

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH
BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

**Diagnostika pedagogické praxe očima studenta
pedagogické fakulty**

Diplomová práce

České Budějovice 2010

Vedoucí diplomové práce: prof. PaedDr. Gabriel Švejda, CSc.

Vypracovala:

Petra Malcová

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně,
pouze s použitím pramenů a literatury, uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím
se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou,
ve veřejně přístupné části databáze STAG, provozované Jihočeskou univerzitou
v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne 30. 6. 2010

.....
Petra Malcová

Poděkování

Děkuji vedoucímu diplomové práce, prof. PaedDr. Gabrielu Švejdovi, CSc., za jeho odborné připomínky, vedení a cenné rady při tvorbě této diplomové práce.

Také si dovoluji poděkovat všem studentům, kteří si udělali čas na vyplnění dotazníku, díky němuž mohl být proveden průzkum v řadách studentů.

ANOTACE

Klíčová slova: pedagogická praxe, komponenty pedagogické praxe, učitelství pro základní školy, praxe ve vzdělávání učitelů, vzdělávání učitelů, pedagogická fakulta.

Tato diplomová práce se v první, teoretické části zabývá jednotlivými komponentami, které souvisí s pedagogickou praxí na vysokých školách. Tato teoretická část seznamuje čtenáře s praxí, s dopadem praxe na studenta, se zdrojem profesionalizace v historickém vývoji a zahraničními modely profesionalizace. Dále v této části seznamuje čtenáře s úzkým vztahem, který má praxe s didaktikami. Zde dochází k osvětlování dané problematiky na jednotlivých fakultách. Pozornost je zde také věnována problematice vzdělavatelů učitelů, motivaci v pedagogické praxi, organizaci pedagogické praxe a jejímu hodnocení. Tato část je doplněna několika návrhy, jak by problémy u jednotlivých komponent pedagogické praxe šly řešit. Druhá část je část praktická – výzkumná. Tato část zjišťuje pomocí dotazníků spokojenost studentů s pedagogickými praxemi na PF JCU v Českých Budějovicích a zpracovává jejich návrhy na zlepšení. Výsledky byly zpracovávány graficky a doplněny komentářem. K diplomové práci jsou přiloženy zajímavé přílohy související s pedagogickou praxí.

ABSTRACT

Keywords: educational practice, components of pedagogical practice, teacher training for elementary school, practice in teacher training, teacher education, faculty of education.

In theoretical part, this thesis is occupied with individual components related with pedagogical practice at universities. This theoretical part acquaint the reader with practice, with an impact on a student, with the source of professionalization in the historical development and with the foreign models of professionalization. In this section, it also acquaints the readers with the fine line of practice with teaching methodology. It illuminates issues in particular faculties. It also pushed ahead educators of teachers, ahead motivation in practice, organization of teaching practice and its evaluation. This part is added on several proposals of dealing the issues. The second part is practical and explorational. This part finds out satisfaction of students with teaching practice at The Faculty of pedagogy in České Budějovice using questionnaires and processes their proposals to improve. The results were graphically processed and accompanied by commentary. The thesis is accompanied by interesting annexes applied on pedagogical practice.

Obsah

1 Úvod.....	8
2 Teoretická část	9
2.1 Pedagogická praxe v teorii.....	9
2.1.1 Sebereflexe.....	10
2.1.2 Vliv pedagogických disciplín.....	10
2.1.3 Význam pedagogické praxe pro studenta učitelství.....	11
2.1.4 Cíle pedagogické praxe	12
2.2 Co by si měl student z praxe odnést.....	13
2.2.1 Profesní dovednosti	13
2.2.2 Vyučovací hodina jako objekt pozorování.....	14
2.2.3 Příprava na vyučování, zkušenost a realizace	14
2.2.4 Reálný pohled na budoucí profesi.....	15
2.3 Historické zdroje profesionalizace ve vzdělávání učitelů v České republice	16
2.3.1 Období 17. a 18. století – vývoj novodobého školství a příprava učitelů.....	17
2.3.2 Období 19. století – diferenciaci vzdělání a výchovy	18
2.3.3 Období 20. století – vysokoškolské vzdělávání učitelů národních škol	21
2.3.4 Učitelé a jejich vzdělání od roku 1918.....	21
2.3.5 Vzdělání učitelů po druhé světové válce.....	22
2.4 Zahraniční modely návrhů pro profesionalizaci učitelského vzdělání do budoucna	23
2.4.1 Turbínový model profesionalizace.....	24
2.4.2 Model profesní reflektivní supervize	24
2.4.3 Berlinerův model profesionálního rozvoje	24
2.4.4 Model osvojování učitelských znalostí neboli oprávněných přesvědčení	25
2.4.5 Výzkum osvojování učitelských znalostí jako zdroj profesionalizace	26
2.4.6 Model změn učitelských rolí jako zdroj profesionalizace.....	27
2.5 Vztah didaktik a pedagogické praxe	28
2.5.1 Didaktika obecně.....	28
2.5.2 Všeobecná didaktika	28
2.5.3 Předmětové didaktiky.....	29
2.5.4 Vztah k pedagogické praxi.....	30
2.5.5 Problematika didaktik na UKF v Nitře	31
2.5.5.1 Stav k roku 2001	31
2.5.5.2 Stav nyní	31
2.5.5.3 Syllabus předmětu didaktika na UKF v Nitře v roce 1998	32
2.5.6 Problematika didaktik na PF JCU v Českých Budějovicích.....	32
2.5.6.1 Rok 1979	32
2.5.6.2 Studijní rok 1989 – 1990.....	33
2.5.6.3 Studijní rok 2007 – 2008.....	33
2.5.6.4 Syllabus předmětu didaktika na PF JCU v Českých Budějovicích.....	34
2.6 Vzdělavatelé učitelů	35
2.6.1 Vysokoškolský učitel	35
2.6.2 Úkoly učitele pedagogiky resp. didaktiky.....	36
2.6.3 Úkoly vedoucího pedagogické praxe	36
2.6.4 Učitelé cvičných škol	37
2.6.4 Standard pro vzdělavatele učitelů	39
2.7 Motivace účastníků praxe	41
2.7.1 Motivace studentů	41

2.7.2 Motivace školy	42
2.8 Třída jako prostředí ke konání praxe.	43
2.9 Organizace pedagogické praxe	44
2.9.1 Organizace pedagogické praxe obecně	44
2.9.2 Organizace pedagogické praxe na PF JCU	45
2.9.2.1 Historický vývoj organizace pedagogické praxe na PF JCU	47
2.9.2.2 Shrnutí vývoje pedagogických prací	51
2.9.2.3 Cíle jednotlivých prací	51
2.9.3 Organizace pedagogické praxe na Univerzitě Palackého v Olomouci v oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ	54
2.9.3.1 Shrnutí pedagogické praxe na UP v Olomouci	56
2.9.4 Organizace pedagogické praxe na Univerzitě Konstantina Filozofa v Nitře ..	57
2.9.4.1 Stav v roce 2001	57
2.9.4.2 Další vývoj na univerzitě v Nitře	58
2.9.4.3 Studijní program předškolní a elementární pedagogika	59
2.9.4.4 Studijní program Učitelství pro 1. stupeň	59
2.9.4.5 Ostatní učitelské programy	60
2.9.5 Zamyšlení nad organizací pedagogických prací jednotlivých univerzit	61
2.10 Hodnocení studentů na pedagogické praxi	61
2.11 Reflexe a sebereflexe	63
2.11.1 Reflexe	63
2.11.2 Sebereflexe	65
2.11.3 Návrh pro aplikaci do pedagogické praxe	66
2.12 Technicko organizační zajištění	66
2.12.1 Informovanost studentů	66
2.12.2 Rozvrh hodin	67
2.12.3 Výkaz pedagogické praxe	67
3 Praktická část	68
3.1 Kvalita praxe – monitoring	68
3.2 Hodnocení praxe na PF JCU studenty	68
3.2.1 Dotazník	68
3.2.2 Tvorba dotazníku	69
3.2.3 Vyhodnocení dotazníku	70
3.3 Shrnutí námětů pro změnu v oblasti praxí na PF JCU v Českých Budějovicích ..	87
3.4 Úvaha nad celoživotním vzděláváním učitelů	88
4 Závěr	90
5 Seznam použité literatury	91
6 Přílohy – seznam příloh	98

1 Úvod

Současnost klade velké nároky na člověka. Zaměstnavatel se tohoto trendu drží. Chceme-li obstát ve svém povolání, musíme vždy patřit k těm lepším, lépe připraveným.

Tuto přípravu nám poskytuje škola v různých úrovních. Každé povolání si žádá své pojetí výuky. Vysoká škola je brána jako nejvyšší úroveň vzdělávání. Vysoké školy, univerzity a jejich jednotlivé fakulty tak sestavují plány, aby student získal potřebné znalosti a byl dostatečně připraven na své budoucí povolání. Praktickou přípravu zajistí praxe.

Učitelské povolání je jedno z mnoha, které vyžaduje studium na vysoké škole. Na učitele jsou kladeny vlivem doby až nadměrné nároky. Je to dáno rozmanitostí doby, výchovou dnešních dětí a mládeže, dostupností všeho.

Pedagogická praxe je vhodným nástrojem pro přípravu budoucích učitelů. Pojetí pedagogických praxí ovšem není předepsáno. Vysoké školy, instituty, fakulty pojmají praxe podle svých možností, úvah, teoretických podkladů.

Cílem této diplomové práce je zmapovat pedagogickou praxi a její komponenty očima studenta, který měl možnost pedagogickou praxi absolvovat, ale také nalézt inspiraci u dalších pedagogických fakult, nebo v profesionálních názorech.

Práce je motivována studiem jedné studentky, která by si přála, aby tato práce přispěla k zamyšlení se nad potřebností a pojetím pedagogických praxí.

Díky spolupráci mých spolužáků jsem měla možnost porovnat své myšlenky s myšlenkami dalších účastníků pedagogické praxe. Tak mohla vzniknout praktická část diplomové práce.

2 Teoretická část

2.1 Pedagogická praxe v teorii

Na úvod bych chtěla termín pedagogické praxe přiblížit po stránce teoretické, neboť i z teoretického základu bych chtěla později vycházet. Slovenská publikace uvádí v překladu toto: „ Pedagogická praxe vytváří podmínky pro postupné osvojování základních pedagogických předpokladů, zručností až k vlastní způsobilosti pro učitelské povolání.“¹ Přirozené prostředí tak vytváří škola, která umožňuje řízenou pedagogickou činnost. V tomto prostředí pak student využívá svoje teoretické poznatky, získané během studia. Neomezuje se jen na schopnosti a poznatky získané během studia a jde i o ostatní složky pedagogického vzdělání. Těmito složkami by mohly být aktivita a motivace pro vlastní studium, dále nalezení odpovědi na otázku vlastní uplatnění, hledání seberealizace a vlastních schopností, schopnost v budoucnu řešit aktuální výchovný problém, chovat se eticky k žákům, kolegům, rodičům a k dalším lidem, schopnost poznávat žáky, odhadovat jejich zájmy, schopnosti, jejich individualitu.

„Praktická činnost studentů v systému přípravy je důležitým nástrojem k ověřování a kontrole, jak tento proces postupuje a jakých výsledků se v něm dosáhlo. Je o to významnější, neboť na základě rozboru a hodnocení pedagogických výstupů je možno hodnotit úroveň a kvalitu teoretické přípravy nebo vyslovit spolehlivou prognózu o tom, jakými učiteli budou jednotliví studenti, kteří po skončení studia nastoupí do škol.“²

„Pedagogická praxe je časové období, během kterého student dostává vzácnou příležitost k učení druhých, k jejich pozorování, poznávání, diagnostikování a ovlivňování. Je to zároveň období, které slouží k pokusům realizovat vlastní představy o budoucí činnosti, případně k vytvoření představy, pokud ji student ještě nemá. Nejde tedy o to, odučit předepsaný počet hodin a co nejrychleji se vzdálit! Student má také

¹ ČELINÁK, Štefan. In *Pedagogická konferencia V.: Význam pedagogickej praxe v profesijnom raste učiteľ'ov, Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2001. 163 s. ISBN 80-8050-390-7 s.23 - 24

² ČELINÁK, Štefan. In *Pedagogická konferencia V.: Význam pedagogickej praxe v profesijnom raste učiteľ'ov, Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2001. 163 s. ISBN 80-8050-390-7 s.23 - 24

poznat školu jako funkční instituci, poznat žáky a spolu s nimi i učitele jako lidské bytosti, s celou sítí vztahů mezi nimi. Ve škole se nejen vyučuje, ve škole se také vychovává a ve škole se – možná k údivu příchozích – dokonce i žije.“³

2.1.1 Sebereflexe

Pedagogická praxe by měla vytvářet vlastní učitelskou osobnost a umožnit kvalitní přípravu za podpory veškerých činitelů procesu, počítaje i sebereflexi. Sebereflexe má svůj důležitý význam. Zamyšlení se nad samotnou vlastní činností, uvědomění vlastního konání a následné posouzení je důležitým parametrem v celém procesu. Sebereflexe nám umožňuje posuzovat, zda bychom měli postupovat tak či onak, co považujeme za dobré a v čem vidíme nedostatky. „Jde o proces kladení dvojitých možností (limitů), schopností a utváření sebeobrazu ‚já‘ na pozadí ideálů a předsevzetí profesionálních představ a protikladů.“⁴

Student má při praxi zvláštní postavení, neboť s nedostatkem pedagogických zkušeností se připravuje na budoucí povolání. Jeho dosavadní teoretické znalosti mu neumožňují se zcela uplatnit v praktickém vyučování. Praxi vždy předchází určitá teorie, která ovšem studentovi neumožní sebereflexi ani seberealizaci v daném procesu. Žádoucím jevem je postavit studenta před vícero pedagogických zkušeností, neboť student sám nemusí souhlasit s cizím vzorem nebo není dostatečně připraven hodnotit pedagogický jev, a tak by mohlo dojít k utváření nevhodného postoje o kvalitách pedagogické profese. Reflexi a sebereflexi bude následně věnována samostatná kapitola.

2.1.2 Vliv pedagogických disciplín

Důležitá pro zvládnutí pedagogické praxe je orientace v pedagogicko - psychologických disciplínách, kdy student postupně rozvíjí orientaci v jednoduchých pedagogických situacích, až postupně dojde k osvojení si řešení složitých výchovně – vzdělávacích situací. „Za významné je třeba považovat větší propojenost výuky

³ PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem: student – praktikant – začínající učitel*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 145 s. ISBN 80-244-0444-3. s. 8

⁴ ČELINÁK, Štefan. In *Pedagogická konferencia V.: Význam pedagogickej praxe v profesijnom raste učiteľ'ov, Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2001. 163 s. ISBN 80-8050-390-7 s.24

předmětů všeobecně vzdělávacího základu s pedagogickou praxí (každý obsah předmětu na univerzitě by měl mít určitou vazbu na budoucí pedagogickou praxi studentů v praxi).“⁵ Jen tak lze dosáhnout potřebné zručnosti ve vyučování.

2.1.3 Význam pedagogické praxe pro studenta učitelství

Význam výstižně popisuje doc. Podlahová.⁶ „Pedagogická praxe je součástí pedagogické přípravy učitelů, integruje pedagogické disciplíny vytváří most mezi univerzitní pedagogickou teorií a praktickou učitelskou činností Nabízí studentovi možnost poznat školu jako budoucí působiště a seznámit se s charakterem práce, kterou bude vykonávat o mnoho let, možná dokonce po celý svůj profesní život. Na cvičné škole student poprvé uvidí, jak vypadá jím studovaný obor ve své modifikované školní podobě. Poznává práci učitelského sboru a mezilidské vztahy v něm, může poznat ekonomické, administrativní, organizační a systémové zákonitosti fungování školy jako hospodářsko-vzdělávací jednotky. Poznává zkrátka, jak to chodí.“

Před nástupem na praxi obvykle nastupují starosti typu: „Jaké děti budu učit?“ nebo „Budu schopen učit?“ Dále by mohly nastoupit úvahy, zda chci žáky ovlivnit po stránce výchovné, nebo zda nechám volný průběh situacím a výchovnou složku přenechám ve větší míře rodině.

Každý student by měl mít v sobě alespoň trochu sebevědomí. Ovšem studentova vlastní sebedůvěra by neměla mít negativní odraz na žáka, na jeho potřeby a potřeby třídy, neměla by zakrýt nesnáze a klopýtání, problémy, obavy.

Pro studenta není snadné poznat žáky během tak krátké doby, během které praxe trvá. I profesionál by během této krátké doby, podle mého názoru, nebyl schopen se dostatečně s žáky ztotožnit a dostatečně je poznat. Student sám o sobě má mnohdy mnoho starostí i se sebou samým. „Významným prostředkem k poznání člověka je mezilidská a v případě učitele pedagogická komunikace. Také s ní a s jejími zvláštnostmi by se měl student na praxi seznámit.“

Praxe nemusí vždy přesvědčit studenta o tom, že učitelování je přesně to, po čem toužil a na co se těšil. Dokonce si student může uvědomit, že jeho volba profese byla

⁵ ČELINÁK, Štefan. In *Pedagogická konferencia V.: Význam pedagogickej praxe v profesijnom raste učiteľ'ov, Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2001. 163 s. ISBN 80-8050-390-7 s. 24

⁶ PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem: student – praktikant – začínající učitel*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 145 s. ISBN 80-244-0444-3. s. 7

nesprávná nebo unáhlená. V takovém případě je ještě čas své rozhodnutí změnit a i když by se zdálo, že už je možná pozdě, rozhodně není úplně pozdě. „Učitelskou práci nelze totiž vykonávat se zaťatými zuby a s vypětím vůle, proti vlastnímu přesvědčení. V takovém případě jsou škody nedozírné, a to na obou stranách.“

„Rozhodnutí o změně profese je třeba činit po zralé úvaze; lehké nabourání ideálů je normální a není ještě důvodem k útěku ze školství. Eventuální zklamání, na které je vhodné zde upozornit, nebývá časté. Může pramenit z konfliktu mezi zlatým leskem ideálů mladého člověka a šedí všedního dne, která může být umocněná nevýrazností některých učitelských osobností, s nimiž se student možná setká.“

Ovšem častěji se stává, že studenti jsou z praxe příjemně překvapeni a díky tomu, že nejsou k sobě sebekritičtí a nemají ještě schopnost sebereflexe, přicházejí relativně spokojeni a pozitivně naladěni. Většinou jsou obklopeni vřelostí, pomocí a vlídnými radami, nebo alespoň někteří někde.

Ne vždy může student vidět skvělé jednání, výborný příklad profese učitele. V takovém případě není nejdůležitější sveřepá kritika, ale důležité je vytvořit si vlastní koncepci své budoucí práce. Důležité je si najít pro sebe vhodné způsoby a metody ve vyučování i ve výchově. Student proto může čerpat poučení jak z dobrých, tak i ze špatných příkladů.

2.1.4 Cíle pedagogické praxe

Každá praxe má své dílčí cíle. Já bych se zde ovšem chtěla věnovat cílům a úkolům praktikanta v obecné rovině. Praktikant by se měl snažit poznat hod a charakter školy jako sociálního a organizačního celku. Měl by se snažit poznat všechny předměty, které jsou na škole nebo v dané třídě vyučovány, ne jen ty své. Přínosné jistě je poznat žáky jako jedince ale i jako skupinu, tj. celou třídu. Jedním z důležitých cílů je osvojení si učitelských dovedností a s tím spojený cíl zvládnutí metod, technik a postupů práce. Praktikant se musí učit sledovat žáky jak po stránce vědomostní, tak po stránce osobnostní, měl by umět uplatnit základní dovednosti v diagnostické činnosti. Každý si jistě vytvoří základ svého budoucího vyučovacího stylu a upřesní si představy o své profesi. Praktikant by mohl nahlédnout do atmosféry vztahů v učitelském sboru, naučit se vnímat a ztotožňovat se s atmosférou školy a třídy. To je několik cílů, které by si určitě každý student před nástupem na praxi měl uvědomit.

2.2 Co by si měl student z praxe odnést

2.2.1 Profesní dovednosti

Student během svého studia získává mnoho odborných, didaktických, psychologických a teoretických vědomostí. Ovšem završením tohoto by měly být právě profesní dovednosti. Jen tak může v budoucnu dosáhnout toho, že jeho činnost bude kreativním procesem. Je velice časté, že učitel narazí na nestandardní situace, kdy není možná předchozí příprava. Vhodné řešení těchto situací může přispět k pedagogickému úspěchu učitele. „Žákovi není nic platný učitel, který toho hodně ví, ale neumí to sdělit. Efekt pro žáka je stejný, jako kdyby učitel nevěděl vůbec nic.“⁷

„Zdůrazňování praktických dovedností není podceňování teoretické přípravy. Jde spíše o nové pojetí syntézy teorie a praxe, o změnu jejich posloupnosti při uvádění studujících do učitelské profese, o zvládnutí jak tradičních, tak i moderních metod a technologií.“⁸

„Každý student vyráží na pedagogickou praxi vyzbrojen svými momentálními odbornými, pedagogickými a psychologickými vědomostmi a dovednostmi, s určitou motivací k vykonávání praxe i učitelské profese, se svými zkušenostmi a vzpomínkami na školu, se svým vztahem k žákům a schopností s nimi komunikovat. Je obdařen také určitými osobnostními rysy.“⁹

Není ovšem vždy jednoduché obstát, i když praktikant je ve své činnosti učebně i výchovně úspěšný. Do cesty běžně vstupují různé nečekané žákovské reakce, nezvyklé situace nebo nějakým způsobem zkreslené prostředí. Profesní dovednosti se tedy musí přizpůsobovat aktuální situaci, reakcím a podmínkám. Je důležité vědět, jak jsem schopen danou věc provést v dané situaci.

Podle Maňáka¹⁰ bychom mohli členit profesní dovednosti následovně. Dovednosti projektivní, kam bychom zařadili: plánování vyučovacího procesu, stanovování cílů, příprava na výuku předmětu, tématu, vyučovací hodiny). Dále jsou to dovednosti realizační, sem patří vlastní komunikace učitele s žáky za účelem sdělování vzdělávacích obsahů nebo za účelem výchovného působení. V neposlední řadě

⁷ PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem: student – praktikant – začínající učitel*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 145 s. ISBN 80-244-0444-3. s. 17

⁸ MAŇÁK, J. a kol. *Profesionální praktika z pedagogiky*. Brno : MU, 1992. 131 s. ISBN 80-210-0471-1. s.2

⁹ PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem: student – praktikant – začínající učitel*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 145 s. ISBN 80-244-0444-3. s. 17

¹⁰ MAŇÁK, J. a kol. *Profesionální praktika z pedagogiky*. Brno : MU, 1992. 131 s. ISBN 80-210-0471-1. s.5

dovednosti diagnostické a s nimi spojené činnosti kontrolní a hodnotící, např. kontrola a hodnocení žákových vědomostí, ale i sebekontrola.

Dle psychologického charakteru profesionální činnosti učitele rozlišujeme dovednosti intelektuální, ke kterým řadíme myšlenkové operace. Myslíme myšlenkové operace probíhající při přípravě na vyučování, tím je myšleno stanovování cílů, volba prostředků a metod práce. Dále myšlenkové operace při realizaci výukové činnosti, tj. řešení konkrétních výukových situací, improvizace, a myšlenkové operace při hodnocení výuky – rozbor příčin úspěšnosti nebo neúspěšnosti. Dalšími dovednostmi tohoto charakteru jsou dovednosti psychomotorické, spojené s pohybem učitele. Nejvýraznější jsou v předmětech s typickou pohybovou fyzickou činností, ale viditelné jsou i při pohybu ve třídě, při využívání prostoru třídy nebo při manipulaci s pomůckami. Posledními dovednostmi tohoto schématu jsou dovednosti sociálně komunikativní. Základem této dovednosti je odborná složka ve vzdělání studenta, návaznost na tuto složku má jistě pedagogicko – psychologická složka a mostem k vytvoření sociálně komunikativní dovednosti je jistě pedagogická praxe.

2.2.2 Vyučovací hodina jako objekt pozorování

Schopnost pozorovat vyučovací hodinu je jednou ze základních dovedností, se kterou se na praxi setkáme. V tomto pojetí pozorování by se student měl něco naučit. Jde hlavně o to, abychom získávali informace o všem, co se v hodině děje. Pokud bychom se zaměřili na výčet pozorování vyskytující se v všech typech hodin, došli bychom k následujícím okruhům jevů: činnosti učitele, činnosti žáků, učivo, podmínky a okolnosti vyučování.¹¹

2.2.3 Příprava na vyučování, zkušenost a realizace

Jako příprava musí být chápána praxe jako taková, hlavně v oblasti pozorování vyučovací hodiny. Student by neměl sklouznout k mylné představě, že dobrý průběh hodiny je samozřejmostí. Za průběhem hodiny většinou stojí učitelovo myšlenkové, projektové a realizační úsilí, které student samozřejmě nevidí.

„V pracovním řádu pro učitele je jednoznačně zakotvena povinnost učitele připravovat se na hodinu. Příprava na hodinu není pouze dobrovolnou aktivitou zvláště

¹¹ BOČKOVÁ, V., PODLAHOVÁ, L. *Vyučovací hodina a její pozorování*. Olomouc : UP, 1989. 43 s. s.13

svědomitých jedinců! Je to povinnost, není však (naštěstí) přesně stanovena forma učitelovy přípravy. Každý učitel je jiný a vyhovuje mu jiná forma práce a přípravy. Učitel se může připravovat písemně, myšlenkově, psychicky, s využitím techniky, bez ní, podrobně nebo stručně, důkladně nebo zběžně, s nasazením všech svých tvůrčích sil nebo rutinně. Důležitý je pouze výsledek jeho přípravy, tj. zdárný průběh hodiny a dobré učební výsledky a výkony žáků. Důležitý je ale i osobní pocit spokojenosti a naplnění, který se dostaví po dobře a profesionálně vykonané práci.“¹²

„Čas věnovaný přípravě je individuální. Záleží na postoji k profesi, na pocitu odpovědnosti za vlastní práci, na délce učitelské praxe, na invenci i na míře pedagogických a didaktických dovedností. Příprava učitele v prvním roce jeho působení trvá průměrně 2,5 hodiny.“¹³

Algoritmus pro přípravu na hodinu viz *příloha č. 1*

Formální stránka přípravy není legislativně předepsána. Vyučující má právo volby způsobu přípravy, podle toho, jak mu vyhovuje, jak mu přijde praktická nebo efektivní. Někdo dává přednost krátkým poznámkám, jiný píše obsáhlé protokoly. Ani studenti většinou nemají předepsanou žádnou formu, podle které by si měli přípravy psát, i když v mnohých hodinách jsou seznamováni s možnostmi sestavování příprav. Ukázka hlavních bodů v přípravách viz *příloha č. 2*

2.2.4 Reálný pohled na budoucí profesi

Student se na praxi setkává s prostředím konkrétní školy, se sociální skupinou, ale i s žákem jako jedincem, poznává vzdělávací systém, objevuje učitelské kompetence a odpovědnost učitele za své chování ve společnosti. Dostává se tak do kontaktu s pedagogickou realitou.

Student se již s tímto setkal, ovšem v roli žáka, který přijímal všechno, co mu bylo s láskou poskytováno. Nyní se student musí na vše podívat pohledem z druhé strany, musí uchopit zodpovědnost, že se žákům dostane všeho, co jim zaručuje Listina práv a svobod. Student by měl vážně zvážit, zda je schopen na sebe vzít takovou odpovědnost, zda je ochoten vynakládat námahu k dosahování cílů, zda stále přetrvává kladný vztah k dětem. Na to všechno by si budoucí učitel měl odpovědět kladně.

¹² PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem: student – praktikant – začínající učitel*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 145 s. ISBN 80-244-0444-3. s. 33

¹³ ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno : Masarykova univerzita, 1994. 101 s. s. 20

2.3 Historické zdroje profesionalizace ve vzdělávání učitelů v České republice ¹⁴

Toto téma mě zaujalo v podání Vladimíra Krejčího, který jím přispěl do Sborníku Výzkumného záměru organizace VZO.

„Učitelství a příprava na profesní působení všude ve světě je jedním z nejsložitějších problémů rozvoje vzdělanosti a kultury v každé zemi či státě. Na nich závisí celkový civilizační proces a jeho kvalita. Společnost klade na profesi učitelů vysoké nároky jednak pro společný základ všech ostatních profesí ve společenské dělbě práce, jednak pro specifické profese, vyžadující vzdělání vyšší a odborné. V historickém vývoji jsou vytvářeny, hlavně počátkem novověku, rozmanité systémy a organizace – škol a školské systémy, zprvu jen pro vyšší společenské vrstvy, postupně však i pro nižší vrstvy, dokonce ještě před zrušením nevolnických vztahů. V Evropě je to zvláště příznačné. První teorie tohoto procesu vznikají již 17. století v období vlivu humanistických idejí, které se také projevovaly v osvíceneckém vládnutí vyšších vrstev obyvatelstva, šlechty a duchovenstva. Reflexe těchto problémů má dávnou prehistorii, kdy se výchova, vědění a umění oddělují v rámci dělby práce zcela živelně od jiných činností ekonomických, správních a politických. Souvisí zcela zákonitě s vývojem moci, práva v sociální diferenciaci. Učitelem mohl být otrok, jehož službu požadoval vládce, ale také pro své služebníky. O profesi nešlo doté chvíle, než vznikly organizace a systémy těchto služeb. V teologické sféře, která byla ještě ve středověku považována za nejvyšší, vznikl první systém služeb tohoto druhu. Brzy byl přenesen do sféry světské vlády a správy. První univerzity byly hierarchicky uspořádány od artistických fakult přes právnické a lékařské až k teologickým. Univerzity byly prvním systémem vzdělávání, které sloužily duchovní i světské autoritě. Slučovaly také nejvyšší vzdělání všeobecné se vzděláním odborným a profesním i vzdělání tří stupňů bakalářského, magisterského a doktorského. Vznikající městske školy přijímaly většinou absolventy univerzity s bakalářským titulem, univerzitní fakulty pak s titulem magisterským. Tento systém podporoval rozvoj jak církevních škol, tak i škol světských. V 17. a 18. století vzniká již novověké školství, které buduje chybějící vzdělání elementární pro širší okruh obyvatelstva v oblasti výrobní, ekonomické, obchodní a služeb. Rozvoj směny a

¹⁴ LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, Hana. *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2002. 428 s. ISBN 80-7042-218-1. s.96-108
Pozn.: veškeré citace v kapitole 2.3 a jejich podkapitolách viz odkaz 14

obchodu si vyžádal v habsburské monarchii uzákonění elementárního vzdělání i pro lid poddanský a nevolný. Školská reforma císařovny Marie Terezie 1774 znamenala vyhlášení všeobecné povinné školní docházky šestileté na třech druzích elementárních škol na vesnicích i ve městech. Teprve v tomto období lze postupně reflektovat rysy učitelské profese se sociálním statutem a určitým životním zajištěním. Bylo potřeba mnoha učitelů pro tyto školy a postupně se utvářela určitá profesní příprava. Výběr vhodných kandidátů nebyl lehký, byl ovlivňován zvýšenou potřebou a nedostatkem vhodných adeptů. Mechanismy společenských jevů a vlivů byly bezprostřední, přímé a časově vymezené. Postupně se komplikovaně zprostředkovávaly, časově prodlužovaly a posunovaly se od přítomnosti do budoucnosti a k větší perspektivě. Střídání generací má již jiný charakter. Místo dosavadní reprodukce, zachování vzniklých podmínek života, jde o změny a vytvoření podmínek nových. Nejde už jen o sebezáchovu, ale rozvoj lidstva jako celku. Výchova a vzdělání je přípravou na tvořivý prvek života, na jeho individuální i sociální kvalitu.“

Můžeme proto vymezit čtyři etapy pedagogické profesionalizace, kterými se budou zabývat následující podkapitoly.

2.3.1 Období 17. a 18. století – vývoj novodobého školství a příprava učitelů

Přechod k novodobému školství je rozhodující pro profesi učitele. Začíná se konstruovat stupňovitý systém. Nejvyšší vzdělání na univerzitách a vznik vědeckých oborů vyžaduje nižší stupně vzdělání, ať už elementární nebo středoškolské. Cílem tohoto novodobého systému bylo vzdělání od mládí až do dospělosti. Prvním, kdo se tímto schématem zabýval byl J. A. Komenský. Komenský projektoval tzv. čtyři školní dílny. Týkaly se vzdělávání od narození do 24 let. Již v 30. letech 17. století napsal první pedagogické dílo – Česká didaktika. Tímto se zabýval dlouhodobě a napsal díla jako Velká didaktika, Škola pansofická nebo Analytická didaktika. Cílem bylo vzdělávat lidi k lidskosti, vymezit obsah vzdělávání na jednotlivých stupních škol. Dále se zabýval všeobecnou a specifickou přípravou učitelů a organizací škol. Komenský se snažil připravovat podmínky k realizaci své myšlenky na straně mocných vládců bohatých podnikavců ale i prostého lidu. Proto koncipoval 4 stupně školské soustavy. Tyto stupně na sebe věkově navazovaly a měly své cíle a úkoly. „Škola mateřská (0 – 6 let) nebyla chápána jako získávání gramotnosti, ale vytváření předpokladů rozvoje

psychiky dítěte v rodině. Teprve škola obecná (6 – 12 let) je školou gramotnosti a všeobecného vzdělání. Škola latinská (gymnázium 12 – 18 let) byla školou prohloubeného všeobecného vzdělání a ovládnutí jazyka latinského, komunikačního prostředku pro studium na vysoké škole. Vyvrcholením školské soustavy má být akademie se specializací na různé druhy odborného studia (18 – 24 let).“ Poté ještě ve svém díle Vševýchova koncipuje další životní stupně dospělého člověka až do stáří a smrti. Zabývá se v podstatě projektem celoživotního vzdělávání člověka. Komenský předběhl svou dobu, v jeho systému je cit pro sociální stránku a systém pro budoucnost. V již zmiňovaném díle Vševýchova nechápe Komenský vzdělání jen jako přípravu na život v dospělosti, ale hlavně jako nezbytnou kultivaci jedince i celé společnosti. Vytvořit ovšem příručky k takto koncipovanému vzdělávání ovšem nebylo v jeho silách, kromě známé příručky Informatorium školy mateřské, která v sobě skrývá začátky vzdělávání v rodině. Dokázal však ukázat potřebu komplexního přístupu k dalším stupňům vzdělání. Škola mateřská a obecná je k dispozici každému jedinci. Nadaným absolventům obecné školy jsou pak otevřeny dveře do škol výběrových, tj. Školy latinské a Akademie. Vzdělání na akademiích dovršuje vzdělání a profesní přípravu. Několikrát se Komenský pokoušel o realizaci. Prvním pokusem byla škola ve Fulneku. Poté vedl bratrské gymnázium v Lešně. Dále se pokoušel realizovat školu vševědnou v Blatném Potoku. Komenský považoval vzdělání za prostředek společenských změn v duchu humanity a štěstí každého národa. Jeho celoživotní dílo Obecná porada o nápravě věcí lidských o tom svědčí.

Vlastní vzdělání, schopnost metodicky pracovat, představa o tom, co chci žáky naučit, ukázněnost, laskavost, schopnost motivovat žáky ke sebezdokonalování, spravedlivost hodnocení, dovednost pomoci, umění pověřovat vyspělé a nadané žáky činnostmi učitelskými – učím se tím, že učím jiné, to všechno byly Komenského nároky na profesi učitele. Překážkou úspěchu v učitelství pak považoval lenost a povýšenost.

Do konce 18. století ovšem nebylo možné vytvořit ucelený systém vzdělání.

2.3.2 Období 19. století – diferenciací vzdělání a výchovy

Na konci 18. století nastává doba reformace vzdělávacího systému ve vyspělých zemích. Nejvíce se změny týkaly elementárního stupně. V rakouské monarchii vznikla dvorská školská komise císařovny Marie Terezie, která reformy ve školství prováděla. Hlavním představitelem byl tehdy Jan Ignác Felbiger. Byl kněžím a dobře znal dílo

Komenského. Vytvořil pravidla pro přípravu učitelů na nových elementárních školách. Vydáním prvního školského zákona roku 1774 byla stanovena povinná školní docházka pro děti venkovské i městské od 6 do 12 let. Základy gramotnosti náboženské (římskokatolické) věrouky a poddanské morálky poskytovaly školy triviální. Ve větších městech byly zakládány školy hlavní s rozsáhlejším obsahem vzdělání pro městskou mládež. Funkci vzorových škol pak plnily normální školy v zemských městech. Při školách hlavních a normálních byly zřízeny krátkodobé kurzy (preparandy) pro přípravu učitelů. Tyto kurzy trvaly tři až šest měsíců. Dozor měli na starost školní inspektoři – kněží. Ovšem nebyl dostatek dozorců i učitelů a dokonce i dětí školou povinných bylo málo, neboť byly levnou pracovní silou a rodiče si je nechávali doma a do škol je neposílali. I sankce za porušení zákona byly neúčinné. Za vlády Josefa II. došlo k omezení moci církve a šlechty a tím k rušení klášterů i klášterních škol. Výrazný vývoj pak znamenalo dílo J. I. Felbigera Metodní kniha, která položila základy profesní činnosti elementárního učitele. Do roku 1848 se postupně prodlužovaly krátkodobé kurzy v dlouhodobější instituce až v první dvouleté ústavy pro vzdělávání učitelů při hlavních a normálních školách. První česká hlavní škola s dvouletým učitelským ústavem vznikla v Praze roku 1848. Lékař Karel Slavoj Amerling se stal představitelem hnutí vyššího vzdělání českých učitelů. Amerling též vydával časopis Posel z Budče pro české učitelstvo. Budeč byl slavný soukromý vzdělávací ústav, který Amerling zřídil. Amerling uplatňoval Komenského zásadu názornosti ve vyučování a proto konstruoval pomůcky pro vzdělávací obsah. Česká inteligence v této době požadovala pro učitele vyšší vzdělání.

V druhé polovině 19. století vznikla již profesionální vzdělanostní základna. V roce 1869 byl přijat liberální školský zákon. Tím vznikla nová školská soustava se společným prvním pětiletým elementárním stupněm obecné školy (od 6 do 11 let věku dítěte). Na ten pak navazoval druhý stupeň od 11 do 14 let dítěte, a ten pak uzavíral povinnou osmiletou školní docházku na obecné škole. Byly zřizovány i měšťanské školy, které rovněž uzavíraly povinnou školní docházku. Měšťanská škola poskytovala širší všeobecné vzdělání než škola obecná. „Učitelé na těchto školách museli získat zkouškou učitelské způsobilosti pro jednu ze tří kombinací předmětů na měšťanských školách kvalifikaci odborných učitelů.“ Další formou plnění školní docházky byla výběrová osmiletá nebo sedmiletá střední škola – gymnázium nebo reálka. Učitelé na těchto školách měli vysokoškolské vzdělání a tím i vyšší postavení ve společnosti.

„Přijatý nový školský zákon zřizoval také pro učitele obecných a měšťanských škol čtyřleté učitelské ústavy s maturitou. Tato maturita na střední odborné pedagogické škole byla předpokladem získání statutu učitelského čekatele pomocného nebo zatímního učitele na obecných školách. Kvalifikační oprávnění pro učitele na obecných školách bylo možno získat vykonáním učitelské způsobilosti po dvou letech pedagogické činnosti. Pro učitele na měšťanských školách byla kvalifikačním kritériem zkouška učitelské způsobilosti z odborných předmětů a jejich pedagogické a psychologické aplikace. Po vykonání učitelské způsobilosti na obecné nebo měšťanské škole a další úspěšné učitelské práci mohli získat statut definitivních učitelů. Jejich platy byly určeny podle kvalifikačního statutu, podle stupně úspěšnosti a věku. Životní zabezpečení bylo nesrovnatelně lepší než předcházejícím obdobím. Učitelé na středních školách byli absolventy vysokých škol s vykonanou státní zkouškou z oborů a předmětů učebních plánů všech typů středních všeobecně vzdělávacích i odborných škol. Absolventi učitelských ústavů nemohli studovat na vysokých školách tak jako absolventi středních odborných škol, gymnázií, reálných gymnázií a reálků. Koncem 19. století se učitelé národních škol (obecné a měšťanské školy s vyučovacím jazykem českým či německým) mohli stát řádnými studenty vysokých škol jedině po obtížné doplňující maturitě na některém typu všeobecně vzdělávacích středních škol.“

Koncem 19. století požadovali absolventi učitelských ústavů reformu učitelských ústavů. Vznikl druhý proud hnutí za zvýšení učitelského vzdělání na úroveň vysokoškolskou. V roce 1882 vznikla česká univerzita a byl založen pedagogický seminář na filozofické fakultě v Praze. Gustav Adolf Lindner byl prvním profesorem pedagogiky a filozofie a vydal spis *Vysoká škola pedagogická*. Tam předkládal návrh na řešení vysokoškolského vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol. Dále usiloval o vytvoření vědy, jako základ pro následující učitelské vzdělání a reformy výchovy a vzdělání na všech stupních školské soustavy. Velmi významnou se v této době stala sebezvzdělávací práce českého učitelstva. Byly pořádány univerzitní extenze na České Karlo – Ferdinandově univerzitě, které byly zaměřeny na rozšíření všeobecného vzdělání a zabývaly se problematikou školskou a pedagogickou. Byly to jak prázdninové programy tak i jednotlivé přednášky na objednávku. Informovaly o tom učitelské časopisy nebo letáky vyvěšované v centrech měst.

2.3.3 Období 20. století – vysokoškolské vzdělávání učitelů národních škol

„České učitelstvo pamětlivé obrozeneckých tradic nazývalo obecné a měšťanské školy školami národními. Zdůrazňovalo se tím, že jde o školy české nebo české menšinové školy mezi německou většinou obyvatelstva německého. Toto učitelstvo bylo v početní převaze proti učitelstvu jiných typů škol ve školské soustavě. Získalo středoškolské vzdělání, ale ve složce všeobecného vzdělání nedosahovalo úrovně ostatních středních škol gymnaziálního typu. Proto maturita na učitelském ústavu nebyla plnohodnotná. To byl také hlavní důvod, proč se uvažovalo o reformě učitelského vzdělání, ale pouze tím, že by se studium prodloužilo o jeden rok. Toto řešení učitelstvo odmítalo, neboť maturita jim neposkytovala kvalifikační oprávnění. Oficiální kruhy školské správy naopak odmítaly jakékoliv návrhy na vysokoškolské vzdělání učitelů. Učitelstvo bylo obviňováno ze sobeckých zájmů z úsilí pozvednout svoji sociální prestiž, svobodné profese a přiblížit se tím učitelům středních škol.“ Hlavním argumentem proti zvýšení úrovně vzdělání učitelů byl z oblasti ekonomiky a dále to bylo podceňování učitelské profese. Na učitelstvu se v této době hodně šetřilo.

Do vzniku Československé republiky se v přípravě učitelů nic neměnilo. Proto počátek 20. století je charakterizován asi takto: „Společnost nepřijala pozitivně návrhy na vysokoškolské vzdělání všeho učitelstva. Profesionální kvalifikace byla zajišťována ve dvou fázích – úspěšné absolvování maturity na učitelském ústavu a po dvou až třech letech úspěšné vykonání zkoušky učitelské způsobilosti pro obecné a měšťanské školy.“

2.3.4 Učitelé a jejich vzdělání od roku 1918

Díky reformním snahám jednotlivců, učitelských organizací, pedagogických odborníků vznikla jednotná učitelská organizace – Československá obec učitelská. Ta svolala 1. až 3. července 1920 všeučitelský sjezd a na něm byl přijat školský program. Znamenalo to vývoj 20 let rozvoje školství.

Byly určeny tři hlavní cíle. Jedním z nich bylo vytvořit jednotnou demokratickou školskou soustavu pro všechny děti a mládež od škol mateřských, národních až po střední a vysoké. Dalším cílem bylo vysokoškolské vzdělání všech kategorií učitelstva. Pro nejvyspělejší část učitelstva pak vzdělání vědecké a odborné. Posledním cílem bylo vytvoření instituce pro pedagogický výzkum – Výzkumný ústav J. A. Komenského. Tyto cíle byly uzákoněny.

Byly snahy prosadit nový školský zákon. Všem tyto snahy byly neúspěšné. Byl přijat jakýsi malý školský zákon 13. 7. 1922, který ovšem byl v podstatě dosavadním systémem školské soustavy z dob monarchie z r. 1869.

Československá obec učitelská založila v Praze a v Brně svépomocné vysokoškolské instituce - Školy vysokých studiích pedagogických. „Učitelé z obecných a měšťanských škol věnovali svůj volný čas o sobotách a nedělích během školního roku nebo i souvisle o prázdninách, aby svým studiem získali pevnější základy teoretické pro svou pokusnou činnost na svých školách a stali se významnými nositeli reformního úsilí ve svém nejbližším okolí. Tito učitelé pořádali také studijní cesty do zahraničí na své náklady, aby získali zkušenosti z vývoje školství ve vyspělých zemích a mohli hodnotit svou vlastní práci pokusnou a experimentální.“

Ve větších městech naší republiky byly pořádány vysokoškolské kurzy. V Praze a Brně se konali dvouleté studijní kurzy. Ty měly příslušné zkoušky a dokumentaci a zakončovaly se závěrečnými zkouškami. V roce 1929 vznikla první pedagogická fakulta v Praze - byla to nejvyšší forma svépomocného vzdělání učitelstva.

Všechna zařízení, pobočky, semináře a kurzy byly zrušeny po okupaci Německa v roce 1939. Zrušena byla i UK v Praze. Cíle byly otročení a intelektuální likvidace českého národa. To trvalo šest let a znamenalo to velké ztráty.

2.3.5 Vzdělání učitelů po druhé světové válce

První vládní program vytyčil obnovu školství v demokratickém duchu. Došlo také ke zrušení německých škol, které vychovávaly k nenávisti k českému národu. Byl vydán zákon o obnově školského systému, zřízení nových vysokých škol a vysokoškolského vzdělání profesorů všech kategorií a stupňů škol. Díky tomu byl 9. 4. 1946 vydán zákon o zřizování pedagogických fakult na univerzitách. To znamenalo revoluci ve vývoji učitelské profese. Na pedagogických fakultách univerzit tak mohli studovat všichni učitelé, kteří měli středoškolské vzdělání nebo byli absolventy středoškolských ústavů a učitelé ve školských službách. „Obsah studia se vytvářel jako komplex předmětů světonázorových, odborně předmětových, pedagogicko – psychologických a praktických. Studium bylo zakončeno státními závěrečnými zkouškami pro kulturní stupeň školské soustavy.“

Do roku 1953 se pedagogické fakulty vyvíjely. Omezovaly své působení na vzdělání učitelů mateřských škol, obecných a měšťanských škol. Ostatní učitelské obory

se přesouvaly na jiné fakulty. V roce 1953 došlo k školské reformě. Povinná školní docházka byla zkrácena na 8 let.

Vzdělávání učitelů bylo chaotické, neboť pedagogické fakulty byly zrušeny. Učitelé prvního stupně a mateřských škol studovali na středních pedagogických školách. Pro učitele druhého stupně vznikly dvouleté Vyšší školy pedagogické pro maturanty jedenáctiletých středních škol. Jedenáctileté střední školy slučovaly základní a střední školu. K další změně pak došlo roku 1959, kdy byly zrušeny vyšší pedagogické školy a zřízeny byly krajské pedagogické instituty, kam bylo přesunuto i studium učitelství pro první stupeň. Ovšem v roce 1964 byly tyto instituty zrušeny a vznikly pedagogické fakulty. Šlo o pedagogickou fakultu univerzitní nebo samostatnou.

I když se vysokoškolské vzdělání učitelů zachovalo, bylo poznamenáno. Většinou byli učitelé odkázáni na své vlastní sebezdokonalování, neboť se jim odborných ani morálních hodnot z vnějšku nedostávalo.

„Poslední desetiletí 20. století po zhroucení komunismu vytvořilo příležitost vytvořit nové modely školské reformy humanitního a demokratického charakteru, obnovit kontinuitu, iniciativy učitelů předcházejících generací na všech stupních školské soustavy. Byla vytvořena řada předpokladů, prohloubilo se studium učitelské profese. Byly zmapovány základní problémy, byla vydána nová díla, která mohou posunout vědecké myšlení v oblasti pedagogické, psychologické i sociologické. Ukazuje se, že možnost jakési transformace dosavadního systému možná není, protože diskontinuita našeho vývoje byla tak hluboká, že je nutno systém vzdělávání vybudovat nově ze zkušeností vlastních i jiných vyspělých zemí. Historické kořeny našeho učitelství jsou hluboké a dosud jsou zdrojem tvořivosti v oblasti pedagogické praxe.“

Je nutné stále pracovat na systému vzdělávání a výchovy pro 21. století.

2.4 Zahraniční modely návrhů pro profesionalizaci učitelského vzdělání do budoucna

„Učitelskému profesionálnímu rozvoji a učitelskému vzdělání bylo v roce 2001 věnováno celé jedno speciální číslo časopisu *European Journal of Trachet Education*. Editorka M. Killeavy z univerzity v Dublinu v Irsku uspořádala pohled na současný obraz profesionální přípravy ve světě a pokusila se formulovat trendy v mezinárodní

perspektivě. Hlavním cílem v tomto období bylo zmapovat nejrůznější přístupy k učitelskému profesionálnímu rozvoji v různých zemích ve světě.“¹⁵

2.4.1 Turbínový model profesionalizace

V Austrálii byl zachycen a následně na základě analýzy současného stavu rozpracován tzv. turbínový model profesionalizace. Zabývali se jím M. L. Ling a N. Mackenzie.¹⁶ Tento model zachycuje kvalitativní změny ve vzdělávání. Ty vyžadují dynamickou spolupráci mezi učiteli, kteří navrhnou nové profesionalizační vzdělávací programy, a mezi těmi, kteří budou tyto programy realizovat, tj. mezi školami.

2.4.2 Model profesní reflektivní supervize

Jedná se o podobu standardu učitelského vzdělání v USA. Zabývali se jím E. M. Weiss a S. Weiss. Ze standardu INTASC (Interstate new trachet assesment support consortium) vychází model Reflective Supervision Model posuzuje učitelskou profesi a udává následující položky pro posouzení: motivace – učení – rozvoj, kurikulum, výuka, hodnocení, profesionalismus.

2.4.3 Berlinerův model profesionálního rozvoje

Tento model byl aplikován v Estonsku. Jedná se o pět stádií. Ty jsou následující: Novice Level (stadium novice), Advanced Beginner Level (stadium pokročilého začátečníka), Competent Level (stadium kompetence), Proficient Level (stadium pokročilých dovedností), Expert Level (stadium experta). Tímto modelem se zabývá E. Krull. Nejedná se jen o zvládnutí kompetencí, ale i o tvořivé používání v profesionálních aktivitách a s vědomím úsilím ve prospěch žáka.

D. C. Berliner¹⁷ se věnuje podrobněji expertní činnosti. „Berliner provedl důkladný výzkum vztahu jednotlivých stádií k počátečnímu talentu novice, uchazeče o

¹⁵ LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, Hana. *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2002. 428 s. ISBN 80-7042-218-1. s.43

¹⁶ LING, L. M., MACKENZIE, N. The Professional Development of Teachers in Australia In KILLEAVY, M. (ed.) *Professional Development in Teacher Education: some international perspectives*. European Journal of Teacher Education. Vol. 24, no. 2, 2001. ISSN 0261-9768. s.87-98

¹⁷ BERLINER, D. Learning about and learning from expert teachers. In VERLOOP, N. *teacher professionalism*. International Journal of Education Research 35, 2001. ISBN 0833-0355. s. 435-527

profesi učitele. Na základě výzkumu definoval následující znaky pro posuzování stadia učitelů – expertů:

- jsou excelentní hlavně ve své profesní doméně a v dílčích kontextech;
- vyvíjejí automaticky opakovatelné operace, které jsou potřebné k výsledným cílům;
- jsou více přiměřeni a flexibilní ve svém vyučování, než jsou začátečníci;
- jsou více citliví k požadovaným úkolům a sociálním situacím, které je obklopují, když řeší problémy;
- prezentují problémy kvalitativně odlišným způsobem než začátečníci;
- mají rychlejší a více přesné, vzorové rozpoznávání schopností;
- chápou více smysluplnost modelů v doméně, v níž jsou experty;
- mohou být v řešení problémů pomalejší, ale vybírají bohaté a více osobní zdroje informací, které vnášejí do problémů, jež se snaží vyřešit.“¹⁸

2.4.4 Model osvojování učitelských znalostí neboli oprávněných přesvědčení

Profesor pedagogiky Univerzity ve Sunderlandu ve Velké Británii, N. R. Hufton¹⁹, provedl rozbor epistemologických modelů poznání. Ty je možné identifikovat v řešení problému profesionálního vzdělávání učitelů a ve výzkumu tohoto problému. „Rozlišil tři klíčové poznávací standardy:

- 1) radikální skepticismus B. Blansharda, který tvrdí, že jádro profesní znalosti by měly tvořit poznatky, které se jednoznačně shodují se světem a jejich vztahy jsou logické;
- 2) Popletův standard: profesní znalost by bylo možné spíše chápat jako soubor tezevitě vyjádřených, intersubjektivních přesvědčení, která ještě nevykázala chybu v relevantních logických vztazích nebo v informacích o světě.
- 3) Foundherentismus S. Haackové je pro autora řešením, které překonává rozpory dvou předchozích východisek. Chápe profesionální učitelskou znalost jako zcela oprávněné přesvědčení.“²⁰

¹⁸ LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, Hana. *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2002. 428 s. ISBN 80-7042-218-1. s.43-44

¹⁹ HUFTON, N. R. Epistemic or Credal Standards for Teacher's Professional Learning and Educational Research – A Common Framework for Inquiry. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 6, No. 3, 2000. ISSN 1354-0602. s. 241-257.

²⁰ LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, Hana. *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2002. 428 s. ISBN 80-7042-218-1. s.44

„Výzkum vzdělání dodává hlavní zdroj profesionálního studia učitelů ve formě explicitního přesvědčení, explicitně prokazatelného; rozsah pronikavé vzájemné podpory a zkušenostního zakotvení je následně vypočitatelný. Studium soustavy přesvědčení odvozených z výzkumu může převést předešlá přesvědčení učitelů v otázku, podepře je, rozšíří je nebo vyžaduje jejich více či méně radikální přeformulování.“²¹

2.4.5 Výzkum osvojování učitelských znalostí jako zdroj profesionalizace

V Nizozemí na Univerzitě v Leidenu publikovali N. Verloop, J.V.Driel a P. Meijerová²² přehledovou studii. Ta za období posledních dvacet let vyhodnocuje význam pojetí pojmu učitelské znalosti pro rozvoj názorů na profesionalizaci učitelství. Berou v úvahu dosavadní výzkumy učitelských znalostí a jejich možný budoucí rozvoj.

Na základě analýzy pak vymezují dva druhy poznatků:

- teoretické poznatky, relevantní pro praxi – charakterizují univerzitní přípravu studentů učitelství
- poznatky umožňující proporcionalně interpretovat praktické znalosti ve školní praxi

Byly konstruovány tři základní doporučení:

- potřeba nových postupů a technik, které by umožňovaly uchopení více implicitních poznatků a intuitivních aspektů učitelských znalostí;
- potřeba většího množství výzkumů zaměřených na subjektivně-specifické aspekty učitelských znalostí
- potřeba studovat učení, které vede ke změně v učitelských znalostech.

²¹ HUFTON, N. R. Epistemic or Credal Standards for Teacher's Professional Learning and Educational Research – A Common Framework for Inquiry. *Teachers and Teaching: Tudory and practice*, Vol. 6, No. 3, 2000. ISSN 134-0602. s. 241-257

²² VERLOOP, N., DRIEL, J., V., MEIJER, P. Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. In VERLOOP, N. (g.ed.) *Teacher professionalism*. International Journal of Education Research 35, 2001. ISBN 0833-0355. s. 441-461

„J. Loughran, J. Brown a B. Doecke²³ demonstuje ve svém kvalitativním výzkumu, jak zachytit oprávněná subjektivní přesvědčení studentů učitelství, když chtějí popsat kontinuitu nebo diskontinuitu v přechodu od přípravy na povolání učitele k prvnímu roku výuky z hlediska využívání profesionálních znalostí.“²⁴

„Studium učitelství v přípravě učitelů a získávání zkušeností v době, kdy začínáte učit, může a mělo by být explicitně spojeno. Nejsou to na sobě nezávislé věci, ale je třeba je spojit způsoby, které učiní chápání výuky zájmem učitelů, profese a akademické obce, která je podporuje a učí se s nimi. Příprava učitelů by neměla být romantickou minulostí, ani promarněným časem; měla by být formující silou ve vývoji a chápání pedagogiky a pomocí při upřesňování a definování profesionální znalosti pedagogů. Učitelé ve školách a na fakultách potřebují neustále pracovat společně, aby zvýšili poznání studentů pedagogiky o učitelství.“²⁵

2.4.6 Model změn učitelských rolí jako zdroj profesionalizace

Modely učitelské přípravy by měly připravovat na následující role (podle J. D. Vermunta a N. Verloopa)²⁶ :

- „- učitel jako diagnostik učebních činností žáků,
- učitel jako vyzývatel k novým učebním činnostem a myšlenkovým strategiím,
- učitel jako učící se subjekt,
- učitel jako aktivátor nových otázek, úkolů, způsobů prezentací apod.
- učitel jako monitor změn v učení a myšlení, v postojích, emocích i v regulaci úsilí,
- učitel jako evaluátor kvality dosažených výsledků v učení.“

To s sebou nese i potřebu vyšších učitelských znalostí a přípravu na role a tím i potřebu vzdělávání vzdělavatelů učitelů.

²³ LOUGHAN, J., BROWN, J., DOECKE, B. Continuities and Discontinuities: the transition from pre-service to first-year teaching. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, Vol. 7, No. 1, 2001. ISSN 1354-0602. s.7-23

²⁴ LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, Hana. *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2002. 428 s. ISBN 80-7042-218-1. s.45

²⁵ LOUGHAN, J., BROWN, J., DOECKE, B. Continuities and Discontinuities: the transition from pre-service to first-year teaching. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, Vol. 7, No. 1, 2001. ISSN 1354-0602. s.7-23

²⁶ VERMUNT, J. D., VERLOOP, N. Congruence and fiction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 1999, No. 9, ISSN 0959-4752. s. 274-275.

2.5 Vztah didaktik a pedagogické praxe

V této kapitole bych ráda uvedla vztahy mezi všeobecnou didaktikou, didaktikou v jednotlivých předmětech a pedagogickou praxí. Tyto vztahy jsou nejvíce zřetelné v přípravě učitelů 1. stupně ZŠ, ale odráží se i v jiných učitelských oborech.

2.5.1 Didaktika obecně

Slovo didaktika pochází z řeckého slova didasko, které znamená učím nebo vyučuji. Didaktika se tedy většinou definuje jako teorie vzdělávání a vyučování. Didaktika je součástí pedagogiky, vědy zkoumající podstatu, strukturu a zákonitosti výchovy a vzdělání. Didaktika je součástí studia učitelských oborů.

V tomto smyslu se termín didaktika užívá již skoro čtyři sta let. O didaktiku se zajímalo mnoho osobností a ty psaly zajímavé spisy na toto téma. Byly to například spisy Komenského, Herbarta, Rousseaua, Pestalozziho, Montessoriové, Deweyho, Příhody, Froebela, Freineta a další.

Asi na nejznámějšího lze považovat J.A. Komenského. Ten položil základy didaktiky. První zmínky bychom datovali do roku 1632. Mezi jeho pedagogická díla patří například:

- Didactica magna – v překladu Didaktika velká, zabývající se vyučovacími metodami.
- Didactica – tj. umění umělého vyučování – stanovuje průlomové až revoluční zásady vyučování.
- Informatorium školy mateřské – knihy s radami matkám v předškolní výchově.

Ještě dnes mnohé evropské školy vycházejí z Komenského. Odráží se od něho budovy škol, uspořádání tříd ale i způsoby vyučování.

2.5.2 Všeobecná didaktika

Všeobecná didaktika zaujímá ve vzdělávání učitelů významné místo. Požadavky společnosti na zvyšování a zkvalitňování úrovně vzdělávání vedly k násobení jejího významu.

„Úlohou všeobecné didaktiky je zkoumat všeobecné zákonitosti výchovně – vzdělávacího procesu a pomocí výzkumných metod a technik se snažit o inovaci předmětu didaktiky, tj. cíle a obsah vzdělávání ale i procesuální stránka vzdělávání.“²⁷

Obsahová stránka učiva na školách je dána společenskými potřebami a učitel sám o ní nerozhoduje. Proto je třeba budoucí učitele v rámci všeobecné didaktiky vést k tvořivé realizaci obsahu vzdělávání. To předpokládá dokonalé poznání a ovládnutí učiva, ale hlavně didaktickou schopnost transformace. U studentů by mělo docházet k rozvoji didaktických, diagnostických, komunikačních, organizačních a poradenských schopností. Student by měl být schopen řídit výchovně – vzdělávací proces na základě diferenciovaného přístupu, poznat a využívat aktivizující vyučovací metody a formy práce, tvořivě pracovat s učebnicí a vhodně využívat učební pomůcky. Měl by vzbuzovat zájem o učení a humanisticky přistupovat k diagnostikování a hodnocení žáků, ale také využívat poznatky pedagogických a psychologických věd pro zkvalitnění pedagogické práce a pedagogických kompetencí učitele.²⁸

Jedním z problémů v této oblasti zůstává nedostatek rozsahu hodin všeobecné didaktiky. Ve většině případů se obecné didaktice věnuje hodina přednášky a hodina až dvě hodiny semináře týdně v jednom až ve dvou semestrech a tak nedochází k dosažení správných kvalit. Vždyť právě všeobecná didaktika by měla být východiskem pro předmětové didaktiky a pedagogickou praxi.

2.5.3 Předmětové didaktiky

Předmětem předmětových didaktik je zkoumání procesu tvorby obsahu vzdělávání v jednotlivých vyučovacích předmětech. Předmětové didaktiky spojují pedagogicko – psychologickou přípravu učitele s odbornou přípravou a také teoretické poznatky s postupným získáváním profesních kompetencí.

„Tendence ve vývoji oborových didaktik zdůrazňuje na jedné straně potřebu specializace na jednotlivé dílčí oblasti (např. didaktika přírodovědy na didaktiky fyzikální a přírodovědecké části) a na druhé straně se vytváří podmínky v souladu

²⁷ PORUBSKÁ, Gabriela. In *Pedagogická konferencia V.: Význam pedagogickej praxe v profesijnom raste učitel'ov, Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2001. 163 s. ISBN 80-8050-390-7 s.43

²⁸ PORUBSKÁ, Gabriela. In *Pedagogická konferencia V.: Význam pedagogickej praxe v profesijnom raste učitel'ov, Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2001. 163 s. ISBN 80-8050-390-7 s.44

s integračními tendencemi pro syntézu předmětových didaktik (např. didaktika elementárních reálií).

Jednoznačně je třeba říci, že předmětové didaktiky jsou z hlediska profilace učitelského studia významnými odbornými disciplínami, které řeší proces transformace vědy do didaktického systému a do projektů a programů vyučování, realizaci těchto programů ve výchovně – vzdělávacím procesu přes interakční vztahy a také zkoumají výkony žáků jako výstupy do společenské reality. Toto všechno směřuje k funkční integraci studia a k rozvíjení pedagogických způsobilostí budoucích učitelů.“²⁹

2.5.4 Vztah k pedagogické praxi

Pedagogická praxe hraje velice důležitou roli v odborné i metodické přípravě budoucích učitelů. Proto má společně s všeobecnou didaktikou a předmětovými didaktikami nezastupitelné místo v učebních plánech. Cílem podle J. Mrhače je „postupně změnit postoj studenta na postoj učitele.“³⁰

„Pedagogická praxe vychází z pedagogické teorie a je jí rozvíjena, ale na druhé straně konfrontuje informace teoretického poznání a umožňuje konkretizaci a syntézu vědomostí a poskytuje studentům základní pedagogické způsobilosti potřebné pro výkon jeho budoucího učitelského povolání.“³¹

Student se na praxi setkává s různou pedagogickou činností, řeší různé problémy, snaží se být tvořivý a tím sbírá zkušenosti, které ho rozvíjejí v oblastech schopností i vědomostí. „V systému jednotlivých druhů pedagogických praxí se postupně zvyšují požadavky na činnosti studentů a to v úzkém propojení s teoretickou přípravou. Proto když chceme dosáhnout stanovených cílů uvedených v profilu absolventa učitelství pro 1. stupeň ZŠ je nevyhnutelné, aby se na tomto procesu spolupodílely všechny činitele, hlavně však učitelé pedagogik, psychologie, speciálních didaktik a učitelé cvičných škol (praxe) a integrovali svoje snahy a záměry.“³²

²⁹ PORUBSKÁ, Gabriela. In *Pedagogická konferencia V.: Význam pedagogickej praxe v profesijnom raste učitel'ov, Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2001. 163 s. ISBN 80-8050-390-7 s. 44-45

³⁰ MRHAČ, J. *Pedagogická praxe ve studiu učitelství 1. stupně základní školy jako systém*. In.: Zborník SPdS 2/1986 Prešov 1986

³¹ PORUBSKÁ, Gabriela. In *Pedagogická konferencia V.: Význam pedagogickej praxe v profesijnom raste učitel'ov, Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2001. 163 s. ISBN 80-8050-390-7 s. 45

³² PORUBSKÁ, Gabriela. In *Pedagogická konferencia V.: Význam pedagogickej praxe v profesijnom raste učitel'ov, Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2001. 163 s. ISBN 80-8050-390-7 s. 45

Předmětové didaktiky ovšem mnohdy neplní svou funkci. Na jedné straně nahrazují odborné předměty a opakují věcné poznatky, na druhé straně suplují všeobecnou didaktiku a namísto aplikace pedagogicko – psychologických poznatků do konkrétního vyučovacího předmětu se věnují pojmovému aparátu didaktiky a klasifikací didaktických kategorií.

2.5.5 Problematika didaktik na UKF v Nitře

2.5.5.1 Stav k roku 2001

V roce 2001 byl stav pro obor učitelství pro 1. stupeň následující: všeobecná didaktika byla zavedena do 2. semestru základního studia. Základní studium trvá čtyři semestry, takže možné bylo i absolvování tohoto předmětu až ve čtvrtém semestru. Předmětové didaktiky ovšem byly zařazeny již od 1. semestru (například didaktika hudební výchovy, didaktika tělesné výchovy). To jen značí nekoordinovaný přístup v tomto programu. V tělesné výchově pak tento systém nabral obrátky, když v 1. semestru byla na programu didaktika plavání, poté didaktika atletiky, didaktika gymnastiky a až po tomto didaktika tělesné výchovy a všeobecná didaktika.³³

2.5.5.2 Stav nyní

Dnes je obor učitelství pro 1. stupeň rozdělen na 2 části. V první řadě studenti studují bakalářský tříletý obor společně s učiteli mateřských škol. V těchto třech letech nalezneme pouze didaktiku předškolního vzdělávání. Ostatní didaktiky jsou zařazeny až do následujícího magisterského dvouletého studia. Zde nalézáme velké množství didaktik, které jsou rozvrženy do těchto dvou let. V zimním semestru nalezneme didaktiku primární školy a didaktiku tělesné výchovy. V letní semestru pak další didaktiky jako například didaktiku prvouky, výtvarné výchovy nebo mateřského jazyka. V dalším studijním roce s didaktikami pokračují. Množství didaktik na magisterském oboru učitelství pro 1. stupeň je opravdu velké. Studenti se v podstatě za dva roky seznámí s veškerými didaktikami. Určitě bychom mohli zhodnotit přístup k didaktikám jako koordinovanější, ovšem veškeré didaktiky probíhají současně s pedagogickými

³³ PORUBSKÁ, Gabriela. In *Pedagogická konferencia V.: Význam pedagogickej praxe v profesijnom raste učitel'ov, Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2001. 163 s. ISBN 80-8050-390-7 s. 44-45

praxemi, tudíž nedochází v několika případech k návaznosti pedagogické praxe na oborové didaktiky.

2.5.5.3 Sylabus předmětu didaktika na UKF v Nitře v roce 1998³⁴

- 1) Pojem, předmět, historický vývoj didaktiky a současné pojetí didaktiky.
- 2) Obsah vzdělávání (hlediska stanovení obsahu, učební plán, učební osnovy, učebnice), možnosti a potřeby jeho modernizace. Podstata strukturovaného chápání teorie vzdělávání.
- 3) Výzkumné metody pedagogiky a jejich aplikace z didaktického hlediska.
- 4) Vyučovací proces a s ním související otázky – zásady, metody, formy, prostředky, příprava učitelů na vyučování.
- 5) Problematika hodnocení a klasifikace žáků, usilování o nové přístupy a modernizace
- 6) Modernizace vyučování a s tím související otázky – možnosti modernizace obsahu, metod a forem práce učitelů a žáků.
- 7) Žák jako subjekt vyučovacího procesu. Aktuální otázky humanizace vzdělávacího procesu.
- 8) Jednotlivé koncepce vyučování - pozorování tzv. klasické školy a reformní školy.
- 9) Programové vyučování, skupinově – problémové vyučování.
- 10) Diferencované vyučování a jednotlivé alternativní koncepce (waldorfská škola, jenská škola, moderní francouzská škola a jiné).

2.5.6 Problematika didaktik na PF JCU v Českých Budějovicích

2.5.6.1 Rok 1979

Informace z příručky pro studenty studující v akademickém roce 1979 – 1980 ukazují, že v první ročníku učitelství pro 1. stupeň ZŠ by studenti měli v letním semestru absolvovat didaktiku Tv, didaktiku Vv a psaní a didaktiku pracovního vyučování. Ve 2. ročníku pak studenti mají ve studijním plánu další předmětové didaktiky, např. didaktika prvouky, přírodovědy a vlastivědy, didaktika mateřského

³⁴ KOPRDOVÁ, A. *Štítný program – učitel'stvo pro 1. stupeň ZŠ*. Pedagogická fakulta v Nitře, Nitra 1998

jazyka, didaktika tělesné výchovy. Následující roky pak předmětovými didaktikami pokračují. Ovšem didaktika všeobecná v tomto plánu chybí.

Ovšem vezmeme-li v úvahu obor všeobecně vzdělávacích předmětů - což byl obor učitelství pro 5. – 8. ročník základní školy a pro školy střední ve dvouředmětových oborech – zjistíme, že v tomto oboru všeobecnou didaktiku najdeme ve 2. ročníku a předmětové didaktiky pak až v letním semestru 3. ročníku.

Proč je tento systém tak různorodý se jen těžko odhaduje. Jako možné vysvětlení bych uvedla různorodost způsobů vyučování v jednotlivých hodinách právě na 1. stupni ZŠ, kde didaktika každého předmětu má za úkol seznámit studenta se specifiky pro tento konkrétní předmět a konkrétní věkovou skupinu. Kdežto s většími žáky se již v jednotlivých předmětech pracuje dost podobně a učitel učí většinou jen dva předměty.³⁵

2.5.6.2 Studijní rok 1989 – 1990

Příručka pro studenty pro akademický rok 1989 -1990 ukazuje, že oproti přecházejícím létům se mnoho změn nestalo. V oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ se s didaktikou student setkává od 2. ročníku v podobě předmětových didaktik a to s didaktikou výtvarné výchovy nebo didaktikou mateřského jazyka. V dalších ročnících pak s ostatními předmětovými didaktikami. O obecné didaktice zde není zmínka. Vezmeme-li v úvahu, že didaktika je součástí pedagogiky, mohli bychom zmínit předmět pedagogika v 1. ročníků. Co ovšem bylo součástí tohoto předmětu a jaká část byla věnována právě didaktice se mi zjistit nepodařilo.

Obor učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů neprodělal během těchto deseti let v oblasti didaktik žádné velké změny.³⁶

2.5.6.3 Studijní rok 2007 – 2008

Opět vycházím z příručky pro studenty, tentokrát v akademickém roce 2007/2008. Učitelství pro 1. stupeň základní školy zde v zimním semestru 1. ročníku má v povinných předmětech čtyři oborové didaktiky a to: teorie a didaktika atletiky I, teorie a didaktika gymnastiky I, teorie a didaktika sportovních her I, teorie a didaktika plavání I. V druhém ročníku pak student navštěvuje obecnou didaktiku (v příručce nazvanou

³⁵ Studijní rok 1979/1980, PF v Českých Budějovicích: 1979.

³⁶ Studijní rok 1989/1990, PF v Českých Budějovicích: 1989.

Didaktikou základní školy). Společně s touto didaktikou navštěvuje další oborové didaktiky jako jsou: aritmetika s didaktikou, didaktika atletiky ml. škol. věku, didaktika plavání ml. škol. věku, a další. Například s didaktikou tělesné výchovy se student setkává až po absolvování všech dílčích didaktik z tělocviku ve třetím ročníku studia. Toto se shoduje s univerzitou v Nitře v roce 2001 (viz kapitola 2.5.5.1).

Pro učitele 2. stupně základní školy najdeme v jejich studijním oboru opět obecnou didaktiku ve druhém ročníku a oborové didaktiky až ve 3. ročníku jako v předcházejících letech.³⁷

2.5.6.4 Syllabus předmětu didaktika na PF JCU v Českých Budějovicích³⁸

„Didaktika 1. stupně ZŠ je základem didaktického vzdělávání budoucích učitelů. V obecné rovině seznamuje se základními kategoriemi, které jsou nezbytné pro zvládnutí obsahu oborových didaktik i pro poučené zapojování do různých typů pedagogických praxí. Cílem předmětu je osvojení obecně didaktických znalostí a dovedností pro uplatnění v edukaci na 1. stupni ZŠ.“

Obsah:

- Pojetí výuky a současná škola - obecné problémy transformace školského systému
- Teoretická východiska a základní kategorie obecné didaktiky
- Základní didaktické koncepce
- Vyučování jako komplexní didaktická kategorie (cíle výuky a obsah vzdělání, metody výuky a didaktické zásady, hodnocení a klasifikace na ZŠ, komunikace ve vyučování)
- Pojetí žáka; otázky diferenciaci na ZŠ
- Učitelovo pojetí výuky, pedagogická tvořivost
- Reakce na problémy slovně názorného vyučování

³⁷ Studijní rok 2007/2008, PF v Českých Budějovicích: 2007.

³⁸ *JS – STAG* [online]. 2010 [cit. 2010-01-21]. Dostupný z WWW:

<[34](http://wstag.jcu.cz/portal/prohlizeni/index.jsp?navigationalstate=JBPNS_r00ABXdRAApzdGF0ZUNsYXNzAAA AAQA2Y3ouemN1LnN0YWwucG9ydGxldHMxNjgucHJvaGxpemVuaS5zdGF0ZXMuUHJlZG1ldFN0YXRlAAdf X0VPR19f&pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkkNMvyC8qSczRLyjKz8jJrErNy9TPzEtJrdDLKi 7QNxBmZACp4iouSSxJdc5JLC4G882Sq_Sqkkv1gMLpeiADclJLig3NLPQQpuiBtRTrBRSlpuSmlgSDeEC9DADq CZI2dgAAAA**&interactionstate=JBPNS_r00ABXdwABBwcm9obGl6ZW5pQWN0aW9uAAAAQA- Y3ouemN1LnN0YWwucG9ydGxldHMxNjgucHJvaGxpemVuaS5wcmVkbWV0LiByZWrtZXRTZWVY2hBY3Rp b24ABXJlc2V0AAAAQAEdHJlZQAHX19FT0ZfXw**&type=portlet&phase=action&>windowid=%2Fportal%2F prohlizeni%2Findex.jsp%2F0></p></div><div data-bbox=)

- Projektová metoda ve výuce
- Otevřené vyučování a další využitelné alternativy
- Vzdělávání pro 21. století
- RVP pro ZŠ

2.6 Vzdělavatelé učitelů

2.6.1 Vysokoškolský učitel ³⁹

„Vysokoškolský učitel, podle současné legislativy akademický pracovník, významný činitel výuky na vysokých školách a zastánce akademické profese, stejně jako příslušníci jiných společenských profesí, prochází v průběhu jejího vykonávání zřetelným zráním. Vstupuje do ní vybaven především odbornými vědomostmi, dovednostmi a návyky, mnohdy cennými životními zkušenostmi, ale i osobnostními předpoklady. Aby ji dokázal celostně fundovaně naplňovat, stává se nezbytnou součástí jeho vybavenosti též jistý vědecký a pedagogicko-psychologický potenciál. V průběhu profesního rozvoje učitele vysoké školy se jeví jako zřejmé, že v rámci svého kariérového růstu bude systematicky umocňována jeho profesionalita. Ta se následně může promítnout do přesvědčivého a unikátního vykonávání jeho akademické profese. Není pochyb o tom, že v konkurenčním prostředí současných veřejných, ale i soukromých vysokých škol, obtojí lépe ty vysokoškolské instituce, jejichž akademičtí pracovníci budou pro svoji profesi po všech stránkách lépe připraveni.“

„Legislativní rámec pro výkon profese učitele vysoké školy v současných společenských podmínkách nacházíme v *Zákonu 111/1998 Sb. ze dne 22.dubna 1998* o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, kde se v § 70, odstavci (1) a (2) praví:

(1) Akademickými pracovníky jsou zaměstnanci vysoké školy, kteří vykonávají jak pedagogickou, tak vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Akademičtí pracovníci jsou povinni dbát dobrého jména vysoké školy.

(2) Akademickými pracovníci jsou profesoři, docenti, odborní asistenti, asistenti, lektori a vědečtí, výzkumní a vývojoví pracovníci podílející se na pedagogické činnosti.

³⁹ LINHARTOVÁ, D. *Profesionalizace akademické profese: některé problémy* [online]. [cit. 2010-06-01]. Dostupný z WWW: <<http://www.agris.cz/etc/textforwarder.php?iType=2&iId=139347&PHPSESSID=bb>>

V tomto vysokoškolském zákoně se nesetkáváme s pojmem vysokoškolský učitel, ale je zde používán nový obsahově a významově širší pojem akademický pracovník. Z textu znění zákona jednoznačně vyplývá, že podstatnou součástí práce akademického pracovníka, je jeho pedagogická aktivita, uváděná ve výčtu jeho činností dokonce na prvním místě. Přesto na ni zřejmě nemusí být v dnešní době fundovaně připraven, neboť žádná zákonná úprava se této skutečnosti dnes nevěnuje.“

„V hierarchii učitelského stavu stojí akademický pracovník - vysokoškolský učitel nejvýše. Je zřejmé, že je tomu tak proto, že se od učitelů nižších stupňů škol odlišuje svými profesionálními charakteristikami, jež jsou odvozeny od specifické funkce vysokých škol ve společenském systému a současně od jejich nejvyšší pozice mezi jednotlivými články systému školství. Efektivita výukového procesu na vysoké škole je jistě v neposlední řadě podmíněna kvalitou práce jednotlivých pedagogů vzdělávací instituce, která stojí na vrcholu pyramidy škol našeho školského systému. Na výkon své profese by vysokoškolský učitel měl být hned od počátku svého kariérního růstu náležitě připravován. Svoji odbornou vybavenost získává vysokoškolským studiem, k realizaci vědecké a výzkumné činnosti je připravován v rámci vlastního doktorandského studia. Ke kvalitnímu vykonávání pedagogických činností by měla být směřována jeho pedagogická příprava. Jeví se jako optimální, aby prozíravost a odpovědnost akademických funkcionářů vysokých škol je přivedla k nezbytné péči o ucelený a systematický rozvoj akademických sborů.“

2.6.2 Úkoly učitele pedagogiky resp. didaktiky

Učitel pedagogiky by se měl podílet na přípravě jednotlivých druhů pedagogické praxe hlavně teoretickou přípravou studentů. Měl by zajišťovat kvalitní výuku a to jak pedagogiky, obecné didaktiky, tak i oborových didaktik.

2.6.3 Úkoly vedoucího pedagogické praxe

Kdo je vlastně vedoucí pedagogické praxe? První praxe na pedagogických fakultách mají většinou podobu náslechnů. V této fázi praxí, by vedoucí pedagogické praxi – nejčastěji učitel pedagogiky – měl docházet se studenty do hodin a pomoci jim vytvořit názor na danou hodinu. Má to určitě svá opodstatnění, neboť student v této fázi studia není schopen mít kvalitní opodstatněný názor, který by ho obohatil pro budoucí

profesi. Jelikož tyto praxe bývají organizovány v početnějších skupinách, podle vlastní zkušenosti vím, že bývají doplněny právě rozbohem s učitelem didaktiky nebo jiným kvalifikovaným učitelem. Tyto hodiny mohou být ovšem částečně stresující právě pro učitele v daných třídách, proto kvalita hodiny může být značně zkreslena. Učitelé tříd se bojí kritiky ze strany pedagogů a proto mnohdy o náslechové praxe nestojí.

Vezmeme-li ovšem v úvahu další praxe, mnohdy se stává to, že student na praxi dochází, občas odučí hodinu, dostane podpis na docházkového archu a tím praxe končí. Z vlastní zkušenosti vím, že počet fakultních učitelů, kteří „obcházejí“ průběžné pedagogické praxe je hodně málo a student si tak musí sám uvědomit, jestli hodina byla kvalitní, zda obsahovala, co měla a zda byl tedy úspěšný. Myslím, že student není dostatečně profesně zralý, aby mu toto zhodnocení sám sebe přineslo cenné informace. Jisté sebehodnocení je třeba, ale každý člověk má jinou povahu, někdo si věří více, jiný zase méně, a tak by určitě nebylo od věci slyšet odborný názor, který v této fázi značně chybí. Někdo by mohl namítnout, že od toho je tak učitel dané třídy. Ale tak jako je každý student osobnost sama, tak i každý učitel třídy je každý jiný. Někteří velice ochotně předávají své postřehy, jiní nejsou ochotni věnovat ani 5 minut, natož sledovat hodinu, kterou student učí. Proto mnohdy ani zdaleka nejsou ochotni a možná ani schopni suplovat činnost vedoucího pedagogické praxe.

2.6.4 Učitelé cvičných škol

Jak již bylo popsáno výše, každý učitel cvičné školy je jiný. Mnohdy univerzita spoléhá právě na to, že bude schopen a ochoten vést studenta pedagogickou praxí. V době pedagogické praxe je učitel cvičné školy jakýmsi spolupracovníkem univerzity, ovšem odměna, kterou za spolupráci učitel dostává, je dosti zanedbatelná, a proto si troufám tvrdit, že čas, který studentovi věnuje je z jeho dobré vůle a možná částečně z loajality k univerzitě.

Má zkušenost je taková, že při spolupráci s učitelem na cvičné škole podle mého výběru se mi dostalo maximální ochotné spolupráce. Na univerzitních základních školách tomu bylo přesně naopak. Učitelé mnohdy nebyli ochotni věnovat rozboru ani následující přestávku, natož provádět rozsáhlý rozbor hodiny.

Pedagogická fakulta v Olomouci (2002) popisuje tento jev takto: „Z hlediska vztahu cvičných učitelů k praktikantům je možno vymezit dva (krajní) typy. Jedni se na naše studenty těší protože s nimi přichází na školu mládí, svěžest a nové nápady. Druzí

chápu studenty jako nutné zlo, které narušuje rutinně zavedený systém práce a zaviňuje zpoždění v probírání látky. Mezi oběma krajnostmi je škála variant. Protože nemůžeme ovlivnit a změnit přístupy a stanoviska cvičných učitelů, bude dobře, když student sám uváží, s jakým cvičným učitelem se setkává a jakou strategii jednání a chování zvolí. Efektivní komunikace je předpokladem úspěchu a spolupráce obou stran. Cviční učitelé, stejně jako všichni ostatní, u praktikantů právem těžce snášejí nedbalost v přípravě na vyučování a nezájem o školu, žáky a učitelskou práci vůbec. Jestliže zaznamenají postoj ‚jsem zde z donucení, z povinnosti‘ a ‚stejně učit nepůjdu‘, nelze u nich očekávat ‚otevřenou náruč‘. Většina cvičných učitelů, zejména ti, kteří tuto funkci plní opakovaně, má zájem na dobrém startu ‚svého‘ studenta, jedná s ním přátelsky, taktně a jako s rovnocenným partnerem (i když tomu tak třeba není) a staví se do role kolegy spíše než do role mentora nebo nedostižného mistra svého oboru.“⁴⁰

Pedagogická fakulta v Olomouci (2002) také specifikuje následující povinnosti pro cvičného učitele:

- připravit žáky na příchod praktikanta,
- seznámit se s praktikantem po stránce jeho ambicí, inklinací, sociálního zázemí a zkušeností, jeho odbornou a teoretickou úroveň,
- zpracovat společně s praktikantem plán praxe (rozvrh následků a výstup)
- podat praktikantovi informace o třídě, její výkonnostní úrovni, kázní, sociálním složení, výrazných osobnostech,
- vybrat pro praktikanta pracovní místo (sborovna, kabinet),
- informovat o škole a jejím vzdělávacím programu,
- půjčit studentovi učebnice, umožnit mu nahlédnout do osnov a školní dokumentace,
- představit praktikanta ostatním kolegům, vychovateli v družině, ostatnímu personálu,
- seznámit praktikanta s chodem školy (dozory, občerstvení, obědy, šatny, bezpečnostní opatření),
- dohodnout případné hospitace u dalších kolegů,
- připravit pro praktikanta jednoduché úkoly asistentského charakteru (pomůcky, opravy prací, individuální práce se slabšími žáky),
- pozorovat praktikanta při jeho práci a poskytovat mu zpětnou vazbu,

⁴⁰ PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem: student – praktikant – začínající učitel*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 145 s. ISBN 80-244-0444-3. s. 43

- provést závěrečné hodnocení praktikanta.⁴¹

Výše uvedené povinnosti jsou ovšem víceméně dobrovolného charakteru, nemohou být vynucovány, záleží na každém učiteli, zda je přijme, či odmítne. Pokud bych měla posoudit plnění výše uvedených povinností na jednotlivých školách, opět bych musela reagovat dvojím pohledem a to:

- škola, kterou jsem si mohla zvolit, tj. škola v místě mého bydliště – zde přístup učitelky byl opravdu podle výše zmiňovaných povinností, žáci věděli, že s nimi budu trávit čas ve škole, byli na to připraveni, učitelka si každý den udělala čas na konzultaci a rozbor hodin a tak dále, přesně jak je zmíněno výše,
- ovšem o školách přidělených fakultou se to samé říci nedá, učitelé to brali spíše jako nutné zlo a obtěžování, způsobené možná i špatnou motivací ze stany univerzity

V prvním případě hraje podle mého názoru důležitou roli i fakt, že praxi jsem vykonávala na škole, kterou jsou nejen navštěvovala ve své povinné školní docházce, ale i se účastnila akcí školou pořádaných. To možná ovlivnilo i pozitivní chování celého pedagogického sboru včetně paní ředitelky k mé osobě. A nemělo by to tak být vždy? Neměl by právě student mít možnost zdokonalovat se v prostředí pro něho blízkém? Nezkvalitnila by se pedagogická praxe, kdyby měl student možnost vlastního výběru ve většině praxí?

Dalším řešením pro zlepšení kvality průběžné pedagogické praxe by bylo ponechat učitelům volnou hodinu na provedení rozboru. Ovšem podle slov M. Frydrychové⁴² ve většině případů na toto školy nepřistoupí. Hlavně na 1. stupni ZŠ je to velmi obtížné.

2.6.4 Standard pro vzdělavatele učitelů

Standard pro vzdělavatele učitel je diskutovaná věc. Nicméně tato věc je v České republice stále dost otevřená. V Holandsku se touto problematikou zabývali B. Koster a

⁴¹ PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem: student – praktikant – začínající učitel*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 145 s. ISBN 80-244-0444-3. s. 42

⁴² FRYDRYCHOVÁ, Milena. In *Pedagogická konferencia V.: Význam pedagogickej praxe v profesijnom raste učiteľ'ov, Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2001. 163 s. ISBN 80-8050-390-7 s.75

J. Dengerink, kteří navrhli podrobný dokument pro holandské učitele – Professional Standard for Dutch Teacher Educators. V Belgii se tím zabývá F. A. Dochy.⁴³

Osobně bych chtěla na toto téma reagovat, neboť si myslím, že právě změna v přístupu vzdělavatelů učitelů by zlepšila a zkvalitnila pedagogickou praxi.

Vezměme v úvahu, že v rámci pedagogické praxe se pro studenta stane jediným vzdělavatelem učitel třídy, do které student dochází na praxi. Ovšem tito učitelé jsou vzdělání k tomu, aby učili příslušný stupeň. Na příkladu: Učitelka 1. stupně ZŠ má kvalifikaci učit 1. stupeň ZŠ. Jistě pro ni není problém odučit několik hodin suplování i třeba na 2. stupni, ale umíte si představit, že by začala učit na gymnáziu? Přístup k jednotlivým věkovým skupinám je odlišný, proto se již před nástupem na Pedagogickou fakultu rozhodujeme, na který stupeň se hodláme zaměřit. Učitele, ke kterému student nastoupí na praxi, je rázem tvář v tvář postaven k „vyučování“ vysokoškolských studentů. Proto si položme otázku: nechybí nějaký mezikrok právě v této situaci? Pokud by měl učitel možnost právě dalšího studia, aby jeho připravenost na studenty vysokých škol byla naprosto profesionální, využil by jí? Myslím, že hlavní body pro realizaci této myšlenky by mohly být následující:

- motivace
- nabídka vzdělání pro již učící učitele
- využitelnost tohoto vzdělání

Motivaci pro učitele bychom nemusely zdlouhavě vymýšlet. Finanční stránka by byla dostatečnou motivací. Učitelé ochotni podstoupit další vzdělání právě pro účely pedagogické praxe, by byli trvale platově výše hodnoceni. Učitelé vysokých škol by tak přišli o tuto činnost, nicméně by tím získali jinou činnost, tj. učit v rámci programů pro učící učitele.

Nabídku programů by mohly mít na starosti právě pedagogické fakulty. Program by v sobě obsahoval prohloubení v oblasti obsahové, pedagogické, organizační, komunikační i osobnostně rozvíjející.

Využitelnost by pak byla veliká, neboť v okamžiku, kdy by úspěšně prošli programem první učitelé, vznikl by seznam „kvalifikovaných učitelů pro praxi“. Tento seznam by pak prostřednictvím médií mohl být využívám samotnými studenty pro zvolení si učitele pro svou praxi. Komunikace by pak již probíhala jen mezi studentem a učitelem. Organizátor pedagogické praxe na fakultě by již nebyl potřebný.

⁴³ LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, Hana. *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2002. 428 s. ISBN 80-7042-218-1. s.47

Podobným návrhem na Slovensku se zabývala i Helena Kuberová.⁴⁴ Ta v roce 2001 popsala svůj návrh na Certifikát cvičného učitele. Dodává zde, že samotní cviční učitelé by rozšíření své odbornosti na Slovenských školách opravdu přivítali. Učitelé by tohoto certifikátu dosáhli v postgraduálním studiu. Po pěti letech v pedagogické praxi by si učitelé mohli podat žádost na pedagogickou fakultu. Tato žádost by mohla být doložena stanoviskem ředitele školy. Teoretická část zkoušky by obsahovala vybrané kapitoly z didaktiky, zaměřené na nové poznatky, dále pak metodické a organizační pokyny pro pedagogickou praxi studentů. Na fakultě by tak učitel prošel blokovou přípravnou výukou se závěrečnou zkouškou. Následovala by praktická zkouška, která by se konala na domácí půdě učitele. Předvedl by přípravu, odučení a rozbor několika vyučovacích hodin. Splněním těchto požadavků by tak učitel získal: snížení pracovního úvazku úměrně k námaze pro práci se studenty, zařazení do vyšší platové třídy, postavení cvičného učitele na škole. Náklady spojené se získáním certifikátu by hradil učitel sám. Předpokládané náklady zde autorka uvádí 1500,- – 2000,- Sk pro 1 učitele. Tato změna by univerzitě přinesla vytvoření spolupráce mezi cvičnými školami a univerzitami, zvýšení kvality praktické přípravy studentů, zlepšení odborného a organizačního zabezpečení pedagogické praxe, možnost odborného růstu absolventů pedagogické fakulty.

2.7 Motivace účastníků praxe

„Motivace je psychologický proces, který aktivuje naše chování a dává mu účel a směr. Je to interní hnací síla ženoucí nás k uspokojení našich nenaplněných potřeb. Je to hnací síla, která nás vede k dosažení osobních a organizačních cílů. Je to vůle něčeho dosáhnout. Lidské chování je téměř vždy něčím motivováno. Navíc je však ovlivňováno biologickými, kulturními a situačními aspekty.“⁴⁵

2.7.1 Motivace studentů

Motivace je téma probírané na všech stupních škol i na škole vysoké. Zde se motivace studentů v mnoha předmětech zužuje na dosažení určitého počtu kreditů. Mnohdy tomu tak je i v případě pedagogické praxe. Na praxi jde mnohdy jen o to,

⁴⁴ KUBEROVÁ, Helena. In *Pedagogická konferencia V.: Význam pedagogickej praxe v profesijnom raste učitel'ov, Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2001. 163 s. ISBN 80-8050-390-7 s.24

⁴⁵ *Vybrané teórie motivace* [online]. 2010 [cit. 2010-06- 10]. Dostupný z WWW: <http://www.vedeme.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=85&Itemid=69>

získat potřebný podpis učitele třídy na docházkový list a následně na základě docházkového listu potřebný počet kreditů. V lepším případě na souvislých praxích učitel vyplňuje jakési hodnocení studenta za dobu konání praxe. Učitel tak hodnotí například vztah studenta k uvádějícím učitelům, k učitelskému sboru, přípravu a realizaci vyučovací hodiny, zapojení studenta do mimotřídní činnosti. Zde již student vidí vazbu s hodnocením a motivace k lepší práci a k lepšímu přístupu k praxi je znatelná. Mnohdy je pro studenta motivující i samotný přístup učitele k praxi. Pokud z jeho strany vidí student vstřícnost, určitě to má také pozitivní vliv. A opět se nabízí otázka, jak s motivací studentů pracovat? Jistě by se nabízela možnost písemného hodnocení každého výstupu praxe, ale jelikož zatíženost učitelů je už tak velká, časové podmínky to neumožňují. Další možností by mohlo být vytipování zajímavé výuku, ale to neřeší umístění všech studentů. Otázka motivace je tedy značně složitá.

Pokusila bych se proto navrhnout několik možností zvýšení motivace studentů na PF JCU v Českých Budějovicích. Velmi demotivující je pro studenty jistě negativní přístup učitelů daných tříd. Pokud učitel neprojevív zájem hodinu shlédnou a říci k tomu své postřehy, student není motivován k přípravě si kvalitní hodiny a praxe ztrácí úroveň. Motivaci také snižuje množství studentů na jedné hodině. Například průběžná praxe 2 hodiny týdně a v jedné třídě jsou 3 studenti. Student dochází pravidelně na praxi a má možnost odučit 2 – 3 hodiny za měsíc. I když má možnost sledovat třídu a posuzovat ostatní, není to ovšem tak zajímavé, jako samotné učení. Proto by jistě nebylo od věci množství studentů v jedné třídě minimalizovat. V řadě těchto demotivujících příkladů bych jistě mohla pokračovat, nicméně jsem si vědoma jejich složité nápravy.

Pokud bych ovšem vzala v úvahu praxi souvislou je plná motivací. Už jenom samotné působení studenta v jedné třídě na více hodinách vkuse je motivací, neboť dochází k soužití s třídou, přilnutí k dětem, k spolupráci s učitelem. Proto bych navrhovala dát průběžným praxím alespoň část toho, co mají práce souvislé.

2.7.2 Motivace školy

Školy a hlavně učitelé tříd jsou částečně motivováni finančně, ale bohužel finanční odměna není příliš vysoká, a proto mnohdy učitelé i školy berou studenty na praxích jako nutnost. V lepším případě chce učitel předat studentovi cenné informace,

kteřé během své praxe získal a klaný přístup studenta ho k předávání těchto informací motivuje.

Finanční odměny pro učitele za praxe na PF JCU:

Druh praxe	Finanční odměna pro učitele
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ	
Průběžná pedagogická praxe	1600,- /semestr
Souvislá pedagogická praxe	800,- /za jeden předmět
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	
Úvodní didaktická praxe ve 2. r.	bez odměny (4 dny po 3 hodinách)
Asistentská praxe ve 2. ročníku	bez odměny (1 týden)
Souvislá pedagogická praxe v 1.tř.	bez odměny (1 týden)
Náslechová praxe ve 3. ročníku	1000,- /semestr (9 týdnů po 1 hodině)
Průběžná praxe ve 3.r. -výstupy	500,- /semestr (4-5 týdnů po 1 hodině)
Průběžná praxe ve 3.r. - výstupy	1200,-/semestr (1 hodina týdně)
Průběžná praxe ve 4.r. -výstupy	1500,-/semestr (2 hodiny týdně)
Souvislá praxe ve 4.ročníku	960,- / čtyři týdny

tab.1: Odměny pro učitele za praxe na PF JCU ⁴⁶

Na univerzitě v Nitře je podobný problém s odměnami za pedagogické praxe. Podařilo se mi získat informace o platovém hodnocení učitelů za pedagogické praxe v roce 2001. V této době byla odměna pro cvičného učitele 50,- Sk za přípravu, realizaci a rozbor jedné vyučovací hodiny. ⁴⁷ V té době by bylo zhruba optimální zvýšení na 75,- Sk za vyučovací hodinu, což je zvýšení o 50 %.

2.8 Třída jako prostředí ke konání praxe.

Třída, do které se student při konání praxe dostává, je již třídním učitelem zorganizována. Žáci jsou proto zvyklí (hlavně na 1. stupni) na určitý druh přístupu. Student se pak snaží tomuto přístupu přizpůsobit. Neměl by se proto před konáním praxe s příslušnou třídou seznámit? V dnešní době se upřednostňuje přizpůsobení se

⁴⁶ Vypracováno podle materiálů poskytnutých Mgr. K. Urbanem –referentem pedagogické praxe na PF JCU, 2009.

⁴⁷ ČELINÁK, Štefan. In *Pedagogická konferencia V.: Význam pedagogickej praxe v profesijnom raste učitel'ov, Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2001. 163 s. ISBN 80-8050-390-7 s.28

dětem, které jsou nějakým způsobem znevýhodněni, tj. se specifickou poruchou učení, s poruchami chování nebo i děti integrované s tělesným či psychickým postižením. Pro tyto žáky pak učitel a škola vytváří individuální vzdělávací plány, podle kterých se žáci učí. To by měl být důvod k včasnému seznámení s danou třídou. Ať už jde student do třídy jen na náslechy, či má ve třídě přímo výstup, měl by znát situaci v dané třídě. Při náslechu může dojít ke špatnému zhodnocení situace studentem. Při výstupu dokonce i k poškození samotného žáčka. V době, kdy student bude znát situaci ve třídě, může se blíže seznámit s možnými problémy a tak předejít neúspěchu. V některých případech dochází k tomu, že učitelé nechtějí mluvit o žácích příliš podrobně, neboť se bojí, aby nebyli následně nařčeni z poskytování důvěrných informací. Student by ovšem měl být schopen diskretnosti a získané informace konkrétně dále nesdělovat. Apeluji na to, aby všichni studenti povinně prošli podrobným seznámením s třídou před začátkem praxe. Dosud je to pouze dobrou vůlí učitele.

2.9 Organizace pedagogické praxe

2.9.1 Organizace pedagogické praxe obecně

„Pedagogická praxe je organizačním kolosem zvláště ve městech, kde je více fakult připravujících učitele. Počty studentů – praktikantů jsou do stovek až tisíců a jejich umístění na praxi je tvrdým oříškem. ... Při rozdělování studentů na praxi je třeba zohlednit tyto faktory:

- počet škol, na kterých lze praktikovat, jejich typy a stupně,
- ochotu škol přijímat studenty a spolupracovat s vysokou školou,
- počet učitelů, kteří jsou kvalifikovaní, kompetentní a ochotní k vedení studentské praxe,
- počet hodin daného předmětu na cvičných školách,
- požadavky, přání a představy didaktiků jednotlivých oborů,
- finanční zřetele (např. proplácení jízdného dojíždějícím studentům také didaktikům oborů, kteří musí studenty při praxi sledovat, kontrolovat a pomáhat jim),

- nutnost umístit ve stejném termínu i jiné studenty, tj. studenty jiných fakult a oborů.“⁴⁸

Rozsah pedagogické praxe je na jednotlivých českých fakultách odlišný. Je to dáno možnostmi a místními zvyklostmi. Není dán žádný striktní předpis, který by rozsah praxí upravoval.

Výhody při konání praxe v místě vysoké školy:

- kontakt s vysokou školou, skládání zkoušek, psaní diplomové práce,
- možnost využití knihoven a studoven při řešení problémů,
- udržení kontaktu s ostatními studenty, předávání zkušeností,
- dostupnost návštěvy odborného garanta

Výhody při konání praxe v místě trvalého bydliště:

- kontakt s rodinou,
- praxe na škole, kde se sám učil,
- praxe na škole, kde by mohl získat místo,
- ekonomické důvody pro studenta,
- motivační a aktivizační akcent – sám si vybere školu, učitele,

2.9.2 Organizace pedagogické praxe na PF JCU

Přehled pedagogické praxe na PF JCU:

Druh praxe	Popis
Úvodní didaktická praxe, 1. st. ZŠ, 2. roč. ZS	Studenti jsou od úterý do pátku na hospitaci ve 2. – 5. třídě a to 2. – 4. vyučovací hodinu. Praxe probíhá poslední týden před zahájením výuky v zimním semestru na pěti českobudějovických školách.
Souvislá týdenní asistentská praxe, 1. st. ZŠ, 2. roč. LS	Student si sám zvolí školu i termín, kdy bude praxi konat, sleduje průběh vyučování, kromě sledování specifických didaktických otázek ve výuce plní i další úkoly, které mu byly zadány na fakultě, praxe probíhá v pěti po sobě následujících dnech ve 3. – 5. třídě.

⁴⁸ PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem: student – praktikant – začínající učitel*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 145 s. ISBN 80-244-0444-3. s. 12

Souvislá týdenní praxe v 1. třídě, 1. st. ZŠ, 3. roč. ZS	Student si sám zvolí školu, záměrem je seznámit se s prací učitele v 1. třídě v prvních pěti dnech školního roku, kromě sledování specifických didaktických otázek plní i další úkoly: zjišťuje, zda děti docházely do mateřské školy a všimá si zvláštností v grafickém projevu žáků ve třídě.
Náslechová praxe, 1. st. ZŠ, 3. roč. ZS	Koná se prvních 9 týdnů v zimním semestru vždy ve čtvrtek 1. hodinu, studenti jsou rozděleni do devíti skupin a postupně absolvují devět náslechlů, každý týden jeden předmět u devíti vybraných zkušených učitelek z pěti fakultních škol.
Průběžná praxe (výstupy), 1. st. ZŠ, 3. roč. ZS	Navazuje na náslechovou praxi, je ve čtvrtek 1. hodinu, probíhá do konce ZS, což je 4 nebo 5 týdnů, vedou ji převážně učitelky, které měly náslechovou praxi a další učitelky z fakultních škol, podle počtu studentů v ročníku. Studenti jsou rozděleni do čtyřčlenných skupin a poprvé vyučují.
Průběžná praxe (výstupy), 1. st. ZŠ, 3. ročník LS	Probíhá v letním semestru ve čtvrtek 1. hodinu na pěti fakultních školách, studenti jsou rozděleni do čtyřčlenných skupin.
Průběžná praxe (výstupy), 1. st. ZŠ, 4. roč. ZS	Probíhá v zimním semestru v úterý 1. a 2. hodinu na pěti fakultních školách, studenti jsou rozděleni do čtyřčlenných skupin.
Souvislá čtyřtýdenní praxe, 1. st. ZŠ, 4. roč. LS	Závěrečná praxe, koná se první čtyři týdny na začátku letního semestru, student si vybere školu, většinou v místě bydliště. Za týden učí 12 hodin a hospituje 6 hodin.
Průběžná praxe (výstupy), učitelství pro 2. st. ZŠ a SŠ, 4. roč. ZS + LS	Vždy jeden aprobační předmět v semestru, studenti jsou rozděleni do 4 – 6 členných skupin, absolvují praxi u učitelů na školách, které vyberou příslušné katedry. Na základních školách je praxe ve středu 1. a 2. hodinu, na středních v úterý 1. a 2. hodinu.
Souvislá čtyřtýdenní praxe, učitelství pro 2. st. ZŠ, SŠ a ZUŠ, 5. roč. ZS+LS	Probíhá v pátém ročníku, studenti mají možnost konat praxi v září, a nebo na začátku letního semestru, student si vybere školu, většinou v místě bydliště. Za týden učí 6 hodin a hospituje 3 hodiny v každém předmětu.

tab.2: Přehled pedagogické praxe na PF JCU⁴⁹

⁴⁹ Citováno podle materiálů poskytnutých Mgr. K. Urbanem –referentem pedagogické praxe na PF JCU, 2009.

2.9.2.1 Historický vývoj organizace pedagogické praxe na PF JCU

Učitelství pro 1. stupeň zaznamenalo v oblasti praxe několik změn postupem doby. V této kapitole se pokouším stručně shrnout změny od roku 1979 po současnost.

V roce 1979 v oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ studenti začínali hned v prvním ročníku zimního semestru s úvodní pedagogickou praxí, které trvala 1 týden. V letním semestru pak pokračovali průběžnou pedagogickou praxí v rozsahu dvou hodin týdně. Ve druhém ročníku studenti s průběžnou praxí pokračují v letním i zimním semestru v rozsahu 1 hodiny týdně. Ve druhém ročníku musí současně splnit v době letních prázdnin praxi vychovatelskou v trvání 3 týdnů v letních táborech. A po 4. semestru v září 1. týden pedagogickou praxí v 1. ročníku ZŠ. Ve třetím ročníku se opět vyskytuje pedagogická praxe průběžná v letním i zimním semestru po 2 hodinách týdně. Ve 4. ročníku v zimním semestru pokračovali s praxí průběžnou – 2 hodiny týdně, v letním semestru následovala praxe souvislá v rozsahu 6 týdnů.

Obor učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů začíná v 1. ročníku také úvodní pedagogickou praxí 1 týden. Ve druhém ročníku plní praxí průběžnou předmětovou v rozsahu 2 hodin v zimním semestru a 2 hodin v letním semestru. Následuje pak pedagogická praxe v letních táborech v rozsahu 3 týdnů v době letních prázdnin. Ve 3. ročníku následuje v zimním semestru desetidenní vychovatelská praxe a ve letním semestru týdenní předmětová praxe. Ve 4. ročníku zimního semestru se opět vyskytuje průběžná praxe předmětová v rozsahu 1 hodiny týdně pro každý předmět a letní semestr studenti plní souvislou praxí v rozsahu 6 týdnů.⁵⁰

Obor, ročník	Druh a rozsah praxe
Učitelství pro 1. st. ZŠ	
1. ročník ZS LS	Úvodní pedagogická praxe/ 1 týden Průběžná pedagogická praxe/ 2 hod. týdně
2. ročník ZS i LS LS LS - září	Průběžná ped. praxe / 1 hod. týdně Vychovatelská praxe na let.táb. / 3 týdny Praxe v 1. třídě ZŠ /1 týden
3. ročník ZS i LS	Průběžná ped. praxe /2 hod. týdně

⁵⁰ Studijní rok 1979/1980, PF v Českých Budějovicích: 1979.

4. ročník ZS LS	Průběžná ped. praxe/ 2 hod. týdně Souvislá praxe /6 týdnů
Uč. všeobecně vzdělávacích předmětů	
1. ročník ZS	Úvodní ped. praxe / 1 týden
2. ročník ZS i LS LS	Průběžná ped. praxe /2 hod. týdně Vychovatelská praxe na let.táb. / 3 týdny
3. ročník ZS LS	Praxe vychovatelská /10 dní Praxe předmětová / 1 týden
4. ročník ZS LS	Průběžná předmětová praxe / 2 hod. týdně Souvislá praxe / 6 týdnů

Tab.3: Přehled pedagogických praxí na PF v Českých Budějovicích v roce 1979

Ve studijním roce 1984/1985⁵¹ nenacházím žádné změny ohledně praxe v oboru učitelství pro 1. stupeň. Ovšem v oboru učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů ano. První změnou je, že obor je nastaven jako pětiletý. Ostatní změny viz tabulka 4.

Uč. všeobecně vzdělávacích předmětů	
1. ročník ZS	Úvodní ped. praxe / 1 týden
2. ročník ZS ZS i LS LS	Pedagogická praxe předmětová – moderní výuk. techniky/ 2 hod. týdně Průběžná ped. praxe /2 hod. týdně Vychovatelská praxe na let.táb. / 3 týdny
3. ročník ZS LS ZS i LS	Praxe vychovatelská /10 dní Praxe předmětová / 1 týden Pedagogická praxe 1. a 2. aprobač.předmětu /2hod. týdně
4. ročník ZS i LS LS ZS LS	Průběžná předmětová praxe / 2 hod. týdně Souvislá praxe / 6 týdnů Praxe vychovatelská / 1 týden Pedagog. praxe předmětová –souvislá / 2 týdny
5. ročník ZS i LS	Pedagogická praxe předmětová 1. a 2. apro. předm. / 4 týdny v každém semestru

⁵¹ Studijní rok 1984/1985, PF v Českých Budějovicích: 1984.

Tab.4: Přehled pedagogických praxí na PF v Českých Budějovicích v roce 1984

Ve studijním roce 1986/1987⁵² nalézám změnu v podobě zkrácení souvislé pedagogické praxe ve 4. ročníku učitelství pro 1. stupeň ZŠ z 6 týdnů na 5 týdnů. V oboru učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů nastávají změny v 1. a 2. ročníku, kde se ruší Úvodní ped. praxe v 1. ročníku a Pedagogická praxe předmětová – moderní výuk. techniky ve 2. ročníku, viz tabulka 5. Ostatní ročníky jsou nezměněny.

Uč. všeobecně vzdělávacích předmětů	
1. ročník ZS	Úvodní ped. praxe / 1 týden
2. ročník ZS	Pedagogická praxe předmětová – moderní výuk. techniky/ 2 hod. týdně
LS	Průběžná ped. praxe /2 hod. týdně
LS	Vychovatelská praxe na let.táb. / 3 týdny

Tab.5: Přehled změn pedagogických praxí na PF v Českých Budějovicích v roce 1986

Studijní rok 1989/1990 opět vrací pedagogickou praxi souvislou ve 4. ročníku učitelství pro 1. stupeň na 6 týdnů. V oboru učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů nacházím dvě změny. První změnou je přesun pedagogické praxe v letních táborech z 2. ročníku do třetího ročníku. Druhou změnou je zrušení průběžné pedagogické praxe v zimním i letním semestru 3. ročníku.⁵³

Studijní rok 1991/1992:⁵⁴

Obor, ročník	Druh a rozsah praxe
Učitelství pro 1. st. ZŠ	
1. ročník LS	Úvodní pedagogická praxe/ 1 týden
2. ročník ZS nebo LS	Praxe v mimoškolní práci s dětmi: a)buď po 4. semestru v letním táboře, nebo b) vedení dětského oddílu (do 15 let) během 1., 2. popř. 3. semestru.
LS	Pedagogická praxe z přírodovědných předmětů /1 hod. týdně
3. ročník ZS	Praxe v 1. třídě ZŠ /1 týden
ZS i LS	Průběžná ped. praxe /2 hod. týdně
4. ročník ZS	Průběžná ped. praxe/ 2 hod. týdně

⁵² Studijní rok 1986/1987, PF v Českých Budějovicích: 1987.

⁵³ Studijní rok 1989/1990, PF v Českých Budějovicích: 1990.

⁵⁴ Studijní rok 1991/1992, PF v Českých Budějovicích: 1992

LS	Souvislá praxe /6 týdnů
Uč. všeobecně vzdělávacích předmětů	
3. ročník LS	Průběžná ped. praxe 1. a 2. apro.předm. / 2 hod. týdně
4. ročník ZS LS	Průběžná předmětová praxe / 2 hod. týdně Souvislá praxe na ZŠ / 4 týdny
5. ročník LS	Souvislá praxe na SŠ /4 týdny

Tab.6: Přehled pedagogických praxí na PF v Českých Budějovicích v roce 1991

Ve studijním roce 1992/1993 byly v oboru učitelství pro 1. stupeň zrušeny obě praxe ve 2. ročníku. Ostatní zůstávají beze změny. V oboru učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů došlo ke zkrácení souvislých praxí ve 4. i 5. ročníku ze 4 týdnů na 3 týdny.⁵⁵

Další změnu nacházím ve studijním roce 1993/1994, kde se mění délka praxí ve 4. ročníku učitelství pro 1. stupeň a to: průběžná praxe v zimním semestru se zvyšuje na 4 hodiny týdně a souvislá pedagogická praxe se snižuje na 4 týdny. V tomto roce dochází k rozdělení oboru všeobecně vzdělávacích předmětů na učitelství pro základní školy a učitelství pro střední školy. Obor všeobecně vzdělávacích předmětů ještě dobíhá.⁵⁶

Ve studijním roce 1997/1998 došlo opět k redukci praxí. V oboru učitelství pro 1. stupeň byla zrušena úvodní pedagogická praxe v 1. ročníku a zkrácena pedagogická praxe v letním semestru 3. ročníku na 1 hodinu týdně. Praxe ve 4. ročníku zimního semestru byla také snížena a to na 3 hodiny týdně. V ostatních učitelstevských oborech praxe probíhá zpravidla 2 hodiny týdně v předposledním ročníku zimního i letního semestru a 4 týdny praxe souvislé v letním semestru posledního ročníku.⁵⁷

V dalším akademickém roce dochází k jakémusi rozdělení praxe ve 3. ročníku učitelství pro 1. stupeň, kde se průběžná praxe v zimním semestru nazývá praxí naslechovou a v letním semestru praxe – výstupy. Množství hodin je ovšem totožné.⁵⁸

K nárůstu praxí dochází v roce 2002, kdy do oboru učitelství pro 1. stupeň přibývá v 2. ročníku úvodní pedagogická praxe v trvání 1 týdne zimního semestru a praxe asistentská 1 týden v letním semestru.⁵⁹ Od té doby se nic dalšího nezměnilo.

⁵⁵ Studijní rok 1992/1993, PF v Českých Budějovicích: 1992.

⁵⁶ Studijní rok 1993/1994, PF v Českých Budějovicích: 1993.

⁵⁷ Studijní rok 1997/1998, PF v Českých Budějovicích: 1997.

⁵⁸ Studijní rok 1998/1999, PF v Českých Budějovicích: 1998.

⁵⁹ Studijní rok 2002/2003, PF v Českých Budějovicích: 2002.

2.9.2.2 Shrnutí vývoje pedagogických prací

Z následujícího přehledu je zřejmé, že zhruba před 30 lety byla praxe brána zcela jinak, neboť množství prací bylo bráno zcela jinak. Studenti od 1. ročníku měli možnost setkávat se s povoláním, které si vybrali v jeho přirozeném prostředí, tj. ve škole. Hned v 1. ročníku měli možnost si uvědomit, zda je jejich volba správná a případně svou volbu ještě včas změnit.

Postupem doby se počet prací pomalu snižoval a asi nejmenšího počtu dosáhl kolem roku 2000. Poté došlo sice k mírnému nárůstu, ale nejsem zcela přesvědčena, že k dostačujícímu.

2.9.2.3 Cíle jednotlivých prací

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

- **týdenní úvodní praxe** – „Náplní této didaktické praxe, která v programu učitelství pro primární vzdělávání představuje praxi úvodní, je pedagogické pozorování výuky ve druhých až pátých třídách 1. stupně ZŠ. Posluchači plní předem zadané a tématicky vymezené úkoly. Ty jsou rozdílné v jednotlivých třídách a odrážejí specifika jednotlivých ročníků 1. stupně ZŠ. Studenti by si měli osvojit metodu pedagogického pozorování výuky. Poznatky z této praxe jsou dále využívány ve výuce didaktiky.“⁶⁰
- **pedagogická praxe asistentská** – „Asistentská praxe vychází z teoretických poznatků, které studenti učitelství 1. stupně ZŠ získali především v didaktice a metodice výchovy. Student praxi vykonává ve zvoleném ročníku příslušné základní školy. Seznamuje se s problematikou výchovného i dalšího působení třídního učitele, s aktivitami dětí mimo vyučování, s řešením nestandardních problémů. Určitým vodítkem jsou mu zde předem stanovené úkoly, jejichž písemné zpracování odevzdává po skončení praxe.“⁶¹

⁶⁰ IS – STAG [online]. 2010 [cit. 2010-06-21]. Dostupný z WWW:

<[⁶¹ IS – STAG \[online\]. 2010 \[cit. 2010-06-21\]. Dostupný z WWW:](https://wstag.jcu.cz/portal/prohlizeni/index.jsp?navigationalstate=JBPNS_r00ABXdRAApzdGF0ZUNsYXNzAAA AAQA2Y3ouemN1LnN0YWwucG9ydGxldHMxNjgucHJvaGxpemVuaS5zdGF0ZXMuUHJlZG1ldFN0YXRlAAdf X0VPR19f&pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkkNMvyC8qSczRLyjKz8jJrErNy9TPzEtJrdDLKi 7QNxBmZACp4iouSSxJdc5JLC4G882Sq_Sqkkv1gMLpeiADclJLig3NLPQQpuiBtRTrBRSlpuSmlgSDeEC9DADq CZl2dgAAAA**&interactionstate=JBPNS_r00ABXdwABBwcm9obG16ZW5pQWN0aW9uAAAAQA- Y3ouemN1LnN0YWwucG9ydGxldHMxNjgucHJvaGxpemVuaS5wcmVkbWV0LlByZWRTZXRTZWVY2hBY3Rp b24ABXJlc2V0AAAAQAEdHJlZQAHX19FT0ZfXw**&type=portlet&phase=action&windowid=%2Fportal%2F prohlizeni%2Findex.jsp%2F0></p></div><div data-bbox=)

- **pedagogická praxe v 1. třídě** – „Seznámit studenty s prací učitele v 1. třídě. Má motivační funkci pro povolání učitele.“⁶²
- **Pedagogická praxe náslechová** – „Tato forma pedagogické praxe je cílena jako příprava studentů k samostatnému vedení výuky a je jednou z atributů analýzy vyučovacího procesu. V rámci této praxe se studenti seznamují prakticky formou hospitací s výchovně vzdělávací činností učitele ve třídě, s využíváním názornosti ve výuce, prakticky si ověřují volbu a výběr jednotlivých vyučovacích metod pro výuku v různých předmětech, seznamují se s metodou a způsoby hodnocení vědomostí a znalostí žáků a s využíváním některých nových alternativních metod.“⁶³
- **Pedagogická praxe – výstupy** – „Na náslechovou praxi přímo navazuje v 6. a 7. semestru druhá etapa průběžné pedagogické praxe - výstupy - v jednotlivých předmětech a třídách ZŠ. Student začíná učit. Příprava na vyučovací hodinu začíná podrobnou instruktáží u učitele ZŠ. Následně zpracovanou přípravu doplněnou praktickými poznatky z hospitací předkládá student ještě před výstupem ke kontrole a k případnému doplnění či opravě učiteli ZŠ. Po výstupu následuje vždy rozbor a zhodnocení průběhu celé hodiny.“⁶⁴

<[⁶² IS – STAG \[online\]. 2010 \[cit. 2010-06-21\]. Dostupný z WWW:](https://wstag.jcu.cz/portal/prohlizeni/index.jsp?navigationalstate=JBPNS_r00ABXctAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAF C05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0NDk1AAdfX0VPR19f&pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkkN MvyC8qSczRLyJkz8jJrErNy9TPzEtJrdDLKi7QNxBmZACp4iguSSxJ9U6tBPNEdC2NjIyNzY0MjM0sTE3MzU1M LE2BMgwA2CGAlFIAAAA*&interactionstate=JBPNS_r00ABXewAAZkZXRhaWwAAAABAA5wcmVkbWV0U 3lsYWJ1cwAQcHJvaGxpemVuaUFjdGlvbGAAAAEAPmN6Lnpjds5zdGFnlBvcnRsZXRzMTY4LnByb2hsaXplb mkucHJIZG1ldC5QcmVkbWV0U2VhcmNoQWN0aW9uAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAF C05MjIzMzcyMDM2ODU 0Nzc0NDk1AAVvZXNldAAAAEABHRydWUAB19fRU9GX18*&type=portlet&phase=action&>windowid=%2Fportal%2Fprohlizeni%2Findex.jsp%2F0 ></p>
</div>
<div data-bbox=)

<[⁶³ IS – STAG \[online\]. 2010 \[cit. 2010-06-21\]. Dostupný z WWW:](https://wstag.jcu.cz/portal/prohlizeni/index.jsp?navigationalstate=JBPNS_r00ABXctAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAF C05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0NDk1AAdfX0VPR19f&pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkkN MvyC8qSczRLyJkz8jJrErNy9TPzEtJrdDLKi7QNxBmZACp4iguSSxJ9U6tBPNEdC2NjIyNzY0MjM0sTE3MzU1 MDAyAMgwAYP91e1IAAAA*&interactionstate=JBPNS_r00ABXewAAZkZXRhaWwAAAABAA5wcmVkbWV 0U3lsYWJ1cwAQcHJvaGxpemVuaUFjdGlvbGAAAAEAPmN6Lnpjds5zdGFnlBvcnRsZXRzMTY4LnByb2hsaXplb mkucHJIZG1ldC5QcmVkbWV0U2VhcmNoQWN0aW9uAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAF C05MjIzMzcyMDM2ODU 0Nzc0NDk1AAVvZXNldAAAAEABHRydWUAB19fRU9GX18*&type=portlet&phase=action&>windowid= %2Fportal%2Fprohlizeni%2Findex.jsp%2F0 ></p>
</div>
<div data-bbox=)

<[⁶⁴ IS – STAG \[online\]. 2010 \[cit. 2010-06-21\]. Dostupný z WWW:](https://wstag.jcu.cz/portal/prohlizeni/index.jsp?navigationalstate=JBPNS_r00ABXctAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAF C05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0MzY5AAdfX0VPR19f&pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkkN MvyC8qSczRLyJkz8jJrErNy9TPzEtJrdDLKi7QNxBmZACp4iguSSxJ9U6tBPNEdC2NjIyNzY0MjM0sTE3MzU2M zSyBMgwAgkCbZVIAAAA*&interactionstate=JBPNS_r00ABXewAAZkZXRhaWwAAAABAA5wcmVkbWV0U 3lsYWJ1cwAQcHJvaGxpemVuaUFjdGlvbGAAAAEAPmN6Lnpjds5zdGFnlBvcnRsZXRzMTY4LnByb2hsaXplb mkucHJIZG1ldC5QcmVkbWV0U2VhcmNoQWN0aW9uAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAF C05MjIzMzcyMDM2ODU 0Nzc0MzY5AAVvZXNldAAAAEABHRydWUAB19fRU9GX18*&type=portlet&phase=action&>windowid= %2Fportal%2Fprohlizeni%2Findex.jsp%2F0 ></p>
</div>
<div data-bbox=)

<[52](https://wstag.jcu.cz/portal/prohlizeni/index.jsp?navigationalstate=JBPNS_r00ABXctAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAF C05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0MzY5AAdfX0VPR19f&pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkkN MvyC8qSczRLyJkz8jJrErNy9TPzEtJrdDLKi7QNxBmZACp4iguSSxJ9U6tBPNEdC2NjIyNzY0MjM0sTE3MzU2M TQyBMgwASKojGFIAAAA*&interactionstate=JBPNS_r00ABXewAAZkZXRhaWwAAAABAA5wcmVkbWV0 ></p>
</div>
<div data-bbox=)

- **Průběžná pedagogická praxe** – „V 7. semestru výstupy studentů pokračují s tím rozdílem, že: a) instrukce učitelů nejsou již tak podrobné a vyčerpávající, a dávají tak více prostoru pro vlastní nápady a formy práce, b) studenti absolvují vždy v jednom dnu trojhodinovou praxi, v níž dvě hodiny vyučují a v tzv. asistentské hodině jsou pověřováni spec. dílčími úkoly v rámci vyučovací hodiny. Delší přítomnost ve třídě jim umožňuje nejen usnadnit postupné pronikání do složité problematiky vyučovacího procesu, ale i poznávat různé varianty řešení nepředvídatelných pedagogických i kázeňských situací, které musí učitel často řešit.“⁶⁵
- **Souvislá pedagogická praxe** – „V systému přípravy budoucích učitelů 1. stupně ZŠ má souvislá praxe své specifické postavení. Završuje a integruje záměry jednotlivých praxí, které se realizují od 2. ročníku v návaznosti na teoretickou pedagogicko psychologickou a odbornou přípravu. Jedním z dalších záměrů této praxe je vést studenty k rozvoji sebereflektivní kompetence. Výsledky vlastního sebehodnocení mohou konfrontovat s hodnocením učitelů, pod jejichž supervizí učí.“⁶⁶

Učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ

- **Průběžná pedagogická praxe** – (probíhá pod příslušnými katedrami) podle aprobačního předmětu např. katedra fyziky: „Rozbor a příprava učiva zadané látky (cíle hodiny, struktura hodiny, mezipředmětové vztahy, základní pojmy,

U3lsYWJ1cwAQcHJvaGxpemVuaUFjdGlvgAAAAEAPmN6Lnpjds5zdGFnLnBvcnRsZXRzMTY4LnByb2hsaXplbmkcHJIZG1ldC5QcmVkbWV0U2VhcmNoQWN0aW9uAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFc05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0MjUzAAVzZXNldAAAAEABHRydWUAB19fRU9GX18*&type=portlet&phase=action&windowid=%2Fportal%2Fprohlizeni%2Findex.jsp%2F0 >

⁶⁵ IS – STAG [online]. 2010 [cit. 2010-06-21]. Dostupný z WWW:

<https://wstag.jcu.cz/portal/prohlizeni/index.jsp?navigationalstate=JBPNS_r00ABXctAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFc05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0MjUzAAVzZXNldAAAAEABHRydWUAB19fRU9GX18*&type=portlet&phase=action&windowid=%2Fportal%2Fprohlizeni%2Findex.jsp%2F0>

⁶⁶ IS – STAG [online]. 2010 [cit. 2010-06-21]. Dostupný z WWW:

<https://wstag.jcu.cz/portal/prohlizeni/index.jsp?navigationalstate=JBPNS_r00ABXctAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFc05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0MjUzAAVzZXNldAAAAEABHRydWUAB19fRU9GX18*&type=portlet&phase=action&windowid=%2Fportal%2Fprohlizeni%2Findex.jsp%2F0>

ap.) Pedagogické výstupy jednotlivých studentů. Didaktický rozbor vyučovací hodiny fyziky s objasněním předností a nedostatků.“⁶⁷

- **Souvislá pedagogická praxe** – (opět probíhá pod příslušnými katedrami) např. katedra geografie: „Komplexní poznání pedagogické praxe i administrativní činnosti učitele na základní škole. Uplatnění vlastních znalostí a dovedností získaných během souvislé a samostatné výuce zeměpisu. Řešení různých situací při vyučování i v mimoškolní činnosti žáků. Poznání průběhu pedagogických rad, schůzek předmětových komisí, schůzek s rodiči žáků.“⁶⁸

2.9.3 Organizace pedagogické praxe na Univerzitě Palackého v Olomouci v oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Ročník	Semestr	Druh praxe
1.	ZS	1.
		1.
	LS	2.
2.	ZS	3.
	LS	4.
		4.

⁶⁷ IS – STAG [online]. 2010 [cit. 2010-06-21]. Dostupný z WWW:

<[⁶⁸ IS – STAG \[online\]. 2010 \[cit. 2010-06-21\]. Dostupný z WWW:](https://wstag.jcu.cz/portal/prohlizeni/index.jsp?navigationalstate=JBPNs_r00ABXctAAhdzGF0ZUtleQAAAAEAF C05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0MTQxAAdfX0VPR19f&pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkkN MvyC8qSczRLyjKz8jJrErNy9TPzEtJrdDLKi7QNxBmZACp4iguSSxJ9U6tBPNEdC2NjIyNzY0MjM0sTE3MzU0M TQyBMgwAYbu8j1IAAAA*&interactionstate=JBPNs_r00ABXf- AAZkZXRhaWwAAAABAA5wcmVkbWV0U3lsYWJ1cwAOcHJIZG1ldFNlbWVzdHIAAAAABAAJaUwAQcHJva GxpemVuaUFjdGlvbgAAAAEAPmN6LnpjdS5zdGFnLnBvcnRsZXRzMTY4LnByb2hsaXplbmkuHJIZG1ldC5Qc mVkbWV0RGV0YWlsQWN0aW9uAAhdzGF0ZUtleQAAAAEAF C05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0MTQxAA5wcmVkbWV0WmtyUHJhYwAAAAEAA0tGWQAKcHJIZG1ldFJvawAAAAEABDIwMTAADnByZWRtZXRaa3JQc mVkaAAAAQACUFoAB19fRU9GX18*&type=portlet&phase=action&>windowid=%2Fportal%2Fprohlizeni%2Fin dex.jsp%2F0 ></p>
</div>
<div data-bbox=)

<[54](https://wstag.jcu.cz/portal/prohlizeni/index.jsp?navigationalstate=JBPNs_r00ABXctAAhdzGF0ZUtleQAAAAEAF C05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0MTE5AAdfX0VPR19f&pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkkN MvyC8qSczRLyjKz8jJrErNy9TPzEtJrdDLKi7QNxBmZACp4iguSSxJ9U6tBPNEdC2NjIyNzY0MjM0sTE3MzU0M DS2BMgwAE2EB71IAAAA*&interactionstate=JBPNs_r00ABXf- AAZkZXRhaWwAAAABAA5wcmVkbWV0U3lsYWJ1cwAOcHJIZG1ldFNlbWVzdHIAAAAABAAJaUwAQcHJva GxpemVuaUFjdGlvbgAAAAEAPmN6LnpjdS5zdGFnLnBvcnRsZXRzMTY4LnByb2hsaXplbmkuHJIZG1ldC5Qc mVkbWV0RGV0YWlsQWN0aW9uAAhdzGF0ZUtleQAAAAEAF C05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0MTE5AA5wcmVkbWV0WmtyUHJhYwAAAAEAA0tHRQAKcHJIZG1ldFJvawAAAAEABDIwMTAADnByZWRtZXRaa3JQc mVkaAAAAQACU1oAB19fRU9GX18*&type=portlet&phase=action&>windowid=%2Fportal%2Fprohlizeni%2Fin dex.jsp%2F0 ></p>
</div>
<div data-bbox=)

3.	ZS	5.	Pedagogická praxe v 1. ročníku / 1 týden
		5.	Pedagogická praxe průběžná 2 (Č, M, PRV)/ 2 hod. týdně
		5.	Pedagogická praxe v rámci předmětu Didaktika VV, HV, TchV, TV/ 6 hodin
	LS	6.	Pedagogická praxe průběžná 3 (Č, M, PŘ, VL)/ 2 hod./ týdně
4.	ZS	7.	Pedagogická praxe průběžná 4 (HV, TV, VV, TchV, DV) / 2 hod. týdně
	LS	8.	Pedagogická praxe souvislá / 8 týdnů

Tab. 7: Přehled pedagogické praxe oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ na UP v Olomouci⁶⁹

- **Úvodní pedagogická praxe**

Tato praxe je praxí úvodní a má za úkol motivovat studenty pro vybraný obor. Probíhá v 1. až 5. ročníku ZŠ v olomouckém regionu. Praxe probíhá skupinovou formou. Studenti při této praxi vyplňují hospitační protokol a píší esej a téma úvodní praxe.

- **Pedagogická praxe průběžná 1 didaktické praktikum**

Studenti ve skupinových hospitacích sledují výchovně vzdělávací proces a pod vedením metodika sledují a rozebírají základní diagnostické, řídicí a prognostické činnosti učitele.

- **Pedagogická praxe následová k Metodice výchovné práce**

Studenti opět pozorují výchovně vzdělávací proces a pod vedením metodika z PdF UP rozebírají především výchovnou práci na 1. stupni ZŠ. Praxe probíhá 1 hodinu ve třídě u učitele a další hodinu rozbor s metodikem. Mezi hlavní cíle patří pozorování chování žáků, umístění žáků, vybavenost třídy, vzájemné vztahy, hodnocení žáků.

- **Pedagogická praxe průběžná (náslechová) k vlastivědě, přírodovědě, prvouce**

Praxe je zaměřena na analýzu chování a vzdělávání v předmětech vlastivěda, přírodověda a prvouka.

- **Pedagogická praxe v 1. ročníku**

⁶⁹ NELEŠOVSKÁ, Alena, SVOBODAVÁ, Jana. *Pedagogická praxe: Praktická příručka určená studentům prezenčního studia oboru učitelství pro 1. st. ZŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 116 s. ISBN 80-244-0171-1 s.8

Studenti se seznamují s náročností práce na počátku školní docházky. Praxe je vedena učiteli prvních tříd a je na jejich uvážení, jak studenty povedou při absolvování této praxe.

- **Pedagogická praxe průběžná 2**

Praxe probíhá ve trojicích v 1. – 3. ročníku ZŠ. Studenti mají povinnost 1 hodiny výstupu a 1 hodiny náslechu týdně. Praxe probíhá ve 3 dopoledních vyučovacích hodinách, kdy se trojice studentů postupně střídá ve výstupech. Cvičný učitel zapisuje studentovi stručné hodnocení do výkazu praxe.

- **Pedagogická praxe průběžná 3**

Praxe je pojata podobně jako předcházející, akorát praxe probíhá v 4. a 5. ročníku.

- **Pedagogická praxe průběžná 4**

Praxe má za cíl nácvik dovedností v předmětech Hv, Tv, Vv, Pv, Dv. Student má 1 hodinu týdně výstup a jednu hodinu týdně náslechu.

- **Pedagogická praxe souvislá**

Student má získat orientaci v celém provozu školy. Praxe má být završením všech dosavadních splněných praxí. Student se při praxi setkává s výukou na plně organizované škole i na malotřídní škole.⁷⁰

2.9.3.1 Shrnutí pedagogické praxe na UP v Olomouci

Pedagogická praxe na univerzitě Palackého v Olomouci je rozložena do jednotlivých ročníků již od 1. ročníku. Toto rozvržení má jistě své výhody, neboť student se hned od začátku začleňuje do procesu, ve kterém bude v budoucnu trávit velké množství času. Student tak již od počátku ví, „do čeho jde“. Studenti zde také mají možnost po absolvování všech praxí hodnotit pedagogické praxe a přispět tak k jejich případnému zlepšení. Celkově lze hodnotit stav praxí relativně kladně, neboť hodinová dotace praxí od 1. do 4. ročníku je uspokojivá. Také shledávám za kladné rozdělení jednotlivých předmětů k jednotlivým praxím. Například Pedagogická praxe průběžná 3 má ve svém obsahu výuku českého jazyka, matematiky, přírodovědy a vlastivědy, Pedagogická praxe průběžná 4 pak výuku hudební výchovy, tělocviku, atd. Nemůže se tak stát, že by se student s jedním z předmětů na praxi třeba vůbec nesetkal.

⁷⁰ NELEŠOVSKÁ, Alena, SVOBODAVÁ, Jana. *Pedagogická praxe: Praktická příručka určená studentům prezenčního studia oboru učitelství pro 1. st. ZŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 116 s. ISBN 80-244-0171-1 s.9-116

2.9.4 Organizace pedagogické praxe na Univerzitě Konstantina Filozofa v Nitře

2.9.4.1 Stav v roce 2001

	2. roč.	3. roč.	3. roč.	4. roč.	4. roč.
Semestr	4.	5.	5.+6.	7.	8.
Forma praxe	Bloková	Bloková	Průběžná	Průběžná	Souvislá
Způsob praxe	Náslech	Náslech	Výstup	Výstup	Výstup
Trvání	1 týden	1 týden	10 + 10 týd.	10 týdnů	6 týdnů
Počet hodin	10	10	20+20	20	60
Povinnosti studenta	Pozorování, písemný záznam, rozbor.		Písemná příprava, rozbor.		

Tab.8: Harmonogram ped. praxí studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ⁷¹

	2. roč. obor pedagogika	3. roč.	4. roč.	4. roč.	5. roč.
Semestr	4. (po ukončení)	6.	7.	8.	10.
Forma praxe	Bloková	Průběžná (1 den/týden)	Bloková	Bloková	Souvislá
Způsob praxe	Výstup	Náslech	Výstup	Výstup	Výstup
Trvání	2 týdny	10 týdnů	2 týdny	2 týdny	6 týdnů (3 týdny na ZŠ, 3 týdny na SŠ)
Počet hodin	20 (mimošk. zařízení)	20 (2 hod./ týdně na ZŠ)	20 (na ZŠ)	20 (na SŠ)	60 (30 – ZŠ, 30 – SŠ)
Povinnosti studenta	Pís.příprava, deník, vyhodnocení	Pozorování, pís.záznam, rozbor	Pís. příprava, rozbor	Pís. příprava,	Pís. příprava, deník, rozbor.

Tab. 9: Harmonogram ped. praxe studentů všeobecně- vzdělávacích předmětů 5 – 12 ročníků.⁷²

⁷¹ ČELINÁK, Štefan. In *Pedagogická konferencia V.: Význam pedagogickej praxe v profesijnom raste učiteľ'ov, Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2001. 163 s. ISBN 80-8050-390-7 s.26

- **Blokové pedagogické praxe** – Praxe probíhá podle rozvrhu hodin na cvičných školách v místě univerzity nebo v jiných institucích podle oboru. Časově je zařazena tak, aby student neměl jiné studijní povinnosti na univerzitě a mohl se tak plně věnovat povinnostem s praxí spojených. Student tak tráví 2 týdny den co den na cvičné škole, což je pozitivní faktor v jeho rozvoji. Dochází tak k pravidelnému kontaktu s cvičným učitelem i se žáky.
- **Průběžné pedagogické praxe** – Srovnáme-li praxi průběžnou s praxí blokovou, zjistíme, že mají rovnou dotaci hodin. Negativem u této praxe je narušená návaznost učiva, nemožnost ověření si vědomostí žáků. Praxe trvá po dobu 10 týdnů.
- **Souvislá praxe** – Trvání souvislé pedagogické praxe je 6 týdnů, což je velice pozitivní.

2.9.4.2 Další vývoj na univerzitě v Nitře

Po přijetí nového zákona v roce 2002 o vysokých školách na Slovensku se v oboru učitelství všeobecně – vzdělávacích předmětů vytvářejí tři nové obory:

- Učitelství akademických předmětů (pedagogika, anglický jazyk a literatura);
- Učitelství uměleckých a výchovných předmětů (hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova);
- Učitelství profesních předmětů a předmětů praktické přípravy (technická výchova, mistr odborné výchovy).

PF UKF učinila také změnu ve studijním programu učitelství pro 1. stupeň. Obor rozdělila do dvou fází. 1. fází je bakalářský studijní program Předškolní a elementární pedagogika. Absolvent pak může po třech letech studia pracovat v mimoškolní výchově nebo působit jako asistent učitele na 1. stupni ZŠ. Nebo může přistoupit do 2. fáze, kde po dobu 2 let studuje magisterský studijní obor Učitelství pro 1. stupeň (nebo Předškolní pedagogika).

⁷² ČELINÁK, Štefan. In *Pedagogická konferencia V.: Význam pedagogickej praxe v profesijnom raste učiteľ'ov, Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2001. 163 s. ISBN 80-8050-390-7 s.26

2.9.4.3 Studijní program předškolní a elementární pedagogika

Tento tříletý obor k dosažení titulu Bc. je svým pojetím značně odlišný od pojetí na PF JCU. Už samotné propojení oboru učitelství pro 1. stupeň s oborem předškolní pedagogika určuje jiné pojetí. Po prohlédnutí studijního programu se pokusím lehce nastínit jeho průběh. První rok studia je orientován teoreticky se zaměřením na dítě v období předškolního a mladšího školního věku. Pozornost je věnována psychologickým a sociologickým vědám opět se zaměřením na dítě, tentokrát ve vztahu ke společnosti. Dalším bodem je dítě předškolního věku a jeho rozvoj – rozvoj matematického myšlení, vnímání, vyjadřování, pohybové zručnosti. Množství předmětů s praktickým podtextem je zde opravdu hojné, ovšem s praxí ve školních či předškolních zařízeních se v prvním ročníku nesetkáme.

Druhý ročník je zaměřen jak teoreticky tak metodicky. Zaměřuje se na poznání výchovy a vzdělání v předškolním a mimoškolním prostředí. Řeší se zde otázky individuálních a skupinových odlišností a prohlubují se poznatky v oblastech mateřského jazyka, literatury a matematiky. Zde již studenti absolvují pedagogickou praxi a to Úvodní hospitační praxi v MŠ a 1. ročníku ZŠ v zimním semestru a Pedagogickou praxi v MŠ v letním semestru.

Třetí ročník je pak soustředěn na aplikaci poznatků do praxe. Zde v zimním semestru nacházíme Pedagogickou praxi v 1. ročníku ZŠ. V letním semestru se zde objevují Pedagogická praxe ve školním klubu a Pedagogická praxe ve škole v přírodě. Bohužel rozsah praxí a jejich obsah se mi z dostupných materiálů nepodařilo získat. Mohu je usuzovat, že všechny zde zmiňované praxe probíhají vždy 1 týden daného semestru. Usuzuji tak z harmonogramu studijního roku fakulty a z kreditního hodnocení jednotlivých praxí.⁷³

2.9.4.4 Studijní program Učitelství pro 1. stupeň

Tento studijní program lze studovat po absolvování bakalářského programu Předškolní a elementární pedagogika. Obor je dvouletý a absolvent získá titul Mgr. Dva roky studia jsou z velké části zaměřeny na didaktiky jednotlivých předmětů na 1. stupni ZŠ. Ostatní předměty vycházejí z pedagogických věd. Své místo zde mají i pedagogické praxe. Hned v zimním semestru student absolvuje Hospitačně – asistentickou praxi na základní škole. V letním semestru pak Odbornou pedagogickou praxi I.. V dalším roce

⁷³ KUJIRINCOVÁ, V., POKRIVČÁKOVÁ, S., TÓTHOVÁ, M. *Bakalárske študijné programy pre učiteľ'ské a neučiteľ'ské odbory studia*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2005. 110 s. ISBN 80-8050-866-6. s. 26-80.

se zde objevuje Odborná pedagogická praxe II. v zimním semestru a Souvislá pedagogická praxe (projekt) v letním semestru. Všechny praxe se jeví jako blokové či souvislé, tj. nemají týdenní hodinové rozvržení během semestru.

Jelikož tento obor na UKF v Nitře je koncipován zcela odlišně od ostatních výše zmíněných, nepříjde mi vhodné je srovnávat. Zamyslím-li se nad pojetím na UKF v Nitře, obor mi sám o sobě přijde vhodně sestaven tak, aby student získal dostatek teoretických znalostí z oblasti pedagogiky, didaktiky a dalších věd z oblasti přípravy učitelů. Hodinové dotace hodin praxí jsou zhruba podobného rozsahu jako na PF JCU, zde mi také zařazení pedagogických praxí hned od 1. ročníku studia na pedagogické fakultě.

2.9.4.5 Ostatní učitel'ské programy

Ostatní učitel'ské programy mají společný pedagogicko-psychologický a sociální základ. Jde o tříleté bakalářské studium. S pedagogickou praxí se zde setkáváme ve 3. ročníku a to s praxí hospitačně-asistent'skou v rozsahu dvou hodin týdně po dobu zimního nebo letního semestru. Ostatní předměty jsou koncipovány tak, že v prvním ročníku se student setkává s teoretickou přípravou v oblasti pedagogiky a psychologie, ve druhém ročníku pak s rozvojem osobnosti a výchovou a ve třetím ročníku student zkusí své poznatky uplatnit v praktických činnostech.⁷⁴

V magisterském navazujícím programu je situace následující.

Povinné jednotky	Rozsah	Rok	
Školní management	1/1	4	Z
Pedagogická diagnostika	1/0	4	L
Pedagogická psychologie	1/1	4	Z
Pedagogická praxe II. výstupová	0/2	4	Z
Pedagogická praxe III. výstupová	0/2	4	L
Pedagogická praxe souvislá	0/20 (6 týdnů)	5	Z
Diplomová práce	0/0	5	L

Tab. 10: Pedagogicko-psychologický a sociální základ – magisterské studium – povinné předměty⁷⁵

⁷⁴ KUJIRINCOVÁ, V., POKRIVČÁKOVÁ, S., TÓTHOVÁ, M. *Bakalář'ské studijné programy pre učitel'ské a neučitel'ské odbory studia*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitře, 2005. 110 s. ISBN 80-8050-866-6. s. 26-80.

⁷⁵ *Študijný program 2003/2004*. PF UKF Nitra, 2003.

V tabulce můžeme vidět množství praxí, které má student splnit. Porovnáme-li tento stav se stavem na PF JCU v Českých Budějovicích, zjistíme, že 4. a 5. ročník se liší pouze v časové dotaci souvislé praxe. Ve 3. ročníku na UKF v Nitře bakalářského studia pak najdeme navíc průběžnou praxi, která se na PF JCU nevyskytuje.

2.9.5 Zamyšlení nad organizací pedagogických prací jednotlivých univerzit

V předchozích kapitolách jste měli možnost seznámit se s organizací pedagogické praxe na univerzitě v Českých Budějovicích, Olomouci a Nitře. Na univerzitě v Nitře, která má pojetí studijních programů odlišné, tj. rozdělené na bakalářské a magisterské studijní programy, bych viděla jako pozitivum uspořádání jednotlivých předmětů během studia posluchače. Dotace praxí zde nejsou nějak zvlášť vysoké a jak už jsem zmiňovala, chybí zastoupení praxí od 1. ročníku.

Univerzita v Českých Budějovicích, ta, jak je vidět v historickém vývoji, měla „potřebný“ počet praxí, podle mého názoru i vhodně zařazených, ale bohužel postupem času praxí ubývalo až do nynější podoby.

Zhodnotím-li jako studentka pedagogické fakulty pedagogické praxe pro 1. stupeň ZŠ na univerzitě v Olomouci, jeví se mi nejlepší. Praxe probíhá od 1. ročníku, hodinové dotace jsou též dobré, závěrečná osmítýdenní praxe je bezkonkurenčně vhodnou přípravou na budoucí povolání.

2.10 Hodnocení studentů na pedagogické praxi

Hodnocení studentů by nemělo být stereotypní. Mělo by mít vypovídající hodnotu. Hodnocení není jen pro studenty, ale i pro fakultu, neboť ta by měla své plány upravovat právě podle úspěšnosti studentů v praxi.

O příčinách stereotypního hodnocení lze uvažovat. Možná se učitel bojí, aby studentovi neublížil, nebo má obavu, jak bude s takovým hodnocením dále nakládáno. Řezáč⁷⁶ tuto problematiku výstižně popisuje. Zpětnou informaci by mělo usnadnit užívání jakýchsi hodnotících archů, ovšem právě díky obavám se ukazuje, že například

⁷⁶ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Budoucí učitelé na souvislé praxi aneb rukověť fakultního učitele*. Brno: Paido, 1999, 93 s. ISBN 80-85931-73-7. s.21

v devítistupňové stupnici pro hodnocení jednotlivých bodů sledovaných při praxi, učitelé užívají ve většině případů pouze bod 8 a 9, tj. mezní hodnoty pozitivního hodnocení. Toto hodnocení pomocí stupnic a předem formulovaných otázek má učitelům usnadnit práci a ušetřit čas. Řezáč zde také zmiňuje, že studenti preferují spíše neformální hodnocení, kterého se jim dostává v příjemné kolegiální atmosféře. Hodnocení plní svou funkci pokud je věcné a kritické. Mezi nejčastější chyby, které snižují úroveň hodnocení, patří:

- vliv profesní deformace: kontakt učitele s malými dětmi a jejich hodnocení ovlivní hodnocení studenta,
- efekt dobroty, laskavosti: souvisí s určitou solidárností,
- tendence k průměru: podlehnutí jakýmsi šablonám, které nevidí konkrétní osobu,
- chyba blízkosti: chyba v usuzování, projev určitého postoje automaticky znamená přítomnost dalších blízkých postojů,
- osobní posuzovací styl: každý má svou míru kritičnosti, či mírnosti, v tomto ohledu nastává problém při porovnávání hodnocení od různých posuzovatelů.⁷⁷

„Hodnocení studenta by ovšem nemělo být pouze výpovědí o jeho výkonu, ale především zpětnou vazbou, kterou podává zkušený učitel svým kolegům: praktikujícímu studentovi a jeho učitelům na vysoké škole.“⁷⁸

Cvičný učitel poskytuje tedy zpětnou vazbu studentovi i fakultě a též utváří schopnost sebereflexe studenta. „Má-li být zpětná vazba užitečná, nesmí aktivitu, činnost, vztahy – prostě situace druhého – objektivně komplikovat a musí být i subjektivně prožívána jako usnadnění jeho situace; jako něco, co nezraňuje sebecit. Zpětná vazba musí být čitelná.“⁷⁹ Zpětná vazba by měla plnit podpůrnou funkci.

Jednou možností, jak dosáhnout vhodného hodnocení a užitečné zpětné vazby, by mohl být jakýsi návrh na počítačový program, který by toto umožnil. Fakulty by se přesně domluvily na podrobném formování bodů hodnocení. Hodnocení by pak sloužilo jak fakultě, tak studentovi. Učitelé by pak pomocí jednoduchých, avšak podrobných definic, označili ty pro studenta typické, a počítač by sám vytvořil hodnocení, které by

⁷⁷ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Budoucí učitelé na souvislé praxi aneb rukověť fakulního učitele*. Brno: Paido, 1999, 93 s. ISBN 80-85931-73-7. s.24

⁷⁸ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Budoucí učitelé na souvislé praxi aneb rukověť fakulního učitele*. Brno: Paido, 1999, 93 s. ISBN 80-85931-73-7. s.24

⁷⁹ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Budoucí učitelé na souvislé praxi aneb rukověť fakulního učitele*. Brno: Paido, 1999, 93 s. ISBN 80-85931-73-7. s.25

definovalo studenta. Bylo by to určitě objektivnější než samotné vypisování kladných a záporných vlastností nebo dovedností. Učitelé by pak ještě mohli mít možnost slovního doplnění hodnocení. Fakultě by tak byl poskytnut materiál, pro případnou realizaci zlepšení, a studentovi zamyšlení nad svou prací.

2.11 Reflexe a sebereflexe

2.11.1 Reflexe

Reflexe je jakési pravidelné ohlížení za již proběhnutým procesem. Každá lidská činnost lze reflektovat a tím lze dosahovat lepších výsledků v dané činnosti. Už samotná příprava učitelů by měla být zaměřena na rozvoj reflexivní stránky osobnosti. Reflexe je často ve školní praxi využívána při vybírání vhodných vzdělávacích metod, ovšem méně často je pak využívána ve vztahu k výchovným metodám. Je to částečně dáno i charakterovými vlastnostmi.

Pokud učitel či student projeví zájem o zkvalitnění vlastní práce a o svůj vlastní osobnostní a profesní růst, pak existují techniky, díky nimž toho lze dosáhnout. Tyto techniky jsou zároveň vhodné pro pregraduální přípravu učitelů i pro jejich další vzdělání.

- **Diskuse** je základní strategií reflexe. Tato technika je obsažena i v ostatních technikách. Diskuse pak probíhá buďto v řízené formě nebo neřízené formě. Neřízená forma se ovšem doporučuje již zkušením osobám. Řízená forma může obsahovat otázky jako:
 - „Jaký cíl jste sledoval touto činností?
 - Které metody jste zvolil pro dosažení tohoto cíle?
 - Reagovali studenti tak, jak jste očekával?
Odpovídali reakce zvolenému cíli?
 - Podařilo se cíle dosáhnout?“ Atd.⁸⁰
- **Mikrovýstupy** jsou časté v pregraduální přípravě učitelů. Zde dochází k sdílení dvou pohledů, tj. vystupujícího a publika.
- **Kolegiální reflexe výuky** je u nás bohužel málo využívána, což je velká škoda, neboť zpětná vazba od odborníka, který rozumí vaší práci, je cenná.

⁸⁰ NOVOTNÝ, Petr. a kol. *Vzdělávat učitele: Příspěvky o inovativní praxi*. Brno: Paido, 2001. 107 s. ISBN 80-7315-013-1. s. 20

- **Studentská reflexe** je dnes využívána častěji. Jde o jakési hodnocení učitelovi práce studenty. Této reflexe lze využívat na vyšších stupních škol.
- **Sebehodnocení** – Příklad inventáře pro sebehodnocení ⁸¹
 - „Nač můžeš být opravdu hrdý?
 - Co jsi ještě nikdy nedokázal?
 - Oč jsi se stále snažil a nakonec jsi to dokázal?
 - Co pro tebe bylo těžké, ale dokázal jsi to?
 - Co ti dalo velkou práci dokončit to?
 - Co jsi udělal a učitelé říkají, že je to dobře?
 - Co nevíš, čemu nerozumíš?
 - Co chceš dokázat, v čem se chceš zlepšit, co se chceš naučit?
 - V čem potřebuješ pomoc?
 - Za jakého se pokládáš studenta?
- **Seberefektivní deníky** umožňují dlouhodobě zaznamenat zkušenosti spojené s výukou. Doporučuje se zaznamenávat ve třech rovinách: věcná, hodnotící, motivující.
- **Reflexe zkušenosti v jiné roli** může nastat například pomocí kurzů pro učitele, kdy se učitel „mění“ v žáka a může tak sledovat průběh, užití metod a podobně a následně získané zkušenosti převést do vlastní činnosti.
- **Případová studie** je například popis určitého chování žáka v určité situaci a obsahuje jakýsi teoretický rozbor.
- **Učitelský výzkum** je snadno zpracovatelná, nenáročná technika. Pokud například chce zjistit efektivnost jednotlivých metod práce, zeptáme se jednoduchými otázkami žáků. Například: Pracujete raději ve skupinách nebo individuálně?
- **Akční výzkum** se složitější technikou. Hledá různé možnosti řešení, aplikuje je a ověřuje jejich dopad. ⁸²

⁸¹ FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7. s. 147

⁸² NOVOTNÝ, Petr. a kol. *Vzdělávat učitele: Příspěvky o inovativní praxi*. Brno: Paido, 2001. 107 s. ISBN 80-7315-013-1. s. 20 - 24

2.11.2 Sebereflexe

Petlák charakterizuje sebereflexi jako „vnitřní proces, který pomáhá jednotlivci uvědomit si své chování, myšlení, názory a postoje, je neoddělitelnou součástí práce učitele a pomáhá mu optimalizovat a zefektivnit výchovně-vzdělávací proces.“⁸³

Sebereflexe je vnitřní dialog, který vede učitel sám se sebou. Jsou případy, kdy učitel pocítuje potřebu sebereflexe a to při setkání s problémovou situací, při shrnutí výsledků své činnosti, při aplikaci nového postupu nebo metody, při sledování výuky svého kolegy, atd. Sebereflexe plní tedy několik funkcí. Jde o funkci poznávací, zpětnovazební, rozvíjející, preventivní (předcházení určité situaci), relaxační (pozitivní prožitky přinášejí uspokojení).⁸⁴

Sebereflexi lze provádět několika způsoby. Švec⁸⁵ uvádí metody sebereflexe. Mezi tyto metody patří metoda pozorování, často zprostředkovaná pomocí videozáznamu. Videozáznam tak umožňuje rozmanitý náhled na vlastní činnost, ale i na činnost jiné osoby ve výchovně-vzdělávacím procesu. Dále může být užitečnou metodou rozhovor, či záznam o pozorování druhou osobou. Učitel může svou sebereflexi posílit také psaním deníku a následným hodnocením zapsaných informací.

„Většina odborníků připravující učitele na profesi je spíše toho názoru, že učitel získává zájem a potřebu analyzovat kvalitu své pedagogické činnosti až v průběhu vlastní pedagogické praxe na základě svých zkušeností a schopnosti reflexivního myšlení. S tímto názorem nekorespondují výsledky výzkumu, které zveřejnila M. Hupková. Tyto výsledky dokládají, že existuje signifikantní negativní vztah mezi reflexivní kompetencí učitelů a délkou jejich praxe. Dá se tedy říci, že učitelé s kratší délkou praxe častěji věnují pozornost hodnocení své práce a více využívají sebereflexi, zřejmě z toho důvodu, že se častěji setkávají na počátku své profesní kariéry s různými pedagogickými problémy, na které musí reagovat, hledat jejich příčiny a řešení. Naopak zkušení učitelé přistupují k řešení problémů opakovaně na základě získaných zkušeností. Během své profesní kariéry si osvojili algoritmus řešení problémů, toto

⁸³ PETLÁK, E., HUPKOVÁ, M. *Sebereflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Braislava: Iris 2004. ISBN 80-89018-77-7.

⁸⁴ ŠVEC, Vlastimil. a kol. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. 95 s. ISBN 80-210-1308-7. s.78

⁸⁵ ŠVEC, Vlastimil. a kol. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. 95 s. ISBN 80-210-1308-7. s.79

řešení se pro ně stává rutinní záležitostí, a nemají tak důvod ke kritické analýze svého konání nebo k vlastnímu hodnocení.“⁸⁶

2.11.3 Návrh pro aplikaci do pedagogické praxe

V pedagogické praxi bez pochyby dochází jak k reflexi, tak sebereflexi. Z výše zmiňovaných metod a způsobů je jich ovšem podle mého názoru využíváno jen málo. Vysoká škola by měla dbát na to, aby studen reflexi prováděl, neboť ta je jedním z hlavních komponent úspěchu.

Mým návrhem by bylo zlepšení pomocí videozáznamů pořizovaných při pedagogických pracích. Tyto videozáznamy by sloužily jako hlavní zdroj informací pro sebereflexi, ale byly by i podkladem pro diskuzi například s ostatními spolužáky. Pokud by tyto videozáznamy byly přístupné ostatním studentům například s názorem odborníka z dané fakulty, mohly by být nápomocny při řešení obtížných situací a vyvarování se nesnázím. Znamenalo by to samozřejmě investici do potřebného technického zařízení, ale věřím, že investice by se vyplatila.

2.12 Technicko organizační zajištění

2.12.1 Informovanost studentů

Na většině pedagogických fakult funguje oddělení pedagogické praxe. Zde se studenti dozví informace o organizačním zajištění, zda si praxi mají sjednat sami například v místě bydliště, nebo zda praxi organizuje škola. Všechny potřebné dokumenty, tj. rozpis praxí a docházkový arch, poskytuje toto oddělení.

Informovat se o škole, na kterou byl student přiřazen, musí sám. Škola není fakultou nijak prezentována, je ve vlastním zájmu studenta, najít si potřebné základní informace o škole, na kterou nastupuje na praxi. Student by se měl ve vlastním zájmu informovat i na třídu, do které bude na praxi docházet. Ovšem to je někdy problém, kvůli zaneprázdněnosti učitelů základních škol. Možná by stálo za uvážení, poskytnout studentům e-mailovou adresu učitele ze základní školy. Učitel by pak situaci ve třídě do jednoho mailu shrnul a poslal skupině studentů k němu na praxi přidělených.

⁸⁶ DYTŘTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6. s. 57-58

2.12.2 Rozvrh hodin

Na průběžných praxích je rozvrh hodin na školách předem naplánován, aby alespoň částečně vyhovoval oběma stranám. Školy v uvedenou hodinu střídají každý týden podle možností jiné hodiny, aby studenti měli možnost shlédnout více předmětů. Student tak dostane přesný rozpis, jaká hodina je daný týden v plánu. Stejný rozpis pak dostává i garant – didaktik, který podle rozvrhů podniká didaktické návštěvy.

2.12.3 Výkaz pedagogické praxe

Na výkaz pedagogické praxe stvrzuje cvičný učitel popisem studentem absolvované hodiny. Na základě těchto podpisů je pak studentovi udělen zápočet z dané praxe. Některé výkazy bývají doplněny i hodnocením, to má cvičný učitel provést na základě studentovy práce. Výkazy pedagogické praxe, které hodnocení neobsahují, tak ztrácí vypovídající hodnotu jak pro studenta tak pro univerzitu. V tomto případě pouze stvrzují, že byl student fyzicky přítomen.

3 Praktická část

3.1 Kvalita praxe – monitoring

Zda byla či nebyla pedagogická praxe kvalitní pozná student až nástupem do učitelského povolání. Nicméně mnoho cenných informací a zkušeností získá právě až při plném nástupu do výchovně-vzdělávacího procesu. Kvalita praxe se dá jen těžko změřit. Ovšem učitelé vysoké školy mají možnost v rámci ostatních předmětů sledovat, co praxe na studentovi zanechala. V seminářích různých předmětů tak zle reagoval na to, co si student z praxe přinesl. Já zvolila pro zjištění kvality praxe dotazníkovou metodu a zeptala jsem se studentů několika otázkami na jejich názor ohledně kvality jednotlivých odvětví souvisejících s praxí. Výsledky a zjištění jsou k dispozici v následující kapitole.

3.2 Hodnocení praxe na PF JCU studenty

Studenti pedagogické fakulty jihočeské univerzity měli možnost prostřednictvím dotazníku ohodnotit pedagogickou praxi. Díky tomuto hodnocení lze nyní usoudit závěry, zda jsou studenti spokojeni, či nikoli. V případě, že studenti v určité oblasti vyjádřili větší míru negativ, snažím se vždy na tato negativa reagovat, nalézt důvod a navrhnout případné zlepšení. Dotazník vyplňovali studenti oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy převážně končící ročníky, neboť tato skupina má již za sebou převážnou část praxí. Vyplněných dotazníků se mi podařilo nashromáždit od 48 studentů, což je podle mého názoru dostatečné množství, aby výsledky měly potřebnou vypovídající hodnotu.

3.2.1 Dotazník

Dotazník je jedna z nejfrekventovanějších forem výzkumu. V dotazníku respondent vyplňuje odpovědi na dané otázky. Je důležité, aby respondent pochopil, k čemu budou informace z dotazování dobré, a že vyplňování dotazníku má smysl. Dotazník je následně předán buďto určité cílové skupině nebo náhodně. Dotazník by měl být koncipován vzhledem k tomu, jaké skupině lidí je určen. Dotazník může být strukturovaný, nestrukturovaný nebo kombinovaný. V úvahu by se měla brát i časová náročnost dotazníku. Velkým problémem je položit otázku tak, abychom se dozvěděli

právě to, co potřebujeme. Výsledky lze dále zpřesnit dalšími metodami, jako rozhovor nebo pozorování. Před předáním dotazníku cílové skupině by měl být proveden tzv. předvýzkum, který napoví tvůrci, zda jsou otázky položeny, tak aby je všichni pochopili. Předvýzkum může tvůrce provést na sobě nebo na malé skupině lidí.

Dotazník musí být srozumitelný, logicky uspořádaný, snadno vyplnitelný. Osoba, která dotazník vyplňuje, by se v něm měla snadno vyznat. Při vyplňování by měl příjemně působit a vzbuzovat zájem. Délka by měla být přiměřená respondentovi i tématu.

3.2.2 Tvorba dotazníku

Dotazník byl sestaven tak, aby po vyhodnocení informací bylo možné zhodnotit, jaká je situace praxí v očích studentů.

Dotazník je rozdělen do několika částí.

První část se ptá na základní údaje o respondentovi, tj. pohlaví, věk, obor, ročník.

V druhé části respondenti odpovídají na jednotlivé otázky týkající se oblastí pedagogické praxe. Zde je k dispozici stupnice o pěti bodech, kde 1 znamená výborně nebo určitě ano (podle smyslu otázky) a postupným stupňováním se pak dostaneme k 5, tj. nedostatečně nebo určitě ne. Respondenti mají možnost v této části svou odpověď odůvodnit nebo doplnit komentářem.

V další části dotazníku stejným způsobem hodnotí jednotlivé praxe z dvou pohledů. Též mají možnost doplnit komentář.

V poslední části se má respondent slovně vyjádřit ke třem tématům.

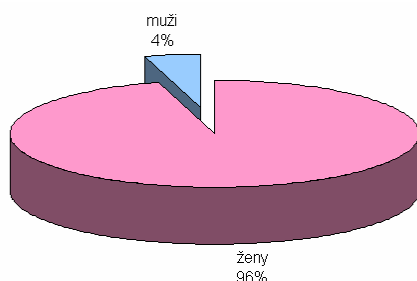
Cílem dotazníku bylo zjistit názory studentů na pedagogickou praxi a na oblasti s praxí související.

Dotazník byl předáván osobně formou tištěného papíru a následně vybrán od respondentů.

3.2.3 Vyhodnocení dotazníku

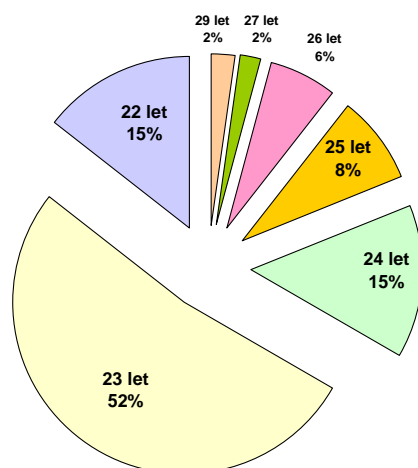
Úvod k dotazníku

Pohlaví



Komentář: Na oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ studují v současné době převážně ženy, proto je procento žen vyplňujících dotazník značně vyšší než procento mužů. Tato situace bývá typická i ve školách, kde na 1. stupni ZŠ vyučují převážně ženy.

Věk



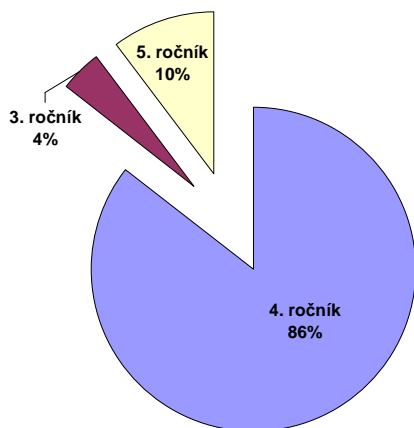
Komentář: Jelikož dotazník byl vyplňován převážně studenty končících ročníků, není proto překvapující, že nejvíce studentů je ve věku 23 let. Věk 22 let je v tomto případě také typický a věk 24 let je typický převážně pro studenty studující pětiletý studijní program s cizím jazykem. Ostatní zanedbatelné položky jsou způsobeny individuálními zvláštnostmi ve studii jednotlivých studentů.

Obor

100 % dotazníků bylo vyplněno studenty z oboru učitelství pro 1. stupeň.

Komentář: Právě učitelství 1. stupně je nejvíce rozmanité, a proto praxe v tomto oboru hraje velice důležitou roli. Dotazník bych schválně podán této skupině studentů.

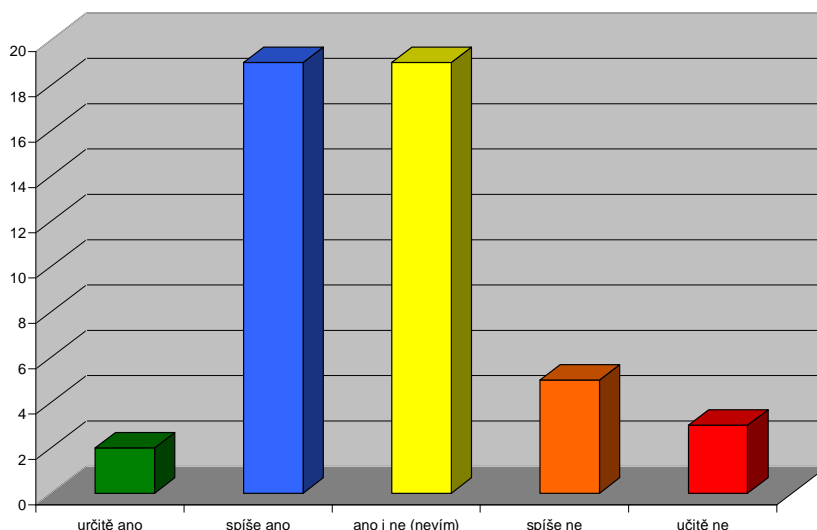
Ročník



Komentář: Dotazník byl záměrně podán studentům končících ročníků, proto největší zastoupení je zde 4. a 5. ročníků. 3. ročníky se účastnily pouze okrajově.

První hlavní část dotazníku

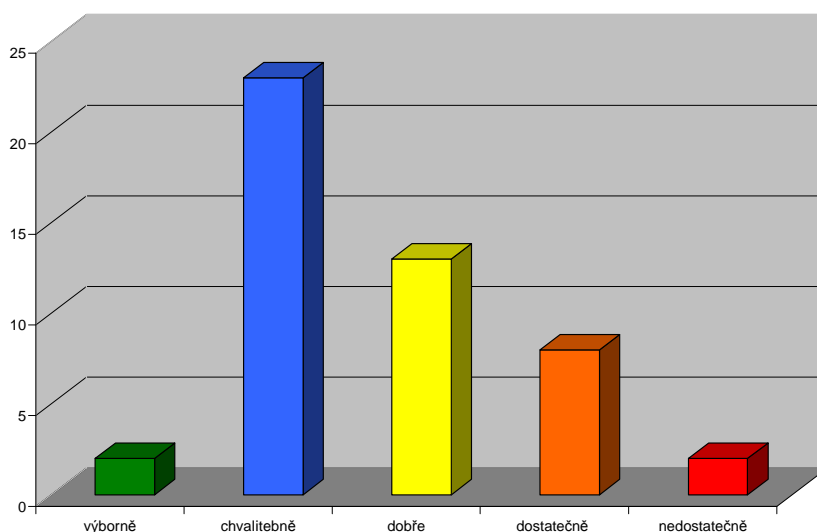
1) *Jsou studenti na praxi motivováni ke kvalitní přípravě, k aktivnímu přístupu?*



Komentář: Motivací studentů jsem se již zabývala v kapitole 2.7. Zde je vidět názor studentů. Bohužel studentů, kteří se cítí být opravdu motivováni je velmi málo. Ovšem těch, kterým se dostává alespoň částečné motivace, je již více, ovšem srovnatelně s těmi

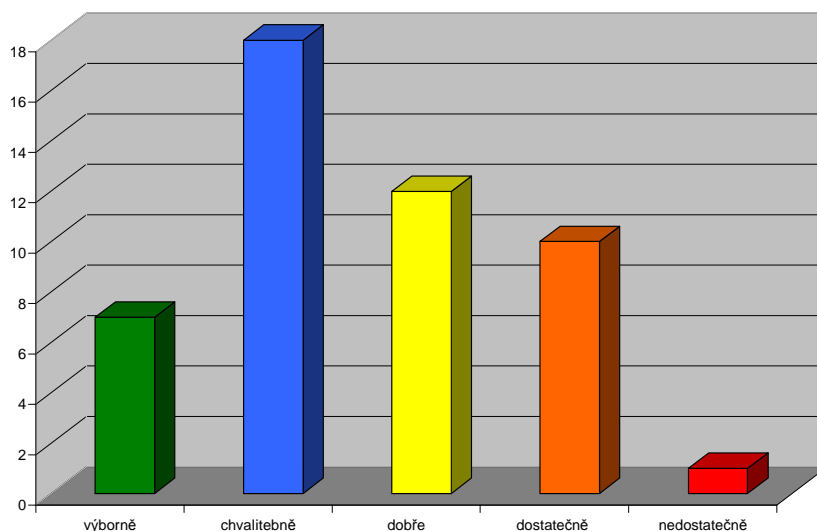
„na pomezí“. V této skupině názorů se vyskytly i věcné názory a to: „záleží na přístupu třídního učitele“, „záleží na požadavcích vyučujícího a jeho přístupu“, „záleží na zapálenosti učitele“, „pouze učitelkami ze ZŠ, nikoli od vyučujících z fakulty“. Průměrně by tato otázka dostala podle školní stupnice známku 3 (průměr hodnot = 2,75), což nepovažují za nejhorší, nikoli však za uspokojivé.

2) *Ohodnoťte svůj rozvoj na praxi pro další činnost ve vyučovacím procesu.*



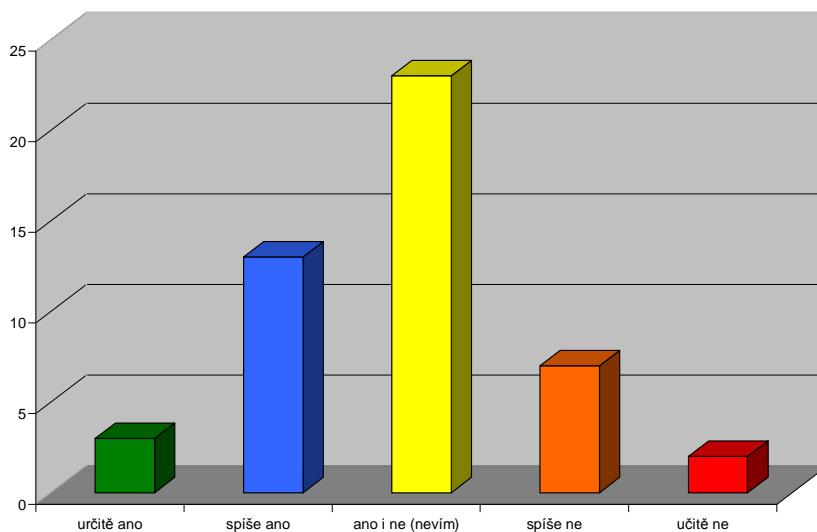
Komentář: Na tomto schématu je vidět částečná spokojenost (průměr hodnot 2, 69). Myslím, že je to dáno názorem, že každá praxe, ať je dobrá či špatná, nás obohacuje. Jedna studentka připojila komentář ke svému hodnocení výborně: „*Díky velmi zajímavým situacím v přirozeném prostředí.*“ Další studentka přidala komentář ke svému hodnocení dobře: „*nemám zpětnou vazbu*“. Pedagogická praxe by měla být právě hlavním vodítkem pro budoucí činnost, a i když studenti neví přesně, co budou ve své budoucí pedagogické činnosti potřebovat, už teď se necítí být dostatečně připraveni. Jen malá část je názoru, že jejich rozvoj díky praxi je výborný.

3) Jak byste hodnotili přístup učitel základních škol ke studentům PF?



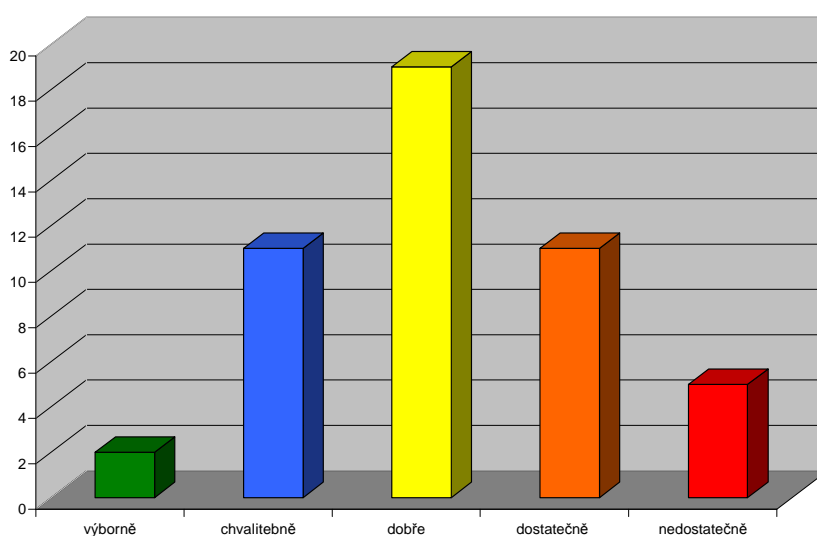
Komentář: Vyhodnocení této otázky lze brát pouze obrazně, neboť každý student se na praxi setkal s jinými učiteli a každý student je jiné povahy a někdy může dojít ke střetu povah, aniž by to znamenalo špatný přístup na jedné či druhé straně. Myslím, že z grafu nás může těšit poměrně vysoká hodnota u hodnocení výborně, tj. těch, kteří se při praxi setkali s pozitivním přístupem ze stran učitelů. „Na praxi místě bydliště byli ochotnější.“ Dodala komentář jedna studentka. Tento názor bych sdílela.

4) Je činnost učitelů ZŠ dostatečná a kvalitní pro váš další rozvoj v oblasti učitelství?



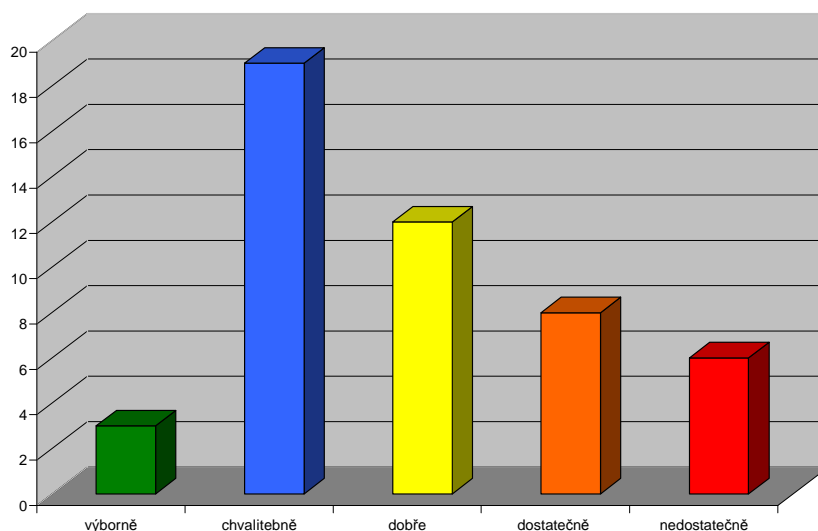
Komentář: Situace na tomto grafu ukazuje, že studenti nejsou ani spokojeni ani nespokojeni. Důvodem je, hádám, to, že studenti se často setkávají s kvalitními učitelkami, které svou práci dělají dobře, ale učitel svůj um nedokáže interpretovat pro studenty. Často učitel nedokáže poskytnout ani kvalitní zpětnou vazbu nebo nemá zájem ji poskytovat. Z grafu je vidět, že studenti činnost učitelů nepovažují za nejhorší, ale za takovou, která by mohla projít zlepšením. Můj návrh zlepšení najdete v kapitole 2.6.4.

5) Jaké je vaše hodnocení přístupu PF k pedagogické praxi?



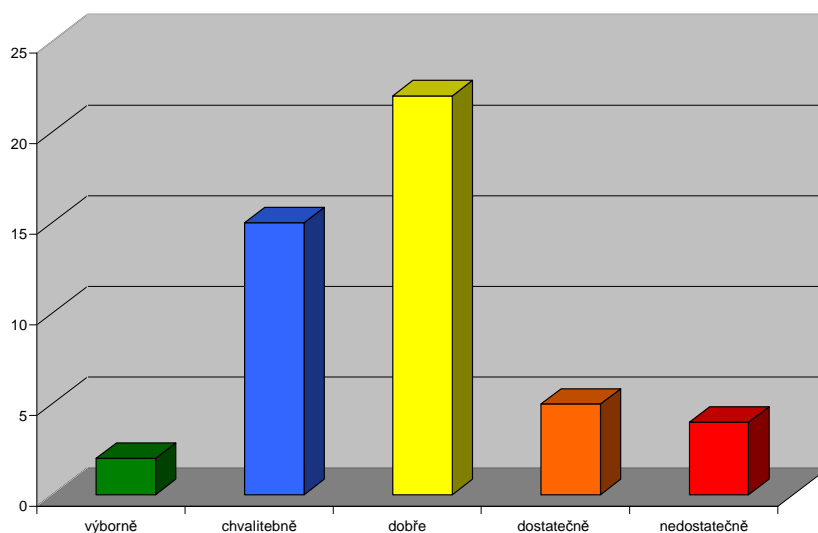
Komentář: Tato otázka dostala poměrně dost neuspokojivých hlasů. Právě provázanost fakulty a praxe by měla být hlavním východiskem úspěšné přípravy budoucích učitelů. Pedagogická fakulta možná plně nevyužívá právě spojů vyplívajících z pedagogické praxe. Rozbor hodiny je jedním z nich. V historickém přehledu vývoje pedagogické praxe, viz kapitola 2.9.2.1, jste se dočetli, jak dlouho už se v organizaci pedagogické praxe nekonaly žádné změny. Možná právě to by mohlo být začátkem kladného přístupu pedagogické fakulty. Jedna studentka v tomto smyslu dodala komentář: „*chtělo by to více praxe*“.

6) Přístup odborného garanta k praxi (přístup učitelů z PF).



Komentář: Mnoho respondentů využilo u této otázky možnost komentáře: „jak kdo“. Snaha několika jedinců je chvályhodná a troufám si říci, že studenti si jí cení, bohužel ale skupin na praxi je mnoho a učitelů z fakulty málo. To znamená, že několik skupin nemá absolutně šanci se za celý rok nebo i dva roky dočkat odborného rozboru, odborného názoru.

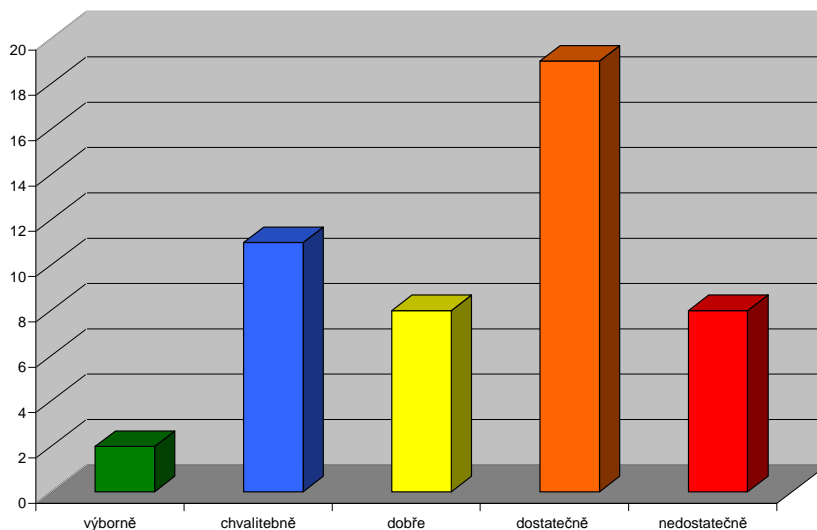
7) Zajištění a organizace pedagogické praxe



Komentář: Dobře, tak hodnotilo nejvíce respondentů pedagogickou praxi. Na tento faktor má vliv jak fakulta tak základní škola. Fakulta praxi zajistí a organizuje teoreticky, prakticky je to pak na základní škole. Praxe, kterou si student organizuje sám, je výhodná tím, že student na praxi dochází sám. Student se individuálně domluví

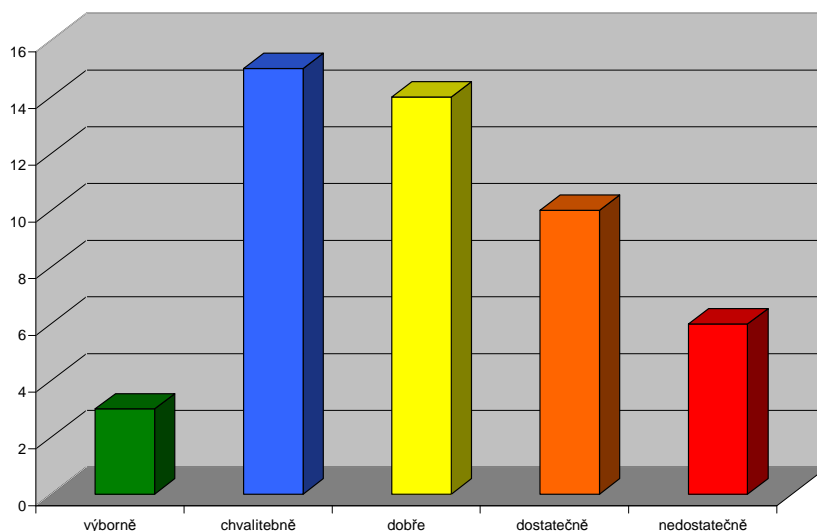
na čemkoli, není závislý na dalších osobách. Škola většinou poskytne studentovi i potřebné zázemí na dobu, kdy zrovna neučí ani není na náslechu. V opačném případě dochází k mrhání času, student se tak může cítit i nedůstojně.

8) Zpětná vazba pro vás po odučené hodině v rámci praxe



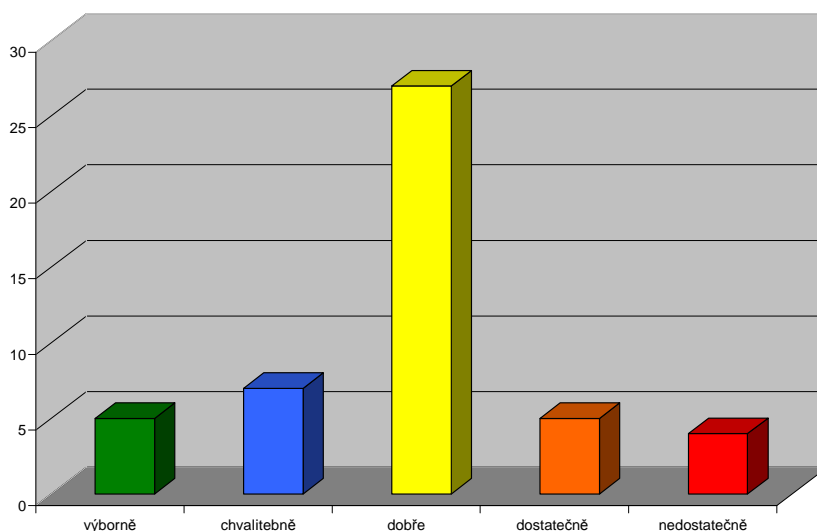
Komentář: „V průběžných praxích špatná, na souvislé praxi výborná.“ „Málokdy se garanti zúčastňují praxe, to je velká škoda.“ „Záleží na učiteli.“ To jsou komentáře od respondentů. V této oblasti jsou, dle mého názoru, výsledky již alarmující. Studenti tímto grafem žádají o zpětnou vazbu. Pomohly by tomu povinné rozbory hodin. Na ně by musel být v rámci praxe vyčleněn nejen čas, ale i odborná osoba.

9) *Jak byste hodnotili výběr škol a kontorů ke konání praxe (ty, které vybírá škola)?*



Komentář: Známkou 3, takovou známku by v průměru dostala pedagogická fakulta za výběr škol pro konání praxe. Škola je pro studenta důležitým prostředím. Pokud škola a učitel studentovi sedne, objeví se to i v jeho přístupu k praxi. Snaží se, škola ho motivuje, funguje fantazie, naplňují se představy. V opačném případě student zaujme negativní stanovisko a praxi nějak „přežije“. Tento případ se nejspíš stal studentům z jedné konkrétní školy z Českých Budějovic, neboť hodnotili nedostatečně s poznámkou jména konkrétní školy. To by se mělo změnit.

10) *Jak hodnotíte vztah mezi ZŠ a univerzitou?*

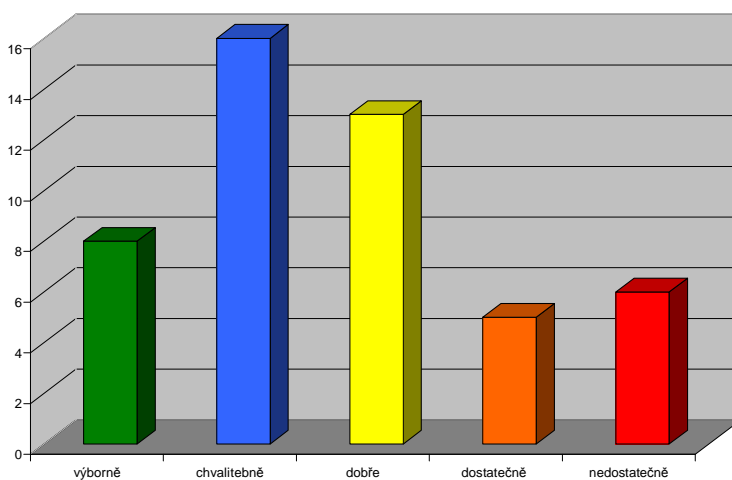


Komentář: Dobře dopadl i vztah univerzity a základní školy. Z toho plyne jediné, univerzita by se mohla o trochu víc zajímat o dění na praxi a v rámci předmětů na to navazovat. Základní škola a hlavně učitelé by měli univerzitu využívat k odborným radám, jak vést studenty na praxích.

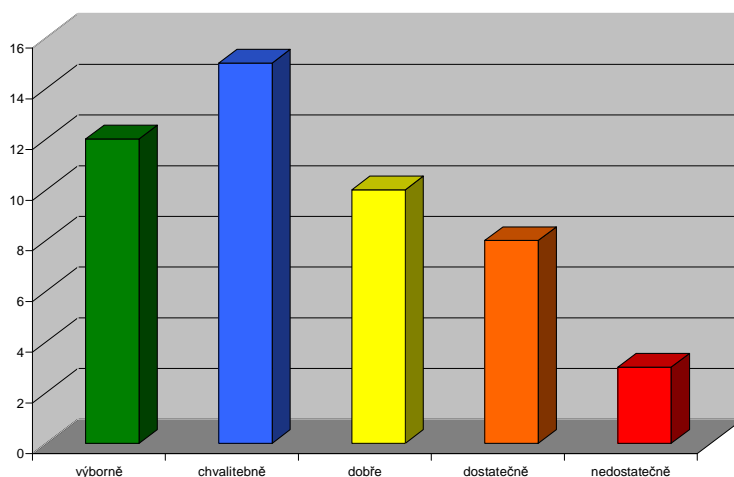
Druhá hlavní část dotazníku

11) *Ohodnoťte jednotlivé praxe z hlediska toho, jak přispěly k vašemu profesnímu rozvoji.*

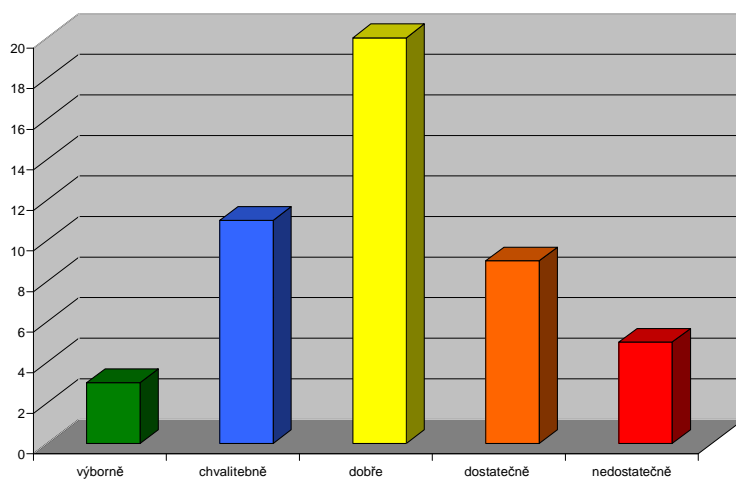
- Týdenní úvodní praxe (2 ZS)



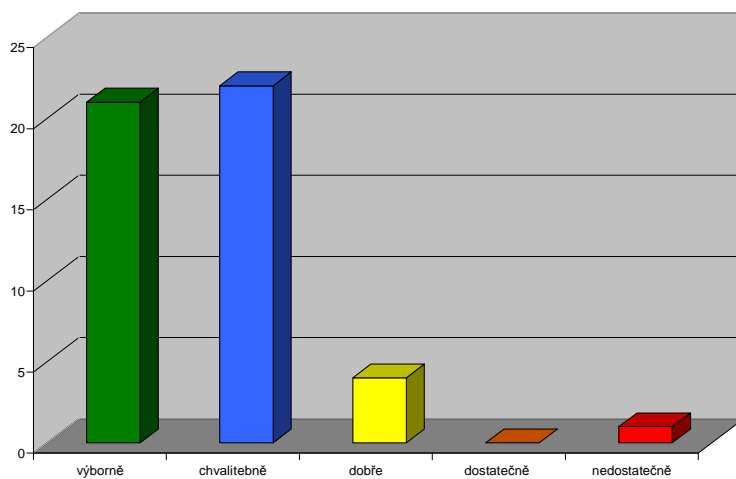
- Pedagogická praxe asistentská (2 LS)



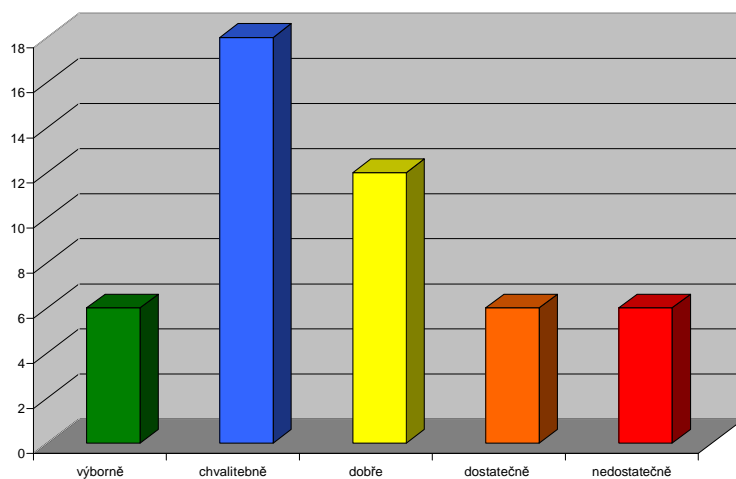
- **Pedagogická praxe náslechová (3 ZS)**



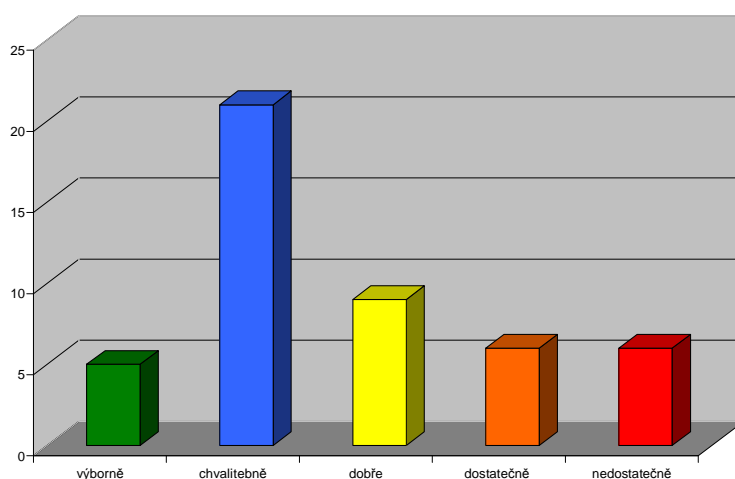
- **Pedagogická praxe v 1. třídě (3 ZS)**



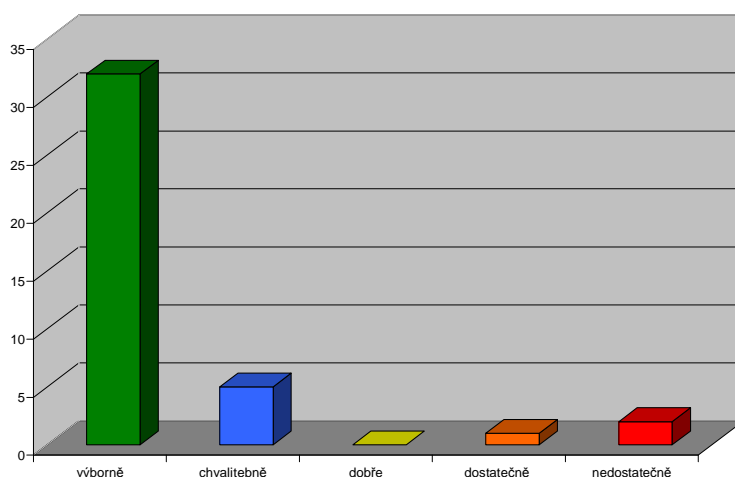
- **Pedagogická praxe – výstupy (3 LS)**



- Průběžná pedagogická praxe (4 ZS)



- Souvislá pedagogická praxe (4 LS)

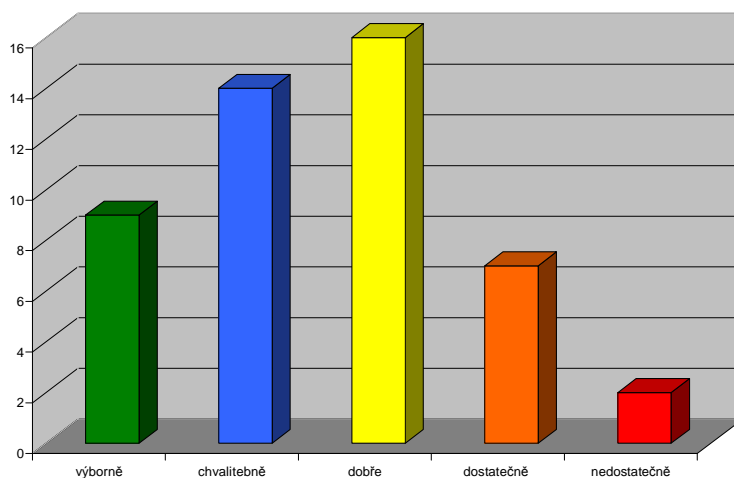


Komentář: Nejlepší z hlediska profesního rozvoje se studentů jeví samozřejmě souvislá čtyřtýdenní praxe. Student má příležitost začlenit se kompletně do chodu třídy i částečně do chodu školy. Má příležitost poznat třídu jako celek i jednotlivé žáky. Organizuje jednotlivé hodiny a dny, má mnoho příležitostí s učitelem prokonzultovat a rozebrat učební látku, metody, postupy, hodnocení a podobně. Jednoznačně dostává od studentů jedničku. Týdenní praxe v 1. třídě je hodnocena také pozitivně. Příležitost dostat se na první týden školy v životě malého školáčka je jistě poučné a práce učitele v tomto prvním týdnu je odlišná od běžného vyučování. Výhodou těchto praxí je i to, že je student na praxi sám a tudíž má větší příležitost výstupů. Nejhoršího hodnocení dosáhla pedagogická praxe náslechová. V tomto ohledu je profesní rozvoj opravdu minimální pokud nedojde k potřebnému rozboru hodiny. Student dochází do hodiny do třídy, o které nic neví, a jednání učitelky si pak vysvětluje po svém. Ostatní pedagogické praxe byly hodnoceny zhruba stejně – průměrně.

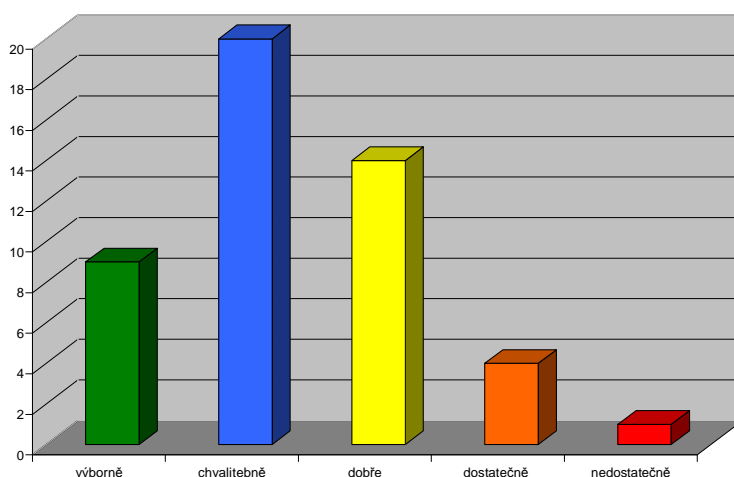
Z hlediska profesního rozvoje bych navrhovala větší množství souvislých praxí. Praxe, které jsou doposud bych přesunula vždy o rok dříve a poslední rok bych využila pro souvislé praxe v zimním i letním semestru. Vyplnilo by to absenci pedagogické praxe v 1. ročníku.

12) Nyní ještě jednou ohodnoťte jednotlivé praxe ale nyní z hlediska organizace, přístupu ZŠ a přístupu PF.

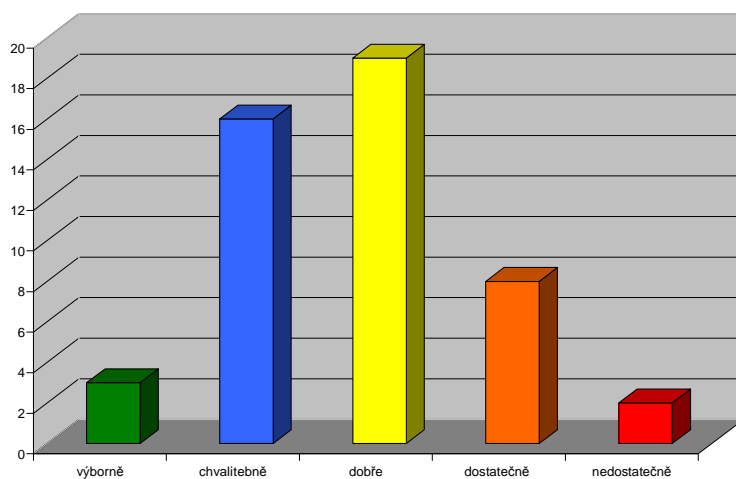
- Týdenní úvodní praxe (2 ZS)



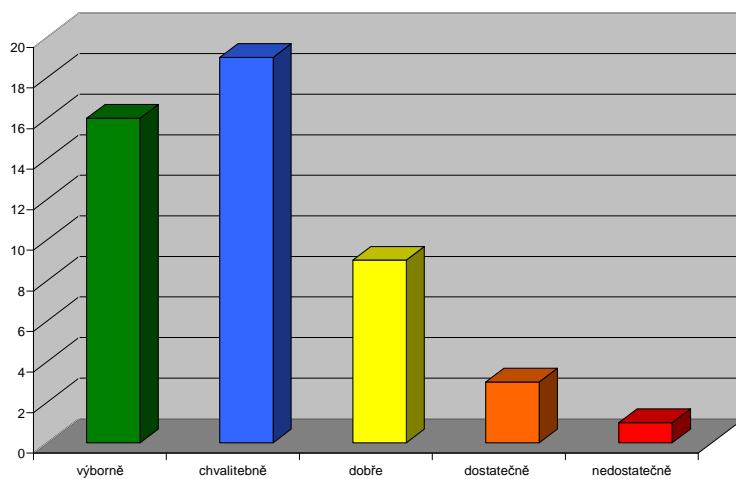
- Pedagogická praxe asistentská (2 LS)



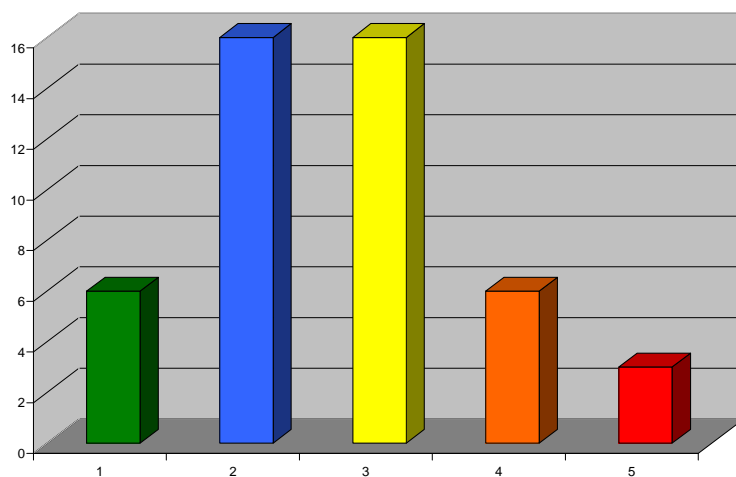
- **Pedagogická praxe náslechová (3 ZS)**



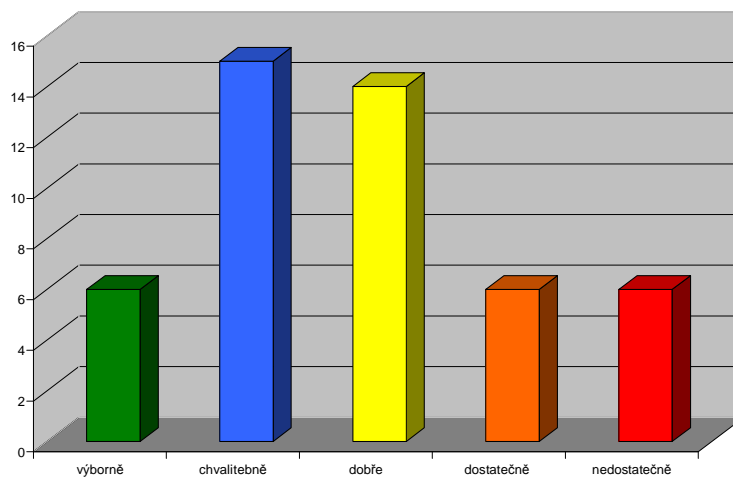
- **Pedagogická praxe v 1. třídě (3 ZS)**



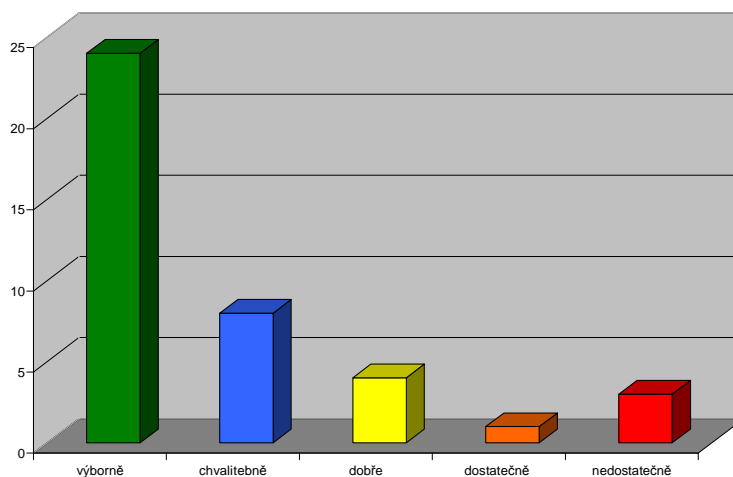
- **Pedagogická praxe – výstupy (3 LS)**



- Průběžná pedagogická praxe (4 LS)



- Souvislá pedagogická praxe (4 LS)



Komentář: Díky těmto odpovědím lze usoudit, že nejlépe dopadly z hlediska organizace a přístupu ty praxe, které si student „organizoval“ sám. Souvislá pedagogická praxe a praxe v 1. třídě mají vůbec nejnižší průměry (1,78 a 2,04). Nejhorší pak respondenti hodnotili průběžnou pedagogickou praxi. V několika případech negativního hodnocení se opět objevuje jméno konkrétní školy v Českých Budějovicích. Ostatní hodnoty jsou zhruba na podobné úrovni. Možná by stála za to otázka: Proč není kladně hodnocena i organizace pedagogické praxe asistentské, kterou si také studenti zařizují sami? Myslím, že je to tím, že studenti v tomto stádiu studia nemají ještě potřebné zkušenosti, aby si praxi vybrali podle nějakých kritérií, jdou kam se jim naskytne.

Třetí hlavní část dotazníku

13) Kterou z praxí byste hodnotili jako nejprínosnější pro vás, v čem a proč?

Odpovědi na tuto otázku se z velké části shodovaly. 66 % dotazovaných odpovědělo, že nejprínosnější pro ně byla souvislá pedagogická praxe. Nutno dodat, že ze zbylých 34 % respondentů, 17 % souvislou pedagogickou praxi ještě neabsolvovalo, tudíž ji nemohli hodnotit. Důvody se většinou shodují: délka praxe, větší prostor k samostatnosti, výborný přístup učitelů, možnost vlastní volby školy: „*nechovali se ke mně jako k přítěži*“, možnost poznat děti blíže, bližší poznání metod práce a motivace, možnost plynule navazovat na látku, příprava ze dne na den, práce s reakcemi dětí, proniknutí do pravé práce učitelů, přiblížení se k dětem osobněji – jména, povahy, přizpůsobení tempu třídy. „*Člověk si tam musí odučit téměř vše, alespoň si to vyzkouší a nemusí mít strach nastoupit do zaměstnání.*“ „*Člověk do učení doslova vletí po hlavě, zjišťuje a učí se věci, které do té doby neznal. Zjistí, zda by práci skutečně dělat chtěl, či ne.*“

Další 4 % odpověděla, že nejprínosnější pro ně byly praxe souvislá a praxe v 1. třídě. Důvody byly: možnost vlastního výběru školy a délka praxe.

18 % respondentů napsalo jako nejprínosnější praxi v 1. třídě. Z nich polovina byla těch, kteří ještě neabsolvovali souvislou praxi. Ti důvody popisovali: „*Mohli jsme si vybrat školu, třídu i vyučujícího, který bude pro nás přínosem. Šla jsem tam, kde se dobře vyučuje.*“ „*Seznámila jsem se s množstvím konkrétních postupů a situací, které musí uč. na 1. stupni řešit.*“ Ostatní svůj důvod tohoto výběru neuvedli.

Dále se zde objevila odpověď průběžná pedagogická praxe, ta získala 4 %, důvodem zde je konkrétní učitel, které byl podle slov respondentů velkým přínosem pro ně.

Součástí oboru učitelství pro 1. stupeň jsou různé specializace k tomuto oboru. Ti, co mají specializaci anglický jazyk, napsali jako nejprínosnější praxi tu, kterou absolvovali v rámci své specializace. Praxe z anglického jazyka tak v procentuálním zastoupení dostala 4 %. Důvody byly popsány: výborný přístup odborného garanta, rozbor výstupů, zpětná vazba, nové nápady,

Poslední 4% pak náleží pedagogické praxi asistentské, absolvované ve 2. ročníku. Praxe respondentovi vyhovuje více souvisle jeden týden, než každý týden několik hodin.

14) Která nebo které z praxí (pokud nějaké) podle vás neměly žádný velký význam pro váš pedagogický rozvoj? Pokuste se popsat příčinu nebo důvod.

Na tuto otázku respondenti odpovídali hodně rozmanitě. Vytvořili se zhruba tři větší podobně odpovídající skupiny a pak několik menších, které obsahovaly spíše individuální odpovědi. 27 % respondentů se shodlo na tom, že každá praxe má smysl, a tak každá měla alespoň malý přínos v jejich rozvoji.

Druhou poměrně početnou skupinou byli ti, kteří význam v oblasti profesního rozvoje nepřikládali týdenní úvodní praxi. Respondenti odpověď odůvodňují celkem shodně a to: „*každý den v jiné třídě, nebyla možnost seznámit se se žáky a s jejich prací.*“ Takových názorů bylo 19 %.

Dalších 17 % respondentů se zhruba shodlo v kritice průběžných praxí celkově. Kritika se hlavně týká toho, jak student střídá třídy – když žáky a třídu konečně pozná, putuje do jiné třídy. Další kritika pak směřuje k nezájmu učitelů a chybějící zpětné vazbě. K této skupině bych přidala ještě 2 % respondentů, kteří kritizují celkově praxi na jedné Českobudějovické škole.

8 % dalších respondentů pak k této otázce napsali pedagogickou praxi – výstupy. Všichni zde opět zdůrazňují nespokojenost s již několikrát zmiňovanou základní školou, popisují aroganci a neochotu učitelů. Dále komentují: „*Vždy se jednalo o divadelní představení, protože jsme za těch pár hodin neměli možnost děti poznat. Nebyla žádná zpětná vazba.*“

Náslechovou praxi v tomto případě napsalo 9 % dotázaných. „*Každý týden v jiné třídě a v jiném kolektivu, kde nemáme příliš mnoho možností poznat konkrétní situace, třídu jako celek, pedagogické postupy v časovém rozvržení.*“ Popisy se v tomto případě dost podobaly.

V malém měřítku se objevila také kritika pedagogické praxe v 1. třídě – 2 %. „*Za celý týden děti nevzali tužku do ruky, o učení žáků v 1. třídě jsem se nedozvěděla po praktické stránce nic, byl problém splnit i požadované úkoly zadané k praxi, neboť děti opravdu nic nedělali.*“

Zbylé procento pak použilo pro svou odpověď různé kombinace praxí, o kterých si myslí, že pro ně neměly hlubší význam. V kombinacích se tak objevují praxe týdenní úvodní, asistentská a náslechová. Zde respondenti nepřipojili komentář.

15) Jste spokojeni se systémem praxí ve svém oboru nebo byste vítali změnu? V čem by mohla daná změna spočívat?

Pouze 15 % dotazovaných odpovědělo, že jsou spokojeni a nic by neměnili. Dalších 6 % se k této otázce nevyjádřilo.

Ostatní vyjádřili míru nespokojenosti a jejich návrhy byly rozmanité, mnohdy věcné.

„Navrhovala bych povinnost každého studenta projít postupně všechny třídy prvního stupně a praxi koncipovat tak, abychom v jedné třídě trávili více času.“

„Více praxe na jednom místě, nejen 1 či 2 hodiny týdně. Navrhovala bys, aby praxe byly vlastního výběru – učitelé jsem mnohem přístupnější.“ Tento názor je sdílen více respondenty.

„Více didaktik, na kterých by byla možnost rozebírání praxí, zpětná vazba dost chybí.“ Na nedostatek zpětné vazby poukazuje více respondentů. *„Hlavně změnu ve zpětné vazbě. Některé učitelky nebyly ochotné praxi vůbec sledovat, natož ji se studentem rozebrat.“*

„Nejsem spokojená, praxí je málo a špatně promyšlené. Souvislá praxe ve 4.ročníku je pak šok. Navrhovala bych delší spolupráci žáka s danou třídou a na tom praxi založit.“ *„Praxí je velice málo, je více náslechu než výstupů. Těmi se nenaučíme orientovat v hodině, vnímat čas, činnosti žáků a potřeby jednotlivých žáků.“* *„Přidala bych více praxí, abychom se častěji vystřídali ve výstupech.“*

„Bloková praxe – alespoň týden v měsíci.“ To je návrh jedné respondenty.

„Nejlepší by bylo mít praxi již od 1. ročníku, snížit dotaci na náslechy a zřídit více výstupů.“

„Dobré by bylo, kdyby bylo více praxí souvislých, ne jen 1-2 hodiny týdně. Každý semestr by mohla být praxe 1 – 2 týdny v celku.“

„Mohlo by být fajn strávit na škole celý den, abychom se dříve dostali do problematiky školství. Mohli bychom se rozdělit po školách, 1-2 studenti ve třídě 1 den v týdnu.“

Zhruba 20 % respondentů se shodují na tom, že by během studia mělo být více souvislých praxí již od 1. ročníku a to nejlépe každý semestr.

7 % respondentů by pak změnilo školy na kterých se praxe koná.

Názory respondentů myslím hovoří za vše. Některé nápady by bylo možné realizovat snadněji, jiné hůře. Já zopakuji návrh mého řešení této situace, který jsem již zmiňovala v reakci na výsledky z otázky 11. Mým návrhem je, stávající praxe přesunout o rok dříve. Týdenní úvodní praxe by tak náležitě plnila svou úlohu a to, aby si student uvědomil zda volba, stát se učitelem, byla správná. Přidala bych pak čtrnáctidenní praxi ještě na konec 2.ročníku nebo začátek 3. ročníku. Čtvrtý ročník bych pak vyplnila v zimním i letním semestru čtyřtýdenní souvislou praxí, to znamená, že by studenti měli tři po sobě jdoucí semestry vždy čtyřtýdenní souvislou praxi. Změna by byla potřeba i ve zpětné vazbě a vůbec v přístupu učitelů. Ale tímto jsem se již zabývala v předcházejících kapitolách.

3.3 Shrnutí námětů pro změnu v oblasti praxí na PF JCU v Českých Budějovicích

- Nastavit koordinovaný přístup k didaktikám v jednotlivých oborech (obzvláště v oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ)
- Doplnit každou pedagogickou praxi odborným hodnocením
- Vytvořit standard pro vzdělavatele učitelů (na všech pedagogických fakultách)
- Zvýšit motivaci účastníků praxe
- Povinnost seznámit se s třídou před konáním praxe
- Navýšit množství praxí a vhodně je zorganizovat
- Nastavit hodnocení tak, aby opravdu definovalo studenta
- Dbát na poskytování zpětné vazby
- Uvažovat nad možnostmi využití videozáznamů

Těmito náměty se podrobněji zabývají předchozí kapitoly. Kdybychom dokázali tyto náměty naplnit, určitě by to znamenalo pokrok ve vzdělávání učitelů. Ovšem vzdělávání učitelů by nemělo končit úspěšným absolvováním vysoké školy.

3.4 Úvaha nad celoživotním vzděláváním učitelů

Učitelské povolání je jedno z mnoha povolání, které vyžaduje neustálou aktualizaci znalostí. Jedná se hlavně o znalosti týkající se výuky, ale i o všeobecné znalosti například z oblasti moderních technologií, trendů dětí a mládeže. Učitelské povolání by nemělo uhýbat novým věcem, mělo by je zhodnotit, prověřit a případně aplikovat. Má ale učitel možnost se k těmto informacím dostat a motivuje ho k tomu něco?

Aktivní učitelé zapálení do svého povolání jistě podnikají potřebné kroky k tomu, aby byli co nejvíce aktuálně informováni. Nebojí se přenést nové získané znalosti do své vyučovací hodiny, využívají nových metod práce, nových technologií a tím se hodina stává atraktivní, aktuální a zajímavá pro žáky. Ovšem existují i tací učitelé, kteří jsou schopni učit čtyřicet let stejně a nové věci odmítají. Zařazení do platové skupiny určuje počet odučených let a tak mě napadá otázka, zda jsou učitelé k tomu, být aktivní, motivováni.

Mnoha zařízení vypisuje pro učitele kurzy, díky kterým mohou získat potřebné doplňující informace ke svému oboru. Ovšem povinné žádné z nich nejsou. Vezměme například takového instruktora lyžování. Instruktor lyžování má osvědčení k provozování činnosti na 5 let. Je to pochopitelné, neboť uvědomíme-li si pokrok v technologiích v oblasti lyžování, zjistíme, že pokud by instruktor měl 20 let osvědčení a vlastní iniciativou by se nesnažil o aktualizaci svých vědomostí a dovedností, mohl by pak ještě dnes učit jezdit na rovných dřevěných lyžích s botami, které by byly přivázány provázky. Dnešní technologie jdou rychle dopředu ve všech oblastech civilizovaného světa. Proto proč neexistuje povinnost právě u učitelů, aby tento pokrok povinně akceptovali.

Možná bychom se mohli inspirovat právě předchozím příkladem. Vystudovaný učitel by měl 5 let možnost učit a do těchto pěti let by měl povinnost své vzdělání doplnit. Mohly by k tomu sloužit určité certifikáty určené pro vzdělávání učitelů. Učitel by měl povinnost po pěti letech absolvovat základní certifikát, který by ho opravňoval dál učit. Dále by mohly být k dispozici dobrovolné doplňující certifikáty zvyšující kvalitu učitele. Díky absolvování těchto doplňujících certifikátů by měl učitel právo zařadit se do vyšší platové skupiny. Aktivní učitelé by tak dostali náležité ohodnocení a pasivní učitelé motivaci ke změně.

Jak již bylo zmíněno, pokrok je ve všech oblastech velký, tak snad někdy tímto pokrokem projde i vzdělávání učitelů.

4 Závěr

„Kdyby nebe vyslyšelo dětské modlitby, nezůstal by naživu ani jeden učitel.“

Perské přísloví

Toto přísloví, myslím, není třeba dále vysvětlovat. Je ale třeba zabránit tomu, aby bylo pravdivé.

Pedagogická praxe se jediným prostředkem, který propojuje studenta se skutečnou realitou jeho budoucího povolání. Je proto nezbytné, aby student byl po absolvování vysoké školy maximálně připraven na své povolání od prvního dne nástupu do své profese.

Cílem této diplomové práce bylo situaci pedagogických praxí zmapovat, nalézt řešení pro případné nedostatky nebo se inspirovat jinde.

Díky mnoha názorům bylo možné doložit, jak studenti vidí svou přípravu na budoucí povolání na pedagogických praxích. Mnohdy se podařilo nalézt příčinu a navrhnout přijatelné řešení. Pedagogické praxe jsem měla možnost sama absolvovat v rámci studia, proto diplomová práce obsahuje praktické postřehy přímo z centra dění. Chtěla jsem diplomovou práci obohatit i praktickými postřehy z pedagogických praxí z Univerzity Konstantina Filozofa v Nitře, ale bohužel slovenská strana neakceptovala moje přání, absolvovat krátkodobou stáž na jejich škole, proto komparace se slovenskou pedagogickou praxí není zcela prakticky doložena. Inspirací, díky knižním titulům, mi byla i Univerzita Palackého v Olomouci.

Tato práce není kritika. Systém který funguje je určitě dostačující. Učitelé, kteří tímto procesem prošli, jsou dnes možná výborní učitelé. Nicméně vše zle zdokonalit a proč nezdokonalit pedagogické praxe, když si to sám student žádá.

5 Seznam použité literatury

Knižní tituly

BERLINER, D. Learning about and learning from expert teachers. In VERLOOP, N. *teacher professionalism*. International Journal of Education Research 35, 2001. ISBN 0833-0355.

BOČKOVÁ, V., PODLAHOVÁ, L. *Vyučovací hodina a její pozorování*. Olomouc : UP, 1989. 43 s.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha : Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.

HUFTON, N. R. Epistemic or Credal Standards for Teacher's Professional Learning and Educational Research – A Common Framework for Inquiry. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 6, No. 3, 2000. ISSN 1354-0602.

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. s. 447. ISBN 80-7178-253.

KEPKA, Josef. a kol. *Pedagogická praxe – metodické pokyny*. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2007. 151 s. ISBN 978-80-7043-590-8.

Kolektiv autorů. *Pedagogická konferencia V.: Význam pedagogickej praxe v profesijnom raste učiteľ'ov, Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2001. 163 s. ISBN 80-8050-390-7

KOPRDOVÁ, A. *Štúijný program – učiteľ'stvo pre 1. stupeň ZŠ*. Nitra : Pedagogická fakulta v Nitre, 1998.

KOŘÍNEK, Miroslav. *Didaktika základní školy*. Praha : SPN, 1984. 175 s.

KURINCOVÁ, V., POKRIVČÁKOVÁ, S., TÓTHOVÁ, M. *Bakalárske študijné programy pre učiteľ'ské a neučiteľ'ské odbory studia*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2005. 110 s. ISBN 80-8050-866-6.

LING, L. M., MACKENZIE, N. The Professional Development of Teachers in Australia In KILLEAVY, M. (ed.) *Professional Development in Teacher Education: some international perspectives*. European Journal of Teacher Education. Vol. 24, no. 2, 2001. ISSN 0261-9768.

LOUGHAN, J., BROWN, J., DOECKE, B. Continuities and Discontinuities: the transition from pre-service to first-year teaching. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, Vol. 7, No. 1, 2001. ISSN 1354-0602.

LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, Hana. *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2002. 428 s. ISBN 80-7042-218-1.

MAŇÁK, J. a kol. *Profesionální praktika z pedagogiky*. Brno : MU, 1992. 131 s. ISBN 80-210-0471-1.

MRHAČ, J. *Pedagogická praxe ve studiu učitelství 1. stupně základní školy jako systém*. In.: Zborník SPdS 2/1986 Prešov 1986.

NELEŠOVSKÁ, Alena, SVOBODAVÁ, Jana. *Pedagogická praxe: Praktická příručka určená studentům prezenčního studia oboru učitelství pro 1. st. ZŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 116 s. ISBN 80-244-0171-1.

NOVOTNÝ, Petr. a kol. *Vzdělávat učitele: Příspěvky o inovativní praxi*. Brno : Paido, 2001. 107 s. ISBN 80-7315-013-1.

PETLÁK, E., HUPKOVÁ, M. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava : Iris 2004. ISBN 80-89018-77-7.

PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem: student – praktikant – začínající učitel*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 145 s. ISBN 80-244-0444-3.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Budoucí učitelé na souvislé praxi aneb rukověť fakultního učitele*. Brno : Paido, 1999, 93 s. ISBN 80-85931-73-7.

Studijní rok 1979/1980, PF v Českých Budějovicích: 1979.

Studijní rok 1984/1985, PF v Českých Budějovicích: 1984.

Studijní rok 1986/1987, PF v Českých Budějovicích: 1987.

Studijní rok 1989/1990, PF v Českých Budějovicích: 1990.

Studijní rok 1991/1992, PF v Českých Budějovicích: 1992

Studijní rok 1992/1993, PF v Českých Budějovicích: 1992.

Studijní rok 1993/1994, PF v Českých Budějovicích: 1993.

Studijní rok 1997/1998, PF v Českých Budějovicích: 1997.

Studijní rok 1998/1999, PF v Českých Budějovicích: 1998.

Studijní rok 2002/2003, PF v Českých Budějovicích: 2002.

Studijní rok 2007/2008, PF v Českých Budějovicích: 2007.

ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno : Masarykova univerzita, 1994. 101 s.

Študijný program 2003/2004. PF UKF Nitra : 2003.

ŠVEC, Vlastimil. a kol. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno : Masarykova univerzita, 1997. 95 s. ISBN 80-210-1308-7.

VERLOOP, N., DRIEL, J., V., MEIJER, P. Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. In VERLOOP, N. (g.ed.) *Teacher professionalism*. International Journal of Education Research 35, 2001. ISBN 0833-0355.

VERMUNT, J. D., VERLOOP, N. Congruence and fiction between learning and teaching. *Learning and Instrucion*, 1999, No. 9, ISSN 0959-4752.

Internetové zdroje

Didaktika [online]. 2010 [cit. 2010-02- 06]. Dostupný z WWW:

<<http://cs.wikipedia.org/wiki/Didaktika> >

IS – STAG [online]. 2010 [cit. 2010-01-21]. Dostupný z WWW:

<http://wstag.jcu.cz/portal/prohlizeni/index.jsp?navigationalstate=JBPNS_rO0ABXdRAApzdGF0ZUNsYXNzAAAAQA2Y3ouemN1LnN0YWwucG9ydGxldHMxNjgucHJvaGxpemVuaS5zdGF0ZXMuUHJIZG1ldFN0YXR1AAdfX0VPR19f&pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkkNMvyC8qSczRLyjKz8jJrErNy9TPzEtJrdDLKi7QNxBmZACp4iouSSxJdc5JLC4G882Sq_Sqkqv1gMLpeiADclJLig3NLPQQpuiBtRT rBRSlpuSmlgSDeEC9DADqCZI2dgAAAA**&interactionstate=JBPNS_rO0ABXdWA BBwcm9obGl6ZW5pQWN0aW9uAAAAQA2Y3ouemN1LnN0YWwucG9ydGxldHMxNjgucHJvaGxpemVuaS5wcmVkbWV0LlByZWRTZXRTZWZyY2hBY3Rpb24ABXJlc2V0AAAAQAEdHJ1ZQAHX19FT0ZfXw**&type=portlet&phase=action&>windowid=%2Fportal%2Fprohlizeni%2Findex.jsp%2F0>

IS – STAG [online]. 2010 [cit. 2010-06-21]. Dostupný z WWW:

<https://wstag.jcu.cz/portal/prohlizeni/index.jsp?navigationalstate=JBPNS_rO0ABXdRAApzdGF0ZUNsYXNzAAAAQA2Y3ouemN1LnN0YWwucG9ydGxldHMxNjgucHJvaGxpemVuaS5zdGF0ZXMuUHJIZG1ldFN0YXR1AAdfX0VPR19f&pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkkNMvyC8qSczRLyjKz8jJrErNy9TPzEtJrdDLKi7QNxBmZACp4iouSSxJdc5JLC4G882Sq_Sqkqv1gMLpeiADclJLig3NLPQQpuiBtRT rBRSlpuSmlgSDeEC9DADqCZI2dgAAAA**&interactionstate=JBPNS_rO0ABXdWA BBwcm9obGl6ZW5pQWN0aW9uAAAAQA-Y3ouemN1LnN0YWwucG9ydGxldHMxNjgucHJvaGxpemVuaS5wcmVkbWV0LlByZWRTZXRTZWZyY2hBY3Rpb24ABXJlc2V0AAAAQAEdHJ1ZQAHX19FT0ZfXw**&type=portlet&phase=action&>windowid=%2Fportal%2Fprohlizeni%2Findex.jsp%2F0>

IS – STAG [online]. 2010 [cit. 2010-06-21]. Dostupný z WWW:

<https://wstag.jcu.cz/portal/prohlizeni/index.jsp?navigationalstate=JBPNS_rO0ABXctAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFc05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0NDk1AAdfX0VPR19f&pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkkNMvyC8qSczRLyjKz8jJrErNy9TPzEtJrdDLKi7QNxBmZACp4iguSSxJ9U6tBPNEdC2NjIyNzY0MjM0sTE3MzU1MLE2BMgwA2CGalFIAAAAH4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkkNMvyC8qSczRLyjKz8jJrErNy9TPzEtJrdDLKi7QNxBmZACp4iguSSxJ9U6tBPNEdC2NjIyNzY0MjM0sTE3MzU1MLE2BMgwA2CGalFIAAAA*&interactionstate=JBPNS_rO0ABXewAAZkZXRhaWwAAAABAA5wcmVkbWV0U3lsYWJ1cwAQcHJvaGxpemVuaUFjdGlvgAAAAEAPmN6Lnpjds5zdGFnLnBvcnRsZXRzMTY4LnByb2hsaXplbmKucHJIZG1ldC5QcmVkbWV0U2VhcmNoQWN0aW9uAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFc05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0NDk1AAVYzXNldAAAAEABHRydWUAB19fRU9GX18*&type=portlet&phase=action&>windowid=%2Fportal%2Fprohlizeni%2Findex.jsp%2F0>

IS – STAG [online]. 2010 [cit. 2010-06-21]. Dostupný z WWW:
<https://wstag.jcu.cz/portal/prohlizeni/index.jsp?navigationalstate=JBPNS_rO0ABXctAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFc05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0NDAwAAdfX0VPR19f&pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkkNMvyC8qSczRLyjKz8jJrErNy9TPzEtJrdDLKi7QNxBmZACp4iguSSxJ9U6tBPNEdC2NjIyNzY0MjM0sTE3MzU1MDAyAMgwAYP91e1IAAAA*&interactionstate=JBPNS_rO0ABXewAAZkZXRhaWwAAAABAA5wcmVkbWV0U3lsYWJ1cwAQcHJvaGxpemVuaUFjdGlvbGAAAAEAPmN6LnpjdS5zdGFnLnBvcnRsZXRzMTY4LnByb2hsaXplbmKucHJIZG1ldC5QcmVkbWV0U2VhcmNoQWN0aW9uAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFc05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0NDAwAAVyZXNldAAAAEABHRydWUAB19fRU9GX18*&type=portlet&phase=action&>windowid=%2Fportal%2Fprohlizeni%2Findex.jsp%2F0 >

IS – STAG [online]. 2010 [cit. 2010-06-21]. Dostupný z WWW:
<https://wstag.jcu.cz/portal/prohlizeni/index.jsp?navigationalstate=JBPNS_rO0ABXctAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFc05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0MzY5AAdfX0VPR19f&pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkkNMvyC8qSczRLyjKz8jJrErNy9TPzEtJrdDLKi7QNxBmZACp4iguSSxJ9U6tBPNEdC2NjIyNzY0MjM0sTE3MzU2MzSyBMgwAgkCbZVIAAAA*&interactionstate=JBPNS_rO0ABXewAAZkZXRhaWwAAAABAA5wcmVkbWV0U3lsYWJ1cwAQcHJvaGxpemVuaUFjdGlvbGAAAAEAPmN6LnpjdS5zdGFnLnBvcnRsZXRzMTY4LnByb2hsaXplbmKucHJIZG1ldC5QcmVkbWV0U2VhcmNoQWN0aW9uAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFc05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0MzY5AAVyZXNldAAAAEABHRydWUAB19fRU9GX18*&type=portlet&phase=action&>windowid=%2Fportal%2Fprohlizeni%2Findex.jsp%2F0 >

IS – STAG [online]. 2010 [cit. 2010-06-21]. Dostupný z WWW:
<https://wstag.jcu.cz/portal/prohlizeni/index.jsp?navigationalstate=JBPNS_rO0ABXctAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFc05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0MzQxAAdfX0VPR19f&pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkkNMvyC8qSczRLyjKz8jJrErNy9TPzEtJrdDLKi7QNxBmZACp4iguSSxJ9U6tBPNEdC2NjIyNzY0MjM0sTE3MzU2MTQyBMgwASKojGFIAAAA*&interactionstate=JBPNS_rO0ABXewAAZkZXRhaWwAAAABAA5wcmVkbWV0U3lsYWJ1cwAQcHJvaGxpemVuaUFjdGlvbGAAAAEAPmN6LnpjdS5zdGFnLnBvcnRsZXRzMTY4LnByb2hsaXplbmKucHJIZG1ldC5QcmVkbWV0U2VhcmNoQWN0aW9uAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFc05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0MzQxAAVyZXNldAAAAEABHRydWUAB19fRU9GX18*&type=portlet&phase=action&>windowid=%2Fportal%2Fprohlizeni%2Findex.jsp%2F0 >

IS – STAG [online]. 2010 [cit. 2010-06-21]. Dostupný z WWW:
<https://wstag.jcu.cz/portal/prohlizeni/index.jsp?navigationalstate=JBPNS_rO0ABXctAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFc05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0MjUzAAdfX0VPR19f&pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkkNMvyC8qSczRLyjKz8jJrErNy9TPzEtJrdDLKi7QNxBmZACp4iguSSxJ9U6tBPNEdC2NjIyNzY0MjM0sTE3MzU2MTI2BMgwAOSHID1IAAAA*&interactionstate=JBPNS_rO0ABXewAAZkZXRhaWwAAAABAA5wcmVkbWV0U3lsYWJ1cwAQcHJvaGxpemVuaUFjdGlvbGAAAAEAPmN6LnpjdS5zdGFnLnBvcnRsZXRzMTY4LnByb2hsaXplbmKucHJIZG1ldC5QcmVkbWV0U2VhcmNoQWN0aW9uAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFc05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0MjUzAAVyZXNldAAAAEABHRydWUAB19fRU9GX18*&type=portlet&phase=action&>windowid=%2Fportal%2Fprohlizeni%2Findex.jsp%2F0 >

U0Nzc0MjUzAAVyZXNldAAAAEABHRYdWUAB19fRU9GX18*&type=portlet&phase=action&windowid=%2Fportal%2Fprohlizeni%2Findex.jsp%2F0 >

IS – STAG [online]. 2010 [cit. 2010-06-21]. Dostupný z WWW:

<[IS – STAG \[online\]. 2010 \[cit. 2010-06-21\]. Dostupný z WWW:](https://wstag.jcu.cz/portal/prohlizeni/index.jsp?navigationalstate=JBPNs_r00ABXctAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFc05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0MjE0AAdfX0VPR19f&pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkkNMvyC8qSczRLyjKz8jJrErNy9TPzEtJrdDLKi7QNxBmZACp4iguSSxJ9U6tBPNEdC2NjIyNzY0MjM0sTE3MzU2MDE2AMgwAP795JIIAAAA*&interactionstate=JBPNs_r00ABXewAAZkZXRhaWwAAABAA5wcmVkbWV0U3lsYWJlcwAQcHJvaGxpemVuaUFjdGlvbGAAAAEAPmN6Lnpjds5zdGFnlBvcnRsZXRzMTY4LnByb2hsaXplbmKucHJIZG1ldC5QcmVkbWV0U2VhcmNoQWN0aW9uAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFc05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0MjE0AAVyZXNldAAAAEABHRYdWUAB19fRU9GX18*&type=portlet&phase=action&windowid=%2Fportal%2Fprohlizeni%2Findex.jsp%2F0 ></p></div><div data-bbox=)

<[IS – STAG \[online\]. 2010 \[cit. 2010-06-21\]. Dostupný z WWW:](https://wstag.jcu.cz/portal/prohlizeni/index.jsp?navigationalstate=JBPNs_r00ABXctAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFc05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0MTQxAAdfX0VPR19f&pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkkNMvyC8qSczRLyjKz8jJrErNy9TPzEtJrdDLKi7QNxBmZACp4iguSSxJ9U6tBPNEdC2NjIyNzY0MjM0sTE3MzU0MTQyBMgwAYbu8j1IAAAA*&interactionstate=JBPNs_r00ABXf-AAZkZXRhaWwAAABAA5wcmVkbWV0U3lsYWJlcwAOcHJIZG1ldFNlbWVzdHIAAAABAAJaUwAQcHJvaGxpemVuaUFjdGlvbGAAAAEAPmN6Lnpjds5zdGFnlBvcnRsZXRzMTY4LnByb2hsaXplbmKucHJIZG1ldC5QcmVkbWV0RGV0YWlsQWN0aW9uAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFc05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0MTQxAA5wcmVkbWV0WmtYUHJhYwAAAAEAA0tGWQAKcHJIZG1ldFJvawAAAAEABDIwMTAADnByZWRTZXRaa3JQcmVkaAAAAAQACUFoAB19fRU9GX18*&type=portlet&phase=action&windowid=%2Fportal%2Fprohlizeni%2Findex.jsp%2F0 ></p></div><div data-bbox=)

<[LINHARTOVÁ, D. *Profesionalizace akademické profese: některé problémy* \[online\].](https://wstag.jcu.cz/portal/prohlizeni/index.jsp?navigationalstate=JBPNs_r00ABXctAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFc05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0MTE5AAdfX0VPR19f&pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkkNMvyC8qSczRLyjKz8jJrErNy9TPzEtJrdDLKi7QNxBmZACp4iguSSxJ9U6tBPNEdC2NjIyNzY0MjM0sTE3MzU0MDS2BMgwAE2EB71IAAAA*&interactionstate=JBPNs_r00ABXf-AAZkZXRhaWwAAABAA5wcmVkbWV0U3lsYWJlcwAOcHJIZG1ldFNlbWVzdHIAAAABAAJaUwAQcHJvaGxpemVuaUFjdGlvbGAAAAEAPmN6Lnpjds5zdGFnlBvcnRsZXRzMTY4LnByb2hsaXplbmKucHJIZG1ldC5QcmVkbWV0RGV0YWlsQWN0aW9uAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFc05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0MTE5AA5wcmVkbWV0WmtYUHJhYwAAAAEAA0tHRQAKcHJIZG1ldFJvawAAAAEABDIwMTAADnByZWRTZXRaa3JQcmVkaAAAAQACU1oAB19fRU9GX18*&type=portlet&phase=action&windowid=%2Fportal%2Fprohlizeni%2Findex.jsp%2F0 ></p></div><div data-bbox=)

[cit. 2010-06-01]. Dostupný z WWW:

<<http://www.agris.cz/etc/textforwarder.php?iType=2&iId=139347&PHPSESSID=bb>>

Pedagogika [online]. 2010 [cit. 2010-05- 03]. Dostupný z WWW:

<<http://cs.wikipedia.org/wiki/Pedagogika>>

Vybrané teorie motivace [online]. 2010 [cit. 2010-06- 10]. Dostupný z WWW:

<http://www.vedeme.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=85&Itemid=69>

Další zdroje

Materiály poskytnuté oddělením pedagogické praxe Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity

6 Přílohy – seznam příloh

Příloha č. 1 Algoritmus přípravy na vyučování⁸⁷

Příloha č. 2 Hlavní body přípravy na vyučování⁸⁸

Příloha č. 3 Hospitační záznam k Pedagogické praxi průběžné na Univerzitě Palackého v Olomouci⁸⁹

Příloha č. 4 Dotazník pro reflexi pedagogických praxí na Univerzitě Palackého v Olomouci⁹⁰

Příloha č. 5 Příklad hodnocení ze souvislé pedagogické praxe Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity

Příloha č. 6 Studijní plán magisterského studia učitelství pro 1. stupeň na PF JCU v Českých Budějovicích – povinné předměty⁹¹

Příloha č. 7 Studijní plán bakalářského studia elementární a předškolní pedagogika na PF UKF v Nitře⁹²

Příloha č. 8 Pedagogicko- psychologický a sociální základ pro učitelské obory na PF UKF v Nitře⁹³

Příloha č. 9 Dotazník

⁸⁷ PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem: student – praktikant – začínající učitel*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 145 s. ISBN 80-244-0444-3.

⁸⁸ PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem: student – praktikant – začínající učitel*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 145 s. ISBN 80-244-0444-3.

⁸⁹ NELEŠOVSKÁ, Alena, SVOBODAVÁ, Jana. *Pedagogická praxe: Praktická příručka určená studentům prezenčního studia oboru učitelství pro 1. st. ZŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 116 s. ISBN 80-244-0171-1.

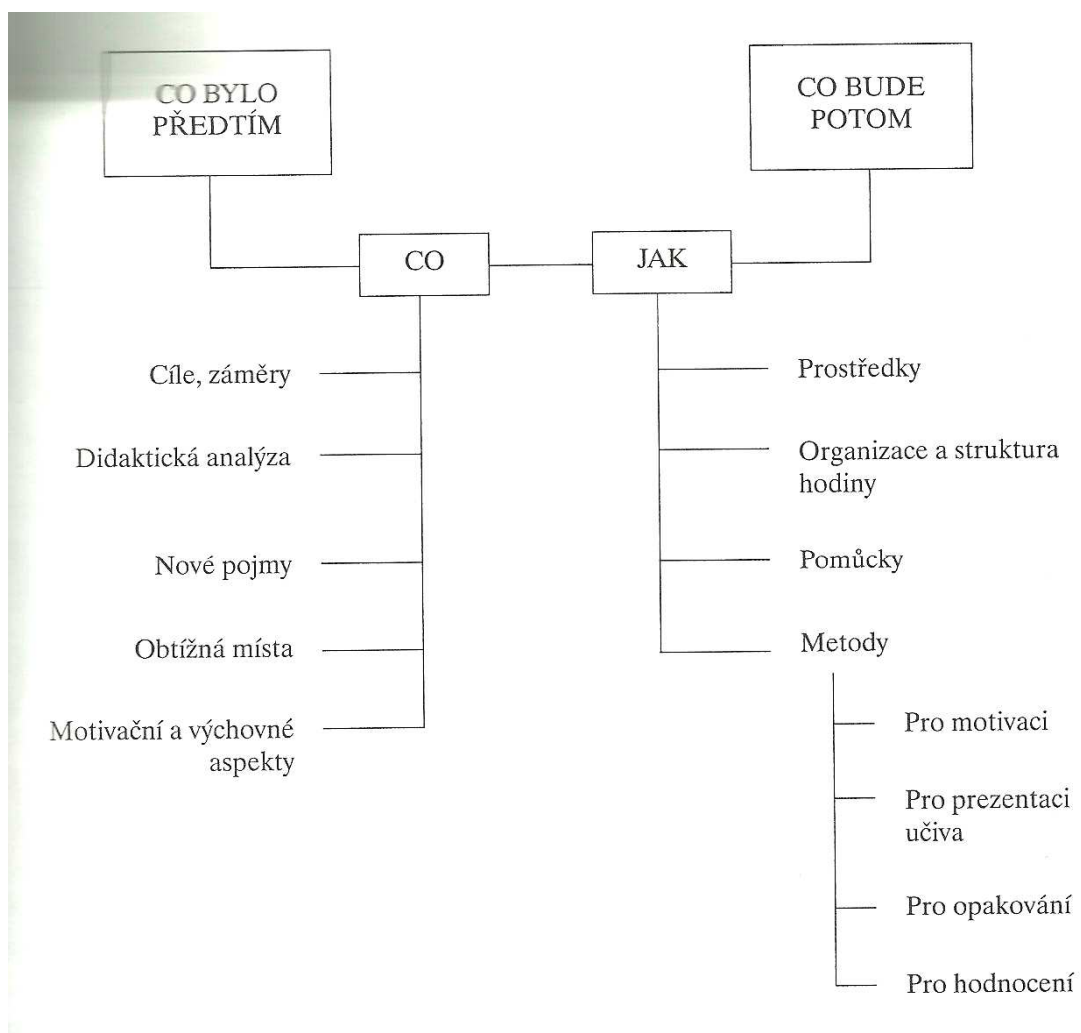
⁹⁰ NELEŠOVSKÁ, Alena, SVOBODAVÁ, Jana. *Pedagogická praxe: Praktická příručka určená studentům prezenčního studia oboru učitelství pro 1. st. ZŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 116 s. ISBN 80-244-0171-1.

⁹¹ *Studijní rok 2007/2008*, PF v Českých Budějovicích: 2007.

⁹² KURINCOVÁ, V., POKRIVČÁKOVÁ, S., TÓTHOVÁ, M. *Bakalárske študijné programy pre učiteľ'ské a neučiteľ'ské odbory studia*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2005. 110 s. ISBN 80-8050-866-6.

⁹³ KURINCOVÁ, V., POKRIVČÁKOVÁ, S., TÓTHOVÁ, M. *Bakalárske študijné programy pre učiteľ'ské a neučiteľ'ské odbory studia*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2005. 110 s. ISBN 80-8050-866-6.

Příloha č. 1



Příloha č. 2

V záhlaví:

Předmět

Třída

Číslo hodiny

Datum

Škola

Vyučující (praktikant)

Cvičný učitel

Ve vlastní přípravě:

Téma

Výukový (vzdělávací) cíl

Výchovný cíl (výchovné využití učiva)

nebo:

cíl kognitivní

cíl afektivní

cíl psychomotorický

Metody, postupy, techniky

Pomůcky

Časový harmonogram

Domácí úkol

Zvláštní hlediska (individuální přístup, bezpečnost, hygiena, rozdělení žáků do skupin,
způsoby hodnocení a kontroly)

Závěry a hodnocení

Didaktikové oborů mohou požadovat ještě další, specifitější hlediska, která musí student respektovat, a to nejen proto, že didaktik nakonec zapisuje zápočet za praxí.

Příloha č. 3

HOSPITAČNÍ ZÁZNAM

(vyplňuje cvičný učitel případně didaktik předmětu)

A) Cíle a organizace výuky:

1) příprava na hodinu	nedokonalá	1 2 3 4 5	výborná
2) motivace	žádná	1 2 3 4 5	velmi působivá
3) výklad učiva	velmi špatný	1 2 3 4 5	výborný
4) návaznost na učivo	žádná	1 2 3 4 5	velmi častá
5) rozvržení hodiny	nepromyšlené	1 2 3 4 5	promyšlené
6) organizace výuky	nedokonalá	1 2 3 4 5	dokonalá
7) odbočování od tématu	zbytečně časté	1 2 3 4 5	žádné

B) Jazyková schopnost učitele:

1) používání neukončených vět	velmi často	1 2 3 4 5	vůbec ne
2) nespisovné výrazy	velmi časté	1 2 3 4 5	žádné
3) odborné termíny bez vysvětlení	velmi často	1 2 3 4 5	vůbec ne

C) Hlasový projev učitele:

1) hlasový projev byl	monotónní	1 2 3 4 5	dynamický
2) řeč	velmi tichá	1 2 3 4 5	velmi hlasitá
3) vystupování	nejisté – stísněné – uvolněné – velmi uvolněné – jisté		

D) Komunikace učitel – žák:

1) formulace otázek	velmi nepřesná	1 2 3 4 5	zcela přesná
2) sled otázek byl promyšlen	vůbec ne	1 2 3 4 5	velmi dobře
3) doplňovací otázky kladeny	vůbec ne	1 2 3 4 5	velmi často
4) na promyšlení odpovědi poskytnut čas	velmi krátký	1 2 3 4 5	velmi dlouhý
5) přerušování odpovědi žáka	velmi časté	1 2 3 4 5	žádné

E) Použití prostředků:

1) využití tabule	žádné	1 2 3 4 5	velmi časté
2) rozmístění zápisu na tabuli	neuspořádané	1 2 3 4 5	uspořádané
3) rukopis na tabuli	málo čitelný	1 2 3 4 5	snadno čitelný
4) používání obrazového materiálu	žádné	1 2 3 4 5	velmi časté
5) zařazování dem.pokusů	žádné	1 2 3 4 5	velmi časté
6) předvedení dem.pokusů	nepřesvědčivé	1 2 3 4 5	přesvědčivé
7) zařazení AVT	nefunkční	1 2 3 4 5	funkční
8) práce s textem	žádná	1 2 3 4 5	velmi častá

F) Vztah učitel – žák:

1) pozornost zaměřena nejčastěji na žáky	aktivní	1 2 3 4 5	pasivní
2) vztah k žákům	velmi přísný	1 2 3 4 5	velmi mírný
3) přirozená aktivita žáků	žádná	1 2 3 4 5	velmi dobrá
4) trpělivost se žáky	velmi malá	1 2 3 4 5	značná
5) smysl pro humor	vůbec žádný	1 2 3 4 5	značný
6) zpětná vazba	žádná	1 2 3 4 5	velmi častá
7) individuální přístup	vůbec žádný	1 2 3 4 5	velmi častý
8) vnitřní diferenciacce skupinové vyučování	žádné	1 2 3 4 5	velmi časté
9) klasifikace a hodnocení	veřejné – neveřejné – náročné – přiměřené – mírné		

G) Aktivita žáků:

1) žáci se soustředili	velmi špatně	1 2 3 4 5	velmi dobře
2) při procvičování pracovali	nesamostatně	1 2 3 4 5	zcela samostatně
3) projevovali o učivo zájem	vůbec ne	1 2 3 4 5	velmi silně
4) pokyny učitele se řídili	neochotně	1 2 3 4 5	ochotně a důsledně
5) zabývali se jinými činnostmi	velmi často	1 2 3 4 5	vůbec ne
6) pracovní atmosféra ve třídě	velmi špatná	1 2 3 4 5	velmi dobrá

POZNÁMKY A DOPORUČENÍ:

Příloha č. 4

Dotazník se zaměřením na hodnocení pedagogických praxí posluchači 4. ročníku studia učitelství pro 1. stupeň základní školy

1. V průběhu studia byly pedagogické praxe (mimo náslechoých praxí v I. a II. ročníku) vykonány na:

Ročník	Semestr	Název praxe	Doplňte údaje (třída, ve které praxe probíhala)
III. roč.	5. sem.	Průběžná pedagog. praxe (Č, M, Prv)	
III. roč.	6. sem.	Průběžná pedagog. praxe (Č, M, Př, Prv, VI)	
IV. roč.	7. sem.	Průběžná pedagog. praxe (výchovy)	
IV. roč.	8. sem.	Souvislá praxe – plnoorganizovaná škola – málotřídní škola	

2. Využívali jste poznatků z náslechoých praxí při svých samostatných výstupech v rámci průběžné a souvislé praxe?

ano – částečně – ne

3. Měli jste problémy v následujících oblastech vyučovací a výchovné práce:

A) Průběžná pedagogická praxe:

- a) metodická příprava ano – částečně – ne
- b) odborná příprava ano – částečně – ne
- c) pedagogicko-psycholog. příprava ano – částečně – ne
- d) příprava na vyučování ano – částečně – ne
- e) časové rozvržení učiva ano – částečně – ne
- f) udržení kázně ve třídě ano – částečně – ne
- g) celková organizace vyuč. hodiny ano – částečně – ne

B1) Souvislá pedagogická praxe na plnoorganizované škole:

- a) metodická příprava ano – částečně – ne
- b) odborná příprava ano – částečně – ne
- c) pedagogicko-psycholog. příprava ano – částečně – ne
- d) příprava na vyučování ano – částečně – ne
- e) časové rozvržení učiva ano – částečně – ne
- f) udržení kázně ve třídě ano – částečně – ne
- g) celková organizace vyuč. hodiny ano – částečně – ne

B2) Souvislá pedagogická praxe na malotřídní škole:

- | | |
|------------------------------------|---------------------|
| a) metodická příprava | ano – částečně – ne |
| b) odborná příprava | ano – částečně – ne |
| c) pedagogicko-psycholog. příprava | ano – částečně – ne |
| d) příprava na vyučování | ano – částečně – ne |
| e) časové rozvržení učiva | ano – částečně – ne |
| f) udržení kázně ve třídě | ano – částečně – ne |
| g) celková organizace vyuč. hodiny | ano – částečně – ne |

4. Byli jste prakticky seznámeni s veškerou pedagogickou dokumentací vedenou třídním učitelem:

- třídní kniha
- třídní výkaz
- katalogový list žáka

ano – částečně – ne

5. Zúčastnili jste se následujících akcí:

- | | |
|---------------------------------------------|---------------------|
| a) metodického shromáždění | ano – částečně – ne |
| b) pedagogické rady | ano – částečně – ne |
| c) třídnické hodiny | ano – částečně – ne |
| d) zápisu žáků do 1. tříd | ano – částečně – ne |
| e) třídních schůzek | ano – částečně – ne |
| f) akcí Střediska informace a služeb školám | ano – částečně – ne |
| g) mimoškolních akcí (uved'te konkrétně) | ano – částečně – ne |

6. Vyjádřete svůj názor na průběh náslechové, průběžné a souvislé praxe:

Příloha č. 5

HODNOCENÍ SOUVISLÉ PEDAGOGICKÉ PRAXE STUDENTŮ

4. nebo 5. ročníku studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Pedagogické fakulty JU v Českých Budějovicích

Jméno a příjmení studenta(ky)	Pl. [redacted] [redacted]
Termín konání praxe:	22.2. - 19.3. 2010 šk. rok.: 2009/2010
Škola:	ZŠ a MŠ O. [redacted], C. [redacted] 105, 387 52
Uvádějící učitel(ka)	VERONIKA Pl. [redacted]
Počet odučených hodin celkem	48 a hospitací
z toho na málotřídní škole	1 a hospitací

1. Vztah studenta k uvádějícím učitelům a učitelskému sboru:

(společenské vystupování, ochota ke spolupráci, vztah k ostatním učitelům a vztah k vedení školy)

Studentka byla velice vstřícná. Vzájemně jsme spolupracovali při přípravě všech hodin.

Učitel [redacted] se svým vystupováním, odstavem a aktivností bez problémů poradila do kolektivu pedagogů 1. stupně ZŠ.

2. Příprava a realizace vyučovací hodiny:

(úroveň písemných příprav, samostatnost při přípravě výuky a učebních pomůcek, odborná a metodická připravenost, úroveň učitelské dovednosti ve vyučovací hodině)

Učitelka připravovala písemnou přípravu na každou vyučovací hodinu. Každou jsme se na ni dohodly, po každé hodině proběhl rozebírá. Učitelka se jeví jako velice aktivní osobě, opakovaně mi uplatila poznámky do hodiny. Při komunikaci s dětmi používala správné termíny. Příprava byla vždy logicky seřazena. Učitelka pomohla dohodnout rozložení hodin.

3. Zapojení studenta do mimotřídní a mimoškolní činnosti:

(spolupráce na akcích školy, zapojení do výchovné práce ve školních družinách, ochota při přijímání úkolů)

Učitelka se zapojila do činnosti ve školní družině, spolupracovala na přípravě a na realizaci jarní dílny, uplatnila si vedení pracovních aktivit a navštívila pracovníky družiny.

4. Zajištění růstu a metodické přípravy studenta:

(účast na metodických sdruženích, na pedagogických poradách, na různých vzdělávacích akcích, hospitacích u zkušených učitelů, na práci v málotřídní škole atd.)

Pětra se účastnila sdělení učitelů v rámci etické výchovy (projekt Rozvoje). Pětra byla obsažena a přibývala k práci s SPC. Soustavně vedla též dokumentaci. Hospitalovala na hodině AJ. Pětra si též vypracovala výuku ve spozných vědech (číslovky věku).

5. Celkové hodnocení úrovně vyučovacích hodin v závěru pedagogické praxe

(samostatnost a tvořivost při přípravě a řízení vyučovací hodiny, organizační a časové zvládnutí hodiny, schopnost aktivace žáků, udržení kázně, úroveň řečového a hlasového projevu studenta apod.)

Hodiny měly velmi dobrou úroveň. Organizaci, výuku a časové rozvržení volala poměrně dobře. Přístup k dětem byl velmi vstřícný. Z Pětry vyzařuje velice příjemný klid.

6. Další poznatky charakterizující studenta a jeho práci:

Během uplynulého měsíce došlo k vyřešení polepškov, domnívám se, že by měla být aplikována při přípravě a v hodinách.

<p><i>Pětra</i> [redacted] podpis studenta(ky)</p>	<p>Základní škola a Mateřská škola Gulčava okres Strakonice Gulčava 105, 387 52 ZŠ IČO 555 089 426 IČO 709 04 005</p>	<p>[redacted] podpis uvádějícího učitele(ky)</p>
<p><i>Mgr. Jana</i> [redacted] razítka a podpis ředitele(ky) školy</p>		

Příloha č. 6

STUDIJNÍ PLÁNY MAGISTERSKÉHO STUDIA

STUDIJNÍ PROGRAM: UČITELSTVÍ PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

UČITELSTVÍ PRO I. STUPEŇ ZŠ (kód studijního oboru AKVO: 7503T047)

Kreditní limit: 240
Limit pro 1. etapu: 120
Limit pro 2. etapu: 100
Výběrové: 20

Povinné předměty I. etapy:

KMA/GEOP	Základy geometrie	3	1+2	ZK	1 LS
KHV/DHPP1	Dějiny hudby a populární hudba I	2	0+2	Zp	1 LS
KHV/PÉVP2	Pěvecká výchova II	1	0+1	Zp	1 LS
KHV/HNAP2	Hra na hudební nástroj II	1	0+1	Zp	1 LS
KVV/MALP	Malba	2	0+2	Zp	1 LS
KTS/PXVP	Základy polyboových dovedností z TV	4	0+4	ZPt	1 LS
		(22)			
KPE/DIDP	Didaktika základní školy	4	1+2	ZU	2 ZS
KPE/PXUP	Týdenní úvodní praxe	1	1 týden/sem.	Zp	2 ZS
KPE/TVDP	Technologie vzdělávání	1	1+0	Zp	2 ZS
KPE/PGSP	Pedagogická a školní psychologie	3	1+1	ZK	2 ZS
KBH/SVYP	Mateřský jazyk – stylizace	3	1+2	ZK	2 ZS
KMA/ARDP1	Arithmetika s didaktikou I	3	1+2	Zp	2 ZS
KBI/ZPDP1	Základy přírodovědy I – biologické s didaktikou	3	2+0	ZK	2 ZS
KHV/DHPP2	Dějiny hudby a populární hudba II	2	0+2	Zp	2 ZS
KHV/PÉVP3	Pěvecká výchova III	1	0+1	Zp	2 ZS
KHV/HNAP3	Hra na hudební nástroj III	1	0+1	Zp	2 ZS
KVV/UGPP	Užší grafika a písmo	2	0+2	Zp	2 ZS
KTS/TDAP	Didaktika atletiky ml. škol. věku	1	0+1	Zp	2 ZS
KTS/TDPP	Didaktika plavání ml. škol. věku	1	0+1	Zp	2 ZS
KTS/KBRP	Teorie a didaktika bruslení	1	16 hod/sem.	Zp	2 ZS
KTS/KLYP	Teorie a didaktika lyžování I	3	7 dní/sem.	Zp	2 ZS
		(30)			
KPE/MVYP	Metodika výchovy a profesionální praktika	2	0+2	Zp	2 LS
KPE/PXAP	Pedagogická praxe asistentů	1	1 týden/sem.	Zp	2 LS
KPE/PKOP	Pedagogická komunikace	2	0+2	Zp	2 LS
KBH/DMPJ	Didaktika mateřského jazyka a slohu	3	1+2	ZK	2 LS
KBH/CLMP	Česká literatura pro mládež	3	2+1	ZK	2 LS
KMA/ARDP2	Arithmetika s didaktikou II	4	1+2	ZK	2 LS
KBI/PRVP	Didaktika prvouky a přírodovědy	2	0+2	Zp	2 LS
KBI/PÉSP1	Pěstební práce I	2	1+1	Zp	2 LS
KBI/FLOP	Floristický a zoologický kurz	2	4 dny/sem.	Zp	2 LS
KHV/DHPP3	Dějiny hudby a populární hudba III	1	1+0	ZK	2 LS
KHV/HNAP4	Hra na hudební nástroj IV	1	0+1	Zp	2 LS
KVV/PUTP	Prostorová a užší tvorba	2	0+2	Zp	2 LS
KTS/TDHP	Didaktika sportovních her dětí ml. škol. věku	1	0+1	Zp	2 LS
KTS/TDGP	Didaktika gymnastiky dětí ml. škol. věku	1	0+1	Zp	2 LS
KTS/LETP	Lemí výcvikový kurz	3	7 dní/semestr	Zp	2 LS
KTY/TEMP	Technické materiály	2	2+0	Zp	2 LS
		(32)			

Celkem: 114 kreditů
Poznámka: rozsah výuky 0+2 B znamená, že výuka bude organizována blokově; studuje organizační pokyny na katedře pedagogiky a psychologie

Zkr.	Název předmětu	Počet kreditů	Rozsah výuky	Zatímně	Dopor. R S
KSV/FILP	Filozofie	2	2+0	ZU	1 ZS
KPE/OSPP	Osobnosti a sociální příprava	3	0+3 B	Zp	1 ZS
KPE/UVSP	Úvod do psychologie	2	1+0	Zp	1 ZS
KBI/KUŮP	Kultura řeči	2	1+1	Zp	1 ZS
KBH/TVAP	Mateřský jazyk – tvorošlvi +	4	2+2	ZK	1 ZS
KMA/ARIP	Základy aritmetiky +	4	1+2	ZK	1 ZS
KHV/HTEP	Hudební teorie	2	1+1	Zp	1 ZS
KHV/PÉVP1	Pěvecká výchova I	1	0+1	Zp	1 ZS
KHV/HNAP1	Hra na hudební nástroj I	1	0+1	Zp	1 ZS
KVV/VYKP	Výtvarná kultura	2	0+2	ZU	1 ZS
KVV/KREP	Kresba	2	0+2	Zp	1 ZS
KTS/ATLP1	Teorie a didaktika atletiky I	1	0+1	Zp	1 ZS
KTS/GYMP1	Teorie a didaktika gymnastiky I	1	0+1	Zp	1 ZS
KTS/HRYP1	Teorie a didaktika sportovních her I	1	0+1	Zp	1 ZS
KTS/PLAP1	Teorie a didaktika plavání I	1	0+1	Zp	1 ZS
KIN/ITT	Informační technologie – test	(30)	0+0	Zp	1 ZS
		2	2+0	Zp	1 LS
KBI/BCP	Biologie člověka	3	1+1	ZK	1 LS
KPE/OSOP	Psychologie osobnosti a jejího vývoje	4	1+2	ZK	1 LS
KBH/SYNP	Mateřský jazyk – syntax				

Povinné předměty 2. stádia:

Zkr.	Název předmětu	Počet kred.	Rozsah výuky	Zakont.	Dopor.
				R S	R S
KPE/SPGP	Speciální pedagogika (tezpisují stud. certifik. programu "Zákl. spec. pedagogiky")	3	1+2	Zp	3 ZS
KPE/PXNP	Pedagogická praxe rubelehová	2	0+2	Zp	3 ZS
KPE/PXIP	Pedagogická praxe v 1. třídě	1	1 týden/sem.	Zp	3 ZS
KBH/DPČP1	Didaktika prvopoč. čtení a psaní I	2	1+1	Zp	3 ZS
KBH/DPČLP	Didaktika čtení a literární výchovy	2	0+2	Zp	3 ZS
KMA/DMAP1	Didaktika matematiky I	3	1+2	Zp	3 ZS
KBH/DPŠP2	Pěstnické práce s didaktikou II	2	1+1	ZU	3 ZS
KGE/ZPNF3	Základy přírodovědy III- nebiologické	3	1+2	ZU	3 ZS
KHV/DHVPI	Didaktika hudební výchovy I	1	0+1	Zp	3 ZS
KVY/DVVP	Didaktika výtvarné výchovy	2	0+2	ZK	3 ZS
KTS/DIVP	Didaktika tělesné výchovy	2	1+1	ZK	3 ZS
KEY/TEPPI	Technické práce s didaktikou I	2	0+2	Zp	3 ZS
		(25)			
KPE/DRAP	Tvořivá dramatika	2	0+2 B	Zp	3 LS
KPE/PXVP	Pedagogická praxe – výstupy	2	0+1	Zp	3 LS
KIN/PPVP	Pořadacím podporovaná výuka	1	0+1	Zp	3 LS
KBH/DPČP2	Didaktika prvopoč. čtení a psaní II	4	0+3	ZK	3 LS
KMA/DMAP2	Didaktika matematiky II	4	1+2	ZU	3 LS
KGE/ZPNP4	Základy přírodovědy IV- nebiologické	2	0+2	Zp	3 LS
KGE/VPTP	Úvod do vlastivědné práce v terénu	1	2 dnů/sem.	Zp	3 LS
KHV/DHVVP2	Didaktika hudební výchovy II	1	0+1	ZK	3 LS
KTS/ZIVP	Zdravotní tělesná výchova I	2	1+1	Zp	3 LS
KFY/TEPVP2	Technické práce s didaktikou II	2	0+2	ZU	3 LS
		(21)			
KPE/DIAP	Pedagogická diagnostika	3	1+2	ZK	4 ZS
KPE/RPXP	Různá pedagogicko-psychologická praxe	2	0+2 B	Zp	4 ZS
KPE/PPPP	Příběžná pedagogická praxe	3	0+3	Zp	4 ZS
KPE/APPP	Aktuální problémy pedagogiky	2	1+1	Zp	4 ZS
KBH/SCJP	Současný český jazyk	1	0+1	Zp	4 ZS
KBH/SLIP	Světová literatura	2	2+0	Zp	4 ZS
KGE/VSDP	Vlastivěda s didaktikou	4	2+2	Zp, ZK	4 ZS
		(17)			
KPE/SPPP	Sonvilní pedagogická praxe	12	4 týdnů/sem.	Zp	4 LS
KPE/APSP	Seminář aplikované psychologie	1	0+1 B	Zp	4 LS
KPE/QZPI	Pedagogika a psychologie	0	0+0	SZZ	4 LS
KBH/QZPI	Český jazyk a literatura s didaktikou	0	0+0	SZZ	4 ZS/LS
KMA/QZPI	Matematika s didaktikou	0	0+0	SZZ	4 ZS/LS
		(13)			

Celkem: 76 kreditů

Poznámky: rozsah výuky 0+2 B znamená, že výuka bude organizována blokově; sledujte organizační pokyny na katedře pedagogiky a psychologie

Příloha č. 7

Bakalářský studijní program Pedagogická a elementární pedagogika

Povinné předměty	ECTS kredit	Rozsah	Forma ukončení	štúdia	Rok	semester
Všeobecná pedagogika	4	1/1	SK	1.	1.	Z
Všobecná psychológia 2/BC	3	1/1	SK	1.	1.	Z
Základy sociológie výchovy a sociológie dejstva 3/BC	3	1/1	PH	1.	1.	Z
Biológia dieťaťa a školské zdravotníctvo 4/BC	2	1/1	PH	1.	1.	Z
Úvod do štúdia materského jazyka a praktická fonetika 5/BC	3	1/2	SK	1.	1.	Z
Základy matematiky a rozvoj matematickej logiky 6/BC	3	1/2	SK	1.	1.	Z
Výtvorná kultúra 7/BC	3	0/2	SK	1.	1.	Z
Hudobná kultúra v edukácii 8/BC	3	0/2	PH	1.	1.	Z
Základy telesnej kultúry 9/BC	2	1/0	PH	1.	1.	Z
Dieta a kniha 10/BC	1	1/0	PH	1.	1.	Z
Pedagogická pedagogika 11/BC	4	1/2	SK	1.	1.	L
Ontogenetická psychológia 12/BC	3	1/2	SK	1.	1.	L
Pedagogická a sociálna komunikácia 13/BC	3	0/2	PH	1.	1.	L
Základy morfológie 14/BC	2	1/1	SK	1.	1.	L
Rozvoj matematických predstáv o číslach 15/BC	2	1/1	SK	1.	1.	L
Výtvorné vnímanie a vyjadrovanie I. 16/BC	2	0/2	PH	1.	1.	L
Intonácia a rytmická výchova 17/BC	2	0/2	SK	1.	1.	L
Rozvoj základných lokomócií 18/BC	1	0/1	PH	1.	1.	L
Pohybové schopnosti, zručnosti a ich rozvoj 19/BC	1	0/1	PH	1.	1.	L
Teória výchovy a vychovávanie 20/BC	4	1/2	SK	2.	2.	Z
Mimická výchova 21/BC	3	1/1	SK	2.	2.	Z
Pedagogická psychológia 22/BC	3	1/1	SK	2.	2.	Z
Literatúra pre deti a mládež 23/BC	2	1/1	PH	2.	2.	Z
Praktická skladba 24/BC	3	1/1	SK	2.	2.	Z
Základy elementárnej aritmetiky 25/BC	3	1/1	SK	2.	2.	Z
Základy polybojových a športových hier 26/BC	1	0/1	PH	2.	2.	Z

34

Výtvorné vnímanie a vyjadrovanie II. 27/BC	2	0/2	PH	2.	2.	Z
Úvodná hospitálna prax v MŠ, 1. ročníku ZŠ a SK 28/BC	2		A	2.	2.	Z
Didaktika a teória predškolského vzdelávania 29/BC	3	1/1	SK	2.	2.	L
Teória a metódika rozvoja gramotnosti v predškolskom veku 30/BC	2	1/1	PH	2.	2.	L
Manerily a technológia 31/BC	1	0/1	PH	2.	2.	L
Praktická textológia 32/BC	2	1/1	PH	2.	2.	L
Základy elementárnej geometrie 33/BC	2	1/1	SK	2.	2.	L
Teoretické a metodické základy prirodovedného poznávania I. (fyzikálne základy) 34/BC	1	0/1	PH	2.	2.	L
Teoretické a metodické základy prirodovedného poznávania II. (biologické základy) 35/BC	1	0/1	PH	2.	2.	L
Teoretické a metodické základy prirodovedného poznávania III. (pestovateľské činnosti) 36/BC	1	0/1	PH	2.	2.	L
Základy polybojo-hudobnej výchovy 37/BC	1	0/1	PH	2.	2.	L
Pedagogická prax v MŠ 38/BC	2	1/1	PH	2.	2.	L
Špeciálna pedagogika 39/BC	3	1/1	SK	3.	3.	Z
Poznávanie prírodného a sociálneho environmentu 40/BC	2	1/1	SK	3.	3.	Z
Základy zdravotnej telesnej výchovy 41/BC	1	0/1	PH	3.	3.	Z
Teória a metódika záujmovej činnosti 42/BC	2	1/1	SK	3.	3.	Z
Šlohová výchova 43/BC	2	1/1	PH	3.	3.	Z
Nové výtvorné médiá 44/BC	2	0/2	SK	3.	3.	Z
Pedagogická prax v 1. roč. ZŠ 45/BC	2	0/2	PH	3.	3.	Z
Seminár k bakalárskej práci I. 46/BC	2		A	3.	3.	Z
Sociálna psychológia 47/BC	3	1/1	SK	3.	3.	L
Úvod do pedológie 48/BC	2	1/0	PH	3.	3.	L
Seminár k bakalárskej práci II. 49/BC	2		A	3.	3.	L
Pedagogická prax v školskom klube 50/BC	2		A	3.	3.	L
Pedagogická prax v škole prirody 51/BC	2		A	3.	3.	L
Záverečná práca 52/BC	10		PH	3.	3.	Z, L

35

Povinné voliteľné predmety	ECTS kredit	Rozsah	Forma ukončenia štúdia	Rok	semester
Historicko-filozofická východiská edukácie 53/BC	2	0/1	PH	2.	Z
Orientácia filozofia 54/BC	1	0/1	PH	2.	Z
Práca s cudzojazyčnými minimálne 1 kredit	2	0/1	PH	1.	L
Práca s cudzojazyčnými anglickými textami 55/BC	2	0/1	PH	1.	L
Práca s cudzojazyčnými nemeckými textami 56/BC	2	0/1	PH	1.	L
Rozvoj ortografických zručností minimálne 2 kredity	2	0/1	PH	1.	L
57/BC	2	0/1	PH	1.	L
Rozvoj ortopedických zručností - minimálne 2 kredity	2	0/1	PH	1.	L
58/BC	2	0/1	PH	3.	Z
Dejská literatúra a literárna výchova 59/BC	2	0/1	PH	3.	Z
Literatúra pre deti predškolského veku 60/BC	2	0/1	PH	1.	L
minimálne 2 kredity	2	0/1	PH	1.	L
*Aritmetika – vybrané kapitoly 61/BC	2	0/1	PH	1.	L
Pracovné dielne z matematiky 62/BC	2	0/1	PH	1.	L
minimálne 2 kredity	2	0/1	PH	2.	L
*Geometria – vybrané kapitoly 63/BC	2	0/1	PH	2.	L
Pracovné dielne z geometrie 64/BC	2	0/1	PH	2.	L
minimálne 2 kredity	3	1/1	PH	3.	Z
Rodinná výchova 65/BC	3	1/1	PH	3.	Z
Rodina ako edukatívny partner 67/BC	3	1/1	PH	3.	Z
minimálne 3 kredity	3	1/1	PH	2.	L
Pedagogika tvorivosti I. 68/BC	3	1/1	PH	2.	L
Dramatická pedagogika 69/BC	3	1/1	PH	2.	L
minimálne 3 kredity	3	0/2	PH	3.	L
Pedagogika I. ročníka ZŠ 70/BC	3	0/2	PH	3.	L
Adaptácia žiaka na školu 71/BC	3	0/2	PH	3.	L
minimálne 3 kredity	2	1/1	PH	2.	Z
Špeciálno-pedagogické poradenstvo 72/BC	2	1/1	PH	2.	Z
Prax v poradenských centrách 73/BC	2	1/1	PH	2.	Z
minimálne 2 kredity	3	1/1	PH	3.	Z
Pedagogika telesne postihnutých, chorých a oslabených 74/BC	3	1/1	PH	3.	Z
Výchova detí s poruchami učenia a správania 75/BC	3	1/1	PH	3.	L
Poruchy reči a ich prevencia 76/BC	3	1/1	PH	3.	L
minimálne 3 kredity	3	1/1	SK	3.	L
Poruchy psychického vývinu detí 77/BC	3	1/1	SK	3.	L

36

Patopsychológia detí 78/BC	ECTS kredit	Rozsah	Forma ukončenia štúdia	Rok	semester
minimálne 3 kredity	2	0/1	PH	2.	Z
Základy plaveckej pohybovej činnosti 79/BC	2	0/1	PH	2.	Z
Pohybové a netradície hry 80/BC	2	0/1	PH	2.	Z
minimálne 2 kredity	3	1/1	SK	2.	L
81/BC	3	6 dní	PH	2.	Z
Základy zimných pohybových činností 82/BC	3	6 dní	PH	2.	L
Základy pohybovej činnosti v letej prírode 83/BC	3	6 dní	PH	2.	L
minimálne 3 kredity	2	0/1	PH	2.	Z
Hudobno-dramatická príprava I. 84/BC	2	0/1	PH	2.	Z
Hudobná dielňa I. 85/BC	2	0/1	PH	2.	Z
minimálne 2 kredity	3	0/2	PH	2.	L
Hudobno-dramatická príprava II. 86/BC	3	0/2	PH	2.	L
Hudobná dielňa II. 87/BC	3	0/2	PH	2.	L
minimálne 3 kredity	2	0/2	PH	3.	Z
Metodika hudobnej edukácie 88/BC	2	0/2	PH	3.	Z
Hudobné umenie a deti 89/BC	2	0/2	PH	3.	Z
minimálne 2 kredity	2	0/1	PH	2.	L
Prístorová tvorba I. (textil) 90/BC	2	0/1	PH	2.	L
Prístorová tvorba II. (papier) 91/BC	2	0/1	PH	2.	L
Prístorová tvorba III. (keramika) 92/BC	2	0/1	PH	2.	L
minimálne 2 kredity	2	0/1	PH	3.	Z
Technické minimum 93/BC	2	0/1	PH	3.	Z
Technické práce 94/BC	2	0/1	PH	3.	Z
minimálne 2 kredity	3	1/1	PH	2.	L
Media v edukácii 95/BC	3	0/2	PH	2.	Z
Práca s informačnými a komunikačnými technológiami 96/BC	3	0/2	PH	2.	Z
minimálne 3 kredity	2	0/2	PH	3.	Z
Regenerácia, hygiena a prvá pomoc 97/BC	2	0/2	PH	3.	Z
98/BC	2	0/2	PH	3.	Z
Exteriérové výtvarné aktivity	2	0/2	PH	3.	Z
Hra na klavíri 99/BC	2	0/2	PH	3.	Z
Ludové remeslá 100/BC	2	0/2	PH	3.	Z
Technická hračka 101/BC	2	0/2	PH	3.	Z
Prírodovedná zájmová činnosť 102/BC	2	0/2	PH	3.	Z
Zábavné úlohy 103/BC	2	0/2	PH	3.	Z
Frazológia v komunikácii 104/BC	2	0/2	PH	3.	Z
Pracovné listy pokusy a pozorovania 105/BC	2	0/2	PH	3.	Z
minimálne 4 kredity	2	0/2	PH	3.	Z

37

Příloha č. 8

Bakalářský studijní program Pedagogicko-psychologický a sociální základ pro učitel'ské odbory studia (učitel'stvo akademických predmetov-1.1.1, učitel'stvo profesijních predmetov a praktickéj prípravy-1.1.2, učitel'stvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov-1.1.3)

Kód	Povinné predmety	ECTS kredit	Rozsah	Forma ukončenia štúdia	Odporúčaný rok štúdia	semester
KZA/	Biológia dieťaťa a školské	2	1/1	PH	1	Z, L
UZBDSZ	Zdravotníctvo	3	1/1	S	1	Z, L
KPG/UZ01	Všeobecná pedagogika	3	2/0	S	1	Z, L
KŠP/UZVPs	Všeobecná psychológia	3	1/1	S	2	Z, L
KPg/UZ02	Teória výchovy a	3	1/1	S	2	Z, L
	vychovávania					
KŠP/UZOPs	Ontogenetická psychológia	3	2/0	S	2	Z, L
KPG/UZ03	Teória vyučovania	3	1/1	S	2	Z, L
KPG/UZ05	Metodológia	3	1/0	S	3	Z, L
	pedagogického výskumu					
KPG/UZ06	Sociológia výchovy	2	1/0	PH	3	Z, L
KPG/UZ07	Špeciálna pedagogika	2	1/0	PH	3	Z, L
KPG/UZ08	Pedagogická prax I.	2	0/2	A	3	Z, L
	hospiľačno - asistentská					
	Spolu	26			6 S	

Kód	Povinné voliteľné predmety	ECTS kredit	Rozsah	Forma ukončenia štúdia	Odporúčaný rok štúdia	semester
	BAKALÁRSKA PRÁCA					
DFF/UZBP	DFF-Bakalárska práca a	10	0/1	PH	3	L
DFPV/	seminár					
UZBP	DFPV-Bakalárska práca a	10	0/1	PH	3	L
	seminár					
DPF/UZBP	DPF-Bakalárska práca a	10	0/1	PH	3	L
DFSVZ/	DFSVZ-Bakalárska práca a	10	0/1	PH	3	L
UZBP	seminár					
DPF/UZBP	DPF-Bakalárska práca a	10	0/1	PH	3	L
	seminár					
	Spolu	10				

Kód	Povinné voliteľné predmety	ECTS kredit	Rozsah	Forma ukončenia štúdia	Odporúčaný rok štúdia	semester
	PSYCHOLOGICKÉ DISERTAČNÉ					
KPG/UZ09	Psychologická komunikácia	2	0/1	PH	2	Z, L
KPG/UZ10	Pedagogická výpočetná	2	2/0	PH	3	Z, L
KPG/UZ11	Pedagogická rodinného života	2	1/0	PH	3	Z, L
KPG/UZ04	Filozofia výchovy	2	1/0	PH	2	Z, L
KPG/UZ33	Historické a filozofické	2	1/0	PH	3	Z, L
	reflexie výchovy					
KŠP/	Sociálna psychológia	2	2/0	PH	3	Z, L
UZSPs						
KPG/UZ12	Mediálny systém a	2	0/1	PH	2	Z, L
	socializácia					
	Spolu	2				

42

Kód	Povinné voliteľné predmety	ECTS kredit	Rozsah	Forma ukončenia štúdia	Odporúčaný rok štúdia	semester
KCJ/	Curry jazyk pre	2	0/2	PH	1,2,3	Z, L
aIAU1	akademické účely 1					
KCJ/	Anglický jazyk pre	2	0/2	PH	1,2,3	Z, L
aIAU2	akademické účely 2					
KCJ/aNIAU-	Nemecký jazyk pre	2	0/2	PH	1,2,3	Z, L
1	akademické účely 1					
KCJ/aNIAU-	Nemecký jazyk pre	2	0/2	PH	1,2,3	Z, L
2	akademické účely 2					
JC/VZAJA1	Anglický jazyk A pre	2	0/2	PH	1,2,3	Z, L
JC/VZAJA2	Anglický jazyk A pre	2	0/2	PH	1,2,3	Z, L
JC/VZAJA1	všeobecný základ 1					
JC/VZAJA2	Anglický jazyk A pre	2	0/2	PH	1,2,3	Z, L
JC/VZAJA1	všeobecný základ 2					
JC/VZAJA2	Španielsky jazyk D pre	2	0/2	PH	1,2,3	Z, L
JC/VZAJA1	všeobecný základ 1					
JC/VZAJA2	Španielsky jazyk D pre	2	0/2	PH	1,2,3	Z, L
JC/VZAJA1	všeobecný základ 2					
JC/VZAJA2	Francúzsky jazyk D pre	2	0/2	PH	1,2,3	Z, L
JC/VZAJA1	všeobecný základ 1					
JC/VZAJA2	Francúzsky jazyk D pre	2	0/2	PH	1,2,3	Z, L
JC/VZAJA1	všeobecný základ 2					
JC/VZAJA2	Nemecký jazyk A pre	2	0/2	PH	1,2,3	Z, L
JC/VZAJA1	všeobecný základ 1					
JC/VZAJA2	Nemecký jazyk A pre	2	0/2	PH	1,2,3	Z, L
JC/VZAJA1	všeobecný základ 2					
JC/VZAJA2	Taliansky jazyk D pre	2	0/2	PH	1,2,3	Z, L
JC/VZAJA1	všeobecný základ 1					
JC/VZAJA2	Taliansky jazyk D pre	2	0/2	PH	1,2,3	Z, L
JC/VZAJA1	všeobecný základ 2					
JC/VZAJA2	Ruský jazyk D pre	2	0/2	PH	1,2,3	Z, L
JC/VZAJA1	všeobecný základ 1					
JC/VZAJA2	Ruský jazyk D pre	2	0/2	PH	1,2,3	Z, L
JC/VZAJA1	všeobecný základ 2					
	Spolu	2				

Kód	Povinné voliteľné predmety	ECTS kredit	Rozsah	Forma ukončenia štúdia	Odporúčaný rok štúdia	semester
UTV/UZ_	IKT vo vzťahoch	2	0/2	A	1,2,3	Z, L
PKTI	Práca s informáciami					
UTV/UZ_	a komunikacími	2	0/2	A	1,2,3	Z, L
PKTH	Práca s informáciami					
PKTH	a komunikacími	2	0/2	A	1,2,3	Z, L
KI/UZZI1	Základy informatiky 1	2	0/2	A	1,2,3	Z, L
KI/UZZI2	Základy informatiky 2	2	0/2	A	1,2,3	Z, L
***	Základy výpočtovej	2	0/2	A	1,2,3	Z, L
	techniky					
	Spolu	2				

43

Příloha č. 9 *Dotazník k pedagogické praxi*

Datum:

Vážení/é studenti/ky, žádám vás o vyplnění tohoto dotazníku, který bych ráda zařadila do své diplomové práce. Dotazník vám zabere jen pár minut a pro mě bude velice cenný.

Pohlaví žena muž

Věk Obor Ročník

Všichni jsme v rámci studia absolvovali jednotlivé praxe. Byly to praxe náslechové, výstupy, praxe průběžné i souvislé, na přidělených školách i na školách podle našeho výběru. Následující otázky se budou týkat všeobecně praxí od 1. ročníku, které jsme absolvovali. Proto vás prosím o zamyšlení a zavzpomínání.

U následujících sdělení prosím označte jednu z číslic 1 – 5 (jako známky ve škole a dle smyslu otázky 1 – výborně, určitě ano, 5 – nedostatečně, určitě ne). U každé otázky nechávám místo na případné **pozitivní i negativní postřehy k dané otázce. Budu moc ráda za jakékoli rozepsání, za jakýkoli názor.**

Jsou studenti na praxi motivováni ke kvalitní přípravě, k aktivnímu přístupu?

1 2 3 4 5

.....

Ohodnoťte svůj rozvoj na praxi pro další činnost ve vyučovacím procesu.

1 2 3 4 5

.....

Jak byste ohodnotili přístup učitelů základních škol ke studentům PF?

1 2 3 4 5

.....

Je činnost učitelů ZŠ dostatečná a kvalitní pro váš další rozvoj v oblasti učitelství?

1 2 3 4 5

.....

Jaké je vaše hodnocení přístupu PF k pedagogické praxi?

1 2 3 4 5

.....

Přístup odborného garanta k praxi (přístup učitelů z PF).

1 2 3 4 5

.....

Zajištění a organizace pedagogické praxe.

1 2 3 4 5

.....

Zpětná vazba pro vás po odučené hodině v rámci praxe.

1 2 3 4 5

.....

Jak byste hodnotili výběr škol a kantorů ke konání praxe (ty, které vybírá PF)?

1 2 3 4 5

.....

Jak hodnotíte vztah mezi ZŠ a univerzitou?

1 2 3 4 5

.....

Ohodnoťte jednotlivé praxe z hlediska toho, jak přispěli k vašemu profesnímu rozvoji.

Týdenní úvodní praxe (2 ZS)	1	2	3	4	5
Pedagogická praxe asistentská (2 LS)	1	2	3	4	5
Pedagogická praxe náslechová (3 ZS)	1	2	3	4	5
Pedagogická praxe v 1. třídě (3 ZS)	1	2	3	4	5
Pedagogická praxe – výstupy (3 LS)	1	2	3	4	5
Průběžná pedagogická praxe (4 ZS)	1	2	3	4	5
Souvislá pedagogická praxe (4 LS)	1	2	3	4	5

.....

.....

Nyní ještě jednou ohodnoťte jednotlivé praxe ale nyní z hlediska organizace, přístupu ZŠ a přístupu PF.

Týdenní úvodní praxe (2 ZS)	1	2	3	4	5
Pedagogická praxe asistentská (2 LS)	1	2	3	4	5
Pedagogická praxe náslechová (3 ZS)	1	2	3	4	5
Pedagogická praxe v 1. třídě (3 ZS)	1	2	3	4	5
Pedagogická praxe – výstupy (3 LS)	1	2	3	4	5
Průběžná pedagogická praxe (4 ZS)	1	2	3	4	5
Souvislá pedagogická praxe (4 LS)	1	2	3	4	5

.....

.....

Nyní prosím o slovní odpovědi na následující otázky.

Kterou z praxí byste hodnotili jako nejpřínosnější pro vás, v čem a proč?

.....

.....

.....

Která nebo které z praxí (pokud nějaké) podle vás neměly žádný velký význam pro váš pedagogický rozvoj? Pokuste se popsat příčinu nebo důvod.

.....

.....

.....

Jste spokojeni se systémem praxí ve svém oboru nebo byste vítali změnu? V čem by mohla daná změna spočívat?

.....
.....
.....
.....

Děkuji za váš čas. Informace budou použity pouze pro moji DP. Hezký den.☺ Petra Malcová.