

Pedagogická příprava učitelů praktického vyučování

Odborná konference sítě TTnet ČR

Konference se konala 30. 11. – 1. 12. 2017 v Berouně

Praha
Národní ústav pro vzdělávání
2018

NÚV. Pedagogická příprava učitelů praktického vyučování : sborník příspěvků z odborné konference sítě TTnet ČR : konference se konala 30. 11. – 1. 12. 2017 v Berouně. Editorka Anna Konopásková. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2018.

ISBN 978-80-7481-201-9

Obsah

Úvod	
Anna Konopásková	4
Tvorba výukových materiálů	
Libuše Budínská	5
Krizové situace ve škole – výuce	
Dagmar Drexlerová	12
Osobnost učitele praktického vyučování a jeho pedagogická příprava	
Radmila Dytrtová	18
Instruktoři z firem v počátečním OVP žáků: Zkušenosti z projektu POSPOLU a vybraných zemí Evropské unie	
Martina Kaňáková	25
Digitální média a technologie v přípravě budoucích učitelů	
Jan Krotký a Petr Mach	31
Pedagogické praxe a specifika přípravy učitelů odborných předmětů z hlediska integrace výuky	
Pavel Krpálek a Katarína Krpálková Krellová	37
Pedagogická praxe učitelů praktického vyučování	
Emil Kříž	43
Kvalifikační předpoklady pro učitele odborného výcviku	
Josef Lancoš	46
Jsou společenské vědy potřebné v pedagogické přípravě učitelů technických předmětů a praktického vyučování?	
Dana Linkeschová	49
Pedagogická a odborná způsobilost učitele praktického vzdělávání	
Pavel Pecina	55
Situace mistrů odborného výcviku v současném vzdělávacím systému a jejich vliv na učňovskou populaci	
Ivo Syříště	60
Souhrn praktických zkušeností z výuky odborných předmětů na SŠ	
Kateřina Šmejkalová	65
Dokážeme správně připravit budoucí učitele praktického vyučování v konfrontaci s RVP?	
Jan Válek, Petr Sládek	71
<i>Vzpomínka za doc. Ing. Miloslavem Rotportem, CSc.</i>	
Doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc.	78

Několik slov úvodem

Členové a sympatizanti partnerství TTnet se na sklonku roku 2017 sešli již po osmnácté. Příspěvky, které na konferenci přednesli, jsou jako obvykle v tištěné podobě obsaženy ve sborníku, takže se neztratí. Sborník má ISBN, a proto bude poslán do všech knihoven s právem povinného výtisku a samozřejmě i do Národní pedagogické knihovny, kde si ho mohou vypůjčit další učitelé a poučit se ze zkušeností svých kolegů.

Konference měla jednu zvláštnost – začala v listopadu a skončila v prosinci, i když probíhala jako obvykle jen ve dvou dnech.

Při listování sborníkem si možná všimnete, že někteří z odborných učitelů si osvojili i další odbornost, a tak mohli doplnit své příspěvky fotografiemi, které někdy čtenářům přiblíží odborné školství lépe, než dlouhé popisy. Samozřejmě to souvisí i s vývojem techniky, která umožňuje fotografovat třeba i z „chytrých“ mobilů. Ale záběr je vždy na fotografovi. Všechny fotografie ve sborníku mu dodávají na zajímavosti, fotografie Dagmar Drexlerové mají navíc i vtip. Jen jedna z fotografií ve sborníku je opravdu smutná – ta na poslední stránce.

Některé příspěvky jsou doplněny odbornými obrázky a grafy, které svou názorností často nahrazují dlouhý text. V příspěvku Libuše Budínské si můžete zkusit vylustit křížovku a osmisměrku. Grafy jsou i v příspěvku Radmily Dytrtové, tam je však také zajímavý odstavec o tom, jak si žáci představují ideálního učitele.

V příspěvku Martiny Kaňákové nahlédneme i do evropského zahraničí, přesněji do některých zemí EU, což je určitě zajímavé pro srovnání a může to poskytnout i jiný pohled na odborné vzdělávání.

V příspěvku J. Krotkého a P. Macha je zajímavý graf vypovídající o tom, jak jednotlivé smyslové receptory přijímají informace z reálné situace a jak z vyučování. V souvislosti s tímto článkem bych ráda upozornila na jeden absurdní detail, který se neustále objevuje v odborném tisku – pro Informační a komunikační technologie je i v českých textech používána zkratka ICT (přestože nekomunikujeme). Ve všech ostatních zemích používají zkratku odpovídající prvním písmenům ve slovním vyjádření (např. Francouzi TIC, Němci IKT). Podíváte-li se na Slovensko, tak tam mají Informačné a komunikačné technológie zkratku IKT.

To trochu souvisí se zajímavým příspěvkem Dany Linkeschové o tom, zda jsou pedagogické přípravy odborných učitelů potřebné společenské vědy. Příspěvek přináší hodně podnětů k zamyšlení.

Rozsah úvodníku neumožňuje představit všechny články – tuto funkci mají abstrakty před jednotlivými příspěvky. Všechny příspěvky stojí za přečtení – jinak by ve sborníku nebyly!

Anna Konopásková

Tvorba výukových materiálů

Libuše Budinská

Abstrakt: Příspěvek nastiňuje možnosti, jak výukové materiály tvořit, zamýšlí se nad vhodným výběrem obsahu, formou zpracování, rozsahem i zpětnou vazbou. Připomíná respektovat autorský zákon při zpracování různého druhu hotových děl (učebnice, multimediální programy na CD...) a klade důraz na kompetence učitele v IKT. Součástí jsou příklady některých materiálů a jejich využití na SOŠ ve Frýdku-Místku.

Klíčová slova: Výukový materiál, učebnice, informační zdroje, digitální učební materiály, pracovní listy, prezentace, cvičení, testy, autorský zákon.

Abstract: The paper outlines possibilities of creating teaching materials and it intends to choose the appropriate content, through processing, range and feedback. It reminds us to respect the Copyright Act in the processing of various types of finished works (textbooks, multimedia programs on CD...) and emphasizes teachers' ICT competencies. Some examples of materials and their use at the SOŠ in Frýdek-Místek are included.

Keywords: Educational material, textbooks, information resources, digital teaching materials, worksheets, presentations, exercises, tests, the copyright act.

Pracuji jako učitelka ve střední odborné škole ve Frýdku-Místku a délka mé pedagogické praxe překročila 25 let. Vyučuji těmto odborným předmětům: kontrola a měření, strojínictví, stroje a zařízení, manipulace s materiálem, strojírenská technologie, technická mechanika, technická dokumentace.

1. Definování pojmu výukový materiál

Výukovým materiálem (VM) rozumíme verbální, grafické, obrazové, popř. audiovizuální sdělení učební informace, které může mít tištěnou (např. knižní), nebo elektronickou podobu (je uloženo na samostatném nosiči CD, DVD) a slouží ve výuce (např. pro elektronickou prezentaci).

Jako výukový materiál chápeme rovněž informační zdroje dostupné v celosvětové síti *World Wide Web*.

V širším slova smyslu jsou výukovým materiálem také učební pomůcky určené v přírodovědném vyučování zejména pro realizaci demonstračních a žákovských experimentů.

Význam tvorby VM není jen v tom, že jsou nezastupitelné při výuce, ale i ve značném rozvoji technických prostředků a s tím spojených moderních výukových technologií. Tím je vytvářen nebývalý prostor pro přímou realizaci učitele jako nositele a realizátora výukového procesu.

2. Vývoj výukových materiálů

Vývoj VM směřoval velmi dynamicky od optických projekcí obrazu pomocí filmového projektoru, diapjektoru, zpětného projektoru přes záznam na magnetickém nosiči až k počítačům, videokamerám a datapjektorům.

Zhruba před 50 lety měl učitel k dispozici nástěnné obrazy, demonstrační pomůcky a několik málo výukových diapositivů, či filmů.

Dnes informační a komunikační technologie poskytují učiteli propojení se světem. Díky technickému vybavení učeben datapjektory, vizualizéry a interaktivními tabulemi tak může učitel využívat aktuální informace pomocí internetu a například se aktivně účastnit videokonferencí.

Tyto technologie mohou přímo ovlivňovat nejen prezentaci nových poznatků, ale mohou také určovat metodiku výkladu, pracovní postupy žáků, kontrolu vědomostí i hodnocení žáků.

3. Východiska tvorby výukových materiálů

Máme-li realizovat výuku na určité téma, musíme vymezit východiska pro přípravu výuky, výběr a tvorbu VM. Východiska jsou závislá na konkrétní činnosti učitele a jsou dána:

- obsahem učiva,
- metodami a organizačními formami výuky,
- materiálními didaktickými prostředky zajištění výuky (např. vybavením učebny didaktickou technikou).

Toto se odvíjí od daného typu školy, vybavení a koncepce vzdělávacího programu. Dříve to byly schválené učební osnovy, dnes je to rámcový vzdělávací plán vymezující klíčové kompetence vzdělávání, obsahovou náplň i očekávané výstupy v dané oblasti.

Přestože má dnes učitel poměrně velkou volnost při plnění požadavků rámcových vzdělávacích plánů, může si také sám zpracovat i celý výukový projekt. Touto cestou však mnoho učitelů nejde. Většinou využívají výukové materiály nabízené učebnicí, kde je zaručena didaktika – metodika postupu výkladu, formy práce žáků apod.

4. Druhy výukových materiálů

Jaký výukový materiál si učitel zvolí, to je dáno typem hodiny. Jiný materiál učitel uplatní v hodině s frontální výukou a jiný při projektové výuce. Při výběru výukových materiálů pro různé metody výuky je třeba zohlednit také individuální studijní předpoklady žáků a celého třídního kolektivu. To se projeví například volbou přiměřeného a dostatečně názorného grafického a obrazového materiálu, rozsahem textových informací, rychlostí jejich prezentace, motivačními a facilitačními prvky apod.

Možnosti, které učitelům přírodovědných předmětů poskytují současné technické prostředky, vedou i ke značné rozmanitosti jejich druhů:

- učebnice,
- doplňující a pracovní literatura pro žáky,
- odborná a metodická literatura pro učitele,
- učební pomůcky v materializované podobě,
- materiály pro elektronickou prezentaci,
- informační zdroje na webu,
- materiály pro e-learning.

5. Výukové materiály a autorský zákon

Dostupnost technických prostředků, jako jsou skenery, kopírky, vizualizéry, software pro zpracování prezentací a nepřeborný materiál z informačních zdrojů na webu, usnadňuje vlastní tvorbu výukových materiálů. Nezřídka však dochází k tomu, že učitelé při tvorbě těchto materiálů využívají i díla, která vytvořil jiný autor, používají z nich ilustrační materiál, rozmnožují např. cizí učební texty, kopírují audiovizuální díla z CD nebo DVD, počítačový software apod., přičemž si většinou ani neuvědomují, že se dopouštějí nezákonného jednání, které může vést i k určitým sankcím v souladu s platnými zákony. Proto je pro každého učitele důležité, seznámit se alespoň s nejdůležitějšími právními aspekty této činnosti, jak je vymezuje *Zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů* (autorský zákon – AZ). Učitel se s aplikací AZ setkává nejčastěji v následujících případech:

- Využívání hotových děl různého druhu (učebnice, multimediální programy na CD, popř. DVD, didaktický software, soubory pro interaktivní tabule apod.).
- Vlastní tvorba výukových materiálů s využitím děl jiných autorů. Publikační činnost (články do odborného tisku, publikace k získání vyšších kvalifikačních stupňů apod.).

Autorský zákon poměrně rigorózně vyžaduje, aby každý, kdo již vytvořená díla dále rozšiřuje, konal

tak se souhlasem autora, popř. na základě zákonné licence. Podobně je tomu i v případě, že v nově vytvářeném díle autor použije celé dílo nebo jeho část od jiného autora.

Z hlediska školní výuky, popř. tvorby odborných a vědeckých děl však existují některé možnosti, které využití cizích děl usnadňují.

To řeší autorský zákon ve 4. dílu (*Výjimky a omezení práva autorského*), oddíl 2 (*Volná užití a zákonné licence*), kde je vymezeno, kdy nejsou autorská práva porušena.

Autorská práva neporušuje ten, kdo dílo využívá pro osobní potřebu a neslouží mu k hospodářskému, popř. obchodnímu prospěchu. Pro osobní potřebu si tedy lze rozmnožovat učební texty, porýdit si záznam, rozmnoženinu nebo napodobeninu díla. Totéž je možné provést i pro potřeby právnické osoby (v našem případě např. školy) pro její vnitřní potřebu. Rozmnoženiny díla však nelze porýžovat pro potřebu žáků, protože ti nejsou součástí školy jako právnické osoby. Podobně odporuje AZ např. pořízení elektronické kopie učebního textu a jeho umístění pro potřeby žáků na vnitřní síti školy a samozřejmě tím spíše je nepřipustné jeho zveřejnění na internetu. Nelze takto zpřístupňovat dalším subjektům ani digitalizované výukové materiály, pro něž si škola zakoupila licenci u vydavatele (např. soubory pro interaktivní tabule).

Jak tedy připravovat a tvořit výukový materiál?

Uvedu nyní výukové materiály, s nimiž jsem se setkala a pracovala při vlastní výuce v průběhu své pedagogické praxe.

Následně vás seznámím s vlastní tvorbou a zkušenostmi při přípravě a tvorbě VM.

6. Učebnice v procesu vyučování a učení

Učebnice jako VM má nejdelší historii a i v době nástupu nových výukových technologií má stále svoje nezastupitelné místo v edukačním procesu. Na učebnici jsou kladeny specifické požadavky, které určují nejen obsahovou stránku knihy, ale i její celkovou strukturu, členění textu, využití obrazového materiálu, typografické zpracování textu apod. Tyto požadavky vyplývají z funkce učebnice, kterou v obecném pojetí vymezuje pedagogická teorie.

Strukturní prvky učebnice

Výkladové složky (prezentace učiva)

- výkladový text (základní a objasňující text, vzorové úlohy, aplikace učiva v praxi, přehledy poznatků, shrnutí),
- doplňující text (motivační text uvozující učivo, rozšiřující poznatky, historické poznámky, ilustrační příklady, doplňující přílohy apod.),

- vysvětlující text (vysvětlení původu cizích slov, poznámky pod čarou, texty pod obrázky).

Obrazový materiál

- navazující na věcný obsah výkladových složek (např. schematické kresby, náčrtky přístrojů a technických zařízení, vyobrazení experimentů, grafické modely a grafy funkčních závislostí atd.),
- doplňující ilustrace navazující na výkladové složky (např. motivační fotografie a kresby, historická vyobrazení, portréty významných osob apod.),
- grafické symboly usnadňující orientaci ve struktuře učebního textu (např. piktogramy).

Nevýkladové složky (řídící vyučování a učení)

- procesuální aparát (otázky a úlohy, odpovědi a řešení, návody k žákovským činnostem),
- orientační aparát (nadpisy, odkazy na předchozí text, vyobrazení nebo literaturu, marginálie – hesla na okraji textu, rejstřík, obsah).

Za dobu své pedagogické praxe jsem se setkala s různými úrovněmi učebnic. Většina „starých“ učebnic měla velmi přehledné členění, jednoznačně vymezovala obsah, ale často měla k procvičení příklady buď nedostatečné, nebo vůbec žádné. Obsahovaly pouze otázky k opakování. Dnešní moderně stavěné učebnice obsahují klíčová slova, specifikovaný cíl jednotlivých kapitol a často i tzv. pracovní části a testy k prověření znalostí. Často však obsahově nesplňují požadavky rámcových vzdělávacích materiálů. Proto dnes nezbyvá učitelům při přípravě na výuku vyhledávat a kombinovat více zdrojů informací. Vzhledem k integraci žáků a inkluzi

máme těžší práci, neboť v třídním kolektivu musíme zvládnout pracovat s více skupinami odlišnými prospěchem i schopnostmi.

Mám velmi dobrou vlastní zkušenost s pracovními listy, s využíváním prezentací při výuce, se začleněním netradičních tzv. zábavných prvků při ověřování kvality pochopení probíraného učiva, kterými mohou být např. tematické křížovky, osmisměrky, grafické doplňovačky apod.

Pracovní listy (PL) jsou velmi dobrou formou procvičení a upevnění učiva. Při jejich tvorbě nejprve vymezím rozsah a obsah probíraného učiva. Pak rozčlením textovou a obrazovou část, případně pole tabulek či grafů. PL poskytují řízené učení žáka (pomocí otázek a úkolů), díky pokynům žák dodržuje posloupnost úkolů, a tak PL splňují didaktickou vybavenost.

Ve své přípravě na výuku se snažím pracovními listy probudit v žácích zájem, zdravou zvědavost a také soutěživost. Snažím se klást stejné otázky jako při výkladu, uvádím obrázky k doplnění a popisu a také často využívám textovou část, kde záměrně vynechávám klíčová slova k probírané látce. Důležité je pro mne vytvořit podněty pro aktivní přístup žáka jak ve výuce, tak v domácí přípravě.

Hodnotím nejen správnost vyplnění, ale dávám i bonusové body za rychlé a včasné odevzdání PL. Je pravda, že jsou žáci, které musím ke zpracování PL urgovat a to i několikrát. Setkávám se však i s žáky, kteří se sami snaží pracovní listy tvořit. Na ukázkou některé z nich uvádím:

Pracovní listy do předmětu Kontrola a měření

1. Kontrola úchylek polohy
Kontrola je velmi důležitá, pokud máme jistotu, že měření, které provedeme, bude přesné. Zkontrolujeme, zda jsou všechny nástroje a přístroje v dobrém stavu a zda jsou kalibrovány.

1.1. Křížová slova
Křížová slova jsou slova, která se používají v technice a měření. Vypisujte je do tabulky.

1.1.1. Otázky a úlohy

1. Správně funkce stopky času vyjadřuje dodržování přesnosti polohy plochy nebo os soustavy vlnění. Jak je konstruována?

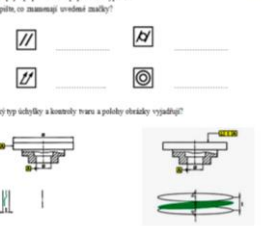
a. ...
b. ...
c. ...

2. Jak se měří charakteristika úchylky polohy – rovinnost rotačních ploch?

Odpovědi doplňte naryskovanými křivkami a grafy polohy vlnění a vlnění vlnění.

1.1.2. Obrázkové přílohy – doplňte pojmy, vypočty
Doplňte názvy polohových částí obrázků vlnění vlnění do vlnění vlnění a vlnění vlnění dle vlnění vlnění.

1. Popište, co znamená vlnění vlnění?



Pracovní list č. 5

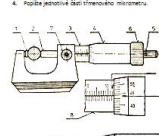
Úkol a úlohy:

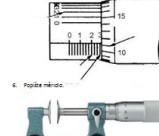
1. Čím jsou měřicími mikrometry měřicí?

2. Jak je měří mikrometry a jak je měří mikrometry měřicí?

3. Jak je měří mikrometry měřicí?

4. Popište, jak je měří mikrometry měřicí.





5. Popište měřicí.



1. Jak je měří a jak je měří měřicí měřicí?



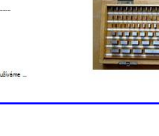
2. Jak je měří měřicí?



3. Jak je měří měřicí?



4. Jak je měří měřicí?



Pracovní list do technické dokumentace

ZÁVĚREČNÁ OPAKOVÁNÍ
TECHNICKÁ DOKUMENTACE
Pracovní list

Jméno a příjmení: Třída: Datum:

1. Vykresy součástí:

- Učují v zjednodušenou polohu součástí v celku stroje.
- Se kreslí pro každou, jakýmkoli způsobem vyrobenou součást.
- Učují materiál, ze kterého má být součást vyrobena.

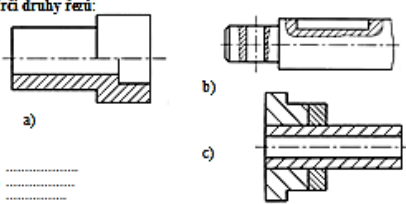
2. Vykresy sestavení:

- Zobrazují součásti ve smontovaném stavu.
- Otvářejí kóty počítané pro vnitřní součásti.
- Se kreslí pro vnitřní součásti.

3. Popisové pole se na výkrese umísťuje:

- V levém dolním rohu.
- Uprostřed výkresu dole.
- V pravém dolním rohu.

5. Urči druhy řezů:



-
-
-

6. Měřítko zobrazení pro předmět dvakrát větší je:

- 1:2,
- 2:1,
- 5:1.

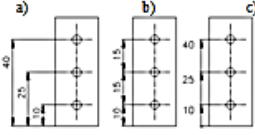
7. Zapsaná kóta „M 30 – LH“ znamená:

- Motorevý olej s viskozitou 30 stupňů ze skupiny lehkých olejů.
- Měřítkový závit s velkým průměrem 30 mm, který je levý.
- Měřítkový závit s velkým průměrem 30 mm s notací šroubovice LH.

8. Reznou plochu na výkresech znázorňujeme šrafováním:

- Plnou tenkou čarou pod úhlem 50°.
- Plnou tlustou čarou pod úhlem 45°.
- Plnou tenkou čarou pod úhlem 45°.

9. Součást na obrázku je kótována způsobem:

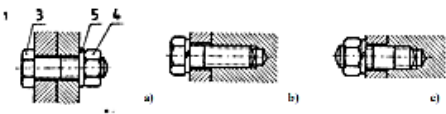


- kótování od jedné základny,
- kótování souhrnné,
- kótování řetězové.

10. Kótování základních geometrických těles provádíme:

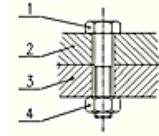
- v jednom průmětu,
- ve dvou průmětech,
- ve třech průmětech.

11. Které vyobrazení šroubového spoje je popsáno správně?



- Jedná se o spojení šroubem se šestihrannou hlavou a maticí. Šroub prochází volně jedním pláštěm, do druhého je zanořen. Pod hlavou šroubu je umístěna podložka.
- Jedná se o spojení dvou plátů šroubem se šestihrannou hlavou. Šroub volně prochází dírou v jedné součásti a je zavrtán do díry se závitem v druhé spojované součásti. Pod hlavou šroubu je pružná podložka.
- Jedná se o spoj provedený závitným šroubem, který je zavrtán do obou součástí. Šroub je pojištěn maticí a pod maticí je pružná podložka.

12. Popiš, jaké součásti znázorňují jednotlivá poziční čísla podle obrázku



-
-
-
-

8. Digitální materiály

Otázkou je, zda mohou elektronická didaktická média zcela nahradit klasickou učebnici. Určitě mají vlastnosti, které ovlivní práci učitele i žáka.

- interaktivitu** (oboustrannou komunikaci při předávání učební informace), která je základním parametrem a umožňuje učiteli kdykoli zasahovat do průběhu výuky a získávat tak prostor pro kladení doplňujících otázek a průběžné informace, odpovědi na otázky a odpovědi – jde tedy o spoluúčasti žáka na edukačním procesu, je spolutvůrcem a stává se tak partnerem učitele,
- multimediální zpracování učební informace** (kombinace audiovizuální složky s písemnou informací), zejména statická i kinematická vyobrazení, včetně videosekvencí a jiných forem zpracování obrazového materiálu (např. animace a simulace) – napomáhá tomu i hypertextová komunikace, která umožňuje lepší didaktické strukturování učebních informací a případnou vazbu i na další informační zdroje,
- hypertextové zpracování učební informace** (víceúrovňový přístup umožňující postupovat

v textu různými směry), z hlediska didaktického využití jej lze považovat za elektronické řešení rozvětvené struktury vzdělávacího programu, vyhovuje tzv. programovému učení.

Dnes existuje uložení didaktických učebních materiálů

Digitální učební materiály (ve zkratce DUM) jsou pracovní listy, prezentace, testy, videa, zvukové ukázky, animace, simulace, křížovky, hry, hodnocení, laboratorní protokoly, přípravy na hodinu a další materiály, které je možné využít přímo ve výuce jednotlivých vzdělávacích oblastí.

Dokumenty jsou tvořeny učiteli a následně sdíleny přes nejrozličnější webové portály. K jejich použití není vždy nutný přístup na tyto portály. Nežádka jsou volně dostupné v elektronické podobě na různých nosičích.

Tyto materiály jsou zpravidla velmi kvalitní, zkontrolované, ohodnocené a uvolněné ke stažení pro všechny stupně škol. Doplňující výukový materiál – tabulky, sbírky úloh a odkazy na další informační zdroje – se publikují i na CD ROM a DVD. To umožňuje uložit velký objem dat při minimálních nákladech, což je pro daný účel velkou výhodou.

Logicko-strukturální uspořádání obsahu digitálního materiálu (DM) charakterizuje určitá hierarchizace, která se projevuje v jeho uspořádání jako celku. Důležitou složkou je obrazový materiál – jde o věcnou správnost kresby nebo náčrtku, ale i jeho srozumitelnost, přehlednost a názornost.

Moje zkušenost s tvorbou výukových materiálů je vcelku bohatá. Ráda pomoci nich učím a ještě raději je tvořím. Jsem také autorkou DUMů pro mechaniku (statika – operace se silami), jejichž

ukázka následuje níže v textu. Snažila jsem se s použitím animací vysvětlit postup grafického řešení hledání výslednice sil. Dále uvádím část své prezentace, kterou využívám ve výuce. Je pro mne velkou výhodou mít v prezentaci zařazeno hned za části výukového bloku, cvičení a následně i otázky k opakování. Tak tvoří probírané téma jeden celek, uložený na jednom místě (uložišti) a kdykoliv souhrnně k dispozici.

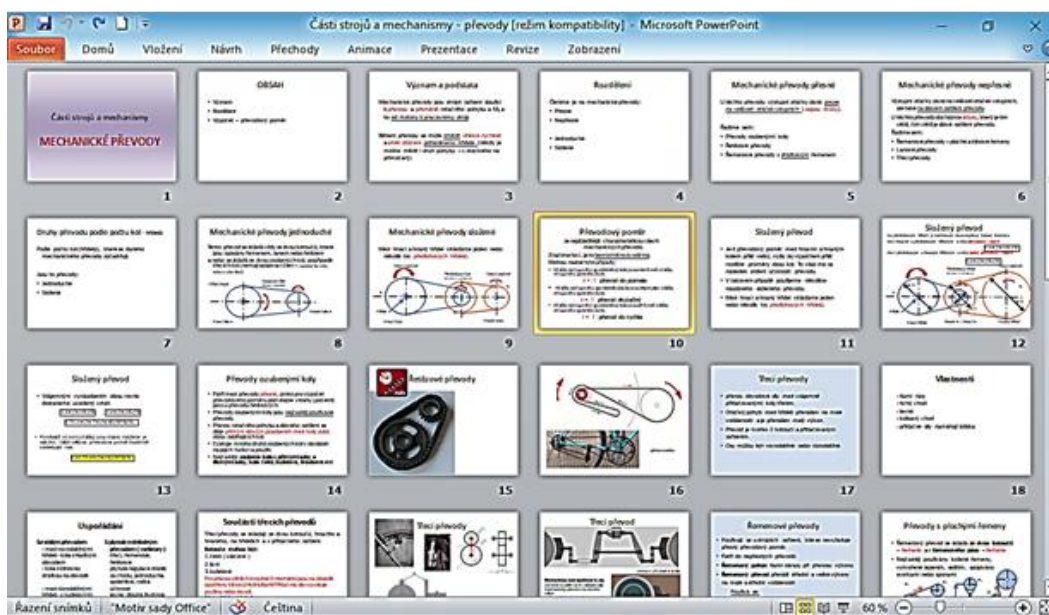
Příklad „DUM“ Statika – skládání sil (grafické řešení výslednice různoběžných sil) VY_32_INO-

VACE_02_07_TME_Statika

The screenshot shows a PowerPoint presentation with 15 slides. The slides are arranged in a grid. The first slide is the title slide. The second slide is the 'Anotace' (Annotation) slide. The third slide is the 'Obsah' (Content) slide. The fourth slide is the 'Definice výslednice soustavy sil' (Definition of the resultant of a system of forces) slide. The fifth slide is the 'Výslednice obecné rovinné soustavy sil' (Resultant of a general planar system of forces) slide. The sixth slide is the 'Řešení výslednice sil' (Solution of the resultant of forces) slide. The seventh slide is the 'Soustava sil ležících na jedné nositelce' (System of forces acting on the same line) slide. The eighth slide is the 'Matematické řešení' (Mathematical solution) slide. The ninth slide is the 'Soustava rovnoběžných sil' (System of parallel forces) slide. The tenth slide is the 'Grafické řešení' (Graphical solution) slide. The eleventh slide is the 'Soustava různoběžných sil' (System of non-parallel forces) slide. The twelfth slide is the 'Grafické řešení' (Graphical solution) slide. The thirteenth slide is the 'Opakovací otázky' (Review questions) slide. The fourteenth slide is the 'Literatura' (Literature) slide. The fifteenth slide is the 'Literatura' (Literature) slide.

This screenshot shows a different set of slides from the same presentation. The slides are arranged in a grid. The first slide is the title slide. The second slide is the 'Anotace' (Annotation) slide. The third slide is the 'Obsah' (Content) slide. The fourth slide is the 'Definice výslednice soustavy sil' (Definition of the resultant of a system of forces) slide. The fifth slide is the 'Výslednice obecné rovinné soustavy sil' (Resultant of a general planar system of forces) slide. The sixth slide is the 'Řešení výslednice sil' (Solution of the resultant of forces) slide. The seventh slide is the 'Soustava sil ležících na jedné nositelce' (System of forces acting on the same line) slide. The eighth slide is the 'Matematické řešení' (Mathematical solution) slide. The ninth slide is the 'Soustava rovnoběžných sil' (System of parallel forces) slide. The tenth slide is the 'Grafické řešení' (Graphical solution) slide. The eleventh slide is the 'Soustava různoběžných sil' (System of non-parallel forces) slide. The twelfth slide is the 'Grafické řešení' (Graphical solution) slide. The thirteenth slide is the 'Opakovací otázky' (Review questions) slide. The fourteenth slide is the 'Literatura' (Literature) slide. The fifteenth slide is the 'Literatura' (Literature) slide.

Příklad prezentace do strojírenského předmětu



9. Zábavné prvky výukového materiálu

Do této kapitoly určitě patří žáky oblíbené křížovky a osmisměrky. S jejich pozitivním přijetím se setkávám při opakování probraného učiva bezprostředně v závěru hodiny. Zaznamenávám patrnou motivaci žáků k upevnění důležitých pojmů (klíčová slova), která tvoří obsah tajeňky, nebo, která je nutno vyhledat v osmisměrce. Výchozí informací je pouze počet výrazů, které mají hledat. Výborně se pro tvorbu hodí generátor sudoku a osmismerek.

<http://www.sudokuweb.org/cs/osmismerky/>

Opět některé uvádím jako příklad řešení opakování klíčových slov probíraného tématu.

Příklad osmisměrky (anorganická chemie – hledej 15 výrazů)

H	X	H	K	Y	S	E	L	I	N	Y	A	G	U	X
U	V	Y	W	K	L	I	C	Z	O	V	R	S	O	V
B	B	I	P	N	I	X	K	O	Y	M	Z	S	F	V
F	W	T	V	X	I	I	X	T	Y	R	L	S	O	V
I	N	S	N	D	T	E	K	V	K	R	L	U	O	N
H	M	O	Y	I	A	U	O	R	U	M	K	S	O	K
I	L	I	N	E	H	R	K	X	Č	H	E	X	O	I
O	S	R	A	Z	K	V	I	O	Ž	H	A	I	P	S
T	Á	L	B	N	P	J	U	G	E	R	Q	B	X	L
X	S	L	V	H	I	K	I	O	Y	I	K	F	R	X
S	Y	P	C	O	I	V	Á	N	O	S	S	D	Y	J
S	K	V	R	P	U	M	O	I	O	I	T	Y	T	J
C	I	J	Y	S	N	A	T	Q	Y	D	E	H	K	J

- vlastnosti
- sloučeniny
- hydroxidy
- struktura
- minerály
- komplexy
- kyseliny
- složení
- chování
- slitiny
- nekovy
- oxidy
- prvky
- kovy
- soli

Také jsem vyzkoušela i opačnou cestu, kdy sami žáci tvoří legendu pro tajenku. Vkládají do křížovky výrazy, probrané v uplynulé hodině nebo k danému tématu. Musím konstatovat, že někdy je to velmi zábavné a žáci se na tuto činnost těší. Opět je pro mne jednodušší přimět je k aktivní práci v průběhu hodiny tak, aby na jejím konci zůstal prostor i pro tvorbu hádanek, křížovek a rébusů na dané téma.

Příklad křížovky vytvořené žákem. Doplň pomocí periodické tabulky názvy chemických prvků zadaných číslem skupiny a periody. Co tvoří tajenku?

1.)										
		2.)								
			3.)							
			4.)							
	5.)									
	6.)									
7.)										
		8.)								
9.)										
		10.)								
	1.)	2.)	3.)	4.)	5.)	6.)	7.)	8.)	9.)	10.)
skupiny	IV.B	II.A	I.B	I.A	VII.A	V.A	VI.A	VII.A	IV.A	IV.A
períody	4	4	6	1	3	2	2	5	6	5

Závěr

Ze své praxe jsem si odnesla poznání, že tvorba kvalitních a zajímavých výukových materiálů může být uspokojující činností nejen pro učitele, ale i pro žáky. Obohacuje a rozvíjí profesní zaměření pedagoga a přináší mu lepší přehled i orientaci v dané problematice. Pro tuto práci je velmi důležité, aby učitel byl dostatečně „gramotný“ pro kvalitní a co nejkomplexnější využití IT. Žáci jsou v naprosté většině velmi vnímaví a jsou schopni zhodnotit přípravu učitele na výuku a následně ji pozitivně ocenit nebo bez problémů zkritizovat nedostatky. Největší odměnou pak je, když se žáci na „vaši hodinu“ těší.

Použitá literatura:

Školy pro venkov [online]. Copyright © [cit. 28. 01. 2018]. Dostupné z:
<http://skolyprovenkov.ostrozsko.cz/prilohy/skola18/lepil.pdf>
MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 28. 01. 2018]. Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/autorsky-zakon-ve-skolach/>

Digitální učební materiály – Wikipedie. [online]. Dostupné z:

https://cs.wikipedia.org/wiki/Digit%C3%A1ln%C3%AD_u%C4%8Debn%C3%AD_materi%C3%A1ly

Kontakt

*Ing. Libuše Budinská,
Střední odborná škola Frýdek-Místek, p. o.,
Lískovecká 2089, 738 01 Frýdek-Místek
E-mail: budinska@sosfm.cz*

Odborný profil

Jsem autorizovanou osobou pro profesní kvalifikace (strojírenských a gastro oborů, hutních a elektro oborů) od roku 2011 – dosud. Působila jsem jako hlavní expert projektu Efektivní vzdělávání obyvatel – krajský koordinátor (Moravskoslezský kraj) pro Edu-Partner, o.s. Aktivně jsem se zapojila do projektu UNIV (profesní praxe v oblasti procesů uznávání, výkonu práce průvodce nebo hodnotitele; oblast vzdělávání a tréninku; vedení seminářů, lektorská činnost; metodická činnost pro Národní ústav vzdělávání) a i nadále spolupracuji s NÚV Praha.

Krizové situace ve škole – výuce

Dagmar Drexlerová

Abstrakt: Příspěvek se zabývá vzděláváním žáků se špatnými školními výsledky a problémovým chováním ve středních odborných školách a učilištích, kde je vzdělávání ukončováno maturitní zkouškou nebo výučním listem. Kromě specifických poruch učení (především dyslexie a dysgrafie) se stále více objevuje hyperaktivita, poruchy soustředění, poruchy chování, problémy s přijímáním autority a další problémové chování. Školní neúspěšnost bývá spojena s problémovým chováním. Vzdělávání těchto žáků je složité a náročné.

Klíčová slova: vzdělávání problémových žáků, školní poradenské pracoviště, prevence, úloha školního psychologa, individuální učební plány.

Abstract: The paper concerns education of pupils/students with poor learning outcomes, behaviour and learning problems in upper secondary technical or vocational schools. Besides specific learning problems (mainly dyslexia and dysgraphia) there are very often the hyperactivity, concentration disorders, behaviour disorders, authority acceptance disorders and other behaviour problems. School failures are often connected with the problem behaviour. Educating these pupils is very difficult and demanding.

Keywords: education of problem pupils/students, school guidance and counselling centres, the school psychologist role, individual learning plans.

Naše mládež miluje přepych. Nemá správné chování. Neuznává autority a nemá úctu před stářím. Děti odmlouvají rodičům, srkají při jídle a tyranizují své učitele.

Sokrates, řecký filozof (469–399 př. n. l.)

Dnešní mladí lidé mají jiné priority, jiné zájmy, baví je odlišné věci než generace před nimi. A jak se s tím vším má vyrovnat dnešní učitel teoretické výuky nebo odborného výcviku?

Již asi 400 let před našim letopočtem si řecký filozof Sokrates postěžoval, jak je mládež nevychovaná, drzá a neochotná učit se. Podobné stížnosti slyšíme od dospělých a „rozumných“ v podstatě dodnes.

Opravdu jsou dnešní mladí tak zkažení, nemají o nic zájem a jen vyvádí nepravosti? Nebo je to dáno tím, že každá mladá generace má silnou potřebu se vymezit oproti starším, rozumnějším, zkušenějším?

Pracuji na Střední škole polytechnické v Olomouci jako učitelka odborných předmětů oborů zpracování dřeva a současně jako metodička celoživotního vzdělávání. Ve škole vyučujeme žáky v patnácti oborech strojírenského, dřevařského a stavebního směru zaměřených na vzdělávání ukončené závěrečnou zkouškou i maturitou. Na tento druh školy nastupují spíše méně úspěšní až neúspěšní žáci. Ve většině případů je školní neúspěšnost spojena s problémovým chováním jak v teoretické výuce, tak i v odborném výcviku. Kromě specifických poruch učení (především dyslexie a dysgrafie) se stále více objevuje hyperaktivita, poruchy soustředění, poruchy chování, problémy s přijímáním autority a další problémové chování. Vzdělávání těchto žáků je proto ne-

smírně složité a náročné. Žáci vyžadují individuální přístup, což je obtížně realizovatelné v teoretické výuce ve třídě a ještě složitější v odborném výcviku při práci žáků ve skupinách.



Dalším faktorem, který se podílí na školním neúspěchu žáka, jsou rodinné vztahy a sociální prostředí, ze kterého naši žáci přicházejí. Pokud není pro rodinu a okolí důležité vzdělávání, následuje snížená motivace žáků a malá ochota učit se. Myslím si, že ve všech školách podobného druhu jako je ta naše, jsou víceméně stejné problémy.

Počátkem letošního školního roku u nás ve škole vzniklo Školní poradenské pracoviště. Jeho členy (nebo spíše členkami – jak to ve školství často bývá) jsou výchovný poradce, školní psycholog, speciální pedagog a preventista sociálně patologických jevů. Jejich úkolem je pomáhat žákům i učitelům teoretické výuky a odborného výcviku při zvládání problémů ve výuce. Věnují se nejen žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i žákům s výchovnými problémy, žákům

majícím problémy s učením apod. Jednou z metod, které se osvědčily u problémových žáků, je smlouva mezi školou a žákem, případně smlouva mezi školou, žákem a zákonným zástupcem o řešení problémů žáka ve výuce a o dalším postupu k odstranění těchto problémů (příloha č. 3). Další možností je sestavení a realizace individuálního vzdělávacího plánu zohledňujícího možnosti a schopnosti žáka.



Je to věc nová, a proto v určitém procentu případů narážíme na zažité stereotypy jak na straně některých vyučujících, tak i na straně rodičů. Je to ale určitě jedna z cest, která může pomoci žákům, rodičům a ve finále i vyučujícím.

Já osobně jsem využila pomoci školní psycholožky na začátku loňského školního roku, když jsem převzala po kolegovi třídnictví v dost problémové třídě. Jeden ze žáků vykazoval agresivní chování, odešel mi v afektu bez dovolení z výuky a jeho celkové chování bylo velice problémové nejen v mých hodinách. Mým prvním krokem byl rozhovor s matkou. Dozvěděla jsem se, že žák žije s ní a jejím přítelem, se kterým nemá dobré vztahy (neustálé hádky a naschvály). Vztah s vlastním otcem je také velice problematický – otec je již třetím rokem ve výkonu trestu. V domácím prostředí byly vztahy asi docela napjaté, protože jednou dokonce přišel se zlomenými prsty na levé ruce. Dle svých slov si to udělal tak, že bouchl vzteky do zdi, aby neuhodil matčina přítel. Vzhledem k tomu, že jeho chování při výuce i odborném výcviku bylo opravdu problematické, kontaktovala jsem školní psycholožku. Na prvním setkání byl chlapec, já a psycholožka, která fungovala jako mediátor mezi mnou a žákem. Na začátku žák nechtěl akceptovat mé připomínky, nechtěl respektovat požadavky na dodržování školního řádu, cokoli jsem řekla, chápal negativně a neustále byl v opozici. Po hodinovém rozhovoru, kdy jsme si vyříkali, kde jsou největší úskalí naší vzájemné komunikace ve třídě i úskalí v komunikaci s kolegy, jsem odešla a žák u psycholožky zůstal. Nevím, kolikrát se ještě setkali (to jsou informace,

kteřé se k nám vyučujícím nedostanou), ale po určité době došlo k výraznému zklidnění žáka. Po rozhovoru s matkou jsem zjistila, že se situace uklidnila i doma, žák více méně funguje i s jejím přítelem (nedochází ke konfliktům). V poslední době se výrazně zlepšily i jeho školní výsledky.

Dalším příkladem spolupráce speciálního pedagogického pracoviště s učiteli je případ žáka, který nastoupil do prvního ročníku oboru truhlář, moc se snažil jak v teorii, tak i v odborném výcviku, ale opravdu mu to nešlo. Byl nešikovný, měl problémy si zapamatovat i jednoduché věci a neuměl se soustředit, i když se moc snažil. Matka při všech jednáních tvrdila, že to zvládne, že se snaží, že to bude lepší... Po pololetí bylo jasné, že se výsledky jak v odborném výcviku, tak i v teorii odborných předmětů nelepší. Při dalším jednání s matkou vyšlo najevo, že žák trpí slabší formou bipolární poruchy osobnosti a je nutná trvalá medikace. Vzhledem k tomu, že si žák zvolil obor, kde se pracuje mimo jiné s vysokootáčkovými stroji, byl mu i matce doporučen přestup na obor zahradník, kde by měl větší předpoklady ke zvládnutí a úspěšnému ukončení oboru. V současné době studuje úspěšně třetí ročník a uvažuje o nástavbovém studiu v tomto oboru.

Je otázkou, zda by pro všechny zúčastněné nebylo jednodušší, kdyby se zdravotním problémem žáka zabýval někdo již v 9. třídě a posoudil, zda zvolený obor je ten pravý a vyhovující.

Formou dotazníku jsem oslovila kolegy ve škole s prosbou o pomoc a sdělení jejich postřehů a zkušeností se žáky, kteří jsou „náročnější“ pro vzdělávání v technických oborech (příloha č. 2).



Učitelé odborných předmětů v teoretické výuce mají v převážné většině vysokoškolské vzdělání daného oboru, praxi v oboru a pedagogické znalosti potom získali formou doplňujícího pedagogického studia. Učitelé odborného výcviku jsou absolventy středního odborného vzdělávání ukončeného maturitní zkouškou s praxí v řemesle a pedagogické vzdělání získali v převážné většině formou doplňujícího pedagogického studia.

Na mé dotazy odpovědělo třicet kolegyně a kolegů z naší školy. Patří jim za to můj veliký dík. Několik vybraných odpovědí kolegů:

1. Co je cílem odborného vzdělávání žáků ve vašem oboru?

- Dosáhnout u žáků co nejvyššího stupně odborného vzdělání a co nejefektivněji je připravit na budoucí povolání.
- Dobrý řemeslník.
- Poznat a osvojit si základy řemesla a motivovat žáky, aby práci chtěli dělat a bavila je.
- Předat znalosti, dovednosti a zkušenosti.
- Seznámit žáky se vším, co je třeba znát ve zvoleném oboru, a naučit je to.

2. Jakým způsobem lze dosáhnout u žáků vytyčeného cíle v odborných znalostech a dovednostech?

- Důsledným přístupem k dodržování postupů.
- Udržením pozornosti žáků.
- Zapojováním žáků při řešení situací, pomocí s hledáním řešení.
- Dostatečným vybavením dílen a školením učitelů odborného výcviku.
- Motivací, vytvořením autoritativní pozice učitele, zájmem o žáky a až nakonec předáváním znalostí a dovedností.
- Kromě běžné pedagogické práce navíc úzkou spoluprací s odbornými firmami, využíváním jejich školení, přednášek, exkurzí.
- Čím dál hůř. Žáci přicházejí na školu nepřipraveni jak ze základních škol, tak i z většinou neúplných rodin.
- Trpělivostí.

3. Co nejvíce brání ve splnění vytyčeného cíle?

- Nezájem žáků o obor, neochota na sobě pracovat a něco nového se dozvědět a naučit.
- Nízká úroveň všeobecných a základních znalostí a nezájem o obor.
- Přijímání žáků, kteří nemají předpoklady zvolený obor zvládnout.
- Nevyrovnanost úrovně jednotlivých žáků v rámci učebních skupin a vysoká absence ve výuce (většinou omluvená rodiči).
- Obecně neochota se učit něčemu novému a také objektivní příčiny – specifické poruchy učení a chování.
- U žáků především nedostatečné uvědomění si cesty vedoucí k cíli – k dosažení vzdělání.
- Podpora školství a vzdělávání vůbec ve společnosti.
- Nástup žáků ze 7. a 8. tříd do vysoce odborných oborů.

4. Úskalí a problémy při vzdělávání žáků s SPU, ADHD, poruchou chování...

- Individuální přístup, vytváření plánu pedagogické podpory a jeho průběžné vyhodnocení. Spolupráce s rodiči, kteří se budou účastnit plnění plánu tím, že vytvoří podmínky pro jeho plnění.
- Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami někdy velmi ovlivní klima kolektivu problémy se soustředěním a případnými nevhodnými poznámkami a projevy ve výuce. Na druhou stranu se v mnoha případech jedná o žáky, kteří svoji píli dohánějí vlastní problémy se vzděláváním.
- Nedostatek času během vyučovací hodiny – individuální a pomalejší tempo – individuálně se věnovat těmto žákům znamená menší čas a pozornost pro ostatní žáky – přínosem je pomoc asistentů v odborném výcviku, který by pomohl učitelovi OV zvládat různé tempo žáků (především při práci na strojích).



5. Co se Vám osvědčilo při vzdělávání výše uvedených žáků (kromě konzultací s výchovnou poradkyní, psychologkou, případně speciálním pedagogem)?

- Osobní přístup ke vzdělávání každého, osobní pomoc při řešení úkolů. To je možné u žáků s alespoň minimální motivací a v menší skupince (v teorii do 15 žáků, v praxi max. 6 žáků).
- Úzká spolupráce s rodiči (pokud o tuto spolupráci mají zájem a vzdělání svého dítěte vnímají jako svoji prioritu).
- Věnovat se těmto žákům soustavně a „stát při nich“ v průběhu celé výuky (v počtu žáků ve skupině od 8 do 12 žáků to není reálné).
- Individuální přístup, princip opakování a soustředění se na problematické úlohy, schopnost učitele analyzovat problematické oblasti; motivovat žáky tak, aby byli schopni prezentovat vědomosti a znalosti a tím si je upevnili.

6. Jak může pomoci škola, úřady a ostatní instituce k efektivnější výuce žáků se SVP (specializované kurzy a školení, DPS...)?

- Snižít počet žáků ve třídě/skupině v případě, že je zde žák s většími problémy v chování nebo vzdělávání (lehká MR, ADHD apod.).

- Specializované kurzy pro výuku a jednání s těmito žáky, nižší počet žáků ve skupině pro lepší možnost se žákům více věnovat.
- Samostatná třída pro žáky s výraznými specifickými poruchami učení a chování v počtu max. 6 žáků ve skupině. Osobně si myslím, že je to „boj s větrnými mlýny“, neboť tito žáci stejně nenajdou uplatnění v praxi v technickém oboru a pokud ano, bude to problém jak pro ně, tak pro jejich zákazníky.



Z odpovědí kolegů z odborného výcviku v převážné většině vyplývá, že je velice důležité pečlivě zvažovat, jaký obor si žák zvolí s ohledem nejen na své zájmy a záliby, ale také na své studijní možnosti. Je otázkou, do jaké míry jsou schopni výchovní poradci na základních školách posoudit vhodnost technického oboru pro daného žáka. V projektu Krajských akčních plánů je zařazena oblast kariérního poradenství, která je dle mého názoru velice podstatná. Už na základní škole by měl být odborník, který dokáže poradit a posoudit vhodnost či nevhodnost zvoleného oboru pro žáka. Ve většině případů je to v současné době tak, že se výchovní poradce zabývá doporučením, zda má žák nastoupit na gymnázium, střední odbornou školu nebo na učiliště. Konkrétní obor ve většině případů není až tak důležitý. Na dnech otevřených dveří a burzách práce se potom setkáváme s rodiči, kteří přicházejí bez větších znalostí o zvoleném oboru.

V odborném výcviku je práce s žáky, vyžadující intenzivnější individuální přístup v dílně, složitá. V některých oborech (např. u nás při strojním obrábění materiálu) je i nebezpečí vzniku úrazu u žáka, který je při práci nesoustředěný.

Počty žáků ve skupinách jsou stanoveny Nařízením vlády č. 211/2010 Sb. a liší se u jednotlivých oborů i typu studia (příloha č. 1). V převážné

většině je počet žáků ve skupině v prvním i vyšších ročnících stanoven na dvanáct. Z vybraných oborů, které vyučujeme v naší škole, je u tešarů stanoven počet žáků ve skupině pro druhý a třetí ročník na sedm, u kominíků na deset. V ostatních oborech vyučovaných v naší škole je počet žáků ve skupině stanoven na dvanáct.

Pokud je ve skupině v rámci společného vzdělávání zařazen žák se specifickými vzdělávacími potřebami vyžadující zvýšenou pozornost pedagoga ve skupině, je velmi náročné věnovat se tomuto žákovi individuálně a současně pracovat s ostatními žáky. Z odpovědí kolegů v dotaznících vyplynulo, že by bylo vhodné snížit počet žáků ve skupině nebo zajistit odborného asistenta, který by se mohl v odborném výcviku plně věnovat žákům se specifickými vzdělávacími potřebami.

Krizových situací ve škole je určitě více, než bylo uvedeno. Smyslem mého zamyšlení nebylo a není tyto situace popisovat nebo nabízet řešení. Jen jsem chtěla položit sobě, svým kolegům a možná i Vám otázku, zda je společné vzdělávání žáků vždy to nejlepší, co můžeme pro žáka udělat. Nejsem vůbec proti společnému vzdělávání na základní škole. Naopak, myslím si, že je velmi prospěšné pro obě strany. Žáci se učí navzájem respektovat odlišnosti toho druhého a vzájemně si pomáhat.

Při výběru střední školy nebo učiliště je velmi potřebné pečlivě zvážit obor, na který integrovaný žák nastoupí. V mnoha případech jsem se přesvědčila, že možnost prostupu ze speciální školy do běžné třídy učiliště žákovi spíše ublížilo, než pomohlo. Neustálé zažívání pocitu neúspěchu, toho, že nestačíte, nechápete, nerozumíte, neustále s vámi musí někdo něco opakovat a věnovat se vám – je ve většině případů pro mladé lidi ve věku 15–19 let spíš deprimující a snaží se ve třídě zaujmout jinak (porušením kázně, hraním si na „borečka“, kterému je vše jedno...)

A přitom ve většině případů stačí „pouze“ najít obor, který by žák zvládl a případně by v něm mohl i vyniknout.

Příprava pedagogů na práci s žáky se specifickými potřebami vzdělávání je důležitá a potřebná. Neméně potřebný je i někdo (?), kdo žákovi a rodičům již v deváté třídě odborně poradí, který obor by byl pro něj vhodný. U technických oborů je důležitý nejen obsah studia, ale i to, zda bude žák schopen řemeslo vykonávat.



PŘÍLOHY:

Příloha č. 1: Vybrané obory vzdělávání poskytující střední vzdělání s výučním listem

Kód	Obor vzdělání, pro který byl vydán rámcový vzdělávací program	Nejvyšší počet žáků na učitele OV		Zdravotní omezení podle přílohy č. 2 k to- muto nařízení
		1. ročník	2.–3. roč.	
26-57-H/01	Autoelektrikář	12	12	3,9a,27
23-55-H/02	Karosář	12	12	1,4,5,7a,9a,19,21,27
23-68-H/01	Mechanik opravář motorových vozi- del	12	12	1,3,7a,9a
23-55-H/01	Klempíř	12	12	1,4,5,7a,11,19,21
23-51-H/01	Strojní mechanik	12	12	1, 3,7a,19
36-64-H/01	Tesař	12	7	1,4,5,11,19,21,22
33-56-H/01	Truhlář	12	12	1,3,5,8a,9a,19,20,22
36-56-H/01	Kominík	12	10	7a,9a,19,22
36-67-H/01	Zedník	12	12	1,4,7a,9a,11,19,21,22

Onemocnění nebo zdravotní obtíže pro účely stanovení podmínek zdravotní způsobilosti uchazeče ke vzdělávání

Kategorizace

1. Prognosticky závažná onemocnění podpůrného a pohybového aparátu znemožňující zátěž páteře v případě, že je nezbytné postupovat podle § 67 odst. 2 věta druhá školského zákona.

3. Prognosticky závažná onemocnění horních končetin znemožňující jemnou motoriku a koordinaci pohybů

v případě, že je nezbytné postupovat podle § 67 odst. 2 věta druhá školského zákona.

4. Prognosticky závažná onemocnění omezující funkce horních nebo dolních končetin (poruchy hrubé i jemné motoriky) v případě, že je nezbytné postupovat podle § 67 odst. 2 věta druhá školského zákona.

5. Prognosticky závažná onemocnění cév a nervů horních končetin, vylučující činnosti v riziku vibrací v případě, že je nezbytné postupovat podle § 67 odst. 2 věta druhá školského zákona.

7. Prognosticky závažná chronická onemocnění kůže a spojivek včetně onemocnění alergických, pokud:

a) při praktickém vyučování nelze vyloučit silné znečištění kůže nebo kontakt s alergizujícími látkami.

8. Prognosticky závažná chronická onemocnění dýchacích cest a plic včetně onemocnění alergických, pokud:

a) nelze při praktickém vyučování vyloučit dráždivé a alergizující látky, činnosti ve vysoce prašném prostředí.

9. Přecitlivělost na:

a) alergizující látky používané při praktickém vyučování.

11. Prognosticky závažné nemoci srdce a oběhové soustavy vylučující středně velkou zátěž v případě, že je nezbytné postupovat podle § 67 odst. 2 věta druhá školského zákona.

19. Prognosticky závažné a nekompenzované formy epilepsie a epileptických syndromů a kolapsové stavy, týká se činností ve výškách, s motorovou mechanizací, s rotujícími stroji, náradím či zařízením, nebo činnostmi,

při nichž nelze vyloučit ohrožení zdraví, a je nezbytné postupovat podle § 67 odst. 2 věta druhá školského zákona.

20. Závažné poruchy sluchu v případě činností v riziku hluku v případě, že je nezbytné postupovat podle § 67 odst. 2 věta druhá školského zákona.

21. Prognosticky závažné nemoci oka znemožňující zvýšenou fyzickou zátěž a manipulaci s břemeny v případě, že je nezbytné postupovat podle § 67 odst. 2 věta druhá školského zákona.

22. Prognosticky závažné poruchy vidění, zorného pole nebo barvocitu v případě činností s vysokými nároky na zrak nebo činností vyžadujících prostorové vidění v případě, že je nezbytné postupovat podle § 67 odst. 2 věta druhá školského zákona.

23. Závažné duševní nemoci a poruchy chování – není u výše uvedených oborů uvedeno

Zdroj:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2010-211>

Příloha č. 2:

Dotazník pro učitele odborného výcviku na škole

Krizové situace a úskalí ve vzdělávání žáků SOU v odborném výcviku

1. Několik málo informací o vás

vyučovaný obor / ročník:

počet žáků ve skupině:

vaše vzdělání odborné – stupeň/obor:

vaše vzdělání pedagogické – stupeň/obor:

délka praxe mimo školu – obor/délka:

délka praxe ve škole:

2. Co je cílem odborného vzdělávání žáků ve vašem oboru?

3. Jakým způsobem lze dosáhnout u žáků vytyčeného cíle v odborných znalostech a dovednostech?

4. Co nejvíce brání ve splnění vytyčeného cíle?

5. Úskalí a problémy při vzdělávání žáků s SPU, ADHD, poruchou chování...

6. Co se Vám osvědčilo při vzdělávání výše uvedených žáků (mimo konzultací s výchovnou poradkyní, psychologem, příp. speciálním pedagogem)

7. Jak může pomoci škola, úřady a ostatní instituce pro efektivnější výuku žáků s SPU, poruchami chování...(specializované kurzy a školení, DPS...)

8. Popište příklad žáka (žáků), u kterých se povedlo zvládnout prvotní problémy a své další studium (zaměstnání) zvládli (co pomohlo ke zvládnutí prvotních neúspěchů)

9. Popište příklad žáka (žáků), u kterých přetrvávají problémy v odborném výcviku (jakými postupy a proč se nedaří je zvládnout), případně po počátečním úspěchu problémy nastaly (jaké a z jakého důvodu)

Příloha č. 3: Smlouva se žákem

(Speciální pedagogické pracoviště SŠP Olomouc)

Střední škola polytechnická, Olomouc, Rooseveltova 79

DOHODA

Dne proběhlo na škole jednání výchovné komise, jehož předmětem bylo projednání závažného zaviněného porušení školního řádu žákem školy:

Jméno žáka	Třída
Dohoda s žákem	Dohoda se zákonným zástupcem
Z vlastní iniciativy	Na žádost školy

Odůvodnění:

Po zvážení všech okolností byla navržena dohoda:

Vyjádření žáka, zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka: Souhlasím a beru na vědomí: (v případě jiného vyjádření, uveďte prosím zde)

.....
zákonný zástupce žáka žák

Výchovná komise školy:

.....
výchovný poradce třídní učitel

.....
ZŘTV ZŘOV učitel odborného výcviku

Rozdělovník:

výchovný poradce, třídní učitel, učitel OV

Kontakt:

Mgr. Dagmar Drexlerová

Střední škola polytechnická

Olomouc, Rooseveltova 79

Osobnost učitele praktického vyučování a jeho pedagogická příprava

Radmila Dytrtová

Abstrakt: Osobnost učitele a kvalita jeho odborného vzdělání a pedagogické přípravy významně ovlivňuje efektivitu práce učitele a jeho angažovanost ve výchovné a vzdělávací činnosti ve škole. Profesní příprava učitelů se realizuje na základě studijního programu, jehož obsah prezentují předměty studijního plánu a výuková témata jednotlivých předmětů. Zabývali jsme se názory studentů a absolventů studijního programu učitelství praktického vyučování, abychom zjistili, do jaké míry považují své studium za potřebné pro výkon profese učitele. Výsledky a analýza dotazníkového šetření přispěla k širšímu pohledu na přípravu učitele a ke změnám v obsahu a rozsahu některých předmětů, které jsou součástí studijního programu. Za nejdůležitější předměty pro přípravu učitele považují respondenti pedagogiku, psychologii a didaktiku. Řízenou pedagogickou praxi na cvičných školách považují respondenti za potřebnou a významnou součást své učitelské přípravy. Případné změny vidí v aktualizaci obsahu předmětů v závislosti na změnách ve školství a vzdělávání. Požadují rozšířit nabídku volitelných předmětů, např. o právo pro učitele, a rozšířit výuku jazyků a speciální pedagogiky.

Klíčová slova: Profesní příprava učitelů, osobnost učitele, studijní program učitelství praktického vyučování, dotazníkové šetření.

Abstract: The teachers' personality and the quality of their vocational education and training significantly influence the effectiveness of the teachers' work and their involvement in educational activities at school. Teachers' education and training are carried out on the basis of a study program, the content of which is constituted by subjects of the curriculum and their teaching topics. We examined the views of both students and graduates of the program of practical teaching in order to find out to what extent they consider their studies necessary for teaching. The results and analyses of the survey contributed to a more comprehensive view of teachers' training and identification of modifications to be made in the content and scope of some subjects which form part of the study program. According to respondents, the most important subjects for teachers' training are pedagogy, psychology and didactics. The respondents consider organised teaching internship at training schools as a necessary and important part of their training. Possible modifications are to be seen in updating contents of the subjects, depending on changes in education. The respondents claim an upgrade of optional subjects, such as law for teachers, and an increase of teaching languages and special pedagogy.

Keywords: Professional teacher training, the teacher's personality, program of practical teaching, questionnaire survey.

1. Úvod

Osobnost učitele je hlavním faktorem, který ovlivňuje kvalitu vzdělávání v současné škole. To je důvod, proč je nezbytné věnovat pozornost přípravě učitelů a v jejím rámci reflektovat potřeby současného i budoucího vzdělávání žáků. Pojetí a koncepci učitelské profese nelze zužovat na oblast profesních znalostí, ale význam pro výkon profese má osvojení pedagogických dovedností, praktických zkušeností a postojů. To znamená, že učitel by měl ovládat strategii vyučování a výchovy na teoretické a praktické úrovni s ohledem na sociální a psychologické aspekty, které vzdělávání a výchova žáků přináší. Současné a budoucí měnící se podmínky vzdělávání na školách se projevují zejména změnou role učitele a žáka ve výchovně vzdělávacím procesu – dochází k prosazování samostatnosti a odpovědnosti za sebevzdělávání ze strany žáka. Tato skutečnost klade důraz na pedagogickou a psychologickou přípravu učitele, která

je potřebná k řízení vzdělávací činnosti žáka a k zvládání pedagogických situací ve škole.

Kvalita a efektivita výuky je podmíněna autoritou učitele. Formální autorita, kterou učitel získává jmenováním do funkce, je upevňována normativy – školním řádem a požadavky na jeho dodržování, případně pomocí intervencí, když není školní řád ze strany žáka akceptován. Významnější pro práci učitele je autorita neformální – často označovaná jako přirozená autorita, která není závislá jen na funkčním postavení učitele, ale odvíjí se od jeho jednání se žáky. Je to soubor charakterových vlastností, postojů, znalostí a dovedností, kterými učitel vzbuzuje u žáků úctu i obdiv. Mají-li žáci možnost vypovídat o svém učiteli (či o své představě ideálního učitele), pak kladou na přední místa výčtu charakterových vlastností učitele spravedlivost, odbornost, empatii, smysl pro humor, toleranci a podle děvčat i příjemný vzhled. Významnou motivací k učení pro žáky na středních odborných školách je i skutečnost, že učitel

žákům věří a podporuje je v jejich úsilí něčemu se naučit.

Z druhého pohledu je však nutné naznačit, že učitel si dokáže svou neformální autoritu vytvořit a udržet, pokud je kvalitně profesně připraven a má osobnostní předpoklady pro práci učitele, ale také pokud on sám je oceněn za svou práci, je povšimnut a motivován vedením školy. Pro práci učitele má jednoznačný význam potřeba uznání, seberealizace a životních jistot. Pokud nedochází k uspokojování potřeb člověka, promítá se to do jeho duševní pohody a jednání, což se může odrazit i na kvalitě profesního výkonu učitele.

Předpokladem kvalitní a efektivní práce učitele praktického vyučování je získaná odbornost učitele, znalosti bezpečnosti a hygieny práce a také vlastní pracovní zkušenosti, dovednosti a návyky, které učitel dokáže žákům vysvětlit, a tak vést žáky aktivním způsobem k jejich osvojení.

Budoucí učitel musí získat v průběhu své pedagogické přípravy na profesi učitele široký vědomostní základ odborný i didaktický, pedagogicko-psychologický, biologicko-sociální apod. Podstatné je, aby znal vzdělávací program, učivo v něm obsažené, strategie řízení vyučování a výchovné práce se žáky.

2. Profesní příprava učitelů

V přípravě učitelů probíhá osvojování psychologicko-didaktických kompetencí, zejména během výuky didaktik, a procvičuje se v průběhu řízené pedagogické praxe na cvičných školách. Transformace učiva do didaktické podoby pro dané pedagogické situace, dovednost jeho zpřístupnění žákům a řízení jejich odpovědného sebevzdělávání a výchovy, vyžaduje od učitele vysokou míru flexibility, profesní improvizace a kreativity a zejména profesního nadšení a pedagogického optimismu. Pedagogická praxe je prostředím, ve kterém se projevuje vybavenost budoucího učitele, a procvičují se zejména jeho pedagogické dovednosti. Zároveň je během řízené pedagogické praxe možné odhalit a sledovat u budoucích učitelů např. psychickou odolnost, adaptabilitu, psychickou flexibilitu i sociální empatii. V prostředí řízené pedagogické praxe leží příprava studentů učitelství na bedrech cvičných učitelů odborných škol, kde praxe probíhá. Jejich vlastní profesní kvalita a přístup je zárukou přínosu pedagogické praxe pro praktikanty – budoucí učitele.

Nutností pro vykonávání pedagogické profese jsou i dobré jazykové dovednosti, sociálně komunikativní dovednosti, dovednosti z oblasti didaktického využívání informačních technologií, nezbytné charakterové vlastnosti pro profesi učitele

a schopnost sebereflexe. Stručně je možné charakterizovat kompetentnost učitele v těchto požadavcích na jeho profesi: mít vlastní koncepci výchovy a vzdělávání, umět motivovat žáky k vlastnímu učení a umět vysvětlovat učivo, komunikovat se žáky a organizovat jejich vzdělávání, dokázat adekvátně hodnotit výkon žáků, umět se pohotově rozhodovat v pedagogických situacích, znát a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků, umět řešit výchovné problémy a umět spolupracovat s rodinou při jejich řešení, měl by být připraven udržet si profesionální image, tzn. profesionálně se rozvíjet a odpovídajícím způsobem se chovat a vystupovat. (Tomková, Spilková 2012)

Profesní příprava učitelů se realizuje na základě studijního programu, jehož obsah prezentují předměty studijního plánu a výuková témata jednotlivých předmětů.

Z dosavadních zkušeností víme, že není možné, aby příprava učitelů vycházela výhradně jen z požadavků praxe. Některá témata, která jsou jen zdánlivě bez přímé vazby k vlastní školní praxi a učitelé je považují za nepotřebná, mohou významně formovat osobnost učitele a tím i ovlivňovat jeho profesní působení.

Osobní zkušenost máme se studenty kombinovaného studia, většinou s učiteli s vlastní praxí na škole, kterým chybí pedagogická kvalifikace a kteří si doplňují pedagogické vzdělání a profesní kvalifikaci. Tito studenti mají obvykle předtím, než nastupují ke studiu učitelství, i několik let vlastní učitelské praxe za sebou. Jsou sice zárukou pro praxi, protože skutečně chtějí být činnými učiteli (na což se u prezenčních studentů učitelství nemůžeme spoléhat), ale zároveň tím, že hned zpočátku své učitelské kariéry neměli potřebný studijní teoretický základ, se stali autodidakty a „vyučili se“ učitelské profesi sami. Není pak snadné je profesně vzdělávat, protože studijní obsah pedagogického vzdělávání posuzují vzhledem k vlastní praxi, hodnotí jej z pohledu využitelnosti v ní a často setrvávají u stereotypního řešení pedagogických situací. Považujeme proto za osobní úspěch, když se nám podaří tyto studenty učitelství něčím nadchnout a oni se rozhodnou vyzkoušet ve své praxi něco nového, nebo dokonce něco změnit ve svém profesním drilu.

3. Pedagogické dovednosti

Základem profesní identity učitele jsou pedagogické dovednosti. Jejich utváření je dlouhodobým procesem, který je nastartován rozhodnutím studenta stát se učitelem.

Za implicitní základ pedagogických dovedností jsou považovány implicitní pedagogické znalosti, které se v konkrétních pedagogických situacích zviditelňují (zexplicitňují) a stávají se zjevnými a pozorovatelnými, zvláště pak, když jsou propojovány s pedagogickými dovednostmi a korigovány na základě sebereflexe učitele. (Stuchlíková 2006)

Pedagogické dovednosti můžeme charakterizovat a rozdělit do čtyř skupin (Kyriacou 1996):

Na dovednosti, které se týkají plánování a přípravy výuky: do této skupiny můžeme zahrnout dovednost formulace výchovně vzdělávacího cíle, volby cílových výstupů a prostředků, kterými je možné daných cílů a výstupů dosáhnout, dovednost strukturovat vyučovací jednotku, dovednost didaktické transformace obsahu do podoby žáky osvojovaného učiva a přípravy jeho prezentace vhodnými metodami, dovednost přípravy a formulace úloh a otázek pro opakování a procvičování učiva.

Na dovednosti, které se týkají vlastní organizace a realizace vyučování: například dovednost motivace a aktivizace žáků, dovednost vysvětlování učiva a praktické demonstrování postupů, dovednost udržení pozornosti žáků a kázně žáků, dovednost vytvoření příznivé pracovní atmosféry ve třídě, dovednosti pedagogické komunikace.

Na dovednosti, které se týkají diagnózy a hodnocení výkonu žáků: do této skupiny můžeme zahrnout dovednost kontroly a diagnózy práce žáků a výsledků jejich učení, dovednost objektivního hodnocení žáků, dovednost používat různé způsoby hodnocení, dovednost využívání intervenčních pobídek k zlepšení výkonu žáků.

Na dovednosti, které se týkají sebehodnocení učitele: to je především dovednost sebereflexe, dovednost zaujmout stanovisko pozorovatele a využít ho jako zpětnou vazbu vlastního pedagogického výkonu, dovednost hledat řešení zlepšení současného stavu ve svých postupech a budoucí pedagogické činnosti.

Skupiny vyjmenovaných pedagogických dovedností na sebe nejen navazují, ale vzájemně se prolínají a ovlivňují – např. dovednosti spojené s přípravou vyučování mohou zásadně ovlivnit i jeho realizaci, nebo dovednosti spojené s hodnocením výkonu žáků mohou být dobrým východiskem pro dovednosti motivační v průběhu dalšího vzdělávání. Stejně tak dovednosti diagnostické – sledování reakcí žáků, jejich činnosti a chování během vyučování, jsou východiskem pro interaktivní realizační dovednosti, týkající se udržení kázně a hladkého průběhu vyučování. (Dytrtová 2009) Efektivita práce učitele je do značné míry

závislá právě na jeho pedagogických dovednostech. Utvářená pedagogická dovednost má svůj vědomostní základ, rozhodovací složku, která je hybným motivem konání, tedy motivem k vlastní pedagogické činnosti – k jednání učitele. (Janík 2007, Smékalová 2016) Zkvalitňování pedagogických dovedností však především závisí na zainteresovanosti každého učitele.

Školní praxe klade na učitele řadu požadavků, které vyplývají z jeho profesní kompetentnosti. Po stránce didaktické má učitel umět stanovit cíle vyučování orientované na žáka, vybrat základní a rozvíjející učivo v souladu s výchovně vzdělávacím cílem a vzdělávacími potřebami žáků, používat metody a formy aktivizující žáka k učení, znát a umět používat metody hodnocení, stanovit kritéria hodnocení, hodnotit žáky vzhledem k jejich individuálním odlišnostem, umět plánovat a projektovat výuku s ohledem na školní vzdělávací program a na individuální potřeby žáků a dokázat zabezpečit materiální a technické vybavení výuky. Po stránce psychosociální má učitel vliv na osobnostní a sociální rozvoj žáka, vytváří pozitivní atmosféru ve třídě, komunikuje se žáky, vytváří podmínky pro rozvoj žáků, spolupracuje s rodiči a s ostatními učiteli a podílí se na nápravě sociálně patologických jevů. Po stránce osobnostně rozvíjející a odborné dbá učitel na svůj kontinuální profesní rozvoj a je schopen sebereflexe a sebehodnocení.

4. Náplň studijního programu učitelství praktického vyučování

Institut vzdělávání a poradenství (IVP) ČZU v Praze kontinuálně a tradičně realizuje studijní program učitelství praktického vyučování. Před přípravou reakreditace uvedeného studijního programu nás zajímal názor současných studentů učitelství a zároveň absolventů uvedeného studijního programu, kteří se uplatnili na školách jako učitelé, na obsah jejich studia, na využitelnost vědomostí a dovedností, získaných během studia, v jejich současné školní praxi. V listopadu 2017 proběhlo dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo celkem 103 respondentů: studentů a absolventů IVP.

Respondenti svůj názor na obsah studijního plánu vyjádřili v bodech na bodové škále 0–5 (hodnocení 1 bod vyjadřuje požadavek minimálního zastoupení předmětu rozsahem kontaktních vyučovacích hodin, hodnocení 5 bodů maximální zastoupení, hodnocení 0 znamená, že respondenti považují předmět za nepotřebný pro profesi učitele). Kromě přidělování bodů jednotlivým předmětům měli respondenti možnost prostřednictvím

anonymního dotazníku vyjádřit i slovně míru spokojenosti s obsahem studijního programu, který studují nebo studovali, a prostřednictvím svých poznámek a doporučení ovlivnit budoucí náplň studijního programu učitelství praktického vyučování.

Ze záznamu výroků a doporučení respondentů vybíráme a citujeme ty výroky, které se opakovaly: „*skladba předmětů studijního plánu je dostačující a odpovídá profilu absolventa studijního programu učitelství praktického vyučování ... pedagogiku doporučuji rozšířit o zážitkovou pedagogiku a rozšířit i učivo speciální pedagogiky vzhledem k probíhající inkluzi na školách ... je potřeba aktualizovat obsah předmětů vzhledem k měnící se mládeži ... do výuky zařadit učivo – jak na žáky neukázněné a agresivní ... zařadit do obsahu studijního programu právní předpisy pro učitele, věnovat se práci třídního učitele a školní administrativě, rozšířit výuku cizích jazyků.*“

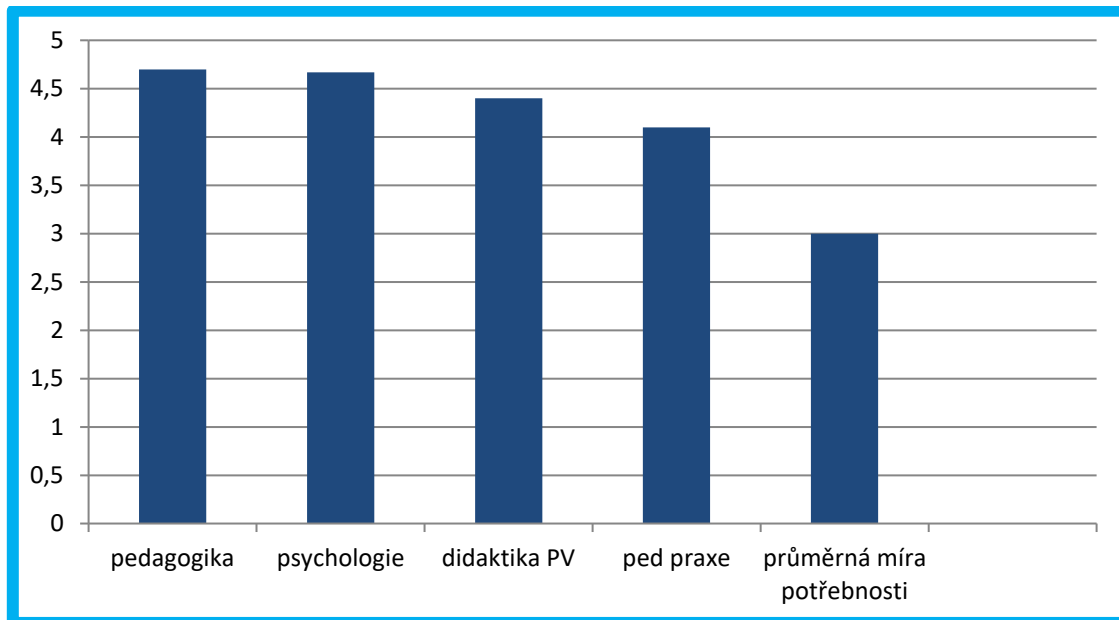
Nejvíce doporučení respondentů se týkala pedagogické praxe. Někteří byli spokojeni s rozsahem pedagogické praxe i s počtem výstupů, které

absolvovali, jiní doporučovali praxi zkrátit či prodloužit. Další doporučení se týkala náslechové praxe, jejího rozdělení do pravidelných intervalů, potřebnosti zařídit (z pohledu respondentů) pedagogickou praxi i na speciálních školách apod.

Výsledky byly zpracovány na základě přidělených bodů respondenty jednotlivým předmětům, které jsou zastoupeny v současném studijním plánu v podobě bodové četnosti, a pro komparaci výsledků a grafické zpracování byly použity aritmetické průměry přiděleného bodového hodnocení.

Nejvyšší bodové hodnocení přidělili respondenti předmětům státnicovým (pedagogice, psychologii, didaktice praktického vyučování) a pedagogické praxi, jejíž zařazení v rámci učitelské přípravy považují za velmi potřebné. Komparaci výsledků s vysokým bodovým hodnocením znázorňuje Graf 1:

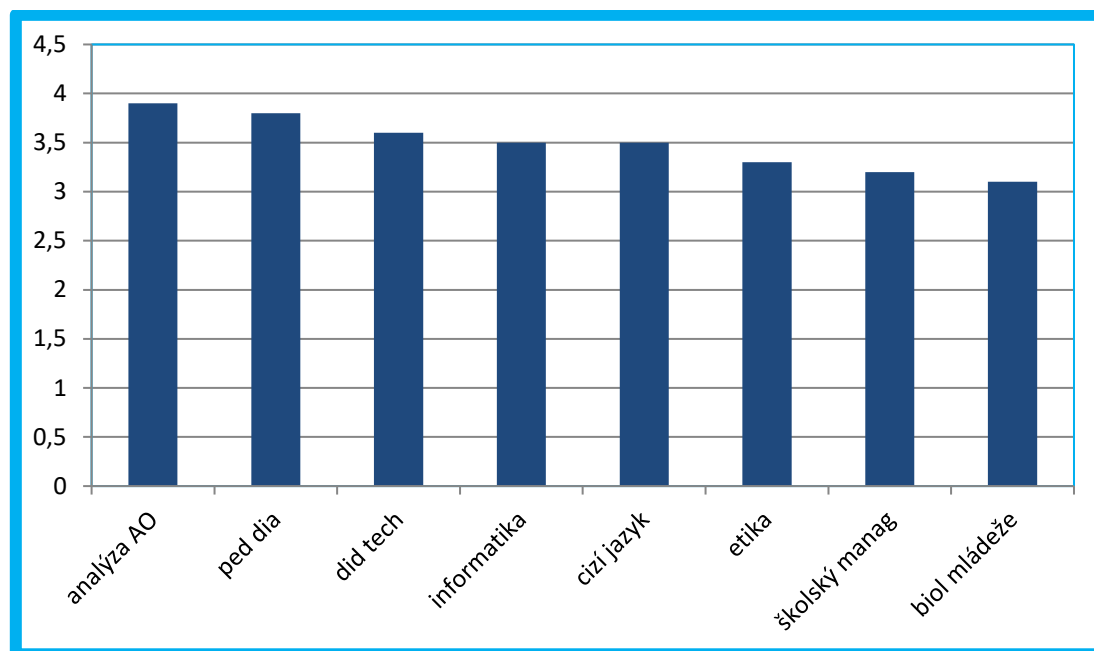
Graf 1: Komparace potřebnosti učiva předmětů pro vlastní školní praxi respondentů (aritmetické průměry nejvyšších přidělených bodových hodnot)



S vyšší mírou potřebnosti se umístily u respondentů tyto předměty: analýza vzdělávacích obsahů, pedagogická diagnostika, didaktická tech-

nika, informatika, etika, jazykový projev a rétorika, školský management, biologie mládeže a školní hygiena – Graf 2:

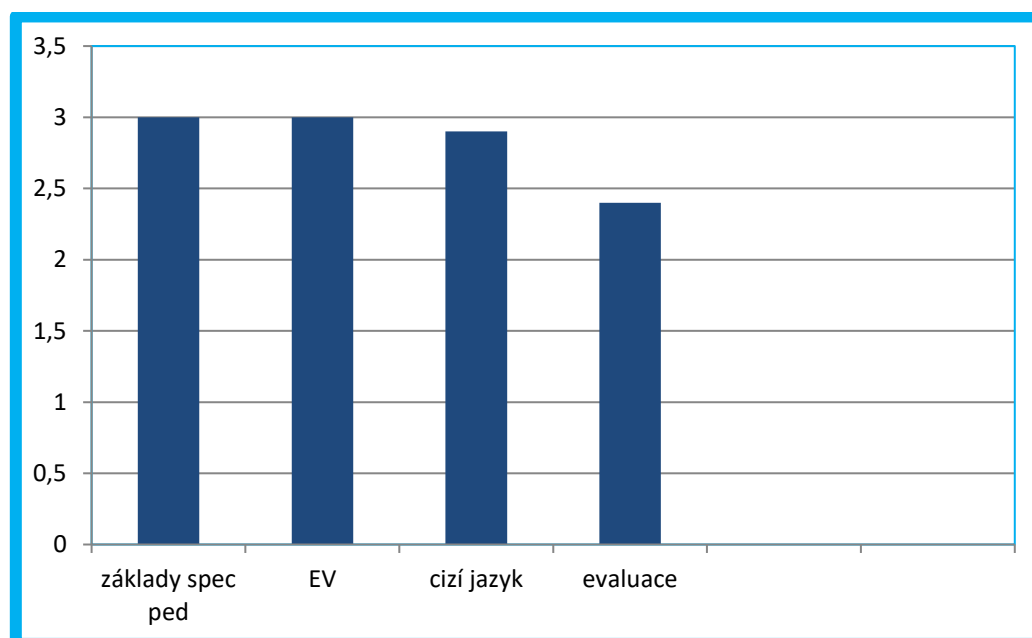
Graf 2: Komparace potřebnosti učiva předmětů pro vlastní školní praxi respondentů (aritmetické průměry vyšších přidělených bodových hodnot)



Průměrně hodnotí potřebnost pro svou vlastní profesní praxi respondenti předmět základy speciální

pedagogiky, environmentální vzdělávání, evaluace vzdělávání a cizí jazyk – Graf 3:

Graf 3: Komparace potřebnosti učiva předmětů pro vlastní školní praxi respondentů (aritmetické průměry průměrných přidělených bodových hodnot)



5. Závěr

Realizací dotazníkového šetření jsme získali reflexi na přípravu učitelů od studentů a absolventů studijního programu učitelství praktického vyučování. Respondenti přispěli na základě svých odpovědí k širšímu pohledu na vlastní přípravu učitele praktického vyučování. Většina z nich je přesvědčena, že rozsah studia je dostatečný včetně skladby povinných předmětů, které jsou součástí studijního plánu. Za nejdůležitější předměty pro přípravu učitele považují respondenti pedagogiku, psychologii a didaktiku. Řízenou pedagogickou praxi na cvičných školách považují respondenti za potřebnou a významnou součást své učitelské přípravy. Případné změny vidí v aktualizaci obsahu předmětů v závislosti na změnách ve školství a

vzdělávání. Požadují rozšířit nabídku volitelných předmětů např. o právo pro učitele, rozšířit výuku jazyků a speciální pedagogiky.

Budeme-li reflektovat zkušenosti, které mají učitelé nastupující do praxe se svým působením na školách, a jejich volání po větším zastoupení praktické výuky a získání dovedností, které by mohli uplatnit ve své profesi, bude třeba v přípravě učitelů reagovat zvýšením počtu kontaktních hodin na cvičných školách a posílením seminářů zaměřených na řešení modelových pedagogických situací, na posílení pedagogické komunikace učitele, na seznámení se se sociálně patologickými jevy, kterých ve školách přibývá, a se způsoby jejich řešení apod.

Použitá literatura

- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, R. (2009) *Učitel – příprava na profesi*. Grada, 2009. 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- JANÍK, T. (2007) *Pedagogické znalosti jako součást profesní výbavy učitele. Pedagogická orientace*, 2007, č. 4, s. 35–42. ISSN 1211- 4669.
- KYRIACOU, Ch. (1996) *Klíčové dovednosti učitele*. Praha, Portál, 1996, 155 s. ISBN 80-7178-022-7.

- SMÉKALOVÁ, L. (2016) *Didaktika vzdělávání dospělých*. Nová Forma, 2016. 101 s. ISBN 978-80-7453-675-5.
- STUCHLÍKOVÁ, I. (2006) *Role implicitních procesů při utváření procesní identity budoucích učitelů*. *Pedagogika*, LVI, 2006, č. 1, s. 31 –44. ISSN 0031-3815.
- TOMKOVÁ, A., SPILKOVÁ, V. aj. (2012) *Rámeček profesních kvalit učitele*. NÚV, 2012. 44 s. ISBN 978-80-87063-64-4.

Hlavní publikace autorky:

- DYTRTOVÁ, R. (2017) *Teorie a praxe v přípravě učitelů*. In *Výzkum v přípravě učitelů přírodních, zemědělských a příbuzných oborů*. IVP ČZU. ISBN 978-80-213-2784-9.
- DYTRTOVÁ, R., NĚMEJC, K. (2016) *Environmentální propedeutika učitelů středních odborných škol*. In *Trendy v didaktice biologie*. UK, 2016. ISBN 978-80-7290-886-8.
- DYTRTOVÁ, R. (2015) *Technologické aspekty a mezinárodní spolupráce v rámci odborného vzdělávání*. Článek v odborném periodiku *Technológia a vzdelávanie*. ISSN 1335-003X.
- DYTRTOVÁ, R. (2014) *Environmentální výchova a vzdělávání*. skript, IVP, ČZU. ISBN 978-80-213-2459-6.
- DYTRTOVÁ, R. (2013-2014) *Odborné vzdělávání v České republice v kontextu připravované Strategie vzdělávací politiky*. In *Zemědělská – pol'nohospodárska škola* č. 2, roč. 76/2013-14. s. 4–5. ISSN 1803-8271.
- DYTRTOVÁ, R. (2012) *Vybrané aspekty vzdělávání na vysoké škole*. In Slavík, M. a kol. *Vysokoškolská pedagogika pro odborné vzdělávání*. Praha, Grada 2012. s. 226 -240. ISBN 978-80-247-4054-6.
- DYTRTOVÁ, R., NĚMEJC, K. (2011) *Využití informačních technologií na středních odborných školách*

v kontextu celoživotního učení. In *Media4u Magazine* 1/2011. ISSN 1214-9187.

DYTRTOVÁ, R., SANDANUSOVÁ, R. (2010) *Motivace k učení jako předpoklad celoživotního odborného vzdělávání*. In Slavík, M., Jordánová, B. (ed.) *Teacher Training for Vocational Education in Contemporary Europe*. Prague, CULS, 2010. s. 162–170. ISBN 978-80-213-2119-9.

DYTRTOVÁ, R. (2010) *Výzkum pedagogické praxe*. In Dytrtová, R., Sandanusová, A. *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: Tribun, 2010. s. 7–15, ISBN 978-80-7399-947-6.

DYTRTOVÁ, R. (2010) *Příprava učitelů v kontextu současných změn rolí učitele*. In Dytrtová, R., Sandanusová, A. *Příprava učitelů v kontextu změn ve vzdělávání*. Brno. Tribun, 2010. s. 7–12.

ISBN 978-80-7399-149-4.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. (2009) *Učitel – příprava na profesi*. Praha : Grada, 2009. 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

DYTRTOVÁ, R. (2010) *Příprava učitelů v kontextu současných změn rolí učitele*. In Dytrtová, R., Sandanusová, A. *Příprava učitelů v kontextu změn ve vzdělávání*. Brno. Tribun, 2010. s. 7–12.

ISBN 978-80-7399-149-4.

- DYTRTOVÁ, R. (2009) Vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení. In Husa, J., Votava, J. *Odborné vzdělávání a celoživotní učení*. Praha, ČZU: 2009, s. 32–45. ISBN 978-80-213-2002-4.
- DYTRTOVÁ, R. (2009) The Teachers' Competences for Education to Environment and Sustainable Development. In Slavík, M., Jordánová, B. (ed.) *European Modules for Teacher Training in Agricultural Education*. EMMA 2009. pp. 30–34. ISBN 978-80-213-1958-5.
- DYTRTOVÁ, R. aj. (2008) The Efficiency of Activity Aided Teaching Using an E-learning Programme in Agrochemistry as a Bachelor Degree Subject. In *Journal of Efficiency and Responsibility in Education and Science*. Vol. 1, No. 2, pp. 1–11. ISSN 1803-1617.
- DYTRTOVÁ, R., JAKLOVÁ, J., JAKL, M. (2008) Efektivita výuky na vysoké škole. In Sborník příspěvků z mezinárodní konference *Alternativní metody výuky*. Praha: UK, 2008. ISBN 978-80-7041-454-5.
- DYTRTOVÁ, R. (2008) Teaching and Interactive Style of Teacher. In SLAVÍK, M.; VOTAVA, J. (ed.) *Problem Solving Methods in Teachers' Professional Development*. Prague: CULS, 2008. pp. 101–128. ISBN 978-80-213-1786-4.
- DYTRTOVÁ, R., VOTAVA, J. (2008) *Základy vysokoškolské pedagogiky*. In: Kapitoly z vysokoškolské pedagogiky. Textová studijní opora. Praha, IVP ČZU v Praze, 2008. s. 12–34. ISBN 978-80-213-1858-8.
- DYTRTOVÁ, R.; DE LIMPT, D. (2008) The Results of Research about Learning Competencies during Teacher Training Courses and the Results of the Self-reflection Aspect of Teaching. In Sandanusová, A.; Matejovičová, B. *Initial Teacher Training in Context of European Education*. Edice Educo N°5, Prague : CULS, 2008, p. 74–80. ISBN 978-80-7399458-7.
- DYTRTOVÁ, R. (2008) Evaluace řízené pedagogické praxe na cvičných školách. In *Zemědělská – polnohospodářská škola*, č. 10, roč. 70, 2008, s. 6–8. ISSN 0044-3875.
- DYTRTOVÁ, R. (2007) The Nature Protection in Education at Vocational Schools in the Czech Republic. In *Natura*. N°2, Vol. 45, 2007, pp. 25–26.
-
- Kontakt:**
doc. PhDr. Radmila Dytrtová, CSc.
Garant studijního programu *Učitelství praktického vyučování*
Institut vzdělávání a poradenství ČZU v Praze
VLÁZNÍCH 3, PRAHA 5 159 00
dytrtovar@ivp.czu.cz
-

Instruktoři z firem v počátečním OVP žáků: zkušenosti z projektu POSPOLU a vybraných zemí Evropské unie

Martina Kaňáková

Abstrakt: Příspěvek se věnuje pozici instruktora praktického vyučování, jímž obvykle bývá zaměstnanec firmy, který vede žáky v počátečním odborném vzdělávání a má na ně nezanedbatelný vliv. Příspěvek poskytuje celoevropský pohled na učení se prací a zprostředkovává také pohled několika vybraných zemí na pozici školitele (instruktora). Prostor je věnován kurzu pro instruktory praktického vyučování vytvořenému v roce 2015 v projektu POSPOLU, který je i po více než dvou letech od ukončení projektu stále nabízen a v praxi využíván.

Klíčová slova: Instruktor, školitel, odborné vzdělávání a příprava, spolupráce škol a podniků, kvalita.

Abstract: The paper follows the position of the practical training instructor, who is usually an employee of the firm. The instructors guide students in initial vocational education and they have great influence on them. The paper provides all-European view on learning by doing and mediates views of several countries on the instructor's position.

Keywords: Instructor, trainer, vocational education and training, school-company cooperation, quality.

Význam učení se prací v Evropě

O tom, že kvalita počátečního odborného vzdělávání a učení se prací, podobně jako spolupráce škol a podniků, obsazuje v posledních 15 letech v evropské agendě vzdělávací politiky co do významu a poskytované podpory dlouhodobě vysokou příčku, nemůže být pochyb. Svědčí o tom ostatně i řada strategických dokumentů a procesů. Mezi cíli **Kodaňského procesu** lze vysledovat např. zlepšení efektivity, kvality a atraktivity odborného vzdělávání a přípravy v Evropě, v **Komuniqué z Brugg** (2010) byly členské země mimo jiné vyzvány ke zvýšení investic do počáteční i další přípravy učitelů a školitelů a rovněž ke zvýšení kvality jejich přípravy. O pět let později se v **Závěrech z Rigy** mezi pěti střednědobými cíli do roku 2020 objevilo zavedení systematických přístupů k počátečnímu a dalšímu profesnímu rozvoji učitelů, školitelů, instruktorů v oblasti odborného vzdělávání a přípravy ve školách i při učení se prací. Návrhy na to, jak by měly členské země postupovat, by měla připravit pracovní skupina ET 2020¹, která se věnuje profesnímu rozvoji učitelů a školitelů.

Na podzim roku 2017 byl Evropskému parlamentu předložen **Návrh doporučení Rady o Evropském rámci pro kvalitní a efektivní učňovskou přípravu**, který navazuje na **Novou agendu dovedností pro Evropu** z roku 2016 a na její záměr zlepšit kvalitu a relevantnost nabývaných dovedností, a také na sdělení Evropské komise nazvané **Investice do evropské mládeže** z roku 2016,

kteří vyzývá k obnovení úsilí na podporu mladých lidí při nabývání znalostí, dovedností a zkušeností, které je připraví na jejich první zaměstnání a na úspěšnou profesní dráhu.

Návrh doporučení má poskytnout ucelený rámec pro učňovskou přípravu založený na společném chápání toho, co definuje její kvalitu a efektivitu, s přihlédnutím k rozmanitosti systémů odborného vzdělávání a přípravy v členských státech.

Pro zajištění kvality a účelnosti systémů učňovské přípravy zahrnuje doporučení sedm kritérií pro podmínky učení a práce a sedm kritérií pro rámcové podmínky, jež musí být zavedeny, aby podpořily zřízení a fungování kvalitní a efektivní učňovské přípravy. Mezi nimi se lze dočíst, že: „Instruktoři na pracovišti by měli být určeni a pověřeni úkolem úzce spolupracovat s poskytovateli odborného vzdělávání a přípravy a učiteli s cílem poskytovat učňům vedení a zajistit pravidelnou vzájemnou zpětnou vazbu. Učitelé, instruktoři a mentoři by měli být podporováni, aby aktualizovali své dovednosti a schopnosti, aby prováděli odbornou přípravu učňů podle nejnovějších metod učení a odborné přípravy a potřeb trhu práce“.

Instruktor v počáteční odborné přípravě žáků v České republice – jeho role a význam

Učitelé i školitelé hrají velmi důležitou roli v zajišťování kvality učení se prací, v počátečním odborném vzdělávání i systémech učňovské přípravy. I oni sami se musí průběžně vzdělávat, zejména mají-li (a ideálně, pokud také sami chtějí)

být těmi, kdo je pro dynamicky se rozvíjející společnost i jednotlivá odvětví dostatečně uznávaným odborníkem, který drží krok s trendy, vyzná se v nich a má proto také dostatečnou autoritu a respekt u svých žáků. Ideální je, pokud jsou tito odborníci respektováni také světem vzdělávání a světem práce a pokud jejich spolupráce probíhá ve vzájemné symbióze s uvědoměním si toho, jakou roli každý z odborníků hraje při vzdělávání a rozvoji žáků.

Roli a kvalifikační předpoklady učitelů (ať už teoretických předmětů nebo odborného výcviku) vymezuje poměrně jasně **Zákon o pedagogických pracovnících**. V případě instruktorů tomu tak není. I když je instruktor v pravidelné interakci se žáky a nese zodpovědnost za jejich bezpečnost, není podle platné legislativy pedagogickým pracovníkem. Instruktor však často bývá určitým mostem mezi školou a firmou. Určitým paradoxem je také fakt, že za teoretickou, ale i praktickou přípravu žáka zodpovídá pouze ředitel školy. Proto by škola měla klást velký důraz na kvalitu spolupracující firmy a věnovat pozornost přípravě instruktorů, kteří se na pracovišti věnují odbornému vedení žáků.

Nemalá pozornost by měla být věnována i správnému výběru kandidáta na pozici instruktora, protože ji nemůže vykonávat každý. Instruktor je primárně zaměstnancem firmy a ty většinou na tuto pozici volí především odborně zdatné a zkušené pracovníky. Nežádá ovšem zjišťují, že je třeba mít i něco navíc, tedy především ochotu pracovat s mladými lidmi a také značnou míru trpělivosti, empatie i jistého nadhledu. Na pracovišti se totiž často potkává se žáky, kteří pocházejí z různého sociokulturního prostředí, neúplných či problematických rodin. Obrovskou roli hraje instruktor při motivování těchto žáků a jejich identifikaci se zvoleným oborem. Tito žáci často nemají studijní předpoklady a jen obtížně svou vzdělávací dráhu dokončují. Řada z nich přitom může být manuálně zručná a při dobrém vedení je možné žáky pro studium oboru a jeho zdárné dokončení nadchnout právě na pracovišti. Při praktické přípravě žáků platí dvojnásob staré přísloví, které říká, že to, co slyšíme, zapomeneme, co vidíme, si pamatujeme a co děláme, tomu rozumíme. Velmi důležité je, aby byl instruktorem jmenován takový pracovník, který má sám odpovídající pracovní návyky. Žáci ho totiž nežádá považují za vzor a kopírují jeho chování i základní pracovní návyky.

Instruktor při praktickém vyučování pomáhá naplňovat obsah školního vzdělávacího programu, a proto by s ním měl být seznámen. Seznámit by se měl také s používanou terminologií

a další pedagogickou dokumentací, tedy s učebním plánem, učební osnovou a zpracovaným tematickým plánem předmětu *odborný výcvik (odborná praxe)*. To rovněž otevírá prostor pro spolupracující firmu, aby se ke školnímu vzdělávacímu programu, jeho obsahu i profilu absolventa vyjádřila a poskytla škole zpětnou vazbu. Prostřednictvím podniků je navíc možné reagovat na novinky a trendy na trhu práce v jednotlivých oborech vzdělání a zpracovat je do vzdělávacího programu.

Instruktor rovněž musí úzce spolupracovat s příslušnými pedagogickými pracovníky školy, zejména s učitelem odborného výcviku/odborné praxe. Instruktor předkládá učiteli odborného výcviku návrh na hodnocení žáků, který učiteli slouží jako podklad pro klasifikaci, sleduje a eviduje docházku a chování žáků na pracovišti, hodnotí množství a kvalitu vykonané práce a plnění výkonových norem. Instruktoři by rovněž měli prověřit připravenost žáků na závěrečné učňovské zkoušky a informovat o stavu přípravy učitele odborného výcviku. Zabezpečují také, aby se žáci střídali na pracovištích podle plánu, který zpracovává učitel odborného výcviku.

Je zřejmé, že získáním pedagogické kvalifikace se z člověka dobrý pedagog nikdy stát nemusí. Přesto je i pro kvalitní práci instruktorů ve vztahu k žákovi nesmírně důležité, aby tito pracovníci byli odborně na výši ve svém oboru, ale byli i dobrými pedagogy. Aby uměli jasně a srozumitelně vysvětlovat a předvádět žákům pracovní činnosti, byli rozhodní, ale i trpěliví, slušní a dokázali uplatnit pedagogický takt. Měli by mít zároveň přirozenou autoritu a respekt žáků. Lidé ze zaměstnavatelské sféry hovoří často o tom, že instruktor je svým žákům „tátou“, který jim radí a pomáhá a bohužel je často prvním člověkem, s nímž si žáci mohou vyzkoušet své technické znalosti a zručnost.

I když kvalifikační požadavky na instruktora nejsou nikde v české legislativě výslovně stanoveny, některé školy i firmy stále více pocítují potřebu instruktory proškolit. V řadě případů tomu tak bylo i v minulosti. Většinou se jedná o poměrně krátké kurzy zaměřené na seznámení s bezpečností a ochranou zdraví při práci a povinnostmi instruktora. Někdy se v takovýchto kurzech či zaškoleních objevují také základy pedagogiky a psychologie. Co však v těchto kurzech chybí, je práce s pedagogickou dokumentací školy, samostudium s vypracováním zadaného úkolu a závěrečný test.

Požadavky na instruktora jsou zmíněny v *Doporučení k zabezpečení jednotného postupu při*

uzavírání smlouvy o obsahu, rozsahu a podmínkách konání praktického vyučování realizovaného na pracovištích fyzických či právnických osob, které mají oprávnění k činnosti související s daným oborem vzdělání. To vydalo v dubnu 2016 MŠMT a je určené ředitelům SŠ a VOŠ i zaměstnavatelům. Definovány jsou v něm totiž jak závazky školy, tak poskytovatele. Uzavřená smlouva o obsahu, rozsahu a podmínkách konání praktického vyučování je mimo jiné nutnou podmínkou pro uplatnění daňových odpočtů.

Mezi povinnostmi školy je zde např. uvedeno, že škola ve spolupráci s poskytovatelem zajistí prokazatelným způsobem seznámení instruktorů žáků se způsoby práce se žáky, s BOZP, s obsahem a způsobem provádění praktického vyučování žáků a s obsahem vzdělávacích programů. Dále také, že škola uhradí náklady na praktické vyučování v rozsahu prokázaných nákladů poskytovatele, které jsou odsouhlaseny školou (např. instruktorský příplatek), pokud se s poskytovatelem nedohodne jinak.

Kurz pro instruktory praktického vyučování

V projektu POSPOLU (2012–2015) byl vytvořen kurz *Instruktor praktického vyučování*, který je určen instruktorům praktického vyučování, tzn. zaměstnancům firem, kteří nemají pedagogické vzdělání, jejichž úkolem je řídit učební činnost žáků na pracovišti a současně nést zodpovědnost za bezpečnost žáků při práci. Kurz vychází z předpokladu, že ten, kdo pracuje s žáky, by měl vědět nejen, jak s nimi zacházet a vycházet, ale také by měl znát pedagogickou dokumentaci školy, se kterou jeho firma spolupracuje. Pilotní kurz v rozsahu 40 hodin ve třech dnech prezenčního studia a následného samostudia byl ověřen v průběhu března 2015 na heterogenní skupině 21 osob, které zastupovaly různé střední školy i podniky z několika sektorů. Pilotní ověření kurzu ukázalo, že informace z oblasti pedagogiky (různé organizační formy a způsoby praktického vyučování, způsoby práce se žáky, didaktické zásady atd.), psychologie (období adolescence, rizikové chování, klima třídy atd.), ale také seznámení se se základní pedagogickou dokumentací školy a příslušnou školskou terminologií, praktická práce s tematickým plánem a seznámení se se související platnou legislativou, předpisy BOZP a PO, postupy při řešení úrazů na pracovišti atd.) jsou pro zájemce o pozici instruktora praktického vyučování nezbytně nutné. Co se naopak ukázalo jako problematické, bylo právě zmiňované heterogenní složení účastníků kurzu. Nebylo totiž možné absolvovat exkurzní jednotku ve firmě, která by zaměřením plně vyhovovala všem uchazečům. Přesto –

praktické pozorování a nácvik s následnou reflexí, který se konal ve dvou firmách (jedné orientované na služby a druhé technicky zaměřené), byl nakonec úspěšný.

Výsledkem ověřování mimo jiné bylo, že po skončení projektu nebude možné ho v této podobě nabízet lidem z firem, ale primárně středním školám, kterým bude umožněno si ho v určitém rozsahu, stanoveném NÚV, adaptovat na potřeby spolupracujících firem (ve smyslu rozšíření určité oblasti, například přidání práce se zákazníkem, typologie osobnosti, využití inscenační metody či naopak u technických oborů – klást důraz na instruktáž atd., školám s vyšším počtem žáků se vzdělávacími obtížemi zařadit tato témata, případně přidat nad rámec kurzu témata, která sama vyhodnotí jako důležitá – např. ukázky poskytování první pomoci při úrazech; či ve smyslu rozdělení kurzu do většího počtu kratších úseků). Ověřování také ukázalo, že zpracování tematického plánu na celý školní rok je pro mnohé účastníky příliš komplikované, a proto byl tento požadavek v následujícím období redukován na přípravu měsíčního plánu a samostudium bylo naopak rozšířeno o možnost volby – a sice mezi přípravou měsíčního tematického plánu a přípravou učební jednotky – jednoho výukového dne na pracovišti firmy.

Podle takto upraveného modulu bylo v září 2015 v devíti školách z různých míst republiky proškoleno vždy po dvou učitelích (většinou se jednalo o zástupce ředitele pro praktické vyučování či vedoucího učitele odborného výcviku a o učitele všeobecně vzdělávacích předmětů, kteří si pak lektorování kurzu rozdělili podle oborové a obsahové blízkosti přibližně na polovinu). Kurz v rozsahu 40 hodin, který si školy převzaly a stále ho využívají, se skládá z 16 hodin prezenčního kurzu pořádaného ve dvou dnech po osmi hodinách², z 8 hodin spojených s exkurzí a její reflexí, ze 14 hodin samostudia a z 2 hodin, které jsou určeny pro předložení tematického plánu nebo přípravy výukového dne (učební jednotky) a jejich zhodnocení lektorem. Poslední součástí kurzu je závěrečný test ověřující získané znalosti celkem 38 otázkami. Součástí jsou skripta pro účastníky, ale také metodické rozpracování a prezentace pro lektory a řada dalších užitečných podkladů. Kurz byl připraven v elektronické verzi ve sdíleném prostředí Moodle. Ukázalo se však, že počítačová gramotnost frekventantů z firem není vždy taková, aby bylo možné kurz využívat výhradně v elektronické podobě, a tak byl např. závěrečný test na řadě míst odevzdán výlučně v tištěné podobě.

V období od prosince 2015 do prosince 2017 byl kurz nabízen na stránkách NÚV zájemcům z řad odborných škol. V uvedeném období bylo proškolen celkem 72 lektorů, kteří kurz aktivně realizují se spolupracujícími firmami v regionech. Podle kurzu probíhá vzdělávání např. v Dopravním podniku hl. m. Prahy, v provozech Škoda Auto, v Třineckých železárnách, v TOS Varnsdorf, v Metrostavu, v Dopravním podniku města Brna a na dalších místech.

Profesní kvalifikace NSK

V projektu POSPOLU byla navržena profesní kvalifikace NSK *Instruktor*, která však byla schválena až v dubnu 2017 pod názvem „*Instruktor u poskytovatele praktického vyučování*“. Oproti původnímu návrhu byla nakonec přiřazena ke kvalifikační úrovni 5³, tedy o stupeň vyšší, byl původní návrh.

V současné době existují dvě autorizované osoby – v obou případech se jedná o střední odborné školy, které se účastnily pilotního ověřování kurzu v projektu POSPOLU v září 2015 a kurzy si adaptovaly podle potřeb spolupracujících podniků a v souladu s doporučeními NÚV. Následně se rozhodly stát autorizovanými osobami. Na konci ledna 2018 složila první osoba v ČR úspěšně zkoušku před autorizovanou osobou podle Zákona 179/2006 Sb. a získala *Osvědčení o profesní kvalifikaci Instruktor u poskytovatele praktického vyučování*.

Zahraniční zkušenosti

Zatímco role učitele je v členských zemích poměrně dobře definována a legislativně rovněž ukotvena, je role školitelů, instruktorů, mentorů či tutorů z firemního prostředí až na několik výjimek podstatně méně specifikována. Role a dovednosti instruktorů z firem jsou ve všeobecné rovině definovány jednotlivými sektory a minimální požadavky na instruktory nejsou obvykle vyjádřeny ve smyslu jejich specifických dovedností, ale týkají se většinou počtu let získaných zkušeností v sektoru (obvykle jde o 3–5 let) a pozice v dané firmě. Určitá nerovnost je pak mezi absolventy terciární a sekundární úrovně vzdělání. Středoškoláci musí obvykle prokázat zkušenost delší.

Některé členské země požadují, aby instruktoři ve firmách měli alespoň stejnou kvalifikační úroveň, jíž dosáhnou jejich svěřenci. Požadováno je i nějaké osvědčení či certifikát, že ovládají dané řemeslo (např. *výuční list*) nebo certifikát z kurzu dalšího vzdělávání, nebo se musí jednat o skutečné odborníky v daném oboru a požadována je např. mistrovská kvalifikace. Různí se i požadavky na absolvování specifické

přípravy v oblasti získávání pedagogických kompetencí.

Německo

V Německu jsou za instruktory ve firmách považováni kvalifikovaní pracovníci, kteří žákům a učňům předávají znalosti a praktické dovednosti nezbytné pro výkon povolání, na které se mladí lidé připravují. Zákon o odborném vzdělávání z roku 2005 rozlišuje mezi instruktory a osobami, které poskytují odbornou přípravu. Učni v duálním systému vzdělávání jsou zaměstnáni u osob, které jim poskytují odbornou přípravu, ale v souladu se *Zákonem o odborném vzdělávání*, jsou oprávněni je vést a připravovat jen ti odborníci, kteří mají osobní a profesní schopnosti. Jde tedy o to, že instruktoři musí prokázat požadované profesní a pedagogické znalosti a dovednosti. Musí jim však také být alespoň 24 let a musí mít ukončený kurz odborné přípravy, nebo mít dostatečné zkušenosti v oboru (např. *mistrovskou zkoušku*). Jejich profesní a pedagogické dovednosti musí být ověřeny v souladu s *Nariadením o způsobilosti instruktorů*, tzv. AEVO (z roku 1972, novelizováno v roce 1999 a 2009). Po úspěšném absolvování zkoušky získají certifikát o způsobilosti instruktora. Doporučuje se absolvovat 115hodinový kurz přípravy na test (není přiřazen k úrovni EQF), který se týká těchto oblastí: hodnocení podmínek a plánování počáteční odborné přípravy; počáteční odborná příprava a účast na přijímání žáka/učně; řízení počáteční odborné přípravy (této části je věnováno 45 % kurzu); vedení přípravy učně do zdárného konce. Závěrečná zkouška pak probíhá před komorou a její písemná část trvá zhruba 3 hodiny, následuje 30minutová prezentace včetně diskuze. V roce 2015 tento kurz úspěšně absolvovalo 85 617 instruktorů.

Pokud jde o další vzdělávání instruktorů, tak od roku 2009 existují v Německu také dvě nové kvalifikace, které jsou přiřazeny k vyšší úrovni EQF. Nejde o povinné vzdělávání, ale možnost si zvýšit kvalifikaci. Jedná se o pozici *certifikovaný vzdělavatel/pedagog pro počáteční a další vzdělávání a odbornou přípravu*. Zájemcům je k dispozici kurz v rozsahu 500 hodin, přiřazený k úrovni EQF 6.

Druhou možností je kurz, jehož úspěšné absolvování vede k možnosti používat označení *certifikovaný profesionální pedagog*. Tento kurz má rozsah 800 hodin a je přiřazen k úrovni EQF 7. Každý z těchto časově náročnějších kurzů v roce 2016 úspěšně absolvovalo pouhých 93 osob.

Na instruktora, který se ve firmě kromě vedení žáků věnuje i jiným úkolům, připadají tři žáci.

Ten, který je pověřen pouze vedením žáků či učňů a jiným činnostem ve firmě se nevěnuje, může vést až 16 žáků/učňů najednou.

Estonsko

V Estonsku žádné požadavky na pedagogickou kvalifikaci ani konkrétní kompetence instruktorů žáků/učňů ve firmách legislativně stanoveny nejsou. A to i přesto, že hrají v přípravě mladých lidí nezanedbatelnou roli. V programech učňovské přípravy se totiž 2/3 odehrávají formou praktické přípravy na pracovištích firem a instruktoři žákům zprostředkovávají teoretické znalosti i praktickou zkušenost v reálném pracovním prostředí, pomáhají jim při adaptaci na pracovní život a poskytují škole zpětnou vazbu na výkon žáků. Instruktoři jsou nicméně zmíněni ve dvou nařízeních z roku 2013, která se týkají podmínek realizace praktického vyučování a studia s prvky učení se prací. Uvádí se zde mimo jiné, že instruktor z firmy by neměl vést víc než 4 žáky najednou.

Vzdělávání se v Estonsku odehrává na základě smlouvy mezi firmou, školou a žákem. Instruktor je žákům jakýmsi mentorem a vede je při odborné přípravě, podporuje je při sebehodnocení a hodnotí jejich výkony vzhledem k očekávaným výsledkům učení a škole pak poskytuje zpětnou vazbu. Učeň má tedy k dispozici instruktory dva – jednoho ze školy a jednoho z firmy. Při jejich jmenování se v praxi vždy přihlíží k profesním i pedagogickým dovednostem. A je na zodpovědnosti školy zajistit, aby měl instruktor k dispozici odpovídající informace a přípravu a aby se mu dostalo poradenství, které využije při práci instruktora učení se prací.

Rumunsko

Zatímco učitelé odborných předmětů si mohli své vzdělání doplňovat a své kompetence v oboru rozvíjet díky firmám, které jevíly zájem o duální systém vzdělávání a umožnily jim sledovat poslední vývoj v oboru, u firemních instruktorů byla situace z hlediska možnosti získat nebo rozvíjet pedagogické kompetence zcela odlišná.

Částečné řešení situace tak přicházelo v úvahu především v podobě strukturálních fondů a prostředků programu Erasmus+. Jeden z projektů realizovaných v posledních letech se zaměřil více na rozvoj programů učňovské přípravy v počátečním odborném vzdělávání a jedním z jeho hlavních cílů bylo ověřit program pro učitele a instruktory z podniků. Ambice byly povýšit tento pilotní projekt na systémovou úroveň. Mezi tématy byla např. organizace a realizace praktického vyučování, hodnocení dovedností žáků získaných při

praktickém vyučování a využití profesních standardů při získávání základních dovedností.

Rakousko

Pokud chce být firma v Rakousku zapojena do poskytování odborné přípravy, musí splnit určitá kritéria. Jedno z těchto kritérií, která jsou uvedena v žádosti předkládané učňovské kanceláři při regionální hospodářské komoře⁴, představuje požadavek, že ve firmě musí být na 5 učňů alespoň jeden odborně a pedagogicky kvalifikovaný instruktor, který se kromě jejich vedení věnuje i jiným úkolům. Avšak instruktor, který je výlučně pověřen pouze vedením žáků či učňů a jiným činnostem ve firmě se nevěnuje, může vést až 15 žáků/učňů.

Instruktor musí ovšem splňovat určité podmínky. Kromě minimálního věku 18 let je to také doklad o zkoušce pro školitele nebo doklad o absolvování kurzu či jejich adekvátní náhrada. Tou může být např. mistrovská zkouška, ukončení kombinovaného studia pro mistry nebo zkouška pro podnikatele. Mnoho instruktorů vykonává tuto činnost jako vedlejší při svém hlavním zaměstnání či aktivitách ve firmě, existují však i velké firmy, které zaměstnávají instruktory výlučně na hlavní pracovní poměr.

Výše zmiňovaná zkouška pro školitele probíhá v ústní formě a je založena na příkladech ze vzdělávací praxe. Mezi okruhy, které se zde objevují, lze uvést např. určení vzdělávacích cílů na základě profilu oboru či profese, pro kterou je žák/učeň připravován, plánování odborné přípravy ve firmě, příprava na realizaci a supervize odborné přípravy, chování školitele/instruktora k žákovi/učni, otázky týkající se právního rámce učňovské přípravy a její pozice či významu v rámci rakouského vzdělávacího systému.

Kurzy pro instruktory v počátečním odborném vzdělávání jsou nabízeny odděleními vzdělávání dospělých v institucích různých sociálních partnerů. Cílem těchto kurzů je začlenit do 40 hodin, zakončených rozhovorem s odborníkem v oboru, nezbytné pedagogické, psychologické a legislativní základy a také didaktiku – zejména znalosti týkající se plánování odborné přípravy a metod vedení. Obsah těchto kurzů je shodný s těmi, které vedou ke skládání zkoušky pro školitele/instruktory v počátečním odborném vzdělávání. Výše popsaná základní povinná kvalifikace může být dle potřeby doplněna začleněním opatření další odborné přípravy. Za tímto účelem jsou nabízeny programy ve vzdělávacích zařízeních pro dospělé a v některých případech jsou k dispozici také přímo firemní programy dalšího vzdělávání, které mohou

využít i instruktoři působící v počátečním odborném vzdělávání/přípravě učňů. V posledních letech byly navíc ve většině rakouských zemí zřízeny takzvané vysoké školy pro školitele/instruktory a byla vytvářena fóra pro školitele/instruktory s cílem poskytovat další odborné vzdělávání těm, kteří se zaměřují na přípravu žáků v počátečním odborném vzdělávání. Většinou jsou koordinovány regionálními hospodářskými komorami ve spolupráci s institucí dalšího vzdělávání příslušné komory. Většina z nich nabízí certifikaci v různých fázích. Navíc podporují výměnu zkušeností a vytváření sítí mezi školiteli. Dalším cílem jsou rovněž regionální a odvětvově specifická setkávání. Hospodářská komora rovněž financuje opatření související s dalším vzděláváním školitelů/instruktorek v počáteční odborné přípravě zejména v interakci s uční, například v pedagogice, didaktice, osobním rozvoji, rozmanitosti atd. Předpokladem podpory je minimální účast v rozsahu osm hodin. Částka – výše podpory činí 75 % poplatků za kurz, ale nejvýše 1000 EUR za instruktora a kalendářní rok.

V souvislosti s novelizací *Zákona o odborné přípravě*, k níž došlo v roce 2015, byl zřízen výbor pro kvalitu. Jeho úkolem je vytvářet nástroje a opatření pro zajišťování kvality v odborném vzdělávání a přípravě a k tomu patří mimo jiné i kvalitní příprava pracovníků, kteří se učňům v počátečním odborném vzdělávání věnují.

¹Vzdělávání a odborná příprava 2020 (ET 2020 je strategický rámec pro evropskou spolupráci v oblasti vzdělávání a odborné přípravy).

²Hodinou se rozumí 45 minut

³EQF, tedy Evropský rámec kvalifikací (European Qualifications Framework) je jednotná stupnice osmi úrovní, do kterých lze zařadit všechny kvalifikace. Tento společný referenční rámec vznikl v roce 2008 s cílem usnadnit mobilitu lidí v Evropě, zlepšit srozumitelnost kvalifikací napříč Evropou a sloužit zároveň jako převodní tabulka mezi vnitrostátními systémy kvalifikací. Úrovně EQF jsou vymezeny pomocí znalostí, dovedností a kompetencí. www.eqf.cz

⁴Tyto učňovské kanceláře při regionálních hospodářských komorách vystupují jako úřad první instance a současně také jako první kontaktní místo pro firmy v otázkách poskytování učňovské přípravy.

Použitá literatura

Instruktor 2015. Příběhy instruktorů oceněných v projektu POSPOLU. Autorský kolektiv: Taťána Vencovská, Martina Kaňáková, Lenka Bečvářová. Praha, Národní ústav pro vzdělávání 2015.

ISBN 978-80-7481-095-4 http://www.nuv.cz/uploads/POSPOLU/publikace_Instruktor_2015.pdf

Hensen, K.A.; Hippach-Schneider, U. (2016). *Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of vocational education and training: mapping their professional development in the EU – Germany. Cedefop ReferNet thematic perspectives series.*

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet_DE_TT.pdf

Wagner, E. (2016). *Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of vocational education and training: mapping their professional development in the EU – Austria. Cedefop ReferNet thematic perspectives series.*

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet_AT_TT.pdf

Taimsoo, R. (2016). *Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of vocational education and training: mapping their professional development in the EU – Estonia. Cedefop ReferNet thematic perspectives series.*

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet_EE_TT.pdf

Cerkez, E.B. (2016). *Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of vocational education and training: mapping their professional development in the EU – Romania. Cedefop ReferNet thematic perspectives series.*

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet_RO_TT.pdf

Professional development for VET teachers and trainers. Briefing note, June 2016, 4 p.

ISBN:978-92-896-2051-2

<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/9112>

www.nuv.cz/pospolu

www.refernet.cz

<http://www.cedefop.europa.eu/cs/events-and-projects/projects/teachers-and-trainers-professional-development>

Odborný profil: Martina Kaňáková

V Národním ústavu pro vzdělávání působím od roku 2002 v Oddělení pro mezinárodní spolupráci. Zkušenosti jsem získala účastí v několika mezinárodních projektech z programu Leonardo da Vinci a LLP, do kterých byl NÚV zapojen, i jejich vedením. Řadu let jsem národní koordinátorkou mezinárodní expertní sítě ReferNet, která přináší informace tvůrcům strategických dokumentů, výzkumným pracovníkům a odborníkům v praxi. Koordinuji Národní referenční bod pro zajišťování kvality v odborném vzdělávání (NRP EQAVET CZ), a jsem členkou národního týmu expertů ECVET při Domu zahraniční spolupráce. Zkušenosti lektorské, řídicí i metodické jsem měla možnost nasbírat rovněž v národních projektech Metodika II (2009–2012), Partnerství a kvalita (2008), Kurikulum S (2019–2012). Jako manažerka klíčové aktivity 2 – vzdělávání v projektu POSPOLU (2012–2015), jsem se podílela např. na vytvoření kurzů pro odborníky z praxe a instruktory praktického vyučování, ale i na tvorbě Koncepční studie. Od roku 2016 jsem garantkou intervence *Odborné vzdělávání a spolupráce škol a zaměstnavatelů* v projektu P-KAP.

Kontakt:

Mgr. Martina Kaňáková

Národní ústav pro vzdělávání

E-mail: martina.kanakova@nuv.cz

Digitální média a technologie v přípravě budoucích učitelů

Jan Krotký a Petr Mach

Abstrakt: Příspěvek se zabývá aktuálními trendy v oblasti didakticky využitelných technologií při komplexní přípravě budoucích učitelů odborných předmětů. Technické výukové prostředky doznaly v průběhu posledního desetiletí významných změn souvisejících zejména s rychlým rozvojem IKT a internetu. Proč a jaké technologie využívat, kde je jejich potenciál a kde jsou limity? Jaké problémy nám inovace přípravy učitelů přináší a jak na ní reagujeme na Fakultě pedagogické v Plzni? Na tyto a další otázky se pokusíme reagovat za přispění názorných příkladů.

Klíčová slova: didaktické technologie, didaktická technika, pomůcky, interaktivita, multimedialita.

Abstract: The contribution deals with current trends in the field of didactically applicable technologies during the complex preparation of vocational subject teachers. Educational technology tools have been significantly developed over the last decade which was particularly due to the quick development of ICT and the Internet. Why and which technologies shall be used? Where are their potentials and where the limits? What issues may the innovation of the preparation of teachers bring and what are the reactions to them at the Faculty of Education in Pilsen? We will try to answer the stated and some other questions with the help of illustrative examples.

Keywords: didactic technologies, didactic technique, aids, interactivity, multimediality.

Úvod

Obor didaktické technologie se zabývá materiálními didaktickými prostředky a metodikou tvorby a využití didaktických pomůcek. Didaktická technika a technické výukové prostředky hrají důležitou roli v přípravě výukových materiálů a jejich prezentaci. Zmiňovaná oblast prochází rychlým vývojem, a to zejména v souvislosti s vývojem informačních a komunikačních technologií (IKT). Inovace v tomto oboru tedy reflektují i současný stav společnosti, pro kterou je využívání IKT běžné. „Didaktické prostředky, k nimž náleží i vybavení škol a tříd, se postupně vyvíjí s rozvojem kultury a techniky. V současné době se stávají významným modernizačním faktorem.“ (Skalková, 1999).

Moderní technické výukové prostředky pozitivně působí zejména v oblasti efektivity vyučovacího procesu a mají podstatný vliv na motivaci studentů. Existuje celá řada výzkumů, které porovnávají efektivnost různě inovované výuky (nové pomůcky, jiné metody atd.) s výukou původní, neinovovanou. Nemůžeme komplexně říci, že každá změna působí pozitivně a projeví se v „závratném“ zefektivnění výuky, ale můžeme říci, že pozitivní změny mohou aktivovat a motivovat studenta, což se může pozitivně projevit na jeho stavu poznávání. Nové technologie jsou dynamické, umožňují nové formy komunikace, působí na více smyslů a jsou pro studenty atraktivní. Jedna učitelka nejmenované základní školy prohlásila: „Když hledám dobrovolníky pro odnos mapy, neseženu pomalu nikoho, ovšem pokud potřebuji přinést projektor, mám problém si vybrat a ještě mi ho žáci i zapojí.“

Samotná práce s novou a moderní pomůckou může zvyšovat motivaci studentů, ale pokud samotný výukový prostředek nedokážeme efektivně didakticky využít a podpořit vhodnými metodami, bude snaha spíše kontraproduktivní.

V dobách minulých byl žák pouze pasivním posluchačem a komunikace byla víceméně jednosměrná. V dnešní výuce, která se snaží orientovat na studenta, je prostor pro názory, konfrontaci i diskusi. Tento posun není důsledek nových technologií, ale spíše evoluce společnosti. Může se tedy zdát, že technika do tohoto procesu vstoupila až v druhé řadě, ale spíše lze říci, že jde se změnami ruku v ruce. Jistou analogii můžeme spatřit v transformaci internetu a webu. 90. léta byla ve znamení tzv. webu 1.0, který se dá charakterizovat jako jednoduché vyhledávání a čtení informací – to znamená jednosměrný přenos. V současné době se nacházíme ve stadiu webu 2.0, jehož charakteristikou je obousměrný přenos informací. Nejen, že stránku čteme, ale my na ni můžeme i přispět a komunikovat (Facebook, Youtube atd.) (Umesha, Shivalingaiah, 2008). Web 3.0, do kterého pomalu vstupujeme, je charakteristický sémantickými funkcemi a ještě vyšší mírou interaktivity prostředí. Ve výuce můžeme spatřit paralelu např. při používání odpovědního systému. Nekomunikuje se jen v rovině žák – žák, žák – učitel a naopak, ale komunikují všichni a najednou. Systém ihned sbírá informace, vyhodnocuje je a učitel může okamžitě reagovat.

1. Vymezení oboru

Obor didaktických technologií transformovaný do vzdělávacího obsahu předmětu *Didaktické technologie* je důležitým prvkem v prvotním vzdělávání učitelů a zároveň figuruje i v dalším celoživotním vzdělávání učitelů.

Často můžeme slyšet názor, že didaktická technologie jako obor je minimálně pojmově roven didaktické technice. Didaktickou techniku definuje pedagogický slovník jako „*Souborné označení technických zařízení užívaných pro výukové účely. Didaktickou technikou se rozumí buď jen přístroje, nebo i jejich programy. Obvykle se rozlišuje didaktická technika tradiční (diaprojektor, zpětný projektor, filmový projektor aj.) a moderní (počítač s didaktickým programem, jazyková laboratoř, multimediální výukový systém aj.)*“ (Průcha a kol. 2001). Jak zde můžeme vidět, je didaktickou technikou myšlen prakticky výhradně pouze hardware. Obor didaktických technologií je komplexnější a zahrnuje i správné a efektivní využívání didaktické techniky, a to nejen při výuce, ale také při její přípravě.

Rambousek chápe didaktické prostředky ve svém nejširším pojetí jako „*vše co napomáhá k dosažení stanovených cílů vyučovacího procesu*.“ Tedy v souladu např. s Gerschwinderem zahrnuje pod tento pojem jak složku materiální, tak i nemateriální. Ovšem v nejužším pojetí uvažuje o didaktických prostředcích pouze jako o „*prvcích materiálně technické základny výuky*“ (Rambousek, 1990). Za což obecně považujeme pomůcky, didaktickou techniku a další vybavení.

Je zažité, že hovoříme-li o didaktické technice, míníme tím úzkou skupinu zařízení, která slouží pro prezentaci a tvorbu pomůcek. Pojem technické výukové prostředky zahrnuje skupinu širší. Dle Maňáka „*technické výukové prostředky tvoří součást rozsáhlé skupiny didaktických prostředků, jimiž jsou všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu*“ (Maňák, 1995). Z toho lze tedy usuzovat, že by mohly být součástí technických výu-

kových prostředků i vyučovací a žákovské pomůcky a další vybavení materiálního charakteru. Nastává ovšem spíše filozofická otázka, zda můžeme za technický výukový prostředek považovat i nehmotnou pomůcku, např. v podobě prezentace. V konečném důsledku musí i nehmotná pomůcka existovat někde na hmotném nosiči.

Naproti tomu Rotport (2003) chápe samotnou didaktickou techniku jako širší oblast, která se skládá ze dvou vzájemně propojených složek. První složkou jsou tzv. prostředky didaktické techniky a druhou jsou samotné učební pomůcky, které jsou pomocí těchto prostředků předkládány. (Rotport, 2003)

Učitel za pomoci didaktické techniky vytváří nové pomůcky. Musí být tedy kompetentní i v tomto ohledu. Vytváření pomůcek, např. prezentací, modelů nebo multimediálních záznamů, se řídí mnohými důležitými pravidly. Pokud jsou tato pravidla v průběhu tvorby nebo implementace ignorována, dochází k chybám ve vyučovacím procesu, k chybám v komunikaci a porozumění obsahu. Můžeme jmenovat např. nedostačující kvalitu grafiky, špatně čitelné kopie, nevýrazné prezentace atd.

2. Kompetence učitele z oblasti didaktických technologií

Výuka oboru didaktických technologií je velmi závislá na materiálově-technické základně a prostoru. V naší koncepci výuky teoretické učivo ustupuje do pozadí a důraz je kladen na získávání praktických zkušeností a dovedností s konkrétními technickými výukovými prostředky. Právě vzhledem ke kvalitě výsledků vzdělávání je obtížné koncipovat výuku tohoto oboru distančně, nicméně díky novým technologiím v podobě multimediálních kurzů existuje i v tomto směru kvalitní řešení. Velká část pomůcek využívaných učiteli při výuce souvisí s digitální technikou nebo s kyberprostorem. Tedy i příprava učitelů musí jít ruku v ruce s tímto trendem. Následující tabulka ukazuje obecně požadavky na dovednosti studentů pro 21. století:

Tabulka 1. Nové vize pro vzdělávání, Světové ekonomické fórum 2016 (převzato a upraveno)

Dovednosti pro 21. století		
Základní gramotnosti	Kompetence	Charakterové vlastnosti
<i>Jak studenti aplikují základní dovednosti na každodenní úkoly</i>	<i>Jak studenti přistupují ke složitým výzvám</i>	<i>Jak se studenti přibližují měnícímu se prostředí</i>
▪ Čtenářská gramotnost ▪ Matematická gramotnost ▪ Vědecká gramotnost ▪ Gramotnost v IKT ▪ Finanční gramotnost ▪ Kulturní a občanská gramotnost	▪ Kritické myšlení / řešení problémů ▪ Tvořivost ▪ Komunikace ▪ Spolupráce	▪ Zvědavost ▪ Iniciativa ▪ Vytrvalost, odhodlání ▪ Přizpůsobivost ▪ Schopnost vést lidi ▪ Sociální a kulturní povědomí

Počítačovou gramotnost (zde IKT) chápeme nejen jako „kompetenci k využívání a ovládání počítače“ (Vaněček, 2011), ale též jako kompetenci umět se efektivně pohybovat v informačním světě. Uvedené kompetence zasahují z velké části i do kompetencí digitálních, protože i řešení problémů nebo komunikace či spolupráce probíhá za přispění technologií a mnohdy je odkázána i na existenci v kyberprostoru. Digitální kompetence můžeme sumarizovat do pěti oblastí (Ferrari, 2013):

1. Informace: identifikovat, lokalizovat, získávat, ukládat, organizovat a analyzovat digitální informaci a posuzovat jejich relevanci.

2. Komunikace: komunikovat v digitálním prostředí, sdílet zdroje prostřednictvím online nástrojů, propojovat se s ostatními a spolupracovat prostřednictvím digitálních nástrojů, komunikovat v rámci komunit.

3. Vytváření obsahu: vytvářet nové a upravovat staré formy obsahu, využívat média, tvořit kreativně a dodržovat autorská práva.

4. Bezpečnost: ochrana dat a vlastní digitální identity, bezpečné využívání technologií a pohybu v digitálním světě.

5. Řešení problémů: využití digitálních zdrojů pro rozhodování, využití technologií pro řešení problémů, k identifikaci digitálních potřeb.

Studie v rámci ECDL (European Computer Driving Licence) ukazuje že „jsou znalosti a schopnosti využívat počítač přímo úměrné dosažené výši vzdělání a postupně klesají s rostoucím věkem testovaných“ (Vaněček, 2011). Dalším zajímavým výsledkem výzkumu bylo, že uživatelé – učitelé nad 40 let získávají znalosti a dovednosti z oblasti IKT zejména samostudiem, a to dokonce metodou pokusů a omylů. Učitelé mladší (pod 40 let) získávají převážnou část svých znalostí a dovedností z kompetencí IKT během přípravy na povolání. Zde můžeme zahrnout různé přípravné kurzy a školení, včetně dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Na těchto dvou skupinách vidíme, že existují víceméně dva přístupy získávání požadovaných kompetencí. Analogii hledejme například ve formální a neformální výuce. V případě dalšího vzdělávání dospělých – adeptů na učitelské povolání volíme kombinaci obou strategií – průchod určitým technickým a metodickým základem s rozvojem kompetencí k získávání a zpracování nových informací a dovedností. Podle dotazníku k učitelským kompetencím Lenky Magové (2016) jsou hlavní kompetence učitele následovné:

1) ovládat obsah a didaktiku vyučovaných předmětů,

2) umět plánovat a projektovat vyučování, potažmo celý výukový proces,

3) dokázat efektivně používat vyučovací metody a formy,

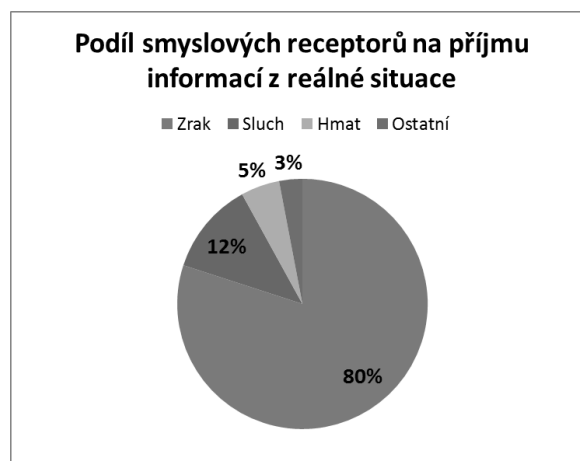
4) dokázat využívat materiální prostředky ve výukovém procesu,

5) vyhodnotit průběh, a výsledky vyučování a procesu učení žáka.

Efektivita výuky závisí na mnoha faktorech. Kromě např. zvolených metod, motivace nebo pomůcek lze kalkulovat také s učebními styly studentů. Chris Kyriacou (1996) uvádí ve své publikaci tři podmínky, které musí učitel navodit, aby vyučovací proces byl efektivní. Získat a udržet studentovu pozornost, motivaci a určitou průměrnost k typu jeho učení v souladu se stanovenými cíli výuky. Efektivita výuky není závislá jen na vnějších faktorech, ale do jisté míry i na studentech samotných. Každý jedinec z principu preferuje i určité učební styly např. dle smyslových preferencí. Fleming (2010) rozděluje tyto učební styly na:

- zrakově obrazový (strategie vizualizace obrazu),
- sluchový (audioprezentace obsahu),
- pohybový (aktivní práce, nácvik dovedností),
- učební styly dle převažujícího druhu inteligence, např. jazyková, logicko matematická, vizuální, hudební, přírodní atd. (Vaněček, 2011)

Učitel musí být kompetentní odhalit a využívat učební styly žáků a tím maximalizovat efektivitu své výuky. K podobným preferencím dochází i automatizované v podobě např. takzvaného adaptabilního e-learningu, který mimo jiné zohledňuje studentovy potřeby a jeho vlastnosti. (Kostoláňová, 2014)



Graf 1 Informace z reálné situace

Podíl smyslových receptorů získaný klasickým nebo také tradičním vyučováním s vysokým podílem slovních metod je v oblasti kategorií zrak a sluch přesně opačný. (Geschwinder, 1995 In Vaněček, 2011)

Naučit se vytvářet a používat moderní pomůcky pro efektivní výuku se v rámci předmětu didaktických technologií jeví jako maximálně vhodné. Jak

zde bylo řečeno, tuto kompetenci můžeme považovat v rovině učitelské profese za jednu ze základních. „*Vhodný výběr pomůcky je určen cílem výuky a jejím obsahem, charakterem předváděného jevu, psychickou úrovní studentů a jejich dosavadními zkušenostmi. Je také určen dovednostmi učitele, jak dokáže pomůcku ovládat po technické i didaktické stránce*“ (Vaněček, 2011)

Při volbě didaktické pomůcky musí učitel zvážit (Vaněček, 2011):

- cíl výuky,
- charakter učebního předmětu,
- zaměření učiva, které pomůcka zprostředkovává,
- vyučovací forma, při níž se pomůcka použije,
- použité výukové metody,
- věk a předchozí zkušenosti a vědomosti žáků.

Budoucí učitelé v podobě odborníků na svůj primárně vystudovaný obor jsou v rámci studia na vysoké škole určitou specifickou skupinou. V celé řadě případů mají za sebou komerční praxi, což může pozitivně ovlivnit transfer teorie – praxe, ale na druhou stranu jsou hendikepováni tím, že zpravidla nezažili obraz takové výuky, jakou by měli nyní oni sami vést. Pro učitele – VŠ pedagoga, který tyto lidi z praxe připravuje na úlohu učitelů středního nebo i vysokoškolského vzdělávání, je motivačně výhodné umožnit jim opřít se o jejich dosavadní zkušenosti, např. ve formě pro ně atraktivních témat závěrečných nebo seminárních prací.

Vaněček (2011) rozděluje učební pomůcky podle jejich vnější formy na:

- **zvukové**, např. audiozáznamy na různých typech nosičů,
- **vizuální**, např. fyzické objekty včetně obrazů, posterů nebo tištěných materiálů,
- **dotykové**, speciální pomůcky nebo i modely pro slepce,
- **audiovizuální**, např. ozvučené video v různých formátech a nosičích,
- **kybernetické**, např. animace, simulace a výstupy speciálních programů.

Vzdělávání budoucích učitelů na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni s tímto rozdělením víceméně koresponduje a zahrnuje následující okruhy:

Projekční technika

V oblasti projekční techniky se jedná zejména o datové projektory a chytré televize, tedy zařízení pro zprostředkování obrazu. Aktivita jsou už z povahy kategorií směřovány zejména do úrovně ovládání těchto zařízení, řešení případných problémů uživatelskou cestou nebo do oblasti zvyšování vizuálního komfortu. (Krotký, 2013)

Záznamová technika

Tento druh techniky má již přímé využití v oblasti tvorby výukových pomůcek. Z hlediska technických výukových prostředků se jedná o digitální fotoaparáty, videokamery, scannery a podobná zařízení. Primárně slouží k digitalizaci reálného trojrozměrného nebo dvojrozměrného obrazu. Využití statického obrázku je sledováno pomocí tvorby jednoduchých interaktivních prezentací nebo výukových objektů v podobě např. pracovních listů atd. Pořizování statického obrazu v čase nemá daleko k video animaci. Animace spojuje obrazovou informaci s dynamickou projekcí. „*Student při sledování animace prochází procesem nepřímého pozorování (sleduje model), kdy cílevědomě vnímá předkládané skutečnosti a na jejich základě si vytváří představy o jevech.*“ (Vaněček, 2011)

Animace může mít tyto funkce (Vaněček, 2011):

- motivační,
- ilustrační (jak co funguje, objasnění jevu...),
- demonstračně-interaktivní (umožňuje virtuální experiment),
- diagnostickou (evaluace výukového procesu).

Audiovizuální záznam realizovaný digitální kamerou je nejen zdrojem sekvencí pro střih, např. vlastního didaktického filmu, ale je také zdrojem pro evaluaci činnosti učitele. Jak z tohoto příkladu plyne, učitel nemusí nutně využívat didaktickou techniku jako nástroj pro přípravu efektivnějších pomůcek, ale může jej využívat pro rozvoj vlastních učitelských kompetencí. (Mach, Krotký, 2013) Audiovizuální materiál jako pomůcka s možností celé řady distribučních forem má vysokou kapacitu přenosu informací, ale potlačuje vlastní aktivitu studenta. (Vaněček, 2011)

Stolní audio-videotechnika

Zařízení spadající pod tento druh techniky jsou v současné době stále více a rychleji vytěšňována výpočetní technikou nebo chytrou projekční technikou. V praxi jsou pořady na nosičích typu CD/DVD digitalizovány do souborových podstat, které učiteli umožňují větší možnosti v aplikaci.

Interaktivní multimediální technika

Uvedená zařízení dnes představují oproti předchozí kategorii určitou evoluci ve vzdělávání. Podstatou takového druhu zařízení je zprostředkovat interakci mezi účastníky a dalšími součástmi využívanými učiteli i studenty během procesu výuky. Interaktivní a multimediální technika např. v podobě interaktivních tabulí, softwarů pro zpětnou vazbu atd., dokáže při použití odpovídajících pomůcek zvýšit názornost i efektivitu výuky.

„Názornost je významný činitel aproximace nových objektů a jevů a akceleruje proces vnímání a zapamatování“. (Vaněček, 2011) Metodika práce se zařízením tohoto druhu a metodika přípravy pomůcek pro prezentaci pomocí uvedených prostředků je zásadní pro přípravu budoucího učitele napříč obory nebo aprobacemi.

Výpočetní technika

Výpočetní techniku v podobě počítačů nebo přenosných zařízení, tabletů a telefonů můžeme opět vidět ve vyučovacím procesu ve dvou rovinách. Příprava pomůcek pomocí této techniky je prakticky již standardem, trendy směřují opět k větší interaktivitě a využití multimediálních a hypertextových prvků. „Vhodné působení učitele na studenty prostřednictvím kombinace přijímání informací různými smysly významně ovlivňuje proces učení.“ (Vaněček, 2011)

Druhá rovina je zajímavější. Zejména přenosná technika otevírá při výuce okna směrem do kyberprostoru. Učitel jakéhokoliv předmětu může svoji výuku směřovat do tohoto prostoru a propojovat tak reálné situace se získáváním informací nebo simulací. V současné době se klade velký důraz nejen na rozvoj digitální gramotnosti, ale i na rozvoj informatického myšlení, které s touto gramotností úzce souvisí a prostupuje do všech oborů. (Krotký, 2017)

Závěr

Didaktické technologie zlepšují, zefektivňují a v určitém ohledu i zjednodušují práci učitelů. Mohou být dobrým pomocníkem, ale také zlým páнем. Cílem výuky didaktických technologií na vysoké škole je zvyšování kompetencí budoucích i současných učitelů v oblasti metodiky vývoje a použití nových forem pomůcek. Při výběru a tvorbě učebních pomůcek si „je nutné si uvědomit, že nadbytek informací, při kterém není přísně diferencované podstatné od nepodstatného, vede k dezinformovanosti“ (Vaněček, 2011). Vlastimil Švec (Kyriacou, 1996) připomíná že, „pedagogické dovednosti si může učitel osvojit (částečně již na fakultě a potom ve vysokoškolské praxi) a rozvinout řešením pedagogických situací a problémů. Forma a úroveň uplatňování těchto dovedností je však závislá na osobnosti učitele“.

Výzvou pro obor didaktických technologií je zde několikrát zmiňovaný rozvoj digitální a mediální gramotnosti se vším dobrým i špatným, co tento nynější fenomén přináší. (Krotký, Synková, Mach, 2017) Do procesu vzdělávání, a to i všeobecného, nám často vstupují již také 3D tiskárny nebo různé robotické pomůcky i ve formě stavebnic. (Krotký, 2014)

Použitá literatura

- FERRARI, A. 2013. DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe (p. 50). Luxembourg: JRC Scientific and Policy Reports, European Commission.
- GESCHWINDER, J., RŮŽIČKA, E., RŮŽIČKOVÁ, B. 1995. *Technické prostředky ve výuce*. Olomouc: Upol
- KOSTOLÁNYOVÁ, K. 2014. *Nová forma výuky – adaptivní e-learning*, Edukacja – Technika – Informatyka, no. 2. 278–283.
- KROTKÝ, J. 2013. *Problematika 3D médií z hlediska vizuálního komfortu*. In: *Současné trendy v oblasti popularizace technického vzdělávání na základních, středních a vysokých školách*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, s. 79–84. ISBN: 978-80-7414-577-3
- KROTKÝ, J. 2017. *Specifika vzdělávací oblasti Člověk a svět práce z hlediska potenciálu pro rozvoj digitální gramotnosti*. Journal of Technology and Information Education, roč. 9, č. 2, s. 155–169. ISSN: 1803-537X <https://www.jtie.upol.cz/>
- KROTKÝ, J., SYNKOVÁ, K., MACH, P. 2017. *Média jako silící vzdělávací nástroj dnešní společnosti*. Technika a vzdelávanie, roč. 6, č. 2, s. 4–6. ISSN: 1339-9888
- KROTKÝ, J. 2014. *3D tisk v přípravě budoucích učitelů*. Trendy ve vzdělávání. č. 2014, s. 210–213. ISSN: 1805-8949
- KYRIACOU, Ch. 1996 *Klíčové dovednosti učitele, Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178022-7
- MAGOVÁ, L. a kol. 2016. *Hodnotenie kompetencií učiteľov v európskom a slovenskom kontexte*. Praha: Verbum. ISBN 978-80-87800-28-7
- MACH, P., KROTKÝ, J. 2013. *Teaching competences and their development via video-recording*. Studia edukacyjne, č. 28, s. 345–362. ISSN: 1233-6688
- MAŇÁK, Josef. 1995. *Nárys didaktiky*. 1. vyd., 5. dotisk. Brno. ISBN 80-210-1124-6.
- New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. 2017. World Economic Forum 2016. Retrieved 18 May 2017, from http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*, 3. doplněné a aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
- RAMBOUSEK, V. 1990. *Technické výukové prostředky*. Praha. ISBN 80-7066-227-1
- ROTPORT, M. 2003. *Didaktická technika*. Praha: Oeconomica. ISBN: 80-2450-481-2
- SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing a.s., ISBN 978-80-247-1821-7.
- TUREK, I. 2010. *Didaktika*, Bratislava: Iura Edition. ISBN 978-80-8078-322-8
- UMESHA N., SHIVALINGAIAH D. 2008. *Comparative Study of Web 1.0, Web 2.0 and Web 3.0* In INFLIBNET's Convention Proceedings, CALIBER 2008 Allahabad, Inlibnet center, Online: <http://ir.inlibnet.ac.in/handle/1944/1285>
- VANĚČEK, D. 2011. *Elektronické vzdělávání*, Praha: ČVUT. ISBN 978-80-01-049-52-5

Katedra matematiky, fyziky a technické výchovy, Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita v Plzni
Mgr. Jan Krotký, Ph.D., KMT FPE ZČU, Klatovská 51, Plzeň 301 00, conor@kmt.zcu.cz
PaedDr. Petr Mach, CSc., KMT FPE ZČU, Klatovská 51, Plzeň 301 00, pmach@kmt.zcu.cz
Podpořeno z: ESF projekt Západočeské univerzity v Plzni Vysokoškolská výuka. Registrační číslo projektu: CZ.02.2.69/0.0/0.0/16_015/0002287

Jan Krotký – odborný profil

Odborné a vědecké zaměření:

Vzdělávací oblast Člověk a svět práce, didaktické a informační technologie ve výuce, multimediální a interaktivní výuka.

Další profesní aktivity:

Konzultační činnost v oblasti multimédií a IT, ICT kurzy, editorská činnost – učební materiály z oblasti Člověk a svět práce, člen pracovní skupiny projektu Rozvoj kompetencí dětí a žáků v polytechnickém vzdělávání v rámci tvorby místního akčního plánu rozvoje vzdělávání v území ORP Plzeň

Projekty:

Koordinátor a lektor kurzů vzdělávání pedagogických pracovníků – projekt ESF Nové technologie, autor kompetenčních projektů v rámci projektu Komplexní systém hodnocení ČŠI, metodik projektu Digitální gramotnost za vzdělávací oblast Člověk a svět práce.

Publikace:

KROTKÝ, J., KORYTÁŘ, J., SIMBARTL, P. Interdisciplinary Approach to Technical Education. Edukacja – Technika – Informatyka, 2016, roč. neuveden, č. 3/17, s. 82–88.

BOGOVÁ, O., BORSÍKOVÁ, B., KROTKÝ, J., REITEROVÁ, M., SERAFÍN, Č., STADTRUCKER, R.

Technika : pracovní zošit pre 8. ročník ZŠ. 1. vyd. Bratislava : Dr. Josef Raabe Slovensko, s.r.o, 2016, 56 s.

KROTKÝ, J., SIMBARTL, P. Metody evaluace fyzických výrobků žáků z hlediska projevené kreativity a dalších vybraných parametrů. Journal of Technology and Information Education, 2016, roč. 8, č. 2, s. 151–160.

Research gate: https://www.researchgate.net/profile/Jan_Krotky2

Petr Mach – odborný profil

Odborné a vědecké zaměření: elektrotechnika, didaktika odborných předmětů, didaktická technologie.

Další profesní aktivity: člen expertní skupiny TTnetu, člen vědeckého výboru konference Technical creativity in schools curricula with the form of project learning. From Idea the Product, Združenie pedagogov technične ustvarjalnosti Slovenije, president mezinárodní vědecké studentské konference Olympiáda techniky Plzeň.

Projekty:

koordinátor česko-slovensko-německého projektu World of Work; Erasmus+; Strategická partnerství ve školním vzdělávání, č. p. 2015-1-SK01-KA201-008942; koordinátor projektu Rozvíjení pedagogicko-psycho-logických kompetencí učitelů praktického vyučování a odborného výcviku.

Publikace:

MACH, P. International research of technical curriculum. Edukacja - Technika - Informatyka, 2016, roč. Neuveden, č. 3/17, s. 65–70. ISSN: 2080-9069

MACH, P. Nová závěrečná učňovská zkouška. Technika a vzdelávanie, 2015, roč. 4, č. 2, s. 72–74. ISSN: 1339-9888

MACH, P. Technické vzdělání v ČR a v USA. Edukacja - technika - informatyka, 2014, roč. 5, č. 1, s. 25–30. ISSN: 2080-9069

Pedagogické praxe a specifika přípravy učitelů odborných předmětů z hlediska integrace výuky

Pavel Krpálek a Katarína Krpálková Krellová

Abstrakt: Pedagogická příprava učitelů odborných ekonomických předmětů je od počátku spojována s vertikální integrací výuky a má oproti technickým, zdravotnickým, zemědělským a dalším odborným zaměřením řadu specifíků. Zajistit praktické vyučování u ekonomicky zaměřených oborů vzdělání si klade za cíl portfolio integrovaných forem výuky, ze kterého si jednotlivé střední odborné školy podle konstrukce svého školního vzdělávacího programu vybírají vhodný integrovaný ekonomický předmět. Zároveň je nezbytné propojit teorii s praxí a zajistit kvalitní pedagogické praxe. Příspěvek je syntézou výstupů externího výzkumného projektu FRVŠ 1310/2012/F5/b, na jejichž základě jsou ukotveny pedagogické praxe na Vysoké škole ekonomické v Praze a poznatků a zkušeností z přímé výuky při realizaci akreditovaných studijních programů učitelství ekonomických předmětů. V příspěvku jsou prezentovány zásadní přístupy a zkušenosti s modelem pedagogické přípravy učitelů, kteří budou zajišťovat integraci výuky na středních ekonomicky zaměřených školách, tak jak je tento model realizován na Vysoké škole ekonomické v Praze za podpory sítě fakultních cvičných škol.

Klíčová slova: Vzdělávání, pedagogická příprava učitelů, ekonomické předměty, pedagogická praxe, integrované formy výuky, studijní programy učitelství ekonomických předmětů, fakultní cvičné školy.

Abstract: Teacher training in the field of vocational economic subjects is - from the outset - linked to the vertical integration of teaching and has some specifics over technical, health, agricultural and other vocational subjects. To ensure vocational teaching in economically oriented fields of education, it aims at a portfolio of integrated forms of education, from which individual secondary schools according to the design of their school education program select a suitable integrated economic subject. At the same time, it is necessary to link theory to practice and to ensure good pedagogical practice. The contribution is a synthesis of the outputs of the external research project FRVŠ 1310/2012/F5/b, on the basis of which nowadays are taught pedagogical practices at the University of Economics in Prague and the actual knowledge and experience of direct teaching in the implementation of accredited study programs of the fields of teaching of economic subjects. The essay presents important approaches and experiences with the actual model of teacher training activities that will ensure the integration of education at secondary economical schools, as it is implemented at the University of Economics in Prague with the support of a network of faculty training schools.

Keywords: Education, teacher training, economic subjects, pedagogical practice, integrated forms of education, study programs of teaching in the field of economic subjects, faculty training schools.

Úvod

Na Vysoké škole ekonomické v Praze mají studijní programy učitelství ekonomických předmětů a doplňující pedagogické studium učitelství v rámci programů celoživotního vzdělávání dlouholetou tradici. Zajišťují kvalifikované učitele ekonomických předmětů zejména pro obory vzdělání Obchodní akademie a Ekonomické lyceum, tedy pro ekonomicky zaměřené obory vzdělání, ale i pro nejširší škálu dalších ekonomicky i neekonomicky zaměřených oborů vzdělání průřezově v celé síti středních odborných škol v České republice. Týká se to také skupiny tzv. integrovaných předmětů, tedy vyučovacích předmětů, kde se propojují vzdělávací obsahy různých disciplín s praxí daného oboru. Patří sem integrovaná ekonomická cvičení (souvislé ekonomické a účetní příklady a případové studie), cvičné kanceláře, fiktivní firmy, studentské společnosti v pro-

gramu *Junior Achievement* (Baťa – Mladí podnikatelé), založení reálné firmy, praxe v podnicích a projektová výuka.

Bakalářský stupeň studia je zaměřen na ekonomické vzdělávání v prakticky orientovaných odborných předmětech, na magisterském stupni studia pak na učitelství odborných ekonomických předmětů jako hlavní specializace, nebo jako vedlejší specializace pro studenty všech fakult Vysoké školy ekonomické v Praze. Dále zde existuje doktorské studium v oboru *Teorie vyučování ekonomických předmětů*. Kurikulum učitelství zaměřených studijních programů má modulární uspořádání ve třech tematických okruzích: tematickém okruhu oborovém – ekonomickém, tvořícím průřez ekonomickými disciplínami napříč fakultami a obory Vysoké školy ekonomické, dále tematickém okruhu pedagogicko-psychologickém, tvořícím teoreticko metodologický základ studia učitelství

(pedagogická psychologie, pedagogika) a tematickým okruhem didaktickým, tvořeným oborovou didaktikou ekonomických předmětů a předmětovými didaktikami, kde ústřední roli hrají didaktika ekonomiky a didaktika účetnictví, jako volitelné předměty je doplňují didaktika fiktivní firmy, didaktika studentských společností *Junior Achievement*, didaktika písemné a elektronické komunikace, moderní koncepce vzdělávání, ekonomické praktikum, cvičné firmy a další.

Integrované formy výuky a jejich specifika

Podle pedagogických zkušeností autorů – a v souladu se soudobými empirickými výzkumy – mají pro současné ekonomické vzdělávání z integrovaných forem výuky ekonomických předmětů největší význam fiktivní firmy a studentské společnosti v programu *Junior Achievement*. Cílem studijního předmětu *Didaktika fiktivní firmy* je připravit studenty učitelství jak po odborné ekonomické stránce, tak po stránce didaktické na vedení fiktivní firmy jako specifického vyučovacího předmětu, zaměřeného na integraci učiva a prakticky orientovanou přípravu žáků středních škol na budoucí praxi v korporátní sféře. Výuka má činnostní charakter, proto je realizována ve formě cvičení, studenti jsou aktivizováni ve snaze naučit je aplikovat facilitační styl výukové činnosti, typický pro práci ve fiktivních firmách, kde žáci pracují zcela samostatně v jednotlivých odděleních firmy, kterou si samostatně založí a nezávisle řídí. Role učitele je tedy zcela jiná než v běžných vyučovacích jednotkách a liší se i způsob motivace a hodnocení výkonů žáků. Za tím účelem je kurz této předmětové didaktiky strukturován následovně:

1. Fiktivní firma jako vyučovací předmět na střední škole.
2. Zvláštnosti použití vyučovacích metod.
3. Založení fiktivní firmy – výběr předmětu podnikání a organizační formy.
4. Dokumenty potřebné k založení fiktivní firmy – obsah a forma.
5. Centrum fiktivních firem, jeho organizace a náplň činnosti – spolupráce s CEFIF.
6. Nabídkový katalog fiktivní firmy, činnost marketingového oddělení.
7. Vztahy k ostatním fiktivním firmám, fakturace a úhrady faktur.
8. Účetnictví ve fiktivní firmě.
9. Fiktivní firma a daně, problematika zdravotního a sociálního pojištění.
10. Mezinárodní kontakty fiktivních firem.
11. Hodnocení kvality práce fiktivních firem.
12. Hodnocení žáků ve fiktivní firmě.
13. Veletřhy fiktivních firem.

Studentům je v závěru kurzu pravidelně zprostředkována možnost zúčastnit se regionálního veletrhu fiktivních firem v roli hodnotitele, což je vnímáno jako následná exkurze do aktivit fiktivních firem v praxi. V závěru kurzu je realizována vyžádaná přednáška vedoucího Centra fiktivních firem, který sdělí studentům aktuální informace a praktické zkušenosti z práce na této centrále fiktivních firem, která doplňuje orgány státní správy, rejstříky, finanční úřad, instituce sociálního zabezpečení a další instituce, se kterými firmy od doby zakládání a vzniku komunikují. Díky takovému sepeřetí teorie a praxe je tento volitelný předmět u studentů velmi oblíbený a preferovaný.

Druhým studenty preferovaným a významným integrovaným ekonomickým předmětem je Didaktika studentských společností *Junior Achievement*. Zde vycházíme z praxe nadace Baťa – mladí podnikatelé, s jehož podporou a v jehož rámci je program *Junior Achievement* v České republice realizován. Jde o propracovaný systém výuky aplikované ekonomie, doplněný ekonomickými hrami a studentskou společností, kde žáci získávají širokou škálu odborných a klíčových kompetencí v podnikání. Kurikulum této předmětové didaktiky je pojato následovně:

1. Integrované ekonomické předměty
2. Zařazení výukového předmětu *Junior Achievement* do školního kurikula.
3. Historie, zacílení, struktura programů *Junior Achievement*.
4. Rozbor pomůcek (e-learning, učebnice, cvičebnice) a metod práce učitele.
5. Soubor ekonomických her, využití a rozbor na vybraném učivu.
6. Zařazení případových studií a problémových úloh do učiva.
7. Vysvětlení úlohy konzultanta v předmětu, naznačení přehledu činností ve třídě.
8. Činnost studentské společnosti v předmětu.
9. Titan – simulační cvičení (hra) z oblasti ekonomie a řízení na PC.
10. BIA – simulační cvičení (hra) z oblasti bankovníctví.
11. Ostatní soutěže a příležitosti pro žáky středních škol – možnosti rozšíření učiva.

Pro obě výše uvedené formy integrace učiva z hlediska pedagogické přípravy učitelů jsou příznačná následující specifika, která se snažíme důsledně dodržovat a rozvíjet:

- organizační forma cvičení (dotace 2 hodiny týdně, 3 kredity ECTS),
- maximální aktivizace a převaha samostatné práce studentů,

- důsledné propojování předmětů napříč kurikulem (horizontální integrace učiva),
- pozvané prezentace odborníků z praxe,
- situační analýza stavu a vývoje sítě fiktivních firem a studentských společností,
- nácvik dovedností – mikrovýstupy s následným rozbořem,
- zajištění účasti v hodnoticích komisích na regionálních veletrzích fiktivních firem,
- reálné vyzkoušení ekonomických her TITAN a BIA,
- on-line metodická podpora pro učitele a studenty,
- vazby do systému pedagogických praxí, propojení s praxí (vertikální integrace).

Zefektivnění systému pedagogických praxí na fakultních cvičných školách

V roce 2012 došlo k zásadní inovaci systému řízených pedagogických praxí na Vysoké škole ekonomické v Praze na základě výstupů externího projektu FRVŠ č. 1310/2012/F5/b. Byla vydána příručka pro cvičné učitele a koncipován seminář pro cvičné učitele a ředitele fakultních škol, v jehož rámci byly diskutovány precizované požadavky na způsob vedení pedagogických praxí s cílem dosáhnout konsensuální sdílenou vizi – inovovanou koncepci. Řízené pedagogické praxe byly obohaceny o složku multimediální podpory v podobě videozáznamů vybraných kreativních vyučovacích jednotek praktikantů, uchovávaných pro didaktické účely jako příklady dobré praxe. Za tím účelem byla pořízena záznamová technika, přenosné počítače, data-projektor a další drobný majetek, potřebný k dobudování prezentační a informační infrastruktury. Součástí vzdělávacích aktivit na katedře didaktiky ekonomických předmětů je trvalá snaha přispět k růstu úrovně informační gramotnosti a s ní souvisejících didaktických kompetencí studentů učitelských oborů. Proto bylo zabezpečení infrastruktury pro mikro-teachingy (záznamy, opětovné asistované zhlédnutí a rozbor vlastní výukové činnosti) a pro podporu schopností studentů efektivně využívat multimédia, moderní informační a komunikační technologie a diagnostické prostředky vnímáno jako jedna z priorit pracoviště. Obecným cílem projektu bylo zvýšení kvality pedagogického vzdělávání prostřednictvím zkvalitnění praktické složky vzdělávání – pedagogických praxí – v síti fakultních škol. Konkrétní cíle řešení projektu byly:

- v rámci řízení pedagogické praxe posílit prvek komunikace a součinnosti, dosáhnout kvalitativně vyšší úrovně partnerství v trajektorii: vzdělavatel studentů učitelství (vysoká škola) – partner z praxe

(fakultní cvičná škola) – studenti učitelství na pedagogické praxi (praktikanti),

- zlepšení zpětné vazby a proškolení cvičných učitelů fakultních škol – systém pravidelných seminářů, online dostupná aktualizovaná příručka pro učitele a ředitele fakultních škol,
- jednotná pravidla pro průběh pedagogických praxí a sjednocená kritéria posuzování výstupů praktikantů,
- pořízení kvalitních multimediálních záznamů – mikrovýstupů praktikantů k rozborům a následnému potenciálnímu využití pro podporu názorosti výuky oborové didaktiky (kazuistiky, příklady dobré praxe).

Nejdříve bylo analyzováno a modernizováno dosavadní kurikulum řízené pedagogické praxe, následně byl vytvořen typový program seminářů pro cvičné učitele a ředitele fakultních škol a byla zpracována metodická příručka pro řízenou pedagogickou praxi jako řídicí dokument se sjednocenými pokyny pro praktikanty, cvičné učitele a ředitele fakultních škol a pro vysokoškolské pedagogy, kteří participují na pedagogických praxích jako supervizoři. Cyklus pravidelných seminářů pro cvičné učitele byl zamýšlen nejen jako proškolení na inovovaný model řízení pedagogických praxí, ale také jako svého druhu workshop, na kterém by si účastníci z jednotlivých fakultních škol spolu se všemi dalšími zainteresovanými členy katedry didaktiky ekonomických předmětů měli možnost vyměnit názory, zkušenosti a osvědčené přístupy k realizaci pedagogických praxí. Smyslem bylo skutečně funkčně unifikovat (standardizovat) přístupy k řízení pedagogických praxí ve smyslu optimalizace, směřující ke sladění kritérií posuzování pedagogických výstupů praktikantů a sjednocení podmínek výkonu pedagogické praxe. Na základě těchto systémových opatření se řízené pedagogické praxe staly mnohem transparentnějšími a organizačně lépe zajištěnými. Mnohem pregnantněji byla deklarována i kritéria a výsledky hodnocení pedagogických výstupů praktikantů. To přineslo požadovanou vyšší objektivitu a srovnatelnost mezi fakultními školami, která do té doby nebyla vždy ideální. Během evaluace v následujících letech vyšlo najevo, že proškolení cviční učitelé díky absolvování seminářů a zde získané sdílené vizi kvalifikovaněji a s vyšší motivací plní svoji roli a získají lepší profesní nadhled jako školitelé a hodnotitelé praktikantů. Prokázalo se, že průběžné semináře pro cvičné učitele a ředitele fakultních škol jsou významným motivačním faktorem a přínosem z hlediska konfrontace názorů zúčastněných a že výměna zkušeností je vzájemně obohacující. Metodická příručka pro

účastníky řízených pedagogických praxí je vystavena jako elektronická publikace na webové adrese:

[http://www.extrasys-](http://www.extrasys-tem.com/9788087570081.pdf)

[tem.com/9788087570081.pdf](http://www.extrasys-tem.com/9788087570081.pdf) pod názvem *Metodický materiál k realizaci řízené pedagogické praxe na fakultních školách Vysoké školy ekonomické v Praze* a plní bezchybně svoji informační roli. Struktura této elektronické metodické příručky je následující:

- Interní směrnice k výkonu řízené pedagogické praxe na fakultních školách Fakulty financí a účetnictví VŠE v Praze – STATUT FAKULTNÍ ŠKOLY – kde jsou přesně deklarována práva, povinnosti, vzájemné vazby a kompetence všech partnerů vzdělávání,
- Seznam fakultních škol Fakulty financí a účetnictví Vysoké školy ekonomické v Praze,
- Pokyny pro cvičné učitele, které poskytují metodickou a organizační podporu pro práci cvičných učitelů v průběžném vedení a hodnocení praktikantů,
- Pokyny pro studenty na praxi (praktikanty) s jasně vymezenými pravidly, povinnostmi a nároky na praktikanty z hlediska požadavků cvičné školy a fakulty,
- Typová příprava na vyučovací jednotku, zachycující požadovanou metodiku písemné přípravy na vyučování včetně praktické ukázky (vzoru),
- Pedagogický deník ve smyslu předepsané dokumentace průběžné práce na pedagogické praxi, portfolio, které zde praktikanti zpracují a po ukončení praxe odevzdají na fakultě,
- Dokumenty pro praktikanty jako sada užitečných formulářů pro výkon pedagogické praxe na konkrétní fakultní škole, která zahrnuje plán praxe (konkrétní rozvrh hodin náslechu a pedagogických výstupů), sebehodnocení praktikanta (autoevaluační dotazník k průběhu a výsledkům hodnocení sebe samého na řízené pedagogické praxi), celkové hodnocení řízené pedagogické praxe praktikantem (evaluační dotazník na spokojenost praktikantů s organizací a průběhem řízené pedagogické praxe na dané fakultní škole),
- Dokumenty pro pedagogy s přehledem výstupů (tradiční hodnotící dokument, do kterého se zaznamenávají souhrnné údaje o jednotlivých pedagogických výstupech praktikantů včetně návrhu bodového hodnocení, dokument byl inovován),

typový hospitační záznam jako návrh hospitačního záznamového formuláře pro cvičné učitele, který je nepovinný, fakultativně je využíván zájemci z řad cvičných učitelů, od počátku byl zamýšlen jako metodická pomůcka, nikoliv jako obligatorní dokument, který by museli cviční učitelé vyplňovat a odevzdávat.

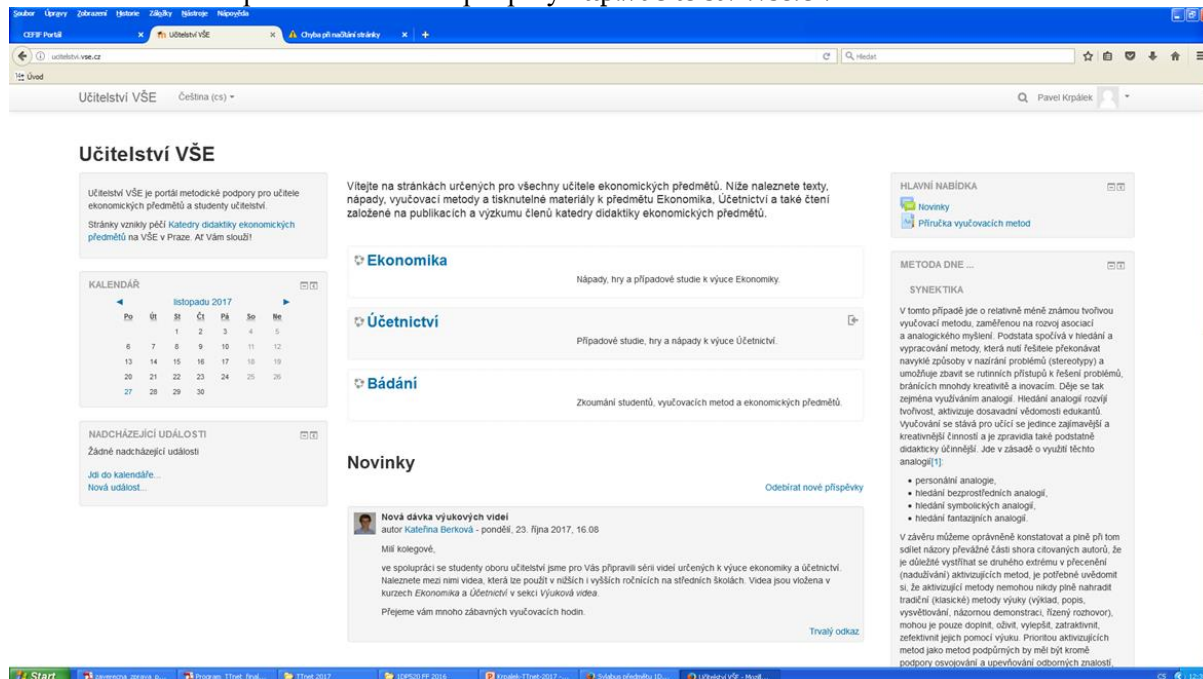
Výrazným prvkem obohacení systému řízených pedagogických praxí jsou v období 2013–2018 semináře pro cvičné učitele a ředitele fakultních škol a pro vysokoškolské pedagogy, kteří řídí průběh pedagogických praxí na fakultních školách. První typový seminář byl ještě jako jeden z výstupů projektu FRVŠ č. 1310/2012/F5/b uspořádán 23. 11. 2012 na Fakultě financí a účetnictví VŠE v Praze. Program tohoto prvního semináře zahrnoval i prezentace řešitelů projektu a vysokoškolských pedagogů – didaktiků předmětů, které praktikanti vyučují v rámci řízené pedagogické praxe, následované panelovou diskuzí, která vyústila v přijetí závěrů a doporučení pro další rozvoj pedagogických praxí na fakultních školách a další potenciální inovace v přípravě učitelů ekonomických předmětů. Smyslem těchto metodických aktivit řešitelského pracoviště je posilovat vzájemnou komunikaci, získat bezprostřední zpětnou vazbu, učinit pedagogickou praxi skutečně řízenou a zajistit setrvalý růst kvality v přípravě učitelů ekonomických předmětů. Následující semináře byly pojmány stále více jako workshopy se silným prvkem interaktivity vystupujících didaktiků ve vztahu k přítomným cvičným učitelům a ředitelům fakultních škol.

Portál metodické podpory pro učitele a studenty učitelství

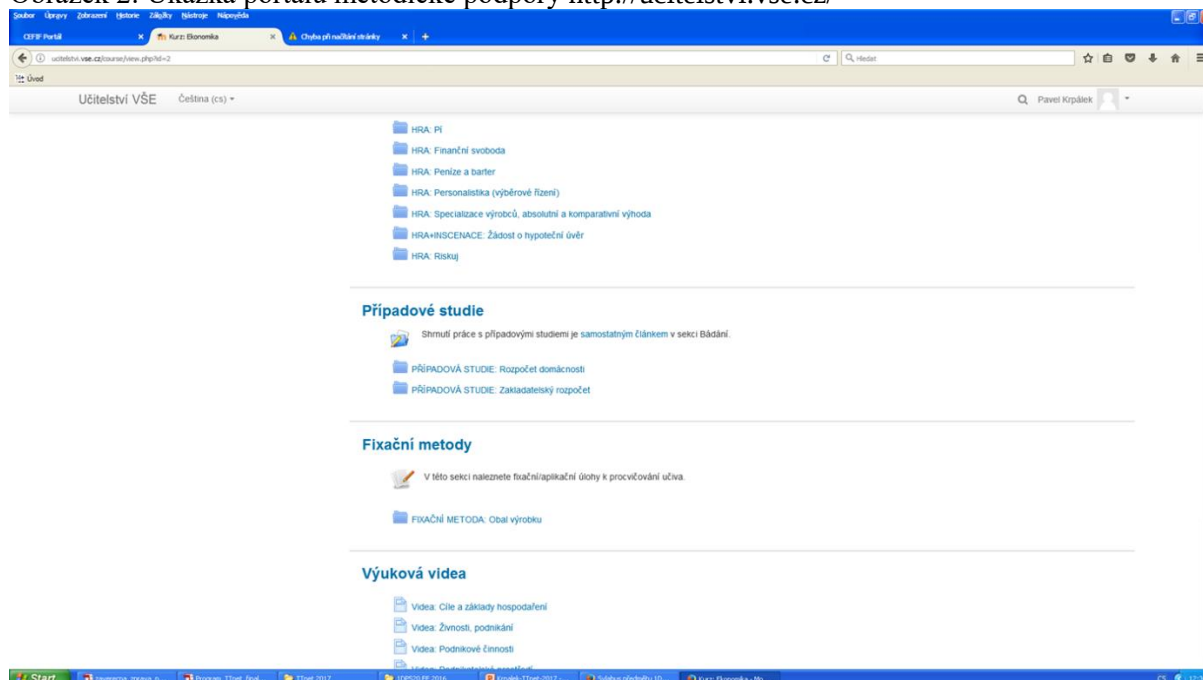
Pro učitele ekonomických předmětů fakultních škol, studenty učitelství a partnery z praxe vznikl na Vysoké škole ekonomické portál metodické podpory <http://ucitelstvi.vse.cz/>.

Jsou zde umístěny příklady dobré praxe, inovativní metodické přístupy, didaktické hry, případové studie, výsledky výzkumů a výuková videa a v průběhu posledních let se staly osvědčenou vítanou inspirací pro studenty, učitele z praxe i výzkumníky na katedře didaktiky ekonomických předmětů. Ukázka struktury portálu je na následujících dvou obrázcích:

Obrázek 1: Ukázka portálu metodické podpory <http://ucitelstvi.vse.cz/>



Obrázek 2: Ukázka portálu metodické podpory <http://ucitelstvi.vse.cz/>



Závěry a doporučení pro praxi

V průběhu řízených pedagogických praxí se studenti učitelství poprvé stávají na relativně delší dobu členy pedagogického sboru fakultních škol – a i když pracují pod odborným vedením cvičných učitelů – jejich práce se stává systematictější, zodpovědnější a samostatnější. Pedagogickou praxi je z tohoto úhlu pohledu možné oprávněně nazvat odbornou praxí, protože jejím úkolem je zdokonalovat odborné pedagogické vědomosti, dovednosti,

návyky, schopnosti a postoje budoucích učitelů. Je nezastupitelná ve vytváření a upevňování struktur měkkých dovedností. Adepti učitelství jediné tímto způsobem získávají klíčové kompetence pro výkon učitelského povolání. Klíčové kompetence se vytvářejí v činnostech. Nelze je vytvářet a předávat bez konkrétní autentické zkušenosti, plynoucí z praxe.

Konsenzus shora prezentovaných zkušeností, stanovisek a názorů přinesl následující inovace pedagogické přípravy učitelů ekonomických předmětů, které spolu s novými akreditačními kritérii Národního akreditačního úřadu pro vysoké školství a ustanoveními vládního nařízení pro oblast vzdělávání Učitelství aktuálně včleňujeme do akreditačních dokumentů nově připravovaných studijních programů v duchu novely vysokoškolského zákona:

- rozšíření základních tematických okruhů stávajících tří modulů pedagogické přípravy učitelů o teorii a praxi učitelské profese, speciální pedagogiku a inkluzivní didaktiku,
- doplnění profilu absolventa o znalosti speciální pedagogiky, 360stupňové evaluace, intervence, školské legislativy a etického rozměru práce s lidmi,
- posílení kompetenčního modelu učitele odborných ekonomických předmětů o způsobilost plánovat, realizovat, monitorovat a hodnotit výuku s ohledem na individualitu žáků a na vzdělávací a sociální kontext, o schopnost adekvátně volit vhodné metody hodnocení procesu výuky a výsledků učení včetně sebehodnocení, o způsobilost vytvářet příznivé psychosociální prostředí pro učení a vhodným

způsobem komunikovat se zákonnými zástupci žáků

- náslechy vyžadovat jako povinné ještě před započítáním pedagogických výstupů praktikantů, přičemž dosavadní praxe byla taková, že náslechy byly pouze doporučovány, někteří praktikanti tuto možnost nevyužili tak, jak by bylo zapotřebí, s následným negativním odrazem do úrovně kvality jejich pedagogického působení na fakultní škole,
- v oblasti pedagogické přípravy studentů učitelství posílit výuku managementu vzdělávání, objevily se názory na vznik samostatného studijního předmětu, ve kterém by byla předmětná problematika vyučována anebo alespoň na posílení příslušných tematických celků ve studijním předmětu Pedagogika,
- posílit hodinovou dotaci a délku řízené pedagogické praxe, vyžadovat od praktikantů vedení pedagogického deníku a doložení systematické přípravy během celé doby řízené pedagogické praxe,
- systematicky realizovat semináře pro cvičné učitele a ředitele fakultních škol tak, aby dosažená vzájemná informovanost, platforma výměny a sdílení názorů a zkušeností byla trvale udržitelná.

Seznam bibliografických odkazů:

Krpálek, P., Krpálková Krelová, K. (2012), *Metodický materiál k realizaci řízené pedagogické praxe na fakultních školách Vysoké školy ekonomické v Praze*. [online] [cit. 2017-12-11] Praha: Extrasystem, ISBN 978-80-87570-08-1, dostupný z <http://www.extrasystem.com/9788087570081.pdf>

Krpálek, P., Krpálková Krelová, K. (2012), *Didaktika ekonomických předmětů, 1. vydání*. Praha: Oeconomica, ISBN 978-80-245-1909-8.

Krpálek, P., Kadaňová, E. (2014), *Efektivní styl práce vysokoškolského učitele. Monografie. Žatec: Ohře Media*. ISBN 978-80-905122-7-6.

Rotport, M., Koudela, J. (1997), *Didaktika předmětu práce ve fiktivní firmě, 1. vydání*, Praha: VŠE, ISBN 80-7079-476-3.

Název pracoviště autorů

Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta financí a účetnictví, katedra didaktiky ekonomických předmětů

Kontaktní údaje autorů

doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc.
katedra didaktiky ekonomických předmětů
Fakulta financí a účetnictví VŠE v Praze
nám. W. Churchilla 4, Praha 3
e-mail: krpp01@vse.cz

Ing. Katarína Krpálková Krelová, PhD., ING-PAED
katedra didaktiky ekonomických předmětů
Fakulta financí a účetnictví VŠE v Praze
nám. W. Churchilla 4, Praha 3
e-mail: katarina.krelova@vse.cz

Informace o grantové podpoře:

Příspěvek je zpracován jako jeden z výstupů výzkumného projektu Fakulty financí a účetnictví VŠE, který je realizován v rámci Institucionální podpory VŠE IP 100040.

Pedagogická praxe učitelů praktického vyučování

Ing. Emil Kříž, Ph.D.

Abstrakt: Posláním Institutu vzdělávání a poradenství ČZU v Praze (dále IVP) je kromě jiného řadu let doplňující pedagogické studium učitelů v programech celoživotního vzdělávání. Od školního roku 2005/06 byly v IVP zavedeny bakalářské studijní programy. Jedním z nich je bakalářský program pro učitele praktického vyučování. Součástí jejich bakalářského studia je, podobně jako u programů celoživotního vzdělávání, pedagogická praxe na cvičných středních odborných školách a učilištích. Tato školská zařízení spolupracují s IVP a podílejí se na řízení a organizaci pedagogických praxí. Pedagogická praxe u studentů bakalářského studijního programu je rozsáhlejší než u studentů zařazených do programů celoživotního vzdělávání.

Klíčová slova: bakalářský studijní program, učitelé praktického vyučování, pedagogická praxe, cvičné školy a učiliště, náslechy ve vyučování, vyučovací výstupy.

Abstract: The mission of the Institute of Education and Communication of the ČZU Prague (hereafter IEC) includes, among other things, a consecutive teacher education in lifelong learning programmes. From the School year 2005-06, the bachelor study programmes were introduced at the IEC. One of them has been a bachelor programme for instructors of practical training. A part of their bachelor study forms a teaching practice in the training upper secondary technical and vocational schools. These schools cooperate with the IEC and take part in an organization of pedagogical practices. The pedagogical practice of the bachelor study program students has been more extensive than this of students in lifelong learning programmes.

Key words: bachelor study programme, instructors of practical training, pedagogical practice, training technical and vocational schools, sitting in on classes, teaching appearances.

1. Úvod

Institut vzdělávání a poradenství ČZU v Praze (dále IVP) se ve svých aktivitách zaměřuje především na pedagogické studium učitelů odborných předmětů a praktického vyučování. Mnoho let byli studenti zařazeni do programů celoživotního vzdělávání. Od akademického roku 2005/06 byly na IVP zavedeny bakalářské studijní programy, respektive obory. Jedním z nich je studijní obor „Učitelství praktického vyučování“.

Součástí přípravy budoucích bakalářů – učitelů praktického vyučování na IVP je pedagogická praxe na cvičných středních odborných školách a středních odborných učilištích, které spolupracují s IVP a podílejí se na řízení a organizaci těchto praxí. Během pedagogické praxe získávají studenti IVP potřebné zkušenosti a dovednosti z výchovné a vyučovací práce. Seznamují se s vyučovacím a výchovným procesem formou náslechů a vyučovacích výstupů. Na rozdíl od studentů zařazených do programů celoživotního vzdělávání se účastní i náslechů v teoretických předmětech (všeobecně vzdělávacích a odborných).

2. Charakteristika pedagogické praxe

Přímé sledování a řízení výukového procesu probíhá na cvičných středních odborných školách respektive učilištích, které mají statut cvičných škol ČZU v Praze udělený rektorem univerzity. Praxe je řízena pedagogickým pracovníkem IVP

a student je ve škole (učilišti) přímo veden tzv. cvičným učitelem, který má stejné odborné zaměření jako on. Pedagogickou praxí ve cvičných školách (učilištích) mají studenti IVP získat potřebné zkušenosti a dovednosti z výchovné a vyučovací činnosti. Během pedagogické praxe má být ověřena i morální, odborná a pedagogická připravenost studentů k práci učitele praktického vyučování. Studenti se seznámí s vyučovacím a výchovným procesem formou náslechů a výstupů v praktickém vyučování. Poznají problematiku mimoškolní výchovy, seznámí se s řízením školy, plánováním, organizací a kontrolou školské práce. Rovněž se seznámí s řízením práce školy, domova mládeže, případně dalšími zařízeními školy. Od akademického roku 2014/15 byly v IVP zavedeny i náslechové pedagogické praxe. Náslechové praxe si studenti IVP zařizují sami buď ve cvičných školách a učilištích, nebo v jiných školských zařízeních, kde jsou zavedeny odpovídající obory vzdělání a konkrétní zaměření studentů IVP.

3. Povinnosti vedoucích pracovníků praxe a studenta

3.1 Ředitel cvičné školy – řídí a organizuje pedagogickou praxi. Každému studentu přidělí cvičného učitele ve shodě s jeho odborností. Všem studentům podá potřebné informace o škole a seznámí je s řízením školy.

3.2 Cvičný učitel – řídí práci svěřeného studenta. Seznámí ho s učební osnovou předmětu, s tematickým plánem a určí mu rozsah a obsah učiva, jemuž bude vyučovat. Před náslechem a každým výstupem zkontroluje připravenost studenta na výuku. Po každém náslechu i výstupu provede se studentem jejich podrobný rozbor. Je mu nápomocen při zajišťování materiálů potřebných k výuce.

3.3 Pedagogický pracovník IVP – vede pedagogickou praxi studentů po metodické stránce. Spolupracuje s vedením školy.

3.4 Student

- seznámí se s pracovištěm
- vypracuje za pomoci cvičného učitele individuální plán pedagogické praxe
- plán předá řediteli školy a pedagogickému pracovníku IVP
- prostuduje příslušné pedagogické dokumenty, hlavně učební osnovu a plán praktického vyučování
- splní minimální počet předepsaných náslechů a výstupů
- vede předepsané záznamy z pedagogické praxe a předkládá je ke kontrole cvičným učitelům a pedagogickému pracovníku IVP
- zúčastní se pedagogických, případně jiných porad a akcí konaných v době pedagogické praxe
- před každým individuálním náslechem a vyučovacím výstupem provede u cvičného učitele (pedagogického pracovníka IVP) stručnou analýzu přípravy na vyučovací jednotku.

Student má ve vyučovacích výstupech prokázat schopnost tvořivě přistupovat k vyučování, při výuce užívat adekvátních vyučovacích postupů, prostředků a aktivizujících metod. Zároveň musí prokázat, že uplatňuje ve své pedagogické činnosti výchovné prvky a vede žáky ke kulturnímu vystupování a chování.

4. Náplň pedagogické praxe

4.1 seznámení s pracovištěm

- studium práce metodické komise
- seznámení s pracovištěm a vybavením pro praktické vyučování
- studium otázek hygieny, bezpečnosti a ochrany zdraví žáků v praktickém vyučování

4.2 Náslechy ve vyučování

- dva náslechy ve všeobecně vzdělávacích předmětech (jeden náslech při zkrácené praxi)
- dva náslechy v odborných předmětech (jeden náslech při zkrácené praxi)
- dva náslechy v praktických vyučovacích jednotkách (jeden náslech při zkrácené praxi)

4.3 Cvičné pedagogické výstupy

- tři pedagogické výstupy ve všeobecných praktických vyučovacích jednotkách (dva výstupy při zkrácené praxi)

4.4 Záznam o pedagogické praxi

- individuální plán práce
- příprava na náslech a jeho rozbor
- výpis z plánu praktického vyučování na dobu pedagogické praxe
- přípravy na vlastní vyučování (včetně stanovených výchovných a vzdělávacích cílů)
- výsledky rozborů vyučovacích výstupů
- seznam žáků ve skupině, ve které učitel vedl výuku

4.5 Zápočet

Přístup studenta k povinnostem a kvalita jejich plnění se na závěr pedagogické praxe hodnotí zápočtem. Studenta hodnotí pedagogický pracovník IVP s přihlédnutím k hodnocení ředitelem školy a cvičným učitelem. Součástí zápočtu je i úroveň písemných záznamů o pedagogické praxi.

4.6 Závěrečný pedagogický výstup

Závěrem pedagogické praxe vykoná student zkušební výstup jako součást státní bakalářské zkoušky. Na zkušební výstup se připraví samostatně, bez pomoci a rad cvičného učitele. Zkušební výstup se koná před komisí, jejímiž členy jsou:

- pedagogický pracovník IVP (předseda)
- ředitel cvičné školy
- cvičný učitel

Datum závěrečného výstupu určí komise. Závěrečný pedagogický výstup se nezapočítává do uvedených vyučovacích výstupů.

5. Realizace pedagogické praxe na cvičných školách (učilištích)

Studenti 3. ročníku bakalářského studijního oboru „Učitelství praktického vyučování“ absolvovali řízenou pedagogickou praxi ve cvičných odborných školách a učilištích IVP v termínu od 6. do 31. 3. 2017. Podmínky ve školních zařízeních měli stejné jako studenti doplňujícího studia, stejní byli i cviční učitelé. Rozsah pedagogické praxe byl větší a i splnění požadavků na její absolvování bylo náročnější.

Pedagogické praxe se zúčastnilo celkem 39 studentů:

- 9 studentů absolvovalo 1 týden ve cvičných školách (absolventi DPS)
- 7 studentů absolvovalo 1 týden ve cvičných školách a 1 týden ve svých školách (vyučují předmět praxe či odborný výcvik déle než 2 roky)
- 23 studentů absolvovalo 2 týdny ve cvičných školách (vyučují předmět praxe nebo odborný výcvik méně než 2 roky).

Praxe byla realizována v 17 cvičných odborných školách a učilištích. Na řízení pedagogických praxí se podílelo 12 pedagogických pracovníků IVP. Kromě toho byli o spolupráci požádáni 4 externí spolupracovníci. Zajištění zdárného průběhu praxe bylo komplikovanější, protože na cvičných školách (učilištích) probíhaly i pedagogické praxe studentů IVP z jiných studijních oborů. Pro zajištění pedagogických praxí bakalářů – učitelů praktického vyučování bude třeba v budoucnu z hlediska větší náročnosti zařadit do harmonogramu výuky více termínů.

6. Závěr

IVP ČZU v Praze zajišťuje vysokoškolskou přípravu učitelů odborných předmětů a praktického vyučování ve středních odborných školách již řadu let. Jeho pedagogičtí pracovníci se snaží o modernizaci výuky, využívání aktivizačních vyučovacích metod a celkové zkvalitnění přípravy učitelů. IVP spolupracuje se středními odbornými školami a středními odbornými učilišti v Čechách a zajišťuje pro své studenty řízené pedagogické praxe v těchto školských zařízeních.

Většina těchto vzdělávacích zařízení je dlouhodobě cvičnými školami IVP. Spolupráce s nimi je většinou na odpovídající úrovni. Podmínky ve cvičných školách se však postupně mění. Na základě společenských požadavků jsou zaváděny nové obory vzdělání. Mnohé školy i učiliště musí přizpůsobit podmínky pro výuku nových oborů vzdělání a získat dostatečné finanční prostředky pro pořízení odpovídajících učebních prostředků, pomůcek, programů.

Se zavedením bakalářských studijních programů přichází IVP na cvičné školy s dalšími požadavky při realizaci řízených pedagogických praxí studentů. Při pedagogických praxích „bakalářů“ – učitelů praktického vyučování – se navíc jedná o tři možné varianty rozsahu a náplně pedagogických praxí. Úspěšná realizace pedagogické praxe „bakalářů“ ukázala, že se IVP i cvičné školy zdárně vyrovnaly s novými úkoly.

Snahou IVP bude zkvalitňovat vysokoškolskou přípravu „bakalářů“ – učitelů odborných

předmětů a praktického vyučování ve cvičných středních odborných školách (učilištích). IVP je připraven plnit úkoly vyplývající z jeho poslání a rozvíjet úzkou spolupráci se všemi cvičnými středními odbornými školami a učilišti, popřípadě integrovanými školami. Zajišťovat ve cvičných školách především řízené pedagogické praxe studentů, ale realizovat i další formy spolupráce.

Použité zdroje

1. Dytrtová, R.: *Pedagogická praxe v přípravě učitelů odborných předmětů pro střední zemědělské a lesnické školy na ČZU v Praze*. In: *Sborník – III. celostátní konference. Pedagogická praxe*, Praha, UK – PedF 2003.
2. Husa, J.: *Vývojové trendy v zemědělství a v zemědělském vzdělávání a jejich vliv na profesní přípravu zemědělce*. In: *Sborník ze semináře k 75. výročí organizované přípravy učitelů pro zemědělské a lesnické školy*, Praha, ČZU 2005.
3. Ivánek, M., Sandanusová, A.: *Niektoré možnosti využívania nových technológií v edukácii*, *Acta humanica* 1, Žilina, FPV Žilinskej univerzity 2005.
4. Kříž, E.: *Didaktika praktického vyučování pro zemědělství, lesnictví a příbuzné obory, textová studijní opora*. Praha, ČZU 2012.
5. Mach, P., Kříž, E., Miklošíková, M.: *Výuka v odborném výcviku. Hospitační arch*. Praha, Národní ústav pro vzdělávání 2012.
6. Sitná, D.: *Metody aktivního vyučování*. Praha, Portál 2009.
7. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon č. 561/2004 Sb.)*

Kontakt

Ing. Emil Kříž, Ph.D.
Institut vzdělávání a poradenství ČZU v Praze
V Lázních 3, 159 00 Praha 5 - Malá Chuchle
E-mail: Kriz@ivp.czu.cz

Kvalifikační předpoklady pro učitele odborného výcviku

Josef Lancoš

Abstrakt: V příspěvku se zabývám kvalifikačními předpoklady pro učitele odborného výcviku. Na úvod představuji naši školu a obory, které vyučujeme. Dále seznamuji s historií povolání, uvádím požadavky na vzdělání, informace o platovém zařazení, včetně změny od 1. 1. 2018, a stručně popisují činnosti, které musí učitel odborného výcviku vykonávat.

Klíčová slova: Zákon o pedagogických pracovnících, učitel odborného výcviku, kvalifikační předpoklady, přímá pedagogická činnost, úvazek, platová třída.

Abstract: Qualification prerequisites for teachers of practical training. Our school and teaching branches are presented. The history of the vocations, requirements on education and training, teacher salaries, including changes from January 1, 2018 are presented. Brief description of teachers of practical training activities is added.

Key words: the Act on Pedagogical Staff, teacher of practical training, qualification prerequisites, teaching activity, teaching load, point on the salary scale.

Na úvod něco o škole...

Pracuji na Střední škole energetické a stavební, Obchodní akademii a Střední zdravotnické škole, Chomutov, jako vedoucí učitel odborného výcviku elektrotechnických a stavebních oborů. Patřím k dlouholetým členům TTnetu při NÚV.

Naše škola byla založena v roce 1951 a prošla různými organizačními fázemi. Přes *Odborné učiliště, Střední odborné učiliště energetické, Střední integrovanou školu energetickou, Střední školu energetickou a stavební* až k dnešní podobě *Střední odborné školy energetické a stavební, Obchodní akademie a Střední zdravotnické školy Chomutov*, příspěvkové organizaci. Jak se měnil čas, tak se měnili i zřizovatelé školy – stát, podniky, kraj. Nyní je naším zřizovatelem Ústecký kraj. V současné době nabízíme vzdělávání v oborech středního vzdělávání s výučním listem a v oborech středního vzdělávání s maturitní zkouškou.



Obr. 1: Specializovaná dílna elektropneumatických systémů



Obr. 2: Specializovaná dílna elektronických řídicích systémů

Obory středního vzdělávání s výučním listem:

- Strojní mechanik (Zámečník)
- Elektrikář
- Elektrikář silnoprůd
- Instalatér
- Zedník
- Montér suchých staveb
- Truhlář
- Tesař
- Malíř a lakýrník
- Klempíř
- Ošetřovatel
- Zednické práce
- Tesařské práce

Veřejnost, bohužel, pohlíží na obory středního vzdělávání s výučním listem jako na obory druhořadé, a dává přednost oborům, které jsou ukončeny maturitní zkouškou. Již delší dobu cítíme tento nezájem zejména u stavebních oborů.

Obory středního vzdělávání ukončené maturitní zkouškou:

- Mechanik elektrotechnik (Mechanik elektronik)
- Mechanik elektrotechnik (Mechanik elektrotechnických zařízení)
- Požární ochrana (Strojník požární techniky)
- Požární ochrana (Technik požární ochrany)
- Bezpečnost a ochrana obyvatel
- Zdravotnický asistent
- Sociální činnost
- Obchodní akademie (Obchodní akademie)
- Obchodní akademie (Sportovní management)
- Stavební provoz – nástavbové studium (2leté studium)
- Zdravotnický asistent – dálková forma (5leté studium)



Obr. 3: Dílna Strojníků požární techniky



Obr. 4: Žák při práci v dílně Strojníků požární techniky

Z historie povolání...

Na úvod kapitoly chci říci, že na středním vzdělávání v oblasti praktických odborných kompetencí se podílejí v současné době dvě profese: učitel odborného výcviku (úvazek 25–35 hodin, platové zařazení 9. a 10. platová třída, vyučovací hodina je 60 minut) – obory s výučním listem (E, H) a obory s maturitní zkouškou (L). Druhou profesí je

učitel praktického vyučování (úvazek 21–25 hodin, platové zařazení 12. platová třída, vyučovací hodina je 45 minut) – obory s maturitní zkouškou (M). Já se budu zabývat pouze učiteli odborného výcviku.

Na učilištích a středních odborných učilištích (později školách) odborný výcvik prováděli mistři odborného výcviku, kteří byli do roku 1991 zaměstnanci podniku, pod který učiliště spadalo. To znamenalo, že byli zařazeni do technických platových tříd a vztahoval se na ně zákoník práce se všemi právy a povinnostmi (pracovní doba, dovolená jako zaměstnanec apod.). Od roku 1991 se stali zaměstnanci školy. V roce 2005 se z mistrů odborného výcviku stávají učitelé odborného výcviku, a tím se mění i doba dovolené na 8 týdnů a vzniká jim úvazek 25–35 hodin týdně.

Požadavky na vzdělání...

Požadavky na vzdělání jsou dány Zákonem č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících ve znění později vydaných předpisů, 379/2015 Sb.). V Hlavě II §3 jsou stanoveny předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka:

- je plně způsobilý k právním úkonům,
- má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- je bezúhonný,
- je zdravotně způsobilý a
- prokázal znalost českého jazyka, není-li stanoveno jinak.

V §9 – Učitel střední školy odstavec (5) učitel odborného výcviku získává odbornou kvalifikaci a) podle odstavce 3 (učitel praktického vyučování) nebo

b) střední vzdělání s výučním listem, který odpovídá charakteru vyučovacího předmětu

a
1) vysokoškolským vzděláním v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd

nebo

2) vzděláním v programu celoživotního vzdělávání (CŽV) uskutečněného vysokou školou (VŠ) na přípravu učitelů střední školy (SŠ), nebo 2. stupně základní školy (ZŠ)

nebo

3) studiem pedagogiky (120 hodin).

Komentář: Podle mého názoru by učitel odborného výcviku měl být vyučen v příslušném oboru a podle náročnosti vyučovaného oboru vzdělávání by měl mít vyšší vzdělání (střední s maturitní zkouškou nebo vysokoškolské bakalářského studijního programu nebo vysokoškolské v magisterském studijním programu). Toto vzdělání by mělo

být v oboru vzdělávání na střední škole nebo v oblasti studia pedagogiky. Důležité je, aby učitel odborného výcviku měl také odbornou praxi ve zvoleném oboru.

Platové zařazení...

Platové zařazení učitelů odborného výcviku vychází z nařízení vlády (NV) č. 564/2006 Sb. a souvisejících předpisů (např. NV č. 222/2010 Sb. – Katalog prací) 2 odst. 1

Zde je předepsané odborné vzdělání:

9. platová třída – vyšší odborné vzdělání nebo střední s maturitní zkouškou.

10. platová třída – vysokoškolské vzdělání v bakalářském studijním programu nebo vyšší odborné vzdělání.

Podle §2 odstavce 2 je stanoveno: Kvalifikace stanovená „zvláštním právním předpisem“ má přednost před kvalifikačními předpoklady vzdělávání (Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících). A proto jsou učitelé odborného výcviku zařazení do 9. a 10. platové třídy.

Podle §4 odstavce 7 (NV č. 564/2006 Sb.) je u pedagogických pracovníků, kteří sice splňují odbornou kvalifikaci podle zákona č. 563/2004 Sb., ale nesplňují vzdělání stanovené v §2 odst. 1 pro příslušnou platovou třídu je jim prováděn odpočet let:

9. třída – střední vzdělání s výučním listem 3 roky

10. třída – vyšší odborné vzdělání – 1 rok

střední vzdělání s maturitní zkouškou – 3 roky

střední vzdělání s výučním listem – 4 roky.

Od konference TTnetu v Berouně (30. 11. – 1. 12. 2017) došlo k určitým změnám v platovém zařazení učitelů odborného výcviku. Nové nařízení vlády č. 341/2017 Sb. účinné k 1. 1. 2018 zařadilo učitele odborného výcviku do dvou platových tříd:

10. platová třída – Vzdělávací a výchovná činnost v odborném výcviku při přípravě žáků v oborech středního vzdělávání s výučním listem.

11. platová třída – Vzdělávací a výchovná činnost v odborném výcviku v oborech středního vzdělávání s maturitní zkouškou nebo v odborném výcviku v náročných oborech středního vzdělávání s výučním listem.

Pracovní činnosti učitele odborného výcviku...

Mimo hlavní činnosti, což je výuka žáků v oborech s výučním listem nebo s maturitní zkouškou,

se učitel odborného výcviku podílí i na výuce v systému dalšího vzdělávání (rekvalifikace pro úřady práce, profesní kvalifikace podle zákona č. 179/2006 Sb. o dalším profesním vzdělávání). Dále se učitel odborného výcviku podílí na produktivní činnosti s žáky na „zakázkách“, provádí kontrolu žáků na provozních pracovištích u sociálních partnerů. Mimo přímé pedagogické činnosti vede předepsanou pedagogickou dokumentaci, jedná s rodiči, pracuje v metodické komisi příslušného oboru, připravuje organizaci výukového dne (přípravy – odborná, materiál, výuková technika apod.). Spolupracuje s třídním učitelem, výchovným poradcem, s poradcem pro sociálně patologické jevy. Zúčastňuje se odborných seminářů, výstav či školení. Sleduje nové trendy a technologie v příslušném oboru.

Zamyšlení na závěr...

Na závěr chci konstatovat, že učitel odborného výcviku musí mít teoretické znalosti, musí mít praktické zkušenosti a zejména dovednosti příslušného oboru a musí mít pedagogické kompetence. Shrnutí, učitel odborného výcviku musí být pedagog a odborník v příslušném oboru.

K zamyšlení dávám tyto otázky:

- Jaká je situace středního odborného školství?
- Co dělat se stárnutím populace učitelů odborného výcviku?
- Jaké je vzdělání a vzdělávání učitelů odborného výcviku?

Věřím, že si na tyto otázky dokážete odpovědět sami.

Mgr. Josef Lancoš

430 03 Chomutov, Na Průhoně 4800

Pracoviště: Chomutov, Na Moráni 4803

E-mail: josef.lancos@esoz.cz

+420 602958178

Jsou společenské vědy potřebné v pedagogické přípravě učitelů technických předmětů a praktického vyučování?

Dana Linkeschová

Abstrakt: Dlouhou dobu jsem se domnívala, že humanitní, společenské a technické vědy toho nemají příliš mnoho společného, že jde o dva rozdílné světy. Po jednadvaceti letech na Vysokém učení technickém v Brně naopak nacházím stále více styčných bodů. Čím více spolupracuji se stavebními podniky, musím s uspokojením konstatovat, že i zde jsou stále aktuálnější témata motivace, komunikace, dokonce i vzdělávání a firemní kultury, která se dříve zdála být doménou věd výhradně humanitních. Zdá se mi, že dosavadní bariéry rozvoje některých firem leží právě v oněch zmíněných prolínajících se tématech, a proto je dialog a schopnost najít společnou řeč přinejmenším v pedagogickém procesu přípravy učitelů technických oborů či praktického vyučování nanejvýš vhodný.

Klíčová slova: Management, stavební fakulta, společenské a technické vědy, dialog v pedagogickém procesu.

Abstract: Is the need for social sciences in the pedagogical preparation of technical and practical subjects' teachers? I've thought a long time that humanitarian, social and technical sciences don't have much in common, that they are totally different worlds. After 21 years on the Brno Technical University I am surprised I am finding more and more overlapping things every day. I am happy to notice that the more I collaborate with construction companies the more I acknowledge the important topics they are facing. Motivation, communication and education and company environment are growing more important although they would seem to be rather humanitarian based areas. As to my understanding this are nowadays being the biggest challenges of some companies and therefore is the dialog and the ability to find common ground at least in the education process of all these areas is most desirable.

Key words: Management, Faculty of the Civil Engineering, humanitarian, social and technical science, dialog in pedagogical process.

1. Úvod

Je možné vést v pedagogickém procesu dialog mezi technickými, humanitními a společenskými vědami? Otázka, nikoli *zda?*, ale *jak?*, mne zaměstnává již poměrně dlouhou dobu, co jako typický *člověkológ* působím na technické univerzitě.

„*Nejsme-li součástí řešení, jsme součástí problému*“, říká se, *abychom si uvědomili svou zodpovědnost za dění kolem nás. Stejně tak se praví v Bibli: „Kdo umí dobře činiti a nečiní, hřích má!“*

Celý svůj život jsem přesvědčena o potřebě dialogu, bez ohledu na jeho obtížnost. Jde-li o dialog mezi oblastmi, které se zdají mít zcela odlišný způsob poznávání, a lidmi, kteří mají nám nesrozumitelný přístup ke skutečnosti, je to výzva. Ve svém příspěvku bych se s vámi ráda podělila o to, jak se s ní ve své pedagogické profesi potýkám.

2. Humanitní základ a potřeba komplexního přístupu pro odborníky v technických vědách

Prakticky celý svůj život jsem hodně četla a zajímala se o práci s lidmi. Tím pádem také celé mé studium bylo orientováno velmi humanitně a vždy jsem měla pocit, že ať již budu v životě dělat cokoliv, potřebuje to mít široký základ. Rozhodně mi

také společenskovědní předměty ve škole šly podstatně lépe, než matematika s fyzikou. Zvolila jsem tedy studium knihovnictví a vědeckotechnických ekonomických informací. To mi dalo možnost hledat a třídit informace daleko dříve, než se objevil všemocný Internet.

Přesto, že jsem vždy chtěla učit, díky změně zákona pro mne připadala v úvahu kromě návazného knihovnictví pouze teorie kultury, kterou jsem na filosofické fakultě také vystudovala. Tento kulturologický obor byl koncipován velmi široce a kromě zmíněné specializace jsme získali základy prakticky všech humanitních věd, které se vyučovaly na filosofické a pedagogické fakultě. Jako pomocná vědecká síla jsem si vyzkoušela praktickou organizaci kulturních akcí, festivalů i lektorskou práci. V rámci možností jsme také byli svými pedagogy vedeni k co nejširší komunikaci s lidmi různých názorů, postojů, národností a kultur. Za tento druh studia jsem velmi vděčná.

2.1. K pedagogickým aplikacím

Kanťorinu jsme měli již v rodinné tradici, máma vyučovala technologické disciplíny a táta patří k jednomu ze zakladatelů inženýrské pedagogiky, jejíž katedru na brněnské technické univerzitě vedl, až do

odchodu do důchodu. Když jsem na začátku osmdesátých let, po absolutoriu a udělení doktorátu z Teorie kultury, hledala práci v kultuře, objevila se v té době zcela nebyvalá možnost učit nově zaváděnou lékařskou etiku a estetiku na Masarykově universitě (tehdejší Universita J. E. Purkyně).

Kmenově jsem byla zařazena na lékařskou fakultu a etiku a estetiku jsem musela dostudovat v zahraničí. Učila jsem pak, mimo lékařské etiky, i filosofii a podobné disciplíny na fakultách ostatních, včetně Janáčkovy akademie múzických umění. Tím pádem jsem se, během 10 let svého působení na Masarykově universitě, zabývala specifickostí aplikací etiky a filosofie na otázky přírodních, uměleckých, pedagogických i právních věd. K tomu jsem vždy potřebovala zjistit co nejvíce o daném oboru, abych poznala otázky a problémy, které studenty daných oborů zajímají. Hlavně jsem hledala ty, které, jako odborníci, budou řešit ve své budoucí praxi.

Byla jsem nadšená z toho, že jsem se podílela na zcela novém formování aplikovaných předmětů, které obvykle stály na hranicích dvou či více oborů a do té doby se na škole nevyučovaly. Ještě pořád jsem si myslela, že technika do této množiny nepatří, protože o ní vím příliš málo. Stále jsem se učila něco nového a moje touha po dalším poznávání oborů i nových lidí byla zcela naplněna.

2.2. První kontakt s technickými, ekonomickými a zemědělskými obory

Po absolvování VŠ pedagogiky jsem občas pomáhala vyučovat i v doplňkovém pedagogickém studiu absolventy zemědělské a technické university, kteří se měli stát učiteli odborných předmětů na základních a středních školách. Byl to můj první kontakt s technicky orientovanými odborníky a znamenal pro mne značný posun paradigmatu.

Někdy jsem měla dojem, že to, co nedokážu spočítat nebo vyjádřit graficky, jakoby neexistovalo. Když jsem uvedla několik názorů či možných přístupů k věci, v lepším případě se ptali, který je ten správný. V opačném mávli rukou, že jsou to jen plané řeči, na které pro jejich skutečnou vědu či práci není čas. Snažila jsem se ve výuce vyvolávat diskusi a odvolávat na zkušenosti a příklady z literatury, ale bylo zřejmé, že tento přístup, který mi při mém studiu připadal tak přirozený, k mému cíli nevedl.

Najednou bylo třeba vysvětlovat věci, které mi připadaly samozřejmé: Máme-li řešit úkoly v jakémkoliv oboru skutečně efektivně, potřebujeme k tomu multidimenzionální přístup. Ten se ovšem neobejde bez komunikace s lidmi odlišného zaměření. Pro technické odborníky by to znamenalo vzít v

úvahu i hlediska lidská, která jsou v úzkém kontaktu se vztahy společenskými, ekonomickými a výrobními. Koneckonců vývoj humanitních věd je nutnou podmínkou poznání. V této souvislosti je však jedním z faktorů i rozvoj techniky. Přesvědčovala jsem posluchače, že lidský faktor může zcela zhatit nebo naopak výrazně umocnit technologické možnosti. Pouze člověk, který se skutečně dobře orientuje sám v sobě i v okolním světě, je schopen vidět příčiny jevů a vytvářet, zdokonalovat a měnit své okolí, včetně technického. Bude-li nám tento pohled v technice chybět, budeme o něj „invalidní“. Dnes to vnímám tak, že jsme jednoduše mluvili odlišnými jazyky.

2.3. Možnosti pro rozvoj technických škol

Často slyšíme stížnosti na snižování počtu zájemců o technické obory i přesto, že je známo, že technici mají rozhodně lepší uplatnění na trhu práce, než absolventi humanitních, společenských či ekonomických oborů. Nemyslím si však, že je to dáno jen odporem k matematice či obavami z velké náročnosti technického studia. Setkávám se, hlavně u některých absolventů všeobecných gymnázií, s názory, že na techniku nejdou proto, že se nechťejí stát technokraty bez citu neschopnými vidět celistvost člověka a života.

Jsem přesvědčena o tom, že vzájemné naslouchání je vždy obohacující, a že technické studium nemusí nutně znamenat jen odosobněné zaměření na čísla a měřitelné kvantitativní údaje. Mít fakta je jedna věc, ale správně je přechít je věc druhá. Finanční a technologická podpora technicky zaměřeného školství je již od základů jistě potřebná. Větší zaměření na *soft skills* by však, spolu s celkovou humanizací studia, mohlo přivést více humanitněji zaměřených zájemců na vysoké školy technického zaměření. Víím, že to v dnešní době (zaměřené na výkon a kvantitativní ukazatele a rostoucího spěchu, nezaměstnanosti apod.) vypadá jako sci-fi, avšak jsem přesvědčena, že pomůže i to, když vejde ve známost, že i ve výrobních podnicích je lidem a jejich potřebám věnováno stále více pozornosti. Tím pádem v nich totiž bude pro zmíněné zájemce taky potřebné uplatnění.

3. Situace po nástupu na Stavební fakultu VUT v Brně

Když jsem v devadesátých letech nastoupila na stavební fakultu a začala hovořit o naléhavé potřebě *soft skills* pro budoucí stavební manažery, musím říct, že jsem se s velkým pochopením setkávala spíš výjimečně. Nebyl to pro mne úplně nový pocit. Obecně je známo, že práce s lidmi se dost liší od práce se stavebním materiálem, stroji, technologiemi či počítačem.

3.1. Potřeba doplnění a změny metodiky studia

Bohužel i z našich vysokých škol stále ještě odchází daleko více plnitelů cizích zadání, kteří se spíše bojí udělat chybu, než těch všude žádoucích samostatných, sebevědomých a tvořivých lidí, ochotných a schopných spolupracovat s ostatními na odvážných projektech posunujících lidstvo kupředu. Jedna z překážek je i v tom, že za vzdělání řada lidí doposud považuje spíše teoretické znalosti a informace, kterých je ovšem plný Internet, než praktické dovednosti, postoje a zkušenosti, které si však často odborníci a manažeři těžce osvojují až v průběhu své vlastní praxe.

Zdá se mi, a pochopitelně nejsem sama, že u nás dosti chybí jasná koncepce rozvoje školství, s ohledem na rozvoj průmyslu a společnosti v krátkodobém a dlouhodobém horizontu. Ani technické univerzity, které mají k výrobním podnikům blíže, než humanitně zaměřené fakulty, ve většině případů neumějí na potřeby praxe dostatečně rychle reagovat.

Stále naléhavější je také potřeba změnit mnohé formy vzdělávání na vysokých školách, hlavně ty, co umožní (a nejenom studentům) podstatně bližší propojení s praxí. Zaměstnavatelé by potom nemuseli pro své nové pracovníky organizovat nákladná vstupní doškolení nebo dokonce rekvalifikace.

4. Případová studie FAST VUT – Výuka na základě rozšířené výuky pro stavební podniky

Výše zmíněnou situaci si uvědomili učitelé Ústavu stavební ekonomiky a řízení na Fakultě stavební VUT v Brně, kteří každoročně přivedou k diplomovým pracím desítky absolventů oboru Ekonomika a řízení stavebnictví a Management stavebnictví. Vedení stavební fakulty, které stále více sleduje trendy a strategie ve vzdělávání ve světě, začalo postupně směřovat k většímu zapojení požadavků praxe do výuky.

Situaci umocnilo také to, že spolu s tímto směřováním personalisté stavebních podniků současně pocítili naléhavost spolupráce se vzdělávacími organizacemi. Začali v tomto směru s Fakultou stavební vyjednávat, respektive začali jednat s výtípkovanými pracovníky fakulty, jejichž odborné a pedagogické zaměření s potřebami praxe koresponduje. Nejprve začali personalisté velkých stavebních společností jako Skanska, a.s., Metrostav, a.s., OHL ŽS a dalších v prostorách Fakulty stavební pod záštitou děkana organizovat informační dny pro budoucí absolventy a potenciální uchazeče o práci v těchto společnostech. Později se ukázalo, že praxe po absolventech požaduje určité znalosti a dovednosti, které rozhodně nezískají studenti pouhým studiem úzce specializovaných akreditovaných studijních programů.

Těmito spojenými silami se postupně začaly rozvíjet různé formy a pokusy, jak školu a praxi co nejlépe přiblížit.

4.1. Počátky spolupráce se stavebními podniky

Nadnárodní společnost Skanska, a.s. se začala o absolventy zajímat prostřednictvím vypsaných soutěží o nejlepší diplomové práce studentů naší fakulty. Původně měla být soutěž zaměřena na obor Ekonomika a řízení stavebnictví, neboť takto byla domlouvána mezi tajemnicí Ústavu stavební ekonomiky a řízení a tehdejší obchodním ředitelem Skanska DS v Prostějově. Management FAST VUT v Brně však nad ní převzal záštitu a soutěž se stala celofakultní záležitostí.

Také ve společnosti Metrostav, a.s. začali vyhodnocovat znalosti a dovednosti absolventů brněnské stavební fakulty. Personální manažerka každý rok sledovala přibližně dvacet pracovníků, kteří přišli přímo po absolutoriu. Povšimla si, že zatímco nastupujícím absolventům z ostatních technických oborů obvykle chyběly znalosti i dovednosti z oblasti ekonomiky, cizích jazyků a zejména tzv. *soft skills* (tj. týmová práce, schopnost komunikace, organizování, motivace apod.), u absolventů oboru Ekonomika a řízení stavebnictví a Management stavebnictví (dále obor E), tyto potíže nenastávaly a podle jejích slov je bylo možno přímo tzv. „postavit k lidem“.

Postupně firma zjistila, že zatímco absolventi čistě technických oborů potřebují v těchto oblastech vstupní doškolení, studenti oboru E jsou v ekonomických a manažerských disciplínách již na fakultě silně vzděláváni. Právě zmíněnými situacemi a *soft skills* se zabývali v některých předmětech vyučovaných specialisty Ústavu E již v průběhu studia. Manažerka tedy apelovala na personálního ředitele společnosti, aby se vypravili přímo na Ústav E a projednali zřízení speciální přípravy studentů pro Metrostav, a.s.

První návrh speciální manažerské výuky vznikl v těsné spolupráci personalistů společnosti Metrostav, a.s. a pracovníků Ústavu E.

Díky společnému úsilí managementu FAST VUT, personálním oddělením společností Skanska, a.s. a Metrostav, a.s. byla uzavřena smlouva o spolupráci mezi těmito subjekty v oblasti výzkumu a hlavně vzdělávání. Přípravou vzdělávacího plánu byla pověřena vedoucí studijního oboru Management stavebnictví. Postupně byl vytvářen studijní plán čtyřsemestrálního celoživotního vzdělávání nazvaný „Rozšířená výuka pro stavební podniky“. Do něj byli studenti vybíráni konkurzem. Výběrová řízení si vedli sami personalisté společností, které studium vybraných studentů podpořovali věcně i finančně.

4.2. Vlastní výuka

Výuka byla koncipována pro studenty dlouhého pětiletého magisterského studia tak, že studenti navštěvovali během semestru výuku každý pátek odpoledne od zimního (7.) semestru ve 4. ročníku. V 5. ročníku v letním (10.) semestru bylo studium ukončeno vydáním osvědčení o absolvování s přehledem dosažených výsledků z jednotlivých absolvovaných předmětů. Osvědčení vydával děkanát fakulty stavební. Studium v tomto směru pokračovalo i pro studenty strukturovaného bakalářského a navazujícího magisterského studia.

První absolventi Rozšířené výuky získali osvědčení v roce 2005. Tehdy ještě byli studenti Skanska, a.s. a Metrostav, a.s. vzdělávání podle různých plánů. V akademickém roce 2005/06 již byl studijní plán společný. Studijní plán pro Rozšířenou výuku pro podniky se stal podkladem pro tvorbu nového studijního programu na Fakultě stavební s názvem *Realizace staveb*. Tento nový navazující magisterský studijní obor byl akreditován Ministerstvem školství a od akademického roku 2008/2009 byla zahájena výuka.

Postupně je tak ze strany FAST VUT v Brně a spolupracujících stavebních společností naplňována *Lisabonská strategie pro vzdělávání* v Evropské Unii. Prolínání praktických a teoretických znalostí bylo započato také v rámci modernizace vybraných předmětů oboru Management stavebnictví. Modernizace výuky byla také předmětem celofakultního projektu financovaného z Evropského sociálního fondu.

Tolik praktické zkušenosti z Fakulty stavební VUT v Brně. Jsem přesvědčena, že oblast stavebnictví a průmyslu mívá s kvalitní pracovní silou podobné problémy.

4.3. Odrasy současné situace ve vzdělávání i průmyslu

Otevřeme-li si denní tisk k orientaci v současné situaci, dočteme se, že se v průmyslu projevuje nedostatek dobře připravených pracovníků pro střední management jako například mistři, vedoucí provozů apod.

Nově přicházející firmy získávají vysoké procento pracovníků „kupováním“ odborníků z jiných společností. Kromě vysoké fluktuace tým vzniká i tlak na rychlé zvyšování osobních nákladů. Zvyšuje se nedostatek vysokoškolsky vzdělaných odborníků především v takových oblastech jako je konstruování, technologie, technická příprava výroby, projektové řízení, průmyslové inženýrství, plánování a řízení výroby.

Kvalitních mladých pracovníků s učňovským vzděláním – kovoobráběčů, nástrojářů apod. se v souvislosti se změnami v učňovském školství

také silně nedostává. V úzkoprofilových profesích je navíc i vysoká věková struktura pracovníků. Absolventům škol, kteří se o pracovní místa ucházejí, chybějí nejen praktické dovednosti ze studovaného oboru, ale zejména schopnosti *soft skills* jako jsou komunikace, týmová práce, vedení projektů, ochota, schopnost nést zodpovědnost, rozhodovat se a především ochota tvrdě pracovat.

Obecně ve všech odvětvích průmyslu zaniká původní tayloristické pojetí práce, se svými perfektně rozčleněnými pracovními úkony. Místo rozčleněné práce a strnulých hierarchií více a více nastupuje týmová práce a jí odpovídající plošné a pružné struktury.

Vzhledem k tomu, že je známo, že cokoli nové, nápadité, neotřelé a inovativní, vzniká obvykle na hranicích mezi různými vědeckými disciplínami, začíná být velmi úzká specializace často spíše brzdou. Je třeba méně lpět na svém jediném vymezeném okruhu řešené oblasti. Specialisté v budoucnosti potřebují být komunikativnější alespoň natolik, aby mohli pracovat v interdisciplinárních a často i mezinárodních týmech.

5. Potřeba zlepšení podmínek pro tvořivost a inovace

Pojem inovace zavedl v roce 1939 rakouský ekonom Josef Alois Schumpeter. Inovace představují sérii vědeckých, technických, organizačních, finančních, obchodních i jiných činností, které směřují ke vzniku nového nebo podstatně zdokonaleného produktu, efektivně umístěného na trh. Cílem inovace je dosažení vyšší konkurenceschopnosti.

Inovace zpravidla přicházejí s originálními myšlenkami. Ty se někdy objeví jako blesk z čistého nebe, jindy je třeba nekonečných hodin hledání. Nápady ale nemusejí vznikat nahodile. Kreativitu podpoří dodržování určitých principů. Především musí být vytvořeno prostředí, v němž se může nápad rozvíjet, anebo taky přirozeně zaniknout. Důležité jsou okolnosti, za kterých nápad vzniká. Patří k nim prostředí, ale i čas.

Tvůrčí prostředí pro vznik originálních myšlenek vzniká zpravidla při práci v týmu, který je pestrý, protože je složen z lidí různých kultur, lidí s mnohými znalostmi z různých oborů lidského konání. Nápady vznikají většinou při společném díle na pomezí dvou či více vědních oborů a disciplín, přitom je často nezbytné opustit dosavadní logiku pohledu na věc.

5.1. Některé zkušenosti z podnikové sféry

Obchodní společnosti, podniky i firmy se dostávají často do situace, kdy potřebují přizpůsobit or-

ganizaci novému typu poptávky ze strany zákazníků. Potřebují prostě přenastavit myšlení zaměstnanců, otevřít se novým nápadům a postupům, potřebují zaměstnance, kteří se nebojí změny. Zásadním cílem takového resetu myšlení je změnit přístup zaměstnanců k práci a plně využít jejich potenciál.

Kupodivu takové změny jsou do technicky zaměřených podniků často schopni přinést lidé umělecky a kulturně zaměřeni daleko lépe, než praxí protřelí technici, kteří po věcné stránce problematice rozumějí.

Způsob nahlížení na práci v podniku se může řídit jednoduchým pravidlem dělení na racionální a kreativní logiku, jak konstatovali na Massachusetts Institute of Technology. Stručně řečeno – *racionální logiku* lze parafrázovat hesly „zbytečně neriskovat“ a „držet se rozpočtu“. *Kreativní logika* je pak o riskování ve směru hledání nových alternativ. Kreativní logika je silně přítomna v uměleckých procesech. Tím, že jsou umělci integrováni do života obchodních společností, otevrou se dveře kreativitě lidí a odtud vede cesta ke kreativní ekonomice a změně sociálního a ekonomického klimatu.

6. „Jak tedy komunikovat s odborníky odlišných oborů, abychom se dokázali domluvit na tom, co nás spojuje?“

Tuto otázku si jistě klade řada lidí z různých oblastí, kteří ji mají v náplni práce. Když někde působíme, tak většinou chceme mít pocit, že jsme příslušníky oboru, který jde dopředu, stále se rozvíjí, má před sebou úspěšnou budoucnost. Potřebujeme vědět, že právě my či naše firma, škola či společnost jsme významnou součástí tohoto procesu.

To ovšem vyžaduje mít vizi sdílenou většinou lidí a vyvolat v lidech silné zaujetí pro společnou věc. Také to vyžaduje lidi spojovat, vlévat do nich kladné pocity a optimistické postoje o úspěšnosti a hlavně komunikovat s nimi. Pochopitelně jde i o to, abychom včas odhalili a v samém zárodku řešili takové problémy jako závist, cynismus, či apatie a defenzivní chování, které při takovém budování logicky vznikají ve chvíli, kdy se začnou naše protichůdné zájmy křížit.

To je také spojeno s otázkou:

6.1. Jak a kde získat takové schopné lidi, kteří spolu dokážou dobře spolupracovat?“

Potřebujeme schopné lidi? Vychovejme si je doma, ve své firmě, škole, společnosti či regionu. Dejme jim kvalitní studium, možnost praxe a takové zacházení, aby se k nám i po získání zkušeností, např. v zahraničí, chtěli vracet! *Prodejme* jim ten správný směr, do kterého se budou chtít zapojit! Pokud lidé

nesouhlasí se stanoveným nasměrováním, nebo o něm dokonce vůbec nevědí, nemůžeme čekat, že budou námi nabízené akce a projekty s nadšením podporovat.

6.2. Umíme naše nejlepší myšlenky, plány a projekty lidem „prodat“ tak, aby měli chuť je následovat?

O potřebě zkvalitnění komunikace všeobecně, a v byznysu a managementu zvláště, není třeba pochybovat. Její výuce na školách však bohužel zdaleka nevěnujeme patřičnou pozornost a výsledky tomu často odpovídají.

6.3. Jak to udělat?

Potřebujeme lidem opakovaně ukazovat hlavně:

CO? To znamená svou vizi budoucnosti, nejlépe i s příklady, alespoň náznaků, této orientace, zaměření či směru, zkrátka základní kompas.

JAK? Tím myslím tu nejlepší známou strategii, jak se k té vizi dostat, nejlépe i s upozorněním na ty správné (sdílené) směry a tendence.

PROČ? Ty srozumitelné důvody (pokud možno společně objevené, vytvořené a prodiskutované), proč je právě toto ta nejlepší strategie.

Také jim potřebujeme umět „prodat“ a *řádně propagovat* každý výsledek, který ukazuje, že již tím správným směrem jdeme. To však ovšem zdaleka není otázka jednorázového vyhlášení nebo jedné diskuse či kampaně. Zdá se, že limitním faktorem rozvoje tvořivosti a inovací je naše schopnost *efektivně spolupracovat* s druhými. K tomu je třeba *integrity* a schopnosti důvěryhodně *sami na svém příkladu* ukazovat a soustavně lidem připomínat, o co v dané firmě, škole či komunitě usilujeme, a že právě toto pro ně zajistí žádoucí budoucnost.

Pro pocit sounáležitosti, budování důvěry, zodpovědnosti a týmového ducha bývají přínosné společné akce či dokonce oslavy, shromáždění lidí z celé komunity i spolupráce s těmi, kdo jsou „odjinud“. Dávají lidem pocit, že se mohou na něčem podílet. Zapojím-li se aktivně do takové akce, mohu sám/sama vidět, že nejsem jenom anonymní součástí velké skupiny lidí, ale že jsem zároveň aktivní a významnou součástí toho, co se ve firmě nebo zmíněném společenství děje.

7. Závěr

Dialog napříč různými obory se týká nás všech a je v současné turbulentní době stále aktuálnější. Je jasné, že o něčem číst či dozvědět se z druhé ruky a opravdu se toho zúčastnit je asi takový rozdíl jako snaha napít se napsaného vzorce H₂O :-)

Věřím, že dialog by měl začít především v pedagogice. Kdo jiný by měl předjímat budoucnost více? Netvrdím, že dialog je lehký, avšak již zde

probíhá. Také díky této konferenci můžeme sdílet první kroky. Podělila jsem se s vámi o to, jak v něm vnímám svou vlastní cestu. Je to právě o důvěře a spolupráci: Zná-li své A, a poté se naučím vaše B, moje A bude daleko bohatší, stejně, jako my oba. Víím, že tento názor se zdá být v rozporu s principy trhu. Obávám se, že ostatní alternativy mají stále méně šancí. Jistě, nemusíme měnit vůbec nic, přežití není povinné!

Použitá literatura

- COVEY, S. M. R. a MERILL, R. R.: *Důvěra: jediná věc, která dokáže změnit vše*. Praha: Management press, 2009. ISBN 978-80-7261-176-8.
- COVEY, S. M. R., LINK, G., MERILL, R. R.: *Chytrá důvěra. Vytváření prosperity, osobní energie a radosti ve světě plném nedůvěry*. Praha: Management press, 2012. ISBN 978-80-7261-254-3
- DRÁB Radek 2010. *Jsou originální myšlenky věci náhody?* In: *Moderní řízení 10/2010*. MK ČR E4981, ISSN 0026-8720.
- EKONOM: 7/2007 s. 48-51.
-

HRABINCOVÁ, Dagmar, LINKESCHOVÁ, Dana: *Právo a management ve stavebnictví*. Brno: Cerm, 2005. ISBN 80-7204-402-8.

HÖSCHL, Cyril. *Přírodní a humanitní vědy: dva světy?* <http://www.vesmir.cz/clanek/prirodni-a-humanitni-vedy-dva-svety>

KOMISE EP: *Unie inovací. Sdělení EP*, 6. 10. 2012. http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/policy/innovation-union/communication/iu_cs.pdf

LINKESCHOVÁ, D.; TICHÁ, A.: *Manažerské vzdělávání pro potřeby nejen stavební praxe*. In *Lidé, stavby a příroda 2007. Práce a studie Ústavu stavební ekonomiky a řízení*. Brno: CERM, s.r.o., 2007. s. 107-116. ISBN: 978-80-7204-545-7.

SCOTT PECK, M.: *Svět, který čeká na zrození*. Praha: Argo, 2003. 288 s. ISBN: 80-7203-490

A mnoho dalších

Kontakt

PhDr. Dana Linkeschová, CSc.
EKŘ FAST VUT Veveří 95, 602 00 Brno
e-mail: linkeschova.d@fce.vutbr.cz

Pedagogická a odborná způsobilost učitele praktického vyučování

Pavel Pecina

Abstrakt: Příspěvek je věnován problematice specifík učitelů praktického vyučování na středních školách. Cílem příspěvku je prezentovat výsledky teoretické analýzy v oblasti specifika učitele praktického vyučování na středních školách. Dále potom uvést inovovanou koncepci pedagogické a odborné přípravy učitelů praktického vyučování na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. První část je věnována teoretickým východiskům v oblasti požadavků na učitele v odborném vzdělávání. Druhá část se zabývá specifiky učitelů praktického vyučování na středních školách. Třetí část popisuje systém pedagogické a odborné přípravy učitelů praktického vyučování na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně.

Klíčová slova: Učitel v odborném vzdělávání, učitel praktického vyučování na středních školách, příprava učitelů praktického vyučování.

Abstract: The paper deals with the specifics of teachers of practical teaching in upper secondary schools. The aim of the paper is to present the results of the theoretical analysis in the area of the specifics of the teacher of practical teaching in upper secondary schools. Next, to introduce an innovative concept of pedagogical and vocational training of teachers of practical education at the Faculty of Education of Masaryk University in Brno. The first part is devoted to the theoretical starting points in the area of the requirements for teachers in vocational education. The second part deals with the specifics of practical teachers in upper secondary schools. The third part describes the system of pedagogical and vocational training of teachers of practical education at the Faculty of Education of Masaryk University in Brno.

Key words: Teacher in Vocational Education, Teacher of Practical Teaching at Upper Secondary Schools, Teaching Practical Teachers at the Faculty of Education, Masaryk University.

1. Úvod

Téma učitele a učitelské profesionalizace je předmětem dlouhodobého zájmu pedagogů jak v oblasti teoretické, tak v oblasti empirických výzkumů. Máme k dispozici poměrně mnoho domácích informačních zdrojů, z nich jsou některé zaměřeny i na aspekty práce učitele v určitých předmětech a oborech, např. výuka cizích jazyků, učitel přírodovědných předmětů apod. (Šimoník, 1994, Průcha, 2002, Pišová, 2011, Pišová, 2013, Dytrtová, Krhutová, 2009 a další). Kromě výše uvedeného zaznamenáváme i graduační práce (bakalářské, diplomové), které se na problematiku učitelské profese zaměřují. Důležitým zjištěním je i fakt, že k problematice učitelské profese nacházíme články a studie v pedagogických časopisech (Pedagogická orientace, Pedagogika, Lifelong Learning). Příkladem může být např. studie k problematice kompetencí učitele (Balcar, Šimek, 2011), dále potom studie k problematice standardu a kariérního systému učitele (Janík, Spilková, Pišová, 2014). Aktuálním tématem je i kariérní řád, který zachycuje profesionalizační proces učitele. Deficit však cítíme v oblasti odborného vzdělávání. V současné době není k dispozici žádný novější systematický pramen (s výjimkou některých diplomových prací), který by byl zaměřen na problematiku učitele v odborném vzdělávání. Výzkumy v této oblasti jsou spíše místní a

jejich výstupy nelze zobecnit. Cílem příspěvku je představit výsledky teoretické analýzy v oblasti specifika učitele praktického vyučování na středních školách. A uvést inovovanou koncepci pedagogické a odborné přípravy učitelů praktického vyučování na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity.

2. Teoretická východiska, učitel v odborném vzdělávání

V Pedagogickém slovníku jsou k termínu pedagog uvedeny dva významy. Pedagog je „učitel, v různých typech a stupních školy, včetně vysokoškolských učitelů, resp. pedagogický pracovník v širším slova smyslu“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 153). Věda zabývající se osobností učitele (pedeutologie) uplatňuje při zkoumání učitele dva přístupy:

- Normativní – cílem je určit, jaký má učitel být, pokud chce být ve svém povolání úspěšný. Tento přístup je spojen s deduktivní metodou, která určuje ideální vzor učitele, k němuž by se měl profesně přiblížit.
- Analytický – cílem je zjistit, jací učitele jsou a jaké mají reálné vlastnosti. Tento přístup využívá metodu indukce, tedy analýzy výpovědi žáků o učitelích.

V dalším textu se zaměříme na specifika učitele praktického vyučování z pohledu osobnostního, kompetenčního a z hlediska jeho přípravy

v pedagogické i odborné rovině. Vycházíme přitom z obecné teorie a využíváme analýzy s následnou syntézou a vyvozením závěrů pro podmínky odborného vzdělávání.

2.1 Osobnost učitele

Pedagogova osobnost má ve výchovně-vzdělávací práci rozhodující úkoly. Osobnost pedagoga je dána mimo jiné i typem učitele a z toho odvozených konkrétních osobnostních projevů a rysů, k nimž patří:

- Tvořivost – schopnost hledání nových a užitečných řešení, nových postupů, technik a metod.
- Zásadový morální přístup – vychází z humanismu, smyslu pro demokracii, vztahu k práci, ukázněnosti, pevné vůle.
- Pedagogický optimismus – důvěra v účinnost pedagogického působení, v žakovy síly a jeho pozitivní vlastnosti.
- Pedagogický takt – respektování žáka jako svébytného jedince s právem na korektní zacházení, úctu a uznání, schopnost sebeovládání, dovednost vyslovit nepříjemné věci přiměřeným nedestruktivním přístupem.
- Pedagogický klid – trpělivost, neuspěchanost, přiměřené reakce.
- Pedagogické zaujetí – práce by měla učitele bavit, měl by mít sklon k ovlivňování jiných lidí, k osvětové a vzdělávací práci, měl by považovat svou práci za užitečnou a potřebnou.
- Přísná spravedlnost – nepreferovat některé žáky před jinými, vyhýbat se subjektivním psychologickým postojům.

S prací učitele je neoddělitelně spojena efektivní výuka. Aby učitel mohl správně a efektivně vyučovat své žáky, potřebuje ke své práci také přirozené potřeby jako střídání aktivity a odpočinku, potřebu pravidelného a dostatečného příjmu tekutin a potravy a jejich vylučování, dále potřebu jistoty, hodnocení, uznání ze strany vedení, veřejnosti, rodičů, žáků a také potřebu seberealizace. Je zřejmé, že učitel potřebuje vnímat smysl své práce. To mu dodává sílu vyrovnávat se s různými překážkami, kterými mohou být stres a jeho příčiny jako například nedisciplinovaní žáci, nevhodné pracovní podmínky, konflikty s kolegy nebo s rodiči, arogantní a neobjektivní vedení školy, nedocnění učitelské profese veřejností, starosti ve vlastní rodině apod. Pokud se učitel s těmito problémy vyrovnat nedokáže, dostává se zklamání, rozzlobení, nervozita, napětí a učitelský stres. Jeho dopadem je pak neodpovídající příprava na výuku, nesoustředěnost a nevnímání potřeb žáků. Z tohoto důvodu je kladen důraz na pedagogický optimismus, jehož hlavním propagátorem byl Jan Amos Komenský.

Pokud má pedagog pozitivní vliv na žáky, stoupá tím jeho autorita a vliv jeho osobnosti. Autorita učitele závisí na jeho společenské a odborné pověsti, na charakterových a morálních schopnostech a důležitá je i jeho řídicí schopnost. Autorita učitele je charakteristikou vztahu žáků k učiteli, je podmíněna jak vlastnostmi a jednáním učitele, tak žáků, a také ji ovlivňuje prostředí, do něhož je tento vztah umístěn. Důležitou podmínkou na straně žáků pro to, aby si učitel u nich mohl vybudovat autoritu, je jejich motivace k učení a zájem o daný vyučovací předmět. Z velké části má tuto podmínku učitel ve svých možnostech, jak dokáže žáky zaujmout, kladně motivovat k učení (Dytrtová, Krhutová 2009, Kohoutek 1996, Průcha 2000).

2.2 Kompetence učitele

Kompetence představuje kategorii, která je definována jako způsobilost k vykonávání výchovně vzdělávací činnosti. Zahrnují kompetence osobnostní, psycho-pedagogické a komunikativní a kompetence k uplatnění jako třídní učitel (kompetence řídicí, poradenské a konzultativní). Z tohoto vymezení je patrné, že činnost učitele je komplexní a zahrnuje nejen vědomosti, dovednosti, návyky a postoje, ale i schopnost odpovídajícího kompetentního jednání v rozmanitých situacích (Sřelec, 2004). Nejde jen o výchovnou a vzdělávací činnost ve výuce a mimo ni, ale i o proces projektování výuky, její vyhodnocení a řešení mnoha činností a úkolů v souvislosti s činností školy. Učitel se pohybuje ve složité komunikační síti, jejímiž členy jsou kromě učitelského sboru a vedení také rodiče, členové české školní inspekce a další osoby zainteresované do edukačního procesu (lidé podílející se na odborných praxích, odborníci v oboru apod.).

Z komplexního pohledu a z hlediska profesních kompetencí učitelské přípravy je vhodné vyjít ze základních oblastí profilu absolventa učitelského studia. Tyto oblasti kompetencí jsou následující:

- Oborová (předmětová) kompetence (znalost příslušného oboru).
- Didaktická a psychodidaktická kompetence (znalost vyučování a učení).
- Pedagogická kompetence (znalosti kontextu výchovy a vzdělávání).
- Diagnostická a intervenční kompetence (znalost prostředků pedagogické diagnostiky).
- Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence (znalost prostředků socializace, vytváření pozitivního klimatu a prostředků pedagogické komunikace).
- Manažerská a normativní kompetence (znalost norem a vzděl. politiky a organizace práce žáků).
- Profesně a osobnostně kultivující kompetence

(znalost širších kulturních hledisek a prostředků formování postoje a hodnotových orientací žáků).

Další inspirativní přístupy ke klasifikaci kompetencí učitele najdeme v pracích J. Průchy (2002), R. Dyrťové (2009) a V. Švece (2005). V. Švec (2005) uvádí relativně přehledný přehled kompetencí učitele, který postihuje profesní i osobnostní stránku učitele.

Pro aplikaci na podmínky výuky odborných předmětů a praktického vyučování se jeví vhodné členění R. Dyrťové, které jsme doplnili o další složku odborných kompetencí:

- Kompetence k plánování a přípravě výuky odborných předmětů.
- Kompetence k realizaci a organizaci vyučování.
- Kompetence k diagnostice a hodnocení žáků.
- Kompetence k sebehodnocení (sebereflexi) učitele.
- Kompetence odborné, vztahující se k znalosti obsahu výuky (učitel je získá studiem daného oboru, odbornou praxí a dalším vzděláváním v dané oblasti).
- Další kompetence, které jsou průnikem uvedených oblastí: kompetence komunikativní, organizační, výchovná, spolupráce v týmu.

Kromě výše uvedených se v literatuře ještě uvádí další kompetence (způsobilosti) učitele, které navazují na výše uvedené. Do této skupiny jsou řazeny následující (Průcha, 2002, Dyrťová, 2009): společenská způsobilost učitele (společenský vzor pro žáky i další osoby), motivační způsobilost (zapálenost pro učitelskou profesi, angažovanost a ztotožnění s rolí učitele).

3. Učitel praktického vyučování na středních školách

Učitel praktického vyučování a odborného výcviku je stěžejním a integrujícím činitelem v odborné přípravě na dané povolání. Dokumenty, které z legislativy vyplývají, nesou důležitý požadavek na odborné vzdělání příslušného směru (pro výuku odborného výcviku musí být učitel vyučen v oboru) a pedagogického vzdělání (doplňující pedagogické studium nebo bakalářské studium učitelství praktického vyučování). Požadavek odborné praxe v oboru není legislativně zakotven. Je však žádoucí a na základě zkušeností se jeví jako potřebná praxe v oboru 5 let.

3.1 Odbornost pedagoga

Učitel praktického vyučování vede žáky k osvojování intelektových a psychomotorických dovedností v daném oboru. Vychází přitom z teoretických poznatků, které žáci získali ve výuce odborného předmětu. Z toho plyne, že musí být odborně vzdělán nejen v oblasti praktické přípravy ale i

v oblasti teorie daných odborných předmětů.

3.2 Pedagogické vzdělání

Kvalitní práce učitele praktického vyučování předpokládá vzdělání a orientaci v obecně pedagogických a psychologických disciplínách (obecná pedagogika, obecná didaktika, teorie výchovy, pedagogická psychologie). Jádrem této pedagogické přípravy je oborová didaktika praktického vyučování a pedagogická praxe. Specifika výuky praktického vyučování se zrcadlí v didaktice praktického vyučování. Stěžejními body jsou následující témata (Pecina, 2017):

- Systém výuky praktického vyučování, vyučovací proces.
- Didaktické zásady, poučky a pravidla ve výuce praktického vyučování.
- Výukové cíle ve výuce praktického vyučování. Osvojování psychomotorických dovedností.
- Obsah výuky praktického vyučování.
- Výukové metody, formy a prostředky ve výuce praktického vyučování.
- Systémy praktického vyučování.
- Projektování výuky praktického vyučování.
- Výuka bezpečnosti práce a vedení žáků k bezpečnosti práce.
- Osobnost učitele praktického vyučování, hospitace ve výuce.
- Mezipředmětová integrace a mezipředmětové vztahy.

Umět se orientovat ve složitých vztazích a situacích jak mezi žáky, tak mezi spolupracovníky (učiteli) a rodiči je pro učitele praktického vyučování nutností. Důležitým aspektem je spolupráce s učiteli všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů a koordinace mezi teoretickou a praktickou výukou. Práce učitele praktického vyučování představuje vysokou náročnost, vychází z požadavků na přípravu výukových pracovišť a pomůcek a na kvalitní přípravu a vedení samotného výukového procesu. Specifickou částí je výuka jedné složky praktického vyučování učebních oborů – odborného výcviku. Práce učitele je soustředěna na omezený počet žáků (12–14) z důvodu zajištění bezpečnosti práce a nutnosti kontrolovat každého žáka i práci celé skupiny. Náročnost práce je dána tím, že učební den má 6–7 hodin (s přestávkou 30 min.). V této době musí být učitel schopen řízení výukového procesu. Učitel praktického vyučování vede výuku ve specifických podmínkách. Zásadní je dobrá aplikace oborově didaktických poznatků na výuku praktického vyučování daného oboru. Návaznosti teoretické a praktické výuky musí být harmonické. Učitel musí být

schopen pokrýt organizační stránku a zajistit výuku celé praktické přípravy. Na materiální zajištění výuky jsou kladeny jak vysoké nároky, tak i organizační schopnosti učitele. Při vedení výuky je potřebné sledovat nejen práci žáků ale i koordinovat využívání materiálních výukových prostředků a sledovat úspory spotřebních materiálů. Pro pochopení efektivity práce a využívání materiálních prostředků výuky by měl být učitel vzorným příkladem (Kuchařová, 2017).

4. Příprava učitelů praktického vyučování na Pedagogické fakultě MU v Brně

Na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity jsou učitelé praktického vyučování připravováni v rámci doplňujícího pedagogického studia a v rámci bakalářského studia učitelství praktického vyučování (prezenční i kombinovaná forma). Cílem studia je připravit kvalifikované učitele praktického vyučování v příslušném zaměření s ohledem na požadavky soudobé odborné i vzdělávací praxe a v zákonných podmínkách této kvalifikace. Studia zajišťuje katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání. V letech 2011–2013 bylo toto pedagogické studium předmětem zájmu projektu pod názvem „Inovace bakalářského studijního oboru učitelství praktického vyučování“. V dalším období byl inovován i společný základ studia. Inovovaná koncepce představuje následující oblasti přípravy:

- Společný základ (pedagogické a psychologické disciplíny)
- Didaktická a oborově didaktická příprava.
- Další disciplíny (rozšíření a prohloubení odborného profilu absolventa).

V rámci inovace byl vytvořen modulový systém v oblasti interních specializací pro 4 oblasti: technické obory, obory obchodu a služeb, dopravní obory, zdravotnické obory. Specializace jsou realizovány v podobě povinně volitelných a volitelných předmětů od 4. semestru studia. V rámci specializace se studenti profilují v oblasti oborové didaktiky praktického vyučování a v oblasti odborného zaměření v dané oblasti. Výstupem inovace jsou i vytvořené učební texty a výukové opory pro 30 vybraných specializačních předmětů.

Dále uvádíme přehled uvedených disciplín a jejich zařazení do jednotlivých časových bloků v rámci studia.

Společný základ

Se- mestr	Disciplína
1.	Úvod do pedagogiky a psychologie
2.	Teorie a metodika výchovy
3.	Speciální a inkluzivní pedagogika Výzkum v pedagogické praxi Sebezkušenostní příprava na profesi I Asistentská praxe (I, II – povinně volitelný)
4.	Sociální psychologie Základy pedagogické a psychologické diagnostiky
5.	Pedagogická komunikace

Didaktická a oborově didaktická příprava

Se- mestr	Disciplína
1.	Vzdělávání v informační společnosti
2.	Obecná didaktika SOŠ Andragogika
3.	Úvod do oborových didaktik SOŠ
4.	Didaktika odborných předmětů Didaktika praktického vyučování I
5.	Didaktika praktického vyučování II Inženýrská pedagogika Pedagogická praxe I
6.	Pedagogická praxe II Seminář z didaktiky praktického vyučování

Další volitelné disciplíny: portfolio učitele, statistika v pedagogice, moderní aspekty v pedagogice, základy sociální pedagogiky, sociální patologie, Edugames a YouTube eduklips

Další disciplíny (oborný profil absolventa)

Se- mestr	Disciplína
2.	Právní nauka Základy zdravotních nauk
3.	Finanční gramotnost Doprava a systémy dopravní výchovy Exkurze (volitelný)
4.	Provoz obchodu a služeb (povinně volitelný) Stavební technologie (povinně volitelný) Strojírenská technologie (povinně volitelný) Elektrotechnologie (povinně volitelný) Zdravověda (povinně volitelný)
5.	Člověk a svět práce Základy managementu a marketingu Člověk a hospodářství Výchova k odborným kompetencím učitelů SOŠ I
6.	Dotační příležitosti škol, živnostníků a firem Veřejná správa Řízení institucí výchovy, vzdělávání a veřejné správy Lidská práva Výchova k odborným kompetencím učitelů SOŠ II

Z výše uvedeného je patrné, že pojetí studia reflektuje jak aktuální trendy v pedagogických vědách, tak potřeby učitelů praktického vyučování se profilovat ve vybraných disciplínách svého oboru (posílení odborné kompetence).

4. Závěr

Předložený článek byl věnován problematice učitele praktického vyučování na středních školách a jeho profesní přípravě v podmínkách Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Téma otevřelo několik dalších otázek, na které může být zaměřena další práce v této problematice. Tyto otázky jsou následující:

- Jaké by mělo být označení učitele – učitel praktického vyučování nebo *mistr svého řemesla*?
- Jaký pedagogický a odborný profil učitele praktického vyučování odpovídá podmínkám 21. století a době 4. průmyslové revoluce?
- Do jaké míry se změní role učitelů praktického vyučování v podmínkách vzniku a existence digitalizovaných továren a nástupu plně automatizovaných provozů?
- Další témata: zavádějící učitel praktického vyučování, motivace učitele, portfolio učitele, prestiž učitelského povolání, úloha odborné praxe u učitele praktického vyučování.

Tyto i další otázky mohou být impulsem k další práci v této oblasti. Zejména otázky spojené s postupující 4. průmyslovou revolucí a jejím dopadem na odborné vzdělávání. Závěr této studie je tedy relativně široce otevřený a autor uvítá jakékoliv podněty a náměty na další práci v této problematice.

Použité zdroje

- BALCAR, J., ŠIMEK, M. (2011) *Mají učitelé potřebné kompetence? LIFELONG LEARNING*, ročník 1/ číslo 2. 14–38
- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada.
- JANÍK, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- JANÍK, T., SPILKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M. (2014). *Standard a kariérní systém učitele. Pedagogická orientace*, roč. 24/2. 259–274.
- KOHOUTEK, R. (1996). *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Cerm.
- KUCHAŘOVÁ, V. (2017) *Profesní a osobnostní specifiky učitele odborných předmětů. Diplomová práce*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity

PECINA, P. (2017). *Fenomén odborného technického vzdělávání na středních školách*. Brno: Masarykova univerzita.

PÍŠOVÁ, M. (Ed). (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: MUNI PRESS.

PÍŠOVÁ, M. (Ed). (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: MU.

PRŮCHA, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky*. Praha: Portál.

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

STŘELEČEK, S. (ed.). (2004). *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Masarykova univerzita.

ŠIMONÍK, O. (1994). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.

ŠVEC, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita.

ŠVEC, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele. Teorie a praxe*. Praha: ASPI.

Odborný profil

Odborný asistent katedry fyziky, chemie a odborného vzdělávání. Profiluje se v oblasti oborové didaktiky odborných předmětů a praktického vyučování na středních školách se zaměřením na technické obory. Ve výzkumné oblasti se zabývá otázkami aktivity žáků, technické tvořivosti a výukových metod, forem a prostředků v odborném technickém vzdělávání. Je autorem tří odborných knih, několika učebních textů a výukových opor a řady národních i mezinárodních publikací v časopisech a sbornících. V minulosti se podílel jako spoluřešitel na řešení čtyř projektů. V současné době je zapojen do projektu „Spo-lečenství praxe – platforma pro rozvoj klíčových kompetencí“, který je řešen na Pedagogické fakultě MU v období 2017–2019.

Kontakt:

Mgr. Pavel Pecina, Ph.D.
Masarykova univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání
Poříčí 7
603 00 Brno
Česká Republika
Tel: +420 54949 5488
E-mail: ppecina@ped.muni.cz

Situace mistrů odborného výcviku v současném vzdělávacím systému a jejich vliv na učňovskou populaci.

Ivo Syříště

Abstrakt: Příspěvek se zabývá současným stavem a životním faktorem MOV na základě reflexe průběhu dalšího vzdělávání uvedené profesní skupiny na PedF UK, z hlediska vlastní zkušenosti vzdělavatele této skupiny a individuálních rozhovorů s jednotlivými jejími představiteli, zohledňuje otázky motivace, otázky profesní a sociální integrace této skupiny, a zabývá se touto problematikou z hlediska obecné teorie profesí i otázkou profesní identity i otázkami informálního vzdělávání.

Klíčová slova: odborné vzdělávání, mistr odborného výcviku, sociální faktor, učitelská profese, profesní příprava.

Abstract: The paper is concerned with current position and life' factor of the trainers based on the reflexion of further education this profession group at the Faculty of Education at Charles University from the view of their educator. The author of the paper investigates motivations and social integration of this group, as well as from the point of view general theory of professions and professional identity.

Keywords: vocational education, trainer, social factor, teaching profession, training.

Použitelnost kvalitativního výzkumu vzhledem k uvedenému tématu

Pojem *kvalitativní výzkum* většinou označuje takový druh výzkumu, který zjišťuje to, jak jednotlivci a skupiny nahlízejí, chápou nebo interpretují svět. Dále může být jako kvalitativní výzkum označován i takový výzkum, který neužívá statistických metod a technik, případně jde o myšlenkový nebo sociální experiment. V tomto pojetí je tento druh výzkumu chápán spíše v opozici k výzkumu kvantitativnímu, v současnosti se oba přístupy nejčastěji chápou komplementárně, kvalitativním výzkumem je často doplněn výzkum kvantitativní. Kvalitativní výzkum se v současnosti uplatňuje také stále více samostatně, jako metoda přispívající k možnosti proniknout do struktury sociálních nebo psychologických jevů, které je těžké odhalit empiricky nebo statisticky, to sblíží kvalitativní výzkum s filozofickými proudy hermeneutiky nebo existenciální analýzy. Dalším podnětem pro rozšíření kvalitativního výzkumu byla reakce na převažující kvantitativní metody zkoumání, které se opíraly o přírodovědný nebo pozitivistický způsob řešení výzkumných otázek, nebo hypoteticko-deduktivní paradigma, strukturovaný sběr dat a statistické metody testování hypotéz. Problematika spočívá v tom, že kvalitativní výzkum bývá obtížně opakovatelný, je mu často krát vytýkána subjektivnost a ne příliš jednoznačné určení výstupů nebo výsledků. Tím se stává méně atraktivní pro decizní sféru, která se s

oblíbou opírá především o kvantitativně statistickou oblast, která se jeví exaktnější a důkaznější. Z hlediska chování společnosti nebo rozhodování jednotlivých sociálních skupin však nabývá kvalitativní výzkum opřený např. o zkoumání sociálního faktoru nebo naraci stále více na významu z důvodů predikce sociálních nebo preferenčních trendů ve společnosti, zjišťování příčin důvěry nebo nedůvěry k určitým osobám, idejím nebo skutečnostem, což je významné i z hlediska predikce.

Kvalitativní výzkum může být označován jako více subjektivní z několika důvodů – výzkumník se snaží interpretovat pohledy subjektů na zkoumaný předmět i tím, že vstupuje do děje, nebo přejímá jejich perspektivu, současně využívá podrobný popis každodenních situací (např. v orální historii nebo výzkumu každodennosti). Jde o porozumění akcím a významům v jejich sociálním kontextu. Odpůrci často namítají, že dochází k určitému směšování a prolínání názorů výzkumníka a respondenta, a že tedy není plně dodržen subjekt-objektový vztah. Při kvalitativním výzkumu nedochází k redukci počtu proměnných ani vztahů mezi nimi, protože o jejich redukci rozhodují samy zkoumané subjekty. Jsou upřednostňovány otevřené a nestrukturované platformy a výpovědi, analýza vychází z velkého množství údajů a informací, ale zpravidla od malého počtu respondentů. Důležitý není statisticky významný početní vzorek, ale zájem o reálné celky, interakce mezi aktéry a individuální osudy. Cílem kvalitativního výzkumu není shromáždit určitá data ale vytvoření

holistického obrazu zkoumaného jevu, zachycení toho, jak účastníci procesů určité situace interpretují a zachycení těchto interpretací.

Metodologické předpoklady

Filozoficko-ontologické předpoklady se snaží zodpovědět otázku, jaká je povaha a forma skutečnosti (co jsme, kam směřujeme, čemu můžeme věřit, co pro nás představuje záchytný bod atd.) Za rozhodující se považuje nezřídka ta realita, která je konstruována zkoumanými jedinci. Existuje tedy v jedné situaci mnohočetnost realit (výzkumníka, zkoumaných osob, čtenářů, kteří studii interpretují).

Epistemologické předpoklady určují vztah mezi výzkumníkem a zkoumanou skutečností, i to, co vlastně lze ještě zkoumat. V kvalitativním výzkumu se neuplatňuje ryze subjekt-objektový vztah – výzkumníci a sledované osoby jsou ve vzájemné interakci. Interakce má podobu delšího pobytu ve sledované skupině (etnografický výzkum), sledování představ společného světa, spolubytí v podobné situaci, inscenace situace atd. Výzkumník se snaží zmenšit odstup a stát se jedním z aktérů.

Axiologické předpoklady – každý, tedy i kvalitativní výzkum by měl splňovat etické principy kladené na vědecký výzkum obecně, v kvalitativním výzkumu výzkumník zpravidla sděluje své hodnoty a komunikuje o nich, a také o hodnotách dalších účastníků výzkumu. Např. o tom, do jaké míry je např. přípustné simulovat stresové situace v takové míře, jak se to děje v samotném životě a podobně. Výzkumné osoby by měly být informovány o tom, že jsou součástí výzkumu, i o tom, k čemu výzkum slouží.

Jazykové předpoklady. Jazyk používaný v kvalitativním výzkumu je často neformální, a je často založen na definicích nebo pojmech vytvořených během studie. Nepoužívají se zpravidla apriorní definice nebo schémata.

Metodologické předpoklady. V kvalitativní metodologii převažuje induktivní logika. Kategoriální systémy nebo teorie jsou vytvářeny na základě získaných dat, což zajišťuje, že vzniklé teorie jsou úzce spojené se zkoumaným jevem. Existuje průběžná interakce mezi výzkumnou otázkou, daty a použitými metodami.

Kvalitativní výzkum se může tedy zabývat:

Popisem procesů, vztahů, okolností, situací, systémů nebo lidí (návaznost na pozitivistické deskriptivní popisy jevů společně s jejich překonáním prostřednictvím vhledu do fungování struktury, kritickým nebo hermeneutickým přístupem, nebo tj. po otázce, *co a jak*, též otázka, *proč a kdy*).

Nikoli pouze vědět co, ale vědět proč a vědět také jak a s jakým týmem nebo s jakými nástroji.)

Interpretací obsahů vztahů a dějů a jejich exploraací (včetně analýzy myšlenkových konstruktů, případně otázka po tom, proč vznikly takové a ne jiné) **Verifikací** teorií nebo zobecněním předpokladů (jako součást základního výzkumu)

Evaluačí a komparační praktik, **inovací** programů (jako součást aplikovaného výzkumu)

Základními přístupy ke kvalitativní analýze a tomu, jak věci interpretovat (např. kriticky, existenciálně, sociálně, historicky apod., vzhledem k uvědomění si, co, a proč převažuje určité paradigma).

Zvláštní druh kvalitativního výzkumu tvoří metanarace (příběhy o příběhu) a analýzy interpretace, případně interpretce dezinterpretace a dekonstrukce.

Metodologicky najdeme v oblasti kvalitativního výzkumu poměrně široký repertoár metod a přístupů, z nichž některé jsou již částečně standardizované. Nejčastěji se jedná o tyto:

Pozorování

Inscenace (typy inscenovaných situací – např. Vězeňský experiment – šlo věrohodnost, ale probandi věděli, že jde o experiment)

Orální historie (používaná především k uchování výpovědí pamětníků a očitých svědků událostí, souběžně s představou, že živý pamětník může být mnohem podnětnější pro reálnou výuku dějepisu, než leckterá napsaná fakta, a že učebnice nebo knižní podoba nepředstavuje celek poznání)

Sémantická analýza (v současnosti poměrně významná vzhledem ke vztahu mezi pojmenováváním obsahů a skutečností a následnému chování k nim neboli, do jaké míry existuje souvislost mezi označováním v jazyce a jednáním). Jaký význam dáváme pojmům a proč je někdy interpretujeme ve významu, který není běžný nebo obecně platný.

Zakotvená teorie (umožňuje zjišťovat, co vše je vůbec možné na daném tématu ještě zkoumat, takže přispívá k rozšiřování výzkumného pole)

Metoda ukotvených vinět (umožňující podrobnější vhled do postojů jednotlivých aktérů, tj. určitý jedinec vnímá stejnou situaci nebo příběh tak, že se mu může jevit krutý, a jiný tak, že si říká, takový je život).

Narativní analýza (analýza příběhů, ale i toho, do jaké míry jsme schopni žít své vlastní příběhy)

Diskurzivní analýza (analýza dosahu diskurzu, vyváženosti, reprezentativnosti, zkoumána často z hlediska persvazivity, v poslední době též vzhledem k technologickým možnostem e-diskurzu, tj. – jaký dosah mají webové nikdy nekončící diskuze, jestli lze demokracii řešit pomocí chatu nebo face-

booku, jaké je nebezpečí dezinformací na sociálních sítích a jak se lze bránit trollování.

Interpretativní fenomenologická analýza – jev vyjevuje svou podstatu a úlohou výzkumníka je za pomoci identifikace a konstituce se k této podstatě přiblížit.

Existenciální analýza – zdůrazňuje jedinečnost individuálního života a jedinečnost prožitků i vyjádření. Nevkládá žádná psychoanalytická či archetypální schémata. Soustřeďuje se na vlastní vnímání života a světa, na existenciální nebo životní faktor (jaké je to být učitelem, žákem, jaký význam mají krizové situace v životě člověka, co patří nebo nepatří k mé osobnosti, co mi způsobuje největší nesnáze, co nastává, jestliže si myslím, že mě všechno opustilo apod.).

Metoda BNIM – jedná se o případově interpretativní metodu, která je postavena na dvoufázové analýze, nejdříve interpretování příběhu tak, jak by vyprávěn (*Flow Analysis*) a systematizaci událostí zachycených v rozhovoru (*Biographical Data Analysis*). Používá se zde skupinová interpretace, kdy jednotlivé části interview jsou postupně odkrývány skupině interpretujících např. panelistům, kteří poznávají celý příběh až na konci vyprávění (*future blind method*). Tímto je realizována podobná situace, jaká je během sběru dat.

Narativní a biografický výzkum – společné a rozdílné

Oba nepochybně patří mezi kvalitativní typy výzkumů, postupem času docházelo k jejich sblížování. Kvalitativní výzkum již není jakousi Popelkou v sociálních vědách, ale za poslední desetiletí si vydobyl značné renomé. Stále však přetrvávají určité rozpory, k čemu vlastně takové výzkumy jsou a jak je lze interpretovat, např. pro decizní sféru. Jisté obavy z marginálnosti tu stále jsou, hlavně vzhledem k tomu, jak závažné důsledky z takových výzkumů můžeme vyvodit a můžeme-li podle toho vůbec nějak rozhodovat. V zásadě ale nastal posun od dominantního posuzování makroindikátorů k marginálnímu a postupnému povědomí o důležitosti marginálních záležitostí. Mezi něž patří např. otázky důvěry vzhledem k trhům, psychologické reakce lidí na monetární politiku apod. V oblasti ekonomie to jsou otázky nikoli po množství oběživa, ale o důvěře v něj. Inflace v kvalitativním výzkumu se posunula do té míry, že každý další kvalitativní výzkum může rozšířit výzkumné pole, množství znaků a témat dané oblasti. Metody kvalitativního výzkumu nejsou apriorně nastaveny na určitý typ interpretace, ale podněcují výzkumníka, aby přistupoval k interpretaci množství narativního materiálu tvořivě, odpovědně a přirozeně. V zásadě si ale vybíráme mezi

kvantitativními a kvalitativními zřeteli. Buď zkoumáme velké množství respondentů a máme poměrně malé množství proměnných, nebo zkoumáme menší vzorek s poměrně velkým množstvím proměnných. Pokud se rozhodneme pro cestu kvalitativního výzkumu, tak by výsledkem mělo být studium jevů v přirozených podmínkách a zároveň pochopení jejich smyslu za těchto podmínek nebo jejich interpretace v kontextech, které jim výzkumné subjekty dávají. Tematicky tak kvalitativní výzkumy zahrnují množství různorodého materiálu – např. texty, případové studie, osobní zkušenosti, introspekci (založené např. na metodě *selfreport*, ale i na fiktivních životopisech a analýze představ o budoucnosti v životním příběhu, interview, pozorování, historii, a textech zachycujících každodennost a problematické momenty a významy v současném životě. Výsledkem by pak měla být explorace životní situace nebo sociálního a individuálního pocitu nebo problému jedince. Vzhledem k mozaice zdrojů, která se jeví jako velice pestrá, je vytváření holistického obrazu celistvosti někdy mimořádně obtížné a leckteré výzkumy zůstávají na úrovni mozaiky, ze které si čtenář sestavuje částečný obraz.

K vlastnímu výzkumu

Vzhledem k tomu, že na PedUK vyučuji jak v denní, tak v kombinované formě, nabízela se možnost výzkumu postojů a motivace, neboť jsem v průběhu přednášek a seminářů zjišťoval některé odlišné reakce na podobná témata k oblasti pregraduálního a postgraduálního studia. Použití dotazníkového šetření se mi jevilo vzhledem ke značné variabilitě možných otázek a odpovědí jako ne příliš vhodná varianta. Nabízela se možnost použít rozhovor, který se jevil jako vhodnější, ale většina potenciálních respondentů si nepřála, abych si odpovědi nahrával. Přitom, jestliže jsme v průběhu přednášek narazili na téma prestiže učitelské profese, motivace, profesního a platového zařazení učitelů, rozpoutala se často živá a zajímavá debata. Vše dávalo tušit, že učitelé a vychovatelé z praxe zažívají na univerzitě něco, co by rádi sdělili, ale přesto si nepřejí, aby jejich odpovědi byly doslovně zaznamenávány. Existovala jakási obava nebo opatrnost i vzhledem k hodnocení výuky, neboť se najednou mnozí ocitli v neznámém prostředí, v kterém byli doposud pouze velmi krátkou dobu, a existovaly obavy z toho, jestli by to nemohlo mít určité dopady v době SZZK. Nakonec převážila varianta neformálních rozhovorů, které nebyly nahrávány ani doslovně zaznamenávány, ale vždy po jejich skončení jsem si zapsal klíčové téma a věty, které zazněly. Výsledkem nebyl tedy nějaký ucelený výzkum, ale spíše jakási pilotní

sonda, která by se jistě musela dále ověřit. Výhodou bylo, že respondenti se cítili uvolnění, měli pocity jistoty a bezpečí a nesnažili se stylizovat. Celkový vzorek, z kterého jsem vycházel, činil 389 studentů kombinovaného studia v časovém období let 2016–2017, rozhodl jsem se provádět rozhovory pouze s těmi, kteří v neformálních debatách byli ochotni se k tématům motivace, respektive důvodů studovat na PedfUK ochotni vyjadřovat. Celkově jich bylo 24. Výsledné odpovědi jsem mohl porovnat i s tím, co mnozí uváděli jako motivaci u přijímacího pohovoru.

Otázky jsem neměl standardizované, ale tematicky jsem se snažil o konzistenci. Snažil jsem se, aby rozhovor probíhal neformálně a nenuceně jako beseda nad určitým tématem.

Okruh první se nesl v duchu jejich motivace ke studiu – 18 z 24 studentů přiznalo motivaci administrativní. („Potřebuju ten papír pro ředitele. Chtěl bych si doplnit tu kvalifikaci, když už je teď ten zákon. Dlouho jsem s tím váhal, ale teď mě to dostihlo, donutilo. Mám to jako pojistku, co kdyby, nejsem vystudovanéj pedagog, uživím se i jinak, ale ta škola může být záložní jistota.“ Radost z práce s dětmi a mladistvými uváděli pouze dva respondenti.) U přijímacích pohovorů uváděli mnozí daleko idealističtější motivaci, např. že mají rádi děti apod. Je tedy vidět značné ovlivnění situací.

Druhý okruh se snažil rozkrýt, jestli je studium na univerzitě obohací, nebo co jim pobyt na akademické půdě dal a vzal. I tady byly odpovědi často krutě upřímné. Jedenáct respondentů očekávalo jednoduchá řešení. („Myslel jsem si, že tady dostanu konečně návod, jak zvládnout ty sígry, ale kde nic tu nic, jen nějaká ta teorie, který ani valně nerozumím. Potřebujeme všichni tady asi nějakou tu kuchařku, ne to jsem řekl asi moc po lopatě, ale jednoduše potřebujeme něco na zvládnutí situací, toho jsem se tady nedočkal. Nechápu, proč se tady učíme vývojovou psychologii, protože já dělám s mladistvými nad 16 let.“) Tři respondenti se cítili akademickou půdou vyloženě obohaceni – „Fakt jsem tu teorii potřeboval, konečně mi došlo, proč tomu tak je. Filozofie a psychologie byly hodně zajímavý a nenudila jsem se.“ Dva respondenti uvedli, že studium tady bylo nějaké opakování středoškolské látky, takže se prý děsně nudili.

Na otázku po další profesní dráze odpověděli čtyři respondenti, že až si získají kvalifikaci, tak ze školství odejdou na lepší místo. Takže možná v určitém smyslu se může myšlenka dalšího vzdělávání míjet s přáním původně navrhovatelem zamýšleným. Jako důvody odchodu uvádějí velký pracovní stres, práce s uční na poměrně nebezpečných strojích za situace kdy „Každý třetí dítě, co tam mám,

má takzvaně papíry na hlavu, a přitom já za něj mám plnou zodpovědnost. Jsem už dost starej na to, abych měl hrůzu, že budu jednou nohou furt v kriminále. Půjdu někam prodávat, nebo ve fabrice se vždycky užívím.“

Dva respondenti chápou udělení titulu jako mocenskou záležitost: „*Ted' už budu moci rozhodovat, to jsem vždycky chtěla*“, nebo „*Ředitel si potom se mnou už nebude moct cvičit a vymetat jak s hadrem.*“

Vliv na práci a změnu postupů nebo postojů přiznává jedenáct respondentů. Hlavně v oblasti psychologie, disciplíny a didaktiky je vidět určitý posun. „*Něco jsem revidovala, asi jsem dost věci dělala špatně, od oka, teď už budu chyby žáků hodnotit jinak. Kuchařku jsme nedostali, ale na některé věci se teď dívám jinak, za něco ty děti nemůžou. Pomohlo mi to najít si místo mezi ostatními pedagogy na škole, my (pozn. MOV), jsme se cítili tak nějak, že nás neberou stejně.*“

Na otázku, co bylo ve studiu těžké, čtyři respondenti odpovídají, že bylo pro ně velmi těžké psát vlastní odborný text, protože to doposud nikdy vlastně nedělali. „*Bylo to asi to nejtěžší, sepsat odborný text na dané téma. Studium literatury bylo také dost obtížné, ale vlastní tvorba je vždycky ještě větší práce. My jsme spíše zvyklí pracovat s nějakými nástroji, ne se slovy. Kdyby se státnice dělaly prakticky, měnilo by to situaci, někteří by možná excelovali.*“ Na otázku, že si na Pedf UK mohou vybrat bakalářskou práci nebo portfolio, odpovídají, že nevědí přesně, co si pod pojmem portfolio mají představit a nikdo je vlastně nenaučil, jak portfolio tvořit a využívat.

Závěr

Uvedený výzkum lze chápat jako dílčí sondu výroků, které by po dalším ověření bylo možno chápat jako významné, ne-li typové. Jsem si vědom, že nepokrývají celou danou oblast. Nečiním si nárok na reprezentativnost ani expertní postavení vzdělavatele vzdělavatelů nebo výzkumníka a jsem přesvědčen, že výsledky jsou sice zajímavé, ale veskrze marginální. V uvedeném složení je nelze chápat jako dostatečně objektivní nebo konzistentní. Jsem přesvědčen o jejich upřímnosti, neboť respondentům byla zaručena plná anonymita a neměli důvod se stylizovat. Někteří si však potřebovali vylít svoje srdce a říci něco, co je rozhněvalo nebo frustrovalo v rezortu nebo obecně. A nemohli to říci jinde. Odtud možná ta velká kritičnost. Na druhou stranu se objevují i signály nepochybně pozitivního vlivu. O kombinovaná studia na Pedf UK je ze strany absolventů od začátku velký zájem, který trvá dodnes. Složení studentů

se ale mění. Zpočátku bylo poměrně velké množství těch, kteří si potřebovali doplnit kvalifikaci a ve školství nepracovali a dalo se očekávat, že ani do budoucna pracovat nebudou. Počet těchto studentů v průběhu let poklesl a byl vystřídán těmi, kteří pracovali ve školství, ale neměli potřebnou kvalifikaci a obávali se možných legislativních dopadů po změně zákona.

Použitá literatura

CLANDININ, D.J., CONNELLY, F.M. *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey Bass. 2000
CZARNIAWSKA, B. *A narrative approach to organization studies*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 1998

ČERMÁK, I., ŘIHÁČEK, T., HYTYCH, R., *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova Univerzita. 2013

KOHLER RIESSMAN, C. *Narrative analysis*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage, 1993

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum : základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

PERNECKY, T. *Epistemology and Metaphysics for Qualitative Research*. London, UK: SAGE Publication. 2016

Kontakt

PhDr. Ivo Syřiště, Ph.D.
Pedagogická fakulta UK
Katedra pedagogiky
E-mail
ivo.syriste@pedf.cuni.cz

Souhrn praktických zkušeností z výuky odborných předmětů na SŠ

Kateřina Šmejkalová

Abstrakt

Souhrn praktických zkušeností nebo také často označovaný pojmem „portfolio“, může být chápán jako nástroj hodnocení učitele, prezentace vzdělávací a výchovné práce učitele, ale také jako zdroj informací pro samotného učitele. Autorka příspěvku se zamýšlí nad možnostmi a využitím pedagogických a odborných zkušeností při práci učitele odborných předmětů na SŠ. Na konkrétním příkladu z vyučovacího procesu autorka uvádí, jakým způsobem lze vlastní praktické zkušenosti v souhrnu prezentovat a následně využívat pro další pedagogickou praxi. Závěrem příspěvku je zdůrazněn význam souhrnného a systematického ukládání praktických zkušeností učitele nejen pro jeho vlastní využití.

Klíčová slova: portfolio učitele, pedagogické zkušenosti, odborné předměty, sebereflexe, hodnocení pedagogické práce.

Abstract

The summary of practical experience, often named as a „portfolio“, can be considered as an instrument of teacher's assessments, presentation of their education activities, but as a resource of information for teachers as well. The author of the paper presents possibilities of using educational and technical experience by teachers of vocational subjects in upper secondary schools. She explains it on concrete examples how to use, present and store them, not only for themselves.

Keywords: the teacher portfolio, pedagogical experience, vocational and technical subjects, self-reflection, assessment of teaching work.

Úvod

Učitel zásadně ovlivňuje úroveň vzdělání, kterého žák či student dosáhne. Učitelé by měli získávat zpětnou vazbu o svém profesním vývoji (Attinello, 2006; Trunda, 2012, s. 5). Často se zamýšlíme nad otázkou, jak by měl učitel prezentovat svoji práci. Možností zkvalitňování profesního působení učitele je sebereflexe (Pelletier, 1994; Švec, 1998, s. 114–115). Účinným nástrojem sebereflexe může být profesní portfolio učitele. Při sebereflexi jde o uvědomování si svých subjektivních poznatků, zkušeností, myšlenek a prožitků z vlastní pedagogické činnosti, z řešení pedagogických problémů (Pelletier, 1994). Sebereflexe vede učitele k dalšímu vzdělávání a sebevzdělávání. Ze strany učitele se jedná o dovednost vést se sebou vnitřní dialog (Korthagen, 1992). Tyto dovednosti zahrnují dovednost klást si seberefektivní otázky, dovednost vyjadřovat písemně odpovědi na tyto otázky, dovednost popsat a zhodnotit vlastní pedagogickou činnost (Struyven, 2014). Sebereflexe není ničím novým, každý učitel více či méně diskutuje „sám se sebou“ o výsledcích své pedagogické práce. Pokud bude sebereflexe součástí portfolio, může být také přínosem ve skupině kolegů.

Význam má portfolio bez pochyby i pro management školy. Management školy může na základě hodnocení portfolio učitelů dále rozvíjet týmovou práci školy a správně rozhodovat o výběru

vedoucích učitelů předmětových skupin, třídních učitelů, výchovných poradců apod. (Alam, 2015; Trojan, 2016; Trunda, 2012).

Jako problematický se může zdát výběr dokumentů, příkladů reálné pedagogické praxe pro portfolio. Jedná se zejména o popis vlastní pedagogické činnosti učitele, kterou realizoval a následně verbalizuje svoje prožitky a zkušenosti, hledá příčiny tohoto svého chování i cesty k jeho případné změně (Painter, 2001; Fransoy, 2012). Lze se domnívat, že vytvoření záznamu sebereflexe do portfolio se stává pro učitele náročnější, jestliže je součástí oficiálního hodnocení jeho práce. Můžeme si klást otázky, zda bude hodnocení profesních portfolio opravdu objektivní ze strany managementu školy a zda bude portfolio učitele skutečně sebereflexí. Zmíněné úvahy však budeme moci diskutovat, až ze zkušeností samotných učitelů a managementů škol.

Účel a význam portfolio

Portfolio můžeme charakterizovat, jako záměrně vytvořený a utříděný soubor informací, shromážděných za účelem prezentace práce učitele (Trunda, 2012). Lze předpokládat, že v současné době každý učitel má soubor svých příprav na vyučovací hodinu, a to obsahových i metodických. Učitelé disponují velkým množstvím dokumentů vztahujících se k jejich výchovně-vzdělávací profesní kariéře. Je

však třeba zdůraznit, že každý učitel má svůj systém práce s výše uváděnými dokumenty. K některým aktivitám se učitel vrací a některé zůstávají v pozadí, i přesto, že jsou svým charakterem jedinečné. Portfolio by mělo být záznamem postupu, kterým se učitel obvykle řídí – typových příkladů, a pak záznamů mimořádných případů. Učitel by měl být schopen ze svých materiálů vložit do portfolia dokumenty a artefakty, které jsou reprezentativní a vypovídají o profesním vývoji učitele (Attinello, 2009; Trunda, 2012).

Portfolio bude významným podkladem pro hodnocení práce učitele managementem školy. Portfolio by mělo být nástrojem spoluúčasti učitele na vlastním rozvoji a hodnocení (Yao, 2009; Attinello, 2006). Hovoříme tedy o nástroji pro profesní a osobní růst učitele. Funkce portfolia je prezentační, ale také reprezentační vůči práci učitele. V rámci portfolia by měl učitel svoji práci hodnotit. Portfolio by mělo podporovat sebereflexi, další vzdělávání a představy sebe-rozvoje učitele v souvislosti s potřebami konkrétní školy (Alam, 2015; Trunda, 2012).

Práce s portfoliem vyžaduje systémovost a pravidelnost. Při práci s portfoliem je důležitá součinnost učitele a vedení školy. Z kvalitní práce učitele mohou čerpat ostatní členové pedagogického sboru nebo naopak pro nedostatek je třeba hledat cestu k nápravě (Fransoy, 2012; Painter, 2001).

Charakteristika portfolia

Důležité je uvědomit si doporučenou strukturu portfolia v souvislosti s jeho tvorbou. Portfolio obsahuje strukturovaný profesní životopis učitele, který charakterizuje potenciál jeho vědomostí a dovedností (Trunda, 2012). Osobnostní vzdělávací platforma, následně vypovídá o rozvoji postojové složky učitele, která může být prezentována spontánní zpětnou vazbou od žáků, rodičů nebo kolegů. Součástí je následně plán profesního rozvoje učitele, jeho osobní profesní cíle a kroky k jejich dosažení. Portfolio je následně doplněné dokumenty dokládajícími naplňování rámce profesních kvalit učitele (Pelletier, 1994). Těmito dokumenty jsou např. plány výuky, způsoby hodnocení žáků, reflexe výuky, rozvoj spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči.

Práci s portfoliem můžeme rozdělit do čtyř částí. Každá část je nezbytná pro výběr a zařazení dokumentů pro portfolio. Žádnou z částí nelze vynechat (Attinello, 2006; Pelletier, 1994; Trunda, 2012):

- První část je pro učitele poměrně obtížná, protože by měl vybrat vhodný dokument do svého

portfolia. Učitel by při výběru dokumentu měl odpovědět na otázky: Co se mi v uplynulém období podařilo? Co mne zajímá, co bych rád studoval? Jaká pedagogická aktivita je pro mne přínosem? Vytvořil jsem nějaké pracovní listy pro žáky? Důležité je, aby si učitel uvědomil, proč zařadil tento dokument do svého portfolia.

- Druhá část, pokud je vybraný dokument, je nutné tento výběr analyzovat a reflektovat zda se vybraný materiál vztahuje k procesům vyučování a výchovy. Nezbytná je analýza dokumentu vzhledem k profesnímu rozvoji učitele. Dokument by měl být pro učitele přínosný z pohledu rozvoje jeho vědomostí, dovedností a postojů, měl by reprezentovat jeho práci s žáky, rodiči, ale také s kolegy. První a druhá fáze je velmi důležitá. Dá se říci, že i pro zkušeného učitele jsou tyto dvě fáze obtížné.

- Třetí část zahrnuje hodnocení portfolia. Cílem třetí části je získat komplexní pohled na výkon profese konkrétního učitele nebo jeho část. Část výkonu můžeme specifikovat jako např. hodnocení žáků, práci s rodiči žáků, využívání vybraných vyučovacích metod. Hodnocení by měl provádět každý učitel v rámci sebereflexe, dále potom učitel – autor portfolia se svým přímým nadřízeným. Doporučením je forma strukturovaného rozhovoru, jako nejefektivnější technika. Rozhovor poskytuje okamžitou zpětnou vazbu nejen učiteli, ale také osobě, která je hodnotitelem portfolia (managementem školy).

- Čtvrtá část zahrnuje tvorbu osobního rozvoje učitele pro příští období, a to na základě výsledků hodnocení portfolia učitele a managementu školy. Většinou mluvíme o období jednoho školního roku.

Pro představu je vhodné ukázat na příkladu dokument, který by mohl být zařazen do profesního portfolia učitele.

Příklad dokumentu pro portfolio

Jako příklad pro portfolio byl vybrán dokument mapující zpracování a realizaci projektového dne studentů Pedagogické fakulty, Masarykovy univerzity pro žáky SŠ. Projektový den byl zpracováván jako diplomová práce studentem magisterského kombinovaného studijního programu PdF N-SS Učitelství pro střední školy, oboru PdF UOP Učitelství odborných předmětů pro střední školy. Student, který si téma zvolil, současně působí jako učitel odborných předmětů na SŠ. Při výběru dokumentu pro portfolio byl kladen důraz na možnosti přínosu pro profesní růst učitele, ale také na jedinečnost propojení teorie s praxí při vzdělávání studentů – budoucích učitelů. Popisovaný příklad

byl realizován se studenty učitelství v rámci předmětů zabývajících se dopravními systémy a dopravní výchovou. V portfoliu bude zařazena metodická a obsahová příprava učitele, včetně popisného zpracování studentem, který projektový den realizoval v rámci své diplomové práce. Významný pro portfolio je komentář, který by doprovázel zpracovanou komplexní přípravu učitele a dokumentaci projektového dne navrhovaného a komentovaného studentem.

Je třeba zdůraznit, že se jednalo o projekt, který vyžadoval kromě běžné přípravy učitele i zvládnutí náročné organizace popisované pedagogické aktivity. Na realizaci se podílely tři studijní skupiny, celkem 17 studentů. Následující obsah komentáře se zaměřuje na projektový den konaný v akademickém roce 2017/2018:

- V roce 2017 v jarním semestru akademického roku 2016/2017 byla zadána diplomová práce na téma „Dopravní výchova pro žáky SŠ“.
- Student se v rámci zvoleného tématu rozhodl navrhnout a realizovat projektový den zaměřený na prevenci v oblasti rizikového chování v dopravě pro žáky SŠ. Důvodem volby tématu byla představa absence prevence rizikového chování v dopravě, zabývající se věkovou kategorií žáků 1. a 2. ročníku středních škol, tj. žáky, kteří dosáhli 16 let. Současně student hledal možné atraktivní řešení prevence pro zvolenou věkovou kategorii.
- Cílem projektového dne bylo propojení dopravní výchovy s první pomocí. Prostřednictvím soutěže byly zjišťovány vědomosti a dovednosti žáků, současně se prohlubovala schopnost žáků pracovat v týmu.



Obrázek 1

- Vybranou cílovou skupinou bylo 20 žáků Středního odborného učiliště zemědělství a služeb Dačice v Jihočeském kraji a 20 žáků Střední školy technické a ekonomické Brno v Jihomoravském kraji. Výběr škol byl cílený tak, aby se připravovaného projektu účastnili žáci ze dvou krajů. Střední školy byly vzděláváním zaměřeny na technické obory. Realizace projektu proběhla 27. září 2017 (Obr. 1 a 2).



Obrázek 2

- Místem realizace projektového dne byl Areál dopravní výchovy a vzdělávání Městské policie Brno (dopravní hřiště).
- Projektový den byl realizován formou soutěže pěti družstev, na pěti stanovištích. Samotné soutěži předcházelo dotazníkové šetření, které zjišťovalo, jak v oblasti prevence rizikového chování v dopravě působí na žáky jejich rodiče a škola.
- **Problémové okruhy, které bylo nutné řešit:**
 - Jak vzniklo téma zaměřené na primární prevenci v dopravě?
 - Jaká byla cílová skupina žáků? Pilotně ověřit navržený projekt či nikoliv? Co projekt přinese?
 - Jakým způsobem byla aktivita organizovaná? Jaký podíl na organizaci měl student? Jaké organizační kroky musel organizovat učitel? Jaké materiální a personální zabezpečení projektu je třeba zajistit? Jak velký byl realizační tým studentů? Kde bylo třeba studentům pomoci? Jaký byl časový harmonogram?
 - Cílová skupina žáků: věk, počet? Jakou formu prevence rizikového chování zvolit? Kde jsou možná rizika projektového dne?
 - Jaký je přínos pro učitele v roli školitele studenta, který zpracovává téma diplomové práce? Jaký je přínos pro učitele vyučující předmět zabývající se dopravními systémy a dopravní výchovou v rámci přípravy budoucích učitelů?
 - Ověření, že studenti jsou schopni pracovat v týmu a organizovat výchovně-vzdělávací aktivity v rozsahu převyšující běžnou vyučovací jednotku, tedy 45 minut.
 - Je třeba studentům pomáhat, zejména s časovým plánováním jednotlivých prací na výchovně-vzdělávací aktivitě většího rozsahu. Vést studenty k pečlivé a systémové práci na tvorbě pedagogické dokumentace.
 - Pozitivní bylo zejména doporučení studentům, že musí znát cílovou skupinu žáků před samotnou realizací projektu na dopravním hřišti. V našem

případě byli cílovou skupinou žáci po nástupu do 2. ročníku SŠ. Program na dopravním hřišti musel být přizpůsoben vědomostem a dovednostem cílové skupině žáků.

- Ověřením projektového dne v reálné pedagogické praxi bylo možné projekt hodnotit, provést sebereflexi jednotlivých subjektů podílejících se na realizaci projektu a navrhnout doporučení pro další pedagogickou praxi.
- Doporučení pro další projekty
- Integrace jednotlivých předmětů zabývajících se dopravní výchovou, zdravotvůdou, didaktikou, psychologii je velmi přínosná. Spoluprací jednotlivých subjektů bylo dosaženo tematického propojení jednotlivých problematik z teoretické roviny do reálné pedagogické praxe.
- Získali jsme zkušenosti se zajištěním žáků – účastníků projektu. Potvrdila se nezbytnost znalosti věkové skupiny žáků, včetně jejich počtu.
- Bylo třeba dodržet, aby student, který projektový den zpracovával, připravoval a organizoval, se v průběhu projektového dne věnoval pouze organizačním záležitostem.
- Do projektu se zapojilo více různých studijních skupin studentů Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, dále vedoucí Odboru dopravní policie Krajského ředitelství policie Jihomoravského kraje, Městská policie Brno, Městské policie Dačice, Dopravní podnik města Brna, krajský koordinátor BESIP Ministerstva dopravy ČR pro Jihomoravský kraj, žáci Střední školy technické a ekonomické Brno, žáci Středního odborného učiliště zemědělství a služeb Dačice.
- Pozitivní je, pokud studenti vidí spolupracovat své učitele jako tým, pracují také oni v týmu.

Specifika portfolia učitele technických předmětů

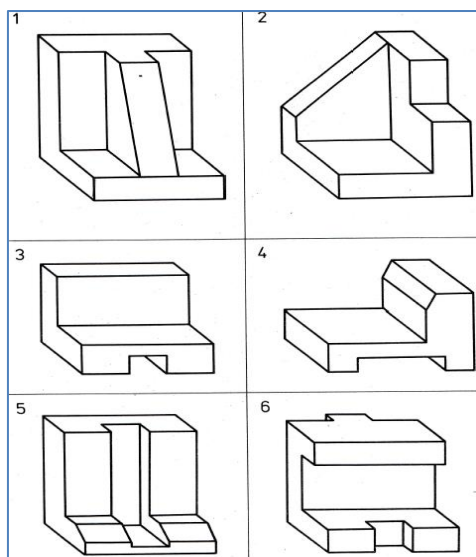
Portfolio by mělo obsahovat příklady, které přinášejí pozitivní využití pro samotného učitele a současně prezentují jeho tvořivost. Portfolio je možné sdílet s ostatními kolegy a potom je inspirací a zdrojem nápadů pro školskou praxi začínajících, ale také zkušených učitelů. V rámci druhé ukázky se budeme zabývat technickými předměty a možnostmi jejich prezentace v souboru praktických zkušeností učitele.

Technické předměty jsou více či méně specifické svými obsahy. Výuka předmětů Části strojů, Strojírenská technologie, Nauka o materiálu atd., zvláště u žáků střední školy vyžaduje názorné pomůcky (obrazy, modely, vlastní videozáznamy, reálné předměty atd.). Jednou z možností je vytvoření pracovních listů. Jako příklad pro portfolio byl zvolen předmět *Technické kreslení*, který je vyučován v prvním ročníku střední odborné školy

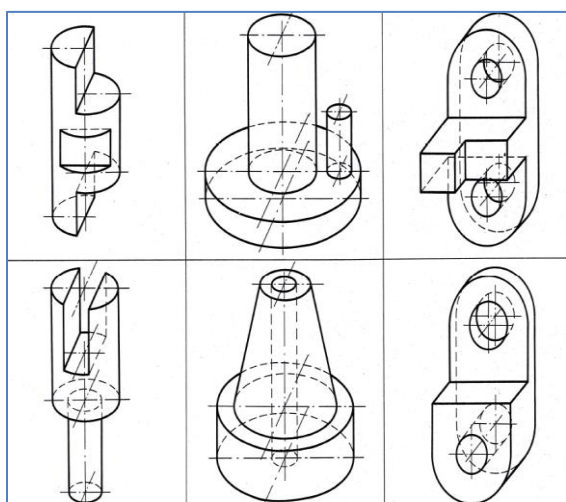
technické, zaměřené na strojírenskou výrobu. Cílem výuky předmětu technické kreslení je učit základem technického myšlení a tyto v dalších ročnících na střední škole rozvíjet. Žáci se učí zobrazování objektu podle určitých pravidel. Je nutné si uvědomit, že výkres je dorozumívacím prostředkem pro výrobu. Jaký výkres dostane dělník do rukou, takový bude výrobek. Obsluha CNC obráběcích center vyžaduje od obsluhy znalost práce s technickou dokumentací. Zejména čtení a porozumění obsahu výkresové dokumentace je žádoucí, aby žáci střední školy zvládli. Po zvládnutí základů technického kreslení se žáci od druhého ročníku učí využívat pro konstruování výpočetní techniku. Základní vědomosti a dovednosti žáků se rozvíjejí v oblasti konstruování pomocí technologií CA, jehož jednou z větví je CAD (*Computer Aided Design*). Jedná se o moderní postupy konstruktérských prací, které zvyšují její produktivitu a vytváří se geometrické objekty přibližující se skutečnosti.

Popisovaný příklad realizoval učitel s žáky střední školy, vzdělávacího oboru obráběč kovu. Jako příklad do portfolia uvádí učitel pracovní listy, které vytvořil. Pracovní listy jsou vytvořeny pro předmět Technické kreslení, tematický celek Technické zobrazování. Tento tematický celek činí žáků značné problémy. V technické praxi se žáci budou velmi často setkávat s potřebou zobrazení prostorových útvarů pomocí náčrtu nebo přesně kresleného výkresu. Metoda tzv. prostorového modelování se dnes velmi často stává ve spojení s moderní výpočetní technikou hlavním typem zobrazení složitých tvarových součástí. Jednotlivé pohledy jsou pak generovány zcela automaticky. Základem však stále zůstává porozumění principům zobrazování, a proto je nutné věnovat při výuce zásadní pozornost metodám zobrazování. Důraz je kladen na pravoúhlé promítání a jeho metody.

Učitel na základě svých zkušeností vytvořil závěr, že pravoúhlé zobrazování je nutné systematicky procvičovat od jednoduchých tvarů, po složitější. Problémy žáků v rámci pravoúhlého promítání vznikaly nedostatečným prostorem pro procvičování a nedostatečnou prostorovou představivostí samotných žáků. Učitel předmětu problém řešil vytvořením pracovních listů (obr. 3), které umožnily postupovat v zobrazování těles od jednoduchých ke složitějším. Současně velké množství úloh umožňovalo učiteli zvýšit intenzitu procvičování.

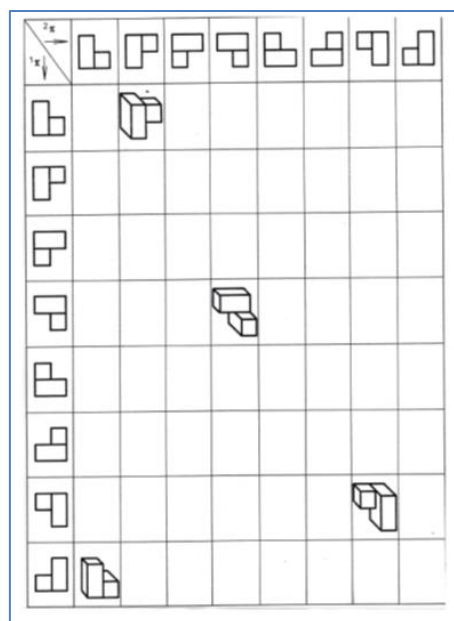


Obr. 3 Ukázka pracovního listu
(Zdroj: Holoubek, 1987)



Obr. 4 Ukázka pracovního listu
(Zdroj: Holoubek, 1987)

Na obr. 3 je zobrazeno 6 těles, které musí žák rozkreslit metodou pravoúhlého promítání do jednotlivých pohledů. Pracovní listy mají použití pro procvičování nebo opakování v rámci vyučovací hodiny. Pracovní listy je možné použít jako zadání domácího úkolu. Velmi úspěšné bylo použití pracovních listů v rámci skupinové výuky. Žáci byli rozděleni po třech do skupin a společně řešili vybrané úlohy zaměřené na pravoúhlé promítání. Pracovní listy je možné kontrolovat před třídou v rámci výuky. Pracovní listy může učitel také použít pro kontrolní písemnou práci. Složitější úkol potom ukazuje obr. 4. Zajímavý je úkol, který je na obr. 5. Žáci rozkreslují jednotlivé pohledy tělesa.



Obr. 5 Ukázka zadání a řešení pracovního listu
(Zdroj: Holoubek, 1987)

Pracovní listy mají také výhodu použití i ve vyšších ročnících v rámci zobrazování pomocí CAD. Pracovní list lze použít vícekrát – pro učení se metody pravoúhlého promítání, pro učení se kreslení za využití výpočetní techniky a pro učení se pravidel kótování geometrických a konstrukčních prvků součástí, zapisování tolerancí na výkresech, předepisování struktury povrchu na výkresech apod.

Závěr

Profesní portfolio učitele je dokument, ve kterém je zaznamenán posun učitele v jeho vědomostech,

dovednostech, ale i v postojích. Portfolio, umožňuje učitelé, svým strukturovaným uspořádáním vracet se k jednotlivým dokumentům – navazovat na ně a doplňovat je. Není snadné vybrat dokument, výchovně-vzdělávací aktivitu a zařadit ji do portfolio. Souhrn praktických zkušeností učitele by měl být výběrem příkladů, které učitele v jeho profesi obohacují a posouvají dál.

Portfolio by mělo být zamyšlením nad vlastní pedagogickou prací, uvědoměním si co v konkrétním případě přináší vlastní praxi, vzdělávaným, školní instituci, kolegům, rodičům. Autorkou uváděné příklady pedagogické praxe jsou ukázkou možného prezentování zkušeností učitele v rámci portfolio. Prezentované příklady pro portfolio ukazují možnost integrace předmětů v návrzích a realizacích pedagogického projektování. První příklad ukazuje možnost využití tvořivé práce studentů a jejich týmové práce. Vedle pozitiv jsou zmíněna i negativa, doprovázející pedagogické projektování. Příklad upozorňuje na výhody kooperace jednotlivých subjektů při realizaci primární prevence rizikového chování v dopravě.

Druhý příklad upozorňuje na možnosti vhodného využití pracovních listů nejen pro jeden ročník a tematický celek učiva na střední škole pro více předmětů. Kromě technického kreslení a zobrazování pomocí počítačové techniky lze vyřešené pracovní listy použít pro odborný výcvik. Jedná se o reálné součásti, jejichž parametry lze využít při výuce programování CNC strojů a následně jsou vyrobitelné.

Použitá literatura

- ALAM, Firoz, Harun CHOWDHURY, Alex KOOTSOOKOS a Roger HADGRAFT. *Scoping e-Portfolios to Engineering and ICT Education*. *Procedia Engineering* [online]. 2015, 105, 852-857 [cit. 2018-01-09]. DOI: 10.1016/j.proeng.2015.05.102. ISSN 18777058.
- ATTINELLO, Jacqueline R., Douglas LARE a Faith WATERS. *The Value of Teacher Portfolios for Evaluation and Professional Growth*. *NASSP Bulletin* [online]. 2006, 90(2), 132-152 [cit. 2018-01-09]. ISSN 01926365.

- FRANSOY, Marta, Francesc Josep SÀNCHEZ-ROBERT, Montse AUGÉ a M. Núria SALÁN. *Student Portfolio as a Learning Tool in UPC-BARCELONATECH Technical and Health Degrees*. *Good Practices in GTPoE-RIMA. Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. 2012, 46, 2025-2030 [cit. 2018-01-09]. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.05.422. ISSN 18770428.
- HOLOUBEK, Z., LEINVEBER, J., & ŠVERCL, J. (1987). *Technické kreslenie: pre 1. a 2. ročník SOU* (3., opr. vyd.). Bratislava: Alfa.
- KORTHAGEN, F. A. (1992). *Techniques for Stimulating Reflection in Teacher Education Seminars. Teaching & Teacher Education*, 8, č. 3, s. 265-274.
- PAINTER, B. (2001). *Using teaching portfolios. Educational Leadership*.
- PELLETIER, Carol Marra. *Teacher Portfolio: Reflection in Action. Part 1 and Part 2. An Alternative to Traditional Teacher Evaluation; and Creating Teacher Portfolios. The Dallin School Project* [online]. 1994 [cit. 2018-01-09]. ISSN ERICIE0.
- STRUYVEN, Katrien, Yves BLIECK a Véronique DE ROECK. *The electronic portfolio as a tool to develop and assess pre-service student teaching competences: Challenges for quality. Studies in Educational Evaluation* [online]. 2014 [cit. 2018-01-09]. DOI: 10.1016/j.stueduc.2014.06.001. ISSN 0191491X.
- YAO, Yuankao, Jennifer ALDRICH, Karen FOSTER a Uzziel PECINA. *Preservice Teachers' Perceptions of an Electronic Portfolio as a Tool for Reflection and Teacher Certification. Journal of Educational Research* [online]. 2009, 9(1), 25-43 [cit. 2018-01-09]. ISSN 19346875.
- TROJAN, V., TROJANOVÁ, I., & TRUNDA, J. (2016). *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta*.
- TRUNDA, J. (2012). *Profesní portfolio učitele: soubor metod k hodnocení a sebehodnocení. Praha: Národní ústav pro vzdělávání*.

Kontakt

JUDr. Mgr. Ing. Kateřina Šmejkalová
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání
Poříčí 7, 603 00 Brno, Česká republika
E-mail: smejkalova@ped.muni.cz

Dokážeme správně připravit budoucí učitele praktického vyučování v konfrontaci s RVP?

Jan Válek, Petr Sládek

Abstrakt: S měnícími se výstupními požadavky žáků středních odborných škol se mění i požadavky na budoucí učitele praktického výcviku. Máme na mysli jejich odborné kompetence. Ty by měly vycházet z potřeb jejich žáků ale i z požadavků praxe. Dokument, který shrnuje stanovená témata a klíčové kompetence k úspěšnému dosažení potřeb žáků je Rámcový vzdělávací program. Ten je specifikován pro jednotlivé obory. To představuje nemalé překážky tvůrcům studijních programů na univerzitách připravujících budoucí učitele praktického vyučování. V současnosti je Rámcový vzdělávací program aktualizován, ale většinou dochází ke zvýšení rozsahu očekávaných výstupů a učiva, ale k redukci jiného, již nepotřebného obsahu nedochází. Úpravy vazeb mezi jednotlivými obory, pokud existují, tak jsou jen minimální. V jakém předstihu, jak a čím se má tedy univerzita připravující budoucí učitele praktického vyučování při koncipování i při realizaci studia řídit? Meta-výzkumným šetřením týkajícím se učitelství praktického vyučování jsme shrnuli data, která představují jiné pohledy na Rámcový vzdělávací program.

Klíčová slova: RVP, profesní kompetence, praktické vyučování a výcvik, učitelé

Abstract: With varying output requirements of students of secondary vocational schools the demands on the future teachers of practical training change too. We mean their professional competencies. These should be based on the needs of their pupils as well as on the requirements of practice. A document that summarizes defined topics and key competences to successfully achieve students' needs is the Framework Educational Programme. This is specified for each branch. This represents a considerable obstacle for study program makers at universities preparing future teachers of practical training.

Currently, the Framework Educational Programme is updated; however there is usually an increase in the range of expected outcomes and curriculum, but this is not followed by a reduction of any other, already unneeded, content. Adjustment of relations between the different disciplines, if any, is minimal. How long in advance, what and which should be the direction of reasoning of the university preparing future teachers of practical training when designing and realisation relevant study program?

Through a meta-research survey, we summarize the data that present other views on the Framework Educational Programme.

Keywords: FEP, professional competence, practical training, teachers

1. Úvod

Cíle současného vzdělávání na různých úrovních a typech škol vymezuje **Rámcový vzdělávací program** (dále RVP). Zároveň má RVP zajistit prostupnost mezi jednotlivými školami napříč celou Českou republikou a má učiteli poskytnout jasný okruh, ve kterém bude svěřené žáky vzdělávat. Další dokument, který definuje cíle vzdělávání a vychází z RVP je **Školní vzdělávací program** (dále ŠVP). Ten je tvořen již jednotlivými školami.

Současný systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání v základních školách, gymnáziích a středním odborném vzdělávání je tedy rozdělen do dvou stupňů. Systém tak nepřímou navazuje na ten z doby mezi lety 1990–2007, kdy také bylo stanoveno základní kurikulum a školy měly jen malou možnost pro jeho přizpůsobení aktuálním podmínkám a potřebám lokálního charakteru.

RVP, jako základní pedagogické dokumenty, schvaluje a vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. V RVP jsou stanoveny závazné požadavky na vzdělávání pro jednotlivé stupně a obory vzdělání.

Podle § 4 odst. 2 zákon č. 561/2004 Sb. (Školní zákon) musí Rámcové vzdělávací programy odpovídat nejnovějším poznatkům:

- a) vědních disciplín, jejichž základy a praktické využití má vzdělávání zprostředkovat,
- b) pedagogiky a psychologie o účinných metodách a organizačním uspořádání vzdělávání přiměřeně věku a rozvoji vzdělávaného.

Podle těchto hledisek budou rámcové vzdělávací programy také upravovány. Tvorbu a oponenturu rámcových vzdělávacích programů zajišťují příslušná ministerstva prostřednictvím odborníků vědy a praxe, včetně pedagogiky a psychologie.

Při přípravě budoucích učitelů *Učitelství praktického vyučování* (dále UPV), ale i učitelů *Učitelství odborných předmětů* (dále UOP) bychom měli vždy vycházet z platných a schválených RVP pro střední odborné vzdělávání (dále SOV). RVP je dokument, který je závazný pro organizaci a obsah výuky různých profesí na různých školách. V současné době máme 281(!) platných RVP pro SOV. Je ale vůbec možné, aby na jednom pracovišti, které realizuje přípravu učitelů UPV nebo UOP, byli připraveni v jednom studijním programu v témže čase učitelé pro různé zaměření středních odborných škol, které realizují učební plán podle některého (z 281) RVP SOV?

2. Přístupy k tvorbě kurikulárních dokumentů

V českých zemích se tradičně přebíralo mnoho dokumentů a tradic od Německých sousedů a jinak tomu bylo i v případě vzdělávání. Dnes se ale v českém školství projevují i jiné směry. Dostáváme se tak do střetu dvou přístupů k obsahu a cílům vzdělávání.

Tradičnějším přístupem je nejen v Česku zaměření na celostní rozvoj, obsah a záměrnost vzdělávání – *Bildung*. Ve vzdělávacím procesu probíhá práce s vidinou vzdálenějšího stavu/cíle, v němž se má vzdělávaný nacházet. Lze tak o něm říci, že je vzdělán (to může demonstrovat tím, že ovládá oblast, v níž je vzdělán). Tento přístup/tradice zahrnuje nejen stránku „být vzděláván někým“, ale také stránku „vzdělávat se sám“, což je velmi důležité si uvědomit. Jedná se ve své podstatě také o proces neukončený, tedy s výhledem na celoživotní vzdělávání se. Kladen je důraz na vzdělávací výsledky. (Pelcová, 2000)

Proti tomu minimálně v poslední dekádě se uplatňuje přístup *Learning*. Zde dochází k částečnému oslabení role státu jako garanta kurikula a je posilován vliv trhu. Můžeme tento vztah také popsat jako *prodávající – kupující*. Neboli – vzdělání je kupováno jako zboží. Obsah vzdělávání je postupně redukován a dochází k oslabování obsahových kurikul ve prospěch kurikul pouze rámcově vymezených nebo naopak velmi detailních (sloužících testování). Přístup *Learning* je spíše procesuální a pracuje s tím, co přijde nyní nebo v brzké budoucnosti. Výstupy z učení jsou vyjadřovány jako tvrzení, že absolvent vzdělávání něco konkrétního zná nebo umí. Kladen je důraz na výstupy z učení. (Biesta, 2006)

Aktuálně je v ČR problematika kurikula řešena revizemi kurikula, přičemž není jasné, zda nedochází ke změně ze vstupového řízení na řízení odvozené od výstupů z *Bildung* na *Learning*.

Podobný proces je také vyžadován u vysokoškolského vzdělávání, kde jsou více zdůrazňovány „výstupy z učení“.

3. Co by mělo být v kurikulu?

Rámcové vzdělávací programy jsou dokumenty určené pro stanovení společného rámce pro školy a učitele. Tato koncepce zdůrazňuje klíčové kompetence důležité pro běžný život člověka, jejich spojitost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě každého z nás. Dochází k odklonu od encyklopedického pojetí kurikulárních dokumentů. Sama koncepce přináší model celoživotního učení. Mimo jiné RVP také podporuje pedagogickou autonomii škol a odbornou odpovědnost učitelů za výsledky jejich vzdělávání. (Walterová, 1994), (Šimoník, 2005), (Filová, 2007), (Tupý, 2014)

Stejně tak jako se neshodne odborná veřejnost v tom, kdo je „odběratelem“ RVP (pro jakoukoliv úroveň vzdělávání), tak ani jednotlivá pracoviště připravující učitele UPV a UOP se nikde zcela nepřekrývají v kurikulech svých studijních oborů a způsobu přípravy učitelů UPV a UOP. Někteří hovoří o tom, že odběratelem je žák, jiní, že učitel.

Některé disciplíny jsou vyučovány podobně (v podobném rozsahu nebo uspořádání v jednotlivých semestrech), ale zbytek se různí. Očekáváme, že v rámci nově připravovaných reakreditací dojde k jejich většímu sjednocení, protože vešly v platnost Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaného povolání pedagogických pracovníků z dílny MŠMT ze dne 5. 10. 2017 (*Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaného povolání pedagogických pracovníků*, 2017). Ty byly stanoveny jednostranně ministerskými úředníky, bez konzultace s garanty odpovídajících studijních programů.

Také se domníváme, že je třeba se mimo základní otázky „*Dokážeme správně připravit budoucí učitele praktického vyučování v konfrontaci s RVP?*“ zaměřit také na tyto otázky:

- Kolik učitelů UPV nebo UOP v praxi potřebujeme?
- Jaké specializace mají obstarávat?
- Jaké jsou počty absolventů?
- Jaké mají uplatnění?

Z výše uvedeného by měla vyplynout odpověď na otázku: *Jak konstruovat přípravu budoucích učitelů praktického vyučování?*

Jak jsme uvedli výše, pro nové akreditační řízení nám mantinely vymezují Rámcové požadavky na

studijní programy, jejímž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaného povolání pedagogických pracovníků od MŠMT (*Rámcové požadavky na studijní programy, jejímž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaného povolání pedagogických pracovníků*, 2017). Ty nechávají pro Obor a Oborovou didaktiku 30–40 % (54–72 kreditů) za celé Bc. studium. Určitě by tato složka měla vycházet z analýzy RVP SOV (nejlépe ze všech 281). Což ale upřímně řečeno není možné. Bylo by potřeba a vhodné provést ještě redukci některých RVP SOV a následně tyto změny promítnout do kurikula Bc. programů. Možná by bylo rozumné se zamyslet nad jiným dělením, než stávající na *Technické obory* a na *Obchod a služby* (různá univerzitní pracoviště mají obdobné dělení).

Při pohledu na kurikulum programů, které nabízejí jednotlivá univerzitní pracoviště v České republice, zjistíme, že si jsou v některých partiích podobná. Typicky se pracoviště shodují v předmětech zaměřených na *Didaktiku oboru*, které jsou vždy zastoupeny minimálně po tři semestry. Stejně tak je vždy zastoupen předmět nebo více předmětů zaměřených na práci s *Didaktickou technikou* a *Informačními komunikačními technologiemi*. Většinou bývá nabízen také *Management*. Často pak *Ekonomika* nebo například základ *BOZP a PO* ve školské praxi. Méně často *Ekologie*, *Právo* nebo *Školská politika*. Zřídka předměty zaměřené na přírodní vědy, velmi často bývá jedna z disciplín *Fyzika*, *Chemie* nebo *Biologie* (ta nejčastěji), pouze na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity pak *Matematika* a předměty zaměřené na *Dopravu*. (Zdroj: *Katalogy předmětů jednotlivých univerzitních pracovišť*)

Specializace na *Technické obory* nebo *Obchod a služby*, někdy *Zdravotnické služby* pak probíhá nejčastěji od třetího, nejpozději čtvrtého semestru. Toto dělení vychází jednak z tradice, jednak vypadá logicky vzhledem k souhrnnému označení velkých skupin odborného vzdělávání. Při pohledu na současné profese nebo spíše na profese, které by chtěli současní mladí vykonávat, se nabízí, zda nevytvořit v konkrétních případech jiné rozdělení.

To by mohlo být zvažováno např. s výhledem na dopady Průmyslu 4.0 na odborné vzdělávání. V současné době nemáme žádné systematické studie, které by se vlivem čtvrté průmyslové revoluce na odborné vzdělávání zabývaly. Je patrné, že s postupující robotizací, automatizací a zaváděním chytrých továren bude muset dojít k dynamizaci inovačních procesů, a to nejen v oblasti technického vzdělávání a to na všech typech škol. Dopad

Průmyslu 4.0 nebude pouze do technických oborů, ale postihne celou společnost.

Klíčovou oblastí se přitom jeví otázka kompetencí učitelů technických předmětů ve vztahu k inovačním procesům ve vzdělávání. Do popředí se dostávají klíčové kompetence (hlavní, přenositelné). Základní oblasti těchto kompetencí jsou následující (Pecina, 2017):

- Schopnost řešit problémy, flexibilita a adaptabilita.
- Schopnost navrhnout inovativní řešení, tvořivost, systémové myšlení.
- Schopnost oborové a mezioborové komunikace, práce v týmu.
- Schopnost odolávat pracovní zátěži a vypjatým situacím.

Stejně tak se musí do výbavy učitele (nejen praktického vyučování) zahrnout každodenní práce s nastupujícím ponořením populace do digitálního světa a sociálních sítí.

4. Jak by měla úprava RVP probíhat?

Vzhledem k očekávaným/probíhajícím revizím a úpravám RVP ZV a RVP SOV je potřeba si položit další otázky a to hlavně:

Za jak dlouho se změny v kurikulu studijního programu na univerzitě reflektují změny RVP SOV projeví do samotné výuky žáků na středních odborných školách a následně ve vlastní praxi?

Navíc, kdo by měl iniciovat změny v RVP? Praxe? Střední odborné školy? Pracoviště vzdělávající učitele?

Podívejme se na časový horizont uplatnění změn v RVP SOV. Budeme-li uvažovat o nejrychlejším možném postupu, dostáváme se na 7–11 let. Nyní hovoříme o případě, kdy změna systému přichází z univerzit a zajímá nás přenos do praxe. Tedy konkrétně zvažujeme nejkratší možný případ: Pracoviště na univerzitě bude nyní reflektovat aktuální změny ve společnosti a v praxi a zahájí změny v kurikulu studijního programu. Než bude moci do takto upraveného programu přijmout studenty, potrvá to jeden rok (bude přijímat až od následujícího akademického roku). Následně bude v Bc. programu vzdělávat studenty tři roky. Ti ihned po absolvování nastupují do praxe. Trvá další tři roky u (nematuritních oborů) než vyjdou absolventi ($1 + 3 + 3 = 7$).

Celý proces se nám pak prodlouží v okamžiku, kdy studenti po absolvování Bc. programu ihned nastoupí na program NMGr. o dva roky, a ještě o rok pokud vezmeme v úvahu maturitní obory na středních školách ($1 + 3 + 2 + 4 = 10$). U žáků, kteří v SOV projdou výučním oborem a následně si dodělají „nástavbu“ jsme opět o rok delší ($1 + 3 + 2 + 4 + 1 = 11$).

Jak vidíme, tento systém není moc flexibilní. A to jsme neuvažovali, že s požadavkem na změnu na univerzitní úrovni přichází samo střední odborné školství nebo praxe. Zde je potřeba přičíst určitý čas na provedení analýzy stavu, která by mohla trvat nejméně pět let, aby se nejednalo o náhlý a ojedinělý výstřelek. Dá se očekávat, že změnu budeme přenášet 12–16 let.

Podle Národního akreditačního úřadu pro vysoké školství (dále NAÚ) by měly být budoucí akreditace více obecné, což samozřejmě v případě UPV není dost dobře možné. Zde je vždy kladen velký důraz na konkrétní učivo a příklady z praxe.

5. Zavádění RVP

Současně s tvorbou RVP došlo v SOV k transformaci soustavy oborů vzdělání. Tento krok byl nevyhnutelný, neboť bylo potřeba, aby soustava lépe zohledňovala nejen požadavky trhu práce, ale i změny ve výrobních technologiích a pracovních činnostech. Po úpravě tedy došlo k redukci oborů z téměř 720 na 281. Poslední rámcové vzdělávací programy byly vydány v roce 2012, který lze považovat za rok plošného zahájení výuky pod RVP.

Před tímto obdobím změn, které začalo v roce 2007 u RVP ZV a skončilo tedy 2012 u RVP SOV bylo nastíněno podobné řešení, ale nikoliv tak robustního charakteru. Již po roce 1989 získaly školy možnost vytvořit a realizovat vlastní vzdělávací plány pro vzdělávání svých žáků. S tím souvisí také zvýšené pravomoci ředitelů ve smyslu stanovení jednotlivých předmětů, kterým se bude škola věnovat se zvýšenou časovou dotací anebo úprava obsahů předmětů. Tento krok musel být také podpořený základní studijní literaturou, tedy bylo v pravomoci školy, jaké učebnice a jiné materiály bude používat. (MŠMT, 2009)

Před zavedením RVP v České republice platily Vzdělávací programy. Pro základní vzdělávání to byly: Základní škola; Obecná škola; Občanská škola a Národní škola z nich vycházely učební plány. (Šimoník, 2005)

Pro SOV pak bylo vzdělávacích programů cca 720, jak jsme uvedli výše a není tedy možné je zde uvádět.

Jednotlivé Vzdělávací programy pro ZV vykazují mezi sebou určité odlišnosti, ale základní žákovské znalosti na výstupu pro jednotlivé úrovně jsou srovnatelné. Zde je potřeba zmínit, že nebylo vždy explicitně uváděno, jaké jsou cíle jednotlivých předmětů nebo dokonce celkové základního vzdělávání, obsahy byly dány. (Tupý, 2014), (Šimoník, 2005), (Filová, 2007)

Základní motivy RVP byly představeny v roce 2001 v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha, programový dokument Vlády ČR). Schválení RVP proběhlo v roce 2004. Pilotáž vybraných částí Školního vzdělávacího programu probíhala, od září 2004 na šestnácti ZŠ, kde bylo vyučováno podle RVP, potažmo jejich vlastního ŠVP. Pilotáž byla ukončena v červnu 2006. Vlastní výuka podle RVP ZV započala v září 2007, kdy se podle něj učili žáci 1. a 6. tříd ZŠ, výuka na SOV potom začala 2009. (Šimoník, 2005), (Filová, 2007), (Tupý, 2014)

Co se týče zavádění RVP, bylo celkem logicky strukturované. Tedy probíhalo postupně, jak žáci základních škol postupně přecházeli na školy střední. Ovšem nelze zde předpokládat, že mezi zavedením RVP ZV a RVP SOV nebo RVP G uplynuly čtyři školní roky, to nikoliv, ale náběh byl postupný. Jednotlivé etapy a roky zavádění RVP do českého školství jsou zobrazeny v tabulce (Tabulka 1).

RVP SOV byly od roku 2007 vydávány ve vlnách („Přehled vydávání RVP SOV po vlnách, Národní ústav pro vzdělávání“, 2017). Pro každý obor vzdělání uvedený v Nařízení vlády o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy samostatný RVP (celkem bylo vydáno 281 RVP).

6. Demografický vývoj a důsledky pro školskou praxi

Jelikož učitelství, pro jakýkoliv stupeň, od mateřských škol po střední, je podle MŠMT regulovaným povoláním, je potřeba výkon tohoto povolání náležitě plánovat. Zpravidla je požadován konkrétní stupeň a obor vzdělání. Počty učitelů jdou také ruku v ruce s demografickým vývojem ve státě, který určuje potřebné kapacity (personální i materiální), které jsou součástí vzdělávacího systému.

Jak by se asi mělo postupovat v případě změny počtů nastupujících žáků? Například poslední větší populační vlna byla v letech 2008–2010, kdy se živě narodilo průměrně 118 000 dětí, což je například oproti roku 1999 nárůst o cca 28 000 (o jednu čtvrtinu!). Tento rozdíl se musí projevit také ve školství. Byly z dnešního pohledu na tuto skutečnost školy připraveny, co se týče množství kvalifikovaných a aprobovaných učitelů? Budeme-li uvažovat, že děti narozené v roce 2008 nastupovali do základních škol ve svých sedmi letech, tj. v letech 2015–2017, tak do SOV nastoupí po devíti letech povinné školní docházky v letech 2024–2026. Na vysokou školu potom nastoupí v letech 2028–2030.

Tabulka 1: Průběh reformy – Vydávání RVP

	Schválení RVP	Školy začínají v 1. ročnících učit podle příslušných ŠVP
Mateřské školy	1. 3. 2005	1. 9. 2007
Základní školy	31. 8. 2005	1. 9. 2007 (povinně v 1. i v 6. roč.)
Základní umělecké školy	do 31. 8. 2010	1. 9. 2012
Gymnázia	24. 7. 2007	1. 9. 2009
Dvojjazyčná gymnázia	do 31. 8. 2009	1. 9. 2009
Sportovní gymnázia	24. 7. 2007	1. 9. 2009
Ostatní střední školy (SOŠ, SOU, VOŠ)		
1. vlna (280 → 62)	31. 8. 2007	1. 9. 2009
2. vlna (186 → 82)	1. 9. 2008	1. 9. 2010
3. vlna (166 → 82)	do 31. 8. 2009	1. 9. 2011
4. vlna (77 → 49)	do 31. 8. 2010	1. 9. 2012
5. vlna (6 → 4)	7. 2009	1. 9. 2014
6. vlna (2 → 2)	11. 2010	1. 9. 2015

(Zdroj: „Harmonogram, MŠMT ČR”, 2013; „Přehled vydávání RVP SOV po vlnách, Národní ústav pro vzdělávání”, 2017)
Pozn.: U části Ostatní střední školy jsou v prvním sloupci v závorkách uvedeny počty RVP před a po redukci jejich počtu.

Opakujeme otázku: Je ale na tuto vlnu školství připraveno? A jak dlouho dopředu je potřeba, aby stát (kraj, obec) v tomto případě začal situaci řešit? Budeme-li uvažovat výše uvedené časové rozpětí pro ZV, SOV a VŠ, pak lze snadno dopočítat, že stát měl tuto situaci řešit již pro generaci, která se narodila v rozmezí 1990–1992 a VŠ absolvovala mezi 2010–2012. Tedy by to byli ti absolventi učitelství, kteří by absolvovali a ihned nastupovali do škol a učili by v 1. ročníku ZŠ vlnu narozenou v roce 2008–2010. Pokud bychom chtěli, aby učitelé měli alespoň pět let praxe, pak se narodili v roce 1985–1987 a VŠ absolvovali mezi 2005–2007. Tj. stát

měl na reakci cca 2 roky. To znamená, že hned (nejpozději s ročním zpožděním) po získání statistických dat musí stát reagovat.

Pro střední školství je situace zatím zdánlivě přijatelná v tom ohledu, že bychom mohli sáhnout po učitelích s ročníkem narození 1999–2001, v případě pěti let praxe bychom sahalí po učitelích narozených mezi roky 1994–1996. V případě odborných předmětů (ne všeobecně vzdělávacích) však je potřeba počítat i s jejich praxí v oboru (nejen učitelskou), pak se čas na reakci úměrně zkracuje. Jednotlivé roky jsou prezentovány v tabulce (Tabulka 2).

Tabulka 2: Rozložení roků pro výuku dětí z populační vlny 2008–2010

	Rok narození	Zahájení docházky na ZŠ	Zahájení docházky na SŠ	Zahájení docházky na VŠ
Populační boom	2008–2010	2015–2017	2024–2026	2028–2030
Učitelé ZŠ pro populační boom	1990–1992	1997–1999	2006–2008	2010–2012
Učitelé ZŠ pro populační boom s učitelskou praxí 5 let	1985–1987	1992–1994	2001–2003	2005–2007
Učitelé SŠ pro populační boom	1999–2001	2006–2008	2015–2017	2019–2021
Učitelé SŠ pro populační boom s učitelskou praxí 5 let	1994–1996	2001–2003	2010–2012	2014–2016
Učitelé SŠ pro populační boom s praxí 5 let v oboru a 5 let ve školství	1989–1991	1996–1998	2005–2007	2009–2011

Pozn. 1: Pro učitele je nastavený rok zahájení studia na VŠ posunutý o pět let dříve, protože je potřeba aby stihli absolvovat, než žáci nastoupí svojí školní docházku.

Pozn. 2: Stejnou barvou jsou v tabulce vyznačeny roky, které spolu souvisejí z pohledu přípravy učitelů a nástupu žáků do škol.

Další otázka, která se se zaváděním RVP pojí, je, kolik již máme k dnešku (rok 2018 nebo spíše školní rok 2017/2018) ročníků, které absolvovaly vzdělání pod RVP. Počty jsou následující:

- 3 ročníky zcela pod RVP ZV (narození 2001, 2002, 2003),
- 8 ročníků pouze pod RVP ZV na 2. stupni (narození 1996–2003),

- 2 ročníky osmiletých gymnázií v zcela pod RVP G nebo RVP GSP (narození 1998, 1999),
- až 6 ročníků SOV, podle postupného ná- běhu RVP (narození 1994–1999).

Bližší počty absolventů a počty živě narozených dětí ve výše uvedených letech jsou uvedeny v ta- bulce (Tabulka 3).

Tabulka 3: Počty absolventů jednotlivých typů škol s RVP

	Rok narození žáků	Živě narozeno dětí	Školní rok absolvování v RVP	Absolventů	Kód v UIV.cz
RVP ZV 1. + 2. stupeň	2001	90 715	2015/2016	75 773	C1.33.1
	2002	92 786	2016/2017	76 592	C1.4.1
	2003	93 685	2017/2018	???	???
RVP ZV 2. stupeň	1996	90 446	2010/2011	79 302	C1.4
	1997	90 657	2011/2012	75 750	C1.4
	1998	90 535	2012/2013	74 832	C1.4
	1999	89 471	2013/2014	75 652	C1.4
	2000	90 910	2014/2015	75 501	C1.4.1
RVP G (osmileté)	1998	90 535	2016/2017	???	???
	1999	89 471	2017/2018	???	???
RVP G (čtyřleté) + RVP SOV	1994	106 579	2012/2013	101 055	D1.1.4
	1995	96 097	2013/2014	90 076	D1.1.4
	1996	90 446	2014/2015	83 822	D1.1.4
	1997	90 657	2015/2016	78 385	D1.1.4
	1998	90 535	2016/2017	???	???
	1999	89 471	2017/2018	???	???

(Zdroj: jednotlivé Statistické ročenky školství – Výkonové ukazatele pro jednotlivé školní roky; UIV.cz; Český statistický úřad)

Pozn. 1.: Pro školní roky 2016/2017 a 2017/2018 dosud nebyly k dispozici počty absolventů. Počty žáků ve 4. a 8. ročnících SOU, SOŠ a G zatím také nebyly finální.

Pozn. 2.: Žáci, kteří absolvovali 2. stupeň ZŠ pod RVP ZV byli také ve školních rocích 2015/2016 a 2016/2017, ovšem tyto již jsme započítali do žáků, kteří absolvovali celou základní školu pod RVP ZV 1. + 2. stupeň.

7. Závěr

Jak bylo výše naznačeno, RVP je sice dokument, který je aktualizován podle současných a hlavně budoucích potřeb společnosti, nových zkušeností učitelů i podle předpokládaných potřeb žáků, ale proces přenosu změn do praxe je zdoluhavý. Mezi zavedení změn do praxe, nemyslíme tím do učitel- ské, může proběhnout další změna a to je již neú- nosné.

RVP a jeho náplň jednotlivých předmětů v každém oboru by měla odpovídat soudobému vnímání světa současných mladých lidí. Může však zásadním způsobem změnit jejich současný negativní postoj například k přírodním vědám? Dokument jako takový asi nikoliv, je potřeba ak- tivně zapojit učitele. Zde můžeme narazit na pro- blém přirozené obnovy učitelů přírodovědných předmětů (Sládek, 2015), (Sládek, 2016).

To, že do finální verze těchto dokumentů mohly zasahovat osoby, které neměly žádné od- borné vzdělání v daných oborech, si asi všichni uvědomujeme, ovšem společně věříme, že se tak nedělo v nijak velké míře.

Domníváme se, že požadavky na obsah vzdě- lávání na ZŠ, SŠ ale i VŠ by měli spíše stanovovat odborníci, kteří znají současný stav vědy, vývoj

poznání a potřeby praxe, než pedagogové. Skladbu a metodické zpracování by pak měly vy- tvářet VŠ připravující budoucí učitele spolu s uči- teli z praxe. Stále by se ale nemělo zapomínat na to, co je cílem ZV a SOV, a to připravit žáky na běžný život, aby v něm nebyli ztraceni a aby byli uplatnitelní na trhu práce a v dalším vzdělávání. To by mělo zajistit prospívající život RVP.

Ještě je potřeba uvědomit si jeden aspekt uči- tele UPV a UOP. V současné době, kdy ekono- mika státu prosperuje jich, je nedostatek, ale v okamžiku, kdy bude ekonomika nejen ČR, ale i v jiných státech Evropské unie v recesi, bude se mnoho odborníků přesouvat do středního školství. Můžeme tedy říci, je to pro mnohé záchranná brzda.

Použitá literatura

BIESTA, Gert. *Beyond learning: democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers, 2006, 176 s. *Interventions* (Paradigm Publishers). ISBN 978-1594512346.

FILOVÁ, Hana, SVOBODOVÁ, Jarmila, ed. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (Zdroje inspirace pro učitele)*. Brno: MSD, 2007, 220 s. ISBN 978-80-86633-93-0.

Harmonogram, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Praha, 2013 [cit. 2017-05-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolska-reforma/harmonogram>

Harmonogram, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Praha, 2013 [cit. 2017-05-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolska-reforma/harmonogram>

KAŠPAROVÁ, Jana. Metodika tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU: rámcové vzdělávací programy. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2007. ISBN 978-80-85118-12-4.

MŠMT. Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaného povolání pedagogických pracovníků. Praha: 2017, (Čj. MSMT-21271/2017-5), 10 s. Dostupné také z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/ramcove-pozadavky-na-studijni-programy-jejichz-absolvovanim>

MŠMT. Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989: (v oblasti regionálního školství). Praha, 2009, 33 s. Dostupné také z:

http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/zprava2009/zprava_vyvoj_skolstvi.doc
PECINA, Pavel, SLÁDEK, Petr, Fourth Industrial Revolution and Technical Education. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres. 11th International Technology, Education and Development Conference. 1. vyd. Spain: IATED Academy, 2017. s. 2089-2093, 5 s. ISBN 978-84-617-8491-2. doi:10.21125/iated.2017.0621.

PELCOVÁ, Naděžda. Pojem vzdělání v tradici německého myšlení. PEDAGOGIKA. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2000, XLX(1), 70-83. ISSN 0031-3815.

Přehled vydávání RVP SOV po vlnách, Národní ústav pro vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání[online]. Praha, 2017 [cit. 2017-05-21]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/prehled-vydavani-rvp-sov-po-vlnach>

SLÁDEK, Petr, VÁLEK, Jan, (Ne)kvalifikovanost učitelů – létající učitelé. In H. Cídlková XXIV. Mezinárodní konference o výuce chemie DIDAKTIKA CHEMIE A JEJÍ KONTEXTY. Sborník příspěvků z konference 20.–21. 5. 2015. Brno: Masarykova univerzita, 2015. s. 187–192, 6 s. ISBN 978-80-210-7996-0. doi:10.5817/CZ.MUNI.P210-7996-2015.

SLÁDEK, Petr, VÁLEK, Jan, Létající fyzikáři, In M.

Randa Moderní trendy v přípravě učitelů fyziky 7. Plzeň, Západočeská univerzita v Plzni, 2016. s. 204–212, 9 s. ISBN 978-80-261-0531-2.

ŠIMONÍK, Oldřich. Úvod do didaktiky základní školy. Brno: MSD, 2005, 140 s. ISBN 80-866-3333-0.

TUPÝ, Jan. Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989-2013. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 165 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-6740-0.

WALTEROVÁ, Eliška. Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě. Brno: Masarykova univerzita, 1994, 185 s. ISBN 80-210-0846-6.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Kontakty

PhDr. Jan Válek, Ph.D.

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání
Poříčí 7, 603 00 Brno, ČR
Telefon: +420 549 498 327
E-mail: valek@ped.muni.cz

doc. RNDr. Petr Sládek, CSc.

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání
Poříčí 7, 603 00 Brno, ČR
Telefon: +420 549 496 841
E-mail: sladek@ped.muni.cz

Odborný profil

Jan Válek je odborným asistentem na Katedře fyziky, chemie a odborného vzdělávání na Masarykově univerzitě. Je koordinátor kurzu v bakalářských programech v oborech odborného vzdělávání. Mezi jeho výzkumné zájmy patří dynamické modelování, výuka a učení s využitím informatiky a technologie a RVP ZV a SOV.

Odborný profil

Petr Sládek je vedoucím Katedry fyziky, chemie a odborného vzdělávání na Masarykově univerzitě. Je garantem Učitelství praktického vyučování a Učitelství odborných předmětů.

Vzpomínka za doc. Ing. Miloslavem Rotportem, CSc.



Vážené kolegyně, vážení kolegové,

rok 2018 pro nás začal smutnou zprávou o tom, že dne 7. ledna 2018 zemřel po dlouhé nemoci pan docent Miloslav Rotport ve věku nedožitých 74 let. Věnujme společně krátkou vzpomínku tomuto skromnému, pracovitému a milému člověku, se kterým jsme dlouhá léta spolupracovali, který významně přispěl k rozvoji ekonomického vzdělávání a který nám byl vždy ochotně nápomocen, kdykoliv jsme se na něho obrátili, zároveň nás dokázal dobít svým osobitým humorem, optimismem, kladným vztahem k životu a k lidem okolo sebe. V profesním partnerství TTnet byl pan docent Miloslav Rotport od počátku uznávanou autoritou v oblasti ekonomického vzdělávání a je známý také jako zakladatel fiktivních firem v České republice. Vystudoval obor Učitelství ekonomických předmětů na Vysoké škole ekonomické v Praze. Poté pět let působil jako učitel ekonomických předmětů na Střední ekonomické škole v Rakovníku. V září 1973 se na svoji alma mater vrátil jako odborný asistent – didaktik. Nejprve se zaměřil v souladu s potřebami pracoviště na didaktiku politické ekonomie, následně své odborné zaměření rozšířil o didaktickou techniku, didaktiku fiktivní firmy a využití počítačů ve výuce. Když odešel pan profesor Koudela do důchodu, převzal výuku didaktiky účetnictví, která mu byla vždy profesně nejbližší, a stal se vedoucím katedry. Navázal úspěšně na svého předchůdce, který systém didaktiky účetnictví precizně rozpracoval a v průběhu let jej ještě dále vylepšoval až do roku 2011, kdy jej předal svým následovníkům. S katedrou didaktiky ekonomických předmětů nadále spolupracoval, předával své zkušenosti doktorandům a mladým pedagogickým pracovníkům. Aktivně vystupoval na vědeckých konferencích, působil jako člen oborové rady Teorie vyučování ekonomických předmětů, zasloužil se o rozvoj svého oboru. Na pana docenta Miloslava Rotporta budeme vzpomínat s úctou a vděčností. Vzpomeňte prosím s námi.

Doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc.