

METODIKA IMPLEMENTACE AKTIVIZAČNÍCH METOD V RÁMCI PEDAGOGICKÝCH PRAXÍ STUDENTŮ UČITELSTVÍ PRO SŠ FILOZOFICKÉ FAKULTY JIHOČESKÉ UNIVERZITY V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Alena Prošková
Miroslava Aurová
Markéta Maturová
Jaroslav Král
François Dendoncker



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MŠMT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

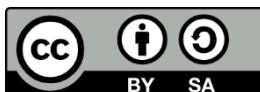
METODIKA IMPLEMENTACE AKTIVIZAČNÍCH METOD V RÁMCI PEDAGOGICKÝCH PRAXÍ STUDENTŮ UČITELSTVÍ PRO SŠ FILOZOFICKÉ FAKULTY JIHOČESKÉ UNIVERZITY V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Autoři: Alena Prošková, Miroslava Aurová, Markéta Maturová,
François Dendoncker, Jaroslav Král

Vydalo nakladatelství:
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Filozofická fakulta

1. vydání v roce 2023

Tato metodika vznikla v rámci projektu Inovace studia učitelství pro střední školy na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_068/0016157, za podpory Evropského sociálního fondu prostřednictvím OP Výzkum, vývoj, vzdělávání.



Dostupné na adrese <https://database.opvvv.msmt.cz/>
pod Creative Commons 4.0 ve variantě BY SA,
licenční podmínky jsou dostupné na adrese <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.cs>.

ISBN 978-80-7694-001-7



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



ÚVOD

Pedagogické praxe jsou srdcem každého studijního programu vedoucího k získání titulu, který opravňuje svého nositele k výkonu činnosti učitele. V rámci studijních programů učitelství pro střední školy na Filozofické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích je prioritou vzdělávat studenty tak, aby byli v první řadě odborníky v obou předmětech své specializace. Oborově-didaktická složka studia a pedagogické praxe pak slouží jako most mezi teoretickými předměty oborové přípravy a realitou školského prostředí.

Když se studenti učitelství poprvé ocitnou v situaci, kdy musejí své znalosti z pedagogiky, psychologie i znalosti svého oboru poprvé použít pro přípravu a realizaci své vlastní výuky, můžeme často vidět, že se intuitivně uchylují k takovým metodám a způsobům výuky, které zažívali od dětství v roli žáků a studentů.

Přechod z role studenta do role učitele není samozřejmý a není jednoduchý. Přestat se dívat na výuku očima studenta a začít vnímat během náslechové hodiny v rámci praxí jednotlivé složky, z nichž učitel ve třídě skládá celek funkční výuky, dokázat je objektivně analyzovat, reflektovat a hodnotit jejich dovednost, kterou je potřeba cíleně rozvíjet ve všech fázích učitelského studia.

Cílem této metodiky je poskytnout studentům učitelství i spolupracujícím středoškolským pedagogům oporu pro všechny typy pedagogických praxí, s nimiž se během studia učitelství pro střední školy na FF JU setkají.

Metodika usiluje zejména o rozvoj dovedností autonomní a realistické reflexe a sebereflexe výuky, ať už se jedná o výuku vlastní nebo o reflexi náslechové hodiny. K tomuto účelu jsou zde představeny hodnoticí a sebehodnoticí formuláře, které byly v rámci projektu ISUS pilotovány v letech 2020-2022.

Efektivní reflexe je dovedností, která je podmínkou zdravého profesního vývoje a rozvoje všech klíčových učitelských kompetencí. Tento vývoj nekončí ve chvíli, kdy student učitelství získá magisterský diplom a stává se kvalifikovaným učitelem, právě naopak. Obdobně jako je tomu u lékařů nebo pilotů, teprve roky praxe vedou k tomu, aby se z absolventa učitelství stal zkušený a kvalitní pedagog, který je schopen zohledňovat potřeby svých žáků, řešit krizové situace a udržet si motivaci pro celoživotní profesní rozvoj.

Pevně věříme, že se k této metodice a k nástrojům v ní obsaženým budou naši absolventi vracet i během prvních let své učitelské kariéry, a že jim pomohou usnadnit přechod z akademického prostředí do reálné výuky na střední škole.

OBSAH

I TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	5
I.1 KOMPETENČNĚ ZAMĚŘENÉ VZDĚLÁVÁNÍ	5
I.2 ÚKOLOVĚ ORIENTOVANÁ VÝUKA.....	8
I.3 ZKUŠENOSTNÍ UČENÍ	11
II PEDAGOGICKÉ PRAXE NA FF JU	14
II.1 ASISTENSKÁ OBOROVÁ PRAXE (3. ročník bakalářského studia).....	14
II.2 PRŮBĚŽNÁ PEDAGOGICKÁ PRAXE	16
II.3 SOUVISLÁ PEDAGOGICKÁ PRAXE	17
III HODNOTÍCÍ A SEBEHODNOTÍCÍ NÁSTROJE PRO PEDAGOGICKÉ PRAXE NA FF JU	18
III.1 SEBEHODNOTÍCÍ DOTAZNÍK PRO STUDENTY K SOUVISLÉ PRAXI	18
SEKCE I – ZÁKLADNÍ INFORMACE	18
SEKCE II – NÁSLECHOVÉ HODINY (deskriptory).....	19
SEKCE III – PŘÍPRAVA NA VÝUKU	20
SEKCE IV – REALIZACE VLASTNÍ VÝUKY	20
SEKCE V – VÝUKA ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ A JAZYKOVÝCH PROSTŘEDKŮ, ROZVÍJENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ	21
SEKCE VI – ZDROJE OBSAHU A MATERIÁLNÍ PROSTŘEDKY VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA.....	22
SEKCE VII – AUTONOMNÍ UČENÍ, SEBEHODNOCENÍ A HODNOCENÍ.....	23
SEKCE VIII – PROJEKTOVÁ A PROBLÉMOVÁ VÝUKA, ALTERNATIVNÍ VÝUKOVÉ METODY	24
SEKCE IX – ONLINE VÝUKA.....	24
III.2 HODNOCENÍ STUDENTŮ PROVÁZEJÍCÍMI PEDAGOGY.....	24
III.3 HODNOTÍCÍ NÁSTROJE PRO PROVÁZEJÍCÍ PEDAGOGY	25
IV KOMPETENCE PROVÁZEJÍCÍCH PEDAGOGŮ	30
ZÁVĚR	30
LITERATURA.....	31

I TEORETICKÁ VÝCHODISKA

I.1 KOMPETENČNĚ ZAMĚŘENÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Koncepce *Competency-based Education* neboli kompetenčně zaměřené vzdělávání se formovalo pod vlivem tzv. „hnutí standardů“ (Richards and Rodgers, 2015), které od 90. let 20. století ovlivňuje národní vzdělávací politiky v zemích po celém světě a vede k tvorbě nových typů kurikulárních dokumentů a kompetenčních rámců. V EU je to například *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (2001) a v ČR např. *Rámcové vzdělávací programy* (2005).

Podstatou hnutí standardů je přehodnocení stávajících postupů v tvorbě školního kurikula a v hodnocení výsledků a efektivity vzdělávání, které bylo vyústěním kritiky špatné připravenosti absolventů škol pro vstup do zaměstnání. Namísto klasických školních osnov, které určovaly, v jakém momentě se má žák daného typu školy učit daný obsah, se pozornost obrátila k tzv. *očekávaným výstupům vzdělávání*, které jsou nejčastěji vymezeny v podobě cílových *kompetencí*. Dnes tedy nehodnotíme pouze míru osvojení teoretických znalostí, ale také schopnost uplatnit tyto znalosti formou praktických dovedností v reálném životě spolu s utvářením takových hodnot a postojů, které jsou potřebné např. pro celoživotní autonomní učení, aktivní občanství a profesní proaktivitu.

V momentě, kdy jsou stanoveny cílové kompetence, je možné je rozepsat do podoby dílčích složek (dílčích znalostí, dovedností a hodnot/postojů), které lze hodnotit v každém momentu vzdělávacího procesu a lze tak sledovat jejich postupné rozvíjení a osvojování. Tyto dílčí složky kompetencí mají nejčastěji podobu *deskriptorů* neboli (sebe-) hodnotících tvrzení, která slouží jako opora při (sebe-) reflexi nad úrovní a mírou rozvoje konkrétní dílčí dovednosti. Formulace deskriptorů proto velice často obsahují slovesa jako *Uvědomuji si, Dokážu, Zvládám, Umím* atd. pro sebehodnocení nebo *Uvědomuje si, Dokáže, Zvládá, Umí* atd. pro hodnocení jinou osobou.

Způsobů, jakými je konkrétních dílčích kompetencí nebo dovedností dosahováno je nepřeborné množství, všechny mají ale společný posun od čistě vědomostního charakteru k charakteru dovednostnímu.

Ve vzdělávání zaměřeném na kompetence nejsou pevně dané výukové metody ani konkrétní výukové aktivity. Nejčastěji jsou využívány aktivizační metody výuky jako např. simulace reálných situací, hraní rolí, problémově a projektově orientovaná výuka, badatelsky orientovaná výuka a v neposlední řadě i úkolově zaměřená výuka (Task-based learning) a zkušenostní učení, o kterých pojednávají následující dvě kapitoly.

Hlavními podmínkami potřebnými k efektivnímu rozvoji cílových kompetencí jsou:

- maximální míra aktivního zapojení žáků/studentů do výukového procesu
- individualizovaná výuka, které zohledňuje zejména rozdílný čas, který daný žák/student potřebuje k rozvoji konkrétní kompetence a případně i jeho specifické vzdělávací potřeby
- přímá zkušenost a reflexe dané zkušenosti
- cílené budování vhodných strategií učení a vedení

V přípravě budoucích učitelů i v profesním rozvoji již kvalifikovaného učitele by neměly chybět nástroje, které umožňují hodnocení dílčích učitelských kompetencí a systematickou reflexi jejich rozvoje. Čím dříve se s nimi student učitelství setká, tím lépe. Ideálně by se mělo vzdělávání učitelů řídit principy CBE od samého počátku a napříč všemi předměty praktické i teoretické učitelské přípravy. Mají-li totiž studenti šanci poznat principy CBL aktivně a uvědoměle během vlastního studia, je pak větší pravděpodobnost, že je budou efektivně využívat i ve své vlastní výuce.

V oblasti vzdělávání učitelů se můžeme setkat se dvěma rovinami kompetencí. První rovinou jsou kompetence, které popisují **závazné očekávané výstupy daného předmětu pro žáky** konkrétního stupně škol, a s nimiž musí být učitel podrobně obeznámen, aby jim mohl uzpůsobit obsah a metody své výuky. V českém výukovém prostředí se jedná zejména o výstupy uvedené v Rámcových vzdělávacích programech (RVP).

V některých předmětech je žákům koncepce kompetencí bližší než v jiných. Např. v cizích jazycích má již od roku 2001 své pevné místo *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (SERR). Úrovně interkulturní komunikační kompetence A1 – C2 jsou známy již žákům základních škol a je na ně odkazováno i v rámci RVP. Učitel cizích jazyků se tedy musí dobře orientovat v deskriptorech jednotlivých úrovní SERR a měl by je ve své výuce dokázat zprostředkovat žákům tak, aby je mohli využívat k průběžnému sebehodnocení svých pokroků (například prostřednictvím práce s Evropským jazykovým portfoliem).

Hlavním přínosem systematické práce se sebehodnotícími deskriptory pro žáky je rozvoj autonomního učení a realistického sebehodnocení, a to, že jim pomáhá pochopit důležitost rovnoměrného rozvíjení všech složek dané kompetence: vědomostí, dovedností a hodnot/postojů.

Druhou rovinou kompetencí, s jejichž hodnocením by měl mít budoucí učitel zkušenost, jsou specifické profesní kompetence, tedy **kompetence učitelské**, které opět sestávají ze složky znalostní, kam patří vzdělávací obsah daného předmětu, znalosti z pedagogiky a psychologie, obecné i oborové didaktiky atd. Dále ze složky dovednostní, kterou studenti učitelství rozvíjejí zejména v rámci různých typů pedagogických praxí a oborových didaktik (management třídy, pedagogická komunikace, příprava výukových materiálů, hodnocení atd.) a nakonec ze složky hodnotové a postojové, kterou si učitel buduje celý život a do níž by spadal například proaktivní přístup k dalšímu profesnímu rozvoji, ochota podílet se na budování profesní komunity v rámci školy nebo v rámci sdružení učitelů daného předmětu, nebo otevřený přístup k novým výukovým metodám a materiálům, které do vzdělávání postupně přicházejí.

Existuje celá řada kompetenčních rámců pro učitele. V ČR je to např. Rámec profesních kvalit učitele z roku 2012 (NUOV) nebo Kompetenční rámec provázejícího učitele (Učitel na živo, 2020). Pro oblast cizích jazyků můžeme z mnoha existujících publikací zmínit např. EPOSTL – Portfolio pro studenty učitelství cizích jazyků z roku 2007 (*European Portfolio for Student Teachers of Languages*), které je k dispozici v patnácti různých jazykových variantách, Cambridge ELT Framework (2019) pro učitele angličtiny nebo Equals Framework for Language Teacher Training and Development z roku 2021 nebo český Kompetenční profil učitele AJ (Univerzita Pardubice). Oproti tomu na kompetenční rámce pro učitele dalších předmětů teprve čekáme.

MŠMT společně se zástupci fakult vzdělávajících učitele (včetně JU) v rámci reformy pregraduálního vzdělávání učitelů Strategie 2030+ dokončuje **Kompetenční rámec absolventa učitelství** (2023), který se stane prvním celorepublikově závazným kompetenčním rámcem pro oblast učitelství v ČR.

Již nyní můžeme uvést základní oblasti, které bude jednotný Kompetenční rámec absolventa učitelství obsahovat:

Oblast 1 – Plánování, vedení a reflexe výuky

Oblast 2 – Prostředí pro učení

Oblast 3 – Zpětná vazba a hodnocení

Oblast 4 – Profesní spolupráce

Oblast 5 – Sebepojetí a profesní rozvoj učitele

V současné době je v jednání přidání ještě oblasti zabývající se **oborovými kompetencemi** v obecné rovině, které by spadalo do samostatné Oblasti 6.

Proč jsou kompetenční rámce a standardy tolik důležité pro rozvoj profesních kompetencí učitelů a jak s nimi lze pracovat?

Vymezení cílových kompetencí učitelů (absolventů učitelských programů) a jejich rozepsání do podoby podrobných deskriptorů umožňuje uživatelům kompetenčních rámců průběžně hodnotit úroveň jednotlivých komponent dané kompetence a zároveň mohou sloužit jako základ pro navrhování a kontrolu vzdělávacího obsahu učitelských studijních programů na univerzitách. Učitelské kompetence nelze vnímat staticky tak, že je daný jedinec buď má nebo ne. Rozvíjení kompetencí je postupný proces, který závisí na celé řadě faktorů, mezi které patří např. dostatečný a relevantní teoretický základ znalostí z oborových i pedagogicko-psychologických disciplín, dostatečný rozsah i variabilita příležitostí

k praktickému nácviku učitelských dovedností a také dostatečný prostor pro reflexi, který přispívá k rozvoji žádoucích profesních hodnot a postojů.

Úrovně zvládnutí dané kompetence jsou často rozděleny do několika stupňů od nulové nebo minimální úrovně až po její komplexní zvládnutí, přičemž nejvyšší úrovně se mohou lišit např. tím, že odpovídají dovednostem zkušeného učitele, nebo dokonce počítají s tím, že se učitel aktivně zapojuje do vzdělávání studentů učitelství a přispívá tedy aktivně k budování své profesní komunity. Když se uživatelé poprvé seznamují s kompetenčními rámci, používají je většinou pouze jako kontrolní seznamy, v nichž si označí, které složky kompetence již zvládají a na jaké úrovni, a které ještě ne. Přestože se jedná o velice zjednodušenou práci s jednotlivými deskriptory, už zde je důležité, aby si studenti učitelství uvědomili, jaké jednotlivé komponenty – znalostní, dovednostní a hodnotové – dané kompetence obsahují.

Toto využití deskriptorů odpovídá spíše statickému chápání dané dílčí kompetence jako něčeho, co daný student zvládá, nebo nezvládá. Rozvoj kompetencí je ale dlouhodobý a postupný proces, proto je lepší hodnotit dílčí kompetence formou výběru z možné škály:

- **Zvládám bez problémů**
- **Zvládám s drobnými obtížemi**
- **Zvládám částečně s určitými nedostatky**
- **Spíše nezvládám**
- **Zcela nezvládám**
- **V průběhu praxe jsem se s tím nesetkal(a)**
- **Jiné:**

Na vyšší úrovni jsou pak deskriptory využívány pro hlubší (sebe-) reflexi a k analýze procesu získávání konkrétních znalostí, dovedností a postojů, což je pro profesní rozvoj učitele zcela nepostradatelné. V rámci reflexe si můžeme nad jednotlivými deskriptory klást např. tyto otázky:

- Kdy jsem se s daným aspektem kompetence setkal poprvé? V jaké situaci a za jakých podmínek?
- Jak jsem si v dané situaci poradil(a)? Jak jsem reagoval(a)?
- Co přispělo pozitivně/negativně k zvládnutí/nezvládnutí dané situace?
- Kde mohu hledat další informace nebo zkušenosti podobného typu?
- Jaké emoce ve mně situace vyvolala a jak jsem se s nimi vyrovnal(a)?
- Co mohu příště udělat lépe nebo jinak?

Jako příklad práce s **deskriptorem pro učitele** můžeme použít jeden z deskriptorů *EPOSTL* (v sekci zaměřené na mluvní interakci, deskriptor č. 2 str. 21):

Dokážu zhodnotit a vybrat smysluplné aktivity zaměřené na mluvení a mluvenou interakci tak, abych podpořil(a) aktivní účast žáků na různých úrovních.

Tento deskriptor může být použit pro rychlé zhodnocení schopnosti studenta učitelství vyučovat mluvní interakci (ANO dokážu/NE nedokážu), ale může sloužit také k hlubšímu zamyšlení nad:

- typologií mluvních cvičení;
- možnostmi jejich diferenciací v závislosti na úrovni žáků;
- důvody a možným řešením toho, že někteří žáci se do mluvních interakcí v cílovém jazyce zapojují pouze minimálně, nejsou ochotni komunikovat před třídou, nebo dělají velké množství chyb, které brání vzájemnému porozumění.

A dále otázky k reflexi vlastní výuky mluvní interakce např. v rámci reflexe hodiny průběžné pedagogické praxe:

- Kdy a kde jsem měl(a) šanci rozvíjet mluvní interakci u svých žáků?
- Zapojoval(a) jsem všechny žáky rovnoměrně?
- Zařadil(a) jsem vhodné přípravné aktivity? Jaké a proč?

- Jakým způsobem jsem zadával(a) jednotlivé aktivity a kontroloval(a), zda žáci zadání rozumí?
- Jakou organizační formu výuky jsem zvolil(a) a proč? Jak daná forma fungovala ve vztahu k jednotlivým aktivitám v hodině? Změnil(a) bych dodatečně něco?
- Měl některý z žáků problém vyjádřit se? Jaký druh podpory a zpětné vazby jsem takovým žákům poskytl(a)?
- Podařilo se mi vytvořit ve třídě prostředí vzájemné důvěry, které napomáhá mluvní interakci? Jakým způsobem?
- Jakým způsobem jsem poskytoval zpětnou vazbu při mluvní interakci?
- Jsem schopen dostatečně monitorovat výkon jednotlivých žáků např. při skupinové debatě? Jaké nástroje k tomu používám?
- Mluvíli jsme se žáky o kritériích hodnocení mluvní interakce? Vědí žáci, co a jak je v mluvní interakci hodnoceno?

S deskriptorem můžeme pracovat během pedagogické praxe, ale můžeme jej také využít pro dílčí aktivity a zadání ve výuce oborové didaktiky nebo pedagogicko-psychologických disciplín (analýza a příprava výukových materiálů, plánování hodin se zaměřením na rozvoj konkrétní znalosti/dovednosti, analýza pedagogických situací zaměřená na konkrétní deskriptor, microteaching – výukové mini-výstupy v rámci oborových didaktik atd.).

1.2 ÚKOLOVĚ ORIENTOVANÁ VÝUKA

Úkolově orientovaná výuka (Task-based learning) je logickým pokračováním vzdělávání vycházejícího z kompetencí. Koncepce úlohy (úkol) se objevuje již ve výše zmiňovaném Společném referenčním rámci pro jazyky (2001), kde je definována jako:

...jakékoli účelné jednání považované jedincem za nutné k tomu, aby dosáhl kýženého výsledku v kontextu řešení určitého problému. Jde o závazek, který má být splněn, nebo cíl, kterého se má dosáhnout. Tato definice pokrývá celou řadu úkonů, jakými jsou třeba stěhování skříně, psaní knihy, zajišťování určitých podmínek při domlouvání smlouvy, hraní karet, objednávání jídla v restauraci, překládání textu v cizím jazyce nebo příprava třídního časopisu prostřednictvím skupinové práce. (Rada Evropy, 2001, kapitola 2 str. 10)

Úkolově orientovaná výuka je jednou z cest, jak výuku více přiblížit situacím a problémům, které budou muset žáci (i studenti učitelství) řešit v zaměstnání nebo v každodenním životě.

Vydeme-li opět z dílčích kompetencí rozepsaných do podoby deskriptoru viz předchozí kapitola, zjistíme, že hodnotící tvrzení v sobě již často obsahují konkrétní úkoly/úlohy, které musí žák/student dokázat splnit. Tyto úlohy mohou být v zásadě dvojího typu, nejprve tzv. **zkušební úlohy**, které ještě sami o sobě nejsou úkoly z reálného života, ale které jsou přípravné – např. u cizího jazyka je toto typicky úroveň úloh zaměřených izolovaně na jazykové prostředky (gramatiku, slovní zásobu, výslovnost), přičemž zvládnutí jedné gramatické struktury např. díky sérii drilových cvičení je pouhým dílčím krokem k tomu, aby byl žák danou strukturu schopen správně použít ve vlastním mluveném projevu nebo při psaní. Tyto zkušební úkoly tedy ještě neodpovídají reálnému použití jazyka, ale slouží jako příprava k němu. Právě samostatný mluvený projev nebo psaní už jsou ale na úrovni vyšší a můžeme je označit jako **reálné úlohy**. Pokud bychom měli ukázat rozdíl v těchto dvou typech úloh v cizím jazyce, vypadalo by to následovně:

Zkušební úloha – „Doplňte do vět modální slovesa.“ Cílem úlohy (cvičení) není simulovat reálnou situaci ze života, ale poskytnout prostor k nácvičení dílčí znalosti/dovednosti.

Reálná úloha – „Napište neformální email kamarádovi, kde vyjádříte znepokojení nad jeho životním stylem a zdravotním stavem a poradíte mu, co a jak by mohl zlepšit.“ Taková úloha už může v reálném životě nastat, a aby ji mohl žák efektivně splnit, musí zvládnout správně použít modální slovesa, která nacvičil v předchozím typu úlohy.

Základní charakteristiky reálných úloh lze shrnout takto:

- Pozornost žáků je během práce na úloze obrácena k obsahu sdělení (k významu) spíše nežli k jeho formě.
- Úlohy jsou ucelené a smysluplné s přímou návazností na reálné životní situace.

- Úloha vyžaduje přesnou specifikaci kontextu, v němž má být realizována.
- Je vždy dán praktický cíl, kterého má být dosaženo.
- Úlohy mají často problémový nebo projektový charakter, často i s prvky CLIL, případně CALL, důraz je kladen na uvědomělé učení.
- Časté je využití skupinové práce (žáci se učí pomocí cílené a více či méně řízené interakce).
- Hodnocení by mělo probíhat na základě míry dosažení stanoveného cíle.
- Kromě jazyka a komunikativní jazykové kompetence jsou rozvíjeny další praktické dovednosti a klíčové kompetence (zejména kompetence sociální a personální, kompetence k řešení problémů a k učení).
- Často dochází k aktivizaci více řečových dovedností během jedné úlohy v přirozené návaznosti.

Fáze práce s úlohou

Průběh úlohy lze tradičně rozdělit do tří fází, které jsou shodné s fázemi tradičních výukových aktivit, jakými jsou např. nácvik poslechu s porozuměním nebo nácvik samostatného psaní. Rozlišujeme tedy např. podle Ellise (2009, s. 80) fázi **přípravnou** (před-úlohovou), fázi **samotné úlohy** a její realizace a fázi **následnou** neboli post-úlohovou.

Cílem **první přípravné fáze** je zejména vybavit žáky znalostmi a procedurálními vědomostmi, které jim umožní samostatně realizovat konkrétní úlohu. Dále je v této fázi věnován prostor dostatečné specifikaci a uvedení tématu a kontextu dané úlohy a neméně důležitá je i motivace žáků před zahájením samostatné nebo skupinové práce. Poslední důležitou složkou přípravné fáze je i organizace a explicitní naplánování průběhu samotné úlohy, které může probíhat i formou diskuze vedené vyučujícím. Při organizaci a hledání postupů a nástrojů pro realizaci úlohy se naskýtá příležitost rozvíjet klíčové kompetence k učení, k řešení problémů nebo kompetence sociální a personální. Přičemž učitel může obdobně jako je tomu při prezentaci gramatických jevů zvolit buď postup spíše **deduktivní** (představí žákům sám postup práce a nechá jim prostor, aby kladli dotazy a vyjádřili se k němu) nebo spíše **induktivní**, kdy učitel žákům poskytne model očekávaného výsledku, který žáci nejprve analyzují a následně individuálně nebo ve skupinkách vyvozují pravidla a jednotlivé kroky, nebo hledají dílčí nástroje, které pak použijí při samostatné realizaci úlohy. Obecně lze říci, že deduktivní postup je časově méně náročný, ale nevede k takovému rozvíjení obecných kompetencí a procedurálních vědomostí, jako je tomu v případě postupu induktivního. Ve výuce cizích jazyků jsou typickými aktivitami v rámci přípravné fáze např:

- opakování látky k tématu formou brainstormingu, tvoření myšlenkových map, vyplnění vstupního kvízu atd.
- úvodní diskuze k uvedení do tématu a zmapování stávajících vědomostí a názorů žáků
- analýza poskytnutého ideálního modelu výsledku úlohy, společná tvorba myšlenkových map a flowchart k jednotlivým krokům úlohy
- organizace skupinové práce, rozdělení rolí a dílčích úkolů
- klasické receptivní aktivity (čtení, poslech, sledování videa), jejichž cílem je získat dostatek znalostí a procedurálních znalostí pro samostatné provedení úlohy

V rámci **realizační fáze** žáci již pracují z velké části samostatně nebo ve skupinách a učitel zastává pouze roli facilitátora nebo organizátora v případech, kdy se vyskytne nějaký neočekávaný problém, nebo když si žáci neví s řešením konkrétní situace rady. V porovnání s fází přípravnou je učitel během realizační fáze spíše v pozadí a poskytuje žákům prostor pro samostatnou práci na zadaných úkolech. Samozřejmostí je také průběžné hodnocení plnění dané úlohy, které poskytuje žákům zpětnou vazbu (například formou seznamu dílčích kroků, z něhož žáci odškrtnávají již splněné části). Mezi vhodné aktivity pro tuto fázi úlohy patří např.:

- hraní rolí a simulace reálných situací a následná analýza zvládnutí dané situace
- vytváření reálných produktů nebo výrobků (materiální i nemateriální povahy)
- dotazníková šetření nebo ankety (získávání dat a zpětné vazby od ostatních)

- vlastní výzkum a sběr informací a materiálů potřebných k vytvoření výsledku
- diskuze v pracovních skupinách, řešení dílčích problémů, hledání kompromisů
- vytváření videí, blogů, plakátů, prezentací nebo jakéhokoliv sdíleného výstupu, který umožní představit vhodnou formou výsledky práce (většinou se jedná o vizuální média)
- psaní reportáže z dílčích kroků úkolu
- vedení pracovního deníku

Fáze **post-úlohová** nebo následná je vyhrazena pro prezentaci a zhodnocení výsledků práce žáků, přičemž dbáme na rozvoj dovedností sebehodnocení. V ideálním případě následuje možnost zopakovat danou úlohu s dílčími obměnami nebo s přidáním "překážek" tak, aby měli žáci šanci korigovat svůj postup zpracování úlohy s ohledem na hodnocení a ideální očekávané výstupy. Pokud byla předchozí realizační fáze vedena formou skupinové práce, může být fáze post-úlohová příležitostí pro jednotlivé žáky, aby si „nacvičený“ postup vyzkoušeli sami za sebe, nebo se poučili z chyb a nevhodných pracovních postupů, které se objevily v rámci prvního úkolového cyklu. Typické aktivity pro závěrečnou fázi úloh představují:

- prezentace výsledků všeho druhu za pomoci vizuálií připravených v hlavní fázi úlohy (poster, blog, myšlenková mapa, video, prezentace atd.)
- vyplňování sebehodnoticích a hodnoticích formulářů
- diskuze nebo evaluační rozhovor atd.
- vyhodnocování a hlasování o nejlepší výsledek
- diskuze nad kritérii hodnocení a jejich významem
- opakování hlavní fáze s dílčími úpravami

Jak pracovat s kompetenčními deskriptory v rámci přípravy budoucích učitelů?

Pro zkušební i reálné úlohy musíme nejprve v kompetenčním deskriptoru identifikovat dílčí znalosti, dovednosti nebo hodnoty, které mají být rozvíjeny a přeformulovat je na konkrétní aktivity, na jejichž základě se budou studenti připravovat na reálnou výuku. Sebehodnoticí deskriptor pro práci s výukovými materiály může vypadat např. takto:

V učebnicích, doplňkových tištěných materiálech, v médiích i na internetu jsem schopen vyhledat, případně upravit vhodné aktivity, texty a cvičení v různých formátech s ohledem na konkrétní potřeby mých žáků, právě probírané učivo a mé plány výuky.

V oborové didaktice pak můžeme realizovat zkušební úlohy zaměřené na vyhledávání, třídění a identifikaci různých typů cvičení pro žáky. Dílčí zadání pro **zkušební úlohu v rámci didaktiky cizího jazyka** může mít tuto podobu:

A) *Rozdělte se do skupin a jednotlivé skupiny budou v učebnicích pro SŠ vyhledávat tyto typy cvičení:*

Skupina 1: cvičení zaměřená na slovní zásobu

Skupina 2: cvičení zaměřená na gramatiku

Skupina 3: cvičení zaměřené na výslovnost

Skupina 4: cvičení zaměřená na rozvoj receptivních dovedností (čtení a poslechu)

Skupina 5: cvičení zaměřená na rozvoj produktivních dovedností (mluvení a psaní)

B) *Dohledané typy cvičení pojmenujte s ohledem na běžná označení v cílovém cizím jazyce a seřadte je nejprve s ohledem na úroveň řízenosti očekávaného výstupu žáků od nejvíce řízených po nejméně řízené aktivity (např. spojování slov s definicemi je aktivita s vysokou mírou řízenosti, debata má naopak míru řízenosti relativně nízkou).*

C) *Zamyslete se nakolik jednotlivá cvičení a aktivity odpovídají úrovním Bloomovy taxonomie kognitivních cílů ve vzdělávání a uveďte příklady cvičení pro každou z úrovní.*

D) *Společně s ostatními skupinami vytvořte myšlenkovou mapu různých typů cvičení pro cizí jazyky, přičemž každá skupina rozpracuje svoji „větev“ myšlenkové mapy a rozdělí v ní jednotlivé typy cvičení podle základních fází výuky daného jazykového prostředí (prezentace – fixace – hodnocení)*

nebo řečové dovednosti (přípravná fáze – vlastní nácvik dané dovednosti – následná fáze). Myšlenkovou mapu pak nahrajte na moodle pod aktuální výukový týden.

Výše uvedené úlohy neodpovídají běžným činnostem učitele cizího jazyka, jsou pro studenty ale velice přínosné, protože jim umožní seznámit se se širokou škálou různých typů cvičení s ohledem na nácvik jednotlivých složek výuky cizího jazyka, a dále je připraví na diferenciaci těchto cvičení s ohledem na potřeby konkrétních žáků. Zadání **reálné úlohy** pak může vypadat následovně:

Do své přípravy vycházející z vybrané lekce učebnice zařadte sérii cvičení rozvíjející dovednost poslechu s porozuměním na základě vybraného autentického materiálu (úryvku z podcastu). Připravte minimálně dvě přípravné před-poslechové aktivity. První bude zaměřená na zjištění stávajících znalostí žáků k tématu poslechu a jejich zájmu o něj, bude mít podobu diskuze ve dvojicích. Druhá aktivita bude zaměřená na obtížnou slovní zásobu, která se v poslechu vyskytne a mohla by bránit porozumění.

Dále navrhnete alespoň tři typy aktivit zaměřených na kontrolu porozumění danému poslechu, která budou mít různou míru řízenosti, a tudíž různou obtížnost.

Nakonec promyslete návrh následné aktivity, která bude zaměřená na aktivní použití slovní zásoby a struktur obsažených v daném poslechu formou A) mluvní interakce imitující dialog, který žáci poslouchali B) krátkého písemného zadání k tématu podcastu.

Výše uvedené úlohy již odpovídají reálným činnostem, které učitel musí v rámci přípravy na hodinu zvládat. Ideálně pracujeme s materiály, které studenti používají v rámci pedagogických praxí, a přípravy tak mohou použít ve vlastní výuce, která je následně analyzovaná a reflektovaná.

1.3 ZKUŠENOSTNÍ UČENÍ

Zkušenostní učení (Experiential learning) je přístup ke vzdělávání založený na rozvoji praktických dovedností a komplexních kompetencí skrze vlastní prožitky a zkušenosti, experimentování a reflexi. Základem pro zkušenostní učení je aktivní zapojení žáků/studentů do série praktických úkonů, které odpovídají reálné situaci. Opakování zkušenostního cyklu konkrétní zkušenosti – reflektivního pozorování – abstraktní konceptualizace – aktivního experimentování umožňuje postupné zdokonalování studenta v řešení reálných výukových situací.

V případě vzdělávání učitelů je nejčastěji zmiňováno v souvislosti s pedagogickými praxemi, kde jsou dílčí učitelské kompetence a dovednosti získávány a rozvíjeny na základě cyklického opakování výše zmíněných čtyř základních fází cyklu zkušenostního učení dle Kolba (1984):

1. **Konkrétní zkušenost** (Concrete Experience) - studenti jsou vystaveni novým zkušenostem, například konkrétním situacím, úkolům nebo projektům.
2. **Reflektivní pozorování** (Reflective Observation) - studenti reflektují své zážitky a přemýšlejí o tom, co se jim stalo, co se naučili a jaké jsou důsledky jejich činností.
3. **Abstraktní konceptualizace** (Abstract Conceptualization) - studenti používají abstraktní myšlení a analyzují své zkušenosti, aby mohli vytvořit nové teorie nebo koncepty, které by jim mohly pomoci při řešení dalších problémů.
4. **Aktivní experimentování** (Active Experimentation) - studenti aplikují nové znalosti a dovednosti, které získali v nových situacích a testují, zda jsou schopni použít své nové poznatky a dovednosti úspěšně.

Koncepci zkušenostního učení se věnoval již Aristoteles, ale jejím moderním pojetím se zabývali např. Lewin, Dewey nebo Piaget, na které navázal v 80. tých letech 20. století David A. Kolb. Podle Kolba lze u každého jedince vysledovat lepší výsledky kognitivních dovedností odpovídající jednomu z kvadrantů schématu. Kolb tedy rozlišuje čtyři základní styly zkušenostního učení:

- **divergující styl** (důraz na pocity a naslouchání uplatňované v reflektivní fázi)
- **asimilující styl** (důraz na budování abstraktních teorií/tvorbu konceptů)
- **konvergující styl** (důraz na plánování)
- **akomodující styl** (učení se přímo samotnou činností)

Původně byly tyto čtyři fáze graficky znázorňovány v kruhu. V současných modifikacích původní Kolbovy teorie se setkáme s výstižnějším znázorněním schématu ve spirále¹, která lépe vystihuje nabalující se zkušenosti, které učící se jedinec získává v průběhu času v návaznosti na opakování výše popsaného cyklu zkušenost-reflexe-konceptualizace-experimentování-zkušenost.



Klíčovým prvkem zkušenostního učení v rámci pedagogických praxí je **reflexe**, ať už se jedná o reflexi navázanou na náslechovou hodinu, nebo později na reflexi své vlastní výuky. Zpětná vazba se zaměřuje na zobecnění prožitého. Může během ní docházet k srovnání prožívání dané zkušenosti jedincem s prožíváním ostatních účastníků téže zkušenosti. Jejím hlavním cílem v rámci pedagogických praxí je posoudit zpětně funkčnost a efektivitu jednotlivých aspektů výukové hodiny zejména s ohledem na činnost vyučujícího. V rámci reflexe jsou identifikovány silné a slabé stránky ve výkonu učitele/studenta

učitelství a v obou případech by mělo dojít k uvědomělé analýze vlivů, které vedly k úspěchu/neúspěchu dané aktivity/činnosti/postupu, nejlépe formou společného hledání alternativních variant řešení dané situace. Takové učení se někdy označuje jako zkušenostně reflektivní:

...*“za zkušenostně reflektivní učení lze označit takový proces učení, v němž se lidé individuálně nebo ve spolupráci s ostatními pokoušejí prostřednictvím cíleného promýšlení, vyhodnocování či transformace zažitého objevit nové zdroje a možnosti, které jim tyto zkušenosti skýtají, přestože je v běžném životě často nelze ani postřehnout. Těmto nově získaným informacím přiřazují posléze osobní význam s individuálním dopadem na bezprostřední životní realitu a jejich fungování v ní,”* říká J. Kolář (2012, s. 24).

V rámci reflexe jsou vzájemně propojeny následující procesy (dle Valenta, s.3)²:

- **Zkonkrétnění zážitku:** Konkrétně popsat, co se odehrálo a co nepřesněji pojmenovat jevy, pocity, postupy průběhu zkušenosti – např. objektivní a detailní popis sledu aktivit v dané náslechové hodině včetně časování;
- **Zosobnění zážitku:** Osobní vyjádření názorů, úvah, zpětných vazeb, pocitů, zkušeností z pozice studenta – např. sebehodnocení pocitů studenta, který právě odučil svoji první hodinu a srovnání reálného průběhu hodiny s přípravou a zamýšleným plánem;
- **Zvěcnění obsahu zážitku:** Otevření věcných témat, která stojí na naší zkušenosti a objevila se v průběhu společné zkušenosti – např. identifikace problematických míst při zadávání cvičení, které mělo za cíl neporozumění ze strany žáků. Otevření tématu pedagogické komunikace, společné hledání vhodných formulací pro dané cvičení;
- **Zobecnění obsahových prvků zážitku:** Na základě prožité zkušenosti a její reflexe vydefinovat obecnější principy nebo pravidla. Vytvoření plánu nápravy/zlepšení/úpravy činností do budoucna.

Teorie komfortní zóny

Ve spojitosti se zkušenostním učním je často zmiňována i „**teorie komfortní zóny**“ (Bardwick, 1995; Kirchner, 2009; Franc a kol., 2007). V komfortní zóně jedinec vnímá okolní situaci a děje jako

¹ Outward Bound - Česká cesta. (2008). Obrázek č. 2 Kolbův cyklus učení [Online]. Dostupné z: <http://www.ceskacesta.cz/stranka.py?ids=STR000000000000034> [citováno 2022-04-07].

² Valenta, J. (n.d.). Zkušenostně reflektivní učení a formativní hodnocení. [Experience-reflective learning and formative assessment]. Retrieved from https://kped.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/168/2020/12/Valenta-J._Zkusenostne-reflektivni-uceni-a-formativni-hodnoceni_0.pdf

známé, cítí se klidně a vyrovnaně, má pocit kontroly nad svým okolím a nevnímá strach nebo stres. V této zóně je při učení jedinec schopen si udržet dlouhodobě stabilní míru výkonu, která ale není vysoká. Druhou zónou je tzv. **zóna optimálního výkonu (zóna učení/zóna růstu)**, ve které se jedinec sice nachází již mimo komfortní zónu, pociťuje jisté napětí, přijatelnou míru stresu, úzkosti nebo vzrušení. V této zóně jedinec podává optimální výkon a je maximálně efektivní, i když se učí nebo vykonává činnosti pod určitým tlakem (např. omezením časové dotace úlohy, řešením nového problému v neznámém prostředí, nebo práce s materiálem, který je úrovní o něco výše, než je aktuální znalostní úroveň daného žáka). Pokud je míra stresu, strachu nebo nepohodlí příliš vysoká, dostává se jedinec do třetí zóny – **zóny nebezpečí (zóny paniky)**, v níž je jedinec paralyzován, jeho výkonost prudce klesá a začínají se aktivovat únikové strategie. Za hranicí zóny paniky/ohrožení už jedinec není schopen danou situaci zvládnout – dostává se do zóny nemožného/nesplnitelného.

V prostředí pedagogických praxí se studenti učitelství přirozeně dostávají za hranici své komfortní zóny. V podobné situaci se může ocitnout ale i zkušený pedagog, který se na začátku školního roku poprvé setkává s novou třídou, nebo je nucen suplovat v neznámé třídě předmět mimo svoji aprobaci.

Rozsah jednotlivých zón je individuální a jedinec si je neuvědomuje do chvíle, kdy se ocitne mimo svoji komfortní zónu. Pedagogické praxe jsou důležité i z toho hlediska, že vedou k poznání vlastních hranic studentů a pomáhají je připravit na krizové situace, s nimiž se budou potýkat v reálné výuce.

II PEDAGOGICKÉ PRAXE NA FF JU

Studium vedoucí k získání aprobační učitele pro střední školy na Filozofické fakultě JU je rozděleno na dva stupně, které tvoří vnitřně provázaný celek: bakalářský stupeň studia *se zaměřením na vzdělávání pro střední školy* (3 roky) a navazující magisterské studium *učitelství pro střední školy* (2 roky). Struktura i obsah obou stupňů studia je podřízen formálním požadavkům, které stanovuje MŠMT a Národní akreditační úřad pro vysoké školství. Praxe jsou stejně jako oborové didaktiky zařazené již do bakalářského stupně studia. Prvním typem praxí jsou asistentské pedagogicko-psychologické praxe (realizované na PF), dále asistentské praxe z obou oborových specializací (3. ročník) a v navazujícím magisterském studiu pak studenti absolvují praxe průběžné (1. ročník navazujícího Mgr.) a souvislé (2. ročník navazujícího Mgr.).

II.1 ASISTENSKÁ OBOROVÁ PRAXE (3. ročník bakalářského studia)

Studenti během obou oborových asistentských praxí poprvé během svého studia navštěvují cíleně následkové hodiny svých aprobačních předmětů, během kterých se seznamují s prostředím různých typů středních škol (gymnázia, střední odborné školy, VOŠ) a poznávají základní principy výuky svého aprobačního předmětu. Studenti praxe absolvují v malých skupinkách (2-4 účastníků), přičemž během semestru mají za úkol absolvovat minimálně 10 následkových hodin z každého předmětu své aprobační u různých vyučujících, a je-li to možné i na různých školách.

Kromě následků se studenti aktivně zapojují do přípravy výukových materiálů, mohou si vyzkoušet výuku v tandemu či v pozici asistenta pedagoga. Podílejí se na přípravě a opravování testů, nebo pomáhají s kontrolou písemných a domácích úkolů. S ohledem na dopady pandemie Covid 19 a v návaznosti na příchod válečných uprchlíků z Ukrajiny mohou být studenti učitelství v rámci asistentských praxí po domluvě s fakultními školami aktivně zapojováni do doučování žáků v rámci *Národního plánu obnovy*, nebo se mohou podílet na aktivitách zaměřených na integraci ukrajinských žáků do českých škol (kurzy českého jazyka pro cizince, asistence ve výuce atd.).

Blok následkových hodin je doplňován cyklem besed a workshopů na fakultě či webinářů nebo exkurzí, v jejichž rámci mají studenti možnost setkat se s odborníky z praxe či poznat profesně významné organizace a instituce – např. sdružení učitelů daného předmětu, zástupce sdružení ředitelů jednotlivých typů SŠ, pedagogicko-psychologickou poradnu, centra prevence a krizové intervence, neziskové organizace cílící na oblast školství, vydavatelství učebnic atd.

Prvořadým cílem asistentských praxí ale zůstává získat základní vhled do principů výuky daných aprobačních předmětů a jejich provázání s oborovými didaktikami.

Příprava na oborovou asistentskou praxi začíná již na fakultě během prvního semestru oborově-didaktických předmětů. Studenti mají např. možnost shlédnout videonahrávky celých výukových hodin svých aprobačních předmětů díky online databázi virtuálních hospitací z gymnázií Kurikulum G na metodickém portálu RVP.cz. Dále jsou studenti seznamováni s koncepcí vzdělávání založeného na kompetencích, úkolově orientovanou výukou, principy zkušenostního učení a jsou jim poprvé představeny hodnoticí a sebehodnoticí nástroje, které posléze využívají pro všechny druhy praxí v rámci svého studia.

Dílní úkoly, které studenti v rámci asistentských praxí plní v návaznosti na následkové hodiny jsou pojaty tak, aby se aktivně zapojovali do reflexe a hodnocení jednotlivých složek výukových hodin. Jako opora pro reflexi slouží studentům jednotlivé deskriptory ze (sebe)hodnoticích nástrojů a současně jsou studenti vedeni k tomu, aby byli schopni samostatně strukturovat záznam z následkové hodiny a převést do formy vlastního jednoduchého observačního nástroje.

Příkladové aktivity pro oborové asistentské praxe

Přípravná fáze před náslechem ve školách

Představte si, že vás čeká náslechová hodina ve třídě, kde budete následně sami vyučovat. Jaké všechny informace se budete snažit během náslechové hodiny o dané třídě získat a proč?

Připravte si před shlédnutím první virtuální hospitace svůj vlastní záznamový formulář, který vám umožní zachytit sled jednotlivých hodin, časování a metodický komentář k průběhu hodiny. Jaké kolony bude váš formulář obsahovat? Otestujte svůj záznamový formulář a případně jej upravte.

Na základě virtuální hospitace zaznamenejte sled všech jednotlivých aktivit v dané hodině do svého záznamového formuláře včetně časování, organizačních forem výuky a přemýšlejte o funkci jednotlivých aktivit v rámci této jedné výukové hodiny.

Ve dvojicích nebo v malých skupinkách sepište, jaká jsou podle vás kritéria hodnocení kvality a efektivity výuky (Jaké charakteristiky musí splňovat kvalitní a efektivní hodina vašeho aprobačního předmětu?) Porovnejte svůj seznam kritérií s ostatními skupinami a hledejte společné a odlišné body.

Jaké kompetence a dílčí dovednosti jsou podle vás klíčové pro učitele vašeho předmětu? Které z nich učitel využil v rámci náslechové hodiny a při jakých momentech?

Jaké informace by měl obsahovat observační formulář k náslechové praxi, který si studenti sami tvoří?

- Úvodní přehled základních informací k náslechové hodině: datum, název školy, třída, jméno pedagoga, počet žáků ve třídě, výukové cíle, hlavní probíraná témata atd.
- Sloupec s časováním jednotlivých aktivit pro získání orientace v časové náročnosti jednotlivých typů výukových aktivit.
- Sloupec pro záznam sledu jednotlivých aktivit.
- Sloupec pro podrobný metodický komentář např. k managementu třídy, způsobům zadávání jednotlivých aktivit, jejich průběhu a hodnocení, využití tabule a dalších materiálních výukových prostředků, pohyb učitele ve třídě, gesta, interakce s žáky a vzájemná interakce žáků, míra jejich rovnoměrného zapojení atd.
- Sloupec s popisem funkce jednotlivých aktivit s ohledem na celek hodiny (např. přípravná aktivita před výkladem, nácvik použití nové gramatické struktury...).

Studenti po domluvě s daným provázejícím vyučujícím navštíví výuku svého aprobačního předmětu. Může se jednat o izolovanou hodinu, nebo i více hodin vedených stejným učitelem v různých třídách a ročnících. V ideálním případě studenti náslechy absolvují ve dvojici, aby měli možnost srovnávat své výstupy z náslechové hodiny. Je-li to možné, probíhají náslechy u více provázejících vyučujících a na více školách. Během prvních náslechové hodin studenti plní stejné úkoly jako v přípravné fázi před náslechem. V dalších náslechové hodinách pracují s oběma typy nástrojů uvedených níže (sebehodnoticí formulář k souvislé praxi a hodnoticí formulář pro provázející učitele). S ohledem na to, že studenti ještě v průběhu asistentských praxí samostatně nevyučují, nepoužívají sady kompetenčních deskriptorů k sebehodnocení nebo hodnocení výuky, ale používají je jako vodítko k zaměření svého pozorování a reflexe na konkrétní dílčí aspekt výuky zejména v rámci dílčích témat v oborových didaktikách. Např. již u asistentských praxí můžeme pracovat aktivně se sekcí sebehodnotících dotazníků pro praxe souvislé, která se věnuje náslechové hodině:

Na základě náslechové hodiny dokážu odhadnout potenciální problémové situace a jevy, které by mohly negativně ovlivnit průběh mnou vedených hodin v konkrétní skupině žáků a dokážu je zohlednit i během přípravy vlastních výukových hodin.

Vyberou-li si studenti výše uvedený deskriptor, zaměří se během následkové hodiny na identifikaci potenciálně problémových jevů – např. nejednotná úroveň znalostí žáků, přítomnost žáků s SVP nebo žáků s problémovým chováním, kteří v hodině vyrušují, vzdělávací obsah nebo výukové materiály či aktivity, které nedopovídají úrovni a dovednostem žáků, nebo pro ně nejsou dostatečně motivační. Následně se pokusí zamyslet jaké konkrétní problémové situace v hodině mohou v důsledku těchto jevů nastat a jak/zda jim lze předcházet např. tím, že připraví diferencovanou sadu úkolů ke stejnému výukovému materiálu pro různé úrovně žáků, upraví vhodně organizační formu práce (např. skupinová práce na stanovištích místo frontální výuky), nahradí cvičení z učebnice vlastními zajímavějšími materiály, při současném zachování probíraného učiva atd.

Reflexe po následkových hodinách

Reflexe následkových hodin asistentské praxe i dalších typů zapojení se do přímé i nepřímé pedagogické činnosti probíhá v rámci oborových didaktik I a II. Společně s fakultním didaktikem studenti srovnají různé podoby výuky v závislosti na typu školy, úrovni a věku žáků. V závislosti na aktuálním sylabu předmětu může být reflexe doplněna seminární prací, jejíž součástí je soubor záznamů z následkových hodin a podrobná analýza 2-3 vybraných aspektů výuky.

II.2 PRŮBĚŽNÁ PEDAGOGICKÁ PRAXE

Průběžná pedagogická praxe je zařazena v prvním ročníku navazujícího magisterského studia, zpravidla v letním semestru. Studenti v malých skupinkách o maximálně pěti účastnících docházejí 1x týdně do konkrétní školy a třídy na jednu nebo více výukových hodin, po kterých následuje reflexe s provázejícím učitelem a fakultním metodikem nebo oborovým didaktikem.

Průběh praxe

Nejprve absolvují studenti úvodní (zpravidla dvě nebo tři) následkové hodiny vedené provázejícím učitelem (zkušeným středoškolským učitelem v jeho vlastní třídě). Během následkových hodin se studenti seznamují s prostředím dané třídy, se žáky a s výukovými materiály. Vedou si záznamy z následkových hodin, které si opět sami navrhnou – mohou využít i formuláře z asistentských pedagogických praxí. Po následkových hodinách studenti sami začínají vyučovat dle zadání provázejícího učitele. Studenti během semestru odučí alespoň dvě hodiny vlastní výuky, případně výuky v tandemu s dalším studentem, a účastní se následkových hodin po dobu celého semestru. Je třeba podotknout, že kvůli časové organizaci pedagogických praxí jsou studenti nuceni připravovat si hodinu, která je zcela nebo částečně vytržena z kontextu. Student může, ale nemusí vyučovat ve dvou po sobě následujících týdnech. Ideálně se po dohodě s provázejícím učitelem snažíme zajistit, aby jednu z hodin student učil z vlastních materiálů a druhou podle učebnice nebo jiného předem daného materiálu. Přípravu student může (ale nemusí) konzultovat s provázejícím učitelem i/nebo s oborovým didaktikem. Studenti, kteří zrovna nevyučují, si vedou podrobný záznam o průběhu hodiny pro potřeby následné reflexe a zpětné vazby.

Po výuce se skupinka studentů setkává s provázejícím pedagogem a fakultním didaktikem buď ihned po skončení výuky, nebo v jiném domluveném čase osobně nebo online. **Reflexe a zpětná vazba** většinou probíhá v následujících krocích:

1. Student (-učitel), který vyučuje, představí téma a cíl hodiny a zhodnotí průběh výuky ve srovnání s přípravou a prvotní představou o tom, jak hodina proběhne.
2. Ostatní studenti (-pozorovatelé) pak společně představují jednu aktivitu po druhé. Průběh každé aktivity nejprve shrne student-učitel, proběhne sebehodnocení a následně hodnocení nejprve kladných a poté problematických aspektů dané aktivity.
3. Provázející učitel a/nebo fakultní metodik v průběhu druhé fáze směřují reflexi a (sebe-) hodnocení studentů pomocí doplňujících otázek.
4. Provázející učitel a/nebo fakultní metodik (je-li to potřeba) mohou prezentovat celkové hodnocení hodiny a zaměřit se opět na kladné i problematické body formou formativního hodnocení, přičemž nabízí a spolu se studenty diskutují možné alternativy a zlepšení.

Při reflexi mohou provázející učitelé využívat vybrané deskriptory ze sebehodnoticího nástroje pro souvislé pedagogické praxe, nebo mohou strukturovat své dotazy a postřehy podle hodnoticího formuláře pro provázející pedagogy typu A nebo B viz následující sekce k hodnoticím a sebehodnoticím nástrojům

II.3 SOUVISLÁ PEDAGOGICKÁ PRAXE

Souvislá pedagogická praxe je rozvrhována zpravidla do zimního semestru druhého ročníku navazujícího magisterského studia a studenti ji plní buď v září těsně před zahájením výuky na fakultě nebo v době zkouškového období mezi zimním a letním semestrem. Ve výjimečných případech lze praxi časově prodloužit, zejména s ohledem na počet vyučovaných hodin daného předmětu.

Cílem souvislé praxe je, aby si studenti vyzkoušeli výuku obou předmětů své specializace **v rozsahu blížícím se běžnému úvazku středoškolského pedagoga**. V případě souvislé praxe se jedná až o 18týdenních hodin. Praxe trvá většinou čtyři týdny v závislosti na počtu hodin, které student přebírá týdně od svých provázejících učitelů. V rámci jednoho týdne by měl student absolvovat 6 hodin náslechy a 12 hodin vlastní výuky z obou předmětů své aprobační tj. (3+3 náslechy a 6+6 hodin vlastní výuky). Studenti ale většinou v prvním týdnu absolvují pouze náslechy, které postupně přecházejí po seznámení se s jednotlivými třídami do vlastní výuky a v druhé polovině praxe už zpravidla pouze vyučují.

V případě, že má student kombinaci méně vyučovaných předmětů, např. druhý cizí jazyk v kombinaci s dějepisem, může se trvání souvislé pedagogické praxe úměrně prodloužit tak, aby student splnil požadovaný počet hodin. V průběhu souvislé praxe student úzce spolupracuje s oběma provázejícími pedagogy, konzultuje s nimi své přípravy a po výuce společně reflektují její průběh. Student průběžně pracuje s deskriptory sebehodnoticího nástroje pro souvislé praxe, a provázející učitel může využít již zmíněný hodnoticí nástroj A nebo B viz následující sekce.

Student si ideálně pro souvislou praxi volí takový typ střední školy, na němž by chtěl v budoucnu působit. Studenti často praxi absolvují v místě svého trvalého bydliště, proto již není možné zajistit účast fakultního metodika nebo oborového didaktika a ten uděluje studentovi zápočet na základě hodnocení provázejících učitelů. Studenti mají v průběhu souvislé praxe možnost využít individuálních konzultací s fakultními oborovými didaktiky online nebo prezenčně po předchozí domluvě. Po ukončení praxe student odevzdá vyplněný sebehodnoticí dotazník. Provázející pedagog zašle oborovému didaktikovi nebo/a koordinátorovi praxí hodnocení studenta. Zápočet za souvislou praxi pak uděluje na základě těchto dokumentů oborový didaktik.

III HODNOTÍCÍ A SEBEHODNOTÍCÍ NÁSTROJE PRO PEDAGOGICKÉ PRAXE NA FF JU

Díky projektu ISUS byly do výuky oborových didaktik a všech typů praxí mezi roky 2020 a 2022 implementovány nové typy hodnoticích a sebehodnoticích nástrojů, které mají za cíl poskytovat systematickou a formativní zpětnou vazbu pro studenty učitelství. Dále tyto nástroje pomáhají systematizovat hodnocení studentů provázejícími pedagogy a slouží i jako podklad pro analýzu a následnou (sebe-) reflexi zejména průběžných a souvislých pedagogických praxí.

III.1 SEBEHODNOTÍCÍ DOTAZNÍK PRO STUDENTY K SOUVISLÉ PRAXI

Sebehodnoticí dotazník pro souvislé praxe je rozsáhlým souborem kompetenčních deskriptorů, který vychází z koncepce Evropského portfolio pro studenty učitelství cizích jazyků (EPOSTL). Je rozdělen do osmi sekcí a celkem obsahuje 80 deskriptorů a sekci základních údajů o praxi. Jednotlivé sekce byly oproti EPOSTLu přerozděleny podle jednotlivých fází, kterými student v průběhu souvislé praxe prochází následujícím způsobem:

1. **Základní informace**
2. **Náslechové hodiny**
3. **Příprava na hodinu**
4. **Realizace vlastní výuky**
5. **Výuka jazykových prostředků a řečových dovedností a rozvíjení klíčových kompetencí**
6. **Zdroje obsahu a materiální prostředky ve výuce**
7. **Autonomní učení, sebehodnocení a hodnocení**
8. **Projektová a problémová výuka a alternativní výukové metody**
9. **Online výuka**

Pro učitelství humanitních předmětů na FF JU byly vytvořeny tři mírně odlišné verze sebehodnoticích nástrojů **pro cizí jazyky, český jazyk a literaturu a dějepis**:

Hodnoticí formulář souvislé pedagogické praxe – ukázkový formulář pro praxe **z cizích jazyků** (formulář studenti vyplňují online na následujícím odkazu):

<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=pF1fwwOa5kSL-ZKDNjT2p34HA2tNtcllpPokTbTI91IUNEZYSDk5R042T0E4TDRPRFhLWkpRVFg5Ty4u>

Formulář pro studenty učitelství **českého jazyka a literatury** je dostupný zde:

<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=pF1fwwOa5kSL-ZKDNjT2p5Yh416MSWBjIGSSaFa5mS9UMEdENFQyTUpBVThURzg0UTAxVkrRWjYIOS4u>

Formulář pro studenty učitelství **dějepis** pro SŠ je k dispozici zde:

<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=HylUTKAfZE6KSTgZPUzGmJbbj89BPSxMkgwbhSkheBhUNFNWMIZQNjIWMjRRUDQyUlhONUMwMTBKUC4u>

Zde zmíněné příklady jsou z dotazníku pro cizí jazyky, který vyplňuje největší počet studentů učitelství:

SEKCE I – ZÁKLADNÍ INFORMACE

- Vaše jméno a příjmení, studijní program, za který dotazník vyplňujete.
- Název a adresa školy, kde probíhala souvislá ped. praxe.
- Jméno a příjmení provázejícího učitele + kontakt (email).
- V průběhu souvislé praxe jsem absolvoval(a) předepsaný počet náslechové hodiny. Pokud jste část praxe absolvoval(a) formou online výuky, uveďte to prosím v sekci jiné.

ANO / NE / jiné

- Data zahájení a ukončení souvislé praxe od... do ... Přidejte případně komentář k poměru prezenční a online výuky v rámci praxe.

Cílem této sekce je zjistit základní informace o místě konání praxe, jejím rozsahu a ověřit kontakty na provázející pedagogy. Všechny tyto informace mají didaktici zpravidla k dispozici již před zahájením souvislé praxe, protože studenti musejí na fakultu doručit potvrzený a podepsaný formulář souhlasu s pedagogickou praxí, který je vždy součástí aktuálního opatření děkana FF JU. Toto opatření je k dispozici zde: https://www.ff.jcu.cz/images/FF/fakulta/ustavy/romanistiky/studium/01_2017-prubeh-a-organizace-pedagogicke-praxe.pdf

Následující sekce již obsahují jednotlivé sebehodnoticí deskriptory seskupené podle jednotlivých fází, kterými student na souvislé praxi prochází. U každého deskriptoru je k dispozici následující škála úrovní zvládnutí daného deskriptoru:

- **Zvládám bez problémů**
- **Zvládám s drobnými obtížemi**
- **Zvládám částečně s určitými nedostatky**
- **Spíše nezvládám**
- **Zcela nezvládám**
- **V průběhu praxe jsem se s tím nesetkal(a)**
- **Jiné:**

SEKCE II – NÁSLECHOVÉ HODINY (deskriptory)

- Během náslechové hodiny v různých skupinách jsem schopen (schopna) identifikovat celkovou jazykovou úroveň dané skupiny a zjistit základní údaje o této skupině (počet žáků, věk žáků, ročník).
- V průběhu náslechové hodiny v různých skupinách jsem schopen (schopna) identifikovat žáky s výrazně odlišnou úrovní jazykových znalostí a dovedností včetně žáků se specifickými výukovými potřebami.
- Dokážu analyzovat, jakým způsobem uvádějící učitel během náslechové hodiny komunikuje se žáky, zadává úkoly, poskytuje zpětnou vazbu, využívá různé organizační formy práce, a jsem schopen využít tyto poznatky během přípravy vlastních výukových hodin.
- Dokážu analyzovat charakteristický sled aktivit, které uvádějící učitel využívá v dané skupině, a zohlednit jej při přípravě vlastních výukových hodin.
- Dokážu analyzovat podmínky a materiální prostředky vyučování, které jsou v dané skupině k dispozici (učebnice, slovníky, CD přehrávač, počítače atd.) včetně prostředí a vybavení konkrétní učebny (nástěnné obrazy, interaktivní tabule, akustika třídy), kde výuka běžně probíhá, a jsem schopen (schopna) tyto poznatky zohlednit během přípravy vlastních výukových hodin.
- Na základě náslechových hodin dokážu odhadnout potenciální problémové situace a jevy, které by mohly negativně ovlivnit průběh mnou vedených hodin v konkrétní skupině žáků a dokážu je zohlednit i během přípravy vlastních výukových hodin.
- Aktivně komunikuji s provázejícím pedagogem s cílem získat další potřebné informace o konkrétní skupině žáků tak, abych mohl(a) samostatně připravit výukové hodiny navazující na hodiny náslechové.
- Vyberte jednu ze skupin, kde jste absolvoval(a) náslechové hodiny a stručně ji charakterizujte s přihlédnutím k výše uvedeným otázkám.

Cílem druhé sekce je zacílit pozornost studentů během náslechových hodin na jednotlivé složky výuky jejich aprobačního předmětu a přivést je k zamyšlení, jaké všechny informace jim mohou pomoci k následné realizaci vlastní přípravy na výuku. Kromě škály hodnocení obsahuje každá sekce i jedno otevřené zadání, kde mají studenti za úkol krátce popsat vybraný aspekt výuky s ohledem na konkrétní výukové situace a podmínky, které na praxích zažili.

SEKCE III – PŘÍPRAVA NA VÝUKU

- Volím takovou formu přípravy na výuku, kterou mohu efektivně využít během výukové hodiny k orientaci v plánovaných aktivitách, v časování, a která mi umožňuje jednoduše zhodnotit míru dosažení stanovených výukových cílů, a kterou mohu následně využít k plánování navazující výukové hodiny
- Jsem schopen (schopna) stanovit si konkrétní výukové cíle pro danou vyučovací hodinu, nejen s ohledem na cíle čistě jazykové, ale i s ohledem na požadavky vycházející z relevantních kurikulárních dokumentů (RVP, ŠVP), dále s ohledem na sociokulturní dimenzi výuky jazyka a s ohledem na požadavek rozvíjení klíčových kompetencí a využití průřezových témat.
- S ohledem na stanovené výukové cíle jsem schopen (schopna) vybrat různorodé aktivity, které zajistí rozvíjení všech základních řečových dovedností, budou pro žáky srozumitelné, dostatečně motivující a zajímavé, a které mi umožní efektivně zahrnout všechny základní fáze vyučovacího procesu: tj. prezentaci nového učiva, jeho nácvik a dostatečnou fixaci, zjištění/ověření úrovně osvojení učiva a (sebe)hodnocení žáků.
- Vybrané aktivity jsem schopen (schopna) uspořádat do koherentního a smysluplného celku s ohledem na jejich časovou náročnost.
- Při výběru aktivit pro danou výukovou hodinu dokážu maximálně využít různorodé materiální prostředky a vybavení učebny, které mám k dispozici.
- Při výběru aktivit pro danou výukovou hodinu jsem schopen zvolit různorodé organizační formy výuky (individuální, ve dvojicích, skupinová práce, frontální) tak, aby byl aktivně zapojen co největší počet žáků, a současně, abych byl schopen (schopna) poskytnout žákům relevantní podporu, zpětnou vazbu a hodnocení úrovně jejich znalostí a dovedností.
- Při plánování aktivit zohledňuji důraz na komunikativní aspekt výuky jazyka a vytvářím prostředí podporující vzájemnou interakci mezi vyučujícím a žáky a mezi žáky navzájem v cílovém jazyce, současně zohledňuji individuální vzdělávací potřeby žáků.
- Jsem schopen (schopna) předvídat, jakým způsobem budou žáci v daných aktivitách pracovat, jaké budou klást dotazy, s jakými body mohou mít potíže. Jsem schopen (schopna) ve své přípravě předem do jisté míry identifikovat aktivity, které mohou být obsahově či organizačně problematické, nebo které mohou potenciálně narušit hladký průběh vyučování, a připravit si vhodné alternativy pro takové situace.
- Jsem schopen (schopna) realisticky zpětně zhodnotit, do jaké míry byla má příprava na výuku dostatečná a vhodná, a na co se musím v další přípravě na výuku více zaměřit.
- Jsem schopen (schopna) identifikovat situace, v nichž se během přípravy na výuku neobejdu bez pomoci uvádějícího pedagoga a aktivně jeho radu a pomoc vyhledávám.
- Zhodnoťte stručně, s jakými problémy jste se při práci na přípravách k vlastní výuce nejvíce potýkal(a). Změnil se Váš přístup k přípravám v průběhu souvislé praxe? Pokud ano, popište, jakým způsobem.

SEKCE IV – REALIZACE VLASTNÍ VÝUKY

- Jsem schopen (schopna) vhodným a zajímavým způsobem zahájit i ukončit výukovou hodinu tak, abych získal(a) pozornost všech žáků ve skupině a motivoval(a) je k dalšímu učení.
- V průběhu výukové hodiny jsem schopen (schopna) flexibilně reagovat na momentální vývoj situace s ohledem na stanovené výukové cíle a svoji přípravu.
- Dokážu jednoznačně stanovit začátky a konce jednotlivých aktivit a zajistit hladký přechod mezi nimi.
- Dokážu jasně a jednoduše formulovat zadání jednotlivých aktivit a jsem schopen žáky směřovat při práci se zadáním v učebnici. Ověřuji, že žáci zadání rozumí a v průběhu samostatné individuální nebo skupinové práce jej plní.
- Jsem schopen (schopna) rozpoznat, když žáci mají s určitou aktivitou problémy, nechápou zadání nebo jim v práci brání další překážky, a dokážu jim pomoci obtíže překonat.

- Dokážu vést žáky k samostatnému učení, sebevědomému vyjadřování se v cílovém jazyce a realistickému sebehodnocení, poskytnu jim dostatečný prostor pro vyjádření a (sebe) korekci.
- Během výuky jsem schopen (schopna) zaznamenat chyby a nedostatky ve výkonu jednotlivých žáků a poskytnout jim ve vhodném momentě a rozsahu vedení, pomoc, zpětnou vazbu a opravit je.
- Jsem schopen zvolit vhodné aktivity pro domácí procvičování a samostatné opakování učiva a poskytnout žákům dostatečnou zpětnou vazbu v těchto aktivitách.
- Vyjadřuji se ve všech situacích jasně, zřetelně a kultivovaně a v co největší míře v cílovém jazyce. Svůj projev přizpůsobuji úrovni svých žáků, kde je to efektivnější, využívám mateřský jazyk.
- Během výuky jsem schopen efektivně používat základní audiovizuální techniku, počítač, interaktivní tabuli a další technické vybavení učebny.
- Jsem schopen realistické sebereflexe a v případech, kdy vím, že ve výuce nastal problém kvůli organizaci, se kterým si nedokážu sám (sama) poradit, aktivně vyhledám radu a pomoc uvádějícího učitele.
- Krátce zhodnoťte vývoj svých dovedností při vedení výukových hodin (viz vybrané body výše) v průběhu souvislé pedagogické praxe a doložte konkrétními příklady. S jakými aspekty výuky jste se nejvíce potýkal(a)? Podařilo se Vám prvotní obtíže v průběhu praxe alespoň částečně eliminovat?

SEKCE V – VÝUKA ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ A JAZYKOVÝCH PROSTŘEDKŮ, ROZVÍJENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

- Jsem schopen (schopna) zhodnotit stávající úroveň receptivních řečových dovedností (poslechu a čtení s porozuměním) svých žáků v cílovém jazyce a zvolit vhodné a různorodé aktivity pro jejich další rozvíjení.
- Při výběru výukových aktivit dbám na to, aby žáci měli k dispozici dostatek textů různorodého charakteru v cílovém jazyce určených k poslechu a čtení, které poslouží jako zdroj cílového jazyka, ale i jako zdroj informací o cílové kultuře a jejích zvycích, a které svým obsahem, délkou i náročností odpovídají úrovni, zájmům a potřebám mých žáků a jsou v souladu s požadavky relevantních kurikulárních dokumentů.
- Jsem schopen zhodnotit stávající úroveň produktivních řečových dovedností (psaní a zejména ústního vyjadřování) svých žáků v cílovém jazyce a zvolit vhodné a různorodé aktivity pro jejich další rozvíjení.
- Při výběru výukových aktivit zaměřených na rozvoj produktivních řečových dovedností dbám na to, aby žáci měli k dispozici dostatek prostoru pro písemné a zejména ústní vyjadřování v cílovém jazyce v různorodých kontextech s důrazem na zakotvenost v konkrétních komunikativních situacích a smysluplnost vyjadřování.
- Při aktivitách zaměřených na rozvoj produktivních řečových dovedností jsem schopen žákům poskytnout dostatečnou oporu například formou vzorových textů a promluv, osnov, klíčových slov, obrazového materiálu. V průběhu těchto aktivit jim poskytnu dostatečnou zpětnou vazbu, ale současně dbám na to, abych kromě gramatické správnosti projevu žáků dbal(a) na a rozvíjel(a) jeho plynulost, pohotovost a přirozenost.
- Tam, kde je to vhodné nebo nezbytně nutné, zařazuji aktivity zaměřené na překlad z nebo do cílového jazyka na úrovni odpovídající mým žákům.
- Jsem schopen zhodnotit správnou výslovnost, rozsah slovní zásoby i úroveň stávajících znalostí z gramatiky mých žáků a dále je rozvíjet a současně jsem si vědom(a) jejich role v procesu učení se cizího jazyka.
- Během výuky jsem schopen (schopna) zprostředkovat žákům vzor správné výslovnosti včetně intonace, slovního a větného přízvuku a dalších suprasegmentálních jevů. Jsem schopen (schopna) vybrat takové aktivity, které vedou k rozvoji korektní výslovnosti cílového jazyka.

Seznamuji žáky s rozmanitými přízvuky cílového jazyka prostřednictvím nahrávek rodilých mluvčích. Při mluvních aktivitách jsem schopen (schopna) efektivně opravovat chyby ve výslovnosti a navést žáky k jejich nápravě. Důraz kladu zejména na nácvik takových jevů v cílovém jazyce, které jsou obtížné nebo problematické pro české žáky.

- Během výuky zařazuji vhodné a různorodé aktivity s cílem rozšiřovat slovní zásobu a upevňovat stávající lexikální znalosti žáků. Novou slovní zásobu prezentuji v kontextu a tam, kde je to vhodné, se snažím o zprostředkování významu nových výrazů pomocí názoru, opisu nebo vysvětlení v cílovém jazyce. Vedu žáky k samostatnosti v práci se slovní zásobou a rozvíjím jejich schopnost odhadovat význam nových slov z kontextu a vyhledávat samostatně neznámé výrazy ve slovnících. Zejména mladším žákům pomáhám se systematizací slovní zásoby a jejího osvojování a explicitně u nich rozvíjím různými metodami kompetenci k autonomnímu učení se slovní zásoby.
- Jsem schopen (schopna) jasně a srozumitelně prezentovat různorodými způsoby nový gramatický jev, vysvětlit jeho použití a význam v kontextu, nikoliv izolovaně, doložit probíraný jev na dostatečném množství konkrétních modelových příkladů vycházejících z reálných komunikativních situací.
- K nácviku daného gramatického jevu vybírám vhodné různorodé aktivity a texty. Během procvičovacích aktivit jsem schopen poskytovat efektivní zpětnou vazbu a zodpovídat dotazy žáků.
- Nepřeceňuji význam gramatické správnosti zejména u těch aktivit, které mají za cíl rozvíjet plynulost, pohotovost a přirozenost vyjadřování v cílovém jazyce.
- Chyby žáků ve výslovnosti, slovní zásobě a gramatice využívám a vnímám jako důležitý diagnostický nástroj při plánování další výuky. Dokážu rozlišit chyby náhodné od chyb systematických.
- Při prezentaci a nácviku výslovnosti, gramatických jevů a slovní zásoby beru vždy v potaz úroveň žáků.
- Při výuce zohledňuji to, že prvotním cílem výuky cizích jazyků je v souladu s platnými kurikulárními dokumenty rozvíjení interkulturní komunikativní jazykové kompetence tak, jak je charakterizována ve Společném referenčním rámci pro jazyky.
- Uvědomuji si, že rozvíjení klíčových kompetencí, viz RVP (k. k. k. učení, k. řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská), je obecným cílem výuky, tedy i výuky cizích jazyků, a jsem schopen (schopna) do svých hodin vědomě vybrat a zařadit různorodé aktivity vedoucí k jejich rozvoji. S ohledem na relevantní RVP jsem schopen (schopna) rozpoznat a do výuky jazyka zařadit i témata vycházející z průřezových témat stanovených v konkrétním typu RVP podle školy, kde vyučuji (RVP-G: osobnostní a sociální výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova).
- V případě, že jsem praxi absolvoval(a) na střední či vyšší odborné škole nebo odborném učilišti, zohledňuji ve své výuce požadavek na rozvíjení specifické odborné slovní zásoby navázané na profesní sféru daného studijního oboru (programu).
- Vyberte jeden z aspektů výuky řečových dovedností (čtení, poslech, mluvení, psaní) viz výše, a zhodnoťte své dovednosti, případně to, jakým způsobem jste přehodnotil(a) přístup k výuce dané řečové dovednosti během souvislé praxe. Dále uveďte, jestli jste měl(a) možnost během souvislé praxe pracovat s tématem patřícím mezi průřezová témata, viz RVP, s jakým(i)?

SEKCE VI – ZDROJE OBSAHU A MATERIÁLNÍ PROSTŘEDKY VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA

- Dokážu vyhledat a zhodnotit širokou škálu základních učebnic i dalších doplňkových materiálů vhodných pro mé žáky s ohledem na jejich věk, zájmy a úroveň jazykových znalostí a dovedností.
- V učebnicích, doplňkových tištěných materiálech, v médiích i na internetu jsem schopen vyhledat, případně upravit vhodné aktivity, texty a cvičení v různých formátech s ohledem na konkrétní potřeby mých žáků, právě probírané učivo a mé plány výuky.

- Dokážu zhodnotit, použít a případně vhodně upravit aktivity navrhované v učitelské příručce k základní učebnici.
- Dokážu vyhledat vhodné zdroje pro své vlastní potřeby spojené s výukou, např. pro výklad, formulaci pravidel, příklady atd.
- Dokážu sám (sama) vytvořit jednoduché zdrojové materiály pro výuku tak, aby odpovídaly jazykové úrovni a potřebám mých žáků a neobsahovaly jazykové chyby.
- Dokážu svým žákům doporučit vhodné zdroje materiálů pro další (samo)studium: učebnice, doplňkové příručky, webové stránky, aplikace atd. s ohledem na jejich individuální potřeby.
- Dokážu vést své žáky k samostatnému vyhledávání zdrojů pro (samo)studium na odpovídající úrovni a práci s nimi.
- S jakými konkrétními učebnicemi a dalšími výukovými materiály jste se během praxe setkal(a)? Stručně ohodnoťte jednu vybranou učebnici.

SEKCE VII – AUTONOMNÍ UČENÍ, SEBEHODNOCENÍ A HODNOCENÍ

- Dokážu do výuky zařadit takové aktivity, které přispívají k rozvoji konkrétních dovedností a strategií potřebných k autonomnímu učení žáků (dovednosti učit se samostatně). Dokážu jim např. pomoci s výběrem aktivit a cvičení podle jejich vlastních potřeb, vedu je k realistickému hodnocení a sebehodnocení (celkovému i dílčích aktivit), např. za pomoci jazykového portfolia.
- Dokážu vyhledat, vybrat, případně sám vytvořit vhodné a různorodé nástroje a postupy k hodnocení tak, aby byly validní a spolehlivé a zohledňovaly stanovené výukové cíle (např. testy, kvízy, sady otázek, portfolio, sebehodnotící nástroje atd.).
- Jsem schopen srozumitelně žákům sdělit a vysvětlit kritéria pro hodnocení, případně je zahrnout do procesu výběru nástrojů pro hodnocení (sebehodnocení).
- Dokážu komplexně zhodnotit výkon konkrétního žáka, aniž bych vyzdvihoval pouze nedostatky a chyby, včetně hodnocení mimojazykových dovedností, např. schopnosti řešit samostatně problémy, dovednost pracovat ve skupině atd. (navázané zejména na klíčové kompetence).
- Během hodnocení dokážu aplikovat různé přístupy (sumativní, formativní, kriteriální atd.) a jsem schopen používat různé hodnotící škály (např. klasické známkování, procentuální hodnocení, úrovně Společného referenčního rámce pro jazyky, hodnocení používané u státní části maturitní zkoušky).
- Do výuky dokážu zahrnout aktivity, které dávají žákům možnost hodnotit se vzájemně mezi sebou i sebehodnotit se, rozvíjím tak jejich dovednosti autonomního hodnocení a sebehodnocení a současně autonomního učení.
- Dokážu ohodnotit výkon (aktivitu, úlohu atd.) jako celek, ale dokážu se zaměřit i na jednotlivé aspekty odděleně, např. výslovnost, rozsah slovní zásoby, splnění komunikativního cíle, schopnost spolupracovat, řešit problémy atd., a to i v rámci jednotlivých řečových dovedností, např. hodnocení samostatného mluveného projevu, hodnocení plynulosti, gramatické správnosti, naplnění zadaného tématu atd.
- Dokážu analyzovat a rozlišit různé druhy chyb, které žáci během výuky i v domácí přípravě dělají, odvodit příčiny jejich vzniku a podniknout kroky k jejich nápravě.
- Snažím se opravovat chyby žáků tak, aby to příliš nepřerušovalo jejich vyjadřování a nenarušovalo probíhající aktivity, ale dostatečně důsledně na to, aby nedocházelo k opomíjení systémových a často opakovaných chyb.
- Dávám žákům prostor pro to, aby své chyby opravili nejprve sami, případně na to, aby jim pomohli spolužáci, teprve pak opravuji chyby já.
- Vedu žáky k samostatnému opravování vlastních chyb za použití různorodých spolehlivých zdrojů (učebnice, příruček atd.).

- Jaké typy hodnocení jste během souvislé praxe využíval(a)? Který aspekt ve výuce se vám hodnotil nejnázne, a který nejobtížněji? Dále uveďte konkrétní příklady toho, jak (zda) jste vedl(a) žáky k rozvíjení dovedností autonomního učení a sebehodnocení.

SEKCE VIII – PROJEKTOVÁ A PROBLÉMOVÁ VÝUKA, ALTERNATIVNÍ VÝUKOVÉ METODY

- Umím vyhledat, případně navrhnout vhodné projektové úlohy, které doplní probírané učivo a poskytnou žákům možnost účelové komunikace v cílovém jazyce, přičemž dokážu žákům pomoci s přípravnou fází projektu (např. zorganizovat skupiny, poskytnout jim vzorové texty, materiál, s nímž budou pracovat, návody atd.), s fází vlastní projektové práce (průběžný feedback, vedení a rada, když je třeba) i s fází, v níž mají za úkol prezentovat výsledky své práce.
- Umím najít, případně navrhnout vhodné problémové úlohy, které doplní probírané učivo a poskytnou žákům možnost účelové komunikace v cílovém jazyce, přičemž dokážu žákům pomoci s přípravnou fází problémové úlohy (např. zorganizovat skupiny, poskytnout jim vzorové texty, materiál, s nímž budou pracovat, návody atd.), s fází vlastní práce na problémové úloze (průběžný feedback, vedení a rada, když je třeba) i s fází, v níž mají za úkol prezentovat řešení daného problému.
- Jsem obeznámen(a) s existencí alternativních výukových metod pro cizí jazyky a dokážu začlenit jejich vybrané prvky do vlastní výuky tam, kde je to vhodné a efektivní (např. relaxační techniky, práce s hudbou, vizualizace, myšlenkové mapování atd.).
- Setkal(a) jste se během souvislé praxe s projektovými nebo problémovými úlohami? Pokud ano, popište, čeho se projektová/problémová úloha týkala, a jak jste s ní pracoval(a)?

SEKCE IX – ONLINE VÝUKA

- V případě že jste část nebo celou praxi absolvoval(a) formou online výuky, popište, jaké aspekty výuky jste měl(a) možnost online realizovat (např. příprava online materiálů, vedení konverzačních online hodin, hodnocení žákovských prací, testování). S jakými výukovými aplikacemi a softwarem jste měl(a) možnost pracovat? Jaké aspekty online výuky vám přišly nejvíce problematické? Bylo něco, co na online výuce oceňujete více než při běžné kontaktní výuce?

III.2 HODNOCENÍ STUDENTŮ PROVÁZEJÍCÍMI PEDAGOGY

Provázející učitelé se aktivně podílejí na realizaci všech typů pedagogických praxí studentů učitelství pro SŠ na FF JU. V rámci **asistentských oborových praxí** student může konzultovat s provázejícím učitelem své záznamy z náslechohových hodin a ptát se na doplňující informace např. o celkovém chodu školy, fungování oborových rad předmětů, administrativních úkonech, používání školních informačních systémů typu *Bakaláři* nebo *Škola online* atd. Dále s provázejícím pedagogem spolupracuje na přípravě výukových materiálů, testů a jejich vyhodnocování, nebo se zapojuje do výuky v tandemu.

V rámci **průběžné pedagogické praxe** jsou kromě poskytování výchozího modelu výuky daného aprobačního předmětu během náslechohových hodin provázející učitelé klíčovým aktérem systematické reflexe a hodnocení každé výukové hodiny studentů společně s fakulním metodikem (nebo oborovým didaktikem), který se praxe taktéž účastní. Díky svým profesním zkušenostem a znalosti prostředí dané školy a konkrétní třídy dokáží provázející učitelé objektivně hodnotit studentskou výuku zejména ve vztahu k její diferenciaci podle potřeb jednotlivých žáků dané skupiny. Musí ale mít na paměti, že student vyučuje v rámci průběžné praxe hodinu, která je téměř vždy vytržena z kontextu (výuka průběžných praxí je realizována 1x týdně), a že i žáci mohou na přítomnost více pozorovatelů ve třídě reagovat nestandartně.

Dovednosti objektivní reflexe se musejí učit nejen studenti učitelství, ale základní principy poskytování zpětné vazby si musí osvojit a nacvičit i provázející pedagogové. Zejména na počátcích spolupráce se můžeme setkat u provázejících pedagogů s přehnanou kritikou nebo naopak s neúměrně

nekritickým hodnocením studentské výuky, která je často subjektivně posuzována hledáčkem osobního výukového stylu daného učitele. Dále je potřeba, aby si provázející učitel uvědomil, že studenti se efektivněji naučí reflektovat svoji vlastní výuku, pokud budou mít prostor samostatně a aktivně analyzovat a vyhodnocovat jednotlivé její aspekty a sami následně navrhovat úpravy a zlepšení. Je tedy mnohem přínosnější, vede-li provázející pedagog se studentem učitelství dialog, nebo jej řízenými dotazy navádí k nalezení vlastních řešení, než když mu v bloku odprezentuje hodnoticí komentář, se kterým se student učitelství může, ale nemusí vnitřně ztotožnit.

Tyto zásady jsou důležité zejména v **případě souvislých pedagogických praxí**, kde je student hodnocen již pouze provázejícím pedagogem a fakultní metodik se praxí až na výjimky neúčastí. Shrňme-li zásady pro průběh praxí, vedení reflexe a poskytování zpětné vazby provázejícím učitelem/fakultním metodikem dostaneme následující body:

- Provázející pedagog/fakultní metodik by měl studentům učitelství během praxe zajistit takové prostředí, kde se budou všichni aktéři praxe cítit bezpečně.
- Komunikace mezi studenty učitelství a provázejícími pedagogy by měla být kolegiální, otevřená a objektivní. Všichni aktéři praxí by se měli vyvarovat přehnaně emotivních reakcí a komentářů.
- Prostor praxe a reflektivních seminářů by mělo ctít zásady diskrétnosti. Žádný z aktérů praxí a reflexe nesdílí podrobnosti o průběhu praxí a reflexi/hodnocení jiným osobám, není-li to nezbytně nutné.
- Provázející učitel srozumitelně a s časovým předstihem (zejména u průběžných praxí) komunikuje se studentem ohledně přípravy na výuku takovou formou, na níž se účastníci praxí společně dohodnou.
- Při reflexi a zpětné vazbě se nejprve k hodině vyjadřuje student učitelství, který danou hodinu vyučoval, přičemž provázející učitel vede studenta a další studenty, kteří se dané hodiny účastnili formou naslechu k analýze jednotlivých aspektů výuky zejména pomocí dotazů. Hodnoticí komentář provázející pedagog/fakultní metodik prezentuje až v závěru.
- Všichni účastníci praxí by měli mít k dispozici výukové materiály, z nich vychází konkrétní výukové a naslechové hodiny.
- Všichni účastníci během praxí dbají na bezpečnost a zdraví své i ostatních, a zejména na zdraví a bezpečnost žáků.
- V případě problémů ve vzájemné komunikaci, nebo jakýchkoliv neočekávaných událostí si všichni účastníci praxí předávají informace takovým způsobem, aby nedocházelo ke zbytečným nedorozuměním. V případě konfliktního jednání ze strany studentů nebo provázejících pedagogů se mohou obě strany obrátit na oborového didaktika, případně na garanta daného studijního programu. V takových případech doporučujeme písemnou emailovou komunikaci, kterou si všechny zúčastněné strany zálohují.
- Všichni účastníci praxí dbají na dodržování pravidel pro GDPR, autorských práv a řídí se školním a klasifikačním řádem dané školy.

III.3 HODNOTICÍ NÁSTROJE PRO PROVÁZEJÍCÍ PEDAGOGY

Hodnoticí nástroje pro provázející pedagogy, které představujeme v této metodice, poskytují jakousi strukturní osu pro možné hodnocení hospitace. Formuláře vycházejí z kritérií, která používá i Česká školní inspekce a jsou k dispozici ve dvou variantách: první varianta obsahuje sekce s kompetenčními deskriptory a úrovněmi jejich zvládnutí, zatímco druhá varianta formuláře obsahuje volné sekce s možností písemného komentáře nebo vlastních poznámek. V obou variantách formulářů jsou obsaženy následující sekce:

- Vzdělávací cíl hodiny a jeho naplnění
- Organizace a vedení výuky (metody výuky, organizační formy práce)
- Obsahová stránka výuky, výběr a sled jednotlivých aktivit a úloh
- Aktivizace žáků během výuky, diferenciací výuky dle specifických potřeb skupiny i jednotlivců, práce se žáky s SVP
- Zpětná vazba, práce s chybou a hodnocení žáků během výuky

- Práce s didaktickými prostředky, učebnicí, doplňkovými výukovými materiály a technickým vybavením učebny

Provázející pedagogové mohou využívat tyto nástroje pouze pro sebe, jako podklad pro následnou reflexi se studenty a oborovými didaktiky, nebo je mohou vyplněné použít pro celkové hodnocení praxe po jejím ukončení. Formuláře jsou vhodné pro hodnocení samostatných hodin i pro celkové hodnocení celé praxe. Z dosavadních zkušeností vyplývá, že pro hodnocení jednotlivých hodin provázející pedagogové raději využívají formulář s deskriptory, zatímco pro praxe souvislé raději rozepíší slovní hodnocení do volných sekcí.

U verze A s deskriptory mají provázející pedagogové na výběr ze škály hodnocení:

- Zvládá bez problémů
- Zvládá s dílčími obtížemi
- Spíše nezvládá
- Zcela nezvládá
- Nehodnoceno/jiné

I u této verze jsou k dispozici volné sekce pro podrobnější komentář. Jednotlivé deskriptory v rámci sekcí jsou formulovány takto:

VZDĚLÁVACÍ CÍL HODINY A JEHO NAPLNĚNÍ

Dokáže stanovit konkrétní a realistický výukový cíl pro danou hodinu s ohledem na požadavky ŠVP dalších kurikulárních dokumentů.
Výukové cíle explicitně a srozumitelně sděluje žákům.
Výukové cíle zohledňují nejen specifika daného předmětu, ale umožňují i rozvoj klíčových kompetencí.
V přípravě na výuku zohledňuje stanovené výukové cíle.
Stanovený cíl hodiny ve výuce naplňuje.

ORGANIZACE A VEDENÍ VÝUKY (METODY VÝUKY, ORGANIZAČNÍ FORMY PRÁCE)

Volí vhodné a různorodé metody a organizační formy výuky.
Volí vhodné tempo a spád výuky, hodina je úměrně dynamická.
Výuka je vedena s ohledem na maximální aktivitu žáků.
Všichni žáci jsou zapojováni rovnoměrně.
Výuku vhodně individualizuje a diferencuje.
Dává žákům dostatečný prostor pro samostatné uvažování a nalezení správných odpovědí a řešení.
Výuka umožňuje žákům individuální činnost i spolupráci ve dvojici/skupině.
Srozumitelně podává výklad i zadává úlohy.
Kontroluje porozumění zadání a pochopení úloh.

V závěru hodiny shrnuje dosažené cíle.
Zapojuje žáky do hodnocení výuky a posouzení naplnění cílů hodiny.
Má kultivovaný projev a vystupování.

OBSAHOVÁ STRÁNKA VÝUKY, VÝBĚR A SLED JEDNOTLIVÝCH AKTIVIT A ÚLOH

Hodina je obsahově vyvážená a její jednotlivé části jsou vzájemně logicky provázané.
Počet i rozsah aktivit a úloh odpovídá délce hodiny i schopnostem žáků.
Typ aktivit a úloh odpovídá úrovni a věku žáků.
Volí různorodé aktivity a úlohy.
Zvolený obsah hodiny odpovídá stanoveným výukovým cílům.
Vhodně reaguje na aktuální dění ve třídě.
Vhodně řeší neočekávané situace a problémy.
Zpětně realisticky hodnotí zvolený sled aktivit a obsah výuky.

AKTIVIZACE ŽÁKŮ BĚHEM VÝUKY, DIFERENCIACE VÝUKY DLE SPECIFICKÝCH POTŘEB SKUPINY I JEDNOTLIVCŮ, PRÁCE SE ŽÁKY S SVP

Výuku vede tak, aby byla zajištěna maximální aktivita ze strany žáků.
Všichni žáci jsou do výuky zapojováni rovnoměrně.
Daří se mu/jí motivovat a zaujmout žáky.
Vhodně zahajuje i ukončuje hodinu i jednotlivé její části/úlohy.
Dokáže zajistit plynulý průběh výuky a přechod mezi jednotlivými aktivitami.
Dokáže vhodně upravit aktivity s ohledem na vzdělávací potřeby konkrétních žáků a jejich aktuální úroveň.
Je schopen rozpoznat, když mají žáci s danou aktivitou potíže, nechápou zadání nebo jim v práci brání další překážky a dokáže jim pomoci obtíže překonat.
Vede žáky k samostatnému učení.
Vede žáky k sebevědomému a správnému vyjadřování.
Dává žákům dostatečný prostor pro (sebe)korekci.
Dokáže využívat různorodé způsoby prezentace nového učiva.

Dokáže využívat různorodé způsoby procvičování a opakování učiva.
Volí vhodné aktivity pro domácí práci a procvičování.

ZPĚTNÁ VAZBA, PRÁCE S CHYBOU A HODNOCENÍ ŽÁKŮ BĚHEM VÝUKY

V průběhu výuky efektivně poskytuje zpětnou vazbu žákům.
Je schopen zaznamenat chyby a nedostatky ve výkonu jednotlivých žáků a poskytnout jim ve vhodném momentě a vhodnou formu zpětnou vazbu, pomoc a opravit je.
Je schopen ocenit výborné výkony žáků a vhodným způsobem pochvalu sdělit.
Zpětnou vazbu poskytuje tak, aby žáky motivoval k další činnosti.
Je schopen identifikovat vlastní chyby a opravit je.
Zařazuje různorodé aktivity umožňující zmapovat a ohodnotit pokroky žáků a míru osvojení probíraného učiva.
Hodnocení a zpětnou vazbu je schopen uměřeně individualizovat.

PRÁCE S DIDAKTICKÝMI PROSTŘEDKY, UČEBNICÍ, DOPLŇKOVÝMI VÝUKOVÝMI MATERIÁLY A TECHNICKÝM VYBAVENÍM UČEBNY

Do výuky vhodně zařazuje různorodé didaktické prostředky.
Efektivně pracuje s učebnicí a dalšími výukovými materiály a pomůckami.
Vede žáky k efektivnímu používání různorodých výukových materiálů nejen ve vyučování ale i v rámci domácí přípravy.
Během výuky je schopen efektivně a bezpečně využívat audiovizuální techniku, počítač, interaktivní tabuli a další technické vybavení učebny.
Vede žáky k efektivnímu a bezpečnému používání audiovizuální techniky, počítačů, interaktivní tabule a dalšího technického vybavení učebny, případně jejich vlastních zařízení (BYOD).

VERZE B s volnými sekcemi k doplnění:

Základní údaje o následkové hodině:

Jméno studenta:

vyučovaná třída:

předmět:

datum:

Vzdělávací cíl hodiny a jeho naplnění:

Organizace a vedení výuky (metody výuky, organizační formy výuky):

Obsahová stránka výuky, výběr a sled jednotlivých aktivit a úloh:

Aktivizace žáků během výuky, diferenciací výuky dle specifických potřeb žáků (skupiny), práce s žáky s SVP:

Zpětná vazba, práce s chybou a hodnocení žáků během výuky:

Práce s didaktickými prostředky, učebnicí, doplňkovými výukovými materiály a technickým vybavením učebny:

Poznámky a různé:

Vyplňte stručně hodnocení jednotlivých aspektů výuky do předepsaných sekcí. Vaše poznámky poslouží jako základ následné analýzy a hodnocení výuky v rámci reflektivního semináře nebo individuálních reflexí s oborovým didaktikem.

IV KOMPETENCE PROVÁZEJÍCÍCH PEDAGOGŮ

Ruku v ruce s reformou pregraduálního vzdělávání učitelů v rámci Strategie 2030+ jde i nový systém podpory provázejících pedagogů, vytvoření standardu kvalit provázejícího pedagoga a jednotná koncepce školení těchto pedagogů tak, aby bylo zajištěno lepší provázání činností fakult s fakultními školami, na kterých různé typy pedagogických praxí probíhají. Filozofická fakulta JU se zapojila do pokusného ověřování podpory provázejících pedagogů, v roce 2023 bude poprvé pilotovat provázání systému praxí s přímým financováním ze strany MŠMT.

Podmínky pro provázející pedagogy, kteří se do tohoto systému mohou zapojit, naleznete na oficiálním webu MŠMT zde:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/pokusne-overovani-system-podpory-provazejicich-ucitelu-s?highlightWords=pokusn%C3%A9+ov%C4%9B%C5%99ov%C3%A1n%C3%AD>

Jednotné tematické okruhy, které budou obsaženy ve vstupním školení mají zajistit, že i provázející učitelé budou vybaveni potřebnými kompetencemi pro vedení studentů učitelství. Mezi základní dovednosti provázejícího pedagoga dle MŠMT standardu patří:

1. Vytváření bezpečného prostředí (ve spolupráci provázejícího učitele a studenta učitelství)
2. Vedení reflektivního dialogu při reflexi výuky
3. Sebereflexe vlastní výuky provázejícího učitele
4. Poskytování efektivní a formativní zpětné vazby
5. Pozorování a identifikace klíčových aspektů výuky
6. Znalost profesní přípravy na fakultě (či VOŠ/ŠŠ připravující učitele)
7. Společné plánování výuky

Školení pro provázející pedagogy na FF JU zatím nebylo připraveno, ale bude realizováno koncem roku 2023 nebo začátkem roku 2024 ve spolupráci s ostatními fakultami JU, které se podílejí na vzdělávání budoucích pedagogů.

ZÁVĚR

V závěru této metodiky bychom rádi ocenili roli provázejícího pedagoga. Často se u prvních následových hodin jako oboroví didaktici totiž setkáváme s kritikou provázejících pedagogů ze strany studentů. Rádi bychom proto připomněli studentům učitelství, že je to právě a jen díky ochotě a osobní angažovanosti provázejících pedagogů, že můžeme jednotlivé typy pedagogických praxí na školách realizovat.

Účast studentů ve výuce, ať už je to formou následů nebo vlastních vstupů, je vždy narušením zvyklostí pro danou třídu a vyžaduje od provázejících pedagogů značnou míru tolerance, empatie a vstřícnosti. Studenti nemalou měrou zasahují do výukového obsahu i metod, současně ale mohou do výuky vnášet inovativní prvky a obohacovat např. stávající výukové materiály nebo netradičním způsobem realizovat rutinní úkony. Pedagogické praxe by měly být prostorem pro vzájemné učení, získávání cenných zkušeností a navazování kolegiálních vztahů.

Chyby a nedostatky by měly být brány jako příležitost k (sebe-) reflexi a základ pro profesní rozvoj všech zúčastněných, nikoliv jako podnět pro přehnanou kritiku. Vyzýváme proto studenty učitelství, aby do praxí přicházeli s pokorou a respektem a cenili si času a zpětné vazby, které jim provázející pedagogové poskytují. Provázejícím pedagogům pak děkujeme za čas a ochotu s námi spolupracovat a doufáme, že i jim setkávání s našimi studenty a námi přinese nové pohledy na výuku jejich aprobačních předmětů a také, že jim přinese radost z toho, že pomáhají formovat budoucí generace svých kolegů a nástupců.

LITERATURA

- Balada, J. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-11-3.
- Bardwick, J. M. (1995). *Danger in the Comfort Zone: From Boardroom to Mailroom--How to Break the Entitlement Habit That's Killing American Business*. AMACOM Div American Mgmt Assn. ISBN 978-0-8144-7886-8.
- Council of Europe. (2002). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* [The Common European Framework of Reference for Languages]. (KOL. AUTORŮ, Trans.). Olomouc, Czech Republic: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0404-4.
- Council of Europe. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Graz, Austria: European Centre for Modern Languages. (ECML)
- Ellis, R. (2009). *Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings*. International Journal of Applied Linguistics, 19, 221-246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Ellis, R. (2009). *The Methodology of Task-Based Teaching*. The Asian EFL Journal, Kansai University, Faculty of Foreign Language Studies, 79-101. ISBN 1738-1460.
- Franc, D., Sobková Zounková, D., & Martin, A. (2007). *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press.
- Jack C. Richards and Theodore S. Rodgers. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Third Edition. New York: Cambridge University Press. ISBN 11-076-7596-0.
- Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství: Pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press.
- Kolář, J. (2012). *Skupinová reflexe u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. (Nepublikovaná doktorská dizertace). Masarykova Univerzita, Brno, Česká republika. https://is.muni.cz/th/55221/ff_d/Disertacni_prace.pdf
- Mezinárodní studie vzdělávání založeného na kompetencích: pohlednice ze zahraničí* [International study of competency-based education: postcards from abroad]. (2014). In S. F. Bristow & S. Patrick (Eds.), Vienna: International Association for K-12 Online Learning. Retrieved from http://www.nuv.cz/uploads/EQF/CW_An_International_Study_in_Competency_Education_Postcards_from_Abroad_October_2014_CS.pdf
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A-B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages: a reflection tool for language teacher education*. Graz: Council of Europe. ISBN 978-92-871-6207-6. Retrieved from http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/C3_Epostl_E.pdf
- Pastorová, M., & et al. (2011). *Doporučené očekávané výstupy - Metodická podpora: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích*. Prague: Národní ústav pro vzdělávání, NÚV divize VUP. ISBN 978-80-87000-77-9. Retrieved from http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Doporucene_okekavane_-vystupy_-gymnazia.pdf
- Pelánek, R. (2008). *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-73767-353-6.
- Reitmayerová, E. & Broumová, E. (2007). *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-317-8.
- White, A. A. K. (1995). *From Comfort Zone to Performance Management*. In J. M. Bardwick (Ed.), *Danger in the Comfort Zone: From Boardroom to Mailroom--how to Break the Entitlement Habit That's Killing American Business* (pp. 37-47).
- Zdroj: Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

HODNOTICÍ NÁSTROJ PRO PEDAGOGICKÉ PRAXE UČITELSTVÍ PRO STŘEDNÍ ŠKOLY FF JU
VERZE A S DESKRIPTORY A ŠKÁLOU HODNOCENÍ
(HODNOCENÍ PROVÁZEJÍCÍHO PEDAGOGA/ OBOROVÉHO DIDAKTIKA)



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Formulář byl vytvořen jako součást klíčové aktivity č. 4 *Aktivizační metody výuky v praxi* v rámci projektu *Inovace studia učitelství pro střední školy na Jihočeské univerzitě* v Českých Budějovicích, reg. Č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_068/0016157, za podpory Evropského sociálního fondu prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj, vzdělávání.

Základní údaje

jméno studenta:

předmět:

jméno provázejícího pedagoga:

datum:

podpis provázejícího pedagoga:

Vzdělávací cíl hodiny a jeho naplnění:

	zvládá bez problémů	zvládá s dílčími obtížemi	spíše nezvládá	zcela nezvládá	nehodnoceno/ jiné
Dokáže stanovit konkrétní a realistický výukový cíl pro danou hodinu s ohledem na požadavky ŠVP dalších kurikulárních dokumentů.					
Výukové cíle explicitně a srozumitelně sděluje žákům.					
Výukové cíle zohledňují nejen specifika daného předmětu, ale umožňují i rozvoj klíčových kompetencí.					
V přípravě na výuku zohledňuje stanovené výukové cíle.					
Stanovený cíl hodiny ve výuce naplňuje.					

Komentář:

Náslechové hodiny, příprava na výuku, samostatnost a komunikace s provázejícím pedagogem:

	zvládá bez problémů	zvládá s dílčími obtížemi	spíše nezvládá	zcela nezvládá	nehodnoceno/ jiné
Účastní se domluvených náslechové hodiny a na jejich základě dokáže vypořádat nezbytné informace o žácích a podmínkách pro výuku v různých výukových skupinách a učebnách.					
Po náslechové hodině komunikuje s provázejícím pedagogem tak, aby si doplnil(a) informace nezbytné k přípravě a realizaci vlastní výuky.					
Na výuku se připravuje samostatně a v dostatečné míře. Příprava je funkční a umožňuje zpětné sebehodnocení vlastní výuky studenta.					
Je dochvilný(á) a respektuje školní řád.					
Aktivně vyhledává zpětnou vazbu provázejícího pedagoga a dokáže ji zohlednit ve své vlastní výuce.					
S provázejícím pedagogem komunikuje odpovídajícím způsobem a tak, aby byl zajištěn hladký průběh praxe (např. včas sděluje případnou nepřítomnost, konzultuje organizační záležitosti).					

Komentář:

Organizace a vedení výuky (metody výuky, organizační formy výuky):

	zvládá bez problémů	zvládá s dílčími obtížemi	spíše nezvládá	zcela nezvládá	nehodnoceno/ jiné
Volí vhodné a různorodé metody a organizační formy výuky.					
Volí vhodné tempo a spád výuky, hodina je úměrně dynamická.					
Výuka je vedena s ohledem na maximální aktivitu žáků.					
Všichni žáci jsou zapojováni rovnoměrně.					
Výuku vhodně individualizuje a diferencuje.					
Dává žákům dostatečný prostor pro samostatné uvažování a nalezení správných odpovědí a řešení.					
Výuka umožňuje žákům individuální činnost i spolupráci ve dvojici/skupině.					
Srozumitelně podává výklad i zadává úlohy.					
Kontroluje porozumění zadání a pochopení úloh.					
V závěru hodiny shrnuje dosažené cíle.					
Zapojuje žáky do hodnocení výuky a posouzení naplnění cílů hodiny.					
Má kultivovaný projev a vystupování.					

Komentář:

Obsahová stránka výuky, výběr a sled jednotlivých aktivit a úloh:

	zvládá bez problémů	zvládá s dílčími obtížemi	spíše nezvládá	zcela nezvládá	nehodnoceno/ jiné
Hodina je obsahově vyvážená a její jednotlivé části jsou vzájemně logicky provázané.					
Počet i rozsah aktivit a úloh odpovídá délce hodiny i schopnostem žáků.					
Typ aktivit a úloh odpovídá úrovni a věku žáků.					
Volí různorodé aktivity a úlohy.					
Zvolený obsah hodiny odpovídá stanoveným výukovým cílům.					
Vhodně reaguje na aktuální dění ve třídě.					
Vhodně řeší neočekávané situace a problémy.					
Zpětně realisticky hodnotí zvolený sled aktivit a obsah výuky.					

Komentář:

Aktivizace žáků během výuky, diferenciacie výuky dle specifických potřeb žáků (skupiny), práce s žáky s SVP:

	zvládá bez problémů	zvládá s dílčími obtížemi	spíše nezvládá	zcela nezvládá	nehodnoceno/ jiné
Výuku vede tak, aby byla zajištěna maximální aktivita ze strany žáků.					
Všichni žáci jsou do výuky zapojováni rovnoměrně.					
Daří se mu/jí motivovat a zaujmout žáky.					
Vhodně zahajuje i ukončuje hodinu i jednotlivé její části/ úlohy.					
Dokáže zajistit plynulý průběh výuky a přechod mezi jednotlivými aktivitami.					
Dokáže vhodně upravit aktivity s ohledem na vzdělávací potřeby konkrétních žáků a jejich aktuální úroveň.					
Je schopen rozpoznat, když mají žáci s danou aktivitou potíže, nechápou zadání nebo jim v práci brání další překážky a dokáže jim pomoci obtíže překonat.					
Vede žáky k samostatnému učení.					
Vede žáky k sebevědomému a správnému vyjadřování.					
Dává žákům dostatečný prostor pro (sebe)korekci.					
Dokáže využívat různorodé způsoby prezentace nového učiva.					
Dokáže využívat různorodé způsoby procvičování a opakování učiva.					
Volí vhodné aktivity pro domácí práci a procvičování.					

Komentář:

Zpětná vazba, práce s chybou a hodnocení žáků během výuky:

	zvládá bez problémů	zvládá s dílčími obtížemi	spíše nezvládá	zcela nezvládá	nehodnoceno/ jiné
V průběhu výuky efektivně poskytuje zpětnou vazbu žákům.					
Je schopen zaznamenat chyby a nedostatky ve výkonu jednotlivých žáků a poskytnout jim ve vhodném momentě a vhodnou formu zpětnou vazbu, pomoc a opravit je.					
Je schopen ocenit výborné výkony žáků a vhodným způsobem pochvalu sdělit.					
Zpětnou vazbu poskytuje tak, aby žáky motivoval k další činnosti.					
Je schopen identifikovat vlastní chyby a opravit je.					
Zařazuje různorodé aktivity umožňující zmapovat a ohodnotit pokroky žáků a míru osvojení probíraného učiva.					
Hodnocení a zpětnou vazbu je schopen uměřeně individualizovat.					

Komentář:

Práce s didaktickými prostředky, učebnicí, doplňkovými výukovými materiály a technickým vybavením učebny:

	zvládá bez problémů	zvládá s dílčími obtížemi	Spíše nezvládá	Zcela nezvládá	jiné
Do výuky vhodně zařazuje různorodé didaktické prostředky.					
Efektivně pracuje s učebnicí a dalšími výukovými materiály a pomůckami.					
Vede žáky k efektivnímu používání různorodých výukových materiálů nejen ve vyučování ale i v rámci domácí přípravy.					
Během výuky je schopen efektivně a bezpečně využívat audiovizuální techniku, počítač, interaktivní tabuli a další technické vybavení učebny.					
Vede žáky k efektivnímu a bezpečnému používání audiovizuální techniky, počítačů, interaktivní tabule a dalšího technického vybavení učebny, případně jejich vlastních zařízení (BYOD).					

Komentář:

Poznámky a různé:

**HODNOTICÍ NÁSTROJE PRO PEDAGOGICKÉ PRAXE UČITELSTVÍ PRO STŘEDNÍ ŠKOLY NA FF JU
VERZE B VOLNÉ SEKCE**

(HODNOCENÍ UVÁDĚJÍCÍHO PEDAGOGA/ OBOROVÉHO DIDAKTIKA)

Formulář byl vytvořen jako součást klíčové aktivity č. 4 *Aktivizační metody výuky v praxi* v rámci projektu *Inovace studia učitelství pro střední školy na Jihočeské univerzitě* v Českých Budějovicích, reg. Č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_068/0016157, za podpory Evropského sociálního fondu prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj, vzdělávání.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Základní údaje o následkové hodině:

Jméno studenta:

vyučovaná třída:

předmět:

datum:

Vzdělávací cíl hodiny a jeho naplnění:

Organizace a vedení výuky (metody výuky, organizační formy výuky):

Obsahová stránka výuky, výběr a sled jednotlivých aktivit a úloh:

Aktivizace žáků během výuky, diferenciaci výuky dle specifických potřeb žáků (skupiny), práce s žáky s SVP:

Zpětná vazba, práce s chybou a hodnocení žáků během výuky:

Práce s didaktickými prostředky, učebnicí, doplňkovými výukovými materiály a technickým vybavením učebny:

Poznámky a různé:

Vyplňte stručně hodnocení jednotlivých aspektů výuky do předepsaných sekcí. Vaše poznámky poslouží jako základ následné analýzy a hodnocení výuky v rámci reflektivního semináře nebo individuální reflexe s oborovým didaktikem FF JU.