

**Sborník z konference**

**Editoři:**

**prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D.  
Mgr. Blanka Pravdová, Ph.D.**

# **Učitelské praxe-** **současné poznatky a perspektivy**



**Sborník je součástí projektu MUNI/A/1317/2014 Determinanty účinnosti učitelských praxí řešeného v roce 2015 na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty MU.**



Masarykova univerzita

Pedagogická fakulta

**Sborník z konference**

***Učitelské praxe – současné poznatky a perspektivy***

Vlastimil Švec, Kateřina Lojdová,

Blanka Pravdová (Eds.)

Brno 2016

Sborník je součástí projektu MUNI/A/1317/2014 Determinanty účinnosti učitelských praxí řešeného v roce 2015 na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty MU.

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické knihy nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možno kontaktovat na adrese – Nakladatelství Masarykovy univerzity, Žerotínovo náměstí 9, 601 77 Brno.

© 2016 Masarykova univerzita

© 2016 Vlastimil Švec, Kateřina Lojdová, Blanka Pravdová (Eds.)

ISBN 978-80-210-8274-8

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.P210-8274-2016

## Obsah

Úvodem .....	5
1. Praxe – staronové téma? .....	7
1.1 Realita učiteľských praxí v posledním desetiletí: posuny, stagnace, regres? .....	8
1.2 Profesionálna príprava budúcich učiteľov a cvičný učiteľ vo svetle medzinárodných trendov .....	17
1.3 Role klinické školy v prípravě učitelů .....	30
1.4 Praktická príprava študentov učiteľstva pre 1. stupeň základnej školy .....	42
2. Vybrané modely praxí a jejich evaluace .....	51
2.1 Inovace pedagogických praxí na PF JU v Českých Budějovicích .....	52
2.2 Realizace praxí ve studijním oboru Pedagogika na Pedagogické fakultě UK v Praze .....	59
2.3 Inovace v pregraduálních pedagogických praxí z pohledu cvičných učitelů na PdF UHK .....	65
2.4 Konceptia pedagogickej praxe v študijnom programe učiteľstvo pedagogiky v kombinácii na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave .....	76
2.5 Reflexia modelu pedagogickej praxe Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove ako apel ku kolaborácii zúčastnených strán .....	87
2.6 Potreba špeciálnopedagogickej praxe v pregraduálnej príprave študentov Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove .....	96
2.7 Študent Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove a jeho pedagogická prax v materskej škole .....	102
2.8 Evaluácia praxe študentmi ako nástroj zvyšovania jej kvality na PdF TU v Trnave .....	111
2.9 Konceptia pedagogickej praxe študijného odboru Učiteľstvo praktickej prípravy na DTI v Dubnici nad Váhom v podmienkach súkromnej vysokej školy .....	121
2.10 Neformálne aktivity v príprave budúcich učiteľov informatiky na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku .....	131
2.11 Practical training of the candidates for teachers in their own opinion (based on Polish researches) .....	138
3. Způsoby podpory praxí a jejich výzkum .....	149
3.1 Portfólio v pedagogickej praxi študenta .....	150
3.2 Spolupráce studentů učitelství s cvičnými učiteli v průběhu vyučování .....	157
3.3 Motivace a sebe-regulace v přípravě budoucích pedagogů .....	166
3.4 Funkcie a úlohy pedagogickej praxe v pregraduálnej príprave optikou vysokoškolských študentov .....	172

3.5 How to support student teachers to learn through reflection:	
Systemic modelling as a useful tool .....	180
3.6 Professional readiness of the candidates for teachers – research and assessment ..	188
Závěrem aneb Pedagogické praxe jako nekonečný příběh .....	197

## Úvodem

Přestože propojení teorie a praxe v učitelském vzdělávání je chápáno jako významný prvek jeho kvality, propast či napětí mezi teorií a praxí stále přetrvává (Švec & Bradová, 2015; Višňovský, Kaščák, & Pupala, 2012). Jedním z prostředků propojení teorie a praxe je systém učitelských praxí, který představuje jeden z klíčových problémů fakult připravujících budoucí učitele a je předmětem cyklicky ožívajících diskusí již přes půl století. V pojetí pedagogiky však představují učitelské praxe převážně technickou záležitost (Kořa, 2012). Reagujeme proto na stav, kdy je myšlenka učitelských praxí obecně přijímána, ale není předmětem hlubší reflexe v odborném diskursu. Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně proto uspořádala 19. listopadu 2015 konferenci *Učitelské praxe – současné poznatky a perspektivy*, jejímž cílem bylo diskutovat otázky a přístupy k praxím v pregraduální přípravě učitelů. Zaměřili jsme se zejména na podoby realizace praxí na jednotlivých fakultách, modely praktické přípravy studentů učitelství, cíle praktické přípravy studentů učitelství, současné poznatky z výzkumu praktické přípravy studentů učitelství a příklady dobré praxe zapojení studentů učitelství ze základních a středních škol, způsoby evaluace učitelských praxí, aktéry učitelských praxí, jejich podporu a vzájemnou spolupráci, zahraniční zkušenosti a vize v realizaci učitelských praxí.

V tomto sborníku přinášíme příspěvky, které zazněly na konferenci. Příspěvky jsme rozdělili do tří bloků. První blok nese název *Praxe – staronové téma?* a obsahuje čtyři konferenční příspěvky, které na učitelské praxe nahlížejí v makroperspektivě. První příspěvek reflektuje deset let učitelských praxí a klade si otázku, zda dochází k posunům, stagnaci či regresi praktické přípravy budoucích učitelů. Druhý příspěvek pak staví praktickou přípravu do světla mezinárodních výzkumů. Ve třetím příspěvku je podrobně diskutována role klinické školy v přípravě učitelů. Poslední příspěvek této sekce se zabývá praktickou přípravou studentů oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Tyto příspěvky můžeme označit jako kritické přehledové příspěvky, které nahlíží na problematiku praxí z dlouhodobé perspektivy a zachycují výkyvy a vracející se témata v mezinárodním kontextu.

Nejvíce příspěvků skýtá druhý blok sborníku nazvaný *Vybrané modely praxí a jejich evaluace*. Čtenář zde nalezne přehled vybraných modelů praktické přípravy budoucích učitelů v České republice, Slovenské republice a v Polsku. Autoři příspěvků také přinášejí výsledky evaluačních šetření praktické přípravy na těchto fakultách.

Poslední blok jsme nazvali *Způsoby podpory praxí a jejich výzkum*. Tento blok v sobě nese dílčí témata, které praktická příprava obsahuje. Je to například portfolio v pedagogické praxi, spolupráce studentů učitelství s cvičným učitelem či systemické modelování jako nástroj, kterým lze praktickou přípravu podpořit. Příspěvky mají výzkumný charakter.

Součástí konference byl také kulatý stůl *Současnost a budoucnost mentoringu v českých školách*, neboť v mentoring vidíme silný potenciál pro pedagogické praxe, zejména v rozvoji mentorských dovedností cvičných učitelů.

Doufáme, že sborník přinese inspiraci pro inovaci praktické přípravy budoucích učitelů a stane se jedním z prostředků její reflexe.

*Vlastimil Švec, Kateřina Lojďová, Blanka Pravdová*

## **Literatura**

- Kořa, J. (2012). Traktát o vybraných problémech teorie a praxe v oblasti pedagogických věd. *Pedagogická orientace*, 22(3), 336–352.
- Švec, V., & Bradová, J. (2015). *Učitel v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Višňovský, E., Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). Pedagogický dualismus teoretického a praktického: historické pozadí a současné ilúzie. *Pedagogická orientace*, 22(3), 305–335.

## **1 Praxe – staronové téma?**



## 1.1 Realita učitelkých praxí v posledním desetiletí: posuny, stagnace, regres?

### The reality of teaching practicum during the past decade: Development, stagnation, regress?

*Jitka Jursová, Helena Picková, Petr Urbánek*

**Abstrakt:** Praktická příprava je v učitelském vzdělávání významným tématem. Realita ovšem ukazuje, že možnosti praxí jsou v rovině koncepční, organizační a personální podmíněny celou řadou překážek. Zcela klíčovým problémem zůstává realizační rovina praktické učitelské přípravy, kterou determinují (vnitřní) možnosti fakult a (vnější) podmínky vytvářené vzdělávací politikou vysokých škol.

Příspěvek rekapituluje problémy učitelských praxí, jak byly na českých učitelských fakultách hodnoceny na počátku milénia a snaží se je konfrontovat se současným stavem. Cílem textu je odpovědět na zcela zásadní otázku: Jaký je současný stav praktické přípravy a jaké jsou kvalitativní posuny její realizace na učitelských fakultách v retrospektivě více než jednoho desetiletí?

**Klíčová slova:** vzdělávání učitelů, praktická příprava, koncept a organizace praktické přípravy, vnitřní a vnější podmínky realizace praxe, kvalitativní změny

**Abstract:** Teaching practicum is a substantial topic in teacher education. The reality shows, nonetheless, that there are plenty of limitations to it on conceptual, organizational and personnel level. The key problem remains the realization of teaching practicum, which is determined by (internal) possibilities of faculties and (external) conditions created by educational university policy.

The text summarizes the problems of teaching practicums and compares evaluations of the practicum from the beginning of the millennium and confronts these evaluations with present day. The aim of the text is to answer a crucial question: What is the present state of teaching practicum and what have been the qualitative developments of its realization at pedagogical faculties within the almost 15 years?

**Key words:** Teacher Education, Teaching Practicum, Concept of Teaching Practicum, Internal and External Conditions of the Realization of the Teaching Practicum, Qualitative changes in Teaching Practicum

Učitelská profese a učitelské vzdělávání jsou v odborné pedagogické diskusi dlouhodobě frekventovaným tématem. Svědčí o tom např. řada odborných publikačních produktů posledního čtvrtstoletí, stejně jako i zájem odborné učitelské veřejnosti či médií o toto téma.

Zřejmý je ale rozpor mezi deklarativně formulovanými stanovisky veřejnosti a decize o důležitosti učitelství a důkladné přípravy na něj a mezi vytvářenými reálnými podmínkami a reálnou podporou učitelského vzdělávání.

Praktická příprava, jako významná součást vzdělávání budoucích učitelů, je v tomto ohledu též dlouhodobě a ještě silněji zatlačována do defenzivní polohy bagatelizace. Neřešené problémy spojené s praktickou přípravou učitelů se přirozeně odrážejí na kvalitě absolventů a jejich připravenosti vstupovat do školského terénu, zejména ale zabraňují hlubšímu pochopení učitelství ve své celistvosti a složitosti. Pojetí a realizace učitelských praxí fakult jsou ovšem také determinovány nenavazujícím konceptem systematické práce s již začínajícím učitelem v praktickém terénu školy.<sup>1</sup> Tematika učitelských praxí se navíc v posledních letech vždy opakovaně vynořuje při snaze řešit některá klíčová témata učitelství a učitelství, jako např. profil absolventa, systém kariérní gradace, standardy učitelství profese, další vzdělávání učitelů aj. Ukazuje se proto, že smysluplně ukotvený a systémově řešený koncept učitelských praxí a jejich důsledná realizace na fakultách jsou nejen nezbytné a pro efektivitu učitelství vzdělávání disponují značným potenciálem.

Náš příspěvek má ambici identifikovat problémy praktické přípravy učitelů (učitelské praxe) a sledovat je v dynamice posledního desetiletí. Cílem textu je posoudit kvalitativní posuny realizace praktické učitelství přípravy na učitelství fakultách. Učitelství praxe v tomto textu chápeme komplexně (tedy jako veškeré druhy aktivit, které v souvislosti s akademickou přípravou rozvíjejí, resp. podporují, profesní dovednosti studenta); při jejich hodnocení zaměřujeme pozornost především na problematiku učitelství praxí učitelství všeobecně vzdělávání předmětů (2. a 3. stupně).<sup>2</sup>

### 1.1.1 Publikační produkce k tématu praktické přípravy učitelů

Přehled publikačních výstupů posledního desetiletí, zabývajících se explicitně tematikou učitelství praxí v Česku, dokladuje značnou frekvenci příspěvků, a to v koncepční, realizační, metodické i v dalších rovinách. V souladu s formulovaným cílem textu, sledujeme publikační produkci přibližně jedno desetiletí, za období 2003–2015.

Autory publikací k tematice praxí jsou ve většině vysokoškolští učitelé, zabývající se praktickou přípravou budoucích učitelů. Velká část publikační produkce má proto specificky pragmatický podtext a snaží se řešit zejména realizační oblast praxí v daných podmínkách fakulty a v možnostech zázemí lokálního terénu. Méně významná je frekvence příspěvků, které mají obecnější charakter, zasahují koncepční rovinu tématu nebo usilují o teoretické uchopení.

Většina publikačních výstupů k učitelství praxím je prezentována ve sbornících (v námi sledovaném desetiletí např. Janík, 2002; Marková, 2003; Havel & Janík, 2004; Janík & Havel, 2005). Jde o výstupy z konferenčních aktivit, které se primárně zabývaly praxemi budoucích učitelů. Bohatá sborníková produkce je jistě užitečná. Charakterizuje ji ovšem malý distribuční dosah a různorodé zaměření i kvalita. Sborníky (a s nimi spojené konferenční aktivity) se navíc neobjevují pravidelně a kontinuálně, naopak se ukazuje, že vycházejí vždy v určitých časových vlnách či kampaních.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Obecně akceptovaná, avšak značně problematická, je přitom představa školského terénu, že by absolvent učitelství měl být již jakýmsi „hotovým“ učitelem, se kterým již není nutné pracovat ve speciálním režimu profesní iniciace. Anž bychom roli fakult ve vztahu k učitelství praxím jakkoliv zpochybňovali, akcent akademické přípravy učitelů stojí na jiných premisách a smysl praxí je především v její kontextualizaci.

<sup>2</sup> Praktická příprava v učitelství primární školy se na většině fakult z různých důvodů od jiných učitelství praxí výrazně odlišuje (studium nebylo vystaveno riziku strukturace; koncept a obsah studia je odlišný; jiné jsou motivy studentů ke studiu atd.). Některé identifikované nedostatky mohou ale platit i pro učitelství praxe ve studijním programu učitelství primární školy.

<sup>3</sup> První porevoluční vlnu zvýšeného zájmu o učitelství praxe dokladují např. sborníky Pedagogická (1993), Jůva (ed., 1995), Pedagogická (1997), Pedagogická (2000) a je spojena zejména s aktivitami pražské

Jen velmi málo textů k tématu praxe se v námi sledovaném období objevuje v časopisech (např. Švec, 2005; Javorský, 2005; Doulík & Škoda, 2014) či v monografiích (Šimoník, 2005; Vašutová et al., 2008; Bendl et al., 2011; aj.). Dohledat lze i několik dizertační prací zaměřených k výzkumu problematiky učitelských praxí (např. Duschinská, 2010; Wernerová, 2011) atd.<sup>4</sup>

Tematicky se příspěvky zabývají celou řadou různorodých subtémat: např. koncepty a modely realizace praxe (Spilková, 2003; Urbánek, 2005), organizace a průběh praxí, vnější zásahy (Urbánek, 2004), cviční učitelé a fakultní školy (např. Mikešová, 2003; Bělohradská, 2004), studenty učitelství a jejich reflexí praxe (Balcarová, 2005; Mikešová, 2005), hodnocením učitelských praxí (Urbánek, 2003; Šimoník, 2005; Marková & Urbánek, 2006) aj. Mezi produkcí příspěvků lze objevit i několik výzkumně založených, souhrnněji koncipovaných, komplexněji uchopených nebo syntetizujících prací, které mohou být užitečným základem pro oblast „teorie učitelských praxí“ (Marková & Urbánek, 2008). Lze konstatovat, že tematika praxí, byť v různé intenzitě, tematickém zaměření či žánru, je pokryta poměrně širokou škálou publikačních zdrojů, které poskytují určitý obraz stavu, ale i vývoje problematiky učitelských praxí u nás a poměrně jasně a výstižně artikulují témata a problémy praktické přípravy budoucích učitelů.

### **1.1.2 Metoda a identifikace problémů praktické učitelské přípravy**

Z dostupných publikačních zdrojů jsme vybrali pět klíčových příspěvků, které v letech 2003 až 2008 hodnotily stav praktické přípravy na učitelských fakultách, a mají syntetickou, kriticky hodnotící a obecnou povahu: a) Urbánek, 2003; b) Šimoník, 2005; c) Urbánek, 2005; d) Marková & Urbánek, 2006; e) Marková & Urbánek, 2008. Analýza obsahů identifikovala problémy spojené s praktickou přípravou učitelů (VVP) zejména v těchto oblastech (uváděny byly ve značné shodě):

- (1) Koncepční a obsahová stránka učitelských praxí
- (2) Oblast organizace učitelských praxí
- (3) Problém financování učitelských praxí
- (4) Personální zajištění učitelských praxí

Takto identifikované problémy uváděné již před cca deseti lety (tj. mezi lety 2003–2008) se pokusíme na základě analýzy dále konfrontovat se současným stavem praktické přípravy budoucích učitelů. Současně si uvědomujeme jisté metodologické úskalí, které nám nedovoluje korektně komparovat posuny ve vývoji kvality praxí a zjištěné nálezy zásadně zobecňovat. Proto hovoříme o konfrontaci (nikoliv o komparaci), neboť současný stav se opírá o dostupnou dokumentaci fakult a o expertní názory autorů tohoto textu.<sup>5</sup>

---

Pedagogické fakulty. Další významná sborníková produkce tematiky pedagogických praxí byla zjevná na počátku námi sledovaného období (Janík, 2003; Havel & Janík, 2004; Janík & Havel, 2005) a je spojena s pracovištěm brněnské Pedagogické fakulty. Obě zmíněné vlny zvýšeného zájmu mohou souviset i s grantovou politikou té doby.

<sup>4</sup> Specifickou publikační produkcí představují metodicky a instruktivně koncipované texty k organizační stránce praxí pro studenty i cvičné učitele a fakultní školy, které jsou produkovány na většině fakult (Bartoňová & Pipeková, 2011; Wernerová et al., 2008; aj.).

<sup>5</sup> Od roku 1992 do současnosti všichni tři autoři postupně organizovali a řídili na mateřské fakultě realizaci učitelských praxí.

### 1.1.3 Klíčové změny (v kontextu k praxím) v posledním desetiletí v učitelském vzdělávání a ve vzdělávací politice

Ještě před tím, než budeme hodnotit kvalitativní posuny realizace praktické učitelské přípravy na učitelských fakultách, jen stručně připomeneme významnou skutečnost, že učitelské vzdělávání bylo ve sledovaném desetiletí vystaveno celé řadě vnějších intervencí a tlaků, které možnosti (praktické) učitelské přípravy přirozeně determinovaly. Již na jiném místě (Urbánek, 2003) je dělena tematika problémů praktické učitelské přípravy na *vnější podmínky*, vytvářené např. (vysoko)školskou politikou v oblasti učitelství, konstelací univerzitních faktorů; a dále na *vnitřní podmínky*, které vyplývají např. ze specifík učitelských studijních programů, ze způsobu organizačního a metodického řízení a podpory praxí na fakultě aj.

Námi sledované desetiletí vykazuje řadu společenských a legislativních změn, decizních intervencí i proměn ve školském terénu. Tyto zásahy přirozeně mění podmínky vzdělávání učitelů, a tedy i realizační možnosti pedagogických praxí, např.:

- (1) změna ve financování VŠ a učitelských fakult (*nižší podíl prostředků na vzdělávací činnost, a tedy i praxe*);
- (2) změny v obsahovém zaměření VŠ a učitelských fakult (*mění profilaci učitelských fakult, odvádí je od podstaty jejich zaměření*);
- (3) celkový nárůst počtu fakult, které se mimo vlastní profilaci zabývají i učitelským vzděláváním;
- (4) proměny ve vnitřní struktuře univerzit / fakult (*„tunelování“; „zbytkové fakulty“ bez dostatečného důrazu na vlastní profil a bez možnosti komplexního vlivu a řízení všech pracovišť, která se přípravou učitelů na fakultách zabývají*);
- (5) strukturace studia (nejen) učitelského vzdělávání (*zásadní problém délky, soustavnosti, gradace a integrace praxe s ostatními složkami učitelského vzdělávání*);
- (6) předpokládaná proměna potenciálních uchazečů a studentů fakult (*v rovině kognitivní i motivační; kromě dalších faktorů též vlivem strukturace*);
- (7) Zákon o pedagogických pracovnících 563/2004 a jeho novely (mění, „změkčují“ kvalifikační požadavky na učitele); úpravy a dodatky Zákona o vysokých školách (*formami rekvalifikačního studia usnadňují, bagatelizují studijní trajektorie budoucích učitelů*);
- (8) proměny práce škol související s kurikulárními změnami a s požadavky na integraci a inkluzi.

Lze předpokládat, že zde uvedené i další změny na fakultách a ve školském terénu ještě více zkomplikovaly problémy učitelských praxí (a přípravu učitelů).

### 1.1.4 Pokus o konfrontaci: posun či stagnace?

Ukazuje se (tabulka 1), že identifikované problémy učitelské praxe se s desetiletým odstupem nikterak zásadně nezměnily. Nepodařilo se řešit ani eliminovat původně popsané nedostatky v praktické učitelské přípravě. Stále chybí koncept dalšího vzdělávání učitelů a kariérního systému, které by jednak vymezily obsahový rámec učiva praxe na fakultě a navíc podpořily fakultní učitele v jejich specifické přípravě. Strukturace učitelského studia narušila komplexitu modelu praxe a omezila proces profesního zrání studenta. Redukce rozsahu významně blokuje kurikulární potenciál učiva praxe, zejména možnosti gradace a integrace.

Nevyjasnil se ani statut fakulturních škol a učitelů, není řešena jejich cílená systémová podpora, ani legislativní rámec. Personální problém trvá i na straně fakult, resp. didaktiků praxe na oborových katedrách. Učitelké fakulty nedisponují dostatečnými prostředky k odměňování fakulturních učitelů a k podpoře fakulturních škol. Změny ve financování vysokých škol tento nepříznivý stav postupně ještě více prohlubuje. Problémem stále zůstává i způsob organizování a řízení praxí uvnitř fakult. Slabá je obsahová i personální koordinace, chybí metodická podpora a centrální supervize. Učivo praxe výrazně akcentuje výukové aktivity, podceňovány jsou praxe zaměřené na sociální aktivity nebo asistentské praxe.

Některé problémy praktické přípravy mohou fakulty řešit samy, jiné jsou ale navázány na vnější podmínky a širší kontext.

Tabulka 1

*Hodnocení pedagogické praxe na učitelkých fakultách*

<b><i>Hodnocení stavu konceptu a realizace učitelských praxí 2003–2008</i></b>	<b><i>Hodnocení současného stavu konceptu a realizace učitelských praxí (2015)</i></b>
<b>1. Koncepční a obsahová stránka učitelských praxí</b>	
<p>Koncept praktické přípravy učitelů spoléhá na jedinou pregraduální fázi, od které se očekávají nereálné výstupní efekty (chybí systémové další vzdělávání učitelů, chabá je podpora začínajícího učitele).</p> <p>V modelech praxe není dostatečně zohledněna obsahová a časová integrace všech složek učitelké přípravy.</p> <p>Praktické aktivity jsou zejména soustředěny na výukové praxe; malý je důraz na praxe zaměřené na obecné psychodidaktické jevy, výchovné problémy, diagnostiku žáka a sociální aktivity žáka ve škole.</p>	<p>Koncept kariérního modelu ani systémového DVU není zatím realizován (uvádění, podpora začínajícího učitele).</p> <p>Strukturace a rozvolněnost studia ještě více problém prohloubily: zkrácení rozsahu praxí, narušení principu gradace a integrace, nelze počítat s efekty „profesního zrání“ studenta.</p> <p>Praktické aktivity a jejich podíly jsou na fakultách rozdílné: kromě výukových praxí jsou v modelech zpravidla zahrnuty i další praktické aktivity (předcházejí např. náslechové nebo asistenční praktika) Problémem je jejich kvalitní reflexe.</p>
<b>2. Oblast organizace učitelských praxí</b>	
<p>(Ne)existence fakulturních škol, tj. systémově fungujících institucí nutných pro praktické vzdělávání učitelů.</p> <p>Neadekvátní role a nejasné organizační uspořádání útvaru, který na fakultách praxi zajišťuje. Centrální řízení praxí je spíše jen v administrativní nebo organizační rovině (chybí vyšší stupeň integrace a personální i obsahová koordinace mezi všemi zúčastněnými).</p>	<p>Fakulturní školy jsou stále jen založeny na osobních vztazích s pracovníky fakulty; chybí systém účelové podpory fakulturních škol a jejich „legislativní ukotvenost“.</p> <p>Nedošlo k výrazným změnám; na fakultách fungují tyto útvary různě dle specifických podmínek a zvyklostí.</p> <p>Centrální řízení zpravidla jen v oblasti administrativy a organizace, méně v metodické či koordinační; chybí centrální supervize.</p>

<b>3. Problém podpory a financování učitelských praxí</b>	
Problém financování praxí (nejisté a nedostatečné finanční toky, které by byly na učitelské praxi účelově vázány).	Fakulty nedisponují dostatečnými (účelovými) prostředky k odměňování fakultních učitelů, příp. k podpoře fakultních škol.  Změny ve financování vysokých škol, které akcentují stále více mimovýukové výkony, problém financování praxí prohlubují.
<b>4. Personální zajištění učitelských praxí</b>	
Personální zajištění; status fakultního učitele a jeho specifická kvalifikace (příprava, vzdělávání, odměňování).	Fakultní učitelé nejsou systémově speciálně připravováni, vzděláváni; naděje je vkládána do jedné z kategorií kariérního systému...
Personální zajištění; funkce didaktika praxe na oborových katedrách fakult.	Podobně je nedoceněna práce oborového didaktika; velmi různá charakteristika.

### 1.1.5 Závěry

I přes řadu uvedených nedostatků lze v praktické přípravě českých učitelů shledat i několik významných pozitiv. Učitelské fakulty disponují vypracovanými modely praxí, které zpravidla vycházejí z pedagogických, psychologických a didaktických předmětů výuky. Je navázána spolupráce se školským terénem. Tematika pedagogických praxí je odborně uchopena a popsána. K dispozici je tak poměrně hutný soubor sborníkových, časopiseckých i monografických textů, který se může stát nadějným východiskem pro etablování teoretického pojetí pedagogické praxe.

Současně však celkový stav praktické přípravy budoucích učitelů není zvláště příznivý. Dlouhodoběji se totiž nedaří řešit klíčové problémy, a to zejména v realizační rovině praxí. Retrospektiva jednoho desetiletí navíc nenaznačuje žádné významnější změny v kvalitě praxí, přičemž nedošlo v příznivém smyslu slova k zásadním posunům. Naopak, některé zásahy do systému učitelského vzdělávání ještě více komplikují stav a odhalují vysokou rizikovitost, resp. nepatřičnost těchto intervencí.

Ukazuje se, že klíč ke kvalitativnímu posunu realizace praxí není jen v rukou fakult a v jejich vnitřní seberegulaci, ale zejména ve vytvářených vnějších podmínkách, které možnosti fakult i terénu praxí výrazně determinují.

### Literatura

- Balcarová, A. (2005). Reflexe pedagogické praxe studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ. In T. Janík & J. Havel (Eds.), *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů. Sborník příspěvků z mezinárodní konference* (s. 55–59). Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- Bartoňová, M., & Pipeková, J. (2011). *Manuál pro pedagogickou praxi: teorie a praxe*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bendl, S., et al. (2011). *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

- Bělohorská, J. (2004). Cvičný učitel a jeho pohled na studenty při pedagogických praxích. In J. Havel & T. Janík (Eds.), *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů. Sborník příspěvků z mezinárodní konference* (s. 123–129). Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- Doulík, P., & Škoda, J. (2014). Příprava učitelů v kontextu kontinuální „optimalizace“. *Pedagogická orientace*, 24(5), 818–837. DOI: [10.5817/PedOr2014-5-818](https://doi.org/10.5817/PedOr2014-5-818)
- Duschinská, K. (2010). *Mentoring v procesu stávání se učitelem* (Dizertační práce). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Havel, J., & Janík, T. (Eds.). (2004). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- Janík, T. (Ed.). (2002). *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele*. Brno: Paido.
- Janík, T., & Havel, J. (Eds.). (2005). *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů. Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- Javorskij, A. (2005). Zkvalitňování souvislé pedagogické praxe vysokoškolských studentů. *Pedagogická orientace*, 15(3), 89–94.
- Jůva, V. (Ed.). (1995). *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu. Sborník příspěvků z celostátního semináře*. Brno: Paido.
- Marková, K. (Ed.). (2003). *Pedagogická praxe. Sborník příspěvků z III. celostátní konference*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Marková, K., & Urbánek, P. (2006). Praktická příprava na pedagogických fakultách: analýza stavu. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků – 14. konference ČAPV*. Plzeň: PedF ZČU. [CD-ROM]
- Marková, K., & Urbánek, P. (2008). Praktická příprava učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů: realita, problémy a perspektivy. In J. Vašutová, et al., *Vzděláváme budoucí učitele. Nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství* (s. 79–110). Praha: Portál.
- Mikešová, J. (2003). Spolupráce liberecké fakulty se základními školami, úloha libereckých fakultních škol. In K. Marková (Ed.), *Pedagogická praxe. Sborník příspěvků z III. celostátní konference* (s. 62–66). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Mikešová, J. (2005). Organizační změny v modelu praxí studentů učitelství primárního vzdělávání. In T. Janík & J. Havel (Eds.), *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů. Sborník příspěvků z mezinárodní konference* (s. 155–160). Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- Pedagogická praxe* (1993). Sborník příspěvků. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Pedagogická praxe – pedagogická praxeologie* (1997). Sborník příspěvků. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Pedagogická konference o pedagogické praxi* (2000). Záznam jednání. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

- Spilková, V. (2003). Priority v praktické přípravě studentů učitelství – současný stav a perspektivy. In K. Marková (Ed.), *Pedagogická praxe. Sborník příspěvků z III. celostátní konference* (s. 28–31). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Šimoník, O. (2005). *Pedagogická praxe. Některé problémy v „praktické“ přípravě budoucích učitelů pro druhý stupeň základních škol*. Brno: MSD.
- Švec, V. (2005). Ohlédnutí za desetiletým vývojem pedagogické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 15(4), 31–43.
- Trunda, M., & Šimáček, P. (2014). *Zákon o pedagogických pracovnících s odborným výkladem*. Třinec: RESK.
- Urbánek, P. (2003). Podmínky pro realizaci učitelských praxí. In K. Marková (Ed.), *Pedagogická praxe. Sborník příspěvků z III. celostátní konference* (s. 5–12). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Urbánek, P. (2004). Kurikulární struktura učitelského studia v návaznosti na problematiku praktické přípravy. In J. Havel & T. Janík (Eds.), *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů* (s. 20–28). Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- Urbánek, P. (2005). Praktická učitelská příprava: realita změn a problémů. In T. Janík & J. Havel (Eds.), *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů. Sborník příspěvků z mezinárodní konference* (s. 16–31). Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- Vašutová, J., et al. (2008). *Vzděláváme budoucí učitele*. Praha: Portál.
- Wernerová, J., Bělohradská, J., & Urbánek, P. (2008). *Informace o pedagogických praxích (Příručka pro školy)*. Liberec: Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci.
- Wernerová, J. (2011). *Analýza praktické přípravy v kontextu strukturace studijních programů učitelství* (Dizertační práce). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

## Autoři

PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci

e-mail: jitka.jursova@tul.cz

Mgr. Helena Picková

Katedra pedagogiky a psychologie

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci

e-mail: helena.pickova@tul.cz



doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Katedra pedagogiky a psychologie

Fakulta přírodně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci

e-mail: petr.urbanek@tul.cz

## 1.2 Profesionálna príprava budúcich učiteľov a cvičný učiteľ vo svetle medzinárodných trendov<sup>6</sup>

### Professional preparation of future teachers and supervising classroom teachers in the light of international trends

*Beata Kosová*

**Abstrakt:** Učiteľské štúdium a praktická profesionálna príprava v ňom na Slovensku nie sú koncepčne vytvárané v duchu medzinárodných trendov. Pedagogická prax vo svete je koncipovaná s akcentom na študenta a to v rámci dvoch prístupov. Kompetenčný prístup kladie dôraz na postupné gradujúce rozvíjanie určených učiteľských kompetencií, je orientovaný na výstupy. Reflexívny (fázový) prístup buduje pedagogickú prax podľa fáz postupnej premeny roly študenta na rolu učiteľa s rozhodujúcou úlohou stálej odbornej reflexie praxe, je orientovaný na proces. Nosnými trendmi sú: gradujúci charakter pedagogickej praxe, reflexívny charakter praktickej prípravy, študentské portfólio, premyslená spolupráca vysokej školy a cvičných škôl, zdôrazňovanie úlohy mentora (cvičného učiteľa) a zvyšovanie požiadaviek na vykonávanie tejto funkcie, rast významu hodnotenia pedagogickej praxe pre úspešné absolvovanie štúdia, nárast podielu pedagogickej praxe v rámci štúdia, tendencia k štandardizácii praxe. Presadzuje sa aj model klinicky orientovanej prípravy, východiskom ktorého sú klinické skúsenosti študentov získané na nepretržitej praxi počas celého štúdia. Súčasťou vysokých škôl sú klinické univerzitné školy so špecificky pripravenými cvičnými učiteľmi, v spolupráci s ktorými sa vykonáva nielen spoločná výučba, ale aj výskum a vývoj didaktických inovácií.

**Kľúčové slová:** učiteľské štúdium, pedagogická prax, kompetenčný model, reflexívny model, štandardizácia profesionálnych kompetencií, cvičná škola, klinická škola, cvičný učiteľ, vzdelávanie učiteľov na rolu mentorov

**Abstract:** Teaching Studies and their practical professional preparation (training) in Slovakia are not conceptually created in the spirit of international trends. Teaching experience in the world is designed with an emphasis on the student as part of the two approaches. Competence approach emphasizes increasing development of designated teaching competencies; it is oriented on outputs. Reflexive (phase) approach builds teaching experience according to the phases of gradual transformation of the role of a student into the role of a teacher with the crucial role of permanent reflection of professional practice; it is oriented on the process. The main trends are: intensifying character of teaching school experience, reflective character of practical training, student portfolio, reasoned out cooperation between universities and training schools, highlighting the role of the mentor (trainer teacher) and increasing requirements for the implementation of this function, the growth of importance of evaluation of teaching practice for successful completion of study, increase of the proportion of teaching experience within the study, the tendency to standardization of the teaching practice. A further trend is a model of clinically oriented teacher preparation (training) which begins with clinical

---

<sup>6</sup> Štúdia vznikla s finančnou podporou projektu APVV-0713-12 Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike.

experience of students acquired during continuous clinical teaching experience gained within the study. An integral part of higher education institutions are clinical university schools with specially prepared mentoring teachers. These schools cooperate with universities not only in providing for mutual instruction, but also in research and development of teaching innovations.

**Keywords:** teacher training, teaching practice, competency model, reflective model, standardization of professional competencies, training school, clinical school, supervising teacher, preparation of teachers for the role of mentors

Myšlienka, že pedagogické majstrovstvo učiteľa a jeho zvyšujúca sa expertnosť sú založené na jeho schopnosti reflektovať vlastnú prax, je vo svete všeobecne uznávaná a to bez ohľadu na koncepty a prístupy, z ktorých koncepcie prípravy učiteľov vychádzajú. Výskumne overená teória vzájomného vzťahu teoretického a praktického poznania dokazuje, že podmienkou ich prepojenia a postupnej premeny študentovho profesijného konania a profesijného myslenia je reflexívny charakter pedagogickej praxe, vychádzajúci zo sociokonštruktivistického teórie poznania a učenia sa (napr. Korthagen et al., 2011). Kompetencia reflektovať vlastnú prax a výučbu, ktorá je považovaná za základnú kompetenciu k profesijnému rastu, je súčasťou profesijných štandardov pre výkon učiteľskej profesie v mnohých krajinách (pozri Spilková & Tomková, 2010) a koncept reflexívnej praxe sa zároveň stáva najrozšírenejším modelom pre koncipovanie praktickej prípravy budúcich učiteľov na vysokých školách. Žiaľ, pedagogická prax na väčšine slovenských učiteľských fakúlt nemá výstavbu, ktorá by bola podopretá o niektorú vedecky overenú teóriu postupnej premeny študenta na učiteľa. Kým teoretická akademická príprava postupne po roku 1989 dosahuje univerzitnú úroveň, porovnateľnú so zahraničím, tak na rozdiel od nej praktická (a žiaľ aj didaktická príprava) prevažne nedosahuje univerzitný charakter, pre ktorý je reflexívne myslenie príznačné. Preto hlbšie uvedomenie si medzinárodných trendov v tejto oblasti môže byť dôležitou inšpiráciou do budúcnosti.

### **1.2.1 Medzinárodné trendy v koncipovaní profesijnej praktickej prípravy budúcich učiteľov**

Z iniciatívy Európskej komisie pre vzdelávanie vzniklo v posledných 10 rokoch množstvo medzinárodných dokumentov venovaných kvalite učiteľov a ich vzdelávania. Na pôde ATEE (Association for Teacher Education in Europe) sa rozbehla búrlivá odborná diskusia o tvorbe „európskeho štandardu učiteľa“ a jeho kľúčových profesijných kompetencií a to v rámci projektu 12 európskych krajín „Identifying Teacher Quality“ (2006–2009, SR sa nezapojila), ktorý uskutočnil komparatívne analýzy ich profesijných štandardov a požadovaných kvalít učiteľa v nich (podrobnejšie Spilková & Tomková, 2010, s. 22–38). V súvislosti s otázkou, ako pripraviť učiteľa na všetky požadované spôsobilosti sa Európska komisia začala podrobnejšie venovať príprave učiteľov a pedagogickej praxi v nich. Vo svojom dokumente „Improving the Quality of Teacher Education“ (2007) požaduje zabezpečiť dostatočné praktické skúsenosti z reálneho vyučovania študentom učiteľstva v ich pregraduálnej príprave.

Iniciatívou Európskej komisie pre vzdelávanie bol aj projekt „Practical classroom training within Initial Teacher Education“, na ktorom participovali v roku 2009 zástupcovia 19 krajín EÚ (SR sa nezapojila). Cieľom projektu bolo prijať politické rozhodnutia a odporúčania

k výstavbe, obsahu, organizácii a evalváci pedagogickej praxe, ktoré by pomohli členským štátom EÚ zlepšiť praktickú prípravu budúcich učiteľov. Výstupy projektu podporujú reflexívnu prax, požadujú profesionálnu spoluprácu, efektívne vyučovanie podložené výskumami a zabezpečovanie prenosu relevantných hodnôt. Pedagogická prax má umožniť študentom učiteľstva reálnu akciu a jej reflexiu, teda poskytnúť študentovi všetko to, čo nemôže získať prostredníctvom teoretického vyučovania. Zdôrazňujú centrálnu rolu mentora (cvičného učiteľa), pričom na vykonávanie mentorských činností by mali byť učitelia odborne vyškolení (podrobnejšie o projekte Kosová & Tomengová et al., 2015).

*Koncepcné prístupy k modelom pedagogickej praxe* sa za posledných 40 rokov vo svete značne zmenili. Akademicky orientovaný prístup, podľa ktorého sa konštrukcia pedagogickej praxe opiera predovšetkým o predpísané učivo pre žiakov, či behavioristicky orientovaný prístup, vyžadujúci predovšetkým vykonať predpísané učiteľské činnosti, sa posunul do modelov, ktorých ťažiskom je profesijný rozvoj študenta. Rozhodujúcim sa stal *dôraz na študenta a jeho zmenu*. Aj keď vo všetkých možno sledovať zameranie na učiteľské kompetencie, ako aj na reflexiu praxe, podľa dôrazu, ktorý z týchto trendov považujú za rozhodujúci pre výstavbu systému pedagogickej praxe, možno v súčasnosti identifikovať dva prevažujúce prístupy. Mohli by sme ich označiť ako kompetenčný model, založený na silnom dôraze na rozvíjaní určených kompetencií študenta a reflexívny (resp. fázový) model, založený na procese postupnej premeny roly študenta na rolu učiteľa. Prvý kladie väčší dôraz na výstup, druhý na proces.

*Kompetenčný prístup* k profesijnej praktickej príprave, ktorý má základ v behavioristickej orientácii, je väčšinou typický tým, že pedagogická prax sa sústreďuje na dôkladné ovládnutie učiteľských kompetencií, vymedzených obvykle v štáte schválených profesijných štandardoch. V jednotlivých gradujúcich druhoch pedagogickej praxe je každá kompetencia rozpracovaná do cieľových stupňujúcich sa kvalitatívnych úrovní, ktoré má postupne študent dosiahnuť. Príkladom takéhoto modelu je praktická príprava na vysokoškolských inštitúciách v Kanade (Quebec). Tam v roku 2001 prijalo ministerstvo školstva zásadný 253-stranový dokument „La formation à l'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles“, ktorý definuje súbor profesijných kompetencií učiteľa požadovaných naprieč stupňami a typmi škôl (La formation..., 2001). V ňom je vymedzených 12 kompetencií, každá je rozpracovaná do súboru konkrétnejších schopností a zároveň je pri každej vymedzená úroveň, ktorá sa očakáva od absolventa prípravného vzdelávania učiteľov. Vysoká škola musí pri tvorbe štúdia vychádzať z tohto dokumentu. Napr. na Pedagogickej fakulte Univerzity v Laval si v každom ročníku postupne v štyroch gradujúcich typoch praxe študent rozvíja každú kompetenciu, ale v rôznej miere s dôrazom na ciele danej praxe. Aj v hodnotiacich materiáloch pre jednotlivé praxe sú vyjadrené odstupňované nároky na požadovanú úroveň každej z 12 kompetencií. Podobne v sebahodnotiacich listoch je študent štruktúrovane vedený k hodnoteniu svojej úrovne, ciest a cieľov ďalšieho rozvoja v jednotlivých kompetenciách a k ich prepojeniu (podrobnejšie o pedagogickej praxi na Univerzite v Laval Tomková in Spilková & Tomková, 2010, s. 58–77).

Základným východiskom *reflexívneho (fázového) prístupu* k pedagogickej praxi je konštruktivistický model učiteľského vzdelávania, v ktorom je študent považovaný za hlavného aktéra svojho profesijného rastu a spolutvorcu svojej profesijnej identity (Vermunt & Verloop, 1999). Ťažisko je položené na aktívnu tvorbu vlastných znalostí predovšetkým prostredníctvom reflexie a sebareflexie vlastnej výučby a vlastného výskumu a preto je silne orientovaný na získavanie osobných praktických skúseností študenta a teda aj na vysoké zastúpenie praktickej prípravy v štúdiu. Kostrou výstavby pedagogickej praxe sú potreby rozvíjajúcej sa učiteľskej osobnosti, postupná premena role študenta na rolu učiteľa a preto prax zodpovedá fázam tohto rozvoja. Je chápaná ako séria štruktúrovaných vyučovacích

situácií určených pre budúcich učiteľov. Aj v tomto modeli sa pracuje s profesijnými kompetenciami, dôraz je položený na ich reflexii a uplatnení podľa ich vývinu.

Reflexívny model pedagogickej praxe je značne preferovaný na vysokých školách pripravujúcich učiteľov v Holandsku. Napr. na vysokej škole vo Windesheime je pedagogická prax organizovaná v štyroch naväzujúcich fázach:

- V prvom ročníku prax na tému: *Ja, začínajúci učiteľ*, ktorej cieľom je uvedenie do profesie, zoznámenie so školským prostredím, orientácia vo vyučovaní, ale najmä poznanie a kultivácia seba samého. Na vysokej škole v Deventeri túto fázu nazývajú orientačnou a zdôrazňujú kritickú reflexiu seba samého a jej úlohu v porozumení a overení si vlastných predpokladov študenta byť učiteľom.
- V druhom ročníku prax na tému: *Ja a výučba*, ktorá je sústredená na plánovanie a organizovanie vyučovania, prípravu aktivít s ohľadom na ciele výučby a možnosti žiakov. Študent skúša na praxi naučenú teóriu a didaktiku, hľadá vlastné spôsoby práce, overuje ich účinnosť. V Deventeri ju označujú ako fázu *vhľadu* do vyučovania a triedy.
- V treťom ročníku prax na tému: *Ja a žiaci*, zameraná na rozvoj interpersonálnych kompetencií študenta, ale najmä na schopnosť vychádzať v ústrety individuálnym potrebám žiakov a diferencovať výučbu podľa ich vzdelávacích potrieb. Na vysokej škole v Deventeri sa obdobie tretej fázy označuje aj ako *vcítanie sa do druhého* a okrem toho sa sústreďuje na hlbokú odbornú reflexiu vyučovania na základe diagnostiky. Pre študentov je k dispozícii systém poradenstva (nie hodnotenia), aby lepšie zvládali detaily výchovno-vzdelávacej práce.
- V štvrtom ročníku v praxi na tému: *Ja, nezávislý učiteľ* sa v Holandsku realizuje tzv. systém LIO (*Učiteľ v rozvoji*), pri ktorom študent preberá plnú zodpovednosť za výučbu a vyučuje v triede 5 mesiacov bez prítomnosti učiteľa. Súčasťou tejto fázy je stály mentoring mimo priestoru triedy, akčný výskum, príp. aj tvorba diplomovej práce. V tejto fáze je dôraz položený na osvojenie si schopnosti sebareflexie ako kompetencie k ďalšiemu sebarozvoju a na zodpovedanie otázky, čo ešte treba zmeniť (spracované podľa Meulenkamp, 1993; Spilková & Tomková, 2010).

Pretože nosnou metódou zlepšovania sa študenta je reflexia, je hlavným nástrojom pre jej realizáciu, ako aj pre hodnotenie študenta *študentské portfólio*, ktoré obsahuje aj štruktúrované sebahodnotenie siedmich profesijných kompetencií (tak ako ich prijalo holandské ministerstvo školstva), dôkazy o naplňovaní týchto kompetencií, ale aj plán osobného rastu, kde študent popisuje svoje ciele a ako k nim dospeje. S portfóliom sa neustále pracuje, je podkladom pre vedenie množstva diskusií s cvičným učiteľom a vysokoškolským didaktikom, skupinových diskusií a reflektívnych seminárov. Celý čas je vedený, aby pod odborným vedením predovšetkým on sám analyzoval a hodnotil vlastnú prácu, plánoval svoju zmenu a skúšal vlastné projekty vyučovania. Pri facilitujúcich rozhovoroch je jeho osobná skúsenosť vzťahovaná k teórii s dôrazom na cyklický model reflexívneho učenia sa z reálnych situácií v škole (pozri kap. 1.1.3, Korthagen et al., 2011). Podstatou je myšlienka, že študent má na sebe prežiť vývojový proces, že procesom a zmyslom jeho štúdia je *vedenie k profesionalite usmerňované vývinom študenta – stávajúceho sa učiteľa*. K takémuto modelu je potrebný veľký podiel praktickej prípravy, na spomínaných vysokých školách tvorí 30–40 % štúdia.

Napriek tomu, že v zahraničí je vysoká autonómia univerzít a vysokých škôl pripravujúcich učiteľov a každá vysoká škola si vytvára vlastný model praktickej prípravy učiteľov, predsa len možno identifikovať určité *spoločné trendy*, ktoré sa väčšou či menšou mierou presadzujú

v Európe i vo vyspelom svete a zároveň poukazujú na určité zblížovanie spomínaných prístupov. Napr.:

- Praktická príprava má *gradačný charakter*. Tvorí ju systém na seba nadväzujúcich obvykle štyroch druhov praxí so stupňujúcou sa náročnosťou úloh pre študentov, pričom nie je prerušená v žiadnom ročníku štúdia. Často začína v podmienkach fakulty praktikami, či výcvikmi, ktoré sú prípravou na vstup do školy. Pokračuje hospitáciami a pozorovaním žiakov, triedy a vyučovania, potom mikrovýstupmi a asistenčnými činnosťami študentov, po nich nasledujú sekvencie jednotlivých hodín samostatného vyučovania študenta až po súvisle realizované dlhodobejšie vyučovanie v jednej triede.
- Zreteľná je *orientácia na profesijné kompetencie* študenta a úroveň, ktorú v nich treba dosiahnuť na konci štúdia (orientácia na výstup). Aj v reflexívnych prístupoch sú kompetencie obsahom praktickej prípravy a kritériom hodnotenia študenta.
- Zjavná je tiež orientácia na *reflexívny charakter praktickej prípravy* a osobitne silný dôraz na sebareflexívne spôsobilosti budúceho učiteľa, dosahované prostredníctvom *štruktúrovanej sebareflexie*. Aj v kompetenčných modeloch je reflexia a sebareflexia dôležitým nástrojom učenia sa študentov. Často sú reflexii študentskej praxe venované rôzne skupinové aktivity, či samostatné semináre po absolvovaní jednotlivých druhov praxe, ktoré vedie vysokoškolský učiteľ spolu s cvičným učiteľom.
- Zreteľná je tendencia preukazovania dôkazov o úrovni kompetencií študenta prostredníctvom *študentského portfólia*. Portfólio, ako súčasť, či výstup praktickej prípravy vrátane štruktúrovaných požiadaviek naň sa objavuje vo všetkých krajinách a modeloch. Rozdiely bývajú v tom, akú plní funkciu, či jeho hlavný význam je pre konečné hodnotenie študenta (v kompetenčnom modeli), alebo pre jeho priebežné učenie sa (v reflexívnom modeli). Vysoké školy stále viac využívajú elektronické (príp. aj interaktívne) portfólio.
- Základom kvalitnej realizácie praxe je *úzka spolupráca medzi cvičnou školou a univerzitou*, a to ako pedagogická, tak aj vedecko-výskumná, stála starostlivosť o kvalitu cvičných učiteľov, ich vzdelávanie, zosúladovanie požiadaviek na študentov a pod. Veľmi často je jedna z cvičných škôl, niekedy nazývaná ako laboratórna, fakultná, či univerzitná, priamo organizačnou súčasťou vysokej školy.
- Ďalej je možné identifikovať stále väčšie *zdôrazňovanie úlohy mentora* (cvičného učiteľa) a *zvyšovanie úrovne požiadaviek* na vykonávanie tejto špecializovanej funkcie. Obvykle sa vyžaduje na túto prácu špecializovaná príprava, ktorú organizujú univerzity.
- Zvyšuje sa *význam hodnotenia študenta na pedagogickej praxi pre celkovú úspešnosť štúdia*, napr. v Kanade, nesplnenie určenej úrovne kompetencií, resp. v Holandsku nepredloženie portfólia v určitej kvalite znamená opustenie štúdia, v Írsku dokonca hodnotenie pedagogickej praxe výrazne ovplyvňuje prijatie uchádzačov do zamestnania v škole.

## 1.2.2 Realizácia pedagogickej praxe vo svete a tendencie k jej štandardizácii

V medzinárodnom meradle prevláda pri výstavbe učiteľského štúdia *súbežný model* prípravy budúcich učiteľov, v ktorom je akademická príprava v aprobačných, či pedagogicko-psychologických predmetoch a praktická príprava študovaná súbežne od prvých ročníkov

štúdiá. Tento model je považovaný za efektívnejší, pretože smerovanie k učiteľstvu je podporované počas celého štúdiá štyroch až piatich rokov a pedagogická prax je neprerušovaná, kontakt so školskou praxou je nepretržitý a umožňuje plynulé získanie praktickej učiteľskej skúsenosti. *Konzekutívny model* prípravy, pri ktorom sa budúci učiteľ najprv pripravuje v teórii aprobačných predmetov a učiteľská príprava vrátane praxe nastupuje až v závere učiteľského štúdiá, resp. až v magisterskom štúdiu po absolvovaní neučiteľského študijného programu, je jedinou možnosťou prípravy učiteľa pre nižší sekundárny stupeň v piatich krajinách južnej Európy (Španielsko, Francúzsko, Taliansko, Cyprus a Bulharsko). Po prechode európskych krajín na bolonský model štruktúrovaného štúdiá (najčastejšie 3+2 roky) sa rozšírila táto možnosť cesty k učiteľstvu vo viacerých európskych krajinách vrátane Slovenska, je však odborníkmi stále kritizovaná. Najmä preto, že učiteľské zameranie a pedagogická prax sú sústredené do dvoch posledných ročníkov štúdiá, príprava na profesiu a získavanie praktickej učiteľskej skúsenosti a reflexívnych spôsobilostí sú krátke a nedostatočné (podľa Šimoník, 2005; Nezvalová, 2007)<sup>7</sup>. Aj z dôvodu zabezpečenia dlhodobej nepretržitej učiteľskej profesijnej praktickej prípravy zvolili niektoré krajiny v štúdiu učiteľstva pre primárne, resp. nižšie sekundárne vzdelávanie, napr. Holandsko, alebo Švajčiarsko, model 4 + 1, kde v štyroch rokoch bakalárskeho štúdiá sa realizuje základná súběžná učiteľská príprava a v piatom ročníku magisterského štúdiá sa študuje špecializovaná príprava napr. pre prácu v špeciálnych školách.

Ďalším všeobecným trendom v posledných rokoch v krajinách OECD je *nárast rozsahu pedagogickej praxe študentov učiteľstva* a to od začiatku štúdiá, ako aj rozšírenie praxe do všetkých oblastí života školy, nielen vyučovania. Podľa rôznych zdrojov je vo väčšine krajín EÚ podiel praktickej prípravy v učiteľskom štúdiu pre sekundárne stupne vzdelávania omnoho vyšší ako na Slovensku, napr. nad 20% času štúdiá vo Švédsku, nad 30 % v Holandsku, Francúzsku, Írsku, Dánsku, Fínsku, na Islande, v Belgicku, Rakúsku a Portugalsku, dokonca nad 40 % v Nórsku, viac ako 700 hodín priamej praxe v škole udávajú vysoké školy v Kanade, Belgicku, Holandsku, či Fínsku, pričom v Belgicku je to 780 hodín len za 3 roky bakalárskeho štúdiá (Učiteľská profesia, 2003a; Zuljan Valenčič & Vogrinc, 2011; Spilková & Tomková, 2010).

Podľa súhrnnej správy American Association of Colleges for Teacher o 90 učiteľských prípravkách bolo už v roku 1991 konštatované, že učitelia pre sekundárne stupne vzdelávania strávia priemerne 74 hodín v laboratóriách, približne 75–100 hodín na počiatocnej praxi a 44–55 dní na súvislej záverečnej praxi (Nezvalová, 1995, s. 36). Vo Veľkej Británii študent pracuje 24 týždňov a po poslednej úprave učiteľského vzdelávania sa vyžaduje poznanie a skúsenosti z praxe už pred nástupom na štúdium. V prípade, že študent nespĺňa požadovaný limit hospitovaných hodín, v rámci špeciálneho programu (pred podaním prihlášky) si môže tieto hodiny doplniť (Get into Teaching..., 2015). Učiteľská príprava vo Švédsku (Ladd, 2007) obsahuje 20–23 týždňový program, v ktorom študenti pracujú s tímom učiteľov v škole, rozvíjajú si široký rozsah profesionálnych zručností a výskumných aktivít súvisiacich s ich akademickým programom a sú v kontakte s “ich školou“ počas celej doby štúdiá.

Pedagogická prax študentov učiteľstva vo Fínsku predstavuje na bakalárskom stupni 175–210 hodín (tzv. základná prax). Na úrovni magisterského stupňa je v jednom ročníku 125–150 hodín (tzv. pokročilá prax) a nakoniec 200–240 hodín (finálna prax). Fínska úspešnosť v testovaní PISA vychádza najmä z celkovej kvality učiteľov a vzdelávania

---

<sup>7</sup> Konzekutívny model je rozšírenou možnou cestou k učiteľstvu v prípadoch, že sa absolvent iného neučiteľského magisterského alebo inžinierskeho štúdiá chce stať učiteľom (u nás dopĺňujúce pedagogické štúdium). Vo väčšine krajín musí takýto uchádzač absolvovať ďalší magisterský, obvykle dvojročný, program na akreditovanej učiteľskej fakulte, ktorého súčasťou je taký podiel pedagogickej praxe, ako v riadnom učiteľskom štúdiu.

učiteľov, v ktorom sa uplatňujú štyri prístupy: je založené na stálom spojení so školskou praxou (school based), na stálom výskume (research based), na osobnom experimentovaní (experimental personal based) a na riešení problémov a situácií zo školskej praxe (problem-based, case-specific). Počas štúdia je zásadný individuálny, profesionálny mentoring študentov na praxi s využitím portfólia ako metódy evalvácie a podpory individuálnej reflexie, preto aj v príprave učiteľov sa vyhodnocuje progres každého individuálneho študenta voči sebe samému (Sahlberg, 2010, 2011).

Novším trendom, ktorý sa objavuje v mnohých krajinách sveta a súvisí s procesmi profesionalizácie a štandardizácie učiteľskej profesie sú *tendencie k štandardizácii pedagogickej praxe*. Ide o tendenciu stanovovať širšie platné požiadavky, ktoré musí splniť každá vysoká škola pri zabezpečovaní pedagogickej praxe a požiadavky na minimálnu úroveň profesijných kompetencií, ktoré musí dosiahnuť každý absolvent učiteľskej prípravy.

V podstate sú rozlíšiteľné tri prístupy k štandardizácii praktickej prípravy podľa toho, či ide o samostatné legislatívne dokumenty k študentskej praxi, alebo nie. Jeden prístup je v krajinách, kde existujú *profesijné štandardy pre učiteľov* (resp. iné štátne dokumenty tohto charakteru) a od nich sa odvodzujú požiadavky vysokých škôl pri výstavbe učiteľského štúdia a praktickej prípravy v jej rámci. Pri komparatívnej analýze profesijných štandardov v spomínanom projekte ATEE „Identifying Teacher Quality“ sa ukázalo, že väčšina krajín práve toto považuje za najdôležitejšiu funkciu profesijných štandardov vôbec. Viaceré krajiny sami konštatujú skutočný podstatný vplyv existencie štandardov na koncepciu prípravného štúdia učiteľstva a na kritéria hodnotenia ich študentov, či absolventov (USA, Austrália, Kanada, Holandsko, Belgicko, Veľká Británia a i.). V krajinách, ako napr. Nórsko, Švédsko a Poľsko majú dokonca podobu štátom určeného „národného kurikula pre vzdelávanie učiteľov“. Tiež v Holandsku bolo štátom stanovené, že vysoké školy pripravujúce učiteľov musia brať profesijný štandard ako východisko pre tvorbu študijných programov. Profesionálny štandard vo Veľkej Británii, vydaný britským ministerstvom školstva, uvádza, že poskytovatelia počiatkovej prípravy musia zabezpečiť, aby ich programy boli navrhnuté a realizované tak, aby spĺňali štandard a hodnotili študentov podľa týchto štandardov a to spôsobom, ktorý zodpovedá tomu, čo sa dá logicky očakávať od praktikanta učiteľa pred udelením kvalifikácie (Teachers' Standards, 2013, s. 6). Kým Holandsko a Slovinsko majú definovanú jednu úroveň pre všetkých učiteľov, iné krajiny majú definované štyri (Austrália) alebo päť (Veľká Británia) kvalitatívnych úrovní, medzi ktorými je aj začínajúci učiteľ (podrobnejšie pozri Spilková & Tomková, 2010, s. 22–51). Táto úroveň priamo odkazuje na jej využitie pre profil absolventa učiteľského štúdia.

Druhý prístup, ktorý možno v sledovanej otázke identifikovať, je v tých krajinách, kde *profesijné štandardy priamo obsahujú aj požiadavky na úroveň na konci učiteľského vzdelávania alebo priamo na praktickú prípravu*. Napr. v Kanade, v provincii Quebec sú profesijné štandardy spracované do 12 kompetencií a každá z nich vymedzuje aj úroveň požadovanú od čerstvého absolventa. Profesionálne štandardy učiteľov v Austrálii (The Australian Professional Standards for Teachers) majú 7 základných kompetencií, z ktorých každá je rozpracovaná do 4 až 6 spôsobilostí na štyroch kvalitatívnych úrovniach, pričom prvá z nich definuje priamo požiadavky na prácu absolventa. Tri kompetencie a to: plánovanie efektívneho vyučovania a učenia sa žiakov, tvorba a udržiavanie podporujúceho a bezpečného prostredia pre učenie sa žiakov a hodnotenie, spätná väzba a výsledky učenia sa žiakov – sú priamo označené ako štandardy pre profesijnú prax.

V niektorých krajinách sa uplatňuje ešte iný prístup tak, že existujú *samostatné štandardy pedagogickej praxe, alebo efektívnej učiteľskej praxe*. Štandard pedagogickej praxe (Standards of Practice/Ontario College of Teachers, 2013) ponúka rámec princípov, ktoré popisujú vedomosti, zručnosti a hodnoty požadované od učiteľov regiónu Ontário v Kanade.



Podľa dokumentu je účelom štandardov: inšpirovať pre učiteľskú profesiu, identifikovať hodnoty, vedomosti a zručnosti špecifické pre učiteľskú profesiu, viesť pri profesionálnom rozhodovaní a aktivitách učiteľskej profesie, prezentovať profesionálny jazyk a podporovať porozumenie toho, čo znamená byť učiteľom. Podobne V USA má každý štát vlastné štandardy pre praktické vyučovanie, ale spravidla sú to kritériá, ktoré reprezentujú vedomosti a zručnosti, ktoré najlepšie reflektujú dôkazy preukazujúce kvalitu, napr. 10-bodový štandard efektívnej praxe pre učiteľov (Standards of Effective Practice for Teachers) v štáte Minesota (podrobnejšie o týchto dvoch prístupoch Kosová & Tomengová et al., 2014).

### 1.2.3 Cvičná/klinická škola a cvičný učiteľ

Na základe kritiky tradičnej akademicky založenej prípravy učiteľov sa v niektorých krajinách – najmä v USA, ale napr. aj v Belgicku, Holandsku, Veľkej Británii, či Fínsku presadzuje v učiteľskom vzdelávaní prístup, pre ktorý sú *klinické skúsenosti*, získané a reflektované na pedagogickej praxi, východiskom a základom pre všetku, aj akademicky orientovanú výučbu budúcich učiteľov a sú základom celej výstavby učiteľského študijného programu (clinically based teacher preparation, school based teacher education). Vychádzajú z myšlienky, že pre kvalitné profesijné učenie sa a profesijný rozvoj študentov je rozhodujúci dostatok kvalitných formatívnych spätných väzieb, teda kvalita mentoringu a vedenia. Dokonca niektoré vysoké školy zo 170 krajín sveta idú ešte ďalej, keď v rámci projektu „Deep pedagogy“ (hlbková pedagogika, pedagogika idúca do hĺbky), vedeného M. Fullanom, overujú taký model učiteľskej prípravy, kde je kurikulum štúdia stanovené len veľmi rámcovo a postupne sa dotvára na základe klinických skúseností študentov, problémov vynárajúcich sa na pedagogickej praxi a v jej neustálych reflexiách (Wolters, 2015).

Je pochopiteľné, že v takto zameranej príprave učiteľov je vysoký podiel praktickej prípravy založený na úzkej spolupráci so sieťou partnerských cvičných škôl, na ktorých pôsobia univerzitou špecificky pripravení cviční učelia (mentori). Avšak zásadnú rolu v takto „klinicky“ orientovanej príprave učiteľov zohráva špecifický druh cvičnej školy, nazývanej klinická<sup>8</sup>, laboratórna, univerzitná, resp. fakultná, ktoré existujú pri učiteľských vysokých školách v mnohých vyspelých krajinách sveta. Napr. „Professional Development Schools“ v USA sú prirovnávané k fakultným nemocniciam a podľa Spilkovej vychádzajú z myšlienky, že v odboroch, kde je prikladaný zásadný význam prepojeniu teórie a praxe a reflektovanej praxe pod supervíziou, sú nutné klinické pracoviská (Spilková, 2015, s. 8). Tieto okrem svojho hlavného poslania (vyučovať žiakov) slúžia aj pre výskum a pre vzdelávanie budúcich profesionálov. Vo Fínsku je 8 univerzít pripravujúcich učiteľov, každá univerzita má okrem siete cvičných škôl jednu až dve univerzitné cvičné školy (spolu je ich vo Fínsku 12). Sú financované ministerstvom školstva a sú súčasťou univerzity (podobne Holandsko, Belgicko a i.). Tieto univerzity majú prepracovaný model partnerstva s oboma typmi cvičných škôl, cviční učelia sú pozývaní na pravidelné stretnutia s didaktikmi a garantmi praxe a univerzity pre nich pripravujú tzv. supervision kurs v trvaní jedného roka.

*Klinické, resp. univerzitné školy* sú však predsa len špecifické. Sú chápané ako kvalitné školy s učiteľmi vyznačujúcimi sa vysokou kvalitou profesijných kompetencií, ktoré sú inovátorskými pracoviskami, kde sa v spolupráci s univerzitami vyvíjajú aj overujú nové postupy, metódy, pomôcky a pod. Odboroví didaktici a skúsení praktici vzájomne vyučujú, spoločne vedú študentov na praxi a ich reflexie, spoločne realizujú výskumné a inovačné

<sup>8</sup> Klinický – okrem medicínskeho významu môže znamenať: opak teoretického, praktický; klinický semester – časť štúdia realizovaná v reálnom prostredí budúcej profesie; klinické pracovisko – pracovisko slúžiace aj pre výskum a vzdelávanie; klinický pokus – štúdia, ktorá na vybranej vzorke osôb sleduje účinnosť nejakého postupu.

projekty. V ich prípade nejde len o vzájomnú spoluprácu, ale o utváranie kultúry *kolegiálneho profesijného učenia sa*, ktoré je typické kolegiálnou podporou, kooperáciou, vzájomným učením sa, zdieľaním poznatkov a skúseností, čo znamená, že sa aj spoločne vzdelávajú. Pretože za najväznejší nástroj profesijného rozvoja študentov učiteľstva je považované *spolupracujúce prostredie v profesijnej komunite* školy aj mimo nej, tvoria učители fakulty a cviční učители/mentori tím, synergicky spolupracujúci pri facilitácii rozvoja študenta (pozri tiež Spilková, 2015). Celkove poznatky z krajín OECD ukazujú, že najefektívnejšia pedagogická prax sa vyznačuje súladom medzi akademickým programom a praxou v škole, tímovou spoluprácou medzi aktérmi, ako aj spoločným vzdelávaním učiteľov z univerzity a cvičných učiteľov.

V medzinárodných dokumentoch sa často zdôrazňuje dôležitosť prípravy cvičných učiteľov (ale aj univerzitných) na *rolu mentorov*. Podľa nich má mentoring v praktickej príprave študentov učiteľstva v škole prínos pre obidve strany. Študent má možnosť odpozorovať a prevziať skúsenosti, mentor je obohatený o námety a postrehy človeka, ktorý nie je zatážený stereotypmi a hľadá nové spôsoby riešenia. Mentor je teda múdry radca, alebo sprievodca na ceste a nie ten, kto má byť imitovaný. Na jednej strane sa prezentujú všeobecné požiadavky na mentorov, ako sú: rozvoj v odbore, realizácia výskumov, kritické myslenie, systémové kompetencie (riadenie procesu učiteľského vzdelávania, role a vzťahy), prierezové kompetencie (rozhodovacie procesy, iniciatíva, tímovosť), riadiace kompetencie (leadership – inšpirácia učiteľov, zvládanie záťaží a neistoty, spolupráca, komunikácia), tvorba vzťahov s inými oblasťami (Common European Principles..., 2005, s. 14–15).

Organizácia The Teaching Council v pilotnom projekte identifikovala okrem požadovanej kvalifikácie a 5 rokov pedagogickej praxe konkrétnejšie požiadavky na mentora:

- má dobré komunikačné schopnosti, vnímavosť k názorom iných,
- je si vedomý, že poskytuje profesionálnu aj osobnú podporu,
- je dobrým príkladom učiteľa so širokým repertoárom vyučovacích štýlov,
- je si vedomý požadovaného vysokého štandardu profesionálnej praxe a jej vedenia,
- chce poskytnúť čas, podporu, záujem v rozvoji budúcich učiteľov a rozvíjať aj svoju profesionalitu,
- je otvorený k pozorovaniu svojho vlastného vyučovania študentmi a svojimi kolegami ([www.teachingcouncil.ie](http://www.teachingcouncil.ie)).

Od mentorov sa očakávajú kompetencie na 2 úrovniach: didaktická expertnosť vo vlastnom vyučovaní a poznatky a zručnosti v tom, ako sa učia učители a budúci učители (dospelí ľudia). Podľa McDonalda mentori pre svoju úspešnú činnosť potrebujú nasledovné špeciálne schopnosti a zručnosti, ktorým sa musia naučiť:

- „*Osobná pedagogika*“ – sú to schopnosti ukázať, ako vyučovať predmet svojej aprobácie, vysvetliť svoj postup a zdôvodniť ho – byť kritický a reflexívny súčasne.
- *Modelovanie roly učiteľa* – učiteľ by mal preukazovať vysoké očakávanie voči žiakom a pomôcť im dosiahnuť ich individuálne maximum. Mentor by mal o tom diskutovať so svojim študentom, rozprávať mu o svojom presvedčení, o svojich myšlienkových procesoch a podporovať študenta v rozmyšľaní nad svojim vlastným vyučovaním. Má ho viesť socializačným procesom v škole a byť mu partnerom pri konštruovaní, rekonštrukcii a vylepšovaní učiteľskej profesionality. Dôležité nie je to, aby mentor presne demonštroval a vysvetlil, ako má študent vyučovať, ale dať mu

príležitosť sebaanalýzy a reflexie svojej práce. Na tom má byť budovaná sebaregulácia a rozvoj študenta.

- *Spätná väzba* – pravidelná, jasná a konštruktívna spätná väzba pomáha študentovi v jeho učení sa z praktických skúseností. Spätná väzba sa môže dávať ako formatívna alebo sumatívna. Nie je to len obzretie sa dozadu, ale aj pohľad dopredu k zlepšeniu sa.
- *Vzťahy* – pre dobré vzťahy medzi mentorom a študentom je dôležité, aby konštruktívna kritika bola dávaná a získavaná jednoduchým spôsobom. Mentor by mal byť priateľský, prístupný a podporujúci. Mentor vlastne študentovi podrží dvere pri vstupe do profesie. Ide o to ukázať vášeň a lásku k výučbe a učiteľskej profesii a posúvať ju na študenta (McDonald, 2009).

V Slovenskej republike v rokoch 2005 – 2006 expertná skupina pripravila základnú štruktúru kompetencií učiteľa, rozdelených na tri skupiny: kompetencie orientované na žiaka, kompetencie orientované na pedagogický proces a kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa (bližšie Kasáčová et al., 2006.) Podľa tejto logiky je v doterajšom návrhu kompetenčný profil cvičného učiteľa rozdelený do 3 dimenzií: kompetencie orientované na študenta na pedagogickej praxi, na cvičný proces a na profesijný sebarozvoj cvičného učiteľa. V rozvojovom projekte ministerstva školstva „Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov“ bol rozpracovaný podrobnejší *kompetenčný profil cvičného učiteľa*:

*Kompetencie orientované na poznanie vysokoškolského študenta, ktorého vedie:*

- a) identifikuje vzdelávacie, personálne a sociálne potreby študenta,
- b) akceptuje individualitu každého študenta,
- c) zohľadňuje psychologické a sociálne faktory učenia sa študentov,
- d) reflektuje činitele ovplyvňujúce pohľad študenta na vyučovací proces.

*Kompetencie smerované k rozvoju profesijných učiteľských spôsobilostí študentov:*

- a) vytvára podmienky na premenu roly študenta na rolu učiteľa (vedie k zodpovednosti, autonómii, profesionalite),
- b) prezentuje didaktickú expertnosť vrátane využitia nových technológií vo výučbe
- c) projektuje, analyzuje a hodnotí pedagogickú činnosť študenta,
- d) vytvára podporujúce a reflektujúce prostredie pre študenta,
- e) rozvíja profesijné sociálne spôsobilosti študenta (podporuje kooperáciu a schopnosť tímovej práce, uvedomenie si povinností k profesii a inštitúcii),
- f) poskytuje individuálne poradenstvo študentovi.

*Kompetencie smerované k sebarozvoju cvičného učiteľa:*

- a) používa nástroje autodiagnostiky a sebareflexie,
- b) využíva reflexiu, hodnotenie a spätnú väzbu od iných (odborových didaktikov, fakultných učiteľov) pre svoj ďalší profesijný rast a sebarozvoj,
- c) inovuje vyučovanie a zvyšuje jeho efektívnosť,
- d) koordinuje spoluprácu s fakultou, vytvára projekty spolupráce s rôznymi partnermi,
- e) preukazuje odbornosť v oblasti tutoringu a mentoringu.

Zároveň bol navrhnutý aj obsah špecializačného vzdelávania cvičných učiteľov v dvoch moduloch s nasledovnými obsahovými okruhmi:

Tabuľka 1

*Dva moduly špecializačného vzdelávania*

<b>Modul</b>	<b>Vzdelávací obsah</b>
<b>Cvičný učiteľ ako mentor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Špecifiká vzdelávania dospelých</li> <li>• Identifikácia potrieb dospelých vzdelávajúcich sa</li> <li>• mentoring, koučing, tutoring, supervízia – charakteristiky, procesy, využitie, nácvik</li> <li>• Stratégie sebarozvoja cvičného učiteľa</li> <li>• Systém pedagogických praxí študentov učiteľstva, kritériá hodnotenie študenta</li> </ul>
<b>Cvičný učiteľ ako expert na výučbu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Didaktická a pedagogicko-psychologická analýza vyučovacích hodín</li> <li>• Didaktické spracovanie inovácií v učebnom predmete</li> <li>• Reflexia a spätná väzba, hodnotenie</li> <li>• Interpersonálna komunikácia</li> <li>• Kooperácia, tímová práca v škole</li> <li>• Akčný výskum v triede</li> <li>• Tvorba a využitie učebných zdrojov, modernizácia výučby s využitím IKT</li> </ul>

Upravené podľa: Kosová, Tomengová a kol. (2015).

### 1.2.4 Záver

Z uvedených medzinárodných trendov vyplýva, že na Slovensku by sa malo vzdelávanie učiteľov značne zmeniť, pretože má veľmi nízky podiel praktickej profesijnej prípravy, a to najmä na iných ako pedagogických fakultách. Ak nemáme zaosť za vyspelým svetom ešte viac ako dosiaľ, musia sa zmeniť kľúčové požiadavky pre procesy jeho akreditácie. Okrem potreby posilniť profesijnú praktickú prípravu aspoň na 20 % časovej dotácie učiteľského štúdia, je aktuálna úloha vysokých škôl koncepcne ju ukotviť a vystavať na reflexívne, či a kompetenčne orientovanom modeli praktickej prípravy a dať jej výraznejšie reflexívny charakter. Zo strany štátu je však dôležité vytvoriť personálne, materiálne a finančné podmienky pre kvalitné fungovanie cvičných škôl a cvičných učiteľov v nich a také legislatívne úpravy, ktoré umožnia vysokým školám zriaďovať univerzitné (klinické) školy a budú motivovať kvalitné regionálne školy do účasti na príprave budúcich učiteľov. Množstvo výsledkov zahraničných výskumov a experimentov, realizovaných v učiteľskom vzdelávaní ukazuje, aké významné je podporovať dostatok grantových výziev a prostriedkov pre výskum aj praktickej zložky učiteľskej prípravy. Sebakriticky však treba uviesť, že úplne základným predpokladom zmien, ktoré by viedli k príprave skutočne rozvíjajúcej profesijnej

kompetencie budúcich učiteľov, však vždy bude zmena podceňujúceho postoja samotných vysokých škôl a ich učiteľov k učiteľskému štúdiu.

## Literatúra

*Australian Professional Standards for Teachers* (2014). AITS – Australian Institut for Teaching and School Leadership. Dostupné z [www.teacherstandards.aitsl.edu.au](http://www.teacherstandards.aitsl.edu.au)

*Common European Principles for Teacher Competences and Qualification* (2005). European Commission Directorate-General for Education and Culture. Dostupné z <http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies>

*Get into Teaching. 10 steps to starting your teacher training course* (2015). Department of Education, UK. Dostupné z <http://www.education.gov.uk/get-into-teaching/about-teaching/where-to-start>

*Improving the Quality of Teacher Education* (2007). European Commission. Dostupné z [http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving\\_the\\_quality\\_of\\_teacher\\_education\\_aug2007.pdf](http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving_the_quality_of_teacher_education_aug2007.pdf)

Kasáčová, B., Kosová, B., Pavlov, I., Pupala, B., & Valica, M. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC.

Korthagen, F., et al. (2011). *Jak spojiť praxi s teórií. Didaktika realistického vzdelávani učiteľů*. Brno: Paido.

Kosová, B., & Tomengová, A., et al. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

*La formation à l'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles* (2001). Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Quebec.

Ladd, F. H. (2007). Teacher preparation, including qualifications and induction programs part: Practical field experience. *The Future of Children*, 17(1), 201–217. Dostupné z <http://futureofchildren.org/publications/journals/article/index.xml?journalid=34&articleid=82&sectionid=490>

McDonald, L. (2009, září). *Responsiveness of student teachers to the supervision of associate teachers*. Paper prezentovaný na konferenci British Educational Research Association Annual Conference, Manchester. Dostupné z [www.leeds.ac.uk/educol/documents/183638.doc](http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/183638.doc)

Meulenkamp, B. H. (1993). Opleiding in Fasen. In F. A. J. Korthagen, L. C. Don, & S. van den Heuvel, *Silistaan bij onderwijs in beweging*. Utrecht: Universiteit.

Nezvalová, D. (1995). Některé trendy v přípravě učitelů základních a středních škol. *Pedagogika*, 45(1), 30–37.

Nezvalová, D. (2007). Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů. In *Pedagogická prax – současnost a perspektivy*. Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

*Practical classroom training within Initial Teacher Education* (2009). European Commission. Dostupné z [http://www.atee1.org/uploads/pla\\_practical\\_classroom\\_training\\_vilnius\\_oct2009.pdf](http://www.atee1.org/uploads/pla_practical_classroom_training_vilnius_oct2009.pdf)

- Preparing Teachers around the World* (2003). Educational Testing Service. Dostupné z [http://www.ets.org/Media/Education\\_Topics/pdf/prepteach.pdf](http://www.ets.org/Media/Education_Topics/pdf/prepteach.pdf)
- Sahlberg, P. (2010). *The secret to Finland's success: Education teachers*. Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Dostupné z <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf>
- Sahlberg, P. (2011). The professional educator: Lessons from Finland. *American Educator*, 35(2), 34–38. Dostupné z <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Sahlberg.pdf>
- Spilková, V. (2015). Pojetí klinické školy. In V. Spilková, A. Tomková, N. Mazáčová, & J. Kargerová, et al., *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů* (s. 6–22). Praha: Retida.
- Spilková, V., & Tomková, A., et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Standards of Effective Practice for Teachers. Minnesota administrative rules* (2009). The Office of the Revisor of Statutes. Dostupné z <https://www.revisor.mn.gov/rules/?id=8710.2000>
- Standards of Practice* (2013). Ontario College of Teachers. Dostupné z <http://www.oct.ca/public/professional-standards/standards-of-practice>
- Šimoník, O. (2005). *Příprava budoucích učitelů*. Brno: MSD.
- Teachers' standards* (2013). Department of Education, UK. Dostupné z [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/301107/Teachers\\_Standards.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/301107/Teachers_Standards.pdf)
- The teaching council* (2015). Dostupné z <http://www.teachingcouncil.ie/en/>
- Učitel'ská profesia v Európe: profil, trendy a záujmy. Správa 1. Počiatočná príprava a prechod do pracovného života* (2003). Eurydice. Dostupné z [http://www.eacea.ec.europa.eu/index\\_php](http://www.eacea.ec.europa.eu/index_php)
- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 274–280. DOI: [10.1016/S0959-4752\(98\)00028-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00028-0)
- Wolters, B. (2015, prosinec). *Reforma prípravy učiteľov v Holandsku*. Prednáška prezentovaná na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Banská Bystrica.
- Zuljan Valenčič, M., & Vogrinc, J. (Eds.). (2011). *European dimensions of teacher education – Similarities and differences*. Ljubljana: University of Ljubljana.

## Autor

Dr.h.c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

e-mail: [beata.kosova@umb.sk](mailto:beata.kosova@umb.sk)

## 1.3 Role klinické školy v přípravě učitelů

### The role of clinical schools in teacher preparation

Vladimíra Spilková, Anna Tomková, Nataša Mazáčová

**Abstrakt:** V příspěvku budou prezentovány klíčové výstupy projektu *Koncepce a ověření nového modelu klinické školy v procesu pregraduální přípravy studentů*, který byl řešen v letech 2014–2015 na Pedagogické fakultě UK v Praze. Jeho cílem bylo navrhnout model klinické školy a pilotně ověřit vybrané znaky klinické školy, zejména klinické pojetí pedagogických praxí.

Úvodní část bude věnována pojetí klinické školy a klinických praxí v širším kontextu aktuálních trendů v přípravě učitelů s důrazem na vyjasňování klíčových konceptů – reflektivní model učitelského vzdělávání, klinicky založená příprava učitelů, klinická praxe, klinické zkušenosti. Další část je zaměřena na reflexi výsledků ověřování nových forem klinické praxe a s ní provázaných kurzů. Zvláštní pozornost je věnována přínosu těchto inovativních přístupů jak z hlediska učitelů vysoké i základní školy, tak optikou participujících studentů. Závěrem budou prezentovány další příklady dobré praxe – inovativní aktivity, které charakterizují klinickou školu jako vyšší úroveň spolupráce fakultní a vysoké školy při přípravě budoucích učitelů.

**Klíčová slova:** klinicky založená příprava učitelů, klinická škola, klinická praxe, klinické zkušenosti, formy spolupráce školy a fakulty

**Abstract:** The paper presents the key outcomes of the project entitled *Conception and verification of the model of the new clinical school in undergraduate teacher preparation*. The project was researched between 2014 and 2015 at the Faculty of Education, Charles University in Prague; it implemented the goal of designing a model of the clinical school and carried out a pilot study to test its selected features, namely the clinical concept of teaching practice.

The introductory part is dedicated to the concept of clinical school and clinical teaching practice in the broader context of the current trends in teacher preparation. Emphases is laid on clarification of the key concepts – model of reflective teacher education, clinically based teacher preparation/education, clinical school, clinical experiences. The second part aims to reflect the outcomes of verification of the new forms of clinical practice and related courses. Particular attention is given to the benefits of these innovative methods from the point of view of elementary and university teachers as well as from the perspective of participating students. The final part presents some examples of good practice – innovative activities that determine the characteristic of the clinical school as a higher form of cooperation between universities and schools in the process of teacher preparation.

**Key words:** clinically based teacher preparation/education, clinical school, clinical practice, clinical experiences, forms of cooperation between universities and schools

V posledních desetiletích lze v mezinárodním měřítku sledovat intenzivní hledání cest ke zvyšování kvality vykonávání učitelské profese a k podpoře profesního rozvoje učitelů

v průběhu jejich profesní dráhy. Jsou výzkumně ověřovány nové přístupy a modely přípravného i celoživotního vzdělávání učitelů. Celosvětově jsou za perspektivní a výrazně se prosazující považovány koncepce akcentující profesionalizaci učitelství, konkrétně zejména *reflektivní model* učitelského vzdělávání, který klade důraz na systematickou reflexi pedagogické činnosti jako na klíčový faktor profesního růstu jak u studentů učitelství, tak u učitelů v praxi (Spilková & Vašutová et al., 2008). Východiskem je pojetí učitele jako *reflektivního praktika*, který do hloubky přemýšlí o své činnosti (rozhodovacích procesech i konkrétních výukových situacích), analyzuje a hodnotí ji ve vztahu k zamýšleným cílům a v širším kontextu vztahů a souvislostí. Je schopen modifikovat své strategie a metody, navrhnout alternativní řešení ke zkvalitnění výuky a zdůvodnit své pojetí práce se žáky na základě argumentů opírajících se o profesní znalosti.

Reflektivní pojetí, resp. v současné době vlivný tzv. *realistický přístup v učitelském vzdělávání* (Korthagen et al., 2011; Spilková et al., 2015) usiluje o integraci teoretické a praktické složky v přípravě učitelů. V reflektivním, realistickém modelu je praxe studentů považována za „*kliniku učení*“ se být učitelem. Východiskem je analogie se vzděláváním lékařů. Každá fakulta má svoji kliniku, fakultní nemocnici, kde probíhá intenzivní proces výuky, jehož jádrem je student a lékař, který spojuje teorii s praxí, uvádí do diagnostiky i léčebných postupů včetně zprostředkovávání teorie.

Tak jako se student medicíny učí léčit na klinice pod vedením doktora s důrazem na permanentní propojení teorie a praxe, tak by se i student učitelství měl učit vyučovat ve škole, získávat klinické zkušenosti pod vedením odborníků, kteří jsou schopni funkčně propojovat teorii a praxi. Koncepce „*klinické*“ praxe v přípravě učitelů je založena na systematicky reflektované praxi, která se realizuje na „*klinické*“ škole a v kontextu partnerství a systematické spolupráce mezi školami a univerzitami, mezi studentem učitelství, zkušeným praktikem/mentorem a VŠ učitelem/supervizorem/tutorem (Darling-Hammond, 2014).

V některých zemích je klinická praxe považována za klíč k zásadnímu zvýšení kvality učitelského vzdělávání. Například v USA je v Národní strategii pro přípravu kvalitních/efektivních učitelů, kterou v roce 2010 zpracovala prestižní Národní rada pro akreditaci učitelského vzdělávání, *klinicky zaměřená příprava budoucích učitelů (Clinically Based Teacher Preparation)* prezentována jako jeden z vůdčích konceptů transformace učitelského vzdělávání (Transforming Teacher Education..., 2010). V této koncepci jsou klinické praxe a v jejím rámci získávané *klinické zkušenosti* studentů centrem a jádrem pro integraci teorie a praxe, pro integraci profesních znalostí (ať už oborových, oborově didaktických, pedagogicko-psychologických aj.) a dovedností. Záměrem je integrovat klinickou praxi do každé oblasti učitelské přípravy tak, aby klinické zkušenosti byly východiskem a základem pro veškerou (i akademicky orientovanou) výuku budoucích učitelů. Zásadní roli v klinicky založené přípravě učitelů mají specifické školy „*Professional Development Schools*“ (PDSs) a „*Clinical Schools*“, které jsou přirovnávány k fakultním nemocnicím a jejich roli v přípravě mediků (Darling-Hammond, 2014). Tyto školy se vyznačují vysokou kvalitou výuky a profesních kompetencí učitelů, inovativními přístupy a realizací výzkumu zaměřeného na zlepšování procesů i výsledků práce se žáky. Mají úzké a intenzivní vztahy s fakultami a univerzitami, spolupodílejí se na koncepci i realizaci programů učitelského vzdělávání a to jak přípravného, tak celoživotního.

Na řadě univerzit v USA experimentálně ověřují model partnerské spolupráce s PDSs, či se sítí klinických škol „*Clinical Schools Network*“. Tento model je založen na učení v interaktivní profesní komunitě/učící se komunitě. Klíčovým prvkem profesního rozvoje studentů je intenzivní spolupráce v rámci „*klinického týmu*“, složeného ze studenta/studentů, „*klinického*“ učitele (*clinic teacher*) a univerzitního učitele (*university supervisor*). Kliničtí i univerzitní učitelé poskytují studentovi formativní zpětné vazby k jeho činnosti – ústní



i písemné, dávají rady, doporučují informační zdroje, analyzují a komentují jeho profesní portfolio a reflektivní deník, píšou závěrečné hodnocení aj. Kliničtí učitelé se podílejí na výuce kurzů na fakultě.

Tento vzdělávací model je určen budoucím, začínajícím i zkušeným učitelům a také vzdělavatelům učitelů (zdůrazňuje se potřeba rozvíjení nové generace vzdělavatelů učitelů – *teacher educators*). Vzhledem k tomu, že kvalitní profesní učení vyžaduje dostatek kvalitních formativních zpětných vazeb, dostává se do centra pozornosti kvalita *mentoringu*, supervize, koučingu. Za důležité je považováno, aby učitelé těchto škol/mentori i vzdělavatelé učitelé byli systematicky připravováni na tyto nové role.

Také vyspělé evropské země jdou v posledních desetiletích v učitelském vzdělávání podobným směrem. Na základě kritiky tradičních přístupů s důrazem na akademické teoretické vzdělání učitelů, založené na „mýtu o přenosu teorie kvalitního vyučování do praxe“, v jehož důsledku nejsou budoucí učitelé připraveni na realitu současné školy (Korthagen et al., 2011, s. 257), se výrazně prosazuje přístup *School based teacher education*, zejména v Nizozemí, Belgii, Anglii, v jisté modifikaci i ve Finsku (Hargreaves, 2000; Grimmett & Erickson, 1988; Spilková & Tomková et al., 2010; Bendl et al., 2011).

Tento přístup je založen na velmi úzké spolupráci fakult připravujících učitele a škol s tím, že vzdělavatelé učitelů a kooperující učitelé/mentori tvoří jeden tým, který sdílí odpovědnost za plánování programu učitelského vzdělávání, jeho realizaci i hodnocení studentů. Integrovaný studijní program předpokládá součinnost obou výše uvedených kategorií učitelů jako facilitátorů profesního rozvoje studentů učitelství. Podmínkou je integrace poznatků z různých akademických disciplín, strukturace kurikula učitelské přípravy ne podle vědních disciplín, ale tematicky a v těsné vazbě se získáváním praktických zkušeností v různých formách průběžné klinické praxe.

Za důležitý je považován časový faktor v profesním zrání studentů učitelství, tedy vytváření dlouhodobě spolupracující profesní komunity, založené na partnerských vztazích mezi hlavními aktéry – studenty, učiteli a vzdělavatelé učitelů. Jednou z priorit je i v evropském modelu *School based teacher education* systematická péče o profesní rozvoj vzdělavatelů učitelů a kooperujících učitelů. Jsou pro ně vytvářeny specifické kurzy a výcviky v supervizích a mentorských dovednostech. Jejich cílem je co nejkvalitnější příprava na nové role, na poskytování kompetentní zpětné vazby a celkové podpory studentům v procesech setkávání se s reálnými podobami učitelské profese. Je zdůrazňováno, že podpora profesního učení studentů (*supported professional learning*) vyžaduje specifickou expertnost pro práci s dospělými (nestačí být „pouze“ výborným učitelem žáků).

Inspiraci nabízí také pohled na Slovensko (Kosová & Tomengová et al., 2015). Již na začátku devadesátých let vytvořila expertní skupina pod garancí ministerstva školství, mládeže a tělesné výchovy návrh na postupné zřizování experimentálních pracovišť, tzv. *bázových škol* při všech fakultách připravujících učitele. Na základě návrhu na legislativní ukotvení měla být do konce roku 1996 vybudována síť *bázových fakultních škol*. Navržená koncepce *bázové školy* počítala s tím, že učitel z *bázové školy* bude mít část úvazku na fakultě a bude se podílet na výuce studentů i vědeckovýzkumné činnosti a naopak učitelé z fakulty budou mít část úvazku na *bázové škole*. *Univerzitní mateřská, základní či střední škola* byla koncipována jako laboratorní pracoviště fakulty plnící tři základní úkoly a to být: (1) didaktickou laboratoří pro pedagogickou praxi a její reflexi v přípravě budoucích učitelů, (2) výzkumným terénem pro experimentální činnost, (3) partnerem pro realizaci dalšího vzdělávání učitelů.

Přestože návrh nebyl realizován, lze v něm nalézt řadu inspirativních aspektů i pro české prostředí, týkajících se např. výběru těchto škol (rozhodujícím kritériem je kvalita školy

vyjádřená filozofií a kulturou školy, profesními kvalitami učitelského sboru, výraznými aktivitami školy, výsledky žáků, kapacitou pro zabezpečení pedagogických praxí v širokém rozsahu, personálními a materiálními podmínkami pro pedagogický výzkum) a specifických podmínek pro jejich činnost (navýšení financí, snížení pracovního úvazku učitelům, spolupráce fakulty a univerzitní školy při tvorbě kurikulárních dokumentů, experimentálním ověřování učebních textů, metod, forem výuky aj.)

V České republice v současné době neexistuje klinická základní či střední škola v pravém smyslu slova, neboť nejsou vytvořeny základní podmínky – materiální, personální, legislativní, organizační – které by umožnily v přípravě učitelů na profesi systémově realizovat klinické pojetí praxí a hlubší spolupráci mezi školami a fakultami, tak jako je tomu u lékařů. Historická retrospektiva však ukazuje zajímavé snahy o co nejužší propojení institucí vzdělávajících učitele se školní realitou (Váňová, 1995). Je to zejména existence tzv. cvičných škol, které byly součástí učitelského ústavu a tzv. přičleněných škol (k pedagogickým institutům). Některými znaky (zejména úzkým propojením s institucemi vzdělávajícími budoucí učitele) se tyto školy blížily k pojetí klinické školy.

Dalším inspirativním pokusem o co nejužší, klinické propojení fakult připravujících učitele se školských terénem byla tzv. výzkumná třída pedagogického semináře Filozofické fakulty MU v Brně, ve které O. Chlup ve třicátých letech uskutečnil svoji představu výzkumné, laboratorní třídy. Ta měla být laboratoří pedagogického a psychologického výzkumu dětí a současně didaktickým praktikem pro studenty učitelství. Sám O. Chlup hovoří o pedagogické klinice: „Výzkumná třída stává se postupně jakousi klinikou pedagogickou pro posluchače naší fakulty“ (Uher, 1971, s. 54). Další snahy v této oblasti popisuje Bendl (Bendl et al., 2011) a Spilková (Spilková et al., 2015).

Přes nepříznivé podmínky bylo v posledních patnácti letech v České republice realizováno a výzkumně ověřeno několik modelů klinického pojetí praxe např. klinický rok (Píšová, 2005; Píšová & Černá, 2006), klinické dny (Spilková et al., 2004), klinický semestr (Bendl et al., 2011), které jsou založeny na systematické teoretické reflexi praktických zkušeností studentů. Opakovaně byl přesvědčivě prokázán výrazný pozitivní vliv klinického pojetí praxí na kvalitu profesního rozvoje studentů učitelství v průběhu i závěru studia. Realizace modelů klinické praxe kladla vysoké nároky na hloubku a intenzitu spolupráce fakulty s vybranými školami. Ukázaly se také limity realizace v masovém měřítku. Systémové zavedení klinické praxe ve spolupráci s klinickými školami v celostátním měřítku by vyžadovalo vytvoření komplexu podmínek – především legislativních, finančních, personálních a organizačních.

Tyto zkušenosti a dosavadní neuspokojivý stav z hlediska prosazování pojetí klinických praxí a klinických škol v celostátním měřítku vedly katedru primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK v Praze k záměru tyto otázky prozkoumat systematicky a v širších kontextech. Podařilo se to v rámci projektu *Koncepce a ověření nového modelu klinické školy v procesu pregraduální přípravy studentů*, který byl na výše uvedené katedře řešen v letech 2014–2015. Jeho cílem bylo navrhnout model klinické školy a pilotně ověřit její vybrané znaky, zejména klinické pojetí pedagogických praxí. Jádro řešitelského týmu tvořily čtyři špičkové fakultní základní školy (FZŠ Angel, FZŠ Kunratice, FZŠ Lyčkovovo nám., FZŠ profesora Otokara Chlupa) a katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Do projektu se zapojily také katedry české literatury, anglického jazyka a literatury a matematiky a didaktiky matematiky. Hlavní výstupy byly publikovány (Spilková et al., 2015). Následující text A. Tomkové a N. Mazáčové je věnován prezentaci vybraných výstupů projektu.

### 1.3.1 Soubor profesních kompetencí studenta učitelství

Nezbytnou charakteristikou kvalitní spolupráce pedagogické fakulty a klinické školy je sladování se v nárocích na očekávanou kvalitu profesních kompetencí absolventů učitelské přípravy. V roce 2008 byl na katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK v Praze v týmu vysokoškolských a fakultních učitelů vytvořen *Soubor kvalit studentovy práce na pedagogické praxi* (dále Soubor kvalit). Vznikl jako nutná součást reflektivního pojetí přípravy budoucích učitelů 1. stupně ZŠ a jejich profesního rozvoje, zvláště jako podpora reflektivního pojetí pedagogických praxí a kvalitního sebehodnocení a hodnocení studentů na praxích. Průběžně je ve spolupráci s dalšími vysokoškolskými a fakultními učiteli a na základě zpětných vazeb od studentů dále rozvíjen. Měl by být využíván během všech druhů pedagogických praxí studentů Učitelství pro první stupeň ZŠ i v některých dalších, zvl. reflektivních a sebereflektivních kurzech.

Soubor kvalit je charakteristikou očekávaných výstupních profesních kompetencí absolventa oboru Učitelství pro první stupeň ZŠ (*Soubor kvalit studentovy práce na pedagogické praxi*, 2015). Jeho pojetí i obsah (vymezení kritérií a indikátorů) koresponduje s návrhem standardu práce učitele – Rámce profesních kvalit učitele, který byl jednou z výsledných produktů úspěšného projektu *Cesta ke kvalitě* (Tomková et al., 2012). Soubor kvalit je koncipován jako vize, ke které student učitelství pro první stupeň ZŠ směřuje. Obsahuje sedm oblastí: plánování výuky, komunikaci a vytvoření prostředí pro učení, řízení procesů učení, hodnocení žáků, reflexi výuky, kontext výuky a profesní rozvoj. Má zdůrazňovat, že jádro profesních činností učitele je ve třídě při řízení učebních procesů žáků. Nutnými předpoklady kvality popsaných profesních činností jsou myšleny profesní znalosti a jednání studentů v souladu s etickými principy učitelské profese.

Soubor kvalit má pomáhat studentům v jejich učitelské přípravě a podporovat u nich sebereflexi a sebehodnocení. Vysokoškolským i fakultním učitelům má pomáhat v účinné podpoře rozvoje profesních kompetencí budoucích učitelů a při formativním i závěrečném certifikačním hodnocení studentů. Podmínkou fungování popisu kvality profesních činností studenta učitelství je však pravidelná a dlouhodobá práce s ním v průběhu studia, společné úsilí o porozumění jeho funkcím, obsahu i způsobům práce s ním ve všech druzích praxí, na začátku, v průběhu i na konci jednotlivých praxí. Podstatné je přijetí nástroje všemi aktéry učitelské přípravy.

Na katedře primární pedagogiky na Pedagogické fakultě UK se Soubor kvalit ze závěrečné pedagogické praxe stal také jedním z podkladů pro státní závěrečnou zkoušku. Tím bylo zdůrazněno, že je v závěru studia ověřována a hodnocena připravenost studenta na vykonávání učitelské profese. Součástí Souboru kvalit se proto stala hodnotící škála, upřesňující a rozlišující míru zvládnutí profesních činností studenta v typických a nových situacích na základě porozumění pedagogickým jevům, procesům a jejich vztahům, kvalitu reflexe, zodpovědnost, samostatnost a tvořivost studenta při naplňování úkolů pedagogické praxe (*Soubor kvalit studentovy práce na pedagogické praxi*, 2015, s. 1–2).

Pro další rozvoj Souboru kvalit a práce s ním při přípravě budoucích učitelů pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě UK se jeví jako důležitý sběr konkrétních příkladů toho, jak vypadá selhání studenta v konkrétní oblasti či v profesní činnosti a vytváření a sdílení kazuistik. Rozpoznání takových případů je nezbytné k rozhodování o nutnosti opakovat pedagogickou praxi a dále pracovat na rozvoji očekávaných profesních kompetencí.

V rámci projektu *Klinická škola* byl Soubor kvalit modifikován také pro studenty učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ na Pedagogické fakultě UK v Praze. Pod garancí K. Kostkové a ve spolupráci s fakultními učiteli byl vytvořen *Soubor profesních kvalit studenta na oborové*

*praxi pro využití v oborových praxích v navazujícím magisterském studiu na katedře anglického jazyka a literatury.* Pod garancí Š. Klumparové byl vytvořen a ověřován *Soubor kvalit studentovy práce na didaktické praxi z literární výchovy/z české literatury.* Nástroje vznikly na podporu reflexe, sebereflexe a sebehodnocení studentů a zkvalitnění hodnocení studentů na praxi. Zohledňují potřeby oborových praxí a integrují oborově didaktické aspekty praktické přípravy budoucích učitelů. Narážejí zatím na limity způsobované počátky práce studentů i fakultních učitelů s modifikovanými soubory kvalit a výrazně je ovlivňují také podmínky pro praktickou přípravu dané strukturovaným studiem (Kostková, cit. podle Spilková et al., 2015, s. 34–41; Klumparová, cit. podle Spilková et al., 2015, s. 42–45).

V rámci projektu *Klinická škola* bylo sebráno množství důkazů o významu práce se soubory kvalit v přípravě učitelů, při hodnocení, ale hlavně při učení, stávání se učitelem. Práce se souborem kvalit pomáhá vysokoškolským a fakultním učitelům individualizovat praktickou přípravu a studentům umožňuje být samostatnými a aktivními studenty učitelství. V případě, že budou soubory kvalit používané v učitelské přípravě korespondovat s obecně přijímaným standardem práce učitele (jako to bylo zamýšleno v případě tvorby Rámce profesních kvalit učitele, 2012), bude prací s ním možné podpořit kontinuitu pregraduální učitelství a dalšího profesního rozvoje učitelů.

### **1.3.2 Nové formy klinické praxe a reflexe**

Je nesporné, že jednou z významných rolí jak fakulty, tak terénu fakultních škol v procesu pregraduální přípravy budoucích učitelů je kvalitní, sdílené a reflektované vedení studentů v průběhu různorodých, systematicky koncipovaných pedagogických praxí.

Již v samotném počátku úvah o modelu klinické školy jsme společně v týmu vyučujících fakulty a týmů učitelů z klinických škol zcela logicky zvažovali otázku, týkající se inovace systému pedagogických praxí a jejich reflexí. Shodli jsme se na tom, že je třeba navrhnout a pilotně ověřit nové typy pedagogických praxí, přičemž jsme zvažovali jak potřeby stávající koncepce praxí studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ, tak meze strukturovaného modelu učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní a střední školy a v neposlední řadě také možnosti a potřeby reálného inkluzivního prostředí našich spolupracujících klinických škol.

Při tvorbě koncepce nových typů praxí a reflexí navazujeme na již výše zmíněný koncept reflektivního pojetí a ve vztahu k reálným potřebám současné školy a tím i k aktualizaci témat v oblasti přípravy budoucích učitelů se stala výzvou otázka přípravy studentů na problematiku inkluze v prostředí klinických škol. Touto cestou vznikl koncept asistentké praxe, který byl ověřen ve studiu učitelství pro 1. stupeň základní školy a také ve studiu učitelství pro 2. stupeň základní školy a střední školy v oboru český jazyk. Zároveň přinášíme zkušenosti o nových formách reflexe souvislé pedagogické praxe jak optikou pedagogů z fakulty, tak učitelů z klinických škol.

#### *Asistentká praxe ve studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ a studiu učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů oboru český jazyk*

Kurz asistentké praxe byl v obou typech studia ověřován jako jednosemestrální volitelný předmět určený pro studenty učitelství pro 1. stupeň základní školy ve 3. a 4. ročníku studia, případně vyšších ročníků a u studia učitelství VVP v 1. ročníku magisterského studia oboru český jazyk.

Cílem kurzu Asistentká praxe je systematická podpora a rozvoj kompetencí studentů učitelství v oblasti individualizované, diferencované a inkluzivní výuky na 1. stupni základní

školy. Nedílnou součástí cíle kurzu je rozvoj reflektivních a sebereflektivních dovedností studenta učitelství.

Cílem kurzu u studia učitelství VVP oboru český jazyk je systematická podpora a rozvoj kompetencí studentů v oblasti práce asistenta pedagoga v rámci literární výchovy a rozvoje čtenářské gramotnosti na 2. stupni základní školy.

Kurz Asistentské praxe byl na katedře primární pedagogiky koncipován jako dlouhodobější systematická práce studenta učitelství v konkrétní třídě 1. stupně ZŠ. Studenti dostávají příležitost pravidelně pracovat buď v roli asistenta žáka, či asistenta pedagoga ve vybrané třídě. V prvním případě se zaměřuje na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, učí se hledat diferencované a individualizované přístupy pedagogické práce a tak jim pomáhat překonávat různorodé obtíže a překážky v učení. Ve druhém případě je asistentem, pomocníkem učitele a má příležitosti se zapojovat do řady činností od jednodušších úkolů až po náročnější párovou výuku se zkušeným učitelem. Nedílnou součástí této praxe je rozvíjení dovednosti následně svoji asistentskou činnost systematicky reflektovat pod vedením zkušených učitelů – mentorů z klinické školy.

V případě studia učitelství VVP oboru český jazyk byl kurz navržen a ověřován pod garancí Š. Klumparové. Kurz je založen na dlouhodobější systematické práci studenta v hodinách literární výchovy a čtení na 2. stupni ZŠ v 1–2 třídách.

Studenti tak mají různorodé příležitosti realizovat práci asistenta učitele při plánování a realizaci výuky, cíleně rozvíjet čtenářské dovednosti žáků, pomáhat učitelům při přípravě projektů, výrobě pomůcek pro výuku apod. a samozřejmě tyto činnosti systematicky reflektovat spolu se zkušeným učitelem.

Kurzy Asistentské praxe obou typů studia učitelství kombinují a v praxi ověřují:

- a) řízenou asistentskou praxi studentů pod vedením zkušených učitelů z klinických škol, kteří jsou v této oblasti příkladem dobré praxe,
- b) reflektivní seminář,
- c) e-learningovou podporu studentů, jež umožňuje reflektování a sdílení zkušeností, přístup k informacím např. podnětným pramenům k problematice asistenta žáka a podklady pro reflektivní semináře na fakultě.

K realizaci kurzu asistentské praxe byl jako významná podpora vytvořen a zároveň ověřen stejnojmenný elektronický kurz, zaměřený na sdílení poznatků, zkušeností, studium odborných textů a především plnění písemných úkolů a reflexí z asistentské praxe. Reflektivní semináře na fakultě pak byly následně zaměřeny na společnou diskusi nad zpracovanými úlohami o zkušenostech všech studentů z prostředí různých klinických škol.

#### *Doporučené principy spolupráce mentora a studenta*

V procesu ověřování realizace asistentské praxe jsme se společně s mentory z klinických škol a také v souladu s názory studentů, kteří se pilotáže účastnili, shodli na doporučení, jak organizovat práci se studenty v průběhu praxe tak, aby jak jejich očekávání, tak cíle kurzu byly naplněny. Doporučujeme praxi rozfázovat do přibližně 7 postupně navazujících kroků a principů spolupráce:

1. Zpracování návrhu očekávání ze strany studenta a diskuse o něm s učitelem – mentorem

2. Zpracování návrhu individuálního projektu studentem
3. Pozorování ve třídě, drobná výpomoc učiteli a žákům
4. Student již vykonává drobné úkoly samostatně, či zadané učitelem, sám nabízí pomoc
5. Zcela samostatná příprava i realizace části výuky v kontextu párové výuky
6. Alespoň jednu hodinu týdně věnovat reflexi práce studenta
7. Na závěr provést komplexnější reflexi – zhodnocení očekávání studenta s reálnou praxí (Spilková et al., 2015, s. 83)

Tento proces se nám po vyhodnocení osvědčil a za studenty a také za vysokoškolské pedagogy musíme ocenit především význam kvalitní reflexe, kterým se většina mentorek, které vedly praxi, věnovala.

### *Kurz reflektivních dovedností*

V kontextu posilování reflektivního pojetí souvislých pedagogických praxí ve studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ byl pod garancí J. Kargerové a T. Krčmářové pilotně ověřen kurz Rozvoj reflektivních dovedností, který je zaměřen na rozvíjení a posilování kompetence k řešení autentických situací ve výuce při realizaci praxí studentů. Těžištěm kurzu je řešení problémových situací, které studenti zažívají a řeší v průběhu svojí souvislé pedagogické praxe. Nedílnou součástí práce v tomto kurzu je ověření metody skupinové reflexe (Bove, 2009), jejíž podstatou je princip spolupráce a spoluúčasti všech studentů ve skupině při hledání komplexních řešení. Jednotlivé semináře kurzu měly jednotnou následující strukturu, kterou lze vyjádřit níže uvedeným schématem (Spilková et al., 2015, s. 51):



*Obrázek 1.* Struktura seminářů kurzu Rozvoj reflektivních dovedností.

Jedná se o cestu, která pomáhá studentům porozumět lépe konkrétním, často problémovým situacím z vlastní výuky a zároveň přispívá k rozvoji jejich metakognitivních dovedností.

Současně byl v projektu ověřován opět pod garancí Š. Klumparové stejnojmenný kurz ve studiu učitelství VVP pro ZŠ a SŠ, zaměřený především na osvojení si dovednosti pracovat s hodnotícím a sebehodnotícím nástrojem Soubor profesních kvalit studenta učitelství oboru český jazyk na 2. stupni základní školy. Reflektivní práce v kurzu byla zaměřena na podporu uvědomění si svých lidských a profesních kvalit, na rozvoj pozorovacích a metakognitivních dovedností. Za velmi cenný nástroj rozvíjení reflektivních a sebereflektivních dovedností studentů v oboru český jazyk lze považovat využití modelu ALACT (Korthagen et al., 2011), který vede studenty k tomu, že si zapisují své úspěchy, ale také neúspěchy a snaží se pojmenovat jejich konkrétní příčiny a navrhnout kroky ke zkvalitnění své učitelské práce.

### *Přínos nových forem klinické praxe*

Za jeden z významných výsledků procesu ověřování nových forem klinické praxe v projektu „Klinická škola, považujeme skutečnost, že se podařilo vnést pilotáž této praxe do studia učitelství VVP pro 2. stupeň ZŠ a SŠ a ověřit jeho možnosti a meze v tomto typu studia, které je velmi ovlivněno strukturací na bakalářské a magisterské studium.

Proces ověřování nových kurzů asistentké praxe a reflexe souvislých praxí přinesl řadu pozitivních aspektů a zároveň podnětů k uvažování nejen o kurzech samotných, ale především o koncepci inovace praktické složky přípravy studia učitelství VVP v kontextu příprav nové akreditace jak ve studiu učitelství pro 1. stupeň základní školy, tak pro studium učitelství VVP pro 2. stupeň ZŠ a SŠ. Je nesporné, že asistentká praxe vhodně doplnila systém dosavadních praxí. V současném návrhu modelu pedagogických praxí pro nové akreditace jsou asistentké praxe a reflektivní semináře k souvislým praxím zařazeny jako povinné v obou typech studia.

### **1.3.3 Další možnosti spolupráce fakulty a klinických škol**

Kromě uvedených forem klinického pojetí pedagogických praxí, které patří k základním znakům klinické školy, je možné ještě prezentovat další zajímavé inovativní postupy a aktivity, které charakterizují klinickou školu jako vyšší úroveň spolupráce fakultní a vysoké školy při přípravě budoucích učitelů.

V projektu Klinická škola tak byly reflektovány *další formy praxe v podobě párové výuky a jejích variant*, kterou lze charakterizovat jako společné plánování, vedení a vyhodnocování výuky učitelem a studentem učitelství v jedné třídě. Studenti při takové praxi získávají potřebnou jistotu pro vlastní učitelskou praxi, ale i kmenoví učitelé mohou získávat nové podněty pro svůj další profesní růst. Párová výuka je přínosná především pro žáky, protože umožňuje diferencovat a individualizovat výuku a reagovat na potřeby žáků.

*Fakultní učitelé* mají mít své pevné místo nejen v pedagogických praxích studentů učitelství, ale také *ve výuce* na pedagogické fakultě, zvláště v prakticky a reflektivně zaměřených kurzech. Do výuky vnášejí svou praktickou zkušenost z dlouhodobé práce se svými žáky, příklady z praxe, reálnou podobu profese, kterou ve svých školách žijí. Pokud ve vysokoškolských kurzech vyučují fakultní učitelé spolu s vysokoškolskými učiteli, studenti si mohou snáz uvědomovat význam teorie a praxe pro svou učitelskou přípravu a účinněji teorii a praxi propojovat ve prospěch rozvoje svých profesních kompetencí.

V projektu Klinická škola byly reflektovány také některé *formy profesního rozvoje vzdělavatelů budoucích učitelů*, tj. fakultních i vysokoškolských učitelů, které jsou nezbytné pro kvalitu reflektivního pojetí pedagogických praxí studentů, pro efektivnost inovativních postupů a aktivit i pro další rozvoj skutečné spolupráce klinické školy a fakulty při přípravě budoucích učitelů.

Na katedře primární pedagogiky na Pedagogické fakultě UK byl vyvinut, akreditován a je opakovaně realizován *kurz mentoringu*, ve kterém se fakultní učitelé/mentori i vysokoškolští učitelé/supervizoři vzdělávají v dovednostech potřebných pro účinné vedení studentů na pedagogické praxi. Podobně byl pilotován kurz mentoringu pro fakultní učitele vyučující na 2. stupni ZŠ a pro učitelky mateřských škol. Tyto kurzy je dobré zaměřovat na rozvoj porozumění očekávané kvalitě profesních kompetencí studentů učitelství v jednotlivých pedagogických praxích a kritériím hodnocení a tedy i práci s výše zmiňovanými soubory kvalit. Nemenší pozornost je pak třeba zaměřovat na vedení reflexe a sebereflexe studentů a zvládnání širě reflektivních postupů. Učitelé oceňují především příležitosti k rozvoji takových dovedností, jako je práce s profesními cíli či kladení otázek podporujících kritické a profesní myšlení studentů učitelství.

Specifickou formou profesního rozvoje fakultních a vysokoškolských učitelů je také utváření tzv. *učících se společenství*. Fakultní a vysokoškolští učitelé se mohou společně scházet např. při workshopech zaměřených na nové metody a formy práce, kde vyhledávají nové podněty k práci se svými žáky a studenty a chtějí je také společně sdílet a reflektovat. Opakovaně zkoušen a reflektován je také model učícího se společenství fakultních učitelů a studentů učitelství, který umožňuje studentům učitelství pracovat s učiteli na společném úkolu, naslouchat reflexím i konkrétním radám učitelů a hlouběji poznávat učitelskou profesi i sebe jako budoucím učitelům (Spilková et al., 2015, s. 130; Tomková, 2015).

Projekt Klinická škola a jeho výstupy přinesly ještě další příspěvek k naplňování spolupráce vysokoškolských a fakultních učitelů, fakulty a klinických škol. V hlavním výstupu projektu, knize *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů* (2015) byly publikovány *příspěvky*, které jsou společnými autorskými texty vysokoškolských a fakultních učitelů. Také tvorba společné publikace se stala příležitostí k vzájemné odborné komunikaci, sladování představ, postupů i názorů na učitelskou přípravu a její postupy, i k rozvoji dalších specifických dovedností vzdělavatelů budoucích učitelů.

## Literatura

- Bendl, S., et al. (2011). *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli.
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547–561. DOI: [10.1080/0161956X.2014.939009](https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.939009)
- Grimmett, P. P., & Erickson, G. L. (1988). *Reflection in teacher education*. New York: Teacher College Press.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151–182.



- Korthagen, F., et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kosová, B., & Tomengová, A., et al. (2015). *Profesijná praktická příprava budoucích učitelov*. Banská Bystrica: Elianum.
- Píšová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Píšová, M., & Černá, M. (2006). *Pro mentory projektu Klinický rok*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Spilková, V., et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Spilková, V., & Vašutová, J. (2008). *Učitelská profese v měnicích se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologická studie*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Spilková, V., & Tomková, A., et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Spilková, V., Tomková, A., Mazáčová, N., & Kargerová, J., et al. (2015). *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida.
- Tomková, A., Spilková, V., Píšová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Tomková, A. (2015). *Projet Belge „Album pour enfants“ dans la Formation des Enseignants du Primaire Tchèques*. *Journal de l'Association Comenius*, 24, 30–32.
- Soubor kvalit studentovy práce na pedagogické praxi* (2008). Dostupné z <http://kppg.pedf.cuni.cz/studium/uitelstv-pro-1-stupe-mgr/pedagogick-praxe-prezenn>
- Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers. Report of the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for improved student learning* (2010). Washington: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- Uher, B. (1971). *Nové školy v předválečném Československu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Váňová, R. (1995). Několik pohledů do historie učitelského vzdělávání u nás. *Pedagogika*, 45(1), 3–10.

## Autoři

Prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

Katedra primární pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

e-mail: [vladimira.spilkova@pedf.cuni.cz](mailto:vladimira.spilkova@pedf.cuni.cz)

PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

Katedra primární pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

e-mail: [anna.tomkova@pedf.cuni.cz](mailto:anna.tomkova@pedf.cuni.cz)

PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Katedra primární pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

e-mail: [natasa.mazacova@pedf.cuni.cz](mailto:natasa.mazacova@pedf.cuni.cz)

## 1.4 Praktická príprava študentov učiteľstva pre 1. stupeň základnej školy

### Professional preparation of future teachers and supervising classroom teachers in the light of international trends

*Hedviga Kochová*

**Abstrakt:** Praktická príprava študentov je neoddeliteľnou súčasťou prípravy pre budúce povolanie. Teoretický základ je reflektovaný pedagogickou realitou. Naplnenie úlohy Boloňskej dohody z roku 1999, dvojstupňové kreditové štúdium učiteľstva na Slovensku prinieslo pre praktickú prípravu počas pregraduálneho vzdelávania nové výzvy. Jednotlivé fakulty sa vysporiadali s touto situáciou rôzne. V príspevku prezentujeme výsledky prieskumu medzi študentmi niektorých pedagogických fakúlt na Slovensku, realizovaného v roku 2013 prostredníctvom dotazníkového šetrenia. Cieľom prieskumu bolo zistiť názory študentov na štruktúru štúdia a ich pripravenosť pre budúce povolanie.

**Kľúčové slová:** praktická príprava, pregraduálna príprava, primárne vzdelávanie, prieskum

**Abstract:** Practical preparation of students is an important part of study. Theory is a reflection of pedagogical reality. The Bologna declaration in 1999 brought two levels of study with credits in pregraduate study in Slovakia and new challenges for student's practical preparation. University faculties coped with it in their own way. This paper presents results of a survey among students from some faculties of education in Slovakia realized in 2013 through questionnaires. The aim of the survey was to find out student's opinions on the structure of studies and their readiness for future careers.

**Kľúčové slová:** practice, undergradual study, primary education, research

Praktická príprava učiteľov je veľmi dôležitou súčasťou prípravy učiteľov a taktiež veľmi diskutovanou témou. Jednotlivé pedagogické fakulty neustále hľadajú optimálny model pedagogických praxí. Pedagogická prax študentom poskytuje možnosť aplikovať nadobudnuté teoretické poznatky, získať prvé, pre budúcu prax nenahraditeľné, skúsenosti a zručnosti. Je dôležitým elementom procesu premeny študenta na učiteľa. Profesionalita učiteľa je v súčasnosti frekventované slovné spojenie, ktoré si rôzne kruhy spoločnosti vysvetľujú a naplňujú rôzne. Viacero odborníkov z pedagogických kruhov sa zaoberá problematikou hľadania najvhodnejších a nevyhnutných kompetencií a spôsobilostí učiteľa, ktoré budú tvoriť jadro profesionality učiteľa a teda aj jeho pregraduálnej prípravy.

Ch. Kyriacou (1996) delí kompetencie na spôsobilosti, ktoré učiteľovi pomáhajú k efektívnemu vyučovaciemu procesu:

- Plánovanie a príprava – výber didaktických cieľov, cieľových zručností;
- Realizácia vyučovacej jednotky – úspešné zapojenie žiakov do vyučovacej činnosti;
- Riadenie vyučovacej jednotky – riadenie a organizácia učebných činností, udržiavanie pozornosti žiakov;

- Klíma triedy – vytvorenie a udržanie pozitívnych postojov k vyučovaniu;
- Disciplína – udržanie poriadku a riešenie prejavov nežiaduceho správania;
- Hodnotenie prospechu žiakov – hodnotenie výsledkov žiakov, formatívne a sumatívne hodnotenie;
- Reflexia vlastnej práce učiteľa a evalvácia – hodnotenie vlastnej práce s cieľom jej skvalitnenia.

Podľa Z. Helusa (1999) zavŕšenie učiteľského štúdia má mať výraz v kompetenciách. Helusove delenie kompetencií je kombináciou kompetencií z oblasti prípravy a edukačnej reality. Medzi tieto kompetencie patria:

- Odborno-predmetové – vecné základy predmetov;
- Psychologické – individuálne zvláštnosti a osobitosti žiakov;
- Pedagogicko-didaktické – postup práce s učivom, transformácia informácií, vytváranie názorov a postojov;
- Komunikatívne – vzťah medzi učiteľom a žiakmi, vytváranie klímy;
- Riadiace (pedagogicko-manažérske) – realizácia možností využívať vzdelávaciu potencialitu a uplatňovať záujmy školy;
- Poradenské a konzultatívne – konzultácie s rodičmi;
- Plánovacie a pre projektovanie stratégií – tvorba a projektovanie programov školy (spracované podľa Kasáčová & Kosová, 2006).

Nadväzujúc na delenie kompetencií Z. Helusa, V. Spilková (1999) v pregraduálnej príprave používa pojem *kompetenčná príprava učiteľov*. Túto kompetenčnú prípravu učiteľov zhrnula do šiestich hlavných kompetencií: psychodidaktické, komunikačné, organizačné a riadiace, diagnostické a intervenčné, poradenské a konzultatívne (vzhľadom k rodičom žiakov), sebareflexívne. Toto delenie kompetencií sme použili aj v našom prieskume.

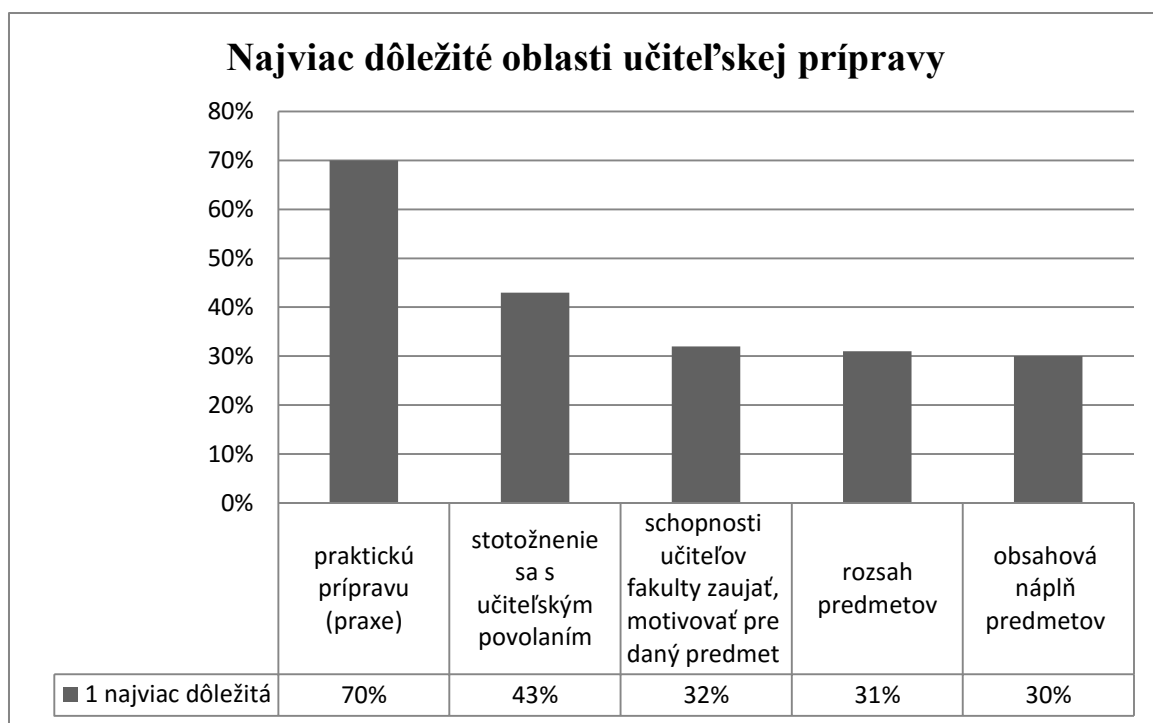
### 1.4.1 Výsledky kvantitatívneho prieskumu prípravy a pripravenosti študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie na Slovensku

Prieskum bol realizovaný na vzorke študentov. Základnou metódou bol dotazník. Z celkového počtu bolo vyplnených a vyhodnotených 100 dotazníkov, návratnosť dotazníka bola teda 66,66%. Predmetom nášho prieskumu boli študenti 1. a 2. ročníka študijného programu – Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie, piatich slovenských pedagogických fakúlt:

- Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
- Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
- Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
- Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku
- Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Pri zostavovaní dotazníka sme nadviazali na výskum M. Portika (2000), replikovaný výskum M. Portika robila aj A. Portíková (2005).

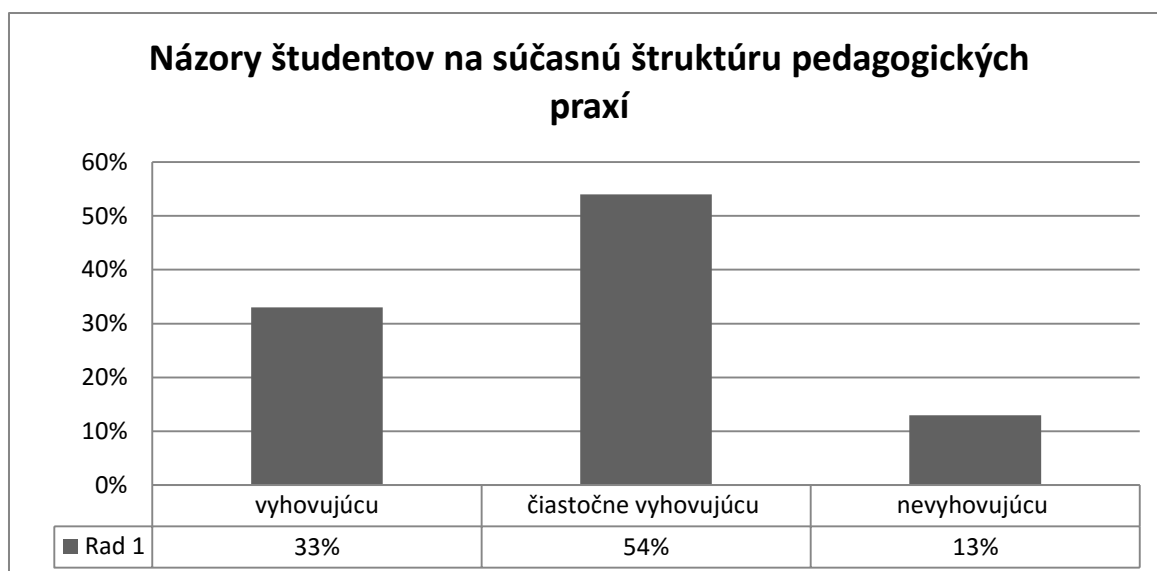
V prvej položke študenti hodnotili **určujúce oblasti učiteľskej prípravy** (graf 1). Za najviac dôležitú oblasť považujú študenti oblasť *praktickej prípravy – praxe*, najmenej dôležitá je podľa respondentov oblasť rozsahu predmetov. Stotožnenie sa s učiteľským povoláním, ktoré súvisí s osobným zánietením a presvedčením študenta – budúceho učiteľa je najviac dôležité takmer pre polovicu študentov. Z dlhoročných skúseností môžeme konštatovať, že táto oblasť je najviac viditeľná počas pedagogickej praxe pri začiatku štúdia.



Graf 1. Najviac dôležité oblasti učiteľskej prípravy.

Porovnávanie jednotlivých pedagogických fakúlt ukázali, že študenti Pedagogickej fakulty, Prešovskej univerzity v Prešove (neskôr len PF, PU) za najdôležitejšiu oblasť prípravy označili *praktickú prípravu (prax)*, túto možnosť si zvolilo 73 %. Praktickú prípravu (prax) za najviac dôležitú označili rovnako aj študenti Pedagogickej fakulty, Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre (ďalej len PF UKF) 77 %, študenti Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (ďalej len PF UMB) 80 % a študenti Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave (ďalej len PF UK) 44 % študentov. Oproti predchádzajúcim štyrom pedagogickým fakultám, študenti Pedagogickej fakulty Katolíckej Univerzity (ďalej len PF KU) za najdôležitejšiu oblasť prípravy zvolili *stotožnenie sa s učiteľským povoláním*, túto možnosť označilo 56 % študentov.

**Štruktúru pedagogickej praxe** považuje 33 % študentov za *vyhovujúcu*, 53 % študentov ju považuje za *častočne vyhovujúcu* a 13 % študentov považuje štruktúru pedagogických praxi za *nevyhovujúcu* a navrhujú iné formy (graf 2).

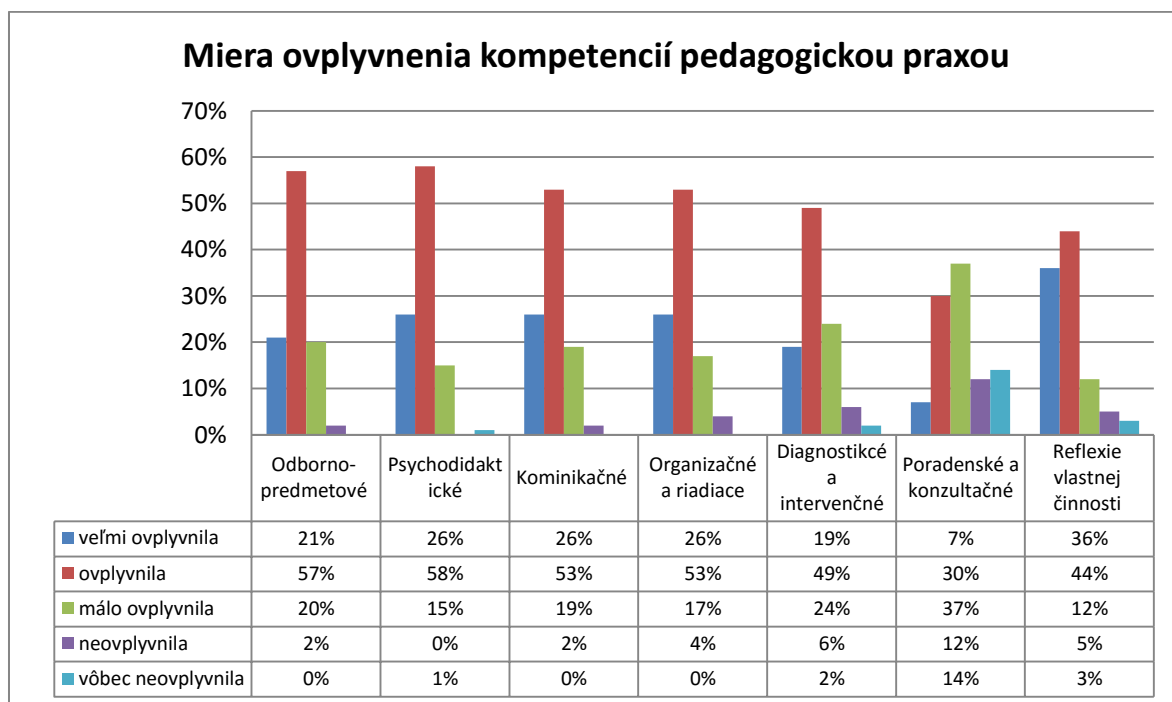


Graf 2. Názory študentov na súčasnú štruktúru pedagogických praxí.

Študenti PF PU súčasnú štruktúru praxí považujú za *čiastočne vyhovujúcu* – 47 %, *vyhovujúcu* – 45 % a za *nevyhovujúcu* ju považuje 8 % študentov. Polovica opýtaných študentov PF KU súčasnú štruktúru praxí považuje za *vyhovujúcu*, 37 % označilo voľbu *čiastočne vyhovujúca* a 13 % študentov ju považuje za *nevyhovujúcu*. Respondenti PF UK vnímajú štruktúru praxe ako *čiastočne vyhovujúcu* – 78 %, za *nevyhovujúcu* ju považuje 22 % a možnosť *vyhovujúca* si nezvolil žiadny respondent. Zo študentov PF UMB považuje 50 % štruktúru praxe za *vyhovujúcu*, 30 % za *čiastočne vyhovujúcu* a 20 % za *nevyhovujúcu*. Na PF UKF 61 % študentov vníma štruktúru praxí ako *čiastočne vyhovujúcu*, 28 % ako *vyhovujúcu* a 11 % ako *nevyhovujúcu*. Z výsledkov vyplýva, že najväčšiu spokojnosť so štruktúrou pedagogických praxí vyjadrili študenti PF KU a PF UMB a najmenšiu spokojnosť pociťujú študenti PF UKF.

Študenti PF PU najčastejšie vnímali tieto problémy: „*Prax by mala byť platená aj pre externých študentov, platíme predsa dosť vysoké školné, cviční učitelia by k nám pristupovali lepšie a zodpovednejšie.*“ Z ďalších podnetov vyberáme: vysoký počet študentov v jednej triede (u študentov denného štúdia), množstvo dokumentácie, problémy s vybavením praxe u externých študentov nakoľko prax nie je spolplatnená pre cvičných učiteľov, nízky počet kreditov za prax. Študenti PF KU by privítali viac praxe. Iné problémy neuvádzajú. Študenti PF UK medzi najčastejšími problémami uvádzali: „*Fakulta pre externých študentov neponúka cvičné školy, museli sme si ich zháňať sami, čo je v Bratislave dosť náročné.*“ Ďalšie najčastejšie problémy boli nejednotná štruktúra záznamov z praxe, každý učiteľ si vyžaduje vlastné záznamy, zlá organizácia praxe, nízky počet odučených hodín, vysoký počet študentov na praxi. Študenti PF UMB uvádzajú: „*Nedostatkom na praxi bolo nedostatočné oboznámenie cvičnej učiteľky o jej kompetenciách a nedostatočná organizácia praxe.*“ Ďalej uvádzali málo praxe a nedostatočnú prípravu pred pedagogickou praxou, prax bola zaradená pred vyučovaním didaktík predmetov. Študenti PF UKF ako hlavný problém uvádzali ručné písanie pedagogických denníkov a nízky počet odučených hodín. Z postrehov študentov uvádzame: „*Málo priestoru pre študentov v rámci praxe a často krát nechota a žiadna výraznejšia pomoc a podpora zo strany cvičných učiteľov.*“

**Vplyv pedagogickej praxe na úroveň nadobudnutia kompetencií potrebných pre učiteľské povolanie** (vychádzali sme z klasifikácie V. Spilkovej, 1999) je podľa študentov zastúpený takto (graf 3).



Graf 3. Miera ovplyvnenia kompetencií pedagogickou praxou.

Ako máme možnosť z grafu vidieť najviac percentuálne bola obsadená možnosť *ovplyvnila*. Možnosť *veľmi ovplyvnila* je najvýraznejšie zastúpená v *Kompetenciách reflexie vlastnej činnosti* zvolilo si ju 36 % respondentov. Najmenej praxou ovplyvnenými kompetenciami sú *Poradenské a konzultačné kompetencie*, možnosť *vôbec neovplyvnila* si tu zvolilo 13 % študentov. U študentov PF PU boli praxou najviac ovplyvnené kompetencie *Reflexie vlastnej činnosti*, možnosť *veľmi ovplyvnila* uvádza 45 % a *ovplyvnila* 40 % respondentov. Najmenej ovplyvnené, resp. vôbec neovplyvnené sú u študentov PF PU kompetencie *Poradenské a konzultačné*, možnosť *málo ovplyvnila* uvádza 48 %, *neovplyvnila* 15 % a *vôbec neovplyvnila* 8 %. Študenti PF KU uvádzajú, že pedagogická prax u nich najviac ovplyvnila *Odborno-predmetové kompetencie*, možnosť *veľmi ovplyvnila* uviedlo 38 % a *ovplyvnila* 56 % respondentov. *Kompetencie komunikácie, Organizačné a riadiace kompetencie a Poradenské a konzultačné kompetencie* majú zhodne po 69 % v možnosti *ovplyvnila*. Možnosť *vôbec neovplyvnila* sa vyskytla len u 6 % respondentov pri *Kompetenciách reflexie vlastnej činnosti*. Najviac ovplyvnené kompetencie boli u študentov PF UK podobne ako u študentov PF PU *Kompetencie reflexie vlastnej činnosti*, možnosť *veľmi ovplyvnila* uvádza 44 % a možnosť *ovplyvnila* 50 % respondentov. Naopak najmenej boli pedagogickou praxou ovplyvnené, tiež zhodne s PF PU, *Poradenské a konzultačné kompetencie*, možnosť *vôbec neovplyvnila* uvádza 11 % a *neovplyvnila* 28 % respondentov. Študenti PF UMB uvádzajú, že praxou boli u nich najviac ovplyvnené *Organizačné a riadiace kompetencie*, možnosť *veľmi ovplyvnila* uviedlo 20 % a *ovplyvnila* 80 % respondentov. Najmenej ovplyvnenými boli *Poradenské a konzultačné kompetencie*. Možnosť *vôbec neovplyvnila* si vybralo 30 % a málo ovplyvnila 50 % respondentov. U študentov PF UKF boli najviac ovplyvnené *Kompetencie komunikácie*, možnosť *veľmi ovplyvnila* uviedlo 39 % a *ovplyvnila* 59 % respondentov. Najmenej ovplyvnenými kompetenciami sú podobne ako aj u študentov PF PU, PF UK a PF UMB *Poradenské a konzultačné kompetencie*, možnosť *vôbec neovplyvnila* uviedlo 22 %, *neovplyvnila* 2 % a *málo ovplyvnila* 33 % študentov.

**Dokumentáciu a inštrukcie k pedagogickým praxiam** považuje celkovo 70 % študentov za *vhodnú* a 30 % za *nevhodnú* a navrhujú iné formy. Za *vhodnú* ju považuje 76 % študentov PF PU, 90 % študentov PF KU, 61 % študentov PF UK, 90 % študentov PF UMB a 44 % študentov PF UKF. Najmenej spokojní s dokumentáciou a inštrukciami k pedagogickým praxiam sú študenti PF UKF, za *nevhodnú* ju označilo 56 % študentov. Zároveň študenti PF UKF navrhujú zmenu záznamov z praxe z ručne písaných na písané prostredníctvom počítača. Dokumentáciu a inštrukcie za *nevhodné* považuje 24 % študentov PF PU, dokumentáciu navrhujú zredukovať a zlepšiť inštrukcie k praxi, uvádzajú, že inštrukcie sú niekedy chybné a nezrozumiteľné. Študenti PF KU inštrukcie a dokumentáciu označilo za *nevhodnú* 6 % študentov, zároveň neuvádzajú žiadne iné formy. Z študentov PF UK označilo 39 % dokumentáciu a inštrukcie k pedagogickým praxiam za *nevhodnú*, navrhujú zlepšiť inštrukcie, v oblasti jasnosti a zrozumiteľnosti a taktiež zjednotiť záznamy z praxe. Dokumentáciu a inštrukcie za *nevhodné* zo študentov PF UMB označilo len 10 %, zároveň nenavrhujú žiadne nové formy.

V druhej časti položky sme sa študentov pýtali: „*Vykonáva vaša fakulta kolokvium po absolvovaní pedagogickej praxe?*“ Z celkového počtu respondentov 44 % uvádza, že fakulta, ktorú navštevujú kolokvium *vykonáva* a 52 % uvádza, že fakulta kolokvium *nevykonáva*. Kolokvium resp. stretnutia s metodikom praxe) po absolvovaní praxe vykonávajú PF PU a PF UMB. PF KU, PF UK a PF UKF kolokvium nevykonávajú.

**Spoluprácu s cvičnými učiteľmi počas priebežnej a súvislej praxe** označilo za *veľmi dobrú* celkovo 62 % respondentov, možnosť *dobrá* zvolilo 37 % a možnosť *zlá* 1 % respondentov. Zo študentov PF PU označilo 60 % spoluprácu s cvičnými učiteľmi za *veľmi dobrú*, 40 % za *dobrú* a 0 % za *zlú*. Veľmi dobrú spoluprácu s cvičnými učiteľmi uvádza 69 % študentov, možnosť *dobrá* zvolilo 31 % a možnosť *zlá* 0 % študentov. Zo študentov PF UK označilo spoluprácu 22 % za *veľmi dobrú*, 72 % za *dobrú* a 1 % za *zlú*, dôvodom zlej spolupráce bolo ťažké hľadanie cvičnej školy, dôsledkom čoho bola aj spolupráca s cvičným učiteľom veľmi neosobná a zložitá. Veľmi dobrú spoluprácu uvádza až 90 % študentov PF UMB, *dobrú* 10 % a *zlú* 0 %. Zo študentov PF UKF 83 % označilo spoluprácu s cvičnými učiteľmi za *veľmi dobrú*, 16 % za *dobrú* a 0 % za *zlú*. Z tejto položky je zrejmé, že najlepšiu spoluprácu poukazujú študenti PF UMB a PF UKF.

Miera dôležitosti, miery vplyvu a organizácia pedagogickej praxe je na jednotlivých pedagogických fakultách na Slovensku, pripravujúcich budúcich učiteľov primárneho vzdelávania, rôzna. Výsledky prieskumu poukazujú na zhody aj rozdiely. V poslednej časti príspevku uvádzame štruktúru pedagogickej praxe na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove ako jeden z realizovaných modelov.

**Pedagogická prax na Pedagogickej fakulte PU v Prešove** je organizačne zabezpečená Referátom pedagogickej praxe. Garanciu nad obsahovou stránkou zabezpečujú metódičky pedagogickej praxe podľa jednotlivých odborov a programov – Predškolská a elementárna pedagogika M. Miňová (2013, 2014) – pedagogická prax v materskej škole, E. Novotná – pedagogická prax v školskom klube detí, Špeciálna pedagogika T. Čekanová (2012, 2013), Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie H. Kochová (2013). Pedagogická prax je vykonávaná kombináciou priebežnej a súvislej pedagogickej praxe, kombináciou pozorovaní (náčuvom) a samostatných výstupov. Využívame možnosti nielen povinného realizovania praxe, ale aj prostredníctvom dobrovoľníckych aktivít (Novotná, 2015).

Harmonogram pedagogickej praxe v súčasnosti pre odbor Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie je uvedený v tabuľke 1 (denné štúdium, ktorého program je podľa akreditácie schválenej v roku 2015) a 2 (externé štúdium).



Tabuľka 1

*Harmonogram pedagogickej praxe pre denné štúdium*

Ročník	Názov predmetu	Rozsah	Počet kreditov
1 – LS	Prax I	2t	3
2 – ZS	Pedagogická prax v 1. ročníku ZŠ (výstupová)	2t	2
2 – LS	Prax II (výstupová)	5t	3

Tabuľka 2

*Harmonogram pedagogickej praxe pre externé štúdium*

Ročník	Názov predmetu	Rozsah	Počet kreditov
1 – ZS	Prax I (náčuvová)	2t	2
1 – LS	Prax II (výstupová)	2t	2
2 – ZS	Pedagogická prax v 1. ročníku ZŠ	2t	2
2 – LS	Prax III (výstupová)	5t	3

Obsah je metodicky pripravený v zhode s dimenziami (Kasáčová & Kosová, 2006):

- Kompetencie orientované na žiaka, na jeho vstupné charakteristiky a podmienky rozvoja,
- Kompetencie orientované na edukačný proces, ktoré možné ďalej členiť na:
  - o kompetencie na mediáciu obsahu edukácie, jeho didaktickú transformáciu pre potreby vyučovania a učenia sa žiaka (obsahy a interakcie)
  - o kompetencie na vytváranie edukácie,
  - o kompetencie na ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiakov,
- Kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa.

Po absolvovaní každej pedagogickej praxe študent odovzdáva správu z praxe a následne sa zúčastní ústneho kolokvia s metodičkou pedagogickej praxe. Keďže počas praxe nie je z časového hľadiska možné, aby metodička bola na výstupe každého študenta, analýze obsahu po samotnej praxi na kolokviu venujeme veľkú pozornosť. Z našich skúseností môžeme konštatovať, že až pri týchto stretnutiach dochádza k pochopeniu niektorých javov a súvislostí, ktoré sa dejú počas výchovno-vzdelávacieho procesu v škole, k vysvetleniu vzťahov a nadväzujúcich situácií, ktoré tvoria jeden funkčný, resp. nefunkčný celok. Na základe splnenie podmienok a absolvovaní kolokvia je študentovi udelený zápočet. Pedagogická prax sa nehodnotí kvalitatívne (A – E), ale absolvoval – neabsolvoval.

## 1.4.2 Záver

Pedagogická prax patrí k dôležitým a nevyhnutným článkom pregraduálnej prípravy učiteľov. Nadväzuje na získané teoretické vedomosti zo študovaných odborov a z pedagogických a psychologických disciplín, ktoré majú študenti aplikovať a využiť vo vyučovacom procese na cvičných školách. Jej organizácia a obsahová stránka je pre začínajúceho učiteľa, ktorý je v pedagogickej verejnosti oproti starším kolegom vnímaný ako neskúsený, jedinou doterajšou pedagogickou skúsenosťou, preto jej kvalita počas štúdia by mala priniesť požadované očakávania a naplnenia cieľov.

V našom príspevku sme uviedli niekoľko výsledkov prieskumu, v ktorom bola prax hodnotená z ohľadu študenta. Z uvedeného vyplýva, že študenti veľmi citlivo vnímajú a zároveň hodnotia obsah, ktorý je im počas štúdia predkladaný a zároveň ho vedia jasne zhodnotiť vo vzťahu k rozvoju svojej profesie.

## Literatúra

- Čekanová, T. (2012). Špeciálno-pedagogická prax v pregraduálnej príprave špeciálnych pedagógov. In *Komplexnosť a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukácii. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie* (s. 527–531). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Čekanová, T. (2013). Význam a postavenie špeciálnopedagogickej praxe v pregraduálnej príprave študentov špeciálnej pedagogiky. In *Sborník z konference Inovace propedeutických disciplín pro studijní obory se speciální pedagogikou* (s. 121–131). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Drabová, A. (2014). *Pedagogická prax v pregraduálnej príprave učiteľov* (Diplomová práca) Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Helus, Z. (1999). Ohrožení a možnosti vývoje dítěte v naší době. In *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století* (s. 13–22). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Kasáčová, B., & Kosová, B. (2006). Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In *Profesijný rozvoj učiteľa* (s. 37–49). Prešov: MPC.
- Kochová, H. (2013). Súčasný stav praktickej zložky prípravy študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie na PF PU v Prešove. In *Križovatky na cestách k učiteľstvu. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie* (s. 118–124). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Miňová, M. (2014). Príprava učiteľov materských škôl v teórii a praxi. In *História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou* (s. 171–180). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Miňová, M. (2013). Študent a budúci učiteľ materskej školy a jeho pedagogická prax. In *Učiteľ na ceste k profesionalite. Zborník vedeckých prác* (s. 203–214). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Novotná, E. (2015). Dobrovoľnícka činnosť študentov učiteľstva v rámci animácie netradičného popoludnia v školskom klube detí. *Naša škola*, 18(6–7), 26–29.

Portik, M. (2000). *Príprava učiteľov – elementaristov na prahu tisícročia*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

Portíková, A. (2005). Reflexie študentov a cvičných učiteľov na praktickú prípravu. In *Príprava učiteľov elementaristov a európsky multikultúrny priestor. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie* (s. 395–400). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

## **Autor**

Mgr. Hedviga Kochová, PhD.

Katedra prírodovedných a technických disciplín

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

e-mail: [hedviga.kochova@unipo.sk](mailto:hedviga.kochova@unipo.sk)

## **2 Vybrané modely praxí a jejich evaluace**

## 2.1 Inovace pedagogických praxí na PF JU v Českých Budějovicích

### Inovation of teaching practice at PF JU in České Budějovice

*Iva Žlábková, Miroslav Procházka, Miluše Vítečková*

**Abstrakt:** Příspěvek informuje o zkušenostech s realizací pedagogických praxí (pedagogicko-psychologických a oborovědidaktických praxí) na PF JU v Českých Budějovicích, a to v souvislosti s procesem inovace celého stávajícího systému práce se studenty. Dále představuje výsledky výzkumného šetření zaměřeného na pohled začínajících učitelů na pregraduální přípravu a formuluje doporučení pro zefektivnění praktické přípravy studentů učitelských oborů.

**Klíčová slova:** praxe – inovace – pregraduální příprava

**Abstract:** The paper deals with teaching practice experiences at the Faculty of Education, University of South Bohemia in Ceske Budejovice from the aspect of innovation of the existing work system with students. Next, it presents research results collected from the research survey aimed at perception of novice teachers on pre-service teacher training. Finally, it formulates recommendations for more efficient practical training of will-be-teachers at faculties of education.

**Key words:** practice – innovation – pre-service training

Realizace praxí v rámci pregraduální přípravy budoucích učitelů se za léta stala určitým evergreenem, přesto je její význam v současných úvahách o efektivitě učitelské nezpochybnitelný. Jak zmiňuje Gavora (2008), zprostředkovaná zkušenost (pozorování praxe jiných učitelů) je jedním z faktorů, který má vliv na formování osobní vnímané zdatnosti. Nelze však opomenout teoretickou složku výuky, neboť jak uvádí Šimoník (2005), ve studiu učitelství platí mnohem více než v jiných studijních programech, že bez funkčního a pokud možno permanentního spojování teorie s praxí se obě složky výrazně oslabují a efektivita studia se ochuzuje. Studenti však chápou, dle našich zjištění (dále např. Švec, 2005), teorii a praxi jako dva protilehlé, od sebe vzdálené až izolované póly a očekávají, že jim budou na fakultě poskytnuty konkrétní rady a doporučení, jak vyučovat a vychovávat žáky. Třebaže jsou formy a způsoby zařazení praxí na vysokých školách různé, z výzkumů (více viz Lukášová-Kantorková, 2003; Spilková et al., 2004) vyplývá potřeba zařazovat různé praktické formy výuky již od prvních ročníků vysokoškolského studia.

#### 2.1.1 Systém praxí na PF JU v Českých Budějovicích

Pedagogicko-psychologické praxe u oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ jsou v současné době realizovány až od 2. roč. studia. V tomto akademickém roce 2015/2016 však dochází ke změně systému praxí a od akademického roku 2016/2017 by měli studenti praktikovat již od 1. ročníku (součást seminářů předmětu Pedagogika pro učitele 1. stupně ZŠ I). Během září

2015 byla navázána spolupráce se základní školou, ve které studenti 2. ročníku absolvovali týdenní pedagogicko-psychologickou náslechovou praxi, a která má zájem stát se školou pilotní, na níž budou rozvíjeny inovativní přístupy k zapojování studentů do výuky. Během porady s učitelským sborem pro 1. stupeň na této ZŠ byla nastíněna další spolupráce, možnosti školy a potřeby učitelů. Podoba pedagogicko-psychologické praxe u tohoto oboru tak dostává konkrétní podobu a měla by se stát součástí pregraduální přípravy již od 1. ročníku studia, přičemž by měla několik rovin. V plánu jsou fakulní odpoledne, kdy by se studenti aktivně podíleli na přípravách na výuku – např. pomůcek, didaktických materiálů, administrativních činností spojených s funkcí třídního učitele a při hodnocení prací žáků. Další novinkou by měl být fakulní den – jednalo by se o jeden den v týdnu, kdy by studenti Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (PF JU) docházeli na konkrétní školu a byli by v roli „školního asistenta“. Po experimentálním ověření tohoto modelu v rámci studia oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy je plánováno rozšíření praxe studentů směřujících k učitelství pro 2. stupeň základní školy o povinnou asistentskou praxi realizovanou v prvním ročníku bakalářského studia. V současné době je povinná praxe realizována až v navazujícím magisterském studiu, což nepovažujeme za zcela optimální. Ukazuje se, že studenti, kteří nastupují do 1. ročníku bakalářských oborů se zaměřením na vzdělávání s přesvědčením stát se učitelem, vnímají situaci velmi kriticky. Zároveň považujeme za důležité propojování teorie s praxí již v bakalářském studiu, a to především v předmětech, které jsou profilující pro jejich pedagogicko-psychologickou přípravu. Celá stávající situace se zařazením praxí do navazujícího magisterského studia je podle našeho názoru paradoxním dopadem strukturace studia učitelství. Zavedení praxe do bakalářského studia je svým způsobem návratem k předchozím modelům učitelské přípravy.

### **2.1.2 Využití Portálu praxí PF JU**

Organizace oborovědidaktických praxí s sebou přináší celou řadu praktických problémů, které vyplývají z podmínek, jež pro praktickou výuku mohou nabídnout fakulty školám, na kterých se praxe realizuje. Je jasné, že dokud budou praxe představovat pro fakulní učitele i pro uvádějící učitele základních a středních škol organizační a administrativní problém, bude to ovlivňovat samotný průběh praxe s dopadem na studenty a taktéž na vyhodnocení efektivity jejich stáží. V řadě případů je ochota spolupracovat při zajištění praxí základních a středních škol ovlivněna kvalitou osobních vztahů, které mají s fakulními učiteli, se svými studenty a případně s bývalými žáky. Při hledání cest, jak usnadnit komunikaci mezi studentem, fakultou a školami jsme přistoupili k inovaci, a to v podobě elektronického Portálu praxí PF JU. Portál nabízí prostředí, ve kterém všechny osoby, které jsou zapojené do organizací praxí, naleznou potřebnou dokumentaci, což není neobvyklé, ale zároveň získají možnost prezentovat své potřeby i své zkušenosti.

V rámci pilotního ověřování funkčnosti tohoto systému nabídlo 20 vybraných mateřských, základních a středních škol své přímé kontakty studentům. Školy na portálu vytvořily svůj profil, ze kterého studenti získávají informace o zaměření ŠVP a uvádějící učitelé zde naformulovali své požadavky na studenty (např. v jakých oborech hledají praktikanty, jaké činnosti v rámci praxe budou po studentech požadovat). Důležité také je, že spolupracující učitelé do profilu školy nahráli ukázky pracovních materiálů, vzorových příprav, pracovních didaktických materiálů, ukázky testů a prezentací, které studentům pomohou utvořit si obraz, jak v dané škole a daných předmětech probíhá výuka. Záměrem je, aby se studenti naučili vyhledávat si informace o školách jako o svých potencionálních zaměstnavatelích a aby se cíleně na jednání o zajištění praxe připravovali. Jsme přesvědčeni, že když si student vytvoří o škole, na kterou jde realizovat svou souvislou praxi, ucelenější obraz, bude schopen se

rychleji začlenit do probíhajícího vyučovacího procesu. Zároveň očekáváme, že školy si navyknou formulovat vůči fakultám svou poptávku, což by nakonec mohlo vést k tomu, že se pro ně fakulty stanou partnerem v souvislosti s řešením personálních požadavků škol. Například v současné době naše fakultní školy řeší otázku nedostatku asistentů pedagoga tím, že jim fakulta vybírá aktivní a schopné kompetentní studenty posledních ročníků právě pro tuto pozici.

Využívání elektronických systémů evidence, realizace a evaluace praxí má samozřejmě i svá úskalí. Na jedné straně se nám ukazuje, že ne všechny školy a ne všichni učitelé na těchto školách jsou, i přes velké investice do IT vybavení škol, schopni efektivně elektronicky komunikovat s novým systémem, tedy s fakultou a studenty. Je paradoxní, že existuje celá řada škol, kde učitelé nemají vytvořeny své vlastní pracovní e-mailové adresy, na nichž je práce s portálem postavena, a celá komunikace se tak musí vést nepřímou cestou přes ředitele škol nebo přes informatika, který na škole pracuje. Interním fakultním problémem se také bohužel ukázala nejednotnost v pohledu na systém evaluace praxí. Doposud se nám nepodařilo získat všechny kolegy k tomu, aby byla stanovena jednotná kritéria, ve kterých by byl student na praxi uvádějícím učitelem hodnocen. Přetrvává zde tlak jednotlivých oborů na zachování svých specifických priorit. Je například jasné, že student oboru výtvarná výchova bude muset na praxi uplatňovat jiné oblasti svých zdatností než student informatiky. Přesto ale klíčovým zůstane profil absolventa oboru a především vytváření standardu učitele, ke kterému by praxe měly směřovat.

### **2.1.3 Analýzy pedagogických situací – propojení teorie s praxí**

V průběhu studia směřujícího k vykonávání učitelské profese i při jeho zakončení se na PF JU zaměřujeme na propojování teoretických poznatků s praxí. Při studiu klademe důraz na využívání zkušeností, které studenti získávají v rámci svých průběžných a souvislých praxí. Hlavní strategií propojování teorie s praxí se stávají tzv. analýzy pedagogických situací.

Analýzy pedagogických situací jsou zaměřené na reflexi pedagogických situací, které studenti v rámci svých praxí prožili buď v roli pozorovatele, nebo aktéra. Zpracování analýzy pedagogické situace se v akademickém roce 2013/14 stalo součástí státních závěrečných zkoušek (SZZ) z pedagogiky a psychologie pro studenty navazujících magisterských oborů učitelství pro 2. stupeň základní školy. Po zavedení analýzy pedagogických situací jako součásti SZZ bylo v následujících letech realizováno výzkumné šetření s cílem zjistit, jak studenti zavedení analýzy pedagogické situace posuzují, s jakými obtížemi se při jejím zpracování setkávají a jaká témata si vybírají. Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím evaluačního dotazníku zadaného studentům po absolvování státních závěrečných zkoušek z pedagogiky a psychologie postupně v červnu a srpnu 2015, v únoru, červnu a srpnu 2015 (Procházka, Žlábková, & Stuchlíková, 2014; Procházka, Vítečková, & Žlábková, 2015).

Zároveň se zavedením analýzy pedagogických situací jako součástí státních závěrečných zkoušek byl do studijního plánu zařazen předmět Analýza pedagogických situací, jehož cílem je kromě přípravy na zpracování závěrečné práce k SZZ vybavit účastníky schopnostmi a dovednostmi pracovat komplexněji s různými pedagogickými situacemi z pozice učitele. Seminář je zaměřen na praktické situace z pedagogického prostředí, na kterých účastníci trénují pedagogicko-psychologický rozbor situace. Důraz je kladen zejména na rozšíření vlastních pohledů na dění, na reflexi vlastních vnitřních pochodů, postojů, očekávání, vlastností, pocitů, dále také na rozšiřování možností reagování a na podporování

konstruktivních procesů v pozici pedagoga. Přínosem takové práce bývá větší pocit jistoty a sebejistoty při práci pedagoga v komplexních a nestabilních sociálních situacích ve škole.

Zpracování analýzy pedagogické situace k SZZ zahrnuje osm na sebe navazujících částí:

1. popis stavu výchozí situace,
2. vstupní sebereflexi vzhledem k výchozí situaci,
3. interpretaci situace,
4. formulaci otázky, která vystihuje řešenou situaci,
5. zpracování teoretických východisek pro řešení situace,
6. návrh řešení na základě analýzy předchozích částí,
7. výstupní reflexi,
8. seznam použitých zdrojů.

Při zpracování analýzy student nejprve popisuje situaci, kterou zažil. Následně provádí sebereflexi této situace, ve které se zamýšlí nad tím, jak situaci prožíval, jaké byly jeho emoce, pocity, dále také nad tím, jestli mu situace připomněla něco z jeho osobního života apod. V další části interpretuje analyzovanou situaci, přemýšlí, jaká je vlastně podstata popisované situace, kdo ji vyvolal, proč k ní došlo apod. Na základě zpracování předchozích částí student formuluje otázku, na kterou bude hledat odpověď při zpracování teoretických východisek a při návrhu řešení analyzované pedagogické situace. V další části student na základě odborné literatury zpracovává teoretická východiska jako podklad k řešení problému, na jejichž základě následně navrhuje řešení problému. Na závěr student provede reflexi procesu a výsledku zpracování analýzy pedagogické situace a uvede seznam použitých zdrojů.

Evaluace zařazení analýzy pedagogické situace jako součásti SZZ i evaluace seminářů ukazují, že studenti propojení praxe s teoretickými poznatky posuzují kladně a uvítali využívání analýz pedagogických situací v průběhu celého studia (Procházka, Žlábková, & Stuchlíková, 2014; Procházka, Vítečková, & Žlábková, 2015).

#### **2.1.4 Praxe ve výzkumných šetřeních**

Během letního semestru 2014/2015 jsme zadali studentům 4. roč. magisterského studia Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a studentům navazujících magisterských učitelství oborů vypracovat esej týkající se jejich pohledu na svou pregraduální přípravu. Celkem jsme analyzovali 75 esejí. Pro analýzu jsme využili program ATLAS.ti, pomocí něhož byly texty kódovány. Z dosavadních dat vyplývá, že studenti považují praxi na vysoké škole jako nedostatečnou.

V roce 2014 byl publikován článek *Novices' and trainee teachers' perspectives on the application of knowledge in practice* (Vítečková, Gadušová, & Garabiková Pártlová, 2014), který shrnuje výsledky česko-slovenského výzkumu VEGA 1/0677/12. Jednalo se o mezinárodní česko-slovenský výzkum, v rámci kterého tvořilo výzkumný soubor v České republice 148 začínajících učitelů a na Slovensku 132 (učitelé na všech stupních škol – 1. st., 2. st., SŠ). V textu jsou prezentovány pouze dílčí výsledky, týkající se aplikace poznatků z vysokoškolského studia v praxi, zjištěné na základě kvantitativních dat. Zároveň jsou tyto



výsledky doplněny údaji, které vyplynuly z disertačního výzkumu Garabikové Pártlové, který zjišťoval role vzdělavatelů budoucích učitelů při utváření profesních kompetencí u studentů učitelství. Výzkumný soubor v tomto případě tvořilo 265 studentů z různých učitelských oborů, stupňů a forem studia na PF JU. Jednalo se o stratifikovaný výběr, ve kterém respondenti splňovali tato kritéria: student PF JU, třetí ročník bakalářského cyklu, nebo první, či druhý ročník magisterského cyklu (v systému strukturovaného studia) a přímá zkušenost s praxí.

V rámci dotazníku pro začínající učitele (projekt VEGA 1/0677/12) byla položena otázka týkající se hodnocení vysokoškolské odborné přípravy, a to v devíti oblastech. Ze získaných dat je možné vyvodit pomyslné pořadí hodnocených oblastí (na základě součtu hodnocení „výborně“ a „velmi dobře“, „průměrně“ a „slabě“).

Česká republika	Slovensko
1. odbornost v předmětu/-ech	1. odbornost v předmětu/-ech
2. práce s ICT	2. metodika výuky předmětu/-ů
3. metodika výuky předmětu/-ů	3. práce s ICT
4. práce s učebnicí	4. <i>praktické zručnosti (též během praxe)</i>
5. hodnocení žáků	5. práce s učebnicí
6. <i>praktické zručnosti (též během praxe)</i>	6. hodnocení žáků
7. práce s integrovanými žáky se SVP	7. práce s pedagogickou dokumentací
8. práce s pedagogickou dokumentací	8. práce s integrovanými žáky se SVP
9. řešení zátěžových situací (disciplína žáků)	9. řešení zátěžových situací (disciplína žáků)

V rámci otevřené otázky měli respondenti možnost doplnit jinou oblast, kterou vnímají jako problematickou. V České republice se mimo jiné objevil právě komentář „nedostatečné praxe“ a na Slovensku pak „rozdíl mezi teorií a praxí“.

V České republice byla, stejně jako na Slovensku, nejlépe hodnocena příprava v oblasti odbornosti v předmětu/-ech, které respondent vyučuje. Nejhůře byla vnímána připravenost pro řešení zátěžových situací (disciplíny žáků apod.). Získání praktických zkušeností (též v rámci praxe) během vysokoškolského studia bylo hodnoceno lépe na Slovensku než v České republice (4. místo na Slovensku, 6. v České republice). Předmětem výzkumu nebylo zjistit důvod, proč tomu tak je, nicméně je možné poukázat např. na tato fakta, která se mohou do „fungování“ propojení vysokoškolského studia a praxe promítnout – na Slovensku vytváří studenti v rámci praxí portfolia, které jim podepisují cviční učitelé, cviční učitelé jsou za vedení praxí honorováni a dále zde fungují namátkové hospitace praxí ze strany metodika z univerzity.

Pokud jde o studenty PF JU, výsledky disertačního výzkumu ukazují, že třebaže studenti vnímají své oborové kompetence, teoretickou vybavenost jako velmi dobrou, pokud jde o následné využití teoretických znalostí v praxi (využití numerické škály 1 až 7, kdy 1 odpovídala vyjádření „ne“ a 7 „ano“) ze zjištěného aritmetického průměru  $r = 4,95$  vyplývá, že si studenti nejsou zcela jisti, zda dokáží v praxi teoretických znalostí využít.

Ke studentskému hodnocení pedagogické praxe v rámci přípravného vzdělávání bylo také využito škálování (1 – negativně až 7 – pozitivně). Z vypočítaného průměru  $r = 6,13$  vyplývá, že je praxe v rámci vysokoškolského studia hodnocena pozitivně. Přesto z průměru  $r = 5,93$  dalšího výroku „Jako student/ka učitelství na PF JU bych chtěl/a během studia více praxe“ (1 – ne, 7 – ano) je patrné, že studenti by měli o navýšení hodin praxe během studia velký zájem.

### 2.1.5 Závěr

V příspěvku byly představeny současné trendy v inovacích praxí na PF JU v Českých Budějovicích. Inovace se týkají zejména posouvání praxí do prvního ročníku studia, vytvoření nového portálu praxí a využívání tzv. analýz pedagogických situací v rámci studia i u státních závěrečných zkoušek. Příspěvek rovněž prezentuje výsledky výzkumných šetření, která se vztahují k praxi a promítají se do strategie inovace praxí na naší fakultě.

## Literatura

- Gavora, P. (2008). Učitelovo vnímání svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). *Pedagogika*, 58(3), 222–235.
- Šimoník, O. (2005). *Pedagogická praxe. Některé problémy v „praktické“ přípravě budoucích učitelů pro druhý stupeň základních škol*. Brno: MSD.
- Švec, V. (2005). Pedagogika mezi teorií a praxí. In J. Prokop & M. Rybičková (Eds.), *Proměny pedagogiky. Sborník příspěvků z 13. konference ČPdS* (s. 75–85), Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Procházka, M., Vítečková, M., & Žlábková, I. (2015). Änderungen in der staatlichen Abschlussprüfung – Ein Mittel zur Schaffung der beruflichen Identität des Lehrers. In O. Fleischmann, et al., *The teaching profession: New challenges – new identities? Profession Lehrer/in. Neue Herausforderungen – neue Identitäten?* (s. 217–226). Zürich: LIT Verlag.
- Procházka, M., Žlábková, I., & Stuchlíková, I. (2014). Analýza pedagogické situace jako součást státních závěrečných zkoušek učitelských oborů. In J. Poláčková Vašátková & E. Dvořáková Kaněčková (Eds.), *Pedagogický výzkum: Spojnice mezi teorií a praxí. Sborník z XXII. konference ČAPV* (s. 132–139). Olomouc: Agentura Gevak.
- Spilková, V., et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Vítečková, M., Gadušová, Z., & Garabiková Pártlová, M. (2014). Novices' and trainee teachers' perspectives on the application of knowledge in practice. *Proceedings of the 11th international conference: Efficiency and responsibility in education 2014* (s. 869–877). Prague: Czech University of Life Science Prague.

## **Autoři**

PhDr. Iva Žlábková, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

e-mail: zlabkovai@pf.jcu.cz

Mgr. Miroslav Procházka, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

e-mail: mproch@pf.jcu.cz

PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

e-mail: mviteckova@pf.jcu.cz

## 2.2 Realizace praxí ve studijním oboru Pedagogika na Pedagogické fakultě UK v Praze

### Implementation of practical training in the Pedagogy study programme at the Faculty of Education at Charles University in Prague

*Veronika Blažková*

**Abstrakt:** Samozřejmou součástí profesní přípravy budoucího pedagoga je pedagogická praxe, kterou realizuje většina studentů Pedagogické fakulty UK třemi způsoby (výjimkou je např. magisterský program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ s odlišnou organizací pedagogické praxe). V rámci svého oboru si posluchači zapisují souvislou praxi, jako součást tzv. univerzitního základu orientační praxi a dále pedagogicko-psychologickou praxi, jejíž plnění patří do pedagogicko-psychologické přípravy.

V bakalářském studiu absolvují studenti prezenčního i kombinovaného studia nejprve orientační praxi, která má formu náslechnů a následných reflexí ve školských i mimoškolských zařízeních a měla by studenty zejména prvních a druhých ročníků především motivovat. V navazujícím magisterském studiu po splnění předmětu obecná a školní didaktika navštěvují souvislou – oborovou a současně pedagogicko-psychologickou praxi, obě s reflektivními semináři, ve kterých se předpokládá prezentace aktivit studentů.

Všechny typy praxí jsou povinným či povinně volitelným předmětem, studenti je absolvují pod odborným vedením vyučujících z jednotlivých kateder a ve spolupráci s fakultními školami a fakultními učiteli, ale i s dalšími participujícími institucemi. Výstupem z praxí je portfolio studenta se splněnými úkoly, které je hodnoceno vedoucím praxe (zápočtem/klasifikovaným zápočtem).

Text článku je věnován koncepci pedagogické přípravy ve studijním oboru pedagogika.

**Klíčová slova:** fakultní škola, orientační praxe, pedagogická příprava, pedagogicko-psychologická praxe, souvislá praxe.

**Abstract:** Teaching practice is a natural part of future teachers' professional training. It is implemented by most of the students of the Faculty of Education at Charles University in three ways (except for e.g. Master's degree programme of Primary School Teacher Education which has a different organization of teaching practice). Within their branch of study students enroll in continuous teaching practice, which is a part of the so-called "University Basics", orientation practice and also pedagogical-psychological practice, the performance of which belongs to the pedagogical and psychological training.

During their undergraduate studies, students of both full-time and combined forms of studies first attend the orientation practice, which has the form of observations and subsequent reflections in schools and extra-curricular facilities, and which is supposed to motivate first or second year students. After completing the course of general didactics in the consecutive Master degree study programme students attend continuous practice, which is both specialized and pedagogical-psychological. It also includes reflective seminars, where students are supposed to present their activities.

All types of teaching practices are mandatory courses, students take part in them under the expert guidance of teachers from various departments and in cooperation with faculty schools, faculty teachers and other participating institutions. The outcome of the teaching practice is a portfolio with tasks completed by the students that is assessed with a credit or a graded credit by teaching practice supervisor.

The text of the article is devoted to the concept of teacher training in the Pedagogy study programme.

**Keywords:** faculty school, orientation practice, pedagogical training, pedagogical-psychological practice, continuous practice.

### 2.2.1 Orientační praxe

Studenti Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, oboru Pedagogika se s realitou učitelské profese setkávají poprvé v bakalářském stupni studia. Předmět *Orientační praxe* se na katedře pedagogiky vyučuje jako součást *univerzitního základu*. Je povinně volitelným předmětem, který studenti absolvují obvykle ve 2. nebo 3. semestru 1x za 2 týdny v rozsahu 4 hodin, tj. celé dopoledne. V průběhu semestru studenti navštíví společně s vyučujícím katedry pedagogiky několik školských (ZŠ, SŠ), mimoškolských a dalších zařízení, ve kterých probíhá úvodní beseda s kompetentním pracovníkem dané instituce, náslechy v hodinách nebo prohlídka zařízení. V uplynulých letech realizace Orientační praxe si jednotliví vyučující tohoto předmětu vytvořili řadu kontaktů, ať už na základních školách, na středních školách, tak i v zařízeních pro trávení volného času, v neziskových organizacích, které spolupracují na poli volnočasových aktivit i v zařízeních pro náhradní rodinnou péči.

Posluchači navštěvují v malých skupinkách (cca 15 osob) různá zařízení: 2. stupeň základní školy, školní družinu, různé typy středních škol, domy dětí a mládeže, nízkoprahová zařízení a další instituce pro volný čas. Praxe je zakončena *reflektivním seminářem* v navštívené instituci. Výstupem z praxe je odevzdání *portfolia* se splněnými úkoly. Předmět Orientační praxe si klade za cíl formou společných návštěv poznat některá zařízení, ve kterých mohou studenti jako budoucí absolventi bakalářského studia nalézt uplatnění. Studenti se tak seznamují s reálnými podmínkami profesí, pro které budou v průběhu studia připravováni.

Další dva druhy praxí jsou soustředěny do magisterského studia a jsou povinnými předměty.

### 2.2.2 Pedagogicko-psychologická praxe s pedagogickou a psychologickou reflexí

Další praxí, jež je součástí předmětů tzv. *pedagogicko-psychologické přípravy* a kterou realizuje student navazujícího magisterského studia na Pedagogické fakultě UK v Praze, je pedagogicko-psychologická praxe. Skládá ze tří částí:

- *pedagogicko-psychologická praxe*
- *pedagogická reflexe*
- *psychologická reflexe*

Pedagogicko-psychologická praxe a pedagogická reflexe probíhají po celý semestr vždy na stejné základní škole, psychologická reflexe pod vedením vyučujících z katedry psychologie potom na fakultě. Tento typ praxe tedy organizují pro všechny studenty navazujícího

magisterského studia katedra pedagogiky ve spolupráci s katedrou psychologie. Vyučující pedagogicko-psychologické praxe z katedry pedagogiky ji zajišťují organizačně, na začátku semestru kontaktují (přednostně) fakultní základní školy a domluví den praxe a počet studentů. Školy, které nejsou fakultními, ale praxe na nich probíhá, se nazývají školami spolupracujícími a nemají žádný oficiální status.

V každém semestru je vypisováno několik skupin, do kterých se studenti zapisují podle svých časových a rozvrhových možností v počtu 10–12 osob. Pedagogicko-psychologická praxe je na 4 týdny přerušena *souvislou praxí* (viz dále), student tedy ve škole stráví osmkrát celé dopoledne (z dvanáctitýdenního semestru). Každý druhý týden je ve škole přítomen i vyučující fakulty, jenž se studenty navštěvuje jednotlivé hodiny a následně s nimi reflektuje pozorované jevy. Psychologická reflexe probíhá přímo na fakultě a jejím organizátorem je katedra psychologie.

Během pedagogicko-psychologické praxe by studenti měli prokázat schopnost teoreticky reflektovat psychologické, sociálně pedagogické a obecně didaktické aspekty vzdělávání a výchovy na 2. stupni základních škol. Studenti se seznamují s různými pojetími výuky, s reálným provozem školy, s učitelskou profesí a náplní práce učitele, s rolí učitele a žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu. Hlavní činností je především pozorování vyučovacích hodin a jejich následná reflexe, dále analýza školní dokumentace a řada dalších úkolů. Během pobytu na škole se studenti setkávají s výchovným poradcem, se školním metodikem prevence, případně se školním psychologem.

Pedagogická fakulta si postupně vybudovala síť fakultních škol různého stupně a typu, mateřské školy, základní školy, gymnázia, střední odborné školy a učiliště, speciální školy a základní umělecké školy. Termín fakultní škola byl explicitně zaveden již koncem 80. let 20. st. Tyto školy se transformovaly ze škol pedagogické praxe jako zvláště vybraná pracoviště, která splňovala tato kritéria:

Studentům se v jednotlivých školách věnuje tzv. fakultní učitel, dostatečně odborně, pedagogicky i didakticky erudovaný a oprávněný ke spolupráci s pedagogickou fakultou. V roce 2010 byl v souvislosti s řešením výzkumného úkolu Model klinické školy (součást výzkumného záměru Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání) řešen problém postavení fakultních učitelů. Pod vedením prof. Bendla, vedoucího katedry pedagogiky, byl sestaven tým pracovníků – učitelů fakulty, kteří vypracovali program vzdělávacího kurzu.

Výstupním materiálem z předmětu Pedagogicko-psychologická praxe s reflexí je *portfolio studenta*, obsahující konkrétní úkoly z pedagogiky a psychologie, které má student zpracovat podle písemného zadání a podle upřesňujících pokynů vyučujících v reflektivních seminářích. Jednotlivé úkoly student vkládá do Moodle (Moodle je podpora výuky pro studenty a učitele UK, umožňuje snadnou publikaci studijních materiálů, zakládání diskusních fór, sběr a hodnocení elektronicky odevzdávaných úkolů nebo tvorbu online testů). Výběr povinně volitelného úkolu (úkol 2) z pedagogiky a psychologie vychází z konkrétních podmínek fakultní školy, student by je měl vždy konzultovat s učiteli dané školy a současně i s vyučujícími fakulty, kteří vedou reflektivní semináře k praxi. *Portfolio* (jeho strukturu uvádíme níže) obsahuje i způsob hodnocení každého úkolu a celkovou klasifikaci (výborně 100–90 b., velmi dobře 89–78 b., dobře 77–66 b., 65 a méně – nesplněno).

Tabulka 1

*Portfolio studenta*

<i>Přehled požadavků ke klasifikovanému zápočtu: Pedagogika</i>		
č. úkolu	zaměření úkolu	max. počet bodů
1	Pedagogická komunikace a strategie vyučování	25
2	Pedagogická práce vyučujících se zaměřením na vybrané aspekty (volitelně 1 úkol)	20
2.A	Primární prevence rizikového chování dětí a mládeže	
2.B	Začleňování žáků cizinců	
2.C	Specifika práce třídního učitele	
2.D	Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	
3	Závěrečná reflexe Význam pedagogicko-psychologické praxe pro můj profesní rozvoj	5
Celkem	Pedagogická část	50
<i>Přehled požadavků ke klasifikovanému zápočtu: Psychologie</i>		
č. úkolu	zaměření úkolu	max. počet bodů
4	Mikrosituace	10
5	Žák jako individualita (volitelně)	20
5.A	Komplexní charakteristika žáka	
5.B	Zapojení žáka do výuky	
5.C	Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	
6	Třída jako sociální skupina (volitelně)	20
6.A	Vztahy ve skupině	
6.B	Učitelská role při vedení skupiny	
6.C	Interakce vyučujících a skupiny	
Celkem	Psychologická část	50
Celkový výsledek hodnocení Pedagogika + Psychologie		max. 100 bodů

**2.2.3 Souvislá praxe I a Souvislá praxe II**

Souvislé praxe absolvují studenti (většiny studijních oborů) navazujícího magisterského studia v prvním ročníku v letním semestru a ve druhém ročníku zimního semestru, v každém z nich dva týdny v rozsahu min. 20 hodin za jeden semestr. Obsahově ji vedou oboroví

didaktici či garanti oborových praxí z jednotlivých kateder. Studenti realizují praxi ve školách a dalších zařízeních, která jsou určena jednotlivými katedrami. Souvislá praxe I probíhá na většině kateder obvykle na základních školách ve 2. semestru navazujícího studia a Souvislá praxe II probíhá na středních školách ve 3. semestru navazujícího studia.

Školy pro realizaci praxe jsou přednostně vybírány z aktuálního seznamu *fakultních škol* pedagogické fakulty, a to vždy po dohodě s vedením školy. Praxi lze realizovat i ve škole, která není fakultní školou, například v místě bydliště studenta. S učitelem školy (tzv. fakultním učitelem), který studenta vede, fakulta uzavírá dohodu o provedení práce a učitel je odměňován za rozborové hodiny.

V rámci oboru pedagogika si student může v letním semestru 1. ročníku navazujícího magisterského studia zvolit *specializaci* sociální pedagogika, školní pedagogika a vzdělávání dospělých (andragogika). Každoročně je otevírána specializace sociální pedagogika, o otevření dalších dvou specializací rozhoduje vedení fakulty na základě počtu studentů, kteří nastoupili do prvního ročníku. Společným *cílem magisterského studia pedagogiky* je připravit absolventy vedle klasické profese učitele pedagogiky na SŠ nebo VOŠ kterou získají všichni, na uplatnění v celé široké škále profesí trhu práce.

Absolventi oboru pedagogika naleznou uplatnění především jako učitelé pedagogiky na středních a vyšších odborných školách, jako odborní pracovníci v institucích zabývajících se výzkumem a koncepční prací v oblasti školství, jako sociální pedagogové ve školských i neškolských zařízeních nebo např. jako odborní pracovníci a lektori v institucích pro vzdělávání dospělých.

Souvislou praxi na katedře pedagogiky koordinuje *garant praxe*, pokud možno se jí také osobně účastní, zajišťuje za katedru hospitace a následnou reflexi. Po ukončení praxe každý student prezentuje poznatky získané v průběhu praxe, seznamuje své kolegy s činnostmi, úkoly, přínosem, příp. problémy, které řešil. Do odevzdaného portfolia přidává i potvrzení o realizaci souvislé praxe s krátkým hodnocením fakultního učitele.

Uvádíme přehled pracovišť, na kterých mohou studenti oboru pedagogika absolvovat souvislou praxi I:

*Souvislá praxe I* ve 2. semestru NMgr.

- střední nebo vyšší odborné školy (na nichž se vyučuje pedagogika, např. střední pedagogická škola nebo střední zdravotnická škola, školy se sociálním zaměřením)
- základní nebo střední školy – školní poradenská pracoviště, tj. komunikace s výchovným poradcem na ZŠ, SŠ, školním metodikem prevence na ZŠ, SŠ, spolupráce se speciálním pedagogem v ZŠ, školním psychologem v ZŠ)
- školní družiny a školní kluby – činnost vychovatele

V případě výuky předmětu pedagogika student hospituje i praktikuje u učitele, v ideálním případě ve třídách, ve kterých bude následně učit, následuje pohospitační rozhovor s učitelem. Samostatné výstupy studenta by měly být v rozsahu minimálně 10 hodin. Student hospituje v hodinách fakultního učitele, a to minimálně 3 hodiny na počátku praxe a 1 hodinu před zahájením vlastních výstupů v každé třídě, případně ve všech výstupech spolužáka, který praktikuje u téhož učitele. Po hospitaci následuje pohospitační rozbor vedený fakultním učitelem.

Samostatná práce studentů dále zahrnuje: vyhledávání a studium odborné literatury, studium pedagogické dokumentace, individuálních vzdělávacích plánů žáků, pořizování záznamu



z hospitací u učitele a ostatních studentů, písemné přípravy na samostatné výstupy, záznam z navštíveného jednání předmětové komise, záznamy dalších činností (třídnická hodina, výchovné poradenství, prevence rizikového chování ad.

*Souvislá praxe II* probíhá ve 3. semestru NMgr. a může být realizována opět jako výuka předmětu pedagogika či dalších příbuzných disciplín (pedagogická psychologie, předškolní pedagogika, etika, speciální pedagogika) nebo může student praktikovat v jednom ze školských poradenských zařízení, např. v pedagogicko-psychologické poradně, speciálně pedagogických centrech, střediscích výchovné péče, dále také v dětských domovech a dětských domovech se školou, diagnostických a výchovných ústavech, volnočasových zařízeních (domy dětí a mládeže, Skaut, Pionýr,...), domovech pro seniory, institucích pro vzdělávání dospělých, neziskových organizacích a občanských sdruženích pracujících s osobami se zdravotním postižením či znevýhodněním (např. Rytmus, Centrum Paraple, Asistence, Svaz tělesně postižených,...), krizových zařízení a zařízeních pro prevenci rizikového chování (Klokánek, RIAPS, Drop In, Sananim,...).

Závěrem je potřeba zdůraznit, že současná koncepce praxí v bakalářském i navazujícím magisterském studiu oboru Pedagogika může být do budoucna, zejména v souvislosti s přípravou nově akreditovaných (resp. reakreditovaných) studijních programů, pozměněna ve prospěch hodin praktické přípravy studentů.

## **Literatura**

<http://pages.pedf.cuni.cz/kssp/pedagogika/>

<http://studium.pedf.cuni.cz/karolinka/2015/plany.html>

## **Autor**

PhDr. Veronika Blažková, Ph.D.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

e-mail: [veronika.blazkova@pedf.cuni.cz](mailto:veronika.blazkova@pedf.cuni.cz)

## 2.3 Inovace v pregraduálních pedagogických praxích z pohledu cvičných učitelů na PdF UHK

### Inovation of teaching practice in perspective of mentors at PDF UHK

*Kateřina Juklová, Věra Krejčová*

**Abstrakt:** Příspěvek prezentuje výsledky kvantitativního průzkumu, jehož cílem bylo identifikovat postoje cvičných učitelů k inovacím pregraduálních pedagogických praxí na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Na vzorku 44 pedagogů bylo sledováno několik proměnných: hodnocení praxí, potřeba inovačních změn, vnímaná podpora a angažovanost. Výsledky naznačují, že pedagogové cítí nedostatek podpory v několika oblastech, což souvisí s jejich hodnocením praxí, angažovaností, potřebou inovačních změn, z nichž nejvíce naléhavé změny jsou změny v organizaci praxe.

**Klíčová slova:** inovace, změna, pregraduální pedagogická praxe, vzdělavatel, postoje

**Abstract:** The paper presents the results of a quantitative survey aimed at identifying the attitudes of educators to innovations of undergraduate teacher practical training at the Faculty of Education, University of Hradec Králové. Within the attitudes of 44 educators several variables have been investigated: evaluation of practice, the need of innovative changes, support and commitment. The results suggest that educators feel lack of support in several areas and this shortage is related to their practice assessment, commitment to work and to the need for innovative changes, of which the most urgent changes are the changes in the organization of the practice.

**Key words:** innovation, change, undergraduate teacher practical training, educator, attitudes

Inovace jsou běžnou a legitimní součástí fungování nejrůznějších sociálních systémů. V oblasti vzdělávání význam inovací stoupá, současná společnost, v níž hraje důležitou roli informace, považuje realizaci inovací s cílem zkvalitňování systémů za projev úspěšnosti (Rýdl, 2003). Inovační úsilí je však vždy spjato se společenským kontextem, který podmiňuje zájmy na změnách a dává podněty k těmto změnám (Skalková, 2004). I přesto, že inovace přinášejí změny ve vnějším prostředí, nutně to ještě neznamená, že k této změně dojde i uvnitř systému. Existují totiž také vnitřní podmínky, které mají významný vztah k tomu, jak bude inovace úspěšná. Jedná se zejména o postoje a zájmy na straně všech aktérů vzdělávacího procesu, které mohou při realizaci inovací působit buď příznivě anebo naopak tlumivě. Důležitým, byť ne jediným, předpokladem úspěšnosti inovací je znalost a porozumění potřebám a postojům těchto aktérů.

Pregraduální učitelská příprava se tradičně sestává ze dvou částí, teoretické a praktické. Stávající model je však poslední dobou odborníky, ale i laiky a samotnými studenty učitelství a jejich pedagogy zpochybňován, a to zejména z důvodu nedostatečné provázanosti teoretické a praktické části přípravy, která má dopad jeho efektivitu (např. Kagan, 1992; Průcha, 2002; Píšová, 2005; Brücknerová, 2014; Korthagen et al., 2011; Píšová & Duschinská, 2011;

Juklová & Haviger, 2011; a další). Předpokladem pro změnu stávajícího stavu je navození bližší a kvalitnější spolupráci mezi všemi odborníky, kteří se na vzdělávání budoucích učitelů podílejí, zejména mezi akademickým prostředím a terénem. Tento příspěvek prezentuje výsledky realizovaného průzkumného šetření, jehož cílem bylo *zjistit aktuální stav postojů pedagogů podílejících se na vedení praxí v rámci Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové*. Zjišťovány byly postoje k potřebě inovačním změn a názory na to, které změny by bylo potřeba realizovat. Tento obecný cíl byl konkretizován do několika dílčích: a) identifikovat *aktuální stav hodnocení praxí* v pregraduální učitelské přípravě u cvičných učitelů (dále jen pedagogů); b) identifikovat *aktuální stav postojů k potřebě inovačních změn* u pedagogů; c) analyzovat *inovační návrhy* pedagogů v oblasti pregraduálních učitelských praxí; d) identifikovat *aktuální stav angažovanosti* pedagogů v oblasti pregraduálních učitelských praxí; e) identifikovat *aktuální stav podpory* pedagogů podílejících se na pregraduálních učitelských praxích a f) na základě analýzy výše uvedených oblastí *vyslovit závěry o aktuálním stavu angažovanosti pedagogů a jejich připravenosti na realizaci inovačních změn v oblasti pregraduálních učitelských praxí*.

### 2.3.1 Metoda a výzkumný soubor

Byl zvolen kvantitativní výzkumný design. Sběr dat proběhl formou online-dotazníku. Dotazník obsahoval celkem 33 položek, které měly charakter sebeposuzovacích škál Likertova typu. Pedagogové se vyjadřovali na 5-bodové škále. Získaná data byla analyzována s využitím metod deskriptivní a verifikační statistiky v aplikaci SPSS.

Zkoumaný soubor zahrnoval celkem 44 pedagogů, z nichž 86,4% tvořily ženy (N = 38) a 13,6 % muži (N = 6). Průměrný věk pedagogů činil 44 let, nejmladší pedagog měl 28, nejstarší 60 let. 62 % (N = 27) pedagogů spolupracuje s pedagogickou fakultou externě, 38 % (N = 17) tvoří interní zaměstnanci fakulty. Délka praxe těchto pedagogů se liší od 1 roku do 22 let. 24,4 % (N = 11) pedagogů má praxi dlouhou 1–3 roky; 36,6 % (N = 15) pedagogů má 4–10 let praxe, 17,1 % (N = 8) pedagogů má 11–15 let praxe a 22% pedagogů (N = 10) má 16 a více let praxe.

### 2.3.2 Výsledky

#### A) Aktuální stav hodnocení praxí v pregraduální učitelské přípravě z pohledu pedagogů podílejících se na jejich realizaci.

Pedagogové podílející se na realizaci pregraduálních učitelských praxí tyto praxe hodnotili z několika hledisek: jasnosti principů a cílů, časové a prostorové organizace, personálního zajištění, komunikace se všemi souvisejícími články, respektu a podpory nadřízených, finančního ohodnocení a z hlediska celkové přínosnosti praxí pro studenty. Následující tabulka prezentuje výsledky jejich posouzení na škále 1–5, kde 1 znamenala výborné a 5 nedostatečné.

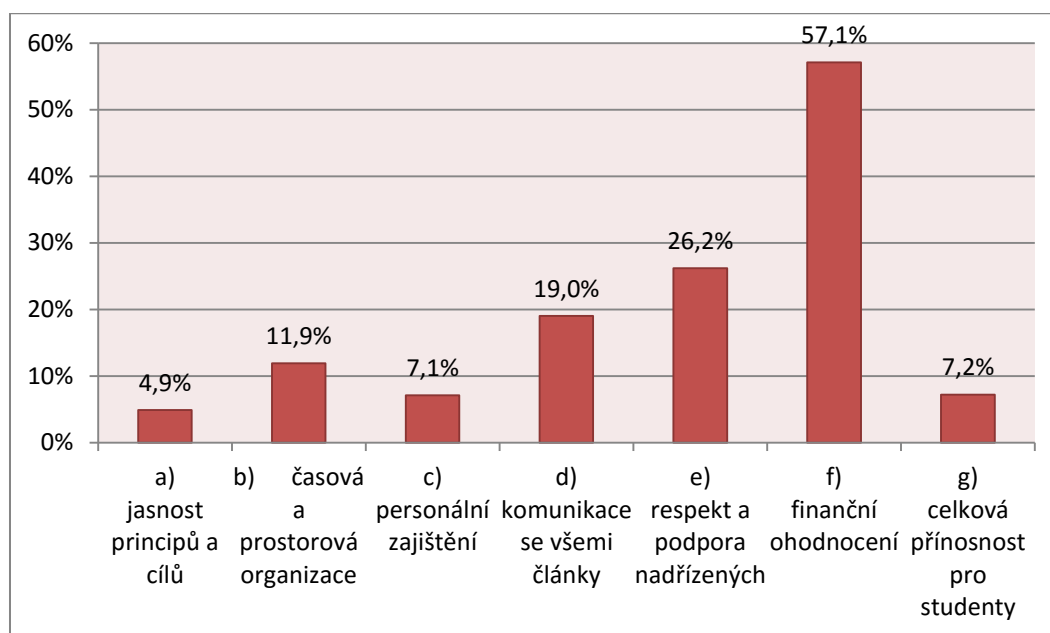
Tabulka 1

*Aktuální stav hodnocení praxí*

	Mean	Median	Mode	Std. Dev.	Min.*	Max.*
a) jasnost principů a cílů	<b>1,85</b>	2	1	,882	1	5
b) časová a prostorová organizace	<b>2,38</b>	2	2	,987	1	5
c) personální zajištění	<b>1,83</b>	2	1	,935	1	5
d) komunikace se všemi články	<b>2,29</b>	2	1	1,312	1	5
e) respekt a podpora nadřízených	<b>2,38</b>	2	1	1,287	1	5
f) finanční ohodnocení	<b>3,36</b>	4	4	1,284	1	5
g) celková přínosnost pro studenty	<b>1,81</b>	1	1	1,018	1	5

\* 1 – výborné; 5 – nedostatečné

Z tabulky výše je patrné, že nejpříznivěji pedagogové hodnotí přínosnost praxí pro studenty. Aritmetický průměr 1,81 naznačuje, že pedagogové důvěřují smyslu své práce a považují ji za užitečnou a přínosnou. Obdobně pozitivně smýšlejí také o kvalitě svých kolegů a odborníků podílejících se na vedení praxí. Velice blízko tomuto hodnocení je dále jejich hodnocení jasnosti principů a cílů. Méně příznivě je hodnocena komunikace se všemi podílejícími se články a dále ještě méně příznivě časová a prostorová organizace praxí a respekt a podpora od nadřízených. Největší rezervy spatřují pedagogové ve výši finanční odměny za realizace praxí. Graf 1 níže doplňuje výsledky hodnocení o přehled podílu negativního hodnocení praxí ve sledovaných oblastech. Zobrazuje výsledky, které byly získány výpočtem kumulativních četností odpovědí 4 a 5 na škále 1–5. Je zjevné, že více než polovina respondentů (57,1 %) se necítí být adekvátně finančně hodnocena, více než čtvrtina (26,2 %) z nich v souvislosti se svou prací postrádá respekt a podporu od svých nadřízených a téměř pětina (19 %) chybí vhodná komunikace se všemi podílejícími se články.



Graf 1. Podíl negativního hodnocení\* pregraduálních učitelských praxí pedagogy.

\*kumulativní četnosti odpovědí 4 a 5 na škále 1–5, kde 1 = výborné; 5 = nedostatečné

## B) Potřeba inovačních změn pregraduálních učitelských praxí v pojetí pedagogů.

Na škále 0–4 se pedagogové dále vyjadřovali k tomu, nakolik v dané oblasti vnímají potřebu inovačních změn. Tabulka 2 sumarizuje jejich hodnocení. Je zřejmé, že nejsilněji cítí pedagogové potřebu změnit finanční ohodnocení za vedení praxí, dále respekt a podporu od nadřízených a komunikaci se všemi články. Nejnižší potřebu inovačních změn uvádí v oblasti personálního zajištění praxí a jasnosti principů a cílů.

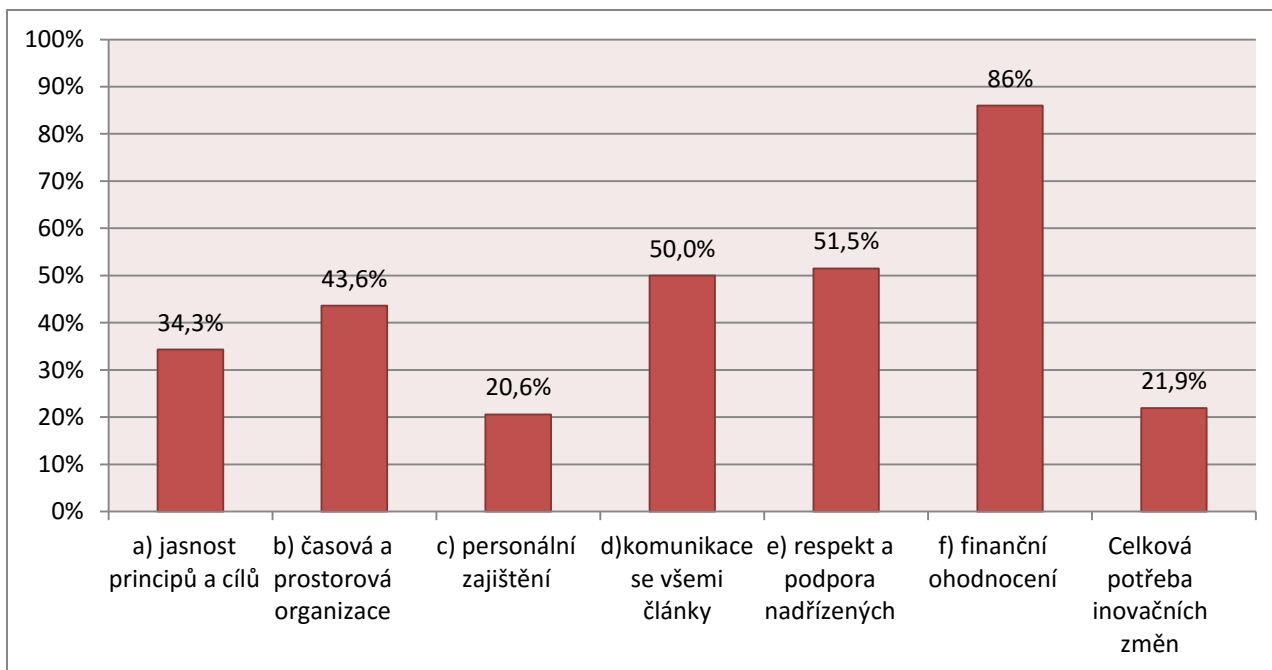
Tabulka 2

*Potřeba inovačních změn v pojetí pedagogů...*

	Mean	Median	Mode	Std. Dev.	Min.*	Max.*
a) jasnost principů a cílů	<b>1,76</b>	2	0	1,422	0	4
b) časová a prostorová organizace	<b>2,18</b>	2	2	1,335	0	4
c) personální zajištění	<b>1,50</b>	1	1	1,308	0	4
d) komunikace se všemi články	<b>2,32</b>	3	4	1,491	0	4
e) respekt a podpora nadřízených	<b>2,34</b>	3	4	1,434	0	4
f) finanční ohodnocení	<b>3,26</b>	4	4	0,986	0	4
<b>Celková potřeba inovačních změn</b>	<b>1,68</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	1,312	<b>0</b>	<b>4</b>

\* 0 – zcela nesouhlasím; 4 – zcela souhlasím

Z Grafu 2 níže vyplývá, že největší podíl pedagogů (86 %) si přeje inovační změny v oblasti finančního ohodnocení. Více než polovina (51,5 %) by uvítala změnu v oblasti respektu a podpory nadřízených a polovina (50 %) pedagogů v oblasti komunikace se všemi články podílejícími se na realizaci praxí. Nezanedbatelný podíl pedagogů (43,6 %) si dále přeje změny v oblasti časové a prostorové organizace, třetina (34,3 %) v oblasti principů a cílů a pětina pedagogů (20,6 %) v oblasti personálního zajištění praxí.

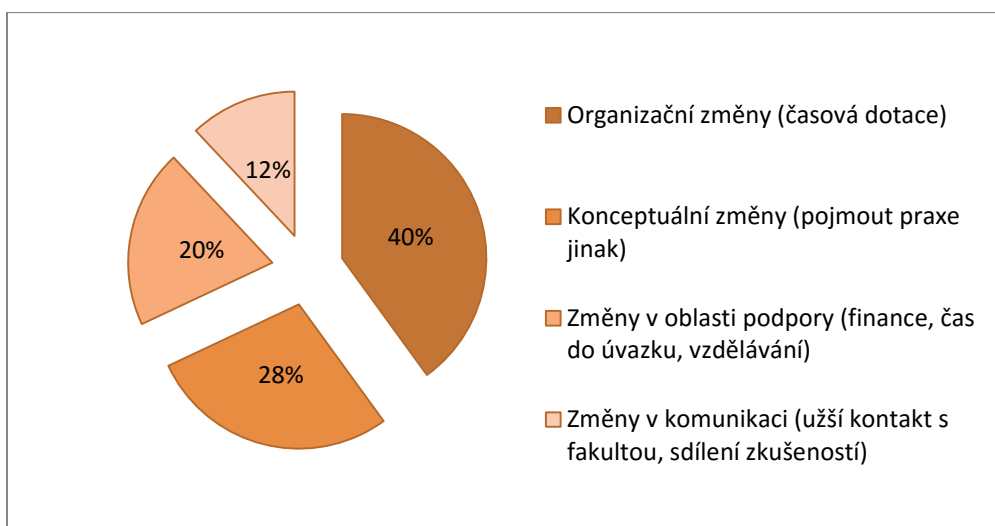


Graf 2. Podíl pedagogů uvádějících potřebu inovačních změn\*.

\*kumulativní četnosti odpovědí 3 a 4 na škále 0–4, kde 0=zcela nesouhlasím; 4=zcela souhlasím

### C) Inovační návrhy pedagogů v oblasti pregraduálních učitelských praxí

Kromě hodnocení nabídnutých oblastí na škále se pedagogové měli možnost volně vyjádřit k inovačním změnám, které by v oblasti pregraduálních učitelských praxí uvítali. Možnosti volné výpovědi využilo celkem 22 ze 44 dotázaných pedagogů. Jejich návrhy inovačních změn byly kategorizovány do 4 oblastí: organizační změny, konceptuální změny, změny v oblasti podpory a změny v komunikaci. Podíl jejich četnosti mezi všemi volnými výpověďmi ukazuje následující graf:



Graf 3. Kategorizace inovačních změn navrhovaných pedagogy\*.

\* podíl četností jednotlivých kategorií v rámci všech odpovědí

**Kategorie organizačních změn** byla zastoupena nejčastěji, podíl četností odpovědí z této kategorie v rámci všech odpovědí činil 40 %. Nejčastějším návrhem byla změna časové dotace pro praxe, ve smyslu potřeby věnovat praxi více času, případně „zavedení výuky praxe vkuse v několika týdnech“. **Kategorie konceptuálních změn** byla zastoupena 28 % volných výpovědí. Návrhy zařazené do této kategorie byly poměrně pestré. Objevovaly se návrhy na zařazování videozáznamů do výuky praxí, napojení praxí na teoretické předměty a změny celého konceptu praxí. Kategorie **změn v oblasti podpory pedagogů** byla zastoupena 20 % nestrukturovaných odpovědí. Zahrnovala požadavky na vyšší finanční ohodnocení, na čas přidávaný do úvazku dotázaných pedagogů. Požadavky na tento druh změn obsahovaly užší kontakt s fakultou a prostor k „*pravidelným setkáváním s vedením fakulty a sdílení potřeb a výsledků*“. Za zmínku stojí jistě pozoruhodné zjištění, že i přes značnou nespokojenost pedagogů v oblasti finančního ohodnocení patřila pouze jediná volná odpověď na otázku po tom, co by se mělo změnit, jejich platu. Většina z nich se zamýšlela nad tím, jak by praxe mohly lépe fungovat.

#### D) Angažovanost pedagogů v oblasti pregraduálních učitelských praxí

V rámci analýzy postojů pedagogů k inovačním změnám v oblasti praxí byly testovány také jejich angažovanost v oblasti praxí včetně v realizaci inovací. Tato součtová proměnná sestávala ze čtyř indikátorů – zájmu o další vzdělávání, potěšení z práce, investice vlastního času nad rámec úvazku a aktivní angažovanost na dosud realizovaných inovacích. Tabulka 3 níže shrnuje výsledky respondentů v těchto indikátorech:

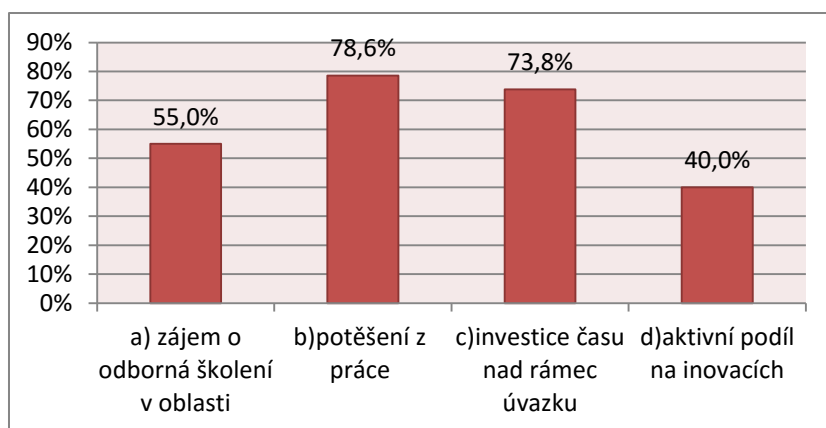
Tabulka 3

#### *Angažovanost pedagogů na praxích*

	N	Mean	Med.	Mode	Std. Dev.	Min. *	Max. *
a) zájem o odborná školení v oblasti	44	<b>2,68</b>	3	4	1,228	0	4
b) potěšení z práce	44	<b>3,10</b>	3	3	,932	0	4
c) investice času nad rámec úvazku	44	<b>3,05</b>	3	3	,909	0	4
d) aktivní podíl na inovacích	44	<b>1,63</b>	1	0	1,675	0	4

\* 0 – zcela nesouhlasím; 4 – zcela souhlasím

Je patrné, že nejsilněji se angažovanost pedagogů projevuje potěšením pedagogů z vykonávané práce a investicí vlastního času nad rámec úvazku. Zájem o odborné školení zaujímá třetí místo v pořadí a na posledním místě je aktivní podíl pedagogů na inovacích. Z Grafu 4 je patrné již zmíněné pořadí kritérií. Angažovanost většiny pedagogů je sycena jejich potěšením z této práce a projevuje se mimo jiné investicí jejich vlastního času nad rámec úvazku. Více než polovina námi dotázaných pedagogů má silnou vůli dále se vzdělávat a 40 % z nich se již aktivně podílí na realizaci změn v oblasti praxí.



Graf 4. Podíl angažovanosti pedagogů na praxích\*.

\*kumulativní četnosti odpovědí 3 a 4 na škále 0–4, kde 0 = zcela nesouhlasím; 4 = zcela souhlasím

### E) Zdroje podpory u pedagogů podílejících se na pregraduálních učitelských praxích

Hodnocení praxí a potřeby jejich změn je výsledkem vzájemné interakce mnoha činitelů, z nichž za nejpodstatnější považujeme podporu pedagogů. Touto součtovou proměnnou chápeme zajištění podmínek, umožňujících efektivní fungování pedagoga v systému praxí. V rámci našeho výzkumu byla tvořena několika kritérii: zajištění komunikace a možnosti předávání informací dalším osobám podílejících se na praxích (a), existence sociální opory (b), oceňování práce pedagoga jeho nadřízenými (c), nabídka dalšího vzdělávání a rozvoje (d) a možnost uplatnit vlastní vliv v případě nesouladu (e). Výsledky těchto indikátorů přináší Tabulka 4 níže:

Tabulka 4

#### Zdroje podpory pedagogů

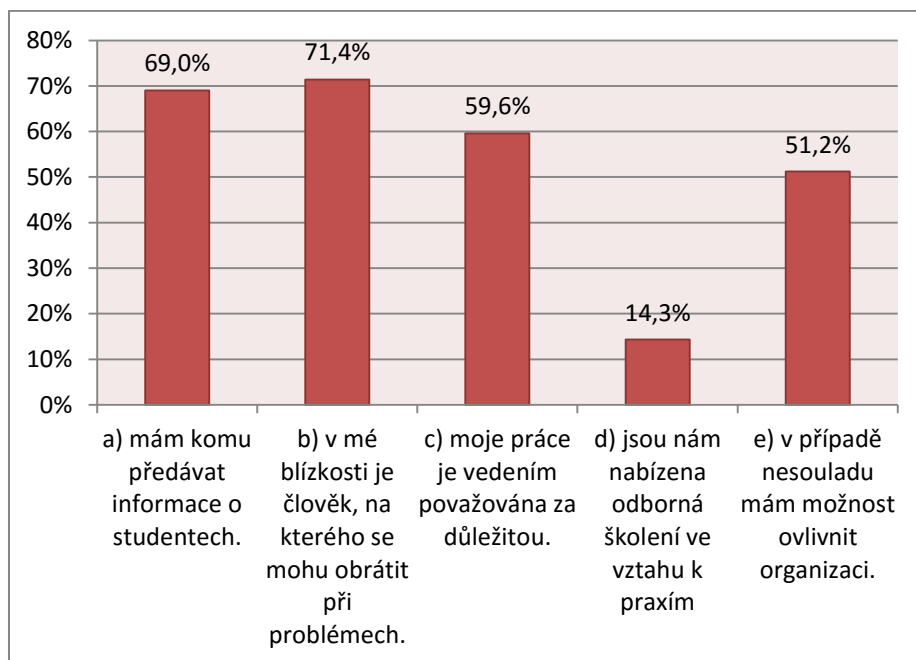
	N	Mean	Median	Mode	Std. Dev.	Min. *	Max. *
a) mám komu předávat informace o studentech.	44	3,0	3	4	1,230	0	4
b) v mé blízkosti je člověk, na kterého se mohu obrátit při problémech.	44	3,26	4	4	,989	0	4
c) moje práce je vedením považována za důležitou.	44	2,69	3	4	1,179	0	4
d) jsou nám nabízena odborná školení ve vztahu k praxím	44	1,12	1	2	1,194	0	4
e) v případě nesouladu mám možnost ovlivnit organizaci.	44	2,37	3	3	1,199	0	4

\* 0 – zcela nesouhlasím; 4 – zcela souhlasím

Jak vyplývá z Grafu 4 níže, nejvíce námi dotázaných pedagogů (71,4%) čerpá podporu ze vztahu s blízkou osobou, na kterou se obrací v případě problémů. Bližší informace o tom, zda



jde o kolegiální nebo ryze osobní vztahy, bohužel nejsou k dispozici. Dalším významným zdrojem podpory je možnost sdílení informací o studentech a práci s nimi (69 %). 59,6 % pedagogů uvádí, že jejich práce je jejich nadřízenými považována za důležitou a 51,2 % uvádí možnost ovlivnit organizaci praxí v případě nesouladu. Pouze 14,3 % uvádí za svůj zdroj podpory nabízené další vzdělávání.



Graf 4. Zdroje podpory pedagogů\*.

\*kumulativní četnosti odpovědí 3 a 4 na škále 0–4, kde 0 = zcela nesouhlasím; 4 = zcela souhlasím

## F) Angažovanost pedagogů k inovačním změnám – souvislosti

Výše prezentované výsledky ukazují na množství dílčích informací. Abychom byly schopny tyto výsledky interpretovat a odpovědět tak na hlavní výzkumnou otázku: Jaké jsou postoje pedagogů k potřebě realizace inovačních změn a s čím souvisí? Za tímto účelem námi sestavený dotazník testoval několik proměnných, jejichž vzájemné souvislosti byly ověřovány metodou výpočtu Pearsonova korelačního koeficientu. Tyto proměnné měly charakter součtových proměnných, které jsou tvořeny 3–6 položkami a byly popsány ve výsledcích výše: *podpora, angažovanost, hodnocení a potřeba inovačních změn*. Tabulka 5 níže shrnuje výsledky ověřování vzájemných souvislostí.

Tabulka 5

Statisticky významné souvislosti mezi proměnnými

	PODPORA	ANGAŽOVANOST	POTŘEBA ZMĚN	
PODPORA		,464**	-,344*	,613**
ANGAŽOVANOST	,464**		-,141	,322*
POTŘEBA ZMĚN	-,344*			-,694**
HODNOCENÍ	,613**	,322*	-,694**	

\*korelace měřená Pearson. koeficientem významná na 5% hladině alfa

\*\* korelace měřená Pearson. koeficientem významná na 1% hladině alfa

Z výsledků korelací vyplývá, že námi sledované součtové proměnné jsou ve vzájemných bohatých souvislostech. Hodnocení praxí pedagogy na 1% hladině významnosti pozitivně koreluje s mírou podpory, a negativně s potřebou inovačních změn. Hodnocení rovněž pozitivně koreluje s angažovaností, a to na 5% hladině významnosti. Lze tedy shrnout, že pedagogové, kteří se cítí být více podporováni, mají zároveň tendenci hodnotit praxe příznivěji a více se angažovat. Naopak ti, kteří hodnotí praxe negativně, mají větší potřebu změny. Neznamená to však, že se tito pedagogové zároveň ve změnách více angažují. Mezi angažovaností a potřebou změn nebyla identifikována žádná statisticky významná souvislost.

### 2.3.3 Diskuse

Realizované průzkumné šetření přineslo odpovědi na položené otázky i nové otázky, jejichž zodpovězení nebylo v možnostech tohoto šetření. Z analýzy aktuálního stavu *hodnocení praxí* pedagogy vyplývá, že pedagogové vnímají svou práci jako smysluplnou a přínosnou. Oceňují také odborné kvality svých kolegů, kteří se na vedení praxí podílejí. Nedostatky vidí ve vzájemné komunikaci mezi všemi zúčastněnými odborníky, časové a prostorové organizaci praxí a v nízkém respektu a podpoře od svých nadřízených. Nejvýrazněji negativně hodnotí své finanční hodnocení, které podle nich neodpovídá jejich práci. *Potřeba inovačních změn* praxí z pohledu pedagogů spadá do několika oblastí. Největší podíl pedagogů si přeje změny v oblasti podpory – lepší finanční ohodnocení a více respektu a podpory od svých nadřízených. Dále pedagogové poukazují na potřebu změn v oblasti organizace praxí, v oblasti konceptu praxí a také v oblasti komunikace mezi všemi podílejícími se články. I přes skutečnost, že finanční ohodnocení práce pedagogů je hodnoceno nejvíce negativně, ve svých návrzích na změny se pedagogové zamýšlejí významně častěji nad organizačními a koncepčními změnami. *Angažovanost pedagogů* v oblasti praxí je nejsilněji sycena jejich potěšením z vykonávané práce a dále investicí vlastního času nad rámec úvazku. Vlastní aktivní podíl na drobných změnách a inovacích udává 40 % pedagogů. *Podporu pro svou práci* čerpá největší podíl pedagogů ze vztahu s blízkou osobou, dále sdílením informací o studentech a případných problémech. Necelý 60 % uvádí, že mají respekt od svých nadřízených 51,2 % má možnost ovlivnit organizaci praxí v případě nesouladu.

Výsledky korelací s využitím výpočtu Pearsonova korelačního koeficientu potvrdily, že mezi sledovanými kategoriemi existují bohaté vztahy. *Potřeba inovačních změn* negativně koreluje s *hodnocením aktuálního stavu praxí*. Zároveň byly zjištěny pozitivní statisticky významné souvislosti mezi *hodnocením praxí*, *angažovaností* a *podporou*. Pedagogové, kteří cítí větší

podporu, se zároveň více angažují a hodnotí praxe příznivěji. Naopak pedagogové, kteří udávají nižší úroveň podpory, se zároveň méně angažují, praxe hodnotí méně příznivě a udávají větší potřebu inovačních změn. Zdá se, že míra podpory je oslabena v zejména v oblastech finančního ohodnocení za vykonanou práci, respektu a ocenění od nadřízených, možnosti absolvovat efektivní další vzdělávání a možnosti ovlivnit organizaci praxí v případě nesouladu.

### 2.3.4 Závěr

Realizované průzkumné šetření se zaměřilo na zjišťování postojů pedagogů k potřebě inovačních změn v oblasti pregraduálních učitelských praxí. Do šetření bylo zahrnuto několik proměnných: *hodnocení praxí, potřeba inovačních změn, podpora a angažovanost*, které představovaly součtové škály tvořené 3–6 položkami. Šetření přineslo zjištění v dílčích oblastech proměnných a rovněž o jejich vzájemných vztazích. Poukázalo zejména na skutečnost, že pedagogové cítí nedostatečnou podporu v několika oblastech, která souvisí s jejich hodnocením praxí, s jejich pracovní angažovaností i s potřebou inovačních změn. Volné výpovědi pedagogů o potřebě inovačních změn obsahují čtyři kategorie změn: organizační, konceptuální, změny v oblasti odpory a změny v komunikaci. Jsou dokladem toho, že i přes nedostatky v jejich systémové podpoře je v centru jejich pozornosti efektivní fungování praxí a jejich přínosnost pro studenty.

## Literatura

- Brücknerová, K. (2014). Prostor pro zkušenost v teoretické výuce. In J. Nehyba & J. Kolář, et al. (Eds.), *Reflexe mezi lavicemi a katedrou* (s. 37–46). Brno: Masarykova univerzita.
- Juklová, K., & Haviger, J. (2011). Kvalita výuky a efektivita vlastního učení očima studentů Univerzity Hradec Králové. In I. Nowosad, J. Ondráková, & J. Doležalová (Eds.), *Kvalita života v kontextech vzdělávání* (s. 117–137). Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169. DOI: [10.3102/00346543062002129](https://doi.org/10.3102/00346543062002129)
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Píšová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Píšová, M., & Duschinská, K. (2011). *Mentoring v učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Rýdl, K. (2003). *Inovace školských systémů*. Praha: ISV.
- Skalková, J. (2004). *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido.

## **Autoři**

Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

e-mail: katerina.juklova@uhk.cz

Mgr. Věra Krejčová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

e-mail: vera.krejцова@uhk.cz

## 2.4 Koncepcia pedagogickej praxe v študijnom programe učiteľstvo pedagogiky v kombinácii na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave

### The concept of teaching practice in the field of study Teacher training of pedagogy in combination at the Faculty of Education of Comenius University in Bratislava

*Renáta Tóthová, Dušan Kostrub*

**Abstrakt:** Príspevok sa zaoberá predstavením koncepcie pedagogickej praxe v rámci pregraduálnej učiteľskej prípravy v študijnom odbore učiteľstvo pedagogiky v kombinácii na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, ktorej absolventi budú kvalifikovaní ako učelia pedagogických disciplín na stredných školách, najmä na pedagogických a sociálnych akadémiách, konzervatóriách a pod. Súčasťou príspevku bude aj ukážka dizajnu vyučovacej hodiny pedagogiky, ktorá je koncipovaná v intenciách induktívnej paradigmy, resp. v intenciách induktívne a participatívne vedenej výučby, čo považujeme za modernú a v súčasnosti veľmi aktuálnu koncepciu výučby. V príspevku tiež uvedieme prehľad názorov študentov na túto prax, ktorej reflexiu študenti pravidelne robia v rámci svojich pedagogických denníkov, jej pozitíva, negatíva a perspektívy do budúcnosti.

**Kľúčové slová:** pedagogická prax, pregraduálna príprava učiteľov, učiteľstvo pedagogiky v kombinácii

**Abstract:** The article deals with the concept of teaching practice within the framework of pre-service teachers' education in study specialization "Teacher training in pedagogy in combination" at Comenius University. Graduates will be qualified as teachers of pedagogy in upper secondary education, namely pedagogical and social academies, conservatoires, etc. The article also presents a design of lesson plan for teaching pedagogy which is designed according to inductive paradigm, i.e. the inductive and participative instruction which we consider an up-to-date concept of schooling. The authors include an overview of students' views regarding the pre-service teaching practice which is reflected in their diaries; pointing out positives, negatives as well as future perspectives.

**Key words:** teaching practice, pre-service teachers' education, teacher training in pedagogy in combination

Koncepcia pedagogickej praxe v rámci pregraduálnej učiteľskej prípravy v študijnom programe učiteľstvo pedagogiky v kombinácii na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, ktorého absolventi budú kvalifikovaní ako učelia pedagogických disciplín na stredných školách, najmä na pedagogických a sociálnych akadémiách, konzervatóriách, je koncipovaná najmä ako súčasť tzv. všeobecného učiteľského základu, teda študijného programu s názvom *pedagogicko-psychologický a spoločenskovedný základ učiteľstva*.

Učiteľstvo pedagogiky v kombinácii sa študuje v rámci študijného odboru 1.1.1 učiteľstvo akademických predmetov, v rámci ktorého študenti študujú tri študijné programy – dva tzv. aprobačné predmety pre sekundárne vzdelávanie (vrátane ich didaktík) a tretím je vyššie uvedení študijný program učiteľského základu.

Postupnosť pedagogických praxí, ktoré absolvujú študenti učiteľstva pedagogiky v kombinácii, obsahuje pedagogické praxe v rámci bakalárskeho učiteľského štúdia a následne pedagogické praxe v rámci nadväzujúceho magisterského štúdia v rovnakom študijnom programe.

#### **2.4.1 Konceptia hospitačnej pedagogickej praxe B v bakalárskom stupni učiteľského štúdia na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave**

V rámci bakalárskeho štúdia absolvujú študenti učiteľstva pedagogiky v kombinácii dve základné pedagogické praxe (tieto sú na PdF UK rovnaké pre všetky učiteľské študijné programy pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie):

- *Hospitačná pedagogická prax A (HPP A)* – zameraná na teóriu výchovy v pedagogickej praxi škôl, študenti majú pozorovať teoreticko-výchovné javy vyskytujúce sa v rámci procesu výučby, resp. celkovo v rámci školy.
- *Hospitačná pedagogická prax B (HPP B)* – zameraná na pozorovanie všeobecno-didaktických javov v rámci výučby na základných, prípadne na stredných školách.

Obe spomenuté praxe sa vykonávajú prevažne na fakultou zazmluvnených školách v rámci Bratislavy. Základnou požiadavkou pri zaraďovaní študentov do jednotlivých škôl je, aby študenti boli na časť z povinných hospitačných hodín zaradení aj na predmety, ktorých učiteľstvo študujú. Jednou zo základných požiadaviek na absolvovanie HPP A a HPP B je absolvovať 20 hospitácií (náčuvov) na rôznych predmetoch, u rôznych učiteľov a v rôznych ročníkoch školy. Táto požiadavka súvisí s tým, aby sa študenti v rámci bakalárskeho štúdia zoznamovali s pedagogickou praxou na školách zo širokého uhla pohľadu a mohli navzájom porovnávať výučbu vedenú rôznymi učiteľmi na rôznych predmetoch a v rôznych ročníkoch. Majú tak k dispozícii pestrejšiu paletu didaktických prístupov k výučbe a možnosť diskutovať tieto prístupy s cvičnými učiteľmi po absolvovaní náčuvov. Takto skoncipovaná bakalárska pedagogická prax je špecifická pre PdF UK v Bratislave, kedy sa študenti ešte nesústredujú iba na výučbu v ich aprobačných predmetoch. Domnievame sa, že pozitívom takto vedenej praxe je, že umožňuje študentom získať väčší prehľad o rôznych didaktických možnostiach vedenia výučby v praxi, čo ich následne môže inšpirovať aj pri budovaní si vlastnej tzv. individuálnej koncepcie výučby, resp. v didaktickej príprave na výučbu svojich aprobačných predmetov, ktorej sa budú podrobnejšie venovať v magisterskom stupni štúdia.

Realizáciu oboch bakalárskych pedagogických praxí zabezpečuje Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky PdF UK (jej zadanie študentom, predpraxové a popraxové stretnutia a hodnotenie praxe prostredníctvom Pedagogických denníkov študentov) v spolupráci s Referátom pedagogických a odborných praxí, ktorý zabezpečuje komunikáciu so zazmluvnenými školami a zaraďovanie študentov na jednotlivé školy v rámci každého semestra. Každý semester sa HPP A alebo HPP B zúčastní cca 200 študentov všetkých učiteľských študijných programov pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie.

Obe praxe sú zasadené do optimálnej postupnosti viacerých teoretických predmetov bakalárskeho stupňa štúdia, ktorých odporúčanú študijnú cestu uvádzame v nasledujúcej tabuľke (PP – povinný predmet, PV – povinne voliteľný predmet):

Tabuľka 1

*Predmety pedagogickej praxe v kontexte sprievodných predmetov v bakalárskom študijnom programe učiteľstvo pedagogiky v kombinácii na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave*

<b>Názov predmetu:</b>	<b>Odporúčaný semester bakalárskeho stupňa štúdia:</b>	<b>Študijný program (bakalársky):</b>
teória výchovy (PP)	1. semester (ZS)	učiteľstvo pedagogiky v kombinácii
<b>hospitačná pedagogická prax A (PP)</b>	2. semester (LS)	pedagogicko-psychologický a spoločenskovedný základ učiteľstva
všeobecná didaktika (PP)	2. semester (LS)	učiteľstvo pedagogiky v kombinácii
<b>hospitačná pedagogická prax B (PP)</b>	3.semester (ZS)	pedagogicko-psychologický a spoločenskovedný základ učiteľstva
pedagogická komunikácia (PP)	2.–4. semester	pedagogicko-psychologický a spoločenskovedný základ učiteľstva
sociálno-pedagogický výcvik (PV)	2.–5. semester	učiteľstvo pedagogiky v kombinácii

V rámci hospitačnej pedagogickej praxe B, ktorá je prvou hospitačnou (náčuvovou) praxou, týkajúcou sa didaktickej stránky výučby, majú študenti k dispozícii sylabus praxe, ktorý ich presne inštruuje, ako a čo majú na praxi pozorovať. Je v kompetencii vysokoškolských pedagógov, vyučujúcich všeobecnú didaktiku, ako skoncipujú základné požiadavky pre študentov na vykonávanie všeobecno-didaktickej praxe HPP B.

V nasledovnom texte uvedieme najpodstatnejšie časti našej koncepcie tejto praxe, ktorú realizujeme posledných 7–8 rokov.

*Anotácia predmetu:* Hospitačná pedagogická prax B umožňuje študentom sledovať didaktické javy v reálnych podmienkach školy so zameraním na organizačnú a metodickú variabilitu vyučovacieho procesu rôznych vyučovacích predmetov a rôznych učiteľov. Zároveň umožňuje sledovať spôsob realizácie vyučovacieho procesu – využitie organizačných foriem výučby, vyučovacích metód a materiálnych didaktických prostriedkov vo výučbe; komunikáciu medzi učiteľom a žiakmi, tvorivosť a celkovú klímu v triede.

*Ciele predmetu:* Cieľom hospitačnej pedagogickej praxe B je umožniť študentom sledovať výchovno-vzdelávací (vyučovací) proces z pohľadu budúceho pedagóga. Počas náčuvov študenti pozorujú pedagogický výstup cvičných učiteľov a na základe teoretických poznatkov zo všeobecnej didaktiky analyzujú výchovno-vzdelávací (vyučovací) proces v celej jeho šírke a v záverečnom hodnotení formulujú svoj vlastný názor, poukazujú na pozitíva i negatíva, príp. navrhnújú vlastné riešenia.

*Tematické zameranie pozorovania jednotlivých hodín v rámci HPP B:*

- 1) *Pozorovanie priebehu a identifikovanie jednotlivých fáz vyučovacieho procesu a zároveň sledovanie vyučovacej činnosti učiteľa a učebnej činnosti žiakov počas vyučovacej hodiny (pozorovanie 1.–5. hodiny).*
- 2) *Flandersov systém na pozorovanie komunikácie v triede (pozorovanie na 3 vyuč. hodinách) – pozorovanie by malo byť realizované na hodinách rôznych učiteľov, ak bude taká možnosť).*
- 3) *Zaznamenávanie otázok na vyučovacej hodine – podľa Gavoru (pozorovanie na 3 vyuč. hodinách) – pozorovanie by malo byť realizované na hodinách rôznych učiteľov, ak bude taká možnosť).*
- 4) *Pozorovanie priebehu a identifikovanie jednotlivých fáz vyučovacieho procesu a zároveň sledovanie vyučovacej činnosti učiteľa a učebnej činnosti žiakov počas vyučovacej hodiny (pozorovanie 12.–16. hodiny).*
- 5) *Komplexný záznam vyučovacej hodiny (pozorovanie 17.–20. hodiny).*
- 6) *Reflexia hospitačnej pedagogickej praxe B.*

*Úlohy (výstupy) študentov a ich hodnotenie:* Hospitačnú pedagogickú prax B hodnotí katedrový metodik praxe. K udeleniu kreditu je potrebné predložiť „Denník hospitačnej pedagogickej praxe B“ – jeho súčasťou je:

- POTVRDENIE o absolvovaní praxe.
- Vyplnené pozorovacie PROTOKOLY (z 20-tich vyučovacích hodín) – čitateľne ručne alebo v tlačenej textovej podobe.
- Reflexia praxe – v tlačenej textovej podobe (cca 1,5–2 strany).

#### **2.4.2 Konceptia pedagogickej praxe v magisterskom stupni učiteľského štúdia učiteľstva pedagogiky v kombinácii na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave**

S koncipovaním pedagogickej praxe v magisterskom štúdiu učiteľstva pedagogiky v kombinácii úzko súvisia aj viaceré predmety tohto študijného programu vrátane ich odporúčanej študijnej postupnosti. Študentom je odporúčané postupovať pri príprave na dve základné magisterské pedagogické praxe vo výučbe predmetu pedagogika na stredných školách nasledovne – údaje sú uvedené v tabuľke 2 (PP – povinný predmet, PV – povinne voliteľný predmet).



Tabuľka 2

*Predmety pedagogickej praxe v kontexte sprievodných predmetov v magisterskom študijnom programe učiteľstvo pedagogiky v kombinácii na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave*

<b>Názov predmetu:</b>	<b>Odporúčaný semester magisterského stupňa štúdia:</b>	<b>Študijný program (magisterský):</b>
aktivizujúce metódy vo vyučovaní pedagogických disciplín (PP)	1. semester (ZS)	učiteľstvo pedagogiky v kombinácii
<b>priebežná pedagogická prax z PG (PP)</b>	2. semester (LS)	pedagogicko-psychologický a spoločenskovedný základ učiteľstva
didaktika pedagogiky (PP)	2. semester (LS)	učiteľstvo pedagogiky v kombinácii
<b>súvislá pedagogická prax z PG (PP)</b>	3. semester (ZS)	pedagogicko-psychologický a spoločenskovedný základ učiteľstva
stáž v školských inštitúciách (PP)	1.–3. semester	učiteľstvo pedagogiky v kombinácii

Koncepcia *priebežnej pedagogickej praxe z pedagogiky* (PPP) je organizovaná ako hospitačná (náčuvová) pedagogická prax, kde študenti musia odhospitovať a pozorovať výučbu v predmete pedagogika na strednej škole (väčšinou na pedagogickej a sociálnej akadémii alebo konzervatóriu) na 10-tich vyučovacích hodinách, ku ktorým prislúcha 10 hodín rozboru s cvičným učiteľom (u jedného cvičného učiteľa alebo u viacerých – podľa preferencií cvičnej školy a po dohode s metodikom praxe na katedre). Svoje záznamy z pozorovaných vyučovacích hodín pedagogiky si zaznamenávajú do Pedagogického denníka priebežnej pedagogickej praxe, ktorý po skončení praxe predkladajú katedrovému metodikovi na ohodnotenie. Katedrový metodik so študentami realizuje predpraxové aj popraxové stretnutie. Na predpraxovom stretnutí ich inštruuje, na čo sa majú pri hospitáciách zameriavať, aký je predpísaný počet hodín na hospitáciu a aké sú požiadavky na úspešnú realizáciu a ukončenie praxe. Na popraxovom stretnutí študenti v rámci kruhového sedenia prezentujú najdôležitejšie poznatky z praxe, slovne reflektujú zaujímavosti, pozitíva a negatíva pozorovaných hodín, diskutujú so spolužiakmi a s katedrovým metodikom o svojich názoroch na prezentované didaktické javy a ich riešenie cvičnými učiteľmi v praxi, prezentujú svoje verzie riešenia daných didaktických situácií, diskutujú o učiteľmi využívaných stratégiách preberania nového učiva cvičnými učiteľmi a pod. Na záver diskutujú o prínose priebežnej pedagogickej praxe pre utváranie ich vlastnej tzv. individuálnej koncepcie výučby, vyjadrujú sa ku stavu vlastnej motivácie stať sa učiteľom pedagogiky a podobne.

Koncepciu *súvislej pedagogickej praxe z pedagogiky* (SPP) priblížime prostredníctvom častí sylabu, ktorý obsahuje nasledovné informácie a pokyny pre študentov:

Túto prax môžu študenti absolvovať na stredných školách, kde sa predmet *pedagogika* (resp. predmet špeciálna pedagogika, príp. iné pedagogické disciplíny) vyučuje: najmä pedagogické a sociálne akadémie, konzervatóriá, príp. gymnáziá.

*Cieľ predmetu:* Cieľom súvislej pedagogickej praxe z pedagogiky je umožniť študentom získať praktické skúsenosti s vyučovaním predmetu pedagogika a vytvoriť im priestor a čas na tvorivú a aktívnu prácu so stredoškolskými žiakmi. Počas náčuvov študenti pozorujú pedagogický výstup cvičných učiteľov – *výlučne na hodinách pedagogických disciplín*, a na základe teoretických poznatkov získaných počas doterajšieho štúdia na fakulte sú schopní nielen pozorovať, analyzovať a hodnotiť výchovno-vzdelávací proces, ale aj dôsledne pripraviť a pod dohľadom cvičných učiteľov sami odučiť stanovený počet vyučovacích hodín.

Študenti počas súvislej pedagogickej praxe z pedagogiky absolvujú **8–10 vyučovacích hodín (4 hodiny náčuvov a 4–6 hodín výstupov)** na predmete pedagogika (pedagogické disciplíny) – hodiny náčuvov absolvujú väčšinou v 3-jiciach (alebo vo dvojiciach). K nim absolvujú 8–10 rozborov hodín s cvičným učiteľom. Počas náčuvov študenti zaznamenávajú svoje pozorovanie vyučovacej hodiny do príslušného tlačiva, ktoré je súčasťou Denníka pedagogickej praxe (počet záznamov náčuvov = 4). K svojim výstupom priložia písomnú prípravu na 4–6 vyučovacích hodín (podľa toho, koľko hodín im cvičný učiteľ umožní odučiť – minimálne 4h, maximálne 6h).

Cviční učelia v spolupráci s riaditeľom školy vytvárajú podmienky pre dôslednú realizáciu stanoveného obsahu súvislej pedagogickej praxe z pedagogiky a študentom praxovej skupiny zadávajú témy hodín, ktoré majú študenti odučiť, spolu s metodickými pokynmi ku ich úspešnej realizácii. Študenti sa preto musia vopred dohodnúť s cvičným učiteľom nielen na obsahu, rozsahu, organizácii, podmienkach, ale aj na poradí v akom budú vyučovať.

*Súčasťou denníka súvislej pedagogickej praxe z pedagogiky je záverečné hodnotenie svojej praxe študentom – reflexia realizovanej súvislej praxe*, v ktorej študent zhodnotí pozitíva i negatíva získané počas náčuvov, vyjadrí svoje pocity pred – počas – po realizácii svojich výstupov; porovná výučbu cvičného učiteľa so svojimi výstupmi, vyjadrí svoj názor na prínos tejto pedagogickej praxe pre neho ako nastávajúceho učiteľa; resp. do akej miery táto prax ovplyvnila jeho postoj k profesii, ktorú študuje a pod.

**Cvičný učiteľ** hodnotí profesionalitu správania sa študenta počas súvislej pedagogickej praxe a jeho preukázané pedagogické schopnosti a zručnosti počas jeho výstupov – do „Protokolu o vykonaní súvislej pedagogickej praxe“ zapíše študentovo hodnotenie (známkou podľa priloženej stupnice) zo 4 až 6 výstupových hodín – ku ktorým študent odovzdá aj písomné prípravy.

*K udeleniu kreditov je potrebné predložiť praxovému metodikovi na Katedre pedagogiky a sociálnej pedagogiky PdF UK **Denník súvislej pedagogickej praxe***, ktorý bude obsahovať:

- záznam zo štyroch vyučovacích hodín (4 hodiny náčuvov),
- písomné prípravy na hodiny výstupov (4–6 hodín výstupov),
- reflexiu realizovanej súvislej praxe,
- „*EVIDENCIU DOCHÁDZKY študenta na Súvislú pedagogickú prax z predmetu PEDAGOGIKA*“ (podpísanú cvičným učiteľom),
- hodnotenie študenta cvičným učiteľom.

### **2.4.3 Ukážka dizajnu vyučovacej hodiny pedagogiky v intenciách induktívne a participatívne vedenej výučby**

V rámci predmetov aktivizujúce/interaktívne metódy vo vyučovaní pedagogických disciplín a didaktika pedagogiky sa autori tohto príspevku veľmi intenzívne zaoberajú výučbou

smerujúcou k identifikácii rozdielov medzi deduktívne (transmisívne) a induktívne (konštruktivisticky) koncipovanou výučbou a vedením študentov k nadobudnutiu kompetencie zmysluplne koncipovať výučbu pedagogických tém okrem deduktívnej výučby aj v intenciách induktívnej a participatívnej výučby. Ako pozitívne vnímame, že študenti sa aktívne pokúšajú v rámci mikrovýstupov celej vyučovacej hodiny v predmete didaktika pedagogiky, aj v rámci súvislej pedagogickej praxe aplikovať induktívne a participatívne koncipovanú výučbu a majú na ňu veľmi pozitívnu spätnú väzbu od žiakov stredných škôl aj od cvičných učiteľov pedagogiky, ktorí často do ich hodnotení napíšu, že ich naši študenti v didakticko-metodickom koncipovaní výučby inšpirujú.

V nasledujúcich troch tabuľkách uvádzame krátku ukážku dizajnu induktívne a participatívne koncipovanej výučby pedagogickej témy na pedagogickej a sociálnej akadémii skoncipovanej a odučenej našou študentkou M. Kolenčíkovou (2015) v akademickom roku 2014/15.

Tabuľka 3

*Základné charakteristiky vyučovacej hodiny pedagogiky na tému Štruktúra a typy rodiny*

<b>Téma: Štruktúra a typy rodiny</b>
<i>Kognitívne ciele výučby:</i> Žiaci budú vedieť myšlienково skonštruovať a charakterizovať štruktúru a typy rodiny a začleniť diskurz skonštruovaný triedou do vedeckého diskurzu súčasnej pedagogickej vedy.
<i>Afektívne (sociálno-komunikačné) ciele výučby:</i> Žiaci dokážu vo vzájomnej sociálnej interakcii reagovať na výpovede spolužiakov, aktívne spolupracovať v skupinách; V kontexte afektívnych cieľov u žiakov bude prebiehať rozvoj sociálno-komunikačných kompetencií/spôsobilostí (komunikatívne a sociálno-interakčné spôsobilosti, intra-personálne a interpersonálne spôsobilosti).
<i>Stratégia/typ výučby:</i> induktívna a participatívna výučba (sociálno-konštruktivistická výučba)
<i>Materiálne didaktické prostriedky:</i> papieriky so zadaním úlohy pre každú skupinu, prezentácia v softvéri MS PowerPoint, počítač + dataprojektor.
<i>Čas:</i> 45 minút
<i>Informačné pramene:</i> Kikušová, S., & Kostrub, D. (2002). <i>Pedagogika pre 1. ročník stredných odborných škôl</i> . Bratislava: SPN. Kostrub, D. (2008). <i>Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?</i> Prešov: Rokus. Tóthová, R. (2013). <i>Implementácia kurikula do vyučovacieho procesu</i> . Bratislava: Z-F Lingua.

#### Tabuľka 4

#### Popis postupu výučby vyučovacej hodiny pedagogiky na tému Štruktúra a typy rodiny

<b>Popis postupu vyučovania:</b>
<p><b>1. Preaktívna fáza</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- oboznámime žiakov s cieľom hodiny, rozdelíme žiakov do štyroch skupín prostredníctvom náhodného delenia (žiakom prideliť čísla a podľa čísel sa rozdelia do skupín).</li></ul>
<p><b>2. Interaktívna fáza</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>zadanie úlohy č. 1:</b> práca v skupinkách, príprava scénok pre hranie rolí;</li><li>- každá skupina dostane papierik s konkrétnym výchovným štýlom, ale bez jeho názvu (uvádzame nižšie v tabuľke), pri ktorom sú napísané dva najhlavnejšie znaky daného štýlu;</li><li>- <b>situácia:</b> Janko je žiakom 9.ročníka základnej školy, chce od rodičov nový mobilný telefón;</li><li>- <b>inštrukcia:</b> Vytvorte v skupinách krátku scénu, kde Janko o nový telefón rodičov žiada a rodičia na jeho žiadosť reagujú výchovným štýlom, ktorého indicie máte na papierikoch. Túto scénu odohrajú členovia vašej skupinky pred triedou a trieda sa pokúsi identifikovať hlavné znaky daného výchovného štýlu, na ich základe identifikuje/pomenuje, o aký výchovný štýl ide (pomenovanie nemusí byť súhlasné s pomenovaním v oficiálnych pedagogických diskurzoch).</li><li>- <b>zadanie úlohy č. 2:</b> <i>pozorne sledovať hranie rolí spolužiakov a zapísať si výrazné znaky komunikácie rodičov voči deťom pri každej odohranej scénke;</i></li><li>- hranie scény 1. skupiny;</li><li>- po odohratej scénke prebieha diskusia s celou triedou o pozorovaných typických znakoch predvedeného štýlu výchovy, neskôr zapojenie do diskusie aj skupiny, ktorá výchovný štýl predvádzala;</li><li>- typické znaky výchovného štýlu formulované žiakmi píšeme na tabuľu;</li><li>- následne prebieha hranie scénok ostatných skupín spojené s rovnakou postupnosťou následných činností ako po odohratí scény 1. skupiny;</li></ul>
<p><b>3. Postaktívna fáza</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- žiakom prezentujeme súčasný vedecký diskurz o výchovných štýloch v rodine za súčasnej projekcie prezentácie v MS PowerPoint a diskutujeme s nimi, ako vystihli typické znaky jednotlivých výchovných štýlov, prípadne aj ich podrobnejšie špecifiká;</li><li>- žiaci si môžu napísať poznámky do zošita k tejto téme obsahujúce súčasný vedecký diskurz o výchovných štýloch v rodine (k dispozícii majú prezentáciu v MS PowerPoint a učebnicu pedagogiky).</li></ul>

Tabuľka 5

Zadanie úlohy č. 1 obsahujúce hlavné znaky výchovných štýlov (papieriky pre skupiny)

<b>Zadanie úlohy č. 1 obsahujúce hlavné znaky výchovných štýlov (papieriky pre skupiny):</b>	
<p><b>VÝCHOVNÝ ŠTÝL č. 1:</b></p> <p>Rodičia neakceptujú názory a potreby detí.</p> <p>Rodičia nevedia deti pochváliť, v rodine vládne napätie a strach.</p>	<p><b>VÝCHOVNÝ ŠTÝL č. 2:</b></p> <p>Je založený na vzájomnej tolerancii.</p> <p>Spolupráca rodičov a detí ako rovnocenných partnerov.</p>
<p><b>VÝCHOVNÝ ŠTÝL č. 3:</b></p> <p>Rodič je príliš mäkký, benevolentný.</p> <p>Rodič uprednostňuje požiadavky dieťaťa pred svojimi požiadavkami.</p> <p>Rodič realizuje všetky činnosti v prospech dieťaťa bez jeho primeraného zaťažovania a zapájania do rodinného života.</p>	<p><b>VÝCHOVNÝ ŠTÝL č. 4:</b></p> <p>Rodičia sú ľahostajní k výchove detí.</p> <p>Rodičia nezabezpečujú potreby a požiadavky detí.</p>

#### **2.4.4 Postrehy z reflexií študentov ku súvislej pedagogickej praxi z pedagogiky**

Študenti väčšinou zhodnotia spoluprácu s cvičnými učiteľmi pedagogiky ako pozitívnu a hodnotia učiteľov ako ústretových, čo svedčí o profesionálnom prístupe cvičných učiteľov ku študentom a to je veľmi dôležité. Aby tomu tak bolo, katedrový metodik praxe (v akademických rokoch 2011/12 až 2014/15 R. Tóthová) systematicky cvičných učiteľov kontaktuje na začiatku každého semestra a podrobne s nimi rozdiskutuje, na čo sa majú študenti na praxi zameriavať, čo je úlohou študentov a čo úlohou cvičných učiteľov. Zároveň s cvičnými učiteľmi spolupracuje na adekvátnom prerozdelení študentov ku cvičným učiteľom a pod.

K veľmi častým pripomienkam v reflexii súvislej pedagogickej praxe z pedagogiky patrila v minulých rokoch najmä požiadavka, aby študenti mohli odučiť viac hodín, pretože mali povinnosť absolvovať náčuvy na 5 vyučovacích hodinách a odučiť 2–5 vyučovacích hodín počas súvislej praxe (a odovzdať prípravy na vyučovanie na 5 vyučovacích hodín, aj keď ich všetky neodučili – takto to bolo do akademického roka 2014/15). Veľmi často študentom cviční učelia (z nižšie uvedených dôvodov) neumožnili odučiť viac ako minimálnu požiadavku 2 hodiny, ktoré študentom nepostačovali na zmysluplnejšie zdokonaľovanie si svojich učiteľských profesijných zručností. Táto situácia bola dlhodobejšie spôsobená tým, že štátna a početom študentov veľká pedagogická a sociálna akadémia je v Bratislave iba jedna, na nej máme štyroch cvičných učiteľov pedagogiky, ktorí majú dobré predpoklady adekvátne našich študentov na praxi viesť. Ďalej máme k dispozícii štátne konzervatórium, kde máme jednu cvičnú učiteľku a málo hodín pedagogiky, cirkevné konzervatórium, kde však nemajú kvalifikovaného učiteľa pedagogiky a súkromnú pedagogickú a sociálnu akadémiu, ktorá má tiež iba jedného cvičného učiteľa pedagogiky a málo hodín pedagogiky do týždňa. Napriek tomuto nepriaznivému stavu ohľadom počtu cvičných učiteľov a počtu týždenných vyučovacích hodín pedagogiky na stredných školách v Bratislave sme sa od akademického roka 2014/15 po dohode s našimi cvičnými učiteľmi rozhodli, že v rámci ich možností navýšime požiadavku na 4–6 odučených vyučovacích hodín študentmi počas súvislej praxe z pedagogiky.

Toto sa nám osvedčilo a študenti majú väčšie možnosti vyskúšať si svoje učiteľské schopnosti a v rámci postupnosti 4–6 vyučovacích hodín si ich podľa inštrukcií cvičných učiteľov aj na základe vlastnej sebareflexie odučených hodín, príp. reflexie hodín svojimi spolužiakmi, zdokonaľovať.

## 2.4.5 Záver

Pri zvažovaní konceptu pedagogická prax, je rozhodujúcim to, kto je študentom učiteľstva. V zamýšľaní sa nielen nad konceptom pedagogická prax, ale najmä nad spoločenským významom a osobne pripísaným zmyslom pedagogickej praxe pre cieľovú skupinu je potrebné vziať do úvahy viacero faktorov. Pokiaľ je spoločenský význam praxe zjavne vhodne zadefinovaný, ide len o jednostrannú záležitosť, práve druhou stranou tejto dlhoročne zabezpečovanej kultúrnej praxe je jej osobné prijatie samotným študentom. Naša dlhoročná učiteľská prax nás oprávňuje uviesť profesijné skúsenosti, ktoré dokladujú, že (seba)určujúcim subjektom pedagogickej praxe je práve študent učiteľstva. Proces (seba)určenia študenta – ako vyučujúceho učiteľa – je dôsledkom autoregulačných mechanizmov, ktoré si nastavuje a udržiava samotný študent. Cieľové zameranie študentov učiteľstva je skutočne rôznorodé. Autori tejto štúdie realizujú vlastné kvalitatívne skúmanie, ktoré okrem iného odhaľuje z(a)mýšľanie študenta o štúdiu učiteľstva i o profesii učiteľa. Realizujú interview, focus group, eseje, focus interview, fenomenografické interview, priame i nepriame pozorovanie, projektívne techniky, q-metodológiu a i., aby porozumeli osobným mentálnym, či sociálnym reprezentáciám študentov učiteľstva. Autori osobne venujú mnoho hodín osobným, či skupinovým diskusiám a konzultáciám; opierajú sa tiež o reflexie študentov vzťahujúce sa na profil vysokoškolskej výučby. Medzi zásadné a nemenné zistenia patrí zistenie, že nie vždy a za každých okolností je štúdium učiteľstva prvoradou voľbou, čiže aj cieľovým zámerom študenta. Učiteľstvo je potom skôr náhradou, či doplnkom pôvodnej voľby. Práve tento fakt je určujúci pre to, aký profil má mať realizácia pedagogickej praxe študentov učiteľstva. Akokoľvek dobre pripravené modely pedagogickej praxe strácajú na svojej účinnosti, lebo ich zámerom je zvonka ovplyvňovať správanie študenta v jeho formácii byť učiteľom. Absencia osobného rozhodnutia, angažovanosti, presvedčenia, záujmu a úcty voči učiteľskej profesii (...) študenta je neomylným krokom pre náročnú aktivitu a energetickú stratu vysokoškolského učiteľa (didaktika). Skúsenosť a vlastné reflexie autorov štúdie ukazujú, že je žiaduce transformovať koncept pedagogickej praxe študentov učiteľstva z diváckej formy na účastnícku formu praxe. Východiskovou myšlienkou je preto fakt, že tí, ktorí majú zmysluplne, cieľavedome, (seba)účinne (...) absolvovať pedagogickú prax v školách, sú študenti a preto od nich vyžadujeme mentálnu tvorivú aktivitu, učiteľskú múdrosť, dôvtip, humánosť, cit pre odhad, pochopenie seba i druhých, otvorenú komunikáciu, prejav osobnej radosti a i. Autori tejto štúdie si uvedomujú, že je čas uvažovať o zmene, ale i vyvolať otvorenú diskusiu o tom, že akosi nemožno ďalej vravieť o myšlienke „stať sa, či nestáť sa učiteľom“. Účelnejším sa ukazuje zmienenú myšlienku transformovať do otázky „si alebo nie si učiteľom?“ Bud' je študent učiteľstva „rodeným učiteľom“, alebo – ako nám naša učiteľská prax ukazuje, študent ním nie je. Tieto slová si odvažujeme uviesť len preto, lebo naša skúsenosť je naliehavá a nabáda nás uvažovať, kde (v čom) nastáva chyba v realizácii pedagogickej praxe, hoci model tejto praxe sa ukazuje byť neproblematickým. Musíme uviesť, že v našich študentských radoch máme aj príklady dobrej praxe, keď pre učiteľskú profesiu málo angažovaný študent učiteľstva rozvinul svoj potenciál natolko, že predčil naše štandardné požiadavky na študentov v rámci ich pedagogickej praxe. Je prirodzené, že máme v obľube vyučovať študentov „rodených učiteľov“, ktorých nielen my, ale tiež i oni sami osebe sa za takých považujú. V tom prípade pedagogická prax nesie znaky uplatňovania konštruujúcej sa individuálnej koncepcie vyučovania študenta a jej reflexia nie

je čírym konštatovaním skutočností, či emocionálne prežitých zážitkov. Autori tejto štúdie majú na zreteli proces utvárania učiteľskej osobnosti ako čohosi výnimočného, preto ich požiadavky na charakter praxe majú skôr rámcový, odporúčací, dobrovoľný charakter – je v záujme a zodpovednosti študenta, čo znamená, že on sám rozhoduje, čo bude obsahovať jeho portfólio z absolvovanej pedagogickej praxe. Autonómnosť, kompetentnosť a kolaboratívnosť (predpoklad účinne vzájomne spolupracovať) študenta spolu s jeho rozvíjajúcim sa pedagogickým poznaním a myslením sú elementy vstupujúce do rozhodovacích, ale i hodnotiacich (autoevalvačných) procesov úspešnosti pedagogickej praxe v prípade ktoréhokolvek študenta. Kladieme dôraz, aby študent sám rozhodol, čomu pripíše osobný zmysel. Osobný zmysel študent konfrontuje so spoločenským významom ním absolvovanej praxe v korelácii so samotným učiteľským štúdiom a predovšetkým s výkonom jeho budúcej učiteľskej profesie. Na základe tu uvádzaných stanovísk a v súlade so stavom, ktorý sa ukazuje už pri výbere uchádzačov o učiteľské štúdium, sú autori tejto štúdie presvedčení o naliehavejšej potrebe precíznejšieho vyhľadávania učiteľských talentov a nie o podpore rozvíjania bezduchých, či netvorivých učiteľských remeselníkov. Pedagogická prax, akokoľvek dobre koncipovaná, môže talentovaným študentom učiteľstva ich vnútorný svet a potenciál napomôcť plne rozvinúť.

## Literatúra

- Kikušová, S., & Kostrub, D. (2002). *Pedagogika pre 1. ročník stredných odborných škôl*. Bratislava: SPN.
- Kolenčíková, M. (2015). *Možnosti konštruktivisticky vedenej výučby pedagogických disciplín na strednej škole* (Diplomová práca). Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislavě.
- Kostrub, D. (2008). *Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* Prešov: Rokus.
- Tóthová, R. (2013). *Implementácia kurikula do vyučovacieho procesu*. Bratislava: Z-F Lingua.

## Autori

PaedDr. Renáta Tóthová, PhD.

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky (do 31.8.2015)

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

e-mail: tothova.renata@gmail.com

Doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

e-mail: kostrub@fedu.uniba.sk

## **2.5 Reflexia modelu pedagogickej praxe Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove ako apel ku kolaborácii zúčastnených strán**

### **Reflection on a model of pedagogical training at the Faculty of Education of the University of Prešov in Prešov as an appeal for collaboration of concerned parties**

*Erika Novotná*

**Abstrakt:** Cieľom príspevku je predstaviť model pedagogickej praxe v bakalárskom študijnom programe – *predškolská a elementárna pedagogika* – na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Študenti sa v uvedenom študijnom programe pripravujú (okrem iného) aj na prácu vychovávateľov v školských kluboch detí. Autorka charakterizuje model pedagogickej praxe v školských kluboch detí v jednotlivých semestroch štúdia. Popisuje druh, obsahovú náplň i systém riadenia pedagogickej praxe v školskom klube detí. V príspevku sú prezentované údaje získané z dotazníkového prieskumu, ktorého sa zúčastnilo 131 respondentov. Prieskum bol zameraný na reflexiu a hodnotenie alternatívneho modelu úvodnej pedagogickej praxe z pohľadu študentov prvého ročníka. Cieľom prieskumu bolo získať názory a postoje študentov, ktorí absolvovali tento model na formu, obsah, organizáciu, priebeh i charakter úvodnej pedagogickej praxe. V závere príspevku autorka identifikuje rezervy pedagogickej praxe a formuluje odporúčania pre pedagogickú prax.

**Kľúčové slová:** Pedagogická prax, školský klub detí, model praxe, reflexia študentov, cvičný pedagóg

**Abstract:** The aim of this paper is to introduce a model of pedagogical training in the bachelor study program – pre-school and elementary pedagogy – on the Faculty of Education on the University of Prešov in Prešov. Students in this study program are prepared for work as tutors in children school clubs. The author characterizes model of pedagogical training in children school clubs in individual semesters. The paper describes the type, content and system of pedagogical training management in children school club. The author also presents data obtained from a survey in the form of a questionnaire. The questionnaire was completed by 131 respondents. The survey was oriented towards the reflection and evaluation of an alternative model of the introductory pedagogical training from the point of view of first-year students. The aim of this survey was to obtain opinions and attitudes of students, who took part in this model, on form, content, organization, course and character of the introductory pedagogical training. In conclusion, the author identifies limitations of pedagogical training and formulates recommendations for pedagogical practice.

**Key words:** Pedagogical training, children school club, training model, students' reflection, trainee teacher



## **2.5.1 Pedagogická prax na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove**

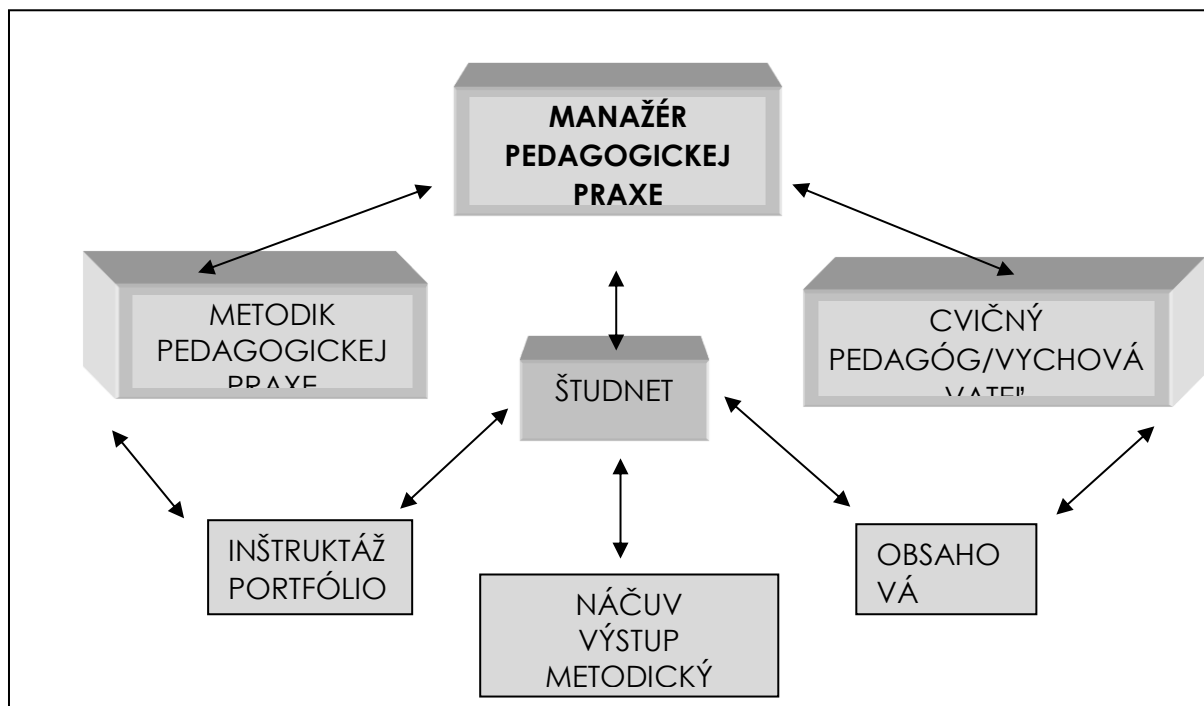
Pedagogická prax je neoddeliteľnou súčasťou komplexnej pregraduálnej prípravy študentov Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove (PF PU). Umožňuje budúcim učiteľom nadobudnutie kompetencií priamo v edukačnom procese, prepája a aplikuje teoretické vedomosti získané počas ich počiatočnej prípravy v konkrétnom školskom zariadení, rozvíja motiváciu študentov, ich spôsobilosti, zručnosti pre výkon učiteľského povolania. PF PU v Prešove spolupracuje pri organizačnom zabezpečení pedagogickej praxe svojich študentov s materskými a základnými školami, so špeciálnymi materskými a základnými školami, reedukačnými centrami a centrami pedagogicko-psychologického poradenstva, na základe uzatvorených zmlúv o spolupráci. Prax sa realizuje pod metodickým vedením cvičných učiteľov a metodikov katedrií tak, aby boli splnené stanovené ciele jednotlivých praxí. So zámerom sprehľadniť a zosúladiť prístupy učiteľov PF PU v Prešove, metodikov pedagogickej praxe a cvičných učiteľov k vedeniu študentov v rozvoji ich didaktických spôsobilostí sa na začiatku každého semestra organizujú metodické stretnutia s cvičnými učiteľmi. V rámci uvedených rokovaní sú cviční učitelia metodikmi pedagogickej praxe inštruovaní ohľadom obsahovej náplne pedagogickej praxe, požiadaviek kladených na študentov. Významnou je aj vzájomná výmena skúsenosti a postrehov, hľadanie nových možností spolupráce. Počas pedagogickej praxe prebiehajú zo strany metodikov pedagogickej praxe, resp. vyučujúcich, kontroly v prostredí realizácie pedagogickej praxe. Cieľom hospitácií je overiť účasť študentov na praxi v stanovenom čase, skontrolovať ich priebežné plnenie si povinností vyplývajúcich z obsahovej náplne praxe a poskytnúť im odbornú metodickú pomoc. Pravidelnou súčasťou pedagogickej praxe sú záverečné kolokviá k pedagogickej praxi, na ktorých sa vytvára široký priestor pre reflexiu študentov na proces nadobúdania učiteľských kompetencií. Tiež ide o zhodnotenie pedagogickej praxe z pohľadu metodika pedagogickej praxe, vrátane úrovne požadovaných dokumentov – portfólia, vo vzťahu k stanoveným požiadavkám na obsahovú a formálnu stránku (modifikované podľa Urmaničová, 2013).

## **2.5.2 Systém riadenia pedagogickej praxe na PF PU v Prešove**

V bakalárskom študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika sa študenti pripravujú na výkon povolania učiteľa v materskej škole a vychovávateľa v školskom klube detí (ŠKD). Bakalársky študijný program je charakterizovaný najmä základnou teoretickou prípravou v teórii študovaných odborov. Počas šiestich semestrov štúdia absolvujú študenti, v bakalárskom študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika, pedagogickú prax ktorá je rozdelená do troch častí (náčuvová prax, priebežná prax a súvislá prax). Druhy a rozsah pedagogických praxí v ŠKD na PF PU sú nasledovné: náčuvová pedagogická prax sa realizuje v prvom semestri štúdia a trvá 5 dní / 20 hodín. Priebežná pedagogická prax sa realizuje v treťom aj štvrtom semestri štúdia v rovnakom rozsahu jedného týždňa / 20 hodín. Súvislá pedagogická prax je realizovaná v poslednom – šiestom semestri štúdia v rozsahu troch týždňov / 60 hodín. Uvedomujeme si, časová dotácia pedagogických praxí nie je dostatočná a ideálne by bolo zvýšiť je rozsah. Avšak, pri súčasnom systéme financovania vysokých škôl a narastajúcom počte študentov, to zostane utopistickou víziou.

Efektívnosť edukačnej praxe je podmienená okrem iných faktorov i dobrou úrovňou organizovania pedagogických praxí. Praktikanti by mali mať možnosť primerane sa „zacvičiť“ v učiteľských činnostiach (Černotová et al., 2010). Žiadny študijný program (Spilková 1997, cit. podľa Černotová et al., 2010) nevybaví študentov hotovým a dostatočne širokým repertoárom potrebných vedomostí, schopností a postojov, činností a pod. Učiteľské

pregraduálne vzdelávanie je chápané ako začiatok procesu stávania sa učiteľom. Spolupráca s cvičnými školami je neodmysliteľnou súčasťou pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov a dôležitým článkom pri hodnotení kvality vzdelávania.



Obrázok 1. Systém riadenia pedagogickej praxe.

### 2.5.3 Systém riadenia pedagogickej praxe na PF PU v Prešove

Systém riadenia pedagogickej praxe na PF PU v Prešove (schéma 1) pozostáva zo štyroch komponentov: manažér, metodici, cvičný pedagóg a študent. Aby systém riadenia pedagogickej praxe fungoval, je nutné aby vzťahy a komunikačné kanály medzi uvedenými komponentmi fungovali a boli aktívne. Rovnako dôležité je definovať kompetencie vo vzťahu ku komponentom systému (resp. zúčastneným stranám) a delegovať úlohy v zmysle hierarchie systému riadenia.

Ak by sme mali retrospektívne pomenovať úroveň fungovania systému riadenia pedagogických praxí na PF PU, dovolíme si konštatovať, že ide o dobrú spoluprácu zúčastnených strán. Vzhľadom k vynárajúcim sa potrebám a problémom edukačnej praxe i spätnej väzbe apelujeme na zvýšenie kvality spolupráce zúčastnených strán na úroveň kolaborácie. V tejto súvislosti považujeme za podstatné poukázať na rozdiel medzi spoluprácou a kolaboráciou. Dillenbourg a kol. (1995, cit. podľa Katuščáková & Steranka, 2013) rozlíšili pojmy tak, že **spoluprácu** zadefinovali ako „... niečo dosiahnuté rozdelením práce medzi účastníkov, ako činnosť pri ktorej je každá osoba zodpovedná za časť riešenia problému.“ Na druhú stranu **kolaboráciu** definujú ako vzájomné sa angažovanie účastníkov v koordinovanom úsilí za účelom vyriešenia problému spoločne. Práca je často rozdelená aj v kolaborácii, ale rozdielom je, že pri spolupráci sa úloha rozdeľuje hierarchicky do nezávislých čiastkových úloh, pričom v kolaborácii môže byť kognitívny proces rozdelený do vzájomne sa prelínajúcich vrstiev.

Za predpokladu, že každá zo zúčastnených strán bude mať iné nároky, kritériá a požiadavky na výkon študenta – praktikanta, je pravdepodobné, že systém riadenia fungovať nebude a študent sa tak ocitne medzi „mlynskými kameňmi“, čo ho bude frustrovať a demotivovať. Rovnako dôležité je, aby bol systém riadenia pedagogickej praxe výsledkom diskurzu všetkých kompetentných (manažér, metodik, cvičný pedagóg) lebo v ich vplyve na študenta je nutná jednotnosť a kompromisný prístup akceptovaný všetkými zúčastnenými stranami. Ideálne by bolo vytvoriť priestor pre evalváciu súčasných potrieb edukačnej praxe z pohľadu cvičných pedagógov, identifikovať nedostatky (vágne miesta) v teoretickej a metodologickej príprave študentov na prax. Vo vzťahu k uvedenému by bolo potrebné modifikovať ciele jednotlivých pedagogických praxí a ponúknuť cvičným učiteľom priestor aj na pôde akademickej vo forme besied, seminárov, kolokvií, prednášok. Participácia cvičných učiteľov v prípravnej fáze študentov na „terén“ pedagogickej praxe sa i v našom prieskume osvedčila ako pozitívny krok ku zvýšeniu kvality a naštartovaniu kolaborácie zúčastnených strán.

#### **2.5.4 Reflexia a hodnotenie alternatívneho modelu úvodnej pedagogickej praxe z pohľadu študentov prvého ročníka**

Absolvovanie náčuvovej pedagogickej praxe, hneď v prvom semestri bakalárskeho študijného programu, je náročnou procedúrou nielen pre samotného študenta, ale i pre cvičného pedagóga. Dôvodov je niekoľko: zimný semester prvého roku štúdia je pre študenta adaptačným obdobím na akademické prostredie. Študent ešte nestihol absolvovať vyučovacie predmety relevantného študijného programu, ktoré by ho adekvátne „teoreticky“ pripravili na absolvovanie pedagogickej praxe v ŠKD (povinné predmety v relevantnom študijnom programe vo vzťahu k profilu absolventa – vychovávateľ, sú: *teória školskej a mimoškolskej výchovy a tvorivá dramatika, metodika výchovy mimo vyučovania*). To znamená, že študenti nemajú potrebné teoretické vedomosti o fungovaní školského zariadenia ani o organizácii a obsahu výchovno-vzdelávacích činností. Väčšina študentov si pamätá ŠKD iba zo spomienok z detstva, keď ho ako deti navštevovali. Preto je diskutabilné, či má opodstatnenie dať študentovi v rámci náčuvovej praxe zadanie – pozorovať, identifikovať, charakterizovať výchovno-vzdelávaciu činnosť, keď u neho absentujú triviálne teoretické informácie o uvedenom. Potom zaťažujeme cvičného pedagóga, ktorý sa bez úrovne poznania a porozumenia nemôže s praktikantmi posunúť ďalej a supluje tak rolu PF lebo narazil na informačné vákuum u študentov. Tieto fakty uvádzame na základe vlastnej skúsenosti a spätnej väzby od cvičných pedagógov. Preto sme model náčuvovej pedagogickej praxe (v závislosti od spätnej väzby a vynárajúcich sa požiadaviek zo strany cvičných škôl) alternovali, modifikovali, čo budeme bližšie charakterizovať v nasledujúcej časti príspevku ako pilotný model úvodnej pedagogickej praxe (UPP).

V zimnom semestri akademického roka 2014/2015 sme pilotovali alternatívny model UPP. Podstata spočívala v tom, že študenti prvého ročníka bakalárskeho stupňa štúdia neabsolvovali úvodnú pedagogickú prax (náčuvovú/hospitačnú) v teréne – v cvičných školských zariadeniach. Počas celého semestra absolvovali teoretickú prípravu, v rámci povinného predmetu UPP, pod vedením metodikov a expertov z pedagogickej praxe na PF. Hlavným cieľom pilotného modelu UPP bolo, aby v prvej fáze štúdia resp. v prvej fáze prípravy na pedagogickú prax, študent „absorboval“ fundamentálne teoretické penzum informácií a faktov, teda aby bol zorientovaný nielen v terminológii, organizácii, ale predovšetkým v oblasti voľnočasovej edukácie a neformálneho vzdelávania, kam činnosť a aktivity školských výchovno-vzdelávacích zariadení patria.

Model UPP pozostával z vyučovacích blokov zameraných na edukačnú činnosť v materských školách i školských kluboch detí (MŠ a ŠKD). Prvé tri bloky viedli metodici pedagogickej

praxe na PF PU (bloky boli realizované separátne pre MŠ a ŠKD) a posledný štvrtý blok, viedli experti z praxe, ktorí majú niekoľkoročné skúsenosti v danej profesii a stále aktívne pracujú.

Ciele a obsah jednotlivých blokov UPP boli nasledovné:

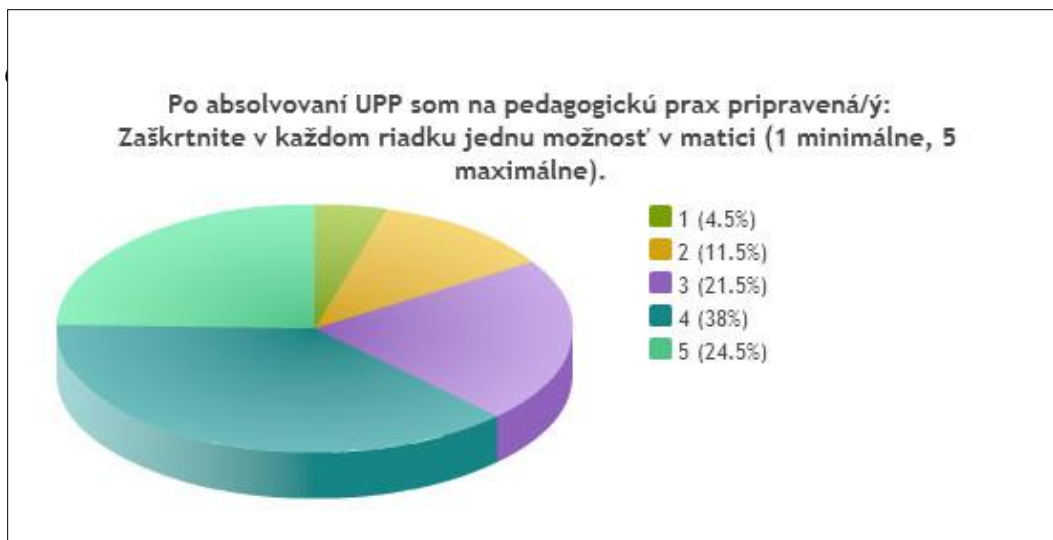
- Oboznámiť sa a porozumieť priebehu, organizácii i koordinovaniu pedagogickej praxe.
- Poznať a charakterizovať výchovno-vzdelávacie inštitúcie, ich poslanie a funkcie, v ktorých bude v priebehu štúdia prebiehať pedagogická prax.
- Definovať a komparovať program a chronologický sled výchovno-vzdelávacích činností a aktivít, ktoré v danej inštitúcii prebiehajú počas dňa.
- Konfrontovať sa s príkladmi dobrej praxe v rámci predškolskej a voľnočasovej edukácie

Po absolvovaní pilotného modelu UPP sme realizovali prieskum, ktorého sa zúčastnilo 131 respondentov (študenti prvého ročníka odboru predškolská a elementárna pedagogika). Prieskum bol zameraný na reflexiu a hodnotenie alternatívneho modelu UPP z pohľadu študentov. Dotazník obsahoval desať položiek, z toho päť posudzovacích škál (intervalová škála, dve polouzatvorené položky s dichotómnou ponukou odpovedí a viacnásobným výberom, 3 otvorené položky).

Cieľom prieskumu bolo získať názory a spätnú väzbu od respondentov vo vzťahu k forme, obsahu, organizácii, priebehu i charakteru pilotného modelu UPP. V nasledujúcej časti interpretujeme podstatné a významné zistenia vo vzťahu k cieľu prieskumu.

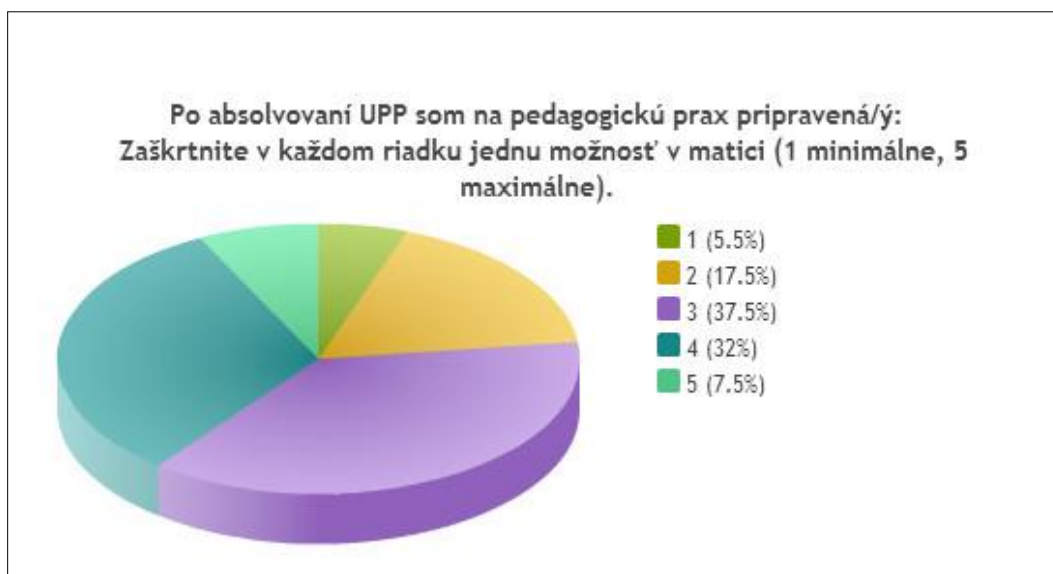
Prostredníctvom dotazníkovej metódy sme požiadali respondentov, aby na hodnotiacej škále vyjadrili nominálnou hodnotou od 1–5, (pričom 1 = minimálne a 5 = maximálne) do akej miery sa cítia byť pripravení na pedagogickú prax, po stránke teoretickej, metodologickej, vo vzťahu k prevádzke školy a školského zariadenia i k režimu dňa či popoludnia v danom zariadení.

Po absolvovaní UPP sa na pedagogickú prax po teoretickej stránke (graf 1) cítia byť pripravených 38 % respondentov (n = 50), ktorí na škále označili stupeň pripravenosti 4. Najvyšší stupeň 5 označilo na škále 24,5 % respondentov (n = 32). Stredovú hodnotu 3 vo vzťahu k teoretickej pripravenosti na pedagogickú prax označilo 21,5 % študentov (n = 28).



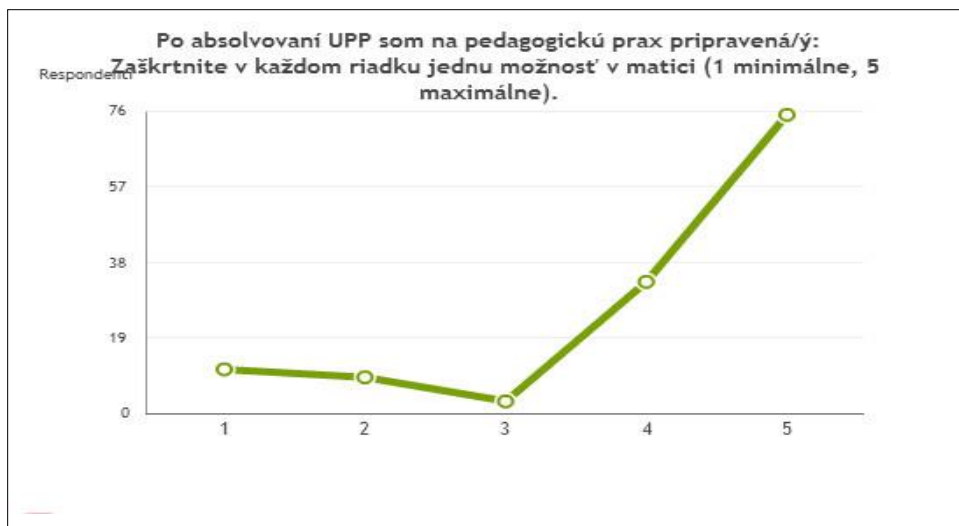
Graf 1. Pripravenosť na pedagogickú prax po stránke teoretickej.

Vo vzťahu ku metodike práce učiteľa a vychovávateľa (graf 2) označilo 37,5 % (n = 49) respondentov, na stredovej hodnote škály 3, že sú na pedagogickú prax pripravení. Úroveň 4 si zvolilo 32 % respondentov (n = 42) a najvyššiu úroveň pripravenosti 5, po stránke metodickej označilo 7,5 % respondentov (n = 5).



Graf 2. Pripravenosť na pedagogickú prax po stránke metodickej.

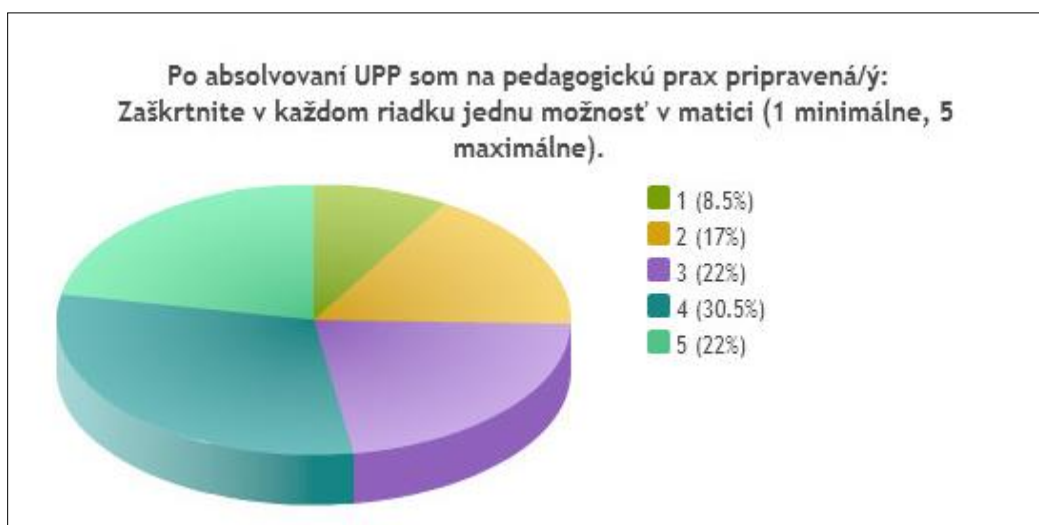
Vo vzťahu k stanoveným cieľom povinného predmetu úvodná pedagogická prax, v akreditovanom študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika je nevyhnutné, aby študent, ktorý príde na pedagogickú prax do príslušného školského výchovno-vzdelávacieho zariadenia alebo do materskej školy, poznal harmonogram (režim dňa/popoludnia) a organizáciu výchovno-vzdelávacej práce. Tejto téme bol venovaný úvodný blok alternatívneho modelu UPP. Napriek tomu, že účasť študentov na jednotlivých blokoch výučby bola povinná, výsledky prieskumu sú pre nás prekvapujúce.



Graf 3. Pripravenosť na pedagogickú prax z hľadiska poznania organizácie práce a režimu dňa v MŠ/popoludnia v ŠKD.

V grafe 3 označilo 57,3 % respondentov ( $n = 75$ ) na škále najvyššiu úroveň 5, čo znamená že poznajú harmonogram a organizáciu dňa/popoludnia v MŠ a ŠKD. Úroveň 4 označilo 25,2 % respondentov ( $n = 33$ ). Úroveň 2 si zvolilo 6,9% ( $n = 9$ ) respondentov. Najnižšiu úroveň 1 označilo 8,4 % respondentov ( $n = 11$ ), čo je prekvapivý údaj, pretože informácie o harmonograme a organizácii dňa boli študentov prezentované niekoľkokrát a vo viacerých súvislostiach.

Zaujímalo nás či respondenti po absolvovaní UPP rozumejú koordinovaniu a systému pedagogickej praxe na PF PU. Svoje stanoviská vyjadrili na hodnotiacej škále, uvádzame v grafe 4. Najviac respondentov 30,5 % ( $n = 40$ ) označilo na hodnotiacej škále týkajúcej sa poznania a pochopenia koordinácie a systému riadenia pedagogických praxí na PF PU, hodnotu 4. Najvyššiu hodnotu 5 označilo na škále 22 % respondentov. To znamená, že viac ako 50 % študentov porozumelo a chápe systém riadenia pedagogických praxí na PF PU. Prečo nie je percentuálna hodnota vyššia môže byť dané aj tým, že uvedené informácie sú pre študentov v prvom semestri štúdia nové, je ich veľa a zrejme to bude pre nich transparentnejšie, ak s tým budú mať aj praktickú skúsenosť.



Graf 4. Poznanie a pochopenie koordinovaniu a systému pedagogickej praxe.

V ďalšej časti dotazníka nás zaujímalo ako študenti spätne, po ukončení semestra, hodnotili predmet UPP.

Tabuľka 1

*Hodnotenie predmetu UPP zo strany študentov*

Predmet UPP hodnotím ako:	n	%	
a) potrebný	116	88,5	88.5%
b) nepotrebný	5	3,8	3.8%
c) iné	10	7,6	7.6%
Súhrn odpovedí	131		

Teší nás, že aj z uhla pohľadu študentov bol pilotný model UPP hodnotený ako potrebný. Uvedenú možnosť zvolilo 88,5 % respondentov. Diskutabilné je, že 3,8 % respondentov považuje tento model UPP za nepotrebný. Zrejme ide o študentov, ktorí majú odborné stredne vzdelanie so zameraním na predškolskú pedagogiku a pravdepodobne absolvovali pedagogickú prax ako v MŠ tak i v ŠKD.

Tabuľka 2

*Splnenie očakávaní zo strany študentov*

V rámci predmetu UPP som sa o pedagogickej praxi dozvedel to, čo som očakával:	n	%	
a) áno	42	32,1	32.1%
b) skôr áno	73	55,7	55.7%
c) skôr nie	14	10,7	10.7%
d) nie	0	0	0%
e) iné	2	1,5	1.5%
Súhrn odpovedí	131		

Na základe údajov v tabuľke 2, konštatujeme, že očakávania študentov vo vzťahu k UPP boli viacmenej splnené. 32,1 % respondentov si zvolilo možnosť „áno“. Najviac respondentov 55,7 % si zvolilo možnosť skôr áno. Z uvedeného dedukujeme, že obsah a témy jednotlivých modulov boli nastavené správne a väčšine študentov sa ich očakávania absolvovaním UPP naplnili.

Pozitívnym zistením pre nás je, že posledný blok modelu UPP, ktorý realizovali experti z praxe (cvičná učiteľka MŠ a cvičná vychovávateľka ŠKD) hodnotilo viac ako 90 % študentov pozitívne, ako prínos, zážitok. Respondenti oceňovali originalitu, niekoľkoročné

autentické skúsenosti a príklady dobrej praxe, ktoré s nimi cviční pedagógovia zdieľali a počas stretnutí analyzovali.

V závere príspevku vymenujeme vynárajúce sa problémy súvisiace s pedagogickou praxou, ktoré identifikujeme a považujeme za alarmujúce: izolácia akademického prostredia od reality edukačnej praxe v teréne, príliš teoretický charakter prípravy bakalárov, nízka kvalita metodologickej prípravy študentov na fakultách, kompetencie cvičných učiteľov, financovanie cvičných učiteľov, vákuum v spolupráci metodikov na vysokej škole a cvičných učiteľov v praxi. Podľa nášho názoru je nevyhnutné venovať uvedeným problémom pozornosť a týmto smerom orientovať aj pedagogický výskum.

## Literatúra

Černotová, M., Majerová, T., & Ščešňáková, D. (2010). *Manuál pre študentov a cvičných učiteľov k pedagogickej praxi*. Prešov: FHPV PU v Prešove.

Katuščáková, M., & Steranka, P. (2013). Aplikácia teoretických poznatkov z riadenia vedeckej kolaborácie v kolaboratóriu Pamäť Slovenska. *Ikaros*, 17(5). Dostupné z <http://ikaros.cz/aplikacia-teoreticky-poznatkov-z-riadenia-vedeckej-kolaboracie-v-kolaboratoriu-pamaet-slovenska>

Urmaničová, K. (2013). Prešovská univerzita v Prešove ako prvá v SR vytvorila štatút cvičných škôl. *Na pulze*, VI(3), 8–9.

## Autor

PaedDr. Erika Novotná, PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

e-mail: erika.novotna@pf.unipo.sk



## 2.6 Potreba špeciálnopedagogickej praxe v pregraduálnej príprave študentov Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove

### Importance of the special-educational practical training in the undergraduate training of the students from the Faculty of Education, University of Prešov in Prešov

*Tatiana Čekanová*

**Abstrakt:** Špeciálnopedagogická prax je neoddeliteľnou súčasťou pregraduálnej prípravy študentov špeciálnej pedagogiky. Článok podáva prehľad jednotlivých foriem špeciálnopedagogickej praxe počas bakalárskeho a magisterského stupňa štúdia v študijnom odbore špeciálna pedagogika. Vyzdvihuje potrebu kvalitných cvičných učiteľov a aktívnu účasť študentov počas realizácie pedagogickej praxe, poukazuje na potrebu rozšírenia priestoru pre špeciálnopedagogickú prax aj pre študentov z iných študijných programov, z dôvodu pomerne veľkého počtu individuálne integrovaných žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami na základných školách.

**Kľúčové slová:** pedagogická prax, špeciálnopedagogická prax, pregraduálna príprava, špeciálny pedagóg, žiak so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami.

**Abstract:** Special-educational practice is an integral part of the undergraduate training of the special education program students. The paper brings an overview of individual forms of the special-education practice within the bachelor and master study level in the study program Special education. Moreover, paper raises the importance of the qualitative and good practical teachers and the active students' participation during the practice realization; highlights the need for the enlargement of the special-educational practice also for the students from the study programs because of the rising amount of the pupils with special educational needs in the elementary schools who are individually integrated.

**Keywords:** educational practice, special-educational practice, undergraduate training, special education teacher, pupil with special-educational needs.

#### 2.6.1 Funkcie špeciálnopedagogickej praxe pre študentov

Cieľom **orientačnej funkcie** špeciálnopedagogickej praxe je oboznámiť študentov s prostredím a organizáciou školy, s rozličnými stupňami a typmi škôl, s ich vzdelávacími programami, s rozličnými triedami, výchovnými skupinami žiakmi a učiteľmi. Čo je dôležité nielen pre vyučovanie v cvičných školách, ale aj pre ďalší výber školy po skončení pregraduálneho vzdelávania. **Vzdelávaciu (informačnú) funkciu** plní pedagogická prax tým, že dopĺňa a obohacuje teoretickú prípravu študentov, upevňuje a prehľbuje ich vedomosti a vytvára podmienky pre ich konkretizáciu a tvorivú aplikáciu v jedinečných pedagogických situáciách (Kontírová et al., 2010).

Úlohou pedagogickej praxe je podľa Z. Gadušovej (2008):

- aktivovať a motivovať študenta pre pedagogické povolanie,
- rozvinúť pedagogické myslenie a naučiť aplikovať teoretické poznatky v praxi,
- rozvinúť etiku komunikácie študenta so všetkými účastníkmi edukačného procesu,
- rozvíjať schopnosti študentov v oblasti školského manažmentu.

Pre budúceho pedagóga je dôležité naučiť sa v rámci pedagogickej praxe zvládať aj sebareflexiu, ktorá plní niekoľko funkcií (Kalhous & Obst et al., 2002):

- poznávaciu,
- spätnej väzby,
- rozvíjajúcu,
- preventívnu,
- relaxačnú

Vedľajšou úlohou praxe študentov je mnohokrát aj vyvrátiť tvrdenia kolujúce v laickej spoločnosti, že učiť môže každý, kto aspoň trochu ovláda danú problematiku. Študenti si na vlastnej koži vyskúšajú, že je rozdiel medzi slovami učiť a naučiť.

Pedagogická prax študentov je vzájomnou interakciou troch neoddeliteľných subjektov – študenta, učiteľa a žiaka. V rámci edukačného procesu dochádza ku vzájomnému formovaniu, rešpektovaniu a ovplyvňovaniu všetkých troch spomínaných subjektov. Cvičný učiteľ odovzdáva študentovi prostredníctvom výchovno-vzdelávacieho procesu cez priamu edukačnú činnosť praktické a teoretické poznatky, stáva sa poradcom a sprievodcom študenta v jeho profesijnom rozvoji. Pomáha mu počas praxe úspešne sa začleniť do nahého pedagogického kolektívu na škole, zariadení. Študent si overuje cez vzájomnú interakciu učiteľ-žiak, študent-žiak, vedomosti získané v pregraduálnej príprave, nadobúda a osvojuje si praktické zručnosti potrebné pre úspešnú realizáciu edukačného procesu. Buduje si cestu k dôvere zo strany žiaka, ale aj rodiča. Žiak získava nové vedomosti, učí sa rešpektovať študenta ako budúceho pedagóga.

Je veľmi ťažko vymenovať všetky úlohy, povinnosti študenta počas realizácie jednotlivých foriem praxe, Preto uvádzame aspoň niektoré z nich.

Na konci štúdia by mal študent na základe absolvovania pedagogickej praxe:

- poznať školskú dokumentáciu,
- poznať príslušný školský vzdelávací program,
- vedieť správne formulovať edukačné ciele,
- správne aplikovať didaktické zásady a metodické postupy,
- vedieť správne využiť individuálny prístup v edukačnej činnosti,
- dopĺňať výučbu vhodným didaktickým materiálom,
- racionálne využiť základnú vyučovaciu jednotku,
- nezaujato, so zreteľom na individuálne danosti hodnotiť výsledky žiaka,
- aplikovať poznatky špeciálnopedagogickej diagnostiky v praxi,
- nadviazať a vhodne komunikovať s rodičmi žiakov,

- vedieť vhodne a nezaťažato prezentovať výchovno-vzdelávacie výsledky žiakov ich rodičom;
- uplatniť hodnotiaci systém v reedukácii;
- vedieť vytvoriť

Neoceniteľnú a prvoradú úlohu pri realizácii akejkoľvek formy špeciálnopedagogickej praxe zohrávajú školy a školské zariadenia, ktoré nám umožňujú jej úspešnú realizáciu. Pedagógovia – cviční učitelia, vychovávatelia, umožňujú cez svoje pedagogické majstrovstvo získať študentom praktické skúsenosti, ktoré sú neoceniteľné pre ich profesijné zručnosti. Samotné prostredie školy či školského zariadenia sa stáva veľkým zdrojom inšpirácie pre študenta v jeho ďalšom štúdiu. Vzdelaní budúci pedagógovia – predpoklad úspechu žiakov.

## 2.6.2 Špecifiká špeciálnopedagogickej praxe

Štatút cvičnej školy, cvičného zariadenia – istota pri organizovaní praxe.

Nosným pilierom akejkoľvek praxe je cvičný učiteľ (vychovávateľ v ŠKD, RC, DSS) – skúsení pedagógovia.

Zo strany Katedry špeciálnej pedagogiky spolupráca s danými zariadeniami – prizývanie cvičných učiteľov na konferencie, semináre, tvorivé dielne (zúčastňujú sa v rámci svojich možností).

Distribúcia školám časopisu *Špeciálny pedagóg*, ktorý katedra vydáva.

Niekedy striedanie cvičných učiteľov (súvisí to so zmenou počtu žiakov v jednotlivých triedach, výchovných skupinách).

Veľký počet študentov, ktorí realizujú špeciálnopedagogickú prax.

Nedostatok vhodných etopedických, zariadení na realizáciu praxe.

Vzdialenosť cvičných škôl a zariadení niekedy viac, ako 40 kilometrov od fakulty.

Pre získanie uceleného obrazu o realizácii špeciálnopedagogickej praxe z Katedry špeciálnej pedagogiky uvádzame prehľad jednotlivých druhov praxí.

Tabuľka 1

*Prehľad špeciálnopedagogickej praxe v študijnom odbore špeciálna pedagogika/ pedagogika mentálne postihnutých a pedagogika psychosociálne narušených v bakalárskom a magisterskom stupni štúdia na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove*

<b>Semester</b>	<b>Druh praxe Bc.</b>	<b>Počet týždňov v semestri</b>	<b>Počet týždňov praxe v semestri</b>	<b>Podiel praxe v % za semester</b>
1.	–	–	–	–
2.	Priebežná pedagogická prax v špeciálnej materskej škole	13	2	15,4 %
3.	Priebežná pedagogická prax vo výchovnej činnosti v reedukačnom centre	13	2	15,4 %
4.	Priebežná prax v školskom klube detí pri SZŠ	13	2	15,4 %
5.	Priebežná prax v školskom klube detí pri SZŠ	13	–	–
6.	Súvislá pedagogická prax domove sociálnych služieb a vo výchovnej práci v reedukačnom centre	9	4	44,4%
<b>Semester</b>	<b>Druh praxe Mgr.</b>	<b>Počet týždňov v semestri</b>	<b>Počet týždňov praxe v semestri</b>	<b>Podiel praxe v % za semester</b>
1.	–	–	–	–
2.	Priebežná pedagogická prax v SZŠ variant A,B	13	2	15,4 %
3.	Priebežná pedagogická prax vo variante C- SZŠ, alebo v odbornom učilišti, prípadne v praktickej škole	13	2	15,4 %
4.	Súvislá pedagogická prax v SZŠ v ročníkoch 5–9, a v reedukačnom centre v triedach pre žiakov s mentálnym postihnutím	9	4	44,4 %

Tabuľka 2

*Prehľad špeciálnopedagogickej praxe v študijnom odbore predškolská a elementárna pedagogika a pedagogika psychosociálne narušených v bakalárskom a magisterskom stupni štúdia na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove*

<b>Semester</b>	<b>Druh praxe Bc.</b>	<b>Počet týždňov v semestri</b>	<b>Počet týždňov praxe v semestri</b>	<b>Podiel praxe v % za semester</b>
1.	–	–	–	–
2.	–	–	–	–
3.	–	–	–	–
4.	Priebežná pedagogická prax vo výchovnej činnosti v reedukačnom centre	13	1	7,7 %
5.	–	–	–	–
6.	Súvislá pedagogická prax vo výchovnej činnosti v reedukačnom centre	9	3	33,3 %
<b>Semester</b>	<b>Druh praxe Mgr.</b>	<b>Počet týždňov v semestri</b>	<b>Počet týždňov praxe v semestri</b>	<b>Podiel praxe v % za semester</b>
1.	–	13	–	–
2.	Priebežná pedagogická prax v triedach pre deti s vývinovými poruchami učenia, poruchami správania	13	2	15,4 %
3.	–	13	–	–
4.	Súvislá pedagogická prax v triedach pre deti s vývinovými poruchami učenia, poruchami správania	9	3	33,3 %

Prehľad praxe v odbore predškolská a elementárna pedagogika a pedagogika psychosociálne narušených uvádzame v tabuľke 2. Nakoľko sa jedná o kombináciu dvoch študijných programov (predškolská a elementárna pedagogika a pedagogika psychosociálne narušených), je tomu prispôsobený aj obsah a dĺžka špeciálnopedagogickej praxe. Ide o dvojodborové štúdium, prax v druhom a treťom semestri bakalárskeho stupňa štúdia a v prvom semestri magisterského stupňa štúdia je realizovaná z Katedry predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie.

Jednotlivé formy praxe v bakalárskom aj magisterskom stupni štúdia sú nastavené tak, aby si študent vytvoril počas štúdia ucelený prehľad o možnosti následného uplatnenia v praxi. Umožňuje si vyskúšať svoje schopnosti a vedieť sa úspešne realizovať vo svojej profesii.

V rámci špeciálnopedagogickej praxe stúpa na ŠZŠ počet tried, kde sa realizuje výučba v spojených ročníkoch. Je potrebné na takúto formu edukácie pripraviť aj študentov.

Počas realizácie zberu dát v rámci projektu APVV – 0851012 „Osobnostné a sociálne faktory školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie“ sme konštatovali zvyšujúce sa percento detí so ŠVVP individuálne integrovanými v ZŠ.

Tabuľka 3

*Prehľad počtu individuálne integrovaných žiakov so ŠVVP v základných školách v rámci Slovenska vo vybraných krajoch.*

	N	%
<b>Žiaci štandardnej populácie</b>	823	
<b>Žiaci so ŠVVP</b>	141	14,6
<b>Spolu</b>	964	

Vyvstáva nová požiadavka v súvislosti s obsahovou náplňou špeciálnopedagogickej praxe, ale aj praxe ako takej.

Z uvedeného vyplýva, že aj v rámci študijného programu predškolská a elementárna pedagogika bude do budúcnosti vhodné vytvoriť priestor aj pre prax, ktorá by študentov oboznámila so spôsobom práce v triedach so žiakmi so ŠVVP v základných školách.

## Literatúra

Gadušová, Z., et al. (2008). *Hospitačná pedagogická prax*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Dostupné z [http://www.kza.fpv.ukf.sk/subory/PPX\\_6\\_2\\_08\\_3rocnik.pdf](http://www.kza.fpv.ukf.sk/subory/PPX_6_2_08_3rocnik.pdf)

Kalhous, Z., & Obst, O., et al. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.

Kontírová, S., et al. (2010). *Pedagogická prax študentov učiteľstva a akademických predmetov*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Dostupné z <http://www.upjs.sk/public/media/3499/Pedagogicka-prax-studentov-ucitelstva-akademickyh-Predmetov.pdf>

*Študijné programy akreditovaných študijných odborov na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove* (2015). Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. Dostupné z <https://student.unipo.sk/maisportal/studijneProgramy.mais>

## Autor

PhDr. Tatiana Čekanová

Katedra špeciálnej pedagogiky

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

e-mail: [tatiana.cekanova@pf.unipo.sk](mailto:tatiana.cekanova@pf.unipo.sk)

## 2.7 Študent Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove a jeho pedagogická prax v materskej škole

### Student of the Faculty of Education of the University of Prešov in Prešov and teaching practice in kindergarten

*Monika Miňová*

**Abstrakt:** Príspevok je zameraný na študenta a budúceho učiteľa materskej školy. Profesia učiteľa nie je jednoduchá a ľahká. Byť učiteľom v materskej škole znamená zodpovednosť a neustále vzdelávanie. Obdobie predškolského veku je najsenzibilnejšie zo všetkých období a preto príprava učiteľa sa sústreďuje na oblasť predškolskej pedagogiky, vývinovej psychológie, pedagogickej diagnostiky, metódik jednotlivých predmetov, atď. Poznatky v teoretickej rovine si študenti overujú na pedagogickej praxi. V príspevku sa budeme primárne venovať rôznym druhom praxe, ktoré študent musí absolvovať počas štúdia na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Podrobnejšie sa budeme zaoberať časovou dotáciou, obsahovým zameraním, portfóliom a hodnotením študenta absolvujúceho pedagogickú prax počas štúdia na bakalárskej a magisterskej forme štúdia. Porovnáme jednotlivé praxe v dobiehajúcich a súčasne akreditovaných študijných programov. Ako príklad uvedieme výsledky ankety realizovanej medzi študentmi dennej a externej formy štúdia zameranej na kompetencie študenta počas pedagogickej praxe a komparáciu jednotlivých druhov praxe z pohľadu študenta.

**Kľúčové slová:** *študent, učiteľ materskej školy, pedagogická prax*

**Abstract:** The paper is focused on student and future teacher of kindergarten. The teaching profession is not simple and easy. Being a teacher in kindergarten means accountability and continuous learning. Preschool period is more sensitive from all periods and, therefore, a teacher focuses on the pre-school education, developmental psychology, educational diagnostics, methodologies of individual subjects, etc. Knowledge in theory, students verify the pedagogical practice. Theoretical knowledge to students to determine the pedagogical practice. In this article, we will primarily focus on different kind of practice, that student must complete during his studies at the Pedagogical Faculty of Prešov University. We will discuss in more detail a time subsidy, content focus, portfolio and assessment of students undertaking teaching experience while studying for bachelor and master study. We compare the practice of catching and at the same time accredited study programs. Compare the practices in convergent and parallel study programs. As an example results of a survey realized between students and extramural studies looked at the skills of the students during teaching practice and comparison of different types of practice of student perspective.

**Key words:** *student, kindergarten teacher, teaching practice*

*„Prax bez teórie je slepá, teória bez praxe je neplodná.“*

J. D. Bernal

Čo má urobiť mladý človek, keď túži a chce sa stať učiteľom/kou materskej školy? Na Slovensku je to možné zatiaľ dvomi spôsobmi. Po absolvovaní základnej školy sa prihlási na Pedagogickú a sociálnu akadémiu – kedysi to boli Stredné pedagogické školy. Študuje 4 roky a po jej skončení sa stáva učiteľom/kou so stredoškolským vzdelaním. Druhý spôsob je ten, že po skončení strednej školy sa prihlási na vysokú školu. Ako je chápaná a deklarovaná kvalifikovanosť učiteľov materských škôl. Kto je kvalifikovaný učiť v materských školách? Podľa zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch kvalifikovaným učiteľom v materských školách je učiteľ so stredoškolským vzdelaním, I. stupňom a II. stupňom vysokoškolského vzdelania. Tento moment je v našej spoločnosti veľmi zaujímavý, z toho dôvodu, že kontinuálne vzdelávanie týchto učiteľov je rozdielne a zároveň aj podľa katalógu pracovných činností by mala byť aj ich pracovná náplň diferencovaná. Bohužiaľ z hľadiska výberu zamestnanca zriaďovateľom sú pre prax lukratívnejší učelia so stredoškolským vzdelaním.

Pripravujú súčasné pedagogické vysoké školy a univerzity mladých ľudí na reálnu edukačnú prax?

O učiteľskej profesii môžeme uvažovať z rôznych hľadísk, napr. z hľadiska jej vývoja, rôznych jej poňatí, meniacich sa požiadaviek na jej obsah, z hľadiska prípravy na ňu a pod. Súčasťou študijných programov na vysokých školách pripravujúcich budúcich učiteľov je aj pedagogická prax. *Realizovanie pedagogickej praxe študentmi je obrazom aplikácie získaných vedomostí a zručností v realite. Prax tvorí spojovací článok medzi teóriou a ich budúcou samostatnou činnosťou* (Kochová, 2007, s. 81). V spoločnosti rezonuje veľa otázok, čo sa týkajú prípravy budúcich učiteľov a ich praxe. Aj Novotná (2014) sa zamýšľa nad tým, či „*Pripravujú súčasné pedagogické vysoké školy a univerzity mladých ľudí na reálnu edukačnú prax?*“

Pedagogická prax študentov počas procesu stávania sa učiteľom má nezastupiteľné miesto. Prostredníctvom nej si študent posilňuje a rozširuje svoju autonómiu a rozvíja a skvalitňuje kompetencie. Môžeme ju rozdeliť na: úvodnú, priebežnú a súvislú pedagogickú prax. Toto delenie praxí sme mali v študijných programoch pre novou akreditáciou. V súčasnej dobe sa v študijných programoch uvádza len názov Pedagogická prax a jej poradie. Určite je potrebné sa venovať aj výberu cvičných učiteľov, ktorí podľa Zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancov musia mať absolvovanú I. atestáciu. V praxi nám to spôsobuje značný problém. Pedagogické praxe, ktoré sa realizujú vo fakultných materských školách, sú zabezpečené kvalifikovanými odborníkmi. Súvislú pedagogickú prax, ktorú si zabezpečujú sami študenti v domácom prostredí, nie je niekedy možné realizovať pod vedením kvalifikovaného učiteľa. Preto sme si stanovili svoje pravidlá výberu cvičných učiteľov, napr. učiteľka so stredoškolským vzdelaním musí mať minimálne 5 rokov pedagogickej praxe, alebo to musí byť učiteľka s vysokoškolským vzdelaním minimálne I. stupňa vysokoškolského vzdelania v odbore Predškolská a elementárna pedagogika. Pravidelne sa stretávame sa s cvičnými učiteľkami, ktoré nám vedú praxe v našich fakultných materských školách, ktoré majú štatút cvičnej školy. Tieto materské školy majú oprávnenie používať logo a tabuľu cvičnej školy a uvádzať túto špecifickú činnosť v rámci svojich ŠkVP. Cvičné materské školy máme priamo v meste Prešov, ale kvôli vysokému počtu študentov sme boli nútení rozšíriť databázu škôl aj v okolí mesta Prešov. Špecifikom súvislej praxe študijného magisterského programu Predškolská pedagogika je týždenná prax priamo o riaditeľky materskej školy a exkurzia, ktorej náplňou je návšteva materských škôl na území Slovenska ale aj Rakúska, návšteva a diskusia s odborníkmi Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR a ŠŠI, ale aj iných zaujímavých inštitúcií, ako napr. Bibiana, Edulab, Múzeum pedagogiky atď. V nasledujúcich tabuľkách uvádzame harmonogram a obsahovú



náplň pedagogickej praxe v dobiehajúcej a v novo akreditovanej bakalárskej a magisterskej forme štúdia.

Tabuľka 1

*Rozsah a obsah pedagogickej praxe v dobiehajúcej forme bakalárskeho štúdia*

Ročník	Názov pedagogickej praxe		Rozsah pedagogickej praxe		Obsah pedagogickej praxe z predmetu	
	ZS	LS	ZS	LS	ZS	LS
1. ročník	Úvodná pedagogická prax	Prax v MŠ I.	3 dni/ semester	5 dni/semester	Predškolská a elementárna pedagogika a psychológia	Tvorba počiatkových matematických predstáv
2. ročník	Prax v MŠ II.	Prax v MŠ III.	1 týždeň/semester	1 týždeň/semester	Predškolská a elementárna didaktika a diagnostika	Pedagogická komunikácia a hra Metodika výtvarnej výchovy v MŠ a ŠKD
3. ročník	Prax v MŠ IV.	-----	3 týždne/semester	-----	Metodika HV v MŠ a ŠKD Jazyková výchova v MŠ	-----

Tabuľka 2

*Rozsah a obsah pedagogickej praxe v novo akreditovaných študijných bakalárskych programoch*

Ročník	Názov pedagogickej praxe		Rozsah pedagogickej praxe		Obsah pedagogickej praxe z predmetu	
	ZS	LS	ZS	LS	ZS	LS
1. ročník	-----	Pedagogická prax – B1P1	-----	2 týždne/semester	-----	Predškolská pedagogika Rozvoj pohybových kompetencií dieťaťa Matematická príprava v predškolskej edukácii IKT v predškolskej a voľnočasovej edukácii Pracovno-technické vzdelávanie
2. ročník	Pedagogická prax – B1P2	-----	2 týždne/semester	-----	Predškolská didaktika a diagnostika Pohybové hry	-----
3. ročník	-----	Pedagogická prax – B1P5	-----	2 týždne/semester	-----	-----

Tabuľka 3

*Rozsah a obsah pedagogickej praxe v dobiehajúcej forme magisterského štúdia Predškolskej pedagogiky*

Ročník	Názov pedagogickej praxe		Rozsah pedagogickej praxe		Obsah pedagogickej praxe z predmetu	
	ZS	LS	ZS	LS	ZS	LS
1. ročník	Pedagogická prax v MŠ I.	Pedagogická prax v MŠ II.	1 deň v týždni/ semester	1 deň v týždni/ semester	Kurikulum MŠ Poznávanie prírody a krajiny Metodika pedagogického diagnostikovania	Edukačné praktikum Hra v edukačnom procese materskej školy Inovačné trendy v predprimárnej matematickej edukácii Projektovanie jazykovej a literárnej výchovy v materskej škole Testovanie matematických schopností
2. ročník		Pedagogická prax v MŠ III.		3 týždne/ semester		Školský manažment

Tabuľka 4

*Rozsah a obsah pedagogickej praxe v novo akreditovanej forme magisterského štúdia Predškolskej pedagogiky*

Ročník	Názov pedagogickej praxe		Rozsah pedagogickej praxe		Obsah pedagogickej praxe z predmetu	
	ZS	LS	ZS	LS	ZS	LS
1. ročník	-----	Pedagogická prax – M7P1	-----	2 týždne/ semester	-----	Súčasný trendy v edukácii Matematická edukácia Environmentálna výchova Edukácia telesnej výchovy
2. ročník	Pedagogická prax – M7P2	Pedagogická prax – M7P3	2 týždne/semester	Pedagogická prax – M7P3	Poruchy detského vývinu Pedagogické poradenstvo Pracovná výchova v edukácii Informačné technológie v riadení	Komunikácia a riadenie

Ako je vidieť rozsah aj obsah pedagogickej praxe v materskej škole sa upravil a zmenil. Ako je vidieť z tabuliek pedagogická prax v prvom ročníku bakalárskej a magisterskej forme štúdia nie je už plánovaná. Dôvodom je to, aby študenti neprichádzali na prax nepripravení, aj keď táto prax bola vždy nácviová. Na ostatných praxiach si študenti postupne realizujú mikrovýstupy, ktoré majú gradačný charakter, čo sa týka dĺžky priamej činnosti s deťmi a rôzneho obsahu. Jednotlivé druhy praxí sa snažíme obsahovo prepájať s jednotlivými predmetmi v danom semestri a ročníku. Podstatou je prepojenie teórie a praxe. Študent má

jedinečnú možnosť si vyskúšať priamo vo výchovno-vzdelávacom procese nadobudnuté teoretické poznatky.

Pedagogická prax sa realizuje v stanovenom čase a za presne vymedzených podmienok. S podmienkami konkrétnej pedagogickej praxe (termín jej konania, rozsah, obsah, organizácia) sú študenti oboznámení počas pravidelných inštruktážnych seminárov konajúcich sa pred začiatkom každej praxe. Nie je prípustné svojvoľne meniť začiatok a ukončenie pedagogickej praxe. Svoju neúčast' na praxi (z objektívnych dôvodov) je študent povinný vopred nahlásiť Referátu pre pedagogické praxe PF PU v Prešove alebo metodikovi pedagogickej praxe a cvičnému učiteľovi/učiteľke. Neospravedlnená neúčast' na pedagogickej praxi sa považuje za nesplnenie podmienok k udeleniu zápočtu za pedagogickú prax a porušenie študijného poriadku, ktoré bude riešené pred Disciplinárnou komisiou PF PU v Prešove. Všetky informácie k pedagogickej praxi sú zverejnené na webovej stránke PF PU v Prešove <http://www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta/vzdelavanie/referat-pre-pedagogicke-praxe>.

Uvedieme všeobecné pokyny študenta, čo je jeho povinnosťou:

- zúčastniť sa úvodnej inštruktáže a záverečného kolokvia k pedagogickej praxi;
- hlásiť sa pred začiatkom pedagogickej praxe u riaditeľa/riaditeľky školy;
- rešpektovať pokyny a inštrukcie vedenia školy a cvičného učiteľa;
- dodržiavať zásady BOZP, školský poriadok a vnútorný poriadok školy, v ktorej pedagogickú prax realizuje;
- svojou prítomnosťou nenarušovať priebeh výchovno-vzdelávacej činnosti/vyučovania (nástup na pedagogickú prax je minimálne 15 min. pred jej začiatkom);
- používať prezúvky, náhradný odev (v prípade potreby), počas praxe nepoužívať mobilný telefón;
- absolvovať pedagogickú prax so 100% účasťou, v prípade choroby realizovať prax v náhradnom termíne po dohode s cvičnou učiteľkou/vychovávateľkou;
- v určenom termíne predložiť Referátu pre pedagogické praxe PF PU v Prešove, resp. metodikovi pedagogickej praxe, Správu z pedagogickej praxe spĺňajúcu kritériá stanovené metodikom pedagogickej praxe;
- zachovávať mlčanlivosť v zmysle zákona č. 552/2003 Z. z. o výkone práce vo verejnom záujme o skutočnostiach, ktoré sa dozvedel pri výkone práce a ktoré v záujme zamestnávateľa nemožno oznamovať iným osobám, a to aj po skončení praxe.

S konkrétnymi povinnosťami v rámci jednotlivých druhov praxí sú študenti oboznamovaní aktuálne pred začatím konania danej pedagogickej praxe a zároveň všetky informácie sú zverejnené na spomínanom webovom sídle. Po absolvovaní praxe študent na základe pokynov odovzdáva portfólio metodikovi zodpovednému za príslušnú prax, ktoré je priamo konzultované so študentom alebo po preštudovaní metodikom je hodnotenie absolvoval zaevidovaný v systéme. Portfólia z jednotlivých druhov praxe si študent archivuje, aby mu bolo nápomocné pri štátnej skúške z Metodiky predprimárnej a primárnej edukácie.

### 2.7.1 Prieskum

V posledných rokoch sa v odbornej verejnosti často spomínajú kompetencie učiteľa. Budúci učiteľ materskej školy podľa Helusa (1995, s. 105) by mal mať osvojené nasledovné

kompetencie: *odborno – predmetové, psychologické, pedagogicko – didakticko – psychologické, komunikatívne, riadiace (pedagogicko – manažérske), poradensko – konzultatívne, plánovať a projektovať edukačnú prácu s deťmi.*

Tieto kompetencie budúci učitelia, t.j. súčasní študenti na pedagogických fakultách, si osvojujú počas štúdia v jednotlivých predmetoch v priebehu niekoľkých rokoch a pravidelne si ich overujú na pedagogickej praxi, do akej miery ich majú osvojené a ktorým je potrebné sa ešte komplexnejšie venovať.

Cieľom prieskumu bolo zistiť názory absolventov/budúcich učiteľov materskej školy na:

- ich kompetencie,
- štúdium na VŠ,
- ponúkané predmety v študijnom pláne.

Cieľ prieskumu sme dosiahli prostredníctvom ankety, ktorú tvorilo 5 otázok. Respondentmi boli:

- študenti študijného odboru magisterské štúdia Predškolskej pedagogiky v akademickom roku 2012/2013. Ankety sa zúčastnilo 7 študentov z dennej a 8 študentov z externej formy štúdia.

Na otázku ako Vás pripravila vysoká škola v nasledujúcich kompetenciách respondenti mali možnosť odpovedať za pomoci škály od 1 (výborne) do 5 (nedostatočne). Tu sú výsledky.

Tabuľka 5

*Kompetencie študentov*

Kompetencie	Denné študentky					Externé študentky				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
odborno – predmetové (všetky vzdel. oblasti)	0	6	1	0	0	6	2	0	0	0
psychologické	0	7	0	0	0	4	4	0	0	0
pedagogicko-didakticko-psychologické	0	6	1	0	0	3	5	0	0	0
komunikatívne	3	3	1	0	0	3	3	2	0	0
riadiace	0	2	4	1	0	6	1	1	0	0
poradensko-konzultatívne	0	2	4	0	0	3	5	0	0	0
plánovať a projektovať edukačnú prácu s deťmi	4	3	0	0	0	7	1	0	0	0

V profiloch absolventov učiteľského štúdia sa stretávame s celou škálou požiadaviek na profesijné spôsobilosti učiteľa i na osobnostné kvality učiteľa. V odbornom profile a uplatnení absolventa tohto študijného odboru je aj riadiaca a metodická činnosť, ktorú môžu po ukončení štúdia a splnení ďalších požiadaviek vykonávať. Aj podľa výsledkov je zrejmé, že externé študentky sa cítia byť lepšie pripravené v riadiacich kompetenciách ako denné študentky. Externé aj denné študentky sa cítia byť najviac pripravené v kompetencii plánovať a projektovať edukačnú prácu s deťmi. Denné študentky určité rezervy pociťujú

v kompetenciách riadiacich a poradensko-konzultatívnych. Externé študentky označili komunikatívne kompetencie, v ktorých cítia určité nedostatky.

Tabuľka 6

*Názory, odporúčania a ne/splnené očakávania študentov na vysokoškolskú prípravu*

Splnené očakávania študentov		Nesplnené očakávania študentov		Názory a odporúčania študentov na vysokoškolskú prípravu	
Denné	Externé	Denné	Externé	Denné	Externé
Veľa poznatkov, vedomosti.	Posunula ma po odbornej stránke dopredu.	Málo praktických cvičení	Prístup niektorých vyučujúcich	Tvorivá dramatika	Viaciej ústnych skúšok
Veľa poznatkov z exkurzie.	Pripravila ma hlavne do praxe. V praxi som čerpala (aj čerpám) všetky informácie, ktoré som získavala počas môjho štúdia na VŠ.		Predmety málo prepojené s praxou	Zrušiť multivtorivú edukáciu	
	V praxi využívam oveľa viac terminológie a oveľa jednoduchšie spájam teóriu s praxou.		Chýba väčšia prepojenosť medzi predmetmi	Špeciálna pedagogika	Prvá pomoc
	VŠ ma pripravila na zmeny v predškolskej edukácii. Taktiež na prácu riaditeľky MŠ.			Viaciej praxe a v každom semestri	Práca s problémovými deťmi
				Metodiky jednotlivých činností a výchov	Využitie IKT (interaktívna tabuľa, PC, edukačný softvér)

Ako uvádza Podhájecká (2002, s. 179): „ V úsilí o skvalitňovanie praktickej a teoretickej zložky pedagogickej prípravy študentov odboru predškolská pedagogika sme zaradili v rámci praxe od 1. ročníka dobrovoľnú študentskú činnosť v rozsahu 1 hodina týždenne, pedagogicko-psychologické pozorovania a analýzu výchovnovzdelávacieho procesu v materskej škole v rozsahu 2 hodiny týždenne.“ Ako jediný tento odbor mal na fakulte prax pre študentov od 1. ročníka, aj tak študenti v tomto smere pociťujú/pociťovali určitý nedostatok. Študenti navrhujú viac praktických seminárov, ale aj zaradiť metodiky/didaktiky vzdelávacích oblastí a práce s deťmi. Podobné zistenia nachádzame v prieskume, ktorý realizoval Portik (2002, s. 184), kde študenti taktiež navrhujú viac sa venovať didaktikám predmetov. Čo je zaujímavé študenti navrhujú viac ústnych skúšok a napr. aj praktické štátne skúšky. Osvojovanie si aj rozličných metód kritického myslenia má mimoriadny význam pre budúcich učiteľov. Tí by sa mali naučiť nielen kriticky myslieť, ale aj jednotlivé stratégie analyzovať tak, aby získali zručnosť v ich používaní a v primeranej forme ich vedeli aplikovať vo svojej budúcej pedagogickej praxi (Belásová, 2001, s. 97). Študenti odporúčajú sa venovať Špeciálnej pedagogike, čo potvrdzuje aj Dubayová - Čekanová (2014).

Externé študentky z akademického roka vyjadrili svoj názor na doplnenie predmetov:

- komunikácia s rodičmi, verejnosťou, zriaďovateľom (vystupovanie, vyjadrovanie ap.),
- tvorivé techniky s deťmi,
- kombinovať ľahšie predmety s ťažšími, odbornejšie s praktickejšími.

Študentky ďalej vyjadrili svoj názor, že počas štúdia bolo málo praktických cvičení. Študenti sa vyjadrujú, že magisterské štúdium má veľa všeobecných predmetov, niektoré nie sú prepojené s praxou a sú zamerané na primárnu školu, čo by nemalo byť, keďže študentky si vybrali študijný odbor a program Predškolská pedagogika.

V čom sa splnilo očakávanie študentov štúdiom na vysokej škole? Prevláda tvrdenie, že vysoká škola prispela k rozšíreniu poznatkov, vedomostí z oblastí predškolskej pedagogiky a pripravila študentov do praxe. V prvom rade ide o základné kompetencie, ktoré študenti získali na vysokej škole, ale objavujú sa aj špecifické, ktoré sa viažu na prácu s deťmi, skvalitnenie výchovno-vzdelávacej činnosti a podporovanie sebavzdelávania. V ankete sa konkrétnejšie vyjadrovali externé študentky, ktoré vyjadrovali pozitívny názor na ich absolvovanie vysokoškolskej prípravy.

Externé študentky vyjadrili svoje splnené očakávanie nasledovne:

- Zlepšili sa mi komunikačné schopnosti.
- Naučila som sa vytvárať prezentácie.
- Môžem a chcem svoje poznatky šíriť v kolektíve učiteliek
- Exkurzie, práca v malých skupinách.

## 2.7.2 Záver

V budúcnosti je potrebné prehodnotiť obsah študijných programov a jednotlivých predmetov vo vzťahu k zameraniu štúdia, meniacim sa kurikulárnym dokumentom, aby ich absolvovaním a ukončením študenti získali potrebné kompetencie, ktoré si následne budú môcť overiť vo výchovno-vzdelávacej činnosti vo fakultných materských školách. Bolo by potrebné zamyslieť sa nad doteraz platným počtom hodín pedagogickej praxe a možno aj spôsobom jej organizácie. Aj v Miléniu – v Národnom programe výchovy a vzdelávania v SR autori navrhujú: *výraznejšie prepájať teóriu s praxou na vysokých školách a školách pripravujúcich učiteľov materských škôl; zriaďovať fakultné materské školy.*

Prepojenie teórie a praxe je pre každý odbor ľudskej činnosti nevyhnutné – teória bez praxe je mŕtva a prax bez teórie je neužitočná. Ich prepojenie v tomto odbore znamená, že teoretické poznatky môžu informovať a obohacovať praktickú činnosť učiteľa, čo mu umožňuje jasnejšie vidieť, čo a ako má robiť (Bruceová, 1996, s. 9).

## Literatúra

Belasová, Ľ. (2001). Možnosti využitia metód kritického myslenia pri príprave budúcich učiteľov. In *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien* (s. 97–99). Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove, MC v Prešove, Nadácia Škola dokorán.

- Bruceová, T. (1996). *Predškolská výchova*. Praha: Portál.
- Dubayová, T., & Čekanová, T. (2014). Školská úspešnosť – rozdiely v jej vnímaní študentmi a učiteľmi. In *História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou* (s. 574–579). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Helus, Z. (1995). Jak dál ve vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 45(2), 105–109.
- Kochová, H. (2007). Pedagogická prax v študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika. In A. Doušková & K. Ľuptáková (Eds.), *Učiteľské kompetencie a pedagogická prax* (s. 81–87). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Novotná, E. (2014). Pedagogika Márie Montessori v príprave študentov učiteľstva. In *História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou* (s. 89–97). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Podhájecká, M. (2002). Skúsenosti z pedagogickej praxe v predškolských zariadeniach. In *Spolupráca univerzity a školy* (s. 179–182). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Portik, M. (2002). Reflexie začínajúcich učiteľov na úroveň praktickej prípravy počas štúdia. In *Spolupráca univerzity a školy* (s. 183–187). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

## **Autor**

PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

e-mail: monika.minova@pf.unipo.sk

## 2.8 Evaluácia praxe študentmi ako nástroj zvyšovania jej kvality na PdF TU v Trnave<sup>9</sup>

### Evaluation of the continuous practice by students as a tool of improving its quality at the Faculty of Education of the University of Trnava in Trnava

*Bizová Nad'a, Gubricová Janette*

**Abstrakt:** Príspevok reflektuje záverečné analýzy priebežnej pedagogickej praxe študentov učiteľstva 2. stupňa ZŠ, ktoré tvoria súčasť portfólia praxe. Zameriava sa na sledovanie kvalitatívnych ukazovateľov priebežnej pedagogickej praxe v rovine jej obsahu, organizácie, ako aj hodnotenia kvality vo vzťahu k osobnostnému posunu študenta v rovine jeho pedagogických schopností a zručností, schopnosti analýzy a interpretácie pedagogického procesu, ako aj v rovine hodnotenia priebehu pedagogickej praxe. Ako vyplýva z analýz praxe študenti ako prínosné v rámci praxe najčastejšie označili samotne koncipovanie praxe (so zaradením hospitácií v rámci aprobačných predmetov; prax v školskom klube detí a záujmovom útvare – lepšia predstava o špecifikách a odlišnostiach vedenia voľnočasových aktivít a celkového chodu školy; účasť na spoločnom stretnutí s vedením školy, ktoré bolo hodnotené ako veľmi konštruktívne a podnetné), výborný prístup a kvalifikovanosť cvičných učiteľov v rámci praxe, možnosť porovnať školskú klímu a spôsob vyučovania na rôznych typoch škôl (prax prebieha v škole, ktorá má najlepšie renomé v Trnave, ďalej v škole s veľkou koncentráciou detí z málo podnetného prostredia a detí zo sociálne slabších rodín a na cirkevnej škole v Trnave). Ako slabé stránky boli identifikované časté zmeny v harmonograme praxe, zaradenie praxe až po štátnej skúške z pedagogiky, ale aj absencia mužských vzorov – pedagógov v praxi. Na základe získaných dát príspevok načrtáva viaceré možnosti skvalitnenia priebežnej pedagogickej praxe ako jednej z významných súčastí vysokoškolskej prípravy študentov.

**Kľúčové slová:** priebežná prax, študent učiteľstva, záverečná analýza, kvalita

**Abstract:** The contribution reflects final analyses from continuous practice course as the part of closing study portfolio of students of teacher programs for low secondary education. Main attentions is devoted to the qualitative indicators of continuous practice according to its content, organization and evaluation of the quality in the context of personal improvement of students, their abilities and possibilities for analysis and interpretation of educational process and evaluation of practice organization. The analyses imply that students frequently value as the benefit the practice course conception (hospitations at lessons due study subjects, hospitations at after school club and extracurricular class, meeting with school representatives), excellent attitude and qualification of teachers at practice schools, possibility of comparison of school climate and teaching approaches at different schools (the practice was realized at the “best school” in Trnava, at the school with high rate of students from disadvantage environment and religious school). As the weak aspects of the practice course were identified frequent schedule changes, placing course after education basic state exam

<sup>9</sup> Príspevok vznikol v rámci riešenia grantového projektu VEGA 1/0266/14 2014-2016 Indikátory kvality života v kontexte edukácie



and absence of masculine teacher models at schools. The contribution outline according to the findings the possibilities of improvement continuous practice course as the important component of undergraduate teacher preparation.

**Key words:** continuous practice, student of teacher programs, final analysis, quality

Pedagogická prax predstavuje dôležitú súčasť pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov. Prostredníctvom pozorovania, zaznamenávania, analyzovania a hodnotenia pedagogickej situácie sa študenti učia poznávať a uchopiť pedagogickú realitu a uvedomiť si jej prepojenie s teoretickou prípravou. Súčasťou priebežnej praxe na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave v bakalárskych študijných programoch učiteľského zamerania je portfólio, v ktorom študenti štruktúrovane zaznamenávajú priebeh edukačného procesu, navrhujú modelové tematické plány a hodnotia priebeh pedagogickej praxe. Hodnotiace aspekty praxe sú súčasťou tzv. záverečnej analýzy, ktorá obsahuje hodnotenie priebehu praxe a SWOT analýzu cvičnej školy.

Hodnotenie pedagogickej praxe podnecuje študentov k zamysleniu sa jednak nad prínosom praxe z hľadiska profesionálneho rastu ako aj hodnotenia samotnej kvality pedagogickej praxe. Práve uvedený prvok hodnotenia predstavuje potenciál k reflexii prínosu praxe a jej ďalšieho skvalitňovania. Cieľom nášho príspevku je rozbor záverečného hodnotenia priebežnej pedagogickej praxe študentov učiteľstva 2. stupňa ZŠ so zameraním na sledovanie kvalitatívnych ukazovateľov priebežnej pedagogickej praxe v rovine jej obsahu, organizácie; hodnotenia kvality vo vzťahu k osobnostnému posunu študenta v rovine jeho pedagogických schopností a zručností, schopnosti analýzy a interpretácie pedagogického procesu a v rovine hodnotenia priebehu pedagogickej praxe.

### **2.8.1 Koncepcia priebežnej pedagogickej praxe študentov učiteľstva na PdF TU v Trnave**

V súčasnom období môžeme zaznamenať isté zmeny v oblasti pedagogickej praxe týkajúce sa predovšetkým jej zamerania. Kým v minulosti smerovalo zameranie praxe skôr do roviny nácviku a osvojovania si praktických pedagogických úkonov, súčasné smerovanie praxe posilňuje jej reflektívny charakter a prepojenie s pedagogickou teóriou. Pedagogická prax má rozvíjať u študentov schopnosť analyzovať, chápať a hodnotiť sledovanú pedagogickú realitu a zároveň vidieť jej súvislosti s teóriou. Takto ponímaná prax, podľa Kasáčovej (2007), vedie študentov k vnímaniu situácií, k premýšľaniu o nich prostredníctvom cielených úloh a k osvojeniu si schopnosti a spôsobilosti samostatne sa rozhodovať a konať v profesionálnych situáciách, integrovať nadobudnuté poznatky a vytvárať nové. V tomto zmysle je koncipovaná aj priebežná pedagogická prax študentov učiteľstva akademických predmetov v bakalárskom stupni štúdia na PdF TU v Trnave, ktorá má hospitačný charakter a realizuje sa v základnej škole. Študenti sa po prvý krát oboznamujú s pedagogickou činnosťou v škole z pozície budúcich učiteľov. Do obsahu praxe sú preto okrem hospitácií na vyučovaní zahrnuté pozorovania záujmovej činnosti žiakov v záujmovom útvare, školskom klube detí a informačné stretnutie s vedením školy, na ktorom sú študentom poskytnuté informácie o organizácii a riadení inštitúcie. Študenti absolvujú hospitácie v 6-členných skupinách. Výstupom z pedagogickej praxe sú okrem spoločných záznamov z pozorovania, individuálny návrh prípravy na vyučovanie, návrh polročného časovo-tematického plánu pre záujmový útvar, návrh edukačných aktivít pre aprobačné predmety a záverečná analýza praxe.

## 2.8.2 Závěrečné hodnocení praxe

Výstupom z priebežnej praxe je portfólio na základe ktorého pedagóg hodnotí úspešnosť študenta. Jeho súčasťou je záverečná hodnotiacia analýza, ktorú študent vypracuje samostatne po absolvovaní všetkých hospitácií. Záverečná analýza je zameraná na hodnotenie priebehu a prínosu pedagogickej praxe a jej súčasťou je SWOT analýza cvičnej školy. Hodnotenie priebehu a prínosu praxe nemá predpísanú štruktúru a študent v ňom vyjadruje vlastné postrehy a skúsenosti z pozorovaní edukačného procesu a života školy. Pri tvorbe SWOT analýzy študent postupuje podľa predpísanej štruktúry:

- **S** (strengths) *silné stránky*: interné (vnútorné) podmienky školy, napríklad kvalita školy, ponuka činností, materiálne a priestorové zabezpečenie, kvalifikovanosť zamestnancov a pod.
- **W** (weaknesses) *slabé stránky*: interné (vnútorné) podmienky školy, napríklad nevyhovujúce priestorové a materiálne podmienky, nedostatok finančných zdrojov a pod.
- **O** (opportunities) *príležitosti*: externé podmienky, napríklad v oblasti legislatívy, finančných grantov, potrieb jednotlivca, spoločnosti, možnosti regiónu a pod.
- **T** (threats) *ohrozenia*: externé podmienky, napríklad nedostatočné spoločenské ocenenie, zlúčenie škôl, nízky rozpočet a pod.

Podklady k spracovaniu záverečnej analýzy študent získava z informačného stretnutia s vedením školy, z hospitácií a rozborov vyučovacích hodín a záujmovej činnosti s cvičnými učiteľmi a zo samotného pozorovania činnosti v škole počas absolvovania praxe. Kritické postrehy študentov, ich názory na prínos praxe a jej zhodnotenie nám poslúžili ako východisko pre reflexiu pedagogickej praxe a náčrt možností jej skvalitňovania.

## 2.8.3 Evalvacia závěrečných hodnocení praxe

Závěrečné hodnotiace analýzy predstavujú zdroj kvalitatívnych indikátorov priebežnej pedagogickej praxe. Cieľom našej evalvácie bolo na základe rozboru závěrečných hodnotiacich analýz identifikovať prvky poukazujúce na úroveň a kvalitu priebežnej praxe a vymedziť kategórie, ktoré môžu viesť k jej skvalitňovaniu.

Evalváciu sme realizovali v mesiacoch september–október 2015. Evalvovali sme 113 závěrečných hodnotiacich analýz z portfólií priebežnej praxe, ktoré študenti vypracovali v akademickom roku 2014/15. Základnou metódou bola analýza textu. Na základe obsahového rozboru sme identifikovali 200 hodnotených prvkov, ktoré sme následne zadelili do 5 tematických kategórií:

1. obsah praxe
2. organizácia praxe
3. úroveň edukačného procesu
4. cviční učitelia
5. celkový prínos praxe

V nasledujúcej časti ich stručne priblížime a naznačíme možnosti implementácie podnetných návrhov do organizácie priebežnej praxe. Ilustračne uvádzame doslovný prepis jednotlivých hodnotení, ktoré sme pri spracovávaní dát označili iniciálkou priezviska študenta a študijnou aprobáciou (napríklad B – biológia, F – fyzika, I – informatika, SJ – slovenský jazyk, EV – etická výchova, VV – výtvarná výchova, NV – náboženská výchova a pod.).

V *prvej tematickej kategórii* zameranej na hodnotenie *obsahu praxe* sme identifikovali dva dominantné prvky, ktoré uvádzame v tab. 1.

Tabuľka 1

*Hodnotenie obsahu praxe*

<b>Identifikovaný prvok</b>	<b>Priklady hodnotení</b>
Komplexnosť praxe	<p>„Zaujímavé bolo vidieť odlišné prístupy na vyučovaní, v školskom klube detí a v záujmovom útvare.“ (J. B-F)</p> <p>„Páčilo sa mi, že sme videli aj činnosť detí v krúžkoch a v školskom klube. Bola to úplne iná činnosť ako na vyučovaní.“ (V. B-CH)</p> <p>„Pekné vzťahy detí v ŠKD, prekvapil ma nízky počet žiakov v záujmovom útvare z matematiky.“ (H. M-I)</p> <p>„Profesionálne poňatá prax, oceňujem.“ (T. SJ-NV)</p>
Stretnutie s manažmentom školy	<p>„Stretnutie s vedením školy, nebolo iba formálne, ale bolo veľmi podnetné aj do ďalšej praxe.“ (Z. SJ-AJ)</p> <p>„Konštruktívne stretnutie s vedením školy.“ (R, AJ-EV)</p> <p>„Veľa cenných informácií získaných na stretnutí s vedením školy.“ (J. AJ-VV)</p>

V rámci *komplexnosti* išlo o prvky súvisiace so štruktúrou praxe, kde študenti pozitívne hodnotili predovšetkým možnosť reflektovať edukačný proces v základnej škole na všetkých jeho úrovniach, t. j. okrem hospitácií v rámci aprobačných predmetov, aj v rámci v záujmových útvaroch a oddelení školského klubu detí. V rámci takto postavenej praxe majú študenti možnosť pozorovať a porovnávať rôzne prístupy k edukačnému procesu jednak z hľadiska veku, ale aj osobitostí organizácie záujmových činností (netradičné prostredie, špecifický prístup, väčšia voľnosť pri činnosti).

Ďalším prvkom bolo pozitívne hodnotenie *informačného stretnutia s manažmentom školy*, ktoré študenti absolvujú za účelom získania poznatkov v oblasti školskej legislatívy, organizácie, riadenia a kontroly chodu školy. Uvedené stretnutie považujú študenti za veľmi podnetné a prospešné, keďže im pomáha pri vytvorení si komplexného pohľadu na vyučovací proces a záujmovú činnosť, ale aj na celkovú organizáciu a chod školy.

V tejto tematickej kategórii sme nezaznamenali *negatívne hodnotenie* ani ďalšie podnety na zmeny a skvalitnenie praxe.

Do *druhej tematickej kategórie* sme zaradili prvky súvisiace s hodnotením *organizácie praxe*.

Tabuľka 2

## Hodnotenie organizácie praxe

Identifikovaný prvok	Príklady hodnotení
Dobrá organizácia	„Výborne zvládnutá prax.“ (Č. AJ-NJ) „Bezproblémový priebeh praxe“ (B. AJ-NJ) „Veľmi dobrá organizácia“ (L. CH-B)
Situovanie praxe do viacerých cvičných škôl	„Pozitívne hodnotím, že sme mohli porovnať prístup učiteľov na rôznych školách. Ani som si nemyslela, že rozdiely budú až také veľké.“ (Č. AJ-NJ) „Oceňujem možnosť vidieť odlišný prístup v rámci vyučovania na rôznych školách, aj keď niekedy to bolo v rámci presunov náročné.“ (P. AJ-NJ)
Skriptum k praxi	„Výborná pomoc skriptá“ (R. AJ-EV)
Nevhodné načasovanie praxe	„Nevhodné načasovanie praxe do 3. ročníka.“ (Z. SJ-AJ; B- SJ-AJ) „Škoda, že prax nebola pred štátnicami.“ (L.SJ-NJ) „Zaradiť skôr, v 2. ročníku“ (B. SJ-AJ)
Priebežná aktualizácia harmonogramu	„Chybná komunikácia medzi TU a cvičnou školou, odpadnutie praxe z dôvodu návštevy cvičnej učiteľky zubára.“ (J. SJ-AJ) „Opadnutie praxe v deň konania z dôvodu choroby cvičnej učiteľky.“ (U.SJ-AJ)
Hospitácie v paralelných ročníkoch	„Nezaradovať hospitácie z toho istého predmetu v ten istý deň napr. 4. hodina AJ v 5.A, 5. hodina AJ v 5.C, nakoľko ide o identické hodiny.“ (N.SJ-AJ) „Videli sme výklad veľmi podobného učiva, keďže hodiny nasledovali krátko po sebe.“ (H. SJ-NJ)
Dĺžka praxe	„Dĺžka praxe, mohlo by byť toho aj viac.“ (B. SJ-AJ)

V druhej tematickej kategórii sme zaznamenali tri pozitívne a štyri negatívne sýtené prvky. Väčšina študentov hodnotila prax ako *dobre organizovanú* a bola spokojná s jej priebehom. Ako ďalšie pozitívum sa javí *situovanie hospitácií do viacerých cvičných škôl*. Študenti, ktorí absolvovali prax na viacerých cvičných školách ocenili najmä možnosť komparácie edukačného procesu, klímy školy a sociálneho zázemia žiakov. Pedagogická fakulta TU v Trnave má momentálne zazmluvnené ako cvičné školy 4 základné školy v Trnave, pričom ich charakteristika je odlišná – cirkevná ZŠ, škola s renomé najlepšej základnej školy v Trnave, základná škola s vysokou koncentráciou detí zo sociálne znevýhodňujúceho a málo podnetného prostredia, základná škola v sídliskovej časti mesta. Nazdávame sa, že práve možnosť vidieť organizáciu edukačného procesu v rôznych školách umožňuje študentom lepšie spoznať realitu pedagogickej praxe. Z hľadiska organizácie praxe študenti ocenili možnosť využitia *skript* k priebežnej pedagogickej praxi vypracovaných autorkami príspevku. Skriptá popisujú základné informácie o organizácii a činnosti ZŠ a v metodickej časti poskytujú podrobné usmernenia k tvorbe portfólia z praxe.

Ako **negatíva** študenti uvádzali *nevhodné načasovanie praxe*, keďže ju absolvujú v letnom semestri záverečného ročníka štúdia. Z hľadiska organizácie výučby ide o náročný ročník: študenti ukončujú tvorbu bakalárskej práce, zúčastňujú sa riadnej výučby (síce v skrátenej režime) a popri tom absolvujú prax. Ďalším argumentom proti zaradeniu praxe do záverečného ročníka štúdia je fakt, že štátnu skúšku z pedagogiky absolvujú študenti pred absolvovaním praxe. Ďalším negatívom boli podľa niektorých študentov *priebežné zmeny v harmonograme praxe* a jeho následné predĺženie. V priebehu praxe dochádza k aktualizácií harmonogramu na základe zmien súvisiacich s neplánovanou absenciou cvičných učiteľov, napríklad PN, sprevádzanie žiakov na olympiádach a súťažiach, testovanie žiakov a pod. Uvedené zmeny sú často nepredvídateľné a súvisia s faktom, že edukačný proces je živý proces, v rámci ktorého prebiehajú rôzne aj neplánované zmeny. Tento identifikovaný prvok vystupuje v protiklade s dobrou organizáciou, ktorú sme uviedli ako pozitívne sýtené hodnotenie. Odlišné názory môžu byť spôsobené tým, že zmeny sa dotkli iba niektorých študentov, ktorí ich hodnotili negatívne. Ako ďalšie negatívum študenti uviedli hospitácie *na paralelných vyučovacích hodinách*, t.j. u žiakov rovnakých ročníkov. Tieto hodiny sú zaradované do harmonogramu za účelom optimalizácie dĺžky praxe a minimalizácie presunov študentov do cvičných škôl. Tento podnet je možné zohľadniť pri ďalšom plánovaní praxe, avšak následne bude potrebné overiť spokojnosť študentov s predĺženým harmonogramom praxe. Ako posledné negatívum sme zaznamenali nepostačujúcu *dĺžku praxe*. Rozsah praxe je však limitovaný normatívnym rozpočtom MŠ SR, ktorý žiaľ nemôžeme z pozície fakulty ovplyvniť.

Do **tretej tematickej kategórie** sme zaradili prvky reflektujúce *úroveň edukačného procesu* ako významného indikátora **kvality praxe**. Keďže ide o hodnotenie cvičných škôl, ktoré z pozície organizátorov kurzu priebežnej praxe nijako neovplyvňujeme, nebudeme sa vyjadrovať k všetkým identifikovaným prvkom. Podobne budeme postupovať pri ďalšej kategórii. Prehľad prvkov uvádzame v tab. 3.

Tabuľka 3

*Hodnotenie kvality edukačného procesu*

<b>Identifikovaný prvok</b>	<b>Príklady hodnotení</b>
Moderný prístup k vyučovaniu (metódy, IKT, pomôcky)	„ <i>Tvorivý prístup učiteľov na vyučovaní.</i> “ (J. B-M) „ <i>Využitie IKT na hodinách.</i> “ (R. AJ-EV) „ <i>Moderné metódy na vyučovaní.</i> “ (K.SJ-AJ) „ <i>Výborné IKT kompetencie vyučujúcich i žiakov</i> “ (J. AJ-I)
Rozmanitosť edukačných aktivít	„ <i>Množstvo aktivít, pripravenosť cvičných učiteľov.</i> “ (U. SJ-AJ) „ <i>Zaujímavá ponuka činnosti na praxi, využívanie interaktívnych pomôcok</i> “ (H. B-F)
Vysoká úroveň vyučovania	„ <i>Vysoká aktivita učiteľov i žiakov na vyučovaní, výborné hodiny.</i> “ (G.SJ-AJ) „ <i>Výborné hodiny AJ, veľmi interaktívne, výborná úroveň vedomostí u žiakov, výborná komunikácia</i> “ (B. SJ-AJ)

Identifikovaný prvok	Príklady hodnotení
	„Výborná úroveň vyučovania“ (P. AJ-NJ)
Vysoká miera aktivity a zánietenia žiakov na vyučovaní	„Výborná úroveň žiakov aj vedomostná aj správanie“ (P. AJ-NJ) „Výborne pripravené hodiny, žiaci mali celú hodinu čo robiť“ (K. AJ-I) „Výborná príprava učiteľov a profesionálne vedenie hodín, vysoká aktivita žiakov“ (D. AJ-VV) „Prekvapilo ma, akí boli žiaci aktívni a čo všetko dokázali.“ (G. AJ-I)
Disciplinovanosť žiakov	„Prekvapilo ma, akí boli žiaci disciplinovaní.“ (J. B-F) „Výborná disciplína na vyučovaní, možnosť vidieť prístup viacerých vyučujúcich.“ (J.B-F)
Práca s individuálne integrovanými žiakmi	„Videli sme prácu s integrovanými deťmi, čo veľmi oceňujem.“ (N. B-CH) „Najviac ma zaujala práca s integrovanými žiakmi. Bola to pre mňa úplne nová skúsenosť. Pani učiteľka dokázala zvládnuť triedu aj individuálnu prácu s integrovaným žiakom.“ (G. AJ-I)
Nedostatočná pozornosť pre menej prospievajúcich žiakov	„Učiteľka sa venovala iba dobrým žiakom, slabší žiaci ju nezaujímal. Netušila, či porozumeli výkladu.“ (P. B-CH) „Nevenovanie dostatočnej pozornosti slabším žiakom.“ (P. B-CH)
Direktívny spôsob vyučovania	„Direktívny prístup vyučujúceho NJ.“ (D. AJ-NJ)
Nezáujem žiakov o vyučovanie etickej/náboženskej výchovy, nízka úroveň týchto vyučovacích hodín	„Nepozornosť a nezáujem detí o hodiny NV.“ (B. SJ-NV) „Sklamanie z hodín EV, bolo vidieť, že vyučujúca považuje tieto hodiny za voľné a taká bola aj jej príprava.“ (Š. SJ-EV)

Pozitívne sýtené hodnotenia študenti zväčša porovnávali s vlastnými skúsenosťami z vyučovania v základných a stredných školách. Keďže ide o ich prvú prax v rámci štúdia, je pre nich často prekvapujúca zmena v edukačných prístupoch. Spomedzi ďalších pozitívne hodnotených prvkov chceme vyzdvihnúť prácu učiteľa s individuálne integrovanými žiakmi. V rámci edukačného procesu študenti môžu vidieť špecifický prístup k integrovanému žiakovi ako aj prácu asistenta učiteľa a reálne počítať s prítomnosťou týchto žiakov na svojich vyučovacích hodinách v blízkej budúcnosti. Negatívne hodnotenia sme zaznamenali vo vybraných vyučovacích predmetoch – etická výchova a náboženstvo a u nízkeho počtu cvičných učiteľov. Z hľadiska organizácie praxe zohľadňujeme tieto podnety pri aktualizácii zoznamu cvičných učiteľov. Na druhej strane treba poznamenať, že etická výchova a náboženská výchova patria k predmetom, ktoré sa neklasifikujú, čo môže byť jedným

z dôvodov jednak nízkeho záujmu žiakov o tieto predmety ako aj nízkej úrovne kvality pozorovaných vyučovacích hodín.

Do *štvrtej tematickej kategórie* sme zaradili prvky vzťahujúce sa k *hodnoteniu prístupu a práce cvičných učiteľov*. Ich prehľad ponúkame v tab. 4.

Tabuľka 4

*Hodnotenie prístupu a práce cvičných učiteľov*

<b>Indikovaný prvok</b>	<b>Príklady hodnotení</b>
Vysoko kvalifikovaný prístup vyučujúcich k vyučovaniu	<p>„Výborná príprava učiteľov a profesionálne vedenie hodín, vysoká aktivita žiakov.“ (D. AJ-VV)</p> <p>„Učitelia, ktorých som mal tú česť pozorovať pri vyučovaní, boli na špičkovej úrovni – vedeli vykladať učivo rýchlym tempom, zaujať žiakov, poradiť si s rôznymi situáciami, udržať v triede disciplínu.“ (C. M-AJ)</p> <p>„Bolo pre mňa povzbudzujúce stretnúť sa s učiteľom, ktorý sa chce zlepšovať a má záujem o nové informácie.“ (L. CH-B)</p>
Pozitívny prístup k žiakom	<p>„Dobrý prístup vyučujúcich k výučbe i k žiakom.“ (K. SJ-AJ)</p> <p>„Vynikajúci prístup cvičných učiteľov k študentom i žiakom.“ (G. SJ-AJ)</p> <p>„Výborný prístup pedagógov k žiakom i vyučovaniu vôbec.“ (K. SJ-AJ)</p>
Pozitívny prístup k študentom (praktikantom)	<p>„Výborný prístup pedagógov k študentom“ (K. SJ-AJ)</p> <p>„Výborné cvičné učiteľky, na všetky otázky nám ochotne odpovedali“ (M. AJ-NJ)</p> <p>„Oceňujem prístup cvičných učiteľov k študentom, veľmi ústretový.“ (B. CH-B)</p>
Záujem o spätnú väzbu od študentov	<p>„Záujem cvičných učiteľov o spätnú väzbu od študentov.“ (B. AJ-NJ)</p> <p>„Rovnako ma prekvapil aj záujem učiteľky o náš názor na jej hodinu a konštruktívnu kritiku jej hodiny.“ (K. CH-B)</p>
Zapojenie študentov do vyučovacieho procesu	<p>„Oceňujem, že nás učitelia zapájali do hodnotenia odpovedí detí, super skúsenosť“ (N. B-CH)</p> <p>„Páčilo sa mi, že pani učiteľka nám dala možnosť aktívne sa zapájať do vyučovacej hodiny.“ (P. B-CH)</p> <p>„Možnosť aktívne sa zapájať do priebehu hodiny.“ (P. B-CH)</p>
Prefeminizovanie školstva	<p>„Málo mužov, resp. nevideli sme žiadneho muža na praxi.“ (V. AJ-EV)</p>
Nepripravenosť cvičného učiteľa na vyučovanie	<p>„Nepripravenosť cvičnej učiteľky na vyučovanie.“ (J. B-M; O. B-M)</p>

Študenti oceňovali najmä fakt, že vyučujúci sú vynikajúcimi odborníkmi vo svojich aprobačných predmetoch. Tento fakt súvisí aj so skutočnosťou, že základné školy sa v súčasnosti snažia o dosiahnutie 100% kvalifikovanosti svojich zamestnancov. Ďalšie pozitíva ako možnosť zapojiť sa do vyučovacieho procesu s asistenčnými činnosťami alebo pri navrhovaní stupňa klasifikácie žiaka nie sú štandardom pri hospitačnej praxi, avšak majú veľký význam pri identifikácii sa študentov s povolaním učiteľa. Prefeminizáciu školstva, resp. absenciu mužských vzorov v radoch cvičných učiteľov vnímane ako určité negatívum, avšak z pozície organizátorov kurzu máme obmedzené možnosti nápravy tohto stavu. O možnosti eliminácie negatívnej skúsenosti študentov z pozorovania neklasifikovaných vyučovacích predmetov aktualizovaním zoznamu cvičných učiteľov sme sa už zmienili.

V rámci *piatej tematickej kategórie* sme sa zamerali na hodnotenia vzťahujúce sa k *celkovému prínosu praxe*. Prehľad identifikovaných prvkov uvádzame v tab. 5.

Tabuľka 5

*Hodnotenie prínosu praxe*

<b>Indikovaný prvok</b>	<b>Príklady hodnotení</b>
Prínos praxe vo vzťahu k štúdiu	<p>„<i>Veľmi pozitívna skúsenosť, veľký profesijný posun</i>“ (G. AJ-I)</p> <p>„<i>Je to nový rozmer môjho štúdia.</i>“ (J. AJ-I)</p> <p>„<i>Táto prax bola veľmi potrebná. Videla som uplatnenie toho, čo som sa učila v praxi.</i>“ (K. SJ-AJ)</p> <p>„<i>Konečne kontakt s realitou!</i>“ (M. B-CH)</p>
Prínos praxe vo vzťahu k vlastnej praxi	<p>„<i>Získala som veľa podnetov do vlastnej praxe.</i>“ (U. SJ-AJ)</p> <p>„<i>Videla som veľa dobrých nápadov, ktoré určite použijem v praxi.</i>“ (Č. AJ-B)</p> <p>„<i>Prax hodnotím veľmi pozitívne, dostala som približnú predstavu, čo ma ako učiteľa bude jedného dňa čakať. Takisto ma inšpirovala, aké metódy a postupy by som mohla v budúcnosti využiť ako učiteľka tak, aby som zaujala žiakov.</i>“ (Š. M-AJ)</p>

V prvej a poslednej tematickej kategórii sme nezaznamenali žiadne negatíva. Študenti oceňovali prínos praxe z hľadiska ďalšieho štúdia a využitia získaných poznatkov vo vlastnej učiteľskej praxi. Z vyjadrení študentov je zrejmé, že prínos praxe hodnotia komplexne a vnímajú prvý reálny kontakt s učiteľskou profesiou z pozitívneho aspektu.

#### **2.8.4 Závěry a podnety pre ďalšie skvalitňovanie pedagogickej praxe**

Z evaluácie záverečných hodnotiacich analýz priebežnej praxe študentov učiteľských aprobácií v bakalárskom stupni štúdia vyplynulo viacero zaujímavých skutočností. Ukazuje sa, že študenti citlivo reflektujú pozorovanú edukačnú realitu a zaujímajú k nej pozitívne



alebo negatívne stanovisko. Svoje postrehy prezentujú otvorene so zámerom poskytnúť organizátorom kurzu objektívnu spätnú väzbu a tým naznačiť možnosti zlepšenia organizácie priebežnej praxe resp. zachovať v dobre koncipovaných a fungujúcich oblastiach status quo. Na základe výsledkov evalvácie záverečných hodnotiacich analýz si dovoľujeme uviesť niekoľko odporúčaní, ktoré z nášho pohľadu môžu viesť k skvalitneniu priebežnej praxe:

- evalvovať spätnú väzbu a kritické podnety študentov (napr. identifikovať slabé miesta v organizácii a priebehu praxe, na strane cvičných škôl, učiteľov a pod.)
- koncipovať prax komplexne, t.j. okrem hospitácií na vyučovaní zaradiť hospitácie v záujmových útvaroch, školskom klube detí, zorganizovať informačné stretnutie s vedením školy;
- situovať prax do niekoľkých cvičných škôl, aby študenti mali možnosť porovnávať školy z hľadiska materiálneho vybavenia, sociálnej štruktúry žiakov, kvality edukačného procesu a pod.;
- maximalizovať rozsah priebežnej praxe, resp. ak to nie je možné hľadať alternatívne možnosti praxe;
- zaradiť priebežnú prax do nižších ročníkov štúdia, t.j. umožniť študentom včasné prepojenie teoretickej a praktickej prípravy;
- aktualizovať zoznam cvičných učiteľov na základe hodnotení študentov.

## Literatúra

- Bizová, N., & Gubricová, J. (2012). *Pedagogická prax pre študentov učiteľstva*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. Dostupné z <http://pdf.truni.sk/veda-vyskum?e-kniznica#online>
- Kasáčová, B. (2007). Rozvoj učiteľských spôsobilostí študenta. In A. Doušková & K. Luptáková (Eds.), *Učiteľské kompetencie a pedagogická prax* (s. 6–15). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.

## Autori

PaedDr. Nad'a Bizová, PhD.

Katedra pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

e-mail: [nada.bizova@truni.sk](mailto:nada.bizova@truni.sk)

PaedDr. Janette Gubricová, PhD.

Katedra pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

e-mail: [janette.gubricova@truni.sk](mailto:janette.gubricova@truni.sk)

## **2.9 Konceptia pedagogickej praxe študijného odboru Učiteľstvo praktickej prípravy na DTI v Dubnici nad Váhom v podmienkach súkromnej vysokej školy**

### **The future teacher's school practice concept of program Teacher Training in Practical Economic Subjects in the Dubnica Institute of Technology in Dubnica nad Váhom in terms of private university**

*Zuzana Geršicová*

**Abstrakt:** V príspevku sa venujeme realizácii a zabezpečeniu pedagogickej praxe budúcich učiteľov praktickej prípravy v stredných odborných školách z hľadiska hospitačnej praxe z pohľadu kľúčových disciplín pedagogiky v podmienkach DTI v Dubnici nad Váhom. Ďalej sa venujeme pozícii cvičného učiteľa praktickej prípravy a odborných predmetov, jeho postojom k študentom a metodikovi praxe a zároveň postojom vedenia školy k jeho funkcii. Uvádžeme zhodnotenie pozitív a negatív tohto postavenia cvičného učiteľa v škole a možnosti skvalitnenia a zlepšenia spolupráce s ním v podmienkach DTI v Dubnici nad Váhom. Súčasťou príspevku je aj analýza reflexií študentov bakalárskeho stupňa štúdia.

**Kľúčové slová:** pedagogická prax, hospitačná prax, výstupová prax, cvičný učiteľ, metodik praxe.

**Abstract:** This article deals with the problem of implementation and ensuring the teaching practise of the students – future teachers of vocational education and practice training schools according to visiting practise ascent the perspective of key discipline of pedagogy in terms of DTI in Dubnica nad Váhom. In addition we deal with a problem of teacher trainer – teacher of practical training – his position, his attitude towards the students and practise teacher as well as the attitude of the school management to his role. We present the examination of pros and cons of the status of the teacher trainer at the school and the possibility of improving the cooperation with him in terms of the DTI in Dubnica nad Váhom. Part of the paper is an analysis of reflection students of bachelor degree studies.

**Key words:** teaching practice, visiting practise, ascent practice, teacher trainer, practice teacher.

Dôležitým činiteľom pri voľbe zotrvania v profesii pedagóga je nesporne vlastná skúsenosť a zážitky nadobudnuté počas štúdia na vysokej škole. Pozitívna skúsenosť ho obvykle vedie k presvedčeniu, pri profesii pedagóga zotrvať a prekonať i väčšinu psychických a ekonomických problémov súvisiacich s týmto zamestnaním. Naši dnešní študenti pripravujúci sa na učiteľskú dráhu nám veľmi často dávajú najavo, že s profesiou pedagóga vo svojej budúcnosti nerátajú. Je preto našou prioritou zvýšiť ich pozitívnu motiváciu pre zotrvanie v tomto povolání. Jednou z možných ciest je pútavá, zaujímavá a dobre organizovaná pedagogická prax študentov počas štúdia. Dobre osobnostne vybavený,

metodicky kvalitne pripravený a primerane motivovaný cvičný učiteľ je samozrejme súčasťou tejto cesty.

### 2.9.1 Pedagogická prax a jej ciele

Pedagogickú prax v predkladanom príspevku vymedzujeme ako integrálnu súčasť a formu praktickej prípravy budúcich učiteľov v školách a školských zariadeniach pod vedením skúsených učiteľov z praxe. Pedagogickú prax ponímame ako neoddeliteľnú súčasť prípravy študentov učiteľského štúdia na vysokej škole, absolvujú ju povinne všetci študenti učiteľských špecializácií, ktorí sú pripravovaní na prácu s mládežou. Na základe tejto charakteristiky stanovujeme základné ciele pedagogickej praxe:

- spájať teóriu a prax všetkých zložiek vysokoškolskej prípravy;
- rozvíjať u študenta schopnosť teoretickej analýzy mnohoaspektovej charakteristiky vyučovacieho procesu z hľadiska učiteľa i žiaka;
- viesť študenta k tomu, aby vedel pozorovať, nájsť, vyhodnotiť a zhodnotiť stanovené didaktické a výchovné aspekty realizácie vyučovacieho procesu;
- uviesť budúceho učiteľa do podmienok reálneho sveta prostredia školy a triedy – ukázať a podrobne mu objasniť možnosti riešenia výchovných a vzdelávacích javov v praxi;
- naučiť študenta orientovať sa v dianí života detí a mládeže v škole a v triede;
- naučiť študenta vykonávať praktické činnosti, získavať zručnosti, praktické skúsenosti pri uplatňovaní teoretických poznatkov v praktickej činnosti;
- zacvičiť budúceho učiteľa v činnostiach učiteľskej profesie;
- umožniť budúcemu učiteľovi pedagogiky overiť si pedagogické skúsenosti v rozličných podmienkach a pripraviť ho na samostatnú pedagogickú činnosť (Hlásna, Miklášová, & Tóthová, 2005).

Žiaľ, v ostatných rokoch nie je možné, podľa nášho názoru, hovoriť ani o jednotnej koordinácii, ani o jednotných požiadavkách na obsahové alebo procesuálne štandardy pedagogických praxí v procese prípravy budúcich pedagógov na pedagogických fakultách a iných vysokých školách pripravujúcich budúcich pedagógov na území Slovenska.

Zmluvné cvičné školy a ich pedagógovia síce radi privítajú záujemcov o vykonanie pedagogickej praxe, ale v dostatočnej miere sa im venovať, nie je vždy jednoduché. Existuje na to niekoľko objektívnych príčin:

- nedostatok financií na odmeňovanie podľa dohody o vykonaní práce, kde má cvičný učiteľ stanovený maximálny počet rozborov za týždeň;
- nedostatok času spôsobený pravidelným zvyšovaním pracovných úväzkov učiteľov a tým znižujúca sa rezerva na rozbor vyučovacích hodín. Tento problém súvisí i s vedľajšími povinnosťami učiteľov ako sú dozory na chodbách, v školskej stravovni, operatívnych porád počas prestávok, či zastupovania kolegov počas ich neprítomnosti. Vytvoriť priestor pre cvičného učiteľa, aby sa mohol rozborom vyučovacích hodín so študentmi dostatočne venovať je plne v kompetencii riaditeľa školy a na jeho rozhodnutí. Z osobných skúseností môžeme konštatovať, že snaha riaditeľov získať štatút zmluvnej školy a vytvoriť tak svojim pedagógom priestor na odovzdávanie skúseností študentom pedagogických škôl, nepovažujú vždy za prestíž;
- organizačná a metodická pripravenosť kandidátov učiteľstva.

Tu by sme chceli spomenúť slabú znalosť školskej administratívy: triedna kniha, katalógové listy, školský a klasifikačný poriadok, vzdelávacie štandardy, učebné osnovy, časové a tematické plány. A taktiež nemožno zabudnúť na neinformovanosť o didaktickom aparáte svojho predmetu, novších učebných pomôckach a strach z využitia audiovizuálnej techniky na hodinách.

Napriek všetkým viac-menej negatívnym javom, ktoré sme vyššie uviedli a ktoré sprevádzajú súčasnú pedagogickú prax poslucháčov, nachádzame i nemálo pozitív tak pre cvičných učiteľov ako i pre žiakov. Spomenieme aspoň tie, ktoré sú z nášho pohľadu prínosom pre všetky zúčastnené strany:

- poslucháči učiteľstva sú žiakmi ústretovejšie prijímaní a akceptovaní. Žiaci zmenou pedagóga získavajú nový pohľad na predmet, zvyšuje sa ich motivácia a záujem o učivo;
- do určitej miery sa zlepšuje hodnotenie žiakov, ktoré je do určitej miery spôsobené zvýšenou krátkodobou snahou žiakov a do určitej miery miernejšou klasifikáciou;
- kreativita poslucháčov pedagogických škôl vedie k zavádzaniu nových učebných metód a nových didaktických postupov a ponúka pestrú paletu kreatívnych učebných pomôcok;
- výrazne sa prehĺbuje interakcia učiteľ – žiak a táto vo zvýšenej miere pretrváva naďalej medzi cvičným učiteľom a jeho žiakmi i po ukončení praxe poslucháčov učiteľskej profesie.

Všetci autori, ktorý sa zaoberajú problematikou pedagogických praxí budúcich učiteľov považujú cvičného učiteľa za neoddeliteľnú súčasť tejto prípravy. Jeho participácia na príprave poslucháčov učiteľstva je do veľkej miery akceptovaná väčšinou vysokoškolských učiteľov. Študenti vnímajú cvičného učiteľa, ako osobnosť, ktorá svojou odbornosťou a dlhoročnými skúsenosťami ovplyvňuje a usmerňuje ich ďalší profesionálny rozvoj.

Otázkou však stále zostáva, kde a ako hľadať cvičných učiteľov. Každá vysoká škola pripravujúca budúcich učiteľov volí iný spôsob zabezpečenia kompetenčne primerane vybavených cvičných učiteľov. Najčastejšie si vysokoškolský pedagógovia zabezpečujúci pedagogickú prax študentov alebo tiež metodici praxe, vyberajú osvedčených a perspektívnych učiteľov rôznych škôl. Uprednostňujú pri tom osobné referencie a kontakty. Ďalšou z možností je vytvorenie štatútu cvičnej školy (Geršicová, 2008).

## **2.9.2 Pedagogická prax pre učiteľstvo praktickej prípravy na DTI**

### **Charakteristika pedagogickej praxe I. – hospitačná prax**

**Ciele pedagogickej praxe:** Vedieť sa orientovať v praktických otázkach organizovania vyučovacieho procesu predmetu odborný výcvik na stredných odborných školách. Preštudovať základné pedagogické dokumenty príslušného školského zariadenia.

Organizačné pokyny k priebehu pedagogickej praxe sa realizuje v rámci inštruktaže. Riešime na nej spôsob spracovania hospitačných záznamov, hospitáciu ako forma hospitačnej pedagogickej praxe, hospitáciu na odbornom výcviku v rámci vyučovacieho dňa a na vyučovacej hodine teoretického odborného predmetu.

Súčasťou pedagogických denníkov sú hospitačné záznamy z odborného výcviku a teoretickej vyučovacej hodiny. Je to dôležité, aby vnímali rozdiel týchto dvoch vyučovacích foriem. Ďalej je súčasťou fotografia z triedy, kde prax absolvovali, reflexia, ktorá má pevne stanovenú štruktúru, potvrdenie školy o absolvovaní pedagogickej praxe v stanovenom rozsahu. Všetky dokumenty sú študentom dostupné na webovej stránke v sekcii dokumenty,

dokumenty pedagogická prax. O spôsobe ich spracovania sú študenti podrobne informovaní na úvodnej inštrukčii k pedagogickej praxi, ktorá má rozsah 6 vyučovacích hodín. Rozsah hospitačnej pedagogickej praxe je študijným programom stanovený na 2 hodiny týždenne.

Súčasťou pedagogického denníka je i reflexia, ktorú študent vypracuje podľa zadaných inštrukcií. **Reflexia** by podľa odporúčaní mala obsahovať:

- charakteristika a dôvody výberu školy, v ktorej sa študent rozhodol realizovať náčuvy;
- pocity, myšlienky, obavy, tréma, strach, očakávania pred nástupom na prax;
- pracovná atmosféra v triede, správanie sa žiakov na vyučovaní, vzájomná pomoc, spolupráca, aktivita žiakov;
- priebeh vyučovania – použité stratégie vyučovania, organizačné formy;
- hodnotenie pedagogického výstupu cvičných pedagógov – pozitíva, negatíva;
- prístup cvičného pedagóga k študentovi – praktikantovi;
- prínos pedagogickej praxe pre študenta;
- zaujímavosti – vtipné výroky žiakov, pedagóga, originálne nápady zo života školy a triedy, netradičné akcie, netradičná výzdoba interiéru;
- návrhy na zmeny pri realizácii pedagogickej praxe (Geršicová & Adámik-Šimegová, 2012).

### 2.9.3 Analýza reflexií z pedagogickej praxe

Skúsenosti našich študentov na základe analýzy vyššie uvedeného dokumentu podrobne monitorujeme a ich návrhy na zlepšenie postupne uvádzame do praxe. Momentálne náš tím metodikov praxí pracuje na obsahovej analýze reflexií z bakalárskych pedagogických praxí, aby sme zabezpečili kvalitnú prípravu našich študentov pre prax. V ďalšej časti nášho príspevku uvádzame čiastkové výsledky analýzy na vzorke 110 študentov externého štúdia. Študenti tohto študijného odboru študujúci v externej forme štúdia si samostatne vyberajú cvičnú školu, ich prax nie je pre cvičných učiteľov platenou praxou a robia ju teda dobrovoľne. DTI má momentálne zazmluvnených viac ako 20 cvičných škôl v blízkosti všetkých konzultačných stredísk. Tieto školy však fungujú ako cvičné školy pre magisterský stupeň vzdelávania. V prípade neúspešného jednanja študentov bakalárskeho štúdia s vybavovaním pedagogickej praxe, títo kontaktujú metodika praxe, ktorý zrealizuje umiestnenie týchto študentov na zazmluvnené cvičné školy bez nároku škôl na finančnú odmenu. S kontaktovaním cvičných škôl s podobnou požiadavkou máme dobré skúsenosti. Prax sa realizuje v stredných odborných školách na odbornom výcviku, prípadne na odborných predmetoch praktického zamerania. Obdobie, kedy sme realizovali analýzu je september – november 2015. Kategórie analýzy a hodnotenia sú formulované podľa Bizová, Gubricová (2012):

1. **obsah praxe**
2. **organizácia praxe**
  - *voľba cvičnej školy* (nami navrhnutá podkategória)
3. **úroveň edukačného procesu**
4. **cviční učitelia**
5. **celkový prínos praxe**

Najreflektovanejšou kategóriou bola úroveň edukačného procesu a kvalita cvičných učiteľov. K tejto oblasti sa každý študent vyjadroval opakovane.

V *prvej kategórii* zameranej na hodnotenie *obsahu praxe* sme identifikovali niekoľko *pozitívnych* prvkov:

- študenti pozitívne hodnotili *možnosť zvolit' si typ a zameranie* svojej *praxe* na základe svojej stredoškolskej odbornosti, prípadne na základe už existujúceho povolania (učitelia praktickej prípravy, ktorí si dopĺňajú vzdelanie). V rámci praxe mali možnosť absolvovať náčuvy nie len na hodinách praktického výcviku, ale aj v rámci odborných predmetov ekonomického zamerania, na ktoré je ich štúdium na vysokej škole zamerané;
- ďalším z pozitívne hodnotených obsahových prvkov bola *možnosť hospitovať okrem odborného výcviku aj odborné predmety*, kde študenti mohli porovnať obsahové aj organizačné rozdiely pedagogického pôsobenia učiteľa v týchto dvoch typoch vzdelávania;
- vstup do školy bol podmienený *kontaktom s vedením školy*. Veľa študentov reflektovala tento prvotný kontakt veľmi pozitívne. Kladne hodnotili snahu riaditeľov a zástupcov škôl oboznámiť ich s organizačnou štruktúrou školy, školskou legislatívou, s jej bežným chodom a sprostredkovali im výber a prvotné zoznámenie s cvičným učiteľom.

*Príklady z reflexii:*

„Výhodou pre mňa bolo, že som mohol prax absolvovať v odbore, ktorý som mal ukončený výučným listom a to z pohľadu učiteľa praktickej prípravy. A nadviazať tak na moje poznatky a skúsenosti.“

„Okrem hospitácií na odbornom výcviku som mala možnosť navštíviť aj teoretické vyučovanie v odborných predmetoch ekonomického zamerania, na ktorých vyučovanie sa pripravujem v rámci štúdia.“

„Zástupca riaditeľa ma po celú dobu oslovoval kolega hoci som sa ním vôbec necítil byť a to ako po vedomostnej stránke, tak ani z pohľadu pedagogického rozhľadu.“

V tejto oblasti hodnotenia sme zaznamenali aj niekoľko *negatívnych* hodnotení *prvotného stretnutia s vedením školy*, kde študenti museli povinne prednášku o bezpečnosti pohybu v priestoroch školy a nepríjemné poznámky na adresu vysielajúcej inštitúcie. Druhým negatívom bolo odmietnutie realizácie praxe v ich inštitúcii zväčša z dôvodu narušenia integrity vnútorného školského prostredia.

*Príklady z reflexii:*

„Pán zástupca školy ma ešte pred uvedením do triedy podrobne informoval o bezpečnosti práce a pohybe v priestore školy, čo som považovala za zbytočné. Všetky tieto informácie máme z prednášok na vysokej škole. Dokonca v širšom rozsahu.“

„Riaditeľstvo školy nevyhovelo mojej žiadosti o absolvovanie pedagogickej praxe na ich škole z dôvodu zasahovania do vnútorného chodu školy.“

Do *druhej kategórie* sme zaradili *pozitívne* postrehy súvisiace s hodnotením *organizácie praxe*:

- študenti pozitívne hodnotili možnosť absolvovať *hospitácie u viacerých cvičných učiteľov*. Študenti, ktorí absolvovali prax u viacerých cvičných učiteľov ocenili

najmä možnosť komparácie edukačného procesu jednotlivých pedagógov, atmosféry vyučovacej hodiny i rôznych tried;

- z hľadiska organizácie praxe študenti ocenili možnosť **využitia podrobných materiálov zverejnených na webovej stránke školy**, ktoré im uľahčujú spracovanie denníkov z praxe a tiež **podrobnú inštruktáž** realizovanú začiatkom akademického roka pred nástupom na prax, kde odovzdávajú študentom informácie o priebehu, realizácii praxí v oboch semestroch metodici praxí.

*Príklady z reflexii:*

„Zaujímavé bolo porovnať prejav, komunikáciu a vyučovacie postupy učiteľa praktickej prípravy a učiteľa odborných predmetov. Odlišná bola ako organizačná forma hodiny, tak i prístup učiteľov k žiakom. Vyžadoval si to charakter oboch typov hodín.“

„Inštruktáž k pedagogickej praxi bola podrobná a podnetná, všetky potrebné dokumenty potrebné na spracovanie denníka sme mali dostupné na webovej stránke školy.“

„Na prax som sa tešila počas celého svojho doterajšieho štúdia a zároveň som mala pred ňou strach a rešpekt.“

V kategórii **organizácie praxe** sme si na základe vlastných potrieb zadefinovali vlastnú podkategóriu **motív voľby cvičnej školy**:

- najčastejšie sa objavuje **dostupnosť školy**. Vzhľadom k externej forme štúdia si študenti volili školu na základe vzdialenosti od miesta bydliska, prípadne pracoviska, je to logická voľba;
- druhým motívom sú **dobré referencie na školu**. V tomto prípade sa objavujú motívy voľby na základe odporúčaní priateľov, známych prípadne dobré meno školy v regióne;
- tretím pomerne často sa objavujúcim je motív **osobnej skúsenosti**. Tu si študenti volili školu na základe absolvovania zvolenej školy samotným študentom, prípade blízkym príbuzným (manželia, deti, rodičia) v predchádzajúcom stupni vzdelávania;
- posledným z motívov bola voľba na základe **záujmu zamestnať sa na danej škole** po absolvovaní štúdia v pozícii pedagóga.

*Príklady z reflexii:*

„Školu som si vybral z dôvodu, že je pre mňa dobre dostupná a poznám veľa jej absolventov, ktorí mi absolvovanie praxe na tejto škole odporúčali.“

„Táto škola sídlila v mieste našich konzultácií a okrem toho má medzi študentmi DTI a tiež v mieste sídla veľmi dobré referencie, tak som mal záujem si túto skutočnosť overiť.“

„ Túto školu som si vybral z jednoduchého dôvodu. Navštevoval som ju celé 4 roky ako žiak, takže mi bola táto škola veľmi blízka.“

Ako **negatíva** v tejto kategórii študenti uvádzali **dĺžku praxe**. Vo viacerých hodnoteniach študentov sme zaznamenali hodnotenie rozsahu praxe ako nepostačujúce.

### *Príklady z reflexií:*

„Vzhľadom k tomu, že som doteraz nemal žiadne príležitosti pozorovať vyučovanie žiakov z pohľadu pedagóga, ale iba ako žiak, musím konštatovať, že teraz sa oveľa lepšie orientujem v teoretických poznatkoch nadobudnutých v škole. Rozsahovo by som však prijal viac takýchto hodín absolvovaných v praxi.“

„Na organizácii pedagogickej praxe nevidím žiadne nedostatky, snáď iba počet absolvovaných hospitačných hodín. Na lepšie pochopenie a preniknutie do podstaty vyučovacieho procesu by sa žiadalo navýšiť počet hospitačných hodín.“

Do *tretej tematickej kategórie* sme zaradili prvky reflektujúce úroveň procesuálnej a výchovnej stránky vyučovacieho procesu ako jedného z významných ukazovateľov *kvality praxe*. V tejto kategórii študenti pozitívne hodnotili prvky v nasledovnom poradí:

- *prijemná atmosféra na hodinách;*
- vysoká *aktivita a zaniatenosť žiakov* na vyučovaní;
- *pestrosť využívaných aktivít;*
- vysoká *úroveň kvality* vyučovania;
- využívanie *moderných prístupov* na vyučovaní (moderné metódy, IKT, moderné pomôcky);
- *disciplinovanosť žiakov* na vyučovaní.

### *Príklady z reflexií:*

„Atmosféra v triede bola pozitívna a uvoľnená. Žiaci boli disciplinovaní, vzorní, hlásili sa, boli aktívni a komunikovali.“

„Hodina sa mi veľmi páčila. Videla som priateľskú atmosféru, perfektne pripravenú učiteľku a žiakov, ktorých vyučovanie zaujímalo a aktívne sa do hodiny zapájali.“

„Žiaci ma prekvapili svojim správaním. Spolupracovali, vzájomne si pomáhali, boli veľmi aktívni.“

„Učiteľ počas vyučovania stimuloval rozvoj poznávacích schopností žiakov, podporoval ich cieľavedomosť, samostatnosť a tvorivosť.“

„Na vyučovaní sa striedali rôzne organizačné formy. Skupinová práca, individuálne postupy. Výsledky prác žiakov boli veľmi dobré i napriek ich vysokej náročnosti.“

„Škola disponuje veľmi prepracovaným programom, ktorý umožňuje učiteľom na začiatku hodiny kontrolovať dochádzku elektronicky, posielat' žiakom e-mailly, učebné texty a aktuálne úlohy priamo do ich schránok.“

„Žiaci sa správali slušne, nerušili hodinu nevhodnými poznámkami.“

Ako *negatíva* sme v rámci uvedenej kategórie podľa frekvencie výskytu zaznamenali:

- *neskoré príchody žiakov na vyučovanie;*
- *nezáujem žiakov* o hodiny a celkový priebeh vyučovania;
- *nedisciplinovanosť žiakov;*
- *direktívny spôsob vyučovania.*



### *Príklady z reflexií:*

„Po úvodnej časti hodiny a organizačnej časti prišlo k narušeniu vyučovania oneskoreným príchodom 2 žiakov. Tie sa učiteľovi ospravedlnili a zaradili do priebehu hodiny.“

„Žiaci pôsobili po víkende nezaujato, duchom neprítomní, trieda celkovo pôsobila sterilným a chladným dojmom.“

„Niektorí jedinci na vyučovaní nedokázali udržať pozornosť. Bavili sa mobilnými telefónmi, niektorí neprimerane reagovali na vysvetľované učivo a jedna žiačka si pod lavicou čítala.“

„Žiaci tretieho ročníka na mňa pôsobili veľmi nesústredene. Nakoľko prístup učiteľa v tomto ročníku bol viac ako autoritatívny.“

Do *štvrtej kategórie* sme zaradili prvky vzťahujúce sa k *hodnoteniu prístupu a práce cvičných učiteľov*. Študenti *pozitívne* hodnotili nasledovné prvky:

- *pozitívny prístup učiteľov k žiakom a študentom;*
- *vysoko kvalifikovaný prístup* vyučujúcich k vyučovanému predmetu;
- *prirodená autorita* cvičných učiteľov;
- *záujem o spätnú väzbu* zo strany študentov i cvičných učiteľov;
- možnosť *zapojiť sa do vyučovacieho procesu*.

### *Príklady z reflexií:*

„Pri výklade učiva som si nemohla nevšimnúť, že pani učiteľka bola pre žiakov veľkou autoritou a veľmi dobrým pedagógom.“

„Cvičný pedagóg sa ku mne správal profesionálne ako ku kolegovi.“

„Cvičná pani učiteľka ma previedla všetkými učebňami v škole, ukázala mi záznamy školy, spoločne sme konzultovali aktuálne otázky školstva. Bolo to pre mňa veľmi prínosné.“

„Učiteľ dodržal stanovený harmonogram hodiny, ktorá bola veľmi dobre naplánovaná. Tiež sa mi páčila jej ochota opakovane vysvetľovať učivo, ktorému jednotliví žiaci dostatočne neporozumeli.“

„Pri riešení problémov pristupovala vyučujúca k žiakom individuálne a ľudsky.“

„Páčilo sa mi, že i pedagógovia s dlhšou praxou sa snažili o využívanie nových postupov a využívanie moderných technológií vo vyučovaní a pýtali sa nás na naše postrehy z vyučovania.“

„Moje zapojenie do vyučovania bolo nenásilné. Cvičný učiteľ ma vyzval, aby som priebežne kontroloval prácu skupín a pomohol mu tak so spätnou väzbou. Žiaci to prijali veľmi ústretovo, požadovali odo mňa pomoc s dokončením zadanej úlohy.“

Za jediné *negatívum* označovali vo viacerých prípadoch *klasický spôsob výuky*, bez využitia aktivizujúcich metód s využitím klasického výkladu, zápisu poznámok a frontálneho upevňovania vedomostí a občasnú *nedisciplinovanosť* v triede.

*Príklady z reflexií:*

„Vyučovanie prebiehalo tak, ako si ho pamätám zo svojich školských čias. 20 minútový monológ učiteľa a potom otázky na prebrané učivo. Pozornosť žiakov bola minimálna.“

„Vyučujúcej by som vytkla, že nedokázala v niektorých momentoch udržať v triede pracovnú atmosféru v kludnej rovine. Žiaci boli príliš hluční.“

V rámci **piatej tematickej kategórie** sme sa zamerali na hodnotenia vzťahujúce sa **k celkovému prínosu praxe**. Väčšina študentov hodnotila prax ako:

- **veľmi prínosnú, najmä vo vzťahu k štúdiu**, hlavne overenie si nadobudnutých teoretických poznatkov;
- **podnetnú vo vzťahu k vlastnej praxi**, tu označovali za dôležité bližšie zoznámenie sa s povoláním a jeho náročnosťou;
- **motivačnú vo vzťahu k voľbe povolania**, tu označili, že budú o profesii učiteľa reálne uvažovať.

*Príklady z reflexií:*

„Ako jednoznačný prínos praxe hodnotím možnosť zúčastniť sa ozajstného vyučovania, pozorovať a porovnávať naštudované teoretické poznatky s praxou.“

„Počas hospitácií som si urobil lepšiu predstavu o rozložení vyučovacej hodiny, množstve učiva, ktoré je potrebné so žiakmi prebrať a o spôsoby riešenia problémov so správaním sa žiakov, ktoré je potrebné riešiť. Na tieto otázky som doposiaľ pozeral odlišne.“

„Pár hospitačných hodín nás nenaučí stať sa dobrým učiteľom, ale pomôžu nám nájsť správny smer ako viesť vyučovanie a viesť kolektív žiakov.“

„Uvedomila som si, že práca učiteľa nie je povolanie, ale poslanie a teraz som si istá, že by som sa raz chcela stať dobrou učiteľkou, ktorú by mali žiaci radi a vážili si ju.“

„Pri tejto praxi som si overil, že by ma táto práca bavila a do budúcnosti o nej budem určite uvažovať.“

Aj v tejto kategórii sme zaznamenali **negatívne** hodnotenia. Objavili sa negatívne pocity hodnotenia praxe, ktoré súviseli s **pocitom rušivého elementu v prostredí triedy**. Tu študenti opisujú pocit svojej prítomnosti ako dočasné narušenie pozornosti a disciplíny žiakov.

*Príklady z reflexií:*

„Bola som pre nich rozptýlením na vyučovaní. Všetky oči smerovali na mňa. Niektorí jedinci sa pokúšali upútať moju pozornosť a čakali na moju reakciu.“

„Môj vstup do triedy vyvolal u žiakov veľký záujem. Po predstavení a oznámení účelu mojej prítomnosti v triede učiteľom, som si sadol do zadnej lavice. Pohľady žiakov počas hodiny i napriek tomu často smerovali ku mne a odpútať ich pozornosť.“

Uvedené výsledky sú iba pilotnými výsledkami analýzy reflexií z pedagogickej praxe. Naši metodici pracujú na komplexnejšom pohľade na problematiku realizácie pedagogických praxi v podmienkach súkromných vysokých škôl a koncepcne pripravujú projekt KEGA, ktorého výskumnou úlohou bude racionalizácia, komplexnosť a maximalizácia rozsahu pedagogickej praxe v externej forme štúdia.

## Literatúra

- Bizová, N., & Gubricová, J. (2012). *Pedagogická prax pre študentov učiteľstva*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.
- Geršicová, Z. (2008). Pedagogická prax z pohľadu cvičného učiteľa. In J. Havel, J. Šimoník, & J. Šťáva (Eds.), *Pedagogické praxe a odborové didaktiky 2008* (s. 72–77). Brno: MSD.
- Geršicová, Z., & Adámik-Šimegová, M. (2012). Teaching training as a factor of measuring the quality of graduates' practical readiness. In V. Tamášová & M. Sári (Eds.), *Quality management system of universities and the quality of education: Educational quality in teacher training 2012*. Baja: Eötvös József College.
- Hlásna, S., Miklášová, M., & Tóthová, R. (2005). Priebežná a súvislá pedagogická prax v procese prípravy budúcich pedagógov v kreditnom systéme štúdia. In T. Janík & J. Havel (Eds.), *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů. Sborník příspěvků z mezinárodní konference* (s. 114–121). Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- Pedagogická prax pre študijný odbor Učiteľovo praktickej prípravy v ekonomických predmetoch*. Interný materiál vyučujúcich predmetu Pedagogická prax I. – nepublikované.

## Autor

PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.

Katedra školskej pedagogiky a psychológie

Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom

e-mail: gersicova@dti.sk

## 2.10 Neformálne aktivity v príprave budúcich učiteľov informatiky na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku

### Non-formal activities in preparing future teachers of informatics at the Faculty of Education of the Catholic University in Ružomberok

*Janka Majherová, Václav Králík*

**Abstrakt:** V príspevku analyzujeme prípravu študentov Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku v rámci pedagogickej praxe. Uvádzame rozdelenie jednotlivých druhov praxí, ich ciele a zameranie. Opisujeme skúsenosti z pedagogickej praxe na katedre informatiky PF KU v prepojení s netradičnými činnosťami budúcich učiteľov. Priestor pre neformálne pedagogické aktivity študentov vznikol pri organizovaní Detskej univerzity počas prázdnin. Cenné skúsenosti študenti získali i pri realizácii informatických súťaží Baltie, iBobor alebo FirstLegoLeague so žiakmi základných škôl. Prínosom pre pedagogické kompetencie študentov sú aj záverečné práce a študentská vedecká činnosť orientovaná na metodiku výučby v predmete informatika.

**Kľúčové slová:** *budúci učitelia informatiky, pedagogická prax, Detská univerzita, informatická súťaž, študentská vedecká konferencia*

**Abstract:** In this paper we analyze a preparation of students of the Faculty of Education at the Catholic University in Ružomberok through a teaching practice. We show a distribution of individual types of practices together with their aims and objectives. We describe a teaching experience of the future teachers studying at the department of informatics in connection with non-traditional activities. A scope for the informal educational activities was created at the Children's University during the summer holidays. The students also gain a valuable experience while organizing the informatics competitions Baltie or iBobor for pupils at the primary schools. Moreover, theses and students' scientific works focusing on the teaching methodology in the subject of Informatics are beneficial for teaching competencies of the students.

**Key words:** *future teachers of informatics, teaching practice, Children's University, informatics competition, student scientific conference*

Študenti odboru učiteľstvo akademických predmetov na Pedagogickej fakulte KU v Ružomberku sa počas svojej didaktickej a odbornej prípravy oboznamujú s realizáciou výchovno-vzdelávacieho procesu v reálnom prostredí školy v rámci pedagogickej praxe. V súčasnosti sa pedagogická prax na Pedagogickej fakulte KU v Ružomberku zabezpečuje na katedrách biológie, chémie, geografie, hudobného a výtvarného umenia, informatiky, matematiky, katechetiky, špeciálnej, predškolskej a elementárnej pedagogiky. Počas štúdia učiteľstva akademických predmetov v dvojkombinácii na bakalárskom a magisterskom stupni prebieha pedagogická prax v nasledovnom zložení (tab. 1):

Tabuľka 1

*Rozpis pedagogickej praxe na PF KU*

	Počet hodín	Náčuvy	Výstupy	Rozbory
<b>Úvodná náčuvová prax</b>	10	5	–	5
<b>Priebežná prax 1</b>	10	4	1	5
<b>Priebežná prax 2</b>	10	4	1	5
<b>Súvislá výstupová prax</b>	30	1	19	10

**Úvodná náčuvová pedagogická prax** sa realizuje v zimnom semestri 3. ročníka bakalárskeho štúdia na cvičných školách fakulty. Jej rozsah je 10 hodín (5 náčuvov, 5 rozborov). Študenti sú rozdelení do skupín po 6 členov. Cieľom tejto praxe je pozorovanie výchovno-vzdelávacieho procesu v rámci predmetu, osvojenie si analytickej štruktúry vyučovacej hodiny (téma, cieľ, obsah, metódy) a postupu pri rozbere vyučovacej hodiny. Výstupom sú záznamy vyučovacích hodín, ktoré kontroluje aj metodik praxe a uzavrie študentovi prax zápisom kreditu do indexu.

**Priebežná pedagogická prax 1 a 2** prebieha v prvom a druhom semestri 1. ročníka magisterského štúdia. Študenti v 4-členných skupinách absolvujú na cvičnej škole 10 hodín (1 výstup, 4 náčuvy, 5 rozborov). Cieľom praxe je osvojiť si profesionálne kompetencie, získať systematickú pedagogickú skúsenosť z náčuvov, výstupov a rozborov v úzkej spolupráci s cvičným učiteľom a metodikom praxe v podmienkach základných a stredných škôl.

Pri plánovaní svojej činnosti by mal študent využiť teoretické vedomosti z doterajšieho štúdia pedagogiky a didaktiky. Vie podľa tematického plánu stanoviť nadväznosť učiva a určiť výchovno-vzdelávacie ciele a potrebné učebné aktivity. Vypracuje podrobnú prípravu na vyučovanie a vykoná didaktickú analýzu učiva – vymedzí základné učivo, základné pojmy a vzťahy, rozširujúce učivo. Naučí sa triediť a vyberať správne metodické postupy, osvojuje si tiež organizačné schopnosti pri vyučovaní, ktoré budú viesť k dosiahnutiu vopred stanovených cieľov. Takisto sa postupne zdokonaľuje pri vytváraní sústavy učebných úloh, vie ich jasne, zrozumiteľne a primerane veku formulovať.

**Súvislú pedagogickú prax** môže študent absolvovať na ľubovoľnej základnej alebo strednej škole v 3. semestri magisterského štúdia. Rozsah praxe je 30 hodín (1 náčuv, 19 výstupov, 10 rozborov), jadrom je samostatné odučenie vyučovacích hodín. Cieľom praxe je preniknutie do podstaty tvorivej pedagogickej práce riešením konkrétnych pedagogických problémov a situácií vo výchovno-vzdelávacom procese. Ide o syntézu všetkých poznatkov získaných počas štúdia. Študent s cvičným učiteľom rozoberá a hodnotí písomné prípravy na hodiny ako aj samotný výchovno-vzdelávací proces.

V odbore učiteľstvo informatiky sa v rámci predmetu Didaktika informatiky ako aj počas pedagogickej praxe študenti oboznámia s realizáciou výučby a obsahom učiva predmetu informatika od 3. ročníka základnej školy po maturitu na gymnáziu. Študenti pracujú so súčasne dostupnými softvérovými nástrojmi vhodnými pre žiakov základnej a strednej školy a učia sa pripraviť motivačné a veku primerané aktivity pre výučbu. Dôležitá je aj príprava študentov pre vyučovanie predmetu informatika na prvom stupni základnej školy, lebo vyžaduje primeraný spôsob práce so žiakmi v mladšom školskom veku (Vargová, 2009). Často si ešte neuvedomujú, že v cieľových skupinách sú rozdiely vo veku a úrovni žiakov.

Hoci tematické celky obsahu učiva sú na všetkých úrovniach rovnaké, vždy je potrebný individuálny prístup a dôležitý je výber metód a foriem výučby.

### 2.10.1 Aktivity študentov na detskej univerzite

Študenti učiteľstva informatiky ako aj iných predmetov majú možnosť vyskúšať si vzdelávaciu činnosť s deťmi v školskom veku počas dobrovoľných aktivít na Detskej univerzite (DU), ktorá sa koná na Katolíckej univerzite pravidelne od roku 2008 počas prvého týždňa prázdnin. DU umožňuje študentom fakulty neformálnu pedagogickú prax prostredníctvom prípravy a realizácie jednotlivých workshopov. Budúci učitelia získavajú skúsenosti pre vedenie výchovno-vzdelávacieho procesu a pre realizáciu vhodnej formy aktivít.

Na programe DU sa zúčastňujú deti vo veku od 8 do 14 rokov. Študenti pripravujú program na workshopy, aktivity v prírode ako aj záverečnú detskú konferenciu. Workshopy v predmete informatika na DU sú zamerané napr. na spracovanie grafickej informácie v podobe obrázkov, fotografií alebo prezentácií. Niektoré aktivity boli venované práci v detskom programovacom prostredí Imagine (vytvorenie fotoalbumu s námetom Ľudové tradície). Deti tiež zaujala dramatizácia a hrové aktivity, pracovali aj so zvukom a vytvárali webové stránky (Majherová, 2011, 2013).



Obrázok 1. Študenti s deťmi na DU.

V rámci Detskej univerzity sme získali skúsenosti aj s výučbou programovacieho jazyka Scratch. Ján Hruboš vytvoril pre workshop „Vytvoríme si príbeh“ metodiku k výučbe a realizoval aktivitu s deťmi. Výstupom metodiky na Detskej univerzite bola aj webová stránka s videonávodmi (obr. 2). Študent prezentoval svoju prácu na 1. česko-slovenskom kole Študentskej vedeckej konferencie v didaktike informatiky v máji 2013 na UK v Bratislave, kde získal prvé miesto v sekcii metodických prác (Hruboš, 2013).



Obrázok 2. Ukážka webovej stránky s metodikou pre Scratch.

Na základe týchto skúseností sme programovací jazyk Scratch od akademického roku 2013/2014 zahrnuli do obsahu predmetu Detské programovacie jazyky v 1. ročníku bakalárskeho štúdia ako aj do Didaktiky informatiky v 1. ročníku magisterského štúdia (Majherová et al., 2014).

Študenti vytvorili v prostredí Scratch viaceré zaujímavé námety na podnet cvičného učiteľa na Gymnáziu sv. Andreja v Ružomberku počas priebežnej pedagogickej praxe. Vznikli projekty s bájkami a iným náučným obsahom. V záverečných prácach vytvorili edukačné programy. Program s názvom „Opica na Slovensku“ bol určený ako pomôcka pri výučbe geografie, komunikuje s deťmi verbálnym aj neverbálnym spôsobom hrou formou (Vrtík, 2013). Druhá záverečná práca overila realizáciu výučby jazyka Scratch počas súvislej pedagogickej praxe na 2. stupni základnej školy. Ako námet metodiky zvolila autorka motto „Deti deťom“. Žiaci 6. ročníka vytvárali poučné aplikácie v jazyku Scratch pre žiakov materskej školy (Pemčáková, 2014).



Obrázok 3. Test v programe Scratch.

Študenti pri práci s jazykom Scratch získali zručnosť vytvoriť zaujímavé projekty primerané veku žiakov, čo podporuje kompetencie budúcich učiteľov informatiky aj pre ich pedagogickú prax (Černochová, 2013).

### 2.10.2 Výučba programovania s podporou stavebnice LEGO

Na nové trendy vo výučbe programovania v predmete informatika na základných a stredných školách sme na katedre informatiky reagovali aj vytvorením samostatného predmetu Programovanie v 3. ročníku, ktorý nasleduje po programovaní v jazykoch Pascal a C. Hľadali sme vhodné hardvérové a softvérové prostriedky pre podporu výučby programovania. Našou požiadavkou pri výbere bola možnosť kontinuálneho vzdelávania žiakov základnej a strednej školy tak, aby sa zohľadnil intelektuálny vývoj žiakov v rozsahu osemročného gymnázia, ako aj kombinácia použitia týchto prostriedkov podľa veku žiakov. Tento spôsob výučby umožňujú stavebnice Mindstorms od firmy LEGO.

Vlastný predmet obsahuje dve časti. V prvej sa študenti oboznámia s hardvérovými a softvérovými prostriedkami, ako aj so spôsobom vedenia projektového vyučovania. V druhej časti predmetu nasleduje praktikum, v ktorom vypracujú dva projekty. Zadanie úloh projektov je všeobecné, aby sa uplatnila kreativita študentov. Striktne však definujeme minimálny počet senzorov a dva programovacie jazyky, v ktorých musia študenti tento projekt zrealizovať. Študenti pracujú v trojčlenných skupinách. Pracovná skupina musí vytvoriť námet úlohy, ktorý vyučujúci odsúhlasí, prípadne upraví tak, aby bol realizovateľný. Skupina potom zostrojí model robota a naprogramuje úlohu v dvoch programovacích

jazykoch, aby robot splnil danú úlohu. Vznikli veľmi zaujímavé projekty, ktoré ukazujú presah informatiky do iných neinformatických predmetov, ako napríklad hudobná výchova, fyzika a iné.



Obrázok 4. Model Lego Mindstorms.

Na hodinách sa prejavila kreativita študentov v projekte MUSICBOX, v ktorom naprogramovali menu s výberom melódií populárnych pesničiek. Melódie potom naprogramovali v strojovom kóde do pamäti procesora kocky NXT. Zaujímavou aplikáciou v ikonickom jazyku bola aj „dvojoktávová“ gitara, ktorej nechýbalo ani „vibráto“. Z informatických projektov zaujal projekt bezdrôtového ovládania robota, kde použili technológiu bluetooth. V diskusii na záver praktickej časti každá skupina obhájila svoj projekt a v debate rozobrali problémy, ktoré pri realizácii museli riešiť a prezentovali možné spôsoby riešenia. Študenti mali možnosť spoznať aj projektové riadenie výučby.

Študentov sme oboznámili s možnosťou využitia stavebníc v mimoškolskej činnosti v krúžkoch na základných alebo stredných školách, ktoré môžu byť spojené s účasťou žiakov na súťažiach (Petrovič, 2013).

### 2.10.3 Organizovanie informatických súťaží

Na katedre informatiky sme študentov zapojili aj do pomoci pri organizovaní národného finále medzinárodnej súťaže Baltie 2015 v júni 2015 ([baltie.net](http://baltie.net)). Hlavné finále súťaže s vyše dvadsaťročnou tradíciou prebiehalo vo Varšave, národné kolo súbežne v Ružomberku. Vďaka tomu nemuseli zástupcovia slovenských základných škôl cestovať do Poľska, súťaže sa mohlo zúčastniť až 76 slovenských žiakov. Medzi nimi sú aj veľmi talentovaní žiaci. Študenti informatiky venovali voľný čas príprave počítačových učební, inštalovaniu potrebného softvéru a zabezpečili aj dozor počas súťaže.

Dobrá spoluprácu máme aj s cvičnou školou ZŠ na Námestí A. Hlinku v Ružomberku, kde študenti viackrát pomáhali pri organizovaní informatickej online súťaže iBobor ([ibobor.sk](http://ibobor.sk)).

Ďalšou príležitosťou pre študentov v rámci pedagogickej praxe je pomoc pri súťaži FIRST LEGO League (FLL). FLL je najväčšia robotická súťaž pre žiakov vo veku 10–16 rokov. Zúčastňujú sa jej desaťtisíce detí na celom svete a najlepšie tímy postupujú do regionálnych kôl až na celosvetový festival. Každý rok sú vyhlasované úlohy a súťažiaci sa vo svojich triedach/kluboch pripravujú v tímoch pod vedením tútora-trénera ([www.fll.sk](http://www.fll.sk)).

Súťaž spočíva v turnaji, ktorý pozostáva zo štyroch rovnocenne hodnotených častí. Príprava tímu pre učiteľa vo funkcii tútora vyžaduje minimálne trojmesačnú koncepčnú prácu s žiakmi a to v oblastiach návrhu funkčného robota, programovania a kooperácie žiakov pri programovaní ako aj pri riešení problémových situácií tak, aby tím vedel riešiť zadané



modelové úlohy. Dôraz v tejto súťaži sa kladie na súdržnosť tímu, rozdelenie si relatívne zložitej úlohy na parciálne časti. Budúci pedagógovia získajú zručnosti napríklad aktívnou účasťou na školeniach, ktoré sú zamerané na budovanie tímu, na tímovú spoluprácu a prezentačné zručnosti. Získajú cenné poznatky z motivácie tímu k úlohám aj nepopulárnym, s koncepciou prácou s dlhodobým cieľom. Dôležitou súčasťou je aj organizácia účasti žiakov na mimoškolských aktivitách (administratívne úkony), sledovanie plnenia úloh s časovým ohraničením, odborná pomoc pri algoritmizácii a programovaní ako aj motivácia žiakov k výkonu.

Prax študentov učiteľstva informatiky zameraná na mimoškolské voľno-časové aktivity žiakov základných a stredných škôl a takto získané zručnosti pri príprave súťažiakov vhodne dotvárajú praktické zručnosti budúcich učiteľov. Skúsenosti získané pri týchto aktivitách sa určite nenaskytnú študentom počas bežnej pedagogickej praxe.

## 2.10.4 Záver

Príprava budúcich učiteľov má byť prepojená so súčasnými podmienkami vo vzdelávaní. Jej súčasťou je aj oboznámenie s novými trendmi vo výučbe a so špecifikami jednotlivých stupňov vzdelávania. Pri výučbe didaktiky informatiky a realizácii pedagogickej praxe spolu so študentmi hľadáme odpoveď na otázku, aké formy výučby sú vhodné pre danú vekovú kategóriu žiakov.

Študenti v rámci študijného programu ako aj cez dobrovoľné aktivity získajú praktické poznatky o vyučovaní v súčasnej škole, motiváciu a praktické zručnosti pre prácu s vhodnými učebnými pomôckami. Dostanú podnety, ako viesť vyučovanie formou „škola hrou“ a projektovej výučby, ktorá je perspektívou metódou vo vyučovaní predmetu informatika.

Pre získanie nielen teoretických znalostí, ale aj možnosť konfrontovať zručnosti žiakov vznikol pre študentov priestor pre zapojenie do rôznych národných súťaží v informatike.

V budúcnosti plánujeme v spolupráci s cvičnými školami ďalej rozvíjať kompetencie budúcich učiteľov. Ide napr. o používanie interaktívnych tabúl, e-learningu, inováciu obsahu a foriem vyučovania a pod. Ďalšie možnosti sú v oblasti vzdelávania s podporou multimédií a internetu, kde môžu študenti, budúci učelia, priniesť svoje tvorivé nápady. K tomu sú už v súčasnosti zamerané viaceré bakalárske a magisterské práce študentov na katedre informatiky PF KU v Ružomberku.

## Literatúra

Černochová, M., & Komrska, T. (2013). Scratch v hodinách výtvarnej výchovy a ICT na 1. stupni ZŠ aneb žáci 1. stupně ZŠ vyprávějí příběhy ve Scratch. In L. Trajtel' (Ed.), *DIDINFO 2013* (s. 21–26). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.

*FIRST LEGO League na Slovensku*. Dostupné z <http://www.fll.sk/>

Hruboš, J. (2013). *Tvorivé programovanie v jazyku Scratch*. Bratislava: Fakulta matematiky, fyziky a informatiky Univerzity Komenského v Bratislave.

*LEGO MINDSTORMS NXT*. Dostupné z <http://mindstorms.lego.com/en-us/Default.aspx>

Majherová, J., & Bošelová, M. (2011). Detská univerzita a ľudové tradície regiónu Liptov. In *Udržiteľnosť rozvoje spoločnosti a kvalita života* (s. 206–211). Opava: Ústav verejnej správy a regionálnej politiky.

- Majherová, J., Palásthy, H., & Bednářiková, A. (2011). Informatika na Detskej univerzite. In G. Andrejková (Ed.), *DIDINFO 2011* (s. 174–177). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Majherová, J., Palásthy, H., Králík, V., & Lajčiak, P. (2014). Príprava budúcich učiteľov informatiky a nové trendy vo vyučovaní programovania. In G. Lovászová (Ed.), *DIDINFO 2014* (s. 97–102). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Pemčáková, B. (2014). *Základy programovania s využitím programu SCRATCH na ZŠ* (Diplomová práca). Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku.
- Petrovič, P., & Balogh, R. (2013). Robotika na letných školách. In L. Trajtel' (Ed.), *DIDINFO 2013* (s. 188–193). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Polčín, D., & Majherová, J. (2008). Budúci učiteľ informatiky ako rozhodujúci faktor pri realizácii úloh a cieľov Štátneho vzdelávacieho programu škôl. In *Informatika v škole*, (33/34), 25–29.
- Súťaže Baltie*. Dostupné z [Baltie.net](http://Baltie.net)
- Vargová, M. (2009). Využitie heuristických-tvorivých metód v primárnom vzdelávaní. In *Dieťa v kontexte predprimárneho a primárneho vzdelávania* (s. 146–153). Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Vrtík, P. (2013). *Programovací jazyk Scratch* (Bakalárska práca). Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku.

## **Autori**

Janka Majherová, Ing. PhD.

Katedra informatiky

Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku

e-mail: [janka.majherova@ku.sk](mailto:janka.majherova@ku.sk)

Václav Králík, Ing. PhD.

Katedra informatiky

Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku

e-mail: [vaclav.kralik@ku.sk](mailto:vaclav.kralik@ku.sk)

## 2.11 Practical training of the candidates for teachers in their own opinion (based on Polish researches)

*Maria Kocór*

**Abstract:** Effectiveness of the teacher's work depends to a great extent on their competence gained during their initial and permanent education and improved while teaching. Practical training plays an important role in acquiring various types of competence. This article is an attempt to find out how the said education is appraised by students of teachers' departments in selected schools in Poland. The researches have been carried out in a few stages since 2008. A group of a few hundred students was asked, among others, about: their satisfaction with selected studies, self-assessment as regards their preparation in various scopes, duration and usefulness of practical training and about their supervisors at schools and universities, about training schools, perceived problems and proposed changes. Students' opinions were supplemented with my own observations and experience as a university teacher and supervisor of practical training. The collected data let us come to a conclusion that practical training of candidates for teachers in Poland is insufficient in many aspects. Most of all, there are no training schools, theory is not joined with practice and there are no researches carried out for the benefit of such schools with participation of university personnel, students and teachers. There is little critical reflection on practical training, little explanation and understanding of it to take effective actions. Universities offer less and less practical classes, tutorials, workshops, projects developing initiative, subjectivity, emancipation as well as critical and artistic approaches. There is little discussion about knowledge and results of scientific researches, experiments are hardly made and teams are rarely formed to look for changes. Students are often taught to follow orders, play roles, though they are not always convinced that it is needed in terms of factual knowledge. Thus, a reform of education provided for candidates for teachers is needed. I will present more in-depth arguments for the reform in the paper.

**Key words:** school, teacher, practical education, competences

Nowadays it is hard to imagine good school without well-educated and motivated to creative and effective work teacher. Pedeutology deals with educating and improving, functioning, professional development, their conditions, problems and difficulties. Teachers' subject matter is taking by many authors: T. Wiloch, W. Okoń, A. Smolalski, T. Lewowicki, H. Kwiatkowska, J. Rutkowiak, A. Siemak-Tylikowska, B. Kwiatkowska-Kowal, C. Banach, M. Dudzikowa, J. Kuźma, G. Koć-Seniuch, A. A. Kotusiewicz, Z. Kwieciński, R. Kwaśnica, A. Nalaskowski, K. Duraj-Nowakowa, B. Żechowska, J. Homplewicz, A. M. de Tchorzewski, B. Śliwerski, M. Czerepaniak-Walczak, J. Szempruch, S. Korczyński, M. Nowak-Dziemianowicz, D. B. Gołębnik, K. Kraszewski, K. Żegnałek, K. Polak, E. Putkiewicz, R. Dolata, R. Kwiecińska, T. Zubrzycka-Maciąg and others. Some researchers are dealing with attitudes and competence of teachers, some with functioning and working conditions, selection, adaptation and the professional identification, and some are writing about the preparation, educating and improving, and the more widely constant education, and teachers' problems. Certain contribution to the Teachers' subject matter have M. Kocór's researching attitudes, behaviors, problems and competence, which is impossible to quote complete list.

However in consideration about the teacher education it is worth to quote some of mine publication, which I will invoke in this elaboration (Kocór, 2011, 2014).

There is many factors which decide on teacher education, mainly: needs and social expectations in relation to the education, the vision of the school and teacher, the concept and model of his education, the selection of candidates for studies and selection of profession, contents, organization, the dimension of classes and traineeships, access to schools of exercises, cooperation between college and local education, also equipment and teaching aids.

C. Banach is emphasizing features, or rather tendencies of teacher education:

- clearness, innovation and predictability at the realization of different concepts and models;
- humanization resulting from threats which man come across nowadays and prospectiveness, which is finding developmental trends challenges and problems for understanding purposes of the education;
- continuousness – directing for the purposes of the self-education, of becoming better and being prepared for changes the upbringing, values and purposes, attitudes of youth etc.;
- harmonious preparation for significant functions, developing experience during University education;
- focus on the personnel needs and difficult labor market, two sides education to teaching two subject with certain exceptions;
- scientific character, integrality, interdisciplinary – forming wide horizons of thinking, abandoning the encyclopedic knowledge, the openness on knowledge and its development, etc.;
- knowledge of foreign languages and ability of using computer and Internet at work;
- mindset on high labor culture and the ethic of the profession, development of school and environment;
- patency of forms of education and training, education at every stage of teachers' work;
- cooperation between collage and school and educational institutions in the teacher education;
- appropriate proportions between the preparation: directional, general-pedagogic and methodological-efficiency candidates for the teaching profession;
- adapting financial resources to the teacher education (Banach, 1995, pp. 136–141).

Mentioned qualities or rather tendencies are only some of described in the literature. However a teacher education is a very broad subject, hence, according to the title of article, I will confine to aspects of the practical education, its assumptions and states stressed in the scientific literature and in examinations of own students educating teachers of a few colleges in Poland.

### **2.11.1 Teachers' education in Poland in the light of existing standards**

The teachers' education in particular country and the society is closely connected with the determined vision, concept and the model, which is preferred by pedeutology or more widely by pedagogy. The literature on the subject shows the size of the concept of teachers' education in Poland and abroad. It is composed of: goals, contents, methods and forms. Some authors stand up on the functional, progressive or problem concept, others on of competence, humanistic, personalization, personality, and others for the multilateral education. The progressive concept puts emphasize on the pressure on independent defining and solving

problems, reaching the knowledge, the participation in creating. Supporters of the concept personalization pays attention to the respect, inner wealth of the man. However in the of competence concept educations they are aspiring of getting competence and mastering teaching technology. All concepts and models of the teachers' education are worth interest and at least a partial implementation into the process of teacher education at the higher education institution. It is impossible to describe their value and threats in such a small research paper.

However it is necessary to formulate coherent and possible for the accomplishment in the particular country and society of the model containing positive elements of existing concepts, but also new ideas resulting from changing needs and the evaluation of this education. It is should take into competence and tasks of teachers, but also their openness and crossing border. However the teachers' education is closely tied with the political and social system, economic and economic conditions, the politics of reforms and the culture of the society, its attitudes and thinking about the education and for the school. In Poland after change of the system followed by going:

- from the model of the education growing out of cognitive sources mono-pedagogics to the education generated from the critical analysis of many theoretical positions and research currents;
- from the model of the standardized education with main concepts of reforms and with the monopolistic set of requirements for the education respecting the principle of the diversity, taking into account grass-roots "island" initiatives;
- from the model of the education generated from the pedagogy of the pattern and fragmentation of awareness (pedagogy of roles) for the education of pedagogy leaned on the concept creative, considering the principle of the interfering, holistic thinking;
- from the education of the "blurred responsibility" to the personal and individual responsibility;
- from the education recognizing the technical mind and the instrumental perpetration as essential conditions of effective action for the education rehabilitating the thought, philosophical reflection and intellectual-creative competence;
- from the dominated education with local, professional business, closed within the limits of the national state, to the education opening the man to contemporary world, for understanding mechanisms of his development, making the education aware of processes of integrating world and an interrelationship;
- from the model of the fixed education with category of the past tense (dominance of history) and the present times (dominance now) to the fixed model with category of the future;
- from the model of the education orientated to transmission to the communication model and the dialogue (Kwiatkowska, 1990; Banach, 1998, pp. 21–22).

However nowadays the teachers' education is a difficult and folded process, because many inconveniences and contradictions are appearing in it, so as, often blurred unrealistically high expectations and internally contradictory roles (as the creative teacher and the school imitative, made bureaucratic). Teachers' education is limited by possibilities of schools and the difficult reality, lack of the clear and cohesive vision and the determination for its in fulfilling and effective reforming the teachers' education these are some of them.

Therefore in reality difficult and becoming complicated vaccinating important professional and practical values and forming appropriate attitudes and personality traits are a purpose of the teacher education, and on the background equipping with the knowledge and abilities. Thanks to features formed and attitudes the teacher inwardly will be justified to work on

oneself, broadening his knowledge, developing the ability so that it can act originally, but accurately to the existing situation and needs.

In conditions of the new system was put for teachers a requirement of finishing the full higher education. It could be gained after graduating uniform magister. Then *Ustawa z dnia 25 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. Nr 164 poz. 1365) implemented two degrees of the education: professional and master's, and also graduates of the bachelor degree course have a higher education. Many teachers supplemented the education. Teacher-training colleges and foreign language colleges which have own standards were created. Currently the teacher education in Poland is held in: training colleges, academies, universities and in other colleges or plants enabling to get pedagogic qualifications. It is regulated by *Rozporządzenie ministra nauki i szkolnictwa wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*. Provisions of the regulation redefining:

- 1) effects of educating in the range of: technical and methodological knowledge, pedagogic and psychological knowledge including preparing to the work with pupils about special education needs, information technology and the command of a foreign language;
- 2) duration of the studies and of post-graduate education;
- 3) the dimension and the manner of the organization of practice;

It was backtrack from two – specialty education compulsory until first degree studios.

Vocational education (teaching) has modular character in university degree in frames first and second degree or of the post-graduate education. Teachers of nursery schools and teachers of classes I–III of primary schools are being prepared in both scopes simultaneously. To the compulsory modules preparation belong: technical; pedagogic-psychological and teaching for first leading object/classes. Preparing to the second object and in the special needs education is optional. Practice are connected with modules of the education and in standards they allocated on not:

- 30 hours of practice in the psychological and pedagogical preparation,
- 120 hours of practice of teaching preparing for the teaching the first object;
- 60 hours practice of teaching preparing for teaching the second object/ giving classes – optionally.
- 120 hours practice of preparing in the special needs education – optionally.

The teacher education is supposed to be consist in purchasing the practical abilities needed for the practicing a profession. The theoretical knowledge is supposed to support getting these abilities and to give the scientific synthesis of past experiences. A role of the practical education was increased, in particular in protective, education competence, of diagnosing of individual needs the pupil. In spite of ambitious assumptions and purposes the teacher education is still criticized by researchers, as well as by candidates for this profession. Effort of combination of theory and practice come across lots of problems. Examined students of teaching directions assessed its realization and effects. Below I will outline issues, the selection of the method and attempts for examinations.

### **2.11.2 The applied method and research sample**

Empirical research on teachers' education were conducted by me in a few stages. Firstly, pilot studies on the teachers' education was conducted among the candidates to this profession in

2010. At the time, a survey was conducted among students of teaching majors at Gdansk and Rzeszow Universities. Research sample consisted of 101 second year students of full-time bachelor studies (ca. 30%) and second year students of part-time master studies (ca. 70%). The research focused on the content and organization of the training, time and usefulness of teaching practice and other related issues. The results have been partly published already (Kocór, 2011) and I shall use some of them in the present study.

The other researches referred to self-evaluation of vocational competencies gained while studies and were executed in years 2011-2012 among 162 students of teaching specialisation mainly of University of Rzeszow. In the authorial version of questionnaire there were mainly open, semi-open and closed format questions. I was asking the students i.e. about: the satisfaction of chosen studies subject and profession, the level of their preparation to the job in different dimensions, the evaluation of vocational usefulness of educational content and its modules, mainly practical one, the organization of teaching practice while studies and their validity, about the time designated for practice, the role of wardens etc. I was also interested in the shortcomings in vocational preparation recommended by students and changes proposed. I will use the received material partially in the present analysis.

Persons investigated were studying on the second year of master's degree, hence they were just before starting their professional life. A few of them were students of the third year of bachelor's degree. It was mainly woman (92,1%) under 30 years old. In large part they were full-time studies students (59,4%). More of them came from the rural (55,2%) than urban (43,0) areas, this fact confirmed the appearance that the profession of a teacher chooses mostly the youth of small-towns and rural areas. It is attributable by easy access to studies preparing to a teacher profession without additional criteria and exams mainly in training colleges in small localities, where is less candidates so the college craves more about them.

Next surveys were conducted under my direction in 2012-2013 years with the author's version of the questionnaire directed at students as future teachers about their professional readiness. They were these are students of teaching directions of University of Rzeszow, University of Opole and Krosno State College. In anonymous questionnaire form 203 future teachers judged themselves preparation for the profession and competence in different scopes. I had results of those surveys on the account mainly in formulating demands of changes. Gathered material in the little scope served me for describing problems of the teacher education (Kocór, 2014), and more widely readiness of professional this publication characterised in the separate article.

### **2.11.3 The training of teachers in assessment surveyed of applicants on them**

The questionnaire and included in it test of statements, concerning preparation of future teachers to carry out different roles and responsibilities used in 2011-2012 had dozens of questions. Students were asked to assess the relevance of choosing the field of study, preparing for the teaching profession. I have accepted that the experience from several years of study may determine those assessments and it is a right introduction to the analysis of data, that will be presented below. Most people chose to learn the teaching profession, because they love children and youth and wish to work with them. Alarmingly one of four of surveyed selected these studies because of their ease, by accident or at the instigation of others. Students' answers to the question concerning so called adjustment and their identification with the profession are shown in the table.

Table 1

*The assessment of the relevance of choosing the teacher training studies*

Question Answer	Are you satisfied with the chosen field of study?		Would you choose the same course in education if you could do so?	
	N	%	N	%
Definitely yes	34	20,6	31	18,8
Rather yes	86	52,1	80	48,5
Hard to say	31	18,8	-	-
Rather no	10	6,1	42	25,4
Definitely no	4	2,4	12	7,3
<b>Total</b>	165	100,0	165	100,0

Source: Own elaboration based on research conducted in 2011–2012.

The level of satisfaction with the course being done can be affected by various factors such as the internal motivation towards getting the qualifications, organization and content of the course, general atmosphere at the university, relations and communication amongst students and academics, apprenticeships, a sense of accomplishment as well as other subjective and extra-subjective factors. Furthermore, the level of satisfaction may also be dependent on knowledge of possibilities and realities in which teachers are likely to work. Nowadays, they are not easy due to growing unemployment, low social status, educationally challenged students and bureaucracy in schools.

Looking at studies, about most students would probably pick again education major. However, every third student would not make that decision again. This negative opinion may be related to the choice of school or knowledge of teachers profession and problems associated with it or conditions of work and pay. The biggest disadvantages of education of candidates for teachers outlined by them in 2010 and later are:

- not enough hours of internship, too many theoretical classes, not useful
- not motivating system of grading of exams, etc.
- not enough hours of classes with practicing teachers, not with lecturers-theoreticians, exercises, workshops, projects,
- lack of exercises, which would allow experimentation, realization of more compact pedagogical practices, and what would lead to gaining interactive, praxeological, creative, and communicative competencies,
- instrumental role of internship mentor, a lot of practice based on: observation, following orders, bookkeeping, writing reports, lack of independence and initiative,
- not enough hours of classes focused on pedagogy and psychology, knowledge related to needs and growth of students, communication, discipline in classroom, etc.
- classes and material are not flexible, they do not address needs and expectation of students and schools. It should be based for example on studies on work needs etc.
- curriculum not focused towards psychological knowledge, solving conflicts, problems, teamwork and how to handle work hardships and how to deal with stress at work,
- not enough problem methods, research, inspiring, newer work methods,



- passing dry knowledge, without giving examples from practice, without discussion with knowledge, studies,
- not enough classes to build competency for afterschool work and classes, leading clubs meeting students needs and environment,
- not enough classes with educational laws and its practical uses,
- topics repeated in multiple classes, no sequence between classes,
- many of classes and topics are useless or not specific while limiting specialization and practical courses,
- lack of classes preparing teachers to work at correctional facilities, keeping ordered and motivating students to work for themselves, running facility and personal, planning carrier, handling changes, etc.
- not enough workshops on how to handle stress and failures, working in the team, bookkeeping, organizing events and parties, etc.
- writing final papers is often just official, there is a need for critical reflexion and evaluating needs of experienced practice, conclusions, and future advices.

The indicated weaknesses impinge on the level of professional qualifications, ability to connect theory with practice, its use in situations that require effective action, understanding and interpretation. Weaknesses of teacher education are also reflected in opinions concerning their preparation. As we know, they consist of the knowledge, skills, values and attitudes. In general, students answered the question: To what extent do they feel competent to work with children and youth?

Table 2

*Evaluation of course selection if given opportunity*

<b>The university has been preparing you to work in a teaching profession. Do you feel ready to perform this role?</b>	<b>Survey respondents</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>
Definately yes	<b>6</b>	<b>3,6</b>
Rather yes	<b>49</b>	<b>29,7</b>
In some areas yes, in others not	<b>74</b>	<b>44,8</b>
Rather not	<b>25</b>	<b>15,2</b>
Definately not	<b>11</b>	<b>6,7</b>
<b>Total</b>	<b>165</b>	<b>100,0</b>

Source: Own study based on research carried out in 2011–2012.

As the tables show the opinions of the surveyed students are divided. Almost half of them indicated only partial readiness to work in schools. Although they were about to be awarded the master's degree in education, they did not feel thoroughly prepared in all aspects to start work. The data gathered is linked to professional readiness which will be discussed in my next article. Every third respondent said they were rather ready to take on a career in teaching profession. However, every fourth respondent said they did not feel competent enough to recognise students' needs, solve their problems, cope with stress and difficulties at work, create own teaching programmes and classes, etc.

Students clearly addressed need for more practical classes, workshops, courses, but most of wall internships at schools- initiative and responsibility of students, direct contact with schoolers and different educational facilities, practicing teachers, exchange of experience, discussion to teach them how to work in real word. They wanted to decrease amount of theoretical classes, and increase practices, workshops, internships, etc. We know, however, that the number of standard hours of practice for teacher training studies is 150 hours and are not sufficient and well tied to theoretical knowledge. A question whether the practice time in college is sufficient seemed interesting to me in this context.

Table 3

*Evaluation of the practice time in college*

How do you assess the practice time in college?	Surveyed students	
	N	%
enough	56	33,9
too short	94	57,0
no clear opinion	1	0,6
too long	4	2,4
no answer	10	6,1
Total	165	100,0

Source: Own study based on research carried out in 2011–2012.

As apparent from a comparison, one-third of students surveyed positively assessed the amount of time spent on practice. Most felt that it is too short. There were individual variations and different opinions, but the trend was critical and is consistent with other experts on the issue. For years Z. Ratajek stressed that only a fraction of the total number of hours in the plans of studies and central limits prove that the role of practice in the professional preparation of teachers is underestimated and that there is very low awareness of their value. The practice and theory, however, should have the same rights and mutually complement and appreciate each other. Traditionally, the varied practice model and interim practice are still being implemented not only in terms of time constraints, but links with what students learn during classes and lectures (Ratajek, 2003, pp. 30–31). Confronting what experts criticize and the issues they are reclaiming with what future educators emphasize enables the data analysis in Table 4.

Table 4

*Assessment of professional suitability of particular types of practices*

How do you evaluate the teaching practice?	Average grade from 1 to 5*
practice assistance services (related to the observation of classes)	<b>4,05</b>
interim practice	<b>3,91</b>
practical classes in the context of the specific methodologies	<b>4,23</b>
continuous practice (4 and 6 weeks)	<b>4,37</b>

\* 5 is very much needed, 4 – needed 3 – I have no opinion, 2 – little need 1 – unnecessary

Source: Own study based on research carried out in 2012–2013.

Content of classes at the university have little linkage with reality with which students collide on practices. Interim practices are also poorly related to acquired training modules so that students could notice various problems in combination with the knowledge of the psychology, sociological, sociology, philosophy or profession ethics. This kind of practice was evaluated the least positively. Next, there are assistant practices which require more variety of locations (city schools – small and big, with difficult youth or especially gifted). The highest note was gained by practices with great value in professional preparation and verification acquired during their competence studies. However, they are detached from classes at the university, and so from the constant opportunities to correct, amend, improve, when the student is up-to-date with knowledge and capabilities. Confronted with the reality, students see strengths, but also the shortcomings, doubts and roads leading to better outcomes of their own actions. It is therefore worth to accompany them because it is an experience which permanently fits into their identity, professional attitude and professional readiness. The role of such a companion is played by mentors acting on behalf of universities and schools. Are they essentially needed? Below are the results of student assessment.

Table 5

*Evaluation of the usefulness of substantive tutors*

Please evaluate the suitability of substantive tutors:	tutors from schools		tutors from universities	
	N	%	N	%
very high	65	39,4	34	20,6
high	66	40,0	45	27,3
average	23	13,9	32	19,4
poor	7	4,3	24	14,5
unnecessary	1	0,6	19	11,5
No answer	3	1,8	11	6,7
<b>Total</b>	165	100,0	165	100,0

\* 5 is the highest and 1 the lowest

Source: Own study based on research carried out in 2012-2013.

The level of usefulness of substantive tutors in professional education of teachers probably depends on the type of practices. However, the total respondents more often pointed to the need for a mentor on behalf of the institutions in which they have the practice (79.4%) than tutor from the university (47.9), in which future teachers study. Perhaps there should be more tutors or they should be diverse from the university – not just methodologists assistants and doctors, but the academic professionals or professors. The role of tutors from institutions and universities, where you can always get help in correcting errors, leveling defects, troubleshooting and becoming a better teacher, is very important. To accompany students in achieving professional readiness, they themselves have to go the hard way, know the area in which they will have to act professionally.

### 2.11.4 Conclusions and change demands

Teacher training in Poland has undergone a lot of changes connected with democratization and Europeanization, advancing science and technology. However, in many areas it still fails. There are discrepancies between theory and practice, expectations, opportunities and reality. Hence the question that repeatedly was posed to the surveyed: *What changes should be introduced in the training of teacher candidates to make them competent and motivated?* The following demands were mentioned:

- increase the number of hours devoted to practice and give them special role and value at universities and schools, more workshop and design classes to develop students' self-reliance; Practical classes are required to get to know the harsh reality of school, not only exemplary conditions to learn to solve everyday problems. This is because it requires emancipatory, critical and creative competence;
- change the curricula, reduce unnecessary content of the theoretical, historical topics in order to make them interesting and based on problem, design and practical methods;
- more psychology classes, developing ethos and personality of the teacher; Thanks to the practical classes of developmental and educational psychology, future teachers will become more competent in understanding the needs and concerns of students;
- limit the functioning of establishments educating teachers of questionable quality for commercial purposes, remove disparities in education programs for teacher;
- improve the selection to the profession by developing selection tools in terms of a manual, voice, but mostly communication, personality, psychology;
- collaboration of schools and teachers with universities and research institutions and exchange of experiences between schools and teachers – specialists;
- limiting the top-down changes that are not well thought out and prepared, unrealistic;
- putting more emphasis on competence, not only certificates, credits and diplomas, but the attitudes and culture of future teachers teaching, motivating them to self-development.

The following conclusion can be drawn – during their studies prospective teachers do not receive proper preparation posed in front of them by schools and society. Thus when entering the profession they face numerous difficulties with self-planning, creation and their workshop improvement. Often they are not able to solve problems, because they expect ready-made guidelines, instructions, standards of conduct, etc. Therefore, the system of teachers training lacks functionality in many areas what results in school failure, a sense of disappointment and powerlessness of teachers, followed by a reduction in activity and professional pessimism. Insufficiently prepared and supported in their work and development teachers are losing faith in their own strength, they are not able to develop professional skills, to become professionals and to be an example and support for younger colleagues. The solution to this problem is to join forces and develop new selection criteria and programs based on expected, shaped and used competences. Then the training and development of the practice – action research and action in the study will be equal to the knowledge acquired during lectures, exercises, auditoriums.

### References

Banach, C. (1995). *Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy*. Toruń: Adam Marszałek.

- Banach, C. (1998). *Orientacje-koncepcje edukacji nauczycielskie (wybór cytatów)*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kocór, M. (2011). Grzechy główne kształcenia nauczycieli w opinii studentów pedagogiki i jej praktyków. In J. Kostkiewicz, A. Domagała-Krecioch, & M. J. Szymański (Eds.), *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje* (pp. 155–180). Kraków: Impuls.
- Kocór, M. (2014). Problemy kształcenia polskiego nauczyciela. In *História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej Univerzity v Prešove. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou* (pp. 235–245). Presov: Presovská univerzita v Presove.
- Kwiatkowska, H. (1990). Koncepcja przemian systemu edukacji nauczycielskiej. In C. Banach & H. Kwiatkowska (Ed.), *Nauczyciel, kształcenie, doksztalcanie i funkcjonowanie w zawodzie. (propozycje przemian)* (pp. 11–44). Warszawa: Editors.
- Lewowicki, T. (2007). *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa-Radom: ITE-PIB.
- Ratajek, Z. (2013). Praktyka pedagogiczna w toku kształcenia nauczycieli w szkole wyższej. In E. Sałata, A. Zamkowska, & S. Osko (Eds.), *Kształcenie praktyczne nauczycieli w szkole wyższej* (pp. 25–34). Ryki – Radom: Politechnika Radomska.
- Rozporządzenie ministra nauki i szkolnictwa wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012 poz. 131).*

## **Author**

Dr Maria Kocór

Wydział Pedagogiczny

Uniwersytet Rzeszowski

e-mail: mariakoc@vp.pl

### **3 Způsoby podpory praxí a jejich výzkum**

## 3.1 Portfólio v pedagogickej praxi študenta

### Portfolio in educational practice of a student

*Dušan Kostrub, Eva Severini*

**Abstrakt:** Príspevok sa zameriava na tvorbu a vedenie portfólia pre potreby študenta vo vysokoškolskom vzdelávaní. Prezentuje využitie portfólia študenta v pedagogickej praxi v študijnom odbore učiteľstvo predprimárneho vzdelávania. Zároveň sa zameriava na otázky podpory učenia sa študenta vo vysokoškolskom vzdelávaní prostredníctvom využívania portfólia ako diagnostického nástroja v pedagogickej praxi. Príspevok prináša poznatky o koncepte portfólia a jeho využití pri sebahodnotení učiaceho sa študenta a hodnotením učiacim subjektom, nakoľko v súčasnej pedagogickej praxi stále prevláda konštantný, jednostranný spôsob hodnotenia učiaceho sa subjektu. Portfólio – ako záznam trajektórie (cesty napredovania učiaceho sa subjektu) poznávacieho procesu študenta, ako záznam o jeho rozvoji a konaní. Je podporným prostriedkom ďalšieho učenia sa a rozvoja študenta. Portfólio je zároveň prostriedkom pre vysokoškolského učiteľa pri analyzovaní a hodnotení produktov študenta a jeho rozvoja v súvislosti s pedagogickou praxou.

**Kľúčové slová:** pedagogická prax, portfólio, študent, študijný program – predprimárne vzdelávanie, vysokoškolské vzdelávanie

**Abstract:** This paper focuses on the creation and management of portfolio for the needs of students in higher education. It presents using of a student's portfolio in educational practice in the field of pre-primary education study teaching. It also focuses on issues facilitate students' learning in higher education through the use of the portfolio as a diagnostic tool in educational practice. This paper brings knowledge about the concept of portfolio and the use of portfolio at self-evaluation of the students and evaluation of the teachers. Thus in contemporary educational practice still prevalent constant, one-sided a method of evaluating a students. Portfolio like as an indication of trajectory cognitive process of students, as the ways of student's progress, as an indication of student's development and activity. Portfolio as a tool for supporting further learning and development of students also mean products for a university lecturer in analyzing and evaluating students and its development in relation to educational practice.

**Keywords:** educational practice, higher education, portfolio, student, study program – pre-primary education

#### 3.1.1 Koncept portfólia v pedagogicko-didaktickom rozmere

V pedagogike pojem portfólio predstavuje súbor produktov študenta, dôležitých informácií dokumentujúcich individuálny rozvoj jednotlivca, prostredníctvom ktorého je možné celkové hodnotenie jeho rozvoja za určité časové obdobie. V pedagogicko-didaktickom rozmere v rámci praxe sú portfóliá kolekciami dôkazov rôznych typov, ktoré uľahčujú učiteľovi a študentovi reflektovať proces učenia sa. Je to principiálne forma evalvovania procesov; študentom slúži na sebaregulovanie svojho učenia sa a učiteľovi na rozhodovanie sa ohľadom tohto procesu. Je to konštruovanie biografie na báze externej pamäte. Portfóliá spočívajú na

plánovaní a kalkulovaní života (cháp: vedome počítať s niečím v ďalšom živote). Portfóliá študentov pomáhajú učiteľom posudzovať a hodnotiť mentálne, expresívne i manuálne produkty študentov tým, že učiteľ môže efektívnejšie posúdiť celkový progres, ktorý učiáci sa subjekt koná (vykonal), ako keby posudzoval jednotlivé produkty študenta samostatne bez kontextu. Keďže si každý učiáci sa subjekt prechádza rôznymi fázami utvárania osobnosti, je študentom prostredníctvom portfólia umožnené, aby si vybrali na posudzovanie z vlastnej kolekcie tie produkty, ktoré sú podľa nich ich najkvalitnejšie. Ako uvádza T. S. Popkewitz (2009, s. 140), portfólio je predovšetkým kolekciou dôkazov rôznych typov; je to konštruovanie biografie na báze externej pamäte; reprezentuje procesy, špecifické nástroje pre dokumentovanie spôsobilostí, poznania a ďalších dispozícií. J. G. Sacristán a kol. (2008, s. 215) uvádzajú, že portfólio je veľmi silný nástroj na reflektovanie vízie, ktorú majú učelia v súvislosti s výučbou, ako konkrétne praktiky, ktoré učelia uskutočňujú, ako aj nimi nadobudnuté výsledky, ktoré tie praktiky so sebou prinášajú. Okrem toho umožňujú kombinovať synchrónnu a diagnostickú víziu (to, čo sa vykonáva v konkrétnom momente, a to, čo sa vykonalo v predchádzajúcich momentoch vidiac/sledujúc uskutočnený rozvoj). Portfólio sa zakladá pred vstupom študenta na pedagogickú prax. Na jeho založenie sú potrebné rámcové body (vydiskutované navzájom medzi študentom/študentmi a učiacim), aby sa v ich intenciách portfólio mohlo tvoriť, viesť a upravovať. Portfólio študenta vychádza z jeho silných stránok, ktoré zdôrazňujú poznanie študenta, a ktoré detailne a obsiahlo dokumentujú, čo študent vykonáva, čo sa učí a čo si myslí. Portfólio má obsahovať iba to, na čo je študent hrdý. Je dôležitým zdrojom informácií o študentovi, ktoré dokumentujú jeho rozvojové a vzdelávacie pokroky. Na založenie portfólia sú potrebné údaje, ktoré zdôrazňujú poznanie, spôsobilosti, postoje a hodnoty študenta. Podľa M. Lipnickej a A. Jarešovej (2008, s. 114) cieľom portfólia je zachytiť rozvoj študenta a jeho premeny za určité časové obdobie. Portfólio demonštruje učenie sa jednotlivca a jeho úspechy v danej oblasti; odráža ciele jednotlivca, ako aj ciele a kurikulum učiacej sa skupiny, obsahuje rôzne druhy aktivít z rôznych obsahových oblastí. Steel a Meredith (Lipnická & Jarešová, 2008, s. 115) uvádzajú, že portfólio slúži predovšetkým dvom cieľom (Obrázok 1): je meradlom výkonu (vyjadreného cez súbor autentických ukážok jeho práce); je mierou účinnosti školy vyjadrenej zvyšovaním šírky, zložitosti a diferencovanosti myslenia jednotlivca. Formy portfólia môžu byť rôzne, napr. vo forme zmladačov, kníh, dosiek a pod., presnejšie malo by byť dostatočne, pevné nakoľko je často používané študentom počas jeho učenia sa. Portfólio má byť riadne označené (menom, priezviskom a príp. fotkou učiacim sa).



Didaktická reflexia (Aká je didaktická účinnosť môjho vyučovacieho úsilia?)

1. Zmeny, návrhy a inšpirácie, ktoré vzišli z realizovanej výučby.
2. Didaktická reflexia cvičného učiteľa
3. Didaktické odporúčania cvičného učiteľa

(SEBA)REFLEXIA	
1.	Žiaci nadobudli v realizovanej výučbe:
2.	Za pozitívne v realizovanej výučbe považujem:
3.	Za negatívne v realizovanej výučbe považujem:
4.	ZMENIL/A A USKUTOČNIL/A INAK BY SOM V UŽ REALIZOVANEJ VYUČBE NASLEDOVNÉ:
5.	MOJE ROZHODNUTIE (VZHLADOM NA ODPOVEĎ V BODE 4) PODMIENUJEM NAJMA:
6.	Moju učiteľskú skúsenosť môžem opísať nasledovne:
7.	Moju učiteľskú skúsenosť môžem považovať za:
8.	ODPORUČIL/A BY SOM INÉMU KOLEGOVI REALIZOVAŤ TAKÚ VYUČBU, AKU SOM ZREALIZOVAĽ/A JA PRETO:

Obrázok 1. Ukážka z rámcových požiadaviek na portfólio.

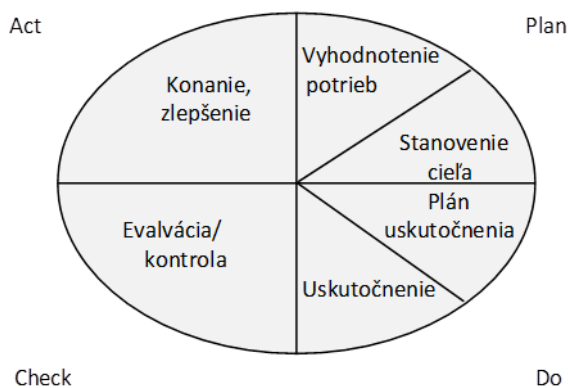


Pri tvorbe portfólia je možné využívať mnohé pomôcky (poznámkový blok, denník, kresby pozorovaných subjektov (detí), obrázky, fotoaparát, digitálna video kamera, audionahrávky), ktorými sa dotvára portfólio učiaceho sa. Netvorí ho iba samotné produkty študenta, ale patria sem aj informácie, poznámky a postrehy cvičného učiteľa, ktorý ich ukladá do portfólia konkrétneho učiaceho sa. Koncept portfólia je komplexnou kolekciou materiálnych a nemateriálnych produktov učiaceho sa subjektu (a tým aj študenta) za isté časové obdobie a presne zachytáva aktuálnu úroveň študenta, jeho napredovanie a poskytuje príležitosť na ďalší rozvoj študenta. Koncept portfólia je v súlade so súčasným chápaním hodnotenia, čiže je žiaduce upúšťať od monopolného hodnotenia zo strany učiteľa a do hodnotenia zapájať aj študenta/študentov vo vzťahu na sebahodnotenie a ko-hodnotenie iných študentov v učiacej sa skupine.

### 3.1.2 Využitie portfólia v pedagogicko-didaktickej praxi

Využitie portfólia môže sa pokladať za základný kameň pre celoživotné učenie sa. Je dôležité zamerať sa na *čo sa študent naučí a ako sa študent učí*. Oba aspekty sú rovnako dôležité a spolu ponúkajú úplný obraz o realizovaných aktivitách, ktoré majú byť zmysluplné, cieľavedomé a aby ich prostredníctvom nastával reálny rozvoj študenta. Jednotlivé stránky portfólia by mali byť vytvorené tak, aby čo najprehľadnejšie ukazovali rozvoj študentov. Štruktúra stránky by mala byť organizovaná vždy rovnakým spôsobom. Zľahčuje to učiacemu sa orientovať sa vo svojom portfóliu. Portfólio sa uschováva tak, aby bolo každému učiacemu sa, ktorému patrí ľahko dostupné, presnejšie aby ním mohol kedykoľvek narábať. Pri častom prezeraní a analyzovaní portfólia učiacim sa ide o podporovanie jeho (seba)reflexii na vlastnú trajektóriu napredovania. Portfólio patrí študentovi, avšak učiteľ mu ho pomáha zostaviť. Všetko to, čo študent vykoná a naučí sa, presnejšie realizuje počas pedagogicko-didaktickej praxe, určuje obsah portfólia. Ak by bolo vopred určené, čo má portfólio obsahovať, môže prísť k tomu, že učiteľ bude veľa času venovať aktivitám spojených s plánovaním, namiesto toho, aby vychádzal z toho, čo učiaci sa skutočne vykonáva, čo sa učí a ako sa učí. Štruktúra a forma portfólia by mala byť jednotná pre všetkých učiacich sa v učiacej sa skupine. Podľa G. Krok, M. Lindewald (2007, s. 34) je dôležité, aby rozdelenie portfólia bolo: pre učiaceho sa pochopiteľné; dobre štruktúrované, tak aby sa produkty dali ľahko rozdeliť do zodpovedajúcich rubriek a zároveň, aby sa dali ľahko vyhľadať; usporiadané tak, že sa dá prehľadne ukázať, čo konkrétne učiaci sa dokáže a v akých vzťahoch sa rozvíja čo som sa naučil; kde, kedy a ako som sa to naučil. Samotné rozčlenenie portfólia do jednotlivých rubriek je vo vzájomnom vydiskutovaní medzi učiacim sa a učiacim. Jednotlivé rubriky by mali vychádzať z toho, čo študent ovláda, keď sa zaoberá vlastným JA, keď sa zdôrazňuje vzťah medzi JA a okolím, a tým zároveň utvárať základ pre individuálny rozvoj a celoživotné učenie sa jednotlivca. V rámci jednotlivých rubriek sa produkty v portfóliu zoraďujú chronologicky. Prostredníctvom portfólia je študentom umožnené, aby si vybrali na analyzovanie a hodnotenie tú vlastnú kolekciu produktov, ktorá je podľa nich ich najkvalitnejšia – keďže si každý študent prechádza rôznymi fázami utvárania poznatkov, spôsobilostí, hodnôt a postojov. Prirodzene sa využívajú individuálne normy, ktoré sa opierajú o vlastné pokroky študenta. Pri analyzovaní a hodnotení výsledkov je potrebné mať na zreteli celú činnosť, ktorá sa za nimi skrýva, neobmedzovať sa len na to, či sa produkt vydaril alebo nie. Využitie portfólia učiteľom pomáha analyzovať a hodnotiť mentálne, expresívne i manuálne produkty študentov – celkový progres, ktorý učiaci sa subjekt koná (vykonal). Považujeme to za vhodnejšie ako by posudzoval jednotlivé produkty študenta samostatne bez kontextu: to je pedagogické analyzovanie a hodnotenie výsledkov prostredníctvom portfólia. Prirodzene využíva individuálne normy, ktoré sa opierajú o vlastné pokroky študenta. A. Bostelmann (2007, s. 22) uvádza, že učenie sa funguje v kruhu: učiaci sa má potrebu niečo nové ovládať,

vytvoriť si plán ako svoj cieľ dosiahnuť, kým novú kompetenciu neovláda. S novými kompetenciami (spôsobilosti, poznatky, postoje, hodnoty) sa mu otvoria nové možnosti, ale aj nové potreby. Keď sa učiaci sa svojim cieľom venuje, pri plánovaní berie do úvahy, ako dokáže svoje nové ciele dosiahnuť pomocou predchádzajúcich skúseností. A začína nový kruh. Tento proces učenia sa u študentov nastáva so získaných poznatkov; napr. študent, ktorý sa učí plánovať proces výučby, automaticky nadväzuje na svoje predchádzajúce poznatky; presnejšie nerobí si žiaden plán ako plánovať výučbu, ale preberá úspešné stratégie skúšania a nevzdávania sa z predchádzajúcich skúseností učenia sa realizovať výučbu. Pri využívaní portfólia vo výučbe, a v rámci učenia sa s konkrétnym cieľom, sa uplatňuje kruhová schéma vedomého, cieľavedomého plánovania. Princíp kruhu je založený na skutočnosti, že naše poznatky a spôsobilosti sú obmedzené, avšak neustále môžu byť zlepšované. V cykle sa nachádza aj fáza spätnej väzby, ktorá napomáha procesu napredovania. Postupným získavaním kompetencií je možné stanovený cieľ výrazne zmeniť, príp. vylepšiť s prihliadnutím na vývin situácie. Demingov cyklus nazývaný aj PDCA (Plan/plánuj, Do/rob, Check/kontroluj, Act/konaj, zlepšuj) cyklus/kruh nás môže nasmerovať k akémukoľvek, vopred stanovenému cieľu, ako uvádza A. Zaujec (2010). Učenie sa v intenciách kruhu (Bostelmann, 2007, s. 23–24) je možné rozdeliť do šiestich nasledovných častí (Obrázok 2): 1. vyhodnotenie potrieb (Plan) – učiteľ a študent zisťujú potreby nadobudnutia určitých kompetencií; 2. stanovenie cieľa (Plan) – nasleduje po vyhodnotení potrieb. Ciele majú predstavovať kompetencie, potreby, ktoré chceme, aby si učiaci sa subjekt rozvíjal; 3. plán prevedenia (Do) – ide o vedomé plánovanie a dosiahnutie výsledku. V tejto etape nastáva určenie, v akých krokoch a akými metódami, prostriedkami môžeme dosiahnuť ciele určené študentom. Základná otázka znie: *Čo urobíme, aby sme naše ciele dosiahli?*; 4. Prevedenie (Do); 5. evalvácia/kontrola (Check) – ako sme dosiahli naše ciele. Piata fáza *checku* slúži na potvrdenie a reflexiu procesu učenia sa; 6. konanie, zlepšenie (Act) – ide o šiesty krok, ktorý *prechádza do ďalšieho stupňa nového kruhu učenia sa*, čiže aké ciele si môžeme stanoviť na báze nového poznania.



Obrázok 2. Kruh kvality. Prevzaté z Bostelmann (2007, s. 23).

### 3.1.3 Portfólio a rekonštruovanie schém didaktického myslenia

Portfólio je nástroj autentickej vlastnej evalvácie študenta. Cieľom je porozumieť utváraniu (konštruovaniu) a pretváraníu (rekonštruovaniu) didaktických schém študenta. Identifikovať a porozumieť (spolu so študentom) konštruovaniu jeho individuálnej koncepcii vyučovania. Je to nástroj sebahodnotenia študenta a posúdenie jeho cesty napredovania. Je to narábanie s individuálne podmieneným študentovým didaktickým poznaním, pri ktorom sa uplatňujú rôzne princípy. Tvorbu, vedenie, úpravu, ale najmä prezentáciu obsahu portfólia považujeme

za nástroj autentickej vlastnej evalvácie študenta. Naším ústredným cieľom je porozumieť utváraniu (konštruovaniu) a pretváraniu (rekonštruovaniu) didaktických schém študenta v podmienkach jeho vysokoškolskej učiteľskej prípravy. Ďalším cieľom je spolu so študentom identifikovať a porozumieť konštruovaniu jeho individuálnej koncepcii vyučovania. Na dosiahnutie týchto cieľov chápeme študentovo portfólio aj ako nástroj sebahodnotenia študenta a posúdenia jeho cesty napredovania. Ako sociálni konštruktivisti uznávame argument, že nik sa *len tak* a ľahko svojich presvedčení nevzdáva; že človek si udržuje svoje presvedčenie dovtedy, kým nebude musieť byť mentálne aktívny v situácii, ktorá mu preukáže, že jeho presvedčenie je chybné, poznanie neúplné, či nepresné. Situácie, ktoré vyžadujú tvorivé aktívne mentálne úsilie sú neodmysliteľnou súčasťou učiteľskej profesie, preto – doslovne povedané – vsádzame na ne. Tieto situácie nezostávajú ani študentom, ani nami nepovšimnuté; stávajú sa súčasťou nášho spoločného uvažovania, najprv však sú súčasťou študentovho portfólia vo forme jeho reflexií (nie konštatácií) s pridanou hodnotou identifikácie kľúčových pojmov z aspektu individualizovaného chápania študenta. Študent je určujúcim subjektom, pretože mu pripisujeme a od neho vyžadujeme zaujať pozíciu toho, kto situáciu (situácie) spoznáva a má sa v nej orientovať. Nechávame preto na študenta, aké nástroje na usporadúvanie kľúčových pojmov, ich vysvetlení, reflexií, zobrazení situácií formou súboru fotografií, či zostrihaných videozáznamov zvolí. Ako sociálni konštruktivisti preferujeme kvalitatívnu metodológiu, čo znamená, že vedome zostávame v role interpretátorov interpretovaného javu, procesu, udalosti a p. Študent, ako priamy účastník procesu výučby v škole (v rámci foriem pedagogickej praxe) interpretuje proces výučby a jeho interpretácia je pre evalváciu určujúca. Študent je i týmto osobne zaviazaný interpretovať výučbu tak zrozumiteľne a erudovane, ako je to len možné. Študent vie, že úplnosť a správnosť interpretácií a formulácií je neodmysliteľná pre ďalšiu úspešnú komunikáciu ako s nami – vyučujúcimi, tak i s cvičnými učiteľmi, študentmi a v primeranej forme i s deťmi/žiakmi. To vyžaduje nielen postreh, dôvtip, zodpovednosť študenta, ale predovšetkým jeho uvedomenie si, že dôslednosť je prvoradá. Študentovo uvedomenie zastrešuje všetky jeho činnosti, je vodidlom jeho úvah o konaní, realizácie konania, získavania materiálu do portfólia, tvorby deskripcií, reflexií a vlastných evalvácií. Narábame s individuálne podmieneným študentovým didaktickým poznaním, ktoré vedome a cielene podporujeme v rozvíjajúcich procesoch myslenia o ním realizovanej pedagogickej praxe. Jeho mentálne reprezentácie sú východiskom pre vlastnú konceptuálnu zmenu, ako aj pre jej transformáciu. Preto uplatňujeme princíp *Ad fontes* (k zdrojom) a princíp *Ad illustrandum* (k praktickým ukážkam), nakoľko oba považujeme za nevyhnutné. *Ad referendum* (vecne referovať) je tretím princípom, ktorý podmieňuje argumentáciu študenta s nami, vyučujúcimi. Tieto princípy uvádzame preto, lebo orientujú našu komunikáciu so študentom na to, aby sám posúdil a hodnotil to, čo je pre zúčastnené strany v komunikácii významné. Uplatnenie troch princípov nám umožní zmysluplnú komunikáciu, v ktorej sa (radi) uistíme, že vybrané didaktické stratégie sú prislúchajúce a rozvoj signifikantného didaktického poznania a myslenia študenta je dosahovaný relevantnými a komplexnými podmienkami, vrátane zodpovedajúcich situácií. Ide nám zároveň o autenticitu (hodnovernosť, pôvodnosť) poznania a myslenia študenta (aj preto nás súbežne zaujíma rozvoj jeho identity, autonómie a kompetenčného profilu), preto (ako sociálni konštruktivisti a kvalitatívni výskumníci) sa vyhýbame predkladaniu vzorov, modelov, hotových úvah a p. Autenticita umožňuje vlastné zážitky, abstrahované skúsenosti, vlastníctvo dôkazov a narábanie nimi. Vzniká tak priestor pre osobné konanie a komunikovanie o ňom, čo si vážime. Zdôrazňujeme aj logiku vhodnosti – správanie založené (na vzájomne dohodnutých) pravidlách, v rámci ktorých sa aktéri pokúšajú robiť (pre spoločenstvo cvičnej školy, kmeňovej fakulty a vrátane seba samého) správne a zodpovedné *veci*, činy, činnosti, a nie maximalizovať svoj počet výstupov v rámci pedagogickej praxe. Záujem je o sociálne vytváranie významu a chápania

pedagogickej praxe v spojitosti s učiteľskou profesiou (a v nadväznosti na vyučované deti/žiacov a ďalších učiteľov) a identít študentov. Aktéri pedagogickej praxe si vytvárajú poznanie a rozhodnutia na základe toho, ako si interpretujú (najmä) svet školského edukačného kontextu a svoju úlohu v ňom (študent, didaktik fakulty, cvičný učiteľ a p.), preto normy, diskusia, profesijná socializácia, zvažovanie, idey, interakcie, transakcie, presvedčanie sú sociálne konštrukty, ktorými sa zaoberáme, a ktoré nám pomáhajú utvárať identity a (študijné i vyučovacie) záujmy našich študentov v rámci celej študijnej skupiny a vzájomne medzi študentmi. Celkovým naším konaním sa snažíme o detailnejšie porozumenie konceptu pedagogickej praxe a učiteľskej profesie (aj) prostredníctvom tvorby, vedenia a prezentovania obsahu portfólia, dopadu vyučovacieho konania (správania) študenta v súlade s hodnotami učiteľskej profesie a zameraním sa na odborné (i vedecké) diskusie a (prislúchajúci) jazyk, nám umožňuje *preskúmať*, ako sa študent pojmovo i osobne utvára. To sa podieľa na diferencovaní seba samého a ostatných v rámci rozvoja učiteľskej osobnosti (študenta). Epistemológia (v podobe otázky: Ako vzniká Vaše poznanie? Ako ste na *to prišli*. Je Vaše poznanie pre výkon postačujúce? Čo si o *tom* myslíte? Čo by ste prípadne vo svojom poznaní, konaní zmenili? a. p.) je dôležitá, vďaka nej môžeme vytvárať (a radi vytvárame) na rôzne koncepty rôzne interpretácie, ako aj v rámci nich. Formulácie otázok a ich kladenie považujeme za kľúčové, pretože tvorba schém s využitím metafor a postmoderných hyperbol umožňuje utvárať a reflektovať vlastné modely učenia sa a vyučovania iných. To máme na zreteli, lebo sociálnu realitu pedagogickej praxe, samotnej výučby nám nik vopred nevytvoril, tú si (re)konštruujeme a reprodukovujeme v každodennom významnom bytí. Sociálne prostredie, v ktorom sa nachádzame, definuje – konštruuje – kto sme, definuje našu identitu ako člena spoločenstva (spoločnosti). Takisto sme presvedčení, že kolaborácia (najvyššia forma spolupráce prijatím a predstieraním rol) na základe dohodnutých pravidiel po čase môže zaistiť zmenu ich názorov o ich profesijnej identite, zmenu ich didaktického poznania s dosahom na didaktické myslenie, vzťahu s ostatnými subjektmi procesu výučby a školským edukačným kontextom. Ak si aktéri (subjekty) zvyknú na kolaboráciu, môžu si vytvoriť viac spoločenských identít, to zvýši ich ochotu spolupracovať. Zámerne (spolu)vytvárame zodpovedajúce podmienky, pretože vytvárame, udržiavame a rozvíjame diskurz (ako vedeckú rozpravu).

## Literatúra

- Bostelmann, A. (2007). *Das Portfolio-Konzept für Kita und Kindergarten*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Krok, G., & Lindewal, M. (2007). *Portfolios im Kindergarten – das schwedische Modell*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Lipnická, M., & Jarešová, A. (2008). *Teoretické základy predškolskej pedagogiky*. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline.
- Popkewitz, T. S. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.
- Sacristán, J. G., et al. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Zaujec, A. (2010). *PDC*. Dostupné z <http://blog.ttsystems.sk/index.php/manazerske/metody/44-pdca>

## **Autori**

Doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD. mim. prof.

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

e-mail: kostrub@fedu.uniba.sk

PaedDr. Eva Severini

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

e-mail: severini@fedu.uniba.sk

## 3.2 Spolupráce studentů učitelství s cvičnými učiteli v průběhu vyučování

### Cooperation of student teachers and their mentors during practice

*Kateřina Lojdová*

**Anotace:** Příspěvek vychází z kvalitativní analýzy videozáznamů výuky a z hloubkových rozhovorů s osmi studenty učitelství. Zachycuje podoby spolupráce studenta učitelství s cvičným učitelem skrze metaforicky pojmenované komplementární role studenta učitelství a cvičného učitele. V těchto rolích se odlišuje míra autonomie studenta učitelství a míra kontroly cvičného. Hovoříme o komplementárních rolích partner-partner, tonoucí-záchranář a černý pasažér-revizor.

**Klíčová slova:** cviční učitelé, kvalitativní výzkum, studenti učitelství, učitelské praxe

**Anotation:** This paper is based on qualitative analysis of videorecords and in-depth interviews with 8 student teachers. It describes metaphorical forms of cooperation between student teachers and their mentors. In these roles of cooperation, autonomy of student teacher and control of mentor differs. We introduce three complementare roles of student teachers and their mentors: partner-partner, drowning person-rescuer, fare dodger-inspector.

**Keywords:** mentors, student teachers, qualitative research, teaching practice

Jádrovou oblastí učitelských praxí je dění ve třídě. V interakci studentů učitelství se žáky se utvářejí zkušenosti, kvůli kterým jsou učitelské praxe designovány. Studenti na praxi však nemají pevné místo v hierarchii školy a role učitele je jim jen „propůjčena“. Tím, kdo studentovi učitelství vytváří podmínky pro působení ve třídě a propůjčuje mu učitelskou roli, je právě cvičný učitel. Vztah cvičného učitele a studenta učitelství přitom u nás není výzkumně zmapován. Oba aktéři se nacházejí v odlišných fázích profesního vývoje. Cvičný učitel je většinou zkušeným učitelem, zatímco student učitelství stojí na samém startu své profesní dráhy. Mezi začínajícími a zkušenými učiteli je řada rozdílů, které byly doloženy i výzkumně. Jak uvádí Píšová se spoluautory (2013, s. 11), expert bývá často definován jako protipól ke stádiu začátečníka či tzv. novice. Aultman a kol. (2009) uvádějí, že studenti učitelství a mladší učitelé více než jejich starší kolegové stojí o to, aby je jejich žáci měli rádi a aby s nimi dosáhli přátelského vztahu. Conway a Clark (2003) dokládají, že začínající učitelé se zaměřují nejen na „vnější“ aspekty své práce (tedy jak zvládnout výuku, jak přežít v nových situacích jako učitel), ale i na aspekty vnitřní, které nesouvisí jen s vlastním „přežitím“ ale i se zaměřením na osobní zdokonalování a vývoj, či celkově na změnu pojetí své identity. Podle Winograda (2002) začínající učitelé stejně jako studenti učitelství v důsledku své nezkušenosti mnohdy nemají jasnou vizi toho, čeho by ve školní třídě chtěli dosáhnout. Je pro ně také obtížnější řídit třídy a ustanovit v ní mocenská pravidla (srov. Vlčková et al, 2015). Nejen začínající učitelé, ale učitelé experti citlivě reflektují svůj nástup do profese, který často označují za „nejobtížnější“, „nejnáročnější“ etapu svého profesního

života (Píšová et al., 2013). Tuto náročnost lze sledovat jak v didaktické transformaci obsahu, tak i v práci se třídou celkově. Jedním z aktérů, který může studentovi na praxi pomoci překlenout toto náročné období je jeho cvičný učitel, který studenta na praxi ve škole vede. Položili jsme si proto výzkumnou otázku: *Jak lze charakterizovat spolupráci studenta učitelství a cvičného učitele v průběhu praxe?*

### 3.2.1 Metodologie výzkumu<sup>10</sup>

Výzkumný vzorek tvořilo osm studentů učitelství různých oborových kombinací v navazujícím magisterském studiu na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Tito studenti realizovali v podzimním semestru 2013 a v jarním semestru 2014 dlouhodobou učitelskou praxi. Studenti praktikovali ve školách dva dny v týdnu v průběhu jednoho semestru, celková dotace praxe v jednom semestru byla 100 hodin. Náplní praxe byla jak přímá výuková činnost, tak i asistentské činnosti a podílení se na celkovém chodu instituce školy. Každý student spolupracoval s jedním cvičným učitelem.

Data byla sebrána skrze videonahrávky šesti vyučovacích hodin u každého ze studentů a skrze polostrukturované rozhovory se studenty (rozhovory vedli různí členové výzkumného týmu, každý rozhovor se konal bezprostředně po natočení šesti vyučovacích hodin. Polostrukturovaný rozhovor je oproti strukturovanému rozhovoru pružnější, výzkumník může měnit pořadí otázek i modifikovat slovník. Rozhovory proto nejsou identické, namísto toho však rozvíjí témata, která se v perspektivě informantů vyjevila jako významná. Analytickým nástrojem pro zpracování transkriptů videozáznamů a rozhovorů bylo otevřené kódování, následně proběhla kategorizace kódů (Švaříček & Šedřová, 2007), jejímž výsledkem jsou tři kapitoly této výzkumné zprávy: cvičný učitel jako gatekeeper, definice situace cvičným učitelem, komplementární role cvičného učitele a studenta učitelství. Podrobná metodologie výzkumu, z kterého pochází prezentované ukázky, je popsána v publikaci Vlčkové a kol. (2015).

Etickou dimenzí výzkumu je třeba zvažovat jak ve vztahu k informantům, kteří na výzkumu participují a vnášejí do něho své soukromí, tak i k odborné veřejnosti, pro kterou je výzkum určen a kde naplňuje podobu a standardy vědní disciplíny. Jména informantů i data, která by mohla vést k jejich identifikaci, byla anonymizována. Ve vztahu k odborné veřejnosti byla naplněna kritéria kvality kvalitativního výzkumu. Jsou jimi teoretická citlivost výzkumníka jako schopnost rozlišovat jemné detaily ve významu údajů (výzkumník je zároveň vzdělavatelem budoucích učitelů a vede semináře k praxi, kde získává rozšířenou zkušenost se zkoumaným problémem), důvěryhodnost, která odkazuje k tomu, že předmět zkoumání byl přesně popsán, triangulace metod a dat, neboť sběr dat proběhl skrze videozáznamy výuky a polostrukturované rozhovory. V neposlední řadě byla kvalitativní data doslovně přepsána a poznámky při kódování (Hendl, 2012; Strauss & Corbin, 1999). Před natáčením byl zajištěn písemný souhlas rodičů s natáčením. Žáci, jejichž rodiče vyjádřili nesouhlas s natáčením, seděli při natáčení vzadu ve třídě mimo záběr obou kamer, případně jim škola na danou vyučovací hodinu zajistila náhradní program. Souhlas s natáčením a zpracováním dat podepisovalo také osm zúčastněných cvičných učitelů a zkoumaných osm studentů učitelství na praxi.

---

<sup>10</sup> V tomto příspěvku byla využita data sebraná v rámci projektu GAČR GA13-24456S Moc ve školních třídách studentů učitelství řešeného na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Celá studie je publikována v monografii Vlčkové a Lojdové (2015).

## 3.2.2 Výsledky výzkumu

### 3.2.2.1 Cvičný učitel jako gatekeeper

Pro vstup studenta učitelství do školní třídy je stěžejní osobou cvičný učitel. Cvičný učitel zde hraje roli gatekeepera, tedy toho, kdo otevírá pomyslnou bránu školní třídy, ve které student prožije svoji celosemestrální praxi. Gatekeeper zprostředkovává prvotní kontakt obou stran, tedy představuje určitým způsobem studentovi třídu a představuje třídě studenta učitelství. Studentka Milena hovoří v rozhovoru o tom, jak ji do třídy uvedla její cvičná učitelka.

#### Ukázka 1

**Milena:** Já jsem se jim nepředstavovala nijak, protože vlastně, když jsem přišla poprvé na ten náslech do té třídy, tak mě představila paní učitelka. A představila mě jako paní učitelku, která se na ně jde podívat, a která tam u nich potom bude i učit.

**Tazatel:** Jo, takže vás vlastně představila jako paní učitelku, ne jako studentku.

**Milena:** Ehm, jako paní učitelku. Nebo oni teda, ona jim potom nějak řekla, že ještě studuju, ale hlavně mě představila: To je paní učitelka...

Cvičný učitel tedy představuje studenta žákům rolí, kterou bude ve třídě plnit, a to je role učitele. Student však nepůsobí jen ve třídě, ale vykonává řadu činností ve škole. Tam se může setkat se žáky, kterým představen nebyl, a kteří tudíž jeho legitimitu nevnímají.

#### Ukázka 2

**Lenka:** To se mi občas stane, že mám dozor za paní učitelku, protože ona jich má docela dost. Tak to se mi tak stane, že se ve třídě válej na zemi, tak to jako zasáhnu.

**Tazatel:** A reagují?

**Lenka:** Někdy jo a někdy mě přijdou, že jak mě neznaj. Zase, to jsou ty třídy, kde jsem nikdy nebyla. Kdo to vlastně je, nějaká maminka no, nebo kdo to vlastně je.

**Tazatel:** Přestanou nebo koukají a nevědí, jestli přestat?

**Lenka:** No, nevědí, jestli přestat a pak když jdu zpátky a oni to dělaj zas, a já jim řeknu, že už sem jim to jednou říkala, a oni pak jako přestanou. Je tam fakt to, že prostě mě neznaj na tý celý škole, že jsme tam nebyli představeni, třeba ve školním rozhlase, že se tam budeme pohybovat.

Lenka se v této ukázce pohybuje ve škole bez legitimacy spojené s rolí učitele. Namísto ní uplatňuje při dozoru o přestávkách legitimitu vycházející z role dospělého. Nadřazenost dospělého nad dětmi ve škole vyplývá i z této základní nerovnosti ve společnosti (Pratto et al., 2008). Ve škole je však tato nerovnost transformována do podoby nerovnosti učitelů a žáků. Legimita studenta učitelství na praxi plynoucí pouze z role dospělého je pro žáky matoucí. Student bez jasného uvedení do role učitele se tak může dostat až do experimentální situace výkonu učitelství bez legitimní moci. Vnímání vstupu do role učitele je pak u studentů s touto zkušeností provázáno řadou obtíží, které jsou dány nevhodným nastavením role. Důsledkem tohoto procesu může být vnímání vlastního selhání v roli, přestože toto selhání není dáno studentem samotným, nýbrž nefunkčním nastavením této role (Lojdová, 2014).



### 3.2.2.2 Definice situace cvičným učitelem

Kromě explicitní roviny představení studenta žákům třídy je ve vztahu k utváření jeho nové role učitele důležitá také rovina implicitní. Ta zahrnuje to, jak má cvičný učitel nastaveny vztahy se třídou, jak přistupuje k výuce předmětu a jaká pravidla ve třídě fungují. Také Rendl (1994, s. 350) hovoří o tzv. tichých pravidlech života ve škole, „z nichž řada nemá podobu psaného či explicitně řečeného. Jejich účinná existence se znovu a znovu reprodukuje, mj. tím, že jsou porušována a že se o nich mluví“. Student učitelství proto vstupuje do prostoru tichých pravidel a do situace v konkrétní třídě, která je cvičným učitelem předem do určité míry definovaná:

#### Ukázka 3

**Milena:** Ti žáci byli strašně hodní. Až mě to překvapilo, ale oni byli. Paní učitelka má u nich takový si myslím hodně respekt a... Ehm. Hodně jí poslouchají, takže si myslím, že je na mě tak trochu připravila.

Definicí situace cvičnou učitelkou, do které studentka Milena vstoupila, byl avizovaný respekt ke studentce. Opačnou zkušenost má Lenka, která se potýkala se zvýšenou nekázní žáků v 9. ročníku, což mohlo souviset s definicí situace u její cvičné učitelky, která k žákům na konci povinné školní docházky přistupuje volněji.

#### Ukázka 4

**Lenka:** Ale tam je to docela džungle. Mají prostě povoleno to, že koho to nezajímá ((smích)), takže hlavně ať neotravujou. Takže tam se mi ani nechce jít učit vůbec.

Takto definovanou situaci může student změnit jen obtížně. Zvláště proto, že se snaží přejít od volného pracovního tempa k intenzivní pracovní atmosféře. Řídit takovou třídu je pro studenta obtížnější a případná selhání studenta pak nemusí souviset jen s jeho vlastním působením, nýbrž s definicí situace ve třídě.

### Komplementární role cvičného učitele a studenta učitelství

Spolupráce studenta učitelství s cvičným učitelem může nabývat řady podob. Na základě analýzy dat hovoříme o komplementárních rolích studenta učitelství a cvičného učitele ve třídě. Tyto role se liší mírou autonomie studenta učitelství a mírou kontroly cvičného učitele. Popíšeme tři komplementární role.

Rolí studenta učitelství s velkou mírou autonomie je **role partnera**, ke které představuje komplementární roli cvičného učitele také **partner**, kde je míra kontroly relativně nízká. V tomto typu rolového nastavení pracuje cvičný učitel se studentem jako s partnerem, ponechává mu vysokou míru autonomie a nepřebírá nad ním a ani nad jeho činností kontrolu. Výuka je postavena na autonomii studenta učitelství, přestože kontrola cvičného učitele se do ní může promítat implicitně. Role partnera se výrazně projevuje už v přípravě na výuku:

#### Ukázka 5

**Lenka:** Nebo třeba teďka jsme dělali s deváťákama, prostě budování socialismu v Československu. Ona (pozn.: cvičná učitelka) to zažila, takže mě jakoby mě doplňovala. Já jsem vždycky řekla tu obecnou věc a ona to doplnila konkrétními příklady, tak ona to zažila.

**Tazatel:** To jste měli tandemovou výuku? Jo? Domluvenou nebo náhodnou?

**Lenka:** Náhodnou. Taky je to dobrý. Ty děcka poznaj, že ta paní učitelka to opravdu zažila, že to není jen to, že to bylo napsané v učebnici. Tak to jsme měly takhle.

Student učitelství i cvičný učitel vystupují jako autonomní aktéři, mezi kterými je rovnocenný vztah, a kteří se vzájemně doplňují. V uvedené ukázce mělo toto doplňování podobu improvizované tandemové výuky. Oba vstupují do výuky synergicky ve prospěch naplnění didaktických cílů, nikoliv jeden na úkor druhého.

Ve třídě však vyvstane řada situací, se kterými potřebuje student učitelství pomoci. Protože je cvičný učitel ve výuce většinou přítomen a „kryje studentovi záda“, může v případě vzniku problémové situace přímo zasáhnout skrze kontrolní mechanismy, kterými disponuje, i když roli učitele propůjčil návštěvníkovi z pedagogické fakulty. Autonomie studenta se v takové situaci oslabuje, roli učitele za něj do určité míry vykonává cvičný učitel. Tuto roli studenta označujeme jako roli **tonoucího** a komplementární roli cvičného učitele jako **roli záchranáře**:

## Ukázka 6

**Zdena:** Jo ale teďka jsme si vzpomněla. V devítce, ty téspěčka. Já jsem si je vlastně vypracovala doma a pak jsme je dělala s děckama. A byla ta- a jakoby nenapadlo mě, že děcka by se mě mohli zeptat na něco třeba, co znamená nějaké slovo. Samozřejmě sem to, jako bylo tam. Dám příklad.: cosi odevzdejte v nejzazším termínu jo. A najednou všichni pracovali a jeden š'oural: „Paní učitelko, co to znamená nejzazší.“ Teď prostě já jsem to nečekala, teďka v nervech. A teď si říkám. Úplně jsem zapochybovala, co znamená ten nejzazší, jestli ten nejbližší nebo nejpozdější jo a teď si říkám, to je v Prčicích. Tak děcka kdo to ví, jo řekla jsem, kdo ví, co znamená slovo nejzazší. Tak se jeden přihlásil, věděla jsem, že je to chytrolín největší jo. Jsi říkám, ten to řekne určitě dobře.

**Tazatel:** Haha.

**Zdena:** A potom i cvičná učitelka to vodsouhlasila jo. Ale jakoby nepočítala jsem, že by se mě mohli ptát i takhle na něco. To jsem neměla připravené. Ještě jak jsem byla ve stresu, tak jsem zapochybovala jako jo.

Studentka Zdena popisuje výukovou situaci, se kterou si nevěděla rady. Nepožádala sice cvičnou učitelku o pomoc přímo, ale cvičná učitelka možná volání o pomoc vytušila a studentce proto pomohla. Komentář cvičné učitelky podpořil v danou chvíli studentku. Studentkou, která si přímo řekla o pomoc cvičné učitelky, byla Petra.

## Ukázka 7

*Studentka Petra vyučuje ve druhé zazanámenané hodině literaturu. Se žáky sedmé třídy probírá básníka, prozaika a dramatika Johanna Wolfganga Goetheho.*

**U:** Byl to básník, prozaik, dramatik.

**U:** Mám to napsat?

**CU:** Bylo by to lepší napsat, ne jen to říct.

**U:** ((píše na tabuli „básník, prozaik, dramatik“))

**ŽŽ:** ((žáci si píší do sešitu))

Studentka Petra přímo požádala o pomoc cvičnou učitelku, když se jí zeptala, zda má zapisovat na tabuli. Cvičný učitel v roli záchranáře přidává do spolupráce se studentem prvek kontroly, který je studentem přímo či nepřímo vyžádaný. Cvičný učitel tak přebírá kontrolu nad studentem, neboť studentovo rozhodnutí „autorizuje“.

Ve třetím typu komplementárních rolí je student učitelství označen jako **černý pasažér**, tedy jako někdo, kdo „udělal přestupek“. Cvičný učitel pak ve vztahu k němu hraje **rolí revizora**, tedy toho, kdo provádí kontrolu. Kontrolním zásahem může cvičný učitel legitimní moc studentovi dokonce dočasně odebrat a sám se stát jejím vykonavatelem. Karla popisuje výukovou situaci, do které jí cvičná učitelka vstoupila tímto způsobem:

### Ukázka 8

**Karla:** Takže tam je teďko občas problematické tu hodinu vést, když řeknete dvě tři slova a paní učitelka vám do toho skočí, tady jim to připište, že je to důležité. Určitě byste jim to měla napsat. Najednou tam mají dvě paní učitelky před tabulí a ne dobře to asi působí na zbytek třídy.

Cvičný učitel jako revizor může dohlížet na řízení třídy i na didaktickou transformaci obsahu, jak ilustruje uvedená ukázka. Tím, že cvičný učitel vstupuje do silnější kontrolní role, posouvá studenta do role žáka, což může být v rozporu s rolí, kterou student ve třídě hraje, jak bylo uvedeno výše (role učitele). Legitimní moc nezbytná pro výkon role je tak studentovi de facto odejmuta. Zatímco cvičný učitel jako záchranář vstupuje do výukové situace buď vyžádaně, nebo na základě sdíleného vnímání potřeby pomoci, vstup revizora je studentem nevyžádaný. Studentka Kamila tuto situaci vnímá jako problematickou nejen ve vztahu k sobě, ale i ve vztahu k žákům, pro které může být tato situace obtížně čitelná. Neznamená to však, že by vstupy cvičného učitele jako revizora nemohly být produktivní. Následující ukázka je z výuky literatury studentky Petry.

### Ukázka 9

*Studentka Petra vyučuje ve druhé zazanamenané hodině literaturu. Se žáky sedmé třídy probírá básníka, prozaika a dramatika Johanna Wolfganga Goetheho.*

**U:** Byl členem skupiny Sturm und Drang, což znamená česky „bouře a vzdor“. Tato skupina v té době porušovala všechny možné konvence, jak literární tak společenské.

**K:** Ou.

**CU:** Básnická. Děcka, to není hudební skupina. Oni slyší slovo skupina, tak chápou významově, že je to kapela, jo?

**U:** Jo. *((připisuje na tabuli))*

**CU:** Je to literární skupina. Umělecká.

Sekvence událostí ve výuce studentky Petry ukazuje, že role tonoucího a záchranáře a černého pasažéra a revizora se mohou střídat nejen mezi vyučovanými hodinami, ale i v rámci jedné vyučované hodiny. Někdy vstupy cvičného učitele jako revizora napomáhají dosahování didaktických cílů, neboť cvičný učitel zná třídu lépe než student učitelství. Onen přestupek, který charakterizuje roli studenta učitelství jako černého pasažéra, nemusí být ani realizován, může být jen anticipován cvičným učitelem. Student učitelství je ale v tomto rolovém nastavení nějakým způsobem poučen cvičným učitelem přímo před třídou. Kontrolu nad studentem tedy opět přímo před třídou přebírá cvičný učitel.

Studenti se v průběhu své praxe většinou setkají se všemi těmito komplementárními rolemi, přičemž může docházet k jejich proměně v čase. V začátcích praxe je častější „revizorské“ zasahování cvičného učitele do výuky studenta, v průběhu praxe se však může nastavení rolí přehoupnout k partnerství. Lenka ke spolupráci s cvičnou učitelkou říká: „*Do češtiny mně zasahuje třeba na začátku, když jsem diktovala diktáty, prostě že mám pomalejc, že mám víc diktovat čárky, ale to už teďka taky nezasahuje.*“

Kromě toho záleží i na charakteristice cvičného učitele. V případě Lenky se jednalo o aktivní cvičnou učitelku, pro kterou bylo nejspíš obtížné neúčastnit se výuky. Studenti přitom postupně vnímají potřebu vystupovat ve třídě autonomně a vymanit se z kontroly cvičné učitelky.

## Ukázka 10

**Lenka:** Tak ona už se taky snaží, abych to už zvládla sama, aby. Ale je fakt teda většinou zasáhne.

**Tazatel:** A myslíš, že bys to nezvládla sama, bez ní?

**Lenka:** Zvládla, zvládla. Já myslím, že jo, že to by asi stačilo zvýšit hlas víc, než dělám normálně, že.

V případě zásahů cvičného učitele do výuky studenta učitelství vstupuje kontrola cvičného učitele do studentovi autonomie v nové roli. Avšak i v situacích, kdy nastavení rolí podporuje autonomii studenta, ovlivňuje průběh praxe řada dalších faktorů, od představení studenta učitelství žákům přes definici situace ve třídě až například po přítomnost cvičného učitele ve třídě v průběhu celé praxe.

Aby student učitelství mohl v průběhu praxe vyučovat, musí disponovat legitimní mocí. To znamená, že žáci musejí percipovat studentovo „právo“ klást na ně požadavky. Legitimní moc připisuje studentovi zejména cvičný učitel, a to nejprve způsobem, kterým ho představí třídě a dále tím, jak se studentem interaguje před třídou. Nejčastěji studenta představí rolí, kterou bude ve třídě vykonávat, tedy rolí učitele. Situace ve školní třídě, do níž student vstupuje, je učitelem předdefinovaná. Jsou zde nastavena určitá implicitní pravidla. Hranice legitimacy jsou dány také formálními normami pozice i jinými normami a tradicemi v instituci (Griffin & Moorhead, 2013). Na začátku je to cvičný učitel, kdo legitimní moc předává, dále je to student, na kom legitimní moc leží. Cvičný učitel však tímto předáním legitimní moc neztratil, naopak může do situací ve třídě z této mocenské pozice stále vstupovat, a posilovat nebo oslabovat tak legitimní moc studenta.

Studenta učitelství se dále pracuje s požadavky každodennosti ve školní třídě, jako je práce s časem, výběr učiva, řízení třídy atd. (Richmond & McCroskey, 1992). Jeho role a s ní spojená legitimní moc se posiluje tehdy, když osoby podřízené této moci vnímají její smysluplnost a to, že moc bude využita v jejich zájmu (Weller & Weller, 2002). Jestli žáci vidí výkon role studentem učitelství jako něco, co je v jejich zájmu, pak se mu podřizují, a to i tehdy, když se jim příkazy nelíbí, protože to považují za vhodné (Spoelstra & Pienaar, 1999). Zde se otevírá prostor pro motivování žáků cvičným učitelem a vysvětlování benefitů, které jim může spolupráce se studentem přinést (např. nové pedagogické přístupy). Jak upozorňuje Felix (2011), pokud žáci učitele či studenta učitelství respektují, spíše je bude učení bavit a více se toho naučí. Je proto důležité, aby cvičný učitel vhodně uvedl studenta učitelství do nové role a tuto roli mu pak pomáhla udržovat. Funkční spolupráce studenta učitelství s cvičným učitelem je tak jedním z předpokladů naplňování didaktických cílů ve výuce.

### 3.2.3 Závěr

Učitelská praxe je specifickým edukačním prostorem. Odehrává se zejména v instituci základní školy, kam student učitelství přichází z pedagogické fakulty. S příchodem studenta do nového prostředí se utváří jeho nová role, a to v interakci se všemi aktéry ve škole. V tomto příspěvku jsme se zaměřili pouze na cvičného učitele, neboť cvičný učitel provází studenta učitelství od vstupu do školní třídy až po závěrečnou zpětnou vazbu, kdy studentova praxe končí. V průběhu výkonu praxe může být cvičný učitel v očích studenta učitelství „partnerem“, „záchranářem“ či „revizorem“, podle toho, jakou míru autonomie studentovi ponechává a jakou míru kontroly nad ním uplatňuje. Všechny tyto role jsou součástí profesní přípravy budoucích učitelů a odhalují různé dimenze, které může spolupráce studenta učitelství s cvičným učitelem přinášet. Odkrývá se tak oblast, ve které se významně utváří budoucí profesní identita učitele.

Popsané komplementární role studenta učitelství a cvičného učitele jsou ovlivněné nejen fází praxe, ale jsou také podmíněné situačně. Pro funkční nastavení spolupráce cvičného učitele a studenta učitelství je třeba, aby podoba jejich spolupráce byla vyjednaná a aby její průběh byl reflektovaný.

Učitelské praxe jsou jedním z mostů propojujících teoretickou a praktickou složku profesní přípravy učitelů. Poznatky a přímé zkušenosti z edukačního procesu jsou studentem reflektovány a vztahovány k teoretickým základům nejen ve spolupráci s učitelem na pedagogické fakultě, ale i ve spolupráci s cvičnými učiteli ve škole. Potenciálně odlišné perspektivy těchto edukačních aktérů činí vzdělávání budoucích učitelů bohatším. Spolupráce studenta učitelství s cvičným učitelem je proto v průběhu pregraduální přípravy nenahraditelná.

### Literatura

- Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R., & Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher – student relationships: Struggling with “the line”. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 636–646. DOI: [10.1016/j.tate.2008.10.002](https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.002)
- Conway, P. F., & Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: A re-examination of Fuller’s concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 465–482. DOI: [10.1016/S0742-051X\(03\)00046-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00046-5)
- Felix, E. E. (2011). *Modern approach to classroom discipline and management: Prevention and intervention strategies for students with behavioral problems*. Bloomington: Xlibris Publishing.
- Griffin, R. W., & Moorhead, G. (2013). *Organizational behavior: Managing people and organizations*. Mason: South-Western College Publishing.
- Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Lojďová, K. (2014). „Cítil jsem se jako bachař.“ Reflexe nové sociální role studenty učitelství na praxi. In J. Nehyba, J. Kolář, & M. Dubec, et al. (Eds.), *Reflexe mezi lavicemi a katedrou* (s. 87–97). Brno: Masarykova univerzita.
- Pratto, F., Pearson, A. R., Lee, I., & Saguy, T. (2008). Power dynamics in an experimental game. *Social Justice Research*, 21(3), 377–407. DOI: [10.1007/s11211-008-0075-y](https://doi.org/10.1007/s11211-008-0075-y)
- Rendl M. (1994). Učitel v žákovském diskursu. *Pedagogika*, 44(4), 347–354.

- Spoelstra, M., & Pienaar, W. (1999). *Negotiation: Theories, strategies and skills*. Kenwyn: Juta.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Vlčková, K., Lojdová, K., Lukas, J., Mareš, J., Šalamounová, Z., Kohoutek, T., Bradová, J., & Ježek, S. (2015). Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství. Brno: MuniPress.
- Weller, L. D., & Weller, J. S. (2002). *The assistant principal: Essentials for effective school leadership*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Winograd, K. (2002). The negotiative dimension of teaching: Teachers sharing power with the less powerful. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 343–362. DOI: [10.1016/S0742-051X\(01\)00073-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00073-7)

## **Autor**

Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity

e-mail: lojdova@ped.muni.cz

### 3.3 Motivace a sebe-regulace v přípravě budoucích pedagogů

#### Motivation and self-regulation in preparation for future teachers

*Martin Kuruc*

**Abstrakt:** V příspěvku se věnujeme Teorii sebe-determinaci autorů Edwarda L. Deci a Richarda M. Ryan z University of Rochester, kterou jsme využili při interpretaci sumarizovaných závěrů z vedených rozhovorů se skupinou studentů po absolvování povinné praxe na školách. Příspěvek byl zpracován v rámci projektu č. VEGA 1/0635/15 podpořeného grantovou agenturou Ministerstva školství, vědy, výzkumu a sportu SR.

**Klíčová slova:** motivace, sebe-regulace, povinná praxe

**Abstract:** This article deals with Theory of self-determinations by Edward L. Deci and Richard M. Ryan of the University of Rochester, which we used in the interpretation of summarized conclusions from interviews conducted by a group of students after a compulsory practice in schools. This article has been elaborated within the project no. VEGA 1/0635/15 supported by the Grant Agency of the Ministry of Education, Science, Research and Sports SR.

**Key words:** motivation, self-regulation, compulsory practice

V roce 2014 jsme realizovali skupinové rozhovory zaměřené na reflexi vlastních zkušeností jedné skupiny studentů (n = 61) prvního ročníku magisterského studia, na přednáškách z Pedagogické diagnostiky a akčního výzkumu, prostřednictvím Sokratovské metody vedení rozhovoru, během jednoho semestru. Cílem bylo zjistit, jak reflektují studenti vlastní zkušenosti z povinné praxe a jaký vliv to má na jejich motivaci a sebe-regulaci v oblasti jejich dalšího profesního působení. Při diskusi výsledků jsme využili Teorii sebe-determinace, která dnes představuje komplexní eklektický model vysvětlující způsoby lidského rozhodování a motivace. Hlavním postulátům této teorii se věnujeme v značné části našeho příspěvku, jelikož postuluje základní principy lidské motivace a sebe-regulace. Na jejím pozadí možno predikovat lidské konání a prožívání.

#### 3.3.1 Teorie seba-determinace

Táto teorie (dále jen SDT) vychází z předpokladu, že člověk má přirozenou snahu po vnitřní integraci. Snaží se odpovědět, jakým způsobem jsou lidé motivováni v různých sociálních kontextech a jak v těchto kontextech regulují své konání a prožívání.

SDT je vybudována na pilířích organistické metateorii (Deci & Ryan, 2004), která reprezentuje jeden ze způsobů jak navrhovat výzkum lidského vývinu. Říká, že zdrojem vývojových změn je kombinace vnitřních biologických změn a sil, které pocházejí z prostředí. SDT se snaží vysvětlit charakter motivace hlediska sociálních kontextů. Jaký a proč právě tento sebe-regulační styl člověk používá v daném sociálním kontextu.

Samotná teorie je ve svých základech vybudována na třech mini-teoriích a jedné hlavní tzv. Teorii základních (psychologických) potřeb. Mini-teorie sestávají (Deci & Ryan, 2004):

1. *Teorie kognitivní evaluace* (Cognitive Evaluation Theory)
2. *Teorie organistické integrace* (Organismic Integration Theory)
3. *Teorie kauzální orientaci* (Causality Orientations Theory)

Nosnou teorií je Teorie základních potřeb (Basic Needs Theory).

*Teorie kognitivní evaluace* byla zkonstruována z cílem popsat účinky prostředí (sociálních kontextů) na vnitřní (intrinsic) motivaci. Definiuje, co z prostředí podporuje vnitřní motivaci (*autonomie*), co ji oslabuje (*kontrolování*) a co vnitřní motivaci vylučuje (*amotivace*)

Definiuje základní konstrukty sociálních kontextů, které ovlivňují pozitivně (posilují) nebo negativně (oslabují) vnitřní motivaci (Ryan, 2012).

*Teorie organistické integrace* byla sestavena z cílem vysvětlit vývin a dynamiku vnější (extrinsic) motivace. Soustředí se na procesy internalizace a integrace hodnot a regulací chování. Internalizace je vnímaná jako přirozený proces, ve kterém lidé aktivně pracují na transformaci externích regulací do sebe-regulace tj. do stále více integrovaného systému, který je součástí lidské osobnosti. První autoři (deCharms, 1968) vnímali externí motivaci jako negativní, jak opozitum k vnitřní motivaci. Deci a Ryan (2004) naproti tomu mluví o procesu, ve kterém se určité (hlavně v procesu socializace) hodnoty nebo regulace chování stávají více vnitřně motivovanými až integrovanými do osobnosti. Nabydou charakter vnitřní motivace – vnitřní (autonomní) sebe-regulace. Její autoři přinesli nový integrující pohled do tématu vnější a vnitřní motivace.

*Teorie kauzálních orientací* byla formulována za účelem sepsání individuálních rozdílů v lidských tendencích orientovat své prožívání a chování ve vztahu k sociálnímu prostředí. Vymezuje tři relativně stabilní tendence (Deci & Ryan, 2004):

- Orientace na vlastní *autonomii*: jde o tendence, které podporují autonomii, vnitřní motivaci a sebe-regulaci.
- Orientace na *kontrolu* „mimo mě“: jde o tendence, které vycházejí z vnější motivace, podle stupně internalizace (až integrace).
- *Impersonální* (neosobní) orientace: charakterizuje ji amotivace (konání bez intence), výrazná až úplná závislost na sociálních vlivech prostředí.

Na základě závěrů této teorie je možné predikovat prožívání a chování člověka z jeho tzv. relativně trvalých orientací.

Nosným v SDT je konstrukt Teorie základních potřeb. Tato teorie vymezuje tři základní psychologické potřeby (Deci & Ryan, 2004): *kompetence*, *vztahovosti*, *autonomie*.

*Potřeba kompetence* představuje přirozenou potřebu člověka vyhledávat výzvy, které jsou optimální pro jeho vlastní, aktuální kapacity. Není schopností nebo zručností ale je spíše procítěnou percepcí vlastní důvěry a efektivity ve vykonávané aktivitě (řízení). Dobře ji



charakterizuje i známí výrok Marie Montessori: „Pomoz mi, abych to zvládl sám.“, nebo zóna nejbližšího vývoje Lev S. Vygotského.

*Potřeba vztahovosti* představuje potřebu prožívání pocitu propojení z druhými, potřebu být součástí vztahů, skupiny, komunity. Pocit, že jsem s druhými v bezpečném spojení. Nejvýraznější je v prvních třech letech života jako součást potřeby připoutání k vztahové osobě (attachment).

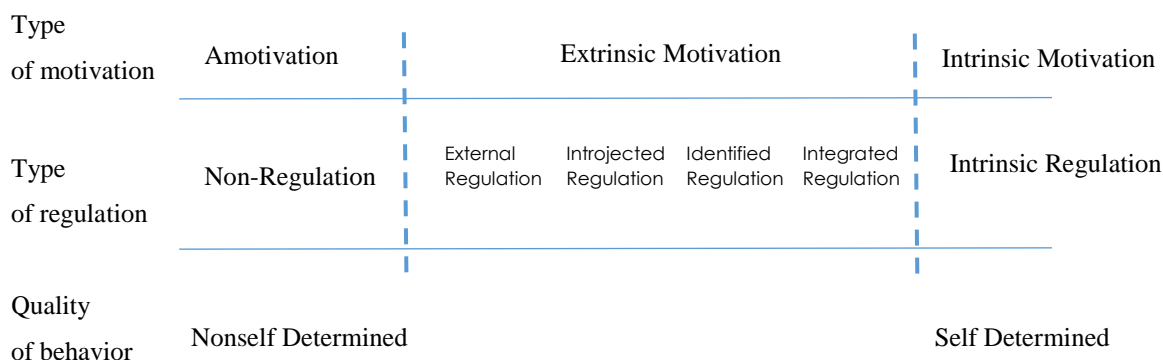
*Potřeba autonomie* je definována působením vycházejícím ze zájmů a integrovaných hodnot. Často se zaměňuje s pojmem nezávislost, ta představuje nespolehání se na externí zdroje. Autonomie vychází spíše z lidského vnímání možnosti stanovit nebo přijmout hodnoty nebo normy, které se člověku nabízejí, nebo se od něj požadují druhými, za předpokladu, že s nimi kongruentně souhlasí tj., že mezi jeho prožíváním a postoji k této realitě je shoda.

### *Sebe-determinační kontinuum*

Důležitým výstupem, který byl zformulován mini-teorii organistické integrace bylo Sebe-determinační kontinuum:

Tabulka 1

### *Sebe-determinační kontinuum*



Kontinuum popisuje celý proces internalizace, až integrace vnějších hodnot a regulací. Jsou v něm vymezeny základní styly regulace, které člověk může užívat v procesu rozhodování, a které různým způsobem ovlivňují lidskou motivaci. Vnější motivace je rozdělena do čtyř stupňů (Deci & Ryan, 2004):

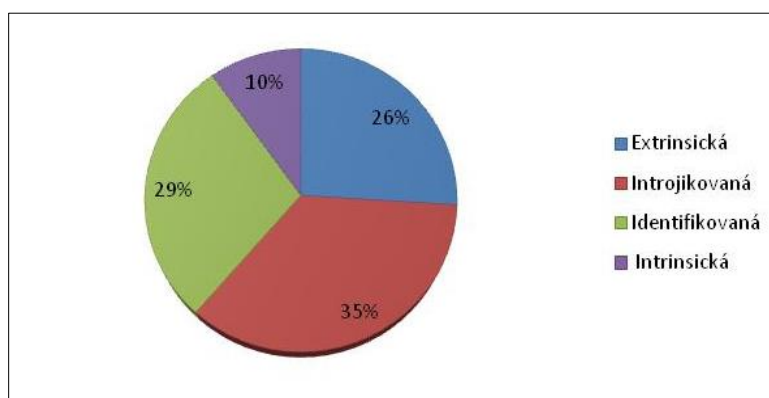
1. *Externí regulace (external regulation)*: jde o regulace na základě snahy vyhnout se trestu nebo snahy o získání odměny.
2. *Introjovaná regulace (introjected regulation)*: reprezentuje regulace na základě snahy vyhnout se pocitům viny a studu, nebo získání vyšší sebe-hodnoty na základě uznání z prostředí (pochvaly).
3. *Identifikovaná regulace (identified regulation)*: člověk se v ní rozhoduje na základě vlastního hodnocení vnějšího požadavku.
4. *Integrovaná regulace (integrated regulation)*: člověk reguluje své chování na základě osobní významnosti, ale ještě stále ne na základě inherentního zájmu, který je typický pro vnitřní regulaci (motivaci).

Samotná vnitřní motivace je spojena z výraznou zaujatostí pro aktivitu a pocity potěšení z jejího provádění (Ryan, 2012; Kuruc, 2008).

### 3.3.2 Sebe-regulace a motivace u adolescentů

V roce 2009 jsme poprvé použili dotazník z dotazníkové baterie, která se užívá v rámci SDT. Dotazník SRQ-Academic je určen pro zjišťování sebe-regulačního stylu ve vztahu ke školním povinnostem. Prostřednictvím něho lze predikovat charakter motivace žáka. Dotazník v pilotáži vykázal dobrou reliabilitu, kterou jsme ověřovali prostřednictvím Cronbachové alfy (Kuruc, 2010). Měření se uskutečnilo na vzorku 443 žáků středních škol v Bratislavě. Šlo o gymnázium a dvě střední odborné školy.

Na grafu lze vidět rozložení sebe-regulačních stylů pro celý vzorek (Kuruc, 2010). Mezi jednotlivými školami nebyly statisticky významné rozdíly v rozložení sebe-regulačních stylů. Stejně ani mezi pohlavími jsme nezaznamenali statistický významné rozdíly.



Graf 1. Rozložení sebe-regulačních stylů v procentech. Převzato z Kuruc (2010).

Jak je patrné z grafu nejvýraznější zastoupení mají ty sebe-regulační styly, při kterých má výraznější zastoupení vliv vnější kontroly. Výrazná nad polovina dětí běžných škol (61 %,  $n = 272$ ) jsou motivováni vůči školním povinnostem na základě snahy vyhnout se trestu nebo získání odměny (26 %,  $n = 115$ ), nebo snahy vyhnout se pocitem viny, studu nebo získání větší sebeúcty (35 %,  $n = 157$ ) na základě vnější pochvaly. Prožívají nízkou procítěnou percepci vlastní důvěry v aktivitě. Pociťují pocit ohrožení (méně bezpečí) ve spojení s druhými – se skupinou, s komunitou. Nabízené hodnoty, normy nebo regulace ve vztahu ke školním povinnostem přijímají na základě snahy vyhnout se externímu tlaku a jejich délka uchování (návyků) je krátká (výrazně méně trvalá). Cítí se méně zodpovědní za svá rozhodnutí ve vztahu ke školním povinnostem, protože jejich kauzální orientace má charakter spíše kontroly „mimo mě“ a jejich vztah ke školním povinnostem lze vnímat spíše směřující k impersonalite (neosobnosti).

Motivace středoškoláku má však tendenci se s věkem měnit (vyšší výskyt vnitřní motivace v jejich regulaci) hlavně v posledním roce studia, kde vnímáme větší vliv širšího sociálního kontextu (společnost) a blížící se změny sociálního statusu (maturita a další pokračování).

Dalo by se také říci, že do vysokoškolského prostředí dostáváme studenta, který je nastaven na pozitivní změnu, protože cítí, že se ocitl v poslední fázi své přípravy pro reálný život. V této chvíli se u něj objevují spíše regulační styly spojené s vyšší mírou vnitřní motivace.

### 3.3.3 Studenti po absolvování povinné praxe

Vzorek tvořili studenti učitelského kombinovaného studia (n = 61). Budoucí učitelé cizích jazyků, dějepisu, etické, hudební, výtvarné a biologie, kteří byli účastníci kurzu Pedagogické diagnostiky. Rozhovory byli vedený tzv. sokratovskou metodou. Skupina byla rozdělena do menších pracovních skupin, kde mněli ve vymezeném čase diskutovat a sumarizovat své zkušenosti z absolvované povinné praxe.

Z rozhovorů jsme identifikovali čtyři skupiny postojů, dle kterých jsme studenti rozdělili na:

- skupinu, která byla zastoupena nejnižším počtem studentů a měla *pozitivní zkušenost s praxí nebo přes špatné zkušenosti i tak chce zkusit učitelské povolání.*
- skupina, která *nechce učit z důvodu špatného finančního ohodnocení* učitelského povolání. Přičemž je praxe utvrdila v těchto postojích, kde se učitele sami považovali za sociálně méněcenných.
- Skupina, která *nechce učit z důvodu výrazných generačních rozdílů* na pracovišti.
- Skupina, která *nechce učit z důvodu málo flexibilního prostředí a příliš stereotypního přístupu k výuce.*

Studenti se často cítili na praxi nekompetentní, tudíž si nežali procítěnou percepci v aktivitě. V průběhu praxe nepřežili zkušenost důvěry a efektivity v aktivitě, která je měla motivovat po ukončení studia k pokračování v učitelském povolání. Cítili se odmítnutí a nepřijatí učitelé, kteří se jim věnovali. Také refletovaly pocity výrazné rutinnosti a malého zapojení učitelů v procesech vzájemné interakce se žáky. Prostředí školy vnímali jako rigidní a nastavené spíše proti změně.

### 3.3.4 Závěr

Poměrně dobře se nám u studentů ukázalo uspokojení základních psychologických potřeb, tak jak jsou definovány SDT. Co se zjevně, alespoň u této skupiny studentů projevilo nízkým zájmem o učitelské povolání. Potvrdili to i výsledky dlouhodobých měření OECD, že učitelské povolání je pro studenty spíše krátkou mezistanicí před tím, než si najdou povolání, kde budou spokojeni. Pokud jde o samotné povinné praxe, u studentů spíše nenaplnily jejich očekávání a spíše jich utvrdily v tom, že po ukončení studií nechtějí pokračovat jako učitelé. Rovněž se nám potvrdilo, že otázka motivace je tématem, kterému by se mělo v přípravě budoucích učitelů věnovat výrazně více prostoru. Samotná SDT se nám ukázala jako v celku flexibilně využitelná pro interpretaci různých procesů v odborné přípravě na univerzitě.

Příspěvek byl zpracován v rámci projektu č. VEGA 1/0635/15 podpořeného grantovou agenturou Ministerstva školství, vědy, výzkumu a sportu SR.

## Literatura

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2004). *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.

deCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.

Kuruc, M. (2008). Schopnosť sebaregulácie a výchovná prevencia. *Prevenca*, 7(3), 11–13.

Kuruc, M. (2010). Sebaregulácia a teória sebaurčenia, možnosti kvantitatívneho merania sebaregulácie. *Prevenca*, 9(3), 3–9.

Ryan, R. M. (Eds.). (2012). *The Oxford handbook of human motivation*. New York: Oxford University Press.

## **Autor**

Mgr. Martin Kuruc, PhD.

Centrum pedagogického výskumu, ÚPVaŠ

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

e-mail: kuruc@fedu.uniba.sk

### 3.4 Funkcie a úlohy pedagogickej praxe v pregraduálnej príprave optikou vysokoškolských študentov

#### Functions and tasks of teaching practice within undergraduate training as seen by tertiary students

*Mariana Sirotová, Eva Frýdková*

**Abstrakt:** Príspevok sa zaoberá identifikáciou funkcií a úloh pedagogickej praxe realizovanej študentmi v rámci učiteľského vzdelávania v súčasnom ponímaní. Predkladá taxonómiu jednotlivých funkcií a z nich vyplývajúcich úloh realizácie pedagogickej praxe študentmi učiteľstva akademických predmetov. Pedagogická prax je neoddeliteľnou súčasťou pregraduálnej prípravy učiteľov a je vnímaná ako premostenie medzi teoretickou a praktickou prípravou. Je zároveň aj prostriedkom pre rozvoj profesijných kompetencií budúcich učiteľov a preto je nevyhnutné venovať pozornosť získavaniu spätnej väzby od študentov – praktikantov. V závere príspevok predkladá výsledky prieskumu názorov študentov na realizáciu pedagogickej praxe ako povinnej súčasti pregraduálnej prípravy.

**Kľúčové slová:** pedagogická prax, taxonómia funkcií a úloh, pregraduálna príprava, spätná väzba, prieskum

**Abstract:** The paper deals with identification of roles and tasks of teaching practice carried out by students within teacher training in the current sense. It presents taxonomy of individual functions and tasks that emerge from teaching practice of teacher trainees of academic subjects. Teaching practice is an integral part of undergraduate teacher training and it is seen as a bridge between theoretical and practical training. It is also a tool for development of professional competencies of future teachers and therefore it is necessary to pay attention to the feedback from students – trainees. In conclusion the paper presents the results of the survey conducted: students' opinions on teaching practice that is an obligatory part of undergraduate education.

**Key words:** teaching practice, taxonomy of functions and tasks, undergraduate teacher training, feedback, survey

Funkcie a úlohy pedagogickej praxe študentov učiteľstva sa odvíjajú najmä od jej cieľa. Formulácia cieľa pedagogickej praxe vychádza z profilu absolventa a konkretizuje sa v rozvíjaní kladného vzťahu k učiteľskej profesii, sebareflexii študenta, spolupráci s cvičným učiteľom a didaktikom odbornej katedry aprobačného predmetu a v rozvíjaní profesijných kompetencií. V procese pedagogickej praxe dochádza postupne k osvojeniu si základných profesijných spôsobilostí ako sú: plánovacia spôsobilosť, riadiaca spôsobilosť, spôsobilosti nevyhnutné na realizáciu vyučovacích jednotiek, spôsobilosti vedúce k zabezpečeniu priaznivej klímy v škole a v triede a k udržaniu disciplíny, diagnostické spôsobilosti a autodiagnostické spôsobilosti (Ivanovičová, 2007). Všeobecným cieľom pedagogickej praxe je teda dosiahnuť taký stupeň rozvoja osobnosti praktikanta v profesijných a osobnostných kompetenciách, v morálnom profile, v motivácii a vzťahu k budúcej profesii, aby bol po absolvovaní štúdia schopný začať vykonávať prácu učiteľa.

V konkretizácii jednotlivých kompetencií je možné naformulovať čiastkové ciele pedagogickej praxe:

- praktikant je schopný orientovať sa v základnej pedagogickej dokumentácii školy a triedy a je schopný používať pedagogickú agendu v procese vlastného vyučovania v rámci realizácie pedagogickej praxe,
- praktikant dokáže spoznávať školské prostredie komplexne i konkrétne v podmienkach triedy,
- praktikant dokáže poznávať žiakov triede, využívať individuálny prístup v rámci pedagogickej diagnostiky v realizácii pedagogickej praxe a jej prostriedky i v procese vlastného učenia,
- praktikant je schopný optimálne plánovať vyučovanie od stanovenia cieľov, výberu metód a foriem, cez vytvorenie didaktických pomôcok a pracovných listov, až po následnú adekvátnu realizáciu vyučovania,
- praktikant je samostatný a tvorivý v realizácii edukačnej práce,
- praktikant má vytvorenú subjektívnu koncepciu výučby a má vytvorený vlastný učebný štýl smerom k optimalizácii jeho vysokoškolského vzdelávania (Sirotová, 2015).

Vzhľadom k cieľu pedagogickej praxe a vychádzajúc z uvedených definícií je možné identifikovať viaceré funkcie pedagogickej praxe. Funkcie pedagogickej praxe sú relatívne stále i vzhľadom k vývoju spoločnosti a postaveniu učiteľa v nej. Neovplyvňuje ich zmena legislatívy či vnútornej metodiky konkrétnej fakulty realizujúcej učiteľské vzdelávanie a z neho vyplývajúcu pedagogickú prax. Podľa S. Kontírovej a kol. (2010) plní pedagogická prax tieto základné funkcie:

1. *Integračná a syntetizačná funkcia* pedagogickej praxe sa premieta do cieľa syntetizovať, generalizovať a systematizovať všetky zložky vysokoškolskej prípravy, prekonávať izolovanosť štruktúry teoretických poznatkov z jednotlivých disciplín a študentov viesť k novému, hlbšiemu a komplexnejšiemu pochopeniu javov a procesov.
2. *Orientačná funkcia* pedagogickej praxe znamená, že jedným z jej cieľov je oboznámiť študentov učiteľstva s prostredím a organizáciou školy, s rozličnými stupňami a typmi škôl, s ich vzdelávacími programami (i špecifikami výučby predmetov na rôznych stupňoch a typoch škôl), s rozličnými triedami, žiakmi i učiteľmi. To je dôležité nielen pre ich vyučovanie v cvičných školách, ale aj pre ich rozhodovanie o voľbe školy, na ktorej by chceli pôsobiť po absolvovaní prípravného pregraduálneho vzdelávania.
3. *Vzdelávaciu (resp. informačnú) funkciu* plní pedagogická prax tým, že dopĺňa a obohacuje teoretickú prípravu študentov, upevňuje a prehľbuje ich vedomosti a predmetné schopnosti a vytvára podmienky pre ich konkretizáciu a tvorivú aplikáciu v jedinečných pedagogických situáciách, čím plní aj *konkretizačnú funkciu*.
4. *Sebareflexívna funkcia* pedagogickej praxe spočíva v zlepšovaní „výkonovej zložky učiteľstva“, t.j. v rozvoji didaktických schopností praktikantov a riadení sebareflexie uvažovania, konania a rozhodovania študenta.
5. *Spätnoväzebná funkcia* pedagogickej praxe je obsiahnutá v procese overovania prospešnosti teoreticko-praktickej prípravy pre spoločenskú prax. Napomáha

následnému zdokonaľovaniu teoretickej výučby a jej zosúladieniu s najnovším vedeckým poznáním i potrebami školskej praxe.

6. Poslednou, no nie menej dôležitou, je *profesijne motivačná a socializačná funkcia* pedagogickej praxe, ktorá v intenciách protipólu pozitívnej motivácie či demotivácie rozvíja vzťah študenta k učiteľskému povolaniu, k ďalšiemu štúdiu a spočíva vo vytváraní adekvátnych sociálnych väzieb v prostredí školskej praxe.

Obdobne vníma funkcie pedagogickej praxe aj Š. Čelinák (2007), ktorý okrem integrujúcej funkcie pedagogickej praxe, ktorá spočíva v spájaní teoretických poznatkov s praxou školského prostredia, nahliada na prax ako na aktivizujúci a motivačný činiteľ v procese štúdia, prax ako seberealizačný činiteľ na odhalenie individuálnych daností a osobitostí, prax ako prostredie pre aplikáciu odborného vzdelania, prax, kde sa rozvíja vzťah k žiakom, k budúcim kolegom, k učiteľskej profesii a prax, kde sa poznávajú žiaci, ich záujmy a individuálne osobitosti.

Z identifikácie jednotlivých funkcií pedagogickej praxe vyvstávajú jej úlohy, ktoré sa v procese jej uskutočňovania naplňajú vo vzájomnej interakcii všetkých zúčastnených. Zjednodušene by sme mohli uviesť, že pedagogická prax má plniť tri dôležité úlohy. Podľa J. Daneka (2005) sem patrí poznávanie školy zo strany študenta učiteľstva, zbavovanie študenta obáv i trémy z komunikácie so žiakmi a konfrontácia poznatkov získaných štúdiom na fakulte s realitou školského života. Autor konštatuje, že vzhľadom k uvedeným úlohám je potrebné zaviesť systém postupnosti a primeranosti, tak aby praktikant najskôr pozoroval, vdychoval a prijímal atmosféru školy, poznával reálne úlohy učiteľa a konfrontoval túto záťaž so svojimi možnosťami, motiváciou a perspektívami. Podrobnejšiu diferenciaciu úloh pedagogickej praxe predkladajú Z. Gadušová (2007), H. Kramáreková – K. Szíjjártóová a kol. (2012) a T. Kozík a J. Depešová (2007). Autori stanovili základné úlohy pedagogickej praxe nasledovne:

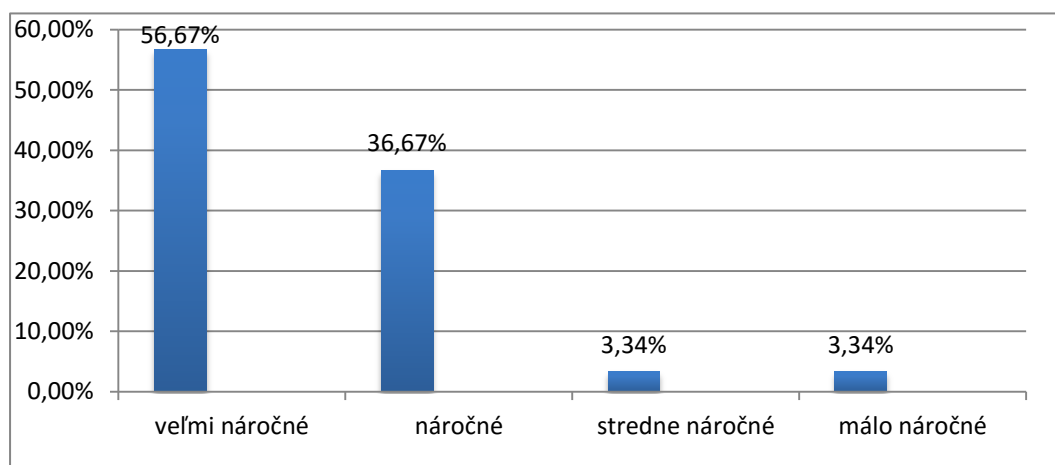
- zvládnuť a doceniť pedagogickú teóriu ako teóriu podporujúcu pedagogické myslenie študentov,
- hľadať cesty seberealizácie a odhaľovať individuálne danosti a osobnosti študenta, budúceho učiteľa,
- aktivovať a motivovať študenta pre učiteľské povolanie,
- rozvinúť pedagogické myslenie študentov a naučiť ich uplatňovať psychologické poznatky pri práci so žiakmi v triede,
- aplikovať nadobudnuté odborné vzdelanie v školských podmienkach,
- rozvíjať etiku sociálnej komunikácie študenta so všetkými účastníkmi edukačného procesu,
- posilňovať spôsobilosti pre plánovanie, riadenie a diagnostikovanie edukačnej činnosti,
- rozvíjať schopnosti študentov v oblasti školského manažmentu.

Cieľom pedagogickej praxe je rozvoj osobnosti vysokoškolského študenta – praktikanta do takej miery, aby bol schopný po absolvovaní štúdia začať vykonávať povolanie učiteľa. Pedagogická prax je procesom, ktorý zabezpečuje rozvoj nielen profesijných kompetencií, ale aj osobnostných kompetencií. Povolanie učiteľa nie je možné odosobniť, učiteľ vplýva na svojich žiakov celou svojou osobnosťou, a preto je nevyhnutné aby pedagogická prax rozvíjala osobnosť študenta komplexne (Sirotová, 2015). Odborná literatúra a odborníci venujúci sa otázkam pedagogickej praxe z realizačného i výskumného hľadiska deklarujú

svoje poznatky a názory v publikáciách a na vedeckých podujatiach. Vzhľadom k tendenciám skvalitňovania pedagogickej praxe je však potrebné realizovať komparáciu odborných poznatkov a názorov s názormi vysokoškolských študentov – praktikantov. Preto sme na Katedre pedagogiky FF UCM v Trnave zrealizovali prieskum názorov študentov na realizáciu pedagogickej praxe. Prieskum sme doplnili výsledkami, ktoré získala študentka V. Chovancová v rámci spracovávania práce ŠVOČ. Cieľom prieskumu bolo zistiť názory študentov na realizáciu pedagogickej praxe a zistiť ich spokojnosť, resp. nespokojnosť s praktickou prípravou na povolanie učiteľa. Prieskumu sa zúčastnilo 30 respondentov 2. ročníka magisterského stupňa. Na získanie výsledkov bol použitý dotazník a metóda rozhovoru, ktorá bola doplnujúcou, ale na druhú stranu umožnila doplniť získané výsledky o podrobnejšie informácie.

Z demografických údajov nám vyplýva, že väčšina respondentov (viac ako 76,67 %) je ženského pohlavia a len 23,34 % mužského pohlavia, preto z hľadiska pohlavia posudzujeme vzorku ako relatívne homogénnu. Z tohto aspektu sme odpovede medzi oboma pohlaviami neporovnávali.

Pomocou analýzy dotazníkov pre študentov s priemerným vekom 23,6 rokov sme dospeli k zisteniam, že študenti vnímajú učiteľské povolanie za veľmi náročné. Na päťstupňovej škále (1 – najmenší stupeň, 5 – najvyšší stupeň) bolo úlohou študentov označiť mieru náročnosti učiteľského povolania. Z výsledkov prieskumu vyplýva, že učiteľská profesia je veľmi náročná podľa 56,67 % študentov a náročná pre 36,67 % študentov participujúcich na našom prieskume. 3,34 % študentov označilo 3 stupeň (stredne náročná) a rovnaký počet študentov (3,34 %) vyznačilo 1 stupeň (vôbec náročné). Žiaden študent nepovažuje učiteľské povolanie za nenáročné.



Graf 1. Náročnosť učiteľského povolania.

Z prieskumov, ktoré sme v tejto oblasti realizovali už v minulosti vyplýva, že študenti si uvedomujú veľkú psychickú záťaž učiteľov, ale aj nároky, ktoré sú na túto profesiu kladené zo strany spoločnosti, rodičov žiakov i vedenia školy. Profesionalita učiteľa sa podľa B. Kasáčovej (2007) utvára v personálnej, etickej a odbornej dimenzii. Dosiachnutím a naplnením týchto dimenzií môže vzniknúť profesionalita učiteľa, ktorá súčasne závisí od posunov v praktickom pôsobení učiteľa a od rozvoja systému celoživotného vzdelávania učiteľov. Učiteľské vzdelávanie je tvorené štyrmi základnými oblasťami: všeobecný základ, pedagogicko-psychologická zložka, odbornopredmetová zložka a pedagogická prax (Mendelová, 2011).



Z výsledkov prieskumu vyplýva, že študenti považujú teoretickú prípravu na učiteľské povolanie za postačujúcu, s niekoľkými nedostatkami. Uvedená skutočnosť sa týka odbornopredmetovej zložky i pedagogicko-psychologického základu. Študenti uvádzali, že sú od nich vyžadované zbytočné informácie, ktoré v praxi nevyužívajú, často sa stretávajú s memorovaním a majú malý priestor pre praktické činnosti. Uvedomujú si tiež, že na univerzite sa nevenujú učivu, ktoré sa preberá na základných a stredných školách, a ktoré si budú musieť sami doštudovať. Študenti si myslia, že ich príprava sa líši od skutočného vyučovania.

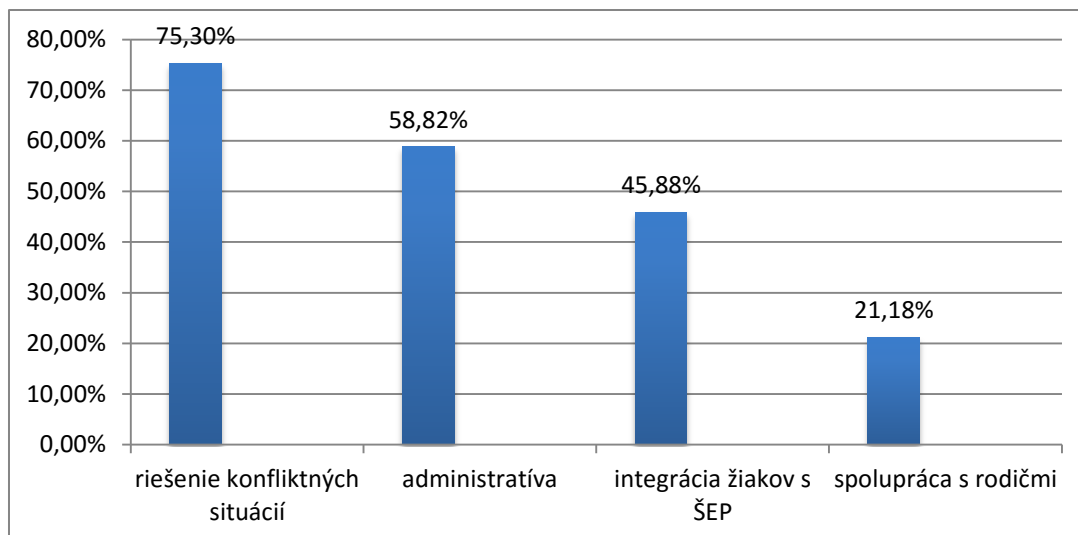
O. Šimoník (2008) v tejto súvislosti uvádza, že pedagogicko-psychologická príprava má svoje „vnútorné“ obsahové a procesuálne rezervy. Pedagogické aj psychologické predmety už podľa názvu „kopírujú“ jednotlivé vedné disciplíny (všeobecná pedagogika, všeobecná psychológia, atď.) a je pravdepodobné, že sú viac traktované v rovine všeobecnej, ako v rovine „školskej“, ktorá je učiteľskej praxi oveľa bližšia. Predkladaná teória je príliš všeobecná a študent nie je schopný aplikácie.

Pedagogická prax je neoddeliteľnou súčasťou pregraduálnej prípravy. Zo strany študentov však býva na jednej strane najčastejšie kritizovaná, na strane druhej podceňovaná, čo sa potvrdilo aj v prieskume. 8 študentov (26,67 %) je spokojných s rozsahom a vykonávaním pedagogickej praxe počas univerzitného štúdia a až 22 študentov (73,34 %) vyjadrilo svoju nepokojnosť k jej realizácii. Napriek uvedeným skutočnostiam, sa počas jej realizácie nestretli s vážnejšími problémami.

Väčšina študentov (73,33 %) uvádzala, že ich prax prebiehala bez problémov, ostatní respondenti (26,67 %) sa zhodujú, že ich prax si predstavovali inak. Zaujímali nás preto skutočnosti, ktoré ich prekvapili. Uviedli niektoré fakty, ako napr. iné členenie javov na slovenskom jazyku ako na vysokej škole, nepripravenosť na prácu s interaktívnou tabuľou, práca v IKT laboratóriu, a pod (Chovancová, 2014).

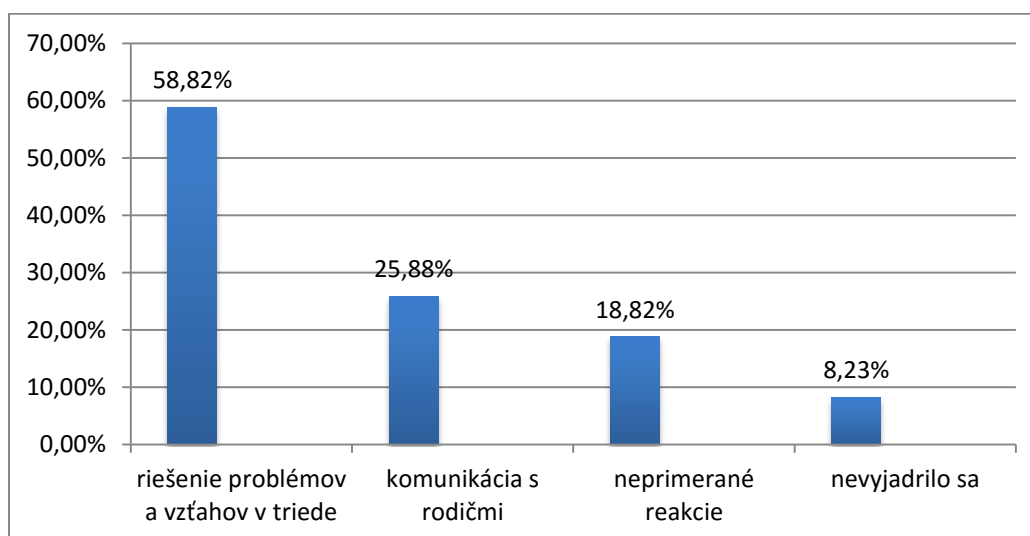
Podceňovanie hospitačnej i výstupovej praxe zo strany študentov sa neprejavuje len v ich nezaujíme o jednotlivé aspekty práce učiteľa, ale aj v nerealizovaní stanoveného počtu hodín, ktoré je študent povinný v rámci realizácie pedagogickej praxe absolvovať. V. Chovancová zistila, že nie všetci študenti si plnili svoje povinnosti podľa pokynov koordinátora pedagogickej praxe. Zo získaných výsledkov vyplýva, že polovica študentov nerealizovala súvislú pedagogickú prax v plnom rozsahu. Podľa M. Sirotovej (2015) je pedagogická prax určitou formou zážitkového a profesijného učenia, ktorá vytvára základ pre rozvoj vlastného učiteľského štýlu. Preto je len samozrejmé, že k povinnostiam študentov nepatrí len realizácia vyučovacích hodín, ale aj aktívna komunikácia a spolupráca s cvičným učiteľom, zaujímanie sa o dianie v škole, o oblasť spolupráce s rodinou žiaka a s inými partnermi školy, ako aj oboznamovanie sa s administratívnou funkciou učiteľa. Školská dokumentácia spôsobuje začínajúcim učiteľom po nástupe do praxe tzv. „šok z reality“ čo vyplýva z viacerých výpovedí začínajúcich učiteľov. Z tejto oblasti im chýbajú zručnosti pri príprave učebných plánov, osnov, vypisovaní triednych kníh, osobných spisov a pod. Z tohto aspektu je dôležité, aby si študenti, budúci učelia uvedomovali skutočnosť, že ťažiskom prípravy na ich povolanie nie sú prednášky a semináre, ale predovšetkým ich samostatné štúdium a záujem o školskú prax.

Z dôvodu reflexie vysokoškolskej prípravy nás zaujímali odporúčania študentov, na ktoré oblasti edukačnej reality by mala byť sústredená pozornosť v pregraduálnej príprave učiteľov, aj pri realizácii pedagogickej praxe. 75,30 % by odporučilo posilniť prípravu v oblasti riešenia konfliktných situácií, 58,82 % na administratívnu prácu učiteľa, 45,88 % považuje za nevyhnutné posilniť prípravu na integráciu žiaka so špecifickými edukačnými potrebami a 21,18 % odporúča zaradiť do pedagogickej praxe otázky týkajúce sa kooperácie školy s rodinou žiaka.



Graf 2. Oblasť zamerané na posilnenie v rámci pregraduálnej prípravy a praxe.

Uvedené odpovede korešpondujú s obavami študentov po nástupe do pedagogickej praxe. Odpovede respondentov sme na základe ich odpovedí zaradili do kategórií. 58,82 % študentov má obavy z riešenia problémov v správaní žiakov, vrátane riešenia vzťahov v triede, 25,88 % sa obáva komunikácie s rodičmi, 18,82 % sa obáva neprimeraných reakcií žiakov, ich rodičov i vedenia školy a 8,23 % sa nevedelo vyjadriť.



Graf 3. Obavy študentov po nástupe do praxe.

Napriek skutočnosti, že študenti nie vždy pristupujú k realizácii pedagogickej praxe zodpovedne, je možné konštatovať, že si uvedomujú jej úlohu a význam. Dokazuje to ich záujem o odstránenie negatív týkajúcich sa nedostatočnej teoretickej i praktickej pripravenosti, ale aj názory na túto oblasť. Skutočnosťou však zostáva, že študenti počas jej realizácie zisťujú, že ich problémom často nie je zlá teoretická pripravenosť, ale ich nedostatočná zručnosť využívať a aplikovať tieto vedomosti do praxe.

### 3.4.1 Záver

Pedagogická prax v pregraduálnej príprave učiteľov je neustálym predmetom diskusií. Ich obsahom je nielen jej význam, ale predovšetkým úlohy, ciele, spôsob realizácie i hodnotenie. Pedagogická prax ako neoddeliteľná súčasť pregraduálnej prípravy umožňuje študentom aplikovať získané teoretické vedomosti, formovať ich osobnostné kompetencie a rozvíjať zručnosti nevyhnutné pre výkon ich profesie. Skutočnosťou však je, že dôležitú úlohu tu zohráva motivácia študentov, budúcich učiteľov, k výkonu svojej profesie. Mnohí, z dôvodu nezájmu, podceňovania, alebo aj strachu a iných dôvodov nepristupujú k jej realizácii zodpovedne a čestne. Z tohto hľadiska považujeme za potrebné upriamiť pozornosť nielen na aktívnu spoluprácu a komunikáciu s cvičnými učiteľmi a ostatnými učiteľmi zo školskej praxe, ale aj na vytváranie praktických zručností počas pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov.

### Literatúra

- Čeliňák, Š. (2007). Pedagogická prax je kľúčom k učiteľskému povolaniu. In *Pedagogická prax súčasnosť a perspektívy* (s. 25–30). Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.
- Danek, J. (2005). Pedagogická prax – neoddeliteľná súčasť prípravy budúcich učiteľov. In *Pedagogická praxe a profesijní rozvoj studentů. Sborník z mezinárodního pracovního semináře* (s. 74–79). Brno: Masarykova univerzita.
- Gadušová, Z. (2007). Rozvoj reflexie a sebareflexie v rámci pedagogickej praxe. In *Pedagogická prax súčasnosť a perspektívy* (s. 79–90). Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.
- Chovancová, V. (2014). *Príprava učiteľov a ich nástup do školskej praxe. Práca ŠVOČ*. Trnava: Filozofická fakulta Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
- Ivanovičová, J. (2007). Cvičný učiteľ ako významný fenomén rozvoja praktický zručností študentov. In *Pedagogická prax súčasnosť a perspektívy* (s. 167–174). Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.
- Kasáčová, B. (2007). Dimenzie učiteľskej profesie. In *Profesijný rozvoj učiteľa* (s. 19–33). Prešov: Rokus.
- Kontírová, S., et al. (2010). *Pedagogická prax študentov učiteľstva akademických predmetov*. Košice: Prírodovedecká fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Dostupné z <http://www.upjs.sk/pracoviska/univerzitna-kniznica/e-kniznica/elektronicke-publikovanie/ep-ffupjs/>
- Kozík, T., & Depešová, J. (2007). Model virtuálnej pedagogickej praxe. In *Pedagogická prax súčasnosť a perspektívy* (s. 205–212). Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.
- Kramáreková, H., & Szíjjártóová, K., et al. (2012). *Pedagogická prax v príprave učiteľov*. Nitra: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.
- Mendelová, E. (2011). Miesto pedagogickej praxe v pregraduálnej príprave učiteľov. In *Vybrané otázky z didaktiky pedagogiky a sociálnej pedagogiky* (s. 359–372). Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Širotová, M. (2015). *Pedagogická prax v pregraduálnej príprave učiteľov*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

Šimoník, O. (2008). Pedagogická praxe v přípravě budoucích učitelů. In J. Havel, O. Šimoník, & J. Štáva (Eds.), *Pedagogické praxe a oborové didaktiky. Zborník z medzinárodného seminára* (s. 19–25). Brno: MSD.

## **Autori**

doc. Mgr. Mariana Širotová, PhD.

Katedra pedagogiky

Filozofická fakulta Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave

e-mail: mariana.sirotova@ucm.sk

PaedDr. Eva Frýdková, PhD.

Katedra pedagogiky

Filozofická fakulta Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave

e-mail: eva.frydkova@ucm.sk

### **3.5 How to support student teachers to learn through reflection: Systemic modelling as a useful tool**

*Caitlin Walker*

**Abstract:** In this article we introduce the background to our organisational coaching process, Systemic Modelling, outlining where it comes from, how it works as a cornerstone of organisational development work and some practical examples.

**Key words:** reflection, systemic modelling, teaching practice

Teacher Educators all agree that it's very important that students are able to reflect on their practice. Reflection enables them to make the most of each of their teaching and learning experiences. It allows them to develop personal and professional self-awareness so that they are able to identify areas for development. A key issue is to help them understand **how** to reflect, what to reflect on and when to engage in the process that leads to high quality reflection and learning. Systemic Modelling and clean questions are tools that give student teachers the '**how**' of reflection.

Clean questions were originally developed by David Grove, a psychotherapist from New Zealand supported by his partner Cei Davies-Linn, for use in therapy. These simple questions ask for information without bringing in the questioner's assumptions. They contain no content other than what has been said directly or implied logically by the interviewee. They can ask about the attributes of what is being said, the location, the sequence, the behavioural evidence and finally they can be used to ask for an auto-genic (self-generated) metaphor for someone's experience.

Here's how these questions can be used to enhance *learning conversations* between teach educators and trainee teachers:

### Clean Questions

#### Attributes

- Is there anything else about ... ?
- What kind of ... is that?

#### Location

- Where is ... ?
- Whereabouts is ... ?

#### Sequence or source

- Then what happens?
- What happens next?
- What happens just before ... ?
- Where does ... come from?

#### Supplementary when presupposed by the interviewees words

- How many ... ?
- How far ... ?

#### Evidence-based question

- What did you see or hear that let you know ... ?

#### Metaphor question

- That's like what?

### **Example 1:**

Teaching Mentor: How was your first teaching session?  
 Trainee Teacher: I felt confident.  
 Mentor: What kind of confident?  
 Trainee Teacher: I made eye contact with each child.  
 Mentor: Is there anything else about making eye contact?  
 Trainee Teacher: I settle down when I feel like I've made a connection with the pupils.

### **Example 2:**

Teaching Mentor: What didn't go so well for you?  
 Trainee Teacher: I kept losing the class's attention.  
 Mentor: What did you see or hear that let you know you lost their attention?  
 Trainee Teacher: The children on two tables kept talking to each other instead of doing the learning task.  
 Mentor: What happened just before they began talking?  
 Trainee Teacher: I was explaining a point to another child.

What clean questions do is accept and reflect back the experience of the trainee and then invite them to keep their attention on their language and thoughts so they can find out more about them. Note that the mentor doesn't change the trainee teacher's words or offer any other ideas during this process.

Penny Tompkins and James Lawley modelled David Grove as he used Clean Language in his therapy. They created a useable and teachable model of how to apply his work, which they called Symbolic Modelling. If you'd like to find out more about Clean Language and Symbolic Modelling, you can read their book, *Metaphors in Mind* or you can read *Clean Approaches for Coaches* by Marian Way.

Our company, Training Attention, took clean questions and the principles that go with them and we applied them for use with groups in educational and business settings. We wanted to develop a process that allowed groups to learn from one another, to explore differences between their approaches as developmental opportunities. We wanted an approach that would move away from categorising experiences as good or bad and instead view them all as opportunities for reflection, development and improvement.

In learning and education settings we wanted observations and learning conversations to be collaborative between teacher educators and trainee teachers and we wanted to encourage teachers to avoid going into contempt with themselves and with their students and to develop an attitude of curiosity and enquiry throughout their teaching and learning.

We called the process that we developed 'Systemic Modelling'. Systemic Modelling is about using Clean Questions to inquire into our own and one another's expectations before an event, our experiences in-the-moment and our reflection after an event as well as our learnings. It's about setting an intention before an event, deciding on the actions to take in order to achieve that intention and then engaging in reflection afterwards.

The ideas of high quality listening, acceptance and extending understanding are inherent to clean questions. To these, we added some further tools for enabling colleagues to enquire into one another's experience, and for learning how to adapt one another's strategies in order to extend their own practice. The group establishes an overall outcome for their work together and then uses engaging exercises and simple tools to encourage the development of autogenic metaphor models and to explore the differences between them.

For example we might ask a group of student teachers to find out from one another about how they learn at their best and how that impacts their teaching:

Answers and questions could be like these:

***Example 1:***

Trainee Teacher A: When you're learning at your best, you're like what?

Trainee Teacher B: I'm like a marathon runner.

Trainee Teacher A: What kind of marathon runner?

Trainee Teacher B: I set myself a big goal far away and that guides all the training I put in. I don't have to learn quickly but I like to know all my learning will add up in the end.

Trainee Teacher A: Is there anything else about a big goal?

Trainee Teacher B: I'm never thinking about this class or that essay. They're just little training sessions. My attention is always on being a fantastic teacher in 5 years time.

**Example 2:**

Trainee Teacher B: What about you? When you're learning at your best, you're like what?

Trainee Teacher A: I'm like a dog in a new forest.

Trainee Teacher B: Is there anything else about you when you're like a dog?

Trainee Teacher A: Yes I like to go here and there and then back here again sniffing around.

Trainee Teacher B: And then what happens when you go here and there and back here?

Trainee Teacher: I like to learn a bit of this and a bit of that. I get bored easily. That's why I have lots of little shifts when I'm teaching. It isn't for the children, it's to keep my own interest.

Systemic Modelling has been used with diverse groups from disaffected teenagers to senior leaders in business and education. It has also been used to train police interviewers, in diversity training and in qualitative research.<sup>11</sup> We notice that the more group members use Clean Questions, the more they report feeling heard and the more respect they pay to one another's ideas.

Three examples of how it has been used in learning and education are:

- Creating a collaborative learning culture across students to enhance achievement
- Developing a certified clean coaching and mentoring course for teacher mentors working within schools
- Training teachers and primary school pupils in clean questions to promote deep and collaborative learning in the classroom

One of the best ways to understand Systemic Modelling is through a case study. The case study we want to share with you is from the sports development department at Liverpool John Moores University in the UK.

The staff wanted to develop a 'learning to learn' course for their students. They wanted the students to be more reflective and reflexive. They started by asking one another clean questions to find out whether *they* were reflective and reflexive. Did they give feedback to one another? Did they ask clarifying questions? Did they set outcomes and try out new behaviours? When they said they didn't, we decided to start by finding out what changes were required so that the teacher educators were able to engage in the valuable processes they wanted their students to emulate.

The staff team learned clean questions and the Systemic Modelling tools and together we studied students who had done really well at University – not necessarily that they had received the best scores but that they had fulfilled their potential.

We uncovered themes that were important to them, using clean questions to ensure we were not putting our assumptions onto the students. Together with staff we took these themes and created a student programme that encouraged the students to use clean questions and metaphors for developing their self-awareness around these themes:

---

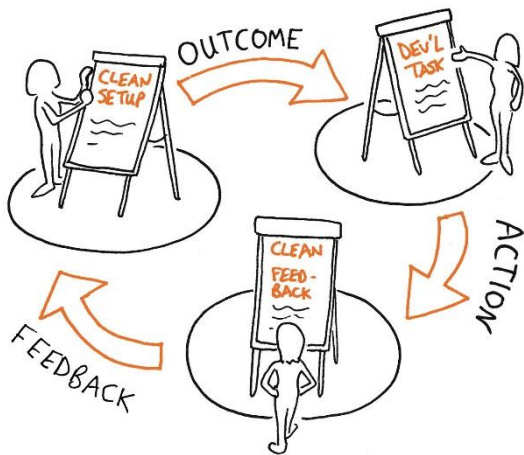
<sup>11</sup> From Contempt to Curiosity: Creating the Conditions for Groups to Collaborate using Clean Language and Systemic Modelling.



Examples of these themes are:

- When I'm learning at my best, I'm like what?
- When I'm getting angry (or another negative state) I'm like what?
- Making good decisions is like what?
- Things that motivate or inspire me are....
- Times when I've overcome a failure or a set-back are ...

The students use clean questions to develop their own experience of each of these themes and then use the questions within their groups to develop an awareness of how the other students experience them. Following this, they take the learning from each of these reflective sessions and the students and staff engage in a learning cycle of Outcome, Action and Feedback, which we call Clean Set Up, Developmental Task and Clean Feedback. This allows them to become reflexive and to regularly put their reflection straight into action.



Picture 1. Learning cycle.

**Clean Set Up** – *What would you like to have happen?*

1. *If it's going just as you'd like, it will be like what?*
2. *To get the most from it, you'll be like what?*
3. *What support or resources do you need?*

**Developmental Task**

*Having done your Clean Set Up, what's a discrete action that you'll take to achieve what you want?*

*What will you see and hear if you aren't doing it?*

*What will you see and hear when you are doing it?*

## ***Clean Feedback***

*Give yourself (or one another) evidence-based Clean Feedback*

*What's working well for you?*

*Evidence*

*Inference*

*Impact*

*What's not working so well for you?*

*Evidence*

*Inference*

*Impact*

*What would work better for you next time?*

*Evidence*

*Inference*

*Impact*

*What will you do differently as a result of what you've learnt?*

*Then they start again on their next project*

The Clean Feedback model has been used successfully in many university and classroom situations from learning to behaviour management. One case study; Using a Clean Feedback Model to Facilitate the Learning Process: by Barbara Walsh, Sarah Nixon, Caitlin Walker, Nancy Doyle published in Scientific Research Open Access and can be found following this link: [http://file.scirp.org/Html/6-6302593\\_57272.htm](http://file.scirp.org/Html/6-6302593_57272.htm).

As a result, the students began to work more effectively in groups, to challenge one another and to support one another to achieve their goals. The staff reported that students came less to them with minor study problems as they were sorting them out at a peer level. Although it is not possible to make a causal link, the student attainment changed during the application of the approach.

Prior to the programme: On average **49%** of students attained the top 2 grades

Year 1 (students had 12 months of Clean Language and Systemic Modelling)

53% of Pupils achieved a 1<sup>st</sup> or 2<sup>nd</sup> class honours degree

Year 2 (students had 24 months of Clean Language and Systemic Modelling)

69% of Pupils achieved a 1<sup>st</sup> or 2<sup>nd</sup> class honours degree

Year 1 (students had 36 months of Clean Language and Systemic Modelling)

73% of Pupils achieved a 1<sup>st</sup> or 2<sup>nd</sup> class honours degree

This change was still sustained three years later. One mixed ability tutorial group **all** achieved a 1<sup>st</sup> class honours degree through peer coaching.

Sarah Nixon, Senior Lecturer in Sports Development says, “The project has completely changed the way I think, the way all of us think. I don’t do all of it. For example I don’t run a Clean Set Up in a staff meeting but I always do it with my students at the start of the term and I do it myself before a difficult meeting or a piece of work. It hasn’t always been easy and maybe if I’d known how far the journey would be, I’d never have started. But it’s revolutionised the way we do things, the way we talk to each other and also what we aspire to get from our students. It’s not that we don’t go into drama, or play victim, or bitch about people. We do still do that, but we also think differently and challenge each other. Instead of keeping the drama going, we start thinking about what we would like to have happen instead and what we could put in place to get it.”

This is a practice that is desirable at all levels within education. It’s good for lecturers, students, teachers and pupils.

To read more about the programme at Liverpool John Moores University, you can visit <https://www.heacademy.ac.uk/resource/pdp-inspiring-capability>. To watch some footage of the programme, see <https://youtu.be/10GOifpeFE0>. For an article about Clean Feedback, visit: [http://file.scirp.org/Html/6-6302593\\_57272.htm](http://file.scirp.org/Html/6-6302593_57272.htm).

### **Some principles of Clean Language and Systemic Modelling are:**

**Attention:** the ability to listen and watch for what’s happening in the classroom & at the faculty: behaviour, gestures, words, tones, dynamics between people

**Discretion:** being able to distinguish between:

- Evidence: what’s actually happened as a behavioural description
- Inference: what you’re making up and assuming about things
- Impact: the consequence of what happened and what you inferred about it

**‘Clean’ ness:** how open are your questions and how little content do they contain

**Adjacency:** keeping attention on what is happening and keeping questions close to that and building and extending from there (rather than taking the student’s attention towards the questioner’s thinking)

**Modelling:** Observing, detecting patterns and relationships, building models that help individuals and groups learn from themselves and one another

These clean approaches train individuals and groups to become more reflective and more reflexive. They are one kind of ‘how’ in the process of reflection and have proved useful at all levels of education. If you would like to find out more about this work please visit [www.trainingattention.co.uk](http://www.trainingattention.co.uk) If you would like to find out about or to book some clean language or systemic modeling training please visit [www.cleanlearning.co.uk](http://www.cleanlearning.co.uk)

### **Author**

Caitlin Walker, BA

NLP trainer

United Kingdom

twitter: @caitlinwalkerTA

### 3.6 Professional readiness of the candidates for teachers – research and assessment

*Maria Kocór*

**Abstract:** This article is an attempt to show a theoretical and empirical analysis of the teachers' readiness to effective execution of pedagogical activities of various scope. Based on the carried out initial diagnosis with a survey carried out among the students of teaching departments at selected higher education schools of the Podkarpackie Region, we may speak of partial readiness of the candidates to that profession and of the need to further develop it. Most of all, the respondents do not feel ready to write their own programmes, diagnose needs of their pupils, develop their potential, organize help and support, solve disputes between and conflicts of the pupils, implement changes and innovations at schools. This is why it is so important to carry out a systematic research with specified methods and tools to assess professional readiness according to the determined criteria so that institutions providing education for teachers could be critical in assessing their work, apply job-related selection and get reformed effectively.

**Key words:** school, teacher, professional competences, professional readiness of teachers

While undertaking the subject of candidates for teacher's occupational readiness, there is no way not to mention school, its assumptions and requirements for teachers in terms of functions and tasks. Also there is no way without mentioning needs, expectations and educational aspirations of society, for which school and its system have to work for. Therefore one should be aware of conditionings and realities, in which the readiness should be formed and achieved. What does it mean to be ready for something? What is readiness to practise a profession? What does the occupational readiness consist of in reference to educator's job, to which particular students are prepared for? In attempt to answer these questions, it's also worth to realise that teacher's work is based on direct communication, and its effects are often spread over time. The essence of teaching is service to the other man, thus tasks and actions of the teachers don't make closed list, but they have an opened character. Their purpose is to strengthen the potential and prepare for a valuable life. Creating condition of comprehensive development, providing help in difficult situations, revealing and developing talents, passing the knowledge, forming important life skills, values and attitudes that encourage constant improvement and becoming a better, more valuable version of oneself. These are difficult roles and tasks, hence the need of occupational readiness and constant improvement of self and conditions, in which the teachers work. Preparation for occupation such as teacher is often underestimated and little appreciated nowadays. We seldom think of graduates leaving the college of education's walls and people who complement their qualifications for work at school: Will they cope, and how will they manage in the future workplace? Seldom we ask ourselves about graduates : are they motivated enough and ready for efficient, effective and responsible performance of assigned roles and task, as well as going beyond of their borders? We are rarely accompanied by reflection : for how far obtained marks, certificates, credits and diplomas cover with their actual competences for future work at school? Competences are truly something more than qualifications. It contains qualifications and internal features of the teacher allowing conscious, efficient and

effective use of them, practical experience and critical reflection upon it. It's an ability, readiness for using knowledge, personal traits' skills and worth to conscious, efficient actions with a sense of responsibility for it's results.

Therefore what determines the readiness for competent pedagogical work? What are it's components and conditions? How to tell if someone is ready to work with kids, teenagers and adults? How to rate the occupational readiness of the candidates for teachers? What criteria should it be measured with and how to develop? I realise that in such a little coverage I will not be able to answer the questions in explicit and comprehensive way. The purpose of the article is but to outline the science field and the problem, as well as provoke the reader to discussion.

### **3.6.1 Occupational readiness of teachers – terminological determination and conditionings**

The word *readiness* is associated with a disposition to act and to keep less or more, constant or professional behaviour e.g. one connected with learned profession. Closer to *readiness* are terms like willingness, conviction, preparation, ability, mobility, disposition, start etc. Readiness is connected with the conscious of belief and preparation, it's a desire and possibility of involvement in something new, an emotional volitional maturity. It's a specified attitude including cognitive aspect, emotional-evaluative and disposition to specified behaviours and pedagogical action. With teachers we talk about occupational readiness for educating and caring activity. The readiness of teachers was already the subject of my analysis in chosen aspects (Kocór, 2009, 2010, 2012). Can candidate for teacher's occupational readiness be determined, if he's not enough convinced of legitimacy in undertaken actions, he doesn't feel responsible for their results and is motivated to work on self? I think not, so being ready for work is a desire and inner motivation to take it (*love of humans' souls*) while having required qualifications, and more broadly competences, which should be developed and enriched.

Concerning teacher's occupational readiness there are only little holistic and coherent scientific studies. In the polish ground there is an interesting concept of K. Duraj-Nowakowa, who used systemic approach in her study and while modelling readiness (Duraj-Nowakowa, 1986, 1989, 2011). Pointing the genesis of occupational readiness the author adduces mental or personal readiness associated with maturity and ability to work in specified profession. It originates from psychology of work, and in pedeutology the issue have started to develop due to the researcher. In the work of teacher we speak of *occupational readiness* as a state of mind, a process of it's formation and effects of understanding full attitudes consisting of cognitive, emotional-motivational and causative components, as well as integrated personal traits (Duraj-Nowakowa, 2011, pp. 16–19) that make the candidate competent. Such reasoning defines way of study, evaluation and forming of candidate for teacher's occupational readiness, which includes a sense and conviction about being ready, or willing to undertake a job at school, prepared and motivated to it. It is also a possession of *preliminary* competences, which consist of knowledge, abilities, values, personal trait and practical experience. It's about mental, emotional-motivational and causative readiness – personality and functional. Components of so-called *frame of competences* as *reflective practices*, as results of acquired experiences and further education (schooling, perfecting and self-forming) still enriches.

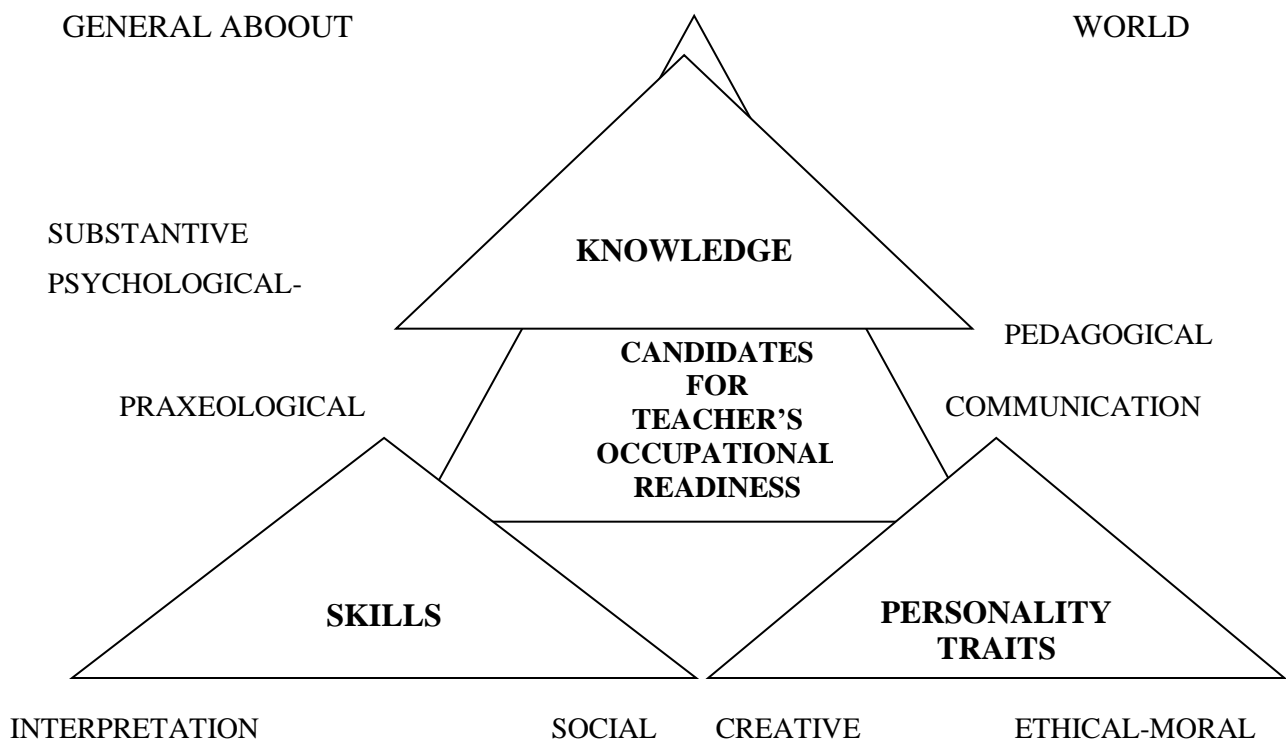
Competences are understood as: 'ability to do something, which the ability is dependant both from the knowledge of including skills and efficiency, as well as from conviction about

possibility of using this skill' (Dudzikowa, 1994, p. 205); „specific disposition for proper fulfilling certain role, solving unpredictable problems and analyzing previously unknown situations' (Ratajek, 2011, p. 25). They are 'resultant of knowledge, abilities, dispositions, attitudes and values, essential for effective achievement of established tasks' (Dylak, 1995, p. 37).

Occupational readiness, it's study and evaluation or formation is a difficult, complex, multistage, multiaspectual, multicontextual stage with man conditionings. They lie in faculty and in internship supervisors on the behalf of the lower level schools, but also from the students themselves as future teachers and conditions of their education – organizational, material, economic, cultural and social. These conditionings refer to connection between theory and practice, to conducting scientific researches and using it's results for optimizing the process of educating colleges that assemble pedagogical staff.

### **3.6.2 Model of candidate for teacher's occupational readiness and it's constituents**

According to the accepted establishments and literature studies issues, as well as on based on own considerations and research it can be assumed that candidates for teacher's occupational readiness is a mental and emotional-motivational state, as well as disposition to specified behaviours and actions, willingness to work and possession of competences determined on standard level. In other words, it's a possession of specific competence frames that make the teacher capable to adapt to the requirements that are made by school, students and society. The teacher, who's ready to perform a profession is capable of vocational adaptation, as well as further development and move beyond assigned role. Therefore the indicator of occupational readiness is a disposal of a set of preliminary needed professional competences and inner conviction and motivation to use them in various situations. These competences mean *ability to efficient pedagogical act based on knowledge, skills and attitudes as a carrier of competences*. They are disclosed, when presented with the help of undermentioned scheme of first triad of knowledge, skills and attitudes, by which they are expressed, is used in specific actions and behaviours. These are significant, when used in proper time and occurred situation – conscious and responsible.



*Scheme 1.* Theoretical model of candidates for teacher's occupational readiness.

Source: Own formulation, model, to which I added to in many previous publications.

**Knowledge** is an entirety of contents, views and statements fixed in mind. It is a result of researches, experience and learning. It includes all form of social consciousness, i.e. science, ideology, religion and magic. Teacher's knowledge must consist of : general knowledge about the world, substantive knowledge and pedagogical-psychological knowledge. **Skills** as basic condition of teacher's effective work allow to use predispositions, messages in pedagogical work. Future teacher must have the ability to teach and educate, but also the ability of educational interaction and to provide help. The key from the perspective of level and quality of teaching and education seems to be: praxeological skills, interpretation skills and social skills. **Personality traits** are certain predispositions and tendencies to relatively constant and repeating ways of behaviour in specified situations. Teacher's *personality*, which influences the behaviour and activity in various areas consists of *general and specific traits*. General traits include: health, intelligence, attitudes, memory, predispositions, personality traits (will, endurance, egoism, etc.) and other such as habits; and also skills and predispositions: musicality, dexterity; personality traits – strong will, perseverance, patience. Specific for the teacher are: communication skills, ethical-moral and creative traits. In scientific literature there are many classifications of competences that relate to teaching, educational and caring activities. These competences: praxeological, communication, cooperation, information and moral (Denek, 2000; Kocór, 2013).

Due to above, study and evaluation of candidates and practitioners' readiness for the teachers is a complex process and it's spread over time. It should begin at college recruitment and continue during it's specific stages, as part of internships and exams, and by studying adaptation and functioning in the vocation at the beginning. Universities, that 'release' graduates into the market should be cooperating with workplaces, where the graduates are employed.



### 3.6.3 Research on candidates for teacher's occupational readiness

In understanding, study and evaluation of occupational readiness important are:

- dispositions forming relatively permanent properties of teacher ,such as knowledge and skills
- ability to use possessed efficiencies,
- inner conviction of having competences, which consists of cognitive, emotional-motivational and dispositional or causative factors
- evaluation of the level of adaptation to the expected competences and actions with using them (Malinowska, 2008, p. 31).

Therefore it can be said that the graduate of college of education will be ready to work at school if he is internally convinced, motivated and competent in terms of: planning and organizing educational and caring work, diagnosing the needs and capabilities of pupils, control and evaluation of work and progress, improving and self-development. Competences consist of general knowledge of the world, substantive and psychological-pedagogical knowledge, praxeological skills, interpretation and social skills, as well as personality traits: communication, creative and ethic-moral that make him effective. In addition to the components, practical experience that is acquired during internships in various educational institutions. Doubtless it is little in comparison to teachers working longer at school, but it's helpful, if accompanied by critical reflection on entering the vocation. Based on above, indicators of components' readiness for candidates for teachers can be developed, which outline I presented on scheme 1. But before I talk about the example of fragmental researches on candidates for teachers' occupational readiness, in my coverage, I would like to stress the wide, long-range and worthy researches of the pedagogues on professional readiness that are worth of publicity. They were supported by rich empirical material, specialists' experiences and scientific, didactic-educational and organizational potential gathered for years by the author (Duraj-Nowakowa, 1986, 1989, 2011). They can be used as a model in different environments. The researches have been arranged by the mentioned issue's precursor and expert K. Duraj-Nowakowa. In model approach on professional readiness the emphasis was placed on:

- readiness as a functional process of organism,
- readiness as one's properties,
- readiness as a state, a result of preparation and quality of candidates for teachers' education or widely approached as an effect of lifelong education of future and professionally active teachers.

Readiness to pedagogical activity in mentioned researches is treated broadly and complex, or as a dynamic process of preparation in context of preliminary and constant education, as it's effect, state and quality of the preparation. Occupational readiness of the pedagogues was understood, studied and analyzed in a triple aspect way. Connections of occupational readiness with pedagogical activity, mutual personality links, readiness and professional attitudes and others were widely analyzed. The project of forming occupational readiness of pedagogues was developed, in which the categories full of attitudes, containing cognitive component (know what and know how), emotional-volitional-motivational component (want, be convinced and be capable), behavioural component and causative component (know how to act) (Duraj-Nowakowa, 2011, p. 46). However, in such a small coverage there is no more broadly way to present purpose, assumptions, effects of the researches, their conclusions and solutions in the education system and preparations for candidates for teachers, as well as professionally active teachers during the constant education. I encourage the interested reader to study indicated scientific coverage.

An example of partial researches or their elements in undertaken subject are empirical researches conducted among students of the academic institutions such as University of Rzeszow, Opole University and professional university practically educating students on the example of Stanislaw Pigon Higher Vocational School in Krosno. These were surveys conducted in years 2012-2013 under my lead on the topic of occupational readiness in their assessment. In an anonymous survey people rated their preparation for vocation and possession of professional competences: praxeological, didactic-methodical, education, social-communication, critical-creative and ethic-moral. The research sample consisted of 203 people studying on the second year (33,0%), third year (42,4%) and first year of second-degree studies (24,6%). These were the part-time students (about three fourth) and full-time student mostly below 25 years. Every fourth surveyed was 30 years or older. Most of respondents came from the country-side (69%). Half of them studied in academic institution, the other half – vocational. In this coverage, because of volumetric restrictions, only part of the results will be presented that include students' preparation as future adepts of profession that is teaching, their problems which they encountered while studying, proposal of change and improvements for their better preparation to do their vocational roles.

One of the survey questions related to the mental state connected to a sense of readiness – emotional, volitional and behavioural – to work as a teacher and to perform assigned roles and tasks. The answers of the surveyed students as candidates for teachers' profession were diverse, but moderate and ambivalent opinions dominated.

Table 1

*Level of sense of readiness to undertake a teacher's job*

Do you feel ready to undertake a job in learned profession?	Surveyed students	
	N	%
Definitely yes	42	20,7
Rather yes	87	42,8
In some areas yes – in others no	69	34,0
Rather no	5	2,5
Definitely no	-	-
<b>Total</b>	203	100,0

Source: Own coverage and calculations based on conducted researches in years 2012–2013.

Gathered data informs that most of candidates for teachers highly evaluate their readiness and professional competences. However, every third surveyed student answered to the question: Do you feel ready to undertake a job in learned profession? in the following way: yes, but only some area, and in others I feel prepared poorly. Many students of the last year, namely right before entering the vocation, didn't feel prepared for: educational work in class, recognition of potential and deficits, interpersonal relation's research, solving occurring problems, negotiations and dialogues, coping with stress and hardships, discipline management and motivating pupils to learn, conducting research for the purpose of practice, cooperation with various subjects, environmental work, planning self-development. Still the consoling fact is that future pedagogues highly rated level of their competences for pedagogical activity undertaken in some ranges. The high self-evaluation concerned mainly: planning and organizing work at school, passing on the knowledge to the students, using various methods, techniques and didactic measures at work, using multimedia in it, skilful and

objective evaluation of work and pupil's progress, etc. General indicators of surveyed student's readiness to work at school in form of average self-evaluation of the competence's level in different areas are contained in table 2.

Table 2

*Self-evaluation of professional competences by surveyed students (N = 203)*

<b>Self-evaluation of professional competence's level:</b>	Average grade on the scale from 1 to 5*
Didactic	<b>3,9</b>
Educational	<b>3,7</b>
Praxeological	<b>3,7</b>
Social-Communication	<b>3,4</b>
Critical-creative	<b>3,3</b>
Ethic-moral	<b>3,6</b>

\*5 means highest grade/level of competences, and 1 lowest grade/level of competences.

Source: Own coverage and calculations based on conducted researches in years 2012–2013

As we can see on the table, all of student's grades are above average. Their analysis proves, that highest rated competences were didactic-methodical, then educational, praxeological, e.i. instrumental, related to planning and organising pedagogical actions and slightly lower the ethic-moral competences, which are connected with issue of educational authority at school. Whereas the lowest rated level of competences was making microsystemic changes, creative initiatives and in the area of communicating with school's and environment's subjects. While self-evaluating the level of particular competences, the surveyed students had at their disposal a test for several dozen of statements about different behaviours, properties and actions, that they had to self-evaluate on a five-point scale (define to what extent they are ready to be like as the statement's content says). There is no way to list all data for evaluate the judgments, qualify for specific teacher's competence's group and analyze the content of every one of them. I encourage interested readers to get acquainted the publications, which I included in bibliography. Part of the results are not popularized, and I'm going publish the material gathered in the period of several years in the form of monographs about expected, formed and used teacher's competences.

Surveyed students as future teachers were also asked: *What are the tasks do you feel you are poorly prepared for?* and usually the answer was: undertaking and conducting pedagogical researches individually and while forming into groups, administrative actions and conducting school documentation, dialogue and cooperation with the environment, organising pupil's leisure time, including extracurricular and additional activities in the form of clubs, remedial classes, work with pupils with special educational needs, etc. Furthermore, as researches show, future pedagogues don't feel well prepared and ready to: work with talented student who's having learning difficulties, with various deficits and disorders of development, as well as environmental. Surveyed candidates for teaching profession also declared little preparation and low occupational readiness for diagnosing school failures, solving educating problems, recognizing potential in form of pupil's abilities and interests, solving conflicts in class and at school, for coping with aggression of the pupils, constructing original programs and popularize own achievements, planning professional career. Many of them don't have sufficient knowledge of educational law and can't use it (Kocór, 2014, pp. 240–242).

### 3.6.4 Conclusions

Undertaken reflections and analysis of teacher's occupational readiness led me to a few important conclusions and observations, regarding understanding, researching and analyzing and evaluating of state, quality and process of forming the candidates for teachers' occupational readiness. Namely striving to make it high both at the start of profession and forming it during the professional work, as well as lifelong education of people working in this difficult vocation should be bet on their emancipation, critical, creative and subjective, moral and responsible attitudes. This readiness requires forming during preliminary education, with the involvement of students in *becoming a better pedagogue*, common for all of teacher's specialities *occupational competence frames* or even *professional*. Their components are: knowledge, skills, personality traits or broadly attitudes, that I shortly presented by table 1. To catch pupil's interest with specific knowledge, skills and motivation for their development, the teacher should have high level of general knowledge, in order to talk with kids and teenagers about various subjects, work for their credit, respect and trust. He should also have vast objective and directional knowledge to interest pupils with information and encourage them to expand and deepen their knowledge. However in order to teach properly the teacher must know motivational, communication and socializing mechanics, and also know the needs and capabilities of pupils, failures, how to guide class, etc. This understanding is enabled by psychological-pedagogical knowledge, that seems to be the most important in building proper conditions and emotional atmosphere for education.

The next significant element of occupational readiness of future and active teachers are skills that allow teacher the use of the so far possessed knowledge. Interpretation skills must be considered as a foundation, and a necessary condition of teacher's work professionalization, which mean recognition, explanation, understanding and interpretation of what they encounter in own and other participants educational process, and also in conditions, in which they came to teach, work and function. It's also a critical reflection on reality and healthy, constrictive criticism and revealing hidden states and prejudices. Only, when teacher knows and understands reality, then he can design appropriate actions customized to the needs and problems of pupils, class, school and local environment. Nevertheless, the actions directed at objective are also important, and the there are many ways leading to it. Therefore, the social skills, which I placed significant role and place also on the scheme, seems to be the next crucial condition of readiness and effectiveness of teacher's acts.

However, the most important are teacher's internal traits, who is guided by specified values, which are pupil's business and good, but also takes care of self-development in order to become better and more valuable man and pedagogue. These are creative and communication traits, thanks to which he sees the potential of pupils, parent, other teacher and is based on it in the effort of his development, elimination of imperfections, lacks of development and environmental. It's a teacher who respect someone else's dignity and freedom, it's an intellectual, educational, moral authority worthy of recognition and respect. Only by inner attitude, values and motivation, respect and understanding of self and others the teacher will be ready for valuable work with human and work on human. And that is in understanding, researching, evaluating and forming of teacher's occupational readiness we must remember!

## References

- Denek, K. (2000). Kształcenie zawodowe nauczycieli w kontekście reformy edukacji. In Z. Jasiński & T. Lewowicki (Ed.), *Problemy pedagogologii na przełomie XX i XXI wieku* (pp. 126–127). Opole: Uniwersytet Opolski.
- Dudzikowa, M. (1994). Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych. In H. Kwiatkowska (Ed.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: PTP.
- Duraj-Nowakowa, K. (1986). *Gotowość zawodowa nauczycieli (tom 75)*. Kraków: WSP.
- Duraj-Nowakowa, K. (1989). *Kształtowanie gotowości zawodowej studentów kierunków nauczycielskich*. Kraków: WN WSP.
- Duraj-Nowakowa, K. (2011). *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*. Kraków: WAM.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: UWM.
- Kocór, M. (2012). Gotowość do zmian młodego i starszego pokolenia nauczycieli w Polsce. In B. Balogowa (Ed.), *Medzigeneračné mosty – vstupujeme do roka medzigeneračnej solidarity* (pp. 253–264). Presov: Presovska Univerzita v Presove.
- Kocór, M. (2010). Gotowość nauczycieli do rozwijania kompetencji zawodowych. In *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych, t. LXIII* (pp. 80–100). Kraków: PAN Oddział w Krakowie.
- Kocór, M. (2009). Gotowość przyszłych nauczycieli do kształtowania postaw tolerancyjnych młodych pokoleń. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Pedagogika i Psychologia, 5*, 235–242.
- Kocór, M. (2013). Kompetencje zawodowe współczesnego nauczyciela – aspekty teoretyczne i empiryczne. In K. Denek, A. Kamińska, & P. Oleśniewicz (Ed.), *Edukacja Jutra. Role nauczyciela w edukacji jutra* (pp. 53–64). Sosnowiec: Humanitas.
- Kocór, M. (2014). Problemy kształcenia polskiego nauczyciela. In *História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej Univerzity v Prešove. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou* (pp. 235–245). Presov: Presovska Univerzita v Presove.
- Malinowska, J. (2008). *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości uczniów w szkole. Diagnoza – biograficzny wymiar ich uformowania*. Wrocław: ATUT.
- Ratajek, Z. (2001). Profesjonalizm współczesnego nauczyciela a możliwości zmian jego kształcenia w systemie akademickim. In E. Sałata (Ed.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*. Radom: Politechnika Radomska.

## Author

Dr Maria Kocór

Wydział Pedagogiczny

Uniwersytet Rzeszowski

e-mail: mariakoc@vp.pl

## Závěrem aneb pedagogické praxe jako nekonečný příběh

*Kateřina Lojdová*

19. listopadu 2015 jsme se s některými z vás setkali v Brně na konferenci *Učitelské praxe: současné poznatky a perspektivy*. Příjemně nás překvapil zájem o tuto konferenci, na kterou přijelo celkem 90 účastníků z České i Slovenské republiky. Celou konferencí se prolínala myšlenka, že pedagogické praxe jsou staronový problém a jejich řešení je v podstatě nekonečným příběhem. Opakují se témata, z nichž mnohá stále nejsou uspokojivě dořešena. Tato témata můžeme rozdělit do čtyř kategorií. První se vztahuje ke studentům učitelství, druhá k fakultním školám, třetí k cvičným učitelům, kteří jsou stále častěji akcentováni jako stěženi partneři fakult v realizaci praxí. Čtvrtou kategorií tvoří vysokoškolští pedagogové, kteří se podílejí zejména na reflexi praxí na fakultě.

Nejprve stručně k první kategorii studentů učitelství. Zaznívá zde zejména otázka, jak praxe mají být dotovány časově. Často se volá po tom, aby praxe bylo více, ale už se nevyjasňuje, co to znamená, a hlavně se neupozorňuje na to, že kvantita automaticky negarantuje kvalitu. Doporučení, které na konferenci zaznělo, je tedy provazovat kvantitu s kvalitou. Vystávala i otázka, jak mají praxe vypadat ve strukturovaném bakalářském a navazujícím magisterském studiu. Jde především o návaznost praxe v obou stupních studia. Cestou ke kvalitě praxí je zvýšení prestiže cvičného učitele, jako stěženi osoby, která pedagogické praxe zajišťuje přímo ve škole. Druhým klíčovým pojmem ve vztahu ke kvalitě praxí je reflexe praxe. Kvalitní praxe jsou reflektované praxe. I zde se můžeme dále ptát, co to znamená. Podoby reflexe se totiž mohou různit. Kvalitě mohou napomoci i hospitace vysokoškolských pedagogů ve výuce studentů učitelství. Na konferenci zaznívaly kritické výhrady, že akademici (oborová didaktikové, pedagogové, psychologové) nechodí do škol tak často, jak by bylo potřeba. V neposlední řadě se může stát nástrojem kvality praxí i studentské portfolio, ve kterém mohou student zkušenosti z praxe vytěžit, a se kterým je pak možné pracovat ve výuce na fakultě. Portfolio může sloužit také jako podklad ke státní závěrečné zkoušce. To byly některé náměty směrem ke studentům.

Druhou a třetí kategorií tvoří fakultní školy a cviční učitelé. Před fakultami stojí otázka, jak s nimi spolupracovat, a jak je podporovat. A také jak vůbec fakultní školy vybírat. To je téma značky fakultní školy, jak ji vytvářet a „prodávat“, aby měla význam pro všechny aktéry, kterých se příprava budoucích učitelů týká. Ve vztahu k cvičným učitelům se nabízí možnost kurzů dalšího vzdělávání pro cvičné učitele. Palčivým bodem jsou pak finanční odměny pro cvičné učitele. Cviční učitelé buď nedostávají finanční odměny, nebo dostávají jen symbolické částky. Je to tedy práce, která není náležitě honorovaná finančně. Pak si klademe otázku, jestli je tato práce vyvážená určitou prestiží. Byli bychom velice rádi, kdyby tomu tak bylo, avšak prestiž cvičného učitele nezávisí jen na snaze pedagogické fakulty o kvalitní spolupráci, ale také na kariéřním řádu učitelů a na místě pedagogických praxí v systému pregraduální přípravy učitelů. Pro prestiž pozice cvičného učitele je potřeba, aby byla někde zakotvena, k čemuž se přiklání řada účastníků konference. Ve vztahu k cvičným učitelům je třeba také zmínit jejich další vzdělávání. Na konferenci jsme se tomu věnovali skrze téma mentoringu.

Čtvrtou kategorií, ve vztahu ke které lze zvažovat systém praxí a jeho kvalitu, tvoří mnozí z účastníků konference – vysokoškolští pedagogové, kteří se podílí na realizaci praxí. Na konferenci zaznívala velká výtka, že praxe nejsou vnímány jako seriózní akademická oblast oproti oboru, oborové didaktice, případně pedagogicko-psychologickému základu. V soutěži s těmito oblastmi bývá praxe vnímána jako téma okrajové. Dále je úkolem vysokoškolských

pedagogů podporovat nejen reflektivní dovednosti studentů, ale i cvičných učitelů. Spolupráce a podpora cvičného učitele vysokoškolským pedagogem otevírá systémová témata. Jaké je k této činnosti zázemí na pedagogických fakultách a mají k tomu vysokoškolští pedagogové dostatečný prostor? To jsou jen některé z otázek, které byly na brněnské konferenci diskutovány.

# Pozvánka na konferenci

Katedra pedagogiky  
Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity  
si vás dovoluje pozvat na konferenci s mezinárodní účastí

## Učitelské praxe: současné poznatky a perspektivy



Konference se koná ve čtvrtek 19. listopadu 2015  
v budově Krajského úřadu Jihomoravského kraje, Cejl 73, Brno.





Sborník z konference

*Učitelské praxe – současné poznatky a perspektivy*

Vlastimil Švec, Kateřina Lojdová, Blanka Pravdová (Eds.)

Vydala Masarykova univerzita roku 2016

1., elektronické vydání, 2016

ISBN 978-80-210-8274-8

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.P210-8274-2016

# Učitelské praxe- současné poznatky a perspektivy

Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně proto uspořádala 19. listopadu 2015 konferenci Učitelské praxe – současné poznatky a perspektivy, jejímž cílem bylo diskutovat otázky a přístupy k praxím v pregraduální přípravě učitelů.

Zaměřili jsme se zejména na podoby realizace praxí na jednotlivých fakultách, modely praktické přípravy studentů učitelství, cíle praktické přípravy studentů učitelství, současné poznatky z výzkumu praktické přípravy studentů učitelství a příklady dobré praxe zapojení studentů učitelství ze základních a středních škol, způsoby evaluace učitelských praxí, aktéry učitelských praxí, jejich podporu a vzájemnou spolupráci, zahraniční zkušenosti a vize v realizaci učitelských praxí. Doufáme, že sborník přinese inspiraci pro inovaci praktické přípravy budoucích učitelů a stane se jedním z prostředků její reflexe.

**Sborník je součástí projektu MUNI/A/1317/2014 Determinanty účinnosti učitelských praxí řešeného v roce 2015 na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty MU.**

