

**VYSOKÁ ŠKOLA DTI**

**DUBNICA NAD VÁHOM**



**PRAKTICKÁ PRÍPRAVA BUDÚCICH  
UČITEĽOV**

**Eva Tóblová, Lucia Krištofiaková**

Dubnica nad Váhom

2021

**Názov:** PRAKTICKÁ PRÍPRAVA BUDÚCICH UČITEĽOV

**Autorky** Ing. Eva Tóblová, PhD., ING-PAED IGIP

doc. Mgr. Ing. Lucia Krištofiaková, PhD., ING-PAED IGIP

**Recenzenti** doc. Mgr. Ing. Katarína Krpáľková Krellová, PhD., ING-PAED IGIP

doc. Ing. David Vaněček, Ph.D., ING-PAED IGIP

doc. Ing. Alexander Bilčík, PhD., ING-PAED IGIP

**Počet AH:** 6,3

**Počet strán:** 116

**Rok vydania:** 2021

**Vydavateľ:** Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom

**Vydanie:** prvé

**ISBN 978-80-8222-036-3**

**EAN 9788082220363**

Publikáciu schválila Edičná komisia VŠ DTI v Dubnici nad Váhom dňa 07.06. 2021 v edícii: Vysokoškolská učebnica pod číslom U02/2021. Vychádza s finančnou podporou Vysokej školy DTI v Dubnici nad Váhom.

Učebné texty vznikli s finančnou podporou Vysokej školy DTI v Dubnici nad Váhom ako otvorený vzdelávací zdroj.

# OBSAH

<b>Úvod</b>	<b>4</b>
1. Konceptia pedagogickej praxe budúcich učiteľov	8
1.1 Teoretické východiská a ciele koncipovania pedagogickej praxe	14
1.1.1 Ciele, funkcie a úlohy pedagogickej praxe	17
1.2 Aktuálne trendy v príprave pedagogickej praxe	24
1.3 Zabezpečovanie pedagogickej praxe a druhy pedagogickej praxe	31
2. Štandardy pedagogickej praxe na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského a na Vysokej škole DTI	35
2.1 Konceptia pedagogickej praxe na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského	38
2.1.1 Ciele a organizácia pedagogickej praxe	40
2.1.2 Konceptia pedagogickej praxe v bakalárskom stupni učiteľského štúdia	41
2.1.3 Konceptia pedagogickej praxe v magisterskom stupni učiteľstva pedagogiky v kombinácii	50
2.1.4 Konceptia skvalitnenia prípravy budúcich pedagogických zamestnancov	58
2.2 Konceptia pedagogickej praxe na Vysokej škole DTI	64
2.2.1 Konceptia pedagogickej praxe v bakalárskom štúdiu	68
2.2.2 Konceptia pedagogickej praxe v magisterskom štúdiu	71
3. Dokumenty pedagogickej praxe a sebareflexia pedagogickej praxe	78
3.1 Portfólio pedagogickej praxe	78
3.2 Sebareflexia pedagogickej praxe	83
4. Postavenie cvičnej školy a cvičného učiteľa v pedagogickej praxi	88
4.1 Kompetenčný profil cvičného učiteľa	92
<b>Záver</b>	<b>99</b>
<b>Zoznam citovanej a odporúčanej literatúry</b>	<b>104</b>

# Úvod

Profesia učiteľa a učiteľské vzdelanie sú v odbornej pedagogickej diskusii dlhodobo frekventovanou témou. Svedčí o tom napr. rada odborných publikačných výstupov posledného štvrtstoročia, rovnako ako i záujem o odbornej učiteľskej verejnosti či médií o túto tému.

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.

Praktická príprava študentov je neoddeliteľnou súčasťou prípravy pre budúce povolanie. Je veľmi dôležitou súčasťou prípravy učiteľov a taktiež veľmi diskutovanou témou. Jednotlivé pedagogické fakulty neustále hľadajú optimálny model pedagogických praxí. Pedagogická prax študentom poskytuje možnosť aplikovať nadobudnuté teoretické poznatky, získať prvé, pre budúcu prax nenahraditeľné, skúsenosti a zručnosti. Je dôležitým elementom procesu premeny študenta na učiteľa. Profesionalita učiteľa je v súčasnosti frekventované slovné spojenie, ktoré si rôzne kruhy spoločnosti vysvetľujú a naplňujú rôzne. Viacero odborníkov z pedagogických kruhov sa zaoberá problematikou hľadania najvhodnejších a nevyhnutných kompetencií a spôsobilostí učiteľa, ktoré budú tvoriť jadro profesionality učiteľa a teda aj jeho pregraduálnej prípravy.

Pedagogická prax predstavuje dôležitú súčasť pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov. Prostredníctvom pozorovania, zaznamenávania, analyzovania a hodnotenia pedagogickej situácie sa študenti učia poznávať a uchopiť pedagogickú realitu a uvedomiť si jej prepojenie s teoretickou prípravou.

Žiaľ, pedagogická prax na väčšine slovenských učiteľských fakúlt ako tvrdí aj Kosová (2016) nemá výstavbu, ktorá by bola podopretá o niektorú vedecky overenú teóriu postupnej premeny študenta na učiteľa. 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) prevažne nedosahuje univerzitný charakter, pre ktorý je reflexívne myslenie príznačné. Preto hlbšie uvedomenie si medzinárodných trendov v tejto oblasti môže byť dôležitou inšpiráciou do budúcnosti.

Neriešené problémy spojené s praktickou prípravou učiteľov sa prirodzene odrážajú na kvalite absolventov a ich pripravenosti vstupovať do školského terénu, najmä ale zabraňujú hlbšiemu pochopeniu učiteľstva vo svojej celistvosti a zložitosti. Ponímanie a realizácia učiteľských praxí fakúlt sú však determinované nenadväzujúcim konceptom systematickej práce s už začínajúcim učiteľom v praktickom teréne školy. Tematika učiteľských praxí sa najviac v posledných rokoch vždy opakovane vynára pri snahe riešiť niektoré kľúčové témy učiteľskej prípravy a učiteľstva, ako napr. profil absolventa, systém kariérnej gradácie, štandardy učiteľskej profesie, ďalšie vzdelávanie učiteľov a iné. Ukazuje sa preto, že zmysluplne ukotvený a systémovo riešený koncept učiteľských praxí a ich dôsledná realizácia na fakultách sú nielen nevyhnutné a pre efektivitu učiteľského vzdelávania disponujú značným potenciálom.

Hoci prepojenie teórie a praxe v učiteľskom vzdelávaní je chápané ako významný prvok jeho kvality, priepasť či napätie medzi teóriou a praxou stále pretrváva (Švec, Bradová, 2015; Višňovský, Kaščák, Pupala, 2012). Jedným z prostriedkov prepojenia teórie a praxe je systém učiteľských praxí, ktorý predstavuje jeden z kľúčových problémov fakúlt pripravujúcich budúcich učiteľov a je predmetom cyklicky ožívajúcich diskusií už viac ako pol storočie.

Vysokoškolská učebnica má ambíciu identifikovať problémy praktickej prípravy učiteľov, učiteľskej praxe a sledovať ich v dynamike posledného obdobia. Učiteľské praxe v tomto texte chápeme komplexne (teda ako všetky druhy aktivít, ktoré v súvislosti s akademickou prípravou rozvíjajú, resp. podporujú, profesijné zručnosti študenta). 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. Publikácia reflektuje zmeny, ktoré nastali a ktoré sa pripravujú v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva akademických predmetov v súvislosti s novými podmienkami akreditácií. Cieľom je poskytnúť teoretické východiská a metodické usmernenia k organizácii všetkých typov pedagogickej praxe realizovanej v podmienkach vysokej školy.

Vysokoškolská učebnica pozostáva zo štyroch kapitol. Prvá kapitola obsahuje koncepciu pregraduálnej prípravy, sú v nej teoreticky rozpracované východiská koncipovania pedagogickej praxe. Uviedli sme jej ciele, úlohy a funkcie. Poukázali sme taktiež na aktuálne trendy pedagogickej prípravy budúcich učiteľov v zahraničí. Uviedli sme aj podmienky zabezpečovania praxí a základné druhy pedagogických praxí.

Druhá kapitola má aplikačný charakter, poskytuje prehľad o základných koncepciách pedagogických praxí na Pedagogickej fakulte univerzity Komenského v Bratislave a na Vysokej škole DTI v Dubnici nad Váhom. Podrobne sú uvedené ciele, organizácia a základný koncept jednotlivých praxí realizovaných na daných vysokých školách v rámci bakalárskeho ako aj magisterského štúdia.

Tretia kapitola je venovaná základným dokumentom pedagogických praxí a sebareflexii pedagogickej praxe. Uvádzame pojem portfólio pedagogickej praxe, jeho tvorbu a využitie. V časti sebareflexii pedagogických praxí poukazujeme na základné metódy sebareflexie v praktickej príprave budúcich učiteľov.

Obsahom záverečnej kapitoly tejto vysokoškolskej učebnice je postavenie cvičnej školy a cvičného učiteľa v pedagogickej praxi. Zameriavame sme sa na vymedzenie pojmov cvičná škola a cvičný učiteľ a bližšie identifikujeme kompetenčný profil cvičného učiteľa.

Vysokoškolská učebnica má slúžiť predovšetkým pre vysokoškolských odborníkov, ktorí sa teoreticky, koncepčne 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.

Je určená aj pre študentov vysokoškolského štúdia v študijných programoch Učiteľstva akademických predmetov na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského a pre študentov Vysokej školy DTI.

Môže tiež poslúžiť decíznej sfére pre prípravu rozhodnutí, ktoré podporia rozšírenie a skvalitnenie praktickej prípravy a úrovne cvičných škôl, na ktorých sa odohráva. Autorky veria, že toto komplexné spracovanie problematiky pomôže postupne odstrániť podceňovanie praktickej zložky učiteľského vzdelávania zo strany rezortných orgánov i samotných vysokých škôl pripravujúcich učiteľov.

Učiteľské štúdium a praktická profesijná príprava v ňom na Slovensku podľa Kosovej (2016) nie sú koncepčne vytvárané v duchu medzinárodných trendov.

Pedagogická prax vo svete je koncipovaná s akcentom na študenta a to v rámci dvoch prístupov. Kompetenčný prístup kladie dôraz na postupné gradujúce rozvíjanie určených učiteľských kompetencií, je orientovaný na výstupy. Reflexívny (fázový) prístup buduje pedagogickú prax podľa fáz postupnej premeny roly študenta na rolu učiteľa s rozhodujúcou úlohou stálej odbornej reflexie praxe, je orientovaný na proces. Nosnými trendmi sú: gradujúci charakter pedagogickej praxe, reflexívny charakter praktickej prípravy, študentské portfólio, premyslená spolupráca vysokej školy a cvičných škôl, zdôrazňovanie úlohy mentora (cvičného učiteľa) a zvyšovanie požiadaviek na vykonávanie tejto funkcie, rast významu hodnotenia pedagogickej praxe pre úspešné absolvovanie štúdia, nárast podielu pedagogickej praxe v rámci štúdia, tendencia k štandardizácii praxe. Presadzuje sa aj model klinicky orientovanej prípravy, východiskom ktorého sú klinické skúsenosti študentov získané na nepretržitej praxi počas celého štúdia. Súčasťou vysokých škôl sú klinické univerzitné školy so špecificky pripravenými cvičnými učiteľmi, v spolupráci s ktorými sa vykonáva nielen spoločná výučba, ale aj výskum a vývoj didaktických inovácií. (Kosová, 2016)

Publikácia vznikla na základe dlhoročných skúseností pracovníkov Katedry pedagogiky a sociálnej pedagogiky, Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave a Katedry didaktiky odborných predmetov, Vysokej školy DTI v Dubnici nad Váhom s organizáciou pedagogických praxí a reflektuje súčasné požiadavky na pregraduálnu prípravu študentov učiteľstva.

autorky

# 1. KONCEPCIA PEDAGOGICKEJ PRAXE BUDÚCICH UČITEĽOV

Problematike pedagogických praxí venujú renomovaní autori veľa pozornosti (napr. Spilková, 2003; Černotová, 2010; Kontírová, 2010; Geršicová a Gubricová, 2014; Orosová a kol., 2016; Sirotová, 2019; Danek, 2019). Teoretické a aplikačné rozpracovanie pedagogických praxí budúcich učiteľov najaktuálnejšie nájdeme v prácach napr. Kosová, Tomengová a kol. (2015), Matúšová, Prusáková, Slaboňová (2018), ktoré sa sústredili na odbornú-didaktický modul a pedagogickú prax; Sirotová (2019) venovala pozornosť študentskému portfóliu a jeho významu pri realizácii vyučovania praxe študenta univerzity – budúceho učiteľa; Sirotová, Michvocíková (2020) sa zaoberali pedagogickou praxou vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov, Danek (2019) opísal pedagogickú prax z hľadiska jej miesta, prínosu a významu v procese prípravy budúcich učiteľov. Pedagogickej praxi učiteľov v priamej edukačnej školskej praxi nájdeme napr. v práci Kancíra a Madzikovej (2018), ktorí sa zaoberali pedagogickou praxou v procese rozvíjania kľúčových kompetencií učiteľa z hľadiska inovatívnych trendov v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe a iní. Autori Gabrhelová, Marks, Geršicová (2020) sa zamerali na analýzu reflexií a sebareflexií pedagogickej praxe študentov, Kostrub, Severini (2016) sa venovali vymedzeniu portfólia v pedagogickej praxi.

Podľa konštruktivismu a ako uvádzajú aj autorky Kosová, Tomengová a kol. (2015) 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 nevytvára bezprostredne o realite, nevytvára 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.



Reformné premeny školstva sčasti otvárajú možnosti prechodu od semiprofesie k profesii. Na učiteľov sú kladené nové požiadavky, ktoré menia ich postavenie a kompetencie. Z vykonávateľov a implementátorov štátom určeného kurikula sa stávajú tvorcami školského kurikula, ktorého hlavnou myšlienkou je rozvoj žiackych kompetencií (Kosová a kol., 2012, s. 6). Od učiteľov sa očakáva, aby projektovali a realizovali vyučovacie stratégie s využitím nových technológií a postupov vedúcich k efektívnemu učeniu sa žiakov. Helus (2012, s. 39) tak vníma učiteľstvo v troch polohách, ako **zamestnanie, povolanie (poslanie) a profesiu**. (Orosová, Boberová, 2016)

Príprava učiteľov, pretože ide o prípravu na konkrétnu profesiu, pozostáva z dvoch základných častí. 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 didaktickopraktická príprava.

**Teoretická** akademická príprava je zameraná na získavanie a rozvoj vedomostí, zručností a spôsobilostí v oblasti pedagogiky, psychológie a vo vedných odboroch vyučovacích predmetov **Praktická** profesijná príprava je orientovaná na prípravu na výkon samotného povolania, teda didaktický charakter vyučovacieho procesu. Táto časť prípravy na učiteľskú profesiu je realizovateľná v rámci predmetov didaktického charakteru študijných plánov učiteľstva jednotlivých fakúlt a ako samotná pedagogická prax študentov učiteľstva.

Pojem **pedagogická prax** je vnímaný z viacerých pohľadov. V pedagogickom slovníku je pedagogická prax definovaná ako súčasť prípravy učiteľov a vychovávateľov na pedagogických a iných fakultách s cieľom spájať teóriu a prax všetkých zložiek vysokoškolskej prípravy, uviesť budúceho učiteľa do podmienok reálneho školského prostredia a zacvičiť ho v činnostiach učiteľskej profesie (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 156). Porubská (2007, s. 292) zastáva názor, že pedagogická prax umožňuje konkretizáciu a systematizáciu vedomostí, poskytuje študentom základné pedagogické spôsobilosti nevyhnutné pre výkon ich budúceho učiteľského povolania.

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. 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. (Kosová, Tomengová, a kol., 2015)

Praktická profesijná príprava študentov učiteľstva v podmienkach slovenského vysokého školstva prebieha v dvoch špecifických prostrediach. Jedným je vysokoškolské prostredie, kde študenti učiteľstva absolvujú pedagogické a didaktické predmety s využitím mnohých vyučovacích metód a stratégií smerujúcich k rozvoju ich profesijných kompetencií. Druhým prostredím je prostredie základných a stredných škôl, v ktorých prebieha pedagogická prax študentov. V týchto špecifických podmienkach prebieha proces rozvoja profesijných kompetencií študentov učiteľstva. Profesijné kompetencie môžeme charakterizovať ako receptívny pojem, ktorým sú označované také profesijné kvality učiteľa, ktoré pokrývajú celý rozsah výkonu profesie a zároveň sú schopné rozvoja. Ich súčasťou sú vedomosti, zručnosti, postoje a skúsenosti či hodnoty, motívy a vlastnosti osobnosti a ich základ môže učiteľ získať v prípravnom vzdelávaní a ďalej ich rozvíjať v priebehu svojej profesijnej cesty (Průcha a kol., 2008). Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní vymedzuje kompetencie ako preukázanú schopnosť využívať vedomosti, zručnosti, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na prevedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov. Podľa dokumentu Kurikulum pre Európu, spracovaného expertnou skupinou Rady Európy, sú najdôležitejšie kľúčové kompetencie v oblasti učenia, objavovania, myslenia a uvažovania, komunikácie, aktívneho počúvania, kooperácie, práce a adaptácie. (Orosová a kol., 2018)

V učiteľskej profesii sa kladie dôraz na rozvoj učiteľských kompetencií počas celej pedagogickej praxe. K naplneniu parametrov kvality učiteľskej profesie, jej prechodu od semiprofesie k profesii učiteľského povolania by mala v značnej miere prispievať už **pregraduálna príprava**. Pregraduálna príprava prebieha na univerzitnej úrovni. Je zameraná na rozvoj kompetencií budúcich učiteľov v troch základných dimenziách: personálnej, etickej a odbornej (Kasáčová, 2006, s. 21). *Personálna dimenzia* zahŕňa charakteristiky učiteľa v jeho začiatkoch, ide o motiváciu k povolaniu, jeho osobnostné predpoklady a kognitívne predpoklady. *Etická dimenzia* je chápaná ako morálka učiteľského povolania. Ide o správanie sa učiteľa vo vzťahu k sebe, k žiakom, kolegom, rodičom, vo vzťahu k samotnej profesii, jeho verbálny a nonverbálny prejav, prístup k riešeniu konfliktných situácií, jeho záujem o spoločnosť a zaujatie vlastného postoja. V *odbornej dimenzii* ide o ovládanie vyučovacích predmetov, ich obsahov, medzipredmetových vzťahov, ako i didaktického charakteru vyučovacieho procesu a štýlu vyučovania. (Orosová, Boberová, 2016)

Príprava na učiteľskú profesiu prebieha na univerzitnej úrovni, vo väčšine prípadov vysokoškolských fakúlt v dvojstupňovom modeli, bakalárskom a magisterskom stupni podľa **opisov študijných odborov** zverejnených slovenskou akreditačnou agentúrou pre vysoké školstvo ako poradným orgánom vlády Slovenskej republiky.

Nové akreditované študijné programy vysokoškolského štúdia, ktoré pripravuje slovenská akreditačná agentúra pre vysoké školy podľa európskych pravidiel sú zverejňované po akreditáciách na stránke: <http://www.savvs.sk>.

Národná rada SR schválila 5. 11. 2020 zmenu zákona o zabezpečovaní kvality, a to tak, že v § 36 ods. 2 zákona sa doplnila veta, ktorá umožnila vysokým školám žiadať o akreditáciu spoločného študijného programu za predpokladu, že v príslušnom študijnom odbore a stupni už uskutočňuje študijný program, ktorý nie je spoločným študijným programom. Išlo o reflexiu na požiadavky vysokých škôl realizujúcich rozličné projekty, ktorým výstupom malo byť vytvorenie spoločného študijného programu v medzinárodnom alebo domácom konzorciu vysokých škôl. Z uvedeného dôvodu bolo potrebné upraviť pôsobnosť štandardov na posudzovanie spoločných študijných programov. Agentúra pripravila návrh dodatku č. 1 k štandardom pre študijný program. Agentúra vychádzala z toho, že sa na spoločné študijné programy budú vzťahovať Štandardy zabezpečovania kvality spoločných študijných

programov v Európskom priestore vysokoškolského vzdelávania a primerane aj ostatné požiadavky štandardov pre študijný program a všeobecne záväzných právnych predpisov. Posudzovanie žiadosti o udelenie akreditácie študijného programu podľa § 30 ods. 1 zákona o zabezpečovaní kvality prebieha od marca 2021.

Študijný odbor Učiteľstvo a pedagogické vedy sa môže podľa sústavy študijných odborov študovať v:

- prvom stupni vysokoškolského štúdia (Bc.) so štandardnou dĺžkou 3 roky,
- druhom stupni vysokoškolského štúdia (Mgr.) so štandardnou dĺžkou štúdia 2 roky (pre uchádzačov, ktorí ukončili prvostupňové štúdium v inom, ale príbuznom odbore, možno navrhnúť študijný program s dĺžkou štúdia 3 roky),
- nadväzujúci tretí stupeň vysokoškolského štúdia (PhD.) je v sústave študijných odborov vyčlenený a definovaný ako samostatný študijný odbor Odborová didaktika.

#### **Podobné študijné odbory v zahraničí:**

Študijný odbor zameraný na prípravu učiteľov v predmetových špecializáciách pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie je súčasťou štruktúry vysokoškolských študijných odborov krajín celej Európy.

#### **Vymedzenie príbuzných študijných odborov a rozdielov medzi nimi:**

- Učiteľstvo umeleckých a výchovných predmetov a Učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy (tieto študijné odbory sú vo veľkom rozsahu svojim sociálnovedným základom, ako aj pedagogickou a psychologickou časťou odboru navzájom príbuzné).
- Predškolská a elementárna pedagogika (Tento študijný odbor je príbuzný v sociálnovednom, pedagogickom i didaktickom aspekte obsahu. Vzhľadom na jeho orientáciu na oblasť základných akulturačných procesov na úrovni predškolského a primárneho vzdelávania v ňom však nedochádza ku konkrétnej predmetovej špecializácii.).
- Odborová didaktika (Študijný odbor - existujúci len pre 3. stupeň vysokoškolského štúdia - priamo nadväzuje na 2. stupeň štúdia v odboroch učiteľstva akademických predmetov, umeleckých a výchovných predmetov a

profesijných predmetov a praktickej prípravy, včítane teórie vyučovania matematiky, fyziky a informatiky.).

- Relevantné akademické odbory v sústave študijných odborov (Ide o všetky tie študijné odbory zo sústavy študijných odborov, z ktorých sa odvodzuje príslušná predmetová špecializácia študijných programov v učiteľstve akademických odborov. Príbuznosť je tu potom daná obsahovým prienikom príslušného odboru a konkrétnej špecializácie študijného programu učiteľstva akademických predmetov.). (Orosová, Boberová, 2016)

Podrobnejšie vymedzenie učiteľského štúdia a praktickej prípravy budúcich učiteľov v zahraničí uvádzame v kap.1.2 Aktuálne trendy v príprave pedagogických praxí.

**„Pedagogická prax študentov učiteľstva** je príprava na vyučovanie a každodenný život školy prostredníctvom praktického tréningu.“ (Kosová, Tomengová a kol., 2015, s. 46) Praktický tréning sa realizuje v univerzitných podmienkach a v podmienkach „cvičných“ škôl – bližšie uvedené v kap. 4. Ide predovšetkým o praktické prevedenie, skúšanie si vyučovacích metód, stratégií, techník vyučovania, ako i riadenie triedneho kolektívu, práce žiakov v rámci rôznych organizačných foriem a ďalších aktivít spojených s činnosťou a pôsobením učiteľa v reálnych pedagogických podmienkach. Pri realizácii pedagogickej praxe je najdôležitejšia implementácia teórie získanej počas teoretickej akademickej prípravy do pedagogickej školskej praxe.

Prax je podľa Kontírovej (2011) jednou z povinných organizačných foriem vysokoškolskej prípravy nastávajúcich učiteľov. Realizuje sa prostredníctvom povinných predmetov pedagogickej praxe, ktoré majú prakticko-výcvikový charakter, nadväzujú na teoreticko-praktickú výučbu na fakulte a realizujú sa v rozsahu vymedzenom učebnými plánmi v podmienkach odborného pracoviska (cvičnej školy) pod vedením kvalifikovaných odborníkov. Od ostatných predmetov vysokoškolskej výučby sa odlišujú najmä tým, že študentom vytvárajú priestor pre samostatné tvorivé vyučovanie v reálnej školskej praxi, ktoré má charakter riadených, dozorovaných a poverenými subjektmi vyhodnocovaných aktivít.

Má umožniť študentom učiteľstva reálnu akciu a jej reflexiu, teda poskytnúť študentovi všetko to, čo nemôže získať prostredníctvom teoretického vyučovania. Zdôrazňujú

centrálnu rolu mentora (cvičného učiteľa), pričom na vykonávanie mentorských činností by mali byť učitelia odborne vyškolení (Kosová, Tomengová a kol., 2015).

Teóriu a prax možno chápať ako dve polárne stránky uvedomelej ľudskej činnosti, ako dialektické protiklady navzájom neoddeliteľné, vzájomne sa doplňujúce a podmieňujúce, avšak nie totožné. V spoločenskom vývoji sa konštituovali ako dve relatívne samostatné, autonómne oblasti. Prax spočíva v materiálnej činnosti, teória je produktom vedomia, patrí do oblasti duševnej činnosti. Dialektická jednota teórie a praxe je vzťahom vzájomného pôsobenia a je dôležitou vnútornou potenciou rozvoja poznávania. Nerešpektovanie tohto vzťahu vedie k metafyzickému stotožňovaniu týchto dvoch stránok poznávania alebo častejšie k ich izolácii, ktorá sa prejaví na jednej strane ako živelný prakticismus a na druhej ako samoučelný teoretizmus.

Pre správne pochopenie vzájomného vzťahu teórie a praxe treba si povšimnúť aj otázku primárnosti týchto dvoch stránok ľudskeho poznávania, a to zo zreteľa genetického ako aj zo zreteľa funkčnej regulácie procesu poznávania.

Pedagogická prax vo svojich konkrétnych formách je zdrojom i kritériom pedagogického poznávania. Pri pozorovaní vyučovania na hospitáciách je žriedlom nových poznatkov a skúseností o konkrétnom pedagogickom dianí, pri vyučovacích výstupoch je pokusom o realizáciu určitého modelu pedagogického konania, vychádzajúceho z teoretických poznatkov a predpokladov o priebehu výchovnovzdelávacieho procesu.

Všeobecný princíp *jednoty teórie a praxe* neurčuje, ktorou zložkou treba v poznávaní začať, iba zdôrazňuje ich vzájomnú podmienenosť a organický vzťah. Východiskom poznania môže byť teória i prax. Konkrétne zaradenie praxe do sústavy vzdelávania závisí od celkovej koncepcie vzdelávania, od výchovnovzdelávacích cieľov i od psychickej ontogenézy.

## **1.1 Teoretické východiská a ciele koncipovania pedagogickej praxe**

Hlavným cieľom pedagogickej praxe je získať profesijné kompetencie pre výkon povolania, prepojením praktických skúseností s teoretickými vedomosťami

(Kosová, Tomengová a kol., 2015, s. 47). Profesionálne kompetencie sú zamerané na vzťah učiteľa k žiakovi, k vyučovaciemu procesu a vlastnému sebarozvoju.

Kompetencie **vo vzťahu k žiakovi** sa prejavujú v schopnosti učiteľa:

- Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka, t. j. diagnostikovať a pracovať s individuálnymi špecifikami žiaka, vedieť odhaliť nadanie, ale aj poruchy žiaka a prispôbiť svoje pôsobenie vlastnostiam žiakov.
- Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia žiaka, teda ovládať teórie učenia, správne ich aplikovať, diagnostikovať a využívať individuálne učebné štýly v závislosti od konkrétnych podmienok.
- Identifikovať sociokultúrny kontext vývoja žiaka, tzn. vedieť diagnostikovať prostredie žiaka, pracovať so sociokultúrnym prostredím žiakov a ich rodiny.

Kompetencie **vo vzťahu k edukačnému procesu** sa prejavujú:

a) *V mediácii obsahu*, kedy učiteľ prejavuje svoje schopnosti:

- Ovládať obsah odboru vyučovaných predmetov, teda musí si byť istý svojimi poznatkami, vedomosťami z oblasti svojich aprobačných predmetov, ich teoretických základov a vedných poznatkov.
- Plánovať a projektovať edukačný proces, t. j. tvoriť a realizovať plány edukácie, projekty s ohľadom na individuálne potreby žiakov a školský vzdelávací a výchovný program.
- Stanoviť ciele edukačného procesu orientované na žiaka, poznať cieľové požiadavky výchovy a vzdelávania a transformovať ich do požiadaviek na žiaka.
- Analyzovať učivo z psychodidaktického hľadiska, uskutočňovať didaktickú analýzu učiva, rozlíšiť základné a rozvíjajúce učivo s ohľadom na edukačné potreby žiakov.
- Vybrať a realizovať vyučovacie metódy a formy, tzn. poznať a efektívne využívať metódy a formy podporujúce aktivitu žiakov a ich aktívne učenie.
- Hodnotiť priebeh a výsledky edukačného procesu, stanoviť kritériá hodnotenia, spôsoby hodnotenia s ohľadom na individuálne zvláštnosti žiakov.

b) *Vo vytváraní podmienok edukácie, pri ktorých má učiteľ:*

- Vytvárať pozitívnu klímu triedy, tzn. komunikovať so žiakom a jeho prostredím efektívne, vytvárať pozitívnu klímu v triede podnecujúcu rozvoj osobnosti žiaka.
- Vytvárať a využívať technické a materiálne zázemie edukačného procesu, využívať dostupné moderné didaktické pomôcky, médiá a iné informačno-komunikačné technológie.

c) *V ovplyvňovaní osobnostného rozvoja žiaka, kedy má učiteľ:*

- Ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka, ovládať a aplikovať stratégie personálneho rozvoja žiaka, jeho sebadôvery, sebapoňatia a sebaregulácie.
- Rozvíjať sociálne zručnosti a postoje žiaka, teda aplikovať stratégie sociálneho rozvoja žiaka, jeho empatie, prosociálneho správania a sociálnych spôsobilostí.
- Rozpoznať sociálno-patologické javy a poruchy správania sa žiaka, zabezpečiť ich prevenciu a nápravu. (Orosová, Boberová, 2016, s. 21)

Kompetencie **vo vzťahu k sebarozvoju učiteľa** sa prejavujú v schopnosti:

- Profesionálneho rastu a sebarozvoja, kedy by mal reflektovať, diagnostikovať a hodnotiť svoju pedagogickú činnosť, svoj vlastný rast a vzdelávanie a zapájať sa do učiteľských výskumov, výsledky ktorých prispievajú k zefektívneniu edukačného procesu.
- Identifikácie sa s profesionálnou rolou a školou, teda stotožniť sa so svojou rolou, pozíciou v škole, reprezentovať svoju profesiu a efektívne komunikovať so sociálnymi partnermi (Kasáčová a kol., 2006).

Pedagogická prax študentov učiteľstva má **gradačný charakter**. V podmienkach učiteľských fakúlt sa najčastejšie využíva model štvorstupňovej pedagogickej praxe:

- modelový nácvik učiteľských činností na fakulte – demonštračne orientované typy praxe,
- poznávanie, pozorovanie školskej reality a asistenčné činnosti – hospitačne orientované typy praxe v cvičnej škole,



- vyučovanie pod vedením cvičného učiteľa s následnou spätnou väzbou a sebareflexiou – typy praxe orientované na vyučovanie jednotlivých vyučovacích hodín v cvičnej škole,
- vyučovanie a pôsobenie v triede a v škole pod vedením cvičného učiteľa – typy praxe orientované na každodennú prácu učiteľa v škole nepretržite počas vymedzeného obdobia (Kosová, Tomengová a kol., 2015, s. 48).

### 1.1.1 Ciele, funkcie a úlohy pedagogickej praxe

*Cieľom* pedagogickej praxe je rozvoj osobnosti vysokoškolského študenta – praktikanta do takej miery, aby bol schopný po absolvovaní štúdia začať vykonávať povolanie učiteľa. Pedagogická prax je procesom, ktorý zabezpečuje rozvoj nielen profesijných kompetencií, ale aj osobnostných kompetencií. Povolanie učiteľa nie je možné odosobniť, učiteľ vplýva na svojich žiakov celou svojou osobnosťou, a preto je nevyhnutné aby pedagogická prax rozvíjala osobnosť študenta komplexne (Sirotová, 2015).

Odborná literatúra a odborníci venujúci sa otázkam pedagogickej praxe z realizačného i výskumného hľadiska deklarujú svoje poznatky a názory v publikáciách a na vedeckých podujatiach. Vzhľadom k tendenciám skvalitňovania pedagogickej praxe je však potrebné realizovať komparáciu odborných poznatkov a názorov s názormi vysokoškolských študentov – praktikantov. (Sirotová, Frýdková, s. 172, 2015)

K **cieľom** vysokoškolského predmetu pedagogická prax patrí:

- *ilustrovať* pedagogickú a psychologickú teóriu,
- prakticky *uplatňovať* teoretické znalosti vo výchovno-vzdelávacej praxi pri vyučovaní alebo mimo neho,
- metodicky sa *zacvičiť* pod vedením odborníkov,
- *vnikať* do vyučovacej praxe a konať samostatné vyučovacie výstupy,
- *rozvíjať* pedagogické myslenie,
- *učiť sa* konaním, činnosťou,
- *osvojiť si* vyučovacie techniky, odborné zručnosti, návyky a schopnosti,
- *rozvíjať* pozitívny vzťah k učiteľskému povolaniu a predmetom profesijnej prípravy,
- *poskytovať* spätnú väzbu o systéme vzdelávania učiteľov,

- *osvojiť si elementárne metódy vedeckého výskumu,*
- *rozvíjať profesijno-morálne postoje budúcich učiteľov k žiakom, kolegom, rodičom a širšej občianskej verejnosti. (Kontírová, 2011)*

Cieľom pedagogickej praxe podľa autoriek Bujnová, Ivanovičová (2015) je:

- upevniť a overiť doterajšie získané teoretické vedomosti z pedagogiky, psychológie a odborných predmetov,
- umožniť študentom analyzovať prácu učiteľa a žiaka,
- osvojiť si spôsoby tvorivého riešenia úloh,
- získať zručnosti v oblasti výchovného pôsobenia v škole i mimo nej,
- formovať záujem a lásku k učiteľskému povolaniu,
- oboznámiť sa s prostredím školy, školskou agendou, ekonomikou a organizáciou školy.

V konkretizácii jednotlivých kompetencií je možné naformulovať ***čiasťkové ciele pedagogickej praxe:***

- praktikant je schopný orientovať sa v základnej pedagogickej dokumentácii školy a triedy a je schopný používať pedagogickú agendu v procese vlastného vyučovania v rámci realizácie pedagogickej praxe,
- praktikant dokáže spoznávať školské prostredie komplexne i konkrétne v podmienkach triedy,
- praktikant dokáže poznávať žiakov triede, využívať individuálny prístup v rámci pedagogickej diagnostiky v realizácii pedagogickej praxe a jej prostriedky i v procese vlastného učenia,
- praktikant je schopný optimálne plánovať vyučovanie od stanovenia cieľov, výberu metód a foriem, cez vytvorenie didaktických pomôcok a pracovných listov, až po následnú adekvátnu realizáciu vyučovania,
- praktikant je samostatný a tvorivý v realizácii edukačnej práce,
- praktikant má vytvorenú subjektívnu koncepciu výučby a má vytvorený vlastný učebný štýl smerom k optimalizácii jeho vysokoškolského vzdelávania (Sirotová, 2015).

Vzájomný vzťah a organické spojenie všetkých zložiek vysokoškolskej výučby sú podmienené jednotným výchovnovzdelávacím cieľom. Nemožno hovoriť, že pedagogická prax je organickou zložkou vysokoškolskej výučby, ak si stavia samostatné praktické ciele, úzko zamerané na osvojenie určitých vyučovacích postupov alebo dokonca, ak sa cieľ pedagogickej praxe zamieňa a nahradzuje jej prostriedkom.

Pedagogická prax tak isto, ako všetky zložky vysokoškolského vzdelávania svojim obsahom, formami a metódami práce musí sa podieľať na plnení všeobecných cieľov vysokoškolského vzdelávania so špecifickým zameraním na formovanie pedagogického profilu absolventa.

Pedagogická prax má špecifické ciele i v oblasti výchovného formovania osobnosti budúceho učiteľa. Okrem všeobecných čŕt, ako sú zodpovedný prístup k práci, vzťah ku kolektívu, zmysel pre zodpovednosť, kritické hodnotenie schopností – na pedagogickej praxi do popredia vystupuje najmä formovanie pozitívnych vzťahov k učiteľskému povolaniu, citové zánietenie pre pedagogickú prácu a motivovanie uvedomelejšieho vzťahu k pedagogickému štúdiu.

Vzhľadom k cieľu pedagogickej praxe a vychádzajúc z uvedených definícií je možné identifikovať viaceré *funkcie* pedagogickej praxe. Funkcie pedagogickej praxe sú relatívne stále i vzhľadom k vývoju spoločnosti a postaveniu učiteľa v nej. Neovplyvňuje ich zmena legislatívy či vnútornej metodiky konkrétnej fakulty realizujúcej učiteľské vzdelávanie a z neho vyplývajúcu pedagogickú prax.

Pedagogickú prax je možné vnímať ako formu zážitkového učenia, kedy si študenti učiteľstva

(praktikanti) rozvíjajú svoje profesijné i osobnostné kompetencie. Podľa Kontírovej a kol.

(2010b.) plní pedagogická prax tieto *základné funkcie*:

1. *Integračná a syntetizačná funkcia* pedagogickej praxe sa premieta do cieľa syntetizovať, generalizovať a systematizovať všetky zložky vysokoškolskej prípravy, prekonávať izolovanosť štruktúry teoretických poznatkov z jednotlivých disciplín a študentov viesť k novému, hlbšiemu a komplexnejšiemu pochopeniu javov a procesov.
2. *Orientačná funkcia* pedagogickej praxe znamená, že jedným z jej cieľov je oboznámiť študentov učiteľstva s prostredím a organizáciou školy, s rozličnými

stupňami a typmi škôl, s ich vzdelávacími programami (i špecifikami výučby predmetov na rôznych stupňoch a typoch škôl), s rozličnými triedami, žiakmi i učiteľmi. To je dôležité nielen pre ich vyučovanie v cvičných školách, ale aj pre ich rozhodovanie o voľbe školy, na ktorej by chceli pôsobiť po absolvovaní prípravného pregraduálneho vzdelávania.

3. *Vzdelávaciu (resp. informačnú) funkciu* plní pedagogická prax tým, že dopĺňa a obohacuje teoretickú prípravu študentov, upevňuje a prehĺbuje ich vedomosti a predmetné schopnosti a vytvára podmienky pre ich konkretizáciu a tvorivú aplikáciu v jedinečných pedagogických situáciách, čím plní aj *konkretizačnú funkciu*.

4. *Sebareflexívna funkcia* pedagogickej praxe spočíva v zlepšovaní „výkonovej zložky učiteľstva“, t.j. v rozvoji didaktických schopností praktikantov a riadení sebareflexie uvažovania, konania a rozhodovania študenta.

5. *Spätnoväzbová funkcia* pedagogickej praxe je obsiahnutá v procese overovania prospešnosti teoreticko-praktickej prípravy pre spoločenskú prax. Napomáha následnému zdokonaľovaniu teoretickej výučby a jej zosúladieniu s najnovším vedeckým poznaním i potrebami školskej praxe.

6. *Profesijne motivačná funkcia* pedagogickej praxe rozvíja pozitívnu motiváciu (no aj demotiváciu) vzťahu študenta k samotnému učiteľskému povolaniu.

7. Poslednou, no nie menej dôležitou, je *socializačná funkcia* pedagogickej praxe, ktorá napomáha vytváraniu adekvátnych sociálnych väzieb študenta s učiteľmi a žiakmi v školskom prostredí.

Obdobne vníma funkcie pedagogickej praxe aj Čelinák (2007), ktorý okrem integrujúcej funkcie pedagogickej praxe, ktorá spočíva v spájaní teoretických poznatkov s praxou školského prostredia, nahliada na prax ako na aktivizujúci a motivačný činiteľ v procese štúdia, prax ako sebarealizačný činiteľ na odhalenie individuálnych daností a osobitostí, prax ako prostredie pre aplikáciu odborného vzdelania, prax, kde sa rozvíja vzťah k žiakom, k budúcim kolegom, k učiteľskej profesii a prax, kde sa poznávajú žiaci, ich záujmy a individuálne osobitosti.

***Funkcie a úlohy*** pedagogickej praxe študentov učiteľstva sa odvíjajú najmä od jej cieľa. Formulácia cieľa pedagogickej praxe vychádza z profilu absolventa a konkretizuje sa v rozvíjaní kladného vzťahu k učiteľskej profesii, sebareflexii študenta,

spolupráci s cvičným učiteľom a didaktikom odbornej katedry aprobačného predmetu a v rozvíjaní profesijných kompetencií. V procese pedagogickej praxe dochádza postupne k osvojeniu si základných profesijných spôsobilostí ako sú: plánovacia spôsobilosť, riadiaca spôsobilosť, spôsobilosti nevyhnutné na realizáciu vyučovacích jednotiek, spôsobilosti vedúce k zabezpečeniu priaznivej klímy v škole a v triede a k udržaniu disciplíny, diagnostické spôsobilosti a autodiagnostické spôsobilosti (Ivanovičová, 2007). Všeobecným cieľom pedagogickej praxe je teda dosiahnuť taký stupeň rozvoja osobnosti praktikanta v profesijných a osobnostných kompetenciách, v morálnom profile, v motivácii a vzťahu k budúcej profesii, aby bol po absolvovaní štúdia schopný začať vykonávať prácu učiteľa.

Pedagogická prax plní aj *funkciu* špecifickej formy učenia – učenie konaním. Špecifickosť toho učenia podľa Rubinštejna je v tom, že vopred naučené a osvojené poznatky používame v novej forme, v novej situácii s určitým praktickým zámerom. Napr. na vyučovacej hodine učiteľ didakticky stvárňuje v nových podmienkach a so zreteľom na konkrétny výchovnovzdelávací cieľ určitú sústavu vedeckých poznatkov, ktorú si vopred osvojil inou formou učenia. Význam učenia konaním je práve v tom, že osvojené vedomosti sa zapájajú do životného kontextu, prehlbujú a rozvíjajú okrem toho v konaní sa nadobúdajú nové kvality poznatkov, ktoré iné formy učenia dať nemôžu.

Spilková (1999) v pregraduálnej príprave používa pojem kompetenčná príprava učiteľov. Túto kompetenčnú prípravu učiteľov zhrnula do šiestich hlavných kompetencií: psychodidaktické, komunikačné, organizačné a riadiace, diagnostické a intervenčné, poradenské a konzultatívne (vzhľadom k rodičom žiakov), sebareflexívne.

Z identifikácie jednotlivých funkcií pedagogickej praxe vyvstávajú jej *úlohy*, ktoré sa

v procese jej uskutočňovania naplňajú vo vzájomnej interakcii všetkých zúčastnených. Zjednodušene by sme mohli uviesť, že pedagogická prax má plniť tri dôležité úlohy. Podľa

Daneka (2005) sem patrí poznávanie školy zo strany študenta učiteľstva, zbavovanie študenta obáv i trémy z komunikácie so žiakmi a konfrontácia poznatkov získaných štúdiom na fakulte s realitou školského života. Autor konštatuje, že vzhľadom k

uvedeným úlohám je potrebné zaviesť systém postupnosti a primeranosti, tak aby praktikant najskôr pozoroval, vdychoval a prijímal atmosféru školy, poznával reálne úlohy učiteľa a konfrontoval túto záťaž so svojimi možnosťami, motiváciou a perspektívami. Podrobnejšiu diferenciaciu úloh pedagogickej praxe predkladajú Gadušová (2007), Kramáreková, Szijjártóová a kol. (2012) a Kozík, Depešová (2007).

Autorky Bujnová, Ivanovičová (2015) stanovili základné *úlohy pedagogickej praxe* nasledovne:

- zvládnuť a doceniť pedagogickú teóriu ako teóriu podporujúcu pedagogické myslenie študentov,
- hľadať cesty seberealizácie a odhaľovať individuálne danosti a osobnosti študenta, budúceho učiteľa,
- aktivovať a motivovať študenta pre učiteľské povolanie, - rozvinúť pedagogické myslenie študentov a naučiť ich uplatňovať psychologické poznatky pri práci so žiakmi v triede,
- aplikovať nadobudnuté odborné vzdelanie v školských podmienkach,
- rozvíjať etiku sociálnej komunikácie študenta so všetkými účastníkmi edukačného procesu,
- posilňovať spôsobilosti pre plánovanie, riadenie a diagnostikovanie edukačnej činnosti,
- rozvíjať schopnosti študentov v oblasti školského manažmentu.
- formovať schopnosť vypracovať pedagogicko-psychologickú charakteristiku žiaka.

Komparáciou definícií pedagogickej praxe je možné identifikovať *základné charakteristiky a znaky* (Sirotová, 2015, s. 76):

- neoddeliteľnosť a dôležitosť pedagogickej praxe v pregraduálnej príprave učiteľov,
- integrita teoretickej a praktickej prípravy v pregraduálnej príprave,
- špecifická forma učenia vytvárajúca priestor pre tvorivú činnosť študenta (praktikanta),
- poskytovanie spätnej väzby o schopnosti aplikácie teoretickej prípravy do školskej praxe,

- rozvoj profesijných kompetencií nevyhnutných pre výkon povolania učiteľa.

Ak zdôrazňujeme úzke vzťahy medzi pedagogickou praxou a ostatnými zložkami výučby, nemáme tým na mysli zameranie všetkých zložiek štúdia na bezprostredné potreby súčasnej školskej praxe. Zameranie sústavy vzdelávania, vrátane pedagogickej praxe závisí od toho, aký profil absolventa, budúceho učiteľa, celou sústavou sledujeme. Prílišná účelovosť obsahu vzdelávania a značný presun štruktúry vzdelávania smerom k bezprostredným potrebám praxe nezodpovedá vývojovému trendu moderného vzdelávania. S obrovským rastom a vzostupom vedeckých poznatkov a s rozvojom moderných technológií stúpa význam hlbokého teoretického vzdelania, rozvíjanie poznávacích schopností a formovanie takých potencionálnych črt, ktoré sú zárukou ďalšieho rastu a rozvoja osobnosti.

Náročná a zodpovedná práca učiteľa si vyžaduje zodpovedajúcu kvalifikáciu. Proces, ktorým sa učiteľ dopracuje k pedagogickému majstrovstvu je nielen časovo náročný, ale aj zložitý. Odzrkadľuje odborné a osobnostné kvality učiteľa vo vývojovej fáze jeho profesionálneho dozrievania. Podľa Helsinskej deklarácie (Hellowel, 1987) v pregraduálnom vzdelávaní učiteľov by mal byť dôraz kladený na :

- vytváranie personálnych a sociálnych schopností (napr. komunikácia, adaptabilita, tvorivosť, sebapoňatie, empatia) nevyhnutných pre triedny manažment, tímovú prácu a spoluprácu s rodičmi;
- *pedagogickú prax* a poznatky o školskom systéme a jeho funkcii;
- zvládnutie predmetov svojej aprobácie a schopnosti odovzdať poznatky z týchto predmetov žiakom (predmetové didaktiky);
- reflexia hodnôt pluralistickej spoločnosti a jej odovzdávanie mladej generácii.

Učiteľské vzdelávanie je tvorené štyrmi základnými oblasťami:

- všeobecný základ,
- pedagogicko – psychologická zložka (pedagogicko-psychologické disciplíny, biológia dieťaťa, zdravotná výchova, informačná technológia, jazyková príprava, filozofia a sociálne vedy),
- odbornopredmetová zložka,
- pedagogická prax.

Z uvedeného dokumentu vyplýva, že nevyhnutnou súčasťou prípravy na učiteľské povolanie je praktická príprava, ktorá je determinovaná úrovňou pedagogickej praxe. V súčasnosti je pedagogická prax zaradená do študijných plánov učiteľského štúdia na všetkých fakultách zaoberajúcich sa prípravou budúcich učiteľov. Ako súčasť vysokoškolskej prípravy tvorí medzičlánok medzi teoretickým vzdelávaním študentov a ich budúcim profesijným uplatnením. Pedagogickú prax chápu autorky Bujnová, Ivanovičová (2015) ako súbor štruktúrovaných vyučovacích situácií prebiehajúcich na cvičnej škole pod vedením cvičného učiteľa. V systéme štúdia je súčasťou triády odbornej, pedagogicko-psychologickej a praktickej prípravy. Pričom pedagogická prax poskytuje študentom možnosti postupne nadobudnúť pedagogické schopnosti a zručnosti na jednotlivých typoch škôl, v ktorých budú učiteľia budú perspektívne pôsobiť (klasické základné školy, málotriedne školy, školy s rozšíreným vyučovaním jazykov, výchov a pod.).

## **1.2 Aktuálne trendy v príprave pedagogickej praxe**

Kosová (2016) uvádza koncepcné prístupy k *modelom pedagogickej praxi*, ktoré 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. Rozhodujúcim sa stal *dôraz na študenta a jeho zmenu*. Aj keď vo všetkých možno sledovať zameranie na učiteľské kompetencie, ako aj na reflexiu praxe, podľa dôrazu, ktorý z týchto trendov považujú za rozhodujúci pre výstavbu systému pedagogickej praxe, možno v súčasnosti identifikovať dva prevažujúce prístupy. 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. Prvý kladie väčší dôraz na výstup, 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 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. 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. Napr. na Pedagogickej fakulte Univerzity v Laval si v každom ročníku postupne v štyroch gradujúcich typoch praxe študent rozvíja každú kompetenciu, ale v rôznej miere 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 k ich prepojovaniu (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 role 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 je položený na ich reflexii a uplatnení podľa ich vývinu. (Kosová, 2016, s. 19-20)

Ako konštatuje Kosová (2016), napriek tomu, že v zahraničí je vysoká autonómia univerzít a vysokých škôl pripravujúcich učiteľov a každá vysoká škola si 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 poukazujú na určité zblížovanie spomínaných prístupov.  
Napr.:

- Praktická príprava má *gradačný charakter*. Tvorí ju systém na seba nadväzujúcich obvykle 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.
- Zreteľná je 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 konečné hodnotenie študenta (v kompetenčnom modeli), alebo pre jeho priebežné učenie sa (v reflexívnom modeli). Vysoké školy stále viac využívajú 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, zosúlaďovanie požiadaviek na študentov a pod. Veľmi často je jedna z cvičných škôl, niekedy nazývaná ako laboratórna, fakultná, či univerzitná, priamo organizačnou súčasťou vysokej školy.
- 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. (Kosová, 2016)

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 rôznych zdrojov je 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 Švédsku, nad 30 % v Holandsku, Francúzsku, Írsku, Dánsku, Fínsku, na Islande, v Belgicku, Rakúsku a Portugalsku, dokonca nad 40 % v Nórsku, 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 (Učiteľská profesia, 2003a; Zuljan Valenčič & Vogrinc, 2011; Spilková & Tomková, 2010). (Kosová, 2016)

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, 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. Podobne 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, napr. 10-bodový štandard efektívnej praxe pre učiteľov (Standards of Effective Practice for Teachers) v štáte Minnesota (podrobnejšie o týchto dvoch prístupoch Kosová, Tomengová a kol., 2014).

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. (Kosová, 2016)

Univerzitné štúdium učiteľstva by malo študentov kvalitne pripraviť na praktický výkon učiteľskej profesie. Vyučujúci, ktorí pripravujú budúcich učiteľov tak stoja pred neľahkou úlohou, majú zabezpečiť dostatočný priestor nielen pre nadobúdanie teoretických vedomostí, ale tiež pre rozvoj praktických učiteľských kompetencií. Aj vďaka rozvoju a dostupnosti digitálnych technológií vznikajú stále nové možnosti, ako tento cieľ naplniť a prepojiť teoretickú a praktickú prípravu učiteľov. Jednou z nich je použitie videozáznamov výučby a synchronných videohospitácií, ktoré môžu virtuálne preniesť budúcich učiteľov z fakultnej prednáškovej miestnosti alebo vlastnej obývačky do tried alternatívnych škôl či inovatívnych učiteľov prakticky kdekoľvek na svete. (Sokolová, 2021)

Ako uvádzajú autorky Kosová, Tomengová a kol. (2015, s. 22) 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“, ktorý uskutočnil komparatívne analýzy ich profesijných štandardov. Slovenská republika sa však do tohto projektu nezapojila. Napriek značnej odlišnosti 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). V

d'alších dokumentoch Európskej komisie pre vzdelávanie 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 Európskej komisie 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 v roku 2009. Ani do toho projektu sa Slovenská republika nezapojila.

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. (Kosová, Tomengová a kol., 2015, s. 28 )

Pri realizácii pedagogickej praxe v medzinárodnom meradle prevláda v učiteľskom štúdiu súbežný model, kde je príprava v aprobačných predmetoch, pedagogicko-psychologická a praktická príprava realizovaná súbežne od prvých ročníkoch štúdia. Pedagogická prax je tak neprerušovaná, je efektívnejšia, pretože smerovanie k učiteľstvu je podporované počas celého štúdia. Druhý model, v ktorom sa budúci učiteľ pripravuje najprv v aprobačných predmetoch a v teórii a až v závere štúdia resp. v magisterskom štúdiu sa nazýva konzekutívny model.

Pre lepší prehľad uvádzame podľa autoriek Kosová, Tomengová a kol. (2015) aj prehľad praktických činností budúcich učiteľov v zahraničí.

V USA pedagogická prax budúcich učiteľov trvá 12 týždňov a študenti tu začínajú laboratórnym experimentovaním, pokračujú pozorovaním, účasťou na aktivitách a až potom vyučujú pod dohľadom cvičného učiteľa.

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, v Anglicku 24 týždňov praxe a vo Švédsku 20-23 týždňov praxe.

Odlisný model praxe má Cyprus, kde je potrebné v rámci praxe získať 20 ECTS kreditov (ECTS - európsky kreditový systém, podľa bolonského procesu, kde 1 kredit zodpovedá 30 hodinám). V Španielsku je potrebná prax v rozsahu 12 ECTS, vyžaduje sa trvanie praxe 3 mesiace, vyššie kreditové dotácie praktickej prípravy v učiteľskom štúdiu majú aj Holandsko, Nórsko, Švédsko ale aj Estónsko.

Najvýznamnejšie úspechy problematiky pedagogickej praxe podľa medzinárodných meraní (PISA/OECD) preukazuje fínsky vzdelávací systém. Neriadia sa legislatívou EÚ, ale akceptujú niektoré jej odporúčania. Pedagogická prax vo Fínsku predstavuje na bakalárskom stupni 175-210 hodín – základná prax a v magisterskom stupni 125-150 hodín – pokročilá prax a nakoniec 200-240 hodín finálna prax. Bližšie o fínskom vzdelávacom systéme je možné nájsť v publikácii: Kosová, Tomengová (2015, s. 30-32).

V Rusku je pedagogická prax budúcich učiteľov v rozsahu 12 týždňov, v Litve trvá iba 11 týždňov.

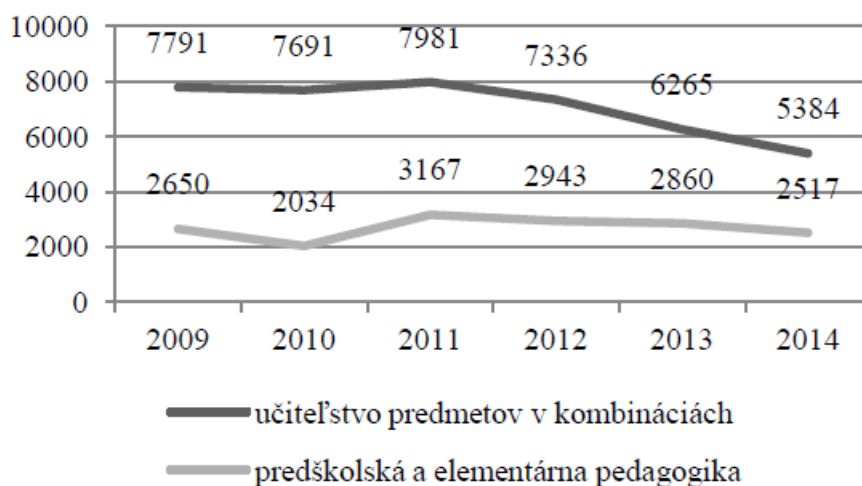
V Českej republike je situácia v praktickej príprave študentov učiteľstva rôzna, avšak na Karlovej univerzite v Prahe a na Masarykovej univerzite v Brne sa udiali významné zmeny, ktoré súvisia už so spomínanými medzinárodnými trendmi. Na oboch univerzitách je navýšený časový rozsah praxí a základným znakom je zabezpečovanie kontinuálneho profesijného rozvoja a prostredníctvom postupnej gradácie cieľov a úloh praxe aj naplňovanie profesijných rozvojových potrieb budúcich učiteľov. (Kosová, Tomengová, 2015)

Cieľom tejto vysokoškolskej učebnice nie je rozoberať vývin a stav štandardov v jednotlivých krajinách, ich rôznu štruktúru, funkcie, autorstvo, rôzny počet nosných kompetencií či kľúčových oblastí, do ktorých sú zoskupené (podrobnejšie je možné

nájsť v publikácii: Spilková – Tomková, 2010, s. 22 – 51). Chceme len upriamiť pozornosť na to, že profesijné štandardy jednotlivých krajín sa líšia aj počtom úrovni kvality práce učiteľa, ktoré sú v jednotlivých kompetenciách vymedzené.

### 1.3 Zabezpečovanie pedagogickej praxe v príprave a druhy pedagogickej praxe

V súvislosti s nárokmi súčasnej školy na osobnosť a kompetencie učiteľov a učiteliek rezonuje obava, či sa o štúdium učiteľstva uchádzajú jednotlivci s predpokladmi a motiváciou úspešne ukončiť štúdium a vstúpiť do školskej praxe. Trend záujmu o štúdium učiteľstva pre primárne aj sekundárne vzdelávanie má na Slovensku klesajúcu tendenciu (graf 1), ktorú možno pripisovať všeobecnému demografickému vývoju. Je však možné, že k tomuto poklesu prispieva aj obraz učiteľstva ako neatraktívnej, finančne podhodnotenej profesie (OECD, 2014).



Graf 1 Počet prihlásených na študijné odbory učiteľstva (Ústav informácií a prognóz školstva, 2014a)

Určitý obraz o motivácii vykonávať učiteľské povolanie dáva aj otázka, či bol pre súčasných študentov a študentky učiteľských odborov tento študijný odbor ich prvou voľbou medzi ostatnými možnosťami. V rámci medzinárodného porovnania dát podľa TALIS 20182 pre 63,8 % vyučujúcich 2. stupňa ZŠ na Slovensku bolo učiteľstvo ich prvou voľbou, pričom priemerná hodnota pre všetkých 47 krajín bola 68,9 % vyučujúcich. Z hľadiska pohlavia bolo učiteľstvo vo výrazne vyššej miere prvou voľbou pre ženy (SR 66,6 %, TALIS priemer 71,6 %) než pre mužov (SR 50,6 %, TALIS priemer 61,9 %). Inými slovami, v porovnaní s ostatnými krajinami sveta učiteľstvo

bolo pre učiteľov a učiteľky na Slovensku v nižšej miere ich prvou voľbou, teda iné povolania boli pre zvyšný podiel učiteľov a učiteľky atraktívnejšie než učiteľstvo. (Miškolci, 2019)

Budúci učelia a učiteľky však často svoju voľbu štúdia popisujú aj ako zhodu okolností či náhradnú voľbu (Johnston, 1997; Yong, 1995). Navyše, kým primárna motivácia k voľbe štúdia môže byť u niektorých uchádzačov a uchádzačiek pozitívna, postupný tranzit do praxe prináša pokles motivácie a stratu záujmu o učiteľskú profesiu. (Johnston, 1997; Chong & Low, 2008).

Postoje a motívy k štúdiu učiteľstva sú len jednou zo zložiek sociálno-psychologických kompetencií budúcich učiteľov a učiteliek. Tie ďalšie je potrebné systematicky rozvíjať počas pregraduálnej prípravy. Z našich predchádzajúcich zistení (Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová, Souček Vaňová & Fischer, v recenznom konaní) aj zo zahraničných výskumov (napr. Chong & Low, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2011) vyplýva, že počiatočná motivácia k štúdiu učiteľstva sa môže zmeniť v dôsledku činiteľov učiteľského štúdia, pedagogickej praxe alebo raných pedagogických skúseností po nástupe do učiteľskej profesie. Preto by tieto zistenia mali byť predovšetkým výzvou a záväzkom, aby sa učiteľské štúdium skutočne stalo inšpiratívnou a motivujúcou skúsenosťou na ceste k učiteľskej kariére. (Sokolová, Zacharová, 2015)

V iniciálnom vzdelávaní adeptov učiteľstva sa uplatňujú viaceré, vzájomne prepojené a nadväzujúce **druhy (typy) pedagogických praxí**, ktoré sa líšia. V praktickej príprave študentov učiteľstva rozoznávame podľa Kontírovej a kol. (2011) niekoľko **typov pedagogickej praxe**, kde základným kritériom rozlíšenia je:

- **obsah:**

**Všeobecná psychologicko-pedagogická prax** sa orientuje na pozorovanie a analýzu práce v triedach a smeruje k identifikovaniu, kategorizovaniu a k analýze psychologických a všeobecno-didaktických javov vyučovania, k pozorovaniu a k 'videniu' reálnych žiakov, učiteľov a školských tried.

**Odborovo/predmetová pedagogická prax** rozvíja pedagogické a z nich vyplývajúce najmä didaktické schopnosti praktikantov späté s výučbou konkrétneho aprobačného predmetu.



- **miera samostatnej aktivity študentov (praktikantov):**

*Hospitačná (náčuvová) prax* je charakterizovaná priamou účasťou študenta (praktikanta) na vyučovacej hodine v cvičnej škole zameraná na pozorovanie priebehu hodiny, činnosti učiteľa a žiakov a na jeho následný rozbor.

*Asistentská prax* tvorí prechod medzi „pasívnym“ pozorovaním vyučovacej hodiny a vlastnou aktivitou praktikanta vo vyučovaní.

*Výstupová prax* nadväzuje na hospitačnú, no na rozdiel od nej sa nesie v znamení samostatných vyučovacích výstupov praktikantov pod vedením cvičných učiteľov na základe vopred premyslenej písomnej prípravy.

- **organizácia praktických aktivít študentov (praktikantov) v cvičných školách:**

*Priebežná prax* sa realizuje súbežne s výučbou na vysokej škole, pričom praktikanti praxujú v cvičnej škole spravidla jeden deň v týždni u jedného alebo viacerých učiteľov.

*Bloková prax* trvá dva týždne a jej obsahom môže byť hospitácia alebo pedagogický výstup.

*Súvislá prax* trvá nepretržite viac týždňov a jej cieľom je umožniť praktikantovi overiť si pedagogické skúsenosti v rozličných podmienkach a pripraviť sa na samostatnú pedagogickú činnosť.

- **počet praktikantov:**

*Individuálna prax* prebieha u cvičného učiteľa, ktorému je spravidla pridelený jeden študent (praktikant), vo výnimočných prípadoch dvaja, nezávisle na sebe.

*Skupinová prax*, kedy u cvičného učiteľa praxuje viac študentov (praktikantov).

Študenti (praktikanti) v rámci pedagogickej praxe úzko spolupracujú s cvičnými učiteľmi a učiteľmi predmetových didaktík. Spolupráca s cvičnými učiteľmi prebieha v prostredí cvičných škôl regionálneho školstva.

V súčasnom období môžeme zaznamenať isté zmeny v oblasti pedagogickej praxe týkajúce sa predovšetkým jej zamerania. Kým v minulosti smerovalo zameranie praxe skôr do roviny nácviku a osvojovania si praktických pedagogických úkonov, súčasné smerovanie praxe posilňuje jej reflektívny charakter a prepojenie s pedagogickou teóriou. Pedagogická prax má rozvíjať u študentov schopnosť

analyzovať, chápať a hodnotiť sledovanú pedagogickú realitu a zároveň vidieť jej súvislosti s teóriou. Takto ponímaná prax, podľa Kasáčovej (2007), vedie študentov k vnímaniu situácií, k premýšľaniu o nich prostredníctvom cielených úloh a k osvojeniu si schopnosti a spôsobilosti samostatne sa rozhodovať a konať v profesionálnych situáciách, integrovať nadobudnuté poznatky a vytvárať nové. V tomto zmysle je koncipovaná aj priebežná pedagogická prax študentov učiteľstva

Pedagogická prax je nevyhnutnou a povinnou súčasťou akademickej prípravy študentov na učiteľské povolanie. Nadväzuje na získané teoretické vedomosti zo študovaných odborov, z pedagogických a psychologických disciplín, ktoré majú študenti aplikovať a využiť vo vyučovacom procese v cvičných základných a stredných školách. Touto formou si študenti majú možnosť overiť získané poznatky priamo v školskej praxi, zoznámiť sa s vybavením reálnej, t.j. cvičnej školy, so základnými školskými dokumentmi, s celoštátnou pedagogickou dokumentáciou, s organizáciou mimotriednej a mimoškolskej práce. Praxujúci študenti sa môžu zúčastniť na zasadnutiach pedagogickej rady školy, príslušnej predmetovej komisie i na ostatných podujatiach, ktoré sa v priebehu praxe v škole konajú.

## **2 Štandardy pedagogickej praxe na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského a na Vysokej škole DTI**

Štandard pedagogickej praxe (praktickej prípravy) 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.

Kosová, Tomengová a kol. (2015) vymedzili základné štandardy pedagogickej praxe do účelu praxe, cieľ praxe, rozsahu praxe, zložky praktickej prípravy, gradácie praxe a podmienok 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* - stanovuje 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. (Kosová, Tomengová a kol., 2015, s.47- 49)

Tieto štandardy autorky podrobne rozpracovali vo svojej publikácii do modelov pedagogickej praxe. Pre ciele tejto publikácie rozpracujeme nižšie iba konkrétne základné štandardy pedagogických praxí pre Pedagogickú fakultu Univerzity Komenského v Bratislave a pre Vysokú školu DTI v Dubnici nad Váhom.

## **2.1 Konceptia pedagogickej praxe na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského**

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave v rámci jednotlivých študijných odborov má v ponuke povinných predmetov pedagogické praxe, ktoré sú pod záštitou Katedry pedagogiky a realizujú sa v spolupráci s Referátom pedagogických praxí. Ďalšou kategóriou sú odborné praxe, ktoré sú realizované príslušnými katedrami tiež v spolupráci s Referátom pedagogických a odborných praxí. Rozmanitosť študijných programov a ich kombinácií na UK PdF si vyžaduje spoluprácu s väčším počtom materských, základných a stredných škôl, školských zariadení a špecializovaných výučbových zariadení, ktoré poskytujú vhodné podmienky na naplnenie cieľov a obsahov pri realizácii pedagogických a odborných praxí. UK PdF uzatvára s jednotlivými vybranými školami a zariadeniami „Zmluvu o spolupráci a praktickej výučbe“, ktorá upravuje vzťahy medzi jednotlivými stranami so školami a zariadeniami poskytujúcimi praxe pre študentov. Pedagogická a odborná prax je neoddeliteľnou súčasťou pedagogickej prípravy študentov na UK PdF, je nevyhnutným premostením teoretického vzdelávania študentov s ich budúcim profesijným uplatnením. Úroveň praktickej výučby je nielen jedným z indikátorov kvality vysokoškolského štúdia, ale i motiváciou.

Úlohou a cieľom koncepcie pedagogických a odborných praxí na UK PdF je prezentácia praktickej výučby vo vzťahu k študijným programom, ktoré sú ponúkané jednotlivými katedrami. Kapitoly nižšie obsahujú prehľad pedagogických a odborných praxí v rámci bakalárskeho a magisterského štúdia, charakteristiku koncepcie praxí.

Prax v študijných programoch s učiteľským zameraním (štúdiom s aprobáciou akademických predmetov a umeleckovýchovných predmetov, ako aj ich kombinácií), t.j. pedagogické praxe. Tieto praxe sa líšia nielen organizáciou, ale aj zameraním a konečným prínosom pre študenta.

V bakalárskom štúdiu všeobecného učiteľského základu ide o:

- Pedagogická prax I (A)
- Pedagogická prax I (B)

V magisterskom štúdiu:

- Pedagogická prax 2 (A)
- Pedagogická prax 2 (B)
- Pedagogická prax 3 (A)
- Pedagogická prax 3 (B)

Pedagogická prax tvorí súčasť komplexnej prípravy študentov v študijných odboroch učiteľstva akademických predmetov, učiteľstva umelecko-výchovných a výchovných predmetov, predškolskej a elementárnej pedagogiky a špeciálnej pedagogiky, riadi sa všeobecnými predpismi pre vykonávanie praxe a má umožniť študentom nadobudnúť praktické skúsenosti z vyučovania a práce so žiakmi, ako aj aplikovať získané teoretické poznatky z didaktiky v školskej praxi.

Prax v bakalárskych a magisterských študijných programoch:

➤ **jednopedmetových**

- učiteľstvo anglického jazyka a literatúry
- učiteľstvo nemeckého jazyka a literatúry
- výtvarná edukácia
- učiteľstvo hudby
- predškolská a elementárna pedagogika
- učiteľstvo pre primárne vzdelávanie
- špeciálna pedagogika

➤ **kombinovaných**

- učiteľstvo psychológie v kombinácii
- učiteľstvo slovenského jazyka a literatúry v kombinácii
- učiteľstvo výchovy k občianstvu v kombinácii
- učiteľstvo španielskeho jazyka a literatúry v kombinácii
- učiteľstvo francúzskeho jazyka a literatúry v kombinácii
- učiteľstvo anglického jazyka a literatúry v kombinácii
- učiteľstvo nemeckého jazyka a literatúry v kombinácii

- učiteľstvo histórie v kombinácii
- učiteľstvo pedagogiky v kombinácii
- učiteľstvo hudby v kombinácii
- výtvarná edukácia v kombinácii
- učiteľstvo biológie v kombinácii

### **2.1.1 Ciele a organizácia pedagogickej praxe**

Pedagogické praxe sa realizujú v bakalárskych a magisterských študijných programoch s učiteľským zameraním (jednopredmetové štúdium učiteľstvo akademických predmetov a učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov, ako aj ich kombinácií). Pedagogické praxe sa líšia nielen organizáciou, ale aj zameraním a konečným prínosom pre študenta.

#### ***Úlohy a ciele:***

- systematizácia organizovania pedagogických a odborných praxí, ktoré sú povinnou súčasťou študijných programov;
- finančné zabezpečenie pre cvičných učiteľov a pracovníkov, ktorí sa podieľajú na praktickej príprave študentov UK PdF ;
- zmluvné zabezpečenie škôl a pracovísk, v ktorých sa prax realizuje;
- nadviazanie užšej spolupráce medzi zmluvnými školami/pracoviskami a katedrami;
- administratívne zabezpečenie praxí;
- organizovanie stretnutí v súvislosti so zabezpečením praxe.

Každý pedagogickej a odbornej praxi predchádza úvodné stretnutie pod vedením metodika katedry, na ktorom sú študenti oboznámení s cieľom a obsahom danej praxe, ako aj so spôsobom jej organizácie a realizácie. Študenti dostanú k dispozícii všetky potrebné formuláre, ktoré sú nevyhnutné na realizáciu praxí ako aj návod, ako jednotlivé formuláre počas praxe vyplňovať.

***Všeobecné ciele praxe:*** zorientovať sa v reálnej školskej praxi, v práci učiteľov a žiakov na vyučovaní a vo vekových osobitostiach žiakov základných a stredných škôl, integrovať a konfrontovať teoretickú a praktickú zložku vysokoškolskej prípravy,



pripraviť sa na asistentské činnosti, vlastné vyučovacie výstupy a reálnu edukačnú činnosť v podmienkach základnej a strednej školy, prehĺbiť motiváciu k ďalšiemu štúdiu a sebazvedelávaniu.

**Špecifické ciele praxe:** vnímať pedagogické a psychologické javy v reálnej školskej situácii,  
presne ich registrovať a interpretovať, psychologicky a pedagogicky myslieť.

### **2.1.2 Konceptia pedagogickej praxe v bakalárskom stupni učiteľského štúdia**

Pedagogická prax patrí do skupiny povinných predmetov pedagogicko-psychologického a spoločenskovedného základu učiteľstva (všeobecný učiteľský základ – VUZ).

V rámci „učiteľského základu“ sú zaradené predmety pedagogickej/odbornej praxe, na ktorých zabezpečovaní participujú fakultní metodici pedagogických praxí, učitelia základných a stredných škôl rôzneho typu a zamerania, v spolupráci so zmluvnými partnermi fakulty využívaných aj pre ďalšie existujúce študijné programy. Cviční učitelia zabezpečujú praktickú časť vzdelávacej činnosti, ktorá sa viaže na školské prostredie. Teoretickú, analytickú a syntetickú činnosť vedú v rámci praxových predmetov metodici pedagogickej praxe.

Pedagogická fakulta UK v rámci praktickej výučby spolupracuje so školami na základe Zmluvy o spolupráci a zabezpečení praktickej výučby pre študentov PdF UK uzatváranej v zmysle platných legislatívnych ustanovení. Pedagogická fakulta UK má uzatvorenú zmluvu so všetkými školami, v ktorých študenti prax vykonávajú. Organizáciu praxe za PdF UK zabezpečuje metodik príslušnej katedry PdF UK a Referát pedagogických a odborných praxí. Praktickú výučbu na základných a stredných školách, na ktorých vykonávajú študenti hospitačnú prax, vedú učitelia s dlhoročnými praktickými skúsenosťami v danom predmete.

**Špecifikácia pedagogických praxí v bakalárskom štúdiu**

V bakalárskom štúdiu je potrebné absolvovať dva druhy praxe bez zamerania sa na zvolený študijný program v študijnom odbore učiteľstvo akademických predmetov a umelecko-výchovných a výchovných predmetov tab. 1.

**Tabuľka 1 Špecifikácia pedagogických praxí v rámci bakalárskeho štúdia**

Kód predmetu	Názov predmetu	Počet hodín	Počet kreditov
PdF.KPg/B-VUZde009/15	Pedagogická prax 1 (A)	1tX, 20s.	2
PdF.KPg/B-VUZde010/15	Pedagogická prax 1 (B)	1tX, 20s.	2

Uvedené predmety ponúka Katedra pedagogiky; organizačne zabezpečuje Referát pedagogických a odborných praxí.

Pedagogická prax sa v **bakalárskej forme** štúdia realizuje v dvoch líniách:

1. pozorovanie výchovnej činnosti: **Pedagogická prax 1 (A)**
2. pozorovanie didaktickej činnosti: **Pedagogická prax 1 (B)**

Pedagogická prax 1 (A) sa zapisuje u vyučujúcich, ktorí zabezpečujú **Teoretické základy výchovy** a potom do AISu. **Pedagogická prax 1 (B)** sa zapisuje u vyučujúcich, ktorí zabezpečujú predmet **Všeobecná didaktika** a potom do AISu, vždy však po písomnom zapísaní a nahlásení u príslušného vyučujúceho podľa rozvrhu.

**Pedagogická prax 1 (A)** sa zameriava na **analýzu výchovnej činnosti** na vyučovaní, na monitorovanie, zhodnotenie a analýzu výchovných činností a postupov počas priebežnej pedagogickej praxe na zmluvných cvičných základných školách - II. stupeň, na vymedzenie výchovných cieľov, zásad, metód, foriem a prostriedkov, na komplexné výchovné pôsobenie učiteľa, vychovávateľa, ktorý ovplyvňuje charakter výučby, pričom výsledky pozorovania sú spracovávané v **20 pozorovacích hárkoch** a vo **vlastnej reflexii** študentov.

**Pedagogická prax 1 (B)** umožňuje študentom **sledovať didaktické javy** v reálnych podmienkach základnej školy so zameraním na organizačnú a metodickú variabilitu vyučovacieho procesu - na rôznych predmetoch a u rôznych učiteľov. Zároveň

umožňuje sledovať spôsob realizácie vyučovacieho procesu, využitie metód, foriem, prostriedkov, komunikáciu, aktivitu, tvorivosť a celkovej klímy v triedach. Jej cieľom je umožniť študentom získať prvé **praktické skúsenosti s výchovno-vzdelávacím procesom** z pohľadu pedagóga. Výsledky pozorovania sú tiež spracovávané v **20 pozorovacích hárkoch** a vo **vlastnej reflexii** študentov.

**Pedagogická prax 1 (A,B)** je realizovaná formou náčuvov a následných rozborov vyučovacích hodín s cvičnými učiteľmi. Počas pedagogickej praxe je študent povinný podrobne si priebeh náčuvov (každéj hodiny) zaznamenávať do denníka pedagogickej praxe. Súčasťou denníka pedagogickej praxe je **záverečné hodnotenie – reflexia** o realizovanej praxi, v ktorej študent zhodnotí pozitíva i negatíva získané počas náčuvov, vyjadrí svoje pocity – pred – počas a po realizácii náčuvov, porovná prácu jednotlivých učiteľov či pracovné klímy jednotlivých škôl, vyjadrí svoj názor na prínos pedagogickej praxe, novonadobudnuté poznatky, návrhy na osobné zlepšenia, postoje k budúcemu povolaniu atď.

Základnou požiadavkou pri zaraďovaní študentov do jednotlivých škôl je, aby študenti boli na časť z povinných hospitačných hodín zaradení aj na predmety, ktorých učiteľstvo študujú.

Jednou zo základných požiadaviek na absolvovanie Pedagogickej praxe 1 A, B je absolvovať 20 hospitácií (náčuvov) na rôznych predmetoch, u rôznych učiteľov a v rôznych ročníkoch školy. Táto požiadavka súvisí s tým, aby sa študenti v rámci bakalárskeho štúdia zoznamovali s pedagogickou praxou na školách zo širokého uhla pohľadu a mohli navzájom porovnávať výučbu vedenú rôznymi učiteľmi na rôznych predmetoch a v rôznych ročníkoch. Majú tak k dispozícii pestrejšiu paletu didaktických prístupov k výučbe a možnosť diskutovať tieto prístupy s cvičnými učiteľmi po absolvovaní náčuvov. Takto skoncipovaná bakalárska pedagogická prax je špecifická pre PdF UK v Bratislave, kedy sa študenti ešte nesústredujú iba na výučbu v ich aprobačných predmetoch. Domnievame sa, že pozitívom takto vedenej praxe je, že umožňuje študentom získať väčší prehľad o rôznych didaktických možnostiach vedenia výučby v praxi, čo ich následne môže inšpirovať aj pri budovaní si vlastnej tzv. individuálnej koncepcie výučby, resp. v didaktickej príprave na výučbu svojich aprobačných predmetov, ktorej sa budú podrobnejšie venovať v magisterskom stupni štúdia.

Realizáciu oboch bakalárskych pedagogických praxí zabezpečuje Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky PdF UK (jej zadanie študentom, predpraxové a popraxové stretnutia a hodnotenie praxe prostredníctvom portfólií študentov) v spolupráci s Referátom pedagogických a odborných praxí, ktorý zabezpečuje komunikáciu so zazmluvnenými školami a zaraďovanie študentov na jednotlivé školy v rámci každého semestra. Zoznam cvičných škôl sa pravidelne aktualizuje. Každý semester sa Pedagogickej praxe 1 A a Pedagogickej praxe 1 B zúčastní cca 200 študentov všetkých učiteľských študijných programov pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie.

Obe praxe sú zasadené do optimálnej postupnosti viacerých teoretických predmetov bakalárskeho stupňa štúdia.

### ***Realizácia pedagogických praxí 1 A, B:***

Pedagogické praxe A, B sa realizujú v termínoch určených harmonogramom akademického roka PdF UK v rozsahu 1 týždňa počas semestra.

### ***Ciele pedagogickej praxe A, B:***

Cieľom je iniciovať profesijné videnie študentov v rovine deskriptívnej a identifikačnej. Študent po absolvovaní Pedagogickej praxe A pozná a vie sa orientovať v školskej dokumentácii, vie spracovať záznam z hospitácie edukačnej jednotky, vie opísať edukačné javy (prvky komunikácie v učebnej skupine, interindividuálne odlišnosti žiakov, javy dynamiky učebnej skupiny), vie identifikovať jednotlivé výchovné ciele, metódy, formy, zásady a obsahové prvky výchovy. Študent po absolvovaní Pedagogickej praxe B pozná a dokáže pracovať s pedagogickou dokumentáciou, vie spracovať záznam z hospitácie vyučovacej jednotky. Identifikuje hlavné ciele, metódy, formy a fázy výučby. Vie opísať prvky komunikácie a dynamiky triedy.

**K udeleniu kreditu** je potrebné predložiť portfólio pedagogickej praxe – so záznamom z každej hodiny (20 hodín), protokol (vypísaný a potvrdený cvičným učiteľom a sumárne podpísaný riaditeľom školy) a reflexiu pedagogickej praxe.

V nasledovnom texte uvedieme najpodstatnejšie časti koncepcie týchto praxí.

## **Pedagogická prax 1 B**

V rámci Pedagogickej praxe 1 B, ktorá je prvou náčuvovou praxou, týkajúcou sa didaktickej stránky výučby, majú študenti k dispozícii sylabus praxe, ktorý ich presne inštruje, ako a čo majú na praxi pozorovať. Je v kompetencii vysokoškolských pedagógov, vyučujúcich všeobecnú didaktiku, ako skoncipujú základné požiadavky pre študentov na vykonávanie všeobecno-didaktickej praxe.

Umožňuje študentom sledovať didaktické javy v reálnych podmienkach školy so zameraním na organizačnú a metodickú variabilitu vyučovacieho procesu rôznych vyučovacích predmetov a rôznych učiteľov. Zároveň umožňuje sledovať spôsob realizácie vyučovacieho procesu – využitie organizačných foriem výučby, vyučovacích metód a materiálnych didaktických prostriedkov vo výučbe; komunikáciu medzi učiteľom a žiakmi, tvorivosť a celkovú klímu v triede.

### ***Druh, rozsah a metódy vzdelávacích činností:***

prax, 1 týždeň za semester, t.j. v rozsahu min. 10 až 20 hodín za semester, kombinovane (prevažne prezenčne)

***Pracovná záťaž študenta:*** 2 hodiny príprava na prax, 1 hodina predpraxové stretnutie, 10-20 hodín realizácie praxe, 34 hodín spracovanie portfólia z praxe, 2 hodiny reflexia praxe, 1 hodina kolokvium z pedagogickej praxe, spolu 50-60 hodín.

***Metódy vzdelávania:*** pozorovanie, diskusia, reflexia

***Počet kreditov:*** 2

***Ciele predmetu:*** Cieľom pedagogickej praxe B je umožniť študentom sledovať výchovno- vzdelávací (vyučovací) proces z pohľadu budúceho pedagóga. Počas náčuvov študenti pozorujú pedagogický výstup cvičných učiteľov a na základe teoretických poznatkov zo všeobecnej didaktiky analyzujú výchovno-vzdelávací

(vyučovací) proces v celej jeho šírke a v záverečnom hodnotení formulujú svoj vlastný názor, poukazujú na pozitíva i negatíva, príp. navrhujú vlastné riešenia.

***Tematické zameranie pozorovania jednotlivých hodín:***

- 1) Pozorovanie priebehu a identifikovanie jednotlivých fáz vyučovacieho procesu a zároveň sledovanie vyučovacej činnosti učiteľa a učebnej činnosti žiakov počas vyučovacej hodiny (pozorovanie 3. hodiny).
- 2) Ciele výučby a učivo (pozorovanie 2. hodiny)
- 3) Kognitívne (poznávacie) funkcie (pozorovanie 2. hodiny)
- 4) Metódy výučby (pozorovanie 3. hodiny)
- 5) Aktivita a aktivizácia žiakov (pozorovanie 3. hodiny)
- 6) Komunikácia učiteľa v triede (pozorovanie 3. hodiny)
- 7) Komplexný záznam vyučovacej hodiny (pozorovanie 4. hodiny).
- 8) Reflexia hospitačnej pedagogickej praxe B. (1-2 strany A4).

***Úlohy (výstupy) študentov a ich hodnotenie:***

Študent absolvuje predpraxový seminár s metodikom praxe, zrealizuje min. 10 až 20 hodín hospitácií na základnej alebo strednej škole podľa predmetovej/obsahovej špecializácie. Z hospitovaných hodín si študent vedie osobné portfólio pedagogickej praxe. Osobné portfólio je ukazovateľom osobnej angažovanosti a zodpovednosti študenta. Portfólio môže mať printový alebo elektronický formát spracovania. Portfólio študent odovzdá na hodnotenie metodikovi praxe, v závere absolvuje kolokvium k zhodnoteniu a reflexii pedagogickej praxe.

Pre úspešné absolvovanie predmetu je potrebné získať minimálne 60% bodového hodnotenia.

Hodnotenie sa udeľuje na stupnici:

- A (100-91%, výborne – vynikajúce výsledky),
- B (90-81%, veľmi dobre – nadpriemerný štandard),
- C (80-73%, dobre – bežná spoľahlivá práca),
- D (72-66%, uspokojivo – prijateľné výsledky),
- E (65-60%, dostatočne – výsledky spĺňajú minimálne kritériá),
- Fx (59-0%, nedostatočne – vyžaduje sa ďalšia práca navyše)

Pedagogickú prax B hodnotí katedrový metodik praxe. K udeleniu kreditu je potrebné predložiť „Portfólio pedagogickej praxe B“ – jeho súčasťou je:

- vyplnené, podpísané a opečiatkované POTVRDENIE o absolvovaní praxe (originál).
- Vyplnené pozorovacie PROTOKOLY (z 20-tich vyučovacích hodín) – čitateľne ručne alebo v tlačenej textovej podobe.
- Reflexia praxe – v tlačenej textovej podobe (cca 1,5–2 strany).

V závere semestra sa realizuje záverečné kolokvium k zhodnoteniu a reflexii pedagogickej praxe na základe ktorého je študentom udelené hodnotenie.

### ***Výsledky vzdelávania:***

Cieľom pedagogickej praxe B je iniciovať profesijné videnie študentov v rovine deskriptívnej a identifikačnej. Študent po absolvovaní pedagogickej praxe B pozná a vie pracovať s pedagogickou dokumentáciou, vie spracovať záznam z hospitácie vyučovacej jednotky. Identifikuje hlavné ciele, metódy, formy a fázy vyučovacieho procesu. Vie opísať prvky komunikácie a dynamiky triedy.

### ***Stručná osnova predmetu:***

Cieľom pedagogickej praxe 1 B je umožniť študentom sledovať vyučovací proces z pohľadu budúceho pedagóga. Počas náčuvov študenti pozorujú vyučovací proces cvičných učiteľov a na základe teoretických poznatkov zo všeobecnej didaktiky analyzujú vyučovací proces v celej jeho šírke a v záverečnej reflexii formulujú charakteristiku pozorovanej výučby, pracovnú atmosféru, hodnotia pedagogické spôsobilosti cvičných učiteľov, poukazujú na pozitíva i negatíva, navrhujú vlastné riešenie a popisujú návrhy na zmenu, uvádzajú vlastné uvažovanie o povolání učiteľa, kde sa nachádzajú v súvislosti s pozorovaným procesom vyučovania.

Prípravná fáza na prax: predpraxový seminár, vymedzenie požiadaviek k realizácii praxe, príprava a štúdium hospitačných hárkov, štúdium didaktickej literatúry, predhospitačný rozhovor s cvičným učiteľom.

Realizačná fáza praxe: vlastné pozorovanie vyučovacieho procesu, spracovanie hospitačných hárkov s akcentom na aspekty cieľov, metód, pedagogickej komunikácie, činností učiteľa a žiakov, identifikáciu fáz výučby, kognitívne funkcie, aktivitu a aktivizáciu žiakov a komplexný záznam vyučovacieho procesu.

Hodnotiaca fáza praxe: interpretácia pozorovaných edukačných javov, analýza hospitačného portfólia, reflexia pedagogickej praxe 1 B.

### **Pedagogická prax 1 A**

V rámci Pedagogickej praxe 1 A, ktorá je prvou náčuvovou praxou, týkajúcou sa didaktickej stránky výučby, majú študenti k dispozícii sylabus praxe, ktorý ich presne inštruuje, ako a čo majú na praxi pozorovať. Je v kompetencii vysokoškolských pedagógov, vyučujúcich všeobecnú didaktiku, ako skoncipujú základné požiadavky pre študentov na vykonávanie všeobecno-didaktickej praxe.

Umožňuje študentom sledovať školskú dokumentáciu, edukačné javy, umožňuje identifikovať jednotlivé výchovné ciele, metódy, formy, zásady a obsahové prvky výchovy. Zároveň umožňuje rozlíšiť a hodnotiť uplatňovanie pozitívneho a negatívneho hodnotenia vo výučbe, vedieť identifikovať neštandardné výchovné situácie a hodnotiť efektivitu ich riešenia.

#### **Druh, rozsah a metódy vzdelávacích činností:**

Prax, 1 týždeň za semester, t.j. v rozsahu min. 10 až 20 hodín za semester, kombinovane (prevažne prezenčne)

**Pracovná záťaž študenta:** 2 hodiny príprava na prax, 1 hodina predpraxové stretnutie, 10-20 hodín realizácie praxe, 34 hodín spracovanie portfólia z praxe, 2 hodiny reflexia praxe, 1 hodina kolokvium. Spolu 50-60 hodín práce študenta.

**Vyučovacie metódy:** pozorovanie, diskusia, reflexia

**Počet kreditov:** 2

#### **Podmienky na úspešné absolvovanie predmetu:**

Študent absolvuje úvodný praxový seminár s metodikom/metodičkou praxe a hospitácie v základnej alebo strednej škole podľa predmetovej/obsahovej špecializácie praxe v rozsahu 10 – 20 hodín. Z hospitovaných hodín si vedie praxové portfólio, ktoré odovzdá na hodnotenie metodikovi/metodičke praxe v printovej alebo elektronickej podobe (podľa dohody s metodikom/metodičkou). Záverečné hodnotenie prebieha



formou kolokvia. Pre úspešné absolvovanie predmetu je potrebné získať minimálne 60% bodového hodnotenia.

Hodnotenie sa udeľuje na stupnici:

A (100-91%, výborne – vynikajúce výsledky len s minimálnymi chybami),

B (90-81%, veľmi dobre – nadpriemerné výsledky s menšími chybami),

C (80-73%, dobre – bežná spoľahlivá práca, priemerné výsledky),

D (72-66%, uspokojivo – prijateľné výsledky, ale vyskytujú sa významné chyby),

E (65-60%, dostatočne – výsledky vyhovujú minimálnym kritériám),

Fx (59-0%, nedostatočne – absolvovanie predmetu si vyžaduje vynaložiť ešte značné úsilie a množstvo práce zo strany študenta).

### ***Ciele a výstupy vzdelávania:***

Cieľom Pedagogickej praxe 1 (A) je iniciovať profesijné videnie študentov a študentiek učiteľstva najmä v rovine deskriptívnej a identifikačnej. Študent po absolvovaní predmetu pozná a vie sa orientovať v školskej dokumentácii, vie spracovať záznam z hospitácie edukačnej jednotky, vie opísať edukačné javy (prvky komunikácie v učebnej skupine, interindividuálne odlišnosti žiakov, javy dynamiky učebnej skupiny), vie identifikovať jednotlivé výchovné ciele, metódy, formy, zásady a obsahové prvky výchovy. Cieľom kurzu je pozorovať a analyzovať taktiež prejavy osobnosti učiteľa a prostredie triedy. Študent/ka bude vedieť rozlíšiť a hodnotiť uplatňovanie pozitívneho a negatívneho hodnotenia vo výučbe, vedieť identifikovať neštandardné výchovné situácie a hodnotiť efektivitu ich riešenia.

### ***Stručná osnova predmetu:***

Hospitačná činnosť:

Prípravná fáza hospitácie – predpraxové stretnutie: vymedzenie cieľov, metód a zamerania hospitácie.

Realizačná fáza hospitácie – vlastné pozorovanie edukačného procesu a spracovanie hospitačného portfólia s akcentom na aspekty pedagogickej komunikácie, prvky komunikácie, interindividuálne odlišnosti žiakov, javy dynamiky učebnej skupiny, výchovné ciele, metódy, formy, zásady a obsahové prvky výchovy, prejavy osobnosti učiteľa a prostredie triedy, pozitívne a negatívne hodnotenia vo výučbe, neštandardné výchovné situácie.

Záverečná fáza hospitácie – pohospitačné kolokvium: analýza praxového portfólia, reflexia a interpretácia pozorovaných edukačných javov. Oboznámenie sa s

dokumentáciou školy: Štátny a školský vzdelávací program, elektronická triedna kniha, internetová žiacka knižka, informačný systém Edupage. Vzdelávacie štandardy, individuálne vzdelávacie plány a iné.

### **2.1.3 Konceptia pedagogickej praxe v magisterskom stupni učiteľského štúdia učiteľstva pedagogiky v kombinácii**

Konceptia pedagogickej praxe v rámci pregraduálnej učiteľskej prípravy v študijnom programe učiteľstvo pedagogiky v kombinácii na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, ktorého absolventi budú kvalifikovaní ako učitelia pedagogických disciplín na stredných školách, najmä na pedagogických a sociálnych akadémiách, konzervatóriách, je koncipovaná najmä ako súčasť tzv. všeobecného učiteľského základu, teda študijného programu s názvom pedagogicko-psychologický a spoločenskovedný základ učiteľstva.

Učiteľstvo pedagogiky v kombinácii sa študuje v rámci študijného odboru 1.1.1 učiteľstvo akademických predmetov, v rámci ktorého študenti študujú tri študijné programy – dva tzv. aprobačné predmety pre sekundárne vzdelávanie (vrátane ich didaktík) a tretím je vyššie uvedený študijný program učiteľského základu. Postupnosť pedagogických praxí, ktoré absolvujú študenti učiteľstva pedagogiky v kombinácii, obsahuje pedagogické praxe v rámci bakalárskeho učiteľského štúdia popísané vyššie a následne pedagogické praxe v rámci nadväzujúceho magisterského štúdia v rovnakom študijnom programe (tab. 2).

**Tabuľka 2 Špecifikácia pedagogických praxí v rámci magisterského štúdia**

<b>Kód predmetu</b>	<b>Názov predmetu</b>	<b>Počet hodín</b>	<b>Počet kreditov</b>
PdF.KPg/ M-VUZde005/15	Pedagogická prax 2 (A)	2tX, 20s.	2
PdF.KPg/ M-VUZde006/15	Pedagogická prax 2 (B)	2tX, 20s.	2
PdF.KPg/M-VUZde007/15	Pedagogická prax 3 (A)	3tX, 20s.	3
PdF.KPg/M-VUZka008/15	Pedagogická prax 3 (B)	3tX, 20s.	3

#### *Realizácia pedagogických praxí 2 (A,B)*

Pedagogická prax 2 (A, B) z oboch aprobácií sa realizujú súbežne s výučbou v rozsahu 4 týždňov. Pedagogická prax 2 (A) sa realizuje za prvý aprobačný predmet a Pedagogická prax 2(B) sa realizuje za druhý aprobačný predmet. Pedagogická prax 2 (A,B) sa realizuje v rozsahu min. 30 hodín praxe (10 hodín náčuvov, 10 hodín rozborov a 10 hodín výstupov).

Pedagogické praxe z obidvoch aprobácií sa realizujú v termínoch určených harmonogramom akademického roka Pdf UK v rozsahu 4 týždňov.

### ***Ciele pedagogických praxí 2 (A,B)***

Cieľom pedagogickej praxe 2 (A,B) je orientácia študenta na reálnu školskú prax, prácu učiteľov a žiakov vo vyučovacom procese aprobačného predmetu na základných a stredných školách. Počas náčuvov študent pozoruje vyučovací proces cvičného učiteľa a na základe teoretických poznatkov analyzuje vyučovací proces v celej jeho šírke.

Študent po absolvovaní pedagogickej praxe 2 (A,B) sa vie orientovať v reálnej školskej praxi, v práci učiteľov a žiakov na vyučovaní základných a stredných škôl. Študent dokáže integrovať a konfrontovať teoretickú a praktickú zložku vysokoškolskej prípravy, vie spracovať záznam z hospitácie vyučovacej jednotky, dokáže viesť vlastné vyučovacie výstupy a reálnu edukačnú činnosť v podmienkach základnej a strednej školy. Študent po absolvovaní pedagogickej praxe 2 (A,B) vie aplikovať požiadavky školskej dokumentácie pri projektovaní vyučovacej jednotky, vie spracovať prípravu na vyučovaciu hodinu podľa predmetovej aprobácie, vie interpretovať a predvídať edukačné javy, vie vhodne implementovať jednotlivé ciele, metódy, formy, vyučovacie prostriedky a fázy do vyučovacieho procesu. Študent dokáže vnímať pedagogické a psychologické javy v reálnej školskej situácii, presne ich registrovať a interpretovať.

### ***Druh, rozsah a metódy vzdelávacích činností:***

Prax, 2 týždne za semester, t.j. 30 hodín za semester, kombinovaná (primárne prezenčná)

***Pracovná záťaž študenta:*** 1 hodina predpraxové stretnutie, 15 hodín príprava na prax, 30 hodín realizácie praxe (10 hodín náčuvov, 10 hodín výstupov, 10 hodín rozborov),

13 hodín spracovanie portfólia z praxe, 1 hodina kolokvium z pedagogickej praxe, spolu 60 hodín.

Vyučovacie metódy: pozorovanie, diskusia, reflexia,

Počet kreditov: 2

***Podmienky na úspešné absolvovanie predmetu:***

Študent absolvuje predpraxový seminár s metodikom praxe aprobačného predmetu (A a B), zrealizuje v rámci 2 týždňov 30 hodín praxe z každého aprobačného predmetu (A a B), z toho 10 hodín náčuvov, 10 hodín výstupov a 10 hodín rozborov s cvičným učiteľom na základnej alebo strednej škole podľa predmetovej/obsahovej špecializácie. Z náčuvov a výstupov si študent vedie osobné portfólio pedagogickej praxe. Osobné portfólio je ukazovateľom osobnej angažovanosti a zodpovednosti študenta. Portfólio môže mať printový alebo elektronický formát spracovania. Portfólio študent odovzdá na hodnotenie metodikovi praxe, v závere absolvuje kolokvium k zhodnoteniu a reflexii pedagogickej praxe.

Pre úspešné absolvovanie predmetu je potrebné získať minimálne 60% bodového hodnotenia.

Hodnotenie sa udeľuje na stupnici:

A (100-91%, výborne – vynikajúce výsledky),

B (90-81%, veľmi dobre – nadpriemerný štandard),

C (80-73%, dobre – bežná spoľahlivá práca),

D (72-66%, uspokojivo – prijateľné výsledky),

E (65-60%, dostatočne – výsledky spĺňajú minimálne kritériá),

Fx (59-0%, nedostatočne – vyžaduje sa ďalšia práca navyše)

***Ciele a výstupy vzdelávania:***

Cieľom pedagogickej praxe 2 A, B je orientácia študenta na reálnu školskú prax, prácu učiteľov a žiakov vo vyučovacom procese aprobačného predmetu (A a B) na základných a stredných školách. Počas náčuvov študent pozoruje vyučovací proces cvičného učiteľa a na základe teoretických poznatkov analyzuje vyučovací proces v celej jeho šírke. Počas výstupov študent vie spracovať metodickú prípravu na

vyučovaciu jednotku, dokáže vhodne implementovať jednotlivé ciele, metódy, formy, vyučovacie prostriedky a fázy do vyučovacieho procesu.

Študent po absolvovaní pedagogickej praxe 2 A a B sa vie orientovať v reálnej školskej praxi, v práci učiteľov a žiakov na vyučovaní základných a stredných škôl. Študent dokáže integrovať a konfrontovať teoretickú a praktickú zložku vysokoškolskej prípravy, vie spracovať záznam z hospitácie vyučovacej jednotky, dokáže viesť vlastné vyučovacie výstupy a reálnu edukačnú činnosť v podmienkach základnej a strednej školy. Študent po absolvovaní pedagogickej praxe 1 A vie aplikovať požiadavky školskej dokumentácie pri projektovaní vyučovacej jednotky, vie spracovať prípravu na vyučovaciu hodinu podľa predmetovej aprobácie, vie interpretovať a predvídať edukačné javy, vie vhodne implementovať jednotlivé ciele, metódy, formy, vyučovacie prostriedky a fázy do vyučovacieho procesu. Študent dokáže vnímať pedagogické a psychologické javy v reálnej školskej situácii, presne ich registrovať a interpretovať.

### ***Stručná osnova predmetu:***

#### **Hospitačná činnosť:**

Prípravná fáza hospitácie: predpraxový seminár, vymedzenie požiadaviek k realizácii praxe, príprava a štúdium hospitačných hárkov, štúdium literatúry, predhospitačný rozhovor s cvičným učiteľom.

Realizačná fáza hospitácie: vlastné pozorovanie vyučovacieho procesu, spracovanie hospitačných hárkov.

Záverečná fáza hospitácie: interpretácia pozorovaných edukačných javov, analýza hospitačného portfólia.

#### **Výstupová činnosť:**

Prípravná fáza na výstup: spracovanie metodickej prípravy na vyučovanie, analýza metodickej prípravy na vyučovanie s cvičným učiteľom,

Realizačná fáza výstupu: Realizácia vyučovacej jednotky, implementácia jednotlivých cieľov, metód, foriem, vyučovacích prostriedkov a fáz do vyučovacieho procesu.

Záverečná fáza výstupu: Reflexia vlastnej prípravy a rozbor výučby s cvičným učiteľom.

#### **Záverečné kolokvium z pedagogickej praxe 2 (A, B):**

Kolokvium realizované s metodikom pedagogickej praxe vedie študentov k tomu, aby konfrontovali teóriu s praxou, aby ten ktorý pojem vnímali vo vzťahu ku konkrétnej

výchovno-vzdelávacej činnosti, ku konkrétnej práci učiteľa, no predovšetkým vo vzťahu k žiakovi.

### ***Realizácia pedagogických praxí 3 (A,B)***

Pedagogická prax 3 (A, B) z oboch aprobácií sa realizujú súbežne s výučbou v rozsahu 6 týždňov. Pedagogická prax 3 (A ) sa realizuje za prvý aprobačný predmet a Pedagogická prax 3(B) sa realizuje za druhý aprobačný predmet. Pedagogická prax 3 (A,B) sa realizuje v rozsahu min. 45 hodín praxe (10 hodín náčuvov, 15 hodín rozborov a 20 hodín výstupov).

Pedagogické praxe z obidvoch aprobácií sa realizujú v termínoch určených harmonogramom akademického roka Pdf UK v rozsahu 6 týždňov.

### ***Ciele pedagogických praxí 3 (A,B)***

Cieľom pedagogickej praxe 3 (A,B) je orientácia študenta na reálnu školskú prax, prácu učiteľov a žiakov vo vyučovacom procese aprobačného predmetu na základných a stredných školách. Počas náčuvov študent pozoruje vyučovací proces cvičného učiteľa a na základe teoretických poznatkov analyzuje vyučovací proces v celej jeho šírke.

Študent po absolvovaní pedagogickej praxe 3 (A,B) sa vie orientovať v reálnej školskej praxi, v práci učiteľov a žiakov na vyučovaní základných a stredných škôl. Študent dokáže integrovať a konfrontovať teoretickú a praktickú zložku vysokoškolskej prípravy, vie spracovať záznam z hospitácie vyučovacej jednotky, dokáže viesť vlastné vyučovacie výstupy a reálnu edukačnú činnosť v podmienkach základnej a strednej školy. Študent po absolvovaní pedagogickej praxe 3 (A,B) vie aplikovať požiadavky školskej dokumentácie pri projektovaní vyučovacej jednotky, vie spracovať prípravu na vyučovaciu hodinu podľa predmetovej aprobácie, vie interpretovať a predvídať edukačné javy, vie vhodne implementovať jednotlivé ciele, metódy, formy, vyučovacie prostriedky a fázy do vyučovacieho procesu. Študent dokáže vnímať pedagogické a psychologické javy v reálnej školskej situácii, presne ich registrovať a interpretovať.

### ***Druh, rozsah a metódy vzdelávacích činností:***

Prax, 3 týždne za semester, t.j. v rozsahu 45 hodín za semester, kombinovaná (prevažne prezenčná)

**Pracovná záťaž študenta:** 1 hodina predpraxové stretnutie, 8 hodín príprava na realizáciu praxe, 45 hodín realizácie praxe (10 hodín náčuvov, 20 hodín výstupov, 15 hodín rozborov), 10 hodín spracovanie portfólia z praxe, 1 hodina kolokvium z pedagogickej praxe, spolu 65 hodín.

**Vyučovacie metódy:** pozorovanie, diskusia, reflexia

**Počet kreditov:** 3

**Podmienky na úspešné absolvovanie predmetu:**

Študent absolvuje predpraxový seminár s metodikom praxe aprobácie (A a B), zrealizuje 45 hodín praxe, z toho 10 hodín náčuvov, 20 hodín výstupov a 15 hodín rozborov s cvičným učiteľom na základnej alebo strednej škole podľa predmetovej/obsahovej aprobácie. Z náčuvov a výstupov si študent vedie osobné portfólio pedagogickej praxe. Osobné portfólio je ukazovateľom osobnej angažovanosti a zodpovednosti študenta. Portfólio môže mať printový alebo elektronický formát spracovania. Portfólio študent odovzdá na hodnotenie metodikovi praxe, v závere absolvuje kolokvium k zhodnoteniu a reflexii pedagogickej praxe.

Pre úspešné absolvovanie predmetu je potrebné získať minimálne 60% bodového hodnotenia.

Hodnotenie sa udeľuje na stupnici:

- A (100-91%, výborne – vynikajúce výsledky),
- B (90-81%, veľmi dobre – nadpriemerný štandard),
- C (80-73%, dobre – bežná spoľahlivá práca),
- D (72-66%, uspokojivo – prijateľné výsledky),
- E (65-60%, dostatočne – výsledky spĺňajú minimálne kritériá),
- Fx (59-0%, nedostatočne – vyžaduje sa ďalšia práca navyše)

**Výsledky vzdelávania:**

Cieľom pedagogickej praxe 3 (A, B) je orientácia na reálnu školskú prax, prácu učiteľov a žiakov vo vyučovacom procese na základných a stredných školách. Počas náučov student pozoruje vyučovací proces cvičného učiteľa a na základe teoretických poznatkov z didaktiky predmetovej aprobácie (A a B) analyzuje vyučovací proces v celej jeho šírke. Počas výstupov student vie spracovať metodickú prípravu na vyučovaciu jednotku, dokáže vhodne implementovať jednotlivé ciele, metódy, formy, vyučovacie prostriedky a fázy do vyučovacieho procesu.

Študent po absolvovaní pedagogickej praxe 3 (A, B) sa vie zorientovať v reálnej školskej praxi, v práci učiteľov a žiakov na vyučovaní základných a stredných škôl. Študent dokáže integrovať a konfrontovať teoretickú a praktickú zložku vysokoškolskej prípravy, vie spracovať záznam z hospitácie vyučovacej jednotky, dokáže viesť vlastné vyučovacie výstupy a reálnu edukačnú činnosť v podmienkach základnej a strednej školy. Študent po absolvovaní pedagogickej praxe 3 (A, B) vie aplikovať požiadavky školskej dokumentácie pri projektovaní vyučovacej jednotky, vie spracovať prípravu na vyučovaciu hodinu podľa predmetovej špecializácie, vie interpretovať a predvídať edukačné javy, vie vhodne implementovať jednotlivé ciele, metódy, formy, vyučovacie prostriedky a fázy do vyučovacieho procesu. Študent dokáže vnímať pedagogické a psychologické javy v reálnej školskej situácii, presne ich registrovať a interpretovať.

### ***Stručná osnova predmetu:***

#### Hospitačná činnosť:

Prípravná fáza hospitácie: predpraxový seminár, vymedzenie požiadaviek k realizácii praxe, príprava a štúdium hospitačných hárkov, štúdium didaktickej literatúry, predhospitačný rozhovor s cvičným učiteľom.

Realizačná fáza hospitácie: vlastné pozorovanie vyučovacieho procesu, spracovanie hospitačných hárkov.

Záverečná fáza hospitácie: interpretácia pozorovaných edukačných javov, analýza hospitačného portfólia.

#### Výstupová činnosť:

Prípravná fáza na výstup: spracovanie metodickej prípravy na, analýza metodickej prípravy na vyučovanie s cvičným učiteľom,

Realizačná fáza výstupu: Realizácia vyučovacej jednotky, implementácia jednotlivých cieľov, metód, foriem, vyučovacích prostriedkov a fáz do vyučovacieho procesu.



Záverečná fáza výstupu: Reflexia vlastnej prípravy a výučby s cvičným učiteľom.

***Záverečné kolokvium z pedagogickej praxe 3 (A,B):***

Kolokvium realizované s metodikom pedagogickej praxe aprobačného predmetu (A, B) vedie študentov k tomu, aby konfrontovali teóriu s praxou, aby ten ktorý pojem vnímali vo vzťahu ku konkrétnej výchovno-vzdelávacej činnosti, ku konkrétnej práci učiteľa, no predovšetkým vo vzťahu k žiakovi.

S koncipovaním pedagogickej praxe 2, 3 v magisterskom štúdiu za aprobáciu ***učiteľstva pedagogiky v kombinácii*** úzko súvisia aj viaceré predmety tohto študijného programu vrátane ich odporúčanej študijnej postupnosti.

Koncepciu ***pedagogickej praxe z pedagogiky*** priblížime prostredníctvom častí sylabu, ktorý obsahuje nasledovné informácie a pokyny pre študentov. Túto prax môžu študenti absolvovať na stredných školách, kde sa predmet *pedagogika* (resp. predmet špeciálna pedagogika, príp. iné pedagogické disciplíny) vyučuje: najmä pedagogické a sociálne akadémie, konzervatóriá, príp. gymnáziá.

Cieľom pedagogickej praxe z pedagogiky je umožniť študentom získať praktické skúsenosti s vyučovaním predmetu pedagogika a vytvoriť im priestor a čas na tvorivú a aktívnu prácu so stredoškolskými žiakmi. Počas náčuvov študenti pozorujú pedagogický výstup cvičných učiteľov – *výlučne na hodinách pedagogických disciplín*, a na základe teoretických poznatkov získaných počas doterajšieho štúdia na fakulte sú schopní nielen pozorovať, analyzovať a hodnotiť výchovno-vzdelávací proces, ale aj dôsledne pripraviť a pod dohľadom cvičných učiteľov sami odučiť stanovený počet vyučovacích hodín.

Ako je už vyššie uvedené, študenti počas pedagogickej praxe 2 z pedagogiky absolvujú 30 vyučovacích hodín (10 hodín náčuvov, 10 hodín rozborov a 10 hodín výstupov) na predmete pedagogika (pedagogické disciplíny) – hodiny náčuvov absolvujú väčšinou v 3-jiciach (alebo vo dvojiciach). K nim absolvujú 10 rozborov hodín s cvičným učiteľom. Počas náčuvov študenti zaznamenávajú svoje pozorovanie vyučovacej hodiny do príslušného tlačiva, ktoré je súčasťou Portfólia pedagogickej praxe. K svojim výstupom priložia písomnú prípravu na 10 vyučovacích hodín.

Počas pedagogickej praxe 3 z pedagogiky absolvujú 45 vyučovacích hodín (10 hodín náčuvov, 15 hodín rozborov a 20 hodín výstupov) na predmete pedagogika (pedagogické disciplíny) – hodiny náčuvov absolvujú väčšinou v 3-jiciach (alebo vo

dvojiciach). K nim absolvujú 15 rozborov hodín s cvičným učiteľom. Počas náčuvov študenti zaznamenávajú svoje pozorovanie vyučovacej hodiny do príslušného tlačiva, ktoré je súčasťou Portfólia pedagogickej praxe. K svojim výstupom priložia písomnú prípravu na 20 vyučovacích hodín.

Cviční učelia v spolupráci s riaditeľom školy vytvárajú podmienky pre dôslednú realizáciu stanoveného obsahu pedagogickej praxe z pedagogiky a študentom praxovej skupiny zadávajú témy hodín, ktoré majú študenti odučiť, spolu s metodickými pokynmi ku ich úspešnej realizácii. Študenti sa preto musia vopred dohodnúť s cvičným učiteľom nielen na obsahu, rozsahu, organizácii, podmienkach, ale aj na poradí v akom budú vyučovať.

Súčasťou portfólia pedagogickej praxe z pedagogiky je záverečné hodnotenie svojej praxe študentom – reflexia realizovanej praxe, v ktorej študent zhodnotí pozitíva i negatíva získané počas náčuvov, vyjadrí svoje pocity pred – počas – po realizácii svojich výstupov; porovná výučbu cvičného učiteľa so svojimi výstupmi, vyjadrí svoj názor na prínos tejto pedagogickej praxe pre neho ako nastávajúceho učiteľa; resp. do akej miery táto prax ovplyvnila jeho postoj k profesii, ktorú študuje a pod.

Cvičný učiteľ hodnotí profesionalitu správania sa študenta počas súvislej pedagogickej praxe a jeho preukázané pedagogické schopnosti a zručnosti počas jeho výstupov – do „Protokolu o vykonaní pedagogickej praxe“ zapíše študentovo hodnotenie (známkou podľa priloženej stupnice) z výstupových hodín – ku ktorým študent odovzdá aj písomné prípravy.

K udeleniu kreditov je potrebné predložiť metodikovi praxe na Katedre pedagogiky a sociálnej pedagogiky PdF UK Portfólio pedagogickej praxe, ktoré obsahuje:

- záznam z pozorovania vyučovacích hodín,
- písomné prípravy na hodiny výstupov ,
- reflexiu realizovanej praxe,
- protokol o dochádzke študenta na pedagogickú prax z predmetu Pedagogika,
- hodnotenie študenta cvičným učiteľom.

## **2.1.4 Koncepcia skvalitnenia prípravy budúcich pedagogických zamestnancov**

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského sa zapojila do projektu: Skvalitnenia prípravy budúcich pedagogických zamestnancov v oblasti vzdelávania humanitných a spoločenských vied, jazykov a umeleckých vied. Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje. Projekt sa realizuje od novembra 2020 do júna 2023. (Projekt, 2020)

### **Ciele projektu**

Zvýšiť kvalitu VŠ vzdelávania a rozvoj ľudských zdrojov v oblasti výskumu a vývoja s cieľom dosiahnuť prepojenie VŠ vzdelávania s potrebami trhu práce.

### **Cieľové skupiny**

Študenti dennej formy štúdia prvého a/alebo druhého stupňa VŠ v študijných odboroch pripravujúcich budúcich pedagogických a/alebo odborných zamestnancov.

### **Stručný opis projektu**

Projekt je zameraný na inováciu a skvalitnenie pedagogickej praxe študentov odboru „Učiteľstvo a pedagogické vedy“. Cieľom hlavnej aktivity je doplniť a inovovať súčasný model pedagogickej praxe tak, aby študenti učiteľstva v rôznych predmetových oblastiach svojich zameraní a rôznych ročníkov absolvovali niektorý typ praxe, čo im umožní vo väčšej miere aplikovať a prepojiť ich súčasnú prípravu s praxou na škole príslušného stupňa, na ktorú sú študenti pripravovaní.

### **Aktivity**

V projekte je naplánovaná jedna hlavná aktivita s názvom " Podpora cvičných škôl v rámci prípravy na povolanie učiteľa, prepojenia teoretického a praktického vzdelávania s dôrazom na prax študentov v odbore „učiteľstvo a pedagogické vedy“ vrátane mentoringu a sieťovania informácií", v rámci ktorej budú realizované tri druhy podaktivít: *pedagogická prax študentov* (nový model náčuvovej pedagogickej praxe v primárnom vzdelávaní pre študentov v učiteľských študijných programoch „výtvarná edukácia“ a „výtvarná edukácia v kombinácii“); *stáže študentov* (realizované na

základných a stredných školách špecificky zameraných podľa jednotlivých predmetových oblastí učiteľských študijných programov); *tvorba podporných vzdelávacích materiálov pre cvičných učiteľov* (metodiky pre realizáciu praxe a stáží, podporné vzdelávacie materiály). (Projekt, 2020)

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky sa zamerala na *podaktivity 2 a 3 v uvedenom projekte*.

**Podaktivita 2** (stáže študentov) - stáž študentov v učiteľskom študijnom programe „učiteľstvo pedagogiky v kombinácii“, zameraná na vybrané mimovyučovacie činnosti učiteľa v škole.

**Stáž A** - spolupráca s inými pedagogickými a odbornými zamestnancami školy, práca v predmetových komisiách a metodických združeniach, práca v školských a samosprávnych orgánoch (3 hodiny), administratíva a tvorba kurikulárnych dokumentov (4 hodiny), organizovanie záujmovej činnosti žiakov (1 hodina), vykonávanie dozoru a iné funkcie a povinnosti učiteľa v škole (2 hodiny).

Účastníci stáže: 18 študentov 2. a 3. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia (dvaja u jedného cvičného učiteľa)

Výstupy študentov: záznam (reflexia) študenta zo stáže, hodnotenie študenta cvičným učiteľom stáže, hodnotenie študenta metodikom stáže

**Stáž B** - triednictvo a skupinová dynamika triedy (5 hodín), spolupráca s rodičmi (2 hodiny), autodiagnostika, sebareflexia a profesijný rast učiteľa (3 hodiny).

Účastníci stáže: 18 študentov 2. a 3. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia (dvaja u jedného cvičného učiteľa)

Výstupy študentov: záznam (reflexia) študenta zo stáže, hodnotenie študenta cvičným učiteľom, hodnotenie študenta metodikom stáže

**Podaktivita 3** (tvorba podporných vzdelávacích materiálov pre cvičných učiteľov) – tvorba a implementácia metodiky pre realizáciu stáží študentov študijného programu „učiteľstvo pedagogiky v kombinácii“ a vzdelávacích materiálov určených najmä pre cvičných učiteľov stáží.

Cieľová skupina: vybraní cviční učitelia stáží (primárna cieľová skupina) a zapojení študenti študijného programu „učiteľstvo pedagogiky v kombinácii“ (sekundárna cieľová skupina)

Výstupy podaktivity: metodika stáže A, metodika stáže B, dokument o realizácii a výstupoch stáže A a B, nové informačné listy pre realizáciu stáží a podporné materiály pre cvičných učiteľov stáží (2 ks, každý v rozsahu 4 autorské hárky), 9 autorov (odborní metodici pre tvorbu podporných materiálov).

Ako sme už uviedli v kapitolách vyššie, študenti bakalárskeho štúdia študijného programu učiteľstvo pedagogiky v kombinácii na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave majú v študijnom programe zaradené dve pedagogické praxe. Ide o hospitačné pedagogické praxe, zamerané na pozorovanie vybraných prvkov z teórie výchovy (Pedagogická prax 1A) a z didaktiky (Pedagogická prax 1B) priamo vo výučbe. Učitelia v praxi však okrem výučby vykonávajú aj množstvo mimovyučovacích činností, medzi ktoré patria napr. administratívne činnosti, tvorba kurikula a kurikulárnych dokumentov školy, tvorba učebných pomôcok, vykonávanie pedagogického dozoru, organizovanie záujmovej činnosti žiakov v škole, triednictvo, spolupráca s rodičmi, spolupráca s inými pedagogickými a odbornými zamestnancami školy, práca v školských a samosprávnych orgánoch, autodiagnostika s sebareflexia vlastnej pedagogickej činnosti a zabezpečenie vlastného profesijného rastu.

**Hlavným zámerom stáže A** je umožniť študentom oboznámiť sa s cieľmi, princípmi, používanými prostriedkami a spôsobmi vykonávania vybraných mimovyučovacích činností učiteľa priamo v praxi. Tento metodický materiál je určený najmä študentom, ktorí sa stáž rozhodli absolvovať a cvičným učiteľom, u ktorých budú študenti stáž realizovať.

#### ***Tematické oblasti stáže A***

- Charakteristika a organizácia stáže A
- Vybrané mimovyučovacie činnosti učiteľa v škole a úlohy pre študentov
- Administratívne činnosti učiteľa
- Tvorba kurikula a kurikulárnych dokumentov školy
- Spolupráca učiteľa s inými pedagogickými a odbornými zamestnancami školy
- Práca učiteľa v metodických orgánoch školy
- Práca učiteľa v školských a samosprávnych orgánoch

Stáž A je výberový predmet, určený pre študentov 2. a 3. ročníka bakalárskeho štúdia študijného programu učiteľstvo pedagogiky v kombinácii, prípadne aj iných študijných programov učiteľstva v kombinácii.

Predmet sa realizuje v čase priebežnej výučby a jeho úspešným absolvovaním študent/študentka získa 2 kredity.

Na úspešné absolvovanie predmetu musí študent/študentka:

- absolvovať úvodné informačné stretnutie s metodikom stáže (realizuje sa v prvých dvoch týždňoch priebežnej výučby a jeho termín určí metodik stáže),
- absolvovať stáž u cvičného učiteľa v cvičnej škole v rozsahu 10 hodín (termíny stáže dohodne metodik stáže s cvičným učiteľom),
- vypracovať a metodikovi stáže odovzdať denník stáže A (termín určí metodik stáže),
- absolvovať záverečné (hodnotiace) stretnutie s metodikom stáže (realizuje sa v týždni určenom pre blokovú výučbu a jeho termín určí metodik stáže).

***Denník stáže A*** musí obsahovať:

- požadované identifikačné údaje,
- protokol o vykonaní stáže a hodnotenie práce študenta/študentky počas práce cvičným učiteľom,
- vypracované úlohy stáže,
- reflexiu stáže.

Celkové hodnotenie predmetu realizuje metodik stáže a udeľuje ho na stupnici, uvedenej v informačnom liste predmetu. Študenti budú zaradení na stáž do vybraných cvičných škôl, ktorých výber bude vychádzať z doterajších skúseností zo spolupráce s danou cvičnou školou a jej dostupnosti pre študentov. Od cvičných učiteľov stáže sa vyžaduje ich najmenej 5 ročná pedagogická prax.

Úlohou cvičného učiteľa je v dohodnutom čase stáže (10 hodín) poskytnúť dvojici študentov možnosť splniť požadované úlohy v 7 tematických oblastiach stáže (viď uvedené vyššie), vypracovať protokol o vykonaní stáže a hodnotenie práce študenta/študentky počas stáže.

Metodik stáže poskytne cvičnému učiteľovi pred realizáciou stáže podporný vzdelávací materiál pre pedagogických a odborných zamestnancov cvičnej školy na realizáciu stáže

A, ktorý pre tento účel vytvorili zamestnanci Katedry pedagogiky a sociálnej pedagogiky. (Strakoš, 2021)

**Hlavným zámerom stáže B** je umožniť študentom oboznámiť sa s cieľmi, princípmi, používanými prostriedkami a spôsobmi vykonávania vybraných mimovyučovacích činností učiteľa priamo v praxi. Tento metodický materiál je určený najmä študentom, ktorí sa stáž rozhodli absolvovať a cvičným učiteľom, u ktorých budú študenti stáž realizovať.

### ***Tematické oblasti stáže B***

- Charakteristika a organizácia stáže B
- Vybrané mimovyučovacie činnosti učiteľa v škole a úlohy pre študentov
- Triednictvo
- Spolupráca učiteľa so zákonnými zástupcami žiaka
- Učiteľ a skupinová dynamika v triede
- Autodiagnostika, sebareflexia a profesijný rast učiteľa

### ***Charakteristika a organizácia stáže B***

Stáž B je výberový predmet, určený pre študentov 2. a 3. ročníka bakalárskeho štúdia študijného programu učiteľstvo pedagogiky v kombinácii, prípadne aj iných študijných programov učiteľstva v kombinácii. Predmet sa realizuje v čase priebežnej výučby a jeho úspešným absolvovaním študent získa 2 kredity. Na úspešné absolvovanie predmetu musí študent/študentka:

- absolvovať úvodné informačné stretnutie s metodikom stáže (realizuje sa v prvých dvoch týždňoch priebežnej výučby a jeho termín určí metodik stáže),
- absolvovať stáž u cvičného učiteľa v cvičnej škole v rozsahu 10 hodín (termíny stáže dohodne metodik stáže s cvičným učiteľom),
- vypracovať a metodikovi stáže odovzdať denník stáže B (termín určí metodik stáže),

- absolvovať záverečné (hodnotiace) stretnutie s metodikom stáže (realizuje sa v týždni určenom pre blokovú výučbu a jeho termín určí metodik stáže).

***Denník stáže B musí obsahovať:***

- požadované identifikačné údaje,
- protokol o vykonaní stáže a hodnotenie práce študenta/študentky počas práce cvičným učiteľom,
- vypracované úlohy stáže,
- reflexiu stáže.

Celkové hodnotenie predmetu realizuje metodik stáže a udeľuje ho na stupnici, uvedenej v informačnom liste predmetu. Študenti budú zaradení na stáž do vybraných cvičných škôl, ktorých výber bude vychádzať z doterajších skúseností zo spolupráce s danou cvičnou školou a jej dostupnosti pre študentov. Od cvičných učiteľov stáže sa vyžaduje ich najmenej 5 ročná pedagogická prax. Úlohou cvičného učiteľa je v dohodnutom čase stáže (10 hodín) poskytnúť dvojici študentov možnosť splniť požadované úlohy v 4 tematických oblastiach stáže (viď uvedené vyššie), vypracovať protokol o vykonaní stáže a hodnotenie práce študenta/študentky počas stáže. Metodik stáže poskytne cvičnému učiteľovi pred realizáciou stáže podporný vzdelávací materiál pre pedagogických a odborných zamestnancov cvičnej školy na realizáciu stáže B, ktorý pre tento účel vytvorili zamestnanci Katedry pedagogiky a sociálnej pedagogiky. (Strakoš, 2021)

## **2.2 Koncepcia pedagogickej praxe na Vysokej škole DTI**

Pedagogická prax je vymedzená ako integrálna súčasť a forma praktickej prípravy budúcich učiteľov v školách a školských zariadeniach pod vedením skúsených učiteľov z praxe. Pedagogická prax je ponímaná ako neoddeliteľná súčasť prípravy študentov učiteľského štúdia na vysokej škole, absolvujú ju povinne všetci študenti učiteľských špecializácií, ktorí sú pripravovaní na prácu s mládežou.



### ***Základné ciele pedagogickej praxe:***

- spájať teóriu a prax všetkých zložiek vysokoškolskej prípravy;
- rozvíjať u študenta schopnosť teoretickej analýzy mnohoaspektovej charakteristiky vyučovacieho procesu z hľadiska učiteľa i žiaka;
- viesť študenta k tomu, aby vedel pozorovať, nájsť, vyhodnotiť a zhodnotiť stanovené didaktické a výchovné aspekty realizácie vyučovacieho procesu;
- uviesť budúceho učiteľa do podmienok reálneho sveta prostredia školy a triedy – ukázať a podrobne mu objasniť možnosti riešenia výchovných a vzdelávacích javov v praxi;
- naučiť študenta orientovať sa v dianí života detí a mládeže v škole a v triede;
- naučiť študenta vykonávať praktické činnosti, získať zručnosti, praktické skúsenosti pri uplatňovaní teoretických poznatkov v praktickej činnosti;
- zacvičiť budúceho učiteľa v činnostiach učiteľskej profesie;
- umožniť budúcemu učiteľovi pedagogiky overiť si pedagogické skúsenosti v rozličných podmienkach a pripraviť ho na samostatnú pedagogickú činnosť (Hlásna, Miklášová, & Tóthová, 2005).

Žiaľ, v ostatných rokoch nie je možné, podľa nášho názoru, hovoriť ani o jednotnej koordinácii, ani o jednotných požiadavkách na obsahové alebo procesuálne štandardy pedagogických praxí v procese prípravy budúcich pedagógov na pedagogických fakultách a iných vysokých školách pripravujúcich budúcich pedagógov na území Slovenska. (Geršicová, 2008).

Zmluvné cvičné školy a ich pedagógovia síce radi privítajú záujemcov o vykonanie pedagogickej praxe, ale v dostatočnej miere sa im venovať, nie je vždy jednoduché. Existuje na to niekoľko objektívnych príčin:

- nedostatok financií na odmeňovanie podľa dohody o vykonaní práce, kde má cvičný učiteľ stanovený maximálny počet rozborov za týždeň;
- nedostatok času spôsobený pravidelným zvyšovaním pracovných úväzkov učiteľov a tým znižujúca sa rezerva na rozbor vyučovacích hodín.

Tento problém súvisí i s vedľajšími povinnosťami učiteľov ako sú dozory na chodbách, v školskej stravovni, operatívnych porád počas prestávok, či zastupovania kolegov

počas ich neprítomnosti. Vytvoriť priestor pre cvičného učiteľa, aby sa mohol rozborom vyučovacích hodín so študentmi dostatočne venovať je plne v kompetencii riaditeľa školy a na jeho rozhodnutí. Z osobných skúseností môžeme konštatovať, že snaha riaditeľov získať štatút zmluvnej školy a vytvoriť tak svojim pedagógom priestor na odovzdávanie skúseností študentom pedagogických škôl, nepovažujú vždy za prestíž; - organizačná a metodická pripravenosť kandidátov učiteľstva. (Geršicová, 2008).

Tu by sme chceli spomenúť slabú znalosť školskej administratívy: triedna kniha, katalógové listy, školský a klasifikačný poriadok, vzdelávacie štandardy, učebné osnovy, časové a tematické plány. A taktiež nemožno zabudnúť na neinformovanosť o didaktickom aparáte svojho predmetu, novších učebných pomôckach a strach z využitia audiovizuálnej techniky na hodinách.

Napriek všetkým viac-menej negatívnym javom, ktoré sme vyššie uviedli a ktoré sprevádzajú súčasnú pedagogickú prax poslucháčov, nachádzame i nemálo pozitív tak pre cvičných učiteľov ako i pre žiakov. Spomenieme aspoň tie, ktoré sú z nášho pohľadu prínosom pre všetky zúčastnené strany:

- poslucháči učiteľstva sú žiakmi ústretivejšie prijímaní a akceptovaní. Žiaci zmenou pedagóga získavajú nový pohľad na predmet, zvyšuje sa ich motivácia a záujem o učivo;
- do určitej miery sa zlepšuje hodnotenie žiakov, ktoré je do určitej miery spôsobené zvýšenou krátkodobou snahou žiakov a do určitej miery miernejšou klasifikáciou;
- kreativita poslucháčov pedagogických škôl vedie k zavádzaniu nových učebných metód a nových didaktických postupov a ponúka pestrú paletu kreatívnych učebných pomôcok;
- výrazne sa prehlbuje interakcia učiteľ – žiak a táto vo zvýšenej miere pretrváva naďalej medzi cvičným učiteľom a jeho žiakmi i po ukončení praxe poslucháčov učiteľskej profesie.

Všetci autori, ktorý sa zaoberajú problematikou pedagogických praxí budúcich učiteľov považujú cvičného učiteľa za neoddeliteľnú súčasť tejto prípravy. Jeho participácia na príprave poslucháčov učiteľstva je do veľkej miery akceptovaná väčšinou vysokoškolských učiteľov. Študenti vnímajú cvičného učiteľa, ako osobnosť, ktorá svojou odbornosťou a dlhoročnými skúsenosťami ovplyvňuje a usmerňuje ich ďalší profesionálny rozvoj. Otázkou však stále zostáva, kde a ako hľadať cvičných učiteľov. Každá vysoká škola pripravujúca budúcich učiteľov volí iný spôsob

zabezpečenia kompetenčne primerane vybavených cvičných učiteľov. Najčastejšie si vysokoškolský pedagógovia zabezpečujúci pedagogickú prax študentov alebo tiež metodici praxe, vyberajú osvedčených a perspektívnych učiteľov rôznych škôl. Uprednostňujú pri tom osobné referencie a kontakty. Ďalšou z možností je vytvorenie štatútu cvičnej školy (Geršicová, 2008).

Pedagogická prax je povinnou súčasťou štúdia a akademickej prípravy študentov na učiteľské povolania. Na Vysokej škole DTI v Dubnici nad Váhom je realizovaná formou povinných predmetov Pedagogická prax 1 a Pedagogická prax 2 v rámci bakalárskeho štúdia a Priebežná pedagogická prax a Súvislá pedagogická prax v rámci magisterského štúdia.

Pedagogickú prax študenti realizujú na takých vyučovacích predmetoch a vyučovacích hodinách, ktoré svojou povahou korešpondujú s profilom absolventa: Učiteľstvo praktickej prípravy (UPP), Učiteľstvo praktickej prípravy v ekonomických predmetoch (UPPEP), resp. Učiteľstvo ekonomických predmetov (UEP). Podrobné pokyny k organizácii pedagogickej praxe sú študentom poskytnuté na začiatku akademického roka v rámci predmetu Inštruktáž k pedagogickej praxi 1 a 2 (Bc. štúdium), resp. Inštruktáž k priebežnej a súvislej pedagogickej praxi (Mgr. štúdium) poverenými pedagógmi Vysokej školy DTI. Pedagogická prax je nevyhnutnou a povinnou súčasťou akademickej prípravy študentov na učiteľské povolanie. Nadväzuje na získané teoretické vedomosti zo študovaných odborov, z pedagogických a psychologických disciplín, ktoré majú študenti aplikovať a využiť vo vyučovacom procese v cvičných stredných školách. Touto formou si študenti Vysokej školy DTI majú možnosť overiť získané vedomosti priamo v školskej praxi výučbou predmetov, ktoré študujú, získavať prvé učiteľské kompetencie, zoznámiť sa s vybavením cvičnej školy, so základnými školskými dokumentmi, s pedagogickou dokumentáciou, s organizáciou výchovnej práce v čase mimo vyučovania. Praxujúci študenti sa môžu taktiež zúčastniť na zasadnutiach pedagogickej rady školy, príslušnej predmetovej komisie i na ostatných podujatiach, ktoré sa v priebehu praxe v škole konajú. (Gabrhelová, Marks, Geršicová, 2020)

Študenti učiteľských študijných programov sú povinní absolvovať v priebehu posledného ročníka bakalárskeho štúdia:

- Pedagogická prax 1 v zimnom semestri – náčuvy (hospitácie);
- Pedagogická prax 2 v letnom semestri – praktické výstupy študenta.

Študenti učiteľských študijných programov sú povinní absolvovať v priebehu druhého ročníka magisterského štúdia:

– Priebežná pedagogická prax v zimnom semestri – kombinácia hospitácií a praktických výstupov študenta;

– Súvislá pedagogická prax v letnom semestri – praktické výstupy študenta. (Gabrhelová, Marks, Geršicová, 2020)

V podkapitolách nižšie sú jednotlivé praxe bližšie popísané.

## **2.2.1 Konceptia pedagogickej praxe v bakalárskom štúdiu**

### *Charakteristika a ciele pedagogickej praxe 1*

Vedieť sa orientovať v praktických otázkach organizovania vyučovacieho procesu predmetu odborný výcvik na stredných odborných školách. Preštudovať základné pedagogické dokumenty príslušného školského zariadenia. Organizačné pokyny k priebehu pedagogickej praxe sa realizuje v rámci inštruktáže. Riešime na nej spôsob spracovania hospitačných záznamov, hospitáciu ako forma hospitačnej pedagogickej praxe, hospitáciu na odbornom výcviku v rámci vyučovacieho dňa a na vyučovacej hodine teoretického odborného predmetu.

Súčasťou pedagogických denníkov sú hospitačné záznamy z odborného výcviku a teoretickej vyučovacej hodiny. Je to dôležité, aby vnímali rozdiel týchto dvoch vyučovacích foriem. Ďalej je súčasťou fotografia z triedy, kde prax absolvovali, reflexia, ktorá má pevne

stanovenú štruktúru, potvrdenie školy o absolvovaní pedagogickej praxe v stanovenom rozsahu. Všetky dokumenty sú študentom dostupné na webovej stránke v sekcii dokumenty, dokumenty pedagogická prax. O spôsobe ich spracovania sú študenti podrobne informovaní na úvodnej inštruktáži k pedagogickej praxi, ktorá má rozsah 6

vyučovacích hodín. Rozsah hospitačnej pedagogickej praxe je študijným programom stanovený na 2 hodiny týždenne.

Súčasťou pedagogického denníka je i reflexia, ktorú študent vypracuje podľa zadaných inštrukcií.

**Reflexia** by podľa odporúčaní mala obsahovať:

- charakteristika a dôvody výberu školy, v ktorej sa študent rozhodol realizovať náčuvy;
- pocity, myšlienky, obavy, tréma, strach, očakávania pred nástupom na prax;
- pracovná atmosféra v triede, správanie sa žiakov na vyučovaní, vzájomná pomoc, spolupráca, aktivita žiakov;
- priebeh vyučovania – použité stratégie vyučovania, organizačné formy;
- hodnotenie pedagogického výstupu cvičných pedagógov – pozitíva, negatíva;
- prístup cvičného pedagóga k študentovi – praktikantovi;
- prínos pedagogickej praxe pre študenta;
- zaujímavosti – vtipné výroky žiakov, pedagóga, originálne nápady zo života školy a triedy, netradičné akcie, netradičná výzdoba interiéru;
- návrhy na zmeny pri realizácii pedagogickej praxe (Geršicová & Adámik-Šimegová, 2012).

Študenti študujúci v externej forme štúdia si samostatne vyberajú cvičnú školu, ich prax nie je pre cvičných učiteľov platenou praxou a robia ju teda dobrovoľne. Vysoká škola DTI má momentálne zazmluvnených viac ako 20 cvičných škôl v blízkosti všetkých konzultačných stredísk. Tieto školy však fungujú ako cvičné školy pre magisterský stupeň vzdelávania. V prípade neúspešného jednanía študentov bakalárskeho štúdia s vybavovaním pedagogickej praxe, títo kontaktujú metodika praxe, ktorý zrealizuje umiestnenie týchto študentov na zazmluvnené cvičné školy bez nároku škôl na finančnú odmenu. S kontaktovaním cvičných škôl s podobnou požiadavkou máme dobré skúsenosti. Prax sa realizuje v stredných odborných školách na odbornom výcviku, prípade na odborných predmetoch praktického zamerania.

**Podmienky** absolvovania pedagogickej praxe I: 2 hospitácie (náčuvy) na hodine, z ktorých je potrebné spraviť 2 hospitačné záznamy, potvrdenie o absolvovaní praxe I, fotografia triedy, reflexia z praxe, účasť na inštruktáži.

Prax sa má uskutočniť na strednej odbornej škole (z odborných/ ekonomických predmetov) poprípadе na druhom stupni základnej školy (z odborných predmetov). Do pedagogickej praxe nespádajú všeobecné predmety ako slovenský jazyk, matematika, atď.

### ***Charakteristika a ciele Pedagogickej praxe II***

Prax sa má uskutočniť rovnako ako prax I na strednej odbornej škole alebo na druhom stupni základnej školy.

**Podmienky** absolvovania pedagogickej praxe II: 1 odučená vyučovacia hodina, hodnotenie výstupu cvičným učiteľom, písomná príprava na hodinu, fotografia triedy, sebareflexia absolvovaného výstupu, potvrdenie o absolvovaní praxe II.

Príprava na hodinu vychádza z tematického plánu a musí obsahovať aj didaktickú analýzu učiva.

### ***Zložky sebareflexie z pedagogickej praxe II.:***

- **Naplánoval som dôsledne svoju vyučovaciu hodinu**, stanovil som jasné **ciele**, vhodnú náplň a **štruktúru vyučovacej hodiny**?
- Pripravil som si včas **materiál** potrebný na vyučovaciu hodinu?
- **Boli moje inštrukcie** a pracovné pokyny **jasné** a mali úroveň (napr. pojmovú), ktorá žiakom umožnila im porozumieť?
- Kládol som **otázky rovnomerne celej triede** a používal som otázky **uzavreté** (áno, nie) **aj otvorené**?
- Bola moja vyučovacia hodina **vhodná pre všetkých žiakov**, ktorých som mal v triede?
- Využíval som **široké spektrum učebných činností** (vyučovacích metód)?
- Udržal som v triede takú **úroveň disciplíny**, ktorá napomáhala procesu učenia sa žiakov?
- **Sledoval som** pozorne **prácu žiakov** na vyučovacej hodine a **poskytol som pomoc** tým, ktorí o pomoc požiadali, alebo u ktorých som videl, že majú s niečím problém?

- **Hodnotil som** (príp. známkoval) **prácu žiakov** dôsledne, konštruktívne a včas? Poskytol som žiakom okrem **záverečného aj priebežné** (formatívne ústne) hodnotenie?
- Boli moje vzťahy k žiakom založené na **vzájomnej úcte** a dobrom vzťahu (**pozitívnom prístupe k žiakom**)?
- **Boli moje znalosti** vyučovacieho predmetu (odborné aj didaktické) **dostatočné** vzhľadom k požiadavkám na moju prácu? Konkrétne **v čom** sa chcem viac **zdokonaľiť**?

## **2.2.2 Koncepcia pedagogickej praxe v magisterskom štúdiu**

Študenti učiteľských študijných programov sú povinní absolvovať v priebehu druhého ročníka magisterského štúdia:

– Priebežnú pedagogickú prax v zimnom semestri – kombinácia hospitácií a praktických výstupov študenta;

– Súvislú pedagogickú prax v letnom semestri – praktické výstupy študenta. (Gabrhelová, Marks, Geršicová, 2020)

### ***Priebežná pedagogická prax***

Hospitačný záznam priebežnej pedagogickej praxe obsahuje z procesuálnej stránky didaktiky: didaktické ciele vyučovacej hodiny, štruktúru vyučovacej hodiny, didaktické metódy, didaktické zásady, obsahovú stránku vyučovacej hodiny, prácu s učebnicou alebo učebnými textami, prácu s učebnými pomôckami a didaktickou technikou.

Z procesuálnej stránky výchovného procesu: rešpektovanie zásad výchovy v práci vyučujúceho, použité konkrétne organizačné formy výchovy, uplatnené metódy výchovy, aplikované obsahové prvky výchovy, hodnotenie žiakov vyučujúcim, aktivitu žiakov, atmosféru v triede, celková úprava triedy/učebne, úprava zovňajšku žiaka.

Súčasťou záznamu sú aj konkrétne riešenia situácií vo vyučovaní, kde majú študenti opísať postup vyučujúceho, reakcie žiakov, uviesť vlastné stanovisko k vyniknutej situácii a jej zdôvodnenie.

## **Reflexia a sebareflexia z priebežnej pedagogickej praxe by mala obsahovať**

### **nasledovné položky:**

- ❖ Charakteristiku školy, kde študent realizuje priebežnú pedagogickú prax
- ❖ Pocity, myšlienky, obavy, tréma, strach, očakávania a pod. pred hospitáciami a vyučovacou hodinou v pozícii učiteľa pred žiakmi
- ❖ Pracovnú atmosféru v triede, správanie sa žiakov na vyučovaní, vzájomnú pomoc, spoluprácu, aktivitu žiakov
- ❖ Priebeh vyučovania – použité stratégie vyučovania, organizačné formy.
- ❖ Hodnotenie pedagogického výstupu študenta cvičných pedagógov – pozitíva, negatíva.
- ❖ Prístup cvičného pedagóga k študentovi – praktikantovi.
- ❖ Prínos pedagogickej praxe pre študenta.
- ❖ Zaujímavosti – vtipné výroky žiakov, pedagóga, originálne nápady zo života školy a triedy, netradičné akcie, netradičná výzdoba interiéru...
- ❖ Návrhy na zmeny pri realizácii priebežnej pedagogickej praxe.

### ***Výkon študenta na priebežnej pedagogickej praxi pozostáva z:***

2 hodín prípravy na výstupové hodiny, 2 hodín konzultácií k výstupovým hodinám, 2 hodín rozborov, 5 hodín hospitácií, 5 hodín rozborov k hospitačným hodinám, 2 hodín štúdia štátneho vzdelávacieho programu, 2 hodín štúdia školského vzdelávacieho programu, 4 hodín štúdia dokumentácie školy (školský poriadok, triedna kniha, plán školy, výkaz žiaka, klasifikačný hárok, časovo tematické plány, učebné osnovy, učebnice, metodická príručka, ...), 3 hodín sledovanie činnosti zástupcu a riaditeľa školy a triedneho učiteľa, 1 hodina prehliadka priestorov školy, 1 hodina prehliadka okolia školy, 1 hodina návšteva školskej knižnice, 1 hodina návšteva príslušného odborného kabinetu, 1 hodina preštudovanie kroniky školy, 2 hodín účasti na zasadnutí predmetovej komisie, 2 hodín účasti na pracovnej porade, 2 hodín účasti na triednickej hodine, rodičovskom združení, 2 hodín získania prehľadu o krúžkovej činnosti na škole, 1 hodiny spoznania činnosti výchovného poradcu, školského psychológa, špeciálneho pedagóga, 3 hodín záujmu o propagáciu školy smerom k okoliu (web školy, rada školy, žiacky parlament, projekty do ktorých je škola zapojená, školský časopis, ...), 2 hodín výstupov, 5 hodín asistentskej činnosti študenta (suplovanie hodiny, sprievod žiakov na koncert, exkurziu, kino, súťaž, asistent na



vyučovaní, príprava programu, výroba pomôcok, príprava nástenky, sprievod so žiakmi na prax...), 1 hodiny písania reflexie z praxe, 2 hodín úvodnej inštruktáži k praxi, 1 hodiny sumarizácie dokumentov na odovzdanie.

### ***Súvislá pedagogická prax***

Podrobné pokyny k organizácii súvislej pedagogickej praxe sú študentom poskytnuté na začiatku akademického roka v rámci predmetu Inštruktáž k súvislej pedagogickej praxi (Mgr. štúdium) poverenými pedagógmi Vysoké školy DTI. Pedagogická prax nadväzuje na získané teoretické vedomosti zo študovaných odborov, z pedagogických a psychologických disciplín, ktoré majú študenti aplikovať a využiť vo vyučovacom procese v cvičných stredných školách.

V rámci pedagogickej praxe a výstupov odovzdávajú študenti písomné prípravy na vyučovacie hodiny. Súčasťou príprav je uvedené škola, kde sa výstup realizuje, meno cvičného učiteľa, dátum realizácie výstupu, trieda, predmet, tematický celok, téma, ciele vyučovacej hodiny, typ vyučovacej hodiny, organizačná forma, vyučovacie metódy, učebné pomôcky a podrobne rozpísaný obsah samotnej prípravy.

#### ***Výkon študenta na súvislej pedagogickej praxi pozostáva z:***

4 hodín výstupov, 8 hodín prípravy na výstupy, 8 hodín konzultácií k výstupovým hodinám, 4 hodiny rozborov výstupových hodín. K doplnkovým činnostiam patria: 5 hodín ostatných činností učiteľa odborných predmetov, 2 hodiny dozorov počas prestávok v škole, 5 hodín iných činností podľa potrieb cvičnej školy. K individuálnym činnostiam sú zaradené: 4 hodiny inštruktáže k súvislej praxi, 4 hodiny písanie sebareflexie a 10 hodín SWOT analýzy cvičnej školy.

Študent v cvičnej strednej odbornej škole absolvuje jeden celý pracovný deň učiteľa odborných predmetov na vyučovaní, dozoroch, poradách, pomocných a asistenčných činnostiach učiteľa v čase od 7.30 do 14.30, v prípade potreby cvičnej školy so skorším alebo neskorším začiatkom, ale v stanovenom rozsahu.

***Sebareflexia k súvislej pedagogickej praxi*** má obsahovať:

- **Naplánoval/a som dôsledne svoju vyučovaciu jednotku**, stanovil/a som jasné **ciele**, vhodnú náplň a **štruktúru vyučovacej hodiny**?
- Pripravil/a som si včas **materiál** potrebný na vyučovaciu hodinu?
- **Boli moje inštrukcie** a pracovné pokyny **jasné** a mali úroveň (napr. pojmovú), ktorá žiakom umožnila im porozumieť?
- Dával/a som **otázky rovnomerne celej triede** a používal/a som otázky **uzavreté** (áno, nie) **aj otvorené**?
- Bola moja vyučovacia hodina **vhodná pre všetkých žiakov**, ktorých som mal/a v triede?
- Využíval/a som **široké spektrum učebných činností** (vyučovacích metód)?
- Udržal/a som v triede takú **úroveň disciplíny**, ktorá napomáhala procesu učenia sa žiakov?
- **Sledoval/a som** pozorne **prácu žiakov** na vyučovacej hodine a **poskytoval/a som pomoc** tým, ktorí o pomoc požiadali, alebo u ktorých som videl/a, že majú s niečím problém?
- **Hodnotil/a som** (príp. známkoval/a som) **prácu žiakov** dôsledne, konštruktívne a včas? Poskytol/poskytla som žiakom okrem **záverečného aj priebežné** (formatívne ústne) hodnotenie?
- Boli moje vzťahy k žiakom založené na **vzájomnej úcte** a dobrom vzťahu (**pozitívnom prístupe k žiakom**)?
- **Boli moje znalosti** vyučovacieho predmetu (odborné aj didaktické) **dostatočné** vzhľadom k požiadavkám na moju prácu? Konkrétne **v čom** sa chcem viac **zdokonaľiť**?

Jednou zo súčastí portfólia z pedagogickej praxe je aj záverečná analýza, ktorá poskytuje priestor na reflexiu pedagogickej praxe. Autori Gabrhelová, Marks, Geršicová, (2020) sa z uskutočnenej analýzy reflexií a sebareflexií pedagogickej praxe študentov Vysokej školy DTI pokúsili o komparáciu reflexií a sebareflexií praxe študentov externej formy bakalárskeho a magisterského štúdia na Vysokej škole DTI. Sledovali hodnotiace prvky, následne identifikovali hodnotené oblasti, na základe ktorých porovnávali hodnotenia pedagogickej praxe študentov externej formy bakalárskeho a magisterského štúdia. Identifikované hodnotiace prvky a oblasti tak môžu predstavovať potenciál pre ďalšie skvalitnenie pedagogickej praxe

bakalárskeho aj magisterského štúdia. Reflexia a sebareflexia praxe študentmi poskytuje bohatý diagnostický materiál, ale aj podnetnú spätnú väzbu, ktorú organizátori kurzov Pedagogickej praxe 1, Pedagogickej praxe 2, Priebežnej pedagogickej praxe a Súvislej pedagogickej praxe môžu využiť na ďalšie skvalitnenie a zatraktívnenie praxe. V analýze zamerali pozornosť na komparáciu reflexií a sebareflexií praxe študentmi učiteľstva bakalárskeho a magisterského štúdia. Vzhľadom na odlišný profil študenta v bakalárskej a magisterskej forme štúdia chceli zistiť, ktoré aspekty praxe sú hodnotené na základe formy štúdia rovnako, a v ktorých aspektoch sa najviac prejavujú rozdiely. Komparatívnu vzorku tvorili študenti učiteľstva praktickej prípravy bakalárskej formy štúdia na Vysokej škole DTI a študenti učiteľstva ekonomických predmetov magisterskej formy štúdia na Vysokej škole DTI. Predmetom komparácie reflexií bola úvodná Pedagogická prax 1 v bakalárskom stupni štúdia a priebežná pedagogická prax v magisterskom stupni štúdia. Podobne je to v prípade sebareflexií, ktoré sú súčasťou Pedagogickej praxe 2 a Súvislej pedagogickej praxe. (Gabrhelová, Marks, Geršicová, 2020, s.25)

S ohľadom na charakter výskumných dát autori zvolili kvalitatívny model výskumu. Podrobili textovej analýze záverečné hodnotiace reflexie, resp. analýzy, v ktorých hľadali spoločné a odlišné prvky v hodnotení pedagogických praxí u študentov učiteľstva externej formy bakalárskeho a magisterského štúdia. Výskumný súbor tvorilo 202 reflexií Pedagogickej praxe 1 študentov externej formy bakalárskeho štúdia a 153 reflexií Priebežnej praxe študentov externej formy magisterského štúdia na Vysokej škole DTI. Textová analýza dát bola vykonaná v letnom semestri roku 2020. Identifikované prvky na základe podobných odpovedí autori výskumu tematicky zaradili do jednej zo šiestich kategórií, ktoré vyplynuli z textovej analýzy reflexií:

- dôvody výberu školy;
- pocity, myšlienky, obavy, tréma, strach, očakávanie a pod. pred hospitáciami;
- prístup cvičného pedagóga k študentovi – praktikantovi;
- prínos pedagogickej praxe pre študenta;
- originálne nápady a postrehy zo života školy a triedy;
- návrhy na zmeny pri realizácii pedagogickej praxe.

Každá z tematických kategórií predstavuje niekoľko prvkov, ktoré majú svoju výpovednú hodnotu. V závislosti od formy štúdia identifikovali rôzny počet prvkov podobného obsahového zamerania pri každej kategórii, ktoré vyplynuli z obsahovej analýzy reflexií.

Celkovo možno konštatovať, že študenti bakalárskej i magisterskej formy štúdia hodnotili pedagogickú prax vo svojich reflexiách veľmi pozitívne vo všetkých sledovaných kategóriách. V oblasti dôvodu výberu školy sa prejavil hlavný rozdiel v hodnotení dôvodov výberu školy, čo bolo spôsobené najmä organizáciou pedagogickej praxe zo strany Vysokej školy DTI. V druhej sledovanej kategórii (pocity... pred hospitáciami) nebadali autori výskumu markantné rozdiely medzi bakalárskym a magisterským štúdiom, okrem oblasti „tréma z neznámeho“. V kategórii hodnotenie prístupu a práce cvičných učiteľov zaznamenali kvalifikovaný a pozitívny prístup vyučujúcich na vyučovaní tak k žiakom, ako aj k samotným študentom-praktikantom. V kategórii celkový prínos praxe zaznamenali pozitívny prínos praxe vo vzťahu k štúdiu i k vlastnej budúcej praxi. V piatej sledovanej kategórii (originálne nápady zo života školy a triedy) sa v rámci vytypovaných oblastí na základe analýzy reflexií prejavili najvýraznejšie rozdiely. Študenti magisterského štúdia v rámci hospitácií neuviedli skoro žiadne postrehy ani originálne nápady, s ktorými sa počas pôsobenia na pedagogickej praxi stretli. V poslednej sledovanej kategórii analyzovali postrehy študentov k návrhom na zmeny pre realizácii pedagogickej praxe. Analýza napovedá, že študenti bakalárskeho aj magisterského štúdia sú s realizáciou pedagogickej praxe spokojní. Potešujúce však je, že malé percento študentov si uvedomuje, že pedagogická prax by mala byť vo väčšom rozsahu. Tieto vyjadrenia sa objavili u študentov magisterského štúdia.

V rámci výskumu v oblasti analýzy sebareflexií autori Gabrhelová, Marks, Geršicová (2020) identifikované prvky hodnotení a postrehov študentov priradili do troch kategórií a štvrtej špecifickej, v ktorej študenti sebarefektívne hodnotili oblasti svojho pedagogického pôsobenia, ktoré považujú za kľúčové v ďalšej príprave a zdokonaľovaní sa. Ako predchádzajúce analýzy a uvedené údaje ukazujú ako najlepšie hodnotená kategória je interakcia. Študenti oboch stupňov štúdia vysoko hodnotia svoju schopnosť udržať počas svojich výstupových hodín disciplínu v triede, zamerať sa na individuálny prístup a udržať vzájomné pozitívne vzťahy v triede. Paradoxné je, že

práve túto oblasť považujú i dlhoroční pedagógovia z praxe za pomerne náročnú a veľmi kritickú oblasť pôsobenia v triede. Často sa dožadujú školení a workshopov na zvýšenie svojho pedagogického majstrovstva v tejto oblasti. Autori predpokladali, že tento výsledok bol ovplyvnený práve prítomnosťou cvičného učiteľa v triede, ktorý týmto spôsobom výrazne zmiernil dopad negatívneho správania sa žiakov počas vyučovania a zvýšil mieru pozitívneho sebahodnotenia študentov. Podobne pozitívne bola hodnotená i kategória komunikačných zručností. Tu sa v sebahodnotení vyjadrili menej pozitívne iba študenti bakalárskeho stupňa štúdia, ktorí skonštatovali, že ich spôsob kladenia otázok nepovažujú za dostatočne zvládnutý a musia v tejto oblasti na sebe ešte popracovať.

Najmenej kvalitná vyznieva na základe analýz sebareflexií kategória didaktickej pripravenosti. Činnosti, do ktorých výrazne zasahuje cvičný učiteľ, boli síce v oboch skupinách respondentov hodnotené veľmi pozitívne (išlo o stanovenie cieľov, štruktúry a časového rozplánovania), ale činnosti súvisiace s metodickou erudovanosťou a hodnotením žiakov sa ukázali ako kritické. Z výskumu autorov Gabrhelová, Marks, Geršicová (2020) teda vyplýva, že práve tejto oblasti by sa mala venovať v príprave študentov Vysokej školy DTI zvýšená pozornosť. Autori odporúčajú zamerať sa na praktické vedenie seminárov, ktoré by ukazovali rôzne metodické postupy a nie využívať prioritne prednáškové spôsoby vedenia kurzov študentov. Uvádzajú, že študenti by výrazne ocenili aj prepojenie teórie s praxou, ktorú by následne lepšie dokázali aplikovať vo svojej pedagogickej činnosti.

Z uvedených zistení vyplynulo autorom uvedeného výskumu viacero podnetov na skvalitnenie praxe, ako napr. pokračovať v organizácii spoločných stretnutí s vedením školy a minimalizovať zmeny v harmonograme praxe v jej priebehu. Ako dôležité sa javí budovať povedomie v rámci cvičných škôl, akademického prostredia, ako aj širšej verejnosti o cvičných školách ako kvalitných spolupracujúcich organizáciách s akademickým prostredím, v rámci Vysokej školy DTI aktívne pracovať s cvičnými učiteľmi vo forme seminárov, informačných stretnutí či workshopov, ktoré by mali byť zamerané na skvalitnenie praxe. (Gabrhelová, Marks, Geršicová, 2020, s.41)

### **3 Dokumenty pedagogickej praxe a sebareflexia pedagogickej praxe**

Dokumentáciu k pedagogickej praxi tvorí dokumentácia fakulty/univerzity o pedagogickej praxi a spolupráci s cvičnými školami a dokumentácia praktikanta o pedagogickej praxi.

K dokumentácii študenta o pedagogickej praxi patria:

- a) *Pokyny, smernice a informačné materiály*, ktoré praktikantovi poskytujú základné informácie o druhu, cieľoch, termíne, formách a rozsahu pedagogickej praxe a povinnostiach osôb participujúcich na nej (študenta, cvičného učiteľa, učiteľa odborovej/predmetovej didaktiky atď.), napr. organizačné pokyny a smernice, metodické pokyny a materiály, harmonogramy praxe apod.
- b) *Materiály, tlačivá a formuláre*, ktoré slúžia na evidenciu účasti praktikanta na pedagogickej praxi, usmernenie praktických aktivít praktikanta a ich hodnotenie.

Do tejto skupiny dokumentácie patrí:

- rozvrh hospitácií a pedagogických výstupov,
- hospitačné záznamy a pozorovacie schémy,
- písomné prípravy na vyučovanie,
- hodnotenie činnosti praktikanta na praxi;
- správa o pedagogickej praxi a pod.

Špecifickú zložku pedagogickej dokumentácie predstavuje *portfólio* študenta z pedagogickej praxe. (Kontírová, 2011)

#### **3.1 Portfólio pedagogickej praxe**

Ako uvádza Popkewitz (2009, s. 140), portfólio je predovšetkým kolekciou dôkazov rôznych typov; je to konštruovanie biografie na báze externej pamäte; reprezentuje procesy, špecifické nástroje pre dokumentovanie spôsobilostí, poznania a ďalších dispozícií. Sacristán a kol. (2008, s. 215) uvádzajú, že portfólio je veľmi silný nástroj na reflektovanie vízie, ktorú majú učitelia v súvislosti s výučbou, ako konkrétne praktiky, ktoré učitelia uskutočňujú, ako aj nimi nadobudnuté výsledky, ktoré tie praktiky so sebou prinášajú. Okrem toho umožňujú kombinovať synchronnú a diagnostickú víziu (to, čo sa vykonáva v konkrétnom momente, a to, čo sa vykonalo v predchádzajúcich momentoch vidiac/sledujúc uskutočnený rozvoj).

**Portfólio** sa zakladá pred vstupom študenta na pedagogickú prax. Na jeho založenie sú potrebné rámcové body (vydiskutované navzájom medzi študentom/študentmi a učiacim), aby sa v ich intenciách portfólio mohlo tvoriť, viesť a upravovať. Portfólio študenta vychádza z jeho silných stránok, ktoré zdôrazňujú poznanie študenta, a ktoré detailne a obsiahlo dokumentujú, čo študent vykonáva, čo sa učí a čo si myslí. Portfólio má obsahovať iba to, na čo je študent hrdý. Je dôležitým zdrojom informácií o študentovi, ktoré dokumentujú jeho rozvojové a vzdelávacie pokroky.

Na založenie portfólia sú potrebné údaje, ktoré zdôrazňujú poznanie, spôsobilosti, postoje a hodnoty študenta. Podľa Lipnickej a Jarešovej (2008, s. 114) cieľom portfólia je zachytiť rozvoj študenta a jeho premeny za určité časové obdobie. Portfólio demonštruje učenie sa jednotlivca a jeho úspechy v danej oblasti; odráža ciele jednotlivca, ako aj ciele a kurikulum učiacej sa skupiny, obsahuje rôzne druhy aktivít z rôznych obsahových oblastí. Steel a Meredith (Lipnická, Jarešová, 2008, s. 115) uvádzajú, že portfólio slúži predovšetkým dvom cieľom: je meradlom výkonu (vyjadreného cez súbor autentických ukážok jeho práce); je mierou účinnosti školy vyjadrenej zvyšovaním šírky, zložitosti a diferencovanosti myslenia jednotlivca.

**Formy portfólia** môžu byť rôzne, napr. vo forme zakladačov, kníh, dosiek a pod., presnejšie malo by byť dostatočne, pevné nakoľko je často používané študentom počas jeho učenia sa. Portfólio má byť riadne označené (menom, priezviskom a príp. fotkou učiacim sa). (Kostub, Severini, 2016)

Pri **tvorbe portfólia** je možné využívať mnohé pomôcky (poznámkový blok, denník, kresby pozorovaných subjektov (detí), obrázky, fotoaparát, digitálna video

kamera, audionahrávky), ktorými sa dotvára portfólio učiaceho sa. Netvorí ho iba samotné produkty študenta, ale patria sem aj informácie, poznámky a postrehy cvičného učiteľa, ktorý ich ukladá do portfólia konkrétneho učiaceho sa. Koncept portfólia je komplexnou kolekciou materiálnych a nemateriálnych produktov učiaceho sa subjektu (a tým aj študenta) za isté časové obdobie a presne zachytáva aktuálnu úroveň študenta, jeho napredovanie a poskytuje príležitosť na ďalší rozvoj študenta. Koncept portfólia je v súlade so súčasným chápaním hodnotenia, čiže je žiaduce upúšťať od monopolného hodnotenia zo strany učiteľa a do hodnotenia zapájať aj študenta/študentov vo vzťahu na sebahodnotenie a ko-hodnotenie iných študentov v učiacej sa skupine. (Kostub, Severini, 2016)

Portfólio z pedagogickej praxe študentov učiteľstva významne posilňuje reflexívny charakter pedagogickej praxe, ktorý je podmienkou prepojenia a premeny profesijného konania a profesijného myslenia študentov učiteľstva (Kosová a kol., 2015). Hlavnou činnosťou pri zostavovaní portfólia by mala byť reflexia vlastnej činnosti. Tvorba portfólia preto začína od prvej pedagogickej praxe a je súčasťou každej pedagogickej praxe študentov. Portfólio môže v priebehu pedagogickej praxe slúžiť na diskusie s cvičným učiteľom, predmetovým didaktikom alebo v rámci skupinových diskusií medzi študentmi navzájom. V prvom rade by však tvorba portfólia z pedagogickej praxe mala slúžiť na vlastné, dôkladné zamyslenie sa o vlastnej činnosti študenta na pedagogickej praxi v pozícii učiteľa. Portfólio tiež môže slúžiť ako komplexný dokument k štátnej skúške z pedagogiky, psychológie, predmetovej didaktiky alebo pri uchádzaní sa o zamestnanie po ukončení štúdia. (Boberová, Orosová, 2011, s. 137)

Pri *tvorbe portfólia* je možné využívať mnohé pomôcky (poznámkový blok, denník, kresby pozorovaných subjektov (detí), obrázky, fotoaparát, digitálna video kamera, audionahrávky), ktorými sa dotvára portfólio učiaceho sa. Netvorí ho iba samotné produkty študenta, ale patria sem aj informácie, poznámky a postrehy cvičného učiteľa, ktorý ich ukladá do portfólia konkrétneho učiaceho sa. Koncept portfólia je komplexnou kolekciou materiálnych a nemateriálnych produktov učiaceho sa subjektu (a tým aj študenta) za isté časové obdobie a presne zachytáva aktuálnu úroveň študenta, jeho napredovanie a poskytuje príležitosť na ďalší rozvoj študenta. Koncept portfólia je



v súlade so súčasným chápaním hodnotenia, čiže je žiaduce upúšťať od monopolného hodnotenia zo strany učiteľa a do hodnotenia zapájať aj študenta/študentov vo vzťahu na sebahodnotenie a ko-hodnotenie iných študentov v učiacej sa skupine. (Kostub, Severini, 2016, s.150 )

*Využitie portfólia* v pedagogicko-didaktickej praxi sa podľa autorov Kostub, Severini (2016) môže pokladať za základný kameň pre celoživotné učenie sa. Je dôležité zamerať sa na čo sa študent naučí a ako sa študent učí. Oba aspekty sú rovnako dôležité a spolu ponúkajú úplný obraz o realizovaných aktivitách, ktoré majú byť zmysluplné, cieľavedomé a aby ich prostredníctvom nastával reálny rozvoj študenta. Jednotlivé stránky portfólia by mali byť vytvorené tak, aby čo najprehľadnejšie ukazovali rozvoj študentov. Štruktúra stránky by mala byť organizovaná vždy rovnakým spôsobom. Zľahčuje to učiacemu sa orientovať sa vo svojom portfóliu. Portfólio sa uschováva tak, aby bolo každému učiacemu sa, ktorému patrí ľahko dostupné, presnejšie aby ním mohol kedykoľvek narábať. Pri častom prezeraní a analyzovaní portfólia učiacim sa ide o podporovanie jeho (seba)reflexii na vlastnú trajektóriu napredovania. Portfólio patrí študentovi, avšak učiteľ mu ho pomáha zostaviť. všetko to, čo študent vykoná a naučí sa, presnejšie realizuje počas pedagogicko-didaktickej praxe, určuje obsah portfólia. Ak by bolo vopred určené, čo má portfólio obsahovať, môže prísť k tomu, že učiteľ bude veľa času venovať aktivitám spojených s plánovaním, namiesto toho, aby vychádzal z toho, čo učitelia sa skutočne vykonáva, čo sa učí a ako sa učí. Štruktúra a forma portfólia by mala byť jednotná pre všetkých učiacich sa v učiacej sa skupine.

Ako konštatujú autori Krok, Lindewald (2007, s. 34) je dôležité, aby rozdelenie portfólia bolo: pre učiaceho sa pochopiteľné; dobre štruktúrované, tak aby sa produkty dali ľahko rozdeliť do zodpovedajúcich rubriek a zároveň, aby sa dali ľahko vyhľadať; usporiadané tak, že sa dá prehľadne ukázať, čo konkrétne učitelia sa dokáže a v akých vzťahoch sa rozvíja čo som sa naučil; kde, kedy a ako som sa to naučil. Samotné rozčlenenie portfólia do jednotlivých rubriek je vo vzájomnom vydiskutovaní medzi učiacim sa a učiacim. Jednotlivé rubriky by mali vychádzať z toho, čo študent ovláda.

Prostredníctvom portfólia je študentom umožnené, aby si vybrali na analyzovanie a hodnotenie tú vlastnú kolekciu produktov, ktorá je podľa nich ich najkvalitnejšia – keďže si každý študent prechádza rôznymi fázami utvárania poznatkov, spôsobilostí,

hodnôt a postojov. Prirodzene sa využívajú individuálne normy, ktoré sa opierajú o vlastné pokroky študenta. Pri analyzovaní a hodnotení výsledkov je potrebné mať na zreteli celú činnosť, ktorá sa za nimi skrýva, neobmedzovať sa len na to, či sa produkt vydaril alebo nie. Využitie portfólia učiteľom pomáha analyzovať a hodnotiť mentálne, expresívne i manuálne produkty študentov – celkový progres, ktorý učitelia sa subjekt koná (vykonal). Považujeme to za vhodnejšie ako by posudzoval jednotlivé produkty študenta samostatne bez kontextu: to je pedagogické analyzovanie a hodnotenie výsledkov prostredníctvom portfólia. (Kostub, Severini, 2016, s.150)

*Portfólio je nástroj* autentickej vlastnej evalvácie študenta. Cieľom je porozumieť utváraniu (konštruovaniu) a pretváraniu (rekonštruovaniu) didaktických schém študenta. Identifikovať a porozumieť (spolu so študentom) konštruovaniu jeho individuálnej koncepcii vyučovania. Je to nástroj sebahodnotenia študenta a posúdenie jeho cesty napredovania. Je to narábanie s individuálne podmieneným študentovým didaktickým poznaním, pri ktorom sa uplatňujú rôzne princípy. Tvorbu, vedenie, úpravu, ale najmä prezentáciu obsahu portfólia považujeme za nástroj autentickej vlastnej evalvácie študenta. Naším ústredným cieľom je porozumieť utváraniu (konštruovaniu) a pretváraniu (rekonštruovaniu) didaktických schém študenta v podmienkach jeho vysokoškolskej učiteľskej prípravy. Ďalším cieľom je spolu so študentom identifikovať a porozumieť konštruovaniu jeho individuálnej koncepcii vyučovania. Na dosiahnutie týchto cieľov chápeme študentovo portfólio aj ako nástroj sebahodnotenia študenta a posúdenia jeho cesty napredovania.

Študent, ako priamy účastník procesu výučby v škole (v rámci foriem pedagogickej praxe) interpretuje proces výučby a jeho interpretácia je pre evalváciu určujúca. Študent je i týmto osobne zaviazaný interpretovať výučbu tak zrozumiteľne a erudovane, ako je to len možné. Študent vie, že úplnosť a správnosť interpretácií a formulácií je neodmysliteľná pre ďalšiu úspešnú komunikáciu ako s nami – vyučujúcimi, tak i s cvičnými učiteľmi, študentmi a v primeranej forme i s deťmi/žiakmi. To vyžaduje nielen postreh, dôvtip, zodpovednosť študenta, ale predovšetkým jeho uvedomenie si, že dôslednosť je prvoradá. Študentovo uvedomenie zastrešuje všetky jeho činnosti, je vodidlom jeho úvah o konaní, realizácie konania, získavania materiálu do portfólia, tvorby deskripcií, reflexií a vlastných evalvácií. Narábame s individuálne podmieneným študentovým didaktickým poznaním, ktoré vedome a cielene podporujeme v

rozvíjajúcich procesoch myslenia o ním realizovanej pedagogickej praxe. (Kostrub, Severini, 2016, s.153)

Kostrub, Severini (2016) uvádzajú, že aktéri pedagogickej praxe si vytvárajú poznanie a rozhodnutia na základe toho, ako si interpretujú (najmä) svet školského edukačného kontextu a svoju úlohu v ňom (študent, didaktik fakulty, cvičný učiteľ a p.), preto normy, diskusia, profesijná socializácia, zvažovanie, idey, interakcie, transakcie, presvedčanie sú sociálne konštrukty, ktorými sa zaoberáme, a ktoré nám pomáhajú utvárať identity a (študijné i vyučovacie) záujmy našich študentov v rámci celej študijnej skupiny a vzájomne medzi študentmi. Celkovým našim konaním sa snažíme o detailnejšie porozumenie konceptu pedagogickej praxe a učiteľskej profesie (aj prostredníctvom tvorby, vedenia a prezentovania obsahu portfólia, dopadu vyučovacieho konania (správania) študenta v súlade s hodnotami učiteľskej profesie a zameraním sa na odborné (i vedecké) diskusie a (prislúchajúci) jazyk, nám umožňuje preskúmať, ako sa študent pojmovo i osobne utvára.

Ako upozorňuje Ivanovičová (2007, s 167) cieľ pedagogickej praxe sa odvíja od profilu absolventa, a konkretizuje sa v rozvíjaní kladného vzťahu k profesii, sebareflexiou študenta, kooperáciou s cvičným učiteľom a didaktikom odbornej katedry a získaním organizačno-školských kompetencií. Pripomína, že dochádza k osvojeniu si základných spôsobilostí: plánovacia spôsobilosť, riadiaca spôsobilosť, spôsobilosti nevyhnutné na realizáciu vyučovacích jednotiek, spôsobilosti vedúce k zabezpečeniu priaznivej klímy v škole a v triede, udržanie disciplíny, diagnostické spôsobilosti a autodiagnostické spôsobilosti. (Kollárová, Fenyvesiová, 2014)

### **3.2 Sebareflexia pedagogickej praxe**

*Sebareflexiou*, pre ktorú je príznačné, že sa vraciame späť k vlastnému mysleniu, rozhodovaniu a konaniu, mali študenti zistiť, čo im robí najväčšie problémy, a naopak, v čom cítia istotu vo svojich výstupoch pri práci s deťmi a mládežou. Aj Kosová (2008, s. 11), upozorňuje na to, že jednou z vážnych úloh je učiť študentov štruktúrovanej sebareflexii praxe. Kasáčová (2005, s. 77), odvolávajúc sa na Wrighta pripomína, že až po vzniku kognitívneho konfliktu v hlave študenta, nastupuje skutočná

reflexia ako sebareflexia v zmysle analyzovania svojich myšlienok a činností, ako pedagóga, a ich dôsledkov v konaní žiakov.

Sebareflexia „vzniká ako určité subjektívne zovšeobecnenie poznatkov o sebe, na základe premyslenia svojej činnosti, jednania, chovania, myšlienok, názorov, postojov, prípadne i vykonaných činov“ (Kolář, 2012, s.122). Základom je hodnotenie seba samého a snaha o zlepšenie. Sebareflexia má v pedagogickej práci nezastupiteľné miesto, preto je potrebné už v pregraduálnej príprave venovať jej dostatočnú pozornosť. Sebareflexia podnecuje zamyslenie sa študenta nad svojou činnosťou, nad sebou samým vo vzťahu k realizácii vyučovacieho procesu. Ponúka študentovi možnosť zhodnotiť seba samého, uvedomiť si svoje konanie, rozhodnúť, čo zmeniť a akú stratégiu zvoliť pre budúcu pedagogickú činnosť. Sebareflexiu je možné vnímať ako proces systematického spracovania spätnoväzbových informácií. Najdôležitejšou súčasťou sebareflexie je vyvodenie záverov pre ďalší rozvoj vo vzťahu k pedagogickej činnosti študenta (budúceho učiteľa).

Sebareflexia vo vzťahu k pregraduálnej príprave sa dostáva do popredia záujmu, pretože sa predpokladá, že v značnej miere ovplyvňuje rozvoj učiteľských kompetencií ako celku. Tento predpoklad sa stal na hlavným výskumným problémom pri realizácii pedagogického výskumu realizovaného v predmete Všeobecná pedagogika a didaktika. (Orosová, Nováková, Juščák, 2015)

V podmienkach praktickej profesijnej prípravy, po študentovom absolvovaní výstupu a spätnej väzby, je možné využiť päťfázový postup pedagogickej sebareflexie Smytha (1989, s. 5 – 6):

**(1) Opis** – študent si kladie otázky smerujúce k opisu pedagogickej situácie (Čo robím? Ako situáciu riešim? a pod.). Pomocou nich si znova vybavuje svoju činnosť, vlastnú prácu a prácu žiakov a i.

**(2) Analýza** – študent si kladie otázky smerujúce k analýze spôsobu riešenia situácie (Ako riešenie situácie vyzerá? Ako reagujú žiaci? Ako sa cítim? a i.). Pomocou nich si uvedomuje vlastné prežívanie, hľadá príčiny a súvislosti v pedagogickej situácii.

**(3) Hodnotenie** – študent si kladie otázky smerujúce k odhaleniu príčin riešenia situácie (Prečo som reagoval práve týmto spôsobom? Prečo žiaci reagovali práve takto? a i.).

Pomocou nich prehodnocuje svoju činnosť, správanie a reakcie, odhaľuje príčiny úspechu, či neúspechu.

**(4) Usporiadanie** – študent pomocou otázok usporadúva vlastné myšlienky, skúsenosti (Podnietila táto činnosť takúto reakciu? Vyvolala táto moja činnosť takú reakciu žiakov, ako som predpokladal? a i.). Pomocou nich zdôvodňuje ktorá činnosť vyvolala akú reakciu.

**(5) Zovšeobecnenie** – študent za pomoci otázok vyvodzuje závery pre optimalizovanie svojej pedagogickej činnosti (Ako by som mohol efektívnejšie riešiť túto situáciu? Ako by som mal postupovať v budúcnosti? a i.). Študent – budúci učiteľ sa takto učí z vlastnej skúsenosti.

Ako konštatuje autorka Hupková, (2006) sebareflexia plní poznávaciu, spätnoväzbovú, rozvíjajúcu, preventívnu a relaxačnú funkciu.

*Poznávacia funkcia* spočíva v uvedomení si problémov, ich spôsobe riešenia, poznávania vlastného prežívania, pocitov, emócií nielen vo vzťahu k sebe, ale aj vo vzťahu k žiakom.

*Spätnoväzbová funkcia* sa zameriava na uvedomenie si zásahov v určitých situáciách a reakcií žiakov na nich. Rozvíjajúca funkcia poskytuje vízie k sebazdokonaľovaniu.

*Preventívna funkcia* zabezpečuje poučenie sa na vlastných skúsenostiach.

*Relaxačná funkcia* nadväzuje na pozitívnu spätnú väzbu a podmieňuje príjemné zážitky z pedagogických situácií, jeho pocit uspokojenia. V rámci praktickej profesijnej prípravy je možné využiť niekoľko metód sebareflexie, ktoré by si študenti mohli osvojiť a následne využívať aj v rámci budúcej pedagogickej činnosti. (Orosová a kol., 2018)

V súčasnosti je učiteľ vnímaný nie ako človek, ktorý je všemožný a nespochybniteľný, ale človek, ktorý sa neustále učí, je si vedomý svojich nedostatkov a je reflexívny. Od učiteľov sa očakáva, že povzbudia svojich študentov, aby sa zapojili do premyslených reflexií, kritického myslenia a zvýšeného povedomia a zodpovednosti (Crebbin, 2004). V rámci pedagogických praxí študentov je možné využívať niekoľko metód sebareflexie, ktoré by si študenti mohli osvojiť a následne využívať aj v rámci budúcej pedagogickej činnosti, resp. v rámci svojich pedagogických praxí.

Pre potreby tejto učebnice charakterizujeme náčuv (hospitáciu), pozorovanie a rozhovor, ktoré je možné využiť pri typoch pedagogickej praxe ponúkaných v rámci štúdia učiteľstva akademických predmetov.

**Náčuv (hospitácia)** ako jedna z metód sebareflexie predstavuje spätnú väzbu, na základe ktorej môžu učitelia zistiť a kriticky analyzovať a hodnotiť, ako si počínajú na vyučovacej hodine nielen po vecnej, ale i metodologickej stránke, t. j. ako účelne pracujú, dodržiavajú učebné osnovy, využívajú učebné pomôcky, ako sa správajú, reagujú a pôsobia na žiakov či ako zachovávajú vyučovacie zásady. Ide teda o nástroj vnútornej analýzy a hodnotenia pedagogického procesu, pričom informácie a skúsenosti získavané touto metódou by mali viesť k systematickému zvyšovaniu efektivity učiteľovej pedagogickej práce (Hupková, 2006). Náčuv je rovnako forma činnosti praktikanta na pedagogickej praxi, počas ktorej praktikant získava základné informácie implementácie teoretických poznatkov do reálnej školskej praxe a umožňuje mu pozorovať obsahovú, metodickú a organizačnú stránku vyučovacieho procesu. Ide teda o druh pozorovania v skupine praktikantov s využitím pozorovacích záznamov a uvedením si realizácie pedagogických činností v rôznych formách (Orosová, 2017). Oceniteľný je hospitačný záznam, aby sa študenti vedeli orientovať v procese hospitácie, čo sledovať, aké vzťahy a pod.

**Rozhovor** je cieľavedomé, plánovité a usmerňované zhováranie sa priamo so skúmaným subjektom. Môže byť presne usmerňovaný (interview) alebo voľný (Hupková, 2006). Učiteľ môže prostredníctvom rozhovoru získať informácie o názoroch žiakov, ich postojoch, motívoch činnosti alebo mienke na určitý problém, zároveň môže skúmať vlastné výchovné pôsobenie. Okrem individuálnych rozhovorov a besied so žiakmi majú v pedagogickej reflexii nezastupiteľné miesto aj rozhovory a besedy učiteľa s ostatnými učiteľmi, vychovávateľmi a rodičmi zamerané na posudzovanie žiakov, voľbu primeraných výchovných metód a prostriedkov či usmerňovanie jednotného pedagogického pôsobenia. Sú významným prostriedkom sebareflexie, pretože učitelia majú možnosť získať spätnoväzbové informácie, opisovať, analyzovať a hodnotiť vlastnú prácu s cieľom dospieť k efektívnym záverom. Osobitné postavenie v sebareflexii učiteľa má rozhovor, ktorý vedie sám so sebou. Ide o akési úvahy, ktoré prechádzajú hlavou učiteľa skôr ako ide vyučovať (plánovanie priebehu hodiny, voľba efektívnych postupov, metód a prostriedkov výučby a pod.) alebo po skončení vyučovacej hodiny či pedagogickej situácie.

**Sebareflexívny rozhovor** môže mať podobu pedagogického denníka, do ktorého si učiteľ zapisuje všetko dôležité, čo sa týka jeho názorov na výučbu, prípadne pocitov, ktoré v ňom rôzne pedagogické javy vyvolali. Následne môže tieto javy a pocity analyzovať a hodnotiť (Hupková, 2006).

Sebareflexívny rozhovor v pedagogickej praxi sa zameriava na usmerňované zhovárane sa so študentom, ktorý realizoval výstup. Otázky sú kladené cielene, zameriavajú sa na zistenie názorov študenta, jeho postojov, motívov k čiastkovým činnostiam v rámci výstupu.

**Pozorovanie** je v pedagogickom výskume definované ako cieľavedomé, plánovité a systematické vnímanie javov v prirodzených podmienkach, ktoré majú odhaliť pedagogické zákonitosti. Ide teda o zameranosť na určitý cieľ, pričom však nejde iba o pozorovanie za účelom opisu danej situácie, ale je dôležité preniknúť k jej podstate, aby bolo možné pozorované javy analyzovať a vysvetliť ich, a to za účelom progresívnej zmeny pedagogickej činnosti (Hupková, 2006). Pedagogické pozorovanie je tiež metóda sebareflexie, ktorou je možné sledovať edukačný proces a priebeh a spôsoby edukačnej činnosti, t. j. ako prebieha vyučovacia hodina, ako je organizovaná práca v škole a v triede, ako pracujú žiaci, aké činnosti navodzuje učiteľ a pod. Pedagogickú činnosť učiteľa za účelom sebareflexie môže pozorovať riaditeľ školy či iní kolegovia učiteľa, a to v rôznych pedagogických situáciách, či už na vyučovacej hodine alebo mimo nej. Učiteľ môže za účelom hlbšej sebareflexie pozorovať aj sám seba, pričom v role pozorovateľa seba samého môže využívať magnetofónové nahrávky svojich hodín či videozáznam svojej vlastnej pedagogickej činnosti na vyučovacej hodine a na základe toho môže svoju činnosť analyzovať, hodnotiť a vysvetľovať, prečo sa v danej chvíli rozhodol pre daný postup. Učiteľov slovný komentár je možné ďalej zapisovať alebo nahrávať, prepisovať do protokolu a následne opäť analyzovať (Orosová a kol. 2018).

V rámci pedagogických praxí je pozorovanie jednou zo základných metód sebareflexie. Študentovi je ponúknutá možnosť pozorovania vlastného výstupu z videonahrávky. Pozorovaním vlastnej činnosti sa u študenta podporuje konštruktívna kritika, podnecuje sa jeho schopnosť analyzovať svoju činnosť a vysvetliť pozorované javy, prejavy správania a pod. za účelom progresívnej zmeny.

## **4. Postavenie cvičnej školy a cvičného učiteľa v pedagogickej praxi**

Základnou oblasťou učiteľských praxí je dianie v triede. V interakcii študentov učiteľstva so žiakmi si vytvárajú skúsenosti, kvôli ktorým sú učiteľské praxe dizajnované. Študenti na praxi však nemajú pevné miesto v hierarchii školy a rola učiteľa je im iba „prepožičaná“. Tým, kto študentovi učiteľstva vytvára podmienky pre pôsobenie v triede a prepožičiavame mu učiteľskú rolu, je práve cvičný učiteľ. Vzťah cvičného učiteľa a študenta učiteľstva pritom nie je veľmi výskumne zmapovaný. Obaja aktéri sa nachádzajú v odlišných fázach profesijného vývoja. Cvičný učiteľ je väčšinou skúseným učiteľom, zatiaľ čo študent učiteľstva stojí na samom začiatku svojej profesijnej dráhy. Medzi začínajúcimi a skúsenými učiteľmi je rad rozdielov, ktoré boli doložené i výskumne. Ako uvádza Pišová a kol. (2013, s. 11), expert býva často definovaný ako protipól k štádiu začiatočníka. Aultman a kol. (2009) uvádzajú, že študenti učiteľstva a mladší učители viac než ich starší kolegovia stoja o to, aby ich žiaci mali radi a aby s nimi dosiahli pekný priateľský vzťah. Conway a Clark (2003) hovoria, že začínajúci učители sa zameriavajú nielen na „vonkajšie“ aspekty svojej práce (teda ako zvládnuť vyučovanie, ako prežiť v nových situáciách ako učiteľ), ale i na aspekty vnútorné, ktoré nesúvisia len s vlastným prežitím ale aj so zameraním na osobné zdokonalovanie a vývoj, či celkovo na zmenu poňatia svojej identity. Podľa Winograda (2002) začínajúci učiteľ rovnako ako študenti učiteľstva v dôsledku svojej neskúsenosti veľakrát nemajú jasnú predstavu toho, čo by v triede chceli dosiahnuť. Je pre nich tiež obtiažne riadiť triedy a stanoviť v nich pravidlá. Nielen začínajúci učители, ale i skúsení učители citlivo reflektujú svoj nástup na profesiu, ktorú často označujú za „najobtiažnejšiu“, „najnáročnejšiu“ etapu svojho profesijného života (Pišová a kol., 2013). Túto náročnosť možno zistiť ako v didaktickej transformácii obsahu, tak i v práci s triedou celkovo. Jedným z aktérov, ktorý môže študentovi na praxi pomôcť preklenúť toto náročné obdobie je jeho cvičný učiteľ, ktorý študenta na praxi vedie. (Lojdomá, 2015)



Podľa Černotovej (2010) v súčasnosti chýba legislatívne vymedzenie statusu cvičná škola, cvičný učiteľ. Poznamenáva však, 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. Autorka tiež poukazuje a upozorňuje na negatívne dôsledky tohto stavu.

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 učители, 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, Trnava, Prešov).

Cviční učители 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 učители, ktorí túto činnosť na seba preberajú, pracujú v starom, čiže odpozeranom stereotype. 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. (Kosová, Tomengová, a kol., 2015, s. 113-114)

**Cviční učitelé** sú pedagogickí zamestnanci základnej alebo strednej školy, ktorí sa v období pedagogickej praxe stávajú spolupracovníkmi vysokej školy, ktorá praktikantov na ich školu vyslala.

Cviční učitelé musia mať požadovanú pedagogickú spôsobilosť na vyučovanie daného aprobačného predmetu a minimálne prvú atestáciu, resp. adekvátnu náhradu. Počas pedagogickej praxe študentov pôsobia ako:

- radcovia - poskytujú cenné rady týkajúce sa každodenného života v školskej triede, povzbudzujú praktikantov a pomáhajú im zvládať počiatočné ťažkosti,
- vzory profesionálov - predvádzajú vzorový profesijný výkon v triede, rôzne prístupy k výučbe, rozmanité vyučovacie postupy, vzťah k žiakom, kolegom a pod.,
- informátori – informujú praktikantov o kurikule, dokumentácii, charakteristikách žiakov, vyučovacích stratégiách a i .,
- tréneri - zodpovedajú za výcvik praktikantov v príslušných pedagogických schopnostiach,
- pozorovatelia - pozorujú praktikantov v triede, ich činnosť, správanie,
- poskytovatelia spätnej väzby - kriticky reflektujú a hodnotia priebeh a výsledky vlastnej činnosti,
- zhromažďovatelia informácií – zhromažďujú informácie o priebehu praxe praktikantov a poskytujú konštruktívnu správu a hodnotenie praxe praktikanta pre fakultu (Musai, 1996, podľa Filová, 2002, s. 151-152). (Boberová, Orosová, 2011, s. 25)

**Cvičnou školou** je pre potreby pedagogickej praxe študentov učiteľstva označované školské zariadenie, v ktorom prebieha vzdelávanie a výchova žiakov (na základných školách) a študentov (na stredných školách).

**Hospitácia (náčuv)** je forma činnosti praktikanta na pedagogickej praxi, počas ktorej získava základné informácie implementácie teoretických poznatkov do reálnej školskej praxe. Hospitácia umožňuje praktikantom pozorovať obsahovú, metodickú a organizačnú stránku vyučovacieho procesu. Ide o druh pozorovania v skupine praktikantov s využitím pozorovacích záznamov a uvedením si realizácie pedagogických činností v rôznych formách.

**Asistentická činnosť** prevyšuje pasívne načúvanie (hospitáciu) a praktikant sa stáva pomocníkom učiteľa. Ide o činnosti praktikanta priamo spojené s vyučovacím

procesom, jeho prípravou a realizáciou. Môže byť spojená s tvorbou pomôcok na vyučovaciu hodinu, priamou asistenciou pri vyučovacej činnosti učiteľa a pod.

**Pedagogický výstup** je činnosť praktikanta, pri ktorej vedie časť vyučovacej hodiny, resp. celú vyučovaciu hodinu pod dozorom cvičného učiteľa. Prebieha priamo vo vyučovacom procese na cvičnej škole. Realizuje sa po odsúhlasení písomného projektu na vyučovaciu hodinu cvičným učiteľom.

**Rozbor vyučovacej hodiny** sa realizuje po hospitácii, resp. po pedagogickom výstupe praktikanta. Ide o záverečnú analýzu a konfrontáciu realizovanej vyučovacej činnosti s teoretickými poznatkami. Pri rozbere je dôležitá spätná väzba od cvičného učiteľa a reflexia vlastnej činnosti praktikanta.

Počas pedagogickej praxe sa praktikanti stretávajú s pojmami, ktoré je potrebné si osvojiť. Ide predovšetkým o terminológiu viažucu sa priamo na vyučovací proces a jeho zabezpečenie. (Boberová, Orosová, 2011, s. 25)

Cvičného učiteľa (mentora) v praktickej príprave študentov učiteľstva využívajú mnohé krajiny vrátane Slovenska, 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. (Kosová, Tomengová a kol., 2015, s. 131)

V medzinárodných dokumentoch sa často zdôrazňuje dôležitosť prípravy cvičných učiteľov (ale aj univerzitných) na *rolu mentorov*. Podľa nich má mentoring v praktickej príprave študentov učiteľstva v škole 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. Na jednej strane sa prezentujú všeobecné požiadavky na mentorov, ako sú: rozvoj v odbore, realizácia výskumov, kritické myslenie, systémové kompetencie (riadenie procesu učiteľského vzdelávania, role a vzťahy), prierezové kompetencie (rozhodovacie procesy, iniciatíva, tímovosť), riadiace kompetencie (leadership – inšpirácia učiteľov,

zvládanie záťaží a neistoty, spolupráca, komunikácia), tvorba vzťahov s inými oblasťami.

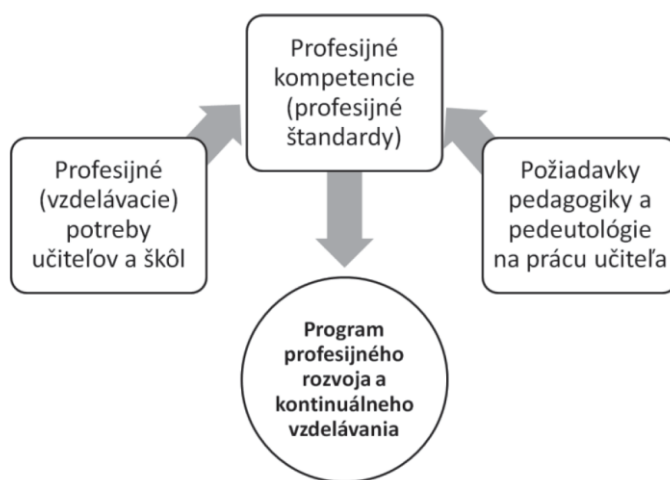
V Slovenskej republike v rokoch 2005 – 2006 expertná skupina pripravila základnú štruktúru kompetencií učiteľa, rozdelených na tri skupiny: kompetencie orientované na žiaka, kompetencie orientované na pedagogický proces a kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa (bližšie Kasáčová a kol., 2006.) Podľa tejto logiky je v doterajšom návrhu kompetenčný profil cvičného učiteľa rozdelený do 3 dimenzií: kompetencie orientované na študenta na pedagogickej praxi, na cvičný proces a na profesijný sebarozvoj cvičného učiteľa.

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.

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. (Kosová, Tomengová a kol., 2015, s. 115)

#### **4.1 Kompetenčný profil cvičného učiteľa**

Programy profesijného rozvoja zaujímajú v štruktúre regulatívnych komponentov modelu podpory profesijného rozvoja cvičných učiteľov významné miesto (obrázok 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. (Kosová, Tomengová a kol., 2015, s. 133)



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

Autorky Kosová, Tomengová (2015 s. 136) tvrdia: „Aj 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.“

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 Profesijného štandardu pre cvičného pedagogického zamestnanca (cvičného učiteľa) vychádza z návrhu pracovnej skupiny

MŠ SR pre prípravu koncepcie profesijného rozvoja učiteľa v kariérom 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. – Pupalá, B. – Valica, M., 2006).

Podľa tejto logiky je v doterajšom návrhu (Kosová, Tomengová a kol. 2015, s. 129) 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 – Profesijný rozvoj:**

- a) kompetencia 3.1: plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj,
- b) kompetencia 3.2: stotožniť sa s rolou špecialistu, školou a školským prostredím.

V rozvojovom projekte ministerstva školstva „Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov“ bol rozpracovaný podrobnejší **kompetenčný profil cvičného učiteľa**. Rozpracovaný a konkretizovaný kompetenčný profil cvičného učiteľa by mal byť tvorený kompetenciami (preukázané spôsobilosti) v troch oblastiach:

#### ***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.

#### ***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 vrátane využitia nových technológií vo výučbe
- 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.

***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. (Kosová, 2015, s.26 a Kosová, Tomengová a kol., 2015, s. 130)

Zároveň bol navrhnutý aj obsah špecializačného vzdelávania cvičných učiteľov v dvoch moduloch s nasledovnými obsahovými okruhmi.

**Tabuľka 3 Moduly špecializačného vzdelávania (Kosová, Tomengová a kol. 2015)**

Modul	Vzdelávací obsah
<b>Cvičný učiteľ ako mentor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Špecifiká vzdelávania dospelých</li> <li>• Identifikácia potrieb dospelých vzdelávajúcich sa</li> <li>• mentoring, koučing, tutoring, supervízia – charakteristiky, procesy, využitie, nácvik</li> <li>• Stratégie sebarozvoja cvičného učiteľa</li> <li>• Systém pedagogických praxí študentov učiteľstva, kritériá hodnotenie študenta</li> </ul>
<b>Cvičný učiteľ ako expert na výučbu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Didaktická a pedagogicko-psychologická analýza vyučovacích hodín</li> <li>• Didaktické spracovanie inovácií v učebnom predmete</li> <li>• Reflexia a spätná väzba, hodnotenie</li> </ul>

- Interpersonálna komunikácia
- Kooperácia, tímová práca v škole
- Akčný výskum v triede
- Tvorba a využitie učebných zdrojov, modernizácia výučby s využitím IKT

Autorky Kosová, Tomengová a kol. (2015, s. 142-143) navrhli aj súbor odporúčaní:

### **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,
- 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,
- 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, mobility 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,
- 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,
- 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 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.

Práca cvičného učiteľa zahŕňa veľa aspektov profesionálneho prístupu učiteľa, avšak rovnako veľa aspektov, ktoré súvisia s ľudským porozumením a empatiou. Každý učiteľ, ktorý začína potrebuje podporu a porozumenie kolegu, potrebuje po čuť, čo urobil dobre a čo by sa dalo zlepšiť. Avšak práca cvičného učiteľa obsahuje aj dimenziu vlastného odborného rastu učiteľa. Cvičný učiteľ sa dokáže tiež veľa naučiť od mladého kolegu, či už ide o najnovšie trendy, s ktorými sa budúci učitelia oboznamujú v pregraduálnom vzdelávaní alebo môže ísť o vlastnú reflexiu prostredníctvom pozorovania praktikanta. V diskusiách a zdôvodňovaní, pre čo je potrebné zamerať pozornosť na určitú oblasť, má cvičný učiteľ možnosť rozmýšľať aj o svojej práci a môže si uvedomiť určité skutočnosti, ku ktorým by sa bez práce s praktikantom ani nepriblížil.

## **Záver**

Do popredia sa v súčasnosti dostáva nielen otázka kvality školy, ale aj kvality učiteľa, ktorá je všeobecne považovaná za kľúčový faktor ovplyvňujúci zásadným spôsobom kvalitu školského vzdelávania (Crone & Teddlie, 1995). Zvyšovanie kvality učiteľov a skvalitňovanie systému ich prípravy a ďalšieho rozvoja je v súčasnosti považované za kľúčový nástroj vzdelávacích reforiem a inovácií v činnosti škôl. Inovácie, ktoré v ostatnej dobe zasiahli školský systém z hľadiska prístupov, či metód a foriem, je preto potrebné aplikovať už v rámci pregraduálnej prípravy. Cieľom pregraduálnej prípravy je, okrem iného, vštepovať študentom schopnosť robiť pedagogické rozhodnutia založené na racionálnej argumentácii. Aby však mohol študent objektívne nazerať na svoje konanie v edukačnom procese, je potrebné viesť ho systematicky ku kvalitnej reflexii svojho konania a k jeho objektívnemu hodnoteniu, čo môžeme vidieť v práci všeobecných a predmetových didaktikov v univerzitných podmienkach a v práci cvičných učiteľov v rámci pedagogickej praxe študentov (Orosová a kol., 2018).

Na pedagogickej praxi sa proces profesionalizácie a profesionálnej adaptácie začína. Vývin v tomto smere bude pokračovať v povolani. Nedá sa očakávať, že by pri dnešnom mohutnom raste poznatkov a stále náročnejších požiadavkách praxe mohla škola vychovať hotového učiteľa, odborníka s uzavretým okruhom vedomostí a zručností. Proces profesionálneho vývinu učiteľa je dlhodobý a zložitý. Je to proces neustálej interakcie pedagogickej teórie s pedagogickou praxou, ktorý sa na škole len začína. Z tohto aspektu v súčasnom období pramenia veľmi intenzívne snahy zahrnúť do sústavy vzdelávania učiteľov.

Pedagogická prax patrí k dôležitým a nevyhnutným článkom pregraduálnej prípravy učiteľov. Nadväzuje na získané teoretické vedomosti zo študovaných odborov a z pedagogických a psychologických disciplín, ktoré majú študenti aplikovať a využiť vo vyučovacom procese na cvičných školách. Jej organizácia a obsahová stránka je pre

začínajúceho učiteľa, ktorý je v pedagogickej verejnosti oproti starším kolegom vnímaný ako neskúsený, jedinou doterajšou pedagogickou skúsenosťou, preto jej kvalita počas štúdia by mala priniesť požadované očakávania a naplnenia cieľov.

Pedagogická prax v pregraduálnej príprave učiteľov je neustálym predmetom diskusií. Ich obsahom je nielen jej význam, ale predovšetkým úlohy, ciele, spôsob realizácie i hodnotenie. Pedagogická prax ako neoddeliteľná súčasť pregraduálnej prípravy umožňuje študentom aplikovať získané teoretické vedomosti, formovať ich osobnostné kompetencie a rozvíjať zručnosti nevyhnutné pre výkon ich profesie. Skutočnosťou však je, že dôležitú úlohu tu zohráva motivácia študentov, budúcich učiteľov, k výkonu svojej profesie. Mnohí, z dôvodu nezájmu, podceňovania, alebo aj strachu a iných dôvodov nepristupujú k jej realizácii zodpovedne a čestne. Z tohto hľadiska považujeme za potrebné upriamiť pozornosť nielen na aktívnu spoluprácu a komunikáciu s cvičnými učiteľmi a ostatnými učiteľmi zo školskej praxe, ale aj na vytváranie praktických zručností počas pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov (Sirotová, Frýdková, 2016).

Vyzdvihli sme najmä tie stránky pedagogickej praxe, ktoré môžu prispieť k pozdvihnutiu úrovne praxe a k zvýšeniu jej podielu na príprave kvalifikovaných a teoreticky fundovaných pedagógov. Zdôraznili sme najmä význam pedagogickej praxe pri poznávaní podstaty pedagogických procesov a javov so zreteľom na dialektiku princípu jednoty teórie a praxe. Poukázali sme na spätnoväzbové vzťahy medzi teoretickou prípravou a pedagogickou praxou budúcich učiteľov, na integračnú funkciu pedagogickej praxe pri vnútorne diferencovanej a do viacerých disciplín rozčlenenej vysokoškolskej výučby.

V prvej kapitole sme sa zamerali na základné teoretické východiská koncipovania pedagogickej praxe. Uviedli sme jej ciele, úlohy a funkcie. Poukázali sme taktiež na aktuálne trendy pedagogickej prípravy budúcich učiteľov v zahraničí. Neobišli sme ani podmienky zabezpečovania praxí a základné druhy pedagogických praxí.

Cieľom druhej kapitoly bolo vymedziť základné koncepcie pedagogických praxí na Pedagogickej fakulte univerzity Komenského v Bratislave a na Vysokej škole DTI v Dubnici nad Váhom. Podrobne sme uviedli ciele, organizáciu a základný koncept

jednotlivých praxí realizovaných na daných školách v rámci bakalárskeho ako aj magisterského štúdia.

Tretia kapitola je venovaná základným dokumentom pedagogických praxí a sebareflexii pedagogickej praxe. Uviedli sme portfólio pedagogickej praxe, jeho tvorbu a využitie. V časti sebareflexií pedagogických praxí sme poukázali na základné metódy sebareflexie v praktickej príprave budúcich učiteľov.

V záverečnej kapitole tejto vysokoškolskej učebnice je uvedené postavenie cvičnej školy a cvičného učiteľa v pedagogickej praxi. Zamerali sme sa na vymedzenie pojmov cvičná škola a cvičný učiteľ a bližšie sme identifikovali kompetenčný profil cvičného učiteľa.

Na Slovensku by sa malo vzdelávanie učiteľov značne zmeniť, pretože má veľmi nízky podiel praktickej profesijnej prípravy, a to najmä na iných ako pedagogických fakultách. Ak nemáme zaosť za vyspelým svetom ešte viac ako dosiaľ, musia sa zmeniť kľúčové požiadavky pre procesy jeho akreditácie. Okrem potreby posilniť profesijnú praktickú prípravu aspoň na 20 % časovej dotácie učiteľského štúdia, je aktuálna úloha vysokých škôl koncepcne ju ukotviť a vystavať na reflexívne, či a kompetenčne orientovanom modeli praktickej prípravy a dať jej výraznejšie reflexívny charakter. Zo strany štátu je však dôležité vytvoriť personálne, materiálne a finančné podmienky pre kvalitné fungovanie cvičných škôl a cvičných učiteľov v nich a také legislatívne úpravy, ktoré umožnia vysokým školám zriaďovať univerzitné (klinické) školy a budú motivovať kvalitné regionálne školy do účasti na príprave budúcich učiteľov.

Množstvo výsledkov zahraničných výskumov a experimentov, realizovaných v učiteľskom vzdelávaní ukazuje, aké významné je podporovať dostatok grantových výziev a prostriedkov pre výskum aj praktickej zložky učiteľskej prípravy. Sebakriticky však treba uviesť, že úplne základným predpokladom zmien, ktoré by viedli k príprave skutočne rozvíjajúcej profesijnej kompetencie budúcich učiteľov, však vždy bude zmena podceňujúceho postoja samotných vysokých škôl a ich učiteľov k učiteľskému štúdiu. (Kosová, 2016)

Súhlasíme s názorom, ktorý uvádza Čapek (2021), že pedagogická prax budúcich učiteľov je ovplyvňovaná už spomínaným financovaním pedagogických fakúlt a ľuďmi, ktorí na nej pôsobia. Pedagogické fakulty by mali byť „bytotne“ praktickou školou a vytvárať z nich vedecké pracoviská je nezmysel. Viazať teda financie pre prípravu budúcich učiteľov na vedecký výkon popiera celkový zmysel pedagogických fakúlt, rovnako ako existujúci nízky koeficient ekonomickej náročnosti.

Cieľom programov zameraných na prípravu učiteľov je podľa Orosovej a kol. (2018) pripraviť absolventov, aby sa stali kvalitnými učiteľmi vybavenými pedagogickými zručnosťami, ktoré budú slúžiť na uspokojenie rastúcich nárokov súvisiacich s vyučovacím povoláním (Bransford, Darling-Hammond a LePage, 2005). V poslednom desaťročí sa pozornosť venovaná rozvoju kvalitných učiteľov venuje zvýšeniu pozornosti vo vzdelávaní (Barber & Mourshed, 2009, Bransford et al., 2005, Hattie, 2004). Vzdelávanie učiteľov sa musí zaoberať celoživotným rozvojom budúcich učiteľov a umožniť učiteľovi, aby sa zamyslel nad sebou. Vzhľadom na to, že profesionálne správanie sa zdá byť ovplyvnené základnými hodnotami (Carr, 2004, Lunenberg, Korthagen & Willemse, 2007), učitelia v základnej príprave musia byť povzbudzovaní, aby preskúmali svoje osobné hodnoty.

Zo záverečnej hodnotiacej analýzy priebežnej praxe študentov učiteľských aprobácií autoriek Gubricová, Bizová, (2016) vyplynulo viacero zaujímavých skutočností. Ukazuje sa, že študenti citlivo reflektujú pozorovanú edukačnú realitu a zaujímajú k nej pozitívne alebo negatívne stanovisko. Svoje postrehy prezentujú otvorene so zámerom poskytnúť organizátorom kurzu objektívnu spätnú väzbu a tým naznačiť možnosti zlepšenia organizácie priebežnej praxe resp. zachovať v dobre koncipovaných a fungujúcich oblastiach status quo.

Na základe výsledkov evalvácie záverečných hodnotiacich analýz autorky uvádzajú niekoľko odporúčaní, ktoré aj z nášho pohľadu môžu viesť k skvalitneniu priebežnej praxe:

- evalvovať spätnú väzbu a kritické podnety študentov (napr. identifikovať slabé miesta v organizácii a priebehu praxe, na strane cvičných škôl, učiteľov a pod.)
- koncipovať prax komplexne, t.j. okrem hospitácií na vyučovaní zaradiť hospitácie v záujmových útvaroch, školskom klube detí, zorganizovať informačné stretnutie s vedením školy;

- situovať prax do niekoľkých cvičných škôl, aby študenti mali možnosť porovnávať školy z hľadiska materiálneho vybavenia, sociálnej štruktúry žiakov, kvality edukačného procesu a pod.;
- maximalizovať rozsah priebežnej praxe, resp. ak to nie je možné hľadať alternatívne možnosti praxe;
- zaradiť priebežnú prax do nižších ročníkov štúdia, t. j. umožniť študentom včasné prepojenie teoretickej a praktickej prípravy;
- aktualizovať zoznam cvičných učiteľov na základe hodnotení študentov

I napriek veľkému množstvu uvedených nedostatkov v praktickej príprave uvedených v našej vysokoškolskej učebnici je i množstvo významných pozitív. Pedagogické fakulty disponujú vypracovanými modelmi praxí, ktoré spravidla vychádzajú z pedagogických, psychologických a didaktických predmetov vyučovania. Je naviazaná spolupráca s cvičnými učiteľmi, tematika praxí je odborne uchopená a popísaná. K dispozícii je práve aj naša učebnica, ktorá sa môže stať východiskom pre etablovanie teoretického poňatia pedagogickej praxe. Sme si vedomé toho, že sa dlhodobo nedarí riešiť predovšetkým kľúčové problémy praktickej prípravy a to najmä v realizačnej rovine praxí. Ako kľúč ku kvalitatívnemu posunu realizácii praxí budúcich učiteľov sa ukazuje vytváranie vonkajších podmienok, ktoré možnosti fakúlt a terénov praxí výrazne determinujú. K tomuto posunu však nemajú kľúč v rukách iba pedagogické fakulty a ich vnútorná sebaregulácia ale celý systém od štandardizácie profesijných kompetencií, štandardov pedagogických praxí cez legislatívne zmeny.

**„Zrnko praxe je viac ako dve tony teórie.“**

## Zoznam literatúry

BAJTOŠ, J., OROSOVÁ, R. 2011. *Mikrovyučovanie v pregraduálnej príprave učiteľov*. Košice: FF UPJŠ. s. 86.

BENGTSSON, J. 1995. "What Is Reflection? On Reflection in the Teaching Profession and Teacher Education", *Teachers and Teaching* 1.

BIZOVÁ, N., GUBRICOVÁ, J. 2012. *Pedagogická prax pre študentov učiteľstva*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.

BUJNOVÁ, E., IVANOVIČOVÁ, J., 2015. Inovačné trendy v praktickej príprave študentov učiteľstva 1. stupňa ZŠ In: Jandová R. (Ed.): *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2005, 198 s. ISBN 80-7040-789-1

ČAPEK, R. 2018. *Proč se pedáky nezlepší*. Blog Robert Čapek. [online] Dostupné na: <https://robertcapek.cz/proc-se-pedaky-nezlepsi-dil-treti/>

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

ČERNOTOVÁ, a kol. 2010. *Cviční učitelia*. Prešov: FHPV PU, 2010. ISBN 978-80-555-0154-3.

ČERNOTOVÁ, M. 2007, Pedagogická prax - nutnosť transformácie. In: *Pedagogická prax: súčasnosť a perspektívy*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Nitra: UKF 2007. ISBN 978-80-8094-145-1, s.43-50



ČELIŇÁK, Š. 2007. Pedagogická prax je kľúčom k učiteľskému povolaniu. In: *Pedagogická prax súčasnosť a perspektívy*. s. 25–30. Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

DANEK, J. 2019. Pedagogical practice – position, contribution and importance in the process of preparing of future teachers = Pedagogická prax – miesto, prínos a význam v procese prípravy budúcich učiteľov. In *Slavonic Pedagogical Studies Journal: the Scientific Educational Journal*. ISSN 1339-8660. ISSN (online) 1339-9055, roč. 8, č. 1 (2019), s. 31-41.

DANEK, J. 2005. Pedagogická prax – neoddeliteľná súčasť prípravy budúcich učiteľov. In *Pedagogická praxe a profesijní rozvoj studentů*. Sborník z mezinárodního pracovního semináře (s. 74–79). Brno: Masarykova univerzita.

DOUŠKOVÁ, A., PORUBSKÝ, Š. (eds.). 2004. *Vedenie študentov na odbornej učiteľskej praxi. Odborná učiteľská prax v štúdiu učiteľstva pre 1. st. ZŠ*. Banská Bystrica : PF UMB, 2004.

DOUŠKOVÁ, A. - LUPTÁKOVÁ, K. (eds.). 2007. *Učiteľské kompetencie a pedagogická prax (predškolská a elementárna pedagogika, Bc.)*. Banská Bystrica : PF UMB, 2007.

DOUŠKOVÁ, A., LUPTÁKOVÁ-VANČÍKOVÁ, K. (eds.) 2009a. *Reflexia a sebareflexia ako nástroj skvalitnenia pedagogickej praxe*. Banská Bystrica : PF UMB, 2009. ISBN: 978-80-8083-897-3

DOUŠKOVÁ, A. - LUPTÁKOVÁ-VANČÍKOVÁ, K. (eds.) 2009b. *Pedagogická prax v príprave učiteľa (Ďalšie vzdelávanie cvičných učiteľov)*. Banská Bystrica : PF UMB, 2009.

DRABOVÁ, A. 2014. *Pedagogická prax v pregraduálnej príprave učiteľov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

EACEA - European Commission Eurydice. 2018. *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

GABRHELOVÁ, G., MARKS, I., GERŠICOVÁ, Z. 2020. *Analýza reflexií a sebareflexií pedagogickej praxe študentov.*, *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. VERBUM, Katolícka Univerzita Ružomberok. č. 5, 2020.

GADUŠOVÁ, Z. 2007. Rozvoj reflexie a sebareflexie v rámci pedagogickej praxe. In: *Pedagogická prax súčasnosť a perspektívy* (s. 79–90). Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

GERŠICOVÁ, Z. 2008. Pedagogická prax z pohľadu cvičného učiteľa. In: Havel, Šimoník, Šťáva, *Pedagogické praxe a odborové didaktiky 2008* (s. 72–77). Brno: MSD.

GERŠICOVÁ, Z., ADÁMIK-ŠIMEGOVÁ, M. 2012. Teaching training as a factor of measuring the quality of graduates' practical readiness. In V. Tamásová & M. Sári (Eds.), *Quality management system of universities and the quality of education: Educational quality in teacher training 2012*. Baja: Eötvös József College.

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>>

HAVEL, J., & JANÍK, T. 2004. *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.

HELLAWELL D. 1987 *Education under Attack – The Response of European Politicians*. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 10, No. 3, s. 255-258

HELUS, Z. 1999. Ohrožení a možnosti vývoje dítěte v naší době. In *Univerzitní vzdělávání*

*učitelů primární školy na přelomu století* (s. 13–22). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

HLÁSNA, S., MIKLÁŠOVÁ, M., TÓTHOVÁ, R. (2005). Priebežná a súvislá pedagogická prax v procese prípravy budúcich pedagógov v kreditnom systéme štúdia. In: T. Janík & J. Havel (Eds.), *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů. Sborník příspěvků z mezinárodní konference* (s. 114–121). Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.

HUPKOVÁ, M. 2006. *Profesijná sebareflexia učiteľov*. Nitra : PF UKF. 203 s.

CHOVANCOVÁ, V. 2014. *Príprava učiteľov a ich nástup do školskej praxe. Práca ŠVOČ*. Trnava: Filozofická fakulta Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

IVANOVIČOVÁ, J. 2007. Cvičný učiteľ ako významný fenomén rozvoja praktický zručností študentov. In *Pedagogická prax súčasnosť a perspektívy* (s. 167–174). Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

IVANOVIČOVÁ J. 2001. Pedagogická prax v systéme prípravy študentov učiteľstva pre 1.stupeň ZŠ. In: *Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie: Premeny slovenského školstva na prahu nového milénia*. Nitra: PF UKF, s. 228-235. ISBN 80-8050-470-9

IVANOVIČOVÁ J., ŠTOSELOVÁ K. 2001. Pedagogická prax – neoddeliteľná súčasť prípravy budúcich učiteľov. In: *Význam pedagogickej praxe v profesijnom raste učiteľov*. Nitra: PF UKF, s. 91-93. ISBN 80-8050-390-7

JANÍK, T. (Ed.). 2002. *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele*. Brno: Paido.

JANÍK, T., & HAVEL, J. (Eds.). 2005. *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů. Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.

JAVORSKIJ, A. 2005. Zkvalitňování souvislé pedagogické praxe vysokoškolských studentů. *Pedagogická orientace*, 15(3), 89–94.

JŮVA, V. (Ed.). 1995. *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu. Sborník příspěvků z celostátního semináře*. Brno: Paido.++

KANCÍR, J – MADZIKOVÁ, A. 2018. Pedagogická prax v procese rozvíjania klúčových kompetencií učiteľa. In: *Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe: zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie*. 1. vyd. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Pedagogická fakulta UKF, 2018. ISBN 978-80-558-1277-9, s. 424-428 [online].

KASÁČOVÁ, B. 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2005. ISBN 80-8083-046-0. 8.

KASÁČOVÁ, B., KOSOVÁ, B., PAVLOV, I., PUPALA, B., & VALICA, M. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC.

KASÁČOVÁ, B., & KOSOVÁ, B. 2006. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In *Profesijný rozvoj učiteľa* (s. 37–49). Prešov: MPC.

KASÁČOVÁ, B. 2007. Dimenzie učiteľskej profesie. In *Profesijný rozvoj učiteľa* (s. 19–33). Prešov: Rokus.

KOLLÁROVÁ, D., FENYVESIOVÁ, L. 2014. *Sebareflexia pedagogickej praxe študentov odboru pedagogika z hľadiska kvality ich vlastných výstupov v školských zariadeniach*. Dostupné na: <https://www.prohuman.sk/pedagogika/sebareflexia-pedagogickej-praxe-studentov-odboru-pedagogika-z-hladiska-kvality-ich-vystupov-v-skolskych-zariadeniach>

KONTÍROVÁ, S. a kol. 2011. *Pedagogická prax študentov učiteľstva akademických predmetov*. Košice: UPJŠ. 101 s. ISBN 978-80-7097-904-4.

KONTÍROVÁ, S. 2010a. Zástoj cvičných učiteľov v rozvoji didaktických dovedností (schopností) praktikantov. In: *Cviční učitelia*. Prešov : Fakulta humanitných a prírodných vied, s. 39 – 61. ISBN 978-80-555-0154-3.

KONTÍROVÁ, S. a kol. 2010b. *Pedagogická prax študentov učiteľstva akademických predmetov*. Košice :UPJŠ, 115 s. ISBN 978-80-7097-834-4.

KORTHAGEN, F., ET AL. 2011. *Jak spojit praxi s teorií. Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

KOSOVÁ, B. 2016. Profesionálna príprava budúcich učiteľov a cvičný učiteľ vo svetle medzinárodných trendov. In: *Učiteľské praxe – súčasné poznatky a perspektivy. Sborník z konferencie.*, Brno: Masarykova univerzita, 2016, s. 17-29, ISBN 978-80-210-8274-8

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., ISBN 978-80-7392-052-4.

KOSOVÁ, B., TOMENGOVÁ, A., a kol. 2015. *Profesionálna praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Belianum. 225s. ISBN 978-80-557-0860-7.

KOSOVÁ, B. a kol. 2012. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov. Vývoj, analýza, perspektívy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela. 143s. ISBN 978-80-557-0353-4.

KOSTRUB, SEVERINI. 2016. Portfólio v pedagogickej praxi študenta. Portfolio in educational practice of a student. In: *Učiteľské praxe – súčasné poznatky a perspektivy. Sborník z konferencie.*, Brno: Masarykova univerzita, 2016, ISBN 978-80-210-8274-8 s. 150-156

KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/žiak/štvudent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník*. Prešov: Rokus, 2008. 170 s. ISBN 978-80-89055-87-6.

KOŤA, J. 2012. *Traktát o vybraných problémoch teórie a praxe v oblasti pedagogických vied*. Pedagogická orientace, 22(3), 336–352.

KOZÍK, T., DEPEŠOVÁ, J. 2007. Model virtuálnej pedagogickej praxe. In *Pedagogická prax súčasnosť a perspektívy* (s. 205–212). Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

KRAMÁREKOVÁ, H., SZÍJJÁRTÓOVÁ, K., a kol. 2012. *Pedagogická prax v príprave učiteľov*. Nitra: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

KRATOCHVÍLOVÁ, J., LOJDOVÁ, K., NEHYBA, J. 2020. *Směrování ke kvalitě 2016-2020 v pedagogicko-psychologické přípravě budoucích učitelů na PdF MU*. Brno: Masarykova Univerzita, 2020, ISBN 978-80-210-9566-3

KRATOCHVÍLOVÁ, J., SVOJANOVSKÝ, P. A KOL. 2020. *Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství*. Brno: Masarykova Univerzita, 2020, ISBN 978-80-210-9582-3, ISBN 978-80-210-9581-6 (brož. vazba)

KRIŠTOFIAKOVÁ, L., KRPÁLKOVÁ KRELOVÁ, K. 2020. *Vybrané kapitoly z didaktiky odborných predmetov*. 1. vyd. – Dubnica nad Váhom (Slovensko) : Vysoká škola DTI, 2020. – 130 s. [7 AH] [online]. ISBN 978-80-8222-001-1

KRIŠTOFIAKOVÁ, L., HRMO, R., BILČÍK, A. 2015. Training of University Lecturers as a Component of improving The Quality of University. In: *Innovation und Erneuerung im Bereich der Erwachsenenbildung in Mitteleuropa*. 1. vyd. – Dubnica nad Váhom (Slovensko) : Dubnický technologický inštitút, 2015. ISBN 978-80-89732-26-5, s. 135-145

LIPNICKÁ, M., JAREŠOVÁ, A. 2008. *Teoretické základy predškolskej pedagogiky*. Žilinská univerzita v Žiline, IPV v Žiline, 2008. ISBN 978-80-8070-818-4.

MARKOVÁ, K., URBÁNEK, P. 2006. Praktická příprava na pedagogických fakultách: analýza stavu. In *Současné metodologické prístupy a stratégie pedagogického výzkumu. Sborník príspevků – 14. konference ČAPV*. Plzeň: PedF ZČU. [CD-ROM]

MATÚŠOVÁ, S., PRUSÁKOVÁ V., SLABOŇOVÁ E., 2018. *Odborno-didaktický modul a pedagogická prax*. Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave, 2018, 197 s., ISBN 978-80-89654-41-3

MENDELOVÁ, E. 2011. Miesto pedagogickej praxe v pregraduálnej príprave učiteľov. In *Vybrané otázky z didaktiky pedagogiky a sociálnej pedagogiky* (s. 359–372). Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

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.

MICHVOCÍKOVÁ, V. 2020. Pedagogická prax vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov. In: *Sociálne vedy z perspektívy mladých vedeckých pracovníkov: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a mladých vedeckých pracovníkov*. 1. vyd. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Fakulta sociálnych vied, 2020. ISBN 978-80-8105-961-2, s. 255-258 [CD-ROM].

MIŠKOLCI, J. 2019. *Vysokoškolská príprava budúcich učiteľov*. Analýza TO DÁ ROZUM. [online] Dostupné na: <https://analyza.todarozum.sk/docs/329243003pf1a/#studijne-programy-ucitelstva>

NÚCEM 2010. *Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008*. Národná správa. Bratislava:NÚCEM, 2010.

OROSOVÁ, R., BOBEROVÁ Z. 2016. *Pregraduálna príprava učiteľov – Organizácia pedagogickej praxe na UPJŠ*. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. 2016. ISBN 978-80-8152-460-8

OROSOVÁ, R. 2017. *Pedagogická prax v cvičných školách UPJŠ v Košiciach*. Košice: UPJŠ v Košiciach.

OROSOVÁ a kol., 2018. *Metódy sebareflexie v praktickej profesijnej príprave učiteľov*. Journal of Global Science, s. 1-8, ISSN: 2453-756X (Online) Dostupné online na: [http://jogsc.com/pdf/2018/1/metody\\_sebareflexie.pdf](http://jogsc.com/pdf/2018/1/metody_sebareflexie.pdf)

OROSOVÁ, R., NOVÁKOVÁ, Z., JUŠČÁK, J. 2015. *Reflexia vlastnej činnosti študenta učiteľstva v rámci mikrovyučovania*. Reflexion own activity student of teaching within the microteaching. Edukácia. Vedecko-odborný časopis. Ročník 1, číslo 2, 2015. Dostupné online na: <https://www.upjs.sk/public/media/11267/22.pdf>

PAVLOV, I. 2013. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: Rokus s.r.o., 2013 s.

PEDAGOGICKÉ A ODBORNÉ PRAXE. 2021. *Interné dokumenty k pedagogickým praxiam*. Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Bratislava, 2021, Dostupné online na: <https://www.fedu.uniba.sk/studium/bakalarske-a-magisterske-studium/pedagogicke-a-odborne-praxe/>

PEDAGOGICKÉ PRAXE. 2021. *Interné dokumenty k pedagogickým praxiam*. Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom, 2021, Dostupné online na: <http://www.dti.sk/p/15-dokumenty>

PETROVÁ, Z. 2013. Poznámky k inovácii praktickej stránky vysokoškolskej prípravy učiteľov na pedagogických fakultách prostredníctvom videonahrávok. In: PETROVÁ, Z. (ed.) *Prax v učiteľskom vzdelávaní. K otázkam praktickej prípravy učiteľov v študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika*. Trnava: Vydavateľstvo Trnavskej univerzity v Trnave. 2013, s. 10 – 35.

PORUBČANOVÁ, D., MARKS, I., ROZVADSKÝ GUGOVÁ, G., GABRHELOVÁ, G., DOHNANSKÁ, M. 2020. *Educational context of compliance with school rules*. 1. vyd. Ostrava: STS Science Centre, 2020. ISBN 978-1-908235-14-5. ISBN 978-80-7418-364-5, 128 s.



PORUBSKÁ, G. 2007. Pedagogická prax ako prostriedok rozvoja učiteľských kompetencií. In: *Pedagogická prax : súčasnosť a perspektívy*. Nitra : UKF, 2007. s. 289 - 298. ISBN 978-80-8094-145-1.

PRAVDOVÁ, B. 2013. *Nová koncepcie pedagogických praxí na PdF MU v Brně: výzvy a očakávania*. In: Efektivita vzdelávania v proměnách spoločnosti. CD-ROM. Ústí nad Labem: UJEP, 2013. s. 548-552 s.

PROJEKT 2020. ESF *Skvalitnenia prípravy budúcich pedagogických zamestnancov v oblasti vzdelávania humanitných a spoločenských vied, jazykov a umeleckých vied*. Univerzita Komenského v Bratislave, Bližšie informácie o projekte dostupné online na: <https://www.fedu.uniba.sk/veda/op-ludske-zdroje/ucprax/>

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2008. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. 322s.

SANDANUSOVÁ A., MARENČÍK A., ZIMA M. 2004. Niektoré aktivizačné metódy a formy v príprave študentov na učiteľskú prax. In: *Didaktika biologie a geologie v přípravě a dalším vzdělávání učitelů v České a Slovenské republice*. Praha: Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, s. 138 – 142. ISBN 80–86561–14–3

SIROTOVÁ, M. 2015. *Pedagogická prax v pregraduálnej príprave učiteľov*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. 1.vyd. 128s. ISBN 978-80-8105-648-2.

SIROTOVÁ, M. 2019. Portfólio pedagogickej praxe vysokoškolských študentov. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Katolícka Univerzita Ružomberok. ISSN 1336-2232, r. 18, č. 1 (2019), s. 90 – 100.

SIROTOVÁ, M., MICHVOCÍKOVÁ, V. 2020. Pedagogická prax a jej realizácia v pregraduálnej príprave vysokoškolských študentov - budúcich učiteľov. In: *Pedagogica actualis XI. : spoločnosť a výchova : spoločnosť a výchova*, 1. vyd. - Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2020. - ISBN 978-80-572-0045-1, s. 323-330.

SIROTOVÁ, M., FRÝDKOVÁ 2015. Funkcie a úlohy pedagogickej praxe v pregraduálnej príprave optikou vysokoškolských študentov. In: *Učiteľské praxe – súčasné poznatky a perspektivy. Sborník z konferencie.*, Brno: Masarykova univerzita, 2016, s.172-175, ISBN 978-80-210-8274-8

SMYTH, J. (1989). *Developing and sustaining critical reflection in teacher education.* Journal of Education Policy, 4(4), 343-36

SOKOLOVÁ, L. 2013. Rozvíjanie sociálno-psychologických kompetencií budúcich učiteľov a učiteľiek v rámci pedagogickej praxe. In: *Pozitivní vzdělávání a psychologie 3.* - Hradec Králové : Magnanimitas, 2013, s. 482-490.

SOKOLOVÁ, L., ZACHAROVÁ, JURSOVÁ, Z. 2015. *Postoje a motivy k vol'be učitel'ského štúdia.*, GRANT Journal, Vol. 4, Issue2, ISSN 1805-062X, 1805-0638 (online), ETTN 072-11-00002-09-4

SPIPKOVÁ, V. 2015. Pojetí klinické školy. In V. Spilková, A. Tomková, N. Mazáčová, & J. Kargerová, et al., *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů* (s. 6–22). Praha: Retida.

SPIPKOVÁ, V., & TOMKOVÁ, A., A KOL. 2010. *Kvalita učitele a profesní standard.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

SPIPKOVÁ, V. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů.* Brno: Paido.

STANDARDS OF EFFECTIVE PRACTICE FOR TEACHERS. 2009 *Minnesota administrative rules.* 2009. The Office of the Revisor of Statutes. Dostupné z <https://www.revisor.mn.gov/rules/?id=8710.2000>

STANDARDS OF PRACTICE. 2013. Ontario College of Teachers. Dostupné z <http://www.oct.ca/public/professional-standards/standards-of-practice>

ŠIMONÍK, O. 2005. *Příprava budoucích učitelů.* Brno: MSD.

STRAKOŠ, J. 2021. *Mimovyučovacie činnosti učiteľa v škole: metodika stáže A*. Univerzita Komenského v Bratislava, 2021, ISBN 978-80-223-5231-4.

ŠIMONÍK, O. 2008. Pedagogická praxe v prípravě budoucích učitelů. In J. Havel, O. Šimoník, & J. Šťáva (Eds.), *Pedagogické praxe a oborové didaktiky. Zborník z medzinárodného seminára* (s. 19–25). Brno: MSD.

ŠVEC, V., BRADOVÁ, J. 2015. *Učitel v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita.

ŠVEC V. , LOJDOVÁ K., PRAVDOVÁ B. 2016. *Učitel'ské praxe – současné poznatky a perspektivy. Sborník z konference.*, Brno: Masarykova univerzita, 2016, ISBN 978-80-210-8274-8

TEACHERS' STANDARDS. 2013. *Department od Education, UK*. Dostupné online na:

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/301107/Teachers\\_\\_Standards.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/301107/Teachers__Standards.pdf)

TEACHING COUNCIL. 2015. *The teaching council*. 2015. Dostupné online na: <http://www.teachingcouncil.ie/en/>

UČITEL'SKÁ PROFESIA V EURÓPE. 2003. *Profil, trendy a záujmy*. Správa 1. Počiatočná príprava a prechod do pracovného života (2003). Eurydice. Dostupné online na: [http://www.eacea.ec.europa.eu/index\\_php](http://www.eacea.ec.europa.eu/index_php)

TÓTHOVÁ M. 2004. *Súčasný stav a perspektívy pregraduálnej prípravy učiteľov*. Medzinárodné vedecké sympóziium pri príležitosti 45 výročia univerzity. „Kultúra – priestor interdisciplinárneho myslenia V.Nitra: UKF. ISBN 80-8050-833-X

VIŠŇOVSKÝ, E., KAŠČÁK, O., PUPALA, B. 2012. *Pedagogický dualizmus teoretického a praktického: historické pozadie a súčasné ilúzie*. Pedagogická orientace, 22(3), 305–335.

**Názov: PRAKTICKÁ PRÍPRAVA BUDÚCICH UČITEĽOV**

**Autorky** Ing. Eva Tóblová, PhD., ING-PAED IGIP

doc. Mgr. Ing. Lucia Krištofiaková, PhD., ING-PAED IGIP

**Recenzenti** doc. Mgr. Ing. Katarína Krpáľková Krelová, PhD., ING-PAED IGIP

doc. Ing. David Vaněček, Ph.D., ING-PAED IGIP

doc. Ing. Alexander Bilčík, PhD., ING-PAED IGIP

**Počet AH: 6,3**

**Počet strán: 116**

**Rok vydania: 2021**

**Vydavateľ:** Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom

**Vydanie: prvé**

**ISBN 978-80-8222-036-3**

**EAN 9788082220363**

Publikáciu schválila Edičná komisia VŠ DTI v Dubnici nad Váhom dňa 07.06. 2021 v edícii: Vysokoškolská učebnica pod číslom U02/2021. Vychádza s finančnou podporou Vysokej školy DTI v Dubnici nad Váhom.

Učebné texty vznikli s finančnou podporou Vysokej školy DTI v Dubnici nad Váhom ako otvorený vzdelávací zdroj.