

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Faktory a aspekty ovlivňující kvalitu pedagogicko-psychologické praxe

Factors and aspects affecting quality of a pedagogical-psychological practice

PhDr. Daniela Nováková

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jiří Prokop, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2016

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Faktory a aspekty ovlivňující kvalitu pedagogicko-psychologické praxe* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 18. 7. 2016

.....

Děkuji Doc. PhDr. Jiřímu Prokopovi, Ph.D. za odborné vedení disertační práce.

ABSTRAKT

Předkládaná disertační práce se zabývá pregraduální přípravou učitelů, konkrétně její integrální součástí, pedagogicko-psychologickou praxí (dále jen praxí). Cílem práce je komparativní studie zaměřená na analýzu a porovnání koncepce a podmínek realizace současné této praxe. Komparaci jsme prováděli na dvou pedagogických fakultách, a to na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a Pedagogické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě v Praze a Bratislavě. Hlavními výzkumnými metodami byly obsahová komparativní analýza, dotazníková šetření a řízené rozhovory. Ve výzkumné části disertační práce se snažíme vymezit problémy, které podobu praxe pozitivně nebo negativně ovlivňují: motivace studentů k volbě studia, jejich subjektivní vnímá své připravenosti na tento druh praxe, jejich hodnocení průběhu pedagogické praxe a její přínos pro jejich další profesi. Další indicie jsme získali od ředitelů škol, kde se tento předmět realizuje, od učitelů, kteří se studentům na školách věnují a od učitelů vysokých škol, kteří tento předmět vedou. Přínos práce vidíme jednak v komparaci obou koncepcí a zároveň v doporučení optimální podoby praxe, který by mohl být v budoucnu využit při korekcích studijních plánů pro Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze.

Klíčová slova:

Pedagogická praxe, komparace, student pedagogické fakulty, fakultní učitel, cvičný učitel, ředitel fakultní školy, ředitel cvičné školy, učitel pedagogické fakulty.

ABSTRAKT

The presented PhD thesis deals with the pre-gradual preparation of teachers, particularly with its integral part – the pedagogical -psychological praxis (further more only praxis). The aim of the thesis is the comparative study focused on the analysis and comparison of the conception and conditions of the implementation of this practice. We compared the study at two pedagogical faculties of the Komenský University in Bratislava and the Charles Uinevrslty in Prague. The main research methods include the content comparative analysis, the questionnaires and directed conversation. In the research part of the thesis we try to define the problems which influence the form of the study of the practice of students either positively or negatively in their pedagogical practice and its contribution and their readiness for this kind of work. We got other indications by head teachers of schools and university teachers who devote their time to this subject. The contribution of the work is observed in comparison of both concepts and simultaneously in the recommendation of the optimal form of the practice that could be utilized in correcting study plans for the Pedagogical Faculty of Charles University in Prague.

Key words:

Pedagogial practice. comparison, student of the pedagogical faculty, faculty taecher, head teacher o the training school, pedagogical teacher

1	Úvod	8
2	Teoretická část	11
2.1	Historie proměn vysokoškolské přípravy budoucích učitelů na území Čech a Slovenska.....	11
2.1.1	Školské reformy v 19. století	11
2.1.2	Školské reformy v první polovině 20. století	13
2.1.3	Vzdělávání učitelů po roce 1945	17
2.1.4	Učitelské vzdělávání po roce 1989	24
2.1.5	Podmínky pro realizaci pedagogických praxí před rokem 1989.....	27
2.1.6	Vliv Boloňské deklarace na změny školského systému v ČR a SR.....	30
2.2	Legislativní rámec pregraduální přípravy budoucích učitelů v České a Slovenské republice	39
2.2.1	Strategické dokumenty v ČR.....	39
2.2.2	Strategické dokumenty v SR.....	46
2.3	Základní teoretická východiska pregraduální přípravy budoucích učitelů.....	48
2.3.1	Vztah teorie a praxe	48
2.3.2	Vymezení pojmu pedagogické praxe.....	51
2.3.3	Modely přípravy učitelů	54
2.4	Současná podoba pedagogicko-psychologické praxe na pedagogických fakultách v Praze a Bratislavě	56
2.4.1	Současná podoba pedagogicko-psychologické praxe na PedF UK v Praze	56
2.4.2	Současná podoba pedagogicko-psychologické praxe na PedF Univerzity Komenského v Bratislavě	64
	Výzkumná část	70
3	Charakteristika výzkumu	70
3.1	Cíl práce, charakteristika výzkumných problémů a formulace základních otázek.....	77
3.2	Charakteristika vzorku respondentů	78
3.3	Výzkumné nástroje a techniky sběru dat	80
	V rámci kvantitativní části výzkumu byly použity tři verze dotazníků.....	80
3.4	Způsoby zpracování dat.....	83

4	Zpracování výsledků výzkumu	85
4.1	Analýza dat z dotazníkového šetření mezi studenty Pedagogické fakulty v Praze	85
4.1.1	Před zahájením praxe	85
4.1.2	Po absolvování pedagogické praxe	89
4.2	Analýza dat z dotazníkového šetření mezi studenty Pedagogické fakulty UK v Bratislavě	109
4.2.1	Před absolvování předmětu Hospitační praxe	109
4.2.2	Po absolvování hospitační praxe	115
4.3	Analýza dat z dotazníkového šetření mezi fakultními a cvičnými učiteli	127
4.3.1	Fakultní učitelé v Praze	127
4.3.2	Cviční učitelé v Bratislavě	136
4.4	Kvalitativní analýza rozhovorů	142
4.4.1	Kvalitativní analýza rozhovorů s řediteli fakultních a cvičných škol	142
4.4.1.1	Ředitelé fakultních škol – Praha	142
4.4.1.2	Ředitelé cvičných škol – Bratislava	149
4.4.2	Kvalitativní analýza rozhovorů s učiteli fakulty	157
4.4.2.1	Učitelé PedF UK Praha	157
4.4.2.2	Učitelé PedF UK Bratislava	162
4.5	Sekundární zdroj dat – Eseje z portfolia	168
5	Závěr	179
6	POUŽITÉ ZDROJE	190
6	Přílohy	205

1 Úvod

Učitelská profese se neustále výrazně proměňuje, protože se mění školní prostředí, rodiče, žáci, společnost obecně. Tyto změny se samozřejmě také odrážejí ve stále nových návrzích na „reformy“ v jednotlivých oblastech školského systému. Většina návrhů opakovaně zdůrazňuje klíčovou roli učitele, nezbytnost zvýšit ekonomický standard i společenskou prestiž učitelů a v neposlední řadě také zdokonalit jejich vzdělání. Mají-li fakulty kompetentně plnit svou základní funkci – připravovat pro školní praxi kvalitní učitele – musí se těmito otázkami zabývat komplexně a systematicky. Jde o téma nejen závažné, ale také velmi široké. Zahrnuje celou řadu faktorů a aspektů, které kvalitu přípravy budoucích učitelů mohou ovlivňovat. *„Učitelská profese je velice složitá, plná náročných, ambivalentních a dilematických situací. Přitom ji právě z tohoto hlediska dost neznáme, a pak ani nejsme schopni ukázat, v čem všem její náročnost leží. Sebevědomí učitelů a prestiž jejich profese však poroste tehdy, když dokážeme podloženě upozorňovat na nemožnost zvládat její obtíže a dilemata bez hlubšího poznání, výzkumu i důkladné přípravy“.*¹

V dokumentu „Národní program rozvoje vzdělání v České republice“² se uvádí jako jedna z důležitých cest ke zvýšení kvality učitelů a jejich vzdělávání vytvoření profesních standardů pro jednotlivé kategorie učitelů. V současné době platný standard neexistuje. Navíc nemají všichni učitele požadovanou kvalifikaci pro své povolání.

Podle analytické studie MŠMT z roku 2014: „...nemělo v ČR celkem 8,2 % z celkového počtu učitelů příslušnou kvalifikaci. Jednalo se o 17340 učitelů, z čehož 6250 v dané době studovalo. Zhruba polovina z těchto pedagogů měla pouze maturitní zkoušku, přes 40 % pak dokončené bakalářské studium či magisterský titul v jiném oboru. Největší počet nekvalifikovaných byli učitelé na středních školách. Jednalo se o téměř 5,4 tis. učitelů (4,5 tis. úvazků) bez odborné kvalifikace“.³

¹ ŠTECH, S. Teorie učitelské profese. In BENDL, S.; KUCHARSKÁ, A. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie – skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha : PedF UK, 2008. ISBN 978-80-7290-366-5.

² *Národní program rozvoje vzdělání v České republice. Bílá kniha*. Praha : Taurus, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

³ JELEN, V. a kol. *Analytická zpráva z mimořádného šetření o nekvalifikovaných pedagogických pracovnících – učitelích*. Praha : MŠMT, 2014, s. 3.

Situace ohledně počtu nekvalifikovaných pedagogů je způsobena kombinací faktorů, mezi něž patří např. neochota stávajících učitelů doplnit si formální vzdělání a nesoulad mezi poptávkou nekvalifikovaných učitelů a nabídkou studijních programů vysokých škol. Ve společnosti se vede debata, zda je správné po učitelích z praxe vyžadovat zpětné doplnění vzdělání. Aby však učitelství nebylo pouze zaměstnáním, které může dělat „každý“, nýbrž uznávanou profesí s jasným obsahem, je třeba formální stránku vzdělávání požadovat.

K zajištění vysoké kvality učitelské profese je podle slov V. Spilkové třeba „*systematické, náročné a do hloubky jdoucí vzdělávání učitelů, zdůrazňující význam celkové kultivace osobnosti v průběhu VŠ studia, roli všeobecné vzdělanosti a kulturnosti, rozvoj kritického a tvořivého myšlení, sociální komunikace, profesní etiky, pro které má univerzitní prostředí zásadní vliv.*“⁴ Zároveň však má být vysokoškolská kvalifikace pouze základní podmínkou a nutným základem, který musí být dále rozvíjen celoživotním vzděláváním.

K tomu, aby univerzitní studium učitelství mohlo být pojato výše uvedeným způsobem, je však třeba, aby se mezi odbornou i širší veřejností ujasnil standard učitelské profese a samotný obsah profesních kompetencí učitelů. Standard by se tak stal východiskem pro přípravné i další vzdělávání učitelů, hodnocení a sebehodnocení učitelů a pro podporu jejich profesního rozvoje. V letech 2000/2001 byl zpracován projekt „Podpora práce učitelů“, jehož významným výstupem byly profesní standardy v podobě klíčových kompetencí učitele. Jednotlivé kompetence jsou vztaženy ke konkrétním vzdělávacím cílům a funkcím školy, čímž jsou podrobněji specifikovány nároky na učitelskou profesi. Jádrem profesního standardu je v tomto modelu sedm kompetencí, které jsou konkretizovány pro jednotlivé učitelské kategorie v podobě výčtu dovedností, znalostí a postojů a jim odpovídajících složek kurikula učitelského vzdělávání. Bohužel však nedošlo k vymezení klíčových kompetencí učitele jako výstupů jejich pregraduální přípravy.⁵

Rýdl upozorňuje i na možná rizika využití standardů:

„Pokud bude Standard činnosti učitele dále prosazován pro kariérní řád jako „útěk od práce s dětmi“, posílí se současný stav uspokojení učitelů. Cesta k efektivnímu zvyšování je jen a jen ve vytváření podmínek pro vyšší individualizaci procesů učení ve školách a tomu by

⁴ SPILKOVÁ, V., WILDOVÁ, R. Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele? *Pedagogická orientace*, 2014, roč. 24, č. 3, s. 429.

⁵ TOMKOVÁ, A. a kol. *Rámec profesních kvalit učitele*. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-64-4.

měl být přizpůsoben také kariérní řád učitelské profese, umožňující to, aby nejlepší učitelé zůstávali u dětí.“⁶

Školy a jejich žáci potřebují učitele, kteří jsou vybaveni nejen nezbytnými znalostmi v aprobačních oborech, ale i základní strukturou profesních kompetencí. Pro jejich utváření hraje klíčovou roli pedagogicko-psychologická příprava, která je integrovanou součástí pregraduálního učitelského vzdělávání. Zahrnuje pedagogické a psychologické předměty, oborové didaktiky a pedagogickou praxi. Podoba praxe se na jednotlivých učitelských fakultách liší. Rozdíly můžeme najít v jejím rozsahu, pojetí i v konkrétní realizaci.

Vzhledem k tomu, že podoba praxe může výrazně ovlivnit kvalitu učitelské přípravy, má význam analyzovat učitelské praxe a porovnávat jejich různé modely a hledat inspiraci pro optimální model pedagogicko-psychologické praxe. Tato teze ovlivnila výběr tématu mé disertační práce.

V teoretické části je charakterizován kontext, do kterého je nezbytné pedagogicko-psychologickou praxi začlenit. Nejprve je stručně popsána historie přípravného vzdělávání budoucích učitelů na území Čech a Slovenska, proměny vysokoškolského vzdělávání učitelů v Československu a později v samostatné České a Slovenské republice. Dále jsou vymezeny problémy vztahující se ke koncipování a realizaci pedagogicko-psychologické přípravy, včetně praxe a vymezeny faktory, které koncipování a realizaci praxe výrazně ovlivňují a které spolu úzce souvisejí a dokonce se často prolínají.⁷

Cílem výzkumné části je komparace koncepcí a podmínek realizace současné podoby pedagogicko-psychologické praxe na dvou pedagogických fakultách, a to v Praze a Bratislavě.

⁶ RÝDL, K. Vývoj standardizace profese učitele v České republice – nekonečný příběh? *ORBIS SCHOLAE*, 2014, roč. 8, č. 3, s 9 – 21, s. 20.

⁷ ŠVEC, V. Ohlédnutí za desetiletým vývojem pedagogické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 2005, č. 4, s. 31–43. ISSN 1211-4669.

2 Teoretická část

2.1 Historie proměn vysokoškolské přípravy budoucích učitelů na území Čech a Slovenska

2.1.1 Školské reformy v 19. století

Vysokoškolské vzdělávání učitelů dnešních základních škol bylo diskutováno již ve druhé polovině 19. století. Jak uvádí Vorlíček, byly již v období kolem roku 1848 vyslovovány názory, že příprava těch učitelů, kteří nebyli dosud vzděláváni vysokoškolsky, má být přenesena na vysokou školu. K. Havlíček žádal, „aby každý učitel i nejnižší školy vysoké školy tak absolvoval, jako nyní kněží, právníci a lékaři.“⁸ Vysokoškolské vzdělávání učitelů národních škol pokládali za nezbytné F. Čupr, J. E. Purkyně, později G. A. Lindner a další.⁹ Ale k vysokoškolskému vzdělávání učitelů jiných než středních škol vedla ještě dlouhá cesta.

Významným krokem k profesionalizaci učitelského vzdělávání v druhé polovině 19. století byl tzv. Hasnerův zákon z roku 1869. Zákon se zabýval nejen reformou obecného vzdělávání, ale i otázkou vzdělávání učitelů. „Z hlediska školskopolitického vývoje lze vzhledem k době jeho vzniku hodnotit účinek Hasnerova zákona jako velmi revoluční akt.“¹⁰ Podle Kaspera a Kasperové „... představuje svým významem zásadní předěl v pedagogické diskusi poslední třetiny 19. století a zároveň se stal významnou součástí mozaiky utváření moderní společnosti v českých zemích rakouské monarchie.“¹¹

Příprava na učitelských ústavech byla zaměřena praktickým směrem. Náležely k nim cvičné školy, kde adepti učitelství vykonávali hospitace a vlastní výstupy. Student se stal učitelem obecné školy po úspěšném absolvování učitelského ústavu, minimálně dvoutleté praxi na obecné škole a složením zkoušky způsobilosti pro školu obecnou. Chtěl-li se stát

⁸ VORLÍČEK, CH. *Z historie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. Praha : PedF UK, 1996. s. 6. ISBN 80-86039-06-4.

⁹ Tamtéž

¹⁰ RÝDL, K. Cesta k Hasnerovu zákonu a reakce na něj v českých zemích. *E-PEDAGOGIUM*, ročník 2010, III. číslo, s. 105–112, s. 112. ISSN 1213-7499 Adresa on-line časopisu: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

¹¹ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. České učitelstvo a Hasnerovy zákony. *E-PEDAGOGIUM*, ročník 2010, III. číslo, s. 26–37, s. 27. ISSN 1213-7499 Adresa on-line časopisu: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

učitelem měšťanské školy, musel ještě složit zkoušku způsobilosti pro měšťanské školy, jež byla celkem obtížná a příprava na ni spočívala převážně v samostudiu.

Čeští učitelé pozitivně přijímali zavedení čtyřletých učitelských ústavů. Předpokládali však, že jejich základní vzdělání dosažené v učitelských ústavech by mělo být „... *doplněno dalšími důležitými aspekty: četba odborné literatury a pedagogických časopisů, návštěva učitelských konferencí, podpora učitelského dalšího vzdělávání v rámci učitelských jednot a spolků.*“¹²

Zákon také nově stanovoval platové a sociální podmínky učitelů. Předpokladem však bylo prokázání příslušné kvalifikace, „...*což bylo ještě během 70. let 19. století velký problém, protože plně kvalifikovaných učitelů bylo zoufale málo...*“¹³

Přes tyto pozitivní změny, které zákon přinášel, čeští učitelé nešetřili „...*kritikou na adresu Hasnerovy politiky a zejména „germanizačního tlaku“ na české školství...*“¹⁴

„*Možnosti zákona ovšem zůstaly v řadě případů nevyužity, a to díky úzkým vlasteneckým zaujatostem jednotlivých národů Říše a také vysokou mírou společenského konservatismu, který toleroval laxní a nedůsledné uplatňování zákona v praxi*“¹⁵

Své výhrady formulovali učitelé nejprve na prvním učitelském sjezdu československého učitelstva v roce 1870 v Praze a poté je zaslali na „ministerstvo školství“.

- „*Školství má být záležitostí zemskou.*
- *Občanské chování učitelů nemělo podléhat zákonům služebním – školním, ale občanským.*
- *Jednoty učitelské mají být zakládány a mají být učitelům rádcem ve věcech pedagogicko-didaktických.*

¹² KASPER, T., KASPEROVÁ, D. České učitelstvo a Hasnerovy zákony. *E-PEDAGOGIUM*, ročník 2010, III. číslo, s. 26–37, s. 34. ISSN 1213-7499 Adresa on-line časopisu: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

¹³ RÝDL, K. Cesta k Hasnerovu zákonu a reakce na něj v českých zemích. *E-PEDAGOGIUM*, ročník 2010, III. číslo, s. 105–112, s. 111. ISSN 1213-7499 Adresa on-line časopisu: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

¹⁴ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. České učitelstvo a Hasnerovy zákony. *E-PEDAGOGIUM*, ročník 2010, III. číslo, s. 26–37, s. 34. ISSN 1213-7499 Adresa on-line časopisu: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

¹⁵ RÝDL, K. Cesta k Hasnerovu zákonu a reakce na něj v českých zemích. *E-PEDAGOGIUM*, ročník 2010, III. číslo, s. 105–112, s. 111. ISSN 1213-7499 Adresa on-line časopisu: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

- *Počet vyučovacích hodin nemá přesáhnout v 1. třídě 16 hodin, ve 2. třídě 20 hodin, ve 3. třídě 22 hodin a ve 4. třídě 24 hodin.*
- *Hlavní prázdniny měly být přeloženy ze srpna a září na červenec a srpen.*
- *Zrušení školného v obecných školách.*
- *Učitelské ústavy měly zaujímat vědecká stanoviska a nabízet všestranné vzdělání“.*¹⁶

2.1.2 Školské reformy v první polovině 20. století

V prvních desetiletích 20. století byla publikována řada studií analyzujících stav přípravy učitelů národních a středních škol a návrhů na reformu vzdělávání těchto kategorií učitelů. Do tohoto dění zasáhli univerzitní učitelé František Drtina, Otakar Chlup, Václav Příhoda a další.

Např. F. Drtina navrhoval již v roce 1905 komplexní reformu učitelského vzdělávání. Vycházel při tom ze zahraničních zkušeností. Ve své koncepci navrhoval, aby na čtyřleté ústavy pro přípravu učitelů ukončené maturitou navazovalo ještě dvouleté studium na univerzitě. Odmítal však, aby toto vzdělávání probíhalo na filosofických fakultách. Doporučoval, aby pro specializovanou přípravu učitelů byly založeny samostatné "školské fakulty".¹⁷

Po vzniku nového státu v roce 1918 učitelé očekávali, že dojde ve školství již k dříve požadovaným změnám. Zákonem č. 11/1918 Sb. z. a n. byly ponechány v platnosti stávající právní předpisy rakouské na území českých zemí a uherské na Slovensku a na Podkarpatské Rusi. V důsledku toho nedošlo ani k podstatným změnám v organizaci školství.

Došlo pouze k omezení vlivu církve na školách, zrušení celibátu učitelek a zavedení občanské výchovy. Legislativní úpravy přinesl až tzv. Malý školský zákon v roce 1922. Zavedl povinnou osmiletou školní docházku pro celou republiku, zrušil úlevy ve školní docházce, snížil počty žáků ve třídách na 65–70, zavedl koedukaci na všech stupních škol, uznal rovnost učitelů a učitelek před zákonem. Na Slovensku byl československý školský

¹⁶ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. České učitelstvo a Hasnerovy zákony. *E-PEDAGOGIUM*, ročník 2010, III. číslo. s. 26–37, s. 34. ISSN 1213-7499 Adresa on-line časopisu: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium>

¹⁷ MORKEŠ, F. František Drtina/1861–1925) 2007.[online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [datum citace 20. 3. 2016.] Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/PO/1078/FRANTISEK-DRTINA-1861---1925.html/>

system budován zcela nově. K vzestupu úrovně vzdělání zpočátku výrazně přispěli vzhledem k faktické neexistenci zdejší inteligence čeští učitelé.¹⁸

Učitelé však byli se stavem školství nespokojeni a rozhodli se jej řešit prostřednictvím stavovských učitelských organizací. Nejaktivnější byly tři organizace: „Československá obec učitelská“, „Škola vysokých studií pedagogických“ a „Socialistické sdružení učitelstva“. Základním problémem byla představa o tom, jakou podobu by mělo mít školství v nově vzniklé republice. V roce 1920 byl svolán První sjezd československého učitelstva a přátel školství, který se konal pod záštitou prezidenta T. G. Masaryka. Byla zde řešena otázka jednotné školy, předškolní výchovy, sociální péče a lidového vzdělání a nové podoby školy. Po dlouhé diskusi se učitelé shodli na představě jednotné vnitřně diferencované školy. Podmiňovali ji však zavedením vysokoškolského vzdělávání učitelů. S myšlenkou vysokoškolského vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol vyslovil na sjezdu souhlas i prezident T. G. Masaryk.

V období po sjezdu se názory na podobu reformy školství začaly rozcházet. Část nejaktivnějších učitelů se k myšlence jednotné školy vrátila. Podporovali reformu navrhovanou V. Příhodou. Koncepti nového školského systému (obecná škola, Koménium, Aténium) popsal ve své knize Racionalizace školství vydané v roce 1928.

K problematice jednotné školy byl učitelskými stavovskými organizacemi svolán ve dnech 27. 10. – 4. 11. 1928 tzv. „pedagogický týden“.¹⁹ K řešení problematiky reformy školství měla přispět také „Anketa Ministerstva školství a národní osvěty o školské reformě“. Ankety se zúčastnili zástupci politických stran, vysokých škol, národních organizací, stavovských spolků i jednotlivci.

Výsledky ankety neprokázaly všeobecnou podporu Příhodově koncepci. Pozitivním závěrem byl návrh na praktické ověření možností jednotné školy, který vedl ke vzniku mnoha pokusných škol. Celkem fungovalo přes 50 škol, které se snažily o nový přístup ve výuce, kde se kladl důraz na svobodu dítěte, jeho aktivitu, samostatnost a tvořivost.

¹⁸ JIREČEK, V. V Československu v letech 1918–1939 z hlediska vývoje kurikulárních dokumentů. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd, roč. 25, 2011, č. 1[online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [online 10.3.2016] Dostupné na: <http://www.ped.muni.cz/sbspolecenskevedy/sbornik/sbornik-25-1.pdf>

¹⁹ MARKS, I. Anton Štefánek – minister školstva a národnej osvety Československej republiky v roku 1929. *Paidagogos*, roč. 2014, č. 2.

V souladu se závěry prvního sjezdu československého učitelstva v roce 1920 zařadilo Ministerstvo školství a národní osvěty otázku vysokoškolského vzdělání učitelstva národních škol do svého programu. V součinnosti s „Československým pedagogickým ústavem J. A. Komenského“ v Praze byl připraven návrh rámcového zákona, který měl být projednán ve vládě. Kandidáti učitelství národních škol měli mít všeobecné vzdělání z úplné střední školy, odborné pedagogické vzdělání měli získat ve dvou ročnících na vysoké škole pedagogické. Předpokládalo se, že Ministerstvo školství a národní osvěty po přijetí zákona upraví poměr vysokých škol pedagogických k univerzitě a dalším vysokým školám. K tomu však nedošlo. V roce 1921 byla sice založena „Škola vysokých studií pedagogických“, ale ta zajišťovala pouze nástavbové studium. Jistou formu vysokoškolského vzdělávání nahrazovaly učitelům univerzitní přednášky, tzv. extenze, které navštěvovali v době svého volna.²⁰

V 1930 byla v Bratislavě zřízena první státní pedagogická akademie pro učitele národních škol, v roce 1931 byly otevřeny v Brně a v Praze další. Teoretické předměty vyučovali univerzitní profesori, praktický výcvik zajišťovali cviční učitelé z učitelských ústavů. Jednoleté pedagogické akademie se chápaly jako provizorium. Přes všechny snahy učitelů, až do konce první republiky k dalším změnám ve vzdělávání učitelů nedošlo. Dokladem neutuchající snahy o realizaci vysokoškolského vzdělávání učitelů národních škol jsou i dva projekty možného vysokoškolského vzdělávání učitelů zpracované V. Příhodou a O. Chlupem.

Příhoda viděl těžiště přípravy učitelů především v pedagogice a psychologii. Jeho návrh předpokládal zřízení čtyřletých pedagogických fakult v rámci univerzit, které by umožňovaly přípravu učitelů národních škol všech stupňů. Vzdělávací obsah byl v návrhu rozdělen do pěti skupin. Vzhledem k tématu práce je zajímavá V. skupina – praktický výcvik. Příhoda přikládal praktickému výcviku velkou důležitost, protože v jeho rámci učitel získá dovednost poznávat žakovu individualitu, která je předpokladem promyšlené individuální práce při vzdělávání.

„Příhoda navrhoval zřídit místo cvičných škol jakési kliniky po vzoru lékařské fakulty. Ty by měly být zřízeny pro všechny stupně škol (od jeslí a mateřských škol až po vyšší střední školy). Tyto školy by byly trojího druhu:

(a) školy výzkumné, kde by si posluchači ověřovali pedagogické teorie a studovali žáka i základní výchovné i učební situace;

²⁰ MARKS, I. Anton Štefánek – minister školstva a národnej osvety Československej republiky v roku 1929. *Paidagogos*, roč. 2014, č. 2.

(b) školy pokusné, ve kterých by se posluchači seznamovali s praktickou realizací nových pedagogických zásad;

*(c) školy normální, kde by se setkávali s výchovnými, vzdělávacími a organizačními problémy, které jsou na těchto školách běžné.*²¹

O. Chlup se naopak domníval, že budoucí učitel by měl mít důkladné všestranné vzdělání věcné i pedagogické. Navrhoval zřídit speciální vysokou školu, která by byla zaměřena na prohloubení všeobecného vzdělání učitelů. Studium na této škole mělo umožnit absolventům střední školy navázat dvouletým vysokoškolským studiem. Mohli by se tak připravit na doplňovací zkoušky učitelské způsobilosti pro školy obecné. Souběžně mohli studovat na univerzitě a připravit se tak na 1. státní zkoušku pro učitelství na nižších středních školách a na školách obecných.

O. Chlup vzhledem k tomuto záměru zpracoval návrh vzdělávacího obsahu jednak pro filozofické a přírodovědecké fakulty, jednak pro akademii. Na univerzitě se měla studovat v I. semestru filozofie, ve II. semestru obecná psychologie a ve III. semestru dějiny školství a výchovy. Odborné disciplíny na univerzitě byly zařazeny ve třech semestrech po 11 hodinách týdně, čtvrtý semestr byl dotován 14 hodinami.

Na pedagogické akademii byl vzdělávací obsah rozdělen do 6 oddílů, z nichž nás zajímá především oddíl 6, který se zabývá praxí.

*„Zahrnuje hospitace a porady o nich v průběhu tří semestrů (2, 2, 1 h), pokusy ve vyučování a porady o nich ve 3. semestru 4 hodiny a ve 4. semestru 5 hodin týdně.“*²²

Ani jeden z návrhů se nepodařilo mezi válkami realizovat.

V 1938 ihned po záboru pohraničních oblastí odtržených po Mnichovu Němci zrušili všechny české střední školy, včetně učitelských ústavů. Stejným zásahům bylo vystaveno později i české školství v Protektorátu Čechy a Morava. V listopadu 1939 nacisté uzavřeli české vysoké školy a došlo k redukci českých středních škol. Redukce postihla i české základní školství. Pronikavé změny postihly i náplň výuky. Vše, co připomínalo předválečný demokratický politický systém, muselo v učebnicích, osnovách, učebních pomůckách i ve

²¹ VESELÁ, Z. Příspěvek k historii učitelského vzdělávání. *Pedagogická orientace*. 2005, č. 4, s. 16–30. ISSN 1211-4669.

²² VESELÁ, Z. Příspěvek k historii učitelského vzdělávání. *Pedagogická orientace*. 2005, č. 4, s. 16–30. ISSN 1211-4669.

výzdobě tříd zmizet. V učebnicích museli žáci začernit jména T. G. Masaryka a E. Beneše a oficiálně bylo zakázáno vyučovat o řadě témat z dějin českých zemí a kultury.

2.1.3 Vzdělávání učitelů po roce 1945

Legislativně bylo vysokoškolské vzdělávání budoucích pedagogů zakotveno až v dekretu prezidenta republiky č. 132 o vzdělávání učitelstva ze dne 27. října 1945, na základě kterého učitelé všech stupňů a druhů nabývají vzdělání na pedagogických a jiných fakultách (odděleních) vysokých škol.²³

Budoucí učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů na středních školách získávali stejně jako dosud kvalifikaci na filozofických a přírodovědeckých fakultách. Pro přípravu učitelů, kteří se dosud nevzdělávali na vysokých školách, vznikly samostatné univerzitní fakulty specializované na přípravu učitelů. Vytvořil se tak dualismus učitelského vzdělání na úrovni univerzity. Povýšení učitelského vzdělání na úroveň vysokých škol vytvořilo prostor nejen pro přípravu na učitelské povolání a předávání praktických zkušeností, ale také pro vědeckou práci a vypracování koncepcí na podporu rozvoje dětí a mládeže.²⁴

Samostatné pedagogické fakulty v českých zemích i na Slovensku, které byly součástí univerzit, byly zřízeny zákonem č. 100 ze dne 9. dubna 1946 vyhlášeným ve Sbírce zákonů 17. května 1946.²⁵ V roce 1946 tak vznikly první vysoké školy pro vzdělávání učitelů v Praze, v Brně, v Olomouci a Bratislavě. Podle §2 tohoto zákona měla vláda zřizovat také pobočky pedagogických fakult i mimo sídla univerzit. Na pedagogických fakultách měli získávat teoretické i praktické vzdělání budoucí učitelé mateřských, obecných a měšťanských škol a škol pro mládež vyžadující zvláštní péči. Učitelé pro střední školy se na pedagogických fakultách vzdělávali jen tehdy, pokud nebyl jejich obor předmětem studia na jiné fakultě stejné univerzity.

²³ Dekret prezidenta republiky o vzdělání učitelstva. Předpis č. 132/1945 Sb. ze dne 27.10. 1945. . [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [10.6.2016]. Dostupné na: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1945-132>.

²⁴ VESELÁ, Z. Vývoj učitelského vzdělání po roce 1945 do roku 1953. *Pedagogická orientace*, 2006, č. 3. s. 66–75. ISSN 1211-4669.

²⁵ Zákon, kterým se zřizují pedagogické fakulty. Předpis č. 100/1946 Sb. ze dne 9. 4. 1946. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [10.6.2016]. Dostupné na: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1946-100>

V srpnu 1946 byl vydán vládním nařízením „Statut pedagogických fakult“²⁶, v němž byly vymezeny jejich základní úkoly a byla určena délka studia učitelů různých typů a stupňů škol, kromě škol vysokých. Délka povinného studia byla stanovena pro učitelky mateřských škol na 4 semestry, pro učitele obecných a měšťanských škol na 6 semestrů a pro učitele středních a odborných škol na 8–10 semestrů. Úkolem organizačně zajistit počáteční fungování pedagogických fakult byl pověřen O. Chlup.

Při koncipování oborů, jimž měli absolventi studia učitelství vyučovat, vycházel Chlup se svými spolupracovníky z předpokladu, že těmto předmětům je třeba na fakultě vyučovat tak, aby studenti získali důkladnou přípravu pro svou profesionální učitelskou činnost. Tím se studium na pedagogické fakultě mělo odlišit od studia na fakultě filozofické nebo přírodovědecké. Vedle tradičních disciplín učitelského charakteru tj. pedagogiky, filozofie, psychologie a sociologie byly do vzdělávacího obsahu na pedagogických fakultách zařazeny některé netradiční disciplíny: výtvarná výchova, hudební výchova, domácí nauky, lidovýchovná pedagogická praxe.²⁷

V publikaci „Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy – informace pro posluchače i veřejnost“ vydané v roce 1947, jsou jednak vyjádřeny základní myšlenky pro výuku jednotlivých oborů, jednak jsou uvedeny studijní předměty a obory: „*filozofie, psychologie, sociologie a pedagogika na pedagogických fakultách. Psychologie dítěte a žáka v programu studia pedagogiky. Odborné studium lidovýchovné při pedagogické fakultě. Jazyk vyučovací a filologie na pedagogické fakultě. Význam a pojem školské organizace. Literatura pro mládež. Biologie a přírodní vědy na pedagogických fakultách. Přírodověda na pedagogických fakultách. Studium zeměpisu na pedagogických fakultách. Výtvarná výchova na pedagogické fakultě. Hudební výchova na pedagogické fakultě. Zaměření a organizace tělesné výchovy na pedagogické fakultě. Předškolní výchova. Obor domácích nauk*“.²⁸

Rozvíjení výše uvedené koncepce učitelského vzdělávání, bylo přerušeno zásadními změnami, které přinesl rok 1948. Nejhuře na tyto změny doplatily pedagogické fakulty. Došlo ke změnám stylu práce, v nové organizaci a v personálním zajištění výuky. Na základě

²⁶ Vládní nařízení, kterým se vydává statut pedagogických fakult a určuje studijní doba učitelů. Předpis č. 170/1946 Sb. ze dne 27. 8. 1946. . [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [10.6.2016]. Dostupné na: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1946-170/souvislosti>

²⁷ *Prozatímní studijní plán pedagogických fakult*. PedF UK, Karolinka 1949/50.

²⁸ VORLÍČEK, CH. *Z historie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. Praha : PedF UK, s. 26,1996. ISBN 80-86039-06-4.

výnosu MŠO (A 178.448/48 ze dne 2. září 1948) byly vytvořeny na fakultách komise pro reformu studia, byly ustavovány akční výbory, které měly za úkol „očistit“ fakulty od nepohodlných osob. Tyto změny byly potvrzeny vydáním 1. vysokoškolského zákona v roce 1950. Z pedagogických fakult bylo vyčleněno vzdělávání učitelek mateřských a učitelů národních škol. Jejich příprava se realizovala na nově zřízených pedagogických gymnáziích. Ta měla plnit dva úkoly. Jednak poskytovat vyšší všeobecné vzdělání, jednak připravovat pro praktické učitelské povolání. *„Tento požadavek se odrazil především v koncepci osnov, kdy – na rozdíl od ostatních gymnázií – byly vypuštěny tradiční předměty jako latina, deskriptivní geometrie a živý jazyk (vyjma ruštiny) a nahrazeny v omezené míře pedagogicko-psychologickými disciplínami, pedagogickou praxí a posílenou ideově-politickou výchovou.“*²⁹

Přijetím 2. školského zákona v roce 1953 dochází k celkové reformě učitelského vzdělávání. Byly zrušeny pedagogické fakulty a byly nahrazeny vyššími pedagogickými školami a vysokými školami pedagogickými.³⁰ Z pedagogických gymnázií se staly tzv. pedagogické školy. Podle § 9 zákona č. 31 ze dne 24. dubna 1953 se pro vzdělání učitelů 6.–8. ročníku zřizují dvouleté vyšší pedagogické školy, do kterých jsou přijímáni absolventi jedenáctiletých SŠ, popř. pedagogických škol a výběrových odborných škol. Pro vzdělání žáků 9.–11. ročníku jedenáctileté střední školy a učitelů pedagogických škol a odborných škol se zřizují vysoké školy pedagogické. Pedagogická fakulta UK se v tomto roce přeměňuje na Vyšší pedagogickou školu, která ve srovnání s pedagogickými fakultami zkracovala vysokoškolskou přípravu učitelů škol 2. stupně o jeden rok. Výuka probíhala formou přednášek, seminářů a praxí.³¹ Začalo se rozvíjet dálkové studium učitelů, které mělo večerní, dálkovou nebo externí formu a realizovalo se na všech třech stupních pedagogických škol.³²

Další reforma učitelského vzdělávání proběhla v roce 1959. Vysoké školy pedagogické a vyšší pedagogické školy byly zrušeny a pro přípravu učitelů základních škol

²⁹ NEJEDLÁ, D. Vývoj učitelského vzdělávání v českých zemích v letech 1946–1989. In *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu.*, s. 113. Praha : PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-085-4.

³⁰ VESELÁ, Z. Vývoj učitelského vzdělání po roce 1945 do roku 1953. *Pedagogická orientace*, 2006, č. 3, s. 66–75. ISSN 1211-4669.

³¹ VORLÍČEK, CH. *Z historie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. Praha : PedF UK, 1996. ISBN 80-86039-06-4.

³² NEJEDLÁ, D. Vývoj učitelského vzdělávání v českých zemích v letech 1946–1989. In *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu.*, s. 115. Praha : PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-085-4.

vznikly pedagogické instituty. Příprava středoškolských učitelů přešla na jiné odborné fakulty.

V r. 1959 byl zřízen Pedagogický institut v Praze, Pedagogický institut v Brandýse nad Labem a pedagogické instituty v dalších 18 městech tehdejší ČSR. Pedagogické instituty byly budovány jako zařízení připravující učitele základní školy, vzdělávaly také učitele škol pro mládež vyžadující zvláštní péči a pracovníky učňovského školství. První dva roky učitelé pro 1. a 2. stupeň studovali společně předměty v tzv. společném základu, učitelé pro 1.–5. ročník potom studovali ještě třetí rok a učitelé pro 6.–9. ročník studovali po absolvování společného základu ještě další dva roky odborné předměty v příslušných kombinacích. Koncepce studia na institutech nebyla zcela jasná a průběžně se měnila. Vedle teoretické přípravy byla do studijního plánu zařazena i výrobní praxe. V jejím rámci studenti po jistou dobu pracovali jako dělníci v průmyslu nebo v zemědělství. Posílena byla i praxe pedagogická.

Studenti 1. ročníku společného studia vykonávali praxi v pionýrské organizaci. Praxe byla doplněna seminářem v rozsahu dvou hodin týdně. Budoucí učitelé 1. stupně realizovali v posledním roce svého studia 1 týden souvislé pedagogické praxe před zahájením samotné výuky a v zimním semestru průběžnou pedagogickou praxi – 2 dny v týdnu. V letním semestru probíhala průběžná praxe 16 týdnů. Student také vykonával povinně tzv. praktika v rozsahu dvou hodin týdně (učební plán uvádí např. hraní maňáskového divadla).

Budoucí učitelé pro 6.–9. ročníku měli po ukončení společného základu povinnou souvislou třítydenní prázdninovou praxi v pionýrském táboře, které předcházela čtyřdenní kurz pro vedení letních pionýrských táborů (turistiky a táboření). Ve 2. ročníku už je součástí studijního plánu průběžná pedagogická praxe v rozsahu dvou hodin týdně.³³

V roce 1963 byla sjednocena doba studia učitelů 1. a 2. stupně na čtyři roky. Po třech letech studia skládali studenti státní závěrečnou zkoušku z odborných předmětů své aprobace a z pedagogiky a odcházeli na roční řízenou praxi. Po jejím skončení teprve obhajovali diplomovou práci a získali kvalifikaci.³⁴ Pro další vzdělávání učitelů byl zřízen „Ústav pro dálkové studium učitelů na Univerzitě Karlově“.

³³ Pedagogický institut, Karolínka 1960/61 a 1961/62.

³⁴ NEJEDLÁ, D. Vývoj učitelského vzdělávání v českých zemích v letech 1946–1989. In *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. s. 115. Praha : PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-085-4.

Zákonným opatřením ze srpna 1964 byly pedagogické instituty přeměněny na pedagogické fakulty a v místech univerzit včleněny do jejich svazku. Dnem 1. září 1964 byla z Pedagogického institutu v Praze a z Pedagogického institutu v Brandýse nad Labem vytvořena Pedagogická fakulta UK se sídlem v Praze, která navazovala na tradici dřívější pedagogické fakulty. Z „Ústavu pro dálkové studium učitelů na UK v Praze“ vznikl od 1. ledna 1965 „Ústav pro učitelské vzdělání na Univerzitě Karlově“, který byl organizačně přiřazen k Pedagogické fakultě UK. Na fakultě byli připravováni budoucí kvalifikovaní učitelé základní devítileté školy a učitelé pro školy určené dětem vyžadujícím zvláštní péči. Délka studia byla stanovena na čtyři roky.³⁵ Na pedagogických fakultách na území celé ČSR, se poprvé začala studovat pedagogika jako vědecký obor.

Bratislavská fakulta založila svoje pobočky v Banské Bystrici a v Košicích (v r. 1952 se přestěhovala do Prešova) a konzultační střediska v Nitře, Žilině, Spišské Nové Vsi a Lučenci. V roce 1964 se z Pedagogického institutu v Trnavě vytvořila Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislavě, ale se sídlem v Trnavě. Svě sídlo do Bratislavy přenesla Pedagogická fakulta až s platností od 1. ledna 1986.

Ještě před přesunem Pedagogické fakulty z Trnavy do Bratislavy došlo v 60. letech minulého století ke změnám v rámci organizační struktury katedry pedagogiky. Významným počínem byl vznik nových oddělení na katedře pedagogiky: oddělení sociální pedagogiky, didaktické techniky, pedagogické praxe (v té době katedra řídila dvě cvičné školy), kabinetu pedagogiky tehdejších základních devítiletých škol a dokumentačního střediska.

V souvislosti s organizačními změnami systému vzdělávání budoucích učitelů docházelo i ke změnám pedagogické praxe. Ze studijního plánu Vyšší pedagogické školy je patrné, že studenti učitelství měli povinnou pedagogickou praxi ve 2. ročníku v zimním semestru 2 týdny a v letním semestru 3 týdny. Ve 3. ročníku byl počet týdnů pedagogické praxe navýšen na 4 týdny v letním semestru a ve 4. ročníku byl rozsah pedagogická praxe v zimním semestru také 4 týdny. Student Vyšší pedagogické školy byl povinen absolvovat kromě pedagogické praxe v průběhu semestru i praxi o prázdninách, a to v pionýrských táborech (pro studenty 2. ročníku celkem 3 týdny a pro studenty 3. ročníku celkem 4 týdny).

V Karolíně z r. 1958 se objevuje první zmínka o tzv. fakultních školách. Jsou jmenovány 7. osmiletá střední škola ve Vojtěšské ulici v Praze 2., 1. jedenáctiletá střední

³⁵ VORLÍČEK, CH. *Z historie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. Praha : PedF UK, 1996. ISBN 80-86039-06-4.

škola v Praze 1, Hellichově ulici a 14. jedenáctiletá škola v ulici Wilhelma Piecka na Královských Vinohradech.³⁶

Seznam přednášek na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy z akademického roku 1967–1968 poskytuje podrobný přehled o rozsahu a zaměření pedagogické praxe v jednotlivých ročnících a semestrech.³⁷ Studenti ještě před zahájením teoretické výuky v 1. ročníku konají orientační praxi, která jim má poskytnout první vhled do nejtypičtějších oblastí pedagogické reality a umožnit jim, aby si o ní vytvořili konkrétní představy. V rámci této průběžné praxe navštěvovali např. mateřské školy, elementární ročníky ZDŠ, vesnické málotřídní školy, vyšší ročníky ZDŠ, dětské domovy, učňovské školy. Zúčastňovali se rozhovorů s pracovníky Veřejné bezpečnosti nebo soudci pro mladistvé a delikvenci dětí a mládeže apod. Ve 2. ročníku studia navazuje průběžná praxe dvěma hodinami praxe týdně.

V zimním semestru obsah průběžné praxe tvoří jedna hospitace, jedna hodina rozboru v přiřčené ZDŠ. Praxi vedou učitelé katedry pedagogiky. V letním semestru pokračuje průběžná praxe také dvěma hodinami týdně a obsahem je jedna hospitace nebo výstup studenta a jedna hodina rozboru. V zimním semestru tvoří skupinu 15 a v letním 10 studentů. Praxe probíhá na ZDŠ na vybraných školách podle děkanátem schválených návrhů kateder. Vedou ji metodici odborných předmětů.

Ve 3. ročníku probíhá průběžná praxe v zimním i letním semestru podle stejných požadavků, a to jsou dvě hodiny týdně, spojené do čtyř hodin jedenkrát za 14 dní. Počet studentů ve skupině se však snížil na 2 až 3 studenty. Praxi vedou vybraní učitelé ZDŠ, kontrolu a řízení provádějí metodici odborných předmětů.

V obou semestrech 4. ročníku studenti plní souvislou třítydenní praxi, obsahem je vlastní pedagogická praxe studenta a denně jedna hodina rozboru. V jednotlivých skupinách na vybraných školách jsou 2–3 studenti. Praxi vedou vybraní učitelé ZDŠ, kontrolu a řízení provádějí metodici odborných předmětů. V následujícím akademickém roce 1968/1969 je pedagogická praxe vedena vyučujícími z kabinetu pedagogické praxe. Studenti oboru učitelství pro 6.–9. ročník ZDŠ (kromě studia cizích jazyků) měli v souladu se studijním plánem ve společném základu absolvovat v akademickém roce tyto druhy praxe:

³⁶ Úprava školního roku 1958/59 na Vyšší pedagogické škole, Karolínka 1958/59.

³⁷ Seznam přednášek na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy ve studijním roce 1967–1968. Univerzita Karlova, 1967.

- úvodní pedagogickou praxi ve školních a výchovných zařízeních v rozsahu jednoho týdne ještě před zahájením teoretické výuky;
- pedagogickou praxi z didaktiky (ve 2. ročníku jedna hodina týdně v zimním semestru);
- pedagogickou praxi z teorie výchovy (jedna hodina týdně v letním semestru);
- třítydenní pedagogickou praxi na letních táborech, která probíhala po 2. ročníku během letních prázdnin;
- pedagogickou praxi pod vedením kabinetu pedagogické praxe a odborných kateder v rozsahu dvou hodin týdně, a to v zimním i letním semestru 4. ročníku; v letním semestru souvislou (namísto průběžné) šestitýdenní praxi v rámci 3. ročníku³⁸

Od roku 1976 vstoupil v platnost dokument „Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy“, který byl reakcí na zaostávání tehdejšího Československa za vyspělými demokratickými státy západní Evropy. Zaměřoval se na potřebu zkvalitnění školství v souvislosti s rozvojem vědy a techniky a snahou o zvýšení jeho efektivity pro potřeby národního hospodářství. I když tato reforma měla i pozitivní prvky, nebyla založena na adekvátním výzkumu a evaluaci vzdělávacích výsledků.³⁹ Dokument přinesl další organizační změny v přípravě budoucích učitelů. Podle nového projektu měly pedagogické fakulty připravovat učitele pro 1. stupeň základní školy, učitele všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. stupeň základní školy a školy střední a učitele škol pro mládež vyžadující zvláštní péči, učitele odborných předmětů a praktického vyučování pro školy střední, učitele lidových škol umění a jazykových škol.

Největší pozornost vyvolalo zavedení oboru učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů, v němž se v jednotném studiu vzdělávali učitelé 2. stupně základních škol a učitelé středních škol. Příprava učitelů byla dvouoborová, oba obory měly rovnocenné postavení. Takto koncipované studium se uskutečňovalo na všech 26 učitelských fakultách v ČSSR, tj. filozofických, pedagogických a fakultách tělesné výchovy a sportu. Bylo pětileté a absolventi získali kvalifikaci pro vyučování v 5.–12. ročníku školní docházky. Každé ukončené

³⁸ Seznam přednášek na Pedagogické fakultě UK ve studijním roce 1970–1971. Univerzita Karlova, 1970.

³⁹ Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. Projekt a důvodová zpráva. Praha, SPN 1976.

vysokoškolské učitelské vzdělání současně poskytovalo způsobilost k výchovatelské činnosti ve všech výchovných zařízeních.⁴⁰

2.1.4 Učitelské vzdělávání po roce 1989

V souvislosti se společenskými změnami po roce 1989 docházelo ke snahám o zásadní změnu školství. Vývoj školství od roku 1989 dodnes je mimo jiné ovlivněn častým střídáním politické reprezentace školství – bohužel s odlišnými prioritami. Ministři tak systémovou reformu, které se za normálních okolností připravuje dlouhé časové období, nestihli ani připravit a pokud jí připravili, pak ji nemohli začít. Ve většině případů byli ještě ministři školství dosazeni politickou stranou a nebyli odborníky na problematiku školství. Po roce 1989 dlouho neexistovala dlouhodobá národní strategie v oblasti vzdělávací politiky, která by byla založena na shodě politické, odborné a veřejné. V začátcích procesu transformace vznikaly nezávislé skupiny vědeckých pracovníků (např. NEMES), které publikovaly návrhy priorit systémové reformy školství. Ty však nebyly přijaty ani vládou, ani parlamentem.

V odborné pedagogické literatuře najdeme charakteristiku školské reformy, která by přinesla zásadní změny ve školství. Podle M. Beňa je školská reforma způsob přechodu od jednoho stavu ke druhému, je souhrnem cílených změn, vyvolaných konkrétními sociálními příčinami, jako je třeba rozvoj vědy, techniky nebo ekonomiky státu.⁴¹ Z hlediska cílů a pramenů mluví M. Beňo o třech typech školské reformy:

- **Základní sociálně-politický typ**, ve kterém je rozhodující idea, záměr, politická myšlenka, sledující určitý skupinový nebo státní zájem, také ho charakterizují celoplošné a komplexnější změny ve školských a jiných zákonech.
- **Administrativní typ**, vyvolaný potřebou částečných, účelových a politicky motivovaných změn, což jsou reformní intervence, které upravují např. vyučovací jazyky, způsob řízení apod.
- Reformní **návrhy vycházející ze znalosti edukační reality**, obvykle odborně pedagogicky zdůvodněné. Jsou to reformy „zdola“ zpracované skupinami expertů, teoretiků i praktiků.

⁴⁰ Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. Projekt a důvodová zpráva. Praha, SPN 1976.

⁴¹ BEŇO, M. a kol. *Paradigma školy*. ÚIPŠ, Bratislava, 1996. ISBN 80-7098-115-6.

Pro pokus o typologizaci školské reformy z hlediska jejích cílů a možného rozsahu poskytuje jasnější obraz. C. Birzea⁴² a následně J. Prokop⁴³, kteří vymezují:

- **Nápravnou reformu**, která má na úrovni státu změnit existující systém bez toho, aby současná situace zvažovala následky těchto reformních kroků. V Československu, bylo takovou reformou zrušení vedoucí úlohy komunistické strany ve vzdělávacích programech a v obnovení soukromých a církevních škol.
- **Modernizační reformu**, orientovanou hlavně na aktualizaci vzdělávacích obsahů, rozvoj a modernizaci výukových metod nebo vzdělání učitelů apod. Jedná se o zavádění inovací ve vzdělávání. K takovým opatřením můžeme řadit informatizaci školství, zavedení slovního hodnocení, zavedení státní maturity apod.
- **Strukturální reformu**, která se dotýká některých strukturálních prvků školského systému, například financování školství, status učitele. Ve slovenském školství tímto bylo například zkrácení a následně prodloužení povinné školní docházky, zavedení 9. třídy, normativního způsobu financování nebo existence školní samosprávy.
- **Systémovou reformu**, která přináší zásadní změnu uspořádání edukačního systému vedoucí k institucionálním a organizačním změnám jako součástí celospolečenských změn, schvalovaná v zákonodárných orgánech.⁴⁴

Podoba učitelské přípravy byla před rokem 1989 na všech pedagogických fakultách ČSR zhruba stejná, protože pedagogická dokumentace učitelského studia byla od počátku padesátých let stanovována centrálně. Po roce 1989 vypracovávaly studijní programy jednotlivé fakulty samostatně. Hledaly různé přístupy ke vzdělávání učitelů a koncipovaly různé systémy pregraduální přípravy, kterými se chtěly profilovat. Docházely také k různým organizačním systémům praxe. Této možnosti využila i Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. K nejvýraznějším změnám v tomto směru patřilo zařazení specificky pojaté pedagogicko-psychologické praxe (klinického semestru) a zpracování učebního plánu formou modulů.

⁴² BIRZEA, C. *Reformní proces ve školství transformujících zemí střední a východní Evropy*.

In *Reformní školství ve střední a východní Evropě: Průběh a výsledky*. Praha. UIV, 1996, s. 7–14

⁴³ PROKOP, J. *Reformy školství a vzdělávání ve světě*. In PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009, s. 564–567.

⁴⁴ PROKOP, J. *Reformy školství a vzdělávání ve světě*. In PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009, s. 564–567.

V současné době vzdělává Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy učitele všech druhů a stupňů škol. Orientuje se na pedagogickou činnost ve studijních oborech učitelství pro mateřské školy, učitelství pro 1. stupeň ZŠ, učitelství pro speciální školy, učitelství pro 2. stupeň ZŠ a střední školy (včetně rozšiřujících studií), učitelství odborných předmětů pro SOU, doplňující pedagogická studia, specializační pedagogická studia (výchovné poradenství, školský management). Ve studiu učitelství pro 2. stupeň základních škol a střední školy setrvává fakulta u koncepcie integrované přípravy pro oba stupně.⁴⁵

Procesy, které po roce 1989 vedly ke změnám ve školství na Slovensku, jsou historicky podmíněné a do určité míry specifické. To se odrazilo na některých zvlátnostech, které tento vývoj ovlivňovaly. Je to například krátká tradice pluralitní demokracie, krátká tradice národního školství, krátká tradice samostatného státu. V některých aspektech tedy nebylo na co navazovat, v některých bylo potřeba projít všemi „dětskými chorobami“.⁴⁶

Slovensko v porovnání s ostatními zeměmi, které řešily stejné problémy, realizovalo některé reformní kroky ve školství velmi váhavě nebo vůbec, což ostře kontrastovalo s dynamickým děním ve školní realitě v 90. letech na vysokých školách. S tím souvisí i to, že důvěra učitelů k představitelům vzdělávací politiky má klesající tendenci. Nároky na učitele se zvyšují, ale podmínky jejich práce se nezlepšují, někdy i zhoršují. Výrazně stoupá úroveň byrokracie a administrativy. Slibované změny nepřicházejí anebo přicházejí jen v omezené formě. Slovenská republika se v době svého vzniku jevila jako nejméně ekonomicky rozvinutý stát s neperspektivní hospodářskou strukturou. Vzdělávací politika se tak realizovala za nepříznivých podmínek. Těmi byly pokles ekonomiky a vznik nezaměstnanosti jako nového jevu. To vedlo k poklesu poptávky po kvalifikovaných lidech a v důsledku toho ke snížení sociální funkce edukačního systému. To vedlo ke změnám hodnotových žebříčků lidí a k hlubší sociální diferenciaci. Politické elity země nevěnovaly dostatečnou pozornost základním problémům v oblasti vzdělávání a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy, kterou by zaručila kvalitní legislativa a její úspěšné řízení.⁴⁷

⁴⁵ VORLÍČEK, CH. *Z historie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. Praha : PedF UK, 1996. ISBN 80-86039-06-4.

⁴⁶ KOSOVÁ, B., PORUBSKÝ, Š. *Transformačné premeny Slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica, 2011, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. ISBN: 978-80-557-0275-9.

⁴⁷ The Educational System in the Slovak Republic. Bratislava 2005, Institute of Information and Prognose of Education, 2005

2.1.5 Podmínky pro realizaci pedagogických praxí před rokem 1989

Legislativní oporu našla pedagogická praxe až ve směrnici z roku 1952. Touto směrnicí byly zřízeny fakultní školy. V předcházejících letech, po založení pedagogických fakult, existovaly pouze ústavy školní praxe (na PedF UK od r. 1949). Fakultní školy měly plnit dvojí účel, byly místem konání studentské praxe a zároveň místem, kde jednotlivé katedry mohly provádět vědecký výzkum.

Fakultními školami se staly školy národní (tj. 1. stupeň povinné školní docházky) a střední (tj. 2. stupeň povinné školní docházky), které byly pod společnou správou. Školy pro praxi měl určit krajský národní výbor na návrh děkana pedagogické fakulty a okresního národního výboru. Požadavkem bylo, aby národní školy byly pětitřídní, v každé třídě mělo být zpravidla 30 žáků a obě školy, jak národní, tak střední měly být umístěny v jedné budově v blízkosti pedagogické fakulty. Směrnice dále stanovovala, že fakultní školy mají být plně vybaveny vedlejšími a pomocnými místnostmi (laboratoře, dílny) i úplnými sbírkami pomůcek a dobře vybavenou žákovskou a učitelskou knihovnou a sbírkou učebnic. Při každé fakultní škole mělo být „mičurinské pole“, které bylo určeno především pro vzdělávání kandidátů na učitele národních škol.

Specifické požadavky byly kladeny i na ředitele fakultních škol. Zpravidla měl mít vysokoškolské vzdělání a 5 let praxe. Řediteli vyplývaly z jeho funkce i další povinnosti, a to zejména pomáhat studentům svými zkušenostmi ze školní práce, pomáhat metodikům pedagogické fakulty a učitelům fakultní školy při konání hospitací, zajišťovat podmínky pro konání praxe, pomáhat katedrám pedagogické fakulty při organizaci a provádění vědeckovýzkumné činnosti, zařizovat, aby se učitelských porad na fakultní škole podle potřeby mohli účastnit členové katedry pedagogiky, popř. ostatních kateder a metodici. Samotní fakultní učitelé předváděli studentům ukázky vzorných vyučovacích hodin, pomáhali jim při hospitacích a při přípravách na vyučovací hodiny, byli přítomni při jejich výstupech a účastnili se rozborů hodin. Kromě toho byli fakultní učitelé také členy příslušných kateder pedagogické fakulty s poradním hlasem.

Podle zákona z r. 1953 se budoucí učitelé 1. stupně začali připravovat na středních pedagogických školách, ke kterým byly za účelem praxe přiřčeny národní školy. Učitelé přiřčených škol dokonce mohli na pedagogických školách vyučovat metodikám jednotlivých předmětů. Absolventi 3. ročníku středních pedagogických škol konali kromě

školní praxe o prázdninách i čtrnáctidenní povinnou praxi mimoškolní (ve školních družinách, dětských domovech, pionýrských domech, na pionýrských táborech).

Další reforma učitelského studia v r. 1959 zřídila pedagogické instituty a přesunula přípravu učitelů pro 1. stupeň opět na vysokoškolskou úroveň. K pedagogickým institutům byly pro potřebu praxe připojeny přičleněné základní devítileté školy. Vedle povinné praxe během studia a praxe mimoškolní o prázdninách byla zavedena i nová forma praxe, a to osvětová praxe, jež plnila nejen funkci kulturní, ale také politickou.

Za pozornost stojí, že vedle přičleněných škol byly v r. 1961 zřízeny experimentální školy, které měly sloužit pedagogickým nebo jiným vědeckým institucím k experimentálnímu řešení základních problémů komunistické výchovy a vzdělávání mládeže a pracujících. Při těchto školách se mohly zřizovat vědecké pedagogické laboratoře. Tyto instituce měly vytvořit materiální podmínky pro realizaci pedagogického vědeckého výzkumu, který na počátku 60. let 20. století začal být respektován jako jedna z hlavních cest vědeckého poznání.

Po obnovení pedagogických fakult byla stanovena pravidla zřizování a činnosti ZDŠ přičleněných k pedagogickým fakultám. Termín fakultní škola explicitně zaveden nebyl, i když se s ním běžně pracovalo. „Cvičné fakultní školy“ měly být tradičně místem výkonu pedagogické praxe studentů učitelství a místem vědeckovýzkumné činnosti studentů. Zároveň bylo stanoveno, že metodici odborných předmětů a vedoucí pedagogické praxe (tedy učitelé fakult) jsou povinni na těchto zařízeních působit částí svého úvazku.

Až do poloviny 80. let minulého století nebyl vydán centrální dokument, který by zaváděl nové pojetí učitelských praxí, příp. nově formuloval úkoly k fakultám připojených školských institucí. Učitelské praxe se ale nově staly záležitostí nikoli jednotlivých učitelských fakult jako dosud, ale vysokých škol, tedy univerzit. Na nich byla zřízena střediska pedagogické praxe, která koordinovala pedagogickou praxi studentů učitelství na celé univerzitě prostřednictvím oddělení pedagogické praxe na jednotlivých fakultách (na UK sídlilo středisko na pedagogické fakultě). Nejnižším článkem řízení praxí byly katedry, ty odpovídaly za průběh praxí v jednotlivých aprobačních předmětech.

Pedagogická praxe byla součástí studijních plánů všech forem učitelského studia. Uskutečňovala se převážně na cvičných fakultních školách a výchovných zařízeních. V rámci denního studia učitelství a vychovatelství byla organizována jednak jako společensko-

politická praxe a jednak jako pedagogická praxe. Společensko-politická praxe byla vždy praxí průběžnou a vycházela – v souladu se společenským systémem – z přesvědčení, že pedagogický pracovník je zároveň i veřejným pracovníkem, od kterého se očekává, že se aktivně zapojí do výchovy dětí a mládeže mimo vyučování a že se bude podílet na veřejné politické a kulturně výchovné činnosti národních výborů a společenských organizací. Praxe byla organizována tak, aby studenti v průběhu studia prošli postupně různými formami společenských aktivit a seznámili se s různými prostředími. Pro všechny byla povinná praxe v Pionýrské organizaci SSM.

Vlastní pedagogická praxe se realizovala ve formě průběžné a souvislé. **Průběžná pedagogická praxe** byla zahájena souběžně se zahájením metodické přípravy studentů v návaznosti na ukončenou výuku teoretickým pedagogickým a psychologickým disciplínám společného základu. Měla podobu exkurzí, náslechnů, hospitací, rozborů vzorových ukázek výchovně vzdělávacího procesu apod. Na průběžnou pedagogickou praxi navazovala **souvislá pedagogická praxe** se samostatnou pedagogickou činností studentů. Průběžná a souvislá praxe byly koncipovány tak, aby seznámily studenty se všemi typy výchovně vzdělávacích zařízení, pro něž jsou připravováni, i s různými výchovnými prostředími.

Pro studium učitelství pro 5.–12. ročník všeobecně vzdělávacích předmětů platilo, že v rámci společných předmětů absolvovali studenti nejprve **úvodní praxi** (1 týden) a potom **pedagogickou praxi** v 1. ročníku v rozsahu jednoho týdne, přičemž se jednalo o kurs didaktické techniky. Ve 2., 3. a 4. ročníku probíhala již **několikatýdenní souvislá praxe**, vedená odbornými katedrami.

V přehledu přednášek pro akademický rok 1980–1981 a také v následujících letech je vedle úvodní praxe, souvislé praxe a **společensko-politické praxe** zařazena ve 3. a 4. ročníku také vychovatelská praxe v rozsahu dvou, resp. jednoho týdne v zimním semestru.⁴⁸

Ve druhé polovině 80. let minulého století již na Pedagogické fakultě UK existoval „Kabinet pedagogické a společenskopolitické praxe“ a „Středisko pro pedagogickou praxi UK“.⁴⁹ Kabinet pedagogické praxe, resp. příslušná katedra byly kompetentní k organizaci pedagogické praxe v akademickém roce 1988–1989. Pedagogická praxe probíhala ve 3. ročníku v rámci studia učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů (společné předměty),

⁴⁸ Studium učitelství pro 5.–12. ročník všeobecně vzdělávacích předmětů. Seznam přednášek 1980–1981. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 1980.

⁴⁹ Katedry a ústavy. Seznam přednášek 1986–1987. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 1986.

její dotace bylo 90 hodin v zimním semestru. Ve 3. ročníku plnil student zároveň společensko- politickou praxi. Tato praxe byla ideologická a do značné míry formální. Její náplň byla v kompetenci jednotlivých kateder (12 hodin v zimním semestru a 15 hodin v letním semestru). Ve 4. ročníku byla součástí tzv. společného základu předmět **Vychovatelská praxe** v rozsahu jednoho týdne v zimním semestru, zakončena zápočtem⁵⁰

Posledním dokumentem o pedagogické praxi studentů učitelství a přiřčených školách vydaným před rokem 1989 jsou „Instrukce MŠ České socialistické republiky“ z roku 1985. Instrukce vymezují pojem pedagogická praxe a její cíle, stanovují několik typů fakultních škol, obsah dohody mezi národním výborem a vysokou školou, formy pedagogické praxe a tradičně i povinnosti pedagogických pracovníků fakultních škol. Pojem pedagogická praxe zahrnuje nově i praxi společensko-politickou, dosud pokládanou za samostatnou formu praxe. Znovu je explicitně zaveden termín fakultní škola, přičemž Instrukce rozlišují podle rozsahu činností několik typů fakultních škol. Fakultní škola přiřčená patří školám, které slouží k uskutečňování pedagogické praxe ve více studijních oborech a zároveň k uskutečňování vědeckovýzkumné práce učitelů a studentů vysokých škol. Označení fakultní škola cvičná patří školám, na kterých se koná pedagogická praxe ve více studijních oborech ne však vědeckovýzkumná činnost. Školy, které umožňovaly praxi pouze v jednom studijním oboru učitelství, byly označeny jako ostatní fakultní škola.⁵¹

2.1.6 Vliv Boloňské deklarace na změny školského systému v ČR a SR

Historie vysokoškolské přípravy učitelů a vytváření evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, které byly obsahem předchozích kapitol, řešily v podstatě problematiku společnou pro obě země. V prvním případě proto, že do roku 1992 byly součástí jednoho státu, v druhém případě jsou obě země součástí EU. V této kapitole budou charakterizovány formy realizace závěrů Boloňské deklarace, které již mohou mít na obou fakultách odlišnou podobu.

⁵⁰ Studium učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů, společné předměty. Pedagogická fakulta 1988–1989. Univerzita Karlova, 1988.

⁵¹ VÁŇOVÁ, R. Fakultní a klinické školy. In BENDL, S. a kol. Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů. Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-517-1.

Ve většině zemí, které přijaly závěry Boloňské deklarace⁵², byly zahájeny reformy školské soustavy, které se samozřejmě v důsledku týkaly i učitelského vzdělávání. Česká republika přijala „Zákon č. 147/2001 Sb.“, kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. Tento zákon č. 147 umožňoval přechod českých vysokých škol na třístupňové strukturované studium. Na základě přijetí Boloňské deklarace byl v roce 2004 v České republice přijat koncepční materiál, který je společným stanoviskem MŠMT ČR, Akreditační komise a zástupců Rady vysokých škol. „Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol“. V dokumentu byl kritizován současný stav, kdy:

- *„každá vysoká škola a někdy i každá fakulta v rámci téže vysoké školy si sama stanovuje rozsah základních složek učitelské přípravy;*
- *realizace pedagogicko-psychologické složky učitelské přípravy se výrazně liší u téhož studijního programu a oboru mezi fakultami stejného typu;*
- *výstupní požadavky na studenty učitelství stejného studijního programu či stejného oboru na různých fakultách závisejí převážně na rozhodnutí příslušných kateder;*
- *absolvent učitelství má nedostatečnou praxi na těch školách, kde má vyučovat;*
- *absolvent učitelství někdy nemá ani soubornou, tím méně státní zkoušku z pedagogiky a psychologie.“*⁵³

V důsledku toho bylo v koncepci konstatováno, že při dodržení autonomie vysokých škol je třeba předložit rámcovou koncepci pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol. Podle autorů mělo jít o definování takových požadavků na podobu učitelské přípravy, které by současně ponechaly prostor vysokým školám, fakultám i katedrám pro konkretizaci, průběžnou inovaci i uplatnění specifík fakulty i regionu. Dokument vycházel z následujících premis:

- *„je třeba respektovat znění nového školského zákona (dokumentu, který schválil parlament) a i zásadní teze Bílé knihy o vzdělávání (dokumentu, který schválila vláda ČR);*

⁵² Boloňská deklarace. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [10.2. 2016] Dostupné na: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf

⁵³ Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol. s. 1. . [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [10.6.2016]. Dostupné na: http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/Koncepce_pregradualni_pripravy_ucitelu_zakladnich_a_strednich_skol.pdf

- *plně kvalifikovaný učitel základní školy a učitel střední školy je magistr (znění zákona);*
- *tam, kde je to funkční, ověřit i neučitelskou profesi pedagogického asistenta;*
- *všude tam, kde je to věcně proveditelné a funkční, by se mělo přejít ke strukturovanému studiu učitelství: bakalářské studium + navazující magisterské studium (+ u dobře zajištěných oborů doktorské studium);*
- *existuje více cest k dosažení plné učitelské kvalifikace;*
- *strukturované studium učitelství je celostátní experiment, a proto by se měla efektivnost různých cest k získání učitelské kvalifikace soustavně ověřovat; cílem je identifikovat optimální varianty a eliminovat varianty neefektivní;*
- *rámcové požadavky představují cíle pro nejbližší období;*
- *v některých případech (např. u oborových didaktik) je třeba počítat s přechodným obdobím, které umožní překlenout rozdíly mezi aktuálním a cílovým stavem.“⁵⁴*

⁵⁴ *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol*. s. 2. Dostupné na: http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/Koncepce_pregradualni_pripavy_ucitelu_zakladnich_a_strednich_skol.pdf

Minimální požadavky na základní složky učitelské přípravy byly stanoveny tak, jak uvádí tabulka:⁵⁵

Označení složky	Podíl v % z celkové hodinové dotace	Podíl v kreditech
oborově předmětová (1. aprobačního předmětu) + předmětově didaktická	60 %	180 kreditů
oborově předmětová (2. aprobačního předmětu) + předmětově didaktická		
pedagogicko-psychologická	minimálně 15–20 % celkového času učitelské přípravy	45–60 kreditů
složka univerzitního základu, např. biologie, práce s počítači, filozofie	7 % celkového času učitelské přípravy	20 kreditů
pedagogické praxe	4 týdny, tj. asi 3 % (při 14 týdnech v semestru)	10 kreditů
Mezisoučet	85–90 %	255–270 kreditů
volný prostor pro potřeby fakult	10–15 %	30–45 kreditů
Celkem	100 %	300 kreditů

Zmiňovaná koncepce také nabízela možné varianty zařazení pedagogicko-psychologické části studia do studijních plánů.

1. Tato varianta představovala možnost, že by složka pedagogicko-psychologická i oborově vědní část probíhala v obou stupních vzdělávání. V bakalářské části studia by studenti získali vzdělání v jednom či dvou vědních oborech a pedagogicko-psychologická příprava by probíhala formou seznamování se s edukačním prostředím školy, studenti by konali náslechy, hospitace a pozorování školního prostředí. Student

⁵⁵ *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol*, s. 2. Dostupné na: http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/Koncepce_pregradualni_pripravy_ucitelu_zakladnich_a_strednich_skol.pdf

by tak nezískal učitelskou kvalifikaci. V navazující magisterské části studia by gradovala oborově vědní příprava a praktická příprava studentů.

2. Druhá varianta navrhovala, aby bakalářský stupeň vzdělání byl zcela oborově vědní, tedy neučitelský s možností volitelného bloku pedagogicko-psychologické přípravy. V tomto modelu by všechny oborové didaktiky a pedagogicko-psychologické předměty byly situovány až do navazující magisterské části studia.
3. Třetí varianta počítala s tím, že by bakalářský stupeň vzdělání byl ryze neučitelský a student by získával odbornost v širším vědním základu, bez jasné profilace jednotlivých předmětů. Jejich volba a dále oborové didaktiky a pedagogicko-psychologická přípravy by byly součástí navazujícího magisterského stupně vzdělání.
4. V poslední variantě dá bakalářské studium studentovi základy v jednom či dvou aprobačních předmětech, bude ryze neučitelské, a v navazujícím magisterském studiu by přišlo na řadu získávání učitelské způsobilosti, oborové didaktiky a pedagogicko-psychologická příprava.⁵⁶

Nutno poznamenat, že novela vysokoškolského zákona byla přijata proti vůli reprezentací vysokých škol a MŠMT a byla prosazena politickou cestou, nikoliv cestou odbornou. Nestrukturované studium bylo ponecháno pouze u takových oborů, kde to povaha studia vyžadovala.

O tom, zda je učitelské studium vhodné pro strukturaci, se vedly dlouhé debaty. Jako první se začala připravovat na zavedení strukturovaného studia v letech 2000/2001 Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy přistoupila ke strukturaci studia od akademického roku 2006/2007. Tuto změnu předcházely odborné diskuze zaměřené především na možná rizika spojená s přijetím strukturovaného studia. Bez ohledu na výsledky těchto diskusí vyneslo MŠMT ČR požadavek, aby fakulta, stejně jako jiné pedagogické fakulty, zpracovala nové akreditace studijních programů, do níž bude strukturace studia zapracována.

Odborní pracovníci fakult vzdělávajících učitele se jednak při průběhu příprav akreditačních spisů, jednak v prvních letech realizace strukturovaného studia věnovali hodnocení dopadů tohoto studia na organizaci a obsahové zaměření pregraduální přípravy

⁵⁶ *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol*. s. 1. . [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [10.6.2016]. Dostupné na: http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/Koncepce_pregradualni_pripravy_ucitelu_zakladnich_a_strednich_skol.pdf

učitelů. Například Bendl, Voňková, Zvírotsky⁵⁷ vymezili rizika, která strukturaci studia provázejí:

- Už nyní se objevují hlasy, že by učitel mohl mít pouze vzdělání bakalářské. V tom řada odborníků vidí nebezpečí rezignace na magisterské vzdělávání učitelů.
- Do navazujícího magisterského studia se může hlásit student, který bakalářský stupeň studoval ve zcela jiném oboru. Je jasné, že toto nebezpečí je především u humanitních oborů. U těch se lze na přijímací zkoušky připravit i bez znalostí celého bakalářského studia. Ovšem ve studijních plánech oboru je pak s těmito znalostmi počítáno. Není pak divu, že v rámci přijímacího řízení dochází k pozitivní diskriminaci, kdy učitelé fakult upřednostňují studenty, kteří na jejich katedře studovali bakalářský stupeň.
- U škol, které přijaly principy Boloňského procesu příliš striktně, došlo k úbytku hodin, určených na pedagogicko-psychologickou praxi. Přesunutím pedagogicko-psychologické praxe do navazujícího magisterského stupně se jejich časová dotace zmenšila. V praxi to znamená, že studenti v jednom semestru musí absolvovat praxi pedagogicko-psychologickou i praxi souvislou a první jmenovaná se tak výrazně krátí.
- Dalším negativním důsledkem Boloňské deklarace je zvýšená zátěž na vyučující kateder a to jak v rámci dvojích přijímacích zkoušek – tedy na bakalářský stupeň a na navazující magisterský stupeň, tak i na vedení dvojnásobného počtu závěrečných prací.
- Velké riziko zavádění těchto reforem do vysokoškolského studia spatřujeme také v tom, že se jednalo o politické rozhodnutí. Nebylo konzultováno s odborníky a se zástupci vysokých škol. Již v minulosti se ukázalo, že tato rozhodnutí shora jsou komplikovaněji přijímána.⁵⁸

V případě strukturovaného studia sílily stále více hlasy pedagogických fakult v tom smyslu, že strukturace nepřinesla očekávané změny k lepšímu. Kritika se týkala především

⁵⁷ BENDL, S., VOŇKOVÁ H., ZVÍROTSKÝ M. *Boloňský proces a jeho dopady na strukturovaná studia učitelství*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-703-8.

⁵⁸ tamtéž

formálnosti zavádění změn, direktivnosti ze strany státu a jeho nezájmu zjišťovat dopady těchto změn na kvalitu vzdělávání učitelů, z obavy o možný návrat k nestrukturovanému studiu. Výrazem nespokojenosti bylo „Prohlášení Asociace děkanů pedagogických fakult Slovenské a České republiky“⁵⁹, v němž se uvádělo, že Asociace podporuje učitelské studijní programy jako nestrukturované a současné dělení by mohlo být pouze jejich alternativou. Snahy některých pedagogických fakult o znovuzavedení neděleného studia nebo o uskutečnění modelu, kdy by existovaly obě varianty vedle sebe, však byly akreditační komisí odmítány.

Do dnešního dne mají ohlasy v odborných publikacích i mezi vyučujícími na fakultách vzdělávajících učitele na zavedení těchto změn spíše kritický charakter. Také představitelé pedagogické praxe, ředitelky a ředitelé škol, zástupci zřizovatelů škol i Česká školní inspekce vnímají strukturované studium učitelství negativně. Považují ho za nevhodné především vzhledem k absenci kontinuity jasného profesního směřování budoucích učitelů.⁶⁰

V posledních letech se objevily tendence některých pedagogických fakult zažádat o nestrukturovanou formu učitelského vzdělávání. To se týká např. Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, která v roce 2007 požádala o souběžnou akreditaci strukturované a nestrukturované podoby učitelství pro 2. stupeň ZŠ. Žádosti nebylo vyhověno. Důvod vidí Mareš⁶¹ v tom, že by tím bylo zpochybněno koncepční politické rozhodnutí a také v obavě z toho, že by tuto fakultu následovaly i ostatní školy. Další snahou o akreditaci obou variant přípravy učitelů, tedy souběžně strukturovanou a nestrukturovanou realizovala Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové – zde se jednalo také pouze o učitelství pro 2. stupeň ZŠ. V tomto případě se, ale až na čtvrtý pokus, nechala akreditační komise přesvědčit a od akademického roku 2014/2015 probíhá studium učitelství na 2. stupni základních škol v tzv. dlouhému magisterskému programu. Do budoucna není vyloučeno, že Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové bude usilovat i o souvislé pětileté studium u oboru učitelství pro střední školy.⁶²

⁵⁹ Prohlášení Asociace děkanů pedagogických fakult Slovenské a České republiky. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [10.6.2016]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/standarducitele/prohlaseni-asociace-dekanu-pedagogickych-fakult>

⁶⁰ MAREŠ, J., BENEŠ, J. Proměny studia učitelství na pedagogických fakultách v ČR v letech 200–2012 dané Boloňským procesem. *Pedagogika*, 2013, roč. LXIII, č. 4, s. 427–451. ISSN 0031-3815.

⁶¹ tamtéž

⁶² MAREŠ, J. Osobní reflexe událostí při zavádění strukturovaného studia učitelství. *Pedagogika*, 2013, roč. LXIII, č. 4, s. 460–483. ISSN 0031-3815.

Změny, ke kterým došlo v rámci strukturovaného studia, se logicky musely týkat i pedagogické praxe. Bylo nezbytné zvážit nejen novou organizaci praxe, ale i její obsahové zaměření. Konkrétní podoba realizace pedagogicko-psychologické praxe se na různých fakultách v rámci České republiky liší. Neexistuje jednotný názorový postoj k obsahu, rozsahu, způsobu provedení a časové dotaci pedagogicko-psychologické praxe v rámci pedagogicko-psychologické přípravy.

„K smysluplné a života schopné (udržitelné) koncepci pedagogické praxe je třeba provést důkladnou analýzu podmínek a navrhnout vhodné nástroje a způsoby hodnocení pedagogicko-psychologické praxe.“⁶³

Katedra školní a sociální pedagogiky k řešení této problematiky získala dvouletý grantový projekt „Koncepce a ověřování nového modelu pedagogické praxe ve strukturovaných studijních programech pregraduální přípravy učitelů na Pedagogické fakultě UK v Praze“. Nová koncepce pedagogické praxe, zpracovaná na základě výsledků řešení zmíněného grantu, byla založena na integraci pedagogických a psychologických disciplín, ale zároveň i na integraci oborových didaktik a oborových praxí. Přestože výstupy z tohoto modelu praxe byly velmi pozitivně hodnoceny – a to jak ze strany učitelů fakult, studentů i fakultních učitelů – realizace takto pojaté praxe nebyla možná z důvodu organizačních a tak jak už to ve školství bývá – především finančních.⁶⁴

Pokud se zaměříme na problematiku vysokého školství na Slovensku, tak kolem roku 2000/2001 začíná jeho proměna směrem k „evropeizaci“, která nastala po podepsání Boloňské deklarace o společném evropském vzdělávacím prostoru v roce 1999, zaváděním evropského kreditového systému. Slovenské vysoké školy tak začaly transformovat učební plány na kreditový systém. Od roku 2002, kdy byl přijat nový zákon o vysokých školách, se už mohlo otevírat pouze studium založené na kreditech. Ve vzdělávání učitelů se změny uskutečňovaly jen velmi těžce, neboť ke shodě muselo dojít vždy mezi několika různými katedrami.

Povinné strukturované studium u učitelských oborů bylo v akademické obci přijato s velkou nevolí, která trvá dodnes. Stejně jako v České republice i na Slovensku tímto zásahem vzniknul absolvent bakalářského studia, který by sice měl pokračovat ve studiu, ale pokud by se tak nestalo, nejsou pro něho vytvořeny pracovní pozice. Všechny předměty, které

⁶³ BENDL, S. a kol. *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů*. UK PedF, 2011, s. 96. ISBN 978-80-7290-517-1.

⁶⁴ BENDL, S. a kol. *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů*. UK PedF, 2011, ISBN 978-80-7290-517-1.

tvoří základ učitelské kvalifikace, jako je didaktika, oborová didaktika a učitelská praxe, byly z důvodu zachování požadavku magisterského vzdělání zařazeny až do druhého stupně vysokoškolského studia. V posledních letech a na základě zkušeností se stále více ozývají požadavky na opětovné zavedení nestrukturovaného učitelského studia.⁶⁵

Beáta Kosová uvádí pro návrat nestrukturovaného studia tyto důvody:

- „izolace teoretické přípravy v předmětech od předmětových didaktik;
- izolováním teoretické přípravy od učitelské praxe, není možné vytvořit systém praxí jako postupně gradující a navazující strukturu propojenou s teoretickou přípravou a s odbornou reflexí zkušenosti z praxe;
- omezení druhů a zkrácení praktické přípravy (většinou ze čtyř na dva roky), což znamená nedostatek času na rozvoj učitelských dovedností a kompetencí.

Jako další důvody – z oblasti sociálně-politické a ekonomické – autorka zmiňuje:

- špatné pracovní uplatnění absolventů bakalářského oboru;
- postavení profilu absolventa bakalářského oboru na pozice, které neexistují a pokud by se vytvořily, nejsou na ně finanční prostředky;
- realita, že většina studentů pokračuje v navazujících magisterských oborech, což dělá ze strukturovaného studia pouhou formalitu;
- nebezpečí opakujících se politických diskuzí, zda by učitelé nemohli mít pouze bakalářský stupeň vzdělání.
- zdvojení administrativy vysoké školy s přijímáním studentů nejdříve do bakalářského stupně a pak do navazujícího magisterského stupně vzdělání, zdvojení vedení a obhajob bakalářských a následně diplomových prací, zdvojení státních závěrečných zkoušek atd.“⁶⁶

V těchto bodech se kritika strukturovaného studia učitelských oborů shoduje jak v České, tak i Slovenské republice.

⁶⁵ KOSOVÁ, B., PORUBSKÝ, Š. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica – Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2011. ISBN: 978-80-557-0275-9.

⁶⁶ KOSOVÁ, B., PORUBSKÝ, Š. *Transformačné premeny Slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica, 2011, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. ISBN: 978-80-557-0275-9.

2.2 Legislativní rámec pregraduální přípravy budoucích učitelů v České a Slovenské republice

2.2.1 Strategické dokumenty v ČR

V roce 2004 byl zpracován „Národní program rozvoje vzdělávání“ (Bílá kniha), jako strategický, nikoliv legislativní dokument vztahující se k oblasti institucionálně realizovaného vzdělávání. Bílá kniha však nebyla prvním pokusem o návrh „*změn, které lze pokládat za potřebné v proměnách života škol, řízení školského organismu a všech vzdělávacích procesů odehrávajících se ve společnosti a o jejichž samozřejmosti neměla veřejnost po roce 1989 pochyb. Tyto uvědomované, záměrně navozované proměny byly nazvány spolu s celým společenským pohybem za transformaci. Její „projekty“ se objevily v několika vlnách*“.⁶⁷

Společenské změny na začátku 90. let vyvolaly iniciativu různých skupin odborníků a učitelů, které se pokusily formulovat zásady dílčí či celkové transformace regionálního školství (NEMES, Jednota matematiků, PedF UK). Další tzv. koncepční dokumenty vznikly na ministerstvu. „*Žádný z návrhů zpracovaných iniciativami „odspodu“, stejně jako žádný z koncepčních dokumentů ministerstva se nestal oficiálně přijatým východiskem perspektivní transformace školství. Stav školství však vyžadoval, aby došlo k dalším legislativním úpravám. Bylo přitom evidentní, že potřebná proměna není dokončena. Neprosadil se deklarovaný záměr připravit obsahově a strukturálně nový školský zákon založený na ucelené koncepci odpovídající novým společenským a hospodářským potřebám. Došlo proto opět pouze k další novelizaci zákonů*...“⁶⁸

Druhou vlnu takových pokusů zahájil dokument zpracovaný na ministerstvu „Kvalita a odpovědnost“ s podtitulem „Program rozvoje vzdělávací soustavy ČR“ vydaný v roce 1994. Ani tento projekt nebyl akceptován a realizován. Dalším pokusem o zpracování strategie umožňující řešení základních problémů vzdělávací soustavy v oblasti regionálního školství byla analýza tehdejšího stavu školství realizovaná skupinou domácích odborníků s využitím metody OECD.

⁶⁷ KOTÁSEK, J. Bílá kniha po pěti letech. *Učitelské listy*, 2009. Dostupné na:

<http://www.ucitelske-listy.cz/2009/11/jiri-kotasek-bila-kniha-po-peti-letech.html>)

⁶⁸ KOTÁSEK, J. Bílá kniha po pěti letech. *Učitelské listy*, 2009. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [5.2.2015]. Dostupné na:

<http://www.ucitelske-listy.cz/2009/11/jiri-kotasek-bila-kniha-po-peti-letech.html>)

V závěru 90. let byly k veřejné debatě předloženy výchozí teze pro „transformaci“ vzdělávací soustavy nazvané „Výzva pro deset milionů“. Výsledky byly zpracovány a předloženy Parlamentu, kde bohužel nevyvolaly očekávaný zájem. Lze konstatovat, že ještě v závěru 90. nebyla v ČR oficiálně formulována společenská funkce vzdělávání, jeho obecné cíle a principy – v novelizovaných zákonech byly obsaženy pouze dílčí, velmi nouzové úpravy formulací z normalizačního období⁶⁹.

Až do roku 2004 platil pro základní a střední školství (tzv. regionálního školství) školský zákon z roku 1984 (zákon č. 29/1984 Sb.) a zákon o školských zařízeních (zákon č. 76/1978 Sb.). Tento zákon byl po roce 1989 zhruba 15krát novelizován. Novela v roce 1990 zrušila „jednotnou školu“, zavedla právní subjektivitu škol a umožnila vznik škol církevních a soukromých. Novela v roce 1995 (č. 138/1995 Sb.) výrazně ovlivnila podobu školského systému. Základní školu rozdělila na pětiletý 1. stupeň a čtyřletý 2. stupeň. Umožnila vedle čtyřletých gymnázií, také gymnázia šestiletá a osmiletá. Do školského systému byly nově zařazeny VOŠ. Pro nově vznikající školy stanovila jako podmínku jejich existence schválení pedagogické dokumentace a zařazení školy do sítě škol.

K podstatným změnám ve školském zákoně došlo také na základě nového územně právního uspořádání podle zákona č. 132/2000 Sb. a zákona č. 284/2002 Sb., které změnily především kompetence ve školství a systém řízení.

Teprve v roce 2005 nabyly účinnosti zákony, které zajišťovaly legislativní zakotvení reformy v oblasti regionálního školství. Jednalo se o zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Nový školský zákon obsahuje řadu ustanovení umožňujících a prohlubujících demokratizaci vzdělávání a posilujících jeho evropský rozměr, což se projevuje např.:

- *„v širším zapojení veřejnosti do procesů projednávání návrhu soustavy oborů vzdělání, rámcových vzdělávacích programů, dlouhodobých záměrů rozvoje vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky apod.;*

⁶⁹ KOTÁSEK, J., et al. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. 2001. ISBN 80-211-0372-8.[online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [5.2.2015]. Dostupné na:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

- rozšířením práv a povinností účastníků vzdělávání i vně škol a školských zařízení (např. nově explicitně popisuje rozsah práv a povinností dětí, žáků, studentů a jejich zákonných zástupců);
- dokončením převodu kompetencí ke zřizování škol a řízení školství na nižší úroveň řízení a současně rozšířením autonomie škol a školských zařízení (např. zavádí školskou radu jako povinný orgán školy a také vlastní hodnocení škol);
- v souladu s evropskými trendy nový školský zákon akcentuje celoživotní přístup k učení;
- zakotvuje nové pojetí kurikulárních dokumentů – rámcové a školní vzdělávací programy – pro každý obor vzdělání se vydávají rámcové vzdělávací programy, závazné pro přípravu školních vzdělávacích programů;
- zavádí nové pojetí maturitní zkoušky;
- zvyšuje prostupnost vzdělávací soustavy, např. zavedením zkráceného studia pro získání středního vzdělání s výučním listem nebo maturitní zkouškou;
- umožňuje bezplatnou docházku do posledního ročníku mateřské školy zřizované státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí.⁷⁰

Důležitou legislativní změnou bylo zejména přijetí „Zákona o pedagogických pracovnících“ (zákon č. 563/2004 Sb.). Zákon upravil pojem pedagogický pracovník, stanovil předpoklady pro výkon pedagogické činnosti, stanovil požadavky na odbornou kvalifikaci pro jednotlivé kategorie pedagogických pracovníků, podmínky pro výkon funkce ředitele škol a školských zařízení a definoval systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků provázaný s kariérním systémem umožňujícím alespoň částečný posun v kariéře.

Podle znění tohoto zákona se pedagogickým pracovníkem může stát pouze ten, kdo splní určité předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka: způsobilost k právním úkonům, odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, znalost českého jazyka (§ 3).⁷¹

Dále zákon předepisuje podmínky pro získání kvalifikace učitele v mateřské škole (§ 6), učitele prvního stupně základní školy (§ 7), učitele druhého stupně základní školy (§ 8),

⁷⁰ Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989 (v oblasti regionálního školství) č.j.: 25461/2009 – 20. [online]. Poslední aktualizace nejméně. [10.3.2016]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakony>

⁷¹ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [online]. Poslední aktualizace nejméně. [10.3.2016]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/34285/>

učitele střední školy (§ 9), učitele uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole, na střední odborné škole a konzervatoři (§ 10), učitele vyšších odborných škol (§ 11), učitele jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky (§ 12), učitele v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (§ 13), učitelů náboženství (§ 14), učitelů odborného výcviku v zařízení sociální péče (§ 15), vychovatele (§ 16), pedagoga volného času (§ 17), speciálního pedagoga (§ 18), psychologa (§ 19), asistenta pedagoga (§ 20) a trenéra (§ 21). Pro účel této práce se autorka dále bude věnovat pouze vzdělávání učitelů druhého stupně základních školy a učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů na středních školách (dále jen učitelů druhého stupně a středních škol). Obecně lze konstatovat, že učitelé získávají vzdělání v bakalářském a navazujícím magisterském studijním programu.

Učitel druhého stupně ZŠ a středních škol musí mít v souladu se zákonem magisterské vzdělání. To může získat studiem na pedagogické fakultě, na fakultách filozofických, přírodovědeckých, matematicko-fyzikálních, na fakultách tělesné výchovy a sportu aj. Kromě pedagogické fakulty mají další uvedené fakulty akreditované učitelské programy. Jinou možností, jak získat učitelské vzdělání, je pro absolventy vysokých škol bez učitelského zaměření studium v rámci celoživotního vzdělávání.

Obecnou výjimku z požadavku splnění odborné kvalifikace představuje ustanovení § 32 odst. 1 písm. b), dle něhož přímou pedagogickou činnost mohou vykonávat také osoby bez odborné kvalifikace, avšak nejdéle po dobu 10 let ode dne nabytí účinnosti zákona, pokud do této doby alespoň nezačnou studium, které vede k jejímu získání. Přechodné desetileté období skončilo dnem 31. prosince 2014. Je nutné podotknout, že zákon o pedagogických pracovnících původně stanovil dobu trvání přechodného období na 5 let, k jejímu prodloužení o dalších 5 let následně došlo zákonem č. 422/2009 Sb.

Pedagogičtí pracovníci bez odborné kvalifikace, kteří do 31. prosince 2014 nezačnou studium vedoucí k získání odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonávají, nemohou od 1. ledna 2015 ve školách a školských zařízeních působit. Další setrvání těchto osob na pracovním místě pedagogického pracovníka by bylo v rozporu jak se zákonem o pedagogických pracovnících, tak se zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, dle něhož ve školách a školských zařízeních mohou výchovu a

vzdělávání zajišťovat výhradně osoby, které splňují předpoklady podle zákona o pedagogických pracovnících⁷²

Vzhledem k poměrně velkému počtu nekvalifikovaných učitelů byly od 1. 1. 2015 přijaty výjimky vyhlášené pod č. 197/2014 Sb., a to výjimka pro pedagogické pracovníky, kteří dosáhli 55 let věku a 20 let praxe. Rozšiřuje okruh osob, jimž lze uznat předpoklad odborné kvalifikace na dané škole nebo školském zařízení za splněný a stanoví podmínky, za nichž lze takový úkon ze strany ředitele školy nebo školského zařízení učinit. Umožňuje řediteli školy nebo školského zařízení uznat odbornou kvalifikaci výkonným umělcům, výtvarným umělcům, uznávaným odborníkům v oboru, osobám, které splňují odbornou kvalifikaci trenéra podle § 21 zákona, nebo osobám, které splňují odbornou kvalifikaci učitele uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole, střední škole a konzervatoři podle § 10 odst. 1 zákona, a to v závislosti na druhu vykonávané přímé pedagogické činnosti.

Jedná se o odborníky ve svých oborech, umělce a trenéry, kteří ve škole či školském zařízení pracují na částečný (kratší) úvazek a jejichž primárním zaměřením je daná odborná, umělecká či sportovní činnost. Vzhledem k jejich částečnému úvazku ve školství a hlavnímu příjmu z jiné činnosti nelze předpokládat, že odbornou kvalifikaci pro výkon činnosti pedagogického pracovníka získají, pro školství jsou však jejich odborné znalosti či umělecké nebo sportovní schopnosti přínosem a je žádoucí, aby mohli ve školách působit i po 31. prosinci 2014.

Další výjimka, daná novelou zákona o pedagogických pracovnících, se týká rodilých mluvčích, kdy předpokladem odborné kvalifikace pro výuku konverzace v příslušném cizím jazyce je střední vzdělání s maturitní zkouškou a v neposlední řadě stav „krajní nouze“ – řešení situací, kdy objektivně nelze zaměstnat pedagogického pracovníka s odbornou kvalifikací (§ 22 odst. 7 zákona o pedagogických pracovnících).

Vedle výše uvedených zákonů jsou vydávány strategické dokumenty, které by měly postupně ovlivňovat podobu a kvalitu školství v ČR. V roce 2014 byla schválena „Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020“. Strategie vzdělávání 2020 je klíčovým

⁷² Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [5.2.2015]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/34285/>

dokumentem a zároveň podmínkou pro čerpání prostředků z Evropské unie. Dokument obsahuje tři klíčové priority:

- snižování nerovnosti ve vzdělávání;
- podpora kvalitní výuky učitele;
- efektivní řízení vzdělávacího systému.⁷³

Jedním z implementačních dokumentů Strategie 2020 je „Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020“ (dále jen Dlouhodobý záměr). Dlouhodobý záměr je zpracován v souladu s ustanovením § 9 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Kapitola „Strategie rozvoje regionálního školství“ stanovuje hlavní cíle regionálního vzdělávání, a to zejména:

- zvýšení dostupnosti předškolního vzdělávání a povinný poslední ročník předškolního vzdělávání;
- zkvalitnění 2. stupně základního vzdělávání;
- podpora středního odborného školství;
- přiměřený rozvoj sítě škol a školských zařízení vzhledem k dlouhodobé uplatnitelnosti absolventů ve společnosti a na trhu práce;
- kariérní systém a standard profese učitele.⁷⁴

Z hlediska tématu disertační práce je zajímavá subkapitola H – Zlepšení podmínek pedagogických pracovníků. Řada domácích i zahraničních studií ukazuje, že kvalita vzdělávacího systému je přímo závislá na kvalitě učitelů, jejich kvalifikaci, profesní zdatnosti, pedagogické erudici a entuziasmu. S tím souvisí i postavení učitelů ve společnosti, jejich prestiž a zprostředkovaně i odpovídající platové ocenění. Systém, který by motivoval učitele a splňovat tyto atributy, zatím v České republice chybí. Je třeba usilovat o zavedení kariérního systému učitelů a současně i ředitelů škol, který by umožnil učitelům a ředitelům škol celoživotní zvyšování kvality jejich práce s návazností na systém odměňování.

⁷³ Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [5.2.2015]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

⁷⁴ Dlouhodobý záměr ČR 2015–2020. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [5.2.2015]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>

Kariérní systém by měl přispět k růstu kvality škol, ke změnám priorit v řízení škol, ke zvyšování kvality práce učitelů a ke zlepšování výsledků dětí, žáků a studentů, zejména tím, že:

- změní se příprava budoucích učitelů a propojí se pregraduální příprava na fakultách vzdělávajících učitele (a SŠ a VOŠ připravujících učitele) s praxí škol;
- dojde ke změnám hodnocení práce učitele a vlastního hodnocení ze strany učitelů;
- zefektivní se systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP) a změní se pohled na plánování profesního rozvoje učitelů;
- dojde ke sdílení příkladů dobré praxe uvnitř škol i mezi školami;
- vytvoří se podmínky pro předávání zkušeností, mentoring a koučování;
- dojde ke změnám v práci se začínajícími učiteli.

Požadavek modernizace systému počátečního vzdělávání učitelů byl formulován již v Bílé knize a v některých navazujících strategických dokumentech. Doporučení modernizovat systém počátečního vzdělávání učitelů je obsaženo v řadě nezávislých doporučení pro vzdělávací politiku České republiky, zejména v oblasti posílení praktické průpravy, která v současné době představuje pouhých 4 % celkového objemu kurikula budoucích učitelů.

Podle „Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020“ budou v následujících letech v rámci pregraduální přípravy učitelů rozvíjena opatření s cílem:

- zvyšovat atraktivitu profese učitele a studijních programů připravujících učitele pro nejnadanější uchazeče o studium;
- v rámci studijních programů připravujících učitele vytvořit dostatečný prostor pro rozvoj pedagogických dovedností nezbytných pro práci ve školní třídě (např. využívat diagnostické postupy, umět pracovat s klimatem třídy, přizpůsobovat výuku individuálním potřebám jednotlivých žáků, sledovat pokrok každého žáka, poskytovat sumativní i formativní hodnocení, vyučovat heterogenní kolektivy, využívat ve výuce efektivně informační a komunikační technologie, otevřené vzdělávací zdroje atd.);
- výrazně zvýšit podíl a kvalitu reflektované praktické přípravy studentů jako nedílné součásti studijních programů připravujících učitele ;

- zintenzivnit spolupráci mezi fakultami připravujícími učitele a školami, v nichž studenti vykonávají své praxe nebo do nichž jako absolventi učitelských oborů po absolvování nastupují;
- revidovat vstupní vzdělávání ředitelů s důrazem na rozvoj dovedností v oblasti pedagogického vedení.⁷⁵

2.2.2 Strategické dokumenty v SR

V roce 2002 byl přijat projekt Milénium⁷⁶, který byl schválený Národní radou Slovenské republiky jako národní program výchovy a vzdělávání na nejbližších 10–15 let. „*Milénium vychází z popisu minulého a současného stavu. Jde o soubor statistik (zpracovaných Ústavem informací a prognóz školství), mezinárodních zpráv, domácích i zahraničních studií, které řeší nebo analyzují různé problémy. Milénium popisuje východiska a principy změn ve výchově a vzdělávání, cíle, programové změny k dosažení navrhovaných cílů, zahrnuje **návrhy na reformu** školství a také strategie, jak změny uskutečnit v praxi.*“⁷⁷ Některé jeho myšlenky se však dostaly do legislativní podoby až přijetím školského zákona v roce 2008 a Zákona o pedagogických a odborných zaměstnancích v roce 2009.⁷⁸

Uvedený zákon je součástí probíhající školské reformy na Slovensku a jeho prostřednictvím se vytváří nový přístup v odměňování pedagogických a odborných pracovníků. To by mělo být nejen podle odpracovaných let, ale také podle výsledků, které učitel dosáhne v rámci sebevzdělávání a ve tvořivé činnosti (publikační činnost, výzkumná aktivita atd.). Zákon si také klade za cíl zlepšit postavení a situaci učitelů. Zakotvuje požadovaný magisterský stupeň vzdělání pro učitelskou profesi, zavádí systematický profesní rozvoj – kariérové stupně, kariérové pozice, atestace a to v návaznosti na systém

⁷⁵ *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. S. 27. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [5.2.2015]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

⁷⁶ Milénium. Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 10–15 rokov. Bratislava: Iris, 2002.

⁷⁷ MAŤAŠOVA, Z. *Blyská se nad Tatrami na lepší časy?* [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [5.2.2015]. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/456/blyska-se-nad-tatrami-na-lepsi-casy-.html/>

⁷⁸ Zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

celoživotního vzdělávání. Vychází přitom z principu práva a povinnosti učitele dále se vzdělávat a svobodně si vybrat svojí profesní dráhu.

Kariérní systém pedagogických zaměstnanců tvoří struktura kariérních postupů a v nich vymezených kariérních pozic, které vyjadřují profesní gradaci. Tento systém je propojený s platovým ohodnocením, kde pozicím odpovídají jednotlivé platové třídy. Jádrem kariérního systému je kariérní řád. Kariérní systém se realizuje prostřednictvím systému celoživotního vzdělávání, jehož jednotlivé výstupy mají kreditové ohodnocení. Kariérový stupeň vyjadřuje míru prokázaného osvojení si profesních kompetencí v různých oblastech výkonu pedagogické práce, získaných v celoživotním vzdělávání. Pedagogický pracovník je zařazený do příslušného kariérního stupně v rámci kariérního systému po získání profesních kompetencí.

Zvyšováním profesních kompetencí vznikly tyto kariérové stupně:

- **Začínající pedagogický zaměstnanec** – je zodpovědný za svojí adaptaci pod dohledem uvádějícího pedagogického zaměstnance. Musí splňovat kvalifikační předpoklady a do dvou let má nárok na kariérní postup za podmínek prokázání příslušných kompetencí před komisí, kterou jmenuje ředitel školy nebo vzdělávacího zařízení.
- **Samostatný pedagogický/odborný zaměstnanec** – vykonává svojí práci samostatně a je zodpovědný za kvalitu vykonávané práce. Má ukončené adaptační období. K dalšímu postupu ho opravňuje absolvování akreditovaných studijních programů v hodnotě 30 ti kreditů.
- **Pedagogický/odborný zaměstnanec s první atestací** – je zodpovědný za pedagogické inovace. Má absolvované vzdělávací aktivity v hodnotě 90 ti kreditů (z toho 60 za přípravné atestační vzdělání) a úspěšně vykonanou 1. atestací.
- **Pedagogický/odborný zaměstnanec s druhou atestací** – je zodpovědný za rozvoj a tvorbu pedagogických inovací v teorii a praxi školy a škol v regionu. Má absolvované vzdělávací aktivity v hodnotě 90 kreditů (z toho 60 za přípravné atestační vzdělání) a úspěšně vykonanou 2. atestací, kterou prokáže svoje expertní kompetence před komisí jmenovanou rektorem vysoké školy.⁷⁹

⁷⁹ Vyhláška MŠV a VSR č. 445/2009 o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnatnov.

Tam, kde Česká republika stále přešlapuje na místě, a se změnou ministra školství opět dochází k odkladu kariérního řádu učitelů, na Slovensku je tento systém rychle zaváděn do praxe. Je třeba podotknout, že vysoké školy byly při tvorbě celoživotního vzdělávání učitelů na Slovensku vynechány, nebyly jim schválené potřebné akreditace k pořádání kvalifikačních kurzů a tak na ně pedagogické fakulty většinou rezignovaly. Kurzy, které pomáhají učitelům postoupit v jejich kariéře, pořádají soukromé instituce, instituce vzniklé z podpory evropských strukturálních fondů a různá metodická centra. Praxe pak ukázala, že je toto vzdělávání mnohdy formální a pořádající instituce na nich finančně profitují. Pokud tady Česká republika se zaváděním kariérního řádu pro učitele stále váhá, bylo by výhodné se z těchto chyb poučit a nechat jejich akreditaci pouze vysokým školám.

2.3 Základní teoretická východiska pregraduální přípravy budoucích učitelů

2.3.1 Vztah teorie a praxe

Jedním ze základních problémů, který se v rámci přípravy učitelů stále vrací, je vztah teorie a praxe.

„V běžném životě odpověď na otázku, co je praxe, přece zná každý. Jakmile však tento termín podrobíme zkoumání, ukáže se, že jde o jeden z nejmlhavějších.“⁸⁰

Kořa cituje Kosíka, který konstatoval, že pojem praxe se vyvíjel a v důsledku toho se proměňovala i vztah teorie a praxe. Praxe byla zprvu vyložena jako „sociálnost“, což znamenalo prvotní transformaci do učení o „sociálnosti člověka“. Posléze se stala pouhou kategorií a korelátem poznání jako jeden ze základních pojmů teorie poznání – epistemologie.

Pedagogika od svých počátků až po dnešní dny osciluje mezi filozofující teorií a pozitivisticky a empiricky laděnou vědou. Pod teorií myslíme převážně vědu, jakožto systém uspořádaných výroků, poznatků či fakt. Z tohoto hlediska je pedagogická teorie otevřenou záležitostí. Vztah teorie a praxe lze tematizovat ve dvou rovinách:

- vztah teoretických a prakticky orientovaných předmětů (výcviky, tréninkové aktivity, absolvování pedagogické praxe),

⁸⁰ KOŘA, J. Traktát o vybraných problémech teorie a praxe v oblasti pedagogických věd. *Pedagogická orientace*, 2012, roč. 22, č. 3, s. 336–352, s. 343.

- příprava na budoucí celoživotní aktivitu – na řízení vyučovacího a výchovného procesu.

Rozdíl mezi teorií a praxí je ilustrován na základě odlišných pohledů na znalosti tak, jak je reprezentují antičtí myslitelé Platón a Aristoteles. Platónovo pojetí znalostí – epistémé, modeluje vědění jako strukturu obecných tvrzení, jež pracují s abstraktními pojmy a vztahy mezi nimi. Na tomto pojetí je postaveno tradiční učitelské vzdělávání. Tato struktura představuje teorii, která má potenciál popisovat, vysvětlovat a predikovat reálný svět. Naproti tomu Aristotelovo pojetí znalostí nazvané fronézis vidí vědění jako praktickou moudrost, která staví na znalosti konkrétních kontextově vázaných jednotlivostí.⁸¹ Pokud bude učitelské vzdělávání orientováno na princip fronézis, zvýší se důležitost praktické zkušenosti studentů učitelství, která se stane východiskem pro jejich učební proces.

Odlišná východiska dvou modelů vzdělávání učitelů mají důsledky pro vytváření kurikula učitelského vzdělávání. V **tradičním modelu** se postupuje od teorie skrze její aplikaci k praxi, v **realistickém modelu** se jde cestou od praktických zkušeností k budování vlastních konceptuálních schémat, která osvětlují praxi a poskytují předpoklady spojit ji s teorií. Zatím co v tradičním modelu tvoří obsah kurzů v programu učitelského vzdělávání vzdělavatel tím, že vybírá relevantní teorie a o nich potom přednáší studentům, v realistickém modelu se vychází z reálných zkušeností studentů učitelství z výuky a z jejich potřeb těmito zkušenostem porozumět. Korthagenova (konstruktivistická) teorie profesního učení zdůrazňuje zkušenost studenta a z ní vzešlé potřeby. Při utváření této zkušenosti ovšem zůstává otázkou, zda je student vůbec schopen identifikovat tyto potřeby. Výzkumy začínajících učitelů ukazují, že jejich schopnost všimnout si (ability to notice) je velmi omezená. Často nejsou schopni ani popsat reálné dění ve školní třídě a soustřeďují se zejména na sebe sama v roli učitele a až mnohem později na obsah a ještě později na žáky.⁸²

Řada autorů, kteří se věnují problematice učitelské profese, se zabývá i otázkou nezbytných kompetencí pro kvalitní pedagogickou práci současného učitele. Jedním

⁸¹ KOŤA, J. Traktát o vybraných problémech teorie a praxe v oblasti pedagogických věd. *Pedagogická orientace*, 2012, roč. 22, č. 3, s. 336–352, s. 343.

⁸² KORTHAGEN, Fred. 2011. Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů. 1. vyd. Brno: Paido, 293 s. ISBN 978-80-7315-221-5.

z možných přístupů k řešení této otázka je model profesního standardu, sestávajícího se ze sedmi oblastí kompetencí ⁸³ se stručnou charakteristikou:

Kompetence předmětová – učitel má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru, je schopen transformovat poznatky příslušných vědních oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů, dovede integrovat mezioborové poznatky a vytvářet mezipředmětové vztahy, vyhledávat a zpracovávat informace, zejména ve svém aprobačním oboru.

Kompetence didaktická/psychodidaktická – učitel ovládá strategie vyučování a učení v teoretické a praktické rovině ve spojení se znalostmi jejich psychologických, sociálních a kauzálně didaktických aspektů, ovládá rámcový vzdělávací program daného stupně a druhu vzdělávání, pro něj je kvalifikován, je schopen vytvářet školní vzdělávací program a dovede s ním pracovat, má znalosti o teoriích hodnocení a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků.

Kompetence pedagogická – učitel ovládá procesy a podmínky výchovy v rovině teoretické a praktické spojené s hlubokou znalostí jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů, je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní, má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci.

Kompetence diagnostická a intervenční – učitel dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě, je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování, ovládá způsoby vedení nadaných žáků ve vyučování, je schopný rozpoznat sociálně patologické jevy žáků, šikanu a týrání a zná možnosti jejich prevence a nápravy, ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní – učitel ovládá prostředky socializace žáků a dovede je prakticky užít, dovede se orientovat v náročných životních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení, ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/šколе, dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace ve spolupráci s rodiči, orientuje se v problematice rodinné výchovy.

⁸³ VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha : Univerzita Karlova, 2007. 2. přeprac. vyd. ISBN 978-80-7290-325-2.

Kompetence manažerská a normativní – učitel má základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu jeho profese, orientuje se ve vzdělávací politice a je schopen reflexe ve své pedagogické práci, ovládá základní administrativní úkony spojené s evidencí žáků a jejich vzdělávacích výsledků, disponuje schopnostmi a dovednostmi organizovat mimovýukové aktivity v rámci třídy a školy, ovládá způsoby vedení žáků, je schopen vytvářet projekty institucionální spolupráce, včetně zahraniční.

Kompetence profesně a osobnostně kultivující – učitel ovládá široký rozsah znalostí všeobecného rozhledu a dovede jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací žáků, umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, má předpoklady pro kooperaci s kolegy ve sboru, je schopen se permanentně osobnostně a profesně rozvíjet prostřednictvím sebevzdělávání a dalšího vzdělávání.⁸⁴

2.3.2 Vymezení pojmu pedagogické praxe

Systém tzv. pedagogických praxí představuje jeden z klíčových problémů fakult připravujících budoucí učitele a je předmětem opakujících se diskusí více než půl století. Část tradičních fakult (např. filozofická, přírodovědecká nebo matematicko-fyzikální, chemicko-technologická, zemědělská či ekonomická) připravujících především středoškolské učitele, klade v první řadě důraz na teoretickou přípravu a praxe bývá pojímána jako doplněk a završení teoretické přípravy. Mnohé pedagogické fakulty kladou výrazný akcent na praxi a pokoušejí se tak vyhovět jak samotným studentům, tak jejich budoucím zaměstnavatelům. Otázkou zůstává, do jaké míry je účelnou komunikace fakult s fakultními školami, na nichž je praxe realizována. Specifickou otázkou je praxe v kombinované formě studia a také to, do jaké míry se daří fakultám zabezpečit praxi na všech typech škol, pro které získávají aprobační absolventi fakult, tzn. na odborných školách a v učilištích.⁸⁵

Důležitou součástí úspěšné praktické přípravy je její rozvržení a realizace počínaje nahlížením na problémy pedagogického provozu přes aplikace pedagogických poznatků při

⁸⁴ VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha : Univerzita Karlova, 2007. 2. přeprac. vyd. ISBN 978-80-7290-325-2.

⁸⁵ KOŤA, J. Traktát o vybraných problémech teorie a praxe v oblasti pedagogických věd. *Pedagogická orientace*, roč. 22, č. 3, 2012, s. 336–352. ISSN 1211-4669.

diagnostice problémových situací až po jejich samostatné zvládnání. Praxe vytváří bázi pro budoucí profesionální činnost, utváří postoje studujících, kultivuje jejich pedagogické dovednosti a ovlivňuje celou osobnost. Koťa⁸⁶ konstatuje, že před fakultami, připravujícími budoucí učitele stojí zásadní úkol: zvládnout přípravu, organizačně-technické, ale i personální zajištění praxí na dobře vybraných fakultních školách, ale i propracování systému vyhodnocení a kritického zpracování praktických aktivit.

Větším sepětím teorie a praxe v učitelské přípravě se zabývá Švec.⁸⁷ Podle tohoto autora je pedagogická praxe většinou založena na pozorování pedagogické reality ve školách a na pedagogických výstupech, při nichž se studenti učitelství učí vyučovat žáky v reálných podmínkách třídy. I mezi mnohými vzdělavateli budoucích učitelů ještě stále přetrvává domněnka, že studenti, kteří ještě nedisponují pedagogickými zkušenostmi, mohou při hospitacích „něco“ vidět, slyšet a tím poznat a pochopit, jak má výuka vypadat. Toto poznání pak aplikují při vlastních pokusech vyučovat. Ve skutečnosti jde ale o nápodobu, reprodukcii určitého výsledku, tedy něčeho „nevlastního“.

Švec⁸⁸ upozorňuje na to, že pozorování výuky a hraní rolí nemůže nahradit autentické ponoření studentů do učitelské profese, na kterou se připravují. Švec klade požadavek na sdílení tacitních znalostí studenta se vzdělavatelem. Tacitní znalosti jsou osobní, individuální znalosti, které vznikají na základě zkušeností subjektu, jsou procedurální, ale navenek jen obtížně vyjádřitelné a utvářejí se jen s malou pomocí druhých nebo zcela bez této pomoci. V pedagogické přípravě si je student učitelství osvojuje řešením praktických situací. Pokud uvažujeme o sdílení tacitních znalostí, máme na mysli, že ve dvojici nebo ve skupině více subjektů se řeší problém nebo dochází k učení různě zkušených jedinců. Rozvoj a tedy i zdokonalování tacitních znalostí studentů předpokládá, že jsou tyto znalosti zexplicitněny. Nástrojem zexplicitnění je sebereflexe, ta ale sama o sobě nestačí k tomu, aby si student uvědomil, jak jeho činnost vypadá a jak ji lze zlepšit. K tomuto cíli lze dospět právě sdílením zkušeností a tacitních znalostí studentů s kolegy a vzdělavatelem učitelů, tj. např. fakultním učitelem, učitelem pedagogické praxe nebo oborovým didaktikem.⁸⁹

⁸⁶ KOŤA, J. Traktát o vybraných problémech teorie a praxe v oblasti pedagogických věd. *Pedagogická orientace*, roč. 22, č. 3, 2012, s. 336–352. ISSN 1211-4669.

⁸⁷ ŠVEC, V. Ohlédnutí za desetiletým vývojem pedagogické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 2005, č. 4, s. 31–43. ISSN 1211-4669.

⁸⁸ ŠVEC, V. Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, roč. 22, č. 3, 2012, s. 387–402. ISSN 1211-4669.

⁸⁹ tamtéž

Pedagogická praxe je nejčastěji definována jako učení učit, jako učení situací pro budoucí učitele v učitelském vzdělávání, které jsou systematicky konfrontovány s možnou praxí, konkrétními činnostmi vyučování a řízením třídy ve škole, vedenými speciálními lektory a cvičnými učiteli.⁹⁰

Pedagogickou praxi lze také definovat jako získávání dovedností přímo spojených s vyučovacím procesem. Umožňuje studentům rozvíjet jejich vlastní vyučování jako formu experimentování. Praxe se stává příležitostí k povzbuzení schopnosti a ochoty aktivně aplikovat teorii v praxi. Z jiného pohledu je praxe definována jako část studia, která je ovlivňována zkušenými učiteli odpovědnými za praktický výcvik.⁹¹ Jejich vedení může probíhat různými formami.

Šimoník⁹² chápe pedagogickou praxi jako neoddělitelnou součást pregraduální přípravy učitelů, která je ale jen jednou z etap v praktické přípravě učitele, neboť nelze v praxi nacvičit vše, co je od učitele v praxi očekáváno. Praktickou přípravu budoucích učitelů nelze podle tohoto autora postavit jen na „výcviku“. Pedagogická praxe by měla být disciplínou integrující teoretickou a praktickou složku učitelské přípravy, protože teoretická příprava vede ke kultivaci teoretického myšlení, nikoliv jen k utváření teoretických poznatků.

Na základě uvedených definic je možné konstatovat, že pedagogická praxe je především příležitostí k tomu, aby student mohl využít získané teoretické vědomosti, ověřit si své didaktické dovednosti a postupně si ověřovat své individuální koncepce výuky. Nezbytným předpokladem pro to, aby dokázal využít zkušenosti, které se mohou stát v budoucnu významným zdrojem jeho pedagogických dovedností, je jejich důkladná a kompetentní analýza ze strany učitelů, kteří vedou praxi, a studentova sebereflexe.

⁹⁰ NEZVALOVÁ, D. *Pedagogická praxe v počáteční přípravě učitelů přírodovědných předmětů a matematiky pro střední školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007.[online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [datum citace 20. 3. 2016.] Dostupné na: <http://www.upol.cz/vup>

⁹¹ NEZVALOVÁ, D. *Pedagogická praxe v počáteční přípravě učitelů přírodovědných předmětů a matematiky pro střední školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007.[online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [datum citace 20. 3. 2016.] Dostupné na: <http://www.upol.cz/vup>

⁹² ŠIMONÍK, O. (2005) Pedagogická praxe – připomínky k jejich organizaci a průběhu, náměty na jejich zefektivnění. In HAVEL, J. JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů. Sborník z mezinárodního pracovního semináře*. Brno : MU, 2005, s. 48–53. ISBN 80-210-3884-5.

Skutečně kvalitní je „*taková pedagogická praxe, v rámci níž je u studentů učitelství podporován proces učení*“, přičemž tento proces je „*méně závislý na tom, co studenti učitelství vidí a více závislý na tom, jakým způsobem viděné reflektují.*“⁹³

2.3.3 Modely přípravy učitelů

V odborné literatuře jsou popisovány modely, které se vztahují k obsahovému zaměření a pojetí praxe. Respektovaným modelem přípravy učitelů v dnešní době je **reflektivní model**. Odpovídá požadavkům současné dynamicky se rozvíjející společnosti a zrychlenému postupu nárůstu vědeckých poznatků. Reflektivní model respektuje jak komplexnost situace, tak kompetence praktikujícího profesionála čili učitele.

Dalším modelem praxe, který umožňuje integraci teorie a praxe je **tzv. model realistického vzdělávání učitelů**. Vychází z teze, že realistické vzdělávání budoucích učitelů začíná od konkrétních pedagogických problémů, s nimiž se studenti setkávají v reálné školní praxi. Na základě reflexe těchto problémů postupně dochází ke konceptualizaci studentských zkušeností. Z tohoto modelu je také zřejmé, že reflexí pedagogických zkušeností studentů a jejich teoretickým zdůvodňováním a zobecňováním se postupně utvářejí pedagogické znalosti budoucích učitelů.⁹⁴ Jedná se vlastně o syntézu, integraci pedagogické teorie a praxe.

V souvislosti s výukou cizích jazyků uvádí S. Hanušová⁹⁵ další modely učitelské přípravy. Jedná se o modely „imitativní“, „aplikované vědy“ a „reflektivní“. V **imitativním modelu** hraje klíčovou roli imitace. Byl využíván do poloviny minulého století, tj. v době, kdy se dalo počítat pouze s relativně malými změnami v oblasti výchovy a vzdělávání. Autorka uvádí, že ještě dnes je v evropském kontextu obhajován. Cituje O’Hearu, který např. tvrdí, že „*základem dobrého vyučování jsou znalosti a kladný vztah k vyučovanému předmětu*

⁹³ In BENDL, S., KUCHARSKÁ, A. a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, s. 23. ISBN 978-80-7290-366-5.

⁹⁴ ŠVEC, V. Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, roč. 22, č. 3, 2012, s. 387–402, s. 388. ISSN 1211-4669.

⁹⁵ HANUŠOVÁ, S. *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů*. In Sborník prací pedagogické fakulty Masarykovy univerzity č. 187; Řada pedagogiky a psychologie č. 24, Brno, 2005. ISBN 80-210-3884-5.

a mistrovství v praktických vyučovacích dovednostech... Toho prvního se dosáhne studiem daného předmětu, toho druhého praktickou činností, na kterou někdo zkušenější dohlíží“⁹⁶

V padesátých letech 20. století docházelo k rozvoji **modelu aplikované vědy**. Tento model vychází z předpokladu, že veškeré problémy praxe mohou být vyřešeny aplikováním nejnovějších teoretických poznatků získaných empirickým výzkumem. Pedagog (učitel), své problémy neřeší samostatně, ale ve spolupráci s odborníky, kteří aktualizují jeho vědomosti v rámci jeho odbornosti. Tento model omezuje učitelovu autonomii a činí ho odpovědným za jeho případné neúspěchy. Jsou totiž přičítány tomu, že nesprávně pochopil nebo nesprávně aplikoval vědecké poznatky.⁹⁷

Problémům vztahujícím se z různých hledisek ke koncipování a realizaci profesní přípravy budoucích učitelů se věnovali a dále věnují jak pedagogové zabývající se teoretickými východisky, tak pedagogové v praxi. Vychází řada studií v zahraničí i u nás (Korthagen, 1985, 2011; J. Solfronk, 1999; Švec, 1999; Spilková, 1997, 2004; Urbánek 2005; Nezvalová, 2007; Spilková, Vašutová, 2004, 2008).

Konkrétní pojetí praxe a její implementace v rámci studijního programu závisí do značné míry na celkovém pojetí modelu učitelské přípravy. To ovlivňuje jak obsahové zaměření pedagogické praxe, tak její organizační začlenění do studijního plánu. Podstatnou roli v současnosti hraje strukturace učitelského studia i model, podle kterého je příprava realizována. Např. zda vychází ze souběžného nebo následného modelu.

V **souběžném modelu** zahrnuje od počátku studium jedné nebo dvou aprobační a zároveň teoretickou a praktickou pedagogickou přípravu. Student učitelství souběžně studuje vybrané aprobační předměty a kurzy učitelských kompetencí. V případě **následného modelu** získá student nejprve odbornou kvalifikaci v daných předmětech a až před dokončením nebo po dokončení první úrovně terciárního vzdělání v oboru následuje profesní pedagogické studium. Student učitelství nejprve studuje aprobační předměty (bakalářské studium) a následuje studium pedagogických dovedností. Pro pedagogické fakulty v České republice byl až do zavedení strukturovaného studia typický souběžný model vzdělávání učitelů.

⁹⁶ HANUŠOVÁ, S. *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů*. In Sborník prací pedagogické fakulty Masarykovy univerzity č. 187; Řada pedagogiky a psychologie č. 24, Brno, 2005. ISBN 80-210-3884-5.

⁹⁷ Tamtéž.

2.4 Současná podoba pedagogicko-psychologické praxe na pedagogických fakultách v Praze a Bratislavě

2.4.1 Současná podoba pedagogicko-psychologické praxe na PedF UK v Praze

Systém strukturovaného studia, ke kterému Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy přistoupila v akademickém roce 2006/2007, významně ovlivňuje i pojetí praxí. Zákon o pedagogických pracovnících z r. 2005 jasně definuje, že plně kvalifikovaným učitelem je absolvent magisterského studia. Z tohoto požadavku také vycházely nové akreditace. Do bakalářského stupně studia nebyly zařazeny souvislé oborové praxe, ale pouze Orientační praxe. Praxe pedagogicko-psychologická a praxe souvislé jsou součástí až navazujícího magisterského studia.

Orientační praxe

Předmět Orientační praxe je součástí univerzitního základu. Cílem této praxe je jednak motivovat studenty k pokračování v navazujícím magisterském studiu a zároveň formou společných návštěv poznat zařízení, kde mohou studenti pracovat jako budoucí absolventi bakalářského studia. V průběhu semestru studenti v malých skupinkách (cca 20 členů) navštíví různá školská i jiná zařízení. Seznamují se s reálnými podmínkami např. na základních školách, na středních školách, tak i v zařízeních pro trávení volného času, v neziskových organizacích, které spolupracují na poli volnočasových aktivit i v zařízeních pro náhradní rodinnou péči. Praxe je zakončena reflexním seminářem.

Pedagogicko-psychologická praxe s reflexí

Další praxí, jež je součástí pedagogicko-psychologické přípravy je Pedagogicko-psychologická praxe. Studenti ji realizují v rámci navazujícího magisterského studia. Skládá se ze tří částí:

- Pedagogicko – psychologické praxe;
- pedagogické reflexe pedagogicko-psychologické praxe;
- psychologické reflexe pedagogicko-psychologické praxe.

Pedagogicko-psychologická praxe a její pedagogická reflexe probíhají přímo na škole. Většinou jde o školy, kterým byl udělen statut Fakultní škola Pedagogické fakulty UK v Praze. Školy, které nejsou fakultními, ale praxe na nich probíhá, jsou označeny jako školy

spolupracující. Pedagogicko-psychologickou praxi a její pedagogickou reflexi garantují vyučující Katedry pedagogiky. Zajišťují praxi jak po stránce organizační, tak po stránce obsahové. Úzce přitom spolupracují s vedením fakultních škol a s fakultními učiteli.

Pro praxi na jedné škole jsou studenti rozděleni do dvanáctičlenných skupin. Obsahové zaměření praxe je určeno pedagogickými a psychologickými úkoly, jejichž zadání je zformulováno v portfoliu. Na konečné podobě portfolia se podíleli vyučující katedry pedagogiky a katedry psychologie. Praxe probíhá 8 týdnů, v jejichž průběhu jsou studenti na školách cca 4 hodiny vždy jeden den dopoledne. Bohužel, tato praxe je na 4 týdny přerušena souvislou praxí. Student tedy ve škole stráví přibližně 8 dopolední (z dvanáctitýdenního semestru).

Během tohoto typu praxe se studenti seznamují s různými pojetími výuky, s reálným provozem školy, s učitelskou profesí a náplní práce učitele, s rolí učitele a žáka ve výchovně vzdělávacím procesu. Mají příležitost seznámit se s činností výchovného poradce, metodika prevence, případně speciálního pedagoga nebo školního psychologa.

Učitelé Katedry pedagogiky spolu se studenty navštěvují vybrané vyučovací hodiny, reflektuje pozorované jevy, konzultují s nimi úkoly, které v průběhu praxe řeší, případně zprostředkovávají komunikaci s vedením školy a fakultními učiteli. Každý druhý týden probíhá na škole seminář pedagogické reflexe. Psychologická reflexe probíhá na fakultě a jejím garantem je Katedra psychologie.

Výstupním materiálem z předmětu Pedagogicko-psychologická praxe je portfolio, dokument, který mapuje jednak průběh aktivit studentů v průběhu praxe, jednak poskytuje zpětnovazební informace pro garanta praxe. V průběhu let byl na základě získávané zpětné vazby od studentů, fakultních učitelů i učitelů, kteří praxi garantují, již několikrát inovován a aktualizován.

Souvislá oborová praxe

Souvislá oborová praxe I probíhá na základní škole v obou aprobačních předmětech, a to v každém z nich 2 týdny, tj. celkem 4 týdny. Obsahově ji vedou oboroví didaktici či garanti oborových praxí z jednotlivých kateder. Studenti realizují praxi ve školách, které jsou určeny jednotlivými katedrami.

Souvislá praxe II probíhá většinou na středních školách, a to ve 3. semestru navazujícího studia. Hodinová dotace je 20 hodin pro každý semestr. Škola je přednostně

vybrána z aktuálního seznamu fakultních škol pedagogické fakulty, a to vždy po dohodě s vedením školy. Praxi lze výjimečně realizovat i ve škole, která není fakultní školou, například v místě bydliště studenta.

Studenti konají praxi nejlépe ve dvoučlenných skupinách pod vedením fakultních učitelů. Garant praxe – oborový didaktik – praxi obsahově řídí, praxe se pokud možno osobně účastní a realizuje se studenty hospitací a následnou reflexi. Po ukončení praxe je (na jednotlivých katedrách) realizován s celou skupinou studentů pod vedením garanta praxe reflektivní seminář.

První den praxe se studenti seznámí s prostředím školy a s fakultním učitelem, který je bude praxí provádět. Vypracují s fakultním učitelem plán hospitací a rozvrh vlastních vyučovacích hodin. Nejprve student hospituje v hodinách fakultního učitele, a to minimálně 3 hodiny na počátku praxe a 1 hodinu před zahájením vlastních výstupů v každé třídě, případně ve všech výstupech spolužáka, který praktikuje u téhož učitele. Po hospitaci následuje rozbor vedený fakultním učitelem. Následují samostatné výstupy ve vyučovacích hodinách, jejichž doporučený rozsah je polovina úvazku, tj. přibližně 10 hodin týdně. Po všech výstupech následují důkladné rozborů pod vedením fakultního učitele, ev. didaktika oboru, který byl na hodině přítomen.

Vedle hospitací ve výuce probíhá i tzv. **asistentská praxe**, jejímž smyslem je spolupráce studenta s učitelem při přípravě výuky, učebních pomůcek, didaktické techniky, kontrole žákovských sešitů, opravách písemných prací, popř. může student vést určité úseky vyučovacích hodin a vykonávat další činnosti podle pokynů učitele.

Samostatná práce studentů dále zahrnuje:

- vyhledávání a studium odborné literatury;
- studium pedagogické dokumentace, individuálních vzdělávacích plánů žáků;
- pořizování záznamu z hospitací u učitele a ostatních studentů;
- písemné přípravy na samostatné výstupy;
- záznam z navštíveného jednání předmětové komise;
- záznamy dalších činností (třídnická hodina, výchovné poradenství, prevence rizikového chování ad.).

Středisko praxí

Středisko praxí je samostatné oddělení, které by mělo metodicky vést všechny praxe na pedagogické fakultě a organizačně je zajišťovat. Úkoly, které by měl tento útvar zajišťovat, je možné shrnout do třech oblastí:

- V první řadě je to oblast koncepční přípravy všech forem praktické přípravy budoucích učitelů realizovaných na fakultě. Pro zpracování a inovaci koncepcí praxe musí středisko praxe získávat relevantní informace o konkrétním průběhu praxí. Přitom je nezbytná spolupráce s garanty praxí na jednotlivých katedrách, s fakultními učiteli, popřípadě s vedením fakultních škol.
- Další oblastí je administrativní činnost spojená s časovou koordinací jednotlivých praxí, s realizací spolupráce s fakultními školami po formální stránce.
- V neposlední řadě je středisko praxí zodpovědné za přípravu rozpočtu pro finanční zajištění realizovaných praxí a za agentu související s proplácením odměn fakultním učitelům.

Fakultní škola

Pedagogická fakulta si během let vytvořila velmi kvalitní síť fakultních škol. Vzhledem k charakteru studia na pedagogické fakultě se jedná o školy mateřské, základní, střední i speciální. Fakultní školy jsou vybírány na základě stanovených kritérií. Fakultní škola je školou, která svojí úrovní a zaměřením vytváří optimální podmínky pro praxi studentů a to jak svým zázemím materiálním, tak především personálním. Fakultní školy často s pedagogickou fakultou spolupracují na úrovni výzkumných projektů a podobně. Pedagogická fakulta naopak poskytuje teoretickou základnu a fakultní školy podporuje nabídkou různých vzdělávacích kurzů pro jejich učitele. Pro školu označení fakultní škola znamená určitou prestiž a posiluje pozici těchto škol ve stále větším konkurenčním prostředí, na druhou stranu přináší často zásah do organizace výuky a velké zatížení fakultních učitelů.

Fakultní učitel

Se vznikem fakultních škol se začal spontánně používat i termín fakultní učitel. Výběru fakultních učitelů se Pedagogická fakulta UK věnovala dlouhodobě. Teoreticky měl být fakultní učitel dostatečně pedagogicky a didakticky erudovaný. Ukázalo se, že však nestačí při výběru fakultních učitelů přihlížet jen k jejich odborným kvalitám, ale také k jejich schopnosti a ochotě věnovat se náročné práci s vedením adeptů učitelství.

K rozvoji specifických kompetencí, které vyžaduje práce fakultních učitelů, bylo v roce 1995 pod garancí Katedry pedagogiky realizováno jejich další vzdělávání. Jeho obsah byl zaměřen na následující témata:

- metody aplikovaného pedagogického výzkumu na škole;
- problémy komunikace a diagnostiky;
- moderní didaktické směry a otázky školního hodnocení;
- kurikulární pojetí výuky;
- psychologické aspekty výuky.

Kurzy si vybírali učitelé podle svého zájmu. Studium bylo zakončeno zkouškou, složenou z ústní části a obhajoby závěrečné práce, ve které měli propojit získané teoretické znalosti se zkušenostmi z praxe. Konečným výstupem studia mělo být udělení certifikátu „statut fakultní učitel“. Absolvování kurzu tedy mělo pro učitele dvojí význam. Jednak získali kompetence, které je opravňovaly k vedení studentů v průběhu praxe, a současně se stali externími spolupracovníky pedagogické fakulty. V rámci uvažovaného kariérního systému učitelů se tento statut jevil jako nová forma specializace. Ovšem kariérní řád pro učitele nebyl realizován a ani do dnešního dne otázka kariérního růstu učitelů nebyla vyřešena. Realitou zůstává, že prvořadým kritériem při výběru fakultních učitelů je ochota se studenty pracovat.

V roce 2010 byl v souvislosti s řešením výzkumného záměru „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání“ akreditován kurz pro další vzdělávání fakultních učitelů. *„Cílem kurzu je vybavit účastníky vědomostmi a dovednostmi, které jsou nezbytné pro úspěšné vykonávání funkce fakultního učitele na základní nebo střední škole. Především jde o důkladnou orientaci účastníků v problematice vedení studentů učitelství na pedagogické praxi, o tříbení jejich didaktických dovedností. Těžiště kurzu spočívá v kultivaci těch profesních kompetencí, které dotvářejí zkušeného a kvalifikovaného učitele profesionála, jenž*

*je připraven pro participaci na vysokoškolském vzdělávání budoucích učitelů. Očekává se od něj, že bude schopen kooperace s ostatními učiteli fakultní školy, ale i s oborovými didaktiky příslušných kateder fakulty“*⁹⁸ Kurz byl veden prezenční formou, ve čtyřhodinových blocích se fakultní učitelé vzdělávali v těchto oblastech:

- aktuální otázky obecné a školní pedagogiky;
- kapitoly z vysokoškolské pedagogiky;
- inovace ve školním vzdělávání;
- didaktické praktikum;
- práce se začínajícími učiteli;
- organizace a administrace činností fakultního učitele;
- pedagogická praxe z hlediska managementu fakultní školy.

Těžištěm celého vzdělávacího cyklu byla závěrečná reflexe, která měla vyhodnotit vstupní očekávání účastníků a porovnat ho s realitou. Zpětná vazba od účastníků kurzu byla pozitivní. K otevření dalšího běhu již nedošlo. Jako důvod nezájmu uváděli fakultní učitelé přílišné pracovní vytížení.

Oblast administrativní podpory předmětu Pedagogicko – psychologická praxe

Nedílnou součástí podpory Pedagogicko-psychologické praxe je znalost aktuální školské legislativy, vytvářející zákonný rámec přípravy budoucích učitelů.

Výstupním materiálem praxe je portfolio studenta (viz Tabulky 1–3). Jeho koncepce je výsledkem spolupráce vyučujících kateder pedagogiky a psychologie. Jde o pedagogický dokument, který v sobě spojuje funkce normotvorné, reflektivní a hodnotící. Podporuje zřetelné a srozumitelné formulování cílů výuky, předkládá jasné konkrétní úkoly, je inspirativním návodem k jejich plnění a vytváří předpoklady pro věcné posouzení a maximálně možné objektivní hodnocení. Výběr a konkrétní a přesná formulace zadání jednotlivých úkolů včetně kritérií pro jejich hodnocení jsou jedním z faktorů řízení praxe. Součástí zadání úkolů je i charakteristika tzv. výstup (např. s konkrétními požadavky na

⁹⁸ Kurz pro vzdělávání fakultních učitelů. Akreditační spis č. j.: 10460/2010-25-296

strukturu splněného úkolu, počet normostran) a kritéria jeho hodnocení (např. v pedagogické části portfolia je to obsah hospitačních záznamů, způsob interpretace pozorování, obsah diskuse – způsob analytického porovnání a hodnota teoretické reflexe). Portfolio je určeno v první řadě studentům, ale samozřejmě pro optimální průběh praxe je nezbytné, aby se s jeho obsahem seznámili i fakultní učitelé.

Následující tabulky ukazují jednak tematické zaměření úkolů, jednak bodové ohodnocení, které je závislé na kvalitě jejich zpracování.⁹⁹

Tabulka 1 Přehled požadavků ke klasifikovanému zápočtu: Pedagogika

č. úkolu	zaměření úkolu	max. počet bodů
1	Pedagogická komunikace a strategie vyučování	25
2	Pedagogická práce vyučujících se zaměřením na vybrané aspekty (volitelně 1 úkol)	20
2. A	Primární prevence rizikového chování dětí a mládeže	
2. B	Začleňování žáků cizinců	
2. C	Specifika práce třídního učitele	
2. D	Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	
3	Závěrečná reflexe „Význam pedagogicko-psychologické praxe pro můj profesní rozvoj“	5
Celkem	Pedagogická část	50

Tabulka 2 Přehled požadavků ke klasifikovanému zápočtu: Psychologie

č. úkolu	zaměření úkolu	max. počet bodů
4	Mikrosituace	10
5	Žák jako individualita (volitelně)	20
1. A	Komplexní charakteristika žáka	
2. B	Zapojení žáka do výuky	
3. C	Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	
6	Třída jako sociální skupina (volitelně)	20
4. A	Vztahy ve skupině	
5. B	Učitelská role při vedení skupiny	
6. C	Interakce vyučujících a skupiny	
Celkem	Psychologická část	50

Celkový výsledek hodnocení Pedagogika + Psychologie	max. 100 bodů
--	----------------------

⁹⁹ Portfolio. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [5.2.2015]. Dostupné na: <https://dl1.cuni.cz/course/view.php?id=3515>

Tabulka 3 Celkový výsledek hodnocení úkolů A + B

Hodnocení	100–90 výborně
Pozn.: Předpokladem udělení klasifikovaného zápočtu je doložení docházkového listu na praxi	89–78 velmi dobře
	77–66 dobře
	65–0 nesplněno

Výběr povinně volitelných úkolů z pedagogiky a psychologie vychází z konkrétních podmínek fakultní školy, student by je měl vždy konzultovat s učiteli dané školy a současně i s vyučujícími fakulty, kteří vedou reflektivní semináře k praxi.

Stávající podoba portfolia samozřejmě není neměnná. Dokument je upravován podle výsledků analýzy předmětu Pedagogicko-psychologické praxe. K poslední úpravě do současné podoby došlo v letním semestru akademického roku 2013/2014.¹⁰⁰

Oblast technické podpory předmětu Pedagogicko-psychologická praxe

Všem subjektům podílejícím se na realizaci Pedagogicko-psychologické praxe pomáhají zvládat náročné úkoly i prvky a systémy technické podpory. Jedním z nich je Moodle, který představuje pomocný systém k online podpoře Pedagogicko-psychologické praxe. Stal se potřebným a užitečným nástrojem k lepší prezentaci, komunikaci a orientaci v problematice předmětu. V systému najde student vytvořené kurzy s konkrétním výukovým a informačním obsahem. Pedagogické úkoly jsou zadávány v režimu příslušných studijních skupin. Studenti se po zápisu stávají automaticky členy dané skupiny, v níž pak – společně se svým pedagogem – pracují. Vzniklo tak autentické a diferenciované studijní prostředí, které všem účastníkům umožňuje lepší komunikaci a studium. Studenti si v něm jednoduchým způsobem najdou zadání konkrétních úkolů z pedagogiky a psychologie (jako tomu bylo již v portfoliu) a návrhy doplňujících materiálů k jejich splnění. Je zřejmé, že systém Moodle vytváří významné interaktivní výukové prostředí, ve kterém všichni jeho účastníci rychle najdou potřebné údaje a mohou s nimi pracovat a spolupracovat. Jde o prostor i možnost pro vzájemné sdílení faktů, úkolů, myšlenek a znalostí.

¹⁰⁰ Portfolio. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [5.2.2015]. Dostupné na: <https://dl1.cuni.cz/course/view.php?id=3515>

Dalším zdrojem informací, které umožňují orientovat se v prostředí dané školy, kde praxe probíhá, jsou např. webové stránky příslušné školy. Studenti zde najdou, harmonogram školního roku, zákonné normy a závazné pedagogické dokumenty, pedagogickou dokumentaci školy, školní vzdělávací program, stejně jako zápisy z tematických seminářů s vedením školy, výchovným poradcem a dalšími odborníky. Student by měl do splnění konkrétních úkolů promítnout i výsledky svého pozorování v konkrétním školním prostředí – charakter a atmosféru výuky a dalších školních aktivit, výsledky rozhovorů s pedagogickými pracovníky školy a žáky, vlastní postřehy např. při vykonávání dozoru nad žáky, při učitelově přípravě na výuku v kabinetu, při setkání s rodiči atd.

2.4.2 Současná podoba pedagogicko-psychologické praxe na PedF Univerzity Komenského v Bratislavě

Na Pedagogické fakultě Univerzity Komenského je garantem pedagogického základu oboru učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů a odborných předmětů v současné době Katedra pedagogiky a sociální pedagogiky. Participuje na zabezpečení pedagogického základu oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ, učitelství pro speciální školy a zabezpečuje a realizuje studium specializace pedagogika. Studium v tomto oboru je orientováno poměrně široce, součástí je hlubší pohled do samotného oboru a posílení teoretického a vědecko-výzkumného aspektu. Při studiu je důraz kladen nejen na vyučování pedagogiky na školách, ale i na činnost metodickou, manažerskou a vědecko-výzkumnou v oblasti školství a výchovy a vzdělávání vůbec.

Při výuce studentů plní Katedra pedagogiky a sociální pedagogiky tyto další úkoly:

- zabezpečuje studium pedagogického základu v oboru učitelství akademických předmětů a v oboru učitelství uměleckých předmětů;
- zabezpečuje studium specializace (studijního programu) pedagogika, který je orientován na přípravu učitelů pedagogiky a na přípravu pracovníků pro pedagogický výzkum, metodických pracovníků a pracovníků pro školskou správu;
- participuje na výuce v oboru předškolní a elementární pedagogika;
- participuje na výuce v oboru speciální pedagogika;
- zabezpečuje bakalářské studium pro mistry odborné výchovy a realizuje značnou část výuky jednotlivých disciplín tohoto studia;

- zabezpečuje doplňující pedagogické studium pro učitele středních zdravotnických škol;
- participuje na doplňujícím pedagogickém studiu pro vychovatele škol a školských zařízení;
- zabezpečuje specializační studium přípravy vedoucích pedagogických pracovníků.¹⁰¹

Bakalářské studium

Hospitační pedagogická prax A

V prvním semestru bakalářského studia si studenti zapisují předmět Teoretické základy výchovy. Tento předmět by měl studenty vybavit teoretickými znalostmi k absolvování následné hospitační praxe, kterou si studenti zapisují v letním semestru 1. ročníku. V některých případech si student může Hospitační praxi plnit i současně s předmětem Teoretické základy výchovy. Tato praxe má podtitul analýza výchovné činnosti a probíhá v pátek dopoledne po dobu 5–7 týdnů tak, aby studenti měli 20 náslechové hodiny. Pro studenty jiných fakult, kteří si doplňují pedagogickou kvalifikaci, se praxe vypisuje v bloku.

Studenti by měli hospitační praxi absolvovat u vyučujícího (metodika praxe), u kterého měli zapsaný předmět Teoretické základy výchovy. Metodik praxe se se studenty setkává ještě před zahájením praxe a seznámí je s požadavky k jejímu plnění. Na webových stránkách je studentům k dispozici ke stažení vzor pedagogického deníku a rozpis praxí, ze kterého studenti, rozdělení do skupin po šesti, zjistí, na jakou cvičnou školu byli přiděleni. Některé základní školy jsou ochotny vzít i dvě skupiny, vždy záleží na domluvě.

Studenti po absolvování praxe odevzdávají pedagogický deník zpracovaný na základě jasně nastavených parametrů. Jeho první částí je docházkový list. Tuto formalitu sleduje i cvičná škola, na které studenti plní hospitační praxi. Další částí je reflexe, jež je tvořena těmito položkami:

¹⁰¹ Webové stránky Katedry pedagogiky a sociální pedagogiky PedF UK v Bratislavě. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [datum citace 20. 3. 2016.] Dostupné na: <https://www.fedu.uniba.sk/sucasti/katedry/katedra-pedagogiky-a-socialnej-pedagogiky/>

- **úvod:** charakteristika školy, pocity studenta před nástupem do školy, z čeho měl obavy apod.;
- **hlavní část:** jak probíhala praxe ve škole, jaká byla atmosféra v učitelském sboru a ve třídách, kde studenti konali svoje náslechy, popis výchovných situací ve třídě, řešení rizikového chování dětí a mládeže;
- **závěr:** přínos pedagogické praxe pro studenta, návrhy na změny, doporučení.

Další součástí pedagogického deníku je 20 pozorovacích archů. Každou hodinu student zaznamenává na jeden arch. Ten má jasně danou strukturu a je rozdělen na čtyři části:

- První část se týká výchovného procesu. Studenti mají zapsat cíl výchovy ve vyučovací hodině, mají popsat respektování výchovných zásad ze strany učitele, popsat obsahové prvky výchovy atd.;
- Druhá část pozorovacího archu se týká osobnosti učitele, např. jaký měl přístup k žákům, jaké osobnostní vlastnosti studenti u učitele vyzorovali atd.;
- Třetí část archu se týká třídy. Studenti mají popsat atmosféru vyučovací hodiny, mají pozorovat vztahy mezi žáky ve třídě, a popsat celkový dojem ze třídy;
- Čtvrtá část se týká konkrétních výchovných situací, úkolem studentů je zaznamenat postup učitele při jejich řešení a zaujmout vlastní stanovisko.

Po skončení praxe studenti zašlou svoje pedagogické deníky vyučujícímu, u kterého mají praxi zapsanou. Ten jejich práce zkontroluje a zapíše zápočet. Vyučující by měli cvičné školy alespoň jednou v jejím průběhu navštívit. To se však neděje, metodik praxe reflexi se studenty nerealizuje a žádné další setkání již s nimi již nemá.

Hospitačná pedagogická prax B

Ve druhém ročníku bakalářského studia si studenti zapisují v rámci univerzitního základu předmět Obecná didaktika. Po jeho splnění nebo zároveň s ním si zapisují i předmět Hospitační praxe B.

Cílem tohoto předmětu je podle sylabu umožnit studentům sledovat výchovně vzdělávací proces z pohledu budoucího pedagoga. Během návštěv školy studenti pozorují pedagogický výkon učitelů, na základě teoretických poznatků z předmětu Obecná didaktika analyzují výchovně vzdělávací proces v celé jeho šíři a v závěrečném hodnocení formulují svůj vlastní

názor. Tato praxe by měla studentům umožnit sledovat didaktické jevy v reálných podmínkách školy se zaměřením na organizační a metodickou variabilitu vyučovacího procesu různých vyučovacích předmětů a různých učitelů. Zároveň umožňuje sledovat způsob realizace vyučovacího procesu, využívání organizačních forem vyučování, didaktických prostředků, komunikaci mezi učitelem a žákem, tvořivost a celkovou atmosféru ve třídě.

I v tomto předmětu mají studenti k dispozici vzor pedagogického deníku. Jeho součástí je protokol o vykonání hospitační pedagogické praxe B, důležitý pro potvrzení každé pozorovací hodiny. Následuje vzor deseti pozorovacích archů, které student vyplňuje dvakrát, protože celkový počet pozorovacích hodin je 20. První dva pozorovací archy se týkají sledování pedagogické komunikace. Student má při své práci kódováním čárkami zaznamenávat výskyt celé řady projevů jak ze strany učitele, tak ze strany žáka. Například má sledovat, jak učitel v hodině akceptuje žákovy pocity, zda chválí a povzbuzuje, akceptuje myšlenky žáka nebo je rozvíjí, jak klade otázky, vysvětluje, dává pokyny nebo příkazy, kritizuje nebo prosazuje vlastní autoritu. U žáka pak zaznamenává takové projevy jako, jak a zda odpovídá, hovoří spontánně atd.

Třetí arch se týká pozorování žáků ve třídě. Student do tabulky zaznamenává výskyt nebo absenci uvedených jevů. Například: Vstávají žáci na začátku hodiny? Mají žáci pevný zasedací pořádek? Pracují ve skupinách? Pomáhají jeden druhému? Snaží se napovídat? Hlásí se zvednutím ruky? Oslovují učitele kdykoliv? Jsou potichu, když učitel začne hovořit? Přestanou se svojí činností, když začne učitel mluvit? Pohybují se volně po třídě? Odcházejí ze třídy? Dělají si vlastní poznámky? Opisují z tabule? Mají v pořádku sešity, pera a podobně? Mohou si pomůcky půjčovat? Podle uvedených hledisek student následně zhodnotí a porovná chování žáků u různých učitelů a sepisuje i určitá doporučení ke zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu.

Čtvrtý pozorovací arch slouží k zaznamenávání otázek ve vyučovací hodině (opět převzato z publikace P. Gavory.¹⁰² Pozorovací arch pátý až osmý je klasickým časovým snímkem vyučovací hodiny, student po pěti minutách zapisuje dění ve třídě. Devátý a desátý pozorovací arch je zaměřen na vyučovací hodinu jako takovou, na její typ a využití organizační formy. Student se snaží zachytit cíl hodiny – zda ho učitel jasně formuluje, zda je adekvátní, zda s ním učitel pracuje i při závěrečném hodnocení hodiny. Dále se student

¹⁰² GAVORA, P. Učitel a žiaci v komunikácii. Bratislava: UK, 2003. ISBN 80-223-1716-0.

zaměřuje na organizaci vyučovací hodiny, na její rozdělení do jednotlivých etap, na obsahovou stránku hodiny, na výběr vyučovacích metod a uplatnění didaktických zásad.

Podstatnou částí pedagogického deníku je závěrečná reflexe praxe, ve které má student uvést všechny klady a zápory absolvované praxe, návrhy na změny v její realizaci a případná doporučení.

Navazující magisterské studium

Součástí navazujícího magisterského studia je absolvování dalších dvou typů praxí, jejich obsah ale není předmětem předkládané práce, proto se jimi nebudeme dále zabývat. Jedná se o Priebežnou pedagogickou prax A a Priebežnou pedagogickou prax B a také o Súvislou pedagogickou prax A a Súvislou pedagogickou prax B.

Organizační zajištění praxe

Organizaci všech druhů praxí, které probíhají na Pedagogické fakultě UK v Bratislavě, zajišťuje oddělení s názvem „Referát pedagogických a odborných praxí“ se sídlem na Račianské ulici, to znamená, že nemá stejnou adresu jako fakulta. Referát pedagogických a odborných praxí byl zřízen 1. 3. 2006 a jeho úkoly jsou následující:

- systematické organizování pedagogických a odborných praxí, které jsou povinnou a neoddělitelnou součástí studijních programů;
- finanční zabezpečení pro cvičné učitele a pracovníky, kteří se podílejí na praktické přípravě studentů Pedagogické fakulty UK;
- smluvní zabezpečení škol a pracovišť, na kterých se praxe realizuje.

Pedagogicko-psychologickou praxi na Pedagogické fakultě UK v Praze srovnáváme s Hospitační pedagogickou praxí A a B na Pedagogické fakultě UK v Bratislavě. Hospitační praxe probíhá ve dvou semestrech a každá část je vždy pokračováním určitého teoretického předmětu, na který by měla navazovat. Hospitační pedagogické praxe A následuje nebo je plněna současně s předmětem Teoretické základy výchovy a Hospitační pedagogická praxe B následuje nebo je plněna současně s předmětem Obecná didaktika. Dotace předmětu je v každém semestru 20 hodin. Za splnění každé z nich dostane student 3 kredity. Tato praxe je ve studijním plánu zařazena pro 1. a 2. ročník bakalářského studia.

Na bratislavské univerzitě je učitel fakulty, který má výuku předmětu pedagogicko-psychologická praxe na starosti označován jako metodik praxe. Autorka práce si není zcela jista, zda tento termín opravdu vystihuje to, čím se tento člověk zabývá.

Na Pedagogické fakultě v Bratislavě jsou v rámci hospitačních praxí používány zavedené termíny cvičná škola a cvičný učitel. Aby se škola stala cvičnou školou fakulty, měla by splňovat určité parametry kvality. Škola má s fakultou podepsanou smlouvu o spolupráci. Učitelé, kteří pracují se studenty (cviční učitelé), jsou v podobné situaci jako učitelé na Pedagogické fakultě UK v Praze. Lze říci, že cvičným učitelem je ten pedagog, který je ochoten se studenty pracovat a věnovat jim svůj čas. Studenti v rámci své praxe hospitují ve třídách v malých skupinkách po cca 5–6 studentech, součástí jejich hospitací nebývají rozhovory s výchovným poradcem ani se školním psychologem.

Na Pedagogické fakultě v Bratislavě se organizací všech praxí zabývá jeden pověřený administrativní pracovník, referent praxe, v jehož kompetenci je zajišťování kontaktu se cvičnými školami. Referent osloví cvičné školy a sestaví plán praxí a rozpis studentů na jednotlivé školy. Fakultu reprezentuje v komunikaci se cvičnými školami pouze tento pracovník. Po skončení praxí posílá na jednotlivé školy příslušnou částku peněz. Za její rozdělení pak ručí ředitel cvičné školy nebo koordinátor praxe na škole. Na bratislavské univerzitě působí metodik praxe, který je současně vyučujícím na fakultě, a jeho hlavním úkolem je zajistit obsahovou náplň hospitační praxe. Před zahájením praxe pořádá se studenty informativní schůzku, poskytne pozorovací archy pro práci ve třídách a docházkové listy (pozorovací archy jsou součástí příloh). Studenti docházejí na praxi samostatně a jsou vedeni pouze učitelem školy. Pevně je stanoven den praxe (pátek dopoledne, 3–4 vyučovací hodiny).

Materiály a podpora studentů pro konání pedagogicko-psychologické praxe

Pro splnění Hospitační praxe A a Hospitační praxe B je student povinen vést pedagogický deník. Na jeho konečné podobě se podíleli všichni metodikové jednotlivých praxí na katedře. To je ale novinka, protože až do letošního roku poskytoval studentům každý metodik praxe svoje materiály a měl také svoje specifické požadavky. Deník dostávají všichni studenti na prvním setkání.

Výzkumná část

3 Charakteristika výzkumu

Disertační práce se zabývá pregraduální přípravou učitelů a její integrální součástí-pedagogicko-psychologickou praxí. Cílem výzkumné části je komparativní studie zaměřená na analýzu a porovnání koncepce a podmínek realizace současné podoby pedagogicko-psychologické praxe na dvou pedagogických fakultách, a to v Praze a Bratislavě. Vzhledem k cíli práce jsme jako optimální formu zvolili empirický výzkum.

Úloha empirického výzkumu spočívá ve zprostředkování empiricky podloženého vědění např. o předpokladech, procesech a kontextech a o vztazích mezi nimi. *„Toto vědění může mít charakter popisu (např. o výsledcích vzdělávání), může umožnit předpovědi (např. procesů díky předpokladům) a vysvětlení (např. výsledků díky procesům, situačním podmínkám, kontextovým faktorům) nebo může obsahovat výpovědi o směřování opatření, které při daných předpokladech a kontextech mohou s velkou pravděpodobností umožnit dosažení určitých cílů.“*¹⁰³

Empirický výzkum realizovaný v pedagogice se opírá o výsledky věd o výchově, obecně a oborové didaktice, psychologie a z dosavadních teorií věnovaných danému problému. Výsledky výzkumu musejí být jeho příjemcům srozumitelné, mohou být podrobeny kritice a celý výzkum musí být opakovatelný.

Jak uvádí Hendl, výzkum je charakterizován kombinací následujících znaků:

- „ – jde o proces shromažďování údajů (dat);
- je systematický;
- problematizuje a systematizuje dosavadní znalosti;
- zahrnuje kritickou analýzu;
- vede ke zvyšování znalostí.“¹⁰⁴

Vzhledem k cíli práce a jejímu obsahovému zaměření jsme zvolili smíšený design výzkumu, který umožňuje propojit výhody kvantitativního i kvalitativního výzkumu.

¹⁰³ PRENZEL, M. Empirický výzkum vzdělávání: vystačí naše stávající přístupy zítra? Pedagogická orientace, 2012, roč. 22, č. 4, s. 475–489. ISSN: 1211-4669

¹⁰⁴ HENDL, J. *Přehled statistických metod*. Portál, 2006, s. 78. ISBN 9788073674823

Smišený design má v pedagogickém výzkumu svoji historii, i když ne tak dlouhou jako kvalitativní a kvantitativní výzkum a v současné době se jedná o samostatný směr, který odpovídá výzkumným otázkám kladeným v pedagogických vědách.

„V současnosti je smíšený výzkum chápán jako design výzkumu, kde je alespoň jeden kvantitativní aspekt kombinovaný s alespoň jedním kvalitativním východiskem (přístupem), sběrem dat a/nebo analýzou dat. Základním předpokladem je, že kvalitativní a kvantitativní přístup současně umožňují lepší pochopení výzkumného problému než pouze jeden z nich. Z výše uvedeného vyplývá, že smíšený výzkum není vhodný pro jakýkoli výzkumný problém nebo otázku, naopak výzkumný problém musí odpovídat smíšenému designu.“¹⁰⁵

Vlčková hodnotí výhody a nevýhody tohoto typu výzkumu a konstatuje, že výhody převažují. Za hlavní z nich považuje skutečnost, že nás tento typ výzkumu více nutí přemýšlet o jednotlivých rovinách výzkumu.

„Dalším z přínosů smíšeného výzkumu je, že přirozeně vede k aplikaci „nejnovějších“ postupů vhodných právě pro pedagogické disciplíny, jimž je například víceúrovňová analýza dat, sekundární analýza dat nebo kontextuální model výzkumného designu.

Tzv. víceúrovňová analýza dat, jakožto statistická technika pracuje s daty na více úrovních (např. na úrovni žáka, učební skupiny, třídy, ročníku, stupně školy, školy, typu školy, regionů a států). U podobné struktury dat lze na různých úrovních navazovat např. dalšími vhodnými kvalitativními technikami.“¹⁰⁶

Hendl uvádí, že se v posledních letech zvýšil počet výzkumných metod a přístupů používaných v pedagogickém výzkumu. *„Bohatost metod poskytuje výzkumníkovi nejenom větší možnost lépe vybrat výzkumný prostředek k zodpovězení položené výzkumné otázky, stojí také před nutností volby. Určitá výzkumná metoda nebo strategie není dobrá nebo špatná v absolutním měřítku. Je spíše natolik dobrá, jak adekvátně se hodí pro řešení daného problému.“¹⁰⁷* Současně se základní přístupy ke zkoumání sociální a pedagogické reality tj.

¹⁰⁵ VLČKOVÁ, K. Smíšený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma? In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 1–6). s. 2. Brno : Masarykova univerzita. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [datum citace 20. 3. 2016.] Dostupné na: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/vlckova.pdf>

¹⁰⁶ Tamtéž s. 4

¹⁰⁷ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum pedagogice*. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [datum citace 25. 5. 2016.] Dostupné na: <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/5/5.pdf>

kvantitativní a kvalitativní výzkum již nevymezují jako protikladná paradigmatata, ale jako komplementární přístupy.

Podstatou **kvantitativního výzkumu** je výběr jasně definovaných proměnných, sledování jejich rozložení ve zkoumané populaci a měření vztahů mezi nimi. Logické usuzování je v kvantitativním přístupu deduktivní – na počátku je existující teoretické tvrzení, které je na základě precizní operacionalizace převedeno do hypotéz nebo výzkumných otázek a následně ověřováno. Výstupem výzkumu je ověření určité hypotézy – výzkumné otázky či teorie. Takto provedený výzkum umožňuje zobecnění získaných výsledků a formulování obecně platných pravidel.¹⁰⁸

„Kvantitativně orientovaný výzkum v pedagogice můžeme vymezit jako záměrnou systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy. Jednotlivé pedagogické jevy jsou přitom zachycovány na základě měření.“¹⁰⁹

Výsledky kvantitativních výzkumů lze zobecnit na cílovou populaci, výzkumník může konstruovat situace tak, že eliminuje působení rušivých proměnných, a prokázat vztah příčina – účinek, zajistí nám relativně rychlý a přímočarý sběr dat, poskytuje přesná, numerická data, relativně rychlou analýzu dat (využití statistických softwarů), výsledky jsou relativně nezávislé na výzkumníkovi, je užitečný při zkoumání velkých skupin.

Výhodou dotazníkového šetření je skutečnost, že pokud je správně zvolen vzorek respondentů a je vhodně zkonstruován nástroj (dotazník), lze celé šetření opakovat a revidovat jeho validitu¹¹⁰.

Kromě výše uvedených výhod skýtá kvantitativní přístup také nevýhody. V první řadě většina otázek ve standardním dotazníku má pouze omezenou škálu možných odpovědí. Dotazovat se můžeme pouze na skutečnosti, které je možné kvantifikovat, tedy můžeme pokládat především otázky typu: *Kolik...?, Jak často...?, Kdy...?, Kde...?* apod. Získáváme sice informace o relativně mnoha jedincích, ale rozsah těchto informací je poněkud omezený. Dotazník klade také vysoké nároky na ochotu respondenta jej vyplnit.¹¹¹

¹⁰⁸ ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál, 2007. ISBN 978-80-262-0644-6.

¹⁰⁹ PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál. 2009, s. 813. ISBN 978-80-7367-546-2.

¹¹⁰ HENDL, J.: *Přehled statistických metod*. Portál, 2006. ISBN 9788073674823

¹¹¹ DISMAN, M.: *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Karolinum, 2002. ISBN 978-80-246-0139-7.

Vzhledem k značnému množství analyzovaných zdrojů jsme se rozhodli, že ve výzkumné části budeme kombinovat kvantitativní i kvalitativní metodu, což znamená i využití vícera technik sběru dat. Tento koncept označujeme jako metodologickou triangulaci. Může mít simultánní nebo sekvenční charakter. „*Simultánní triangulace spočívá v použití kvalitativních a kvantitativních metod ve stejném časovém okamžiku. V tomto případě se má omezit interakce mezi množinami dat obou postupů. Jednotlivé interpretace a hodnocení se vzájemně poměřují a vyhodnocují až ke konci výzkumu. Sekvenční triangulace se používá, jestliže výsledky jedné metody jsou podstatné pro další metodu. Studie kvalitativní metodou se má dokončit před započítím studie pomocí druhé metody.*“¹¹²

K shromáždění primárních dat od nejpočetnější skupiny respondentů, kterou tvoří vybraní studenti PedF UK v Praze a PedF UK v Bratislavě, jsme se rozhodli využít dotazník, který umožňuje získat s vysokou efektivitou vzhledem k potřebnému času a úsilí tazatele i dotazovaného a za relativně nízkých nákladů velké množství dat, která lze kvantifikovat. „*Dotazník patří mezi nejfrekventovanější metody sběru dat. Je to většinou soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na něž dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“¹¹³

Dotazníkové (kvantitativní) šetření také skýtá několik zásadních výhod. V první řadě je to vysoce efektivní technika sběru dat, která může postihnout veliký počet jedinců při relativně malých nákladech a v poměrně krátkém čase. Zároveň je i dostatečně přesvědčivá anonymita takového šetření.¹¹⁴

V dotazníku jsou jasně formulované dotazy s danou nabídkou odpovědí, ze kterých musí respondent jednu či více zvolit, případně vypsát vlastní odpověď, pokud ho otázka k tomu nabádá. Dotazník musí být respondentovi srozumitelný, neměl by obsahovat odborné (specializované, expertní) termíny (pokud ty samy nejsou předmětem výzkumu) a neměl by na respondenta působit jako znalostní test.

Nejčastěji se v dotazníku používají čtyři základní typy otázek:

¹¹² HENDL, J. Metodologická triangulace v empirickém výzkumu. *Čs. kinantropologie* 1, 1997, 2, s. 75-88. online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [datum citace 20. 5. 2016.] Dostupné na <http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/triang.htm>

¹¹³ PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál. 2009, ISBN 978-80-7367-546-2.

¹¹⁴ Tamtéž

- **Uzavřené otázky** – respondent může označit jednu nebo více odpovědí na předem dané škále dle instrukce u otázky.
- **Polouzavřené otázky** – respondent může označit jednu nebo více odpovědí na předem dané škále dle instrukce u otázky a současně může ještě vypsát vlastní odpověď.
- **Otevřené otázky** – respondent může volně vypsát vlastní odpověď.
- **Projektivní otázky** – jsou otázky, které zastírají pravý důvod, pro který jsou položeny. Ty ale navíc mohou být uzavřené, polouzavřené i otevřené.
- **Baterie otázek (složená otázka)** – sdružení více otázek na obdobné téma do jednoho bloku.

Je možné využít různé způsoby pro zadávání dotazníku:

Osobně – výzkumník osobně navštíví respondenta, vysvětlí mu účel vyplňovaného dotazníku a zároveň i na jeho vyplnění počká. Respondent se tak může dotazovat, pokud by něčemu nerozuměl. Výhodou je, že výzkumník takto bude mít 100% návratnost dotazníků. Nevýhoda je ovšem v tom, že jeden výzkumník nemůže zadat potřebné množství dotazníků.

Prostřednictvím jiné osoby – v tomto případě musí výzkumník pověřenou osobu seznámit s obsahem a účelem dotazníku, aby pověřená osoba mohla reagovat poučeně. I zde je samozřejmě velká návratnost.

Poštou – v tomto případě je návratnost velmi malá a v dnešní době je to i finančně velmi nákladný způsob.

E-mailem – tato možnost distribuce dotazníků je v podstatě stejná jako distribuce poštou, jen odpadá finanční zátěž. I zde platí, že návratnost je velmi malá.

On-line – jedná se o nejvýhodnější formu zadávání dotazníků a to z toho důvodu, že je pro respondenta vyplnění velmi rychlé.¹¹⁵

Při designu kvantitativní výzkumné části jsme se rozhodli pro dotazníky právě proto, že je možné je realizovat pomocí internetového prostředí, kdy je odkaz na elektronický dotazník rozeslán konkrétním respondentům e-mailem. V našem případě byly dotazníky

¹¹⁵ HLAĐO, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*. Brno, ISBN 978-80-7375-544-7. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [datum citace 25. 4. 2016.] Dostupné na: <http://www.vychova-vzdelavani.cz/pedagogickyvyzkum.pdf>

naprogramovány v internetovém prostředí Google Documents. Po té byl odkaz na dotazník distribuován e-mailem vždy dané cílové skupině. Získaná data z dotazníkových šetření byla převedena do programu Excel a následně statisticky zpracována. Tato technika sběru dat je v dnešní době ekonomicky velmi výhodná. Z podstaty věci tak vyplývá, že tato **kvantitativní část** je založena na statistické analýze dat.¹¹⁶

Před samotnou distribucí dotazníků byla jejich znění řádně pilotována na zkušebním vzorku respondentů a poté byly položky dotazníku upraveny. Realizace dotazníkových šetření nám tak umožnila poměrně rychlý sběr dat, od širokého spektra oslovených respondentů (viz výhody kvantitativního výzkumu uvedené výše). Tato dotazníková šetření se zaměřovala na čtyři skupiny respondentů, jež byly předmětem šetření.

Oproti kvantitativnímu přístupu je logika **kvalitativního výzkumu** induktivní. Tedy teprve po nasbírání dostatečného množství dat můžeme začít pátrat po nějakých pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují. Poté je možné formulovat předběžné závěry a stanovovat nové hypotézy či teorie. „Kvalitativní výzkum se zaměřuje na porozumění lokálním zkušenostem lidí v jejich každodenním světě (ve třídách, domovech, ve skupině přátel). Činí tak podobným studiem případů na úrovni žáka, učitele, třídy nebo školy. Začíná se určením hlavního tématu zkoumání a výzkum se rozvíjí generováním specifických výzkumných otázek v závislosti na získaných datech. Výsledkem má být bohatý popis předmětu zkoumání, konfrontace s teorií nebo návrh teorie.“¹¹⁷

„Podstatou kvalitativního výzkumu je do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné. Stejně tak nejsou předem stanoveny hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou již před tím někdo vybudoval. Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací.“¹¹⁸

Dalším zdrojem informací jsou názory fakultních a cvičných učitelů, ředitelů škol a učitelů katedry pedagogiky, kteří praxe na školách vedou. Menší počet respondentů spadajících do této skupiny umožnil využít kvalitativní metody rozhovoru.

¹¹⁶ ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál, 2007. ISBN 978-80-262-0644-6.

¹¹⁷ PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál. 2009, s. 819. ISBN 978-80-7367-546-2.

¹¹⁸ ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K. : *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál, 2007, s. 78. ISBN 978-80-262-0644-6.

Rozhovor je metoda, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i motivy a postoje respondentů. Úspěšnost rozhovoru závisí na tom, jak výzkumník dokáže navodit přátelský vztah a otevřenou atmosféru. V rozhovoru jsou využívány stejně jako v dotazníku otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené. Přednost se dává otázkám otevřeným. Je možné zvolit i určitý druh rozhovoru.

*„**Strukturovaný rozhovor** – otázky rozhovoru má výzkumník přesně připraveny a tazatel se v průběhu rozhovoru řídí jejich zněním i pořadím. Znamená to tedy, že všem účastníkům výzkumu bude tazatel klást stejné otázky ve stejném pořadí. V tomto se strukturované rozhovory podobají dotazníku s otevřenými otázkami.*

***Nestrukturovaný rozhovor** – výzkumník má připravenou osnovu po stránce obsahové, ale nikoliv doslovné znění otázek. Důraz je kladen na přirozenost konverzace. Tazatel se drží pouze hlavního tématu (to je dáno výzkumným problémem), rozhovor se ale vyvíjí podle aktuální situace.*

***Polostrukturovaný rozhovor** – v tomto druhu rozhovoru výzkumník obvykle specifikuje otázky nebo okruhy otázek, na které se chce účastníků ptát. Otázky neklade v předem připraveném pořadí, ale zařazuje je tak, aby přirozeně rozvíjely rozhovor. Kostru polostrukturovaného rozhovoru tvoří hlavní otázky, složené z témat tvořících jádro výzkumu.“¹¹⁹*

V rámci kvalitativní části výzkumu jsme použili polostrukturovaný rozhovor.

Výstupem realizovaného výzkumu bude komparativní studie pojednávající o koncepci a konkrétní realizaci Pedagogicko-psychologické praxe a Hospitační praxe (dále jen pedagogické praxe a hospitační praxe) na pedagogických fakultách Univerzity Karlovy v Praze a Univerzity Komenského v Bratislavě. Jedná se o typ praxe, která má úvodní a všeobecný charakter (studenti se seznamují s provozem školy, hospitují ve výuce různých předmětů atp.). Můžeme jí také nazvat praxí naslechovou. V závěru práce bude zpracováno doporučení optimální podoby pedagogické praxe, které by mohlo být v budoucnu využito při korekcích studijních plánů pro PedF UK v Praze.

¹¹⁹ HLAĐO, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*. Brno, s. 41. ISBN 978-80-7375-544-7. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [datum citace 25. 4. 2016.] Dostupné na: <http://www.vychova-vzdelavani.cz/pedagogickyvyzkum.pdf>

3.1 Cíl práce, charakteristika výzkumných problémů a formulace základních otázek

Disertační práce má podobu srovnávací studie zaměřené na porovnání koncepce a realizace pedagogické praxe, která je nedílnou složkou pregraduální přípravy budoucích učitelů na pedagogických fakultách v Praze a Bratislavě. Pedagogickou praxi považují teoretičtí pedagogičtí pracovníci, učitelé v praxi i studenti za jednu z nejdůležitějších součástí pregraduální přípravy na fakultách vzdělávajících učitele. Důležitost je jí přikládána i v kurikulárních dokumentech různé úrovně. Bohužel v ruku v ruce se zdůrazňováním důležitosti praxe se opakovaně objevují stížnosti učitelů i ředitelů škol na nedostatečnou připravenost začínajících učitelů v mnoha oblastech profesních dovedností. Také studenti se při hodnocení kvality své přípravy na učitelskou profesi kriticky vyjadřují k rozsahu praxe a k její kvalitě. Proto se ve výzkumné části disertační práce snažíme vymezit faktory, které podobu praxe pozitivně nebo negativně ovlivňují: motivace studentů k volbě studia, jejich subjektivní vnímání připravenosti na předmět pedagogická praxe, jejich hodnocení průběhu pedagogické praxe a přínos pedagogické praxe pro jejich budoucí profesi. Další úhel pohledu nabízejí ředitelé škol, kde pedagogické praxe probíhají, učitelé, kteří se v rámci praxí studentům věnují a učitelé vysokých škol, kteří se na průběhu praxí podílejí.

Realizace komparativní studie je spojena s hledáním řešení následujících problémů:

- podoba motivace studentů ke studiu na pedagogické fakultě;
- funkčnost zařazení pedagogické praxe do současné podoby studijního plánu pregraduálního studia všeobecně vzdělávacích předmětů;
- kvalita teoretické přípravy na pedagogickou praxi;
- konkrétní podoba realizace pedagogické praxe a její přínos pro studenty;
- úroveň pedagogické praxe z pohledu cvičných a fakultních učitelů a ředitelů škol, kde pedagogické praxe probíhají.

Z těchto problémů vychází formulace otázek, které se staly základem jednak dotazníku pro studenty, jednak řízených rozhovorů s respondenty, kteří se aktivně podíleli na realizaci praxí:

„Jsou studenti ke studiu na pedagogické fakultě dostatečně motivováni?“

„Je studijní plán pregraduální přípravy učitelů VVP vhodně strukturován a jsou jednotlivé oblasti studia vhodně zařazeny do harmonogramu studijního plánu?“

„Odpovídá kvalita/úroveň přípravné/teoretické části studia požadavkům pedagogické praxe?“

„Odpovídá koncepce pedagogické praxe „aktuálním“ profesním dovednostem studentů a je pro ně přínosná?“

„Hodnotí cviční a fakultní učitelé pedagogické praxe na pedagogických fakultách po stránce kvality pozitivně?“

„Jak vidí spolupráci s fakultami ředitelé škol, kde pedagogické praxe probíhají?“

„V čem se liší koncepce a realizace pedagogické praxe na srovnávaných fakultách?“

3.2 Charakteristika vzorku respondentů

V případě kvantitativního (i kvalitativního) výzkumu můžeme použít několik základních technik výběru respondentů.

„Prostý náhodný výběr – každá jednotka ze základního souboru má stejnou šanci stát se předmětem výzkumu, a to na základě předem daného klíče.

Systematický výběr – do vzorku je zahrnuta každá N-tá jednotka ze seznamu, N = velikost populace/velikost vzorku, první jednotka je vybraná náhodně.

Náhodný stratifikovaný výběr – populace je rozdělena do skupin homogenních vzhledem k určitému kritériu a jedinci jsou vybíráni do vzorku náhodně z těchto skupin.

Vícestupňový náhodný výběr – vybíráme ve dvou a více krocích: nejdříve jsou vybrána určitá přirozená seskupení, a až z nich pak náhodně vybíráme jedince.

Kvótní výběr – napodobuje ve struktuře vzorku známé vlastnosti populace, dbáme o stejné % zastoupení složek (věk, pohlaví, ...). Populaci musíme dobře znát.

Technika sněhové koule – spočívá ve výběru jedinců, při kterém nás původní informátor vede k jiným členům naší cílové skupiny.

*Účelový výběr – výzkumník musí jasně, přesně a otevřeně definovat populaci, kterou jeho vzorek opravdu reprezentuje.*¹²⁰

Z nabízených forem výběru vzorku respondentů jsme zvolili jako optimální **účelový výběr**. „*Není příliš vědecký, ale mnohdy je to jediný možný přístup*“.¹²¹ Byl použit u všech tří skupin respondentů.

První skupinu tvořili studenti učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů, kteří na obou fakultách v Praze a v Bratislavě v ZS 2014/15 absolvovali pedagogickou praxi. Tito respondenti byli osloveni na základě seznamů, které byly vytvořeny na základě zápisu studentů do pedagogické praxe. Zdrojem byly informační systémy obou fakult. Velikost vzorku byla ovlivněna ochotou studentů zapojit se do výzkumného šetření. Vyšší počet studentů, kteří vyplňovali dotazník po absolvování praxe v Praze, byl ovlivněn motivačním působením učitelů fakulty, kteří praxi vedli.

	Počty studentů z PedF Praha	Počty studentů z PedF Bratislava
Oslovených	140	230
Před konáním praxe	101	201
Po absolvování praxe	106	104

Druhou skupinu tvořili učitelé základních škol, kteří se studentům při realizaci pedagogické praxe věnovali. Byli osloveni e-mailem, který jim byl zaslán prostřednictvím ředitelů škol.

	Fakultní učitelé – Praha	Cviční učitelé – Bratislava
Počet oslovených učitelů	50	50
Počet vyplněných dotazníků	35	18

¹²⁰ DISMAN, Miroslav. Jak se vyrábí sociologická znalost. 3. vyd. Praha : Karolinum, 2002, s. 374. ISBN 80-246-0139-7.

¹²¹ DISMAN, M.: *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Karolinum, 2002, s. 112. ISBN 978-80-246-0139-7.

Třetí skupinu respondentů tvoří učitelé fakulty, kteří pedagogickou praxi studentů vedli. I v tomto případě se jednalo o účelový výběr. K rozhovorům byli vybráni učitelé fakult, kteří v daném semestru vedli praxi a měli s vedením pedagogické praxe na školách dlouhodobé zkušenosti.

	Učitelé PedF UK v Praze	Učitelé PedF UK v Bratislavě
Počet vedených rozhovorů	4	4

Čtvrtou skupinu respondentů tvoří ředitelé základních škol, kde pedagogické praxe probíhají. Opět se jednalo o účelový výběr respondentů. Osloveni byli ředitelé škol, kde pedagogické praxe probíhá opakovaně, a kteří s pedagogickou fakultou spolupracují dlouhodobě.

	Ředitelé fakultních škol v Praze	Ředitelé cvičných škol v Bratislavě
Počet vedených rozhovorů	5	5

3.3 Výzkumné nástroje a techniky sběru dat

V rámci kvantitativní části výzkumu byly použity tři verze dotazníků.

První dotazník byl určen studentům před zahájením pedagogické praxe v Praze (příloha č. 1) a studentům před zahájením pedagogické praxe v Bratislavě (příloha č. 2). Tyto dotazníky obsahovaly dvě položky a zjišťovaly názory studentů na jejich připravenost k absolvování praxe a jejich očekávání s ní spojená. Byly distribuovány všem studentům, kteří ve sledovaném období procházeli praxí.

Druhý dotazník byl určen studentům po ukončení pedagogické praxe v Praze (příloha č. 3) a v Bratislavě (příloha č. 4). Tyto dotazníky obsahovaly 20 položek. Baterie otázek zahrnovala otázky uzavřené, polouzavřené i otevřené. Otevřené otázky byly zaměřeny na zjištění názorů studentů na přínos absolvované pedagogické praxe, na motivaci ke studiu a na strukturu studia. Dotazníky byly opět distribuovány všem studentům, jichž se pedagogická praxe v daném období týkala.

Třetí dotazník byl určen fakultním učitelům v Praze (příloha č. 5) a cvičným učitelům v Bratislavě (příloha č. 6). Tyto dotazníky obsahovaly 10 položek. Dotazníky zjišťovaly názory na kvalitu a přínos pedagogické a hospitační praxe. Dotazníky byly distribuovány učitelům základních škol, kteří studenty v daném období vedli v rámci jejich praxe

V kvalitativní části byly realizovány polostrukturované rozhovory, které byly vedeny na základě předem daného scénáře. Informace byly se souhlasem respondentů nahrávány a následně přepisovány.

„Konečnými zdroji dat pro analýzu a interpretaci nejsou nahrávky rozhovorů, ale jejich přepisy (v odborné terminologii se pro přepis používá pojem transkripce). Jak bylo uvedeno, přepis rozhovorů je časově náročná činnost. Důvodem pro přepisování dat je jejich vizualizace. V přepsaném textu může výzkumník zvýrazňovat, kódovat, komentovat, dělat si poznámky aj.“¹²²

Polostrukturované rozhovory byly vedeny s následujícími skupinami respondentů:

První skupinu tvořili ředitelé fakultních škol v Praze (příloha č. 7) a s řediteli cvičných škol v Bratislavě (příloha č. 8). Cílem rozhovorů bylo poodkrýt současnou pedagogickou realitu a získat názory a postoje ředitelů fakultních a cvičných škol na současnou úroveň pregraduální přípravy učitelů a efektivnost pedagogické praxe. Celkem bylo dotázáno 5 ředitelů z každé země.

Druhou skupinu respondentů, se kterými byly vedeny rozhovory, byli učitelé fakulty, kteří studenty teoreticky připravují na výkon pedagogické praxe v Praze (příloha č. 9) a učiteli fakulty, kteří studenty teoreticky připravují na výkon pedagogické praxe v Bratislavě (příloha č. 10).

V obou skupinách se nám podařilo domluvit s účastníky, aby rozhovory byly nahrávány na diktafon. Následně byly doslovně přepisovány a podrobovány analýze.

Obsahová analýza dokumentů

Jako třetí, především podpůrná výzkumná metoda, byla zvolena obsahová analýza dokumentů, která se používá pro analýzu textu, včetně přepisů rozhovorů, deníků, novin, knih, rukopisů, webových stránek apod. Výsledky obsahové analýzy dokumentů umožňují identifikovat konkrétní nápady, koncepty, myšlenky a jejich přidružené vzory a trendy

¹²² HLAĐO, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*. Brno, s. 42. ISBN 978-80-7375-544-7. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [datum citace 25. 4. 2016.] Dostupné na: <http://www.vychova-vzdelavani.cz/pedagogickyvyzkum.pdf>

nápadů, které se vyskytují v rámci určité skupiny nebo v průběhu času. „*Za dokumenty se považují taková data, která vznikla v minulosti, byla pořízena někým jiným, než výzkumníkem, a pro jiný účel, než má aktuální výzkum*“¹²³

Výhodou této metody je fakt, že ji můžeme aplikovat na široké spektrum souborů (textových) dat, kdy se již nemůžeme ve výzkumu angažovat investigativněji. Další výhodou pak je i to, že výzkumník již nemusí přicházet do dalších interakcí se zkoumaným objektem. Obsahová analýza v sobě může kombinovat kvalitativní i kvantitativní přístup k analyzovaným datům.

Znamená to, že v jednotlivých textových souborech můžeme sledovat jednak četnost výskytů sledovaného jevu, ale současně i vztahy mezi nimi. Hlad'o cituje Hendla, který rozlišuje následující typy textových souborů:

- **osobní dokumenty** – zahrnují vše, co bylo pořízeno, napsáno nebo fotografováno k soukromým účelům (např. dopisy, deníky, rodinné fotografie, videonahrávky);
- **úřední dokumenty** – dokumenty ve firmách nebo úřadech (školní vzdělávací program, školní řád, katalogové listy, třídní výkazy, třídní kniha, deník evidence odborného výcviku, kniha úrazů, vysvědčení, zápisy se schůzí, lékařské zprávy aj.);
- **výstupy masových médií** – noviny, časopisy, televizní a rozhlasové programy;
- **virtuální data** – e-maily, záznamy z internetových diskuzí, internetové stránky aj.;
- **předmětná data** – fyzické předměty různého druhu (zařízení školní třídy, učební pomůcky, didaktická technika aj.)“¹²⁴

V našem případě má obsahová analýza blízko ke kvalitativní analýze polostrukturovaných rozhovorů (popsaných výše), přičemž my jsme ji využili k analýze studijních materiálů studentů – portfolioí, která pro nás slouží jako sekundární zdroj dat. Výsledkem obsahové analýzy dokumentů je kapitola 2. 4, kde jsme analyzovali a srovnávali stav na dvou pedagogických fakultách.

¹²³ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha : Portál, 2005. s. 204. ISBN 80-7376-040-2.

¹²⁴ HLAĐO, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*. Brno, s. 50. ISBN 978-80-7375-544-7. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [datum citace 25. 4. 2016.] Dostupné na: <http://www.vychova-vzdelavani.cz/pedagogickyvyzkum.pdf>

3.4 Způsoby zpracování dat

Před každou částí šetření byli respondenti jasně uvědomeni o tom, že šetření je anonymní, získaná data nebudou poskytnuta třetí osobě a budou využita pouze k provedení analýzy a jejich následné interpretaci. V Bratislavě jsme byli přítomni setkání studentů před nástupem na praxi a mohli jsme jim výzkum představit a oslovit je osobně.

Kvantitativní část – dotazníková šetření

Jak již bylo uvedeno výše, dotazníky pro všechna dotazníková šetření byly naprogramovány v internetovém prostředí Google Documents. Po té byl odkaz na dotazník distribuován e-mailem vždy dané cílové skupině. Získaná data z dotazníkových šetření byla převedena do programu Excel a následně statisticky zpracována, a to s ohledem na základní pravidla pro práci s daty statistické povahy. Podstatnou částí analýzy je komparace dat ze všech dotazníkových šetření. Získaná zjištění byla zpracována do grafů a tabulek a následně slovně interpretována.

Kvalitativní část – řízené polostrukturované rozhovory

Tyto rozhovory byly realizovány dle standardních metodologických pravidel. Byly nahrávány na diktafon a poté doslovně přepsány. Následně jsme je podrobili otevřenému kódování, které je díky své účinnosti technikou, která je použitelná ve velmi široké škále kvalitativních projektů. „Data, která jsou zdrojem pro analýzu v kvalitativním výzkumu, mají nejčastěji formu textu (přepisy rozhovorů, audiovizuálních nahrávek, záznamů z pozorování, digitalizované textové dokumenty aj.). Jde o velké množství nestrukturovaného materiálu, s nímž se výzkumník musí vypořádat. Základním a poměrně univerzálním způsobem, jak analyzovat tato neuspořádaná data je **otevřené kódování**.¹²⁵ Představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. „Při otevřeném

¹²⁵ HLAĐO, P. Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol. Brno, s. 92. ISBN 978-80-7375-544-7. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [datum citace 25. 4. 2016.] Dostupné na: <http://www.vychova-vzdelavani.cz/pedagogickyvyzkum.pdf>

kódování je text rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“¹²⁶

Každou významovou jednotku, kterou výzkumník vytvoří, označuje, přiřazuje jí kód. Kód je slovo, sousloví, odborný termín, krátká fráze apod. Jde o to vytvořit „nálepku“, která bude co nejlépe vystihovat obsah analyzovaného textu. Kód slouží pro identifikaci jednotek textu, které mají něco společného.“¹²⁷

Rozhovory jsme tedy podrobili analýze a z výpovědí, které se opakovaly, jsme interpretovali výsledky.

¹²⁶ ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál, 2007, s. 211. ISBN 978-80-262-0644-6.

¹²⁷ HLAĐO, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*. Brno, s. 92. ISBN 978-80-7375-544-7. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [datum citace 25. 4. 2016.] Dostupné na: <http://www.vychova-vzdelavani.cz/pedagogickyvyzkum.pdf>

4 Zpracování výsledků výzkumu

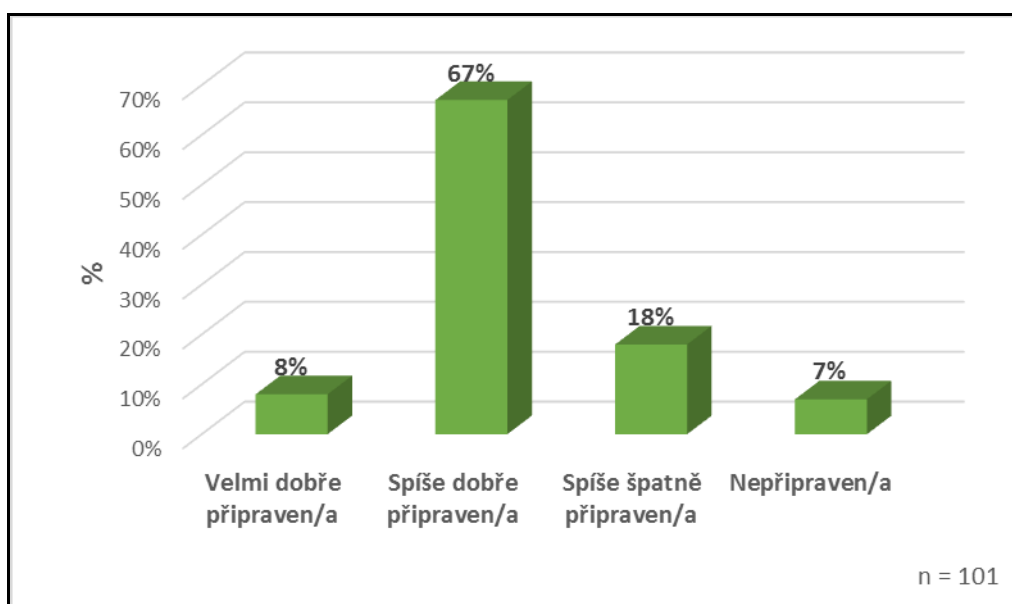
4.1 Analýza dat z dotazníkového šetření mezi studenty Pedagogické fakulty v Praze

4.1.1 Před zahájením praxe

V rámci úvodního dotazníkového šetření jsme se zaměřovali na to, jak jsou studenti připraveni na pedagogickou praxi, kterou budou v daném semestru absolvovat a co od ní očekávají. Vráceno bylo 101 vyplněných, což vzhledem k počtu 140 oslovených studentů je dostačující k provedení statistické analýzy.

V první otázce jsme se zabývali tím, zdali jsou studenti připraveni na pedagogickou praxi, která je v daném semestru čeká.

Graf 1 Přípravenost na pedagogickou praxi



67 % studentů se považuje za „spíše dobře připravené“. Důvody toho, že se necítí být na pedagogickou praxi „velmi dobře“ připraveni, mohou být různé.

Jednou z nich je pocit studentů, že teoretická příprava, která by je měla na absolvování praxe připravit, je nedostatečná.

Měli výhrady k teoretické části přípravy, která je svým pojetím na praxi dostatečně nepřipravila:

„Obecně řečeno se však necítím být tolik připravená na praxi. Mám obrovskou spoustu teoretických znalostí, ale prakticky orientované dovednosti trochu pokulhávají.“

"Na bakalářském studiu jsem se v obou svých studijních oborech věnovala do hloubky jen jim. Pedagogické a psychologické předměty sice ve studijním plánu byly, ale šlo spíše jen jednorázové záležitosti – předměty na sebe moc nenavazovaly a navíc mi nepřišly prakticky orientované."

„V bakalářském studiu je málo praktických předmětů, které by nás na praxi připravily. Kdybych neměla osobní ambice se na praxi připravovat dobrovolnou prací s dětmi a mládeží, pravděpodobně bych byla pod velkým stresem.“

„Mám poměrně obšírné teoretické základy z psychologie i didaktiky jako vědecké disciplíny, teorii znám i z oborové didaktiky, nicméně vybavenost definicemi, příklady, jakým způsobem co prezentovat a obecnými charakteristikami třídy atd. rozhodně nehodnotím jako dostatečnou přípravu pro vstup do třídy a pro profesionální, vhodný, nápaditý a efektivní učitelský výkon (který, jak se zdá, všichni hodnotící očekávají) – nikdo nevysvětlil, jak třídu účinně "otipovat", jak si účinně zjednat ve třídě respekt a vytvořit přátelskou, kreativní atmosféru "od prvního dne" (aniž by jí děti zneužily k nepozornosti a vyrušování), jak postupovat u problémových dětí nebo při řešení problémových situací, jak např. používat hlas, gesta – paradoxně právě za to provedení budu hodnocen.“

„V žádném z předmětů, které jsme absolvovali na bakalářském studiu nebo v rámci zimního semestru navazujícího magisterského studia, se k nám nedostalo moc informací, které by se týkaly pozadí učitelského povolání. Mám na mysli, např. kolik dětí je možné svěřit jednomu učiteli, např. během exkurze? Za co vše je učitel zodpovědný? Jsme my studenti na praxích zodpovědní za žáky? Nevím, zda je toto nutné vědět již před praxí, ale před skončením studia určitě. Možná jsou tomu věnovány ještě nějaké předměty během 2. roku, ale přišlo mi vhodné zmínit to alespoň v rámci tohoto dotazníku, aby došlo k případné nápravě.“

Výhrady se týkaly i organizace teoretické části přípravy:

"Ted', na magisterském studiu, byl blok psychologie a didaktiky. Oba 3 hodinové v jednom dni (a po nich následovaly další 2 předměty univerzitního základu), takže bylo skoro v nadlidských silách tam vydržet a všechno vnímat atd. Chápu snahu dostat toho do studentů před praxí co nejvíce, ale v tomto podání se to spíše míjelo účinkem. Dle mého by bylo lepší tuto "zátěž" nějak rozdělit – třeba do více semestrů, plus zařadit nějaké další, prakticky orientované předměty (některé z PV předm., které mě čekají až ve 3. a 4. semestru). Což se samozřejmě při dvouletém studiu, kdy musí být vykonána praxe na ZŠ a na SŠ, stihnout nedá."

"Velké množství teorie, žádné následky před samotnou praxí."

"Přednášky z pedagogiky, psychologie a didaktiky byly sice přínosné, avšak chybí mi aplikace poznatků v oborových předmětech a především – zatím šlo výhradně o teorii, a na té se neukáže, jak bude člověk schopný reagovat "v terénu".

„Učit je náročný proces a mít na to pouze půl roku v navazujícím magisterském studiu mi přijde značně málo. V bakalářském studiu jsme sbírali spíše teoretické a oborové poznatky.“

„Přijde mi, že na tak náročné úkoly, kde je zapotřebí delšího sledování nejsme vybaveni ani teoreticky a ani prakticky. Na to, že by to měla být naše první zkušenost s dětmi, jsou úkoly poměrně náročné a komplexně pojaté.“

Dalším důvodem pocitu nedostatečné připravenosti na pedagogickou praxi může být nejistota plynoucí z toho, že si studenti nedokážou představit, co je na praxi čeká:

„Domnívám se, že mám nedostatečné znalosti. Přesněji nevím nebo nemám praxi s praktickou stránkou.“

„Připravenost v podstatě nedokážu odhadnout, protože nemám představu o tom, jak bude praxe probíhat (kromě informací ze SIS) a co se od nás očekává.“

Specifickou skupinu respondentů tvoří studenti oboru speciální pedagogiky, kteří studiem nezískávají pedagogickou způsobilost:

„Studuji obor Speciální pedagogika, nebudu moci tedy v budoucnu sama o sobě učit. Navíc nám prozatím o praxi nebylo cokoli řečeno.“

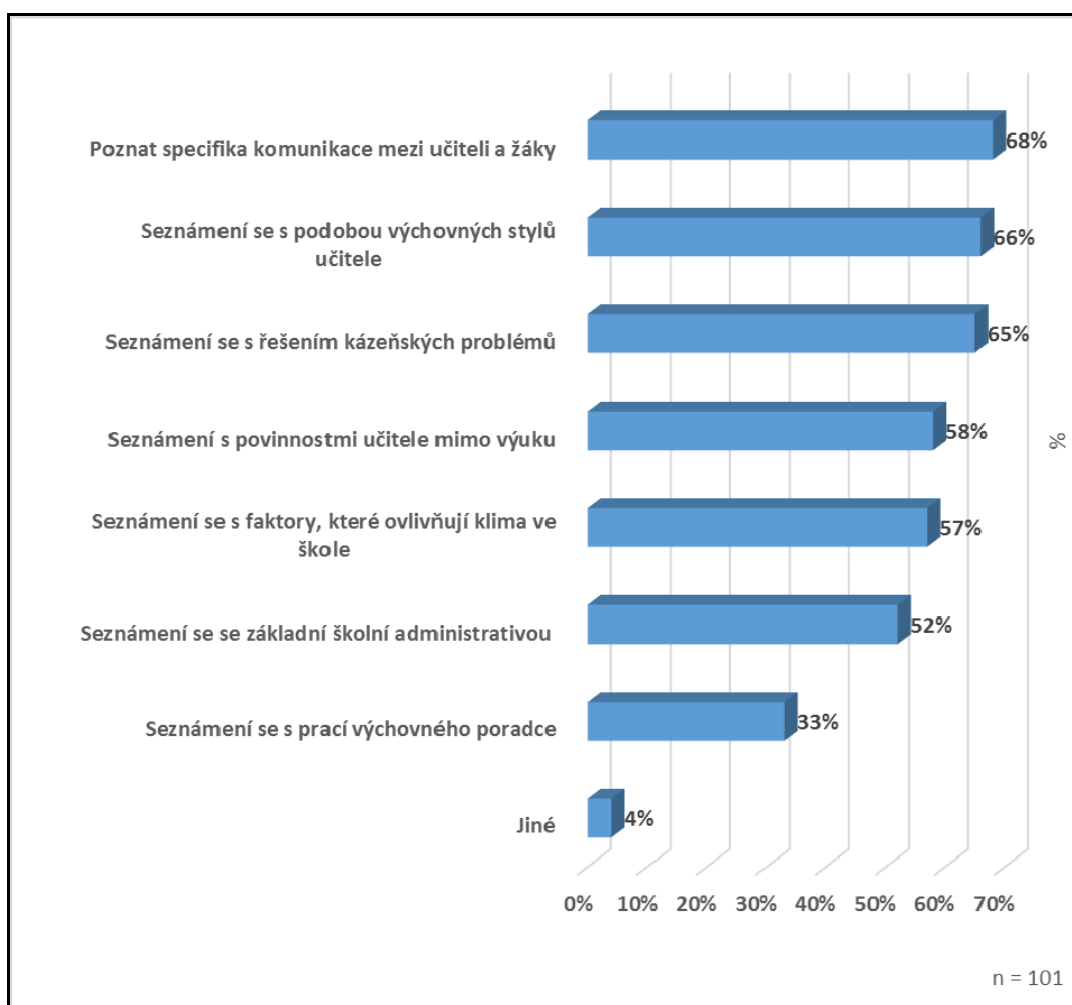
„Studuju speciální pedagogiku, tedy neučitelský obor. Učit ani nemohu. Proto mi zcela uniká smysl této praxe.“

„Jsem studentka oboru Speciální pedagogika, který není učitelský. Potřebnou pedagogicko-psychologickou přípravu mám pouze z povinného předmětu Obecná a školní didaktika, což rozhodně není dostačující“

„Náš obor je veden jinak než učitelský a tudíž je mi tato praxe svým zaměřením i úkoly velice vzdálena. Jsem ale seznámena s tím, že se situace řešila a problém nastal u vedoucí naší katedry.“

Druhá otázka se zaměřovala na zjištění, jaká očekávání mají studenti, pokud jde o pedagogickou praxi. Studenti mohli vybírat z nabízeného výčtu možností, nebo mohli doplnit svá specifická očekávání. Výběr možností nebyl omezen.

Graf 2 Očekávání studentů od pedagogicko-psychologické praxe

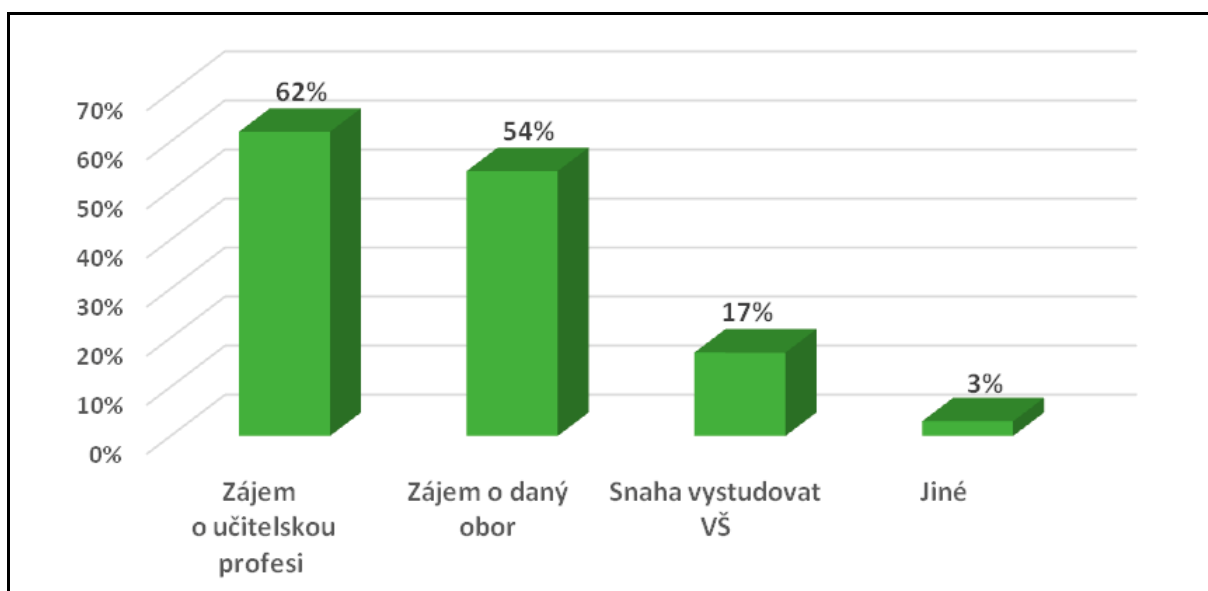


Odpovědi studentů na otázku, co očekávají od pedagogické praxe, jsou velmi pravděpodobně ovlivněny zadáním úkolů v portfolio, které je jim dostupné na webových stránkách katedry pedagogiky nebo ve struktuře kurzu uložené v Moodle.

Závěrem lze vzhledem k odpovědím studentů na tyto položky dotazníku konstatovat, že proto, aby se cítili studenti „velmi dobře připraveni“, by měla být praktická příprava jinak časově strukturovaná a lépe rozložená ve studijním plánu. Také by se v teoretických předmětech měla objevovat ukázka možné aplikace na řešení výchovných a vzdělávacích situací.

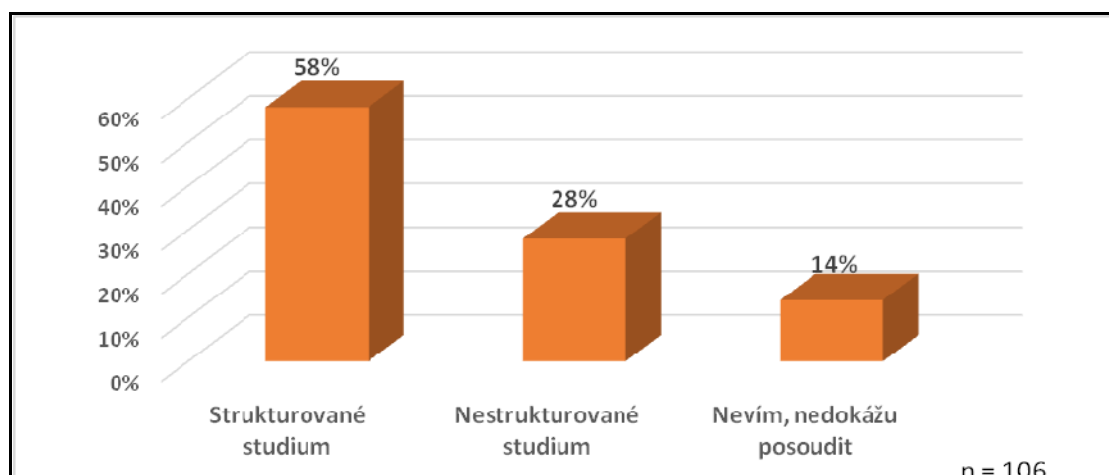
4.1.2 Po absolvování pedagogické praxe

Graf 3 Motivace ke studiu na pedagogické fakultě



Kvalitu průběhu pedagogické praxe výrazně ovlivňuje opravdová motivace studentů pro budoucí učitelskou profesi. Stejně tak ovšem kvalita realizované praxe může motivovanost studentů ovlivnit pozitivně nebo negativně. Skutečnost, že 62 % respondentů i po absolvování praxe uvedlo, že mají zájem o učitelskou profesi, lze hodnotit pozitivně. Vzhledem k tomu, že respondenti mohli současně volit více možností, není třeba negativně chápat ani 17 % studentů, pro které je motivací absolvování vysoké školy. Důvodem je fakt, že z respondentů, kteří uvedli motivaci „snaha vystudovat vysokou školu“, jsou pouze tři, kteří tuto motivaci uvedli jako jedinou.

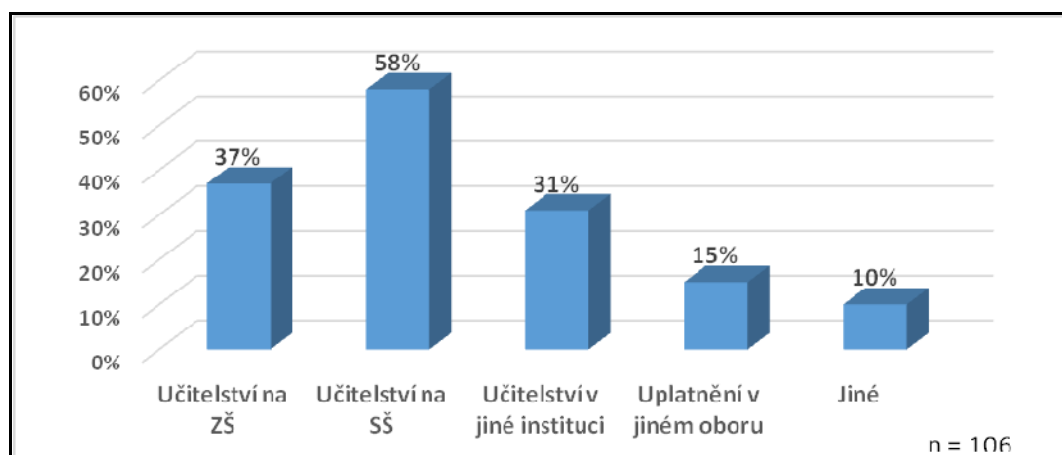
Graf 4 Preferovaný model studia



Vzhledem k tomu, že organizaci pedagogické praxe, možnosti jejího časového zařazení do studijního plánu a funkční propojení s teoretickou přípravou závisí na organizaci pregraduální přípravy, v další položce jsme zjišťovali, jakému modelu studia by dali přednost.

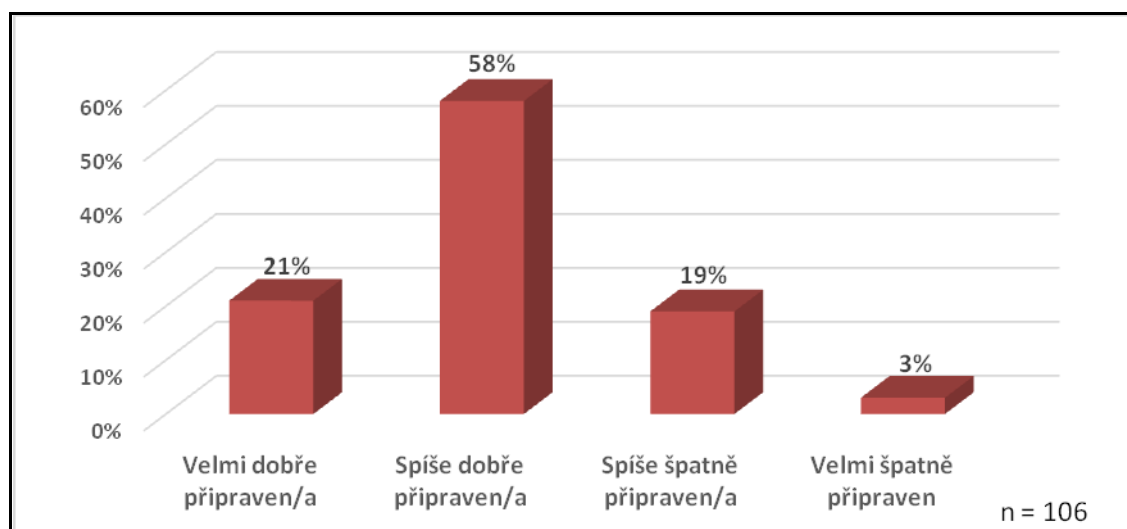
58 % respondentů preferuje strukturované studium, tedy studium rozložené do tří let bakalářského stupně a dvou let navazujícího stupně magisterského. 58 % respondentů preferuje strukturovaný model studia. Na základě statí věnovaných problematice důsledků Boloňského procesu lze usuzovat, že důvodem může být pocit jistoty, že již po ukončení bakalářského studia získají certifikát dokládající absolvování prvního stupně vysokoškolského vzdělání. Jiným motivem pro preferenci strukturovaného studia je možnost změnit při vstupu do navazujícího magisterského studia oborové zaměření. Ukázalo se však, že této možnosti studenti pedagogické fakulty nevyužívají. Pokračují ve studiu na fakultě a většinou i ve studiu stejných aprobačních předmětů jako v bakalářském studiu.

Graf 5 Plánovaná profesní dráha



Šestá otázka zjišťovala profesní směřování studentů. 37 % respondentů uvedlo, že v budoucnu chce učit na základní škole a 58 % respondentů na střední škole. Důvodem vyššího počtu respondentů, kteří chtějí vyučovat na střední škole, může hledat v odpovědi na položku tři, kde 54 % respondentů uvedlo, že motivací ke studiu učitelství je zájem o obor. Studenti předpokládají, že výuka na střední škole jim poskytne větší příležitosti k uplatnění odborných znalostí z předmětů jejich aprobace. Ze zkušenosti získaných v průběhu výuky v rámci pregraduální přípravy předpokládáme, že pod pojmem střední škola si představují gymnázia nebo odborné střední školy. Rozhodně neuvažují o výuce na odborných učilištích. 25 % respondentů uvedlo, že směřují mimo učitelskou dráhu. Vzhledem k tomu, že respondenti mohli volit více možností, nelze tyto skupiny respondentů sčítat. Z 15 % respondentů, kteří uvedli, že hledají uplatnění v jiném oboru, jen 5 % tuto volbu uvedlo jako jedinou (celkem 5 osob v souboru). Respondenti, kteří byli zařazeni do kategorie „Jiné“, většinou uváděli učitelství v mateřské škole, ve speciálních školách apod.

Graf 6 Teoretická připravenost na předmět Pedagogicko-psychologická praxe



Sedmá otázka se týkala připravenosti studentů na absolvování pedagogické praxe. Ve srovnání s dotazníkovým šetřením před zahájením praxe se o 13 % zvýšilo procento respondentů, kteří uvedli, že na pedagogickou praxi byli velmi dobře připraveni. Důvodem může být skutečnost, že si v rámci praxe uvědomili, že některé poznatky z teoretické části přípravy byly přece jenom aplikovatelné do praxe školy. Naopak se výrazně nezměnilo procento respondentů, kteří považovali svou přípravu za nedostatečnou. O 4 % se snížil počet respondentů, kteří konstatovali, že byli na praxi velmi špatně připraveni. Respondenti, kteří

uvedli, že se na pedagogickou praxi byli spíše či velmi špatně připraveni, měli možnost toto komentovat ještě v přidané otevřené otázce. Z těchto celkem 21 % respondentů (23 osob) se k této otázce vyjádřilo celkem 19 respondentů.

Výhrady měli studenti k rozsahu teoretické části přípravy:

„Některá témata jsme nerozebírali nebo jen velmi okrajově a teoreticky, například práce s dětmi s SPU.“

„Z důvodu nedostatku pedagogicko-psychologických předmětů v rámci navazujícího mag. programu“.

„Jsme jen velmi málo teoreticky vybaveni pro tak náročné úkoly.“

„Málo času na teoretickou přípravu. Málo získaných znalostí a vědomostí před nástupem na praxi.“

Studenti oboru Speciální pedagogika měli dojem, že se jich tento typ praxe netýká:

„Nestuduji pedagogický obor, chyběly mi základy oborových didaktik i obecné didaktiky. Myslím si, že předmět Obecná a školní didaktika není pro přípravu neučitelských oborů pro tuto praxi dostačující.“

„Jako neučitelský obor se mě vlastně tato praxe profesně vůbec netýká.“

„Studuji jednooborovou Speciální pedagogiku.“

Výhrady se týkaly malého propojení teoretické přípravy s praxí:

„Příprava byla velmi teoretická. Ke konkrétním problémům, které se ve školách reálně řeší, se nikdo nevyjádřil. Naučili jsme se spoustu pouček, které mohou něčím pomoci, ale bez provázanosti s praxí se je člověk naučí "jedním uchem sem, druhým tam". Myslím, že by všem velmi pomohlo a mnohem více by je motivovalo, kdyby praxe jako takové byly intenzivnější. Praxe, kde se student setkává s běžnými učitelskými problémy a musí je sám nějak řešit, než je jen z vnějšku hodnotit. "Umíme" (uvozovky, protože to každý stejně hned zapomene) spoustu teoretických vět, ale ve škole mnohdy tápeme a kdo se nenarodil s učitelským talentem, tomu nemá co pomoci.“

„Všechny předchozí předměty společného základu byly příliš teoreticky zaměřeny a nedostatečně se propojovaly s praxí.“

„Má odpověď je spíše kritika společných pedagogických předmětů z prvního semestru. Chápu však, že vzhledem k množství studentů nejdou zřejmě pořádat jinak než formou přednášky.“

„Nebyla mi známa celá řada pojmů vyskytujících se v literatuře, ve školních dokumentech a podobně.“

„O většině praktických věcí jsme věděli jen něco málo teoreticky a tak nám to vyučující museli vysvětlovat znovu (příklad – činnost výchovného poradce)“

Kritické výhrady se vztahovaly i k zaměření úkolů, které měli studenti v rámci praxe plnit:

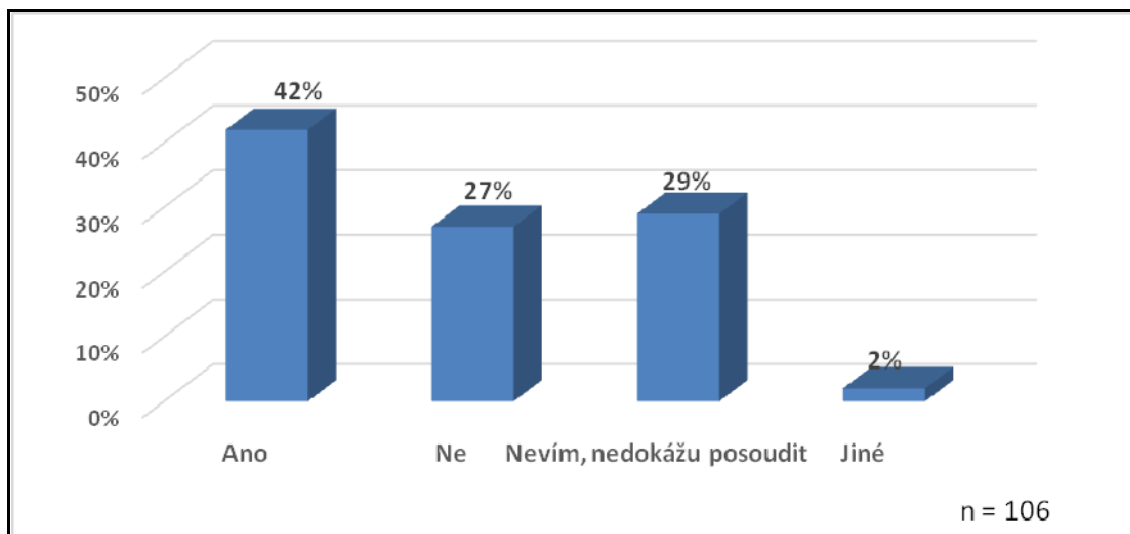
„Praxe je strukturovaná jako výzkumná a v praxi se realizuje těžko, spíše formální záležitost ani vedoucí praxe mi nic nedali.“

„Teorie nikdy neodpovídá praxi. Úkoly, které jsme měli plnit, se kolikrát nedaly dostatečně dobře zvládnout, protože v praxi hodina vypadá jinak, než jak nás učí ve škole, a tvrdí všemožné teorie.“

„Pedagogická fakulta poskytuje pouze znalosti teoretické.“

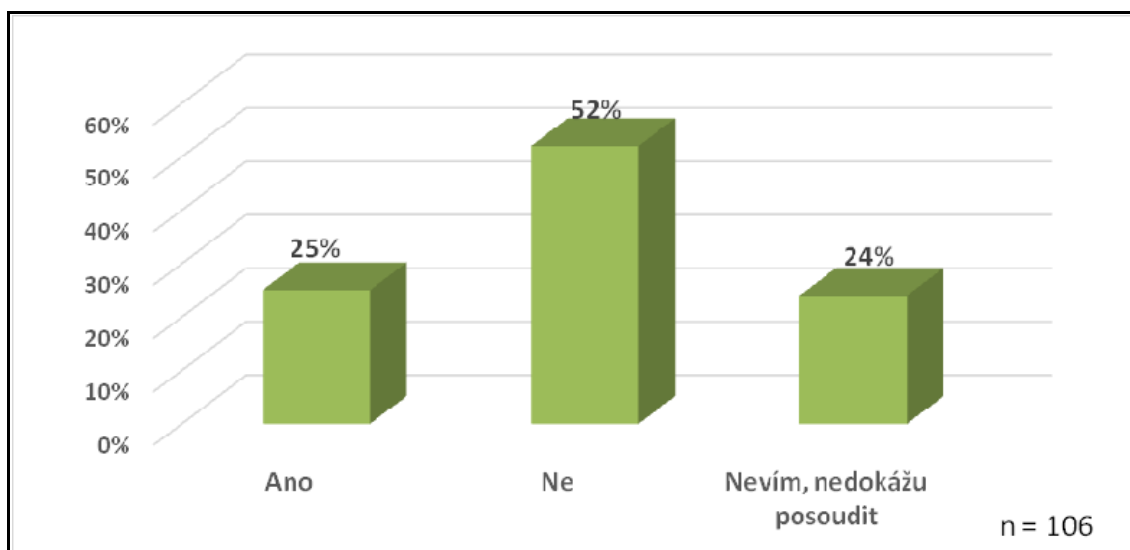
„Vzhledem k tomu, že jsme měli nějaké „opravdové“ pedagogické a psychologické předměty až semestr před onou praxí, tak to nevnímám tak, že bych byla dobře připravená. Spoustu věcí jsme také doháněli na místě – naše vyučující nám byla velmi nápomocná, radila nám atd. a mně osobně se její přístup zdál asi nejužitečnější ze všech rádob ped.-psych. předmětů na PedF.“

Graf 7 Rozsah předmětu Pedagogicko-psychologické praxe v závislosti na požadavcích přípravy budoucích učitelů



Odpovědi na tuto otázku lze interpretovat různě. 42 % respondentů považuje rozsah praxe za dostačující. Otázkou je, zda z toho důvodu, že považují rozsah praxe za dostačující pro splnění zadaných úkolů, nebo proto, že nepovažují za nutné věnovat této podobě praxe více času, protože prioritou je pro ně související praxe. Důvody k odpovědi 27 % respondentů, kteří považují rozsah praxe za nedostačující, mohou být také dvojí. Jednak mohou odrážet stále se opakující požadavky studentů na větší rozsah praxe, nebo vycházet z jejich pocitu, že ve vymezeném čase praxe nezvládají zadané úkoly.

Graf 8 Vhodnost zařazení předmětu Pedagogicko-psychologické praxe v rámci studijních plánů



Skutečnost, že je zařazení pedagogické praxe v magisterském stupni studia optimální, kladně hodnotí pouze 25 % respondentů. 52 % respondentů se domnívá, že toto zařazení není vhodné. Důvody jejich negativního postoje jsou různé.

Část respondentů se domnívá, že vhodnější by bylo zařazení této praxe do bakalářského studia:

„Tento předmět by bylo výhodnější studovat v rámci bakalářského studia, v magisterském se mi zdá dosti zbytečný (oborové praxe jsou dostatečné).“

„Tato praxe je zařazena pozdě v rámci studia.“

„Zařadit dřív, třeba bc studium“.

„V navazujícím magisterském studiu již většina z nás už učí (alespoň na částečný úvazek), tudíž bychom tuto praxi uvítali rozhodně dříve – v bakalářském studiu.“

„Již bakalářský stupeň studia na PEDAGOGICKE fakultě by měl obsahovat mnohem více reality ze školy, např. tedy ped.-psych. praxi.“

„Mělo by být zařazeno do studia již dříve, nejlépe ještě před oborovou praxí.“

„Myslím si, že je to příliš pozdě. Ideální by bylo, kdyby byl předmět zařazen již v první části bakalářského studia. Studenti by tak mohli mnohem dříve zjistit, jestli je učitelská profese opravdu zajímavá a jestli se jí chtějí věnovat. Zároveň by díky setkání s praxí možná vnímali lépe teoretickou část studia.“

„Myslím si, že v době, kdy již vykonáváme oborové praxe, je pro nás již na pedagogicko-psychologickou praxi pozdě a rozhodně by měla být zařazena ještě před nástupem na naše oborové praxe, protože nás připraví na různé situace, které nás pak mohou potkat. Po praxi to již nemá moc smysl.“

Jiné výhrady se týkaly souběhu této praxe s praxí souvislou:

„Ped-psy praxe je přerušena praxí souvislou. Po ukončení se student vrací opět k náslechům, což je krok zpět. Proto bych tento předmět zařadila už do bakalářského studia.“

„Zařadila bych ho již dříve – v bakalářské části. Navíc mi vadí, že škola není schopna tento předmět zajistit pro všechny studenty.“

„Předmět by bylo vhodné zařadit buďto do prvního semestru magisterského studia nebo do posledního ročníku bakalářského studia. Podle mého názoru by bylo lepší zařadit předmět před oborové praxe. Po praxích už předmět téměř ztrácí smysl.“

„Myslím si, že by měl být tento předmět přípravou na praxi a ne, aby se s ní křížil. Nedostatečná kapacita navíc způsobuje, že je spousta studentů nucena plnit tento předmět po oborových praxích, což působí zcela neefektivně.“

„Je zařazeno pozdě, navíc po oborových praxích je tato praxe zcela zbytečná. Možná by se hodila spíše do prvního ročníku ZS, nebo ještě lépe na bakalářské studium – však mnozí studenti až teď zjistili, že mluvit před třídou je pro ně nevyhovující, to je pozdě (!).“

„V NMgr. programu máme oborové praxe, které jsou poměrně náročné. Lepší by bylo zkusit si ji takto do školy ještě před nimi, ideálně v bc. programu.“

„Student plní v rámci magisterského studia svoji oborovou praxi. Pedagogicko-psychologická praxe by mu v předcházejícím studiu pomohla, se na tuto oborovou praxi připravit.“

„Měla by být už na bakalářském studiu. V rámci magisterského studia bych dala přednost více hodinám souvislé oborové praxe.“

„V navazujícím magisterském stupni je až příliš mnoho praxe. Je těžké provádět všechny dokumentace. Svým zaměřením se hodí spíše do bakalářského stupně.“

„V bakalářském studiu se praxi učitele nevěnuje vůbec pozornost a v navazujícím magisterském programu je pak praxe (ať už s pedagogicko-psychologickou nebo oborovou praxí) velice náročná, kdyby byla pedagogicko-psychologická praxe v bakalářském programu, už bychom byli lépe připraveni na oborové praxe.“

„V bakalářském studiu se praxi učitele nevěnuje vůbec pozornost a v navazujícím magisterském programu je pak praxe (ať už s pedagogicko-psychologickou nebo oborovou praxí) velice náročná, kdyby byla pedagogicko-psychologická praxe v bakalářském programu, už bychom byli lépe připraveni na oborové praxe.“

Část studentů požadovala, aby na pedagogickou praxi byla poskytnuta větší časová dotace:

„Malý rozsah, protože je tento předmět zařazen v semestru zároveň s praxí oborovou.“

„Na tento předmět je v navazujícím mgr studia málo času.“

„Čtyři semestry jsou na absolvování pěti různých praxí (PPP, oborová praxe I. II., oborová praxe I. a II.) poměrně malá dotace. Pak má člověk tendenci se některé z nich věnovat méně nebo je ve stresu, protože se jim chce věnovat naplno, ale není to časově možné. Ocenila bych, kdyby byla PPP již na bakalářském stupni, jsem přesvědčena, že k ní potřebné znalosti se určitě dají předat již studentům bakalářského studia.“

Pro některé studenty je naopak prioritou oborová praxe:

„Kvůli oborovým praxím jsem na měsíc prostředí školy opustila, poznávala velmi zblízka a velmi osobně jinou školu a její specifika, a tento intenzivní zážitek naprosto přehlušil jakékoli přínosy neoborové praxe. Měla jsem pocit, jako bych udělala krok zpět a začala se znovu zabývat teoreticky věcmi (komunikace se žáky, třída jako sociální skupina apod.), které jsem ještě před týdnem musela řešit přímo ve třídě, prakticky a bez větších (školou iniciovaných) příprav“.

„Myslím si, že by se tento předmět měl zařadit již v bakalářském studiu. Dle mého názoru byl tento předmět v mnoha ohledech pro mé studium neužitečný a uvítala bych delší praxi (jako to mají např. mateřiny, kdy mají praxe v průběhu studia), protože při PPP jsme navštěvovali různé hodiny a na své obory jsme se podívali za celou dobu jednou. Očekávala bych, že v navazujícím magisterském studiu se budeme více zaměřovat na obory, které studujeme (ne jen 4 týdny souvislé praxe).“

„Nepřijde mi příliš přínosné. Lepší variantou by bylo zařazení více odborné praxe“

Specifickou skupinu tvoří studenti oboru Speciální pedagogika:

„Pro speciální pedagogy by bylo vhodnější volit praxi pro ně vhodnou, popř. aby tuto praxi vůbec nevykonávali, jelikož pro další profesní dráhu je praxe na základní škole méně důležitá, než praxe v zařízeních pro ně určených.“

„Pro obor Speciální pedagogika jako neučitelského oboru je tento předmět naprosto zbytečný a nepřínosný ve kterékoliv části studia. Jinak si ale myslím, že pro studenty pedagogických oborů je zařazení předmětu do magisterského studia optimální.“

„Praxe formou náslechu je vhodná spíše na začátek studia. Pro náš, neučitelský obor speciální pedagogika je praxe úplně zbytečná.“

Objevily se i návrhy na jinou organizaci praxe:

„Mělo by být již na počátku studia, vedlo by to k větší připravenosti na budoucí povolání. Ideální by bylo zařazovat takový předmět v menším rozsahu po celou dobu studia.“

„Měla by být částečně v bakalářském a částečně v navazujícím magisterském.“

„Náplní se jedná téměř o to samé jako Orientační praxe na bc studiu, zde je akorát mnohem více povinností (zpracování seminárních prací) a větší propojenost s psychologií. Nahradila bych Orientační praxi, v níž jsem neviděla žádný přínos ped.psych prací na bc. studiu a zbytek takto získaného času bych věnovala oborovým praxím, které jsou naprosto stěžejní.“

„Chodili jsme do škol na náslechy s jinými studenty, než do fakultních seminářů, což nám bránilo ve vyplnění úkolů. Většina písemných úkolů se rozebírala na seminářích, ale různí vyučující k tomu přistupovali také různými způsoby.“

„Podle mého názoru na první větší střet teorie a praxe dochází zařazením Pedagogicko-psychologické praxe do až magisterského studia pozdě, vezmeme-li v potaz, že se jedná pouze o náslechy. Pro ty (jako já), kteří paralelně se studiem nejsou zaměstnaní např. na částečný úvazek v nějaké vzdělávací instituci, kde k získání praktických zkušeností dochází přirozeně, může absence styku se školním prostředím až do 8. semestru hrát roli při rozhodování, zdali nastoupit na magisterské studium či nikoliv.“

Následující otázka byla také otevřená, ale byla určena všem respondentům:

„Navrhl/a byste v rámci předmětu Pedagogicko-psychologická praxe nějaké změny?“

Vyjádřilo se k ní celkem 56 % respondentů (59 osob). Výpovědi studentů se částečně překrývají s názory vyjádřenými v předcházející otázce:

„Aby byla prováděna mnohem dříve.“

„Zařadit do bakalářského studia.“

„Doporučuji zařadit do bakalářského studia“.

Opět se opakují výhrady studentů oboru Speciální pedagogika:

„Aby ji speciální pedagogové nemuseli vykonávat, popř. ji mohli vykonávat na specializovaných pracovištích.“

„Jiné zaměření praxe pro speciální pedagogiku.“

„Praxe pro speciální pedagogiku v jiných zařízeních.“

Studenti zaujímají kritický postoj k psychologické části praxe:

„Přeřazení do nižších ročníků studia. Pripadne jinou strukturu hodin psychologické části, ne pouze probírání úkolů portfolio.“

„Já jsem byla spokojená až na psychologickou část reflexe, která nebyla propojená s náslechy ve školách.“

„Ano, aby psychologická reflexe probíhala také na školách stejně jako pedagogická reflexe, a aby se po 14 dnech střídaly – jeden týden pedagogická a druhý psychologická, ne tak nelogicky jako teď, že psychologická byla úplně v jiný den a s jinou skupinou. Bylo to takhle

celkem komplikované, když jsme pokaždé byli v jiných skupinách a měli jsme přitom něco vykonávat ve dvojicích.“

„Psychologická část je úplně zbytečná, takže by ani nemusela být součástí.“

Navrhují větší propojenost pedagogické a psychologické části praxe:

„Trochu víc bych propojil pedagogickou a psychologickou praxi. To, že se konají v jiných skupinách, není optimální.“

„Větší souvislost seminářů z psychologie s pedagogickými semináři.“

„Přínos by mohlo být setkávání s psychology přímo na školách, tedy jeden týden pedagogická reflexe, druhý týden psychologická reflexe.“

„Možná by obě katedry mohly spolu více komunikovat. Pedagogickou praxi vede jedna osoba, která nám hodnotí úkoly, psychologickou praxi nám hodnotí klidně jiný vyučující, než který nás učil v průběhu semestru – jak je to možné?“

Objevují se i kladná hodnocení pedagogické praxe, i když některá hodnotí pozitivně jen její část:

„S náplní předmětu jsem byla spokojena.“

„Náslechy ve školách a semináře s různými zaměstnanci školy (psycholog, vých. poradce atd.) byly velmi přínosné, naopak pedagogická a psychologická reflexe mi přišla zbytečná.“

„Koncepce mi přijde propracovaná.“

„Pozorování reality školy z různých úhlů je zajímavé a pro budoucího učitele přínosné. Nicméně takto student školu poznává i během své oborové praxe. Považovala bych za přínosné, kdyby byla během praxe věnována větší pozornost oblastem, se kterými se učitel ve své praxi běžně setká, ale při studiu na ně není příliš připravován: konkrétnější seznámení s celým spektrem vzdělávacích a výchovných institucí, tj. například hlubší seznámení s prací pedagogicko-psychologických poraden, středisek výchovné péče, různými pracovníky školy (výchovný poradce...)“

Prodloužila bych tuto praxi na úkor jiných, podle mého názoru nepříliš důležitých předmětů jako např. biologie člověka a zdravotní věda. Uvítala bych možná detailnější prostudování systému bakalář.“

Ve shodě s odpověďmi na předchozí otázku požadují větší časovou dotaci pro tuto praxi:

„Více času na škole.“

„Větší rozsah.“

„Větší rozsah, zařadit dříve.“

„Možná bych tomuto předmětu dala větší hodinovou dotaci. Vůbec praxe pro studenty je velice důležitá.“

„Větší rozsah, zařadit do bc studia.“

Objevují se výhrady k organizačnímu zajištění praxe:

„Rozhodně změna systému zápisu předmětu a zrušení této praxe pro neučitelské obory. Studenti z neučitelských oborů zbytečně zabírají místa studentům, kteří se chtějí v budoucnu pedagogické profesi věnovat a tudíž je pro ně tento předmět důležitý.“

„Pro učitelské obory možnost výběru náslechu v hodinách jejich aprobace.“

„Opravdu se všemi studenty vést pravidelnou praxi a reflexi. Bez výjimek.“

Nevyhovovalo mi domlouvání si hospitací na hodinách tak, abychom dokázali splnit všechny zadané úkoly. Nevěděli jsme, do jakých tříd bychom měli jít a učitelé nerozuměli našim úkolům. Navíc jsme často natrefili na suplování a rušení výuky. Navštěvování školy pokaždé ve stejný den mi také nepříjde vhodné. Více by se mi zamlouvalo, kdybychom byly na škole min. týden v kuse, např. první týden, kdy prezenční nemají výuku. Myslím si, že by to mohlo být více prospěšné, protože bychom lépe poznali školu a neměli možná takový problém navázat hovory s žáky.“

„Díky své souvislé oborové praxi jsme na měsíc "vypadli" z ped.-psych. praxe – zamyslet se nad tím, zda oba předměty nerozvrhnout lépe. Zajistit, aby jedna vyučující vedla jednu skupinu praxí, ne dvě, jako tomu bylo u nás a vyučující byla přítomna jen občas.“

„Pro studenty by se jistě hodilo mít lépe strukturovaný rozvrh. Pokud máme konzultovat ped praxi hned po působení na škole ještě týž den pouze jednou za 14 dní, proč v druhém týdnu nemůžeme konzultovat psychologickou část? Navíc jsme se v rámci psychologie setkávali s jinými studenty z různých škol a sjednotit pak výuku byl jistě problém i pro samotné vyučující.“

Studenti hodnotí i zadávané úkoly:

„Zbytečně moc úkolů, které se dají snadno vymyslet z hlavy, jelikož do školy každý z nás chodil téměř celý život.“

„Více praktických úkolů, či vlastní výuky. Méně úkolů, kvůli kterým se nelze soustředit na výuku jako na celek, a ne se pouze zaměřovat na určitou zadanou věc.“

„Úkoly směřovat spíše k povolání učitele než k aktivitě žáků.“

„Kontinuálně sledovat např. jednu třídu, jednoho žáka. Zredukovat množství psychologických úkolů (není téměř možné tak, jak to požaduje zadání úkolů, sledovat žáka – tzn. v různých předmětech atd.)“

„Úkoly mnohdy zbytečné a pro nás, studenty je značně nepříjemné se dotazovat žáků na tak citlivá témata. Chápu, kam nás má tato praxe posunout, nicméně si nemyslím, že je vhodné, abychom se děti ptali skutečně až na tak citlivé informace.“

„Prosím, choďme se dívat na naše obory. K čemu mi bude pozorovat děti při matematice, když dělám hudební výchovu? Chápu, že jde o pozorování, ale když se to ví, k čemu různé písemné souhlasy, když musím zpracovat rozhovor se žákem? Proč možností na téma úkolů není víc? Proč, když máme pozorovat, tak nechodíme souvisle na určitou třídu, aby pozorování bylo plnohodnotné, a neustále se nám děti střídají?“

„Méně zbytečných seminárních úkolů. Více výběru vlastního oboru, zájmu.“

„Úkoly jsou docela špatně postavené – nedají se dost dobře splnit kvůli nedostatku času (protože většina studentů měla stejně jako já onu měsíční praxi)...navíc jsem od jedné vyučující slyšela výrok ve smyslu, že jestli si myslíme, že se nám ty úkoly podaří splnit podle požadavků (že na ně bude čas a že s námi budou třeba děti chtít komunikovat o přestávkách), tak se pleteme už předem.“

„Úkoly bych raději vypracovávala sama – ve skupině se nám vyskytly jisté problémy a opravdu není ideální, když se člověk musí spoléhat na ostatní, kteří na to, s prominutím, kašlou.“

„Méně úkolů ke zpracování, lepší organizace na školách, kde z nás byli učitelé po třech týdnech již dosti otrávení.“

Studenti požadují větší zaměření na předměty jejich aprobační:

„Pomohlo by také, kdyby byla psychologická reflexe vždy jen pro studenty dané skupiny. Vzhledem k nedostatku oborové praxe bych také uvítala možnost navštěvovat ve zvýšené míře hodiny našeho oboru. Čas strávený ve škole by tak byl maximálně využit.“

„Více hospitací v hodinách z oborů, které studujeme. Hospitace na jiných předmětech nepovažuji za užitečné, nebo aspoň snížit rozsah hospitací v jiných předmětech.“

„Uvítala bych větší prostor pro osobní praxi v rámci výuky. Jen tato oborová praxe mi ukázala, že moje studium má smysl. Předtím mi nic nepřišlo užitečné, motivující, ani praktické. Víc praxe, víc praxe, víc praxe.“

Zaznamenali jsme i návrhy na jinou organizaci praxí:

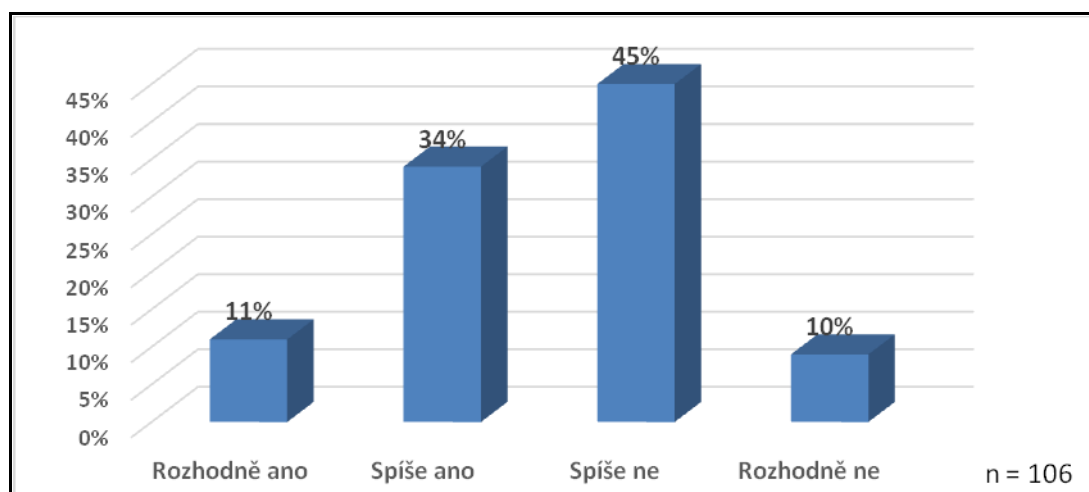
„Osobně by se mi velmi líbilo, kdybychom během tří (ale skutečně tří) měsíců měli šanci navštívit několik škol (např. každý měsíc jinou), abychom skutečně získali přehled o tom, jak to kde může fungovat, jak se kde co řeší apod. Více bych prosazovala společné diskuze (bez spisování) přímo na praxích (třeba právě tak, jak vypadaly u nás na ZŠ Petřiny Sever), protože ty byly pro mě opravdu velmi rozvíjející a inspirativní. Úkoly by byly mnohem sympatičtější, pokud by jich bylo méně, mohli bychom se tak více zaměřit na jejich kvalitu.“

„Bylo by optimální, kdyby tento předmět plnili studenti v 1. ročníku N Mgr. studia. Po souvislé oborové praxi klesá přínos Pedagogicko-psychologická praxe. Je tedy třeba dostatečné kapacity předmětu.“

„Zaměřit více praxi pro jednotlivé obory, tzn. zvolit speciální školu pro speciální pedagogy, sportovní ZŠ pro budoucí učitele tělocviků či výchovy ke zdraví, jazykové ZŠ pro jazykáře apod.“

„Navrhnul bych rozdělení této "praxe". V bakalářském studiu takovéto náslechy s případnou reflexí a v magisterském stupni praktickou činnost jakéhosi školního pedagogicko-administrativního pracovníka. Student by mohl být přidělen řediteli školy k všestrannému využití – seznámil by se prakticky s chodem školy (pomáhal by ho zajišťovat), s prací třídního učitele (byl by na pár týdnů přidělen konkrétnímu učiteli, jemuž by mohl i asistovat při výuce), zúčastnil by se třídních schůzek, dne otevřených dveří, mohl by na pár dní fakultativně jako výpomoc na školu v přírodě apod. "Praxe" by se tak stala praxí a dala by nám jistě více, než jen náslechy a teoretická reflexe, probíhající často velice nepřínosným způsobem.“

Graf 9 Náročnost plnění úkolů v pedagogické části



Rozdíly v posuzování náročnosti plnění úkolů v pedagogické části portfolia mohou být ovlivněny různými faktory. Jedním z faktorů může být formulace zadání úkolu v portfoliu. To by v případě pedagogických úkolů neměl být problém, protože studenti měli možnost požádat o dodatečné vysvětlení učitele fakulty (člena katedry pedagogiky), který byl na škole se studenty přítomen:

„Pedagogické úkoly byly zvládnuty daleko lépe. Bylo to asi způsobeno tím, že nás na ně připravila naše vyučující – řekla nám, co tam má být, mohly jsme se ptát, pak jsme se o těch úkolech (i rozpracovaných) spolu bavily, ...Navíc úkol pedagogické komunikace šel splnit i v tom minimu času a další úkol, kde se naše skupinka věnovala školnímu preventistovi, považuji za velmi přínosný...A nemuseli jsme někde x hodin sedět a něco nebo někoho pozorovat. Sešli jsme se s preventistkou z jedné školy, ta nám poskytla důležité informace. Tyto skutečnosti jsme pak porovnali s "našimi" preventivními programy, které jsme měli na školách v rámci svých oborových praxí.“

Mezi faktory zvyšující pocit náročnosti úkolů může patřit apriorně negativní postoj k plnění úkolů v rámci praxe, nebo nedostatek motivace:

„Problémy se zadanými úkoly nikoliv. Problémy s motivací jejich plnění velké.“

Nejčastěji uváděným faktorem zvyšujícím náročnost úkolů je nedostatek času:

„Největším problémem byl čas. Pokud chtěl člověk vypracovat úkoly pořádně, bylo to opravdu náročné.“

„Ale nalézt společný volný čas vzhledem k členství ve dvou a více různých skupinách je skutečně velmi komplikované pro studenty magisterského programu, kteří mají různé obory a vzhledem k jejich věku také více či méně časově náročná a flexibilní zaměstnání.“

„Nedostatek času na všechna potřebná pozorování (úkoly jsou příliš náročné a času na praxi je příliš málo). Praxe se tak redukovala jen na hon za potřebnými daty do portfolio a na ostatní zajímavou problematiku nezbyl čas.“

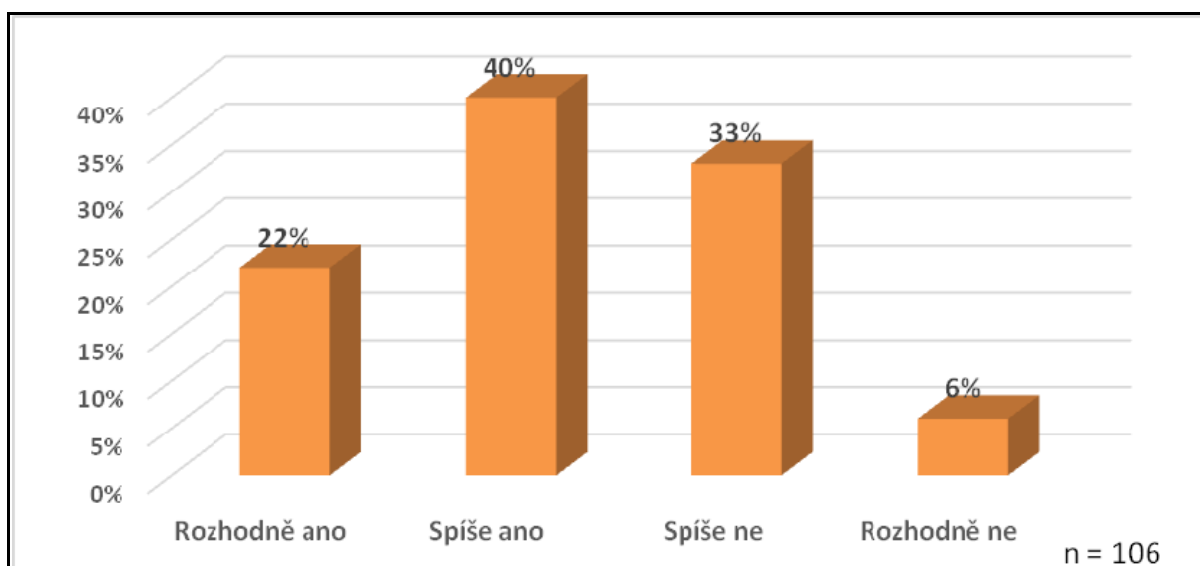
Náročnost úkolů snižovala připravenost podmínek pro realizaci praxe a adekvátní informovanost studentů:

„Škola nám ochotně poskytla veškeré informace.“

„Vše bylo jasně popsáno, jsem s touto podobou a zadáním spokojená.“

„Všechno bylo dobře připravené a srozumitelné.“

Graf 10 Náročnost plnění úkolů v psychologické části



Při hodnocení náročnosti úkolů zadaných v psychologické části portfolio uvádí 62 % respondentů, že úkoly byly rozhodně náročné a spíše náročné. Posuzování psychologických úkolů jako náročnějších než úkoly pedagogické je ovlivněno několika skutečnostmi. Jednou z nich je nepřítomnost členů katedry psychologie přímo na školách.

Studenti nemají možnost případné problémy konzultovat:

„Po psychologické stránce jsme neměli žádné pořádné informace o tom, jak zpracovávat daný úkol.“

„Absence psychologických seminářů, měli jsme pouze jeden.“

Některé úkoly podle mě nereflektují naši míru zkušeností (např. komplexní charakteristika žáka) a ve snaze o komplexnost jsou podle mě nesmyslně komplikované.“

Náročnost úkolů z psychologie zvyšuje i náročnost organizačního zajištění podmínek pro jejich realizaci:

„Zvláště psych. úkoly jsou krásně popsány a na oko libivé, ale v praxi se dost špatně plní – kvůli času; nebylo možné navštívit jednu třídu třikrát, nebo tři stejné hodiny jednoho učitele... nebo třídnické hodiny a něco dalšího... do toho si zjišťovat, jestli ve třídě proběhlo sociometrické šetření apod.“

„Nemožnost sledovat žáka v takových situacích, které jsou požadovány v zadání úkolů.“

„Zadání není adekvátní realitě. Student netráví s třídou dost času, aby mohl posoudit sociální složení nebo vztahy ve třídě. Proto potom při plnění zadání je nucen dost vymyslet.“

Dalším negativním faktorem je neochota žáků fakultní školy spolupracovat:

„Žáci ani učitelé nechtějí dělat rozhovory s „cizími“ lidmi. Některé úkoly vyžadují velmi osobní informace, které samozřejmě nikdo sdělovat nebude.“

Problém je s tím, že je mnoho úkolů zaměřených "na tělo" žáka a pro nás studenty je nepříjemné žáky zpovídat, zvláště v psychologické části. Mně osobně by se nelíbilo, kdyby mi takhle někdo zpovídal jednou mé dítě nebo kdysi mě samotnou. Ale úkoly takové nepříjemné rozhovory vyžadují, přitom máme být tišší pozorovatelé a nezasahovat moc do chodu školy. Tohle nejde dohromady. Úkoly bych zaměřila spíše na sledování a ne zpovídaní.“

„Neochota k rozhovorům ze strany žáků (což je vcelku pochopitelné)“

„Problém byl hlavně s úkoly, při kterých jsme měli zjišťovat názory žáků, protože nás neznají a svěřovat se nám moc nechtěli, zvláště když šlo o osobní věci.“

Náročný byl pro studenty při plnění úkolů z obou částí portfolia požadavek spolupráce při zpracování úkolů:

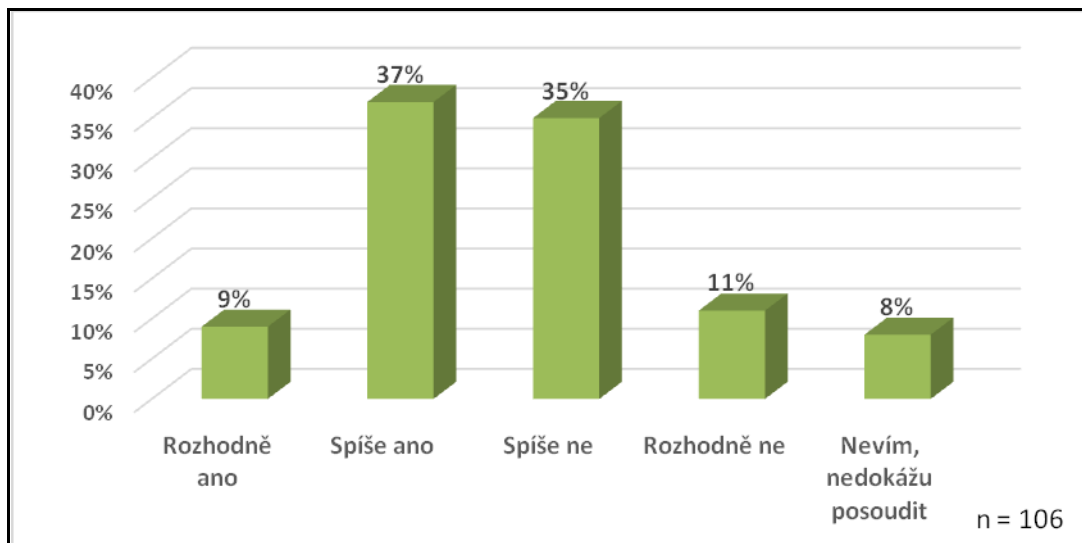
„Najít společný čas s členy skupiny, abychom mohli úkoly písemně zpracovat.“

„Vadila mi hlavně skupinová práce. Ve skupině jsem byla s lidmi, které vůbec neznám a kteří se úkolům nechtěli nijak zvlášť věnovat. Velká část práce proto tak připadla na mne. Nelíbí se mi, že jsem pak hodnocena na základě výkonu druhých.“

„Náročná byla domluva s ostatními členy skupiny, ale to vím, že bylo záměrem, abychom byly "v názorové interakci".“

„Úkoly jsou velmi časově náročné a myslím si, že mnohem více, než se předpokládá. Kromě práce, kterou vykonáváme přímo na praxi – sledování hodin, rozhovory s žáky, učiteli apod. – pracujeme ve dvou či více skupinách a vždy se po nás chce, abychom se nad úkoly ještě scházeli a vypracovávali je kolektivně (tedy nikoli rozdělováním práce, ale skutečnou společnou prací na úkolu).“

Graf 11 Přínos portfolia pro budoucí profesi



Při hodnocení přínosu plnění úkolů zadaných v portfoliu jsou pozitivní a negativní postoje vyrovnané. Negativní hodnocení 46 % respondentů nekorresponduje s hodnocením přínosu úkolů plněných v rámci praxe, které je součástí analýzy esejí zpracovávaných na závěr této formy praxe.

Měli připomínky i k formální stránce portfolia:

„Méně psaní, více přemýšlení o tom, jak dobře učit.“

„Jen elektronické plnění.“

„Spíše v praxi, absolvovat ji ne během oborových praxí a tudíž mít více hodin.“

„Menší rozsah požadovaných výstupů (někdy pro uvedení všeho podstatného stačila jen jedna stránka, kdyžto se požadovalo min. 3)“

„Je zde příliš mnoho psaní textů a nevím, jestli to má takový efekt, jak se zřejmě předpokládá...“

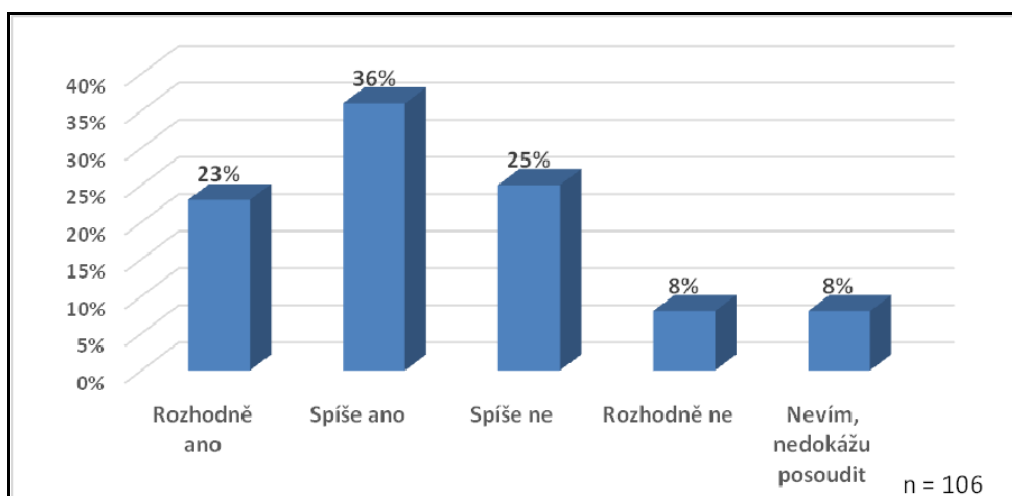
„Snad jen to, aby se učitelé tvořící psychologické úkoly pořádně zamysleli, co lze splnit a co ne. Možná by si měli vzít jednu skupinku studentů a celé si to s nimi projít, aby viděli, jaké je realita.“

V závěru dotazníku jsme studenty nechali ohodnotit přístup fakultního učitele a učitele fakulty. Hodnotili je na standardní škále 1 až 5, kdy 1 znamená "výborně" a 5 znamená "nedostatečně".

Fakultní učitelé byli hodnoceni průměrnou známkou 1,6; učitelé fakulty získali průměrnou známkou 1,5. V souboru byl pouze jeden respondent, který učitele hodnotil vyloženě negativně. Fakultnímu učiteli přidělil známkou 5 a učiteli fakulty známkou 4.

Poslední otázkou jsme zjišťovali, zdali pedagogická praxe naplnila u studentů jejich očekávání.

Graf 12 Naplněná očekávání pedagogická praxe



59 % respondentů uvádí, že praxe splnila jejich očekávání rozhodně ano a spíše ano. To, zda můžeme tento výsledek považovat za pozitivní zjištění, závisí na tom, jaká byla jejich očekávání. Zda přicházeli na praxi s pozitivním očekáváním, že získají nové informace o školním prostředí, doplní své teoretické znalosti pedagogiky a psychologie o praktické zkušenosti, nebo přicházeli na praxi s tím, že jde pro ně o ztrátu času, protože je pro ně důležitá jen souvislá praxe.

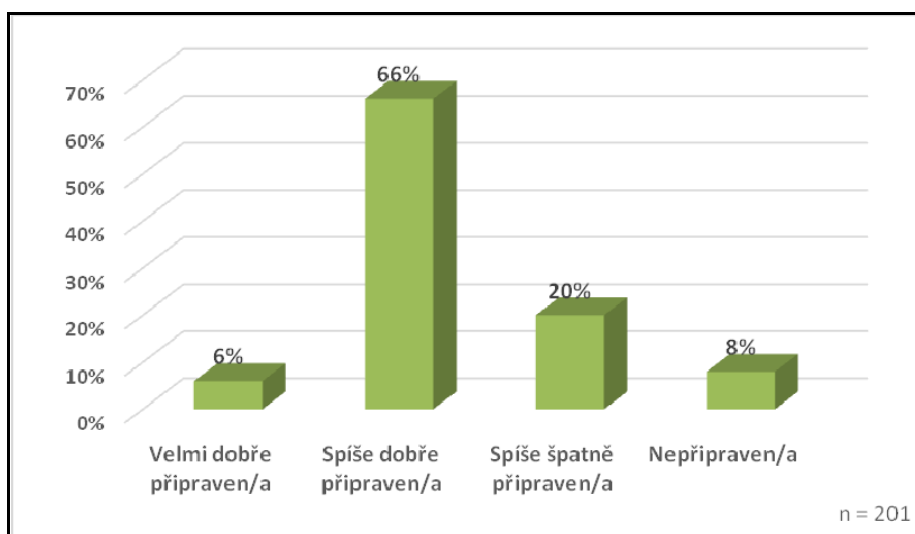
4.2 Analýza dat z dotazníkového šetření mezi studenty Pedagogické fakulty UK v Bratislavě

4.2.1 Před absolvování předmětu Hospitační praxe

V rámci úvodního dotazníkového šetření jsme se zaměřovali stejně jako u českých studentů, na to, jak jsou připraveni na hospitační praxi (dále jen pedagogickou praxi), kterou budou v daném semestru absolvovat a co od ní očekávají. Byl jim předložen stejný krátký dotazník, který obsahoval jednu otevřenou otázku, jednu otázku polouzavřenou a pro část respondentů otázku otevřenou. I v tomto případě byl dotazník distribuován elektronicky před absolvováním pedagogické praxe. Z 230 oslovených studentů, bylo navraceno 201 vyplněných dotazníků, což je dostatečný počet pro statistickou analýzu.

V první otázce jsme se zabývali tím, zdali jsou studenti připraveni na pedagogickou praxi, která je v daném semestru čeká.

Graf 13 Připravenost na hospitační praxi



Jak z grafu vyplývá, 66 % studentů je na pedagogickou praxi připraveno. Velmi dobře připraveno je pouze 6 % studentů. Jako spíše špatně připraveno se cítí být 20 % studentů a 8 % uvedlo, že jsou nepřípraveni. Důvodem toho, že pouze 6 % se cítí být připraveno velmi dobře, může být skutečnost, že studenti nastupují na praxi v zimním semestru 1. ročníku bakalářského studia, kdy se ještě neprošli žádnou výukou. Studenti, kteří uvedli, že jsou na pedagogickou praxi spíše špatně připraveni nebo nepřípraveni, měli možnost se k této problematice ještě vyjádřit v otevřené otázce. Komentáře studentů k jejich připravenosti na hospitační praxi lze zařadit do následujících oblastí:

Studentům chyběla teoretická příprava:

„Ešte sme nemali Teoreticke zaklady výchovy takže budeme praxovat a preberat to naraz.“

„Myslím si, že nemáme dostatočné teoretické znalosti, na to, abysme postačujúco odpovedali na dané otázky v papieroch, ktoré musíme vypisovať po každej absolvovanej praxi.“

„Prerekvizitou k tejto praxi na našej fakulte je predmet Teoretické základy výchovy. Na prednáškach (s konkrétnym vyučujúcim) sme sa nikdy nevenovali praktickej aplikácii prednášanej teórie na pozorovanie hodín priamo v triedach (čo presne si všímať a ako daný jav zistím) alebo tomu, ako si dôležité veci efektívne zaznamenať...“

„V zimnom semestri nas malo pripravili na prax. Myslím si, že by sa mal zmeniť systém vyučby.“

„Predmet Teoretické základy výchovy je prerekvizitou, ako aj Všeobecná didaktika je pre prax potrebná, no nemám pocit, že by sme sa na hodinách výrazne venovali jednotlivým učebným témam.“

„Potrebné veci, ako napríklad ciele výchovy alebo formy výchovy, ktoré musíme zapisovať do denníka nemám ešte ani prebrať, takže nemáme ani šajnu čo tam máme písať.“

„Na hodinách Teoretických základov výchovy, ktoré sú prerekvizitou na Hospitačnú pedagogickú prax A, sa neučia podstatné veci pre zvládnutie praxe, typu cieľ, metódy, prostriedky výchovy a podobne. Aspoň tak to tvrdia spolužiaci, ktorým to pred praxou na hodinách TZV nebolo vôbec vysvetlené. Ja som to konkrétne prebrala s inou profesorkou ako oni, ale tiež len tak povrchné, mal by sa na to klásť väčší dôraz. Študenti majú totiž potom problém s tým ako majú správne vyplniť pozorovacie protokoly.“

„Na predmete Teoretické základy výchovy sme sa nepropravovali na vyplňanie protokolov. Učili sme sa síce veľa teórie, ale ako sa často na školách stáva, mám veľký problém to "pretaviť" do praxe. Nemám ani pocit, že všetko čo od nás žiadajú sme vlastne preberali.“

„Netuším, čo tam budem robiť, neviem čo si mám všímať, ak to má byť len na inšpiráciu je to fajn ale očakávala by som od toho viac.“

„Som asi zle pripravená pretože nás náš prednášajúci neučil nič, čo treba vyplňovať.“

„Aj keď na hodinách preberáme teoretické veci nedajú sa precvičiť. Preto si myslím že nie sme dobre pripravení, pretože v praxi si aj tak nikdy nespomenieme na všetko.“

„Teoretické základy výchovy, ktoré predchádzali hospitačnej praxi neboli dostatočné na prípravu na prax.“

Neměli dostatek informací o realizaci praxe:

„Naša škola nám poskytla nedostatočné informácie ohľadom praxe.“

„Nemám pocit, že viem do čoho idem. Nevieť čo mám od tejto praxi očakávať.“

„Nikdy predtým som prax nemala a teoretické vedomosti nestačia.“

„Okrem úvodného predpraxového stretnutia, ktoré sa týkalo podpisu formálnych náležitostí, nemáme naplánované žiadne spoločné stretnutie priamo s metodikom praxe, u ktorého sme zapísaní.“

„Podľa mňa sme schopní zvladnúť prax na 40 percent, ak hovoríme v teoretickej rovine. V realite to môže byť aj menej, keďže sme len prváci a väčšina nemá s touto praxou žiadne skúsenosti. Tých vedomostí tiež nie je veľa, keďže sme neabsolvovali veľa teoretických predmetov.“

„V podstate ani nevieme čo na tej praxi máme robiť. Iste, že pozorovať, ale čo, tak to si musíme zisťovať od starších žiakov.“

„Nechápem, že čo presne v škole mám/budem robiť.“

„Neboli sme informovaní, ako správne vyplňať pozorovacie protokoly.“

Část studentů absolvuje souběžně teoretickou přípravu s realizací praxe. Někteří tomu přičítají svou nedostatečnou připravenost na praxi:

„Podmienkou na zapísanie si praxe do rozvrhu bolo absolvovanie predmetu Teoretické základy výchovy alebo potreba absolvovať ho súčasne s praxou. Ja konkrétne ho absolvujem súčasne s praxou a preto, keďže je len začiatok 2.semestra, nemám dostatočné teoretické základy (ktoré mi má poskytnúť práve predmet TZV).“

„Myslím si to z dôvodu, že na daný predmet je ako potrebná prerekvizita teoretické základy výchovy, avšak ja daný predmet budem robiť súbežne s praxou takže tým pádom sa necítim pripravený.“

„Predmet na prípravu hospitačnej pedagogickej praxe mám súbežne s praxou. Doposiaľ som mala len 2 prednášky.“

„Obávam sa určitých otázok, ktoré budem musieť na praxi vyplňovať, vzhľadom na fakt, že predmet Teoretické základy výchovy absolvujem súčasne v tomto semestri s hospitačnou a pedagogickou praxou A.“

„Pre absolvovanie hospitačnej pedagogickej praxe A, by sme mali mať ukončený predmet Teoretické základy výchovy. Vďaka teórii, ktorá sa preberá na Teoretických základoch výchovy, by sme mali byť schopní vyplniť všetky dokumenty (hárky, reflexiu) týkajúce sa praxe. Tento predmet sa mi však nepodarilo zapísať od zimného semestra, preto ho mám zapísaný v letnom semestri súbežne s praxou.“

„Som zle pripravená, pretože tento predmet mám súčasne s teoretickými základmi výchovy a neviem vyplniť protokol, ktorý je zameraný na ciele, metódy a formy výchovy.“

„Teoretické základy výchovy mám až tento rok, a mám pocit, že nepreberáme vôbec informácie, ktoré sa týkajú pozorovacích hárkov, nik nam nepodal žiadne informácie, o tom, čo sa od nás očakáva, o aký text majú zaujem.“

„Nie som dostatočne pripravená na HPP A keďže prerekvizitu tohoto predmetu som neabsolvovala skor, ale mám ju súčasne s praxou – preto mi chýbajú potrebné vedomosti na vyplnenie dotazníkov (ake sú formy výchovy, metódy výchovy, obsahové prvky výchovy, prostriedky výchovnej práce učiteľa...).“

Ojedinele se objavil názor, že by souběh teoretické přípravy a praxe byl pro jejich připravenost na praxi výhodou:

„Ak by som prax absolvovala v súčasne s predmetom Teoretické základy výchovy, bolo by to efektívnejšie.“

„Najväčší problém vidím v tom, že nemám absolvované TEZAVÝ čiže som si musela všetku odbornú literatúru naštudovať sama. Idem síce súbežne a na hodinách preberáme všetky veci, ktoré sa nachádzajú v Protokole, čiže myslím, že to bude fajn.

Ale určite by som dala TEZAVÝ ako prerekvizitu pre HPPA a vysvetlila študentom, že nie je problém ak absolvujú HPPA až v druhom ročníku.“

Kriticky se vyjadřují i k průběhu praxe:

„Lebo sme v triede len ako prizerajúci, a učitelia na školach s nami nechcu spolupracovať“

„Neprebrané základné pojmy k hodnoteniu výchovy, celkove pozorovanie je ťažke keď že veľka väčšina z nás nevie čo pozoruje, a navyše divadielko ktoré hrajú na poslušných žiačikov a super školu ma nebavy, pripad že sme šli na zlu hodinu a nechali nas tam a videli sme skutočne dianie a priebeh vyučby ma bavilo viac...prosim myslite na realne vyučby a nie divadélka.“

„Pretože si nemyslím, že by prváci mali Hospitačnú prax, aj keď len sedia v triede a pozorujú, pretože 90 % z nás nevie tie hácky ani vyplňať a ani nám nikto nepovedal ako to máme robiť.

Navrhují praxi zařadit do vyšších ročníků:

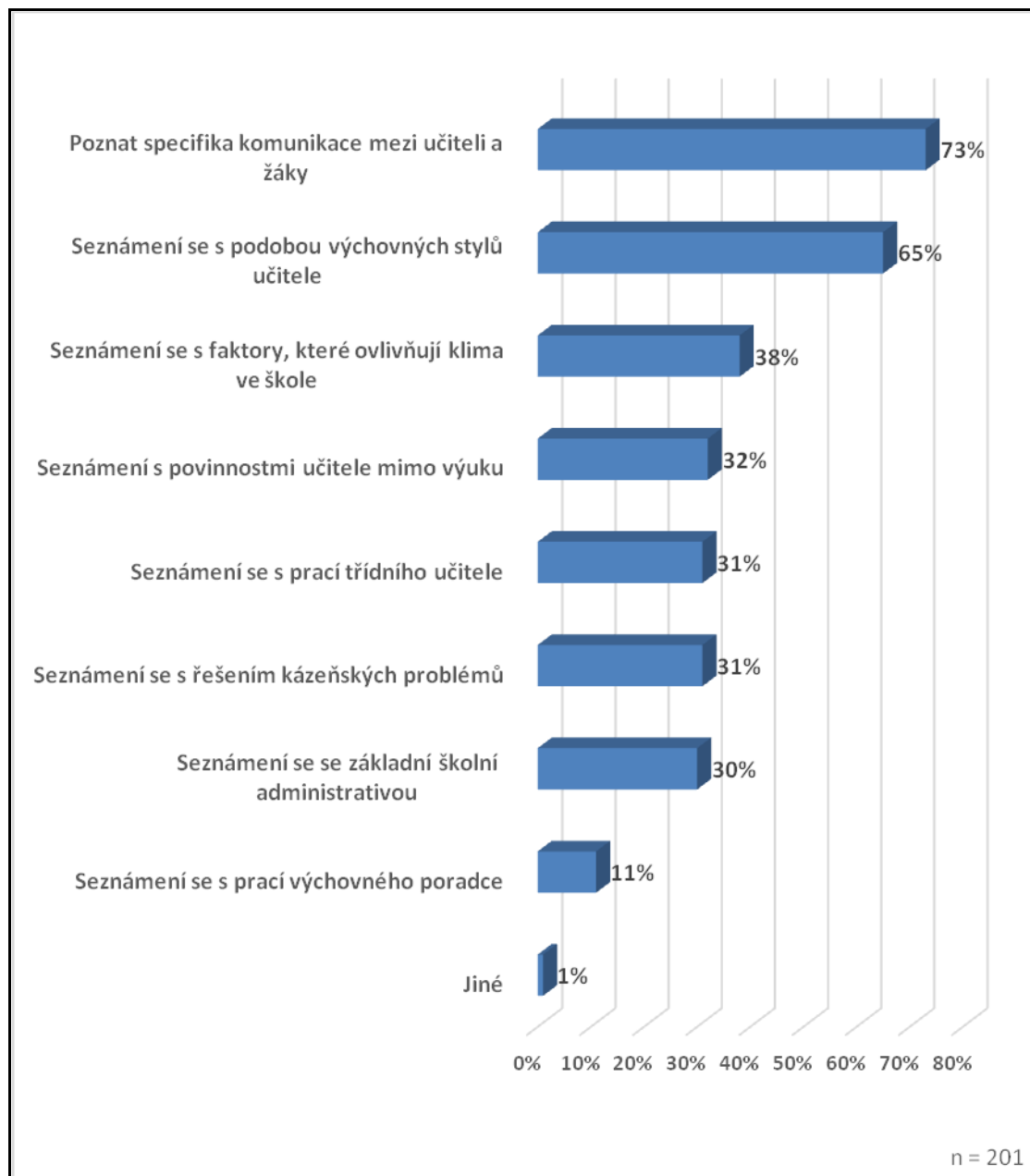
„Myslím, že prax by mala byť až vo vyššom ročníku, keď už má študent absolvované minimálne všetky povinné predmetu z VUZ-ky.“

„Myslím, že je prax v prvom ročníku po prvom semestri kedy nemáme taker žiadne vedomosti úplne zbytočná.“

A taktiež, tie veci, ktoré sa v hárkoch nachádzajú sme (aspoň ja) nebrali a myslím si, že sme mali na Teoretických základoch výchovy. A taktiež robiť prax, keď didaktiku berieme len teraz a len ťažko chápeme o čo ide. Dala by som ju do iného ročníka.“

V druhé otázce byl studentům nabídnut výčet jevů, s kterými by se chtěli na praxi setkat.

Graf 14 Očekávání od absolvování hospitační praxe



Většina respondentů uvedla dvě a více možností, celkem jich bylo 149 (74 %). Všech osm možností označilo pět respondentů.

Nejvíce respondentů, 146 (73 %), uvedlo, že od pedagogické praxe očekávají, že poznají specifika komunikace mezi učiteli a žáky, 130 (65 %) jich očekává, že se seznámí s podobou výchovných stylů učitele a 76 (38 %) respondentů očekává, že se seznámí s faktory,

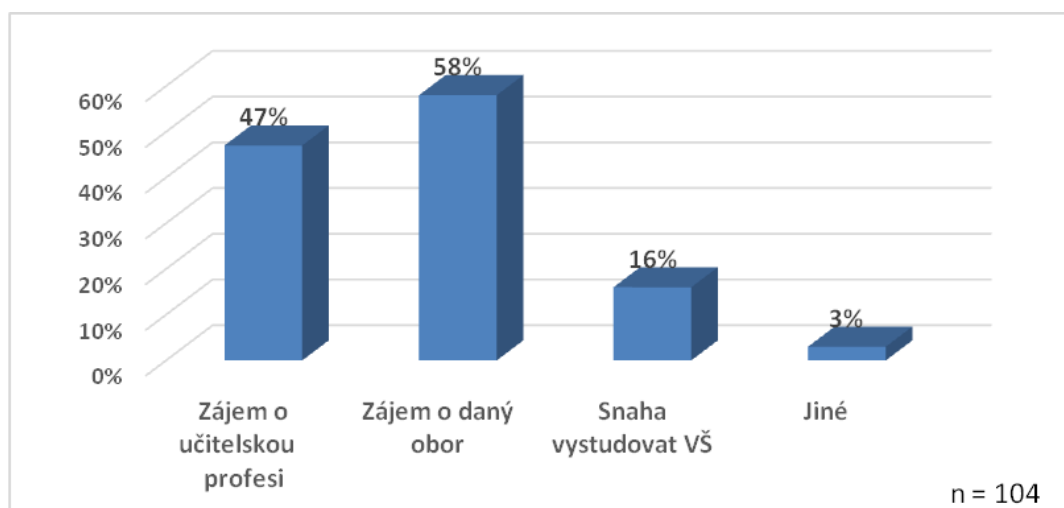
kteří ovlivňují klima ve škole. Nejméně respondentů, celkem 23 (11 %), očekává, že se během pedagogické praxe seznámí s prací výchovného poradce.

Zde je třeba připomenout, že tento druh praxe studenti plní v prvním nebo druhém semestru bakalářského studia. Přípravu na pedagogickou praxi by měl poskytnout předmět Teoretická základy výchovy. Studenti, kteří absolvují tuto praxi v 1. semestru, studují tyto předměty souběžně. A právě u této skupiny studentů se projevuje nejistota, co mohou od pedagogické praxe očekávat, co jim pobyt na škole přinese.

4.2.2 Po absolvování hospitační praxe

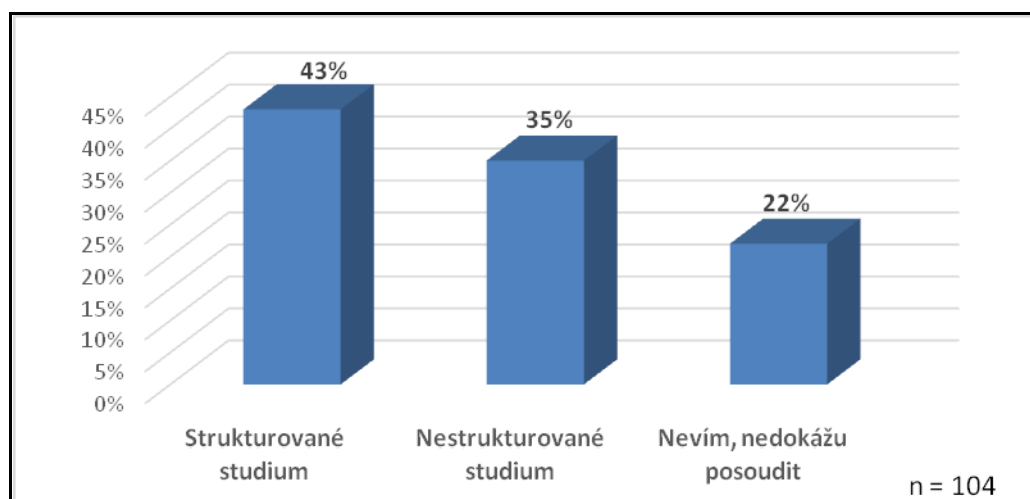
V úvodu dotazníku jsme se studentů ptali na motivace ke studiu pedagogické fakulty.

Graf 15 Motivace ke studiu na pedagogické fakultě



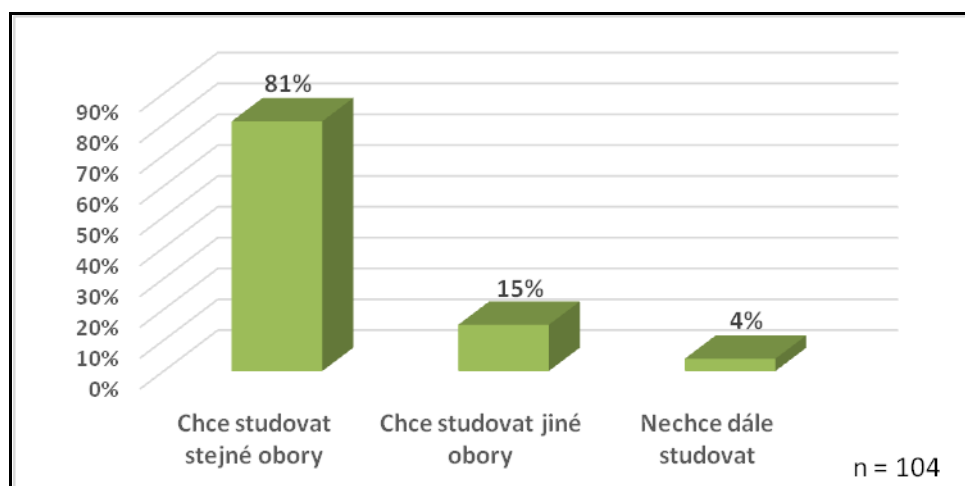
Zájem o učitelskou profesi potvrdilo 47 % studentů a 58 % uvedlo, že je pro ně motivací ke studiu na pedagogické fakultě zájem o daný obor. Pouze 16 % respondentů uvedlo, že chtěli vystudovat vysokou školu. Pouze devět z nich uvedlo tuto motivaci jako jedinou.

Graf 16 Preferovaný model studia



Další otázka směřovala k tomu, jaký model studia preferují. Ze dvou nabízených možností – strukturovaného a nestrukturovaného studia – 43 % studentů dala přednost strukturovanému studiu. Odpověď 22 % studentů, kteří uvedli, že nedokáží posoudit, který model studia by jim více vyhovoval, se dá zdůvodnit tím, že při nástupu do 1. ročníku bakalářského studia nemají ještě dostatek informací o přednostech a nevýhodách obou modelů.

Graf 17 Zájem pokračovat v navazujícím magisterském stupni studia

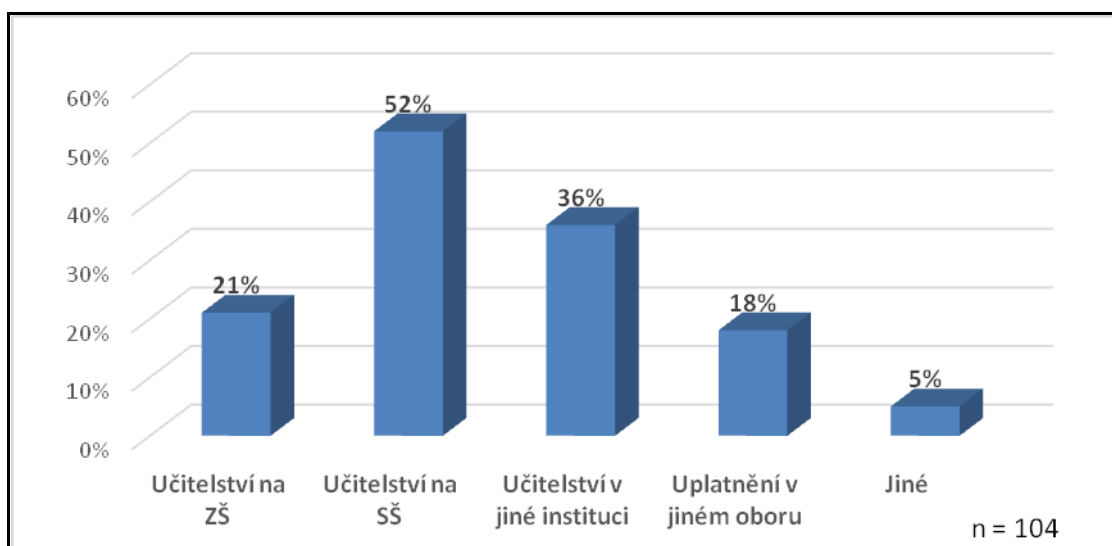


96 % studentů má zájem pokračovat i v navazujícím magisterském studiu. To, že 81 % studentů chce pokračovat ve studiu ve stejných oborech jako v bakalářském programu, je pochopitelné. Překvapující je, že 15 % studentů již při zahájení svého studia uvažuje o pokračování ve studiu v jiných oborech. Důvodem může být zklamání z pojetí výuky nebo

z náročnosti vybraného oboru. Jiným možným vysvětlením může být skutečnost, že se nedostali na „vysněný“ obor a studium na pedagogické fakultě je druhou náhradní volbou.

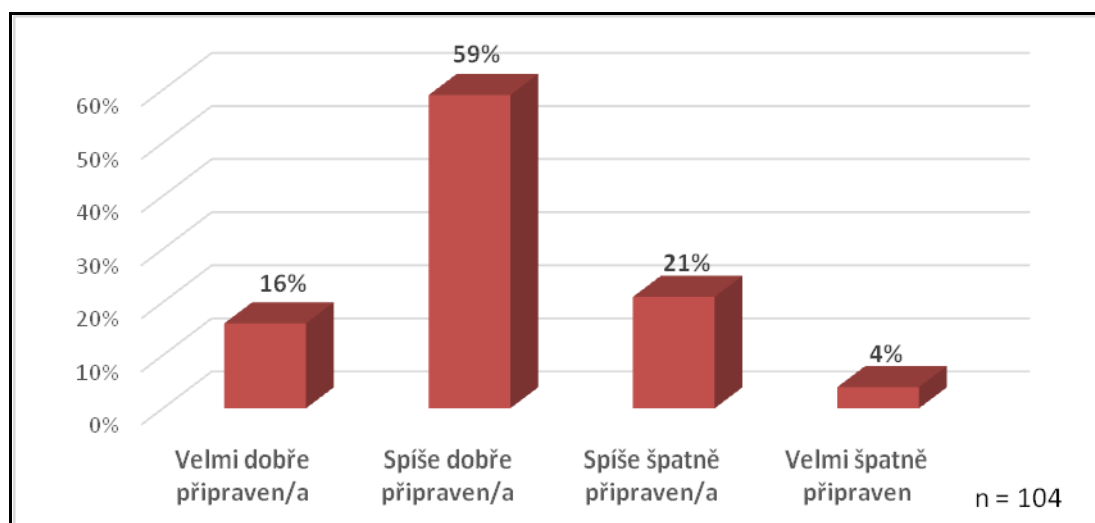
U 4 % studentů, kteří neuvažují o pokračování v magisterském navazujícím studiu je zřejmé, že neuvažují ani o tom, že by se stali učiteli.

Graf 18 Plánovaná profesní dráha



Většina respondentů spojuje svou budoucí profesní dráhu s učitelstvím. 21 % respondentů uvedlo, že v budoucnu chce učit na základní škole a 52 % respondentů na střední škole. Respondenti mohli volit více možností, tudíž mohli uvádět učitelství na obou stupních škol a tím pádem nelze tyto skupiny respondentů sčítat. Respondentů, kteří uvedli učitelství alespoň na jednom stupni škol, bylo celkem 68 %, zbývajících 32 % svou profesní dráhu s učitelstvím na základní nebo střední nespojuje. Učit v jiné instituci by chtělo 36 % respondentů a uplatnit se v jiném oboru by chtělo 18 % respondentů. Ovšem těch, kteří možnost „chci najít uplatnění v jiném oboru“ uvedli jako jedinou, bylo necelých 9 % (celkem 9 osob v souboru). Respondenti, kteří byli zařazeni do kategorie „Jiné“ uváděli, že ještě neví. Počet studentů, kteří svojí profesní dráhu spojují s učitelskou dráhou v jiné instituci, než ve škole, poměrně veliký. Otázka je, zda se taková místa na trhu práce nabízejí a kam se tito absolventi obrátí, pokud zde uplatnění nenajdou. Pravděpodobně budou muset hledat v jiné oblasti, než ve školství.

Graf 19 Přípravenost na předmět Hospitační praxe



Tři čtvrtiny respondentů uvedlo, že byli na pedagogickou praxi dobře připraveni. Velmi dobře připraveno se cítilo 16 % a spíše dobře připraveno 59 % respondentů. Je otázkou, co považovali za dobrou přípravu na praxi, když ji absolvovali v prvním semestru svého studia a teoretický předmět, který jim měl poskytnout teoretická východiska pro zpracování zadaných úkolů, studovali souběžně s praxí. Spíše pochopitelné je vyjádření 21 % respondentů, kteří uvedli, že se cítí být spíše špatně připraveni a 4 % studentů, kteří se cítili připraveni velmi špatně.

Respondenti, kteří uvedli, že se na hospitační praxi cítí být spíše či velmi špatně připraveni, měli možnost toto komentovat ještě v přidáné otevřené otázce. Z těchto celkem 25 % respondentů (26 osob) se k této otázce vyjádřilo 19 respondentů. Opakovaly se odpovědi uvedené ve vstupním dotazníku.

Postrádali teoretickou přípravu na praxi:

„Nevedela som čo mám písať do hárkov, a pri tom som mala z TZV A.“

„Na hodine sme sa tomu vôbec nevenovali všetko som si musel vyhl'adať sám.“

„Na TZV sme sa vôbec nenaučili veci ktoré sme potrebovali.“

„HPP rata s tým že student ma už spravenú skusku z TZV ktoru ak nema na vacsinu otazok nevie odpovedat ak nezozenie informacie odinakadial.“

„Pre predmet HPP A je prerekvizita predmet Teoretické základy výchovy, ktorý sa ale dá navštevovať aj súbežne s HPP A, čo je podľa môjho názoru nie veľmi vhodné, keďže sme na

vyplnenie dotazníkov nemali dostatočný teoretický podklad, a teda niekedy sme nevedeli, čo do dotazníkov máme dopĺňať. Lepšie boli na tom študenti, ktorí absolvovali TZV pred HPP A.“

„Prax som absolvovala súbežne s predmetom Teoretické základy výchovy, ktorý mi mal sprostredkovať teoretické znalosti na vyplnenie denníka praxe. Bohužiaľ, v čase, keď sme denníky vyplňali (čo bolo počas priebehu praxe) sme samotnú teóriu nevedeli a tak sme si museli zháňať poznámky od starších študentov, ktorí už prax absolvovali a vedeli nám poradiť.“

„Neabsolvovala som pred HPPA Teoretické základy výchovy, ale absolvovala som ich súbežne čo bola podľa môjho názoru chyba.“

„Mala som teoretické základy až v semestri, kedy som mala prax, takže nebola som tak dobre pripravená teoreticky, ako keby som mala teoretické základy výchovy absolvované skorej ako hospitačnú prax.“

„Nemala som za sebou ešte predmet Teoretické základy výchovy, ale som ho mala počas praxe. Niektoré informácie mi teda chýbali.“

„Neabsolvovala som predmet Teoretické základy výchovy v zimnom semestri, ale iba priebežne s praxou, takže som to mala ťažšie.“

Ani v průběhu praxe neměli dostatek organizačních pokynů:

„Nedostatok informácií k vyplňaniu denníkov.“

„Žiadne pokyny, body, ako vyplniť následné pozorovacie protokoly.“

„Chybali detailnejšie instrukcie“

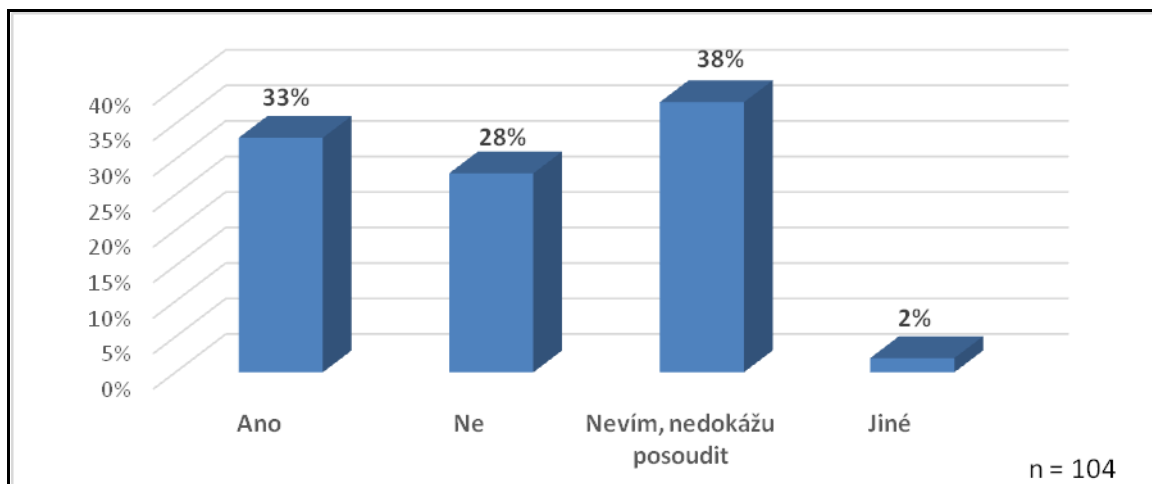
„Niektore pojmy v harkoch na odovzdanie neboli spomenute. Nevedeli sme ako máme harky doplnat. Malo pokynov.“

„Na množstvo bodov z protokolov som si musela dohľadávať informácie, aj to bez istoty správnosti.“

„Nemali sme žiadne konkrétne príklady alebo rady, čo a ako si máme na hospitačnej praxi vsimáť, zapisovať atď.“

„Teoretické podklady pre správne vyplnenie pozorovacích protokolov som si našla najmä na internete, príp. od starších spolužiakov, niektoré časti protokolu som konzultovala osobne s p. metodikom / metodičkou praxe.“

Graf 20 Odpovídající rozsah hospitační praxe



Názor na rozsah hospitační praxe nemají respondenti jednoznačný. Podle 33 % z nich rozsah hospitační praxe požadavkům přípravy budoucích učitelů odpovídá, podle 28 % nikoliv a 38 % respondentů to nedokáže posoudit.

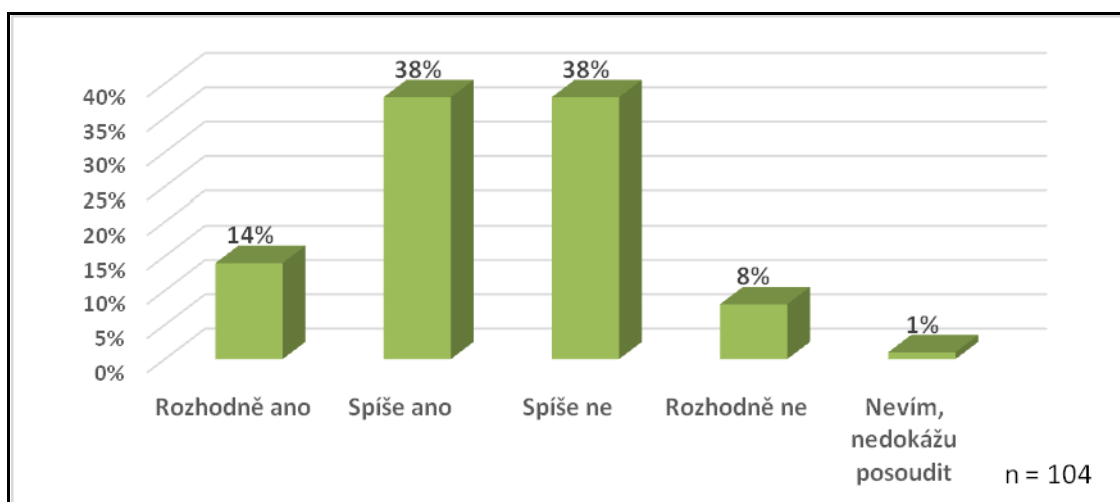
Dále byli studenti vyzváni, aby ohodnotili náročnost plnění podkladových materiálů k hospitační praxi. Hodnotili jej na standardní škále 1 až 5, kdy 1 znamená "výborně" a 5 znamená "nedostatečně". Udělená průměrná známka je 2,6, můžeme tedy konstatovat, že plnění podkladových materiálů k hospitační praxi nebylo většinou považováno za zcela jednoduché, viz tabulka č. 2 níže.

Tabulka 1

Hodnocení	Frekvence
1	8x
2	36x
3	48x
4	9x
5	3x

Tyto výsledky pravděpodobně odráží skutečnost, že studenti při konání hospitační praxe nemají k dispozici učitele fakulty. Při prvním – a také posledním setkání, které je určeno k předání organizačních informací, studenti ještě netuší, na co by se měli ptát. K tomu pak mohou využívat pouze konzultační hodiny vyučujícího fakulty. Podle výpovědí učitelů fakulty po té studenti docházejí na jejich konzultační hodiny a dotazují se, jak mají s materiály pracovat.

Graf 21 Přínos vyplnění podkladových materiálů pro budoucí profesi respondenta



Kromě toho, že si respondenti nemyslí, že plnění podkladových materiálů bylo jednoduché, nemyslí si jich 46 %, že bylo plnění podkladových materiálů pro jejich budoucí profesi přínosné.

Následující otázka byla otevřená a zněla „*Navrhl/a byste v rámci podkladových materiálů nějakou změnu?*“ Vyjádřilo se k ní 35 % respondentů, tj. 36 osob.

Studenti doporučovali formální úpravu protokolů:

„Podrobnejši popis požadovaných informácií. Menej protokolov.“

„Asi nie, len toho bolo veľmi veľa na vyplňovanie.“

„Nevypisovať toľko papierov je to podľa mňa nepodstatná vec často to nezodpovedá tomu čo sa v skutočnosti deje, každý chápe rôzne situácie, ktoré vzniknú inak.“

„Menej protkolov, pretože na viacerých hodinách vyučoval ten istý učiteľ.“

„Možno bližšie špecifikovať niektoré položky.“

„Väčšiu informovanosť, ako jednotlivé body vyplňovať, na čo hlavne sa zamerať.“

„Viac objasniť jednotlivé body, čo sa odo mňa vyžaduje.“

„Aby to bolo trochu jednoduchšie a všeobecnejšie.“

„Stručnejšie protokoly.“

„Požadované otázky boli nezrozumiteľne formulované, každý ich pochopil inak. Taktiež som po ich vyplnení nepociťovala žiaden vzdelávací prínos.“

Kritizovali formálnosť vyplňovania protokolů:

„Niektore časti sa obsahovo opakovali, čiže aj naše odpovede sa zbytočne duplikovali.“

„Celé som to vnímala ako jednu veľkú byrokraciu nič menej a nič viac...“

„Zmenila by som denníky, do ktorých sme museli písať, čo sa dialo na hodine. Keďže tie hodiny prebiehali podobne, tak som do každého denníka musela písať skoro tie isté veci.“

„Viac sa zamerať na sledovanie konkrétnych situácií. Keďže sme mali hodiny s rovnakými učiteľmi, zakaždým vyplňať otázky o tom, akú má učiteľ povahu a ako na nás pôsobí mi prišlo zbytočné, cítila som sa viac ako na psychologička než budúci pedagóg.“

„Mala som problém s vyplňaním niektorých otázok, v učebniciach bolo množstvo kadejakých rozdelení a bolo ťažké až nemožné vydedukovať, ktoré rozdelenie v odpovedi uvádzať. Prijala by som radšej viac priame otázky. A bolo veľmi ťažké odpovedať na také isté otázky 20krát, pretože sme často boli v tých istých triedach, s tými istými učiteľmi a na tých istých hodinách.“

„Navrhovala by som v rámci podkladových materiálov aspekty, ktoré viac súvisia s procesom výučby. Hárky sú zbytočne byrokratické a zatažené na nie až tak podstatné aspekty vyučovacej hodiny.“

„Nepísať toľko vecí o vyučovacom procese. Väčšinou sa to všetko podobá.“

Z hľadiska obsahového zamčrení doporučovali více se zamčřit na skutečnou reflexi praxe než na vyplňování protokolů:

„Viac sa zamerat' na subjektívne hodnotenie, a teda samotnú reflexiu, namiesto podkladových materiálov. Podľa môjho názoru by mali byť na každú hodinu podkladové materiály a taktiež reflexie (alebo len ku každému vyučujúcemu). Tým by sa vypustili niektoré teoretické dotazy z podkladových materiálov a v reflexii by sa pozornosť upierala najmä na subjektívne hodnotenie hodiny a riešenie výchovných problémov. Taktiež postrehy z výučby a zmeny metodiky, porovnanie so štúdiom kedysi a dnes, návrhy na zlepšenie výučby daného predmetu, resp. pochvala za daný spôsob výučby.“

„Podľa mňa by stacila reflexia z praxe, možno pár protokolov, bolo veľmi veľa, veci sa aj tak opakovali stále.“

„Nepísať toľko vecí o vyučovacom procese. Väčšinou sa to všetko podobá.“

„Napísať len reflexiu, žiadny denník hospitačne písať.“

Chyběly jim úkoly více zamčřené na samotné aktéry vyučovacího procesu:

„Viac zamerania na študenta a učiteľa, ako na triedu – výzdobu atď...“

„Viac sa zamerat' na konanie a dodržiavanie didaktických zásad a metód učiteľom, v materiáloch takmer nieje priestor na žiadne kritické hodnotenie učiteľa.“

„Možno by bolo jednoduchšie keby boli krúžkovacie. to znamená pre nás študentov možnosť viac sa sústrediť na vyučovací proces a nie na zaspisovanie.“

Uváděli konkrétní úkoly, s kterými měli problémy a které doporučují vynechat:

„Určovať cieľ hodiny namiesto cieľu výchovy, s ktorým mal každý študent problém. Tak isto dozvedieť sa viac o práci učiteľa mimo vyučovacích hodín. Napríklad aj prácu triednictva a podobne.“

„Nezameriavať sa na výchovné aspekty vyučovania, keď tam jednoducho nie sú.“

„Hlavne zmenu v tom, že hospitačná prax sa bude týkať len predmetov, ktorý študent študuje a nie tých, ktoré neštuduje a niektorým ani nerozumie napríklad v prípade nemeckého jazyka, ktorý neovládam a bola som na hodine tohto jazyka a robila z toho protokol.“

Respondenti měli také ohodnotit přístup cvičného učitele během hospitační praxe. I v tomto případě jej hodnotili na standardní škále 1 až 5, kdy 1 znamená "výborně" a 5 znamená "nedostatečně". Udělená průměrná známka je 2, tedy respondenti jej hodnotili spíše pozitivně, viz tab. č. 2:

Tabulka 2

Hodnocení	Frekvence
1	46x
2	28x
3	17x
4	6x
5	7x

Hodnocení přístupu cvičného učitele je velmi pozitivní. Odráží skutečnost, že ředitelé cvičných škol pro spolupráci se studenty vybírají ochotné učitele, kterým práce se studenty přináší potěšení a obohacuje je.

Předposlední otázka v dotazníku zjišťovala, jaké změny by studenti v rámci předmětu hospitační praxe navrhovali. Vyjádřilo se k ní 24 % respondentů (25 osob).

Zlepšili by úvodní informace k praxi:

„Viac informácií ohľadom hospitačnej praxe, ktoré by nám boli zaslané“

„Podrobnejšie úvodné školenie.“

„Pozistovat si viac o školach kde prax prebieha.o zaujme pedagogov spolupracovat so studentmi,o realnej organizacii praxe na skole a o podmienkach,ktore je skola schopna a ochotna ponuknut.“

Navrhovali snížiť počet protokolů:

„Menej protokolov alebi viacero vyučujúcich pretože potom sa už v protokoloch opakovali informácie pretože učitelia nemenia svoje zaužívané spôsoby.“

„Nevypisovať tak veľa protokolov.“

Upravili by i formulace úkolů v protokolech:

„Navrhujem zmeny štruktúry a otázok v pozorovacích hárkoch, ako som už uviedla.“

„Zmenila by som vypisovacie hárky.“

„Zmeny v Denníku hospitačnej praxe – nie vždy boli otázky zrozumiteľné a pripadali mi prehnane zložito napísané.“

Efektivnější se jim zdá bloková organizace praxe:

„Nemám žiadne návrhy na zmenu daného predmetu, jedine, aby bol tento predmet pre všetkých študentov zaradený do blokovej výučby. Súbežná prax umožní študentovi získať viac postrehov z výučby ako prax prebiehajúca počas celého semestra raz za týždeň. Taktiež, študenti budú mať možnosť navštíviť viaceré predmety u viacerých vyučujúcich, vďaka čomu získajú komplexnejší prehľad o spôsoboch výučby a budú mať možnosť stretnúť sa so širším okruhom typov ľudí (vyučujúcich i žiakov).“

„Mala som prax v blokovke a prišlo mi to výhodnejšie. Iné mi neprichádza na um.“

Častěji by se chtěli v rámci praxe setkat s předměty své aprobace:

„Áno – možno by študent mohol mať viac absolvovaných hodín predmetov ktore aj študuje. Príklad: dejepis-nemecký jazyk, tak aspon 80 % by mohli byť práve tieto predmety pre lepší obraz konkrétnych predmetov-učiteľov týchto predmetov. Človek kt. ma odbor napr. hudobnu a musi absolvovat všetkých 20 hodín praxe na iných predmetov (príklad mojej spoluziacky) – nie je to uplne motivujúce, človeka viac nabudi keď je na predmetoch kt. studuje... môj názor, ale rozumiem že človek by si mal absolvovať asi aj iné predmety... :).“

„Pokladám za zbytočné aby študent zameraný na slovenský jazyk napr. sedel viac na hod. matematiky ako svojmu príslušnému oboru... osobne som nesesedela ani na jednej hodine ktorá

by mi mala ukázať ako sa môže vyučovať môj obor... viac by sa malo dbať na túto zložku ako na to vypisovať či je v triede výzdoba a pod.“

Doporučovali koncipovať pedagogickú prax tak, aby aktivity boli rôznorodejšie:

„Dozvedieť sa viac o práci učiteľa mimo vyučovacích hodín.“

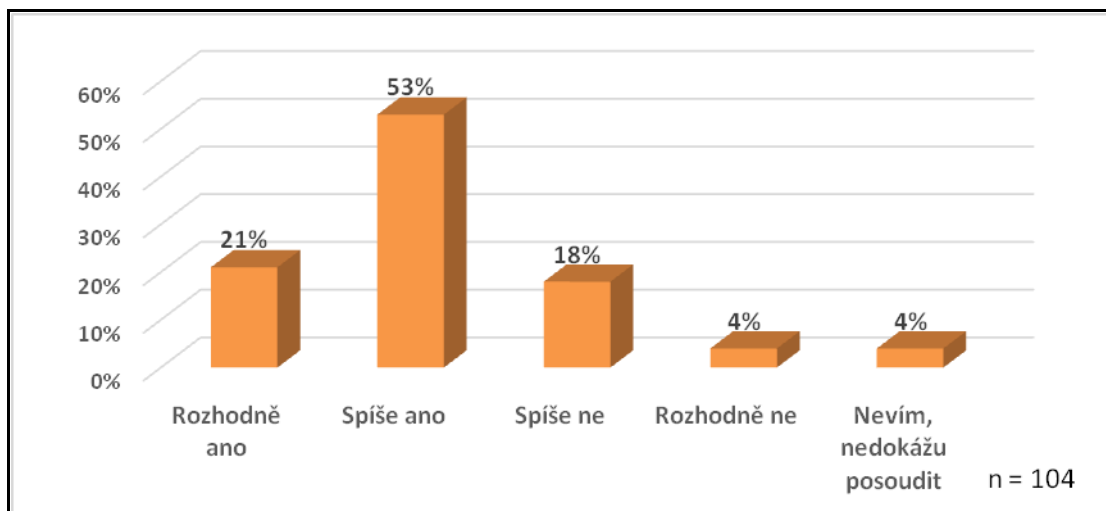
„Ano, ale to skor od školy, v ktorej sa hpp vykonáva ak od fakulty. I keď celý ten systém by som spravila inak a nie každý týždeň do tej istej triedy“

„Možno menší počet hodín nácvikov, ich väčšia rôznorodosť.“

„Viac priestoru nahliadnuť do toho ako sa učitelia pripravujú na hodinu, aké pocity majú pred a po hodine, ako funguje triednictvo, rady čomu sa vyhnúť a naopak čo by bolo dobre urobiť – viac komunikácie s učiteľmi školy v ktorej praxujeme.“

V závere dotazníku sme sa respondentů ptali, zdali hospitační praxe naplnila jejich očekávání.

Graf 22 Naplněná očekávání studentů z hospitační praxe



Téměř tři čtvrtiny respondentů si myslí, že praxe jejich očekávání naplnila. Pro 21 % rozhodně ano, pro 53 % spíše ano. Z vyhodnocení odpovědí na druhou otázku můžeme konstatovat, že se naplnila jejich očekávání, že se seznámení s komunikací mezi učiteli a žáky a faktory, které ovlivňují klima školy.

Shrnutí:

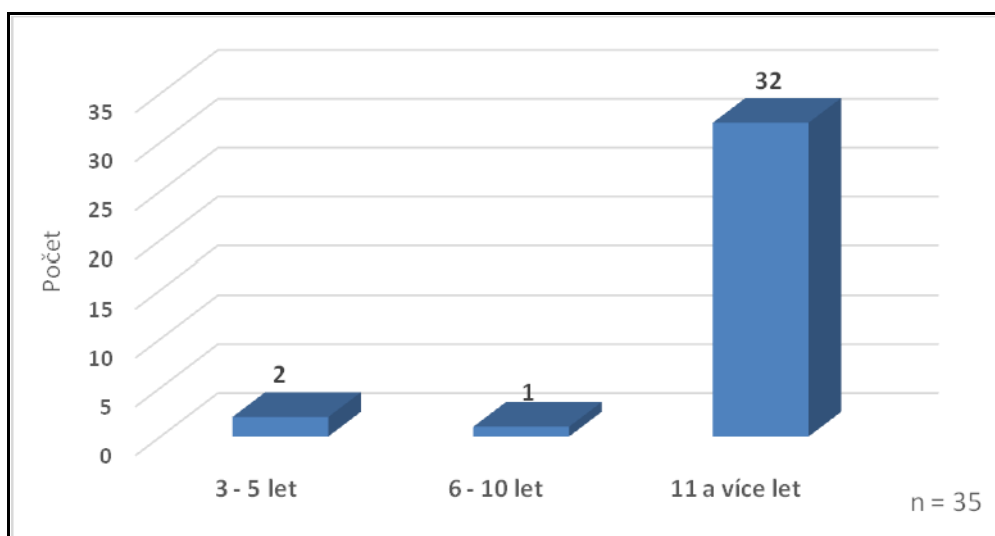
U této skupiny slovenských respondentů bylo ještě větší procento těch studentů, pro které bylo motivací ke studiu na pedagogické fakultě zájem o učitelskou profesi. To je velmi dobré zjištění, na kterém se dá dobře stavět. Pokud se respondenti měli rozhodnout mezi typem strukturovaného a nestrukturovaného studia, byly oba názory vyvážené, avšak proti studentům v Praze bylo více těch, kteří odpověděli, že toto nedokážou posoudit. To je jistě spojeno s věkem studentů a také s faktem, že jsou teprve v 1. ročníku bakalářského studia. Zajímavé je, že i když se studenti lehce přikláněli k variantě strukturovaného studia, 81 % z nich chce pokračovat ve studiu navazujícího magisterského stupně a to i ve stejném aprobačním oboru. U otázek, které se týkaly podkladových materiálů k praxi, studenti projeví nespokojenost s jejich velkou náročností a také s tím, že téměř polovina z nich tyto materiály pokládá za nepřínosné pro svoji budoucí profesi. Domnívám se, že toto by vyřešil učitel fakulty, pokud by byl přítomen na praxích společně se studenty. Tam, kde respondenti měli uvádět doporučení pro případnou změnu podkladových materiálů, uváděli hlavně jejich zjednodušení. Nesouhlasili také s tím, že většinu otázek, kterým nerozuměli, si museli sami nastudovat z literatury a že nebylo možné dotazovat se učitelů fakulty.

4.3 Analýza dat z dotazníkového šetření mezi fakultními a cvičnými učiteli

4.3.1 Fakultní učitelé v Praze

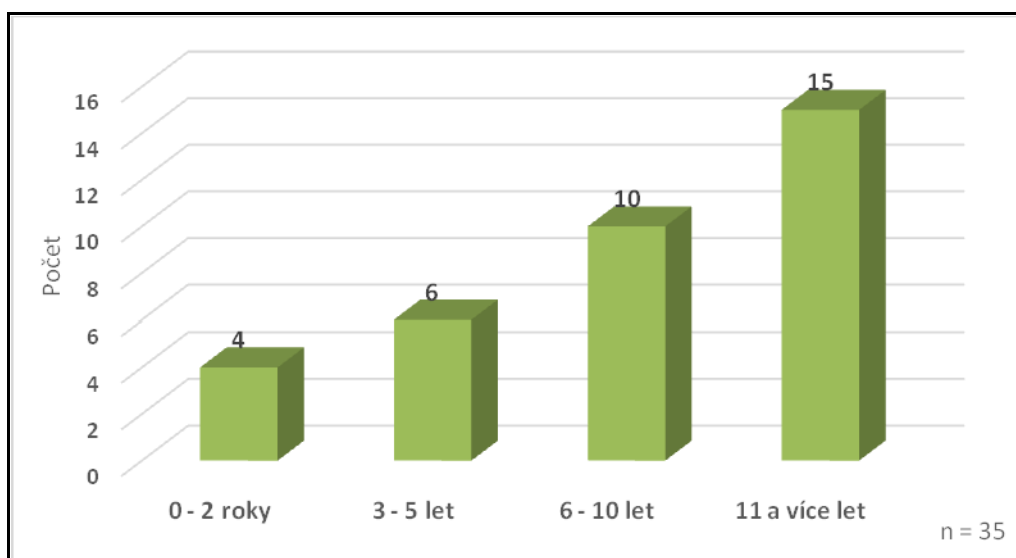
V rámci dotazníkového šetření bylo osloveno 50 učitelů základních škol v Praze, kteří současně plní funkci fakultních učitelů – vedou studenty pedagogické fakulty při výkonu jejich praxe. Dotazník vyplnilo celkem 35 respondentů. V úvodu jsme zjišťovali několik základních charakteristik. Jak jsme uvedli v úvodu výzkumné části, dotazník byl vytvořen v internetovém prostředí a byl fakultním učitelům poslán elektronicky. Vzhledem k počtu fakultních učitelů budeme výsledky v grafech uvádět nyní v absolutních hodnotách.

Graf 23 Délka praxe na základní škole



Většina oslovených pedagogů patří ve svém oboru spíše mezi zkušené, 32 z nich uvedlo, že na základní škole působí 11 a více let. Dva respondenti jsou naopak spíše méně zkušení, na základní škole působí 3–5 let. Na rozdíl od Bratislavy, v Praze není žádné nařízení, které by stanovovalo počet let praxe pro učitele, aby mohl být fakultním učitelem. Přes to výsledky ukazují, že fakultní učitelé jsou v naprosté většině učitelé, které se této profesi věnují 11 a více let a že se tedy mělo jednat o zkušené odborníky.

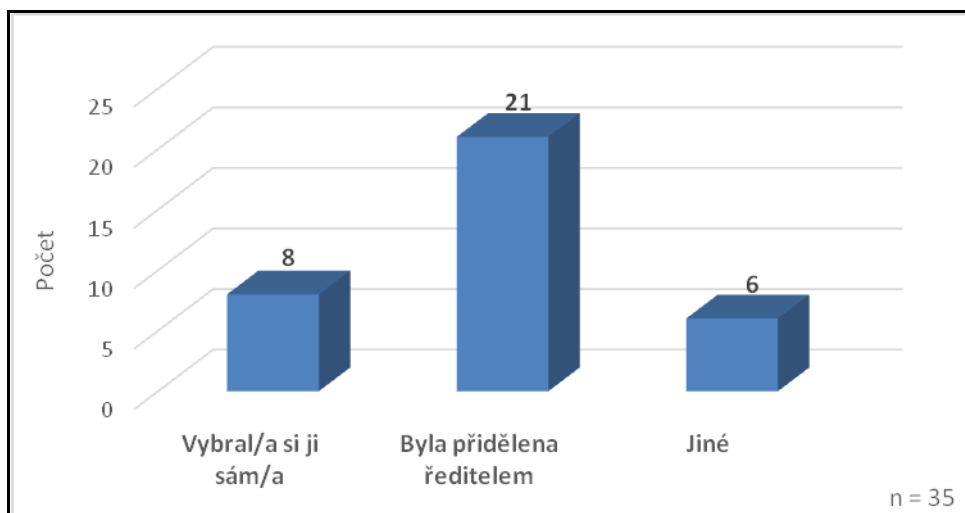
Graf 24 Počet let práce se studenty v rámci jejich pedagogické praxe



Jak lze v grafu vidět, v souboru převládají fakultní učitelé spíše s delší praxí při vedení studentů. 6–10 let praxe v této činnosti má 10 respondentů, 11 a více let praxe má 15

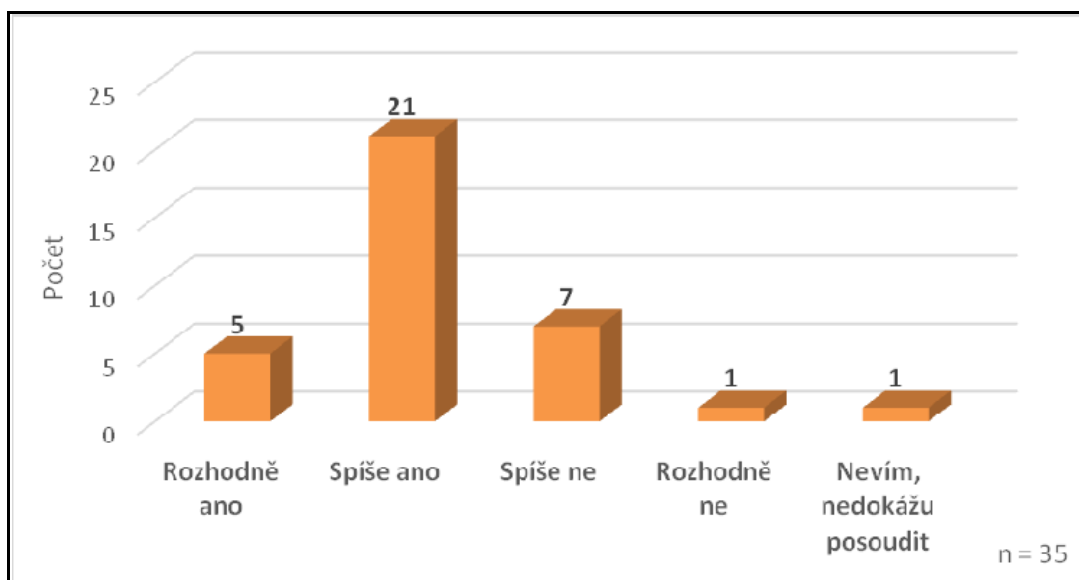
respondentů. Stejně jako v předchozí položce i zde se ukazuje, že fakultní učitelé se studentům věnují většinou již dlouhodobě.

Graf 25 Důvody k vedení studentů při výkonu jejich praxe



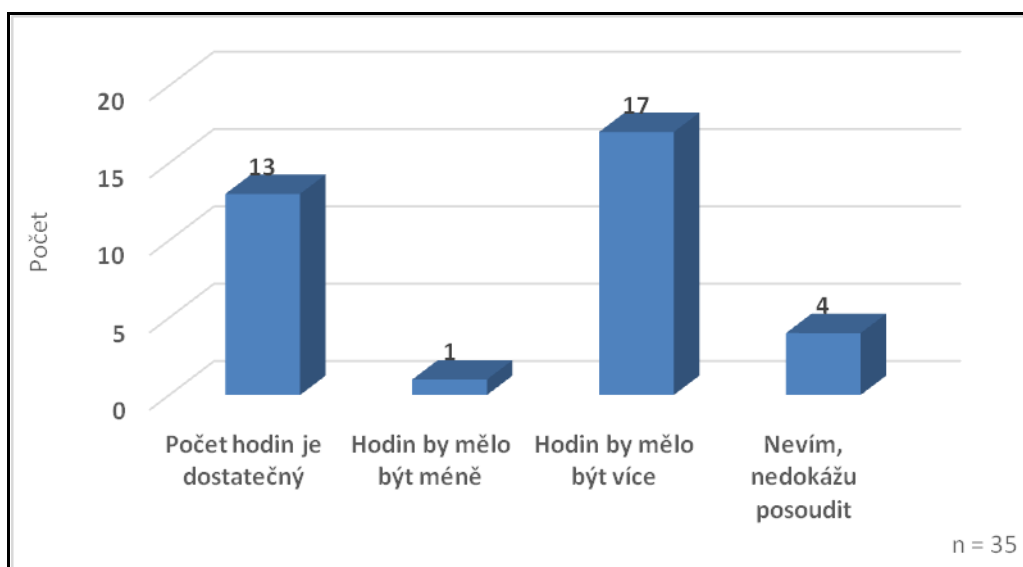
Většina respondentů, 21, uvedla, že jim vedení studentů při výkonu praxe přidělil/a ředitel/ka školy, osm respondentů uvedlo, že si tuto spolupráci vybrali sami a šest respondentů uvedlo jiné důvody. Mezi ně patřilo to, že byli požádáni o vedení praxe učiteli fakulty nebo samotnými studenty, nebo chtěli vyjít vstříc vedení školy, na které byla praxe realizována.

Graf 26 Obsahové zaměření pedagogické praxe v rámci požadavků přípravy budoucích učitelů



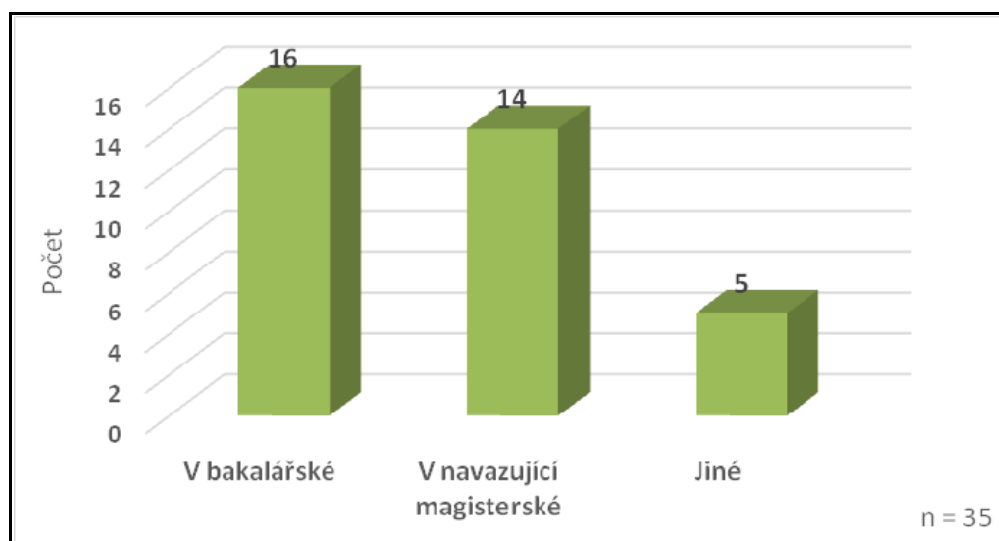
27 dotázaných si myslí, že obsahové zaměření pedagogické praxe požadavkům přípravy budoucích učitelů odpovídá. Že rozhodně ano si myslí pět respondentů a spíše ano si myslí 21 respondentů. Sedm respondentů si naopak myslí, že obsahové zaměření pedagogické praxe požadavkům přípravy budoucích učitelů spíše neodpovídá a jeden uvedl, že rozhodně neodpovídá. Jeden respondent toto nedokázal posoudit. Otázkou je, do jaké míry jsou oslovení fakultní učitelé s celkovou koncepcí pedagogické praxe obeznámeni.

Graf 27 Dostatečnost časového rozsahu pedagogické praxe studentů



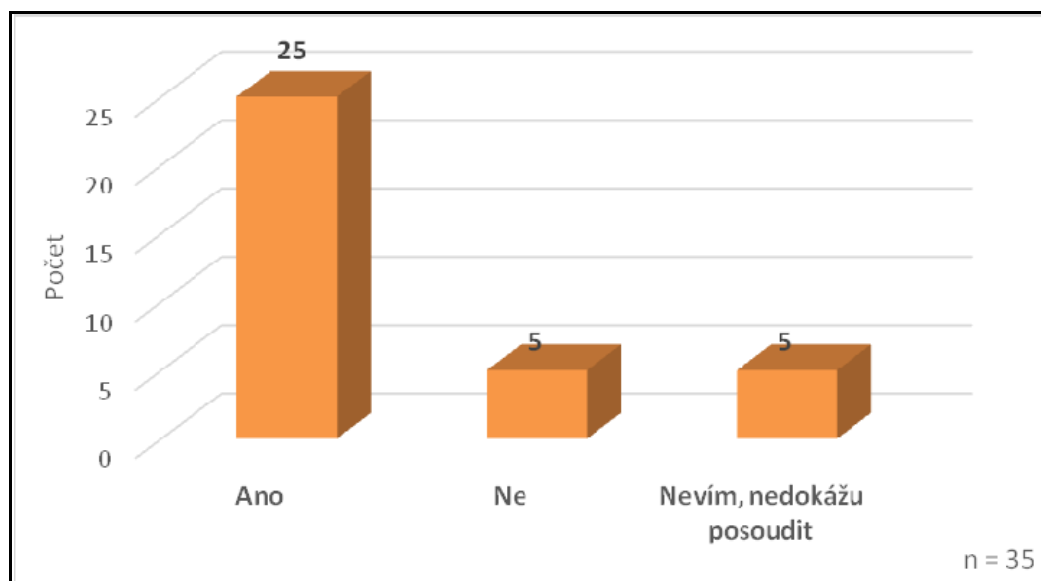
Odpovědi na tuto otázku se více lišily. 13 učitelů se domnívá, že rozsah praxe je dostatečný a 17 učitelů uvádí, že praxi by mělo být věnováno více hodin. Vzhledem k tomu, že je dlouhodobě studenty a pedagogickou veřejností voláno po větším rozsahu praxe, je zarážející, že jen 17 respondentů si myslí, že počet hodin věnovaný pedagogické praxi by měl být vyšší a 13 respondentů se domnívá, že je rozsah praxe dostatečný a jeden se dokonce domnívá, že by jí mělo být méně. Je otázkou, zda odpovědi nejsou ovlivněny čerstvou zkušeností s náročností praxe a časovou zátěží, kterou učitelům přináší.

Graf 28 Vhodnost zařazení pedagogické praxe v rámci studia



Téměř polovina respondentů, 16, si myslí, že studenti by pedagogickou praxi měli absolvovat již v bakalářském stupni studia, 14 si jich naopak myslí, že by ji měli absolvovat v magisterském stupni studia. Pět respondentů uvedlo možnost „Jiné“, přičemž si většinou myslí, že praxe by mělo být více, probíhat by měla v průběhu obou stupňů studia. Je zajímavé, že i když většina fakultních učitelů absolvovala pedagogickou fakultu v době, kdy bylo studium nestrukturované, orientují se v organizaci jeho současné podoby a většina námi osloveného vzorku respondentů doporučují pedagogickou praxi zařadit již v bakalářské části studia.

Graf 29 Přínos spolupráce se studenty



Pro většinu respondentů, 25, je spolupráce se studenty při výkonu jejich pedagogické praxe přínosná. Pět respondentů naopak uvedlo, že přínosná není a pět jich to nedokáže posoudit. Z osobní zkušenosti víme, že pokud fakultní učitel dokáže studenta zapojit do aktivit a povinností učitele, jako je pedagogický dozor, oprava písemných prací apod., znamená to pro něj i jisté usnadnění práce.

Poslední tři otázky v dotazníku byly otevřené. První z nich zjišťovala názor učitelů na to, co by fakulta mohla jejich škole v rámci realizace pedagogické praxe poskytnout.

Na tuto otázku odpovědělo 11 respondentů:

Uvítali by pomoc studentů při vybraných aktivitách:

„Ano, posílení dozorů, asistenty pedagoga v rámci praxe.“

„Učitele na zástup, když je potřeba!“

„Zrovna mě nic nenapadá, snad například plnění praxe studentů na školách v přírodě, kde jde o specifickou práci, při které se určitě pozná, zda si student zvolil správnou školu a směr.“

Přivítali by zpětnou vazbu od studentů, kterým se na praxi věnují:

„Docela bych uvítala zpětnou vazbu ze strany studentů. Jejich vidění nás učitelů i žáků je přece další zkušenost i pro nás.“

„Momentálně mě nic nenapadá, možná alespoň jednou za škol.rok společné setkání zaměřené na výměnu zkušeností z praxe.“

„Poskytnou nám zpětnou vazbu na praxi.“

„Rádi bychom na závěr praxe se studenty mluvili, chtěli bychom slyšet jejich poznatky a připomínky.“

„Chyběla mi zpětná vazba od studentů – snažila jsem si se studenty alespoň chvíli po hodině popovídat, ale času na rozbor hodiny a rozbor problematiky bylo pro mne velmi málo. Praxi беру i jako zpětnou vazbu i mé práce, studenti se pro mne stávají partnery. Postřehy studentů byly pro mne velmi cenné, osvěžující a připomínající, že i zkušený pedagog se stále učí...“

Objevily se i jednotlivé požadavky:

„Nové trendy v pedagogice.“

„Nevím, ale vždy rád studenty na své škole vidím, jejich názory mne někdy i obohacují, ale musí mít kvalitního svého vedoucího praxe (na toho máme štěstí).“

„Kvalitní vybavení školy a komunikaci.“

„Mne chyběly informace (viz. následující bod č. 9).“

Další otázka zjišťovala, zda a co by doporučili v rámci systému praxí studentů změnit po stránce organizační.

První oblast doporučení se týkala organizace praxe z hlediska času:

„Praxe by mohla být více rozložena v průběhu škol. roku, byť v menších časových úsecích a ne najednou měsíc a celé dopoledne. Navíc by učitelé od studentů mohli předem vědět, jaká hlediska je zajímají nebo co případně sledují. Působí to jinak jako kontrola práce učitelů v hodině.“

„Doporučuji pedagogicko-psychologickou praxi v zimním semestru. V letním semestru probíhají na školách odborné praxe a je časově a organizačně náročné obě praxe zařadit do rozvrhů.“

Druhá oblast doporučení se týkala zaměření aktivit studentů:

„Určitě ano. Studenti by měli absolvovat pravidelné náslechy a docházky do základních škol ve svém aprobačním oboru již od 2. roč. bakalářského studia, pevněji spolupracovat s fakultními učiteli ve svém aprobačním předmětu...“

„Víc prostoru pro rozbor hodin.“

„Připravený hodnotící dotazník k vyhodnocení praxe s možnostmi pouze vybrat vhodnou variantu (a-b-c).“

„Vypustil bych některé tematické hodiny dle žáků.“

„Nejen náslechy, ale také vedení hodin – v jedné třídě několik dní, jako je tomu u závěrečné praxe studentů v posledním ročníku. Domnívám se, praxe je víc než teorie a studenti jdou do praxe vybaveni teorií, ale po praktické stránce toho o vedení třídy moc nevědí.“

„Možná by bylo dobré, aby se účastnili některých akcí s konkrétní třídou. Náslechy ve třídách po více studentech ruší, povídají si a zvláště mladší žáci se otáčejí a nesoustředí se.“

Někteří vyjadřovali výhrady k nedostatečné informovanosti o zaměření a průběhu pedagogické praxe:

„Na fakultní škole učím prvním rokem. Je to proto postřeh "nováčka". Zpočátku jsem měla dojem (z plánu práce na naší škole), že to bude praxe zaměřena na oborové studium. Teprve po cca 3 týdnech jsem se dověděla, že je to praxe pedagogicko-psychologická. Určitě mi chyběly informace. Nedovedu posoudit, kdo a jaké informace mi měl poskytnout – zda vedení školy nebo zástupce fakulty (stačilo by mi e-mailem). Ráda bych, aby mi byli studenti představeni osobně. Student je pro mne již "pracovním" partnerem a ráda vím, s kým spolupracuji. Někteří studenti se mi ani nepředstavili, když šli se mnou do třídy. Byla jsem vždy zvyklá, že ten, kdo se účastní vyučovací hodiny, je představen (nebo se představí sám) žákům – nevím, jaká je praxe dnes, zda je vhodné studenty oficiálně představit, nebo zda se mají představit sami.

Nevyhovovalo mi, že si studenti ve třídě opakovaně nemohli sednout (chyběly židličky, zejména když se ráno zjistilo, že třída/y mají výuku mimo budovu školy) – to je spíše chyba na straně ZŠ.

Doporučovali lepší formu spolupráce s fakultou a jejími učiteli, kteří praxi garantují:

„Lepší koordinace mezi studenty a vedoucím praxe.“

„Praxe studentů by měly probíhat od 1. ročníku VŠ, mělo by jí být podstatně více než v současnosti i na úkor některé teorie. Fakultní učitelé na ZŠ (SŠ) by měli být externími pracovníky PedF na DPP s vyšší mzdou než 65 Kč/hod. Problém: muselo by změnit studium i po obsahové práce a počet kmenových pracovníků Ped F by se musel snížit. Fakultní škola by byla pouze ta, která má určitý počet fakultních učitelů. Pozn.: z pohledu VŠ můj názor asi nerealizovatelný (poprvé jsem ho prezentoval na půdě PedF UK v roce cca 1998 ... teď je rok 2015).“

Na otázku, zda by doporučili v rámci systému pedagogické praxe studentů změnit něco po stránce obsahové, odpovědělo 9 respondentů:

„Určitě ano. Studenti by měli absolvovat pravidelné náslechy a docházky do základních škol ve svém aprobačním oboru již od 2. roč. bakalářského studia, pevněji spolupracovat s fakultními učiteli ve svém aprobačním předmětu...“

„Praxe by mohla být více rozložena v průběhu škol. roku, byť v menších časových úsecích a ne najednou měsíc a celé dopoledne. Navíc by učitelé od studentů mohli předem vědět, jaká hlediska je zajímají nebo co případně sledují. Působí to jinak jako kontrola práce učitelů v hodině.“

„Víc prostoru pro rozbor hodin.“

„Doporučuji pedagogicko-psychologickou praxi v zimním semestru. V letním semestru probíhají na školách odborné praxe a je časově a organizačně náročné obě praxe zařadit do rozvrhů.“

„Připravený hodnoticí dotazník k vyhodnocení praxe s možnostmi pouze vybrat vhodnou variantu (a-b-c).“

„Vypustil bych některé tematické hodiny dle žáků.“

„Na fakultní škole učím prvním rokem. Je to proto postřeh "nováčka". Zpočátku jsem měla dojem (z plánu práce na naší škole), že to bude praxe zaměřena na oborové studium. Teprve po cca 3 týdnech jsem se dověděla, že je to praxe pedagogicko-psychologická. Určitě mi chyběly informace. Nedovedu posoudit, kdo a jaké informace mi měl poskytnout – zda vedení školy nebo zástupce fakulty (stačilo by mi e-mailem). Ráda bych, aby mi byli studenti představeni osobně. Student je pro mne již "pracovním" partnerem a ráda vím, s kým spolupracuji. Někteří studenti se mi ani nepředstavili, když šli se mnou do třídy. Byla jsem vždy zvyklá, že ten, kdo se účastní vyučovací hodiny, je představen (nebo se představí sám) žákům – nevím, jaká je praxe dnes, zda je vhodné studenty oficiálně představit, nebo zda se mají představit sami.“

„Lepší koordinace mezi studenty a vedoucím praxe.“

„Delší čas na praxi.“

„Nejen náslechy, ale také vedení hodin – v jedné třídě několik dní, jako je tomu u závěrečné praxe studentů v posledním ročníku. Domnívám, se, praxe je víc než teorie a studenti jdou do praxe vybaveni teorií, ale po praktické stránce toho o vedení třídy moc nevědí.“

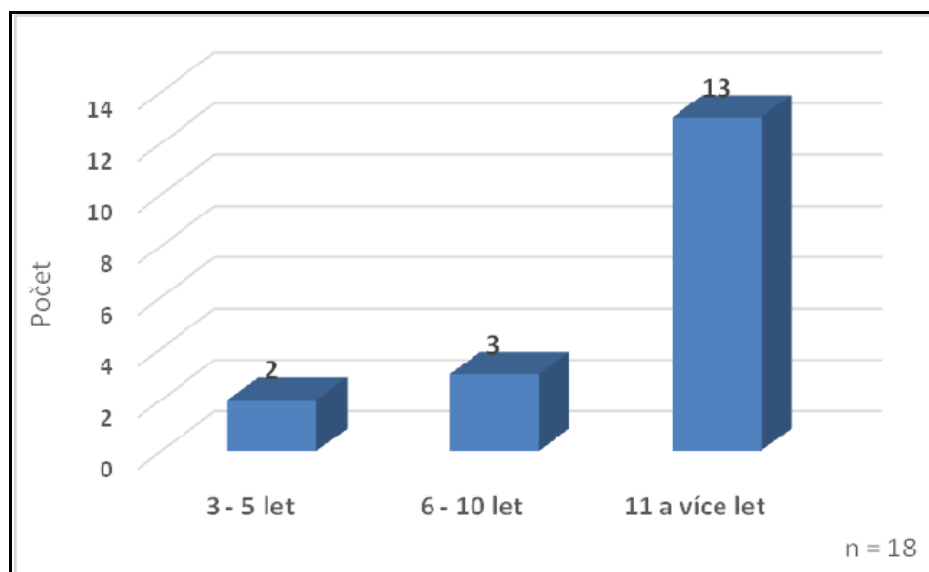
„Možná by bylo dobré, aby se účastnili některých akcí s konkrétní třídou. Náslechy ve třídách po více studentech ruší, povídají si a zvláště mladší žáci se otáčejí a nesoustředí se.“

Z výpovědí fakultních učitelů vyplynulo, že studentům se v naprosté většině věnují velmi zkušený učitelé. I když v Praze nejsou stanoveny žádné podmínky pro výkon funkce fakultního učitele, většina z nich má praxi delší než 11 let. Fakultní učitelé se domnívají, že obsahové zaměření pedagogické praxe odpovídá požadavkům přípravy budoucích učitelů. Většině z nich byla tato práce přidělena ředitelem školy. Přes to téměř všichni fakultní učitelé považují spolupráci se studenty za přínosnou. Co se týká organizace praxe, navrhuje, aby byla zařazena ve studijních plánech mnohem dříve a aby byla na ni větší časová dotace. Ze strany studentů by pak doporučili větší zapojení do školní reality a to v podobě pedagogických dozorů, vykonávání funkce asistenta pedagoga a také by do budoucna chtěli od studentů zpětnou vazbu.

4.3.2 Cviční učitelé v Bratislavě

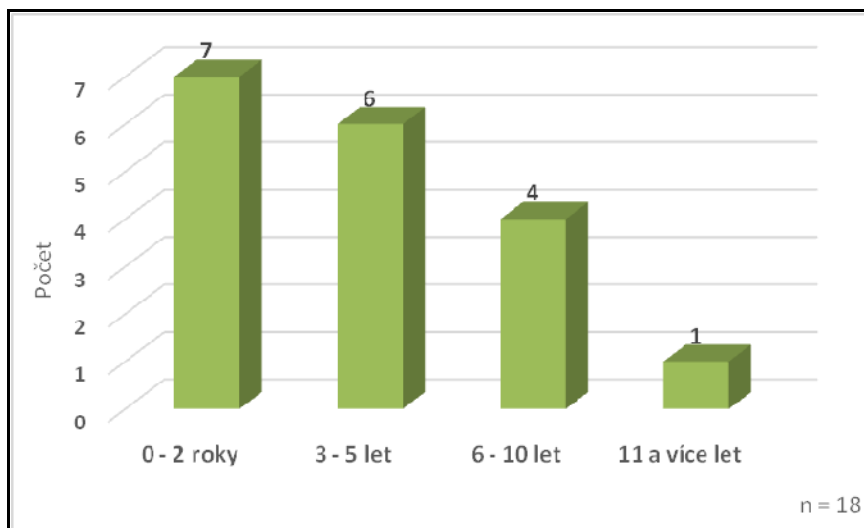
V rámci dotazníkového šetření bylo osloveno 30 učitelů základních škol v Bratislavě, kteří současně plní funkci cvičných učitelů – vedou studenty pedagogické fakulty při výkonu jejich hospitační praxe. Dotazník vyplnilo celkem 18 respondentů. V úvodu jsme zjišťovali několik základních charakteristik. Vzhledem k počtu dotazovaných cvičných učitelů uvádíme výsledky v grafech v absolutních číslech.

Graf 30 Délka praxe na základní škole



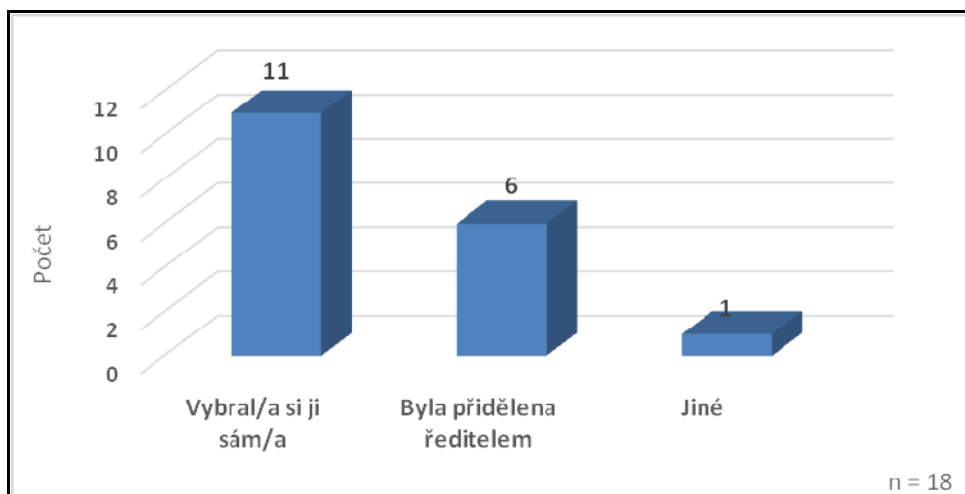
Většina oslovených pedagogů patří ve svém oboru spíše mezi zkušené, 13 z nich uvedlo, že na základní škole působí 11 a více let. Dva respondenti jsou naopak spíše méně zkušení, na základní škole působí – 5 let. Musíme na tomto místě připomenout, že pedagogická fakulta v Bratislavě požaduje, aby učitel, který má mít funkci cvičného učitele, měl nejméně 5 let praxe ve škole. Dva respondenti pravděpodobně právě dosáhli tohoto limitu.

Graf 31 Délka vedení studentů v rámci jejich pedagogické praxe



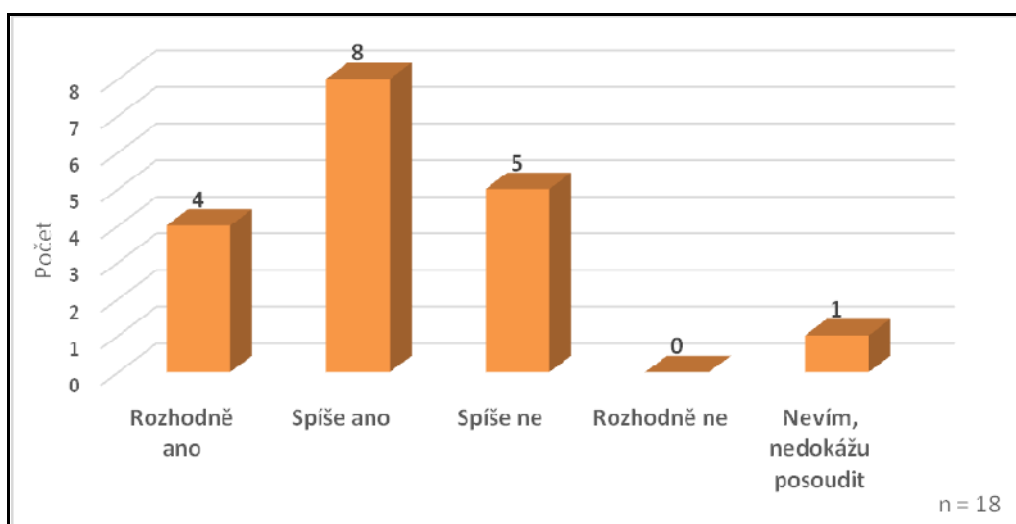
Ačkoliv lze předpokládat, že v souboru budou spíše zkušenější pedagogové (viz graf č. 1), vedení studentů se většina z nich věnuje spíše kratší dobu. Sedm respondentů se studentům věnuje kratší dobu než dva roky, šest respondentů 3–5 let. Pouze 1 respondent se studentům při výkonu jejich praxe věnuje déle než 11 let.

Graf 32 Důvody k vedení studentů při výkonu jejich praxe



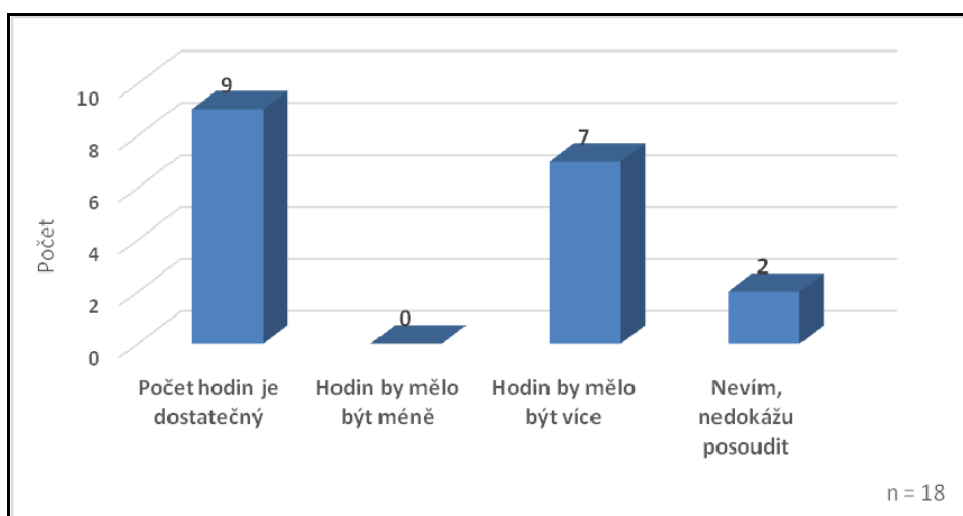
11 respondentů uvedlo, že si tuto práci vybrali sami, šest respondentů uvedlo, že jim jí přidělil ředitel školy. To je velmi potěšující zjištění. Dobrovolnost je v tomto případě jistou zárukou motivace učitelů a ochoty věnovat studentům svůj čas.

Graf 33 Obsahové zaměření hospitační praxe vzhledem k požadavkům přípravy budoucích učitelů



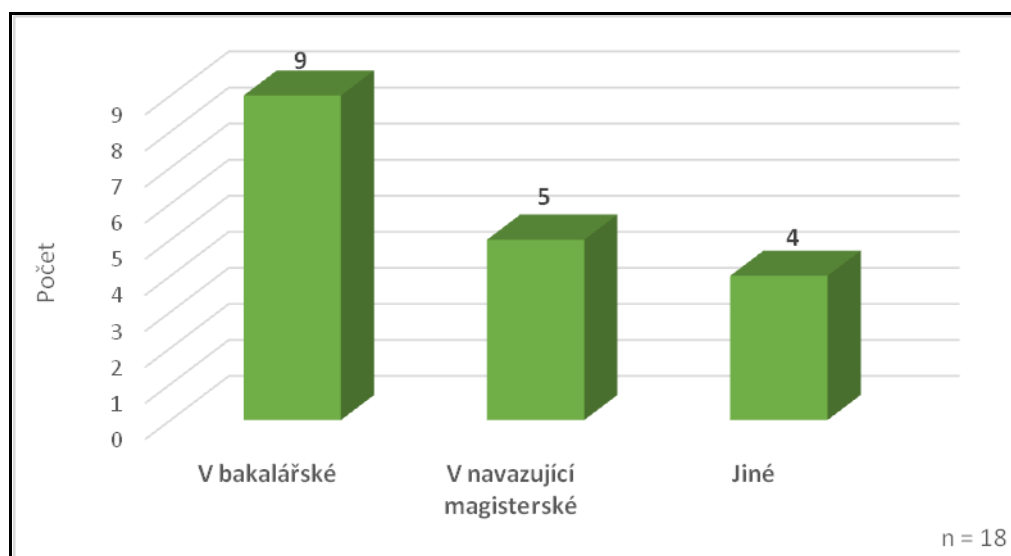
Většina dotázaných si myslí, že obsahové zaměření hospitační praxe požadavkům přípravy budoucích učitelů odpovídá. Že rozhodně ano uvádějí čtyři respondenti a spíše ano osm respondentů. Pět respondentů se naopak domnívá, že obsahové zaměření hospitační praxe požadavkům přípravy budoucích učitelů spíše neodpovídá a jeden respondent toto nedokázal posoudit.

Graf 34 Dostatečnost časového rozsahu hospitační praxe studentů



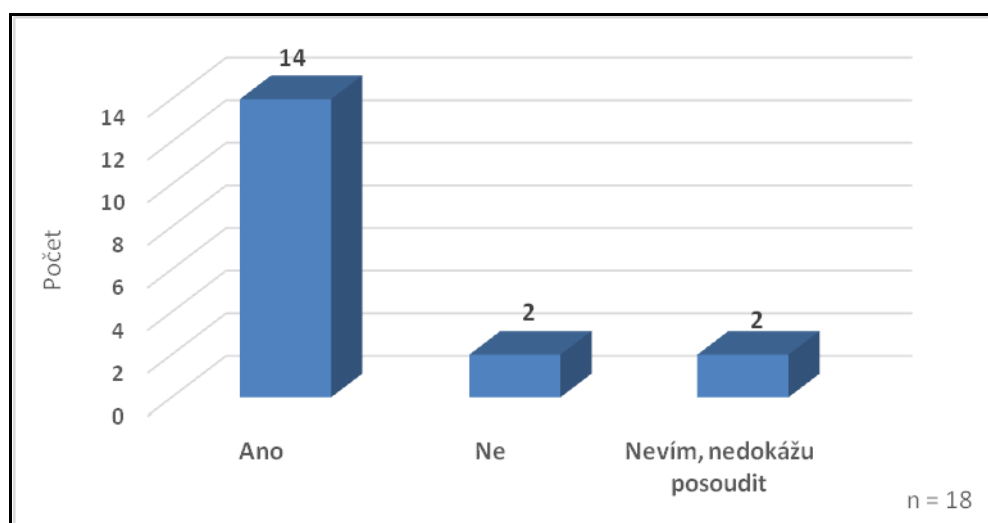
Celkem devět respondentů uvádí, že časová dotace věnovaná hospitační praxi je dostatečná. Ani jeden respondent se nedomnívá, že by jí mělo být věnováno méně hodin, naopak sedm respondentů si myslí, že by jí mělo být věnováno více hodin, dva respondenti toto nedokážou posoudit.

Graf 35 Vhodnost zařazení hospitační praxe v rámci studia



Polovina respondentů, tj. 9, se domnívá, že studenti by hospitační praxi měli absolvovat již v bakalářském stupni studia, pět jich naopak uvádí, že by ji měli absolvovat v magisterském stupni studia. Čtyři respondenti uvedli možnost „Jiné“, přičemž si všichni myslí, že praxe by měla probíhat v průběhu obou stupňů studia, případně v každém ročníku.

Graf 36 Přínos spolupráce se studenty



Pro většinu respondentů, tj. 14, je spolupráce se studenty při výkonu jejich hospitační praxe přínosná. Dva respondenti naopak uvedli, že přínosná není a dva toto nedokážou posoudit.

Na otázku, zda by fakulta mohla jejich škole v rámci realizace hospitační praxe něco poskytnout, odpovědělo 7 respondentů:

Doporučení se týkala zaměření aktivit studentů:

„Študentky by mohli vykonávať funkciu asistentky učiteľa“

„V triedach rapídne pribúdajú deti s rôznymi poruchami učenia. Študenti by zastávali funkciu asistenta lepšie, ako ľudia len so stredoškolským vzdelaním. Mne osobne veľmi chýbajú takéto asistenti na hodinách matematiky na druhom stupni. Študenti by získali cenné skúsenosti (a určite by im dobre padla aj finančná odmena), slabšie deti by mali pomoc pri dobiehaní zvyšku triedy, nepochybne by to bola veľká pomoc aj pre samotného učiteľa.“

„Áno, napríklad požičať študentov ako asistentov do školy v prírode.“

Další vyjádření se týkala chybějící zpětné vazby a bližší spolupráce s učiteli fakulty:

„Chýba spätná väzba. Zdá sa, že niektorí študenti nemajú 100 % záujem o pedagogickú činnosť“

„Chýba mi bližšia spolupráca učiteľov, ktorí pripravujú budúcich pedagógov.“

Jeden z učitelů navrhoval:

„Seminár alebo prednášku oblastí podľa výberu školy.“

Na otázku, co by doporučili změnit v rámci systému praxí studentů po organizační stránce, odpovědělo 8 respondentů:

Tři z nich by organizaci praxe neměnili.

Jeden vyučující navrhoval rozšíření praxe:

„Študenti by mali počas štúdia povinne pôsobiť rok priamo na škole napríklad ako asistenti.“

Další se vyjadřovali spíše k obsahovému zaměření, než k organizaci praxe:

„Bolo by dobré, keby študenti absolvovali prax na predmetoch a v ročníkoch v rámci svojej aprobácie.“

„Učítelia pracujúci so študentmi na fakultách by mali spolupracovať s učiteľmi na základných školách a prepájať hospitačnú prax s reálnou prípravou. Študenti si hospitačnú prax doslovne len odsedia a na otázku: čo majú pozorovať a hodnotiť na vyučovacej hodine, som žiadnu zmysluplnú odpoveď nedostala. Na dotaz, aké didaktické a metodické postupy využité na mojej hodine ich zaujali a budú ich chcieť rozvíjať vo svojej praxi, mi odpovedali, že o didaktike a metodike vyučovania ešte nehovorili. Rovnako negatívnu odpoveď som dostala na otázku týkajúcu sa využívania moderných IKT prostriedkov. Mnou používaná interaktívna tabuľa bola pre nich neznámou pomôckou a nemali jasno ani v tom, aké využitie poskytuje dataprojektor napojený na učiteľov PC.“

Jedno vyjádření se vztahovalo k nárokům na cvičné učitele:

„Prax študentov je pre každého učiteľa zaťažujúca. Preto by mal mať buď úľavu, alebo vyššie finančné ohodnotenie. Učiteľ by mal za vyučovacou hodinou mať čas vysvetliť svoje postupy študentom, na čo nie je priestor.“

Na otázku, zda by doporučili v rámci systému praxí studentů změnit něco po stránce obsahové, odpovědělo 7 respondentů:

Jejich odpovědi byly zaměřené spíše na pojetí praxe, než na konkrétní změny obsahu:

„Doporučila by som motivovať študentov, aby pozorovali didaktické postupy využívané vo viacerých predmetoch aj v rámci medzipredmetových vzťahov, a aby po každej hodine mali jej rozbor zmysluplne zaznamenaný a odkonzultovaný s vyučujúcim aj ako podklad pre ďalšie štúdium a celkové hodnotenie.“

„Nie.“

„Lepšia vedomostná výbava študentov. Nie sú dostatočne teoreticky pripravený.“

„Áno, postupne študentov pripravovať na praktickú stránku – dokumentácia školy, organizácia a pod.“

„Prax, prax, prax ... riešenie súčasných reálnych životných situácií.“

„Aby chodili na náčuvy na predmety, ktoré sú v ich aprobácii, čiže ktoré budú neskôr oni vyučovať.“

Dotazníkovými položkami jsme zjistili, že naprostá většina cvičných učitelů působí na škole více než 11 let. Z toho se dá odvodit, že se jedná o zkušené pedagogy. Na rozdíl od fakultních učitelů, kteří uváděli, že jim práce se studenty byla přidělena ředitelem školy, většina cvičných učitelů uvedla, že si tuto práci vybrali sami. Stejně jako u fakultních učitelů pokládají práci se studenty za přínosnou. I zde padaly návrhy, jak studenty více zapojit do provozu školy, a to v rámci pedagogické asistence a různých dozorů. Cvičným učitelům také chybí větší kontakt s učiteli fakulty. To by se dalo vyřešit tím, že by učitelé fakulty pobývali ve škole se studenty.

4.4 Kvalitativní analýza rozhovorů

4.4.1 Kvalitativní analýza rozhovorů s řediteli fakultních a cvičných škol

4.4.1.1 Ředitelé fakultních škol – Praha

Rozhovory s řediteli fakultních škol jsme realizovali v Praze a vybírali jsme je ze škol, kde se předmět pedagogická praxe pravidelně realizuje. Oslovili jsme pět ředitelů škol a ve všech případech nám bylo vyhověno.

Zajímalo nás, jak dlouho škola spolupracuje s pedagogickou fakultou. Z odpovědí ředitelů vyplynulo, že se jednalo o školy, které se spoluprací s fakultou mají dlouholeté zkušenosti. Je zajímavé, že ve škole, kde již tato spolupráce běží a nastoupí nový ředitel, tak spolupráce většinou pokračuje bez problémů.

„Já jsem ředitelkou školy osmým rokem a po celou tu dobu spolupráce s pedagogickou fakultou běží.“

„Naše škola s PedF spolupracuje asi 15 let“

„Pokud si dobře pamatuju, tak od roku 2004 jsme fakultní škola.“

„Jsem ředitelkou školy 10 let a po celou tu dobu spolupráce běží.“

Další otázky směřovaly k tomu, jak dlouho je škola školou fakultní a kdo vznik tohoto statutu inicioval. Přestože ředitelé nebyli v některých případech schopni přesně stanovit datum, od kdy spolupráce probíhá, jedná se o školy, které s fakultou spolupracují dlouhodobě.

„Nevím, status fakultní škola tady byl zaveden už za dřívějšího vedení a já mám za to, že to bude takových 12–14 let. Určitě tedy déle.“

„To je období, kdy jsem tady nepůsobil, nicméně ta spolupráce tam byla, ale tuším, že až v roce 2004 máme spolupráci potvrzenou smlouvou.“

„Tak to bohužel nedokážu přesně určit, ale pokud bych měla odhadovat, tak asi 12 let.“

Ředitelé si také nepamatovali, kdo inicioval udělení statutu fakultní školy.

„To také nevím, ale domnívám se, že to bylo po oboustranné dohodě, protože tady byla pracovnice pedagogické fakulty, která tady měla žáka a myslím si, že to vzniklo jako by na bázi nějaké dohody mezi paní ředitelkou a paní doktorkou Mazáčovou, která tady měla syna a o které hovořím a ta spolupráce tedy běžela na této úrovni. Ale kdo s tím přišel osobně, to nevím.“

„Tehdejší vedení školy o to usilovalo. Nikoliv učitelé. A zřejmě ta myšlenka vznikla oboustranně. Spolupráce tady byla, byly tady i kontakty a spolupráce jasně vyplynula.“

„Pokud vím, tak dřív si studenti hledali školy na praxi sami a protože naši navštěvovali dost hojně, vzešla z toho možnost spolupráce na oficiální bázi.“

Další otázka směřovala k tomu, zda je spolupráce s pedagogickou fakultou založena na oficiálním dokumentu. Ukázalo se, že všechny oslovené fakultní školy mají s pedagogickou fakultou podepsanou smlouvu, ze které vyplývají povinnosti obou stran.

„Ano, je. Je to smlouva na dobu neurčitou a za tu dobu, co spolupracujeme, byla minimálně jednou aktualizovaná.“

„Máme podepsanou oficiální smlouvu, která jasně vymezuje povinnosti jedné a druhé strany.“

Zajímalo nás také, jaké z této smlouvy vyplývají pro školu povinnosti a jaké výhody. Jako nejčastější povinnosti, vyplývající z podepsané smlouvy ředitelé uvádějí organizační záležitosti týkající se praxe.

„Já nevím, jestli my to vnímáme jako povinnost. Myslím si, že je to oživení školního života. Někdo sem přijde a musíme se mu věnovat, a takový ten pocit, že někoho vychováváme, to si myslím nejde nazvat povinností. Jinak samozřejmě pokud těch studentů bylo víc, tak jsme měli určité problémy umístit je k učitelům. Ne všichni učitelé na to nahlíží tak, že by měli vychovávat budoucí učitelé. A výhoda? Jak jsem už řekla. Pro mě je to ta spolupráce s mláďem, je to něco navíc, co rozšiřuje ten prostor a také dává pocit potřeby tomu učiteli, protože vychovává také někoho dalšího než jenom ty děti školou povinný.“

„Máme zde velký počet studentů. Náročné to samozřejmě je, ale učitelé i děti jsou na to zvyklí. Když je nějaká školní akce, studenty můžeme brát jako doprovod.“

„Musíme se starat o studenty z fakulty, výhody: vidíme, kam se ubírá učitelské povolání a snažíme se ovlivňovat to, co bychom jako škola potřebovali.“

„Povinnosti pro nás jsou následující: poskytnout prostor a zázemí studentům na pedagogické praxi, zajistit do jisté míry – i když to není nijak řečeno – kvalitu té praxe, spolupracovat s pedagogickou fakultou v oblasti výzkumu, který by u nás mohl být realizován. To jsou asi ty hlavní a asi i jediné povinnosti. Výhody, které jsme ale nikdy nevyužili a docela by mě zajímalo, jestli je nějaká škola využila – je to, že můžeme využívat střediska informací, laboratoře a knihovnu ped. fakulty. Co mě zaujalo je i to, že na základě smlouvy můžeme požádat i o vzdělávání učitelů v oblasti, kterou bychom cítili jako potřebnou nebo deficitní. Což nevím, jak by to asi probíhalo a jak by na to fakulta reagovala.“

„Musíme praxi zajišťovat organizačně. To je někdy náročné, hlavně pokud je studentů hodně. Ale dá se to zvládnout. Na škole má toto na starosti můj zástupce a ten i komunikuje s učitelem fakulty. Musíme studentům připravit nějaké zázemí, aby si měli kam dát věci a kde si odpočinout, což v dnešní době předimenzovanosti škol je někdy problém. A výhody? Určitě to, že vidíme z reakcí studentů, kam směřuje dnešní vzdělávání učitelů. Máme zpětnou vazbu na naši práci, což je určitě přínosné. A v neposlední řadě nám studenti i pomáhají. Využíváme je při pedagogickém dozoru a při různých akcích školy jako pedagogický doprovod.“

Chtěli jsme také zjistit, jak hodnotí ředitelé dosavadní podobu spolupráce mezi fakultou a jejich školou. Spolupráci s pedagogickou fakultou ředitelé škol považují za bezproblémovou s akcentem na komunikaci s učitelem fakulty, který praxe připravuje a vede.

„Já bych byla kritická v tom, že můžeme nabídnout víc, ale otázka je, zda je poptávka. A dřív také byl problém s financováním. Já to nemám ráda, když dělám něco navíc, tak co za to. Ale na tomto to vždycky záleželo. Jinak bych to hodnotila kladně.“

„Spolupráci hodnotím kladně, protože se domnívám, že pro fakultu má velký význam, jinak by se ta spolupráce neobnovovala, pro nás má ta spolupráce velký význam díky tomu, že ze studentů, kteří u nás prošli praxí, vytvořila část pedagogického sboru. Důležité je to, že učitelé neztrácejí úplně kontakt. Na jednu stranu mají pocit, že jim ty praxe zabírají čas, že jim jako přidělávají práci, ale na druhou stranu se každý rok stane, že přijdou s nápadem: teď jsem tam měl perfektní studentku nebo studenta a já si z toho odnáším způsob, jak můžu nově komunikovat s dětmi. Co je obrovská výhoda, jsou pro nás asistentské praxe, protože my úzce spolupracujeme s katedrou matematiky a studenti u nás zajišťují bezplatné doučování pro děti, které mají zájem. Což je úžasné a učitele tyto studenty dokážou výborně využít pro zadávání testů, opravu domácích úkolů.“

„Pokud je dobrá komunikace ze strany učitele fakulty, pak všechno běží úplně bez problémů. Takže je to o lidech. Jako vždy a všude. Já ze své strany jsem spokojená.“

Další otázka směřovala k tomu, jak postupují ředitelé při výběru fakultních učitelů.

Vzhledem k tomu, že kritéria pro výběr fakultních učitelů nejsou striktně daná, ředitelé se snaží vybírat kvalitní učitele a ty, kteří mají o práci se studenty zájem.

„Ne, nejsou psaná, jsou daná lidským náhledem. Snažíme se vybírat ty nejlepší učitele, které máme a které my jako vedení hodnotíme jako nejlepší co se týká práce s dětmi, odbornosti, a také iniciativy.“

„Fakultní učitelé jsou všichni, i začínající učitel, což myslím, že není dobře. Ale vzhledem k tomu, že máme moc studentů, to jinak nejde.“

„Většinou jsou to zkušení učitelé, u kterých jsme přesvědčení, že mají studentům co předat.“

„Kritéria jsem žádná nestanovil. Fakultním učitelem je pro mě každý učitel na naší škole, který splňuje kritéria fakulty. Tzn. má praxi, má titul.“

„Kritéria? Ochota a chuť pracovat se studenty.“

Dále jsme se ptali ředitelů, zda projevují učitelé o práci se studenty zájem, nebo se jí brání.

Uváděli, že učitelé mají o práci se studenty většinou zájem.

„Já bych řekla, že to berou tak, jak to je. Nadšení tady asi není, ale nejsem si jistá, že bych mohla jmenovat někoho, kdo by se bránil. Byli tady takoví, ale ti už tady nejsou. Byli odejiti. Ti byli jako vysloveně otrávení, ale tahle atmosféra tady už není.“

„Nebrání. U nás je to samozřejmost.“

„Už při vstupu do pracovního poměru vědí, že jsme fakultní školou, takže s tím počítají.“

„Mám pocit, že zájem projevují. Ušetří jim to i spoustu práce.“

„V dnešní době je učitel zvyklý na to, že musí dělat něco navíc. To už učitele nepřekvapí. Ale musím říct, že učitelé spolupracují se studenty rádi.“

Dále jsme zjišťovali, zda je pro chod školy přítomnost studentů zátěží a pokud ano, v čem?

Pokud jde o přítomnost studentů ve škole nebo na hodinách, nepovažují to ředitelé fakultních škol za zátěž. Tyto školy jsou na přítomnost studentů pedagogické fakulty zvyklé, a i když je někdy přítomnost dalších osob ve vyučovací hodině pro učitele náročná, zvládají to dobře.

„Já to prostě беру tak, že to k té práci patří.“

„Pro kantora určitě, když má někoho ve třídě, ale všichni s tím počítají.“

„Pouze někdy. Ale vždycky je dobré, když se po škole pohybuje víc dospělých lidí. A také jsme se setkali s tím, že vedlejší škola, která není fakultní, toto použila pro přetahování dětí do své školy. Uváděli, že zde se pořád střídají učitelé, že zde výuku vedou i studenti, kteří to neumí atd.“

Naopak nás zajímalo, zda je přítomnost studentů na škole pro školu přínosná a pokud ano, v čem. Za hlavní přínos přítomnosti studentů ve škole fakultní ředitelé nejčastěji považují možnost zpětné vazby. Dále ředitelé fakultních škol jmenovali možnost ovlivnit novou generaci učitelů a možnost získat od studentů novinky v rámci vyučovacích metod apod.

„Já si myslím, že jsme ochotni se tak trochu předvádět, učitel je herec. Takže myslím si, že i to, že člověk může těm studentům něco ukázat, je pozitivní.“

„My máme problém s tím, že jsme zcela naplněni. Učíme i ve školní družině. Takže nemáme možnost dát studentům zázemí, což je problém.“

„Je to v osobních kontaktech na studenty, a v přímé konfrontaci se jich můžeme ptát, jak probíhá příprava učitelů.“

„Zpětná vazba. Nové metody, nové nápady. A především předání informací, to je moc fajn.“

Na závěr nás zajímalo, zda mají ředitelé ke spolupráci s fakultou nějaké připomínky a jaké konkrétní návrhy mají k zefektivnění vzájemné spolupráce školy s fakultou?

Kritické připomínky ke spolupráci se týkaly především dnešních studentů pedagogické fakulty. Mnoho z nich si zvolí studium na pedagogické fakultě a vědí, že se této práci věnovat nechtějí, někteří mají problémy se slušným chováním. Každá praxe tak začíná přednáškou o tom, jak se mají studenti ve škole a při následných chovat. Ředitelé fakultních škol by také přivítali užší spolupráci s pedagogickou fakultou.

„Já bych si možná i tu spolupráci přála širší. Já vždycky tady monitoruji zájem studentů o to jít učit a vždycky mě mrzí, že studenti, co u vás studují, vlastně tu práci dělat nechtějí. Mladá krev je potřeba a nevím, kde jí vezmeme.“

„Měli by pedagogové z fakulty chodit častěji. Aby viděli, pro jaké děti budoucí učitelé dnes připravují. A na začátku praxe musíme studentům vysvětlit zásady slušného chování, to je problém ale dnešní generace, ne jen studentů. I našim dětem vadí, když studenti při hodině svačí, pijí a používají mobily. Ani o přestávce naše děti nesmí vidět studenty s mobilem. Jsou to naše pravidla.“

„Možná bych očekávala větší zájem studentů o dění ve škole. Ale možná je to spíš problém dnešní generace, než studentů, kteří k nám chodí na praxi.“

Všichni ředitelé škol vidí perspektivu další spolupráce a mají nápady, jak studenty více zapojit do chodu praxí tak, aby jejich přítomnost na škole byla prospěšná pro obě strany. Ředitelé fakultních škol by přivítali další aktivity studentů na škole, ať už ve formě asistentkých praxí, doučování slabších žáků apod. Objevila se kritika současného systému pedagogických praxí.

„Když je spolupráce s vedoucím fakulty, tak je to skvělé a funguje to. S dr. Blažkovou se spolupracuje perfektně.“

„Zúčastnila jsem se konference, kde se o fakultních školách hovořilo a od té doby pravidla, které jsme si domluvili, jsme vyřešili. Nelíbí se mi systém praxí, nemyslím si, že je vůbec strukturované studium pro přípravu učitelů vhodné. Dva roky připravit se na učitelské povolání je příliš málo. Studenti by měli mít praxi každý rok studia. Tohle je nejhorší forma, kterou si pamatuji.“

„Do budoucna vidím velký potenciál v tom, že máme nedostatek asistentů pedagoga. Nejsou lidé, kteří by tu práci chtěli dělat, nejsou na ně ani finance. Pokud by studenti dělali tyto asistentské praxe, bylo by to pro naši školu velmi přínosné. A studenti by se dostali do školní reality. A především v oblasti doučování dětí.“

„Tak asi bych navrhla změnit systém praxí, ale to asi není jednoduché. Studenti by na škole měli být každý semestr.“

Shrnutí:

Z výpovědí jsme zjistili, že všechny oslovené školy spolupracují s pedagogickou fakultou řadu let. Počátky této spolupráce jsou většinou ještě v dobách, kdy si studenti museli hledat školy ke konání praxe sami. Následně byla spolupráce ošetřena oficiálním dokumentem. Ředitelé základních fakultních škol nepovažují pobyt studentů na škole za něco, co by školu obtěžovalo. Výhody této spolupráce vidí především v tom, že jsou v kontaktu s mladými lidmi, budoucími učiteli, kterým mohou předávat své zkušenosti. Praxe klade na školy především povinnosti v organizační rovině praxe. Všichni oslovení ředitelé považují spolupráci s pedagogickou fakultou za bezproblémovou. Kritéria k výběru fakultních učitelů nemají, pro studenty se snaží vybírat ty nejlepší učitele a také ty, kteří mají o tuto práci zájem. Pozoruhodné je prohlášení jednoho ředitele, že fakultní učitel je pro něj každý učitel, který na jeho škole pracuje. Učitelé o této skutečnosti vědí již při nástupu do pracovního poměru. Přítomnost studentů ve své výuce stejně tak jako práce se studenty pedagogické fakulty považují za samozřejmost. Přínos pro školu vidí ředitelé především ve zpětné vazbě od studentů a v tom, že takto se setkává teorie a praxe. Doporučení, která mají ředitelé základních fakultních škol, se týkají zařazení pedagogické praxe do studijních plánů. Doporučují, aby budoucí učitelé měli pedagogické praxe více a to již už od 1. ročníku studia.

Možnosti zlepšení spolupráce by si představovali tak, aby studenti na škole působili jako asistenti pedagoga, aby žáky doučovali a působili ve volnočasových aktivitách školy. To by školám podle slov ředitelů velmi pomohlo. V tomto se výpovědi ředitelů základních fakultních škol a fakultních učitelů shodují.

4.4.1.2 Ředitelé cvičných škol – Bratislava

Rozhovory jsme realizovali na pěti cvičných školách v průběhu jara a léta 2015. Všichni oslovení ředitelé cvičných škol s rozhovorem souhlasili. Otázky jsme s předstihem poslali e-mailem. Výpovědi jsou přepsány do českého jazyka.

Z odpovědí na otázku, jak dlouho spolupracují s pedagogickou fakultou, jsme zjistili, že délka spolupráce se pohybuje mezi 6 až 15 lety. Každopádně všechny cvičné školy spolupracují s fakultou delší dobu a skutečnost je taková, že spolupráce je založena i na osobních vztazích jednotlivých ředitelů s vedením oddělení praxí.

Dále jsme zjišťovali, od kdy mají školy statut cvičné školy, zda o tuto spolupráci škola projevila zájem sama a od kterého data s pedagogickou fakultou spolupracují. Zjistili jsme, že všechny cvičné školy mají s fakultou podepsanou smlouvu o spolupráci. Ve třech případech si školu nejdříve našli studenti, kteří měli v minulých letech školu oslovit sami, a na základě toho byla spolupráce posunuta do oficiální roviny. V jednom případě o tuto spolupráci usilovala škola sama, respektive celý učitelský sbor:

„My a vlastně celý kolektiv učitelů. Nedá se to říct tak, že by to bylo ze strany fakulty, spíš ze strany studentů. Oni měli povinnou praxi a bylo to asi tak zařízené, že si měli sami najít školu, kde budou tu praxi absolvovat a chodili se sem ptát, jestli nemohou zde absolvovat praxi, tak my jsme po nich chtěli potvrzení, že jsou studenty pedagogické fakulty, protože kohokoliv sem nemůžeme pustit. A také jsme blízko fakulty, takže jim to tady vyhovovalo, že se mohli i vrátit na vyučování. Takže v podstatě až po tom nás fakulta oslovila, protože se toho dožadovali studenti.“

Ve dvou případech o spolupráci usiloval sám ředitel, z důvodu zvýšení prestiže dané základní školy:

„Učitelé určitě ne, spíš my jako vedení školy jsme chtěli. Nejdříve jsme spolupracovali pouze s Katedrou primární pedagogiky a pak jsme se kontaktovali na středisko praxí a spolupráci jsme rozšířili.“

„Učitelé určitě ne, ale vedení školy ano. Takže vedení školy má ve svém portfoliu, že chceme být cvičnou školou, chceme spolupracovat a odevzdávat zkušenosti studentům.“

Zajímalo nás také, jaké z této smlouvy vyplývají pro školu povinnosti a jaké výhody. Odpovědi na tuto otázku jsme rozdělili na dvě části. Co se týká povinností cvičné školy, byly zmiňovány především organizační záležitosti:

„Pokud přijdou studenti, musíme je seznámit s chodem školy a s tím, jak bude praxe organizována, připravíme jim nějaký prostor, kde si mohou složit věci. Vedeme evidenci docházky studentů, to má na starosti koordinátorka. Dále jim musíme připravit rozvrh hodin, protože někdy přijde jedna skupina, někdy dvě.“

„Povinnosti se týkají organizace praxe studentů. Dostanu termíny, které nám určí pedagogická fakulta, a podle podmínek praxi zorganizují.“

„Povinnosti? Ve škole jsem koordinátorem praxe já, to mám ve své funkci, ve svých povinnostech. Naší povinností je zabezpečit cvičné učitele.“

„Mým úkolem je rozpracovat rozvrh pro ty studenty, připravit pro ně prezenčku, připravím pro ně i rozvrh, protože oni ve škole k tomu nedostanou nic, takže ani neví, ve které jsou skupině, ale já si to všechno nachystám, připravím to pro ně, stejně tak i pro kolegy připravím rozvrh, v případě, že některý kolega vypadne, tak musím zabezpečit náhradu, a po praxi zase dávám dohromady všechny podklady na vyplacení. A když je ta hospitační praxe B tak tam stejně připravím podklady, které musí kolegové vypracovat.“

„Povinnosti jsou hlavně pro koordinátora praxe a pro vedení školy. Organizačně všechno připravit, a i na to dohlížet. Když vám učitel nahlásí absenci, tak operativně změnit obsazení praxe, ale je to povinnost, která je i honorovaná, takže je to celkem fajn.“

Co se týká výhod, zmiňovali ředitelé tyto skutečnosti:

„Studenti nám dělají reklamu. Dostáváme se do povědomí širší veřejnosti, takže s tím jsme spokojení. Máme možnost si i otipovat některé studenty, hlavně aprobační, které nám chybí a

vlastně už jim můžeme nabídnout i místo. Ted' momentálně taková konkrétní zkušenost. Měli jsme tady studentku hudební výchovy na praxi a končí nyní 5. ročník (jednalo se o souvislou praxi v navazujícím mgr. oboru – poznámka výzkumníka) a když nám ted' odešla kolegyně, tak k nám studentka nastupuje.“

„Výhody? Víte co, my se na to díváme tak, že výhoda je ta, potřebujeme, aby člověk, který přijde učit, měl nějaké zkušenosti. Takže my se na to díváme tak. Kde jinde by ty zkušenosti získali, než ve škole. A já naši učitelé toto dělali, i když to nebylo placené, a ted' jsou za to i nějaké finanční prostředky za ty hodiny, takže je to trochu i prospěch pro toho učitele, který je cvičným učitelem a zároveň já to vnímám jako potřebu, aby ten budoucí učitel získal nějaké zkušenosti. I když podle mě je to málo hodin, ale aspoň přijde do té praxe a zjistí, jak to funguje na škole. Mají různé otázky. Čím dál více studentů se vyjadřuje tak, že zůstane učit, což ze začátku nikdo. To je pro nás to hlavní.“

„Výhody nevidím žádné.“

„Výhody? No konečně je to taky placené, že ti učitelé dostávají nějakou odměnu. A kolegové získávají spoustu informací od studentů, co se týká nových trendů. Když jsou šikovní studenti, tak opravdu přinášejí nové metody. To mi říkaly kolegyně, že mají opravdu radost. Další výhoda u těch praxí je, že děvčata pomáhají s akcemi školy, jsou opravdu součástí toho dění ve třídě.“

Jeden ředitel školy o žádných výhodách nevěděl a upozorňoval na to, že přítomnost studentů ve výuce je pro učitele velkou zátěží.

„O výhodách nevím. Možná když je ten učitel oslovený, musí se na tu výuku jinak připravovat. I když netvrdím, že nejsou připraveni, ale je to už přeci jenom zásah do jejich běžného života, otvíráme se okolí, studentům, ukazujeme všechno studentům, takže jsem ráda, že máme nové zařízení školy, že tato škola je tedy moderní škola, každá třída má dataprojektor, počítačové možnosti, takže vlastně ukazujeme, co se dá všechno udělat, když se chce.“

Chtěli jsme také zjistit, jak hodnotí ředitelé dosavadní podobu spolupráce mezi fakultou a jejich školou. Ve všech případech jsou ředitelé se současnou spoluprací s fakultou spokojeni. V současnosti školy přecházejí na nový způsob financování cvičných učitelů, což je v jedné škole hodnoceno kladně a ve druhé záporně:

„Já si myslím, že je velmi dobrá, korektní.“

„My máme velmi dobré vztahy. Fakulta je i blízko a dostali jsme i ocenění jako cvičná škola. Myslím si, že to funguje. Už jsme si za ty roky našli způsob a nesetkala jsem se s ničím negativním při té spolupráci.“ „V pohodě, bez problémů.“

„Velmi dobře. Ale opravdu je to zase o lidech. Pokud máme nějaký problém nebo něco nevím, tak se ihned obracím na paní Belayovou a ona mi hned posílá informace. Jsme ve stále mailové komunikaci, například i přes víkend, pokud jsem se něco učila, tak i přes víkend mi paní Belayová odpověděla, abychom to daly dohromady, takže jsme opravdu vychytaly všechny mouchy. Potom jsme se zase trápili se změnou financování učitelé, tam jsme se dost natrápili, museli jsme najet na nový systém. Před tím to šlo tak, že peníze dostával každý učitel, teď to jde přes školu, tam se mi zdá, že nás do toho příliš mnoho zainteresovaných, naše mzdová účetní, ředitelka, já, paní Belayová, učitelé, a než to dám celé dohromady, tak je to hrozné a staly se nám i chyby, asi dvakrát nebo třikrát, že nebyla vyplacená praxe, no tam se trochu motáme. Uvidíme, jak to půjde dál.“

„Já jsem velmi spokojená. Já s paní Belayovou, ty roky, co s ní spolupracuji velmi spokojená, a vycházíme si vsříc. Neměli jsme nikdy problémy. Teď je to ještě lepší, hlavně co se týká závěru praxe, tedy financování. To se nám osvědčilo, i když jsme ze začátku měli strach, jaké to bude. Je to rychlé, a myslím, že i kvůli tomuto faktu se mi lépe vybírají učitelé, protože vědí, že hned dostanou peníze a že to má tu kontinuitu. Takže toto je fajn.“

Další otázka směřovala k tomu, jak ředitelé postupují při výběru cvičných učitelů. Ve všech případech ředitelé školy zmiňovali, že zásadní podmínkou je 5 let praxe. V jedné škole tento předpis považovali za „svazující“, protože mají zkušenost, že mladí učitelé mají o práci se studenty větší zájem a doba praxe 5 let jim připadá dlouhá. Dalším důležitým předpokladem pro to, aby učitelé byli v rámci praxe přiděleni studenti, je dobrovolnost. Vycházejí z předpokladu, že, že direktivní přístup by nevedl k pozitivním výsledkům.

„Tam je první podmínka, že musí mít minimálně 5 let praxe, takže na tom je to závislé. Ti mladí jsou takoví akčnější, že by chtěli, ale zatím nemohou. A za další musí být ta ochota pracovat s těmi studenty a nemít trému na hodině, protože některé kolegyně i když mají hromadu let praxe, tak oni mají stále obavy, když tam vidí tu skupinu studentů vzadu, že jako

co bude, co když hodina nevyjde... Takže mají takové obavy. Ale některým učitelům nevadí, i kdyby tam sedělo sto lidí, takže každý je jiný.“

„Musí mít praxi 5 let. S tím je trochu problém. My jsme menší škola a přichází k nám hodně mladých učitelů. Oni by i měli zájem o práci se studenty, ale nemohou. Ale vždy je to na začátku na dobrovolnosti.“

„Musí mít 5 let praxe a musí chtít.“

„Musí mít několik let praxe. Tomu, kdo začíná, nedávám studenty, já sama chodím na hodiny i s paní ředitelkou, takže se podíváme kdo, jak učí. A pak také musí být zájem ze strany toho učitele. Mám některé učitele, kteří nechtějí a přitom jsou dobří. Třeba dějepisářka nebo slovenštinářka, ta je úplně fantastická, ale bohužel, má z toho takový blbý pocit, takže to respektuji. My jsme to zavedli tak, že jsem řekla: děvčata, budou praxe, kdo nechcete, přijďte mi to říct. Protože někdy to mohou být i zdravotní důvody, třeba když otěhotní kolegyně, tak ji nebudu dávat práci navíc.“

„Učitel by měl ve školství pracovat aspoň 5 let, měl by mít jedenáctou kvalifikační třídu, dále by měl mít učitel zájem.“

Dále jsme se ptali ředitelů, zda projevují učitelé o práci se studenty zájem, nebo se jí brání. Odpovědi na tuto otázku byly jednoznačné. Jsou učitelé, kteří mají o práci se studenty zájem a učitelé, kteří z ní mají obavu. Každá škola má však skupinu učitelů, se kterými může pro vedení praxí počítat.

„Někteří ano, ale vždycky se najde někdo, kdo z toho má obavu.“

„Mají zájem. Jsou typy, kteří ne, ale už máme vybudovaný tým.“

„Konkrétní učitelé zájem projevují. Naštěstí jich je dostatečný počet, protože fakulta má podmínku, abych jich bylo minimálně 5, tedy v některých případech. Takže je jich dostatečný počet. Takže stabilní učitelé o tu spolupráci mají zájem a stabilní ne.“

„Mají velký zájem.“

„Opět bych řekla, že když má zájem vedení školy, mají zájem i učitelé. Sám se nikdo nehrne, že by chtěl studenty, ale po dohodě a slušném rozhovoru se to dá zvládnout a dělají to bez problémů.“

Dále jsme zjišťovali, zda je pro chod školy přítomnost studentů zátěží a pokud ano, v čem.

Ředitelé cvičných škol nevnímají přítomnost studentů na škole jako zátěž. Většina z nich popisuje pouze organizační problémy, které spočívají v tom, zajistit studentům zázemí a rozdělit je k cvičným učitelům. Na většině škol funguje koordinátor praxe, který má toto na starosti.

„Myslím si, že zátěží ne. No je to práce navíc, hlavně pro toho koordinátora, že si musí dát do souladu nějaké věci, ale zase to není tolik té práce, že by se to nedalo udělat, takže myslím si, že ne.“

„Trochu je to problém organizačně, protože jim musíme připravit židle, musíme jim zabezpečit místo, ale jak říkám, už to nepovažuji za zátěž, už to máme zajištěné, každý ví, co má dělat. Já jim připravím rozvrh, studenti napíší odkud kam si přenesou židle, kde je pak nechají, kdo jim je vydá, kdo je přijme, takže všichni už vědí, co mají dělat, takže to nevnímáme jako zátěž.“

„Myslím, že ne. Jen ta organizační stránka. Já jim vždy připravím rozvrh, takže na jedné straně listu mají rozvrh praxe, na druhé straně mají plán školy a já jim potom vysvětlím podmínky, když přijdou na začátku. Odsud si berou židle, protože ve třídě jich je přesně podle žáků. Takže tady ze sborovny si každý student vezme židli, nechá si tady věci a pak už jim jen vysvětlím podle plánu, kam vede která chodba. A pak už jsou zcela soběstační.“

„Ne. Tím, že jsme vytvořili speciální místnost, kde ti studenti složí věci, protože poprvé jsem si to uvědomila, že studenti si také potřebují dát někde přestávku, potřebují si někde sednout. Takže díky jejich podnětům jsem nechala rozmístit lavice po budově a sezení. A potom jsem jim vytvořila místnost na věci.“

„Myslím si, že ani ne. Spíš takové oživení.“

Naopak nás zajímalo, zda je přítomnost studentů na škole pro školu přínosná a pokud ano, v čem. Ředitelé škol vidí přítomnost studentů na škole jako pozitivní. Opakovaně uváděli, že to berou jako oživení školní reality, dokonce i jako možnost poznat nové vyučovací metody a v neposlední řadě také jako zpětnou reflexi o tom, jak škola působí na příchozí studenty. Pro některé je to jediná zpětná vazba, kterou mají.

„Myslím, že ano, protože i starší kolegyně mohou od studentů získat nějaké poznatky, anebo nějaký nový styl nebo formu práce, aby změnily ty svoje používané postupy, děti od nich také očekávají novinky, pokud mají studenti výstupy no a my zase očekáváme, že si vybereme nějaké potencionální nové kolegy.“

„Víte co, já si myslím, že ano, protože při těch rozhovorech zjišťují pohledy těch mladých lidí. Například při výstupech jsou někteří velmi šikovní a učitel se může naučit něco nového. Takže je to takové vzájemné si myslím. I vidíme ty kombinace, které chodí. Z toho jsme velmi nešťastní. Taková etická, výtvarná... to může uživit jenom velká škola. My musíme těch 23 hodin pedagogovi najít a toto je opravdu problém, tyto nešťastné kombinace. A taky si vybíráme studenty. Když se nám některý líbí, tak ho oslovíme, pokud potřebujeme budoucího učitele.“

„Přínosná? No to záleží na osobnosti toho studenta, protože jsme například měli studentku, ze které byla kolegyně velmi nadšená. Takže v tomto smyslu se občas najde.“

„Je to přínosné, protože já se snažím, aby nám ti studenti dávali zpětnou vazbu. Píší nám, co se jim líbilo a co ne, takže i my dostáváme zpětnou vazbu, jak oni reagují, jak se v jednotlivých třídách cítili, umí porovnat učitele a učitele, jak se umí připravit, jak reagují žáci, takže to je taková zpětná vazba od těch studentů na naše poměry, které u nás jsou.“

Jeden ředitel poznamenal, že při rozsahu této praxe se nedají studenti vtáhnout do školní reality a nedá se tedy počítat s jejich pomocí a přínosem.

„Z tohoto druhu praxe ještě ne. Ono se to ani nedá, protože ti studenti se i dost mění a jsou na škole jen krátký čas. Oni jsou tady chudáci 4 hodiny, běhají z jedné hodiny do druhé, to se ani nedá je do něčeho vtáhnout.“

Na závěr nás zajímalo, zda mají ředitelé ke spolupráci s fakultou nějaké připomínky a jaké konkrétní návrhy mají k zefektivnění vzájemné spolupráce školy s fakultou. Ani v jednom případě nemají ředitelé cvičných škol k této spolupráci kritické výhrady.

„Nemáme. Všechno se dá domluvit mailem nebo telefonicky.“

Výhrady se v jednom případě vztahovaly k chování a přístupu některých studentů.

„Ne. Ke spolupráci ne. Ale už se nám například stalo, že studenti měli podmínku, že nesmí chodit pozdě do hodin a student přišel pozdě, takže si tu hodinu musel odsedět na chodbě a tím pádem se mu ta hodina do praxe nepočítala, protože každý učitel tu hodinu podepisuje do takového záznamníku. Ani nevím, jak to pak řešila fakulta.“

Současný model praxe pokládají ředitelé cvičných škol za vyhovující.

„Momentálně nám vyhovuje ten model, který je. I co se týká financování i co se týká těch skupin. Dá se dohodnout i počet skupin.“

„Ted' jsme spokojení. Vše jde přes mail a přes paní Belayovou a vůbec si nemohu stěžovat. Myslím, že nám to jde velmi dobře.“

Shrnutí:

Řízený rozhovor jsme realizovali s pěti řediteli cvičných škol. Ve všech případech se jednalo o školy s dlouhodobou spoluprací s pedagogickou fakultou. Ta je založena na podepsané smlouvě o spolupráci a školy mají udělený statut cvičná škola. Z povinností, které z toho vyplývají, ředitelé většinou zmiňovali organizační stránku pedagogické praxe. Na každé škole má tuto činnost na starosti koordinátor praxe. Musí pro studenty sestavit rozvrh, najít pro ně zázemí a seznámit je se školou tak, aby se v ní uměli zorientovat. Z výhod, které ze spolupráce vyplývají, nejčastěji zmiňovali to, že se tak dostávají do povědomí veřejnosti, že jim studenti dělají reklamu, dále přínos vidí v pomoci studentů při realizaci školních akcí a v možnosti předávat si vzájemně zkušenosti. Při výběru cvičných učitelů ředitelé respektují požadavek fakulty, že musí mít praxi 5 let a samozřejmě musí být ochotný se studenty spolupracovat. Ředitelé škol přítomnost studentů pedagogické fakulty vidí pozitivně a považují ho za oživení školní reality.

4.4.2 Kvalitativní analýza rozhovorů s učiteli fakulty

4.4.2.1 Učitelé PedF UK Praha

Garantem pedagogicko-psychologické praxe na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy jsou katedry pedagogiky a psychologie. Rozhovory byly realizovány pouze na katedře pedagogiky, která praxi organizačně zajišťuje a jejíž učitelé vedou praxi přímo na školách. Stěžejní pro nás byla vždy první otázka, protože po ní bylo hned jasné, zda se jedná o učitele s bohatými zkušenostmi nebo o učitele, který tento předmět učí jen krátce.

V první otázce jsme zjišťovali, jak učitelé fakulty vedou předmět pedagogická praxe dlouho. Nejkratší doba byly 4 roky, nejdelší 15 let. Na rozdíl od učitelů fakulty v Bratislavě je jasné, že jsme zde realizovali rozhovory s pedagogy, kteří mají s vedením praxe bohaté zkušenosti. Je to ovlivněno faktem, že složení katedry pedagogiky je stabilní a jednotliví učitelé mají možnost své zkušenosti s realizací praxe rozšiřovat a průběžně vyhodnocovat.

Vzhledem k tomu, že v souvislosti se strukturací studia docházelo na pedagogických fakultách i k organizačním změnám pedagogické praxe, zajímalo nás, zda se učitelé fakulty na zpracování nové akreditace podíleli a jak vnímají změny, ke kterým v koncepci praxí v rámci nové akreditace došlo. U této odpovědi jsme mohli nejvíce informací čerpat z odpovědi učitelky, která na fakultě působí nejdéle. Ostatní pouze tušili, že ke změnám došlo, ale nedokázali je specifikovat.

„Vzhledem k tomu, že jsem zpracovávala první akreditační dokumenty pro dělené studium, podílela jsem se i na koncepci pedagogicko-psychologické části studia a tím i pedagogicko-psychologické praxe. Před zahájením výuky podle nové akreditace jsme získali v roce 2007 projekt JPD 3 (ESF), který byl zaměřen na vytvoření nové koncepce pedagogicko-psychologické praxe. Hledali jsme způsob, jak funkčně propojit pedagogicko-psychologickou praxi s praxí didaktickou. Na projektu se podíleli pracovníci katedry pedagogiky, psychologie, speciální pedagogiky, didaktici z vybraných kateder a vybraní fakultní učitelé. Nový návrh praxe byl ověřován v průběhu dvou semestrů. Od akademického roku 2009/2010 měl být zahájen nový model pedagogické praxe, ale při zahájení výuky děleného studia došlo k „osekání“ zpracované koncepce.“

Dále jsme se dotazovali, jak učitelé fakulty hodnotí současnou podobu pedagogické praxe a to co se týká zařazení do studijních plánů, časové dotace, obsahového zaměření a spolupráce s fakultními školami. Je zajímavé, jaká panuje v tomto ohledu mezi všemi učiteli shoda. Všichni považují rozsah pedagogické praxe za nedostatečně časově dotovaný a také kritizují stav, kdy je tento druh praxe přerušen souvislou praxí. Tento stav narušuje kontinuitu aktivit, které studenti na praxi realizují. Výhrady se vztahovaly i k zařazení pedagogické praxe do studijních plánů. Spolupráce s fakultními školami byla hodnocena kladně.

„Já si myslím, že je tato praxe zařazena dost pozdě a vím to i z reakce studentů, kteří jsou tím otrávení. To se mi nelíbí, protože pedagogická praxe je na začátku magisterského studia. Domnívám se, že v magisterském studiu by mělo být víc času na oborovou praxi. Řešením je možná posunutí do bakalářského studia, ale bude-li to posunuto do bakalářského studia, budeme muset praxi zvládnout i se studenty, kteří nechtějí učit. Co se týká spolupráce s fakultními školami je to tak, že pokud si najdete dobrou školu, tak to funguje super.“

„Domnívám se, že v tom, že studenti nemají volbu kdy tuto praxi plnit a musí si ho zvolit na začátku magisterského studia, v čemž vidím problém. Se školami je to tak, že jedna škola funguje velmi dobře, druhá škola hůř. Je to z velké části dané tím, že vedení školy, kde vše funguje znám a vím, že jsou šikovní.“

„Je škoda, že praxe není zařazena dřív a že je krácena o praxi souvislou. Lepší by bylo, kdyby byla praxe v celém semestru a bez přerušování. Co se týká obsahového zaměření, tak už za mojích působnosti na fakultě jsme portfolio – a tedy obsah úkolů upravovali. Je velkou výhodou, že se tento materiál nepovažuje za neměnný dokument. Stále vedeme nad určitými úkoly s kolegy diskuzi a rozhodli jsme se ho jednou za čas (např. jednou za 5 let) aktualizovat. Nově jsme do něj například zařadili začleňování cizinců do výuky, což dříve nebylo takovým problémem jako dnes. Co se týká spolupráce se školami, tak velmi záleží na řediteli školy. Pokud je to člověk, který nemá název „fakultní škola“ v názvu pouze na ohromování veřejnosti, pak je většinou spolupráce dobrá. Některé školy, například v blízkosti fakulty, jsou studenty naprosto přehlcovány a pak není divu, že už učitele i vedení školy občas dobrá vůle spolupracovat, trochu opouští.“

„Pokud jde o současnou podobu praxe, mám především výhrady k jejímu zařazení do studijního plánu a k jejímu rozsahu. Domnívám se, že mnohem logičtější by bylo zařazení této

praxe do bakalářského studia. Vyhnuli bychom se tak situacím, kdy část studentů absolvuje pedagogicko-psychologickou praxi až po praxi didaktické. Pokud jde o rozsah praxe, považuji dotaci za naprosto nedostačující. Vzhledem k tomu, že praxe probíhá jeden den v týdnu, setkávají se studenti se stále stejnými učiteli ve stále stejných předmětech. Nemohou zažít různé situace a aktivity, ke kterým dochází na školách v průběhu celého týdne. Spolupráce s fakultními učiteli na škole, kde mnou vedená praxe probíhala, byla skvělá. Věnovali se studentům s velkou ochotou. Dokladem jsou hodnocení této spolupráce v esejích studentů. Pokud jde o obsahové zaměření, domnívám se, že úkoly zadávané katedrou psychologie jsou vzhledem k rozsahu pobytu studentů na škole časově velmi náročné.“

Učitelů fakulty jsme se také ptali, jaké časové nároky na ně klade zajištění praxe. Z výpovědí vyplynulo, že časové vytížení učitelů v rámci přípravy a organizování pedagogické praxe je poměrně velké. Větší zátěž samozřejmě pocítují vyučující, kteří mají s organizačním zajištěním praxe a s její realizací menší zkušenosti.

„Úplně subjektivně zatím docela dost. Protože ještě nemám záložnu škol, tak je to pro mě hodně náročné. Než najdu školu, než se domluvím s ředitelem školy, s učiteli, než si řekneme, co očekávám, tak zatím docela hodně.“

„To se právě liší tím, o jakou školu se jedná. Pokud o tu, kde praxe funguje dobře, tak tam jsou časové nároky menší. Pokud se jedná o tu školu, kde nám to trochu drhne, tak tam musím před zahájením praxe jezdit častěji.“

„Víc práce mě většinou čeká před zahájením praxe než v jejím průběhu. Na školu musím několikrát dojít a mluvit se všemi učiteli, kteří se budou studentům věnovat. Musím se domlouvat na besedě s ředitelem školy nebo jeho zástupcem, s výchovným poradcem případně s psychologem. S fakultními učiteli vyplňuji Dohody o provedení práce, které pak dávám k proplacení na Středisko praxí.“

„Organizačně by praxi mělo zajišťovat oddělení praxe. Ve skutečnosti si zajišťuje organizaci praxe pracovníci katedry pedagogiky. Vzhledem k mnohaleté spolupráci s vybranou školou,

neklade na mne zajištění praxe příliš velké nároky. V jiné situaci jsou kolegové, kteří si musí hledat nové školy na realizaci praxe.“

Dále jsme zjišťovali, jak pedagogickou praxi hodnotí studenti. Učitelé fakulty mají kladné odezvy od studentů, co se týká plnění tohoto předmětu. Někteří z nich mě odkázali na portfolio, kam studenti píšou své komentáře. Ty jsme také použili jako sekundární zdroj informací.

„Vesměs velmi pozitivně.“

„Pokud jde o tu podobu reflexe, kdy studenti píšou do Moodle, jak byli s praxí spokojeni, tak to je dobré. A nejlepší je na tom, že dostanou body za odevzdání, nikoliv tedy za obsah. Zda chválí nebo nechválí. Moje zkušenost je taková, že studenti píšou věcně a upřímně.“

„Ti, co chtějí učit, a těch je většina, tu praxi považují za potřebnou, dokonce si to zpětně velmi chválí, ale mají problém se zařazením té praxe. To znamená, že chtějí co nejdřív k dětem a to se jim během bakalářského studia nepovede tak intenzivně jako v tom magisterském, kde se to zase nestihne. V některých případech tento předmět považují za ten nejdůležitější předmět svého dosavadního studia.“

„Doporučuji pročíst eseje, které píšou studenti. Vesměs se jedná o velmi pozitivní zkušenost, ale také o zkušenost, která podle většiny z nich měla přijít mnohem dříve v rámci jejich studia.“

Zjišťovali jsme také, zda učitelé fakulty považují svoji přítomnost na škole, kde pedagogická praxe probíhá, za důležitou. Učitelé fakulty ji považují za velmi důležitou a bezpodmínečnou.

„Zcela určitě. Myslím, si, že je dobré. Jsem v úzkém kontaktu se studenty a vše řešíme hned na místě, což je velká výhoda. Jedná se především o jejich otázky na průběh hodiny, reakce na řešení kázeňských prohřešků a podobně.“

„Bezpodmínečně.“

„Rozhodně. Pokud jsem se studenty přímo v hodině, můžeme hned reagovat na jejich otázky a nejasnosti z pedagogické reality.“

„Pokud nevidím výuku spolu se studenty nebo s nimi nezažívám konkrétní výchovné situace, nemohu vést smysluplnou a konkrétně zaměřenou reflexi praxe. Fakultní učitelé mohou se studenty probírat svou výuku, ale učitel fakulty propojuje zkušenosti z praxe s teoretickou výukou. Proto považuji přítomnost učitele fakulty za nezbytnou. Vzhledem k úkolům zadávaných katedrou psychologie bych považovala za užitečné, aby alespoň jednou za dobu průběhu praxe školu navštívil psycholog.“

Zajímalo nás, zda by měli nějaké doporučení ke koncepci praxe a pokud ano, tak jaké. Co se týká navrhování změn v rámci tohoto předmětu, učitelé fakulty uvádějí především, že by mělo dojít ke změně jeho zařazení do studijních plánů. Opět zde panuje shoda mezi názory studentů a názory učitelů fakulty.

„Možná v oblasti portfolia, aby bylo méně písemných úkolů a víc se diskutovalo, protože studenti to vždy vítají. Z reakcí studentů musím říct, že kdyby tato praxe byla už v bakalářském studiu, bylo by to pro ně lepší. Pro mě je tedy těžké posoudit, zda by to bylo v bakalářském studiu vůbec možné, ale z reakcí studentů vím, že by tato praxe měla být před všemi jejich oborovými praxemi.“

„Určitě posun do bakalářského studia. Jen nevím, jak by se to dalo realizovat, abychom neplýtvali energií na studenty, kteří učit nepůjdou a nepůjdou ani do magisterského studia.“

„Asi jen v jeho zařazení do studijních plánů.“

„Návrh změn praxe je obsažen v předchozích odpovědích. Zařadila bych praxi do bakalářského studia a rozšířila bych její časovou dotaci. Delší praxe by byla příležitostí pro systematictější utváření pozitivních postojů k učitelské profesi, případně i k utváření základů pro některé profesní dovednosti.“

Shrnutí:

Výpovědi učitelů fakulty byly pro náš výzkum velmi přínosné. Velmi nás překvapila shoda výpovědí. Znamená to, že vyučující katedry pedagogiky, kteří tento typ praxe zajišťují, mají

jasnou představu o tom, jak by pedagogická praxe v rámci přípravy budoucích učitelů mohla fungovat lépe. Důležitý je také aspekt, že výpovědi učitelů fakulty v tomto případě korelují s výpověďmi většiny studentů.

4.4.2.2 Učitelé PedF UK Bratislava

V úvodu je třeba zmínit, že na pedagogické fakultě v Bratislavě je učitel fakulty, který řídí praxi studentů, označován jako metodik praxe. Oslovili jsme všechny metodiky praxe a všichni nám vyhověli. Kvalitu výpovědí těchto metodiků ovlivnila skutečnost, že na této pedagogické fakultě je poměrně velká fluktuace pracovníků, kteří musí každý rok procházet konkurzem. Nejvíce vypovídající byl tedy rozhovor s metodičkou, která je na fakultě nejdéle a která také byla u tvorby akreditací (v uváděných odpovědích číslo 3). Uskutečnili jsme 4 rozhovory.

První otázkou jsme zjišťovali, jak dlouho metodik praxe předmět vede. Odpovědi na tuto otázku reflektují informaci, kterou jsme již uvedli. Ze 4 oslovených metodiků praxe ji 3 vedli poprvé a pouze jedna metodička vede praxi 10 let.

Druhá položka, která se týkala jejich případného podílu na zpracování nové akreditace, byla tedy pro 3 metodiky bezpředmětná, ale metodička, která na fakultě pracuje již 10 let, se aktivně na obou akreditacích podílela. Té jsme tedy mohli položit i otázku, která se týkala změn v koncepci pedagogické praxe. Z jejich odpovědí vyplynulo, že při strukturaci studijních programů nedošlo vůbec k žádné změně. Studium, které bylo dříve pětileté se pouze po třech letech uzavřelo jako bakalářský typ studia. Znamená to, že zařazení hospitační praxe zůstalo v nezměněné podobě. A to se týká jak zařazení ve studijních plánech, tak i rozsahu.

Dále jsme zjišťovali, jak metodici praxe hodnotí současnou podobu této praxe.

„Hodnotím tu praxi velmi pozitivně. Právě proto, že je to takové specifikum, které mají naši studenti, že nemají pouze tu didaktickou praxi, zaměřenou na didaktické jevy, ale že si také všímají něčeho z výchovného hlediska. Takže to hodnotím velmi, velmi pozitivně pro ně. A i

ohlasy, když jsem mluvila se studenty, protože byli minulý týden poprvé na praxi, tak zatím byly velmi pozitivní ohlasy. Jsou velmi spokojeni, že tu praxi mají.“

„Podle mě je praxe adekvátní. V tom bakalářské stupni.“

„Musím říct, že Hospitační prax v bakalářské studiu má dvě části. Momentálně jsou označené Hospitační prax A a Hospitační prax B. Praxe A se váže k předmětu Teorie výchovy, to znamená, že studenti mají ve výuce sledovat výchovné jevy a praxe B je vázaná na pozorování všeobecně didaktických jevů ve vyučování. Koncepce obou praxí je podle mě udělaná dobře. A to, co se mi jeví jako dobré je to, že každá ta praxe je vázaná na jeden z těch teoretických předmětů, tedy Teorie výchovy a Obecná didaktika. Považovali jsme za vhodné, že studenti jdou na výuku více předmětů u více učitelů. To znamená, že ty jevy mohou sledovat v různých třídách a v různých ročnících. Takže to se mi zdá vhodné.“

Co se týká časové dotace, zdá se metodikům praxe vyhovující. I když si metodici praxe uvědomují, že požadavek na praktické vzdělání u studia učitelských oborů je velmi důležité a jeho aktuálnost se stále řeší, zdá se jim časová dotace – 20 hodin v každém ze dvou semestrů dostatečná.

„Na tu hospitační praxi se mi to zdá dostatečné.“

„Studenti musí absolvovat 20 pozorovacích hodin v každém semestru. Já si myslím, že je to optimální.“

Praxe je vždy málo, ale na tu pozorovací je to dostatečné.

Co se týká obsahové náplně pedagogické praxe, došlo v posledním roce k zásadní změně. Zatím co dříve měl každý metodik praxe pro studenty vlastní materiály, nyní se všichni metodici shodli na jedné variantě materiálu, která je i zveřejněna na webu školy.

„Tak uvidíme po skončení tohoto semestru. Vždy je co zlepšovat. Uvidíme, jestli budeme dělat nějaké změny, a do jaké míry.“

„Ted' hovoříme o tom, co mají studenti na praxi dělat? Ty praxe jsou rozdělené, tak ted' nevím, o které části chcete mluvit. Já jsem metodik pouze té jedné části, ale v rámci návaznosti vím, že vychází z koncepce toho, co měli studenti probrané. Takže to, co je ten standard, to oni sledují.“

„Musím říct, že tato koncepce praxe je v rámci univerzity Komenského na naší fakultě jako na jediné fakultě udělaná takto. Většina ostatních učitelských fakult to má jinak. My jsme tímto výjimeční v rámci univerzity. Jako metodici o tom dlouhodobě diskutujeme.“

„Ted' se mi zdá v pořádku, protože jsme se všichni shodli na stejném materiálu. Do té doby měl každý vyučující jiné požadavky a jiné pozorovací archy.“

Položka, ve které jsme se dotazovali na spolupráci s cvičnými školami a cvičnými učiteli, se ukázala jako bezpředmětná. Je to z toho důvodu, že metodici praxe nepřicházejí do přímého kontaktu ani s cvičnými školami, ani s cvičnými učiteli. Přínosná pro nás byla odpověď metodika, který nám uvedl, že fakulta vytvořila místo referenta praxí a ten zajišťuje veškerý styk se cvičnými školami i učiteli. Metodici tak nepřicházejí do styku se školní realitou.

„Oceňuji to, že fakulta vytvořila místo referenta pedagogických praxí, protože oficiální kontakt, nasmlouvání škol, a spolupráci s těmito školami na té základní úrovni – komunikace s řediteli a zástupci ředitelů – ohledně přijetí našich studentů, to vše zajišťuje jedna osoba, ing. Belayová. To znamená, že my jako metodici jsme ušetřeni toho, a hlídáme pouze metodickou stránku. Takže s tímto jsem spokojená. To znamená, že k té spolupráci by se měla vyjádřit asi ona.“

Další dvě položky, které měly hodnotit organizační zajištění praxe, byly také bezpředmětné a odpověď na ně je obsažena v teoretické části práce, kde popisujeme současnou podobu pedagogické praxe na této fakultě. Uvádíme pouze odpověď metodika, který je na fakultě déle.

„Dobře, protože to zabezpečuje Referát praxí. V roce 2006 jsme požádali proděkanku pro studijní záležitosti, aby přišla k nám na jednání, že máme vážný problém s organizačním zabezpečením praxe a že žádáme, aby se toto řešilo na fakultní úrovni. Na tento apel fakulta

vytvořila místo na referátu pedagogických praxí a od té doby to funguje. Praxe tedy zajišťuje v plném rozsahu Referát praxí a hlavní metodik praxe paní Belayová. “

Dále jsme zjišťovali, jaké časové nároky klade zajištění pedagogické praxe přímo na ně. Z výpovědí metodiků praxe vyplynulo, že na začátku semestru mají informační schůzku se studenty, dále jsou jim k dispozici v průběhu semestru v případě, že jim něco není jasné, v rámci konzultačních hodin, ale největší časová zátěž je v hodnocení portfolií. Každý metodik má ve skupině 60–80 studentů, což považujeme za předimenzované. Také je otázkou, jakou zpětnou vazbu dostávají studenti.

„Měla jsem setkání se studenty před praxí, mezi tím, pokud mají nějaké otázky, tak spolu komunikujeme mailem nebo přijdou na konzultaci. To jsou taková individuální řešení. No a na závěr si přečíst ty jejich deníky. “

„To vám také nemohu říct, protože jsem ještě nedělala kontrolu těch reflexí, ale už během těch pěti týdnů jsem věnovala minimálně 10 hodin studentům, kteří se potřebovali na něco zeptat. “

„Od té doby, co existuje Referát praxí, tak se jedná pouze o přípravu metodických materiálů a jejich aktualizace. Potom předpraxové setkání, potom průběžně, pokud studenti mají otázky a pak přečíst všechny materiály. V hodinách to nedokážu vyjádřit. Je to vlastně zátěž na začátku semestru a pak na konci. Momentálně jsme se dostali k tomu, že jeden metodik praxe má asi 60 studentů, což je už dobré, protože když nás bylo méně, bylo to víc. Bylo by dobré, aby se podařilo i popraxové setkání, ale to ne vždy vyjde. Studenti, co plní předmět praxe současně s předmětem, na který je vázaný, mohou s metodiky mluvit průběžně. “

Velmi zajímavé byly odpovědi na další otázku, která se vztahovala k případné přítomnosti metodika praxe na škole. Všichni metodici praxe si uvědomují, že jejich přítomnost v cvičné škole a přímá reflexe školní reality se studenty by byla ideální, ale vzhledem k počtu studentů si tuto variantu neumějí představit.

„Myslím si, že by to mohlo být důležité, když se vyskytne nějaké situace, že bychom si hned o té situaci mohli promluvit, jen si to neumím představit organizačně. Když ti studenti jsou na různých školách.“

„Asi by byla. Určitě ano. Pokud by to šlo časově, tak určitě. Musím říct, že v letech 2005 – 2008 jsme se někteří pokusili na katedře zavést to, že aspoň jednou za pobyt studentů na praxi by je měl metodik navštívit. To znamená jedno dopoledne. Časově to bylo velmi náročné, ale pochvalovali si to i ředitelé škol. Takže jsme rozbor se studenty dělali přímo na škole. Bylo to velmi náročné a potom jsme od toho ustoupili.“

Dva metodici praxe také upozornili na situaci, kdy má student v rámci pozorovacích archů hodnotit cvičného učitele.

„Zda pro průběh, to nevím, ale pro to procházení těch materiálů, dotazů studentů a upřesňování zcela určitě. Právě proto, že někteří už za mnou byli na konzultačních hodinách a potřebovali se na něco zeptat. A také studenti mají hodnotit učitele. A tam by ta moje přítomnost toho pedagoga nebo metodika byla dobrá. I v rámci objektivitu. Abych já pozorovala to, co pozorují oni.“

„Přínosná by byla, ale neumím si to představit. Když má student hodnotit učitele, těžko to může dělat před ním.“

Zajímalo nás také, jak přínos pedagogické praxe hodnotí studenti. Dva metodici na tuto otázku ještě odpovědět neuměli. Nejpřínosnější byla pro nás opět výpověď metodika, který má s touto praxí nejdelší zkušenost. I tady je jasné, že studenti o návštěvy škol stojí a že všechny praxe přijímají velmi pozitivně.

„Mně se ty reflexe velmi dobře čtou, protože v nich studenti shrnují to, co bylo na praxi pozitivní i co bylo negativní a hlavně jak je to inspirovalo v rámci jejich utváření jejich učitelské osobnosti. Většina z těch studentů píše, jak bylo dobré ty věci vidět, a většina se vyjadřuje, že to spíš povzbudilo jejich touhu stát se učitelem a spíš je ty pozitivní věci motivují, jako např. ano, taková chci být učitelka a taková učitelka být nechci. Takže já si myslím, že to smysl má.“

„Velmi pozitivní. Všeobecně jsou reflexe studentů velmi pozitivní. Opravdu se vyjadřují k věcem, kterých si sami všimli, které sami hodnotí. Byl jsem z jejich reakcí velmi mile překvapen.“

V odpovědích, které reagovaly na doporučení případných změn, se opět projevilo to, že většina metodiků praxe tento předmět vedla poprvé. Svoji přítomnost na škole by považovali za přínosnou a pozornost by dále věnovali vylepšování pozorovacích archů.

„Na tuto otázku bych mohla odpovědět až po skončení praxe. My jsme teď nastavili nový model, máme jednotné podklady pro studenty, takže uvidíme, jak se to osvědčí.“

„Možná by se dalo ještě zapracovat na pozorovacích archích. A nejhodnotnější jsou samozřejmě reflexe studentů.“

Shrnutí:

Při rozhovorech s metodiky praxe nastal problém, že na tomto pracovišti pedagogické fakulty je velká fluktuace zaměstnanců. Každý rok se zde koná výběrové řízení, kde stávající zaměstnanci musí obstát. Ze čtyř učitelů fakulty, se kterými jsme realizovali rozhovory, byli tři, kteří tento předmět vedli poprvé. Jejich odpovědi pak byly stručné a většinou nepřínosné pro náš výzkum. Potřebné informace jsme získali pouze od jedné vyučující. Dozvěděli jsme se, že strukturací studia zůstal tento typ praxe ve stejné podobě, jako byla dřív. Časové dotace pedagogické praxe – tedy 20 hodin v každém ze dvou semestrů, ve kterých praxe probíhá, se jí zdá dostatečná. Otázky, které jsme pokládali ve vztahu k organizačnímu zajištění praxí a ke spolupráci se cvičnými školami, byly také bezpředmětné, protože vše zařizuje oddělení praxí. A jelikož metodici praxe na školy za studenty nedocházejí, nemají se cvičnými školami ani se cvičnými učiteli žádný kontakt. Všichni metodici pak na otázku, zda by jim jejich pobyt ve škole se studenty připadal přínosný, odpověděli kladně.

4.5 Sekundární zdroj dat – Eseje z portfolia

Jako druhotný zdroj informací jsme se v našem výzkumu rozhodli použít eseje studentů Pedagogické fakulty v Praze, které jsme shromáždili v letech 2013–2015. Tyto eseje jsou součástí Portfolia, což je materiál, který obsahuje úkoly z oblasti pedagogiky a psychologie. Na aktualizaci úkolů učitelé katedry pedagogiky a psychologie průběžně spolupracují, takže je aktualizován, např. při poslední aktualizaci byl zařazen úkol týkající se začleňování cizinců do výuky.

Cílem této praxe je pozorování pedagogické reality a nám se podařilo shromáždít 153 výpovědí. Musíme poznamenat, že tento úkol je hodnocen pouze za odevzdání. Nehodnotí se tedy obsah eseje jako takový.

Tyto výpovědi a názory studentů považujeme za velmi důležitou součást našeho výzkumu. Eseje jsme kódovali tak jako rozhovor a k určitým oblastem se budeme prostřednictvím názorů studentů vyjadřovat.

V kódování výpovědí studentů jsme nakonec stanovili tyto oblasti, ke kterým se studenti nejvíce vyjadřovali:

1. Přínos pedagogické praxe pro můj profesní rozvoj
2. Rozsah a zařazení pedagogické praxe ve studijních plánech
3. Portfolio a úkoly
4. Reflektivní semináře
5. Prostředí fakultní školy
6. Názory studentů speciální pedagogiky

1. Přínos pedagogické praxe pro můj profesní rozvoj

Zdá se až neuvěřitelné, že ve všech 153 esejích studenti hodnotí tento typ praxe jako velmi přínosný. Považujeme za nutné zde citovat z výpovědí snad více, než je obvyklé. A to bychom mohli citovat z kterékoliv eseje.

„Tento předmět byl velkým přínosem pro mé budoucí povolání pedagoga. Měla jsem šanci setkat se s různými typy žáků, učitelů a přemýšlet nad situacemi, které se během hodin i přestávek mohou ve škole stát. Tento předmět bych zhodnotil jako velice užitečný pro můj budoucí profesní rozvoj.“ B. K.

„Pokud bych měla zhodnotit význam tohoto předmětu pro moji budoucí praxi, je to hlavně uvědomění si náročnosti učitelské profese, zodpovědnosti, kterou tímto rozhodnutím přebírám. Učitel se kromě kvalitního vzdělání neobejde bez základních osobnostních vlastností jako je trpělivost, otevřenost, schopnost náhledu, tvořivost, smysl pro humor. Uvědomila jsem si také, jak moc učitel ovlivňuje atmosféru ve třídě a jak důležitá je spolupráce učitelů, jejich vzájemné sdílení zkušeností.“ L. B.

„V úvodu svého zamyšlení nad celým kurzem mohu říci, že jsem nasbíral velikou porci inspirace a sestavil jakési provizorní odpovědi, které mě v současné době provádějí mým prvním samostatným působením před třídou.“ M. F.

„Kurz je jednou z mála příležitostí nasát klima školy a propojit vlastní zkušenost se školní docházkou.“ M. F.

„Z hlediska profesního rozvoje pro mě byla praxe velmi přínosná. V jejím průběhu jsem si dobře uvědomila, co všechno obnáší práce učitele. Vyučující s námi v rozborových hodinách hovořili velmi otevřeně a dávali nám tak možnost vidět jejich profesi v celé šíři.“ Z. D.

„Absolvovanou pedagogicko-psychologickou praxi hodnotím jako velmi přínosnou ve více směrech. Poprvé jsem měla možnost nahlédnout do školního prostředí mimo pozici žáka či vyučujícího, tedy ze třetí strany, což mi dovolilo zaujmout objektivnější úhel pohledu na celé dění ve škole a následně ve třídě.“ A. K.

„Obecně se tvrdí, že praxe je nejlepším učitelem, což určitě platilo i v tomto případě. Jen škoda, že takových praktických předmětů nemáme více.“ L. R.

V některých esejích dokonce zazníval názor, že z počátku byli studenti velmi skeptičtí k tomuto typu praxe, ale závěr byl u všech jednoznačně pozitivní. Tím, že během této praxe studenti pozorují školní realitu již ne jako žáci, ale ještě ne jako učitelé, mají možnost zaznamenat spoustu pro ně nových poznatků a informací.

„Hned na začátku reflexe musím přiznat, že jsem k tomuto předmětu přistupovala s jistým despektem. Myslela jsem si, že posílat nás koukat se na to, jak se děti učí, je v podstatě zbytečné. Jsem ráda, že se tato moje nepotvrdila. K mému osobnímu profesnímu rozvoji tato praxe rozhodně přispěla. Bylo úžasné sledovat práci různých učitelů s jednou třídou. Velmi pozitivní pro mě bylo setkání s organizací školy jako takové. Ať už šlo o setkání s výchovnou poradkyní nebo se seznámením se systémem bakalář.“ T. O.

Ojedinelé nejsou ani případy, kdy studenti tuto praxi hodnotí jako nejužitečnější předmět pro jejich budoucí profesi.

„Řekl bych, že z celého magisterského studia šlo o kurz nejprínosnější z hlediska mé budoucí učitelské kariéry.“ M. F.

„V rámci svého profesního rozvoje považuji tento předmět za klíčový a za nezbytný předstupeň vlastní oborové praxe. Jsem ráda, že jsem měla možnost pozorovat obecné aspekty výuky z obou hledisek, pedagogického i psychologického, a to bez toho, abych se upínala na vlastní předměty mojí aprobace.“ K. S.

„Pokud bych měla hodnotit předmět jako celek v porovnání s ostatními předměty z pedagogiky nebo psychologie, hodnotím tento jako nejprínosnější a nejužitečnější. Možnost vidět reálné hodiny, hovořit s odborníky z praxe nebo mít možnost rozebrat některé hodiny s vedoucím praxe se nám již nenaskytne.“ T. S.

„Praxe jako celek mi přijde po pěti letech studia na PedF UK jako jeden z nejprínosnějších. Na žádných jiných hodinách na naší fakultě jsme se nezabývali tolik praxí. Fakulta nám poskytla teoretické znalosti, ale díky tomuto předmětu jsme se mohli dozvědět, jak to ve školách vypadá doopravdy, jaká je skutečná realita.“ M. S.

„Pedagogicko-psychologickou praxi hodnotím jako jeden z nejvíce prospěšných seminářů, který jsem měl možnost navštěvovat.“ P. H.

Zajímavá je například výpověď studentky, která již jako učitelka pracuje (což u studentů navazujícího magisterského studia není ojedinělé), a proto se domnívala, že pozorovat hodiny jiných učitelů jí k ničemu nebude.

„Přesto, že jsem měla před zahájením pedagogicko-psychologické praxe pochybnosti o její přínosnosti, stala se paradoxně jedním z nejprínosnějších předmětů v oblasti pedagogiky za celou dobu mého studia. Jelikož už druhým rokem učím, neočekávala jsem, že se dozvím mnoho nových informací z oblasti komunikace žáků a jejich vzájemných vztahů. Proto pro mne byla zajímavým a příjemným překvapením skutečnost, že jsem své znalosti mohla rozvinout i v tomto směru. Pohled do jisté míry nezaujatého pozorovatele, který ze zadní části třídy vidí žákům tzv. do talíře, je totiž velmi odlišný od frontálního pohledu učitele, který musí během 45 minut zvládnout výuku, administrativu a mnoho dalších aspektů výuky.“ Z. B.

Pro nás jako učitele fakult se nejlépe čtou takové názory studentů, které tato praxe utvrdila v tom, že se této profesi chtějí věnovat. Někteří studenti dokonce až při této zkušenosti dospěli k rozhodnutí stát se učitelem.

„Tato praxe byla pro mě přínosná především proto, že jsme mohli nahlédnout do školní reality. Setkali jsme se s hodinami, ze kterých si můžeme vzít spoustu poznatků a ponaučení a také s hodinami, které mě jen utvrzovaly v tom, že chci být učitelkou.“ K. K.

„Největší přínos, který mi praxe přinesla, je schopnost a hlavně touha reflektovat své učitelské umění a dále se rozvíjet. Potvrdila mi, že učit chci a udělám maximum pro to, abych byla ve svém oboru dobrá, abych svým žákům něco předala a vybavila je potřebnými vědomostmi.“ R. O.

„Díky této zkušenosti jsem změnila názor na školu jakožto instituci. Poznala jsem, že profese učitele a zejména třídního učitele obnáší skutečně hodně práce a obětavosti, která mnohdy není ani vidět. Myslím si, že i přes poznání náročnosti této profese, mě tato praxe namotivovala k dalšímu rozvoji mé učitelské dráhy. Chtěla bych se této profesi věnovat a oceňuji na této praxi to, že mi dala příležitost seznámit se se současnou situací na základní a střední škole. Nyní se cítím více jistá zvolenou profesí a nebudu vstupovat do úplně neznámých vod nejen školního vzdělávání.“ L. D.

2. Rozsah a zařazení pedagogické praxe ve studijních plánech

Co se týká rozsahu a zařazení pedagogické praxe ve studijním plánu, pak se studenti vyjadřovali především k jejím pozdnímu nasazení. Citujeme pouze několik výpovědí, nicméně situace je taková, že pokud se student vyjadřoval k zařazení praxe, zcela jednoznačně

zaznívalo, že by měla být dříve, v nejlepším případě už v bakalářském studiu. Negativně studenti hodnotí také fakt, že v učebním plánu je pedagogické praxe přerušena souvislou praxí a tím studentům odpadají náslechové hodiny.

„Dle mého názoru by tato praxe byla vhodnější v bakalářském studiu.“ R. P.

„Tato praxe by měla začleněna do nižšího studia, tzn. již do bakalářského studijního programu. Myslím si, že by byla přínosnější ještě před oborovými praxemi.“ P. M.

„Zpočátku mi připadalo nelogické, proč je tento předmět zařazen až na téměř samotný konec studia, kdy již mají studenti za sebou obě oborové praxe. Na druhé straně, pokud bychom tento předmět plnili dříve, mohlo by nám během hospitací uniknout mnoho situací, které si je možné uvědomit až po vlastní pedagogické zkušenosti a na které pak člověk nahlíží z jiného pohledu.“ Z. D.

„Ve své reflexi pedagogicko-psychologické praxe bych chtěla upozornit na její nešťastné rozvržení, které bohužel způsobilo přerušení této praxe souvislými oborovými praxemi. Myslím si, že mi tato praxe nabídla velké množství zkušeností a své místo v učebních plánech by si měla zachovat, pokud možno ve větším rozsahu.“ M. M.

„Je velká škoda, že tento předmět není zařazen již do bakalářského studia. Bylo by na všechno více času a s během školy bychom se seznámili ještě před našimi oborovými praxemi. To by bylo jistě užitečnější.“ K. B.

„Podle mého názoru bychom jako studenti učitelství a budoucí učitelé, měli na škole trávit ještě více času, než dovoluje souvislá a pedagogicko-psychologická praxe. Dalo by nám to větší jistotu a věřím, že většina z nás by se pak nastoupit jako učitel tolik neobávali.“ T. V.

„Pedagogicko-psychologickou praxi hodnotím velice pozitivně. Je škoda, že tuto praxi nemůžeme absolvovat třeba každý semestr, protože mi přijde velmi přínosná.“ H. M.

„Kdybych mohla doporučit tvůrcům našeho studijního plánu, myslím, že tato praxe by měla být povinná již pro studenty bakalářského studia, protože zde získají spoustu cenných zkušeností a informací, které se jinak učí bez kontextu nazpaměť. Navíc je důležitou složkou motivace. Je mnoho studentů, kteří studují pedagogickou fakultu i přesto, že ví, že nikdy učit nechtějí. Musím přiznat, že i každopádně po té, co jsem nahlédla pod pokličku školy z pohledu učitele, věděla jsem, že učitelství bude profese, které bych se ráda věnovala.“ H. M.

3. Portfolio a úkoly

Co se týká hodnocení úkolů v portfolio, tak zde se názory studentů rozcházejí. Pro někoho byly příliš náročné, pro někoho akceptovatelné. Ve většině případů studenti kladně hodnotili práci ve dvojicích nebo ve skupinách, protože jim to přinášelo jiný úhel pohledu na školní realitu. Leckdy pro ně bylo překvapivým zjištěním, jak je pozorování subjektivní metoda a jak mohou pocity z jedné hodiny být zcela rozdílné.

„Zadané úkoly byly velmi zajímavé, poskytovaly náměty k povšimnutí si zajímavých jevů ve třídě nebo ve stylu výuky jednotlivých učitelů. Myslím však, že zadaných úkolů bylo mnoho.“ Z. D.

„Úkoly, které jsem zpracovávala, mi zabraly poměrně dost času vzhledem k tomu, že obnášely prostudování všech poznámek z hodin, záznamů krátkých rozhovorů nebo prostudování dotazníků. Zajímavá pro mě byla týmová práce na úkolech, jelikož se setkávalo několik pohledů na věc, což přinášelo velké obohacení.“ A. K.

„Úkoly byly poměrně hodně časově náročné, nicméně zvládnout se daly.“ J. H.

„Co se týká zadaných úkolů, byly obsahově voleny velmi vhodně. Možná jen mohly mít menší rozsah.“ J. F.

„Úkoly, zaměřené na pedagogické hledisko, mi přišly vhodné. První z nich mi pomohl zamyslet se nad celkovou strategií vyučování. Druhý úkol byl také přínosný. Pomohl nám nahlédnout detailněji na náplň práce jednotlivých pedagogických pracovníků, což jsme doposud v jiných předmětech dělali jen velmi okrajově.“ A. H.

„Pokud bych se měla vyjádřit k zadaným úkolům, myslím, že jsou v pedagogické části adekvátní obsahu předmětu. Za nešťastné považuji v psychologické části požadavek rozhovorů s žáky, protože já osobně jsem měla problém vůbec vymyslet, jak se žáka správně zeptat, navíc bylo na některých žácích vidět, že jim rozhovory příliš příjemné nejsou. Také se domnívám, že hrozí zkreslení situace ze strany žáka, který vám jako cizí osobě řekne to, co si myslí, že chcete slyšet. Ani mně osobně nebylo příjemné se žáků vyptávat, vnímám to jako příliš velký zásah do jejich soukromí. V tomto směru oceňuji přístup vyučující psychologického semináře, která nám sama řekla, že na rozhovorech netrvá.“ M. M.

„Jednotlivé úkoly v portfolio byly zadány jasně a srozumitelně a s jejich řešením jsem neměla problém.“ B. K.

„Co se týká vypracování úkolů, tak mě jejich plnění velmi bavilo. Navedly mě na co se mám při praxi soustředit. S jejich vypracováním jsem neměla problém. Přínosné také byla možnost zpracovávat úkoly ve dvojicích. Zjistila jsem, že školní realitu já a moje spolužačka vidíme někdy velmi odlišně. Úkoly z psychologie byly sice časově náročnější, ale přesto se zvládnout daly.“ J. S.

„Plnění úkolů bylo někdy lehčí, jindy těžší. První úkol z pedagogické části mne velmi zaujal. Byl zaměřen na pozorování vyučujících při jejich hodinách. Podle mě je to nejlepší způsob z něčeho se poučit, dokázala jsem rozlišit, jak bych učit chtěla a jak rozhodně ne. Úkoly z psychologické části byly také velmi poučné. Nejvíce pro mě bylo zajímavé zkoumat vztahy ve skupině. Kvůli tomuto úkolu jsme ve třídě rozdali sociometrické dotazníky. Ty nám ukázaly, jak moc jsou vztahy mezi spolužáky špatné.“ M. Š.

„Úkoly v portfoliu příliš kladně nehodnotím. Především z časových důvodů, kterých v současné fázi studia studenti mnoho nemají. Raději bych uvítala formu pohovoru nebo kolokvia, kde by bylo možné poznatky shrnout s ostatními studenty.“ B. Č.

„Vypracování zadaných úkolů nebylo jednoduché kvůli časové tísní. Jsem si jistá, že kdybychom mohli na škole trávit více času, výsledky našeho zkoumání by byly zajímavější a ještě přínosnější pro náš profesní rozvoj.“ S. T.

4. Reflektivní semináře

Dalšími informacemi, které jsme mohli z esejí čerpat, byly názory studentů na reflektivní semináře z pedagogiky a psychologie. Zde se jasně odrážela výhoda toho, že učitelé z katedry pedagogiky jsou přítomni přímo na škole a v rámci pedagogického semináře okamžitě reflektují se studenty školní realitu. Toto je jistě velká výhoda těchto pedagogických seminářů a studenti ji také kladně hodnotí.

„Z počátku jsem se domníval, že je důležité vidět především dobře odvedenou práci, nicméně velmi přínosný je i pravý opak. Následné analýzy, které probíhaly po ukončení denního programu hospitací, považuji za nedílnou a velmi podstatnou část celého programu. Zkušenosti ostatních kolegů se tak pod taktovkou vedoucí kurzu dostali do širšího povědomí a vzájemná interakce přinesla celou řadu někdy rozporuplných jindy velmi přínosných závěrů.“ P. H.

„Největší přínos v rámci tohoto předmětu spatřuji v reflektivních seminářích s učitelem fakulty. Předal nám řadu obohacujících a zajímavých postřehů z praxe, které nám žádný teoretik z oboru zatím předat nedokázal“. T. B.

„Velmi kladně hodnotím, že semináře pedagogické reflexe přímo navazovaly na praxi. Díky tomu bylo možné prodiskutovat čerstvě získané zkušenosti a dojmy.“ K. K.

„Nejvíce oceňuji na pedagogicko-psychologické praxi roli vedoucího pedagogické části. Poznatky, informace, zkušenosti, praktické ukázky a především lidský přístup mi imponoval. Děkuji za upřímný postoj, připomínky a dobré rady. Myslím, že je zajisté ve své pedagogické kariéře upotřebím.“ M. S.

„Pedagogická reflexe mě moc bavila. Líbilo se mi, že jsme se o tom, co jsme viděli, mohli bavit hned a nemuseli jsme čekat na setkání na fakultě. Naopak psychologický seminář moje očekávání nesplnil. Na semináři z psychologie jsme se sešli studenti z různých základních škol, takže jsme neměli souvislosti, když naši kolegové hovořili o tom, co viděli. Psychologický seminář v takové podobě, kdy nám chybí kontext, nemá smysl. Domnívám se, že ideální by bylo obě reflexe mít přímo na základní škole.“ M. H.

„Semináře z pedagogické části byly přínosné zejména z hlediska porovnání zkušeností z náslechu a postupu při řešení úkolů s ostatními studenty. Psychologický seminář pro mě rovněž znamenal cennou zkušenost v podobě konfrontace zážitků z praxe se studenty z jiných škol, navíc vedený velmi poučnou a zároveň zábavnou formou“. V. K.

5. Prostředí fakultní školy

Z názorů studentů na prostředí školy vyplývá, jak je pro ně přijetí či nepřijetí důležitým signálem pro úspěšnost praxe. V esejích, kde se objevovaly záporné názory na základní školu, se jednalo vždy o stejnou školu a přesto, že se jedná o školu fakultní, již zde pedagogickou praxi nerealizujeme.

„Praxi jsem absolvovala na základní škole XY. Ačkoli se jedná o fakultní základní školu, moje prvotní dojmy s tímto faktem nekorespondovaly. Podle mého názoru pokud škola dostane název fakultní, jedná se o něco prestižního. Odměnou za takové označení školy by měl být vstřícný vztah k studentům, přicházejícím za doprovodu učitelů fakulty. Na základní škole XY byla naše skupina spíše nepříjemnou zátěží. Ačkoliv i vyučující na základní škole XY museli někdy také sami studovat, velká část z nich nás vůbec nechtěla vpustit do svých hodin. A jejich

odmítavý přístup se nezměnil ani v průběhu praxe. Počet hodin, do kterých jsme se mohli podívat, byl velmi omezený.“ K. K.

„Z návštěv školy jsem měla pocit, že někteří učitelé k nám zaujali vyloženě nevstřícný postoj a jistě nejsem jediná z naší skupiny, kdo si tam občas připadal jako na obtíž nebo aspoň velmi nevítaně.“ M. H.

Je jasné, že velkou roli zde hraje učitel fakulty, který na dobrých vztazích s vedení základní školy i s učiteli dlouhodobě spolupracuje. Vyplývá z toho, že ne každá škola je vhodná k realizaci této praxe. Pokud mají studenti pocit vřelého přijetí, zájmu o jejich obavy z učitelské profese, pak to pozitivně ovlivňuje jejich rozhodnutí věnovat se učitelské profesi v budoucnu. Pozitivní je skutečnost, že v některých školách, kde praxe probíhaly, by studenti chtěli pracovat.

„První věc, kterou bych chtěla zdůraznit je, že vedení školy i samotní učitelé byli velmi ochotní a za celou dobu jsem se nesetkala s odmítavým přístupem. Všichni učitelé, jejichž hodiny jsme navštívili, byli ochotni nám ukázat svou hodinu, zodpovědět naše otázky, popřípadě nám dát nějaká doporučení. Teprve v rámci tohoto předmětu jsem si mohla udělat představu o tom, co je v kompetenci jednotlivých lidí ve škole (výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog, třídní učitel atd.) a měli jsme možnost s nimi pohovořit.“ T. S.

„Atmosféra ve škole byla příjemná. Na učitelích jednotlivých předmětů, na které jsem se byla podívat, oceňuji přátelskost, vstřícnost a ochotu. Na hodinách, které jsem absolvovala, jsem se nesetkala s učitelem, který by nám dával najevo, že naše přítomnost je mu nepříjemná či na obtíž. Naopak se zajímali, co v jejich hodinách pozorujeme, co je naším cílem. Bylo příjemné, že nám učitelé sami nabízeli vysvětlení určitých situací, kterých jsme byli svědky.“ M. S.

„Předně velmi oceňuji přístup pana ředitele i všech vyučujících na základní škole, kde jsem praxi vykonávala. Všichni byli ochotní a velmi milí, nesetkala jsem se s tím, že bychom byli některému z vyučujících v náslechové hodině na obtíž, což mě mile překvapilo.“ M. M.

„Ze školy samotné jsem měl pocit zdravého a příjemného pracoviště. Na každém učiteli bylo vidět odhodlání a zapálení pro svou práci a hlavně pro žáky samotné. To bych viděl jako největší přínos pro mě. Zjistil jsem, že práci učitele nelze vykonávat bez zapálení a lásky. Avšak nejdůležitějším zjištěním pro mě bylo, že tuto profesi vykonávat chci. A také již vím, že pro mě prostředí a klima školy bude velmi důležité při hledání místa.“ J. S.

„Velmi kladně hodnotím nadšení pana ředitele základní školy, kde jsem praxi vykonávala. Je na něm vidět, že má svou práci opravdu rád a vykonává ji zodpovědně podle svého nejlepšího vědomí a svědomí. V rámci jednotlivých sezení se nám snažil předat mnoho svých zkušeností a překvapilo mě, jak se ujal plánování našich setkání. Byl nám neustále k dispozici, vždy ochoten a připraven poradit či zodpovědět naše dotazy. Celkově hodnotím tuto základní školu velmi kladně. Sehranost celého pedagogického týmu je opravdu nevídaná a funguje příkladně. Domnívám se, že se žáci na této škole cítí dobře. V takové škole bych chtěla pracovat.“ L. Š.

„Ve škole jsem trávila vždy celé dopoledne a domnívám se, že právě výběr této školy velmi ovlivnil můj kladný pohled na průběh a výsledek pedagogiko-psychologické praxe. Základní škola je skutečně vynikající školou z každého pohledu. Interiér školy je na první pohled veselý, barevný a velmi příjemný, v takové škole a takto vyzdobených třídách se musí každý člověk cítit dobře. Spolupráci se všemi zaměstnanci školy musím také hodnotit nanejvýš kladně. Hned první den se nás velmi ochotně a angažovaně ujal pan ředitel, který si na nás udělal čas téměř každé úterý, což bylo také velmi milé. Všichni ostatní učitelé nás mile vítali ve svých hodinách a nesetkala jsem se s žádným učitelem, kterému by naše přítomnost na hospitacích vadila. Bylo také hezké pozorovat pedagogické prostředí a vztahy mezi pedagogy ve sborovně, kde jsme trávili čas mezi hodinami. Všichni učitelé mi dovolili nahlédnout do jejich pracovního dne, co hodnotím velmi pozitivně a myslím, že mě to pozitivně naladilo na práci ve školském prostředí.“ M. V.

6. Názory studentů speciální pedagogiky

Z esejí studentů, kteří studují obor speciální pedagogika, opakovaně zaznívá, že tato praxe není pro ně vhodná a že by ji chtěli absolvovat v jiném zařízení. V tomto smyslu probíhala jednání s vedením katedry speciální pedagogiky. Bylo jim nabídnuto, aby si pedagogickou praxi vedli sami a zaměřili se na zařízení, kde jejich studenti mohou najít uplatnění. Bohužel, tato nabídka se nesetkala s pochopením. A tak učitelé katedry pedagogiky musí počítat s tím, že pokud mají ve skupině studenty z tohoto oboru, komplikuje jim to práci. V takovém případě se snažíme, aby student mohl pracovat se školním speciálním pedagogem apod.

„Tato praxe mi přinesla hodně zkušeností i pro můj obor speciálního pedagoga, i když si stále myslím, že tuto praxi by měli studenti speciální pedagogiky plnit hlavně v zařízeních pro ně

určených. Neříkám tím, že je to zbytečné, právě naopak, donutilo mě to přemýšlet, zda bych si nedoplnila vzdělání, abych mohla učit například na základní škole logopedické.“ M. Š.

„Mrzí mě, že není pamatováno na nás speciální pedagogy a není nám umožněno vykonávat praxi někde ve speciálních nebo praktických školách.“ J. L.

Shrnutí:

Ze studentských portfolioů vyplynulo, že studenti jednoznačně považují absolvování pedagogické praxe za užitečné a bezpodmínečné pro jejich další profesní směřování. Co se týká zařazení ve studijním plánu, měli studenti výhrady především k jejímu pozdnímu nasazení, malému rozsahu a také k jejímu přerušení souvislou praxí, neboť jsou tyto praxe nasazeny v jednom semestru. Názory studentů na obtížnost úkolů v portfoliou se různily. Většinou byla kritizována obtížnost úkolů v psychologické části, ale to může být také způsobeno tím, že psychologické semináře se nekonají přímo ve škole, kde praxe probíhá a studenti nemají možnost přímé konfrontace s vyučujícím fakulty stejně tak jako možnost položit případných doplňujících otázek. V tomto smyslu také hodnotili reflektivní semináře z pedagogiky a psychologie. Za rozhodující pro pozitivní průběh praxe studenti považují prostředí fakultní školy, kde praxe probíhá. Vstřícné a přátelské prostředí, ochota fakultních učitelů a všech zaměstnanců není vždy samozřejmostí.

5 Závěr

Cílem předkládané disertační práce je komparativní studie, která porovnává stav pedagogických praxí na dvou pedagogických fakultách, v Praze a v Bratislavě. Tyto dvě vysoké školy jsme vybrali proto, že jejich vývoj byl původně ovlivněn stejnými determinanty. Situace v Čechách a na Slovensku byla do roku 1989 téměř identická. Dnes jsou ve školství obou států takové odlišnosti, že můžeme provádět komparativní studii. Práce se opírá o výzkumná šetření odlišných skupin respondentů a užito bylo různých výzkumných metod a přístupů. I když výsledky výzkumu byly komentovány v práci průběžně, pokusíme se nyní o jejich sumarizaci.

Studenti učitelství – Praha

75 % studentů se cítí být na absolvování pedagogické praxe velmi dobře připravena nebo spíše dobře připravena. Někteří uváděli, že je magisterské studium praxemi příliš předimenzováno. Při rozhodování o strukturovaném nebo nestrukturovaném studiu dávali studenti přednost strukturovanému studiu, ovšem s výhradami k zařazení pedagogické praxe do studijních plánů. Jednoznačně se ukázalo, že studenti nepovažují nynější zařazení pedagogické do studijních plánů za optimální. Doporučují zařadit tento předmět do bakalářského stupně a navrhuji navýšení jeho časové dotace. Kladněji hodnotí pedagogické reflektivní semináře realizované na škole. Sdílení zážitků ze sledovaných a realizovaných aktivit spolu s učitelem fakulty poskytuje studentům možnost bezprostřední aktuální reflexe a sebereflexe. Psychologické semináře připadají studentům odtržené od samotné praxe.

Studenti učitelství – Bratislava

Na Pedagogické fakultě v Bratislavě jsme měli téměř dvojnásobný počet respondentů. Z výzkumu jsme zjistili, že většina 79 % bylo na pedagogickou praxi připraveno velmi dobře nebo spíše dobře. Vzhledem k tomu, že se jedná o studenty 1. ročníku bakalářského stupně vzdělání, je otázkou, co si pod dobrou připraveností na praxi představují.

Praxe nemá prerekvizitu a studenti se do ní mohou zapisovat po absolvování předmětu Teoretické základy výchovy, nebo si tyto předměty mohou zapsat současně. A právě u studentů, kteří si oba předměty zapisují souběžně, vzniká nejistota, co vlastně pro ně pobyt na

škole přinese. Další problémy se týkají toho, že studenti mají s učitelem fakulty pouze jedno setkání na začátku praxe. Zde se řešily především organizační záležitosti, například jak se student dozví, na které škole praxi koná nebo kde jsou ke stažení materiály, které budou studenti zpracovávat. Z toho se odvíjí nejistota studentů, zda budou všemu rozumět a zda budou schopni tyto materiály správně vyplnit. Pokud se respondenti měli rozhodnout mezi typem strukturovaného a nestrukturovaného studia, byly oba názory vyvážené, avšak proti studentům v Praze bylo více těch, kteří odpověděli, že to nedokážou posoudit. To je jistě spojeno s tím, že vzhledem k tomu, že jsou teprve v 1. ročníku bakalářského studia, nemají ještě dostatek informací o možných formách organizaci studia.

Fakultní učitelé

Dotazník vyplnilo 35 fakultních učitelů. Z nich se 26 domnívá, že obsahové zaměření pedagogické praxe odpovídá požadavkům přípravy budoucích učitelů. 25 fakultních učitelů považuje spolupráci se studenty za přínosnou a obohacující. Výhody vidí především v tom, že jsou v kontaktu s mladými lidmi, budoucími učiteli, kterým mohou předávat své zkušenosti. Pokud jde o organizaci praxe, navrhuje, aby byla zařazena ve studijních plánech mnohem dříve a aby měla větší časovou dotaci. Navrhovali také, aby studenti vedle plnění úkolů zadaných v portfoliu, byli více zapojeni do aktivit, které jsou nedílnou součástí učitelské profese. Například konání pedagogických dozorů, vykonávání funkce asistenta pedagoga apod. Rádi by také získávali od studentů pravidelnou zpětnou vazbu.

Cviční učitelé

Z dotazníku jsme zjistili, že cvičným učitelem se může stát pouze učitel, který má praxi minimálně 5 let. Dá se tedy předpokládat, že se jedná o zkušené pedagogy. Na rozdíl od fakultních učitelů, kteří uváděli, že jim práce se studenty byla přidělena ředitelem školy, většina cvičných učitelů uvedla, že si tuto práci vybrali sami. Stejně jako u fakultních učitelů pokládají práci se studenty za přínosnou. I zde padaly návrhy, jak studenty více zapojit do provozu školy, a to v rámci pedagogické asistence a různých dozorů. Cvičným učitelům také chybí větší kontakt s učiteli fakulty. Zde opět narážíme na organizační zajištění praxe, které nepočítá s přítomností učitelů fakult na školách.

Ředitelé fakultních škol

Všichni oslovení ředitelé uváděli, že spolupráce s pedagogickou fakultou je dlouhodobá a bezproblémová. Někteří konstatovali, že si uvědomují, že náslechy studentů v hodinách mohou být pro učitele náročné, přesto nepovažují pobyt studentů na škole za něco, co by školu obtěžovalo. Kritéria pro výběr fakultních učitelů nemají, pro studenty se snaží vybírat ty nejlepší učitele a především ty, kteří mají o tuto práci zájem. Doporučení, která mají ředitelé základních fakultních škol, se týkají zařazení pedagogické praxe do studijních plánů. Doporučují, aby budoucí učitelé měli pedagogické praxe více a to již už od 1. ročníku studia. Možnosti zlepšení spolupráce by si představovali v tom, aby studenti na škole působili jako asistenti pedagoga a také aby žáky doučovali. To by školám podle slov ředitelů velmi pomohlo.

Ředitelé cvičných škol

Ředitelé cvičných škol mají s fakultou stejně jako v Praze podepsaný dokument o spolupráci a mají fakultou přidělený statut cvičná škola. Z povinností, které z toho vyplývají, ředitelé většinou zmiňovali zajištění organizační stránky praxe. Na každé škole má tuto činnost na starosti koordinátor praxe. Musí pro studenty sestavit rozvrh, musí pro ně najít nějaké zázemí a také jim musí ukázat školu, aby se v ní uměli zorientovat. Z výhod, které ze spolupráce vyplývají, jmenovali především vzájemné předávání zkušeností a zviditelnění školy.

Učitelé fakulty – Praha

Rozhovory byly vedeny s učiteli katedry pedagogiky, kteří praxi na školách zajišťují. Ukazuje se, že mají jasnou představu o tom, jak by mohla pedagogická praxe fungovat lépe. Při hodnocení současné podoby pedagogické praxe je mezi nimi shoda v pozitivním hodnocení obsahového zaměření praxe a spolupráce s fakultními školami. Shodují se i v kritických výhradách k zařazení praxe do studijních plánů a k její nedostatečné časové dotaci. Kritizují současný stav, kdy je tento druh praxe přerušen souvislou praxí. Tím je narušována kontinuita aktivit, které studenti na praxi realizují. Odlišně vnímali, v závislosti na délce zkušeností s vedením studentů, časové nároky, které na ně zajištění praxe klade.

Důležitý je také aspekt, že výpovědi učitelů v tomto případě korelují s výpověďmi většiny studentů.

Učitelé fakulty – Bratislava

Jak jsme již uvedli dříve, problém s touto částí výzkumu byl v tom, že většina učitelů fakult vedla tuto praxi první rok. Od jediné vyučující, která byla na katedře déle, jsme se dozvěděli, že strukturaci studia zůstala hospitační praxe ve stejné podobě, jako byla dřív. Časová dotace pedagogické praxe – tedy 40 hodin za dva semestry se jí zdá dostatečná. Otázky, které jsme pokládali ve vztahu k organizačnímu zajištění praxe a ke spolupráci s cvičnými školami, byly bezpředmětné, protože vše zařizuje oddělení praxí. A jelikož metodici praxe na školy za studenty nedocházejí, nemají se cvičnými školami ani se cvičnými učiteli žádný kontakt. Všichni metodici pak na otázku, zda by jim jejich pobyt ve škole se studenty připadal přínosný, odpověděli kladně. Počet studentů na jednoho učitele je 60–80. I když se to týká pouze prostudování vyplněných materiálů, není to jistě optimální.

Vraťme se k otázkám, které jsme si v úvodu výzkumu kladli a stručně zhodnotíme získané odpovědi.

Nejprve jsme hledali odpovědi na otázky, vztahující se k motivaci vybraného vzorku respondentů ke studiu na pedagogické fakultě. Na základě vyhodnocení výsledků získaných z dotazníků zadaných před zahájením praxe, lze konstatovat, že 62 % studentů pedagogické fakulty v Praze a 68 % respondentů v Bratislavě je dostatečně motivováno a své studium chápou jako přípravu na budoucí profesi.

Vzhledem k tomu, že se domníváme, že včasné zařazení pedagogické praxe může ovlivnit to, jaký dopad bude mít průběh praxe na postoje studentů, jsme zjišťovali, jak respondenti hodnotí její současné zařazení do studijního plánu. Jak z vyhodnocení příslušné položky dotazníku zadaného studentům, tak z rozhovorů s fakultními učiteli, řediteli škol a učiteli fakulty vyplynulo, že tento typ pedagogická praxe by měl být zařazen již do bakalářského studia. Výhrady k nevhodnému zařazení pedagogické praxe do studijních plánů se týkaly respondentů z ČR. Konkrétní výhrady k zařazení této praxe do studijního plánu se neobjevily u respondentů ze Slovenska, kde je praxe zařazena do 1. ročníku bakalářského studia. Kritika těchto studentů se však vztahovala k tomu, že studentům, kteří si zapsali praxi v zimním semestru, chyběla jednak teoretická příprava na realizaci požadovaných aktivit, jednak postrádali informace k organizaci a obsahovému zaměření praxe. Studenti by také chtěli více reflexe ze své praxe.

Nezbytným předpokladem úspěšnosti takto koncipované praxe je odpovídající teoretická příprava. Zajímali jsme se, zda a jak se cítí být studenti po teoretické stránce na praxi připraveni. V Praze se velmi dobře nebo spíše dobře cítilo 79 % dotazovaných studentů a v Bratislavě 72 %. Zdálo by se, že kvalita teoretické části studia je tedy pro požadavky pedagogické praxe dostatečná na obou fakultách. Část studentů však měla výhrady. V Praze se týkaly toho, že jsou zatím připravováni pouze teoreticky. Nedostatek praxí v dosavadním studiu je pak příčinou jejich nejistoty před konáním praxe. V Bratislavě měli studenti obavy především z toho, že měli málo informací ke konání a průběhu praxe. Jedná se pouze o jedno setkání s učitelem fakulty, kde studenti získají především informace k organizaci praxe. K odstranění nejasností při vyplňování pozorovacích archů pak slouží konzultační hodiny vyučujících. Stejně tak i reflexe jejich pedagogických deníků je nedostatečná, když jeden učitel fakulty má ve skupině 60–80 studentů. Bez následné reflexe se nám pedagogická praxe zdá být „nevytěžená“.

Kladné byly i výsledky zjišťování, zda odpovídá koncepce pedagogické praxe „aktuálním“ profesním dovednostem studentů a je pro ně přínosná. Studenti si uvědomují její důležitost pro jejich profesní růst a v rámci svého studia jí hodnotí velmi kladně. V Praze měli studenti výhrady k zařazení praxe do studijních plánů a k jejímu rozsahu. Další výhrady se týkaly některých úkolů v portfolio, především z psychologické části. Studenti jim vyčítali odtrženost od reálných podmínek, v kterých je praxe realizována. V Bratislavě studenti kritizovali formálnost a množství pozorovacích archů a chyběla jim také reflexe ze strany učitele fakulty.

Další otázka směřovala k tomu, jak hodnotí pedagogicko-psychologickou praxi cviční a fakultní učitelé. Fakultní i cviční učitelé vybraného vzorku pokládají pedagogické praxe pro sebe i studenty za přínosné. Nemění na tom nic ani skutečnost, zda jím práce se studenty byla přidělena ředitelem školy nebo si ji vybrali sami. Většina učitelů spoluprací se studenty považuje za obohacení jejich učitelské profese a oceňují možnost předávat zkušenosti budoucím kolegům. Problémy vidí především v organizačním zajištění praxe. Stejně jako následně ředitelé škol i učitelé vidí rezervy ve využití přítomnosti studentů na škole. Doporučují je zapojit do pedagogických dozorů, do asistentských pomoci učitele atd. Navrhovali také větší rozsah praxí. Objevily se i názory, že by studenti měli být ve škole na praxi každý rok studia.

Poslední otázka směřovala na ředitele škol, kde pedagogické praxe probíhají. Ti považují spolupráci s pedagogickými fakultami za samozřejmost a kromě organizačních záležitostí ji nepokládají za něco, co by školu zatěžovalo. Za zamyšlení stojí návrhy některých z nich, aby s nimi studenti spolupracovali ještě víc, a to především v činnostech asistenčních, ve formě doučování prospěchově slabších žáků nebo v organizování volnočasových aktivit.

Na závěr jsme porovnali formální podobu koncepce a realizace pedagogicko-psychologické a hospitační praxe na srovnávaných fakultách. Odlišnosti jednotlivých koncepcí jsme shrnuli do tabulek níže.

Terminologie srovnávaných pedagogických škol

Bratislava	Praha
Cvičný učitel	Fakultní učitel
Cvičná škola	Fakultní škola
Metodik praxe	Učitel fakulty
Hospitačná prax	Pedagogicko-psychologická praxe s reflexí

Porovnávané faktory

	Bratislava	Praha
Sít' cvičných/fakultních škol	ANO	ANO
Koordinátor praxe na škole	ANO	ANO
Reflexní semináře	NE	ANO
Učitel fakulty přítomen na škole	NE	ANO
Počet studentů na 1 učitele fak.	60–80	12
Pedagogický deník/portfolio	ANO	ANO

Organizace praxe	Středisko praxí	Učitel fakulty
Existence střediska praxí	ANO	ANO
Administrativa s DPP	Středisko praxí	Učitel fakulty
Délka praxe	2 semestry	1 semestr
Počet náslechoových hodin	20 za semestr	28 za semestr
Zařazení praxe do studia	BC	Navaz. Mgr.
Prerekvizity k plnění praxe	Žádné	Obecná a školní didaktika

Na základě komparace jsme pak navrhli **doporučení** vztahující se k faktorům, které ovlivňují průběh a kvalitu praxe.

Od roku 1992/1993, kdy byla do pedagogicko-psychologické části přípravy zařazena pedagogicko-psychologická praxe označena jako klinický semestr, je podrobováno její pojetí, organizace a obsahové zaměření různým formám hodnocení. Mění se podoba její konkrétní realizace. Náš výzkum poskytuje dílčí pohled na současnou podobu této praxe, který je založený na subjektivních postojích vybraného vzorku studentů, učitelů a ředitelů základních škol, kteří se na realizaci praxí podílejí a učitelů fakult, kteří praxi řídí. Porovnávali jsme koncepci a realizaci současné podoby pedagogicko-psychologické praxe na PedF UK v Praze a PedF UK v Bratislavě. Na základě získaných poznatků jsme došli k závěru, že je možné uvést faktory, které mohou konkrétní podobu této praxe pozitivně ovlivnit. Pro přehlednost budeme návrh a doporučení strukturovat do následujících oblastí:

- A. Systém pedagogických praxí;
- B. Zařazení pedagogicko-psychologické praxe do studijního plánu;
- C. Organizační zajištění praxe;
- D. Její obsahové zaměření;
- E. Další faktory ovlivňující průběh praxe.

- A. Pedagogicko-psychologická praxe je součástí **systému různých typů praxí**, kterými mohou studenti procházet.

Orientační praxe ve školských zařízeních – probíhá formou návštěv různých školských zařízení (základní škola, střední škola, středisko volného času, nízkoprahové zařízení, školní družina, školní klub atd.) a následnou reflexí s učitelem fakulty. Jejím cílem je přiblížit studentům fungování vybraných školských zařízení, ve kterých by mohli případně pracovat po ukončení bakalářského studia.

Pedagogická praxe ve volnočasových zařízeních – studenti budou asistovat vedoucímu zájmového útvaru, vychovateli ve školním klubu nebo pedagogovi v nízkoprahovém nebo otevřeném klubu. Mohou tak získat reálné zkušenosti z přímé práce s dětmi a setkají se s konkrétním řešením výchovných situací.

Asistentská praxe ve škole – jde o dlouhodobější pravidelné působení ve škole, kde student je asistentem (pomocníkem) učitele. Spolupracuje s ním při výuce, podílí se na vedení zájmových kroužků a na jiných vzdělávacích aktivitách (např. zadání a oprava písemných prací). Může např. pracovat s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami. Student si školu vyhledává sám.

Lektorská praxe – tento typ praxe by mohli studenti vykonávat v otevřených klubech nebo nízkoprahových zařízeních, kam docházejí klienti z méně podnětného rodinného prostředí. Mohlo by se jednat např. o jejich doučování a jednalo by se o pokračování jejich asistentské práce.

Pedagogicko-psychologická praxe – poskytuje studentům možnost důkladně se seznámit se školou jako celkem, její atmosférou, sociálními vztahy, způsobem řízení, s rolí žáků a učitelů a jejich vzájemnou interakcí a komunikací. Na základě tohoto poznání mají studenti možnost pochopit, jak výše uvedené oblasti ovlivňují výchovně vzdělávací práci školy a její výsledky. Její důležitou součástí je vedení studentů k reálnému sebepojetí a k dovednosti sebereflexe ve vztahu k učitelské profesi.

Souvislá praxe – směřuje k rozvíjení profesních učitelských kompetencí. Studenti hospitují ve výuce předmětů své aprobace, pod vedením fakultního učitele vedou výuku na druhém stupni základní školy a na školách středních, podílejí se na organizační činnosti ve škole atp.

Studenti získávají zkušenosti s výukou v celém kontextu fungování třídy a školy a ověřují si úroveň své učitelské způsobilosti.

Vzhledem ke stále se opakujícímu volání studentů i škol po větším rozsahu praxe by měly být do studijních plánů zařazeny všechny typy praxe. Některé z nich v podobě povinných předmětů, jiné jako volitelné, ale příslušnými katedrami akceptované a podporované.

Mezi povinné praxe patří orientační praxe, pedagogicko-psychologická praxe a souvislá praxe.

- B. Zařazení různých typů praxí do studijního plánu** musí respektovat logické návaznosti jejich obsahového zaměření. Většina studentů vstupuje na pedagogickou fakultu se zájmem o práci s dětmi. V současné době se s nimi v rámci praxí setkávají až v navazujícím magisterském studiu. Je to problém i vzhledem k faktu, že setkání studenta s realitou školy může ovlivnit jeho motivaci ke studiu, ať již v pozitivním nebo negativní smyslu. Ti, kteří získají pozitivní motivaci, ji mohou posilovat v rámci dalších i nepovinných praxí. Část studentů však může při setkání s realitou školy, se specifickými nároky kladenými na učitelskou profesi na základě řízené sebereflexe pochopit, že učitelská profese není to, čemu by se chtěli věnovat. Pokud jim nejde jen o získání jakéhokoliv vysokoškolského studia, mohou po absolvování bakalářského studia volit v rámci navazujícího magisterského studia jiné profesní zaměření.

Vzhledem k výše uvedeným argumentům navrhuje zařadit do bakalářského studia v prvním nebo druhém ročníku orientační praxi a v druhém anebo třetím ročníku praxi pedagogicko-psychologickou. Přesné zařazení do konkrétního semestru je závislé na počtu studentů, kteří praxí procházejí.

Souvislá praxe realizovaná na základních školách by měla být zařazena v prvním ročníku navazujícího magisterského studia a souvislá praxe realizovaná na středních školách v druhém ročníku tohoto studia.

Pokud jde o nepovinné formy praxe, měl by studijní plán umožňovat studentům vybrat si je jak v bakalářském, tak v navazujícím magisterském studiu.

- C. Organizační zajištění praxí** má dvě roviny. Jednak jde o organizaci, která je realizována na úrovni fakulty, jednak organizační příprava praxe na školách.

Za první úroveň organizace by mělo v plném rozsahu odpovídat oddělení praxe. Nejde však jen o vyhlášení termínu praxí a řešení finančního hodnocení fakultních učitelů. Optimálně fungující oddělení praxe by mělo mít nejen formální seznam fakultních škol, ale především reálnou představu o tom, jaké podmínky pro realizaci praxí poskytují. Mělo by systematicky

pracovat s fakultními učiteli a řediteli škol, poskytovat jim zcela konkrétní a aktuální informace o obsahovém zaměření jednotlivých typů praxí, o požadavcích, které to na školy a fakultní učitele klade. Mělo by průběžně realizovat evaluaci fakultních škol, která by nebyla založená na pouhém konstatování, že škola praxi umožňuje. Výsledkem evaluace by mělo být výrazné ocenění škol a fakultních učitelů, kteří pro realizaci praxí poskytují skvělé podmínky. Z výzkumu vyplývá, že to není samozřejmost a že právě přístup fakultních učitelů může pozitivně nebo negativně ovlivnit průběh praxe a její dopad na motivaci studentů.

Oddělení praxe by mělo poskytovat i jistý „servis“ učitelům fakulty, kteří praxi studentů vedou. Minimálně v tom, že by zajišťovalo prvotní komunikaci se školami, kde by mohla praxe probíhat. Tak aby učitelé, kteří vedou např. pedagogicko-psychologickou praxi, nemuseli sami obcházet školy a „doprošovat se“, aby praxi studentů umožnily.

Druhá rovina organizačního zajištění praxe je již založena na odpovědnosti učitelů fakulty, kteří za konkrétní typ praxe odpovídají. Jejich úkolem je dohodnout s vybranou fakultní školou přesné podmínky organizace praxe tak, aby respektovaly jednak požadavky obsahového zaměření praxe, jednak konkrétní možnosti školy.

- D. **Obsahové zaměření** jednotlivých typů praxí je v obecné rovině vymezeno v akreditačních spisech. Přesto by mělo být průběžně evaluováno a případně v mezích, které akreditace umožňují, korigováno. Náš výzkum, který byl zaměřen na pedagogicko-psychologickou praxi, ukázal, že připomínky k obsahovému zaměření této praxe měli jak studenti, tak učitelé a ředitelé škol. Připomínky studentů nezpochybňovaly obecné zaměření praxe, ale zahrnovaly výhrady k časové náročnost zadaných úkolů nebo v případě psychologické část praxe k jejich nereálnosti vzhledem k podmínkám realizace praxe na školách. Připomínky učitelů a ředitelů se především vztahovaly k rozsahu aktivit realizovaných v rámci praxe. Domnívali se, že by praxe měla zahrnovat i další činnost, které jsou součástí výkonu učitelské profese.

Proto doporučujeme znovu prodiskutovat obsahové zaměření této praxe s učiteli katedry psychologie a s vybranými fakultními učiteli a zvážit případnou korekci obsahového zaměření praxe, které se promítnou do požadavků formulovaných v portfoliu.

- E. Mezi **další faktory**, které ovlivňují průběh praxe a její úspěšnost patří například ochota školy vytvořit pro praxi vhodné podmínky a kvalita práce fakultních učitelů. Realizovaný výzkum ukázal, jak citlivě vnímají studenti atmosféru na škole a jak tato atmosféra, pokud není vůči studentům vstřícná, může průběh a výsledky praxe negativně ovlivnit. Jednoduché by bylo

konstatovat, že na takovýchto školách nemá být praxe realizována. Počty studentů, kteří touto povinnou praxí procházejí, jsou takové, že se vhodné školy obtížně hledají. Řešením může být to, že podmínky pro realizaci praxe budou velmi důkladně probrány s vedením školy a ředitelé budou požádáni, aby vedení praxe studentů nedávali učitelům příkazem, ale pověřovali tímto úkolem ty vyučující, kteří jsou opravdu ochotni svůj čas budoucím kolegům věnovat.

Stejný vliv na průběh praxe má i osobnost učitele fakulty, který praxi studentů vede. Má-li docházet k smysluplné a efektivní reflexi realizovaných aktivit, musí být učitel fakulty na praxi přítomen. Na rozdíl od fakultních učitelů může studentům pomoci se zařazením konkrétních zkušeností do systému teoretické přípravy. Proto považujeme za prospěšné, aby se praxí přímo na školách zúčastnili i učitelé fakulty odpovídající za psychologickou část praxe. Přispělo by to jak k rozšíření reflexe o jiný pohled, jednak k reálnému pohledu na zadávané úkoly.

6 POUŽITÉ ZDROJE

BALCAROVÁ, A. Příprava koncepce a vybudování systému fakultních škol – průzkum edukačního terénu s cílem vytvoření obsahové náplně vzájemné spolupráce. In JANÍK, T. (ed.) *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele. Sborník z mezinárodní konference*. Brno: PdF MU, 2002, s 79–84. ISBN 80-86633-01-2.

BARANEC, V. *Kariérový systém pedagogických zamestnancov na Slovensku z aspektu zvyšovania kvality školy*. Diplomová práce, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 2012.

BENDL, S. Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností. *Pedagogika*, 1997, roč. 47, č. 1, s. 54–64, ISSN 3330-3815.

BENDL, S., KUCHARSKÁ, A. a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha : PedF UK, 2008. ISBN 978-80-7290-366-5.

BENDL, S. Příprava budoucích učitelů z hlediska teorie a praxe. In BENDL, S.; KUCHARSKÁ, A. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie – skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha : PedF UK, 2008. ISBN 978-80-7290-366-5.

BENDL, S. a kol. *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů*. UK PedF, 2011, ISBN 978-80-7290-517-1.

BENDL, S., VOŇKOVÁ H., ZVÍROTSKÝ M. *Boloňský proces a jeho dopady na strukturovaná studia učitelství*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-703-8.

BEŇO, M. a kol. *Paradigma školy*. ÚIPŠ, Bratislava, 1996. ISBN 80-7098-115-6.

BLAŽOVÁ, K., ŠVECOVÁ, M. Inovace pedagogických praxí: posílení praktické složky přípravy učitelů. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: MU, 2004, s. 70–73. ISBN 80-210-3378-9.

BĚLOHRADSKÁ, J. aj. *Praktická příprava studentů učitelství. Na pomoc pedagogickým praxím neškolském terénu*. Liberec: TUL, 2001. ISBN 80-7083-574-5.

BĚLOHRADSKÁ, J. Cvičný učitel a jeho pohled na studenty při pedagogických praxích. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: MU, 2004, s. 123–129. ISBN 80-210-3378-9.

BIRZEA, C. *Reformní proces ve školství transformujících zemí střední a východní Evropy*. In *Reformní školství ve střední a východní Evropě: Průběh a výsledky*. Praha: UIV, 1996, s. 7–14.

BUDIŠ, J., PLUCKOVÁ, I., ŠTÁVA, J. Pár vět o pedagogické praxi. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: MU, 2004, s. 80–86. ISBN 80-210-3378-9.

ČAPEK, R. Příprava fakultního učitele. In JANÍK, T. (ed.) *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele. Sborník z mezinárodní konference*. Brno: PdF MU, 2002, s. 29–34. ISBN 80-86633-01-2.

DANEK, J. Pedagogická praxe – neoddělitelná součást přípravy budoucích učitelů. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: MU, 2004, s. 74–79. ISBN 80-210-3378-9.

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Karolinum, 2002. ISBN 978-80-246-0139-7.

DOUŠOVÁ, A. Vedenie študenta na odbornej učiteľskej praxi, didaktické zručnosti a ich rozvoj. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: MU, 2004, s. 73–79. ISBN 80-210-3378-9.

DVOŘÁKOVÁ, M. Integrace obsahu vyučování a pedagogická příprava budoucích učitelů. In JANÍK, T. (ed.) *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele. Sborník z mezinárodní konference*. Brno: PdF MU, 2002, s. 96–98. ISBN 80-86633-01-2.

FABIÁNKOVÁ, B. Rozvíjení pedagogických dovedností. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: MU, 2004, s. 185–191. ISBN 80-210-3378-9.

FILOVÁ, H. Jak vybírat fakultní cvičné učitele pro vedení pedagogických praxí studentů učitelství primární školy. In JANÍK, T. (ed.) *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele. Sborník z mezinárodní konference*. Brno: PdF MU, 2002, s. 11–18. ISBN 80-86633-01-2.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, P. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: UK, 2003. ISBN 80-223-1716-0.

HANUŠOVÁ, S. *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů*. In Sborník prací pedagogické fakulty Masarykovy univerzity č. 187; Řada pedagogiky a psychologie č. 24, Brno, 2005. ISBN 80-210-3884-5.

HAVEL, J. (2002) Jak si vychovat fakultního učitele? FILOVÁ, H. In JANÍK, T. (ed.) *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele. Sborník z mezinárodní konference*. Brno: PdF MU, 2002, s 19–28. ISBN 80-86633-01-2.

HAVEL, J., VLČKOVÁ, K. (2004) Faktory a kontext rozvíjení profesních dovedností učitelů (výzkumná zpráva). In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: MU, 2004, s. 155–173. ISBN 80-210-3378-9.

HAVEL, J. Spolupráce kooperujícího učitele se studentem učitelství v procesu utváření jeho profesionálních kompetencí. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů. Sborník z mezinárodního pracovního semináře*. Brno: MU, 2005, s. 101–108. ISBN 80-210-3884-5.

HENDL, J. Metodologická triangulace v empirickém výzkumu. *Čs. kinantropologie* 1, 1997, 2, s. 75–88. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [datum citace 20. 5. 2016.] Dostupné na <http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/triang.htm>

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7376-040-2.

HENDL, J. *Přehled statistických metod*. Praha: Portál, 2006, ISBN 9788073674823.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum pedagogice*. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [datum citace 25. 5. 2016.] Dostupné na: <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/5/5.pdf>

História a súčasnosť Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Bratislava: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, ISBN 80-89113-28-1.

HLAĎO, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*. Brno, ISBN 978-80-7375-544-7. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [datum citace 25. 4. 2016.] Dostupné na: <http://www.vychova-vzdelavani.cz/pedagogickyvyzkum.pdf>

HORKÁ, H. (2004a) Osobnostní a sociální výchova budoucích učitelů na pedagogické praxi. In JANÍK, T. (ed.) *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele. Sborník z mezinárodní konference*. Brno: PdF MU, 2002, s 85–91. ISBN 80-86633-01-2.

HORKÁ, H. (2004b) Osobnostní a sociální výchovou studentů učitelství k profesionální důvěře. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: MU, 2004, s. 182–184. ISBN 80-210-3378-9.

CHUDÝ, Š. Portfólio jako nástroj a produkt pedagogické praxe v procese sebareflexivní kompetence studentů učitelství. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: MU, 2004, s. 139–143. ISBN 80-210-3378-9.

JANÍK, T. (ed.) Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele. Sborník z mezinárodní konference. Brno: Katedra pedagogiky PdF MU, 2002. ISBN 80-86633-01-2.

JANÍK, T., MIKOVÁ, M. K současným způsobům využívání videozáznamů výuky v učitelském vzdělávání. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: MU, 2004, s. 122–129. ISBN 80-210-3378-9.

JELEN, V. a kol. *Analytická zpráva z mimořádného šetření o nekvalifikovaných pedagogických pracovnících – učitelích*. Praha: MŠMT, 2014.

JONOVÁ, J. Školské zákony v souvislosti s postupným rušením konkordátu z roku 1855. *E-PEDAGOGIUM*, ročník 2010, III. číslo. S. 19–25. ISSN 1213-7499 Adresa on-line časopisu: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

KASÁČOVÁ, B. DOUŠKOVÁ, A. Výsledky výskumu Cviční učitelé PF UMB v Banské Bystrici – ich názory na spôsobilosti študentov na pedagogickej praxi. In JANÍK, T. (ed.) *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele*. Sborník z mezinárodní konference. Brno: PdF MU, 2002, s. 61–78. ISBN 80-86633-01-2.

KASÁČOVÁ, B. Pedagogická prax a študent v procese stávania sa učiteľom. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: MU, 2004, s. 29–39. ISBN 80-210-3378-9.

KASLOVÁ, M. 25 let spolupráce s fakultní školou aneb od hospitace ke kooperaci. In MARKOVÁ, K. *Pedagogická praxe. Sborník příspěvků z III. Celostátní konference*. Praha: UK, 2003, s. 171–176. ISBN 80-7290-105-2.

KLAPAL, V. Cvičný učitel – vize, realita, problémy. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: MU, 2004, s. 118–122. ISBN 80-210-3378-9.

KOHNŮVÁ, J. a kol. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-625-3.

KOMÁRKOVÁ, J. *Postavení ženy ve společnosti*: diplomová práce. Praha, 2009. 85 s. Metropolitní univerzita Praha. Vedoucí práce Tomáš Novák

KOSOVÁ, B., PORUBSKÝ, Š. *Transformačné premeny Slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. 2011. ISBN: 978-80-557-0275-9.

KOTÁSEK, J., et al. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. 2001. ISBN 80-211-0372-8. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [5.2.2015]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvojevzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

KOŤA, J. Traktát o vybraných problémech teorie a praxe v oblasti pedagogických věd. *Pedagogická orientace*, roč. 22, č. 3, 2012, s. 336–352. ISSN 1211-4669.

KORTHAGEN, Fred. 2011. Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů. 1. vyd. Brno: Paido, 293 s. ISBN 978-80-7315-221-5.

KROPÁČKOVÁ, J., LINKOVÁ, M., MARKOVÁ, K. Koncepce pedagogické praxe v rámci negraduální přípravy učitelství na PedF UK Praze. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů. Sborník z mezinárodního pracovního semináře*. Brno: MU, 2005, s. 138–145. ISBN 80-210-3884-5.

KUBÍNOVÁ, M. Jaké jsou podmínky partnerství mezi fakultní školou a fakultou? In MARKOVÁ, K. *Pedagogická praxe. Sborník příspěvků z III. Celostátní konference*. Praha: UK, 2003, s. 5–12. ISBN 80-7290-105-2.

LANGOVÁ, M. a kol. *Učitel v pedagogických situacích*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-613-7.

MAŇÁK, J. Fakultní škola jako nezbytná základna přípravy učitelů. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: MU, 2004, s. 6–10. ISBN 80-210-3378-9.

MAŇÁK, J. Teorie a praxe v přípravě učitelů. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: MU, 2004, s. 11–15. ISBN 80-210-3378-9.

MAREŠ, J., BENEŠ, J. Proměny studia učitelství na pedagogických fakultách v ČR v letech 200–2012 dané Boloňským procesem. *Pedagogika*, 2013, roč. LXIII, č. 4, s. 427–451. ISSN 0031-3815.

MAREŠ, J. Osobní reflexe událostí při zavádění strukturovaného studia učitelství. *Pedagogika*, 2013, roč. LXIII, č. 4, s. 460–483. ISSN 0031-3815.

MARKS, I. Anton Štefánek – minister školstva a národnej osvety Československej republiky v roku 1929. *Paidagogos*, roč. 2014, č. 2.

MAZÁČOVÁ, N. Průzkum názorů fakultních učitelů na pedagogické dovednosti studentů učitelství. In JANÍK, T. (ed.) *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele. Sborník z mezinárodní konference*. Brno: PdF MU, 2002, s. 49–60. ISBN 80-86633-01-2.

MIKEŠOVÁ, J. Etapy a obsah praktické negraduální přípravy učitelů. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: MU, 2004, s. 56–61. ISBN 80-210-3378-9.

MIKOVÁ, M. Využití videotréninku interakcí v pedagogické praxi. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: MU, 2004, s. 131–138. ISBN 80-210-3378-9.

MÜNICH, D., STRAKA, J. *Být či nebýt učitelem: platy českých učitelů pohledem nákladů ušlých příležitostí a širší souvislosti*. Praha: IDEA. 2012.

Národní program rozvoje vzdělání v České republice. Bílá kniha. Praha: Taurus, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

NELEŠOVSKÁ, A. Pedagogická praxe – prostor pro evaluační aktivity uvádějících učitelů. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů. Sborník z mezinárodního pracovního semináře*. Brno: MU, 2005, s. 16–31 a 161–169. ISBN 80-210-3884-5.

NEJEDLÁ, D. Vývoj učitelského vzdělávání v českých zemích v letech 1946–1989. In *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha : Pedf UK, 2002. ISBN 80-7290-085-4.

NEZVALOVÁ, D. *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. ISBN 978-80-244-1788-2.

PECINA, P. Od tvořivého učitele k tvořivému žákovi. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: MU, 2004, s. 150–154. ISBN 80-210-3378-9.

PÍŠOVÁ, M. Fakultní učitel? Supervizor? Mentor? *Pedagogická orientace*, 2001, č. 2, s. 27–32. ISSN 1211-4669.

PÍŠOVÁ, M. *Klinický rok: Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: UP, Monographica II, 2005. ISBN 80-7194-744-X.

PÍŠOVÁ, M., ČERNÁ, M. *Pro mentory projektu Klinický rok*. Univerzita Pardubice, 2006, ISBN 80-7194-854-3.

PORUBSKÝ, Š. Vedenie študenta na odbornej pedagogickej praxi – teoretická východiská. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: MU, 2004, s. 40–44. ISBN 80-210-3378-9.

PROKOP, J. Student a učitel praxe – naši výzkumníci? In MARKOVÁ, K. *Pedagogická praxe. Sborník příspěvků z III. Celostátní konference*. Praha: UK, 2003, s. 21–24. ISBN 80-7290-105-2.

PROKOP, J. *Reformy školství a vzdělávání ve světě*. In PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 564–567.

PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. 2009, ISBN 978-80-7367-546-2.

PŘÍHODA, V. *Vědecká příprava učitelstva*. Praha: Dědictví Komenského. 1937

RÝDL, K. Vývoj standardizace profese učitele v České republice – nekonečný příběh? *ORBIS SCHOLAE*, 2014, roč. 8, č. 3, s. 9 – 21.

SLAVÍK, J., JANÍK, T., NAJVAR, P., PÍŠOVÁ, M. Mezi praxí a teorií v učitelském vzdělávání: na okraj českého překladu knihy F. A. J. Korthagena et. al. *Pedagogická orientace*, roč. 22, č. 3, 2012, s. 367–386. ISSN 1211-4669/2012.

SOLFRONK, J., MOJŽÍŠOVÁ, J., MARINKOVÁ, H. Projekt klinického semestru. *Pedagogika*, 1993, roč. XLIII, č. 3, s. 321–332. ISSN 3330-3815.

SOLFRONK, J. Pedagogická praxe – její smysl a její problémy. *Pedagogika*, 1996, roč. XLVI, č. 3, s. 277–284. ISSN 3330-3815.

SOLFRONK, J. Systémový přístup k pedagogické praxi. In MARKOVÁ, K. *Pedagogická praxe. Sborník příspěvků z III. Celostátní konference*. Praha: UK, 2003, s. 37–40. ISBN 80-7290-105-2.

SOUSTRUŽNÍK, I. Význam klinického semestru ve vzdělávání studentů pedagogických fakult. In MARKOVÁ, K. *Pedagogická praxe. Sborník příspěvků z III. Celostátní konference*. Praha: UK, 2003, s. 156–160. ISBN 80-7290-105-2.

SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.

SPILKOVÁ, V., WILDOVÁ, R. Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele?, *Pedagogická orientace*, 2014, roč. 24, č. 3.

STŘELEČ, S. Náměty pro pedagogickou praxi studentů učitelství zaměřené na spolupráci učitele s rodiči žáků. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: MU, 2004, s. 197–203. ISBN 80-210-3378-9.

STUHLÍKOVÁ, I. Strukturované studium učitelství – ano, či ne? *Pedagogika*, 2013, roč. LXIII, č. 4, s. 423–426. ISSN 0031-3815.

SUCHÁNKOVÁ, K., *Profesní standard ve zkvalitňování učitelské profese*. Praha: UK PedF, 2009. Disertační práce.

SVATOŠ, T. Studentské portfolio jako zdroj poznání postojů začínajících studentů učitelství. *Pedagogika*, 2006, roč. LVI, č. 3, s. 45–56. ISSN 3330-3815.

ŠIMONÍK, O. Učitelská způsobilost a pedagogická praxe studentů. *Pedagogická orientace*, 1991, č. 2, s. 56–58. ISSN 1211-4669.

ŠIMONÍK, O. (2002) Několik poznámek k problematice praktické přípravy v negraduálním studiu. In JANÍK, T. (ed.) *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele. Sborník z mezinárodní konference*. Brno: PdF MU, 2002, s. 92–95. ISBN 80-86633-01-2.

ŠIMONÍK, O. (2004) Pedagogická praxe v kontextu negraduální přípravy. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: MU, 2004, s. 16–19. ISBN 80-210-3378-9.

ŠIMONÍK, O. (2005) Pedagogická praxe – připomínky k jejich organizaci a průběhu, náměty na jejich zefektivnění. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů. Sborník z mezinárodního pracovního semináře*. Brno: MU, 2005, s. 48–53. ISBN 80-210-3884-5.

ŠKRABÁNKOVÁ, J. Zkušenosti fakultního cvičného učitele při práci se studenty učitelství. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: MU, 2004, s. 145–149. ISBN 80-210-3378-9.

ŠTECH, S. Praxe jako moment teoretické přípravy učitelů. In MARKOVÁ, K. *Pedagogická praxe. Sborník příspěvků z III. Celostátní konference*. Praha: UK, 2003, s. 17–20. ISBN 80-7290-105-2.

ŠTECH, S. Teorie učitelské profese. In BENDL, S.; KUCHARSKÁ, A. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie – skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha : PedF UK, 2008. ISBN 978-80-7290-366-5.

ŠTÁVA, J. (2002) Pedagogická praxe v systému vzdělávání na Pedagogické fakultě MU v Brně. In JANÍK, T. (ed.) *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele. Sborník z mezinárodní konference*. Brno: PdF MU, 2002, s. 105–110. ISBN 80-86633-01-2.

ŠTÁVA, J. (2004) Pedagogická praxe v systému vzdělávání budoucích učitelů. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: MU, 2004, s. 45–50. ISBN 80-210-3378-9.

ŠTÁVA, J. (2005) Intervence do procesu rozvíjení pedagogických dovedností studentů učitelství 2. stupně základní školy a učitelství pro střední školy v průběhu jejich praxe na fakultní škole. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů. Sborník z mezinárodního pracovního semináře*. Brno MU, 2005, s. 11–15. ISBN 80-210-3884-5.

ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál, 2007. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠVEC, V., FILOVÁ, H., ŠIMONÍK, O. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1996. ISBN 80-210-1365-6.

ŠVEC, V. Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, roč. 22, č. 3, 2012, s. 387–402. ISSN 1211-4669.

ŠVEC, V. Ohlédnutí za desetiletým vývojem pedagogické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 2005, č. 4, s. 31–43. ISSN 1211-4669.

TOMKOVÁ, A., STAŇKOVÁ, B. Smysl, obtíže a možnosti spolupráce fakultních a vysokoškolských učitelů. In MARKOVÁ, K. *Pedagogická praxe. Sborník příspěvků z III. Celostátní konference*. Praha: UK, 2003, s. 166–171. ISBN 80-7290-105-2.

TOMKOVÁ, A. a kol. *Rámec profesních kvalit učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN: 978-80-87063-64-4.

TILINGER, P., BARCALOVÁ, J. Postavení fakultního učitele v profesní přípravě budoucích učitelů tělesné výchovy. In JANÍK, T. (ed.) *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele. Sborník z mezinárodní konference*. Brno: PdF MU, 2002, s. 39–46. ISBN 80-86633-01-2.

TVRZOVÁ, I. Fakultní učitel včera a dnes. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: MU, 2004, s. 35–38. ISBN 80-210-3378-9.

URBÁNEK, P. (2002) Problematika praktické složky přípravy v učitelském vzdělávání. In JANÍK, T. (ed.) *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele. Sborník z mezinárodní konference*. Brno: PdF MU, 2002, s. 85–91. ISBN 80-86633-01-2.

URBÁNEK, P. (2003) Podmínky pro realizaci učitelských praxí. In MARKOVÁ, K. *Pedagogická praxe. Sborník příspěvků z III. Celostátní konference*. Praha UK, 2003, s. 5–12. ISBN 80-7290-105-2.

URBÁNEK, P. (2004) Kurikulární struktura učitelského studia v návaznosti na problematiku praktické přípravy. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: MU, 2004, s. 20–28. ISBN 80-210-3378-9.

URBÁNEK, P. (2005) Praktická učitelská příprava: realita změn a problémů. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů. Sborník z mezinárodního pracovního semináře*. Brno: MU, 2005, s. 16–31. ISBN 80-210-3884-5.

VÁŇOVÁ, R. Fakultní a klinické školy. In BENDL, S. a kol. *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů*. Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-517-1.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2007. 2. přeprac. vyd. ISBN 978-80-7290-325-2.

VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Vzděláváme budoucí učitele*. Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-405-2.

VESELÁ, Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1.vyd. Brno, 1991. ISBN 80-210-0458-4.

VESELÁ, Z. Vývoj učitelského vzdělání po roce 1945 do roku 1953. *Pedagogická orientace*, roč. 2006, č. 3.

VESELÁ, Z. Příspěvek k historii učitelského vzdělávání. *Pedagogická orientace* 2005, č. 4, s. 16–30. ISSN 1211-4669.

VLČKOVÁ, K. Smíšený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma? In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 1–6). Brno: Masarykova univerzita. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [datum citace 20. 3. 2016.] Dostupné na: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/vlckova.pdf>

VORÁLKOVÁ, J., TILINGER, P. Osobnost fakultního učitele. In MARKOVÁ, K. *Pedagogická praxe. Sborník příspěvků z III. Celostátní konference*. Praha: UK, 2003, s. 142–145. ISBN 80-7290-105-2.

VORLÍČEK, CH. *Z historie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. Praha : PedF UK, 1996. ISBN 80-86039-06-4.

WERNEROVÁ, J. Obtížnost profesních činností učitele z pohledu studentů učitelství, učitelů a oborových didaktiků. *Pedagogická orientace*, 2009, roč. 19, č. 3, s. 102–115. ISSN 1211-4669.

WERNEROVÁ, J., *Analýza praktické přípravy v kontextu strukturace studijních programů učitelství*. Praha: UK PedF, 2011. Disertační práce.

WILDOVÁ, R. Proměna přípravy učitelů z hlediska praxe. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: MU, 2004, s. 51–55. ISBN 80-210-3378-9.

Národní program rozvoje vzdělání v České republice. Bílá kniha. Praha: Taurus, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

Internetové zdroje

Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání. [online] Verze: 13. 3. 2009. [cit. 15. 1. 2014]. Dostupné na: http://www.ucitelskenoviny.cz/nastenka/analyza_bile_knihy. [online]. [cit. 2014-02-03].

Boloňská deklarace Dostupné na:

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf

Budoucnost skupiny profesí na trhu práce. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [datum citace 25. 4. 2016.] Dostupné na: <http://www.budoucnostprofesi.cz/budoucnost-profesi.html/25-vzdelavani-a-skolstvi/99-stredoskolsky-ucitel>

Dekret presidenta republiky o vzdělání učitelstva. Předpis č. 132/1945 Sb. ze dne 27.10. 1945. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [datum citace 20. 3. 2016.] Dostupné na: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1945-132>

Didaktika a metodika výuky společenskovedních oborů a dějepisu pro začínající akademické pracovníky.[online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [5.2.2015] Dostupné na: <http://ksv.upol.cz/txt/DMSO.pdf>

Dlouhodobý záměr ČR 2015-2020.[online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [datum citace] Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>

JIREČEK, V. V Československu v letech 1918–1939 z hlediska vývoje kurikulárních dokumentů. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd, roč. 25, 2011, č. 1. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [10.3.2016] Dostupné na: <http://www.ped.muni.cz/sbspolecenskevedy/sbornik/sbornik-25-1.pdf>

KASPER, T., KASPEROVÁ, D. České učitelstvo a Hasnerovy zákony. *E-PEDAGOGIUM*, ročník 2010, III. číslo. s. 26–37 ISSN 1213-7499. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [5.2.2015] Dostupné na: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

Koncepce negraduální přípravy učitelů základních a středních škol. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [datum citace] Dostupné na: <http://www.msmt.cz/Files/AK/koncepce1.htm>

KOTÁSEK, J. Bílá kniha po pěti letech. *Učitelské listy*, 2009.[online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [5.2.2015] Dostupné na: <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/11/jiri-kotasek-bila-kniha-po-peti-letech.html>)

MAŤAŠOVA, Z. *Blýská se nad Tatrami na lepší časy?* [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [5.2.2015] Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/456/blyska-se-nad-tatrami-na-lepsi-casy-.html/>

Milénium. Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 10– 15 rokov. Bratislava: Iris, 2002.

MORKES, F. František Drtina/1861–1925) 2007.[online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [datum citace 20. 3. 2016.] Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/PO/1078/FRANTISEK-DRTINA-1861---1925.html/>

NEZVALOVÁ, D. *Pedagogická praxe v počáteční přípravě učitelů přírodovědných předmětů a matematiky pro střední školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007.[online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [datum citace 20. 3. 2016.] Dostupné na: <http://www.upol.cz/vup>

Podpora práce učitelů. Resortní výzkum MŠMT ČR – 2000–2001. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [5.2.2015] Dostupné na: <http://www.isvav.cz/projectDetail.do?rowId=LS20006>

Portfolio. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [5.2.2015] Dostupné na: <https://dl1.cuni.cz/course/view.php?id=3515>

Prohlášení Asociace děkanů pedagogických fakult Slovenské a České republiky. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [10.3.2016] Dostupné na: <http://www.msmt.cz/standarducitele/prohlaseni-asociace-dekanu-pedagogickych-fakult>

RÝDL, K. Cesta k Hasnerovu zákonu a reakce na něj v českých zemích. *E-PEDAGOGIUM*, ročník 2010, III. číslo. S. 105–112 ISSN 1213-7499.[online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [10.3.2016] Dostupné na: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020.[online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [5.2.2015] Dostupné na: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

Univerzity si připomněly 60 let od vzniku pedagogických fakult. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [10.3.2016] Dostupné na: <http://iforum.cuni.cz/IFORUM-3343.html>

Zákon NR SR č. 568/2009 Z.z. o celoživotním vzdělávání. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [datum citace 20. 3. 2016.] Dostupné na: <http://www.noveaspi.sk/products/lawText/1/69989/1/2>.

Zákon, kterým se zřizují pedagogické fakulty. Předpis č. 100/1946 Sb. ze dne 9. 4. 1946. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [10.3.2016] Dostupné na: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1946-100>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [5.2.2015] Dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/34285/>

Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989 (v oblasti regionálního školství) č.j.: 25461/2009 – 20) [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [datum citace 20. 3. 2016.] Dostupné na <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakony>

Vládní nařízení, kterým se vydává statut pedagogických fakult a určuje studijní doba učitelů. Předpis č. 170/1946 Sb. ze dne 27. 8. 1946. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [10.3.2016]

Dostupné na: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1946-170/souvislosti>

Webové stránky Katedry pedagogiky a sociální pedagogiky PedF UK v Bratislavě. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [datum citace 20. 3. 2016.] Dostupné na: <https://www.fedu.uniba.sk/sucasti/katedry/katedra-pedagogiky-a-socialnej-pedagogiky/>

Prameny:

Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. Projekt a důvodová zpráva. Ministerstvo školství České socialistické republiky. Ministerstvo školství Slovenské socialistické republiky. 1976.

Katedry a ústavy. Seznam přednášek 1986–1987. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 1986.

Kurz pro vzdělávání fakultních učitelů. Akreditační spis č.j.: 10460/2010-25-296

Pedagogický institut, Karolínka 1960/61 a 1961/62.

Prozatímní studijní plán pedagogických fakult. PedF UK, Karolinka 1949/50

Seznam přednášek na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy ve studijním roce 1967–1968. Univerzita Karlova, 1967.

Seznam přednášek na Pedagogické fakultě UK ve studijním roce 1970–1971. Univerzita Karlova, 1970.

Studium učitelství pro 5.–12. ročník všeobecně vzdělávacích předmětů. Seznam přednášek 1980–1981. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 1980.

Studium učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů, společné předměty. Pedagogická fakulta 1988–1989. Univerzita Karlova, 1988.

132. dekret prezidenta republiky ze dne 27. října 1945 o vzdělání učitelstva. Sbírka zákonů a nařízení republiky Československé, 1945, částka 55, s. 334.

The Educational System in the Slovak Republic. Bratislava 2005, Institute of Information and Prognose of Education, 2005.

Úprava školního roku 1958/59 na Vyšší pedagogické škole, Karolínka 1958/59

Vyhláška MŠV a VSR č. 445/2009 o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

Výňatek z prozatímního studijního plánu pedagogických fakult. PedF UK, Karolínka 1949/50.

Základní údaje o pedagogické fakultě. Seznam přednášek 1977–1978. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova Praha, 1977.

Zákon, kterým se zřizují pedagogické fakulty. Předpis č. 100/1946 Sb. ze dne 9. 4. 1946. [online]. Poslední aktualizace nezjištěna. [10.3.2016]

Dostupné na: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1946-100>

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

6 Přílohy

Příloha číslo 1 – Dotazník pro studenty před absolvováním Pedagogicko-psychologické praxe.

V dotazníku pro studenty Pedagogické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě byly některé termíny upraveny.

Dotazník pro studenty před absolvováním Pedagogicko-psychologické praxe

Vážení studenti,

v tomto semestru budete procházet Pedagogicko-psychologickou praxí na základních školách. Rádi bychom znali Váš názor na to, jak jste na praxi připraveni a co od ní očekáváte. Proto Vás prosíme o odpovědi na tyto dvě otázky. Dotazník je anonymní a výsledky budou využity pouze pro potřeby výzkumu.

Děkujeme za spolupráci.

PhDr. Daniela Nováková, Katedra pedagogiky

[Pokračovat »](#)



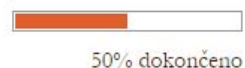
Strana 1

1. Domníváte se, že jste na tuto praxi dobře teoreticky připraven/a? *

Vyberte prosím, jednu možnost:

- ☐ Velmi dobře připraven/a
- ☐ Spíše dobře připraven/a
- ☐ Spíše špatně připraven/a
- ☐ Nepřipraven/a

[« Zpět](#) [Pokračovat »](#)



Strana 3

2. Co od Pedagogicko-psychologické praxe očekáváte? *

Můžete uvést více možností:

- ☐ Seznámení s povinnostmi učitele mimo výuku
- ☐ Poznat specifika komunikace mezi učiteli a žáky
- ☐ Seznámení se s řešením kázeňských problémů
- ☐ Seznámení se s faktory, které ovlivňují klima ve škole
- ☐ Seznámení se s podobou výchovných stylů učitele
- ☐ Seznámení se s prací výchovného poradce
- ☐ Seznámení se se základní školní administrativou (zázpisy do třídní knihy, katalogové listy žáků apod.)
- ☐ Jiné:

« Zpět

Odeslat

Nikdy přes Formuláře Google neposílejte hesla.

100 %: Hotovo.

Příloha číslo 2 – Dotazník pro studenty po absolvování Pedagogicko-psychologické praxe.

V dotazníku pro studenty Pedagogické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě byly některé termíny upraveny.

Dotazník pro studenty po absolvování Pedagogicko-psychologické praxe

Vážení studenti,

ukončili jste předmět Pedagogicko-psychologická praxe. Prosím Vás o vyplnění krátkého hodnotícího dotazníku. U položek, kde se nachází hodnocení 1 – 5 prosím známkujte jako ve škole, tzn. nejlepší je 1 a nejhorší 5.

Děkuji za Váš čas a spolupráci!

PhDr. Daniela Nováková, Katedra pedagogiky

[Pokračovat »](#)

10% dokončeno

Strana 1

1. Co Vás motivovalo ke studiu Pedagogické fakulty UK? *

Můžete uvést více možností:

- ☐ Zájem o učitelskou profesi
- ☐ Zájem o daný obor
- ☐ Snaha vystudovat VŠ
- ☐ Jiné:

2. Pokud byste si mohl/a vybrat mezi strukturovaným modelem studia (bakalářské 3 roky a navazující magisterské studium 2 roky) nebo nestrukturovaným modelem studia (5 let), volil/a byste: *

Uveďte jednu možnost:

- ☐ Strukturované studium
- ☐ Nestrukturované studium
- ☐ Nevím, nedokážu posoudit

3. Kolik let Vám trvalo vystudování bakalářského stupně studia? *

Počítejte období od nástupu ke studiu a až po složení státní bakalářské zkoušky:

- ☐ 3 roky
- ☐ 4 roky
- ☐ 5 a více let

[« Zpět](#)

[Pokračovat »](#)

20% dokončeno

Strana 2

4. Pokračujete v navazujícím magisterském stupni ve stejných oborech, jaké jste vystudoval/a v bakalářském studiu? *

- ☐ Ano
☐ Ne

5. Pokračujete ve studiu na stejné fakultě? *

- ☐ Ano
☐ Ne

6. Jakou profesní dráhu plánujete po ukončení studia? *

Můžete uvést více možností:

- ☐ Chci vykonávat učitelskou profesi na základní škole
☐ Chci vykonávat učitelskou profesi na střední škole
☐ Chci vykonávat učitelskou profesi v jiné instituci (např. vzdělávací agentury, jazykové společnosti)
☐ Chci najít uplatnění v jiném oboru
☐ Jiné:

7. Domníváte se, že jste na předmět Pedagogicko-psychologická praxe byl/a během studia dobře teoreticky připraven/a? *

Uveďte jednu možnost:

- ☐ Velmi dobře připraven/a
☐ Spíše dobře připraven/a
☐ Spíše špatně připraven/a
☐ Velmi špatně připraven/a


30% dokončeno

Strana 4

8. Domníváte se, že rozsah Pedagogicko-psychologické praxe odpovídá požadavkům přípravy budoucích učitelů? *

Vyberte jednu možnost:

- ☐ Ano
☐ Ne
☐ Nevím, nedokážu posoudit
☐ Jiné:

9. Domníváte se, že zařazení Pedagogicko-psychologické praxe v rámci studijních plánů, tzn. v navazující magisterské části je optimální? *

- ☐ Ano
☐ Ne
☐ Nevím, nedokážu posoudit


50% dokončeno

Strana 6

10. Navrhnul/a byste v rámci předmětu Pedagogicko-psychologická praxe nějaké změny:

Prosíme, stručně vyplňte:

« Zpět

Pokračovat »



70% dokončeno

Strana 7

11. Pokládáte plnění úkolů portfolia v pedagogické části za náročné? *

Vyberte jednu možnost:

- ☐ Rozhodně ano
- ☐ Spíše ano
- ☐ Spíše ne
- ☐ Rozhodně ne

12. Pokládáte plnění úkolů portfolia v psychologické části za náročné? *

Vyberte jednu možnost:

- ☐ Rozhodně ano
- ☐ Spíše ano
- ☐ Spíše ne
- ☐ Rozhodně ne

13. Bylo portfolio pro Vaší budoucí profesi přínosné? *

Vyberte jednu možnost:

- ☐ Rozhodně ano
- ☐ Spíše ano
- ☐ Spíše ne
- ☐ Rozhodně ne
- ☐ Nevím, nedokážu posoudit

« Zpět

Pokračovat »



80% dokončeno

Strana 8

14. Vnímáte/a jste při plnění portfolia nějaké problémy?

Prosíme, stručně vypište:

15. Navrhujete v rámci plnění portfolia nějaké změny?

Prosíme, stručně vypište:

16. Jak hodnotíte přístup fakultního učitele? *

Ohodnot'te jako ve škole na škále 1 - 5, kdy 1 znamená "výborně" a 5 znamená "nedostatečně".

1 2 3 4 5

Výborně ● ● ● ● ● Nedostatečně

17. Jak hodnotíte přístup učitele fakulty? *

Ohodnot'te jako ve škole na škále 1 - 5, kdy 1 znamená "výborně" a 5 znamená "nedostatečně".

1 2 3 4 5

Výborně ● ● ● ● ● Nedostatečně

« Zpět Pokračovat »

90% dokončeno

Otázka na závěr

18. Naplnila Pedagogicko-psychologická praxe Vaše očekávání? *

Vyberte jednu možnost:

- ☐ Rozhodně ano
- ☐ Spíše ano
- ☐ Spíše ne
- ☐ Rozhodně ne
- ☐ Nevím, nedokážu posoudit

« Zpět Odeslat »

Nikdy přes Formuláře Google neposílejte hesla.

100 %: Hotovo.

Příloha číslo 3 – Dotazník pro fakultní (cvičné) učitele.

Dotazník pro fakultní učitele – Praha

Vážení učitelé,

v rámci své práce se věnujete vedení studentů Pedagogické fakulty v Praze při jejich pedagogicko-psychologické praxi. Ráda bych tímto dotazníkem zjistila, co Vás k této činnosti motivuje a seznámila se s Vaším názorem na faktory, které ovlivňují efektivitu praxe. Dotazník je anonymní, výsledky budou zpracovány v mé disertační práci.

Předem děkuji za Váš čas!

PhDr. Daniela Nováková

Katedra pedagogiky, Univerzita Karlova

[Pokračovat »](#)


25% dokončeno

Strana 1

1. Kolik let celkem působíte na základní škole? *

- ☐ 0 - 2 roky
☐ 3 - 5 let
☐ 6 - 10 let
☐ 11 a více let

2. Kolik let se podílíte na vedení studentů učitelství v rámci jejich pedagogické praxe? *

- ☐ 0 - 2 roky
☐ 3 - 5 let
☐ 6 - 10 let
☐ 11 a více let

3. Vybral/a jste si tuto spolupráci sám/a nebo Vám byla přidělena ředitelem školy? *

- ☐ Vybral/a jsem si ji sám/a
☐ Byla mi přidělena ředitelem školy
☐ Jiné:

[« Zpět](#)

[Pokračovat »](#)


50% dokončeno

Strana 2

4. Domníváte se, že obsahové zaměření Pedagogicko-psychologické praxe odpovídá požadavkům přípravy budoucích učitelů? *

- ☐ Rozhodně ano
- ☐ Spíše ano
- ☐ Spíše ne
- ☐ Rozhodně ne
- ☐ Nevím, nedokážu posoudit

5. Domníváte se, že časový rozsah Pedagogicko-psychologické praxe studentů je dostatečný? *

- ☐ Ano, je dostatečný
- ☐ Ne, hodin by mělo být více
- ☐ Ne, hodin by mělo být méně
- ☐ Nevím, nedokážu posoudit
- ☐ Jiné:

6. V jaké fázi vysokoškolského studia by měl student tuto praxi absolvovat? *

- ☐ V bakalářské
- ☐ V navazující magisterské
- ☐ Nevím, nedokážu posoudit
- ☐ Jiné:

7. Je spolupráce se studenty pro Vás osobně přínosná? *

- ☐ Ano
- ☐ Ne
- ☐ Nevím, nedokážu posoudit
- ☐ Jiné:



75% dokončeno

Strana 3

8. Myslíte si, že by fakulta mohla Vaší škole v rámci realizace pedagogicko-psychologické praxe něco poskytnout?

Pokud ano, prosím vypíšte:

9. Doporučil/a byste v rámci systému praxí studentů na základní škole něco po stránce organizační?

Pokud ano, prosím vypíšte:

10. Doporučil/a byste v rámci systému praxí studentů na základní škole něco po stránce obsahové?

Pokud ano, prosím vypíšte:

Nikdy přes Formuláře Google neposílejte hesla.



100 %: Hotovo.

Příloha číslo 4 – Rozhovory s řediteli fakultních/cvičných škol – Praha, Bratislava

Rozhovor s řediteli fakultních/cvičných škol

Účastníci souhlasili s tím, že rozhovor budu nahrávat na diktafon. Rozhovory budu vyhodnocovány kódováním.

1. Jak dlouho spolupracujete s pedagogickou fakultou?
2. Jak dlouho/ od kdy jste fakultní školou?
3. Usiloval jste o získání statutu fakultní školy vy a vaši učitelé?
4. Vyšla iniciativa ze strany fakulty?
5. Od koho konkrétně.
6. Je spolupráce s pedagogickou fakultou založena na oficiálním dokumentu?
7. Jaké z toho pro vaši školu vyplývají povinnosti a jaké výhody?
8. Jak hodnotíte dosavadní podobu spolupráce mezi fakultou a vaší školou.
9. Jaká kritéria máte pro výběr cvičných (fakultní) učitelů, kteří se budou studentům věnovat?
10. Projevují vaši učitelé o práci se studenty zájem, nebo se jí brání?
11. Je pro chod školy přítomnost studentů zátěží? Pokud ano, v čem?
12. Je naopak přítomnost studentů na škole pro školu přínosná? Pokud ano, v čem?
13. Máte ke spolupráci nějaké kritické připomínky?
14. Máte konkrétní návrhy, jak zefektivnit vzájemnou spolupráci školy s fakultou?

Příloha 5 – Rozhovory s učiteli pedagogických fakult – Praha, Bratislava

Rozhovor s učiteli fakult

1. Jak dlouho vedete předmět Pedagogicko-psychologická praxe?
2. Měl/a jste možnost podílet se na koncepci tohoto předmětu?
 - v nestrukturovaném studiu
 - ve strukturovaném studiu
3. Došlo při strukturaci studia ke změnám v koncepci Pedagogicko-psychologické praxe?
4. Pokud ano, v čem vidíte základní rozdíl mezi oběma koncepcemi?
5. Jak hodnotíte současnou podobu Pedagogicko-psychologické praxe?
 - zařazení do studijního plánu
 - časová dotace
 - obsahové zaměření
 - spolupráce se školami (fakultními učiteli)
 - organizační zajištění praxe
 - reflexe a hodnocení realizované praxe
 - jiné
6. Kdo se podílí na fakultě na organizačním zajištění praxe?
7. Jaké časové nároky klade zajištění praxe na Vás osobně?
8. Je podle Vás přítomnost učitele fakulty na škole pro průběh praxe důležitá?
9. Jak hodnotí přínos praxe studenti?
10. Navrhl/a byste v některých oblastech praxe změny?
11. Pokud ano, jaké?

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				