

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Učení budoucích pedagogů z hlediska formy studia

Diplomová práce

Autor: Bc. Pavlína Šejnová
Studijní program: N 7501 Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Ruský jazyk a literatura
Základy společenských věd
Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Pavlína Šejnová
Studium: P15P0411
Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství pro střední školy - základy společenských věd, Učitelství pro střední školy - ruský jazyk a literatura

Název diplomové práce: Učení budoucích pedagogů z hlediska formy studia

Název diplomové práce AJ: Study of future teachers from the point of view of their form of study.

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Teoretická část práce přinese přehled významných teorií učení u budoucích pedagogů s ohledem na jejich věk, předchozí zkušenosti, vzdělání a zájmy. V rámci empirické části bude realizováno průzkumné šetření s cílem identifikovat a porovnat vzorce učení u budoucích pedagogů připravujících se v různých formách studia.

JUKLOVÁ A KOL. Studijní a čtenářské strategie budoucích učitelů v mezinárodním srovnání.
MAREŠ, J. Styly učení žáků a studentů. MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. Učitelovo pojetí výuky. RITTIG, I. Studijní styly u vysokoškolských studentů s různým studijním zaměřením.
NAJVAROVÁ, V. Jaké strategie používají studenti učitelství při studiu odborného textu? In J. MAŇÁK, J. and D. KLAPKO, (Eds.), Učebnice pod lupou.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.2.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 1/2013

(Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem Učení budoucích pedagogů z hlediska formy studia pod vedením Mgr. Kateřiny Juklové, Ph.D., vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Pavčina Šejnová

Poděkování

Zde bych chtěla poděkovat paní Mgr. Kateřině Juklové, Ph.D., která mi během práce poskytla cenné rady a připomínky. Chtěla bych jí poděkovat za pomoc při tvorbě této diplomové práce, za její podnětné připomínky, laskavost a čas strávený při konzultacích. Dále bych chtěla poděkovat své rodině a příteli za podporu při studiu.

Anotace

Šejnová, Pavlína. *Učení budoucích pedagogů z hlediska formy studia*. Hradec Králové, 2018, Diplomová práce, Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. 93 s., vedoucí diplomové práce Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

Teoretická část práce přinese přehled významných teorií učení u budoucích pedagogů s ohledem na jejich věk, předchozí zkušenosti, vzdělání a zájmy. V rámci empirické části bude realizováno průzkumné šetření s cílem identifikovat a porovnat vzorce učení u budoucích pedagogů připravujících se v různých formách studia.

Klíčová slova

Profesní příprava budoucích učitelů, pedagogické praxe, studijní strategie budoucích učitelů, učení se vyučovat, teorie a praxe, individualita v procesu učení se vyučovat.

Annotation

Šejnová, Pavlína. *Study of future teachers from the point of view of their form of study*. Hradec Králové, 2018, 93 pp., master's thesis. University of Hradec Králové, Faculty of Pedagogy, pages, supervisor Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

The Diploma thesis provides overview of significant theories of teaching of future teachers with regard to their age, preceding experience, education and interests. The empirical part involves survey that aims on identification and comparison of patterns of teaching of trainee teachers who prepare themselves in different forms of study.

Keywords

Professional training of future teachers, pedagogical practice, study strategies of trainee teachers, learning to teach, theory and practice, individuality in process of learning to teach.

Obsah

Úvod.....	11
Teoretická část.....	13
1 Profesní učení a rozvoj učitelů	14
1.1 Etapové modely profesního rozvoje učitele s orientací pedagogicko-didaktickou	16
1.2 Fáze profesního života učitelů: orientace socio-pedagogická	18
1.3 Profesní rozvoj učitelů: orientace socio-pedagogicko-didaktická	20
2 Pregraduální příprava učitele	23
2.1 Přípravné vzdělávání učitele.....	23
2.1.1 Modely přípravného vzdělávání učitelů	26
2.2 Pedagogická praxe	28
2.2.1 Pozorování vyučovací hodiny.....	31
2.2.1.1 Činnosti učitele.....	32
2.2.1.2 Činnosti žáků.....	33
2.2.1.3 Probírané učiv	34
2.2.1.4 Podmínky a okolnosti vyučovacího procesu	35
2.2.2 Průběžná a souvislá praxe.....	35
2.2.2.1 Obecná příprava na vyučování.....	36
2.2.2.2 Realizace vyučovací hodiny.....	37
2.2.2.3 Reflexe a sebereflexe během praxe.....	38
2.2.2.3.1 Reflexe.....	38
2.2.2.3.2 Sebereflexe	39
2.2.2.3 Portfolio.....	40

2.3 Příprava na profesi-propojení teorie s praxí	42
2.3.1 Učit se z praxe	43
2.3.2 Realistické vzdělávání učitelů	44
2.3.3 Kritika vybraných pojmů u Korthagena	48
2.3.3.1 Vztah teorie a praxe – zdrženlivost k Teorii s velkým T	48
2.3.3.2 Význam reflexe v profesním rozvoji učitele	49
2.3.4 Klinická zkušenost a její vliv na profesní rozvoj studentů učitelství	51
3 Individualita v procesu učení se vyučovat.....	56
3.1 Vzorce učení se z praxe u studentů učitelství.....	56
4 Problematika profesní přípravy budoucích učitelů	61
4.1 Podmínky uskutečnění pedagogické praxe a její problémy	61
Praktická část	66
5 Výzkum zkušeností z pedagogických praxí u budoucích učitelů	67
5.1 Charakteristika výzkumného problému	67
5.2 Cíl výzkumného šetření a hypotéza	68
5.3 Popis souboru	71
5.4 Metodologie výzkumu	72
5.4.1 Dotazník Inventory Learning to Teach Process (ILTP)	72
5.4.2.1 Vzorce učení u studentů učitelství ve vztahu k osobě, kontextu a času.....	75
5.5 Přehled výsledků.....	76
5.6 Vyhodnocení hypotézy a dílčích cílů a jejich možné interpretace	80

5.6.1 Ověření hypotéz.....	81
5.6.2 Vyhodnocení cíle výzkumu, dílčích cílů a jejich možné interpretace	81
Závěr.....	84
Použité zdroje	85
Seznam obrázků	91
Seznam tabulek.....	92
Seznam příloh	93

Úvod

Volba povolání je jedním z nejdůležitějších rozhodnutí v životě člověka. Každý jedinec si ho většinou vybírá na základě vnitřních charakteristik a svých zálib. Jakákoli zodpovědná profese vyžaduje důkladnou přípravu, během které si adept osvojuje různé znalosti, vědomosti a zároveň získává praktické zkušenosti a dovednosti, jež následně uplatňuje ve svém profesním působení. Celá tato práce se zaměřuje na obor učitelství, tedy na to, jak se budoucí pedagogové připravují na své budoucí povolání a jak u nich dochází k procesu učení se vyučovat.

Úvodní kapitola se zaměřuje na profesní rozvoj budoucích pedagogů. Jsou v ní popsány modely profesní přípravy z hlediska různých orientací, a to pedagogicko-didaktické, socio-pedagogické a socio-pedagogicko-didaktické.

Druhá kapitola se zabývá přípravou adeptů učitelství během terciálního vzdělání na svou profesi pedagoga. Popisuje modely pregraduální přípravy učitelů, jejich přínosné a problematické aspekty. Velká část kapitoly je věnována samotné pedagogické praxi, zejména pozorování vyučovací hodiny, v rámci kterého jsou podrobněji popsány činnosti učitele, žáků, probírané učivo a podmínky s okolnostmi vyučovacího procesu. Po hospitacích je pozornost soustředěna na průběžné a souvislé praxe, zejména na přípravu vyučovací jednotky a její realizaci. Následně jsou popsány nedílné součásti pedagogické praxe, reflexe a sebereflexe, jež patří mezi významné složky koncepcí učitelského vzdělávání. V závěru kapitoly je vymezena důležitost propojení teorie s praxí, a s tím spojená jeho problematika. V návaznosti na to přišel Fred Korthagen se svou ojedinělou koncepcí učení se z praxe, realistickým modelem vzdělávání, který je v této části práce také popsán.

Třetí definuje individualitu v procesu učení se vyučovat. Klíčovými v této kapitole jsou popsány jednotlivé vzorce učení se z praxe u studentů učitelství.

V poslední teoretické části je shrnuta problematika profesní přípravy budoucích učitelů. Součástí kapitoly jsou také podmínky uskutečnění pedagogické praxe a její problémy. V závěru jsou předložena možná řešení popsáných okruhů problémů.

Praktická část diplomové práce zkoumá zkušenosti z pedagogických praxí u budoucích učitelů připravujících se na svou profesi v různých formách studia (prezenční a kombinované formě studia) a zároveň prezentuje výsledky kvantitativního výzkumu realizovaného v roce 2017 s názvem Dotazník pro budoucí učitele. Data

výzkumu byla získána prostřednictvím dotazníkového šetření. Cílem výzkumu je: identifikovat a porovnat vzorce učení u budoucích pedagogů připravujících se buď v prezenční formě studia, nebo v dálkové formě. Jak se učí vyučovat budoucí učitelé? Jsou mezi studenty v různých typech studia nějaké rozdíly? Pokud ano, v čem se tyto rozdíly projevují nejvíce?

TEORETICKÁ ČÁST

1 Profesní učení a rozvoj učitelů

Profesní rozvoj a učení u studentů učitelství v pregraduální přípravě znamená nabývání znalostí nejen těch oborových, ale i didaktických a také rozvíjení dovedností společně se zkušenostmi, především v rámci pedagogických praxí. Diplomová práce se proto věnuje tomu typu učení, v průběhu kterého se učitelé dostávají do praxe a začínají propojovat teorii s praxí. A především této problematice se budeme v následujících kapitolách věnovat.

Je důležité vymezit a definovat pojmy profesní učení a profesní rozvoj. Profesní učení lze chápat jako odborné vzdělávání a přípravu na budoucí povolání ve školském systému, ale i další odborné a profesní vzdělávání během aktivního pracovního života. Student si osvojuje a rozvíjí postoje, znalosti a schopnosti, vyžadované pro výkon dané profese. (Palán, 2002)

Pojem profesní rozvoj učitelů má návaznost na pojem vzdělávání pedagogů v činné službě. Pedagog Schreens v roce 2002 definuje profesní rozvoj učitelů jako *„jádro systematických aktivit připravujících učitele pro výkon profese, zahrnující přípravné vzdělávání, fázi uvádění do profese, další vzdělávání učitelů a průběžný profesní rozvoj ve škole.“* (Vašíček, online, 2013) Autoři knihy Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků zase navrhují následující definici: *„Profesní rozvoj učitelů je soubor aktivit vedoucích ke zdokonalování výsledků učení žáků. Zahrnuje akce dalšího vzdělávání učitelů, vzájemný odborný diskurs mezi pedagogy i samostudium.“* (Vašíček, online, 2013)

Co se týče profese učitele, víme, že učení se u tohoto povolání nekončí formálním vzděláváním, ale jedná se o celoživotní proces, během kterého je pedagog ovlivňován mnohými faktory, jež mění jeho přístup k vyučování, žákům a své práci obecně. Profesní vývoj učitele tak představuje sled mnohých změn, které mohou být nejen kladné, ale i záporné. Mezi pozitivní řadíme všechny změny, které určitým způsobem posouvají pedagoga vpřed. Například se stává v mnoha ohledech jistější, ať už je to řešení výchovných problémů s žáky, či komunikace s nimi, nebo vylepšuje své metody a styl učení. Začínající učitel se postupně vyvíjí a prochází několika stadii. Postupně se tak ze začínajícího učitele stává expert. Avšak Grossman (Grossman, 1995, cit. podle Píšová, 2011) upozorňuje na fakt, že ne každý pedagog se dostává do fáze experta. Ne vždy se ale pedagog rozvíjí tím správným směrem. Někdy jeho profesní

rozvoj mohou doprovázet i nepříznivé tendence. Mezi negativní změny, které mohou nastat, ale i nemusí, řadíme únavu a vyčerpání, s kterým musí po dlouhých letech praxe mnoho učitelů bojovat, a také nechvalně známý syndrom vyhoření, jenž tuto profesi často postihuje.

Pro tuto kapitolu je klíčovým pojmem profesní rozvoj učitelů. Je jedním z hlavních předpokladů udržení kvality školního vzdělávání a jeho rozvoje. Kohnová (Kohnová, 2012) za profesní rozvoj považuje jakoukoli činnost, v rámci které dochází k rozvoji individuálních vědomostí, schopností a dovedností a dalších charakteristik profese. Krajčová (Krajčová et al., 2013) k tomu dodává, že profesním rozvojem učitelů by se mělo dosáhnout optimální úrovně vzdělanosti, výchovy a celkové vybavenosti žáků pro jejich budoucí život. Otázkou však zůstává, jak zaměřit profesní rozvoj a co rozvíjet pro tento cíl. Současná situace v České republice je v oblasti profesního rozvoje značně nesystémová. Složitost systému, hlavně kvůli legislativnímu vymezení, kdy jsou do „systému“ zařazována další a další doplňování a možnosti, dosahuje chaosu. Avšak těmto problémům se budeme věnovat v poslední kapitole teoretické části. (Krajčová et al., 2013)

Nepřeberné množství odborníků a pedagogů zkoumalo profesní rozvoj budoucích učitelů z mnoha hledisek. Jednalo se nejen o teoretické studie, ale i praktické výzkumy. Empirické výzkumy rozvoje pedagogů jsou rozděleny na dva směry. Prvním z nich je pedagogicko-didaktický přístup, který je založen zejména na znalostech z oblasti didaktiky, pedagogiky a kognitivní psychologie. Orientuje se především na rozvoj v rámci výuky a třídy, zároveň rozvíjí profesní kompetence a efektivitu výuky, odpovídá na otázku, jak se budoucí učitelé učí vyučovat. Druhým je přístup socio-pedagogický, zabývající se profesním životem učitelů, tj. jejich profesní dráhou či kariérou, tím, jak se pedagogové stávají pedagogy a jak směřují k expertnosti. (Píšová et al., 2011)

Na základě výzkumů byly v rámci dvou výše zmíněných přístupů vytvořeny modely profesního rozvoje učitelů, které zachycují celou profesní dráhu pedagogů. Jedná se tedy o modely s orientací socio-pedagogickou, modely s pedagogicko-didaktickou orientací a modely, které spojují obě tyto perspektivy. (Píšová et al., 2011)

1.1 Etapové modely profesního rozvoje učitele s orientací pedagogicko-didaktickou

Mezi tento typ modelu řadíme dělení vývoje učitele dle Fullerové. Její model, nazývaný „concern based mode“ rozlišuje dráhu učitele na čtyři etapy podle toho, jaká je momentální zaměřenost pedagoga. První období představuje profesní přípravu, ve které se učitel soustředí pouze na sebe a svůj osobní rozvoj. Druhá fáze odpovídá zejména profesnímu startu, v němž stále převažuje orientace pedagoga na sebe sama. Snaží se osvojit si nové dovednosti a propojovat praktické zkušenosti s teoretickými vědomostmi a znalostmi, získanými během pregraduální přípravy. Fullerová tuto etapu popisuje jako boj o přežití (survival concerns phase). V následující fázi (task concerns phase) již učitel přesouvá svou pozornost a začíná se zaměřovat na různé úkony, které ve své profesi musí vykonávat a zvládat, na situace, které přicházejí nečekaně během výuky a on na ně musí adekvátním způsobem reagovat a řešit je odpovídajícím způsobem. V posledním stádiu (impal concerns phase) se již zkušený pedagog koncentruje přímo na žáky a jejich učení. Přistupuje k nim individuálně, zohledňuje jejich potřeby a přizpůsobuje jim své metody a formy výuky. (Fullerová, 1969 cit. podle Lukas, 2007)

Jedním z nejvlivnějších modelů je tzv. obecný etapový čili gradační model rozvoje bratří Dreyfusů z roku 1986, který pro učitelství s využitím závěrů Fullerové i výzkumů začínajících a zkušených učitelů rozpracoval Berliner roku 1995. Model zahrnuje následující etapy profesního rozvoje učitele (Píšová, et al., 2011):

Začátečník/ Novic (Beginner)

V této pozici se začínající učitel soustředí na okamžité „přežití“ pomocí naučených jednoduchých technik. Během vyučování se zaměřuje spíše na obsah, krátkodobější plánování a okamžité reakce v nastalých situacích. Velká část profesního učení probíhá formou imitace a rad od zkušenějších kolegů.

Pokročilý začátečník (Advanced beginner)

Tato fáze zachycuje postupnou automatizaci vyučovacích postupů, které tak dostávají rutinní charakter. V souvislosti s tím se začínají pomalu objevovat určitá schémata ve vyučování. Učitel upouští od výše zmíněných reakcí na pedagogické

situace, začíná si vytvářet učební strategie a plně vnímat procesy výuky, s čímž je spojena schopnost pokládat si otázky a hledat odpovědi na to, proč a jak se co ve třídě děje.

Kompetentní učitel (Competent teacher)

Kompetentní učitel již disponuje množstvím učebních strategií, díky kterým se dokáže orientovat v běžných situacích ve třídě. „*V této fázi profesního rozvoje má učitel již dostatek sebedůvěry pro improvizaci ve třídě, je schopen činit vědomá rozhodnutí o konkrétních postupech v daném kontextu.*“ (Tomková, 2012, s. 11) Pozornost již není zaměřena na obsah, jako tomu bylo u začínajícího učitele, ale soustřeďuje se na žáky a jeho individuální potřeby. Probíhá také přechod od krátkodobého plánování k středně až dlouhodobému, přičemž si pedagog stanovuje priority.

Zkušený učitel (Proficient teacher)

„*V této fázi profesního rozvoje začíná být profesní výkon řízen intuicí ve spojení s explicitními pravidly / principy.*“ (Tomková, 2012, s. 11) Učitel svůj styl vyučování stále více orientuje na žáka a rozvíjí komplexní řešení problémových situací, které mohou během výuky nastat.

Učitel-expert (Expert teacher)

Toto období představuje vrcholnou fázi profesního rozvoje, během níž již dochází k plnému intuitivnímu uchopení pedagogické situace. Pedagogovo provádění veškeré činnosti je plynulé a jeho plánování je flexibilní. Expert dokáže nejen řešit nenadále vzniklé pedagogické situace, ale umí je do jisté míry i předvídat. Uvědomuje si určité univerzální vzorce v rámci procesů učení a jejich projevení se v konkrétním dění ve třídě.

Z českých zástupců lze jmenovat například Jana Průchu, který ve své knize Moderní pedagogika (Průcha, 2002a) rozlišuje šest fází profesního rozvoje učitele. Počáteční etapou je samotná volba povolání a motivace ke studiu pedagogiky. Další dvě období zahrnují vstup do povolání, profesní start a celkovou pozvolnou adaptaci, trvající prvních pár let po nástupu do zaměstnání. Čtvrtá fáze představuje profesní vzestup a budování kariéry. Předposlední etapou je buď profesní stabilizace, během které učitel setrvává u svého povolání, nebo profesní migrace, kdy se pedagog rozhodne opustit stávající zaměstnání a přejít do jiného odvětví. Závěrečnou, šestou fází, je

profesní konzervatismus, kdy učitelé nemění své metody, či profesní vyhasínání, v rámci kterého pedagog pomalu ztrácí o učitelství zájem. U tohoto modelu si lze povšimnout, že oproti předchozím nezachycuje jen ideální profesní rozvoj učitele, ale bere v potaz i možnost syndromu vyhoření, nebo úplný odchod ze školství.

Všechny výše popsané etapové modely mají velmi podobnou podstatu. Popisují profesní rozvoj pedagoga jako neměnný sled jednotlivých fází vývoje. Pro počátek učitelské profese je charakteristická snaha o zapadnutí do nové role, která s sebou nese mnoho nových pedagogických situací, kterým je začínající učitel vystaven. Současně tak dochází ke střetu ideálů se skutečností. V následující etapě si pedagogové začínají zvykat a samostatně vykonávají běžné záležitosti. Formují si svůj vlastní osobitý styl výuky a budují profesní identitu. Začínají zkoušet a měnit dříve osvědčené metody za nové a stanovují si dlouhodobější a vyšší cíle. Pro další období je typický útlum počátečního nadšení z práce, odstup k žákům bývá větší a dokonce může dojít i k profesnímu vyhoření. V závěrečné fázi, kdy se z učitele stává expert, dochází k tomu, že už nemá přehnané ideály, je rozvážený a ke svým studentům přistupuje s respektem.

Představená pojetí vývoje profesního rozvoje učitele skoro vůbec nepracují s tím, že každý pedagog má svou individuální jedinečnost, nebo s rozdílnými okolnostmi, které jeho vývoj mohou výrazně ovlivňovat. Neberou v potaz, že mnoho učitelů může svůj pracovní vývoj prožívat odlišně. Zobrazují to, co je za obvyklých okolností normální a žádoucí. Na základě výzkumů vzniklé etapové modely byly tak často kritizovány, zejména tedy kvůli tomu, že nepostihují dostatečně fakt, že profesní rozvoj pedagoga může zahrnovat i různé slepé uličky, odbočky, úskalí, a někdy i regresí, což značí, že ne každý učitel nutně dojde až do fáze experta. Přesto tyto zmíněné modely vedly v mnoha zemích k vypracování standardů pro potřeby podpory profesního rozvoje a hodnocení kvality práce učitele. (Berliner, 1995 cit. podle Tomková, 2012)

Píšová (Píšová et al., 2011) však zmiňuje, že pro dnešní dobu je typický přesun od etapových modelů k flexibilnějšímu pohledu na profesní rozvoj učitele. Procesy, v rámci kterých probíhá rozvoj, jsou vnímány jako postupné a evoluční, nikoli přesně vymezené tak, jak je ukazují etapové modely (Griffiths & Tann, 1992; Richardson & Placier, 2001 cit. podle Píšová et al., 2011). Pozitivum etapových modelů tak tkví zejména v postihu vývojové linie, jejich příznačných rysů a klíčových milníků na cestě k expertnosti učitele.

1.2 Fáze profesního života učitelů: orientace socio-pedagogická

Oproti pedagogicko-didaktické orientaci, které předpokládá lineární proces profesního rozvoje, orientace socio-pedagogická počítá s tím, že někteří učitelé mohou zažívat období stabilizace, regrese nebo diskontinuity. Rozeznávání fází profesního života by mělo být chápáno spíše deskriptivně a nikoli jako normativní konstrukt. (Píšová et al., 2011) „*Profesní rozvoj učitelů v socio-pedagogické perspektivě, tj. jejich profesní dráha/kariéra, pokud je pojímán komplexně, je problémem inter- či multidisciplinárním.*“ (Píšová et al., 2011, s. 85) Rozvoj se nachází na rozhraní disciplín pedagogiky, didaktiky, sociologie a psychologie.

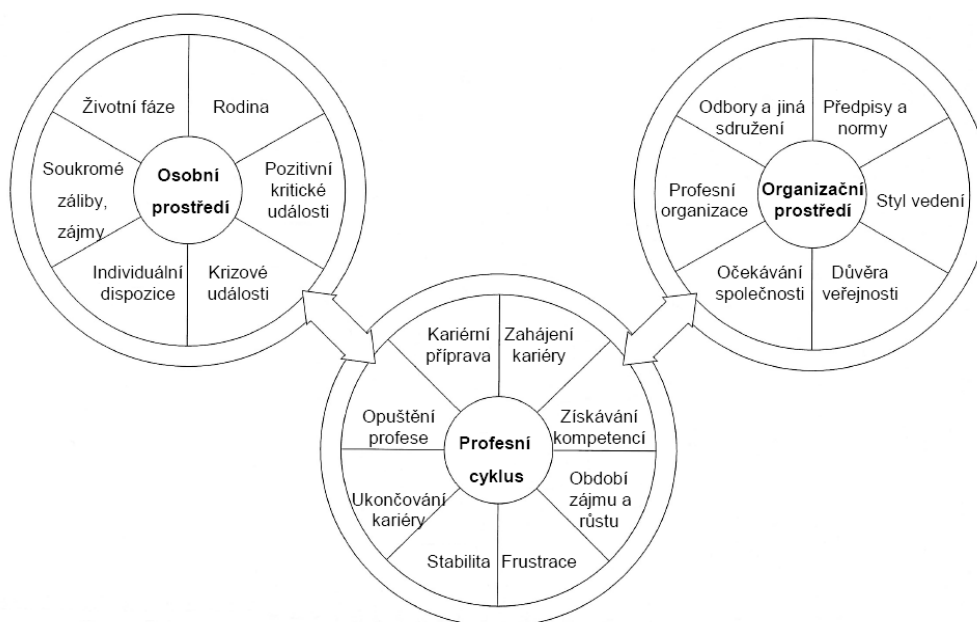
Do této oblasti bychom mohli zařadit například studii Niasové, ve které se zabývala vývojem profesního sebepojetí učitelů. „*Studie nahlížela problematiku profesního rozvoje učitelů z širší psychologické, sociologické a filosofické perspektivy. Akcentovány byly afektivní, kognitivní a praktické aspekty výuky a jejich vliv na učitelovo sebepojetí; dalším stěžejním faktorem byl kontext školy.*“ (Píšová et al., 2011, s. 85). Na základě jejího výzkumu bylo zjištěno, že pedagogové nepostupují do fáze zkušeného učitele či učitele experta automaticky, ale naopak mnoho jedinců ze zkoumaného vzorku projevilo frustraci nad vlastním profesním rozvojem, někteří dokonce i znuďenost a přestoupili do tzv. paralelních kariér. (Píšová et al., 2011)

Za zmínku stojí také Fesslerův model učitelova profesního cyklu (The Teacher Career Cycle Model), jež není založen na postupně za sebou jdoucích fázích vývoje, ale ukazuje daleko komplexnější pohled na profesní rozvoj učitele, v rámci čeho klade velký důraz na význam institucionální a osobnostní faktory. Mezi institucionální zakotvení pedagogů bychom mohli například zařadit míru podpory od komunity nebo státu, ale i celkovou ekonomickou a politickou situaci, jež panuje v zemi, kde pedagog žije. Podobně tak i osobnostní dispozice, jako životní zkušenosti pedagoga, to vše má vliv na profesní vývoj učitele.

Fesslerův model je složen ze tří subsystémů, které od sebe nelze oddělit, protože mezi oblastmi dochází k vzájemné interakci. Prvním subsystémem je osobní prostředí, které zahrnuje vliv rodiny, pozitivních krizových událostí, krizových událostí, individuálních dispozic, zálib a zájmů a vliv momentálně probíhající životní fáze. Tyto zmíněné faktory se musí shodovat s požadavky v zaměstnání. Další oblastí je organizační prostředí, které obsahuje předpisy a normy, styl vedení, důvěru veřejnosti,

očekávání společnosti, profesní organizaci a odbory a jiná sdružení. Institucionální prostředí má značný vliv na vývoj pedagoga. Musí dodržovat stanovená pravidla a profesně se pohybovat v mezích vytyčených legislativou. Třetím subsystemem je pak samotný profesní cyklus. Součástí této oblasti jsou různé fáze, které mohou přicházet v libovolném pořadí, a dokonce i opakovaně. Patří sem zahájení kariéry, získávání kompetencí, období zájmu a růstu, frustrace, stabilita, ukončování kariéry nebo odchod z profese. Následující obrázek zachycuje systémový model vývoje učitele vytvořený Fesslerem. (Lukas, 2008)

Obr. 1: Systémový model vývoje učitele



Zdroj: Fessler & Ingram, 2003, In Lukas, 2008

1.3 Profesní rozvoj učitelů: orientace socio-pedagogicko-didaktická

Kromě modelů profesního rozvoje učitelů s orientací pedagogicko-didaktickou nebo orientací socio-pedagogickou existují modely, které tyto oba přístupy propojují. Více než na identifikaci vývojových etap se tento přístup zaměřuje na procesy a charakteristiky profesního vývoje učitelů.

Jako příklad možno uvést model Shulmana a Shulmanové, který nám ukazuje, že pedagog se nevyvíjí stejnoměrně ve všech složkách modelu. To znamená, že může zachycovat určitou nerovnoměrnost v dosahování expertnosti. (Píšová et al., 2011) „*Představuje pokus o uchopení individuálních odlišností učitelů, na jejichž základě lze identifikovat hlavní oblasti charakterizující vynikajícího učitele (accomplished teacher), tj. učitele experta, a to na individuální úrovni analýzy, na komunitní úrovni analýzy a na úrovni vzdělávací politiky.*“ (Shulman & Shulman, 2004 cit. podle Píšová et al., 2011, s. 88)

Dalším odborníkem, který se zabývá profesním rozvojem pedagogů, je Thomas R. Guskey, jenž ve svých výzkumech propojoval profesní dráhu učitele a jeho pracovní rozvoj s tím, jaký má tento rozvoj vliv na jednání učitelů ve třídě. V roce 2002 rozpracoval a uveřejnil tzv. Model proměny učitele (Model of Teacher Change), ve kterém dával velký důraz na roli vyučovacího stylu pedagoga, na výsledky studentů během profesního rozvoje učitele, a popřípadě na změny, související s jeho profesními přesvědčeními, stanovisky a postoji. Jím vytvořený model propojuje otázky typu: „*Jak se pedagogové učí vyučovat?*“ nebo „*Jak se učitelé stávají učiteli a jak směřují k expertnosti?*“ (Píšová et al., 2011, s. 89) „*Profesní rozvoj učitele ovlivňuje kvalitu výuky ve třídě, která má přímý vliv na výkony žáků, na nichž jsou opět přímo závislá přesvědčení a postoje učitelů, které mohou mít vliv na profesní rozvoj učitelů a jejich rozhodování.*“ (Píšová et al., 2011, s. 89) Zásadní změny přesvědčení a postoji pedagogů se projevují především až poté, co získají důkazy o zlepšení výsledků svých studentů. I přesto, že Guskey profesní rozvoj učitelů viděl hlavně jako další vzdělávání pedagogů, model propojuje dění ve třídě, výsledky žáků a profesní rozvoj učitelů. Za klíčové považoval to, že nejde o profesní rozvoj jako takový, ale zejména o to, jestli učitel pocítí změnu, kterou vlastní individuální profesní rozvoj přináší. Guskeyho Model proměny učitele si tak můžeme představit jako spirálu, v níž jsou jednotlivé aspekty ovlivňující profesní rozvoj učitelů propojeny takovým způsobem, že pracovní rozvoj učitelů je důkazem toho, že došlo ke zlepšení výsledků studentů, zlepšení výsledků studentů má poté přímý vliv na motivaci pedagogů k vlastnímu profesnímu růstu. (Guskey, 2002 cit. podle Píšová et al., 2011)

Obr. 2: Guskeyho Model proměny učitele



Zdroj: Guskey, 2002, s. 383, In Píšová, 2011

Z výše zmíněného je patrné, že různí odborníci zabývající se touto tematikou, na základě studií a výzkumů vytvářejí a popisují různé modely, protože se dívají se na problematiku vývoje učitele z různých pohledů. Jedno však mají společné, snaží se zachytit důležité okamžiky životní dráhy pedagoga, ať už má na ní vliv cokoli.

2 Pregraduální příprava učitele

V následující kapitole bude řešena příprava budoucího učitele během terciálního vzdělání na svou budoucí profesi pedagoga. Zabývá se kompletní profesní přípravou učitele, kde se zaměříme především na praxe studentů pedagogických fakult. V kapitole 2.2 je popsán standartní model pedagogických praxí, ve kterém je však minimum prostoru pro to, aby student učitelství mohl skutečně reflektovat svou činnost. Proto je v návaznosti na to popsáno několik studií věnující se vlivu klinické zkušenosti na rozvoj budoucích pedagogů, v rámci které se otevírá dostatečný prostor pro jejich (sebe)reflexi.

2.1 Přípravné vzdělávání učitele

Jen v málokterých sférách lidské práce se tak hodně diskutuje o přípravách na výkon profese, jako je tomu u vzdělávání budoucích pedagogů. Průcha (Průcha, 2002b) na tento jev nahlíží jako na možný důsledek uznávání vysoké důležitosti, kterou dnešní společnost přikládá rozvoji vzdělanosti- a ta je zajišťována především učiteli ve školách. V důsledku toho se nejen u nás, ale i v zahraničí vyskytují dva trendy. Prvním z nich je kritika toho, jak jsou studenti připravováni na pedagogických fakultách vysokých škol i to, jak se později učitelé vzdělávají během svého profesního působení. Druhým trendem v návaznosti na tom, je vytváření mnoha návrhů, plánů a vizí ke zdokonalení této přípravy. Avšak i tyto návrhy jsou později podrobovány kritice teoretiků a odborníků, či jsou skepticky přijímány pedagogy.

Jako většina profesí, i práce učitele vyžaduje důkladnou teoretickou a praktickou přípravu. Ondřej Šimoník (Šimoník, 2004) vnímá pregraduální přípravu jako propojení teorie s praxí. Podle jeho názoru je ideální, když se pedagogicko-psychologická a předmětově-aprobační složka prolíná nejen mezi sebou, ale také s pedagogickou praxí. Upozorňuje ale také na fakt, že pouhá pregraduální příprava z nás nedělá hotové učitele. Dosažení vysokoškolského diplomu nezaručuje, že je budoucí pedagog plně kompetentní. Je obvyklé, že absolvent je v něčem způsobilý více, v něčem méně, a dokonce se stává, že v některé složce může být i nezpůsobilý. Měl by ale být schopen zajistit alespoň na minimální úrovni základní náplň učitelské profese. Ačkoli je pregraduální příprava v profesním učení etapou velmi důležitou, není konečnou. Autor na závěr dodává, že i když některé osoby, vykonávající profesi učitele vnímají svoji

práci jako poslání, se k pedagogickému mistrovství dopracují teprve po několika letech intenzivní sebereflexe a systematické práce na sobě. K tomu je nutno zahrnout další studium, do kterého patří různá školení, kurzy a doplňující semináře a je nezbytné, aby je pedagog navštěvoval. Na Šimoníka navazuje i Kasáčová, pod níž „*proces stávání se učitelem je složitou strukturou rozmanitých změn probíhajících v osobnosti jedince. Nezačíná a ani se nekončí v rámci pregraduální přípravy.*“ (Kasáčová, 2005, s. 83).

Přípravné vzdělávání učitelů je v pedagogické terminologii už zavedený termín. Chápe se jako příprava na profesi na základě studia, které vede k dosažení učitelské kvalifikace. Tento pojem je třeba odlišit od termínu další vzdělávání učitelů, který souhrnně označuje různé formy profesního vzdělávání učitelů již pracujících. Nejen pedagogičtí odborníci, ale i veřejnost se shoduje na tom, že způsob a kvalita přípravy pedagogů ve velké míře ovlivňuje kvalitu školního vyučování a v širším kontextu také vzdělanostní úroveň celého národa. Proto se ve většině států světa věnuje velká pozornost pregraduálnímu vzdělávání. Ve většině zemí (kromě některých málo rozvinutých zemí třetího světa) se přípravné vzdělávání uskutečňuje v rámci terciálního vzdělávání. (Průcha, 2002b) V současné době je učitelská příprava realizována na různých pedagogických, filozofických nebo i ekonomických fakultách. V České republice existuje více než 20 vysokých škol vzdělávajících budoucí učitele: 9 z nich jsou pedagogické fakulty veřejných univerzit, dalších 10 představuje „nepedagogické“ veřejné školy nabízející pedagogické obory. Tři vysokoškolské instituce vzdělávající učitele jsou soukromé. (Juklová, 2015) Studijní programy na vysokých školách by měly budoucí vyučující v dostatečné míře připravit na jejich povolání a umožnit jim získat náležité vědomosti a dovednosti, které budou při své profesi potřebovat. Průcha (Průcha, 2002b, s. 223) jako nejdůležitější uvádí:

- *Znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit metodu adekvátní,*
- *umět komunikovat se žáky, učiteli a rodiči,*
- *znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji ve třídě aplikovat,*
- *umět hodnotit učební výkon žáka,*
- *umět formulovat výukové cíle,*
- *znát teoretické základy vyučovacího procesu.*

Na druhé straně uvádí i činnosti, na které studium učitele nepřipraví:

- *Adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování,*
- *vedení schůzek s rodiči,*
- *individuální jednání s rodiči žáků,*
- *práce s neprospívajícími žáky,*
- *vedení pedagogické dokumentace,*
- *udržení kázně při vyučování.*

Z výše uvedeného je patrné, že pedagogická fakulta nám příliš nepředá schopnost poradit si s různými typy žáků, neočekávanými situacemi a administrativou, která je s výkonem učitelské profese neodmyslitelně spojena.

Podle Dytrtové jsou důležitým předpokladem profesionalizace učitelství profesní znalosti a pedagogické dovednosti jako (teoretický) základ vyučování.

Profesní znalosti učitele Janík (Janík in Dytrtová, 2009, s. 44) roztrídil na:

- **Znalosti obecné didaktiky** (obecné metody vyučování, struktura vyučování a řízení práce žáků)
- **Znalosti kurikula** – školního vzdělávacího programu (znalost cílů, metod výuky, organizace a hodnocení školního vzdělávání)
- **Znalosti kontextu** (historické, kulturní, filozofické základy vzdělání, znalost podmínek vzdělávání v daném místě)
- **Znalost sama sebe** (znalosti vlastních dispozic, hodnot, slabých a silných stránek osobnosti)

Pedagogické dovednosti Dytrtová považuje za základní princip profesní identity učitele. Jejich tvorba je dlouhodobým procesem, který začíná rozhodnutím jedince stát se učitelem. Rozděluje je do 4 skupin:

- **Dovednosti**, které se týkají **plánování a přípravy** vyučovací jednotky (např. co se mají žáci během vyučovací jednotky naučit)
- **Dovednosti**, které se týkají vlastní **organizace a realizace vyučování** (dovednost motivovat žáky, aktivizovat je, udržet jejich pozornost)

- **Dovednosti**, které se týkají **diagnózy a hodnocení** výkonu žáků (dovednost kontroly práce a výsledků učení jednotlivých žáků, tvorby testů)
- **Dovednosti**, které se týkají **sebehodnocení učitele** (sebereflexe, využití zpětné vazby vlastního pedagogického výkonu). (Dytrtová, 2009, s. 46)

Výčet znalostí a dovedností, kterými by měl pedagog disponovat je značně rozsáhlý. Proto se pregraduální příprava učitele nezaměřuje pouze na odborné vědomosti z aprobovaných předmětů, ale také na kvalitní metody vzdělávání. Neméně důležitá je také sebereflexe, kterou je nutno v rámci pedagogické činnosti neustále rozvíjet.

2.1.1 Modely přípravného vzdělávání učitelů

Ve většině zemí se uplatňuje buď souběžný (concurrent), nebo následný (consecutive) model přípravného vzdělávání učitelů. Je možné setkat se i s kombinací obou typů. V souběžném modelu se vyučují souběžně předměty všeobecného základu, aprobační předměty, pedagogické, didaktické, psychologické disciplíny a také probíhá praxe ve školách. Tento typ přípravy budoucích učitelů se uplatňuje ve většině státech Evropské unie, včetně České republiky. Pozitivem této koncepce je možnost časového a obsahového propojení všech komponentů, a déle trvající profesní příprava studentů učitelství, která je v souladu s procesem pozvolného profesního zrání pedagoga. (Průcha, 2002b)

V následném modelu se studenti učitelství nejprve připravují na první úrovni terciálního vzdělávání v nějakém oboru a následně až po jeho úspěšném ukončení probíhá speciální pedagogické studium. Tím pádem je oborová složka oddělena od pedagogické. V souvislosti s výše zmíněnými modely se také liší praktický výcvik ve školách. U souběžného typu přípravy je praxe vykonávána během teoretického studia a má menší či větší časový rozsah. Příkladem je Česká republika, kdy se studenti účastní praxe většinou až v závěrečných ročnících studia, kdy probíhá jak průběžná, tak souvislá praxe. V následném modelu se praxe uskutečňuje až na konci studia a musí být řádně splněna předtím, než student získá kvalifikaci. Praktický výcvik probíhá tak, že adept pracuje ve škole, plní povinnosti vyučujícího přímo ve třídě, dostává určitý plat, ale je v neustálém kontaktu se svou pedagogickou fakultou. Tento přístup se realizuje

například v Německu. Kladem konsekutivního modelu bývá uváděna koncentrovanost pedagogické a didaktické přípravy a práce s pokročilejšími a více orientovanými studenty učitelství, a především větší možnosti mobility posluchačů, respektive širší variabilita vysokoškolského studia. (Průcha, 2002b)

Oba výše zmíněné přístupy ukazují zásadní rozdíly v chápání podstaty učitelství, stanovují odlišný charakter pedagogické přípravy, čímž současně rozdílně vymezují očekávanou kvalitu vzdělávacích výstupů. Je těžké rozhodnout, který z obou modelů je pro učitelské vzdělávání jednoznačně užitečnější. (Tabulka 1) Záleží na tom, co se primárně od procesu vzdělávání učitelů očekává. (Marková, Urbánek in Vašutová, 2008)

Tabulka 1: Přínosné a problematické aspekty různých kompetencí přípravy učitelů

Aspekty	Paralelní (souběžný) model	Konsekutivní (následný) model
Přínosné aspekty	- časová a obsahová propojenost všech složek přípravy - komplexní působení - dlouhodobější profesní příprava	- koncentrovanost přípravy - příprava více motivovaných k profesi zaměřených adeptů - studijní mobilita
Problematické aspekty	- omezená variabilnost studijní trajektorie	- oddělenost, izolovanost přípravy - znemožňuje časové a obsahové propojení všech složek přípravy - zkracuje období profesní přípravy - omezuje délku profesní kultivace - (ne)uplatnitelnost bakalářů

Zdroj: Marková a Urbánek in Vašutová, 2008, s. 87

Obě formy přípravného vzdělávání budoucích učitelů mají podstatně odlišné podmínky pro uskutečnění pedagogické přípravy.

V souběžném modelu je možné logicky uspořádat praktické aktivity a s ohledem na jejich obtížnost je konstruovat jako gradující. Paralelní přístup dává možnost obsahově, personálně i časově propojovat praxe se všemi ostatními složkami učitelského studia (horizontální návaznost). Vzájemná propojenost jednotlivých složek a ucelený pohled na reálné jevy výuky odpovídají celkovému charakteru profese. (Wernerová, 2011) „Praktická složka (účelně propojená s ostatními) působí v procesu vzdělávání učitele postupně, dlouhodobě, systematicky. Takový přístup koresponduje s pojetím dlouholetého (pomalého) profesního zrání kandidáta učitelství, vyžaduje činnostní výcvikové aktivity a svými výstupy se přibližuje efektům prožitkové pedagogiky.“ (Wernerová, 2011, s. 58) Oproti následnému přístupu, je v tomto možné

propojovat různorodé organizační formy praktických aktivit (průběžné, souvislé), jejich vhodným seskupením těžit pozitiva a eliminovat negativa každé z forem. Díky paralelním modelům lze v průběhu celého studia integrovat jednotlivé složky v komplexnější celky s obsahovými návaznostmi a dále maximálně využít propojení teorie a praxe v rámci pregraduální přípravy. (Wernerová, 2011)

U následného modelu je pedagogická praxe zařazena až po skončení studia a vzájemná propojenost všech složek přípravy tak přirozeně není možná. Jako problematická se také spatřuje gradace učiva praxe v bloku, který je časově omezený. (Wernerová, 2011) *„Integrace praktické přípravy s předmětovou složkou je zcela nemožná, horizontální návaznosti k dalším složkám (oborová didaktika, pedagogika, psychologie) jsou jen obtížně realizovatelné. Dynamické parametry praktického bloku nelze variovat, modifikovat a specificky přizpůsobovat.“* (Wernerová, 2011, s. 58) Konsektivní model snižuje integraci, nepřístupuje ke vzdělávání učitelů komplexně, zkracuje studium a v důsledku toho eliminuje některé z funkcí praktické přípravy. Uspořádanost vzdělávání budoucích pedagogů ve velké míře ovlivňuje model praktické přípravy: v délce jejího působení, v gradaci jednotlivých praktických aktivit, v možnostech integrace ke všem dalším složkám přípravy atd. Wernerová dodává, že podobné změny budou ve svém důsledku spíše negovat profesní rozvoj pedagogických studentů. (Wernerová, 2011)

V rámci konsektivního modelu probíhá v naší republice již třetím rokem projekt Učitel naživo. Jedná se o jednoletý či dvouletý výcvik pro budoucí pedagogy (tzv. pedagogické minimum), kteří úspěšně ukončili bakalářské nebo magisterské studium (nejen v oboru učitelství) a chtějí učit na druhém stupni či střední škole. Právě díky tomuto projektu by měli získat potřebné zkušenosti a učitelské vzdělání. Kurz je rozdělen na praktickou část, čítající 380 hodin, a na výcvik v rozsahu 370 hodin. Během praxe student dochází do školy, kde spolupracuje s provázejícím učitelem a společně reflektují průběh výuky. Ve výcviku budoucí pedagog diskutuje, zkouší, trénuje a absolvuje i videotréninky. (Učitel naživo, online)

2.2 Pedagogická praxe

„Pedagogická praxe- je chápána jako série strukturovaných vyučovacích situací ve škole určených budoucímu učiteli a vedených vysokoškolským učitelem a speciálně připraveným kooperujícím učitelem.“ (Nezvalová, 1998, s. 30)

Mazáčová (Mazáčová, 2014, s. 9) hovoří o pedagogické praxi jako o „významné a integrující součásti pregraduální přípravy učitelů všech stupňů vzdělávání.“ Dodává, že jde o vzájemné propojení pedagogicko-psychologické přípravy a didaktik aprobevaných předmětů.

Praktickou přípravu lze vnímat jako spojnicí mezi teoretickou výukou žáka a jeho budoucím samostatným působením ve škole. Jde o realizaci přípravy praktikanta k činnosti učitele v plném rozsahu, nejedná se tedy pouze o prověřování teoretické a praktické přípravy k samostatné práci pedagoga, ale objevuje se zde i možnost rozvoje tvořivého potenciálu osobnosti budoucího učitele. Praxe má vzdělávací charakter, doplňuje teoretické poznatky studenta a zároveň mu umožňuje prohloubit a uspořádat si nově nabyté vědomosti. Během ní dochází k formování základních profesionálních dovedností a návyků tak, že student učitelství by měl být schopen analyzovat a pozorovat různé složky výchovně-vzdělávacího procesu, učí se řídit vyučovací hodiny a spolu s tím řešit i výchovné situace, které při nich mohou nastat. (Štáva in Havel, Janík, 2004, s. 46)

Na praxi praktikant poznává, jak vypadá jím studovaný předmět v modifikované školní podobě. Seznámí se s prací učitelů, potažmo i s ekonomickými, administrativními a organizačními zákonitostmi fungování vzdělávacího zařízení. Během svého působení na cvičné škole pozná jak samotné žáky a školu, tak i svou schopnost uplatnit poznatky, které získal v rámci svého dosavadního studia učitelství. Student pedagogiky by se měl snažit poznat žáky nejen jako jedince, ale i jako skupinu (třídu), což je vzhledem k délce praxe velice obtížný úkol. Praktikant se učí sledovat žáky jak po vědomostní stránce, tak po stránce osobnostní a měl by umět uplatnit základní dovednosti v diagnostické činnosti.

Diagnostická činnost sama o sobě představuje vysoce specializovanou profesní kompetenci. Jedním ze základních prostředků jak poznat jedince je mezilidská a v případě učitele pedagogická komunikace, se kterou by se měl student na praxi blíže seznámit. Někdy se stane, že si po praxích praktikant uvědomí, že svou profesi zvolil

špatně a učit z nějakého důvodu nechce. V tom případě je nutné korigovat své životní rozhodnutí, protože tuto práci nelze vykonávat proti vlastnímu přesvědčení. Avšak rozhodnutí o změně profese je důležité učinit až po pečlivém uvážení a ne po prvotním neúspěchu. Vždyť chybami se člověk učí. (Podlahová, 2002)

Efektivnost praxe je ovlivňována úrovní její organizace a vedením. Šťáva (Šťáva in Havel, Janík, 2004) upozorňuje, že v souvislosti s tím se mohou objevovat dvě protichůdné tendence. V prvním případě se jedná o příliš velké opatrovnickví praktikanta fakultním učitele, a v druhém o úplné osvobození studenta od kontroly vedoucím pedagogem. V reálné praxi se z různých důvodů, ať už provozních, časových či ekonomických častěji setkáváme s variantou druhou. V konečném součtu je tato tendence zrcadlem kvality přípravy a nakonec připravenosti budoucího učitele. Většina odborníků se shoduje, že efektivita praktické přípravy se nezvýší pouze navýšením časové dotace, ale zejména její vnitřní proměnou. Tím pádem je kvantitativní dimenze nahrazována dimenzí kvalitativní. Co se týče praxe samotné, hlavními otázkami už nejsou spory v chápání jejího významu a rozsahu, ale objevuje se zde spíše orientace na její efektivnost a smysluplnou účinnost, obsah, organizaci a vedení. Autor dodává, že *„efekt vzdělávacího charakteru pedagogické praxe je v mnohém určován úrovní součinnosti vysoké školy a školy, na které student praktikuje, součinnosti didaktiků aprobačních předmětů a cvičných učitelů na škole, stupněm uplatnění poznatků vědy a nejnovějších pedagogických zkušeností.“* (Šťáva in Havel, Janík, 2004, s. 46 – 47)

Úkolem praktické přípravy je vedení praktikanta k určitým typům výzkumné práce, jako je například pedagogicko-psychologická analýza vyučovací jednotky, celkový rozbor vyučovací hodiny, analýza třídního kolektivu či experimentální práce s žáky. Provedené kontroly během praxí však ukázaly, že praktikanti často plní pouze minimum plánovaných praktických prací. Ze všech pedagogických činností studenta během praxe bývá nejméně připravenou příprava k výchovné práci. Vykonávání výchovných činností se většinou uskutečňuje za nedostatečné pozornosti fakultního učitele. Velký důraz by se měl klást na to, aby konání praktikantů během praxe mělo tvořivý a aktivní charakter. Je to přece pedagog, kdo má odpovědnost za kvalitu výchovy a výuky svých žáků. (Šťáva in Havel, Janík, 2004)

Obecně problematiku praxí můžeme úspěšně řešit pouze v rámci pregraduální přípravy jako celku. *„Dílicí a nesystémová opatření, nerespektující permanentní a především funkční propojování teorie s praxí v průběhu celého studia, nemohou*

přinést výraznější zkvalitnění profesní přípravy učitelů.“ (Šimoník in Janík, Havel, 2005, s. 49) Šimoník také klade důraz na obsahovou a formální spolupráci oborů a kateder během vytváření studijních programů, a zároveň vyzdvihuje i nutnost spolupráce učitelů fakulty a učitelů fakultních škol. Jedním ze základních problémů je chybějící teoretická reflexe pedagogických praxí (analýza, interpretace a hodnocení situací, do kterých se praktikant během praxe setkal, dále shrnutí a doporučení pro další postup, studium, autoregulaci atd.). Mnohdy chybí také konfrontace vlastního stanoviska s názorem zkušených pedagogů (základních, středních či vysokých škol). „*Teoretické poznatky a praktické zkušenosti, prožitky, by se měly v průběhu studia vhodně propojovat nejen mezi jednotlivými obory a katedrami, ale i uvnitř oborů mezi dílčími disciplínami.*“ (Šimoník in Janík, Havel, 2005, s. 50) Avšak v dnešní době je pedagogická praxe obecně vnímána pouze jako praktická činnost a podle toho je také analyzována a hodnocena, tím pádem jí chybí ucelená teorie. (Šimoník in Janík, Havel, 2005)

Podlahová (Podlahová, 2004, s. 11) ve své knize popisuje v obecné rovině následující cíle pedagogické praxe:

- *Snažit se poznat chod a charakter školy jako sociálního a organizačního celku,*
- *poznat specifiku nejen svého předmětu, ale i ostatních vyučovacích předmětů,*
- *osvojit si základní učitelské dovednosti,*
- *zvládnout základní didaktické a pedagogické metody, techniky a postupy,*
- *Naučit se reflektovat školní skutečnost i vlastní pedagogickou činnost,*
- *vytvořit si základ svého budoucího vyučovacího stylu,*
- *vybudovat si nebo korigovat své představy o budoucí profesi,*
- *naučit se vnímat a akceptovat atmosféru školy a třídy.*
- *poznat mechanismy mezilidských vztahů v učitelském sboru.*

2.2.1 Pozorování vyučovacích hodin

Pozorování průběhu vyučovacích hodin, činnosti učitele a žáků a jejich vzájemné spolupráce se nazývá hospitace. Aby hospitace přinesla kýžený efekt, je nutné

vyučovací jednotku záměrně a podle předem stanovených kritérií reflektovat. Jejím cílem je především získat informace o všem, co se během hodiny děje. Nejběžnější a nejjednodušší je popis jevů, které se objevují ve všech typech vyučovacích jednotek a bez kterých není možné realizovat pedagogický interakční proces.

Jsou to:

- *Činnosti učitele,*
- *činnosti žáků,*
- *učivo,*
- *podmínky a okolnosti vyučování.* (Bočková, Podlahová, 1989, s. 13)

Autorky ale upozorňují na to, že toto dělení je pouze umělé, protože všechny výše zmíněné části tvoří komplex.

2.2.1.1 Činnosti učitele

Práce pedagoga se uskutečňuje hned v několika dimenzích- práce řídicí, výchovná, vzdělávací a organizační. „*Při pozorování vyučovací hodiny se však hospitující zaměřuje nikoliv na určování charakteru dané činnosti, tj. zda se v daný okamžik jedná o činnost řídicí, výchovnou či jinou, ale zaměřuje se na jevovou stránku, na to, co vidí. Tedy na konkrétní činnosti, které se navenek projevují formou slovních sdělení, intonací, hlasitostí, tempem, mimikou, gesty a pohybem učitele po třídě.*“ (Podlahová, 2002, s. 20)

Každý pedagog by si měl před konkrétním vyučováním stanovit cíl, který musí být sdělen žákovi. Praktikant by se měl pokusit poznat a rozlišit hlavní a dílčí cíle, jak je učitel dětem formuluje a zprostředkovává, jak je kontroluje a hodnotí. Chyba nastává tehdy, pokud by vyučující vůbec nesdělil cíl hodiny, či ho formuloval moc obecně, nebo ho řekl bez dílčích částí. Je třeba dávat si také pozor na to, aby učitel neformuloval hlavní cíl ihned po zahájení výuky, protože pozornost žáků ještě plně není soustředěna k němu. Cíle by tedy měly být vyjádřeny věcně i jazykově správně, ve formě požadovaného výkonu dětí, jasně, konkrétně a hlavně atraktivně, zajímavě a podnětně. (Podlahová, 2002)

Co se týče časového plánu výuky, student celý proces hodiny průběžně zaznamenává. Je dobré, pokud může nahlédnout do přípravy fakultního učitele, nebo se o strukturu vyučování dopředu informovat. Úkolem praktikanta je zamyslet se a přijít na to, proč je hodina strukturovaná právě daným způsobem. Důvody mohou být různé, záleží například na typu, objemu a obtížnosti učební látky. Na konci hospitace by měl student zjistit, jaký byl vzájemný poměr částí hodiny, celkové trvání jednotlivých fází a jak probíhal jejich přechod z jedné do druhé. (Podlahová, 2002)

Během pozorování by si měl praktikant také všimnout vztahu vyučujícího ke svým žákům a ke třídě jako celku. Při hospitacích bývá většinou kázeň dobrá, protože děti vnímají cizího člověka jako kontrolu a obvykle řádně pracují. Zejména to napomáhá učebnímu procesu. Ale ne vždy platí, že je celou vyučovací hodinu ve třídě klid, a proto musí učitel použít některé prostředky k znovu dosažení nebo udržení kázně. Velice dobře pozorovatelné prostředky jsou napomenutí, domluva, okřiknutí, zvýšení hlasu. Někteří pedagogové využívají mírnější postupy jako ztišení hlasu, odmlčení se nebo zadívání se nepřijemným pohledem na vyrušujícího žáka. Kromě vztahů by se měl praktikant zaměřit i na klima, které panuje ve třídě. *„Hospitující student může odhadovat kvalitu pedagogické atmosféry podle projevů a reakcí žáků, ale především by se měl snažit uvědomit si, co pro příznivé klima a dobrou pracovní náladu dětí dělá učitel.“* (Podlahová, 2002, s. 26)

Stává se, že hospitující student a učitel mají odlišný pohled na didaktické zpracování učiva. Každý vyučující vychází z tematického plánu svého předmětu, ale záleží už pouze a jen na něm, jaký důraz dá na jednotlivé složky učební látky a na jeho přesvědčení o důležitosti probíraného učiva. Pokud tedy mají cvičný učitel a praktikant jiný názor na učební obsah, je dobré, aby po vyučování zkonfrontovali své představy o tom, co považují v probírané látce za klíčové a podstatné, a co naopak pouze za doplňující. Pozorný student může sledovat i různé metody a techniky, kterými disponuje pedagog. Pozoruje, jedná-li se o dominující ve vyučování metody slovní, či metody participativní a kooperativní. U těchto dvou posledně zmíněných převažuje činnost žáků nad činností učitele. Pedagog aktivitu žáků pouze řídí, koordinuje a usměrňuje. Praktikant by si měl všimnout i práce vyučujícího s názornými pomůckami, jak je využívá a prezentuje v doprovodu se slovním výkladem. (Podlahová, 2002)

2.2.1.2 Činnosti žáků

Během prvního náslechu třída na hospitanta působí převážně jako celek, z něhož mohou někteří jedinci výrazněji vystupovat (jedná se zejména o baviče či vůdce třídy). Není možné během první hospitace vysledovat hlubší vztahy mezi dětmi, jejich postoje, role a sociální prestiž. Hospitující si při vstupu do třídy může všimnout na pohled jasných znamení, jakými jsou počet žáků, poměr dívek a chlapců ve třídě, jejich tělesný vzrůst a upravenost, či nakolik jsou aktivní nebo unavení. Ostatní projevy studentů jsou zřejmé až v průběhu vyučování- jedná se například o jejich odpovědi, činnosti, gesta, mimiku nebo hlasové a pohybové projevy. „*Ze způsobu rozesazení žáků je možno usuzovat, jedná-li se o tradiční klasické hromadné vyučování, nebo jeho jinou formu. Také je možno si všimnout, jsou-li při rozesazení respektovány zdravotní a fyzické zvláštnosti žáků (krátkozrakost, malá tělesná výška).*“ (Podlahová, 2002, s. 27)

Dle Podlahové (Podlahová, 2002, s. 27) je při pozorování činnosti žáků vhodné zaměřit se na tyto skutečnosti:

- *Převládající činnost žáků,*
- *pozornost žáků,*
- *reakce žáků na pokyny učitele,*
- *způsob myšlení a kvalitu logických operací*
- *podíl žáků na průběhu hodiny,*
- *schopnost účastnit se dialogu a mluvní projev,*
- *eventuální snahu o aplikaci předchozích poznatků v nové poznávací situaci,*
- *projevy samostatného myšlení při řešení problémů,*
- *reakce žáků na vlastní chyby.*

2.2.1.3 Probírané učivo

„*Učivo vytváří základy pro další vzdělání a sebevýchovu mladého člověka především proto, že jeho obsahem nejsou jen fakta, pojmy a jejich soustavy, ale hlavně metody a techniky duševních a praktických činností, které mu umožňují samostatně a tvořivě myslet, řešit problémy, hodnotit, vytvářet nové věci.*“ (Maňák, 1992, s. 62)

Co se týče probíraného učiva, soustředí se praktikant na didaktické zpracování učebního obsahu učitelem, tedy na to, co považuje vyučující za důležité, které pojmy zdůrazňuje a vysvětluje, jak podněcuje žáky k samostatnosti či jak odlišuje základní látku od méně podstatného. Nemělo by se zapomínat ani na zaměření se na učivo pro děti, které mají různé úlevy ve výuce, ať už se jedná o zlehčenou formu prostřednictvím plánu pedagogické podpory nebo individuální studijní plán. Dále by měl hospitant sledovat strukturu učební látky, její logičnost a návaznost. Během hospitace si lze povšimnout i toho, zda prezentované učivo vyvolává v žácích zvědavost a zájem, a zda je možné si nově osvojené pojmy zapamatovat přímo při výuce či je nezbytná domácí příprava. S tím je spojeno i sledování vazeb mezi prvky probíraného učiva. Je důležité, aby látka tvořila provázaný celek, a nejednalo se pouze o izolované údaje, které jsou obtížné na zapamatování. V neposlední řadě by si měl praktikant ověřit, zda byl splněn vytyčený cíl, který učitel stanovil na začátku hodiny a jestli se žáci mohli v nějaké míře podílet na stanovování dílčích cílů. (Podlahová, 2002)

2.2.1.4 Podmínky a okolnosti vyučovacího procesu

Obecně probíhá vyučovací jednotka v podmínkách školní třídy a je vymezena prostorově i časově. Lze si všimnout faktorů, jakými jsou například velikost třídy a její dispoziční řešení jako funkčního celku, nebo osvětlení a barevného řešení stěn. Důležitá je i vybavenost třídy a školy jako celku didaktickou technikou, která je v současné době považována za samozřejmou součást vyučování. Kromě moderních technologií se dá pozorovat i typ a počet názorných pomůcek ve třídě i mimo třídu (v kabinetech, knihovnách). Je jasné, že podoba materiálních pomůcek záleží na konkrétním typu školy, kdy se liší vybavení praktických učeben podle zaměření dané instituce. Hospitant na základě rozvrhu hodin může vysledovat i umístění vyučovací hodiny. Neměl by opomenout ani hygienické podmínky, které panují nejen ve třídě, ale i ve škole celkově. Myslí se tím především přiměřenost teploty v budově, možnost a častost větrání či čistota. (Podlahová, 2002)

2.2.2 Průběžná a souvislá praxe

Po hospitacích studenti vyšších ročníků (1. rok dvouletého magisterského studia či 4. ročník pětiletého studia) absolvují tzv. průběžné pedagogické praxe, během nichž už dochází ke konkrétnější pedagogické činnosti, mezi které patří mikrovýstupy (výuka části vyučovací hodiny), příprava a realizace výstupů, rozborů a hodnocení jednotlivých výstupů ať už v rámci sebereflexe či společně s fakultním učitelem. Na konci je praktikant za celé své působení na škole hodnocen cvičným učitelem, který buď doporučí, nebo nedoporučí oborovému didaktikovi udělení zápočtu.

Nejdůležitější je souvislá praxe, která se uskutečňuje většinou v posledním ročníku studia. Tato praxe má oproti průběžné komplexní charakter a měla by být imitací všech profesních aktivit pedagoga, akorát v nižším rozsahu. Probíhá na jedné škole a v případě dvouoborového studia učitelství se bude uskutečňovat u dvou různých učitelů dvou předmětů, které korespondují s aprobační praktikanta (někdy praxe může probíhat pouze u jednoho vyučujícího, pokud se jeho obory shodují se studentovými). Souvislá pedagogická praxe mnohdy bývá pro studenta velkou psychickou zátěží, a proto je doporučováno, aby si během ní neplánoval ještě jinou aktivitu.

2.2.2.1 Obecná příprava na vyučování

Příprava na výuku probíhá ve třech fázích. Zpočátku se student připravuje na vyučování teoreticky během svého vysokoškolského studia v rámci pedagogických a odborných předmětů. Jím nabyté vědomosti se pak konkretizují na školách ve formách plánu práce školy, učebních plánů, učebních osnov a tematických plánů. Závěrečnou fází je samotná konkrétní příprava studenta na hodinu. V pracovním řádu pro pedagogy je stanovena povinnost učitele připravovat se na hodinu. Dle Šimoníka (Šimoník, 1994) někteří začínající učitelé uvádějí, že se připravují 2 – 3 hodiny na jednu vyučovací hodinu. Od praktikujícího studenta je nejen vyžadováno, aby se důkladně chystal na každou hodinu, ale také, aby svou přípravu před realizací výuky konzultoval se svým fakultním vyučujícím. Pokud by měl cvičný pedagog nějaké námítky a připomínky, může s nimi student polemizovat, ale poslední slovo by měl mít právě učitel praxe, protože je to přece jenom zkušenější odborník. (Solárová, Netolička, 2010)

V rámci přípravy na výstup by měl být praktikant seznámen s tematickým plánem, eventuálně s učebnicí, s níž bude pracovat a s časovou dotací, kterou má na

učební látku k dispozici. Jeho dalším úkolem je jasně stanovit a formulovat vzdělávací a výchovné cíle, kterých chce dosáhnout, vybrat vhodné metody k zprostředkování učiva a zvolit pomůcky a materiály, kterými bude disponovat. Student by neměl přemýšlet jen o tom, co on sám bude dělat během hodiny, ale také o činnostech svých žáků, které jsou prostředkem k dosažení výukových cílů. (Podlahová, 2002)

„Při volbě typu hodiny, metod a postupů vychází vyučující z charakteru příslušného učiva- některé učivo přímo vybízí k volbě určitých metod a postupů; dále musí vyučující zohlednit věk, mentální a intelektovou vyspělost žáků, materiální prostředky a pomůcky, které má k dispozici nebo které si sám vytvoří.“ (Podlahová, 2002, s. 35)

Praktikant by si měl sestavit strukturu hodiny, která mu poslouží jako vodítko během realizace výuky. Časový plán hodiny je pouze orientační, protože každá vyučovací jednotka je jiná a čas, který je potřeba k dosažení vzdělávacích cílů se liší dle situace ve třídě. Stává se, že kvůli nedostatku času při probírání nové látky nezbyde čas na opakování, prohlubování a upevňování učiva. Může však nastat i opačná situace, kdy praktikant probere a zopakuje veškerou látku, a ještě mu zůstane dlouhá doba do konce vyučování. Proto je dobré mít vždy v záloze nějakou činnost či aktivitu, kterou by se vyplnila vzniklá mezera ve výuce. (Podlahová, 2002)

Student by měl mít vždy písemnou přípravu s sebou na vyučování. Slouží hlavně jako opora, je-li pedagogický debutant nervózní a neví, jaké činnosti následují. Další její výhodou je to, že ji v modifikované podobě můžeme znovu použít v paralelních třídách a je základem pro přípravu na další hodiny. Důležité ale je, aby nám opravdu sloužila pouze jako podpora, do které nahlédneme, abychom se ujistili, že postupujeme správně a držíme se časového plánu. Může se totiž stát, že student bude soustředit svou pozornost jen na ni, a ne na žáky, kteří mohou nabýt dojmu, že jsou během výuky zbyteční a začnou se věnovat něčemu jinému. Po skončení hodiny si do písemné přípravy praktikant zaznamenává reflexi, co se stihlo a nestihlo, zda splnil stanovené cíle, co mu přišlo povedené, a co naopak nezdařilé atd. (Podlahová, 2002)

2.2.2.2 Realizace vyučovací hodiny

Kromě výše zmíněné písemné přípravy student během vyučování využívá i předem připravené pomůcky. V rámci realizace vyučovací jednotky se nemění

stanovené cíle, které si praktikant vymezil, a po celou dobu svého působení v hodině se k nim snaží směřovat a správně by jich měl i dosáhnout. Ostatní prvky realizace výuky sice pedagogický debutant plánuje dopředu, ale může si je libovolně pozměňovat a adaptovat podle nově vzniklé pedagogické situace. Jedná se například o metody a formy vyučování, či strukturu a obsah probíraného učiva. Student by neměl zapomínat, že každá vyučovací hodina je jedinečná, a může se vyznačovat rozdílnou proměnlivostí a dynamičností. Proto by se měl pokoušet na tyto změny reagovat a přizpůsobovat se jim, aby dosáhl kýžených výsledků. (Rys, 1979)

Pedagog by měl respektovat fakt, že každý žák má své tempo, a proto by měl mít individuální přístup ke všem dětem ve třídě. Je nutné si dopředu zjistit, zda nemá některý ze studentů individuální vzdělávací plán, nějaké specifické poruchy učení nebo ADHD, a dokázat se na to v určité míře připravit a poradit se s cvičným učitelem, jak je možné postupovat, protože vyučující zná děti přece jen nejlépe.

Praktikant by měl během vyučování sledovat všechny žáky a jejich aktivity, aby se vyvaroval různým kázeňským přestupkům. Měl by si také dávat pozor, aby svou pozornost nesoustředil pouze na aktivní děti, které s ním spolupracují, ale snažit se do procesu zapojit i ostatní zúčastněné ve třídě. Podlahová doporučuje nastavit demokratický typ vyučovací hodiny, při kterém sice studenti pocítí určitou volnost, ale stále musí dodržovat pravidla, na kterých se přednostně domluvili s pedagogem. Na konci vyučovací hodiny se od praktikanta očekává zhodnocení průběhu výuky, při kterém zmíní i dosažení či nedosažení stanovených cílů, zhodnotí práci žáků a dá jim i dostatečný prostor na jejich vlastní sebereflexi. (Podlahová, 2004)

2.2.2.3 Reflexe a sebereflexe během praxe

„Reflexe a sebereflexe je jednou z významných složek koncepcí učitelského vzdělávání.“ (Nezvalová, 2000, s. 13)

2.2.2.3.1 Reflexe

V současné době neexistuje jednotný význam termínu reflexe. Korthagen (Korthagen, 2011) ji chápe jako mentální proces spočívající ve snaze strukturovat nebo restrukturovat určité zkušenosti, problém nebo stávající znalosti či vhledy. Nebo Slavík

a Siňor (Slavík, Siňor, 1993) objasňují pojem reflexe z latinského termínu re-flecto, což znamená obracet se nazpátek. Je to uvažování o tom, co již bylo učiněno, tj. popisování, vysvětlování a hodnocení svého minulého jednání.

Jedná se o významnou dovednost pedagoga a každý student učitelství by se měl snažit o její dosažení, ke kterému ale nevede jednoduchá cesta, protože se jedná o proces vyžadující píli, vytrvalost a dobré znalosti.

Nezvalová ve své publikaci zabývající se reflexí v pregraduální přípravě učitele uvádí, že „*důležitým elementem reflexe je schopnost podívat se zpět na svou minulou činnost, analyzovat ji a objevit ty prvky, které vedou k pozitivnímu vlastnímu růstu. Vlastní zkušenost a činnost obohacuje teoretické vědomosti a činí je používanými. Proces reflexe je vytvářenou dovedností a učitelé by měli být vedeni k jejímu vytváření.*“ (Nezvalová, 2000, s. 6–7)

Tom (Tom, 1985) klade důraz na filozofickou a kritickou složku reflexe, kterou chápe jako příležitost, kdy se učitel zamýšlí nad pedagogickými záměry, nad svými profesionálními cíli a hodnotami vlastní tvorby. Reflexe ve výuce je také chápána jako pozorování a adaptace individuálního jednání a má obrovský význam pro další činnost vyučujícího.

2.2.2.3.2 Sebereflexe

Aby se student stal dobrým učitelem a stále se sebezdokonaloval, je nutný rozvoj sebepoznání, tj. autodiagnostiky pedagogické činnosti. Autodiagnostika je proces, v rámci něhož vyučující cíleně a soustavně získává a zpracovává zpětnovazební informace, na základě kterých posléze dokáže projektovat postup dalšího zkvalitnění své činnosti. Zjednodušeně lze říci, že sebereflexe je zpětná vazba o tom, co pedagog dělal a prožíval během komunikace se žáky. Současně se jedná o proces hledání a nalézání zdrojů rozvoje učitelovy činnosti a osobnosti. Vyučující také přemýšlí nad příčinami uvědomovaných způsobů jednání a nad řešením určitých situací. Oblasti autodiagnostiky pedagogovy aktivity vyplývají z jeho individuálních potřeb, například na získávání zpětnovazebních informací se podílejí kolegové, nadřízení i další lidé. Díky tomu se mohou v učitelově osobnosti odkrývat místa, která si buď neuvědomoval či dosud nepoznal. (Švec, 1994) Nejčastěji vedou pedagoga k sebereflexi problémové situace v hodině, zejména když hledá lepší řešení či není spokojen s dosavadními.

V současnosti existuje velké množství metod a technik sebereflexe, mezi které patří například:

- *Sebereflekující otázky,*
- *vzájemné hospitace s kolegy,*
- *spolupráce s uvádějícím učitelem,*
- *pozorování vlastní činnosti pomocí videozáznamu,*
- *rozhovory se žáky,*
- *ankety zadané žákům,*
- *vedení deníku, do něhož si zapisujeme svoje poznatky a zkušenosti z výchovné práce,*
- *vedení učitelského portfolia. (Mazáčová, 2014, s. 47)*

V rámci sebereflexe můžeme rozlišit 4 fáze. První z nich je popisná, během které si vybavujeme pedagogické a výchovné situace. Po ní následuje etapa informující, která směřuje k bližšímu a hlubšímu prozkoumání situace. Třetím bodem je konfrontační (interpretační) stadium, kde se snažíme zjistit příčinu vzniku reflektované okolnosti a volby způsobu jejího řešení. Poslední fáze rekonstrukce řešení situace se zaměřuje na efektivnější řešení vzniklé situace. (Švec, 2005)

Mazáčová (Mazáčová, 2014, s. 49) ve své knize o pedagogické praxi uvádí, jaké prostředky jsou třeba k dosažení účinné sebereflexe:

- *Mít k dispozici dostatek informací o třídě, skupině.*
- *Pedagogické a psychologické znalosti o typech pedagogických situací a možných způsobech jejich řešení.*
- *Představu (vybavení si) reakcí žáků, činností učitele v analyzované pedagogické situaci.*
- *Informaci o tom, jak se na naši pedagogickou činnosti, komunikaci dívají ostatní.*

- *Poznatky zkušenějších kolegů o tom, jak se s podobnými situacemi vypořádávají oni.*

2.2.2.3 Portfolio

Obecný význam portfolio je v pedagogickém slovníku vyložen jako „soubor různých produktů žáka, které dokumentují práci žáka a jeho vývoj za určité období. Někteří pedagogové zdůrazňují využití portfolio jako součásti komplexního hodnocení žáka a jeho doplňku k příliš zjednodušujícímu hodnocení jen pomocí testových výsledků.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 170)

V rámci pregraduální přípravy učitelství je studentské portfolio chápáno jako soubor prací, příprav, hospitačních archů, hodnotících protokolů, reflexí a sebereflexí, tedy zpracovaný souhrn všech činností studenta během jeho pedagogické praxe. Vedení pedagogického deníku pomáhá praktikantovi sledovat rozvoj své profesní a osobnostní dráhy jakožto budoucího učitele. Dalo by se říci, že odráží stále prohlubující se způsobilosti a vztahové proměny v profesionalizačním příběhu. Student si do něho zaznamenává pokroky v učitelských znalostech a dovednostech, osobité pojetí výuky a své smýšlení o vyučování, v rámci kterého si postupně vytváří vlastní jedinečný koncept pedagogického myšlení. Praktikanti jsou podněcováni k reflektování svých zkušeností, které by měly být neoddelitelnou součástí deníku. (Mazáčová, 2014)

Funkce portfolio Pollard a Tann (Pollard, Tann cit. podle Havel, Filová in Píšová, 2007, s. 100) rozdělily do čtyř základních skupin:

- *Portfolio identifikuje a ukazuje, čeho student dosáhnul,*
- *portfolio přispívá k rozvoji osobnosti studenta, dává mu možnost uvědomit si své nedostatky,*
- *portfolio pomáhá učitelovi identifikovat celkový potenciál žáka, a tedy ho komplexněji ohodnotit,*
- *portfolio poskytuje souhrnný doklad pro hodnocení.*

Vedení pedagogického deníku studentem je důležité především pro tvorbu a vývoj jeho individuálního pojetí výuky jako nezbytné součásti rozvoje jeho profesní

identity. Pomáhá mu také při seberozvoji a sebehodnocení. Hlavním cílem je naučit se dokumentovat svůj rozvoj ve znalostech, dovednostech a postojích během pedagogické přípravy, pracovat s jednotlivými etapami svého růstu, reflektovat je, hledat příklady a následně je vyhodnocovat, dávat si stále nové úkoly a cíle, a v neposlední řadě vypěstovat si schopnost používat vhodné způsoby a techniky reflektování učení a zpracovávání portfolia. (Mazáčová, 2014)

Zjednodušeně, práce s deníkem studentovi slouží jako sběr poznatků a materiálů nejen z absolvovaných praxí, ale také z pedagogicko-psychologických předmětů na vysoké škole. Jde o systematickou reflexi a vyhodnocení podkladů z hlediska jejich významu během studia a později i na cestě k učitelství. Portfolio bereme jako nástroj, který vede studenty k procesu učení, a zároveň jako dokument, vypovídající o jejich kvalitativním růstu, a tím se deník stává produktem na cestě k rozvoji klíčových kompetencí budoucích učitelů. (Chudý in Havel, Janík, 2004)

2.3 Příprava na profesi-propojení teorie s praxí

Problematika vztahu teorie a praxe je od nepaměti jednou z klíčových otázek učitelského vzdělávání. V dnešní době převažuje snaha vybavit pedagoga jak teoreticky, tak i prakticky, ale oba směry jdou spíše vedle sebe, úsilí o vzájemné propojení je méně úspěšné, i když přibývá pokusů nalézat nová řešení.

S ojedinělou koncepcí přišel znamenitý emeritní profesor Fred Korthagen, který se snažil pedagogickou přípravu postavit na pevný realistický základ propojující teorii s praxí. Dle jeho koncepce na vývoj učitelova profesního rozvoje nelze nahlížet jen z kognitivního hlediska, ale je nutno brát v potaz, že v učitelské profesi hrají významnou roli také city a emoce. Proto je důležité, aby se pedagog naučil zvládat také různorodé edukační situace, v kterých se uplatňují postoje, vztahy a hodnotové orientace účastníků výchovně-vzdělávacího procesu. Z tohoto Korthagen vyvozuje důležitost reflexe a sebereflexe, během kterých student sám poznává a snaží se individuálně osvojit poznatky, které mu nejsou předávány jeho vzdělavatelem. Dle jeho názoru proces učení začíná tzv. situačním poznáváním, v rámci kterého si své znalosti vytváří za pomoci vlastní percepce a získaných zkušeností. (Maňák, 2004) Budoucí pedagog by se měl dostávat do různých situací, v nichž bude mít možnost pod vedením

odborného učitele poznávat a reflektovat své praktické zkušenosti, a na jejich základě docházet k teorii.

Přípravy na všechna náročná povolání, včetně toho učitelského, orientovaná na bezprostřední zásahy do životní reality nemohou být pouze teoretická, protože přechod z teoretického uvažování do praktické činnosti obvykle bývá doprovázen šokem, který se poté většinou delší dobu překonává. Na druhou stranu příprava nemůže být ani čistě praktická, protože může vést k pouhému napodobování a následné stagnaci. Jediným efektivním řešením této situace je systematické propojování teoretické a praktické stránky, ale ne v tom smyslu, že obě linie probíhají paralelně vedle sebe. Spojování teorie a praxe by mělo i v pedagogické přípravě zrcadlit proces učení jedince, jak probíhá v ontogenetickém a fylogenetickém plánu. Jedná se o situační učení založené na poznávacích aktivitách a postupném získávání zkušeností člověka, které jsou pravidelně provázeny reflexí, myšlením a zobecňováním. Je to dlouhodobě trvající proces, který má především v počáteční fázi povahu observačního a objevitelského učení, proces, který nikdy nekončí, neboť sleduje proměny v neustále se rozvíjejícím reálném životě. (Maňák, 2004)

S problémem spojování teorie s praxí neodmyslitelně souvisí otázka organizačního zajištění tohoto propojování, jako např. zřízení střediska učitelského studia na fakultě s pravomocí koordinace příslušných aktivit či vytvoření sítě speciálních cvičných škol a jejich těsné propojení s fakultou. Dále Maňák navrhuje realizovat praktický výcvik budoucích pedagogů nejdříve na fakultních školách v menších skupinkách pod vedením příslušných odborníků (pedagogů, psychologů, oborových didaktiků a fakultních učitelů), a teprve poté na souvislé praxi na školách. V souvislosti s těmito návrhy je nutné danou problematiku neustále sledovat a zkoumat (semináře, porady, konference, výzkumná šetření) a zjištěné výsledky podrobit analýze a následně publikovat. (Maňák, 2004)

2.3.1 Učit se z praxe

Korthagen poukazuje na fakt, že z teorie, která je budoucím učitelům předkládána v přípravném učitelském vzdělávání, toho studenti pedagogiky mnoho nevyužívají. Někteří začínající učitelé si stěžují, že se ve škole často setkávají s mnoha problematickými situacemi, na které nebyli v odpovídající míře připraveni. Mnoho

budoucích učitelů vnímá přechod z fakulty do praxe při studiu nebo vstup do profese jako období emocionálně velmi náročné. Najednou jsou konfrontováni s realitou, povinnostmi a složitými situacemi ve třídě, o kterých dosud neměli zdání. Tento přechod často bývá obdobím stresu a problémů, líčeným jako šok z reality nebo šok z přechodu do praxe. (Korthagen, 2011, s. 47) „*Progresivita postojů, kterou student učitelství rozvinul během (přípravného) učitelského vzdělávání, je rychle vymyta školními zkušenostmi. Například reflektivní přístup, rozvíjený během učitelského vzdělávání, se často vytrácí již v úvodním období.*“ (Korthagen, 2011, s. 48) Jako příklad uvádí Korthagen následující citaci: „*Dříve jsem si myslel, jaký výborný reflektivní učitel ze mne bude. Představoval jsem si, jak si budu na konci každého dne přehrávat své hodnoty, abych zjistil, co fungovalo a co ne, atd. Ale mám-li být upřímný, na konci každého dne jsem tak vyčerpán už jen snahou všechno „ustát“, že si sotva pamatuji, co se před pár hodinami dělo! A většinou se tak trápím tím, co bude zítra, že se mi nechce myslet na včerejšek ani dnešek... Začal jsem se po večerech věnovat svým věcem, abych své myšlenky odpoutal (od vyučování).*“ (začínající učitel v Kanadě). (Cole, 1997, s. 9)

V 70. letech minulého století se učitelé na Utrechtské univerzitě snažili učinit pedagogické vzdělávání „realističtější“ tak, aby se minimalizoval šok z reality a studenti se mohli postavit tváří v tvář prvního roku praxe už v programu učitelského vzdělávání, kde mohli vzdělavatelé ještě pomoci a učební proces svých žáků do jisté míry ovlivnit.

2.3.2 Realistické vzdělávání učitelů

Cílem realistického přístupu je snaha překonat propast mezi teorií a praxí. Problém nedostatečné propojenosti těchto dvou přístupů je vnímán jako následek takového pojetí pedagogického vzdělávání, které je založeno na názoru, že záměrem učitelského vzdělávání je předávat budoucím pedagogům expertní znalosti, které následně využijí ve své praxi (tzv. přístup technické racionality). Vzdělavatelé učitelů v tradičním modelu a priori vybírají teorii, která má poté být předána jejich studentům. Výzkum však prokazuje, že tento přístup má na školní praxi jen malý vliv. „*Hlavními příčinami neúspěšného transferu teorie do praxe jsou socializující vlivy školního kontextu, prekoncepty studentů učitelství o učení a vyučování, fakt, že teorie přichází*

vždy příliš brzo nebo příliš pozdě a povaha teorie vztahující se k praxi.“ (Korthagen, 2011, s. 244)

Realistický model je založen na reálných zkušenostech adeptů učitelství z výuky a z jejich potřeb těmto zkušenostem porozumět. Posun od modelu tradičního k realistickému spíše přináší podstatnou změnu v roli vzdělavatele budoucích pedagogů. Ten v novém typu ukládá studentům před praxí na fakultních školách takové úkoly, jež v nich pravděpodobně vzbudí uvažování o výuce a potřebu o ní diskutovat po návratu z praxe. Obsah učitelského vzdělávání v realistickém modelu se tedy nemění, jen je jinak strukturován. Učitel budoucích pedagogů obsah nepřináší přímo a podle logiky Teorie s velkým T, ale zapřičiňuje, že jej přinášejí sami studenti ze svých zkušeností z praxe (strukturace probíhá tedy spíše podle logiky teorií s malým t). (Slavík et al., 2012) Povahu teorie vztahující se k praxi objasňuje rozdíl mezi epistémé (Teorie s velkým T) a phronesis (teorie s malým t).

Epistémé jsou popisovány jako zobecněné vědecké znalosti, založené na široké empirické bázi. Znalosti jako epistémé jsou propoziční (jsou složeny ze souboru tvrzení, která lze vysvětlit, zkoumat, předávat). Tato tvrzení jsou obecná a dají se použít v rozličných situacích i na libovolné problémy, nikoli jen pouze na jeden konkrétní případ. Proto jsou také definována v abstraktních termínech. Zmíněné propozice jsou přijímány jako pravdivé, a proto jsou stálé, nadčasové, objektivní, a díky své vazbě na teorii jsou částí větší společenskovední domény. Kromě toho se jedná o čistě intelektuální vhledy, bez emocí či tužeb. Má-li vyučující budoucích pedagogů vyřešit studentův problém, měl by mít dle této interpretace tyto znalosti a umět je využívat tak, aby studentovy opravdu pomohly. (Korthagen, 2011)

Na druhou stranu phronesis (praktická moudrost) je úplně odlišný typ znalostí, který nesouvisí s vědeckými teoriemi, ale s porozuměním jednotlivým případům nebo komplexním a mnohoznačným situacím. Oproti univerzální vědecké znalosti má variabilní povahu. Znalosti nejsou abstraktní a teoretické, ale jedná se znalosti jednotlivostí, což znamená, že se váží ke konkrétnímu kontextu a umožňují, aby nahodilé znaky případu měly převahu nad principem. (Nussbaum, 1986 cit. podle Korthagen, 2011))

Učitelé využívají v praxi phronesis, *„kontextově vázané principy vztažené ke konkrétním situacím, které jim při řešení praktických problémů pomáhají rychle dospět*

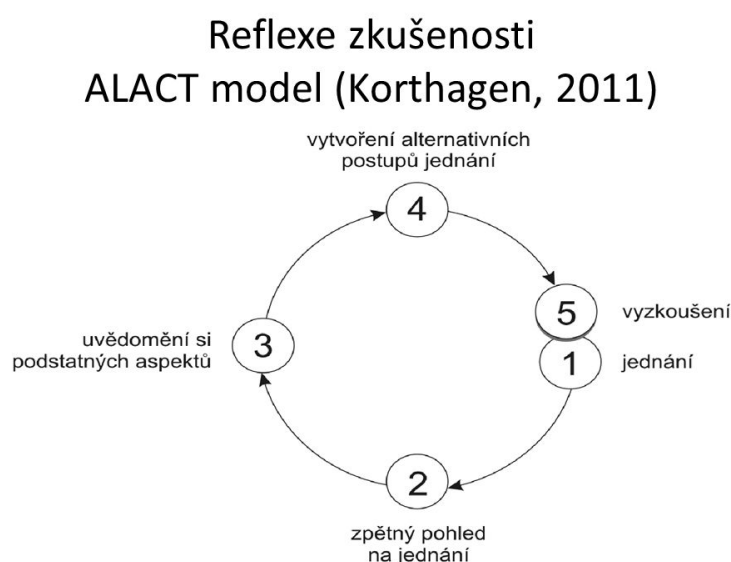
k rozhodnutí“ (Korthagen, 2011, s. 244) V praktické situaci napomáhá pedagogovi rychleji pochopit, co je v dané situaci relevantní, aby z toho později vycházel ve svém jednání. Korthagen také upozorňuje na fakt, že důraz na vědecké znalosti vede k jednostrannosti přístupů využívaných v učitelském vzdělávání. Orientují se také spíše na racionální, logické a analytické způsoby myšlení, zatímco chování v praxi je o mnoho více založeno na gestaltech: *„směsicích potřeb, zájmů, hodnot, významů, preferencí, pocitů jedince a jeho tendencí k jednání. Aby bylo možné tyto gestalty vzít v učitelském vzdělávání v potaz, staví realistický přístup na konkrétních zkušenostech a potřebách a na gestaltech, které tyto zkušenosti vyvolávají.“* (Korthagen, 2011, s. 244) Smyslem zmíněného přístupu je nepřetržitý proces učení se reflexí, charakterizovaný jako mentální proces snažící se o (re)strukturování nějaké zkušenosti, problémů, stávajících znalostí nebo vhladů. (Korthagen, 2011)

V běžném tradičním modelu se postupuje od teorie přes její aplikaci do praxe. Očekává se, že studenti učitelství se v pregraduální přípravě naučí, jak upotřebit v praxi teorii kvalitní výuky. Tedy, že uplatní oborové, pedagogické a psychologické teorie, osvojené během studia. Oproti tomu realistický model popisuje vedení od praktické zkušenosti k vytvoření si vlastních osobních konceptuálních schémat, jenž jsou základním předpokladem pro propojení teorie s praxí. Realistický přístup popisuje ideální proces reflexe v pěti etapách modelu ALACT (Obr. 3). ALACT je modifikovanou verzí modelu Kolba a Frye a popisuje ideální proces učení se v praxi a z praxe. Studenti pedagogiky by měli být stimulováni k reflexi a zároveň se naučit reflektovat. Je nutné, aby si rozvinuli schopnosti procházet etapami modelu ALACT samostatně, i s oporou o učení podporované vrstevníky, čímž si osvojí kompetenci k růstu. ALACT zachycuje proces, ve kterém se střídá jednání a reflexe. První fází je samo jednání, druhou zpětný pohled na jednání, následuje uvědomění si podstatných aspektů, vytvoření alternativních postupů jednání a konečnou fází je vyzkoušení, které je prakticky samo o sobě novým jednáním, a tedy východiskem pro nový cyklus. Nutno podotknout, že ve třetí etapě, kdy si student uvědomuje podstatu situace a reflektuje, může supervizor vnést části teorie, ale přizpůsobí je specifickým potřebám budoucího učitele a reflektované situaci. Model zdůrazňuje fakt, že jedinou účinnou reflexí je ta, po které následuje změna chování. (Korthagen, 2011)

Jestli výše zmíněná pětifázová reflexe není provedena s uspokojivou hloubkou a zaměřujeme se jen na nalezení rychlého řešení místo důležitých jevů, pak hovoříme o tzv. akčně orientované reflexi. (Korthagen cit. podle Nehyba, 2014)

V souvislosti s jednotlivými fázemi sebereflexe Korthagen rozlišuje významově orientovanou reflexi, v rámci které je kladen důraz na 3. fázi, tedy uvědomování si podstatných aspektů. A dále akčně orientovanou reflexi s důrazem na 4. fázi, čímž je vytvoření alternativních postupů jednání. Podle tohoto rozlišení je nutné si uvědomit, že během reflexe každý jedinec zůstává v různé fázi po různě dlouhou dobu nebo některé z fází není vůbec schopen. Korthagen upozorňuje na tendenci lidí soustředit se při reflexi hlavně na další jednání (fázi), bez toho, aby se podrobněji zabývali tím, co přesně bylo na jejich reflektované zkušenosti důležité. Jinak řečeno přeskakují třetí fázi, tzn. bez skutečného uvědomění si, co bylo na události podstatné a významné, ale přemýšlí nad tím, co učiní příště jinak. (Svojanovský, Švec, 2014) „*Lidé vykazují individuální preference pro různé fáze modelu ALACT. Důležitým cílem realistického učitelského vzdělávání je nastolit rovnováhu do míry pozornosti, kterou student každé z fází věnuje.*“ (Korthagen, 2011, s. 76)

Obr. 3: ALACT model



Zdroj: Korthagen, 2011, s. 133

Adept učitelství zpočátku neprochází jednotlivými fázemi procesu reflexe sám.

Než je mnoho studentů schopno začít uvažovat reflektivně, musí u nich dojít k procesu, který Korthagen nazývá jako „převzetí zodpovědnosti za vlastní učení“ (Korthagen, 2011, s. 116). Teprve až poté mohou pochopit novou roli vzdělavatelů učitelů, již jsou v rámci nové koncepce těmi méně přednášejícími, ale stále více se stávají supervizory. Jejich hlavním cílem je pomoci budoucím pedagogům projít jednotlivými fázemi modelu ALACT. Aby byl vytyčený cíl splněn, potřebuje mít supervizor podle Korthagena určité specifické supervizní dovednosti. Je to například dovednost rozeznat, jaký druh pomoci je aktuálně potřeba, tzn., ve které fázi cyklu (v modelu ALACT) se student právě nachází. V určitých fázích je důležité, aby supervizor uměl projevit akceptaci a empatii, v jiných je zase nutné dovést konfrontovat nebo zobecňovat. Další jeho dovednosti by měly být autenticita či schopnost ve vhodném okamžiku mlčet. Učitelské vzdělávání je možné realizovat formou individuální supervize jen zřídka. „Proto je v Korthagenově koncepci vedle individuální supervize zvláštní pozornost věnována i supervizi skupin studentů učitelství. Jedním z důležitých nástrojů, které se při skupinové supervizi uplatňují, je deník.“ (Slavík et al., 2012, s. 375)

Korthagen (Korthagen, 2011) ve své publikaci *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů* shrnuje realistické vzdělávání do pěti principů. Prvním z nich je, že tento typ vyučování začíná u konkrétních praktických problémů a potřeb, které budoucí pedagogové prožívají v reálných kontextech. Hlavním cílem je podpořit systematickou reflexi toho, co (budoucí) učitelé a jejich studenti chtějí, co pociťují, jak smýšlejí a jak jednájí, reflexe role kontextu a vztahů mezi těmito aspekty. Realistické vzdělávání je založeno jak na interakci mezi vzdělavatelem a jeho žákem, ale i na interakci mezi budoucími pedagogy. Dále pracuje s modelem tříúrovňového profesního učení (úroveň gestaltů, schématu a teorie), a také s důsledky tohoto modelu pro povahu teorie, která je následně nastávajícím učitelům předávána (epistémé versus phronesis). V neposlední řadě má tato forma vzdělávání integrativní povahu v dvojím smyslu, a to je integrace teorie a praxe a integrace několika disciplín. (Korthagen, 2011)

2.3.3 Kritika vybraných pojmů u Korthagena

Ve své základní koncepci se Fred Korthagen snaží najít rovnováhu v polaritě dvou stran, kterými jsou na jedné straně teorie, a na druhé praxe. Klade důraz především

na učení se z praxe, v rámci kterého rozlišuje povahu teorie, která se k ní vztahuje na Teorii s velkým T, a teorii s malým t.

2.3.3.1 Vztah teorie a praxe – zdrženlivost k Teorii s velkým T

Po přečtení Korthagenovi knihy Jak spojit teorii s praxí: didaktika realistického vzdělávání učitelů čtenář může najít v textu znaky toho, že úloha Teorie s velkým T není zcela objasněna, nebo není doceňována v tom smyslu, že se jí publikace nijak podrobně nezabývá. Autor také navíc často poukazuje na potřebnost teorie s malým t. Nelze ale říci, že by byl plně přesvědčen o nutnosti a nezbytnosti Teorií s velkým T a akademických teorií, přinejmenším na začátku pedagogického vzdělávání: „*Je-li tu skutečná teorie v akademickém smyslu slova vůbec na místě, její čas přichází často až v mnohem pozdější etapě učitelského vzdělávání, nejspíše až po období přípravného vzdělávání.*“ (Korthagen, 2011, s. 197).

V souvislosti s tímto názorem o Teorii s velkým T Slavík a kol. (Slavík et al., 2012) dodávají, že v době, kdy Korthagen se spoluautory knihu publikovali, byly dostupné teorie, jenž vyjasňovaly proces integrace či amalgamizace obecných teoretických znalostí s případovými znalostmi z (klinické) praxe. Domnívají se, že vyložení vztahu teorie s praxí by pravděpodobně byl vstřícnější k Teorii s velkým T, pokud by se Korthagen a jeho spolupracovníci opřeli o tyto novější studie, jenž fenomén amalgamizace objasnily v oblasti vzdělávání a profesního rozvoje mediků. „*Korthagen například při rozboru modelové situace, v níž respondent dosáhl teoretické úrovně porozumění, zdrženlivě konstatuje, že teorie a její prvky sice ovlivňují interpretaci při aktuální reflexi výuky, ale vliv teorie není příliš uvědomovaný – respondent se víc soustřeďuje na uvádění praktických doporučení k jednání.*“ (Slavík et al., 2012, s. 376) Až během následného rozhovoru a vysvětlování dalších souvislostí si teprve začíná uvědomovat spojení mezi těmito doporučeními a uvedenými teoriemi. (Slavík et al., 2012)

2.3.3.2 Význam reflexe v profesním rozvoji učitele

Další nejasností je pro Slavíka a kol. problematika reflexe. Kladou si otázku, čím reflexe přispívá ke kvalitě pedagogické přípravy, nebo k profesnímu rozvoji učitelů. Na to Korthagen odpovídá dvěma schémata, zaměřenými přímo na reflexi (model ALACT a model tříúrovňového rozvoje reflektivního myšlení GST). (Slavík et al., 2012) „*Oba modely jsou postaveny na tezi, že reflektivní praxe povede k postupnému obohacování*

učitelových dispozic z hlediska propojení praxe s teorií.“ (Slavík et al., 2012, s. 379) Premisou zmíněných modelů je, že díky proces reflexe směřuje k restrukturalizaci osobní zkušenosti, a díky uvědomění si vlastních gestaltů intuitivně užívaných k rozhodování se v praxi. V rámci tohoto Korthagen pracuje s představou uvědomělého zlepšování. Ten je založen na tom, že adept učitelství si během reflexe uvědomí svůj provedený postup, vyhodnotí jeho účinnost, navrhne alternativy, které následně posoudí a použije v praxi s cílem jejího vylepšení. (Korthagen, 2011)

Korthagenovo vysvětlení je však pouze obecný pohled na reflexi, který je nutné konkretizovat, aby byla zodpovězena otázka v předchozím odstavci. Na otázku sice autor odpovídá na začátku knihy tím, že uvádí modelový příklad výuku matematiky. To, co by bylo vhodné podle nich v takové výuce zlepšit, je didaktický přístup myšlený v tom smyslu, co a jak žáky naučit. (Slavík et al., 2012)

Didaktické hledisko problému zaměřené na vzdělávací obsah/učivo, nebo obor ale v další části knihy značně ustupuje do pozadí a převládají stránky spíše obecnější, pedagogická a psychologická. *„Příčemž základní východisko je filozofické: v reflexi jde o to, uvidět problém, který volá po zlepšení, a dále pak postupovat od perceptuální znalosti (vidění) ke znalosti konceptuální (vědění).*“ (Korthagen cit. podle Slavík, 2012, s. 380). Jedná se o to, jaký problém má budoucí učitel během reflexe uvidět a poté nahlížet až do úrovně pojmového uchopení? (Slavík et al., 2012)

Lze se zamýšlet nad tím, že u adeptů učitelství nebo již začínajících pedagogů během procesu reflexe převládá otázka „jak přežít“ v sociální situaci třídy, a jak chápat své reakce ve výuce. Tato nastalá situace je pro ně podstatnější než výzva, jak něco studenty co nejlépe naučit na základě respektu k jejich osobnímu chápání problému (srov. Korthagen, 2011, s. 195 in Janík et al., 2012). *„Přitom v praxi se tyto dvě stránky učitelské práce vůbec nemusí oddělovat, a tím méně vylučovat. Žáci se totiž vždy musí učit „něčemu“ (tj. určitému obsahu, který si odnášejí jako znalost, dovednost, hodnotu apod.) „nějak“ (tj. určitým postupem výuky, který žákům umožňuje obsah uchopit).*“ (Slavík et al., 2012, s. 380) Souhrnně, vztah žáka a obsahu je vždy v průběhu reflexe výuky nějakým způsobem ponořen i za té situace, že převládá zájem o obecnější otázky, jako jsou například způsob komunikace, kvalita sociálního klimatu, strategie budování autority pedagoga, podoby individualizace v podporování procesů žákova učení, způsoby hodnocení žáků atd. (Slavík et al., 2012)

„V praxi ovšem ani tyto otázky nemohou být odděleny od nároku na konstrukci žákova poznávání, tj. na otázku, která nezbytně má obsahový rozměr: „co a jak se žák učí“ v provázanosti s učitelovým vyučováním.“ (Slavík et al., 2012, s. 380) Korthagen k tomuto tématu přikládá jedno systematicky zajímavé metodické řešení, týkající se pochybování o tom, jak hluboko se v pojetí realistické přípravy podle něho zachází s obsahem, popřípadě s učivem. Jde o individuální výuku (the one-to-one). V rámci individuální výuky se značně snižují nesnáze s pedagogickým vedením třídy. V návaznosti na to se tedy rozšiřuje prostor pro reflexi práce s obsahem a zdokonalení náhledu na didaktické zvládnání podpory žakovskému učení. „Niméně tuto skutečnost ani zde Korthagen nijak nezdůrazňuje a otázky navržené k reflexi zkušeností získaných v individuální výuce jsou koncipované bez důrazu na učivo. Tím se však z reflexe vytrácí východisko, od kterého se v reálné výuce odvíjí vše ostatní.“ (Slavík et al., 2012, s. 380)

Ve zkratce se podle Slavíka Korthagenova koncepce pedagogické přípravy jeví spíše jako personalistická, kladoucí důraz na osobnostní a sociální vývoj adeptů učitelství, nikoli jako didaktická. V obecné rovině však celkem dobře umožňuje posuny v obou směrech. „Při posílení didaktické složky by Korthagenova koncepce byla blízká reflektivním – hospitačním – modelům učitelské přípravy, které u nás nemají zřetelně profilované a systematické zázemí v metodologii a teorii. Tuto mezeru by bylo možné zaplňovat s oporou v Korthagenově programu realistické přípravy.“ (Slavík et al., 2012, s. 381) Tím vzniká příležitost na základě společného metodologicko-teoretického rámce hlouběji a úzce skloubit oborové didaktiky mezi sebou navzájem, a také i s obecnou didaktikou. (Slavík et al., 2012)

Problémy tradičního učitelského vzdělávání jsou společné všem stylům učitelského vzdělávání patřících do tzv. modelu technické racionality. Ten je založen na tom, že se zpočátku přednášejí základy oborů, poté metody didaktické aplikace a nakonec je praxe. Co se týče možnosti účinného propojování teorie a praxe, tento model nejspíše dosahuje svých limitů a celkově selhává. V návaznosti na to publikace Korthagena nabízí k modelu technické racionality účelnou, propracovanou a v praxi již delší dobu používanou alternativu. Jako každá alternativa, i tato jeho se potýká s určitými nesrovnalostmi, z kterých jsem dva vybrala a popsala výše. Jednalo se o nedocnění Teorie s velkým T, o vyprázdněnost reflexe s ohledem na učivo. (Slavík et al., 2012)

I přes veškerou kritiku ke Korthagenově koncepci se Slavík a kol. domnívá, že při kritickém čtení Korthagenova textu lze najít určité podněty, vedoucí k překonání uvedených problémů. Důvodem je možná to, že hlavní prvky problémů jsou autorem v textu pojmenovány a uchopeny. Tím je uskutečněn první zásadní krok k jejich promýšlení, diskutování a řešení. *„Vstřícně kritický čtenář může docela dobře polemizovat s Korthagenovými důrazy na to či ono, ale zároveň ocení Korthagenovu nabídku analýzy problémů a rozboru jejich hlavních složek. Právě proto může být kritika této knihy dobře opřena ve svém předmětu.“* (Slavík et al., 2012, s. 383-384) Čtenář také může hledat různé alternativy a pokusit se řešit „nedostatky“ jeho koncepce s užitím nynějších perspektivních přístupů. (Slavík et al., 2012)

2.3.4 Klinická zkušenost a její vliv na profesní rozvoj studentů učitelství

V rámci nového systému akreditace studijních programů na vysokých školách se znovu zvažují koncepční změny u vzdělávání budoucích pedagogů. V této souvislosti se také hovoří o nezbytnosti reflektované praxe a hledá se účinný model ve vzdělávání učitelů. Hledání takového efektivního modelu je v současné době v naší republice velice aktuální v souvislosti s restrukturalizací systému učebních programů, jež je důsledkem realizace novely zákona č. 111/1989 Sb., o vysokých školách, platné od 1. 9. 2016. Vysokoškolské instituce, v nichž probíhá přípravné vzdělávání učitelů, jsou často kritizovány politickými a dalšími iniciativami a pracují pod nátlakem. Ze všeho nejvíce dopadá kritika na malý rozsah praxe. Vznikají tak ohlasy po rozsáhlejší klinické zkušenosti vedoucí k lepší praktické připravenosti budoucích pedagogů. (Černá, Píšová, Vlčková, 2017) *„Inspiraci pro koncipování nového modelu přípravného vzdělávání učitelů a s akcentem na jeho klinickou komponentu je ale možné hledat nejen v zahraničí, za zvláště důležitou považujeme analýzu a vyhodnocení zkušeností získaných v českém kulturním a sociopolitickém rámci.“* (Černá, Píšová, Vlčková, 2017, s. 44)

Studie zabývající se výzkumem profesního rozvoje učitelů byly uskutečněny v rámci různých kurikulárních modelů, které se od sebe lišily organizačními hledisky. Jednalo se především o rozsah klinické komponenty (od několika týdnů až jeden rok) a v zařazení klinické praxe do širšího rámce učebního programu. V souvislosti s tím se studenti pedagogiky nacházeli v různých sociálních rolích. V některých modelech byli

studenty učitelství (Hegender, 2010 in Černá, Pišová, Vlčková, 2017), v jiných už pracovali na školách jako pedagogové. (Buitink, 2009 in Černá, Pišová, Vlčková, 2017). Jejich profesní rozvoj byl tak sledován z různých hledisek.

Existuje nepřehledné množství studií a výzkumů zabývajících se posunem v profesním rozvoji adeptů učitelství. Například Kettleová a Sellars (Kettleová, Sellars, 1996) pracují s konstruktem praktické teorie, v rámci které se soustředí na změny u budoucích učitelů během jednoho roku. Vnímají tuto teorii jako osobní, integrovaný, ale v průběhu praxe měnící se systém znalostí, zkušeností, hodnot a postojů, které jsou v procesu vyučování v konkrétním čase velmi důležité. V souvislosti s jejich výzkumem studenti na několik týdnů podstoupili pedagogickou praxi a kurz zaměřený na podporu profesního rozvoje. Autoři studie během jednoho roku uskutečnili čtyři semistrukturované rozhovory se dvěma respondenty distribuované v čase (před začátkem zkoumaného období, před praxí, po praxi a v závěru roku). Dalším cenným zdrojem dat byly reflektivní deníky, které obsahovaly reflexe respondentů po každém semináři zaměřeném na profesní rozvoj a dále i jiné reflexe podle jejich individuálních potřeb. Výzkumníci do deníků nahlíželi v polovině a v závěru roku. Po skončení pozorovaného období vědci zjistili posun obou respondentů od široce formulovaných konceptů ke komplexnější a vytríbenější praktické teorii. I když bylo možné na začátku výzkumu spatřovat individuální rozdíly mezi dotazovanými, u obou došlo během sledovaného období k restrukturování, rozpracování nebo ke zpřesnění jejich praktické teorie. (Kettle, Sellars, 1996 in Černá, Pišová, Vlčková, 2017) „*U obou respondentů byl zřetelný posun od koncentrace na sebe sama, na svůj výkon, směrem k učení žáků a jejich potřebám. Studie také ukázala, že pravidelná reflexe přispěla k větší explicitě a přístupnosti praktické teorie.*“ (Černá, Pišová, Vlčková, 2017, s. 49)

Mezi další odborníky lze zařadit Buitinka, který podobně jako výše zmíněný výzkum, pracuje se stejným konstruktem týkající se ročního působení v roli učitele (workplace learning). „*Praktickou teorii vnímá jako integrovanou sumu znalostí člověka pocházejících z jeho obecně lidských zkušeností i zkušeností učitele, dále akademických či teoretických znalostí a znalostí získaných v interpersonální interakci*“ . (Buitink, 2009 cit. podle Černá, Pišová, Vlčková, 2017) Zkoumaným vzorkem bylo osm studentů ročního postgraduálního studia učitelství matematiky, kteří dokončili studium, během něhož neabsolvovali profesní přípravou. Kromě výuky prošli studenti v průběhu roku mnoha vzdělávacími činnostmi, které šly k podpoře (sebe)reflexe za pomoci

různých technik (písemné zprávy, konceptové mapy, analýza videozáznamu vlastní výuky) ve spolupráci s učitelem/koučem a tutorem. Základním zdrojem dat byly konceptové mapy, různé písemné zprávy (reflexe procesu učení, zprávy zaměřené na plánování vyučovací hodiny a hodnotící zprávy), které vytvářeli sami studenti pětkrát během zkoumaného období. Dalším významným zdrojem dat byly dva semistrukturované rozhovory konané v polovině a v závěru výzkumného období. Autor se v provedené studii zaměřuje na obsah, bohatost a strukturu praktické teorie. Aby mohl lépe zkoumat obsah praktické teorie, využil vícestupňový kategoriální systém a opakovaně prošetřoval frekvenci výskytu a rozvinutost teorie u respondentů v těchto kategoriích. I přes individuální rozdíly mezi jednotlivými respondenty studie ukázala, že si studenti matematiky vytvořili dobře rozvinutou praktickou teorii s koherentní strukturou. „*Nejzásadnějším zjištěním v rámci obsahu praktické teorie – ukázalo se, že studenti-učitelé do své teorie zahrnuli i procesy učení žáka, což je oblast, která obvykle bývá asociována s pozdějšími stadii profesního vývoje.*“ (Černá, Píšová, Vlčková, 2017, s. 50)

Nejen díky výše zmíněným výzkumům, ale i mnohým dalším, je významu klinické komponenty v přípravě budoucích pedagogů v mezinárodní perspektivě přikládána stále větší váha.

Jako poslední bych chtěla zmínit výzkum, který proběhl v České republice, konkrétně na univerzitě v Pardubicích. Jednalo se o tzv. klinický rok, v jehož rámci byl sledován profesní rozvoj budoucích učitelů. Zkoumány byly konkrétně změny jejich situované kognice. Výzkum probíhal v deseti měřeních ročně a byl opakován celkem šestkrát v letech 2002 až 2008. Dohromady se ho účastnilo 130 respondentů. Ukazatele profesního rozvoje užití v záznamovém archu v rámci sady seberefektivních nástrojů ukazovaly současný stav poznání ve sledované oblasti. Indikátory byly definovány v dynamické podobě, jako posun:

- *Od lpění na připraveném plánu k flexibilitě a improvizaci,*
- *od zaměření na obsah k zaměření na žáka,*
- *od reakcí na pedagogické situace k jejich anticipaci,*
- *od krátkodobého k dlouhodobému plánování,*

- *od vědomé koncentrace na profesní výkon k jeho „intuitivnímu“ zvládnutí.*

(Černá, Pišová, Vlčková, 2017, s. 41)

Spolehlivost výzkumného nástroje jako celku i jeho jednotlivých škál dosahovala poměrně vysokých hodnot. Výzkum prokázal, že klinický rok dle výpovědí respondentů-studentů učitelství ovlivnil jejich profesní rozvoj ve všech sledovaných oblastech. Respondenti se dokázali více zaměřovat na žáky, rozvíjela se jejich flexibilita, dovednost dlouhodobějšího plánování ve výuce a anticipování. V průběhu sledovaných let největší rozvoj z uvedených složek byl zaznamenán v oblasti flexibility, zaměření na žáka a anticipace. Mezi složkami se ukazuje se vzájemná korelovanost míry nárůstu. Vyšší nárůst v jedné oblasti ukazoval vyšší nárůst v další oblasti. Co se týče koncentrace, ta zůstávala poměrně stejná jako na začátku sledování nebo docházelo k jejímu snížení. (Černá, Pišová, Vlčková, 2017)

Na základě analýzy rozdílů mezi jednotlivými lety byla zjištěna stabilita výsledků v čase, což ukazuje na spolehlivost měření. Problém v rámci metodologie této studie může být spatřován například v efektu sociální žádoucnosti (respondenti dopředu mohli vědět, jaké jsou znaky profesního rozvoje, což by znamenalo, že kromě míry koncentrace na pedagogické jevy se posun v dynamicky formulovaných indikátorech očekává). Výsledky se ale i tak jeví jako spolehlivé. Obecně se předpokládá, že studenti pedagogiky začínají na nižší úrovni než praktikující učitelé, avšak adepti učitelství se vyjadřovali ve své referenční rovině, čemuž odpovídali i naměřené hodnoty. Je důležité zdůraznit, že zjištěné výsledky nejsou samozřejmým vyvozením každé klinické zkušenosti. (Černá, Pišová, Vlčková, 2017) *„Podstata profesního rozvoje studentů učitelství v průběhu klinického roku spočívá v „hutné“ klinické zkušenosti: v její systematické informované reflexi, v důsledném pedagogickém a didaktickém uchopení pedagogických situací i jejich kontextů.“* (Černá, Pišová, Vlčková, 2017, s. 64) Cílem nejen této i dalších provedených a publikovaných analýz nebyl v první řadě marketing klinického roku, ale zjistit vliv klinicky ukotvených kontextů a intervencí na profesní rozvoj budoucích pedagogů. V současné době je pro hledání koncepčních změn přípravného vzdělávání pedagogů užitečné mít k dispozici výsledky analýz z různých studií nebo výzkumů různorodých koncepcí pedagogické přípravy i variantních cest k učitelství, ať v České republice či v zahraničí, a na jejich základě činit rozhodnutí. (Černá, Pišová, Vlčková, 2017) *„Profesní rozvoj učitelů tedy vnímají jako ukotvený v*

lokálním kontextu, v konkrétní obsahově založené interakci se žákem.“ (Černá, Pišová, Vlčková, 2017, s. 64)

„Všechny dosavadní studie dokládají pozitivní vliv této klinické zkušenosti na profesní rozvoj studentů učitelství. Současně se ale potvrdilo, že koncipování efektivní klinické praxe jako součásti přípravného vzdělávání budoucích učitelů je výzvou spojenou s redefinicí rolí všech zúčastněných aktérů i s optimalizací podmínek, strategií i prostředků profesního učení.“ (Černá, Pišová, Vlčková, 2017, s. 65) Na závěr této studie, zabývající se vlivem klinické zkušenosti na profesní rozvoj studentů učitelství je dodáno, že jestli je změna přípravného vzdělávání pedagogů spojena se změnou podoby učitelského profesionalismu, jde v tu chvíli o samotnou podstatu učitelství jako akademicky založené klinické profese. (Černá, Pišová, Vlčková, 2017)

3 Individualita v procesu učení se vyučovat

Každý člověk je unikátní osobnost, mající své individuální osobnostní charakteristiky, složky a struktury své osobnosti. Každý z nás je jiný, ať již z hlediska biologického, psychického či sociálního. Proto i každý budoucí pedagog během své profesní přípravy využívá své jedinečné dispozice k tomu, aby si během ní osvojil nové poznatky a dovednosti, a dokázal je později uplatnit v rámci své profese.

Profesní příprava nových učitelů neprobíhá jen v posluchárnách vysokých škol, ale její významnou částí jsou i pedagogické praxe. Během nich žáci zkouší různé metody a formy výuky a snaží se uplatnit i teoretické vědomosti z fakulty. Proběhlé studie u studentů učitelství na praxích zjistily určité vzorce učení, které se objevují u budoucích pedagogů v průběhu jejich učení se vyučovat. Individuálním zvláštnostem v učení se budoucích učitelů se věnuje pouze málo studií, inspirací v tomto ohledu jsou pro nás holandské výzkumníky, jejichž výsledky si představíme v následujícím oddíle.

3.1 Vzorce učení se z praxe u studentů učitelství

Oosterheert a Vermunt provedli tři výzkumy, které vedly k vytvoření rámce popisujícího jednotlivé rozdíly v tom, jak se budoucí učitelé učí učit. Jednalo se o jednu kvalitativní studii následovanou dvěma kvantitativními. Tyto studie se uskutečnily v několika holandských programech poskytujících tzv. model duálního vzdělávání, který spočívá v současném navštěvování vzdělávacího institutu a působení v praxi. V nich se studenti učili souběžně ve vzdělávacím institutu pro učitele a z praxe.

V první studii, ve které byly zkoumány příběhy studentů učitelství, bylo možné rozpoznat pět kvalitativně odlišných způsobů učit se vyučovat, a to orientovaný na přežití, na reprodukci orientované učení typ uzavřený, na reprodukci orientované učení typ otevřený, na porozumění orientované učení typ uzavřený, na porozumění orientované učení typ otevřený. Typ orientovaný na přežití charakterizuje učitele, kteří udržují houževnatě jejich vlastní oblast zkušeností, a sotva jsou schopni podávat zprávu o své vlastní autoregulaci. Zbylé 4 typy se lišily svým zaměřením buď na reprodukci, nebo porozumění a tím, jak přistupují k problémům: zda uznají, že mají potíže (otevřený typ) nebo, že problém zůstává skrytý (uzavřený typ). Na základě výsledků kvalitativní studie byl vytvořen dotazník Inventory Learning to Teach Process (zkráceně ILTP) pro

ověření těchto učebních vzorců ve větším měřítku. (Oosterheert et al. 2002, cit. podle Endedijk et. al, 2014, s. 3-4)

Při pozdější analýze zmizel vzorec učení zaměřený na reprodukci otevřeného typu, protože všichni studenti vykazovali vlastnosti tohoto způsobu učení. Vzhledem k tomu, že hlavní rozdíl mezi uzavřeným a otevřeným typem u modelu učení orientovaného na porozumění spočívá v tom, zda budoucí učitelé využívají nezávisle autoregulaci při identifikaci a interpretaci svých problémů, a na základě toho dále zlepšují svou výuku, nebo jsou více závislí na ostatních, se rozděluje závislé, na porozumění orientované učení a nezávislé, na porozumění orientované učení. To vede k následujícímu popisu čtyř učebních typů, které se liší v několika kategoriích: z hlediska pojetí učení, z hlediska původu jejich ideálu v učení, dále z hlediska kognitivních aktivit používaných při učení, z hlediska způsobu regulace vlastního učení a z hlediska míry negativních emocí a jejich způsobů zvládnutí. (Oosterheert et al. 2002 cit. podle Endedijk et. al, 2014, s. 4-5)

Vzorce učení (Oosterheert, Vermunt, 2002)

1. Pasivní/na přežití orientované učení

- Mentální model: učení děláním (hodně praxe a zkušeností dělá dobrého učitele).
- Původ ideálu: předchozí zkušenosti; implicitní, neflexibilní.
- Aktivity kognitivního zpracování: zaměřené na přežití; **vyžádování ad hoc praktických řešení**; vztahování vyučovací zkušenosti a vnějších doporučení k implicitnímu ideálnímu Já; povrchní evaluace, žádné záměry.
- Regulace: **vnější řešení na vyžádání**; impulzy z vlastní praxe.
- Emoční regulace: **vyhýbání se nepříjemným zkušenostem**, externí atribuce.
- Obavy (znepokojení): kázeň žáků.

2. Na reprodukci orientované učení

- Mentální model: Rozvíjení osobního vyučovacího stylu metodou pokusu-omylu
- Původ ideálního Já: ze vzdělávacích učitelského programu; explicitní; flexibilita ideálu.

- Předchozí zkušenosti: explicitní, neflexibilní.
- Aktivity kognitivního zpracování: povrchní přístup, **hledání a vyžadování praktických doporučení**; vztahování vyučovací zkušenosti a vnějších doporučení k explicitnímu ideálnímu Já; povrchní evaluace; nechat si/zapomenout; **alternativní jednání**.
- Regulace: autoregulovaná realizace představ; externě regulované zdokonalování výkonu (provedení).
- Emoční regulace: **čelit nebo se vyhýbat nepříjemným zkušenostem**; externí i vnitřní atribuce.
- Obavy (znepokojení): kázeň žáků; didaktika.

3. Závislé, na porozumění orientované učení

- Mentální model: zlepšování vyučovacího výkonu přesuny v objektu zájmu;
- Původ ideálního Já: zkušenost z praxe a učitelského programu; flexibilita ideálu.
- Aktivity kognitivního zpracování: povrchní přístup, **hledání a vyžadování praktických doporučení**; vztahování vyučovací zkušenosti a vnějších doporučení k explicitnímu ideálnímu Já; povrchní evaluace; nechat si/zapomenout; **alternativní jednání**.
- Regulace: autoregulovaná realizace představ; externě regulované zdokonalování výkonu (provedení)
- Emoční regulace: čelit nepříjemným zkušenostem; externí i vnitřní atribuce.
- Obavy (znepokojení): kázeň žáků; didaktika.

4. Nezávislé, na porozumění orientované učení

- Mentální model: aktivní konstruování znalostí a integrace do praxe.
- Původ ideálního Já: zkušenost z praxe a učitelského programu; flexibilita ideálu.
- Aktivity kognitivního zpracování: hloubkový přístup, **hledání a vyžadování konceptuálních informací**; **analýza událostí**; **výměna interpretací**; **vztahování**

T a P (také ideálu Self): hloubková evaluace, hledání příčin, **konzultování s vnějšími zdroji.**

- Regulace: autoregulované konstruování znalostí a vylepšování výkonu; podněty z praxe, vnějších doporučení a konceptuálních informací.
- Emoční regulace: čelit nepříjemnostem; vnitřní atribuce.
- Obavy (znepokojení): učení žáků; didaktika, kázeň.

S vědomím existence odlišností ve způsobu, jakým se budoucí učitelé učí ve svých praxích, je vhodné uvažovat také o odlišném způsobu podpory a pedagogické intervence. Individualita v učení se z praxí rovněž souvisí s reflektivním a personalizovaným modelem praxí, jehož hlavním představitelem je Korthagen.

Profesní příprava učitele je složena ze dvou částí: teoretické a praktické. Vzdělávací systémy v různých státech či institucích se od sebe liší jak v poměru těchto dvou složek, tak v jejich časovém rozpětí. Za současný trend je považován tzv. reflektivní model přípravy, která obsahuje značný podíl praktické dovednosti, jenž je poté reflektována a rozebírána s mentory a kolegy. Tato reflexe a sdílení má za cíl vést k novému chápání a porozumění, a také ke změnám v rámci své vlastní praxi. (Korthagen, 2011) Klasický příklad tohoto modelu představuje holandský duální pregraduální program pro pedagogy, jenž zahrnuje všechny výše zmíněné elementy. Adepti učitelství souběžně absolvují výuku teoretických předmětů a dlouhodobější výukovou stáž. Během toho mají k dispozici mentoring a další možnosti podpory při učení se z praxe.

V naší republice ve většině pedagogických institucích studenti také mají paralelně teoretickou i praktickou část pregraduální přípravy, ale propojování obou složek je stále zatím ve vývoji. V české republice se můžeme setkat ještě s jednou skupinou budoucích učitelů, jenž je vzdělávána v odlišném režimu. Jde o pedagogy středních odborných škol a učilišť, kteří nejdříve získají odborné vysokoškolské vzdělání, a až poté absolvují jednotlivé pedagogicko-psychologických předměty a praxi. Většina adeptů učitelství patřících do této skupiny již vyučuje, ale bez systematické podpory a reflektování praktické zkušenosti. Výše uvedené skupiny budoucích pedagogů se nachází v takovém studijním prostředí, v kterém ještě není zcela rozvinutá systematická podpora ve smyslu reflexe. „*To může mít vliv na omezené využívání zdrojů*“

z obou složek profesní přípravy i na výraznější výskyt nejistot a pochybností o vlastních kvalitách u studentů učitelství.“ (Kagan, 1992 nebo Richardson a Placier, 2001, cit. podle Juklová, 2016)

4 Problematika profesní přípravy budoucích učitelů

Jak již bylo zmíněno, praxe v učitelské přípravě hraje podstatnou roli pro budoucí povolání zejména proto, že vyplňuje integrující funkci v přípravném vzdělávání a zároveň zdůrazňuje výsledný a kontrolní aspekt profesní edukace, popřípadě profesních kompetencí budoucích učitelů. (Marková, Urbánek in Vašutová, 2008) Praktická příprava adeptů učitelství by svým pojetím měla odrážet skutečnost školského terénu a umět reagovat na jeho dynamiku a s ní spojené proměny profese. Významem a důležitostí pedagogických praxí se v pregraduální přípravě učitelů zabývalo a stále zabývá mnoho autorů. Například, dle Šťávy ten, kdo vnímá profesi učitele jako náročnou a komplikovanou činnosti, vnímá současně i pedagogickou praxi jako nezbytnou součást přípravy pedagoga, aniž by přitom zpochybňoval složku teoretickou v rámci oboru, či pedagogicko- psychologickou. (Šťáva in Havel, Janík, 2004)

4.1 Podmínky uskutečnění pedagogické praxe a její problémy

V mnoha odborných publikacích, zaměřujících se na problematiku a hodnocení praktické přípravy budoucích učitelů, se již delší dobu uvádí stále stejná příčina společná všem problémům pregraduální přípravy, a tou je úroveň kvality vytvářených podmínek pro uskutečnění praxí na fakultách. Petr Urbánek (Urbánek, 2003) se domnívá, že tento neuspokojivý stav je způsoben především neodpovídajícími podmínkami pro realizaci pedagogické praktické přípravy. Lze v tomto směru vydělit vnitřní podmínky, které jsou vytvářeny a ovlivňovány pedagogickými školami, a vnější podmínky, jenž vzdělávací instituce mohou ovlivnit pouze v minimální míře a výsádním je charakter a realita vzdělávacího systému a školské politiky dané země. Níže jsou popsány vybrané vnější a vnitřní podmínky dle Urbánka (Urbánek, 2003):

I. Vnější podmínky

1. „*Koncepční problémy praktické přípravy souvisejí s tím faktem, že v našich českých podmínkách je veškerá (a tedy i praktická) příprava učitelů soustředěna výhradně do jediné pregraduální akademické fáze.*“ (Urbánek, 2003, s. 6) Na to navazuje i Podlahová ve své knize *Ze studenta učitelem*. V České republice existuje mnoho modifikací pedagogické praxe, ale najdeme mezi nimi i dva znaky, které jsou společné pro všechny české vysoké školy pedagogické. Prvním

rysem je fakt, že veškerá praktická příprava je jednostupňová a uskutečňuje se pouze během studia, nenásleduje tedy po něm žádná další přípravná praktická etapa (v Rakousku následná fáze trvá 1 rok a v Německu 1-2 roky). Druhým bodem je velmi malý rozsah praxe. Nedostatek praktické přípravy odráží stav naší školské soustavy. V takovém případě má praktikant podle Podlahové dvě možnosti. Buď čekat na reformu vysokoškolské přípravy učitelů, nebo vyvinout svébytné úsilí v rámci vlastní praktické přípravy a přiblížit se tak zahraničním kolegům, kteří bývají lépe připraveni. (Podlahová, 2002)

2. Existence stávajících fakultních škol. V rámci legislativy neexistuje v naší republice žádná školská instituce, která by byla systémově ustanovena k podpoře pregraduální přípravy učitelů. V současné době vztah mezi fakultní školou a pedagogickou fakultou založený na vzájemné dohodě potřeby a problematiku praxí systémově neřeší a v dostačující míře ani řešit neumí.
3. Fakultní učitelé, jejich příprava, vzdělávání, odměňování. Ve většině případů fakulty nedělají výběrové řízení fakultních učitelů a záměrně také nejsou sledovány jejich kvalifikace a předpoklady pro vykonávání této práce. Fakultní učitelé nejsou tedy nijak systémově ani speciálně připravováni na takovou nejednoduchou a zodpovědnou činnost. Vysoké nároky na ně kladené se nacházejí ve zřetelném kontrastu k finančnímu ohodnocení jejich náročné práce. Právě s tím souvisí samotné financování pregraduální přípravy.
4. Problém financování praxí. V dotační politice pro praktickou přípravu pedagogických fakult není brán v potaz normativní koeficient pro studenta tohoto oboru. Je jasné, že dobře zrealizované pedagogické praxe by měly být náležitě ohodnoceny, a proto s sebou nesou i určité finanční náklady. Problémem však je, že možnosti fakult jsou v tomto ohledu omezené. V posledních letech se za pomoci grantů přispělo k stabilnějším vztahům mezi pedagogickými fakultami a školským terénem. Urbánek upozorňuje však na to, že tyto granty jsou závislé na personální kapacitě a z hlediska kalkulací nejsou jisté. Proto takový způsob dotací nemůže být pojmán jako systémový. (Urbánek, 2003)

II. Vnitřní podmínky

1. Nevhodné koncepční zásahy do učitelských studijních plánů. „*Na úkor profesní složky je v našem učitelském vzdělávání stále více akcentována oborová příprava.*“ (Urbánek, 2003, s. 7) Z porovnání se zahraničím vyplývá, že podíl dotace pedagogicko-psychologických disciplín, oborových didaktik a praktické přípravy je na našich školách výrazně nižší, a to až trojnásobně.
2. Problém řízení a podpory praxí. „*Nevýznamné postavení praktické složky učitelské přípravy na českých učitelských fakultách koresponduje s neadekvátní rolí a nejasným organizačním uspořádáním řídicího útvaru praxe.*“ (Urbánek, 2003, s. 8) Ten by měl mít nadkatedrální postavení, a funkčně zajišťovat především koordinaci všech participujících složek a supervizi. Základním problémem je malé nebo úplně chybějící personální propojení mezi organizováním praxe na fakultách a jejím nejasně vymezeným kompetenčním rámcem. (Urbánek, 2003)

Vlastimil Švec se v jednom ze svých výzkumů zabýval nepříznivými podmínkami, které zabraňují v zefektivňování fungování pedagogických praxí. Jedná se především o nedostatek financí na rozvoj fakultních škol, chybějící speciální pedagogicko-psychologická příprava budoucích pedagogů, malá spolupráce oborových didaktiků pedagogických fakult s fakultními učiteli na základních či středních školách. (Švec, 2001)

Podle Šimoníka (Šimoník in Havel, Šimoník, Šťáva, 2008) k nejběžnějším poznámkám k pedagogické praxi patří zvýšení zastoupení praxí ve studiu učitelství, dále zařazování praktické přípravy už od prvního ročníku výuky. Před každou pedagogickou praxí by měla být nejen řádná teoretická příprava, ale i praktické instrukce. Praktická příprava budoucích pedagogů by měla být vykonávána u fakultních učitelů, kteří mají určitou kvalifikaci a jsou ochotni se dále vzdělávat v souvislosti s touto funkcí. Adeptům učitelství by mělo být umožněno vyučovat v jedné třídě po delší dobu, přičemž by praktikant mohl lépe poznat žáky a snadněji zreflektovat svou činnost.

Šimoník se kromě připomínek k praktické přípravě zabýval také tím, co by mohlo samotné praxe zlepšit. Jedná se zejména o koncepční změnu studijního programu, která spočívá v náležitém propojení teoretické a praktické složky a v jejich vzájemné návaznosti, v náležitém výběru teoretické základny učitelského studia, a v neposlední řadě v systematické práci se svým portfoliem. (Šimoník, 2008)

Nejen ze svých, ale i ze zkušeností svých spolužáků z vysoké školy mohou říci, že výstup na praxi není doprovázen řádným rozbohem a zhodnocením odučené hodiny. V některých případech si učitelé na praxi během jednotlivých výstupů dělali svoji práci a opravovali písemky. Myslím si, že výběr fakultních učitelů závisí na známostech s oborovým didaktikem, ale i na ochotě se této práci ujmout. Během průběžných praxí musí adept učitelství na univerzitě v Hradci Králové odučit na škole 8 hodin. Za tu dobu je nemožné cokoli ve třídě změnit a stanovit si nějaká pravidla a styl výuky, které by chtěl student vyzkoušet. Jednak jsou žáci zvyklí na určité předpisy, které mají se svým pedagogem nastavené. Každé změny je nutno s vyučujícím konzultovat, zdali jsou vůbec vhodné v dané třídě., ale i tak většina studentů vyučuje podle toho, jak chce fakultní učitel. Navíc, kdyby každý student na praxi zaváděl svá pravidla, měli by z toho žáci akorát chaos. Myslím, že už bohatě stačí, že každý praktikant má svůj styl vysvětlování učiva a osobitý přístup k dětem.

Další problém spatřuji v tom, že student se během praxe seznamuje s chodem školy pouze v malé míře. To znamená, že odučí svou hodinu, a po případném rozboru odchází domů. Ale práce pedagoga se neomezuje pouze na výuku, ale je s ní spojena řada dalších činností, jako je například dozor na chodbách o přestávkách, tvorba individuálních vzdělávacích plánů, práce spojená s třídnictvím či jiné papírování. Mnohdy má potom začínající učitel při nástupu do zaměstnání komplikace, protože se najednou setkává s aktivitami, o kterých dříve neměl ani tušení a sám si s nimi neví rady. Proto by každý začínající pedagog měl mít mentora, průvodce, který by mu pomáhal, než se řádně zaškolí.

S novým a zajímavým nápadem přišla v letošním školním roce Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. V pilotním projektu s názvem Pregraduální vzdělávání - Učit (se) spolu se zaměřuje na posílení reflektované praxe svých studentů-adeptů učitelství. Věnují se ale také fakultním učitelům/učitelkám a užší spolupráci s nimi. Fakultní pedagog bude v rámci projektové aktivity po dobu jednoho akademického roku se studentem spolupracovat, a také se hlavně spolu s mentory učit.

Po celou dobu je poskytována mentorská podpora, metodický a mentorský kurz. Student dochází do školy vždy ve čtvrtek a se „svým“ fakulním vyučujícím absolvuje alespoň 3 hodiny výuky svého oborového předmětu a během dopoledne by se měla provádět reflexe již odučených hodin.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Výzkum zkušeností z pedagogických praxí u budoucích učitelů

Pedagogická praxe je součástí a zároveň završením učitelského studia, proto je na ně kladen velký důraz. Vysokoškolský student pedagogiky po dobu několika let získává různé pedagogické, psychologické, odborné a teoretické vědomosti, avšak pomyslnou korunou celého tohoto procesu by měly být právě zmíněné praktické dovednosti. *„Zdůrazňování praktických dovedností není podceňování teoretické přípravy. Jde spíše o nové pojetí syntézy teorie a praxe, o změnu jejich posloupnosti při uvádění studujících do učitelské profese, o zvládnutí jak tradičních, tak i moderních metod a technologií.“* (Maňák, 1992, s. 2) Základními východisky současného chápání praxí v rámci učitelství jsou trendy profesionalizace učitelství, konstruktivistické pojetí vzdělávání a reflektivní model vzdělávání budoucích pedagogů. Především souvislé praxe rozvíjejí učitelské kompetence v plném rozsahu, protože studenti získávají praktické zkušenosti ve výuce, ale také si ověřují úroveň své pedagogické způsobilosti, a v neposlední řadě se seznámí s fungováním vybraných tříd a školy jako celku. Během praxe dochází k rozvoji kompetencí bezprostředně spojených s vyučovacím procesem. (Mazáčová, 2014)

Realizované průzkumné šetření podává výpovědi studentů o jejich zkušenostech z průběžných a souvislých praxí. Zjišťuje zejména, jak se jednotliví studenti v rámci praxí připravují na svou budoucí profesi.

5.1 Charakteristika výzkumného problému

Obecně problematika pedagogické přípravy budoucích učitelů je již několik desítek let předmětem diskuzí, výzkumu, seminářů a konferencí odborníků, jež se podílejí na přípravě nových pedagogů. Náš školní systém procházející neustálými změnami čelí výzvě překonat transmisivní model vyučování a přispět k rozvoji efektivního učení, jehož základem je získávání dovedností, schopností a vědomostí, smysluplná spolupráce a neustálé propojování teorie s praxí. Toto vzájemné propojování a doplňování obou pólů je nezbytné zejména pro poznávací proces. Obecně platí pravidlo, že pedagogická praxe bez prolínání s teoretickými vědomosti ztrácí svůj

smysl, ale stejně tak i teorie, která nemá vyústění v pedagogické aktivitě, tak ztrácí mnoho na své kognitivní hodnotě. (Solfronk, 1996)

Jedním z nejzásadnějších problémů celé pedagogické přípravy jsou právě praxe. Nedostatek je spatřován nejen v jejich rozsahu, ale i obsahu. Jedná se především o to, že student vykoná předepsaný počet náslechnů, výstupů a následně jejich rozbor, což je hlavní podmínkou pro udělení zápočtu. Nesetká se ale už s takovými činnostmi, s kterými se setkávají již pracující učitelé na školách v běžné denní praxi. Jde například o rozhovory s rodiči, ať už na konzultačních hodinách či na rodičovských schůzkách. Kriticky se k této problematice staví i začínající učitelé, jež mají ve své praxi problémy právě s komunikací s rodiči, nebo neumí adekvátně vyhodnotit nečekané situace ve vyučování a vhodně na ně zareagovat či neumí řešit kázeňské přestupky.

Diplomová práce se zaměřuje na to, jak budoucí učitelé vnímají pedagogickou praxi. Nakolik přemýšlejí o svém vyučování, či do jaké míry rozebírají s fakulním učitelem nastálé výukové situace.

5.2 Cíl výzkumného šetření a hypotéza

Jedním z klíčových úkolů vzdělávání budoucích učitelů je rozvíjet u nich takový způsob učení, který umožňuje celoživotní učení. V mnoha programech pro vzdělávání pedagogů se studenti učí z kombinace teoretických zdrojů a pramenů v praxi. V současnosti se tyto programy snaží sjednotit učení v těchto dvou kontextech co nejvíce, aby byla překonána mezera, která se mezi nimi nachází. Kvalitativní rozdíly v tom, jak se studenti učitelství učí vyučovat, jsou často spojeny s tím, do jaké míry se zabývají touto kombinací teorie a praxe. (Hagger et al., 2008, Buitink 2009 in Endedijk et. al, 2014)

Praktická část diplomové práce se zabývá tím, jak se budoucí učitelé v různých formách studia učí vyučovat. V dotazníku studenti posuzovali, do jaké míry využívají několik typů strategií učení se z praxe a jak tyto své profesní začátky prožívají. Míra, do jaké jsou aktivní v různých strategiích spolu s emočním prožíváním, vytváří na úrovni jednotlivců individuálně typické vzorce učení se v průběhu pedagogických praxí.

Cílem výzkumu je: **identifikovat a porovnat vzorce učení u budoucích pedagogů připravujících se buď v prezenční formě studia, nebo v dálkové formě.**

Jak se učí vyučovat budoucí učitelé? Jsou mezi studenty v různých typech studia nějaké rozdíly? Pokud ano, v čem se tyto rozdíly projevují nejvíce? Dotazníkové šetření bylo realizováno na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové (Pdf UHK). Pro výzkum byl vybrán specifický vzorek studentů, kteří již v sobě mají určitou představu o svém budoucím povolání, a hlavně, prošli nebo procházejí průběžnými či souvislými praxemi na různých školách (ať už základních nebo středních). To znamená, že cílovou skupinou respondentů jsou studující prvního a druhého ročníku navazujícího magisterského studia prezenční a kombinované formy Pdf.

Výzkumné šetření bylo rozděleno na dvě části:

První část obsahuje **ZÁKLADNÍ ÚDAJE** o respondentech, ve kterém odpovídají na svůj věk, pohlaví, ročník studia a jejich studované aprobace. Druhý úsek zahrnuje **ZKUŠENOSTI Z PEDAGOGICKÝCH PRAXÍ**. Jak již bylo zmíněno v teoretické části, praxe jsou velice důležitou součástí profesní přípravy budoucích učitelů, protože jsou základem i spojnicí mezi teoretickou přípravou během studia, kam zahrnujeme předměty pedagogického a psychologického základu, oborové didaktiky a praktickými zkušenostmi. Zkušenosti z pedagogických praxí se ještě rozdělují na dvě části, a to aktivity učení a regulace, kam se zařazuje vyhledávání informací, propojování vztahu teorie a praxe, prosazování a vytváření svých názorů pomocí diskuze, hodnotící kritéria směrem k žákům a využívání mentora. Druhou částí je emoční usměrňování, které se zaměřuje na vyhýbání se a znepokojení během praxí.

Díličními cíli jsou:

Část aktivity a regulace učení

- zjistit, do jaké míry vyhledávají pojmové informace studenti prezenční a kombinované formy (ot. 27 + 31 + 34 + 41 + 42)
- stanovit, jak si studující budují vztah mezi získanými teoretickými poznatky a praktickými zkušenostmi (ot. 21 + 32 + 38)
- analyzovat, do jaké míry si budoucí učitelé v různých formách studia rozvíjí své názory prostřednictvím diskuze (ot. 28 + 30 + 33 + 37)
- stanovit, do jaké výše studenti pedagogiky využívají jako kritérium svého působení výsledky nebo pohodu svého žáka (ot. 22 + 29 + 36)

Část emoční usměrňování

- zjistit, do jaké míry se studenti učitelství vyvarují nebo čelí nelibým zkušenostem nebo nepovedeně odučeným hodinám (ot. 45R + 47R + 48 + 49R + 51R)
- analyzovat, do jaké výše budoucí učitelé v prezenční a kombinované formě snášejí delší období starostí a s tím spojené i negativní pedagogické zkušenosti (ot. 44 + 46 + 50 + 52)

HYPOTÉZY:

Hypotéza 1:

První hypotéza se týká oblasti aktivity učení a regulace. Důležitou a zároveň nedílnou součástí pregraduální přípravy budoucích učitelů je propojování teoretických znalostí nabytých během vysokoškolského studia a praktických poznatků, které adept učitelství získává v rámci průběžné a souvislé praxe. Znění hypotézy: U studentů prezenční formy pedagogiky dochází k aktivnějšímu vytváření vztahu mezi teorií a praxí.

Hypotéza 2:

Druhá hypotéza se týká oblasti emočního usměrňování, a to konkrétně sféry znepokojení se. Znění hypotézy: Studenti z praxe, tedy studenti dálkového studia se lépe vyrovnávají se zápornými zkušenostmi během praxe a lépe snášejí období starostí.

5.3 Popis souboru

Dotazníkové šetření probíhalo na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Jak již bylo zmíněno v předcházející části, pro výzkum byl vybrán konkrétní vzorek studentů, kteří již prošli bakalářským studiem a mají většinou vytvořenou představu o své budoucí profesi a především absolvovali nebo absolvují průběžné nebo souvislé praxe. Cílovou skupinou se tedy stali studenti magisterského studia na PdF. Dotazník byl dáván studentům prezenční a kombinované formy studia. Prezenční

studium je denní, kdy studující dochází do školy každý den na semináře, cvičení a přednášky, které ale zpravidla nejsou povinné a rozvrh si volí většinou podle svého uvážení. Oproti tomu kombinované studium probíhá většinou jednou až dvakrát za 14 dní v pátek či sobotu. Tato forma je kombinací dálkového a prezenčního studia, kdy je rozvrh pevně stanovený a rozvržený do blokových výuk.

Pro rychlejší šíření dotazníku mezi účastníky průzkumu existovaly dvě verze dotazníku- jedna měla tištěnou podobu a druhá probíhala na internetovém rozhraní. Zpočátku byla používána pouze online verze, ale návratnost dotazníků byla mizivá, proto jsem se rozhodla oslovit respondenty osobně. Možné úskalí, proč byla návratnost tak slabá spatřuji zejména v tom, že je dotazník delší, a proto ho někteří studenti ukončili dříve, než dosáhli konce či ho vůbec neotevřeli. Celkem se výzkumu zúčastnilo 68 studentů prezenčního studia (kterých ve skutečnosti bylo osloveno více než 100) a 133 studentů kombinované formy. Dotazníky jsem průběžně elektronicky posílala a rozdávala od prosince roku 2015 do března 2016.

Souhrnně se tedy šetření účastnilo 201 respondentů, z toho 66 % denních studentů a 34 % dálkových.

Tabulka 2: Složení respondentů dle formy studia

celkem	%	denní forma	%	kombinovaná forma	%
201	100	68	34	133	66

zdroj: autorka

5.4 Metodologie výzkumu

K dosažení stanovených cílů šetření a ověření či potvrzení hypotézy byl zvolen kvantitativní přístup. V rámci této metody se jedná o takový sběr dat, který je orientován na velký počet respondentů, pracuje s číselnými údaji, zjišťuje množství, rozsah, frekvenci výskytu jevů, respektive jejich míru a používá metody matematické statistiky. Především díky svému zaměření na četnost, rozsah výskytu atp. poskytuje exaktní, numerické, lépe ověřitelné a porovnatelné závěry. Ve srovnání s kvalitativním přístupem je tato metoda časově méně náročná.

Potřebná data pro výzkum praktické části diplomové práce byla získána pomocí empirické metody použitím dotazníku, ve kterém respondenti odpovídali na své zkušenosti z pedagogických praxí. Výzkum byl sledován u dvou skupin studentů, a to prezenční a kombinované formy, a zjištěné výsledky byly závěrem porovnány.

Dotazující anonymně odpovídali na to, do jaké míry souhlasí s daným výrokem pomocí škály od 1 do 5. Čím vyšší hodnotu respondenti zvolili, tím více s výrokem souhlasili. Přičemž číslo 3 znamenalo neutrální hodnocení tvrzení. Respondenti odpovídali na škále Likertova typu.

Likertovo škálování je unikátní v tom, že dokáže postihnout zároveň kvalitu i kvantitu pozorovaného jevu. Obecně jde o transformaci jednotlivého jevu, nebo skupiny jevů, jenž se skutečně vyskytují a mají konkrétní vlastnosti, na číselně (nebo jinak) přesně určenou stupnici, pomocí níž můžeme tento jev změřit, tzn. pracovat s ním jako s číselně vyjádřenou proměnou a navzájem srovnávat jevy (nebo skupiny jevů) dosažené na vytvořené škále. Škálování je označováno jako prostředek pro změření nezměřitelného. Užívá se především ve vědeckých disciplínách pracujících s tzv. měkkými daty. V rámci škálování je důležité, aby měla každá jednotlivá úroveň škály smysl. Protože pouze tak docílíme toho, že má každý bod nacházející se na škále přidanou hodnotu, na jejímž základě je možno interpretovat, či porovnávat. Bod na škále, který sám o sobě nic nereprezentuje, nemá žádnou vypovídací hodnotu a nepodává výzkumníkovi žádnou podstatnou informaci. Takový výzkum nemá žádný smysl. Škálování Likertova typu by mělo být polarizované od nesouhlasu po souhlas a s lichým počtem škál. (Rod, 2012).

Dotazník nebyl zcela standardizován, jen použit na české populaci a testován z hlediska psychometrických vlastností ve studii Juklové v roce 2016. V příloze nebude tedy představena celá baterie otázek, ale pouze příklady otázek ze zkoumaných oblastí. Pro analýzu dat byl spočítán aritmetický průměr a statistická významnost rozdílů u všech zkoumaných osob. Na obou škálách souborů byl použit dvouvýběrový t-test.

5.4.1 Dotazník Inventory Learning to Teach Process (ILTP)

Důležitou součástí profesní přípravy učitelů obecně je rozvoj praktických dovedností, a v souvislosti s tím vznikl koncept „learning to teach“, jenž reflektuje především skutečnost, že v pregraduální přípravě pedagogů je jedním z klíčových úkolů propojovat teoretické znalosti s praktickými dovednostmi. (Korthagen, 2011). Velký progres v této oblasti reprezentuje vědecký výzkum Oosterheert (2001), která s použitím fenomenografické metody sbírala informace o zkušenostech holandských studentů učitelství, jak se učí vyučovat. Na základě jejich zjištění vznikl dotazník the Inventory

Learning to Teach Process (ILTP – Oosterheert & Vermunt, 2001), který ukazuje individuální rozdíly v učení se učit u adeptů učitelství během jejich pedagogické praxe. Následně byly prováděny průřezové i longitudinální výzkumy, které přinesly podstatné informace týkající se procesů učení se z praktické zkušenosti u budoucích pedagogů. (Oosterheert et al., 2002b; Donche & Van Petegem, 2005; Hooreman, 2008; Donche et al., 2009; Endedijk & Vermunt, 2013, cit. podle Juklová, online) „*Výsledky těchto studií dokládají že ILTP je validním nástrojem jak pro individuální využití a zpětnou vazbu pro studenty i jejich vzdělavatele, ale zároveň také jako rámec popisující procesy učení se a umožňující zkoumat jejich vztahy s osobnostními i kontextuálními faktory i změnu v čase, ať už po období zrání nebo vlivem konkrétních intervencí.*“ (Juklová, 2016).

Struktura dotazníku ILTP je složena z 52 otázek v deseti škálách, které zahrnují 3 oblasti- konceptu učení, aktivity učení a regulace a emoční usměrňování. Spolehlivost těchto stupnic se v různých studiích lišila, ale byla uspokojivá (Cronbachova alfa je nad .60). Tři měřítka měří různé koncepce učení. Prvním z nich je devíti položkové procvičování a prověřování. Když budoucí učitelé dosahují vysoké úrovně v tomto měřítku, vnímají učení se učit především jako praktické, kdy v praxi získávají konkrétní návrhy výuky a zjišťují, co funguje a co ne. Dalším měřítkem v této oblasti je tři položkové silné osobní odhodlání ke zdokonalení výkonu a poslední je posilování uvědomění při vnější kontrole, skládající se ze sedmi položek. Tato oblast dotazníku ILTP byla pro naši praktickou část. Zbylé dvě sféry, potřebné k zjištění potřebných dat jsou pro větší přehlednost uvedeny v následujících bodech společně s čísly otázek, které se na danou podoblast ptají (Endedijk et. al, 2014)

Z kombinací různých hodnot na dílčích škálách Oosterheert popsala čtyři kvalitativně odlišné způsoby, na základě kterých se adepti učitelství učí ze své praxe, které později nazvala vzorce učení. Jednotlivé vzorce jsou popsány ve třetí kapitole Individualita v procesu učení se vyučovat (3.1). Vzájemně se odlišují především v zaměření se na porozumění, či na reprodukování znalostí a v míře seberegulace a nezávislosti během učení. (Oosterheert, Vermunt, 2002)

Oosterheert během svého bádání zjistila, že jednotlivé typy vzorců učení se mezi sebou liší v rámci začleňování dílčích učebních a regulačních činností a ve způsobu, jakým v procesu učení se vyučovat usměrňují své emoce. Za ideální styl učení se považuje tzv. nezávislé, na porozumění orientované učení, který se projevuje zejména aktivní snahou o rozvoj vlastního pojetí vyučování a velkou seberegulací. Stupeň

znepokojení negativními zkušenostmi je ve srovnání s ostatními vzorci učení poměrně nižší. (Oosterheert, Vermunt, 2002)

Škály ILTP:

1. Aktivita učení a regulace

A: Proaktivní, široké využití mentora = Q20 + Q23 + Q21

- míra, do které budoucí učitelé využívají mentora/učitele nejenom pro praktická doporučení, ale také pro interpretování výukových situací

B: Nezávislé vyhledávání pojmových informací = Q27 + Q31 + Q34 + Q42

- míra, do které budoucí učitelé rozpoznávají problém a nezávisle a proaktivně hledají informace vztahující se ke konceptům

C: Aktivní vytváření vztahu mezi teorií a praxí = Q32 + Q35 + Q38

- aktivity, které studenti vyvíjejí pro použití konceptuálních informací od ostatních pro interpretaci své praxe – tato škála se nepotvrdila

D: Rozvoj idejí/náborů prostřednictvím diskuse = Q28 + Q30 + Q33 + Q37

- záměrné využívání zkušených kolegů pro rozvíjení představ a vizí pro výuku a pro získání vhledu do dalších vyučovacích metod

E: Hodnotící kritéria zaměřená na žáka = Q22 + Q29 + Q36

- míra, do které studenti využívají jako kritérium své práce žakovu pohodu nebo výsledky

2. Emoční usměrňování

F: Vyhýbání se = Q45R + Q47R + Q49R + Q51R

- míra, do které se studenti vyhýbají nebo čelí nepříjemným zkušenostem nebo nepovedeným hodinám

G: Znepokojení = Q44 + Q46 + Q50 + Q52

- míra, do které studenti zakoušejí dlouhé a intenzivní období starostí a negativní učitelské zkušenosti. Ostatní plní úlohu odstraňování jejich starostí a napravování nízké sebedůvěry.

Co se týče propojení zmíněných vzorců chování u budoucích učitelů a dotazníku ILTP, pasivní, na přežití orientovaný styl učení vykazuje vysoké skóre u vyhýbání se (F), přičemž ostatní škály jsou nízké. Na reprodukci zaměřené učení má vysoké skóre u proaktivního využití mentora (A), rozvoje idejí a názorů prostřednictvím diskuze (D) a znepokojení (G). Závislý, na porozumění orientovaný způsob učení vykazuje vyšší výsledky u proaktivního využití mentora (A), nezávislého vyhledávání pojmových informací (B), rozvoje idejí a názorů prostřednictvím diskuze (D) a znepokojení (G). Poslední, nezávislý, na porozumění zaměřený styl učení má vysoké skóre u položek proaktivní, široké využití mentora (A), nezávislé vyhledávání pojmových informací (B), aktivní vytváření vztahu mezi teorií a praxí (C), rozvoj idejí a názorů prostřednictvím diskuze (D), hodnotící kritéria zaměřená na žáka (E).

5.4.2.1 Vzorce učení u studentů učitelství ve vztahu k osobě, kontextu a času

Soubor studií prokázal platnost dotazníku ILTP pro měření vzorců učení u budoucích pedagogů. Úrovně skóre ILTP vykazují smysluplné vztahy i s dalšími faktory, jako jsou konkrétní učební aktivity studentů učitelství, jejich preference pro budoucí výukové prostředí, či způsob, jakým reagují na zásahy mentora. Díky tomu je ILTP považován za platný a spolehlivý nástroj, který má využití nejen pro další výzkum, ale i na pomoc odborníkům předpovídat, jak se různé typy studentů chovají v různých prostředích vzdělávacích programů pro učitele. Endedijk (Endedijk et. al, 2014) na druhé straně upozorňuje, že pro určení predikativní platnosti ILTP je nutné shromažďovat další informace o kvalitě výuky budoucích učitelů. Tím jsou myšleny například výsledky pozorování jejich chování, když vyučují na praxích, nebo studijní výsledky jejich učení. Dvě studie ILTP jasně prokázaly, že vzorce učení se vyučovat nejsou v čase stabilní. Obecně se podle těchto výzkumů zdá, že studenti učitelství během vzdělávacího programu více změnili své zaměření a začali se orientovat na porozumění orientovaný styl učení, avšak u některých studentů byl nalezen i odklon od tohoto způsobu učení se. Nejvíce změn se týkalo studujících, kteří byli na začátku programu orientováni na přežití. To se vysvětluje hlavně tím, že tento typ učení je považován za základní úroveň, a jakmile začnou studenti rozvíjet své schopnosti a dovednosti při učení se vyučovat, změní se jejich styl na jiný typ učení se vyučovat. Je nutné chápat tyto dvě výše popsané studie jako první krok v mapování vývoje učebních modelů. Větší, rozsáhlejší a hlavně další studie snad pomohou dospět k hlubšímu

pochopení toho, které osobní a kontextové faktory vyvolávají změny v učebních vzorcích.

5.5 Přehled výsledků

Po vyhodnocení dotazníku pro budoucí učitele byly pomocí Likerova škálování zjištěny následující výsledky. Pro přehlednější orientaci jsou vyhodnocené hodnoty včetně standartních odchylek zaznamenány v tabulce (Tabulka 3) níže. V oblasti aktivity a regulace učení má rozvoj názorů/ idejí prostřednictvím diskuze průměrné skóre 3,2960; nezávislé vyhledávání pojmových informací 3,4279; aktivní vytváření vztahu mezi teorií a praxí 3,4444; hodnotící kritéria zaměřená na žáka 4,4196. V oblasti emočního usměrňování jsou hodnoty u vyhýbání se 1,9789 a u znepokojení 2,9876. Při porovnání jednotlivých průměrných skóre byly nejvyšší hodnoty zaznamenány v orientaci na žáka a nejnižší ve vyhýbání se. Proaktivní, široké využití mentora v tabulce chybí z toho důvodu, že v naší republice ještě není pozice mentora na školách ustanovena.

Čím vyšší hodnotu mají zjištěné skóre, tím více budoucí pedagogové využívají příslušnou kognitivní nebo emoční aktivitu. Z čísel je patrné, že v průměru studenti využívají nejvíce žáka jako kritérium svého úspěchu, diskusí, hledání konceptuálních informací a propojování teorie a praxe. Z odpovědí dále vyplývá, že skóre emočního znepokojení je průměrné a skóre vyhýbání se podprůměrné. V celkové rovině se tedy z výsledků zdá, že učitelé jsou již v praxi určitou dobu a mají již určité zkušenosti, a proto se projevují převážně aktivně.

Tabulka 3: Průměrné skóry jednotlivých oblastí

	Aritmetický průměr	Standartní odchylka
Diskuse	3,2960	,97823
Znepokojení	2,9876	,95876
Žák	4,4196	,56889
Pojmy	3,4279	,94195
Teorie	3,4444	,97658
Vyhýbání	1,9789	,82832

zdroj: autorka

Následující tabulka (Tabulka 4) ukazuje, zda mezi skupinami studentů z praxe a denních studentů existují rozdíly. V tabulce jsou opět popsány zjištěné skóry ze stejných oblastí dotazníku- diskuze, znepokojení, orientace na žáka, vyhledávání pojmových informací a vyhýbání se a znepokojení.

Tabulka 4: Dvouvýběrový t-test

	Dvouvýběrový t-test			
	Výsledek t-testu	Počet stupňů volnosti	Statistická významnost	Sřední rozdíl
Diskuse	,399	199	,691	,05824
Znepokojení	-1,704	199	,080	-,24234
Žák	-,575	199	,566	-,04884
Pojmy	-,726	199	,469	-,10211
Teorie a praxe	-3,541	199	,000	-,50129
Vyhýbání	1,250	199	,213	,15419

zdroj: autorka

Statisticky méně významné rozdíly (na hladině větší než 0,05) mezi studenty učitelství denní formy a kombinovaného studia byly zaznamenány na škále diskuze (0,691), orientace na žáka (0,566), vyhledávání pojmových informací (0,469) a vyhýbání se (0,213).

Statisticky významné rozdíly (na hladině menší nežli 0,05) mezi učiteli studujícími při zaměstnání a mezi studenty prezenční formy studia byly potvrzeny pouze na jedné škále, a to propojování teoretických a praktických zdrojů při učení. Škála, která má blízko k potvrzení statisticky významného rozdílu v hodnotách dvou skupin budoucích učitelů, je škála znepokojení. Jak ukazuje tabulka níže (Tabulka 5), v případě propojování teoretických a praktických poznatků skórují výše studenti denního studia a stejně tak na škále znepokojení.

Tabulka 5: Porovnání skupin respondentů

	Učí/neučí	Počet respondentů	Aritmetický průměr
Diskuse	1,0	68	3,3346
	2,0	133	3,2763
Znepokojení	1,0	68	2,8272
	2,0	133	3,0695
Žák	1,0	68	4,3873
	2,0	133	4,4361
Pojmy	1,0	68	3,3603
	2,0	133	3,4624
Teorie	1,0	68	3,1127
	2,0	133	3,6140
Vyhýbání	1,0	68	2,0809
	2,0	133	1,9267

zdroj: autorka

V prvním sloupci Tabulky 5 jsou hodnoty studentů kombinované formy studia označeny hodnotou 1,0 a studenti prezenční formy studia 2,0. Jak již bylo zmíněno v popisu výzkumného souboru, dotazníku ILTP se zúčastnilo celkem 201 respondentů. 68 z nich byli adepti učitelství, kteří za sebou mají již nějakou praxi a vyučují, a zbylých 133 jsou studenti denního studia.

Z Tabulky 5 je patrné, že při porovnání výsledků stojí za zmínku oblast teorie a znepokojení. V oblasti aktivního vytváření vztahu mezi praktickou a teoretickou stránkou byly zjištěny skóry 3,1127 u studujících neprezenční formy a podstatně vyšší skóry u budoucích adeptů učitelství, a to 3,6140. Po srovnání obou skór vyšla poměrně vysoká diference, celkem o 0,5013. Ve sféře znepokojení byly zjištěny poměrně rozdílné skóry mezi oběma kategoriemi, a to rozdílem 0,2423. Studenti dálkové formy dosáhli hodnoty 2,8271 a adepti učitelství učící v denní formě studia 3,0695.

5.6 Vyhodnocení hypotézy a dílčích cílů a jejich možné interpretace

V této kapitole jsou vyhodnoceny stanovené hypotézy a dílčí cíle, které jsou následně interpretovány. Testování hypotéz proběhlo metodou výpočtu dvouvýběrového t-testu.

5.6.1 Ověření hypotéz

Hypotéza 1:

Hypotéza, podle níž si studenti prezenční formy studia vytvářejí aktivněji vztah mezi teoretickými vědomostmi a praktickými zkušenostmi než studující kombinované formy byla potvrzena. Z porovnávaných výsledků průzkumného dotazníkového šetření bylo vyhodnoceno, že studentům denní formy teorie, o níž se hovoří během praxí, lépe napomáhá interpretovat jejich individuální zkušenost z výuky. Způsob jejich učení a postupné vytváření si vlastního stylu vyučování, je výsledkem nepřetržitého propojování teorie a praxe. Získané hodnoty u obou skupin respondentů byly

následující. Studenti prezenční formy dosáhly na škále od 1 do 5 skóry 3,6140 a studenti dálkového studia 3,1127.

Hypotéza 2:

Hypotéza, podle níž se studenti dálkového studia snáze vyrovnávají se zápornými zkušenostmi během praxe a lépe snášejí období starostí, se stejně jako hypotéza první potvrdila. Studentům z praxe trvá kratší dobu zpracovat nepříznivé výukové zkušenosti. Právě již díky určitým zkušenostem se oproti studujícím v denním studiu necítí tak vyvedeni z míry, když se během praxe hodina vymkne z ruky ve smyslu kontroly nad třídou. Studenti dálkové formy dosáhli hodnoty 2,8271 a skupina dotazovaných učící v denní formě studia 3,0695.

Je jasné, že tyto výsledky kvůli malému vzorku respondentů nelze úplně zobecňovat, ale ukazuje nám, na co je možno se ještě zaměřit, co zdokonalit. Výsledky provedeného výzkumného šetření můžeme považovat za východisko k další rozšířenější výzkumné činnosti, a k diskusím na toto téma. Také třeba například k porovnání s ostatními pedagogickými fakultami. K předpokládaným výstupům práce patřilo také: obohacení dosavadních odborných poznatků o profesní přípravě budoucích pedagogů a jejich individualitě v učení se vyučovat, problematika a možná řešená východiska pedagogických praxí a zpětná vazba pro vzdělavatele budoucích učitelů.

5.6.2 Vyhodnocení cíle výzkumu, dílčích cílů a jejich možné interpretace

Část aktivity a regulace učení:

Do jaké míry vyhledávají pojmové informace studenti prezenční a kombinované formy? Tato zkoumaná oblast dosáhla v rámci Likertova škálování od 1 do 5 průměrné hodnoty u obou sledovaných skupin, přičemž rozdíl obou hodnot byl zanedbatelný. Avšak studenti dálkového studia o něco více vyhledávají teoretické informace sami, aby si zlepšili své znalosti a vědomosti. Také se častěji snaží nalézt odpovědi na své otázky na výuku samostatným konzultováním odborné literatury. Tento výsledný fakt je možné interpretovat tím způsobem, že výuka studentů kombinované formy je rozdělena do jednotlivých bloků, přičemž každý blok připadá na jeden vyučující den a většinou zahrnuje jeden předmět. Je nereálné, aby si studující za jednotlivý blok osvojili celé

učivo a vyučující stihl vše probrat. Tím pádem si oproti studentům denní formy studia musí většinu teoretických informací získávat samostudiem a čtením odborné literatury ve svém volném čase.

Jak si studující obou forem budují vztah mezi získanými teoretickými poznatky a praktickými zkušenostmi? Z hlediska vztahování teorie k praxi byly podstatně vyšší hodnoty zjištěny u studentů prezenční formy. Teorie, o níž se hovoří během rozborů praxe, studujícím denní formy napomáhá lépe interpretovat jejich zkušenost z výuky. Dále způsob, jakým chtějí v budoucnu vyučovat je zejména výsledkem neustálého propojování teoretických vědomostí s výukovou praxí ve vyšší míře, než k tomu dochází u dálkových studentů. Zhodnocené výsledky je možno vyložit tak, že učitelům z praxe chybí čas na studium, protože se jedná především o již pracující lidi, kteří se kromě studia musí soustředit na svou profesi či rodinu. Také se lze domnívat, že studenti kombinované formy jsou už obětí tzv. „zajetých kolejí“ a vše vztahují a čerpají ze svých praktických zkušeností.

Do jaké míry si budoucí učitelé v různých formách studia rozvíjí své názory prostřednictvím diskuze? Stejně jako u oblasti vyhledávání pojmových informací respondenti obou skupin dosáhli podobných skóre, a tím jsou průměrné hodnoty na Likertově škále. Studenti prezenční a kombinované formy obdobně v průběhu výukové praxe pokládají otázky ostatním učitelům ve své škole na téma, jak řeší specifické otázky ve svých hodinách. Podobně také oslovují vyučující ve své škole, a dotazují se jich na názory ohledně novinek ve vzdělávání. V neposlední řadě obdobně všichni respondenti prostřednictvím diskuze rozvíjí vlastní představy o vzdělávání. Výsledné hodnoty lze vysvětlit tak, že každého individuálně zajímá, jak lze vyřešit různá úskalí během praxe a názory zkušenějších kolegů pedagogů. Také v rámci prezenční tak i dálkové formy studia mnoho vyučujících na fakultách umožňují a organizují během své výuky diskuzi na jednotlivá témata, aby se studující mohli lépe a do větší hloubky zamyslet nad řešeným problémem a podívat se na různé úhly pohledů na danou problematiku ze strany svých spolužáků.

Do jaké výše studenti pedagogiky využívají jako kritérium svého působení výsledky nebo pohodu svého žáka? Ze všech posuzovaných oblastí dosáhla orientace na žáka nejvyšších skóre. V hlediska škálování se výsledky obou skupin pohybují nad hranicí hodnoty 4. O nepatrný zlomek byly vyšší skóre u studentů prezenční formy. Obě sféry respondentů uvedly, že velké uspokojení z hodiny výuky je zejména podmíněno

tím, do jaké míry je ve třídě přítomno dobré pracovní klima. Studující obou forem také mají velmi dobrý pocit z hodiny, kdy zapojení žáků během výuky potvrzuje, že látka byla správně předána a zpracována a také, že způsob, jímž školáci řeší problémy, signalizuje porozumění. Vysoké hodnoty u všech respondentů je možno interpretovat tak, že každý budoucí učitel, který se učí vyučovat, chce, aby jeho způsob vysvětlování děti motivoval, podněcoval k činnosti a snaze a chtěl zapojit se nějakým způsobem do výuky. Každému pedagogovi přináší radost, když je látka žáky pochopena, projeví o ni zájem a vyučovací hodiny je nenudí.

Část emočního usměrňování:

Do jaké míry se studenti učitelství vyvarují nebo čelí nelibým zkušenostem nebo nepovedeně odučeným hodinám? V tomto okruhu byly naměřeny nejmenší hodnoty ze všech analyzovaných oblastí. Skóry se pohybovaly okolo hodnoty 2 z hlediska Likertovy škály, přičemž o něco menší byly hodnoty u adeptů učitelství denního studia. Výsledky této oblasti jsou znepokojující tím, že respondenti dotazníku uvedli, že se málo zamýšlejí nad tím, jak sami přispěli k tomu, že se hodina nepodařila, a minimálně se snaží nalézt řešení pro hodinu následující. Nesnaží se ve velké míře pátrat po příčině neúspěšné hodiny a tu další následně připravit s obzvláštní intenzitou.

Do jaké výše budoucí učitelé v prezenční a kombinované formě snášejí delší období starostí a s tím spojené i negativní pedagogické zkušenosti? Z oblasti emočního usměrňování jsou nejvíce rozdílné hodnoty v okruhu znepokojení. Skóry u obou měřených skupin se ale pohybují okolo průměrné škálové hodnoty. O něco více se v tomto okruhu znepokojují denní studenti. Trvá jim o něco delší dobu, než zpracují nepříznivou výukovou zkušenost a více se nechávají vyvést z míry, když se vyučovací hodina vymkne z ruky ve smyslu kontroly nad třídou. Někteří učitelé z praxe mají za sebou již několik let, což může znamenat, že si už obdobím „boje o přežití“ prošli. Studenti denního studia se naopak do praxe dostávají jen zřídka, což může jejich znepokojení zvyšovat. Navíc ještě v praxi nemají tolik zkušeností oproti studentům kombinované formy.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak se učí vyučovat budoucí učitelé, a zda jsou mezi studenty v různých typech studia nějaké rozdíly. Pokud ano, v čem se tyto rozdíly projevují nejvíce. Odpovědi na tyto otázky jsou již nastíněny v rámci dílčích cílů.

V části aktivity a regulace učení byly v oblastech nezávislé vyhledávání pojmových informací, rozvoj idejí/názorů prostřednictvím diskuze a hodnotící kritéria zjištěny pouze minimální rozdíly v tom, jak se učí vyučovat studenti prezenční a kombinované formy studia. Největší diference v této oblasti byly zjištěny v aktivním vytváření vztahu mezi teorií a praxí. V části emočního usměrňování byly zkoumány sféry vyhýbání se a znepokojení. V oblasti vyhýbání se dosahovali respondenti obou skupin podobných výsledků. Oproti tomu v oblasti znepokojení by byly vyhodnoceny poměrně vysoké rozdíly mezi oběma porovnávanými skupinami. Možné interpretace těchto výsledků v jednotlivých sférách jsou popsány výše.

Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na problematiku Učení budoucích pedagogů z hlediska formy studia. Práce se zabývá profesní přípravou českých adeptů učitelství, individualitou v procesu učení se vyučovat a v neposlední řadě také pregraduální přípravou budoucích pedagogů. Je zřejmé, že současná situace pregraduální přípravy budoucích učitelů není optimální. S tím je spojen fakt, že odborníci o tom vědí a tuto problematiku se snaží aktivně dlouhodobě řešit. Diplomová práce předkládá přehled jednak teoretické části profesní přípravy budoucích učitelů, především té pregraduální a zjistit, jak se učí vyučovat adepti učitelství, a zda jsou mezi studenty v různých typech studia nějaké rozdíly.

Teoretická část se kromě profesního rozvoje a pregraduální přípravy zaměřuje také na vzorce učení se vyučovat u studentů pedagogiky. Pozornost je věnována propojování teoretických znalostí a praktických zkušeností. Propast mezi teorií a praxí se snaží překonat realistické vzdělávání učitelů a učení se z praxe, jenž jsou základem koncepce slavného holandského pedagoga Freda Korthagena. Poslední kapitola se zabývá shrnutím a obecnou problematikou profesní přípravy budoucích pedagogů. U zkoumaných problémům jsou popsána i některá možná východiska k jejich řešení.

Výsledky výzkumného šetření, zaměřeného zejména na to, jak se adepti učitelství učí vyučovat, jsou součástí druhé části této práce. Je v ní popsána použitá metodologie výzkumu, cíl práce a dílčí cíle, stanovení hypotézy, výzkumný vzorek a posléze provedena samotná analýza a možná interpretace výsledků kvantitativního šetření.

Výzkumná část podává výpovědi studentů prezenční a kombinované formy studia, jak se připravují na svou profesi v rámci pregraduální přípravy. Výsledky obou skupin byly vzájemně porovnávány. Statisticky významnější rozdílné hodnoty mezi oběma skupinami dotazovaných byly zjištěny pouze ve dvou oblastech zkoumání, a to ve sféře znepokojení a aktivního vytváření vztahu mezi teorií a praxí. Zjištěné výsledky dotazníkového šetření by mohly být předmětem diskuze či určitou zpětnou vazbou pro vzdělavatele budoucích učitelů.

Použité zdroje

a) tištěné

BOČKOVÁ, V., PODLAHOVÁ, L. *Vyučovací hodina a její pozorování*. Olomouc, FF 1990.

DYTRTOVÁ, R. *Učitel. Příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, 113 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

HAVEL, J., FILOVÁ, H. *Portfolio v pregraduální přípravě učitele primární školy*. IN PÍŠOVÁ, M., ed. *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007, s. 99 – 103. ISBN 978-80-7395-024-8.

CHUDÝ, Š. *Portfólio jako nástroj a produkt pedagogické praxe v procese sebareflexivnej kompetencie študentov učiteľstva*. IN HAVEL, J., JANÍK, T., ed. *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů: sborník z mezinárodní konference konané dne 24. února 2004 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Masarykova univerzita, Katedra pedagogiky PdF MU, 2004. s. 139 – 144. ISBN 80-210-3378-9.

JUKLOVÁ, K. Comparing learning to teach of student teacher from different learning environment. In: EDULEARN16 Proceedings, IATED, Barcelona, 2016, pp. 2903-2910. ISSN 2340-1117.

JUKLOVÁ, K. a kol.: *Studijní strategie budoucích učitelů v kontextu terciárního vzdělávání*. Warszawa, vyd. Adama Marszalka, 2015.

KASÁČOVÁ, B. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: 2005. ISBN 80-8083-046-0

KETTLE, B., SELLARS, N. *The development of student teachers' practical theory of teaching*. Teaching & Teacher Education, 12(1), 1996, s. 1–24.

KOHNNOVÁ, J. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-625-3.

KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. 294 s. ISBN 978-80-7315-221-5.

KRAJČOVÁ, N. et al. *Učitel'na ceste k profesionalite*. Recenzovaný zborník vedeckých prác. Prešov : FHPV PU a Škola plus, 2013. 397 s. ISBN 978-80-555-0984-6.

Lukas, J. *Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů* (1. část). *Pedagogika*, 57(4), 2007, s. 364–379.

Lukas, J. *Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů* (2. část). *Pedagogika*, 58(1), s. 36–49.

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

MAŇÁK, J. *Teorie a praxe v přípravě učitelů*. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno : MU, 2004.

MARKOVÁ, K., URBÁNEK, P. *Praktická příprava učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů: realita, problémy a perspektivy*. In VAŠUTOVÁ, J., aj. *Vzděláváme budoucí učitele. Nové trendy v pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha : Portál, 2008, s. 79-110. ISBN 978-80-7367-405-2.

MAZÁČOVÁ, N. *Pedagogická praxe*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-673-4.

NEHYBA, J., LAZAROVÁ, B. *Reflexe v procesu učení. Desetkrát stejně a přece jinak*. Brno, 2014. 117 s. ISBN: 978-80-210-6489-8.

NEZVALOVÁ, D. *Pedagogika pro učitele*. 2. nepřeprac. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 80-7067-845-3.

NEZVALOVÁ, D. *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. 72 s. ISBN 8024402084.

OOSTERHEERT, I. A., VERMUNT, J. D. *Assessing orientations to learning to teach*. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 2002, s. 41-64.

PALÁN, Z. *Profesní vzdělávání 2002*. 1. vyd. Praha: Katedra andragogiky a personálního řízení, Univerzita Karlova v Praze, Filosofická fakulta v nakl. MJF, 2003.

PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. 1.vyd. Praha : Triton, 2004. 223 s. ISBN 8072544748.

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

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J., MAREŠ J., WALTEROVÁ E. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, J. *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80- 7178-621-7

PÍŠOVÁ, M. *Teorie a výzkum expertnosti v učitelství profesí*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-5744-9.

RYS, S. *Příprava učitele na vyučování*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, 147 s. ISBN 14-681-79

SLAVÍK, J., SIŇOR, S. *Kompetence učitele v reflektování výuky*. *Pedagogika*, XLIII, 1993, č. 2, s. 155 - 161.

SOLÁROVÁ, M., NETOLIČKA J. *Profesní praxe v pregraduální přípravě učitelů 2. stupně ZŠ a SŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-901-8.

SOLFRONK, J. *Pedagogická praxe – její smysl a její problémy*. *Pedagogika*, 1996, roč. XLVI, č. 3, s. 277 - 284. ISSN 3330-3815.

ŠIMONÍK, O. *Pedagogická praxe v kontextu pregraduální přípravy*. In HAVEL, J.; JANÍK, T. (ed.) *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: PdF MU, 2004. s. 16 – 19. ISBN 80-210-3378-9.

ŠIMONÍK, O. *Pedagogická praxe – připomínky k jejich organizaci a průběhu, náměty na jejich zefektivnění*. In JANÍK, T., HAVEL, J. (ed.) *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů: sborník z mezinárodního pracovního semináře konaného dne 9. prosince 2005 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Masarykova univerzita v Brně pro Katedru pedagogiky a Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, 2005. ISBN 80-210-3884-5.

ŠIMONÍK, O. *Pedagogická praxe v přípravě budoucích učitelů (teorie a praxe v pregraduálním učitelství)*. In HAVEL, J., ŠIMONÍK, O., ŠTÁVA, J. (ed.).

Pedagogické praxe a oborové didaktiky. Sborník příspěvků ze semináře s mezinárodní účastí. Brno : MSD, spol. s r.o., 2008, s. 19 - 25. ISBN 978-80-7372-052-4.

ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.

ŠTÁVA, J. *Pedagogická praxe v systému vzdělávání budoucích učitelů*. In HAVEL, J., JANÍK, T. *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno : MU, 2004, s. 45-50. ISBN 80-210-3378-9.

ŠVEC, V. *Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele- módnost, nebo potřeba?* Pedagogika, 44, 1994, č. 2, s. 105 - 112

ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha : ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.

Tom, A. *Inquiring into Inquiry-oriented Teacher Education*. Journal of Teacher Education, 36(5), 1985

URBÁNEK, P. *Podmínky pro realizaci učitelských praxí*. In MARKOVÁ, K. *Pedagogická praxe*. Sborník příspěvků z III. celostátní konference. Praha : UK, 2003, s. 5 - 12. ISBN 80-7290-105-2.

WERNEROVÁ, J. *Analýza praktické přípravy v kontextu strukturace studijních programů učitelství*. Praha, 2011. Disertační práce. Univerzita Karlova.

b) elektronické

ČERNÁ, M., PÍŠOVÁ, M., VLČKOVÁ, K. *Vliv klinické zkušenosti na profesní rozvoj studentů učitelství*. [online]. 2017 [cit. 2018-12-10]. Dostupné z: https://is.muni.cz/repo/1393185/CernaPisovaVlckova2017klinicky_rok.pdf.

ENDEDIJK, M., DONCHE V., OOSTERHEERT I. *Student Teachers' Learning Patterns in School-based Teacher Education Programmes: The Influence of Person,*

Context and Time. [online]. 2014, 24 s. [cit. 2018-06-10]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/257551232_Student_Teachers'_Learning_Patterns_in_School-based_Teacher_Education_Programmes_The_Influence_of_Person_Context_and_Time

ROD, A. *Likertovo škálování*. E-LOGOS. Praha: 2012. [cit. 2018-10-16]. ISSN 1211-0442. Dostupné z: <https://nb.vse.cz/kfil/elogos/science/rod12.pdf>

SLAVÍK, J., a kol. *Mezi praxí a teorií v učitelském vzdělávání: na okraj českého překladu knihy F.A.J. Korthagena et al.* Pedagogická orientace, 22 (3), 2012. s. 367 - 386. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2012/pedor12_3_mezi_praxi_slaviketal.pdf

SVOJANOVSKÝ, P., ŠVEC, V. *Sebereflexe jako pomocník učitele*. KARYSPED, 2014. Dostupné z: <http://karsysped.ped.muni.cz/skolni-pedagogika/pro-zacatecniky/sebereflexe-jakopomocnik-ucitele/>

TOMKOVÁ, A. *Rámeček profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch*. [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012 [cit. 2018-06-16]. ISBN 978-80-87652-16-9. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramecek_profesnich_kvalit_ucitele.pdf

Učitel naživo [online]. [cit. 2018-12-11]. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/o-programu>

VAŠÍČEK, K. *Profesní rozvoj učitelů*. Parlamentní listy [online]. 2013 [cit. 2018-12-11]. Dostupné z: <http://vasevec.parlamentnilisty.cz/blogy/profesni-rozvoj-ucitelu>

Seznam obrázků

Obr. 1: Systémový model vývoje učitele.....	20
Obr. 2: Guskeyho Model proměny učitele.....	21
Obr. 3: ALACT model.....	47

Seznam tabulek

Tabulka 1: Přínosné a problematické aspekty různých kompetencí přípravy učitelů	27
Tabulka 2: Složení respondentů dle formy studia.....	71
Tabulka 3: Průměrné skóry jednotlivých oblastí	77
Tabulka 4: Dvouvýběrový t-test	77
Tabulka 5: Porovnání skupin respondentů.....	78

Seznam příloh

Příloha 1 – Příklady otázek z Dotazníku pro budoucí učitele.....	1
--	---

Příloha 1

Oblast zkoumání:	Příklad otázky:
Nezávislé vyhledávání pojmových informací	Vyhledávám si teoretické informace sám/sama, abych si zlepšil/a znalosti a vědomosti.
Aktivní vytváření vztahu mezi teorií a praxí	Teorie, o níž se hovoří během rozborů praxe, mi napomáhají lépe interpretovat mou zkušenost z výuky.
Rozvoj idejí/náborů prostřednictvím diskuze	Táži se učitelů ve své škole, co si myslí o mých názorech na výuku.
Hodnotící kritéria zaměřená na žáka	Mimořádně mne uspokojuje taková hodina, kdy zapojení žáků během výuky potvrzuje, že látka byla předána a zpracována.
Vyhýbání se	O hodině, která se nepodařila, nepřemýšlím.
Znepokojení	Hodina, která se nepodařila, mne znepokojuje nejméně den.