



# Klinická škola

## a její role ve vzdělávání učitelů

Vladimíra Spilková, Anna Tomková, Nataša Mazáčová, Jana Kargerová  
a kolektiv

## **Autorský kolektiv**

Ing. Bc. Vít Beran; Mgr. Eva Bezoušková; PaedDr. Iva Cichoňová;  
Mgr. Eva Hilčerová; Mgr. Marie Horčíčková;  
PaedDr. Blanka Janovská; Mgr. Eva Jenšíková;  
doc. RNDr. Darina Jirotková, Ph.D.; Mgr. Jana Kargerová, Ph.D.;  
Mgr. Štěpánka Klumparová, Ph.D.; Mgr. Petra Kohoutová;  
Mgr. Ivana Königová; Mgr. Jana Kopecká; Mgr. Jan Korda;  
Mgr. Klára Kostková, Ph.D.; MgA. Olga Králová;  
PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.; PhDr. Zdeněk Lauermann;  
PaedDr. Zuzana Majstrová; PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.;  
prof. PhDr. Vladimíra Spilková, Csc.; Mgr. Jana Šenkyříková;  
PhDr. Anna Tomková, Ph.D.; Mgr. František Žák.

Korektury a recenzi zpracovala: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Publikace vychází za finanční podpory OPPA projektu Koncepce a ověřování nového modelu klinické školy v procesu pregraduální přípravy studentů učitelství – Klinická škola. reg. č. CZ.2.17/3.1.00/36246

ISBN 978-80-7290-832-5

## Obsah

Úvod .....	4
<b>1 Pojetí klinické školy .....</b>	<b>6</b>
<b>1.1 Klinická škola a klinické pojetí praxe v kontextu         vzdělávání učitelů .....</b>	<b>6</b>
<b>1.2 Klinická škola očima základních škol .....</b>	<b>13</b>
<b>1.3 Znaky klinické školy optikou řešitelů projektu .....</b>	<b>19</b>
<b>2 Klinická praxe.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1 Soubor profesních kvalit studenta na pedagogické praxi....</b>	<b>23</b>
2.1.1  Evaluální nástroj a práce s ním v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ .....	23
2.1.2  Modifikace evaluačního nástroje pro studenty učitelství 2. stupně ZŠ a SŠ a reflexe zkušeností z práce s ním .....	33
2.1.2.1  Soubor profesních kvalit studenta na oborové praxi 1 – KAJL .....	34
2.1.2.2  Soubor kvalit studentovy práce na didaktické praxi z literární výchovy/z české literatury – KČL.....	42
<b>2.2 Nové formy reflexe Souvislé pedagogické praxe .....</b>	<b>48</b>
2.2.1  Souvislá pedagogická praxe v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ .....	48
2.2.1.1  Pojetí, cíle a organizace souvislé pedagogické praxe .	48
2.2.1.2  Pojetí, realizace a reflexe nového kurzu Rozvoj reflektivních dovedností .....	50
2.2.2  Souvislá pedagogické praxe v oboru Učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ .....	62
2.2.2.1  Pojetí, cíle a organizace souvislé pedagogické praxe .	62
2.2.2.2  Pojetí, cíle, realizace a reflexe nového kurzu Rozvoj reflektivních dovedností oboru Český jazyk .....	64

<b>2.3</b>	<b>Nový kurz Asistentská praxe .....</b>	<b>78</b>
2.3.1	Asistentská praxe ve studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ .....	79
2.3.1.1	Pojetí, cíle a organizace kurzu .....	79
2.3.1.2	Očekávání, realizace a reflexe kurzu.....	82
2.3.2	Asistentská praxe ve studiu učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ .....	104
2.3.2.1	Pojetí, cíle a organizace kurzu .....	104
2.3.2.2	Očekávání, realizace, reflexe průběhu kurzu a návrhy na úpravu jeho organizace a obsahu .....	106
<b>3</b>	<b>Další možnosti spolupráce fakulty a klinických škol .....</b>	<b>121</b>
<b>3.1</b>	<b>Kurzy mentoringu pro fakultní a vysokoškolské učitele ...</b>	<b>122</b>
3.1.1	Kurz mentoringu pro fakultní učitele na 1. stupni ZŠ	123
3.1.2	Kurz mentoringu pro fakultní učitele na 2. stupni ZŠ	127
<b>3.2</b>	<b>Student a učitel v jedné lavici .....</b>	<b>130</b>
<b>3.3</b>	<b>Párová výuka v Základní škole Kunratice .....</b>	<b>134</b>
<b>3.4</b>	<b>Tandemová výuka .....</b>	<b>137</b>
<b>3.5</b>	<b>Zapojení učitelů z praxe do výuky na pedagogické fakultě .....</b>	<b>142</b>
<b>3.6</b>	<b>Klinický rok – specifický model celoroční pedagogické praxe .....</b>	<b>145</b>
<b>3.7</b>	<b>Praktikantkou a učitelkou na stejné škole .....</b>	<b>148</b>
	Příloha č.1 - Autentické materiály ke klinické škole ze čtyř základních škol zapojených v projektu .....	154
	Příloha č.2 - Soubor profesních kvalit studenta na oborové praxi .....	180
	Příloha č.3 - Soubor kvalit studentovy práce na didaktické praxi z literární výchovy / z české literatury .....	188

# ÚVOD

Publikace, kterou začínáte číst, je jedním z hlavních výstupů projektu *Koncepce a ověření nového modelu klinické školy v procesu pregraduální přípravy studentů*, který byl řešen v letech 2014–2015. Jeho cílem bylo navrhnout model klinické školy a pilotně ověřit její vybrané znaky, zejména klinické pojetí pedagogických praxí.

Řešitelský tým tvořily čtyři špičkové fakultní základní školy (FZŠ Angel, FZŠ Kunratice, FZŠ Lyčkovo nám., FZŠ profesora Otokara Chlupa) a čtyři katedry Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze (jádro týmu tvořila katedra primární pedagogiky, dále participovaly katedra české literatury, katedra anglického jazyka a literatury, katedra matematiky a didaktiky matematiky). Projekt měl po celou dobu řešení podporu děkanky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze prof. Radky Wildové s tím, že výsledky projektu budou využity při reformě studijních programů učitelství v rámci probíhajících prací na nových akreditacích.

Publikace je dílem širokého autorského týmu, který tvořili hlavní řešitelé projektu. Jednou z nejcennějších hodnot publikace je, že je výsledkem intenzivní spolupráce mezi akademickou sférou a školským terénem, tedy mezi vzdělavateli učitelů, učiteli a řediteli základních škol a studenty učitelství.

Kniha je strukturována do tří rozdílně obsáhlých kapitol. První kapitola zasazuje ústřední téma do širších kontextů a vyjasňuje klíčové koncepty – reflektivní model učitelského vzdělávání, realistický přístup k přípravě učitelů, klinicky založená příprava učitelů, klinická praxe, klinické zkušenosti. Dále jsou představeny vybrané zahraniční modely jako inspirace pro český kontext. Je naznačena geneze i aktuální stav v dané oblasti v České republice. Tato kapitola obsahuje také představy ředitelů a učitelů základních škol o klinické škole a jejích klíčových znacích, které ji odlišují od běžné základní školy.

Druhá kapitola, která je nejrozsáhlejší, je věnována tvorbě a ověřování nových forem klinické praxe a s ní provázaných kurzů. Jde o (a) asistentickou praxi ve studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ a ve studiu učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ, (b) novou formu reflexe souvislé praxe

prostřednictvím kurzu Rozvoj reflektivních dovedností v obou typech studia učitelství, (c) evaluační a autoevaluační nástroj k posouzení kvality profesních kompetencí studentů v oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ, oborů Český jazyk a literatura a Anglický jazyk a literatura. Ve všech případech jsou prezentovány pojetí a cíle nových forem klinické praxe, způsoby realizace a reflexe zkušeností a přínosu – jak z hlediska učitelů vysoké i základní školy, tak optikou participujících studentů.

Ve třetí kapitole jsou prezentovány další zajímavé inovativní aktivity, které charakterizují klinickou školu jako vyšší úroveň spolupráce fakultní a vysoké školy při přípravě budoucích učitelů. Jedná se o pestrou mozaiku vybraných příkladů fungování kvalitní spolupráce mezi základními a vysokými školami. Jde zejména o kurzy mentoringu, ve kterých se na Pedagogické fakultě UK v Praze učitelé vzdělávají v dovednostech potřebných pro účinné vedení studentů na pedagogické praxi, dále o zkušenosti ze společného vzdělávání vysokoškolských a fakultních učitelů a studentů učitelství, o párovou či tandemovou výuku jako inovativní individualizovanou podobu pedagogické praxe, o zapojení učitelů z praxe do výuky studentů na fakultě apod.

Vzhledem k tomu, že jde o autorské studie početného týmu, je text jazykově a stylisticky různorodý. V některých případech autoři také používají nejednotnou terminologii (např. prakticky v synonymním významu: fakultní učitel, klinický učitel, mentor, zkušený praktik, nebo vzdělavatel učitelů, supervizor, tutor – jako označení pro vysokoškolského učitele, který se podílí na praktické přípravě studentů, na rozvoji jejich profesních kompetencí v rámci reflektované praxe). Tato skutečnost odráží proces hledání vhodných termínů, jak s ohledem na mezinárodní terminologii, tak vzhledem k českému kontextu.

Závěrem vyjadřují autoři přání, aby publikace oslovila co nejvíc čtenářů jak z řad studentů učitelství, tak těch, kteří je v jejich profesním rozvoji systematicky a dlouhodobě podporují v procesu partnerské spolupráce mezi školou a fakultou připravující učitele. Doufáme, že kniha bude inspirovat k přemýšlení a k hledání nových cest k vyšší kvalitě přípravy učitelů.

Vladimíra Spilková

# 1 POJETÍ KLINICKÉ ŠKOLY

Vladimíra Spilková

## 1.1 KLINICKÁ ŠKOLA A KLINICKÉ POJETÍ PRAXE V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

V posledních desetiletích se celosvětově prosazuje *reflektivní model učitelského vzdělávání*, který klade důraz na systematickou reflexi pedagogické činnosti jako na klíčový faktor profesního růstu jak u studentů učitelství, tak u učitelů v praxi. Východiskem je pojetí učitele jako reflektivního praktika, který do hloubky přemýšlí o své činnosti (rozhodovacích procesech i konkrétních výukových situacích), analyzuje a hodnotí ji ve vztahu k zamýšleným cílům a v širším kontextu vztahů a souvislostí. Je schopen modifikovat své strategie a metody, navrhnout alternativní řešení ke zkvalitnění výuky a zdůvodnit své pojetí práce se žáky na základě argumentů opírajících se o profesní znalosti.

Reflektivní pojetí, resp. v současné době vlivný tzv. *realistický přístup v učitelském vzdělávání* (Korthagen et al., 2011) usiluje o integraci teoretické a praktické složky v přípravě učitelů. V reflektivním, realistickém modelu je praxe studentů považována za „kliniku učení“ se být učitelem. Východiskem je analogie se vzděláváním lékařů. Každá fakulta má svoji kliniku, fakultní nemocnici, kde probíhá intenzivní proces výuky, jehož jádrem je student a lékař, který spojuje teorii s praxí, uvádí do diagnostiky i léčebných postupů včetně zprostředkovávání teorie.

Tak jako se student medicíny učí léčit na klinice pod vedením doktora s důrazem na permanentní propojení teorie a praxe, tak by se i student učitelství měl učit vyučovat ve škole, získávat klinické zkušenosti pod vedením odborníků, kteří jsou schopni funkčně propojovat teorii a praxi. Koncepce „*klinické*“ *praxe* v přípravě učitelů je založena na systematicky reflektované praxi, která se realizuje na „klinické“ škole a v kontextu partnerství a systematické spolupráce mezi školami a



univerzitami, mezi studentem učitelství, zkušeným praktikem/mentorem a VŠ učitelem/supervizorem/tutorem (Darling-Hammond, L., 2014).

V podmínkách českého školství analogie učitelství s lékařstvím pokulhává, neboť se studentem pracuje vysokoškolský učitel, který má jen zřídka aktuální učitelskou zkušenost, a učitel základní či střední školy, který většinou není na tuto specifickou roli připraven. Zatím nejsou vytvořeny podmínky (materiální, personální, legislativní, organizační), které by umožnily v přípravě učitelů na profesi systémově realizovat klinické pojetí praxí a hlubší spolupráci mezi školami a fakultami, tak jako je tomu u lékařů. Přes nepříznivé podmínky bylo v posledních patnácti letech v České republice realizováno a výzkumně ověřováno několik modelů klinické praxe v přípravě učitelů (podrobněji bude rozvedeno v další části textu).

Na rozdíl od spíše ojedinělých domácích pokusů o prosazení klinického pojetí praxí v učitelském studiu v širším měřítku, je klinická praxe v některých zemích, a to zejména v USA, považována za klíč k zásadnímu zvýšení kvality učitelského vzdělávání, jak se lze dočíst např. v obsáhlé Národní strategii pro přípravu kvalitních/efektivních učitelů, kterou zpracovala prestižní Národní rada pro akreditaci učitelského vzdělávání (*Transforming Teacher Education Through Clinical Practice: A National Strategy To Prepare Effective Teachers. Report of the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for improved student leasing*, 2010).

Za vůdčí koncept transformace učitelského vzdělávání je v tomto koncepčním dokumentu považována **klinicky zaměřená/založená příprava budoucích učitelů** (*Clinically Based Teacher Preparation*), v níž jsou klinické praxe a v jejím rámci získávané klinické zkušenosti studentů centrem a jádrem pro integraci teorie a praxe, pro integraci profesních znalostí (ať už oborových, oborově didaktických, pedagogicko–psychologických aj.) a dovedností. Záměrem je integrovat klinickou praxi do každé oblasti učitelské přípravy tak, aby **klinické zkušenosti** byly východiskem a základem pro veškerou (i akademicky orientovanou) výuku budoucích učitelů.

Zásadní roli v klinicky založené přípravě učitelů mají specifické školy „*Professional Development Schools*“ (PDSs), které jsou přirovnávány k fakultním nemocnicím a jejich roli v přípravě mediků<sup>1</sup> (Darling-Hammond, L., 2014). Tyto školy se vyznačují vysokou kvalitou výuky a profesních kompetencí učitelů, inovativními přístupy a realizací výzkumu zaměřeného na zlepšování procesů i výsledků práce se žáky. Mají úzké a intenzivní vztahy s fakultami a univerzitami, spolupodílejí se na koncepci i realizaci programů učitelského vzdělávání a to jak přípravného, tak celoživotního.

V současné době některé univerzity v USA (např. Pennsylvania State University) experimentálně ověřují model partnerské spolupráce s PDSs, který je založen na učení v interaktivní profesní komunitě/učící se komunitě. Tento vzdělávací model je určen budoucím, začínajícím i zkušeným učitelům a dokonce i vzdělavatelům učitelů (zde se hovoří o rozvíjení nové generace vzdělavatelů učitelů – *teacher educators*). Kvalitní profesní učení vyžaduje dostatek kvalitních formativních zpětných vazeb. V této souvislosti upozorňují mnozí odborníci na to, že kvalita klinických zkušeností a jejich vliv na profesní rozvoj studentů i učitelů je silně závislá na kvalitě supervize, koučingu, mentoringu. Proto učitelé těchto škol i vzdělavatelé učitelů jsou systematicky připravováni na tyto nové role, i oni se učí s podporou zkušených mentorů a supervizorů.

Na jiných amerických univerzitách (např. East Carolina University nebo Utah State University) funguje na podobných principech síť klinických škol – Clinical Schools Network, která je vzájemně propojena a spolupracuje s jednou fakultou připravující učitele. Klíčovým prvkem profesního rozvoje studentů je intenzivní spolupráce v rámci „klinického týmu“, složeného ze studenta/studentů, „klinického“ učitele (*clinic teacher*) a univerzitního učitele (*university supervisor*). Kliničtí i univerzitní učitelé poskytují studentovi formativní zpětné vazby k jeho činnosti – ústní i písemné, dávají rady, doporučují informační zdroje, analyzují a komentují jeho profesní portfolio a reflektivní deník, píšou

---

<sup>1</sup> Obecně platí, že v oborech, kde je přikládán zásadní význam propojování teorie a praxe a řízené, reflektované praxi pod supervizí, je nutné klinické pracoviště.

závěrečné hodnocení aj. Kliničtí učitelé se podílejí na výuce kurzů na fakultě.

Také vyspělé evropské země jdou v posledních desetiletích v učitelském vzdělávání podobným směrem. Na základě kritiky tradičních přístupů s důrazem na akademické teoretické vzdělání učitelů, založené na „mýtu o přenosu teorie kvalitního vyučování do praxe“, v jehož důsledku nejsou budoucí učitelé připraveni na realitu současné školy (Korthagen 2011, s. 257), se výrazně prosazuje přístup ***School based teacher education***, zejména v Nizozemí, Belgii, Anglii, v jisté modifikaci i ve Finsku (Hargreaves, 2000; Grimmett, Erickson, 1988; Spilková, Tomková, 2010; Bendl a kol., 2011).

Tento přístup je založen na velmi úzké spolupráci fakult připravujících učitele a škol s tím, že vzdělavatelé učitelů a kooperující učitelé/mentori tvoří jeden tým, který sdílí odpovědnost za plánování programu učitelského vzdělávání, jeho realizaci i hodnocení studentů. Integrovaný studijní program předpokládá součinnost obou výše uvedených kategorií učitelů jako facilitátorů profesního rozvoje studentů učitelství. Podmínkou je integrace poznatků z různých akademických disciplín, strukturace kurikula učitelské přípravy nikoliv podle vědních disciplín, ale tematicky, a v těsné vazbě se získáváním praktických zkušeností v různých formách průběžné klinické praxe.

Za důležitý je v některých zemích považován časový faktor v profesním zrání studentů učitelství, tedy vytváření dlouhodobě spolupracující profesní komunity, založené na partnerských a přátelských vztazích mezi hlavními aktéry – studenty, učiteli a vzdělavateli učitelů. Tento faktor je vnímán jako významný pro vytvoření bezpečného prostředí, které je zapotřebí pro získávání zkušeností v roli učitele.

Za jeden z klíčových nástrojů pro podporu profesního rozvoje učitelů a studentů učitelství je všeobecně považováno vytvoření spolupracujícího učebního prostředí pro učitele v profesní komunitě školy i mimo ni (*collaborative learning environment*), založeného na kolegiální podpoře a sdílení profesních znalostí a zkušeností. Utváření kultury kolegiálního profesního učení (*culture of collegial professional learning*) a spolupráce mezi učiteli ze škol a vzdělavateli učitelů

z univerzit včetně výzkumníků jsou považovány za prioritu v úsilí o zvyšování kvality učitelů ve Finsku.

Jednou z priorit je i v evropském modelu School based teacher education systematická péče o profesní rozvoj vzdělavatelů učitelů a kooperujících učitelů. Jsou pro ně vytvářeny specifické kurzy a výcviky v supervizích a mentorských dovednostech. Jejich cílem je co nejkvalitnější příprava na nové role, na poskytování kompetentní zpětné vazby a celkové podpory studentům v procesech setkávání se s reálnými podobami učitelské profese. Je zdůrazňováno, že podpora profesního učení studentů (*supported professional learning*) vyžaduje specifickou expertnost pro práci s dospělými (nestačí být „pouze“ výborným učitelem žáků).

Inspiraci nabízí také pohled na Slovensko (Kosová, Tomengová a kol., 2015). Již na začátku devadesátých let vytvořila expertní skupina pod garancí ministerstva školství, mládeže a tělesné výchovy návrh na postupné zřizování experimentálních pracovišť, tzv. bázových škol při všech fakultách připravujících učitele. Do konce roku 1996 měla být vybudována úplná síť bázových fakultních škol. Navržená koncepce bázové školy počítala s tím, že učitel z bázové školy bude mít část úvazku na fakultě a bude se podílet na výuce studentů i vědeckovýzkumné činnosti a naopak učitelé z fakulty budou mít část úvazku na bázové škole. Tyto návrhy byly dále rozpracovány zejména odborníky z univerzit v Prešově a Banské Bystrici až do podoby návrhu na legislativní ukotvení (Kosová, Tomengová a kol., 2015). ***Univerzitní mateřská, základní či střední škola*** byla koncipována jako laboratorní pracoviště fakulty plnící tři základní úkoly: (1) být didaktickou laboratoří pro pedagogickou praxi a její reflexi v přípravě budoucích učitelů, (2) být výzkumným terénem pro experimentální činnost, (3) být partnerem pro realizaci dalšího vzdělávání učitelů.

V návrhu statusu a poslání univerzitních škol najdeme řadu inspirativních aspektů. Týkají se např. výběru těchto škol – status získává škola, která splní vymezené podmínky (Kosová, Tomengová a kol., 2015). Rozhodujícím kritériem je kvalita školy vyjádřená filozofií a kulturou školy, profesními kvalitami učitelského sboru, výraznými

aktivitami školy, výsledky žáků, kapacitou pro zabezpečení pedagogických praxí v širokém rozsahu, personálními a materiálními podmínkami pro pedagogický výzkum. Návrh na udělení statusu dává univerzita a potvrzuje ho ministerstvo. Tyto školy mají získat výjimečné postavení v síti škol, které je vyjádřeno specifickými podmínkami pro jejich činnost, ať už se to týká financování školy (navýšení dotace), pracovních podmínek učitelů (snížení pracovního úvazku minimálně o 3 hodiny týdně oproti standardní výšce) či koncepčních a kurikulárních otázek. V poslední uvedené oblasti jde např. o školní vzdělávací program, který je vytvářen ve spolupráci fakulty a univerzitní školy nebo o experimentální ověřování učebních textů, metod a forem výuky.

V České republice v současné době neexistuje klinická základní či střední škola v pravém smyslu slova, což vynikne ve srovnání s některými výše popsány zahraničními modely. Historická retrospektiva (Váňová, 1996) však ukazuje zajímavé snahy o co nejužší propojení institucí vzdělávajících učitele se školní realitou. Je to zejména existence tzv. cvičných škol, které byly součástí učitelského ústavu a tzv. přiřčených škol (k pedagogickým institutům). Některými znaky (zejména úzkým propojením s institucemi vzdělávajícími budoucí učitele) se tyto školy blížily k současnému pojetí klinické školy.

V historii českého školství se objevily i jiné inspirativní pokusy o co nejužší, klinické propojení fakult připravujících učitele se školským terénem. Byla to např. výzkumná třída pedagogického semináře Filozofické fakulty MU v Brně, ve které O. Chlup ve třicátých letech 20. století uskutečnil svoji představu výzkumné, laboratorní třídy. Ta měla být laboratoří pedagogického a psychologického výzkumu dětí a současně didaktickým praktikem pro studenty učitelství. Sám O. Chlup hovoří o pedagogické klinice: „*Výzkumná třída stává se postupně jakousi klinikou pedagogickou pro posluchače naší fakulty*“ (Uher, 1971, s. 54). Dalším příkladem jsou experimentální školy, které byly u nás zřizovány v šedesátých letech na základě vládního usnesení z roku 1961 jako vědecké pedagogické laboratoře, jejichž cílem bylo experimentální ověřování vybraných otázek školního vzdělávání (Bendl a kol., 2011).

Přejděme do nedaleké historie a současnosti. V posledních letech vznikly dvě univerzitní mateřské školy, které je možné považovat za školy směřující k pojetí klinického pracoviště v pravém slova smyslu. Jsou velmi úzce propojeny s univerzitou (Technická univerzita v Liberci, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně): (a) koncepčně (vysokoškolští učitelé se podíleli na vytváření vzdělávací a výchovné koncepce mateřské školy včetně jejího dalšího rozvoje), (b) personálně (ředitelka mateřské školy je současně pracovnící katedry pedagogiky na fakultě), (c) organizačně, prostorově (obě mateřské školy jsou součástí kampusu vysoké školy).

V průběhu posledních patnácti let bylo v České republice výzkumně ověřeno několik *modelů klinického pojetí praxe* (např. klinický rok – Píšová, 2005; Píšová, Černá, 2006; klinické dny – Spilková, 2004; klinický semestr – Bendl a kol., 2011), které jsou založeny na systematické teoretické reflexi praktických zkušeností studentů. Opakovaně byl přesvědčivě prokázán výrazný pozitivní vliv klinického pojetí praxí na kvalitu profesního rozvoje studentů učitelství v průběhu i závěru studia. Realizace modelů klinické praxe kladla vysoké nároky na hloubku a intenzitu spolupráce fakulty s vybranými školami. Ukázaly se také limity realizace v masovém měřítku. Systémové zavedení klinické praxe ve spolupráci s klinickými školami v celostátním měřítku by vyžadovalo vytvoření komplexu podmínek – především legislativních, finančních, personálních a organizačních.

Úsilí o prosazení reflektivního, realistického pojetí učitelského vzdělávání s důrazem na klinické pojetí praxí a integraci teoretické a praktické přípravy v průběhu studia učitelství zesiluje apel na transformaci stávajících fakultních, cvičných, spolupracujících škol na školy klinické. Ty chápeme ve shodě se zahraničními přístupy jako koncepčně, personálně, ekonomicky a organizačně úzce propojené s fakultami připravujícími učitele. Jejich společným jádrovým úkolem je realizace přípravy budoucích učitelů na kvalitní zvládnutí profese prostřednictvím funkčně provázané akademicky orientované složky a teoretické reflexe klinických zkušeností získávaných ve školském terénu.

Dalšími formami spolupráce mezi fakultou a školami je součinnost v systému profesního celoživotního rozvoje učitelů z praxe s důrazem na

podporu začínajících učitelů, dále vývojové a výzkumné činnosti. Klinická škola je místem, prostorem pro společné bádání, badatelskou činnost (spolupráce při vyhledávání nových oblastí a témat pedagogického výzkumu). Klinická škola se podílí na rozvoji pedagogického, psychologického a oborově didaktického poznání. Za důležitou je považována realizace různých typů výzkumu s tím, že prioritu má akční výzkum učitelů v rámci třídy a školy. Příprava učitele jako reflektivního praktika a výzkumníka ve vlastní třídě je dnes ve vyspělých zemích považována za klíč ke zvyšování kvality a profesionality učitele.

## 1.2 KLINICKÁ ŠKOLA OČIMA ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Jedním z cílů projektu bylo hledat a společně identifikovat klíčové znaky, které charakterizují klinickou školu a odlišují ji od běžné fakultní školy. Jádrem projektu byl návrh *koncepte klinické školy* a pilotní ověřování jejích vybraných prvků v praxi. Řešitelé projektu se shodli na induktivním přístupu, to znamená, že koncepte klinické školy byla vytvářena v procesu společného uvažování pracovníků z akademického prostředí a školského terénu. Příklady dobré praxe, praktické zkušenosti s dosavadními podobami dobře fungující spolupráce i představy řešitelů o její žádoucí „ideální“ podobě, byly konfrontovány s teoretickými přístupy a zahraničními zkušenostmi (viz část 1.1).

Vedení čtyř špičkových fakultních škol, zapojených do projektu, zpracovalo svoji vizi klinické školy. Základním a společně sdíleným východiskem bylo, že klinická škola je kvalitní školou a že se dlouhodobě a systematicky podílí na přípravě budoucích učitelů. Tyto školy disponují řadou znaků, které jsou charakteristické pro pojetí klinické školy nebo se blíží tomuto pojetí.

V příloze č. 1 (Autentické materiály ke klinické škole ze čtyř FZŠ zapojených v projektu) jsou uvedeny originální materiály jednotlivých škol, jejich pojetí klíčových charakteristik kvalitní školy a představy o tom, jaké podmínky by měla splňovat škola, aby mohla být považována za školu klinickou. Nejdříve se podívejme na to, jaká byla představa škol

o klíčových znacích kvalitní školy jako předpokladu a podmínce pro status klinické školy. Shoda mezi školami byla v následujících znacích: Kvalitní management založený na sdílené vizi, společných cílech a hodnotách školy. Důraz je kladen na vytváření klimatu a kultury školy podporující učení a vytváření podmínek pro kvalitní realizaci výuky, na respektující komunikaci a spolupráci, na kolegiální podporu a sdílení zkušeností, na realizaci systému profesního rozvoje pedagogů, zejména na funkční podporu začínajícím učitelům. Dále na participativní styl řízení školy, na otevřenost školy vůči rodičům a dalším sociálním partnerům školy.

Byl zdůrazněn také požadavek, aby vedení školy uplatňovalo srozumitelná a transparentní kritéria k hodnocení práce pedagogů, která jsou v souladu s koncepcí školy, a současně je vede k sebehodnocení. Učitelům je poskytována kompetentní zpětná vazba a nabízena podpůrná opatření včetně systému dalšího vzdělávání, který může mít i individualizovanou podobu zohledňující potřeby učitele (mentoring, koučování).

Za další klíčový znak kvalitní školy je považována také celková vysoká úroveň učitelského sboru jak z hlediska profesní zdatnosti a kompetencí, tak také z hlediska jeho lidských kvalit. Profesní kvality učitelů jsou vztaženy k naplňování představ o kvalitní výuce na dané škole. Jednotlivé školy ve svých dokumentech (viz příloha č. 1) konkretizují základní znaky kvalitní výuky. Shodují se v důrazu na individualizaci výuky a snahu o maximální rozvoj každého žáka, o dosažení jeho individuálního maxima, dále na rozvoj myšlení současně s podporou dalších stránek žákovy osobnosti.

Za důležité je považováno také vytváření bezpečného sociálního klimatu, založeného na vzájemném respektu a spolupráci, poskytování příležitostí všem žákům k uplatnění jejich schopností a pro zažívání úspěchu, využívání metod aktivního učení. Značná shoda panuje také v pojetí hodnocení žáků s důrazem na průběžné formativní hodnocení, na popisné zpětné vazby o tom, co se žáci již naučili a v čem udělali pokrok, na rozvoj sebehodnocení a vzájemného hodnocení mezi žáky.



V nárocích na kvalitu učitele zdůrazňuje vedení škol kromě kompetencí k realizaci výše uvedeného pojetí kvalitní výuky také schopnost pravidelné reflexe a vyhodnocování průběhu i výsledků své práce s cílem ji zkvalitňovat, ochotu na sobě pracovat a vzdělávat se. V neposlední řadě také motivovanost a vysokou míru zaujetí pro práci s dětmi.

Druhou oblastí, nad kterou se zamýšlelo vedení čtyř fakultních základních škol, byly znaky, které charakterizují klinickou školu a odlišují jí od běžné fakultní školy. Následující text vychází ze dvou zdrojů – z písemných materiálů jednotlivých škol (viz příloha č. 1) a ze zpracovaného audiozáznamu diskuze (focus group) vedení škol a autorky této kapitoly (kurzívou jsou uvedena autentické vyjádření z písemných materiálů škol).

Optikou praxe (vedení participujících škol) je *klinická škola společný projekt* fakulty připravující učitele a školy, jehož hlavním cílem je intenzivní a dlouhodobá partnerská spolupráce při vzdělávání budoucích učitelů. Je zdůrazněno *propojování teoretických poznatků s praktickými zkušenostmi a následným reflektováním*. Učitelé klinické školy (v intencích mezinárodně používané terminologie mentoři) *neustále propojují teoretické znalosti studenta s praxí, společně přicházejí na různé možnosti uplatňování teorie ve školním prostředí*. Klinická škola však není jen místem pro klinicky pojatou přípravu učitelů, ale je také *místem výzkumu, kde se prolíná práce výzkumníků, badatelů a praktiků, místem, které přispívá tvorbou nových odborných nápadů a experimentů k neustálé modernizaci daného oboru*. V pojetí klinické školy jako *experimentálního, inovátorského pracoviště* je spatřována hlavní *přidaná hodnota*. K uvedenému pojetí je připojen požadavek, aby byli *inovátoři na obou stranách (fakulta, škola)*. Klinická škola by tedy měla být *školou v pohybu*, která zkouší nové věci a ověřuje jejich účinnost.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Každá ze škol participujících v projektu je výrazně inovátorským pracovištěm se specifickými oblastmi expertnosti/excelence, v nichž realizuje také vývojové a výzkumné činnosti. Jde např. o inkluzivní vzdělávání, čtenářskou gramotnost, cizojazyčnou výuku (bilingvní třídy), matematiku prof. Hejného, mapy učebního pokroku, formativní hodnocení, systém interních mentorů.

Dalšími zdůrazňovanými aspekty je požadavek, aby *spolupráce obou institucí byla legislativně ošetřena* (např. *statut klinické školy, kvalifikace mentorů, forma pracovního poměru a výše úvazku, finanční ohodnocení*) a aby byly vytvořeny *koncepční, materiální, organizační a personální podmínky* pro kvalitní součinnost institucí. Nejvíce výpovědí se týká personálních podmínek na straně klinické školy. Učitelé klinických škol by měli být *zkušenými kvalitními učiteli (s minimálně pětiletou praxí)*, kteří dokážou *sdílet a předávat své zkušenosti, zvládají respektující a bezpečnou komunikaci, umí poskytovat kvalitní zpětnou vazbu, dokážou formativním způsobem hodnotit profesní kompetence studenta*. Učitelé klinické školy by měli být pro tuto roli motivováni, *vidět ve vedení praxí smysl*, tj. chápat jejich *přínos nejen pro budoucí učitele, ale i pro sebe sama*. Měli by přistupovat *ke studentům jako budoucím kolegům, podporovat je v samostatnosti, kreativitě a týmové práci*. Za zásadní podmínku je považována *otevřená atmosféra* v pedagogickém sboru, která svým pojetím *učící se komunity* podporuje kooperativní práci, pocit důvěry a bezpečí.

Shoda panuje také v *potřebě přípravy učitelů na roli mentora*, v zajištění systému vzdělávání mentorů, které bude koncipovat a realizovat fakulta (ve spolupráci se školami, které již disponují zkušenými lektory v oblasti *mentorských a koučovacích dovedností*).

Z dalších podmínek byly zmíněny např. *potřeba s předstihem připravit plán spolupráce na nový školní a akademický rok* a pravidelně *vyhodnocovat spolupráci s cílem jejího zefektivnění*. Jsou formulovány náměty na další formy spolupráce, např. *zapojení ředitelů a učitelů do výuky na fakultě*, vedení a oponentování diplomových prací, *do hodnocení studentů nejen v rámci praxí, ale třeba i při státních závěrečných zkouškách* (učitel či ředitel by byl cenným partnerem při posuzování profesní způsobilosti studenta/absolventa), *do hodnocení profesního portfolia studenta*.

Na závěr ještě shrneme nejdůležitější zjištění a názory ze skupinové diskuse, která byla zaměřena na výměnu názorů a nalezení shody ve vybraných otázkách, které vyplynuly z písemných materiálů škol. První diskusní oblast se týkala otázky: *Které ze znaků kvalitní školy považujete*

za klíčové, za nezbytné podmínky pro klinickou školu? Vedení škol se shodlo na *kvalitě managementu*, které má zásadní vliv na celkovou kvalitu práce školy, učitelský sbor a kulturu školy. Zejména *klima a kultura školy* založené na spolupráci, vzájemném respektu a *otevřenosti* byly nejvíce zdůrazňovanými znaky. Uveďme několik ilustrujících autentických výroků: *Pro studenta není důležitý jen učitel ve třídě, ale i prostředí školy, do kterého přichází; Klima, celková atmosféra školy je zásadní téma, objevuje se i v reflexích studentů; Kvalitní klima je důležité i z pohledu vztahu studenta a učitele, například je snazší připustit, že student ví něco lépe než on, a naopak, že je přirozené, že student při svých praktických pokusech dělá chyby, mylí se apod.* Vedení škol se také vyjadřovalo k materiálnímu vybavení školy. Shodli se na tom, že není zásadním faktorem, i když *ho studenti často oceňují*. Za dostačující považovali běžný standard v této oblasti.

Další okruh diskuse se týkal otázek: Jaké jsou nejpodstatnější rozdíly mezi fakultní a klinickou školou? V čem je přidaná hodnota klinické školy? Jaké jsou klíčové znaky klinické školy? Jednotně a silně zněl hlas, že *klinická škola je kvalitní jako celek, jako dobře fungující systém, že v ní nejde jen o kvalitní jednotlivé učitele* (jako v běžné fakultní či s fakultou volněji spolupracující škole). Shoda byla také v tom, že spolupráce fakulty a klinické školy *není nahodilá, ale systematická, hlubší, užší a oboustranná, tedy že pro oba partnery má spolupráce přidanou hodnotu*.

Právě v oboustranné prospěšnosti viděli učitelé a ředitelé jeden z rozlišujících znaků, neboť u fakultní školy kriticky hodnotí jednostrannost spolupráce – *fakulta požaduje a škola plní*. Naopak u klinické školy zdůrazňují *vyšší kvalitu spolupráce školy a fakulty provázané partnerstvím*. Obě strany něco dávají a něco získávají. V této souvislosti upozorňují na potřebu *otevřít fakultu učitelům z klinické školy*, to znamená konkrétně např. *otevřít jim přístup do knihoven, studijních databází, informačních systémů, umožnit jim účast na přednáškách a seminářích, event. při zkouškách a hodnocení studentů, nabízet jim specifické vzdělávací aktivity organizované pro ně*.

Pro kvalitu spolupráce fakulty a klinické školy v přípravě učitelů zdůrazňovalo vedení čtyř fakultních základních škol také důležitost koncepce praxe a její časovou dimenzi. Konkrétně požadavek, aby *praxe studentů byla dlouhodobější, kontinuálnější*, aby byl vytvořen *dostatečný časový prostor* (z hlediska organizace výuky na fakultě) *pro přípravu praxe a hlavně její reflexi*. Objevily se návrhy, aby *studenti jeden den v týdnu neměli výuku na fakultě a byli ve fakultní škole a zapojovali se do vyučování*. Bylo diskutováno také pojetí zapojení studenta do práce školy *a podoba spolupráce učitele a studenta*. Převažoval názor o významu modelů *asistentské praxe, párové či tandemové výuky*, jejichž podstata spočívá v *dlouhodobější intenzivní a individuálně orientované spolupráci učitele s jedním či dvěma studenty*. Současně byly ale zvažovány i limity těchto modelů, které jsou spojeny s vysokými počty studentů a absorpčními možnostmi klinické školy.

Za jeden z nejdůležitějších znaků klinické školy a tedy její přidanou hodnotu oproti běžné fakultní škole považovali účastníci skupinové diskuze charakter školy *jako inovátorského pracoviště*, na kterém jsou zaváděny a ověřovány inovativní přístupy k obsahu i procesům výuky a které nabízí *výzkumné, laboratorní prostředí* (do výzkumu mohou být zapojeny jen některé třídy, někteří učitelé, ne nutně škola jako celek). Zaznělo, že *akční výzkum by měl být podmínkou klinické školy* a že takto pojatá klinická škola *podporuje rozvoj učitelů, kteří chtějí inovovat a zlepšovat svou práci*. Zde se tedy rozšiřuje pole působnosti klinické školy ve spolupráci s fakultou, kromě přípravy budoucích učitelů půjde o spolupráci v oblasti profesního rozvoje učitelů (začínajících i s delší praxí).

Další diskutovanou oblastí byla kritéria výběru klinických škol. Rozhodujícím kritériem je naplnění znaků klinické školy a možnost vytvořit podmínky (organizační, personální, časové apod.) pro dlouhodobou a systematickou spolupráci školy a fakulty při přípravě a dalším vzdělávání učitelů, pro společné vývojové a výzkumné činnosti. Přestože je vyžadována určitá *excelence* z hlediska pedagogického a didaktického, v jiných aspektech (např. materiální zázemí, složení žáků) by se měla blížit standardním podmínkám škol. Objevily se názory, že

nestačí posouzení předpokladů k získání statutu klinické školy jen na vstupu, ale že by *klinická škola měla procházet pravidelným auditem kvality výuky* a naplňování znaků klinické školy.

Co se týče podmínek, které potřebují klinické školy pro svoji existenci a naplňování očekávaných cílů, byly jen naznačeny některé z nich. Například legislativní ukotvení, které by po vzoru klinik ve fakultních nemocnicích vytvořilo základ pro vytvoření klíčových podmínek (konceptních; ekonomických – snížený úvazek v klinické škole pro práci se studenty a možnost částečného úvazku na fakultě; organizačních apod.)

### 1.3 ZNAKY KLINICKÉ ŠKOLY OPTIKOU ŘEŠITELŮ PROJEKTU

Na závěr této kapitoly budou uvedeny *znaky klinické školy*, které byly řešitelským týmem považovány za klíčové.

Klinická škola je **kvalitní školou** (excelence se týká zejména kvality managementu, výuky a profesních kompetencí učitelského sboru, klimatu a kultury školy, v jiných aspektech, např. materiální zázemí nebo složení žáků, se blíží standardním podmínkám škol).

Je **inovátorským pracovištěm**, kde jsou ověřovány nové přístupy, vyvíjeny a pilotovány učební materiály apod. Akční výzkum učitelů ve vlastní třídě či v rámci školy (ne nutně zapojení školy jako celku, ale i jednotlivých tříd a učitelů) je považován za podmínku, za hlavní přidanou hodnotu a znak odlišující ji od běžné fakultní školy.

Klinická škola je koncepčně, personálně a organizačně úzce propojená s fakultou připravující učitele. Jejich společným jádrovým úkolem je realizace a vyhodnocování přípravy budoucích učitelů na kvalitní zvládnání profese prostřednictvím funkčně provázané akademicky orientované složky a reflexe klinických zkušeností získávaných ve školském terénu.

Na klinické škole jsou realizovány *klinicky pojaté praxe*, které jsou založeny na dlouhodobější a intenzivní spolupráci mentora,

studenta/skupiny studentů a vzdělavatele učitelů. Na tyto role musejí být mentoři i vzdělavatelé učitelů z vysoké školy cíleně a systematicky připravováni (kurzy mentoringu). Pro kvalitu spolupráce v oblasti praktické přípravy studentů je důležitá také koncepce praxí a jejich časová dimenze. Konkrétně graduující systém praxí, v němž každý typ praxe má své jasně definované cíle, prostředky, způsoby reflexe a hodnocení studentů.

***Partnerská spolupráce mezi školou (sítí škol) a fakultou*** je systematická, dlouhodobá a oboustranně přínosná. Netýká se jen přípravy budoucích učitelů, ale také podpory učitelů začínajících a celoživotního profesního rozvoje učitelů. Významnou oblastí spolupráce je vývojová a výzkumná činnost (může jít i o vyhledávání nových témat a oblastí výzkumu). Důležitým cílem je budování vzájemně se učící profesní komunity a spolupráce při rozvíjení pedagogického, psychologického a oborově didaktického poznání.

Je podporována ***souběžná výuka na škole a fakultě*** – u mentorů i vzdělavatelů učitelů. Mentoři jsou zapojeni do hodnocení studentů (v rámci klinické praxe, při hodnocení profesního portfolia, vedení a oponování diplomových prací, při státních závěrečných zkouškách aj.).

Závěrem chceme zdůraznit, že je bezpodmínečně nutné vytvořit podmínky pro existenci klinických škol a naplňování jejich cílů. Za zásadní považujeme legislativní ukotvení klinických škol jako základ k vytvoření dalších podmínek – ekonomických, koncepčních, organizačních, personálních. Vraťme se k analogii s lékařstvím. Zákon o vysokých školách z roku 1998 vymezuje fakultní nemocnice jako odborná pracoviště, která jsou výukovými základnami lékařských fakult. Tak jako se na klinikách fakultních nemocnic uskutečňuje „klinická a praktická výuka, vědecká, výzkumná a vývojová činnost“ na základě vytvořených podmínek, tak by se klinické školy staly místem pro realizaci klinické praxe studentů a pro vývojovou a výzkumnou činnost.

## Odkazy

- BENDL, S. a kol. *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-517-1.
- DARLING-HAMMOND, L. Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, Volume 89, Issue 4, 2014, s. 547–561.
- GRIMMETT, P. P., ERICKSON, G. L. *Reflection in teacher education*. New York: Teacher College Press, 1988.
- HARGREAVES, A. Four ages of professionalism and professional learning, *Teachers and teaching: theory and practice*. 2000, 6 (2), s. 151-182.
- KORTHAGEN, F. et al. *Jak spojit teorii s praxí: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.
- KOSOVÁ, B., TOMENGOVÁ, A. a kol. *Profesijná praktická příprava budoucích učitelov*. Banská Bystrica: Elianum, 2015.
- PÍŠOVÁ, M. *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2005. ISBN 80-7194-744-X.
- PÍŠOVÁ, M., ČERNÁ, M. *Pro mentory projektu Klinický rok*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-854-3.
- SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- SPILKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. a kol. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.
- Transforming Teacher Education Through Clinical Practice: A National Strategy To Prepare Effective Teachers*. Report of the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for

improved student learning. Washington: National Council for Accreditation of Teacher Education, 2010.

UHER, B. *Nové školy v předválečném Československu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1971.

VÁŇOVÁ, R. Několik pohledů do historie učitelského vzdělávání u nás. *Pedagogika*, 1995, 45, č. 1, s. 3–10.



**Obrázek 1: Prezentace výstupů projektu  
na závěrečném odborném semináři**



## 2 KLINICKÁ PRAXE

### 2.1 SOUBOR PROFESNÍCH KVALIT STUDENTA NA PEDAGOGICKÉ PRAXI

Anna Tomková, Klára Kostková, Štěpánka Klumparová

*Za východisko i podmínku kvalitní přípravy budoucích učitelů považujeme existenci charakteristiky očekávaných kvalit studenta a absolventa učitelství, resp. soubor kritérií kvality. Sama o sobě by však taková charakteristika neměla valný smysl. Nutné je, aby dokument přijali studenti, mentoři i vysokoškolští učitelé jako nástroj, který je funkčním nástrojem podpory rozvoje profesních kompetencí studentů učitelství a sebehodnocení a hodnocení studentů. Prezentovaný nástroj je s úspěchem používán na Pedagogické fakultě UK v Praze při přípravě budoucích učitelů pro 1. stupeň ZŠ a ve spolupráci s dalšími vysokoškolskými a fakultními učiteli a studenty je dále rozvíjen. V rámci projektu Klinická škola byly učiněny první kroky tímto směrem také pro studenty učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ.*

#### 2.1.1 Evaluační nástroj a práce s ním v oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ

##### **Kontext vzniku Souboru kvalit studentovy práce na pedagogické praxi**

V kontextu dlouhodobé absence oficiálního profesního standardu učitele v České republice vzdělavatelé budoucích učitelů na katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK vytvořili vlastní nástroj, který má v současnosti prokazatelný význam pro kvalitu učitelské přípravy a kvalitu absolventů této přípravy. Je jím **Soubor kvalit studentovy práce na pedagogické praxi** (dále Soubor kvalit), který vznikl a nadále je vytvářen jako integrální součást rozvíjené koncepce přípravy budoucích učitelů pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě UK

v Praze. Je zaměřen především na podporu reflektivního pojetí pedagogických praxí.

Konkrétními východisky pro volbu pojetí, pro tvorbu první verze i pro další zkvalitňování Souboru kvalit se staly analyzované vybrané zahraniční modely a zkušenosti a výsledky výzkumných a rozvojových projektů (Spilková a kol., 2004; Spilková, Tomková a kol., 2010 aj.). Vyvíjený Soubor kvalit úzce koresponduje s pojetím **Rámce profesních kvalit učitele**, který vznikl jako jedna z komponent projektu Cesta ke kvalitě (Tomková, Spilková, Píšová, Mazáčová, Krčmářová, Kostková, Kargerová, 2012). Ve vzájemném propojení pojetí obsahu i práce s oběma dokumenty je podpořena kontinuita přípravy studentů učitelství a profesního rozvoje již kvalifikovaných učitelů.

První verze Souboru kvalit vznikla v roce 2008 v týmu V. Spilková, J. Kargerová, A. Tomková, B. Staňková. Pilotního ověřování a dalšího rozvoje nástroje a práce s ním při rozvoji profesních kompetencí studentů učitelství se účastnili a i v současné době se účastní další vysokoškolští učitelé a fakultní učitelé ze základních škol, kteří spolupracují při pedagogických praxích studentů. K rozvoji nástroje a práce s ním přispívají také zpětné vazby od studentů. Zatím poslední etapou jeho rozvoje je ověřování navržených charakteristik výkonu studentů na závěrečné pedagogické praxi a sběr konkrétních příkladů toho, jak vypadá selhání studenta v konkrétní oblasti či v profesní činnosti (tvorba kazuistik). Rozpoznání hranice, kdy je nezbytné, aby student svou pedagogickou praxi opakoval a byl tak vyzván k výraznějšímu rozvoji svých profesních kompetencí, vede ke zvyšování kvality absolventů.

### **Charakteristika Souboru kvalit studentovy práce na pedagogické praxi a jeho funkce**

Soubor kvalit je studentům představován jako důležitý pilíř, který provází všechny druhy pedagogických praxí od 1. do 5. ročníku studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ, resp. celou jejich učitelskou přípravu.

Je *popisem očekávaného rozsahu a kvality*, tj. profesionality absolventa učitelské přípravy. Jeho základem jsou profesní činnosti – *kritéria kvality*. Vedle kritérií kvality, která jsou vyjádřena popisy činností, zahrnuje nástroj také příklady ukazatelů – *indikátorů kvality*.

Nastavená *výše a rozsah nároků* na studenta učitelství v Souboru kvalit je předmětem další diskuse. Stávající úroveň nároků je chápána jako vize, ke které student učitelství směřuje. Umožňuje tak dobře individualizovat proces učitelské přípravy jednotlivých studentů a aktivizuje studenty k jejich profesnímu seberozvoji. Vyjadřuje také kontinuitu pregraduální učitelské přípravy a dalšího profesního rozvoje učitelů.

Nutnými předpoklady kvality profesních činností jsou *profesní znalosti* (pedagogické znalosti se zvláštním důrazem na řízení a organizaci procesů vyučování; znalost vyučovaného oboru; didaktická znalost obsahu, specifické propojení oboru, pedagogiky (didaktiky) a psychologie; znalost kurikula s ohledem na klíčové kurikulární dokumenty; znalost cílů, účelů a hodnot výchovy a vzdělávání i jejich filozofických a historických východisek; znalost vzdělávacího prostředí v užším i širším slova smyslu; znalosti žáků a jejich charakteristik, tj. pedagogicko–psychologické znalosti; znalost sebe sama) a *jednání studentů v souladu s etickými principy učitelské profese* (více viz Tomková, A. a kol *Rámeček profesních kvalit učitele...*, 2012, s. 13).

Soubor kvalit koresponduje se *specifiky profese učitele pro 1. stupeň ZŠ* a jeho významnými profesními činnostmi. Profesní činnosti jsou orientovány na žáky, rozvoj jejich klíčových kompetencí, řízení a hodnocení kognitivních, emocionálně sociálních učebních procesů žáků, integrující přístup k učivu, spolupráci s rodiči žáků a kolegy a na profesní růst studenta učitelství. Má zdůrazňovat, že jádro profesních činností učitele je ve třídě při řízení učebních procesů žáků.

Soubor kvalit studentům slouží k jejich učení, učitelské přípravě, jejíž součástí jsou i adekvátní hodnotící a sebehodnotící procesy. Vede k používání popisného jazyka, který podtrhuje formativní funkci nástroje. Vede *k reflexi a sebereflexi*, ohlížení se zpět i k nacházení osobních profesních rozvojových cílů studentů a cest k jejich dosahování. Podporuje *sebehodnocení* studentů, na které navazuje hodnocení fakultními a vysokoškolskými učiteli. Vedle akcentovaného průběžného formativního *hodnocení* slouží v závěrečné pedagogické praxi také jako

dokument pro závěrečné sumativní hodnocení, které je jedním z podkladů pro státní závěrečnou zkoušku.

Soubor kvalit *slouží studentům i jejich vzdělavatelům*, tj. vysokoškolským učitelům a fakultním učitelům na základních školách, kteří přijímají studenty na pedagogické praxe. Jeho důležitou funkcí je sjednocování a zvyšování nároků na profesní způsobilost studentů při konání souvislé pedagogické praxe. Je také důležitým podkladem pro systémovou spolupráci mezi pedagogickými fakultami a základními školami a učiteli z praxe a pro další vzdělávání učitelů-mentorů.

Soubor kvalit pro studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ **obsahuje sedm následujících oblastí:** Plánování výuky, Komunikace a vytvoření prostředí pro učení, Řízení procesů učení, Hodnocení žáků, Reflexe výuky, Kontext výuky a Profesionální rozvoj.

Jednotlivé oblasti představme podrobně:

## **1. Plánování výuky**

Student/studentka:

Plánuje výuku systematicky vzhledem k cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a vzhledem k individuálním možnostem a potřebám žáků. Indikátor: V přípravách uvádí adekvátní očekávané výstupy dle ŠVP a dle třídního plánu učitelky vzhledem k aktuálním cílům vyučovací jednotky.

K naplnění vzdělávacích cílů a podle charakteru učiva volí vhodné metody a organizaci výuky, vybírá smysluplný obsah a promýšlí návaznost, komplexnost a provázanost učiva.

Při plánování diferencuje nároky na žáky, rozsah učiva, metody a organizaci výuky. Indikátor: V přípravě lze rozpoznat, že plánuje pro různé typy žáků, např. podle teorie mnohačetné inteligence H. Gardnera, v přípravě plánuje navíc specifické činnosti pro jednoho či více konkrétních žáků ve třídě.

Plánuje, z čeho a jak učitel a žáci poznají, že dosáhli stanovených cílů, např. výsledný produkt (prezentace nových poznatků, test...) nebo závěrečnou reflexi.

Při plánování předvídá různé situace, které mohou při výuce

nastat, provádí didaktickou analýzu učiva, např. předvídá možné způsoby řešení úkolů žáky, „chyby“, které při porozumění učivu mohou žáci udělat, písemně formuluje otázky, které mohou žáky posunout v porozumění učivu.

## **2. Komunikace a vytváření prostředí pro učení**

### **2.1 Komunikativní dovednosti**

Student/studentka:

- Při výuce používá spisovnou češtinu. Vyjadřuje se jazykem srozumitelným pro žáky.
- Vhodně využívá prostředky neverbální komunikace (např. dobrý oční kontakt, úsměv, přátelskou, vstřícnou gestikulaci, pohyb po třídě, respekt k zóně osobního prostoru).
- Dává dostatečný komunikační prostor všem žákům (snaží se o vyváženou interakci s jednotlivými žáky), vytváří příležitosti pro vzájemnou komunikaci žáků.
- Klade otevřené otázky, které aktivizují vyšší úroveň myšlení a vyžadují souvislejší mluvní projev žáka (Proč, Co by se stalo, kdyby..., Jak bys vysvětlil, že..., Jaký je tvůj názor...?). Poskytuje dostatek času na přemýšlení a odpověď. Povzbuzuje žáky ke kladení otázek a oceňuje chuť se ptát.

### **2.2 Rozvíjení pozitivního sociálního klimatu třídy**

Student/studentka:

- Vytváří prostředí vzájemné úcty a respektu.
- Zvládá kázeň ve třídě, která je chápána jako dodržování dohodnutého řádu a pravidel soužití a chování ve třídě. Adekvátně reaguje na projevy rušivého chování a zajišťuje jejich minimální výskyt. Při řešení nekázně jedná s žáky s respektem a úctou.
- Do výuky zařazuje takové činnosti a strategie, které napomáhají rozvíjet spolupráci, pozitivní vztahy ve třídě a pomoci začlenit se žákům izolovaným, odmítným třídou apod.

### **2.3 Příprava podnětného materiálního prostředí**

Student/studentka:

- Přizpůsobuje uspořádání třídy plánovaným činnostem, např. při skupinové práci žáci sedí tvář v tvář, při diskusi žáci sedí v kruhu.

### 3. Řízení učebních procesů

Student/studentka:

- Zvládá řízení a organizaci výuky – vede výuku podle připraveného plánu, zároveň reaguje na vývoj situace a na potřeby a možnosti žáků, neztrácí však zaměření na stanovené cíle, efektivně využívá čas.
- Vytváří nebo vybírá vhodné učební úlohy (činnosti) s vazbou na učivo a výukové cíle. Zadává je srozumitelně. Rozumí, jaké učební procesy úkol (činnost) u žáků aktivizuje a vyžaduje.
- Využívá spektrum výukových metod s ohledem na výukové cíle a potřeby a možnosti žáků.
- Individualizuje podporu učebním procesům žáků s ohledem na jejich možnosti (např. diferencuje učivo a nároky, respektuje individuální tempo učení, modifikuje metody práce, kritéria a způsoby hodnocení).
- Rozvíjí vnitřní motivaci žáků k učení - vzbuzuje zvědavost, zájem o učení a poznávání nových věcí. Indikátor: Klade zajímavé a otevřené otázky, překládá problémy k řešení, propojuje učební situace s reálným životem.
- Vytváří učební situace vyžadující spolupráci žáků; podle potřeb využívá i postupy samostatného učení a frontální formy výuky.
- Podporuje aktivní učení žáků tak, že:
  - Využívá dosavadních znalostí, představ a zkušeností žáků při jejich učení.
  - Nastoluje problémové učební situace.
  - Vede žáky k porozumění informacím z rozličných zdrojů.
  - Učí žáky efektivním strategiím vlastního učení (např. v textu rozlišují žáci podstatné informace, kladou si otázky, informace konfrontují s dosavadními znalostmi,...).
  - Vytváří příležitosti k přemýšlení, ke konfrontaci různých názorů a představ žáků, vybízí k jejich argumentaci.
  - Vede žáky k samostatnému vyjadřování porozumění tématu a reflektování procesu učení.
  - Podporuje odpovědnost a samostatnost žáků při učení, autonomní učení.

#### **4. Hodnocení žáků**

Student/studentka:

- Zprostředkovává žákům kritéria hodnocení (žáci vědí, co se hodnotí a jakou mají jednotlivá kritéria váhu v celkovém hodnocení), eventuelně jim umožňuje podílet se na jejich vytváření.
- Hodnotí procesy učení - poskytuje průběžně zpětnou vazbu k učebním činnostem a chování žáků popisným jazykem, hodnotí také postup, míru úsilí, zájem, úroveň spolupráce, navrhuje strategie ke zlepšení (co a jak je potřeba změnit, zlepšit), pracuje s chybou žáka jako s příležitostí.
- Hodnotí výsledky žáků vzhledem k individuálním možnostem a předpokladům a oceňuje individuální pokrok žáků.
- Vytváří příležitosti pro sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků. Vede žáky k přebírání odpovědnosti za vlastní učení, u žáků rozvíjí dovednost sebehodnocení a vzájemného hodnocení s oporou o předem známá kritéria.

#### **5. Reflexe výuky**

Student/studentka:

- Po každé odučené vyučovací jednotce (vyučovací hodině, bloku, vyučovacím týdnem) vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vyučování, vzhledem k plánovaným cílům výuky, ale i jejich dosažení.

#### **6. Kontext výuky**

Student/studentka:

- Zapojuje se do života školy, účastní se školních aktivit a společných projektů školy, např. účastní se pedagogické rady, metodického sdružení, školní akademie.
- Orientuje se ve školním vzdělávacím programu školy, ví, jaké stěžejní části obsahuje a umí popsat základní filozofii školy.
- Mapuje způsoby spolupráce učitele a rodičů.
- Rozvíjí dovednost komunikovat s rodiči, dle možností.

## 7. Profesní rozvoj

Student/studentka:

- Průběžně reflektuje nejen realizace své výuky, ale i své plány, tj. je schopen popsat, analyzovat a zhodnotit je, vysvětlit důvody svého profesního jednání, případně navrhnout alternativní způsoby práce.
- Na základě reflexe plánuje svůj další profesní růst.
- K profesnímu rozvoji využívá rozmanité dostupné prostředky, např. literaturu, internet, konzultace s kolegy, kurzy dalšího vzdělávání učitelů.
- Své odborné problémy sdílí s kolegy-studenty, učiteli z praxe apod.
- Pečuje o své fyzické a psychické zdraví. Má znalosti o psychohygieně učitelské profese a je si vědom rizik.
- Jedná v souladu s etikou učitelské profese

(viz Soubor kvalit studentovy práce na pedagogické praxi, 2015, s. 3-7)

### Používání Souboru kvalit v průběhu studia

V průběhu studia je třeba vytvářet příležitosti k porozumění Souboru kvalit, jeho obsahu i funkcím, k jeho používání v profesní přípravě a k jeho přijetí. Tato výzva se týká všech zúčastněných, tj. studentů, fakultních učitelů (v roli mentorů) a vedoucích pedagogické praxe z fakultního pracoviště (v roli mentorů či supervizorů).

Očekává se, že Soubor kvalit:

- vysokoškolští učitelé nabídnou (a přiblíží smysl a způsoby práce s ním) jak praktikujícím studentům, tak i spolupracujícím fakultním učitelům;
- bude využíván při náslechovéch činnostech (jako pozorovací arch) a následných reflexích;
- bude využíván na začátku praxí, při vymezení úkolů a cílů profesního rozvoje studenta na praxi;



- bude využíván při sebereflexích a reflexích praktických činností studentů na praxích;
- bude využíván k sebehodnocení a hodnocení studenta na pedagogické praxi;
- bude využíván jako podklad závěrečného rozhovoru při udělování zápočtů z pedagogické praxe;
- bude využíván jako jeden z podkladů při státní závěrečné zkoušce a případně jako klíč Závěrečného pedagogického portfolia předkládaného ke státní závěrečné zkoušce;
- bude využíván při dalším vzdělávání fakultních učitelů-mentorů.
- 

Základem fungování a užitečnosti představovaného nástroje je porozumění a dlouhodobá průběžná práce studentů a jejich vzdělavatelů s ním. Nestačí proto nástroj vytvořit, je nutné se s ním učit pracovat a pravidelně a dlouhodobě, po dobu celého studia jej využívat ke svému profesnímu rozvoji a při doprovázení studentů učitelství na jejich cestě k učitelské profesi.

### **Škála pro závěrečné sumativní hodnocení**

Hodnocení studenta na závěrečné souvislé pedagogické praxi je považováno za významnou součást závěrečného posuzování jeho profesních kvalit v učitelské přípravě. Proto byla vytvořena *hodnotící škála pro sumativní hodnocení studenta na závěrečné pedagogické praxi* a stala se součástí Souboru kvalit pro studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Škála upřesňuje, co znamená výborné zvládnutí, dostatečné zvládnutí s dílčími nedostatky a nedostatečné (slabé nebo výrazně nedostatečné) zvládnutí profesních činností popsaných v Souboru kvalit.

**Výborné zvládnutí** profesních činností popsaných v Souboru kvalit studenta/studentky na pedagogické praxi znamená, že student/studentka zvládá profesní činnosti popsané v Souboru profesních kvalit studenta na pedagogické praxi v typických situacích a ví si rady i nových podmínkách. K profesním činnostem přistupuje

tvořivě a samostatně (aktivně hledá, zkouší a vyhodnocuje různá řešení). Rozumí podstatným pedagogickým jevům, procesům a jejich vztahům. Svě profesní činnosti reflektuje a aktivně pracuje na svém profesním růstu. Student/studentka splnil/a samostatně a zodpovědně všechny úkoly pedagogické praxe.

Zvládnutí profesních činností popsaných v Souboru kvalit studenta/studentky na pedagogické praxi **na dostatečné úrovni**, s dílčími nedostatky, znamená, že student/studentka zvládá profesní činnosti popsané v Souboru profesních kvalit studenta na pedagogické praxi v typických nebo opakujících se situacích a známých podmínkách. Profesním činnostem rozumí (chápe, proč je dělá). V nových situacích, podmínkách, kontextu se k nim snaží přistupovat tvořivě. Je schopen/a své profesní činnosti reflektovat. Je si vědom oblastí a profesních dovedností, na kterých musí dále pracovat. Úkoly pedagogické praxe student splnil/a s mírnou dopomocí.

**Nedostatečné (slabé nebo výrazně nedostatečné) zvládnutí** profesních činností popsaných v Souboru kvalit studenta na pedagogické praxi znamená, že student/studentka nezvládá profesní činnosti konkrétně v těchto klíčových oblastech:

Plánování výuky a řízení učebních procesů

- Student/studentka často není připraven/a na výuku, nemá zpracovanou písemnou přípravu. Studentova/studentky písemná příprava je nedostatečná: neobsahuje kvalitně vymezené cíle, návrhy konkrétních aktivit, diferencované úkoly pro žáky, postupy zprostředkování nového učiva včetně formulací konkrétních otázek pro žáky.
- Student/studentka často předem dostatečně nevyjasňuje a neplánuje svou výuku ve spolupráci s fakultním učitelem.
- Student/studentka ve většině případů nezvládá didaktickou analýzu učiva, ve výuce nevyužívá aktivizační výukové strategie a metody, nenavozuje vhodné učební procesy žáků vzhledem k výukovým cílům povaze učiva, není schopen/schopna zprostředkovat žákům nové učivo, flexibilně uskutečnit svůj plán výuky.

Komunikace a vytváření prostředí pro učení

- Student/studentka nevytváří prostředí úcty a respektu (např.

některé jeho/její výroky jsou ponižující, vytvářejí nepřátelskou atmosféru, vyjevuje žákům svůj despekt, napadá jejich osobnostní rysy, zdůrazňuje jejich nekompetentnost, ironizuje).

- Nezvládá organizaci výuky a kázeň ve třídě (student/studentka opakovaně není schopen/na obhájit sám sebe před dětmi – prosadit svoji autoritu, nastolit pořádek a řád pro nerušené učení a vyučování, např. není ho/ji dostatečně slyšet, nehovoří srozumitelně, nedokázal zajistit pozornost většiny žáků).

Reflexe výuky a profesní rozvoj:

- Student/studentka nereflektuje výuku, ani nepřijímá podněty a zpětné vazby od vedoucího souvislé praxe a fakultního učitele.

Student/studentka **soustavně** potřeboval/a **výraznou** pomoc a doprovod, aby plnil/a dané úkoly pedagogické praxe alespoň na minimální úrovni **nebo nebyl/a schopen/a** úkoly praxe vůbec naplnit. Nedostatečné zvládnutí je důvodem k neudělení zápočtu studenta na závěrečné pedagogické praxi.

(viz Soubor kvalit studentovy práce na pedagogické praxi, 2015, s. 1-3)

## 2.1.2 Modifikace evaluačního nástroje pro studenty učitelství 2. stupně ZŠ a SŠ a reflexe zkušeností z práce s ním

Zatímco zkušenosti se Souborem kvalit studentovy práce na pedagogické praxi v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ lze v současnosti již označit jako dlouhodobé a poměrně bohaté, modifikace tohoto nástroje pro účely přípravy budoucích učitelů 2. stupně ZŠ a SŠ je nyní velkou výzvou.

I v rámci přípravy učitelů pro druhý stupeň ZŠ a SŠ na Pedagogické fakultě UK v Praze pocítujeme potřebu podpory profesního rozvoje studentů učitelství, a to včetně jejich objektivního hodnocení. Jedná se nejen o hodnocení teoretické přípravy studentů na výkon jejich budoucího povolání, ale, a to především, o hodnocení praktické aplikace nabytých oborových, oborově didaktických a pedagogicko-psychologických poznatků v praxi. Podpora studentů v rámci praxe a její reflexe

(sebereflexe i reflexe mentorem, příp. vysokoškolským učitelem) je jedním z klíčových cílů projektu Klinická škola.

V této podkapitole tudíž představujeme dva výstupy projektu Klinická škola, jejichž tvorba byla motivována snahou autorek o vznik nástrojů podporujících reflexi studentů učitelství, jejich sebehodnocení a hodnocení v rámci oborových praxí realizovaných v navazujícím magisterském studiu na katedře anglického jazyka a literatury (KAJL) a na katedře české literatury (KČL).

### **2.1.2.1 Soubor profesních kvalit studenta na oborové praxi 1 - KAJL**

**Klára Kostková**

Soubor profesních kvalit studenta na oborové praxi, sebehodnoticí a hodnoticí list (viz příloha č. 2) byl vytvořen pro potřeby komplexního sebe/hodnocení studentů učitelství anglického jazyka pro druhý stupeň základní školy v rámci Souvislé oborové praxe 1. Na tvorbě nástroje se autorsky podílely: K. Kostková jako zástupce vzdělavatelů učitelů, M. Horčíčková (vyučující anglického jazyka a zástupkyně ředitelky na Základní škole a mateřské škole ANGEL, Praha) a Z. Majstrová<sup>3</sup> (vyučující anglického jazyka a zástupkyně ředitelky na Fakultní základní škole prof. O. Chlupa, Praha) jako zástupkyně pedagogické praxe.

Soubor profesních kvalit studenta na oborové praxi (dále jen Soubor kvalit) byl vytvořen jako nástroj profesního rozvoje studentů i jako nástroj sebehodnocení a hodnocení a byl pilotován v rámci souvislé oborové praxe 1. Klade si za cíl postihnout charakteristiku úspěšného absolventa učitelství anglického jazyka. Obsah Souboru kvalit představuje studentům a jejich mentorům strukturu toho, co vlastní výuka a její reflexe obnáší, resp. toho, na co vše je možno se v průběhu oborové praxe zaměřovat. Obsah tohoto nástroje lze tudíž označit za metu, k níž by měli studenti učitelství v rámci vlastního profesního rozvoje směřovat, přiléhavěji řečeno jej lze chápat jako tzv. ubíhající horizont, který

---

<sup>3</sup> Spoluautorkám Souboru kvalit na tomto místě děkuje K. Kostková rovněž za kritické čtení kapitol 2.1.2 a 2.1.2.1.

předkládá před studenty učitelství cíle, jejichž postupné dosahování je směřuje na vlastní individuální cestě stávání se učitelem.

Uvědomujeme si, že se studenti nacházejí na cestě k tomuto cíli. Plnění všech aspektů předloženého souboru není tudíž naším očekáváním. Soubor kvalit si však klade za cíl poskytnout studentům i jejich mentorům strukturovaný náhled na studentovu práci v průběhu i závěru pedagogické praxe, a to včetně vytyčování si vlastních cílů. Nástroj by tak měl být využíván jak pro formativní, tak sumativní hodnocení.

Posledním naším záměrem je sjednotit a zvýšit nároky na profesní způsobilost našich studentů při konání souvislé pedagogické praxe na katedře anglického jazyka a literatury.

### **Proces tvorby Souboru profesních kvalit studenta na oborové praxi**

Jak již bylo uvedeno výše, tvorba sebe/hodnoticího nástroje pro potřeby oborové praxe realizované na katedře anglického jazyka stavěla na již existujících ověřených přístupech k hodnocení učitelů a studentů učitelství v rámci praxe. Inspirací nám byly tři materiály, které dále zmiňujeme.

Jedním z nich byl *Rámcem profesních kvalit učitele; Hodnoticí a sebehodnoticí arch* autorského kolektivu Tomková, Spilková, Píšová, Mazáčová, Krčmářová, Kostková, Kargerová (2012). Tento dokument je nástrojem komplexního sebe/hodnocení kvality práce vynikajících učitelů. Profesní kompetence (tj. znalosti, dovednosti, hodnoty a osobnostní charakteristiky) učitelů se v pojetí tohoto dokumentu projevují v jejich profesních činnostech. Jedná se tedy o činnostně orientovaný sebe/hodnoticí nástroj, v jehož rámci jsou kritéria kvality učitele rozdělena do osmi oblastí (viz též podrobněji kapitola): (1) plánování výuky; (2) prostředí pro učení; (3) procesy učení; (4) hodnocení práce žáků; (5) reflexe výuky; (6) rozvoj školy a spolupráce s kolegy; (7) spolupráce s rodiči a širší veřejností; (8) profesní rozvoj učitele. Každá z uvedených oblastí je pak rozpracována do příkladů ukazatelů, resp. indikátorů kvality. Rámec profesních kvalit učitele byl pro tvorbu Souboru kvalit pro potřeby KAJL inspirativní především vlastní filosofií nástroje, tj. metou, ke které se jedinec postupně přibližuje, ale i členěním oblastí a způsobem zpracování indikátorů v jednotlivých oblastech.

Dalším inspirujícím materiálem byl *Formulář pro hodnocení asistenta mentorem* autorského kolektivu Píšová, Černá (2006). V rámci pedagogické praxe je možno označit jej za specifický tím, že byl používán dlouhodobě, a to v průběhu celoroční souvislé pedagogické praxe studentů, tzv. Klinického roku (viz kap. 3.6). Cílem hodnocení s oporou o tento nástroj bylo posoudit dosaženou úroveň profesní kompetence, porovnat úspěšnost v různých oblastech práce učitele a stanovit východiska pro další etapu spolupráce mezi studentem a mentorem. Formulář obsahuje dvě základní oblasti, které jsou dále detailněji rozpracovány: (1) „Ve sborovně“: pracovní kázeň; vztah k učitelské profesi – **commitment**; spolupráce s mentorem; spolupráce s ostatními kolegy ve sboru; samostatnost a vlastní iniciativa; (2) „Ve třídě“: příprava a plánování; organizace procesů učení/vyučování (efektivní zvládnání jednotlivých fází vyučovací jednotky, vhodná volba vyučovacích strategií a technik, práce s učebnicí, vhodná volba a využívání učebních materiálů a pomůcek, komunikace se žáky, podpora iniciativy žáků a rozvoj jejich samostatnosti); řízení třídy (pozitivní a otevřený vztah k žákům, vzájemný respekt, motivace a aktivizace žáků, udržování kázně); hodnocení pokroku žáků (monitorování práce žáků v hodině, testování, ústní zkoušení); profesní učitelské znalosti (znalosti v oblasti předmětové a schopnost zprostředkovat je žákům, pedagogicko-psychologické znalosti a jejich využívání); příp. (3) další oblastí bylo hodnocení podle individuálních potřeb, v rámci jednotlivých kritérií se údaje o hodnocení zaznamenávají na tzv. profesní schodiště formou piktogramů, a to od silných stránek po prostor pro zlepšení.

Uvedený hodnotící formulář byl pro tvorbu Souboru kvalit inspirací svým komplexním a zároveň přehledným přístupem. Dalším pozitivem formuláře je pokrytí formativních i sumativních aspektů hodnocení. V neposlední řadě je přínosem možnost doplnit vlastní oblasti či kritéria pro sebe/hodnocení studentovy práce, což reflektuje potřeby individualizace v rámci rozvoje studentů učitelství.

Jako inspiraci pro budoucnost vnímáme tzv. dvoufázovost hodnocení s oporou o tento nástroj, v jehož rámci se student samostatně sebehodnotí a nezávisle hodnotí také mentor studenta (do dvou

samostatných dokumentů). Další fází je pak společný rozhovor studenta a mentora, tj. společná hodnocení jednotlivých oblastí a identifikace silných stránek a prostoru pro zlepšení.

Třetím materiálem byl *Soubor kvalit studentovy práce na pedagogické praxi* autorského kolektivu katedry primární pedagogiky (viz kap. 2.1.1). Byl pravděpodobně zásadní inspirací pro tvorbu našeho Souboru kvalit... Na tomto místě pouze uvedme, že dokument sestává ze sedmi oblastí (inspirovaných výše zmíněným *Rámcem profesních kvalit učitele*), z nichž každá obsahuje od jednoho do šesti (resp. 12) indikátorů.

Soubor profesních kvalit studenta na oborové praxi zaměřené na výuku anglického jazyka na druhém stupni základní školy a střední škole je inspirován filosofií dokumentů uvedených výše, syntetizuje, restrukturuje a modifikuje obsahy jednotlivých oblastí hodnotících nástrojů a zároveň staví na vlastní praxi autorky dokumentu – ať již s přípravou budoucích učitelů anglického jazyka, vedením pedagogických a oborových praxí v rolích univerzitního pedagoga i mentorů, vlastní výukové praxí, ale i vedením a hodnocením učitelů v pozicích zástupkyň ředitelů základních škol.

Proces tvorby Souboru kvalit byl motivován především specifiky oborové praxe studentů učitelství anglického jazyka v rámci navazujícího magisterského studia. Tato praxe, v jejímž rámci je Soubor kvalit využíván, probíhá dva týdny. Studenti nejprve pozorují minimálně 8 výukových hodin mentora, dále pak realizují minimálně 12 vlastních výukových hodin ve třídách, které mentor standardně vyučuje<sup>4</sup>. Z uvedeného je zřejmé, že se jedná o praxi krátkodobou, s nízkou hodinovou dotací a nízkou mírou kontinuity, resp. možností detailního poznání konkrétních žáků<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Oproti praxím na prvním stupni základní školy, kdy studenti pobývají v jedné třídě po celou dobu praxe, v rámci praxe na druhém stupni základní školy studenti vyučují ty třídy, ve kterých standardně působí mentor (v extrémních případech student realizuje výuku i ve třech nebo i ve čtyřech různých třídách).

<sup>5</sup> Oproti např. Klinickému roku, v rámci něhož si studenti kontinuálně vedli jednu třídu, a to od prvotního pozorování výuky v této třídě po postupné přebírání zodpovědnosti za její vedení (viz kap. 3.6).

S ohledem na výše uvedená specifika oborové praxe jsme tudíž při tvorbě našeho Souboru kvalit vzali do hry pouze takové oblasti a jejich indikátory, které považujeme nejen za relevantní, ale především za naplnitelné, pozorovatelné a hodnotitelné. V rámci celého dokumentu byly rovněž zohledněny charakteristiky práce s danou věkovou skupinou. Výčet oblastí hodnocení byl tudíž redukován. Doplněna byla naopak další oblast zaměřená na didaktiku cizích jazyků. Oborovost, tj. zaměření na sebe/hodnocení v rámci výuky cizích jazyků, se tedy neprolíná celým dokumentem, je naopak vyčleněna jako samostatná oblast. Důvodem pro tento přístup není jednoznačné přesvědčení o vhodnosti naší volby, ale možnost poskytnout v budoucnu Soubor kvalit jako inspiraci i dalším oborovým didaktikám pro širší, nadoborové diskuse a případné další modifikace.

### **Popis Souboru profesních kvalit studenta na oborové praxi a principy práce s ním**

Soubor profesních kvalit studenta na oborové praxi (viz příloha č.2) na druhém stupni základní školy a střední škole je zaměřený na pozorování a vlastní výuku anglického jazyka. Sestává z pěti oblastí hodnocení, z toho čtyř oblastí obecných (tzv. *domain general*) a jedné specifické (tzv. *domain specific*):

- Spolupráce v rámci školy a profesní rozvoj
- Plánování výukového procesu
- Řízení učebních procesů
- Hodnocení výukového procesu
- Oborová didaktika – didaktika anglického jazyka.

Každá z oblastí je rozpracována do pěti až devíti konkrétních činnostně orientovaných indikátorů. V rámci každé oblasti je pak prostor formulovaný jako „jiné“, který slouží pro individualizaci Souboru kvalit pro potřeby konkrétních studentů.

Princip, resp. proces práce se Souborem kvalit je inspirován nástrojem využívaným na katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK. Sebehodnocení a hodnocení studentovy práce je tedy rozfázované, začíná sebehodnocením studenta, poté studenta hodnotí



mentor. V závěrečné fázi je pak prostor pro hodnocení univerzitním pedagogem.

V rámci instrukcí pro práci se Souborem kvalit klademe důraz na práci s nástrojem v průběhu celé praxe, a to za spoluúčasti studenta a mentora, příp. v ideálním případě i univerzitního pedagoga, který studenta na praxi navštíví, nebo / i vedoucího souvislé praxe.

Dokument doporučujeme využívat následujícími způsoby:

- Student seznámí se Souborem kvalit svého mentora.
- Student společně s mentorem využijí Soubor kvalit na začátku praxe při vymezování úkolů a cílů profesního rozvoje studenta na praxi.
- Mentor, popř. i kolega/spolužák, využije soubor při náslechovéch činnostech a následných reflexích.
- Vlastní hodnocení, popř. nově se vynořené aspekty může mentor i student doplňovat do rubriky „jiné“, která je součástí hodnocení v závěru každé z oblastí.
- Soubor kvalit je podkladem pro závěrečné hodnocení praxe – v závěru praxe student vyplní vlastní sebehodnocení, mentor následně své hodnocení studenta.
- Sebehodnocení studenta zahrnuje hodnocení na bodové škále 1 až 4 (1 = vůbec nezvládá/m; 4 = zvládá/m zcela) a zdůvodnění vybraného bodového ohodnocení. Při argumentaci doporučujeme využít příklady uvedené pod jednotlivými oblastmi hodnocení, ale i vlastní podpůrné argumenty.
- Hodnocení mentorem v závěru dokumentu má pak charakter narativu, přičemž mentor navrhuje studentovi známku na škále 1 – 2 – 3 – nevyhověl/a. Návrh známky by měl vycházet nejen z pedagogického výkonu studentů, ale i z jejich schopnosti vlastní pedagogický výkon reflektovat. Jednotlivé známky tedy doporučujeme volit na pomyslném kontinuu, kde 1 znamená dobrý pedagogický výkon, schopnost výuku a poskytovanou zpětnou vazbu reflektovat a vyvozovat závěry; 2 je dobrý, příp. i slabší, pedagogický výkon, schopnost tento výkon a poskytovanou zpětnou vazbu reflektovat; 3 odráží slabší pedagogický výkon s nižší

schopností jej reflektovat; 4 označuje slabý pedagogický výkon s nízkou, příp. žádnou schopností reflektovat vlastní výkon i/nebo poskytovanou zpětnou vazbu.

- Soubor kvalit může být rovněž využit vysokoškolským pedagogem jako podklad pro hodnocení při návštěvě studentových hodin.

### **Reflexe zkušenosti práce se Souborem profesních kvalit studenta na oborové praxi**

V rámci projektu Klinická škola proběhla pilotáž první verze Souboru kvalit, do které bylo zapojeno 25 studentů prvního ročníku navazujícího magisterského studia, kteří absolvovali první oborovou praxi na druhém stupni základních škol. Zpětnou vazbu jsme tudíž získali od dvou individuálně oslovených mentorů a z řad studentstva.

Perspektiva mentorů byla zachycena formou dvou individuálních rozhovorů, z nichž uvádíme výsledné shrnující výroky mentorů:

*Mně se nástroj líbil, protože byl návodem k tomu, jak se na studenta dívat, a to nejen líbí/nelíbí. Všimla jsem si třeba hodně té sebereflexe, jestli je tam pak vidět pokrok. A to jsem si třeba u T. všimla, že ano. Např. když dělila žáky do skupin a oni někteří protestovali, s kým chtějí a nechtějí pracovat, tak příště nechala dětem více autonomie. Byl u ní prostě vidět vývoj. Toto bych možná bez toho nástroje nezachytila. Pomohlo mi to k analytickému přístupu k hodnocení. Je to přehledně rozděleno, dobře se v tom orientuje.*

*Mně osobně to hrozně pomohlo, protože já jsem sice dostávala dřív z fakulty takový stručný bodový „výcuc“, ale... Ještě minulý rok jsem holkám tady na praxi dávala takové sebehodnocení učitele z nějaké anglické učebnice, ale tím, že vy tady máte všechno uvedené, tak už to nepoužívám, tohle je lepší. Tady jsem jednak viděla B. zpětnou vazbu, viděla jsem, jak se vidí. Pro mě to bylo úžasný, jelikož jsem viděla momenty, kde se třeba i podhodnocuje, ale dělalo mi radost, že díky tomuhle se nad tím zamýšlí, ale i já – pomohlo mi to vidět celek, zamýšlet se nad tou praxí jinak, komplexněji. Je ale potřeba s tím pracovat pořádně a systematicky. No a pak ještě nevím, kam by to do toho Souboru patřilo, ale mělo by tam někde být, aby ten člověk srozumitelně hovořil.*

*Možná dokonce v té oborové složce, když se jedná o cizí jazyk, který zahrnuje i intonaci atd. Ti studenti ševelí.*

Perspektiva studentů byla zachycena v rámci reflexe kurzu Oborová praxe 1 formou strukturované skupinové diskuse inspirované principy ohniskové skupiny. Studenty uvedenou reflexi Souboru kvalit a návrhy změn uvádíme v následujících bodech:

Pozitiva: pomáhá strukturovat reflexi; slouží jako dobré vodítko k reflexi; napomáhá nezapomenout na žádnou z oblastí (např. *Práce s portfoliem se mi líbila, přimělo mě to zamyslet se nad aspekty, které by mě samotnou při sebereflexi nenapadly.*)

Prostor pro změnu: diametrálně odlišné body v rámci jedné oblasti; některé body nejsou realizovatelné v rámci 14 dní praxe; rozšířit škálu na 5, příp. i více bodů, aby existovala středová možnost; zdůraznit, že se jedná pouze o indikátory, ne potřebu naplňovat všechny body; je složité formulovat sebehodnocení písemně, lepší by bylo využít Soubor kvalit pouze jako podklad k rozhovoru; nejistota k čemu sebehodnocení vztahovat, tj. k ideálu či možnostem studenta; tendence se nadhodnocovat, jelikož je sebehodnocení podkladem pro závěrečné hodnocení studenta; disproporce sebehodnocení studenta a hodnocení mentora (např. *Další problém je, že naši mentoři jsou vychováni v duchu jiných didaktických teorií, tak se jim s portfoliem asi nemusí úplně dobře pracovat, např. myslím, že má mentorka mi do posudku napsala z pohledu portfolia spoustu „irelevantních“ věcí.*)

## 2.1.2.2 Soubor kvalit studentovy práce na didaktické praxi z literární výchovy / z české literatury - KČL

Štěpánka Klumparová

Jako východisko pro tvorbu Souboru kvalit studentovy práce na didaktické praxi z literární výchovy/české literatury (dále již jen Soubor kvalit), určeného pro studenty oboru český jazyk v navazujícím magisterském studiu, posloužil Soubor kvalit studentovy práce na pedagogické praxi, který vytvořila a pilotovala katedra primární pedagogiky<sup>6</sup>. Základní verzi našeho dokumentu vytvořil O. Hausenblas ve spolupráci se Š. Klumparovou (cenné připomínky k textu vnesla I. Poláková). Tato základní verze dokumentu byla prodiskutována s učiteli vedoucími praxi studentů oboru Český jazyk na setkání, které proběhlo v únoru 2015 na Fakultní základní škole prof. O. Chlupa v Praze. Jejich návrhy a připomínky byly zakomponovány do současné podoby dokumentu.

Zachováno zůstalo 6 základních oblastí (plánování výuky, komunikace, řízení učebních procesů, hodnocení žáků, reflexe výuky a profesní rozvoj), které pokrývají důležité učitelské dovednosti, znalosti a postoje v daném oboru, o jejichž osvojení by měl student postupně v průběhu studia usilovat, a to nejen v rámci jednotlivých praxí.

Deskriptory v jednotlivých oblastech Souboru kvalit odpovídají potřebám a nárokům kladeným na (budoucí) učitele oborem Literární výchova a rozvoj čtenářství.

Celý Soubor kvalit je uvozen oblastí týkající se kontextu, v němž probíhá literární výchova a rozvoj čtenářství, a to ze dvou důvodů: aby byla zdůrazněna oborová specifická výuky literární výchovy, respektive rozvoje čtenářství a aby bylo poukázáno na to, že student by měl své působení ve třídě začínat důkladným obeznámením se stavem žáků a podmínkami výuky.

---

<sup>6</sup> Viz kap. 2.1.1 a příloha č.2

Další důležitou složkou Souboru kvalit je čtvrtá oblast, zaměřená na studentovu práci při rozvíjení čtenářství, které je pro obor Literární výchova stěžejní. Je proto důležité, aby mu studenti věnovali při své učitelské přípravě zvláštní pozornost.

Nová (druhá) verze Souboru kvalit byla pilotována v rámci volitelného předmětu *Rozvoj reflektivních dovedností* a částečně v rámci povinné *Souvislé oborové praxe* (pracovali s ním studenti, kteří svou praxi vykonávali u učitelů, kteří se zúčastnili výše zmíněného setkání). Se Souborem kvalit byli studenti seznámeni před zahájením praxe. Doma si ho prostudovali. V úvodním semináři k praxi studenti dostali prostor pro kladení otázek a vyjasňování formulací deskriptorů. Poté zhlédli videonahrávku hodiny, při jejímž sledování se zaměřovali na jeden z deskriptorů z určené oblasti, reflektovali, zda a jak byl v hodině naplněn. Na závěr úvodního semináře se měli pokusit předběžně si vybrat deskriptory, na které by se během praxe chtěli zaměřit. Tento krok pro ně byl velmi obtížný, protože dosud neměli s výukou žádné zkušenosti, nevěděli, na které oblasti budou potřebovat se zaměřit (nutno podotknout, že pro studentky, které v zimním semestru absolvovaly Asistentickou praxi, nepředstavoval tento úkol problém, protože si již byly vědomy svých schopností a potřeb).

Vzhledem k nastavení délky praxí (14 dnů Souvislé oborové praxe, 1 semestr Rozvoje reflektivních dovedností) a vzhledem k tomu, že Soubor kvalit byl dotvořen a předložen až těsně před praxí probíhající v rámci navazujícího magisterského studia, neměli studenti možnost se s ním seznamovat, jak by bylo žádoucí, postupně v průběhu jednotlivých dílčích praxí nejlépe již v bakalářském typu studia. Dostali tedy za úkol, aby si každý po poradě s učitelem vedoucím praxi vybral 2 deskriptory, které pro něj osobně představují výzvu a o jejichž realizaci bude v rámci praxe usilovat. Studenti mohli volit ze tří oblastí (komunikace, plánování a řízení učebních procesů), mohli se rozhodnout pro 2 deskriptory v rámci jedné oblasti, popř. každý deskriptor z jiné oblasti. Studenti měli formulovat tři až pět kroků, které by jim i učitelům vedoucím praxi měly posloužit jako důkazy o tom, zda se jim podařilo se k naplnění deskriptoru přiblížit či nikoliv.

Po skončení praxe studenti napsali reflexi toho, jak se jim povedlo zvolené deskriptory naplnit a jak se jim se Souborem kvalit pracovalo, jak ho při praxi využívali. Jak vyplývá i z níže citované výpovědi jedné ze studentek, praktikanti oceňovali Soubor kvalit jako nástroj, který jim pomohl se zaměřit na oblasti, v nichž by se rádi rozvíjeli, a který jim posloužil jako opora při plánování a reflektování vlastní výuky. Uvědomovali si, že je to nástroj, který představuje jakýsi „ideál“, ke kterému by měl učitel (nejen začínající) směřovat a kterého se jim rozhodně nepodaří dosáhnout během studia na fakultě.

*Přínos Souboru kvalit spatřuji v tom, že mi pomohl zamyslet se nad tím, v čem shledávám vlastní nedostatky z hlediska učitelské profese. Nedostatků jsem si byla vědoma již předtím, ale Soubor mi pomohl je správně pojmenovat a vystihnout oblasti, které bych mohla rozvíjet. Navíc se jedná o dle mého názoru vhodný nástroj pro začínající učitele, který jim nastiňuje, jak postupovat např. při plánování výuky, hodnocení a reflexi výuky. Domnívám se, že ho mohou ocenit i zkušení učitelé, kteří by na základě něj mohli reflektovat vlastní způsob výuky a zamyslet se nad tím, zda například něco nezměnit. Mohli by také uvítat zaměření na čtenářství a kroky, které jim Soubor kvalit nabízí k jeho rozvoji. S paní učitelkou jsme Soubor kvalit využívaly zejména jako oporu k rozvoji dvou vybraných oblastí, já osobně jsem při přípravách používala sekci zaměřenou na plánování výuky. Rozhodně bych ho doporučila jako velmi užitečnou pomůcku nejen začínajícího učitele. (studentka, která absolvovala předmět Rozvoj reflektivních dovedností, 1. ročník navazujícího magisterského studia, obor Český jazyk - Dějepis)*

Někteří studenti upozorňovali na úskalí, která představuje současná podoba Souboru kvalit a především současná koncepce praxí pro smysluplné využívání tohoto nástroje. Tento nástroj může být pro studenty i učitele vedoucí praxi užitečný teprve ve chvíli, kdy se s ním bude kontinuálně a promyšleně pracovat od prvního ročníku bakalářského studia, ve chvíli, kdy náslechy a průběžné praxe budou probíhat již v rámci bakalářského studia. Za současných podmínek student oboru Český jazyk absolvuje teprve po třech letech studia 2 souvislé čtrnáctidenní oborové praxe (jednu na základní a jednu na střední škole),

v rámci nichž má možnost zúčastnit se 5 náslechnů a odučit 12 hodin. V takové situaci lze potenciál tohoto nástroje využívat jen částečně a bez nároků na komplexnost studentova výkonu. Studenti by potřebovali mít dostatek příležitostí se s nástrojem „sžít“, pochopit ho, aby byli schopni ho účelně aplikovat při (sebe)reflexi, při výuce a v dalším svém profesním rozvoji.

*Myslím, že soubor profesních kvalit má velký potenciál jako jakýsi „manuál při výrobě dobrého učitele“. Shrnuje veškeré vlastnosti/schopnosti, které by dobrý pedagog měl mít, což je pro studenta na prahu učitelské kariéry velmi důležité. Tento potenciál však může být naplněn, jen pokud bude ke studiu a práci s ním daleko více času a také budou-li některé body zestručněny či vyjasněny. (Student, který soubor kvalit používal při souvislé praxi, 1. ročník navazujícího magisterského studia, obor Český jazyk – Hudební výchova.)*

Po ukončení souvislých praxí proběhlo v dubnu 2015 další setkání učitelů vedoucích praxi, v rámci něhož se vyjadřovali k tomu, jak lze soubor kvalit využívat před praxí, během praxe a po praxi. Z tohoto setkání vyplynula následující zjištění: (1) Před zahájením praxe je potřeba, aby učitel i student dokument pozorně a podrobně prostudovali, promluvili si o něm a aby na jeho základě (na základě konkretizace zvolených deskriptorů) stanovili cíle, k nimž budou společně směřovat. (2) Během praxe slouží Soubor kvalit vedoucímu učiteli k pozorování výuky, studentovi k sebereflexi, vyučujícímu z fakulty (ale i studentovi a učiteli vedoucímu jeho praxi) ke kontrole, zda se daří dosahovat vytyčených cílů. Učitelé ocenili možnost využití záznamového archu vycházejícího ze Souboru kvalit i jako podkladu pro průběžnou zpětnou vazbu, při které lze zaznamenávat studentův výkon a sledovat jeho pokrok. (3) Po skončení praxe se učitelé o Soubor kvalit opírají jako o podklad pro závěrečné hodnocení studentovy praxe.

## **Závěr**

V této kapitole byl prezentován nástroj *Soubor kvalit studentovy práce na pedagogické praxi* vyvíjený a používaný pro profesní přípravu budoucích učitelů pro 1. stupeň ZŠ. Dále byl představen vývoj dvou nástrojů, a to *Souboru profesních kvalit studenta na oborové praxi 1* –

*KAJL a Souboru kvalit studentovy práce na didaktické praxi z literární výchovy/české literatury*, určených pro profesní přípravu studentů učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ, oborů Anglický jazyk a Český jazyk.

Dosažené výsledky práce na popisovaných nástrojích, též v rámci projektu *Klinická škola*, považujeme za důležité kroky k profesionalizaci učitelské přípravy. V průběhu této práce byl a je hluboce diskutován a upřesňován obsah a cíle učitelské přípravy a také procesy, včetně procesů sebehodnotících a hodnotících, které k dosahování cílů a očekávaných kvalit absolventů učitelské přípravy vedou.

Je zřejmé, že tvorba uvedených nástrojů a práce s nimi je dlouhodobým procesem konkrétních lidí v konkrétních podmínkách. Nejen pedagogové připravující učitele pro 2. stupeň ZŠ a SŠ mají nepochybně před sebou mnoho další práce. Jejich první kroky v tvorbě Souborů kvalit jsou cennou inspirací i pro pedagogy připravující učitele pro 1. stupeň ZŠ. Otevírají otázky výzkumného charakteru a témata k další společné práci na dalším rozvoji učitelské přípravy na Pedagogické fakultě UK. Naší společnou ambicí je vytvořit a pracovat se studenty s takovým nástrojem, který bude mít návaznost i v dalším profesním životě a rozvoji našich absolventů, začínajících učitelů, který jim bude sloužit k sebereflexi, k profesnímu rozvoji a k účinné výuce v jejich třídách a školách.





Obrázek 2:  
Workshop na závěrečném odborném semináři

## **2.2 NOVÉ FORMY REFLEXE SOUVISLÉ PEDAGOGICKÉ PRAXE**

### **2.2.1 Souvislá pedagogická praxe v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ**

**Jana Kargerová**

*Souvislá pedagogická praxe pro učitelství 1. stupně je realizovaná v posledním ročníku studia. Jedná se o dvousemestrální kurz. Jeho koncepce, pojetí a organizace vychází z reflektivního modelu vzdělávání budoucích učitelů a konceptu na dokladech založeného učitelského vzdělávání (Spilková, 2005). Z tohoto důvodu je její nedílnou součástí reflektivní seminář. V tomto roce byl pilotně ověřován Kurz reflektivních dovedností, který měl za úkol posílit kompetence k řešení autentických situací ve výuce. V tomto kurzu byla nově ověřována metoda skupinové reflexe (Bove, 2009; Mortari, 2009), která vychází ze spolupráce a spoluúčasti při hledání komplexních řešení. Studentům pomáhá získat nové poznatky a postupy v pedagogické praxi, přispívá k rozvoji metakognitivních dovedností.*

#### **2.2.1.1 Pojetí, cíle a organizace souvislé pedagogické praxe**

Souvislá pedagogická praxe směřuje k rozvíjení učitelských kompetencí, které jsou stanovené v *Souboru profesních kvalit studenta na pedagogické praxi*. Studenti získávají zkušenosti s výukou v celém kontextu fungování třídy a školy a ověřují si úroveň své učitelské způsobilosti.

Organizace a realizace této praxe je vymezena v požadavcích, kterými se řídí jak studenti učitelství a VŠ pedagogové-vedoucí pedagogických praxí z jednotlivých kateder, tak i fakultní učitelé, kteří praxe studentů na školách vedou. Požadavky jsou zpracované katedrou primární pedagogiky. Na vedení souvislé praxe se dále podílejí kromě

katedry primární pedagogiky také katedra anglického jazyka a matematiky.

Studenti konají praxi ve vybraných fakultních školách a přihlašují se k vysokoškolským učitelům, kteří tuto praxi zajišťují a garantují. Studenti se účastní praxe ve dvojicích podle požadavků pro souvislou pedagogickou praxi. Vysokoškolský učitel z vybrané katedry praxi obsahově řídí a zajišťuje za katedru hospitaci s následnou reflexí ve výuce studenta. Koordinuje také spolupráci s fakultním učitelem na základní škole a realizuje doprovodné reflektivní semináře se svou skupinou studentů.

Dvojice studentů se obvykle sejde před praxí s vysokoškolským učitelem, který praxi zajišťuje na vybrané škole. Společně si ujasní požadavky kladené na tuto praxi a na základě vstupní reflexe studenti uvažují o tom, na kterou oblast Souboru kvalit se při plánování a reflexi vyučovacích hodin individuálně zaměří. Týden před praxí studenti také kontaktují fakultního učitele ze ZŠ a seznámí se se třídou, kde budou vykonávat praxi. První den praxe se v domluvenou hodinu (před začátkem vyučování) hlásí u ředitele školy a seznámí se s prostředím školy. První den ve své třídě se studenti věnují především náslechům a sběru důležitých informací o třídě a výuce. S fakultním učitelem a druhým praktikantem ve třídách dohodnou a vypracují předběžný plán vlastních aktivit. Počínaje druhým dnem realizují vlastní vyučovací hodiny (nejméně 2 vyučovací hodiny denně), v ostatních hodinách se věnují náslechům, své plány konzultují s fakultním učitelem a vzájemně s druhým praktikantem, své výstupy reflektují. Během praxe se studenti účastní všech aktivit, kterým se věnuje i fakultní učitel. Neznamená to pouze účast na třídních schůzkách, konzultacích s rodiči, pedagogických radách a celoškolských akcích, ale i běžných dozorů na chodbách atd.

V rámci souvislé praxe studenti průběžně společně s fakultním učitelem reflektují odučené hodiny a plánují další výuku. Využívají také vrstevnické hospitace a dávají si zpětnou vazbu s oporou o Soubor kvalit. Skutečnost, že v jedné třídě praktikuje dvojice studentů, poskytuje možnost vzájemné opory při řešení problémů, společné plánování a další spolupráci. Soubor profesních kvalit slouží také jako východisko pro

společný reflektivní rozhovor s VŠ pedagogem a fakultním učitelem a je tak důležitým nástrojem v rámci reflektivních seminářů, které jsou úzce provázány se souvislou praxí a vedou studenty k cílenému sebehodnocení vlastního učitelského působení, ale i k reflexi výuky zkušených učitelů a svých kolegů-studentů. V rámci těchto seminářů se studenti učí hodnotit vlastní učitelské činnosti, ale i prezentovat, vysvětlovat a obhajovat své pojetí vyučování.

Dalším z nástrojů rozvoje sebereflexe při souvislé praxi je i reflektivní (pedagogický) deník, kam si studenti zapisují záznamy z hodin naslechnů a jejich rozbory, podrobné přípravy ze svých výstupů a své záznamy a reflexe odučených hodin. Na základě modelu ALACT (Korthagen, 2011) si zapisují své úspěchy, ale i neúspěchy a snaží se pojmenovat jejich konkrétní příčiny a navrhnout kroky ke zkvalitnění své učitelské práce.

Souvislá pedagogická praxe je ukončena zápočtem po předložení pedagogického deníku, kde jsou zpracovaná očekávání od praxe, údaje o třídě, žácích, naslechy, přípravy a reflexe, výukové materiály. Dalším důležitým podkladem je písemně zpracované sebehodnocení v rámci dokumentu Soubor profesních kvalit studenta na pedagogické praxi a příznivé hodnocení studenta fakultním a vysokoškolským učitelem, tato hodnocení jsou také součástí výše zmíněného dokumentu.

### **2.2.1.2 Pojetí, realizace a reflexe nového kurzu Rozvoj reflektivních dovedností**

**Jana Kargerová a Tereza Krčmářová**

Kurz Rozvoj reflektivních dovedností byl ověřován v tomto roce a jeho úkolem bylo posílit reflektivní složku souvislé pedagogické praxe. Souvislou pedagogickou praxi standardně doprovází kurz reflektivních dovedností, který je ale zaměřen zejména na zvládnutí didaktických dovedností a rozvíjí sebehodnotící a reflektivní techniky na základě *Souboru kvalit studenta na pedagogické praxi*. Těžištěm kurzu Rozvoj reflektivních dovedností bylo řešení problémových situací, které studenti zažívají během souvislé pedagogické praxe.

Na základě analýzy všech situací, které studenti v rámci pilotáže kurzu přinesli, lze říci, že mezi nimi převažovali problematické situace týkající se chování žáků, dodržování pravidel a motivace pro učení, dále se objevila problematika vztahů mezi žáky včetně např. kyberšikany. Opakovaly se také situace obtížné komunikace a spolupráce učitele s rodiči.

Vyjma prvních dvou seminářů zaměřených na seznámení studentů s cíli kurzu, pravidly, podmínkami zápočtu a teorií, z níž skupinová reflektivní technika Wanda vychází, a posledního semináře, jehož cílem bylo zejména reflektovat přínosy kurzu a kontrolovat plnění zápočtových požadavků, měly všechny ostatní semináře stejnou základní strukturu, jež je vyjádřena následujícím schématem.



V následujícím textu přiblížíme průběh semináře, který typicky trval 2–2,5 hodiny, jeho cíle a organizaci jeho jednotlivých fází. Budeme jej komentovat na vybraném konkrétním příkladu.

## 1. Ohlédnutí

Cílem této fáze, která většinou trvá 5–10 minut, je poskytnout prostor studentovi, jehož případem se skupina zabývala v předešlém semináři. Je vyzván, aby referoval o využití nápadů, návrhů a rad, které od skupiny získal. Informuje o dalším vývoji případu, ale i tom, k jakému posunu v přemýšlení nad problémem u něj s odstupem času došlo.

Studentka Radka např. referovala o případu s pracovním názvem „Plavky“. Jednalo se o situaci, kdy žák ze sociálně slabé rodiny opakovaně nenosí potřebné pomůcky.

*Po semináři jsem oslovila paní zástupkyni. Bylo mi sděleno, že se s těmito problémy potýkají již od 1. třídy. Jako další postup určila, že pokud do konce měsíce maminka peníze za ŠVP nezaplatí, pozve si ji do školy. Nicméně hned na další hodinu plavání Kuba plavky přinesl a i s ostatními pomůckami je to lepší. Mamince jsem poslala žádost o zaplacení, a teď vyčkávám. Pomohla mi informace, že škola může vymáhat dlužné částky právní cestou a že se podle zkušenosti paní učitelky z Lyčkova náměstí vyplatí v takových případech spolupracovat s OSPOD a nemusím mít pocit, že bych dělala něco, co chlapci spíše ublíží, než pomůže.*

## 2. Výběr situace/případu

Studenti sdílejí každý svou situaci v menších skupinách. Prezентují ji s oporou o text, který si předem připravili popř. i pomocí vizualizace (myšlenkové mapy, koláže, schématu,...). Úkolem skupin je vybrat z prezentovaných situací takovou, která nejlépe odpovídá předem definovaným kritériím. Vybraná situace by měla být *konkrétní, aktuální, týkat se přímo studenta, naléhavá, emoční, přenositelná, otevřená atd.* Situaci, kterou skupina vybere, její autor stručně prezentuje a formuluje k ní tzv. učící se otázku (learning question). Facilitátoři usnadňují proces zejména sumarizováním a parafrázováním. Následuje výběr jedné situace, jež se stane předmětem diskuse celého semináře a její autor „příspěvatelem“. Fáze by neměla přesáhnout půl hodiny.

V semináři, který zde uvádíme jako příklad, skupina vybrala situaci/případ studentky Kateřiny, kterou jsme pracovníě nazvali „Box o přestávce“:

*Ve třídě mám žáka, který se ve volném čase věnuje thajskému boxu, ve kterém se rád cvičí ve škole. Bohužel, ani na moje žádosti, aby se o přestávkách neprali, nijak nereagoval. O přestávkách běhá, skáče po lavicích, pere se atd... Už několikrát jsem ho napomínala, mimo jiné si na něj stěžují i jiní učitelé, kteří mají dozor. Už nevím, jak ho usměrnit. Neplatí na něj napomenutí, dokonce ani poznámka. V komunitním kruhu jsme se žáky řešili, jestli se všem líbí chování všech žáků ve třídě a došli jsme k tomu, že žákům se toto chování nelíbí a naopak je to obtěžuje. Doufala jsem, že to Tomáše alespoň trochu změní, ale k žádné změně nedošlo. Moje učící se otázka zní: Jak mohu zabránit jeho nevhodnému chování o přestávce, aniž bych ho shazovala před ostatními?*

### **3. Kladení otázek**

Smyslem této fáze je cíleným kladením otázek přispěvateli rozšířit vhléd členů skupiny, ale i přispěvatele samého do vybrané situace a jejího širšího kontextu. Studenti se učí formulovat především otevřené otázky, jež nejsou ani interpretativní, ani sugestivní. Zajímá nás objektivní popis situace a role jednotlivých účastníků včetně přispěvatele v ní. Nejčastěji se jedná o otázky typu Kdy? Kde? Jak? Snažíme se vyhnout otázkám typu Proč? Během prvních seminářů bylo třeba poskytovat studentům častější korektivní zpětnou vazbu, velmi rychle se jejich dovednost v této oblasti zlepšovala, byli stále aktivnější. Některým studentům pomohlo zformulovat si nejprve otázky písemně do pracovního listu.

V uváděném příkladu ve skupině zazněly např. tyto otázky:

*Co přesně jsi Tomášovi řekla? Jak reagoval? Jak reagovali spolužáci? Jaké je postavení Tomáše v kolektivu třídy? Jak upravují chování o přestávce třídní pravidla? Jak bys chtěla, aby se Tomáš o přestávce choval? Jak se chová během vyučovacích hodin? Ve kterých situacích se Tomáš chová tak, jak by sis přála? Mluvila jsi o problému s jeho rodiči? Co děláš o přestávce ty?*

Této fázi je třeba věnovat dostatek času. Facilitátoři se v závěru fáze obracejí k přispěvateli s otázkami typu:

*Zkuste v jedné větě vyjádřit, co je podstatou této situace, kterou chcete diskutovat.*

*Po tom všem, co jste měl/a možnost reagovat na otázky kolegů a znovu si zrekapitulovat tu situaci, co se vám jeví jako hlavní problém?*

*Proč tuto situaci chcete řešit a co očekáváte od kolegů?*

*Co nového si teď uvědomujete? Co vám běží teď hlavou?*

*Jak silně vám na vyřešení této situace opravdu záleží (1 až 10)*

*Co je ještě důležité na této situaci, co jste ještě nepopsal/a?*

*Co byste chtěl/a, aby se změnilo? Jak by vypadal ideální situace?*

Cílem je dovést přispěvatele k případnému obsahovému i formulačnímu zpřesnění učící se otázky tak, aby byla pozitivní, motivující a směřovala ke změně vlastního chování a jednání studenta.

V našem příkladu si studentka Kateřina postupně uvědomovala např. to, že důvodem, proč by ráda změnila chování Tomáše a dalších žáků během přestávek je kromě strachu o bezpečí žáků také to, že vnímá svou roli kárajícího/trestajícího/omezujícího učitele v konfliktu subjektivně jako velice nepříjemnou, ohrožující její postavení a vztah s žáky. Raději by pocítovala soulad a spolupráci, tak jak se jí to daří ve vyučovacích hodinách. Přeformulovala proto svoji otázku takto: *Co mohu udělat proto, abychom se během přestávky ve třídě všichni, děti i já, cítili dobře?*

#### **4. Různé pohledy**

Cílem této většinou alespoň půlhodinové fáze je prozkoumat situace/případ z více různých úhlů pohledu, ať už jednotlivých osob, který se situace týká nebo optikou konkrétních teoretických přístupů. Jednotlivé pohledy jsou prezentovány jako výroky v 1. osobě jednotného čísla, tj. formou vstupu do role. Přispěvatel je v této fázi pasivním účastníkem, pouze naslouchá. K hraní rolí jsme v rámci seminářů používali zástupné rekvizity, např. různé typy papírových brýlí. Jako další pomůcky podporující vizualizaci problému jsme studentům nabízeli např. využití legových kostek a figurek. Různé pohledy studenti někdy zpracovávali ve skupinách, jindy individuálně, někdy písemně, jindy již spontánně. Někteří byli v této fázi aktivnější než jiní. Výrazně se zapojovaly učitelky z praxe. Domníváme se, že tato fáze je obohacením dosavadních zkušeností studentů v oblasti reflexe právě proto, že významně stimuluje kreativní myšlení a intuitivní cítění. Vyžaduje vcítit se do pocitů a potřeb



různých osob v téže situaci. Vcítění facilitátoři stimulují pomocnými otázkami jako např.: *Co pro Vás tato situace znamená? Jak se cítíte? Co byste si přáli? O co usilujete? Čeho se obáváte?*

Studenti si vyzkoušeli v rámci seminářů v této fázi v různých situacích uvažovat a vidět situaci očima různých typů žáků a rodičů, výchovného poradce, vedení školy, fakultního učitele, sourozenců žáků, profesora Hejného, vychovatelky, očima RWCT, očima publikace Respektovat a být respektován aj.

Pro situaci Box o přestávce studenti zvolili postupně pohled očima Tomáše, jeho nejlepších kamarádů, Tomášovy tiché spolužačky, kolegyně, rodičů a učitelky-studentky Kateřiny samotné.

V závěru této fáze jsme vyzvaly Kateřinu, aby komentovala, který pohled jí zaujal, přivedl na novou myšlenku, rezonoval s její představou atd. Kateřinu fáze Různé pohledy utvrdila v tom, že Tomáš, ale i další žáci potřebují cítit o přestávce svobodu, vybit energii a že mohou vnímat její zásahy jako omezující a nepříjemné. Tomášovo chování začala více vnímat jako snahu získat pozornost skupiny a uplatnit to, co ho opravdu baví. Ujistila se, že ve třídě je víceméně dobré klima.

## **5. Návrhy, nápady, rady**

V poslední fázi semináře studenti opět buď individuálně nebo jako výsledek práce v mikroskupině poskytují příspěvateli odpovědi na jeho učící se otázku. Jednotlivé návrhy nejsou skupinou nijak hodnoceny, jedná se o brainstorming s cílem poskytnout maximální množství návrhů popř. určit jejich priority. Výčet facilitátoři zapisují na flipchart, povzbuzují účastníky skupiny k přesnějšímu formulování. Fáze končí komentářem příspěvatele. Zvažuje nahlas, které nápady mu připadají využitelné, inspirativní popř. dokonce formuluje akční kroky, tj. co udělá nejdříve, jak a kdy, co následně atd.

V situaci Box o přestávce skupina generovala následující výčet nápadů:

- Kateřina může trávit přestávky ve třídě s dětmi.
- Zajistit do třídy pomůcky, které umožní aktivní odreagování pohybem a nejsou nebezpečné – taneční podložka, bosa, twister.
- Ping-pongový stůl, boxovací pytel na chodbu.

- Umožnit Tomášovi prezentovat referát o bojovém umění, kterému se věnuje.
- Tematická hodina tělesné výchova zaměřená na bojové sporty.
- Tematizovat etiku bojového umění ve výuce.
- Uzavřít s Tomášem smlouvu o dodržování pravidel o přestávce, stvrzenou podpisy, kontrola plnění.
- Dát Tomášovi úkol nebo speciální roli na přestávku, udělat z něj pomocníka učitele – něco, co by ho bavilo.
- Uspořádat nějakou soutěž, ve které mohou žáci např. zaznamenávat svůj výkon do tabulky.
- Zakázat ve třídě veškeré pohybové aktivity, při dodržování pravidel postupně poskytovat větší svobodu.
- Vyhlásit vždy každý týden jedno pravidlo, na jehož dodržování se třída soustředí, ocenit úspěch při dodržení.
- Domluvit setkání s rodiči.
- Vymyslet zábavnou aktivitu pro přestávku, kterou by třída dělala společně. Např. společné čtení.

Kateřina komentovala, že je rozhodnuta vyzkoušet zůstat o přestávce s dětmi ve třídě, nabídnout jim nějakou odpočinkovou společnou aktivitu a pokusit se zajistit možnost trávit přestávky venku a pořídit do třídy pomůcky pro pohybové odreagování.

### **Reflexe kurzu očima studentů**

Po skončení kurzu studenti zpracovávali individuálně písemnou reflexi, která měla formu odpovědí na otevřené otázky dotazníku. Vyjadřovali se jak k přínosům, tak i k omezením a slabým stránkám, navrhovali změny v organizaci a obsahu kurzu.

Studenti spontánně formulovali **přínos** kurzu nejčastěji ve dvou oblastech, které odpovídají cílům kurzu. První z nich je **rozvoj dovedností metakognitivního, resp. reflektivního myšlení**. Často se objevovaly formulace, jako např.: *Posunula jsem se v tom, nevidět věci jen černé nebo bílé, ale cíleně se snažit vnímat je a přemýšlet o nich z různých úhlů pohledu... Fáze Kladení otázek mi pomáhala si situaci, kterou jsem prožila více ujasnit, uvědomit si jej možné příčiny, proč ta situace vůbec*

vznikla. Druhou oblastí jsou **profesní znalosti**, a to zejména **strategií a postupů při řešení typových situací**. Příkladem výpovědi tohoto typu je např. *Přínosné jsou hlavně nápady ostatních – víc hlav víc ví*. Nebo *Pro praxi získá člověk alternativy řešení, které by ho samotného nenapadly. Nejpřínosnější byla fáze hledání nápadů. Většina situací by se mohla týkat všech a vzhledem k množství nápadů si každý vybere, co se může hodit zrovna jemu*. Mnozí studenti uváděli, že předpokládají možnost využít tuto formu reflexe ve své budoucí praxi, tj. označovali za přínos **znalost metody reflexe** jako takové, např.: *Řízené popovídání s kolegyněmi nebo bývalými spolužačkami by šlo dělat touto formou. Pokud budu mít problém a lidi, kteří metodu znají, určitě jí využiji*. Cíleně byli studenti dotazováni na přínos účasti fakultních učitelek jako aktivních členů skupiny. Shodně ji oceňovali, poukazovali na to, že díky bohatým zkušenostem mohou studentům nabídnout osvědčená řešení a zprostředkovat praktické informace, které nejsou předmětem fakultních kurzů. Možnost setkat se s nimi v diskusi nad konkrétními problémy, ale zároveň v situaci, kdy se jak studenti, tak učitelky učí něco pro obě strany nového, vnímali jako jedinečnou. Objevily se i názory, že jejich účast měla pozitivní vliv na klima a motivaci studentů: *Pomáhaly vytvářet bezpečí a pozitivní klima, bez toho by nebylo možné seminář aktivně prožít a chtít se zapojit*. Dvě ze studentek explicitně vyzdvihovaly přínos v rovině **sebereflexe a sebepojetí – prožitek**, že i ostatní se potýkají v praxi s podobnými problémy. K tomu přispěl fakt, že kurz navštěvovali studenti absolvující praxi na různých školách: *Ulevilo se mi, když jsem zjistila, že máme podobné problémy, že nejsem jediná, kdo potýká z kázní žáků atd.. Vidím, že i ostatní mají labyrinty v hlavě*.

Jako **úskalí** studenti nejčastěji viděli **obtíže při hledání konkrétní situace**, která by mohla být předmětem skupinové reflexe na semináři a zejména vzhledem k času, respektive **krátkým intervalům** mezi jednotlivými semináři a formě, kterou metoda vyžaduje: *Najít vhodnou situaci z týdne na týden bylo těžké. Měla bych spoustu otázek, ale ne takovou, která by vyplynula z konkrétní komunikační situace*. Více studentek poukazovalo na to, že nejprínosnější byl kurz resp. metoda pro ty studenty, kteří se v posledním ročníku prezenčního studia již jako

učitelky popř. asistentky učitele pracují. Tento postoj vystihuje např. výrok: *Bylo vidět, že nejlepší situace nosily spolužačky, které už pracují, protože jim na jejím vyřešení víc záleželo, je to jejich třída, na rozdíl nás, které za chvíli odejdou.* Některé studentky navrhovaly příště realizovat kurz v pozdějších odpoledních hodinách. Argumentovaly potřebou realizovat po skončení vyučování v rámci souvislé praxe následně přednostně reflexi se svými třídními učiteli a přípravu na další výuku. Jiné studentky naopak upozorňovaly na to, že kurz **vyžaduje aktivní soustředění** a není příliš efektivní po náročném pracovním dni vzhledem k únavě.

### **Reflexe očima fakultních učitelů**

Kurzu se v roli aktivních členů skupiny zúčastnily celkem 4 učitelky z pilotních škol. Některé z nich opakovaně, některé pouze v případě, že byl seminář realizován v prostorách jejich školy. S učitelkami jsme vedli individuálně krátký polostrukturovaný rozhovor. Ptali jsme se, jaký přínos kurzu vnímají pro studenty i pro sebe.

Učitelky hodnotily shodně účast na semináři jako přínosnou pro obě strany. Lišily se mezi sebou zejména v důrazu, který přikládaly přínosům v jednotlivých oblastech. Zatímco tři z nich popisovaly nejvýznamnější přínos pro obě zúčastněné strany více v procesu a formě, jedna z nich prioritní přínos viděla v předávání a sdílení řešení konkrétních profesních problémů tj. spíše v obsahu a výsledku. Z velké části vypovídaly učitelky podobně jako studentky. To, co jejich výpovědi obsahují navíc, uvádíme níže v plném znění:

*Už jenom to, že si studenti svůj problém zformulují, že si ho vůbec připustí, je strašně cenné...Třeba by se mohli stydět ho sdílet ve škole, kde vykonávají praxi. Tady je pro to vytvořen prostor, je legitimní mít problém.*

*Pro studenty je určitě přínosné, že tu my jako učitelky nejsme v roli jejich vyučujících, ale opravdu jako kolegové, partáci. Můžou vidět, že my některé z těch problémů máme taky a taky nevíme řešení, zkoušíme.*

*Já tady můžu vidět, jaké problémy studenti řeší, jak přemýšlí, co potřebují. Velkou výhodou tohoto kurzu je, že tady se mi můžeme*

*soustředit na obsah toho problému a ne na tu formu, tu hlídáte vy jako facilitátoři.*

*Stejně jako na praxi i tady se my učitelky můžeme od studentek dozvědět nápady, tipy, které třeba ony znají ze školy, od Vás, ale k nám do praxe se nedostaly. Určitě je důležité, že každý z těch studentů ze semináře odejde alespoň s nějakým konkrétním nápadem na řešení nějaké situace. Hodně se mi zdálo, že ty nápady čekaly od nás.*

Učitelky se shodly, že metoda Wanda, kterou se v rámci semináře učily formou sebezážitku, je využitelná jako forma sdílení profesních zkušeností a rozvoje reflektivních dovedností v rámci jejich školy. *Perfektní by to bylo pro začínající učitele a jejich uvádějící učitele. Nebo pro všechny třeba jednou měsíčně místo porady. Mohl by to vést buď vždy jeden z nás...* Na rozdíl od studentů navrhovali možnost nabízet kurz resp. metodu studentům i ve spojení s praxí v nižších ročnících, zejména v rámci kurzu Učitelké praktikum II (4. semestr studia). Některé z nich zastávaly názor, že takovýto kurz reflektivních dovedností by neměl být pro studenty volitelný, ale povinný.

### **Reflexe očima vyučujících (fakulty)**

Za jednoznačně *silnou stránku* koncepce kurzu po jejím pilotním ověřování považujeme realizaci seminářů za *přítomnosti dvou vyučujících*, která je ve vysokoškolské výuce spíše výjimečná. Sebezážitková metoda, se kterou kurz pracuje, s sebou nese vysokou emoční angažovanost účastníků. Rozdělení rolí mezi dvě vyučující, které vystupují především v roli facilitátorů, jsme vnímaly jako mimořádně výhodné. Stejně tak nám tato situace usnadnila úkol zároveň kurz realizovat i reflektovat. Přínos kurzu pro studenty vnímáme na základě zúčastněného pozorování ve shodě s nimi i s učitelkami za jednoznačný v oblastech jmenovaných výše. Zatímco studenti oceňovali praktické zaměření kurzu, které je v rámci jejich studia podle jejich názorů stále nedostatek, domníváme se, že právě takto koncipovaný kurz umožňuje *funkční propojení teorie a praxe*, a to zejména teorie označované jako teorie s malým „t“ (Korthagen et al., 2011). V budoucnu by bylo vhodné roli aplikované teorie v reflexi praxe studentům v rámci kurzu více zvědomit. Realizace kurzu

souběžně s kurzem Souvislá praxe I a II v posledním ročníku sebou přineslo výhody i nevýhody. Výhodou je jednoznačně možnost v kurzu řešit vlastní aktuální problémy praxe, což je nezbytnou podmínkou v kurzu využívané metody Wanda, a utvářet tak zároveň návyk sdílet profesní problémy v rámci tzv. „*učící se komunity*“ (DU FOUR, R., 2004).

Věříme, že právě proto, že se jedná o studenty stejného ročníku, které pojí zároveň osobní vazby vzniklé v průběhu studia, může vzniknout základ profesní komunity, která bude udržitelná i po skončení studia, kdy se nezdá, že studenti stávají právě učiteli fakultních (klinických) škol.

Účast učitelek z praxe je i podle našeho názoru jednoznačně pozitivní ve smyslu uvedeném výše pro všechny zapojené strany. Protože role facilitátorů skupinové reflexe od nás vyžadovala zdržet se ovlivňování skupiny vlastními názory a nápady na řešení, považovaly jsme za přirozenou a legitimní možnost využít zkušenosti učitelek v praxi, které mohou obohatit skupinu studentů, jejichž znalosti a zkušenosti mají podobná omezení. Tlak studentů dozvědět se řešení a rady a pasivně je přijmout byl na některých seminářích relativně velký, i pochopitelný. Při řešení některých situací nastaly momenty, kdy jsme ani my (v roli garantů a facilitátorů) nedisponovali odbornou znalostí, nevěděli jsme, jaké řešení by bylo žádoucí a efektivní. Jednalo se zejména o situace při řešení spolupráce ze sociálně slabou rodinou. V takových situacích byla přítomnost fakultních učitelek velmi důležitá a inspirativní. Byl to moment, kdy docházelo ke sdílení zkušeností a možných řešení, docházelo k budování učící se komunity v pravém slova smyslu.

*Nevýhodou* této koncepce vidíme opět ve shodě se studenty právě v relativně *krátkých intervalech* mezi jednotlivými semináři, oproti autory doporučovaným 4–5 týdnům. To s sebou nese omezení při volbě situací. Zejména první tři semináře jsou přínosné více v oblasti nácviku metody/procesu, teprve později mohou převažovat zisky v oblasti obsahu a rozvoje myšlení. Zdá se, že určitým řešením by bylo v budoucnu *přenést fázi učení se metodě do nižšího ročníku* proto, aby se v období závěrečné souvislé praxe mohli studenti plně soustředit na jejich využití

pro reflexi obsahů. **Volitelnost** kurzu a jeho zařazení do studijního plánu v závěrečné fázi studia s sebou nese riziko jeho nenaplnění. Studenti již mohou mít povinný minimální počet kreditů splněný a jejich motivace absolvovat kurz může být nízká, a to pravděpodobně zejména u těch studentů, kteří by posílení v oblasti reflexe potřebovali. Uvažovat o zařazení tohoto kurzu nebo pouze jeho obsahu do kategorie povinných nebo povinně volitelných by bylo vzhledem ke zvýšení počtu studentů mimo jiné podmíněno vyškolením dalších vysokoškolských pedagogů popř. fakultních učitelů v této metodě skupinové reflexe.

**Závěrem** bychom rády zdůraznily, že úroveň reflektivních dovedností studentů posledního ročníku, kteří se pilotáže zúčastnili, byla vysoká. Domníváme se, že je to výsledkem dlouhodobé koncepce studia oboru, jež klade na různé formy reflexe v rámci výuky různých kurzů velký důraz. Tento kurz se tak stal zejména další příležitostí reflektovat novou formou, jež více zdůrazňuje problematiku omezení objektivního vnímání v emočně vypjatých situacích a aktivně pracuje s důsledky vztahového přenosu a protipřenosu v pedagogické oblasti tak, jak je to v oblasti sociálních a zejména pomáhajících profesí zejména v zahraničí běžné.

## **2.2.2 Souvislá pedagogická praxe v oboru Učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ**

### **2.2.2.1 Pojetí, cíle a organizace souvislé pedagogické praxe**

**Nataša Mazáčová**

Souvislá pedagogická praxe (oborově didaktická) na základní a střední škole je realizována v následném magisterském studiu – v prvním a druhém ročníku. Její koncepce, pojetí a organizace je výrazně ovlivněna strukturací studia učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní a střední školy. Souvislé pedagogické praxi předchází v bakalářském cyklu Orientační praxe a Pedagogicko–psychologická praxe. Vzhledem k tomu, že v současné době není nedílnou součástí souvislé praxe reflektivní seminář a je v podstatě na rozhodnutí jednotlivých kateder, jakým způsobem reflexi studentovy práce realizují, je nezbytné navrhnout a provést systémové změny v budoucím pojetí souvislých praxí v nové akreditaci studia učitelství pro základní a střední školy. Příkladem „dobré praxe“ je ověřování nového kurzu Rozvoj reflektivních dovedností oboru Český jazyk, o kterém blíže pojednává podkapitola 2.2.2.2.

#### **Současný model organizace praxe**

Organizace a realizace této praxe je vymezena ve směrnici, kterou se řídí jak studenti učitelství a VŠ pedagogové-garanti pedagogických praxí z jednotlivých kateder, tak fakulní učitelé, kteří praxe studentů na školách vedou. Směrnice je zpracována Střediskem pedagogické praxe na Pedagogické fakultě UK. Představuje rámcové vymezení obsahu a organizace praxe. Obsahové – oborově didaktické zaměření této praxe probíhá pod garancí jednotlivých oborových kateder.

Školy pro studentské praxe stanoví předmětové-oborové katedry. Měly být přednostně vybrány z aktuálního seznamu fakulních škol Pedagogické fakulty UK, a to vždy po dohodě s fakulním garantem této



školy a poté s vedením školy. Výjimečně lze praxi realizovat i ve škole, která není školou fakultní.

Studenti konají praxi nejlépe ve dvoučlenných skupinách pod vedením fakultních učitelů. Garant praxe, tj. oborový didaktik, praxi obsahově řídí, pokud možno se jí osobně zúčastní a zajišťuje tak za katedru hospitaci ve výuce studenta s následnou reflexí. Po ukončení praxe je vhodné realizovat reflektivní seminář se skupinou studentů pod vedením garanta praxe.

První den praxe se studenti v domluvenou hodinu (před začátkem vyučování) hlásí u ředitele školy, seznámí se s prostředím školy a s fakultním učitelem, kterému předají formulář Dohoda o provedení práce. Studenti hospitují především ve třídách, v nichž budou konat praxi, vypracují s fakultním učitelem plán práce a rozvrh vlastních vyučovacích hodin. Počínaje druhým dnem realizují vlastní vyučovací hodiny, asistentskou praxi, hospitace, rozборы, konají další činnosti a samostatnou práci dle pokynů fakultního učitele a garanta praxe tak, aby jejich **přímé zaměstnání ve škole dosáhlo denně průměrně 6 hodin**.

Nedílnou součástí této praxe jsou hospitace. Student hospituje v hodinách fakultního učitele, a to minimálně 3 hodiny na počátku praxe a 1 hodinu před zahájením vlastních výstupů v každé třídě, případně ve všech výstupech spolužáka, který praktikuje u téhož učitele. Po hospitaci následuje pohospitační rozbor vedený fakultním učitelem.

V průběhu praxe mohou studenti vykonávat také **asistentskou praxi**: student spolupracuje s učitelem při přípravě výuky, učebních pomůcek, didaktické techniky, kontroluje žákovské sešity, opravuje písemné práce, popř. vede určité úseky vyučovacích hodin a vykonává další činnosti podle pokynů učitele.

Hlavní náplní této praxe jsou **samostatné vyučovací hodiny** studenta v předmětech jeho aprobace. Doporučený rozsah samostatné výuky studentem je polovina úvazku, tj. přibližně 10 hodin týdně. Po všech výstupech následují rozборы pod vedením fakultního učitele, ev. didaktika oboru, který byl na hodině přítomen.

Fakultní učitel, který praxi vede, vypracuje hodnocení studenta na souvislé praxi. Ve směrnici jsou uvedena doporučená **hlediska pro hodnocení**:

- Celkový přístup k učitelství a vztah k dětem.
- Odborná připravenost studenta k výuce aprobačních předmětů.
- Komunikativní dovednosti (vystupování studenta, řeč, empatie vůči dětem).
- Řídící a organizační schopnosti (stavba vyučovací hodiny, organizace práce dětí, plánování výukové činnosti).
- Diagnostické dovednosti (zkoušení, hodnocení a klasifikace).
- Příprava na vyučování, využití didaktické techniky.
- Účast v mimo vyučovací práci školy.
- Specifické osobní vlastnosti studenta a jeho zaměření.
- Schopnost reflexe a sebereflexe, posuny v kvalitě vyučovacích výstupů.
- Další kritéria hodnocení podle pokynů oborového didaktika.

Praxe je uzavřena zápočtem, který uděluje VŠ pedagog-garant praxe z oborové katedry.

V současné době je ověřován hodnoticí a sebehodnoticí nástroj Soubor profesních kvalit studentovy činnosti na pedagogické praxi na katedře české literatury a katedře anglického jazyka a literatury. Procesy a výsledky pilotáže jsou zpracovány v první kapitole publikace.

## **2.2.2.2 Pojetí, cíle, realizace a reflexe nového kurzu Rozvoj reflektivních dovedností oboru Český jazyk**

### **Pojetí a cíle kurzu**

Jedná se o jednosemestrální volitelný předmět určený pro studenty 1. ročníku oboru Český jazyk prezenčního navazujícího magisterského studia. Navazuje na kurz Asistentská praxe<sup>7</sup>. Výuka probíhá formou 2 seminářů, které se konají na fakultě a jsou vedeny vyučujícím z fakulty:

---

<sup>7</sup> O *Asistentské praxi* více viz podkapitola 2.3.2 Asistentská praxe ve studiu učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ.

(1) úvodní seminář, v rámci něhož se studenti seznamují se Souborem kvalit<sup>8</sup> a učí se s ním zacházet, (2) závěrečný reflektivní seminář spolu s učiteli vedoucími praxi. Stěžejní část praxe se každotýdenně po tři vyučovací hodiny odehrává pod dohledem učitele vedoucího praxi na zvolené základní škole. Kurz je také provázán se Souvislou oborovou praxí. Do realizace kurzu se zapojilo 6 učitelek a jeden učitel ze všech 4 do projektu Klinická škola zapojených základních škol (vždy 2 vyučující z jedné školy, jen ze ZŠ Kunratice pouze jedna učitelka), kurz úspěšně absolvovalo 7 studentek.

Cílem kurzu je, aby si studenti osvojili dovednost používat hodnotící a sebehodnotící nástroj *Soubor profesních kvalit studenta učitelství oboru Český jazyk na 2. st. ZŠ* (dále Soubor profesních kvalit) při reflexi výuky zkušených učitelů, výuky svých kolegů-studentů i při reflexi vlastního učitelského působení. Toto reflektivní pojetí praxe by studentům mělo pomoci, aby si uvědomili své silné lidské a profesní stránky, aby pracovali na rozvoji svých pozorovacích a metakognitivních dovedností. Nástroj „Soubor profesních kvalit“ poskytne studentům potřebný „jazyk“ pro popis vlastního i cizího učitelského působení.

Během kurzu by si studenti měli zvědomit vztahy mezi vlastnostmi žáků, svou percepce jednotlivých žáků a následným vlastním jednáním. Měli by si také ujasnit souvislost mezi vlastnostmi žáků, cíli a použitými strategiemi. Při plánování výuky si studenti vyzkoušejí pracovat s Korthagenovým modelem ALACT (Korthagen, 2011). Na základě tohoto modelu budou promýšlet odučené hodiny, navrhnou alternativní řešení a následně ho ověří v praxi.

Student si v průběhu kurzu do portfolia zakládá použité výukové materiály a texty, postřehy k metodám a formám práce a okomentované práce žáků. Písemně reflektuje svou pedagogickou činnost, zaměřuje se při tom na vybranou oblast Komunikace či řízení učebních procesů ze Souboru profesních kvalit.

---

<sup>8</sup> O Souboru kvalit studentovy práce na didaktické praxi z literární výchovy/české literatury více viz podkapitola 2.1.2 Modifikace evaluačního nástroje pro studenty učitelství 2. st. ZŠ a SŠ a reflexe zkušeností z práce s ním. *Soubor kvalit* čtenář nalezne v kapitole 2.1.

První část kurzu probíhá na fakultě a je zaměřena na sledování videoukázky z výuky a její následnou reflexi s oporou o Soubor profesních kvalit (se zaměřením na oblast Komunikace a řízení učebních procesů).

Druhá část kurzu se odehrává na 2. stupni základní školy v hodinách literatury. Student ve škole tráví 3 vyučovací hodiny týdně. Dvě hodiny se zapojuje do výuky, jedna hodina je věnována reflexi. Student se společně s učitelem vedoucím praxi na začátku semestru dohodnou, na kterou oblast Souboru profesních kvalit (komunikace, řízení učebních procesů) se při plánování a reflexi hodin zaměří. Student popíše své silné a slabé stránky v dané oblasti, na základě deskriptoru ze Souboru profesních kvalit formuluje konkrétní cíl. Sepíše 5 kroků, které mu pomohou k jeho dosažení. Pod vedením fakultního učitele usiluje o jejich naplnění.

V rámci souvislé praxe studenti průběžně společně s učitelem vedoucím praxi reflektují odučené hodiny a plánují další výuku, student navíc využívá tzv. vrstevnické hospitace. Na každé z vybraných škol zapojených do projektu Klinická škola souvislou oborovou praxi absolvují vždy 2 studenti, kteří si vzájemně dávají zpětnou vazbu pomocí Souboru profesních kvalit (každý student se zúčastní během praxe alespoň 2 hospitací u svého kolegy) a jsou si oporou při řešení problémů, plánování apod. Soubor profesních kvalit slouží také jako východisko pro společný reflektivní rozhovor s VŠ pedagogem a učitelem vedoucím praxi (všichni studenti absolvují v rámci praxe alespoň 1 reflektivní rozhovor).

Po zbytek semestru studenti (na zvolené ZŠ) pokračují v započatém úsilí o dosažení vytyčeného cíle ve zvolené oblasti Souboru profesních kvalit.

V průběhu celého kurzu studenti mohou využívat e-learningovou podporu ve výukovém prostředí Moodle, kde naleznou zadání průběžných úkolů a podklady potřebné pro jejich splnění (např. formulář docházkového listu, doporučení pro vedení portfolia, pokyny pro práci se Souborem kvalit a pro závěrečnou reflexi apod.). Zde také splněné úkoly zveřejňují.

Kurz je ukončen zápočtem po předložení portfolia doplněného o reflexi pokroku ve zvolené oblasti Souboru kvalit (komunikace, řízení třídy) a splnění docházky (student může jednou neomluveně chybět – neplatí ovšem pro souvislou pedagogickou praxi). Zápočet bude studentovi udělen na základě písemné zpětné vazby, kterou mu pomocí Souboru profesních kvalit poskytnou učitel vedoucí praxi a vyučující z VŠ. Za úspěšné absolvování kurzu student získá 3 kredity.

Kurz Rozvoj reflektivních dovedností kombinuje a v praxi ověřuje:

a) hodnoticí a sebehodnoticí nástroj Soubor kvalit a možnosti práce s ním,

b) reflektivní seminář zaměřený na pozorování výuky a na sledování studentova pokroku při dosahování zvolených cílů z oblasti Komunikace a řízení učebních procesů s oporou o Soubor profesních kvalit,

c) e-learningovou podporu studentů, jež studentům zajistí snadný přístup k informacím a materiálům důležitým pro zvládnutí kurzu a jež vedoucímu kurzu umožní sledovat, jak se studentům v rámci praxe daří průběžně plnit zadané úkoly.

### **Realizace a reflexe kurzu**

Se Souborem profesních kvalit byly studentky seznámeny před zahájením praxe. Doma si ho prostudovaly. V úvodním semináři k praxi dostaly prostor pro kladení otázek a vyjasňování formulací deskriptorů. Poté zhlédly videonahrávku hodiny, při jejímž sledování se zaměřovaly na jeden z deskriptorů z určené oblasti (komunikace, řízení třídy), reflektovaly, zda a jak byl v hodině naplněn. Na závěr úvodního semináře si každá předběžně vybrala deskriptory, na které by se během praxe chtěla zaměřit a které následně zkonzultovala s učitelem vedoucí praxi.

Závěrečného semináře se zúčastnili se studentkami učitelé vedoucí praxi. Společně reflektovali průběh praxe a práci se Souborem profesních kvalit: tedy výběr deskriptorů, formulaci pěti kroků vedoucích k naplnění zvoleného deskriptoru a sledování jejich naplnění (příklad reflexe práce se Souborem profesních kvalit očima studentky a učitelky uvádíme v další podkapitole).

## **Příklad stanovení cílů a reflexe práce se Souborem kvalit očima studentky**

Studentka Miloslava (praxi absolvovala pod vedením učitelky Kateřiny na ZŠ Lyčkovo náměstí) si na základě Souboru profesních kvalit stanovila následující cíle:

### **1. cíl**

*U sebe bych chtěla zlepšit frekvenci užívání spisovné češtiny během výuky a snažit se o co nejsrozumitelnější vyjadřování, aby žáci pochopili, co je po nich vlastně požadováno. Také bych se zaměřila na to, aby se žáci při hodinách snažili spisovný jazyk užívat, popř. se alespoň vyjadřovali víceslovně a srozumitelně.*

Pozn.: Tento cíl jsem si zvolila z toho důvodu, že mám problémy v užívání výhradně spisovného jazyka, a tudíž se mi během vyučování občas stává, že sklouzávám k hovorové až obecné češtině, což je samozřejmě při výuce českého jazyka nežádoucí. Dále mám problém s tím, že je pro mne používání pouze spisovného jazyka nepřirozené, z čehož pak vyplývá to, že se často uchyluji ke kombinaci všech vrstev jazyka, což působí dost zvláště. Dalším důvodem pro zvolení tohoto cíle bylo to, že bych se ráda pokusila přiblížit přemýšlení dospívajících žáků a na základě toho se snažit o vyjadřování pro ně srozumitelným jazykem, protože mám občas tendenci (zj. po výuce na fakultě) vyjadřovat se příliš složitě. U žáků bych se v této oblasti zaměřila na to, aby se snažili místo jednoslovných neurčitých odpovědí používat smysluplné a pokud možno spisovné výrazivo.

### **Kroky vedoucí k dosažení 1. cíle:**

1) Odučit co nejvíce hodin a zvyknout si tak na pravidelné používání vyučovacího jazyka.

2) V rámci odučených hodin se snažit minimalizovat používání obecných a hovorových výrazů, maximalizovat používání spisovného jazyka a vyvarovat se zbytečně složitých výrazů, popř. je žákům objasnit.

3) Při kladení otázek během vyučování vyžadovat od žáků, aby se pokusili jednoslovné nebo nesrozumitelné odpovědi přeformulovat.

4) Podporovat co nejčastější užívání jazyka u žáků pomocí různých aktivit a forem výuky (např. mluvní cvičení, skupinová práce, diskuze) a všimnout si, zda žáci používají odpovídající jazyk.

5) Na základě pozorování hodin p. uč. Bártovou získávat průběžně zpětnou vazbu, zda pozoruje alespoň určité zlepšení jednak u žáků, jednak u mne.

## **2. cíl**

*Naučit se formulovat otázky, které by u žáků aktivizovaly vyšší úroveň myšlení a pomáhaly jim samotným upřesnit své odpovědi a poskytly jim možnost hlouběji se nad tématem zamyslet.*

Pozn.: Tento cíl jsem si zvolila z toho důvodu, že jsem si v průběhu asistentské praxe při přípravách pracovních listů uvědomila, jak je obtížné umět se žáků správně zeptat. Často se mi stávalo, že jsem svou otázku musela přeformulovat, protože byla buď pro žáky nesrozumitelná, nebo jim neumožňovala, aby se mohli nad určitým tématem hlouběji zamyslet. Kroky vedoucí k naplnění tohoto cíle se částečně překrývají s již výše zmíněnými, a proto je nebudu vypisovat znovu.

### **Kroky vedoucí k dosažení 2. cíle:**

1) Na základě hospitací v různých třídách alespoň zběžně zjistit, jakým způsobem se žáci vyjadřují, jak reagují na kladené otázky, jakým způsobem jsou pokládány otázky vyučujícím (zda se liší ročník od ročníku, jak se liší např. při výuce českého jazyka a dějepisu) – neplatí pro 9. A, kde jsem působila v rámci asistentské praxe.

2) Při přípravách na hodiny vybírat texty/témata, které/á mohou dospívajícím žákům umožnit hlubší zamyšlení.

3) Snažit se při vytváření pracovních listů na hodinu formulovat otázky, které vyžadují víceslovné odpovědi (vynechat otázky s možnou odpovědí ano/ne).

4) V možných diskuzích nad určitým tématem se snažit naslouchat odpovědím žákům a prostřednictvím vhodně položených otázek se pokusit o to, aby se na danou problematiku podívali ještě z jiného úhlu pohledu. Poskytnout žákům na přemýšlení dostatek času a nezasahovat do jejich procesu přemýšlení.

5) Na základě vhodných metod (viz výše a kroky u 1. cíle) umožnit žákům co nejvíce vyjádřit vlastní názor.

### **Soubor kvalit a práce s ním očima učitelky vedoucí praxi**

Učitelka Kateřina, Základní škola Lyčkovo náměstí

Soubor profesních kvalit pokládám za propracovaný, výstižně a srozumitelně formulovaný profil ideálního učitele. Studenti by spolu s fakultními učiteli měli k Souboru jako k takovému přistupovat a nevyužívat ho jako nástroje kritiky v záporném slova smyslu, ale jako návod, jak se zdokonalovat a dosahovat postupně, krůček po krůčku, dalších kvalit a úspěchů. Soubor je díky podrobnému rozpracování do oblastí a jednotlivých konkrétních deskriptorů velmi praktickou pomůckou, která eliminuje přečeňování i podčeňování se. Zároveň upozorňuje studenty na složitost hodnocení vůbec a dává i první vzor pro budoucí hodnocení jejich žáků. Soubor je inspirativní a užitečná pomůcka, kterou budu nadále používat.

Studentka Miloslava se učitelství chce věnovat a připravuje se na tuto práci velmi zodpovědně. Po podrobném prostudování Souboru profesních kvalit a zvážení možností, které nám dává rozvrh a tematický plán, Miloslava využila svých poznatků a zkušeností z kurzu Asistentká praxe a velmi konkrétně a prakticky si vybrala oblast, ve které se chtěla zdokonalit. A to oblast Komunikativních dovedností, konkrétně (deskriptor 3.1.1<sup>9</sup>, deskriptor 3.1.5<sup>10</sup>). Volbu těchto cílů jsem podporovala, protože k jejich naplnění vede zejména právě praxe – výuka a konkrétní práce s dětmi ve třídě. Formulování jednotlivých kroků bylo opět snazší díky Miloslavině předchozí zkušenosti z asistentké praxe. Výhodou byla i příjemná atmosféra spolupráce na dosažení společného

---

<sup>9</sup> 3.1.1 Při výuce používá spisovnou češtinu. Vyjadřuje se jazykem srozumitelným pro žáky. Od žáků požaduje vyjadřování srozumitelné, přiměřeně kultivované a jak jen možno spisovné.

<sup>10</sup> 3.1.5 Klade otevřené otázky, které aktivizují vyšší úroveň myšlení a vyžadují souvislý mluvní projev žáka (Proč..., Co by se stalo, kdyby..., Jak bys vysvětlil, že... Jak hodnotíš..., Jaký je tvůj názor na...?). Pomáhá žákům dotáhnout nebo upřesnit jejich odpověď. Povzbuzuje žáky k tvorbě a formulování otázek, oceňuje chuť se ptát, vytváří klima zkoumání, tázání a hledání odpovědí.



cíle, ochota přijímat připomínky a doporučení, vnímání bezpečného prostředí. Uvítala bych větší časový prostor pro dávání osobní zpětné vazby. Přestože jsme obě věnovaly rozhovorům více než bylo dáno plánem, mnoho věcí jsme řešily již psaním si via e-mail, což pro nácvik komunikace není ideální. V průběhu praxe Rozvoj reflektivních dovedností Miloslava, aniž by to plánovala, dosáhla přirozenou cestou 10 na škále obou deskriptorů oblasti 7. Reflexe výuky a velmi pokročila v oblasti Profesního rozvoje. Ze Soubor profesních kvalit jsme využívaly i další oblasti: Kontext literární výchovy a rozvoje čtenářství, Rozvíjení čtenářství, Plánování výuky, Řízení učebních procesů a Hodnocení práce žáků.

### **Reflexe praxe v kurzu Rozvoj reflektivních dovedností očima studentky**

Studentka Miloslava (praxi absolvovala pod vedením učitelky Kateřiny na ZŠ Lyčkovo náměstí)

Reflektivní seminář navazující na asistentskou praxi ze zimního semestru považuji za jeden z nejužitečnějších v rámci celého studia. Protože mi spolu s asistentskou praxí umožnil působit ve školách vlastně celý školní rok a rozvíjet si tak vlastní pedagogickou praxi, pomohl mi neocenitelným způsobem přiblížit se učitelské realitě. Za velmi přínosnou považuji i společnou hodinu na pedagogické fakultě, kde jsme společně sledovali video z vyučovací hodiny. Hodina byla natolik podnětná, že ji někteří mí spolužáci vyzkoušeli i na vlastních praxích. Za velmi přínosné považuji také to, že nám seminář umožní setrvat ve školách i po skončení souvislé praxe, čímž neztratíme kontakt se školní realitou.

Co bych ráda vyzdvihla, je používání Souboru profesních kvalit jako sebehodnoticího nástroje, který mi umožnil uvědomit si řadu vlastních profesních nedostatků a pomohl mi je rozvíjet.

V rámci praxe jsem si na základě vědomí vlastních nedostatků stanovila podle Souboru profesních kvalit dvě oblasti, které jsem chtěla rozvíjet, konkrétně se jednalo o dvě oblasti ze sekce komunikativních dovedností (bod 3.1.1, bod 3.1.5)

V prvním případě se jednalo o zaměření na spisovný jazyk, protože jsem zjistila, že mi dělá při výuce problém používat výhradně spisovnou

formu jazyka. Pokud jsem se na spisovnou mluvu příliš soustředila, kombinovala jsem všechny vrstvy jazyka dohromady, což působilo místy až komicky. Navíc jsem upozorovala, že se často vyjadřuji pro žáky příliš složitě, a proto jsem se rozhodla také soustředit na to, abych se co nejvíce přiblížila jazyku pro žáky srozumitelnému, popř. se snažila různé pojmy co nejvíce vysvětlit. Také jsem se chtěla zaměřit na spisovnou mluvu u žáků, kteří mají s užíváním spisovného jazyka problém. Protože mi bylo jasné, že se jedná o úkol dlouhodobý, rozhodla jsem se primárně soustředit na to, aby se alespoň pokusili své odpovědi přeformulovat, pokud byly ostatním nebo mně nesrozumitelné, popř. aby neodpovídali jednoslovně, nýbrž celými větami. Po skončení praxe musím konstatovat, že na sobě vidím opravdu velký posun ve vyjadřovacích schopnostech. Užívání spisovné češtiny se mi podařilo opravdu zlepšit, nedochází u mne již v tak velké míře ke kombinaci různých vrstev jazyka. Pokud k tomu dojde, jsem schopná si to uvědomit a opravit se, k čemuž předtím nedocházelo. Podle zpětných vazeb žáků, kteří oceňovali to, že jsem jim dokázala látku vysvětlit tak, aby ji pochopili, soudím, že i v této oblasti jsem se značně zlepšila. K tomu, abych se v této oblasti posunula dál, jsem se snažila hodně klást žákům otázky, zda danému problému rozumí, pokud řekli, že ano, chtěla jsem po nich, aby mi sami řekli, jak látce rozumí. Na základě toho jsem potom usoudila, zda potřebují ještě něco dovysvětlit. Myslím, že jsem žákům nechávala dostatek prostoru pro vyjádření vlastních názorů a snažila jsem se je vést k tomu, aby odpovídali srozumitelně a ve větách, určitý posun v odpovědích směrem ke spisovnosti jsem také zaznamenala. Sama paní učitelka mi sdělila, že posun je opravdu viditelný jak u žáků, tak u mne.

V druhém případě jsem se zaměřila na kladení otázek. S otázkami jsem měla problém také již od asistentské praxe, zjistila jsem, že položit správnou otázku je opravdu těžké a dělá mi značné problémy zejména u pracovních listů k literárnímu textu. Protože jsem si uvědomila, že rozdíl bude i v kladení otázek mezi ročníky, chtěla jsem nejprve na hospitacích zjistit, jak žáci různých ročníků reagují na kladené otázky, zda se mění nějakým způsobem projev učitele a zda existuje nějaký rozdíl mezi způsobem kladení otázek v dějepise a českém jazyce. Protože se mi často

stávalo, že jsem žákům neposkytla dostatečné množství času na přemýšlení o dané otázce a tlačila je ke správné odpovědi, chtěla jsem se tohoto nešvaru pro příště také vyvarovat. Opět po skočení souvislé praxe pozoruji výrazné zlepšení sama na sobě, ale i podle slov paní učitelky, která ocenila, že jsem se pokusila přizpůsobit otázky věku žáků. Velmi mi pomohlo pozorovat paní učitelku při výuce, její způsob výuky mi vyhovuje, tudíž pro mne byly hospitace opravdu užitečné. Na základě záznamů z hospitací jsem se pokoušela vytvářet otázky pro žáky různých ročníků tak, aby jim porozuměli, pokud přesto došlo k nějakému nedorozumění, předem jsem je vybízela, aby se nebáli zeptat, což se mi opravdu osvědčilo. Úplně jsem v pracovních listech eliminovala otázky s možnou odpovědí ano/ne, s ohledem na věk žáků jsem se pokoušela formulovat otázky, nad kterými by se mohli opravdu zamyslet. Protože se jedná opět o dlouhodobý úkol, chtěla bych se na tuto oblast soustředit dále, protože ji považuji za jednu z klíčových v procesu učení.

Přínos Souboru profesních kvalit spatřuji v tom, že mi pomohl zamyslet se nad tím, v čem shledávám vlastní nedostatky z hlediska učitelské profese. Nedostatků jsem si byla vědoma již předtím, ale Soubor profesních kvalit mi pomohl je správně pojmenovat a vystihnout oblasti, které bych mohla rozvíjet. Navíc se jedná o, podle mého názoru, vhodný nástroj pro začínající učitele, který jim nastiňuje, jak postupovat např. při plánování výuky, jejím hodnocení a reflexi. Domnívám se, že ho mohou ocenit i zkušení učitelé, kteří by na základě něj mohli reflektovat vlastní způsob výuky a zamyslet se nad tím, zda například něco nezměnit. Mohli by také uvítat zaměření na čtenářství a kroky, které jim Soubor profesních kvalit nabízí k jeho rozvoji.

S paní učitelkou jsme Soubor profesních kvalit využívaly zejména jako oporu k rozvoji dvou vybraných oblastí, já osobně jsem při přípravách používala sekci zaměřenou na plánování výuky. Rozhodně bych ho doporučila jako velmi užitečnou pomůcku nejen začínajícího učitele.

## **Reflexe praxe v kurzu Rozvoj reflektivních dovedností očima učitelky vedoucí praxi**

Učitelka Kateřina, Základní škola Lyčkovo náměstí

Kurz Rozvoj reflektivních dovedností hodnotím velmi kladně. Přípravu budoucích učitelů v oblasti reflexivních dovedností pokládám za cenný vklad do jejich profesní vybavenosti. V učitelské práci, jež je komplexem mnoha náročných činností, které je třeba udržovat v provázanosti a harmonii, je schopnost sebehodnocení, umožňující následné rozvíjení a zdokonalování, nezbytným a potřebným nástrojem. Rozvoj reflektivních dovedností jako předmět sám o sobě je velmi přínosný, ale realizovaný promyšleně v návaznosti na Asistentickou praxi a souběžně se Souvislou oborovou praxí se stává smysluplným nástrojem pomáhajícím studentům učitelství stát se učiteli, kteří budou vědět, co a proč chtějí dělat a dělají.

Kurz Rozvoj reflektivních dovedností vnímám také jako nástroj pro budování zdravého profesního sebepojetí, uvědomění si vlastních kvalit a určitou psychologickou přípravu na náročné situace při budoucích přijímacích pohovorech, hospitacích a inspekcích.

## **Reflexe praxe v kurzu Rozvoj reflektivních dovedností očima fakultního didaktika**

Velkou výhodou kurzu Rozvoj reflektivních dovedností je, že navazuje na kurz Asistentická praxe<sup>11</sup>. Studentky pokračovaly u stejného vyučujícího, znaly prostředí školy, žáky i kolegy. V rámci Asistentické praxe měly možnost zmapovat své silné a slabé stránky. Nejspíše i díky tomu si (na rozdíl od studentů, kteří Soubor profesních kvalit používali pouze v rámci Souvislé oborové praxe a neměli tedy příležitost poznat své možnosti a limity) bez větších problémů poradily s výběrem deskriptorů ze zadaných oblastí. Praktický kurz Rozvoj reflektivních dovedností je navíc velmi úzce provázán se Souvislou oborovou praxí. Studentky tedy strávily ve škole a ve výuce (pod vedením stále stejného učitele) ještě více času než v rámci Asistentické praxe. Tento koncept praxí studentkám

---

<sup>11</sup> O *Asistentické praxi* více viz podkapitola 2.3.2 *Asistentická praxe ve studiu učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ*.

i učitelům umožňuje kontinuálně pracovat s danou třídou, stanovovat si dlouhodobější cíle, monitorovat jejich naplnění. Pro všechny zúčastněné (studentku, učitele vedoucího praxi, vyučujícího z fakulty) je přínosné sledovat studentčiny výkony a pokroky v průběhu dvou semestrů a při jejich reflexi se opírat o Soubor profesních kvalit.

Stejně jako u Asistentké praxe se vyskytly potíže se sladěním rozvrhu studentek a učitelů vedoucích praxi. Problém spočíval v tom, že studentkám se v letním semestru změnil rozvrh na fakultě, a tudíž nemohly praxi absolvovat ve stejný den a čas jako Asistentkou praxi. Jedna ze studentek z tohoto důvodu nakonec absolvování praxe vzdala, protože se přes velké úsilí nepodařilo sladit její rozvrh s učitelčím. Úspěšný průběh praxe Rozvoj reflektivních dovedností tedy závisí na tom, zda se v budoucnu podaří zařadit ji mezi předměty povinné a pro její konání v rozvrhu studentů daného ročníku vymezit jedno celé dopoledne.

Stejně jako u Asistentké praxe se ukázalo, že stávající hodinová dotace praxe – 2 hodiny přímé účasti na vyučování a jedna hodina určená na reflexi a plánování – není ideální. Učitelé vedoucí praxi upozorňovali na to, že je důležité mít k dispozici čas před výukou i po výuce. Ocenili by hodinu navíc, kdy v první hodině by rozebrali, co si studentka připravila, dokončili společné plánování, pak by 2 hodiny probíhala výuka a v další hodině zhodnocení výuky. Někteří si rozvržení už korigovali sami, jak jim to vyhovovalo, ovšem ne všichni měli k dispozici před výukou volnou hodinu a mohli rozvržení praxe přizpůsobit svým potřebám.

Doufáme, že se v budoucnu podaří v rámci praktického kurzu Rozvoj reflektivních dovedností pracovat se Souborem profesních kvalit komplexněji, tedy nejen se zaměřením na 2 konkrétní deskriptory, ale na celou jeho oblast či oblasti. K tomu lze dospět pouze za předpokladu, že bude využíván již v rámci Asistentké praxe a paralelně v oborových didaktikách, nebo v ideálním případě, že se s ním studenti budou postupně seznamovat a „sžívat“ již během bakalářského studia.

## Závěr

Na základě výsledků dotazníkového šetření, které proběhlo mezi guaranty praxí v akademickém roce 2014/15 a které bylo zaměřeno na zmapování názorů většiny garantů pedagogických praxí a oborových didaktiků z jednotlivých kateder na Pedagogické fakultě UK v Praze na oblast praktické přípravy studentů učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní a střední školy (dále jen VVP) – jak stávajícího stavu, tak námětů na inovace –, navrhujeme do nově plánované akreditace za Středisko pedagogické praxe důležité změny v následujících oblastech:

- Posílení reflektivního pojetí pedagogických praxí.
- Domníváme se, že je nezbytné ke každé praxi vytvořit prostor pro reflexi – nedílnou součástí tak musí být reflektivní celosemestrální seminář, který by poskytl prostor na pomoc studentům s přípravou na praxi a následně prostor praxi systematicky a kvalitně reflektovat. O inovativních seminářích k rozvoji reflektivních dovedností na katedře primární pedagogiky a katedře české literatury jsme referovali v této kapitole.
- Zkvalitnění hodnocení studentů na pedagogické praxi – formativní i sumativní
- Navrhujeme využití evaluačního nástroje Soubor profesních kvalit, který je již řadu let nedílnou součástí práce se studentem učitelství pro první stupeň základní školy.
- Transformace práce se Souborem profesních kvalit v učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní a střední školy byla realizována v rámci pilotáže s velmi dobrými výsledky na katedře české literatury a katedře anglického jazyka a literatury v rámci projektu Klinická škola a kurzu mentoringu pro učitele českého jazyka a matematiky (viz kapitoly 2.1.2 a 3).
- Návrh nového modelu souvislé pedagogické praxe v následném magisterském studiu, který kombinuje souvislé a průběžné následkové praxe.
- ***Náslechová pedagogická praxe s reflexí*** (společně s úvodem do oborové didaktiky), kombinace praxe na základní a střední škole pro 1. ročník, 1.semestr (ZS).

- ***Souvislá + průběžná (asistentská) praxe + reflektivní seminář k praxi na ZŠ*** v 1. ročníku, 2. semestr (LS).
- ***Souvislá + průběžná (asistentská) praxe + reflektivní seminář k praxi na SŠ*** pro 2. ročník, 3. semestr (ZS).
- ***Souvislá praxe + reflektivní seminář*** – student si vybírá ZŠ nebo SŠ podle své budoucí profílace: kratší (14 dní) ve 2. ročníku 4. semestr (LS).

Souvislá praxe by probíhala jeden měsíc, jako doposud, ale studenti by v tomto měsíci pracovali v rámci obou svých specializací, v ideálním případě v jedné škole.

Souvislá praxe ve 2. a 3. semestru by byla provázaná s celosemestrální praxí průběžnou: od začátku semestru by student absolvoval náslechovou praxi (daný počet hodin) na stejné škole, kde bude vykonávat praxi souvislou. Následovat bude měsíc souvislé praxe. Poté by po zbytek semestru student pokračoval v hodinově omezené výuce (např. 2 hodiny týdně ve 2 různých třídách) na této škole, tj. působil by jako „doplňující učitel“, který v dané třídě učí jen jednu hodinu týdně.



**Obrázek 3: Pedagogická praxe studentů oboru Učitelství pro 1.stupeň základní školy**

## 2.3 NOVÝ KURZ ASISTENTSKÁ PRAXE

Nataša Mazáčová, Štěpánka Klumparová, Anna Tomková,  
Jana Kargerová, Tereza Krčmářová

*V procesu uvažování o modelu klinické školy jsme již v samotném počátku společně v týmu učitelů fakulty a týmů učitelů z jednotlivých klinických škol přemýšleli zcela logicky o problematice inovace systému pedagogických praxí. Jsme přesvědčeni, že jednou z významných rolí jak fakulty, tak školního terénu v procesu pregraduální přípravy budoucích učitelů je kvalitní sdílené vedení a doprovázení studentů na pedagogických praxích. Do zorného úhlu našich úvah se tak dostala idea navrhnout a pilotně ověřit zcela nové typy pedagogických praxí ve studiu učitelství pro 1. stupeň základní školy a také pro studium učitelství pro 2. stupeň základní školy a střední školy, které by smysluplně inovovaly systém praxí. Zvažovali jsme jak potřeby a meze stávajícího modelu pedagogických praxí, tak možnosti a potřeby klinických škol. Východiskem našich úvah ve vztahu k přípravě budoucích učitelů byl především koncept tzv. reflektivního pojetí resp. v současné době vlivného konceptu tzv. realistického přístupu v učitelském vzdělávání (Korthagen, 2012), který je založen na integraci teoretické a praktické složky v přípravě učitelů. Klíčový je koncept, kdy praxe jsou integrovány do různých oblastí učitelské přípravy a stávají se východiskem a základem pro veškerou (i akademicky orientovanou) výuku budoucích učitelů. Ve vztahu k reálným potřebám současné školy a tím i k aktuální přípravě budoucích učitelů byla pro naše úvahy významná myšlenka inkluzivního prostředí klinických škol. Touto cestou tedy vznikala koncepce nového kurzu asistentké praxe. V příspěvku jsou prezentovány pojetí, cíle a vývojové aspekty realizace a reflexe v procesu ověřování nového kurzu asistentké praxe jak optikou fakulty – pedagogů a studentů, tak učitelů z klinických škol.*



## 2.3.1 Asistentská praxe ve studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ

### 2.3.1.1 Pojetí, cíle a organizace kurzu

#### Charakteristika a cíle kurzu

Kurz asistentské praxe jsme v rámci realizace projektu Klinická škola ověřovali jako jednosemestrální volitelný předmět určený pro studenty učitelství pro 1. stupeň základní školy. Předmět si mohli zapsat studenti učitelství 3. nebo 4. ročníku, případně vyšších ročníků studia, podmínkou bylo předchozí absolvování předmětů didaktiky 1. stupně základní školy a učitelské praktikum.

Výuka předmětu probíhá jednak formou seminářů informativního a reflektivního charakteru, které se konají na fakultě celkem 4 krát během semestru a jsou vedeny vysokoškolským učitelem, zároveň studenti plní písemné úlohy, které vkládají do elektronického kurzu v prostředí Moodle a s nimiž se pracuje především během reflektivních seminářů. Paralelně studenti realizují stěžejní část asistentské praxe pod vedením učitele na zvolené klinické škole.

Kurz Asistentská praxe studentů učitelství tedy kombinuje a v praxi ověřuje:

- řízenou asistentskou praxi studentů pod vedením zkušených učitelů z klinických škol, kteří jsou v této oblasti příkladem dobré praxe,
- reflektivní seminář,
- e-learningovou podporu studentů, jež umožňuje reflektování a sdílení zkušeností, přístup k informacím, např. k podnětným pramenům k problematice asistenta žáka, a také podkladů pro reflektivní semináře na fakultě.

Předmět je ukončen zápočtem po předložení pedagogického reflektivního deníku, docházkového listu a reflexe naplnění plánovaného projektu vlastní činnosti v průběhu asistentské praxe, případně splnění konkrétního úkolu dle zadání fakultního učitele.

Kurz Asistentská praxe je tedy dlouhodobější systematická práce studenta učitelství v konkrétní třídě prvního stupně ZŠ. Student dostane

příležitost pravidelně pracovat buď v roli asistenta žáka, či asistenta pedagoga ve vybrané třídě. V prvním případě se zaměřuje na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, učí se hledat diferencované a individualizované přístupy pedagogické práce a tak jim pomáhat překonávat různorodé obtíže a překážky v učení. Ve druhém případě je asistentem, pomocníkem učitele a má příležitosti se zapojovat do řady činností od jednodušších úkolů až po náročnější párovou výuku se zkušeným učitelem. Konkrétně to znamená, že studenti učitelství v roli asistenta žáka dostanou systematickou možnost poznávat různé typy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v procesu výuky v běžné třídě a s těmito žáky také pracovat pod vedením zkušených učitelů. Jedná se např. o žáky se specifickými vývojovými poruchami učení, s ADHD, žáky ze znevýhodněného sociálního prostředí, žáky nadané, žáky-cizince apod. Zároveň se studenti mohou podílet na práci asistenta pedagoga např. při organizaci přípravy žáků 5. ročníku na přijímací zkoušky, při různých soutěžích, mohou se podílet se na práci se skupinou žáků apod. Nedílnou součástí této praxe je rozvíjení dovednosti následně svoji práci systematicky reflektovat pod vedením zkušených fakultních učitelů.

Považujeme za důležité, aby již na začátku kurzu student pojmenoval dovednosti, s kterými vstupuje do kurzu (např. speciální kurzy, zkušenosti, zájmy apod.) a zpracoval společně s fakultním učitelem, který asistentskou praxi vede, stručný projekt, nástin své práce s cíli, ke kterým bude v průběhu asistentské praxe směřovat vždy zároveň pod supervizí vysokoškolského učitele. Asistentská praxe může být současně zaměřena na realizaci drobného akčního výzkumu. Student si v průběhu kurzu vede pravidelné záznamy o svojí pedagogické činnosti, zaznamenává reflexe a sebereflexe v pedagogickém deníku.

Cílem kurzu Asistentská praxe je systematická podpora a rozvoj kompetencí studentů učitelství v oblasti individualizované, diferencované a inkluzivní výuky na 1. stupni základní školy. Nedílnou součástí cíle kurzu je rozvoj reflektivních a sebereflektivních dovedností studenta učitelství. Předpokládáme, že asistentská praxe umožní studentům rozvoj následujících oblastí rozvoje kompetencí:

- Zvýšení úrovně empatie.

- Rozvoj diagnostických dovedností.
- Rozvoj dovednosti hledat a uplatňovat individualizované a diferencované přístupy a strategie práce s žáky.
- Aplikace získaných teoretických vědomostí z oblasti pedagogicko psychologické přípravy do praktické roviny.
- Rozvoj reflexe a sebereflexe.

### **Elektronické sdílené prostředí v Moodle – prostor pro sdílení a reflektování zkušeností z asistentké praxe**

K realizaci kurzu asistentké praxe byl jako významná podpora vytvořen stejnojmenný elektronický kurz, kde studenti plnili úkoly průběžně ukládané vyučujícími, kteří vedli kurz. Studenti mohli průběžně vkládat do Moodle příspěvky k diskusi – co zažili, co řeší, z čeho mají radost, obavy apod. V průběhu kurzu byla realizována průběžná reflexe cestou jednak diskuse ve skupině v semináři a dále dotazníkovým šetřením mezi studenty a učiteli a diskusí s učiteli, kteří vedli studenty na asistentké praxi.

Nedílnou součástí práce v kurzu je tak cesta sdílení poznatků, zkušeností, studium odborných textů a především plnění písemných úkolů a reflexí v elektronickém sdíleném prostředí Moodle. V průběhu celého semestru studenti postupně vkládají materiály reflektivního charakteru do elektronického kurzu k následujícím úkolům:

- Na začátku kurzu asistentké praxe, prosím, vyjádřete písemně, co očekáváte od kurzu. Můžete vyjádřit vše, co byste rádi v kurzu realizovali, na které činnosti byste se rádi zaměřili, které dovednosti byste chtěli rozvinout, co vše podle vás role asistenta ve třídě nabízí.
- Po domluvě s vaším učitelem, u kterého budete pracovat jako asistentka, popište stručně činnosti, které jsou náplní vaší asistentké praxe, způsob organizace asistentké praxe a vše, co považujete za významné sdělit k realizaci asistentké praxe. Zpracované materiály vložte v elektronické podobě do prostředí tohoto kurzu.

- Vyberte a popište jednu zajímavou či problémovou situaci, kterou považujete z hlediska asistentské praxe za podnětnou. Tyto popsané situace budou podnětem k naší společné práci na semináři na fakultě.
- Na závěrečné setkání – seminář k asistentské praxi, který se bude konat v čase dle rozvrhu, si připravte následující:
  - Vyhodnoťte, které činnosti, aktivity, procesy v průběhu plnění asistentské praxe byly pro vás osobně nejvíce přínosné, rozvíjející.
  - Reflektujte, které podnětné situace jste zažili, řešili.
  - Vyhodnoťte limity, nedostatky, vyjádřete doporučení na další proces asistentské praxe.

Jak bylo uvedeno výše, v průběhu realizace kurzu jsme se během semestru setkávali ke sdílení a reflexi na seminářích v prostředí fakulty. Studenti tak měli možnost diskutovat o zkušenostech z prostředí různých klinických škol.

### **2.3.1.2 Očekávání, realizace a reflexe kurzu**

#### **Očekávání, realizace a reflexe kurzu optikou fakulty**

Shrnutí tematiky očekávání studentů učitelství 1. stupně ZŠ od kurzu Asistentská praxe včetně popisu realizace kurzu a reflexe názorů na tvorbu a realizaci individuálních projektů v průběhu asistentské praxe je zpracováno jednak na základě písemných vyjádření v podobě úkolů, které studenti zpracovávali hned v úvodu realizace kurzu a také na základě podnětů, které zazněly na úvodním semináři před vlastním zahájením (k dispozici máme postery z úvodního semináře, které vznikly metodou Kmen a kořeny).

Důležité poznatky však máme také ze společných setkávání s učiteli-mentory z klinických škol. V průběhu ověřování nového kurzu se často jednalo o velmi intenzivní spolupráci garantů klinických škol z fakulty a učitelů z klinických škol.

Na úvod je vhodné předeslat, že na každé škole probíhala asistentská praxe specifickým způsobem. Na samotném začátku kurzu, ještě před vlastním výběrem školy studentem, měli všichni studenti

možnost se seznámit se zaměřením práce asistenta a rovněž se specifiky práce v konkrétní škole.

Velmi se nám osvědčilo, že na úvodní seminář přijali pozvání na fakultu zástupci z každé základní školy. Formou informativního medailonku o škole a prostřednictvím vstupních informací o práci konkrétních učitelů seznámili studenty se specifiky očekávání školy a učitelů. Studenti tak měli možnost konfrontovat svoje primární očekávání s nabídkou ze strany škol a především s charakteristikou práce učitele v konkrétní třídě na prvním stupni klinické školy.

Následnou, velmi dobrou zkušeností před vlastním zahájením asistentské praxe se studenty bylo setkání vysokoškolského učitele s týmem, který vede studenty na praxích v jednotlivých školách. Osvědčilo se na začátku přímo ve škole dohodnout důležité kroky realizace asistentské praxe, vyjasnit si, jak chápeme tuto praxi ze strany výuky na fakultě a jak ji vidí učitelky-mentorky z klinických škol.

### **Doporučené principy spolupráce mentora a studenta**

V průběhu ověřování cest realizace asistentské praxe jsme se shodli na následujícím postupu neboli doporučení, jak organizovat práci se studenty v procesu této praxe tak, aby jak jejich očekávání, tak cíle kurzu byly naplněny:

Doporučujeme praxi rozfázovat do přibližně 7 postupně navazujících kroků a principů spolupráce:

- Zpracování návrhu očekávání ze strany studenta a diskuse o něm s učitelem-mentorem.
- Zpracování návrhu individuálního projektu studentem.
- Pozorování ve třídě, drobná výpomoc učiteli a žákům.
- Student již vykonává drobné úkoly samostatně, či zadané učitelem, sám nabízí pomoc.
- Zcela samostatná příprava i realizace části výuky v kontextu párové výuky.
- Alespoň jednu hodinu týdně věnovat reflexi práce studenta.
- Na závěr provést komplexnější reflexi – srovnat očekávání studenta s reálnou praxí a zhodnotit je.

Tento proces se nám po vyhodnocení osvědčil. Za studenty a také za vysokoškolské pedagogy musíme ocenit především kvalitní reflexe, kterým se většina mentorek vedoucích praxi věnovala.

Svá očekávání vyjádřili tedy studenti ještě před vlastní realizací praxe či na samém jejím počátku, u řady z nich jsou už formulována jako plán, projekt činnosti. Očekávání jsou studenty zpracována v různých úrovních představ od zcela konkrétních až po rámcové. Někteří vyjádřili předjímání aktivit poměrně komplexně, jiní stručně.

### **Očekávání ze strany studentů**

Na základě výpovědí studentů nabízíme výčet očekávání přínosu asistentské praxe:

- Pozorování práce žáků a učitele v běžné výuce.
- Reflektování práce žáků a učitele.
- Vnímání nových podnětů a postřehů z procesu výuky.
- Asistence žákům – možnost asistování žákovi, pomoc žákům během hodiny při plnění konkrétního zadání.
- Pozorování práce asistenta žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, pokud je již ve třídě přítomen.
- Asistence pedagogovi – vedení části hodiny, hodnocení žáků, opravování prací žáků.
- Práce asistenta souběžně s třídním pedagogem při práci s dětmi, zadávání úkolů, příprava a vedení výukových aktivit.
- Párové vyučování se skupinou dětí i samostatné, různé formy vyučování – individuální, skupinové, projektové atd.
- Pomoc žákům s ADHD, dyslexií, dysgrafií při výuce.
- Pomoc žákům, kteří potřebují pomalejší tempo.
- Sledování všech žáků – pro podporu plynulosti výuky.
- Sledování specifík práce v 1. třídě.
- Osvojení si různých metod výuky a prohloubení již známých.
- Různorodá pomoc dětem se specifickými vzdělávacími potřebami.
- Získávání motivace k pedagogické práci.
- Šance prohloubit si znalosti v oboru a nabrat nové.

- Rozvoj dovedností v oblasti vedení žáků ve výuce literatury – zábavné formy čtení.
- Vyzkoušet si vlastní výuku literatury.
- Získání znalostí a zkušeností z oblasti řešení diplomové práce – konkrétně oblast výzkumu školní zralosti.
- Pomoc při začleňování žáků do školního prostředí.
- Pomoc při komunikaci mezi učitelem a žákem.
- Být na popud učitelky dalším pozorovatelem.
- Ujasnit si, jaké jsou kompetence asistenta ve třídě, co je již nad rámec jeho role ve třídě.
- Poznání běžného provozu práce ve třídě – na rozdíl od vzorové práce učitele u následků typu didaktické praxe.
- Asistovat slabším dětem nebo dětem s nárokem na asistenta.
- Pomoc učitelce s přípravou materiálů a pomůcek.
- Učit se facilitovat.
- Cítit se být ve třídě platná, cítit, že je pomoc studenta-asistenta žádaná a smysluplná.
- Vidět pokrok a vývoj v průběhu semestru u sebe i žáků.
- Přinášet nové impulsy pedagogovi.
- Navázat na bohaté zkušenosti s doučováním žáků.
- Získání nových znalostí z oblasti práce asistenta žáka i asistenta pedagoga, práce s odbornými materiály k tomuto tématu.
- Prohloubit znalosti ze speciální pedagogiky – vyzkoušet si něco z toho v praxi, např. tvorbu pracovních listů pro žáky ze SPU, neboť vlastní výuky na fakultě v tomto oboru je málo.
- Učit se překonat rozpor mezi zvnitřněným pocitem, že individualizace je důležitá, a absencí praktických dovedností v této oblasti – zmírnit strach, obavy.
- Pomoc učiteli i mimo práci ve třídě.
- Možnost pozorovat třídu jako celek.
- Naučit se pracovat s IVP (individuální vzdělávací plán).

*Při jistém zobecnění didaktických aspektů procesu vyučování studenti velmi často očekávali: získání zkušeností v práci ve třídě, možnost pozorovat práci zkušené pedagožky a inspirovat se, pozorovat a hodnotit vztah učitele k žákům: jaké jsou jeho postoje, jeho styl řízení třídy, přístup ke konkrétnímu žákovi a jeho potřebám atd. Ve většině vyjádření šlo o to, že student nechce být ve třídě pouhým pozorovatelem, naopak, očekává aktivní zapojení do života třídy, v čemž právě vidí ohnisko svého růstu.*

### **Za citaci stojí poměrně vyzrálé a uvědomělé výroky studentů:**

*Těším se, že budu mít možnost z této konkrétní zkušenosti vyvozovat pro sebe obecnější závěry, hodnotit je a vztahovat přímo na sebe a své postoje. Jsem za příležitost pracovat vedle zkušeného pedagoga vděčná, protože doposud nemám pro sebe uspokojivé množství přímé zkušenosti s učitelskou profesí.*

*Ráda bych si vyzkoušela různé role v práci se třídou. Lákala by mě asistence konkrétnímu žákovi, protože mám zkušenost, že je to nejlepší cesta, jak začít funkčně přemýšlet o individualizaci výuky. Reagování na jediného žáka pomáhá později zvládat asistenci více žákům a vnímat jejich potřeby.*

*Předpokládám, že hlavní náplní mé práce bude asistování třídní pedagožce. Ráda se budu postupně začleňovat do vedení třídy a výuky. Právě vtažením do děje ve třídě, spoluprací na vedení hodiny i při jednotlivých aktivitách chci získávat zkušenosti, které mi pomohou cítit se „jistá v kramflecích“.*

*Žádný učený z nebe nespádl. Nemám za sebou ještě tolik odučených hodin, abych si připadala zralá hned od první hodiny převzít výuku. I když doufám, že k samostatnému vyučování se také během praxe dostanu, budu ráda, když to bude přicházet postupně.*

*Velmi se těším na pro mě zcela novou zkušenost párového učení. Zatím jsem něco podobného vyzkoušela pouze v některých předmětech při učení ve dvojici a bylo skvělé čerpat z možností takovéto spolupráce, vzájemného doplňování i obohacování.*

Z citací je patrné, že studenti vyjadřují svoje očekávání nejen v rovině výkonové, tedy jakým činností by se rádi věnovali a v jakých



oblastech se chtějí rozvíjet, ale zároveň i očekávání v rovině osobnostní, emocionální, řekněme postojové.

### **Citujeme ilustrativní výroky studentky K.:**

*Za tento předmět jsem moc ráda, jelikož mi hodně pomůže k tématu mé diplomové práce. Chtěla bych se soustředit na to, zda jsou děti v 1. třídě dostatečně zralé na vstup do základní školy. V této době se hodně řeší odklady, které nejsou vůbec zapotřebí, nebo třeba zahájení školní docházky dítěte, které není ještě zralé. Jsem ráda, že jsem se shodla i s paní učitelkou a budu moct děti při práci pozorovat. Je to i ze zájmu paní učitelky, která chce, abych byla jejím dalším párem očí a sdělovala jí své názory a nápady ohledně její výuky a zároveň pomáhala a hodnotila děti při práci.*

*Pozorování dětí při činnostech mě může hodně inspirovat k vlastní tvořivé práci, ale nejvíce se toho naučím, když budu problémové situace řešit přímo s pomocí třídní učitelky. Chtěla bych se zaměřit na řešení problémových situací, které mohou nastat ve třídě. Dále bych chtěla rozvinout dovednost potřebnou pro vytvoření kladného klimatu třídy a hlavně také dovednost potřebnou k udržení kázně.*

### **Rovněž stojí za citaci výroky studentky M.:**

*Ráda bych tento semestr více vnímala celkovou atmosféru školy jako takové. Co dělá to, že se ve škole jako takové cítí žáci i učitelé příjemně nebo nepříjemně, kvůli čemu se žák do školy může těšit nebo naopak netěšit.*

Většina studentek očekávala jasné vymezení zaměření práce asistenta. Osvědčilo se, pokud učitel-mentor konkretizoval činnosti v práci asistenta a jasně odlišil, zda se jedná o práci asistenta žáka, asistenta učitele, nebo kombinaci obou zaměření. Několik studentek vyjádřilo také svoji představu dobrého asistenta.

## Závěr

Většina studentů vyjádřila poměrně jasnou a konkrétní představu o náplni asistentské praxe. U některých jsou patrná opravdu vyžralá očekávání s již konkrétním zacílením, všechny chtějí úzce spolupracovat s třídní učitelkou a vyjít vstříc jejím požadavkům náplně práce asistenta učitele či žáka. Většina studentů je motivovaná a připravená realizovat kurz asistentské v plné šíři jeho požadavků.

## Tvorba individuálního projektu v rámci asistentské praxe

Jak již bylo zmíněno úkolem studentů na počátku asistentské praxe navrhnout a zpracovat vlastní individuální projekt, nástin své práce ve třídě s cíli, ke kterým bude v průběhu asistentské praxe směřovat vždy zároveň pod supervizi vysokoškolského učitele. Většina návrhů je velmi stručná, spíše přehledová a převažuje zaměření na následující činnosti:

- Pozorování práce žáků i učitele.
- Reflektování práce žáků i učitele, přinášení nových podnětů a postřehů.
- Asistence žáků – pomoc žákům během hodiny při plnění konkrétního zadání.
- Asistence žáka – pozorování práce asistenta žáka se SVP, možnost asistování žákovi.
- Asistence pedagoga – vedení hodiny, hodnocení žáků, opravování prací žáků, práce učitele souběžná s třídním pedagogem při práci s dětmi, zadávání úkolů, příprava a vedení výukových aktivit.
- Vyučování – párové, se skupinou dětí i samostatné, různé formy vyučování – individuální, skupinové, projektové atd.

Jedna ze studentek vyjádřila namísto projektu konkretizaci aktivit a zaměření asistentské praxe slovy:

*Paní učitelka mě před výukou vždy seznamuje s průběhem hodiny, co ode mě očekává a na co se mám zaměřit. Domluvily jsme se, že budu mít příští hodinu matematiky procvičování úlohy, s jejímž řešením měli teď žáci problémy. Paní učitelka mi také nabídla, abych zkusila do hodiny zasahovat tím způsobem že ji nebo děti budu doplňovat. Mohu tedy do*

*výuky zasahovat, když se mi bude zdát, že je to potřeba. Zatím se obávám, zda to zvládnu. Po každé dvouhodinové výuce máme rozbor, při kterém se ptám na vše, co jsem ve výuce mohla vidět – hodnotím, co se mi líbilo, co bych udělala jinak, ptám se, proč to paní učitelka udělala a podobně. Jsem velice ráda, že mám možnost se výuky aktivně účastnit. Jsem z výuky paní učitelky nadšená a doufám, že budu asistenci zvládat.*

Jedná se o specifický způsob projektování, spíše rámcově zaměřený, nicméně po reflexi praxe lze konstatovat, že byl funkční.

Jistá volnost v zadání individuálního projektu jako specifického úkolu, který mají studenti splnit hned v úvodu asistentské praxe, vedla k různým podobám těchto projektů. V některých případech byl projekt součástí plánu s formulovanými cíli, jasnou náplní a organizací, jindy byl projekt příliš rozmělněný v dílčích úkolech, zpracovaných v elektronickém kurzu v prostředí Moodlu a v reflektivních pedagogických denících.

### **Příklady pojetí individuálních projektů a přístupů k jejich realizaci**

- Studentka do školy nastoupila později, neboť přestoupila z jiné školy. Její sepsaný projekt je jednoduchý – zaměření na jednoho žáka. Odpovídá spíše volnému přístupu třídní učitelky, která reaguje až na podněty, které přináší přímo praxe. Ve skutečnosti byl její naplňovaný projekt dostatečně bohatý a obsažný.
- Studentka ve spolupráci s třídní učitelkou vytvořila projekt v podobě jasně stanovených cílů a činností (bez pořadí) a základní organizace docházení na praxi.
- Studentka sepsala projekt, ve kterém je jasné sjednání role studentky ve třídě, náplň a způsob komunikace s třídní učitelkou, ke kterému studentka nepotřebovala další konkrétnosti.
- Studentka vytvořila projekt v podobě identifikování osob, kterým chce pomáhat. V praxi jí jej ale nešlo na začátku realizovat – nevěděla, jak dítěti pomoci, třídní učitelka si myslela, že to ale má vědět. Projekt se ve spolupráci všech zainteresovaných osob velmi zkonkrétnil až v průběhu praxe.

- Studentce projekt zřejmě více vytvořil sám učitel, byť ve spolupráci se studentkou. Projekt tvoří domluvené činnosti a organizace praxe. V realitě byl přizpůsobován vývoji situace.

Pro další pokračování kurzů asistentské praxe doporučujeme vytvořit základní strukturu pro tvorbu projektu, požadovanou od všech studentů tak, aby navržený projekt respektoval jak základní cíle kurzu, tak specifika tříd, ve kterých studenti pracují. Do budoucna bude důležité ošetřit skutečnost, aby navržený projekt nebyl pouze formálním úkolem, ale aby s ním v průběhu realizace kurzu Asistentská praxe studenti opravdu pracovali a v závěrečné reflexi vyjádřili, do jaké míry se ho podařilo naplnit. Na základě těchto zjištění plánujeme zpracovat a do elektronického prostředí v Moodle doplnit instrukce, jež postihnou dva základní požadavky: (1) projekt student vypracovává důsledně společně s učitelem, (2) učitel v závěrečné reflexi vyjádří, jak se z jeho pohledu podařilo cíle projektu naplnit.

### **Přínosy kurzu Asistentská praxe očima studentů**

Po zkušenostech z reflexí studentů se domníváme, že je důležité, když student vyhodnocuje přínosy praxe vzhledem k cílům, které si stanovil. Za významné a užitečné pro budoucí vedení a také reflektování asistentské praxe považujeme, když studenti při zvažování přínosů pojmenovávají nejen aktivity, ale také své objevy, myšlenky – tedy když můžeme vidět, jak přemýšlejí. Osvědčilo se, když si každý student na základě vlastních poznatků a zkušeností vymezí na závěr roli asistenta pedagoga ve třídě.

### **Jako přínosy asistentské praxe studenti nejčastěji vyhodnocují:**

- nabídku další praxe, někteří by ji uvítali jako celoroční,
- setkání s kvalitním učitelem, vzorem, společné sdílení, zkušenost ze spolupráce se začínajícím učitelem, setkání s asistentem pedagoga,
- pozorování komunikace učitelky se žáky, řešení konfliktů, organizace činností a života třídy,
- pozorování a poznávání žáků,
- pomoc dítěti, dětem, učitelce,

- pomoc žákům s poruchami učení, možnost pomoci v učení a to hlavně slabším a pomalým žákům,
- možnost hledat diferenciované přístupy a postupně se snažit zdokonalovat strategie práce s různými žáky,
- možnost asistence konkrétnímu žákovi,
- řešení konfliktů mezi žáky, řešení nekázně jednotlivců,
- zkušenosti, které zatím nenabídl další praxe – konzultace s rodiči, poznání dětí na exkurzi apod.
- příležitost k vlastnímu učení, k párové výuce,
- reflektování zkušenosti studenta,
- poznání role asistenta pedagoga,
- práce se skupinkou žáků z důvodu např. diferenciací úkolů,
- možnost rozšířeného pohledu – dívat se na dítě jako jednotlivce, více si uvědomit jeho potřeby, ale také možnosti, podmínky, ve kterých se nachází; nevidět jen skupinu žáků, třídu jako celek – rozšíření vnímání individuality dítěte,
- možnost asistence skupince žáků a její vedení, zaměření se více na individuální potřeby dětí
- přínos pro učitelku, protože mohla vidět třídu „zezadu“.
- práce v jedné třídě systematicky a dlouhodoběji
- naučit se rozpoznat, kdy žáci pomoc vítají a kdy ne
- možnost nahlédnout do tvorby IVP
- inspirace výukou učitelky – nové postřehy, dovednosti, nové metody, vidět výborný vzor nebo naopak i to, co se nedaří
- běžný chod práce třídy, součástí běžného dění ve třídě po celý den
- možnost komunikace a sdílení s ostatními učiteli o přestávkách ve společném kabinetu
- monitoring práce celé třídy
- možnost zefektivnit výuku nepozorných žáků.

## **Místo závěru citát ilustrativního vyjádření jedné ze studentek**

*Tady bylo velké plus působení ve třídě delší čas, a tak se dostat více pod povrch. Viděli jsme hlouběji, nahlédli do věcí, které jindy nestihneme postřehnout. Určité věci navazují, vyvíjejí se, to jsme mohli právě díky asistentské praxi spatřit a zažít.*

*Viděla a zažila jsem každodenní starosti, problémy a radosti učitelů, bylo opravdu skvělé sledovat svou budoucí praxi takto komplexně. Některé situace mi sesadily růžové brýle, ale i toho si moc cením.*

## **Reflexe kurzu optikou klinických škol**

### **Základní škola Kunratice, Praha**

**(Eva Hilčerová, Eva Jenšíková, Jana Kopecká, Olga Králová)**

V rámci projektu Klinická škola nastoupili na začátku října 2014 do naší školy studenti učitelství 1. stupně základní školy na asistentskou praxi. Kurz Asistentská praxe je dlouhodobější systematická práce studenta v jedné třídě prvního stupně ZŠ. Student dostane příležitost pravidelně pracovat buď v roli asistenta žáka, nebo asistenta pedagoga v konkrétní třídě. V prvním případě se zaměřuje na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, učí se hledat diferencované a individualizované přístupy v pedagogické práci a tak jim pomáhat překonávat různorodé obtíže a překážky v učení. Ve druhém případě je asistentem, pomocníkem učitele a má příležitosti se zapojovat do řady činností od jednodušších úkolů až po párovou výuku se zkušeným učitelem. V obou případech je nezbytné a velmi užitečné studentovy činnosti systematicky reflektovat pod vedením zkušených učitelů přímo ve škole. Student si v průběhu kurzu vede pravidelné záznamy o svojí pedagogické činnosti, zaznamenává reflexe a sebereflexe v pedagogickém deníku.

## **Reflektivní rozhovor s učitelem ve škole**

Nedílnou součástí pravidelných setkávání studentů a učitelů jsou reflektivní rozhovory. V následujícím textu hledáme odpovědi, podle našeho mínění, na důležité otázky:

*Co rozumíme pod pojmem reflektivní rozhovor, jak jej vést, k čemu slouží, v čem je užitečný při práci se studenty, je pro studenta v roli učitele nějak přínosný? Proč tedy vůbec vést reflektivní setkávání?*

Obsahem reflektivních setkávání jsou nejčastěji otázky vedoucí k řešení problémových situací ve třídě, sledování dětí a následná pomoc slabším nebo nadaným žákům, míra zapojení studentů v hodině, plánování společné výuky, ale také reflexe předchozí spolupráce. Studenti se zajímají o to, zda jimi zvolené postupy vedly ke stanoveným cílům, oceňují kvalitní a popisnou zpětnou vazbu ke své práci.

Pro vzájemnou spolupráci učitele a studenta je důležité, aby si navzájem mohli sdělovat své představy a vzájemně se na společnou práci „vyladit“. Učitel i student se tu stávají vzájemnou inspirací a mohou obohacovat jeden druhého. Setkání by mělo být zaměřené na společné hledání cest k co nejefektivnější výuce, mělo by jít o sdílení, ze kterého si odnáší nejen obě strany učitel a student, to je prospěšné také pro žáka.

Tato setkávání vnímají učitelé i studenti jako nezbytné zamyšlení nad postřehy z vyučování, vyměňují si názory na žáky, na práci vyučujícího i studenta, na jejich spolupráci a možné podněty pro příště – tedy diskuse nad různorodými mezilidskými situacemi a jednáním jednotlivých aktérů vyučování.

### **Co je cílem reflektivních setkávání?**

- Pomáhá při utváření profesního sebepojetí studenta učitelství.
- Slouží k rozšíření a prohloubení profesních kompetencí studentů učitelství.
- Podporuje seznámení se s rolemi, do nichž učitel při své práci vstupuje, a s činnostmi, které vykonává.
- Rozvíjí postupné získání sebedůvěry a sebeúcty nejdříve v roli asistenta učitele a později i učitele.
- Podporuje postupné získávání autonomie při výkonu učitelských činností.
- Prohlubuje (sebe)reflektivní dovednosti, hledání (a nalézání) nových teoreticky i prakticky zdůvodněných alternativ svého pedagogického jednání.

## **Příklad reflektování z praxe 1**

Studentka, která docházela do 1. třídy dvakrát týdně, při jednom z prvních reflektivních setkání vyjádřila potřebu zaměřit se na oblast připravenosti dětí pro vstup do školy. Jedná se o téma její diplomové práce a ráda by do ní zahrнула i výsledky pozorování dětí z období počátku školní docházky.

Ve třídě jsou značné rozdíly mezi dětmi, někteří čtou, někdo má značné zkušenosti v oblasti prvopočáteční matematiky. Mnohé děti mají naopak nesprávné držení tužky, problémy se sluchovou i zrakovou analýzou. Se studentkou jsme se dohodli, že se bude při své asistenci věnovat dětem, které neprokazují školní zralost ve všech oblastech a potřebují individuální přístup. Společně tedy plánujeme, kterým dětem se bude věnovat a jaké postupy zvolí pro práci s nimi. Při společné reflexi pak vyhodnocujeme, zda naplánované aktivity vedly k cíli a zda se u dětí projevuje určitý pokrok, případně jaký postup zvolit příště pro práci s konkrétním dítětem.

Společně jsme zaznamenali, že vzájemné sdílení a reflexe pomáhají jak žákovi posouvat se dál, dělat pokroky a prožívat pocit úspěchu, tak pomáhají učitelům vnímat potřeby všech žáků i ve více početných třídách a jistě v neposlední řadě i studentovi při jeho studiu, např. i při zpracování diplomové práce a samozřejmě také v pozdější vlastní učitelské praxi.

## **Příklad reflektování z praxe 2**

Asistentkou praxi v rámci projektu Klinická škola ve třídě 1. B vykonávala studentka Katka. V počáteční fázi naší spolupráce jsem ji nechala třídu pozorovat s následujícím zadáním: vytipovat skupinku slabých žáků. Měla dobrý postřeh, všímala si pozorně dění v kolektivu a správně určila všechny problémové děti. Náš reflektivní rozhovor se tedy odvíjel tímto směrem. Zaměřili jsme se na žáky, kteří potřebují podporu učitele či asistenta. Rozebírali jsme, čím jsou tyto děti problémové, jak jim pomoci a jak budeme s nimi pracovat. V dalších reflektivních sdíleních jsme se zamýšleli nad vývojem těchto žáků a hledali posun v jejich práci.



Naše reflektivní setkávání byla tedy zaměřena na pomoc slabším žákům, na rozbor jejich neúspěchu a hledání cesty, jak jim pomoci.

### **Příklad reflektování z praxe 3**

Ve 3. třídě prováděla asistentskou praxi studentka Míša, která v počátečních hodinách sledovala děti v rámci vyučování. Velmi dobře vyhodnotila situaci ve třídě, vytipovala žáky, kteří budou potřebovat povzbudit a pomoci, ale také si všimla těch, kteří pracují velmi rychle a dobře. Proto v dalších hodinách soustředila svou pozornost na tyto děti. V další fázi její asistentské praxe jsme společně naplánovali vyučovací hodinu a rozfázovali jsme jednotlivé kroky. Společně jsme se dohodli, v kterých částech hodiny a jakým způsobem se bude Míša zapojovat. Jednu část hodiny i aktivně vedla zcela samostatně.

Asistenci studentky vnímám velmi pozitivně. Také dětmi byla přijata bez problémů. Obracel se na ni s žádostí o radu či pomoc.

Všechna reflektivní setkání jsou vedena v příjemné atmosféře, kdy sdílíme naše vzájemné postřehy z vyučovacích hodin. Rozebíráme společně, jak se vytipování žáci zapojovali při vyučování do různých aktivit, jak reagovali v určitých situacích, co se jim v hodinách dařilo a také hledáme cesty, které by dětem pomohly.

### **Příklad reflektování z praxe 4**

Se studentkou jsme se rozhodli pro základní model: týdně 2 společně strávené vyučovací hodiny a 1 hodina následné reflexe. Tento způsob společného setkávání se nám osvědčil.

Učitel i student je vnímají jako nezbytné zamyšlení nad postřehy z vyučování. Vzájemně si vyměňujeme názory na děti, na práci vyučujícího i studenta, na jejich spolupráci a možné podněty pro příště – tedy nad mezilidskými situacemi a jednotlivými aktéry vyučování.

Sdělujeme si své představy a cílem je se „vyladit“. Toto se stává vzájemnou inspirací a je velmi obohacující pro obě strany. Setkání je zaměřené na společné hledání cest k co nejefektivnější výuce. Přístupný učitel má možnost využít „pohled druhých očí, pohled zezadu“.

## **Místo závěru**

Domníváme se, že je velmi důležité si uvědomit rozdíl mezi reflektivním setkáváním a rozбором hodiny. Při rozboru hodiny se soustředíme především na didaktické aspekty, rozebíráme cíle výuky, její obsah, metody, způsob organizace výuky apod.

Obsahem reflektivních setkávání jsou otázky vedoucí k řešení problémových situací ve třídě, sledování dětí a následná pomoc slabším žákům, míra zapojení studentů v hodině, plánování společné výuky, ale také reflexe předchozí spolupráce. Studenti se zajímají o to, zda jimi zvolené postupy vedly ke stanoveným cílům, oceňují kvalitní a popisnou zpětnou vazbu ke své práci.

Při reflektivním setkávání rozebíráme také naše prožitky, pocity, různorodé mezilidské situace. Věnujeme se výuce komplexně v návaznosti na reálnou situaci ve třídě. Fakultní učitel je mnohem více a častěji v pozici moderátora situací, ne facilitátora.

## **Fakultní základní škola prof. O. Chlupa, Praha**

**(Zuzana Majstrová)**

Na podzim 2014 bylo ve FZŠ prof. O. Chlupa na asistentské praxi šest studentek, z toho čtyři na prvním a dvě na 2. stupni. Ve funkci mentora pracovalo šest učitelů. Na prvním stupni dvě velmi zkušené učitelky, jeden učitel s několikaletou praxí a jedna začínající učitelka. Na 2. stupni vedly asistentskou praxi jedna zkušená učitelka a jedna učitelka s šestiletou praxí výuky českého jazyka. Z hlediska zkušeností s vedením studentské praxe šlo o 4 pedagogy, kteří už studenty vedli (dva z nich už prošli i mentorským kurzem) a dvě začínající mentorky. Naším cílem bylo zaměřit se na to, v čem by mohla být asistentská praxe přínosná jak pro studenty, tak pro učitele, a jaké typy aktivit budou oběma stranám nejvíce vyhovovat. Zajímalo nás také, jaké problémy se objeví.

## Přínos pro pedagogy a studenty, typy aktivit

Všichni pedagogové se shodli na tom, že asistentská praxe proběhla bez problémů a přinesla kromě práce navíc i prvky, které byly pro ně osobně přínosem. Nejčastěji uváděli učitelé tato pozitiva:

- Větší možnost *diferenciace práce*, kdy se student mohl podle dohody s učitelem věnovat buď skupince dětí, které měly problémy, pracovat s touto skupinou pomaleji, znovu vysvětlovat, co žáci nepochopili, a vést je při samostatné práci, nebo průběžně pomáhat těm dětem, které narazily na problém. Učitelům se tak uvolnily ruce pro individuálnější práci s dalšími žáky, studenti si mohli vyzkoušet mikroteaching a v praxi si ověřit některé metodické postupy.
- Zapojení studentky jako monitorující osoby do pozorování průběhu učení, popřípadě chování žáků – tzv. „*druhé oči*“, které vidí v průběhu vyučování někdy jiné věci či detaily, než učitel, který hodinu vede. Jeho poznatky jsou pak pro učitele při další práci velmi užitečné. Někteří učitelé využili tento fakt systematictěji a dopředu si se studentkou dohodli, na co se má při svém pozorování zaměřit. V jednom případě studentka využila tuto aktivitu po dohodě s učitelem k pozorování klimatu ve třídě, což bylo téma její studentské práce, a pro učitele byly výsledky velmi dobře prakticky použitelné. Všichni učitelé se shodují na tom, že tento typ aktivit byl velmi přínosný pro obě strany, neboť studentky se učily pozorovat pedagogický proces i žáky z profesionálního hlediska a učitelé získali řadu poznatků o své třídě i o svém působení na žáky. Takový typ aktivity by rozhodně mohl být jednou z trvalých součástí tohoto druhu praxe na obou stupních ZŠ.
- *Týmová výuka* – zejména při praxi na 2. stupni se vyučující českého jazyka a studentka pokusily několikrát o týmovou výuku, kdy si dopředu hodinu připravily tak, že každá z nich vedla její část a plnily předem stanovené odlišné role. Z pohledu učitele týmová výuka zvýšila kvalitu výuky tím, že žáci se s tématem setkali různými způsoby s pomocí dvou odborníků. Přínosem pro studenta pak bylo předávání zkušeností, ale zejména společné plánování, realizace i hodnocení výuky. Studentka přinášela vlastní nápady.

Vyzkoušela si v praxi to, co se učí na fakultě zatím teoreticky. Oproti samostatnému pedagogickému výstupu, kdy učitel studentům radí při plánování, ale realizaci už jen pozoruje, popřípadě hodnotí, je mentor při týmové výuce spíše rovnocenným, i když zkušenějším partnerem. Při týmové výuce odpadá ostych, studentka se nebála vyzkoušet si teoreticky probrané metody, protože neměla pocit, že je učitelem neustále pozorována a hodnocena.

- **Pomoc při organizaci** – někteří učitelé využili studenty-asistenty jako pomocníky při organizaci výuky, například při přechodech z jedné aktivity do druhé, při rozdělování žáků do skupin, při organizaci práce v centrech či na stanovištích apod. Pochvalovali si zejména to, že hodina probíhala velmi plynule a neztráceli čas organizačními problémy.

### Problémy a otázky

- Někteří učitelé uváděli, že neviděli příliš velký **rozdílnost mezi běžnými typy dosud realizovaných praxí a praxí asistentkou**. Řešením by podle nich bylo přesnější zadání, které by vyjasnilo, co je cílem asistentké praxe a na jaké aktivity je třeba klást důraz, popřípadě jakýsi soubor aktivit, ze kterých by bylo možné vybírat. Popřípadě by bylo možné vypracovat k tomuto typu praxe zvláštní kritéria hodnocení, která by preferované typy aktivit obsahovala.
- Diskusi vyvolala i otázka, **kdy v průběhu studia by bylo nejvhodnější asistentkou praxi zařadit**. Učitelé na 1. stupni navrhovali možnost zařazení asistentké praxe na začátku studia s tím, že by mohla sloužit jako jakýsi „vhled do učitelské praxe“. Učitelé 2. stupně, kteří se více snažili o zařazení týmové výuky, oponovali s tím, že je nutné, aby už měl student určité teoretické znalosti, a to jak oborové, tak didaktické, které si může ověřit v praxi.
- Další otázkou bylo, zda je nutné, aby mentorem byl vždy zkušený učitel, nebo zda může být pro studenty v něčem výhodná i **spolupráce s učiteli s menším počtem odučených let**. Učitelé, kteří

nemají letité zkušenosti, poukazovali na to, že studenti, kteří byli na praxi u nich, oceňovali i to, že jim začínající nebo méně zkušený učitel mohl říci, co mu dělalo při přechodu do praxe největší problémy, na co se zaměřit, co se na praxích snažit od učitelů odkoukat a naučit, o co se zajímat, protože to měli ještě v čerstvé paměti a studenti za pár let budou přicházet do podobných podmínek.

- V jednom případě se studentka i učitelka potýkaly s **problémy v komunikaci**. Zprvu nemohly najít způsob, jak si porozumět a vnímaly to obě jako problém. Učitelka měla pocit, že studentka nemá zájem se zapojit jinak, než při sledování výuky, že nemá zájem nabídnuté činnosti přijmout. Studentka zase vnímala postoj učitelky jako velmi autoritativní. V takové situaci podle našich zkušeností velmi dobře fungovala vedoucí praxe, která problém monitorovala a nakonec se jí podařilo stanoviska obou stran vyjasnit tak, aby se praxe mohla bez problémů uskutečnit. Učitelé, kteří již prošli mentorským kurzem, se domnívají, že byli na podobné problémy více připraveni a doporučují, aby pedagogům, u kterých se počítá, že budou dlouhodobě se studenty pracovat, fakulta podobný kurz nabídla pokud možno zdarma a před zahájením jejich práce se studenty.

## **Základní škola Lyčkovo náměstí, Praha**

**(Ivana Königová)**

### **Přínos pro studenty a pro školu**

Asistentská praxe vede k zefektivnění výchovně vzdělávacího procesu. Z běžné práce asistenta pedagoga je patrné, že pomáhá jak žákům, tak pedagogovi i rodičům. Asistenti se dostávají do blízkého kontaktu s dětmi a jsou pro ně často důvěrníky, či přáteli. Podporují děti nejen po stránce pedagogické, ale také v oblasti sociální. Pomáhají jim budovat svou identitu, pracují s jejich silnými i slabými stránkami a pomáhají jim zařazovat se mezi vrstevníky. Podporují je před vyučováním, při vyučování i po něm. Často jsou v kontaktu s jejich rodiči a starají se i o jejich mimoškolní náplň. Podporují při výuce nejen děti se

sociálním, či zdravotním znevýhodněním, ale v poslední době podporují i děti nadané se specifickými vzdělávacími potřebami, tím umožňují pedagogovi věnovat více času všem dětem podle momentálních potřeb třídy.

Na to, aby práce asistenta mohla být opravdu efektivní, je potřeba, aby se připravoval na vyučování, konzultoval svou přípravu s vyučujícím pedagogem v dané třídě, aby poskytoval pedagogovi organizační podporu, aby také průběžně získával informace o individuálních zvláštěnostech dětí, a tím přispíval pedagogovi cennými informacemi potřebnými k zefektivnění výuky s vytipovanými dětmi. K tomu je také zapotřebí metodické vedení od poradenských pracovníků školy, konzultace s dalšími asistenty a v neposlední řadě i informace o strukturách hodiny a týdenního plánu výuky od pedagoga třídy.

### **Cíl činnosti asistenta pedagoga**

Při příchodu asistenta pedagoga do dané školy je nutné, aby se seznámil se specifikou a zaměřením školy a na základě těchto získaných informací si stanovil cíl činnosti v souladu s potřebami třídy a pedagoga. Jednotlivé náplně práce asistentů se tedy budou nejspíš v jednotlivých třídách lišit podle potřeb konkrétních žáků, pedagogů a potřeb konkrétní školy.

Hlavními cíli činnosti asistentů pedagoga se na naší škole staly:

- Podpora žáků s vývojovými poruchami učení (dyslektici, dysortografici), podpora žáků s logopedickými vadami.
- Podpora žáků při přizpůsobení se školnímu prostředí (ADHD, Aspergerův syndrom).
- Podpora žáků nadaných.
- Podpora pedagoga při výrobě pomůcek.
- Ukázka konkrétních cílů asistentů (zkráceno):
- Cílem je, abychom našli způsob, kterým žákyni ulehčit práci, aby mohla držet krok s žáky ve třídě. Mám v plánu jí korigovat cvičení, seškrtat jí je, zkusit ji zbavit domácích úkolů a nahradit je doděláváním cvičení, které nestihne za den ve škole.

- U Daniela je mým cílem provádět ho dnem. Vše zvládne, pokud se mu znovu a názorně přetlumočí, co má dělat. Chci docílit toho, aby se nebál si na mě kývnout a říci si o pomoc, když sám zjistí, že pomoc potřebuje.
- Cílem je podpora skupiny slabších žáků a hledání různých forem dopomoci těmto žákům (prostřednictvím komunikace, úkolů, kooperace) a pozorování zaměřené na to, která forma se osvědčuje jako vhodná, kde jsou jaká úskalí.
- Cílem je nabídka kooperace jako možnost formy vyučování.
- Co se týče cílů, ke kterým bych ráda během své praxe směřovala, určitě bude jedním z nich: Jak pomoci žákovi s ADHD, který odmítá jakoukoli pomoc, a nalezení vhodných aktivit a pomůcek pro žáky, kteří to potřebují.
- Mým cílem je zaměřit se na individuální přístup ke každému žákovi a rozvinout ještě více mou empatii. Jako dlouhodobý cíl jsem si po konzultaci s doktorkou Krčmářovou z fakulty dala vymyslet pomůcky a zlepšováky, které pomohou paní učitelce, když nebude mít k dispozici asistenta. Zavést nenáročný, ale fungující systém, který bude součástí vyučování, nebude snadné, ale i malé podněty mohou vést ke zlepšení výsledků u žáků.
- Cílem je práce s nadaným žákem.

### **Organizace asistentské práce**

Studentky pedagogické fakulty docházely na naši školu v průběhu prvního pololetí. Ve třídě asistovaly 3 vyučovací hodiny týdně. Třídu jsme se snažili vybrat podle požadavků studentek (podle zájmu o danou věkovou skupinu). Jednalo se o ročníky 1. stupně základní školy.

### **Co by se měl student učitelství v roli asistenta pedagoga od učitele dozvědět**

- strukturu týdne, dne, hodiny
- cíl hodiny
- IVP integrovaných žáků
- způsob a styl práce

- konkrétní náplň hodiny
- charakteristiku žáků ve třídě
- co pedagog od asistenta očekává
- co pedagogovi vadí a co naopak vítá
- zpětnou vazbu

Zároveň by však měl být asistent samostatný, tvůrčí, měl by přicházet s vlastními nápady a měl by být iniciativní. Důležité je, aby nebyl dalším dítětem ve třídě, které potřebuje neustále vést. Asistent by neměl čekat jen na to, co mu pedagog řekne. To je pak pro pedagoga spíše přítěží a zdržuje ho to od vlastní pedagogické činnosti.

### **Přínos asistentské praxe pro studenty**

Po diskusi s učiteli, u kterých byla organizována asistentská praxe, jsme dospěli k níže uvedeným přínosům asistentské praxe pro studenty.

- Seznámí se s poruchami učení a poruchami chování na konkrétních případech.
- Vyzkoušejí si individuální práci s jednotlivci.
- Získají dovednosti k práci s dětmi.
- Mohou pozorovat různé typy žáků.
- Pozorují každodenní všední třídní život.
- Sledují rozdíly mezi dětmi.
- Naučí se, jak využít asistenta pedagoga při své práci.
- Naučí se vést deník o pokrocích žáků.
- Naučí se vést třídní knihu a zapisovat do ní.
- Naučí se hodnotit žáky.
- Sledují sebehodnocení žáků a hodnocení žáků učitelem.
- Seznámí se s tematickými plány.
- Seznámí se s týdenním plánováním třídy – vedení plánů, zápis domácích úkolů.
- Doprovází třídu na akcích – plavání, divadlo, kino, exkurze apod.
- Seznámí se s učebnicemi, pracovními sešity, pomůckami pro daný ročník.



- Získají přehled o vědomostech a dovednostech žáků v daném ročníku.
- Vyzkouší si individuální i skupinovou výuku.
- Pozorují komunikaci mezi učitelem a rodičem.
- Mají možnost zúčastnit se konzultací a třídních schůzek.

### **Přínos asistentské praxe pro školu**

- Asistenti pomáhají učitelům se žáky se speciálními potřebami a tím individualizují výuku.
- Učitel se může věnovat ostatním dětem – každé dítě si zaslouží pozornost.
- Žáci mohou pracovat pod vedením asistenta, cítí podporu.
- Dochází k bližší a pravidelnější komunikaci s fakultou.
- Dochází ke vzájemnému obohacování mezi základní školou a fakultou.
- Učitel získává povědomí o nových trendech výuky a vzdělávání.
- Učitel komunikuje s jinou (mladší) generací.
- Škola si může vytipovat vhodné budoucí učitele.
- Asistenti pomáhají při individualizaci a tím dochází ke zlepšení atmosféry třídy.

### **Závěr – přínosy a limity asistentské praxe**

Přínosy asistentské praxe: Všichni učitelé, u kterých se asistentská praxe konala, byli se studentkami v přímém kontaktu. Praxi shledali jako účinnou podporu žákům ve výchovně vzdělávacím procesu a přínosnou pro další individualizaci učení. Třída se mohla dělit na různé skupiny pod vedením dospělého a tím docházelo k rychlejšímu a kvalitnějšímu pokroku u jednotlivých žáků.

Limity asistentské praxe – shledali jsme tato negativa:

- Málo času na společnou přípravu (na přípravu na další den výuky), ta probíhala většinou o přestávkách a prostřednictvím mailu apod.
- Studentky měly většinou po praxi ihned další výuku na fakultě, a tudíž se nemohly účastnit kvalitní reflexe.

- Učitelé měli po skončení praxe další výuku ve své nebo jiné třídě, a tudíž se nemohli věnovat studentkám při reflexi tak, jak by sami chtěli.
- Reflexe probíhala přímo při vyučovacím procesu (případně o přestávkách), dále prostřednictvím mailu apod.
- Nebyl stanoven stabilní den asistentké praxe.

## **2.3.2 Asistentká praxe ve studiu učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ**

**Štěpánka Klumparová**

### **2.3.2.1 Pojetí, cíle a organizace kurzu**

Jedná se o jednosemestrální volitelný předmět určený pro studenty 1. ročníku oboru Český jazyk prezenčního navazujícího magisterského studia. Výuka probíhá formou 3 seminářů, které se konají na fakultě a jsou vedeny vyučujícím z fakulty: (1) úvodní instruktážní seminář před zahájením praxe, (2) průběžný reflektivní seminář v polovině praxe a (3) závěrečný reflektivní seminář spolu s učiteli vedoucími praxi. Stěžejní část praxe se každotýdenně po tři vyučovací hodiny odehrává pod dohledem učitele vedoucího praxi na zvolené základní škole. Do realizace kurzu se zapojilo 7 učitelek a jeden učitel ze všech 4 do projektu Klinická škola zapojených základních škol (vždy 2 vyučující z jedné školy), kurz úspěšně absolvovalo 8 studentek.

Kurz Asistentké praxe je založen na dlouhodobější systematické práci studenta v hodinách literární výchovy a čtení na 2. stupni ZŠ v 1–2 třídách, vedených jedním učitelem z klinické školy. Student v rámci něho dostává příležitost vyzkoušet si práci asistenta učitele (spolupracovat na plánování a realizaci výuky, cíleně rozvíjet čtenářské dovednosti žáků, pomáhat učiteli při přípravě projektové výuky, při výrobě pomůcek pro výuku apod.) a následně ji systematicky reflektovat pod vedením zkušeného učitele.

Cílem kurzu tedy je systematická podpora a rozvoj kompetencí studentů učitelství v oblasti práce asistenta pedagoga v rámci literární výchovy a rozvoje čtenářské gramotnosti na 2. stupni základní školy.

Na začátku kurzu student společně s učitelem, který asistentskou praxi vede, zpracuje stručný projekt na cílený rozvoj některé ze základních čtenářských dovedností (dle potřeb konkrétní třídy). Společně formulují konkrétní cíle, ke kterým bude student v průběhu asistentské praxe pod supervizí VŠ pedagoga směřovat, a navrhnou jednotlivé kroky, které je potřeba udělat, aby u žáků mohlo dojít k rozvoji zvolené čtenářské dovednosti. V průběhu asistentské praxe jsou studenti 2 vyučovací hodiny aktivně přítomni ve výuce a pravidelně (každý týden 1 hodinu) společně s fakultním učitelem reflektují odučené a plánují další výuku.

Student si v průběhu svého působení ve škole vytváří pravidelné záznamy o svojí pedagogické činnosti, do pedagogického deníku zapisuje své reflexe a sebereflexe.

V průběhu celého kurzu studenti mohou využívat e-learningovou podporu ve výukovém prostředí Moodle, kde naleznou zadání průběžných úkolů a podklady potřebné pro jejich splnění (např. formulář docházkového listu, doporučení pro vedení pedagogického deníku, pokyny pro vytvoření plánu projektu a pro závěrečnou reflexi apod.). Zde také splněné úkoly zveřejňují.

Kurz je ukončen zápočtem po předložení pedagogického reflektivního deníku, docházkového listu a reflexe naplnění plánovaného projektu na rozvoj zvolené čtenářské dovednosti u žáků. Za úspěšné absolvování kurzu student získá 3 kredity.

Kurz Asistentská praxe studentů učitelství kombinuje a v praxi ověřuje:

- řízenou asistentskou praxi studentů pod vedením zkušených učitelů z klinických škol, kteří jsou v této oblasti příkladem dobré praxe,
- reflektivní seminář zaměřený na rozvíjení znalostí a dovedností v oblasti čtenářské gramotnosti, rozvoje čtenářských dovedností, metakognice a plánování výuky,

- e-learningovou podporu studentů, jež jim zajistí snadný přístup k informacím a materiálům důležitým pro zvládnutí kurzu a jež vedoucímu kurzu umožní sledovat, jak se studentům v rámci praxe daří průběžně plnit zadané úkoly.

### **2.3.2.2 Očekávání, realizace, reflexe průběhu kurzu a návrhy na úpravu jeho organizace a obsahu**

*Dne 12. 1. 2015 proběhla závěrečná reflexe semináře Asistentké praxe, které se zúčastnili všechny zapojené studentky i vyučující vedoucí praxi. Doporučení vzešlá z tohoto setkání jsou zohledněna v návrzích na úpravu organizace a obsahu kurzu.*

#### **Organizace praxe a její časová dotace**

Podle původní představy měla praxe všech studentek probíhat ve stejný den a čas, aby mohla být vedoucí kurzu zahrnuta do rozvrhu. Toto organizační opatření by jí umožňovalo využít tento čas pro hospitace na jednotlivých školách. Vzhledem k tomu, že se jedná o předmět volitelný, ukázal se tento předpoklad jako nereálný, respektive v praxi nerealizovatelný. Bylo nemožné sladit rozvrh studentek s různými oborovými kombinacemi a také různorodé rozvrhy učitelů vedoucích praxi. Každá ze studentek se tedy domluvila s vedoucím své praxe individuálně, společně našli termín, na němž se obě zúčastněné strany shodly. Ve dvou případech praxe studentek probíhala v době, kdy vedoucí kurzu vyučovala na fakultě, nemohla se tedy na ně přijít podívat, společně s nimi reflektovat jejich působení ve škole.

Studentky a do praxe zapojení učitelé spatřují zásadní překážku (pro její úspěšnou realizaci) v obtížnosti skloubit rozvrh učitele a studenta. Jako problematické se jim jeví, že Asistentká praxe má status volitelného předmětu a že při vytváření rozvrhu na fakultě jsou upřednostňovány povinné předměty. Jako řešení této situace navrhovali, aby proběhla předběžná domluva (mezi školami a fakultou), kdy by se praxe konala (který den v týdnu). Doporučují zablokovat jeden den celé dopoledne jen pro Asistentskou praxi. Pokud by učitelé s předstihem věděli (nejlépe již

v červnu), který den bude praxe probíhat, mohli by si ve škole zajistit, aby jim byla včleněna do rozvrhu (včetně hodiny určené na společnou reflexi a plánování další výuky).

Ukázalo se, že stávající hodinová dotace praxe – 2 hodiny přímé účasti na vyučování a jedna hodina určená na reflexi a plánování – není ideální. Učitelé vedoucí praxi upozorňovali na to, že je důležité mít k dispozici čas před výukou i po výuce. Ocenili by hodinu navíc, kdy v první hodině by rozebrali, co si studentka připravila, dokončili společné plánování, pak by 2 hodiny probíhala výuka a v další hodině zhodnocení výuky. Někteří si rozvržení už korigovali sami, jak jim to vyhovovalo, ovšem ne všichni měli k dispozici před výukou volnou hodinu a nemohli rozvržení praxe přizpůsobit svým potřebám. Studentky komunikovaly se svými partnerskými vyučujícími také prostřednictvím e-mailů. Tento způsob komunikace se jeví jako užitečná alternativa pro společné plánování, ale všichni vedoucí praxe se shodují, že reflexivní část by měla proběhnout ústně bezprostředně po skončení výuky.

### **Setkání na fakultě**

V rámci Asistentské praxe se uskutečnila 3 setkání: úvodní seznamovací a instruktážní setkání učitelů a studentek, průběžné reflektivní setkání studentů s vedoucí kurzu a závěrečné reflektivní setkání učitelů a studentek.

Smyslem úvodního setkání bylo seznámit studentky a učitele a vytvořit z nich partnerské dvojice, neméně důležitým bodem, kterému byl nakonec věnován největší časový prostor, bylo nalezení dne a času, kdy by se praxe jednotlivých studentek mohla uskutečnit. Není tedy divu, že v souvislosti s úvodním seminářem učitelé vedoucí praxi i studenti apelovali na to, aby organizační záležitosti příště byly vyřešené už dopředu a aby úvodní setkání bylo věnované opravdu seznamování a ne problémům s rozvrhem. Podle jejich názorů nebyl v tomto akademickém roce seznámení studentů a učitelů vedoucích praxi věnován dostatečný prostor. Úvodní seznámení považovali za zásadní, úspěch asistentské praxe totiž záleží na tom, jak si učitel a student „sednou“. Pak může být spolupráce výborná. V opačném případě nemusí být ideální. Je tedy důležité zajistit, aby vztahy mezi studentem a učitelem dobře fungovaly.

Učitelé vedoucí praxi spolu se studentkami promýšleli, jakou podobu a náplň by mělo úvodní setkání mít. Jeden z návrhů byl, aby se studenti přišli podívat na ukázkovou hodinu daného učitele. Otázkou zůstává, kdy by tyto náslechy měly a mohly proběhnout a zda by případně v budoucnu tento problém vyřešily videonahrávky hodin učitelů vedoucích praxi. Další návrh byl uspořádat společné setkání, kde se upřesní představy, očekávání, směr (koncepce) výuky, kdy by bylo možné si vyjasnit, co se oběma stranám (učiteli i studentovi) líbí, nelíbí.

Náplní průběžného reflektivního setkání bylo sdílení zážitků a zkušeností z praxe, reflektování toho, jak se studentkám daří naplňovat cíle projektu zaměřeného na rozvoj čtenářství žáků. Sdílení zkušeností se odehrávalo v menších skupinkách nad zajímavými texty, pracovní listy a jinými pracemi žáků, které studentky během své praxe shromáždily.

Účastníci závěrečného setkání (všichni učitelé vedoucí praxi a všechny studentky) předem dostali strukturu, na jejímž základě probíhal reflektivní rozhovor. Jak již bylo zmíněno výše, závěry z této schůzky posloužily jako východisko pro návrhy úprav stávající podoby kurzu (proto je zde znovu nevypisujeme). Učitelé vedoucí praxi i studentky doporučují, aby závěrečné setkání neprobíhalo v půlce ledna, kdy se uzavírají známky a je zkuškové období. Na druhou stranu by se nemělo konat s velkým časovým odstupem od skončení praxe, aby dojmy byly stále čerstvé. Nabízí se termín v posledním prosincovém týdnu před Vánoci.

### **Cíle a jejich dosažení**

Učitelé vedoucí praxi spolu se studentkami se shodli, že by bylo lepší kurz Asistentická praxe zaměřit spíše na osvojení metod sloužících k rozvoji čtenářství než na rozvoj konkrétní čtenářské dovednosti. Své doporučení ohledně cílů a obsahu praxe zdůvodnili tím, že studenti přicházejí na praxi bez předchozí didaktické průpravy, nemají ponětí o čtenářských dovednostech, čtenářské gramotnosti a možnosti jejího rozvoje (první semestr Didaktiky literatury totiž probíhá paralelně s Asistentickou praxí). Jak vyplývá z vyjádření jedné ze zúčastněných studentek, osvojení konkrétních metod a aktivit při přípravě a následné realizaci hodiny je pro začínající praktikanty dostupnější (z hlediska zóny

jejich nejbližšího vývoje) než náročnější (zkušenost a znalost vyžadující) promyšlené a soustavné rozvíjení některé ze čtenářských dovedností: *Spoustu věcí se naučíme už přímo v té hodině, jak ji vést, jaké aktivity použít.* Jako další důvod, proč není vhodné praxi zacílit na rozvoj čtenářských dovedností, učitelé vedoucí praxi uváděli skutečnost, že čtenářské hodiny byly jen jednou týdně, takže chyběla návaznost pro žáky, ale i pro studentky samotné pak bylo dost náročné čtenářské kompetence kontinuálně rozvíjet. Někteří učitelé vedoucí praxi zmiňovali, že cílené rozvíjení pouze jedné ze čtenářských kompetencí po dobu trvání jednoho semestru (tedy tří měsíců) narušovalo přirozený způsob plánování i realizace výuky: *V mnohých chvílích jsme čtenářské cíle do plánu hodiny úplně „šroubovali“, pak to pozbývalo smyslu, ani ty děti to úplně nechápaly, proč to tak mají dělat, bylo těžké přípravy kombinovat; Přicházeli jsme k tématům, kde už nám to vůbec nešlo, několik aktivit jsme udělali, ale pak už to nešlo na to „namontovat“; Nemohli jsme dotáhnout do konce zajímavá témata, nebyla na to příležitost.*

### **Výstupy praxe (důkazy o studentově učení a pokroku)**

Jak bylo vysvětleno v předchozí podkapitole (2.3.2.1 Pojetí, cíle a organizace kurzu), studenti obdrží zápočet po předložení pedagogického reflektivního deníku, docházkového listu a reflexe naplnění plánovaného projektu na rozvoj zvolené čtenářské dovednosti u žáků. Názory učitelů i studentek na projekt rozvoje zvolené čtenářské dovednosti již byly pojednány v odstavci věnovaném cílům a jejich naplnění (viz výše). Některé studentky si své postřehy do pedagogického deníku zapisovaly přímo v hodině. Tyto studentky se domnívají, že psaní pedagogického deníku přímo v hodině je zdržovalo, odvádělo je od aktivního zapojení se do procesu výuky. Studentky se s učiteli vedoucími praxi shodli, že vhodným výstupem by bylo portfolio, do něhož by si studenti zakládali např. přípravy, popis použité metody, texty, se kterými se v hodinách pracovalo, pracovní listy, okomentované práce žáků atd. Každá z těchto položek by byla obohacena o reflektivní postřehy praktikanta, o jeho (sebe)hodnocení, popř. o doporučení učitele vedoucího praxi. Toto portfolio by studentovi sloužilo jako zásobárna nápadů a materiálů pro jeho vlastní budoucí učitelskou činnost, učitelé vedoucímu praxi i

vyučujícímu z fakulty (ale samozřejmě především studentovi samotnému) jako důkaz o studentových aktivitách, míře naplnění cílů praxe a studentově pokroku.

### **Náplň praxe aneb které aktivity by si měl/mohl student v rámci Asistentké praxe vyzkoušet**

Při promýšlení obsahu praxe jsme předpokládali, že student bude s učitelem vedoucí praxi spolupracovat na plánování a realizaci výuky, že společně budou cíleně rozvíjet čtenářské dovednosti žáků, že student bude učiteli pomáhat při přípravě projektové výuky, při výrobě pomůcek pro výuku a že budou následně všechny tyto aktivity systematicky reflektovat. Na závěrečném reflektivním setkání učitelé vedoucí praxi spolu se studentkami představili svá pojetí praxe:

Jedné dvojici (učitelka vedoucí praxi a studentka) vyhovovala tato struktura: *Nejdříve se byla studentka podívat na několika hodinách, pak se zapojila do literárních dílniček, kde se naučila, jak dětem klást otázky a jak s nimi mluvit. Na závěr si vyzkoušela samostatnou hodinu literatury.* Komentář studentky k realizaci praxe: *Nejdříve se naučit s dětmi mluvit a pak až těžší úkoly. Je to důležité, abychom se nebáli dětí.*

Další dvojice přišla s tímto uspořádáním praxe: *Nejprve náslechy, pak zapojení do přípravy (vyhledávat materiály, připravit si aktivitu, následně se student bude podílet na hodině), pak odučí celou svoji hodinu.*

V některých případech fungovalo tandemové učení, učitelka vedoucí praxi učila zároveň se studentkou (o tandemovém učení více viz reflexe Asistentké praxe studentky Jaroslavy Blahynkové níže). Studentky také pomáhaly slabším dětem, seznámily se tak s problémy dětí, lépe se jim pak učilo.

Všichni učitelé vedoucí praxi potvrdili, že reflexi považují za důležitou a užitečnou. Podle jejich názoru může sloužit k nastavení reálného zrcadla (např. při utváření studentova sebepojetí jako učitele), jako zdroj ponaučení pro příště. Učitelé vedoucí praxi se studentkami při reflexích hovořili o tom, co se povedlo, co se nepovedlo, zaměřovali se na důkazy o učení. Dále rozebírali, jak by se hodina dala udělat jinak. Shodli se také, že je zásadní (v rámci úvodních náslechlů) věnovat pozornost třídě



jako celku (jednotlivým žákům, jejich specifikům a vztahům mezi nimi atd.)

**Příklad plánu na rozvoj čtenářství a reflexe praxe studentky  
Jaroslavy Blahynkové pod vedením paní učitelky Evy Hajznerové na  
FZŠ O. Chlupa**

- Třída 7. – charakteristika třídy  
Třída je velmi kreativní a aktivní. Až na pár výjimek se do plánovaných činností zapojují všechny děti. Zadané úkoly většinou plní všichni s nadšením, žáci rádi pracují ve skupinkách a většinou i rádi čtou, což se projevuje při přípravě referátů. Dětem se četba nemusí zadávat, vybírají si k referátům vlastní přečtené knihy.
- Plán činnosti  
Ve škole se literatura probírá dle žánrů. Měsíc říjen a polovinu listopadu se budeme věnovat opakování bajky, komiksu, pohádky a pověsti. Od poloviny listopadu a v prosinci se začne probírat středověká literatura, zde se zaměříme především na legendy. Hlavním cílem hodin by mělo být, aby si žáci všímali rozdílů mezi jednotlivými žánry.
- Čtenářské dovednosti a aktivity k jejich rozvoji  
V hodinách bychom se s paní učitelkou chtěly především zaměřit na rozvoj těchto čtenářských dovedností – shrnutí a syntéza, usuzování a kladení otázek.
  - Shrnutí a syntéza – žák dokáže odlišit důležité informace v textu, dovede je formulovat vlastními slovy, hledá hlavní myšlenku textu, dovede psát stručné a výstižné poznámky a užívat při tom klíčová slova a fráze, která vystihnou podstatu textu;
  - Aktivity:
    - převedení bajky do komiksu, dramatizace bajky
    - odpovědi na otázky Kdo? Co? Kde? Kdy? Proč? Jak?
    - shrnutí textu podle osnovy Někdo – Chtěl – Ale – A tak – Nakonec
    - podvojný deník, dopis hlavní postavě či autorovi
    - zpracování referátů na přečtenou knihu

- Usuzování – žák formuluje domněnky a hypotézy, které ho během čtení napadnou; rozpoznává záměry autora, zamýšlí se nad tím, jak mohou text vnímat ostatní čtenáři;
- Aktivity:
  - řízené čtení spojené s úkoly a otázky, předvídání možného pokračování
  - odpovědi na otázky – Co nám tím chtěl autor říct? Proč hlavní hrdina jednal takto? Jaká je hlavní myšlenka textu? Jak mohou text chápat ostatní?
- Kladení otázek – žák vytváří otázky před, během a po čtení textu, pokládá kontrolní otázky, na něž nachází odpověď v textu, nebo svoje otázky směřuje za text;
- Aktivity:
  - myšlenkové mapy, brainstorming – jaké otázky napadají žáky, když vidí tento nadpis, když si dočetl text
- Vlastní zapojení při přípravě hodin  
Zapojím se především při výběru textů k daným tématům. U tématu pohádka a pověst povedu část hodiny – vyberu text k řízenému čtení, kde budeme aplikovat znalosti základních znaků pohádky či pověsti, které si v úvodu hodiny zopakujeme. Budu se také podílet na přípravě podkladů a výběru textů ke středověké literatuře a legendě.
- Třída 9. B – charakteristika třídy  
Třída je méně aktivní, přesto se zapojují do daných úkolů. Na otázky odpovídají na vyzvání, neodpovídají z vlastní iniciativy. Co se týče vztahu ke čtení, není příliš kladný, což se projevuje u zpracování referátů, kdy jim musí být knihy zadány.
- Plán činnosti  
Během měsíce října se bude probírat literární moderna – symbolismus, impresionismus a dekadence. Hlavním cílem je, aby žáci pochopili, že díla představují především názory a myšlenky autorů, a aby dokázali rozlišit literární směry. Polovinu listopadu se budeme věnovat literárním avantgardám počátku 20. století, kde

mají žáci poznávat různá zachycení reality a sami se o ně pokoušet. Koncem listopadu a v prosinci budeme pracovat s tématem literatura a válka – člověk v mezních situacích. Hlavním cílem bude, aby si žáci všimli zachycení postav a prezentace faktů a aby uvažovali o příčinách dění.

- Čtenářské dovednosti a aktivity k jejich rozvoji

S paní učitelkou bychom se chtěly zaměřit především na rozvoj těchto čtenářských dovedností – vytváření představ a hledání souvislostí.

  - Vytváření představ – žák si představuje, jak to, o čem čte, vypadá, voní, chutná a zjišťuje, jaké v něm text vyvolával pocity;
  - Aktivity:
    - volné asociace na základě nějakého podnětu (obraz, text)
    - volné psaní, myšlenkové mapy
    - návodné otázky – Jak myslíš, že to vypadalo, chutnalo, vonělo? Co slyšíš?
  - Hledání souvislostí – žák hledá souvislosti mezi textem a vlastními zkušenostmi či znalostmi, hledá souvislosti mezi dvěma texty či mezi textem a reálným světem;
  - Aktivity:
    - řízené čtení s připravenými otázkami
    - myšlenkové mapy, brainstorming, podvojný deník
    - návodné otázky – Co ti to připomíná? V čem se to liší? Zažil jsi, viděl jsi, četl jsi už něco podobného? Jak to souvisí s naším životem?
- Vlastní zapojení při přípravě hodin

Zapojím se především přípravou podkladů k tématům a vypracováním pracovních listů. Budu také vybírat texty k četbě a občas povedu část hodiny – výklad základních znaků daného tématu, práce s textem a aplikace poznatků.

## **Reflexe asistentské praxe studentky Jaroslavy Blahynkové**

Svou asistentskou praxi jsem absolvovala na Fakultní základní škole profesora Otokara Chlupa v Nových Butovicích. S mojí vedoucí paní učitelkou, Mgr. Evou Hajznerovou, jsme si „sedly“ jak oborovou kombinací, tak také představami o výuce nejenom literární výchovy. Konkrétně jsem navštěvovala hodiny literatury v 7. A, kde bylo naším hlavním cílem pracovat na rozvíjení čtenářské dovednosti „shrnutí a syntéza“, a v 9. B., kde jsme si stanovily za cíl „vytváření představ a hledání souvislostí“.

První dvě hodiny jsem v obou třídách pouze pozorovala výuku a děti samotné, což mi velmi pomohlo ve chvíli, kdy jsem s nimi měla zkoušet různé aktivity, nebo dokonce vést hodinu. Díky tomu, že jsem měla možnost děti nejdříve sledovat při práci v hodině, už jsem dopředu věděla, co od koho můžu očekávat. Tahle zkušenost mi hodně zvedla sebevědomí a díky tomu jsem nebyla před dětmi vůbec nervózní, což se myslím projevilo nejenom při mé práci s nimi, ale také při tom, že si na mě zvykly jako na druhou paní učitelku a reagovaly na mé připomínky. Pokud jde o mé působení ve třídě 9. B, byla jsem dopředu paní učitelkou varována, že se obává, jak na mě budou žáci reagovat a jestli mě budou brát jako autoritu. Musím ale říct, že ani v této třídě jsem neměla žádný problém. Možná to bylo také tím, že jsem měla stále vedle sebe někoho, kdo by mi v případě potřeby pomohl.

Nejdříve jsme se s paní učitelkou snažily pracovat pouze na rozvíjení čtenářských dovedností, postupně jsme ale přešly k modelu, že jsem se spíše učila různé metody a aktivity, které se při rozvíjení čtenářských dovedností mohou použít. Sama jsem si například vyzkoušela s dětmi podvojný deník, volné psaní, skládkové učení, T-graf, shrnování příběhů pomocí pětílístku či návodných slov a metodu INSERT. Za největší zkušenost ale považuji, když jsem v 7. A skoro celou hodinu vedla řízené čtení. Tato hodina patří mezi ty opravdu povedené a navíc to byla moje první zkušenost s plánováním celé hodiny.

Po prvních dvou následových hodinách jsem se výrazněji začala podílet na přípravách.

Po každé hodině jsme si s paní učitelkou určily téma a cíle příští hodiny a každá jsem si vzala na starost přípravu pro jednu třídu. Den, dva před samotnou výukou jsme si své přípravy mailem vyměnily a doplňovaly jsme si k nim komentáře a postřehy. Musím říct, že mě moc potěšilo, že mi byl poskytnut velký prostor k tomu, abych mohla vyjádřit a následně i převést v realitu vlastní nápady.

Co se plánování výuky týče, byla pro nás velká výhoda, že jsme měly reflexní hodinu mezi dvěma vyučovacími hodinami a také čas před první a poslední hodinou. Vždy před konkrétní hodinou jsme si rozdělily naplánované aktivity a části přípravy. Ve většině případů se u nás jednalo o tandemové vyučování, kdy jsme se během hodiny navzájem doplňovaly nebo se během samotné výuky domlouvaly na dalším postupu.

Když se ohlédnu za těmi dvanácti týdny, musím říct, že asistentská praxe pro mě byla obrovským přínosem. Dostala jsem příležitost učit děti bez toho, abych měla strach, protože jsem věděla, že ve třídě je se mnou někdo, kdo mi případně pomůže. Myslím si, že ti, kdo si touto praxí neprošli, budou při souvislé praxi velmi ochuzeni. Během praxe ale nešlo jenom o to zkusit učit, měla jsem možnost zapojit se i do kolektivu učitelů, vyzkoušet si evakuaci nebo spolupracovat při vedení oborových dnů. Zkušenost to pro mě byla obrovská a myslím si, že i díky ní jsem se skutečně ujistila, jaká bych jednou chtěla být učitelka.

### **Přínos praxe – shrnutí**

**Z pohledu studentů:** Tato praxe nabízí užitečnou zkušenost s reálným školním prostředím, poskytuje bezpečné prostředí pro studenta při prvním setkání s učením. Nabízí také setkání se studenty se specifickými vzdělávacími potřebami. Umožňuje pozorování a poznání, jak třída funguje. Pomůže usnadnit začátky, překonat prvotní nejistoty a nesnáze.

**Z pohledu učitelů:** Tato praxe přináší i výhody pro učitele. Nabízí pohled jiné osoby na danou třídu, studenti přinášejí nápady a materiály, vnášejí nové postřehy.

**Z pohledu didaktika:** Asistentská praxe vychází studentovi vstříc v několika ohledech: nabízí mu bezpečné a dlouhodobé setkávání se školní realitou pod vedením zkušeného učitele, poskytuje mu příležitost

zapojit se do mnoha aktivit a vyzkoušet si různorodé dovednosti, umožňuje mu poprvé (na pozadí zkušenosti z praxe) o sobě přemýšlet jako o budoucím učiteli (umožňuje mu, aby si začal utvářet své učitelské sebepojetí).

Student v rámci kurzu Asistentská praxe nabude jistoty, překoná počáteční obavy z neznámého prostředí školy, z žáků i kolegů. Seznamuje se s chodem i filozofií školy, učí se vycházet se žáky i s kolegy, v rámci úvodních náslechlů poznává kolektiv třídy (mapuje si úroveň – nejen čtenářských – dovedností a znalostí jednotlivých žáků, jejich potřeby a zájmy), má příležitost sledovat interakci učitele a žáků. Student také poznává učitelovo pojetí výuky literatury, po každé hodině s ním může prodiskutovat volbu cílů a metod. Učitel vedoucí praxi má tedy v rámci Asistentské praxe nezastupitelnou roli. Zodpovídá totiž studentovy otázky, probírá s ním různá řešení situací vzniklých při výuce, sdílí s ním své zkušenosti a znalosti, podporuje ho v jeho úsilí, poskytuje mu pravidelnou popisnou zpětnou vazbu, je mu učitelským vzorem a v ideálním případě mentorem.

V rámci Asistentské praxe se student poučí o čtenářských dovednostech, o dostupných metodách vhodných pro rozvoj čtenářských dovedností a možnostech jejich využití. Vyzkouší si, jak vést menší skupinu dětí, jak srozumitelně zadat úkol, jak přizpůsobit způsob vyjadřování žákům, jak didakticky transformovat obsah učiva s ohledem na žáky, jak vybrat vhodný literární text s ohledem na konkrétní cíl a úroveň žáků. Postupně se učí plánovat a vést části hodin, popř. hodinu jako celek. Velký prostor je během praxe věnován reflexi odučených hodin a diskusi o tom, jak v reflexi získané poznatky využít při plánování další výuky. A to vše v bezpečném prostředí (zajištěném učitelem vedoucím praxi a skutečností, že hlavní zodpovědnost za výuku stále spočívá na něm) a s vědomím dlouhodobějšího časového horizontu (student se učí pro sebe i své žáky formulovat dlouhodobější cíle, má možnost spolu s učitelem sledovat jejich naplnění, může se s žáky zaměřit na jednu dovednost a tu promyšleně rozvíjet, má možnost dokončit i aktivity, které vyžadují větší množství času).

V průběhu Asistentké praxe si student ověří, jak je na tom s oborovými, pedagogickými a didaktickými vědomostmi a dovednostmi, uvědomí si, v čem se potřebuje jako začínající učitel v budoucnu rozvíjet. Zjistí, že v závěru praxe je schopen (s podporou učitele) naplánovat, realizovat a reflektovat hodinu literární výchovy, nebo její části. Cítí se tedy připravenější pro souvislou oborovou praxi než jeho kolegové, kteří podobným typem praxe neprošli.

## **Závěr**

Proces ověřování nového kurzu Asistentká praxe přinesl řadu podnětů k uvažování nejen o kurzu samotném, ale zároveň také o inovaci praktické složky přípravy studia učitelství SŠ v kontextu nové akreditace jak ve studiu učitelství pro 1. stupeň základní školy, tak pro studium učitelství VVP pro 2. stupeň ZŠ a SŠ. Současné návrhy nových modelů pedagogických praxí velmi vážně uvažují o zařazení asistentké praxe jako povinné v obou typech studia. Považujeme za velký úspěch projektu Klinická škola, že se podařilo vnést pilotáž této praxe do studia učitelství VVP pro 2. stupeň ZŠ a SŠ a ověřit její možnosti a meze v tomto typu studia, které je velmi ovlivněno strukturací na úroveň bakalářskou a magisterskou.

## **Odkazy ke kapitole 2.1**

PÍŠOVÁ, M. *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2005. ISBN 80-7194-744-X.

PÍŠOVÁ, M., ČERNÁ, M. *Pro mentory projektu Klinický rok*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-854-3.

RÝDL, K. Vývoj standardizace profese učitele v České republice – nekonečný příběh? *Orbis scholae*. 2014/8, č. 3, s. 9-21. ISSN 1802-4637.

SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

SPILKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. a kol. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.

SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr. Úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.

TOMKOVÁ, A., SPILKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M., MAZÁČOVÁ, N., KRČMÁŘOVÁ, T., KOSTKOVÁ, K., KARGEROVÁ, J. *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN: 978-80-87063-64-4.

*Soubor kvalit studentovy práce na pedagogické praxi.*

[cit.2015.04.24]. Dostupné z

<http://kppg.pdf.cuni.cz/studium/uitelstv-pro-1-stupe-mgr/pedagogick-praxe-prezenn>

## **Odkazy ke kapitole 2.2**

BOVE, C. . *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli, 2009.

DU FOUR, R. *What is a professional learning community?* Educational Leadership, 2004.

KORTHAGEN, F. a kol. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.

MORTARI, L. *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori, 2009.

*Soubor profesních kvalit studenta na pedagogické praxi.* [cit.

2015.04.24]. Dostupné z:

<http://kppg.pdf.cuni.cz/studium/uitelstv-pro-1-stupe-mgr/pedagogick-praxe-prezenn>

SPILKOVÁ, V. a kol.: *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80 7178-942-9.



TOMKOVÁ, A., SPILKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M., MAZÁČOVÁ, N., KRČMÁŘOVÁ, T., KOSTKOVÁ, K., KARGEROVÁ, J. *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN: 978-80-87063-64-4.

### **Odkazy ke kapitole 2.3**

DROTÁROVÁ, L. *Asistent pedagoga – stav v ČR 2006.* Praha: IPPP ČR, 2006.

KORTHAGEN, F. a kol. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů.* Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.

KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J., WOLFOVÁ, R., TOMICKÁ, V. *Školní speciální pedagog.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.

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

MRÁZKOVÁ, J., KUCHARSKÁ, A. a kol. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III.* Praha: NUV, 2014. ISBN 978-80-7481-034-3.

PÍŠOVÁ, M. *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora.* Pardubice: Univerzita Pardubice, 2005. ISBN 80-7194-744-X.

PÍŠOVÁ, M., ČERNÁ, M. *Pro mentory projektu Klinický rok.* Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-854-3.

SWIERKOSZOVÁ, J. *Kooperace učitele s asistentem pedagoga – edukační proces a děti se specifickými poruchami učení.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-557-7.

TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ, H. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením.* Praha: IPPP ČR, 2007.

UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0



Obrázek 4: Asistentská praxe studentů oboru  
Učitelství pro 1.stupeň základní školy

### 3 DALŠÍ MOŽNOSTI SPOLUPRÁCE FAKULTY A KLINICKÝCH ŠKOL

Anna Tomková

V úvodní kapitole studie byla představena myšlenka klinické školy a její hlavní charakteristiky. V rámci projektu Klinická škola byly ověřovány zásadní pilíře dobře fungující a dále se rozvíjející klinické školy, mezi něž patří soubor profesních kvalit studenta a práce s ním, systém pedagogických praxí, reflektivní aktivity a kurzy, vymezení rolí mentorů a supervizorů v procesu nabývání profesních kompetencí studentů učitelství. Vedle těchto dominant jsou však i další nosné a zajímavé inovativní způsoby, postupy, aktivity, které charakterizují klinickou školu jako vyšší úroveň spolupráce fakultní a vysoké školy při přípravě budoucích učitelů. I tyto další možnosti spolupráce jsou ověřovány nebo jsou již pevnou součástí učitelské přípravy a spolupráce pedagogické fakulty a fakultních škol.

Některé z těchto možností nyní představíme v této 3. kapitole. Budou prezentovány v podobě jednotlivých autorských příspěvků, jako mozaika dalších příkladů fungování kvalitní spolupráce mezi základními a vysokými školami, bez nároků na úplný výčet dalších možných a zajímavých aktivit či na jejich systemizaci. Autory těchto příspěvků jsou vysokoškolští i fakultní učitelé, jednotlivci i malé autorské týmy.

Kapitolu uvede příspěvek ke kurzům mentoringu, ve kterých se na Pedagogické fakultě UK fakultní učitelé vzdělávají v dovednostech potřebných pro účinné vedení studentů na pedagogické praxi (***Kurzy mentoringu pro fakultní a vysokoškolské učitele***).

V dalším příspěvku bude představena zkušenost ze společného vzdělávání vysokoškolských a fakultních učitelů a studentů učitelství (***Student a učitel v jedné lavici***), jehož obrazová dokumentace obohacuje celou studii.

Dále budou uvedeny dva příspěvky, které představují další zajímavé inovace forem pedagogických praxí – párová výuka a její varianty (***Párová výuka v Základní škole Kunratice, Tandemová výuka***).

V posledních třech příspěvcích budou prezentovány další možné role fakultních učitelů v učitelské přípravě a v rozvoji vzdělávacích programů učitelské přípravy. Fakultní učitelé kromě svého důležitého angažmá při pedagogických praxích studentů úspěšně vyučují budoucí učitele i v dalších kurzech a vnášejí do výuky svou praktickou zkušenost z dlouhodobé práce se svými žáky (***Zapojení učitelů z praxe do výuky na pedagogické fakultě***). Fakultní učitelé také reflektují zkušenosti ze spolupráce s dalšími pedagogickými fakultami připravujícími budoucí učitele (***Klinický rok – specifický model celoroční pedagogické praxe***). V neposlední řadě fakultní učitelé také podávají tvůrcům koncepce studijních programů na pedagogických fakultách důležitou zpětnou vazbu o funkčnosti nastaveného systému praxí a o připravenosti absolventů pregraduální přípravy pro praxi (***Praktikantkou a učitelkou na stejné škole***).

### **3.1 KURZY MENTORINGU PRO FAKULTNÍ A VYSOKOŠKOLSKÉ UČITELE**

**Jana Kargerová, Anna Tomková, Nataša Mazáčová**

*Podmínkou fungující spolupráce vysokoškolských a fakultních učitelů při doprovázení studentů na praxích a podmínkou účinného naplňování reflektivního pojetí pedagogických praxí a cílů pregraduální učitelské přípravy je promyšlené další vzdělávání fakultních i vysokoškolských učitelů – mentorů a supervizorů. Na katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK v Praze byl vyvinut, pilotně ověřen a fakultním učitelům každoročně nabízen kurz mentoringu zaměřený na sladování cílů, požadavků a způsobů práce se studenty na pedagogických praxích a na rozvoj specifických dovedností fakultních a vysokoškolských učitelů, kteří studenty na praxích vedou. Řada učitelů ze škol participujících na projektu Klinická škola kurz mentoringu absolvovala a někteří z nich se dalších realizací kurzu účastní již jako lektori. V letošním roce je poprvé také pilotován kurz mentoringu zaměřený na fakultní*

*učitele, kteří přijímají na praxe studenty učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ. I tento kurz rozvíjí základní mentorské dovednosti, zároveň reaguje na specifické podmínky přípravy budoucích učitelů jednotlivých oborů. Charakteristiky kurzů budou průběžně ilustrovány výpověďmi účastníků kurzů, fakultních učitelů.*

### **3.1.1 Kurz mentoringu pro fakultní učitele na 1. stupni ZŠ**

#### **Vývoj kurzu**

Vývoj nového vzdělávacího kurzu v rámci dalšího vzdělávání učitelů probíhal v akademickém roce 2010/2011. Byl realizován v rámci výzkumného záměru Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání (MSM: 0021620862) ve spolupráci se Step by Step ČR. Byl proto také podpořen grantem z Open Society Institute v rámci projektu Mentorská podpora studentů pedagogiky. Hlavními lektorkami byly J. Kargerová, A. Tomková a E. Lukavská. Výuka a pilotní ověřování probíhalo ve spolupráci se zahraniční lektorkou z Holandska B. Pfeifer a dalšími externími lektory. Tento kurz byl mozaikou pracovních dílen, které měly výrazně vývojový charakter. Byl vyvíjen koncepční, obsahový a organizační model podpory práce učitele a studenta učitelství s využitím mentoringu. Byly mapovány vzdělávací potřeby fakultních učitelů v oblasti vedení praxí studentů. Účastníci pilotní verze kurzu byli vedeni k porozumění mentoringu a jeho hlavním tématům. Důraz byl kladen na rozvoj mentorských dovedností a možnost „trénování“ těchto dovedností v přímé práci se studenty učitelství na pedagogických praxích. Kurz byl platformou pro sdílení zkušeností vysokoškolských a fakultních učitelů při přípravě budoucích učitelů. Účastníci, fakultní i vysokoškolští učitelé, se tak stali spoluautory konečné, akreditované podoby kurzu nazvaného **Rozvoj mentorských dovedností.**

**Mentoring** byl pro nově vznikající kurz vymezen jako způsob podpory, který pomáhá studentům a učitelům nahlížet zkušenosti z praxí různého typu z jiného pohledu, umožňuje jim poznávat jiné přístupy, případně přináší expertizu a poučení, pomáhá překonávat problémy a

získávat profesionální jistotu, povzbuzuje k další práci, posiluje odolnost vůči stresu, umožňuje studentům lépe používat osobní a odborné zdroje a poskytuje kontrolu kvality a etiky pedagogické práce.

Účastníci společně vymezili specifické a společné *role vysokoškolského a fakulního učitele* při doprovázení studentů na pedagogických praxích:

*Vysokoškolský učitel* je garantem kvality praxe, organizuje praxe, promýšlí a sladuje cíle praxe, připravuje materiály, provádí reflexe se skupinou či s jednotlivými studenty, vnáší nová či přemostující témata a otázky do společných reflexí, hodnotí, ošetřuje komunikaci mezi všemi zúčastněnými.

*Fakultní učitel* je expertem na metodické zpracování učiva a na metody a na potřeby dětí ve své třídě, nabízí studentovi pomoc při plánování výuky, je neustálým svědkem studentových praktických pokusů, podává mu průběžnou zpětnou vazbu a vede jej, reflektuje s ním. Pomáhá studentovi při komunikaci s kolegy, rodiči.

Společnou rolí vysokoškolského a fakulního učitele je podávat studentům podporu při praxi, podporovat jejich osobnostní a profesní rozvoj, propojovat teorii s praxí v přípravě učitelů.

### **Vzdělávací cíle a obsah kurzu Rozvoj mentorských dovedností**

Hlavním *smyslem* prezentovaného vzdělávacího kurzu je procvičit a zdokonalit mentorské dovednosti účastníků a prozkoumat širší souvislosti, které ovlivňují práci mentora. Důležitou součástí kurzu je také vedení dialogu o kvalitě vedení studentských praxí mezi vysokoškolským a fakultním učitelem.

Lektory v kurzu jsou vysokoškolští vyučující systematicky se podílející na vývoji a realizaci pedagogických praxí v pregraduální přípravě budoucích učitelů 1. stupně ZŠ. Jejich partnery jsou zkušení fakultní učitelé z dlouhodobě spolupracujících fakultních škol.

*Cílovou skupinou* jsou fakultní učitelé-mentori, tj. vedoucí a koordinátoři pedagogických praxí na fakultních školách, se kterými Pedagogická fakulta UK v Praze spolupracuje. Tito vyučující už mají zkušenosti s vedením a počátečním profesním rozvojem studentů učitelství na pedagogické praxi. Jejich stávající znalosti a dovednosti jsou

v průběhu kurzu rozvíjeny tak, aby učitelé byli kompetentní při mentoringu a supervizi studentů učitelství v tzv. reflektivním pojetí praktické složky studia, ale také při interní kolegiální podpoře v rámci své školy.

Vzdělávací kurz obsahuje pět na sebe navazujících *témat*. Součástí každého setkání je porozumění tématu a praktické zvládnání jednotlivých činností nutných k rozvoji mentorských dovedností, jak při vedení praxí studentů, tak i při interním mentoringu na vlastní škole. Výcvikový kurz mentorských dovedností nabízí konkrétní příklady, pedagogické situace a případové studie z praxe účastníků semináře.

V prvním bloku se účastníci seznamují s cíli a systémem praxí v rámci studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Dále pak získávají přehled o modelech mentoringu u nás i v zahraničí s důrazem na reflektivní pojetí praxe, které je klíčové pro pojetí vedení praxe studentů na pedagogické fakultě. Účastníci diskutují o svých zkušenostech při vedení praxe studentů a ujasňují si rozdělení kompetencí a rolí fakultních a vysokoškolských učitelů při vedení praxí. V závěru tohoto bloku probíhá také představení hodnoticího a sebehodnoticího nástroje s názvem Soubor kvalit studentovy práce na pedagogické praxi (dále jen Soubor kvalit). S tímto dokumentem účastníci dále pracují tak, že si připravují vlastní sebehodnocení do příštího semináře.

*O mentoringu jsem si původně myslela, že jsme se studenty hlavně proto, abych jim dávala zpětnou vazbu. Překvapilo mě, že jsme i v roli pomocníka.*

*Soubor kvalit je oporou, že vím, na co se mám se studentem soustředit, co mám hodnotit.*

V rámci druhého setkání učitelé provádějí reflexi vlastního sebehodnocení a formulují cíl svého vlastního osobního rozvoje. Jako reflektivní nástroj jim slouží Soubor kvalit, který je pak v rámci mentoringu používán jako hodnoticí nástroj studentů. Na základě tohoto nástroje tvoří učitelé také archy pro pozorování studentů. Účastníci se seznamují s typologií podle G. D. Fenstermachera (2008), pojmenovávají přínosy této typologie v práci mentora a při vytváření rozmanitých postupů práce s ohledem na jednotlivé osobnostní typy studentů. Ve

skupinové práci dále vyhodnocují přínos znalosti vlastního učitelského typu pro následnou práci s druhými.

V průběhu třetího setkání si účastníci zkouší své pozorovací a hodnotící dovednosti zejména při práci s krátkými videozáznamy a současně také při práci s dokumentem Soubor kvalit. Záměrem tohoto modulu je soustředit se na oblast obsahu vzdělávání, tedy na to, jak kvalitní cíle si studentka pro výuku formulovala a jak správně z hlediska obsahu daných oborů a jejich didaktik výuku vedla.

Na dalším setkání fakultní učitelé na základě vlastních zkušeností z vedení rozhovoru se studenty popisují a analyzují problematické situace. Tyto situace jsou pak východiskem pro nácvik mentorského rozhovoru s oporou o model "Grow" (Horská, 2009, s. 73–82). Na základě tohoto modelu si účastníci procvičují dovednosti kladení „dobrých otázek“. Na tomto setkání se seznamují také s dalšími reflektivními metodami a technikami, např. s reflektivním modelem podle F. Korthagena (2011).

*Nejvíc mi pomohly dobré otevřené otázky, které nutí zamýšlet se nad problémem.*

*Mentorský kurz mi pomohl v komunikaci s dospělými lidmi, s dětmi to má člověk natrénované, ale vedení rozhovoru, koučování, diskuze s dospělými je pro mě největší výzvou.*

*Hodně mi na mentorském kurzu pomohlo, že jsme si rozhovory zkoušeli ve skupinkách, po třech. Pomohlo mi, když jsem byla ta, co pozorovala. Protože jsme si uvědomila, že kladené otázky jsou opravdu často stejné, že nejsou otevřené, že máme tendenci nepokládat otázky, ale říkat: měli byste udělat toto a toto. Je těžké se udržet a neradit.*

*Pro mě bylo těžké naučit se hodnotící rozhovory. Aby si na to studenti přišli sami, aby měli pocit, že to vymysleli.*

V závěrečném bloku se řeší aktuální problémy a zkušenosti s vedením praxe studentů formou skupinové reflexe. Fakultní učitelé-mentori reflektují přínos kurzu z pohledu získaných dovedností a posunů při vedení praxe studentů, sdílí své zkušenosti, ale i radosti a obtížné situace ze souvislé praxe.

*Kurz mi hodně pomohl nejen ve vedení souvislých praxí, ale i v celé mé učitelské profesi.*



*Já se občas ve studentkách vidím, ale vidím i svoje chyby a poučím se.*

*Být mentorem mě baví, baví mě práce se studentkami, mentorovat je v přípravách, v hodinách, dávat jim zpětnou vazbu. Mám pocit, že mi to dává motivaci, inspiraci, že se toho od nich mohu dost naučit, přinesou nové hry... je to taková nová krev.*

*Mě to (být mentorem) také baví, hlavně s tzv. „savými“ studenty, tedy s těmi, kteří, když se něco dozví, tak to hned zkoušejí, aplikují. Je to smysluplná práce, posouvající nás oba.*

*Já jsem se posunula v tom, že zkouším vybízet studentky, aby si na něco přišly samy, a to se učím. Dříve jsme jim to řekla přímo: „ Já to mám ráda takhle, tohle se mi osvědčilo“. Ted' jim to řeknu taky, ale až na konec na základě toho, co nejdřív řekne studentka.*

*Pro mě osobně je to velký přínos, protože vedu praxi čtvrtým rokem a musím říct, že snad až letos, i díky mentorskému kurzu na fakultě, jsem si ujasnila svou pozici ve vztahu ke studentům. Nejen jim ukazovat, jak by to mělo v hodině vypadat, ale trošičku je tou praxí i vést tak, aby si na to přišli oni sami, aby nedělali moji kopii.*

Pro tento kurz je vytvořena podpora v elektronickém prostředí Moodle. V rámci podpory jsou učitelům-mentorům poskytovány ke stažení powerpointové prezentace vztahující se k jednotlivým setkáním a další odborné a pracovní texty. Kromě toho učitelé navzájem sdílejí své zkušenosti z vedení praxe studentů.

V průběhu vzdělávacího kurzu i po jeho ukončení jsou zjišťovány názory účastníků na účelnost, efekt i kvalitu celého kurzu i názory vyučujících na průběh, výsledky a další okolnosti vedení praxe studentů.

### **3.1.2 Kurz mentoringu pro fakultní učitele na 2. stupni ZŠ**

V návaznosti na zkušenosti s vedením a organizací kurzu mentoringu pro učitele pro 1. stupeň ZŠ a především v kontextu úvah o proměně vedení pedagogických praxí ve studiu učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní a střední školy (VVP) jsme v letním

semestru akademického roku 2014/2015 připravili k pilotnímu ověření kurz mentoringu pro učitele 2. stupně základní školy.

Koncepci kurzu jsme vytvářeli, mimo jiné, také na základě výsledků dotazníkového šetření, které bylo zaměřeno na zmapování názorů většiny garantů pedagogických praxí a oborových didaktiků z jednotlivých kateder na Pedagogické fakultě UK v Praze. Předmětem šetření byla oblast praktické přípravy studentů učitelství VVP (jak stávajícího stavu, tak námětů na inovace). Nedílnou součástí návrhu pojetí kurzu byla provázanost s pilotáží kurzu Reflektivních dovedností na katedře české literatury a s pilotáží práce se soubory profesních kvalit na katedře anglického jazyka a české literatury.

Vzhledem k tomu, že se jednalo o proces ověřování jak obsahového zaměření, tak i organizace kurzu, rozhodli jsme se, že oslovíme menší skupinu učitelů, se kterými vybrané katedry spolupracují na vedení souvislých praxí studentů a kteří projeví osobní zájem o účast.

Cílovou skupinou kurzu se tak stali fakultní učitelé českého jazyka a literatury, matematiky a anglického jazyka z fakultních základních škol, kteří se pravidelně podílejí na vedení souvislých oborových pedagogických praxí studentů učitelství.

Kurz byl připraven společnými silami obecného didaktika, vedoucí Střediska pedagogické praxe a oborových didaktiků.

Při přípravě kurzu jsme se soustředili, podobně jako při přípravě nového kurzu na katedře primární pedagogiky, na následující cíle.

### **Cíle kurzu:**

- Zmapovat názory fakultních učitelů na stávající koncepci a návrhy na nové pojetí pedagogických praxí studentů učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů (VVP) na 2. stupni ZŠ.
- Seznámit se s hodnotícím a sebehodnotícím nástrojem Soubor kvalit studentovy práce na pedagogické praxi pro Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.
- Připomínkovat nástroj hodnocení a sebehodnocení studentů v podmínkách pedagogické praxe – jeho možnosti a meze.

- Promýšlet možnosti využití nástroje hodnocení a sebehodnocení v procesu pedagogických praxí studentů učitelství VVP na 2. stupni základní školy.
- Seznámit se s hlavními tématy mentoringu.
- Rozvíjet základní mentorské dovednosti učitele.

Kurz byl realizován ve 4 hlavních blocích-setkáních, kdy první a poslední setkání bylo společné pro učitele všech aprobací a dvě setkání byla připravena speciálně pro učitele matematiky a jazyků podle zaměření oborových didaktik.

Za klíčové téma v oborově didakticky zaměřených blocích byla zvolena práce se Souborem profesních kvalit a práce s videozáznamem vyučovací hodiny studentky učitelství s následným reflektivním mentorským rozhovorem nad realizací vyučovací hodiny. Reflektivní rozhovor vedla zkušená fakultní učitelka.

Při práci se Souborem profesních kvalit jsme se zaměřili na následující otázky:

- Jak jste pracovali s tímto dokumentem před zahájením souvislé praxe?
- Jak jste využívali tento dokument průběžně během praxe?
- Jak Vám byl tento dokument užitečný při pozorování, při podávání zpětné vazby a při vytváření podkladů pro finální hodnocení studentů na pedagogické praxi?

Práce s videozáznamem vyučovací hodiny a následného reflektivního mentorského rozhovoru spočívala v pozorném zhlédnutí ukázky a tvorbou poznámek jako podkladu pro zamyšlení nad diskusními otázkami:

- Na co fakultní učitelka zaměřila studentčinu pozornost v průběhu mentorského rozhovoru?
- Jakým způsobem reaguje fakultní učitelka na studentčiny odpovědi?

### **Závěrečná reflexe kurzu podle učitelů**

Na základě rozhovorů s učiteli a jejich písemných reflexí představujeme hlavní přínosy kurzu:

- Možnost vyjádřit se k současnému pojetí pedagogických praxí.

- Společně s učiteli z jiných škol se zamýšlet nad prací učitele-mentora.
- Zájem ze strany PedF o průběh a kvalitu praxí a zájem o potřeby fakultních učitelů.
- Otevřená, příjemná atmosféra a tvořivost práce se Souborem profesních kvalit.
- Rozvíjení dovednosti reflexe studentovy práce, procvičování mentorských technik při mentorském rozhovoru.

Na základě vyhodnocení pilotáže kurzu mentoringu bude připraven kurz pro další fakultní učitele, zaměřený také na další aprobece.

### **Závěr**

Vzdělávání učitelů-mentorů a supervizorů je strategicky účinnou cestou propojování teoreticko-praktické přípravy studentů učitelství a vytváření partnerství vysokoškolských a fakultních učitelů, fakulty a terénu při doprovázení studentů na praxích a jejich cestě k učitelství. Je nepochybné, že kvalifikovaní učitelé-mentori z praxe mají specifické dovednosti nutné pro práci s dospělými a pro reflektivní pojetí pedagogických praxí, tak jak jej Pedagogická fakulta UK prosazuje. Příprava mentorů, rozšiřování jejich řad a vytváření příležitostí pro jejich další společná sdílení zkušeností, případů a dalších profesních výzev je úkolem pedagogických fakult. To je také podstatou myšlenky ve studii prezentovaného pojetí klinické školy.

## **3.2 STUDENT A UČITEL V JEDNÉ LAVICI**

### **František Žák**

*V dubnu 2014 pozvala Anna Tomková na Pedagogickou fakultu UK v Praze dvě vyučující z vysoké školy připravující budoucí učitele 1. stupně v belgickém Louvain la Neuve. Lektorky Laurence Afano-Grofils a Marielle Wyns, vyučující výtvarné výchovy a francouzského jazyka, nabídly pro české studenty osmihodinový projekt, jež zažívají také jejich studenti připravující se na učitelskou profesi. Vlastní prožitek*

*akcentovaných učebních postupů s reflexí patří v profesně zaměřené učitelské přípravě v Belgii mezi ověřené funkční cesty rozvoje profesních kompetencí budoucích učitelů. V Praze byla nakonec utvořena ve spolupráci s kolegy z katedry výtvarné výchovy velmi zajímavá pracovní skupina, jejímiž členy byli studenti 2.–5.ročníku prezenčního studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se specializací výtvarná výchova, vyučující z FZŠ prof. O. Chlupa v Nových Butovicích a kvůli tlumočení i studentky z katedry francouzského jazyka.*

### **Zajímavý výtvarně literární projekt**

V osmihodinovém výtvarně literárním projektu jsme vytvořili pět kreslených dětských knih nebo spíše obrazových alb. Než jsme však k výslednému produktu došli, dozvěděli jsme se spoustu informací o výtvarných technikách, ilustraci, produkci knih, stylistice a struktuře dětských knih a navrch drobnou slovní zásobu francouzštiny. Přesvědčili jsme se, že takto vedená výuka je v plné šíři uplatnitelná na prvním či druhém stupni ZŠ a sama o sobě rozvíjí děti v mnoha oblastech tím, že přináší do třídy prvky typické pro projektové vzdělávání. Tím, že jsme pracovali formou zážitkové pedagogiky, měl pro nás samotné projekt další rozměr.

### **Zážitková pedagogika v praxi**

Jako účastníci projektu jsme si na vlastní kůži mohli prožít roli dítěte v situacích, které žáci v našich třídách zažívají nebo budou zažívat každý den. Při reflexi jsme si tak mohli například uvědomit pocity člověka plně ponořeného do tvořivé činnosti, kterou však musí uzpůsobit dalším čtyřem či pěti lidem ve skupině. Každý z účastníků si musel ujasnit, do jaké míry bude prosazovat svůj názor a kde dá prostor představám druhého, aby výsledné album byla opravdu práce společná, za kterou se všichni postaví. Jistě není třeba popisovat, kolik klíčových kompetencí je k takové komunikaci potřeba. Nad těmito všemi cíli však vyvstává jeden, který dělá tento projekt jedinečným a do jisté míry specifickým pro úzké sejetí klinické školy s pedagogickou fakultou.

## Student a učitel jako kolegové

Jelikož ve skupině pracovali společně studenti i učitelé z praxe, vzájemně se tak mohly obě strany obohatit. Došlo k proniknutí studentů do komunity učitelů. Měli jsme možnost spolupracovat s lidmi blízkými si oborem a čerpat z pestrosti našich zkušeností, názorů a nápadů, ale i vidět předsudky. Docházelo k vzájemné konfrontaci studentů s lidmi, kteří učitelství již věnovali několik let a jsou do jisté míry svou profesí formováni. Některé studentky například vnímaly zodpovědnost, se kterou učitelky přistupovaly ke společnému výtvoru, a přesvědčení, že jejich představa výsledného díla je jediná správná a je potřeba ostatní do ní natlačit. Studenti mohli od kolegů z praxe k přijímaným informacím rovnou slyšet komentáře, týkající se obtížnosti úkolů pro dané ročníky, nápady pro oživení ve třídě apod. Díky projektovému pojetí, kdy učitelé i studenti pracovali na společném výsledku, docházelo velice očividně i ke společnému učení.

Aby k vzájemnému obohacení mohlo dojít, bylo potřeba překonat některé překážky, které se nám stavěly do cesty. Těmito překážkami byly generační rozdíly, rozdílné role studenta a učitele, které jsme neuměli rychle opustit a nastavit skutečně partnerský přístup, ale také ostýchavost studentů.

## Shrnující doporučení

- Atraktivnost semináře zvyšoval fakt, že zahraniční lektorky byly **profesionálkami ve svém oboru** a měly za sebou bohaté zkušenosti a autentické materiály, které hned v úvodu představily. Jedna z přednášejících je autorkou několika dětských knih.
- Projekt působil jako více reálný a využitelný v praxi, protože se z části konal na základní škole. Ve zpětných vazbách někteří studenti uvedli, že **využití prostorů reálné školy** dodalo projektu příjemnější klima.
- Velkým hybatelem celé jinak velmi organizačně náročné akce byla **dobrovolná účast** studentů i učitelů v projektu.

- Aby jednotlivé cíle byly naplněny (ať už cíle výtvarné, literární, metodické, didaktické či klinické), bylo třeba zařadit *reflexi*, ve které se úroveň dosažení jednotlivých cílů zmapuje.
- Učitelé, kteří se účastnili projektu, museli řešit v dopoledních hodinách vlastní náhradu ve svých třídách. Řešení se našlo: *vypomáhali další studenti*, kteří se projektu neúčastnili.
- V případě *dlouhodobější* podpory by se dal celý projekt pojmut *více do hloubky*, zaměřit se ve více setkáních na různá témata.
- Dalšími vhodnými *tématy* pro společné vzdělávání studentů a učitelů by mohla být témata jako skupinová práce, moderní technologie, komunikace s rodiči, dlouhodobé plánování, hodnocení či administrativa, např. školení na elektronické žákovské knížky.

## **Závěr**

Podobné metody výuky jsou jistě pro studenty i učitele aktivizační, zároveň upevňují jednotu mezi tím, **co** fakulta své studenty učí a **jak** je učí (tzv. isomorfismus, více viz Tomková, 2015), což bývá někdy v rozporu. O významnosti volby metod a forem učitelské přípravy vypovídá také jedna ze zpětných vazeb studenta učitelství: *Velkou škodou bohužel zůstává, že takovéto projekty jsou třešničkami na dortu našeho pětiletého vzdělání, a nikoli denním chlebem. Snad jich v budoucnu bude více, protože setkávání učitelů základních škol, studentů, lektorů, odborníků a učitelů fakultních je školou neocenitelnou.*

Přes množství času, které si projekt vyžádal především od organizátorů, ale i od účastníků, je zřejmé, že se práce vyplatila. Společné vzdělávání studentů učitelství a učitelů na partnerské úrovni je nepochybně jedním ze znaků kvalitní klinické školy.

### 3.3 PÁROVÁ VÝUKA V ZÁKLADNÍ ŠKOLE KUNRATICE

Jana Kopecká, Eva Jenšíková, Olga Králová

*Na naší škole dlouhodobě hledáme účinné způsoby práce ve třídách – takovým se ukazuje i párová výuka. V příspěvku bude představeno pojetí párové výuky, s jakým pracujeme na naší škole, a dále budou prezentovány zajímavé zkušenosti a otázky a reflektován význam zavedené párové výuky pro přípravu studentů učitelství, kteří k nám docházejí na praxe.*

#### **Co je párová výuka**

Párová výuka (týmová výuka) je práce dvou a více vyučujících, kteří společně plánují, vedou a vyhodnocují výuku pro stejnou skupinu učících se ve stejném čase. Párová výuka může být účinným nástrojem k naplňování potřeb jednotlivých žáků. Nezbytnými kroky, které je třeba učinit na straně učitele pro dosažení tohoto cíle jsou:

- poznat každého žáka,
- vytvořit náležité učební klima ve třídě,
- diferencovat výuku podle potřeb žáka.

Poznat každého žáka tak, aby bylo možné plánovat a realizovat výuku podle jeho potřeb, je snazší, když se na tom podílejí dvě osoby. Pokud se o svá pozorování dětí mohou podělit dvě osoby, budou mít užitečných poznatků více než osoba jedna. Ve dvou lze snáze využívat dalších nástrojů, které jediný učitel ve třídě může používat jen v omezené míře. Učební klima a pocit bezpečí se jistě snáze vytváří dvěma vyučujícími, než jen jednoma. Diferencovaná (individualizovaná) výuka se zaměřuje na to, aby se každý žák mohl zaměřit na svoje cesty učení. Ve třídě je každý zapojen, každý se účastní.

Během výuky mohou mít jednotliví vyučující pevné role (jeden vykládá, druhý monitoruje), nebo se role mohou střídat (v jedné části hodiny zadává instrukci jeden z dvojice a druhý zadání zapisuje na tabuli, v jiné části hodiny je to opačně). V tutéž chvíli by neměli mít oba stejnou



(nebo neurčenou) roli. Až největší mistři párové výuky mohou vyučovat zcela společně a teprve v průběhu procesu reagovat na vývoj výuky a učení a na potřeby žáků. Cílem párové výuky není jen dobrá spolupráce mezi oběma učiteli – ta je podmínkou. Cílem je co nejvíce pomoci zlepšit výsledky každého žáka.

### **Proč párovou výuku?**

Párová výuka podporuje větší zapojení všech dětí do učení. Přítomnost druhého učitele na hodině zvyšuje individuální přístup k dětem. Dva učitelé mohou v rámci jedné třídy toto výrazně ovlivnit: rozdělením do skupinek o nízkém počtu dětí (paralelní výuka), rozdělením do skupinek podle aktuálních potřeb dětí nebo učitele (diferencovaná výuka). Dále je možné vyrovnat rozdíly dětí ve znalostech, dovednostech nebo například v pracovním tempu. Ve třídě se dvěma kantory je lepší pracovní klima. Druhý učitel může sledovat porozumění dětí a včas podpořit hlavního učitele. Takto se rychleji všichni zapojí do zadávané práce.

### **Jak je párová výuka organizována?**

Párová výuka je na škole realizována za finančního přispění rodičů ve třídách s vysokým počtem dětí (28–30 žáků). Veškerou realizaci finančního zajištění zastřešuje rodičovský spolek *Patron*, který má vlastní tým rodičů starající se o chod párové výuky. Škola pak zajišťuje kvalitní pedagogický personál – párové učitele a jejich didaktické vedení. Párová výuka je financována z finančních darů kromě od rodičů, také ze sponzorských darů a dalších financí, které škola získává svým zapojením do různých projektových aktivit, v současnosti například projektem *Pomáháme školám k úspěchu*.

### **Vývoj párové výuky na naší škole**

Základní škola Kunratice je jednou z prvních škol v České republice, která začala učit párově. Párová výuka je zde realizována od školního roku 2012/13, probíhá již třetím rokem. V tomto školním roce 2014/15 je tímto způsobem vyučováno v prvních, druhých a třetích ročnících na prvním stupni asi 300 dětí.

Párová výuka na naší škole je uskutečňována formou výuky učitele a pedagogického asistenta. Často dochází k nedorozumění a pojem pedagogický asistent je chápán stejně jako asistent žáka. Takto to však v případě párového učitele není. Párový učitel (pedagogický asistent) je kvalifikovaný učitel, obvykle začínající. Nepomáhá jen jednomu žákovi jako asistent žáka, ale skupinám žáků podle domluvy s učitelem a podle aktuálních potřeb.

Párová výuka v naší škole se vyvinula z požadavků projektu *Pomáháme školám k úspěchu*, který zahrnoval spolupráci učitele a asistenta. Toto byla výchozí situace pro příchod asistentů pedagoga. Postupně, jak docházelo k poznávání třídy, jednotlivých žáků i stylu práce konkrétního učitele, se měnila i role asistenta pedagoga a přecházela do podoby párové výuky – dva učitelé společně plánují, uskutečňují a vyhodnocují výuku. Z naší zkušenosti vyplývá, že je nutné určité přechodné období vzájemného sebepoznávání a teprve následně může dojít k plnohodnotné párové výuce a k naplnění všech jejích forem, jak jsme zmínili zpočátku. Přesto může dojít k různým úskalím – pároví učitelé si typově „nesednou“, nejsou rovnocennými partnery, mají rozdílné nároky na hodnocení a vedení žáků, odlišný styl výuky, vážne komunikace, objevuje se soupeření o přízeň žáků, odlišné může být vnímání chování žáků a dodržování pravidel.

Nejdůležitější vlastností učitelů, kteří párově vyučují, je otevřenost. Měli by si být blízcí stylem výuky, vzájemně si rozumět a respektovat se. Cílem párové výuky je co nejvíce zlepšit učební výsledky každého žáka tak, aby dosáhl svého osobního maxima. Tohoto cíle může být dosaženo jen pod podmínkou dobré spolupráce mezi oběma učiteli. Ideálními adepty jsou studenti posledního ročníku pedagogické fakulty, budoucí učitelé.

### **Přínosy párové výuky**

Přes počáteční obavy a na základě nynějších zkušeností se domníváme, že párová výuka patří k nejpokrokovějším trendům současného vzdělávání. Největší přínos spatřujeme v pozitivních dopadech na každého žáka a v možnosti společné reflexe a konzultací nad

třídou, nad jednotlivými žáky, metodami, formami práce a výchovnými postupy. Pomáhá žákům stejně jako učitelům zkušeným i začínajícím.

Děti vnímají dva dospělé ve třídě přirozeně, protože vyučující spolupracují. Dítě tak např. nedostává zdvojené pokyny či dvojitě množství práce. Naopak, pokud si vyučující při výuce žáky i střídají, je to pro děti změna, která vede ke zvýšení jejich pozornosti.

Párová výuka nijak nenarušuje autoritu třídní, „hlavní“ učitelky. Oba vyučující jsou při párové výuce profesionály a z podstaty věci potřebují při výuce i hodnocení spolupracovat. Děti vnímají oba vyučující jako dvě autority, které se vzájemně doplňují.

Na závěr připojme výrok jednoho z rodičů: *Funguje to!* A výrok jednoho z prvňáčků: *Paní učitelka je ráda, že má Karin, Elišku, Martu, protože nás je moc.*

### 3.4 TANDEMOVÁ VÝUKA

**Darina Jirotková, Zdeněk Lauermann**

*Nedílnou a velice důležitou součástí přípravy budoucích učitelů je souvislá pedagogická praxe. Mnohdy se stává, že právě v průběhu praxe se student rozhodne, zda se po dokončení studia bude věnovat učitelskému povolání, nebo raději zvolí jinou cestu. Již mnohokrát jsme slyšeli od studentů prohlašovat, že až teď (po souvislé praxi) jsou si jisti, že chtějí jít po absolvování pedagogické fakulty učit. Také se ale občas stane, že se nepodaří praxi dobře propojit s teoretickou přípravou, kterou student prochází při studiu na fakultě, a vedoucí učitel dá najevo studentovi, že může vše, co se naučil, zapomenout, a že realita je jiná. Vstup studenta na dráhu učitele tak může být velice zkomplikovaný. Vědomí si důležitosti pedagogické praxe studentů ať již souvislé nebo průběžné jako možnosti efektivního propojení teoretické přípravy s praxí, hledáme stále v rámci možností, které máme, její účinnější podoby.*

## Program Tandemy

Na jaře roku 2014 jsme se seznámili s programem *Tandemy 2.0*, jehož principem bylo spojit učitele fyziky a jeho učitelské mistrovství se studentem fyziky, který je zase nositelem nejnovějších poznatků z moderních výukových metod a poznatků vědy, a přinést tak žákům základních škol radost z učení se fyzice a výuku fyziky 2. stupně ZŠ zkvalitnit. Program *Tandemy* je pilotován v rámci projektu *Elixír do škol* a je organizován Nadací Depositum Bonum.<sup>12</sup>

Myšlenka vytvořit tandem učitel matematiky a student oborového studia s matematikou (M-tandem) a propojit tak učitelskou zkušenost s nejnovějšími poznatky v didaktice matematiky se nám velice zalíbila, neboť nabízela možnost obohatit praxe studentů o novou formu. Vymezení pojmu *tandemová výuka* jsme přejali z programu *Tandemy*. Vnímáme ji jako *formu párové výuky* (např. jak s ní pracují na ZŠ Kunratice,<sup>13</sup> nebo jak ji vymezuje Nováčková, 2001), kdy dvojici vyučujících tvoří student a učitel a tito jsou důsledně v partnerském vztahu. Student není v roli ani asistenta učitele, ani pozorovatele, ani mu není pro práci v hodině přidělena jistá skupinka žáků, ale je plnohodnotným partnerem učitele se všemi závazky a důsledky.

Učitel se studentem společně připravují výuku, rozmýšlejí o výukové strategii, předem si připraví rozdělení rolí při výuce, kde využívají svých silných stránek, společně výuku realizují, každý plní svou roli a pomáhá druhému. Po výuce společně reflektují její průběh, reflektují jednotlivé zajímavé situace, které evidují ve svých pedagogických denících, diskutují o jednotlivých žácích a zamýšlejí se nad individualitou každého z nich. V důsledku toho modifikují přípravu na další společnou výuku a diferenciaci úloh tak, aby každý žák byl rozvíjen na té úrovni, na které je v souladu s Vygotského ZPD<sup>14</sup> (Vygotskij, 1970). Učitel je otevřený námětům studenta a student čerpá ze

---

<sup>12</sup> [http://nadacedb.cz/images/download/ELIXIR\\_zzSHRNUTI.pdf](http://nadacedb.cz/images/download/ELIXIR_zzSHRNUTI.pdf). [cit. 5.5.2015]

<sup>13</sup> Základní škola Kunratice [online]. Párová výuka obecně. Poslední změna 17.1.2015. [cit. 5.5.2015] Dostupné z: <http://www.zskunratice.cz/rodice/patron-spolek-rodicu/parova-vyuka/parova-vyuka-obecne-846>

<sup>14</sup> Zone of Proximal Development, tj. zóna nejbližšího vývoje.

zkušeností a pedagogického mistrovství učitele. Tedy na rozdíl od individuální výuky je zde v celém procesu silně přítomna sociální interakce. Vše je směřováno na žáky tak, aby se cítili bezpečně, aby jejich výuka byla co nejkvalitnější a jejich proces učení byl co nejefektivnější.

Projekt Klinická škola tak otevřel i možnost propojit zkušeného učitele, který se nově učí aplikovat inovativní metodu výuky matematice orientovanou na budování mentálních schémat podle prof. M. Hejného (Hejný, 2014), která se na 2. stupni zatím pilotně ověřuje v několika (asi 30) třídách 6. a 7. ročníku ZŠ, se studentem a probace matematika pro 2. stupeň ZŠ a SŠ, který o poznání této metody v praxi má zájem. V květnu 2014 jsme v rámci projektu Klinická škola vytvořili první M-tandem: Z. Lauermann, učitel matematiky na 2. stupni základní školy Angel, a K. Holková, studentka navazujícího magisterského studia oboru matematika, která využila možnost tuto formu praxe vykonávat v rámci volitelného předmětu Asistentská praxe z matematiky.

První M-tandem dostal odbornou podporu od D. Jirotkové z katedry matematiky a didaktiky matematiky v rámci projektu Klinická škola a profesionální mentorskou podporu pro práci v tandemu od programu Tandemy 2.0. Tato podpora byla nezbytná, neboť v té době jsme nikdo ze zúčastněných neměli s tandemovou výukou žádné nebo jen malé zprostředkované zkušenosti z jiných projektů.

Tandemová výuka prvního M-tandemu probíhá velice intenzivně po celý školní rok 2014/2015 dvakrát týdně v 6. a 8. ročníku. O prvních zkušenostech získaných v zimním semestru oba tandemisté referovali v jednom příspěvku a v jedné pracovní dílně v rámci celostátní konference pro učitele matematiky Dva dny s didaktikou matematiky 2015, kterou pořádá každoročně katedra matematiky a didaktiky matematiky. Příspěvky na konferenci budou publikovány ve sborníku.

Na dobré zkušenosti prvního M-tandemu jsme navázali vytvořením dalších tří M-tandemů. V letním semestru školního roku 2014/2015 studenti realizovali tandemovou výuku v rámci své souvislé oborové praxe, učitelé ze tří různých školili dobrovolníky, kteří byli ochotni sdílet se studenty mimo jiné i výuku matematiky metodou M. Hejného v 6. a 7. ročníku základní školy. K této souvislé praxi se konalo celkem 6

reflektivních seminářů v rozsahu 4 výukových hodin pravidelně každý týden. Reflektivních seminářů se účastnili všichni tandemisté, tedy jak studenti, tak i jejich učitelé. Reflexe byly vedeny D. Jirotkovou a profesionálními mentory K. Cihlářovou a M. Kozlem z Nadace Depositum Bonum. Dva ze čtyř pracujících M-tandemů – první tandem působící na ZŠ Angel a druhý tandem působící na ZŠ Dolní Břežany – m budou pokračovat v tandemové výuce i nadále mimo projekt Klinická škola a mimo jakoukoliv podporu. To samo o sobě hovoří o velice pozitivním výsledku uplynulé souvislé praxe. Výstupy z letního semestru pečlivě reflektované tandemové výuky v matematice budou v krátké době zpracovány a na vhodném fóru zveřejněny.

### **Přínos tandemové výuky z pohledu učitele**

Učitel Z. Laueremann shrnuje své téměř roční zkušenosti s tandemovou výukou:

*Již téměř dvacet let pracuji jako učitel matematiky na druhém stupni základní školy. Za tu dobu jsem získal mnoho zkušeností, vyzkoušel různé formy a metody práce a setkal jsem se s řadou studentů učitelství, které jsem vedl při jejich praxích. Mám tedy letité zkušenosti se studentskými praxemi, proto mohu porovnat přínosy těchto praxí s přínosy tandemové výuky pro mne, pro mé žáky a troufám si říci i pro praktikujícího studenta. Jednoznačně mohu říci, že tandemová výuka je za vhodné konstelace pro všechny zúčastněné prospěšná.*

O zmíněné vhodné konstelaci bude diskutováno v dalším odstavci, nyní popíšeme přínosy tandemové výuky pro jednotlivé zúčastněné strany tak, jak to vidí zkušený učitel.

*Student učitelství z partnerského vztahu při tandemové výuce vytěží maximum z učitelského know-how, vyzkouší si v bezpečném prostředí a bez rizika kolapsu nové postupy, rychleji pozná své žáky, jejich potřeby, silné a slabé stránky, získá ucelený pohled na výuku i na učitelský život v rámci dané školy, nabude cenné zkušenosti, jak odborné poznatky propojit s praxí, jak komunikovat se žáky, popřípadě i s jejich rodiči, získá od učitele bezprostřední zpětnou vazbu na své působení ve třídě přímo v průběhu výuky, učí se reflektovat svou výuku i výuku svého partnera, získá profesního partnera na dobu svých začátků.*

*Žákům přináší tandemová výuka například pestřejší, zajímavější a nápaditější vyučovací hodiny, více způsobů prezentací myšlenek, tedy pro něj více šancí, že myšlenky porozumí, více možností pro individuální a diferencovaný přístup.*

### **Předpoklady dobrého fungování tandemu z pohledu učitele**

O podmínkách, za kterých tandem dobře funguje, píše dále učitel prvního tandemu Z. Lauer mann. Jeho popis se odvíjí z jeho vlastních zkušeností:

*Některým učitelům ale ani studentům samozřejmě práce v tandemu vyhovovat nemusí, nemusí si padnout do noty právě ti dva, jejich pedagogická přesvědčení nejsou nastavena stejným směrem, neladí se po osobnostní stránce. Takoví pravděpodobně ani tuto formu výuky nebudou vyhledávat.*

*Student zapojený do tandemu by měl být výraznou osobností schopnou samostatně pracovat. Měl by umět argumentačně podpořit a obhájit vlastní názor, měl by chtít a umět naslouchat druhému a kriticky posoudit jeho názory, popřípadě jeho myšlenky přijmout.*

*Učitel by si měl být plně vědom, že spolupracuje s mladým budoucím učitelem plným nadšení, nových neotřelých ale odborně podložených nápadů na výukové strategie a didaktické postupy, plným nejnovějších teoretických vědomostí nabytých při studiu na pedagogické fakultě, který chce něco nového zkoušet tak, aby to bylo v souladu s nabytými poznatky z oborové didaktiky. Pak jejich spolupráce znatelně osvěží již zaběhanou výuku, dobije učitele novou energií, novým nadšením, novými nápady v didaktických postupech a, dlužno říci, si i doplní a osvěží teoretické poznatky z oboru.*

*Tedy tandem by měl být sestaven ze dvou osobností, které umí navázat partnerský vztah, které jsou ochotny všechny své zkušenosti, znalosti, chyby i ukázky dobré praxe sdílet, umí kriticky reflektovat výuku vlastní i výuku kolegy tandemisty a v závislosti na tom modifikovat svůj edukační styl, umí argumentovat a obhajovat vlastní názor.*

Situace je jednodušší, když

- oba mají podobný pohled na výuku matematiky, tedy nestřetávají se dva zásadně odlišné výukové styly, ani jedna strana necítí potřebu je změnit, posunout,
- učitel vnímá studenta jako kolegu, partnera, nikoli jen jako asistenta plnícího pokyny, a chová se tak k němu i před žáky,
- student dostává prostor pro svou autonomii, pokud jsou jednotlivé myšlenky, praktiky, postupy argumentované zkušenostmi nebo didaktickými principy a teorií.

### **Jak dále?**

V rámci svých působností budeme dále usilovat o to, aby učitelé, kteří již mají jisté zkušenosti s tandemovou výukou, pokračovali dále s některými dalšími studenty, aby své zkušenosti prohlubovali a stali se pro potřebu souvislé praxe z matematiky dobře vyškolenou základnou pro další studenty, kteří se ucházejí o poznání této vyučovací formy.

## **3.5 ZAPOJENÍ UČITELŮ Z PRAXE DO VÝUKY NA PEDAGOGICKÉ FAKULTĚ**

### **Olga Králová**

*Jedním z méně využívaných způsobů spolupráce fakultních základních škol a pedagogických fakult je zapojování fakultních učitelů nejen do pedagogických praxí, ale i do výuky dalších předmětů, které mají studenti ve svém učebním plánu. Fakultní učitelé buď učí konkrétní předmět sami, nebo ve dvojici s vysokoškolským učitelem. V následujícím příspěvku budu prezentovat a reflektovat vlastní zkušenost, kdy již čtvrtým rokem sama vyučuji studenty kombinovaného studia magisterského oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ kurz Hra ve výuce.*

Předmět Hra ve výuce je zaměřen na reflexi didaktických funkcí a aktivizačních potencialit didaktických her ve výuce účastníků, učitelů na 1. stupni ZŠ. Prohlubuje tuto reflexi o analýzu vzdělávacího účelu



didaktické hry ve vazbě na učivo a výukové cíle. Zkvalitňuje didaktické kompetence učitele 1. stupně ZŠ v oblasti využívání aktivizačních metod.

Cílem tohoto předmětu je (1) získat znalosti o funkcích a cíleném využití didaktických her ve výuce, (2) procvičit dovednost připravit kvalitní didaktickou hru jako aktivizační výukovou metodu pro žáky 1. stupně ZŠ ve vazbě na učivo a výukové cíle, (3) prokázat schopnost reflektovat provedení didaktických her ve své výuce (viz syllabus kurzu).

Mým hlavním záměrem je nabídnout studentům v tomto předmětu prostor pro vlastní prožitek ze hry a pro cílenou reflexi tohoto zážitku. Výuku v tomto předmětu vždy vedu zážitkovou formou, ve které studenti na vlastní „kůži“ procházejí různými hrami. Minimalizuji svůj výklad, vysvětlování a řízení činností ve prospěch aktivity a uplatnění praktických zkušeností studentů kombinovaného studia.

Předmět Hra ve výuce je v kombinovaném studiu organizován do dvou čtyřhodinových setkání:

Při prvním setkání si studenti zkouší a následně reflektují hry, které do výuky přináším já. Jedná se o rozličné typy her – didaktické, s pravidly, soutěživé, pohybové, situační, kognitivní, kooperační a v neposlední řadě i hry dramatické. Vždy se pokouším nabídnout studentům široké spektrum her, se kterými mám osobní zkušenosti. Mohu jim nabídnout i různé varianty her, uplatnění pro rozdílné věkové kategorie, případně je upozornit na problematické momenty konkrétních her.

Na druhé setkání si každý student přináší hru, o které si myslí, že je méně známá. K této hře také vytváří písemnou přípravu, která má korespondovat s jasně definovaným pedagogickým záměrem a která má být zpracována podle zadané struktury (obsahuje název a pedagogický cíl hry, zdroj, ze kterého byla hra převzata, potřebné pomůcky, nároky na úpravu či vybavení učebny, výstižný a srozumitelný popis hry a navržený způsob její reflexe). Základním cílem tohoto úkolu, vedle nabídky zajímavé hry kolegům, je uvědomovat si účel hry ve výuce včetně schopností a dovedností, které hra může u žáků rozvíjet.

Takto připravené jednotlivé hry si postupně pod vedením studentů všichni společně zahrají. Po každé hře hodnotíme její průběh, ověřujeme

naplnění očekávaného cíle a zabýváme se tím, zda zvolený způsob reflexe podává potřebné důkazy o učení. Společně také rozebíráme možnosti modifikace každé hry pro různé předměty a věkové kategorie. V tomto okamžiku studenti často uplatňují své osobní zkušenosti z vlastní výuky.

Prezentovaný způsob výuky v předmětu Hra ve výuce považují pro studenty učitelství za užitečný a přínosný. Studenti si v závěrečné reflexi uvědomují významnost hry v učení a vyučování i důležitost stanovování cílů, které na základě důkazů učení mohou vyhodnotit a určit, zda byla hra zařazena do výuky správně. Důkazem jejich učení v prezentovaném předmětu mohou být následující příklady „pětilístků“ na témata „předmět Hra ve výuce“ a „hra ve výuce“, které studenti vytvářejí na konci druhého setkání:

Předmět Hra ve výuce  
Využitelný, nový  
Hrajeme si, tvoříme, komunikujeme  
Obohacení tradičního způsobu učení.  
Inspirace

Hra ve výuce  
Důležitá, rozvíjející  
Učí, ožívuje, rozvíjí  
Ve výuce je klíčová.  
Má svůj cíl

Zapojení fakultních učitelů ve výuce dalších předmětů ve studijním plánu budoucích učitelů, kromě vedení pedagogických praxí, není zcela běžnou praktikou. Důvodem může být nedostatek časového prostoru a neochota vedení základní školy uvolňovat učitele z jeho výuky nebo učitelova obava z výuky dospělých studentů. Pokud se podaří překonat tyto nebo i další překážky, domnívám se, že učitel ze základní školy může být pro studenty učitelství přínosem především svými praktickými zkušenostmi ze své každodenní praxe s konkrétními žáky a v konkrétní základní škole. Zkušený fakultní učitel se se studenty může podělit nejen o své osobní praktické zkušenosti, ale i účinně propojovat teorii s praxí.

Účast učitele ze základní školy je při výuce studentů učitelství inspirativní i pro učitele samotného. Získává zkušenost z práce s dospělými, v případě studentů kombinovaného studia má možnost sdílet společně i jejich zkušenosti, prohlubuje své odborné znalosti tím, že musí argumentovat svá tvrzení a promýšlet odpovědi na otázky studentů. Je to příležitostí podílet se na přípravě budoucích učitelů a zároveň se dál učit, pracovat na svém profesním rozvoji a prestiži učitelské profese. Je to i pojistka proti syndromu vyhoření. Mým osobním profesním cílem je pracovat ve vysokoškolských kurzech týmově, ve spolupráci s vysokoškolskými pedagogy, protože oba můžeme studenty obohacovat svým specifickým způsobem.

### **3.6 KLINICKÝ ROK - SPECIFICKÝ MODEL CELOROČNÍ PEDAGOGICKÉ PRAXE**

**Marie Horčíčková**

*Klinický rok byl model pedagogické praxe, který v akademických letech 2001/2002–2009/2010 realizovala Univerzita Pardubice v rámci pětiletého magisterského studia oboru Učitelství pro základní školy – jednooborového studia Učitelství anglického jazyka. Cílem bylo umožnit budoucím učitelům relativně dlouhodobou pedagogickou praxi, díky které získají cenné praktické zkušenosti pro povolání, na které se připravují. Následující příspěvek je pohledem fakultní učitelky jedné ze základních škol, ve které se popisovaný klinický rok uskutečnil.*

Každý ze studentů strávil ve čtvrtém ročníku rok na vybrané základní škole, kde pracoval po boku zkušeného učitele, tzv. mentora. V průběhu tohoto roku se student seznamoval s prostředím školy a jejím chodem, absolvoval náslechy u různých učitelů a sám učil. Další oblast jeho aktivit tvořilo plnění konkrétních úkolů zadaných didaktikem z univerzity, tzv. tutorem. Velká část zadané práce souvisela s efektivním plánováním výuky a rozvojem reflektivních dovedností.

Základní škola a mateřská škola ANGEL v Praze 12 spolupracovala s Univerzitou Pardubice na realizaci Klinického roku v průběhu dvou školních let, kdy se tohoto typu praxe zúčastnily celkem tři studentky. V první fázi vždy kontaktovala univerzita ředitelku školy s nabídkou spolupráce na tomto typu praxe. Na koordinační schůzce s vedením školy koordinátoři projektu Klinický rok představili a proběhla diskuse o zapojení studenta do chodu školy. Dalším krokem byl podpis „Smlouvy o pedagogické praxi a spolupráci“ mezi školou a univerzitou. Studentky poté podepisovaly na univerzitě „Rozhodnutí o přidělení studenta ke škole za účelem pedagogické praxe“. Následně vedení školy vybralo a oslovilo učitele anglického jazyka s nabídkou stát se uvádějícím učitelem, tzv. mentorem, v rámci Klinického roku. Poté se mentorka se studentkou sešly na úvodní schůzce, kde domluvily bližší parametry spolupráce.

Hlavní náplň Klinického roku pro studenta spočívala v následových činnostech u mentora a dalších pedagogů, v týmové výuce společně s mentorem i v samostatné výuce. Další okruh úkolů se týkal plánování výuky a její reflexe. Studentky v průběhu roku zpracovaly několik projektů, které posléze prezentovaly na setkáních na fakultě pořádaných třikrát za semestr, tj. šestkrát v průběhu akademického roku. Jednalo se o následující projekty:

Projekt 1 – Reflektivní deník (A. Portfolio, B. Reflektivní deník)

Projekt 2 – Moje profesní „já“ (sebepoznání, sebeřízení)

Projekt 3 – Profesní učitelská kompetence I

Projekt 4 – Profesní učitelská kompetence II

Projekt 5 – Didaktické prostředky

Projekt 6 – Tvorba školního vzdělávacího programu (viz Píšová, 2005, s. 38).

Jak z povahy úkolů vyplývá, všechny úzce souvisely s aktivitami studenta ve škole – od plánování výuky, její realizace až po reflexi výukového procesu. Mezi zadané činnosti studentek patřilo také studium odborné literatury.

Studentky v průběhu klinického roku spolupracovaly se dvěma supervizory – fakultním učitelem, tj. učitelem ze základní školy (mentorem) a univerzitním učitelem, tj. učitelem z fakulty (tutorem).

Mentor fungoval v roli uvádějícího učitele, jakéhosi průvodce studenta, budoucího učitele při přípravě na pedagogickou práci. Tutorka konzultovala se studentkami průběh pedagogické praxe, zadávala úkoly, doporučovala příslušnou odbornou literaturu. Na fakultě organizovala semináře, kde studenti prezentovali své projekty (vypracované úkoly).

Studentky trávily na naší škole celý jeden školní rok (od přípravného týdne v srpnu do konce června), a to čtyři plné pracovní dny v každém týdnu (zbývající den byl vyčleněn pro plnění úkolů zadaných fakultou, resp. tutorem). Jedna ze studentek měla na škole kromě povinností vyplývajících z pedagogické praxe také vlastní částečný úvazek jako učitelka angličtiny. Díky tomuto pracovnímu vztahu byla ve škole k dispozici mj. také pro účely suplování. Kromě plánování a realizace výuky, vč. její reflexe, zahrnovaly aktivity studentek také práci mimo školní třídu – příprava pomůcek, soutěží a projektů, pomoc mentorovi s administrativou.

Studentky spatřovaly největší přínos v tom, že Klinický rok jim umožnil dlouhodobou souvislou praxi, v průběhu které si zažily velkou šíři činností spojených s učitelským povoláním. Další pozitivem pro ně byla úzká spolupráce s mentorem-uvádějícím učitelem, se kterým mohli průběžně konzultovat vlastní čerstvé zkušenosti, náměty atp. Jako velmi přínosnou formu spolupráce s mentorem hodnotily studentky týmové vyučování.

Model pedagogické praxe Klinický rok byl ukončen v akademickém roce 2009/2010 v souvislosti se zavedením strukturovaného magisterského studia, tj. implementací Boloňské strategie. Škola vnímala tento typ praxe jako maximálně smysluplný – umožnil studentkám reálnou dlouhodobou praxi ve škole, kterou později využily při své učitelské práci. Zároveň mentoři díky Klinickému roku úzce spolupracovali s didaktiky z Univerzity Pardubice, což tito učitelé vyhodnotili jako obohacující pro vlastní profesní rozvoj.

## 3.7 PRAKTIKANTKOU A UČITELKOU NA STEJNÉ ŠKOLE

Eva Bezoušková

*V průběhu studia se studenti učitelství setkávají s mnoha učiteli a dětmi. Zkušenosti s nimi si nesou do své budoucí praxe, přesto se musí jako začínající učitelé vypořádávat s novými podmínkami, situacemi, problémy, výzvami. D., studentka posledního ročníku prezenčního studia na pedagogické fakultě, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, úspěšně vykonávala svou souvislou pedagogickou praxi v mé 5. třídě na fakultní základní škole v Praze. V následujícím školním roce byla přijata na naši školu na místo učitelky v 1. třídě. Stala se mou kolegyní v ročníku a já její uvádějící učitelkou. Zkušenosti z našich společných setkání před souvislou praxí, po ní a později nad novými situacemi, problémy a výzvami v její roli začínající učitelky mohou být přínosné i pro další studenty, začínající učitele, fakultní i vysokoškolské učitele podílející se na přípravě budoucích učitelů a profesním růstu začínajících učitelů.*

### V roli praktikantky

Před svou souvislou pedagogickou praxí v mé 5. třídě se studentka D. nejvíce těšila na:

**Autonomii** - určitou svobodu, neboť při krátkodobých a průběžných praxích připravovala hodiny často podle zadání učitele a zpravidla zažila pouze některou z částí výuky: vyvození učiva, jeho procvičování nebo závěrečné prověřování. V předchozích praxích se jí zatím nepodařilo samostatně vyvodit dané učivo, následně ho procvičit a zároveň ověřit jeho zafixování.

**Kontinuitu učení** – na možnost využít svou přípravu následně i v dalším dni, když si něco připraví a nestihne aktivitu zařadit ve stanovených 45 minutách vyučovací hodiny. Při průběžné praxi je toto obtížné, protože žáci po týdnu výuky jsou už zpravidla u jiného tématu.

**Hlubší poznání školního života** mimo výuku a na zjišťování, za co vše je učitel kromě výuky zodpovědný, kde všude a jak se vykonávají

dozory, jak řešit bezpečnost a případný úraz žáka, jak probíhá dlouhodobé plánování, jakým způsobem se zapisuje do třídní knihy absence, učivo a další poznámky, jaké druhy hodnocení využívat a samostatně si některé z nich vyzkoušet.

Při vstupu na souvislou pedagogickou praxi měla studentka D. také své *obavy*, zvl. z cizího prostředí, kde nezná nikoho z vyučujících ani žáky. Obávala se zvládnutí časového managementu, zvl. časově náročné každodenní přípravy na pět vyučovacích hodin najednou. Pochybovala o své odolnosti, kterou bude potřebovat pro dlouhodobé podávání výborného výkonu na souvislé pedagogické praxi.

Během praxe se většina jejích očekávání naplnila a řada jejích obav se ukázala být zbytečná.

### **V roli začínající učitelky**

S nástupem D. jako začínající učitelky v naší základní škole – navíc jako začínající učitelky žáků v 1. ročníku, jsme spolu záhy začaly řešit další nové výzvy a problémy. Níže popsané zkušenosti se dotýkají jak řízení vstupu začínajících učitelů a jejich podpory v jejich dalším profesním růstu přímo na jednotlivých základních školách, tak podoby učitelské přípravy a systému i jednotlivých druhů pedagogických praxí na pedagogických fakultách.

Začínající učitelka D. pocítila nedostatečnou *zkušenost se žáky v 1. ročníku*. Současná souvislá pedagogická praxe v 1. ročníku ZŠ, kterou při studiu absolvovala, je zařazena ve 3. ročníku vysokoškolského studia v prvních pěti dnech školní docházky prvňáčků. V tomto čase probíhá výuka v 1. ročníku na ZŠ jednu až dvě hodiny denně. V tomto týdnu se stačí projevit jen některé děti. Student/studentka většinou nemá možnost vidět postupy učitele vedoucí k zavedení třídních pravidel a jejich důslednému dodržování. Dále pak studenti absolvují praxi v 1. ročníku ZŠ jako praxi průběžnou. Po zkušenosti ze závěrečné souvislé praxe v 5. třídě nebyla D. dostatečně připravena na očekávanou odlišnou úroveň vědomostí a kolektivního citění svých žáků v 1. ročníku. Nevěděla, do jaké míry má být na žáky náročná, neboť někteří z nich již plynule četli, jiní nepoznali víc než tři písmena. Stejně rozdíly byly i v matematice.

Dále se D. musela vypořádat s *nastavováním pravidel chování ve třídě* a intenzivně budovat vztahy mezi dětmi. V 5. třídě, kde absolvovala souvislou praxi, se setkala kolektivem žáků s již zafixovanými třídními pravidly a během své souvislé pedagogické praxe nemusela řešit žádné výrazné kázeňské problémy. Nyní je musela začít řešit sama a nebyla si dostatečně jistá, zda zvolila nejvhodnější strategii. Musela usilovat o podporu rodičů, zvl. těch, kteří se neprávem domnívali, že jejich dítěti je při řešení kázeňských problémů ubližováno a druhým je straněno.

Častým řešením různých nečekaných konfliktů mezi žáky i komunikací s nespokojenými rodiči začínající učitelka získávala pocit vyčerpání a zároveň ztrácela motivaci pro vykonávání učitelké profese. Společně jsme proto došly zvl. k následujícím *krokům či doporučením*:

*Vzájemné hospítace v hodinách* – D. viděla, jakým způsobem lze případné problémy řešit nebo jim předcházet. Tím, že jsem poznala všechny její žáky, mohly jsme společně hledat vhodné strategie pro udržení kázně při výuce i o přestávkách. Zaměřily jsme se také na diferenciaci úkolů pro jednotlivé skupiny žáků.

*Zařazování aktivit pomáhajících stmelit kolektiv* – Třída se zúčastnila divadelního představení zaměřeného na respektování odlišností mezi lidmi, pomáhala také literatura – především bajky, ve kterých se objevovalo mravní ponaučení vztahující se k dané problematice. Byly zařazeny výlety a škola v přírodě, kde se žáci poznali v jiném než školním prostředí a navázali nové přátelské vztahy, aktivity během výuky byly zaměřeny na úzkou spolupráci žáků. Docházelo také k důslednější kontrole dodržování třídních pravidel, aby žáci neměli pocit, že spolužáci mají větší náklonnost učitele než oni sami.

*Spolupráce s rodiči* - Paní učitelka D. začala pozváním rodičů do výuky, kteří měli možnost během náslechu sledovat její přístup k žákům i posoudit její odborné kvality. Dále zařadila výtvarnou dílnu pro rodiče a děti, společný víkendový výlet a konzultační hodiny – žák, rodič, učitel. Všechny tyto aktivity byly přijímány s nadšením nejen žáky, ale i rodiči. Rodiče žáků začali pohlížet na učitelku i z jiného úhlu pohledu, než na začátku roku, a uvědomovat si, že je třeba jít společně, protože oběma stranám jde o spokojenost a kvalitní učení dětí.



***Spolupráce s výchovnou poradkyní a školním psychologem*** -  
Využili jsme odborné pomoci výchovné poradkyně a školní psycholožky, která po několika násleších ve třídě vypracovala studii sociálního klimatu ve třídě. Vytipovala přitom žáky, kteří mají určité výchovné problémy, a následně s nimi individuálně pracovala na jejich odstranění.

Příspěvek je hledáním cest, které mohou pomoci začínajícím učitelům při vstupu do jejich praxe. Specifický případ začínající učitelky, která začala svou praxi výukou v 1. ročníku, ukazuje, jak důležitá je kolegiální podpora uvádějícím učitelem, i jaké problémy mohou řešit začínající učitelé, kteří praktikují během své učitelské přípravy převážně ve vyšších ročnících 1. stupně ZŠ či ve třídách, kde fungují dobře nastavená pravidla chování žáků. Dále ukazuje, jaký vliv má nastavení systému praxí i jejich jednotlivých druhů v průběhu učitelské přípravy i nastavení promyšlených nabídek, jak získat zkušenosti s jednotlivými ročníky 1. stupně základní školy v různorodých třídách, na připravenost začínajících učitelů na vstup do praxe.

### **Odkazy ke kapitole 3.1**

HORSKÁ, V. *Koučování ve školní praxi*, Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2450-8.

FENSTENMACHER, G. D., SOLTIS, J. F. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

KARGEROVÁ, J., TOMKOVÁ, A., LUKAVSKÁ, E. Mentoring v dalším vzdělávání učitelů: zkušenosti s kolegiální podporou (mentoringem) v programu Začít spolu. In PÍŠOVÁ, M., DUSCHINSKÁ, K. a kol. *Mentoring v učitelství*. Praha: Nakladatelství Pedagogické fakulty v Praze, 2012. ISBN: 978-80-7290-589-8.

KORTHAGEN, F. a kol. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.

PETRÁŠOVÁ, M. A., PRAUSOVÁ, I., ŠTĚPÁNEK, Z. *Mentorink forma podpory nové generace*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0625-5.

### **Odkazy ke kapitole 3.2**

TOMKOVÁ, A. Princip izomorfismu v učitelské přípravě. *Pedagogika*, 2015, r. LXV, č. 1, s. 75-81. ISSN 0031-3815.

### **Odkazy ke kapitole 3.3**

Zpracováno podle materiálů spolku *Patron* při ZŠ Kunratice <http://www.zskunratice.cz/rodice/patron-spolek-rodicu/parova-vyuka> a na základě zkušeností učitelů a asistentů pedagoga – párových učitelů ve FZŠ Kunratice.

*Soubor kvalit studentovy práce na pedagogické praxi.*

[cit.2015.04.24]. Dostupné z:

<http://kppg.pdf.cuni.cz/studium/uitelstv-pro-1-stupe-mgr/pedagogick-praxe-prezenn>

TOMKOVÁ, A., SPILKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M., MAZÁČOVÁ, N., KRČMÁŘOVÁ, T., KOSTKOVÁ, K., KARGEROVÁ, J. *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN: 978-80-87063-64-4.

### **Odkazy ke kapitole 3.4**

HEJNÝ, M. *Vyučování matematice orientované na budování schémat: aritmetika 1. stupně*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-776-2.

NOVÁČKOVÁ, J. *Využití párového vyučování jako prostředku ke zvýšení efektivity při výuce matematiky*. Závěrečná práce

doplňujícího pedagogického studia. 2001. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/10195/23205>. [cit. 15.4.2015]

VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970.

### Odkazy ke kapitole 3.5

*Hra ve výuce*. [cit. 5.5.2015]. Dostupné z:

<https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?id=33464b2993da7232d9f3b0fc296a05b8&tid=&do=predmet&kod=OK0615621&skr=2014&fak=11410>)

### Odkazy ke kapitole 3.6

PÍŠOVÁ, M., ČERNÁ, M. *Pro mentory projektu Klinický rok. Vedení pedagogické praxe*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická, 2006. ISBN 80-7194-854-3.



Obrázek 5: Literárně-výtvarný projekt pro studenty a učitele

# **Příloha č.1 – Autentické materiály ke klinické škole ze čtyř základních škol zapojených v projektu**

---

## **Klinická škola optikou Základní školy a mateřské školy Angel, Praha**

**Marie Horčíčková, Petra Kohoutová, Jana Šenkyříková, Zdeněk Lauer mann**

### **Dobrá škola – charakteristika**

Veškerá činnost školy je organizována tak, aby vedla k efektivnímu učení žáků. Při řízení je proto kladen důraz na vytváření klimatu a kultury podporující učení a na vytváření optimálních podmínek pro kvalitní realizaci výuky přinášející maximální možný rozvoj každého jednotlivého žáka.

Pedagogové i ostatní zaměstnanci, žáci i jejich rodiče mohou snadno a bez problémů komunikovat s ředitelem školy a dalšími členy vedení. Díky tomu, že je ve škole umožněno všem zainteresovaným svobodně vyjadřovat vlastní názory a náměty, je vytvořen prostor pro širokou diskusi směřující ke stále se obnovující společné shodě o cílech a práci školy. Ve škole jsou pravidelně organizovány aktivity, při nichž učitelé vzájemně sdílejí a konzultují své výchovné a výukové postupy a reflektují aktuální dění ve škole.

Ve škole je vytvořen systém podpory novým pedagogům i ostatním pracovníkům školy. Jeho součástí je pomoc uvádějících učitelů, zaměřená jak na rady pro rutinní úkony, tak na jejich metodické vedení.

Ve škole jsou vytvořena a uplatňována srozumitelná a transparentní kritéria pro hodnocení práce pedagogických pracovníků (a ostatních

zaměstnanců), která jsou nastavena v souladu s vizí a koncepcí školy. Na tvorbě, vyhodnocování a průběžných obměnách tohoto systému se spolupodílejí i zástupci pedagogů (a ostatních zaměstnanců). O kvalitě své práce dostávají pracovníci kompetentní zpětnou vazbu podloženou konkrétními příklady, která účinně ovlivňuje jejich sebehodnocení a jejich další rozvoj. Ve škole je nastaven systém dalšího vzdělávání pedagogů sladěný dle potřeb školy i osobních potřeb a představ seberozvoje pedagogů.

Finanční zdroje jsou účelně využívány k obnově vybavení školy dle aktuálních potřeb výuky. Pedagogové jsou podporováni k využívání pomůcek a informačních zdrojů, které jsou ve škole k dispozici. Zároveň jsou vytvářeny podmínky pro tvorbu vlastních pomůcek a jejich sdílení.

Učitel při vyučování využívá metody aktivního učení, podněcuje žáky k vlastnímu myšlení a využívá rozmanité zdroje tak, aby do práce zapojil maximální počet žáků. Hledá způsob, jak zapojit žáky, kteří nemají zájem nebo dostatek schopností. Pedagog využívá formativní i sumativní hodnocení znalostí a dovedností, staví na úspěších žáků, poskytuje popisnou zpětnou vazbu. Učitel reflektuje a vyhodnocuje průběh a výsledky své práce, mění své metody a přístupy, dává k dispozici druhým své znalosti a zkušenosti. Ve škole žáci nejsou vzájemně srovnáváni, se všemi dětmi se jedná jako s rovnými. Učitelé dbají na to, aby měli žáci všech nadání a osobností příležitost uplatnit své schopnosti a aby mohli zažívat úspěch a spokojenost, a to včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pedagogičtí pracovníci jsou vhodným komunikačním vzorem pro žáky, berou vážně jejich návrhy a připomínky k dění ve škole, pravidelně konzultují s rodiči. Žáci jsou vedeni k tomu, aby se obraceli na učitele či další odborníky ve sboru, pokud mají problém oni sami, jejich spolužáci, nebo celá třída. Pravidla chování ve škole a ve třídě vytvářejí učitelé společně se žáky, kteří mají příležitost denně v různých situacích sami vyhodnocovat, proč jsou důležitá, proč je dobré se podle nich chovat, a přijímat důsledky, které z porušení daného pravidla vyplývají. Pravidla jsou dodržována a jejich nedodržování není tolerováno. Škola se snaží získat ke spolupráci rodiče všech žáků.

## **Kritéria – klinická škola:**

Personální podpora:

učitelé, kteří rádi pracují s budoucími pedagogy, vidí ve vedení praxí smysl, tj. přínos pro budoucí učitele i sebe sama, dokáží praxe zužitkovat ve prospěch žáků (např. individualizace a diferenciací)

učitelé, kteří rádi pracují s budoucími pedagogy, mají méně dozorů, suplování a tedy více času na práci se studenty - rozborů hodin, příprava materiálů...

Podpora asistentských praxí

je vytvořeno vhodné pracovní místo pro studenta na praxi

učitelé – vedoucí asistentských praxí vnímají studenta především jako asistenta pedagoga, budoucího kolegu

učitelé - vedoucí praxí by měli studenty podporovat v samostatnosti, kreativitě, týmové spolupráci, poskytovat reflexi

podpora vedení školy - aktivní spolupráce s fakultami, umožnění pedagogických praxí, vytvořený systém vedení pedagogických praxí

Časový prostor:

úvodní schůzka se studenty ve vhodných prostorách: vzájemné seznámení, oboustranné sdílení zadání, potřeb a představ, stanovení cílů

podpora při plánování výuky, zajištění přístupu k materiálům (ŠVP, výukové materiály), informace o dětech, shrnutí výstupů dosavadní výuky, atd.

seznámení studentů s dalšími odborníky působícími na škole

zapojení studentů do dalších aktivit na škole - spolupráce s rodiči (např. účast na třídních schůzkách, konzultace R-Ž-U), schůzky metodických sdružení a oborových komisí atp. (je-li toto žádoucí a možné např. z časových důvodů)

náslechy ve výuce, podpora dle zadání, průběžná zpětná vazba, prostor pro sebehodnocení studenta, závěrečné hodnocení naplňující sumativní i formativní funkci, využívání Souboru profesních kvalit studenta na pedagogické praxi - Sebehodnotící a hodnotící list pro studenty

studentům by mělo být umožněno ze strany fakulty účastnit se v rámci praxe výuky ve škole v maximálním možné rozsahu tak, aby praxe byla pro studenta přínosná a co nejefektivnější

Otevřená atmosféra - učící se komunita.

příznivá atmosféra pro kooperativní práci v rámci pedagogického sboru - ovzduší důvěry, pracovní naladění

funkční týmy učitelů v rámci školy – např. společné plánování, hodnocení výukového procesu, vzájemné náslechy, ročníkové projekty, atp.

učitelé by se neměli bránit přijímat podněty od studentů (materiály, náměty na projekty, témata do výuky...) a studenti by se neměli bát být v tomto směru aktivní

## Klinická škola optikou Fakultní základní školy prof. O. Chlupa PedF UK, Praha

**Blanka Janovská**

### **A) Pojetí dobré/kvalitní školy**

Jedním z cílů projektu bylo charakterizovat/vymezit pojem „klinická škola“. Jaké podmínky musí splnit škola, aby mohla mít status „klinická“? Podstatnou podmínkou klinické školy je, že je školou dobrou, kvalitní. Následující část textu bude věnována charakteristice dobré školy, vymezení jejích základních znaků.

„Jak se pozná dobrá škola?“, „Jaké znaky má mít dobrá škola?“ – tyto otázky jsem si položila již v roce 2003, kdy jsem měla psát svou závěrečnou práci Funkčního studia řídicích pracovníků.

Při vypracování své závěrečné práce jsem v zájmu jednoduchosti předložila cílovým skupinám (žákům, jejich rodičům, učitelům, ředitelům, vedoucím školských odborů a ČŠI) k vyplnění dotazník, v kterém měly ze 41 nabídnutých znaků vybrat 15 nejdůležitějších a seřadit je podle důležitosti. Tak jsem získala „průnik“ názorů zúčastněných skupin.

**Závěr** - Všech pět cílových skupin kladlo velký důraz na kvalitu výuky a práci učitelů (tento znak obsadil 1. místo u ČŠI, učitelů a rodičů, u pracovníků obecního úřadu (OÚ) a ředitelů škol shodně obsadil 2. místo), protože to považují za předpoklad toho, že bude škola splňovat i ostatní znaky. Pracovníci OÚ společně s řediteli škol vybrali na 1. místo znak – kvalitní a schopné vedení a management (tyto dvě skupiny se shodly v prvních třech faktorech). U ČŠI, učitelů a rodičů je jasné, že se nejvíce soustředí na kvalitu výuky a práci učitelů, protože v centru jejich zájmu je žák/dítě. Sice se každá skupina dívá na žáka/dítě z jiného úhlu pohledu, ale výsledek je shodný: spokojené a tvořivé dítě, schopné spolupráce a komunikace, které se bude všestranně rozvíjet, ale zároveň se bude posilovat jeho talent a nadání. Stejného cíle chtějí samozřejmě dosáhnout i ředitelé a představitelé obcí, ale obě tyto skupiny se musí na práci a činnost školy dívat komplexněji, např. i z hlediska finančních nákladů na provoz školy!

Při stanovení **znaků dobré školy** jsem vycházela ze závěrů své práce, ale i 22leté praxe ve funkci ředitelky školy.

(Pořadí znaků je nezávazné, protože všechny uvedené znaky by měly být ve vzájemném „souladu“.)

### **1. Kvalitní vedení školy – management**

proces rozhodování je transparentní, zapojují se do něho všichni, kterých se rozhodování týká (participativní rozhodování)

ve vedení školy převažují prvky partnerského řízení

velký podíl učitelů na přípravě obsahu a organizace výuky

rozhodující kritéria jsou odborné kvality a schopnost uskutečňovat a stále dynamicky rozvíjet vzdělávací program školy

jasný systém odměňování učitelů, který je založen srozumitelných a transparentních kritériích pro hodnocení práce pedagogických pracovníků (+ nepedagogických)

podpora systematického i nesystematického (v případě, že má smysl) vzdělávání učitelů zejména v oblasti didakticko-metodické, komunikační, nestresující, ...



„Staví se čelem k problémům!“ („Nezametá je pod koberec!“,  
Nezatajuje a ani nezamlčuje sociálně patologické, kázeňské a  
disciplinární problémy, ale naopak nabízí jejich odborné řešení.)

## **2. Kvalita a úroveň pedagogického sboru**

složení sboru se vyznačuje vysoce odborně a „lidsky“  
kvalifikovanými učiteli

učitelé používají co možná nejefektivnější výukové strategie, které  
odpovídajícím způsobem propojují očekávané výstupy s potřebami  
jednotlivých žáků (zapojují žáky do řešení problémů, kritického myšlení a  
dalších aktivit, které dávají smysl obsahové náplni jednotlivých  
předmětů)

týmová spolupráce jak vyučujících v paralelních třídách, tak napříč  
1. i 2. stupněm, vzájemné sdílení a konzultace svých výchovných a  
výukových postupů

shoda mezi učiteli ve vykonávání profesních povinností

používání formativního a sumativního hodnocení žáků

zkušenosti pedagogové („systém „uvádějící učitel“) pomáhají novým  
pedagogům

podpora spoluodpovědnosti za chod celé školy

## **3. Pravidelná AUTOEVALUACE a hodnocení kvality**

pravidelné hodnocení kvality v činnosti vedení školy, učitelů a žáků  
zaměřuje se na plnění cílů vzdělávacího procesu, spokojenost žáků,  
rodičů a dalších institucí, spokojenost spolupracovníků, ekonomické  
využívání zdrojů, vyhodnocování účinnosti evaluačních nástrojů

sebeevaluační zjištění jsou podkladem pro stanovení nových cílů  
pro zlepšování činnosti školy a případné změny v ŠVP školy

## **4. KLIMA školy**

prosazování pozitivních mezilidských vztahů mezi dětmi a  
dospělými a uvnitř obou skupin navzájem

podpora ohleduplné komunikace, která vytváří pocit důvěry,  
neohrožuje sebeúctu žáků, nezesměšňuje je

strategie pro začlenění žáků (nových, vyčleněných, odlišných od ostatních)

kultivace vztahů žáků v jednotlivých třídách, ročnících i napříč školou

úzká spolupráce vedení školy se žakovským parlamentem (zasedá každý týden)

společná tvorba a vyhodnocování pravidel

## **5. Úzká spolupráce s rodiči**

neustálý kontakt vedení školy s Radou rodičů (pravidelné schůzky ředitelky

s předsedkyní RR, po konání třídních schůzek, po konzultacích, se svolává RR okamžité předání informací/problémů řešených v jednotlivých třídách)

vstřícnost vůči rodičům při řešení vzdělávacích problémů dítěte

osvětové akce pro rodiče (včetně dílen pro rodiče budoucích žáků, aby poznali výukové metody školy, .....)

okamžitá informovanost rodičů o dění ve škole na webových stránkách školy

zapojování rodičů do akcí školy (ŠvP, doprovod do divadla, na plavání, vánoční setkání, ...)

## **6. Doplnkové finanční a materiálové zdroje**

snaha získávat doplňkové finanční a materiální zdroje a efektivně je využívat po dohodě se všemi aktéry vzdělávacích procesů ve prospěch dětí (granty, dary od rodičů, institucí (jak finanční, tak materiálové)

## **7. Vybavenost školy**

promyšlené využívání přidělených finančních prostředků k obnovování a zkvalitňování vybavení školy (nábytkem, technikou, pomůckami a informačními zdroji), aby to odpovídalo aktuálním potřebám výuky

pedagogové jsou podporováni k využívání pomůcek a informačních zdrojů, které jsou ve škole k dispozici

## **8. Otevřenost školy**

ve smyslu otevření se novým trendům vzdělávání i výchovné práce, budoucím učitelům, odborníkům a v neposlední řadě i žákům a jejich rodičům

kontaktním místem – místem setkávání ředitelů, učitelů a všech, kterým není současné školství lhostejné

místem předávání zkušeností a nápadů (pořádání seminářů pro kolegy z jiných škol, ...)

místem „dodávání si vzájemné energie“

Cílem tohoto snažení by mělo být vytváření pozitivního vztahu žáků ke vzdělávání a jejich motivace k dalšímu celoživotnímu vzdělávání.

## **9. Systematická prevence negativních jevů**

důsledný a propracovaný systém prevence negativních jevů (včetně prevence při výuce, kdy se vyučující snaží předcházet vzniku negativních jevů

úzká spolupráce výchovných poradců, školního psychologa, preventistů na škole

široká nabídka mimoškolních aktivit s cílem, aby žáci trávili svůj volný čas smysluplně

(v rámci školy – široká nabídka kroužků s nejrůznějším zaměřením, ...)

v případě možnosti nabízet žákům i možnost pobytu v knihovně, kde se mohou připravovat na vyučování, vypracovávat si prezentace, vyhledávat potřebné informace na internetu

## **10. Informovanost jak uvnitř školy, tak vně**

„Vše, co vedení školy o škole říká, musí být 100% pravda!“

Nejlepší reklamou pro školu jsou rodiče!

## **B) Pojetí KLINICKÉ školy**

Naše škola je již 20 let (od roku 1995) fakultní školou. Během této dlouhé doby se naše spolupráce s fakultou stále více prohlubuje, určitě není jednostranná, je přínosem pro obě strany (důkazem toho jsou jak studenti, kteří se k nám vracejí na souvislé praxe, ale i ti studenti, kteří již

posílili náš pedagogický sbor). Vycházíme si vzájemně vstříc. Co se ale za tak dlouhou dobu nepodařilo, je to, že není stále vymezen ani rámec „fakultní“ školy, ani statut pedagoga. Vše je založeno pouze na vzájemné „dobrovolné“ dohodě dvou institucí (fakulta + škola), na ochotě a možnostech škol a jednotlivých učitelů spolupracovat s fakultami!

To by se mělo v první řadě změnit! Mám na mysli prosadit **zásadní systémové řešení (tj. uzákonit)**, které by fakultám garantovalo vhodné podmínky cvičného školského terénu (klinické školy). **Uzákonění by mělo být zárukou i finančního ocenění klinického/fakultního pedagoga!**

Samozřejmě nestačí jen vše uzákonit, musí na sobě zapracovat i samotná škola! Škola, která by se chtěla stát „klinickou“ školou, musí splnit základní požadavek, tj. musí být dobrou/kvalitní školou, dále by ale měla být schopná zajistit další podmínky:

### **1. Podmínky, které musí splnit škola, aby mohla mít statut „klinická“:**

Musí se jednat o „dobrou“ školu.

Měla by aspoň 5 let plnit funkci „fakultní“ školy, aby garanti praxí z fakulty měli jistotu, že se jedná o schopný pedagogický sbor, motivační a bezpečné prostředí.

Vedení školy i pedagogický sbor musí mít zájem o tuto práci!

(Daná praxe by se neměla konat na škole, která nezaručí vhodné pedagogické klima a její zájem podílet se na přípravě budoucích učitelů není dostatečný/opravdový, je spíše „prestižní“!)

### **2. Podmínky, které by měl splnit pedagog, aby mohl získat statut „pedagog KŠ“/ mentor (dále mentor):**

Mentorem by měl být pedagog, který má **aspoň 5letou pedagogickou praxi** (příkláněla bych se raději k 10 leté praxi!) (Samozřejmě nechci vyloučit vyučující s kratší praxí, zvláště ani ty, kteří nastoupili krátce po absolvování VŠ, neboť ti by mohli naopak upozornit studenty na řadu komplikací, které museli řešit hned po nástupu do praxe! Dávám spíše k uvážení, přeci jenom vyučující s delší praxí má více

zkušeností, dostal se do více problémových situací, které musel okamžitě řešit, ...!!!

Mentor by měl být schopný předat budoucím učitelům v průběhu praxí **základní profesní kompetence:**

**projektové** – kurikulární úprava učiva, tematický plán, zpracování plánu vyučovací hodiny, ...

**komunikativní** – umět komunikovat se žáky ve třídě, jednotlivě s každým žákem, umět respektovat individuální zvláštnosti dětí, ...

**organizační a řídicí** – organizace samotného vyučování, sestavení didaktického textu, motivace a aktivizace všech žáků ve výuce, reakce na individuální požadavky jednotlivých žáků, zajištění kázně ve třídě, vedení školní dokumentace, ...

**diagnostické** – průběžná diagnóza průběhu výuky, diferenciací a integrací, individuální potřeby žáků, talentovaní x zaostávající žáci, dovednost různých způsobů klasifikace, diagnostiky písemných prací žáků, ...

**reflexivní** – dovednost řízeného pozorování, stanovení klimatu třídy, tvorba sociogramu, dovednost analýzy vyučovací hodiny, její záznam, dovednost sebereflexe a sebehodnocení vlastní činnosti, ...

Mentor musí umět učit nejen své žáky, ale musí umět také odhalit a podpořit studentovy silné stránky, upozornit na slabé stránky, vést ho, pomáhat mu, ale hlavně ho **motivovat pro práci ve školství, neodradit ho!**

Mentor se stále vzdělává, sleduje „moderní trendy“ ve školství.

Mentor by měl vidět hlavní význam svého působení na studenta v provázanosti teoretických znalostí s praktickými pedagogickými zkušenostmi a učení jejich obsahů, což je možné získat pouze zkušeností v pedagogické praxi, dalším jeho velkým přínosem by měl být proces analýzy a hodnocení výchovně vzdělávací práce!

V neposlední řadě by měl být funkcí mentora pověřen ten **vyučující, který je ochoten všechny činnosti z této funkce vyplývající co nejlépe vykonávat!** (Osobně jsem přesvědčena, že právě efekt/význam této praxe pro budoucího učitele do značné míry závisí na

lidských i odborných kvalitách, odpovědnosti a osobní aktivitě mentora!!!)

### **3. Podmínky, na kterých by se měla domluvit fakulta a škola:**

**Zajistit legislativní normu** pro založení a fungování klinické školy (statut, požadovaná kvalifikace učitelů, forma pracovního poměru, výše úvazku, hodnocení, ...)

Vymezit:

formy spolupráce mezi fakultou a klinickou školou

cílem úzké spolupráce všech učitelů fakulty a učitelů KŠ by měla být orientace na „učitelství“

(podíl mentorů na formativním i sumativním hodnocení rozvoje profesních kompetencí studentů,...)

zavést/zajistit systémové vzdělávání mentorů (kurzy mentoringu), které by jim v jejich nelehké a zodpovědné práci ve vedení budoucích učitelů pomohlo (popř. ujistilo, že svou práci dělají dobře, ...), udržování stálého odborného kontaktu s jednotlivými pracovišti fakulty, ...

- zapojení učitelů a ředitelů z KŠ do výuky na VŠ (nutné legislativně ošetřit) – státní závěrečné zkoušky jsou zaměřeny spíše na zjišťování znalostí z oboru aprobace než na učitelské dovednosti, komplexní řešení problematiky práce se školními dětmi, na schopnosti řešit výchovný problém, ... současný vývoj a aktuální problémy ve školství si však vyžadují důkladnější pedagogickou, psychologickou a didaktickou přípravu a intenzivnější praxi, tato „způsobilost“ by se mohla ověřovat mimo „akademickou sféru“, myslím si, že tuto praktickou připravenost by lépe posoudili učitelé a ředitelé KŠ, ...

b) koncepci klinické školy

- ucelená koncepce, kde jednotlivé pedagogické praxe budou na sebe navazovat a gradovat během celého studia

- pojmenování praxí, určení jejich délky a jejich rozdělení do jednotlivých ročníků po celou dobu studia

c) organizační zajištění praxe na KŠ

- uzavření smlouvy mezi VŠ a KŠ, která bude obsahovat podmínky pro pedagogickou praxi, které zajistí škola, ale i fakulta, dále by v ní byla uvedena práva a povinnosti účastníků, časové trvání, ....

Na závěr bych chtěla říci, že je řada dobrých škol, které léta spolupracují s fakultou a pomáhají jí tak vychovávat schopné a doufám i nadšené pro své povolání učitele, ale jsem přesvědčena z praxe, že je ještě mnoho škol, které mají k přívlastku „dobrá“ daleko! Myslím si, že všechny děti mají právo vzdělávat se v dobré škole, ve škole, do které budou chodit rády! Proto si myslím, že MŠMT by mělo klinické školy legislativně podpořit, aby se studenti měli kde kvalitně připravovat na své budoucí povolání a schopní učitelé, aby byli jak společensky, tak i finančně oceněni!

## Klinická škola optikou Základní školy Kunratice, Praha

Olga Králová, Vít Beran, Jana Kopecká,  
Eva Jenšíková a Eva Hilčerová

### I. Popis dobré školy

Vybrat 10 podstatných znaků není snadné, a proto jich uvádíme 11.

Dnes již víme, že základ pedagogických úspěchů učitelů vychází z jejich vedení, nikoliv z jejich řízení. Víme, že ve škole musí fungovat to, co ve škole nazýváme bezpečnou podporou. **Cílem vedení lidí a bezpečné podpory je mít ve škole kvalitní pedagogy s vysokou mírou vnitřní motivace pro pedagogickou práci.** Je významné podporovat lídry – výborné pedagogy, kteří jsou nejen skvělí učitelé dětí a lidské osobnosti, ale současně jsou učiteli učitelů. U vedení školy je potřebovat podporovat a rozvíjet jejich pedagogické lídrovství s tím, že jsou vybaveni dovednostmi v pravou chvíli předat toto lídrovství na další kolegy pedagogy, učitele. Nejen vedení školy by mělo absolvovat výcvik koučování, mentoringu, poskytování zpětné vazby, typologie osobnosti... Cílem je také spolupráce učitelů, která má podpořit každého učitele v tom, aby zvládal rozvíjet osobní maximum každého žáka. Cílem je maximálně individualizovat vzdělávací proces s vědomím, že role učitele, se postupně mění. Učitel musí být realizátorem ZMĚNY a na ZMĚNU musí být připraven.

**Základní vize ZŠ Kunratice v Projektu pedagogického rozvoje školy pro školní rok 2013/2014 byla:**

**Učitel vyhodnocuje svůj vliv na učení žáků. Vyhodnocování má největší vliv na žáky. Učme se rozpoznávat vliv na žáky, na to, co se naučili.**

**Pro školní rok PPRŠ uváděl tento text:**

**Efektivní vnitřní pedagogická podpora a současně porozumění životním dovednostem a kontinuím gramotností umožňují, aby pedagog získával zpětnou vazbu o svém učení a současně doklady o tom, co žáci říkají, dělají nebo píšou a tak si mohl odvodit, čemu rozumějí, co vědí, co cítí, jak myslí a tím mohl smysluplně plánovat další cíle svého učení.**

*(volně podle Griffina, 2007)*

Výběr z POPISU DOBRÉ ŠKOLY:

A/ ŘÍZENÍ ŠKOLY

### **1. Vysoká očekávání ohledně kvality výuky**

Veškerá činnost školy je organizována tak, aby vedla k efektivnímu učení žáků. Při řízení je proto kladen důraz na vytváření klimatu a kultury podporující učení a na vytváření optimálních podmínek pro kvalitní realizaci výuky přinášející maximální možný rozvoj každého jednotlivého žáka.

#### **3. Participativní rozhodování**

Proces rozhodování je transparentní, jsou do něj zapojeni všichni, kterých se rozhodování dotýká – pedagogové (i ostatní zaměstnanci), žáci i jejich rodiče. Rozhodnutí jsou dostatečně podložena jasnými argumenty.

#### **5. Vzájemné sdílení mezi pedagogy**

Ve škole jsou pravidelně organizovány aktivity, při nichž učitelé vzájemně sdílejí a konzultují své výchovné a výukové postupy a reflektují aktuální dění ve škole.

#### **7. Podpora profesního rozvoje**



Ve škole je uplatňován účinný systém podpory jednotlivým pedagogům (a ostatním pracovníkům), který svým nastavením a fungováním sladuje potřeby školy s osobními potřebami a představami seberozvoje jednotlivých pracovníků. Nedílnou součástí tohoto systému je i promyšlený systém dalšího vzdělávání pracovníků školy, který vychází z analýzy potřeb pedagogů i školy a který probíhá jak společně pro celý sbor či jeho části, tak individualizovanými formami (mentoring, koučování).

## B/ PLÁNOVANÉ KURIKULUM (ŠVP...)

### 17. Podpora individuálním potřebám nejen v předmětech

V ŠVP je naplánován systém individualizace i na úrovni školy tak, aby žáci mohli rozvíjet své zájmy, schopnosti a talenty a aby se dostalo včasné podpory v učení těm žákům, kteří zaostávají. (Individualizace na úrovni vnitropředmětové, volitelných předmětů i prostřednictvím doplňkových vyučovacích služeb.)

## C/ USKUTEČŇOVANÉ KURIKULUM (VÝUKA...)

### 29. Podpora myšlení žáků

Učitel neustále podněcuje žáky k vlastnímu myšlení tím, že jim zadává náročné úkoly (na vyšších hladinách myšlení podle Bloomovy taxonomie), k diskusi, ke kladení otázek a vlastnímu hledání rozmanitých odpovědí, dává jim možnost výběru a učí je reflektovat proces vlastního učení a rozhodovat o něm.

### 34. Formativní (průběžné) hodnocení

Učitel využívá různé strategie formativního (průběžného) hodnocení. Dává žákům popisnou zpětnou vazbu o tom, co se již naučili a v čem udělali pokrok, a vede žáky k sebehodnocení. Poskytuje žákům vodítka k zlepšení jejich výkonu (pracuje s žákovským portfoliem, sebehodnoticími dotazníky atp.).

### 37. Vzájemné hodnocení výuky

Učitel se zajímá o názory kolegů na způsob své výuky a zve je do svých hodin. Sám navštěvuje výuku kolegů a společně ji vyhodnocují (reflektují ji a diskutují o ní).

### 38. Reflektování a vyhodnocování vlastní výuky

Učitel soustavně reflektuje průběh a výsledky své práce. Sleduje a vyhodnocuje účinnost použitých postupů prostřednictvím sebehodnocení (formou písemných úvah, záznamů ve svém učitelském portfoliu, rozhovorů s kolegy apod.) a provádí patřičné změny.

## D/ KLIMA ŠKOLY

### 40. Partnerská komunikace v denní praxi dospělých ve škole

Všichni zaměstnanci školy jsou vhodným komunikačním vzorem pro žáky – komunikují převážně způsobem, který v žácích vytváří pocit důvěry a neohrožuje jejich sebeúctu. V komunikaci vyjadřují pozitivní očekávání, nenařizují, ale spíše nabízejí, zjišťují, aktivně naslouchají. Nezesměšňují žáky, neironizují je, nedávají jim nevyžádané „dobré rady“, nepoužívají manipulaci.

### 61. Každý žák zažívá úspěch

Učitelé dbají na to, aby měli žáci všech nadání a osobností příležitost uplatnit své schopnosti a aby mohli zažívat úspěch a spokojenost, a to včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Škola organizuje akce, při kterých mohou žáci i učitelé oceňovat to, čeho žáci dosáhli.

## II. Popis klinické fakultní školy

**Základní vize ZŠ Kunratice pro projekt „Klinická škola“ by měl rozvíjet vnitřní motivaci a učitelské dovednosti studentů a jejich průvodců ve škole:**

**Učitel a student společně plánují, realizují a vyhodnocují svůj vliv na žáky.**

### Fakultní učitelé

Učitelé, kteří přijímají studenty ve své škole, třídě jsou kvalitními učiteli, se zkušenostmi, kteří mají již několika letou pedagogickou praxi. Ve škole jsou považovány za kvalitní, zkušené učitele, kteří ale také

dokáží předávat své zkušenosti někomu dalšímu, v našem případě studentovi.

Učitelé, kteří přijímají studenty, jsou aktivně podporováni fakultou. Mají možnost, podobně jako vysokoškolští učitelé mít přístup do knihoven, informačních systémů ... UK v Praze, PedF. Například mají přístup do SIS, studijních databází, univerzitní sítě ...

Učitelům, kteří přijímají studenty, je nabízena fakultou účast na přednáškách a seminářích, kterých se účastní studenti i které jsou organizovány fakultou pro ně.

Důležitým předpokladem pro úspěšnou práci fakultního učitele je podpora vedení školy. Učitelé jsou pro roli fakultního učitele cíleně podporováni, např. přizpůsobení rozvrhu a volných hodin, ale také v oblasti dalšího vzdělávání.

Učitel prochází výcvikem mentorských a koučovacích dovedností, dokáže poskytovat studentům kvalitní zpětnou vazbu. Fakultní učitel musí dobře zvládat zásady bezpečné komunikace. Dokáže formativním způsobem hodnotit profesní kompetence studenta.

Fakultní učitel je sám pro práci se studentem osobně motivován, uvědomuje si pozitiva, která mu práce s nimi přináší.

Učitel motivuje studenta pro jeho práci s dětmi, ukazuje mu provázanost mezi jeho teoretickými znalostmi s praktickými zkušenostmi a v neposlední řadě neustále reflektuje jeho pedagogické pokusy.

Učitel neustále propojuje teoretické znalosti studenta s praxí. Společně přichází na různé možnosti uplatnění teorie ve školním prostředí. Do popředí se dostává propojenost a provázanost znalostí s dovednostmi, teorie a praxe.

## **Studenti**

Student díky promyšlené práci vysokoškolských pedagogů je motivován pro své proaktivní zapojení do praxe na „klinické škole“.

Pro práci se studenty, kteří přichází do škol, je nastaven promyšlený systém podpory.

Zapojení studentů do výuky probíhá na úrovni asistence v jedné třídě. Student se stává „párovým“ učitelem, společně s třídním učitelem

připravuje výuku, v hodinách se spolupodílí na výuce a následně společně vyhodnocuje a reflektuje učební proces.

Studenti získávají autentické zkušenosti, jsou přímými účastníky pedagogického procesu, spolupodílí se na organizační stránce procesu, nesou „určitou“ odpovědnost za dílčí výsledky.

Studenti se ve škole mají možnost setkat s běžnou třídou, ve které jsou vedle sebe vzděláváni jak průměrní žáci, tak žáci nadaní, ale i žáci se specifickými vzdělávacími potřebami.

Seznamují se nejen s výukou, ale také ostatními důležitými náležitostmi, např. vedení pedagogické dokumentace, komunikace s rodiči, dozory o přestávkách, v jídelně, při výletech, ozdravných pobytech ...

Studenti jsou motivováni pro práci učitele – přichází do škol i po ukončení oficiální praxe, navazuje profesionální, někdy i osobní kontakt s učitelem a dochází i zdarma a dobrovolně asistovat do třídy. Tím vzniká velká motivace studenta k budoucímu povolání (dlouhodobá spolupráce).

Studenti spolupracují s učiteli na klinické škole tak, aby i oni byli díky své proaktivitě přínosem pro učitele. Například učitelům nabídnou zajímavé aktivity, které si pro vyučování připravovali v rámci seminářů na fakultě.

Studenti jsou vysokoškolskými pedagogy vedeni tak, aby dokázali poskytnout zpětnou vazbu učitelům, se kterými budou spolupracovat, tak škole která je přijímá.

### **Základní škola a fakulta**

Spolupráce obou institucí je legislativně ošetřena. Legislativní ošetření má pozitivní, organizační i finanční dopad jak na klinickou školu, tak na učitele, kteří budou přijímat studenty.

Je kladen velký důraz na propojování teoretických poznatků s praktickými zkušenostmi a následným reflektováním.

Probíhá úzká vzájemná spolupráce na úrovni učitelů základní školy a fakulty. Společně je v předstihu připraven plán spolupráce na novém školním roce. Základní školy zahrnují do svých dlouhodobých, ale i krátkodobých cílů spolupráci s fakultou.

Fakulta připravuje pro fakultní učitele vzdělávání v podobě mentorského kurzu. I v průběhu roku vzniká prostor pro vzájemná setkávání, při kterých se konzultuje, vyhodnocuje a plánuje další postup.

Vznikají další možnosti spolupráce mezi fakultou a základní školou např. v oblasti zapojení učitelů základních škol do výuky na fakultě, spolehodnocení studentů...

Zodpovědnými činovníky fakulty a vedením klinické školy je pravidelně vyhodnocována vzájemná spolupráce s cílem její zefektivnění.

## **Klinická škola optikou Základní školy a mateřské školy Lyčkovo náměstí, Praha**

**Kolektiv pedagogů a pedagožek ZŠ a MŠ Lyčkovo náměstí**

### **Pojetí kvalitní školy**

Kvalitní školu definujeme pomocí kritérií a jejich indikátorů v 6 hlavních oblastech. Naše škola toto pojetí využívá k pravidelné autoevaluaci školy, při které kontrolujeme naplňování jednotlivých indikátorů kvality.

	Kritéria kvalitní školy	Indikátor
<b>Klima školy</b>	<b>Kvalitní škola je školou pro děti.</b>	Ve škole se děti cítí <b>bezpečně.</b>
		Školu <b>spoluvytvářejí sami žáci.</b>
	<b>V kvalitní škole jsou kvalitní vztahy mezi zaměstnanci školy.</b>	Učitelé s žáky komunikují na <b>partnerské úrovni.</b>
		Učitelé jsou ochotni si <b>navzájem pomáhat.</b>
		Učitelé společně <b>sdílí</b> své nápady
		Učitelé mezi sebou <b>nesoupeří.</b>

	Kritéria kvalitní školy	Indikátor	
<b>Otevřenost školy</b>	<b>Kvalitní škola o sobě dává vědět.</b>	Škola <b>uveřejňuje výsledky své práce.</b>	
	Kvalitní škola je v rámci svých podmínek otevřená vzdělávání všech žáků.	Škola dává na vědomí svou <b>vizi a strategii</b> školy široké veřejnosti. Veškeré informace o škole jsou <b>aktuální.</b> Vytváří podmínky pro vzdělávání dětí <b>ze sociálně znevýhodněného prostředí</b> Podporuje a rozvíjí <b>nadané žáky.</b>	
	Kvalitní škola je otevřená spolupráci s veřejností.	V rámci individuálních možností vzdělává děti se <b>specifickými</b> potřebami. Škola <b>naslouchá názorům</b> zvenčí <b>avychází vstříc</b> smysluplným <b>požadavkům.</b>	
	Kvalitní škola má s rodiči žáků partnerský vztah.	<b>Nabízí materiální i personální potenciál</b> žákům, rodičům i široké veřejnosti i v době mimo vyučování a prázdnin. <b>Získává inspiraci</b> od škol doma i v zahraničí a <b>nabízí své zkušenosti.</b> Škola umožňuje rodičům <b>přícházet do školy</b> nejen z důvodů vzdělávání dítěte.	
		Škola dává rodičům možnost <b>aktivně podporovat její program.</b>	

	Kritéria kvalitní školy	Indikátor
<b>Plánování – vize školy</b>	<b>Kvalitní škola má pojmenovanou vizi.</b>	Vize školy je <b>srozumitelná a přitažlivá</b> . Všechné <b>aktivity</b> školy <b>naplňují vizi</b> školy.
	<b>Kvalitní škola vyhodnocuje naplňování vize.</b>	Vize školy je <b>sdílená</b> zaměstnanci, žáky i rodiči školy. <b>Strategické plány</b> efektivně a smysluplně směřují k naplňování vize. Škola sleduje <b>realnost</b> stanovené vize. Škola pravidelně vyhodnocuje a stanovuje <b>dlouhodobé a krátkodobé cíle</b> . Škola získává co nejvíce informací o škole od <b>různých partnerů školy</b> .



	Kritéria kvalitní školy	Indikátor
<b>Vzdělávací program školy</b>	<b>Kvalitní škola naplňuje cíle základního vzdělávání stanovená RVP ZV.</b>	Škola konkrétními způsoby, formami a činnostmi rozvíjí u žáků <b>KK</b> .  Škola efektivním způsobem <b>vyhodnocuje naplňování KK</b> .
	<b>Kvalitní škola má profil absolventa, který se snaží naplňovat</b>	<b>Očekávané výstupy navazují, gradují a směřují</b> k profilu absolventa od 1. do 9. ročníku.  <b>Linka učiva na sebe navazuje</b> od 1. do 9. ročníku.
		Škola průběžně <b>ověřuje a vyhodnocuje</b> dosažení dovedností profilu absolventa
	<b>Kvalitní škola skutečně realizuje napsaný školní vzdělávací program</b>	<b>Cílem hodin</b> je rozvoj oborových dovedností použitelných pro život prostřednictvím učiva.
		Školní vzdělávací program pomáhá učitelům v <b>profesním růstu</b> .  Ve vzdělávacích oblastech, předmětech jsou uplatňovány a realizovány <b>mezipředmětové vazby</b> .
		<b>Průřezová témata</b> jsou realizována v souvislosti s očekávanými výstupy i <b>KK</b> .

	Kritéria kvalitní školy	Indikátor
<b>Hodnocení</b>	Kvalitní škola má vytvořená obecná pravidla hodnocení žáků (strategie na úrovni školy).	<p>Hodnocení všech učitelů je <b>jednotné</b>.</p> <p>Pro žáky i rodiče je systém hodnocení <b>čitelný a srozumitelný</b>.</p>
	Pravidla hodnocení v kvalitní škole respektují hlavní zásady kvalitního hodnocení.	<p>Hodnocení je co nejvíce <b>objektivní a spravedlivé</b>.</p> <p>Hodnocení posuzuje <b>individuální pokrok</b> žáka.</p> <p><b>Hodnotiteli</b> žáků nejsou pouze učitelé.</p> <p>Učitelé hodnotí nejen znalosti, ale i dovednosti i postoje.</p> <p>Formy a způsoby hodnocení <b>motivují</b> žáky.</p>
	Kvalitní škola efektivním způsobem informuje o vzdělávání žáků.	<p><b>Rodiče i děti</b> mají <b>aktuální, pravdivé a úplné informace</b> o výsledcích vzdělávání.</p> <p>Rodiče i děti mají informace o <b>procesu vzdělávání</b>.</p> <p>Formy <b>osobního předávání informací jsou efektivní a smysluplná</b>.</p> <p><b>Děti se spolupodílejí na předávání informací</b> o procesu a výsledcích jejich vzdělávání.</p>
	Kvalitní škola má vytvořen systém hodnocení pedagogických pracovníků	<p>Každý pracovník je <b>pravidelně</b> hodnocen vedením školy.</p> <p>Hodnocení pedagogických pracovníků <b>motivuje</b> učitele k <b>seberozvoji</b>.</p>

	Kritéria kvalitní školy	Indikátor
		<b>Hodnotitelem</b> pedagogického pracovníka není jen vedení školy.
		Systém hodnocení pedagogických pracovníků umožňuje <b>individuální rozvoj</b> jednotlivých učitelů.
		Hodnocení pedagogických pracovníků je co nejvíce <b>objektivní a spravedlivé</b>
		Oblasti a formy hodnocení jsou pro všechny pracovníky <b>předem známé</b> .
<b>DVPP</b>	<b>Kvalitní škola má efektivní smysluplný plán DVPP.</b>	Plán DVPP odpovídá <b>zaměření a strategickému plánu</b> rozvoje školy.
		Plán DVPP <b>motivuje</b> všechny pracovníky školy ke vzdělávání.
		Plán DVPP je <b>spravedlivý</b> vůči všem pracovníkům školy.
		Plán DVPP napomáhá k <b>odbornému růstu</b> pracovníků školy i k vytvoření <b>dobrého klimatu ve sboru</b> .
		Škola si <b>ověřuje výsledky DVPP</b> .
<b>Kvalitní škola plán DVPP průběžně aktualizuje a vyhodnocuje.</b>		Učitel si vybírají z nabídky <b>aktuálních vzdělávacích seminářů</b> .

## **Karlínské pojetí „klinické školy“**

Při přemýšlení nad pojmem klinická škola jsme si pokládali několik zásadních otázek a pokoušeli se na ně odpovědět:

Jaké jsou znaky klinické školy?

Je to výborná škola, která splňuje ve všech oblastech stanovená kritéria a indikátory kvalitní školy? Nebo je to škola, která vyčnívá z šedi ostatních škol tím, že zkouší nové věci? Nemůže to být i škola, která není dokonalá, ale neustále na sobě pracuje a posouvá se kvalitativně vzhůru?

Jaká škola má být klinickou školou?

Základní, střední, mateřská, speciální, alternativní škola, pedagogická fakulta nebo vše dohromady....

Jaké složení dětí by klinická škola měla splňovat?

Inkluzivní či exkluzivní škola?

V jakém vztahu jsou fakulta a klinická škola?

Měli by být v partnerském vztahu, ale jsme toho opravdu schopní?

K čemu vůbec potřebujeme klinickou školu?

Je klinická škola primárně pomáhat studentům fakulty a tedy fakultě, nebo má být výhodná pro učitele a hlavně pro žáky dané školy? Je to škola, kde budou kvalitně probíhat praxe studentů, nebo očekáváme větší přidanou hodnotu?

Odpovědi na poslední otázku bychom začali své pojednání, neboť ji považujeme za zásadní.

K čemu potřebujeme klinickou školu?

Klinická škola není a nesmí být „pouhou“ cvičnou školou, kde si budoucí učitelé a učitelky otestují svou připravenost na budoucí profesi. Tím klidně může zůstat síť fakultních škol. U klinické školy vidíme větší přidanou hodnotu a hledáme paralelu v lékařství, kde pojem klinické pracoviště také není jen místem, kde si studenti zkouší operace a další odborné dovednosti. Klinika je místo výzkumu, kde se prolíná práce výzkumníků, badatelů a praktiků. Je to místo, které přispívá tvorbou nových odborných nápadů a experimentů či převáděním zkušeností ze zahraničí k neustálé modernizaci daného oboru!

To vnímáme jako hlavní cíl klinické školy. V pedagogické oblasti neexistuje pracoviště, které by inovovalo a zároveň by tuto inovaci

zavádělo do praxe! Klinická pracoviště ve škole jsou tím nejlepším řešením, která by pomohla změnit zkosnatělé školství a posunout ho na úroveň moderního vzdělávání odpovídající potřebám současného života.

V jakém vztahu jsou fakulta a klinická škola?

Klinická škola je společný projekt, společná dohoda všech zúčastněných subjektů. Všichni mají společný cíl. Fakulta i škola by měly být na partnerské úrovni. Inovátory musí být jak profesori z fakulty, tak i učitelé ze školy.

Jaká škola má být klinickou školou?

Ideálním modelem klinické školy by byla škola, která obsahuje všechny etapy vzdělávání, aby mohly probíhat experimenty v MŠ, ZŠ, SŠ i třeba ve speciálních školách a samozřejmě součástí celého komplexu musí být i fakulta připravující budoucí učitele.

Jaké složení dětí klinická škola měla splňovat?

Rozhodně netvoříme pracoviště s výběrovými dětmi! Výsledky všech experimentů by byly zkresleny. Klinická škola musí být inkluzivní školou, ve které je podobné složení dětí jako ve většině škol v ČR. Rodiče, které budou hlásit své dítě na takovýto typ školy, musí počítat s tím, že na jejich dětech se bude cosi ověřovat, že tedy budou pokusní králíčky. Na druhou stranu by tuto nevýhodu mohla vykompenzovat komplexnost školy, kdy děti se zde mohou vzdělávat od MŠ až po maturitu...

Jaké jsou znaky klinické školy?

Pokud vnímáme klinickou školu jako inovátorské pracoviště, tím vstupním kritériem by měli být inovátoři na obou stranách (fakulta, škola). Tzn. hledáme školu, která něco zkouší, neustále se zkvalitňuje. Klinická škola je škola, která nestagnuje, ve které nestagnují učitelé ani žáci. Klinická škola však primárně realizuje státní zakázku (RVP, inkluzi...). Z těchto podmínek lze určit několik kritérií a indikátorů klinické školy

# Příloha č. 2 - Soubor profesních kvalit studenta na oborové praxi

---

## Sebehodnoticí a hodnoticí list<sup>15</sup>

### Souvislá oborová praxe 1

Katedra anglického jazyka a literatury, Pedagogická fakulta, UK

**Jméno studenta/studentky:**

**Jméno fakultního učitele/učitelky – mentora/mentorky:**

**Jméno vysokoškolského učitele/učitelky:**

Vážené kolegyně, vážení kolegové,  
předkládáme Vám *Soubor profesních kvalit studenta na oborové praxi 1* (dále jen Soubor), který definuje dovednosti absolventa učitelství.

Uvědomujeme si, že naši studenti jsou „na cestě“ k tomuto cíli, nepředpokládáme tedy plnění všech aspektů předloženého souboru. Ten si klade za cíl usnadnit strukturovaný náhled na studentovu práci v průběhu pedagogické praxe a jeho profesní rozvoj, včetně vytyčování si vlastních cílů. Byl vytvořen jako nástroj profesního rozvoje studentů a jako nástroj sebehodnocení a hodnocení na souvislé oborové praxi 1. Naším záměrem je sjednotit a zvýšit nároky na profesní způsobilost

---

<sup>15</sup> Inspirováno materiály: TOMKOVÁ, A.; SPILKOVÁ, V.; PÍŠOVÁ, M.; MAZÁČOVÁ, N.; KRČMÁŘOVÁ, T.; KOSTKOVÁ, K.; KARGEROVÁ, J. *Rámec profesních kvalit učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN: 978-80-87063-64.4; *Soubor profesních kvalit pro studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ* na Pedagogické fakultě UK, prezenčního i kombinovaného studia; *Formulář pro hodnocení asistenta mentorem*, Katedra anglistiky a amerikanistiky, Univerzita Pardubice.

našich studentů při konání souvislé pedagogické praxe.

Se Souborem doporučujeme pracovat v průběhu celé praxe, a to za spoluúčasti studenta a mentora, příp. v ideálním případě i univerzitního pedagoga, který studenta na praxi navštíví, nebo / i vedoucího souvislé praxe.

Dokument je vhodné využít následujícími způsoby:

Student seznámí se Souborem vlastního mentora.

Student společně s mentorem využijí Soubor na začátku praxe při vymezování úkolů a cílů profesního rozvoje studenta na praxi.

Mentor, popř. i kolega / spolužák, využije soubor při následných činnostech a následných reflexích.

Vlastní hodnocení, popř. nově vynořené aspekty může mentor i student dopisovat do rubriky JINÉ, která je součástí hodnocení každé z oblastí.

Soubor je podkladem pro závěrečné hodnocení praxe - v závěru praxe student vyplní vlastní sebehodnocení, mentor následně hodnocení mentorem.

Sebehodnocení studenta zahrnuje hodnocení na bodové škále 1 - 4 (1 = vůbec nezvládá/m; 4 = zvládá/m zcela) a zdůvodnění vybraného bodového ohodnocení. Při argumentaci doporučujeme využít příklady uvedené pod jednotlivými oblastmi hodnocení, ale i vlastní podpůrné argumenty.

Soubor může využít vysokoškolský pedagog jako podklad pro hodnocení při návštěvě studentových hodiny.

V Souboru zpracované sebehodnocení studenta a hodnocení mentorem bude podkladem pro závěrečný rozhovor s vedoucím praxe při udělování zápočtu.

Uvítáme Vaše připomínky a náměty, zvláště k částem popisujícím indikátory a úkoly pro studenty. Jakékoli indikátory je možno dle potřeby v průběhu praxe samostatně doplňovat.

Děkujeme za Vaši spolupráci, za Katedru anglického jazyka a literatury

Mgr. Klára Kostková, Ph.D. (případné dotazy směřujte na: [klara.kostkova@pedf.cuni.cz](mailto:klara.kostkova@pedf.cuni.cz))

Do rámečků pod jednotlivými oblastmi Souboru student/ka elektronicky vypracovává sebehodnocení a na škále tučně zvýrazňuje míru zvládnutí daného souboru dovedností

(1 = vůbec nezvládám ... 4 = zvládám zcela).

## **1. Spolupráce v rámci školy a profesní rozvoj**

Student/studentka:

Mapuje způsoby spolupráce učitele a rodičů. V rámci možností rozvíjí dovednost komunikace s rodiči.

Zapojuje se do života školy, účastní se školních aktivit a společných projektů školy, např. účastní se pedagogické rady, metodického sdružení, školní akademie.

Orientuje se ve školním vzdělávacím programu školy, ví, jaké stěžejní části obsahuje a umí popsat základní filozofii školy.

Své odborné problémy sdílí s kolegy – studenty, učiteli z praxe apod.

K profesnímu rozvoji využívá rozmanité dostupné prostředky, např. literaturu, internet, konzultace s kolegy, kurzy dalšího vzdělávání učitelů.

Jiné:

<b>Sebehodnocení studenta/studentky, argumenty, způsoby dalšího rozvoje:</b>
--

1 - 2 - 3 - 4
---------------

## **2. Plánování výukového procesu**

Student/studentka:

Plánuje výuku systematicky vzhledem k cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a vzhledem k individuálním možnostem a potřebám žáků.

Stanoví výukové cíle v podobě kompetencí dosahovaných žáky tak, aby byly jednoznačné, přiměřené a kontrolovatelné (např. měřitelné).



K naplnění vzdělávacích cílů a podle charakteru učiva volí vhodné metody a organizaci výuky, vybírá smysluplný obsah a promýšlí návaznost, komplexnost a provázanost učiva.

Do výuky zařazuje takové činnosti a strategie, které podporují aktivní učení žáků.

Při plánování diferencuje nároky na žáky, rozsah učiva, metody a organizaci výuky.

Při plánování předvídá různé situace, které mohou při výuce nastat, provádí didaktickou analýzu učiva, např. předvídá možné způsoby řešení úkolů žáky, „chyby“, které při porozumění učivu mohou žáci udělat

Předem formuluje otázky, které pomohou ověřit porozumění učivu žáky (příp. aktivizují vyšší myšlení žáků).

Jiné:

<b>Sebehodnocení studenta/studentky, argumenty, způsoby dalšího rozvoje:</b>
--

1 - 2 - 3 - 4
---------------

### 3. Řízení učebních procesů

Student/studentka:

Zvládá řízení a organizaci výuky – vede výuku podle připraveného plánu, zároveň flexibilně reaguje na vývoj situace a na potřeby a možnosti žáků, neztrácí však zaměření na stanovené cíle, efektivně využívá.

Dává dostatečný komunikační prostor všem žákům (snaží se o vyváženou interakci s jednotlivými žáky).

Systematicky vytváří příležitosti pro vzájemnou komunikaci žáků.

Klade otevřené otázky, které aktivizují vyšší úroveň myšlení a vyžadují souvislejší mluvní projev žáka; snaží se vytvářet příležitosti k přemýšlení, ke konfrontaci různých názorů a představ žáků, vybízí k jejich argumentaci.

Do výuky zařazuje takové činnosti a strategie, které napomáhají rozvíjet spolupráci, Podporuje pozitivní vztahy ve třídě, pomáhá začlenit se žákům izolovaným, odmítaným třídou apod.

Učí žáky efektivním strategiím vlastního učení (např. v textu rozlišují žáci podstatné informace, kladou si otázky, informace konfrontují s dosavadními znalostmi,...).

Zvládá kázeň ve třídě, která je chápána jako dodržování dohodnutého řádu a pravidel soužití a chování ve třídě. Adekvátně reaguje na projevy rušivého chování a zajišťuje jejich minimální výskyt. Při řešení nekázně jedná s žáky s respektem a úctou.

Jiné:

<b>Sebehodnocení studenta/studentky, argumenty, způsoby dalšího rozvoje:</b>
--

1 - 2 - 3 - 4
---------------

#### 4. Hodnocení výukového procesu

Student/studentka:

Zprostředkovává žákům kritéria hodnocení, eventuálně jim umožňuje podílet se na jejich vytváření (příp. ve spolupráci s mentorem diskutuje / zprostředkovává žákům, co se hodnotí a jakou mají jednotlivá kritéria váhu v celkovém hodnocení).

Plánuje, z čeho a jak učitel a žáci poznají, že dosáhli stanovených cílů, např. výsledný produkt (prezentace nových poznatků, test,...) nebo závěrečnou reflexi.

Hodnotí procesy učení - poskytuje průběžně zpětnou vazbu k učebním činnostem a chování žáků popisným jazykem, hodnotí také postup, míru úsilí, zájem, úroveň spolupráce, navrhuje strategie ke zlepšení (co a jak je potřeba změnit, zlepšit), pracuje s chybou žáka jako s příležitostí.

Zařazuje aktivity podporující vzájemné hodnocení žáků a sebehodnocení.

Hodnotí výsledky žáků vzhledem k individuálním možnostem a předpokladům a oceňuje individuální pokrok žáků, tj. ve spolupráci s mentorem se snaží používat nejen sociální, ale i individuální vztahovou normu.

Po každé odučené vyučovací jednotce (vyučovací hodině, bloku, vyučovacím týdnem) vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vyučování a posuzuje jejich efektivitu z hlediska splnění stanovených cílů.

Průběžně reflektuje nejen realizace své výuky, ale i své plány, tj. je schopen popsat, analyzovat a zhodnotit je, vysvětlit důvody svého profesního jednání, případně navrhnout alternativní způsoby práce.

Jiné:

<b>Sebehodnocení studenta/studentky, argumenty, způsoby dalšího rozvoje:</b>
--

1 - 2 - 3 - 4
---------------

## 5. Oborová didaktika – didaktika anglického jazyka

Student/studentka:

Cíleně (a vyváženě) zařazuje aktivity zaměřené na jednotlivé řečové dovednosti.

Cíleně (a vyváženě) zařazuje aktivity zaměřené na jednotlivé jazykové prostředky.

Aktivity zaměřené na rozvoj jazykových prostředků viditelným způsobem směřují k rozvoji řečových dovedností.

Zařazované činnosti cílené na rozvoj řečových dovedností a jazykových prostředků respektují didaktické principy výuky cizího jazyka pro daný věk.

Využívá zejména komunikačních aktivit. Čas, kdy komunikují studenti, v širším měřítku převládá nad časem, kdy hovoří učitel.

Svůj projev přizpůsobuje komunikační kompetenci žáků.

Při výuce používá v maximální možné míře anglický jazyk.

Projevuje znalosti v oblasti předmětové (vysoká úroveň cizojazyčné komunikační kompetence, znalost lingvistiky, literatury a kultury cílového jazyka).

Projevuje schopnost vlastní znalosti zprostředkovat žákům, tzn. didakticky je transformovat s ohledem na věk a úroveň cizojazyčné komunikační kompetence žáků.

Jiné:

<b>Sebehodnocení studenta/studentky, argumenty, způsoby dalšího rozvoje:</b>
1 - 2 - 3 - 4

**Závěrečné hodnocení studentem, mentorem, fakultním učitelem**

**Závěrečné sebehodnocení studenta/studentky a formulování výhledu pro další profesní rozvoj:**

--

**Hodnocení studenta/studentky mentorem/mentorkou:**

**Hodnocení studenta/studentky mentorem/mentorkou, vyjádření k sebehodnocení, další ocenění a doporučení:**

**Návrh známky z praxe (1 – 2 – 3 – nevyhověl/a<sup>16</sup>):**

**Hodnocení studenta/studentky vysokoškolským učitelem/učitelkou (příp. příložit).**

**Návrh známky z praxe (1 – 2 – 3 – nevyhověl/a):<sup>17</sup>**

**V Praze dne:**

**Podpis (jméno) studenta/studentky:**

**Podpis (jméno) mentora/mentorky:**

**Podpis (příp. jméno) vysokoškolského učitele/učitelky:**

---

<sup>16</sup> Návrh známky vychází nejen z pedagogického výkonu studentů, ale i z jejich schopnosti vlastní pedagogický výkon reflektovat. Jednotlivé známky je tedy vhodné volit na pomyslném kontinuu, kde 1 = dobrý pedagogický výkon, schopnost výuku a poskytovanou zpětnou vazbu reflektovat a vyvozovat závěry; 2 = dobrý, příp. i slabší, pedagogický výkon, schopnost tento výkon a poskytovanou zpětnou vazbu reflektovat; 3 = slabší pedagogický výkon s nižší schopností jej reflektovat; 4 = slabý pedagogický výkon s nízkou, příp. žádnou schopností reflektovat vlastní výkon i/či poskytovanou zpětnou vazbu.

<sup>17</sup> Viz pozn. pod čarou č. 2.

# Příloha č. 3 - Soubor kvalit studentovy práce na didaktické praxi z literární výchovy/z české literatury

---

**Sebehodnoticí a hodnoticí list pro studenty oboru Český jazyk a literatura, pro 1. a 2. st. ZŠ na PedF UK, prez. i komb. studia**

**Jméno studenta/studentky:**

**Jméno fakulního učitele/učitelky:**

**Jméno vysokoškolského učitele/učitelky:**

Do rámečků student/ka vypracovává sebehodnocení k jednotlivým oblastem práce v literární výchově. Na škále - 10 = zvládám zcela, 1 = vůbec nezvládám - vyjadřuje míru zvládnutí daného souboru dovedností.

Učiteli a studentům zde navrhuje, o které rozmanité kvality by praktikant/ka mohl/a při praxi usilovat a o kterých by mohli psát ve své reflexi nebo o nichž by učitel mohl uvažovat v rozhovoru s nimi a při vyjádření v závěru praxe. Desetistupňová škála naznačuje, že se nehledá ani úplné splnění nároků, ani úplné selhání.

## **1. Kontext literární výchovy a rozvoje čtenářství**

Student/studentka:

1.1 Seznámí se s programem výuky v LV té třídy, v níž působí (přečte si učitelův tematický plán nebo jiný dokument jeho výukového programu, učitelovy zásady nebo přípravy atp.).

1.2 Zjišťuje si, které příležitosti, literární a čtenářské akce jeho třída v poslední době zažila a jak to může souviset s cílem a postupem jeho výuky. Seznamuje se se školními projekty, které zahrnují čtení.

1.3 U vedoucího učitele si zjišťuje situaci třídy. Informuje se, na jaké úrovni čtenářství učitel své žáky vidí a do jaké míry už zvládají chystanou metodu nebo látku. Ptá se na specifické potřeby žáků z hlediska čtení a práce s literaturou. Informuje se u učitele o rodinném čtenářském zázemí žáka s problémy.

1.4 Informuje se o způsobech spolupráce učitele a rodičů v rozvoji čtenářství.

<b>Sebehodnocení studenta/studentky, argumenty, způsoby dalšího rozvoje:</b>

## 2. Plánování výuky

Student/studentka sleduje, zda ve své přípravě na výuku LV vždy:

2.1 zdůvodní volbu cílů, obsahu i postupů výuky LV, a to

a) podle ŠVP či tematického plánu (vzhledem k dosavadnímu i následujícímu programu učitele)

b) podle potřeb třídy (vzhledem k vývojovým možnostem žáků dané třídy, také s ohledem na rozdíly ve vyspělosti žáků),

c) podle povahy (podle didaktického potenciálu) slovesného nebo jiného textu, s nímž budou žáci ve výukové jednotce pracovat;

2.2 u konkrétní vyučovací jednotky promyslí a vyjádří

a) nosnou myšlenku nebo významný prožitek (u beletrie), centrální pojem či generalizaci (u textu naučného), dále

b) cíle, jichž má žák dosáhnout nebo se k nim přiblížit v dané výukové jednotce (cíle volí v souladu s bodem 1) a

c) konkrétně zformulované zadání některé úlohy, jejíž plnění poslouží jako důkaz o učení žáka;

2.3 promyslí průběžné aktivity žáků, vybere a organizuje vhodné postupy nebo metody a řídí i svou učitelskou činnost v hodině tak, aby

práce mířila k stanovenému cíli nebo cílům a neodchylovala se od tohoto směřování. Píše si konkrétní znění zadání, jimiž žákům takové činnosti a úkoly uloží.

2.4 Pomocí jasných cílů i formulací zadání podporuje, aby každý žák mohl pochopit souvislost a smysluplnost aktivit; zařazuje úkoly, které umožňují každému žákovi, aby se v práci v hodině a s textem realizoval (aby mohl zapojovat svou zkušenost, poznat něco nového, utvářet své názory, pojmenovat a sdílet prožitky, sdílet s druhými své problémy se čtením a s porozuměním, hledat podporu či ji k tomu druhým poskytovat);

2.5 promyslí a v přípravě si zaznamená, jak zajistí škálu náročnosti výuky, tedy čím bude pomáhat žákům, pro které budou cíle a úkoly značně náročné, i jak vytvoří náročnost pro pokročilejší žáky, pro něž by úkoly mohly být příliš snadné;

2.6 připraví aktivity jak před čtením, tak při čtení i po něm, a to tak, aby žáci měli dost času kvalitně v hodině číst a chápat text, plnit zadání a reflektovat, čeho se dočetli i jak pracovali.

<b>Sebehodnocení studenta/studentky, argumenty, způsoby dalšího rozvoje:</b>



### **3. Komunikace, přemýšlení i prožívání, péče o prostředí pro čtení a učení**

#### **3.1 Komunikativní dovednosti**

Student/studentka:

3.1.1 Při výuce používá spisovnou češtinu. Vyjadřuje se jazykem srozumitelným pro žáky. Od žáků požaduje vyjadřování srozumitelné, přiměřeně kultivované a jak jen možno spisovné.

3.1.2 Vhodně využívá prostředky neverbální komunikace (např. vědomý oční kontakt, úsměv, přátelskou, vstřícnou gestikulaci, pohyb po třídě, respekt k zóně osobního prostoru) a vede k tomu žáky při jejich prezentaci ve třídě.

3.1.3 Dává dostatečný prostor pro čtení, přemýšlení i sdílení všem žákům (snaží se, aby každý žák mohl číst, přemýšlet či prožívat a účastnit se sdílení), oslovuje ve třídě jak ty, kteří návrhy nebo odpovědi sami nabízejí, tak ty, které je třeba povzbudit. Organizuje příležitosti pro časté sdílení mezi žáky.

3.1.4 Systematicky vede žáky k tomu, aby se učili nad textem a úkolem soustředěně hovořit o jeho významech a celkovém smyslu, i o svém prožitku a o tom, jak se jim četlo. Dbá o kultivované prezentování i pozorné vnímání toho, co každý žák říká. Nabízí a vyučuje rozmanité způsoby prezentování jejich poznatků, názorů, otázek. Pomáhá žákům utvořit si publikum, když chtějí druhým něco sdělit.

3.1.5 Klade otevřené otázky, které aktivizují vyšší úroveň myšlení a vyžadují souvislý mluvní projev žáka (Proč..., Co by se stalo, kdyby..., Jak bys vysvětlil, že... Jak hodnotíš..., Jaký je tvůj názor na...?). Pomáhá žákům dotáhnout nebo upřesnit jejich odpověď. Povzbuzuje žáky k tvorbě a formulování otázek, oceňuje chuť se ptát, vytváří klima zkoumání, tázání a hledání odpovědí.

#### **3.2 Rozvíjení pozitivního sociálního klimatu třídy**

##### **3.2.1 Vytváří prostředí vzájemné úcty a respektu.**

3.2.2 Pracuje s pravidly, která třída má pro dodržování řádu soužití a chování ve třídě. Uvážlivě odlišuje případy, kdy žák svévolně narušuje práci třídy, od situací, kdy žák (snad neobratně) vyjadřuje, čemu

neporozuměl, kdy navrhuje, co by chtěl v probírané látce sám udělat, kdy se svým řešením odlišuje od učitelovy původní představy.

Při projevech nekázně a rušení se nejprve snaží pochopit příčiny takového chování, pomáhá žákovi nabídkou dopomoci při plnění úkolu nebo zadáním zajímavějšího úkolu, a až nakonec sahá k dohodnutým sankcím.

3.2.3 Do výuky vědomě zařazuje takové texty, cíle, činnosti a strategie, které napomáhají vzbudit zájem a zvědavost, rozvíjet spolupráci, pozitivní vztahy ve třídě, a pomáhají začlenit se žákům izolovaným, odmítaným třídou apod. Pokud možno zadává práci tak, aby si žák mohl vybrat mezi několika zadáními.

### **3.3 Příprava podnětného čtenářského prostředí**

3.3.1 Přizpůsobuje uspořádání třídy plánovaným činnostem, např. dbá, aby spolupracující žáci seděli tvář v tvář, aby při diskuzi žáci viděli na druhé, vede žáky, aby ten, kdo prezentuje svou odpověď, se obracel ke třídě a nikoli jen k učiteli;

3.3.2 k naplánované výuce obstarává potřebné materiály (texty, projekce, audio) tak, aby je měl na dosah a pohotově každý žák;

3.3.3 materiály pro práci v hodině poskytuje v takové úpravě, která napomáhá hladkému průběhu práce (čitelné, číslované, seřazené, označené atd.);

3.3.4 pokud je to možné, využívá knih v třídní knihovničce, přináší vlastní knihy, utváří klima stálé a přínosné přítomnosti knih kolem žáka.

<b>Sebehodnocení studenta/studentky, argumenty, způsoby dalšího rozvoje:</b>

#### 4. Rozvíjení čtenářství

4.1 Při plánování a vedení výuky projevuje obeznamenost (jak ji získal studiem na fakultě)

4.1.1 s principy čtenářské gramotnosti, čtenářských dovedností a strategií,

4.1.2 s metodami rozvíjení čtenářství a s metodami, které podporují čtení s porozuměním a budování smyslu čteného;

4.2 Při přípravě a vedení výuky nereplikuje zaběhané a mechanické postupy (např. hlasité předčítání žáků větu po větě), ale cíleně zkouší, jak žáky seznámit s uplatňováním alespoň základních čtenářských strategií. Umožňuje žákům hovořit spolu o své četbě, pomáhá jim najít motivaci k těmto hovorům, sám nabízí své čtenářské zkušenosti;

4.3 hledá podnětný text přínosný pro literárně výchovné cíle a přiměřený věku žáků;

4.4 ve výuce modeluje žákům před provedením zadaného úkolu své myšlení a postup při čtení nebo při plnění úkolu; modeluje také uvažování o výběru textu.

<b>Sebehodnocení studenta/studentky, argumenty, způsoby dalšího rozvoje:</b>

#### 5. Řízení učebních procesů

Student/studentka:

5.1 Ve výuce podle svých příprav vědomě usiluje, aby pracoval a učil se každý žák (formuluje zadání osobně jednotlivci, nesbírá odpovědi jen od „hlásičů“, hledá postupné kroky, které dopomáhají slabým, atp.);

5.2 využívá tabuli k zapisování zadání či otázek, snosu od žáků, grafickému znázorňování souvislostí, podoby slov a tvarů, vlastních jmen autorů a děl atd.;

5.3 dává žákům čas a podněty k propojování zkušenosti s obsahem čteného i s jejich čtenářskou zkušeností;

5.4 předkládá četbu a čtenářské úkoly jako příležitost k individuálnímu a zároveň i společně sdílenému hledání významů a smyslu textu a ke sdílení zážitku;

5.5 snaží se alespoň v možnostech daných didaktickou praxí a vybraným textem propojit ve výuce literární výchovu (čtení)

a) s žakovým psaním (učí psát si zápisky, deníček, podvojný zápisník, osobní záznamy z četby, nechává žáky hojně psát souvislé texty týkající se četby a požaduje kultivované spisovné vyjadřování a správnost),

b) s průpravou k výstižnému pojmenování, k dobré formulaci vět,

c) se souvislostmi dobovými (s kulturou dneška nebo minulosti) a s příhodnými literárními pojmy (aby si žák dokázal všimnout literárních prostředků podstatných pro čtený text a uměl se o něm dorozumívat, aby chápal rozdíl mezi realitou a fikcí a mezi běžným a uměleckým jazykem),

5.6 využívá žakových zkušeností v psaní k lepšímu chápání výstavby a významů čteného textu; jevy gramatické a pravopisné dokládá příklady z aktuální četby a naopak, při čtení literárního textu učí žáky si všimnout toho, co pro působení i význam přinášejí různé prostředky gramatické atd.

5.7 dává najevo, že vítá žakovu vlastní aktivitu a projevuje respekt k žakovu vnímání textu. Zároveň učí, že sdílení, porovnávání a ladění názorů i dojmů a interpretací literárního textu je součástí čtení a čtenářství (aniž by vyžadoval/a zapamatování jednotných, učebnicových výkladů smyslu literárních děl).

<b>Sebehodnocení studenta/studentky, argumenty, způsoby dalšího rozvoje:</b>

## 6. Hodnocení práce žáků

Student/studentka:

6.1 Při plánování hodiny promýšlí úlohy, z nichž žák i učitel poznají, jak žák pokročil k cíli hodiny, snaží se najít způsob, jímž by žákům své hodnocení sdělil/a tak, aby jim tím pomáhal/la).

6.2 Předem zprostředkovává žákům kritéria hodnocení pro úlohu, ve které budou žáci moci poznat, jak daleko již došli k cíli hodiny, (žáci se dozvědí, které kvality práce se tentokrát sledují, případně jakou mají jednotlivá kritéria váhu v celkovém hodnocení, umožňuje žákům podílet se na jejich výběru nebo i vytváření).

6.3 Vyhodnocuje průběžně učební činnosti a chování žáků popisným jazykem, aby pomáhal/a sobě k dalšímu plánování a zlepšování výuky, i žákovi k zlepšování jeho další práce, pomáhá žákovi najít strategie ke zlepšení (co je vhodné znovu využívat, co potřeba změnit, zlepšit), chybu žáka vyhodnocuje jako příležitost k společnému uvažování o jejich příčinách a možnostech nápravy.

6.4 Omezuje vynášení autoritativních soudů o textu, o práci žáka, o jeho závěrech nebo prožitcích, svým hodnocením modeluje žákům, jak se hledá přijatelná rovnováha mezi nejistotou a oprávněností soudu, interpretace, závěru.

<b>Sebehodnocení studenta/studentky, argumenty, způsoby dalšího rozvoje:</b>

## 7. Reflexe výuky

Student/studentka:

7.1 Po každé odučené vyučovací jednotce (vyučovací hodině, bloku, vyučovacím týdnem) věnuje dostatečné množství času reflexi: vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vyučování, vzhledem k plánovaným cílům výuky, ale i jejich dosažení. Při reflexi také zohledňuje své pocity z výuky a z interakce s žáky.

7.2 Nad svými poznatky z reflexe i z hodnocení práce žáků navrhuje, jak bude postupovat příště.

<b>Sebehodnocení studenta/studentky, argumenty, způsoby dalšího rozvoje:</b>

## 8. Profesní rozvoj

Student/studentka:

8.1 Průběžně reflektuje realizaci své výuky, je schopen popsat, analyzovat a vysvětlit důvody svého profesního jednání, případně navrhnout alternativní způsoby práce.

8.2 Na základě reflexe plánuje další výuku i svůj další profesní růst.

8.3 Své odborné problémy sdílí s kolegy-praktikanty, s vedoucím učitelem praxe, s učiteli z katedry apod. Uvědomuje si, že se stává členem profesní komunity učitelů a že v budoucnu bude součástí týmu své školy/učitelského sboru. V komunikaci s učiteli školy jedná s respektem i sebedůvěrou dospělého.

8.4 Vědomě volí mezi pracnějším a méně pracným přípravami a postupy ve výuce, aby své úkoly zvládal a přitom nevyučoval mechanicky, nepodnětně, nudně. Stará se o to, jak pečovat o psychohygienu i hlasovou hygienu.

8.5 Zakládá si své profesní portfolio (jeho součástí mohou být užitečné a inspirativní primární i sekundární texty, další užitečné pomůcky, struktury hodin, popis nápaditých aktivit či metod, okomentované práce žáků apod.)

<b>Sebehodnocení studenta/studentky, argumenty, způsoby dalšího rozvoje:</b>

## 9. Závěrečné vyjádření studenta/studentky k absolvované praxi

Klikněte sem a zadejte text.
------------------------------

## 10. Hodnocení studenta/studentky učiteli – doplní učitel podle Hodnotící škály profesního rámce KČL.

## Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů

Autoři: Vladimíra Spilková, Anna Tomková, Nataša Mazáčová,  
Jana Kargerová a kolektiv  
Vydává: Retida spol. s r.o.  
Rok vydání 2015  
Formát: B5  
Počet stran 197  
ISBN: 978-80-7290-832-5

Publikace vychází za finanční podpory OPPA projektu Koncepce a ověřování nového modelu klinické školy v procesu pregraduální přípravy studentů učitelství – Klinická škola. Reg. č. CZ.2.17/3.1.00/36246