

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Vyučovací hodina studentů Pdf při pedagogické praxi

Diplomová práce

Katedra: Pedagogiky a psychologie
Studijní program: N 7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství pro střední školy – český jazyk a literatura
Učitelství pro střední školy – ruský jazyk a literatura
Autor: Bc. Dita Jelínková
Vedoucí práce: Mgr. Irena Loudová, Ph. D.

Hradec Králové

2015

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
Pedagogická fakulta
Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Dita Jelínková**
Osobní číslo: **P13365**
Studijní program: **N7504 Učitelství pro střední školy**
Studijní obory: **Učitelství pro střední školy - český jazyk a literatura**
Učitelství pro střední školy - ruský jazyk a literatura
Název tématu: **Vyučovací hodina studentů PdF při pedagogické praxi**
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem práce je získat data a zhodnotit, jaké jsou vyučovací hodiny studentů při pedagogické praxi. Používají alternativní metody? Jsou jejich hodiny oblíbené u žáků a jak je hodnotí? Metoda: dotazník.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Seznam odborné literatury:

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Irena Loudová, Ph.D.**
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce: **26. února 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **26. února 2016**

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.
děkan

L.S.

Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.
vedoucí katedry

dne

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně na základě uvedené literatury a konzultací s vedoucí této práce.

V Hradci Králové dne:

Podpis:

Poděkování

Poděkování patří především vedoucí mé diplomové práce paní Mgr. Ireně Loudové, Ph. D. Děkuji za odbornou pomoc, konzultace a poskytnutí cenných rad.

Anotace

JELÍNKOVÁ, Dita. *Vyučovací hodina studentů Pdf při pedagogické praxi*. [Diplomová práce]. Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015, 86 stran.

Diplomová práce se zaměřuje především na problematiku hospitací a pedagogických praxí studentů učitelství a je rozdělená do dvou částí. První část (teoretická) podává informace o učitelské profesi, o hospitacích, pedagogických praxích, oborových didaktikách a didakticích, o typech vyučovacích stylů a hodin, o učitelově přípravě na vyučování, o osobě cvičného učitele a kritických ohlasech na současnou přípravu budoucích učitelů. Jejím hlavním cílem bylo prozkoumat základní otázky spojené s tématem vyučovací hodina studentů Pdf při pedagogické praxi.

Druhou část (praktickou) tvoří vyhodnocení dotazníků, která se týkají tří oblastí: hospitací, pedagogických praxí a osoby fakulního učitele. Dotazník je složen z 22 otázek a vyplňovali ho žáci dvou gymnázií. Cílem bylo zjištění názorů žáků na problematiku pedagogických praxí a činností s ní spojených.

Klíčová slova: cvičný učitel, hospitace, oborový didaktik, pedagogická praxe, učitel.

Annotation

JELÍNKOVÁ, Dita. Student's lessons in teaching practice. [Diploma thesis]. Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2015, 86 pages.

The diploma thesis is focused on the issues of inspection and practical training of future teachers. It is divided into two parts. The theoretical part gives the information about the profession of teachers, inspections, practical trainings, subject of didactics and specialists in didactics. It is also about the types of teaching styles and lessons, about the preparation of teachers for their lessons, about training teachers. The last point of the theoretical part is about critical reactions on the preparation of future teachers for their job. The aim of the theoretical part was to survey the basic questions connected with the topic Lessons of Pdf students during the teaching practice.

Practical part of the diploma thesis is focused on the assessment of the questionnaires that are concentrated on inspections, pedagogical practice and the faculty teachers. The questionnaire consists of 22 questions and was completed by pupils from two different comprehensive schools. The aim of the practical part was to find out the pupil's opinions on pedagogical practices and the activities connected with them.

Key words: training teacher, inspection, a subject specialist in didactics, pedagogical practice, teacher.

Obsah

Úvod.....	10
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 Učitelská profese.....	12
2 Osobnost učitele.....	13
3 Hospitace	14
3.1 Druhy hospitací.....	16
3.2 Pozorování vyučovací hodiny.....	16
3.2.1 Činnosti učitele, činnosti žáků.....	17
3.2.2 Probírané učivo	18
3.2.3 Podmínky a okolnosti vyučovacího procesu	18
4 Pedagogická praxe	19
4.1 Oborové didaktiky	19
4.1.1 Problémy oborových didaktik.....	20
4.1.2 Osoba oborového didaktika	21
4.2 Struktura pedagogických praxí	22
4.3 Cíl pedagogické praxe	22
4.4 Získání profesních dovedností	23
4.5 Klíčové dovednosti učitele.....	23
4.6 Typologie praktikantů.....	23
4.7 Vyučovací styly	25
4.8 Typy vyučovacích hodin.....	26
4.8.1 Hodiny dle stěžejní činnosti.....	28
5 Příprava na vyučování - obecně.....	30
5.1 Příprava na vyučování - obsahová stránka	30
5.2 Volba vyučovacích metod	31
5.3 Volba pomůcek	32
5.4 Rozvržení času.....	32
5.5 Písemná příprava na vyučování	33
6 Realizace vyučovací hodiny	34
6.1 Průběh vyučovací hodiny.....	35
7 Motivace	36
7.1 Učitelovo motivační působení na žáka	36
7.2 Motivační metody	37
8 Cvičný učitel.....	37
8.1 Povinnosti cvičného učitele	38
8.2 Hodnocení praktikantů.....	38
8.2.1 Chyby v hodnocení	39
9 Pedagogická praxe v ČR a v zahraničí	40
10 Kritické ohlasy na přípravu budoucích učitelů	41
11 Odstranění nedostatků pedagogických praxí	44
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	45
12 Cíl empirické části	45
13 Metoda výzkumu	45
14 Výsledky výzkumného šetření.....	46
14.1 Vyhodnocení první části dotazníku	47
14.2 Vyhodnocení druhé části dotazníku.....	49

14.3 Vyhodnocení poslední (třetí) části dotazníku	61
15 Výstupy dotazníkového šetření.....	66
15.1 Hospitace	67
15.2 Pedagogická praxe - osobnost praktikanta.....	67
15.3 Fakultní učitel	70
16 Shrnutí dotazníkového šetření	71
Závěr	76
Seznam použité literatury	78
Seznam tabulek	81
Seznam grafů	81
Přílohy.....	82

Úvod

Téma diplomové práce Vyučovací hodina studentů PdF při pedagogické praxi jsem si vybrala, protože mi daná problematika byla blízká a sama jsem byla jejím aktérem. S předloženým problémem jsem se chtěla seznámit blíže a to jak z teoretického hlediska, abych si vše přiblížila a zjištěnými poznatky se mohla inspirovat do své budoucí pedagogické praxe, tak i z hlediska praktického, kdy jsem se snažila získat názory žáků na pedagogické praxe, praktikanty, cvičné učitele či hospitace.

Teoretickou část tvoří tři stěžejní oblasti: hospitace, pedagogická praxe a fakultní učitel. Ostatní kapitoly tyto oblasti vhodně doplňují a ucelují. Teoretická část se nejprve zabývá obecně učitelskou profesí a osobností učitele, kde se kapitoly dotýkají i toho, jaký by měl být ideální učitel. Dále se práce zabývá hospitacemi a jejich charakteristikou, jelikož jsou nedílnou součástí pedagogické přípravy učitelů. Práce neopomíná její druhy, a to jak z hlediska obsahového, tak i z časového. Konkrétněji poté práce rozebírá to, co je možné v rámci vyučovací hodiny pozorovat a na co je nutné se zaměřit.

Poté práce přechází do druhé zásadní oblasti, a to pedagogické praxe. Zde práce poukazuje na důležitost znalostí z oblasti oborových didaktik, charakterizuje je a zabývá se problémy, se kterými se v současné době potýkají. V neposlední řadě se tato oblast zmiňuje o osobě oborového didaktika. Následně práce rozebírá strukturu pedagogických praxí, jejich cíl, získání profesních dovedností a potřebné klíčové dovednosti, kterými by měl správný učitel oplývat.

Práce pokračuje různými typologiemi – praktikantů, vyučovacích stylů a vyučovacích hodin, se kterými je možné se v současné době na školách setkat. Dalším okruhem, kterým se práce zabývá, je již samotná příprava na vyučování, se kterou souvisí i volba vyučovacích metod, pomůcek a reálné rozvržení času. Práce neopomíná ani zmínku o písemné přípravě na vyučování a jejich výhodách. Stejně tak krátce popisuje, jak je možné omezit časové prodlevy ve výuce, které s výše uvedenou problematikou úzce souvisí.

Dále následuje popis realizace vyučovací hodiny a její průběh. Následujícími oblastmi, se kterou je možné se v práci seznámit, je potřeba motivace ve vyučovacím procesu a jakými způsoby může učitel na žáky motivačně působit. Poté se práce věnuje tematice cvičného učitele a definuje jeho povinnosti vůči praktikantovi,

mezi které patří i jeho hodnocení. Práce také zmiňuje možné chyby, které se ve zmíněném hodnocení mohou vyskytovat. V závěru práce komentuje podobu pedagogické praxe v České republice a v zahraničí a zaměřuje se na kritické ohlasy, které se ohledně přípravy budoucích učitelů objevují. Z důvodu, aby práce byla zakončena pozitivně, jsou na závěr uvedeny typy na odstranění zmíněných nedostatků.

Praktická část se skládá z vyhodnocení kvantitativního výzkumu, který probíhal pomocí dotazníků. Empirická část se zabývá názory žáků na hospitace, na pedagogickou praxi, související s osobností praktikanta a jejich výkony. Dále se otázky týkají osoby fakultního učitele.

Výzkumné šetření probíhalo na dvou gymnáziích, která jsem v rámci pedagogických praxí navštívila, tudíž jsem se s nimi blíže seznámila a dokonce jsem na nich sama působila jako praktikant. Výsledky výzkumu byly tedy pro mě mimo jiné určitou zpětnou vazbou. Uvedená gymnázia jsem si vybrala také proto, že jsem byla zvědavá na výsledky škol, které se odlišují svou velikostí a umístěním. V neposlední řadě byl výběr škol závislý na dobré dosažitelnosti a snaze cvičných učitelů spolupracovat se mnou a ochotě předložit dotazníky svým žákům. Vyhodnocení dotazníků přináší aktuální informace o tom, jak na danou problematiku pohlízejí nejdůležitější aktéři vyučovacího procesu – samotní žáci.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Učitelská profese

Jak uvádí Juklová (2013), rozhodnutí stát se učitelem se u některých jedinců projevuje již v útlém dětství, u jiných se získává díky zkušenostem s imponujícími pedagogy, vedoucími zájmových kroužků, či příbuznými, kteří tuto profesi vykonávají. Při setkání s takovými lidmi je snadné chtít se stát také někým takovým a následovat tak svůj vzor.

Při výběru povolání se však nelze odvolávat pouze na takto vytvořený ideál. Před volbou střední nebo posléze vysoké školy každý musí zohlednit své předpoklady pro danou profesi, své přednosti, zájmy, ale také limity. Dále je vhodné zvážit následné možné uplatnění na pracovním trhu. V neposlední řadě by povolání mělo pomáhat naplňovat lidské potřeby. Z rozhovorů se vzorkem učitelů vyplývají tři základní druhy motivů výběru učitelské profese: práce v oboru, práce s dětmi a získání vysokoškolského titulu.

Existují také určité typologie učitelů. W. O. Döring (Ďurič, Bratská, 1997 in Juklová, 2013) vyděluje 6 typů učitelů: teoretický, ekonomický, estetický, sociální, politicky zacílený a typ náboženský. Znamějšší je pak typologie Caselmannova, která učitele rozlišuje dle jejich primárního zaměření. Jedná se o paidotropa, který se orientuje především na žáka a o logotropa, který se zaměřuje především na látku a předmět. (Juklová, 2013)

Krejčová (2005) uvádí, že v současné době ve školství nacházíme snahy o zvyšování statusu a profesionality pedagogů. Tyto myšlenky vznikaly postupně po roce 1989, kdy docházelo ke zřetelným společenským změnám, se kterými přicházely i nové požadavky na učitelkou profesi. Jedná se především o vznik nových funkcí a rolí pro učitele. Učitel se musí neustále přizpůsobovat změnám a pokrokům jak ve vědě, tak i ve společenském životě. *„Vedle své specializované odborné erudice (aprobace) je zapotřebí, aby byl na mnohem vyšší úrovni než dosud, schopen motivovat, diagnostikovat, regulovat procesy učení svých žáků, ve svých didaktických postupech, respektovat soudobé poznatky o tom, za jakých podmínek se*

lidský mozek efektivně učí apod.“ (Krejčová, 2005, s. 11) Učitel musí být týmovým hráčem, který dokáže efektivně komunikovat s rodiči a okolním prostředím.

2 Osobnost učitele

Před tím, než se práce zaměří blíže na osobnost učitele, je nejprve nutné vymezit samotné pojmy. Osobnost – „*v psychologickém pojetí každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic.*“ (Průcha, 2008, s. 148) Učitel – „*jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. ... Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení.*“ (Průcha, 2008, s. 261)

Při realizaci vyučovací hodiny je také velmi důležitá samotná osobnost učitele a jeho dovednosti. Správný učitel by měl při hodinách vystupovat tak, aby působil na žáky přirozeně, sebevědomě, prostě takovým způsobem, aby žáky motivoval k výuce. Ze samotného hlasu, učitelova výrazu, jeho gest či postoje těla by žáci měli vycítit jeho zájem o předmět a o předání svých znalostí ostatním. Ideální je, pokud se učitel nezdržuje pouze v okolí svého stolu u tabule, ale je v neustálé interakci se žáky, kontroluje jejich práci či pomáhá s možnými problémy.

Někteří jedinci se již od dob svých pedagogických praxí cítí před třídou plnou žáků velmi dobře a naprosto přirozeně. Jiní tyto příjemné pocity získávají později během nabývání zkušeností. Někteří se však nejsou schopni na tuto práci adaptovat a většinou v oblasti školství končí. Zmíněná problematika však nesouvisí pouze se zkušenostmi, ale také s osobností samotného učitele.

Každý učitel je jedinečný. Jedni mají přirozenou autoritu, druzí bojují s neustálou nekázní ve třídách. V těchto případech je důležité sebehodnocení takového učitele, aby si uvědomil, že není nutné chodit do svého zaměstnání den jen přetrpět, ale že existují určité možnosti, kterými by se mohl pokusit na tomto deprimujícím faktu zapracovat a odstranit ho. Jednou z možností je metoda experimentace. Další možností je inspirace u svých kolegů, kteří znají osvědčené metody na určité třídy nebo to, jak své žáky naučit spolupracovat. Neméně

zanedbatelným zdrojem se pro zmíněné učitele může stát odborná literatura, ve které jsou uvedeny určité metody, dle kterých může postupovat. (Kyriacou, 1996)

Například Rückerová-Voglerová (1994) upozorňuje na to, že by bylo vhodné prolínání školního vyučování s různými úseky klidu a relaxace ve formě různých typů cvičení, a to nejen z důvodu praktičnosti, ale také zábavnosti, kterou s sebou mohou nést, pokud jsou podána adekvátním způsobem. Mezi vhodnými typy cvičení autorka uvádí tělesná cvičení a masáže, dechová cvičení nebo meditační cvičení, která mohou sloužit především k posílení koncentrace a pozornosti. Aby byla cvičení účinná, musí být prováděná ve vhodném prostředí, v určitých časových intervalech a v souladu s vnitřním naladěním jednotlivých žáků.

Obecně známým faktem je, že žáci preferují trpělivé učitele se smyslem pro humor. (Kyriacou, 1996) Mezi další vlastnosti, které žáci u svých učitelů vyžadují, patří podle Průchy (2002) spravedlivost, přátelskost, přísnost, důslednost a dostatek sebevědomí. Žáci si přejí učitele, kteří je dokáží k práci motivovat a hodně je toho naučit. Důležitá je pro ně práce v příjemné atmosféře, které ale vládne pořádek a klid, nastolený vhodně dominantním učitelem. V neposlední řadě by učitel dle názoru žáků měl mít rád děti a v žádném případě by v něm neměly vzbuzovat strach. „*S tím je v souladu i další Bendlovo (2001) zjištění, podle něhož v souboru pražských žáků základní školy většině žáků (63 %) vadí současná nekázeň ve školách, a proto vyslovují názor, že kázeň by měla být zpřísněna.*“ (Průcha, 2002, s. 61)

3 Hospitace

Dle Rysa (1975) je hospitace formou pozorování, díky níž získáváme objektivní informace o pedagogické práci a výkonnosti ve škole. V rámci pedagogické přípravy budoucích učitelů je hospitace činností, při které dochází nejen ke konfrontaci pedagogické teorie a praxe, ale i k její integraci. Musilová (2004) uvádí, že společně s rozhovorem, dotazníkem, studiem dokumentů a didaktickými testy je pozorování jedním z nástrojů získávání informací v edukačním terénu.

V pedagogické přípravě jsou hospitace součástí praktické přípravy. Fakultní učitel může pracovat se žáky svým běžným způsobem nebo může zvolit metody podle předem stanovené režie. Toto režijní usměrnění mají mít předvádějící učitelé

promyšlené, aby byly pro praktikanty přínosem v jejich budoucí pedagogické praxi. (Mojžišek, 1984)

Dle Rysa (1975) na počáteční hospitace přichází posluchači učitelských fakult vybaveni vzpomínkami na svá školní léta, které jsou subjektivně zabarvená, což by mělo být postupně vytěsněno teoretickou připraveností z pedagogických disciplín. Vždyť hospitace, aby byla spolehlivá, musí být objektivním, cílevědomým, plánovitým a systematickým pozorováním.

Dle Sosnové (1969-70) existují čtyři fáze hospitace:

- 1) fáze přípravná,
- 2) fáze pozorování a následného rozboru,
- 3) pohovor,
- 4) vyvození závěrů. (Sosnová, 1969-70 in Rys, 1975)

Zpočátku se studenti musí naučit orientovat ve vyučování, v činnostech žáků a především v činnostech učitele. Vytvářejí si pozorovací cit. Později již však nejde jen o pozorování, nýbrž se studenti musí naučit pozorované jevy objektivně popisovat. Aby bylo toto popisování možné, posluchač učitelské fakulty musí znát odbornou terminologii. „*Pedagogická a psychologická teorie (kterou již zvládli) jim dovoluje určovat znaky, vlastnosti, podmínky a činitele dané pedagogické činnosti nebo situace, dovoluje jim analyzovat a určovat vztahy mezi působícími podmínkami a činiteli, rozeznávat příčiny.*“ (Rys, 1975, s. 98)

Chceme-li, aby hospitace plnily svou funkci, musíme se řídit určitými pravidly:

- a) je nutné, aby byly hospitace promyšlené, nikoli nahodilé,
- b) před hospitacemi by žáci měli mít povědomí o metodologii pozorování,
- c) hospitující by měl mít na pozorování uzpůsobené podmínky, které nijak nenarušují stabilní výuku,
- d) závěry, které z hospitace vyplývají, musí být objektivní, aby si z nich studenti odnesli určité ponaučení do své budoucí učitelské praxe,
- e) důležitou součástí hospitací je pohospitační rozhovor mezi pozorovaným učitelem a hospitujícím.

Toto posthospitační interview je konečnou fází celého pozorování. Při tomto rozhovoru dochází k dokončení sběru informací, z něhož si hospitující vytváří

vyplývající závěry. Toto interview by mělo proběhnout bezprostředně po pozorované hodině. Může probíhat dvěma způsoby a to buď systematicky dle předem formulovaných otázek, nebo naopak naprosto spontánně. Vhodná by byla i kombinace těchto dvou způsobů. Hospitace jsou důležité i z toho důvodu, že si při nich hospitující vytvářejí vztah k učitelskému povolání. (Rys, 1975)

3.1 Druhy hospitací

Dle obsahu dělíme hospitace na monotematické a komplexní. Monotematické hospitace jsou určeny především ke sledování jednotlivých jevů, mezi které patří například organizace vyučování a jeho podmínky, motivace, hodnocení a jiné. Na druhé straně se komplexní hospitace zaměřuje na celkový obraz vyučovacího procesu.

Z časového hlediska rozlišujeme jednotlivé a systematické hospitace. Co se týče jednotlivých hospitací, podávají pouze dílčí informace. Oproti tomu systematické hospitace podávají informace objektivnější, nejen o vyučovacím procesu a o práci učitele, ale i o pedagogické činnosti celého kolektivu a školy.

Dále hospitace členíme na individuální, určené pro jednoho hospitujícího a kolektivní, kde hospitují skupiny. (Rys, 1975) Za zmínku zcela jistě stojí také tzv. vyvolané pozorování, o které se jedná v případě posluchače učitelství během pedagogické praxe. V rámci tohoto pozorování praktikant sleduje činnosti učitelů a žáků, a to nejen při vyučovacích hodinách, ale také i během přestávek. O tomto pozorování jsou logicky pozorovaní předem informováni. (Musilová, 2004)

3.2 Pozorování vyučovací hodiny

Zpočátku byla hospitace chápána pouze jako návštěva. V současné době se však její význam rozšířil na cílené pozorování, které má být pro hospitujícího přínosem. Nejedná se zde o kontrolní hospitaci, ale o aktivitu, při které se má student učitelství něco naučit. Předmětem hospitace je tedy vyučovací hodina, v rámci níž sledujeme činnosti učitele a žáků, učivo a podmínky a okolnosti vyučování. (Podlahová, 2002)

3.2.1 Činnosti učitele, činnosti žáků

Mezi činnosti učitele, které je dle Podlahové (2002) potřebné při hospitacích sledovat, patří: práce s výchovně-vzdělávacími cíli, časový plán hodiny, vztah učitele k žákům i ke třídě jako celku, didaktické zpracování učiva, volba a užití vyučovacích metod, schopnost pedagogické exprese a vytváření příznivé pedagogické atmosféry.

Hospitující student by neměl sledovat pouze formulování celkového cíle hodiny, ale i dílčí cíle jednotlivých činností a později se zaměřit na to, zda těchto cílů bylo dosaženo a v jaké míře. Při formulaci cílů je vhodné používat konkrétní pokyny – například napište, definujte, vyjádřete a jiné.

Je špatné, když učitel:

- „*vůbec nesdělí cíl společné činnosti učitele a žáků v hodině,*
- *formuluje cíle příliš obecně,*
- *sdělí jen hlavní cíl hodiny a nesdělí cíle dílčích činností,*
- *oznámí hlavní cíl hodiny bezprostředně po zahájení hodiny, kdy pozornost žáků není ještě soustředěna žádoucím směrem,*
- *cíl nahrazuje obsahem tématu nebo jeho názvem,*
- *formulace cíle je obecná a mlhavá, připouští více interpretací, a tím neumožňuje kontrolu plnění cílů.“ (Podlahová, 2002, s. 20-21)*

Co se týká časového plánu hodiny, autorka dále uvádí, že zde by měl hospitující sledovat promyšlenost stavby hodiny, vzájemný poměr částí hodiny a jejich délku či způsob a plynulost přechodu od jedné části ke druhé. Vždyť jen vhodně rozvržená a zorganizovaná hodina může být pro žáky efektivní.

Vztah učitele ke třídě může hospitující rozpoznat díky neverbální komunikaci (mimika, gestikulace, pohyb po třídě) či verbální komunikaci se žáky. Zajímavá může být pro posluchače situace, kdy se vyskytne nějaký kázeňský problém. Postupy a metody jeho řešení mohou být pro hospitující poučné či odstrašující do jeho budoucí praxe. Mezi zmíněné metody patří například napomenutí, okřiknutí, domluva, ztišení hlasu při výkladu či zadívání se na vyrušujícího žáka.

V problematice didaktického zpracování učiva se názory cvičných učitelů a hospitujících mohou nejvíce odlišovat, a proto by byla vhodná konfrontace těchto názorů (učitel má více didaktických zkušeností, praktikant zase nové nápady).

Sledování volby a užití vyučovacích metod může být inspirativní, pokud se učitel neomezuje pouze na tradiční slovní metody (kladení otázek, přednášení či vysvětlování), ale využívá i moderní metody, kdy převažují činnosti žáků nad učitelovými. Jsou to metody kooperativní a participativní. Učitel zde slouží jako koordinátor žákovských činností. Hospitující si dále všímá, jakou má učitel schopnost pedagogické exprese nebo spíše, jak ji dovede přizpůsobit věcné stránce hodiny, což je ještě důležitější.

Aby byl vyučovací proces efektivní, měl by probíhat v příznivé atmosféře. Navození této atmosféry je i jednou z kompetencí učitele. Tato atmosféra však může být narušena. Jedním ze způsobů narušení příznivé atmosféry může být právě hospitace. „Podle výzkumů 63,7 % učitelů uvádí neutrální pocity při hospitaci, 8,8 % uvádí pocity příjemné a poměrně značný počet uvádí pocity negativní 27,5 %.“ (Podlahová, 2002, s. 25)

Mezi úkony, které by měl hospitující při hodinách sledovat, autorka uvádí činnosti, které u žáků v hodině převládají, zda jsou studenti aktivní a výrazně se podílí na průběhu hodiny či jaké jsou reakce žáků na pokyny učitele.

Kromě těchto výše uvedených činností, týkajících se především konkrétní spolupráce učitele a žáků, je dobré také sledovat mimo jiné i sociální pozice žáků ve třídě, vzhled žáků či zdravotní vlastnosti. Za přínosné bychom mohli považovat i sledování způsobu myšlení žáků, charakter jejich chyb či možnou snahu o aplikaci nabytých poznatků v možné nastávající situaci. (Podlahová, 2002)

3.2.2 Probírané učivo

Dalším aspektem pozorování vyučovací hodiny je probírané učivo, jehož sledování není tak jednoduché a jednoznačné jako například sledování činností žáků či učitele. Důraz by však mohl být kladen na učitelovu práci s výukovými cíli, didaktické zpracování učiva či jeho logičnost a provázanost atp. (Podlahová, 2002)

3.2.3 Podmínky a okolnosti vyučovacího procesu

Do oblasti podmínek a okolností vyučovacího procesu je možné zařadit obecné faktory, kterých je možné si při hospitacích také povšimnout. Jedná se především o velikost třídy, počet žáků v ní, umístění předmětu v rozvrhu, ale také o opatření

k odstranění hluku při výuce, vhodná teplota ve třídě či estetický dojem celkového prostředí. (Podlahová, 2002)

4 Pedagogická praxe

Jedná se o nedílnou součást pedagogické přípravy učitelů na jejich budoucí povolání, které budou s největší pravděpodobností vykonávat. Pedagogická praxe umožňuje studentům učitelství aplikovat nabyté teoretické znalosti nejen z pedagogických disciplín, ale také z oborových předmětů. Důležité je také využití vědomostí týkajících se oborových didaktik.

4.1 Oborové didaktiky

Jejich výrazný rozvoj, jak uvádí Skalková (1999) byl zaznamenán především po druhé světové válce, v době, kdy se začaly nazývat právě oborovými didaktikami a ne jako dříve, metodikami. Metodiky byly považovány pouze za nauky o vyučovacích metodách daných předmětů. Kujal (1965) hovoří o tom, že ve zmíněné době nebyly metodiky ještě považovány za vědecké disciplíny. Existovaly názory, které uváděly důvody, proč tomu tak bylo. Je možné představit domněnku některých autorů, kteří vyjadřovali názor, že učitelem se člověk již rodí a z tohoto důvodu nemohou být otázky vyučování podrobeny vědeckému bádání, ze kterého tedy logicky nemohou vzniknout výsledky, na základě kterých by mohla být zkvalitňována výuka. Další skupina autorů vyslovuje přesvědčení, že „*metodiky nemohou být vědeckými disciplínami proto, že nemají svůj zvláštní předmět zkoumání, neboť otázky vyučování jsou předmětem studia didaktiky jako teorie vyučování.*“ (Kujal, 1965, s. 285)

Oborové didaktiky, dle Skalkové (1999), reagují na rozvíjející se potřeby současného školství, především v oblasti techniky a vědy. Předmětové didaktiky vycházejí a navazují na teoretické poznatky didaktiky všeobecné, proto je nelze striktně oddělovat. Co se týká rozsahu výuky obecné didaktiky, Šimoník (2004) z dostupných údajů konstatuje, že zpravidla se uskutečňuje v jedno-dvouhodinových přednáškách a dvouhodinových seminářích. Dále autor uvádí, že předmět by měl být ukončen zápočtem, ale i zkouškou. Mimo jiné autor upozorňuje na to, že je potřebné, aby na tyto obecné informace vhodně navazovaly předmětové didaktiky, které budou

rozvrženy v adekvátní časové úseky. Důležité je, aby si učitelé ve své přípravě na budoucí povolání osvojili díky předmětových didaktikám především znalosti o tom, jak vhodně vybírat učivo, jak plánovat různorodé činnosti, zkrátka řečeno, prostě jak správně vyučovat. Jak uvádí Turek (2008), předmětem oborových didaktik jsou otázky vyučovacího procesu v konkrétních vyučovacích předmětech.

4.1.1 Problémy oborových didaktik

Škoda, Doulík (2009) uvádějí, že se výše uvedené didaktiky rozvíjí v rámci pedagogických pracovišť daných fakult, připravujících budoucí učitele na jejich povolání, čímž nemůže být jejich rozvoj tak progresivní či dynamický jako v jiných oborech. Dalším problémem zmíněných didaktik je nesourodost v jejich vývoji. To znamená, že existují didaktiky, které nemají vlastní doktorské studijní obory. Naproti tomu jsou didaktiky, mající své akreditované doktorské studijní obory, ba dokonce umožňují habilitační a jmenovací řízení. Tato nejednotnost však oboru samotnému, jeho vývoji a vztahu k ostatním vědám či jejím ukotvením, mezi nimi nijak nenapomáhá.

Také by bylo potřebné jasně, zřetelně a hlavně jednotně stanovit centrální výzkumné oblasti předmětových didaktik a určit teoretické základy, ze kterých mohou čerpat. Dále by bylo přínosné, aby docházelo k prolnutí dvou krajních bodů, se kterými se v současné době v rámci oborových didaktik setkáváme. Jedná se na jedné straně o praktický metodický přístup, zabývající se formami výuky, vyučovacími metodami či pomůckami potřebnými pro daný předmět. Na druhé straně se hovoří o psychodidaktickém pojetí, které čerpá především z teoretických poznatků pedagogiky, psychologie, ale i všeobecné didaktiky. „*Teorie vyučování daného předmětu není potom cílem, ale pouze prostředkem k dosažení obecnějších závěrů a k formulaci obecných teoretických paradigmat, která však samotnou oborovou didaktiku příliš neobohacují.*“ (Škoda, Doulík, 2009, s. 11-12)

Předmětové didaktiky se také potýkají se stále se snižujícími časovými dotacemi a nedostatkem studijních materiálů. Dalším, neméně závažným problémem, se kterým se oborové didaktiky potýkají, je nedostatečná vymezenost kompetencí oborového didaktika a jeho kvalifikovanost. (Škoda, Doulík 2009)

4.1.2 Osoba oborového didaktika

Autoři dále rozebírají tři možné charakteristiky oborového didaktika – praktika, odborníka a didaktika.

Praktik je osoba, která má své konkrétní zkušenosti s vyučováním daného předmětu. Svým studentům dokáže předat informace, které vychází ze skutečné reality. Jeho poznatky jsou však individuální, což by se mohlo projevit v jejich neobjektivní interpretaci pro studenty učitelství. Didaktik-praktik předkládá svým studentům již vyzkoušené metody, jak čemu žáky učit. Problém však nastává v jejich aplikaci, jelikož každý učitel má svůj svébytný vyučovací styl, který nemusí vždy korespondovat s nabízenou ideální metodou. Teoreticky jsou však praktici vybaveni pouze základními informacemi, které získali v kurzech oborové didaktiky v rámci vysokoškolského studia.

Odborník je člověk, který je vzdělán v jiném oboru a předmětovou didaktiku považuje za podřadnou. Budoucím učitelům předkládá poznatky velmi složitě, to znamená způsobem, který by žákům na našich základních školách byl naprosto vzdálený a tím pádem nepoužitelný. Studenti tedy nezískávají informace o tom, jak učit, což by mělo být předmětem výuky tohoto předmětu. Největším problémem didaktiků-odborníků je, že dokonale znají svou disciplínu, ale své znalosti nedokážou předat.

Třetí model, popisovaný autory, je nazván didaktik. „*Výuku oborové didaktiky v tomto případě skutečně zajišťuje odborník v oborové didaktice, jehož kvalifikace např. v rámci doktorského studia tomuto zaměření odpovídá a který v oblasti oborové didaktiky rovněž aktivně vědecky působí a publikuje.*“ (Škoda, Doulík, 2009, s. 17) Tento model je zcela jistě vhodnější než model předchozí, jelikož didaktik je odborníkem v oboru předmětové didaktiky, což by tak mělo nepochybně být. Stejně tak didaktik nepovažuje oborovou didaktiku za podřadnou, ale naopak za podstatnou vědní disciplínu, která má přinášet budoucím učitelům potřebné informace. Jen takto vybavený jedinec může být pro budoucí učitele efektivním přínosem. (Škoda, Doulík 2009)

4.2 Struktura pedagogických praxí

V počátečních ročnících se jedná především o studentské náslechy, při kterých se hospitující seznamují s různými školskými zařízeními, a sledují činnosti zkušených pedagogů v rámci vyučovacích hodin. Poté studenti absolvují tzv. průběžnou pedagogickou praxi. Nejdůležitější je však souvislá praxe. Praktikant působí po celou dobu u jednoho cvičného učitele a v konkrétních třídách se setkává s různými pedagogickými situacemi, které se učí řešit. V rámci souvislé praxe by měl být student seznámen i se základními činnostmi školní administrativy a měl by se zapojit do mimoškolní činnosti. (Vavroušková, 1975)

Zvláště při souvislé praxi se student blíže seznamuje se školním prostředím a charakterem svého zvoleného povolání, dále si konkretizuje poznatky o výuce svých aprobačních předmětů a v neposlední řadě by měl být obeznámen se základními zákonitostmi (systémovými, organizačními, administrativními či ekonomickými), které jsou nutné pro správné fungování školy. (Podlahová, 2002)

Macl (1989) však uvádí, že by byla potřebná změna stávajícího stavu pedagogických praxí a po zdárně ukončeném studiu by dle něho bylo vhodné zavedení roční nástupní praxe. V neposlední řadě autor upozorňuje na důležitost celoživotního vzdělávání.

4.3 Cíl pedagogické praxe

Podlahová (2002) uvádí některé z hlavních důvodů pedagogické praxe. Praktikant by se měl snažit seznámit s celkovým fungováním a charakterem školy a zároveň by měl přijmout její specifika. Neměl by se omezovat pouze na své předměty, ale měl by se inspirovat i předměty ostatními. Mezi hlavní cíle pedagogické praxe patří osvojit si základní učitelské dovednosti, naučit se pozorovat žáky a pracovat s nimi, umět zvolit vhodné didaktické metody.

Dále se autorka zmiňuje o tom, že by se praktikant měl zároveň naučit být k sobě kritický a měl by umět své působení vhodně zhodnotit. V neposlední řadě by pedagogická praxe měla být pro studenta možností vytvořit si svůj osobitý vyučovací styl, který bude ve své budoucí praxi moci efektivně využívat. Praxe také na jedné straně usměrňuje představy studentů, kteří mají naddimenzovaná očekávání,

na straně druhé však může ovlivnit studenty, kteří mají spíše skeptické představy o učitelském povolání, a může v nich vyvolat zálibení.

4.4 Získání profesních dovedností

Samotná pedagogická praxe se jeví završením předcházející teoretické přípravy. Bez pedagogické praxe by veškeré teoretické poznatky byly naprosto nedostačující. Navíc dobré praktické dovednosti nastávajícím učitelům umožňují vytvořit z vyučování kreativní, komunikační a interakční proces, který by neměl být v žádném případě monotónní. Efektivnost a pestrost vyučovacího procesu dotvářejí i učitelovy dovednosti. (Podlahová, 2002)

4.5 Klíčové dovednosti učitele

V rámci vyučovacího procesu vydělujeme tři základní typy profesionálních dovedností učitelů: projektivní, realizační a diagnostické. Švec (1992) do projektivních dovedností zařazuje činnosti, které zahrnují veškeré přípravy na výuku daného předmětu a dále pak přímo do vyučovacích hodin. Mezi dovednosti realizační začleňuje veškeré činnosti týkající se pedagogické komunikace mezi učitelem a žáky. K dovednostem diagnostickým řadíme především hodnocení. Dále autor uvádí psychologické činnosti učitele, mezi které patří dovednosti intelektuální (myšlenkové činnosti učitele), psychomotorické (pohybové aktivity učitele) a sociálně komunikativní (výměna informací učitel-kolega-rodič).

4.6 Typologie praktikantů

Čapek (2005) vyděluje devět typů studentů, se kterými se můžeme v rámci pedagogické praxe setkat. Zároveň však autor uvádí, že vymezené typologie je potřebné brát tzv. s rezervou.

První typ, který autor popisuje, nazval vzorná studentka. S tímto modelem je možné se setkat u všech aprobací. Příslušnice tohoto typu jsou velmi svědomité, na vyučovací hodiny se připravují v horizontu několika hodin. Hodiny lze charakterizovat jako dobře provedené, se všemi potřebnými náležitostmi. Problémem těchto typů je, že jejich hodiny jsou spíše nudné a pro žáky neatraktivní.

Pokud je však tento nedostatek odstraněn, jejich hodiny se dají považovat za dokonalé.

Druhým typem je studený čumák aneb mladý mudrc. Zmíněný model studenta je nejčastěji z oboru fyziky, historie či občanské výchovy. Jedná se o výborně odborně vybavené jedince, kteří však svůj um nedokáží předat. I přes možnou snahu přiblížit se žákům, se jim to nedaří, jelikož užívají ironizující humor, kterému děti většinou nerozumí. Nejlépe by se takový typ uplatnil v akademickém světě.

Třetí typ je nazván jazykářky. Pozitivní vlastnosti této skupiny jsou shledávány především v jejich nápaditosti či svědomitosti. Umí být hravé a dokáží rychle a vhodně improvizovat. Ve školách jsou takové osoby velmi žádané. Na druhé straně při takto nastavených hodinách mají často problémy s neukázněností svých žáků.

Následujícím typem jsou umělkyně. Jak již název napovídá, nejčastěji se jedná o studentky výtvarné či hudební výchovy. I u tohoto typu jsou studentky plné nápadů a nelitují věnovat přípravě na vyučování i několik hodin.

Výkonným studentem je nazýván pátý typ, který může prostupovat všechny možné aprobace. Tento model praktikanta se nepouští do velkého experimentování a drží se spíše tradičních hodin. Na druhé straně jsou tyto hodiny plné energie, kterou do nich vkládá. Žáci se taky nemusí bát stereotypu nebo nudy.

Šestý typ – chaotik – nedokáže svou práci systematizovat a zmatečně přeskakuje od jedné věci ke druhé. Tato dezorganizace však může být postupem času díky zkušenostem a věku odstraněna. K tomuto typu můžeme přiřadit i jedince, kteří mají při výstupech trému či jiné psychické problémy, mezi které patří například nízké sebevědomí.

Dalším svébytným typem jsou tělocvikáři, kterými jsou většinou velmi zábavní jedinci (oblíbení u žáků). Ve svých hodinách dokáží žáky motivovat zajímavými aktivitami a hrami. Nedostatek některých tělocvikářů je spatřován ve lpění na výkonnostních tabulkách, což by nemělo být náplní žádné z výchov.

Osmý typ představují tzv. krasavice. Podání jejich hodin je velmi kvalitní. Svým vzezřením i hlasem dokáží se žáky vhodně manipulovat, aby hodiny probíhaly bez problémů a byly pro všechny zúčastněné strany efektivní.

Posledním uváděným typem je náhodný chodec. Zmíněný typ je možné charakterizovat nezájmem o učitelství a o práci s dětmi. Jedná se především o jedince, kteří chtějí získat nějakým způsobem vysokoškolský diplom.

4.7 Vyučovací styly

Fenstermacher, Soltin (2008) uvádějí tři vyučovací styly učitelů – exekutivní, facilitační, liberální. Exekutivní styl učitele je takový, při kterém se učitel snaží díky vhodně zvoleným postupům a učebním materiálům, zajistit dosažení co nejlepších výsledků. Zaměřeno především na dovednosti. Facilitační styl staví hlavně na žákovských zkušenostech. Snaží se především o rozvíjení žákovy osobnosti. Tento styl umožňuje žákům poznat sebe sama. Důležitá je zde spolupráce a přátelská atmosféra, nikoli direktivní řízení. Liberální styl staví na pojmech jako je: lidské poznání, morálka a lidské hodnoty. Tento styl se snaží u žáků vyvolat touhu po poznání současného světa a jeho smyslu. Důraz je kladen na vlastní názory žáků.

Lukášová (2010) liberální styl dále dělí na ten, při kterém učitel klade důraz na žáka a na takový, při kterém se o něho mnoho nezajímá. V případě kladného emočního vztahu k žákům se učitel snaží své svěřence pochopit a porozumět jim. Je k nim příjemný a milý. Mezi nedostatky tohoto přístupu patří kladení nízkých nároků na žáky, jejich zadané činnosti většinou řádně nekontroluje, případné neznalosti přechází. V druhém případě, kdy učitel o žáky nemá zájem, je jeho přístup naprosto lhostejný.

Další výukový styl, který autorka uvádí, je autokratický. Charakterizuje se přehlížením žáků i jejich potřeb, klade před ně potřeby své. Činnosti žáků jsou řízeny především rozkazy či zákazy, jiné možnosti nepřipouští. V hodinách nesnese sebemenší nekázeň. Pokud se objeví problém, často využívá tresty. Žáci jsou při takových hodinách neustále napjatí a bojí se.

Poslední styl, představený autorkou, je nazván integračním výukovým stylem. Oproti výše uvedenému autokratickému stylu učitel neužívá příkazy, ale klade důraz na vzájemnou komunikaci. S žáky pěstuje vztah založený na důvěře. Učitel působí přirozeně, vede žáky k samostatnosti, ale jejich činnosti řádně kontroluje a hodnotí.

4.8 Typy vyučovacích hodin

Čapek (2002) v knize Pedagogická praxe pro studenty uvádí různé typy alternativních vyučovacích hodin, mezi kterými uvádí Waldorfskou, Daltonskou, otevřenou, kooperativní, ekologickou, dramatickou a globální.

Waldorfská vyučovací hodina

Na tradičních základních školách není možná realizace klasické waldorfské výuky, která spočívá ve vzdělávání v epochách (určených určitým časovým úsekem), v rámci kterých žáci studují vždy jen jeden předmět. Navíc žáky od prvního až do osmého ročníku vyučuje tentýž učitel.

Bylo by však možné zorganizovat tzv. waldorfský den, který by nikdy nemohl být přesným obrazem waldorfské školy, ale mohl by se mu pokusit přiblížit. Učitelé či praktikanti se mohou domluvit a vytvořit blokové vyučování, které by začínalo předmětem, který je náročný na myšlení. To by probíhalo ve dvouhodinovém bloku. Po něm by následovala běžná pětáctyřicetiminutová hodina, zaměřená na odpočinek – hudbu či cvičení. Na závěr dne by mohly být zařazeny určité výchovy či výuka cizích jazyků.

Daltonská vyučovací hodina

Daltonská výuka klade důraz na samostatnost žáků, kteří si sami určují, kdy vykonají písemnou zkoušku, jelikož se domnívají, že učivo zvládnou. Možnou inspirací pro tradiční výuku na klasických školách je sepsání pravé pracovní smlouvy se žáky či vytvoření projektu, který je vhodný díky více oborovému hledisku. V rámci takového projektu by však neměly být opomíjeny individuální úkoly pro žáky, aby dokázali pracovat nejen kooperativně, ale i samostatně.

Otevřená vyučovací hodina

Otevřená vyučovací hodina se objevuje jako protiklad tradiční výuky. Třída je zde rozdělena na více zón, z nichž každá je určena pro jinou aktivitu, například pro matematiku, psaní či relaxování. Výuka je realizována v týdenních plánech, jež obsahují povinné úkoly, které vycházejí z kurikula. Tyto úkoly jsou pak doplňovány různými alternativními a dodatkovými nabídkami pro žáky.

Kooperativní vyučovací hodina

Dalším typem vyučovací hodiny může být kooperativní hodina nebo někdy nazývaná skupinové vyučování. Toto však není přesné. U kooperativní práce je nutná spolupráce, která u samotné skupinové práce není vždy zaručena. Mezi klady tohoto typu hodin uvádí Kasíková (1997) například: zpestření stereotypního vyučování a zvýšení aktivity učení. Žáci se také učí organizovat svou práci a zároveň se učí komunikovat mezi sebou navzájem či konfrontovat své postupy řešení s ostatními. Tato výuka staví dále na pojmech sdílení a podpora.

Tato hodina však není vhodná pro učitele, kteří mají rádi ve třídě naprostý klid. V takovém případě je pro učitele stresující, což není vhodné ani pro něho, ani pro žáky a celkovou atmosféru ve třídě.

Ekologická vyučovací hodina

Čapek (2002) – výše uvedená vyučovací hodina má v současném školství zastoupení většinou pouze ve formě výkladu. Žákům jsou předkládány teoretické informace bez praktických ukázek, které je však možné nalézt téměř na každém kroku (skládky, kontejnery, čistota řek či nádrží apod.).

Vhodné by bylo také zapojení učitelů jiných předmětů, než jen jak je tomu v současné době, nejčastěji biologie či přírodopisu. Touto problematikou se může zabývat například i občanská či rodinná výchova nebo výtvarná výchova či v neposlední řadě i český jazyk ve formě slohových prací.

Dramatická vyučovací hodina

Jestliže hovoříme o dramatické výchově, tak ta pojednává „o prožívání, o navození přímé modelové zkušenosti, porozumění pocitům a jejich pojmenování. O rozvíjení psychických, sociálních, etických, vzdělávacích, uměleckých a jiných dovedností.“ (Čapek, 2002, s. 43) Žáci se při takových hodinách ocitají v hraní rolí, které mohou být simulací či alterací. O simulaci se jedná v případě, kdy žák vystupuje jako já (televizní moderátor, ředitel firmy, ...). V alteraci žák nevystupuje jako vlastní osobnost, ale jako obecná role, kterou pouze hraje. Dramatická vyučovací hodina je jednoduchá jak z hlediska přípravy, tak i z hlediska realizace, a proto není složité zařadit ji i do běžné výuky než pouze jako samostatný předmět.

Globální vyučovací hodina

Globální výchova se zabývá mimo jiné přírodou, technikou, historií, kulturou, vesmírem či civilizací a mnoha dalšími problémy. Žáci by se v rámci ní měli naučit vzájemným souvislostem mezi výše uvedenými procesy a rozvíjet schopnosti svého kritického myšlení. Student se na pedagogické praxi může pokusit vytvořit globální vyučovací hodinu, která se bude skládat ze čtyř fází:

1. vytvoření vhodné atmosféry pro vzájemnou spolupráci,
2. seznámení s problémem,
3. stanovení závěrů, nejčastěji vycházejících z diskuse,
4. aplikace teoretického v praxi. (Čapek, 2002)

Pasch a kolektiv (1998) vydělují tři typy vyučovacích hodin: deduktivní, induktivní a sociální.

Deduktivní a induktivní vyučovací hodina

Toto vyučování se také nazývá přímou výukou. Učitel na začátku hodiny sdělí její cíl a předloží problematiku, o které se budou učit. Poté ji definuje a porovná ji s ostatními problémy v dané kategorii. Nakonec se vše musí důkladně procvičit a následně vyzkoušet, aby byla poskytnuta zpětná vazba. Většinu činností žáci vykonávají pod učitelovým vedením. Induktivní hodina je opakem hodiny deduktivní. Žáci na počátku hodiny začínají samostatně bádát a docházejí k pojmům.

Sociální forma vyučování

Učitel žákům pouze nepřekládá informace, ale působí spíše jako moderátor. Žáci si informace získávají samostatně nebo si je dokáží na základě svých zážitků vyvodit. Sociální vyučovací hodiny jsou důležité, jelikož žijeme ve velmi socializovaném světě, a proto je nutné naučit žáky interakci v sociálním prostředí. To nám umožňuje sociální učení, které probíhá při projektovém či dramatickém vyučování.

4.8.1 Hodiny dle stěžejní činnosti

Mojžíšek (1984) vyděluje dle forem hromadného vyučování mimo jiné následující typy hodin: hodiny počátečního osvojování nových vědomostí a dovedností, hodiny

opakování a procvičování nového učiva, hodiny zobecnování vědomostí a dovedností a hodiny hodnocení vědomostí a dovedností. Bližší charakteristika uvedených vyučovacích hodin bude uvedena následovně.

Hodiny počátečního osvojování nových vědomostí a dovedností

Nejčastějším typem této hodiny je výklad. Žáci jsou seznamováni s pro ně dosud neznámými fakty. V těchto hodinách je nutné, aby učitel dbal na to, aby informace předkládané žákům byly podány systematicky a v logické návaznosti. Výklad by však neměl být stereotypní. Učitel by měl být schopen při výkladových hodinách užít různé způsoby výkladu, například přednášku, vyprávění, popis, vysvětlování, demonstraci či využití filmu.

Hodiny opakování a procvičování nového učiva

Zmíněné hodiny slouží především k upevnování učiva, což je jednou z nejzásadnějších a nejdůležitějších etap ve vyučování. V této fázi je důležité procvičování praktické, a to ústní i písemné. Vhodné je také zadání adekvátního domácího úkolu.

Stejně jako hodiny výkladové by hodiny opakovací neměly být monotónní. Tato jednotvárnost způsobuje nedostatečnou aktivitu žáků při výuce. Především praktikanti a začínající učitelé těmto hodinám však nevěnují dostatek pozornosti a dochází tak k úbytku úrovně dovedností i vědomostí. Na výše uvedené hodiny navazují hodiny zobecnování vědomostí a dovedností. Při takovýchto hodinách je hlavním cílem shrnout a zobecnit všechny nabyté informace. V neposlední řadě je nutné vše systematizovat a vytvořit tak ucelenou strukturu. Uvedené hodiny předpokládají již zvládnuté učivo.

Hodiny hodnocení vědomostí a dovedností

Jinými slovy můžeme takové hodiny nazvat klasifikačními. Jedná se o hodiny, završující daný okruh vědomostí. Takovéto hodiny by však měly být zařazovány především sporadicky, neboť by učitelé měli zjišťovat úroveň žákovských znalostí průběžně a také namátkově (kvůli větší aktivizaci žáků a včasnému odhalení vědomostních nedostatků). V průběhu hodnotících hodin či hodnotících úseků by se

učitel neměl soustředit pouze na žákovy vědomosti, ale i na jeho schopnost přemýšlení nad daným problémem a propojením teorie s praxí. (Mojžíšek, 1984)

5 Příprava na vyučování - obecně

Příprava na výuku vychází ze tří fází. Nejprve je student připravován na vyučování teoreticky v rámci vysokoškolského studia, se kterým je spojena jeho pedagogická praxe, díky níž získává praktické informace o tom, jak učit. Tyto nabyté poznatky se poté konkretizují na školách, kde student začíná působit, rámcovými vzdělávacími programy. Poslední fází pak je samotná příprava na konkrétní hodiny.

Každý učitel má povinnost připravovat se na hodiny. Někteří jedinci se připravují více, jiní méně, nicméně důležité je, aby hodina proběhla bez problémů, byly dodrženy její cíle a aby výkony a výsledky žáků byly minimálně uspokojující. Praktikující student se však musí řádně připravovat na všechny své hodiny, většinou je prvotním cílem získání zápočtu, což by ale v žádném případě být nemělo. Student by se měl připravovat tak, aby se za svůj výkon nemusel stydět, aby byla hodina pro žáky efektivní a učitel nemusel jeho hodiny přeučovat. Pokud má učitel k přípravě studenta nějaké námitky, praktikant je povinen se cvičnému učiteli podřídit a řídit se v přípravách jeho pokyny či doporučeními. Vždyť je to učitel se zkušenostmi a několikaletou praxí. (Podlahová, 2002)

5.1 Příprava na vyučování - obsahová stránka

„Učitelova práce je práce cílevědomá, organizovaná a řízená, musí proto vycházet z určitého plánu, projektu pedagogické činnosti. Běžným a konkrétním pracovním plánem učitelovy činnosti je jeho každodenní příprava na vyučování.“
(Rys, 1979, s. 3)

Podlahová (2002) uvádí, že před svou pedagogickou praxí by se měl praktikant seznámit s učebnicemi, které bude na praxích využívat a s časovou dotací, kterou má na danou problematiku k dispozici. Před vyučováním by si pak měl student učitelství stanovit cíl hodiny, realizaci hodiny a prostředky k jejímu dosažení. Je nutné, aby praktikant ve své přípravě na vyučování nepřemýšlel pouze o svých činnostech, ale také o činnostech žáků. S čímž je spojeno i uvažování nad tím, jaký bude přínos těchto činností.

5.2 Volba vyučovacích metod

S výše uvedenou problematikou souvisí i vhodný výběr vyučovacích metod, kterých Mojžíšek (1988) předkládá velké množství. Jestliže chceme u žáků vzbudit zájem, je potřebné využít metody motivační, které se dále dělí na úvodní a průběžné. Úvodní, jak již název napovídá, jsou takové, které použijeme na úplném počátku vyučování. Může se jednat například o motivační vyprávění či rozhovor. V případě, kdy chceme žáky motivovat průběžně, můžeme uvést příklady z praxe, které jsou žákům blízké. Po využití technik, vzbuzujících u žáků zájem, využíváme tzv. expoziční metody, které autor dále dělí na metody přímého a zprostředkovaného přenosu.

K metodám přímého sdělování poznatků náleží přednáška, popis či vysvětlování. Zprostředkovaných metod přenosu je nepřehledné množství. K hlavním těmto metodám řadíme metody demonstrační, při kterých žákům daný jev názorně předvedeme (např. film, internet, trojrozměrné objekty, ...). Dále do tohoto okruhu spadají metody dlouhodobého pozorování jevů. Těchto metod však praktikant z časových důvodů v rámci své pedagogické praxe nevyužívá. Důležitou součástí expozičních metod zprostředkovaného přenosu jsou různé inscenační či dramatické nebo jiné hry.

Mezi další expoziční metody řadíme projekty, besedy či řešení různých problémů. Autor souhrnně tyto aktivity nazývá metodami heuristické povahy. Tyto metody kladou důraz především na rozvoj osobnosti, tvořivosti a myšlení. Důležitá je také zmínka o samostatné práci, která je nedílnou součástí tohoto okruhu. Uvedená samostatná práce však ještě není doslovně samostatná. Uskutečňuje se pod vedením, plánováním a organizováním učitele.

Po expozičních metodách následují metody opakovací a procvičovací, které slouží k fixování žákovských vědomostí. Činnosti spojené s expozičními metodami již nejsou pro žáky tak atraktivní jako aktivity okruhů předešlých, proto je zde potřebné vymýšlení neustále nových, nestereotypních typů cvičení či aktivit (exkurze, referát, beseda, atp.).

Metody ukončující jeden okruh učiva jsou metodami hodnotícími, kontrolujícími. Kontrolní metody zajišťují zjištění, do jaké míry byl nebo nebyl splněn daný úkol. Hodnotící metody již vyjadřují charakter a kvalitu vědomostí. Do tohoto okruhu dále řadíme metody diagnostické. „*Pedagogická diagnostika je*

chápana jako teorie a metodická praxe zjišťování, rozpoznávání, klasifikování, posuzování a hodnocení úrovně pedagogického rozvoje žákovy osobnosti nebo skupiny žáků, rozvinuté vlivem pedagogického působení.“ (Mojžíšek, 1988, s. 235) Diagnostické metody jsou však uplatňovány především v dlouhodobějších intervalech výchovně vzdělávacího procesu.

V rámci pedagogických praxí se student také učí volit vhodný typ hodiny, který bude korespondovat s učivem, učí se zohledňovat odlišné možnosti různých typů žáků či jejich věk. Podstatné je také naučit se vhodně zvolit pomůcky. (Mojžíšek, 1988)

5.3 Volba pomůcek

Podlahová (2004) uvádí, že je důležité, aby učitel při výběru pomůcek vycházel z jejich „*dosažitelnosti, jednoduchosti a praktičnosti. Příliš složité a náročné pomůcky tříští síly učitele, rozptylují pozornost žáků a vedou ke ztrátě času. Pomůcka není cílem, ale prostředkem.*“ (Podlahová, 2004, s. 72) Školními pomůckami se rozumí jak technika, tak i různé úryvky z textů, pracovní listy či jiné různorodé kartičky s úkoly. Mezi tradiční pomůcky řadíme dle Skalkové (1978) například různé modely či mapy.

Jednou z nejrozšířenějších pomůcek v současné škole je počítač a technika spojená s ním. Počítač a jeho užití otevírá učitelům nepřehledné množství možností, jak udělat pro žáky výuku zajímavou. Také umožňuje ukázat žákům, jak vhodně zpracovávat informace. V současné době je velmi rozšířená počítačová podpora žáků. Objevují se multimediální programy, testovací programy či výukové programy, které do určité míry mají nahrazovat činnosti učitele. (Slavík, Novák, 1997)

5.4 Rozvržení času

V neposlední řadě si praktikant cvičí rozvrhnout čas, který je potřebný na jednotlivé činnosti. Také se učí adaptovat na různé typy tříd a jejich odlišnosti v tempu na dané aktivity. Časový plán hodiny je však pouze orientační. Není potřebné se hroutit z toho, když na některé činnosti učitel ztratí více času nebo naopak někde čas ušetří. Pokud je však ušetřeno mnoho času, praktikant by měl mít vždy připravenou práci navíc, aby nedošlo k faux pas s tím, že neví, co má do konce hodiny s žáky dělat.

Důležité je však nechat si vždy dostatek času na upevnování žákových znalostí. (Podlahová, 2002)

V případě, že je látka dostatečně procvičená, praktikant by měl zadat odpovídající domácí úkol, který žákům pomůže své poznatky upevnit. V žádném případě by úkol neměl být nijak extrémně časově náročný a neadekvátní žákovským znalostem či dovednostem. (Podlahová, 2004)

5.5 Písemná příprava na vyučování

Písemná příprava může pro nervózní jedince sloužit jako určitá pojistka při zapomenutí následující činnosti. Pro začínající učitele může být ujištěním v dodržování časového plánu. Nikdy by však příprava neměla být tím, kam praktikant upírá svůj zrak většinu času. Takováto pozornost by měla být věnována žákům. (Podlahová, 2002)

Při stanovování časových dotací pro různé aktivity musí učitel počítat i s takovými časovými prodlevami, mezi které patří například vytvoření skupinek před skupinovou prací a následný návrat na klasická místa, rozdávání sešitů a jejich sbírání či příprava a sklizení pomůcek. Vhodné je tedy vytvoření určité časové zálohy. (Podlahová, 2004) Na druhé straně by také bylo příhodné, aby se v rámci praxí a následné počáteční učitelské praxe budoucí učitelé učili nejen pracovat s časovými prodlevami, ale také je zkracovat na minimum.

Omezení časových prodlev ve výuce

Kvůli zmíněným prodlevám učitelé ztrácí drahocenný čas, který by mohl být věnován efektivní výuce. *„Žáci, kteří čekají, až budou mít co na práci, si najdou vlastní prostředky pro ukrácení dlouhé chvíle, např. vyrušování, kterým na sebe upoutávají pozornost, a denní snění. Rušivé chování obvykle prodlouží přechodový čas mezi učebními činnostmi, a tak původní problém ještě zvětší.“* (Cangelosi, 2000, s. 77)

Jak tedy těmto problémům předejít? Cangelosi (2000) nabízí učitelům možnost, týkající se rozdávání pomůcek. Navrhuje, aby učitelé rozdali pomůcky již o přestávce nebo v konečné fázi předcházející činnosti. Dále autor uvádí využití techniky, například nahrávky při přechodových činnostech, která však musí

kooperovat s tematikou. Slouží to k zachování pozornosti žáků, kterou by bez tohoto zpeřtření při přechodu ztratili. Efektivní autor spatřuje také to, když učitel nemusí zadávat pokyny celé třídě najednou, jelikož jejich soustředěnost nemusí být současná (zvláště na počátku hodiny). Jako alternativní možnost uvádí sdělení úkolu na kartičkách, kdy si každý daný úkol přečte sám a může na něm začít pracovat. Učitel se nemusí zdržovat utišováním žáků a může pomáhat těm, kteří již pracují, vysvětlovat nejasnosti.

Autor dále konstatuje, že je vhodné zavedení určitých signálů, které budou vždy typické pro danou činnost. Ušetří se tak čas, který by žáci věnovali otázkám typu: K čemu to je? A kde je napsáno zadání domácího úkolu? A po kolika se máme rozdělit do skupin? Vhodné je také neustále kontrolování volného místa na tabuli. Neztratí se tak čas mazáním a následným schnutím tabule, aby z ní šlo dobře informace přečíst.

Výhody písemné přípravy

Výhody písemné přípravy spatřuje Podlahová (2004) v tom, že si učitel nemusí vše pamatovat, nic důležitého díky ní nezapomene zmínit. Díky písemné přípravě si nemusí sáhodlouze vzpomínat, co v předcházející hodině udělal, co stihnul nebo naopak nestihnul, jaký zadal domácí úkol, co má zkontrolovat.

Další výhodou je zcela jistě to, že pokud učí paralelní třídy, může svou přípravu použít vícekrát. V neposlední řadě si učitel může díky písemné přípravě uvědomit, jaké jsou provázanosti mezi různými prvky učiva, stanoví si cíle, kterých chce dosáhnout, může z ní vycházet při hodnocení hodin. Co se týká nevýhod, spojených s písemnou přípravou, tak někteří jedinci ji spatřují časově náročnou.

6 Realizace vyučovací hodiny

V rámci realizace vyučovací hodiny učitel využívá své písemné přípravy na vyučování a využívá předem promyšlené pomůcky. (Podlahová, 2004) To, co zůstává v rámci realizace vyučovací hodiny neměnné, jsou dle Rysa (1979) vymezené cíle, ke kterým učitel po celou dobu směřuje a měl by k nim i nakonec dospět. Ostatní složky realizace vyučovací hodiny jsou sice učitelem plánované, ale učitel je v případě potřeby musí být schopen adaptovat dle nastalé pedagogické

situace (například: metody a vyučovací formy či struktura obsahu učiva a tak podobně). Vždyť každá vyučovací hodina je jiná. Rozdílná může být jak svou proměnlivostí, tak dynamičností. Pokud učitel tyto změny ve výuce nedokáže reflektovat a přizpůsobovat se jim, nemůže dosáhnout potřebných výsledků.

Nejprve je tedy důležité, aby učitel dokázal vyučovací hodinu naplánovat co nejvíce reálně. Pokud se to z nějakého důvodu někdy nevydaří, je tedy nutné uplatnění důležitých učitelových vlastností, mezi které patří tvořivost, schopnost improvizace a variabilnost. Stereotypní nefunkční rutina nikdy nepovede k efektivní, motivující výuce.

6.1 Průběh vyučovací hodiny

Dle Podlahové (2004) by měla vyučovací hodina začínat se zazvoněním, po kterém učitel musí provést zápis do třídní knihy, a to především z bezpečnostních a právních důvodů. Vhodné by však bylo při zápisu do třídní knihy žáky zaměstnat a efektivně tak zúročit jejich největší aktivitu. Poté by měl být žákům nastíněn program hodiny a především sdělen cíl hodiny.

Těmito úvodními větami by měl učitel u žáků vzbudit jejich zájem a motivovat je na práci v hodině. Není vhodné neustálé užívání stereotypních klišé, mezi které patří například: „*Cílem dnešní hodiny je ... nebo Dnes jsem si pro vás připravil ...*“ (Podlahová, 2004, s. 82) Naopak je vhodné cíle formulovat tak, aby byly sděleny věcně (aby mu co nejlépe porozuměli) a atraktivně (aby byli žáci co nejvíce zaktivizováni). Pokud se stanovený cíl ukáže nereálným, učitel by měl umět vhodně improvizovat, případně snížit jeho požadavky.

Pro co největší efektivitu vyučovací hodiny je důležitá její plynulost a spád. Aby byla hodina plynulá, musí ji narušovat co nejméně elementů. V případě narušení spádovosti hodiny (různá tempa žáků při vykonávání činností, pozdní příchody, pomůcky neschopné provozu, řešení žakovské neposlušnosti, atd.) by měl učitel vhodně a rychle zakročit tak, aby to mělo co nejmenší následky v kontinuitě hodiny. Podstatné je také zvolení přiměřeného tempa hodiny. Žáci by se neměli mít čas nudit, ale na druhé straně by neměli mít pocit, že nic nestíhají. Vhodné je také, když učitel sděluje žákům dopředu, kolik času budou mít na následující aktivitu. Žáci se tak učí si samostatně rozvrhnout své činnosti a mají přehled o tom, kolik času mohou čemu

věnovat. Učitel také nesmí opomíjet fakt, že každý má své vlastní tempo, a proto je důležitý individuální přístup ke každému ze zúčastněných. Vhodným řešením by mohla být doplňující cvičení pro rychlejší jedince.

S tím souvisí i to, že by měl být učitel schopný sledovat všechny žáky a jejich aktivity, aby zamezil například kázeňským přestupkům nebo naopak věnování se pouze aktivním žákům, kteří s ním spolupracují. Vhodné je nastavení demokratického typu vyučovací hodiny, kdy žáci pocítí určitou volnost, která je však podmíněna dodržováním určitého řádu. Před závěrečným zazvoněním na konci hodiny by měl učitel hodinu zhodnotit, zmínit se o dosažení či nedosažení stanovených cílů, zhodnotit práci žáků v hodině, umožnit jejich sebehodnocení a v případě příhodnosti zadat domácí úkol. (Podlahová, 2004)

7 Motivace

„Motivácia je komplex psychických procesov, ktoré aktivizujú (vyvolávajú), usmerňujú a udržiavajú ľudské správanie v určitom smere. Motivácia je teda odpoveď na otázku Prečo človek robí práve túto činnosť?“ (Turek, 2008, s. 164)

Motivaci dělíme na vnitřní a vnější. Vnitřní motivace je založená na vlastním zájmu žáků o danou problematiku a na touze se o ní dozvědět co nejvíce. Pokud je získání nových poznatků prvotním žakovým cílem, poté hovoříme o úplné vnitřní motivaci. Pokud se žákovi jedná především například o získání dobré známky, mluvíme o vnější motivaci (prvotním cílem není nabytí informací). Vnější motivace nad vnitřní převažuje. (Hunterová, 1999)

7.1 Učitelovo motivační působení na žáka

Dle Hrabala (1988) je učitel úspěšný v případě, pokud dokáže své žáky motivovat tak, aby jeho výuka byla co nejefektivnější. Na druhé straně se jedná o jednu z nejtěžších učitelových činností. Motivace může probíhat i samotným výběrem učiva, jeho prezentací, metodami výuky či její organizací.

Dále autor uvádí, že je důležité, aby učitel dokázal motivovat žáky i k všeobecně méně oblíbeným předmětům. Jedině k předem neodsouzenému předmětu se bude žák řádně připravovat. Také je potřebné zajistit, aby si žák

uvědomoval následnou možnou aplikaci nabytých poznatků (umět žákovi zdůvodnit, k čemu mu daná problematika tzv. bude). Dalo by se říci, že motivace ovlivňuje tedy i školní úspěšnost žáků.

Učitel by se měl vyvarovat nepatřičnému využití motivačních prostředků, které by mohli u žáků vzbudit nezájem, ba dokonce odpor k dané problematice či celému předmětu. Také by učitel neměl v motivaci ustrnout pouze v úvodní fázi vyučovacího procesu, ale motivace by měla být součástí všech jeho fází. Důležité je také respektování různých potřeb u jednotlivých žáků, jelikož každý z nich vyžaduje jiné motivační prostředky či postupy. (Lokša, Lokšová, 1999)

7.2 Motivační metody

Hvozdík (1986) in Lokša, Lokšová, (1999) uvádí mnoho způsobů, které rozvíjejí a zvyšují motivaci u žáků. V úvodu se zmiňuje o problémovém vyučování, vyučování hrou či o zařazování zajímavých úloh do vyučování. Dále autor uvádí různé soutěže, u kterých však upozorňuje na problém některých negativních následků, které sebou může přinést, například neustálé prohrávání (nutnost soutěžení mezi vyrovnanými partnery či skupinami). Tomuto učitel může zamezit tak, že bude vymýšlet různé druhy soutěží, ve kterých se budou moci uplatnit postupně všichni žáci (respektování různé inteligence, odlišných nadání nebo braní v úvahu rozdílných životních zkušeností žáků).

Mezi další motivační postupy autor uvádí například programové učení, dramatizaci činností, kooperativní učení či brainstorming. V neposlední řadě se autor zmiňuje o důležitosti aktuálnosti problémů, které učitel žákům předkládá. To znamená, že by se měl opírat o životní zkušenosti žáků a měl by jim být schopen ukázat eventuální použití nabytých poznatků v praxi. Poslední bod je jedním z nejdůležitějších motivačních principů vůbec.

8 Cvičný učitel

Podlahová (2002) definuje fakultního učitele jako osobu, která je zaměstnána na základní nebo střední škole a v době praxi poskytuje své třídy pro působení vysokoškolského praktikanta. Škola, na které probíhá praxe, se nazývá cvičnou. Cvičný učitel by měl vzhledem ke svým zkušenostem působit jako poradce, měl

by být praktikantovi nápomocný ve všech směrech tak, aby byl pedagogicky co nejúspěšnější. Za toto úsilí je učitel finančně odměněn.

Ve vztahu mezi praktikanty a cvičnými učiteli se rozlišují dva mezní typy. První typ se rád seznamuje s novými praktikanty, vítá jejich mládí a především nové nápady. Naopak druhý typ považuje praktikanty za osoby narušující stabilní hodiny a jejich přítomnost je trpěna především z nutnosti.

8.1 Povinnosti cvičného učitele

Před nástupem praktikanta by měl fakultní učitel své třídy na tento fakt vhodně připravit, aby bylo zamezeno počátečním rozpakům. Stejně tak by praktikant měl být seznámen (alespoň rámcově) se specifikacemi tříd, ve kterých bude působit. Dále by měl být řádně a včas vypracovaný rozvrh náslechů a samotných praktikantových výstupů dle časových možností obou zúčastněných stran. Fakultní učitel by se také měl zajímat o ambice svého praktikanta a měl by se seznámit s jeho odbornou a teoretickou úrovní či sociálním zázemím a zkušenostmi.

V rámci praxe by praktikant měl mít zajištěné své pracovní místo. Dále by cvičný učitel měl studentovi poskytnout učební materiály, ze kterých by mohl čerpat. V rámci časových možností by se měl fakultní učitel snažit praktikanta seznámit se vzdělávacím programem školy, chodem školy či by pro něj měl mít nachystané drobné asistentské úkoly, jako například opravy prací.

Během praxe by studentovi měla být poskytována zpětná vazba, založená na řádném a objektivním pozorování praktikanta. Na závěr je nutné provést závěrečné hodnocení celého praktikantova působení. (Podlahová, 2002)

8.2 Hodnocení praktikantů

Po průběžných hodnoceních se na konci pedagogické praxe realizuje hodnocení závěrečné, které má praktikantovi podat zpětnou vazbu. J. Mareš a J. Křivohlavý (1995) in Řezáč (1999) vydělují u zpětné vazby čtyři stránky – rozvojovou, poznávací, sociální a regulativní. Nejvíce je vyzdvihována stránka regulativní a rozvojová, „protože způsob, jakým poskytuje cvičný učitel zpětnou vazbu studentovi i fakultě, zároveň ovlivňuje též proces utváření dovedností sebehodnocení a schopnosti sebereflexe studenta.“ (Řezáč, 1999, s. 24)

Cvičný učitel by se měl oprostít od možných subjektivností, které by narušily objektivnost jeho pohledu na výkon svého budoucího kolegy. Na druhé straně by se však neměl fakultní učitel omezit pouze na konstatování toho, co viděl, jelikož to by bylo pro praktikanta bezpředmětné.

Hodnocení cvičného učitele je také informací pro vysoké školy, jak si jejich studenti, vybavení teoretickými znalostmi, na praxích vedou a jak se utvářejí jejich profesní kompetence. V tomto ohledu by však bylo potřebné vyeliminovat stereotypní modely hodnocení, se kterými se v současné době setkáváme. Ty totiž nemají velkou vypovídající hodnotu. Dokonce by se dalo říci, že jsou zavádějící a podávají zkreslený obraz o výkonech praktikantů. Cvičný učitel by měl užívat metodu, při které jsou analyzovány na jedné straně silné stránky výkonu praktikanta a na druhé straně jeho slabé stránky. Odhalení těchto stránek by mělo především motivovat k jejich odstraňování. (Řezáč, 1999)

8.2.1 Chyby v hodnocení

Důležité je, aby bylo hodnocení kritické a věcné. Fakultní učitelé by se při hodnocení neměli dle Řezáče (1999) dopouštět následujících chyb:

- vlivem profesní deformace učitel může sklouznout k hodnocení, které praktikuje u svých žáků, do kterého zařazuje apely či chválení nepodstatných věcí, které s danou problematikou nesouvisí,
- jestliže se fakultní učitel snaží být k praktikantovi svým hodnocením pouze laskavý, jedná se o tzv. efekt dobroty; to ovšem neumožňuje podat detailnější pohled na praktikantův výkon,
- podobně je to s tendencí k průměru, kdy se cvičný učitel řídí obecnými modely hodnocení, vyjádřené slovy výborně, průměrně atd., což však studentovi neřekne, na čem by měl zapracovat či v čem je dobrý,
- *„chyba blízkosti (chyba „blízké asociace“) – jde vlastně spíše o chybu v usuzování než v percepci; vycházíme ze zdánlivě logického předpokladu, že blízké projevy mívají i blízké příčiny, že projev určitého postoje automaticky znamená i existenci dalších blízkých (zatím neprojevených) postojů atp.“* (Řezáč, 1999, s. 24)

- jako další chybu zmiňuje autor tzv. osobní posuzovací styl, který pokud není v ojedinělých případech zcela ideální a naprosto objektivní, má tendence dvou krajních bodů – přísnosti či naopak mírnosti. (Řezáč, 1999)

9 Pedagogická praxe v ČR a v zahraničí

Průcha (2002) zmiňuje, že se o pedagogických praxích dá také hovořit jako o přípravném vzdělávání učitelů, anglicky zvaném initial teacher training. „*Pedagogičtí teoretici, politici i veřejnost se shodují v tom, že způsob a kvalita přípravy učitelů ovlivňuje do značné míry i kvalitu školní výuky a ve svých důsledcích i rozvoj národní vzdělanosti.*“ (Průcha, 2002, s. 98) Z tohoto důvodu je důležité, aby přípravnému vzdělávání učitelů byla věnována dostatečná pozornost. Existují dva modely tohoto vzdělávání – souběžný a následný.

O souběžném modelu hovoříme v případě, kdy se studenti vzdělávají v oblastech všeobecného základu, aprobačních předmětů a zároveň absolvují pedagogickou praxi. Kromě České republiky se tento model používá i ve většině zemí Evropské unie. Adepti učitelství vykonávají pedagogickou praxi většinou během závěrečných ročníků studia.

V následném typu přípravného vzdělávání učitelů je složka oborová (první úroveň) a pedagogická (druhá úroveň) oddělená. Praktický výcvik absolvují studenti až v samotném závěru studia, kdy je praktikant za své působení finančně ohodnocen, jelikož je součástí vyučovacího procesu (působí zde jako učitel). S tímto přístupem se můžeme setkat například v Německu. (Průcha, 2002)

Podlahová (2002) hovoří o pojetí pedagogických praxí. V rámci České republiky však prostor věnovaný pedagogické praxi není v rámci univerzit totožný. České univerzity se odlišují nejen formami pedagogických praxí (průběžné, souvislé, klinický semestr), ale také množstvím náslechnů, výstupů či dnů strávených na školách. I přesto, že je rozsah pedagogických praxí rozdílný, dle mnohých kritiků, ale i studentů učitelství, je i naprosto nedostačující, a to především ve srovnání s jinými evropskými vzdělávacími systémy.

10 Kritické ohlasy na přípravu budoucích učitelů

Maňák (1992) upozorňuje na to, že i přesto, že se nároky na učitelovy role ve školství zvyšují, objevují se požadavky především na větší interakci, více komunikace a zpracování informací, současná příprava budoucích učitelů se nijak radikálně nemění. Autor by preferoval větší syntézu mezi teorií a praxí v rámci studia na pedagogických fakultách a propojení tradičních osvědčených metod s moderními metodami a s novými technologiemi.

Průcha (2002) představuje několik hlavních kritizovaných oblastí:

1) Výběr zájemců o studium

Co se týká této problematiky, jde především o kritiku způsobu výběru vhodných adeptů učitelství. Kvůli bazírování na podrobných faktických znalostech přicházejí fakulty o osoby stvořené pro učitelskou profesi. Jako vhodné řešení autor předkládá všeobecnou učitelskou talentovou zkoušku, kde by uchazeči o studium prokazovali své předpoklady pro povolání učitele. Dalším možným řešením pro tuto nápravu je obnovení dokládání praxe v zájmových organizacích. Obě uvedené možnosti se využívají v zahraničí. (Šimoník, 2001 in Průcha, 2002)

2) Obsah a charakter přípravy učitelů

Tato oblast čelí největší kritice a to nejen ze stran pedagogických teoretiků, ale i ze stran studentů učitelství či samotných učitelů, a to jak začínajících, tak i zkušených. „*Obsahové zaměření této přípravy je zaměřeno na tradiční disciplíny pedagogické a psychologické teorie, jejichž témata a problémy nejsou přímo vázány na praktické potřeby učitelské praxe.*“ (Průcha, 2002, s. 103)

Zajímavé jsou kritiky a doporučení samotných studentů pedagogických fakult. Ti by ocenili například větší rozsah pedagogické praxe a to již od prvního roku studia, více didaktických seminářů či seminářů oborových didaktik, které jsou zaměřené také prakticky.

3) Pedagogická praxe

Jak již bylo několikrát zmiňováno, velkou vlnu nevole vzbuzuje především rozsah pedagogické praxe. Není to ale jediná oblast, která je kritizována. Například Klupal (2000) in Průcha (2002) uvádí, že mezery v pedagogických praxích jsou i v jejich obsahu. Student se na praxích omezuje pouze na náslechy, výstupy a následné rozbor, které musí splnit kvůli zápočtům. Nesetkává se však s reálnými

činnostmi jako jsou například dozory či rozhovory s rodiči, kterými se učitelé zabývají mimo vyučovací hodiny. Kriticky se právě na neseznání s těmito aktivitami vyjadřují i začínající učitelé, jelikož mají ve své praxi problémy právě s komunikací s rodiči, neumí vhodně zareagovat na nečekané situace ve vyučování či neumí řešit kázeňské přestupky.

Fakultní učitelé studenty chválí za teoretickou připravenost ve svých oborech, ale postrádají u nich dostatečné pedagogické a didaktické dovednosti. Vybrané názory učitelů na tuto problematiku:

- „Podle mého názoru je třeba přenést těžiště výuky (tj. na fakultě) z odbornosti na didaktiku, metodiku, formy vyučování, používání pomůcek, alternativní školství, psychologii a hlavně nekrátit studentům pedagogickou praxi.
- *Vyučující na pedagogických fakultách by se měli seznámit se současnou realitou v rámci ZŠ, SŠ, SOU apod. a své učební postupy aplikovat na tuto novou realitu.*“ (cit. podle Kalhous, Horák, 1996, s. 253 in Průcha, 2002, s. 104):

Čapek (2004) jako další kritizované odvětví uvádí oblast, týkající se zavádění didaktických inovací jak při pedagogické přípravě studentů, tak i při jejich praxích. Zmíněné inovace totiž narážejí na překážky v podobě některých vysokoškolských učitelů, samotných didaktických inovací, didaktiků odborných předmětů, fakultních učitelů, ředitelů škol i studentů učitelství.

Autor se k problematice vysokoškolských učitelů vyjadřuje poměrně nelichotivě, samozřejmě jen k některým jedincům. Hovoří zde o nich jako o osobách, které neumí učit a na první místo staví vědecké poznatky, které vyžadují i od svých studentů, i přesto, že budou v jejich budoucím povolání neupotřebitelné. Tvůrce článku dokonce kritizuje některé vyučující na pedagogické fakultě za jejich ješitnost, neochotu spolupracovat a nespolehlivost vůči svým studentům. Dále se mu nelíbí, že vysokoškolští pedagogové často odbíhají při hodinách od předem stanovených témat, zadávají studentům absurdní úkoly a práce, které pro ně nejsou přínosné. A jaký problém z uvedeného vystává? Někteří studenti se tímto přístupem mohou inspirovat a upotřebovat ho i ve své budoucí praxi.

Další překážkou se jeví samotné didaktické inovace, jelikož se většinou jedná o inovace, které nejsou v praxi vyzkoušeny a tím pádem není jejich vhodnost ani realizovatelnost známa. Na mnohé aktivity je potřeba hodně času, kterého při hodinách není nikdy nazbyt, stejně tak současná situace neumožňuje, aby se učitel na jednu hodinu mohl připravovat několik desítek hodin. V neposlední řadě mohou být tyto novinky pro určité věkové skupiny dětí, pro které jsou určené, náročné.

Dále se autor kriticky vyjadřuje o oborových didakticích. Dle autora současní didaktici nejsou pro studenty dostatečnou oporou a takovým přínosem, jakým by měli být. O tomto faktu hovoří jejich absence na studentských hodinách, nedostatek rozborů jejich pedagogické činnosti nebo i to, že nedbají na jejich metodickou připravenost. Za didaktiky tyto činnosti poté supluje pouze fakultní učitel, což je naprosto nedostačující.

Fakultní učitelé se jeví překážkou v pedagogických inovacích v několika případech. Cviční učitelé odmítají, aby student vyzkoušel nové metody ve výuce, protože by jeho hodiny mohly být zajímavé. Na takovéto hodiny by pak učitel z různých důvodů nemohl adekvátně zajímavě odpovědět, jelikož není seznámen s různými novinkami, které jsou studentům v rámci studia překládány. Dále nemá cvičný učitel dostatečnou motivaci se studentovi plně věnovat, jelikož za svou práci je finančně podhodnocen, tudíž se může snažit studentovi zapsat i neodučené hodiny jako odučené a to i z toho důvodu, že se domnívá, že ho praktikant a jeho působení zdržuje.

Další, kdo může narušit rozvíjející se a zkvalitňující se přípravu praktikantů, jsou ředitelé škol, kteří v některých případech nechtějí do svých škol přijímat studenty na praxi. Jako hlavní důvody autor uvádí organizační komplikace ve výuce či množství cizích lidí, pohybujících se po škole.

Jako největší překážku v didaktických inovacích autor uvádí samotné studenty. Především se jedná o ty, kteří nejsou jejich zastánci, protože ve svých žákovských letech se setkávali také pouze s tradičními způsoby výuky. Dále sem řadíme jedince, kteří práci pedagogů vykonávat nechtějí, nemají tedy motivaci se v ní zlepšovat a věnovat přípravám svůj volný čas. Jejich přípravy jsou tedy jednoduché a ve většině případů nekvalitní. Na závěr nesmíme opomenout vlivy

působící na studenty, jež také ovlivňují jejich chuť pouštět se do něčeho nového. *„Nechají se odradit a znechutit oportunistickým a nepodnětným prostředím některých škol, nedůvěrou a neochotou svých starších kolegů, nezájmem a odporem žáků, navyklých na „dozorcovské“ řízení třídy a tak pod.“* (Čapek, 2004, s. 70)

11 Odstranění nedostatků pedagogických praxí

Zmíněné, ale i mnohé jiné kritické ohlasy, jsou zveřejňovány například v Učitelských novinách. Bohužel je nutné konstatovat, že řešení uvedených problémů zatím postrádá především vůli, ale i ochotu předkládané změny realizovat, ačkoli by jejich uskutečnění bylo užitečné. Urbánek (2001) in Průcha (2002) se domnívá, že řešení, respektive neřešení nastolených situací, může být také způsobeno nepříliš dobrým světlem, které na učitelskou profesi vrhá veřejnost a média. Dále autor kritizuje nedostatečnou pozornost učitelské profesi v Bílé knize, která čítá pouze 2,5 stránky z 91 možných, což je v dokumentu Národní program rozvoje vzdělávání v České republice zanedbatelné množství.

Východiskem z této situace může být vytvoření nového modelu přípravného vzdělávání učitelů, kde hlavními stavebními kameny budou profesní standardy učitelů a učitelské kompetence. (Průcha, 2002)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Výzkumnou část tvoří vyhodnocení dotazníků (viz příloha), které byly předloženy žákům dvou gymnázií. Výsledky byly zpracovány pomocí editoru Microsoft Excel. Dotazník je rozdělen do tří oblastí: hospitace, pedagogická praxe – osobnost praktikanta a fakultní učitel.

Do první oblasti byly zařazeny tři otázky, které byly zaměřeny na názor žáků na hospitace, které jsou nedílnou součástí pedagogických praxí budoucích učitelů. Obě gymnázia mají na tuto problematiku téměř totožné názory (viz níže). Druhá oblast: pedagogická praxe – osobnost praktikanta obsahuje dvanáct otázek týkajících se prvního dojmu, přístupu k žákům, připravenosti na vyučování či využívání alternativních metod. Třetí oblast (fakultní učitel) je tvořena sedmi otázkami a zaměřuje se především na spolupráci praktikanta s fakultním učitelem a to, jak ji žáci vnímají.

12 Cíl empirické části

Praktická část navazuje na část teoretickou. Na základě teorie byly zformulovány otázky týkající se problematiky pedagogických praxí a činností s ní spojených. Empirická část je zaměřena především na názory žáků na toto téma, jelikož se jich praxe budoucích učitelů velmi úzce týkají a jsou jejich součástí.

Práce by mohla posloužit budoucím praktikantům a budoucím učitelům, jelikož je zaměřena na názory žáků, kteří jsou hlavními účastníky pedagogického procesu a jejich názory pro ně mohou být užitečné. Empirická část některé názory uvedené v teoretickém úseku potvrzuje, s jinými polemizuje, s některými se v určitých ohledech rozchází. Takováto zjištění patří také mezi stanovené cíle práce.

13 Metoda výzkumu

Sběr dat proběhl pomocí dotazníkového šetření, které je považováno za jeden z nejvíce efektivních způsobů získávání informací. Aby bylo dosaženo co nejpřesnějšího výsledku, musí být dotazník vhodným způsobem strukturován a tazatel musí dbát na správnou formulaci otázek. To znamená, že otázky by měly být jednoduché a jednoznačné. Dotazník může obsahovat otázky s různými

možnostmi odpovědí, a to otevřenými, zavřenými či polootevřenými. (Musilová, 2004)

Dalším důvodem pro zvolení dotazníku bylo, že díky němu je možné získat informace relativně rychle, srovnatelně a přesně, a to u většího počtu respondentů. Dotazník se skládá pouze z otázek zavřených, kde si respondenti vybírali z nabízených možností odpovědí (spíše ano, ano, nevím, ne, spíše ne či podobných škál) a z otázek polootevřených, kde si žáci mohli zvolit nějakou z nabízených možností nebo měli možnost napsat jinou odpověď, která jim na danou otázku přišla vhodnější. U některých otázek měli žáci svoji odpověď vlastními slovy zdůvodnit či doplnit.

V úvodu dotazníku žáci vyplňovali evidenční údaje, které nám řekli, s jakým zastoupením chlapců a dívek se setkáváme a v jakém věku jsou naši dotazovaní. Dále již byly uvedeny samotné otázky, uvedené názvem dané problematiky, pro lepší orientaci žáků v dotazníku.

14 Výsledky výzkumného šetření

Výzkumného šetření se zúčastnila dvě gymnázia. První ze zmíněných je gymnázium A (označované v práci modrou barvou) o celkovém počtu žáků 527, které se nachází ve městě přibližně s 90 tisíci obyvateli. Dotazník vyplnilo 44 chlapců a 38 dívek, celkem 82 žáků.

Tabulka 1 - Respondenti gymnázia A

Gymnázium A						
Pohlaví		Věk				Celkový počet žáků
dívky	chlapci	13	14	16	17	
38	44	17	15	27	23	82

Druhé gymnázium (označované fialovou barvou), které se zúčastnilo výzkumu, může navštěvovat maximálně 408 žáků, v případě, že se dosáhne plné kapacity. V tomto městě žije však pouze 7 000 obyvatel. Dotazník byl vyplněn 34 chlapci a 28 dívkami, celkově tedy 62 žáky. Celkový počet respondentů výzkumného šetření byl 144.

Tabulka 2 - Respondenti gymnázia B

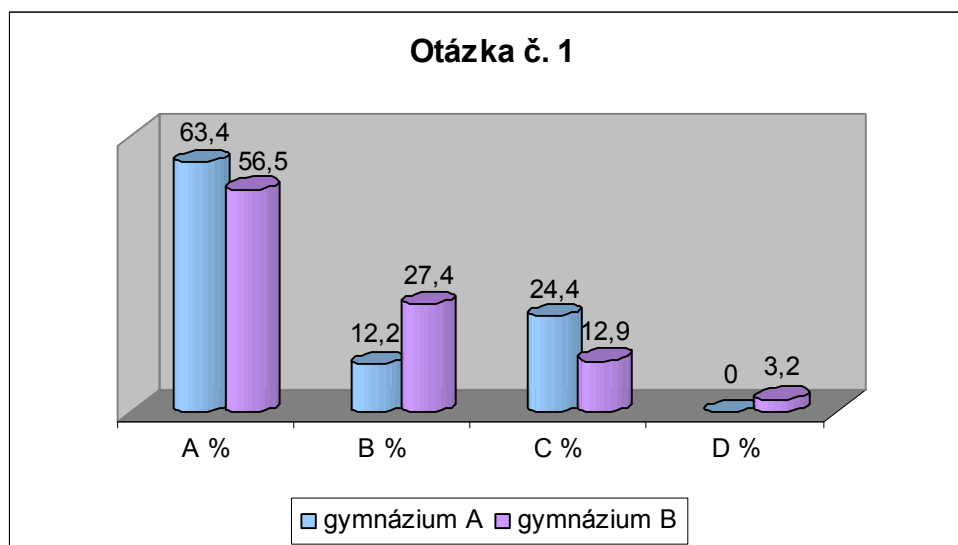
Gymnázium B						
Pohlaví		Věk				Celkový počet žáků
dívky	chlapci	13	14	17	18	
28	34	18	14	17	13	62

14.1 Vyhodnocení první části dotazníku

Práce se nyní postupně zaměří na jednotlivé části dotazníku, které budou následně popsány, zhodnoceny a porovnány. První oblastí budou názory žáků na hospitace a především na jejich užitečnost pro praktikanty.

Tato oblast navazuje na teoretickou část, ve které jsou popsány hospitace, jejich užitečnost a pocity fakultních učitelů při nich a porovnává to s názory žáků zmíněných gymnázií.

Jaký je Tvůj názor na náslechy studentů učitelství?

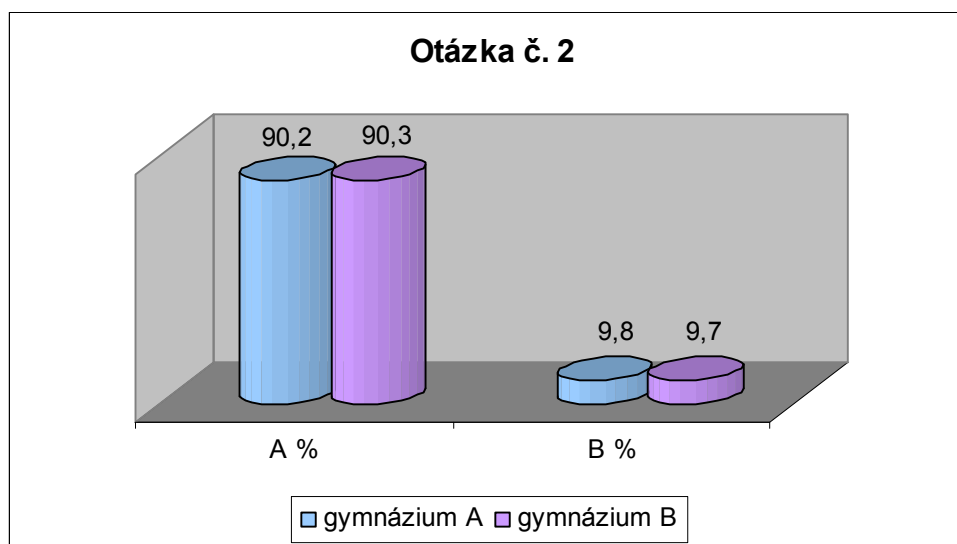


Graf 1 - Náslechy studentů učitelství

V rámci hospitací, v obou případech škol, žákům nezáleží na tom, zda vzadu ve třídě někdo sedí nebo ne, a to v nadpoloviční většině názorů. V gymnáziu A je tato odpověď zastoupena 63,4 %, v gymnáziu B pak 56,5 %. Druhá nejčastější odpověď se však liší. Zatímco v gymnáziu A je 24,4 % zastoupena odpověď c, že žáci jsou

rádi za hospitace studentů, jelikož učitelé dělají hodiny zajímavější, v gymnáziu B je druhou nejčastější odpovědí možnost b, kdy žákům vadí, když je při hodině někdo pozoruje.

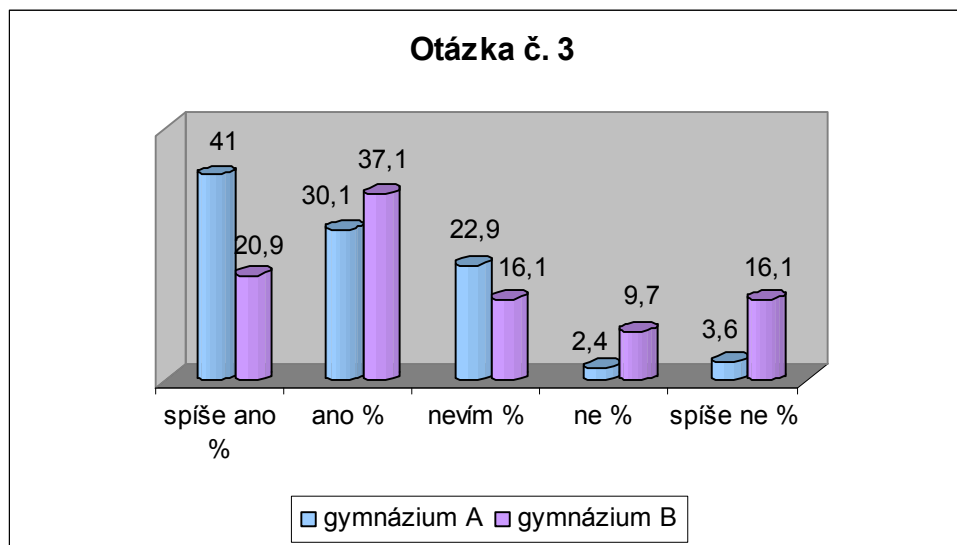
Domníváš se, že tato činnost budoucím učitelům přinese nějaké později upotřebitelné informace?



Graf 2 - Užitečnost náslechlů

V této otázce se žáci z obou gymnázií v názoru naprosto shodují. Souhlasí s názorem, že při hodině s dobrým učitelem se studenti učitelství mohou tímto výkonem inspirovat a na druhé straně při hodině se špatným učitelem se mohou pokusit jeho chyb ve své budoucí praxi vyvarovat. V obou školách s tímto názorem souhlasí přes 90 % dotazovaných.

Myslíš si, že jsou fakultní učitelé při hospitacích nervózní?



Graf 3 - Nervozita fakultních učitelů

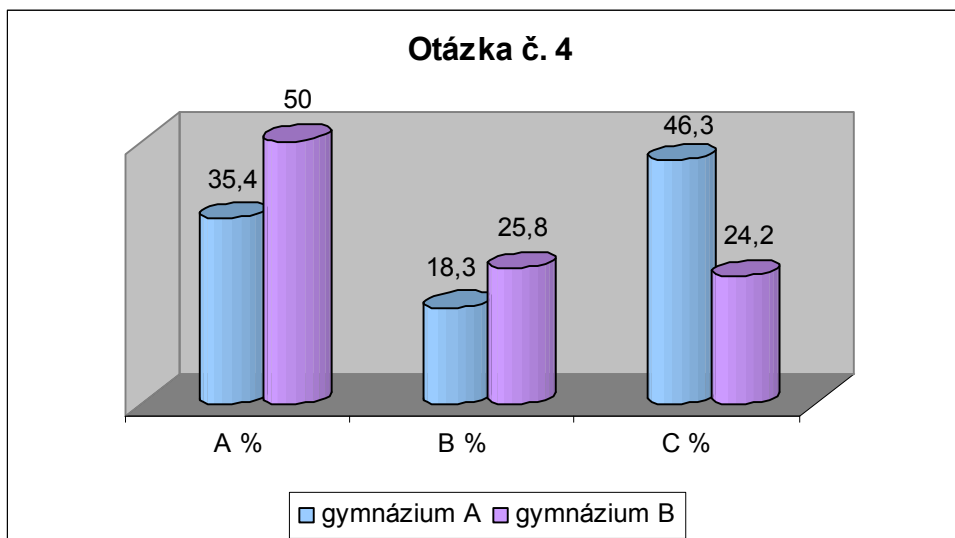
I přesto, že fakultní učitelé mají ve většině případů několikaletou praxi, přece jen pro ně může být nepříjemné, že je při hodině někdo pozoruje a dokonce i hodnotí. Na druhé straně si jsou ale zcela jistě vědomi, že pro budoucí učitele to může být velmi poučné a v jejich začátcích i zkušenostně nenahraditelné. S tímto názorem se ztotožňuje i většina dotazovaných žáků. Myslí si, že jsou jejich učitelé při hospitacích nervózní a to v součtu kladných názorů (spíše ano, ano) v gymnáziu A 71,1 % a v gymnáziu B 58 %.

14.2 Vyhodnocení druhé části dotazníku

Následující část se zaměří na pedagogickou praxi samotnou, její vliv na žáky a názory na ni. Dále se zde dotýkáme osoby praktikanta, problematiky prvního dojmu na žáka, využívání alternativních metod či žakovského doporučení pro studenty učitelství.

Tuto problematiku v teoretické části nacházíme především v kapitolách: Osobnost učitele, Struktura pedagogických praxí, Příprava na vyučování, Realizace vyučovací hodiny, Průběh vyučovací hodiny, Kritické ohlasy na přípravu budoucích učitelů, Volba vyučovacích metod a Osoba oborového didaktika.

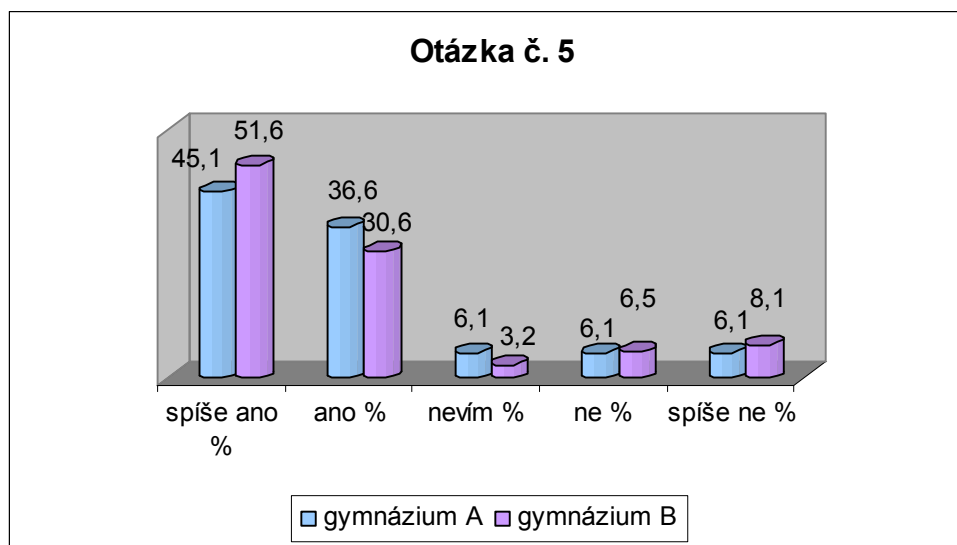
Jak vnímáš, když Tě učí student z univerzity?



Graf 4 - Výuka praktikantem

Tato otázka je první, ve které se názory žáků značně rozcházejí. Zatímco žáci gymnázia A se v 46,3 % shodují, že nemají rádi, když jejich stabilní výuku narušují praktikanti, žáci gymnázia B se v 50 % zastoupení shodují v názoru, že se jim výuka prováděná praktikantem líbí, protože je to pro ně příjemná změna. Tato rozdílnost názorů může být způsobena tím, že gymnázium A se nachází ve velkém městě s univerzitou, kde jsou praxe studentů velmi časté a tím pádem mohou být pro žáky v takovém množství rušivé. Naopak gymnázium B se nachází ve velmi malém městečku, praxe jsou zde spíše sporadické, a tudíž jsou pro žáky příjemným zpestřením. Výsledky této otázky mě asi nejvíce překvapily, jelikož v ostatních odpovědích na jiné otázky se žáci téměř ve všech případech shodují nebo jen mírně odlišují.

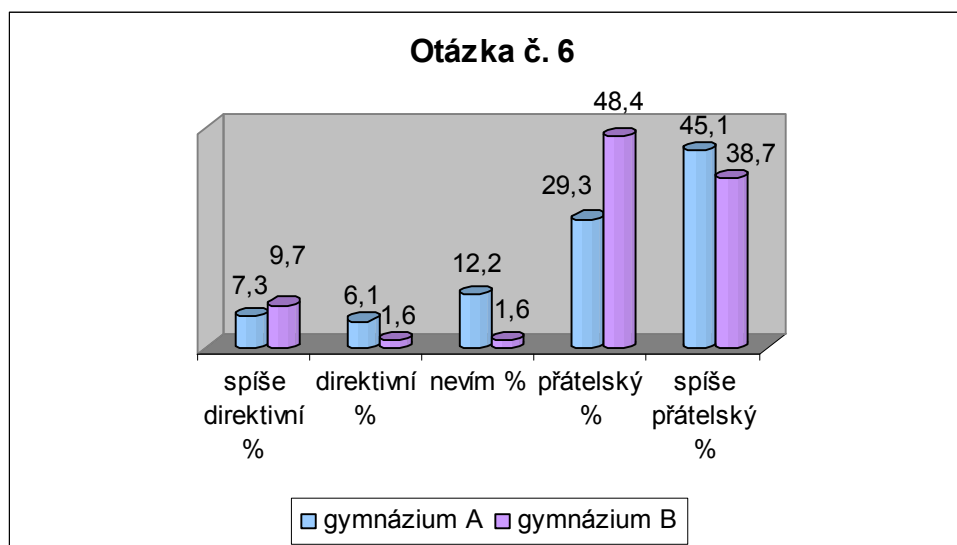
Je pro Vás důležitý první dojem, který na Vás praktikant udělá, při dalším jeho působení?



Graf 5 - První dojem

Ve výše uvedené otázce se žáci obou gymnázií opět shodují. Nejčastější odpovědí bylo spíše ano. Z dotazníků tedy vyplývá, že první pohled je pro žáky důležitý. Na gymnáziu A žáci tuto možnost zvolili v 45,1 % a na gymnáziu B 51,6 %. Zde však vyvstává otázka proč. Vždyť v prvních hodinách jsou většinou praktikanti více nervózní, než se seznámí s žáky a jejich potřebami. V tomto případě by bylo vhodné, aby studenti učitelství hospitovali ve třídách, ve kterých budou později působit sami. Bylo by to zcela jistě prospěšné a méně šokující jak pro praktikanty, tak i pro žáky.

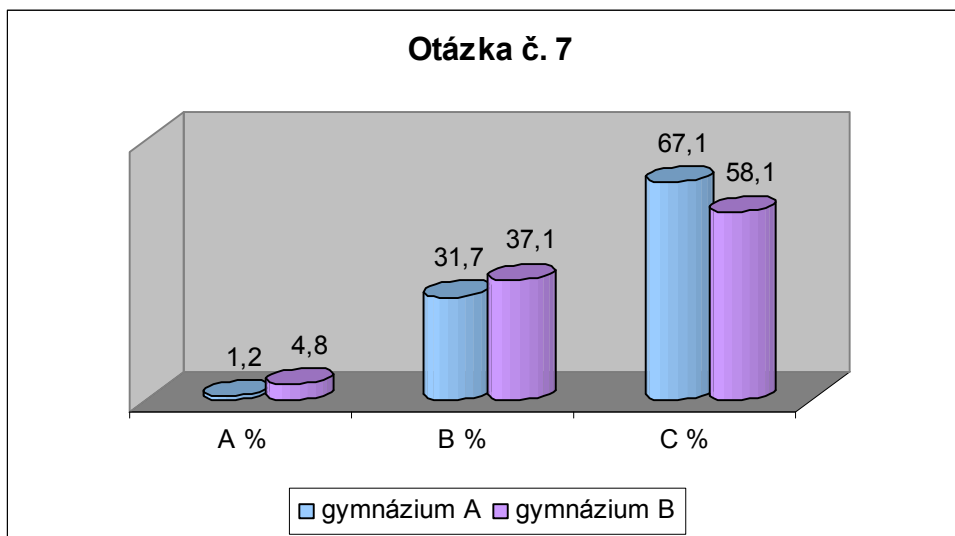
Vyhovuje Vám spíše direktivní či přátelský přístup praktikanta?



Graf 6 - Přístup praktikanta

Na základě názorů žáků zmíněných škol se můžeme domnívat, že současné děti preferují dle uvedené škály spíše přátelský či zcela přátelský přístup, než-li ten direktivní, jelikož takové odpovědi zaujímají na gymnáziu A 74,4 % a na gymnáziu B 87,1 %. Dá se tedy předpokládat, že přátelský přístup budou vyžadovat i žáci jiných škol. Otázkou však zůstává, do jaké míry je tento přístup efektivní ve vyučovacím procesu. Vhodným řešením by mohlo být pokusit se o přátelský přístup, který by však byl doplněn direktivními prvky. Je ale evidentní, že každému vyhovuje jiný přístup a tedy i jakýkoli přístup by se měl odvíjet individuálně od každé třídy a od každého pedagoga.

V jakém rozsahu by dle Tvého názoru měly být studentské praxe?

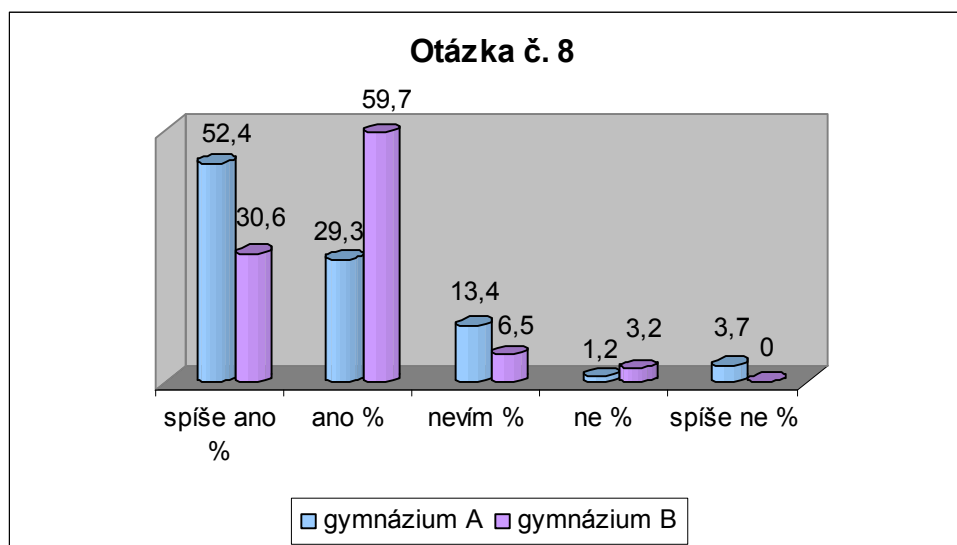


Graf 7 - Rozsah pedagogické praxe

I v této otázce žáci zvolili stejnou odpověď a to tu, že současný rozsah studentské praxe považují za přiměřený. Odpověď získala v obou případech nadpoloviční většinu žakovských názorů (GA 67,1 %, GB 58,1 %). Relativně početnou odpovědí byla také ta, kdy se žáci domnívají, že by studenti měli absolvovat praxe již od prvních ročníků studia, aby získali co nejvíce poznatků potřebných pro svou budoucí praxi (GA 31,7 %, GB 37,1 %). Zanedbatelnou odpovědí se pak jevila ta, že by se studenti pedagogických praxí vůbec neúčastnili a nastoupili by až přímo do zaměstnání (GA 1,2 %, GB 4,8 %).

Je zajímavé, že na obou školách se zvolené odpovědi téměř ve všech případech shodují, a to nejen v možnostech, ale i v procentuálním zastoupení.

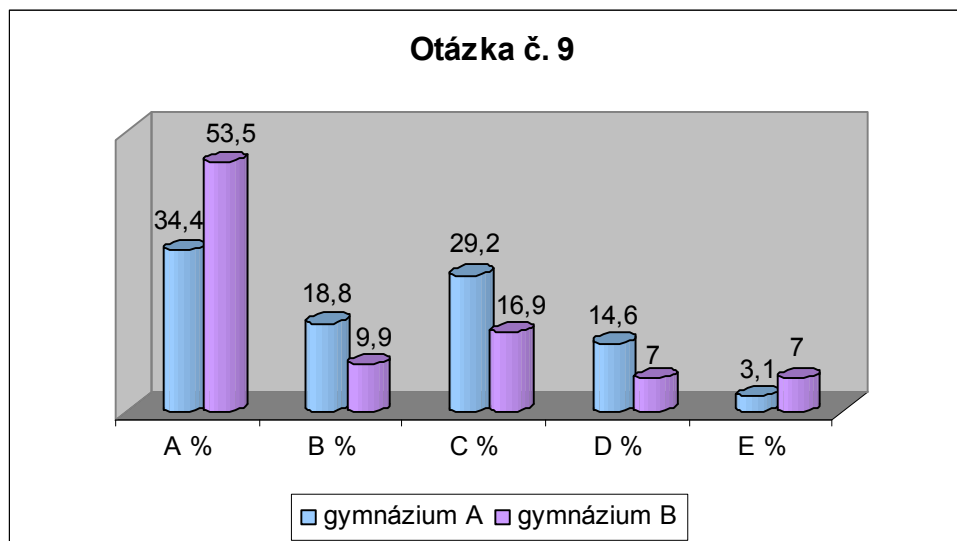
Přišli Ti studenti učitelství na své hodiny připraveni?



Graf 8 - Připravenost praktikantů

Zde si můžeme povšimnout, že se žáci domnívají, že studenti byli spíše na své působení připraveni než-li nepřipraveni. Na gymnáziu A žáci zvolili možnost spíše ano v 52,4 % a možnost ano v 29,3 %, za což mohou být praktikanti rádi, jelikož jejich působení nebylo zbytečné až marné. Podobně jsou na tom i odpovědi žáků gymnázia B, kteří odpověď spíše ano zakroužkovali v 30,6 % a odpověď ano v 59,7 %. Ostatní odpovědi jsou opět velmi zanedbatelné.

Na čem by podle tebe měli budoucí učitelé nejvíce zapracovat?

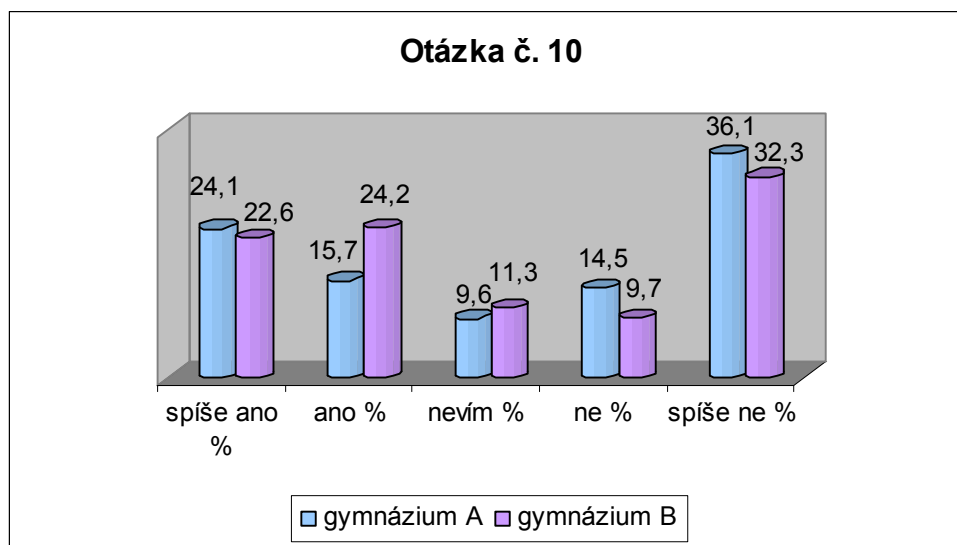


Graf 9 - Doporučení pro praktikanty

V otázce devět je procentuální zastoupení již mírně rozdílné. Zatímco na gymnáziu A je nejčastější odpovědí udržení kázně ve třídě a tato odpověď zaujímá z celkového zastoupení 34,4 %. Na gymnáziu B je sice také nejčastější odpovědí udržení kázně ve třídě, ale zabírá 53,5 %. Druhou nejčastější odpovědí byla pro žáky gymnázia A odpověď c – lepší organizace hodiny a časové rozložení a to v zastoupení 29,2 %, stejně jako pro žáky gymnázia B, ale v menším zastoupení 16,9 %. Další odpovědi, která by se dala považovat za nezanedbatelnou je ta, že by studenti, dle názoru žáků, měli zapracovat na projevu bez trémy (GA 18,8 %, GB 9,9 %). Dále by žáci gymnázia A uvítali, kdyby studenti učitelství zapracovali více na teoretických znalostech (14,6 %). Práci na této problematice by uvítalo i 7 % žáků z gymnázia B. Dále také někteří žáci souhlasili s další nabídnutou možností a to s tou, že studenti nepotřebují zapracovat na ničem. Této možnosti využila na gymnáziu A 3,1 % dotazovaných, na gymnáziu B pak 7 %.

V této otázce měli žáci také možnost napsat jiný názor, pokud by jim nestačila uvedená nabídka. Žáci se domnívají, že by se studenti měli snažit o zpříjemňování látky praktickými znalostmi, o zapracování na lepší interakci se třídou, o udržování nervů na uzdě a snažení se být více trpěliví. Této možnosti využili pouze žáci gymnázia B a to v 5,6 %.

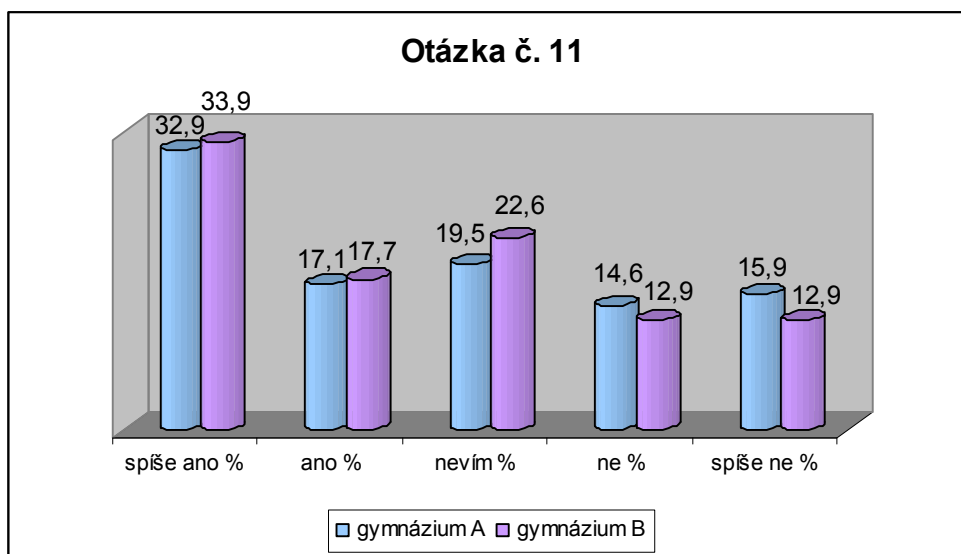
Využívali praktikanti nějaké alternativní metody při výuce (diskuse, řešení problémů, hry)?



Graf 10 - Alternativní metody

Zde se žáci shodují, že praktikanti alternativní metody spíše nevyužívají (GA 36,1 %, GB 32,3 %). Na druhé straně však v otázce číslo 20 (Mohl si praktikant zvolit vlastní metody výuky a koncepci hodiny nebo se dle tvého názoru musel řídit požadavky tvého učitele?) je v obou školách nejčastější odpovědí, že hodiny byly podobné a že praktikant navíc využil nějakou metodu či aktivitu (GA 65,1 %, GB 64,5 %). Což je zajímavé, protože odpovědi na tyto dvě podobné otázky jsou protichůdné.

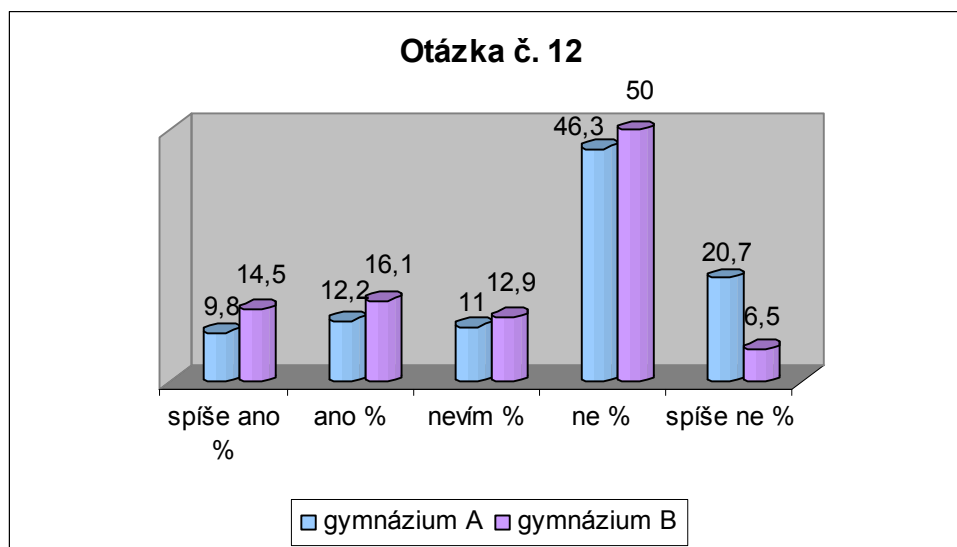
Snažili jste se praktikantovi ulehčit jeho výuku?



Graf 11 - Pomoc praktikantovi

V otázce číslo jedenáct se odpovědi žáků opět nijak extrémně neliší. Z dotazníků vyplývá, že se žáci praktikantům spíše snažili ulehčit jejich působení a to na gymnáziu A v 32,9 % a na gymnáziu B v 33,9 %. Důvodem pro žáky, kteří zvolili tuto možnost, bylo především vcítění se do osoby praktikanta, který předstupuje před neznámé třídy, může mít trému a ještě je za své výkony hodnocen fakulními učiteli. Na druhé straně žáci, kteří se přiklonili k záporným odpovědím, nevidí důvod, proč by měli praktikantům ulehčovat výuku, jelikož dle jejich názoru jim to v budoucí praxi také nikdo ulehčovat nebude.

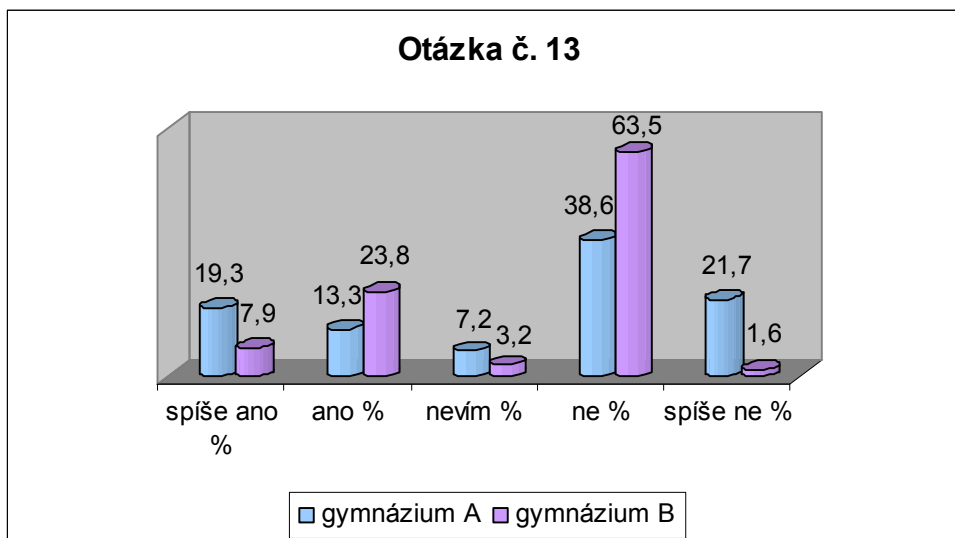
Kontroloval studenty učitelství při jejich vyučovacích hodinách oborový didaktik (učitel z pedagogické fakulty)?



Graf 12 - Kontrola didaktikem

Nejčastější odpovědí je na obou školách možnost ne (GA 46,3 %, GB 50 %). Ostatní možnosti jsou zanedbatelné, pohybují se mezi hodnotou deset až dvacet procent. Nyní se naskytá otázka, zda je to dobře nebo špatně. Dle mého názoru jsou tyto návštěvy vhodné a studentům potřebné, pokud oborový didaktik dokáže na základě výkonu praktikantům podat objektivní obraz o jejich práci a navrhnout řešení případných neúspěchů či studenta motivovat k lepším výsledkům.

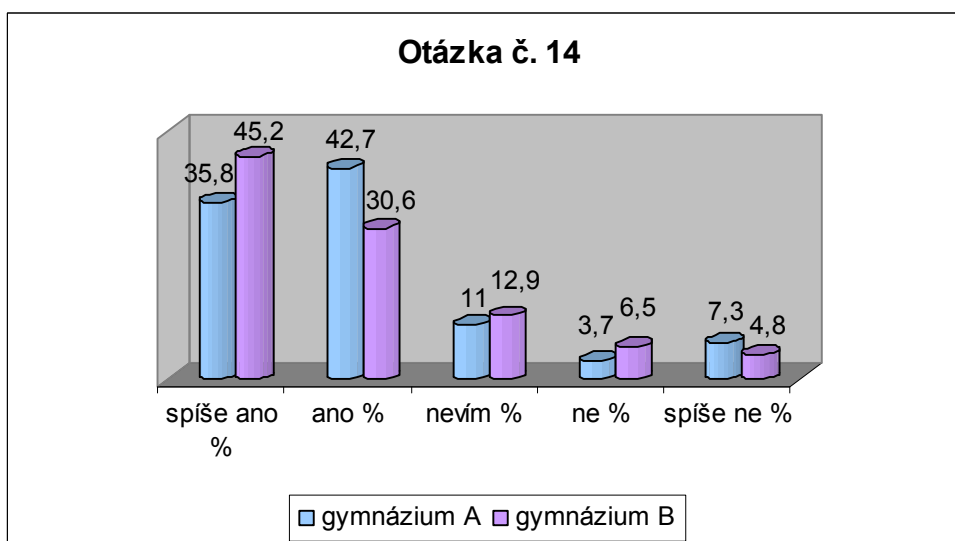
Žádal po Vás praktikant zhodnocení svého působení?



Graf 13 - Žákovské zhodnocení

V otázce č. třináct se opět setkáváme s velkou shodou. Praktikanti působící na uvedených školách po žácích nežádali zhodnocení svého působení. Takovýto názor vyslovilo na gymnáziu A 38,6 % a na gymnáziu B až 63,5 %. Odpověď spíše ne zvolilo na gymnáziu A 21,7 %, což napovídá, že praktikanti spíše nevyužívají možnosti zhodnocení od žáků, které učili. S touto otázkou souvisí i otázka následující.

Bylo by toto žákovské zhodnocení dle Tvého názoru pro praktikanta užitečné?

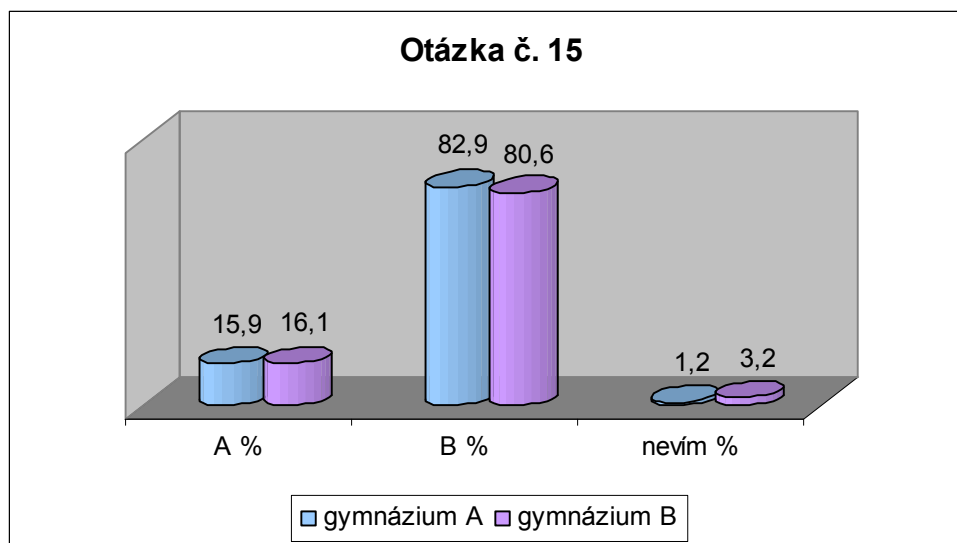


Graf 14 – Užitečnost žákovského zhodnocení

Zde se setkáváme naopak s kladnou odpovědí. Dle názoru žáků gymnázia A by toto zhodnocení bylo pro praktikanty užitečné a to v 42,7 %. Odpověď spíše ano zvolilo na gymnáziu A 35,8 %. Dohromady tyto dvě odpovědi zaujímají výrazné procento (78,5 %), které by pro praktikanty mohlo být určující. Podobné je to s gymnáziem B, kde jsou nejčastěji zvolené odpovědi také kladné, s tím rozdílem, že nejčastější odpovědí je zde spíše ano a to v 45,2 % a ano v 30,6 %, což dohromady zaujímá také značné procento (75,8 %).

Já s názory žáků souhlasím. Také se domnívám, že žákovské zhodnocení by pro praktikanty bylo užitečné. Studenti učitelství by tak získali zpětnou vazbu nejen od fakultních učitelů či oborových didaktiků, ale také od dalších významných účastníků vzdělávacího procesu – žáků. Přece jen v budoucí pedagogické praxi bude učitel v neustálé interakci se žáky a jejich názor na jeho osobu, metody či projev by pro něho mohl být velmi prospěšný.

Na základě výkonů studentů pedagogické fakulty, chtěl bys být učitelem?



Graf 15 - Povolání učitele

Učitelem by chtělo být na gymnáziu A pouze 15,9 % žáků a na gymnáziu B 16,1 %. Opačný názor má na gymnáziu A 82,9 % žáků a na gymnáziu B 80,6 % žáků. Mezi nerozhodnuté patří na gymnáziu A 1,2 % žáků, na gymnáziu B pak 3,2 % žáků.

Mezi nejčastější důvody, proč by se žáci nechtěli věnovat učitelské profesi, patří například to, že nemají rádi děti, nechtěli by chodit dobrovolně do školy, i když

jako učitelé, toto povolání by je nebavilo, platové ohodnocení považují za nepřiměřené, stejně jako čas strávený nad přípravami a opravováním a učením nevděčných a neukázněných jedinců. Žáci, kteří zvolili odpověď, že by se chtěli stát učiteli, si ji vybrali proto, že mají rádi děti a líbí se jim to, že mohou naučit někoho něco nového. Výkony praktikantů ani v jednom případě však tuto volbu neovlivnily.

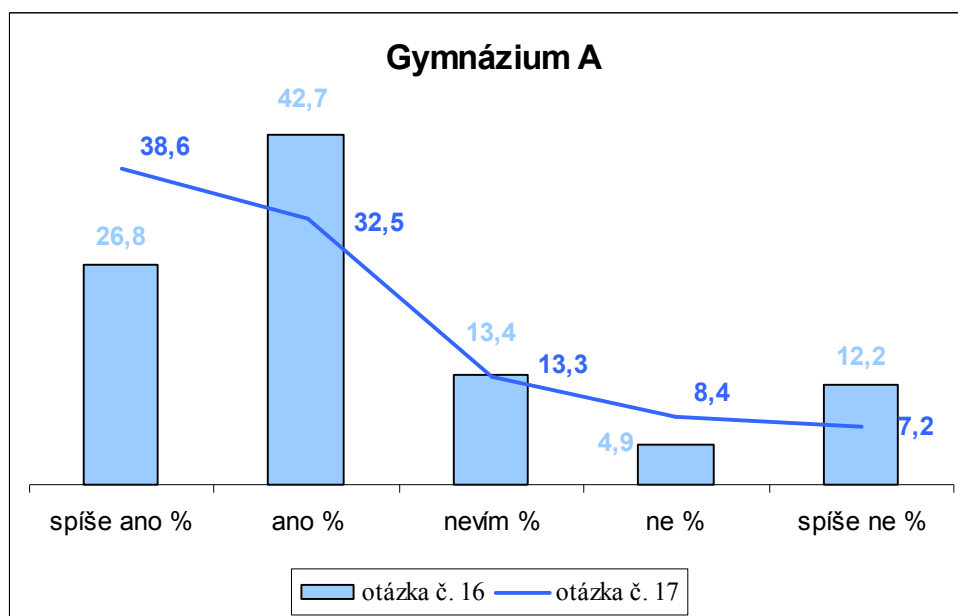
14.3 Vyhodnocení poslední (třetí) části dotazníku

Třetí část byla nazvána fakultní učitel. Zaměřuje se především na spolupráci praktikanta a fakultního učitele. Dále také na chování učitele po ukončení praxe studenta. Touto problematikou se v teoretické části zabývá kapitola Cvičného učitele a kapitola Povinnosti cvičného učitele.

Myslíš si, že se studentům věnovali tvoji učitelé dostatečně?

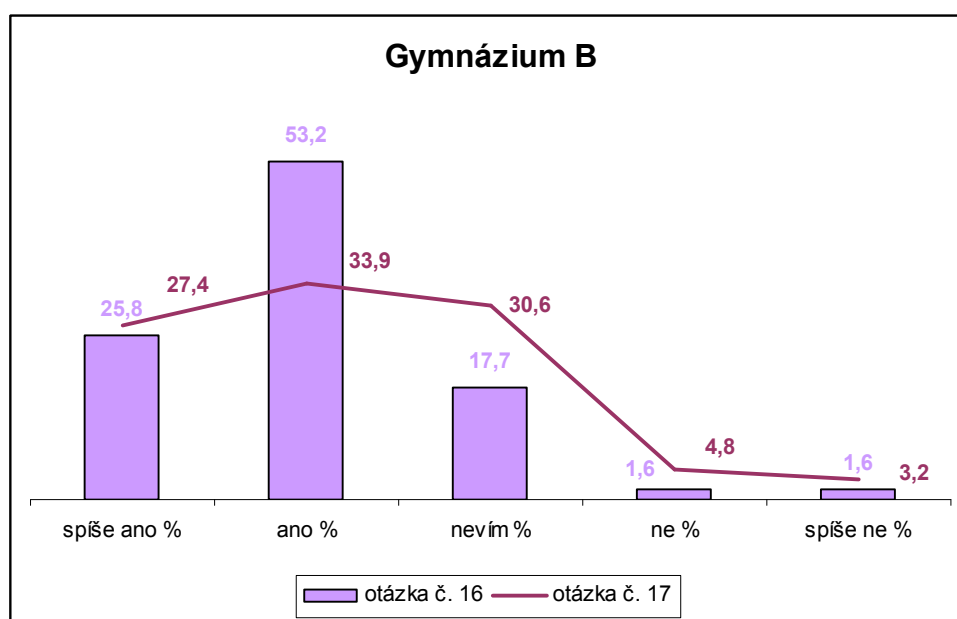
Domníváš se, že se tato spolupráce projevovala ve výkonu praktikanta?

Na základě odpovědí žáků obou gymnázií vyplývá, že na zmíněných školách spolupráce mezi fakultními učiteli a praktikanty působila na žáky kladně a domnívají se, že se učitelé praktikantům věnovali dostatečně.



Graf 16 - Spolupráce s fakultním učitelem

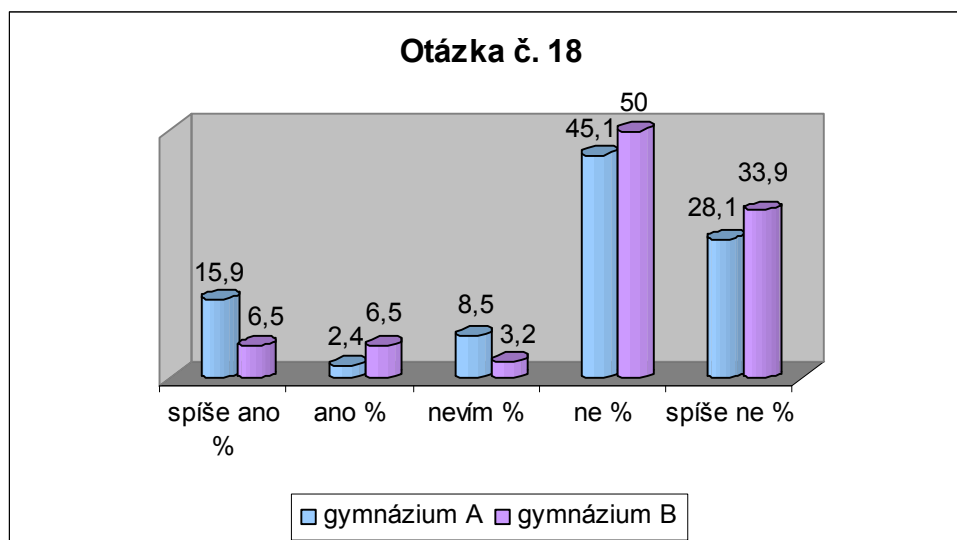
Gymnázium A zvolilo u otázky č. 16 možnost spíše ano v 26,8 % a ano v 42,7 %. S odpovědí si nevědělo rady 13,4 % žáků a odpověď ne si vybralo 4,9 % dotazovaných. Odpověď spíše ne byla zakroužkována v 12,2 % případů. S otázkou č. 16 souvisí otázka č. 17. V případě, kdy žáci v předchozí otázce zvolili kladnou odpověď, měla by tato odpověď být také kladná, čemuž tak skutečně je. Kladné odpovědi na gymnáziu A v sedmnácté otázce zabírají dohromady 71,7 %.



Graf 17 - Spolupráce s fakulním učitelem

Stejně je to i u žáků gymnázia B, kteří si jako nejčastější odpověď zvolili také odpověď ano a to v 53,2 %. Druhou nejčastější odpovědí byla také spíše ano a to v 25,8 %. Odpověď nevím zahrnuje 17,7 % z celkového počtu žáků. Odpovědi ne a spíše ne byly v obou případech vybrány v zanedbatelné míře 1,6 %. Kladné odpovědi na gymnáziu B v otázce číslo 17 zaujímají 61,3 %, což naznačuje, že žáci pochopili provázanost těchto dvou otázek a nekroužkovali bezmyšlenkovitě.

Zasahoval fakultní učitel do výuky studenta?

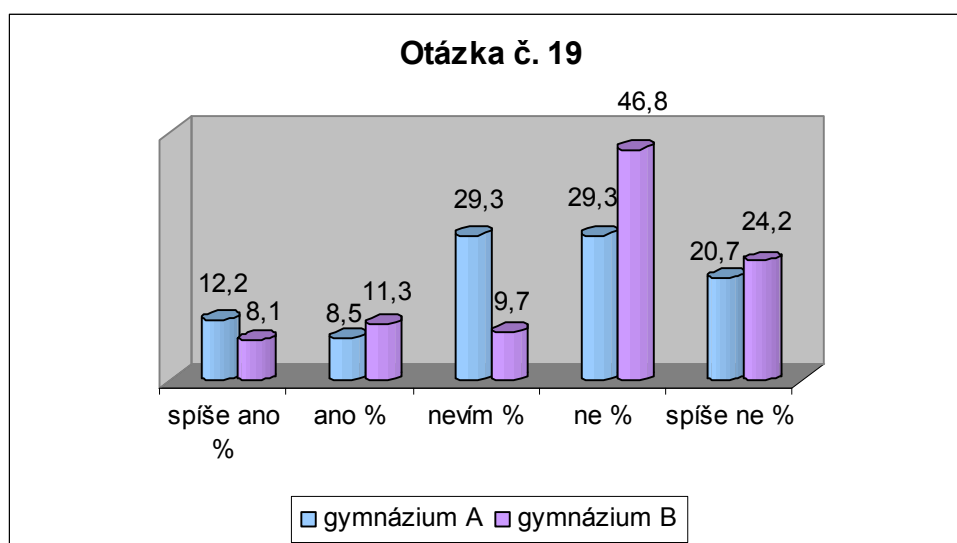


Graf 18 - Zasahování do výuky

Zmíněná otázka získala opět velmi podobná procenta v nejčastějších odpovědích. Fakultní učitelé do výuky praktikanta během hodiny nezasahovali. Tuto možnost na gymnáziu A si vybrala téměř polovina respondentů 45,1 %. Na gymnáziu B to byla přesná polovina dotazovaných.

Dle mého názoru by nebylo vhodné, kdyby fakultní učitelé zasahovali při hodině do výuky praktikanta (cvičný učitel by si měl během studentova působení dělat poznámky a vše s ním probrat po hodině v soukromí při rozboru), především z hlediska ztrémování, vykolejení či následné malé autority studenta u žáků. S tímto názorem se ztotožňuje i většina žáků z vybraných škol. Na tuto problematiku se zaměřuje následující otázka.

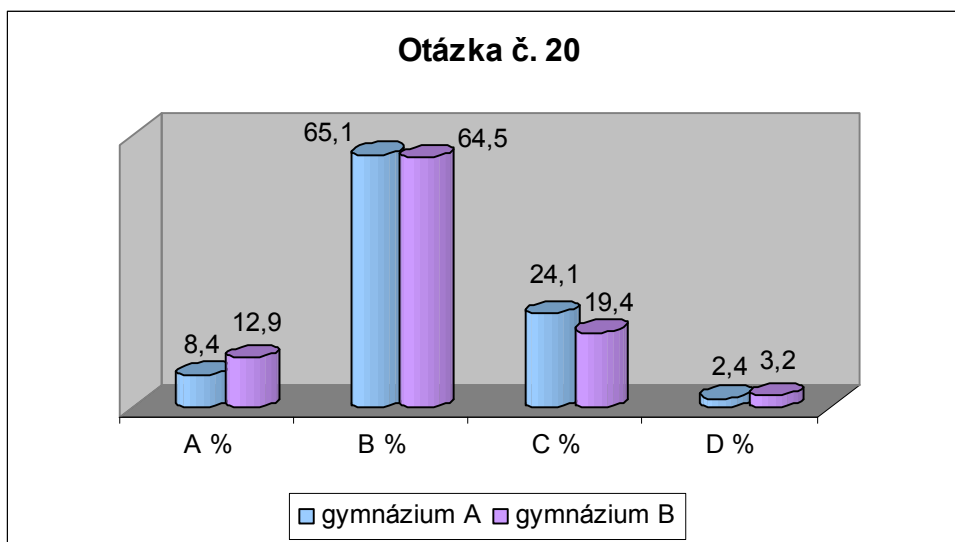
Je dle Tvého názoru toto zasahování při výuce vhodné (z hlediska autority praktikanta či jeho ztrémování)?



Graf 19 - Vhodnost zasahování

Jasno mají v otázce především žáci gymnázia B, kteří se v 46,8 % domnívají, že toto zasahování do výuky není vhodné. Takto převažující výsledek doplňuje i odpověď spíše ne, která se vyskytla v 24,2 %. Žáci gymnázia A své názory rozmístili téměř rovnoměrně do tří možností. 29,3 % shodně zaujímá odpověď ne a nevím. Odpověď spíše ne byla zvolena v 20,7 %. V konečném důsledku pak odpovědi ne a spíše ne zaujímají něco málo přes polovinu, což má dle mého názoru také velkou vypovídající hodnotu. Z tohoto na závěr vyplývá, že by se výkony praktikanta měly rozebírat mezi čtyřma očima za zavřenými dveřmi bez žákovské přítomnosti.

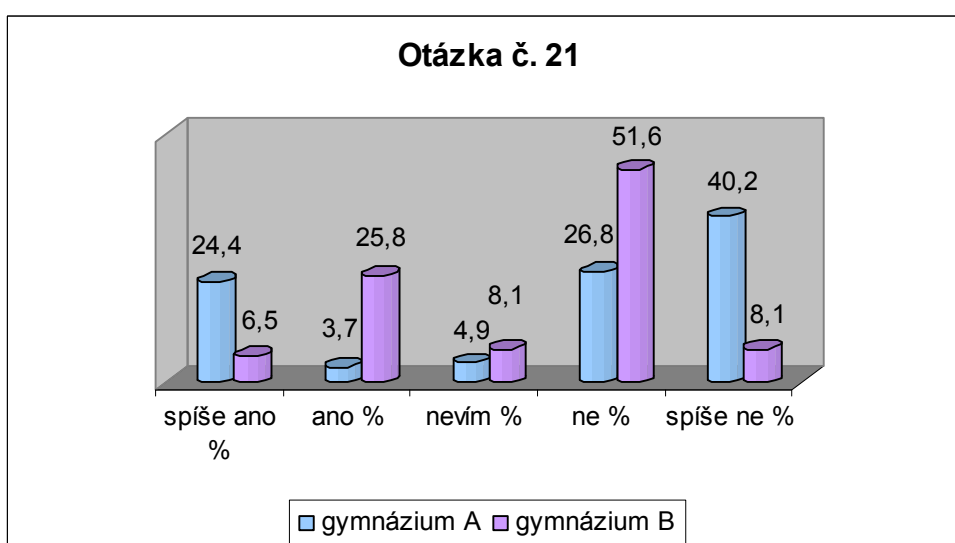
Mohl si praktikant zvolit vlastní metody výuky a koncepci hodiny nebo se dle Tvého názoru musel řídit požadavky Tvého učitele?



Graf 20 - Podoba hodin

Viz otázka č. 10. Pro doplnění – nejčastější možností byla na obou školách odpověď b – hodiny byly podobné, praktikant však navíc využil nějakou metodu či aktivitu. V obou případech byla zvolena více než šedesáti procenty. Druhou nejčastější byla odpověď c – hodiny byly naprosto rozdílné, fakultní učitel nechal praktikantovi „volnou ruku“ (GA 24,1 %, GB 19,4 %).

Konzultoval s Vámi učitel výkon praktikanta?

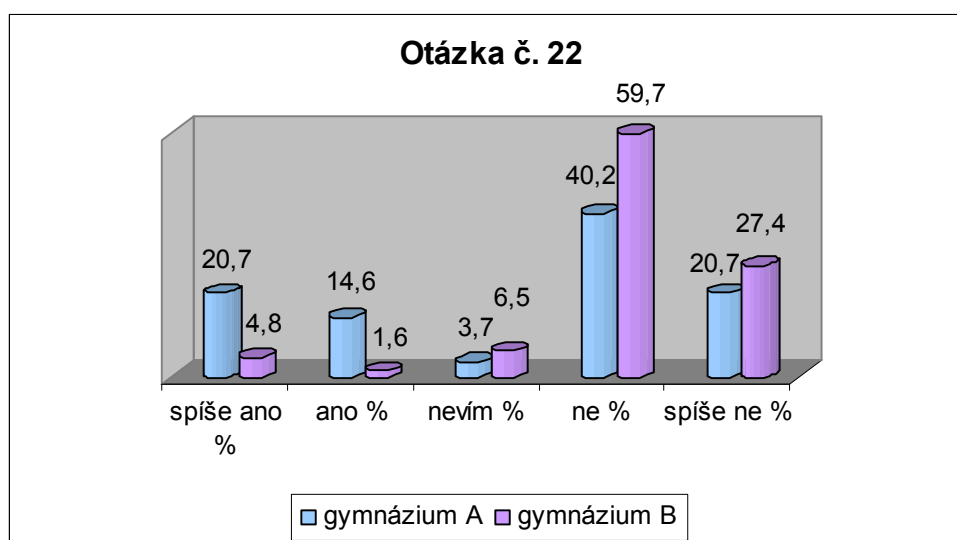


Graf 21 - Výkon praktikanta

Žáci gymnázia A jako nejčastější odpověď zvolili spíše ne a to v 40,2 %. Druhou nejčastější odpovědí pak bylo ne a to v 26,8 %. Třetí odpovědí s nezanedbatelným výsledkem byla paradoxně odpověď spíše ano v 24,4 %. Přesto však záporné odpovědi převažují.

Žáci gymnázia B si vybrali ze škály nabízených možností za nejméně výhodnou odpověď ne a to v 51,6 %. Na druhé straně druhou nejčastější odpovědí byla odpověď ano, a to v 25,8 %. Takto rozdílné odpovědi mohou být způsobeny různými vyučujícími, kteří odlišně přistupují k působení praktikanta a následnému rozboru jeho výkonu se žáky.

Byla s Vámi látka, vyložená studentem učitelství, probraná znovu?



Graf 22 - Opakované probrání látky

Ze všech možných hledisek jsou odpovědi na tuto otázku pozitivní. Je dobré zjištění, že působení praktikantů není na špatné úrovni a nepůsobí cvičným učitelům přítěž s vrácením se k již probrané látce. Na gymnáziu A možnost ne zakroužkovalo 40,2 % a na gymnáziu B dokonce 59,7 %. Opět se však odpověď odvíjí jak od různých praktikantů, tak učitelů i dotazovaných žáků.

15 Výstupy dotazníkového šetření

Následující část práce shrnuje a závěrečně hodnotí zjištění, která byla popsána výše. Cílem je systematizovat a ucelit získané informace. Přehled se bude skládat ze tří

zkoumaných oblastí a postupně budou okomentovány všechny předložené otázky a odpovědi na ně.

15.1 Hospitace

První otázka zjišťovala, jaký je pohled žáků na to, když je při jejich tradiční hodině někdo pozoruje a poté následně hodnotí jejich práci a spolupráci s učitelem. Je zajímavé, že v nejčastější odpovědi se žáci obou gymnázií shodují a uvádějí, že jim náslechy studentů nevadí. Při vytváření dotazníku jsem předpokládala, že bude více žáků, kterým náslechy vadí nebo je ruší. Tato odpověď se objevila jako druhá nejčastější u gymnázia B, ale procentuální zastoupení nebylo nijak zvláště závratné.

Následující otázka se zaměřila na zamyšlení se žáků nad užitečností hospitací, kterou s sebou přináší. Bylo vidět, že žáci nad odpovědi popřemýšleli a usoudili, že při dobrých i špatných hodinách může pozorný hospitující získat cenné informace. Z hlediska užitečnosti však pro praktikanta bude zcela jistě přínosnější pozorovat úspěšného pedagoga, z jehož zkušeností by mohl posluchač učitelství dále čerpat.

Třetí otázka měla za úkol zjistit, jak žáci vnímají možnou nervozitu svých učitelů, když jsou pozorováni studentem univerzity. Značný počet žáků se domnívá, že jsou jejich učitelé při hospitacích nervózní. V teoretické části pak nacházíme srovnání s realitou (Činnosti učitele, činnosti žáků), kdy učitelé uvádí, že v nich hospitace vyvolává především pocity neutrální.

15.2 Pedagogická praxe - osobnost praktikanta

Druhá část dotazníku začínala otázkou číslo čtyři, která se zabývala názorem, jak žáci vnímají působení praktikantů při svých hodinách. Překvapující bylo to, že ve většině odpovědí se názory žáků téměř shodovaly. V této otázce se však razantně rozcházejí. Důvodů může být celá řada. Velmi pravděpodobnou může být frekvence, se kterou do hodin praktikanti vcházejí (u žáků gymnázia A jsou praxe téměř na denním pořádku a je tedy pochopitelné, že je tyto změny už mohou rušit). Četnost praxí by měla být zcela jistě korigována, aby co nejméně narušovala stabilní prostředí, které je pro žáky potřebné. Na druhé straně je důležité, aby praktikanti měli místo, kde by získávali cenné a tolik potřebné zkušenosti.

Pátá otázka se zabývala problematikou prvního pohledu a jeho důležitosti pro žáky. Ukázalo se, že je to pro ně podstatné. Tento názor by se dal považovat za povrchní a jedinci s velkým potenciálem, kteří by mohli být pro žáky přínosem, mohou být tímto názorem eliminováni na okraj žákovy pozornosti a v nejhorším případě to může být spouštěčem jejich nekázně. Doporučení pro budoucí praktikanty, ale i učitele: Je důležité snažit se na žáky udělat dobrý první dojem! Praktikant tak snáze získá žáky pro následující spolupráci.

Výsledky šesté otázky ukazují, že žáci obou gymnázií preferují spíše přátelský přístup. Odpovědi této otázky se odlišují od informací v teoretické části (kapitola Osobnost učitele), kde je uvedeno, že žáci upřednostňují přísnost (díky níž se zvýší kázeň ve třídách), důslednost, nadřazenost učitele, což je zcela jistě zajímavé protichůdné zjištění.

Sedmá otázka předpokládala alespoň povrchní znalost žáků o rozsahu současných pedagogických praxí. Tato otázka poukázala na to, že žáci nad odpověďmi přemýšleli a logicky správně usoudili, že pedagogická praxe před nástupem do zaměstnání je nevyhnutelná.

Odpovědi žáků na osmou otázku zjišťovaly, jak z pohledu žáků byli praktikanti na své působení připravení. Otázka může být považována za určitou zpětnou vazbu pro pedagogickou fakultu, ale i praktikanty, že jejich připravenost byla žáky oceněna. Budoucí praktikanti, příprava na pedagogické praxe je velmi důležitá, zůstaňte u této nastolené tradice!

Devátá otázka by mohla být inspirací pro budoucí praktikanty, kteří se na své působení na cvičných školách teprve chystají. Žáci doporučují zapracovat především na lepším udržení kázně ve třídě, což naprosto koresponduje s požadavky dnešních žáků na učitele (viz teoretická část - Osobnost učitele). Dále žáci vyžadují zlepšení od budoucích učitelů i v ostatních nabízených činnostech a ještě navíc uvedli své vlastní. U praktikantů a začínajících učitelů je normální, že k nim mají žáci určité výhrady, vždyť teprve začínají a se vším se seznamují. Zadání otázky směřovalo k tomu, aby žáci vyjádřili svůj názor a inspirovali budoucí pedagogy k tomu, na čem mají nejvíce zapracovat, co je při hodinách ruší nebo jim nejvíce vadí. I díky těmto názorům si učitel může vytvářet svůj vlastní ideální osobitý styl.

Desátá otázka se zabývala problematikou užití alternativních metod při výuce. Odpovědi na tuto otázku byly nelichotivé, jelikož se žáci domnívají, že praktikanti alternativních metod spíše nevyužívali. Je to velká škoda. Učitelé by zcela jistě neměli ustrnout pouze na tradiční výuce bez zajímavého a moderního zpestření. Vždyť existuje nepřeberné množství možností těchto alternativních metod, které se dají využít a na přípravu nejsou nijak zvláště náročné. Na druhé straně kladné odpovědi také nejsou zanedbatelné, což poukazuje na to, že situace není nijak zvláště kritická a před námi je zcela jistě naděje na zlepšení.

V jedenácté otázce bylo cílem zjistit, jak se žáci staví k pomoci praktikantovi. Většina žáků se snažila praktikanta podpořit a pokoušeli se s ním spolupracovat a tím pádem ho co nejméně dále znervózňovat, což je v jejich počátcích velmi dobře a může jim to pomoci v odbourávání nedostatků, které v jejich výkonu žáci spatřují. Na druhé straně je opodstatněný i názor, který vyjádřili ostatní žáci, že je potřebné, aby se praktikanti seznámili s reálnými situacemi, které mohou v jejich budoucí praxi nastat a mohou se je postupně naučit řešit, s čímž jim během pedagogické praxe může pomoci cvičný učitel, či v některých případech i oborový didaktik.

Dvanáctá otázka zjišťovala právě přítomnost oborových didaktiků na praxích studentů. Ve většině případů žáci zvolili odpověď, že na hodinách praktikantů oborový didaktik spíše přítomný nebyl, což není zcela jistě ideální odpovědí. Pokud je to v časových možnostech didaktika, měl by se pokusit o návštěvu každého studenta minimálně jednou, aby student získal zpětnou vazbu nejen od fakulního učitele, ale i od oborového didaktika. Tyto informace by byly užitečné i pro něho, aby získal nové praktické poznatky pro další generace studentů. To, že oborová didaktici na svých studentech nehospitují, koresponduje i s fakty uvedenými v teoretické části (kapitola Kritické ohlasy na přípravu budoucích učitelů)

Otázky třináct a čtrnáct řešily zhodnocení praktikantova působení žáky. Třináctá otázka zjistila, že praktikanti většinou nežádali žakovské zhodnocení, což je velká škoda. Jejich názory by pro působící studenty učitelství byly zcela jistě velkým přínosem a inspirací do budoucna. Otázka čtrnáct vyzkoumala, že by však žáci o studentské zhodnocení zájem měli, čehož by se mělo zcela jistě využít. Vždyť je obecně známým faktem, že žáci se k nadstavbovým aktivitám samostatně nijak zvláště dobrovolně nehlásí.

Odpovědi na otázku patnáct konstatují, že učitelské povolání pro dnešní žáky není velkým lákadlem a to z velkého množství různých důvodů, které uvedli, s čímž bylo zajímavé se seznámit. Překvapujícím zjištěním bylo také to, že nad touto problematikou někteří jedinci velmi vážně uvažovali a nezvolili svou odpověď naprosto povrchně. Důvod uvedla většina dotazovaných.

15.3 Fakultní učitel

Pro následující dvě otázky byl zvolen jiný typ grafu, jelikož tyto otázky byly propojené a jedna by měla podmiňovat druhou. Je zcela jistě kladným zjištěním, že žáci na základě svých zkušeností považují vztah učitele a praktikanta za kooperativní. Praktikant by v žádném případě neměl být fakultním učitelem brán jako přítěž, ale naopak, měl by mu co nejvíce vycházet vstříc, stejně tak by student učitelství měl brát v potaz názory zkušenějšího jedince. Jedině takto to může být přínosné pro obě zúčastněné strany.

Osmnáctá otázka zjistila, že cviční učitelé při hodinách do výkonu praktikantů nezasahovali, což se dá považovat za rozumné a měli by se tím řídit všichni pověřeni fakultní učitelé. Drobné prohřešky by se měli řešit v soukromí. Samozřejmě pokud by se jednalo o závažný problém, který by si vyžadoval okamžitý zásah cvičného učitele, aby to nemělo další dalekosáhlé následky, je tento zásah možný a pochopitelný. Devatenáctá otázka navazuje na předcházející. Žáci zde potvrzují, že s těmito zásahy do výuky nesouhlasí, jelikož to může narušit atmosféru a nabourat i tak křehkou autoritu praktikanta.

Otázka dvacet se zaměřila na určení shod a rozdílů mezi hodinami učitele a praktikanta. Nejpočetnější odpovědí se stala ta, že hodiny byly podobné, ale praktikant navíc využil nějakou metodu či aktivitu. Je v pořádku, že si každý praktikant chce vyzkoušet hodinu podle svého a zjistit, jak je jeho vyučování efektivní. Na druhé straně je logické, že fakultní učitelé mají více zkušeností, své třídy znají a není na škodu si nechat poradit, aby praktikantovo působení nebylo jen nesmyslným výstupem, jehož chyby musí být později napravovány na úkor času, který by měl být věnován například další látce.

Předposlední otázka se dotazovala na rozbor výkonu praktikanta učitele se žáky, se kterým se dotazovaní žáci spíše nesetkávají. Tento rozbor by však mohl být

přínosný pro všechny zúčastněné strany. Výsledky závěrečné otázky naznačují, že působení většiny praktikantů není špatné a jejich hodiny nemusí být odvykládány znovu, což může být pro nastávající praktikanty motivující a pro ty stávající pozitivní odezvou.

16 Shrnutí dotazníkového šetření

Jak již bylo několikrát zmiňováno, i přes některé odlišnosti zmíněných gymnázií se ve většině případů nesetkáváme s výraznými odchylkami v uvedených odpovědích, dokonce nenacházíme nijak zvláštní odlišnosti v procentuálních zastoupeních. Pro lepší představu práce uvádí tabulku s celkovým zastoupením odpovědí.

Tabulka 3 - Celkové zastoupení odpovědí (první část dotazníku)

Otázka	Možnosti					Hospitace
	a	b	c	d		
1.	52	10	20	0		
%	63,4	12,2	24,4	0		
1.	35	17	8	2		
%	56,5	27,4	12,9	3,2		
2.	74	8				
%	90,2	9,8				
2.	56	6				
%	90,3	9,7				
3.	spíše ano	ano	nevím	ne	spíše ne	
	34	25	19	2	3	
%	41	30,1	22,9	2,4	3,6	
3.	spíše ano	ano	nevím	ne	spíše ne	
	13	23	10	6	10	
%	20,9	37,1	16,1	9,7	16,1	

Jak již práce několikrát zmiňovala a potvrdila, odpovědi obou gymnázií se téměř neodlišují, což i názorně potvrzuje výše uvedená tabulka. Můžeme si také povšimnout, že procentuální zastoupení si jsou také velmi blízká. Pokud se odpovědi liší, nejsou rozdíly nijak markantní. Z tohoto můžeme vyvodit, že názory na hospitace jsou na obou gymnáziích téměř totožné.

Tabulka 4 - Celkové zastoupení odpovědí (druhá část dotazníku)

Otázka	Možnosti				
	4.	a	b	c	
	29	15	38		
%	35,4	18,3	46,3		
4.	a	b	c		
	31	16	15		
%	50	25,8	24,2		
5.	spíše ano	ano	nevím	ne	spíše ne
	37	30	5	5	5
%	45,1	36,6	6,1	6,1	6,1
5.	spíše ano	ano	nevím	ne	spíše ne
	32	19	2	4	5
%	51,6	30,6	3,2	6,5	8,1
6.	spíše direktivní	direktivní	nevím	přátelský	spíše přátelský
	6	5	10	24	37
%	7,3	6,1	12,2	29,3	45,1
6.	spíše direktivní	direktivní	nevím	přátelský	spíše přátelský
	6	1	1	30	24
%	9,7	1,6	1,6	48,4	38,7
7.	a	b	c		
	1	26	55		
%	1,2	31,7	67,1		
7.	a	b	c		
	3	23	36		
%	4,8	37,1	58,1		
8.	spíše ano	ano	nevím	ne	spíše ne
	43	24	11	1	3
%	52,4	29,3	13,4	1,2	3,7
8.	spíše ano	ano	nevím	ne	spíše ne
	19	37	4	2	0
%	30,6	59,7	6,5	3,2	0
9.	a	b	c	d	E
	33	18	28	14	3
%	34,4	18,8	29,2	14,6	3,1
9.	a	b	c	d	E
	38	7	12	5	5
%	53,5	9,9	16,9	7	7
10.	spíše ano	ano	nevím	ne	spíše ne
	20	13	8	12	30
%	24,1	15,7	9,6	14,5	36,1
10.	spíše ano	ano	nevím	ne	spíše ne
	14	15	7	6	20
%	22,6	24,2	11,3	9,7	32,3

Pedagogická praxe - osobnost praktikanta

Tabulka 5 - Celkové zastoupení odpovědí (druhá část dotazníku - pokračování)

Otázka	Možnosti				
	spíše ano	ano	nevím	ne	spíše ne
11.	27	14	16	12	13
%	32,9	17,1	19,5	14,6	15,9
11.	21	11	14	8	8
%	33,9	17,7	22,6	12,9	12,9
12.	8	10	9	38	17
%	9,8	12,2	11	46,3	20,7
12.	9	10	8	31	4
%	14,5	16,1	12,9	50	6,5
13.	16	11	6	32	18
%	19,3	13,3	7,2	38,6	21,7
13.	5	15	2	40	1
%	7,9	23,8	3,2	63,5	1,6
14.	29	35	9	3	6
%	35,8	42,7	11	3,7	7,3
14.	28	19	8	4	3
%	45,2	30,6	12,9	6,5	4,8
15.	a	b	nevím		názor
	13	68	1		71
%	15,9	82,9	1,2		
15.	a	b	nevím		názor
	10	50	2		43
%	16,1	80,6	3,2		
16.	22	35	11	4	10
%	26,8	42,7	13,4	4,9	12,2
16.	16	33	11	1	1
%	25,8	53,2	17,7	1,6	1,6

Pedagogická praxe - osobnost praktikanta

Druhá část dotazníku je také názorně vyobrazená v uvedené tabulce. Opět se potvrzuje, že uvedená gymnázia mají i na osobnost praktikanta velmi blízké názory, s rozdílem čtvrté otázky, kde se odpovědi značně odlišují. Jedná se však o jeden z mála případů.

Tabulka 6 - Celkové zastoupení odpovědí (třetí část dotazníku)

Otázka	Možnosti				
	spíše ano	ano	nevím	ne	spíše ne
17.	32	27	11	7	6
%	38,6	32,5	13,3	8,4	7,2
17.	17	21	19	3	2
%	27,4	33,9	30,6	4,8	3,2
18.	13	2	7	37	23
%	15,9	2,4	8,5	45,1	28,1
18.	4	4	2	31	21
%	6,5	6,5	3,2	50	33,9
19.	10	7	24	24	17
%	12,2	8,5	29,3	29,3	20,7
19.	5	7	6	29	15
%	8,1	11,3	9,7	46,8	24,2
20.	a	b	c	d	
	7	54	20	2	
%	8,4	65,1	24,1	2,4	
20.	a	b	c	d	
	8	40	12	2	
%	12,9	64,5	19,4	3,2	
21.	20	3	4	22	33
%	24,4	3,7	4,9	26,8	40,2
21.	4	16	5	32	5
%	6,5	25,8	8,1	51,6	8,1
22.	17	12	3	33	17
%	20,7	14,6	3,7	40,2	20,7
22.	3	1	4	37	17
%	4,8	1,6	6,5	59,7	27,4

Fakultní učitel

U závěrečné tabulky si také můžeme ověřit, že odpovědi na výzkumné otázky ve třetí oblasti, nazvané Fakultní učitel, se u žáků uvedených gymnázií také nijak rapidně neodlišují. Pokud jsou nějakým způsobem rozdílné, jedná se především

o rozdíl mezi dvěma téměř totožnými oblastmi, a to buď ano a spíše ano nebo ne a spíše ne.

Závěr

Práce se nejprve zaměřila na základní, obecné teoretické poznatky, týkající se učitelské profese. Dále se soustředila především na oblast hospitací a pedagogických praxí, které jsou praktickým završením teoretické přípravy na učitelské povolání. Vhodné by bylo zaměřeni se především na odstranění nedostatků pedagogických praxí, které jsou znepokojující a znevažují učitelské povolání. I přesto, že pedagogické praxe prošly již několika změnami, je logické, že se v neustále měnící, uspěchané době, budou měnit i nadále a my můžeme jen doufat, že každá další změna bude k lepšímu.

Zcela jistě by stál za popřemýšlení rozsah pedagogické praxe a její celková podoba. Dále by bylo vhodné vzít v potaz názory žáků, inspirovat se jimi. V práci byl na toto zjišťování použit dotazník, ve kterém žáci vybírali ze škály nabízených možností pro ně možnost, která nejlépe koresponduje s jejich přesvědčením. Mezi nejdůležitější zjištění patří například to, že žáci upřednostňují především učitele s přátelským přístupem, ale vyžadují, aby při jejich hodinách byla udržována kázeň. Dále by ocenili logičtější organizaci hodiny a její časové rozložení.

Také by se o současnou podobu školství, atmosféru ve třídách, aktuální trendy atp. měli zajímat učitelé pedagogických fakult, aby na místo teoretických poznatků (v některých případech i nadbytečných), připravovali studenty na budoucí nástrahy pedagogické praxe a učili je, jak se s nimi co nejefektivněji vypořádat. Mohlo by to začínajícím učitelům pomoci se lépe a rychleji aklimatizovat na aktuální podmínky současného školství a již od začátku své profesní dráhy být aktivním přínosem škole, který nebude zbytečně chybovat z neznalosti, která by mohla být dopředu odbourána. V neposlední řadě by měl být kladen důraz na rozvoj učitelských kompetencí. Nebudou-li jimi začínající učitelé alespoň v základní míře oplývat, nemohou být ve svém povolání a poslání úspěšní.

Souhrnně by se dalo říci, že je potřebné pedagogickým praxím udělovat více pozornosti, odstraňovat jejich nedokonalosti, aby své studenty neodrazovaly a po ukončení vysokoškolského vzdělání zůstávalo ve školství více schopných pedagogů. Důležité je, aby byly praxe zařazovány již do nižších ročníků, aby se studenti pedagogických fakult se školním prostředím seznámili co nejlépe a byli si vědomi, co daná profese obnáší a později mohli plnit veškeré nároky, které na ně

budou kladeny. Zcela jistě nesmí být opomíjeny ani hospitace, při kterých mohou praktikanti získat mnoho důležitých a později upotřebitelných informací, s čímž souhlasí i dotazovaní žáci obou gymnázií.

Práce by mohla být přínosná především pro budoucí praktikanty, kteří se zde seznámí s aktuálními názory žáků na učitelské praxe. Dále by se mohla stát inspirací pro fakultní učitele, kteří by na základě výzkumu mohli vylepšit spolupráci s přidělenými či jinak vybranými praktikanty. Také by práce mohla posloužit oborovým didaktikům či vedoucím didaktických seminářů jako podnět pro zpracování na největších problémech současných praxí.

Cílem empirické části bylo zjistit názory žáků na danou problematiku, vyhodnotit je a vyvodit z nich závěry, které by bylo možné uplatnit pro zefektivnění pedagogických praxí současných, ale i budoucích praktikantů, učitelů, čehož bylo dosaženo. Zjistili jsme, že žáci vybraných gymnázií vidí náslechy studentů učitelství jako užitečné, i přesto, že některé z nich ruší přítomnost cizí osoby ve výuce. Dále výstupy práce ukazují, že uvedený vzorek respondentů byl spokojen s připraveností praktikantů na hodiny. Na druhé straně by však žáci ocenili, kdyby studenti učitelství vytvářeli hodiny, při kterých vládne kázeň a jsou vhodně uspořádané tak, aby činnosti plynule navazovaly. Zajímavé je, že žáci obou vybraných škol neuvažují v žádném případě nad tím, že by se stali učiteli.

Seznam použité literatury

1. CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-406-0.
2. ČAPEK, R. Mají didaktické inovace zelenou při přípravě a pedagogické praxi studentů? Nanejvýš žlutou! In: *Didaktika-opora proměn výuky?* Vydání první. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-498-7.
3. ČAPEK, R. *Pedagogická praxe pro studenty: Alternativní vyučovací hodiny teoreticky i prakticky*. Vydání první. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-808-7.
4. ČAPEK, R. Typologie studentů PdF při výuce pedagogických předmětů a pedagogické praxi. In: *Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-211-9.
5. FENSTERMACHER, G. D., SOLTIS, J.F. *Vyučovací styly učitelů*. Vydání první. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.
6. HRABAL, V. *Jaký jsem učitel?* Vydání první. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
7. HUNTEROVÁ, M. *Účinné vyučování v kostce*. Vydání první. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-220-3.
8. JUKLOVÁ, K. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Vydání první. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-266-9.
9. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání první. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.
10. KREJČOVÁ, V. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-391-3.
11. KUJAL, B. a kolektiv. *Pedagogický slovník 1. díl*. Vydání první. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965.
12. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Vydání první. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.
13. LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vydání první. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
14. LUKÁŠOVÁ, H. *Kvalita života dětí a didaktika*. Vydání první. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-784-8.

15. MACL, Z. Podíl některých druhů pedagogické praxe na utváření osobnosti učitele I. stupně základní školy. In: *Na pomoc pedagogické praxi*. Hradec Králové: Krajský pedagogický ústav Hradec Králové, Pedagogická fakulta Hradec Králové, 1989.
16. MAŇÁK, J. a kolektiv. *Profesionální praktika z pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-210-0471-1.
17. MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací hodina*. První vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
18. MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. 3. upravené vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
19. MUSILOVÁ, M. *Individuální praxe metodika a cvičebnice*. První vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0854-6.
20. PASCH, M., GARDNER G. T., SPARKS-LANGEROVÁ, G. a kolektiv. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
21. PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Vydání první. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.
22. PODLAHOVÁ, L. *Ze studenta učitelem: Student-praktikant-začínající učitel*. Vydání první. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0444-3.
23. PRŮCHA, J. a kolektiv. *Pedagogický slovník*. Páté vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
24. PRŮCHA, J. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Vydání první. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
25. RÜCKEROVÁ-VOGLEROVÁ, U. *Učení bez stresu: Základy a cvičení*. Vydání první. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-013-8.
26. RYS, S. *Hospitace v pedagogické praxi*. Vydání první. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975.
27. RYS, S. *Příprava učitele na vyučování*. Vydání první. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.
28. ŘEZÁČ, J. Hodnocení studentů na souvislé pedagogické praxi jako zpětná vazba. In: *Budoucí učitelé na souvislé praxi aneb rukověť fakulního cvičného učitele*. 2. doplněné vydání. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-73-7.

29. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika. Vydání první.* Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
30. SKALKOVÁ, J. *Od teorie k praxi vyučování.* Vydání první. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.
31. SLAVÍK, J., NOVÁK, J. *Počítač jako pomocník učitele.* Vydání první. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-149-5.
32. ŠIMONÍK, O. *Obecná didaktika a oborové didaktiky.* In: *Didaktika-opora proměn výuky?* Vydání první. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-498-7.
33. ŠKODA, J., DOULÍK, P. a kolektiv. *Perspektivy oborových didaktik.* In: *Aktuální problémy vybraných oborových didaktik.* Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2009. ISBN 978-80-7414-169-0.
34. ŠVEC, V. *Pojetí a utváření profesionálních dovedností učitele.* In: MAŇÁK, J. a kolektiv. *Profesionální praktika z pedagogiky.* Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-210-0471-1.
35. TUREK, I. *Didaktika.* Vydanie prvé. Bratislava: Iura Edition, spol. s. r. o., 2008. ISBN 978-80-8078-198-9.
36. VAVROUŠKOVÁ, H. a kolektiv. *Úvod do pedagogické praxe.* Vydání první. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1975.

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Respondenti gymnázia A.....	46
Tabulka 2 - Respondenti gymnázia B.....	47
Tabulka 3 - Celkové zastoupení odpovědí (první část dotazníku).....	71
Tabulka 4 - Celkové zastoupení odpovědí (druhá část dotazníku).....	72
Tabulka 5 - Celkové zastoupení odpovědí (druhá část dotazníku - pokračování)....	72
Tabulka 6 - Celkové zastoupení odpovědí (třetí část dotazníku).....	74

Seznam grafů

Graf 1 - Náslechy studentů učitelství.....	47
Graf 2 - Užitečnost náslechlů.....	48
Graf 3 - Nervozita fakultních učitelů.....	49
Graf 4 - Výuka praktikantem.....	50
Graf 5 - První dojem.....	51
Graf 6 - Přístup praktikanta.....	52
Graf 7 - Rozsah pedagogické praxe.....	53
Graf 8 - Připravenost praktikantů.....	54
Graf 9 - Doporučení pro praktikanty.....	55
Graf 10 - Alternativní metody.....	56
Graf 11 - Pomoc praktikantovi.....	57
Graf 12 - Kontrola didaktikem.....	58
Graf 13 - Žákovské zhodnocení.....	59
Graf 14 – Užitečnost žakovského zhodnocení.....	59
Graf 15 - Povolání učitele.....	60
Graf 16 - Spolupráce s fakultním učitelem.....	61
Graf 17 - Spolupráce s fakultním učitelem.....	62
Graf 18 - Zasahování do výuky.....	63
Graf 19 - Vhodnost zasahování.....	64
Graf 20 - Podoba hodin.....	65
Graf 21 - Výkon praktikanta.....	65
Graf 22 - Opakované probrání látky.....	66

Přílohy

Příloha A: Dotazník pro žáky

Příloha A: Dotazník pro žáky

Jste: chlapec dívka

Věk:

I. HOSPITACE

1. Jaký je Tvůj názor na náslechy studentů učitelství?

- a. nezáleží mi na tom, zda vzadu ve třídě někdo sedí nebo ne
 - b. vadí mi, když nás při hodině někdo pozoruje
 - c. jsem rád, učitelé se snaží dělat hodiny zajímavější
 - d. jiná odpověď:
-

2. Domníváš se, že tato činnost budoucím učitelům přinese nějaké později upotřebitelné informace?

- a. ano, při hodině s dobrým učitelem se danými hodinami mohou inspirovat a při hodině se špatným učitelem se jeho chyb mohou ve své praxi vyvarovat
- b. ne, je to ztráta času, na vše si musí přijít postupem času samostatně

3. Myslíš si, že jsou fakultní učitelé při hospitacích nervózní?

spíše ano ano nevím ne spíše ne

II. PEDAGOGICKÁ PRAXE - OSOBNOST PRAKTIKANTA

4. Jak vnímáš, když Tě učí student z univerzity?

- a. líbí se mi to, je to příjemná změna
- b. je mi jedno, jestli mě učí stálá paní učitelka nebo praktikant
- c. nemám rád, když praktikanti narušují stabilní výuku, na kterou jsem zvyklý

5. Je pro Vás důležitý první dojem, který na Vás praktikant udělá, při dalším jeho působení?

spíše ano ano nevím ne spíše ne

6. Vyhovuje Vám spíše direktivní či přátelský přístup praktikanta??

spíše direktivní direktivní nevím přátelský spíše přátelský

7. V jakém rozsahu by dle Tvého názoru měly být studentské praxe?

- a. bylo by dostačující, kdyby studenti nastoupili až přímo do zaměstnání
- b. studenti by měli absolvovat praxi již od prvního ročníku studia, aby se vše do práce naučili s časovým předstihem
- c. současný rozsah studentské praxe považují za přiměřený

8. Přišli Ti studenti učitelství na své hodiny připraveni?

spíše ano ano nevím ne spíše ne

9. Na čem by podle tebe měli budoucí učitelé nejvíce zapracovat?

- a. na udržení kázně ve třídě
- b. na projevu bez trémy
- c. na lepší organizaci hodiny a časovém rozložení
- d. na lepších teoretických znalostech
- e. na ničem

Jiný názor:

.....

10. Využívali praktikanti nějaké alternativní metody při výuce (diskuse, řešení problémů, hry)?

spíše ano ano nevím ne spíše ne

11. Snažili jste se praktikantovi ulehčit jeho výuku?

spíše ano ano nevím ne spíše ne

Napiš důvod své odpovědi:

.....

12. Kontroloval studenty učitelství při jejich vyučovacích hodinách oborový didaktik (učitel z pedagogické fakulty)?

spíše ano ano nevím ne spíše ne

13. Žádal po Vás praktikant zhodnocení svého působení?

spíše ano ano nevím ne spíše ne

14. Bylo by toto žákovské zhodnocení dle Tvého názoru pro praktikanta užitečné?

spíše ano ano nevím ne spíše ne

15. Na základě výkonů studentů pedagogické fakulty, chtěl bys být učitelem?

a) ano – proč?

b) ne – proč?

nevím

III. FAKULTNÍ UČITEL

16. Myslíš si, že se studentům věnovali tvoji učitelé dostatečně?

spíše ano ano nevím ne spíše ne

17. Domníváš se, že se tato spolupráce projevovala ve výkonu praktikanta?

spíše ano ano nevím ne spíše ne

18. Zasahoval fakultní učitel do výuky studenta?

spíše ano ano nevím ne spíše ne

19. Je dle Tvého názoru toto zasahování při výuce vhodné (z hlediska autority praktikanta či jeho ztrémování)?

spíše ano ano nevím ne spíše ne

20. Mohl si praktikant zvolit vlastní metody výuky a koncepci hodiny nebo se dle tvého názoru musel řídit požadavky tvého učitele?

- a. hodiny byly stejné, jako když nás učí náš pedagog
- b. hodiny byly podobné, praktikant však navíc využil nějakou metodu či aktivitu
- c. hodiny byly naprosto rozdílné, fakultní učitel nechal praktikantovi „volnou ruku“
- d. jiný názor:

.....

21. Konzultoval s Vámi učitel výkon praktikanta?

spíše ano ano nevím ne spíše ne

22. Byla s Vámi látka, vyložená studentem učitelství, probraná znovu?

spíše ano ano nevím ne spíše ne