



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra germanistiky

Diplomová práce

Kritická místa v přípravě budoucích učitelů jazyků v oblasti všeobecné pedagogické a oborové praxe

Critical points in the preparation of future language
teachers in the field of general pedagogical and
professional practice

Vypracoval: Bc. Luboš Majer
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kusová, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracoval pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů

V Českých Budějovicích dne

.....

Bc. Luboš Majer

Poděkování

Děkuji Mgr. Janě Kusové, Ph.D. za odborné vedení práce, věcné připomínky, dobré rady a vstřícnost při konzultacích a vypracování diplomové práce.

Abstrakt

Cílem této diplomové práce je identifikace kritických míst v přípravě budoucích učitelů cizích jazyků v bakalářském stupni studia. Konkrétně se práce věnuje jejich připravenosti v oblasti pedagogické a oborové praxe.

V teoretické části této práce krátce shrneme základní informace o důležitých dokumentech týkajících se právě tohoto tématu, jako jsou např. Společný evropský referenční rámec pro jazyky SERR a Rámec profesních kvalit učitele cizího jazyka. Dále se zaměříme na hledisko kvality přípravy učitelů a shrneme kritická místa v oblasti všeobecné pedagogické praxe.

Základem empirické části bude dotazník pro studenty třetího ročníku bakalářského studia, ve kterém budou zkoumány jejich subjektivní názory na systém pedagogické a oborové praxe, propojení vyučované pedagogické a didaktické teorie s praxí a schopnost aplikovat své teoretické poznatky ve výuce. Následně budou tyto názory zhodnoceny a analyzovány.

Abstrakt

Das Ziel dieser Arbeit ist es, kritische Stellen in der Vorbereitung zukünftiger Fremdsprachenlehrkräfte im Bachelorstudium zu identifizieren. Konkret widmet sich die Arbeit ihrer Vorbereitung im Bereich der pädagogischen und beruflichen Praxis.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit fassen wir kurz grundlegende Informationen zu wichtigen Dokumenten zusammen, die sich auf genau dieses Thema beziehen, wie den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) und den Rahmen für die beruflichen Qualifikationen eines Fremdsprachenlehrers. Als nächstes widmen wir uns dem Aspekt der Qualität der Lehrerbildung und fassen die kritischen Stellen im Bereich des allgemeinen pädagogischen Praktikums zusammen.

Die Grundlage des empirischen Teils wird ein Fragebogen für Studierende im dritten Jahr ihres Bachelorstudiums bilden, in dem ihre Meinungen zum System der pädagogischen und beruflichen Praktika, zur Verbindung der vermittelten pädagogisch-didaktischen Theorie mit der Praxis und deren Anwendungsvermögen erhoben werden ihre theoretischen Kenntnisse in der Lehre werden überprüft.

Abstract

The aim of this thesis is to identify critical points in the preparation of future foreign language teachers for the bachelor's degree. Specifically, the work is devoted to their readiness in the field of pedagogical and professional practice.

In the theoretical part of this work, we will briefly summarize basic information about important documents related to this very topic, such as the Common European Reference Framework for Languages (SERR) and the Framework for the Professional Qualities of a Foreign Language Teacher. Next, we will focus on the aspect of the quality of teacher training and summarize the critical points in the field of general pedagogical practice.

The basis of the empirical part will be a questionnaire for students in the third year of bachelor's studies, in which their subjective opinions on the system of pedagogical and professional practice, the connection of the taught pedagogical and didactic theory with practice and the ability to apply their theoretical knowledge in teaching will be examined. Subsequently, these opinions will be evaluated and analysed.

Obsah

Úvod	9
1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky SERR	10
2 Rámec profesních kvalit učitele cizích jazyků	13
3 Hledisko kvality přípravy učitelů.....	17
3.2 Kompetence učitele cizího jazyka.....	18
3.3 Profesní rozvoj učitelů	20
4 Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství	21
4.1 Vzdělávání a rozvoj žáků.....	21
4.2 Vzdělávání a rozvoj vlastní	22
4.3 Profesní spolupráce	22
4.4 Profesní postoje a hodnoty	22
4.5 Závěr	22
5 Systém pedagogických praxí na PF JU a konkrétní realizace oborových praxí na katedrách anglistiky a germanistiky	23
5.1 Předchozí akreditace	24
5.1.1 Blok průběžné pedagogické praxe	24
5.1.2 Blok souvislá oborová praxe.....	25
5.2 Nová akreditace.....	26
5.2.1 Praxe – první ročník bakalářského studia.....	26
5.2.2 Praxe – druhý ročník bakalářského studia	27
5.2.3 Praxe – třetí ročník bakalářského studia	28
5.2.3.1 Praxe – katedra germanistiky	28
5.2.3.2 Praxe – katedra anglistiky.....	29
5.2.4 Praxe – navazující magisterské studium.....	29
5.2.4.1 Praxe – katedra germanistiky	29

5.2.4.2 Praxe – katedra anglistiky.....	30
5.2.4.3 Souvislá a oborová praxe.....	30
6 Svaz germanistů České republiky	31
7 Metodologie pedagogického výzkumu	33
7.1 Vymezení pojmu metoda	33
7.2 Explorativní metoda	34
7.3 Tvorba dotazníku	35
7.3.1 Požadavky na konstrukci dotazníku	36
Praktická část.....	38
8 Vlastní výzkum.....	39
8.1 Výsledky dotazníkového šetření.....	40
9 Závěr	74
10 Resumé	78
11 Seznam literatury:	82
12 Seznam internetových zdrojů.....	83
13 Přílohy.....	84

Úvod

Tato diplomová práce řeší kritická místa v přípravě budoucích učitelů cizích jazyků v oblasti všeobecné pedagogické a oborové praxe a je součástí projektu *Kritická místa přípravy učitelů cizích jazyků* (GA JU 053/2022/S). Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části diplomové práce bude představen *Společný evropský referenční rámec pro jazyky SERR* a *Rámec profesních kvalit učitele cizích jazyků*, jelikož se jedná o důležité dokumenty, které např. charakterizují jednotlivé jazykové úrovně. V další části se bude diplomová práce zabývat hlediskem kvality přípravy učitelů, kompetencemi učitelů cizích jazyků a jejich profesním rozvojem, tzn. jakými kompetencemi by měl učitel cizích jazyků disponovat, jak se nadále může profesně rozvíjet apod. Poslední část teoretické části bude popisovat systém pedagogických praxí na PF JU a konkrétní realizace oborových praxí na katedrách anglistiky a germanistiky. Tato část se bude věnovat předchozí a nové akreditaci, jelikož na PF JU došlo v akademickém roce 2020/2021 ke změně kurikula dle nové akreditace. Poslední část se zabývá metodologií a tvorbou dotazníku, jelikož praktická část diplomové práce se bude zabývat právě vyhodnocováním výsledků dotazníkového šetření.

Praktická část diplomové práce se bude věnovat vyhodnocování dotazníku, který bude připraven pro studenty třetího ročníku bakalářského studia na katedře germanistiky a anglistiky. Dotazník bude zaměřen na kritická místa v oblasti pedagogické a oborové praxe a bude rozdělen na dvě části. První část dotazníku bude společná jak pro studenty germanistiky, tak i pro studenty anglistiky. Druhá část se bude primárně týkat studentů a studentek germanistiky, kteří již mají zkušenosti s vlastní výukou na základních školách v rámci praxe. Následně budou výsledky dotazníku vyhodnoceny a shrnuty.

1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky SERR

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (v angličtině *Common European Framework of Reference CEFR*; v němčině *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen GER*; dále jen SERR) je dokument, který podporuje a zajišťuje Rada Evropy (Council of Europe). Tento dokument můžeme použít při vypracovávání jazykových sylabů, zkoušek, učebnic a směrnic pro vývoj kurikul v Evropě. SERR v úplnosti popisuje, co se musí studenti a žáci naučit, jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Dále popisuje kulturní kontext, do něhož je daný jazyk zasazen.

SERR definuje v oblasti cizích jazyků tři úrovně, které se nadále člení do šesti stupňů – A1, A2, B1, B2, C1, C2. Jednotlivé stupně zohledňují úroveň komplexního zvládnutí jazyka studentem na všech úrovních ve třech oblastech, konkrétně se jedná o porozumění, mluvení, čtení a psaní.

Úroveň	Porozumění	Mluvení	Psaní
A1	Jednoduché věty a fráze	Základní fráze	Jednoduché věty
A2	Obecné fráze a otázky	Základní rozhovory	Jednoduché texty
B1	Obecné témata	Rozhovory na běžná témata	Krátké texty
B2	Složitější témata	Rozhovory na širokou škálu témat	Kvalitní texty
C1	Složitá a abstraktní témata	Plynné konverzace	Podrobné texty
C2	Všechny aspekty jazyka	Plynné a přirozené konverzace	Vysoce kvalitní texty

Obr. 1: Jazykové úrovně dle SERR (zdroj: vlastní práce podle SERR 2001, s. 26)

- A1 – Základní úroveň, která umožňuje uživateli porozumět a používat jednoduchá sdělení a otázky v každodenních situacích.
- A2 – Mírně pokročilá úroveň, která umožňuje uživateli porozumět a používat základní fráze a věty v běžných situacích.
- B1 – Samostatná úroveň, která umožňuje uživateli porozumět hlavním bodům složitých témat, které jsou prezentovány jasně a srozumitelně.

- B2 – Pokročilá úroveň, která umožňuje uživateli porozumět složitým tématům a účastnit se konverzací na širokou škálu témat.
- C1 – Plyná úroveň, která umožňuje uživateli porozumět i skrytému významu textu a účastnit se konverzací na všechny možná témata.
- C2 – Výkonná úroveň, která umožňuje uživateli porozumět a používat jazyk bez omezení. (SEER, 2001, s. 26–29)

Tento rámec se používá na celém světě a slouží mimo jiné k mezinárodní klasifikaci jazykových dovedností studenta. V České republice se tento rámec používá jako obecný základ při tvorbě *Rámcového vzdělávacího programu* (dále RVP). Na základě něho stanovuje RVP povinné a minimální očekávané výstupy v cizích jazycích na základních a středních školách včetně gymnázií.

SEER (2001, s. 5), který je dostupný volně ke stažení na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (URL 1), popisuje hned několik důvodů, proč je takovýto dokument potřeba. Tyto důvody jsou vyjádřeny slovy Mezivládního sympózia, které se konalo v roce 1991 v Rüşchlikonu ve Švýcarsku:

„1. Další posílení jazykového učení a vyučování v členských zemích je nutné v zájmu větší mobility a účinnější mezinárodní komunikace spolu s úctou k identitě a kulturní různorodosti, lepším přístupem k informacím, intenzivnější osobní interakcí, lepšími pracovními vztahy a hlubším vzájemným porozuměním.

2. Aby bylo těchto cílů dosaženo, je nutno chápat učení se jazykům jako celoživotní úkol, který má být prosazován a podporován prostřednictvím různých vzdělávacích systémů od předškolního vzdělávání až po vzdělávání dospělých.

3. Je žádoucí vyvinout Společný evropský referenční rámec pro učení se jazykům na všech úrovních proto:

- aby se podpořila a usnadnila spolupráce mezi vzdělávacími institucemi v různých zemích;
- aby se vytvořil solidní základ pro vzájemné uznávání kvalifikačních osvědčení;
- aby se pomohlo studentům, učitelům, tvůrcům učebnic, zkušebními orgánům a školským administrativním pracovníkům v tom, jak budou směřovat a koordinovat své snahy.“ (SEER 2001, s. 5)

Účelů, ke kterým *SERR* slouží, je celá řada. Mezi nejdůležitější patří např. „plánování jazykových programů z hlediska předpokládaných dřívějších znalostí studenta, jejich cílů a obsahu“ (*SERR* 2001, s. 6). Dále sem spadá plánování jazykové certifikace a autoregulovaného učení. Učební programy a certifikace se podle *SERR* (2001, s. 6) dělí na čtyři kategorie:

- „• globální – napomáhají studentovi zlepšovat všechny složky ovládnání jazyka a komunikativní kompetence;
- modulární – prohlubují ovládnání jazyka studentem v omezené oblasti užívání jazyka ke specifickým účelům;
- disproporční (specializované) vzhledem k obsahu programu – zdůrazňují specificky zaměřené učení a vedou k jazykovému profilu, v jehož rámci je v některých oblastech znalostí a dovedností dosaženo vyšší úrovně než v jiných;
- dílčí – odpovídají pouze za rozvoj určitých činností a dovedností (např. receptivní dovednosti) a ponechávají ostatní stranou.“ (*SERR* 2002, s. 6)

SERR musí také splňovat určitá kritéria, aby mohl plnit své funkce co možná nejlépe. Musí být logicky uspořádaný, úplný a srozumitelný. Úplnost v tomto případě znamená, že by měl definovat a popisovat co nejširší rozsah jazykových dovedností a znalostí. Srozumitelnost se snaží o to, aby obsah a informace byly co nejlépe formulovány, aby byly pro uživatele jednoduše dostupné a pochopitelné. Logicky cílí na to, aby se v popisu nevyskytovaly žádné vnitřní protiklady. Řeší se zde i jiné složky, jako například: „určení cílů, identifikace potřeb, definice obsahu, výběr nebo tvorba materiálu, zavádění programů učení a vyučování, evaluace, testování a hodnocení, výukové a učební metody“ (*SERR* 2002, s. 7).

2 Rámec profesních kvalit učitele cizích jazyků

Rámec profesních kvalit učitele cizích jazyků (dále pouze *RPKUCJ*) vychází z *Rámce profesních kvalit učitele*, který zhotovilo *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT)* v rámci projektu *Cesta ke kvalitě* (2009–2011). *RPKUCJ* zahrnuje veškeré podrobnosti týkající se právě výuky cizích jazyků a vymezuje kompetence učitele¹, které jsou pro výuku těchto předmětů potřebné.

„Znalost cizích jazyků je v dnešní době absolutně nezbytná a patří k základním předpokladům pro úspěšné uplatnění se na mezinárodním trhu práce.“ (*RPKUCJ* 2019, s. 5) Slouží nám také k osobnímu rozvoji a otevírá nám spoustu nových možností po celém světě. Výzkum učitelství cizích jazyků se však začal rozvíjet až v 70. letech 20. století. Vedla k tomu celá řada důvodů vycházející jak ze společenského, tak z vědeckého vývoje. Jednalo se o:

„zavedení povinné výuky cizích jazyků na školách;
rozvoj výzkumu školní výuky;
snahu o profesionalismus v učitelském vzdělávání;
proměny pojetí jazykové výuky a její teorie;
změny v cílových akcentech cizojazyčné výuky, které reflektovaly profesní i osobní potřeby učících se jedinců a našly odezvu v jazykové i vzdělávací politice.“ (*RPKUCJ*, 2019, s. 5)

Učitel cizích jazyků musí ovládat mnoho profesních znalostí, které jsou nezbytným předpokladem kvality profesních činností. Základní úroveň profesních znalostí učitele je dosažena ukončeným magisterským vzděláním. Na základě dřívějších výzkumů definuje *RPKUCJ* prioritně tyto znalosti, jež se ale vztahují ke všem učitelům obecně:

- „• obecné pedagogické znalosti (se zvláštním důrazem na řízení a organizaci procesů vyučování);
- znalost vyučovaného oboru;
- didaktickou znalost obsahu, specifické propojení oboru, pedagogiky (didaktiky) i psychologie;
- znalost kurikula s ohledem na klíčové kurikulární dokumenty;
- znalost cílů, účelů a hodnot výchovy a vzdělávání i jejich filozofických a historických východisek;

¹ Z důvodu úspornosti vyjadřování je v této diplomové práci použit tvar generického maskulina. Je-li tedy psáno například o respondentovi, je tím zároveň myšlena i respondentka. Slovem učitel je v celé práci myšlen učitel i učitelka.

- znalost vzdělávacího prostředí (v užším i širším slova smyslu);
- znalosti žáků a jejich charakteristik (pedagogicko-psychologické znalosti);
- znalost sebe sama.“ (RPKUCJ, 2019, s. 8)

Jak již bylo zmíněno, mají cizí jazyky v dnešním světě obrovskou váhu. Mohou nám pomoci v kariérním růstu, můžeme se díky nim úspěšně domluvit v zahraničí, můžeme komunikovat s občany jiných národností a obecně nám jejich znalost ulehčuje každodenní život. Učitel cizích jazyků je proto důležitým členem učitelského sboru a vzorem, který ovlivňuje vztah žáků právě k těmto předmětům. V dnešní době se u žáků často setkáváme s názorem, že znalost anglického jazyka je naprosto dostačující a není potřeba se učit druhý cizí jazyk, kterým bývá zpravidla němčina. A právě na nás učitelích je, abychom tento nepravdivý mýtus u žáků vyvraceli.

Učitel cizího jazyka by měl žáky motivovat a budovat u nich kladný vztah ke všem cizím jazykům. Velmi důležité je odbourávat strach z komunikace při vyučování. Strach komunikovat představuje pro výuku cizích jazyků velký problém a může mít mnoho různých důvodů. Klima ve třídě nemusí být optimální, ostatní spolužáci se mohou za chyby posmívat, učitel může např. trestat žáky za chybné odpovědi apod. Učitel cizího jazyka by měl být profesionál a musí se tedy pokusit všechny tyto problémy eliminovat. Proto nám *RPKUCJ* stanovuje klíčová kritéria profesní kvality, která musí učitel sám u sebe rozvíjet a zlepšovat se v nich. Podle *RPKUCJ* (2019, s. 9) se jedná o tyto kritéria:

- plánování výuky;
- prostředí pro učení;
- procesy vyučování a učení: interakce ve třídě;
- hodnocení práce a výsledků učení žáků;
- reflexe výuky;
- rozvoj školy a spolupráce s kolegy;
- spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností;
- profesní rozvoj učitele.

Plánování výuky je důležité ve všech vyučovaných předmětech. U cizích jazyků to platí obzvlášť. Učitel cizích jazyků musí výuku plánovat systematicky s ohledem na potřeby a

schopnosti všech žáků. Důraz je kladen především na rozvoj interkulturních komunikačních kompetencí v příslušném jazyce, dále na stanovení dílčích vzdělávacích cílů, volbu smysluplného obsahu a organizaci výuky, volbu vhodných postupů, metod a mnoho dalšího. Nesmíme zapomenout ani na vhodné způsoby reflexe a hodnocení výsledků učení žáků. (RPKUCJ, 2009, s. 10)

Prostředí pro učení není pouze o tom, zdali máme k dispozici specializovanou jazykovou učebnu. Učitel musí podporovat sebedůvěru žáků a komunikovat s nimi jak v cizím, tak v českém respektujícím a přátelským způsobem. Pokud mají žáci strach z komunikace v cizím jazyce, úspěšné vedení hodiny bude pro učitele velmi složité a pravděpodobně i neúspěšné. Dále musí učitel podporovat soudržnost a spolupráci mezi žáky a zvládat kázeň, kterou chápeme jako dodržování domluvených pravidel chování a soužití v dané třídě. Posledním bodem v této části je vytváření prostředí a podmínek, které se týkají fyzického uspořádání třídy a obstarání potřebných pomůcek pro tvorbu cizích jazyků. (RPKUCJ, 2009, s. 14)

Třetí část *RPKUCJ* se zabývá procesy vyučování a učení, konkrétně interakcemi ve třídě. Tato část je o používání vhodných strategií, které vedou u žáků k osvojení si interkulturních komunikačních kompetencí v cílovém jazyce a také k získání potřebné motivace k celoživotnímu poznávání a učení. Učitel pracuje s připraveným plánem a reaguje na aktuální vývoj a potřeby žáků. Zároveň se stále drží stanovených cílů. Učitel komunikuje v co největší možné míře v cílovém jazyce, který přizpůsobuje možnostem všech žáků. (RPKUCJ, 2009, s. 17)

Čtvrtá část popisuje hodnocení práce a výsledků učení žáků. Učitel musí poskytovat průběžnou zpětnou vazbu, která se týká např. používání cizího jazyka, chování žáků, směřování ke správným cílům, dále hodnotí spolupráci, postup a míru úsilí daného žáka. Dále hodnotí výsledky učení, zprostředkovává žákům srozumitelnou formu kritérií hodnocení a v neposlední řadě vede žáky k přebírání zodpovědnosti za vlastní učení a sebehodnocení. (RPKUCJ, 2009, s. 20)

Pátá část *RPKUCJ* se věnuje reflexi výuky. Učitel reflektuje výsledky výuky, plánování a veškeré procesy. Snaží se tak co nejvíce zkvalitnit práci, kterou odvádí a zvýšit efektivitu žákova učení. Analýza a kritické vyhodnocování zvolených strategií je klíčové pro dosažení zvolených cílů.

Učitel využívá a shromažďuje různé zdroje a pomůcky, které mu následně pomáhají reflektovat kvalitu jeho výuky. (*RPKUCJ*, 2009, s. 23)

Šestým bodem je další důležitý faktor, a to konkrétně spolupráce s ostatními kolegy a rozvoj školy. Učitel se podílí na rozvoji školy a zkvalitňování výuky cizích jazyků. Přispívá ke zlepšování klimatu ve škole a je aktivním členem školního společenství. Dále se podílí na zkvalitňování školního vzdělávacího programu a účastní se realizace různých školních projektů. Opět se zde řeší pozitivní sociální klima, podobně jak již bylo zmíněno v předchozích částech. Učitel ve všech ohledech spolupracuje s kolegy a s vedením školy na zlepšení výuky. (*RPKUCJ*, 2009, s. 25)

Předposledním bodem v *RPKUCJ* je spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností. Učitel využívá příležitosti pro komunikaci s rodiči, odborníky a partnery školy, které mohou opět vést ke zlepšení výuky cizích jazyků. Komunikace s rodiči musí být vedena na základě partnerského přístupu. Chováme se k sobě s úctou a vzájemným respektem. Učitel podporuje zapojení rodičů do života školy a komunikuje s ostatními partnery školy. (*RPKUCJ*, 2009, s. 27)

Poslední bod se zabývá profesním rozvojem učitele. Učitel by měl rozšiřovat své kompetence a svou výuku postupně rozvíjet a zlepšovat podle aktuálních potřeb (např. využívání moderních technologií). Učitel rozvíjí své didaktické, pedagogické a psychologické dovednosti a znalosti. Zabývá se například i syndromem vyhoření, stresem a dalšími problémy, které se mohou týkat jeho povolání. (*RPKUCJ*, 2009, s. 30)

3 Hledisko kvality přípravy učitelů

Připravenost učitelů pro výkon jejich povolání je pro školství velmi důležitým aspektem, na kterém závisí mnoho dalších věcí. Výuka se může velmi lišit podle toho, zdali je učitel dostatečně připraven. Připravenost ovlivňuje nejen průběh hodiny, ale může rapidně zvýšit motivaci žáků např. k učení se cizích jazyků. Vliv na žáky tímto způsobem je velmi důležitý a lze tak docílit lepších výsledků. Nesmíme opomenout ani další vzdělání učitelů v průběhu jejich kariéry. V dnešní době moderních technologií je možné vzdělávat se přímo z domova od počítače díky různým on-line webinářům, kurzům apod. Možností je však daleko více. I tento aspekt může vést ke zdokonalení učitelské profese a zlepšení kvality výuky. Z velké části záleží profesní rozvoj učitelů také na samotné škole. Vedení školy klade velmi často důraz právě na profesní rozvoj učitelů a dává jim k tomu různé možnosti. Profesnímu rozvoji učitelů se také pečlivě věnuje Česká školní inspekce.

„Připravenost učitelů závisí na kvalitě vzdělávání, která je v každé zemi odlišná. Vnímání kvality vzdělávání je ovlivněno kulturní tradicí dané země, její hodnotovou orientací a ekonomickým potenciálem.“ (Asztalos a Coufalová, 2010, s. 9)

S tímto tématem se pojí další důležitý pojem a tím je profesní standart učitelů. Asztalos a Coufalová ho charakterizují takto:

„Profesní standard je vyjádřením široce sdílené podstaty profesionality učitele, společenského očekávání vzhledem k rolím a kompetencím učitele. Přes různost přístupů však můžeme identifikovat mnoho společných rysů. Ve většině zemí je profesní standard formulován legislativně v termínech profesních kvalit, kompetenčních požadavků, charakteristik klíčových profesních činností, kompetencí, znalostí, hodnot a postojů.“ (Asztalos a Coufalová, 2010, s. 10)

V podstatě se tak jedná o normu, která stanovuje standardní kvality učitele požadované pro výkon jeho profese.

3.2 Kompetence učitele cizího jazyka

Tato podkapitola se bude zabývat kompetencemi učitelů cizích jazyků, které jsou pro výkon tohoto povolání nezbytné. Jedná se kompetence, které by měl mít každý učitel, nikoliv pouze učitel cizích jazyků. Všechny tyto kompetence nám zaručují, že výuka a celkové vykonávání učitelské profese bude kvalitnější.

„Soubor profesních a osobnostních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání“. (Průcha 2001)

Dále máme kompetence podle metodického portálu *RVP* (URL 2) rozdělené takto:

„Kompetence oborově předmětová – učitel je schopen v rámci své aprobace transformovat poznatky příslušných oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích hodin. Dovede integrovat mezioborové poznatky a vytvářet mezioborové vztahy.

Kompetence didaktická/psychodidaktická – ovládá strategie vyučování a učení, dovede využívat metodický repertoár, který je schopen přizpůsobit individuálním potřebám žáků.

Kompetence pedagogická – ovládá procesy a podmínky výchovy, je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své práci.

Kompetence manažerská – má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy, ovládá administrativní úkony spojené s evidencí žáků, má organizační schopnosti pro mimovýukové aktivity žáků.

Kompetence diagnostická, hodnotící – dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky, je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení.

Kompetence sociální – ovládá prostředky utváření pozitivního učebního klimatu.

Kompetence prosociální – ovládá prostředky socializace žáků.

Kompetence komunikativní – ovládá prostředky pedagogické komunikace, dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a ostatními sociálními partnery.

Kompetence intervenční – ovládá intervenční prostředky k zajištění kázně, je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků.

Kompetence osobnostní – psychická a fyzická zdatnost a odolnost, dobrý aktuální zdravotní stav, mravní bezúhonnost.

Kompetence osobnostně kultivující – má znalosti všeobecného rozhledu, umí vystupovat jako reprezentant své profese, má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy, je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků.“ (URL 2)

3.3 Profesní rozvoj učitelů

Jak již bylo zmíněno výše, ovlivňuje profesní rozvoj učitelů velmi kvalitu jejich výkonu učitelského povolání. Profesní rozvoj může ve vysoké míře ovlivnit i samotné vedení školy, ve které je daný učitel zaměstnán. Ve většině případů vedení školy dbá na další rozvoj klíčových kompetencí svých učitelů a záleží jim na dalším profesním růstu. V dnešní době je toho možné docílit mnoha způsoby.

Profesní rozvoj má velký vliv na kvalitu výuky daného učitele. Pokud se učitel dále profesně rozvíjí, jeho výuka bude podstatně kvalitnější a může tak u žáků vzbudit větší zájem. Profesním rozvojem se zabývá Česká školní inspekce, která kontroluje, zdali škola poskytuje učitelům dostatečný prostor potřebný k jejich profesnímu rozvoji. Pražáková vysvětluje, jak by se vedení školy mělo stavět ke vzdělávání pedagogů takto:

„Vedení školy by mělo formulovat priority školy a oblasti pedagogických dovedností, ve kterých má docházet ke zlepšování (např. poskytování formativního hodnocení, aktivizující metody ve vzdělávání apod.). Následně si společně s pedagogy vyjasnit úroveň očekávané kvality a na základě zjištěných potřeb a požadavků jednotlivých učitelů vytvářet společný plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.“ (Pražáková, 2021)

Pro učitele cizích jazyků je jejich profesní rozvoj nesmírně důležitý. Mohou tak zkvalitnit svoji výuku, naučit se nové metody a vzbudit u žáků velký zájem. Jako příklad můžeme uvést moderní technologie. Moderní technologie se v posledních letech stávají nedílnou součástí našich životů a samozřejmě i součástí moderní výuky. Může se jednat o počítače, interaktivní tabule, tablety, mobilní telefony a mnoho dalších věcí. I v tomto ohledu je důležité držet krok s dobou a dále se v tomto směru vzdělávat. Moderní technologie mohou všem učitelům usnadnit výuku a zlepšit její kvalitu. I v tomto případě je tedy nutné posouvat svůj profesní rozvoj a naučit se s těmito technologiemi pracovat.

Pro učitele cizích jazyků je to důležité i kvůli udržení úrovně jazykových znalostí, zvýšení interkulturní kompetence, aktualizaci znalostí z oblasti kultury, reálií a historie.

4 Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství je dokument, který popisuje profesní kompetence, jimiž má být vybaven každý absolvent vzdělávacího programu vedoucího ke kvalifikaci učitele. Byl zpracován v roce 2023 *Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR* ve spolupráci s fakultami připravujícími učitele.

Kompetence jsou chápány jako schopnost uplatňovat znalosti, dovednosti a postoje v konkrétní situaci. V případě učitelů se jedná o kompetence, které jsou nezbytné pro efektivní výkon jejich profese.

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (2023, s. 11) je rozdělen do šesti oblastí:

- Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním
- Plánování, vedení a reflexe výuky
- Prostředí pro učení
- Zpětná vazba a hodnocení
- Profesní spolupráce
- Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví

4.1 Vzdělávání a rozvoj žáků

V této oblasti se jedná o kompetence, které jsou nezbytné pro to, aby učitelé mohli efektivně podporovat učení a rozvoj žáků. Zahrnuje například kompetence k:

- plánování a realizaci výuky;
- vytváření a udržování pozitivního klimatu ve třídě;
- používání didaktických metod a forem výuky (př. různé učební úlohy, modely, používání informačních zdrojů, tandemová výuka);
- posuzování a hodnocení žáků;

4.2 Vzdělávání a rozvoj vlastní

V této oblasti se jedná o kompetence, které jsou nezbytné pro to, aby učitelé mohli udržovat své profesní znalosti, dovednosti a postoje v souladu s aktuálními potřebami. Zahrnuje například kompetence k:

- samostatnému učení a rozvoji;
- přijímání a využívání nových poznatků;
- reflexi své praxe. (*Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství, 2023, s. 26*)

4.3 Profesní spolupráce

V této oblasti se jedná o kompetence, které jsou nezbytné pro to, aby učitelé mohli efektivně spolupracovat s ostatními aktéry vzdělávacího procesu. Zahrnuje například kompetence k:

- spolupráci s kolegy učiteli;
- spolupráci s rodiči žáků;
- spolupráci s dalšími odborníky. (*Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství, 2023, s. 38*)

4.4 Profesní postoje a hodnoty

V této oblasti se jedná o kompetence, které jsou nezbytné pro to, aby učitelé mohli vykonávat svou profesi v souladu s etickými principy a hodnotami. Zahrnuje například kompetence k:

- profesní odpovědnosti;
- profesní integritě;
- profesní empatii. (*Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství, 2023, s. 66*)

4.5 Závěr

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství je důležitým dokumentem, který má pomoci zajistit kvalitu učitelské přípravy. Jeho cílem je definovat, jaké kompetence by měli mít učitelé, aby mohli efektivně podporovat učení a rozvoj žáků. V závěru kapitoly je potřeba dodat, že kompetence učitelů jsou komplexní a neustále se vyvíjejí. Kompetenční rámec je proto pouze vodítkem, které by mělo pomoci učitelům v jejich profesním rozvoji.

5 Systém pedagogických praxí na PF JU a konkrétní realizace oborových praxí na katedrách anglistiky a germanistiky

Tato kapitola se bude zabývat systémem praxí Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (dále jen *PF JU*), konkrétně se zaměří na katedru germanistiky a anglistiky. Popisuje jak předchozí, tak novou akreditaci, která systém praxí výrazně upravuje a studenti mají díky nové akreditaci možnost získat daleko více praktických zkušeností přímo ve výuce těchto dvou předmětů.

Oborová praxe je nedílnou součástí studia učitelství a tvoří důležitou část přípravy na budoucí povolání učitele. Z tohoto důvodu byl systém praxí na *PF JU* při přechodu na novou akreditaci změněn a upraven. V nové akreditaci se studenti seznamují s výukou ve školách dříve, než tomu bylo u staré akreditace, kde oborová praxe začínala až na magisterském studiu.

Studium učitelství je rozděleno na dvě části a celková standardní doba studia je plánována na pět let. Nejprve student začíná bakalářským studiem, které trvá po dobu tří let. Následně může student pokračovat další dva roky studiem magisterským. Jak již bylo zmíněno, v minulé akreditaci se studenti učitelství setkávali s oborovou praxí až na magisterském studiu. Nová akreditace tento systém kompletně změnila a studenti tak mohou získávat praktické zkušenosti přímo z výuky na školách již od prvního ročníku bakalářského studia, kde začínají asistentkou praxí. Celý tento projekt představuje *PF JU* pod názvem *Pro Futuro*. Jedná se o koncept, který má připravovat nové učitele na budoucí povolání a zajistit tak jejich kvalitní přípravu. Vzdělání se stále mění a je třeba se věnovat i moderním trendům, jako jsou např. informační technologie, robotika, virtuální realita a umělá inteligence. Dle vize *Pro Futuro* by se měl učitel být schopen vzdělávat celý život a být tak připraven pružně reagovat na měnící se trendy ovlivňující naši budoucnost.

5.1 Předchozí akreditace

Jak již bylo zmíněno, v předchozí akreditaci studia učitelství pro 2. stupeň ZŠ na *PF JU* se oborová praxe týkala pouze studentů magisterského studia. Na bakalářském studiu oborová praxe neprobíhala. To představovalo hlavní rozdíl mezi starou a novou akreditací. Oborová praxe byla rozdělena do dvou bloků povinně volitelných předmětů:

- blok *Průběžná pedagogická praxe*
- blok *Souvislá pedagogická praxe*

5.1.1 Blok průběžné pedagogické praxe

Začneme s blokem průběžné pedagogické praxe, která se podle systému *STAG* rozděluje na dva předměty podle jednotlivých kateder:

KAJ/NPPZ	3 kredity	0+2+0	1LS/2ZS
KNJ/NPPZ	3 kredity	0+2+0	1LS/2ZS

Během této praxe se studenti účastnili výuky na různých školách v Českých Budějovicích. Studenti byli rozděleni do menších skupin, aby měli co nejlepší možnost účastnit se aktivně výuky. Průběžná oborová pedagogická praxe začínala náslechem v dané třídě. Studenti mohli vidět, jak vyučovací hodina probíhá pod vedením zkušeného učitele, měli možnost seznámit se s danou třídou a získat své první pedagogické zkušenosti přímo ve výuce.

V dalších hodinách studenti prováděli rozbor a přípravu učiva zadané látky. Konkrétně se jednalo o přípravu cíle hodiny, struktury hodiny, základních pojmů, aktivit, materiálů a mnoho dalšího. Průběžná oborová praxe probíhala pod vedením vyučujících z katedry germanistiky a anglistiky, díky čemuž byla možnost veškeré přípravy a materiály konzultovat právě s nimi.

Následovaly jednotlivé výstupy studentů. Každý student odučil minimálně 2 vyučovací hodiny během jednoho semestru. Následoval didaktický rozbor a reflexe s objasněním předností a nedostatků, které se v dané hodině vyskytly.

5.1.2 Blok souvislá oborová praxe

Blok souvislé oborové praxe byl pro studenty už náročnější zkouškou. I zde byly předměty rozděleny podle systému *STAG* na jednotlivé katedry:

KAJ/NSPZ	3 kredity	OT+4T+OT	2ZS/1LS
KNJ/NSPZ	3 kredity	OT+4T+OT	2ZS/1LS

V případě souvislé oborové praxe si studenti vybírali základní školu podle svého uvážení. Mohli si tak například vyzkoušet vyučování na základní škole, kde by chtěli v budoucnu pracovat a zjistit, zdali se jim bude škola zamlouvat. Tato praxe probíhala pod vedením zkušeného vyučujícího a trvala celý měsíc.

Student z každého předmětu nejprve absolvoval dvanáct hodin náslechu. V těchto hodinách pozoroval fungování vyučujícího ve třídě, zapisoval si poznámky a snažil se ve třídě aklimatizovat. Po náslechu se dostal k samotné výuce, kterou sám vedl jako učitel. Student musel z každého předmětu odučit dvacet čtyři vyučovací hodiny, které následně reflektoval s vyučujícím, který na studenta při praxi dohlížel.

Seminář vedl studenty k reflexi jejich výuky. Student poznával své silné a slabé stránky ve výuce. Měl tak dobrý přehled o tom, co se mu ve výuce povedlo a na čem naopak musel zapracovat. Zároveň se detailněji seznámil s prostředím vybrané základní školy. Po absolvování praxe byl student hodnocen prostřednictvím portálu praxí. Zodpovědný učitel vyplnil formulář, kde studenta ohodnotil a student následně formulář odevzdal na příslušné katedře, v našem případě konkrétně na katedře anglistiky a germanistiky.

5.2 Nová akreditace

Nová akreditace přinesla v systému praxí na *PF JU* řadu změn. Tou pravděpodobně nejdůležitější a nejpodstatnější změnou oproti předchozí akreditaci je, že se studenti účastní praxí již v bakalářském studiu. Konkrétně se jedná o praxi asistentskou. První a druhý ročník studia probíhají praxe na katedře pedagogiky (dále jen *KPEG*) a jsou součástí specializace *Pedagogicko-psychologický základ a předměty učitelské propedeutik*. Ve třetí ročníku bakalářského studia absolvují studenti další praxi již na konkrétních katedrách, v našem případě konkrétně na katedře germanistiky a anglistiky. Dalším rozdílem oproti předchozí akreditaci jsou samostatné semináře reflexe praxí. Právě na reflexi je v nové akreditaci kladen velký důraz, jelikož dává studentům možnost prodiskutovat své působení na konkrétních školách s odborníky z praxe i jejich vyučujícími z univerzity.

5.2.1 Praxe – první ročník bakalářského studia

Jak již bylo zmíněno, začínají praxe hned v prvním ročníku bakalářského studia. Jsou realizovány na *KPEG* a jsou součástí *Pedagogicko-psychologického základu a předmětů učitelské propedeutiky*. Zde se setkáváme s následujícími předměty:

KPEG/7UAP	2 kredity	0+8S+0	1LS
KPEG/7RUAP	2 kredity	0+0+1	1LS

Prvním předmětem je *KPEG/7UAP – Úvodní asistentská praxe*. Cílem této praxe je, aby se studenti seznámili s prostředím vybrané ZŠ. Tato praxe probíhá pod vedením fakulního garanta a uvádějícího učitele. Dochází zde převážně k poznání a reflexi komunikace učitele s žákem. Student zde funguje jako asistent pedagoga a poskytuje podporu vybranému žákovi, který má např. nějaké obtíže. Cílem této praxe je identifikovat komunikační a vztahové strategie učitele.

Druhým předmětem je *KPEG/7RUAP – Reflexe úvodní asistentské praxe*. V nové akreditaci je záměrně kladen důraz na reflexi všech praxí, které vedou studenty k hodnocení svých výkonů. Mohou tak zlepšovat své slabé stránky, a naopak stavět na stránkách silných. V předchozí akreditaci byla reflexe vždy součástí dané praxe. Až od nové akreditace má reflexe podobu samostatného semináře a je na ni tak více času.

5.2.2 Praxe – druhý ročník bakalářského studia

Během druhého ročníku bakalářského studia opět probíhá asistentské praxe. Tato praxe navazuje na úvodní asistentskou praxi z prvního ročníku a rozšiřuje studentovo působení na ZŠ. I ve druhém ročníku praxe probíhá na *KPEG* a zahrnuje dva předměty:

KPEG/7APZ	2 kredity	0+13S+0S	2LS
KPEG/7RAP	2 kredity	0+0+1	2LS

Prvním předmětem ve druhém ročníku je *KPEG/7APZ – Asistentská praxe*. Cílem této praxe je taktéž seznámení se s prostředím vybrané ZŠ. Praxe opět probíhá pod vedením fakulního garanta a uvádějícího učitele. Hlavním rozdílem je, že student se věnuje řešení různých výchovných otázek, dále řeší strategie řízení třídy, analýzu a popis komunikačních a vztahových situací, ale také se zabývá např. komunikací s rodiči a vedením třídní schůzky.

Druhým předmětem je *KPEG/7RAP – Reflexe asistentské praxe*. Opět je zde kladen důraz na zpětnou vazbu a reflexi celé asistentské praxe. Proto je i ve druhém ročníku reflexe vedena formou samostatného semináře.

5.2.3 Praxe – třetí ročník bakalářského studia

Ve třetím ročníku bakalářského studia dochází k první razantnější změně v systému fungování praxí na *PFJU*. Praxe už není vedena *KPEG*, ale je rozdělena podle jednotlivých kateder, kde ji garantují oboroví didaktici. V případě této diplomové práce se jedná konkrétně o katedru germanistiky (dále jen *KNJ*) a katedru anglistiky (dále jen *KAJ*). Předměty pro jednotlivé katedry jsou navrženy následovně:

KNJ/7OAP	4 kredity	0+0+52S	3ZS
KAJ/7OAP	4 kredity	0+13S+1	3LS

5.2.3.1 Praxe – katedra germanistiky

Praxe na *KNJ* probíhá samostatně od třetího ročníku bakalářského studia v zimním semestru. Cílem této praxe je získávání prvních zkušeností s výukou studovaného oboru přímo v reálné výuce. Studenti zde přebírají zodpovědnost za svou výuku a mají možnost jejího aktivního vedení. V případě *KNJ* jsou studenti rozděleni do několika skupin maximálně o velikosti pěti studentů, v nichž se účastní výuky na základních školách v Českých Budějovicích. Praxe je vždy pod vedením fakultního garanta a uvádějícího učitele z dané základní školy. Studenti absolvují úvodní hospitaci. V této hodině se převážně seznamují se třídou a utváří si povědomí o jejím fungování. Dále probíhá společná příprava výuky. Studenti při ní navazují na teoretické poznatky získané v kurzech pedagogiky a v daném semestru souběžně probíhající oborové didaktiky. Na základně těchto znalostí a za podpory uvádějícího učitele a univerzitního garanta připravenou výuku realizují formou tandemové výuky. Po absolvování každé realizované vyučovací hodiny probíhá společná reflexe a hodnocení hodiny.

5.2.3.2 Praxe – katedra anglistiky

Praxe na *KAJ* probíhá také samostatně od třetího ročníku bakalářského studia, konkrétně v letním semestru. Cílem této praxe je seznámení studentů s praktickou výukou oboru. Praxe vychází z obecné didaktiky. Z důvodů omezené kapacity a velkého množství studentů se neočekává přímá návštěva základních škol v Českých Budějovicích. V rámci seminářů studenti sledují různé nahrávky z hodin anglického jazyka. Tyto hodiny následně analyzují a reflektují. Součástí těchto seminářů jsou také výstupy na různá didaktická témata, analýza učebnic a tvorba vlastních aktivit pro vyučovací hodiny.

5.2.4 Praxe – navazující magisterské studium

Praxe v navazujícím magisterském studiu je stejně jako ve třetím ročníku bakalářského studia rozdělena podle jednotlivých kateder. Na začátku studia studenti opět navštěvují vybrané základní školy v Českých Budějovicích, jedná se opět o praxi průběžnou. Po splnění této praxe studenti plní praxi souvislou. Následuje praxe Předměty jsou rozděleny následovně:

KNJ/OPOP	3 kredity	0+3+0	1ZS
KAJ/OPPP	3 kredity	0+13D+1	1

5.2.4.1 Praxe – katedra germanistiky

Na katedře germanistiky se studenti setkávají s předmětem *KNJ/OPOP – Průběžná oborová praxe a její reflexe*. Podobně jako ve třetím ročníku bakalářského studia jsou utvořeny skupinky maximálně pěti studentů. Studenti jsou pak rozděleni do příslušných škol v Českých Budějovicích a účastní se výuky. Hlavním cílem je opět získávání pedagogických a oborových zkušeností přímo ve výuce. Tato praxe trvá po celý semestr a je vedena za podpory uvádějícího učitele a univerzitního garanta. První hodinu probíhá náslechem, aby se studenti mohli se třídou seznámit. Poté studenti přebírají zodpovědnost za vlastní výuku. Probíhají společné přípravy didaktických materiálů a aktivit na zadané téma. Každý student by měl během semestru vést alespoň dvě vyučovací hodiny. Po každé hodině probíhá společná reflexe. Na rozdíl od bakalářského studia vyučuje student celou hodinu již samostatně, nikoliv ve skupině.

5.2.4.2 Praxe – katedra anglistiky

Na katedře anglistiky se studenti setkávají s předmětem *KAJ/OPPP – Průběžná pedagogická praxe a její reflexe*. Zde se už i studenti anglistiky dostávají do základních škol a podílí se na vedení výuky. Studenti jsou stejně jako na katedře germanistiky rozděleni do menších skupin a navštěvují základní školy v Českých Budějovicích. Praxe trvá celý semestr za podpory zkušeného uvádějícího učitele a univerzitního garanta. První vyučovací hodinu absolvují studenti náslehy a následně přebírají zodpovědnost za vedení své vlastní výuky. Probíhá rozbor a příprava zadané látky (cíle hodiny, struktura, aktivity atp.). Následují výstupy jednotlivých studentů, didaktický rozbor a po každé vyučovací hodině společná reflexe, která probíhá ve zmíněné skupině studentů a univerzitního garanta.

5.2.4.3 Souvislá a oborová praxe

Druhou část praxí navazujícího magisterského studia představuje *Souvislá a oborová praxe*. Tato praxe představuje pro studenty největší zkoušku. Studenti si vybírají základní školu podle vlastního uvážení a přebírají plnou zodpovědnost za svou výuku. Předměty jsou rozděleny takto:

KNJ/OSOP	4 kredity	0T+4T+0T	2ZS/1LS
KAJ/OSPP	4 kredity	0T+4T+0T	2ZS/1LS

KNJ/OSOP a *KAJ/OSPP* – *Souvislá a oborová praxe* je poslední praxí, kterou student během studia učitelství na *PF JU* absolvuje. Během této praxe je student nejvíce samostatný. Základní školu si vybírá podle svého uvážení. Má tak možnost zjistit, jak funguje základní škola, na které by chtěl např. v budoucnosti vykonávat profesi učitele. Tato praxe probíhá pod vedením zkušeného uvádějícího učitele. Student vykonává rozbor a přípravu učiva zadané látky (např. cíle hodiny, struktura apod.) a získává oborové a pedagogické zkušenosti přímo ve výuce.

Souvislá oborová praxe trvá celý měsíc. Student absolvuje dvanáct vyučovacích hodin náslechu a následně dvacet čtyři hodin výuky. Hodnocení těchto praxí probíhá prostřednictvím portálu praxí, který po absolvování praxe vyplní příslušný uvádějící učitel. Seminář zároveň vede studenty k reflexi a díky tomu mají možnost odhalit své silné a slabé stránky.

6 Svaz germanistů České republiky

Tato kapitola bude zaměřena na *Svaz germanistů České republiky*, který je důležitou součástí i v případě studia germanistiky na pedagogických fakultách, především proto, že aktivně prezentuje zájmy vysokoškolské obce germanistů. Mezi další důležité instituce patří např. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky – MŠMT a Národní pedagogický institut – NPI*.

Svaz germanistů České republiky (URL 3) je profesní sdružení germanistů působících v České republice. Byl založen v roce 1990 a jeho hlavním posláním je podporovat germanistiku jako vědní disciplínu a profesní oblast. Svaz sdružuje germanisty z akademické sféry, vysokých škol, muzeí, knihoven a dalších institucí. (URL 4)

Svaz germanistů České republiky vznikl v roce 1990 jako nástupce Československého svazu germanistů, který byl založen v roce 1952. Po roce 1989 se svaz stal samostatnou organizací a začal se věnovat rozvoji germanistiky v České republice.

Hlavními cíli *Svazu germanistů České republiky* jsou:

- podpora germanistiky jako vědní disciplíny a profesní oblasti;
- spolupráce germanistů z různých institucí;
- pořádání odborných akcí;
- popularizace germanistiky.

Svaz germanistů České republiky pořádá každoročně řadu odborných akcí, jako jsou konference, semináře, workshopy a další. Tyto akce poskytují germanistům příležitost k

výměně zkušeností a prezentací svých výzkumů. Svaz také vydává odborné publikace a spolupracuje s dalšími institucemi, které se zabývají germanistikou.

Vedení *Svazu germanistů České republiky* tvoří presidium, které je složeno z předsedy, místopředsedy, tajemníka a dalších členů. Předsedkyní Svazu germanistů České republiky je v současné době prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D. (URL 4)

Členem *Svazu germanistů České republiky* se může stát každý, kdo se zabývá germanistikou. Členství je dobrovolné a členové svazu mají řadu výhod, jako je například možnost účasti na odborných akcích, přístup k odborným publikacím a další. (URL 5)

Svaz germanistů České republiky je významnou organizací, která se významně podílí na rozvoji germanistiky v České republice. Svaz poskytuje germanistům řadu příležitostí k profesnímu rozvoji a popularizaci germanistiky.

7 Metodologie pedagogického výzkumu

Tato kapitola se bude zabývat metodologií pedagogického výzkumu, který bude hlavním zdrojem informací v praktické části diplomové práce. V první části se budeme věnovat pojmu metoda a ve druhé části si definujeme explorativní metodu, která bude použita v následujícím výzkumu. Součástí budou i informace o sestavení dotazníku a jeho použití.

7.1 Vymezení pojmu metoda

Pojem metoda je jedním z nezákladnějších pojmů v oblasti vědy, výzkumu, výuky a dalších oblastí lidské činnosti. V současné době se používá v mnoha různých kontextech a může mít různé významy. Proto je důležité, aby byl tento pojem jasně vymezen, aby bylo možné ho správně používat a porozumět mu.

„Již sám prvotní význam pojmu metoda, který má své kořeny v řečtině, znamená de facto ‚touto cestou‘. Jde tedy o cestu, která vede k určitému cíli. V přeneseném slova smyslu výzkumná metoda je cestou, která vede k cíli stanovenému badatelem pro daný výzkum. V metodologické literatuře se setkáváme s různým chápáním vlastního pojmu metody a jejího případného odlišení od techniky, nebo i procedury.“ (Pelikán, 2011, s. 91)

Skutil (2011) definuje pojem metoda následovně:

„Metoda je cesta za určitým cílem. Cíle jsou odlišné, proto také cesty k jejich dosažení jsou různé (metoda výuková, výzkumná). Výzkumnou metodu lze charakterizovat jako systematický postup získávání a zpracování dat se záměrem objasnit sledovanou problematiku. Jde o soustavu kroků, které se opírají o stanovený pojmový systém a pravidla.“ (Skutil, 2011, s. 79)

V oblasti vědy se metoda používá k získávání nových poznatků o světě. Vědecký výzkum je založen na systematickém a objektivním zkoumání určitého předmětu nebo jevu. K tomu se používá řada různých metod, které se liší svými cíli, postupy a použitými nástroji.

Metody výzkumu je možné dělit do tří oblastí. První oblast představují metody empirického výzkumu, mezi které patří metody experimentální, explorativní, behaviorální nebo například psychosémantické. Tyto metody jsou typické tím, že se zaměřují na analýzu a sběr dat. Další oblastí metod jsou metody teoretické analýzy, do kterých řadíme například myšlenkový experiment, analýzu, syntézu, abstrakci, zobecňování nebo analogii. Třetí oblastí jsou velmi rozsáhlé metody, které označujeme jako metody historicko-srovnávací. (Pelikán, 2011, s. 95)

7.2 Explorativní metoda

Praktická část této diplomové práce bude zkoumat odpovědi respondentů získané z dotazníkového šetření. Tato metoda se nazývá explorativní a je jednou z nejrozšířenějších. Pelikán (2011) popisuje explorativní metodu následovně:

„Explorativní metoda je jednou z nejpoužívanějších metod a její název můžeme do českého jazyka přeložit jako vytěžovat. Jde skutečně o vytěžení informací z vyjádření samotné sledované osoby, které při použití tohoto přístupu také říkáme respondent.“ (Pelikán, 2011, s. 103)

Jako všechny ostatní metody, má explorativní metoda své klady i zápory. V dnešní době je možné vytvořit dotazník během několika minut. Můžeme k tomu použít mnoho webových stránek a aplikací, které jsou k tomuto účelu přímo vytvořeny. Mezi neznámější patří např. *Google Forms*, *Survio* apod. Dotazník můžeme libovolně rozesílat respondentům a začít sbírat data, která potřebujeme. S tím se pojí další výhoda, a tou je, že dotazník můžeme jednoduše poskytnout dotyčným osobám a jejich odeslané odpovědi máme ihned k dispozici.

Tato metoda má však i své nevýhody. V některých případech nemusí všem respondentům vyhovovat forma, kterou je dotazník sestaven. Respondenti také často neodpovídají podle pravdy, nebo některé části dotazníku vynechají úplně. Pro některé může být příjemnější např. forma přímého rozhovoru. Při rozeslání těchto dotazníků on-line se také velmi často vyskytuje problém s návratností. Mnoho respondentů dotazník jednoduše nevyplní vůbec a nám požadovaná data chybí. Z tohoto důvodu bude dotazník této diplomové práce rozdán prezenčně přímo ve výuce, aby návratnost byla co největší. I přesto, že dotazník je nejběžnější metodou, máme i jiné způsoby, které můžeme v rámci explorativní metody použít. Jedná se např. o rozhovor, besedu, anketu a mnoho dalších.

7.3 Tvorba dotazníku

Jak již bylo zmíněno výše, je dnes tvorba dotazníku pomocí moderních technologií velmi jednoduchá. Není však jednoduché vytvořit kvalitní a smysluplný dotazník, který nám poskytne informace, jež potřebujeme k našemu výzkumu. Dotazník dnes patří k nejrozšířenějším a neznámějším technikám explorativní metody.

Prvním důležitým krokem je samotná tvorba otázek. Podle Chrásky (2016) musí dotazník obsahovat otázky v písemné formě. Tyto otázky musí být předem důkladně připravené a promyšlené, logicky formulované a seřazené. V případě, že tomu tak nebude, bude výpovědní hodnota dotazníku a všech zodpovězených otázek velmi malá. (Chráska, 2016, s. 158)

Podle Chrásky (2016, s. 158) se místo termínu *položka* používá v dotazníku termín *otázka*. Chráska (2016, s. 159) dělí tyto otázky podle cíle, pro který je otázka určena. Otázky jsou rozdělené na kontaktní otázky, funkcionálně psychologické otázky, kontrolní otázky a filtrační otázky.

Podle Chrásky (2016, s. 159) slouží kontaktní položky k vytvoření kontaktu mezi respondentem a výzkumníkem. Zpravidla jsou snadné a nenáročné, vyskytují se v úvodu a mají za úkol uvést respondenta do zkoumané problematiky. V případě kontaktních položek nejsou vhodné dotazy na demografické údaje o respondentovi, protože mohou vzniknout pochybnosti o anonymitě dotazování a nedůvěra k výzkumníkovi.

„Funkcionálně psychologické položky slouží k odstranění nežádoucího napětí u respondenta (např. po zneklidňujících otázkách), někdy se používají k přeladění respondenta při přechodu od jednoho tématu k druhému nebo pro odstranění stereotypních postojů respondenta ke zkoumané problematice.

Kontrolní položky mají za úkol prověřit věrohodnost zjišťovaných údajů. Je možno použít několika variant kontrolních položek. Jedna z možností spočívá v tom, že na jednu skutečnost se ptáme respondenta více položkami dotazníku. Například položíme otázku „Jste spokojen se svou prací?“ a v jiné části dotazníku umístíme otázku „Chtěl byste změnit zaměstnání?“. Při zjištění rozporu mezi odpověďmi můžeme položku buď vyloučit jako málo věrohodnou, anebo můžeme provést nějaké jiné doplňující šetření.

Filtrační položky se používají při zkoumání problémů, které se netýkají celého souboru zkoumaných jedinců. Filtrační položky se zpravidla zařazují před položky základní a mají za úkol eliminovat ty jedince, kteří pro šetření nemají význam. Například týká-li se jisté šetření žáků, kteří jsou členy některého sportovního oddílu, ptá se jedna z prvních položek na členství ve

sportovních oddílech. Pokud respondent neodpoví žádoucím způsobem, nejsou jeho další odpovědi již brány v úvahu.“ (Chráska, 2016, s. 160–161)

Chráska (2016, s. 160) dále dělí položky na otevřené (nestrukturované) a uzavřené (strukturované). Otevřené položky nenavrhují respondentovi žádné předem připravené odpovědi. Je u nich pouze určen předmět, ke kterému se mají respondenti vyjádřit. Mezi nevýhody těchto otevřených otázek patří právě jejich volnost. Volnost může způsobovat případné problémy při vyhodnocování těchto otázek a je potřeba je správně kategorizovat. Díky této kategorizaci můžeme převést velké množství různých odpovědí do menších kategorií a výsledek bude přehlednější. Výpovědní hodnota otevřených položek také souvisí s respondenty. Záleží pouze na nich, jak bohatá bude jejich odpověď a vše závisí na jejich ochotě se vyjadřovat k daným položkám v dotazníku. Při grafické úpravě dotazníku musíme vždy myslet na dostatečný prostor pro vepsání odpovědi. (Chráska, 2016, s. 160)

Uzavřené položky se podle Chrásky (2016) vyznačují tím, že se u nich předkládá respondentům vždy určený počet předem připravených odpovědí. Mezi hlavní výhody uzavřených položek patří právě vyhodnocování, které je v tomto případě jednodušší než u položek otevřených. Tento typ otázek respondenti často vyplňují raději. (Chráska, 2016, s. 160)

7.3.1 Požadavky na konstrukci dotazníku

Chráska (2016, s. 164) ve své publikaci také shrnuje požadavky, které jsou důležité právě pro tvorbu dotazníku. První požadavek zmiňuje, aby veškeré položky dotazníku byly jasné a srozumitelné. Dotazník by měl být přizpůsoben tomu, jaké skupině respondentů je určen. Největší roli zde hraje např. věk, vzdělání, téma, motivace. Formulace všech položek by měla být také stručná.

Dalším požadavkem je relevantní formulace. Formulace všech položek musí být naprosto jednoznačná, aby nedošlo k pochopení více způsoby. Špatná formulace může vést k tomu, že získáme jiné odpovědi, než potřebujeme, což působí komplikace při vyhodnocení dotazníku.

Problém může představovat i špatná formulace položky typu „proč“. Není možné se ptát například na určité příčiny chování, které respondenti neznají, nebo si je neuvědomují. Položky dotazníku by měly zjišťovat jen nezbytné údaje, které nelze získat jiným způsobem.

Dalším požadavkem je, že položky v dotazníku nesmějí být sugestivní. Nesmějí žádným způsobem a formulací napovídat, jak mají být zodpovězeny. (Chráska, 2016, s. 164)

Při řazení položek v dotazníku dáváme přednost vždy psychologickému uspořádání položek, před uspořádáním logickým. Dotazník vždy začíná jednoduššími otázkami, nejdůležitější položky pak bývají zpravidla uprostřed dotazníku. Někdy se také volí způsob, kdy začátek dotazníku je velmi obecný a postupně se konkrétní zaměření položek zužuje. (Chráska, 2016, s. 164)

Chráska (2016) také popisuje, jaké vlastnosti by měl mít kvalitně zpracovaný dotazník. První důležitou vlastností je validita. Validita dotazníku řeší otázku, zdali dotazník zjišťuje informace, které doopravdy zjišťovat má, tj. to, co je výzkumným záměrem. Doporučuje se, aby autor dotazníku při vyhodnocování nepostupoval pouze podle vlastních názoru, ale aby nechal posoudit dotazník i ostatní odborníky. Druhou důležitou vlastností kvalitního dotazníku je reliabilita. Reliabilita je schopnost dotazníku zachycovat zkoumané jevy přesně a spolehlivě. Vysoká reliabilita je předpokladem k dobré validitě, nicméně sama o sobě validitu nezaručuje. Stupeň reliability je možné určitým způsobem kontrolovat a odhadovat. (Chráska, 2016, s. 165)

Praktická část

V praktické části diplomové práce bude analyzován dotazník, který byl připraven pro studenty 3. ročníku bakalářského studia, kteří se na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích vzdělávají dle nové akreditace a připravují se na profesi učitele či učitelky angličtiny a/nebo němčiny. Dotazník se bude z velké části věnovat praktické části studia, tedy jednotlivým praxím na katedře germanistiky a anglistiky. Dotazník bude mimo jiné také zjišťovat, zda se studenti cítí být připraveni aplikovat své teoretické znalosti do výukové praxe v oblasti didaktiky. Zároveň se bude snažit zjistit, která místa jsou pro studenty učitelství v oblasti praxe složitá a která naopak studentům nepůsobí větší problémy. Po vyhodnocení dotazníku budou jednotlivé výsledky studentů ze třetího ročníku srovnány a vyhodnoceny.

8 Vlastní výzkum

Prvním krokem bylo vytvoření dotazníku pro studentky a studenty 3. ročníků bakalářského studia anglického a německého jazyka Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Dotazník byl nejprve zkušebně rozdán studentkám a studentům 1. ročníku navazujícího magisterského studia německého jazyka a na základě jejich zpětné vazby ještě upraven. Následně byl dotazník rozdán cílové skupině, tedy studujícím 3. ročníku bakalářského studia. Veškeré instrukce byly respondentům vysvětleny, včetně toho, že dotazník je anonymní. V rámci dotazníku byla použita explorativní metoda.

Dotazník obsahoval celkem 66 otázek. Celkově na dotazník odpovědělo 29 respondentů, z toho 20 žen a 9 mužů. V rámci katedry germanistiky byly dotazníky rozdány prezenčně a návratnost tak činila 100 %. Na katedře anglistiky byly dotazníky vyplněny on-line formou a návratnost činila pouze 29 %.

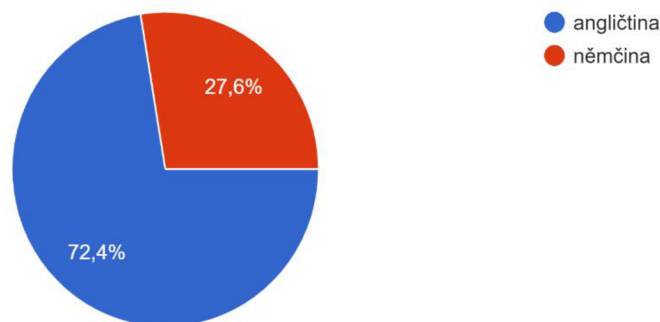
Dotazník byl rozdělen na dvě poloviny. První polovina byla určena pro všechny studentky a studenty třetího ročníku bakalářského studia. Druhá polovina dotazníku se soustředila konkrétně na průběh praxí na pedagogické fakultě. Vzhledem k tomu, že studentky a studenti anglického jazyka nemají zkušenosti ze základních škol, nemohli na všechny tyto dotazy odpovídat. Jeden z anglistů však odpověděl i na některé otázky v druhé části dotazníku. Druhá část dotazníku se tak týkala pouze studentek a studentů německého jazyka, kteří již mají konkrétní zkušenosti s výukou na základních školách. Veškeré otázky v dotazníku byly dobrovolné právě z důvodu, aby dotazník mohli vyplnit i studentky a studenti, kteří ještě nemají s výukou žádné zkušenosti.

8.1 Výsledky dotazníkového šetření

Otázka č. 1 zjišťovala, zdali respondenti studují anglický, nebo německý jazyk. Na dotazník odpovídalo osm studentů studujících německý jazyk (27,6 %) a 21 studentů studujících anglický jazyk (72,4 %).

1. Studujete angličtinu, nebo němčinu?

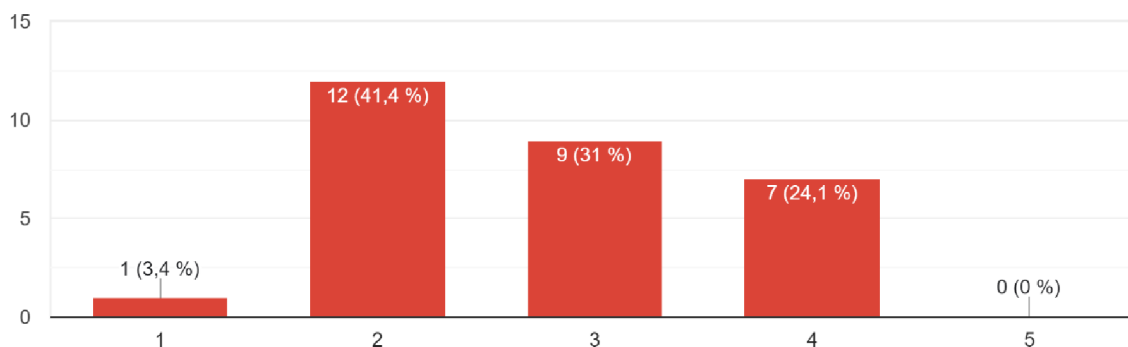
29 odpovědí



Graf 1: Studium angličtiny/němčiny (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

Otázka č. 2 se již konkrétně zaměřila na první ročník bakalářského studia, kdy mají studentky a studenti první možnost, setkat se s praktickou výukou. Konkrétně se jedná o předmět *KPEG/7UAP – Úvodní asistentská praxe*. Respondentky a respondenti hodnotili, jak přínosný pro ně tento předmět byl. Na výběr měli z pětibodové stupnice 1 nepřínosný – přínosný 5.

2. Předmět KPEG/7UAP - Úvodní asistentská praxe (1. ročník bakalářského studia) pro mě byl:
29 odpovědí



Graf 2: Přínosnost předmětu KPEG/7AUP (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

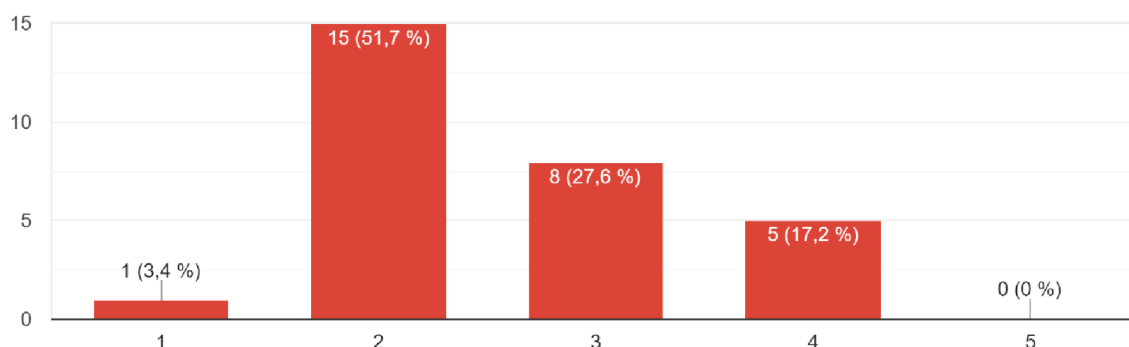
Na tuto otázku odpovědělo všech 29 respondentů. Z grafu vyplývá, že jeden respondent (3,4 %) považuje tento předmět za nepřínosný. Většina dotazovaných, celkově 12 respondentů (41,4 %) považuje předmět za spíše nepřínosný. Devět respondentů (31 %) se nepřiklání ani k jedné možnosti a zůstává neutrální. Předmět pro ně nebyl přínosný, ani nepřínosný. Čtyři respondenti (24,1 %) považují předmět za spíše přínosný a žádný respondent neuvádí, že by pro něj předmět byl přínosný.

S touto otázkou souvisí otevřená otázka č. 3, která se ptala na to, v čem konkrétně byl tento předmět pro respondenty přínosný, či nepřínosný. Většina respondentů zde uvádí, že měli první možnost získat zkušenost přímo ve výuce na základní škole. Další respondenti uvádí, že se však jednalo pouze o náslechy vyučovacích hodin a do výuky zapojeni nebyli: „*Měli jsme možnost podívat se do prostředí školy z jiného úhlu pohledu. O zapojení do výuky ale ještě nemohla být řeč. Pouze jsme pozorovali chod hodin.*“

Otázka č. 4 se týkala předmětu prvního ročníku bakalářského studia KPEG/7RUAP – *Reflexe úvodní asistentské praxe*. Respondenti opět hodnotili na pětibodové stupnici, jak pro ně byl tento předmět přínosný.

4. Předmět KPEG/7RUAP - Reflexe úvodní asistentské praxe (1. ročník bakalářského studia) pro mě byl:

29 odpovědí



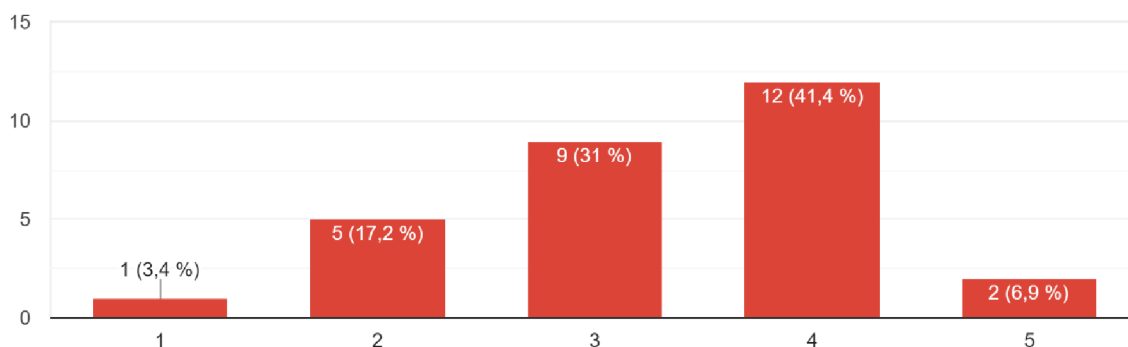
Graf 3: Přínosnost předmětu KPEG/7RUAP (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

Na tuto otázku odpovědělo všech 29 respondentů a výsledky zde byly velmi podobné jako v otázce č. 2. Jeden respondent (3,4 %) odpověděl, že ten předmět pro něj byl nepřínosný. 15 respondentů (51,7 %) uvedlo, že předmět pro ně byl spíše nepřínosný. Osm respondentů (27,6 %) zvolilo neutrální možnost, kdy pro ně předmět nebyl přínosný ani nepřínosný. Poslední čtyři respondenti (17,2 %) uvedli, že předmět považují za spíše přínosný. Nikdo z respondentů nezvolil na stupnici možnost, že předmět byl přínosný.

Otevřená otázka č. 5 navazuje na otázku č. 4 a ptá se, v čem konkrétně byl tento předmět přínosný a v čem naopak nepřínosný. Většina respondentů uvádí, že reflexe v případě tohoto předmětu postrádala hlubší smysl, jelikož se účastnili pouze náslechu a krom situace ve třídě nebyla možnost reflektovat nic jiného: „Mám zase stejný názor, protože jsme reflektovali praxe, které za mě byl jen náslech. Tudiž mi to moc nepřineslo.“ Další studenti uvádí, že měli možnost konzultovat své postřehy z náslechu, analyzovat výuku a získat tak nové zkušenosti: „Vyzkoušeli jsme si analyzovat hodinu, přijít na to, co je podle nás správné a co ne.“

Otázka č. 6 se týkala předmětu *KPEG/7APZ – Asistentská praxe*, který respondenti absolvují ve druhém ročníku bakalářského studia. Opět zde bylo zjišťováno, zdali byl pro respondenty tento předmět přínosný, nebo naopak nepřínosný.

6. Předmět KPEG/7APZ - Asistentská praxe (2. ročník bakalářského studia) pro mě byl:
29 odpovědí



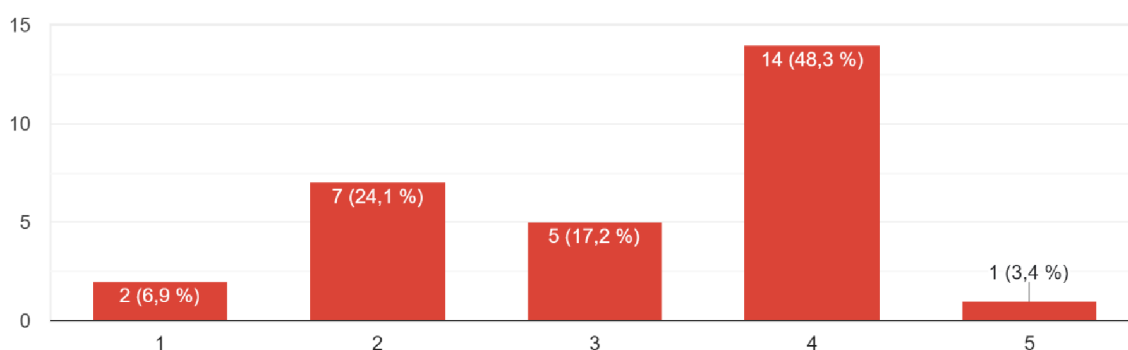
Graf 4: Přínosnost předmětu KPEG/7APZ (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

I zde odpovědělo všech 29 respondentů a výsledky se tu oproti předmětu *KPEG/7RUAP* mírně změnilo. Jeden respondent (3,4 %) odpověděl, že předmět pro něj byl nepřínosný. Pět respondentů (17,2 %) označilo předmět za spíše nepřínosný. Devět respondentů (31 %) zvolilo možnost, že předmět pro ně nebyl přínosný ani nepřínosný. 12 respondentů (41,4 %) vybralo možnost, která značí, že předmět pro ně byl spíše přínosný a dva respondenti (6,9 %) zvolili, že předmět pro ně byl přínosný.

S touto otázkou opět úzce souvisí otevřená otázka č. 7, která se ptá konkrétně, v čem byl pro respondenty tento předmět přínosný, nebo naopak nepřínosný. Někteří respondenti uvádí, že se náplň předmětu v každé skupině lišila, což představovalo největší problém. Někteří respondenti uvádí, že předmět opět probíhal pouze formou náslechu: „*Jednalo se pouze o dva pátky bez větší možnosti zapojení se do výuky. Každý měl tyto praxe nastavené trochu jinak.*“ Někteří studenti tvrdí, že již měli možnost zapojit se do výuky a mohli si vyzkoušet vyučovat: „*Již jsem si mohla vyzkoušet učit svou aprobaci. Zároveň jsme si vedli deníky, které nám vedoucí této praxe zkontroloval a opravil.*“

Otázka č. 6 se týkala předmětu *KPEG/7APZ – Asistentská praxe*, který respondenti absolvují ve druhém ročníku bakalářského studia. Opět zde bylo zjišťováno, zdali byl pro respondenty tento předmět přínosný, nebo naopak nepřínosný.

8. Předmět KPEG/7RAP - Reflexe asistentské praxe (2. ročník bakalářského studia) pro mě byl:
29 odpovědí



Graf 5: Přínosnost předmětu KPEG/7RAP (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

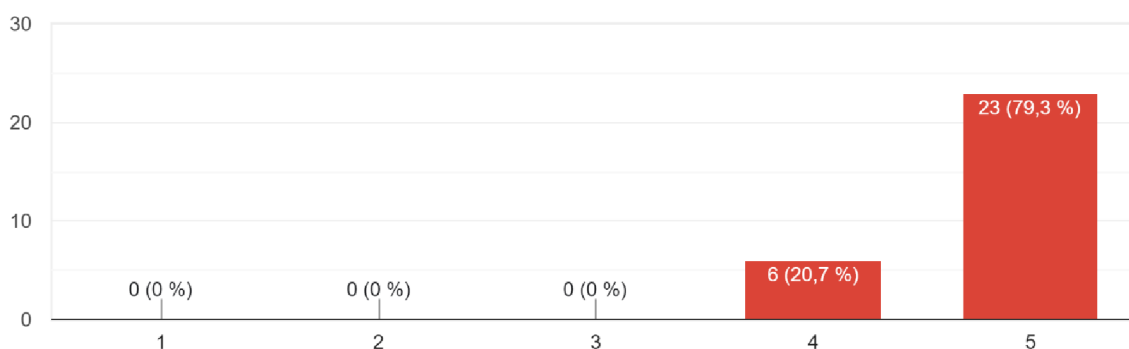
V případě této otázky odpovědělo všech 29 respondentů. Dva respondenti (6,9 %) odpověděli, že pro ně byl předmět nepřínosný. Sedm respondentů (24,1 %) odpovědělo, že reflexe byla spíše nepřínosná. Pro tři respondenty (17,2 %) nebyl předmět přínosný, ani nepřínosný. Nejvíce 14 respondentů (48,3 %) odpovědělo, že předmět považují za spíše přínosný a pouze jeden respondent (3,4 %) považuje tuto reflexi za přínosnou.

Otevřená otázka č. 9 opět zjišťovala, v čem konkrétně vidí respondenti důvody pro jejich rozhodnutí v předchozí otázce. Někteří respondenti uvádí, že reflexe probíhala v početných skupinách a většina z nich neměla dostatek času na vlastní vyjádření: „Bylo nás přibližně 30 studentů a každý měl poměrně málo času se vyjádřit.“ Další respondenti často zmiňují, že měli možnost reflektovat své chyby a zároveň pozitivní momenty, které se jim během výuky povedly: „Mohla jsem se zamyslet nad svými chybami, ale i nad tím, co se mi povedlo a co případně šlo udělat jinak a lépe.“

Otázka č. 10 se pro změnu netýkala konkrétních předmětů na pedagogické fakultě, které studentky a studenti během bakalářského studia absolvovali, ale zjišťovala, za jak důležitou považují respondenti pedagogickou praxi během studia učitelství pro budoucí učitele. Důležitost pedagogické praxe opět posuzovali na pětibodové stupnici 1 nedůležitá – důležitá 5.

10. Jak důležitá je pro budoucí učitele pedagogická praxe během studia učitelství?

29 odpovědí



Graf 6: Důležitost pedagogické praxe během studia učitelství (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

V otázce č. 10 odpovědělo všech 29 respondentů a většina z nich se shodla na dvou bodech zmíněné stupnice. Šest respondentů (20,7 %) odpovědělo, že pedagogickou praxi během studia učitelství považují za spíše důležitou. Zbýlých 23 respondentů (79,3 %) zvolilo poslední možnost a považují praxi během studia učitelství za důležitou. Výsledky této otázky dokazují, že si studentky a studenti uvědomují význam pedagogické praxe pro vlastní profesní růst, jelikož se po jejím absolvování mohou na své budoucí povolání lépe připravit, zjistit své silné a slabé stránky a začít na nich pracovat.

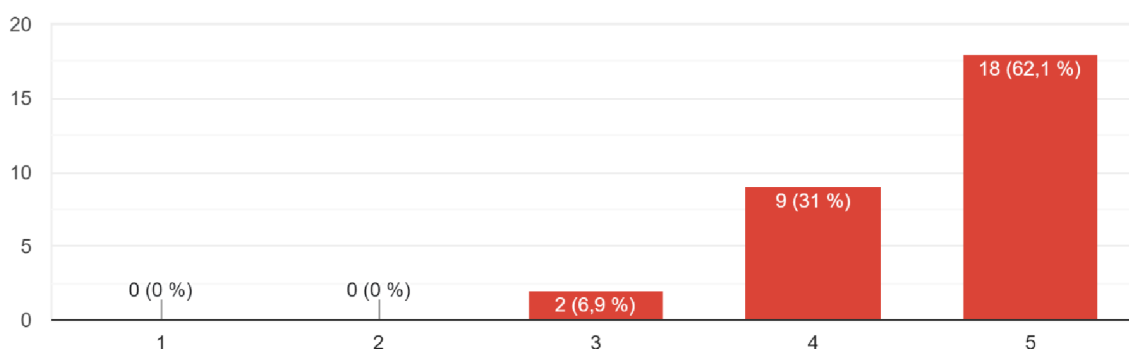
Otevřená otázka č. 11 se respondentů dotazuje, proč konkrétně považují praxe během studia učitelství za důležité, nebo nedůležité. V tomto případě se většina z nich shoduje a odpovědi jsou velmi podobné. Zpravidla uvádí, že praxe jsou ideální možností, aby si studentky a studenti vyzkoušeli, zdali je pro ně povolání učitele vhodné: „*Pokud učitel nastoupí do školy bez jakékoli praxe, nebude vůbec vědět, co ho čeká a bude to pro něj velký šok. Když má*

možnost si výuku vyzkoušet již v průběhu studia, může se včas rozhodnout, jestli je to pro něj to pravé.“

Otázka č. 12 částečně navazuje na otázku č. 10 a zjišťuje od respondentů, zdali považují za důležité, že praxe jsou součástí již bakalářského studia. V teoretické části této diplomové práce jsme rozebírali, že tato změna přišla na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity až s novou akreditací. I zde respondenti vybírají z pětibodové stupnice 1 nedůležité – důležité 5.

12. Považujete za důležité, že jsou praxe součástí již bakalářského studia?

29 odpovědí



Graf 7: Důležitost pedagogické praxe již během bakalářského studia (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

V otázce č. 12 odpovědělo všech 29 dotazovaných, a i zde se většina respondentů shoduje na podobném názoru. Dva respondenti (6,9 %) vybrali třetí možnost, kdy nepovažují praxe již v bakalářském studiu za nedůležité, ani za důležité. Devět respondentů (31 %) považuje praxe v bakalářském studiu za spíše důležité a zbylých 18 respondentů (62,1 %) se shodlo, že praxe jsou jako součást již bakalářského studia důležité.

Otevřená otázka č. 13 se respondentů a respondentek konkrétně dotazuje na to, proč si myslí, že praxe v rámci bakalářského studia jsou důležité, nebo naopak nedůležité. Většina dotazovaných se shoduje na tom, že je důležité získávat zkušenosti přímo ve výuce co nejdříve a zároveň si mohou uvědomit, zdali je pro ně učitelská profese vhodná: „Student získá včas první kontakt se školou a zjistí, zda tuto profesi opravdu chce vykonávat.“ „Čím dříve praxe

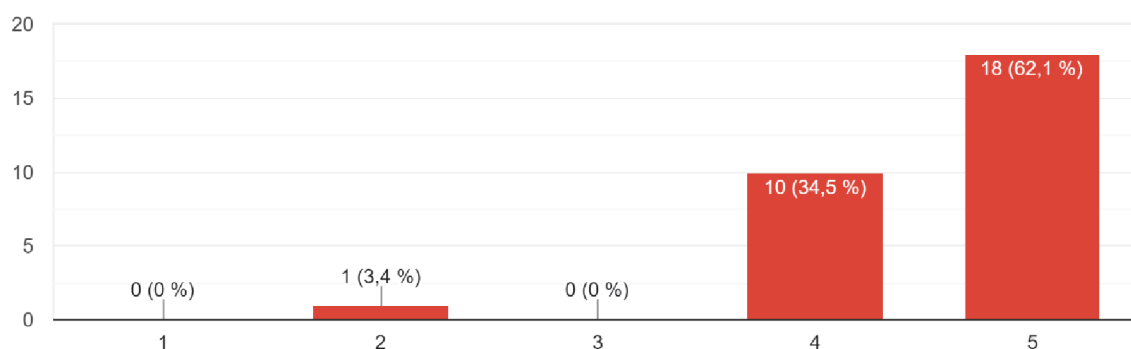
jsou, tím lépe. Neumím si představit, že bych šla na první praxi až v magisterském studiu a tam zjistila, že to není ono.“

Otevřená otázka č. 14 se respondentů a respondentek ptá na to, jaké zkušenosti si odnesli z praxe, pokud měli možnost během prvních třech ročníků vyučovat. Vzhledem k tomu, že v našem případě si výuku vyzkoušeli pouze studenti na katedře germanistiky, máme k této otázce pouze 8 odpovědí. Někteří respondenti uvádí, že jim praxe pomohla pracovat s časem ve vyučovací hodině: *„Mohl jsem se naučit pracovat s časem a udělat si představu o tom, jak děti pracují a kolik času na co potřebují.“* Další respondenti uvádějí, že jim praxe ukázala, jak se s celou třídou vypořádat a jak s dětmi pracovat. Někteří respondenti si s žáky vyzkoušeli i skupinovou práci: *„Měla jsem možnost si vyzkoušet vyučovat. Rozhodně je snazší pracovat s žáky na menší skupiny. Zaujmout celou třídu je náročné, ale když to člověk zvládne, je to skvělý pocit.“*

Otázka č. 15 se respondentů a respondentek dotazuje, zdali považují jako budoucí vyučující cizího jazyka předměty týkající se praktického jazyka a vlastních komunikačních kompetencí za důležité, či nikoliv. Jedná se předměty jako jsou např. jazyková cvičení apod. Respondenti odpovídali pomocí pětibodové stupnice 1 nedůležité – důležité 5.

15. Považujete jako budoucí učitelé cizího jazyka předměty týkající se praktického jazyka a vlastních komunikačních kompetencí za důležité ? (např. jazyková cvičení apod.)

29 odpovědí



Graf 8: Důležitost předmětů týkajících se praktického jazyka (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

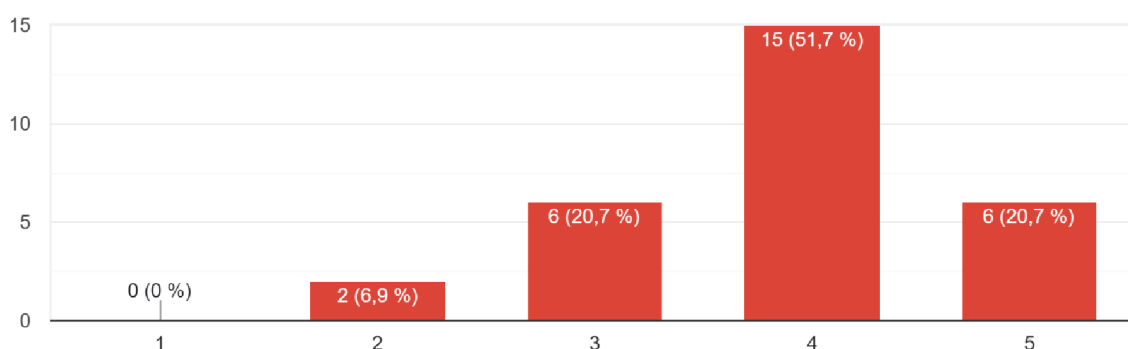
Tuto otázku zodpovědělo všech 29 respondentů a z grafu vyplynuly následující výsledky. Jeden respondent (3,4 %) považuje předměty týkající se praktického jazyka a vlastních komunikačních kompetencí za spíše nedůležité. Zbytek respondentů se víceméně opět shodl ve velké většině. Deset respondentů (34,5 %) uvádí, že tyto předměty považují za spíše důležité a zbylých 18 respondentů (62,1 %) uvádí, že tyto předměty jsou pro ně důležité.

K otázce č. 15 přináležela otevřená otázka č.16, která se respondentů a respondentek ptala na to, proč konkrétně jsou tyto předměty důležité, nebo naopak nedůležité. Respondenti se zde často shodují, že bez hlubší znalosti cizího jazyka se člověk nemůže stát učitelem: „Bez znalosti cizího jazyka by člověk neměl jít dále učit. Myslím si, že komunikační schopnosti v cizím jazyce jsou velmi důležité.“ Další respondenti se shodují na názoru, že učitel by měl ovládat gramatiku, správnou výslovnost apod., aby mohl všechny tyto znalosti svým žákům předat: „Učitel by měl být pro žáky vzorem, i jazykovým. Žáci by měli slyšet správnou výslovnost a gramaticky správné věty.“

Otázka č. 17 řeší, zdali respondenti a respondentky považují jako budoucí učitelé cizího jazyka za důležité předměty, které se týkají teoretických znalostí oboru. Konkrétně jsou zde myšleny předměty jako např. lingvistika, didaktika, literatura, historie atd. I zde respondenti odpovídali pomocí pětibodové stupnice 1 nedůležité – důležité 5.

17. Považujete jako budoucí učitelé cizího jazyka předměty týkající se teoretických znalostí oboru za důležité? (např. lingvistika, didaktika, literatura)

29 odpovědí



Graf 9: Důležitost předmětů týkajících se teoretických znalostí oboru (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

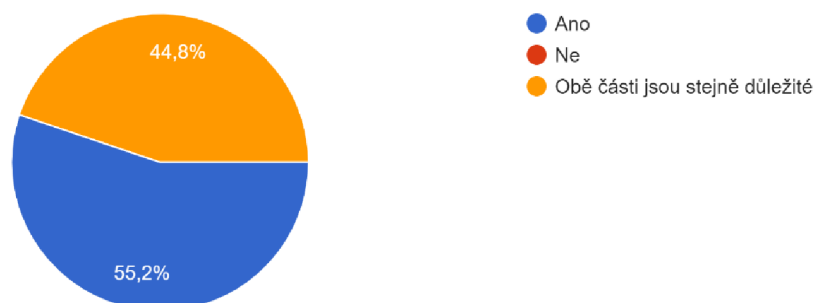
Z grafu č. 9 vyplývá, že zde se odpovědi oproti otázce č. 15 poměrně liší. Dva respondenti (6,9 %) uvádí, že předměty týkající se teoretických znalostí oboru považují za spíše nedůležité. Šest respondentů (20,7 %) zvolilo možnost č. 3, kdy nepovažují tyto předměty za nedůležité, ani důležité. 15 respondentů (51,7 %) uvádí, že tyto předměty jsou spíše důležité a šest respondentů (20,7 %) odpovědělo, že teoretické předměty jsou důležité. Podle odpovědí z grafu vyplývá, že respondenti tak považují za důležitější spíše předměty, které se týkají praktického jazyka než teoretických znalostí oboru.

Otevřená otázka č. 18 navazuje na předchozí otázku č. 17 a ptá se, proč respondenti a respondenty považují předměty týkající se teoretických znalostí oboru za důležité, nebo nedůležité. Někteří uvádí, že některé znalosti důležité jsou, avšak např. literatura a dějiny pro učitele na základní škole podle nich nehrají tak důležitou roli: „Z pohledu učitele na základní škole si myslím, že jsou nejdůležitější teoretické znalosti gramatiky. Myslím si že, literatura a dějiny zase tak důležité nejsou.“ Další respondenti si myslí, že učitel by měl mít širší znalosti i v rámci teoretických znalostí oboru: „Učitelé by měli znát okolnosti a souvislosti svého předmětu. Například didaktika je skvělá pro správné a účelné učení.“

Otázka č. 19 řeší, zdali respondenti a respondenty jako budoucí vyučující cizích jazyků považují za důležitější předměty týkající se praktického jazyka než předměty týkající se teoretických znalostí oboru, který studují. Na výběr byla také možnost, že obě části jsou pro ně stejně důležité.

19. Považujete jako budoucí učitelé cizího jazyka předměty týkající se praktického jazyka za důležitější, než předměty týkající se teoretických znalostí oboru?

29 odpovědí



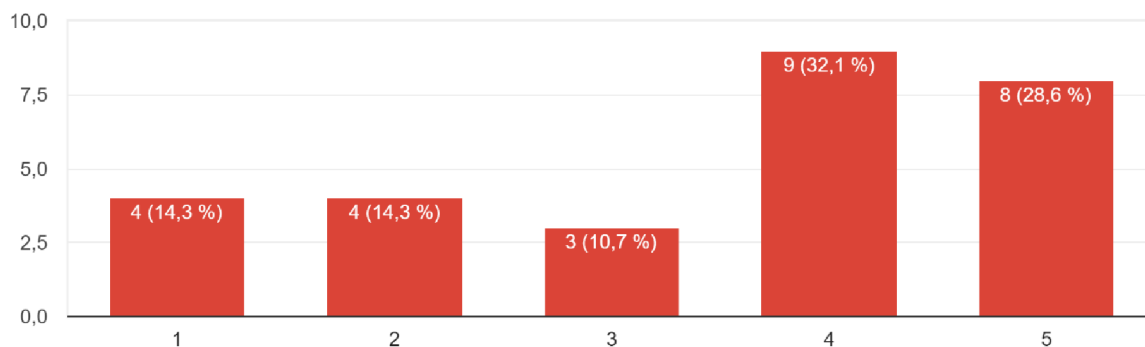
Graf 10: Porovnání důležitosti praktických a teoretických znalostí oboru (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

Na tuto otázku odpovědělo všech 29 respondentů a výsledky jsou patrné z grafu č. 10. 16 respondentů (55,2 %) považuje předměty týkající se praktického jazyka za důležitější než předměty týkající se teoretických znalostí studovaného oboru. 13 respondentů (44,8 %) zvolilo možnost, že obě části jsou pro budoucí učitele cizího jazyka stejně důležité. Žádný z respondentů nezvolil možnost, která uvádí, že teoretické předměty jsou důležitější než předměty praktické.

Otevřená otázka č. 20 opět navazovala na předchozí otázku. Respondenti byli požádáni o konkrétní důvody, které je vedly k odpovědi na otázku č.19. Respondenti většinou odpovídali, že obě části, jak praktická, tak teoretická, na sebe navazují a úzce spolu souvisí: „*Obě části patří k výuce předmětu a souvisí spolu.*“ Další respondenti uvádí, že znalost literatury, historie a další odvětví teoretických předmětů není pro výuku jazyků na základní škole nutná, protože ji nevyužijeme. „*Umět mluvit a ovládat jazyk je důležitější než teorie literatury, kterou pravděpodobně ani nevyužijeme.*“

Otázka č. 21 se vrací k hodnocení konkrétních předmětů, které se ve třetím ročníku bakalářského studia týkají praxe. Zde už jsou předměty rozděleny podle jednotlivých kateder. Na katedře germanistiky se jedná o předmět *KNJ/7OAP – Oborová asistentská praxe a její reflexe*. Na katedře anglistiky se jedná o předmět *KAJ/7OAP – Úvodní asistentská praxe a její reflexe*. V případě obou předmětů je zahrnuta i reflexe. Respondenti opět vybírali možnost z pětibodové škály 1 přínosný – nepřínosný 5.

21. Předmět KNJ/7OAP - Oborová asistentská praxe a její reflexe (pouze pro němčináře, 3. ročník bakalářského studia), nebo KAJ/7OAP - Úvodní asist...náře, 3. ročník bakalářského studia) pro mne byl:
28 odpovědí



Graf 11: Přínosnost předmětů KNJ/7OAP a KAJ/7OAP (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

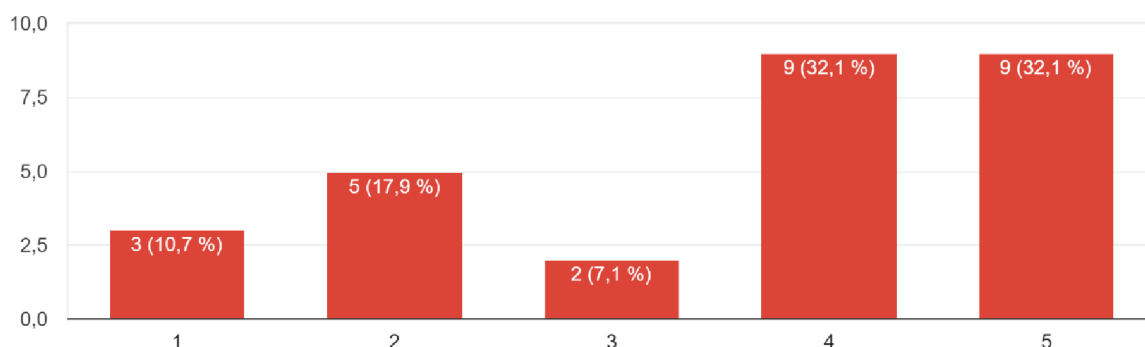
Na tuto otázku odpovědělo 28 respondentů z 29 a výsledky zde byly velmi smíšené. Čtyři respondenti (14,3 %) uvádí, že předmět pro ně byl nepřínosný. I u druhé možnosti čtyři respondenti (14,3 %) uvádí, že předmět pro ně byl spíše nepřínosný. Tři respondenti (10,7 %) zvolili třetí možnost, kdy pro ně předmět nebyl přínosný, ani nepřínosný. Devět respondentů (32,1 %) zvolilo možnost, že předmět pro ně byl spíše přínosný a zbylých osm respondentů (28,6 %) uvádí, že předmět pro ně byl přínosný. Zde nutno podotknout, že průběh těchto dvou předmětů se na jednotlivých katedrách lišil. Zatímco studenti na katedře germanistiky navštěvují v rámci tohoto předmětu základní školy a účastní se výuky, studenti katedry anglistiky většinou do škol nechodí a předmět probíhá formou seminářů a analýz. Průběh těchto dvou předmětů je takto nastaven zejména z kapacitních důvodů, jelikož katedru anglistiky navštěvuje více studentů a není možné, aby se všichni najednou účastnili výuky přímo na školách.

Otevřená otázka č. 22 se respondentů ptá, v čem konkrétně byl zmíněný předmět přínosný, nebo nepřínosný. Studenti germanistiky uvádí, že předmět byl přínosný, protože si mohli vyzkoušet vést hodinu ve skupinách: *„Zkusili jsme si už opravdové vyučování, zároveň jsme z toho nebyli tak nervózní, protože jsme to absolvovali ve skupině a mohli si navzájem pomoci.“* Většina studentů anglistiky odpovídá velmi podobně, jelikož z kapacitních důvodů neměli možnost se ve školách účastnit výuky: *„Žádný kontakt se školou, pouze jsme si prezentovali různé druhy aktivit, které se dají do vyučování zapojit, ale nebyla k nim ani žádná zpětná vazba (v čem jsou dobré, v čem ne).“*

Otázka č. 23 opět navazuje na předměty z otázky č. 21 a dotazuje se respondentů a respondentek, zdali jim obsah předmětu vyhovoval, či nikoliv. Opět zde vybírali z pětibodové stupnice 1 nevyhovoval – vyhovoval 5.

23. Vyhovoval Vám obsah předmětu?

28 odpovědí



Graf 12: Obsah předmětu KNJ/7OAP a KAJ/7OAP (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

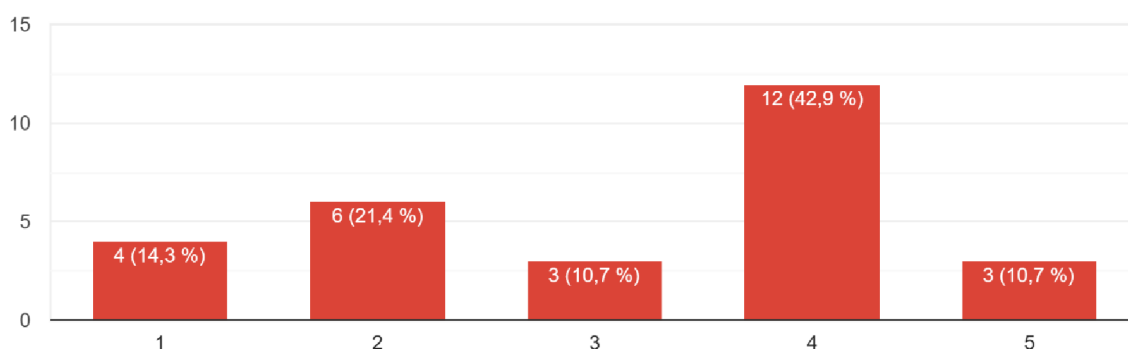
Na tuto otázku odpovědělo 29 respondentů. Tři respondenti (10,7 %) odpověděli, že jim obsah předmětu nevyhovoval. Pět respondentů (17,9 %) uvedlo, že jim obsah předmětu spíše nevyhovoval. Dva respondenti (7,1 %) zůstali neutrální a zvolili možnost č. 3, která značí, že předmět pro ně nebyl přínosný, ani nepřínosný. Devět respondentů (32,1 %) uvedlo, že pro ně byl obsah tohoto předmětu spíše přínosný a devět respondentů (32,1 %) zvolilo možnost č. 5 a obsah předmětu považují za přínosný. I zde se odpovědi liší podle toho, zdali studenti navštěvovali katedru germanistiky, nebo katedru anglistiky.

Otevřená otázka č. 24 od respondentů a respondentek zjišťovala, co konkrétně jim na tomto předmětu vyhovovalo, nebo naopak nevyhovovalo. Většina uvedla, že jim vyhovovalo, že měli možnost přijít do kontaktu s žáky přímo na základních školách, vyzkoušet si přípravu vyučovacích hodin a následně i samotné vyučování: „Vyhovovalo mi, že jsme mohli přijít do kontaktu se žáky a vyzkoušet si aktivity, které jsme si sami připravili.“ Dalším respondentům vyhovovalo, že měli možnost získat zpětnou vazbu od odborných vyučujících z katedry: „Vyhovoval mi přístup a vedení. Přeci jenom první hodiny byly pro přípravu náročnější a odborné vedení se nám opravdu hodilo.“ Další respondenti odpověděli, že se nedostali do kontaktu s žáky na základních školách a museli připravovat aktivity pouze v rámci semináře. „Nevyhovovalo mi právě to, že jsem nepřišel do kontaktu s dětmi na základní škole, ale musel jsem si připravovat cvičení pro kolegy z univerzity.“

Otázka č. 25 zkoumala, zdali se respondenti cítí po absolvování předmětu *KNJ/7OAP*, a *KAJ/7OAP* připraveni na praxe, které je čekají na základních školách během navazujícího magisterského studia. Respondenti vybírali z pětibodové škály 1 nepřipraven/a – připraven/a 5.

25. Cítíte se být po absolvování tohoto předmětu připraveni na praxe na školách v navazujícím magisterském studiu?

28 odpovědí



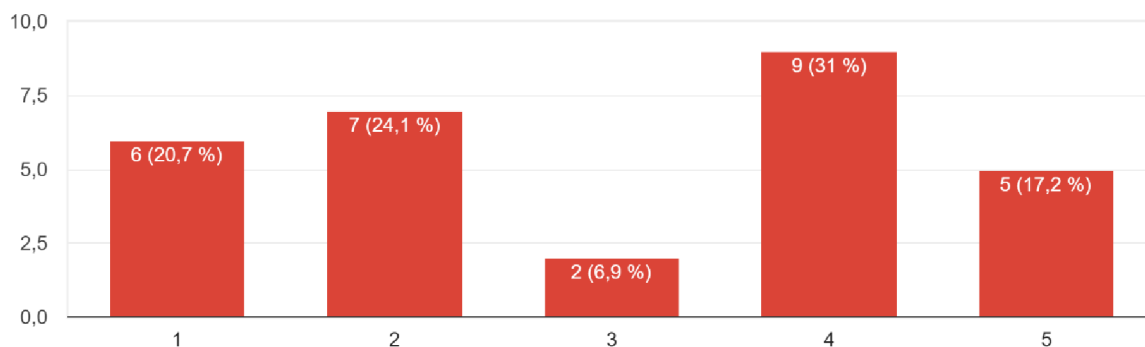
Graf 13: Připravenost respondentů na praxe na magisterském studiu (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

Na tuto otázku odpovědělo 28 respondentů. Čtyři respondenti (14,3 %) odpověděli, že se cítí být na následující praxe nepřipraveni. Šest respondentů (21,4 %) odpovědělo, že se cítí být spíše nepřipraveni. Tři respondenti (10,7 %) se necítí být připraveni, ale ani nepřipraveni. 12 respondentů (42,9 %) tvrdí, že se cítí být spíše připraveni a tři respondenti (10,7 %) uvedli, že se na praxe cítí být připraveni.

Otevřená otázka č. 26 od respondentů zjišťovala, zdali se obávají oborové praxe, kterou budou vykonávat v navazujícím magisterském studiu. I zde respondenti vybírali z pětibodové škály 1 neobávám – obávám 5.

26. Obáváte se oborové praxe, kterou budete absolvovat v magisterském studiu?

29 odpovědí



Graf 14: Obavy respondentů z oborové praxe v magisterském studiu (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

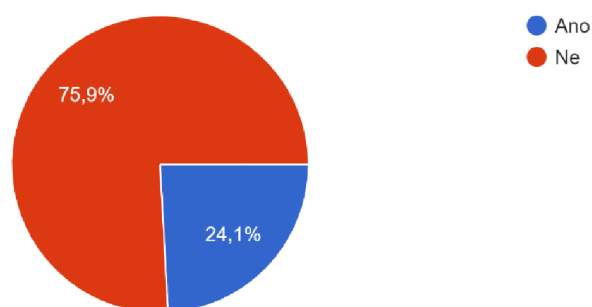
Na tuto otázku odpovědělo všech 29 respondentů. V tomto případě šest respondentů (20,7 %) zvolilo možnost č. 1, kde tvrdí, že se oborové praxe neobávají. Sedm respondentů (24,1 %) se oborové praxe spíše neobává. Dva respondenti (6,9 %) zvolili možnost č. 3. Devět respondentů (31 %) odpovědělo, že se oborové praxe spíše obávají a pět respondentů (17,2 %) se praxe obává.

Otevřená otázka č. 27 zjišťovala, proč a čeho se respondenti konkrétně obávají v rámci oborové praxe, která je čeká v magisterském studiu. Většina respondentů uvedla, že mají obavy z toho, že budou hodinu vést již sami: „Nejvíce asi toho, že hodinu již povedu sama. Ale myslím si, že jsme na to dobře připraveni a dostaneme veškerou potřebnou podporu.“ Další respondenti vidí problém v nastavení některých praxí a také v tom, že neměli možnost si výuku ve školách vyzkoušet: „Vzhledem k nastavení předmětu oborových praxí se bojím celkově toho, jak si budu schopna připravit hodinu a vést ji sama. Nebýt druhé aprobace, neměla bych s tím žádné zkušenosti.“

Otázka č. 28 zjišťuje, zdali respondenti vyučovali studovaný předmět již během praxe ve třetím ročníku bakalářského studia přímo v některé ze základních škol.

28. Vyučovali jste studovaný předmět už během praxe ve 3. ročníku bakalářského studia přímo ve škole?

29 odpovědí



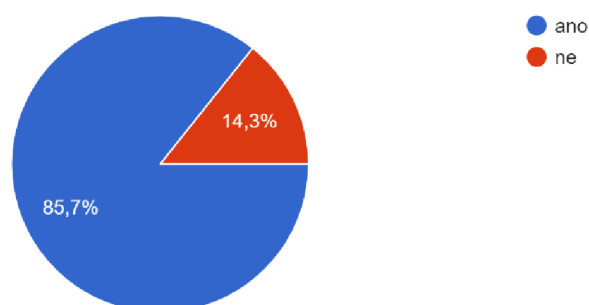
Graf 15: Výuka ve školách během praxe ve 3. ročníku bakalářského studia (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

Na tuto otázku odpovědělo všech 29 respondentů a výsledky jsou zde zobrazeny pomocí koláčového grafu. Pouze sedm respondentů (24,1 %) uvedlo, že měli možnost během praxe ve třetím ročníku bakalářského studia vyučovat na základní škole. Zbylých 22 respondentů (75,9 %) uvedlo, že se výuky na základní škole neúčastnilo.

Otázka č. 29 navazuje na předchozí otázku č. 28 a ptá se respondentů, kteří zvolili možnost „ano“, zdali jim výuka na základní škole vyhovovala.

29. Pokud jste v otázce č. 28 odpověděli ano, vyhovovalo Vám to?

7 odpovědí



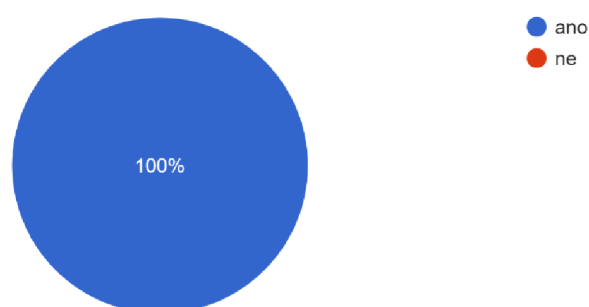
Graf 16: Spokojenost respondentů s výukou přímo na ZŠ v rámci oborové praxe (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

V této otázce odpovědělo všech 7 respondentů, kteří zvolili v otázce č. 28 možnost „ano“. Šest respondentů (75,9 %) odpovědělo, že jim praxe na základních školách během třetího ročníku bakalářského studia vyhovovala a byli s ní spokojeni. Pouze jeden respondent (24,1 %) zvolil opačnou možnost, kdy s praxí na základní škole spokojen nebyl.

Otevřená otázka č. 30 navazuje na předchozí otázku č. 29 a ptá se, proč respondenti byli, nebo nebyli spokojeni s tím, že se mohli účastnit praxe na základních školách již během třetího ročníku bakalářského studia. Respondenti zde často uvádí, že je důležité přijít do kontaktu s výukou co nejdříve a získat nové zkušenosti: „Je důležité si to vyzkoušet již při studiu. Je to velmi dobrá zkušenost.“ Další respondent například odpověděl, že výuka probíhala ve skupinách a nebyla tak větší možnost výuku vést sám: „Výuku jsme si dělili ve skupině se čtyřmi dalšími studenty, moc jsme se nedostali ke slovu.“

Otázka č. 31 se opět vrací k otázce č. 28 a tentokrát se zaměřuje na respondenty, kteří zvolili možnost „ne“ a neměli tak možnost se účastnit praxe přímo na základních školách. Respondenti zde odpovídali na to, zdali by uvítali možnost absolvovat praxi na základních školách, či nikoliv.

31. Pokud jste v otázce č. 28 odpověděli ne, uvítali byste možnost praxi přímo ve škole absolvovat?
22 odpovědí



Graf 17: Uvítání možnosti absolvovat praxi přímo na ZŠ (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

Zde jsou výsledky naprosto jednoznačné. Odpovědělo všech zbylých 22 respondentů a všech 22 (100 %) se shodlo na možnosti „ano“, která značí, že by tuto možnost jednoznačně uvítali.

Otevřená otázka č. 32 navazovala na předchozí otázku č. 33. Respondenti byli dotázáni, proč by konkrétně praxi ve školách v rámci bakalářského studia uvítali. I zde se většina respondentů shodla na tom, že chtějí během studia získat co nejvíce zkušeností přímo z praxe: „Chci získat zkušenosti a být na povolání učitele dobře připraven.“

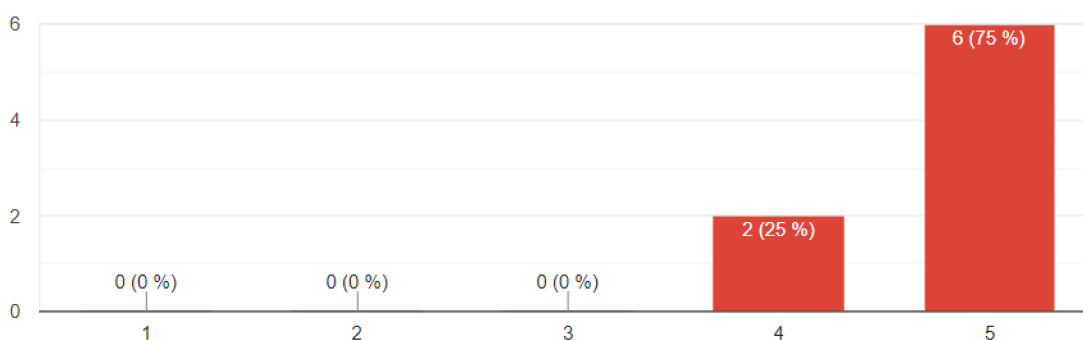
Od otázky č. 33 se dostáváme do druhé poloviny dotazníku, která se soustředila na otázky, které mohli zodpovědět pouze respondenti a respondentky, kteří již praxi přímo na školách během svého studia absolvovali. V případě tohoto dotazníku se tak jedná pouze o studenty germanistiky a z tohoto důvodu u dalších otázek počet odpovědí klesl. U některých otázek však odpověděl i jeden student z katedry anglistiky. Jednalo se však o otázky spojené s tím, že neměl možnost během bakalářského studia vyučovat. Z tohoto důvodu se u některých otázek počet odpovědí liší.

Otázka č. 33 zjišťuje, jak byli respondenti spokojeni s podporou odborných vyučujících z fakulty během oborové praxe.

33. Následující otázky prosím vyplňte v případě, že jste během bakalářského studia absolvovali nějaký druh oborové praxe, tedy výuku němčiny nebo angličtiny, přímo v nějaké škole, a to ve spolupráci s vyučujícím z fakulty a provázejícím učitelem z dané školy.

Během oborové praxe na fakultní škole jsem byl/a s podporou odborných vyučujících z fakulty:

8 odpovědí



Graf 18: Spokojenost s podporou odborných vyučujících během praxe (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

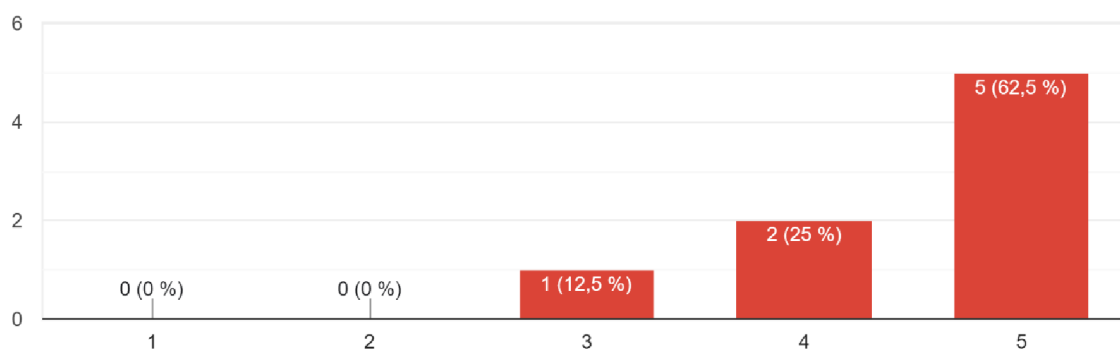
Na tuto otázku odpovědělo všech osm respondentů a respondentek z katedry germanistiky, kteří již oborovou praxí přímo ve školách absolvovali. Odpovídali pomocí pětibodové stupnice 1 nespokojen/a – spokojen/a 5. Dva respondenti (25 %) uvedli, že byli s podporou odborných vyučujících z katedry spíše spokojeni a šest respondentů (75 %) zvolilo možnost, že byli s podporou spokojeni.

Na otázku č. 33 navazuje otevřená otázka, která se ptá, proč byli respondenty a respondenti s podporou odborných vyučujících z fakulty spokojeni, nebo naopak nespokojeni. Zde se respondenti na většině názorů shodují. Často uvádí, že byli spokojeni, protože vedoucí z fakulty jim byli během celé praxe velmi nápomocní a dostávali od nich zpětnou vazbu: „Pomáhali nám s přípravou i s reflexí, říkali své postřehy, nápady a připomínky.“ „Vedení nám bylo nápomocné a možnost učit byla velmi přínosná.“ Tyto názory se v této otázce často opakují i vzhledem k tomu, že respondenti byli s podporou odborných vyučujících spokojeni.

Otázka č. 35 se respondentů dotazuje, zdali byli spokojeni s podporou provázejícího učitele z dané základní školy. Stejně jako v otázce č. 33 byla možnost odpovědět pomocí pětibodové škály 1 nespokojen/a – spokojen/a 5.

35. Během oborové praxe na fakultní škole jsem byl/a s podporou provázejícího učitele z dané školy:

8 odpovědí



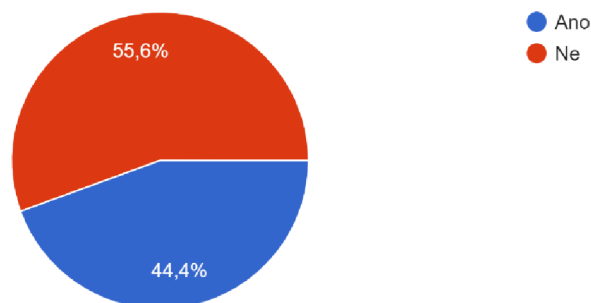
Graf 19: Spokojenost s podporou provázejícího učitele během praxe (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

V této otázce odpovědělo všech osm respondentů. Jeden respondent (12,5 %) zvolil možnost č. 3, která uvádí, že s podporou provázejícího učitele nebyl nespokojen ani spokojen. Dva respondenti (25 %) uvedli, že byli s podporou provázejícího učitele spíše spokojeni a pět respondentů (62,5 %) uvedlo, že byli s podporou spokojeni.

Otevřená otázka č. 36 navazuje na otázku č. 35 a ptá se respondentů, proč byli, nebo naopak nebyli s podporou provázejícího učitele během oborové praxe spokojeni. Respondenti zde uvedli, že jim provázející učitel poskytoval zpětnou vazbu a dával rady, které mohou dále využít: „Pomáhali nám s přípravou, reflexí a říkali, co se jim líbilo nebo co zlepšit.“ Objevují se zde i negativní odpovědi, kdy respondenti uvedli, že od provádějícího učitele nedostali téměř žádnou zpětnou vazbu: „Nedal nám téměř žádnou zpětnou vazbu.“

Otázka č. 38 se respondentů ptala, zdali si myslí, že by dokázali výuku během praxe realizovat i bez podpory vyučujících z univerzity.

37. Myslíte si, že byste během této praxe zvládli připravit a realizovat výuku bez podpory vyučujícího z univerzity?
9 odpovědí



Graf 20: Zvládnutí výuky bez podpory odborného vyučujícího z katedry (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

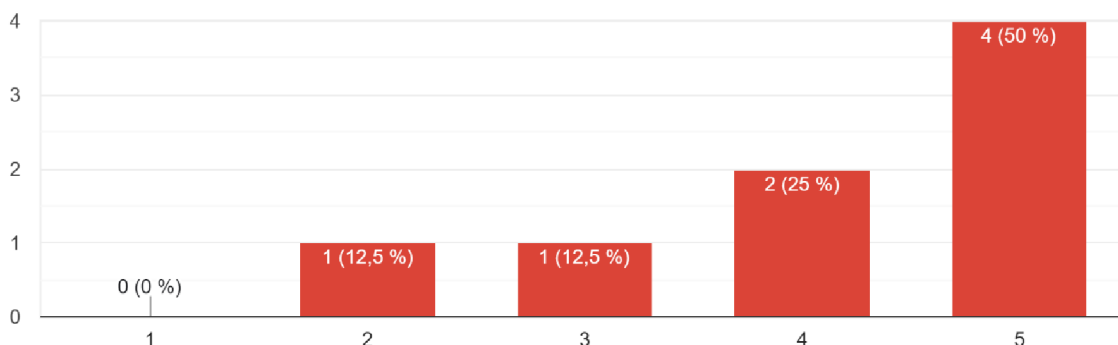
Na tuto otázku odpovědělo devět respondentů, jeden z nich odpověděl za katedru anglistiky. Pět respondentů (55,6 %) zvolilo možnost „ne“. Nejsou přesvědčeni o tom, že by dokázali připravit a realizovat výuku bez podpory vyučujícího z univerzity. Zbylí čtyři respondenti vybrali možnost „ano“ a jsou přesvědčeni, že by to i bez podpory vyučujícího zvládli.

Otázka č. 38 navazuje na otázku č. 37 a ptá se respondentů a respondentek, proč si myslí, že by zvládli, nebo naopak nezvládli připravit výuku bez podpory vyučujícího z katedry. Někteří respondenti odpověděli, že první hodiny pro ně byly velmi náročné a bez podpory vyučujícího by výuku připravit nedokázali: „První hodiny byly náročné a bez vedení bychom měli určitě problém především s časem.“ „Velmi nám pomohli s tím, jak má příprava vypadat.“ V opačném případě respondenti odpověděli, že by výuku dokázali určitým způsobem pravděpodobně připravit i samostatně, ale že jim odporný vyučující dodával pocit jistoty: „Myslím si, že určitým způsobem ano, ale záleží, jak by taková příprava byla pak realizována. Samozřejmě kooperace s vyučujícím z univerzity nám dodávala větší jistotu do praxe.“

Otázka č. 39 se zaměřuje na to, jak moc byla následná reflexe praxe pro respondenty a respondentky přínosná. Zde respondenti odpovídali pomocí pětibodové škály 1 nepřínosná – přínosná 5.

39. Jak přínosná pro vás byla reflexe výuky?

8 odpovědí



Graf 21: Přínos reflexe výuky (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

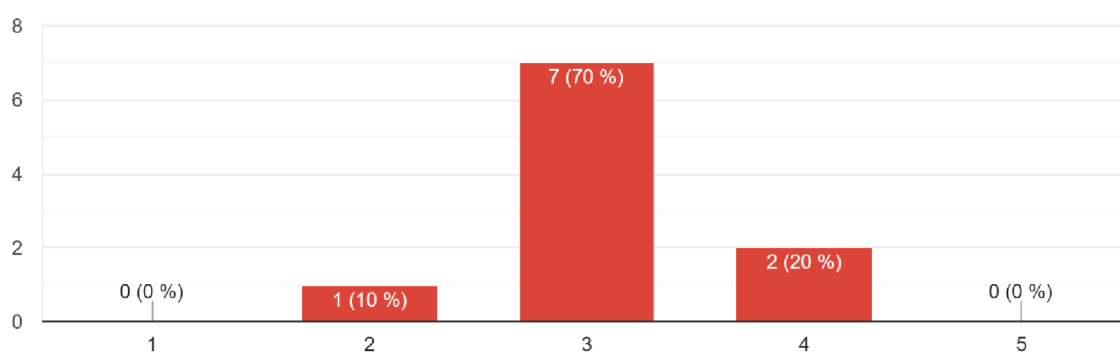
Na tuto otázku odpovědělo všech osm respondentů. Jeden respondent (12,5 %) odpověděl, že pro něj reflexe výuky byla spíše nepřínosná. Jeden respondent (12,5 %) zvolil možnost č. 3, která značí, že pro něj reflexe výuky nebyla přínosná ani nepřínosná. Dva respondenti (25 %) zvolili možnost, že pro ně reflexe byla spíše přínosná a čtyři respondenti (50 %) považují reflexi výuky za přínosnou.

Otevřená otázka č. 40 navazuje na předchozí otázku č. 39 a ptá se respondentů a respondentek, proč pro ně byla reflexe výuky přínosná, nebo nepřínosná. Zde se respondenti shodují, že díky reflexi výuky měli možnost získat zpětnou vazbu a dozvědět se, co by během výuky mohli změnit a zlepšit: „Po každé odučené hodině jsme si řekli, co proběhlo dobře a co by mohlo být pro příště lepší a poučili se z toho.“ „Věděli jsme co zlepšit, na čem zapracovat, aby byla hodina pro žáky, a i nás přínosnější.“ „Vždy se nám dostalo odpovědi na naše dodatečné otázky a dostali jsme zpětnou vazbu na výuku.“ „Po každé odučené hodině jsme si řekli, co proběhlo dobře a co by mohlo být pro příště lepší a poučili se z toho.“

Otázka č. 41 od respondentů a respondentek zjišťovala, jak pro ně byla jednoduchá, či složitá příprava vyučovací hodiny. Zde respondenti odpovídali pomocí pětibodové stupnice 1 jednoduchá – složitá 5.

41. Příprava na vyučovací hodinu je pro mě:

10 odpovědí



Graf 22: Náročnost přípravy na vyučovací hodinu (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

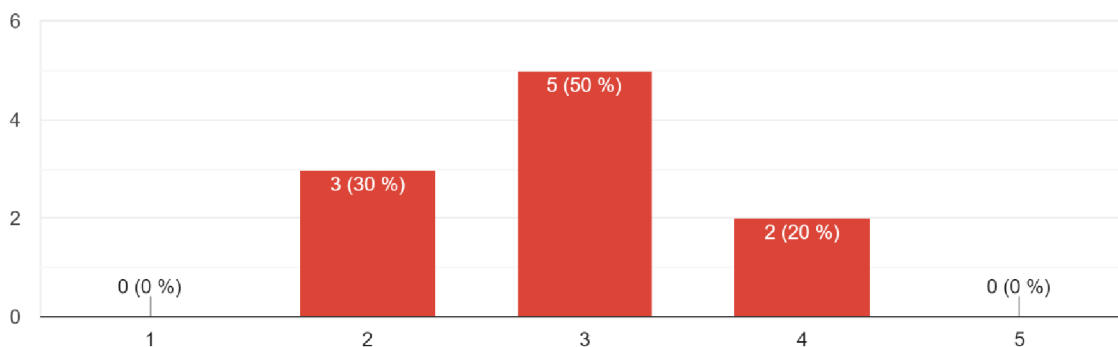
V případě této otázky odpovědělo deset respondentů a respondentek. Jeden respondent (10 %) odpověděl, že příprava na vyučovací hodinu byla spíše jednoduchá. Sedm respondentů (70 %) uvedlo, že příprava na vyučovací hodinu pro ně nebyla složitá ani jednoduchá. Dva respondenti (20 %) odpověděli, že příprava na vyučovací hodinu pro ně byla spíše složitá.

Otevřená otázka č. 42 navazuje na otázku č. 41 a ptá se respondentů a respondentek, proč pro ně byla příprava na vyučovací hodinu jednoduchá, nebo složitá. Někteří respondenti uvedli, že pro ně bylo poměrně složité vymyslet, jak žákům předat učivo zajímavou cestou: „Je těžké občas vymyslet, jak žákům učivo předat, aby to pro ně byla alespoň trochu zábava a zároveň byly zapojené kompetence, které jsou pro žáka důležité si osvojit. Avšak po oborové praxi jsme na toto určitě o dost lépe připraveni.“ Zároveň se ale respondenti shodují, že postupně pro ně byla příprava vyučovacích hodin stále jednodušší: „První hodiny byly na přípravu opravdu náročné. S každou další se to ale zlepšovalo a my si byli jistější v tom, co děláme.“

Otázka č. 43 od respondentů a respondentek zjišťovala, jak složitá, či jednoduchá pro ně byla příprava struktury vyučovací hodiny. Respondenti odpovídali pomocí pětibodové škály 1 jednoduchá – složitá 5.

43. Příprava struktury vyučovací hodiny je pro mě:

10 odpovědí



Graf 23: Náročnost přípravy struktury vyučovací hodiny (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

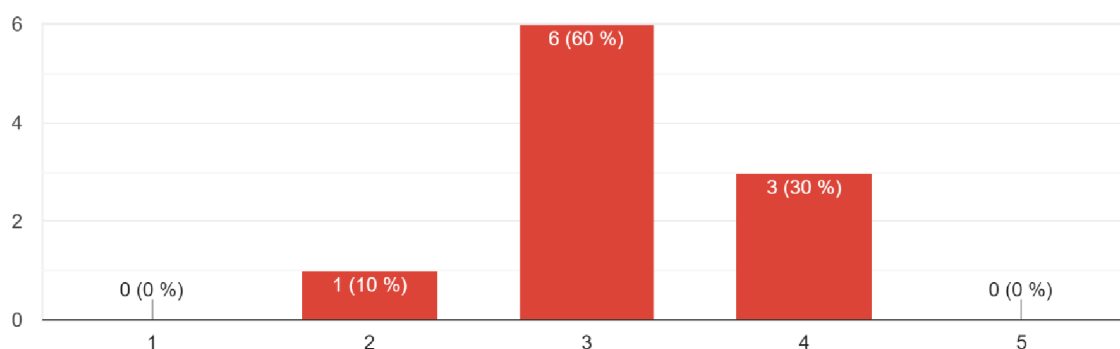
Na tuto otázku odpovědělo deset respondentů a respondentek. Tři respondenti (30 %) odpověděli, že pro ně příprava struktury vyučovací hodiny byla spíše jednoduchá. Pět respondentů (50 %) uvedlo, že přípravu struktury vyučovací hodiny nepovažují za jednoduchou ani složitou. Poslední dva respondenti (20 %) uvedli, že příprava struktury pro ně byla spíše složitá.

Otevřená otázka č. 44 opět navazovala na předchozí otázku č. 43 a odpovědělo na ní sedm respondentů. Tato otázka se respondentů ptala, proč pro ně byla příprava struktury vyučovací hodiny jednoduchá, nebo naopak složitá. Někteří respondenti uvedli, že po absolvování praxe je pro ně příprava struktury už spíše jednoduchá, protože získali potřebné znalosti a zkušenosti: „Momentálně když jsem si prošel touto praxí, tak bych řekl že je to už jednoduché. Protože už vím, jaké aktivity dat na začátek, jaké zas na konec.“ Další respondenti odpověděli, že je pro ně poměrně složité promyslet, jaké aktivity se ve vyučovací hodině hodí spíše na začátek a jaké naopak na konec vyučovací hodiny a zároveň odhadnout časovou náročnost: „Je třeba si vše opravdu dobře promyslet a naplánovat, podle daných aktivit.“

Otázka č. 45 se ptala na náročnost příprav aktivit pro vyučovací hodinu. I zde respondentky a respondenti vybírali z pětibodové stupnice 1 jednoduchá – složitá 5.

45. Příprava aktivit pro vyučovací hodinu je pro mě:

10 odpovědí



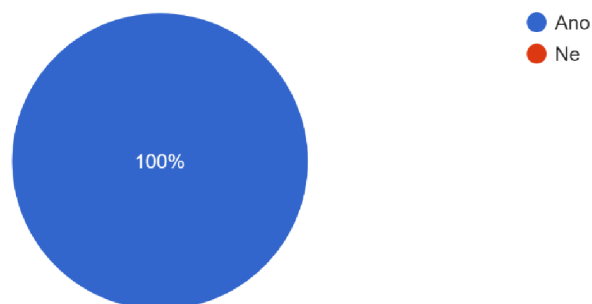
Graf 24: Náročnost přípravy aktivit pro vyučovací hodinu (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

V případě této otázky odpovědělo deset respondentů a respondentek. Jeden respondent (10 %) považuje přípravu aktivit pro vyučovací hodinu spíše za jednoduchou. Šest respondentů (60 %) uvedlo že příprava aktivit pro ně není jednoduchá ani složitá a vybrali tak možnost č. 3. Tři respondenti (30 %) považují přípravu aktivit pro vyučovací hodinu spíše za složitou.

Otázka č. 46 se respondentů a respondentek dotazuje, zdali se pokouší vymýšlet kreativní a rozmanité vyučovací hodiny. V případě této otázky respondenti vybírali ze dvou možností a to buď „ano“, nebo „ne“.

46. Snažím se připravit kreativní a rozmanité hodiny:

10 odpovědí



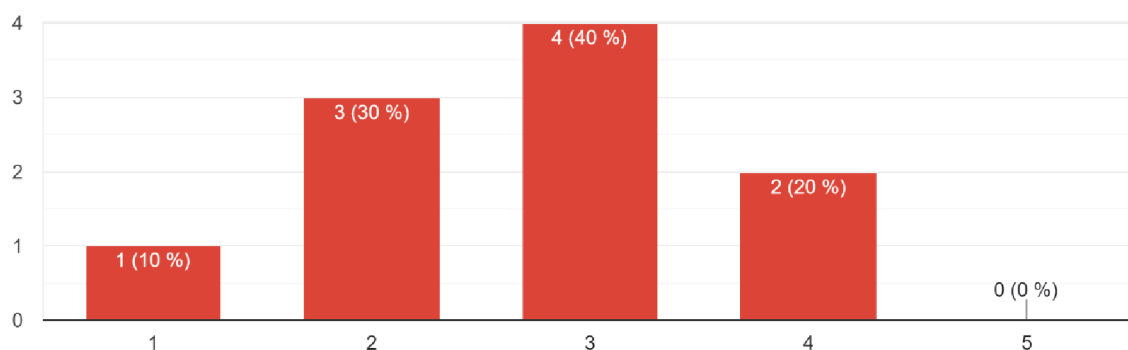
Graf 25: Příprava kreativních a rozmanitých vyučovacích hodin (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

Na tuto otázku odpovědělo deset respondentů a respondentek. Zde se všichni shodli na jediné odpovědi a všichni zvolili (100 %) možnost „ano“, která značí, že se snaží vytvářet a připravovat pro svou výuku kreativní a rozmanité hodiny.

Otázka č. 47 navazovala na předchozí otázku č. 46 a zjišťovala od respondentů a respondentek, jak jednoduchá, nebo naopak složitá pro ně byla příprava rozmanitých aktivit pro vyučovací hodinu. Respondenti vybírali z pětibodové stupnice 1 jednoduchá – složitá 5.

47. Příprava rozmanitých aktivit pro vyučovací hodinu je pro mě:

10 odpovědí



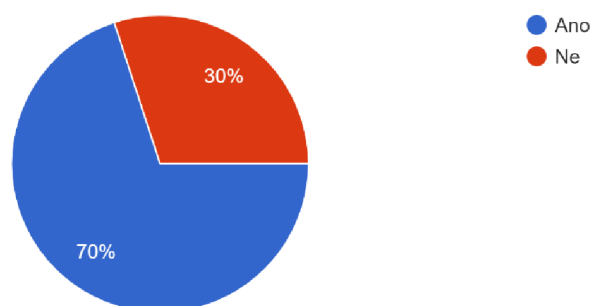
Graf 26: Náročnost přípravy rozmanitých aktivit pro vyučovací hodinu (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

Na tuto otázku odpovědělo deset respondentů a respondentek. Jeden respondent (10 %) vybral, že příprava rozmanitých aktivit pro vyučovací hodinu pro něj byla jednoduchá. Tři respondenti (30 %) vybrali, že příprava rozmanitých aktivit pro ně byla spíše jednoduchá. Čtyři respondenti (40 %) zvolili třetí možnost, kde uvádí, že příprava pro ně nebyla jednoduchá ani složitá. Poslední 2 respondenti (20 %) odpověděli, že příprava rozmanitých aktivit pro ně byla spíše složitá.

Otevřená otázka č. 48 navazuje na otázku č. 47 a zjišťuje od respondentů a respondentek, proč pro ně byla příprava rozmanitých aktivit pro vyučovací hodinu jednoduchá, nebo naopak složitá. Jeden z respondentů například uvedl, že díky získaným zkušenostem během studia učitelství už dokáže rozlišit, které aktivity budou žáky bavit a které ne: „Protože za svůj studijní život už dokážu říct, které aktivity by děti mohly bavit a které jsou naopak nudné a nebudou u nich dávat pozor.“ Další respondent uvedl, že v dnešní době moderních technologií můžeme k tvorbě aktivit využít i různé aplikace: „V dnešní době již existuje spousta zábavných aplikací a činností, které nám s přípravou aktivit mohou pomoci.“

Otázka č. 49 se ptá, zdali respondentky a respondenti absolvovali během oborové praxe dostatek náslechnů. Zde bylo opět vybíráno ze dvou možností a to konkrétně „ano“ a „ne“.

49. Absolvoval jsem dostatek náslechnů:
10 odpovědí



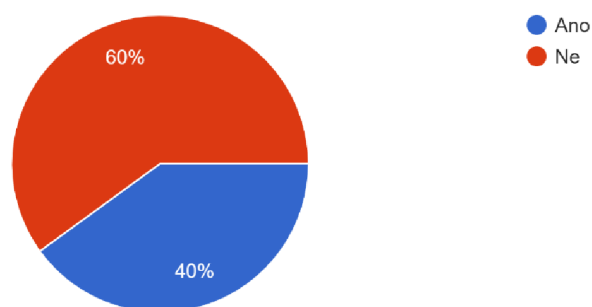
Graf 27: Absolvování dostatku náslechnů (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

Na tuto otázku odpovědělo deset respondentů a respondentek. Sedm respondentů (70 %) zvolilo možnost „ano“, která značí, že absolvovali dostatek náslechnů v rámci oborové praxe předtím, než sami vyučovali. Tři respondenti (30 %) odpověděli, že neabsolvovali dostatečný počet náslechnů před zahájením jejich vlastní výuky.

Otázka č. 50 se respondentů dotazovala, zdali absolvovali dostatek hodin vlastní výuky. I v tomto případě respondenti vybírali z možnosti „ano“ a z možnosti „ne“.

50. Absolvoval jsem dostatek hodin vlastní výuky:

10 odpovědí



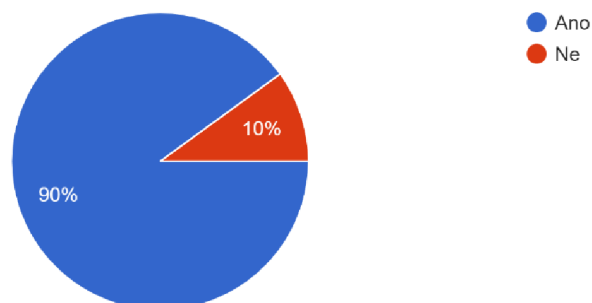
Graf 28: Absolvování dostatku hodin vlastní výuky (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

Na tuto otázku odpovědělo deset respondentů. Šest respondentů (60 %) odpovědělo, že neabsolvovali dostatek hodin vlastní výuky během jejich oborové praxe. Zbývají čtyři respondenti (40 %) odpověděli, že absolvovali dostatek hodin vlastní výuky.

Otázka č. 52 se zaměřovala na to, zdali mají respondenti zkušenosti s výukou z české základní školy. Mohlo se jednat o jakékoliv zkušenosti, ať už náslech, nebo samotná výuka.

51. Mám zkušenost s výukou z české školy (náslech, výuka):

10 odpovědí



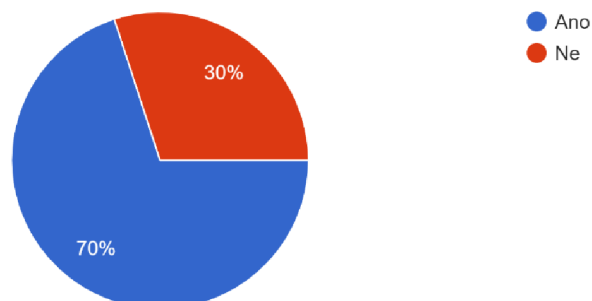
Graf 29: Zkušenosti s výukou z české školy (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

Na tuto otázku odpovědělo deset respondentů a respondentek. Devět respondentů (90 %) odpovědělo, že mají zkušenost s výukou z české základní školy. Pouze jeden respondent (10 %) odpověděl, že žádné zkušenosti s výukou na české základní škole nemá.

Otázka č. 52 navazuje na otázku č. 51, ale tentokrát se respondentů ptá, zdali mají zkušenosti s výukou ze školy v zahraničí. Opět se mohlo jednat jak o náslech, tak přímo o samotnou výuku.

52. Mám zkušenost s výukou ze školy ze zahraničí (náslech, výuka):

10 odpovědí



Graf 30: Zkušenosti s výukou ze školy v zahraničí (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

Na tuto otázku odpovědělo deset respondentů a respondentek. Sedm respondentů (70 %) uvedlo, že mají zkušenosti s výukou ze školy v zahraničí. Tři respondenti (30 %) uvedli, že žádné takové zkušenosti s výukou v zahraniční škole nemají.

Otevřená otázka č. 53 navazuje na otázku č. 52 a ptá se respondentů, kde konkrétně v zahraničí měli možnost získat zkušenosti s výukou na školách. Zde odpovědělo sedm respondentů. V případě odpovědí na tuto otázku odpovídali pouze studentky a studenti germanistiky. Všichni respondenti uvedli stejná města a to konkrétně: Grafenau (Německo), Pasov (Německo) a Freistadt (Rakousko).

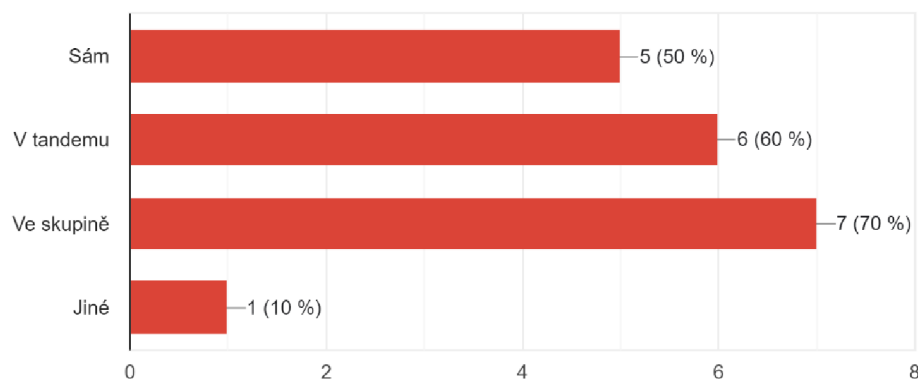
Otevřená otázka č. 54 navazuje na otázku č. 53 a ptá se, zdali byla tato zkušenost pro respondenty přínosná či nikoliv. I zde odpovědělo sedm respondentů. Většina respondentů se shoduje na tom, že pro ně tato zkušenost byla přínosná, jelikož měli možnost získat nové zkušenosti: *„Ano, bylo to zajímavá zkušenost.“* Další respondent uvádí, že zkušenost to byla přínosná, ale pravděpodobně není možné využít poznatky z německé školy v českých školách z důvodu vyšší jazykové úrovně: *„Asi ano. Ale nevím, jestli by se to dalo převést na české školy, protože žáci mají vyšší jazykovou úroveň.“*

Otázka č. 55 se respondentů a respondentek dotazuje, zdali by měli zájem získat zkušenosti ze zahraničních škol, pokud takovou možnost během studia neměli. Na tuto otázku odpověděli pouze dva respondenti a oba respondenti sdílejí stejný názor: *„Ne. Nepřinese mi to moc zkušeností do české školy.“*

Otázka č. 56 se ptá, jakým způsobem respondenti a respondentky vedli výuku během praxe ve školách.

56. Během praxe jsem vyučoval:

10 odpovědí



Graf 31: Způsob výuky během praxe (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

V této otázce vybírali respondenti a respondentky ze čtyř možností. Celkem zde odpovědělo deset respondentů a důležité je zmínit, že každý respondent mohl vybrat více možností. Respondenti zvolili pětkrát (50 %) možnost, že vedli vyučovací hodinu sami. Šest (60 %) odpovědí uvádí, že respondenti vyučovali v tandemu. Sedm odpovědí (70 %) uvádí, že respondenti vyučovali často také ve skupinách a jeden (10 %) respondent zvolil možnost „jiné“.

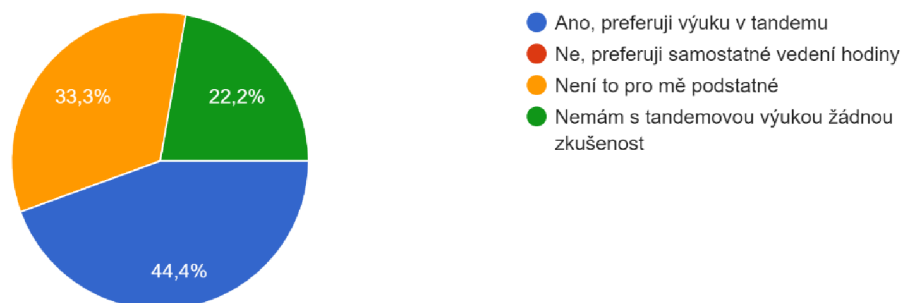
Otevřená otázka č. 57 se ptá respondentů, kteří zvolili v předchozí otázce č. 56 možnost „jiné“, jakým konkrétním způsobem vyučovali. Zde byla odpověď pouze jedna: „Žádný. Neměl jsem možnost vyučovat.“

Otevřená otázka č. 58 navazuje na otázku č. 56 a dotazuje se respondentů a respondentek, při jaké příležitosti měli možnost vyzkoušet si výuku v tandemu. Zde odpovědělo pět respondentů a odpovědi jsou zde velmi podobné: „Při výuce na základní škole, kdy jsme si měli připravit aktivity ve dvojicích.“ „Při oborových praxích i při úvodních asistentských praxích v prvním ročníku.“

Otázka č. 59 navazuje na otevřenou otázku 58 a ptá se respondentů a respondentek, zdali jim výuka v tandemu vyhovuje. Zde respondenti vybírali jednu ze čtyř možností – viz. graf č. 32.

59. Vyhovuje Vám výuka v tandemu?

9 odpovědí



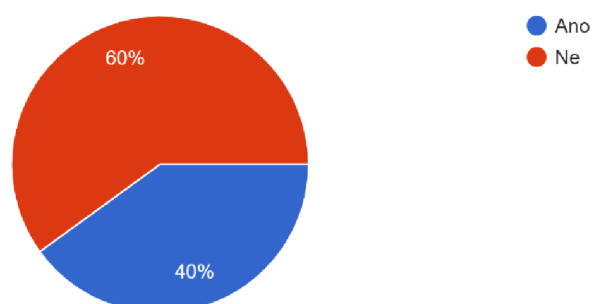
Graf 32: Výuka v tandemu (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

Na tuto otázku odpovědělo devět respondentů. Čtyři respondenti (44,4 %) vybrali možnost, že výuku v tandemu preferují. Tři respondenti (33,3 %) zvolili možnost, že pro ně není podstatné, jestli výuku vedou v tandemu, nebo jiným způsobem. Dva respondenti (22,2 %) vybrali možnost, že nemají s tandemovou výukou žádné zkušenosti. Poslední možnost, která uvádí, že by respondenti preferovali raději samostatné vedení hodiny, nebyla vybrána nikým.

Otázka č. 60 se respondentů dotazuje, zdali je pro ně složité udržet si ve třídě autoritu. Zde respondenti vybírali ze dvou možností – „ano“ a „ne“.

60. Je pro mě složité udržet si ve třídě autoritu:

10 odpovědí



Graf 33: Udržení autority ve třídě (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

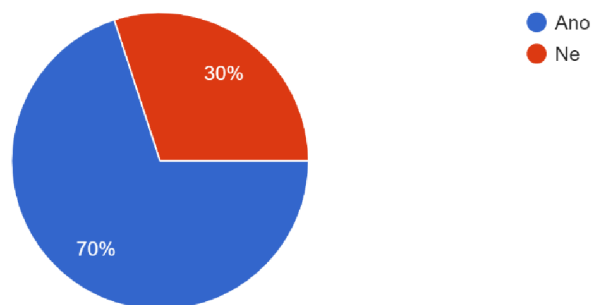
Na tuto otázku odpovědělo deset respondentů. Šest (60 %) respondentů zvolilo možnost „ne“, která tvrdí, že pro ně není složité udržet si během výuky ve třídě autoritu. Čtyři (40 %) respondenti vybrali možnost „ano“ a je pro ně složité udržet si ve třídě autoritu.

Otevřená otázka č. 61 navazuje na předchozí otázku č. 60. Tato otázka se respondentů a respondentek ptá, proč pro ně bylo složité si autoritu udržet, nebo proč naopak ne. Na tuto otázku odpovědělo osm respondentů. Jeden z respondentů tvrdí, že podle něj mají žáci větší přirozený respekt z mužů: „Myslím si, že děti mají větší respekt z mužů než z žen. Proto si myslím, že pro mě nebylo složité si autoritu ve třídě udržet.“ Další respondent uvedl, že je podle něj těžší zaujmout třídu s větším počtem žáků: „Zaujmout větší množství žáků v jedné třídě je náročné.“

Otázka č. 62 se respondentů a respondentek ptá, zdali je ovlivňuje při výuce nervozita. Zde respondenti vybírali ze dvou možností – „ano“ a „ne“.

62. Ovlivňuje Vás nervozita při výuce?

10 odpovědí



Graf 34: Vliv nervozity při výuce (zdroj: vlastní práce, Google Forms)

Na tuto otázku odpovědělo deset respondentů. Sedm (70 %) respondentů zvolilo možnost „ano“ a nervozita je při výuce ovlivňuje. Tři (30 %) respondenti zvolili možnost „ne“, tedy, že je nervozita při výuce neovlivňuje.

Otevřená otázka č. 63 navazuje na otázku č. 62 a řeší, proč respondenty a respondentky ovlivňuje, nebo naopak neovlivňuje nervozita. Na tuto otázku odpovědělo osm respondentů. Jeden z respondentů uvedl, že se u něj nervozita objevila pouze na začátku vyučovací hodiny a po chvíli zmizela: „*Hlavně na začátku hodiny je nervozita znatelná, po chvíli ale vymizí.*“ Další respondent uvedl, že nervozita je přirozená: „*Když jsem byla na praxi tak jsem si říkala, že se není čeho bát, ale stejně se občas nervózně cítím.*“

Otázka č. 64 se respondentů a respondentek dotazuje na konkrétní způsoby, jakými řeší případnou nervozitu. Na tuto otázku odpovědělo devět respondentů. Někteří respondenti uvedli, že jsou nervózní pouze na začátku vyučovací hodiny a nervozita následně sama odezní: „*Většinou mám nervozitu pouze na začátku a následně sama odezní, když vidím, že vše funguje a děti spolupracují.*“ Další respondent například uvedl, že mu s nervozitou pomáhají dechová cvičení: „*Dechová cvičení. Chvilku zhluboka dýchám a tím se uklidním.*“

Předposlední otevřená otázka č. 65 se respondentů a respondentek ptá na to, co patří ve výuce k jejich nejsilnějším stránkám. Na tuto otázku odpovědělo devět respondentů. Jeden z respondentů uvedl, že mezi jeho silné stránky patří improvizace: „*Když se v hodině něco nedaří. Tak začít improvizovat, aby to nabralo správného konce.*“ Další respondenti uvádí mnoho dalších silných stránek, které jim ve výuce pomáhají, jako například: schopnost dodržet časový harmonogram, empatie, schopnost organizace výuky apod.

Poslední otevřená otázka č. 66 se respondentů a respondentek ptá na to, co jim dělalo při praxi největší potíže. Zde odpovědělo deset respondentů. Nejvíce se zde objevovala odpověď týkající se nervozity: „*Nervozita a stres, pohotovost v jazyce.*“ Další respondenti uvedli důvody jako například: mluvit před kolegy a učiteli, vymýšlení zajímavých aktivit, soustředění se apod.

9 Závěr

Diplomová práce se věnovala analýze kritických míst v přípravě budoucích učitelů cizích jazyků v oblasti pedagogické a oborové praxe. Konkrétně se zaměřovala na identifikaci problémů, které se mohou během praxe u studentů učitelství vyskytnout, jak s nimi případně pracovat apod. Analýza probíhala pomocí dotazníkového šetření a týkala se studentů třetího ročníku bakalářského studia na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Tato diplomová práce byla rozdělena na dvě části, a to na teoretickou a praktickou část.

První část této práce byla teoretická. Zabývala se představením *Společného evropského referenčního rámce pro jazyka – SERR*, který nám například definuje jednotlivé jazykové úrovně. Tento dokument byl popsán a zmíněn, jelikož cizí jazyky v dnešní době patří k nedílné součásti komunikace nejen na území Evropy a zároveň je pro nás důležitý při tvorbě aktivit pro vyučovací hodinu z důvodu dodržení jazykové úrovně.

Dále je zde popsán *Rámec profesních kvalit učitele cizích jazyků*, který úzce souvisí s kvalitou přípravy učitelů cizích jazyků a jejich profesní praxí. Učitel cizích jazyků je nedílnou součástí výuky a hraje velmi důležitou roli. Je zde popsáno, jaké kompetence by měl učitel mít, jak se může dále profesně rozvíjet, jak komunikovat s rodiči a mnoho dalších důležitých informací.

Další dokument, který je součástí teoretické části práce, je *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. Tento poměrně aktuální dokument byl zpracován v roce 2023 Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR ve spolupráci s fakultami připravujícími učitele a popisuje profesní kompetence, které by měl každý absolvent po konci studia učitelství mít.

V další kapitole teoretické části je popsán systém pedagogických praxí na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, a to konkrétně na katedře germanistiky a anglistiky. Vzhledem k tomu, že se v akademickém roce 2020/2021 měnila akreditace, je zde popsán jak nový systém praxí, tak systém starý. Kapitola obsahuje i konkrétní informace o předmětech souvisejících s praxí, které zde studenti a studentky musí absolvovat v rámci bakalářského a magisterského studia.

Poslední kapitoly teoretické části tvoří informace o metodologii a tvorbě dotazníku, jehož vyhodnocení se stalo jádrem praktické části této práce. V těchto kapitolách je popsáno, jakým způsobem se tvoří různé druhy dotazníků a jakým způsobem bylo konkrétně postupováno při dotazníkovém šetření v rámci této diplomové práce.

V praktické části se tato diplomová práce věnuje dotazníkovému šetření, které proběhlo v letním semestru 2024 na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Dotazník byl rozdán studentkám a studentům třetího ročníku bakalářského studia na katedře germanistiky a anglistiky. Dotazník zjišťoval informace, které se týkají pedagogické a oborové praxe během studia učitelství. Studentkám a studentům byly pokládány nejrůznější dotazy, které zjišťovaly, zdali jim vyhovovaly předměty týkající se praxe, co jim dělalo, či naopak nedělalo v rámci praxe problém, jak byli spokojeni apod.

Dotazník byl rozdělen na dvě části. Na první část odpovídali studenti a studentky germanistiky i anglistiky. Druhá část byla zaměřena na konkrétní zkušenosti přímo z praxe. Vzhledem k tomu, že studentky a studenti anglistiky praxe přímo ve školách neabsolvovali, odpovídali na druhou část dotazníku pouze studentky a studenti germanistiky.

Otázky byly rozděleny na dvě kategorie. První kategorii tvořily otázky, kde respondentky a respondenti odpovídali pomocí stupnice 1–5. Druhou kategorií tvořily otázky otevřené. Výsledky jednotlivých otázek byly prezentovány pomocí grafů anebo vyhodnocení volných odpovědí respondentů na otevřené otázky a jejich citováním.

První kategorie otázek se studentů ptala na konkrétní zkušenosti s jednotlivými předměty, které během bakalářského studia absolvují v rámci praxe. Zde se odpovědi na jednotlivé předměty poměrně lišily. Podle výsledků nebyli respondenti s průběhem jednotlivých předmětů úplně spokojeni. Často to bylo z důvodu, že se do škol vůbec nepodívali a výuka probíhala jen teoretickou formou. V tomto případě by bylo ideální, kdyby nastavení těchto předmětů bylo pro všechny studenty stejné. Vzhledem k počtu studentů to však momentálně není možné provést.

Další otázky se respondentů dotazovaly, jestli praxe v rámci bakalářského studia považují za důležité, zdali to pro ně mělo přínos apod. V těchto otázkách se většina respondentů shodla na názoru, že praxe v rámci studia pro budoucí učitele důležité jsou. Jako důvod respondenti uváděli, že budoucí učitel cizích jazyků by měl během studia získat co nejvíce zkušeností, a

právě praxe jsou ideálním způsobem. Proto většina respondentů zavedení praxí již v bakalářském studiu uvítala.

První část dotazníku také porovnávala důležitost praktických a teoretických předmětů, které respondenti během bakalářského studia učitelství na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity absolvují. V této části se respondenti většinou shodují, že obě části studia jsou stejně důležité a že by učitel cizích jazyků měl mít i teoretické znalosti. Ve výsledcích se však objevují i odpovědi, které se přiklání k názoru, že praktické předměty jsou důležitější než předměty teoretické. Respondenti jako důvod uvedli, že většinu teoretických znalostí nejsou schopni použít ve výuce na základních školách, kde je jazyková úroveň žáků velmi omezená. Dále tato část řeší přínosnost předmětů týkajících se praxe na konkrétních katedrách. V případě této práce se jednalo o katedru germanistiky a anglistiky. Studenti germanistiky uvedli, že předmět *KNJ/7OAP – Oborová asistentská praxe a její reflexe* pro ně byl ve většině případů přínosný, jelikož získali mnoho zkušeností a poznatků přímo z výuky na základní škole. U studentů anglistiky se názory na předmět *KAJ/7OAP – Úvodní asistentská praxe a její reflexe* liší. Zde respondenti uvedli, že neměli možnost navštívit výuku na základních školách a předmět tak probíhal z kapacitních důvodů formou semináře.

Druhá část dotazníku už byla určena pouze pro studenty germanistiky, kteří již měli zkušenosti s výukou přímo ze základních škol. I přesto však na některé otázky odpověděli i studenti anglistiky. V této části se jednalo o otázky, které řešily konkrétní zkušenosti přímo z výuky na školách – tzn. silné a slabé stránky respondentů ve výuce, přípravy na výuku, příprava aktivit pro výuku, zkušenosti s praxí ze škol v zahraničí apod. V této části se dále např. řešilo, zdali by byli respondenti schopní připravit a realizovat výuku bez podpory vyučujícího. Více než polovina respondentů uvedla, že by pravděpodobně nebyli schopni výuku připravit. Někteří studenti nemají dostatek zkušeností a podpora odborného vyučujícího je pro ně zpočátku klíčová.

Další otázky se zaměřovaly na podporu odborných vyučujících během praxe. Respondenti odpovídali pomocí stupnice, zdali byli s podporou vyučujících spokojeni, nebo naopak nebyli. Zde se respondenti shodli, že téměř všichni byli s podporou odborných vyučujících spokojeni. Konec dotazníku se zaměřil například na stres a nervozitu během výuky. V této části 70 % respondentů uvedlo, že je stres a nervozita během výuky ovlivňují. V další otevřené otázce

respondenti popisovali, jakým způsobem nervozitu řeší a pracují s ní. Zde respondenti sepsali hned několik způsobů, jako například dechová cvičení apod.

Závěrem lze říci, že se téměř všichni respondenti shodli, že přesunutí praxe již na bakalářské studium je velmi důležité. Studenti a studentky tak mají možnost během studia učitelství získat více zkušeností a být na své budoucí povolání učitele lépe připraveni. Respondenti, kteří neměli tolik příležitostí se praxí přímo ve školách účastnit, by tuto možnost podle výsledků dotazníku uvítali. Problém však často souvisí s kapacitou, jelikož některé obory navštěvuje velké množství studentů a není možné, aby se všichni mohli účastnit praxe přímo ve školách.

10 Resumé

Die Arbeit war der Analyse kritischer Stellen bei der Vorbereitung künftiger Fremdsprachenlehrer im Bereich des pädagogischen und fachlich orientierten Praktikums gewidmet. Konkret ging es um die Identifizierung von Problemen der Lehramtsstudierenden, die im Bereich des Fachpraktikums an den Schulen auftreten können, wie man damit umgehen kann usw. Die Analyse wurde mittels einer Fragebogenerhebung durchgeführt und betraf Bachelor-Studenten des dritten Studienjahres an der Pädagogischen Fakultät der Südböhmischen Universität in České Budějovice. Diese Arbeit wurde in zwei Teile gegliedert, nämlich in einen theoretischen und einen praktischen Teil.

Der erste Teil dieser Arbeit war theoretisch. Der theoretische Teil befasste sich mit der Vorstellung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* – GER, der für uns die Sprachniveaus einteilt. Dieses Dokument wurde beschrieben und erwähnt, weil Fremdsprachen heutzutage ein integraler Bestandteil der Kommunikation nicht nur in Europa sind, sondern auch, weil es für uns wichtig ist, Aktivitäten für den Unterricht zu entwickeln, um das Sprachniveau zu erhalten.

Außerdem wird hier der Rahmen für berufliche Qualifikationen von Fremdsprachenlehrer*innen beschrieben, der eng mit der Qualität des Fremdsprachenunterrichts verbunden ist. Die Fremdsprachenlehrer*innen sind ein integraler Bestandteil des Unterrichts und spielen eine sehr wichtige Rolle. Es wird beschrieben, welche Kompetenzen sie haben sollten, wie sie sich beruflich weiterentwickeln können, wie sie mit den Eltern kommunizieren sollten und viele andere wichtige Informationen.

Ein weiteres Dokument, das zum theoretischen Teil der Arbeit gehört, ist der *Kompetenzrahmen für Lehramtsstudierende*. Dieses relativ aktuelle Dokument wurde im Jahr 2023 vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik in Zusammenarbeit mit den Fakultäten, die Lehrkräfte ausbilden, erstellt und beschreibt die beruflichen Kompetenzen, die jeder Absolvent am Ende seiner Lehrerausbildung haben sollte.

Das nächste Kapitel des theoretischen Teils beschreibt das System der Unterrichtspraktika an der Pädagogischen Fakultät der Südböhmischen Universität in České Budějovice, konkret an den Lehrstühlen für Germanistik und Anglistik. Das Kapitel enthält auch spezifische Informationen über die Kurse, die Studierende im Rahmen ihres Bachelor und Masterstudiums belegen müssen.

Die letzten Kapitel des theoretischen Teils befassen sich mit der Methodik und der Gestaltung des Fragebogens selbst. In diesen Kapiteln wird beschrieben, wie die verschiedenen Arten von Fragebögen erstellt werden und wie die Fragebogenerhebung im Rahmen dieser Arbeit konkret durchgeführt wurde.

Der praktische Teil dieser Arbeit ist einer Fragebogenerhebung gewidmet, die im Sommersemester 2024 an der Pädagogischen Fakultät der Südböhmischen Universität durchgeführt wurde. Der Fragebogen wurde an Studierende des dritten Studienjahres der Lehrstühle für Germanistik und Anglistik verteilt. Mit dem Fragebogen sollten Informationen über das allgemein pädagogische und das an das studierte Fach orientierte Praktikum im Rahmen des Lehramtsstudiums eingeholt werden. Den Studierenden wurden verschiedene Fragen gestellt, um herauszufinden, ob sie die einzelnen zu den Praktika gehörenden Fächer für gewinnbringend hielten, was sie im Praktikum als problematisch empfanden oder nicht, wie zufrieden sie waren, usw.

Der Fragebogen war in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil wurde sowohl von den deutschen als auch von den englischen Studierenden beantwortet. Der zweite Teil konzentrierte sich auf spezifische Erfahrungen die die Studierenden direkt im Praktikum gewannen. Da die Englisch Studierenden nicht direkt an den Schulen praktizierten, beantworteten nur die DaF Studierenden den zweiten Teil des Fragebogens.

Die Fragen wurden in zwei Kategorien unterteilt. Die erste Kategorie bestand aus Fragen, die die Befragten auf einer Skala von 1–5 beantworteten. Die zweite Kategorie bestand aus offenen Fragen. Die Ergebnisse der einzelnen Fragen wurden anhand von Diagrammen oder durch Auswertung der freien Antworten der Befragten auf die offenen Fragen und deren Zitierung dargestellt.

In der ersten Fragekategorie wurden die Studierenden nach ihren spezifischen Erfahrungen mit bestimmten Kursen gefragt, die sie während ihres Bachelor-Studiums belegt hatten. Hier fielen die Antworten zu den einzelnen Kursen sehr unterschiedlich aus. Oft lag es daran, dass sie gar nicht an die Schule gingen und der Unterricht nur in theoretischer Form stattfand. In diesem Fall wäre es ideal, wenn das Setting dieser Kurse für alle Studierenden gleich wäre.

In anderen Fragen wurden die Befragten gefragt, ob sie das Praktikum als Teil ihres Studiums als wichtig erachteten, ob es für sie von Nutzen war usw. Bei diesen Fragen stimmte die Mehrheit der Befragten zu, dass Praktika im Rahmen des Studiums für künftige Lehrkräfte wichtig sind. Die Befragten begründeten dies damit, dass die künftigen Fremdsprachenlehrer*innen während ihres Studiums so viele Erfahrungen wie möglich sammeln sollten, und Praktika seien der ideale Weg, dies zu tun. Daher begrüßte die Mehrheit der Befragten die Einführung von Praktika bereits im Bachelorstudium.

Im ersten Teil des Fragebogens wurde auch die Bedeutung der praktischen und theoretischen Fächer verglichen, die die Befragten während ihres Bachelorstudiums für das Lehramt an der Pädagogischen Fakultät der Südböhmischen Universität belegen. In diesem Teil stimmen die Befragten größtenteils zu, dass beide Teile des Studiums gleich wichtig sind und dass die Fremdsprachenlehrer*innen auch theoretische Kenntnisse haben sollten. Die Befragten gaben an, dass sie nicht in der Lage sind, den Großteil ihres theoretischen Wissens im Unterricht in Grundschulen anzuwenden, wo das Sprachniveau der Schüler*innen sehr begrenzt ist. Darüber hinaus befasst sich dieser Abschnitt mit der Nützlichkeit der Praktika an den einzelnen Lehrstühlen. Im Fall dieser Arbeit war dies der Lehrstuhl für Germanistik und Anglistik. Die Germanistikstudierenden gaben an, dass das Fach *KNJ/70AP – Praxis und Reflexion des Feldassistenten* in den meisten Fällen für sie nützlich war, da sie viele Erfahrungen und Kenntnisse direkt aus dem Unterricht an einer Grundschule mitnehmen konnten. Ganz anders sind die Meinungen der Englisch Studierenden zum Fach *KAJ/70AP – Introductory assistantship and its reflection*. Hier gaben die Befragten an, dass sie nicht die Möglichkeit hatten, den Unterricht an einer Grundschule zu besuchen und das Fach daher aus Kapazitätsgründen als theoretisches Seminar durchgeführt wurde.

Der zweite Teil des Fragebogens war nur für Germanistikstudierenden gedacht, die bereits Erfahrungen mit dem Unterrichten direkt an einer Grundschule gesammelt hatten. Einige Fragen wurden jedoch auch von Englisch Studierenden beantwortet. In diesem Teil befassten sich die Fragen mit spezifischen Erfahrungen direkt aus dem Schulunterricht - d. h. mit den Stärken und Schwächen der Befragten im Unterricht, der Vorbereitung auf den Unterricht, der Vorbereitung von Aktivitäten für den Unterricht, Erfahrungen mit Praktika an Schulen im Ausland usw. In diesem Abschnitt ging es beispielsweise auch darum, ob die Befragten in der Lage wären, den Unterricht ohne die Unterstützung einer Lehrkraft vorzubereiten und durchzuführen. Mehr als die Hälfte der Befragten gab an, dass sie wahrscheinlich nicht in der Lage wären, den Unterricht vorzubereiten. Einige Studierende verfügen nicht über genügend Erfahrung und die Unterstützung durch eine erfahrene Lehrkraft ist für sie anfangs entscheidend.

Andere Fragen konzentrierten sich auf die Unterstützung durch professionelle Lehrkräfte während der Praxis. Die Befragten beantworteten anhand einer Skala, ob sie mit der Unterstützung durch die Universitätsdozent*innen zufrieden waren oder nicht. Hier stimmten die Befragten zu, dass fast alle mit der Unterstützung durch die Fachlehrkräfte zufrieden waren.

Am Ende des Fragebogens ging es unter anderem um Stress und Nervosität während des Unterrichts. In diesem Abschnitt gaben 70 % der Befragten an, dass sie Stress und Nervosität während der Lehre beeinträchtigen. In der nächsten offenen Frage beschrieben die Befragten, wie sie mit Nervosität umgehen und damit arbeiten. Hier gaben die Befragten mehrere Möglichkeiten an, wie z. B. Atemübungen usw.

Abschließend stimmten fast alle Befragten dem zu, dass es sehr wichtig ist, das Praktikum bereits in das Bachelor-Studium zu integrieren. Dies gibt den Studierenden die Möglichkeit, bereits während des Lehramtsstudiums mehr Erfahrungen zu sammeln und sich besser auf den späteren Lehrerberuf vorzubereiten. Die Befragten, die nicht so viele Möglichkeiten hatten, Praktika direkt in Schulen zu absolvieren, würden diese Möglichkeit begrüßen, so die Umfrageergebnisse. Das Problem hängt jedoch häufig mit den Kapazitäten zusammen, da einige Studiengänge von einer großen Zahl von Studierenden besucht werden und nicht alle von ihnen an Schulpraktika teilnehmen können.

11 Seznam literatury:

ASZTALOS, Ondřej a COUFALOVÁ, Jana, eds. (2010). *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-7043-869-5.

CHRÁSKA, Miroslav (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (2023). Praha: MŠMT. ISBN 978-80-87601-54-9.

PELIKÁN, Jiří (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3.

PRAŽÁKOVÁ Dana (2021). Profesní rozvoj učitelů v datech ČŠI. In: *Řízení školy*. Online dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/profesni-rozvoj-ucitelu-v-datech-csi.a7752.html?fbclid=IwAR2dWNRzJXENaqqKNAspElm25hff0opYDjEnMRB9YH6mfr2ysKnacM Ou0Qg> + [cit. 28. 10. 2023].

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří (2001). *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.

RPKUCJ (2009) = *Rámec profesních kvalit učitele cizího jazyka* (2019). Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-7481-243-9.

SERR (2002) = *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0404-4.

SKUTIL, Martin a kol. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

12 Seznam internetových zdrojů

URL 1: Online dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy> [cit. 10. 12. 2023]

URL 2: Online dostupné z: <https://rvp.cz/> [cit. 5. 1. 2024]

URL 3: Online dostupné z: <http://www.svazgermanistu.cz/> [cit. 10.1.2024]

URL 4: Online dostupné z: <http://www.svazgermanistu.cz/obecneinformace.asp> [cit. 19.1.2024]

URL 5: Online dostupné z: <http://www.svazgermanistu.cz/clenstvi.asp> [cit. 19.1.2024]

13 Přílohy

Příloha č.1: Dotazník

Kritická místa v přípravě budoucích učitelů jazyků v oblasti všeobecné pedagogické a oborové praxe

Vážený studente, vážená studentko,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku na téma "Kritická místa v přípravě budoucích učitelů jazyků v oblasti všeobecné pedagogické a oborové praxe", které je hlavním tématem mé diplomové práce. Jako kritické místo je chápáno místo (téma, oblast), které je během studia učitelství vnímáno jako obtížné či problematické. Tento dotazník se soustředí na identifikaci těchto míst v oblasti pedagogické a oborové praxe, která je součástí pregraduální přípravy budoucích učitelů cizích jazyků.

Tento dotazník je anonymní a Vaše odpovědi budou využity pouze k výzkumným účelům a případně při hledání možností podpory studentů a studentek učitelství cizích jazyků v oblasti všeobecné a oborové praxe.

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.

Bc. Luboš Majer

Pohlaví *

- Muž
- Žena
- Jiné

1. Studujete angličtinu, nebo němčinu? *

- angličtina
- němčina

3. V čem konkrétně byl přínosný/nepřínosný?

Text dlouhé odpovědi

4. Předmět *KPEG/7RUAP - Reflexe úvodní asistentké praxe* (1. ročník bakalářského studia) pro mě byl:

	1	2	3	4	5	
nepřínosný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	přínosný

5. V čem byl konkrétně přínosný/nepřínosný?

Text dlouhé odpovědi

6. Předmět *KPEG/7APZ - Asistentká praxe* (2. ročník bakalářského studia) pro mě byl:

	1	2	3	4	5	
nepřínosný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	přínosný

7. V čem byl konkrétně přínosný/nepřínosný?

Text stručné odpovědi

8. Předmět *KPEG/7RAP - Reflexe asistentké praxe* (2. ročník bakalářského studia) pro mě byl:

	1	2	3	4	5	
nepřínosný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	přínosný

9. V čem byl konkrétně přínosný/nepřínosný?

Text dlouhé odpovědi

10. Jak důležitá je pro budoucí učitele pedagogická praxe během studia učitelství?

	1	2	3	4	5	
nedůležitá	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	důležitá

11. Proč?

Text dlouhé odpovědi

12. Považujete za důležité, že jsou praxe součástí již bakalářského studia?

	1	2	3	4	5	
nedůležité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	důležité

13. Proč?

Text dlouhé odpovědi

14. Pokud jste měli již během prvních dvou ročníků možnost během praxe vyučovat, jaké zkušenosti jste si z toho odnesli?

Text dlouhé odpovědi

⋮

15. Považujete jako budoucí učitelé cizího jazyka předměty týkající se praktického jazyka a vlastních komunikačních kompetencí za důležité ? (např. jazyková cvičení apod.)

	1	2	3	4	5	
nedůležité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	důležité

16. Proč?

Text dlouhé odpovědi

17. Považujete jako budoucí učitelé cizího jazyka předměty týkající se teoretických znalostí oboru za důležité? (např. lingvistika, didaktika, literatura)

	1	2	3	4	5	
nedůležité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	důležité

18. Proč?

Text dlouhé odpovědi

⋮

19. Považujete jako budoucí učitelé cizího jazyka předměty týkající se praktického jazyka za důležitější, než předměty týkající se teoretických znalostí oboru?

- Ano
- Ne
- Obě části jsou stejně důležité

20. Proč?

Text dlouhé odpovědi

21. Předmět KNJ/7OAP - *Oborová asistentká praxe a její reflexe* (pouze pro němčináře, 3. ročník bakalářského studia), nebo KAJ/7OAP - *Úvodní asistentká praxe a její reflexe* (pouze pro angličtináře, 3. ročník bakalářského studia) pro mne byl:

	1	2	3	4	5	
nepřínosný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	přínosný

22. V čem konkrétně byl přínosný/nepřínosný?

Text dlouhé odpovědi

⋮

23. Vyhovoval Vám obsah předmětu?

	1	2	3	4	5	
nevychoval	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vyhovoval

24. Co konkrétně Vám vyhovovalo/nevychovalo?

Text dlouhé odpovědi

25. Cítíte se být po absolvování tohoto předmětu připraveni na praxe na školách v navazujícím magisterském studiu?

	1	2	3	4	5	
nepřipraven/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	připraven/a

26. Obáváte se oborové praxe, kterou budete absolvovat v magisterském studiu?

	1	2	3	4	5	
neobávám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	obávám

27. Proč a čeho se konkrétně se obáváte?

Text dlouhé odpovědi

28. Vyučovali jste studovaný předmět už během praxe ve 3. ročníku bakalářského studia přímo ve škole?

Ano

Ne

29. Pokud jste v otázce č. 28 odpověděli *ano*, vyhovovalo Vám to?

ano

ne

30. Proč?

Text dlouhé odpovědi

31. Pokud jste v otázce č. 28 odpověděli *ne*, uvítali byste možnost praxi přímo ve škole absolvovat?

ano

ne

⋮

32. Proč?

Text dlouhé odpovědi

33. Následující otázky prosím vyplňte v případě, že jste během bakalářského studia absolvovali nějaký druh oborové praxe, tedy výuku němčiny nebo angličtiny, přímo v nějaké škole, a to ve spolupráci s vyučujícím z fakulty a provázejícím učitelem z dané školy.

Během oborové praxe na fakultní škole jsem byl/a s podporou odborných vyučujících z fakulty:

	1	2	3	4	5	
nespokojen/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	spokojen/a

⋮

34. Proč?

Text dlouhé odpovědi

35. Během oborové praxe na fakultní škole jsem byl/a s podporou provázejícího učitele z dané školy:

	1	2	3	4	5	
nespokojen/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	spokojen/a

36. Proč?

Text dlouhé odpovědi

37. Myslíte si, že byste během této praxe zvládli připravit a realizovat výuku bez podpory vyučujícího z univerzity?

- Ano
- Ne

38. Proč?

Text dlouhé odpovědi

⋮

39. Jak přínosná pro vás byla reflexe výuky?

	1	2	3	4	5	
nepřínosná	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	přínosná

40. Proč?

Text dlouhé odpovědi

41. Příprava na vyučovací hodinu je pro mě:

	1	2	3	4	5	
jednoduchá	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	složitá

⋮

42. Proč?

Text dlouhé odpovědi

43. Příprava struktury vyučovací hodiny je pro mě:

	1	2	3	4	5	
jednoduchá	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	složitá

44. Proč?

Text dlouhé odpovědi

45. Příprava aktivit pro vyučovací hodinu je pro mě:

	1	2	3	4	5	
jednoduchá	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	složitá

⋮

46. Snažím se připravit kreativní a rozmanité hodiny:

Ano

Ne

47. Příprava rozmanitých aktivit pro vyučovací hodinu je pro mě:

	1	2	3	4	5	
jednoduchá	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	složitá

⋮

48. Proč?

Text dlouhé odpovědi

49. Absolvoval jsem dostatek náslechlů:

Ano

Ne

50. Absolvoval jsem dostatek hodin vlastní výuky:

Ano

Ne



51. Mám zkušenost s výukou z české školy (náslech, výuka):

Ano

Ne

52. Mám zkušenost s výukou ze školy ze zahraničí (náslech, výuka):

Ano

Ne

53. Pokud ano, kde?

Text stručné odpovědi



54. Bylo pro Vás tato zkušenost přínosná?

Text stručné odpovědi

55. Pokud žádnou zkušenost ze zahraniční školy nemáte, měli byste o ni zájem? Proč?

Text dlouhé odpovědi



56. Během praxe jsem vyučoval:

- Sám
- V tandemu
- Ve skupině
- Jiné

57. Pokud jste v otázce č. 56 zvolili možnost "jiné", o jaký způsob se konkrétně jednalo?

Text stručné odpovědi

58. Při jaké příležitosti jste měli možnost vyzkoušet si výuku v tandemu?

Text stručné odpovědi

59. Vyhovuje Vám výuka v tandemu?

- Ano, preferuji výuku v tandemu
- Ne, preferuji samostatné vedení hodiny
- Nemá to pro mě podstatné
- Nemám s tandemovou výukou žádnou zkušenost



60. Je pro mě složité udržet si ve třídě autoritu:

- Ano
- Ne

61. Proč?

Text dlouhé odpovědi

62. Ovlivňuje Vás nervozita při výuce?

Ano

Ne



63. Proč?

Text dlouhé odpovědi



64. Jakým způsobem nervozitu řešíte?

Text dlouhé odpovědi



65. Co patří ve výuce k Vaším nejsilnějším stránkám?

Text dlouhé odpovědi



66. Co Vám při praxi dělalo největší potíže?

Text dlouhé odpovědi
