



UNIVERZITA MATEJKA BELA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
BANSKÁ BYSTRICA

Beata KOSOVÁ
Alena TOMENGOVÁ
a kol.

PROFESIJNÁ PRAKTICKÁ PRÍPRAVA BUDÚCICH UČITEĽOV

 BELIANUM

Banská Bystrica
2015

UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**PROFESIJNÁ PRAKTICKÁ PRÍPRAVA BUDÚCICH
UČITEĽOV**

Beata KOSOVÁ – Alena TOMENGOVÁ a kol.



Banská Bystrica

2015

Publikácia a návrhy dokumentov boli vypracované v rámci rozvojového projektu „Inovácia profesijnej praktickej prípravy budúcich učiteľov“ 002UMB/2013 financovaného z prostriedkov štátneho rozpočtu z kapitoly Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Názory a stanoviská v tomto dokumente sú názormi jeho autorov a nevyjadrujú stanoviská Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Projekt koordinovala Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici a jej Pedagogická fakulta a pracovali v ňom zástupcovia siedmich fakúlt piatich univerzít: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Univerzita Komenského v Bratislave a Prešovská univerzita v Prešove.

Editor © Dr.h.c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.
Ing. Alena Tomengová, PhD.

Autori:

Dr.h.c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.
Ing. Alena Tomengová, PhD.
doc. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.
prof. PaedDr. Alena Doušková, CSc.
doc. RNDr. Dušan Šveda, CSc.
prof. PhDr. Milan Portik, PhD.
doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.
doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.
doc. RNDr. Jarmila Kmeťová, PhD.
doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
Mgr. Petra Fridrichová, PhD.

Vedecký redaktor: prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.

Výkonný redaktor: Mgr. Eva Adamcová, PhD.

Jazykový redaktor: Mgr. Mária Pilátová, PhD.

Recenzenti: prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.
doc. PhDr. Marta Černotová, CSc.
Mgr. Anna Šperková

ISBN 978-80-557-0860-7

PREDHOVOR	5
1 VÝCHODISKÁ PROFESIJNEJ PRAKTICKEJ PRÍPRAVY BUDÚCICH UČITEĽOV.....	8
1.1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ KONCIPOVANIA PROFESIJNEJ PRAKTICKEJ PRÍPRAVY	8
1.1.1 <i>Špecifiká vzťahu teórie a praxe v edukácii a v edukačnej vede.....</i>	9
1.1.2 <i>Integrácia teórie a praxe v učiteľskej profesii.....</i>	11
1.1.3 <i>Schopnosť (seba)reflexie – kompetencia k sebarozvoju.....</i>	13
1.1.4 <i>Vzťah profesijného myslenia a konania</i>	16
1.2 MEDZINÁRODNÉ TRENDY V PROFESIJNEJ PRAKTICKEJ PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV	20
1.2.1 <i>Iniciatívy Európskej komisie pre vzdelávanie.....</i>	21
1.2.2 <i>Koncepčné prístupy k praktickej príprave budúcich učiteľov v zahraničí.....</i>	23
1.2.3 <i>Realizácia pedagogickej praxe vo svete a tendencie k jej štandardizácii</i>	28
1.3 SÚČASNÝ STAV V ZABEZPEČENÍ PRAKTICKEJ PRÍPRAVY ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA V SR	38
1.4 ŠTANDARD PEDAGOGICKEJ PRAXE V ŠTÚDIU UČITEĽSTVA	46
2 MODEL Y PEDAGOGICKEJ PRAXE	50
2.1 VEDENIE ŠTUDENTA NA PEDAGOGICKEJ PRAXI.....	50
2.2 MODEL PEDAGOGICKEJ PRAXE V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA PRE SEKUNDÁRNY STUPEŇ VZDELÁVANIA.....	57
2.2.1 <i>Pedagogická prax demonštračná.....</i>	60
2.2.2 <i>Pedagogická prax hospitačno-asistentská</i>	64
2.2.3 <i>Pedagogická prax výučbová.....</i>	70
2.2.4 <i>Pedagogická prax výučbová (súvislá).....</i>	75
2.3 MODEL PEDAGOGICKEJ PRAXE V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA PRE PREPRIMÁRNY A PRIMÁRNY STUPEŇ VZDELÁVANIA.....	80

2.3.1	<i>Pedagogická prax v Bc. štúdiu Predškolská a elementárna pedagogika</i>	80
2.3.1.1	Pedagogická prax 1 – demonštračná	82
2.3.1.2	Pedagogická prax 2 hospitačno-asistentská v materskej škole (MŠ) a školskom klube detí (ŠKD)	82
2.3.1.3	Pedagogická prax 3 – výučbová v ŠKD.....	85
2.3.1.4	Pedagogická prax 2 – hospitačno-asistentská prax v 1. r. ZŠ....	88
2.3.2	<i>Pedagogická prax v pregraduálnej príprave učiteľov pre primárne vzdelávanie</i>	100
2.3.2.1	Pedagogická prax výučbová (priebežná, bloková).....	103
2.3.2.2	Pedagogická prax výučbová súvislá.....	109
3	STATUS CVIČNÝCH ŠKÔL A CVIČNÉHO UČITEĽA	114
3.1	O POTREBE LEGISLATÍVNEHO UKOTVENIA CVIČNÝCH ŠKÔL A CVIČNÝCH UČITEĽOV	114
3.1.1	<i>Návrh statusu cvičnej školy a statusu cvičného učiteľa</i>	117
4	KOMPETENČNÝ PROFIL CVIČNÉHO UČITEĽA A JEHO KONTINUÁLNE VZDELÁVANIE	123
4.1	OD ŠTANDARDIZÁCIE PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV KU KOMPETENČNÉMU PROFILU CVIČNÉHO UČITEĽA.....	123
4.1.1	<i>Kompetenčný profil cvičného učiteľa</i>	128
4.2	VZDELÁVANIE CVIČNÝCH UČITEĽOV NA ROLU MENTOROV	129
4.2.1	<i>Program kontinuálneho vzdelávania pre cvičných učiteľov</i>	136
	ZÁVERY A ODPORÚČANIA	141
	LITERATÚRA	144
	ZOZNAM PRÍLOH	153

PREDHOVOR

Reforma regionálneho školstva vždy závisí od kvality jeho učiteľov, ktorých pripravujú vysoké školy. Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov, hoci akreditované podľa existujúcich opisov študijných odborov učiteľstva, je vytvárané autonómnym rozhodovaním vysokých škôl a žiaľ, na reformné zmeny reaguje podľa flexibility vedení a učiteľov jednotlivých univerzít.

Príprava učiteľov, pretože ide o prípravu na konkrétnu profesiu, musí mať dve základné súčasti. Jedna je teoretická akademická príprava v pedagogike, psychológii, vo vedných odboroch vyučovacích predmetov. Druhá je profesijná príprava, ktorá má pripraviť na výkon povolania, a to je v učiteľstve didakticko-praktická príprava. V poslednej dobe je nielen odborníkmi z vysokých škôl, ale aj školskou praxou a decíznou sférou veľmi často kritizovaná práve nedostatočná praktická profesijná príprava. Dá sa povedať, že kým teoretická akademická príprava postupne po roku 1989 dosahuje univerzitnú úroveň porovnateľnú so zahraničím, tak na rozdiel od nej praktická (a žiaľ aj didaktická príprava) vo veľkom množstve fakúlt vysokých škôl nedosahuje univerzitný charakter, zostáva na úrovni realizácie praxe porovnateľnej so strednými pedagogickými školami.

Univerzitná úroveň akéhokoľvek vysokoškolského kurzu znamená, že sa opiera o výsledky výskumu a to, čo má študent robiť, je podložené overenou vedeckou teóriou. Vo svetovej pedeutológii (v teórii učiteľskej profesie), ale aj vo filozofii a ďalších sociálnych vedách je už dávno rozpracovaná teória vzájomného vzťahu teoretického a praktického poznania a zložité procesy, ktoré musia prebehnúť v hlave človeka, aby dochádzalo k ich vzájomnému prepojeniu. A pedagogická prax študentov učiteľstva má byť konštruovaná tak, aby tieto procesy podporovala a viedla nimi študenta učiť sa zo svojich praktických skúseností ich vedomou reflexiou k tvorbe vlastnej teórie výučby. Reflexívny charakter pedagogickej praxe, vychádzajúci zo sociokonštruktivistickej teórie poznania a učenia sa, je podmienkou prepojenia a premeny profesijného konania a profesijného myslenia. Zároveň má pedagogická prax tvoriť gradujúcu štruktúru pedagogických situácií a študent má byť ňou vedený tak, aby sa každá jeho profesijná učiteľská kompetencia stále viac a viac rozvíjala až do požadovanej výstupnej podoby určenej profesijným štandardom. A tak by sme mohli pokračovať. Žiaľ, pedagogická prax na väčšine učiteľských fakúlt takúto výstavbu, podopretú o vedecky overenú teóriu, nemá.

Monografia *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov* systematizuje teoretické vedecké poznatky a reflektuje realitu v oblasti praktickej profesijnej prípravy učiteľov vo svete i na Slovensku, na základe čoho navrhuje jej mnohostranné inovácie. Je komplexným teoreticko-didaktickým výstupom rozvojového projektu Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR *Inovácia profesijnej praktickej prípravy budúcich učiteľov*, ktorý koordinovala Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela a pracovali v ňom riešitelia zo 7 učiteľských fakúlt piatich univerzít (UKF Nitra, UPJŠ Košice, PU Prešov, UK Bratislava a UMB Banská Bystrica).

V prvej kapitole sú zhrnuté všetky podstatné východiská a súvislosti, ktoré treba pri inovovaní profesijnej praktickej prípravy učiteľov brať do úvahy. Sú v nej rozpracované filozofické, psychologické, pedagogické a osobitne pedeutologické východiská vzťahu teoretického a praktického poznania v učiteľskej profesii a premeny profesijného konania a myslenia. Na ne nadväzuje rozbor medzinárodných trendov v reflexívne a kompetenčne orientovaných prístupoch v praktickej príprave učiteľov vrátane vývinu štandardov profesijnej učiteľskej praxe a študentskej pedagogickej praxe a iniciatív Európskej komisie pre zlepšenie praktickej prípravy učiteľov, ktorých sa Slovensko nezúčastnilo. V komparácii s tým je analyzovaný stav praktickej prípravy v učiteľských študijných programoch a jej legislatívneho ukotvenia na Slovensku s oporou o výskumy, realizované medzi cvičnými učiteľmi a študentmi. Na základe týchto východísk je navrhnutý štandard pedagogickej praxe.

Druhá kapitola začína teoretickým rozpracovaním facilitujúceho vedenia študenta počas praktickej prípravy. Sú v nej podrobne rozpracované dva modely pedagogickej praxe – pre učiteľstvo sekundárneho a pre učiteľstvo predprimárneho a primárneho stupňa školy tak, aby praktická príprava dosiahla minimálne 20 % študijného času v učiteľských študijných programoch. Autori navrhujú 4 základné typy praxe v oboch z nich, pričom v každom type dôsledne popisujú špecifické ciele každej praxe; výstupy zo vzdelávania v kompetenciách študenta; obsah, formu a rozsah praxe, ako aj podmienky jej absolvovania vrátane úloh, ktoré musí študent počas praxe splniť. K tejto kapitole sa viažu aj prílohy, v ktorých je obsahové spracovanie praxe konkretizované na 4 vyučovacie predmety a na súvislú výučbovú prax naprieč všetkými predmetmi v učiteľstve pre primárny stupeň školy.

Tretia kapitola venuje pozornosť terénu, v ktorom sa prax vykonáva a na základe analýzy stavu cvičných škôl na Slovensku zdôrazňuje potrebu zásadnejšieho legislatívneho ukotvenia statusu cvičných škôl a cvičných učiteľov, vrátane

existencie univerzitetnej školy ako didaktického a experimentálneho „laboratória“ vysokej školy. Navrhuje základný text legislatívneho dokumentu o postavení, právach a povinnostiach cvičných škôl a cvičných učiteľov.

Štvrtá kapitola sa zaoberá profesijným rozvojom cvičných učiteľov. Objasňuje vzťah profesionalizácie a štandardizácie učiteľskej profesie s ich dopadmi na prácu cvičných učiteľov a formuluje požiadavky na štandard a kompetenčný profil cvičného učiteľa. Na základe výskumov cvičných učiteľov analyzuje najväčšie nedostatky v ich práci a z nich ako aj z kompetenčného profilu vyvodzuje návrh na program kontinuálneho vzdelávania učiteľov v mentoringu a v odborovo-didaktickej expertnosti. Publikáciu uzatvára návrh odporúčaní pre inováciu praktickej prípravy pre zainteresované subjekty vrátane ministerstva školstva.

Všetky spracované modely a texty majú charakter inovatívnych návrhov, ktoré kolektív autorov považuje za žiaduce realizovať, aby pedagogická prax mala kvalitnú úroveň. Monografia má slúžiť predovšetkým pre vysokoškolských odborníkov, ktorí sa teoreticky, koncepcne i organizačne zaoberajú problematikou profesijnej praktickej prípravy budúcich učiteľov. Nájdu v nej množstvo podnetov a rozpracovaného didakticky orientovaného materiálu pre konštruovanie jednotlivých typov pedagogickej praxe. Je užitočná aj pre cvičných učiteľov, ktorí vďaka nej môžu hlbšie porozumieť zámerom vysokej školy v príprave budúcich učiteľov. Môže tiež poslúžiť decíznej sfére pre prípravu rozhodnutí, ktoré podporia rozšírenie a skvalitnenie praktickej prípravy a úrovne cvičných škôl, na ktorých sa odohráva. Autori veria, že toto svojho druhu ojedinelé komplexné spracovanie problematiky pomôže postupne odstrániť podceňovanie praktickej zložky učiteľského vzdelávania zo strany rezortných orgánov i samotných vysokých škôl pripravujúcich učiteľov.

Za riešiteľský kolektív

Dr.h.c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.

1 VÝCHODISKÁ PROFESIJNEJ PRAKTICKEJ PRÍPRAVY BUDÚCICH UČITEĽOV

Základným problémom výchovy odborníkov pre akúkoľvek prácu s ľuďmi vrátane učiteľov je, že prípravu na vykonávanie profesie nie je možné dosiahnuť len teoretickým štúdiom. Profesionálna zložka ich prípravy je založená na osvojovaní zručností, spôsobilostí a kompetencií pre riešenie reálnych situácií a tie možno získať len praktickou skúsenosťou. Avšak pre skutočné pochopenie situácie mechanický praktický nácvik konania nestačí. Ten, ak je len rutinný, neumožňuje ani zlepšovať vlastné profesionálne postupy. K tomu je potrebná na určitej kvalitatívnej úrovni realizovaná reflexia praktickej skúsenosti – špecifická integrácia naučenej teórie a odskúšanej praxe. Pedeutológia (teória učiteľskej profesie) sa permanentne venuje otázke, ako odstrániť rozpor teórie a praxe v príprave učiteľov. Väčšina výskumov, a to aj na Slovensku (napr. Vargová, 2013) potvrdzuje, že u nastupujúcich učiteľov existuje tzv. šok z praxe a nízka schopnosť využiť teoretické poznatky na zlepšenie svojej praktickej učiteľskej činnosti. Práve preto teoretickú oporu konceptov praktickej prípravy učiteľov v súčasnej dobe vo svete najčastejšie tvorí *model reflexívneho praktika*, ktorý objaňuje, ako sa profesionálne myslenie premieta do profesionálneho konania, ako aj, že tento vzťah nie je vôbec jednoduchý. Tiež dokazuje, že bez dostatku dobre reflektovanej praxe nie je možné učiteľovo konanie ani myslenie meniť. A tak aj progresívne teoretické koncepty, ktoré dnes často predbiehajú, t. j. nezodpovedajú edukačnej realite, ak sú len prednášané alebo prečítané, zostávajú nepochopené a nevyužitie.

Teoretické východisko, vysvetľujúce reflexívnu prax, uvedené v tejto kapitole, tak kladie dôraz na potrebu zvýšenia rozsahu a inovácie modelu pedagogickej praxe vo vysokoškolskej príprave učiteľov, čo sa mimoriadne týka aj Slovenska. Druhá skupinu východísk, ktoré podčiarkujú potrebu zmien v praktickej profesionálnej príprave učiteľov, tvoria reálne *spoločenské kontexty* a to ako slovenské, tak aj medzinárodné. V prvom rade je to stav pedagogickej praxe na Slovensku, rozbor strategických či legislatívnych dokumentov, ktoré sa k nej vzťahujú, ale aj výskumov medzi študentmi, ktoré o nej vypovedajú. Ďalej realita pedagogickej praxe v štúdiu učiteľstva v zahraničí, poznatky z medzinárodných výskumov a strategických európskych dokumentov a pravdaže ich vzájomné porovnanie.

1.1 Teoretické východiská koncipovania profesionálnej praktickej prípravy

Sociálna prax, akou je aj vykonávanie učiteľskej profesie či príprava budúcich učiteľov, nie je zrkadlovým odrazom jej teórie, nie je medzi nimi ani lineárny ani

kauzálny vzťah. Príčina spočíva v inom charaktere sociálneho poznania, v inom charaktere sociálnej reality a objektov sociálneho výskumu, ako je tomu, napr. v prírodných alebo technických vedách.

1.1.1 Špecifika vzťahu teórie a praxe v edukácii a v edukačnej vede

Poznanie v sociálnych vedách (teóriách o sociálnej realite), medzi ktoré patria aj edukačné vedy, má oproti poznaniu v prírodných vedách určité špecifiká. Prírodné vedy sa riadia prírodnými zákonmi, empirickou kauzalitou, pri ktorej empirické príčiny spôsobujú empirické dôsledky. Sociálne konanie ľudí sa podľa Anzenbachera riadi *kauzalitou na základe slobody*, pri ktorej sú empirické dôsledky spôsobené neempirickými, resp. empiriu prekračujúcimi príčinami. Existujú vďaka slobode ľudskej vôle, lebo žiadny určitý motív nemôže determinovať vôľu, aby nutne konala len v zmysle prírodnej kauzality (Anzenbacher, 1985, s. 228 a 230). Pojem kauzalita súčasne naznačuje, že ľudské konanie nie je úplne nezávislé, ničím nepodmienené, pretože je determinované sociálnymi a individuálnymi podmienkami. Podľa praxeológie (všeobecnej teórie ľudského konania) *ľudia konajú účelovo*, uprednostňujú jeden cieľ konania pred iným podľa vlastných preferencií.

Sociálne poznanie nie je len produktom vedeckého sociálneho skúmania, ale aj každodennej reálnej laickej skúsenosti. Podľa Višňovského tenduje sociálne poznanie v každej jeho forme k návodu na sociálne konanie, resp. aspoň k jeho legitimizácii, zdôvodneniu; pretože vždy ide o konkrétne sociálne subjekty, **žiadaný subjekt sociálneho poznania nie je neutrálny ani nezaujatý** (Višňovský, 2004, s. 100 - 101). Sociálne teórie teda zasahujú do každodenného života ľudí, vyvíjajú sa spolu s ním a čerpajú z neho a nie je možné, aby nejaká sociálna teória objektívne vysvetľovala všetko a definitívne „raz a navždy“.

V prírodných vedách je prax kritériom pravdivosti teórie, v sociálnych vedách to platí len čiastočne. Len praktické použitie kooperatívneho učenia sa môže dokázať, či tento spôsob výučby je efektívnejší ako iný. Na druhej strane žiadna stránka sociálnej reality nie je stála ani vývinovo dokončená, existuje len v neustálom pohybe k nejakému predpokladanému, zatiaľ neznámemu stavu. Neustále sa menia aktéri vzdelávania, ich ciele, učebná atmosféra, spoločenské podmienky a postoje (súperivosť, ľahostajnosť) a tieto podmienky praktické overovanie pravdivosti teórie ovplyvňujú. Učiteľ používa teóriu tak, ako ju subjektívne spoznal, aké myšlienkové konštrukty si o nej urobil. Jeho osobná teória kooperatívneho vyučovania nikdy nie je presne taká istá, ako ju mysleli, v praxi

realizovali a teoreticky rozpracovali jej tvorcovia. V sociálnych vedách preto *prax nie je absolútnym kritériom pravdivosti teórie*, v podstate nemôže úplne potvrdiť ani vyvrátiť žiadnu ľudskú predstavu.

Praxou si človek prírodu, kultúru, spoločenské javy osvojuje, pretvára ich a tým zároveň mení aj sám seba a potom sám zmenený opäť tvorí sociálnu realitu. V oblasti sociálneho života nebývalým rastom masovej vzdelanosti rastie schopnosť vyhodnocovať a meniť prax. Ako tvrdí sociológ Giddens, sociálna prax sa neustále overuje a pretvára vo svetle nových informácií o nej samej (sociálnej teórie), sociálne myslenie a sociálne konanie sa neustále ovplyvňujú, neustále prelievajú jeden do druhého. *Neexistuje stála sociálna prax ani stále sociálne poznanie* (Giddens, 2010, s. 39 – 45).

Podľa konštruktivismu je ľudské poznanie dôsledok činnosti človeka, jeho interakcie s realitou. Človek pri realizácii svojich zámerov so svetom nejako narába a realita nadobúda vďaka tejto interakcii pre človeka určitý význam, vytvára si o nej vlastný mentálny konštrukt, ktorým dáva zmysel svojej skúsenosti a kategorizuje ju. Sociálne poznanie teda nevypovedá bezprostredne o realite, nevypovedá o meraných objektoch, ale o význame objektov reality pre človeka na základe jeho praxe a jej reflexie. Pre edukáciu z toho vyplýva zásadný záver, že ***nie je možný priamy prenos hotových myšlienok ani od človeka k človeku, ani z teórie do praxe***, ale človek si musí na základe činnosti sám vytvárať vlastné významy slov, predstáv a skúseností.

Vzťah teórie a praxe nie je jednoznačný, ako uvádza Šmajš (2005, s. 258) „čo je prax ani vo filozofii dobre vymedziť nevieme, pretože prax zahŕňa rôzne formy socio-kultúrnych aktivít“, aj takých, ktoré obsahujú duševnú, „teoretizujúcu“ činnosť. Teória a prax sú dve rôzne stránky, ale vždy tej istej skutočnosti. Teória si môže udržiavať zmysel, len ak sa neodtrhne od praxe, prax si môže uchovať progresívny charakter, len ak sa neodtrhne od teórie. Podľa Hermacha výraz „neodtrhne“ neznamena, že jedna alebo druhá sa podriaďuje danému práve aktuálnemu stavu tej druhej, ale že v pohybe druhej strany hľadá svoje opodstatnenie, odôvodnenie, podnety. „V podmienkach vzájomného odtrhnutia klesá teória na úroveň nemohúcej abstrakcie a prax na úroveň bezperspektívneho živobytia“ (Hermach, 1966, s. 54). Zároveň podľa filozofie je prax „kriticky prežívaný súhrn a kontinuita činností meniacich svet a človeka ním samým“ (Tamtiež, s. 52). Premena zaostávajúcej praxe podľa progresívnej teórie alebo naopak premena neadekvátnej teórie podľa dynamickej praxe vyžaduje, aby bola ***prax kriticky***

prežívaná, uvedená teóriou do kritického vzťahu k doterajšiemu bytiu, teda **reflektovaná**. Z tejto reflexie sa tvorí nová, revidovaná teória.

1.1.2 *Integrácia teórie a praxe v učiteľskej profesii*

Pre učiteľskú profesiu, v ktorej je nutné na expertnej úrovni prakticky pracovať s druhými ľuďmi v neustále sa meniacich edukačných situáciách, má vzťah teórie a praxe ešte iný rozmer. Pri jej vykonávaní dochádza k permanentnému stretávaniu teoretického a praktického, explicitného (toho, čo je zjavné) a implicitného (toho, čo nie je zjavné), objektívneho a subjektívneho poznania. V učiteľstve sa azda najviac zo všetkých profesií prejavuje potreba využívania dvoch druhov racionality, ako ich pôvodne rozlíšil ešte Platón a Aristoteles – poznanie ako epistémé a poznanie ako phronesis a podľa Korthagena (2011) sú pre úspešnú edukáciu podstatné práve učiteľove znalosti druhého typu:

- **Poznanie ako epistémé (konceptuálne znalosti)** je postavené na vedeckom teoretickom chápaní problémov. Sú to súbory tvrdení, ktoré majú všeobecnú povahu a sú formulované v abstraktných termínoch, obvykle ich možno dokázať, sú teda relatívne stále, nadčasové a objektívne, univerzálne. Ako také sa riadia princípmi a pravidlami a možno ich odvodiť formálnou dedukciou. Ide o intelektuálny, prevažne kognitívny vhľad (u Platóna – čisté intelektuálne formy), sú to väčšinou znalosti sprostredkované popisom. Konkrétna edukačná situácia je len prípadom, na ktorý ich možno použiť. Ak sa učiteľ pripravuje len teoreticky, pri nástupe do praxe zažije „šok z reality“, skonštatuje, že teória je preňho nepotrebná a vráti sa k skúsenostiam zažitým počas vlastného vzdelávania, t. j. k poznaniu druhého typu.
- **Poznanie ako phronesis (perceptuálne znalosti, praktická múdrosť)** predstavuje porozumenie jednotlivým konkrétnym prípadom a komplexným mnohознаčným situáciám. Viazá sa ku konkrétnym kontextom a vyžaduje nielen pochopenie všeobecností, ale aj jednotlivostí. Jednotlivosti sú skôr predmetom percepcie (u Aristotela nejde o čisté zmyslové vnímanie, ale o „oko“, ktoré si človek vypestuje pre typové prípady). Aby človek mohol vybrať správnu formu konania, musí byť schopný vnímať a rozlišovať dôležité detaily. Praktická múdrosť používa univerzálne pravidlá len ako rámcové vodidlo či zhrnutie. Musí byť sama o sebe flexibilná, citlivá na situáciu, pripravená na prekvapenia, na nejasnosť praktického, pripravená vidieť, vynaliezavá v improvizácii. Vyžaduje dostatok náležitých skúseností, dlhodobé vnímanie a hodnotenie situácií, volieb postupov a konfrontácií s ich dôsledkami. Tieto skúsenosti sú však osobné, nedajú sa preniesť, len získať

v praxi. Realistické vzdelávanie učiteľov by malo spočívať v tom, ako im pomôcť uchopiť svoje perceptuálne znalosti a s oporou o vedecké teórie konceptualizovať ich do osobnej edukačnej teórie učiteľa (podľa Korthagen, 2011, s. 35 – 45).

Konceptuálne a perceptuálne poznanie je možné prepojiť len prostredníctvom reflexie. Aby bolo možné dosiahnuť premenu implicitných učiteľových znalostí na zjavné, uvedomené poznanie, musí v zmysle sociokonštruktivistického prístupu integrácia teórie a praxe tvoriť stále sa opakujúci cyklus. Na základe teoretických východísk (prekonceptov učiteľa o výučbe) prebiehajú rozhodovacie procesy, potom akcia (praktická činnosť) a nakoniec jej reflexia ako návrat k teórii na inej úrovni. Preto podľa Atkinsona a Glaxtona (ale aj Lukášová, 2003, Spilková, 2004, Kotásek, 2004, Kosová, 2008) ten, kto vyučuje iných, uplatňuje až trojaké profesijné znalosti (professional knowledge):

- Prisudzovanie príčin je ovplyvňované **teoretickými znalosťami** a vyúsťuje do schopnosti plánovať edukačný proces. Sú to didakticky transformované odborné znalosti (pedagogical content knowledge), predstavy o tom, ako majú byť určité témy štruktúrované, znázorňované verbálne aj vizuálne, prispôbované rôznym schopnostiam žiakov, ako budú prebiehať interaktívne procesy a hodnotenie vo výučbe.
- Vhľad (intuitívny) je reprezentovaný **znalosťami v činnosti** (knowledge in action), praktickou múdrosťou, pri ktorej ide o skúsenostné poznanie, získané v praxi (neznamená znalosti „o“ činnosti, ale ponorenie myslenia v činnosti samotnej - intuitívne vedieť ako konať, ktoré sa niekedy nedá ani popísať a ani dopredu naučiť). Vyúsťujú do schopnosti realizovať edukačný proces. Učiteľ si ich môže uvedomovať iba za predpokladu analýzy toho, čo bolo vykonané, t. j. ak na odbornej báze realizuje reflexiu praxe.
- Práve reflexia umožní vytvárať **kontextové znalosti**, t. j. znalosti súvislosti teórie a praxe, ktoré vyúsťia do schopnosti novo porozumieť vyučovaniu, vyučovaným i sebe, do schopnosti odborne hodnotiť a zlepšovať edukačný proces. Praktická skúsenosť, prostredníctvom reflexie konfrontovaná s konceptuálnymi a výkladovými schémami príslušnej teórie sa transformuje do vlastnej využiteľnej a odbornej teórie učiteľa (Atkinson – Glaxton, 2001).

Podľa výskumov viacerých autorov (napr. Eraut, 1994, Píščová, 2005, Kasáčová, 2005, Korthagen, 2011) učiteľ zo všetkých svojich teoretických poznatkov skutočne využije len časť, a to tie, ktoré boli dostatočne integrované s osobnou skúsenosťou a prostredníctvom reflexie sa stali dominantnými teoretickými interpretáciami praxe. To kladie na pregraduálne aj na kontinuálne vzdelávanie

učiteľov požiadavku, postaviť v nich praktickú prípravu prostredníctvom reflexie na novú kvalitatívnu úroveň.

1.1.3 *Schopnosť (seba)reflexie – kompetencia k sebarozvoju*

Reflexia je „akt, ktorým sa myslenie vracia k sebe samému hlavne preto, aby prehĺbilo svoje analýzy“ (Durozoi, G. – Roussel, A., 1994, s. 252). Jej úlohou je pomôcť človeku, aby si uvedomil svoje mentálne štruktúry, podrobil ich kritike a v prípade potreby ich reštrukturalizoval. Ide teda o „mentálny proces spočívajúci v snahe štrukturalizovať alebo reštrukturalizovať určité skúsenosti, problém alebo súčasné znalosti či vľhady“ (Korthagen, 2011, s. 71). Výraz „snaha“ naznačuje, že skutočná reflexia nastane len na základe osobnej potreby človeka. Len ak vznikne *osobná potreba*, je predpoklad, že bude nasledovať aktívne a vytrvalé uvažovanie o vlastnom presvedčení z hľadiska základov, na ktorých stojí a zámerov, ku ktorým smeruje. Pri reflexii človek teoretizuje svoje praktické postupy, teda racionalizuje a verbalizuje implicitné, intuitívne, skryté predpoklady svojho rozhodovania a konania. Rekonštruuje skúsenosti tým, že ich popisuje, prevádza do jazyka, do podoby procedurálnych poznatkov, aby ich pochopil, nabudúce predvídal alebo zmenil. Neuvedomované schémy konania sa v reči vydedia z činnosti samotnej a sú k dispozícii ako poznanie skúsených praktikov (bližšie pozri Kasáčová, 2005).

Podľa viacerých autorov (Wright, 1992, Kasáčová, 2005, Korthagen, 2011) reflexia prebieha v nasledovných fázach cyklu, ktorý sa neustále opakuje:

- **Konanie** - získanie osobnej skúsenosti. Doterajšie poznanie teórie a konfrontácia s predchádzajúcimi skúsenosťami vytvára prekoncept, s ktorým študent či učiteľ vstupuje do situácie v praxi. Tu získava osobnú skúsenosť, ktorej charakter závisí okrem situácie od pôvodného prekonceptu, buď ho potvrdí, alebo vzniká kognitívny konflikt. Táto osobná skúsenosť je sprevádzaná emocionálnym prežívaním, pocitmi, postojmi, ktoré sú rozhodujúce preto, či vyvolajú osobnú potrebu zmeny, či učiteľ bude ochotný pristúpiť k reflexii.
- **Spätný pohľad na konanie** – premýšľanie o vlastnom vyučovaní. Zo začiatku profesijnej dráhy má byť táto fáza vedená skúsenejším kolegom, cvičným či uvádzajúcim učiteľom, ktorý pomáha vytvoriť si štruktúru tohto premýšľania, až po určitej dobe je človek schopný dávať si spätnú väzbu sám. Predstavuje vlastne rozvoj podrobnejšieho vnímania, hlbšieho vzťahu s danou situáciou, ako aj pokus poodstúpiť a pozrieť sa na vlastné konanie akoby očami iného. Študent popisuje, čo chcel, čo robil, na čo myslel a ako sa cítil on, ale aj žiaci – t. j. verbalizuje konkrétne myšlienky, potreby, činy. Vedie rozhovor so sebou

samým, zaostruje pozornosť na svoje správanie v určitej situácii, na vybrané aspekty situácie. Pritom si lepšie uvedomuje to, čo si neuvedomil predtým. Pretože táto fáza môže byť pri problémoch sprevádzaná emocionálnymi pocitmi frustrácie, neistoty, zlyhávania, je nevyhnutný pocit bezpečia, napr. zo strany toho, kto študenta či učiteľa vedie, a to akceptáciou, empatiou, autentickou komunikáciou, konkrétnosťou otázok. Pocit bezpečia je podmienkou na premenu pocitov frustrácie na motiváciu k pretrvaniu úsilia o vlastné zdokonaľovanie.

- **Uvedomenie si podstatných prvkov** – nachádzanie väzieb. V tejto fáze dochádza ku konfrontácii reflektujúceho sa študenta s rozpormi jeho ideálneho a skutočného ja, jeho verbálnymi a neverbálnymi prejavmi, tým, čo hovorí a čo robí, ako vidí sám seba a ako ho vnímajú iní (napr. cvičný učiteľ tam, kde si človek sám seba túto konfrontáciu nie je schopný poskytnúť). Táto fáza nesmie byť posudzovaním či pripomínaním nedostatkov, ale príležitosťou s informáciou niečo urobiť, a to tiež v situácii bezpečia. Je stále viazaná na konkrétnu situáciu, ale dáva príležitosť na generalizáciu, na spojenie izolovaných fragmentov znalostí a skúseností a na explicitné formulovanie, v čom je problém. Explicitné spájanie kontextov, rôznych hľadísk, nachádzanie príčin samotným reflektujúcim vyvoláva osobnú potrebu spojiť praktickú skúsenosť s teóriou, nájsť v novej teórii odpoveď na vzniknuté otázky. Je to proces zmysluplného učenia sa, lebo teória pomáha reorganizovať vlastné konkrétne skúsenosti a potreby.
- **Vytvorenie alternatívnych postupov** – nový koncept ďalšej činnosti. Na základe predchádzajúcej fázy dochádza k poznaniu, že pôvodný postup zrejme nevedie k cieľu alebo je nedostatočný a je potrebné zvoliť nové riešenie, ktoré sa viac zhoduje s novou, na základe teórie reorganizovanou predstavou. Je to obdobie intenzívneho štúdia teórie, hľadania námetov a alternatív jej zodpovedajúcej praxe. Pretože všeobecne človek nerád mení svoje zaužívané konanie, je to aj fáza zápasu s prekážkami či neochotou k vlastnej zmene. V tejto fáze preto študent potrebuje podporu vlastného sebapoňatia (že má schopnosti, aby to dokázal), zdôrazňovanie jeho silných stránok a priestor pre samostatnosť a nie dodávanie hotových návodov.
- **Vyskúšanie nových postupov** je vlastne začiatok celého nového cyklu reflexie už inej novej praktickej skúsenosti (bližšie Korthagen, 2011, s. 115 – 132).

Tab. 1 Reflexia ako kompetencia k sebarozvoju

FÁZA CYKLU REFLEXIE	CHARAKTERISTIKA KOGNITÍVNA	EMOCIONÁLNE SÚVISLOSTI	PODPORA
Konanie	skúsenosť v situácii, prekoncept	pocity, postoje	ponúknuť skúsenosť, vyvolať potrebu
Spätný pohľad na konanie	premýšľanie o vyučovaní, popis, podstúpenie, rozhovor so sebou	frustrácia, motivácia	pocit bezpečia (akceptácia, empatia, autenticita, konkrétne otázky)
Uvedenie si podstatných aspektov	nájdenie väzieb, hľadiská, kontexty, reorganizácia	osobný vzťah k situácii, osobný záujem	konfrontácia, generalizácia, zexplicitňovanie, spojenie s teóriou
Vytvorenie alternatívnych postupov	iný (lepší) postup k cieľu	vzťah k zmene, rezistencia	podpora sebapoňatia, pocit bezpečia
Vyskúšanie	nová snaha dosiahnuť cieľ	cyklus sa opakuje	

Uvedený cyklus reflexie popisuje proces, ako sa človek učí z vlastnej praktickej skúsenosti. Podľa Slavíka logika reflexie nemôže byť odvodená priamo z teórie, ale zo štruktúry samotnej aktuálnej skúsenosti. V náročnom duševnom procese sú z celistvého dojmu (praxe) analyzované podstatné prvky a v protipohybe k analytickému triešteniu je vytvorená teoreticky prijateľná syntéza, ktorá musí byť opäť preverená v praxi (Slavík, 2004, s. 3). Profesionálne vzdelávanie by preto malo začínať praktickou skúsenosťou. Aby však vôbec bolo možné robiť myšlienkovú reflexiu, je potrebné, povedané slovami Wrighta (1992, s. 61) „podľa poriadku uvažovať ako uvažujem a potrebujem pristupovať k zdôvodneniu svojho správania“. Onen „poriadok“ je dôležitý pre odhalenie logiky vnútorných vzťahov situácie, a preto hoci reflexia vychádza zo štruktúry konkrétnej osobnej skúsenosti, postupne sa najneskôr vo fáze konfrontácie opiera o štruktúru určitého odborného teoretického kontextu. Preto ten, kto iného učí reflexii, má mu ponúkať reflexívne metódy, štruktúrované podľa odbornej teórie v kategóriách odborného jazyka,

napr. štruktúrované osnovy pre sebahodnotenie, pre pozorovanie vlastnej činnosti a myslenia.

Schopnosť reflexie vlastnej činnosti je zásadnou spôsobilosťou učiteľov. Je to kompetencia k osobnému rastu, **kompetencia k sebarozvoju a sebadokonaľovaniu profesionála v edukácii**. To najcennejšie, čo môže dať uvádzajúci učiteľ začínajúcemu učiteľovi či vysokoškolský, či cvičný učiteľ študentovi na celý profesionálny život, je nástroj pre neustálu rekonštrukciu vlastnej edukačnej teórie – čiže podporiť rozvoj jeho schopnosti odborne hodnotiť svoju vyučovaciu činnosť, tým inovovať svoje pedagogické názory a neustále zlepšovať svoje učiteľské schopnosti.

1.1.4 Vzťah profesijného myslenia a konania

Popísaná špirála reflexie hovorí o tom, ako sa učiteľ učí z jednotlivých konkrétnych situácií o jednotlivých konkrétnych problémoch. Avšak pri konaní v interpersonálnych, neustále sa meniacich edukačných situáciách, nemôže učiteľ reflektovať každý problém priamo v akcii, potrebuje konať ihneď. Vtedy je temer nemožné oddeliť od seba vnímanie, interpretáciu situácie a reakciu, učiteľ reaguje akoby podvedome. Nie je ani dosť dobre možné, aby sa riadil všetkými jednotlivými vedomosťami a skúsenosťami. Ako teda učiteľovo myslenie riadi jeho konanie? Podľa teórie konania (Groeben - Scheele, 1977) je konanie ľudí účelové a vychádza z dvoch princípov:

1. Je založené na osobných cieľoch a ak nie sú uvedomované, tak na uspokojovaní osobných potrieb. Preto v ňom zohrávajú úlohu pocity, predchádzajúce skúsenosti, potreby a záujmy, uznávané hodnoty a preferencie, poňatie vlastnej roly (napr. že učiteľ má „odovzdávať“ hotové poznanie) a pod. Vo vzťahu osoby, ktorá situáciu zažíva a situácie sa silne prejavuje sociokultúrny kontext jej skúsenosti (napr. negatívne skúsenosti s voľnejšou edukačnou aktivitou, s osobami z určitého kultúrneho zázemia a pod.).
2. Je riadené **mentálnymi štruktúrami**, ktoré vznikli z nahromadených znalostí, skúseností a presvedčení. Tieto štruktúry sú holistické, vytvárajú celostný obraz (geštalť), majú analógovú, často plne nevedomú povahu. Neustále sa vyvíjajú a upravujú.

Oba princípy spolu úzko súvisia. Všetky ľudské bytosti majú potrebu porozumieť svetu okolo seba. Mentálne štruktúry im pomáhajú organizovať toto porozumenie, kategorizovať situácie, orientovať sa v nich. Korthagen a Lagerwerf

(In Korthagen, 2011, s. 173 – 200) za využitia poznatkov geštaltovej (tvarovej) psychológie vysvetľujú proces, ako sa buduje profesijné myslenie a ako ovplyvňuje profesijné konanie. Výskumne overili, že tento proces má tri základné kroky: 1. utváranie geštaltovej a konanie podľa nich – 2. rozvíjanie mentálnej štruktúry a schematizácia – 3. budovanie teórie a jej redukcia.

Geštalť (z nemeckého „Gestalt“ – tvar, celok, podoba) označuje v psychológii jednotu vnímania, interného spracovania a tendencie konať určitým spôsobom. „V geštalte sú všetky potreby, hodnoty, významy, pocity, myšlienky a skúsenosti spojené do nedeliteľného celku“ (tamtiež, s. 191). Geštalty sa vytvárajú v životných situáciách, často opakovaných, sú vyvolané významnými charakteristikami situácie, ktoré uspokojujú určitú potrebu a sú spojené so skúsenosťami a pocitmi, pri ktorých došlo k ich spusteniu. Ak sa podobné skúsenosti a pocity objavia znovu, aktivuje sa geštalť v budúcnosti. Napr. ak má učiteľ vytvorený geštalť, že na chybu žiaka má reagovať okamžitým uvedením správnej odpovede, postupuje tak pri chybnej odpovedi každého žiaka. Geštalť je mentálna štruktúra redukovaná na najcharakteristickejšie znaky situácie, silne ovplyvnená zmyslovým vnímaním a pocitmi z konkrétnej situácie a predstavuje situačnú znalosť. Obvykle funguje mimovoľne, podvedome a málo racionálne ako nevysvetlená, nediferencovaná holistická reprezentácia reality. Riadi a organizuje konanie človeka podľa osobného významu.

Schematizácia je proces, počas ktorého si človek rozvíja mentálny rámec pôvodného geštaltovej, vyplýva z potreby mať situáciu pod kontrolou, lepšie jej porozumieť. Je to dlhodobý proces, počas ktorého je geštalť reflektovaný, postupne je rozlíšených a pomenovaných viac prvkov. Človek získava v praxi nové skúsenosti a podrobuje ich reflexii. Množstvo reflexií vytvára bohatšie formalizované schémy (popisy, príklady, obrazy, argumenty), medzi ktorými sa vytvárajú väzby, nová sieť vzťahov. Kvalita a kvantita prvkov sa zvyšuje. Výsledkom je schéma, ktorá poskytuje ďaleko viac možností pre vedomé konanie a pre racionálne zdôvodnenie svojho konania ako geštalť. Umožňuje kontrolovať svoju prácu a prevziať za ňu zodpovednosť. Schéma môže obsahovať najrôznejšie čiastkové schémy alebo byť súčasťou inej schémy, takže jej zložitosť môže vyvolávať neistotu, ale aj potrebu logicky ju usporiadať. Schémy väčšiny praktikov majú charakter perceptuálnych znalostí (phronesis).

Budovanie teórie pramení z potreby usporiadať a overovať skonštruované schémy. Človek začína pátrať po princípoch, na ktorých by logickým spôsobom založil koncepty a vzťahy vnútri schémy, po štruktúre, do ktorej by usporiadal

množstvo vzťahov a informácií, ako by vystihol podstatu. Opätovne využíva reflexiu. Napr. študent objaví a prijme konštruktivistický princíp učenia sa človeka, tento princíp sa stane preňho fundamentálnym, lebo mu umožní postaviť na ňom celú teóriu učenia sa. Neskôr z tohto pohľadu preskúma aj výučbu, obe schémy do seba zapadnú a utvoria jednu teóriu. Sieť vzťahov pôvodnej schémy bola preskupená tak, že jadro tvorí len malý počet vzťahov, od ktorých ostatné vzťahy môžu byť logicky odvodené. Vzťahy pôvodnej siete sa stali uzlami siete novej (tamtiež, s. 186). Reflektujúca osoba nanovo konceptualizovala svoje znalosti a skúsenosti. Znalosti na úrovni teórie sú konceptuálne (epistémne), založené aj na odbornom jazyku a terminológii.

Tab. 2 Proces riadenia profesijného konania profesijným myslením

ÚROVEŇ	CHARAKTERISTIKA	PROCESY	PRECHOD K INEJ ÚROVNI
Geštalty	Celok percepcie, inter. spracovania, tendencie konať istým spôsobom Riadi konanie podľa osobného významu	Mentálna štruktúra redukovaná na podstatné znaky Holistické, podvedomé	<i>Situačná znalosť</i> Reflexia ↓
Schematizácia	Nové skúsenosti Rozvíjanie mentálneho rámca Viac prvkov, alternatív Väzby, sieť vzťahov	Bohatšie formalizované schémy, Popis, obrazy, príklady, argumentovanie Bez expertného jazyka Viac racionálne	<i>Pronesis</i> Reflexia ↓
Budovanie teórie	Potreba štruktúry pre mnoho vzťahov Hľadanie základných princípov pre osobnú teóriu, pre porozumenie	Prijatie princípu Vzťahy pôvodnej siete sa stávajú uzlami novej Prerámčovanie podľa novej teórie (kognitívne) Expertný jazyk	<i>Epistémne</i> Redukcia na podstatné vzťahy ↓
Nové geštalty	Nový celok organizujúci konanie	Cyklus sa opakuje	

Učiteľ by nemohol v bežných situáciách postupovať podľa novej teórie, ak by zostala v podobe vedeckých teoretických poznatkov. Preto ich konkretizuje – nakreslí, napíše body, myšlienkovy uchojí vo forme najpodstatnejších znakov, ktoré môže používať temer automaticky a tie začínajú fungovať ako geštalt. Van Hiele (In Korthagen, 2011, s. 186) nazýva tento jav redukcia úrovne. Človek môže používať takúto redukovanú znalosť k riadeniu svojho konania bez toho, aby musel realizovať úplný proces reflexie počas konania. Budovanie teórie nemusí spočiatku učiteľovi pomáhať pri jeho práci, až keď dôjde k redukcii na úroveň geštalto, môže nové usporiadanie učiteľových znalostí ovplyvniť jeho nerefektované konanie.

K podobným záverom, ale na základe inej teórie dospela aj Boshuizenová, podľa ktorej u expertov (skúsených praktikov) dochádza k vytváraniu tzv. skriptov (*scripts formation*), definovaných ako „mentálne uloženie znalostnej bázy vnútri schémy praktických a procedurálnych znalostí“ (Boshuizen, 2004, s. 75). Podľa ďalších autorov je u expertov integrovaná znalostná základňa organizovaná pomocou „veľkých myšlienok, resp. kľúčových konceptov“ (*big ideas*) a umožňuje hlbšiu percepciu javov, dáva okamžitý prístup k optimálnym variantom riešenia, ktoré sú ale viazané na špecifický kontext a sú aktivované podľa miery zhody konkrétnej situácie s ním (Bransford et al., 1999, s. 31 – 33). Opierajú sa tiež o fenomenologické analýzy praxe, podľa ktorých „akt praxe závisí na cítení a zmyslovosti tela, osobnej prítomnosti, vzťahovej vnímavosti, takže, ktorý umožňuje vedieť, čo povedať a ako konať v konkrétnych situáciách, uvážených rutinách a praktikách a iných aspektoch poznania, ktoré sú čiastočne pre-reflektívne, pre-teoretické a pre-lingvistické“ (van Manen, 2007, s. 20). Predpokladom takýchto expertných znalostí je vo všetkých prípadoch dostatok reflektovanej, kognitívne spracovanej praktickej skúsenosti. Vysoký význam žitej skúsenosti spojenej s hľadaním a premýšľaním potvrdila aj M. Píššová vo výskume expertnosti v učiteľskej profesii (bližšie Píššová et al., 2013).

Na uvedených základoch sú založené konštatovania mnohých autorov (Atkinson, Berliner, Erraut, Korthagen, Lukášová, Spilková a i.), že *znalosti učiteľov dobrých praktikov sú perceptuálne, nelineárne, kontextuálne, holistické a tacitné (skryté)*, prestúpené osobným významom, že sú viac než to, čo sa dá vysloviť a napísať, a že práve tieto znalosti sú kľúčové pre úspech v učiteľskej profesii. Potom expertný profesionál je ten, ktorý môže plynule konať na základe intuitívneho chápania situácie. Skúsený praktik hoci vyzerá ako nepremýšľajúci jedinec, vlastný intuitívne, zamlčané poznanie, ktoré však zanikne jeho odchodom z profesie. ***Toto poznanie v činnosti nie je možné iného teoreticky naučiť.***

Fakt, že rozvoj a skutočná premena profesijného myslenia a konania nie je možná bez podstatného podielu praxe a jej reflexie, bez schematizovania geštalov a redukcie novovybudovanej teórie, stavia pregraduálne štúdium učiteľstva do nového kontextu a dáva mu úplne novú filozofiu. Z tohto pohľadu totiž nemá dostatočnú kvalitatívnu úroveň. Táto úroveň spočíva nielen v tom, že na vysokej škole by malo byť viac praktickej prípravy, ale aj v tom, že tieto praktické skúsenosti by mali byť neustále spracovávané odborne vedenou reflexiou, postupne štruktúrovanou a podporovanou podľa jej fáz, cielene vedúcou k nabúravaní zakorenených geštalov a vyvolávajúcou potrebu študentov zahĺbiť sa do novej teórie, porozumieť a meniť sa. Na vysokej škole by sa tak malo diať nielen na rozbere odučenej vyučovacej hodiny, ako je to dnes, ale na všetkých didaktikách, rôznych praktikách a špeciálnych kolokviách po vykonaní praxe, ako to realizujú, napr. v Holandsku. To však súčasne predpokladá, že vysokoškolskí učitelia v učiteľských štúdiách a cviční učitelia sa musia na vedenie takejto reflexie inak pripravovať. O tom by mali byť dizertácie z didaktik, kurzy vysokoškolskej pedagogiky a druhé atestácie.

1.2 Medzinárodné trendy v profesijnej praktickej príprave budúcich učiteľov

Myšlienka, že pedagogické majstrovstvo učiteľa a jeho zvyšujúca sa expertnosť sú založené na jeho schopnosti reflektovať vlastnú prax, je vo svete všeobecne uznávaná, a to bez ohľadu na koncepty a prístupy, z ktorých koncepcie prípravy učiteľov vychádzajú. Objavuje sa medzi základnými žiaducimi schopnosťami učiteľov už od 60-tych rokov a to aj v normatívnych modeloch, založených na popisoch činností a vymenúvaní množstva kvalít, ktorými by mal učiteľ disponovať. Osobitne však vystupuje do popredia od 80-tych rokov 20. storočia, keď sa presadzuje názor, že povaha učiteľskej práce viac zodpovedá holistický prístup, v ktorom je kvalita učiteľa chápaná ako komplexná charakteristika, zahrňujúca mnoho vzájomne previazaných aspektov a dimenzií (aj ťažko merateľných, či dokonca pozorovateľných). Reflexia praxe tu vystupuje ako integrujúci faktor medzi vedomosťami učiteľa a schopnosťou uplatniť ich v edukačnej realite, medzi rôznymi aspektmi jeho práce, medzi minulosťou, terajšou a budúcou kvalitou jeho práce.

Do širšieho povedomia učiteľskej verejnosti sa reflexia praxe a jej zásadná úloha v rozvoji učiteľa dostáva v 80-rokoch v súvislosti s výskumami *profesijných znalostí učiteľa (professional knowledge)*, ktoré ovplyvňujú kvalitu učiteľovej praktickej činnosti – rozhodovacie procesy, akcia a jej reflexia (napr. Shulman, 1987). Aj v 90-tych rokoch, keď sa politická i výskumná pozornosť presúva v rámci idey kvality školy a učiteľa na *kompetencie učiteľa*, sa táto spôsobilosť objavuje

medzi základnými požiadavkami na jeho profesionalitu (prehľad výskumov pozri Spilková, Tomková, 2010). Aj celý rad výskumov *expertnosti učiteľa, modelov profesijného rozvoja učiteľa* a neskôr *efektívnosti učiteľa* (podrobnejšie ich uvádza Píšová et al., 2013) potvrdzujú ako významné také aspekty profesionality, ktoré sa utvárajú v popísanom cykle reflexie praxe (napr. tacitné znalosti). Vzhľadom na ich množstvo publikoval Hattie v roku 2003 metaanalýzu 500 000 výskumných štúdií v oblasti expertnosti učiteľov a ich efektívneho vplyvu na výsledky žiakov. Z vygenerovaných 16 hlavných atribútov expertnosti sa ukázali ako najpodstatnejšie tri: schopnosť zadať vhodne náročnú úlohu, integrované mentálne reprezentácie vyučovania (napr. spomínané geštalty, skripty či kľúčové koncepty) a poskytovanie spätnej väzby. Všetky tri, ale osobitne posledné dve nemožno dosiahnuť inak, len praxou a jej kvalitnou reflexiou.

Reflexia vlastnej praxe a výučby sa na základe týchto trendov a výskumov od 80-tych rokov (na základe porozumenia, že na učiteľstvo sa nedá „technicky“ pripraviť), dostáva ako podstatná požiadavka aj do návrhov *profesijných štandardov* pre výkon učiteľskej profesie v jednotlivých krajinách, ktoré zároveň väčšinou slúžia ako normy pre prípravu budúcich učiteľov. Koncept reflexívnej praxe sa zároveň stáva nosným modelom pre koncipovanie praktickej prípravy budúcich učiteľov na vysokých školách a univerzitách.

1.2.1 Iniciatívy Európskej komisie pre vzdelávanie

V súvislosti s trendom profesionalizácie učiteľského povolania, s úsilím o dosiahnutie konkurencieschopnosti Európy a so snahou o integráciu a porovnateľnosť učiteľského vzdelávania v Európe vzniklo v posledných 10 rokoch množstvo medzinárodných dokumentov venovaných kvalite učiteľov a ich vzdelávaniu. Na pôde ATEE (Association for Teacher Education in Europe) sa rozbehla búrlivá odborná diskusia o tvorbe „európskeho štandardu učiteľa“ a jeho kľúčových profesijných kompetencií. V rokoch 2006 – 2009 sa v rámci ATEE realizoval projekt 12 európskych krajín “Identifying Teacher Quality” (SR sa nezapojila), ktorý uskutočnil komparatívne analýzy ich profesijných štandardov, resp. formálnych dokumentov iného typu. Napriek veľkej rozličnosti východísk, štruktúry a obsahu týchto dokumentov (podrobnejšie o štandardoch jednotlivých krajín Spilková – Tomková, 2010, s. 22 - 38) sa ako spoločne preferované ukázali tie indikátory kvality práce učiteľa, ktoré sa vzťahujú k *efektívnemu vyučovaniu a učeniu sa* (kompetencie pedagogické a didaktické, zahrňujúce odborové a odborovo-didaktické spôsobilosti), *k sociálne-vzťahovej dimenzii* (kompetencie k partnerskej komunikácii a spolupráci so žiakmi, kolegami, rodičmi a partnermi)

a k *celoživotnému profesijnému rozvoju* (najmä kompetencia k reflexii a sebareflexii) (tamtiež s. 32). V ďalších dokumentoch Európskej komisie pre vzdelávanie (ďalej len EK) možno sledovať aj dôrazy na „nové“ spôsobilosti, ako je efektívna práca s veľmi diverzifikovanou populáciou, spôsobilosti interdisciplinárnej výučby, vytvárania učiacich sa komunit a pod.

Za takéhoto tlaku je pochopiteľné, že v súvislosti s otázkou „Ako pripraviť učiteľa na všetky požadované spôsobilosti?“, sa medzinárodné organizácie začali podrobnejšie venovať príprave učiteľov a osobitne pedagogickej praxi v nich. V ostatných rokoch sa **pedagogická prax** zdôrazňuje ako dôležitá súčasť prípravy učiteľov. Európska komisia vo svojom materiáli *Improving the Quality of Teacher Education* (2007) uvádza, že je potrebné zabezpečiť dostatočné praktické skúsenosti z reálneho vyučovania študentom učiteľstva v ich pregraduálnej príprave. Iniciatívou EK pre vzdelávanie bol aj projekt *Practical classroom training within Initial Teacher Education* (Pedagogická prax ako súčasť učiteľského vzdelávania a prípravy), na ktorom participovali zástupcovia 19 krajín EÚ (SR sa nezapojila) v roku 2009.

Cieľom projektu bolo prijať politické rozhodnutia a odporúčania, ktoré by pomohli členským štátom EÚ zlepšiť praktickú prípravu budúcich učiteľov. Podľa neho by programy prípravného vzdelávania učiteľov mali podporovať reflexívnu prax, profesionálnu spoluprácu, efektívne vyučovanie podložené výskumami a zabezpečovať prenos relevantných hodnôt. Pedagogická prax by nemala byť izolovaná od programu ako celku, ale má byť jej integrálnou súčasťou.

Výstupy projektu odporúčajú, aby pedagogická prax plnila nasledovné ciele:

- pozorovať modely dobrej pedagogickej praxe,
- naučiť sa vytvárať efektívne prostredie pre učenie sa žiakov,
- objavovať, čo je to byť učiteľ „telom a dušou“,
- získať reálne skúsenosti z reálnej školy, reálnych žiakov, učiteľov, rodičov a vnímať ich rôznorodosť,
- začať rozvíjať celoživotný návyk k experimentovaniu a reflexii na objavenie toho, čo funguje vo vyučovaní a čo nie a prečo,
- začať rozvíjať profesionálnu identitu a sebadôveru v profesii učiteľa,
- učiť sa správať v súlade s profesionálnymi hodnotami a etickým kódexom učiteľa.

Je veľmi dôležité, aby pedagogická prax poskytovala bezpečný priestor, v ktorom sa študent môže rozvíjať, testovať vlastné hypotézy, v ktorom môže

experimentovať a učiť sa postupom pokus – omyl. Experti projektu prišli k záveru, že pedagogická prax môže byť efektívna, ak:

- sú stanovené minimálne vzdelávacie výstupy pre každý typ praxe a vopred prediskutované so študentom,
- zadania a úlohy z praxe majú byť dostatočne náročné pre študenta, podľa potreby poskytnutá pomoc mentora (učiteľa, ktorý vedie študenta na praxi),
- študent by mal byť do prípravy pedagogickej praxe aktívne zapojený.

Projekt tiež odporúča, aby štruktúra pedagogickej praxe obsahovala:

- štruktúrované pozorovanie študenta a jeho participáciu na aktivitách školy,
- konkrétne zadanie úloh na každé obdobie praxe,
- realizáciu peer- learning (rovesnícke učenie sa) počas praxe,
- prax na rôznych typoch škôl.

Pedagogická prax by mala byť vnímaná ako interakcia medzi naučenou teóriou a jej aplikovaním v reálnej praxi. Má umožniť študentom učiteľstva reálnu akciu a jej reflexiu. Odborová didaktika je vnímaná ako most medzi didaktickou teóriou a praxou.

Projekt zdôrazňuje centrálnu rolu mentora (cvičného učiteľa). Výskumy v zahraničí ukazujú, že mentor, ktorý vedie študenta na praxi v konkrétnej škole má na študenta najväčší vplyv. Podporuje študenta na praxi, pomáha mu vytvárať efektívne prostredie pre učenie sa a funguje ako most medzi inštitúciou poskytujúcou vzdelávanie (univerzitou) a reálnou praxou. Na vykonávanie mentorských činností by mali byť učitelia vyškolení a za túto činnosť platení. Od cvičných učiteľov sa očakáva, že prostredníctvom vlastného vyučovania; pedagogických princípov, ktoré uplatňujú; prístupu a hodnôt, ktoré prezentujú; vytvárajú modely, ktoré ich študenti prevezmú a realizujú vo svojej praxi v škole.

Závery tohto európskeho projektu sa stali inšpiráciou aj pre dokumenty, navrhované v tejto publikácii.

1.2.2 Konceptné prístupy k praktickej príprave budúcich učiteľov v zahraničí

Konceptné prístupy k modelom pedagogickej praxe sa za posledných 40 rokov vo svete značne zmenili. Akademicky orientovaný prístup, podľa ktorého sa konštrukcia pedagogickej praxe opierala predovšetkým o predpísané učivo pre žiakov či behavioristicky orientovaný prístup, vyžadujúci predovšetkým vykonať predpísané učiteľské činnosti, sa posunul do modelov, ktorých ťažiskom je

profesijný rozvoj študenta – budúceho učiteľa, alebo postupná premena jeho roly zo študenta na učiteľa. Rozhodujúcim sa stal **dôraz na študenta a jeho zmenu**.

V súlade s tým, ako sa vyvíjajú koncepcie prípravy učiteľov a koncepcie výskumov učiteľskej profesie, profilujú sa aj prevažujúce koncepcie realizácie pedagogickej praxe. Aj keď vo všetkých možno sledovať uplatnenie takých progresívnych prevažujúcich trendov, ako je zameranie praxe na profesijné učiteľské kompetencie, využitie modelu reflexívneho praktika alebo na dôkazoch založené poňatie, predsa len sa líšia v dôraze, ktorý z týchto trendov považujú za rozhodujúci pre výstavbu systému pedagogickej praxe. V súčasnosti tak možno identifikovať *dva prevažujúce prístupy v koncipovaní praxe*. Mohli by sme ich označiť ako kompetenčný model, založený na silnom dôraze na rozvíjaní určených kompetencií študenta a reflexívny (resp. fázový) model, založený na procese postupnej premeny roly študenta na rolu učiteľa. Jeden kladie väčší dôraz na výstupy a druhý na proces.

Kompetenčný prístup k profesijnej praktickej príprave, ktorý má základ v behavioristickej orientácii, je väčšinou typický tým, že pedagogická prax sa sústreďuje na dôkladné ovládnutie učiteľských kompetencií, vymedzených obvykle v štátom schválených profesijných štandardoch. V jednotlivých gradujúcich druhoch pedagogickej praxe je každá kompetencia rozpracovaná do cieľových stupňujúcich sa kvalitatívnych úrovní, ktoré má postupne študent dosiahnuť.

Príkladom takéhoto modelu je praktická príprava na vysokoškolských inštitúciách v *Kanade (Quebec)*. Tam v roku 2001 prijalo ministerstvo školstva zásadný rozsiahly 253-stranový dokument „*La formation à l'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*“, ktorý definuje súbor profesijných kompetencií učiteľa požadovaných naprieč stupňami a typmi škôl (La formation...2001). V ňom je vymedzených 12 kompetencií, každá je rozpracovaná do súboru konkrétnejších schopností a zároveň je pri každej **vymedzená úroveň, ktorá sa očakáva od absolventa prípravného vzdelávania učiteľov**. Vysoká škola musí pri tvorbe štúdia vychádzať z tohto dokumentu. Napríklad Pedagogická fakulta Univerzity v Laval každoročne vydáva pre študentov a učiteľov dva dokumenty – súbor profesijných kompetencií a ciele a špecifiká každej pedagogickej praxe vrátane inštrukcií pre pozorovanie a výskum, pre konanie v škole, pre reflexívne analýzy, pre formatívne a sumatívne hodnotenie. V každom ročníku si postupne v štyroch gradujúcich typoch praxe študent rozvíja každú kompetenciu, ale v rôznej miere a perspektíve s dôrazom na ciele danej praxe. Aj v hodnotiacich materiáloch pre jednotlivé praxe sú vyjadrené odstupňované nároky na požadovanú úroveň

každej z 12 kompetencií. Podobne v sebahodnotiacich listoch je študent štruktúrovane vedený k hodnoteniu svojej úrovne, ciest a cieľov ďalšieho rozvoja v jednotlivých kompetenciách a ich prepájaní. K tomu slúži aj elektronické interaktívne portfólio profesijného rozvoja, ktoré zahŕňa osobné úlohy, popis pedagogických situácií, reflexiu a sebareflexiu študenta. Celkove študent absolvuje 700 hodín praxe za 23 z celkových 123 kreditov (podrobnejšie o pedagogickej praxi na Univerzite v Laval Tomková, In Spilková – Tomková, 2010, s. 58 – 77).

Základným východiskom **reflexívneho (fázového) prístupu** k pedagogickej praxi je konštruktivistický model učiteľského vzdelávania, v ktorom je študent považovaný za hlavného aktéra svojho profesijného rastu a spolutvorcu svojej profesijnej identity (Vermunt – Verloop, 1999). Ťažisko je položené na aktívnu tvorbu vlastných znalostí predovšetkým prostredníctvom reflexie a sebareflexie vlastnej výučby a vlastného výskumu, a preto je silne orientovaný na získavanie osobných praktických skúseností študenta, a teda aj na vysoké zastúpenie praktickej prípravy v štúdiu. Kostrou výstavby pedagogickej praxe sú potreby rozvíjajúcej sa učiteľskej osobnosti, postupná premena roly študenta na rolu učiteľa, a preto prax zodpovedá fázam tohto rozvoja. Je chápaná ako séria štruktúrovaných vyučovacích situácií určených pre budúcich učiteľov. Aj v tomto modeli sa pracuje s profesijnými kompetenciami, dôraz sa kladie na ich reflexiu a uplatnenie podľa ich vývinu.

Reflexívny model pedagogickej praxe je značne preferovaný na vysokých školách pripravujúcich učiteľov v Holandsku. Napr. na vysokej škole vo Windesheime je pedagogická prax organizovaná v štyroch navzájom nadväzujúcich fázach:

- V prvom ročníku prax na tému: **Ja, začínajúci učiteľ**, ktorej cieľom je uvedenie do profesie, zoznámenie so školským prostredím, orientácia vo vyučovaní, ale najmä poznanie a kultivácia seba samého. Na vysokej škole v Deventeri túto fázu nazývajú orientačnou a zdôrazňujú kritickú reflexiu seba samého a jej úlohu v porozumení a overení si vlastných predpokladov študenta byť učiteľom.
- V druhom ročníku prax na tému: **Ja a výučba**, ktorá je sústredená na plánovanie a organizovanie vyučovania, prípravu aktivít s ohľadom na ciele výučby a možnosti žiakov. Študent skúša na praxi naučenú teóriu a didaktiku, hľadá vlastné spôsoby práce, overuje si ich účinnosť. V Deventeri ju označujú ako fázu vhladu do vyučovania a do triedy.
- V treťom ročníku prax na tému: **Ja a žiaci**, zameraná na rozvoj interpersonálnych kompetencií študenta, ale najmä na schopnosť vychádzať v ústrety individuálnym potrebám žiakov a diferencovať výučbu podľa ich

vzdelávacích potrieb. Na vysokej škole v Deventeri sa obdobie tretej fázy označuje aj ako vcítenie sa do druhého a okrem toho sa sústreďuje na hlbokú odbornú reflexiu vyučovania na základe diagnostiky. Pre študentov je k dispozícii systém poradenstva (nie hodnotenia), aby lepšie zvládali detaily výchovno-vzdelávacej práce.

- V štvrtom ročníku v praxi na tému: **Ja, nezávislý učiteľ**, sa v Holandsku realizuje tzv. systém LIO (*Učiteľ v rozvoji*), pri ktorom študent preberá plnú zodpovednosť za výučbu a vyučuje v triede 5 mesiacov bez prítomnosti učiteľa. Súčasťou tejto fázy je stály mentoring mimo priestoru triedy, akčný výskum, príp. aj tvorba diplomovej práce. V tejto fáze je dôraz kladený na osvojenie si schopnosti sebareflexie ako kompetencie k ďalšiemu sebarozvoju a na zodpovedanie otázky, čo ešte treba zmeniť (podrobnejšie o pedagogickej praxi na VŠ Windesheim Spilková, In Spilková – Tomková, 2010 a na VŠ Deventer Meulenkamp, 1993).

Pretože nosnou metódou zlepšovania sa študenta je reflexia, ktorá je hlavným nástrojom pre jej realizáciu, ako aj pre hodnotenie študenta študentské portfólio, ktoré obsahuje aj štruktúrované sebahodnotenie siedmich profesijných kompetencií (tak ako ich prijalo holandské ministerstvo školstva) a dôkazy o naplňovaní týchto kompetencií, ale aj plán osobného rastu, kde študent popisuje svoje ciele a ako k nim dospeje. S portfóliom sa neustále pracuje, je podkladom pre vedenie množstva diskusií s mentorom (cvičným učiteľom) a koučom praxe (vysokoškolským učiteľom, didaktikom), skupinových diskusií a reflektívnych seminárov. Celý čas je vedený k tomu, aby pod odborným vedením predovšetkým on sám popisoval, analyzoval a hodnotil vlastnú prácu, plánoval svoju zmenu a skúšal vlastné projekty vyučovania. Pri facilitujúcich rozhovoroch je jeho osobná skúsenosť vzťahovaná k teórii s dôrazom na cyklický model reflexívneho učenia sa z reálnych situácií v škole (pozri kap. 1.1.3, Korthagen et al., 2001, 2011). Podstatou je myšlienka, že študent má *na seba prežiť vývojový proces*, že procesom a zmyslom jeho štúdia je *vedenie k profesionalite usmerňované vývinom študenta - stávajúceho sa učiteľa*. K takémuto modelu je potrebný veľký podiel praktickej prípravy, na spomínaných vysokých školách tvorí 30 – 40 % štúdia, približne 240 dní za 70 – 74 kreditov.

Napriek tomu, že v zahraničí je vysoká autonómia univerzít a vysokých škôl pripravujúcich učiteľov, a tak si každá vysoká škola vytvára vlastný model praktickej prípravy učiteľov, predsa len možno identifikovať určité **spoločné trendy**, ktoré sa väčšou či menšou mierou presadzujú v Európe i vo vyspelom svete a zároveň aj poukazujú na určité zblížovanie spomínaných prístupov. Napr.:

- Praktická príprava má **gradačný charakter**. Tvorí ju systém na seba naväzujúcich obvykle troch alebo štyroch druhov praxí so stupňujúcou sa náročnosťou úloh pre študentov, pričom nie je prerušená v žiadnom ročníku štúdia. Často začína v podmienkach fakulty praktikami či výcvikmi, ktoré sú prípravou na vstup do školy. Pokračuje hospitáciami a pozorovaním žiakov, triedy a vyučovania, potom mikrovýstupmi a asistenčnými činnosťami študentov, po nich nasledujú sekvencie jednotlivých hodín samostatného vyučovania študenta až po súvisle realizované dlhodobejšie vyučovanie v jednej triede.
- Zreteľná je **orientácia na profesijné kompetencie** študenta a úroveň, ktorú v nich treba dosiahnuť na konci štúdia (orientácia na výstup). Aj v reflexívnych prístupoch sú kompetencie obsahom praktickej prípravy a kritériom hodnotenia študenta.
- Zjavná je tiež orientácia na **reflexívny charakter praktickej prípravy** a osobitne silný dôraz na sebareflexívne spôsobilosti budúceho učiteľa, dosahované prostredníctvom **štruktúrovanej sebareflexie**. Aj v kompetenčných modeloch je reflexia a sebareflexia dôležitým nástrojom učenia sa študentov. Často sú reflexii študentskej praxe venované rôzne skupinové aktivity či samostatné semináre po absolvovaní jednotlivých druhov praxe, ktoré vedie vysokoškolský učiteľ spolu s cvičným učiteľom.
- Silnie tiež tendencia preukazovania dôkazov o úrovni kompetencií študenta prostredníctvom **študentského portfólia**. Portfólio, ako súčasť či výstup praktickej prípravy vrátane štruktúrovaných požiadaviek naň, sa objavuje vo všetkých krajinách a modeloch. Rozdiely bývajú v tom, akú plní funkciu, či jeho hlavný význam je pre hodnotenie študenta alebo pre jeho priebežné učenie sa. Stále viac sa spomína elektronické, príp. aj interaktívne portfólio.
- Základom kvalitnej realizácie praxe je **úzka spolupráca medzi cvičnou školou a univerzitou**, a to ako pedagogická, tak aj vedecko-výskumná, stála starostlivosť o kvalitu cvičných učiteľov, ich vzdelávanie, zosúladovanie požiadaviek na študentov a pod. Veľmi často je jedna z cvičných škôl, niekedy nazývaná ako laboratórna, fakultná či univerzitná, **priamo organizačnou súčasťou vysokej školy**. Odboroví didaktici a skúsení praktici vzájomne vyučujú, spoločne vedú študentov na praxi a ich reflexie, realizujú výskumné projekty a pod. Poznatky z krajín OECD ukazujú, že najefektívnejšia pedagogická prax sa vyznačuje súladom medzi akademickým programom a praxou v škole, spoluprácou medzi aktérmi, spoločným vzdelávaním učiteľov z univerzity a cvičných učiteľov.

- Ďalej je možné identifikovať stále väčšie **zdôrazňovanie úlohy mentora** (cvičného učiteľa) **a zvyšovanie úrovne požiadaviek** na vykonávanie tejto špecializovanej funkcie. Obvykle sa vyžaduje na túto prácu špecializovaná príprava, ktorú organizujú univerzity.
- Zvyšuje sa **význam hodnotenia študenta na pedagogickej praxi pre celkovú úspešnosť štúdia**, napr. v Kanade, nesplnenie určenej úrovne kompetencií, resp. v Holandsku nepredloženie portfólia v určitej kvalite znamená opustenie štúdia, v Írsku dokonca hodnotenie pedagogickej praxe výrazne ovplyvňuje prijatie uchádzačov do zamestnania v škole (Spilková – Tomková, 2010). Vo viacerých krajinách je obhajoba vybraného problému z portfólia súčasťou štátnych skúšok.

1.2.3 Realizácia pedagogickej praxe vo svete a tendencie k jej štandardizácii

V medzinárodnom meradle prevláda pri výstavbe učiteľského štúdia **súbežný model** prípravy budúcich učiteľov, v ktorom je akademická príprava v aprobačných predmetoch, pedagogicko-psychologická a praktická príprava študovaná súbežne od prvých ročníkov štúdia. Táto je považovaná za efektívnejšiu, pretože smerovanie k učiteľstvu je podporované počas celého štúdia štyroch až piatich rokov a pedagogická prax je neprerušovaná, kontakt so školskou praxou je nepretržitý a umožňuje plynulé získanie praktickej učiteľskej skúsenosti. **Konzekutívny model** prípravy, pri ktorom sa budúci učiteľ najprv pripravuje v aprobačných predmetoch a v teórii a profesijná učiteľská príprava nastupuje až v závere učiteľského štúdia, resp. až v magisterskom štúdiu, teda po absolvovaní neučiteľského študijného programu, je jedinou možnosťou prípravy učiteľa pre nižší sekundárny stupeň v piatich krajinách južnej Európy (Španielsko, Francúzsko, Taliansko, Cyprus a Bulharsko). Po prechode európskych krajín na bolonský model štruktúrovaného štúdia (najčastejšie 3 + 2 roky) sa rozšírila táto možnosť cesty k učiteľstvu vo viacerých európskych krajinách vrátane Slovenska, je však odborníkmi stále kritizovaná. Najmä preto, že učiteľské zameranie a pedagogická prax sú sústredené do dvoch posledných ročníkov štúdia, príprava na profesiu a získavanie praktickej učiteľskej skúsenosti a reflexívnych spôsobilostí sú krátke a nedostatočné (podľa Šimoník, 2005, Nezvalová, 2007)¹. Aj z dôvodu zabezpečenia dlhodobej nepretržitej

¹ Konzekutívny model je rozšírenou možnou cestou k učiteľstvu v prípadoch, že sa absolvent iného neučiteľského magisterského alebo inžinierskeho štúdia chce stať učiteľom (u nás dopĺňuje pedagogické štúdium). Vo väčšine krajín musí takýto uchádzač absolvovať ďalší

učiteľskej profesijnej praktickej prípravy zvolili niektoré krajiny v štúdiu učiteľstva pre primárne, resp. nižšie sekundárne vzdelávanie, napr. Holandsko alebo Švajčiarsko, model 4 + 1, kde v štyroch rokoch bakalárskeho štúdia sa realizuje základná súbežná učiteľská príprava a v piatom ročníku magisterského štúdia sa študuje špecializovaná príprava, napr. pre prácu v špeciálnych školách alebo na ďalší vyučovací predmet. V množstve vyspelých krajín sa učiteľstvo študuje aj na univerzitných aj na neuniverzitných vysokých školách, pričom je pochopiteľné, že na neuniverzitných vysokých školách, kde je zdôrazňované zameranie na profesijnú zložku prípravy, je obvykle podiel praktickej prípravy vyšší.

Ďalším všeobecným trendom v posledných rokoch v krajinách OECD je **nárast rozsahu pedagogickej praxe študentov učiteľstva**, a to od začiatku štúdia, ako aj rozšírenie praxe do všetkých oblastí života školy, nielen vyučovania. Podľa výskumu Európskej komisie bol v roku 2001 vo väčšine krajín EÚ podiel praktickej prípravy v učiteľskom štúdiu pre sekundárne stupne vzdelávania omnoho vyšší ako na Slovensku, napr. nad 20 % času štúdia vo Fínsku a Švédsku, nad 25 % v Holandsku, Francúzsku, Írsku, nad 30 % v Dánsku, na Islande, v Belgicku, Rakúsku a Portugalsku, dokonca nad 40 % v Nórsku (Učiteľská profesia, 2003a). V súčasnosti však už viaceré z uvedených krajín udávajú vyšší podiel praktickej prípravy vo vysokoškolskom štúdiu, napr. Holandsko, Francúzsko, Írsko 30 – 40 %, viac ako 700 hodín priamej praxe v škole udávajú vysoké školy v Kanade, Belgicku, Holandsku či Fínsku, pričom v Belgicku je to 780 hodín len za 3 roky bakalárskeho štúdia (Zuljan Valenčič, M. – Vogrinc, J., 2011, Spilková – Tomková, 2010).

V materiáli „Preparing Teachers around the World“ (ETS, 2003, s. 21) sa uvádza, že pedagogická prax budúcich učiteľov je v rôznych krajinách a aj v príprave na rôzne stupne rôzna (rôzna je pravdaže aj dĺžka prípravy učiteľov, preto aj uvedené údaje treba považovať za orientačné či priemerné), napr. v USA trvá spravidla 12 týždňov a študent začína laboratórnym experimentovaním (analýzy videozáznamov, simulácie), pokračuje pozorovaním života školy, účasťou na aktivitách, pozorovaním vyučovania u učiteľov školy a asistenciou učiteľom, až potom vyučuje pod dohľadom cvičného učiteľa alebo univerzitného učiteľa. Podľa súhrnnej správy American Association of Colleges for Teacher o 90 učiteľských prípravkách už v roku 1991 bolo konštatované, že učelia pre sekundárne stupne vzdelávania strávia priemerne 74 hodín v laboratóriách, približne 75 – 100 hodín na počiatkovej praxi a 44 – 55 dní na súvislej záverečnej praxi (Nezvalová, 1995, s. 36).

magisterský, obvykle dvojročný, program na akreditovanej učiteľskej fakulte, ktorého súčasťou je taký podiel pedagogickej praxe, ako v riadnom učiteľskom štúdiu.

V Izraeli tvoria praktické činnosti v škole 15 % z celkového vzdelávacieho programu učiteľov. V Hong-Kongu je prax 8 - 10 týždňov, v Austrálii absolvujú študenti 80 dní praxe pod dozorom supervízora. Podobne v Anglicku študent praxuje 24 týždňov, pozorovaný a hodnotený je supervízorom. Po poslednej úprave učiteľského vzdelávania sa vo Veľkej Británii vyžaduje poznanie a skúsenosti z praxe už pred nástupom na štúdium, budúci študent učiteľstva by mal preukázať, koľko času hospítovaním na vyučovaní strávil. V prípade, že nespĺňa požadovaný limit hospítovaných hodín, v rámci špeciálneho programu (pred podaním prihlášky) si môže tieto hodiny doplniť (Get into Teaching..., 2015).

Učiteľská príprava vo Švédsku (Ladd, 2007) obsahuje 20 – 23-týždňový program, v ktorom študenti pracujú s tímom učiteľov v škole a rozvíjajú si široký rozsah profesionálnych zručností a výskumných aktivít súvisiacich s ich akademickým programom. Študenti sú v kontakte s "ich školou" počas celej doby štúdia. Zaujímavý podiel pedagogickej praxe v príprave učiteľov má Cyprus, kde pre vyučovanie predmetu na sekundárnom stupni školy učiteľ potrebuje absolvovať bakalárske predmetové štúdium a naň nadväzujúce štúdium na magisterskej úrovni s rozsahom 48 ECTS² kreditov, v ktorom školská prax tvorí až 20 kreditov (S team report 2010, s. 9). V Španielsku je pre získanie pedagogickej kvalifikácie potrebná pedagogická prax v rozsahu 12 ETCS (tamtiež, s. 64), vyžaduje sa prax v dĺžke trvania tri mesiace (Nezvalová, 1995, s. 35). Vyššie kreditové dotácie praktickej prípravy v učiteľskom štúdiu okrem už spomínaného Holandska majú napr. Nórsko, Švédsko, ale aj Estónsko v hodnote min. 30 kreditov (Zuljan Valenčič, M. – Vogrinc, J., 2011).

Vzhľadom na významné úspechy, ktoré preukazuje fínsky vzdelávací systém v medzinárodných meraniach (PISA/OECD), spomeňme riešenej problematiky pedagogickej praxe študentov učiteľstva v tejto krajine. *Fínsko* sa neradi legislatívou EÚ, ale akceptuje niektoré jej odporúčania. V päť-, resp. viac-ročnom štúdiu sú pevne určené komponenty štúdia, podľa ktorých aj v primárnom aj v sekundárnom učiteľstve tvoria pedagogické vedy vrátane didaktiky a praxe 60 kreditov, z toho za prax v škole musí byť minimálne 15 ECTS na magisterskom stupni. Fínsko deklaruje tri základné princípy vo vzdelávaní učiteľov: 1. dôraz na vedomosti z predmetu aprobácie, dobré teoretické znalosti pedagogických vied, vyučovania, kurikula a procesov učenia sa a extenzívnu pedagogickú prax študentov

² ECTS – európsky systém transferu kreditov podľa bolonského procesu, kde 1 kredit zodpovedá 30 hodinám

priamo v škole, zameranú na individuálny rast profesijných kompetencií s ťažiskom na reflexiu skúseností a na individuálny mentoring na praxi v škole. Podľa nich finska úspešnosť v testovaní PISA vychádza najmä z celkovej kvality učiteľov a vzdelávania učiteľov, v ktorom sa uplatňujú štyri prístupy: je založené na stálom spojení so školskou praxou (school based), na stálom výskume (research based), na osobnom experimentovaní (experimental personal based) a na riešení problémov a situácií zo školskej praxe (problem-based, case-specific). Celé vzdelávanie je založené na integrácii teoretických aspektov s praxou počas celého štúdia, na výskumoch tak, aby dávalo príležitosť študentom na argumentáciu a prijímanie rozhodnutí – vysvetľovanie problémov z praxe výskumami vlastnými i naštudovanými, spájanie metodológie výskumu a didaktiky a pod. Cieľom učiteľskej praxe je dozrieť ako pedagogicky mysliaci učiteľ a učiteľská individualita, uvedomovať si vlastnú praktickú teóriu a vŕhať do edukačných obsahov. Počas štúdia je zásadný individuálny, profesionálny mentoring študentov na praxi s využitím portfólia ako metódy evalvácie a podpory individuálnej reflexie. Veľký význam pripisujú vzdelávacej kultúre, založenej na dôvere k učiteľovi, kde neexistuje žiadna inšpekcia, žiadne externé testovanie, a tak aj v príprave učiteľov sa vyhodnocuje progres každého individuálneho študenta voči sebe samému (Sahlberg, 2010, 2011).

Vo Fínsku je 8 univerzít pripravujúcich učiteľov, každá univerzita má 1 až 2 univerzitné cvičné školy (spolu je ich vo Fínsku 12), financované ministerstvom školstva, ktoré sami riadia ako súčasť univerzity a majú aj ďalšie partnerské cvičné školy vo svojom regióne s dôsledne vybranými cvičnými učiteľmi. Tieto univerzity majú prepracovaný model partnerstva s oboma typmi cvičných škôl, s univerzitnými cvičnými školami osobitne v oblasti vzdelávania založenom na edukačnom výskume. Cviční učitelia sú pozývaní na pravidelné stretnutia s didaktikmi a garantmi praxe a univerzity pre nich pripravujú tzv. supervision kurs pre mentorov v trvaní jedného roka.

V prvom roku štúdia sa v prostredí vysokej školy realizuje praktikum integrované s teóriou, v druhom a treťom roku hovoria o strednej úrovni praxe, ktorá prechádza od praxe v konkrétnom predmete cez viac celostné prístupy a prístupy orientované na rozvoj osobnosti žiaka, vo štvrtom a piatom magisterskom roku o pokročilej úrovni praxe, ktorá má poskytnúť rozmanité voľby a možnosti profesijného rozvoja súvisiace s témou diplomovej práce. Pedagogická prax študentov učiteľstva vo Fínsku predstavuje na bakalárskom stupni 175 - 210 hodín (tzv. základná prax). Na úrovni magisterského stupňa je v jednom ročníku 125 - 150 hodín (tzv. pokročilá prax) a nakoniec 200 - 240 hodín (finálna prax).

V každom type praxe študenti pozorujú učiteľov na vyučovaní, vyučujú pod dohľadom cvičného učiteľa zo školy a supervízora z univerzity. Prax má študent absolvovať na rôznych typoch škôl a pre rôzne deti, osobitne s dôrazom na poznanie inkluzívneho vzdelávania, aby bola garantovaná diverzita učiteľských skúseností. Už sme uviedli, že študenti učiteľstva predmetov pre sekundárne vzdelávanie majú prax cca 30 % z rozsahu štúdia, ale študenti učiteľstva pre primárny stupeň minimálne 15 %. Učiteľ je vo Fínsku rešpektovaná profesia s vysokým spoločenským statusom, s vysokou autonómiou, zodpovednosťou za tvorbu kurikula a hodnotenie študentov, za nepretržité analýzy a zlepšovanie svojej práce. (Sahlberg, 2010, 2011, Zuljan Valenčič, M. – Vogrinc, J., 2011.).

Zmeny v príprave učiteľov sa uskutočňujú aj v *postkomunistických krajinách*, avšak podobne ako na Slovensku bol v týchto krajinách často po zmene režimu prepád rozsahu, významu a kontinuity pedagogickej praxe a v niektorých prípadoch nedosahujú stav, ktorý bol za socializmu. Ako uvádza Alla Matuszak z Čeljabinskej štátnej univerzity v Rusku, učiteľské odbory sa zmenili na 4-ročné bakalárske štúdium, v ktorých je 12 týždňov pedagogickej praxe v 3 etapách: 1 týždeň praxe v 2. ročníku venovaný organizovaniu mimovyučovacích aktivít, vo 4. ročníku 5 týždňov - prax na základnej škole a 6 týždňov – dva predmety na strednej škole (Matuszak, 2012). Podľa Vilmy Leonavičiene (2009) z Litvy, na Pedagogickej fakulte vo Vilniuse trvá pedagogická prax 11 týždňov – jeden týždeň študenti len pozorujú iných učiteľov a 10 týždňov, a to až v 6. semestri a v 8. semestri vyučujú.

V *Českej republike* je situácia na rôznych vysokých školách odlišná, avšak osobitne na Karlovej univerzite v Prahe a na Masarykovej univerzite v Brne sa prostredníctvom ich pedagogických fakúlt udiali v praktickej príprave študentov učiteľstva významné zmeny, ktoré súvisia so spomínanými medzinárodnými trendmi, s konštruktivistickou orientáciou učiteľského vzdelávania a predstavujú smerovanie k reflexívnemu modelu tejto prípravy s prepracovaným systémom praxových úloh, hodnotenia a sebahodnotenia študenta podľa siedmich učiteľských kompetencií a k nim príslušných spôsobilostí. Obe sú založené na graduujúcom systéme učiteľských spôsobilostí, na postupnom získavaní autonómie pri výkone učiteľských činností, na postupnom ovládnutí učiteľských rol a na hľadaní a nachádzaní nových teoreticky a prakticky zdôvodnených alternatív študentovho pedagogického pôsobenia. Na Pedagogickej fakulte KU v Prahe je dôraz položený na vzdelávanie učiteľov praxou a výskumom overenými spôsobmi a na budovaní učiacich sa spoločenstiev univerzity a fakultných škôl, vrátane spoločného vedenia seminárov a študentov fakultnými a cvičnými učiteľmi. Na vybraných spolupracujúcich školách budujú didaktické ateliéry určitého predmetu, v ktorých

prebieha aj vysokoškolská výučba didaktík, aj reflexia praxe. Supervízori praxe (vysokoškolskí učitelia pedagógovia a didaktici) majú počas celého priebehu praxe na starosti cca 4 študentov, ktorých profesijné kompetencie sústavne reflektujú a facilitujú. Na Masarykovej univerzite v Brne zvýšili časový rozsah praxe, zaviedli priebežné zdieľanie skúseností a ich reflexiu v rámci reflexívnych seminárov na fakulte a reflexívnych denníkov študentov učiteľstva, tiež zintenzívnili spoluprácu medzi fakultou a školami, zaviedli vzdelávanie cvičných, ale aj vysokoškolských učiteľov v oblasti reflexívnej výučby, mentoringu a supervízie. (Pravdová, 2013) Základnými znakmi inovácie na týchto českých fakultách je zabezpečenie kontinuálneho profesijného rozvoja a prostredníctvom postupnej gradácie cieľov a úloh praxe naplňovanie profesijných rozvojových potrieb budúcich učiteľov.

Novším trendom, ktorý sa objavuje v mnohých krajinách sveta a súvisí s procesmi profesionalizácie a štandardizácie učiteľskej profesie sú **tendencie k štandardizácii pedagogickej praxe**. Ide o tendenciu stanovovať širšie platné požiadavky, ktoré musí splniť každá vysoká škola pri zabezpečovaní pedagogickej praxe a požiadavky na minimálnu úroveň profesijných kompetencií, ktoré musí dosiahnuť každý absolvent učiteľskej prípravy v danej krajine či regióne. Vzhľadom na vysokú autonómiu vysokých škôl sa mnohé univerzity a inštitúcie pre prípravu budúcich učiteľov („schools of education“ alebo „colleges“) riadia vlastnými zadanými štandardmi profesionálnej praxe pre učiteľov (Standards of professional practice for teachers), ktoré v rámci pedagogickej praxe študentov učiteľstva akceptujú. V tomto texte však pod štandardizáciou máme na mysli štandardy ako dokumenty vyššej úrovne, ktoré sú prijaté na úrovni regionálnych či štátnych ministerstiev školstva.

V podstate sú rozlíšiteľné tri prístupy k štandardizácii praktickej prípravy podľa toho, či ide o samostatné legislatívne dokumenty, alebo nie. Jeden prístup je v krajinách, kde existujú **profesijné štandardy pre učiteľov** (resp. iné štátne dokumenty tohto charakteru) a od nich sa odvodzujú požiadavky vysokých škôl pri výstavbe učiteľského štúdia a praktickej prípravy v jej rámci. Pri komparatívnej analýze profesijných štandardov v spomínanom projekte ATEE „Identifying Teacher Quality“ (2006 – 2009) sa ukázalo, že väčšina krajín práve toto považuje za najdôležitejšiu funkciu profesijných štandardov vôbec. Hoci existuje aj rozsiahla kritika štandardizácie učiteľskej profesie ako procesu dehumanizácie učiteľskej profesie, potlačovania individuality a tvorivosti učiteľa či nebezpečenstva zneužívania decíznou sférou na šikanovanie učiteľov (napr. Graham, 1997), viaceré krajiny samy konštatujú skutočný podstatný vplyv existencie štandardov na koncepciu prípravného štúdia učiteľstva a na kritéria hodnotenia ich študentov či

absolventov (USA, Austrália, Kanada, Holandsko, Belgicko, Veľká Británia a i.). V niektorých krajinách, ako je napr. Nórsko, Švédsko a Poľsko, majú dokonca podobu štátom určeného „národného kurikula pre vzdelávanie učiteľov“. Tiež v Holandsku bolo štátom stanovené, že vysoké školy pripravujúce učiteľov musia brať profesijný štandard ako východisko pre tvorbu študijných programov. Štandard pedagogickej praxe vo Veľkej Británii, vydaný britským ministerstvom školstva, v časti Úvod, právne postavenie a interpretácia uvádza: „Tieto normy je žiaduce uplatniť pri príprave učiteľov. Poskytovatelia počiatočnej prípravy hodnotia študentov podľa týchto štandardov a to spôsobom, ktorý zodpovedá tomu, čo sa dá logicky očakávať od praktikanta učiteľa pred udelením kvalifikácie. Poskytovatelia musia zabezpečiť, aby ich programy boli navrhnuté a realizované tak, aby spĺňali tieto normy.“ (Teachers’ Standards, 2013, s. 6).

V tejto publikácii nie je priestor na rozbor vývinu a stavu štandardov v jednotlivých krajinách, ich rôznu štruktúru, funkcie, autorstvo, rôzny počet nosných kompetencií či kľúčových oblastí, do ktorých sú zoskupené (podrobnejšie pozri Spilková – Tomková, 2010, s. 22 – 51). Tu len spomenieme, že profesijné štandardy jednotlivých krajín sa líšia aj počtom úrovni kvality práce učiteľa, ktoré sú v jednotlivých kompetenciách vymedzené. Kým Holandsko a Slovinsko majú definovanú jednu úroveň pre všetkých učiteľov a odlišné požiadavky majú, napr. len v súvislosti so špecifickými potrebami žiakov, iné krajiny majú definované štyri (Austrália) alebo päť (Veľká Británia) kvalitatívnych úrovni, medzi ktorými je aj začínajúci učiteľ. Táto úroveň priamo odkazuje na jej využitie pre profil absolventa učiteľského štúdia.

Druhý prístup, ktorý možno v sledovanej otázke identifikovať, je v tých krajinách, kde **profesijné štandardy priamo obsahujú aj požiadavky na úroveň na konci učiteľského vzdelávania alebo priamo na praktickú prípravu**. Napr. v Kanade v provincii Quebec sú profesijné štandardy spracované do 12 kompetencií a každá z nich vymedzuje aj úroveň požadovanú od čerstvého absolventa. Ako príklad uvedieme jednu z kompetencií, ktorá znie: „*Koná eticky a zodpovedne pri vykonávaní svojich funkcií*“. Je rozpracovaná do ôsmich spôsobilostí, ako sú:

- Pri riešení profesijných dilem sa riadi etickými hodnotami altruistického správania sa.
- Pri svojich profesijných rozhodnutiach vychádza z poňatia dieťaťa ako rozvíjajúcej sa osobnosti.
- Do triedy vnáša demokratické princípy konania a súžitia.
- Nediskriminuje žiakov, ich rodičov ani kolegov. Dokáže pozitívne pracovať s odlišnosťami prameniáciami z pôvodu, vyznania a pohlavia.

- Medzi témy výučby zaraďuje morálne problémy, ktoré sa týkajú alebo môžu týkať triedy (násilie, závislosti atď.)
- Koná v súlade s ochranou osobných údajov žiakov, ich rodín a svojich kolegov.... atď.

Absolvent prípravného vzdelávania má v prípade tejto kompetencie vedieť:

- Konať pred žiakmi zodpovedne tak, aby mu mohla byť zverená skupina žiakov.
- Vie zdôvodniť svoje konanie pádnymi argumentmi (La formation..., 2001, s. 131 – 134, Tomková, In Spilková – Tomková, 2010, s. 62 – 63).

Profesijné štandardy učiteľov v *Austrálii* (The Australian Professional Standards for Teachers) definujú vedomosti, praktické zručnosti a osobnú zainteresovanosť potrebné pre takú kvalitu a efektívnosť vyučovania, ktoré zabezpečujú zlepšovanie vzdelávacích výsledkov žiakov. Štandardy predstavujú celonárodne odsúhlasené indikátory kvality učiteľa. Austrálske profesionálne štandardy majú 7 základných kompetencií, z ktorých každá je rozpracovaná do 4 až 6 spôsobilostí na štyroch kvalitatívnych úrovniach. Tri z nich sú priamo označené ako štandardy pre profesijnú prax:

- Štandard 3: „Plánovanie efektívneho vyučovania a učenia sa žiakov“ definuje požiadavky na prácu absolventa v oblastiach - učebné ciele, ktoré by mali byť motivujúce, náročné a nabádajúce k učeniu; plánovanie vyučovania, jeho obsah, efektívne vyučovacie stratégie podporujúce aktívne učenie sa žiakov, výber učebných zdrojov; efektívnu komunikáciu v triede; evalváciu a zlepšovanie výsledkov a na zainteresovanie rodičov na vzdelávacom procese.
- Štandard 4: „Tvorba a udržiavanie podporujúceho a bezpečného prostredia pre učenie sa žiakov“ definuje požiadavky na prácu absolventa, ako sú - podpora aktívnej činnosti žiakov; riadenie aktivít v triede prostredníctvom pravidiel, postupov a podmienok pri plnení učebných úloh žiakov; udržiavanie požadovaného správania sa žiakov, pokyny na promptné a férové riešenie disciplinárnych problémov; zabezpečenie bezpečnosti žiakov, ako aj na bezpečné, zodpovedné a etické využitie IKT.
- Štandard 5: „Hodnotenie, spätná väzba a výsledky učenia sa žiakov“ uvádza také požiadavky, ako napr. konzistentné a spravodlivé hodnotenie žiakov; poskytovanie včasnej, efektívnej a vhodnej spätnej väzby, v ktorej sú žiaci informovaní o tom, na akej úrovni dosahujú požadované učebné ciele; hodnotiace stratégie, vrátane informálneho a formálneho hodnotenia, diagnostického, formatívneho a sumatívneho prístupu k hodnoteniu učenia sa žiakov; prácu s výsledkami žiakov tak, aby výsledky ich analýzy a evalvácie porozumenia učivu slúžili na zmenu pedagogickej činnosti učiteľov; jasnú,

presnú a spravodlivú klasifikáciu výsledkov žiakov, ktorú s rešpektom oznamuje rodičom.

V niektorých krajinách sa uplatňuje ešte iný prístup tak, že existujú **samostatné štandardy pedagogickej praxe alebo efektívnej učiteľskej praxe**. Štandard pedagogickej praxe (Standards of Practice/Ontario College of Teachers, 2013) ponúka rámec princípov, ktoré popisujú vedomosti, zručnosti a hodnoty požadované od učiteľov regiónu *Ontário v Kanade*. Podľa dokumentu je účelom štandardov: inšpirovať pre učiteľskú profesiu zdieľaním tejto vízie, identifikovať hodnoty, vedomosti a zručnosti špecifické pre učiteľskú profesiu, viesť pri profesionálnom rozhodovaní a aktivitách učiteľskej profesie, prezentovať profesionálny jazyk a podporovať porozumenie toho, čo znamená byť učiteľom. Štandardy praxe pre učiteľskú profesiu obsahujú päť oblastí:

- postoj k žiakovi a jeho učeniu sa (učiteľ pristupuje k žiakom rovnako a s rešpektom, citlivo vníma faktory, ktoré ovplyvňujú učenie sa žiaka),
- profesijné vedomosti (aktualizuje svoju odbornosť vo vyučovacom predmete, rozozná a reflektuje rozvoj žiaka, pozná teórie učenia sa, pozná vzdelávací program školy, dodržiava etické zásady, ovláda akčný výskum a školskú legislatívu),
- profesijná prax (aplikuje svoje profesijné vedomosti a skúsenosti tak, aby rozvíjal učenie sa žiakov, používa veku primerané pedagogické prístupy, hodnotenie a klasifikáciu, zdroje, technológiu pri učení sa žiakov, využíva dialóg a reflexiu na zlepšenie svojej profesijnej praxe),
- vedenie učiacej sa komunity (vytvára bezpečné, spolupracujúce a podporné prostredie pre učenie sa, udržiava princípy etického správania sa v učiacej sa komunite),
- profesijný rozvoj (uznanie záväzku profesijného rozvoja ako integrálnej súčasti efektívnej praxe a vyučovania žiakov, sebariadené učenie sa cez skúsenosti, spolupráca a výskum).

V *USA* má každý štát vlastné štandardy pre praktické vyučovanie, ale spravidla sú to kritériá, ktoré reprezentujú vedomosti a zručnosti, ktoré najlepšie reflektujú dôkazy preukazujúce kvalitu. Efektívnu prax pre učiteľov (Standards of Effective Practice for Teachers) v štáte *Minesota* popisuje 10-bodový štandard, ktorý tvoria:

1. predmetové vedomosti (učiteľ musí rozumieť kľúčovým pojmom, poznať spôsoby na ich porozumenie, poznať štruktúru vedného odboru, ktorý vyučuje a byť schopný tvoriť zmysluplné učebné úlohy pre žiakov),
2. učenie sa žiakov (učiteľ musí poznať procesy učenia sa, tvoriť a ponúkať príležitosti podporujúce intelektuálny, sociálny a personálny rozvoj žiakov),

3. diverzita (rôznorodosť) žiakov (učiteľ musí identifikovať odlišnosti žiakov, diferencovane pristupovať k žiakom podľa ich potrieb a schopností),
4. vyučovacie stratégie (učiteľ musí poznať a využívať rôzne vyučovacie stratégie, ktoré podporujú kritické myslenie, schopnosť riešiť problémy a prezentačné zručnosti),
5. učebné prostredie (učiteľ musí mať schopnosť žiakov motivovať, usmerňovať správanie sa žiakov na vyučovaní tak, aby podporoval pozitívne sociálne interakcie medzi nimi, aktívne zapojenie sa do učebných aktivít a vnútornú motiváciu žiakov),
6. komunikácia (učiteľ musí byť schopný používať verbálne, neverbálne a mediálne komunikačné techniky, ktoré podporujú aktívne učenie sa žiakov, spoluprácu a podporujúcu interakciu v triede),
7. plánovanie vyučovania (učiteľ musí byť schopný plánovať a riadiť vyučovanie, vychádzajúc z obsahu predmetu, kurikula a vyučovacích cieľov),
8. hodnotenie a klasifikácia (učiteľ musí vedieť používať formálne i neformálne hodnotiace stratégie a zabezpečovať nepretržitý intelektuálny, sociálny a psychický rozvoj žiakov),
9. reflexia a profesionálny rozvoj (učiteľ musí byť reflektujúci praktik, ktorý nepretržite evaluuje efektívnosť a účinnosť svojho profesionálneho pôsobenia, hľadá príležitosti pre svoj profesionálny rast),
10. spolupráca, etika a vzťahy (učiteľ musí byť schopný komunikovať s rodičmi a partnermi školy, kolegami a zástupcami komunity tak, aby podporoval učenie sa žiakov a zabezpečoval ich spokojnosť).

Kapitolu o realizácii pedagogickej praxe v zahraničí možno celkom vhodne uzavrieť európskymi odporúčaniami o postupoch pri zmene koncepcie či zlepšovaní pedagogickej praxe, ktoré vyšli z projektu EÚ „ *Practical classroom training within Initial Teacher Education*“ (Pedagogická prax ako súčasť učiteľského vzdelávania a prípravy) v roku 2009. V prípade, že si krajina chce revidovať systém svojej pedagogickej praxe študentov učiteľstva, odporúča sa pripraviť odpovede na nasledujúce otázky:

1. Existujú všeobecne známe a akceptované ciele vzdelávania a kompetencie požadované od učiteľov a učiteľov?
2. Sú v regiónoch vytvorené relevantné podmienky na vykonávanie pedagogickej praxe?
3. Sú úlohy a zodpovednosť jednotlivých aktérov jasne definované?

4. Poskytujú ponúkané učiteľské študijné programy prostredie pre efektívne, autentické učenie sa, poskytujú adekvátnu podporu a povzbudenie vo svetle individuálnych potrieb študentov?
5. Poskytuje pedagogická prax študentovi príklady dobrej profesionálnej praxe a profesionálnych hodnôt, poskytuje mu bezpečný priestor na experimentovanie a reflexiu?
6. Sú pre každé obdobie pedagogickej praxe jasne definované progresívne ciele?
7. Sú študenti efektívne pripravení na pedagogickú prax v škole?
8. Sú cviční učitelia vyškolení, majú jasný popis svojich úloh a majú dosť času na ich splnenie?
9. Poskytuje súčasná pedagogická prax dostatočnú previazanosť medzi teóriou a praxou, je prax v súlade s teoretickými predmetmi študijného programu?
10. Vytvárajú učitelia učiteľov modely pedagogického prístupu, hodnôt a postupov, ktoré očakávajú, že si osvoja ich študenti?
11. Je hodnotenie na konci štúdia v učiteľských študijných odboroch jednotné, ale akceptujúce autentické učebné prostredie? Je hodnotenie prepojené s plánom osobného profesionálneho rozvoja začínajúceho učiteľa?
12. Sú kritériá pre hodnotenie študentov objektívne a transparentné v najväčšej možnej miere?
13. Je partnerstvo (školy, univerzita) v študijnom programe založené na jasnej zodpovednosti zúčastnených, nepretržitej evalvácii a revidovaní procesov? (Practical classroom..., 2009, s. 11)

Autori tejto publikácie sa pokúsili odpovedať na tieto otázky vo vzťahu k situácii na Slovensku a na ich základe pripraviť návrhy pre jej zlepšenie.

1.3 Súčasný stav v zabezpečení praktickej prípravy študentov učiteľstva v SR

Stav praktickej prípravy v Slovenskej republike je veľmi ťažké jednoznačne zhodnotiť vzhľadom na vysokú autonómiu vysokých škôl, ktoré pripravujú učiteľov, avšak v porovnaní s uvedenými medzinárodnými trendmi ho nemôžeme považovať za dobrý. Negatívne sa na ňom podpísal predchádzajúci **vývoj vysokého školstva** po roku 1989 a to hneď v niekoľkých súbežne pôsobiach aspektoch:

1. Na pomerne dobre rozvinutej, prepracovanej a zabezpečovanej praktickej príprave učiteľov do roku 1989 na obmedzenom množstve fakúlt (predovšetkým na štyroch pedagogických), sa zdrvujúcim spôsobom prejavil najprv prepád ekonomiky po roku 1993, a tým aj **nedostatok finančných prostriedkov** pre prudko stúpajúci počet fakúlt a vysokých škôl. Vtedy autonómne fakulty v snahe preukázať svoj jednoznačne univerzitný status

preferovali vysokú vedeckú a teoretickú úroveň štúdia, aby sa vyrovnali zahraničným vysokým školám. Preto pri nastupujúcom nedostatku financií za podceňovania praktických zložiek prípravy pristúpili k obmedzovaniu pedagogických praxí alebo prestali niektoré typy praxe úplne financovať. Niekoľkoročné obdobie okolo polovice 90-tych rokov ministerstvo školstva pedagogické praxe špecificky nefinancovalo, a tak mnohé fakulty ponechali pedagogickú prax doslovne v rukách študentov. Študenti si hľadali učiteľov a pôsobiská pre rôzne typy svojej pedagogickej praxe, prehovárali známym učiteľom, aby často za dobré slovo mohli u nich vykonávať hospitácie a výučbu a získať tak potvrdenie o vykonaní praxe. Obmedzenie či rušenie pedagogickej praxe spolu s negatívnym postojom k pedagogickým vedám v tomto období (bližšie Kosová a kol., 2012) viedlo aj k prerušeniu či obmedzeniu vedeckej pozornosti ku koncepcným otázkam praktickej prípravy a starostlivosti o ňu. Azda najmenej dotknuté týmito tendenciami bolo učiteľstvo pre primárny stupeň školy, kde pre špecifický vek a zvláštnosti žiakov nebolo možné niektoré druhy praxí zo štúdia vypustiť.

2. **Prudký nárast počtu fakúlt** zo 43 v roku 1989 na dnešných 132 a ich úsilie získať študentov viedlo k tomu, že mnohé nové vysokoškolské pracoviská otvárali učiteľské študijné programy aj bez povedomia o význame praktickej prípravy a bez jej dostatočného zabezpečenia. K tomu významne prispel aj **spôsob akreditácie učiteľských študijných programov** najmä po roku 2002, pri ktorom bolo pre akreditáciu učiteľského programu rozhodujúce vedecké zameranie pracoviska vo vednom odbore, týkajúcom sa vyučovacieho predmetu, a nie učiteľstva. Dostatočné zabezpečenie praktickej prípravy nebolo zohľadňované ani zvlášť vyžadované. Odborná úroveň učiteľskej praxe, ktorá je vo svete základnou zložkou profesijnej prípravy, ani jej dostatok neboli kritériom hodnotenia učiteľského programu. Do dnešných dní tak poskytuje, alebo ešte donedávna poskytovalo učiteľské programy 34 slovenských fakúlt, medzi nimi pedagogické, filozofické, humanitné, prírodovedné, telovýchovné, teologické, technické, ekonomické a v doplňujúcom pedagogickom štúdiu ich dnes môže poskytovať ktorákoľvek fakulta. Je pochopiteľné, že mnohé z nich, už zo svojho zamerania, aj didaktickú aj praktickú prípravu v učiteľstve podceňujú, hoci práve ony profilujú absolventa učiteľstva.
3. Pod vplyvom medzinárodných mimovládnych organizácií a ich vzdelávacích aktivít pre učiteľov (bližšie Kosová – Porubský, 2011), ktoré v druhej polovici 90-tych rokov šíрили nové koncepcie vzdelávania, výsledky výskumov o konštruktivistickom poňatí učenia sa, o facilitujúcom vedení žiakov a študentov, o reflexii a sebareflexii, či pod vplyvom pobytov na zahraničných

fakultách obrátili mnohé učiteľské fakulty opätovne svoju pozornosť k významu praktickej prípravy. Najmä české a slovenské pedagogické fakulty sa na prelome storočí pravidelne stretávali a podľa vzoru PF Karlovej univerzity spoločne zavádzali nový model učiteľskej prípravy založenej na rozvoji učiteľskej osobnosti prostredníctvom reflexie dostatočného množstva praxe. Tomuto progresívnemu trendu, ktorý priniesol nárast významu i rozsahu pedagogickej praxe a jej kontinuálnu výstavbu temer počas celého štúdia, však ďalší úder zasadil povinný **prechod na štruktúrovaný model štúdia** učiteľstva bolonského typu. Pod vplyvom obáv z politických diskusií o dostatočnosti bakalárskeho štúdia pre výkon učiteľskej profesie sa do bakalárskeho štúdia sústredil teoretický pedagogicko-psychologický a sociálno-vedný základ, ako aj vedné základy školských predmetov a do magisterského štúdia didaktická príprava a učiteľská prax. Tým došlo k prerušeniu postupného rozvíjania učiteľskej profesionality v učiteľskom štúdiu, a to najmä: izolovaním teoretickej prípravy v predmetoch od predmetových didaktík; izolovaním teoretickej prípravy od učiteľskej praxe, čo neumožňuje vytvoriť systém praxí ako postupne gradujúcu a nadväzujúcu štruktúru prepojenú s teoretickou prípravou a s odbornou reflexiou skúseností z praxe; obmedzením druhov a skrátením praktickej prípravy (väčšinou zo štyroch na dva roky), t. j. nedostatok času na rozvoj učiteľských zručností a kompetencií.

4. Popisované procesy boli počas predchádzajúcich 25-tich rokov sprevádzané **nedostatočnou pozornosťou rezortného ministerstva** k príprave pracovníkov vlastného rezortu. Tú možno dokladovať neexistenciou podpornej legislatívy o cvičných školách a cvičných učiteľoch, nízkym financovaním pedagogickej praxe, znevýhodnením učiteľských študijných programov pri budovaní ich materiálneho vybavenia (v dobe, keď sa na tento účel prideliovali špecifické finančné prostriedky), neúčastou Slovenska v európskych projektoch, venovaných príprave učiteľov a ich praktickej príprave, ktoré vyžadovali finančnú podporu ministerstva, neexistenciou priorit vo výzvach európskych či vedeckých programov, na základe ktorých by bolo možné budovať centrá excelentnosti či pracoviská na výskum učiteľa a učiteľskej prípravy a pod. Ministerstvo školstva nepodporilo iniciatívy učiteľských fakúlt na zlepšenie stavu učiteľskej prípravy ani v roku 1997, ani v roku 2005, keď boli pracovnými komisiami, delegovanými najmä Úniou učiteľských fakúlt Slovenska, dvakrát vypracované návrhy legislatívnych dokumentov o cvičnej škole a cvičných učiteľoch (bližšie Černotová, 2010, s. 9 – 10). Ani v roku 2012, keď zástupcovia učiteľských fakúlt 13 univerzít (garanti učiteľských študijných programov, dekan i a prodekan i fakúlt) v rámci rozvojového projektu MŠVVaŠ SR

vypracovali návrhy nových opisov učiteľských študijných programov, ktoré umožňovali vytvárať neštruktúrované učiteľské programy a stanovovali povinný minimálny podiel praktickej prípravy v nich (bližšie Kosová a kol., 2012).

Napriek súbehu týchto nepriaznivých okolností, ale vďaka silným trendom v medzinárodnej spolupráci a zariadeniu jednotlivcov, existuje na Slovensku niekoľko pracovísk (fakúlt alebo len katedier), ktoré sa dlhé roky premyslene venujú pedagogickej praxi študentov a jej vedecky overenej výstavbe, približujúcej sa reflexívne a kompetenčne orientovanému modelu praktickej prípravy, so všetkými typmi praxe, s vytvorenou stabilnou sieťou cvičných škôl, s úzkou spolupracou s cvičnými učiteľmi a s ich odbornou prípravou. Je ich však neúmerne málo voči počtu vysokých škôl, ktoré majú oprávnenie pripravovať budúcich učiteľov. Za tejto situácie nie je prekvapivé, že profesijná príprava učiteľov je celkovo čoraz častejšie kritizovaná zo všetkých strán ako príliš akademická a nedostatočne orientovaná na kľúčové profesijné kompetencie, ktoré môže budúci učiteľ nadobudnúť len na základe reflektovaných skúseností z praxe.

Slovensko patrí v medzinárodnom porovnaní ku **krajinám s najnižším podielom praktickej prípravy vo vzdelávaní učiteľov**. Pri spomínanom rozvojovom projekte v roku 2012 analyzovala projektová skupina učiteľské študijné programy a konštatovala veľké rozdiely medzi podielom praktickej prípravy v nich na jednotlivých slovenských fakultách. Najviac druhov praxe (až 7, a to v siedmich semestroch) aj najviac hodín strávených v škole je najčastejšie v programoch učiteľstva pre primárne vzdelávanie, kde na niektorých fakultách pobyt v škole, rozbory vyučovania a príprava naň tvoria viac ako 15 % času štúdia, študent strávi za 5 rokov priamo v prostredí školy viac ako 140 dní, pričom viac ako v polovici z nich sám aktívne vyučuje. Na druhej strane existujú učiteľské fakulty, ktoré podľa zverejnených informačných listov v učiteľských programoch realizujú tri druhy praxe (hospitačné, priebežné, resp. blokové sekvenčné výstupové a súvislé výstupové nekontinuálne v 3 nenadväzujúcich semestroch) v skrátenej podobe, pedagogická prax a príprava na ňu netvoria ani 5 % štúdia, študent strávi za 5 rokov v škole cca 60 dní, z ktorých viac hospituje ako vyučuje, kde sa facilitujúcemu vedeniu študenta a reflexii praxe nevenujú, ba dokonca každú prax ukončujú testom. Vzhľadom na prevahu fakúlt s nižším podielom praxe projektová skupina odhadla jej priemerný podiel na Slovensku 5 – 8 % z celkového času štúdia. Takýto stav je umožnený tým, že tvorba programov sa od roku 2002 riadi opismi učiteľských študijných odborov, ktoré síce pomenúvajú praktické schopnosti, ktoré

má študent získať, ale ani pedagogická prax, ani povinnosť ju realizovať, ani jej podiel v príprave sa v nich nespomína.

Tento stav je aj odrazom **nedostatočnej legislatívy**, ktorou by sa mala praktická príprava učiteľov na vysokých školách riadiť. V *zákone č. 131/2002 o vysokých školách* v § 35 na jednej strane umožňuje vysokej škole (ak má na to prostriedky – pozn. autora) vytvárať špecializované zariadenia na praktickú výučbu študentov, ktoré môžu byť súčasťou vysokej školy, samosprávnou právnickou osobou, založenou vysokou školou alebo spolupracujúcim partnerom na základe zmluvy o spolupráci. Na druhej strane v § 36, venovanom cvičným školám a cvičným školským zariadeniam, sa už prvé dve možnosti nespomínajú. A tak sa dnes považuje za prirodzené, aby vysoká škola mala pre prípravu odborníkov na pestovanie rastlín či chov zvierat a ich výskum vlastné laboratórne a výcvikové pracoviská, ale pre odborníkov na výchovu budúcej generácie ľudí nie. Je pochopiteľné, že pre také množstvo vysokých škôl, ktoré dostali oprávnenie pripravovať učiteľov, by to bolo aj finančne nemožné (práve preto je vo Fínsku len 8 univerzít pripravujúcich učiteľov a ich 12 „laboratórnych“ cvičných škôl, financovaných ministerstvom). Na Slovensku tak vôbec neexistujú takéto vlastné univerzitné cvičné školy, kde by prebiehali všetky druhy riadenej pedagogickej praxe, dennodenný pobyt študentov v nej, spoločný výskum aj vzdelávanie, vzájomné či spoločné vyučovanie vysokoškolských didaktikov a cvičných učiteľov na cvičnej aj na vysokej škole a pod. Že by to mali byť tie najlepšie materské, základné a stredné školy, o tom netreba ani diskutovať. Ako uvádza Černotová (2010, s. 14) stav je žiaľ taký, vysoké školy dokonca často realizujú pedagogickú prax aj bez akejkoľvek zmluvy len na základe dôvery a dobrovoľnosti.

Aby základné a stredné školy mali skutočný záujem byť spolupracujúcimi cvičnými alebo spomínanými prestížnymi univerzitnými školami, a teda pracovať nad rámec svojich bežných školských a učiteľských povinností, muselo by to byť zásadne podporené aj v legislatíve regionálneho školstva. *Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní* žiadnu možnú existenciu cvičných škôl, ani náročné požiadavky na ňu, ani výhody a benefity pre inštitúciu, ktorá má spoluzabezpečovať prípravu pracovníkov rezortu školstva, nespomína. Jedinú zmienku v platnej legislatíve nachádzame v *zákone č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch*, kde v § 33 definuje pedagogického zamestnanca – špecialistu ako „iného zamestnanca vykonávajúceho špecializované činnosti určené riaditeľom a medzi nimi uvádza aj „cvičného pedagogického zamestnanca“. Cvičného učiteľa, ktorý spolurozhoduje o kvalite budúcich kolegov, a tým aj o budúcnosti profesie a školstva vôbec, stavia na roveň poradcu pre vzdelávanie

prostredníctvom IKT. V našich podmienkach neexistuje žiadna iná legislatívna úprava, ktorá by vymedzovala práva a povinnosti cvičných škôl, či požiadavky na cvičných učiteľov. A pretože neexistujú ani štandardy učiteľskej profesie, hoci sa pripravujú od roku 2005, možno konštatovať, že **legislatíva celkove ani nevymedzuje ani negarantuje určitý štandard praktickej prípravy budúcich učiteľov, ani jej personálne ani materiálne zabezpečenie, ktoré je k tomu nevyhnutné.** Výška finančnej odmeny, ktorú ministerstvo školstva umožňuje cez rozpočet vysokých škôl vyplatiť na základe zmluvy cvičnému učiteľovi, je nedôstojná takej vážnej a zodpovednej činnosti.³ Za takejto situácie vyznieva nanajvýš veľmi nedôveryhodne, ak štát oficiálne verejne deklaruje medzi hlavnými strategickými cieľmi zabezpečiť dostatočný objem praktického vyučovania pri príprave budúcich učiteľov, kde pedagogická prax by mala tvoriť 20 – 40 % štúdia (Správa o stave školstva SR...2013, úloha RŠ-2-1,161) a jedným dychom s tým, ústami svojich ministrov hovorí o rušení pedagogických fakúlt, ktoré sa najviac vo väčšine prípadov k tomuto stavu aspoň približujú a pedagogickú prax zabezpečujú svedomite a v duchu medzinárodných vedeckých trendov.

Ak zohľadníme, čo bolo doteraz uvedené, nie je ani prekvapivé, že **status cvičných učiteľov** je na Slovensku nízky a prevláda situácia, keď výber cvičných škôl a cvičných učiteľov neprebíha na základe posúdenia ich profesijných kvalít, ale skôr ochoty podieľať sa na praktickej príprave študentov, resp. aj na základe tlaku vedenia školy. Viaceré výskumy ukázali, že cviční učitelia často nepokladajú túto úlohu za prestíž a ocenenie ich skúseností a kvality práce, ale skôr za neprímeranú a nedocenenú záťaž (Sokolová, 2013), ale aj, že nepocítujú povinnosť a dostatočne si vnútorne neuvedomujú vysokú zodpovednosť za prípravu budúcich učiteľov (Černotová, 2010, Doušková – Trnka, 2009). S tým súvisí, ako ukázal výskum medzi cvičnými učiteľmi a praxujúcimi študentmi na východnom Slovensku, aj ten fakt, že len 14,9 % cvičných učiteľov vykonávalo túto prácu pravidelne každý rok a 53 % len občas – neboli teda stálymi spolupracovníkmi vysokej školy alebo, že 55 % respondentov pracujú sami bez pomoci fakulty a 28 % sa k tomu nevyjadrilo (Černotová, 2010, s. 17). Celkove je konštatovaná nedostatočná pripravenosť na výkon činnosti cvičného učiteľa, ktorým je facilitujúce vedenie či mentoring dospelého študenta a absencia ich pravidelného vzdelávania zo strany vysokých

³ Je financovaný len následný rozbor vyučovania. Za hodinu rozboru vyučovania na pedagogickej praxi hospitačnej s 6-člennými skupinami, na priebežnej s 3-člennými skupinami a na súvislej výučbovej s jednotlivcom možno vyplatiť učiteľovi 6 € (hrubá mzda) a navýšiť ju škole o 0,66 € na vybavenie.

škôl. A tak cviční učitelia robia niektoré aj závažné chyby vo vedení študentov (bližšie kap. 3 a 4, ale aj Černotová, 2010, s. 10 – 11), ale aj v didaktických a psychologických aspektoch vlastného vyučovania, nesúladného s progresívnymi didaktickými teóriami, v ktorých sa študenti pripravujú (bližšie Doušková – Trnka, 2009, s. 63 – 67).

Popisovaný stav pravdaže našiel svoj **odraz aj vo výsledkoch prípravy učiteľov** a jeho dôsledky pociťujú aj učitelia v praxi. Profesionálne združenia (Asociácia riaditeľov štátnych gymnázií, Združenie samosprávnych škôl Slovenska, Spoločnosť pre predškolskú výchovu – všetky pre spomínaný projekt o zmene prípravy učiteľov v roku 2011 a 2012), ako aj výskumy VŠ medzi učiteľmi a cvičnými učiteľmi vyjadrujú k príprave učiteľov nasledovné výhrady, ktoré všetky majú svoje korene v nedostatku praktickej prípravy, napr.:

- nedostatočné prepojenie akademickej a profesijnej prípravy, príprava je silne akademická,
- neschopnosť didakticky transformovať obsah vzdelávania do učiva pre príslušnú vekovú skupinu,
- neschopnosť spracovať spätnú väzbu od žiakov o učive,
- znalosť IKT, ale neschopnosť použiť ich ako didaktický prostriedok,
- nepripravenosť riešiť výchovné problémy, disciplínu v triede,
- nepripravenosť pracovať s integrovanými žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami,
- nepripravenosť podnecovať osobnostný rozvoj žiaka, riešiť sociálno-psychologické problémy kolektívu, hodnotiť žiakov, adekvátne komunikovať so žiakmi a rodičmi,
- nedostatočné učiteľské zručnosti - zvládnuť organizáciu vyučovacej hodiny, využívať medzipredmetové vzťahy (úzka špecializácia), pracovať s pedagogickou dokumentáciou,
- nedostatočná znalosť prebiehajúcej reformy vzdelávania.

V medzinárodnej výskumnej štúdii TALIS v kategórii začínajúcich učiteľov a učiteľov do 30 rokov označila nadpolovičná väčšina slovenských učiteľov nižšieho sekundárneho stupňa päť oblastí, v ktorých sa cítia nedostatočne pripravení a pociťujú vysokú potrebu ďalšieho vzdelávania: až 76 % vyučovanie žiakov so špeciálnymi vzdelávacími a výchovnými potrebami, až 68 % udržanie disciplíny žiakov na vyučovaní, 58 % vedenie a organizovanie triedy, 57 % didaktické vedomosti o vyučovacích postupoch vo svojom hlavnom predmete a 53 %

poradenstvo žiakom (Prax učiteľov..., 2008, s. 59). Uvedené údaje veľmi silne súvisia s nedostatkom ich predchádzajúcej profesijnej praktickej prípravy.

Vysokú mieru akademickosti prípravy a nedostatočný podiel pedagogickej praxe silne kritizujú aj **absolventi a študenti učiteľstva**. Výskumy pedagogických fakúlt v Prešove, Nitre, v Banskej Bystrici a v Bratislave ukázali, že študenti a absolventi sa cítia nepripravení práve v oblasti praktickej práce v triede a učiteľských zručností, ako aj na individualizovanú prácu s problémovými, postihnutými, znevýhodnenými žiakmi.

Podľa reflexie pregraduálnej prípravy *absolventmi* štúdia učiteľstva pre sekundárny stupeň školy viac ako polovica absolventov nemá problémy z hľadiska teoretickej pripravenosti v predmetoch vyučovania. Absolventi však hodnotili ako problematické svoje didaktické a komunikačné kompetencie. Najpočetnejšie návrhy žiadali kvantitatívne i kvalitatívne posilniť didaktickú prípravu vrátane praxe. Aj respondenti *študenti* 5. ročníka, formulovali požiadavku časovo posilniť a rozšíriť všeobecnú i predmetovú didaktiku a žiadali vyššiu časovú dotáciu pre pedagogickú prax (Černotová, 2006, podobne na primárnom stupni Doušková – Luptáková-Vančíková, 2009). Študenti v prieskume bratislavskej PF vyjadrili určité obavy, ale i istoty spojené s vykonávaním učiteľskej profesie, ktorá ich v budúcnosti čaká. Vyjadrili, že sa cítia byť pripravení len v istej oblasti, nie na učiteľstvo ako také. Svoju nepripravenosť najčastejšie zdôvodňovali chýbajúcimi zručnosťami kvôli nedostatočnej praktickej zložke ich prípravy na vysokej škole (Lemešová, 2013b). Všeobecne možno konštatovať, že doba, ktorú trávajú na pedagogických praxiach v cvičných školách je podľa väčšiny respondentov krátka.

Aká by mala byť podľa študentov ideálna učiteľská príprava? Mala by byť podľa nich rozhodne plná prakticky orientovaných predmetov s primeraným množstvom teórie. Študenti zdôrazňovali, že práve praxe by mali byť nosným pilierom v učiteľskej príprave. Podľa nich preto, že získavajú možnosť vyučovať už počas štúdia, vyskúšať si učiteľskú rolu a byť v kontakte so školským prostredím. Praktickosť vysokoškolskej prípravy by podporili zavedením simulácií rôznych školských situácií v bezpečí fakulty, medzinárodnou spoluprácou (zúčastniť sa na výučbe v zahraničí) a spoluprácou s učiteľmi v praxi, ktorí by študentom priblížili svoje vlastné učiteľské príbehy a spôsoby práce. Ideálna príprava by podľa nich mala znížiť strach, ktorý sa s nástupom do povolania spája, čo najväčším kontaktom so školským prostredím a deťmi už počas štúdia a zároveň ponechať dostatočný priestor na rozvoj kompetencií a vytváranie vlastného učiteľského štýlu (Lemešová, 2013a).

V predchádzajúcich kapitolách sme uviedli najrôznejšie východiská, ktoré osvetľujú potrebu inovácií, najmä vyššieho zastúpenia a zmeny charakteru praktickej prípravy budúcich učiteľov, a to v podmienkach celého Slovenska. Porovnaním teoretických východísk či prevažujúcich medzinárodných trendov so situáciou na Slovensku, uvedením výsledkov externých i interných evalvácií sme ukázali, že ak praktická príprava budúcich učiteľov má mať univerzitný a nie stredoškolský charakter, tak rozhodne potrebuje zmenu. V nasledujúcich častiach budú postupne, obvykle s krátkym uvedením, spracované konkrétne návrhy na komplexnejšie zmeny, pripravené tímom spolupracovníkov v projekte „Inovácia profesijnej praktickej prípravy budúcich učiteľov“.

1.4 Štandard pedagogickej praxe v štúdiu učiteľstva

Definícia štandardu

Štandard pedagogickej praxe (practickej prípravy)⁴ ponúka rámec princípov, ktoré popisujú vedomosti, zručnosti, spôsobilosti a hodnoty požadované od absolventov učiteľských študijných programov a ktoré stanovujú spôsoby, ako má byť pedagogická prax koncipovaná a organizovaná.

Definícia pedagogickej praxe

Pedagogická prax je príprava študentov učiteľstva na vyučovanie a každodenný život školy prostredníctvom praktického tréningu - t. j. praktického vyskúšania si stratégií, metód, techník vyučovania, riadenia triedy, práce so žiakmi a rôznych ďalších aktivít súvisiacich s učiteľskou profesiou, ktoré sa realizuje v podmienkach škôl a učiteľských fakúlt.

- Je interakciou medzi naučenou teóriou a jej aplikovaním v školskej praxi.
- Umožňuje študentom učiteľstva reálnu akciu a jej reflexiu.

Pedagogickú prax tvorí:

1. praktický výcvik v podmienkach fakulty (semináre a cvičenia orientované na rozvoj učiteľských spôsobilostí, kolokviá k praxi a pod.),
2. pedagogická prax na školách a školských zariadeniach.

⁴ V publikácii sa pojmy praktická príprava a pedagogická prax používajú ako synonymá z dôvodu, že aj praktická príprava pred vstupom na pôdu školy a po nej (praktiká, reflexívne semináre, kolokviá k praxi na fakulte) je považovaná za neoddeliteľnú súčasť pedagogickej praxe.

Účely pedagogickej praxe

(definujú to, čo má praktická príprava poskytnúť študentovi, osobitne to, čo študent nemôže získať prostredníctvom teoretického vyučovania)

Účelom pedagogickej praxe je vytvoriť pre študentov učiteľstva podmienky pre získavanie profesijných skúseností a príležitosti pre ich prepájanie s teoretickými vedomosťami do vlastných konceptov profesijného myslenia a konania tým, že umožní:

- poznanie reálnych modelov vyučovania, výchovy a každodenného života školy,
- hlbšie porozumenie žiakom, procesom ich učenia sa, kontextom ich rozvoja a budovanie vzťahov k nim,
- vytváranie základov profesijných spôsobilostí, zodpovednosti a správania sa,
- získanie odbornej spätnej väzby o vlastnej vyučovacej činnosti,
- sebareflexiu, sebaevalváciu a vytvorenie ďalších predpokladov profesijného zlepšovania sa,
- získanie skúsenosti s komunikáciou s profesijnou komunitou a rodičovskou verejnosťou,
- overenie si svojho potenciálu pre výkon učiteľskej profesie.

Ciele pedagogickej praxe

(definujú základné profesijné kompetencie, ktoré má študent počas praxe získať a rozvíjať)

Cieľom pedagogickej praxe je získať profesijné kompetencie pre výkon povolania prepojením praktických skúseností s teoretickými vedomosťami, a to najmä:

- Vedieť identifikovať individuálne charakteristiky žiakov a skupinové charakteristiky triedy.
- Vedieť projektovať a realizovať vyučovanie.
- Vedieť vytvárať podnetné a neohrozujúce prostredie pre vyučovanie a učenie sa.
- Vedieť hodnotiť vyučovanie, procesy učenia sa a učebné výsledky žiakov.
- Vedieť využívať spätnú väzbu a sebareflexiu na rozvíjanie učiteľských spôsobilostí.

Rozsah pedagogickej praxe

(stanoví minimálny percentuálny podiel praktickej prípravy v celkovej časovej záťaži študenta v študijných programoch učiteľstva za celú dobu štúdia (Bc. + Mgr.) a osobitne podiel, ktorý má študent venovať rôznym aktivitám na základnej a strednej škole, ich príprave, realizácii a vyhodnoteniu)

Praktická príprava vrátane praktického výcviku na fakulte tvorí 20 % štúdia za 1. a 2. stupeň vysokoškolského učiteľského štúdia dohromady. Z toho polovicu tvorí pedagogická prax na školách, vrátane jej prípravy a analýz.

Zložky praktickej prípravy

- Výcvikové a modelové prípravné aktivity v podmienkach fakulty,
- štruktúrované pozorovanie a participácia na aktivitách školy, ktoré má neskôr študent vykonávať samostatne,
- úlohy pre každý typ praxe,
- príprava, realizácia i hodnotenie vyučovania na rôznych typoch a stupňoch škôl pod dohľadom cvičného učiteľa,
- spätná väzba od cvičného a fakultného učiteľa,
- realizácia peer learning – rovesnícke učenie sa počas praxe s rovesníckou spätnou väzbou,
- stále sebahodnotenie a sebareflexia,
- tvorba portfólia dokumentujúceho rozvoj učiteľských spôsobilostí.

Gradácia pedagogickej praxe

1. Modelový nácvik učiteľských činností na fakulte – obvykle vo forme demonštračne orientovaných typov praxe,
2. poznávanie, pozorovanie školskej reality a asistenčné činnosti – obvykle vo forme hospitačne orientovaných typov praxe v cvičnej škole,
3. vyučovanie pod vedením cvičného učiteľa s následnou spätnou väzbou a sebareflexiou – obvykle typy pedagogickej praxe orientované na vyučovanie jednotlivých vyučovacích hodín v cvičnej škole,
4. vyučovanie a pôsobenie v triede i na škole pod vedením cvičného učiteľa – obvykle typy pedagogickej praxe zamerané na každodennú prácu učiteľa v škole nepretržite počas vymedzeného obdobia.

Podmienky pedagogickej praxe

- Spolupráca fakulty, cvičnej školy a cvičných učiteľov pri sledovaní spoločných cieľov vo vzdelávaní a v plnení vymedzených úloh pedagogickej praxe.

- Cvičný učiteľ odborne pripravený na vedenie vysokoškolského študenta a na vedenie reflexie pedagogickej praxe.
- Zodpovednosť fakulty za odborný rast jej cvičných učiteľov, za sprostredkovanie najnovších trendov v učiteľskej profesii a súlad požiadaviek na študenta a jeho hodnotenie.
- Cvičná škola vyhovujúca požiadavkám kvalitnej prípravy budúcich učiteľov.
- Zodpovedajúce finančné zabezpečenie pedagogickej praxe.

Tento štandard je podrobne rozpracovaný do modelov pedagogickej praxe.

2 MODELY PEDAGOGICKEJ PRAXE

2.1 Vedenie študenta na pedagogickej praxi

Pedagogická prax je integrálnou súčasťou učiteľskej prípravy predstavujúcou pre študentov možnosť pozorovať činnosť učiteľov expertov, využiť a overiť nadobudnuté teoretické poznatky a didaktické zručnosti, konfrontovať teoretické a didaktické konštrukty s edukačnou realitou a na základe reflektovanej skúsenosti vytvárať si individuálnu koncepciu vyučovania. Prostredníctvom praxe sa študent stretáva s reálnymi výchovnými a vzdelávacími situáciami, ktoré rieši z pohľadu učiteľa. Konfrontácia osobnostného štýlu, kompetencií študenta, nadobudnutých teoretických poznatkov a potreba riešiť pedagogické situácie na odbornej úrovni profesionála vytvára podmienky pre neustálu reflexiu vlastných reakcií, postojov a potenciálu pre výkon učiteľskej profesie, preto je pedagogická prax v príprave učiteľa nezastupiteľná a musí jej byť v rozsahu profesijnej prípravy vymedzený adekvátny priestor. Rozhodujúcu úlohu pri rozvíjaní odborných a ľudských kvalít študentov učiteľstva v rámci praktickej prípravy zohráva kvalita profesijných kompetencií cvičných učiteľov a odborových didaktikov, ktorí sa na vedení študenta bezprostredne podieľajú. Naplnenie kľúčovej úlohy a poslania pedagogickej praxe vyžaduje úzku spoluprácu medzi vysokou školou a cvičnou školou a medzi cvičnými učiteľmi a odborovými didaktikmi. Koncept spolupracujúcich organizácií pri vedení študenta je zdôrazňovaný v dokumentoch EÚ i v prácach M. Černotovej (2010) a M. Pola (2007) a vymedzuje požiadavku formulovania noriem kolejality a neustáleho skvalitňovania odborových didaktikov a cvičných učiteľov a ich vzájomnej interakcie a symbiózy pri pôsobení na študenta.

Vzhľadom k vymedzenej orientácii pedagogickej praxe by mali byť jej integrálnou súčasťou nasledovné kľúčové činnosti:

- **Poznávanie a práca s pedagogickou dokumentáciou triedy a školy**
Nevyhnutné je oboznamovanie sa a práca so školským vzdelávacím programom, školským poriadkom a pravidlami správania sa v triede, triednou knihou, triednym výkazom, diagnostickými nástrojmi a ďalšími edukačnými konštruktmi ako sú napr. vysvedčenie, plán práce školy, nástroje kvality vzdelávania a pod.
- **Asistenské činnosti študenta**
Sú zamerané na uľahčovanie učenia sa detí/žiacov intaktných a žiakov so špecifickými potrebami, kontakt s jedným dieťaťom/žiakom, so skupinou žiakov počas výchovných činností a vyučovacích hodín, kde učiteľ vyučuje

spoločne s praxujúcimi študentmi, na bezprostrednú pomoc učiteľovi počas edukačných činností, vyučovania, hodnotenia výsledkov žiackych prác spolu s učiteľom, pomoc učiteľovi pri dozore a sprevádzanie žiakov mimo výučby, resp. školského prostredia, spoluprácu učebných pomôcok, pracovných listov, autokorektívnych kariet a pod.

- **Pedagogické pozorovanie**

Je zamerané na pozorovanie činnosti a správania sa žiakov, učiteľov a učebného prostredia. Prioritou pozorovania je edukačné prostredie triedy a klíma, psychodidaktické stratégie pri prezentácii učebného obsahu, didaktická transformácia obsahu predmetu učiteľom, implementácia prierezových tém rozvíjajúcich kľúčové kompetencie žiakov, pozorovanie podmienok rozvoja žiakov, výber a uplatnenie vyučovacích metód učiteľom, disciplína v triede a aspekty jej zvládania a pod.

- **Projektovanie výučby a procesov učenia žiakov**

Pri projektovaní ide najmä o návrhy edukačných situácií, reťazcov učebných úloh, umožňujúcich sociálny kontakt a vlastné interpretácie, ktorými študent evokuje a predovšetkým umožňuje aktívne učenie sa žiaka. Študent vytvára projekt výučby pozostávajúci zo sústavy vlastných vyučovacích činností a učebných činností žiakov, v rámci ktorého je zahrnutý cieľ, realizácia a hodnotenie projektovej idey. Študent zvažuje, aké edukačné situácie a v akom kontexte vyberie a navodí, aby žiak mohol naplňať svoju rolu – samostatne, aktívne poznávať, realizovať učenie sa, diagnostikovať a hodnotiť vlastný posun v rozvoji.

- **Realizácia výučby s využitím informačno-komunikačných technológií**

Študent realizuje všetky činnosti spojené s výučbou predmetov pod dohľadom cvičného učiteľa, resp. odborového didaktika, pričom môže uskutočňovať mikroyučovanie, t. j. realizuje sekvencie vyučovacej hodiny alebo vedie celú vyučovaciu hodinu, resp. organizačnú formu. Vyučovanie je realizované s podporou modernej techniky a informačno-komunikačných technológií, tak aby spracovanie a prezentácia informácií študenta s podporou IKT a špecifických výučbových softvérov rozvíjala digitálnu gramotnosť žiakov v rámci vyučovacieho predmetu.

- **Reflexia edukačnej reality a sebareflexia**

Reflexia a sebareflexia umožňuje študentovi uvedomovanie kontextov vlastných učiteľských skúseností a zážitkov z pedagogickej činnosti, najmä z riešenia pedagogických situácií, odhaľovanie silných a slabých stránok vlastnej osobnosti, postojov, rozhodnutí a správania sa a získanie objektívneho sebaobrazu založeného na konštruktívnej kritike, čím sa vytvára priestor pre

zvnútornenie žiaducich postojov a hodnôt vo vzťahu k učiteľskej profesii, rozvíjanie profesijných záujmov a nadobudnutie požadovaných charakteristík správania sa v pozícii učiteľa.

- **Riešenie úloh výskumného charakteru**

Riešenie úloh výskumného charakteru umožňuje študentovi hlbší prienik k podstate pedagogických javov. Umožňuje mu hľadať odpovede na otázky, ktoré sa v konfrontácii teórie s konkrétnou edukačnou realitou pred ním neustále objavujú. Na základe konkrétnej teórie študent projektuje, realizuje rôzne výskumné činnosti a vo vzťahu k cieľu projektu svojej činnosti získava a hodnotí získané informácie. Riešenie úloh výskumného charakteru môže mať prepojenie s konkrétnymi témami ich záverečných prác, ŠVOUČ, s akčným výskumom v triedach realizovaným školou, cvičným učiteľom a i. v závislosti od typu akčného výskumu (proaktívny, reaktívny, kooperatívny akčný výskum).

Jednotlivé kľúčové činnosti pedagogickej praxe sú implementované špirálovito s cieľom modelovať procesy profesijného učenia. Prechádzajú od *porozumenia* obsahu vyučovania a cieľom vzdelávania, cez *transformáciu*, t. j. implementáciu reprezentačného repertoáru (príklady, demonštrácia, analógie, metafory a pod.) a zvládnutie didaktických stratégií a techník ku konkrétnemu *situovanému pedagogickému výkonu* doplnenému okamžitým *hodnotením* v podobe formálnej a neformálnej *spätnej väzby* s nadväzujúcim poohliadnutím sa späť, teda *reflexiou*, čo vedie k novému porozumeniu cieľom, procesom, obsahu, žiakom i sebe samému.

Nevyhnutnou súčasťou procesov profesijného učenia je dynamické vedenie odborovým didaktikom a cvičným učiteľom. **Vedenie študenta - facilitovanie** predstavuje *profesionálnu podporu rozvoja* vo všetkých zložkách jeho osobnosti, racionálnej, reflexno-vegetatívnej i emocionálno-afektívnej. Umožňuje posilňovanie jeho autonómie vo vzťahu k sebe samému, k vlastnému rozvoju či k cvičnému učiteľovi i k učiteľskej profesii. Zameranie pozornosti na vedenie študenta vychádza z poznania, že ak má u študenta dôjsť k trvalým zmenám a výsledkom, nestačí mu len poskytovať informácie, vedomosti, nestačí mu len napodobňovať vzory a trénovať profesijné zručnosti. Je potrebná citlivá primeraná interakcia oboch zainteresovaných, ktorá zahŕňa nielen vzájomnú spoluprácu pri tvorbe projektov, ale aj ovplyvňovanie, napodobňovanie, prenášanie postojov, názorov a motivačných faktorov. Odborový didaktik a cvičný učiteľ musí poznávať ciele študenta, jeho vnútorné pohnútky, osloviť jeho hodnotový systém, utvoriť pocit bezpečia. Iba vtedy možno hovoriť o procese nabádania k zodpovednosti za seba,

svoje rozhodovanie, konanie, vlastné napredovanie a o procese vedenia k lojalite študenta k učiteľskej k profesii, ku škole a k jej kultúre.

Na základe viacerých modelov reflektovaného vedenia v profesijnom učení (Korthagen, et al., 2001; Vonk, 1993; Clutterbuck, 2004 a i.) zastáva cvičný učiteľ a odborový didaktik rolu supervízora (Cooper, 1995) alebo mentora (Pířová, Duschinská, 2011), ktorí zámerne a cielene vytvárajú situácie:

- pre **spätný pohľad na akciu realizovaných vyučovacích sekvencií** – proces facilitovaných otázok (aký bol kontext vyučovania, aký bol cieľ vzdelávania, aké činnosti ste videli, robili, čo ste si mysleli, ako ste sa cítili, ako sa pravdepodobne cítili žiaci, čo si mysleli a pod.),
- pre **uvedomovanie si podstatných aspektov vyučovania** - proces facilitovaných otázok (čo bolo počas vyučovania dôležité, ako prebiehalo učenie sa žiakov, čo bolo kľúčovým momentom vyučovania, ktoré prvky zmenili učebnú situáciu, čo sa vám podarilo, aké boli reakcie žiakov, čo by ste urobili nabudúce inak, prečo, ktoré teórie vysvetľujú zažitú situáciu, aký pedagogický koncept zodpovedá danej situácii a pod.),
- pre **vytváranie alternatívnych stratégií konania**, ktoré je možné generalizovať na situácie vyučovania - proces facilitovaných otázok (ako inak bolo možné riešiť situáciu, akú inú úlohu som mohol/la zadať, čo iné mohli robiť žiaci a pod.

Od cvičného učiteľa a odborového didaktika (mentora) sa očakáva, že adekvátne podľa okolností alebo podľa úrovne profesijného rozvoja študenta realizuje vedenie pri rozbere a poskytovaní spätnej väzby a facilitácii. Viesť študentov v rozvoji ich personálnych, poznávacích a sociálnych spôsobilostí, ktoré sú orientované na opätovné sebarozvíjanie, vyžadujú od mentorov participatívny štýl vedenia. Vo vzájomnej interakcii a komunikácii ide o spojenie vedenia a facilitácie, s akcentovaním dohody, udržiavania kooperácie a pozitívnych vzťahov pri plnohodnotnom vykonávaní všetkých činností. Komunikácia a interakcia cvičného učiteľa a odborového didaktika a študenta je zameraná na proces, výsledok a vzťahy. **Facilitačné intervencie cvičných učiteľov a odborových didaktikov** sú vykonávané na niekoľkých úrovniach:

- **Organizačná úroveň**
Cvičný učiteľ sleduje ako študent uvažuje o príprave vecného prostredia bohatého na podnety a rešpektujúceho vekové, skupinové a individuálne osobitosti učiacich sa, ako hodnotí, prípadne sám organizuje čas, metódy a prostriedky na osvojenie si obsahu učiva a jeho prezentáciu.
- **Situačná úroveň**

Cvičný učiteľ si všíma vplyv študenta na atmosféru, v ktorej sa realizujú aktuálne učebné činnosti, eviduje exemplárnosť učebnej situácie vo vzťahu k poznávanej realite.

- *Procesuálna úroveň*
Cvičný učiteľ sleduje ako študent hodnotí a ako sám volí stratégie strostredkovania učiva, ako vymedzuje učebné úlohy a umožňuje interakciu detí s učivom.
- *Obsahová úroveň*
Cvičný učiteľ sleduje prácu študenta s učivom a jeho psychodidaktické zručnosti vo vzťahu k špecifikám detí.
- *Hodnotiaca úroveň*
Cvičný učiteľ si všíma, ako študent narába s metódami a technikami rozvíjajúceho hodnotenia.

Odborový didaktik participuje na hodnotení jednotlivých úrovní formami kooperácie s cvičnými učiteľmi. K formám kooperácie patrí poskytnutie pokynov k pedagogickej praxi, metodické semináre cvičných učiteľov a odborových didaktikov, hospitácie na cvičnej škole pri vyučovaní študenta, aktívna účasť odborového didaktika pri rozbere a spätnej väzbe študentovi na cvičnej škole a pod.

V rámci situácií vedenia študenta v profesijnom rozvoji realizuje cvičný učiteľ a odborový didaktik intervencie, ktorými sa rozumie:

- **Formulovanie inštrukcií.** Intervencie zahŕňajú prezentáciu základných požiadaviek, cieľov praxe, špecifických úloh v individuálnom pláne pedagogickej praxe študenta, prezentáciu požiadaviek na ukončenie praxe a kritérií hodnotenia študentov. Inštrukcie sa dotýkajú zároveň informácií o fungovaní inštitúcie, ktorá je miestom realizácie praxe a rešpektovania pravidiel platných pre príslušnú inštitúciu. Nevyhnutnou súčasťou inštruovania sú informácie o triede, jej štruktúre, obsahu vzdelávania, vzťahoch, individuálnych vzdelávacích potrebách žiakov, materiálnom a technickom vybavení inštitúcie a pod.
- **Zasahovanie, nabádanie a podnecovanie.** Intervencie sú založené na nabádaní k analýze vlastných skúseností, edukačnej situácie, problémov a učebných úloh, nabádaní k autodiagnostike vlastných predsavzatí v písomných projektoch didaktických aktivít (iniciovane písanie, pokyny pre nasledujúce konanie, portfólio pedagogickej praxe), navádzanie k zaužívaným postupom, potrebným pre deti, upozorňovanie na nežiaduce spôsoby konania študenta, navrhovanie vhodnej literatúry k preštudovaniu, pobádanie

študenta k využitiu vlastného postupu, s ktorým ešte nemá skúsenosti, zisťovanie príčin postupu, ktorý zvolil študent, pobádanie k výberu postupu vhodného vo vzťahu k cieľu činnosti, nabádanie k porovnávaniu účinnosti postupov v podobných situáciách a pod.

- **Kladenie otázok.** Otázky sú zamerané na proces profesijného rozvoja študenta. Cieľom kladenia otázok nie je získavanie informácií, ale aktivizovanie študentovho uvažovania, skúmanie jeho pohľadu na sledovanú situáciu, zladžovanie vzájomných očakávaní, čiže dojednávanie, ujasňovanie si toho, čo cvičný učiteľ môže ponúknuť a čo študent potrebuje (napr. ako vyzerá cieľ, s ktorým už budete spokojný, čo čakáte, že sa bude diať, keď dáte deťom túto inštrukciu, ako chcete využiť túto hru, úlohu, podľa čoho poznáte, že deti zvládli úlohu, koho každého sa problém týka, aké očakávania majú deti v tejto činnosti, čo v prostredí triedy je potrebné upraviť a i.), nabádanie k opisovaniu skúseností, situácií, problémov a úloh.
- **Spätná väzba s reflexiou** predstavuje odkrývanie rozdielov medzi študentovým, učiteľovým a didaktickým vnímaním situácie. Pri rozhovore je dôležité upriamiť svoju pozornosť nielen na obsah rozhovoru, ale aj na jeho prežívanie, vnímanie rozhovoru z nadhľadu. Učiteľ hovorí o tom, čo počul, čo vycítil, ako vnímal vypovedané on a ako rozhovor pôsobil na neho. Poskytuje študentovi spätnú väzbu „takto som to prežíval ja“. Skupina študentov spolu s cvičným učiteľom môže byť vo fáze analýzy výstupu študenta reflektujúcim tímom, ktorý počúva, prináša námety, dáva impulzy pre kolegu i cvičného učiteľa. Všetci sa snažia nápadmi obohatiť rozhovor, oceňujú kolegu, nadväzujú na jeho výpovede. Odborový didaktik hovorí o tom, ako vníma situáciu vyučovania podľa analýzy študenta v portfóliu, podnecuje individuálne výpovede o pozorovaných javoch a prežívaní pri ich sledovaní, vyjadrovanie predstáv a zážitkov o prostredí školy, učiteľoch, klíme školy, žiakoch, vyjadrovanie analýz, hodnotiacich súdov a individuálnych poňatí výučby, organizácii učenia a implementovaných metodických postupov a vlastných skúseností. Podkladom pre metodické rozbor a spätnú väzbu sú prípravy a projekty na všetky vyučovanie hodiny (organizačné formy) a záznamové hárky, obsahujúce popis a analýzu pozorovaných javov a asistentkých činností, prípadne vypracovanie úloh, ktoré zadal odborový didaktik v kontexte cieľa a výstupu zo vzdelávania.
- **Motivácia, profesionálna kontrola a pomoc.** Intervencie je dôležité projektovať tak, aby podporovali individuálny rozvoj študentov, ich pedagogické experimentovanie, sebareflexiu a autoevalváciu. Druh intervencie didaktik a cvičný učiteľ uprednostňuje v závislosti od momentálneho stavu

a úrovne študenta, cieľov a metód prípravy zvolenej učiteľom, nemajú však byť v procese osvojovania profesijných kompetencií študenta direktívne. Pri analýze aktuálnych situácií s perspektívnym výhľadom do budúcnosti supervízor môže využívať postup konštruktivistického rozhovoru, ktorý vychádza z predpokladu, že každý účastník a pozorovateľ má svoje vlastné vnímanie reality, má vlastné presvedčenie alebo prijatý názor na sledovaný jav, ktorý považuje za objektívnu pravdu. Facilitátor prejavuje svoje názory, zdôvodňuje ocenenia pozitívnych činností, poskytuje námety, nápady formulované často ako otázky „Nemohlo by to byť takto? Nie je vhodnejšie toto?“ Môže tiež poskytnúť odporúčenie na nové skúmanie, pozorovanie, predvídanie vlastného konania.

- **Hodnotenie študenta** cvičným učiteľom počas pedagogickej praxe a odborovým didaktikom nemôže byť len výpoveďou o jeho výkone, ale opäť má spätnoväzbový význam. Musí ujasňovať kontext hodnotenej situácie, byť zdrojom rozhodnutí v riadení svojej ďalšej činnosti, pri výbere novej stratégie musí posilniť sebaregulačné mechanizmy študenta. Spôsob, akým učiteľ študenta hodnotí, výrazne ovplyvňuje proces utvárania jeho schopnosti sebareflexie a sebahodnotenia. Ak má byť užitočná, nesmie aktivitu, vzťahy, situáciu študenta objektívne komplikovať, musí byť subjektívne prežívaná ako uľahčenie situácie, ako niečo, čo nezraňuje osobnosť študenta. Musí byť čitateľný zámer navodzovať a uľahčovať vlastné vyhodnotenie situácie, inak stratí svoj zmysel a stane sa súčasťou sociálneho tlaku nútiaceho ku konformnej zmene správania. Aktuálna spätná väzba sa vzťahuje iba k tým prejavom a prvkom konania, ktoré sú zmeniteľné alebo aspoň ovplyvniteľné študentom.

Vedenie študenta je realizované v rámci všetkých typov pedagogickej praxe, pričom je žiaduce postupovať od nižšej úrovne reflexie až po najvyššiu. Mentor prechádza od *rutinnej reflexie* (jednoduché popisy situácií, kritika okolnosti, všeobecné závery, ktoré nevedú k zmene študenta) *k technickej reflexii* (inštrumentálne odpovede na špecifické situácie, ktoré vedú k jednorazovým zmenám správania študenta, ale nevedú k zmene názorov a postojov). Nasleduje *dialogická reflexia* (cyklus situačných otázok a akcií zameraných na procesy učenia sa žiakov, zvažovanie perspektív, vyjadrenie nových postrehov – vedie k zlepšovaniu praxe), ktorá vrcholí v *reflexii transformatívnej* (zasadenie odborovodidaktických kontextov do pedagogických, psychologických, etických alebo kultúrnych rámcov výchovy a vzdelávania so zameraním na relácie medzi

týmto javmi a učením sa žiakov – vedie k zmene postojov a zásadným zmenám praxe). (Voľne podľa Ward , McCotter, 2004).

Cviční učitelia a odboroví didaktici pracujú s prvkami, ktoré študent nedokáže sám odhaliť, zdôvodniť alebo zdokonaľiť, spájajú teóriu s pedagogickou praxou a riadia diskusiu k uvedomejšiemu pochopeniu teórie, zovšeobecňovaniu pedagogických skúseností študentov a mobilizujú ich myšlienkové pochody, aby dokázali skúmať a pomenovať podstatu odlišných názorov, rozvíjajú schopnosť formulovať vyjadrenia s potrebnou argumentáciou a s nevyhnutným pedagogickým taktom. Učia študentov byť učiteľmi.

2.2 Model pedagogickej praxe v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva pre sekundárny stupeň vzdelávania

Poslaním praktickej prípravy študentov učiteľstva sekundárneho vzdelávania, vychádzajúc z vymedzenia obsahu konštruktu a jeho cieľov, je vytváranie základov profesijných spôsobilostí, zodpovednosti, správania sa a lojality k učiteľskej profesii; *získanie učiteľských kompetencií* vyplývajúcich z profesijného štandardu začínajúceho učiteľa nepretržitou konfrontáciou a reflektovaným zdôvodňovaním akademických a praktických tradičných a alternatívnych teórií, postulátov a konaní v edukačnej realite; *získanie adekvátnej všeobecnej a predmetovej digitálnej gramotnosti* pre nasadenie a využívanie informačných a komunikačných technológií vo vyučovaní predmetov svojej špecializácie predstavujúcej základnú podmienku úspešného a efektívneho rozvíjania digitálnych kompetencií žiakov vo vzdelávacom procese; *zoznámenie sa s rolami*, v ktorých učiteľ pri výkone svojej profesie vystupuje, činnosťami, ktoré vykonáva; *spoznanie reálnych modelov vyučovania, výchovy a každodenného života školy; zoznámenie sa s komunikačnými modelmi so žiakmi a modelmi kooperácie* s ďalšími pedagogickými zamestnancami, odbornými zamestnancami a rodičmi; *hlbšie porozumenie žiakom*, procesom ich učenia sa, kontextom ich rozvoja a *budovanie vzťahov k nim, nadobudnutie sebadôvery a sebaúcty* na podklade sebareflexívneho hodnotenia a *získanie autonómie* pri psychodidaktickej analýze obsahov vzdelávania a realizácii vyučovacieho procesu a pri uskutočňovaní učiteľských činností smerom k žiakom, rodičom, pedagógom a širokému environmentu a kultúre školy pri plnom rešpektovaní profesionálnej etiky.

Návrh inovácií v modeli pedagogickej praxe vychádza:

- zo špecifik vzťahu teórie a praxe a teórie budovania kontextuálneho poznania na princípoch a procesoch reflexie,

- z tradícií vysokoškolskej prípravy učiteľov v Slovenskej republike,
- z analýzy zahraničných modelov praktickej prípravy učiteľov,
- z profesijného štandardu začínajúceho učiteľa pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie,
- z potrieb regionálneho školstva, výskum (Správa o stave školstva v SR 2013),
- z opisu študijných odborov učiteľstva (akademických, výchovných a umelecko-výchovných, profesijných predmetov a praktickej prípravy).

Model pedagogickej praxe je plne uplatniteľný v príprave učiteľov podľa aktuálne platných opisov učiteľstva, ako aj v modulovom systéme pregraduálnej prípravy učiteľov sekundárneho vzdelávania (Návrh koncepcných riešení vo vysokoškolskom vzdelávaní učiteľov pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie).

Prioritou návrhu je *zvýšenie kvality* (definovanie obsahu a úloh pedagogickej praxe v kontexte profesijného štandardu učiteľa), *posilnenie rozsahu* (počet hodín v príprave učiteľov), *posilnenie významu praxe v rámci pregraduálnej prípravy* (kreditového podielu) a *stanovenie špecifických cieľov, výstupov zo vzdelávania a obsahu pedagogickej praxe*. Spoločenská požiadavka (Správa o stave školstva ... 2013, s. 31) je vyjadrená 20 – 40 % podielom z celkového rozsahu učiteľovej prípravy. Návrh reflektuje túto požiadavku, pričom kontextuálne implementuje dve štandardné stratégie poznávania a profesijnej prípravy (akademická príprava učiteľov a skúsenostné, procesuálne učenie), medzi ktorými sa v ostatných rokoch vytvárala priepasť, artikulovaná ako prekážka v budovaní expertného poznania (Korthagen, 2011; Schön, 1983; Fosnot, 1996; Petrová, 2013; Píšová, Janík, 2011; Stetsenko, Vianna, 2009).

Praktická príprava študenta učiteľstva pre sekundárne vzdelávanie je súčasťou troch modulov, konkrétne modulu odborovo-didaktického, modulu pedagogickej praxe a modulu záverečnej práce. Optimálny rozsah celej tejto prípravy v kombinačnom štúdiu predstavuje 60 kreditov a z daného rozsahu polovica, t. j. **30 kreditov** (ECTS) predstavuje pedagogická prax. Pri kombinačnom štúdiu počíta model so štandardnou záťažou 30 kreditov v priebehu päťročnej pregraduálnej prípravy učiteľov, čo predstavuje **750 – 900 hodín** pedagogickej praxe vrátane, odbornej a metodologickej spätnej väzby, reflexie a samostatnej prípravy študenta (štúdium literatúry, domáca príprava a pod.). Rozsah pedagogickej praxe na jednu predmetovú špecializáciu zodpovedá 15 kreditom a predstavuje štandardne 375 – 450 hodín pedagogickej praxe vrátane odbornej a metodologickej reflexie a samostatnej prípravy študenta (štúdium literatúry, domáca príprava a pod.). V štruktúrovanom systéme pregraduálnej prípravy učiteľov je táto záťaž optimálne

proporčne rozčlenená v súlade s realizáciu jednotlivých typov pedagogických praxí, pričom je rešpektovaná autonómia vysokej školy.

Model pedagogickej praxe vymedzuje minimálne počty hodín praxe priamo v edukačnom prostredí (školy, výchovné a vzdelávacie zariadenia) vrátane analytickej spätnej väzby cvičným učiteľom nasledovne:

- **340 hodín pedagogickej praxe priamo v škole**, resp. v inej výchovno-vzdelávacej inštitúcii,
- **100 hodín asistentkých a vyučovacích činností** v rámci predmetových špecializácií, a z toho minimálne 80 hodín nácviku didaktických stratégií v podobe výstupov (výučba) v rámci študovaných predmetových špecializácií na nižšom a vyššom sekundárnom stupni vzdelávania, príp. ZUŠ,
- **100 hodín spätnej väzby a metodických rozborov cvičným učiteľom.**

Všeobecný model pedagogickej praxe v pregraduálnej príprave učiteľov sekundárneho vzdelávania je založený na gradácii reflektovaných profesijných skúseností. Pri reflexii človek teoretizuje svoje praktické postupy, teda racionalizuje a verbalizuje implicitné, intuitívne, skryté predpoklady svojho rozhodovania a konania. Rekonštruuje skúsenosti tým, že ich popisuje, prevádza do jazyka, do podoby procedurálnych poznatkov, aby ich pochopil, nabudúce predvídal alebo zmenil. Neuvedomované schémy konania sa v reči vydedia z činnosti samotnej a sú k dispozícii ako poznanie skúsených praktikov (Kasáčová, 2005). Na základe graduovanej reflexie, ako zdôrazňuje Korthagen (2011), *sa vytvára z pôvodného prekonceptu* (predbežné ponímanie vyučovania v podobe spontánnych, intuitívnych, často živelných názorov, predstáv a postojov vytváraných na základe vlastných skúseností a zážitkov v role žiaka (Spilková, 2006), ktoré je vzhľadom na jeho emocionálne ukotvenie relatívne stálo a vyhranenou koncepciou rezistentnou voči zmenám) prostredníctvom kognitívneho konfliktu, neustáleho premýšľania, sebahodnotenia a spätnej väzby a zmysluplného učenia sa (smerujúceho k reorganizácii vlastných skúseností, postojov a potrieb) *nová študentova individuálna koncepcia vyučovania*.

Návrh modelu pedagogickej praxe vychádza z tradície **stupňovitosti praktickej prípravy** založenej na:

- poznávaní, pozorovaní a následnej analýze výchovných a vyučovacích postupov a pedagogických situácií a ich metodickom rozbere,
- pozorovaní a asistencii nasledovanej metodickou analýzou cvičným učiteľom a odborným didaktikom v rámci vyučovania predmetov študovanej špecializácie na nižšom a vyššom sekundárnom stupni vzdelávania,

- pedagogickej asistencii a nácviku didaktických postupov v podobe výstupov v rámci študovanej predmetovej špecializácie na nižšom a vyššom sekundárnom stupni vzdelávania s následnou metodickou a odbornou analýzou a spätnou väzbou smerujúcou ku kritickej reflexii a hodnoteniu priebehu vlastnej činnosti študenta v edukačnom prostredí,
- nepretržitom súvislom pôsobení v edukačnom prostredí s následnou metodickou a odbornou analýzou a spätnou väzbou.

Model obsahuje nasledovné **typy pedagogickej praxe**:

1. pedagogická prax – demonštračná (PgPx – D)
2. pedagogická prax – hospitačno-asistentská (PgPx – HA)
3. pedagogická prax – výučbová (PgPx – V)
4. pedagogická prax – výučbová (súvislá) (PgPx – Vs)

Tab. 3 Návrh modelu pedagogickej praxe v pregraduálnej príprave učiteľov sekundárneho vzdelávania

Štandardný rozsah pedagogickej praxe v pregraduálnej príprave učiteľov sekundárneho vzdelávania							
Typ praxe	Rozsah PgPx celkovo v hod.	Minimálny rozsah		Metodická a odborná spätná väzba	Príprava a reflexia	Odporúčané/ -ý	
		v 1 AP	ostatné činnosti			kredity za jeden/dva AP	ročník*
PgPx – D	40 hodín	20 hodín		20 hodín	10 hodín	1/2	2/2
PgPx – HA	100 hodín/ 20 týždňov	20 hodín/ 20 týždňov	60 hodín	20 hodín CU/ 20hodín OD	50 hodín	4/8	2 – 3/2 – 3
PgPx – V	100 hodín/ 20 týždňov	40 hodín výstupov/ 20 týždňov	40 hodín	20 hodín CU/ 20 hodín OD	100 hodín	4/8	4 – 5 / 1 – 2
PgPx – VS	140 hodín/ 6 týždňov	60 hodín výstupov/ 6 týždňov	20 hodín	60 hodín CU/ 20 hodín OD	300 hodín	6/12	5/2
Spolu v škole	340 hodín	120 hodín	120 hodín	100 hodín CU/ 60 hodín OD		14/28	
Spolu PgPx	440 hodín/ 340 + 40 + 60	120 hodín	160 hodín	100 hodín CU/ 80 hodín OD	460 hodín	15/30	
Spolu PgPx	900 hodín spolu s domácou prípravou na prax, spätnou väzbou a reflexiou					30 ECTS	5 rokov štúdia

Legenda: PgPx – pedagogická prax, CU – cvičný učiteľ, OD – odborový didaktik, AP – aprobačný predmet, * – spojené/štruktúrované štúdium, ■ Realizácia praxe v učebných priestoroch vysokoškolskej inštitúcie

2.2.1 Pedagogická prax demonštračná

Demonštračná prax je prax realizovaná v podmienkach vysokej školy alebo cvičnej školy formou seminára spojeného s cvičením a predstavuje priestor získania prvých reálnych skúseností, prvotných predstáv a poznatkov o profesijných činnostiach učiteľa, o environmente školy a žiakoch v reálnych školských podmienkach na základe objektivizovaných prostriedkov.

Predmetom demonštračnej praxe sú modelové a prípravné aktivity zahŕňajúce *identifikáciu, pozorovanie, analýzu a hodnotenie javov* edukačnej reality, *činností* uskutočňovaných profesionálmi v školskej praxi a *obsahov výchovy a vzdelávania* sprostredkovaných komunikačnými technológiami v podobe záznamov, audio alebo video ukážok, didaktickými pomôckami a prostriedkami, napr. učebnicami, obrázkami, znázorneniami alebo využitím demonštračných situačných a inscenačných a ďalších metód. Súčasťou demonštračnej praxe je *hľadanie a overovanie riešení pedagogických situácií v konfrontácii s teóriou*.

Prax je realizovaná a hodnotená odborovým didaktikom, prípadne pedagógom a psychológom, ktorí zabezpečujú presah odborových, pedagogických a pedagogicko-psychologických teórií do aplikačnej roviny, čím umožňujú porozumenie javom edukácie a nácvik zručnosti implementovať teoretické konštrukty v praxi. Jednotlivé činnosti sú uskutočňované v nepretržitej konfrontácii s individuálnou skúsenosťou študentov, ich názormi a postojmi a nasledované reflexiou študentov.

Špecifické ciele

- Prostredníctvom demonštračnej praxe umožniť študentovi:
- Zoznámiť sa a porozumieť princípom výchovy a vzdelávania v základnej a strednej škole (príp. školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach).
 - Zoznámiť sa s aktérmi vyučovacieho procesu v praktickej rovine, pozorovaním skutočných výchovných a vzdelávacích situácií.
 - Identifikovať vzťahy medzi princípmi vyučovania a dôsledkami - efektivitou učenia.
 - Konfrontovať vlastné psychodidaktické a odborovodidaktické prekoncepty vyučovania s reálnymi situáciami z praxe škôl.
 - Zoznámiť sa s diverzitou žiakov v školskej triede, identifikovať a hodnotiť prejavy správania sa žiakov v škole a v priebehu vyučovania.
 - Zoznámiť sa s plánovaním a realizáciou vyučovacieho procesu:
 - identifikovať metódy a formy vyučovania,
 - identifikovať verbálne a neverbálne komunikačné techniky učiteľov,
 - identifikovať pomôcky, IKT a informačné zdroje vo vyučovaní a učení sa žiakov, identifikovať špecifické výučbové softvéry používané učiteľom rozvíjajúce digitálnu gramotnosť žiakov v rámci vyučovacieho predmetu.
 - Zoznámiť sa s procesmi hodnotenia vyučovania, učenia sa a učebných výsledkov žiakov, identifikovať spätnú väzbu a hodnotenie žiakov.

- Absolvovať výcvikové a modelové prípravné aktivity založené na stvárnení a analýze rolí a činností, v ktorých v každodenných školských situáciách vystupuje učiteľ a žiaci.
- Implementovať pedagogickú a odborovodidaktickú teóriu pri argumentovaní a prezentácii stanovísk v rámci analýzy pozorovaných javov a prezentovaných modelových situácií s odborovým didaktikom.
- Nacvičiť základné stratégie spojené s plánovaním, realizáciou a hodnotením vyučovacieho procesu v skupine rovesníkov.
- Poskytovať spätnú väzbu k prezentovaným situáciám a stratégiám študentov v skupine.
- Prijíť závery spätnej väzby od študentov v skupine a uskutočniť sebareflexiu, sebaevaluáciu.

Výstup zo vzdelávania

Absolvent demonštračnej praxe:

- Rozumie princípom výchovy a vzdelávania.
- Popíše vzťahy medzi princípmi vyučovania a dôsledkami - efektivitou učenia sa.
- Vybaví si didaktické a psychologické teórie v konfrontácii s praktickými situáciami školského prostredia.
- Identifikuje prejavy správania sa žiakov v škole a v priebehu vyučovania a zaujme k nim stanovisko.
- Kategorizuje modelové situácie podľa efektivity aplikovaných edukačných stratégií.
- Abstrahuje psychodidaktické a odborovodidaktické poznatky z modelových a výcvikových situácií.
- Odvodí pravidlá hodnotenia žiakov a ich motivačné súvislosti.
- Prezentuje základné činnosti a komunikačné štýly učiteľa v nácvikových a modelových situáciách.
- Uvádza príklady a navrhuje riešenia modelových situácií vyučovania.
- Predpokladá efekty edukácie v prezentovaných výchovno-vzdelávacích situáciách.
- Argumentuje vlastné návrhy riešení a postoje spojené s plánovaním, realizáciou a hodnotením vyučovacieho procesu v skupine rovesníkov.
- Identifikuje možnosti využitia IKT (o. i. PC a interaktívnej tabule) vo vyučovacom procese a výučbové softvéry uplatňované vo vyučovaní predmetov svojej kombinácie (špecializácie).

- Poskytuje spätnú väzbu k prezentovaným situáciám a stratégiám študentov v skupine.
- Je schopný sebareflexie na základe poskytnutej spätnej väzby.

Obsah

Obsahom daného typu praxe je demonštrácia modelových situácií výchovy a vzdelávania študentovi, ktorá je zdrojom prvotnej skúsenosti s kultúrou, prostredím, podmienkami základnej a strednej školy a aktérmi výchovy a vzdelávania a špecifiká vyučovania predmetov špecializácií, pre ktoré je v rámci profesijnej prípravy študent odboru učiteľstvo profilovaný a získava kvalifikáciu.

Modelové a prípravné situácie v rámci demonštračnej praxe zahŕňajú aktivity spojené s:

- poznávaním a analýzou cieľov a obsahu výchovy a vzdelávania,
- poznávaním a analýzou činností uskutočňovaných profesionálmi v školskej praxi sprostredkované komunikačnými technológiami v podobe záznamov, audio alebo video ukážok, didaktickými pomôckami a prostriedkami, napr. učebnicami obrázkami, výučbovými softvérmi, znázorneniami alebo využitím demonštračných situačných a inscenačných a ďalších metód,
- konfrontáciou teoretických poznatkov s odbornými postupmi profesionálov a argumentáciou záverov v skupine študentov,
- analýzou prípadových štúdií,
- s návčikom zručností realizácie procesov výchovy a vzdelávania v skupine študentov, pod metodickým vedením odborového didaktika, príp. didaktika či psychológa.

Významnou súčasťou prvotného rozvíjania pedagogických zručností je nepretržitá konfrontácia modelových situácií s individuálnou skúsenosťou študentov, s názormi a postojmi. Didaktik zároveň kladie dôraz na priebežnú sebareflexiu, sebahodnotenie a konštruktívnu spätnú väzbu študentov navzájom.

Forma praxe

Pedagogická prax - demonštračná je organizovaná priebežne počas jedného až dvoch semestrov štúdia optimálne v druhom ročníku. Uskutočňuje sa v priebehu semestra vo výučbových priestoroch fakulty alebo cvičnej školy minimálne v rozsahu 20 hodín z jednej špecializácie. Súhrne, pri optimálnom organizačnom zabezpečení demonštračnej praxe absolvuje študent 40 hodín pod vedením odborových didaktikov, pedagógov alebo psychológov.

Tab. 4 Odporúčaná hodinová dotácia pedagogickej praxe demonštračnej

	Minimálny rozsah	Minimálny počet hodín v 1 AP	Spätná väzba OD	Počet týždňov pri priebežnej forme	Počet dní pri blokovej forme
Fakulta alebo cvičná škola	40 hodín	20 hodín	20 hodín	10 – 13	4

Legenda: OD – odborový didaktik, AP – aprobačný predmet

Podmienky absolvovania praxe

Podmienkou absolvovania praxe (udelenia kreditov) je:

1. Semestrálna práca (portfólio) obsahujúca vypracovanie zadaní a praktických úloh spojených s obsahom praxe zadaných vyučujúcim.
2. Reflektívne kolokvium spojené s metodickým rozborom obsahov modelových situácií.

2.2.2 Pedagogická prax hospitačno-asistentská

Hospitačno-asistentská prax je prax realizovaná v edukačnom prostredí, priamo v základnej alebo strednej škole (resp. v školskom výchovno-vzdelávacom zariadení), ktorá je cvičnou školou, cvičným zariadením vysokoškolskej inštitúcie. Predstavuje priestor získania prvých skúseností na základe **pozorovania činností** uskutočňovaných profesionálmi, **pozorovania socio-kultúrneho environmentu školy, vnútorných a vonkajších podmienok vyučovania a učenia sa žiakov, interakcií medzi subjektmi vyučovacieho procesu a reakcií žiakov** a pod., a **asistencie učiteľovi a žiakom** pri rôznych aktivitách organizovaných školou. Študent alebo skupina študentov pracuje pod vedením cvičného učiteľa. Prax je organizovaná tak, aby mal študent možnosť pozorovať tradičné vyučovacie postupy a situácie v triedach intaktných žiakov a triedach s integrovanými žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, rôzne vyučovacie postupy, situácie a formy vyučovania realizované s využitím moderných metód a prostriedkov prezentácie obsahov vlastných špecializácií a s využitím moderných vzdelávacích technológií.

Špecifické ciele

Prostredníctvom hospitačno-asistentskej praxe umožniť študentovi:

- Zoznámiť sa a porozumieť kultúre základnej a strednej školy (príp. školských výchovno-vzdelávacích zariadení).

- Zoznámiť sa s organizáciou školy a každodennými procesmi, ktoré v nej prebiehajú. Zoznámiť sa s materiálno-technickým a priestorovým vybavením školy, knižnicou, metodickými materiálmi atď.
- Zoznámiť sa s pedagogickou dokumentáciou základnej a strednej školy (školský vzdelávací program, plán práce školy, školský poriadok a i.).
- Konfrontovať vlastné psychodidaktické a odborovodidaktické prekoncepty vyučovania s koncepciou vyučovania učiteľov v praxi.
- Zoznámiť sa s diverzitou žiakov v školskej triede:
 - identifikovať a pozorovať prejavy správania sa žiakov v škole a v priebehu vyučovania v kontexte osobitostí vývinového obdobia, sociálneho a kultúrneho prostredia, pohlavia a pod.,
 - identifikovať a pozorovať prejavy individuality žiaka v kontexte formálnej sociálnej skupiny v rámci školskej triedy,
 - pozorovať osobitosti učenia sa žiakov v školskej triede, prejavy vnútornej motivácie,
 - identifikovať a pozorovať prejavy špeciálnych výchovnovzdelávacích potrieb žiaka/-ov v rámci vyučovacieho procesu,
 - pozorovať socializačné efekty a disciplínu v školskej triede, prejavy nedisciplinovaného správania a reakcie triedy na takéto prejavy,
 - pozorovať klímu v triede,
 - zaznamenať pozorované javy súvisiace s rôznorodosťou žiakov a jej prejavmi v školskej triede.
- Zoznámiť sa s plánovaním a realizáciou vyučovacieho procesu:
 - pozorovať formuláciu kognitívnych, socioafektívnych a psychomotorických cieľov vyučovacej hodiny, spôsoby jeho komunikácie učiacim sa, motivačné efekty, presahy k využiteľnosti obsahu, diferenciacie v náročnosti cieľa pre žiakov s rôznou úrovňou schopností a pod.,
 - pozorovať stratégie vymedzenia kľúčových pojmov prezentovaného obsahu učiteľom v kontexte štruktúry vedného odboru a v kontexte kognitívno-vývinových charakteristík žiakov,
 - pozorovať implementáciu medzipredmetových väzieb a medziodborových poznatkov v prezentácii vyučovanej témy učiteľom, v štruktúre základného a rozvíjajúceho učiva,
 - pozorovať výber a uplatnenie metód sprostredkovania nového učiva, metód na rozvíjanie kritického, kreatívneho myslenia a pod.,
 - pozorovať metódy a prostriedky rozvíjania digitálnej gramotnosti žiaka, uplatnenie počítača, interaktívnej tabule, internetu, špecifických výučbových programov a softvérov, dynamických systémov,

- interaktívnych učebných materiálov, portálov, výučbových hypertextov a pod.,
- pozorovať učebné prostredie,
 - pozorovať metódy a stratégie vonkajšej motivácie a aktivizácie žiakov, podporu interakcií medzi žiakmi,
 - pozorovať verbálne a neverbálne komunikačné techniky, podporujúce žiakovo porozumenie, aktívne učenie, zdieľanie skúseností medzi žiakmi, prejavy akceptácie,
 - pozorovať metódy a stratégie organizovania činností jednotlivých žiakov a skupín,
 - pozorovať metódy na udržanie pozornosti a disciplíny v triede a techniky na udržanie podporujúceho a bezpečného prostredia pre učenia sa žiakov,
 - pozorovať techniky na dodržiavanie pravidiel a bezpečných pracovných podmienok,
 - pozorovať metódy diferenciacie vzhľadom na ŠVVP,
 - pozorovať využívanie pomôcok, materiálov, učebníc a učebných zdrojov a informačných a komunikačných technológií vo vyučovaní a učení sa žiakov,
 - pozorovať výber metód fixácie nového učiva, výber učebných úloh,
 - zaznamenať pozorované javy súvisiace s plánovaním a realizáciou vyučovacieho procesu učiteľov predmetových špecializácií na základnej a strednej škole.
- Zoznámiť sa s procesmi hodnotenia vyučovania, procesmi učenia sa a učebných výsledkov žiakov:
 - pozorovať spätnú väzbu a hodnotenie žiakov:
 - výber formálnych a neformálnych hodnotiacich stratégií, hodnotiacich aktivít a metód preverovania vedomostí a zručností žiakov,
 - metódy mikrobiagnostikovania a spôsoby reflexie výsledku vo výbere následnej činnosti,
 - spôsoby poskytnutia spätnej väzby žiakovi o úrovni jeho výkonu vo vzťahu k učebným cieľom,
 - zásady hodnotenia a prácu s výsledkami žiakov,
 - poskytovanie spätnej väzby o plnení cieľov vyučovania,
 - zaznamenať pozorované javy súvisiace s hodnotením a poskytovaním spätnej väzby k vzdelávacím výsledkom a prejavom správania sa žiakov učiteľom.

- Pozorovať osobnostné charakteristiky, komunikačný štýl a profesijné zručnosti učiteľov, pozorovať komunikačné modely so žiakmi a modely kooperácie s ďalšími pedagogickými zamestnancami, odbornými zamestnancami a rodičmi a zaznamenať pozorované javy.
- Asistovať učiteľovi v situáciách určených cvičným učiteľom, napr.: pri organizovaní a zabezpečení diferencovaného, kooperatívneho, sprostredkovaného, objavného, problémového alebo projektového učenia žiakov, pri príprave a realizácii učebných pomôcok, práci s modernými technológiami, pri zabezpečení disciplíny žiakov, pri vybavovaní administratívnych úkonov, oprave žiackych prác a pod. Prostredníctvom asistenčných činností rozvíjať komunikačné spôsobilosti študentov (v rovine verbálnej i neverbálnej komunikácie) a schopnosť reflektovať vlastný komunikačný prejav.
- Asistovať žiakovi/žiakom pri plnení učebných úloh, vstúpiť do efektívnej komunikácie so žiakmi z pozície učiteľa.
- Prostredníctvom mikrovýstupov v asistentských činnostiach prekonávať trému vystupovať pred žiakmi, triedou, kolegami.
- Asistovať žiakovi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami pri plnení individuálnych úloh a pod.
- Implementovať pedagogickú a odborovodidaktickú teóriu pri argumentovaní a prezentácii stanovísk v rámci analýzy pozorovaných javov s cvičným učiteľom a odborovým didaktikom.
- Porozumieť vzťahu medzi princípmi vyučovania a dôsledkami - efektívnosťou učenia.

Výstup zo vzdelávania

Absolvent hospitačno-asistentskej praxe:

- Rozumie environmentu, kultúre, organizácii činností v základnej a strednej škole (príp. v školskom výchovno-vzdelávacom zariadení).
- Pozná a orientuje sa v štruktúre personálneho a materiálneho zabezpečenia fungovania školy a v pedagogickej dokumentácii.
- Dokáže identifikovať rozmanité prejavy štrukturálnych prvkov osobnosti, psychických procesov žiaka v procese vyučovania a v sociálnych interakciách.
- Abstrahuje príčinnú-následnú súvislosť v interakcii učiteľ - žiak.
- Pozná špecifické činnosti učiteľa realizované počas dňa, v rámci vyučovania a v priebehu vyučovania predmetov svojej špecializácie na základnej a strednej škole.

- Identifikuje ciele vyučovania formulované učiteľom, použité procesy k ich dosiahnutiu a mieru ich splnenia.
- Vie určiť vyučovacie metódy uplatňované v priebehu vyučovacej hodiny.
- Popíše používané didaktické pomôcky, komunikačné technológie a prostriedky vo vyučovacom procese a možnosti uplatnenia počítača, interaktívnej tabule, internetu, špecifických výučbových programov a softvérov, dynamických systémov a interaktívnych učebných materiálov a portálov vo vyučovaní predmetov svojej špecializácie.
- Popíše procesy hodnotenia žiakov vo vyučovacom procese.
- Identifikuje vyučovací a komunikačný štýl a profesijné zručnosti učiteľov.
- Zaujíma stanovisko k pozorovaným javom na základe predchádzajúcich teoretických vedomostí.
- Vie spracovať, vyhodnotiť a reflektovať výsledky pozorovania v súvislosti s pedagogickou teóriou.
- Uskutočňuje asistenčné činnosti v edukačnom prostredí.
- Rozumie vzťahom medzi princípmi vyučovania a dôsledkami - efektivitou učenia sa.
- Reflektuje vlastné pedagogické zručnosti.

Obsah

Obsahom daného typu praxe je pozorovanie prostredia, kultúry, každodenných činností a pedagogických situácií v školách a výchovno-vzdelávacích inštitúciách, pre ktoré je v rámci profesijnej prípravy študent odboru učiteľstvo profilovaný a získava kvalifikáciu. Neoddeliteľnou súčasťou praxe je pozorovanie vyučovania v predmetoch svojej špecializácie, asistencia učiteľovi/učiteľom a žiakom v podobe mikrovýstupov a suportívnych postupov a činností určených, kontrolovaných a hodnotených cvičným učiteľom a tvorba podrobných písomných záznamov pozorovaných javov s časovou snímkom. Na praktickú skúsenosť nadväzuje analýza pozorovaných javov v interakcii s cvičným učiteľom, ktorej predmetom je konfrontácia teoretických modelov a koncepcií s pozorovanými situáciami, zdôvodnenie zvolených stratégií a metód, pomôcok a nástrojov, cieľová orientácia vyučovania a jej napĺňanie, spôsoby a formy komunikácie učiteľa so žiakmi, aktivity a reakcie žiakov, klíma v triede, analýza školskej dokumentácie a tvorby záznamov, analýza mikrovýstupov a asistencie a sebareflexia študenta.

Súčasťou praxe je reflektívny seminár, ktorého sa zúčastňuje skupina študentov absolvujúca prax a odborový didaktik. Je realizovaný priamo v škole

alebo v prostredí fakulty, kde prostredníctvom metodických analýz, vzájomného zdieľania zážitkov, skúseností a nadobudnutých poznatkov dochádza k rovesníckemu učeniu sa s rovesníckou spätnou väzbou.

Forma praxe

Hospitačno-asistentská prax je organizovaná priebežne alebo blokovo počas dvoch semestrov štúdia v druhom až v treťom ročníku. V každom semestri sa uskutočňuje prax v 10 týždňoch semestra, pričom v jednom semestri je prax uskutočňovaná v základnej škole a v ďalšom semestri v strednej škole (počíta sa s prázdninami, dňami voľna a pod.) tak, aby študent počas dňa praxe bol prítomný, pozoroval a asistoval v inštitúcii realizácie praxe nepretržite 5 hodín s následnou reflexiou cvičným učiteľom. Minimálne 10 hodín z vymedzeného času pozoruje vyučovanie predmetov svojej špecializácie na základnej škole a 40 hodín sa venuje pozorovaniu ďalších činností a asistentským činnostiam pod vedením cvičného učiteľa. Minimálne 10 hodín pozoruje vyučovanie predmetov svojej špecializácie na strednej škole a 40 hodín sa venuje pozorovaniu ďalších činností a asistentským činnostiam na strednej škole. Súhrnne, pri optimálnom organizačnom zabezpečení hospitačno-asistentskej praxe je študent prítomný v reálnych edukačných podmienkach 20 dní, z toho 10 dní na základnej a 10 dní na strednej škole.

Alternatívy (autonómia vysokej školy):

- Organizovanie hospitačno-asistentskej pedagogickej praxe blokovo formou (2 - 3 týždne + 2 - 3 týždne v priebehu dvoch semestrov).
- Realizácia praxe v cvičných školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach s výnimkou minimálneho počtu hodín hospitácie vyučovania predmetov študovanej predmetovej špecializácie na ZŠ a SŠ.

Tab. 5 Odporúčaná hodinová dotácia pedagogickej praxe hospitačno-asistentskej

	Minimálny rozsah hospitácie v 1 AP	Pozorovanie a asistencia	Spätná väzba		Príprava a reflexia	Počet týždňov pri priebežnej forme	Počet dní pri blokovej forme
			CU	OD			
CŠ	5/5	40	5/5	5/5	25	10	10 (2 týždne)
CŠ	5/5	40	5/5	5/5	25	10	10 (2 týždne)

Legenda: CŠ – cvičná škola, CU – cvičný učiteľ, OD – odborový didaktik, AP – aprobačný predmet, lomítko označuje hodiny na aprobačný predmet

Podmienky absolvovania praxe

Podmienkou absolvovania praxe (udelenia kreditov) je:

1. Výkaz hospitačno-asistentskej praxe potvrdzujúci stanovený rozsah praxe (potvrdený cvičným učiteľom a školou), obsahujúci informácie o čase konania praxe, predmete hospitácie a asistencie v príslušnom čase, hodnotenie študenta cvičným učiteľom/učiteľmi a sebareflexiu študenta a podpisy učiteľov.
2. Pozorovacie (záznamové) hárky, obsahujúce popis a analýzu pozorovaných javov, prípadne vypracovanie úloh, ktoré zadá v kontexte cieľa a výstupu zo vzdelávania odborový didaktik. Predmet pozorovania môže byť diferencovaný podľa stupňa vzdelávania, typu zariadenia, kde sa hospitácia a asistencia v rámci praxe uskutočňuje. Záznamové hárky vypracováva študent sám alebo vpisuje obsahy pozorovaní do fakultou stanovených tlačív.
3. Reflektívny seminár spojený s metodickým rozborom obsahov pozorovania a asistencie. Podkladom pre zdieľanie individuálnej reflexie je *reflexívne písanie* (individuálne výpovede o pozorovaných javoch a vlastnom prežívaní pri ich sledovaní), príp. monotematické písanie (zamerané na vyjadrenie predstáv o prostredí školy, učiteľoch, klíme školy, poňatí výučby, organizácii učenia), príp. iniciované písanie evokované cvičným učiteľom. Podkladom metodického rozboru sú pozorovacie záznamové hárky.

2.2.3 Pedagogická prax výučbová

Pedagogická prax výučbová je prax realizovaná v edukačnom prostredí, priamo v základnej alebo strednej škole, resp. v školskom výchovno-vzdelávacom zariadení, ktorá je cvičnou školou, cvičným zariadením vysokoškolskej inštitúcie. Predstavuje priestor rozvíjania skúseností získaných pozorovaním a asistenciou a priestor rozvíjania vedomostí, zručností, skúseností a hodnôt prostredníctvom **priamych a reálnych edukačných výstupov** v rôznych častiach vyučovacej hodiny alebo **vyučovania určených tém v rámci ucelených foriem** v predmete svojej špecializácie. Študent alebo skupina študentov vyučuje stanovené témy pod vedením cvičného učiteľa alebo odborového didaktika z vysokej školy v základných a stredných školách, resp. ďalších výchovno-vzdelávacích inštitúciách podľa uplatnenie absolventa. Prax je organizovaná tak, aby mal študent možnosť realizovať výučbu v triedach, aplikovať vyučovacie metódy, stratégie, prostriedky a pomôcky optimalizované odborovodidaktickou teóriou svojej špecializácie a mohol overiť vlastný edukačný projekt dizajnovaný pre výučbu stanovenej témy v konkrétnom stupni vzdelávania, ročníku a triede.

Špecifické ciele

- Prostredníctvom výučbovej praxe umožniť študentovi:
- Overiť vlastné psychodidaktické a odborovodidaktické koncepty vyučovania v reálnych podmienkach školskej triedy.
 - Realizovať výučbu v triedach, aplikovať vyučovacie metódy, stratégie, prostriedky a pomôcky optimalizované odborovodidaktickou teóriou svojej špecializácie.
 - Overiť pedagogické stratégie rozpoznávania rozmanitých potrieb žiakov v školskej triede a ich pedagogicko-didaktického zvládnutia:
 - riešiť v rámci vyučovania rôzne prejavy správania sa žiakov v škole vyplývajúce z ich diverzity (osobitostí vývinového obdobia, sociálneho a kultúrneho prostredia, pohlavia a pod.),
 - akceptovať prejavy individuality žiaka v kontexte formálnej sociálnej skupiny v rámci školskej triedy,
 - akceptovať osobitosti učenia sa žiakov v školskej triede a prispôbiť im vlastný vyučovací štýl,
 - akceptovať a do vyučovania projektovať prvky diferenciacie pri vyučovaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
 - vytvárať pozitívne socializačné efekty a zvládnuť disciplínu v školskej triede, prejavy nedisciplinovaného správania a reakcie triedy na takéto prejavy,
 - optimalizovať atmosféru v učiacej sa skupine (školskej triede).
 - Rozvíjať si psychodidaktické zručnosti a spôsobilosti:
 - formulovať kognitívne, socioafektívne a psychomotorické ciele vyučovacej hodiny a komunikovať ich učiacim sa,
 - využívať stratégie vymedzenia kľúčových pojmov prezentovaného obsahu v kontexte štruktúry vedného odboru a v kontexte kognitívno-vývinových charakteristík žiakov.
 - Rozvíjať psychosociálnu, projektívnu, realizačnú a reflektívnu zložku učiteľskej spôsobilosti pre výučbu.
 - Plánovať a realizovať vyučovací proces:
 - plánovať a organizovať činnosť jednotlivcov a skupín žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese,
 - aplikovať vyučovacie metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka,
 - aplikovať metódy udržania pozornosti žiakov počas vyučovania,

- implementovať medzipredmetové väzby a medziodborové poznatky v prezentácii vyučovanej témy, v štruktúre základného a rozvíjajúceho učiva,
- využívať pomôcky, učebnice a ďalšie učebné zdroje a IKT vo vyučovaní a učení sa žiakov, uplatňovať metódy a prostriedky rozvíjania digitálnej gramotnosti žiaka, počítač, interaktívnu tabuľu, internet, špecifické výučbové programy a softvéry, dynamické systémy a interaktívne učebné materiály a pod.
- Vytvárať podnetné a neohrozujúce prostredie pre vyučovanie a učenie sa žiakov:
 - aplikovať techniky na dodržiavanie pravidiel a bezpečných pracovných podmienok,
 - aplikovať metódy a stratégie vonkajšej motivácie a aktivizácie žiakov, podporovať interakcie medzi žiakmi.
- Aplikovať metódy diagnostikovania učebných výsledkov žiakov, ich hodnotenia a poskytovania spätnej väzby v súlade so zásadami hodnotenia na príslušnom stupni vzdelávania.
- Prezentovať vlastné osobnostné charakteristiky, komunikačný štýl (v komunikácii so žiakmi, rodičmi, pedagógmi a odbornými zamestnancami školy) a profesijné zručnosti, uskutočňovať sebareflexiu a prijímať spätnú väzbu o vlastnom výstupe od žiakov, rovesníkov a cvičného učiteľa.
- Reflektovať vyučovaciu skúsenosť v skupine študentov, zdieľať vlastné zážitky, poznatky a hodnoty a argumentovať ich v metodologickej analýze v interakcii s cvičným učiteľom a odborovým didaktikom a pri tvorbe sebareflexívneho záznamu a rozvíjať tak osobné poňatia výučby a zodpovednosti študenta.

Výstup zo vzdelávania

Absolvent výučbovej praxe:

- Konkretizuje ciele výchovy a vzdelávania pre konkrétnu vyučovaciu hodinu v predmete svojej špecializácie na nižšom a vyššom sekundárnom stupni vzdelávania na základe analýzy štátneho a školského vzdelávacieho programu.
- Navrhne projekt vyučovacej hodiny, v ktorom plánuje časovú schému jednotlivých činností, metódy a prostriedky výučby podľa formulovaného cieľa a určeného obsahu vyučovacej hodiny.
- Realizuje výučbu v triedach, pričom aplikuje vyučovacie metódy, stratégie, prostriedky a pomôcky a informačno-komunikačné technológie optimalizované odborovodidaktickou teóriou svojej špecializácie.

- Aplikuje základné stratégie rozpoznávania rozmanitých potrieb žiakov v školskej triede.
- Akceptuje prejavy individuality žiaka v kontexte formálnej sociálnej skupiny v rámci školskej triedy, osobitosti učenia sa žiakov, špecifické výchovno-vzdelávacie potreby a aplikuje prvky diferenciácie vo vyučovaní.
- Optimalizuje atmosféru v učiacej sa skupine (školskej triede) a vytvára podnetné a neohrozujúce prostredie pre vyučovanie a učenie sa žiakov, aplikáciou techník dodržiavania pravidiel a bezpečných pracovných podmienok a metód vonkajšej motivácie a aktivizácie žiakov.
- Podporuje interakcie medzi žiakmi.
- Poskytuje spätnú väzbu a hodnotí učebné výsledky žiakov v súlade so zásadami hodnotenia na príslušnom stupni vzdelávania.
- Prezentuje zodpovedne vlastné osobnostné charakteristiky, komunikačný štýl, hodnoty a profesijné zručnosti.
- Uskutočňuje sebareflexiu a prijíma spätnú väzbu o vlastnom výstupe od žiakov, rovesníkov a cvičného učiteľa.
- Reflektuje vyučovaciu skúsenosť v skupine študentov.
- Argumentuje vlastné metodické postupy v interakcii s cvičným učiteľom a odborovým didaktikom.
- Uskutočňuje asistenčné činnosti v edukačnom prostredí.
- Zaujíma stanovisko k pozorovaným javom na základe predchádzajúcich teoretických vedomostí.
- Zhodnotí vlastný projekt vyučovacej hodiny a projekty svojich spolužiakov, reflektuje výsledky a vlastné učiteľské zručnosti v súvislosti s pedagogickou teóriou a hodnotením cvičného učiteľa.

Obsah

Obsahom daného typu praxe je realizácia vyučovania stanoveného počtu hodín študentom podľa svojej predmetnej špecializácie na základnej a strednej škole, prípadne v ďalších typoch vzdelávacích zariadení, podľa špecifik študovanej špecializácie a možností uplatnenia absolventa. Neoddeliteľnou súčasťou praxe je pozorovanie vyučovania v predmetoch svojej špecializácie, asistencia učiteľovi/učiteľom a žiakom v podobe mikrovýstupov a suportívnych postupov a činností určených, kontrolovaných a hodnotených cvičným učiteľom. Okrem toho môže študent pozorovať výstupy svojich kolegov a zúčastňovať sa na ich analýze s cvičným učiteľom. Na praktickú skúsenosť z prezentácie vlastných vyučovacích výstupov nadväzuje metodická analýza a spätná väzba cvičného učiteľa a ďalších

študentov, ktorej predmetom je konfrontácia teoretických a psychodidaktických modelov a koncepcií s výučbovými prezentáciami študenta, argumentácia zvolených stratégií a metód, pomôcok a nástrojov, spôsobov a foriem komunikácie študenta so žiakmi, reakcií žiakov a pod.

Súčasťou praxe je reflektívny seminár, ktorého sa zúčastňuje skupina študentov absolvujúca prax a odborový didaktik. Je realizovaný priamo v škole alebo v prostredí fakulty, kde prostredníctvom metodických analýz, vzájomného zdieľania zážitkov, skúseností a nadobudnutých poznatkov dochádza k rovesníckemu učeniu sa s rovesníckou spätnou väzbou.

Forma praxe

Pedagogická prax výučbová je organizovaná spravidla priebežne počas jedného až dvoch semestrov štúdia v prvom až v druhom ročníku magisterského stupňa štúdia (alebo 4. – 5. ročníku spojeného štúdia). Prax uskutočňuje v 10 týždňoch semestra (v prípade blokovej praxe sa uskutočňuje 10 dní v priebehu semestra), pričom optimálne je prax v jednom semestri uskutočňovaná v základnej škole a v ďalšom semestri v strednej škole (počíta sa s prázdninami, dňami voľna a pod.) tak, aby študent počas dňa praxe bol prítomný, realizoval mikrovýstupy a samostatné výstupy v inštitúcii realizácie praxe s následnou reflexiou cvičným učiteľom a odborovým didaktikom na vysokej škole. Minimálne 10 hodín z vymedzeného času realizuje výstupy vyučovania predmetov svojej špecializácie na základnej škole a 20 hodín sa venuje pozorovaniu ďalších činností a asistentským činnostiam pod vedením cvičného učiteľa a pod vedením odborového didaktika. Minimálne 10 hodín realizuje vyučovanie predmetov svojej špecializácie na strednej škole a 20 hodín sa venuje pozorovaniu ďalších činností a asistentským činnostiam na strednej škole. Súhrnne, pri optimálnom organizačnom zabezpečení pedagogickej praxe výučbovej je študent prítomný v reálnych edukačných podmienkach 20 dní, z toho 10 dní na základnej a 10 dní na strednej škole.

Tab. 6 Odporúčaná hodinová dotácia pedagogickej praxe výučbovej

	Min. počet hodín výučby v 1 AP	Pozorovanie a asistencia	Spätná väzba		Príprava a reflexia	Počet týždňov pri priebežnej forme	Počet dní pri blokovej forme
			CU	OD			
ČŠ	5/5	20	5/5	5/5	50	10	10 (2 týždne)
ČŠ	5/5	20	5/5	5/5	50	10	10 (2 týždne)

Legenda: ČŠ – cvičná škola, CU – cvičný učiteľ, OD – odborový didaktik, AP – aprobačný predmet

Podmienky absolvovania praxe

Podmienkou absolvovania praxe (udelenia kreditov) je:

1. Výkaz výučbovej praxe potvrdzujúci stanovený rozsah praxe (potvrdený cvičným učiteľom a školou), obsahujúci informácie o čase konania praxe, predmete a téme vyučovania a hospitácie a asistencie v príslušnom čase, hodnotenie študenta cvičným učiteľom/učiteľmi a sebareflexiu študenta a podpisy učiteľov.
2. Portfólio obsahujúce podrobné prípravy a projekty na všetky vyučovanie hodiny (organizačné formy), ktoré študent učil a metodický rozbor týchto hodín, záznamové hárky, obsahujúce popis a analýzu pozorovaných javov a asistentských činností, prípadne vypracovanie úloh, ktoré zadal v kontexte cieľa a výstupu zo vzdelávania odborový didaktik.
3. Reflektívny seminár spojený s metodickým rozborom vyučovania a asistencie študenta v základnej a v strednej škole. Podkladom pre zdieľanie individuálnej reflexie je reflexívne písanie (individuálne výpovede o pozorovaných javoch a vlastnom prežívaní pri ich sledovaní), príp. monotematické písanie (zamerané na vyjadrenie predstáv o prostredí školy, učiteľoch, klíme školy, poňatí výučby, organizácii učenia), príp. iniciované písanie evokované cvičným učiteľom. Podkladom pre metodické rozborov sú prípravy a projekty na všetky vyučovacie hodiny (organizačné formy) a záznamové hárky, obsahujúce popis a analýzu pozorovaných javov a asistentských činností, prípadne vypracovanie úloh, ktoré zadal v kontexte cieľa a výstupu zo vzdelávania odborový didaktik.

2.2.4 *Pedagogická prax výučbová (súvislá)*

Výučbová - súvislá pedagogická prax je zameraná na overenie nadobudnutých teoretických poznatkov a didaktických zručností a ich prehĺbenie priamo v edukačnom prostredí základnej, resp. strednej školy alebo školského výchovno-vzdelávacieho zariadenia. V podobe samostatných výstupov študenta v rámci študovanej predmetovej špecializácie na nižšom a vyššom sekundárnom stupni vzdelávania prebieha nácvik didaktických postupov. Študent v rámci tohto druhu praxe nepretržite súvislo pôsobí v edukačnom prostredí s následnou metodickou a odbornou analýzou a spätnou väzbou od cvičného učiteľa a odborového didaktika a reflexiou vlastných didaktických zručností a pedagogických spôsobilostí.

Špecifické ciele praxe

Prostredníctvom pedagogickej praxe výučbovej (súvislej) umožniť študentovi:

- Aplikovať vlastné psychodidaktické a odborovodidaktické koncepty vyučovania v reálnych podmienkach školskej triedy.
- Samostatne súvisle realizovať výučbu v triedach, aplikovať vyučovacie metódy, stratégie, prostriedky a pomôcky optimalizované odborovo-didaktickou teóriou svojej špecializácie.
- Rozvíjať si psychodidaktické zručnosti a spôsobilosti pri formulovaní kognitívnych, socioafektívnych a psychomotorických cieľov vyučovacej hodiny ich komunikovaním učiacim sa a realizácii transferu základného obsahu predmetu vymedzeného v štátnom a školskom vzdelávacom programe do cieľovej a obsahovej štruktúry vyučovacej hodiny.
- Hodnotiť motivačné efekty cieľov, presahy k využiteľnosti obsahu.
- Využívať stratégie vymedzenia kľúčových pojmov prezentovaného obsahu v kontexte štruktúry vedného odboru a v kontexte kognitívno-vývinových charakteristík žiakov.
- Na základe cieľovej orientácie predmetu, tematických celkov a tém vyučovania plánovať a realizovať vyučovací proces v súvislom slede vyučovacích hodín a ďalších foriem vyučovania.
- Dlhodobo (v rozmedzí vyučovaného súvislého bloku za sebou nasledujúcich vyučovacích foriem) plánovať a organizovať činnosť jednotlivcov a skupín žiakov:
 - aplikovať vyučovacie metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka,
 - aplikovať metódy udržania pozornosti žiakov počas vyučovania,
 - implementovať medzipredmetové väzby a medziodborové poznatky v prezentácii vyučovaných tém, v štruktúre základného a rozvíjajúceho učiva,
 - využívať pomôcky, materiály, učebnice, počítač, interaktívnu tabuľu, internet, špecifické výučbové programy a softvéry, dynamické systémy a interaktívne učebné materiály a pod.
- Aplikovať pedagogické stratégie rozpoznávania rozmanitých potrieb žiakov v školskej triede a samostatne riešiť v rámci vyučovania rôzne prejavy správania sa žiakov v škole vyplývajúce z ich diverzity (osobností vývinového obdobia, sociálneho a kultúrneho prostredia, pohlavia, učebného štýlu, špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb a pod.).

- Vytvárať samostatne pozitívne socializačné efekty a zvládnuť disciplínu v školskej triede, prejavy nedisciplinovaného správania a reakcie triedy na takéto prejavy.
- Vytvárať podnetné a neohrožujúce prostredie pre vyučovanie a učenie sa žiakov a pozitívne ovplyvňovať triednu klímu.
- Samostatne aplikovať metódy diagnostikovania učebných výsledkov žiakov, ich hodnotenia a poskytovania spätnej väzby v súlade so zásadami hodnotenia na príslušnom stupni vzdelávania.
- Komunikovať s rodičmi žiakov a prezentovať im vzdelávacie výsledky a správanie sa dieťaťa.
- Uskutočňovať akčný výskum v zmysle potrieb a témy záverečnej práce študenta s podporou odborových didaktikov, metodických materiálov a informačných zdrojov školy.
- Overiť si efektivitu vlastného komunikačného štýlu a úroveň profesijných zručností, uskutočňovať sebareflexiu a prijímať spätnú väzbu o vlastnom výstupe od žiakov, cvičného učiteľa, ďalších pedagogických a odborných zamestnancov školy a rodičov a získať tak objektívny sebaobraz.
- Rozvíjať profesijné záujmy a nadobúdať požadované charakteristiky správania sa v pozícii učiteľa.

Výstup zo vzdelávania

Absolvent pedagogickej praxe výučbovej (súvislej):

- Implementuje pedagogickú a odborovodidaktickú teóriu do edukačného procesu.
- Samostatne konkretizuje ciele výchovy a vzdelávania pre výučbu na nižšom a vyššom sekundárnom stupni vzdelávania na základe analýzy štátneho a školského vzdelávacieho programu.
- Projektuje samostatne výučbu s primeranou časovou schémou jednotlivých činností, metódami a prostriedkami výučby s podporou moderných informačných a komunikačných technológií podľa formulovaného cieľa a určeného obsahu vyučovacej hodiny.
- Realizuje výučbu v za sebou nasledujúcich organizačných formách vyučovania predmetov svojej špecializácie na základe cieľovej orientácie predmetu a uskutočňuje transfer základného obsahu predmetu v zmysle základných školských dokumentov.
- Implementuje medzipredmetové väzby a medziodborové poznatky v prezentácii vyučovaných tém.

- Aplikuje vyučovacie metódy, stratégie, prostriedky, pomôcky a informačné technológie a identifikuje ich efektívnosť v kontexte rozmanitých potrieb žiakov v školskej triede.
- Identifikuje a akceptuje prejavy individuality žiaka v rámci školskej triedy, aplikuje prvky diferenciacie vo vyučovaní a využíva metódy diagnostikovania ich efektívnosti.
- Optimalizuje atmosféru v učiacej sa skupine (školskej triede) a vytvára podnetné a neohrozujúce prostredie pre vyučovanie a učenie sa žiakov aplikáciou techník dodržiavania pravidiel a bezpečných pracovných podmienok.
- Primerane motivuje žiakov k učebnej činnosti a podporuje interakcie medzi žiakmi.
- Ovláda a primerane aplikuje stratégie pre zabezpečenie disciplíny v triede. Implementuje prvky prevencie nevhodného správania v triede.
- Aplikuje metódy mikrodagnostikovania a zohľadňuje výsledky vo výbere následnej činnosti.
- Poskytuje spätnú väzbu, samostatne a zodpovedne hodnotí učebné výsledky žiakov v súlade so zásadami hodnotenia na príslušnom stupni vzdelávania. Realizuje spätnú väzbu o plnení cieľov vyučovania.
- Je schopný vytvárať a rozvíjať interpersonálne vzťahy so žiakmi, rodičmi a vedením školy, pričom používa vhodné komunikačné prostriedky.
- Pripravuje učebné pomôcky a pracuje kompetentne s modernými vyučovacími technológiami.
- Uplatňuje metódy a nástroje pedagogickej metodológie pri realizácii akčného výskumu v rámci témy záverečnej práce.
- Argumentuje vlastné metodické postupy v portfóliu (denníku pedagogickej praxe a v interakcii s cvičným učiteľom a odborovým didaktikom).
- Reflektuje vyučovaciu skúsenosť a má objektívny sebaobraz o úrovni vlastných profesijných zručností.

Obsah praxe

Obsahom daného typu praxe je pôsobenie študenta odboru učiteľstvo nepretržite v školskom prostredí v rolách, v ktorých štandardne pôsobí učiteľ pri výkone svojej profesie. Zároveň študent vyučuje bezprostredne za sebou nasledujúce vyučovacie hodiny, príp. iné formy podľa svojej predmetnej špecializácie na základnej a strednej škole (a v ďalších typoch vzdelávacích zariadení podľa špecifík študovanej špecializácie a možností uplatnenia absolventa). Prax

môže byť organizovaná na cvičnej škole alebo v inej škole pod vedením cvičného učiteľa.

Súčasťou praxe je realizácia metodologickej analýzy a hodnotenia profesijných zručností cvičným učiteľom.

Forma a rozsah praxe

Výučbová – súvislá pedagogická prax je organizovaná blokovou formou v semestri 2. ročníka magisterského štúdia. Uskutočňuje sa súvisle 6 týždňov semestra tak, aby študent v reálnych edukačných podmienkach zrealizoval minimálne 60 hodín samostatných výstupov s následnou reflexiou cvičným učiteľom v rozsahu 60 hodín a 20 hodín ostatných činností (aktívna účasť na mimotriednej a mimoškolskej činnosti školy) s reflexiou 20 hodín odborovým didaktikom.

Tab. 7 Odporúčaná hodinová dotácia pedagogickej praxe výučbovej (súvislej)

	Min. počet hodín výučby v 1 AP	Pozorovanie a asistencia	Spätná väzba		Príprava a reflexia	Počet dní pri blokovej forme
			CU	OD		
ZŠ, SŠ	30/30	20	30/30	10/10	150/150	15 (3 týždne)

Legenda: CU – cvičný učiteľ, OD – odborový didaktik, AP – aprobačný predmet

Podmienky na absolvovanie praxe

Podmienkou absolvovania praxe (udelenia kreditov) je:

1. Výkaz výučbovej praxe potvrdzujúci stanovený rozsah praxe (potvrdený cvičným učiteľom a školou), obsahujúci informácie o čase konania praxe, predmete a témach vyučovania, hodnotenie študenta cvičným učiteľom/učiteľmi a sebareflexiu študenta a podpisy učiteľov.
2. Portfólio obsahujúce podrobné prípravy na všetky vyučovacie hodiny, ktoré študent učil a metodický rozbor týchto hodín, popis činností, výsledkov akčného výskumu, prípadne vypracovanie úloh, ktoré zadal v kontexte cieľa a výstupu zo vzdelávania odborový didaktik. Do portfólia z praxe študenti zaraďujú aj svoje reflexívne denníky, protokoly z riadenej reflexie
3. Reflektívny seminár spojený s metodickým rozborom vyučovania študenta v základnej a v strednej škole.

2.3 Model pedagogickej praxe v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva pre preprimárny a primárny stupeň vzdelávania

2.3.1 *Pedagogická prax v Bc. štúdiu Predškolská a elementárna pedagogika*

Proces stávania sa učiteľom už počas vysokoškolskej prípravy predpokladá koncipovať štúdium ako komplexné pôsobenie a prepájanie pedagogicko-psychologickej, filozoficko-etickej a teoreticko-predmetovej prípravy so súbežnou praktickou prípravou. Základom praktickej prípravy je dôsledná integrácia teoretických východísk ponúkaných na prednáškach, seminároch alebo získaných individuálnym štúdiom so zámerným profesionálnym skúmaním reálnej školskej praxe a sebareflexie činností študenta v role učiteľa. Dôraz je kladený na konštruovanie vlastného poňatia výučby. Činnosti študentov, pedagogické pozorovanie, skúmanie edukačného prostredia, existujúcich javov a procesov v ňom, reflektovanie edukačnej reality a projektovanie, realizácia a reflexia vlastného pedagogického pôsobenia sú orientované najmä na:

- **Kontextualizovanie teórie a vytváranie konceptuálnych znalostí študentov.** V praktickej príprave študentov sa kladie dôraz na neustálu reflexiu praxe a praktických činností. Výsledkom zámerného prepájania teórie a praxe vo vedomí študenta, ktorý sa tak učí hlbšie prenikať k podstate pedagogických javov, je nachádzanie odpovedí na otázky, ktoré sa v konfrontácii teórie s konkrétnou edukačnou realitou neustále objavujú. Ku kontextualizovanému uchopovaniu teórie dochádza u študenta v procese jeho cielenej sebareflexie vo vzťahu k sebou navrhnutému projektu pedagogickej činnosti, ktorú sám realizuje a diagnostikuje.
- **Poznávanie špecifik detí predškolského a mladšieho školského veku** z hľadiska individuálnych odlišností, spôsobu myslenia, konania, poznávania, prejavov správania v rôznych životných a edukačných situáciách, ich motivačnej, emocionálnej štruktúry, postojov a hodnôt, záujmov.
- **Poznávanie a analýzu činností učiteľa** s dôrazom na verbálnu a neverbálnu komunikáciu, tvorbu pozitívnej socio-emočnej klímy, projektovania, navodzovania a riadenia edukačných procesov, individualizácie metód, foriem výučby, prístupov k hodnoteniu.
- **Sledovanie významu a vplyvu vecného a sociálneho prostredia školského zariadenia na edukačné procesy**, konfrontácia s teóriou, návrhy na skvalitnenie.
- **Konštruovanie individuálneho poňatia výučby**, proces utvárania profesijnej identity.
- **Cielený rozvoj profesijných kompetencií.**

Praktická príprava v študijnom programe Elementárna a predškolská pedagogika tvorí súčasť štyroch modulov - modulu pedagogicko-psychologických disciplín, modulu didaktík vzdelávacích oblastí, modulu pedagogickej praxe a modulu záverečnej práce. Optimálny rozsah praktickej prípravy v Bc. štúdiu predstavuje min. 40 kreditov a z daného rozsahu **17 kreditov / 510 hodín predstavuje pedagogická prax**, vrátane odbornej a metodickej spätnej väzby, reflexie a samostatnej prípravy študenta (štúdium literatúry, príprava výučbových projektov a pod.).

Model pedagogickej praxe vymedzuje **minimálne počty hodín praxe priamo v edukačnom prostredí** školy, vrátane analytickej spätnej väzby cvičným učiteľom, didaktikom a kolegami nasledovne:

- 227 hodín priamej výučby v škole, v školských zariadeniach,
- 145 hodín konzultácií, odbornej spätnej väzby a reflexie praxe v škole,
- 138 hodín je venovaných domácej príprave a reflexii praxe a spracovaniu výstupov z praxe.

Tab. 8 Model obsahuje nasledovné **typy pedagogickej praxe**

Typ praxe	Funkcia praxe	Forma praxe	Miesto praxe
Pedagogická prax 1	Demonštračná (PgPx – D)	Priebežná	Na fakulte/ V cvičnej škole
Pedagogická prax 2	Hospitačno-asistentská (PgPx – HA)	Priebežná; resp. bloková	V cvičnej škole
Pedagogická prax 3	Výučbová (PgPx – V)	Priebežná; resp. bloková	V cvičnej škole
Pedagogická prax 4	Výučbová (PgPx – VS)	Súvislá projektová	V škole u cvičného učiteľa

Tab. 9 Návrh optimálneho modelu pedagogickej praxe v pregraduálnej príprave učiteľov predprimárneho vzdelávania – Bc. stupeň

Typ praxe	Minimálny rozsah praxe	Priama výučba hodín/ sem.	Domáca príprava a spracovanie výstupov (v hod.)	Konzultácie, spätná väzba a reflexia (v hod.)	Odporúčané/-ý	
					rozdelenie kreditov	ročník
PgPx 1 – D	60	10 hodín/ týždeň	10	10	2	1.
PgPx 2 – HA (MŠ a ŠKD)	60	20 (4 hod. deň/t.)	20	20	2	1.
PgPx 3 – V (ŠKD)	90	39 (13x3 hod./t.)	26 (13x2 hod./t.)	25	3	2.
PgPx 2 – HA (1.r. ZŠ)	90	39 (13x3 hod./t.)	26 (13x2 hod./t.)	25	3	2.
PgPx 3 – V (MŠ)	90	39 (13x3 hod./t.)	26 (13x2 hod./t.)	25	3	3.
PgPx 4 – VS	180	90	40	50	6	3.
Spolu v škole	510 hodín	227 hodín	138 hodín	145 hodín OD a CU	17	
Spolu	570 hodín	237 hodín	148 hodín	155 hodín	19 (10,5%)	

Legenda: PgPx – pedagogická prax, CU – cvičný učiteľ, OD – odborový didaktik, t. – týždeň, ■ Realizácia praxe v učebných priestoroch vysokoškolskej inštitúcie

2.3.1.1 Pedagogická prax 1 – demonštračná

Realizuje sa podobne ako v štúdiu učiteľstva pre sekundárne vzdelávanie. Má tie isté špecifické ciele, výstupy, obsah, podmienky a formu.

Tab. 10 Odporúčaná hodinová dotácia pedagogickej praxe 1 – demonštračnej

Typ praxe	Minimálny rozsah praxe	Priama výučba hodín/ sem.	Domáca príprava a spracovanie výstupov	Odborná spätná väzba a reflexia	Odporúčané/-ý	
					kredity	ročník
PgPx 1 – D	60	10 hod./týždeň	10	10	2	1.

2.3.1.2 Pedagogická prax 2 – hospitačno-asistentská v materskej škole (MŠ) a školskom klube detí (ŠKD)

Pedagogická prax sa realizuje ako súvislá prax (jeden týždeň) v edukačnom prostredí materskej školy a školského klubu detí. Zameraná je na poznávanie edukačného prostredia materskej školy a školského klubu detí prostredníctvom pedagogického pozorovania učebného kontextu a subjektov edukácie. Študenti sa na pozorovanie reálnych pedagogických situácií pripravujú v rámci pedagogických disciplín, na ktoré prax nadväzuje. Konštruujú pozorovacie hárky, stanovujú ciele pozorovania, neskôr analyzujú a interpretujú získané informácie na základe teoretických úvah. Študenti si pripravujú a realizujú jednoduché mikrovýstupy

zamerané na nadviazanie a udržanie kontaktu študenta s deťmi v riadenej činnosti. Skupina študentov realizuje svoje úlohy pod vedením cvičnej učiteľky a vychovávateľky v ŠKD.

Špecifické ciele praxe

- Pre hospitačno-asistentskú prax v MŠ a ŠKD sú formulované nasledovné ciele:
- Prostredníctvom priameho, štruktúrovaného pozorovania preniknúť do problematiky edukačnej reality v MŠ a v ŠKD.
 - Zoznámiť sa s každodennými procesmi, ktoré v zariadeniach prebiehajú, s materiálno-technickým a priestorovým vybavením školy, IKT technológiami, knižnicou, metodickými materiálmi a pod.
 - Pozorovať reálne pedagogické situácie a javy na základe systematickej prípravy, jasne formulovaných cieľov pozorovania, identifikované javy zaznamenávať do pozorovacích protokolov, opierať sa o už získané teoretické poznatky.
 - Rozvíjať spôsobilosti identifikovať, porovnávať a analyzovať osobitosti edukačného procesu v MŠ a ŠKD predovšetkým z aspektu cieľov, obsahu činnosti týchto zariadení, osobnosti učiteľky a vekových skupín detí, diverzity detí v školskej triede a záujmovej skupine, organizovania činností jednotlivých žiakov a skupín, udržanie pozornosti a disciplíny v triede, skupine.
 - Zaznamenávať a analyzovať neverbálny prejav učiteľa/vychovávateľa (gestikulácia, pohyb, haptika, proxemika), verbalizované pochvaly, povzbudenia, usmerňovanie a pokarhanie detí učiteľom počas jednej činnosti.
 - Prostredníctvom krátkych samostatných výstupov rozvíjať komunikačné spôsobilosti študentov v kontakte s deťmi.
 - Sledovať a zaznamenávať komunikáciu učiteľ – rodič.
 - Rozvíjať spôsobilosti reflektovať nadobudnuté teoretické poznatky pri analýze pozorovaných pedagogických javov a situácií a pri formulovaní záverov pozorovania.
 - Prostredníctvom naplnenia cieľov a úloh praxe motivovať študentov pre učiteľskú profesiu a pôsobenie v MŠ a ŠKD.

Obsah

Hospitačno-asistentská prax v MŠ a ŠKD sa realizuje formou hospitácií, pohospitačných rozhovorov, mikrovýstupov študentov v podmienkach materskej školy a školského klubu detí, asistentskej činnosti pri výstupoch kolegov a cvičnej učiteľky. Hlavnou činnosťou študentov je pedagogické pozorovanie, ktoré je

obsahovo vymedzené a formulované do konkrétnych úloh. V rámci praxe každý študent zrealizuje mikrovýstup (20 minút), prostredníctvom ktorého vstupuje do komunikácie s deťmi z pozície učiteľa. Učí sa prekonávať trému a obavy vystupovať pred triedou. Študenti môžu podľa potreby vykonávať rôzne drobné, t. j. asistenské činnosti, orientované na pomoc učiteľke, resp. deťom (napr. pomoc pri obúvaní detí, pri obede, dozor pri niektorých činnostiach...).

Výstupy zo vzdelávania

Pri plnení úloh tejto pedagogickej praxe majú študenti preukázať spôsobilosti:

- Pozorovať, identifikovať a zaznamenávať pozorované javy do vopred pripravených protokolov. Spracovať a vyhodnotiť výsledky pozorovania. Reflektovať teoretickú prípravu.
- Plánovať edukačnú aktivitu počas mikrovýstupu, vedieť vhodne vybrať aktivitu vzhľadom na vek detí, špecifické potreby, plánovať jednotlivé fázy realizácie aktivity, čas, priestor a pomôcky a vypracovať písomnú prípravu, ktorá je výsledkom plánovania.
- Získať skúsenosť efektívne komunikovať s deťmi v rovine: verbálnej komunikácie (viesť monológ, dialóg, rozhovor atď.), neverbálnej komunikácie (mimika, gestikulácia, proxemika a pod.).
- Získať skúsenosť organizovať činnosť detí.
- Realizovať asistenské činnosti v edukačnom prostredí.
- Reflektovať vlastný výstup, vypracovať sebahodnotenie a konfrontovať so záznamom pozorovateľov.
- Pozorovať, zaznamenať a analyzovať výstup iného študenta.

Forma praxe

Hospitačno-asistenská prax v MŠ a ŠKD je organizovaná blokovo počas jedného týždňa v 1. ročníku štúdia. Študenti v trojčlenných skupinách absolvujú prax dva dni v materských školách a tri dni v školskom klube detí alebo opačne v rozsahu 4 VH priame pozorovanie v triede, plnenie úloh a 2 VH analýza s cvičnou učiteľkou/vychovateľkou v ŠKD denne. V zariadení, v ktorom študenti pôsobia tri dni, realizujú svoje mikrovýstupy. Interní študenti realizujú prax v mieste vysokej školy, študenti externého štúdia realizujú prax v mieste bydliska a môžu ju absolvovať aj priebežne. Pri optimálnom organizačnom zabezpečení hospitačno-asistenskej praxe je študent prítomný v reálnych edukačných podmienkach 60 hodín, z toho 20 hodín venuje analýze pozorovanej reality s cvičnou učiteľkou/vychovateľkou a 20 hodín venuje príprave a spracovaniu portfólia mimo školy.

Tab. 11 Odporúčaná hodinová dotácia hospitačno-asistentskej praxe v MŠ a ŠKD

Typ praxe	Minimálny rozsah praxe	Priama výučba hodín/sem.	Príprava a spracovanie výstupov, kolokvium	Odborná spätná väzba a reflexia	Odporúčané/ -ý	
					kredity	ročník
PgPx 2 – HA (MŠ a ŠKD)	60	20 (4 hod. deň/t.)	20 hodín	20 hodín	2	1.

Podmienky absolvovania praxe

Podmienkou absolvovania praxe (udelenia kreditov) je:

1. Výkaz hospitačno-asistentskej praxe potvrdzujúci stanovený rozsah praxe.
2. Portfólio, ktoré obsahuje:
 - a) stručnú charakteristiku školských zariadení,
 - b) protokoly z pedagogického pozorovania,
 - c) esej – Aký chcem byť učiteľ?, sebereflexia a očakávania od štúdia na pedagogickej fakulte,
 - d) projekt mikrovýstupu so sebareflexiou,
 - e) záverečné zhodnotenie praxe.
3. Aktívna účasť na kolokviu a reflexia skúseností.

2.3.1.3 Pedagogická prax 3 – výučbová v ŠKD

Pedagogická prax v školskom klube detí sa realizuje ako priebežná alebo blokovaná prax v školskom klube detí (ďalej ŠKD). Obsah praxe vychádza z potrieb študentov poznávať vývinové a individuálne špecifiká detí mladšieho školského veku, špecifiká edukačného prostredia ŠKD, odlišnosti záujmových, relaxačných, odpočinkových aktivít detí mladšieho školského veku a prípravy na vyučovanie. Študenti pod vedením cvičnej vychovávateľky rozvíjajú svoje spôsobilosti projektovať, realizovať a hodnotiť edukačné a voľnočasové aktivity detí. Reflektujú pedagogické dianie, sebahodnotia svoje pedagogické pôsobenie. Zámerom priebežnej pedagogickej praxe v ŠKD je študentova príprava na profesiu vychovávateľa ŠKD.

Špecifické ciele

Študent má získať spôsobilosť plánovať edukačnú činnosť v ŠKD, analyzovať, zdôvodňovať a reflektovať svoje praktické skúsenosti vo vzťahu k poznaným objektívnym teóriám.

Vo vzťahu k dieťaťu sa učí:

- identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa v ŠKD,

- identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa a ďalšieho osobnostného rozvoja,
- identifikovať základný sociokultúrny rámec rozvoja sledovaného dieťaťa.

Vo vzťahu k procesu edukácie vo voľnom čase sa učí:

- formulovať ciele edukácie vo voľnom čase vzhľadom na aktuálny rozvoj detí,
- stanoviť obsah voľnočasovej činnosti, plánovať a projektovať voľnočasové činnosti,
- vybrať adekvátne metódy, formy a prostriedky voľnočasových aktivít,
- realizovať naplánované voľnočasové činnosti,
- zhodnotiť priebeh a výsledky edukácie vo voľnom čase,
- korigovať ďalšiu edukačnú činnosť vo voľnom čase,
- ovplyvňovať vzťahy medzi deťmi vo výchovnej skupine,
- spolupracovať s vychovávateľkou ŠKD a triednou učiteľkou,
- vytvárať pozitívnu socioemočnú klímu vo výchovnej skupine,
- poznať a dodržiavať zásady psychohygieny a bezpečnosti pri práci s deťmi,
- poznať pedagogickú dokumentáciu v ŠKD.

Vo vzťahu k sebarozvoju sa učí:

- reflektovať vlastnú edukačnú činnosť,
- navrhnúť korekcie pre svoju budúcu edukačnú činnosť.

Výstup zo vzdelávania

Absolvent pedagogickej praxe v ŠKD pozná edukačné prostredie školského klubu detí a zvládne:

- Pozorovať edukačnú činnosť vychovávateľa, sledovať jej vplyv na rozvoj osobnosti detí, identifikovať a zaznamenávať pozorované javy do protokolov.
- Porovnať svoje doterajšie poznatky získané v teoretických disciplínach s reálnou praxou.
- Spracovať, analyzovať a vyhodnotiť výsledky pozorovania v súvislosti s pedagogickou teóriou.
- Komunikovať problémy súvisiace s plánovaním, realizáciou a hodnotením svojej edukačnej činnosti.
- Identifikovať špecifické činnosti vychovávateľa realizované počas dňa a aktuálne problémy, ktoré sa vyskytujú v skupine detí.
- Pod supervíziou cvičného vychovávateľa a neskôr samostatne plánovať edukačnú činnosť, vypracovať písomnú prípravu pre edukačnú činnosť,

proporcionálne vyvážené zaraďovať jednotlivé oblasti edukačnej činnosti do plánu, resp. riadiť sa plánom činností, ktorý v ŠKD existuje.

- Projektovať konkrétne voľnočasové aktivity s dôrazom na špecifiká mladšieho školského veku detí, výber aktivít realizovať v zmysle charakteru a cieľa činností v ŠKD. Priebeh aktivity projektovať so zameraním na jej jednotlivé súčasti, organizáciu času a priestoru, vhodnosť metód, pomôcok a pod.
- Efektívne využívať prostriedky výchovy, zameriavať pozornosť na situačné, zážitkové a egoangažované učenie sa, primeranosť a vhodnosť trávenia voľného času detí, primerane aplikovať multimediálne učebné zdroje a IKT.
- Organizovať edukačné činnosti, využívať zaužívané formy výchovy vo voľnom čase, organizovať priestor, správne časovať.
- Hodnotiť seba a iných, analyzovať svoje edukačné činnosti a činnosti iných, akceptovať výsledky hodnotenia edukačnej činnosti v nasledujúcom procese plánovania a realizácie výchovnej činnosti.

Obsah

Prax je zameraná na poznávanie edukačnej reality školského klubu detí. Študenti ju skúmajú prostredníctvom špecifických úloh zameraných na poznávanie dokumentácie ŠKD, učebného prostredia, špecifik práce vychovávateľky, plánovania a projektovania krúžkovej záujmovej činnosti a voľnočasových aktivít. Študenti realizujú pozorovanie pôsobenia cvičnej vychovávateľky pri realizácii všetkých druhov činností v ŠKD. Praktické skúsenosti nadobúdajú prostredníctvom asistentských činností. Projektujú a realizujú najskôr mikrovýstupy, neskôr edukačné aktivity pod supervíziou cvičnej vychovávateľky v záujmovej, rekreačnej, odpočinkovej oblasti a v príprave na vyučovanie. Analyzujú svoje pôsobenie, sebarefektujú vlastné pôsobenie v pozícii vychovávateľa, uskutočňuje sa spätná väzba a hodnotenie cvičnej vychovávateľky a kolegov. Súčasťou praxe je kolokvium, ktoré sa realizuje pod vedením vedúceho praxe priamo v škole alebo na fakulte.

Podmienky absolvovania praxe

1. Výkaz výučbovej praxe v ŠKD potvrdzujúci stanovený rozsah praxe.
2. Portfólio, ktoré obsahuje:
 - a) *charakteristiku vybraného dieťaťa*, prostredníctvom ktorej študent preukáže svoje kompetencie vo vzťahu k dieťaťu,
 - b) *charakteristiku špecifického prostredia ŠKD doplnenú o konkrétnu dokumentáciu ŠKD*. Študent vypracuje písomnú charakteristiku špecifického prostredia ŠKD,

- c) vyplnenú pedagogickú dokumentáciu - Rozvrh týždennej činnosti v ŠKD,
 - d) ukážku, analýzu a zhodnotenie edukačného plánu konkrétneho krúžku v ŠKD po didaktickej stránke,
 - e) protokoly z hospitačnej činnosti študenta,
 - f) projekty vlastnej edukačnej činnosti,
 - g) písomné hodnotenie študenta vychovávateľom ŠKD.
3. Aktívna účasť na kolokviu.

Forma praxe

Pedagogická prax výučbová v ŠKD je organizovaná priebežne alebo blokovo počas jedného semestra štúdia. Prax v priebežnej forme sa uskutočňuje jeden deň v týždni v rozsahu 3 VH priamej výchovnej činnosti týždenne (popoludní). Ostatné s praxou súvisiace činnosti nad rámec priamej výchovnej povinnosti, ku ktorým patrí analýza výstupov cvičnej vychovávateľky a kolegov, konzultácie k projektovaniu pedagogického pôsobenia, spracovanie čiastkových úloh, sa realizujú tiež v priestoroch školského klubu v rozsahu 2 VH týždenne. Študenti sú spravidla v trojčlenných skupinách u jednej cvičnej vychovávateľky. V prípade blokovej praxe sa prax uskutočňuje 10 dní v priebehu semestra tak, aby študent realizoval povinné náčuvy, mikrovýstupy, samostatné výstupy, rozbor s cvičnou vychovávateľkou a ostatné s praxou súvisiace aktivity. Pri optimálnom organizačnom zabezpečení pedagogickej praxe výučbovej v ŠKD študent pôsobí v reálnych edukačných podmienkach 90 hodín, z toho 26 hodín venuje inštruktáži, analýze pozorovanej reality s cvičnou vychovávateľkou a 25 hodín príprave na voľnočasové aktivity, spracovanie portfólia a reflexívne kolokvium.

Tabuľka 12 Odporúčaná hodinová dotácia výučbovej praxe v ŠKD

Typ praxe	Minimálny rozsah praxe	Priama výučba hodín/sem	Príprava a spracovanie výstupov	Odborná spätná väzba a reflexia	Odporúčané/-ý	
					kredity	ročník
PgPx 3 – V (ŠKD)	90	39 (13x3 hod./t.)	26 (13x2 hod./t.)	25	3	2.

2.3.1.4 Pedagogická prax 2 – hospitačno-asistentská prax v 1. r. ZŠ

Hospitačno-asistentská prax v 1. ročníku ZŠ je prax realizovaná v triedach 1. ročníka ZŠ. Je koncipovaná s cieľom poznávať špecifiká učebného prostredia a subjektov edukácie v prvých týždňoch školskej dochádzky. Študenti identifikujú odlišnosti v edukačnom prostredí MŠ a ZŠ. Spoznávajú špecifiká pedagogickej práce učiteľa v procese adaptácie žiakov na školu. Oboznamujú sa s učebnými zdrojmi v

1. ročníku ZŠ. Realizujú asistentské činnosti a mikrovýstupy, ktoré pripravujú pod supervíziou učiteľa v súlade s potrebami žiakov.

Špecifické ciele praxe

- Zoznámiť sa a porozumieť edukačnému prostrediu triedy 1. ročníka ZŠ, poznať odlišnosti edukačného prostredia MŠ (materiálno-technické a priestorové vybavenie školy, triedy, školské knihy, metodický materiál a pomôcky...).
- Poznať význam zavádzania rutinných činností a pravidiel správania sa v triede a škole v procese zaškoľovania detí.
- Zoznámiť sa s pedagogickou dokumentáciou základnej školy a školskej triedy (školský vzdelávací program, triedna kniha, triedny výkaz, dokumentácia žiaka, školský a triedny poriadok...).
- Zoznámiť sa s preventívnym programom na minimalizáciu problémov spojených s adaptáciou dieťaťa na školu, identifikovať faktory problémového zaškoľovania.
- Poznávať činnosti učiteľa spojené s projektovaním a realizáciou vyučovacieho procesu: pozorovať spôsob zavádzania jednotlivých vyučovacích predmetov do školského života, vnímať odlišnosti v procesoch rozvíjania jazykových, matematických, prírodovedných, spoločenskovedných a iných kompetencií, špecifiká uplatňovania stratégií motivácie a aktivizácie žiakov, podporu interakcií medzi žiakmi.
- Pozorovať učebné prostredie: identifikovať preferované učebné stratégie a metódy; verbálne a neverbálne prostriedky komunikácie podporujúce aktívne učenie sa žiakov a výmenu skúseností medzi nimi; stratégie organizovania činností žiakov, zavádzanie práce vo dvojiciach a v skupine; zavádzanie pravidiel spolužitia v triede a aktívneho učenia sa, spôsoby ovplyvňovania sociálnej a učebnej klímy v triede.
- Zoznámiť sa s preferovanými zdrojmi učenia sa žiakov v 1. ročníku, poznávať didaktickú hodnotu učebníc, pracovných listov, doplnkových učebných zdrojov a IKT v každodennej práci.
- Poznávať štandardné a špecifické postupy hodnotenia procesov učenia sa a učebných výsledkov žiakov pri počiatočnom čítaní, písaní a počítaní, pozorovať spätnú väzbu a prejavy formatívneho hodnotenia žiakov.
- Asistovať učiteľovi v situáciách určených cvičným učiteľom, napr.: pri organizovaní a realizácii učebných aktivít s celou triedou, so skupinou a jednotlivcom, pri príprave učebných pomôcok, práci s modernými technológiami, pri zabezpečení disciplíny žiakov, pri vybavovaní

administratívnych úkonov, kontrole a hodnotení žiackych prác, asistovať žiakovi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami pri plnení individuálnych úloh a pod. Asistentské činnosti sa dotýkajú tiež vykonávania rutinných aktivít učiteľa počas prestávok v triede, školskej šatni, prechodov do iných objektov.

- Prostredníctvom mikrovýstupov a v asistentských činnostiach prekonávať trému vystupovať pred žiakmi, triedou, kolegami.

Obsah

Hospitačno-asistentská prax v 1. r. ZŠ sa realizuje formou hospitácií na hodinách cvičnej učiteľky, asistentskej činnosti študentov a realizácie mikrovýstupov. Študenti na základe pozorovania edukačného prostredia a subjektov edukácie v prvých týždňoch školskej dochádzky a vlastných asistentských činností poznávajú pedagogicko-psychologické osobitosti výchovno-vzdelávacej práce učiteľa v 1. ročníku ZŠ. Orientujú sa v pojmoch školská pripravenosť a školská zrelosť žiaka pri vstupe do 1. ročníka ZŠ a sledujú adaptačné procesy žiakov na školu. Predmetom pedagogického pozorovania sú tiež špecifická poznávanie a diagnostikovanie žiakov mladšieho školského veku v období zaškoľovania, sociálna klíma v školskej triede, etické zásady a ich rešpektovanie pri príprave, realizácii, spracovaní a publikovaní záverečných správ z pozorovaní pedagogických javov, riešení pedagogických problémov a vykonávaní asistentských činností.

Výstup zo vzdelávania

- Študenti preukážu schopnosť teoreticky reflektovať psychologické, sociálno-pedagogické a didaktické aspekty edukácie v podmienkach zaškoľovania detí.
- Získajú vhľad a orientáciu v kurikulárnych dokumentoch pre 1. ročník ZŠ (ciele, obsahové a výkonové štandardy; poznatky o psychohygiene žiaka v adaptačnom procese, poznatky o učebných činnostiach žiaka).
- Dokážu porovnávať učebné zdroje, procesy učenia a učenia sa žiakov; vybrať vhodné stratégie a postupy pri vykonávaní asistentských činností a vedení žiaka v procese učenia sa.
- Aplikujú teoretické poznatky pri pozorovaní pedagogických javov, pri vykonávaní asistentských činností, pri vedení žiaka, plnení úloh vyplývajúcich z koncepcie praxe a riešení edukačných problémov.
- Dokážu odlíšiť potreby dieťaťa v predškolskom a mladšom školskom veku, odlíšiť učebné prostredie v MŠ a ZŠ, poznať pomer spontánneho a riadeného

učenia; posúdiť vhodnosť stratégií, procedúr a metód vo vzťahu k činnostiam učiteľa, žiaka, kolektívu žiakov.

- Dokážu analyzovať a hodnotiť pozorované pedagogické javy v komparácii MŠ a ZŠ.
- Dokážu vykonávať asistentské činnosti počas výučby cvičného učiteľa, viesť žiakov v procese učenia sa, diagnostikovať a hodnotiť jeho procesy učenia sa a edukačné výsledky pod supervíziou učiteľa.

Podmienky absolvovania praxe

1. Výkaz z hospitačno-asistentskej praxe v 1. r. ZŠ potvrdzujúci stanovený rozsah praxe.
2. Portfólio, ktoré obsahuje:
 - a) reflexívny denník z praxe,
 - b) písomné záznamy z pozorovania činnosti učiteľa a žiakov,
 - c) správy z vlastných asistentských činností,
 - d) hodnotenie špecifik práce učiteľa s deťmi na začiatku školskej dochádzky.
3. Aktívna účasť na kolokviu.

Forma praxe

Hospitačno-asistentská prax je organizovaná priebežne alebo blokovo počas zimného semestra štúdia v druhom alebo treťom ročníku štúdia. Ideálne je prvý septembrový týždeň blokovo a potom priebežne celý semester. Počas praxe dominuje hospitačná činnosť študentov na vyučovacích hodinách. Študenti pozorujú edukačný proces, identifikujú intervencie učiteľa v procesoch adaptácie žiakov na školu. Analyzujú vyučovacie hodiny, realizujú špecifické úlohy v triede na základe pozorovania činností učiteľov a žiakov, štúdia učebných zdrojov, školskej a triednej dokumentácie. Projektujú a realizujú asistentské činnosti a mikrovýstupy pod supervíziou cvičného učiteľa. Pri optimálnom organizačnom zabezpečení hospitačno-asistentskej praxe v 1. r. ZŠ študent pôsobí v reálnych edukačných podmienkach. 39 hodín venuje pozorovaniu učebného prostredia, aktérom výučby, asistentským činnostiam, 26 hodín inštruktáži, analýze výstupov učiteľky, pedagogického pozorovania a 26 hodín príprave na asistentské činnosti, spracovaniu portfólia a reflexívnemu kolokviu.

Tab. 13 Odporúčaná hodinová dotácia hospitačno-asistentskej praxe v 1. r. ZŠ

Typ praxe	Minimálny rozsah praxe	Priama výučba hodín/sem.	Príprava a spracovanie výstupov	Odborná spätná väzba a reflexia	Odporúčané/-ý	
					kredity	ročník
PgPx 2 – HA (1.r. ZŠ)	90	39 (13x3 hod./t.)	26 (13x2 hod./t.)	25	3	2.

Pedagogická prax výučbová v MŠ

Priebežná pedagogická prax v materskej škole nadväzuje na úvodnú pedagogickú prax v školských zariadeniach a pedagogickú prax študentov v školskom klube v druhom ročníku štúdia. Jej koncepcia reflektuje skladbu učebného programu na pedagogickej fakulte a pedagogickú realitu súčasných materských škôl. Zameriava sa na teoreticko-praktické prepojenie oblastí prípravy študentov učiteľstva s dôrazom na posilnenie samostatnosti, angažovanosti a zodpovednosti študenta pri nadobúdaní spôsobilostí pedagogického profesionála a interaktívny prístup *študent, učiteľ z vysokej školy a cvičný učiteľ* pre vzájomné partnerstvo, obohacovanie sa a rozvíjanie spolupráce. Študent mimo aktivít zameraných na poznávanie špecifik predškolského veku dieťaťa, pozorovania procesu edukácie, venuje pozornosť aranžovaniu vecného i sociálneho prostredia na riadené učenie sa detí v súlade s ich potrebami. Študent projektuje, realizuje a reflektuje svoje samostatné dlhodobejšie pedagogické pôsobenie. Hľadá a realizuje podporné opatrenia v edukačných situáciách, ktoré to vyžadujú. Vníma a rešpektuje špecifiká celého pedagogického pôsobenia učiteľa v materskej škole. Študent je vedený k analýze, zdôvodňovaniu a hodnoteniu vlastných edukačných činností v prepojení na objektívne teoretické poznanie, ktoré získal vo vyučovaní psychologických a pedagogicko-didaktických predmetov na vysokej škole. Vymedzené ciele a konkrétne úlohy smerujú študenta k rozvoju profesijných kompetencií a kritériá hodnotenia zámerne vyvolávajú a registrujú jeho individuálne rozvojové zmeny.

Špecifické ciele praxe

Výučbová prax v materskej škole má prispieť kutváraniu a kultivácii osobnostných, edukačných a sebareflexívnych spôsobilostí študentov učiteľstva:

- Vedieť uplatňovať vedomosti z rôznych teórií, didaktických odborov, metodík, koncepcií, edukačných programov na premyslené a edukačne hodnotné ovplyvňovanie detí v materskej škole.
- Kultivovať vlastné pedagogické myslenie pri utváraní komplexu ideí, postojov, očakávaní a prianí, ktoré vytvárajú kognitívnu základňu pre jednanie

a správanie sa učiteľky materskej školy, pre vnímanie a realizáciu edukačných procesov.

- Rozvíjať sa v oblasti osobnostných predpokladov (vlastností a znakov) učiteľky materskej školy (úprimnosť, akceptácia, empatia, citlivosť, autenticnosť, ústretovosť a láska k deťom, invencia, zodpovednosť, trpezlivosť, aktivita, tvorivosť, sebaovládanie a ďalšie).
- Orientovať sa v štátnom a školskom vzdelávacom programe, dokumentácii materskej školy a v príslušných metodikách pri projektovaní čiastkových edukačných procesov.
- Premyslene a efektívne plánovať, realizovať a hodnotiť edukačné procesy (situácie učenia a učenia sa detí).
- Analyzovať, zdôvodňovať a hodnotiť vlastné praktické skúsenosti vo vzťahu k poznatkom a vedomostiam, ktoré študent nadobudol v teoretickej príprave na vysokej škole.

Výstupy zo vzdelávania

Úlohy výučbovej praxe v MŠ smerujú k rozvoju pedagogicko-didaktických kompetencií študentov v oblastiach:

Pri tvorbe edukačných projektov:

- Vedieť konkretizovať ciele tematického celku kurikula na edukačné potreby detí, t. j. na dosiahnutú úroveň rozvoja dieťaťa a na úroveň jeho doterajších poznatkov a skúseností.
- Vedieť rozpracovať ciele na operacionalizované učebné požiadavky s využitím aktívnych slovíec podľa taxonómií cieľov.
- Vedieť tvoriť a vyberať adekvátne učebné úlohy, aby deti aktivizovali k činnosti, vedieť sformulovať učebné úlohy do komunikačných situácií v podobe jasných a pre deti zrozumiteľných inštrukcií k činnosti.
- Vedieť vybrať vhodné učebné stratégie, metódy, organizačné formy, pomôcky a materiály na splnenie edukačných cieľov.
- Vedieť sformulovať primerané kritériá a spôsoby spätnej väzby v oblasti hodnotenia edukačných výsledkov detí.
- Vedieť stanoviť kritériá posudzovania a hodnotenia projektovaných edukačných procesov vo vzťahu k zmenám a transformáciám cieľov, obsahu a prostriedkov edukácie v nadväznosti na edukačné potreby detí a vo vzťahu k zmenám a modifikáciám vlastného pedagogického pôsobenia.

Pri realizácii edukačných projektov:

- Vedieť organizačne pripraviť pre deti osobne významné učebné situácie v podmienkach materskej školy alebo mimo nej vedieť nadviazať kontakt s triedou, s každým dieťaťom.
- Vedieť komunikovať učebné úlohy deťom primerane a zrozumiteľne formulovanými inštrukciami.
- Realizovať individualizované učebné úlohy v závislosti od špecifických edukačných potrieb detí.
- Organizovať zmysuplné situácie učenia sa detí prostredníctvom bádateľských a kooperatívnych aktivít.
- Pripraviť viaceré učebné situácie, umožniť deťom vybrať si z ponúkaných aktivít.
- Účelne koordinovať interaktívne činnosti a diskusiu detí v triede, v skupine, s priestorom na sebavyjadrenie sa každého dieťaťa.
- Flexibilne riadiť a organizovať aktivity detí pri striedaní sa frontálnych, skupinových a individualizovaných foriem práce detí v materskej škole.
- V rôznych situáciách a udalostiach dôsledne vysvetľovať a kontrolovať pravidlá spolužitia a spolupráce detí v triede.

Pri hodnotení edukačných projektov ide o spôsobilosti analyzovať a hodnotiť edukačné procesy vo vzťahu k rozvoju detí, k sebe:

- Vedieť deťom poskytovať rozvíjajúcu spätnú väzbu.
- Vedieť využívať motivujúce prostriedky a formy hodnotenia primerané k individuálnym a vývinovým charakteristikám každého dieťaťa.
- Vedieť vyvodiť a interpretovať teóriu personálneho a sociálneho rozvoja osobnosti dieťaťa z praktických skúseností manažovania edukačného projektu.
- Vedieť zdôvodniť, ktoré teoretické a didakticko-metodické koncepty boli aplikované v edukačnom projekte.
- Vedieť diagnostikovať vlastné pocity úspechu a neúspechu pri realizovaní edukačných projektov a analyzovať ich príčiny.
- Vedieť analyzovať a hodnotiť úroveň vlastných pedagogických kompetencií pri manažovaní edukačných procesov v triede.

Obsah

Obsahom daného typu praxe je pedagogické pozorovanie edukačného prostredia a kultúry materskej školy, činností učiteľov a detí. Zoznámenie sa so vzdelávacím a rozvojovým programom školy, triednou dokumentáciou. Dominuje systematické plánovanie výučby vo vzťahu k cieľom, možnostiam a potrebám detí,

projektovanie vhodných učebných činností s ohľadom na zmysluplný obsah, nadväznosť a komplexnosť učiva, projektovanie činnosti na diagnostiku a hodnotenie procesu výučby a produktov detí, organizovanie a realizácia výučby v interaktívnom, podnetnom učebnom prostredí s dodržiavaním pravidiel správania sa v triede, reflexia realizovaných projektov a hodnotenie praxe na kolokviu k praxi.

Podmienky absolvovania praxe

1. Výkaz z výučbovej praxe v materskej škole potvrdzujúci stanovený rozsah praxe.
2. Portfólio, ktoré obsahuje:
 - a) protokoly z pedagogického pozorovania (dieťa a jeho vývin, činnosti učiteľa, edukačné prostredie, proces výučby) a vzory triednej dokumentácie,
 - b) edukačné projekty s hodnotením edukačných činností – každý projekt je doplnený o sebareflexiu, zápis z rozboru s cvičnou učiteľkou a kolegami, použitý didaktický materiál,
 - c) sebareflexia kvality nadobudnutých pedagogických spôsobilostí študenta,
 - d) záverečné hodnotenie cvičnou učiteľkou.
3. Aktívna účasť na reflexívnom kolokviu.

Forma praxe

Pedagogická prax výučbová v MŠ je organizovaná priebežne alebo blokovo počas jedného semestra štúdia. Prax v priebežnej forme sa uskutočňuje jeden deň v týždni (počas 13 týždňov v semestri) v rozsahu 3 VH priamej edukačnej činnosti týždenne (dopoludnia). Počas praxového dňa realizujú edukačný projekt dvaja študenti tak, aby jednotlivé edukačné procesy, t. j. individuálne, skupinovo alebo frontálne organizované aktivity tematicky a obsahovo na seba nadväzovali a prelínali sa v čase od 8.00 do 11. 30 hod. Edukačný projekt časovo začleňuje aj činnosti detí, ktoré súvisia so životosprávou. Ostatné s praxou súvisiace činnosti, v rozsahu 2 VH študent realizuje nad rámec priamej edukačnej povinnosti. K takýmto činnostiam patrí analýza výstupov s cvičnou učiteľkou a kolegami, projektovanie pedagogického pôsobenia, konzultácie s cvičnou učiteľkou, reflexívne zápisy. Študenti sú v triedach spravidla v trojčlenných skupinách u jednej cvičnej učiteľky. V prípade blokovej praxe sa prax uskutočňuje 10 dní v priebehu semestra, tak aby študent realizoval povinné náčuvy, mikrovýstupy, samostatné výstupy, rozbor s cvičnou vychovávateľkou a ostatné s praxou súvisiace aktivity.

Externí študenti si denné edukačné projekty pripravujú individuálne v dĺžke trvania 2 hodiny (dopoludnia).

Tab. 14 Odporúčaná hodinová dotácia výučbovej praxe v materskej škole

Typ praxe	Minimálny rozsah praxe	Priama výučba hodín/sem.	Príprava a spracovanie výstupov	Odborná spätná väzba a reflexia	Odporúčané/-ý	
					kredity	ročník
PgPx 3 – V (MŠ)	90	39 (13x3 hod./t.)	26 (13x2 hod./t.)	25	3	3.

Pedagogická prax výučbová v MŠ súvislá

Pedagogická prax výučbová súvislá v materských školách (projekt) je súvislou praxou v rozsahu 6 týždňov. Študentom ponúka možnosť komplexného poznania pedagogickej práce učiteľa v materskej škole a príležitosť uplatniť nadobudnuté vedomosti a zručnosti pri riešení konkrétnych edukačných situácií pri výučbe i mimo nej. Študenti sa učia zvládať úlohy blízke nárokom skutočného učiteľského úväzku vrátane mimovýučbových aktivít. Samostatne, ale za prítomnosti učiteľa a pod jeho odborným vedením, projektujú, realizujú a reflektujú svoje edukačné pôsobenie v triedach. Majú možnosť vidieť výsledky svojej práce a hľadať rôzne iné varianty svojich postupov. Hľadajú a realizujú podporné opatrenia v edukačných situáciách, ktoré to vyžadujú. Vytvárajú si základy vlastného poňatia výučby. Aktivity delegované cvičným učiteľom plnia v primeranom rozsahu a zúčastňujú sa ďalších akcií, ktoré sa konajú v škole v čase praxe a súvisia s edukačnou činnosťou školy. Študent je v školskom zariadení v plnom rozsahu tak, ako jeho cvičný učiteľ.

Špecifické ciele praxe

Študent si v procese súvislej výučbovej praxe v materskej škole má:

- Overiť vlastné psychodidaktické koncepty vyučovania v reálnych podmienkach školskej triedy.
- Realizovať edukačné aktivity v jednej triede nepretržite, aplikovať edukačné stratégie, prostriedky a pomôcky optimalizované psychodidaktickými teóriami.
- Overiť pedagogické stratégie rozpoznávania rozmanitých potrieb žiakov v školskej triede a ich pedagogicko-didaktického zvládnutia.
- Rozširovať svoje projektové a psychodidaktické spôsobilosti:
 - pracovať so školským vzdelávacím programom,
 - vedieť vymedziť cieľ ako nástroj riadenia výučby a vedieť ho rozpracovať na operacionalizované učebné požiadavky s využitím aktívnych slovies podľa taxonómii cieľov, vedieť realizovať didaktickú analýzu učiva,
 - vedieť tvoriť a vyberať adekvátne učebné úlohy,

- dokázať vybrať efektívne postupy učenia sa detí v celej skupine a v malých skupinách, metódy podporujúce vlastnú aktivitu detí,
- vedieť vhodne organizovať podmienky pre učenie sa detí,
- vedieť zabezpečiť výučbu vhodným didaktickým materiálom a pod.
- Rozširovať komunikatívne, organizačné a riadiace, diagnostické a intervenčné spôsobilosti v priamom kontakte s deťmi:
 - vedieť pripraviť a realizovať učebné činnosti, ktoré umožnia deťom sociálny kontakt a vlastné učenie sa, zvládnuť organizáciu a riadenie individuálnej, skupinovej a frontálnej práce detí,
 - vedieť zapojiť inštrukciami do aktívnej činnosti celú skupinu, dvojice a skupiny detí,
 - vedieť zaistiť čo najčastejšie vnútornú motiváciu detí prostredníctvom možností aktívneho učenia sa, umožňovať deťom sociálny kontakt pre zámerný nácvik sociálnych zručností prostredníctvom aktivít tvorivej dramatiky, kooperatívneho učenia, učebných hier,
 - vedieť riešiť konfliktné situácie, ovplyvňovať pozitívnu klímu v triede atď.
- Rozširovať reflexívne spôsobilosti:
 - zhodnotiť samého seba v určitých situáciách, klásť si otázky na zrekapitulovanie skúmanej situácie a nájsť uspokojivé postupy pre jej riešenie v budúcnosti.
- Utvárať individuálnu koncepciu výučby, teda vytvárať vlastnú predstavu o tom, ako si študent predstavuje svoje pôsobenie ako učiteľ v oblastiach: poňatie cieľov výučby, poňatie obsahu učiva, poňatie dieťaťa ako subjektu výučby a spôsobov, ako poznáva a ako sa začleňuje do reality, poňatie seba ako učiteľa, napomáhajúceho v procese učenia sa deťom, poňatie stratégií výučby ako didaktického prostriedku na vytváranie podmienok účasti žiakov na poznávaní a pretváraní sveta a seba ako jeho integrálnej súčasti.

Obsah

Súvislá výučbová prax v MŠ – projekt sa realizuje v poslednom semestri štúdia v rozsahu 6 týždňov. Študent sa počas nej prispôsobí vnútornej organizácii MŠ, rešpektuje špecifiká pedagogického pôsobenia učiteľa v materskej škole. Oboznámi sa s pracoviskom, spozná špecifiká vnútorného poriadku MŠ, triednu dokumentáciu a jej význam pre každodennú prácu učiteľa. Prostredníctvom pedagogického pozorovania, hospitácií u cvičnej učiteľky spozná organizačné usporiadanie denných činností detí, analyzuje vecné, sociálne, materiálne, bezpečnostné podmienky materskej školy. Identifikuje špecifické činnosti učiteľa a učebné a relaxačné aktivity

detí. Absolvuje rozbory náčuvov s cvičnou učiteľkou (za náčuv sa považuje celý čas, ktorý je cvičná učiteľka v priamom kontakte s deťmi). Projektuje a realizuje svoje denné projekty s dôrazom na edukačné aktivity v multioblastiach tematického projektu cvičnej učiteľky. Pripraví a v záverečnej fáze praxe zrealizuje tematický edukačný projekt (na dva týždne), ktorý je predmetom praktickej časti štátnej skúšky. K praxi patrí aj záverečné kolokvium formou odbornej diskusie malých skupín, ktoré je zamerané na: adaptáciu študentov na edukačnú realitu materskej školy; proces spoznávania detí; spoluprácu s cvičnými učiteľkami, výrazné pozitívne, resp. negatívne zážitky; aplikáciu vedomostí v edukačnej realite, reflexii vlastných skúseností a pripravenosti na edukačný proces.

Výstupy zo vzdelávania

Absolvent súvislejšie výučbovej praxe v MŠ:

- Implementuje pedagogickú a psychodidaktickú teóriu do edukačného procesu.
- Samostatne konkretizuje ciele a obsah edukačných aktivít na základe analýzy štátneho a školského vzdelávacieho programu.
- Pod supervíziou, neskôr samostatne projektuje edukačné aktivity a využitím adekvátnych stratégií, metód a prostriedkov vo vzťahu k cieľu a možnostiam detí, v súlade s týždňovým tematickým projektom cvičnej učiteľky.
- Realizuje denné projekty edukačných aktivít v súlade s tematickým projektom cvičnej učiteľky.
- Vypracuje záverečný projekt praxe na dva týždne. Edukačné aktivity projektu sa viažu na jednu tému (podtému) a smerujú k plneniu cieľov časovo-tematického plánu cvičnej učiteľky.
- Realizuje svoj dvojtýždňový projekt, ktorý sa viaže na jednu tému a obsahuje ciele zo všetkých v vzdelávacích oblastiach.
- V projektoch edukačných aktivít aplikuje stratégie, metódy, prostriedky, pomôcky a identifikuje ich efektívnosť v kontexte špecifických potrieb detí, akceptuje prejavy individuality detí, aplikuje prvky diferenciacie využíva metódy diagnostikovania ich efektívnosti.
- Vytvára podnetné a neohrozujúce prostredie pre učenie sa detí, používa primerané motivačné stratégie a stratégie pozitívnej disciplíny.
- Poskytuje deťom spätnú väzbu, samostatne a zodpovedne hodnotí ich učebné aktivity, utvára priestor na sebavyjadrenie a sebahodnotenie detí.
- Pripravuje učebné pomôcky a pracuje kompetentne a premyslene s IKT v podmienkach materskej školy.

- Argumentuje vlastné stratégie a postupy v interakcii s cvičným učiteľom. Objasňuje ich v portfóliu z praxe.
- Reflektuje svoju pedagogické pôsobenie, sleduje kvalitu vlastných profesijných zručností.

Podmienky absolvovania praxe

1. Osobný plán výučbovej praxe súvislej v MŠ potvrdzujúci stanovený rozsah praxe.
2. Portfólio, ktoré obsahuje:
 - a) správu o možnostiach využitia pedagogickej dokumentácie, s ktorou pracuje cvičná učiteľka,
 - b) charakteristiku školy a triedy vypracovanú na základe porovnania teoretických východísk a konkrétnych podmienok školy,
 - c) protokoly z pozorovania výstupov cvičnej učiteľky, v ktorom zaznamenávajú (priebeh denného života v triede, vybrané úlohy ako ciele pedagogického pozorovania),
 - d) projekty edukačných aktivít, ktoré študent realizoval podľa stanovených požiadaviek, ku každému projektu hodnotenie práce od cvičného učiteľa (z rozboru výstupu) a sebareflexiu,
 - e) tematický edukačný projekt (dva týždne), s ukážkou vlastných didaktických pomôcok a produktov detí (fotodokumentácia), sebareflexia a vyhodnotenie projektu, hodnotenie cvičného učiteľa,
 - f) sebareflexiu kvality nadobudnutých pedagogických spôsobilostí študenta,
 - g) záverečné hodnotenie cvičnou učiteľkou.
3. Aktívna účasť na reflexívnom kolokviu.

Forma praxe

Výučbová prax súvislá (projekt) v MŠ je organizovaná blokovou formou v poslednom semestri magisterského štúdia. Uskutočňuje sa súvisle 6 týždňov semestra tak, aby študent v reálnych edukačných podmienkach zrealizoval minimálne 90 hodín samostatných výstupov s následnou reflexiou cvičným učiteľom a 20 hodín ostatných činností v triede a škole spojených s plnením úloh vyplývajúcich z praxe. Posledné dva týždne realizuje vlastný edukačný projekt, ktorý po modifikácii prezentuje na štátnej skúške ako výstup z praxe.

Tab.15 Odporúčaná hodinová dotácia výučbovej praxe – súvislej v materskej škole

Typ praxe	Minimálny rozsah praxe	Priama výučba hodín/sem.	Príprava a spracovanie výstupov	Odborná spätná väzba a reflexia	Odporúčané/-ý	
					kredity	ročník
PgPx 4 – VS	180	90	40	50	6	3.

2.3.2 Pedagogická prax v pregraduálnej príprave učiteľov pre primárne vzdelávanie

Učítelia pre primárne vzdelávanie ako absolventi vysokoškolského štúdia učiteľstva v súlade s opisom svojho odboru štúdia majú disponovať profesijnými kompetenciami, ktoré im umožnia efektívne vykonávať svoje povolanie. Majú mať teoretické vedomosti o zásadných faktoroch a procesoch socializácie a výchovy, o kultúrnych súvislostiach antropogenézy a jej psychologických interpretáciách. Získať orientáciu v obsahoch základného všeobecného vzdelávania a vedieť ich efektívne transformovať pre didaktické účely, disponovať schopnosťou didaktického projektovania výučby v základných oblastiach ľudskej kultúry, s dôrazom na počiatočnú akulturáciu detí, ako aj enkulturáciu imigrantov či členov kultúrne hendikepovaných minorít. Už počas štúdia majú získať primerané poznatky z oblasti organizácie a riadenia vzdelávania, ako aj metód výskumu a vývoja v oblasti pedagogiky, dokážu organizačne a metodicky viesť inštitúcie mimoškolskej výchovy detí príslušného veku, ako aj pracovať v sektore vzdelávania ľudí s kultúrnym hendikepom (opis študijného odboru 1.1.5, 2006). Takáto charakteristika sa značne odlišuje od známej predstavy učiteľa odovzdávateľa poznatkov a približuje sa k predstave učiteľa profesionála, experta v oblasti edukačného diagnostikovania, rozhodovania, konania a hodnotenia, prioritne zameraného na žiaka s cieľom zabezpečiť rozvoj jeho potencialít. Tieto výstupové kvality absolventa štúdia sú nevyhnutne spojené so zmenami kvality jeho prípravy. Profesijné znalosti, ktoré ovplyvňujú kvalitu praktickej činnosti učiteľa, jeho rozhodovanie, konanie a jeho reflexiu L. Schulman (1987, podľa: Spilková, 2010) špecifikoval do oblastí: predmetové znalosti obsahu, princípy a stratégie výučby ako pedagogické znalosti, znalosti kurikula, didaktickú znalosť obsahu – porozumenie obsahu vzdelávania a spôsobov interpretácie žiakom, poznanie žiaka a jeho vývojových a individuálnych charakteristík, poznanie vzdelávacích kontextov, zámerov, cieľov a kľúčových hodnôt vo vzdelávaní a ich filozofické a historické zázemie. Univerzitný charakter učiteľského vzdelávania predpokladá, že študenti nadobudnú tieto spôsobilosti prostredníctvom intelektuálnej práce, ktorá sa podobá vedeckému poznávaniu v oblasti pedagogického myslenia a priamym zdrojom a prostriedkom ich poznania má byť ich pedagogická prax. Jej cieľom však

musí byť okrem učiteľských spôsobilostí aj získanie schopnosti teoretizácie praktického diania, transformácia praktickej skúsenosti, konfrontovaná s konceptuálnymi a výkladovými schémami príslušnej teórie do vlastnej využiteľnej, ale odborne fundovanej teórie. Táto aktivita zodpovedá požiadavke produkcie poznania profesionála, za ktorého učiteľa považujeme. (Kosová, 2008, s. 11 - 13.) Takýto koncept učiteľa zvýznamňuje akceptáciu individuálnych odlišností procesu stávania sa učiteľom u študentov učiteľstva, vyžaduje neustále podnecovanie ich aktívneho a tvorivého nadobúdania učiteľských spôsobilostí na základe vlastnej činnosti, skúsenosti a sebapoznávania. Základným prostriedkom realizácie pedagogickej praxe je pedagogickú činnosť, ktorú študent môže vnímať ako sebarealizáciu v dvoch oblastiach:

- *Analyticko-deskriptívnej*, v ktorej sa učí skúmať edukačnú realitu, realizuje drobné terénne výskumy, vykonáva asistentské činnosti a pedagogické pozorovanie. Cieľom je reflexia reálnej praxe v školských podmienkach a vlastných praktických činností. Na základe úloh študent pozoruje, konfrontuje, reflektuje pedagogickú realitu, osvojuje si schopnosti integrovať už nadobudnuté poznatky a konštruovať nové. Môže realizovať terénny výskum, skúmanie jednotlivých súčastí edukačného prostredia, prejavov správania žiakov, projekty vlastného pedagogického pôsobenia. Rozsah projektov praktických činností je rôznorodý, závisí od cieľov jednotlivých druhov praxe. Výstupy z výskumných činností a vlastného pokusného vyučovania študenti popisujú, analyzujú, reflektujú a rekonštruujú nanovo svoje skúsenosti. Práve tie sa stávajú predmetom konfrontácie, porovnávania, diskusií s cvičnými učiteľmi, učiteľmi didaktiky, odborových didaktík a kolegami. Diskusie evokujú kritické premýšľanie o pedagogických javoch, rozširujú spôsobilosť teoreticky zdôvodňovať vlastnú pedagogickú stratégiu a tá im otvára cestu hľadania algoritmov ako riešiť novovznikajúce pedagogické situácie.
- *Intervenčnej a experimentálnej*, v ktorej skúma reálnu prax prostredníctvom svojej vlastnej učiteľskej činnosti. Na základe analýzy konkrétnej situácie, na pochopení vzájomných súvislostí a vzťahov projektuje, realizuje vlastné riešenie pedagogických problémov, čiže projektuje, realizuje, reflektuje svoje pôsobenie, modifikuje a opäť projektuje, realizuje, hodnotí situáciu a seba v nej. Cieľovo sú výstupy študenta orientované na rozšírenie profesijných spôsobilostí v rovine plánovania a projektovania výučby, aranžovania podmienok na efektívne učenie sa žiaka, vedenia žiaka v jeho rozvoji, organizáciu, riadenie a reflexiu výučby. Z obsahového hľadiska ide o preferenciu aktivít, v ktorých študent získa nielen vhľad do didaktickej

transformácie učiva, ale môže si overiť možnosti alternatívneho didaktického spracovania učiva vzhľadom k vekovým a individuálnym osobitostiam žiakov. Študent získava zručnosti pracovať s rôznymi typmi učebníc, s metodickými materiálmi, učí sa používať rôzne techniky hodnotenia a sebahodnotenia.

Praktická príprava študentov Učiteľstva pre primárne vzdelávanie vychádza a nadväzuje na praktickú prípravu v bakalárskom štúdiu Predškolská a elementárna pedagogika. Je súčasťou troch modulov, modulu didaktík vyučovacích predmetov na primárnom stupni školy, modulu pedagogickej praxe a modulu záverečnej práce. Optimálny rozsah praktickej prípravy v Mgr. štúdiu predstavuje min. 30 kreditov a z daného rozsahu polovica, t. j. 15 kreditov / 450 hodín predstavuje pedagogická prax vrátane odbornej a metodickej spätnej väzby, reflexie a samostatnej prípravy študenta (štúdium literatúry, príprava výučbových projektov a pod.).

Model pedagogickej praxe vymedzuje minimálne počty hodín praxe priamo v edukačnom prostredí školy, vrátane analytickej spätnej väzby cvičným učiteľom, didaktikom a kolegami nasledovne:

- 207 hodín priamej výučby v škole,
- 135 hodín konzultácií, odbornej spätnej väzby a reflexie praxe v škole,
- 138 hodín je venovaných domácej príprave a reflexii praxe.

Model obsahuje nasledovné **typy pedagogickej praxe**:

1. pedagogická prax 3 – výučbová (priebežná, blokovaná) (V)
2. pedagogická prax 4 – výučbová (súvislá) (VS)

Tab. 16 Návrh optimálneho modelu pedagogickej praxe v pregraduálnej príprave učiteľov pre primárne vzdelávanie – Mgr. stupeň

Typ praxe	Minimálny rozsah praxe v hod.	Priama výučba hodín/sem.	Domáca príprava a spracovanie výstupov	Odborná spätná väzba a reflexia	Odporúčané/-ý	
					kredity	ročník
PgPx 3 – V	90	39 (13x3 hod./t.)	26 (13x2 hod./t.)	25	3	1.
PgPx 3 – V	90	39 (13x3 hod./t.)	26 (13x2 hod./t.)	25	3	2.
PgPx 3 – V	90	39 (13x3 hod./t.)	26 (13x2 hod./t.)	25	3	2.
PgPx 4 – VS	180	90	60	60	6	3.
Ped. praktická a didaktiky predmetov	450					1. – 2.
Spolu v škole	450 hodín	207 hodín	138 hodín	135 hodín OD a CU	15	
Spolu	900 hodín					

Legenda: PgPx – pedagogická prax, CU – cvičný učiteľ, OD – odborový didaktik, t. – týždeň

2.3.2.1 Pedagogická prax výučbová (priebežná, bloková)

Tvorí systémovú súčasť študijného programu Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie, nadväzuje na systém praxí v bakalárskom štúdiu Elementárnej a predškolskej pedagogiky. Pomáha systematizovať a syntetizovať všetky súčasti učiteľskej prípravy, obohacovať a rozširovať teoretickú prípravu, pripravuje podmienky pre tvorivú aplikáciu získaných vedomostí a skúseností v konkrétnych edukačných situáciách. Systém úloh pre študentov je koncipovaný tak, aby pedagogické činnosti v prirodzenom školskom prostredí u študentov evokovali potrebu stotožniť sa s rolou odborníka vo svojej profesii, stať sa profesionálom, ktorý rešpektuje potreby žiakov, súčasne potreby spoločnosti a vlastnej sebarealizácie. Študent sa orientuje v reálnej školskej praxi, dokáže vnímať pedagogické a psychologické javy v reálnych situáciách, presne ich registrovať a interpretovať. Učí sa využívať svoje poznatky a skúsenosti získané predchádzajúcim štúdiom a interakciou s pedagogickou realitou, pedagogicky myslieť a cielene rozvíjať svoje profesijné kompetencie. Činnosti študentov sú spojené so skúmaním a reflektovaním edukačného prostredia, projektovaním, realizáciou a reflexiou vlastného pedagogického pôsobenia. Sú zamerané najmä na vytváranie procedurálnych znalostí študentov, konštruovanie individuálneho poňatia výučby a cielový rozvoj profesijných kompetencií študentov. Výučbová prax prispieva k rozvíjaniu reflexívnych spôsobilostí študentov, ktoré sú aktualizované do spôsobilostí v oblasti transferu pedagogickej teórie do praktických činností študenta, do školskej reality a posudzovania kvality vlastných výstupov.

Špecifické ciele

Počas výučbovej pedagogickej praxe si študenti rozširujú svoje spôsobilosti pozorovať, analyzovať a hodnotiť edukačný kontext školskej triedy: vedieť identifikovať činnosti učiteľa v preaktívnej, aktívnej a postaktívnej fáze výučby, učebné činnosti žiakov, vedieť ich zaznamenávať a v konkrétnych úlohách ich spracovať a vyhodnotiť. Kľúčovo je prax zameraná na nadobúdanie spôsobilostí navrhnuť, projektovať, realizovať a organizovať výučbu vo všetkých predmetoch na primárnom stupni školy v konkrétnej triede tak, aby jednotliví žiaci čo najefektívnejšie nadobúdali poznatky a zručnosti vytýčené cieľom. Tieto spôsobilosti sa premietajú do zručností študentov v oblastiach:

- **Projektovanie výučby pre učenie sa a porozumenie**
 - Orientuje sa v školských dokumentoch, učebných plánoch, osnovách, v tematickom celku učiva.

- Projektuje výučbové jednotky tak, aby vychádzali z predchádzajúcich výsledkov učenia sa žiakov, rešpektovali logiku učebného obsahu a pokroku žiakov v učení.
- Vie vybrať učivo na vyučovaciu jednotku tak, aby obsahovala súdržný, zmysluplný a logický výber prvkov z celku, zodpovedajúci úrovni chápania a potrieb žiakov.
- Vie vymedziť cieľ VH ako nástroj riadenia výučby a operacionalizovať ho na učebné požiadavky a uskutočniť didaktickú analýzu učiva.
- Vie vytvoriť sústavu učebných aktivít, ktoré evokujú záujem žiakov a umožnia žiakom splniť učebné požiadavky vo vhodných učebných činnostiach.
- Vie stanoviť stratégiu výučby – logický, účelný a dynamický metodický postup.
- Dokáže vybrať efektívne postupy, reproduktívne a produktívne metódy výučby, vie vybrať a vhodne striedať organizačné formy výučby podľa potrebnej miery interakcie žiaka s učiteľom, učivom, spolužiakmi, s výraznou mierou osobnej angažovanosti a zodpovednosti žiaka.
- Vie zabezpečiť výučbu vhodným didaktickým materiálom pre potreby individualizácie a interaktívneho spôsobu práce.
- Vie pripraviť prostriedky na potenciovanie vnútornej motivácie žiakov prostredníctvom možností aktívneho učenia sa, voľby partnera a úlohy, netradičných spôsobov nácviku a kontroly ovládania učiva, individuálnych a skupinových činností pri hodnotení a sebahodnotení.
- Vie individualizovať a diferencovať požiadavky podľa výkonu a tempa žiakov, vie tvoriť a prispôbovať učebné požiadavky možnostiam jednotlivých žiakov.
- Vie zaradiť a využívať rôznorodé formy a metódy diagnostikovania a hodnotenia s dôrazom na častosť, rýchlosť hodnotenia, realizovať formy hodnotenia poskytujúce spätnú väzbu.
- Vie pripraviť a realizovať činnosti pre hodnotenie žiakov, pre sebakontrolu a sebahodnotenie.
- Vie vypracovať projekt vyučovacej jednotky ako usporiadanie edukačných situácií a učebných činností do zmysluplnnej štruktúry a vie rozhodnúť o vhodnom použití induktívneho a deduktívneho postupu.
- **Utváranie edukačného prostredia**
 - Utvára prostredie, ktoré povzbudzuje rešpekt, úctu a toleranciu k názorom ostatných, súžitie triedy zameriava na hodnoty ako je zodpovednosť, samostatnosť.

- Pri práci s celou skupinou aj v menších skupinách využíva viac druhov rôznych pomôcok a materiálov umožňujúcich aktívne učenie sa žiakov s individuálnymi odlišnosťami.
- Dáva priestor na sebavyjadrenie žiakov, počúva ich a dáva im spätnú väzbu, dbá na to, aby počúvali učiteľa a vzájomne sa počúvali.
- Vie upraviť priestor triedy, aby mohli žiaci pracovať individuálne, v menších skupinách a aj používať rôzne kritéria pri delení do skupín.
- Vedie žiakov k zodpovednosti za vlastné učenie a správanie, pripravuje ponuku úloh, umožňuje výber úloh a činností s vymedzením pravidiel.
- Navodzuje situácie, v ktorých sa žiak učí priamou skúsenosťou, využíva učebné zdroje, ktoré ponúka k objavovaniu a skúmaniu priamo v prostredí triedy.
- Používa prostriedky na zaistenie disciplíny v triede a rieši výchovné situácie a problémy. Hodnoty – pravidlá správania sú konštantné a sú prepojené s organizačnými pokynmi.
- Pri riešení rušivého správania vie byť dôsledný, konať rázne s dôrazom na dôstojnosť a vzájomný rešpekt.
- **Realizácia a riadenie efektívnej výučby**
 - Vedie výučbu podľa projektu, aktuálne reaguje na vzniknuté situácie, ale pridáva sa stanovených cieľov učenia.
 - Vie identifikovať aktuálnu úroveň individuálnych skúseností žiakov, tvoriť edukačné situácie pre obohatenie a rozširovanie kognitívnych kompetencií žiakov.
 - Vie odhadnúť správnu úroveň zložitosti obsahu a formulovať otázky vzhľadom na schopnosti žiakov, vie zvyšovať intelektuálne nároky na žiakov postupnosťou otázok podľa taxonómii.
 - Využíva rôznorodé metódy, vie utvárať možnosti pre sebavyjadrenie, praktické činnosti, získanie autentických skúseností.
 - Zvláda organizáciu a riadenie individuálnej, skupinovej a frontálnej práce žiakov, vie zapojiť inštrukciami celú triedu, skupiny žiakov do aktívnej činnosti.
 - Vie zaistiť vnútornú motiváciu žiakov prostredníctvom možností aktívneho učenia, voľby úloh a činností, netradičných spôsobov nácviku a kontroly ovládania učiva, individuálnych a skupinových projektov a pod.
 - Vie prispôbiť učebné požiadavky možnostiam jednotlivých žiakov – individualizácia a diferenciacia požiadaviek podľa výkonu a tempa.

- Využíva rôznorodé formy hodnotenia – originalita, častosť, rýchlosť... Realizuje formy hodnotenia poskytujúce spätnú väzbu, používa popisný, nie posudzujúci jazyk.
- Vie tvoriť a realizovať činnosti pre sebahodnotenie a vzájomné oceňovanie.
- **Hodnotenie výsledkov výučby**
 - Hodnotí výsledky a procesy učenia sa, poskytuje priebežnú spätnú väzbu ku konkrétnej činnosti a správaniu žiakov.
 - Pri hodnotení výsledkov učenia zabezpečí, aby žiaci poznali dopredu kritériá hodnotenia ich výsledkov, aby sa popri prípade zúčastňovali na ich tvorbe.
 - Vedie žiakov, aby používali sebahodnotenie a vzájomné hodnotenie s oporou o známe kritériá hodnotenia.
 - Svoju výučbu upravuje podľa výsledkov priebežného pozorovania a hodnotenia.
- **Rozširovanie profesijnej identity**
 - Dokáže systematicky pozorovať VH, urobiť záznam z pozorovania, analyzovať situácie.
 - Vie posúdiť, zhodnotiť výstup kolegu, vyjadrovať sa konštruktívne k jeho výučbe, hodnotenie vie teoreticky argumentovať.
 - Realizuje sebareflexiu a sebahodnotenie vlastného výstupu.
 - Vyhodnocuje svoju výučbu, zvolené stratégie, postupy a organizáciu vo vzťahu k cieľom projektu – žiakom, ukladá si a využíva zdroje, ktoré mu pomáhajú reflektovať efekty výučby.
 - Angažuje sa vo vlastnom profesijnom rozvoji.

Obsah praxe

V podmienkach škôl bežného typu študenti absolvujú primeraný počet pozorovaní vyučovania cvičného učiteľa a svojich kolegov a analýzu nimi odučených hodín. Projektujú, realizujú a reflektujú predpísaný počet vyučovacích hodín z jednotlivých predmetov primárneho stupňa školy najskôr formou mikrovýstupov a neskôr celých vyučovacích hodín alebo vyučovacích blokov. Počas praxe realizujú tiež systém špecifických úloh na identifikáciu, popis a analýzu konkrétnych pedagogických javov a procesov. Výsledky výskumných činností a vlastného pokusného vyučovania, ktoré dôkladne popisujú, analyzujú, reflektujú im pomáhajú nanovo rekonštruovať svoje skúsenosti. Práve tie sa stávajú predmetom konfrontácie, porovnávania, diskusií s cvičnými a fakultnými učiteľmi a kolegami.

Diskusie s cvičným učiteľom, didaktikmi predmetov a kolegami počas návodov, konzultácií a rozborov u študentov evokujú kritické premýšľanie o pedagogických javoch a rozširujú ich spôsobilosť teoretického zdôvodňovania vlastnej pedagogickej stratégie, ktorá im otvára cestu hľadania algoritmov, riešenia novovznikajúcich pedagogických situácií. Konzultácie a riadené diskusie sa realizujú formou učiteľského praktika na fakulte (konzultácie s didaktikmi), formou konzultácií s cvičnými učiteľmi v ZŠ a prostredníctvom analýz odučených hodín (rozborov) s cvičnou učiteľkou, didaktikom predmetu a kolegami na ZŠ. Svoje skúsenosti z praxe a hodnotenie jej realizácie študenti prezentujú na kolokviu ku praxi, ktoré sa realizuje na fakulte v prítomnosti cvičných učiteľov, študentov a didaktikov predmetov.

Výstup zo vzdelávania

Absolvent výučbovej praxe (priebežnej alebo blokovej) dokáže:

- pozorovať a zaznamenávať priebeh výučby cvičného učiteľa a kolegov, identifikovať a analyzovať javy a procesy výučby,
- odlišovať inštrukcie učiteľa (organizačné, učebné, hodnotiace), tvoríť inštrukcie navodzujúce učebné činnosti žiakov, identifikovať rôzne typy učebných úloh a triediť ich podľa kognitívnej náročnosti, vyhodnotiť kognitívnu náročnosť učebných úloh na VH kolegov; navrhnúť učebné úlohy s posunom do vyššej kognitívnej hladiny; vie identifikovať uplatnené učebné postupy a metódy, zaznamenávať a popisovať konkrétne prejavy efektívneho/neefektívneho učebného času. Vie identifikovať činnosti cvičného učiteľa a kolegov pri hodnotení učebných procesov a výsledkov učenia sa a pri utváraní podmienok na sebahodnotenie žiakov,
- realizovať asistentské činnosti zamerané na triedu a konkrétneho žiaka, vypracovať charakteristiku vybraného žiaka s analýzou jeho špecifických (edukačných) potrieb, s využitím adekvátnych diagnostických nástrojov vie vypracovať charakteristiku žiaka zameranú na kvalitu jeho spôsobilostí v jednotlivých vzdelávacích oblastiach, projektovať učebné činnosti za účelom individualizácie edukácie vybraného žiaka, asistovať pri výučbe s rešpektovaním jeho špecifík, diagnostikovať a hodnotiť jeho výsledky,
- najskôr pod vedením cvičnej učiteľky, postupne samostatne dokáže projektovať svoju výučbu vo všetkých predmetoch na primárnom stupni školy, v príprave vie jasne vymedziť edukačný cieľ, špecifikáciu edukačných situácií vo vzťahu k vyučovaciemu predmetu, dokáže formulovať učebné úlohy ako jasné inštrukcie pre žiakov, stanoviť primerané učebné postupy a pokyny na

organizáciu učenia sa a jej zmeny, pripraviť didaktický materiál, ktorý bude využitý pri výučbe,

- vie využívať prostriedky na zvyšovanie vnútornej motivácie a aktivizácie žiakov prostredníctvom možností aktívneho učenia sa, rôznych spôsobov hodnotenia,
- zvládne realizovať didaktické činnosti zamerané na hodnotenie procesov učenia sa a školských výsledkov, poskytovať priebežne spätnú väzbu ku konkrétnej činnosti a správaniu sa žiakov, používa formálne i neformálne hodnotiace stratégie a vie ako zabezpečovať nepretržitý intelektuálny, sociálny a psychický rozvoj žiakov,
- dokáže riadiť triedu ako sociálnu skupinu, zvoliť si spôsob vedenia žiakov vo vzťahu ku konkrétnym situáciám, stanoviť pravidlá učebných činností, organizovať skupinové, individuálne alebo frontálne vyučovanie, riadiť prechodový čas medzi učebnými činnosťami,
- dokáže vypracovať pedagogickú charakteristiku žiaka na základe využitia rôznorodých diagnostických metód,
- je schopný komunikovať s cvičným učiteľom a kolegami tak, aby podporoval vlastný rozvoj v súlade s podporovaním učenia sa žiakov v triede,
- zapája sa do diskusie pri analýze výučby cvičnej učiteľky a kolegov, zaznamenáva ju, realizuje rozbor vlastných výstupov, reflektuje svoje pôsobenie, vypracuje ich reflexiu.

Podmienky absolvovania praxe

1. Výkaz výučbovej súvislej praxe potvrdzujúci stanovený rozsah praxe.
2. Výberové portfólio, ktoré obsahuje:
 - a) vstupné sebahodnotenie profesijných spôsobilostí,
 - b) výstupné sebahodnotenie profesijných spôsobilostí,
 - c) projekty výučby, reflexiou a zápismi z rozborov,
 - d) výstupy zo špecifických úloh v každom semestri praxe,
 - e) hodnotenie cvičnou učiteľkou.
3. Aktívna účasť na záverečnom kolokviu.

Forma praxe

Pedagogická prax výučbová je organizovaná priebežne alebo blokovo počas troch semestrov štúdia v prvom a v druhom ročníku magisterského štúdia. Výučbová prax môže byť realizovaná organizačne v dvoch alternatívach:

1. Výučbová prax je organizačne zaradená do didaktík vyučovacích predmetov. Kredity za prax sú rozpočítané do sumy kreditov pre didaktiky vyučovacích

- predmetov. Na hodnotení praxe sa podieľajú didaktici vyučovacích predmetov a cviční učitelia.
2. Výučbová prax tvorí samostatnú súčasť študijného programu a má vyčlenenú sumu kreditov pre príslušný semester štúdia. Didaktici predmetov sa na praxi podieľajú prostredníctvom praktík k didaktikám predmetov, konzultácií k tvorbe projektov, hospitácii na výučbe študentov a rozborov odučených hodín. Prax komplexne hodnotí garant výučbovej praxe pre príslušný semester, ktorý akceptuje aj hodnotenie cvičného učiteľa a didaktikov predmetov.

Súhrnne, pri optimálnom organizačnom zabezpečení pedagogickej praxe výučbovej vo všetkých troch semestroch štúdia je študent prítomný v reálnych edukačných podmienkach 270 hodín, z toho 30 – 39 hodín realizuje mikrovýstupy a vlastnú výučbu, 78 hodín hospituje na výučbe cvičnej učiteľky a kolegov, plní úlohy vyplývajúce z praxe a 75 hodín sa pripravuje na výučbu, konzultuje s didaktikmi, cvičnými učiteľmi a reflektuje svoje pôsobenie. V prípade, že sa prax realizuje v blokoch, uskutočňuje sa 10 dní v priebehu semestra tak, aby študent realizoval mikrovýstupy a samostatné výstupy v školskej triede s následnou reflexiou cvičným učiteľom a odborovým didaktikom. Minimálne 10 hodín z vymedzeného času realizuje výstupy vyučovania, 20 hodín sa venuje pozorovaniu ďalších činností a asistentkým činnostiam pod vedením cvičného učiteľa a pod vedením odborového didaktika.

Tab. 17 Odporúčaná hodinová dotácia pedagogickej praxe výučbovej

Typ praxe	Minimálny rozsah praxe	Priama výučba hodín/sem.	Domáca príprava a spracovanie výstupov	Odborná spätná väzba a reflexia	Odporúčané/-ý	
					kredity	ročník
PgPx 3 – V	90	39 (13x3 hod./t.)	26 (13x2 hod./t.)	25	3	1.
PgPx 3 – V	90	39 (13x3 hod./t.)	26 (13x2 hod./t.)	25	3	1.
PgPx 3 – V	90	39 (13x3 hod./t.)	26 (13x2 hod./t.)	25	3	2.

2.3.2.2 Pedagogická prax výučbová súvislá

Pedagogická prax výučbová súvislá je vyústením teoretickej i praktickej prípravy študenta a nadväzuje na výučbovú prax v troch predchádzajúcich semestroch štúdia. Študent pôsobí 6 týždňov súvisle v edukačnom prostredí jednej triedy, kontinuálne vyučuje vo všetkých predmetoch. Má možnosť komplexného poznania činností základnej školy, fungovania školskej triedy, práce učiteľa

a príležitosť pre uplatnenie v štúdiu nadobudnutých vedomostí a zručností pri riešení autentických edukačných situácií. Študenti sa učia zvládnuť úlohy blízke nárokom skutočného učiteľského úväzku vrátane mimovyučovacích aktivít s následnou metodickou a odbornou analýzou, spätnou väzbou od cvičného učiteľa, odborového didaktika a reflexiou vlastných didaktických zručností a pedagogických spôsobilostí. Uvedená pedagogická prax tak smeruje ku komplexnému rozvíjaniu učiteľských kompetencií a študenti získavajú skúsenosti s výučbou v celkovom kontexte fungovania triedy a školy s následným overovaním si svojej učiteľskej spôsobilosti.

Špecifické ciele

Súvislá výučbová prax vytvára pre študentov podmienky pre získavanie profesijných skúseností a príležitosti pre ich prepájanie s teoretickými vedomosťami do vlastných konceptov profesijného myslenia a konania tým, že umožní študentom:

- Nadobúdať skúsenosti s výučbou v celom kontexte fungovania triedy a školy.
- Overovať začiatočnickú učiteľskú spôsobilosť, stanovovať ciele ďalšieho profesionálneho rastu, rozvíjať učiteľské predpoklady v celom rozsahu, hľadať vlastnú učiteľskú identitu, stimulovať konštituovanie vlastného učebného štýlu, syntetizovať a overovať doterajšiu teoretickú a praktickú prípravu.
- Orientovať sa v základných pedagogických dokumentoch školy a triedy a používať dokumenty v procese vlastnej výučby.
- Dlhodobo plánovať, organizovať a projektovať rad za sebou nasledujúcich výučbových jednotiek ako ucelený systém vzájomne konzistentných aktivít, rozširovať spôsobilosť súvislého vyučovacieho pôsobenia v triede.
- Rozvíjať psychodidaktické zručnosti a spôsobilosti transponovaním cieľov vzdelávania formulovaných v štátnom a školskom vzdelávacom programe do cieľov jednotlivých vyučovacích hodín a obsahu výučby.
- Samostatne súvisle realizovať výučbu v jednej triede, aplikovať vyučovacie metódy, stratégie, vyučovacie koncepcie, prostriedky a pomôcky optimálne a efektívne pre daný stupeň vzdelávania.
- Rozpoznávať rozmanité potreby žiakov, akceptovať prejavy ich individuality v rámci školskej triedy, identifikovať osobitosti učenia sa žiakov, špecifické výchovno-vzdelávacie potreby a aplikovať prvky diferenciacie vo vyučovaní, prostriedky pedagogickej diagnostiky v procese vlastného učenia.

- Získať skúsenosť s diagnostikovaním a hodnotením procesov učenia sa a žiackych výkonov a výsledkov učenia sa žiakov (a to tak vo vzťahu k jednotlivcom, ako aj vo vzťahu k spolužiakom a výkonovým štandardom).
- Poznávať prostredie triedy a školy a viesť k realizácii vlastného akčného výskumu školy a triedy.
- Uvedomovanie si, analýzu, hodnotenie, usporiadanie a zovšeobecnenie vlastných pedagogických skúseností a poznatkov v konfrontácii so spätnou väzbou od cvičných učiteľov a získať tak objektívny sebaobraz.
- Poskytnúť skúsenosti s komunikáciou s rodičmi žiakov (i prostredníctvom účasti na rodičovskom združení).

Obsah

Študenti samostatne, ale za prítomnosti cvičného učiteľa venujú pozornosť aranžovaniu vecného i sociálneho prostredia na riadené učenie sa žiakov. V súlade s ich potrebami vyučujú všetky predmety na primárnom stupni školy. Pod vedením cvičného učiteľa rozvrhujú učivo predmetov do vlastných vyučovacích projektov, zisťujú dosiahnuté výsledky svojej výučby a hodnotia úspešnosť vlastných vyučovacích postupov. Zúčastňujú sa na akciách triedy a školy, ktoré sa v čase súvislej praxe konajú a ktoré súvisia s činnosťou základnej školy. Súčasťou praxe je realizácia metodickej analýzy a hodnotenia profesijných zručností cvičným učiteľom. Prax je organizovaná na základných školách bežného typu pod vedením cvičného učiteľa.

Výstup zo vzdelávania

Absolvent na výučbovej (súvislej) pedagogickej praxi:

- Implementuje pedagogickú, psychologickú a odborovo-didaktickú teóriu do reálneho edukačného procesu.
- Samostatne používa všetky dokumenty, učebnice, pomôcky a ostatnú literatúru potrebnú k projektovaniu a realizácii vyučovania.
- Samostatne súvisle realizuje výučbu v jednej triede, zabezpečuje kontinuálnu výučbu vo všetkých predmetoch na primárnom stupni vzdelávania.
- Samostatne konkretizuje ciele výchovy a vzdelávania pre výučbu jednotlivých predmetov na základe analýzy príslušných dokumentov.
- Plánuje, projektuje a organizuje edukačnú činnosť vo všetkých čiastkových okruhoch: edukačné situácie, učebné stratégie, organizačné formy, učebné úlohy, a to tak vo vzťahu k obsahu vzdelávania, ako aj vo vzťahu k didaktickému spracovaniu.

- Stanovuje pravidlá správania sa žiakov pri učení, rieši bežné problémy nevhodného správania sa žiakov, používa preventívne opatrenia.
- Používa efektívne verbálne a neverbálne komunikačné stratégie na podporu žiakovho porozumenia, jeho aktívnej účasti na učení sa a úspešnosti.
- Využíva relevantné vyučovacie stratégie na rozvoj vedomostí, zručností a schopnosti riešiť problémové úlohy, využíva stratégie podporujúce aktívne učenie sa žiakov na vyučovaní.
- Vyberá alebo vytvára a používa rôznorodé učebné zdroje vrátane IKT na podporu učenia sa žiakov.
- Rozumie a participuje na hodnotiacich aktivitách, aplikuje konzistentné, objektívne a spravodlivé hodnotenie učenia sa žiakov a vzdelávacích výsledkov.
- Poskytuje včasnú, efektívnu a vhodnú spätnú väzbu žiakom o úrovni, na akej dosahujú požadované učebné ciele.
- Používa výsledky žiakov na analýzu a evalváciu ich porozumenia učivu, identifikuje potrebné zásahy a zmeny, modifikuje svoju pedagogickú činnosť.
- Hodnotí efektívnosť a účinnosť svojho profesionálneho pôsobenia, hľadá príležitosti pre svoj profesionálny rast.

Podmienky na absolvovanie praxe

Podmienkou absolvovania praxe (udelenia kreditov) je:

1. Výkaz výučbovej súvislej praxe potvrdzujúci stanovený rozsah praxe.
2. Portfólio obsahujúce:
 - a) vstupné a výstupné sebahodnotenie profesijných spôsobilostí,
 - b) projekty vyučovacích jednotiek, metodické materiály a pomôcky, zápis z rozborov,
 - c) sebareflexívne dotazníky,
 - d) súbor metodických materiálov a pomôcok, ktoré študent vyhotovil a zozbieral počas pedagogickej praxe (neviažu sa priamo k vyučovaným hodinám), napr. školský vzdelávací program, časovo-tematické plány, ostatná dokumentácia školy, hodnotiace správy, programy, vystúpenia, záznamy o rodičovských združeníach, ukážky vysvedčení a pod.,
 - e) charakteristika školy a triedy, v ktorej študent realizoval pedagogickú prax,
 - f) popis činností, výsledkov akčného výskumu, prípadne vypracovanie úloh, ktoré zadal v kontexte cieľa a výstupu zo vzdelávania odborový didaktik,
 - g) hodnotiacia správa cvičnej učiteľky.

3. Aktívna účasť na záverečnom kolokviu spojenom s metodickým rozborom.

Forma a rozsah praxe

Výučbová – súvislá pedagogická prax je organizovaná blokovoou formou v 2. semestri 2. ročníka magisterského štúdia. Uskutočňuje sa súvisle 6 týždňov tak, aby študent v reálnych edukačných podmienkach zrealizoval minimálne 60 hodín samostatných výstupov s následnou reflexiou cvičným učiteľom v rozsahu 60 hodín a 20 hodín ostatných činností (aktívna účasť na mimotriednej a mimoškolskej činnosti školy) s reflexiou 20 hodín odborovým didaktikom.

Tabuľka 18 Odporúčaná hodinová dotácia pedagogickej praxe výučbovej súvislej

Typ praxe	Minimálny rozsah praxe	Priama výučba hodín/sem	Domáca príprava a spracovanie výstupov	Odborná spätná väzba a reflexia	Odporúčané/-ý	
					kredity	ročník
PgPx 4 – VS	180	90	60	60	6	3.

Uvedené typy praxe v kapitole 2.2 a 2.3 je pochopiteľne potrebné ešte naplniť obsahom konkrétnych vyučovacích predmetov s ich didaktickými špecifikami. Niekoľko možných prístupov je ilustrovaných v prílohe na príklade matematiky, chémie, výtvarnej výchovy, etickej výchovy a naprieč všetkými predmetmi výučbovej súvislej praxe v Učiteľstve pre primárne vzdelávanie (príloha 1 - 5).

3 STATUS CVIČNÝCH ŠKÔL A CVIČNÉHO UČITEĽA

3.1 O potrebe legislatívneho ukotvenia cvičných škôl a cvičných učiteľov

Z histórie učiteľských prípraviek možno dokumentovať existenciu cvičných škôl, v ktorých vždy pôsobili skúsení učitelia s dobrými odbornými i metodickými spôsobilosťami v úlohe cvičných učiteľov. Aj v súčasných podmienkach prípravy na učiteľské povolanie (fakulty pedagogické, filozofické, prírodovedecké, športu, teologické) má praktická zložka svoje pevné miesto. Ako už bolo uvedené v predchádzajúcich kapitolách, o jej obsahu, rozsahu, ale i legislatívnom ukotvení nie sú však jasné pravidlá, ktoré by explicitne určovali jej poslanie a náplň v štruktúre študijných programov. V reálnej praxi to vyzerá tak, že každá fakulta si pre študijné programy modeluje praktickú zložku na základe svojich predstáv o potrebe jej implementácie. Rozsahom by mala oscilovať pri 20 % z celkovej časovej dotácie študijného programu (ideálne 30 %). Oveľa zložitejším problémom je však možnosť realizácie praktickej zložky v reálnej praxi škôl (cvičných) a u profesionálne spôsobilých učiteľov (cvičných) viesť študentov učiteľstva na praxi.

V súčasnosti chýba legislatívne vymedzenie statusu cvičná škola, cvičný učiteľ. Treba však poznamenať, že snahy o koncepčnú a systémovú ujasnenosť ich pozícií bola. Vytvorili sa tímy odborníkov, ktorí pri ministerstve školstva pracovali na vyhláske o cvičných školách a cvičných učiteľoch (1996 - 97, 2005), avšak paragrafové znenie nebolo doteraz uzákonené. Na negatívne dôsledky tohto stavu upozorňuje Černotová (2010).

- Na Slovensku neexistujú právne ustanovené fakultné, cvičné školy s určením požiadaviek na kvalitu a druhy služieb (napr. prax študentov, ale aj výskum a iná spolupráca s fakultami). Nie sú špecificky pomenovaní, štatútom určení cviční učitelia, ani cvičné školy.
- Fakulty posielajú svojich študentov individuálne „ako poslov dobrých správ“ do škôl s rôznou kvalitou, hľadať si miesto svojej praxe a svojho „cvičného učiteľa“. O takto vybratom učiteľovi nemá fakulta zodpovedné referencie, nemá istotu či spĺňa kritéria kvalifikovaného učiteľa, či má potrebnú dĺžku praxe, zodpovednosť, schopnosti pracovať so študentom, odborne ho viesť.
- Školy s tzv. právnou subjektivitou majú právo neprijať študentov – praktikantov, čo aj robia! Takže v prípade, že fakulta nemá „osvedčené“ a spolupracujúce cvičné školy, vzniká veľký problém umiestniť všetkých (veľké počty) študentov na pedagogickú prax. Tento stav je podobný vo všetkých

mestách, kde sú univerzity s viacerými učiteľsky zameranými fakultami (napr. Bratislava, Banská Bystrica, Nitra, Prešov).

- Cviční učitelia legislatívne neexistujú. Tí, ktorí vykonávajú činnosti spojené s vedením študenta na praxi, môžu byť od r. 2009 podľa zákona 317 (2009, Z. z., § 33, písmeno g) považovaní „aspoň“ za tzv. pedagogických zamestnancov – špecialistov.
- Zvlášť kriticky sa prejavuje fenomén nepripravenosti cvičných učiteľov pre špecifiká práce s praxujúcimi študentmi. Starší učitelia, ktorí túto činnosť na seba preberajú, pracujú v starom, čiže odpozeranom stereotypy. Mladší pracujú intuitívne, nie sú pripravení na činnosť viesť študenta na praxi, nemajú možnosť vzdelávať sa formou ďalšieho vzdelávania sa na fakultách, ani v metodicko-pedagogických centrách. Podľa našich analýz nepocitujú povinnosť a hlavne zodpovednosť cvičných učiteľov.

Faktor pomerne nízkej zodpovednosti niektorých cvičných učiteľov vedie k stavu, že:

- cviční učitelia nemajú jasno v pravidlách kontaktu s fakultou, nie sú si vedomí svojich práv a povinností,
- obávajú sa študentov, sú nimi frustrovaní, stresovaní,
- majú deficit v didaktických i legislatívnych informáciách z fakúlt, zastarávajú v pedagogickej a psychologickej teórii, nie sú s fakultami zjednotení v hodnotení študenta a pod.,
- finančná výška odmeny za vykonanú prácu cvičného učiteľa je v súčasnosti 6 € (hrubá mzda, čistá iba polovica), čo cvičného učiteľa nemotivuje (podľa Černotová, 2010, s. 10 – 11).

Kvalita praktickej zložky prípravy nie je iba výsadou cvičnej školy a cvičného učiteľa, ale významnú úlohu tu majú aj učitelia vysokých škôl (hlavne odboroví didaktici) ako aj manažéri pedagogických praxí. Uvedomujeme si, že pregraduálna príprava „nevyprodukuje“ hotového učiteľa. Aj učitelia, ktorí svoju profesiu vnímajú ako poslanie, sa k učiteľskému majstrovstvu dopracujú po niekoľkých rokoch praxe, ďalšieho vzdelávania, systematickej práce na svojej profesionalite. Praktická príprava na vysokej škole má poskytnúť dobré teoretické a didaktické základy a prostredníctvom praxe v cvičnej škole naučiť študenta reflektovať svoje nedokonalé profesijné skúsenosti a meniť svoje profesijné konanie a myslenie.

Veľmi dobrým riešením, známym zo zahraničia, je okrem siete spolupracujúcich cvičných škôl existencia **univerzitnej cvičnej školy**, ktorá je priamo súčasťou vysokej školy (v zahraničí sa jej niekedy hovorí laboratórna alebo klinická).

Služi ako každodenný terén pre študentov, ako didaktické „laboratórium“ pre učiteľov vysokej i univerzitnej cvičnej školy, ako výskumný terén na didaktické experimenty, ich overovanie a vedecké vyhodnocovanie. Existencia takéhoto typu cvičnej školy, ktorých nemôže byť veľa, by vytvorila možnosť k veľmi úzkej spolupráci medzi odborovými didaktikmi a cvičnými učiteľmi pri jednotnom postupe vo vedení študenta, pri spoločnom vyučovaní didaktík a reflexií praxe. Bolo by veľmi vhodné, ak by didaktici odborných predmetov mali možnosť odučiť niekoľko hodín priamo v „teréne“ a tieto skúsenosti vedieť pretransformovať do didaktiky predmetu, ale aby aj cviční učitelia mali možnosť ponúknuť svoje skúsenosti cvičných učiteľov pri výučbe niektorých tém na vysokej škole. Tým by sa naplnilo to, čo sa často iba proklamuje, teda, využívať skúsenosti odborníkov z praxe (Portik, 2013).

Tento typ cvičnej školy by mali predstavovať najlepšie materské, základné alebo stredné školy a ich status by malo na základe návrhu konkrétnej univerzity potvrdzovať ministerstvo. Takáto škola by totiž mala mať v rámci siete škôl výnimočné postavenie, pretože sa bude okrem výchovy a vzdelávania detí denne starať aj o prípravu pracovníkov rezortu, o jej zdokonaľovanie a o jej výskum. V zahraničí je bežné zvýhodnené financovanie takýchto škôl, konajú sa výberové konania na miesta učiteľov za účasti zástupcov vysokej školy a pod. Na tieto školy sa uplatňujú niektoré špecifické požiadavky a podmienky (napr. sprísnené kritériá prijatia učiteľov, započítavanie aj iných povinností do úväzku učiteľa, prepojenie cvičnej školy a univerzity/fakulty vo vedení škôl a pod.).

Na univerzitnej cvičnej škole by sa mali odohrávať všetky typy pedagogickej praxe, ale najmä tie prvé, najťažšie, v ktorých treba študentom ukázať najlepšie postupy a skúsenosti (napr. hospitačná prax) a v ktorých treba študentov ešte do značnej miery viesť, riadiť, kontrolovať. Tie sa obvykle odohrávajú v skupinách (3 – 6 študenti), a preto nevyžadujú toľko cvičných učiteľov. Všetkých študentov však nemožno umiestniť na univerzitnej cvičnej škole (čo sa osobitne týka súvislej praxe, kde 1 študent pracuje pod vedením jedného cvičného učiteľa). Pre takúto situáciu si vysoká škola buduje **sieť partnerských cvičných škôl** na zmluvnom základe. Status takejto partnerskej cvičnej školy by mala udeľovať vysoká škola.

Ako príklad snahy o „preklenutie legislatívnej diery“ možno uviesť ambíciu Prešovskej univerzity v Prešove vypracovať vlastný legislatívny rámec pre vzájomnú spoluprácu a vzťahy pri realizácii pedagogických praxí vytvorením Štatútu cvičných škôl a školských zariadení PU v Prešove. Štatút – je výsledkom dlhodobého snaženia o komplexnejšie legislatívne ukotvenie pedagogických praxí v štruktúre,

organizovaní (manažovaní) odborného-metodického usmerňovania, realizácie pedagogických praxí a s tým spojených nadväzujúcich aktivít. Dôvody, ktoré viedli k zatiaľ ojedinelému kroku v rámci Slovenska, je absencia ucelenejších legislatívnych noriem (bližšie kap. 1.3). Samotná príprava Štatútu prechádzala zložitým procesom. Základný rámec bol vypracovaný kolektívom odborníkov z Ústavu pedagogiky a psychológie pod vedením doc. Černotovej. Veľmi významnou fázou jeho koncepcionality boli diskusie s riaditeľmi a učiteľmi cvičných škôl. Ich postrehy, návrhy dávali jeho obsahu dimenziu prepájania teórie s praxou. Finálnu podobu uzatváralo jeho „očistenie od nepresnosti“ právnym oddelením univerzity. Podpísaný rektorom univerzity sa stal platným dokumentom, legislatívnou normou vymedzujúcou vzťahy medzi univerzitou a cvičnými školami.

Uvedené východiská, skúsenosti i poznanie reálnych podmienok práce cvičných škôl a cvičných učiteľov vyústilo do tvorby dokumentu „Návrh statusu cvičnej školy a statusu cvičného učiteľa“, ktorý by mal byť východiskom pre legislatívne zmeny.

3.1.1 Návrh statusu cvičnej školy a statusu cvičného učiteľa

Nasledujúca stať je už návrhom presnejšieho textu znenia možného legislatívneho ukotvenia (teda postavenia, práv a povinností) špecializovaných pracovísk pre praktickú prípravu učiteľov. Môže byť podkladom pre samostatný právny dokument o cvičných školách, napr. vyhlášku MŠVVaŠ SR.

Postavenie a úlohy cvičných škôl

1. Cvičné školy sú špecializované výučbové zariadenia verejných vysokých škôl (§ 35 ods. 1 a ods. 2b zákona 131/2002). Tieto špecializované pracoviská majú charakter laboratórnych pracovísk učiteľských fakúlt, ktoré plnia nasledujúce úlohy:
 - a) účasť na výskumných projektoch fakúlt, vytváranie priestoru pre pedagogické experimenty a pre výchovu talentovaných žiakov,
 - b) realizácia pedagogických praxí,
 - c) participácia na realizácii kontinuálneho vzdelávania.
2. Podľa rozsahu plnenia úloh v ods. 1 sa cvičné školy rozdeľujú do dvoch skupín:
 - a) **univerzitná (materská, základná, stredná...) škola** – plní všetky úlohy podľa ods.1 pre učiteľské fakulty univerzity (pre jednu učiteľskú fakultu),
 - b) **cvičná škola vysokej školy** (ďalej len cvičná škola) – realizujú sa všetky druhy pedagogických praxí pre učiteľské fakulty univerzity.

3. Pedagogická prax je súčasťou študijného programu, v rámci ktorej študenti získavajú praktické zručnosti na výkon svojho povolania. Jej obsah a rozsah pre daný študijný program podlieha schváleniu Akreditačnej komisie. Pedagogická prax, realizovaná v cvičnej škole, sa rozdeľuje na:
- a) hospitačno-asistentskú – priebežnú, resp. blokovú,
 - b) výučbovú – priebežnú, resp. blokovú,
 - c) výučbovú - súvislú.

Pedagogická prax sa môže realizovať v univerzitnej škole, v cvičnej škole a v škole, ktorá nemá štatút cvičnej školy, ale prax je zabezpečovaná cvičným učiteľom.

Univerzitnou školou (na základe samostatnej právnej úpravy, aj VŠ zákona) sa môže stať:

- a) škola, ktorú zriadi univerzita,
 - b) existujúca škola v pôsobnosti zriaďovateľa (obec, VÚC...), ktorá prejde pod správu univerzity,
 - c) existujúca škola v pôsobnosti iného zriaďovateľa (obec, VÚC...).
4. Škole priznáva štatút univerzitnej školy ministerstvo, v prípade 5c na obdobie najviac šiestich školských rokov. Návrh na priznanie štatútu univerzitnej školy podľa 5c podáva univerzita. Návrh obsahuje:
- a) identifikačné údaje školy,
 - b) súhlas zriaďovateľa školy,
 - c) súhlas Rady školy,
 - d) personálne obsadenie školy,
 - e) kritéria na výberové konanie cvičných učiteľov,
 - f) obdobie, na ktoré sa požaduje priznanie postavenia.
5. Pre priznanie štatútu univerzitnej školy musí daná škola pre oblasť pedagogických praxí splniť tieto základné požiadavky:
- a) deklaruje kvalitu školy cez výsledky žiakov, aktivity, filozofiu a kultúru školy (napr. starostlivosť o nadané deti, inkluzívne vzdelávanie, vzdelávanie žiakov so ŠVVP, realizácia celodenného výchovného systému, projektová činnosť školy a pod.),
 - b) preukáže kapacitu zabezpečiť realizáciu pedagogických praxí pre väčšinu učiteľských programov univerzity, resp. pre väčšinu predmetov vo vzťahu k týmto programom, ktoré sa na danej univerzitnej škole vyučujú,
 - c) má nevyhnutné materiálne a personálne zabezpečenie realizácie praxí (laboratóriá, telocvične, IKT, a pod.) a pedagogického výskumu,

- d) univerzita, vo vzťahu k realizovaným študijným programom, môže stanoviť súbor ďalších požiadaviek na univerzitnú školu.
6. V univerzitnej škole sa vyučuje podľa školského vzdelávacieho programu, ktorý vznikol v spolupráci školy a univerzity. Pri výchove a vzdelávaní sa môžu používať okrem učebníc a učebných textov schválených ministerstvom aj ďalšie učebné texty, vyučovacie stratégie, metódy a formy, ktoré sú využívané pre experimentálne účely.
 7. Na univerzitnej škole môžu časť výučby zabezpečovať vysokoškolskí učitelia.
 8. Univerzita môže mať najviac 3 univerzitné školy.
 9. Cvičnou školou sa môže stať škola, ktorá spĺňa tieto základné požiadavky:
 - a) preukáže kapacitu zabezpečiť realizáciu všetkých pedagogických praxí uvedených v ods. 3,
 - b) pedagogickú prax zabezpečujú cviční učitelia,
 - c) má nevyhnutné materiálne-technické vybavenie pre realizáciu praxí (laboratóriá, telocvičňa, IKT a iné),
 - d) deklaruje kvalitu školy cez výsledky žiakov, aktivity, filozofiu a kultúru školy (napr. starostlivosť o nadané deti, inkluzívne vzdelávanie, vzdelávanie žiakov so ŠVVP, realizácia celodenného výchovného systému, projektová činnosť školy a iné).

Univerzita (fakulta), vo vzťahu k realizovaným študijným programom, môže stanoviť súbor ďalších požiadaviek na cvičnú školu.

10. Škole priznáva štatút cvičnej školy na základe žiadosti univerzity, na obdobie najviac šiestich školských rokov. Žiadosť obsahuje:
 - a) identifikačné údaje školy,
 - b) súhlas zriaďovateľa školy,
 - c) súhlas Rady školy,
 - d) personálne obsadenie školy,
 - e) školský vzdelávací program,
 - f) obdobie, na ktoré sa požaduje priznanie postavenia.
11. Obsah spolupráce a spôsoby realizácie úloh cvičnej školy sa vymedzujú v zmluve o spolupráci medzi univerzitou a cvičnou školou, ktorá sa uzatvára na obdobie priznania štatútu cvičnej školy. K zmluve sa vyjadruje zriaďovateľ školy.
12. Cvičnej škole zaniká jej postavenie:
 - a) vyradením cvičnej školy zo siete škôl,
 - b) na žiadosť školy,
 - c) na žiadosť zriaďovateľa,
 - d) rozhodnutím univerzity.

13. Riaditeľ cvičnej školy:
- uzatvára s univerzitou zmluvu o spolupráci,
 - zodpovedá univerzite za vytvorenie podmienok pre plnenie úloh cvičnej školy,
 - predkladá univerzite informáciu o plnení úloh cvičnej školy v danom školskom roku s návrhom opatrení na ďalšie obdobie,
 - je prizývaný na rokovania akademických orgánov univerzity (fakulty), ktoré prerokovávajú obsah súvisiaci s činnosťou cvičnej školy.

Postavenie a úlohy cvičného učiteľa

- Postavenie cvičného učiteľa vychádza zo zákona 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, aktuálne ako cvičný pedagogický zamestnanec v kategórii pedagogický zamestnanec špecialista §33 ods.2 pís. g) iný pedagogický zamestnanec, návrh – samostatná kariérová pozícia cvičný učiteľ (pedagogický zamestnanec) v rámci §33 ods.2.
- Učiteľovi priznáva pozíciu cvičného učiteľa univerzita so súhlasom riaditeľa. Pozíciu cvičného učiteľa môže získať pedagogický zamestnanec, ktorý:
 - má požadovanú pedagogickú spôsobilosť pre vyučovanie daného aprobačného predmetu, spĺňa požadované kvalifikačné predpoklady,
 - na vysokej škole absolvoval, resp. začal špecializačné kontinuálne vzdelávanie pre cvičných učiteľov (táto podmienka sa nevyžaduje od učiteľov cvičnej školy, ktorí aspoň 15 rokov súvisle vykonávajú činnosť cvičného učiteľa a trvá len do roku 2020),
 - vykonal prvú atestáciu,
 - pre pôsobenie na univerzitnej škole vykonal druhú atestáciu.
- Všetci pedagogickí zamestnanci sú na univerzitnú školu prijímaní len na základe výberového konania. Členom výberovej komisie na pozíciu cvičného učiteľa musí byť zástupca univerzity.
- Do úväzku cvičného učiteľa univerzitnej školy sa započítavajú minimálne tri hodiny za aktivity vyplývajúce z jeho postavenia cvičného učiteľa a plnenia úloh vo vzťahu k univerzite.
- Pozíciu cvičného učiteľa môže získať aj učiteľ školy, ktorá nie je cvičnou školou.

Financovanie cvičnej školy

- Univerzitnej škole sa zvyšuje dotácia pridelených finančných prostriedkov oproti štandardnej výške s koeficientom max. 1,2. Zvýšená dotácia finančných prostriedkov sa účelovo využije na zvýšenie miezd cvičných učiteľov školy do

- výšky 25 % tarifného platu, na manažérske, administratívne a materiálne zabezpečenie úloh univerzitnej školy.
2. Cvičnej škole sa zvyšuje dotácia pridelených finančných prostriedkov s koeficientom max. 1,05 x (počet cvičných učiteľov/počet všetkých učiteľov). Zvýšená dotácia finančných prostriedkov sa účelovo využije na manažérske, administratívne a materiálne zabezpečenie pedagogickej praxe.
 3. Za vedenie pedagogickej praxe – hodiny rozboru vyučovacích hodín je cvičný učiteľ odmeňovaný spravidla refundáciou odmeny cvičného učiteľa univerzitou na základe výkazu realizovaných hodín rozborov. Výška odmeny za jednu hodinu sa rovná priemernej hodinovej sadzbe aktuálneho priemerného tarifného platu na danom type škôl v SR spolu s odvodmi, minimálne v sume 10 eur.
 4. Náklady na manažérske, administratívne a materiálne zabezpečenie pedagogickej praxe na školách, ktoré nie sú cvičnými, sa spravidla refundujú univerzitou na základe počtu študentov a druhu praxe v danom roku, ktorá sa na škole realizuje. Výška nákladov na jedného študenta počas jednej praxe predstavuje sumu rovnajúcu sa počtu hodín rozborov x 1/10 priemernej hodinovej sadzby (podľa ods. 3.3.) minimálne v sume 30 eur.
 5. Finančné prostriedky na zabezpečenie činnosti univerzitnej školy a cvičnej školy poskytuje ministerstvo účelovo prostredníctvom zriaďovateľa školy. O zvýšení dotácie žiada ministerstvo zriaďovateľ univerzitnej školy a cvičnej školy.
 6. Finančné prostriedky na zabezpečenie pedagogickej praxe (rozborov vyučovacích hodín, náklady na manažérske, administratívne a materiálne zabezpečenie pedagogickej praxe na školách, ktoré nie sú cvičné) poskytuje univerzite ministerstvo účelovo v dotácii na uskutočňovanie akreditovaných učiteľských študijných programov. Pravidlá pre výpočet účelovej dotácie určuje ministerstvo po prerokovaní s Úniou učiteľských fakúlt.

Poznámka

Pri modelovaní finančného zabezpečenia pedagogických praxí (na príklade Prešovskej univerzity) v aktuálnom rozsahu pri zvýšení odmeny za rozbor z 6 eur na sumu 10 eur/1 hod. a zvýšení režijných nákladov z 0,66 eur na 1 euro/1 hod. sa celkové náklady zvyšujú o cca 30 %.

Za predpokladu zvýšenia počtu hodín podľa navrhovaného modelu sa môžu celkové náklady zvýšiť o min. 50 %. Toto zvýšenie nákladov môže byť vyššie vo

vzťahu k tým vysokým školám, ktoré majú dnes veľmi nízky podiel praktickej prípravy, t. j. nižší ako Prešovská univerzita, ktorá bola použitá ako príklad.

4 KOMPETENČNÝ PROFIL CVIČNÉHO UČITEĽA A JEHO KONTINUÁLNE VZDELÁVANIE

4.1 Od štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov ku kompetenčnému profilu cvičného učiteľa

V súlade s poňatím Píšová, M. – Najvar, P. – Janík T. a kol. (2011, s. 35 – 40) chápeme *profesionalizáciu* ako ekvivalent a súčasne podmienku skvalitňovania práce učiteľov (charakteristiky a kritéria), *profesionalizmus* ako konštrukt vzťahujúci sa k profesijnej komunite (statusové aspekty, postojové atribúty a hodnoty) a *profesionalitu* ako pojem týkajúci sa pedagogického výkonu (vedomosti, spôsobilosti a stratégie) jednotlivcov v profesii. Úsilie o zlepšovanie kvality vo vzdelávaní sprevádza snaha o zvyšovanie kvality práce učiteľov. Ide o kľúčový faktor vzdelávacích politík krajín OECD aj EÚ. Prijatie Lisabonskej stratégie roku 2000 prinieslo konsenzus o celoeurópskom poňatí profesijných činností učiteľa a ich štandardizácii. Podmienkou ekonomického a sociálneho rozvoja je premena funkcií školy, funkcií a rolí učiteľa, čo sa odrazí nielen v zmene poňatia práce učiteľa, ale najmä jeho prípravy a podpory rozvoja. Úsilie o identifikovanie kompetencií (vedomostí, zručností, postojov, osobnostných predpokladov), ktoré charakterizujú kvalitné vyučovanie a prácu učiteľa viedlo k vytvoreniu profesijných štandardov ako východiska pre vzdelávanie, rozvoj a hodnotenie učiteľov. Profesijný štandard vyjadruje široko zdieľanú podstatu profesionality učiteľa, spoločenské očakávania jeho rolí a kompetencií. Konceptie profesijného štandardu sú rôzne v úzkej väzbe na poňatie učiteľskej profesie v každej krajine. Na Slovensku sú otázky štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov súčasťou širšej práce nad Konceptiou profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme (po roku 2007) a tvoria jadro teórie profesijného rozvoja učiteľov (Pavlov, I. Šnídlová, M., 2013). Východiská štandardizácie profesijných kompetencií učiteľov vyplývajú z charakteru *vzdelávacích politík EÚ*, ako sú *Lisabonská stratégia EÚ 2000* (napr. ciele vzdelávania a funkcie škôl – 1996, 8 kľúčových kompetencií žiakov pre celoživotné učenie – 2006) a *Stratégia Európa 2020* (strategický cieľ 2) o kvalite počiatočného vzdelávania, podpore nových učiteľov na začiatku kariéry, zvyšovaní kvality príležitostí a ďalšom rozvoji učiteľov, školiteľov. Rovnako významné sú aj *meniace sa potreby pedagogickej praxe*, založené na konceptualizácii kvalitnej výučby a učenia sa žiakov v 21. storočí (UNESCO), na konceptualizácii učiteľskej profesionality v podobe súboru profesijných kompetencií a požiadaviek výkonu služby vo verejnom záujme.

Pregraduálna príprava aj kontinuálny profesijný rozvoj vyžaduje konsenzus o tom, aké sú očakávania od učiteľov a od ich práce v škole. Ide o model profesijných kompetencií formulovaných v podobe profesijného štandardu, ktorý svojou gradačnou funkciou zabezpečuje rozvoj profesionality každého učiteľa a je pilierom kariérneho systému. Profesionalizácia pedagógov na Slovensku stále naráža na absenciu presného vymedzenia súboru profesijných spôsobilostí. Prejavuje sa to negatívne v rozmanitej úrovni pregraduálnej prípravy, systéme celoživotného vzdelávania, personálnej práci manažmentu škôl, v nekvalifikovaných zásahoch decíznej sféry do výkonu profesie a znižovaním prestíže profesie v spoločnosti. Predpokladom pre komplexné riešenie prípravného vzdelávania a profesijného rozvoja pedagógov je vypracovanie kompetenčných profilov a profesijných štandardov kategórií pedagogických a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení, ale aj vysokoškolských učiteľov a lektorov v kontinuálnom vzdelávaní, ktoré by charakterizovali ich roly, zodpovednosť, očakávané vedomosti, spôsobilosti a postoje. Kompetenčné profily jednotlivých kategórií pedagógov sú okrem koncepčných východísk teórie učiteľskej profesie odvodené tiež z cieľov vzdelávania, hodnôt a národných cieľov príslušnej školy. „Profesijný štandard vyjadruje vnútornú integritu doteraz separovaných zložiek profesijných kompetencií. Dominantnou je pedagogická zložka a odborná zložka, ktorá má pre výkon profesie inštrumentálnu funkciu. Profesijný štandard je normatív, ktorý vymedzuje nevyhnutné profesijné kompetencie na štandardný výkon profesie. Je pilierom profesionalizácie, z ktorého vychádza profil absolventa vysokej školy, profesijný a kariérny rast a kritériá hodnotenia a odmeňovania. Vyjadruje sa v systéme preukázateľných kompetencií.

Dôvody na vytvorenie profesijných štandardov pedagógov sú nasledujúce (Kasáčová, B. – Kosová, B. – Pavlov, I. – Pupala, B. – Valica, M. 2006, s. 95):

- nadnárodný význam – porovnatelnosť pedagogickej profesie na Slovensku a v EÚ (profesijná mobilita),
- vymedzujú pedagogickú profesiu ako expertnú profesiu,
- umožňujú porovnanie s inými profesiami, kategóriami pedagogickej profesie porovnaním kvality programov vzdelávania a ich výstupov,
- poskytujú rámec na monitorovanie a hodnotenie kvantity profesijných výkonov pedagógov za účelom hodnotenia a odmeňovania (platové predpisy) a personálnej práce manažmentu škôl,
- sú nástrojom štátnej objednávky pre vysoké školy pripravujúce pedagógov (vymedzuje rámec pregraduálneho vzdelávania),

- sú nástrojom profesijného rozvoja, pretože je základom tvorby programov kontinuálneho profesijného vzdelávania pedagógov v kariérnom systéme,
- vytvárajú podmienky pre odbornú diskusiu: Aký je kvalitný učiteľ? Aká je kvalitná škola? Aké je kvalitné vzdelávanie?,
- sú nástrojom na lepšie porozumenie problémom profesie (profesijný jazyk),
- umožňujú skvalitnenie práce manažmentu škôl (personálny rozvoj zamestnancov),
- umožňujú pedagógom porozumieť, aké sú očakávania na ich profesijný výkon,
- umožňujú pedagógom identifikovať sa s ich profesijnou rolou a profesiou,
- umožňujú vytvárať perspektívy – modelovanie individuálneho profesijného rozvoja i rozvoja pedagogického zboru školy,
- umožňujú prezentáciu kľúčových oblastí vlastnej práce (verejnej služby) verejnosti (rodičom, zriaďovateľom).

Európske priority pre zlepšenie kvality učiteľov a učiteľskej prípravy (definované závermi Európskej komisie z rokov 2007, 2008 a 2009) kladú dôraz na potrebu zlepšenia učiteľských kompetencií a podporu profesionálnych hodnôt a postojov v dvoch oblastiach: predmetové vedomosti na úrovni špecialistu a profesijné pedagogické zručnosti. Pedagogické zručnosti zahŕňajú, napr.:

- vyučovanie v heterogénnych triedach,
- využitie IKT,
- rozvoj transdisciplinárnych kompetencií (občianske, digitálne, podnikateľské kompetencie a kompetencia učiť sa učiť),
- tvorba bezpečného a atraktívneho prostredia v škole,
- kultúrno/postojová reflektívna prax, výskum, inovácie, spolupráca, autonómne učenie sa žiakov (Caena, 2011).

V dokumente „Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications“ (Základné európske princípy pre učiteľské kompetencie a kvalifikáciu) z roku 2005, sú uvedené 3 široké oblasti kľúčových kompetencií učiteľov:

- **vedieť pracovať s inými** (spolupráca) – práca učiteľa má byť založená na hodnotách sociálnej inklúzie a podpory individuálneho potenciálu každého učiaceho sa. Učiteľ má mať vedomosti o raste a rozvoji človeka a byť sebaistý pri motivácii iných. Potrebuje byť schopný pracovať so žiakmi/študentmi a podporovať ich tak, aby sa stali aktívnymi občanmi. Mal by hľadať spôsoby, ako podporiť kolektívnu inteligenciu učiacich sa a spolupracovať so svojimi kolegami pri zlepšovaní vlastného vyučovania a učenia sa;

- **vedieť pracovať so znalosťami, technológiami a informáciami** - vzdelávanie a rozvoj učiteľov by mal byť zameraný na získavanie, analyzovanie, overovanie, reflexiu a odovzdávanie poznatkov pomocou efektívneho využitia IKT, zabezpečiť im intelektuálnu slobodu pri tvorbe a riadení učebného prostredia i spôsobu vzdelávania. Rozvoj profesionality učiteľa by mal byť vnímaný ako dlhodobý proces, v ktorom má učiteľ možnosť učiť sa zo skúseností a získať široký repertoár vyučovacích a učebných stratégií, pokrývajúcich rôznorodé potreby učiacich sa žiakov/študentov;
- **pracovať v spoločnosti a pre spoločnosť** – učiteľ by mal byť schopný viesť žiakov/študentov ku globálnej zodpovednosti ako občanov Európy, mal by podporovať mobilitu a spoluprácu v Európe, interkulturálny rešpekt a porozumenie. Mal by podporovať rešpekt k rôznym kultúrnym odlišnostiam a identifikovať spoločné hodnoty. Porozumieť faktorom, ktoré tvoria sociálnu kohéziu a sociálnu exklúziu, efektívne spolupracovať s komunitou, partnermi vo vzdelávaní, rodičmi, vzdelávacími inštitúciami a reprezentantmi spoločnosti. Mal by prispievať do systému zabezpečovania kvality.

Vo vzdelávacom procese je veľmi dôležitý synergický efekt kompetencií učiteľov. V dokumentoch o učiteľských kompetenciách sa zdôrazňuje, že jednotlivé kompetencie má učiteľ rozvinuté na rôznych úrovniach, a preto je potrebný ich neustály rozvoj. Myšlienka kontinua v učiteľskom vzdelávaní a profesionálnom rozvoji je podľa štúdie TALIS popísaná v dvoch dimenziách:

- prvá dimenzia odkazuje na neustálu reflexiu, aktualizovanie a zvyšovanie úrovne praktických zručností,
- druhá dimenzia poukazuje na súvislosti s modernizáciou profesie učiteľa – leadership (vedenie ľudí), postoje učiteľov ako členov miestnych komunit, ako výskumníkov, kolegov, inovátorov, aktívnych spolupracovníkov kolegov i vedenia, profesionálov získavajúcich spätnú väzbu o svojom pedagogickom pôsobení (Creating Effective Teaching...,2009, s.19 - 28).

V pregraduálnom i kontinuálnom vzdelávaní sú kľúčovými hráčmi pri udržiavaní a zlepšovaní vysokej kvality učiteľov **učitelia učiteľov**. Majú významný vplyv na kvalitu vyučovania a učenia sa v školách. Nie vždy však dostávajú dostatočnú podporu pre vlastné vzdelávanie a profesionálny rozvoj. Táto skutočnosť sa vzťahuje aj na **mentorov** (vo význame cvičných učiteľov, ktorí vedú študentov učiteľstva na praxi priamo v školách), ktorí často nie sú akceptovaní ako učitelia učiteľov. Často chýba ich cielená mentorská príprava - mentorské certifikované programy, spolupráca s učiteľmi z univerzít pripravujúcich učiteľov a ich spoločné vzdelávanie (Common European Principles ..., 2005, s. 13).

Od mentorov (cvičných učiteľov) sa očakávajú kompetencie na 2 úrovniach:

- vedomosti a zručnosti pedagogicko-didaktické, súvisiace s vyučovaním konkrétneho predmetu alebo odboru,
- poznatky a zručnosti v tom, ako sa učia učitelia (dospelí ľudia).

Na základe mapovania kľúčových kompetencií mentorov možno urobiť ich nasledovný prehľad:

- rozvoj v odbore, realizácia výskumov, kritické myslenie,
- systémové kompetencie (riadenie procesu učiteľského vzdelávania, roly, aktivity a vzťahy),
- prierezové kompetencie (rozhodovacie procesy, iniciatíva, podnikavosť, tímovosť),
- riadiace kompetencie (leadership) – (inšpirácia učiteľov, zvládanie záťaží a neistoty),
- spolupráca, komunikácia, tvorba vzťahov s inými oblasťami (Common European Principles ..., 2005, s.14 – 15).

Rada pre vyučovanie (The Teaching Council) v pilotnom projekte identifikovala niektoré kompetencie, požadované od mentora:

- má požadovanú kvalifikáciu a 5 rokov pedagogickej praxe,
- má dobré komunikačné schopnosti, vnímavosť k názorom iných,
- je si vedomý, že poskytuje profesionálnu aj osobnú podporu,
- je dobrým príkladom učiteľa so širokým repertoárom vyučovacích štýlov,
- je si vedomý požadovaného vysokého štandardu profesionálnej praxe a jej vedenia,
- chce poskytnúť čas, podporu, záujem v rozvoji budúcich učiteľov a rozvíjať aj svoju profesionalitu,
- je otvorený k pozorovaniu svojho vlastného vyučovania študentmi a svojimi kolegami (Common European Principles ..., 2005, s. 20).

J. Vašutová (2004) vymedzila pre cvičných učiteľov nasledovné kompetencie:

- odborovo-predmetovú kompetenciu,
- psychodidaktickú kompetenciu,
- všeobecno-pedagogickú kompetenciu,
- diagnostickú a intervenčnú kompetenciu,
- sociálnu, psychosociálnu a komunikatívnu kompetenciu,
- manažérsku a normatívnu kompetenciu,
- kompetenciu profesijne a osobnostne kultivujúcu.

V Slovenskej republike sa práci na profesijných štandardoch učiteľov venuje v posledných rokoch Metodicko-pedagogické centrum, ako priamo riadená organizácia MŠVVaŠ SR. Ním vytvorený návrh Profesionálneho štandardu pre cvičného pedagogického zamestnanca (cvičného učiteľa) vychádza z návrhu pracovnej skupiny MŠ SR pre prípravu koncepcie profesijného rozvoja učiteľa v kariérnom systéme, ktorá v rokoch 2005 – 2006 pripravila základnú štruktúru kompetencií učiteľa, rozdelených na tri skupiny: kompetencie orientované na žiaka, kompetencie orientované na pedagogický proces a kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa (bližšie Kasáčová, B. – Kosová, B. – Pavlov, I. – Pupala, B. – Valica, M., 2006). Podľa tejto logiky je v doterajšom návrhu kompetenčný profil cvičného učiteľa rozdelený do 3 dimenzií:

1. **dimenzia – Študent na pedagogickej praxi:**
 - a) kompetencia 1.1: identifikovať individuálne vzdelávacie a personálne potreby študenta na pedagogickej praxi,
 - b) kompetencia 1.2: identifikovať štýly učenia sa študentov na pedagogickej praxi.
2. **dimenzia – Cvičný proces:**
 - a) kompetencia 2.1: riadiť cvičný proces.
3. **dimenzia – Profesionálny rozvoj:**
 - a) kompetencia 3.1: plánovať a realizovať svoj profesionálny rast a sebarozvoj,
 - b) kompetencia 3.2: stotožniť sa s rolou špecialistu, školou a školským prostredím.

4.1.1 Kompetenčný profil cvičného učiteľa

Rozpracovaný a konkretizovaný kompetenčný profil cvičného učiteľa by mal byť tvorený kompetenciami (preukázané spôsobilosti) v troch oblastiach:

1. **Kompetencie orientované na poznanie vysokoškolského študenta, ktorého vedie:**
 - a) identifikuje vzdelávacie, personálne a sociálne potreby študenta,
 - b) akceptuje individualitu každého študenta,
 - c) zohľadňuje psychologické a sociálne faktory učenia sa študentov,
 - d) reflektuje činitele ovplyvňujúce pohľad študenta na vyučovací proces.
2. **Kompetencie smerované k rozvoju profesijných učiteľských spôsobilostí študentov:**
 - a) vytvára podmienky na premenu roly študenta na rolu učiteľa (vedie k zodpovednosti, autonómii, profesionalite),
 - b) prezentuje didaktickú expertnosť,

- c) projektuje, analyzuje a hodnotí pedagogickú činnosť študenta,
 - d) vytvára podporujúce a reflektujúce prostredie pre študenta,
 - e) rozvíja profesijné sociálne spôsobilosti študenta (podporuje kooperáciu a schopnosť tímovej práce, uvedomenie si povinností k profesii a inštitúcii),
 - f) demonštruje možnosti efektívneho využitia IKT vo vyučovaní,
 - g) poskytuje individuálne poradenstvo študentovi.
3. **Kompetencie smerované k sebarozvoju cvičného učiteľa:**
- a) používa nástroje autodiagnostiky a sebareflexie,
 - b) využíva reflexiu, hodnotenie a spätnú väzbu od iných (odborových didaktikov, fakultných učiteľov pre svoj ďalší profesijný rast a sebarozvoj,
 - c) inovuje vyučovanie a zvyšuje jeho efektívnosť,
 - d) koordinuje spoluprácu s fakultou, vytvára projekty spolupráce s rôznymi partnermi,
 - e) preukazuje odbornosť v oblasti tutoringu a mentoringu.

4.2 Vzdelávanie cvičných učiteľov na rolu mentorov

Kariérny systém učiteľov na Slovensku obsahuje jednu z kariérnych ciest na získanie špecifických profesijných kompetencií (špecializačná funkcia) potrebných na výkon špecializovaných alebo riadiacich profesijných kompetencií učiteľov s priznaním špecializačných príplatkov alebo príplatkov za riadenie. Švec, Š. (2003, s. 5) správne predpokladal, „že sa prehĺbi diverzifikácia a stratifikácia pedagogických povolání na rozmanitejšie a užšie špecializované pedagogické a riadiace činnosti, kde finančný, funkčný a odborný kariérny rast bude súčasťou celého procesu“. Špecializované kompetencie učiteľov sa spájajú s výkonom kariérnych pozícií v kariérnom systéme vyjadrujúcich ich gradačné (učiteľ s atestáciou), funkčné (riaditeľ, zástupca riaditeľa) alebo špecializačné (triedny učiteľ, cvičný učiteľ, uvádzajúci učiteľ, špecialista na výchovu a vzdelávanie znevýhodnených žiakov a pod.) zaradenie. Je zrejmé, že okruh profesijných špecializácií je dynamický systém, ktorý má reagovať na aktuálne a perspektívne potreby škôl. Európska komisia (Supporting teacher competence... 2012, s. 31) uvádza: „Väčší rozsah úloh a zodpovednosti škôl a učiteľov si vyžaduje vytvoriť novú rolu – **rolu mentora** začínajúcich učiteľov, koordinátorov profesijného rozvoja a koordinátorov školských projektov. Väčšie rozlišovanie v rámci kariérnych úrovní v rámci vzdelávania môže priniesť profesii výhody, ale vo väčšine krajín povýšenie a vyššia zodpovednosť berie kvalitných učiteľov z tried a znižuje spokojnosť učiteľov s prácou. Vytvorenie nových pozícií so špecifickými úlohami okrem vyučovania

môže zvýšiť horizontálne kariérnu diferenciaciu; kariérny stupeň, ktorý odlišuje extra zodpovednosť, je prístupom k náročnejším kariérnym úrovňam, vyžaduje si viac zodpovednosti a užší výber, ale tiež prináša vyšší status a odmeny. Zhodne s týmto odporúčaním B. Kosová (2007, s. 9 – 10) upozorňuje: „že takto poňatý systém špecializovaných, kariérnych pozícií je potrebné v súlade s andragogickými trendmi uplatniť aj v školstve. Ide najmä o pozície mentorov, tútorov, koučov, poradcov a ďalších, ktorých široko rozvetvený systém podpory rozvoja učiteľov vyžaduje“.

V oblasti manažmentu, psychológie či sociálnej práce je najbežnejšie používanou formou vzdelávania dospelých, tzv. **mentoring**. Je to ideálny spôsob profesionálneho rozvoja na základe príkladu a skúseností úspešnej osobnosti. Existuje veľa podôb mentoringu, ale vždy by tu mal byť splnený princíp seniority (mentor ako rešpektovaný odborník s vysokým kreditom dlhodobých odborných skúseností).

Cvičného učiteľa (mentora) v praktickej príprave študentov učiteľstva využívajú mnohé krajiny vrátane Slovenska (TALIS RESULTS... 2013, kap. 4, s. 16), a to ako skúseného praktika zo školy, v ktorej študent vykonáva pedagogickú prax. Rozdiel je vo vnímaní jeho statusu, niektorých funkcií a kompetencií. Vo väčšine krajín zúčastnených vo výskume je mentor zvyčajne skúseným odborníkom v rovnakom predmete, odbore ako pridelený študent. Výnimkou však je Holandsko a Belgicko, kde u jednej tretiny mentorov sa nezhoduje odbornosť mentora s odbornosťou študenta, ktorého vedie.

Mentoring v praktickej príprave študentov učiteľstva v škole má prínos pre obidve strany. Študent má možnosť odpozorovať a prevziať skúsenosti, mentor je obohatený o námety a postrehy človeka, ktorý nie je zaťažený stereotypmi a hľadá nové spôsoby riešenia. Mentor je teda múdry radca alebo sprievodca na ceste a nie ten, kto má byť imitovaný. Nemal by študentovi hovoriť, čo má robiť, ale umožniť mu sebareflexiu a hľadanie vlastnej cesty.

V mentorskej práci pri vedení študenta na pedagogickej praxi v škole sú 3 oblasti, kde by sa jeho pôsobenie malo prejaviť:

- škola ako inštitúcia,
- vlastné a študentove vyučovanie,
- osobnostná podpora študentovi.

Nie každý dobrý učiteľ predmetu (napr. matematiky) je aj dobrým mentorom. Existujú dôkazy, že mentori pre svoju úspešnú činnosť potrebujú špeciálne zručnosti, ktorým sa musia naučiť:

- **„Osobná pedagogika“** – sú to schopnosti ukázať **ako vyučovať** predmet svojej aprobácie, vysvetliť svoj postup a zdôvodniť ho - byť kritický a reflexívny súčasne.
- **Modelovanie roly učiteľa** – učiteľ by mal preukazovať vysoké očakávanie voči žiakom a pomôcť im dosiahnuť ich individuálne maximum. Mentor by mal o tom diskutovať so svojim študentom, rozprávať mu o svojom presvedčení, o svojich myšlienkových procesoch a podporovať študenta v rozmyšľaní nad svojím vlastným vyučovaním a praxou. Viest' ho socializačným procesom v škole a byť mu partnerom pri konštruovaní, rekonštrukcii a vylepšovaní učiteľskej profesionality. **Reflexia** – je nevyhnutné umožniť študentom rozvíjať reflexívnu prax. Dôležité nie je to, aby mentor demonštroval a vysvetlil, ako má študent vyučovať alebo ako má realizovať požadovanú prax, ale dať mu príležitosť sebaanalýzy a reflexie svojej práce. Na tom má byť budovaná sebaregulácia a rozvoj študenta.
- **Spätná väzba** - pravidelná, jasná a konštruktívna spätná väzba pomáha študentovi v jeho učení sa z praktických skúseností. Spätná väzba sa môže dávať formálnym alebo neformálnym spôsobom, ako formatívna alebo sumatívna. Nie je to len obzretie sa dozadu, ale aj pohľad dopredu k zlepšeniu sa.
- **Vzťahy** – pre dobré vzťahy medzi mentorom a študentom je dôležité, aby konštruktívna kritika bola dávaná a získavaná jednoduchým spôsobom. Mentor by mal byť priateľský, prístupný a podporujúci. Mentor vlastne študentovi podrží dvere pri vstupe do profesie. Ide o to ukázať vášeň a lásku k výučbe a učiteľskej profesii a posúvať ju na študenta (Lyn McDonald, 2009).

Stotožňujeme sa s T. Janíkom (2005), že praktické zručnosti cvičného učiteľa sú určované celým radom premenných, a to: osobnostnými rysmi učiteľa, jeho schopnosťou sebareflexie, úrovňou jeho myslenia, predchádzajúcim vzdelaním, dĺžkou pedagogickej praxe, ale aj školou, na ktorej pôsobí. Cvičného učiteľa vnímame dominantne ako nositeľa praktických znalostí a zručností (practical knowledge), ktoré sú podľa T. Janíka charakterizované:

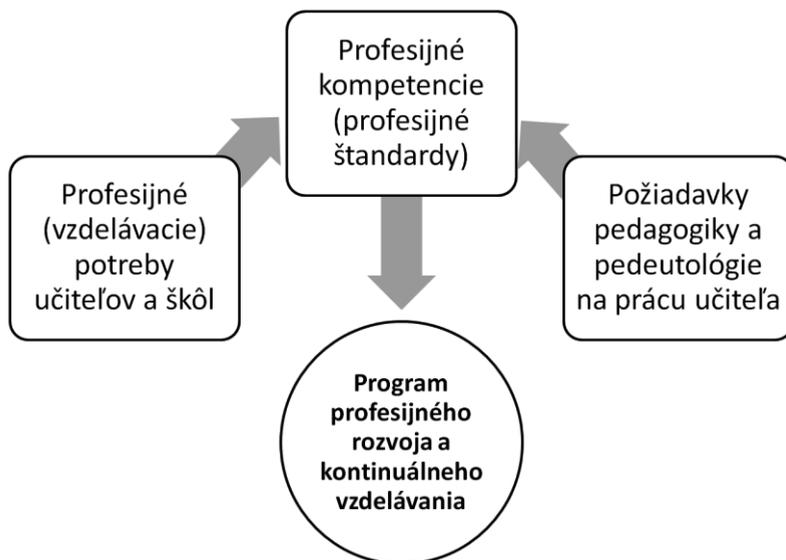
- viazanosťou na prax – odozva na špecifické problémy praxe, aplikovateľnosť priamo v akcii,
- detailnosťou, konkrétnosťou a špecifikáciou – vzhľadom na viazanosť k praxi, tým sa odlišujú od teoretických znalostí,

- integrovanosťou a organizovanosťou – okolo praktického problému,
- Individuálnosťou – u každého učiteľa sú jedinečné,
- implicitnosťou – nie je možné ich artikulovať v úplnosti,
- situovanosťou – sú produktom aktivity a situácie,
- doménovou špecifikáciou viazané na vyučovací predmet (doménu), ktorú učiteľ vyučuje,
- sú základom učiteľovho konania - dajú sa odpozorovať z riadenia jeho činnosti,
- majú základ v skúsenosti a v reflexii – učitelia ich získavajú na základe sebareflexie svojich praktických znalostí. (Janík, 2005, s. 44)

Proces profesionalizácie profesijného rozvoja (prijatý v Koncepcii profesijného rozvoja učiteľov v kariérom systéme) zasiahol aj oblasť **kontinuálneho vzdelávania** s cieľom vytvoriť podmienky na odbornú akreditáciu programov, garantovanú nezávislou akreditačnou radou ako poradným orgánom ministerstva. Cieľom bolo zabezpečiť vyššiu kvalitu ponuky, vyššiu zodpovednosť poskytovateľov vzdelávania a v kontexte úsilia o prijatie profesijných štandardov aj nastavenie programov v cieľových kategóriách tak, aby boli orientované na dosahovanie v nich obsiahnutých profesijných kompetencií. Táto úloha sa nenaplnila, pretože profesijný štandard ako „navigácia pre program“ nebol doposiaľ prijatý a nebola spracovaná funkčná metodika prepojenia profesijných štandardov a programov kontinuálneho vzdelávania v praxi profesijného rozvoja cvičných učiteľov. Program profesijného rozvoja a jeho nositeľ (poskytovateľ) zohráva kľúčovú úlohu v kvalite podpory učiteľov. Proces akreditácie programov kontinuálneho vzdelávania učiteľov je upravený podľa § 41 zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Charakterizuje akreditáciu ako „štátne overenie kvality vzdelávacích programov na základe splnenia podmienok a požiadaviek na predkladanie a posudzovanie, ktoré ustanoví ministerstvo školstva...“.

Programy profesijného rozvoja zaujímajú v štruktúre regulatívnych komponentov modelu podpory profesijného rozvoja cvičných učiteľov významné miesto (schéma 1). Program profesijného rozvoja je úzko prepojený s profesijnými štandardmi, ktoré sa utvárajú na základe požiadaviek pedagogickej (pedeutologickej) vedy, individuálnych vzdelávacích potrieb cvičných učiteľov a inštitucionálnych potrieb škôl. Súčasná neuspokojivá situácia v kvalite programov kontinuálneho vzdelávania cvičných učiteľov je práve dôsledkom nerešpektovania systémového prepojenia týchto komponentov.

Schéma 1: Komponenty tvorby programu profesijného rozvoja cvičných učiteľov (Pavlov, 2013, s. 96)



Program je kľúčový regulátor kvality ponuky rozvojových aktivít a vzdelávania cvičných učiteľov, umožňuje riadenie kvality profesijného rozvoja na vstupe (z pohľadu poskytovateľa) a orientuje ho na rozvoj kompetencií v profesijných štandardoch na výstupe (z pohľadu účastníka). V medzinárodných dokumentoch sa nestretáme s formálnymi požiadavkami na programy profesijného rozvoja, skôr so všeobecnými princípmi, ktoré by mala podpora cvičného učiteľa zahŕňať. Poskytovatelia kontinuálneho vzdelávania ako externé subjekty prostredníctvom akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania vzdelávajú (normatívne určenú) cieľovú skupinu učiteľov. Títo spravidla nemôžu zasahovať do prípravy, ani realizácie obsahu vzdelávania, ktoré sa doteraz vyznačuje behavioristickým prístupom k učeniu sa. Od učiaceho sa nevyžaduje aktívny prístup, predpokladá sa, že osvojením obsahov vzdelávania sa splnia deklarované ciele, a tým aj zmena v profesijných kompetenciách a následne v pedagogickej činnosti učiteľa. Sami učitelia na základe našej dlhoročnej skúsenosti očakávajú, že im budú poskytnuté okamžité a prakticky využiteľné „recepty a kuchárky“, ktoré môžu na ďalší deň aplikovať bez ťažkostí v praxi. Tým považujú úlohu vzdelávania za naplnenú.

Tým, že obsah vzdelávania stojí mimo subjektu vzdelávaného učiteľa a nie je vytvorený na základe analýzy vzdelávacích potrieb na úrovni školy, zotrváva na

pozíciách empirického prístupu k poznaniu, kde hotové akreditované obsahy kontinuálneho vzdelávania reprezentujú vopred dané javy reality a jazyk slúži „na označovanie vopred daných javov reality“ (Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001, s. 163). Konštruktivismus vo svojej sociálnej podobe sa na kontinuálne vzdelávanie „pozerá ako na sociálny proces vytvárania významov skúseností v termínoch existujúcich kategórií poznania. Tieto kategórie sú produkované kultúrou, sú mediované v sociokultúrnom prostredí a v tomto kontexte účinkujú pri tvorbe poznania jednotlivca“. Sociokonštruktivistický koncept kontinuálneho vzdelávania učiteľov sa môže naplno prejavíť len vtedy, ak je toto vzdelávanie výsledkom identifikácie vzdelávacích potrieb v zmysle hermeneutických koncepcií, vychádza z kultúrneho prostredia príslušnej školy a je školou realizované bez ohľadu na import vzdelávania alebo vlastnú provenienciu. Zastávame názor, že takto realizované kontinuálne vzdelávanie má predpoklady, aby bolo po sprostredkovaní v sociálnej dimenzii „personálne elaborované“ (tamtiež, s. 176).

Snahy o výskum vzdelávacích potrieb cvičných učiteľov sa realizovali prostredníctvom niekoľkých projektov z univerzít, pripravujúcich budúcich učiteľov. M. Černotová vo svojom materiáli: *Ďalšie vzdelávanie učiteľov pre získanie kompetencií vo funkcii cvičného učiteľa* definuje niektoré chyby, ktoré sa vyskytujú v práci cvičných učiteľov a ktoré môžu slúžiť ako východisko pre tvorbu programu kontinuálneho vzdelávania cvičných učiteľov:

- cviční učitelia určujú obsah, tému vyučovacej hodiny v minimálnom predstihu (niekedy dokonca iba 45 minút pred odučením hodiny);
- nepožadujú vstupné náčvy na vlastných vyučovacích hodinách, prípadne ich študentom vyslovene odmietajú;
- trvajú na svojej predstave vyučovacej hodiny, na použití CU vybraných metód;
- nekonzultujú prípravy vyučovacej hodiny so študentom; nerealizujú rozbor svojej - pozorovanej vyučovacej hodiny - ale ani študentom odučenej;
- VH, vykonajú iba krátky - formálny rozbor, rozhovor typu: „Vaša hodina bola dobre odučená“;
- neakceptujú študentov individuálny prístup k stvárneniu vyučovacej hodiny, rovnako nepristupujú individuálne ku špecifikám osobnosti študenta;
- nedodržiavajú „postupnosť v obťažnosti úloh“, ktoré má študent vykonať (študenti najčastejšie od prvých hodín svojej praxe realizujú kompletný, najčastejšie tzv. základný typ VH);
- cvičný učiteľ neraz zastaral vo vedomostiach alebo teoreticky slabo ovláda predmetnú pedagogickú terminológiu, didaktické pojmy (obsah, cieľ vyučovacej hodiny, didaktická analýza učiva, forma, metóda a pod.);

- cvičný učiteľ niekedy úmyselne neposkytne učebné pomôcky, žiadané učebnice, audiovizuálnu techniku;
- cviční učitelia neposkytujú študentom informácie o základnej školskej dokumentácii, študent ani po praxi nepozná učebný plán školy, školský vzdelávací program, učebnú osnovu, štandardy, metodické pokyny pre hodnotenie a klasifikáciu, nevidel vysvedčenie vydávané školou;
- cviční učitelia vytvárajú haló-efektové javy, ak je učiteľ pozorovaný – pretvaruje sa (čo komentujú hlavne jeho žiaci i hospitujúci študenti);
- často v rozhovoroch nepriamo demotivujú študenta (... „čudujem sa Vám, že chcete ísť učiť“);
- volia formálnu, neosobnú komunikáciu s praktikantom;
- neobjektívne, formálne a nekvalitne vyplňujú hodnotenia študenta (skoro každý praktikant je v hodnotení „dokonalý“, bez chýb, vyplnenie zmluvy s fakultou často nie je úplné, chýbajú základné požadované údaje);
- nezoznamujú študenta s inými aktivitami školy (predmetové komisie, rodičovské stretnutia, školský psychológ, SOČ a pod.);
- dovoľia študentovi "rýchle" odučenie predpísaného počtu hodín, bez náčuvov, t. j. zbavujú sa zodpovednosti za skutočné vedenie študenta. Škola a CU nevyžaduje pobyt študenta v škole, iba odučenie povinných hodín;
- študenti sú vedením cvičnej školy poverovaní učiť v tzv. vyrovnávacích triedach, pre prácu ktorých nie sú špeciálne pedagogicky pripravení (Černotová, 2010, s. 10 – 11).

Pre objektivitu je treba konštatovať, že i fakulty sa dopúšťajú chýb, ktoré cviční učitelia vnímajú ako nedostatky študentov. Ide napr. o slabú pripravenosť praxujúcich študentov v projektovaní vyučovacej hodiny, o nedostatok zručností pri hodnotení žiakov, nepripravenosť na slovné hodnotenie, neraz je avizovaná nízka úroveň zodpovednosti študentov, ktorá sa prejavuje neskorými príchodmi do školy, do triedy či neadekvátna upravenosť, hrubosť, ba až nezdvorilosť vo vyjadrovaní atď.

Časť viny na uvedených nedostatkoch nesie i absencia chápania školy ako *spolpracujúcej inštitúcie*, ktorú vyžadujú i najnovšie dokumenty Európskej únie vo vzťahu k cvičným školám. Fenomén hodnotnej spolupráce v školskej praxi dosiaľ neprevláda. Školy sú miestami, kde učitelia a ďalší dospeli z rozličných dôvodov nedostatočne vzájomne komunikujú, otvorene nediskutujú o výchove a vzdelávaní, resp. vyučovaní a učení (navzájom nehospitujú a p.) (Černotová, 2010).

4.2.1 Program kontinuálneho vzdelávania pre cvičných učiteľov

Návrh programu vychádza z vyššie uvedeného kompetenčného profilu cvičného učiteľa a je spracovaný ako *špecializačné vzdelávanie*.

Kariérny systém učiteľov na Slovensku obsahuje jednu z kariérnych ciest na získanie špecifických profesijných kompetencií potrebných na výkon špecializovaných alebo riadiacich činností (funkcií) učiteľov s priznaním špecializačných príplatkov alebo príplatkov za riadenie. Špecializované kompetencie učiteľov sa spájajú s výkonom kariérnych pozícií v kariérnom systéme vyjadrujúcich ich gradačné (učiteľ s atestáciou), funkčné (riaditeľ, zástupca riaditeľa) alebo špecializačné (triedny učiteľ, cvičný učiteľ, uvádzajúci učiteľ, špecialista na výchovu a vzdelávanie znevýhodnených žiakov a pod.) zaradenie. Je zrejmé, že okruh profesijných špecializácií je dynamický systém, ktorý má reagovať na aktuálne a perspektívne potreby škôl. Vytvorenie nových pozícií so špecifickými úlohami okrem vyučovania môže zvýšiť horizontálne kariérnu diferenciaciu; kariérny stupeň, ktorý odlišuje extra zodpovednosť, je prístupom k náročnejším kariérnym úrovňam, vyžaduje si viac zodpovednosti a užší výber, ale tiež prináša vyšší status a odmeny. Ide najmä o pozície mentorov, tútorov, koučov, poradcov a ďalších, ktorých široko rozvetvený systém podpory rozvoja učiteľov vyžaduje.

Názov vzdelávacieho programu: Špecializačné vzdelávanie pre cvičných učiteľov

Názvy modulov:

- M1: cvičný učiteľ ako mentor,
- M2: cvičný učiteľ ako expert na výučbu.

Cieľová skupina: učiteľ podľa §13, ods. a - f, zákona č.317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Požadované vstupné vzdelanie: podľa §7 ods.2 a) a b), zákona č.317/2013 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov a **1. atestačná skúška**.

Podmienky pre zaradenie do programu:

1. profesijný životopis,
2. 5 rokov pedagogickej praxe,
3. počas realizácie špecializačného vzdelávania musí viesť študenta na pedagogickej praxi.

Profil absolventa: Absolvent špecializačného vzdelávania bude kvalifikovaný pre výkon kariérnej pozície cvičný učiteľ. Vzdelávaním získa kompetencie v plánovaní, realizácii a reflexii profesijného rozvoja budúcich učiteľov formou efektívneho mentoringu. Potvrdí svoju expertnosť v profesii, a to tak v oblasti pedagogicko-psychologickej, ako i odbornej.

Organizačná forma vzdelávania: kombinované (prezenčná a dištančná časť)

Rozsah: 100 h (60 h prezenčne a 40 h dištančne)

Učebný plán a učebné osnovy: Cieľ programu je formulovaný vzhľadom na preukázateľný zisk účastníka vzdelávania, rozvoj jeho profesijných kompetencií, aby bol reálny (dosiahnuteľný v plánovanom čase vzdelávania), konkrétny (jednoznačný v interpretácii), kvantifikovateľný (obsahuje údaje o čase, rozsahu), merateľný (dá sa zistiť, či sa splnil, tzn. či účastník získal programované kompetencie). Čiastkové ciele odvodené z hlavného cieľa programu ako očakávané preukázateľné kompetencie účastníka navrhnuté tak, že vyjadrujú postupnosť v úrovni (kvalite) získaných kompetencií (vedomosti, zručnosti, postoje) vzhľadom na výstupnú úroveň cieľa. Sú formulované pomocou činností (operácií) účastníka vzdelávania, obsahujú aktívne sloveso s predmetom činnosti. Jednotlivé úlohy majú kritériá splnenia úloh, indikátory úloh, ktoré sú navonok preukázateľné v činnosti účastníkov vzdelávania.

Hlavný cieľ: Získať profesijné kompetencie pedagogického zamestnanca potrebné na výkon špecializovaných činností v kariérnej pozícii cvičný učiteľ.

Špecifické ciele: Absolvent špecializačného vzdelávania bude schopný preukázať odbornosť ako mentor tým, že dokáže:

- identifikovať vzdelávacie, personálne a sociálne potreby študenta,
- zohľadňovať psychologické a sociálne faktory učenia sa študentov ako dospelých ľudí,
- reflektovať činitele ovplyvňujúce pohľad študenta na vyučovací proces,
- vytvárať podmienky na premenu roly študenta na rolu učiteľa (vedie k zodpovednosti, autonómii, profesionalite),
- projektovať pedagogickú činnosť študenta,
- analyzovať a hodnotiť pedagogickú činnosť študenta,
- vytvárať podporujúce a reflektujúce prostredie pre študenta,
- rozvíjať profesijné sociálne spôsobilosti študenta (podporuje kooperáciu a schopnosť tímovej práce, uvedomenie si povinností k profesii a inštitúcii),
- demonštrovať možnosti efektívneho využitia IT vo vyučovaní,

- poskytovať individuálne poradenstvo študentovi,
- používať nástroje sebareflexie,
- prezentovať didaktickú expertnosť,
- inovovať vyučovanie a zvyšovať jeho efektívnosť.

Tab. 19 Učebný plán Špecializačného vzdelávania pre cvičných učiteľov

Názov modulu	Vzdelávací obsah	Metódy a formy	Prezenčné hodiny	Dištančné hodiny
M1 Cvičný učiteľ ako mentor	<ul style="list-style-type: none"> • Špecifiká vzdelávania dospelých • Identifikácia potrieb dospelých vzdelávajúcich sa • Systém pedagogických praxí študentov učiteľstva • Stratégie sebarozvoja cvičného učiteľa • Mentoring, koučing, tutoring, supervízia - charakteristiky, zásady, využitie 	<ul style="list-style-type: none"> • prednáška • analýza modelových situácií • priame prezentácie v praxi • aktívne formy učenia sa 	30 h	20 h
M2 Cvičný učiteľ ako expert na výučbu	<ul style="list-style-type: none"> • Didaktická a pedagogicko-psychologická analýza vyučovacích hodín • Reflexia a spätná väzba • Interpersonálna komunikácia • Hodnotenie študenta na praxi, kritériá hodnotenia • Kooperácia, tímová práca v škole • Akčný výskum v triede • Didaktické 	<ul style="list-style-type: none"> • nácvik spôsobilostí na konkrétnych výučbových príkladoch/ modeloch/ ukázkach/situáciách, • tvorba a prezentácie didaktických ukážok, • aktívne formy učenia sa • individuálne poradenstvo 	30 h	20 h

	spracovanie inovácií v odbore, učebnom predmete <ul style="list-style-type: none"> • Modernizácia výučby s využitím IKT • Tvorba a využitie učebných zdrojov 			
--	--	--	--	--

Dištančné úlohy: K video ukážke vyučovacej hodiny realizovanej študentom počas pedagogickej praxe cvičný učiteľ spracuje a predloží:

- písomne spracované pripomienky k príprave vyučovacej hodiny študenta na pedagogickej praxi týkajúce sa vyučovacieho procesu a didaktického spracovania učiva,
- písomne spracovanú spätnú väzbu študentovi k predvedenej vyučovacej hodine.

Trvanie: min. 18 mesiacov

Ukončenie špecializačného vzdelávania:

- prezentácia mentorských spôsobilostí cvičného učiteľa v pedagogickej praxi pred supervízorom (účasť supervízora na pozorovaní výučby študenta a dávaní spätnej väzby cvičným učiteľom),
- písomná záverečná práca v rozsahu 12 strán tematicky orientovaná na reflexiu vlastných intervencií poskytnutých študentovi (prácu recenzuje 1 recenzent).

Profil odborného garanta:

- a) podľa zákona,
- b) vie preukázať expertnosť v tematike riadenia pedagogickej praxe študentov, riadení cvičných učiteľov a/alebo škôl a školských zariadení.

Profil lektorov akreditovaného programu:

- a) podľa zákona,
- b) vie preukázať skúsenosti alebo spôsobilosti vo vzdelávaní pedagogických zamestnancov v oblasti mentoringu, tutoring, supervízie, odborovej didaktike.

Údaje o materiálnom a technickom zabezpečení:

- a) technické vybavenie (kamery, dataprojektory, úložiská dát, notebooky pre učiteľov...),
- b) webový priestor na ukladanie dát a zdieľanie skúseností,

c) výučbové integrované prostredie (LMS, modle), iné softvérové vybavenie.

Tento program by mala realizovať každá vysoká škola s učiteľskými študijnými programami pre svojich cvičných učiteľov. Bolo by vhodné, keby takto koncepčne vytvorený program špecializačného vzdelávania mal všeobecnú platnosť v podmienkach celého Slovenska, aby cviční učitelia boli približne rovnako pripravení podľa profesijného štandardu cvičného učiteľa bez ohľadu na to, na ktorej vysokej škole sa realizuje. Osobitne to platí o module M1, ktorý nesúvisí s vyučovacím predmetom, a preto by mal byť pre všetkých učiteľov povinný. Modul M2, ktorého hlavným obsahom je vlastne odborová didaktika, sa realizuje na obsahovom materiáli z konkrétnych predmetov, ktoré cviční učitelia vyučujú. Preto si vysoká škola môže vybrať, pre učiteľov ktorých predmetov bude vzdelávanie realizovať, môže teda špecifikovať buď niekoľko modulov M2, alebo časť vzdelávania v tomto module si budú učitelia voliť podľa svojich vyučovacích predmetov.

ZÁVERY A ODPORÚČANIA

Na základe doteraz uvedených východísk, analýz, komparácií a návrhov riešení je možné sumarizovať problémy, ktoré by bolo potrebné pre celkové zlepšenie profesijnej praktickej prípravy budúcich učiteľov na Slovensku vyriešiť a identifikovať aktérov, ktorí by za to mali byť zodpovední. Celkovo je potrebné:

1. prijať aspoň rámcový profesijný štandard učiteľa ako základné štátom požadované kurikulum pre učiteľské štúdium,
2. na tomto základe posilniť profesijnú praktickú prípravu aspoň na 20 % časovej dotácie učiteľského štúdia,
3. vytvoriť personálne, materiálne a legislatívne podmienky pre kvalitné fungovanie cvičných škôl a cvičných učiteľov v nich,
4. prijať širšie koncipované opatrenia k podpore stáleho rozvoja profesijnej praktickej prípravy budúcich učiteľov a profesijného rozvoja cvičných učiteľov.

Odporúčania uvedené v nasledujúcom texte nadväzujú na súbor záverov a odporúčaní, vychádzajúcich z projektu „*Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva*“ v rokoch 2011 – 2012, uverejnených v záverečnej správe projektu a súvisiacej publikácii (Kosová a kol. 2012). Napriek tomu, že vtedajšie návrhy o celkovej koncepcii učiteľského vzdelávania sú vo veľkej miere predpokladom naplnenia opatrení, týkajúcich sa praktickej prípravy študentov, pre ich veľký rozsah už nebudú v tejto časti opakované. Tu budú využité a konkretizované len tie závery, ktoré sa viažu na tvorbu základných predpokladov pre inováciu pedagogickej praxe študentov.

Odporúčania pre Ministerstvo školstva , vedy, výskumu a športu SR:

- prijať profesijný štandard učiteľskej profesie ako základné štátom požadované kurikulum pre učiteľské štúdium na vysokých školách,
 - v jeho rámci prijať štandard cvičného učiteľa podľa kompetenčného profilu cvičného učiteľa (kap. 4.1.1),
- upraviť opisy učiteľských študijných odborov tak, aby viazali tvorbu učiteľských študijných programov na profesijný štandard učiteľa a určovali v nich minimálny podiel praktickej prípravy na 20 % času štúdia; implementovať do nich navrhnutý štandard a modely pedagogickej praxe v optimalizovanej podobe,

- v rámci akreditácie učiteľských študijných odborov požadovať zohľadňovanie dostatočnosti praktickej prípravy a adekvátne podmienky pre jej uskutočňovanie, inak akreditáciu neudelieť,
- upraviť § 36 o cvičných školách a cvičných učiteľoch zákona č. 131/2008 Z. z. o vysokých školách tak, aby tieto mohli byť aj súčasťou vysokej školy alebo samosprávnou právnickou osobou, založenou vysokou školou,
- upraviť legislatívu regionálneho školstva tak, aby zabezpečila zvýšenie statusu cvičnej školy a cvičného učiteľa ako významných subjektov v príprave pracovníkov rezortu školstva a motivovala školy aj učiteľov stať sa špecializovanými pracoviskami pre prípravu budúcich učiteľov:
 - v zákone č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní vymedziť existenciu cvičnej školy, ktorá plní aj iné úlohy ako je výchova a vzdelávanie žiakov (požiadavky a benefity),
 - v zákone č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch dať cvičnému učiteľovi adekvátne postavenie v samostatnom bode,
- prijať legislatívu o cvičných školách a cvičných učiteľoch, ktorá zabezpečí existenciu univerzitných škôl a siete partnerských cvičných škôl a dá im špecifický status (kap. 3.1.1),
- finančne podporiť realizáciu praktickej prípravy učiteľov a adekvátne zabezpečenie cvičných škôl a zvýšiť ich odmeňovanie aj režijné náklady,
 - prijať osobitné pravidlá pre podporu univerzitných škôl ako špecializovaných edukačných, didaktických a výskumných pracovísk vysokých škôl,
- v rámci projektov z Európskych štrukturálnych fondov vypisovať priority výziev tak, aby:
 - vysoké školy (príp. aj spolu s regionálnymi školami) mohli vytvoriť a materiálne vybaviť univerzitnú školu,
 - vysoké školy mohli získať finančné prostriedky na zvýšenie podielu praktickej prípravy a na aktivity súvisiace s jej skvalitňovaním,
 - vysoké školy v spolupráci s cvičnými školami a učiteľmi mohli vytvoriť vedecko-výskumné centrá, resp. centrá excelentnosti pre výskum učiteľa, jeho prípravy a profesijnej praktickej prípravy,
- prijať rôzne druhy podporných opatrení a zvýhodnení, ktoré budú motivovať kvalitné regionálne školy do účasti na príprave budúcich učiteľov (napr. statusové, morálne, finančné, materiálne, úväzkové, projektové, mobilné a pod.).

Odporúčania pre vysoké školy:

- revidovať študijné programy učiteľských študijných odborov tak, aby vychádzali zo štandardu učiteľskej profesie a zabezpečovali 20 % podiel profesijnej praktickej prípravy podľa vymedzeného štandardu a modelov pedagogickej praxe,
- inovovať praktickú prípravu v študijných programoch učiteľstva so zameraním na jej reflexívne a kompetenčne orientovaný charakter tak, aby jednotlivé druhy praxe plnili špecifické ciele k dosiahnutiu všetkých požadovaných kompetencií absolventov (podrobne kap. 2.2 a 2.3),
- usilovať sa o zriadenie aspoň jednej univerzitnej školy ako súčasť vysokej školy so špecifickým edukačným a výskumným poslaním,
- zaviesť model systematickej spolupráce s cvičnými školami, ktorý bude obsahovať:
 - koordináciu v riadení pedagogickej praxe, v zabezpečení stabilných personálnych a organizačných podmienok, v prepojení odborových didaktík s pedagogickou praxou a jej reflexiou,
 - zjednotenie požiadaviek na študentov a spoločný postup vo facilitujúcom vedení študenta (kap. 2.1),
 - spoločné výučbové a reflexívne aktivity, spoločné výskumné aktivity,
 - spoločné a sústavné vzdelávanie odborových didaktikov a cvičných učiteľov v mentoringu, v hodnotení a v didaktických inováciách,
 - kontinuálne vzdelávanie cvičných učiteľov (kap. 4.2.1) a pod.

Odporúčania pre cvičné školy:

- zvýšiť rozmanitými postupmi uznanie významu práce cvičných učiteľov pre budúci stav učiteľskej profesie,
- vytvárať stále podmienky na kvalitný výber, personálnu stabilizáciu a ďalší profesijný rozvoj cvičných učiteľov,
- vytvárať stále materiálne, organizačné a iné podmienky na bezproblémový priebeh pedagogickej praxe študentov učiteľstva,
- umožniť cvičným učiteľom účasť na vzdelávacích a výskumných aktivitách vysokej školy,
- vytvárať vysokým školám priestor pre overovanie didaktických experimentov a realizáciu didaktických výskumov a pod.

LITERATÚRA

- ANZENBACHER, A. 1990. *Úvod do filozofie*. Praha: SPN, 1990.
- ATKINSON, T – GLAXTON, G. (ed.) 2001. *The Intuitive Practitioner on the Value of not always Knowing what one is Doing*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press, 2001.
- Australian Professional Standards for Teachers 2014* [online] AITS Australian Institut for Teaching and School Leadership. [cit. 25. 1. 2015]. Dostupne na: <www.teacherstandards.aitssl.edu.au>
- BELJAARD, D. - VERLOOP, N. 1996. Assessing Teachers' Practical Knowledge, Graduate School of Education, Leiden University In: *The Netherlands Studies in Educational Evaluation*, Vol.22 No.3 pp. 275-286,
- BERLINER, D. 2001. Learning about Learning from Expert Teachers. *International Journal of Educational Research*, 2001, Vol. 35, pp. 435 – 527.
- BOSHUIZEN, H. P. A. 2004. Does practice make perfect? In: BOSHUIZEN, H. P. A. – BROMME, R. & GRUBER, H. (eds.) *Professional Learning: Gaps and Transition on the Way from Novice to Expert*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 2004, pp. 73 – 95.
- BRANSFORD, J. D. & BROWN, A. L. & COCKING, R. R. (eds.) 1999. *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington: National Academy Press.
- BROUMOVSKÁ, T. - SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. 2010. *Mentoring*. Praha: Portál, 2010.
- CAENA, F. Literature Review Teachers' core Competences: requirements and development. [online] European Commission, Education and Training 2020 [cit. 1. 10. 2014]. Dostupné na: <http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf>
- CLUTTERBUCK, D. 2004. *Everyone Needs a Mentor*. 4th Edition, London: CIPD.
- Common European Principles for Teacher Competences and Qualification*. 2005. [online]. European Commission Directorate-General for education and culture [cit. 01. 12. 2012]. Dostupné na: <http://www.attee1.org/uploads/EUPolicies/common_eur_principles_en.pdf>

COOPER, J.M. 2005. Supervision in Teacher Education. In ANDERSON, L.W. (Ed.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford : Elsevier Science Ltd, pp. 593-597.

Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. 2009. [online]. OECD, Directorate for Education and Skills. [cit. 1. 10. 2014]. Dostupné na: <<http://www.oecd.org/edu/school/creatingeffectiveteachingandlearningenvironmentsfirstresultsfromtalism.htm>>

ČERNOTOVÁ, M. 2006. Interné hodnotenie kvality pregraduálnej prípravy učiteľov študentmi a absolventmi fakulty. In *Současné metodologické prístupy a stratégie pedagogického výzkumu*. Plzeň: Západočeská univerzita. [online] [cit. 1. 10. 2014]. Dostupné na: <<http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/80>>

ČERNOTOVÁ, M. a kol. 2010. *Cviční učitelia*. Prešov: FHPV PU, 2010.

DOUŠKOVÁ, A. – ĽUPTÁKOVÁ-VANČÍKOVÁ, K. 2009. *Reflexia a sebareflexia ako nástroj skvalitnenia pedagogickej praxe*. Banská Bystrica: PF UMB, 2009.

DOUŠKOVÁ, A. – TRNKA, M. 2009. *Intervenčné spôsobilosti cvičných učiteľov*. Banská Bystrica: PF UMB, 2009.

DUROZOI, G. – ROUSSEL, A. 1990. *Filozofický slovník*. Praha: EWA Edition, 1990.

ERAUT, M. 1994. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press, 1994.

FOSNOT, C. T. 1996. Teachers constructs constructivism: In FOSNOT, C. T. (eds.): *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York Teachers College Press: 1996.

FOSNOT, C.T. 1996. Constructivism: A Psychological Theory of Learning. In: FOSNOT, C. T. (eds.): *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*. New York: pp. 8-33.

Get into Teaching. 10 steps to starting your teacher training course. [online]. Department of Education. UK [cit. 21. 1. 2015]. Dostupné na: <<http://www.education.gov.uk/get-into-teaching/about-teaching/where-to-start>>

GIDDENS, A. 2010. *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2010.

- GRAHAM, T. 1997. The National Curriculum for Teacher Training: playing politics or promotion professionalism? *British Journal of In-service Education*, 1977, 23, č. 2, s. 163 – 177.
- GROEBENN. – SCHEELE, B. 1977. *Argumente für eine Psychologie des reflektiven Subjekt*. Darmstadt: Steinkopf, 1977.
- HATTIE, J. A. C. 2003. *Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence?* [online]. Australian Council for Educational Research [cit. 21. 12. 2014]. Dostupné na: <<https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-%282003%29.pdf>>
- HAVLÍČKOVÁ, M. 2011. *Mentoring a supervize jako zdroj sebereflexe učitele* Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní, 2011.
- HAZUKOVÁ, H. 1994. *Příprava učitele a rozhodování ve výtvarné výchově I*. Karlova univerzita, Pedagogická fakulta, 1994.
- HAZUKOVÁ, H. 1995. *Příprava učitele a rozhodování ve výtvarné výchově II*. Karlova univerzita, Pedagogická fakulta, 1995.
- HERMACH, J. 1966. *Dialektika výchovy*. Praha: SPN, 1966.
- Improving the Quality of Teacher Education*. 2007 [online]. European Commission. [cit. 10. 7. 2013]. Dostupné na: <http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving_the_quality_of_teacher_education_aug2007.pdf>
- JANÍK, T. 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učtelského vzdělávání*. Brno: Paido 2005. ISBN 80-7315-080-8.
- KASÁČOVÁ, B. – KOSOVÁ, B. – PAVLOV, I. – PUPALA, B. – VALICA, M. 2006. *Profesijný rozvoj učitele*. Prešov: MPC, 2006.
- KASÁČOVÁ, B. 2005. *Reflexivna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2005.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. - PUPALA, B. (eds.) 2011. *Predškolská a elementárna pedagogika*. 1. vyd., Praha: Portál, 2001.
- Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme* (uznesenie č. 367/2007). 2007. [online]. Úrad vlády SR. [cit. 8. 7. 2013]. Dostupné na: <<http://www.rokovania.sk/Rokovanie.aspx/BodRokovaniaDetail?idMaterial=790>>.

- KORTHAGEN, F. A. J. – KESSELS, J. – KOSTER, B. – LAGERWERF, B. & WUBBELS, T. 2001. *Linking Theory and Practice. The pedagogy og Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- KORTHAGEN, F. et al. 2011. *Jak spojit praxí s teorií. Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011.
- KOSOVÁ, B. – PORUBSKÝ, Š. 2011. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica : PF UMB, 2011.
- KOSOVÁ, B. 2006. Profesia a profesionalita učiteľa. *Pedagogická revue*, 2006, roč. 58, 2006, č. 1, s. 1 – 13.
- KOSOVÁ, B. 2007. Špecifické otázky učenia sa učiteľov. In *Ako sa učitelia učia?* Prešov: MPC, 2007, s. 9- 14.
- KOSOVÁ, B. 2008. Teoretická reflexia praxe – významný predpoklad vedeckého statusu didaktiky. In: HAVEL, J. – ŠIMONÍK, O. – ŠTÁVA, J. (eds.) 2008. *Pedagogické praxe a oborové didaktiky*. Brno, Masarykova univerzita, s. 7 – 12.
- KOSOVÁ, B. a kol. 2012. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov. Vývoj, analýza, perspektívy*. Banská Bystrica: PF UMB, 2012.
- KOTÁSEK, J. 2004. Domáci a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik. In: JANÍK, T. – MUŽÍK, V. – ŠIMONÍK, O. *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu*. [CD rom] Brno: PdF MU, 2004.
- La formation à l'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. 2001. Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Quebec, 2001.
- LADD, F.H. 2007. Teacher Preparation, Including Qualifications and Induction Programs part: Practical Field Experience In.: *Journal Issue: Excellence in the Classroom*, Vol. 17 Num. 1. 2007 [online] [cit. 1. 10. 2014]. Dostupné na: <<http://futureofchildren.org/publications/journals/article/index.xml?journalid=34&articleid=82§ionid=490>>
- LEMEŠOVÁ, M. (2013a). Teória, teória, teória... : realita a ideál učiteľskej pregraduálnej prípravy očami študentov. In: *Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti* [CD-ROM] Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2013, s. 534-539.
- LEMEŠOVÁ, M. (2013b). Čo ak je realita ešte horšia...: obavy študentov a študentiek učiteľstva. In. *Otázky rozhodovania: teória, empiria, život*. Bratislava: STIMUL, 2013, s. 188-192.

- LEONAVIČIENE, V. 2009. *Student teachers' preparation for classroom practice; professional competencies (in terms of knowledge, skills, approaches)*. Vilnius : Pedagogical University, Faculty of Lithuanian language [online] [cit. 1. 10. 2014]. Dostupné na: <www.sdcentras.lt/pla/res/Leonaviciene.pps>
- LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, H. 2003. *Učitel'ská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PF OU, 2003.
- MATUSZAK, A. 2012. Pedagogical Students Practical Training System in Modern Russian Higher Education. In.: *General and Profesional Education* Num. 1/2012 pp. 23-28. [online] [cit. 10. 11. 2014]. Dostupné na: <http://genproedu.com/paper/2012-01/full_023-028.pdf>
- MCDONALD, L. 2009. Responsiveness of student teachers to the supervision of associate teachers Faculty of Education The University of Auckland. [online]. University of Leeds [cit. 1.10.2014]. Dostupné na: <www.leeds.ac.uk/educol/documents/183638.doc>
- MEULENKAMP, B. H. 1993. Opleiding in Fasen. In: KORTHAGEN, F. A. J. – DON, L. C. – van DEN HEUVEL, S.: *Slijstaan bij onderwijs in beweging*. Utrecht : Universiteit 1993.
- MEULENKAMP, B. H. 2002. Spolupráca vysokej školy a cvičných škôl pri vedení študenta v rozvoji. In: *Spolupráca univerzity a škôl*. Banská Bystrica : PF UMB, 2002, s. 14 – 27.
- NEZVALOVÁ, D. 1995. Některé trendy v přípravě učitelů základních a středních škol. *Pedagogika*, 1995, roč. 45, č. 1, s. 30 – 37.
- NEZVALOVÁ, D. 2007. Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů. In: *Pedagogická prax – současnost a perspektivy*. Nitra: FF UKF, 2007.
- PAVLOV, I. – ŠNÍDLOVÁ, M. 2013. *Profesijný rozvoj učitelův – podněty pre modely podpory*. Praha: Agentura 3p spol. s r. o., 2013 s.
- PAVLOV, I. 2013. *Štandardizácia profesijných kompetencií učitelův (východiská a perspektívy)*. Prešov: Rokus s.r.o., 2013 s.
- PETROVÁ, Z. 2013. Poznámky k inovácii praktickej stránky vysokoškolskej prípravy učitelův na pedagogických fakultách prostredníctvom videonahrávok. In: PETROVÁ, Z. (ed.) *Prax v učitel'skom vzdelávaní. K otázkam praktickej prípravy učitelův v študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika*. Trnava: Vydavateľstvo Trnavskej univerzity v Trnave. 2013, s. 10 – 35.

- PÍŠOVÁ M. et al. 2013. *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masarykova univerzita 2013.
- PÍŠOVÁ, M. – DUSCHINSKÁ, K. kol. 2011. *Mentoring v učitelství*. Praha: PF UK.
- PÍŠOVÁ, M. – JANÍK, T. 2011. On the nature of expert teacher knowledge. In *Orbis Scholae*, Vol. 5, n. 2, pp. 95-116.
- PÍŠOVÁ, M. - NAJVAR, P. – JANÍK T. a kol. 2011. *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita, 2011.
- PÍŠOVÁ, M. 2005. Vztah teorie a praxe v profesní přípravě učitele. In: PROKOP, J. – RYBIČKOVÁ, M. (eds.). *Proměny pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, 2005, s. 300 – 307.
- POL, M. 2007. *Škola v proměnách*. Brno : Masarykova univerzita, 2007.
- PORTIK, M. 2013. Praktická zložka v príprave na učiteľské povolanie z pohľadu univerzity. In: *Križovatky na cestách k učiteľstvu* [CD-ROM]. Prešov: FHPV PU, 2013.
- Practical classroom training within Initial Teacher Education*. 2009. [online]. European Commission. [cit. 1. 10. 2014]. Dostupné na: <http://www.atee1.org/uploads/pla_practical_classroom_training_vilnius_oct2009.pdf>
- PRAVDOVÁ, B. 2013. Nová koncepce pedagogických praxí na PdF MU v Brně: výzvy a očekávání. In: *Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti*. CD-ROM. Ústí nad Labem: UJEP, 2013. s. 548-552 s.
- Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008*. Národná správa. Bratislava : NÚCEM, 2010.
- Preparing Teachers around the World (Príprava učiteľov vo svete)* 2003 [online] Educational Testing Service. [cit. 20.11.2014] Dostupné na: <http://www.ets.org/Media/Education_Topics/pdf/prepteach.pdf>
- SAHLBERG, P. 2010. *The secret to Finland's Success: Education Teachers*. [online] Stanford Center for Opportunity Policy in Education - Research Brief, [cit. 20.11.2014] Dostupné na: <<https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf>>

- SAHLBERG, P. 2011. The Professional Educator: Lessons from Finland. *American Educator*, Summer 2011 [online] [cit. 20.11.2014] Dostupné na: <<https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Sahlberg.pdf>>
- SEKERÁK J. - ŠVEDA D. 2008. Is mathematical teaching developing learner's key competences? *The Teaching of Mathematics* 11(2008), iss.1, pp. 41-52.
- SEKERÁK J. 2008. *Diagnostikovanie a rozvíjanie kľúčových kompetencií v matematickom vzdelávaní*. (dizertačná práca) Košice: PF UPJŠ, 2008.
- SHULMAN, L. S. 1987. Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 1987, 57, pp. 1 – 22.
- SCHÖN, D.A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.
- SLAVÍK, J. 2004. Profesionální reflexe a interpretace výuky jako prostředník mezi teorií a praxí aneb o teorii pro hospitačný rozbor. In: JANÍK, T. – MUŽÍK, V. – ŠIMONÍK, O. *Oborové didaktiky v pregraduálném učiteľském studiu*. [CD ROM] Brno: PdF MU, 2004.
- SOKOLOVÁ, L. 2013. Rozvíjanie sociálno-psychologických kompetencií budúcich učiteľov a učiteľiek v rámci pedagogickej praxe. In: *Pozitívni vzdelávaní a psychologie 3*. - Hradec Králové : Magnanimitas, 2013, s. 482-490.
- SPIPKOVÁ, V. – TOMKOVÁ, A. a kol. 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha : Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, 2010.
- SPIPKOVÁ, V. 2004. Klíčové koncepty v současných proměnách didaktiky – od metafory transmise k metafoře konstrukce. In: JANÍK, T. – MUŽÍK, V. – ŠIMONÍK, O. *Oborové didaktiky v pregraduálném učiteľském studiu*. [CD ROM] Brno: PdF MU, 2004.
- Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja* 2013. [online] Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. Dostupné na: <<http://www.minedu.sk/sprava-o-stave-skolstva-na-slovensku/>>
- Standards of Effective Practice for Teachers* 2009. [online] The Office of the Revisor of Statutes. Minnesota Administrative Rules [cit. 1. 10. 2014]. Dostupné na: <<https://www.revisor.mn.gov/rules/?id=8710.2000>>
- Standards of Practice*. 2013. [online] Ontario College of Teachers [cit. 1. 10. 2014]. Dostupné na: <<http://www.oct.ca/public/professional-standards/standards-of-practice>>

- S-team preliminary report. 2010 [online] NTNU (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet), Trondheim, Norway. [cit. 1. 10. 2014]. Dostupné na: <<https://www.ntnu.no/wiki/download/.../S-TEAMReport010210.doc?...1>>
- STETSENKO, A. – VIANNA, E. 2009. Bridging developmental theory and educational practice: Lessons from the Vygotskian projects. In: BARBARIN, O. A – WASIK, B. H. (eds.): *Handbook of child development and early education: research to practice*. New York: The Guilford Press, p. 38-54.
- Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. 2012. [online]. European Commission 65p. [cit. 10. 7. 2013]. Dostupné na <http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/teachercomp_en.pdf>
- SZTABLOVÁ, D. 1997. *K některým otázkám pedagogické praxe posluchačů odboru učitelství primární školy ve výtvarné výchově*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 1997.
- ŠIMONÍK, O. 2005. Příprava budoucích učitelů. Brno: MSD Brno, s. r. o. 2005.
- ŠMAJS, J. 2005. *Základy systematické filosofie*. Brno: Masarykova univerzita, 2005.
- ŠVEC, Š. 2003. K etickému kódexu učitel'skej profesie. In *Spravodaj SPS pri SAV*. Trnava: SPS pri SAV, 2003, roč. 2, č. 4, s. 1-4.
- TALIS RESULTS 2013 [online] OECD. [cit. 1. 10. 2014]. Dostupné na: <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page3>
- Teacher Education Standards*. 2014. [online] College of Saint Benedict Saint John's University, Minnesota USA. [cit. 1. 10. 2014]. Dostupné na: <www.csbsju.edu/education/student_resources/handbook/teacher-education-standards>
- Teachers' Standards*. 2013. [online] GOV.UK Department of Education [cit. 28. 1. 2015]. Dostupné na: <https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/301107/Teachers__Standards.pdf>
- Učiteľská profesia v Európe: profil, trendy a záujmy. Správa 1. Počiatočná príprava a prechod do pracovného života*. [online], Eurydice 2003a [cit. 2004-08-29]. Dostupné na <http://www.eacea.ec.europa.eu/index_php>
- Van MANEN, M. 2007. Phenomenology of Practice. In: *Phenomenology & Practice*, 2007, 1, Vol.1, pp. 11 - 30.

- VAŠUTOVÁ, J. 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido 2004.
- VERMUNT, J. D. – VERLOOP, N. 1999. Congruence and Friction between Learning and Teaching. *Learning and Instruction*, 1999, No. 9, pp. 274 – 280.
- VIŠŇOVSKÝ E. 2004. Filozofia a sociálne myslenie. In: ČERNÍK, V. – VICENÍK, J. *Problém rekonštrukcie sociálnych a humanitných vied*. Bratislava: IRIS, 2004, s. 91 - 139.
- VONK, J. H. C. – GIESBERS, J. H. – PEETERS, J. J. – WUBBELS, TH.1992. *New Prospects for Teacher Education in Europe II*. Amsterdam : Vrije Universiteit, 1992.
- VONK, J. H. C. 1993. Mentoring beginning teachers: Mentoring knowledge and skills. *Mentoring*, 1(1), pp. 31-41.
- WARD, J. R. – MCCOTTER, S. S. 2004. Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 20, pp. 243-257.
- WRIGHT, J. V. 1992. Reflection on Reflection. *Learning and Instruction*. Oxford: Pergamon Press, 1992, Vol. 2, pp. 59 – 68.
- Zákon NR SR č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. 2009. In *Zbierka zákonov*, roč. 2009, čiastka 113, s. 2334 – 2361.
- ZULJAN VALENČIČ, M. – VOGRINC, J. (ed.) 2011. *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences*. Ljubjana: Faculty of Education, University of Ljubljana, 2011.

ZOZNAM PRÍLOH UKÁŽKY MODELOV PEDAGOGICKEJ PRAXE
NA VYBRANÝCH PREDMETOCH

PRÍLOHA 1 MATEMATIKA	154
PRÍLOHA 2 CHÉMIA	169
PRÍLOHA 3 VÝTVARNÁ VÝCHOVA	177
PRÍLOHA 4 ETICKÁ VÝCHOVA	183
PRÍLOHA 5 PRIMÁRNE VZDELÁVANIE	196

PRÍLOHA 1 MATEMATIKA

V nadväznosti na model pedagogickej praxe v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva pre sekundárny stupeň vzdelávania sú, okrem spoločných výstupov pre všetky predmety, špecifiká praktickej prípravy v predmete matematika vyjadrené nasledujúcimi výstupmi.

Absolvent praxe:

- V rámci prípravy na vyučovanie realizuje logicko-didaktickú analýzu učiva (na úrovni tematického celku a témy v danom ročníku) s vymedzením štruktúry základných matematických elementov – pojmov (definície), vlastnosti pojmov (vety) a postupov riešenia úloh (metódy).
- Ciele, hlavne v kognitívnej oblasti, konkretizuje pomocou typových matematických úloh, ktoré sú hierarchicky usporiadané.
- V príprave na vyučovanie zohľadňuje štruktúru poznávacieho procesu v matematike – induktívne a deduktívne prístupy.
- Vytvára a vo vyučovaní využíva systémy úloh, v ktorých každá úloha, resp. viac úloh spolu plnia konkrétne didaktické funkcie v súlade s cieľmi vyučovania a štruktúrou poznávacieho procesu (od úloh na motiváciu poznávacej činnosti žiakov až po úlohy na systematizáciu učiva).
- Pri príprave na vyučovanie projektuje a vo vyučovaní realizuje rôzne stratégie riešenia matematických úloh (cesta späť, preformulovanie problému, analógia, systematické experimentovanie...).
- Pri riešení úloh a problémov (rutinné problémy, nerutinné problémy, úlohy na skúmanie) aplikuje vo vyučovaní princíp „jedna úloha, viac riešení“, vedie žiakov k porovnaniu riešení, k hľadaniu optimálneho riešenia.
- Vo väzbe na obsah učiva, ciele a podmienky vyučovania (hlavne z hľadiska ontogenézy) využíva procesuálne a konceptuálne zadania úloh.
- Aplikuje koncepcie vyučovania matematiky, ktoré sú založené na konštruktivizme a u žiakov rozvíjajú bádateľské schopnosti (metódy IBSE, IBL).
- Identifikuje neporozumenie spojené predovšetkým s nesprávnymi predstavami o matematických pojmoch a ich vlastnostiach, je schopný využiť vhodné nástroje (modely, otázky, úlohy...) na jeho odstránenie.
- Má primeranú digitálnu gramotnosť, ktorú využíva na riešenie didaktických problémov pri osvojení matematického učiva:
 - pozná a vie aplikovať nástroje typu CAS,
 - pozná a vie aplikovať geometrické dynamické systémy,

- pozná a vie aplikovať numerické a grafické nástroje tabuľkových kalkulátorov,
- vie využívať rozmanité možnosti internetu v matematickom vzdelávaní,
- ovláda a vie využívať technológie tvorby matematických dokumentov a prezentácií obsahujúcich rôzne druhy objektov.
- Pre poskytovanie spätnej väzby žiakom využíva rôzne nástroje formatívneho a sumatívneho hodnotenia, založené na typológii matematických úloh, rozlišuje pri tom otvorené a uzavreté, objektívne a subjektívne skórovateľné úlohy.
- Kvantitatívnu a kvalitatívnu analýzu riešenia úloh vie využiť na korekciu postupov vyučovania a odstraňovanie zistených nedostatkov.
- V **kategóriách** matematických kompetencií je schopný u žiakov diagnostikovať a rozvíjať vybrané konkrétne matematické kompetencie vo vzťahu k obsahu vyučovaného tematického celku, resp. témy (kompetencie spolu s typovými úlohami uvádzame v prílohe 1):
 - **Matematické myslenie a usudzovanie:**
 - logicky myslieť a usudzovať,
 - klásť otázky charakteristické pre matematiku (Existuje...?, Ak áno, koľko...?, Ako nájdeme...?) a odpovedať na tieto otázky,
 - analyzovať, analyticky a kriticky myslieť,
 - abstraktne myslieť a mať priestorovú predstavivosť,
 - funkčne myslieť, ale aj mať intuíciu a správny odhad.
 - **Matematické pojmy, fakty, tvrdenia a postupy:**
 - chápať rozsah a obsah matematických pojmov,
 - vedieť uviesť rôzne konkrétne príklady (modely) pojmu,
 - triediť pojmy a nachádzať vzťahy medzi nimi,
 - rozlišovať medzi rôznymi typmi tvrdení (fakty, vety, hypotézy, príklady, podmienené tvrdenia...),
 - chápať logickú výstavbu matematických tvrdení,
 - vedieť sformulovať (deklarovať) daný fakt, tvrdenie,
 - modifikovať a využívať fakty, tvrdenia v rôznych situáciách (aj neštandardných),
 - charakterizovať základné algoritmy a postupy riešenia úloh, používať ich aj v neštandardných situáciách.
 - **Použitie symbolického, formálneho a technického vyjadrovania, relácií a operácií:**
 - dekódovať a interpretovať symbolický a formálny jazyk a chápať jeho vzťah k prirodzenému jazyku,

- prekladať z prirodzeného jazyka do symbolického/formálneho jazyka,
 - pracovať s výrokmi a výrazmi obsahujúcimi symboly a vzorce,
 - používať premenné, riešiť rovnice, nerovnice a uskutočňovať výpočty.
- **Znázorňovanie a popisovanie matematických objektov a situácií, reprezentácia:**
 - dekódovať, interpretovať a rozlišovať medzi rôznymi formami znázorňovania (popisovania) matematických objektov a situácií a chápať vzájomné vzťahy medzi nimi,
 - vyberať medzi rôznymi formami znázorňovania a používať ich podľa situácie a účelu,
 - popisovať a znázorňovať matematické objekty a situácie jasne, stručne, zrozumiteľne, presne a jednoznačne,
 - vyhodnocovať informácie kvantitatívneho a kvalitatívneho charakteru obsiahnuté v grafoch, diagramoch, tabuľkách atď.,
 - prezentovať a spracovať získané informácie a výsledky formou obrázkov, grafov, diagramov, tabuliek atď. použitím rôznych pomôcok (DT...).
 - **Položenie otázky, vymedzenie problému a jeho riešenia, tvoriť otázky:**
 - **riešenie problémov (problem solving)** je definované ako individuálna schopnosť použiť kognitívne procesy na riešenie reálnych medzipredmetových problémov, keď cesta k riešeniu nie je okamžite viditeľná a predmet a obsah oblasti poznatkov, ktoré je pri jej riešení potrebné aplikovať nie sú na prvý pohľad zrejmé,
 - vymedziť, analyzovať, formulovať a definovať rôzne druhy matematických problémov,
 - riešiť rôzne druhy matematických problémov rôznymi spôsobmi, aplikovať a prispôbiť primeranú stratégiu na riešenie problému a nachádzať nové spôsoby riešenia,
 - pozorovať a uvedomiť si proces riešenia matematických problémov,
 - budovať nové matematické poznatky riešením problémov,
 - aplikovať osvojené poznatky a metódy riešenia problémov v iných oblastiach.

Táto kategória kompetencií tvorí jadro matematickej gramotnosti⁵. Problémy siahajú od každodenných po nezvyčajné, od čisto matematických až po také, v ktorých sa nevyskytuje alebo nie je zrejmé žiadna matematická štruktúra a pri formulácii či riešení problému je potrebné takúto štruktúru objaviť alebo zaviesť a následne overiť, obhájiť riešenie.

◦ **Matematické modelovanie:**

- matematizovať reálne situácie (prevod „reality“ do matematických štruktúr) – odhaliť kvantitatívne alebo priestorové vzťahy a zákonitosti reálnych situácií,
- vytvárať matematické modely, pracovať s nimi, experimentovať,
- overovať model z hľadiska reálnej situácie,
- analyzovať model a jeho výsledok, prezentovať model a jeho výsledky (vrátane ich ohraničenia či obmedzenia).

◦ **Matematická argumentácia, dôkaz:**

- vedieť argumentovať, dokazovať, vyberať a používať vhodný spôsob argumentácie a dokazovania,
- poznať povahu matematických dôkazov a odlišnosti dokazovania od iných druhov matematického overovania,
- mať cit pre heuristiku (Čo sa môže/nemôže stať a prečo?), uvedomovať si kauzalitu.

◦ **Používanie pomôcok:**

- poznať rôzne pomôcky (vrátane digitálnej techniky), ktoré podporujú matematické aktivity,
- používať pomôcky a mať informácie o rozsahu ich použiteľnosti.

◦ **Práca s informáciami:**

- využívať rôzne informačné zdroje (odborná literatúra, internet...),
- posudzovať a hodnotiť získané informácie (kriticky zhodnotiť ich užitočnosť, prínos, pravdivosť, spoľahlivosť, aktuálnosť a pod.),
- používať získané informácie na riešenie problémov,
- efektívne sprostredkovať informácie iným v rôznych podobách (slovne, písomne, graficky), a to ako v priamom styku, tak prostredníctvom rôznych technológií (DT...).

⁵ **Matematická gramotnosť** je schopnosť jednotlivca identifikovať a pochopiť úlohu, ktorú matematika zohráva vo svete, vykonávať dobre podložené matematické úsudky a zaoberať sa matematikou spôsobom, ktorý bude spĺňať potreby súčasného aj budúceho života jednotlivca ako konštruktívneho, zainteresovaného a premýšľavého občana.

Matematické kompetencie a typové úlohy na ich diagnostikovanie a rozvíjanie

Spolu s vybranými matematickými kompetenciami uvádzame aj konkrétne typové úlohy (Sekerák, 2008):

Matematické myslenie a usudzovanie:

- logicky myslieť a usudzovať,
- klásť otázky charakteristické pre matematiku (Existuje...?, Ak áno, koľko...?, Ako nájdeme...?) a odpovedať na tieto otázky,
- analyzovať, analyticky a kriticky myslieť,
- abstraktne myslieť a mať priestorovú predstavivosť,
- funkčne myslieť, ale aj mať intuíciu a správny odhad.

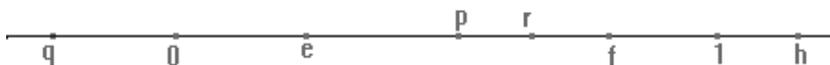
Kompetencie tejto kategórie možno diagnostikovať a rozvíjať riešením, napr. takýchto úloh:

Úloha 1.1: Nový učiteľ telesnej výchovy Sherlock sa dopytal, že má v triede štyroch veľmi dobrých športovcov, každého v inom športe. Od žiakov sa dozvedel, že:

- a) Milan je super v basketbale a nevolá sa Mrva,
- b) určite volejbal nehrá Igor ani Karol,
- c) na závod v lyžovaní dostal pozvánku Hrk, pretože je v lyžovaní veľmi dobrý,
- d) Karol Zvon tu teraz momentálne nie je.

Tieto informácie stačili učiteľovi na to, aby vedel, ktorému športu sa venuje Sova a Peter, aj ktorý z chlapcov sa venuje plávaniu a lyžovaniu. Napíšte, ktorý chlapec sa venuje akému športu.

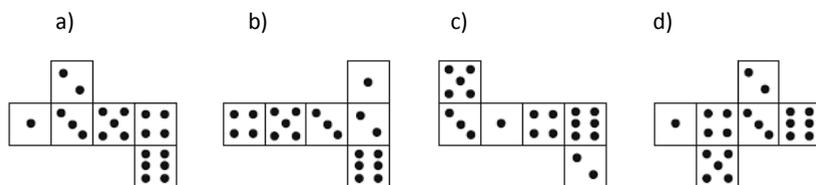
Úloha 1.2: Na číselnej osi sú vyznačené obrazy čísel 0, 1, e , f , q , h , p , r . Jedno z čísel e , f , q , h je súčinom p , r . Ktoré?



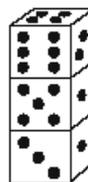
- a) q
- b) e
- c) h

Úloha 1.3: Hracie kocky sú kocky, pre ktoré platí, že celkový počet bodiek na dvoch protifaľných stenách je vždy sedem. Jednoduchú hraciu kocku možno vyrobiť rozrezaním, prehnutím a zlepením kartónu. Toto možno urobiť rôznymi spôsobmi.

A. Na obrázku sú štyri vystrihnuté návrhy, z ktorých možno urobiť kocky s bodkami na stenách. Ktorý z návrhov je návrh hracej kocky?



B. Na obrázku vpravo vidíme tri hracie kocky postavené na seba. Vrchná kocka má na vrchu štyri bodky. Koľko bodiek celkovo je na ostatných piatich vodorovných stenách, ktoré nevidieť?



Matematické pojmy, fakty, tvrdenia a postupy:

- chápať rozsah a obsah matematických pojmov,
- vedieť uviesť rôzne konkrétne príklady (modely) pojmu,
- triediť pojmy a nachádzať vzťahy medzi nimi,
- rozlišovať medzi rôznymi typmi tvrdení (fakty, vety, hypotézy, príklady, podmienené tvrdenia...),
- chápať logickú výstavbu matematických tvrdení,
- vedieť sformulovať (deklarovať) daný fakt, tvrdenie,
- modifikovať a využívať fakty, tvrdenia v rôznych situáciách (aj neštandardných),
- charakterizovať základné algoritmy a postupy riešenia úloh, používať ich aj v neštandardných situáciách.

Kompetencie tejto kategórie možno diagnostikovať a rozvíjať úlohami takéhoto typu:

Úloha 2.1: Je pravda, že: (správnu odpoveď zakrúžkujte)

a) Najmenší tupý uhol má veľkosť 91° ? Áno Nie Neviem

b) Najväčší tupý uhol má veľkosť 359° ? Áno Nie Neviem

c) Existuje uhol veľkosti 0° ? Áno Nie Neviem

d) Vrcholové uhly sú každé dva uhly so spoločným vrcholom? Áno Nie Neviem

e) Susedné uhly sú každé dva uhly, ktorých súčet je uhol priamy?

Áno Nie Neviem

f) Každé dva pravé uhly sú vrcholové?

Áno Nie Neviem

g) Každé dva pravé uhly so spoločným ramenom sú vedľajšie?

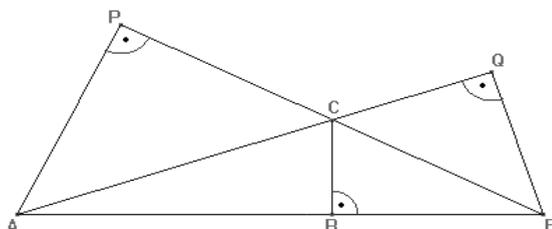
Áno Nie Neviem

h.) Uhly s veľkosťami 120° a 60° sú vedľajšie?

Áno Nie Neviem

Úloha 2.2: Na obrázku je tupouhlý trojuholník ABC . Výškou v_b tohto trojuholníka je úsečka:

- a) CR
- b) BC
- c) BQ
- d) BP



Použitie symbolického, formálneho a technického vyjadrovania, relácií a operácií:

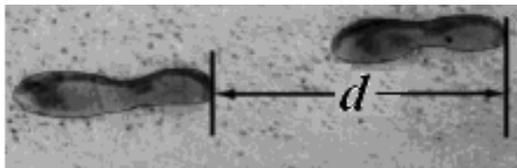
- dekódovať a interpretovať symbolický a formálny jazyk a chápať jeho vzťah k prirodzenému jazyku,
- prekladať z prirodzeného jazyka do symbolického/formálneho jazyka,
- pracovať s výrokmi a výrazmi obsahujúcimi symboly a vzorce,
- používať premenné, riešiť rovnice, nerovnice a uskutočňovať výpočty.

Kompetencie tejto kategórie možno diagnostikovať a rozvíjať úlohami takéhoto typu:

Úloha 3.1: Ak pre $\forall h \in R$ existuje také $n \in N$, že $a_n > h$, tak postupnosť $\{a_n\}_{n=1}^{\infty}$ je:

- a) ohraničená,
- b) zhora ohraničená,
- c) zhora neohraničená,
- d) zdola neohraničená,
- e) zdola ohraničená.

Úloha 3.2: Dĺžka kroku d je vzdialenosť medzi koncami dvoch po sebe nasledujúcich stôp (pozri obrázok).



Vzorec $\frac{n}{d} = 140$ udáva približný vzťah medzi n a d , kde:

d – je dĺžka kroku v metroch,

n – je počet krokov za minútu.

- Použite horný vzorec a vypočítajte, aký dlhý krok bude mať Marek, ktorý urobí 70 krokov za minútu. Zapište postup výpočtu.
- Michal vie, že dĺžka jeho kroku je 80 cm. Použite vzorec a vypočítajte rýchlosť Michalovej chôdze v kilometroch za hodinu.

Úloha 3.3: V rovine ρ sú dané body A, B také, že $|AB| = 6$ cm. Dokážte, že množina bodov $G = \{X \in \rho; |AX| \geq 2 \cdot |BX|\}$ je kruh so stredom na priamke \overleftrightarrow{AB} .

Znázorňovanie a popisovanie matematických objektov a situácií, reprezentácia:

- dekódovať, interpretovať a rozlišovať medzi rôznymi formami znázorňovania (popisovania) matematických objektov a situácií a chápať vzájomné vzťahy medzi nimi,
- vyberať medzi rôznymi formami znázorňovania a používať ich podľa situácie a účelu,
- popisovať a znázorňovať matematické objekty a situácie jasne, stručne, zrozumiteľne, presne a jednoznačne,
- vyhodnocovať informácie kvantitatívneho a kvalitatívneho charakteru obsiahnuté v grafoch, diagramoch, tabuľkách atď.,
- prezentovať a spracovať získané informácie a výsledky formou obrázkov, grafov, diagramov, tabuliek atď., použitím rôznych pomôcok (DT...).

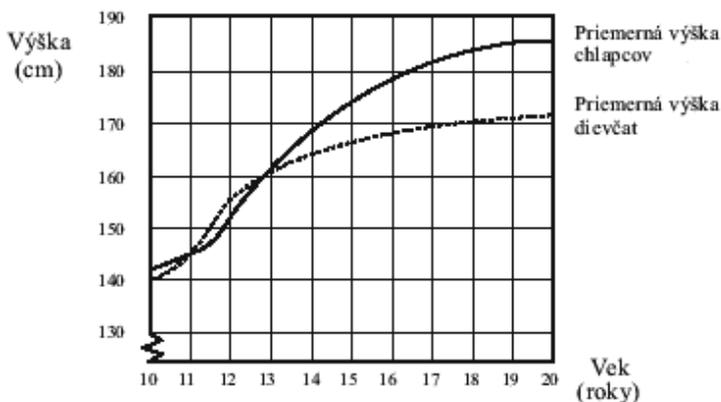
Kompetencie tejto kategórie možno diagnostikovať a rozvíjať úlohami takéhoto typu:

Úloha 4.1: Jedným z nových trendov školského vyučovania je viesť žiakov k ochrane životného prostredia. Preto žiaci dostali projekt zameraný na životné prostredie. Podarilo sa im zhromaždiť informácie o dobe rozkladu rôznych druhov odpadu, ktoré ľudia odhadzujú:

Druh odpadu	Čas rozkladu
Banánová šupka	1 – 3 roky
Lepenková škatuľa	0,5 roka
Novinový papier	Niekoľko dní
Polystyrénový pohárik	Viac ako 100 rokov
Pomarančová kôra	1 – 3 roky
Žuvačka	20 – 25 rokov

Jednou z fáz projektu je prezentácia výsledkov. Michal navrhol vyjadriť výsledky formou stĺpcového diagramu. Uveďte aspoň jeden dôvod, pre ktorý stĺpcový diagram nie je vhodný. Navrhnite iný spôsob prezentácie výsledkov a preveďte ho.

Úloha 4.2: Po ukončení dlhoročného pozorovania vydal štatistický úrad výsledky vo forme grafu (pozri obrázok). Štúdia sa týkala priemernej výšky chlapcov a dievčat na Slovensku.



- Od roku 1990 sa priemerná výška šestnásťročných dievčat zvýšila o 1,5 cm na 168,1 cm. Aká bola ich priemerná výška v roku 1990?
- Pomocou grafu určí, v ktorom vekovom období sú dievčatá v priemere vyššie ako rovnako starí chlapci.

- c) Vysvetlite, ako je v grafe znázornené, že po dosiahnutí 12. roku veku rýchlosť rastu dievčat v priemere klesá.

Úloha 4.3: Michal dostal za dobré vysvedčenie možnosť kúpiť si snowboard. Vybral sa do obchodu, aby zistil ceny. V istom obchode natrafil na takúto ponuku:

Druh tovaru	Cena tovaru	Ilustračné foto
Kompletná snowboard výbava (+ doplnky)	25 000,- 29 000,-	
Doska	14 000,-15 000,- 16 000,-	
Viazanie	1 699,- 2 890,-	
Obuv	2 500,- 2 890,-	
Prilba	2 500,- 4 600,-	
Doplnky (vosk, matice a skrutky, podložky)	2 000,-	

- a) Aká je maximálna a minimálna cena celej snowboardovej výbavy?
 b) Obchod ponúka tri typy rôznych dosiek, dva typy viazaní, jednu sadu doplnkov. Koľko rôznych snowboardov si môže Michal zhotoviť?
 c) Ak môže Michal minúť 23 000,- a chce si kúpiť najdrahšiu výbavu akú len môže, tak koľko peňazí si môže dovoliť minúť za každú položku?

Položenie otázky, vymedzenie problému a jeho riešenia⁶:

- tvoriť otázky,
- vymedziť, analyzovať, formulovať a definovať rôzne druhy matematických problémov,
- riešiť rôzne druhy matematických problémov rôznymi spôsobmi, aplikovať a prispôbiť primeranú stratégiu na riešenie problému a nachádzať nové spôsoby riešenia,
- pozorovať a uvedomiť si proces riešenia matematických problémov,
- budovať nové matematické poznatky riešením problémov,
- aplikovať osvojené poznatky a metódy riešenia problémov v iných oblastiach.

Táto kategória kompetencií tvorí jadro matematickej gramotnosti⁷. Tieto problémy siahajú od každodenných po nezvyčajné, od čisto matematických až po také, v ktorých sa nevyskytuje alebo nie je zrejma žiadna matematická štruktúra a pri formulácii či riešení problému je potrebné takúto štruktúru objaviť alebo zaviesť. Napr.:

Úloha 5.1: V Škótsku v meste Leven sa nachádza trojuholníkový park pre zamilovaných. Je otvorený 24 hodín denne. Aj preto sa mestské zastupiteľstvo rozhodlo, že je nevyhnutné tento park osvetliť. Z rôznych dôvodov sa zhodli na tom, že dajú v tomto parčíku postaviť jednu lampu pouličného osvetlenia. Navrhnite najvhodnejšie umiestnenie lampy, aby bol osvetlený celý park.

Úloha 5.2: Na Slovensku sa prestali používať mince s 20 a 10 halierovou hodnotou. Pouvažujte, či by bolo možné zaviesť mincový systém založený len na hodnotách 2 a 5 korún. Presnejšie, aké obnosy by bolo možné platiť len použitím mincí hodnoty 2 a 5 korún? Bol by tento systém vhodný?

Matematické modelovanie:

- matematizovať reálne situácie (prevod „reality“ do matematických štruktúr) – odhaliť kvantitatívne alebo priestorové vzťahy a zákonitosti reálnych situácií,

⁶ **Riešenie problémov (problem solving)** je definované ako individuálna schopnosť použiť kognitívne procesy na riešenie reálnych medzipredmetových problémov, keď cesta k riešeniu nie je okamžite viditeľná a predmet a obsah oblasti poznatkov, ktoré je pri jej riešení potrebné aplikovať, nie sú na prvý pohľad zrejme.

⁷ **Matematická gramotnosť** je schopnosť jednotlivca identifikovať a pochopiť úlohu, ktorú matematika zohráva vo svete, vykonávať dobre podložené matematické úsudky a zaoberať sa matematikou spôsobom, ktorý bude spĺňať potreby súčasného aj budúceho života jednotlivca ako konštruktívneho, zainteresovaného a premýšľavého občana.

- vytvárať matematické modely, pracovať s nimi, experimentovať,
- overovať model z hľadiska reálnej situácie,
- analyzovať model a jeho výsledok, prezentovať model a jeho výsledky (vrátane ich ohraničenia či obmedzenia).

Slovné úlohy sú typickými príkladmi pre túto kategóriu. Patria tu vyššie uvedené úlohy a napr. aj takáto úloha:

Úloha 6.1: Amfiteáter má tvar polkruhu. Diváci sedia na obvode polkruhu, pódium tvorí priemer tohto polkruhu. Na ktoré miesto si mám sadnúť, aby som videl pódium pod najväčším zorným uhlom?

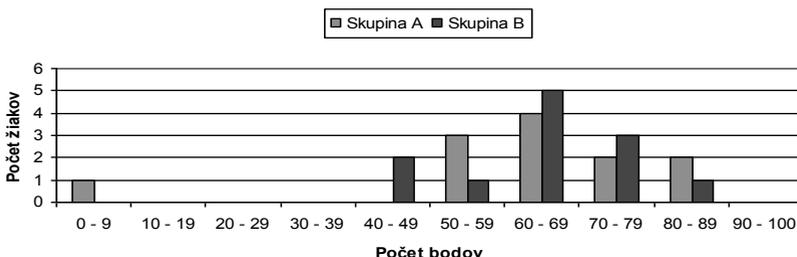
Matematická argumentácia, dôkaz:

- vedieť argumentovať, dokazovať, vyberať a používať vhodný spôsob argumentácie a dokazovania,
- poznať povahu matematických dôkazov a odlišnosti dokazovania od iných druhov matematického overovania,
- mať cit pre heuristiku (Čo sa môže/nemôže stať a prečo?), uvedomovať si kauzalitu.

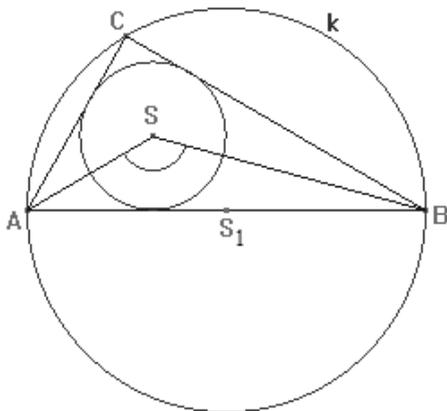
Túto kategóriu kompetencií možno diagnostikovať a rozvíjať, napr. takýmito úlohami:

Úloha 7.1: Na obrázku je diagram, v ktorom sú vyjadrené výsledky testu z matematiky, ktoré dosiahli dve skupiny žiakov označených ako skupina A a skupina B.

Priemerný počet bodov v skupine A je 62 bodov a v skupine B 64,5 bodov. Úspešné zvládnutie testu predstavuje získanie viac ako 50 bodov. Na základe diagramu a priemerného počtu bodov učiteľ usúdil, že skupina B bola úspešnejšia ako skupina A. Žiaci v skupine A však nesúhlasia s učiteľom. Snažia sa presvedčiť učiteľa, že skupina B nemusela byť v teste úspešnejšia. Uvedte aspoň jeden matematický argument, ktorý by mohli žiaci zo skupiny A použiť.



Úloha 7.2: C je ľubovoľný bod na kružnici k . S je stred kružnice vpísanej do trojuholníka $\triangle ABC$ (pozri obrázok). Aký veľký je uhol ASB ? Svoje tvrdenie písomne dokáž.



Používanie pomôcok:

- poznať rôzne pomôcky (vrátane digitálnej techniky), ktoré podporujú matematické aktivity,
- používať pomôcky a mať informácie o rozsahu ich použiteľnosti.

Kompetencie tejto kategórie možno diagnostikovať a rozvíjať riešením, napr. takýchto úloh:

Úloha 8.1: Daný je rovnostranný trojuholník $\triangle ABC$. Zostrojte množinu všetkých bodov X , pre ktoré platí: $|CX| = |AB|$, $|\sphericalangle AXB| = 30^\circ$.

Úloha 8.2: Pomocou programu Cabri overte, či sa všetky výšky trojuholníka pretínajú v jednom bode. Ak áno, tak to dokážte.

Práca s informáciami:

- využívať rôzne informačné zdroje (odborná literatúra, internet...),
- posudzovať a hodnotiť získané informácie (kriticky zhodnotiť ich užitočnosť, prínos, pravdivosť, spoľahlivosť, aktuálnosť a pod.),
- používať získané informácie na riešenie problémov,
- efektívne sprostredkovať informácie iným v rôznych podobách (slovne, písomne, graficky), a to ako v priamom styku, tak prostredníctvom rôznych technológií (DT...).

Kompetencie tejto kategórie možno diagnostikovať a rozvíjať riešením, napr. takýchto úloh:

Úloha 9.1: V televízii bol odvysielaný dokumentárny film o sopečnej činnosti a o tom, ako často dochádza k výbuchu. Diskutovalo sa tiež o tom, či je možné predpovedať výbuch sopky. Jeden z významných geológov povedal: „Dá sa predpovedať výbuch sopky. Napr. pravdepodobnosť, že by v nasledujúcich dvetisíc rokoch vybuchla sopka Sv. Helena je 2:3.“ Tohto výroku sa chytili noviny.

Ktoré z nasledujúcich vyjadrení najlepšie vystihuje význam geológovho tvrdenia?

A. Keďže $\frac{2}{3} \times 2000 = 1333,3$, znamená to, že sopka Sv. Helena vybuchne odteraz približne medzi 1330 až 1340 rokom.

B. Keďže $\frac{2}{3}$ je viac ako $\frac{1}{2}$, môžeme si byť istí, že sopka Sv. Helena vybuchne niekedy počas budúcich dvetisíc rokov.

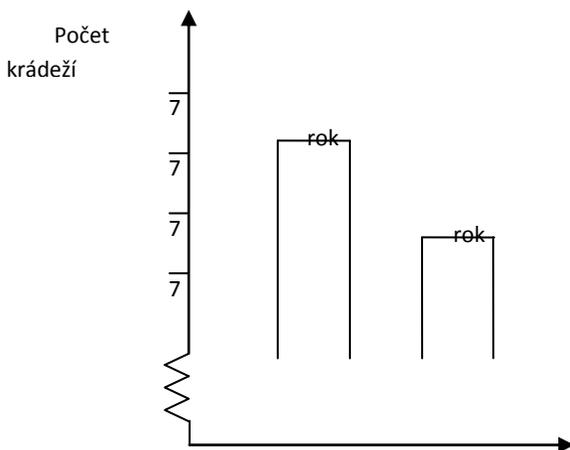
C. Pravdepodobnosť, že sopka Sv. Helena vybuchne niekedy počas dvetisíc rokov je vyššia ako pravdepodobnosť, že nevybuchne.

D. Nemožno povedať, čo sa stane, pretože nikto si nemôže byť istý, kedy vybuchne akákoľvek sopka.

Ako by sa zmenila pravdepodobnosť, ak by geológ hovoril o nasledujúcich tisíc rokoch?

- Určite by nebola nižšia.
- Nezmenila by sa.
- Určite by nebola vyššia.

Úloha 9.2: Televízny reportér ukázal nasledujúci graf a povedal: „Kriminalita rapídne rastie. Graf ukazuje veľký pokles počtu krádeží od roku 2004 do roku 2005. Skoro až o polovicu.“



Považujete tvrdenie reportéra za vyhovujúce vysvetlenie grafu? Uvedte zdôvodnenie svojej odpovede.

Úloha 9.3: V istej krajine boli vyhlásené predčasné voľby na 17. jún. Uskutočnili sa prieskumy verejnej mienky zisťujúce šance istej politickej strany. Štyria vydavatelia novín nezávisle uskutočnili celonárodné prieskumy. Výsledky prieskumov štyroch novín boli nasledujúce:

Noviny 1: 36,5 % (prieskum uskutočnený 6. júna na vzorke 5 000 náhodne vybraných občanov s hlasovacím právom)

Noviny 2: 41,0 % (prieskum uskutočnený 10. júna na vzorke 5 000 náhodne vybraných občanov s hlasovacím právom)

Noviny 3: 64,5 % (prieskum uskutočnený 10. júna na vzorke 10 000 čitateľov, ktorí zatelefonovali do redakcie)

Noviny 4: 39,0 % (prieskum uskutočnený 10. júna na vzorke 10 000 náhodne vybraných občanov s hlasovacím právom)

Ktorý z uvedených prieskumov podľa vás najlepšie predpovedá šance danej politickej strany? Uvedte aspoň dva vysvetľujúce dôvody.

PRÍLOHA 2 CHÉMIA

Výstupy absolventa vysokoškolského štúdia učiteľstva chémie nadobudnuté absolvovaním praktickej prípravy pre výkon povolania učiteľ sú, okrem spoločných výstupov pre všetky predmety uvedené v časti pedagogická prax, nasledovné:

Odborovo-didaktická oblasť

- ovláda a správne interpretuje poznatky vednej disciplíny chémie vo väzbe na obsah chemického vzdelávania v súlade so štátnym a školským vzdelávacím programom ISCED 2 a ISCED 3A (vrátane cieľových požiadaviek na maturitu z chémie), národných a medzinárodných meraní a súťaží,
- rozumie rozsahu a obsahu chemických pojmov, možnostiam ich modelovania a vyjadrenia prostredníctvom symbolického a formálneho jazyka,
- dekóduje a správne a vhodne interpretuje symbolický a formálny jazyk chémie, chápe a rozumie jeho vzťahu k prirodzenému jazyku,
- správne a vhodne triedi, formuluje a interpretuje rôzne typy tvrdení,
- rozumie logickej výstavbe a nadväznosti základných zákonov chémie, definícií chemických a fyzikálno-chemických dejov,
- optimalizuje rozsah a obsah chemických pojmov vo väzbe na obsah chemického vzdelávania, stupeň vzdelávania a úroveň myslenia žiakov,
- triedi chemické pojmy a pozná súvislosti a vzťahy medzi nimi,
- orientuje sa v základnej chemickej literatúre a dokáže triediť informácie v kontexte na konkrétny obsah výučby,
- orientuje sa v základnej didaktickej literatúre, časopiseckej literatúre určenej pre vzdelávanie, prírodovedné vzdelávanie,
- orientuje sa v digitálnych portáloch a softvéroch určených pre prírodovedné vzdelávanie za použitia rôznych digitálnych technológií,
- ovláda základné techniky a postupy experimentálnej práce v chémii,
- dokáže rozhodnúť o vhodnosti realizácie školského chemického pokusu v závislosti od jeho obsahu, cieľa a bezpečnosti pri práci,
- tvorí a následne využíva úlohy v súlade s hierarchiou typológie učebných úloh,
- volí vhodnú koncepciu a prístup vzdelávania vo väzbe na konkrétny obsah chemického vzdelávania,
- triedi, vyberá a aplikuje vhodné metódy a organizačné formy výučby s cieľom čo najefektívnejšieho sprístupnenia obsahu chemického vzdelávania,
- poukazuje a demonštruje čo najkomplexnejšie aplikačný charakter chémie ako vednej disciplíny spojenej s každodenným životom,

- prostredníctvom chémie rozvíja abstraktné myslenie žiakov, schopnosť predpovedať, pozorovať, analyzovať, vyvodzovať závery, argumentovať a interpretovať.

Didakticko-procesuálna oblasť

- plánuje výučbu koncepcne a systematicky vo väzbe na ciele stanovené v štátnom a školskom vzdelávacom programe a vo väzbe na individuálne možnosti a potreby žiakov,
- zohľadňuje a vhodne volí prístupy vzdelávania, v snahe prechodu od deduktívneho prístupu k induktívnemu,
- realizuje didaktickú analýzu obsahu učiva (tematického celku a témy) vo väzbe na chemické pojmy a tvrdenia, predpovedá možné odpovede žiakov na zadané otázky a predpovedá spôsoby riešenia chemických učebných úloh žiakom,
- volí vhodné materiálne prostriedky – učebné pomôcky, technické zariadenia vo väzbe na obsah chemického vzdelávania tak, aby vytvoril u žiaka čo najreálnejšiu predstavu o existencii a priebehu chemických dejov,
- volí vhodný školský chemický pokus (žiacky, demonštračný) vo väzbe na obsah učiva, vhodnosť jeho realizácie v danom prostredí, materiálne vybavenie, bezpečnosť pri práci či individuálne potreby žiaka,
- plánuje, volí a realizuje laboratórne práce z hľadiska vhodnosti ich obsahu vo väzbe na obsah chemického vzdelávania, ktorý bol predmetom výučby pred laboratórnou prácou, ako aj vo väzbe na materiálne vybavenie, bezpečnosť pri práci, individuálne potreby žiakov,
- realizuje školský chemický pokus vo zvolenej fáze vyučovacej jednotky tak, aby predmet a cieľ pokusu pokryl zmyslový a myšlienkový aparát žiaka čo najkomplexnejšie,
- tvorí a využíva vo vyučovaní systém chemických učebných úloh s jasným cieľom plnenia ich funkcií v súlade s cieľmi vyučovania, ich kvantitatívnu a kvalitatívnu analýzu využíva na sebareflexiu svojej učiteľskej profesie s cieľom jej skvalitnenia,
- realizuje školský chemický pokus ako kvalitatívny tak aj kvantitatívny,
- vo väzbe na obsah učiva, ciele a podmienky vyučovania (hlavne z hľadiska ontogenézy) využíva procesuálne a konceptuálne učebné úlohy,
- uplatňuje modely usmerňovania riešenia chemických učebných úloh a heuristiku pri ich riešení,

- realizuje také koncepcie vyučovania, ktoré sú založené na konštruktivizme a u žiakov rozvíjajú bádateľské schopnosti (problémové vyučovanie, výskumne ladená koncepcia),
- zisťuje prekoncepty žiakov, v súčinnosti s nimi ich analyzuje a usmerňuje ich správne osvojenie a následnú interpretáciu,
- identifikuje miskonceptie spojené predovšetkým nesprávnymi predstavami o chemických pojmoch a chemických dejoch,
- má primeranú digitálnu gramotnosť a je schopný pripravovať a pracovať s modernými učebnými pomôckami a technickými zariadeniami,
- diagnostikuje a rozvíja kompetencie žiakov v oblasti prírodovedného vzdelávania,
- plánuje a realizuje vo výučbe prácu žiaka s informáciami kvantitatívneho a kvalitatívneho charakteru, napr. grafy, závislosti, diagramy, tabuľky, schémy a pod.,
- využíva rôzne nástroje poskytnutia spätnej väzby žiakom, založené nielen na typológii chemických učebných úloh, ale aj na možnosti realizácie školských chemických pokusov.

HODNOTIACI HÁROK

Súbor profesijných kvalít študenta učiteľstva chémie na pedagogickej praxi

Sebahodnotenie a hodnotenie pedagogickej praxe

Meno a priezvisko študenta/študentky:

Meno a priezvisko cvičného učiteľa/učiteľky:

Meno a priezvisko fakultného koordinátora/koordinátorky pedagogickej praxe:

HODNOTENIE PROFESIJNÝCH KVALÍT ŠTUDENTA	BODOVÉ HODNOTENIE (1 – nedostatočne, 5 – výborne)
1. Plánovanie výučby	
Študent/študentka: Plánuje výučbu koncepčne a systematicky vzhľadom k cieľom stanovených v štátnom a školskom vzdelávacom	

<p>programe a vzhľadom k individuálnym možnostiam a potrebám žiakov. Príprava na výučbu obsahuje výstupy v súlade s obsahovým a výkonovým vzdelávacím štandardom z chémie pre príslušný stupeň a ročník vzdelávania.</p>	
<p>V kontexte na výchovno-vzdelávacie ciele, charakter učiva, potreby a možnosti žiakov a edukačnú klímu optimalizuje rozsah a obsah chemických pojmov.</p>	
<p>V kontexte na výchovno-vzdelávacie ciele, charakter učiva, potreby a možnosti žiakov a edukačnú klímu volí vhodnú koncepciu a prístupy vzdelávania, predovšetkým tie, ktoré sú založené na konštruktivizme a u žiakov rozvíjajú bádateľské schopnosti (problémové vyučovanie, výskumne ladená koncepcia).</p>	
<p>V kontexte na výchovno-vzdelávacie ciele, charakter učiva, potreby a možnosti žiakov a edukačnú klímu volí vhodné metódy a organizačné formy výučby, vhodný obsah a premýšľa logickú nadväznosť, komplexnosť a prepojenie učiva, vrátane vnútropredmetových a medzipredmetových vzťahov a prepojenia s praxou. Plánuje prácu s učebnicou, učebným textom, čím rozvíja čitateľskú gramotnosť, predovšetkým úroveň čítavosti a čitateľnosti odborného textu.</p>	
<p>V kontexte na výchovno-vzdelávacie ciele, charakter učiva, potreby a možnosti žiakov a edukačnú klímu volí vhodné materiálne prostriedky – učebné pomôcky (vrátane modelov), technické zariadenia a pod. Volí optimálne zaradenie digitálnych technológií do výučby so zreteľom aj na používaný digitálny obsah.</p>	
<p>V kontexte na výchovno-vzdelávacie ciele, charakter učiva, potreby a možnosti žiakov a edukačnú klímu volí vhodný výber a začlenenie školského chemického pokusu vo väzbe na obsah učiva, vhodnosť jeho začlenenia v konkrétnych výučbových podmienkach s cieľom dodržania bezpečnosti pri práci. Školský pokus správne začlení do vyučovacej jednotky z hľadiska jeho klasifikácie podľa formy výučby, z gnozeologického hľadiska ako aj z hľadiska</p>	

exaktnosti práce (pr. kvantitatívne školské pokusy v prepojení s počítačom).	
V kontexte na výchovno-vzdelávacie ciele, charakter učiva, potreby a možnosti žiakov a edukačnú klímu plánuje prácu žiaka s informáciami kvantitatívneho a kvalitatívneho charakteru, napr. grafy, závislosti, diagramy, tabuľky, schémy.	
Plánuje spôsoby získania spätnej väzby, ako pre žiaka tak aj pre učiteľa. Vo väzbe k žiakovi má jasne premyslený systém otázok a úloh, ich začlenenie do jednotlivých fáz výučby. Má rozpracované modely riešenia úloh, prostredníctvom ktorých navádza žiaka k správne mu riešeniu a odhaľuje „chyby“, ktoré pri porozumení učiva môže žiak urobiť, a tým úroveň jeho pochopenia učiva a schopnosti riešiť úlohy.	
Sebahodnotenie študenta/študentky, argumenty, spôsoby ďalšieho rozvoja	
2. Realizácia výučby	
2.1 Komunikácia a klíma triedy	
Študent/študentka: Počas výučby používa spisovnú slovenčinu. Vyjadruje sa jazykom pre žiaka zrozumiteľným.	
Vhodne používa prostriedky neverbálnej komunikácie (úsmev, očný kontakt, priateľskú a ústretovú gestikuláciu, pohyb po triede, rešpekt k zóne osobného priestoru). Pri realizácii pokusov používa správnu techniku a postupy demonštrovania, čím neverbálne žiakov vzdeláva.	
Vytvára dostatočný komunikačný priestor všetkým žiakom, snaží sa o vyváženú komunikačnú interakciu. Vytvára príležitosti k premýšľaniu, ku konfrontácii rôznych názorov a predstáv žiakov, vedie ich k argumentácii, Vytvára príležitosti pre vzájomnú komunikáciu žiakov. Vedie žiakov k samostatnému vyjadrovaniu porozumenia témy a reflektovanie procesu učenia sa.	

Zvláda disciplínu v triede, dodržiavanie dohodnutého systému a pravidiel spolužitia a chovania sa v triede. Adekvátne reaguje na prejavy rušivého a obťažujúceho sa chovania a zaisťuje ich minimalizáciu. Vytvára prostredie vzájomnej úcty a rešpektu.	
Do výučby zaraďuje také činnosti, koncepcie a prístupy, ktoré napomáhajú rozvíjať spoluprácu, pozitívne vzťahy v triede a lepšiemu začleneniu sa žiakom izolovaným, odmietaným triedou a pod.	
Sebahodnotenie študenta/študentky, argumenty, spôsoby ďalšieho rozvoja	
2.2 Riadenie vyučovacieho procesu	
Študent/študentka: Realizuje výučbu podľa prípravy, zároveň reaguje na vývoj situácie a na potreby a možnosti žiakov, nestráca však väzbu na stanovené ciele, efektívne využíva čas.	
Ovláda a správne interpretuje poznatky vednej disciplíny chémie, rozumie odborným pojmom, dejom a súvislostiam medzi nimi. Správne a vhodne interpretuje symbolický a formálny jazyk chémie.	
Individualizuje podporu učebného procesu žiakov s ohľadom na ich možnosti (napr. diferencuje učivo a nároky, rešpektuje individuálne tempo učenia sa, zohľadňuje integrovaných žiakov v triede a ich obsah a stupeň integrácie, modifikuje metódy práce, kritériá a spôsoby hodnotenia).	
Rozvíja aktivitu a vnútornú motiváciu žiakov k učeniu sa – vzbudzuje zvedavosť, záujem o učenie a poznávanie nových vecí. Kladie otvorené otázky, ktoré aktivizujú vyššie úrovne myslenia a vyžadujú súvislejší prejav žiaka (Prečo?, Čo by sa stalo, keby Čo predpovedáš? Pokús sa formulovať predpoklad priebehu a výsledok pokusu. Ako by si vysvetlil, že Aký je tvoj názor?). Povzbudzuje žiaka k tvorbe otázok a oceňuje jeho záujem a chuť pýtať sa.	

Vytvára učebné situácie vyžadujúce spoluprácu žiakov, podľa potrieb využíva aj postupy samostatného učenia a frontálne formy výučby. Učí žiakov využívať efektívne stratégie vlastného učenia sa (metakognitívne stratégie).	
Zisťuje prekoncepty žiakov, v súčinnosti s nimi ich analyzuje a usmerňuje ich správne osvojenie a následnú interpretáciu. Využíva nadobudnuté vedomosti, predstavy a skúsenosti žiakov pri ich učení sa. Identifikuje miskonceptie spojené predovšetkým nesprávnymi predstavami o chemických pojmoch a chemických dejoch.	
Prostredníctvom výučby chémie rozvíja prírodovednú gramotnosť a abstraktné myslenie žiakov. Rozvíja abstraktné myslenie žiakov, schopnosť predpovedať, pozorovať, analyzovať, vyvodzovať závery a interpretovať.	
Sebahodnotenie študenta/študentky, argumenty, spôsoby ďalšieho rozvoja	
2.3 Hodnotenie žiaka	
Študent/študentka: Sprostredkováva žiakom kritéria hodnotenia (žiaci vedia čo sa hodnotí a akú majú jednotlivé kritériá váhu na celkovom hodnotení), prípadne im umožňuje podieľať sa na tvorbe týchto kritérií.	
Hodnotí procesy učenia – poskytuje priebežne spätnú väzbu k učebným činnostiam a chovaniu sa žiakov popisným jazykom, hodnotí tiež postup, mieru úsilia, záujem, úroveň spolupráce, navrhuje stratégie k zlepšeniu (čo a ako je potrebné zmeniť, zlepšiť), pracuje s chybou žiaka ako s príležitosťou.	
Okrem úrovne nadobudnutých vedomostí hodnotí aj úroveň získaných zručností pri realizácii školských pokusov, schopnosť predpovedať, pozorovať, analyzovať, vyvodzovať závery, argumentovať a interpretovať.	
Hodnotí výsledky žiakov vzhľadom k individuálnym možnostiam a predpokladom a oceňuje individuálny pokrok žiakov.	

Sebahodnotenie študenta/študentky, argumenty, spôsoby ďalšieho rozvoja	
3. Post výučbová časť	
Študent/študentka: Po každej odučenej vyučovacej jednotke vyhodnocuje zvolené stratégie, metódy a organizáciu výučby, vzhľadom k plánovaniu výučby, stanoveným cieľom ale aj k ich dosiahnutiu.	
Na základe sebareflexie plánuje svoj ďalší rast profesijných kvalít.	
Sebahodnotenie študenta/študentky, argumenty, spôsoby ďalšieho rozvoja	
• Záverečné sebahodnotenie študenta/študentky a formulovanie perspektív pre ďalší profesijný rozvoj.	
• Hodnotenie študenta/študentky cvičným učiteľom/učiteľkou, vyjadrenie k sebahodnoteniu, odporúčania:	
Celkový počet bodov	
Hodnotenie A - FX	
Maximálny počet bodov: 130	
Klasifikačná stupnica:	
A: 130 – 122, B: 121 – 113, C: 112 – 104, D: 103 – 95, E: 94 – 84, FX: 83 a menej	
Hodnotenie študenta/študentky fakultným koordinátorom/koordinátorkou pedagogickej praxe, vyjadrenie k sebahodnoteniu, odporúčania:	
Hodnotenie	

Podpis študenta/študentky:

Podpis cvičného učiteľa/učiteľky:

Podpis fakultného koordinátora pedagogickej praxe:

PRÍLOHA 3 VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Všeobecná charakteristika predmetu

Výtvarná výchova patrí medzi povinné predmety nižšieho sekundárneho vzdelávania. V súčasnosti sa realizuje v ročníkoch 5. – 7. Hodinová dotácia predmetu je v súčasnej dobe jedna vyučovacia hodina. Obsah predmetu je zameraný na oboznamovanie sa s výtvarným jazykom a jeho aktívnym používaním, poznávanie rôznych druhov výtvarného umenia, jeho využívania vo svojej vlastnej tvorbe. V 8. – 9. ročníku sa predmet nazýva výchova umením, tiež s hodinovou časovou dotáciou, ktorá je však delená medzi dva predmety: výtvarnú a hudobnú výchovu. Na vyššom sekundárnom vzdelávaní, na gymnáziách sa predmet nazýva výchova umením a časovú dotáciu má jednu vyučovaciu hodinu. Na základných umeleckých školách je časová dotácia aj obsah vzdelávania špecifický vzhľadom k typu školy.

Pedagogická prax sa v súvislosti s predmetom výtvarná výchova priamo viaže k požiadavkám na úroveň znalostí a spôsobilostí absolventa učiteľského štúdia výtvarnej výchovy.

Absolvent učiteľského štúdia výtvarnej výchovy je pripravovaný na vedenie výtvarnej výchovy na základnej, strednej škole a na základnej umeleckej škole a iných typoch mimoškolských aktivít s výtvarným zameraním, kde je výtvarná výchova súčasťou estetickéj a tvorivej výrazovej prípravy žiakov a študentov. Typický vek jeho žiakov je v rozmedzí 6 – 18 rokov.

Profesionálnu kompetenciu absolventa chápeme ako mieru pripravenosti legitímne reprezentovať svoju kultúru a psycho-sociálnu rolu učiteľa výtvarnej výchovy.

Kompetenciu absolventa učiteľského štúdia výtvarnej výchovy vnímame v dvoch dimenziách:

- výtvarná:
 - produktívna – motivovanosť a pripravenosť k vlastnej výtvarnej tvorbe plošnej, priestorovej, akčnej, konceptuálnej a mediálnej;
 - receptívna – motivovanosť a pripravenosť k vyhľadávaniu, vnímaniu a prežívaniu výtvarne relevantných objektov a situácií;
 - teoreticko-výtvarná – motivovanosť a pripravenosť odborne pomenovávať výtvarne relevantné fenomény a zasadzovať ich do

podstatných kultúrnych, historických, sociálnych, psychologických a iných konceptov;

- psycho-didaktická:
 - psychosociálna – prejavuje sa ako psychicky stabilná osobnosť, s primeranou mierou sociálnej ústretovosti a motivovanosti pre prácu so žiakmi;
 - projektívna – prejavuje sa ako motivovanosť a pripravenosť k vytvoreniu psycho-didaktického projektu jednotlivých etáp vyučovacieho procesu;
 - realizačná – prejavuje sa ako pripravenosť realizovať výučbový model a dosahovanie prezentovaných cieľov výučby;
 - reflektívna – prejavuje sa ako spôsobilosť analyzovať, štruktúrovať a hodnotiť priebeh a výsledky vlastnej výučby.

Z hľadiska definovaných typov pedagogických praxí uvádzame len výstupné, nadobudnuté kompetencie, špecifické pre učiteľa výtvarnej výchovy. Predpokladáme plné akceptovanie podrobných charakteristík typov praxe uvedených v časti modely praktickej prípravy.

Študent po absolvovaní jednotlivých typov praxe nadobudne nasledovné kompetencie:

- orientuje sa v pedagogickej dokumentácii predmetu výtvarná výchova, pozná obsahový a výkonový štandard predmetu výtvarná výchova na danom type školy,
- pozná kompetencie a metódy práce výtvarného pedagóga na danom type školy,
- pozná špecifiká hodnotenia procesu, produktu i špecifiká vlastnej reflexie,
- vie sa orientovať v plánovaní a organizovaní výtvarnej výchovy,
- pozná špecifiká hodnotenia výtvarnej výchovy a vie ich vhodne využiť,
- vie vhodne zvoliť výtvarné stratégie pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- vie zostaviť vyučovaciu hodinu na základe zadaného cieľa a zamerania hodiny,
- vie sledovať edukačné javy vo vyučovacom procese,
- vie hodnotiť vyučovací proces z pohľadu procesu, produktu a vie realizovať vlastnú reflexiu,
- samostatne projektuje a realizuje výučbu výtvarnej výchovy,
- pozná a vhodne využíva IKT vo vyučovacom procese výtvarnej výchovy,
- pozná a vie vhodne používať Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, Adobe design, Adobe Acrobat,

- vie posúdiť prejavy psycho-didaktických kvalít učiteľa výtvarnej výchovy,
- vie sledovať a analyzovať rolu žiaka a jeho prejavy v procese výučby výtvarnej výchovy,
- vie hodnotiť vyučovací proces.

Pozorovacie hárky a štruktúry niektorých pozorovaných výtvarno-pedagogických javov na praxi:

Rozvoj dispozícií k výtvarnému osvojovaniu skutočnosti.

<p>POZNÁVACIE ČINNOSTI</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozvoj poznávacích procesov • rozvoj výtvarnej predstavivosti a výtvarného myslenia • poznávanie výtvarných vyjadrovacích prostriedkov a ich výrazových možností • poznávanie postupov výtvarnej tvorby v ich priebehu a vo výtvarnom vnímaní 	<p>Prejavy</p> <ul style="list-style-type: none"> • znalosti • poznatky
<p>HODNOTOVO ORIENTAČNÉ ČINNOSTI</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozvoj senzitivity k okoliu • rozvoj senzitivity k estetickým podnetom v oblasti umeleckej aj neumeleckej • vytváranie hodnotiaceho vzťahu ku svetu, podnecovanie a uspokojovanie potrieb tento vzťah vyjadrovať • vytváranie kultúrnej orientácie • vytváranie kultúrnej orientácie v oblasti výtvarnej kultúry 	<p>Prejavy</p> <ul style="list-style-type: none"> • senzitivita • city • záujmy • názory • postoje • hodnotová orientácia
<p>PRETVÁRACIE ČINNOSTI</p> <ul style="list-style-type: none"> • vytváranie aktívneho vzťahu ku skutočnosti • rozvoj tvorivých schopností • uplatnenie tvorivých postupov vo výtvarnej tvorbe, rozvoj výtvarného vyjadrovania, v rátane techník a zručnosti • rozvíjanie schopnosti kooperatívne riešiť úlohy v tíme • rozvíjanie schopnosti riešiť výtvarné úlohy 	<p>Prejavy</p> <ul style="list-style-type: none"> • aktivity s novým duchovným a materiálnym výsledkom • tvorivé prístupy k riešeniu problému • pozitívna orientácia na tvorivú činnosť a uspokojenie z nej

<p>KOMUNIKATÍVNE ČINNOSTI</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozvoj komunikácie verbálnej aj neverbálnej • rozvoj spôsobilosti výtvarného vyjadrenia • rozvoj spôsobilosti porozumieť výtvarnému odkazu iného autora • rozvoj a aktivizácie slovnej zásoby pre oblasť výtvarnej terminológie 	<p>Prejavy</p> <ul style="list-style-type: none"> • ovládanie foriem verbálnej i neverbálnej komunikácie • ovládanie funkčného výtvarného slovníka
---	---

Poznanie a sledovanie prejavov psycho-didaktických kvalít učiteľa výtvarnej výchovy

<p>CIEĽOVÉ KATEGÓRIE VÝTVARNEJ VÝCHOVY NA VYUČOVANÍ</p>	<p>Učiteľ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zacielil obsah a priebeh vyučovacej hodiny k cieľovým kategóriám výtvarnej výchovy zmysluplne • vytvoril priestor na sebaujadrenie žiakov • umožnil získať žiakom nové výtvarné skúsenosti • rozvíjal predpoklady pre výtvarnú komunikáciu • vytvoril príležitosť pre vlastné interpretácie umeleckých výrazových zobrazení • skvalitnil výtvarné vzdelávanie žiakov • rozvíjal záujem žiakov o výtvarnú kultúru a jej históriu
<p>NÁMET</p>	<ul style="list-style-type: none"> • vybral námet s dostatočnou šírkou • zvolil námet pre exploratívnu, zobrazovaciu činnosť alebo pre výtvarnú akciu • dokázal námet žiakom vhodne priblížiť • prispel námet ku gradácii komunikačných a hodnotovo orientačných činností
<p>VÝTVARNÉ PROBLÉMY VYUČOVACEJ JEDNOTKY</p>	<ul style="list-style-type: none"> • na akom základe zvolil výtvarný problém • bol výtvarný problém vhodný vzhľadom k veku žiakov • mal výtvarný problém priamy vzťah k cieľovým kategóriám výtvarnej výchovy • formuloval výtvarný problém odborne správne

<p>VÝTVARNO ESTETICKÉ INFORMÁCIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • oblasť mimo-umeleckej skutočnosti • oblasť umeleckej skutočnosti 	<ul style="list-style-type: none"> • vybral výtvarno-estetické informácie zmysluplne • zaujal žiakov novými poznatkami • vnímal reakciu žiakov • vybral výtvarno-estetické informácie v mimoumeleckej oblasti zmysluplne • výtvarno-estetické informácie z oblasti výtvarnej kultúry • boli výtvarno-estetické informácie primerané veku žiakov • podnecoval žiakov k dialógu
<p>VÝTVARNÉ TECHNICKÉ INFORMÁCIE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • prezentoval žiakom informácie v dostatočnej šírke • mal pripravené potrebné pomôcky • vybral výtvarnú techniku vhodne • súvisela zvolená technika s námetom a výtvarným problémom
<p>MOTIVÁCIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • zvolil zodpovedajúcu formu motivácie • vo vstupnej motivácii navodil výtvarný problém • rozvíjal pozitívne sebahodnotenie • využil motivačné hodnoty oceňovanie autenticity výtvarného prejavu
<p>ATMOSFÉRA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • rozvíjal zámernú a sústrednú spoluprácu • pripravil prostredie bohaté na pozitívne zážitky pre žiakov • bol empatický voči žiakom • reagoval vhodne na prípadný nezáujem žiakov o výtvarný prejav
<p>ČASTI VYUČOVACEJ HODINY</p>	<ul style="list-style-type: none"> • rozčlenil jednotlivé časti vyučovacej hodiny hodne • zaistil plynulosť jednotlivých častí
<p>SYSTÉMOVÁ INTEGRITA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • má jasný systém v práci • vychádzal z didaktickej analýzy učiva • pomôcky na hodine použil zmysluplne
<p>ORGANIZÁCIA ČINNOSTI</p>	<ul style="list-style-type: none"> • vhodne zvolil organizáciu hodiny • reagoval na potrebné zmeny v organizácii • využil projektovú zložku organizácie

SPÄTNÁ VÄZBA	<ul style="list-style-type: none"> • zaujímal sa o spätnú väzbu • všímal si jej účinok • využil spätnú väzbu na motiváciu žiakov
HODNOTENIE	<ul style="list-style-type: none"> • využil dostatočne funkcie hodnotenia • motivoval hodnotení k tvorbe žiakov • bol pri hodnotení dostatočne citlivý k žiakom • bol pri hodnotení objektívny • zaraďoval aj priebežné hodnotenie • oboznámil žiakov s kritériami hodnotenia • rozvíjal dialóg so žiakmi prie hodnotení

Poznanie a sledovanie role žiaka a jeho prejavov v procese výučby výtvarnej výchovy

INFORMÁCIE O ŽIAKOVI	<ul style="list-style-type: none"> • charakteristika výtvarného sebauplatnenia • výtvarné zručnosti • úroveň dialógu so žiakom
MOTIVOVANOSŤ ŽIAKOV K VÝTVARNEJ TVORBE	<ul style="list-style-type: none"> • bola motivácia k výtvarnej tvorbe zreteľná • motivovala žiaka výtvarná technika • zaujímavá organizácia tvorby • hodnotenie bolo motivujúce pre žiaka • motivovala ho atmosféra
ROLA ŽIAKA VO VZŤAHU K JEHO VÝTVARNEJ TVORBE	<ul style="list-style-type: none"> • prejavoval svoj záujem v tvorbe • reagoval na výtvarné podnety • komunikoval vhodne • zodpovedala výtvarná tvorba veku
VÝTVARNÁ TORBA AKO DOKLAD SEBAUPLATNENIE ŽIAKA	<ul style="list-style-type: none"> • výtvarná tvorba je originálna • obsahuje silu výrazu • je zaujímavá svojím obsahom • je zaujímavá formou • kompozíciou • naznačuje výtvarný typ

Použitá literatúra (Hazuková, 1994, 1995, : Sztablová, 1997)

PRÍLOHA 4 ETICKÁ VÝCHOVA

Pedagogická prax v učiteľstve etickej výchovy by mala byť vystavaná tak, aby bol zabezpečený osobnostný aj profesijný rozvoj študenta. Zámerom pedagogickej praxe by malo byť to, aby bol študent (budúci učiteľ etickej výchovy) schopný:

- identifikovať personálne charakteristiky žiakov z rôzneho sociálneho, ekonomického a kultúrneho prostredia,
- vo vzťahu k personálnemu a sociálnemu zloženiu triedy projektovať, realizovať a evaluovať výučbu etickej výchovy,
- identifikovať podnety na osobnostný a profesijný sebarozvoj.

V rámci podpory osobnostného rozvoja by malo byť cieľom pedagogickej praxe v programe učiteľstva etickej výchovy (v kontexte s ťažiskovým cieľom predmetu) vnímanie, oceňovanie a postupné zvnútorňovanie prosociálneho správania.

V súvislosti s osobnostnými charakteristikami učiteľa etickej výchovy je potrebné v rámci pedagogickej praxe rozvíjať aj schopnosť študenta pri riadení výučby uplatňovať zásady indukčnej disciplíny. Vo vzťahu k žiakom je požiadavkou na osobnosť učiteľa etickej výchovy schopnosť bezpodmienečného pozitívneho prijatia každého žiaka.

Podporiť u študenta učiteľstva etickej výchovy znamená v rámci pedagogickej praxe realizovanej v podmienkach cvičnej školy práve uvedené osobnostné aj profesijné charakteristiky, a to tak, že v rámci hospitačnej praxe sa študenti zameriavajú na identifikáciu personálnej a socio-štruktúry triedy – výstupom je pedagogická kazuistika vybraného žiaka a sociometria triedy s popisom. V rámci výučbovej praxe študenti v prvej fáze v úzkej spolupráci s cvičným učiteľom, neskôr samostatne pripravujú izolované vyučovacie hodiny etickej výchovy a na základe odporúčania cvičného učiteľa uplatňujú stratégie indukčnej disciplíny. Na základe poskytovanej spätnej väzby od učiteľa, ale aj spolužiakov postupne upravujú vlastné uplatňované postupy pre riadenie disciplíny na hodinách, ako aj pre výber metód a organizačných foriem v súvislosti s dosahovaním kognitívnych, no najmä afektívnych cieľov výučby etickej výchovy. Výstupom z priebežnej výučbovej praxe je súbor projektov realizovaných vyučovacích hodín. Posledným typom pedagogickej praxe v rámci štúdia je súvislá prax. Od priebežnej výučbovej praxe sa líši predovšetkým tým, že študenti realizujú vyučovanie na základe vytvoreného vyučovacieho projektu, nie na základe izolovaných vyučovacích jednotiek. Cieľom súvislej praxe je overenie vlastných návrhov stratégie výučby a riadenia disciplíny. Výstupom zo súvislej výučbovej praxe je vyučovací projekt, projekt akčného

výskumu s interpretáciou výsledkov výskumu a plán osobnostného a profesijného sebarozvoja.

Hospitačno-asistentská prax (model)

Ciele hospitačno-asistentskej praxe z etickej výchovy

Študent úspešným absolvovaním predmetu:

- identifikuje prínos etickej výchovy pre formovanie požadovaných kompetencií žiakov vymedzených v školskom vzdelávacom programe konkrétnej školy,
- popíše na základe poznania teoretických východísk z edukačných a sociálnych vied v kontexte etickej výchovy jednotlivé časti hodiny etickej výchovy,
- identifikuje žiakov z rôzneho sociálneho, ekonomického a kultúrneho prostredia a popíše špecifiká práce učiteľa s rôznymi skupinami žiakov na hodinách etickej výchovy,
- popíše systém hodnotenia na hodinách etickej výchovy realizovaný cvičným učiteľom,
- v spolupráci s cvičným učiteľom a spolužiakmi pripraví, realizuje a zhodnotí vlastný mikrovýstup zameraný na plnenie cieľov etickej výchovy v kontexte školského vzdelávacieho programu.

Obsah hospitačno-asistentskej praxe

Náčuvová prax je zameraná na poznanie edukačnej reality výučby etickej výchovy, a to prostredníctvom pozorovania práce učiteľa etickej výchovy. Študent sa počas náčuvov zameriava na:

Pedagogickú diagnostiku školy, triedy, žiaka v kontexte výučby etickej výchovy. Poznanie školského vzdelávacieho programu cvičnej školy: profil absolventa školy, vízia a ciele školy. Identifikácia klímy školy, komunikácia medzi učiteľmi navzájom, vedením školy a učiteľmi, rodičmi a učiteľmi, žiakmi a učiteľmi. Poznanie priestorových špecifik, materiálového a technického vybavenia využiteľného pre výučbu etickej výchovy. Identifikácia ekonomického, sociálneho a kultúrneho zloženia žiakov cvičnej školy. Mimoškolská činnosť školy s cieľom podpory naplňovania kľúčových kompetencií žiakov cvičnej školy. Ekonomické, sociálne a kultúrne zloženie cvičnej triedy. Špecifické postupy uplatňované na hodinách etickej výchovy zamerané na dosahovanie kľúčových kompetencií žiakov danej triedy. Pedagogická kazuistika vybraného žiaka.

Plánovanie výučby etickej výchovy. Identifikovanie predmetových vedomostí potrebných pre efektívnu prax etickej výchovy. Proces stanovovania učebných

cieľov etickej výchovy pre žiakov s rôznymi osobnostnými a sociálnymi charakteristikami. Výber relevantných vyučovacích stratégií zameraných na rozvoj vedomostí, zručností a postojov, kritického a tvorivého myslenia. Voľba modelových situácií. Voľba metód a foriem práce s ohľadom na diferenciaciu žiakov a komplexnosť výučby. Príprava edukačných prostriedkov (vytváranie a používanie rôznych zdrojov vrátane IKT).

Komunikácia a rozvíjanie pozitívnej sociálnej klímy v triede. Efektívne používanie verbálnych a neverbálnych komunikačných stratégií na podporu žiakovo porozumenia a aktívnej účasti na učení sa. Usmerňovanie správania sa žiakov – riadenie disciplíny prostredníctvom definovania požadovaného správania sa žiakov a jasného definovania očakávania, pozitívna sociálna interakcia, aktívne zapájanie sa do učebných aktivít, zvládanie problémových žiakov, reakcia na nepredvídané situácie a pod.

Riadenie učebných procesov. Realizácia výučby podľa stanoveného plánu a pružné reagovanie na vzniknuté situácie s cieľom podpory sociálneho a personálneho rozvoja žiakov. Využívanie spektra metód a foriem práce podľa potrieb a možností žiakov cvičnej triedy. Spôsob realizácie špecifickej stratégie výučby etickej výchovy (kognitívna a emocionálna senzibilizácia, hodnotová reflexia, nácvik v triede, transfer). Vytváranie učebných situácií podporujúcich spoluprácu, ale aj samostatnú prácu žiakov a zodpovednosť za vlastnú činnosť.

Hodnotenie, spätnú väzbu a výsledky učenia sa žiakov. Hodnotiace stratégie zabezpečujúce nepretržitý sociálny rozvoj žiakov. Poskytovanie včasnej, efektívnej a vhodnej spätnej väzby o úrovni, na akej dosahujú požadované učebné ciele. Realizácia analýzy a evalvácie pochopenia učiva a interiorizácie hodnôt cez výsledky žiakov; modifikácia vlastnej pedagogickej činnosti cez potrebné zásahy a zmeny v realizácii hodín etickej výchovy.

Reflexiu a sebareflexiu cvičného učiteľa. Evalvácia uplatňovaných metód, foriem a prostriedkov výučby etickej výchovy. Analýza spätnej väzby od žiakov a výsledkov výučby etickej výchovy prejavovanej v sociálnej klíme triedy. Zhodnocovanie postupov uplatňovaných pri riadení disciplíny a správania sa žiakov počas hodín etickej výchovy, dodržiavanie dohodnutých pravidiel a riešenie kritických situácií na hodinách etickej výchovy.

Súčasťou náčuvovej praxe je aj návrh, realizácia a reflexia vlastného mikrovýstupu na hodine etickej výchovy alebo počas mimoškolskej činnosti viažucej

sa k cieľom etickej výchovy pripravená a realizovaná v spolupráci s cvičným učiteľom etickej výchovy.

Výstup z hospitačnej praxe

- Pedagogická diagnostika školy, triedy, žiaka v kontexte výučby etickej výchovy. Vypracovaná pedagogická kazuistika vybraného žiaka.
- Plánovanie výučby etickej výchovy. Vytvorený návrh realizácie vlastného mikrovýstupu na hodine etickej výchovy.
- Komunikácia a rozvíjanie pozitívnej sociálnej klímy v triede. Zrealizovaný mikrovýstup zameraný na jednu z oblastí: riadenie disciplíny prostredníctvom definovania požadovaného správania sa žiakov a jasného definovania očakávania, pozitívna sociálna interakcia, aktívne zapájanie sa do učebných aktivít, zvládanie problémových žiakov, reakcia na nepredvídané situácie a pod.
- Riadenie učebných procesov. Zaradenie realizovaného mikrovýstupu do stratégie etickej výchovy (kognitívna a emocionálna senzibilizácia, hodnotová reflexia, nácvik v triede, transfer).
- Hodnotenie, spätná väzba a výsledky učenia sa žiakov. Návrh realizácie hodnotovej reflexie k realizovanému mikrovýstupu.
- Reflexiu a sebareflexiu cvičného učiteľa. Spracovanie sebareflexie z realizovaného mikrovýstupu na hodine etickej výchovy s návrhom ďalšieho sebarozvoja (osobnostného a profesijného).

Rozsah praxe

V rámci tejto praxe by mali študenti absolvovať min. 10 hospitačných hodín, 1 mikrovýstup (tzn. nie celú vyučovaciu hodinu). Po každej hospitovanej hodine študent absolvuje jednu hodinu rozboru.

Priebežná výučbová prax

Ciele priebežnej výučbovej praxe etickej výchovy

Študent úspešným absolvovaním predmetu priebežná pedagogická prax 1:

- v spolupráci s cvičným učiteľom identifikuje personálny a sociálny vývin žiakov a sociálnu klímu v triede a žiakov z rôzneho kultúrneho a sociálneho prostredia;
- v spolupráci s cvičným učiteľom aplikuje teoretické poznatky o reflexívnych modeloch výučby pri projektovaní výučby etickej výchovy pre konkrétnu

- skupinu žiakov v zmysle formovania požadovaných kompetencií žiakov vymedzených v školskom vzdelávacom programe;
- v spolupráci s cvičným učiteľom plánuje výučbu etickej výchovy stanovením učebných cieľov primeraných žiakom konkrétnej triedy, s uplatnením špecifickej stratégie (senzibilizácia, hodnotová reflexia, nácvik v triede, transfer) a špecifických metód, foriem a prostriedkov výučby vychádzajúc z individuálnych potrieb žiakov a posilňovania pozitívnej sociálnej klímy v triede;
 - v spolupráci s cvičným učiteľom organizuje a riadi učebné situácie a interakcie medzi žiakmi v kontexte stanovených učebných cieľov, zvolenej stratégie;
 - v spolupráci s cvičným učiteľom adresne, promptne a spravodlivo rieši disciplinárne problémy;
 - v spolupráci s cvičným učiteľom hodnotí vlastné vyučovacie metódy a postupy smerujúce k dosiahnutiu vymedzených cieľov využívajúc spätnú väzbu od žiakov a cvičného učiteľa;
 - v spolupráci s cvičným učiteľom navrhne inšpirácie pre vlastný sebarozvoj.

Študent úspešným absolvovaním predmetu priebežná vyučovacia prax 2:

- v skupine so spolužiakmi identifikuje personálny a sociálny vývin žiakov a sociálnu klímu v triede a žiakov z rôzneho kultúrneho a sociálneho prostredia, v ktorej realizuje výučbu etickej výchovy;
- v skupine so spolužiakmi aplikuje teoretické poznatky o reflexívnych modeloch výučby pri projektovaní výučby etickej výchovy pre konkrétnu skupinu žiakov v zmysle formovania požadovaných kompetencií žiakov vymedzených v školskom vzdelávacom programe;
- v skupine so spolužiakmi plánuje výučbu etickej výchovy stanovením učebných cieľov primeraných žiakom konkrétnej triedy, s uplatnením špecifickej stratégie (senzibilizácia, hodnotová reflexia, nácvik v triede, transfer) a špecifických metód, foriem a prostriedkov výučby vychádzajúc z individuálnych potrieb žiakov a posilňovania pozitívnej sociálnej klímy v triede;
- v skupine so spolužiakmi organizuje a riadi učebné situácie a interakcie medzi žiakmi v kontexte stanovených učebných cieľov, zvolenej stratégie a primerane reaguje na nepredvídané situácie;
- v skupine so spolužiakmi definuje požadované správanie sa žiakov a definuje jasné očakávania a pravidlá spolupráce;
- v skupine so spolužiakmi adresne, promptne a spravodlivo rieši disciplinárne problémy;

- v skupine so spolužiakmi hodnotí vlastné vyučovacie metódy a postupy smerujúce k dosiahnutiu vymedzených cieľov využívajúce spätnú väzbu od žiakov a cvičného učiteľa;
- v skupine so spolužiakmi navrhne vlastný profesijný sebarozvoj.

Obsah priebežnej výučbovej praxe

Priebežná výučbová prax 1 je zameraná na prípravu, realizáciu, hodnotenie výučby ETV a projektovanie vlastného profesijného sebarozvoja. Študent sa zameriava na:

Pedagogickú diagnostiku školy, triedy, žiaka v kontexte výučby etickej výchovy. Poznanie školského vzdelávacieho programu cvičnej školy. Poznanie priestorových špecifík, materiálového a technického vybavenia využiteľného pre výučbu etickej výchovy. Identifikácia ekonomického, sociálneho a kultúrneho zloženia žiakov cvičnej triedy.

Plánovanie výučby etickej výchovy. Proces stanovovania učebných cieľov etickej výchovy pre žiakov s rôznymi osobnostnými a sociálnymi charakteristikami. Výber relevantných vyučovacích stratégií zameraných na rozvoj vedomostí, zručností a postojov, kritického a tvorivého myslenia. Voľba modelových situácií. Voľba metód a foriem práce s ohľadom na diferenciaciu žiakov a komplexnosť výučby. Príprava edukačných prostriedkov (Vytváranie a používanie rôznych zdrojov vrátane IKT).

Komunikácia a rozvíjanie pozitívnej sociálnej klímy v triede. Efektívne používanie verbálnych a neverbálnych komunikačných stratégií na podporu žiakovo porozumenia a aktívnej účasti na učení sa. Usmerňovanie správania sa žiakov – riadenie disciplíny prostredníctvom definovania požadovaného správania sa žiakov a jasného vymedzenia očakávania.

Riadenie učebných procesov. Realizácia výučby podľa stanoveného plánu a za podpory cvičného učiteľa reagovanie na vzniknuté situácie. Využívanie spektra metód a foriem práce podľa odporúčaní cvičného učiteľa. Realizácia výučby etickej výchovy v zmysle uplatňovania špecifickej stratégie etickej výchovy (kognitívna a emocionálna senzibilizácia, hodnotová reflexia, nácvik v triede, transfer). Vytváranie učebných situácií podporujúcich spoluprácu, ale aj samostatnú prácu žiakov a zodpovednosť za vlastnú činnosť.

Hodnotenie, spätnú väzbu a výsledky učenia sa žiakov. Vytvorenie návrhu poskytovaniačasnej, efektívnej a vhodnej spätnej väzby žiakom.

Reflexia a sebareflexia. V spolupráci s cvičným učiteľom hodnotiť uplatňované metódy, formy a prostriedky výučby etickej výchovy, interakciu so žiakmi a úroveň komunikačných zručností. Zhodnocovanie postupov uplatňovaných pri riadení disciplíny a správania sa žiakov počas hodín etickej výchovy.

Výstup z priebežnej praxe 1

- Pedagogická diagnostika školy, triedy, žiaka v kontexte výučby etickej výchovy. Spracovaná sociometria triedy.
- Plánovanie výučby etickej výchovy. Vytvorených dvanásť vzorových projektov výučby etickej výchovy so zameraním sa na stanovenie kognitívnych a afektívnych cieľov, učebných požiadaviek a formuláciou súboru učebných úloh (v aspoň jednom vyučovacom projekte uplatniť IKT, v dvoch projektoch integrovať priezračné témy ŠVP SR).
- Komunikácia a rozvíjanie pozitívnej sociálnej klímy v triede. Realizácia dvanásť vyučovacích projektov. Riadenie disciplíny prostredníctvom definovania požadovaného správania sa žiakov a jasného vymedzenia očakávania v súlade so všeobecnými zásadami etickej výchovy.
- Riadenie učebných procesov. Realizácia 12 vyučovacích hodín etickej výchovy podľa stanoveného plánu a za podpory cvičného učiteľa reagovanie na vzniknuté situácie.
- Hodnotenie, spätná väzba a výsledky učenia sa žiakov. Poskytnutá spätná väzba žiakom vo vzťahu k plneniu stanovených cieľov.
- Reflexia a sebareflexia. Spracovaný sebareflexívny denník vytváraný po každej zrealizovanej vyučovacej hodine na základe spätnej väzby od spolužiakov v praxovej skupine, od žiakov a od cvičného učiteľa a spracovaný návrh sebarozvoja (osobnostného a profesijného).

Rozsah priebežnej praxe 1

V rámci priebežnej praxe 1 by mali študenti absolvovať min. 2 hospitačné hodiny s minimálne jednou hodinou rozborov ku každej hospitovanej hodine, aspoň 10 odučených hodín. Pred každou odučenou hodinou študent absolvuje jednu hodinu konzultácií a po odučení absolvuje jednu hodinu rozboru s cvičným učiteľom a so spolužiakmi. Samostatne spracuje sebareflexívny denník po každej odučenej hodine.

Výučbová priebežná prax 2

Je zameraná na prípravu, realizáciu, hodnotenie výučby etickej výchovy a projektovanie vlastného profesijného sebarozvoja. Študent sa počas výučbovej priebežnej praxe 2 zameriava na:

Pedagogickú diagnostiku školy, triedy, žiaka v kontexte výučby etickej výchovy. Poznanie školského vzdelávacieho programu cvičnej školy. Poznanie priestorových špecifik, materiálového a technického vybavenia využiteľného pre výučbu etickej výchovy. Identifikácia ekonomického, sociálneho a kultúrneho zloženia žiakov cvičnej triedy.

Plánovanie výučby etickej výchovy. Proces stanovovania učebných cieľov etickej výchovy pre žiakov s rôznymi osobnostnými a sociálnymi charakteristikami. Výber relevantných vyučovacích stratégií zameraných na rozvoj vedomostí, zručností a postojov, kritického a tvorivého myslenia. Voľba modelových situácií. Voľba metód a foriem práce s ohľadom na diferenciaciu žiakov a komplexnosť výučby. Príprava edukačných prostriedkov (Vytváranie a používanie rôznych zdrojov vrátane IKT).

Komunikácia a rozvíjanie pozitívnej sociálnej klímy v triede. Efektívne používanie verbálnych a neverbálnych komunikačných stratégií na podporu žiakovo porozumenia a aktívnej účasti na učení sa. Usmerňovanie správania sa žiakov – riadenie disciplíny prostredníctvom definovania požadovaného správania sa žiakov a jasného vymedzenia očakávania.

Riadenie učebných procesov. Realizácia výučby podľa stanoveného plánu a za podpory cvičného učiteľa reagovanie na vzniknuté situácie. Využívanie spektra metód a foriem práce podľa odporúčaní cvičného učiteľa. Realizácia výučby etickej výchovy v zmysle uplatňovania špecifickej stratégie etickej výchovy (kognitívna a emocionálna senzibilizácia, hodnotová reflexia, nácvik v triede, transfer). Vytváranie učebných situácií podporujúcich spoluprácu, ale aj samostatnú prácu žiakov a zodpovednosť za vlastnú činnosť.

Hodnotenie, spätnú väzbu a výsledky učenia sa žiakov. Vytvorenie návrhu poskytovaniačasnej, efektívnej a vhodnej spätnej väzby žiakom.

Reflexia a sebareflexia. Hodnotiť uplatňované metódy, formy a prostriedky výučby etickej výchovy, interakciu so žiakmi a úroveň komunikačných zručností. Zhodnocovanie postupov uplatňovaných pri riadení disciplíny a správania sa žiakov počas hodín etickej výchovy.

Výstup z priebežnej praxe 2

- Pedagogická diagnostika školy, triedy, žiaka v kontexte výučby etickej výchovy. Spracovaná sociometria triedy.
- Plánovanie výučby etickej výchovy. Vytvorených dvanásť vyučovacích projektov s operacionalizovanými kognitívnymi a afektívnymi cieľmi, učebnými požiadavkami, súborom učebných úloh. Minimálne v polovici projektov sú integrované prierezové témy ŠVP SR. Pripravené edukačné prostriedky (vrátane IKT) pre minimálne polovicu vyučovacích projektov.
- Komunikácia a rozvíjanie pozitívnej sociálnej klímy v triede. Spracované pravidlá správania sa v triede v kontexte s cieľmi a zásadami etickej výchovy (podľa L. Lencza a R. R. Olivara).
- Riadenie učebných procesov. Realizovaných dvanásť projektov výučby podľa stanoveného plánu v súlade s modelom etickej výchovy (kognitívna a emocionálna senzibilizácia, hodnotová reflexia, nácvik v triede).
- Hodnotenie, spätná väzba a výsledky učenia sa žiakov. Spracovaná spätná väzba pre žiakov po každej realizovanej vyučovacej hodine.
- Reflexia a sebareflexia. Spracovaný sebareflexívny denník vytváraný po každej zrealizovanej vyučovacej hodine na základe spätnej väzby od spolužiakov v praxovej skupine, od žiakov a od cvičného učiteľa a spracovaný návrh sebarozvoja (osobnostného a profesijného).

Rozsah priebežnej praxe 2

V rámci priebežnej praxe 2 by mali študenti absolvovať min. 1 hospitačnú hodinu s minimálne jednou hodinou rozborov ku každej hospitovanej hodine, aspoň 15 odučených hodín. Pred každou odučenou hodinou študent absolvuje jednu hodinu konzultácií a po odučení absolvuje jednu hodinu rozboru s cvičným učiteľom a so spolužiakmi. Samostatne spracuje sebareflexívny denník po každej odučenej hodine.

Súvislá výučbová prax

Ciele výučbovej praxe súvislej

Študent úspešným absolvovaním predmetu:

- samostatne analyzuje personálny a sociomorálny vývin žiakov a sociálnu klímu v triede a žiakov z rôzneho kultúrneho a sociálneho prostredia;
- v spolupráci s cvičným učiteľom aplikuje teoretické poznatky o reflexívnych modeloch výučby pri projektovaní vlastnej koncepcie výučby etickej výchovy

pre konkrétnu skupinu žiakov v zmysle formovania požadovaných kompetencií žiakov vymedzených v školskom vzdelávacom programe školy, na ktorej realizuje súvislú prax;

- samostatne plánuje výučbu ETV stanovením učebných cieľov primeraných žiakom konkrétnej triedy, s uplatnením špecifickej stratégie a špecifických metód, foriem a prostriedkov výučby vychádzajúc z individuálnych potrieb žiakov a posilňovania pozitívnej sociálnej klímy v triede;
- samostatne organizuje a riadi učebné situácie a interakcie medzi žiakmi v kontexte stanovených učebných cieľov, zvolenej stratégie a primerane reaguje na nepredvídané situácie;
- samostatne vymedzuje požadované správanie sa žiakov a definuje jasné očakávania a pravidlá spolupráce a samostatne adresne, promptne a spravodlivo rieši disciplinárne problémy;
- samostatne hodnotí vlastné vyučovacie metódy a postupy smerujúce k dosiahnutiu vymedzených cieľov využívajúc spätnú väzbu od žiakov a cvičného učiteľa;
- v spolupráci s učiteľom navrhuje úpravy vo vytvorenej koncepcii výučby etickej výchovy;
- v spolupráci s cvičným učiteľom jasne, presne, spravodlivo a s rešpektom oznamuje dosiahnuté výsledky žiakom a rodičom;
- samostatne projektuje vlastný osobnostný a profesijný sebarozvoj.

Obsah súvislej výučbovej praxe

Súvislá výučbová prax je zameraná na tvorbu vlastného projektu výučby ETV v úzkej spolupráci s cvičným učiteľom a na samostatnú prípravu, realizáciu, hodnotenie výučby ETV a projektovanie vlastného profesijného sebarozvoja. Študent sa počas súvislej praxe zameriava na:

Pedagogickú diagnostiku školy a triedy v kontexte výučby etickej výchovy. Poznanie školského vzdelávacieho programu cvičnej školy. Poznanie priestorových špecifík, materiálového a technického vybavenia využiteľného pre výučbu etickej výchovy. Identifikácia ekonomického, sociálneho a kultúrneho zloženia žiakov cvičnej triedy. Mimoškolská činnosť školy s cieľom podpory naplňovania kľúčových kompetencií žiakov cvičnej školy.

Plánovanie výučby etickej výchovy. Tvorba vlastnej koncepcie výučby etickej výchovy vychádzajúca z poznania cvičnej triedy. Stanovovanie učebných cieľov etickej výchovy pre žiakov s rôznymi osobnostnými a sociálnymi charakteristikami. Výber relevantných vyučovacích stratégií zameraných na rozvoj vedomostí,

zručností a postojev, kritického a tvorivého myslenia. Voľba modelových situácií. Voľba metód a foriem práce s ohľadom na diferenciaciu žiakov a komplexnosť výučby. Príprava edukačných prostriedkov.

Komunikácia a rozvíjanie pozitívnej sociálnej klímy v triede. Efektívne používanie verbálnych a neverbálnych komunikačných stratégií na podporu žiakovo porozumenia a aktívnej účasti na učení sa, príp. aplikovanie mediálnych komunikačných techník podporujúcich spoluprácu a interakciu v triede i mimo nej. Usmerňovanie správania sa žiakov – riadenie disciplíny prostredníctvom definovania požadovaného správania sa žiakov a jasného definovania očakávania, pozitívna sociálna interakcia, aktívne zapájanie sa do učebných aktivít, zvládanie problémových žiakov, reakcia na nepredvídané situácie a pod. Komunikácia učiteľa s rodičom žiaka.

Riadenie učebných procesov. Realizácia výučby podľa stanoveného plánu a za podpory cvičného učiteľa reagovanie na vzniknuté situácie. Využívanie spektra metód a foriem práce podľa odporúčaní cvičného učiteľa. Realizácia výučby etickej výchovy v zmysle uplatňovania špecifickej stratégie etickej výchovy. Vytváranie učebných situácií podporujúcich spoluprácu, ale aj samostatnú prácu žiakov a zodpovednosť za vlastnú činnosť.

Hodnotenie, spätnú väzbu a výsledky učenia sa žiakov. Hodnotiace stratégie zabezpečujúce nepretržitý sociálny rozvoj žiakov. Poskytovanie včasnej, efektívnej a vhodnej spätnej väzby o úrovni, na akej dosahujú požadované učebné ciele. Realizácia analýzy a evalvácie pochopenia učiva a interiorizácie hodnôt cez výsledky žiakov; modifikácia vlastnej pedagogickej činnosti cez potrebné zásahy a zmeny v realizácii hodín etickej výchovy.

Reflexia a sebareflexia. Hodnotenie uplatňovaných metód, foriem a prostriedkov výučby etickej výchovy, interakcia so žiakmi a úroveň komunikačných zručností. Analýza spätnej väzby od žiakov a výsledkov výučby etickej výchovy prejavovanej v sociálnej klíme triedy. Zhodnocovanie postupov uplatňovaných pri riadení disciplíny a správania sa žiakov počas hodín etickej výchovy.

Súčasťou súvislej praxe je prvotný návrh a následná úprava vlastného projektu výučby pripravená v spolupráci s cvičným učiteľom a návrh osobnostného a profesijného sebarozvoja.

Výstupy zo záverečnej praxe

- Pedagogická diagnostika školy a triedy v kontexte výučby etickej výchovy. Spracovaný profil školy vychádzajúci z poznania školského vzdelávacieho

programu, geografických, lokálnych a priestorových špecifik, materiálového a technického vybavenia využiteľného pre výučbu etickej výchovy. Spracovaná sociometria triedy. Spracovaná kazuistika vybraného žiaka triedy.

- Plánovanie výučby etickej výchovy. Vytvorených aspoň dvanásť vyučovacích projektov. Vytvorený projekt pre realizáciu minimálne dvanástich vyučovacích hodín so zadefinovaným pedagogickým problémom. Vyučovacie projekty na jednotlivé vyučovacie hodiny, ako aj projekt pre výučbový projekt obsahuje správne stanovené operacionalizované kognitívne a afektívne ciele, učebné požiadavky, súbor učebných úloh, vytvorené edukačné prostriedky (vrátane IKT) a zapracovanie aspoň štyroch prierezových tém ŠVP SR.
- Komunikácia a rozvíjanie pozitívnej sociálnej klímy v triede. Vytvorenie pravidiel práce na hodinách etickej výchovy vychádzajúce z teórie etickej výchovy a špecifik danej školy/triedy.
- Riadenie učebných procesov. Zrealizovaných dvanásť individuálnych vyučovacích hodín podľa vytvorených projektov a jeden vyučovacích projekt tvorený blokom minimálne dvanástich vyučovacích hodín zameraných na riešenie vopred zadaného pedagogického problému (napr.: aplikovanie mediálnych komunikačných techník podporujúcich spoluprácu a interakciu v triede i mimo nej, riadenie disciplíny prostredníctvom definovania požadovaného správania sa žiakov a jasného definovania očakávania, aktivizujúce vyučovacie metódy podporujúce pozitívnu sociálnu interakciu, aktívne zapájanie sa do učebných aktivít).
- Hodnotenie, spätná väzba a výsledky učenia sa žiakov. Realizovaná hodnotová reflexia vo vzťahu k stanoveným cieľom a hodnotám a realizovaná reflexia vo vzťahu k učebným výsledkom žiakov.
- Reflexia a sebareflexia. Vytvorený pedagogický denník hodnotiaci vlastné pedagogické pôsobenie vo vzťahu k stanoveným vyučovacím kognitívnym a afektívnym cieľom. Vytvorený projekt akčného výskumu (vychádzajúci z definovaného pedagogického problému, s vymedzením výskumným otázok a návrhom výskumným metód) s interpretáciou výsledkov výskumu a návrhom na ďalší sebarozvoj vychádzajúci z reflexie výsledkov výskumu.

Rozsah súvislej praxe

V rámci súvislej praxe by mali študenti absolvovať min. 3 hospitačné hodiny s minimálne jednou hodinou rozborov ku každej hospitovanej hodine, aspoň 24 odučených hodín, z toho 12 individuálnych a 12 vo vyučovacom bloku s definovaným pedagogickým problémom (ako súčasť vlastného akčného výskumu). Pred každou odučenou hodinou študent absolvuje jednu hodinu

konzultácií a po odučení absolvuje jednu hodinu rozboru s cvičným učiteľom. Samostatne spracuje sebareflexívny denník po každej odučenej hodine.

PRÍLOHA 5 PRIMÁRNE VZDELÁVANIE

(výučbová súvislá pedagogická prax naprieč všetkými predmetmi 1. stupňa ZŠ)

Pedagogická prax výučbová - súvislá (projekt) nadväzuje na výučbovú prax priebežnú, realizovanú v 1., 2., a 3. semestri štúdia. Je súvislou praxou, dotovanou 60 vyučovacími hodinami v dennej forme štúdia. Dotácia hodín je rozdelená do študentových náčuvov u cvičného učiteľa a do samostatných vyučovacích výstupov študenta. Prax prebieha v termíne určenom harmonogramom štúdia, pričom celková dĺžka praxe je 6 pracovných týždňov.

Ideou tejto praxe je poskytnúť študentom možnosť komplexného poznania práce učiteľa ako aj činnosti základnej školy a vytvoriť príležitosti k uplatneniu; v štúdiu nadobudnutých, vedomostí a zručností pri riešení autentických edukačných situácií. Študenti sa na záverečnej praxi učia zvládnuť úlohy blízke nárokom skutočného učiteľského úväzku, vrátane mimovyučovacích činností. Samostatne, ale za prítomnosti cvičného učiteľa, vyučujú. Pod vedením cvičného učiteľa rozvrhujú učivo do vlastných vyučovacích projektov, zisťujú dosiahnuté výsledky svojej výučby a hodnotia úspešnosť vlastných vyučovacích výstupov. Zúčastňujú sa na školských akciách, ktoré sa v čase záverečnej praxe konajú v škole a ktoré súvisia s vychovávateľskou činnosťou základnej školy. Konceptia praxe je v zmysle vyššie uvedených úloh zostavená tak, aby plnila ciele:

- Utvárala u študenta subjektívnu koncepciu výučby a stimulovala nachádzanie vlastného učebného štýlu.
- Učila študenta orientovať sa v základných pedagogických dokumentoch školy a triedy a podnecovala študentovu schopnosť používať takéto dokumenty v procese vlastného vyučovania.
- Rozširovala študentovu schopnosť súvislého vyučovacieho pôsobenia v triede, t.j. schopnosť kontinuálneho plánovania učiva a schopnosť samostatného projektovania na seba nadväzujúcich vyučovacích projektov.
- Učila študenta poznávať deti v triede a učila študenta používať prostriedky pedagogickej diagnostiky v procese vlastného učenia.
- Učila študenta poznávať prostredie triedy a školy a viedla študenta k realizácii vlastného akčného výskumu školy a triedy.
- Kultivovala u študenta schopnosť výberu moderných metód a foriem učenia a rozširovala študentovu schopnosť facilitovať na žiakovom samostatnom a tvorivom učení sa.

Výstupová súvislá prax (projekt) je realizovaná prostredníctvom **súvislého šesťtyždňového pôsobenia študenta u jedného cvičného učiteľa**. Študent má právo slobodne si zvoliť základnú školu, na ktorej bude prax vykonávať. Takisto má právo si slobodne vybrať osobu cvičného učiteľa.

Počas realizácie výstupovej praxe má študent:

- Absolvovať **náčuvy na 10-tich vyučovacích hodinách cvičného učiteľa**. Náčuvy majú byť zrealizované v zmysle harmonogramu (tabuľka 1). Povinnosťou cvičného učiteľa je zrealizovať rozbor každej odučenej náčuvovej hodiny pre študenta. Povinnosťou študenta je realizovať úlohy akčného výskumu, vyplývajúce z portfólia z praxe a zúčastniť sa na všetkých rozboroch náčuvových hodín, realizovaných cvičným učiteľom.
- Samostatne odučiť **50 vyučovacích hodín**. Skladba samostatne odučených hodín je diferencovaná podľa ročníka, v ktorom študent realizuje prax. Povinnosťou cvičného učiteľa je zrealizovať rozbor každej študentom odučenej vyučovacej hodiny. Povinnosťou študenta je zapísať si cvičným učiteľom vyzdvihnuté a vytknuté momenty v procese svojho učenia.
- Plniť **úlohy, vyplývajúce z tvorby portfólia**. Skladba takýchto úloh je uvedená v požiadavkách na udelenie kreditov, v časti portfólio. Úlohy má študent plniť priebežne po dobu celej záverečnej praxe.

Harmonogram výstupovej súvislej praxe

Náčuvy (10 VH)	Samostatné výstupy študenta (10)			
Pre všetky ročníky	1. roč. ZŠ	2. roč. ZŠ	3. roč. ZŠ	4. roč. ZŠ
SJ – 3	SJ – 15	SJ – 12	SJ – 12	SJ – 10
M – 3	M – 15	M – 12	M – 12	M – 10
TV – 1	TV – 7	TV – 5	TV – 5	TV – 5
PRÍ / VLA – 1	PRI – 2	VV – 6	VV – 6	VV – 6
VV – 1	VV – 6	HV – 5	HV – 5	HV – 5
HV – 1	HV – 5	PRI – 5	PRI – 5	PRI – 5
		VLA – 5	VLA – 5	VLA – 5
				PV – 4
výber podľa ponuky	AJ/EV – 1	AJ/EV – 1	AJ/EV – 1	AJ/EV – 1

Poznámky: V prípade, že má študent absolvovanú didaktiku Aj alebo didaktiku Ev môže si nahradiť jeden ľubovoľný predmet z predpisanej ponuky predmetom Aj alebo predmetom Ev. Dve hodiny predmetu VV sa v harmonograme počítajú ako 1 VH.

Výstupy cvičného učiteľa sú realizované v prvom týždni praxe po dve hodiny denne. Hodiny nad rámec výstupových hodín cvičného učiteľa sú určené pre samostatné vyučovacie výstupy študenta. *Denná vyučovacia povinnosť študenta je max. 2 vyučovacie hodiny.*

ČINNOSTI ŠTUDENTA A VÝSTUPY Z PRAXE

Výstupová súvislá prax (projekt) situuje študenta do novej situácie. Študent je povinný každý deň sa pripravovať na výučbu a to takým spôsobom, aby bola zachovaná kontinuita jeho učenia s kontinuitou učebných plánov a obsahom učebných osnov. Z takejto novej situácie prirodzene vyplývajú osobitné **požiadavky na osobu študenta**. Počas realizácie praxe je študent povinný:

- Zahlásiť sa u riaditeľa základnej školy (príp. jeho zástupcu) v deň nástupu na prax.
- Požiadať cvičného učiteľa o spoluprácu pri vypracovaní rozvrhu hodín. Študent je povinný vypracovaný rozvrh elektronicky doručiť gestorovi praxe do 2 dní od svojho nástupu na prax.
- Absolvovať prax v termíne, určenom študijným harmonogramom v uvedenom rozsahu.
- V prípade choroby poslať organizátorovi praxe potvrdenie o práceneschopnosti a zameškané hodiny nahradiť po dohovore s cvičným učiteľom v priebehu praxe. Následne poslať gestorovi praxe zmenený (aktuálny) rozvrh hodín.
- Zúčastniť sa na 10 náčuvových hodinách u cvičného učiteľa a zúčastniť sa na rozboroch náčuvových hodín realizovaných osobou cvičného učiteľa.
- Samostatne odučiť 50 vyučovacích hodín podľa harmonogramu praxe a zúčastňovať sa na konzultáciách a rozboroch k samostatne učeným hodinám.
- Priebežne plniť úlohy, ktoré sú organizátorom praxe určené do portfólia z praxe.

Výstupová súvislá prax študenta je **hodnotená cvičným učiteľom (50 bodov) a organizátorom praxe (50 bodov)**. Na základe súčtu bodov oboch hodnotení sú študentovi gestorom praxe pridelené kredity a hodnotenie z predmetu záverečná prax. Hodnotenie cvičného učiteľa je zamerané na kvalitu študentovho vyučovania v závere praxe a na posúdenie celého jeho pôsobenia na praxi. Hodnotenie gestora praxe je zamerané na kvalitu dokladovaného portfólia z praxe.

PORTFÓLIO Z VÝSTUPOVEJ SÚVISLEJ PRAXE má obsahovať:

1. Osobný plán študenta.
2. Akčný výskum triedy.
3. Vzorové vyučovacie projekty zo samostatných vyučovacích výstupov študenta.
4. Zápisky z rozborov samostatných vyučovacích výstupov študenta.
5. Návrh pracovných listov
6. Charakteristiku individuálnej koncepcie výučby u študenta
7. Reflexiu praxe.

1. OSOBNÝ PLÁN ŠTUDENTA (3 body). Predstavuje harmonogram akcií študenta realizovaných počas praxe doplnený o opis študentovho individuálneho očakávania od záverečnej praxe (projekt). Pozostáva z dvoch položiek:

- **Plán akcií študenta na praxi (povinná nebodovaná súčasť praxe) (príloha A1).** Je záznamom termínov a činností študenta, ktoré boli študentom vykonané na praxi.
- Pozostáva zo štyroch častí:
 - **Plán náčuvov.** Ide o záznam termínov a názvov predmetov hospitovaných hodín. Súčasťou záznamu z každej hospitovanej hodiny je zápis preberanej témy a zápis preberaného učiva.
 - **Plán samostatných výstupov študenta.** Ide o záznam termínov a názvov predmetov samostatne odučených hodín. Súčasťou záznamu z každej odučenej hodiny je zápis preberanej témy a zápis preberaného učiva.
 - **Plán pracovných úloh študenta.** Ide o záznam realizovaných úloh, ktoré vyplývajú z potreby zostavovania portfólia. Študent zostaví zoznam realizovaných úloh spolu s termínmi, kedy jednotlivé úlohy na praxi prebehli.
 - **Plán mimovyučovacích aktivít študenta.** Ide o záznam termínov a názvov činností, ktoré študent na praxi vykonal nad rámec vlastného učenia a nad rámec hospitovania na vyučovaní cvičného učiteľa. Činnosti nad rámec vyučovacích a hospitačných povinností študenta by mali byť delegované cvičným učiteľom, študent ich nesmie vykonávať iba na základe vlastného uváženia.

Esej na tému: Študentovo očakávanie od predmetu „Výstupová súvislá prax (projekt)“ (3 body). Je štruktúrovanou výpoveďou študenta smerom k očakávaniam od tohto praktického predmetu. Študent by ju mal napísať pred realizáciou

samotnej praxe. Študent sa tu formou voľného textu vyjadrí, v rozsahu 3 normostrán (5400 znakov), k nasledovným bodom štruktúry textu:

- študentovo očakávanie smerom k cieľom výučby,
- študentovo očakávanie smerom k obsahu učiva,
- študentovo očakávanie smerom k žiakom,
- študentovo očakávanie smerom k sebe ako napomáhajúcemu subjektu v procese žiackeho učenia sa,
- študentovo očakávanie smerom k učebným stratégiám, vyučovacím metódam a organizačným formám.

2. AKČNÝ VÝSKUM EDUKAČNEJ REALITY TRIEDY (12 bodov).

Predstavuje študentovo vlastné skúmanie edukačnej reality školskej triedy, v ktorej realizuje prax. Produktom danej časti portfólia by mala byť študentova charakteristika podmienok školskej triedy, jej žiakov a osoby cvičného učiteľa a taktiež ponuka návrhov na zlepšenie edukačnej reality sledovanej triedy. Akčný výskum edukačnej reality triedy pozostáva z troch položiek:

- **Študentov výskum prostredia a materiálnych podmienok triedy** (je realizovaný v náčuvovom období praxe) (**3 body**). V rámci danej položky študent zrealizuje pozorovanie triedy s cieľom opisu materiálnych podmienok triedy, pričom vyplní protokol na posudzovanie edukačného prostredia triedy (príloha B4) Výstupom z danej položky bude voľne štylizovaný opis prostredia triedy, doplnený o grafický záznam usporiadania lavíc v triede. Súčasť výstupu budú tiež tvoriť študentove návrhy na zlepšenie prostredia a materiálnych podmienok triedy. Súčasť grafického záznamu bude tvoriť opis iných spôsobov usporiadania žiakov v triede, ktoré učiteľ využíva pri svojom učení. Pri sledovaní kvality študentovho výskumu prostredia a materiálnych podmienok triedy budú sledované nasledovné kritériá:
 - *Komplexnosť výskumu.* Ide o to, či študentov výskum obsahuje všetky požadované položky (vyplnený protokol na posudzovanie edukačného prostredia triedy, voľne štylizovaná charakteristika prostredia triedy, grafický záznam usporiadania lavíc v triede, grafický záznam iných používaných spôsobov usporiadania žiakov v triede).
 - *Intervenčná hodnota výskumu.* Ide o to, do akej miery ponúka študentov výskum návrhy na zlepšenie prostredia a materiálnych podmienok triedy. Konkrétne ide o to, či študent formuluje návrhy na zmenu prostredia triedy a o to, do akej miery sú študentove návrhy funkčné a zmysluplné.

- **Študentov výskum pôsobenia cvičného učiteľa v triede** (je realizovaný v náčuvovom období praxe) (**5 bodov**). Študent zrealizuje výskum výučby cvičného učiteľa s cieľom charakterizovať jeho učebný štýl. Použije 5 diagnostických procedúr:
 - Vyplnenie záznamu o pozorovaní neverbálnej komunikácie cvičného učiteľa (príloha E1). Študent sa tu zameria na opis učiteľovho neverbálneho učebného prejavu. Celkovo odpozoruje 3 ľubovoľné vyučovacie hodiny (študent dennej formy štúdia), resp. 1 ľubovoľnú vyučovaciu hodinu (študent externej formy štúdia). Ku každej pozorovanej hodine vyplní pozorovací diagnostický list (príloha E1). Výstupom z danej položky bude voľne štylizovaná charakteristika cvičného učiteľa s dôrazom na jeho neverbálnu komunikáciu so žiakom.
 - **Vyplnenie schémy na zaznamenávanie otázok cvičného učiteľa** (príloha E2). Študent sa zameria na klasifikáciu otázok, ktoré cvičný učiteľ kladie žiakom v procese svojho učenia. Celkovo odpozoruje 4 ľubovoľné vyučovacie hodiny. Ku každej pozorovanej hodine vyplní pozorovací diagnostický list (príloha E2). Výsledky pozorovania študent spracuje v tabuľkách a obsah tabuliek voľne opíše.
 - **Vyplnenie schémy na hodnotenie učebného štýlu a organizácie vyučovania cvičného učiteľa** (príloha E3). Študent sa zameria na posúdenie učebného štýlu cvičného učiteľa. Celkovo odpozoruje 3 ľubovoľné vyučovacie hodiny. (Ku každej pozorovanej hodine vyplní pozorovací diagnostický list (príloha E3). Predmetom študentovho pozorovania je posudzovanie vhodnosti učebného štýlu a organizácie vyučovania u cvičného učiteľa, posudzovanie účinnosti podpory aktívneho učenia sa žiaka a posudzovanie možností voľby pri žiakovom učení sa. Výsledky pozorovania študent voľne opíše.
 - **Zrealizovanie štruktúrovaného rozhovoru na tému:** „Subjektívne poňatie výučby u cvičného učiteľa“ (príloha E4) (môže byť zrealizované aj počas náčuvového obdobia praxe). Študent sa zameria na identifikáciu učiteľovej predstavy o dobrom (kvalitnom) vyučovaní. Rozhovor bude orientovaný na identifikáciu učiteľovej predstavy o kvalitnom učive, o kvalitných učebných metódach a postupoch práce so žiakom, o kvalitnom hodnotení žiaka a posudzovaní výsledkov žiakovho učenia a o učiteľovom poňatí fenoménu dobrého žiaka. Rozhovor bude študentom zaznamenaný na audiazáznam a študent zrealizuje presný prepis rozhovoru na papier. Následne po prepísaní rozhovoru študent

ponúkne voľnú interpretáciu získaných zistení, tzn. zovšeobecni a zostruční hlavné myšlienky z rozhovoru do súvislej výpovede.

- **Vyplnenie dotazníka na sledovanie interakčného štýlu cvičného učiteľa** (príloha E5). Študent sa tu zameria na opis učiteľovho štýlu práce so žiakmi triedy. Na základe vyplnenia dotazníka študent charakterizuje osobu cvičného učiteľa podľa toho, ako sa mu cvičný učiteľ javil počas náčuvového týždňa pedagogickej praxe. Výstupom z danej položky bude grafické znázornenie interakčného štýlu cvičného učiteľa spolu s voľne štylizovaným opisom hlavných charakteristík pôsobenia cvičného učiteľa v triede. Vyplnenie dotazníka na sledovanie interakčného štýlu cvičného učiteľa študent zrealizuje v závere náčuvového obdobia praxe (po odpozorovaní poslednej náčuvovej hodiny).

Pri sledovaní kvality výskumu pôsobenia cvičného učiteľa v triede budú sledované kritériá:

- Komplexnosť výskumu. Ide o to, či študentov výskum obsahuje všetky požadované položky (použitie dotazníky na sledovanie neverbálnej komunikácie cvičného učiteľa, vyplnené schémy na zaznamenávanie otázok na vyučovacej hodine, vyplnené schémy na hodnotenie učebného štýlu a organizácie vyučovania, prepísaný rozhovor s osobou cvičného učiteľa na tému „subjektívne poňatie výučby“ a vyplnený dotazník na sledovanie interakčného štýlu cvičného učiteľa).
- Obsažnosť výsledkov výskumu. Ide o to, či študent dokáže opísať výskumné zistenia a stručne vo voľne štylizovaných výpovediach charakterizovať pôsobenie cvičného učiteľa v triede. Tiež tu ide o to, či študent dokáže korektné zostavovať tabuľky a grafy z výskumných zistení a či študent dokáže identifikovať a zovšeobecniť podstatné informácie, získané z použitia dotazníkov a pozorovaní.
- Intervenčná hodnota výskumu. Ide o to, do akej miery ponúka študentov výskum návrhy na zlepšenie pôsobenia cvičného učiteľa v triede. Konkrétne ide o to, či študent formuluje návrhy na učiteľovu prácu s triedou, smerujúce k zlepšeniu učiteľovho učebného pôsobenia v triede a tiež o to, do akej hĺbky riešenia problému sa študent v jeho návrhoch dostáva a o to, aká je funkčnosť a zmysluplnosť študentových návrhov.
- **Študentov výskum klímy triedy a vzťahov medzi žiakmi v triede** (je realizovaný po ukončení náčuvového obdobia praxe) **(4 body)**. Študent sa zameria na diagnostiku žiakov, s cieľom opísať sociálne prostredie triedy a ponúknuť návrhy a zlepšenie sociálneho prostredia triedy. Spôsob opisu

sociálneho prostredia triedy bude diferencovaný podľa ročníka, v ktorom študent učí:

- V 1. a 2. ročníku: A. Študent zrealizuje „sociometrický test“. Zameria sa na zisťovanie učebných a priateľských vzťahov medzi žiakmi. Výsledky testu študent graficky vyhodnotí sociogramom a aj sociometrickou maticou. B. Študent zrealizuje diagnostiku sociálne slabo adaptovaných žiakov (žiakov, ktorí sa v sociometrickom teste ukázali ako outsidersi kolektívu triedy). Diagnostika bude spočívať v zadaní testu „Naša trieda“ (príloha D1). Výsledky testu študent slovne opíše, pričom súčasťou opisu bude návrh pedagogických opatrení, pre zlepšenie sociálneho statusu sledovaných žiakov triedy. C. Študent zrealizuje rozhovor s triednou učiteľkou na tému „Sociálne slabo adaptovaní žiaci triedy (príloha E6). Pôjde o štruktúrovaný rozhovor s cvičným učiteľom (rozhovor s vopred pripravenými otázkami) s cieľom získať viac informácií o deťoch, ktoré sa v sociometrickom teste ukázali ako outsidersi triedy. Rozhovor bude zaznamenaný na audiodiagnózu, pričom študent zrealizuje presný prepis rozhovoru na papier.
- V 2. a 3. ročníku: A. Študent zrealizuje „sociometrický test“. Zameria sa na zisťovanie učebných a priateľských vzťahov medzi žiakmi. Výsledky testu študent graficky vyhodnotí sociogramom a aj sociometrickou maticou. B. Študent zrealizuje diagnostiku sociálne slabo adaptovaných žiakov (žiakov, ktorí sa v sociometrickom teste ukázali ako outsidersi kolektívu triedy). Diagnostika bude spočívať v zadaní testu nedokončených výpovedí na prežívanie života v triede (príloha E7). Výsledky testu študent slovne opíše, pričom súčasťou opisu bude návrh pedagogických opatrení pre zlepšenie sociálneho statusu sledovaných žiakov triedy. C. Študent zrealizuje dotazník „My class inventory“ (príloha E8). Zameria sa na sledovanie žiackej spokojnosti v triede, konfliktov medzi žiakmi v triede, žiackej súťaživosti v triede, náročnosti učenia pre žiakov triedy a súdržnosti žiakov triedy. Výsledky dotazníka študent prehľadne spracuje v tabuľkách, ktoré slovne opíše.

Pri sledovaní kvality výskumu klímy triedy a vzťahov medzi žiakmi v triede budú sledované kritériá:

- *Komplexnosť výskumu.* Ide o to, či študentov výskum obsahuje všetky požadované položky (použitý sociometrický test, použitý dotazník „naša trieda“ a zrealizovaný štruktúrovaný rozhovor s triednym učiteľom, príp.

použitý sociometrický test a zrealizovaný test nedokončených výpovedí na prežívanie života v triede a dotazník „My class inventory“).

- *Metodologická správnosť výskumu.* Ide o to, či študent zrealizoval svoj výskum metodologicky správne, tzn. bez chýb. Taktiež tu ide o to, či študent korektné vyhodnocuje výsledky svojho výskumu, či používa správne grafy a tabuľky.
- *Intervenčná hodnota výskumu.* Ide o to, do akej miery ponúka študentov výskum návrhy na zlepšenie sociálnej klímy a vzťahov medzi žiakmi v triede. Konkrétne ide o to, či študent formuluje návrhy na učiteľovu prácu s triedou, smerujúce k zlepšeniu sociálnej klímy triedy a návrhy na prácu so sociálne slabo adaptovaným žiakom (aby došlo k jeho hlbšiemu začleneniu do kolektívu triedy). Taktiež tu ide o to, do akej hĺbky riešenia problému sa študent v jeho návrhoch dostáva a o to, aká je funkčnosť a zmyslupnosť navrhovaných riešení.

3. VZOROVÉ VYUČOVACIE PROJEKTY ZO SAMOSTATNÝCH VYUČOVACÍCH VÝSTUPOV ŠTUDENTA (10 bodov).

Predstavujú detailne spracované vyučovacie projekty, ktoré sa stali predmetom študentovho samostatného učenia. Do portfólia bude založený jeden vzorový projekt z každého študentom odučeného vyučovacieho predmetu. Projekty budú spracované podľa formy, uvedenej v prílohe A3x alebo podľa formy, uvedenej v prílohe A3y. Pri posudzovaní kvality študentom odovzdaných projektov budú sledované nasledovné kritériá:

- Komplexnosť projektov. Ide o to, či odovzdané projekty sú skutočne projekty všetkých odučených vyučovacích projektov. Konkrétne ide o to, či je splnená požiadavka odovzdania jedného vzorového projektu za každý odučený vyučovací predmet.
- Zacielenosť projektov. Ide o to, aká je kvalita cieľov a učebných požiadaviek, uvedených vo vyučovacích projektoch. Ciele majú byť orientované na žiaka, majú explicitne vyjadrovať preberané učivo a majú odkazovať žiaka na učebný výkon, ktorý má v rámci realizovaného učenia preukázať.
- Obsažnosť projektov. Ide o to, do akej miery zodpovedá výber a formulácia učebných úloh (a v nich situovaných učebných obsahov) požiadavkám na výkon žiaka, vyplývajúcim z formulácie edukačného cieľa. Konkrétne ide o to, či sú všetky požiadavky na výkon žiaka, vyplývajúce z cieľa a učebných požiadaviek, obsiahnuté v zneniach formulovaných učebných úloh.

- Modernosť projektov. Ide o to do akej miery zodpovedá predložený vyučovací projekt konštruktivistickým, resp. tvorivo humanistickým prístupom k vyučovaniu. Konkrétne ide o to, či sú v projekte používané na žiaka orientované metódy a formy práce a do akej miery zodpovedajú použité učebne stratégie požiadavkám produktívneho učenia sa a požiadavkám rozvoja tvorivosti a ostatných kognitívnych funkcií žiaka.
- Situovanosť projektov. Ide o to, do akej miery sú v projekte vytvárané pre žiaka zaujímavé pedagogické situácie a aký je vzťah medzi vytváranými pedagogickými situáciami a reálnym životom žiaka.

4. ZÁPISKY Z ROZBOROV SAMOSTATNÝCH VYUČOVACÍCH VÝSTUPOV ŠTUDENTA (5 bodov).

- Predstavujú záznamy študenta z rozborov svojich samostatných vyučovacích výstupov. Študent odovzdá zápisky z rozboru každej vyučovacej hodiny, ktorej projekt bol odovzdaný do portfólia (v časti: vzorové vyučovacie projekty zo samostatných vyučovacích výstupov študenta). Zápisky z rozborov pozostávajú z dvoch položiek:
- **Záznamy z rozboru, vedeného cvičným učiteľom (2 body).** Ide o voľne štylizované zápisky študenta z rozborového rozhovoru nad odučenou vyučovacou hodinou. Študentove zápisky z rozborov budú posudzované na základe kritérií:
 - *Komplexnosť študentovho zápisu.* Ide o to, do akej miery študent svojim zápisom reflektuje všetky oblasti učiteľovho rozboru vyučovacej hodiny, uvedené v tabuľke 1 (v časti: realizácia rozborov samostatných výstupov študenta).
 - **Reflexia kvality výučby, vedená študentom (3 body).** Ide o voľne štylizovanú výpoveď študenta smerom k vlastnému vyučovaciemu výstupu. Študent by mal v danej časti na základe sebahodnotiaceho hárkru (príloha A4) posúdiť svoju spokojnosť s výučbou a mal by analyticky rozpracovať možnosti optimalizovania odučeného vyučovacieho projektu. Pri posudzovaní kvality študentovej reflexie budú sledované nasledovné kritériá:
 - *Analytickosť reflexie.* Ide o to, do akej miery sa dokáže študent vyjadriť ku všetkým dôležitým oblastiam svojho učenia, uvedeným v sebahodnotiacom hárkru (príloha A4).
 - *Obsažnosť reflexie.* Ide o to, do akej miery je študentova výpoveď kritickým posúdením vlastného výstupu a do akej miery v sebe nesie návrhy na zmenu (optimalizáciu) vyučovania.

5. **NÁVRH PRACOVNÝCH LISTOV (8 bodov).** Predstavuje študentovu prácu s preberaným učivom vyúsťujúcu do konečného návrhu troch pracovných listov, ktoré študent použije vo svojom samostatnom vyučovaní (vo svojich samostatných vyučovacích výstupoch). Súčasťou danej časti portfólia bude študentova charakteristika úspešnosti riešenia úloh v pracovných listoch a študentov návrh možností optimalizácie úloh. Návrh pracovných listov bude pozostávať z dvoch položiek:
- **Návrh pracovných listov (5 bodov).** 3 pracovné listy by mali byť navrhnuté na rôzne ľubovoľné vyučovacie predmety. Navrhnuté pracovné listy majú situovať žiaka do riešenia úloh, ktorých obsah je vo vyučovaní aktuálne preberaný. Použitie pracovných listov by malo prebiehať v záverečnej časti vyučovacej hodiny, tzn. pracovné listy by mali plniť aplikačnú, resp. fixačnú funkciu. Študent spolu s navrhnutými pracovnými listami odovzdá projekty výučby vyučovacích hodín, na ktorých boli navrhnuté pracovné listy použité. Pri posudzovaní kvality navrhnutých pracovných listov budú sledované kritériá:
 - *Obsahová validita pracovných listov.* Ide o to, či obsah úloh v pracovnom liste korešponduje s učivom, ktoré bolo na príslušnej vyučovacej hodine preberané.
 - *Kognitívna náročnosť úloh v pracovných listoch.* Ide o to, či navrhnuté úlohy v pracovných listoch situujú žiaka do riešenia kognitívne rozmanitých problémov. Konkrétne ide o to, či študent v návrhu úloh reflektuje rôzne kategórie Bloomovej taxonómie edukačných cieľov a či väčšinu úloh situuje do priestoru cieľov orientovaných na vyššie kognitívne funkcie (do kategórií aplikácia, hodnotenie, analýza, resp. tvorba).
 - *Rozmanitosť spôsobu riešenia úloh v pracovných listoch.* Ide o to, či navrhnuté úlohy v pracovných listoch situujú žiaka do rôzneho spôsobu vyplňania ich riešení. Konkrétne ide o to, či študent v návrhu pracovných listov strieda rôzne typy úloh (priradovacie úlohy, usporadúvacie úlohy, doplňovacie úlohy, úlohy s výberom odpovedí, príp. otvorené úlohy).
 - **Charakteristika a optimalizácia úloh v pracovných listoch (3 body).** Študent v danej časti portfólia štatisticky spracuje a graficky znázorní (v tabuľke alebo v grafe) úspešnosť žiackeho riešenia úloh v pracovných listoch. V prípade, že sa určitá úloha ukáže ako príliš ľahká (úspešnosť jej riešenia bude vyššia ako 80 % žiakov) alebo sa ukáže ako príliš ťažká (úspešnosť jej riešenia bude nižšia ako 20 % žiakov), študent navrhne optimalizované znenie učebnej úlohy, tzn. navrhne nové znenie úlohy, ktorého úspešnosť riešenia by sa mala pohybovať v intervale 20 – 80 %. Návrh nového znenia úlohy by mal byť zameraný na to

učivo, ktoré bolo na vyučovacej hodine (na hodine, v ktorej bol použitý príslušný pracovný list) preberané. Pri posudzovaní kvality charakteristiky a optimalizácie úloh v pracovných listoch budú sledované kritériá:

- *Komplexnosť charakteristiky úloh v pracovných listoch.* Ide o to, či študent v tabuľke, resp. v grafe uvedie náročnosť všetkých úloh vo všetkých troch pracovných listoch. Súčasťou daného kritéria je odovzdanie ukážok žiakom vyplnených pracovných listov.
- *Komplexnosť návrhu optimalizovaných úloh (1 bod).* Ide o to, či študent navrhuje optimalizované znenia úloh ku všetkým úlohám, ktorých náročnosť sa ukázala ako príliš nízka, resp. ako príliš vysoká.
- *Vhodnosť návrhu optimalizovaných úloh (1 bod).* Ide o to, či študentov návrh optimalizovaných úloh reflektuje aktuálne preberané učivo na príslušnej vyučovacej hodine a či skutočne situuje žiaka do primerane náročného učebného výkonu.

6. **CHARAKTERISTIKA INDIVIDUÁLNEJ KONCEPCIE VÝUČBY U ŠTUDENTA (4 body).**

Predstavuje študentovu štruktúrovanú esej na tému „Moja predstava o dobrom vyučovaní“. Esej by mala byť min. v rozsahu 6 normostrán (10800 znakov) a mala by sa dotýkať nasledovných položiek: A. študentovo poňatie dobre formulovaných cieľov výučby; B. štud. poňatie kvalitného obsahu učiva; C. študentovo poňatie žiaka ako aktívneho a motivovaného subjektu výučby; D. študentovo poňatie učiteľa ako napomáhajúceho prvku výučby v procese žiakovho učenia sa; E. poňatie kognitívne podnetných učebných stratégií, vyučovacích metód a organizačných foriem.

7. **REFLEXIA PRAXE (3 body).** Predstavuje študentovo voľne štylizované zhodnotenie kvality záverečnej pedagogickej praxe (projekt). Zhodnotenie kvality pedagogickej praxe bude pozostávať z troch položiek:

- **Zhodnotenie prínosu pedagogickej praxe pre študenta (1 bod).** Študent tu odpovie na otázku: „Čím prispela záverečná pedagogická prax (projekt) ku kvalitnému výkonu môjho budúceho povolania?“. Študent tu opíše momenty, ktoré prispeli k formovaniu jeho učiteľských schopností a zdôrazní tie momenty praxe, ktoré najviac ovplyvnili jeho záujem o budúci výkon učiteľskej profesie.
- **Reflexia kvality teoretickej prípravy študenta na vysokej škole (1 bod).** Študent tu odpovie na otázku: „Čo z teoretickej prípravy na vysokej škole som najviac využil pri samostatnom vyučovaní?“. Študent tu priblíži tie disciplíny,

ktoré mu najviac pomohli pri učení a zároveň zhodnotí, čo mu na teoretickej príprave počas štúdia na vysokej škole najviac chýbalo.

- **Kritika praxe a návrhy na zmenu koncepcie záverečnej pedagogickej praxe** (projekt) **(1 bod)**. Študent tu odpovie na otázku: „Čo by som na záverečnej pedagogickej praxi (projekt) zmenil?“. Študent tu opíše tie momenty, ktoré mu na koncepcii záverečnej pedagogickej praxe najviac prekážali a priblíži tie požiadavky na získanie kreditu, ktoré sa mu zdali nezrozumiteľné, resp. zbytočné. Od študenta sa v danej časti reflexie praxe očakáva konštruktívna kritika, tzn. nie iba kritizovanie praxe ale aj produkovanie návrhov na zmenu praxe.

Po skončení záverečnej praxe bude realizované **kolokvium k praxi**. Termín kolokvia bude stanovený v zmysle harmonogramu štúdia. Predmetom kolokvia sa stane študentova prezentácia vlastného pôsobenia na praxi. Za účasť na kolokviu a prezentáciu študent získa 4 body, ktoré sa pripočítajú k bodom za celkové hodnotenie študenta osobou cvičného učiteľa a k bodom, ktoré študent získal od organizátora praxe za odovzdané portfólio. V prípade splnenia podmienok k ukončeniu predmetu budú študentovi na kolokviu udelené kredity za predmet záverečná prax (projekt).

Participácia cvičného učiteľa a jeho úlohy na praxi

Úlohou cvičného učiteľa počas samostatných výstupov študenta je viesť študenta pri jeho učení. Vedenie študenta cvičným učiteľom má pozostávať z *konzultovania študentových projektov výučby* (z odborného zasahovania do tvorby študentových príprav na výučbu) a z *rozborov študentom odučených hodín* (z analytického a kritického posúdenia kvality študentovho vyučovania). V procese konzultovania má cvičný učiteľ **vyžadovať od študenta dôsledný vyučovací projekt (pisomnú prípravu) ku každej študentom odučenej vyučovacej hodine**. Počas realizácie konzultácií a rozborov je povinnosťou cvičného učiteľa študentovi:

Realizácia rozborov náučových hodín	Zviditeľniť aktuálne preberané učivo, tzn. verbalizovať základné pojmy a poznatky, ktoré si mali žiaci v rámci preberaného učebného obsahu osvojiť.
	Formulovať ciele pozorovaného vyučovania a zdôrazniť učebné úlohy, ktoré boli pre naplnenie stanovených cieľov kľúčové.
	Ilustrovať na príklade realizovaných úloh prácu s učebnými metódami a formami a zdôrazniť momenty, v ktorých boli využité tvorivé a heuristické prístupy k učeniu sa žiaka.

	Zviditeľniť použité spôsoby hodnotenia žiakov a vysvetliť ako ovplyvňujú výsledky hodnotenia žiaka ďalšie učiteľove učenie.
	Opísať použité spôsoby motivácie žiaka a spôsoby vtiahnutia žiaka do učebnej činnosti (navodenia žiakovho záujmu o učenie sa).
	Ilustrovať realizované organizačné úkony a úkony, ktorých zámerom bolo udržiavať kognitívne podnetnú atmosféru a priaznivú disciplínu v triede.
	Vysvetliť vzťah medzi kľúčovými kompetenciami (uvedenými v ISCED 1) a učebnými činnosťami, zaradenými do procesu výučby.
Realizácia konzultácií samostatných výstupov študenta	Informovať študenta o učebných obsahoch, ktoré majú byť študentom učené a orientovať študenta na uvedenie si cieľov a učebných požiadaviek (učebných výkonov), ktoré majú byť v procese učenia od žiakov očakávané.
	Sprostredkovať potrebné pedagogické dokumenty (učebné plány, učebné osnovy, triednu knihu, klasifikačný záznam, učebnice, pracovné zošity, metodické príručky, atď.), s ktorými má byť študentovo vyučovanie realizované.
	Oboznámiť o možnostiach využitia školských didaktických materiálov a pracovných pomôcok v podobe inšpiračných zdrojov pre vlastné vyučovanie.
	Informovať o potrebe zavádzania produktívnych metód a stratégií učenia do procesu vyučovania a oboznámiť študenta o možnostiach využitia heuristických metód a tvorivých prístupov pri preberaní konkrétneho učebného obsahu.
Realizácia rozborov samostatných výstupov študenta	Posúdiť kvalitu vysvetľovania preberaných učebných obsahov a posúdiť kvalitu študentovho jazyka, ktorým zavádzal kľúčové pojmy.
	Posúdiť vhodnosť zadaných učebných úloh smerom k naplneniu formulovaných cieľov a učebných požiadaviek pre žiakov
	Posúdiť vhodnosť výberu metód a foriem učenia smerom k myšlienke napĺňania tvorivého a emocionálne silného vyučovania.
	Posúdiť správnosť organizovania učenia a správnosť zabezpečovania priaznivej disciplíny žiakov.
	Posúdiť mieru rozvíjania kognitívnych funkcií u žiakov a mieru kognitívnej podnetnosti úloh realizovaných počas vyučovania.
	Posúdiť prácu s hodnotením žiakov a vyjadriť sa ku študentom použitým (resp. nepoužitým) spôsobom pozitívneho oceňovania žiaka.
	Posúdiť vzťah medzi rozvíjanými kľúčovými kompetenciami (uvedenými v ISCED 1) a študentom zaradenými učebnými činnosťami do procesu výučby.

Ak cvičný učiteľ nevyučuje všetky predmety vo svojej triede, je v kompetencii riaditeľa základnej školy alebo jeho zástupcu organizačne zabezpečiť prax tak, aby prebehla v zmysle harmonogramu.

Počas realizácie výstupovej súvislej praxe študenta je **úlohou cvičného učiteľa**:

- Spolu so študentom vypracovať rozvrh hodín praxe.
- Zoznámiť študenta s preberaným učivom a možnosťami jeho plánovania. Pomôcť študentovi rozvrhnúť si učivo vyučovacích predmetov do projektov výučby. Takisto podľa potreby študenta prostredníctvom konzultácií pomôcť študentovi pri jeho samostatnej príprave na výučbu.
- Zoznámiť študenta s charakteristikou triedy. Upozorniť študenta na žiakov so špecifickými edukačnými potrebami a informovať študenta o zaužívaných spôsoboch práce s takýmito žiakmi. Takisto predstaví študentovi jednotlivých žiakov triedy a informovať študenta o dôležitých charakteristikách žiakov triedy.
- Odučiť a v rozbere rozanalyzovať 10 (v prípade študentov dennej formy štúdia), resp. 5 (v prípade študentov externej formy štúdia) vyučovacích hodín (podľa harmonogramu, tabuľka 1 a tabuľka 2), na ktorých študent absolvuje náčuvy.
- Hospitovať na 50 (v prípade študentov dennej formy štúdia), resp. 15 (v prípade študentov externej formy štúdia) samostatných výstupov študenta a ku každému študentovmu výstupu zrealizovať konzultáciu a aj rozbor.
- Oboznámiť študenta s agendou triedneho učiteľa a zapojiť ho do mimotriednej činnosti (do školských krúžkov, aktivít školského klubu, schôdzok rodičov, atď.).
- Vypracovať priebežné hodnotenie kvality výučby študenta (príloha A4) a záverečné hodnotenie študenta na praxi (príloha A5) a oboznámiť študenta s výsledkami hodnotenia.
- Umožniť študentovi realizovať úlohy spojené s realizáciou akčného výskumu cvičného učiteľa a triedy a pomôcť študentovi s realizáciou akčného výskumu na praxi.

Cvičný učiteľ **je povinný v plnom rozsahu hospitovať na študentovom vyučovaní**. Je neprípustné, aby študent vyučoval bez prítomnosti cvičného učiteľa v triede. Súčasťou práce cvičného učiteľa je **hodnotenie študenta**. Cvičný učiteľ hodnotí študenta dvojakým spôsobom:

- **Priebežné hodnotenie kvality výučby študenta**. Tvorí súčasť každého rozboru samostatného výstupu študenta osobou cvičného učiteľa. Spočíva vo vyplnení škálovaného hodnotiaceho hárku (príloha A4). Zámerom daného hodnotenia je naviesť cvičného učiteľa na uvedomenie si podstatných momentov študentovho samostatného výstupu, ktorých analýza sa má stať predmetom rozboru u cvičného učiteľa. Študent by mal byť o výsledku hodnotenia

informovaný, pričom vyplnený a cvičným učiteľom podpísaný hodnotiaci hárok by si mal študent založiť do portfólia z praxe, do časti osobný plán študenta. Povinnosťou cvičného učiteľa je každé negatívne hodnotenie študentovi zdôvodniť a patrične vysvetliť.

- **Záverečné hodnotenie študenta na praxi.** Je hodnotením študenta v závere praxe. Spočíva vo vyplnení bodového hodnotiaceho hárku (príloha A5). Záverečné hodnotenie by nemalo byť priemerom priebežného hodnotenia kvality výučby študenta. Malo by odzrkadľovať študentovu schopnosť kvalitatívne učiť v momente po ukončení praxe, t.j. malo by reflektovať to, čo sa študent počas praxe naučil. Vzhľadom k skutočnosti, že záverečné hodnotenie významnou mierou dotvára obraz o kvalitách študenta, cvičný učiteľ by mal byť presný a dôkladný pri jeho vypracúvaní. Vyplnený hodnotiaci hárok by mal tvoriť súčasť študentovho portfólia z praxe.

Podkladové materiály pre splnenie úloh výstupovej súvislej praxe:

Záznam o pozorovaní neverbálnej komunikácie učiteľa (prevzaté z Gavora, P. Učiteľ a žiaci v komunikácii, 2007, s. 172)

Meno učiteľa:

Dátum pozorovania:

Škola:

Ročník:

Predmet:

INTENZITA HLASU

veľmi tichý	1	2	3	4	5	veľmi hlučný (kričí)
-------------	---	---	---	---	---	----------------------

TEMPO REČI

veľmi pomalé	1	2	3	4	5	veľmi rýchle (chvatné)
--------------	---	---	---	---	---	------------------------

PAUZY V REČI

väčšinou nenáležitú – väčšinou náležitú (logické, dramatické)

FARBA HLASU

nevýrazný hlas	1	2	3	4	5	nadsadený hlas (napr. spieva)
----------------	---	---	---	---	---	-------------------------------

POHLAD

väčšinou nesleduje očami triedu – väčšinou sleduje očami triedu

zameraný väčšinou na tých istých žiakov – zameraný rovnomerne na väčšinu žiakov

POLOHA TELA

väčšinou sedí

väčšinou stojí

väčšinou chodí (opíše dráhy)

POSTOJ

väčšinou strnulý – väčšinou uvoľnený

GESTIKULÁCIA

chýba	1	2	3	4	5	je prehnaná
křčovitá	1	2	3	4	5	prirodzená

Podrobne opíšte typické gestá učiteľa. Uvedte presne [1] polohu rúk, [2] smer pohybu (použite náčrt pohybu) a [3] obsah reči, keď sa určité gesto vyskytlo.

Schéma na zaznamenávanie otázok na vyučovacej hodine (prevzaté z Gavora, P. Učiteľ a žiaci v komunikácii, 2007, s. 173)

Meno učiteľa:

Dátum pozorovania:

Škola:

Ročník:

Predmet:

Znenie otázky	U	Ž	Repr.	Aplik.	Prod.	Hodn.	Organ.	?
Súčet								
	%	%	%	%	%	%	%	%
	100 %		100 %					

Ako používať túto schému. Do prvého stĺpca zapisujete doslovné znenie každej otázky. Ďalej zaznamenajte či ju položil učiteľ (U) alebo žiak (Ž). Okrem toho otázky kategorizujte takto:

- **Reproduktívne** – reprodukcia faktov, údajov, poučiek a pod. Reproductívne otázky žiadajú od žiakov len vybavenie vedomostí z pamäti alebo ich nájdenie v predlohe (texte, obrázku). Existuje len jedna správna odpoveď. Príkl.: *V ktorom období žil Hviezdoslav? Aké žánre písal?*
- **Aplikačné** – použitie reproduktívnych vedomostí pri riešení úloh. Aplikačné otázky si vyžadujú analýzu, porovnávanie, vyvodzovanie, ale žiak musí dospieť k jednej správnej odpovedi. Príkl.: *Prečítaj si časť Steskov. Na základe poznania žánrov Hviezdoslavovej tvorby, kam by si zaradil jeho cyklus Stesky? Porovnaj obsah tvorby hviezdoslava s tvorbou Kukučina. Aké zhody a rozdiely nájdeš? Iné: Aký je obsah trojuholníka, ktorého základňa je 6 a výška 7? (žiak pozná vzorec alebo si ho môže vyhľadať.*
- **Produktívne** – sú to široké, otvorené otázky, na ktoré nie je jediná správna odpoveď. Vyžadujú si imagináciu, tvorivosť. Vyžadujú si viac ako reprodukciu alebo aplikáciu vedomostí, i keď základné vedomosti žiak musí mať. Príkl.: *Ako by písal Hviezdoslav, keby žil v súčasnosti? Iné: Prečo ľudia znečisťujú životné prostredie i keď vedia, že škodia sami sebe?*

- **Hodnotiace** – vyžadujú si úsudok, názor, hodnotenie. Podobne ako produktívne otázky i tieto otázky sú otvorené. Každá odpoveď je správna, pokiaľ nie je v nesúlade s morálkou a normami spoločnosti. Príkl.: *Prečo žiaci neobľubujú Hviezdoslavovu tvorbu? Ako by si zvýšil záujem žiakov o Hviezdoslavovu tvorbu?*
- **Organizačné** – týkajú sa organizačných, administratívnych alebo disciplinárnych otázok vyučovania. Netýkajú sa učiva! Príkl.: *Kto chýba? Iné: Musíte stále vyrušovať? Iné: Pani učiteľka, prečo nepôjdeme na výchovný koncert?*

Do stĺpca „?“ zaznačte otázky, ktoré ste nevedeli jednoznačne zaradiť.

Nakoniec urobte súčet v každom stĺpci za celú hodinu a vypočítajte naznačené percentá. Výsledky interpretujte.

Schéma na hodnotenie učebného štýlu a organizácie vyučovania (prevzaté z Rýdl, K. a kol.: Sebehodnocení školy. Praha, Strom 1998)

Trieda:

vyučujúci:

predmet:

HODNOTENIE UČEBNÉHO ŠTÝLU A ORGANIZÁCIE VYUČOVANIA (Označte Vašu odpoveď v stĺpci znakom x)	5	4	3	2	1	0
1. Vhodnosť učebného štýlu a organizácie vyučovania						
Učebný štýl a organizácia vyučovania rešpektuje zákonné normy a očakávanie rodičov						
Učebný štýl a organizácia vyučovania rešpektuje individuálne pracovné tempo, potreby a možnosti žiaka						
Učebný štýl a organizácia vyučovania podporuje aktívnu, samostatnú činnosť a zodpovednosť						
Učebný štýl a organizácia vyučovania umožňuje úspešne sa uplatniť všetkým žiakom						
Organizácia vyučovania podporuje združovanie a činnosť v skupinách						
2. Účinnosť podpory aktívneho učenia						
Organizačné pokyny a frontálna komunikácia učiteľa je obmedzená na nevyhnutné minimum						

Väčšinu času učiteľ venuje samostatnému alebo skupinovému hľadaniu riešení učebných úloh – samostatným činnostiam žiakov						
Učiteľ podporuje a oceňuje aktívne hľadanie alternatívnych spôsobov riešení úloh						
K dispozícii je dostatok voľne prístupných rôznych zdrojov informácií, pomôcok a materiálov						
Učiteľ oceňuje autonómnu kooperáciu a komunikáciu skupín a jednotlivcov pri riešení úloh						
3. Účinnosť podpory možností voľby						
Spoločne rozhodujú len o cieľoch a zásadách činností – je vytvorený priestor pre skupinovú (individuálnu) aktivitu						
Organizácia vyučovania umožňuje individuálnu voľbu z ponuky rôznych činností a zdrojov učebných informácií						
Organizácia vyučovania, charakter úloh a spôsob hodnotenia podporujú možnosť pracovať individuálnym tempom						
Organizácia vyučovania rešpektuje možnosť individuálnej voľby spôsobu riešenia úloh						
Organizácia vyučovania umožňuje samostatné rozhodovanie o časovom rozvrhnutí práce a odpočinku						

Legenda: určite áno 5, áno 4, ani áno, ani nie 3, nie 2, určite nie 1, neviem 0 (Rýdl, K. a kol.: Sebehodnocení školy. Praha, Strom 1998, s. 61.)

Štruktúrovaný rozhovor s cvičným učiteľom na tému subjektívne poňatie dobrého vyučovania

Dátum a čas konania rozhovoru:

Meno respondenta (cvičného učiteľa):

Tematické okruhy rozhovoru:

- Učiteľovo vnímanie koncepčných východísk dobrého vyučovania.
- Učiteľov pohľad na učivo a ciele dobrého vyučovania.

- Učiteľovo vnímanie učebných metód a foriem dobrého vyučovania.
- Učiteľov pohľad na dobré hodnotenie žiaka.

Pomocné otázky pre realizáciu rozhovoru osobou študenta (dané otázky slúžia ako zdroje inšpirácie pre samostatný rozhovor študenta s cvičným učiteľom):

Tematický okruh a):

- Čo rozumiete pod pojmom tvorivo – humanistický model výučby a v čom vidíte prínos daného modelu pre výučbu na primárnom stupni vzdelávania?
- Na akých teoretických základoch má byť podľa Vás postavené dobré vyučovanie?
- Čo rozumiete pod moderným vyučovaním?
- Aké sú podľa vás základné atribúty dobrého vyučovania?
- Ako vnímate požiadavku na žiaka orientovanej výučby a ako napĺňate danú požiadavku vo svojom vyučovaní?

Tematický okruh b):

- Aké atribúty by malo nieť dobré (moderné) učivo?
- Aké máte požiadavky na dobrú učebnicu?
- Na aké ciele sa orientujete vo svojom vyučovaní?
- Ako pracujete s diferenciáciou učiva pre žiakov? Považujete myšlienku diferenciacie učiva za dôležitú?
- Ako pracujete s myšlienkou integrácie učiva?

Tematický okruh c):

- Na ktoré vyučovacie metódy a formy kladiete dôraz vo svojom vyučovaní?
- V čom vidíte význam používania produktívnych metód vo vyučovaní?
- Aké produktívne metódy používate vo svojom vyučovaní?
- Čo rozumiete pod heuristickými metódami a v akej miere využívate dané metódy vo svojom vyučovaní?
- Ako vnímate požiadavku prepojenia výučby s praxou a akým spôsobom napĺňate danú požiadavku vo svojom vyučovaní?

Tematický okruh d):

- Aké atribúty by malo podľa Vás nieť dobré hodnotenie žiaka?
- Na akých metódach a prostriedkoch hodnotenia je postavené Vaše hodnotenie žiaka.
- Akými rôznymi spôsobmi odmeňujete a oceňujete žiakov?
- Čo rozumiete pod individualizovaným hodnotením a ako napĺňate myšlienku individualizovaného hodnotenia vo svojom vyučovaní?

- Čo rozumiete pod pojmom autentické hodnotenie a ako využívate dané hodnotenie vo svojom vyučovaní?

Dotazník interakčného štýlu cvičného učiteľa (prevzaté z Gavora, P. Učiteľ a žiaci v komunikácii, 2007, s. 177)

V dotazníku vyjadří študent svoj názor na činnosť a správanie cvičného učiteľa tak, ako ho vidí pri učení žiakov jeho triedy.

Meno učiteľa: _____ Škola: _____ Ročník: _____
 Dátum: _____

V tomto dotazníku vám predložíme viacero výrokov o učiteľovi. Pri každom výroku zakrúžkujte svoj názor. Napríklad:

	nikdy			vždy	
Tento učiteľ sa vyjadruje jasne.	0	1	2	3	4

Keď si myslíte, že sa učiteľ vždy vyjadruje jasne, zakrúžkujte 4. Keď si myslíte, že sa nikdy nevyjadruje jasne, zakrúžkujte 0. Podľa toho, ako často sa vyjadruje jasne, môžete zakrúžkovať 1, 2 alebo 3.

Tento učiteľ	nikdy			vždy	
Vyučuje svoje predmety s nadšením.	0	1	2	3	4
Keď s ním žiaci nesúhlasia, môžu o tom diskutovať.	0	1	2	3	4
Vyžaduje od žiakov bezpodmienečnú poslušnosť.	0	1	2	3	4
Je trpezlivý.	0	1	2	3	4
Maskuje, keď niečo nevie.	0	1	2	3	4
Je ohľaduplný.	0	1	2	3	4
Vie o všetkom, čo sa deje v jeho triede.	0	1	2	3	4
Keď chcú žiaci niečo povedať, vypočuje ich.	0	1	2	3	4
Jeho rozhodnutia môžu žiaci ovplyvniť.	0	1	2	3	4
Je netrpezlivý.	0	1	2	3	4
Keď žiaci v triede vyvádžajú, je zmätený.	0	1	2	3	4
Verí žiakom.	0	1	2	3	4
Je ľahké ho rozčuľiť.	0	1	2	3	4
Je trpezlivý.	0	1	2	3	4
Má pichľavé poznámky	0	1	2	3	4
Žiaci sa u neho veľa naučia.	0	1	2	3	4
Dokáže pochopiť chyby a nedostatky žiakov.	0	1	2	3	4

Vyzerá, akoby nevedel čo má robiť.	0	1	2	3	4
Pohŕda žiakmi.	0	1	2	3	4
Pôsobí neisto.	0	1	2	3	4
Dáva žiakom možnosť rozhodovať o veciach týkajúcich sa triedy.	0	1	2	3	4
Vyhráza sa žiakom, že ich potrestá.	0	1	2	3	4
Je prísny.	0	1	2	3	4
Keď si žiaci nedokážu s niečím poradiť, pomôže im.	0	1	2	3	4
Žiaci sa môžu spolupodieľať na jeho rozhodnutiach.	0	1	2	3	4
Myslí si, že ho žiaci podvádzajú.	0	1	2	3	4
Myslí si, že žiaci toho málo vedia.	0	1	2	3	4
Keď sa nahnevá, prestane sa ovládať.	0	1	2	3	4
Žiaci sa na neho môžu spoľahnúť.	0	1	2	3	4
Jeho požiadavky sú veľmi vysoké.	0	1	2	3	4
Je k žiakom priateľský.	0	1	2	3	4
Odpisovanie prísne trestá.	0	1	2	3	4
Žiaci mu dôverujú.	0	1	2	3	4
Učivo jasne vysvetľuje.	0	1	2	3	4
Je veľkorysý.	0	1	2	3	4
Má zmysel pre humor.	0	1	2	3	4
Vyzerá nespokojne.	0	1	2	3	4
Je náročný.	0	1	2	3	4
Je plachý.	0	1	2	3	4
Keď majú žiaci na vec iný názor, môžu to povedať.	0	1	2	3	4
Máva zlú náladu.	0	1	2	3	4
Pôsobí dôveryhodne.	0	1	2	3	4
Usiluje sa žiakov pochopiť.	0	1	2	3	4
Býva nahnevaný.	0	1	2	3	4
Je váhavý.	0	1	2	3	4
Dokáže žiakov vypočuť.	0	1	2	3	4
Je ľahké vyviešť ho z miery.	0	1	2	3	4
Ide priamo k veci.	0	1	2	3	4
Prijíma ospravedlnenie, keď mu žiaci uvedú rozumné dôvody.	0	1	2	3	4
Vyzerá nešťastne.	0	1	2	3	4

Ľahko sa nahnevá.	0	1	2	3	4
Správa sa povýšene.	0	1	2	3	4
Zmení svoj názor, keď žiaci uvedú rozumné argumenty.	0	1	2	3	4
Čokoľvek žiaci urobia, podľa neho je to zlé.	0	1	2	3	4
Je podozrievavý.	0	1	2	3	4
Žiaci sa boja prísť na hodinu, keď nemajú vypracovanú domácu úlohu.	0	1	2	3	4
V triede vytvára príjemnú atmosféru.	0	1	2	3	4
Vie udržať pozornosť žiakov.	0	1	2	3	4
Je k žiakom zhovievavý.	0	1	2	3	4
Prísne známkuje.	0	1	2	3	4
Keď žiaci niečomu nerozumejú, vysvetlí to ešte raz.	0	1	2	3	4
Je mrzutý.	0	1	2	3	4
Žiaci sú z neho vystrašení.	0	1	2	3	4
Svoje sľuby dodrží.	0	1	2	3	4

Vyhodnotenie

Dotazník hodnotí 8 dimenzií interakčného štýlu učiteľa:

Dimenzia interakčného štýlu	Položky dotazníka
Organizátor	1, 7, 16, 34, 42, 48, 58, 64
Napomáhajúci	6, 24, 29, 31, 33, 36, 57, 61
Chápajúci	2, 4, 8, 12, 14, 17, 43, 46
Vedie k zodpovednosti	9, 21, 25, 35, 40, 49, 53, 59
Neistý	5, 11, 18, 20, 39, 45, 47
Nespokojný	22, 26, 27, 37, 50, 54, 55, 62
Karhajúci	10, 13, 15, 19, 28, 41, 44, 51, 52
Prísny	3, 23, 30, 32, 38, 56, 60, 63

Po vyplnení dotazníka sa vypočíta aritmetický priemer za každú dimenziu. Priemer sa musí pohybovať v rozmedzí 0 až 4.

Štruktúrovaný rozhovor s cvičným učiteľom na tému sociálne slabo adaptovaní žiaci triedy

Dátum a čas konania rozhovoru:

Meno respondenta (cvičného učiteľa):

Tematické okruhy rozhovoru:

- Diagnostika adaptácie žiakov v kolektíve
- Komunikácia učiteľa s rodinou sociálne slabo adaptovaného žiaka
- Intervenčné opatrenia pre zlepšenie pozície slabo adaptovaného žiaka v kolektíve triedy

Pomocné otázky pre realizáciu rozhovoru osobou študenta (dané otázky slúžia ako zdroje inšpirácie pre samostatný rozhovor študenta s cvičným učiteľom):

Tematický okruh a):

- Zaujímate sa o sociálne vzťahy medzi žiakmi vo Vašej triede?
- Aké diagnostické metódy používate pre sledovanie sociálnych vzťahov medzi žiakmi v triede?
- Ktorých žiakov vnímate ako slabo adaptovaných na kolektív Vašej triedy?
- Kedy ste si prvýkrát všimli problémy niektorých žiakov v adaptácii na kolektív triedy?
- Aké iné problémy sa objavujú u slabo adaptovaných žiakov na kolektív triedy?
- Aké sú učebné výsledky slabo adaptovaných žiakov na kolektív triedy?

Tematický okruh b):

- Komunikujete s rodinou detí, ktoré majú problémy s adaptáciou na kolektív triedy?
- Čoho konkrétne sa Vaša komunikácia s rodinou slabo takýchto žiakov týka?
- V čom vidíte význam komunikácie s rodinou slabo adaptovaného žiaka triedy?

Tematický okruh c):

- Aké opatrenia realizujete, aby ste zlepšili pozíciu sociálne slabo adaptovaného žiaka v triede?
- Čo vnímate ako najviac problematické pri práci so slabo adaptovanými žiakmi na kolektív triedy?
- Ktoré pedagogické opatrenia sa Vám najviac osvedčili pri zlepšovaní sociálnej pozície slabo adaptovaných žiakov v triede?
- Akým spôsobom ovplyvňujete triedu, aby si uvedomila problematickú pozíciu niektorých detí v triede?

Test nedokončených výpovedí na prežívanie života v triede (prevzaté z Rýdl, K. a kol.: Sebehodnocení školy. Praha, Strom 1998)

Znenia nedokončených viet

V našej triede je celkom bežné, že žiaci...,
Moji spolužiaci často...
Niektorí spolužiaci....
Druhým spolužiaci ubližujú, keď....
V triede musím...
V triede nesmiem....
V triede ma najčastejšie napomínajú, keď,
Keď ma nevidia tak môžem...
Za najväčší trest považujem keď...
Najviac sa v triede teším keď...
Pri vyučovaní som...
Počas vyučovania je bežné, že....
Pani učiteľka vôbec nevie, že...
Pani učiteľka by mala viac....

Dotazník „My class inventory - naša trieda“ (prevzaté z Pavlov, I. Sebahodnotenie (evalvácia) kvality školy. Prešov: MC, 1999, s. 43)

Meno:

Trieda:

Škola:

Inštrukcia:

„Nejde o žiadnu skúšku, nie sú tu dobré a zlé odpovede. Máte napísať, aká je vaša trieda (skupina) teraz, akí sú vaši spolužiaci. Každú vetu v dotazníku si poriadne prečítajte. Pokiaľ súhlasíte s tým, čo je tam napísané, urobte krúžok okolo slova ÁNO. Pokiaľ nesúhlasíte, urobte krúžok okolo slova NIE. Keď sa pomýlite, alebo si odpoveď rozmyslíte a chcete ju zmeniť, preškrtnite krížom tú odpoveď, ktorú chcete opraviť a zakrúžkujte to, čo platí. Nič nepreskakujte, odpovedzte na každú otázku. Nezabudnite hore napísať vaše meno a triedu“.

V našej triede deti baví práca v škole.	ÁNO – NIE
V našej triede sa deti medzi sebou stále bijú.	ÁNO – NIE
V našej triede deti medzi sebou často súťažia, aby sa dozvedeli, kto je najlepši.	ÁNO – NIE
V našej triede je učenie ťažké, máme veľa práce.	ÁNO – NIE
V našej triede je každý mojím kamarátom.	ÁNO – NIE
Niektoré deti v našej triede nie sú šťastné.	ÁNO – NIE R
Niektoré deti v našej triede sú lakomé.	ÁNO – NIE
Mnoho detí z našej triedy si praje, aby ich práca bola lepšia ako práca spolužiakov.	ÁNO – NIE
Veľa detí z našej triedy dokáže urobiť svoju školskú prácu bez cudzej pomoci.	ÁNO – NIE R
Niektoré deti v našej triede nie sú mojimi kamarátmi.	ÁNO – NIE R
Deti z našej triedy majú svoju triedu rady.	ÁNO – NIE
Veľa detí z našej triedy robí spolužiakom naschvál.	ÁNO – NIE
Niektorým deťom v našej triede je nepríjemné, keď nemajú také dobré výsledky ako druhí žiaci.	ÁNO – NIE
V našej triede vedia dobre pracovať len bystré deti.	ÁNO – NIE
Všetky deti z našej triedy sú mojimi dôvernými priateľmi.	ÁNO – NIE
Niektorým deťom sa v našej triede nepáči.	ÁNO – NIE R
Určité deti z našej triedy vždy chcú, aby bolo po ich, aby sa im ostatné deti prispôsobili.	ÁNO – NIE
Niektoré deti z našej triedy sa vždy snažia urobiť svoju prácu lepšie ako ostatní.	ÁNO – NIE
Práca v škole je namáhavá.	ÁNO – NIE
Všetky deti sa v našej triede medzi sebou dobre znášajú.	ÁNO – NIE

V našej triede je zábava.	ÁNO – NIE
V našej triede sa deti medzi sebou dosť hádajú.	ÁNO – NIE
Niekoľko detí v našej triede chcú byť vždy najlepšie.	ÁNO – NIE
Väčšina detí v našej triede vie, ako má robiť svoju prácu, vie sa učiť.	ÁNO – NIE R
Deti z našej triedy sa majú rady medzi sebou ako priatelia.	ÁNO – NIE

R – obrátené skórovanie

Vyhodnotenie dotazníka:

Dotazník je určený pre žiakov 3.-6. triedy základnej školy (8 – 12-ročných). Zisťuje 5 hľadísk:

1. **spokojnosť v triede** - vzťah žiakov k svojej triede, miera spokojnosti (otázky č. 1, 6, 11, 16, 21)
2. **konflikty v triede** - komplikácie vo vzťahoch žiakov v triede, miera napätia, sporov, bitiek (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22)
3. **súťaživosť v triede** - konkurenčné vzťahy medzi žiakmi, miera snáh po vyniknutí, prežívanie školských neúspechov (otázky č. 3, 8, 13, 18, 23)
4. **náročnosť učenia** - ako žiaci prežívajú nároky školy na nich, nakoľko sa im zdá učenie namáhavé (otázky č. 4, 9, 14, 19, 24)
5. **súdržnosť triedy** - priateľské a nepriateľské vzťahy medzi žiakmi, miera pospolitosti danej triedy (otázky č. 5, 10, 15, 20, 25)

Vyplňovanie dotazníka trvá asi 15 minút. Pri zbieraní dotazníkov skontrolujte, či žiaci vyplnili všetky otázky, či sa nezabudli podpísať, ak vynechali niektorú otázku, nenútime ich k odpovedi.

Odpovede ÁNO a NIE sa prenášajú na číselné hodnoty. Odpoveď ÁNO sa skóruje tromi bodmi, odpoveď NIE jedným bodom. Pokiaľ žiak neodpovedal na otázku, skóruje sa dvojkou (alebo preškrtol obe odpovede, obe zakrúžkoval). V piatich vybraných otázkach (č. 6, 9, 10, 16, 24) označených písmenom R sa odpovede skórujú naopak: za ÁNO je 1 bod a za NIE sú 3 body. Vynechané alebo zlé odpovede skórujeme 2 bodmi. Hodnotu každej premennej (piatich hľadísk) u žiaka získame tak, že spočítame počet bodov v príslušnej päťici odpovedí. Tak napr. pri náročnosti učenia spočítam body pri odpovediach na otázky č. 4, 9, 14, 19 a 24 (pri

otázke č. 24 v opačnom poradí). Hodnota každej oblasti (premennej) sa pohybuje od 5 bodov (minimum) do 15 bodov (maximum).

Literatúra: Trnka, M. Odborná učiteľská prax 4 (projekt). In: Doušková, A. Zo študenta učiteľ 1. PF UMB Banská Bystrica, 2012.

**Rozvojový projekt: Inovácia profesijnej praktickej prípravy budúcich učiteľov
002UMB-2/2013**

Zodpovedná riešiteľka: Dr.h.c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc. UMB Banská Bystrica

Členovia RK: doc. RNDr. Dušan Šveda, CSc.
(zástupca zodpovednej riešiteľky, UPJŠ Košice)
prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc. – UKF Nitra
prof. PaedDr. Alena Doušková, CSc. – UMB Banská Bystrica
prof. PhDr. Milan Portik, PhD. – PU v Prešove
doc. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD. – UKF Nitra
doc. RNDr. Jarmila Kmeťová, PhD. – UMB Banská Bystrica
doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD. – UMB Banská Bystrica
doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD. – UK Bratislava
doc. PaedDr. Monika Máčajová, PhD. – UKF Nitra
doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD. – UMB Banská Bystrica
doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD. – PU v Prešove
PaedDr. Renáta Orosová, PhD. – UPJŠ Košice
Mgr. Petra Fridrichová, PhD. – UMB Banská Bystrica
Ing. Alena Tomengová, PhD. – UMB Banská Bystrica

Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov

Editor ©: Dr.h.c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.
Ing. Alena Tomengová, PhD.

Recenzenti: prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.
doc. PhDr. Marta Černotová, CSc.
Mgr. Anna Šperková

Vedecký redaktor: prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.

Výkonný redaktor: Mgr. Eva Adamcová, PhD.

Jazykový redaktor: Mgr. Mária Pilátová, PhD.

Návrh obálky: Mgr. Lenka Kasáčová, PhD.

Náklad: 300 ks

Vydanie: prvé

Rozsah: 226 strán

ISBN: 978-80-557-0860-7

Vydalo: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Edícia: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Z recenziých posudkov:

Monografia tohto typu na Slovensku absentuje, predpokladám preto, že jej publikovanie široká pedagogická verejnosť len privíta. V obsahu sú použité dlhoročné poznatky a skúsenosti autorov. Práca zároveň prináša nové návrhy na vzdelávanie a organizovanie pedagogickej praxe budúcich učiteľov na Slovensku... Text je v našich podmienkach ojedinelý a podnetný.

Mgr. Anna Šperková, dlhoročná cvičná učiteľka

Akcentované je aj to, že na učiteľskú profesiu sa nedá pripraviť „technicky“, ale ide tu o istý koncept „reflexívnej praxe“ – a to je tiež novým ponímaním prípravy. Za mimoriadne významnú považujem časť, v ktorej sú opísané medzinárodné trendy v príprave učiteľov. Je to skutočne cenná kapitola, ktorá poskytuje komparáciu prístupov, v neposlednom rade aj istú sebareflexiu čitateľa v zmysle „ako to robím/e/ a ako sa dá robiť lepšie... Jednoznačne konštatujem, že posudzovaný rukopis monografie je prínosný pre ďalšie vzdelávanie učiteľov.

prof. PhDr. Erich Petlák, CSc., vysokoškolský učiteľ, rektor

Do centra pozornosti sa dostalo úsilie o inováciu profesijnej praktickej prípravy budúcich učiteľov na pôde fakúlt a v prostredí cvičných škôl. Zvýraznenie tejto syntézy je správne a žiaduce, lebo praktická príprava budúcich učiteľov je jedným z veľmi vplyvných faktorov, ktoré ovplyvňujú motiváciu štúdia, práce i úspešnosť učiteľa v praxi... Vyzdvihujem výrazné zdôraznenie praktickej prípravy študentov na základe princípu postupnosti, genézy študenta i nárokov na postupnosť v očakávaní výkonu. Za veľmi správne považujem použitie termínu gradácia praxe. (Zo skúseností i výskumov je zaznamenané, že „princíp gradácie“ sa v našich podmienkach nerealizuje, alebo len zriedka. Učiteľmi vysokých škôl s učiteľskou orientáciou býva odmietaný, často ho nechcú prijať odboroví didaktici ani cviční učelia.)...Text o špecifických cieľoch, výstupoch zo vzdelávania, o obsahu praxí by mal byť priam „povinne čítaný“ nie len cvičnými učiteľmi, ale najmä odborovými didaktikmi na fakultách.

doc. PhDr. M. Černotová, CSc. vysokoškolská učiteľka

ISBN 978-80-557-0860-7



9 788055 708607