Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2016 Alice Mošová

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

Diplomová práce

Fakultní škola a její role v přípravě budoucích učitelů

Faculty school and its role in teacher training

Alice Mošová

Vedoucí práce: PaeDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Fakultní škola a její role v přípravě budoucích učitelů 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, 10. 3. 2016

.....

Podpis

Ráda bych poděkovala paní PaeDr. Nataše Mazáčové, Ph.D. a paní PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D. za vstřícnost, pomoc a za rady, které pro mě byly velmi cenné. Dále bych chtěla poděkovat své rodině, která mi poskytla výborné zázemí a podporu.

ABSTRAKT

V teoretické části se budu zabývat problematikou pedagogických praxí na vysokých školách a její rolí v přípravě budoucích učitelů. V praktické části budu formou dotazníků a rozhovorů hledat znaky kvalitní fakultní základní školy a pokusím se formulovat oblasti, ve kterých by mohla pedagogická fakulta fakultní základní školy více podporovat. Praktická část bude obohacena o případovou studii.

KLÍČOVÁ SLOVA

Základní škola, fakultní základní škola, fakultní učitel, vedení školy, pedagogická praxe, student učitelství

ABSTRACT

In the theoretical part of the thesis I am going to focus on the theoretical problems of teaching practice at universities and its role in the preparation of future teachers. In the practical part I will use questionnaires and interviews to seek features of a good faculty school, and try to specify areas that demand more support to faculty schools from the Faculty of Education. The practical part will be supplemented by case study.

KEYWORDS

Faculty school, university faculty school, university primary school teacher, school authorities, teaching practice

Obsah

Úvod 8
Historie vzdělávání učitelů primárních škol 10
Vzdělávání učitelů primárních škol od roku 1989 po současnost 11
Přehled praxí v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ 13
Fakultní škola 17
Student oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ 17
Fakultní učitel 19
Kritéria pro přijetí do sítě fakultních škol a zařízení na PedF UK Praha 23
Fakultní škola a kvalita její výuky 24
Otevřenost školy 25
Spolupráce mezi školou a fakultou 27
Garance pracovníkem katedry a oborovou katedrou PedF 29
Možnost širšího rozsahu spolupráce 30
Shrnutí teoretické části 33
Praktická část 34
Cíle, metody a organizace výzkumu 36
Dotazník 36
Výsledky výzkumu 41
Porovnání a interpretace výzkumu - znaky kvalitní fakultní základní školy 49
Základní škola Kunratice 51
Vysoká očekávání ohledně kvality výuky 53
Participativní rozhodování 53
Vzájemné sdílení mezi pedagogy 54
Podpora profesního rozvoje 54
Plánované kurikulum 55
Podpora myšlení žáků 56
Formativní hodnocení 57
Vzájemné hodnocení výuky 57
Reflektování a vyhodnocování vlastní výuky 57
Partnerská komunikace v denní praxi dospělých ve škole 58

Každý žák zažívá úspěch 59
Mentor a koordinátor očima vedení ZŠ Kunratice 60
Závěr 62
Seznam použitých informačních zdrojů 64
Seznam příloh 66

Úvod

V posledních letech se celosvětově prosazuje důraz na pedagogickou praxi v učitelských oborech. Jednotlivé fakulty se snaží svým studentům zprostředkovat co nejkvalitnější a nejreálnější vhled do jejich budoucí profese. Jelikož jsem studentkou oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, tak vím, že již od prvního ročníku je kladen důraz na pedagogickou praxi a na **propojení fakulty a fakultní základní školy**. Podmínky praxí v různých školách se však často liší, jelikož vztah mezi těmito dvěma subjekty je opatřen smlouvou, která se uzavírá mezi fakultou a jednotlivými školami. Chybí právní předpis, který by jasně formuloval podmínky praxí tak, aby studentům zajistil kvalitní přípravu a vhled do jejich budoucího povolání. Svou práci zaměřím na problematiku fakultních základních škol Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Pokusím se nalézt znaky dobré fakultní školy z pohledu ředitelů fakultních základních škol a studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Budu zjišťovat zda názory a postoje subjektů budou totožné nebo rozdílné. V praktické části navíc na příkladu dobré praxe ukáži jednu z možností dobré spolupráce mezi fakultní školou a fakultou. Zaměřím se na popis kritérií kvalitní fakultní školy, jež si škola sama stanovila. Na základě tohoto poznání sestavím **kritéria dobré fakultní školy**, což je cílem celé diplomové práce.

Mezi kritéria vyspělosti státu a jeho hospodářského, politického a ekonomického rozvoje je mimo jiné považována **míra vzdělanosti obyvatelstva**. Každý vyspělý stát věnuje problematice vzdělání velkou pozornost, protože negramotnost nebo jen minimální vzdělání má pro stát závažné důsledky, související s nedostatkem zahraničních investorů, nezaměstnaností a chudobou.[1] Proto se v roce 2000 Organizace spojených národů v Miléniové deklaraci zavázala mimo jiné k **dosažení základního vzdělávání pro všechny** a ustanovila tento bod jako jeden z **Rozvojových cílů tisíciletí**.[2] Otázka vzdělávání je tedy pro jakýkoliv stát stále aktuální a je třeba se zabývat zřizováním školských zařízení a vzděláváním populace. S těmito tématy jde ruku v ruce kvalita výuky. Pokud požadujeme od škol kvalitní

[1] https://cs.wikipedia.org/wiki/Vzdělání
[2] http://www.osn.cz/osn/hlavni-temata/rozvojove-cile-tisicileti-mdgs/

výuku, musíme je vybavit kvalitními pedagogy. Pro budoucího učitele je důležitý vztah ke své profesi, který se utváří již během studia na pedagogických fakultách a pedagogických praxí.

Tyto praxe by měly být vykonávány na vybraných základních školách, kde se studentům dostane smysluplné podpory a vhledu do profese. Škola by se měla stát základnou budoucích učitelů, kde ve spolupráci s vysokoškolskými pedagogy a mentory probíhají náslechové hodiny, vlastní výuková činnost studentů, reflexe výuky a konzultační činnost. Na základě této spolupráce vznikají **fakultní základní školy**.

Trendem vyspělých evropských zemí je úzká spolupráce mezi fakultou a školou, jako například v Nizozemí, Belgii, Anglii a ve Finsku se výrazně prosazuje přístup *School based teacher education*, kdy fakulta a mentor tvoří jeden tým. Nebo na Slovensku, kde vytvořili tzv. bázové školy. Podstatou těchto bázových fakultních škol je zapojení učitelů z bázových škol do výuky studentů a vědeckovýzkumné činnosti na fakultě. A naopak učitelé z fakulty mají část úvazku na bázové škole. Mentoři a vysokoškolští učitelé se tak stanou skutečnými spolupracovníky a partnery. (SPILKOVÁ, TOMKOVÁ, MAZÁČOVÁ, KARGEROVÁ, 2015)

V historii českého školství se s modelem fakultní školy setkáváme během posledních patnácti let, i když snahy o úzké propojení akademického světa se školní realitou lze vysledovat již se založením tzv. **cvičných škol**, které byly součástí učitelského ústavu a tzv. **přičleněných škol**. Nebo se zřizováním **experimentálních škol**, které se snažily o prověřování otázek, týkajících se českého vzdělávání v praxi. (SPILKOVÁ, TOMKOVÁ, MAZÁČOVÁ, KARGEROVÁ, 2015)

Otázky týkající se kvalitního vzdělávání budoucích učitelů jsou pokládány již řadu let, avšak stále chybí systematická, plánovaná a státem podporovaná koncepce. V současné době spolupracuje s Pedagogickou fakultou UK v Praze celkem **93 fakultních škol a zařízení**. Z toho je 6 mateřských a 50 základních škol, 8 gymnázií, 5 středních odborných škol, 13 speciálních škol, jedna základní umělecká a 10 ostatních zařízení. [3]

[3] http://pages.pedf.cuni.cz/spp/seznam-fakultnich-skol/

Historie vzdělávání učitelů primárních škol

Počátek českého školství je spjat s obdobím vlády Marie Terezie a jejími reformami. Za její vlády byl vydán **Všeobecný školní řád**, který uzákonil všeobecnou vzdělávací povinnost pro chlapce i dívky. Byla vytvořena síť škol. Systém počítal i se vzděláváním učitelů a dal za vznik tzv. **preparandám**, což byly přípravné kurzy, které obsahově a metodicky jen lehce rozšiřovaly učivo základních škol. Hlavním úkolem těchto kurzů bylo naučit studenty, aby uměli trivium předávat svým žákům. Již v této době měly hlavní podíl náslechy. Během náslechů studenti sledovali své zkušenější kolegy a pozorováním jejich vyučovacích strategií a postupů získávali zkušenosti pro vlastní práci. Pro tyto účely byly zřizovány **cvičné školy obecné**, které byly součástí učitelského ústavu a přičleněných škol k pedagogickým institutům. Tyto školy se některými znaky blížily dnešnímu pojetí fakultní školy. (SPILKOVÁ, 2004)

Podle Blížkovského (1995) se přibližně za sto let vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol zkvalitnilo zakládáním **učitelských ústavů**. Tyto ústavy byly již od počátku předmětem kritiky, jelikož nebyly plnohodnotnými středními školami a tudíž studenti neměli přístup k vysokoškolskému vzdělání. Důraz byl opět kladen na náslechy a praktické výstupy na úkor vědeckého vzdělávání. Názor, že praktické zkušenosti a náslechy jsou jádrem učitelského vzdělávání, pramenil z představy, že činnosti učitelů jsou převážně praktické a jejich osvojení lze dosáhnout pouze napodobováním zkušenějších kantorů. Budoucí učitelé se tedy jen dívali a napodobovali osvědčené metody a postupy práce zběhlých učitelů.

Společnost si začala uvědomovat nutnost vyššího vzdělání pro učitele obecných škol. V čele propagátorů stál K. H. Borovský, G. A. Lindner a T. G. Masaryk. Snažili se prosadit, aby učitelé primární školy museli pro výkon svého povolání absolvovat studium na vysoké škole pedagogického zaměření. Jejich volání však nebylo vyslyšeno. „ Po roce 1918 na základě rozsáhlých diskusí vykrystalizovaly tři směry názorů na změnu učitelského vzdělávání. První směr chtěl **reformovat učitelské ústavy** a rozšířit je o jeden až dva roky studia při zachování jeho středoškolského charakteru. Druhý chtěl vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol realizovat na **univerzitách** a třetí směr navrhoval zřízení **specifických vysokých škol** (pedagogické akademie, fakulty apod.). Výraznější reforma se v této době neuskutečnila. “ (SPILKOVÁ, 2004, s. 102)

O dva roky později, na 1. sjezdu československého učitelstva, učitelé vzali věci do vlastních rukou. Ze svých prostředků zřídili soukromou **Školu vysokých studií pedagogických** (nejdříve v Praze, poté v Brně a Bratislavě). Kurzy, které vedli vysokoškolští učitelé, trvaly 2 roky a byly realizovány převážně o víkendech a prázdninách.

Ve třicátých letech 20. století se opět objevuje myšlenka o propojení pedagogických fakult se školní realitou. Vzniká **výzkumná třída**, jejíž hlavní myšlenkou bylo spojit pedagogický a psychologický výzkum dětí s didaktickým praktikem pro studenty. O třicet let později se vláda usnesla o potřebě zřízení **experimentálních škol**. V těchto školách se experimentálně ověřovaly otázky týkající se školního vzdělávání. (SPILKOVÁ, 2004)

Univerzitní pedagogické fakulty pro učitele 1. a 2. stupně základních škol vznikají v roce 1946. Dříve než se fakulty stačily výrazněji profilovat a ukotvit v systému školství, přišlo jejich zrušení. V dalších letech „ následuje série nepromyšlených kroků a necitlivých administrativních zásahů shora, jejíž vinou klesala úroveň přípravy této kategorie učitelů“. (SPILKOVÁ, 2004, str. 103) V roce 1964 byly pedagogické fakulty opět zakládány, ale musely se roky vzpamatovávat z bezohledných zásahů, kterými prošly. Opět vidíme, že „jakákoliv reforma se udělá snadno, škrtem pera, ale návrat k původnímu stavu trvá léta a někdy je už nemožný, i když všichni pochopí, že se stala chyba“. (UHLÍŘOVÁ, 1994 citovaný podle SPILKOVÁ, 2004, s. 104)

Vzdělávání učitelů primárních škol od roku 1989 po současnost

Po roce 1989 bylo v České republice výzkumně ověřeno několik modelů pedagogické praxe. Byl omezen hospitační charakter a vyzdvihnuty vlastní zkušenosti z výuky. Již v prvním ročníku si mohou studenti vyzkoušet sebe sama v roli učitele. A postupně od druhého ročníku získávají první zkušenosti s výukou.

Od roku 1989 dochází k celkové **proměně cílů primárního vzdělávání**. V tomto novém pojetí se upřednostňuje předávání postojů, hodnot, dovedností a nakonec vědomostí. Při vzdělávání a výběru učiva se respektují vývojové potřeby dětí a jejich možnosti. Postupně dochází k odklonu od tradičního pojetí vyučování. „Základem změn

v pojetí vyučování je nový postoj k dítěti jako svébytné osobnosti s vlastní identitou, právy a vlastním viděním světa. Důraz je kladen na partnerský, komunikativní přístup k dítěti, založený na vcítění, pochopení, úctě, respektu, toleranci, na porozumění potřebám dítěte a citlivé orientaci v něm.“ (SPILKOVÁ, 2004, s. 109)

Jelikož je důležité, aby měli studenti možnost vykonávat svou praxi na kvalitních školách, vytvořila se **síť fakultních základních škol**. Některé z těchto škol byly přizvány k užší spolupráci. Fakulta nabízí možnost dalšího vzdělávání fakultních učitelů prostřednictvím kurzů, zapojení učitelů z praxe do vzdělávání studentů a možnost provádět výzkumnou činnost přímo na fakultě. Během let úzké spolupráce se podařilo vytvořit soubor kvalitních fakultních škol v čele s řediteli, kteří jsou si vědomi důležitosti této spolupráce a učiteli s vysokou profesionální úrovní, silnou osobností a motivačním potenciálem pro studenty. (SPILKOVÁ, HEJLOVÁ, 2010)

Vytvoření sítě fakultních základních škol je jednoznačně krokem vpřed. Umožňuje studentům učitelství vhled do profese a seznámení se školní realitou. Problémem je **absence zakotvení v zákoně**. „Právní norma by vymezila jasnou pozici fakultních škol v celé republice.“ (TOMKOVÁ, 2013).

Přehled praxí v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

V současné době je jedním z hlavních témat týkající se zkvalitnění výuky budoucích učitelů nález rovnováhy mezi přípravou na univerzitě a školní praxí. Ukazuje se, že ideálně by mělo docházet k permanentnímu pohybu studenta mezi školou a fakultou již od prvního ročníku studia. Dříve převládal hospitační charakter praxí, nyní se prosazuje spíše vlastní zkušenost z výuky.

V oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy probíhají praxe již od prvního semestru, kdy si studenti volí jednu z fakultních škol, do níž celý týden docházejí. Během tohoto **Úvodního pedagogického kurzu s praxí** se studenti účastní náslechů v hodinách a besedy s vedením školy. Dozvídají se základní informace o provozu školy a mimo jiné například zjišťují, jaký je reálný počet dětí v jednotlivých třídách na 1. stupni základních škol. Mohou se také dozvědět, jaký typ spolupráce probíhá mezi základní a mateřskou školou. Studentům je často nabídnuta možnost si vyzkoušet i roli učitele v podobě vedení dílčích aktivit během vyučování. Každý den se po skončení výuky koná sezení s vedoucím praxe, při kterém se den strávený na půdě školy reflektuje. Cílem praxe je, aby student dokázal cíleně pozorovat a popsat činnosti učitele a jeho žáků. Aby si vědomě všímal klimatu třídy a způsobu komunikace jednak mezi učitelem a žákem, ale také mezi žáky navzájem. Tato vstupní praxe je koncipována především jako motivační. Má ve studentovi prohloubit zájem o učitelské povolání a stimulovat ho ke studiu na pedagogické fakultě.[4]

Celý třetí semestr studia je zaměřen na poznání různých typů škol. Studenti mohou na vlastní oči vidět, jak široká je dětská populace. Poznají věkové zvláštnosti a individuální rozdíly mezi dětmi. Cílem předmětu je také seznámení se s alternativní pedagogikou (pedagogika Montessori, waldorfská pedagogika). Tato praxe s názvem **Učitelské praktikum I** je realizována formou náslechů. [5] Ve čtvrtém semestru nastupuje **Učitelské praktikum II.** Studenti se dostanou do jedné konkrétní třídy, ve které se jich ujme fakultní učitel. Ve třídě pobývají vždy jeden den v týdnu. Společně s fakultním učitelem plánují výuku a následně dochází k reflexi. Studenti se seznamují s běžným životem školy a zapojují se do všech

[4] http://kppg.pedf.cuni.cz/studium/uitelstv-pro-1-stupe-mgr/pedagogick-praxe-prezenn/uvodni-pedagogicky-kurz-s-praxi
[5] http://kppg.pedf.cuni.cz/studium/uitelstv-pro-1-stupe-mgr/pedagogick-praxe-prezenn/uitelsk-praktikum-i

školních aktivit. [6] Při této praxi se student poprvé blíže seznamuje s fakultním učitelem a uvědomuje si, že je důležité, aby byl na vysoké profesionální úrovni a současně charismatickou osobností, aby jej dokázal motivovat a inspirovat.

Ve třetím ročníku studenti stráví **jeden týden v prvních třídách**. Zde pozorují, jak probíhá první týden výuky u prvňáčků a všímají si zvláštností práce s žáky prvního ročníku na 1. stupni základní školy. Podle potřeby asistují učiteli a podrobně si vedou pedagogický deník.[7]

Od třetího ročníku začínají také **oborové didaktiky s praxí**. Během nichž dochází k soustavnému propojování teoretických poznatků s praktickými zkušenostmi. Studenti přicházejí do tříd v početných skupinách, při čemž jeden z nich vede výuku a ostatní ho pozorují a zapisují si průběh hodiny do pedagogického deníku. Následuje společná reflexe, kdy jsou učícímu studentovi předneseny nápady a náměty na zlepšení jeho výkonu.

Na závěr studia v pátém ročníku nastává **souvislá pedagogická praxe**, během níž si student vytváří osobitý vyučovací styl a zároveň si ověřuje svou učitelskou způsobilost. Praxe je konána na vybraných fakultních školách. Student se přihlašuje k vysokoškolským učitelům, kteří mají tuto praxi na starost a jsou jejími garanty. Studenti jsou zařazeni do tříd po dvojicích, což jim poskytne vzájemnou oporu při řešení problémů, společné plánování výuky a možnost vrstevnické zpětné vazby. Na počátku praxe se student setká s vedením školy a seznámí se s učitelským sborem. První den je student jen aktivním pozorovatelem. Pozoruje učební strategie fakultního učitele a utváří si obraz o fungování třídy. Od druhého dne vždy dvě hodiny učí a zbylý čas hospituje ve třídě a společně s fakultním učitelem průběžně reflektuje výuku svého spolužáka. Po skončení vyučování následuje reflexe s mentorem a konzultace o obsahu učiva na příští školní den. Student se stává součástí třídy, absolvuje s ní nejrůznější aktivity (besídky, exkurze, výlety). Také se zúčastňuje školních porad a rodičovských schůzek, pomáhá při úpravě tříd či provádí dozor na chodbách. Nedílnou součástí souvislé praxe jsou i reflektivní semináře s vysokoškolským učitelem. Důležitým nástrojem pro rozvoj reflektivních dovedností je **Soubor kvalit studentovy práce na pedagogické praxi**, který pomáhá studentům pojmenovat oblasti, ve kterých by se měli dále

[6] http://kppg.pedf.cuni.cz/studium/uitelstv-pro-1-stupe-mgr/pedagogick-praxe-prezenn/uitelsk-praktikum-ii
[7] http://kppg.pedf.cuni.cz/studium/uitelstv-pro-1-stupe-mgr/pedagogick-praxe-prezenn/souvisl-pedagogick-praxe-v-1-ronku

rozvíjet a zamyslet se nad nedostatky spojených s výukou. Po ukončení kurzu jej vyplňuje student, fakultní učitel a garant praxe v podobě vysokoškolského učitele.[8]

Také některé z volitelných předmětů, které si může student v průběhu studia zvolit, jsou obohaceny o pedagogickou praxi. Student se tak může podívat i do speciálních škol.

Dalším obohacením studia primární pedagogicky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy je možnost absolvovat **asistentskou praxi**, která je koncipována na úzké spolupráci mezi učitelem a studentem. Kurz probíhá pod vedením fakultního učitele na studentem privilegované škole, kterou si zvolí na úvodním semináři. Na tento vstupní seminář jsou pozváni zástupci z jednotlivých základních škol. V krátkosti představí školu a seznámí studenty s očekáváním školy i samotných fakultních učitelů. Rolí asistenta student získává možnost poznávat různé typy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci běžné třídy a dochází k rozvoji jeho učitelských kompetencí. Především k rozvoji dovednosti individualizace, diagnostiky, propojování teoretických vědomostí z oblasti pedagogicko psychologické přípravy do praxe a v neposlední řadě se student zdokonaluje v rozvoji reflexe a sebereflexe. Nedílnou součástí kurzu jsou také reflektivní semináře na fakultě, vedení pedagogického deníku a průběžné plnění úkolů, ke kterým má student přístup v prostředí Moodlu. Asistentská praxe je navržena tak, aby ji jako smysluplnou vnímali nejen studenti, ale také samotní učitelé. „Řešením, které může rozvíjet spolupráci s fakultou a základní školou, která není cvičnou školou, je asistentská praxe studentů, kteří mají již v nižších ročnících zájem o praktické využití didaktické teorie. Jedná se o praxi, která vychází ze zájmu studentů a je uskutečňována způsobem, který vyhovuje učitelům ZŠ.“ (HAVELKA, 2009)

Dnes tvoří praxi v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy ucelený systém průběžných a blokových praxí po dobu celého studia, který je založený na prohlubování a rozvoji učitelských kompetencí od prvního až do posledního ročníku.

Podle Janovské (SPILKOVÁ, TOMKOVÁ, MAZÁČOVÁ, KARGEROVÁ, 2015) patří mezi **základní profesní kompetence** - kompetence projektová. To znamená schopnost zpracovat plán vyučovací jednotky, sestavit tematický plán či kurikulárně upravit učivo. Komunikativní

[8] http://kppg.pedf.cuni.cz/studium/uitelstv-pro-1-stupe-mgr/pedagogick-praxe-prezenn/souvisla-pedagogicka-praxe-i

kompetence spočívá v umění vhodně komunikovat jednak s žáky ve třídě, tak i s ostatními kolegy nebo rodiči. Schopnost vyjadřovat se jazykem srozumitelným pro žáky, využívat prostředky neverbální komunikace a vytvářet příležitosti pro vzájemnou komunikaci mezi žáky. Pokud student dokáže vést výuku podle připraveného plánu, pohyblivě reagovat na potřeby žáků a motivovat je k učení, využívat širokého spektra výukových metod a zajistit kázeň ve třídě, mluvíme o tom, že ovládá kompetenci organizační a řídící. Pro pedagogickou profesi je nezbytné průběžně vyhodnocovat průběh hodin. Volit způsoby diferenciace a individualizace dle individuálních potřeb jednotlivých žáků. Uvědomovat si, z čeho a jak lze poznat, že žáci dosáhli stanovených cílů. Tyto dovednosti v sobě skrývá kompetence diagnostická. A v neposlední řadě by měl student ovládat řízené pozorování jak jednotlivých žáků, tak také celé třídy a svých vlastních dovedností.

Největším přínosem pro studenta pedagogické fakulty je souvislá praxe, kdy si student zažije celou šíři činností spojenou s učitelským povoláním. Studenty obohatí, když mohou průběžně reflektovat své nově získané zkušenosti, nápady a náměty. Tento typ praxe je přínosný i pro třídního učitele, protože může se studentem spolupracovat dlouhodobě a tudíž i smysluplně. Vytváří se mezi nimi úzký profesní vztah založený na vzájemné podpoře, důvěře a spolupráci.

„Bloky trvající dva nebo více týdnů umožňují studentům převzít na sebe plnou zodpovědnost za danou třídu. Studenti také tvrdí, že právě tyto bloky jim poskytují možnost hodnotit výstupy globálně. Bloky rovněž přispívají ke kontinuitě vzdělávacího procesu. (Je naopak velice problematické, aby studenti na praxi připravovali hodiny efektivně a důsledně, pokud si nejsou úplně vědomi toho, co žáci probírali v předchozí hodině, což se stává v případě průběžné praxe poměrně často.)“ (SLAVÍKOVÁ a spol., 1996)

Fakultní škola

Na fakultní škole se pod záštitou vysokoškolských pedagogů realizují praxe, na které docházejí studenti učitelství během celého průběhu studia. Fakultní škola by se měla stát jakousi základnou pro budoucí učitele a zajišťovat **vhodné podmínky** nejen pro hospitační činnost studentů, ale také pro jejich vlastní výukovou činnost. Škola by měla být připravena na následnou analýzu vyučovacích jednotek a na případné uskutečnění další praktické a teoretické průpravy mentorů a studentů pedagogické fakulty. „Studenti navíc nemají (ani ve fakultních školách) k dispozici adekvátní zázemí. Zdaleka ne na každé škole se setkávám s ochotou poskytnout samostatnou místnost pro následné společné zhodnocení studentských výstupů…“ (HNÍK, 2009)

Fakultní škola by měla být školou kvalitní. Měla by se podílet se na hledání nových výukových koncepcí a realizovat inovativní přístupy ve výuce. V tomto směru by jí měli být oporou odborníci z řad vysokoškolských učitelů.

Fakultní škola je místem, kde se střetává **akademický svět s běžnou školní realitou**. Je to místo, které slouží studentům učitelství k tomu, aby si zde vyzkoušeli získané vědomosti a dovednosti. Je to též prostor, kde dochází povětšinou k první interakci mezi studentem a fakultním učitelem.

Student oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Dnešní pojetí přípravy budoucích učitelů usiluje o **integraci teoretické a praktické složky**. Studenta je třeba vybavit teoretickými poznatky. V rámci nejrůznějších předmětů mu poskytnout všeobecný rozhled a odborné vědomosti. Během celého studia se klade důraz na studentovo pojetí výuky a na teoretickou reflexi praktických zkušeností. Této **reflexi** napomáhá vytváření videozáznamů z odučených hodin, reflektivního psaní nebo například tvorba studentského portfolia. Pro tyto činnosti by měl být student vnitřně motivován. Měl by si být vědom nutnosti **sebereflexe**. Vedoucí praxe či fakultní učitel by měl dát studentovi najevo, že mnohdy je mnohem cennější chyba, kterou ale student odhalí, pojmenuje a poučí se z ní, než perfektní a bezchybný výkon. Měla by mezi nimi vždy panovat pozitivní

atmosféra, která je založena na vzájemné důvěře, pocitu bezpečí a oboustranného respektu. Studentovi by měl být dát prostor pro diskuzi a možnost hledání a objevování svého učitelského profilu.

Každý student nastupuje na fakultu s jasným či méně jasným modelem výuky, který při prvních učitelských pokusech používá. „Proces konstruování studentova pojetí výuky je složitý, dlouhodobý a má své zákonitosti i individuální specifika, své zlomy a kritická místa, zklamání a opouštění některých názorů.“ (SPILKOVÁ, 2004, str. 152) Proto je třeba, aby byla studentům poskytována **dlouhodobá, průběžná a individuální podpora**. Právě propojení teorie s praxí a získávání nových pedagogických zkušeností pomáhá k tomu, že si student uvědomí, jaké jsou příčiny a následky jeho jednání. Odhalí výhody a úskalí jednotlivých metod a forem práce s dětmi. Tyto zkušenosti pomáhají k opouštění intuitivního jednání a vedou k cílevědomému a vědomému pedagogickému vystupování.

Aby mohli studenti na základě svých zkušeností budovat své učitelské „já“. Je potřeba jejich neustálý kontakt s fakultou a fakultní školou.

Během praxí studenti dochází do vybraných fakultních škol a jsou přiřazeni do konkrétní třídy. Získávají autentické zkušenosti a jsou přímými účastníky pedagogického procesu. Tím, že se spolu s fakultním učitelem podílejí na výuce, nesou s sebou i určitou zodpovědnost za výsledky, kterých s žáky dosáhnou. Přenesení určité části zodpovědnosti na studenta je pozitivní jev, který by měl být podporován. (SPILKOVÁ, TOMKOVÁ, MAZÁČOVÁ, KARGEROVÁ, 2015)

Škola tedy dává studentovi prostor pro jeho pedagogickou činnost. Aby praxe mohla být považována za hodnotnou je potřeba ještě jistá **nadstavba**. Praxe studentů by neměla být spojena jen se samotnou výukou, ale také s ostatními důležitými náležitostmi, související s učitelským povoláním. Pro budoucího kantora je neocenitelná zkušenost, pokud mu je dána možnost například vést pedagogickou dokumentaci, mít dozory o přestávkách na chodbách či v jídelně nebo komunikovat s rodiči žáků. Zkušenosti studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, ukazují, že tento aspekt je často zanedbáván a pozornost se omezuje jen na konkrétní pedagogický výstup.

„Léta jsem na speciální škole pedagogické praxe vedla. Stálo by za statistické zpracování, kolik v té době mně svěřeným studentkám ochořelo, ba i zemřelo babiček, tetiček a dalších blízkých příbuzných (obvykle v pondělí nebo v pátek). Ostatně – ani ty studentky nebývaly vždy nejzdravější. Bylo zajímavé, že právě v období pedagogických praxí bývaly objednané na odborná vyšetření, na která musely odcházet již po druhé vyučovací hodině. Prostě snaha – celkem pochopitelná – ukrojit z chudičkého koláče nabízené praxe co nejvíce ve prospěch studentského volna.“ (PEUTELSCHMIEDOVÁ, 2003) Autorka článku nastiňuje realitu pedagogických praxí na Pedagogické fakultě v Olomouci. Na Pedagogické fakultě v Praze v oboru Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ, je situace zcela odlišná. Studenti jsou si vědomi nezastupitelnosti pedagogických praxí a přistupují k nim velmi zodpovědně. Znám nejeden případ, kdy student i po skončení své praxe zdarma a dobrovolně docházel asistovat do třídy. Studenti Učitelství pro 1. stupeň ZŠ jsou velmi pozitivně motivováni svými vysokoškolskými učiteli a praxi vnímají jako možnost osobního růstu.

Fakultní učitel

Jak již samotný název napovídá, fakultní školy jsou úzce spjaty s pedagogickou fakultou. Tato spolupráce je především zaměřena na **přípravu budoucích učitelů**. Obě dvě strany se snaží připravit studenty učitelství na vstup do učitelské profese. Dochází k propojování znalostí studenta s praxí a poté probíhá reflexe jeho prvotních učitelských pokusů. V rozvoji dovednosti sebereflexe a sebehodnocení vlastních pedagogických činností studentům napomáhá **fakultní učitel (mentor)**.

Mentoři jsou učitelé, kteří přijímají studenty do svých tříd a jsou **ochotni a schopni** jim předávat své zkušenosti. Je nezbytné, aby byl mentor pro práci se studentem osobně motivován. Měl by cítit, že i jemu jejich spolupráce přináší nové poznatky, nápady, inspiraci. Mentoři by také měli být podporováni vedením školy. Například zkrácením úvazku, přizpůsobením rozvrhu a zavedením volných hodin, které může mentor strávit společně se studentem nad reflexí výuky či nad plánováním učiva na další školní den. Pro mentory je dále významnou podporou možnost přístupu do knihoven a informačních systémů PedF. Fakulta jim také nabízí kurzy mentoringu. (SPILKOVÁ, TOMKOVÁ, MAZÁČKOVÁ, KARGEROVÁ, 2015)

Kurz mentoringu je zaměřen na rozvoj specifických dovedností, které jsou nezbytné pro kvalitní vedení studentů během jejich praxí. Během těchto kurzů došlo k vymezení role mentora. „Fakultní učitel je expertem na metodické zpracování učiva a na metody a na potřeby dětí ve své třídě, nabízí studentovi pomoc při plánování výuky, je neustálým svědkem studentových praktických pokusů, dává mu průběžnou zpětnou vazbu a vede jej, reflektuje s ním. Pomáhá studentovi při komunikaci s kolegy, rodiči.“ (SPILKOVÁ 2015, TOMKOVÁ 2015, MAZÁČOVÁ 2015, KARGEROVÁ 2015, s. 124) Účastníci kurzu se nejprve dozvídají o systému praxí pro obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, poté s jejich hlavními cíli a na závěr se seznamují s dokumentem **Soubor kvalit studentovy práce na pedagogické praxi**. Tento dokument slouží k hodnocení a sebehodnocení studentovy praxe. Po skončení praxe jej vyplňuje student, fakultní učitel a vedoucí pedagogické praxe, který studenta hodnotí na základě hospitace, následné reflexe a konzultace s fakultním učitelem. Učitelé se školí v zásadách bezpečné komunikace se studentem. V pokládání otázek, které vedou k tomu, že si student uvědomí své silné i slabší stránky a naučí se s nimi pracovat.

Důležitý pilíř, který provází všechny druhy praxí, představuje hodnotící a sebehodnotící nástroj je „Soubor profesních kvalit studenta na pedagogické praxi". Základem Souboru profesních kvalit učitele jsou profesní činnosti, rozdělené do základních oblastí pedagogické práce. U jednotlivých kritérií kvality jsou zařazeny příklady indikátorů kvality. Tento nástroj se svou formativní funkcí je studentům představován v průběhu praxí již od prvního ročníku. Umožňuje jejich komplexní a průběžné sebehodnocení, zároveň je také vodítkem pro pozorování v základních školách. Studentům je doporučováno pracovat se Souborem i samostatně ve svém profesním růstu. V závěrečné souvislé praxi II je také využíván pro sumativní hodnocení kvalit studentovy práce, tj. k hodnocení závěrečné souvislé praxe. Je důležitým podkladem pro systémovou spolupráci mezi pedagogickými fakultami a základními školami a učiteli z praxe.[9]

Lidské a odborné kvality mentora, jsou pro hodnotnou pedagogickou praxi klíčové. Studenti se jistě setkávají s mentory, kteří jsou nepochybně vynikající učitelé prvního stupně, avšak v oblasti mentoringu si nejsou v mnoha věcech jistí. Pro studenta je rozhodně obohacující, když se může podívat na výuku zkušenějšího kolegy, avšak posléze by mu mělo být umožněno vyzkoušet si své vlastní nápady a způsoby výuky. Nemělo by během praxí

[9] http://kppg.pedf.cuni.cz/studium/uitelstv-pro-1-stupe-mgr/pedagogick-praxe-prezenn

docházet k tomu, že mentor přesně určuje kdy a jaké metody a formy práce má student do výuky zařadit. Student by měl být vedený k autonomii. K tomu, aby aktivně zkoušel nové způsoby práce. Fakultní učitel by neměl jen ukazovat, jak by měla kvalitní hodina vypadat, ale také je vést k tomu, aby byli sami schopni kriticky reflektovat své pedagogické pokusy. Praxe by měla vést studenta k aktivnímu propojování získaných teoretických znalostí s praktickými zkušenostmi. K tomu, aby záměrně zkoušel nové způsoby vedení hodiny a by si utvářel svůj vlastní osobitý učební styl. Neměla by směřovat k tomu, aby se student stal jen kopií svého fakultního učitele. Je důležité si uvědomit, že kvalitní učitel nemusí být také kvalitním mentorem.

Očekávání od fakultního učitele podle N. Mazáčové (2014):

- vytvořit studentovi **zázemí** pro kvalitní realizaci pedagogické praxe ve škole,
- aktivně se studentem **spolupracovat** po celou dobu pedagogické praxe a poskytovat mu konzultace a podporu,
- poskytnout studentovi **informace o školním vzdělávacím programu** se zaměřením na studované obory – aprobace,
- seznámit studenta s **tematickými a časovými plány** svého předmětu a s klíčovými materiály do výuky,
- poskytnout studentovi **učebnice** a další studijní a metodické materiály k výuce aprobačního předmětu,
- pomoci studentovi **vytvořit rozvrh** náslechových a vyučovaných hodin z hlediska jeho aprobačních předmětů,
- umožnit studentovi **prohlédnout si kabinet** a učebny pro výuku, včetně pomůcek,
- umožnit studentovi **hospitovat ve vlastní výuce** dle předepsaného počtu vyučovacích hodin i v hodinách učitelů vyučujících aprobační předměty studenta,
- **konzultovat přípravy** studenta na výuku, včetně konzultování přípravy pomůcek,
- **účastnit se náslechů** všech výstupů studenta,
- pravidelně **reflektovat** a hodnotit výuku studenta – poskytovat kvalitní zpětnou vazbu,
- **vést dokumentaci** o pedagogické praxi,

- zpracovat **závěrečné hodnocení** studenta na pedagogické praxi dle zadaných kritérií.

Fakultní učitelé spolupracují s fakultou na základě uzavřené dohody o provedení práce a náleží jim odměna za vedení praxí. Fakultním učitelům jsou honorovány tzv. „rozborové hodiny“ a jejich počet je vždy uveden ve směrnicích pro oborovou pedagogickou praxi.

Kritéria pro přijetí do sítě fakultních škol a zařízení na PedF UK Praha

Jelikož neexistuje legislativní ukotvení pojmu fakultní škola, fakulta má vytvořená svá **vlastní kritéria**, která musí základní škola splnit, aby jí mohl být dán souhlas k tomu, aby ve svém názvu směla používat název *„ Fakultní škola Univerzity Karlovy v Praze, Pedagogické fakulty.“* Na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze jsou kritéria sepsaná do šesti jasných a stručných bodů. Tyto jednotlivé složky kladou důraz jednak na vnitřní fungování školy, tak na její otevřenost vůči široké veřejnosti. Je zde patrné že škola, ucházející se o přívlastek „fakultní“, musí být vstřícná a ochotná úzce spolupracovat a je bezpodmínečné, aby již minimálně dva roky s fakultou aktivně kooperovala. Každá škola má také osobního garanta, který je pracovníkem katedry. Ten osobně zaštiťuje vzájemnou spolupráci, školu zná a systematicky s ní pracuje. Dále kvalitu školy garantuje i celá oborová katedra. Neméně důležitým bodem je možnost širšího rozsahu spolupráce, která by měla být pro obě dvě strany žádoucí a smysluplná. V současné době se zvyšuje poptávka škol po možnosti spolupráce s fakultou. [10]

<u>Kritéria pro přijetí školy do sítě fakultních základních škol na Pedagogické fakultě UK:</u>

- kvalita výuky (personálně i materiálně zajištěná)
- otevřenost školy, vstřícnost a ochota spolupracovat
- dobré zkušenosti se spoluprací s fakultou, minimálně 2 roky
- garance oborovou katedrou PedF
- osobní garance pracovníkem této katedry, který školu/zařízení dobře zná a systematicky s ní spolupracuje
- možnosti širšího rozsahu spolupráce

[10] http://pages.pedf.cuni.cz/spp/fakultni-skola/

V roce 2013 tvořila stabilní síť fakultních škol Pedagogické fakulty UK v Praze celkem 88 fakultních škol a zařízení. Z toho je 6 mateřských a 47 základních škol, 6 gymnázií, pět středních odborných škol, 13 speciálních škol, jedna základní umělecká a 10 ostatních zařízení. O tři roky později se počet fakultních škol rozrostl na celkový počet 93 škol a školských zařízení. Mezi stávající základní fakultní školy se zařadily tři nové. Jejich počet se tedy zaokrouhlil na číslo padesát. Počet gymnázií se zvýšil o dvě nově příchozí, tedy na osm.[11]

„I když se fakulta snaží nastavit svá pravidla, jak je to nejlépe možné, vnímá, že zákonné ustanovení by všem školám připravujícím učitele v mnohém pomohlo.“ (ŠTEFFLOVÁ,2013)

Fakultní škola a kvalita její výuky

Není sporu o tom, že fakultní škola by měla být školou kvalitní. Jedním z hlavních znaků dobré fakultní školy je kvalita její výuky. Měla by to být škola, která vede k efektivnímu učení žáků a k maximálnímu možnému rozvoji každého jednotlivce. Škola by měla mít ve svém školním vzdělávacím programu **systém individualizace** tak, aby se dostalo včasné podpory v učení těm žákům, kteří nestačí běžnému tempu hodiny. Nemělo by se ale také zapomínat na nadané žáky, kterým by měla být dána možnost rozvíjet své zájmy, schopnosti a talent.

Podle Kordy (SPILKOVÁ, TOMKOVÁ, MAZÁČKOVÁ, KARGEROVÁ, 2015) je fakultní škola školou, která je kvalitní a dbá na to, aby linka učiva na sebe kontinuálně navazovala od prvního do devátého ročníku. Má ve svém vzdělávacím programu jasně daný **profil absolventa** a díky návaznosti a gradaci očekávaných výstupů k němu také směřuje.

Podle ředitele Fakultní základní školy Kunratice Víta Berana a kol. (SPILKOVÁ, TOMKOVÁ, MAZÁČOVÁ, KARGEROVÁ, 2015) kvalitní školu tvoří učitelé, kteří kladou důraz na **smysluplnost učiva**. Dokáží si zodpovědět, jakým způsobem obsah učiva formuje a rozvíjí žákovu osobnost. Dovedou pojmenovat, co vlastně žák umí, když si osvojí určitou znalost či dovednost a jaký má tato znalost, dovednost pro žáka smysl. Umí žákům zprostředkovat

[11] http://pages.pedf.cuni.cz/spp/seznam-fakultnich-skol/

význam probírané látky a motivovat je k celoživotnímu vzdělávání. Učitel ve své výuce využívá metody aktivního učení, motivuje žáky k vlastnímu přemýšlení. Zadává náročnější úkoly na vyšších příčkách Bloomovy taxonomie. Podněcuje žáky k diskuzi a k tomu, aby byli schopni obhájit svůj názor. Ale také je učí umět přijmout a respektovat názor druhého. Během vyučovacích hodin záměrně využívá mezipředmětových vztahů.

Škola má vytvořený **systém hodnocení**, který je srozumitelný pro rodiče i žáky. Pedagog využívá formativní hodnocení. Posuzuje žáka dle jeho individuální vztahové normy. Dbá na to, aby hodnocení bylo popisné a dávalo mu zpětnou vazbu o tom, co se naučil, v čem udělal pokrok, nebo v čem se ještě musí zdokonalit. Kvalitní hodnocení by také mělo žákovi poskytnout návod na to, jak svůj výkon zlepšit. Dobrý učitel také své žáky vede pomocí nejrůznějších metod k tomu, aby byli schopni vlastního sebehodnocení. A v neposlední řadě osvícený učitel využívá takové formy a způsoby hodnocení, které žáky motivují k dalšímu osobnímu růstu. (SPILKOVÁ, TOMKOVÁ, MAZÁČOVÁ, KARGEROVÁ, 2015)

Aby byla výuka kvalitní, měl by učitel neustále vyhodnocovat a reflektovat účinnost zvolených metod a strategií. Do svých hodin si zvát zkušenější kolegy a spolu s nimi po skončení vyučování hodnotit průběh vyučovací jednotky a zamýšlet se nad možnostmi zlepšení. Pedagog si je také vědom důležitosti dalšího vzdělávání a seberozvoje.

Otevřenost školy

Otevřenost školy **novým trendům** ve vzdělávání a výchově by měla být pro kvalitní školu samozřejmostí. Škola by se měla neustále snažit hledat možnosti zlepšení výuky a být **otevřená spolupráci** s ostatními školami.

Kvalitní škola nesmí být školou uzavřenou a izolovanou od okolí. Měla by se stát místem, kde se budou scházet ti, kterým není vzdělávání našich dětí lhostejné. Místem kde bude docházet v přátelské a tvůrčí atmosféře k předávání zkušeností a nápadů.

Podle ředitelky Fakultní základní školy prof. O. Chlupa Blanky Janovské (SPILKOVÁ, TOMKOVÁ, MAZÁČOVÁ, KARGEROVÁ, 2015) by škola měla být otevřena nejen svým žákům, rodičům a pedagogům, ale také široké veřejnosti. V dobré škole vedení poskytuje pravdivé a

aktuální informace, týkající se školy, široké veřejnosti. Sděluje například prostřednictvím svých webových stránek, jaká je její vize a kam směřuje.

Není pochyb o tom, že pro kvalitní vzdělávání je také důležitá **spolupráce s rodiči**. Dobrá škola si je tohoto aspektu vědoma a aktivně zapojuje rodiče dětí do školního života. Pořádá akce, během nichž dochází k navazování bližšího kontaktu s učiteli i vedením školy (vánoční setkání, dílny pro rodiče). Zapojuje rodiče do akcí školy. Rodič může doprovázet třídu do divadla, na výlety, na plavání, na školu v přírodě, atd. Škola naslouchá smysluplným požadavkům rodičů a dle svých možností jim vychází vstříc. Škola dbá na přátelský a partnerský vztah mezi pedagogy a rodiči a na pravidelný kontakt rodičů s vedením školy.

Spolu s otevřeností školy jde ruku v ruce také její **klima**. Rodič, pedagog a především žák se ve škole musí cítit bezpečně. Kvalitní fakultní škola by měla klást důraz na pozitivní mezilidské vztahy a na přátelskou komunikaci. Pedagogové dbají nejen na prohlubování a budování přátelských vztahů žáků v jednotlivých třídách, ale také napříč všemi ročníky. Během své praxe jsem se setkala s možnostmi, jakými lze dosáhnout zlepšení vztahů mezi žáky napříč školou a tím se preventivně bránit negativním jevům jako je například šikana. Kupříkladu v jedné vynikající fakultní škole žáci z devátých ročníků uvádějí prvňáčky při vstupu do školy. Každý „deváťák“ se stává průvodcem jednoho prvňáčka a v prvních týdnech je mu oporou a rádcem. Nebo mě zaujala další tradice, při které poslední den školy dochází k loučení s žáky devátých ročníků. Celá škola se seřadí na chodbách a na schodišti, po kterých deváťáci sestupují ze svých tříd až k hlavnímu vchodu a za všeobecného potlesku opouštějí školu.

Do dobré školy se žáci rádi vracejí i po skončení vyučování za účelem zapojení se do kroužků, které jsou pořádány školou. Kvůli možnosti vypracovávat si úkoly a nejrůznější prezentace na školních počítačích a vyhledávání si potřebných informací v knihovně.

Spolupráce mezi školou a fakultou

Co se týká spolupráce mezi fakultními školami a fakultou, je třeba uvést, že spolupráce probíhá pouze na základě **vzájemné dohody** obou stran. Záleží tedy vždy na konkrétní škole, na jaké požadavky fakulty je ochotna a schopna přistoupit. Ředitelé škol i vedoucí pedagogických praxí jsou za jedno v tom, že by bylo prospěšné ukotvení fakultních škol v naší legislativě. Právní norma by dala školám i fakultě základ k tomu, aby mohly být vytvořeny klíčové podmínky pro úspěšné fungování. **Legislativa** by měla obsahovat například požadovanou kvalifikaci učitelů, kteří se ucházejí o post mentora, formu pracovního poměru, výši úvazku nebo finanční ohodnocení. Také by měla obsahovat vymezení statutu „fakultní škola“ jako takového.

Je zajímavé, že Zákon o vysokých školách z roku 1998 jasně pojmenovává status fakultních nemocnic, avšak na zavedení podobného statusu, který by se týkal pedagogického odvětví, zákon nepamatuje. I přesto, že si je ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vědomo nezastupitelné funkce fakultních škol v přípravě budoucích učitelů, prozatím neuvažuje o zanesení tohoto pojmu do legislativy České republiky. (ŠTEFFLOVÁ, 2013)

„Právní norma by vymezila jasnou pozici fakultních škol v celé republice. Mluví se o tom mnoho let – a stále nic. Také proto vznikl na naší katedře projekt Klinická škola. Jsme přesvědčeni, že jeho ověřování by zkvalitnilo nejen pregraduální přípravu studentů, ale prostřednictvím fakultních učitelů i profesionalizaci pedagogů vůbec. Třeba právě jeho výsledky by mohly přispět k vzniku statutu. Fakultní školy mohou být ostatním v určitých oblastech vzorem, v každém případě jsou příkladem dobré praxe. Proto by mělo být právně ošetřeno, že jsou oficiálními partnery vysoké školy, že přispívají ke kvalitní přípravě budoucích pedagogů. Zároveň s tím by mělo být stanoveno, jaké podmínky pro svoji práci bezpodmínečně potřebují.“ (TOMKOVÁ, 2013)

Některé hlasy také volají po potřebě vytvoření postu **koordinátora**, který by zajišťoval spojení mezi školou a fakultou. Společně s vedoucím praxí z fakulty by také dohlížel na to, aby fakultní školy byly opravdu kvalitní a poskytovaly odpovídající materiální, ale i duchovní zázemí praktikujícím studentům. „Mnohé školy mají tento statut jen formálně a používají ho

jako prostředku propagace, soutěže s konkurenčními školami a jako nálepku prestiže.“ (HNÍK, 2010)

Jedním z podmínek toho, aby škola mohla nést název fakultní, je minimálně dvouletá spolupráce s fakultou. Nemůže být tedy do systému zařazena okamžitě. Tato spolupráce by měla být oběma subjekty chápána jako přínosná a žádoucí. Škola by v žádném případě neměla mít pocit, že jen plní fakultou stanovené podmínky. Spolupráce by měla být oboustranná. Minimálně fakultní učitelé by měli vidět, že plnění pedagogických praxí právě v jejich třídách je pro ně samotné inspirující a podnětné. Pokud studenti vnesou do tříd nové nápady, metody a formy práce, je to určitě obohacující také pro žáky. (MAZÁČOVÁ, 2013)

Pedagogická fakulta si je velmi dobře vědoma toho, že fakultní školy a fakultní učitelé jsou nezastupitelnou složkou v procesu přípravy studentů učitelství. Pro zlepšení práce mentorů a zvyšování jejich odborných kvalit jim nabízí kurzy mentoringu, spolupráci na projektech, realizaci workshopů, odborných seminářů a možnost účastni na podnětných a zajímavých konferencí.[12]

Fakulta od spolupráce s fakultní školou očekává, že bude studentům poskytnuto kvalitní vedení nejrůznějších typů pedagogických praxí. Kvalitní fakultní škola by také měla studentům povolit a co nejvíce usnadnit podmínky pro realizaci průzkumů, měření a akčních výzkumů.

Během praxí dochází často k pořizování video či audiozáznamů odučených hodin. Studenti se po odučené hodině mohou se svým mentorem či vedoucím pedagogické praxe v klidu podívat na celý záznam a společně vyučovací jednotku reflektovat z mnoha úhlů pohledu. Fakultní škola by měla mít ošetřeno, že za účelem výukových a výzkumných účelů smějí být její žáci nahráváni. [13]

Pedagogické praxe nejsou jen o samotné výuce, ale často musí studenti plnit i úkoly zadané vedoucím praxe. Student tedy musí mít přístup do dokumentace jednotlivých žáků a pod změnou údajů s fakty v rámci plnění školní práce nakládat. Na některých školách studenti podepisují i smlouvu o mlčenlivosti.

[12] http://pages.pedf.cuni.cz/spp/fakultni-skola/
[13] http://pages.pedf.cuni.cz/spp/files/2013/12/System_pg_praxi.pdf

V ideálním případě by měla být fakulta se školou jeden propojený systém, který má za cíl poskytnout studentovi učitelství co nejkomplexnější vhled do jejich budoucí profese.

Také je velmi cenná zkušenost zapojení fakultních učitelů do výuky v rámci předmětů vyučovaných vysokoškolskými pedagogy. Vždy je pro studenty Učitelství pro 1. stupeň ZŠ obohacující, pokud do vyučování vstoupí pedagog z praxe a může předat své osobní poznatky a zkušenosti. Teoreticky probíranou látku studentům představí z hlediska, které je pro ně jako budoucí učitele nejdůležitější a to z hlediska uplatnění v praxi. Upozorní na případná rizika, prozradí přípravné cvičení či hry k danému tématu a celá hodina se nese ve velmi kolegiálním a přátelském duchu. Tyto hodiny jsou dalším krůčkem k tomu, aby došlo k smysluplnému propojení školního a akademického světa.

„Další možností spolupráce je příležitost pro fakultní učitele – experty, kteří mohou vyučovat vybrané kurzy, zvláště didakticky zaměřené přímo ve výuce na fakultě. Další platformou pro společnou práci fakultní školy a fakulty je oblast společné publikační činnosti, vytváření databanky příkladů dobré praxe v různých oblastech, hodnocení procesů pedagogické praxe apod.“[14]

Garance pracovníkem katedry a oborovou katedrou PedF

Přijetí do systému fakultních škol musí proběhnout nejen pod záštitou oborové katedry pedagogické fakulty, ale je také zapotřebí osobní garant v podobě pracovníka katedry. Ten osobně zaštítí, že škola, která usiluje o výsadu připsat si ke svému názvu slovo „fakultní“, je školou dlouhodobě s fakultou spolupracující. Garant stvrdí, že kvalita výuky v dané škole je profesně i materiálně zajištěná. Je zárukou, že škola je otevřená, vstřícná a ochotná dlouhodobě spolupracovat.

[14] http://pages.pedf.cuni.cz/spp/fakultni-skola/

Možnost širšího rozsahu spolupráce

Mnozí si pod pojmem fakultní škola představí školu, která je ochotna studentům učitelství poskytnout prostor pro jejich profesní růst. Dá jim možnost aktivně se účastnit vzdělávacího procesu, pedagogických rad nebo třídních schůzek. V některých případech škola také nabízí příjemné a odpovídající materiální zázemí. Studenti mají možnost sdílet kabinet společně s ostatními kolegy, tisknout či kopírovat materiály pro žáky nebo využívat školních pomůcek.

V posledních letech se však v českém školství objevují pokusy a snahy o co **nejužší propojení** pedagogických fakult se školním prostředím. Velmi zajímavé je přirovnání cvičných škol se vzděláváním lékařů. „Každá lékařská fakulta má svoji kliniku, fakultní nemocnici, kde probíhá intenzivní proces výuky, jehož jádrem je student a lékař, který spojuje teorii s praxí, uvádí do diagnostiky i léčebných postupů včetně zprostředkování teorie.“ (SPILKOVÁ, TOMKOVÁ, MAZÁČOVÁ, KARGEROVÁ, 2015 s. 6) **Klinická škola** se tedy nestává jen „zkušebním“ místem pro studenty, ale je také místem, kde se rodí nové odborné myšlenky. Probíhají zde nejrůznější experimenty a patrná je snaha o neustálé zlepšování a modernizaci oboru. Klinická škola je inovativní, ověřuje nové přístupy učení, procesu a obsahu výuky nebo se například stává pilotní školou pro nově vydané učební materiály. Učitelé v klinických školách se stávají hybnou sílou změn a jsou na tyto změny také řádně připravováni.

Pohledem do zahraničí lze zpozorovat, že modely takzvaných klinických škol fungují úspěšně již v mnoha zemích. Zejména v USA je klinické pojetí praxe vnímáno jako nástroj ke zvýšení pedagogického vzdělání. Snaží se zde o to, aby docházelo k propojení klinické praxe do všech oblastí vzdělávání budoucích učitelů. Zkušenosti získané z praxe se mají stát základnou pro jejich další výuku. Ruku v ruce s klinickou přípravou učitelů jdou i specifické školy *„Professional Development Schools“*, které kromě toho, že kladou velký důraz na kvalitu výuky svých studentů, jsou také nakloněni inovativním přístupům. Aby docházelo k neustálému zlepšování úrovně vzdělání žáků, zařazují do svých programů odborné výzkumy a měření. (SPILKOVÁ, TOMKOVÁ, MAZÁČOVÁ, KARGEROVÁ, 2015)

Pro studenty učitelství je důležité nejen získávání podnětných praktických zkušeností a integrace teorie a praxe, ale také úzká spolupráce s mentorem. Mentor poskytuje

studentovi kvalitní formativní zpětnou vazbu. Po každé odučené jednotce společně vyhodnocují, zda student zvolil vhodné metody, strategie a celkovou organizaci vyučování vzhledem k cílům, které si při plánování hodiny stanovil. Ověřují, zda bylo cílů dosaženo a pokud ne, přemýšlejí o příčinách „neúspěchu“. Je důležité, aby zpětná vazba byla poskytována systematicky a v kolegiálním duchu. Mentor by měl s budoucím pedagogem navázat spolupracující a důvěrnou atmosféru, aby nevznikaly bariéry, které by bránily sdílení profesních znalostí a zkušeností. Dobří mentoři se snaží své svěřence navést na cestu dalšího seberozvoje a vzdělávání, například doporučením odborné literatury k danému tématu nebo nabídkou rozšiřujících kurzů.

Neméně důležitou složkou je v klinických školách její vedení. **Management školy** musí cíleně klást důraz na nutnost spolupráce v rámci celého učitelského sboru, který je složen z odborně kvalifikovaných učitelů. Tito pedagogové jsou zároveň lidmi s vysokými osobnostními kvalitami. Učitelé by měli hospitovat navzájem ve svých hodinách, společně odučené hodiny reflektovat a zamýšlet se nad nejrůznějšími možnostmi profesního růstu. Vedení školy by mělo pracovat na tom, aby se učitelé vzájemně podporovali a cítili spoluzodpovědnost za chod celé školy. Škola jim také dává možnost absolvování vzdělávacích seminářů, motivuje je a napomáhá jim k odbornému růstu a k vybudování příjemné a tvůrčí atmosféry ve sboru. Týmová spolupráce učitelů by měla být velmi intenzivní v paralelních třídách, avšak zapomínat by se nemělo ani na vzájemné sdílení a obohacování se napříč 1. i 2. stupněm. (SPILKOVÁ, TOMKOVÁ, MAZÁČOVÁ, KARGEROVÁ, 2015)

Ve světě již známý model klinické školy se v našich podmínkách prozatím moc neujal. Pro zavedení klinických škol je nejprve potřeba vytvořit vhodné organizační, personální, legislativní, finanční a časové podmínky. Avšak v historii českého školství si můžeme všimnout pokusů o propojení pedagogických fakult a školou. Jako příklad této snahy stojí za zmínku výzkumná třída pedagogického semináře Filosofické fakulty MU v Brně. Pod vedením prof. Chlupa vzniká laboratorní třída, jež je laboratoří pro pedagogický a psychologický výzkum dětí a současně se zde studenti učitelství zdokonalují ve svých profesních dovednostech. „Výzkumná třída stává se postupně jakousi klinikou pedagogickou pro posluchače naší fakulty.“(UHER, 1971)

Projekty katedry primární pedagogiky, které se snažily pomocí výzkumu ověřit modely klinického pojetí praxe, dokázaly pozitivní vliv na rozvoj profesních kvalit studentů. Spolupráce mezi školami a fakultou s sebou nesla nutnost velmi úzké spolupráce, která byla jistě pro obě strany přínosem, ale také zde vyvstaly na povrch limity, na které by bylo třeba při celostátním měřítku myslet. Ukázalo se, že by bylo potřeba vytvořit komplex legislativních, finančních, organizačních a personálních podmínek, které jsou nezbytné pro úspěšnou realizaci celého projektu. (SPILKOVÁ, TOMKOVÁ, MAZÁČOVÁ, KARGEROVÁ, 2015)

Shrnutí teoretické části

Z teoretické části je zřejmé, že problematika vzdělávání budoucích učitelů je stále aktuální a doposud neuzavřená kapitola. Vysokoškolští pedagogové se snaží zajistit budoucím učitelům co nejlepší vstup do jejich budoucí profese. Na půdě fakult je vybavují teoretickými poznatky, které poté společně konfrontují v jednotlivých fakultních školách s běžnou realitou.

Ze strany Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze je zřejmá osobní iniciativa pedagogů, aby příprava studentů probíhala na kvalitních školách. Proto byla vytvořena síť fakultních škol s přesně danými kritérii, které musí každá škola splnit, aby mohla být přijata do tohoto systému. Jednotlivá kritéria byla stanovena pracovníky fakulty a měla by zaručovat, že studenti budou docházet do nejkvalitnějších škol a spolupracovat s profesionály ve svém oboru.

Praktická část

Studenti pedagogické fakulty oboru Učitelství pro 1. stupeň již od prvního ročníku studia přicházejí do kontaktu se školní realitou. V rámci úvodního pedagogického kurzu s praxí, který je zařazen v prvních týdnech vysokoškolského studia budoucích učitelů, dochází z pohledu studentů k první k úzké spolupráci mezi fakultou a základní školou. Studenti docházejí pět dní do vybrané fakultní školy, kde společně s fakultním učitelem a vysokoškolským pedagogem pozorují, prožívají, popisují a snaží se pochopit komplexnost jejich budoucího povolání.

Po celou dobu studia je kladen důraz na celkovou provázanost a návaznost jednotlivých praxí. Jednotlivé fakulty jsou s tímto srozuměny, což může dokazovat zavedený systém na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně v oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Vychází z modelu praktické přípravy z předem stanovených pravidel (Havel 2003): „ Z hlediska ovlivňování osobnostního a sociálního rozvoje budoucích učitelů je vhodné, aby praktická příprava byla zastoupena v každém semestru. Všechny fáze praktické přípravy musí být fakultou adekvátně reflektovány, aby bylo zajištěno tolik žádané propojení teorie s praxí. Reflexe praxe musí obnášet širokou spolupráci pedagogů, psychologů, didaktiků a učitelů z praxe průběžně je také nutné zvyšovat kvalifikovanost a tím i zodpovědnost fakultních cvičných učitelů za průběh a výstupy předmětů pedagogické praxe.“ (SPILKOVÁ, HEJLOVÁ, 2010, s. 122)

„Koncept primárního vzdělávání s důrazem na osobnostně rozvíjející dimenzi implikuje nové pojetí učitelství tohoto věkového stupně, změnu rolí a klíčových kompetencí učitele. (SPILKOVÁ, 1997). Základním východiskem se stává pojetí tzv. široké, otevřené profesionality, v němž jde zejména o rozšíření působnosti učitele – s důrazem na socializační procesy, všeobecné ovlivňování žákova vývoje a celkovou kultivaci osobnosti výrazně roste šíře záběru jeho působení a zodpovědnosti za dítě.“ (SPILKOVÁ, 2004, s. 111) Aby se mohl student hodnotně připravovat na své učitelské povolání, je nutné, aby mu byla dána dostatečná a kvalitní teoretická příprava zaštítěná fakultou. Tyto získané vědomosti by pozbyly na významu, kdyby nebyly převedeny do praktických zkušeností a dovedností na konkrétní škole s konkrétními žáky.

Pro tyto účely byl vytvořen **systém fakultních základních škol**. Na těchto školách si studenti primární pedagogiky mohou v průběhu let studia ověřovat svou učitelskou způsobilost, propojovat teorii s praxí a společně se zkušenými fakultními učiteli účinně reflektovat své pedagogické pokusy.

Škola, která je přijata mezi fakultní školy, musí splňovat jistá **kritéria**, která jsou stanovená pedagogickou fakultou. Tato kritéria by měla zaručovat, že studenti budou vykonávat své pedagogické praxe v kvalitním prostředí a budou v interakci s kvalitními osobnostmi.

Jaká kritéria pro zařazení školy mezi školy fakultní, jsou stěžejní pro ředitele fakultních škol a samotné studenty? Právě na tuto otázku se budu snažit nalézt odpověď v praktické části své práce. Zkusím pomocí různých metod nalézt znaky dobré fakultní školy z pohledu ředitelů fakultních základních škol a studentů pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Bude mě také zajímat, zda jsou názory a postoje dotazovaných totožné či rozdílné. Praktickou část obohatím o popis příkladu dobré praxe. Zaměřím se na kritéria kvalitní fakultní školy, jež si škola sama stanovila. Na základě takto získaných informací sestavím **kritéria dobré fakultní školy**.

Cíle, metody a organizace výzkumu

Prvním cílem mé diplomové práce je **sestavení znaků kvalitní fakultní základní školy**. Jedná se o školy, kterým byl Pedagogickou fakultou v Praze udělen souhlas s používáním přídomku „fakultní škola“. Mým **základním souborem** jsou tedy fakultní základní školy Pedagogické fakulty v Praze. Svá zjištění tedy nemohu přenášet na jiné základní soubory, například na fakultní školy Pedagogické fakulty v Brně nebo Českých Budějovicích, protože lze předpokládat, že by se výsledky mohly lišit.

Pro svůj výzkum jsme zvolila **záměrný výběr**. „Záměrný výběr se uskutečňuje na základě relevantních znaků, tj. těch znaků základního souboru, které jsou důležité pro dané zkoumání.“ (GAVORA, 2010, s. 79) Obrátila jsem se tedy na ředitele základních škol, které se vyznačují znakem, který byl pro mé zkoumání klíčový, s žádostí o spolupráci. Jedná se o ředitele všech fakultních základních škol Pedagogické fakulty v Praze. Jejich kompletní seznam jsem nalezla na webových stránkách Pedagogické fakulty. Soupis čítá přesně padesát základních fakultních škol. Při hledání znaků kvalitní základní školy považuji jako důležitý názor studentů oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ, jež na daných školách praxi vykonávají, a tudíž mohou autenticky sdílet své poznatky z pedagogického terénu. „Nedostatkem záměrného souboru je, že jeho zvětšováním nezlepšují jeho vlastnosti. Odhad je totiž stále stejný nezávisle na počtu subjektů.“(MARŠÁLOVÁ, MIKŠÍK, 1990, s. 119)

Seznam všech fakultních základních škol Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy je uveden v příloze č. 1.

Dotazník

„Jak už název nasvědčuje, slovo dotazník se spojuje s dotazováním, s otázkami. Je to způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů.“ (GAVORA, 2010, s. 121)

Podle Gavory (2010) se osoba, jež dotazník vyplňuje, nazývá respondent. Jednotlivé prvky dotazníku se nazývají otázky. Otázka se však někdy označuje jako položka. Název

položka používáme, pokud výrok nemá tázací, ale oznamovací formu. Zadávání dotazníku se nazývá administrace. Mými **respondenty** byli ředitelé a ředitelky fakultních základních škol Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a studenti a studentky oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Cílem dotazníku bylo zjistit, jaká kritéria by měla splňovat dobrá fakultní škola dle ředitelů škol a studentů učitelství. Bylo pro mě zajímavé názory jednotlivých subjektů mezi sebou porovnat a zjistit, zda se jejich názory shodují, či významně odlišují.

V dotaznících určených pro studenty jsem mimo otevřených otázek použila Likertovu škálu. „Likertovy škály se používají na měření postojů a názorů lidí. Poměrně lehce se konstruují a lehce se vyhodnocují. Skládají se z výroku a stupnice, která je konstantní. Na stupnici člověk vyjádří míru svého souhlasu, respektive nesouhlasu s výrokem. Při volbě výroku by se měl výzkumník vyhnout negativním formulacím. Obvykle je možné výrok upravit tak, že neobsahuje zápor, a přece se blíží k opaku.“ (GAVORA, 2010, s. 110)

Dotazníky pro ředitele škol jsem koncipovala jako soubor otevřených a polouzavřených otázek. Za výhody otevřených otázek považuje Gavora (2010) to, že neomezují respondenta. Nevnucují mu volbu. Proto jsou obyčejně zdrojem nových anebo neznámých údajů, informací, které by výzkumník nemohl získat pomocí uzavřených otázek. Avšak velkou nevýhodou otevřených otázek je, že se jejich odpovědi obtížněji zpracovávají. Široký sortiment získaných odpovědí musí výzkumník dodatečně kategorizovat a až potom vyhodnocovat. Rozdíl mezi otevřenými a polouzavřenými otázkami v tom, že polouzavřené otázky nabízejí nejprve odpověď a poté ještě žádají vysvětlení nebo objasnění v podobě otevřené otázky.

Jelikož jsem v dotaznících respondentovi nepokládala téměř žádné otázky demografického zaměření, ale spíše jsem se zaměřila na otázky týkající se názorů, postojů a motivů, mají tyto odpovědi nižší validitu. Někteří dotazovaní se velmi přesně a pravdivě snaží odpovědět na každou z otázek, jiní přistupují k odpovědím volněji. Odpovědi jsou stručné a mnohdy velmi obecné. Abych dala respondentovi co největší pocit bezpečí pro pravdivé o nezkreslené odpovědi, dotazník byl zcela anonymní.

Samotnou délkou dotazníku jsem se snažila najít kompromis mezi tím, co chci jako výzkumník zjistit a zájmem a schopnostmi respondentů. Koncipovala jsem počet otázek tak, aby časová náročnost dotazníků jak pro studenty, tak pro ředitele, nepřekročila 20 minut. Ve svém průvodním dopise jsem se snažila respondentům vysvětlit přínos jejich odpovědí pro pedagogický výzkum a připojila jsem prosbu o vyplnění.

„Rozšíření počítačů a přístup na internet otevírá nové možnosti i při dotazníkovém výzkumu. Počítače dnes už mají všechny školy, většina institucí a mnohé domácnosti. To ulehčuje dostupnost respondentů. Výhody elektronického dotazníku jsou však i v dalších aspektech. Takovýto dotazník je lacinější než dotazník rozdávaný v papírové podobě a o mnoho lacinější než dotazník rozesílaný poštou. Respondenti nemusí chodit s vyplněným dotazníkem na poštu, ale vyplňují ho na obrazovce a potom ho odešlou zadavateli. Vyšší ekonomičnost a dostupnost dovoluje pracovat s většími vzorky respondentů, než je tomu při papírovém administrování dotazníků.“ (GAVORA, 2010, s. 133) Další z výhod je, že se odpovědi dostanou výzkumníkovi do rukou rychleji, než by tomu bylo při dotazníku rozesílaném poštou. Podle Sheehanové (2001) přijde většina odpovědí elektronickou cestou již během tří dnů. Dalo by se předpokládat, že elektronické dotazníky budou mít díky své pohodlnosti při vyplnění a následném odeslání zpět výzkumníkovi vyšší návratnost. Není tomu tak. Studie Sheehanové (2001) dokázala, že nelze říci, zda je vyšší návratnost u elektronického nebo papírového dotazníku.

Žádost o spolupráci v podobě vyplnění dotazníku jsem odeslala všem ředitelům fakultních základních škol Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Návratnost dotazníků činila 44%. S žádostí vyplnění dotazníku pro studenty jsem oslovila studenty pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Záměrně jsem volila studenty posledního ročníku, protože právě ti mají s praxemi největší zkušenosti. Celkově se výzkumu zúčastnilo 28 studentů.

Pro svůj výzkum jsem zvolila tzv. **e-mailový dotazník**. Zaslala jsem respondentům e-mailovou zprávu, ve které jsem je průvodním dopisem žádala o spolupráci a následně jsem ke zprávě připojila přílohu ve formě dotazníku. U takového způsobu rozesílání dotazníku bývá potíž s vyhledáním emailových adres respondentů.

Mým druhým cílem je ukázat znaky fakultní školy, na vybraném případu školy, který reprezentuje příklad dobré praxe. K dosažení tohoto cíle jsem prostudovala odbornou literaturu, načetla jsem si informace z webových stránek školy[15] a z BULETTINU Základní školy Kunratice. Dále jsem použila metodu interview s vedením školy. Výzkumnou metodu v podobě interview neboli rozhovoru jsem zvolila z toho důvodu, že jím lze zachytit nejen fakta, ale také hlouběji proniknout do motivu a pocitů dotazovaného.

Výběr školy, na které bych chtěla ukázat příklad dobré praxe, nebyl jednoduchý. Po celých pět let studia jsem měla možnost navštěvovat fakultní školy, jež jsou dle mého názoru nadmíru kvalitními institucemi. Díky pomyšlené práci vedoucích praxí v podobě mých vysokoškolských pedagogů jsem nahlédla do mnohých škol, které by si zasloužily, abych je zde, ve své práci blíže popsala a ohodnotila slovním spojením „kvalitní fakultní škola“.

Ze všech škol, ve kterých jsem měla možnost zkusit si své pedagogické pokusy, nebo se jen nechat inspirovat v podobě náslechů zkušenějšími učiteli, jsem si vybrala Základní školu Kunratice. S touto školou jsem se poprvé seznámila v rámci předmětu Učitelské praktikum I. Pamatuji si, že jsme nejprve měli náslech ve třídě a poté k nám promluvila paní zástupkyně. Vyhradila si na nás celou jednu vyučovací hodinu, během které nám poskytla informace o škole a seznámila nás s tím, kam si přejí, aby škola směřovala, jaké jsou její cíle a ideje. Když jsem se rozhodovala, na jakou školu bych chtěla docházet během souvislé pedagogické praxe, rozhodla jsem se právě pro tuto školu. Ihned po prvním dni stráveným na její půdě jsem věděla, že moje volba byla správná.

Rozhovor neboli interview může být strukturované, nestrukturované nebo polostrukturované. Poslední zmíněný druh dává možnost úplné volnosti odpovědí. Výzkumník si určí obsah svého dotazování a základní otázky. Další otázky vznikají až v průběhu rozhovoru, podle toho jak se celý rozhovor vyvíjí. (GAVORA, 2010) Pro své interview jsem zvolila polostrukturovaný druh.

Pokud se výzkumník rozhodne pro interview, měl by dbát na to, aby vybral vhodné prostředí, které bude příjemné a bezpečné jak jemu samotnému, tak také dotazovanému. Prostředí by mělo být tiché, klidné a podle možnosti izolované od jiného dění. (GAVORA,

[15] http://www.zskunratice.cz/

2010) Jelikož bylo mým respondentem vedení školy, interview se uskutečnilo v místnosti určené pro podobné příležitosti, kde jsme měli jistotu, že nebudeme nikým rušeni.

Odpovědi respondenta jsem zapisovala průběžně během celého rozhovoru. Dalšími možnostmi, kterými lze zaznamenat odpovědi je podle Gavory (2010) zapisování odpovědí až po jejich doznění. Při tomto způsobu vzniká mezi jednotlivými odpověďmi prodleva, jež může respondenta vyvést z rytmu. Odpovědi také může během rozhovoru zaznamenávat pomocník výzkumníka nebo lze produkty interview zaznamenat na diktafon či digitální záznamník. Tento způsob dokumentace je možno provádět pouze za souhlasu dotazovaného. Riziko použití diktafonu je také v tom, že může ovlivnit atmosféru rozhovoru a tím i získané údaje.

Výsledky výzkumu

Dotazník a Likertova škála pro studenty Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

A zcela souhlasím	B souhlasím	C nemám vyhraněný názor	D nesouhlasím	E zcela nesouhlasím

	A	B	C	D	E
Velikost školy	0%	29%	13%	29%	29%
Dostupnost školy	34%	66%	0%	0%	0%
Školní vzdělávací program	24%	38%	38%	0%	0%
Materiální zázemí školy	0%	29%	29%	13%	29%
Prestiž školy	0%	29%	13%	58%	0%
Klima školy	58%	29%	13%	0%	0%
Osobnost mentora	71%	29%	0%	0%	0%

Mým cílem bylo zjistit, co je pro studenty Učitelství pro 1. stupeň rozhodující při výběru školy, kde budou vykonávat svou pedagogickou praxi. Pro získání těchto informací jsem zvolila metodu škálování. Studenti si přečetli výrok a poté na konstantní stupnici vyjádřili míru svého souhlasu/nesouhlasu. Abych zabránila vynucenému hodnocení v těch případech, kdy student nemá přesně vymezené stanovisko k danému jevu, poskytla jsem mu možnost označit položku „nemám vyhraněný názor“. (viz. příloha č. 2)

Z výsledků vyplývá, že studenti jednoznačně považují **osobnost mentora** za klíčovou při volbě fakultní školy, v níž budou vykonávat svou praxi. Bohužel ve většině případů nemá student možnost poznat mentora a teprve poté se k němu „přihlásit“. Dotazovaní se ale shodují na tom, že osobnost mentora je pro ně velmi důležitá.

V další otázce se měli zamyslet nad tím, jaké schopnosti, dovednosti a postoje by měl mentor mít, aby ho považovali za **dobrého fakultního učitele**. Studenti nejčastěji uváděli, že by si přáli, aby mezi sebou měli s fakultním učitelem partnerský vztah založený na vzájemné důvěře. Dále studenti oceňují, pokud mentor dokáže kvalitně reflektovat jejich výuku. Dávat jim zpětnou vazbu, která je zároveň motivační. Často se v odpovědích objevovalo slovo „nápomocný“. Mentor by měl studentům dát pocit, že se na něj s čímkoliv mohou obrátit. V odpovědích se také často uvádělo, že si studenti přejí, aby jim fakultní učitel poskytoval rady. Nejvíce by je ocenili v oblasti komunikace s rodiči a klasifikace. Někteří z dotazovaných uvádějí, že je pro ně důležité, aby měl učitel smysl pro humor, byl pozitivní a dokázal vytvořit ve třídě přátelské a bezpečné klima. Také se často objevoval názor, že by se měl mentor orientovat v nových přístupech ve vzdělání, měl by být kreativní a ochotný zkoušet nové věci.

Dovoluji si uvést odpověď jedné studentky oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ: „*Mělo by se jednat o učitele profesionála, který toho o své práci hodně ví, rozumí tomu, proč co dělá a za jakým účelem. Mělo by se jednat o učitele, který je všeobecně považován za dobrého a laskavého učitele. Měl by reflektovat výuku a dávat studentům konkrétní a povzbudivě laděnou zpětnou vazbu. Neměl by studentům udělovat je rady, případně vnucovat své představy o kvalitní výuce, ale spíše by měl studentům pomáhat, aby sami objevili a pojmenovali konkrétní jevy, které byly pro úspěšnost výuky stěžejní (např. pomocí kladení dobrých otázek – V čem myslíte, že děti měly při vaší hodině největší potíže? Co považujete za nejzdařilejší okamžiky v hodině? apod.) Určitě je vhodné, pokud má fakultní učitel milý a*

přátelský projev, jedná se studenty empaticky a snaží se, aby se studenti na praxi cítili dobře, bezpečně a celkově pohodově. Myslím, že není ani moc podstatné, kolik let praxe má za sebou, klidně by se mohlo jednat o učitele, který učí teprve druhým, třetím rokem, pokud má výše zmiňované schopnosti, dovednosti a postoje.“

Jako další, pro studenty významný aspekt při výběru fakultní školy, je její **klima**. Studenti by rádi přicházeli do škol, ve kterých by se cítili příjemně a stali se jejich součástí. Pro studenta je jistě motivační, pokud se škola, potažmo fakultní učitel a ostatní kolegové s pedagogického sboru, snaží o jeho začlenění do kolektivu a dění ve škole.

Zaujalo mě, když při vyhodnocení Likertovy škály vyšlo najevo, že studenti dávají velký význam tomu, kde se fakultní škola nachází. Rádi by navštěvovali školu, která je pro ně **dostupná**. Při osobním dotazování studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ mi byl tento postoj upřesněn. Dotazovaní se nezávisle na sobě shodli v tom, že špatná dostupnost v rámci Učitelského praktika I., kdy každý týden navštěvovali jinou školu a často to byly školy s horší dostupností, jim nevadila. Jelikož šlo pouze o náslechy a jeden den v týdnu, nedělalo jim problémy si za „zajímavou fakultní školou dojet“. Pokud se však jedná o souvislé praxe, na nichž je potřeba, aby byl studen ve škole nejpozději do půl osmé ráno a často z ní odcházel kolem třetí hodiny odpoledne, byli by studenti raději, kdyby byla škola co nejblíže jejich místu bydliště. Argumentovali tím, že jim zabere mnoho času tvorba příprav na další den a mnohdy i hodina a půl strávená v městské hromadné dopravě jim poté „chybí“.

Zajímavé zjištění pro mě bylo, že studenti povětšinou souhlasí s tím, že pokud mají možnost vybrat si školu, do které budou docházet na praxi, je dobré, pokud se ztotožňují s jejím **školním programem**. Myslím, že uvědomělost a informovanost studentů o různých typech programů je velmi důležitá pro to, aby mohl student kvalitně odvádět svou práci. Student by být dopředu obeznámen se školním vzdělávacím programem, aby si mohl vybrat školu, které mu bude svými ideály a cíli nejbližší.

Naopak **prestiž** školy studenti z 58% neuvádějí jako důvod pro to, aby si danou školu vybrali a docházeli do ní na svou praxi.

Druhá otázka v dotazníku pro studenty směřovala k tomu, jak si představují **kvalitní výuku**. Kvalita výuky je jedno z kritérií pro přijetí školy mezi elitní fakultní školy. Chtěla jsem

se tedy dozvědět, jak by popsali výuku, aby ji považovali za kvalitní. Téměř v každé odpovědi se objevilo, že studenti považují za důležité, aby měla hodina jasný a smysluplný cíl. Metody a formy práce by měli být voleny tak, aby dosahovali k naplnění cílů. Učitel by měl klást důraz na to, aby během hodin zapojil všechny žáky. Snaží se individualizovat a přistupovat ke každému žákovi jednotlivě. Nabízí pomoc slabším žáků, a podporuje a rozvíjí žáky nadané. Učitel dbá na to, aby všichni žáci zažívali úspěch. Dokáže pracovat s chybou, jako s prostředkem pro další rozvoj. Umí ve třídě vytvořit tvůrčí a bezpečné klima. Někteří studenti se nad otázkou zamýšleli z toho pohledu, co by pro ně osobně bylo při výuce na fakultní škole přínosem. Uvádím část odpovědi jedné studentky: *„… teorie propojena s praxí, ve které mě učitel upozorní na probranou teoretickou látku v praxi…“*

V další otázce jsem se zajímala o to, zda si studenti myslí, že by měla fakultní škola splňovat předem dané **složení dětí**. Chtěla jsem se dozvědět, zda by měla být škola s výběrovými dětmi nebo inkluzivní, ve které bude podobné složení dětí jako ve většině škol v České republice. Odpovědi na tuto otázku byly jednotné. Všichni z dotazovaných uvádějí, že si přejí navštěvovat takovou fakultní školu, ve které jsou zastoupeny děti nadané, průměrné a se speciálními poruchami učení. Fakultní škola by měla odpovídat realitě „nefakultních“ základních škol.

Na závěr se studenti zamýšleli nad tím, jaká kritéria by měla splňovat **dobrá fakultní škola**. Ve většině odpovědí byl kladen důraz na kvalitu pedagogů, ke kterým studenti docházejí. Přejí si pracovat s pedagogy, kteří dokáží vytvořit příjemné třídní klima, jsou studentům otevřeni a vedou kvalitní výuku. Dalším významným kritériem je samotná aktivita školy. Měla by se zajímat o současné trendy, zkoušet nové věci a neustále se zkvalitňovat. Měla by být nakloněna inovativním způsobům práce s dětmi a podporovat studenty v jejich nápadech. Za kvalitní fakultní školu považují studenti tu školu, která má smysluplně vypracovaný školní vzdělávací program, jež je k dispozici k nahlédnutí na webových stránkách školy. Jsou v něm uplatňovány mezipředmětové vztahy a realizována průřezová témata. Školní vzdělávací plán také myslí na své pedagogy a napomáhá jim v profesním růstu. Tento bod byl také často studenty zmiňován: *„…Učitelé se pravidelně vzdělávají v nových přístupech a metodách, používají je…“*

Dotazníky pro ředitele fakultních základních škol

Dotazník pro ředitele škol jsem koncipovala do 12 otázek. Jelikož jsem chtěla respondentovi poskytnout co největší volnost jeho odpovědí, volila jsem povětšinou otevřené otázky. (viz. příloha č. 3)

„Na otevřené otázky se však odpovídá obtížněji než na uzavřené. Respondent musí hledat vhodnou odpověď, srozumitelně ji naformulovat a posléze i napsat. Při uzavřených otázkách respondent obyčejně pracuje rychleji. Odpovědi nemusí formulovat, ale jen vybírat a místo psaní používá jen podtrhávání, zakroužkování nebo podobné označení. Některé z otázek jsem položila jako polouzavřené. Polouzavřené otázky nabízejí nejprve alternativní odpověď a potom ještě žádají vysvětlení anebo objasnění v podobě otevřené otázky. Uzavřená otázka se v druhé části otevře.“ (GAVORA, Brno, 201, s. 126)

Na začátku dotazníku jsem se ředitelů fakultních základních škol Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy dotazovala na faktografické údaje. Poté jsem se přes polouzavřené otázky dostala k zjišťování jejich názorů a postojů.

Z výsledků dotazníku je patrné, že všechny školy, bez ohledu na velikost, počet žáků nebo s nejrůznějším vzdělávacím programem, mají možnost se stát fakultní základní školou. Mezi těmito vybranými školami nalezneme velké školy čítající kolem tisíce žáků, ale také školy rodinného typu s počtem necelých sto žáků.

Jedna z podmínek pro získání přídomku fakultní škola jsou dobré (minimálně dvouleté) zkušenosti se **spoluprací s Pedagogickou fakultou** Univerzity Karlovy v Praze. Po vyhodnocení otázek týkající se let spolupráce a doby, kdy mohou ve svém názvu užívat přídomek „fakultní“ základní škola, vyšlo najevo, že toto kritérium není v některých případech splněno. Někteří ředitelé uvádí v obou případech stejný počet let. Myslím si, že shoda těchto odpovědí může pramenit z nepřesných údajů od ředitelů škol. Zřejmě vzali v potaz pouze údaj, od kdy jsou fakultní školou.

Fakultní škola by měla studentům učitelství poskytnout co nejlepší **podmínky** pro jejich osobní a profesí růst. Proto mě zajímalo, co mohou tyto školy nabídnout studentům nad rámec běžných základních škol. Jedna z nejčastějších odpovědí byla, že studenti mohou

očekávat dobré a přátelské klima. Respondenti se téměř ve všech případech shodují, že studentům je poskytována kvalitní, odborná a účelná interakce mezi ním a fakultním učitelem. Některé ze škol navíc dávají studentům možnost vyzkoušet si práci s netradičními pomůckami, například Montessori pomůcky nebo pohled na zajímavé a inovativní vyučování matematiky a cizích jazyků. Mezi odpověďmi se také několikrát objevilo, že škola nabízí studentům možnost užší spolupráce. Studenti mohou ve škole na částečný úvazek pracovat jako asistenti učitele či žáka. Nyní uvádím jednu z odpovědí z dotazníku v přesné citaci na otázku: „*Co můžete studentům učitelství, kteří k Vám nastoupí na praxi, nabídnout nad rámec běžné základní školy? Velmi příjemné prostředí, zapálení učitelé, kteří sdílejí své zkušenosti, možnost vidět nejen výuku, ale i provoz školy, seznámit se s pedagogickou dokumentací, a seznámit se se školními projekty.“*

Materiální zázemí je pro fakultní školu důležité, avšak ne zcela prioritní. Respondenti se shodují v tom, že studentům mohou poskytnout zázemí odpovídající běžné základní škole. Studenti ve většině případů dostávají k dispozici učebnice, pracovní listy, metodiky a tematické plány. V mnoha případech také mohou využívat interaktivní tabule či vizualizéry. Ředitelé často uvádějí, že i přesto, že jsou fakultními školami, mohou studentům nabídnout standartní vybavení, které je běžné ve většině základních škol.

„ V první řadě musí být sám prvotřídní učitel, který svoji práci dělá s láskou a zapálením, musí být ochotný se studentovi na praxi věnovat, investovat do něj čas, skutečně s ním rozebírat hodiny, pustit ho na náslechy, ale také poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu k jeho hodinám; nejde o strukturou vyšperkované hodiny, ale o interakci ve třídě, kázeň, praktické tipy, posluchače zasvětit do dalších dovedností do vedení pedagogické dokumentace, atd.“ Takovéto zasvěcené odpovědi týkající se **kompetencí a dovedností dobrého fakultního učitele** se objevovaly v 70% všech odpovědí. Ředitelé jsou si vědomi, které z kompetencí a dovedností jsou pro kvalitní vedení pedagogické praxe nejdůležitější. Ředitelé popisují fakultního učitele jako silnou osobnost se schopností předat to nejlepší budoucím učitelům. S velmi dobře rozvinutými komunikačními, mentorskými a analytickými schopnostmi. Fakultní učitel by z jejich pohledu měl být empatický vůči studentům a vycházet vstříc jejich potřebám. Jeden z respondentů na tuto otázku odpověděl jednoduchou větou: *„ Stačí, když je dobrým učitelem.“* Je tomu ale skutečně tak?

Mentoři by měli být na fakultních školách podporováni. Například zkrácením úvazku, finanční odměnou nebo zavedení více volných hodin, při nichž by se mohli věnovat reflexím studentů učitelství. Zajímalo mě tedy, zda ředitelé své fakultní učitele nějakým způsobem ohodnocují nebo jim poskytují **zvláštní podmínky**, které by jim pomohli k plnohodnotnému plnění svých mentorských povinností. Výsledky ukazují, že v praxi je situace taková, že přibližně polovina dotázaných neposkytuje žádné zvláštní podmínky či odměny. Pokud ředitelé odpověděli, že jejich škola nabízí ohodnocení fakultních učitelů, tak bylo vždy formou finančního zvýhodnění.

Dále jsem zjišťovala, zda fakultní učitelé procházejí při výkonu svého povolání nějakým **speciálním školením** v oblasti mentoringu. Přibližně 60% procent odpovědí bylo záporných a přibližně v 40% procentech bylo uvedeno, že se zúčastňují metodických seminářů pro mentory nebo jiných seminářů zaměřených na zkvalitnění komunikačních a organizačních dovedností.

Co se týká **užší spolupráce** mezi pedagogickou fakultou a mentory, většina ředitelů se shoduje na tom, že jim vyhovuje situace tak, jak je nyní nastavená a nemají pocit, že by bylo potřeba cokoliv měnit.

Respondenti se shodují na tom, že **složení žáků** by mělo obsahovat široké spektrum všech skupin. Jak nadané děti, tak děti se specifickými poruchami učení. Fakultní školy nevybírají do svých tříd jen talentované děti, ale snaží se, aby bylo jejich složení takové, jako je tomu v „běžných základních školách“. V mnoha odpovědích se ředitelé zmiňují své obavy se zavedením nové vyhlášky o zvedení inkluzivního vzdělávání. *„Základní vzdělání je ze zákona dostupné pro každého, proto by mělo být zaměřeno na všechny děti. To však neznamená, že souhlasím s plošnou inkluzí, kvalitní speciální školy by měli zůstat zachovány.“*

Na otázku týkající se toho, jaká kritéria by měla splňovat **dobrá fakultní škola**, se respondenti v mnohém shodovali. Jinými slovy vyjadřovali tu samou ideu. Dovolte mi tedy, abych citovala ty odpovědi, které tuto problematiku dle mého názoru nejvýstižněji popsaly. *„Měla by to být škola s kvalitním a zkušeným pedagogickým sborem, který je otevřený a ochotný sdílet. Ve škole by měla být dobrá atmosféra. Nezáleží „na kvalitě“ žáků, záleží na prostředí a ochotě školy obětovat čas a pohodlí.“ „Asi každá škola by měla mít nastavena pravidla kázeňská, dát dětem mantinely. Zároveň by mělo být dobré klima školy. V první řadě*

však má poskytovat kvalitní vzdělání s přihlédnutím k osobnostním odlišnostem žáků.“ Problému týkajícího se značného odlivu začínajících učitelů do jiných oborů, vystudování pedagogických fakult jen pro získání titulu, se dotkl jeden z respondentů, jehož odpověď nyní uvádím: *„ Ochota vyjít odborně vstříc budoucím učitelům, snaha předat zkušenosti, pestré věkové složení pedagogického sboru. Na druhé straně školy chápou svoji důležitost ve vzdělávacím systému pedagogických fakult, ale mnohdy fakultní učitelé věnují nemálo úsilí na studenty, kteří ani nemají zájem do školství nastoupit a chtějí pouze získat diplom z vysoké školy a na pedagogických fakultách mít praxi na škole je nutná součást studia.“* K tomuto problému se vyjadřuje František Tomášek, ředitel jedné z fakultních škol pedagogické fakulty. „Vlastnímu studiu by ale předcházela roční praxe ve škole, která by byla podmínkou pro přijímací řízení na vysokou školu. Uchazeč o studium by strávil školní rok jako asistent učitele nebo pomocný učitel. Aby na vlastní kůži poznal, co každodenní kantořina obnáší. Na fakultě by mohl současně navštěvovat například základní kurzy pedagogiky a psychologie. Po roce by dostal od ředitele dobrozdání, kde by bylo jeho působení na škole ohodnoceno. Podobné hodnocení by mohl dostat i od fakulty, kde absolvoval kurzy. Pokud by uchazeč usoudil, že i nadále chce být učitelem, vstoupil by do přijímacího řízení. Už by ale nebylo o diktátu z češtiny nebo o zkoušce z matematiky. Ale: ukaž, zorganizuj, popiš, vysvětli… Záměrem bylo, aby se minimalizoval počet učitelů, kteří vystudovali fakultu jenom proto, že se jinam nedostali.“ (TOMÁŠEK, 2013)

Porovnání a interpretace výzkumu - znaky kvalitní fakultní základní školy

Při **porovnání odpovědí** od studentů Pedagogické fakulty a ředitelů fakultních základních škol vyšlo najevo, že ani jeden ze subjektů nepovažuje velikost školy ani dobu spolupráce za faktor, který by měl ovlivnit, zda je daná fakultní škola kvalitní či ne.

Obě strany se shodují v otázce, týkající se složení dětí. Jsou si vědomy toho, že fakultní škola by měla složením svých žáků odpovídat **celostátnímu standartu**. Fakultní školy by tedy neměly být prvoplánově školami výběrovými.

Respondenti z obou dotazovaných skupin vidí nezastupitelnou roli **mentora** ve vzdělávání budoucích učitelů. Podle jejich názoru by měl být mentor vstřícný vůči studentům. Studenti oproti ředitelům uvádějí, že je pro ně velmi přínosné, aby jim mentor uměl poskytnout kvalitní zpětnou vazbu. V drtivé většině odpovědí, které se mi dostaly od studentů, převládal názor, že kvalitní fakultní učitel musí být orientován v nových přístupech ve vzdělávání dětí, musí být aktivní ve využívání netradičních metod a forem práce a ochotný se neustále vzdělávat ve svém oboru. Je zajímavé, že pro ředitele základních fakultních škol, není tento aspekt až tak důležitý, což můžeme vyvozovat jednak z odpovědi na otázku, zda jsou jejich učitelé školeni v oblasti mentoringu, kdy větší polovina odpověděla, že nikoliv. Ani v otázce týkající se kompetencí dobrého fakultního učitele tento požadavek ani jednou nezazněl.

Nejvíce mě zajímalo, zda se protnou odpovědi týkající se pohledu na **kritéria dobré fakultní školy**. Musím říci, že zde byl výsledek zcela jednoznačný. Oba tábory dotázaných se k této otázce vyjadřovali erudovaně a z odpovědí bylo patrné, že jim tato problematika je blízká a jsou s ní široce obeznámeni. V neposlední řadě je třeba zmínit, že ředitelé fakultních základních škol jsou ve svém oboru špičkovými profesionály a o problematiku se zajímají.

Kritéria kvalitní fakultní školy dle studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ a ředitelů fakultních základních škol:

- Kvalitní pedagogický sbor (kvalitní vedení školy) – Kvalitní nestagnující učitelé, uvědomující si důležitost neustálého profesního i osobního růstu.
- Otevřenost školy vůči studentům i široké veřejnosti – Ochota předávat budoucím učitelům své zkušenosti a umožnit široké veřejnosti proniknout do života školy.
- Příjemné a tvůrčí klima – Klima založené na vzájemné důvěře, sounáležitosti a partnerství.
- Inovátorské pracoviště – Škola, která se neustále zkvalitňuje a zkouší nové věci.
- Materiální zázemí – Odpovídající zázemí, které umožní kvalitní výuku.
- Propojení školy s pedagogickou fakultou – Neustálá interakce a vzájemná smysluplná spolupráce.

S dat, která se mi podařilo nashromáždit, se fakultní škola jeví jako **moderní inovátorské pracoviště** se schopným managementem, který cílevědomě podporuje své pedagogy v dalším vzdělávání a zdokonalováním. Vedení školy si je vědomo nutnosti zpřístupnit školu široké veřejnosti. Pořádá akce, kterých se zúčastňují nejen žáci, ale mohou se do nich zapojit i rodiče či všichni statní. Škola o sobě dává vědět. Informuje o svých cílech, plánech a ideách na svých webových stránkách.

Fakultní škola má pro budoucí učitelé připravený a promyšlený **systém podpory**. Díky kvalitní práci mentorů je student motivován a zapojen do života školy. Mentor ho seznamuje nejen se samotnou výukou, ale také s dalšími náležitostmi souvisejícími s výkonem učitelského povolání, ale také tudent je díky kvalitní a smysluplné přípravě na pedagogické fakultě v nejednom případě přínosem pro učitele. Například dokáže nabídnout zajímavé aktivity, poskytnou zpětnou vazbu učitelům i škole, na které praktikují.

Základní škola Kunratice

Zřizovatel: Městská část Praha - Kunratice, K Libuši 7, 148 23 Praha 4

Základní škola Kunratice byla založena před 280 lety. Školní budova byla během let dostavována a rekonstruována. V září 2007 se škola rozrostla o nové pavilony a sportovní halu. V areálu školy je také výborné zázemí pro výuku přírodních věd, estetických předmětů a výpočetní techniky. Celý areál školy je bezbariérový.

Ve škole se neustále **zvyšuje počet žáků**. Z původních 15 tříd s 337 žáky ve školním roce 2006/2007 se rozrostla na současných 24 tříd s počtem 640 žáků. V současné době je ve škole 16 tříd na prvním stupni a 8 tříd na druhém stupni.

Škola se řídí zásadami programu SZU Praha „Škola podporující zdraví“. Filosofie programu považuje zdraví za podmínky umožňující udržitelnost hodnotného života. Koncepce je obsažena ve třech hlavních pilířích: otevřené partnerství, zdravé učení, pohoda prostředí.

Škola si vytvořila **školní vzdělávací program** „KUK“, podle kterého učí od 1. září 2007. Jeho klíčovými slovy jsou komunikace, učení a kooperace. V brožurce, jež je vydána k 80. výročí vzniku školy je školní vzdělávací program představován takto: „ Orientujeme se na každého žáka a jeho osobnostem respektujeme jeho osobní maximum, individuální potřeby a snažíme se, aby se každý žák mohl maximálně rozvíjet. Rozvíjíme žáky ve čtenářské, matematické, jazykové, ICT, badatelské a etické gramotnosti. To vše pro podporu žákova učení osobního růstu. Pečujeme o sociální vztahy mezi žáky, učiteli, rodiči. Klademe důraz na efektivní, profesionální a promyšlenou práci učitele, které využívá metod konstruktivistické pedagogiky. Školní práci plánujeme a směřujeme ji ke konkrétním cílům. Využíváme hodnocení žáka učitelem i jeho sebehodnocení.“ (BERAN, KOPÁČOVÁ, KRÁLOVÁ, 2015, s. 9)

Na fakultní základní škole Kunratice je vybudované **školní poradenské pracoviště**, jež poskytuje odpornou radu, konzultaci a pomoc dětem, rodičům i pedagogům.

Škola je zapojena do mnoha programů, například projekt EKOŠKOLA, ŠKOLA BEZ DROG, OPPA, POMÁHÁME ŠKOLÁM K ÚSPĚCHU a mezinárodní program GLOBE. V roce 2008 vznikla při škole rodičovská organizace s názvem PATRON. Cílem spolku je především

spolupráce se Základní školou Kunratice a její podpora zejména pro rozvoj podmínek pro úspěšnou výuku, zprostředkovat informace mezi školou rodiči, pořádání kulturních akcí a spoluvytváření volnočasových aktivit pro žáky.

Základní škola Kunratice je **fakultní školou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy** od školního roku 2010/2011. Od školního roku 2015/2016 se stala fakultní školou Přírodovědné fakulty. Dále spolupracuje s Divadelní akademií múzických umění, Katedrou výchovné dramatiky.

To, že „Kunraticím" záleží na vzdělávání budoucích a stávajících učitelů dokazuje i fakt, že je řešitelem rozvojových projektů vyhlašovaných MŠMT A MHMP zaměřených na **vzdělávání učitelů**.

Základní škola Kunratice byla na základě projektu *Koncepce a ověřování nového modelu klinické školy v procesu pregraduální přípravy studentů,* jež byl řešen v letech 2014 – 2015, vyzvána, aby se pokusila vybrat kritéria, která by měla splňovat dobrá škola. Ředitel Vít Beran a kolektiv popisují dobrou školu takto: „Dnes již víme, že základ pedagogických úspěchů učitelů vychází z jejich vedení, nikoliv z jejich řízení. Víme, že ve škole musí fungovat to, co ve škole nazýváme bezpečnou podporou. Cílem vedení lidí a bezpečné podpory je mít ve škole kvalitní pedagogy s vysokou mírou vnitřní motivace pro pedagogickou práci. Je významné podporovat lídry – výborné pedagogy, kteří jsou nejen skvělí učitelé dětí a lidské osobnosti, ale současně učitelé učitelů. U vedení školy je potřeba podporovat a rozvíjet jejich pedagogické lídrovství s tím, že jsou vybaveni dovedností v pravou chvíli předat toto lídrovství na další kolegy, pedagogy, učitele. Nejen vedení školy by mělo absolvovat výcvik koučování, mentoringu, poskytování zpětné vazby, typologie osobnosti… Cílem je také spolupráce učitelů, která má podpořit každého učitele v tom, aby zvládal rozvíjet osobní maximum každého žáka. Cílem je maximálně individualizovat vzdělávací proces s vědomím, že role učitele se postupně mění. Učitel musí být realizátorem ZMĚNY a na ZMĚNU musí být připraven." (SPILKOVÁ, TOMKOVÁ, MAZÁČOVÁ, KARGEROVÁ a kol., 2015, s. 165)

Kritéria dobré fakultní školy shrnuli do 11 bodů – vysoká očekávání ohledně kvality výuky, participativní rozhodování, vzájemné sdílení mezi pedagogy, podpora profesního rozvoje, podpora individuálním potřebám nejen v předmětech, podpora myšlení žáků, formativní (průběžné) hodnocení, vzájemné hodnocení výuky, reflektování a vyhodnocování

vlastní výuky, partnerská komunikace v denní praxi dospělých ve škole, každý žák zažívá úspěch. Pokud u jakékoliv školy nalezneme tyto znaky, lze podle vedení ze Základní školy Kunratice předpokládat, že máme co s dočinění s kvalitní a smysluplnou školou.

Nyní se zaměřím na jednotlivá kritéria. Budu vycházet z publikace Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů (SPILKOVÁ, TOMKOVÁ, MAZÁČOVÁ, KARGEROVÁ, 2015). Informace načerpané z této knihy doplním o informace, které jsem získala během interview s vedením školy a prostudováním dalších zdrojů. Informace získané z těchto zdrojů jsou v textu vyznačeny kurzívou.

Vysoká očekávání ohledně kvality výuky

Škola směřuje všechny své činnosti k **efektivnímu učení** žáků. Snaží se vytvářet optimální a příznivé podmínky, které umožní kvalitní výuku. Důraz je kladen především na vytvoření klimatu a kultury, jež podporuje učení. Škola se snaží o maximální možný rozvoj každého svého žáka.

Participativní rozhodování

Do procesu rozhodování se mohou **zapojit všichni**, kterých se rozhodování týká. Rozhodovat v důležitých věcech tak mohou pedagogové a další zaměstnanci školy, žáci nebo také jejich rodiče. Rozhodování je transparentní. Každé rozhodnutí je doprovázeno jasnými argumenty. *V Základní škole Kunratice probíhá vždy každé pondělí první a druhou vyučovací hodinu porada, během které zaměstnanci školy plánují a vyhodnocují svou práci. Porady se účastní školník, hospodářka, ekonomka, vedoucí kuchyně, vedoucí oddělení volného času, zástupkyně ředitele a ředitel. Na schůzce se projednávají především provozní a organizační záležitosti. Na škole také působí rodičovské sdružení PATRON. Jedním z hlavních cílů je zprostředkovat informace mezi školou a rodiči.*

Vzájemné sdílení mezi pedagogy

Škola pravidelně pořádá aktivity, během kterých mohou učitelé navzájem **sdílet a konzultovat** své výchovné a vzdělávací postupy. Mohou reflektovat dění ve škole.

Na škole je zavedený tzv. interní mentor. Jakýkoliv učitel ho může oslovit se svým problémem či dotazem. Interní mentor je často zván pedagogy do hodin na hospitace. Po odučené hodině se interní mentor společně s pedagogem zamýšlejí nad cílem hodiny, nad jeho dosažením či nad způsoby a formami práce, které učitel zvolil. Reflektují vyučovací jednotku a společně se snaží odhalit případné chyby či nedostatky. Pedagog si s podporou mentora uvědomuje, v čem jsou jeho silné stránky a v čem je třeba, aby na sobě ještě zapracoval. Interní mentoři také pořádají pro ostatní kolegy otevřené ukázkové hodiny. Vždy se na nástěnce ve sborovně objeví plakát s tématem hodiny a učitelé se zapíší, zda mají zájem se na hodinu přijít podívat. Po odučené hodině následuje seminář, na kterém dochází k reflexi. Nově je na škole zavedena možnost, že ukázkovou hodinu může nabídnout pro své spolupracovníky i řadový pedagog.

Podpora profesního rozvoje

Každý pedagog je podporován v jeho dalším profesním a osobním rozvoji. Škola má vytvořený smysluplný a účinný **systém dalšího vzdělávání**, který vychází z analýzy a potřeb pedagogů i školy. Podporu ve svém vlastním seberozvoji dostávají pedagogové, ale také ostatní zaměstnanci školy. Vše probíhá jak společně pro celý učitelský sbor, tak individualizovanými formami.

Škola je od září 2010 zapojena do projektu „Pomáháme školám k úspěchu“. Účastí v tomto projektu škola získává významnou podporu pro učitele, kteří se zdokonalují v tom, jak nejlépe rozvíjet každého jednotlivého žáka a vytvářet bezpečné a tvůrčí klima. V rámci tohoto projektu se všichni pedagogové podílejí na tvorbě „Pedagogického rozvoje školy“. Tento školní projekt je pro učitele stěžejní bod při tvorbě vlastního „Plánu osobního pedagogického rozvoje.“ Pro svůj pedagogický rozvoj škola aktivně sdílí své zkušenosti s dalšími školami. Je

vytvořen tým složený z pedagogů, odborníků a vysokoškolských učitelů z pedagogických fakult. Tento tým si poskytuje informace, zkušenosti, nápady a jednotlivé složky spolu intenzivně spolupracují.

Všichni učitelé pravidelně procházejí nejrůznějšími kurzy, které jsou zaměřeny na rozvoj profesních kompetencí, např. kurz zpětné vazby.

Každý z pedagogů musí mít vytvořený plán osobního pedagogického rozvoje. Někteří si určí, že by se chtěli stát mentory pro studenty z pedagogických fakult. Touha stát se mentory tedy na Základní škole Kunratice vychází z vlastní iniciativy a přesvědčení kantorů. Je to pro ně vybočení ze stereotypu a v jisté míře prestižní záležitost. Pokud někdo projeví zájem o post mentora, musí projít mentorským kurzem, jenž je zaměřený na porozumění cílům studentských praxí, nácviku kvalitní zpětné vazby a představení dokumentu s názvem Soubor kvalit studentovy práce na pedagogické praxi.

Právě práci se Souborem kvalit studentovy práce na pedagogické praxi, vidí vedení kunratické školy jako velký přínos jak pro mentory, tak pro samotné studenty. Mentorům tento dokument dává pevnější půdu pod nohama. Je pro ně oporou a díky němu ví, co mají během studentových praxí hodnotit a na co se zaměřit.

Plánované kurikulum

Škola má ve svém školním vzdělávacím plánu nastavený systém **individualizace** tak, aby všichni žáci bez výjimky mohli rozvíjet své zájmy, schopnosti a talent. Poskytuje podporu nadaným žákům, ale také nabízí včasnou pomoc v učení těm žákům, kteří zaostávají. *Kromě povinných předmětů nabízí škola také nepovinné předměty, díky nim se může každý žák rozvíjet v tom, co ho zajímá a k čemu má blízko. Samozřejmostí je, že jsou ve školním vzdělávacím plánu obsažená průřezová témata.*

Osobnostní a sociální výchova je uskutečňována především v předmětech dramatická výchova a Výchova k občanství a zdraví.

Enviromentální výchova je realizována projektem EKOŠKOLA, který je organizován školním Ekoparlamentem. Cílem tohoto projektu je chovat se tak, aby byl dopad provozu

školy co nejšetrnější k životnímu prostředí. K tomuto cíli vedou dílčí kroky. Například třídění odpadu, šetření vodou a energií nebo pomoc na charitativních akcích. Za rok 2011 a 2014 byla škola oceněna mezinárodním titulem Ekoškola. Škola je dále od roku 2010 zapojena do mezinárodního programu GLOBE.

Multikulturní výchova je obsažena především ve výuce cizích jazyků. S výukou anglického jazyka se začíná již od první třídy a probíhá ve specializovaných třídách pod vedením specializovaných pedagogů. Žáci si mohou zvolit z nabídky nepovinných předmětů, jako například Konverzace v AJ. Nebo mohou strávit anglické odpoledne v oddělení školní družiny.

Mediální výchova je realizována ve Čtenářském projektu školy, který vede k rozvoji čtenářských dovedností. Plánem do budoucna je zahájení školního internetového rádia a televize.

Výchova demokratického občana probíhá ve všech třídách. Třídní učitelé jsou spolupracovníky třídní samosprávy. Vedení školy je partnerem školního Ekoparlamentu. Škola se snaží o demokratizaci vyučování a celého života školy.

Výchova v evropských a globálních souvislostech je zaměřena na poznávání nových kultur a rozvoji v oblasti finanční gramotnosti.

Podpora myšlení žáků

Všichni učitelé zadávají žákům tak náročné úkoly, aby je neustále **podněcovat k vlastnímu myšlení**. Uvědoměle volí úkoly i na vyšších příčkách Bloomovi taxonomie. Vede žáky k diskuzi, k obhajování svých názorů, ke kladení otázek. Učitelé učí žáky, aby uměli reflektovat proces vlastního učení a rozhodovat o něm. *Na Základní škole Kunratice probíhají Oborové a projektové dny. Během nich si žáci prohlubují znalosti v daném oboru. Důraz je kladen především na získávání informací, jejich zpracování a následné předání dalším spolužákům formou prezentace. Žáci devátých a pátých tříd na konci školního roku před komisí obhajují své práce. Pokud se jim podaří oborovou práci obhájit, získávají titul „Bakalář z Kunratic“ , „Magistr z Kunratic“.*

Formativní hodnocení

Učitel poskytuje žákům průběžnou popisnou **zpětnou vazbu** o výsledcích jeho učení. Popisuje jim, v čem se zlepšili, co vše se naučili a v čem by se ještě měli v budoucnu zdokonalit. Toto hodnocení dává žákům i nápady a rady, jak svůj výkon zlepšit. *Formativní hodnocení používají i mentoři při hodnocení studentských praxí. Vedení školy je přesvědčeno, že tento způsob hodnocení má lepší předpoklady pro správné vedení studenta. Neřídí ho, ale snaží se ho vést správným směrem. Fakultní učitel neříká studentům jen holá fakta a své „pravdy", ale reflexí na to, co viděl a kladením otevřených otázek mu pomáhá, aby si uvědomil, jak danou věc lze dělat jinak, jak ji dělat lépe.*

Vzájemné hodnocení výuky

Jednotliví učitelé jsou si **navzájem oporou**. Učitel se zajímá o názory svých kolegů na způsob své výuky. Navzájem se zvou do svých hodin a poté ji společně reflektují a diskutují nad možnosti zkvalitnění své práce. *V tomto bodu je nezbytné, aby každý pedagog měl pocit bezpečí a neohrožení. Vedení školy by mělo navodit celoškolní pohodové prostředí, ve kterém se jednotliví zaměstnanci školy nebudou bát mluvit o svých problémech nebo chybách. Chyba je centrálně brána jako podnět pro další rozvoj a jako motor pro neustálé pracování sám na sobě. Všichni zaměstnanci, ale i žáci školy ví, že se v každé situaci mají na koho obrátit a že nebudou zesměšňováni. Pro tyto případy je na škole fungující školní poradenské pracoviště.*

Reflektování a vyhodnocování vlastní výuky

Učitel **průběžně reflektuje** průběh a výsledky své práce. Formou písemných úvah, rozhovorů s kolegy nebo záznamů ve svém učitelském portfoliu sleduje a vyhodnocuje účinnost použitých postupů, a pokud je to potřeba provádí patřičné změny. *Pro pedagoga je zpětná vazba velmi důležitá, proto si do svých hodin zve zkušenější kolegy, kteří mu ji mohou kvalitně poskytnout. Dalším ze způsobů, jakým může pedagog získat reflexi na svou odučenou hodinu, jsou zpětné vazby od studentů, kteří u něj hospitují. Vždy se dbá na to, aby*

zpětná vazba byla učiteli poskytnuta písemnou formou a po hodině byl prostor pro rozhovor s pedagogem. Studenti se mohou od učitele dozvědět, jaké měl pohnutky pro zvolení daných metod a forem práce a společně mohou diskutovat nad cílem hodiny a zda došlo k jeho naplnění.

Partnerská komunikace v denní praxi dospělých ve škole

Všichni zaměstnanci školy mezi sebou komunikují tak, aby byli vzorem pro žáky. V komunikaci je převaha pozitivního očekávání. Učitelé nenařizují, ale spíše vybízejí, doporučují, zajišťují a aktivně naslouchají. Jednají s žáky s respektem a nesnižují se k používání ironie či zesměšňování. Během hovorů s žáky se snaží navodit pocit důvěry a neohrožení. *Mezi nejdůležitější aspekt pro vytvoření příjemného klimatu ve škole je právě otevřená komunikace mezi jednotlivými zaměstnanci. Škola dbá na to, aby docházelo k pozitivní komunikaci nejen mezi učiteli, ale* ***mezi všemi zaměstnanci školy****, tzn. Mezi učiteli, uklízečkami, kuchařkami, školníkem, hospodářkou, vedením školy… Důležité je také nezapomínat na komunikaci mezi učiteli prvního a druhého stupně navzájem. Tyto dva stupně by měly být navzájem provázané a úzce spolupracující.*

Pokud je zajištěná kvalitní komunikace mezi dospělými subjekty, přenese se také samovolně na žáky.

V Základní škole Kunratice pořádají nejrůznější akce na stmelení kolektivu. Před začátkem každého školního roku všichni společně vyjíždějí na vícedenní pobyty, během kterých se řeší jak záležitosti pracovní, tak záležitosti na zlepšení vztahů v kolektivu. Je důležité, že na tyto výjezdy jezdí VŠICHNI zaměstnanci školy, to znamená včetně kuchařek, uklízeček… Právě toto „neselektování“ považuje vedení za klíč k navození přátelské komunikace, z které plyne přátelské a příjemné klima celé školy.

Další akcí, která podporuje týmového ducha a spolupráci mezi jednotlivými účastníky školního provozu, jsou seminární dny. Také pro žáky jsou pořádány akce, které působí preventivně v třídních kolektivech. Základ tvoří adaptační kurzy v 1. a 6. ročníku, kdy je potřeba zformovat nové třídní kolektivy.

Vedení školy dbá na pořádání akcí, při nichž se mohou zaměstnanci poznat i neformálně, například oslavy ke Dni učitelů, vánoční posezení, atd.

Při rozhovoru s vedením školy bylo patrné, že si váží každého svého zaměstnance a oceňuje jeho kvalitně odvedenou práci. Každý zaměstnanec by měl mít pocit, že si nadřízení váží jeho práce, ale taky jeho samotného. Každý zaměstnanec v den svých narozenin dostává od vedení školy malý dárek jako pozornost a projevení zájmu o něj, jako o osobnost.

Na základě zkušeností se také na zlepšení klimatu školy pozitivně projeví, pokud je učitelům dána jistá míra zodpovědnosti za chod školy. Veškerá zodpovědnost by neměla být jen na jeho vedení.

Každý žák zažívá úspěch

V této fakultní škole se dbá na to, aby každý žák bez výjimky mohl uplatnit své nadání a zažít úspěch. Učitelé dbají na to, aby byli všichni žáci rozvíjeni do svého **osobního maxima**. Platí to pro nadané žáky, kteří jsou podporováni ve svém nadání, ale také pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým je podaná pomocná ruka, aby se i oni ve škole cítili spokojení a úspěšní. Škola pořádá nejrůznější akce, při nichž mohou žáci i učitelé oceňovat to, čeho žáci dosáhli. *Mezi oblíbené akce na škole patří Literární kavárna, kdy se každé jaro uskutečňuje čtení autorských prací žáků. Dále pak pravidelně probíhají Oborové dny, Obhajoby projektových bakalářských a magisterských prací žáků či Projekty ekologické výchovy koordinované školním žákovským Ekoparlamentem.*

Mentor a koordinátor očima vedení ZŠ Kunratice

Během rozhovoru s vedením na Základní škole Kunratice jsme se probírali také téma mentorů, zajímalo mě, jakým způsobem vybírají mentory a jaké dovednosti, schopnosti a postoje by měl mít dobrý mentor. Slova paní zástupkyně opět uvádím kurzívou.

*Mentor je pro naši školu učitel, který je **schopný a ochotný** dobře, kvalitně a kompetentně provázet studenta praxí. Dokáže mu poskytnout zpětnou vazbu. Umí studentovi naslouchat a dokáže mu radit výběrem vhodných otázek. Pokud otázky volí promyšleně a uvědoměle, dokáže jimi studenta navést na to, aby o problému přemýšlel, sám popsal chyby a navrhl jak je jim příště vyvarovat. Učitelé, kteří u sebe ve třídě mají na praxi studenty, jsou učitelé kvalitní, zběhlí a chtějí se neustále profesně i osobně zdokonalovat. Často si dávají do svého plánu osobního rozvoje, v čem se musejí a chtějí zlepšit, aby byli připraveni vést studenty.*

Pokud učitel projeví zájem o pozici mentora, musí absolvovat **mentorský kurz** a vedení školy často přichází **hospitovat** do jeho hodin, aby si bylo jisto, že učitel má vhodné předpoklady pro to, stát se dobrým fakultním učitelem. *Ne každému, kdo zažádá o to, stát se mentorem svěříme studenty.*

*Mentoři tvoří **provázený tým**, ve kterém dochází k častému **sdílení** zkušeností, nápadů nebo problémů. Občas se s mentory scházíme a povídáme si o tom, kdo co a jak dělá. Co se podařilo, co se nepodařilo. Mentoři navzájem diskutují o úskalích ve vedení studentů o možnostech zlepšení jejich koučinku. Na konkrétních případech dokumentují své dílčí úspěchy a navzájem si dávají podporu a pocit sounáležitosti.*

V teoretické části se ústy Ondřeje Hníka, který je odporným asistentem na katedře Českého jazyka, zmiňuji o potřebě zavedení **postu koordinátora**, jež by zajišťoval spojení mezi fakultou a fakultní školou. Na tuto problematiku také upozornilo samotné vedení Základní školy Kunratice. *Mezi každou fakultní školou a fakultou by měl být určený koordinátor. Koordinátor by měl být v ideálním případě zástupce ředitele. Na tuto pozici se velmi hodí, neboť má na starosti profesní kvalitu pedagogického sboru. Může posoudit, kdo se hodí na post mentora. Má přehled o studentských praxích. Ví, jak studenti do školy přicházejí a odcházejí. Sám koordinuje informační schůzky se studenty, během kterých je*

seznamuje o tom, kam škola směřuje a jaké jsou její cíle a ideje. Také přijímá reflexe od studentů. Po každé náslechové hodině studenti píší reflexi, jež se stává důležitou zpětnou vazbou o kvalitě mentora. Také v ní mohou studenti vyjádřit své nápady, připomínky a podněty k tomu, aby pro ně samotné byla praxe (náslech) co nejpřínosnější. Vedení školy se vyjadřuje o tom, že se pro tento post nejlépe hodí zástupce ředitele, ale také navrhují myšlenku, že by tuto funkci mohl vykonávat i řadový učitel. *Koordinátor by mohl být i řadový učitel, je zde ale hrozba špatné pozice mezi ostatními kolegy.*

Během rozhovoru jsme se dotkli i problému, jež spočívá s **udělením „titulu“** fakulní základní škola. *Nevětší problém je v tom, že by bylo potřeba ošetřit, aby se kvalita fakultních škol mohla ověřovat i v průběhu let. Některé ze škol jsou v systému fakultních škol již 30 let a za tu dobu se jistě změnili. V době jejich přijetí byli jistě vysoce kvalitní a spolupracující s fakultou, za ta léta se ale nějakým způsobem mohly změnit a fakulta by měla mít možnost je při nesplnění současných podmínek ze seznamu vyřadit. Úskalí je v tom, že přídomek „fakultní“ škola je dáván na dobu neurčitou a nikdo poté již nekontroluje, zda je škola stále na tak vysoké úrovni, jako byla při přijetí.*

Závěr

Cílem práce bylo nalézt znaky kvalitní fakultní základní školy. Na kritériích kvalitní fakultní školy se jednotlivé subjekty mého výzkumu shodly. Názory ředitelů fakultních základních škol a studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se střetly a daly za vznik šesti klíčovým bodům, které by měla splňovat škola, aby byla těmito dvěma tábory přijímána jako smysluplná a kvalitní škola v přípravě studentů učitelství. Jádro dobré fakultní školy by měl tvořit kvalitní pedagogický sbor, který dává základ pro vytvoření příjemného a tvůrčího klimatu. Škola je otevřená vůči studentům i širší veřejnosti a je schopna zajistit odpovídající materiální zázemí. Je úzce propojená a spolupracující s pedagogickou fakultou. Kvalitní fakultní škola je studenty a řediteli chápána jako inovátorské pracoviště, ve kterém jsou otevřeny dveře novým přístupům a metodám ve vzdělávání jejich žáků.

Mít zformulována funkční kritéria pro zařazení školy do sítě fakultních škol je bezesporu potřebné a žádoucí. Podle mého názoru by měl být ještě vytvořen systém kontroly, jež by ověřoval, že fakultní škola plní stanovené body i v průběhu let. To, že škola splní kritéria pro daný moment, ještě není zárukou, že si vysoký standart udrží i po dalších pět, deset let. Vždyť jen stačí, aby se změnilo vedení školy. Dříve vyhledávaná škola se může díky jejímu novému managementu dostat až na pokraj zájmu. V takovýchto případech by měla být možnost škole „titul“ odebrat, pokud by bylo zřejmé, že se již s danými pravidly neztotožňuje a neplní tak svou funkci.

Seznam fakultních základních škol Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze čítá přesně padesát položek. Po dobu mého pětiletého studia jsem měla možnost navštívit nemálo fakultních škol. Z převážné většiny to byly školy kvalitní, za což vděčím vysokoškolským pedagogům, kteří mají studentské praxe na starost. Když se však zamyslím nad počtem škol, do kterých jsem docházela, zúží se mi seznam přibližně na 15 škol a z toho si užší spolupráci s fakultou uvědomuji jen asi u poloviny z nich. Vyvstává u mě otázka, jací studenti navštěvují zbylých 35 fakultních škol, o jejichž existenci jsem se dozvěděla až díky nahlédnutí do úplného seznamu fakultních základních škol Pedagogické fakulty? Myslím, že by bylo zajímavé získat od ředitelů všech fakultních škol údaj o tom, kolikrát ročně a jakou formou u nich pedagogické praxe probíhají.

Příslušníci akademické obce Pedagogické fakulty Univerzity Karlovi v Praze i ředitelé základních fakultních škol jsou si vědomi nezastupitelného významu těchto institucí pro vzdělávání budoucích učitelů. Vedoucí studentských praxí v podobě vysokoškolských pedagogů se vytrvale snaží o zajištění co nejlepších podmínek praxí pro své studenty. Ředitelé fakultních škol vědí, jaká by měla být kvalitní fakultní škola. Studenti primární pedagogiky a především jejich vysokoškolští pedagogové jsou s touto problematikou obeznámeni a také jsou schopni erudovaně říci, jaké znaky by měla splňovat dobrá fakultní škola. Zdá se, že nic nebrání tomu, aby byla vytvořena účinná kritéria pro přijetí škol do systému fakultních zařízení. Chybí zde ale osvícený ministr Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, jež by tuto problematiku považoval za důležitou a osobně se začal angažovat o zanesení pojmu „fakultní škola“ a s ním souvisejících náležitostí do legislativy České republiky.

Seznam použitých informačních zdrojů

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

HAVELKA, Petr: Pedagogická orientace , č.1 (1999), s.94-95

HNÍK, Ondřej. Kritické listy : čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách Praha : Kritické myšlení, 2000-2013 Roč. 2009, č. 34 (2009), s. 10-12

HNÍK, Ondřej. Kritické listy : čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách Praha : Kritické myšlení, 2000-2013 Roč. 2010, č. 38 (2010), s. 9-10

CHVÁL, Martin a Jiřina NOVOTNÁ. *Pedagogický rozvoj školy: [sborník z konference INOSKOP]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 294 s. ISBN 978-80-7367-510-3.

MAZÁČOVÁ, Nataša: Učitelské noviny : týdeník pro učitele a přátele školy Praha : Fortuna, 1951- Roč. 116, č. 25 (2013), s. 4-6

MAZÁČOVÁ, Nataša. Pedagogická praxe: studium: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů 2. stupně ZŠ a SŠ ; kurz: Pedagogická praxe. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014, 74 s. ISBN 978-80-7290-673-4.

MIKŠÍKOVÁ, Zdeňka. *Cíle, obsah a organizace pedagog. praxí ve studiu učitelství všeob. vzděl. předmětů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1989, 87 s.

NELEŠOVSKÁ, Alena a Jana SVOBODOVÁ. *Pedagogická praxe 2: praktická příručka určená studentům prezenčního studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, 146 s. ISBN 80-244-1235-7.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. :Informatorium 3-8 Roč. 10, č.8 (2003), s.7

SLAVÍKOVÁ, Libuše: Pedagogika Roč. 46, mimoř.č. (1996), s.18-23

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, 271 s. ISBN 80-7315-081-6.

SPILKOVÁ, Vladimíra a Helena HEJLOVÁ. *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: vývoj pro roce 1989 a perspektivy : výzkumný záměr : učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, 392 s. ISBN 978-80-7290-486-0.

SPILKOVÁ, Vladimíra, Anna TOMKOVÁ, Nataša MAZÁČOVÁ a Jana KARGEROVÁ. *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida spol. s r.o., 2015, 197 stran. ISBN 978-80-260-9405-0.

ŠTEFFLOVÁ: Učitelské noviny : týdeník pro učitele a přátele školy Praha : Fortuna, 1951- Roč. 116, č. 25 (2013), s. 4-6

TOMÁŠEK: Učitelské noviny : týdeník pro učitele a přátele školy Praha : Fortuna, 1951- Roč. 116, č. 25 (2013), s. 4-6

TOMKOVÁ, Anna: Učitelské noviny : týdeník pro učitele a přátele školy Praha : Fortuna, 1951- Roč. 116, č. 25 (2013), s. 4-6

UHER, Boris. *Nové školy v předválečném Československu*. Praha: Universita Karlova, 1971, 118 s.

UHLÍŘOVÁ, Jana. Historický pohled na učitelské vzdělání učitelů 1. Stupně. In *Problémy vzdelavania učitelov I. stupňa ZŠ. Zborník príspevkov z vedecko-pedagogickej konferencie s mezinárodnou účasťou.* Banská Bystrica: 1994, s. 547.

Budoucí učitelé na souvislé praxi, aneb, Rukověť fakultního cvičného učitele: příručka pro fakultní cvičné učitele a profesionálně zainteresované studenty učitelství pro 1. stupeň ZŠ. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1999, 93 s. ISBN 80-85931-73-7.

BULLETIN Základní školy Kunratice 2015/2016

Seznam příloh

Příloha číslo 1, Seznam fakultních základních škol:

Škola Kavčí hory - Mateřská škola, Základní škola a Střední odborná škola služeb (K Sídlišti 840, 14000 Praha 4 - Podolí)

Fakultní základní škola (Chodovická 2250, 19300 Praha 9 – Horní Počernice)

Fakultní Základní škola PedF UK a Mateřská škola U Studánky (Umělecká 8, 17000 Praha 7)

Fakultní Základní škola prof. Otokara Chlupa PedF UK Praha 13 (Fingerova 2186, 15800 Praha 5 – Nové Butovice)

Fakultní základní škola s rozšířenou výukou jazyků při PedF UK (Drtinova l/1861, 15000 Praha 5 - Smíchov)

FZŠ a MŠ Barrandov II (V Remízku 7/919, Praha 5)

Malostranská základní škola (Josefská 7, 11800 Praha 1)

MŠ a ZŠ sv. Augustina (Hornokrčská 3, Praha 4 - Krč)

ZŠ a MŠ (Ohradní 49, 140 00 Praha 4)

ZŠ Brána jazyků s rozšířenou výukou matematiky (Uhelný trh 4/425, 11000 Praha 1)

ZŠ Duhovka, s.r.o. (Nad Kajetánkou 134/9, 16900 Praha 6 – Břevnov)

ZŠ Fr. Plamínkové s rozšířenou výukou jazyků (Františka Křížka 2, 170 00 Praha 7)

ZŠ Hanspaulka a MŠ Kohoutek (Sušická 1000/29, 16000 Praha 6)

ZŠ Tip Toes Primary School (Královická 915, 250 01 Brandýs nad Labem)

ZŠ Veselá škola - církevní ZŠ a ZUŠ (Soukenická 10, 110 00 Praha 1)

Základní škola (Školní 700, 14700 Praha 4) hole

Základní škola (Korunovační 8/164, 17000 Praha 7 – Bubeneč)

Základní škola (Palachova 337, 25001 Brandýs nad Labem)

Základní škola a mateřská škola (Lyčkovo nám. 6, 18600 Praha 8)

Základní škola a mateřská škola ANGEL v Praze 12 (Angelovova 3183/15, 14300 Praha 4 - Modřany)

Základní škola a mateřská škola Červený vrch (Alžírská 26/ 680, 16000 Praha 6)

Základní škola a Mateřská škola Ústavní (Hlivická 1/400, 18100 Praha 8)

Základní škola a mateřská škola K Dolům v Praze 12 (U Domu služeb 29/2, 14300 Praha 4 – Modřany)

Základní škola a mateřská škola Na Slovance (Bedřichovská 1/1960, 18200 Praha 8)

Základní škola Bohumila Hrabala (Zenklova 52/26, 18000 Praha 8 – Libeň)

Základní škola Campanus (Jírovcovo nám. 1782, 14800 Praha 4)

Základní škola Dědina (Žukovského 6/580, 16100 Praha 6)

Základní škola Emy Destinnové (nám. Svobody 3/930, 16000 Praha 6)

Základní škola Fakultní škola Pedagogické fakulty UK (Slovenská 1726/27, 12000 Praha 2)

Základní škola genpor. Františka Peřiny (Socháňova 1139, 16300 Praha – Řepy)

Základní škola Gutova (Gutova 1987/39, 10000 Praha 10)

Základní škola Křimická (Křimická 314, 10900 Praha 10 – Hor. Měcholupy)

Základní škola Klíček, o.p.s. (Donovalská 1863/44, 14900 Praha 4 – Chodov)

Základní škola Kunratice (Předškolní 420/5, 14800 Praha 4 - Kunratice)

Základní škola Libice nad Cidlinou (Školní 465, 28907 Libice nad Cidlinou)

Základní škola Na Chodovci (Na Chodovci 54/2700, 14100 Praha 4)

Základní škola Na Líše (Na Líše 936/16, 14100 Praha 4)

Základní škola nám. Curieových (nám. Curieových 2, 11000 Praha 1)

Základní škola Písnická v Praze 12 (Písnická 760/11, 14200 Praha 4 - Kamýk)

Základní škola Petřiny – sever (Na Okraji 43/305, 16200 Praha 6)

Základní škola Pod Marjánkou (Pod Marjánkou 2/1900, 16900 Praha 6)

Základní škola Praha 3 (nám. Jiřího z Poděbrad 7,8/1685, 13000 Praha 3)

Základní škola Ratibořická 1700, Praha 9 – Horní Počernice (Ratibořická 1700, Praha 9 – Horní Počernice)

Základní škola s RvJ (K Milíčovu 674, 149 00 Praha 4)

Základní škola s rozšířenou výukou jazyků, fakultní škola PedF UK (Kladská 1, 12000 Praha 2)

Základní škola sv. Voršily v Praze (Ostrovní 9, 11000 Praha 1)

Základní škola Táborská (Táborská 45/421, 14000 Praha 4 – Nusle)

Základní škola U Krčského lesa (Jánošíkova 1320, 14200 Praha 4 – Krč)

Základní škola V Rybníčkách (V Rybníčkách 31/1980, 10000 Praha 10)

Základní škola Vodičkova (Vodičkova 22, 11000 Praha 1)

Základní škola, Praha 10 (Olešská 18/2222, 10000 Praha 10, Strašnice)

Základní škola, Mateřská škola, Základní umělecká škola Jesenice (K Rybníku 800, 25242 Jesenice)

Základní škola, Praha 4 (Donovalská 1684, 14900 Praha 4)

Základní škola, Praha 4, Pošepného nám. 2022 (Pošepného náměstí 2022, 14800 Praha 4 - Chodov)

Příloha číslo 2, Dotazník pro studenty učitelství pro 1. stupeň:

1. Když si vybírám školu, ve které budu vykonávat svou pedagogickou praxi, je pro mě důležitá její velikost.

zcela souhlasím *souhlasím* *nemám výhraněný názor* *nesouhlasím* *zcela nesouhlasím*

2. Když si vybírám školu, ve které budu vykonávat svou pedagogickou praxi, je pro mě důležitá její dostupnost.

zcela souhlasím *souhlasím* *nemám výhraněný názor* *nesouhlasím* *zcela nesouhlasím*

3. Když si vybírám školu, ve které budu vykonávat svou pedagogickou praxi, je pro mě důležité, že se ztotožňuji se školním programem (Začít spolu, Bilingvní program…).

zcela souhlasím *souhlasím* *nemám výhraněný názor* *nesouhlasím* *zcela nesouhlasím*

4. Když si vybírám školu, ve které budu vykonávat svou pedagogickou praxi, je pro mě důležité její materiální zázemí (možnost kopírování, půjčování pomůcek pro výuku, atd…).

zcela souhlasím *souhlasím* *nemám výhraněný názor* *nesouhlasím* *zcela nesouhlasím*

5. Když si vybírám školu, ve které budu vykonávat svou pedagogickou praxi, je pro mě důležitá její prestiž.

zcela souhlasím *souhlasím* *nemám výhraněný názor* *nesouhlasím* *zcela nesouhlasím*

6. Když si vybírám školu, ve které budu vykonávat svou pedagogickou praxi, je pro mě důležité její klima.

zcela souhlasím *souhlasím* *nemám výhraněný názor* *nesouhlasím* *zcela nesouhlasím*

7. Když si vybírám školu, ve které budu vykonávat svou pedagogickou praxi, je pro mě důležitá osobnost mentora (fakultního učitele).

zcela souhlasím *souhlasím* *nemám výhraněný názor* *nesouhlasím* *zcela nesouhlasím*

8. Jaké dovednosti, schopnosti a postoje by měl mít fakultní učitel, abyste ho považovali za dobrého fakultního učitele?

9. Popište, jak by měla podle Vás vypadat výuka, abyste ji považovali za kvalitní.

10. Jaké složení dětí by měla fakultní základní škola splňovat?

11. Jaká kritéria by měla splňovat dobrá fakultní základní škola?

Příloha číslo 3, Dotazník pro ředitele fakultních základních škol

1. Kolik žáků v současnosti navštěvuje Vaši školu?

2. Kolik let spolupracujete s Pedagogickou fakultou UK?

3. Jak dlouho jste fakultní základní školou?

4. Co můžete studentům učitelství, kteří k Vám nastoupí na praxi, nabídnout nad rámec běžné základní školy?

5. Jaké materiální zázemí může Vaše škola nabídnout studentům?

6. Jaké kompetence a dovednosti by měl mít učitel, aby se mohl stát dobrým fakultním učitelem?

7. Poskytujete fakultním učitelům zvláštní podmínky, či odměny?
   ano – ne Pokud ano, tak jaké?

8. Jsou Vaši fakultní učitelé pro výkon svého povolání školeni?
   ano – ne Pokud ano, tak jakým způsobem?

9. Uvítali byste užší spolupráci mentor – pedagogická fakulta?
   ano – ne Pokud ano, jaký typ spolupráce?

10. Jaké složení dětí by měla fakultní základní škola splňovat?

11. Jaká kritéria by měla splňovat dobrá fakultní škola?

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.				