

Základní oblasti ideového záměru alternativního průchodu studiem v rámci studijního programu se zaměřením na vzdělávání učitelů mateřských škol



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Miluše Vítěčková (Ed.)
Miroslav Procházka
Eva Svobodová
Marie Najmonová
Veronika Plachá
Petra Hořejšová

**Základní oblasti ideového záměru
alternativního průchodu studiem v rámci
studijního programu se zaměřením na
vzdělávání učitelů mateřských škol**

České Budějovice 2023

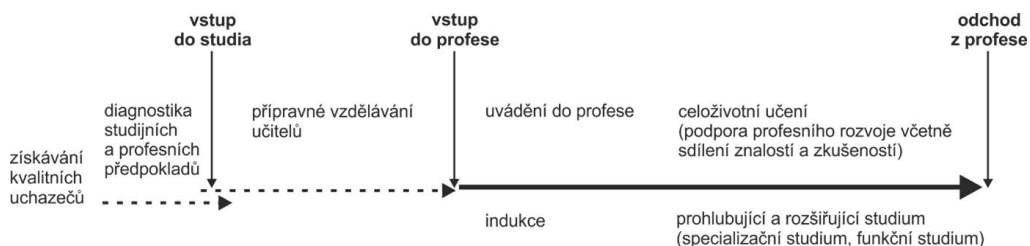
Obsah

Úvodem	3
1 Assessment centrum	6
2 Mentoring studentů učitelství a inovace praxí u studijního programu Učitelství pro mateřské školy	8
3 Struktura přípravy budoucích učitelů mateřských škol a možné oblasti alternativního průchodu studia	15
Použité zdroje	22

Úvodem

Koncipování přípravy budoucích učitelů odráží představu, že stávání se učitelem je kontinuální (biografický) proces rozprostřený do intervalu několika desetiletí, kdy se kvalitní pregraduální příprava stává základem i východiskem pro začlenění absolventů do praxe. Koncepce pregraduální přípravy je konstituována s ohledem na etapy, které po jejím ukončení následují (viz tzv. profesionalizační kontinuum).

Obrázek 1: Profesionalizační kontinuum



Zdroj: převzato z rakouské koncepce LehrerInnenbildung NEU, 2010, s. 61 – upraveno pro situaci v ČR (Stuchlíková & Janík, 2017, s. 259)

Při vytváření inovací a alternativ studijního plánu musí být rozlišeny, a jakožto svébytné, popsány vstupy a změny pro všechny čtyři základní složky učitelské přípravy (inovace oborové přípravy, alternativní možnosti v rámci oborově-didaktické složky, úpravy předmětů pedagogicko-psychologických, změny v rámci reflektované pedagogické praxe), které jsou společné pro přípravu učitele všech typů a stupňů škol. Jestliže koncepce změny zasáhne jen jednu oblast přípravy, pak je v podstatě nesystémová, nefunkční, neboť nevede ke komplexu, který charakterizuje celistvost kompetencí potřebných pro zvládnání učitelské profese. Například inovace spočívající v odstraňování obsahového přetížení učitelských studijních programů je v alternativním průchodu možné řešit větší integrovaností vzdělávacích obsahů v rámci jednotlivých složek učitelské přípravy i mezi nimi. Výukové obsahy přitom nemusí být prezentovány v rámci běžných disciplín, mohou být v alternativním modelu přípravy integrovány i do předmětů specificky vytvářených pro učitele, jako je např. školní pedagogika, psychologie pro učitele apod.

Na podobu čtyř základních složek učitelské přípravy jsou v rámci vytváření alternativního průchodu studiem vznášeny tyto uvedené nároky [v kontextu Rámcové koncepce přípravného vzdělávání učitelů ZŠ a SŠ (Stuchlíková & Janík,

2017)¹, kde je příprava budoucích učitelů označena jako tzv. průběžný model učitelského vzdělávání]:

1. *Oborová složka (specializace – aprobační předmět/y)*

Poznatky a dovednosti z oborů jsou tím, co má být ve výuce na konkrétním typu a stupni školy zprostředkováváno – proto jsou profesně profilující podmínkou učitelského vzdělávání.

Alternativní cestou k osvojení si oborové složky studia mají být solidní a dobře strukturované znalosti a dovednosti z oboru, které podstatným způsobem přesahují kurikulum vyučovacího předmětu na typu/stupni školy, pro nějž absolventi získávají aprobaci/kvalifikaci, a současně mají relevanci pro koncipování, plánování, realizaci a hodnocení výuky v příslušné oblasti vzdělávání. Oborová část přípravy tedy má v alternativní cestě stínovat kurikulum mateřské, základní školy a reflektovat revizi RVP a obsahy vzorových ŠVP vybraných škol, na kterých studenti praktikují nebo budou praktikovat.

2. *Oborově-didaktická složka*

Oborová didaktika je nezbytným předpokladem kvalitního učitelského vzdělávání a v roli koordinující disciplíny musí i v alternativním průchodu studiem být těsně provázána s oborovou, pedagogicko-psychologickou a praktickou složkou učitelské přípravy; oborová didaktika má překračovat úzce metodické pojetí a má s oporou v teorii reflektovat výsledky výzkumu v dané oblasti. Výstupem z učení mají být didaktické znalosti obsahu – ty mají budoucímu učiteli umožnit zprostředkovat obsah tak, aby byl korektní z hlediska oboru a současně přístupný žákům.

V alternativním průchodu studiem lze oborově-didaktickou složku chápat v širším záběru. Vedle vlastní didaktiky oboru mohou být její součástí v alternativním průchodu studiem i další předměty studijního plánu. Pro zařazení studijního předmětu do alternativní oborově-didaktické složky je klíčové jeho zřetelně didakticky vymezená cílová a obsahová orientace.

3. *Pedagogicko-psychologická složka*

Pedagogické, psychologické a další související disciplíny poskytují přípravě učitelů základnu pro kompetentní řízení a reflektování výchovných a vzdělávacích procesů ve škole.

Výstupem z učení v pedagogicko-psychologické složce mají být znalosti širších (zejména pedagogických, psychologických, filozofických, historických, sociologických aj.) základů výchovy a vzdělávání, znalosti o obecných výukových a výchov-

¹ Tento model je v daném dokumentu, vytvořeném na základě dlouholeté zkušenosti s akreditací studijních učitelských programů, označen jako nejlépe vyhovující požadavkům na přípravu učitelů.

ných postupech a jejich specifických podobách, znalosti o aktérech výchovy a vzdělávání, dovednosti a postoje potřebné pro navozování a usměrňování výchovně-vzdělávacích interakcí se všemi účastníky těchto procesů. V alternativním průchodu studiem je v této oblasti akcent postaven na individualizaci založené na hlubším poznání kompetencí studenta na vstupu do studia, na jeho mentoringu a následné nabídce povinně volitelných či volitelných předmětů, zaměřených na rozvoj identifikovaných slabých stránek studenta.

4. Reflektované pedagogické praxe

Reflektované pedagogické praxe zprostředkovávají kontakt studenta učitelství s edukační realitou ve školách a přispívají k jeho profesní socializaci – důraz je kladen na reflektování praktických zkušeností, a to jak v rámci oborové a oborově-didaktické složky studia, tak i v propojení s pedagogicko-psychologickou složkou. Praxe jsou koncipovány jako ucelený a gradující systém s důrazem na propojení s teorií a na reflexi a sebereflexi studenta v roli učitele.

Výstupem z učení mají být integrované znalosti a dovednosti vyrůstající z teoreticky ukotvené reflexe výuky na odpovídajících typech a stupních škol.

Na realizační stránku praxí jsou kladeny určité požadavky. V rámci alternativního průchodu studiem fakulta zajistí, aby studenti učitelství měli možnost v souladu se studovaným programem pod supervizí pracovníka fakulty praktikovat na různých typech škol. Studenti učitelství se zde mají setkávat s různými typy dětí/žáků (po stránce sociální, etnické, zdravotní, míry schopností apod.) a mají být seznámeni s provozem školy jako instituce. Důležitou součástí alternativního průběhu průběžných a souvislých praxí je obohacené hodnocení (ze strany učitelů ze škol i fakulty) a vedení k sebehodnocení studentů.

Při hledání konceptu alternativního průchodu studiem v rámci níže uvedeného studijního programu je důležité vycházet z klíčových rysů programu, které jsou neměnné, neboť svým charakterem odrážejí kvalitu studijního programu spjatou s akreditací. Navrhované změny tedy nemění zásadně charakter programu studia, ale dotýkají se intenzity prosazování jeho principů a provazování jednotlivých cílů a obsahů přípravy.

Principem konstrukce programu, který musí být i při vytvoření alternativního průchodu studiem zachován, je kreditové rozložení studia pro jednotlivé složky studia (učitelská propedeutika, oborová složka s didaktikou, praxe a příprava závěrečné práce). To musí odpovídat požadavkům regulátora ve struktuře stanovené dle *Rámcových požadavků na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků* (čj. MSMT-21271/2017-5).

1 Assessment centrum

Východiskem pro diagnostiku v kontextu sebepoznání, ale i ve vztahu k výběru volitelných předmětů na základě identifikovaných potřeb studentů bylo assessment centrum, které mj. identifikovalo tzv. měkké kompetence, které jsou uvedeny v kompetenčních požadavcích národní soustavy povolání (NSP). Podle NSP (2017) jsou měkké kompetence (soft skills) „souborem požadavků potřebných pro kvalitní výkon práce nezávislých na konkrétní odbornosti, ale na komplexních schopnostech člověka. Jsou napříč obory přenositelné a uplatnitelné (např. tvořivé myšlení, komunikace, vedení lidí)“. Takto definované kompetence jsou rozděleny do čtyř kategorií, a to na osobnostní kompetence, interpersonální kompetence, kognitivní kompetence a výkonové kompetence.

Za **osobnostní kompetence** jsou považovány kompetence ke zvládnutí stresu a zátěže, k celoživotnímu vzdělávání, k flexibilitě a ke kreativitě.

Pod pojmem **interpersonální kompetence** jsou uvedeny kompetence k efektivní komunikaci, k vedení lidí, k orientaci na zákazníka a uspokojování zákaznických potřeb, ke kooperaci a k ovlivňování a rozvíjení ostatních.

Další kategorií kompetencí tvoří **kognitivní kompetence**, tedy kompetence k objevování a orientaci v informacích.

Jako poslední z tzv. měkkých kompetencí jsou uvedeny **výkonové kompetence**, jimiž se rozumí kompetence k aktivnímu přístupu, k plánování a organizování práce, k řešení problémů, k samostatnosti a k výkonnosti.

Tyto požadované kompetence nás vedly k výběru diagnostických nástrojů u studentů učitelství v počátku jejich studia v rámci assessment centra. Zaměřili jsme se tedy na diagnostiku tří oblastí, a to **sociální kompetence, osobnostní profil a obecné studijní předpoklady**.

K diagnostice úrovně a rozvoje sociálních dovedností byl použit **Inventář sociálních kompetencí (ISK)**, který měří čtyři škály a pracuje na principu sebeposouzení. Jedná se o škálu sociální orientace, na níž se měří oblasti prosociality, převzetí perspektivy, pluralita hodnot, ochota ke kompromisu a naslouchání. Škála ofenzivity zjišťuje schopnost prosadit se, ochotu ke konfliktu, extraverci a rozhodnost. Na škále sebeovládání je měřena sebekontrola, emoční stabilita, flexibilita chování a internalita. Poslední škála reflexibility se zaměřuje na oblast sebe prezentace, přímou pozornost k sobě, nepřímou pozornost k sobě a vnímání osob.

Další část diagnostiky byla zaměřena na osobnostní profil. V tomto případě byl využit dotazník typologie osobnosti **GPOP**.

K zjištění obecných studijních předpokladů byly využity výsledky studentů v testu obecných studijních předpokladů od společnosti **SCIO**. Cílem tohoto testu je zjistit základní dovednosti a schopnosti k úspěšnému studiu vysoké školy. Skládá se ze dvou částí. Verbální oddíl zjišťuje schopnost práce s jazykem, porozumění delším textům a předložené argumentaci. Analytický oddíl zjišťuje schopnost práce se souborem informací, orientaci v sadě podmínek a vyvozování z nich a schopnost pracovat s kvantitativními údaji. V praxi přijímacího řízení jsme však v letošním roce 2023, kdy byly poprvé pro Učitelství pro MŠ použity sciotesty bez určení povinné hladiny percentilu, dospěli ke zjištění, že dosažený percentil nekoreluje s motivací a tvořivými předpoklady pro studium oboru učitelství pro MŠ. Nejvíce motivované, empatické a respektující se jevily studentky jak s velmi nízkým, tak středním a spíše výjimečně i s vysokým percentilem dosaženým studiem. Naším záměrem je sledovat jejich další studijní rozvoj jak v oblasti teoretických poznatků, tak především v oblasti praktických dovedností a propojení teorie a praxe.

V rámci assessment centra bylo u studentů 1. ročníku oboru **Učitelství pro MŠ** nejvýraznější odchylení od průměrných hodnot výsledků v testu ISK v subškále měřící ofenzivitu. Ta souvisí s aktivitou při realizaci vlastních zájmů v kontaktu s druhými lidmi. Nízké hodnoty souvisejí s tendencí vyhýbat se konfliktům, podřizování se, odsouváním rozhodnutí a stahováním se z interakce s druhými. (výsledky v testu: $N = 18$, nízké – 8, vysoké – 0, průměr – 10). Současně ve skupině studentek v testu GPOP jednoznačně převládala preference cítění ($F; F = 17$). Jak upozorňuje Stuchlíková (2006, s. 39), interpersonální kontakt s malými dětmi mohou lidé s potížemi v prosazení svých zájmů vnímat jako snazší, bezpečnější. Proto bychom měli „prací s emočním sebepojetím budoucích učitelů při rozvíjení jejich profesní identity a pojetí profese věnovat pozornost.“

2 Mentoring studentů učitelství a inovace praxí u studijního programu Učitelství pro mateřské školy

Prostředí vysoké školy je velmi odlišné od studia na střední škole a klade vysoké nároky na úspěšnou adaptaci začínajících vysokoškolských studentů na nové podmínky jejich studia.

V současné době je narůstající procento studentů, kteří nastupují do terciálního vzdělávání a zároveň narůstající procento studentů, které ho zdárně nedokončí a opustí ho už v začátku studia. Na studijní úspěšnost a adaptaci na systém vysokoškolského vzdělávání má vliv více faktorů než jen kognitivní schopnosti a akademická připravenost studenta. Je potřeba doplnit tyto faktory o další osobnostní konstrukty, jako je sebepojetí, self-efficacy, metakognitivní dovednosti, motivační zdatnosti, ale také např. sociální faktory, které mají vliv na konečnou podobu budoucího studijního chování studenta a jeho úspěšnosti na vysoké škole (Kubíková et al., 2021).

Na zvýšenou míru zranitelnosti u studentů na počátku jejich studia upozorňují ve své výzkumné studii, realizované na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity, Mašková a Nohavová (2021), které vnímají jako potřebné věnovat právě těmto studentům zvýšenou péči zaměřenou na podporu jejich psychologických zdrojů pro zvládnání zátěže.

Jedním ze způsobů může být např. mentoring, jako forma podpory, ve kterém zkušená osoba (mentor) poskytuje podporu méně zkušené osobě (menteemu) s cílem podpořit jeho osobní a profesní rozvoj. Mentoring může být využit v různých fázích profesního rozvoje. V případě studentů učitelství se mentoring využívá obvykle během jejich studia jako forma podpory při absolvování jejich odborné praxe (Spilková & Zavadilová, 2021). Mentoring studentů učitelství v níže uvedené podobě se zaměřil na podporu studentů v počátcích jejich studia, které bývá obecně pro studenty vysokých škol velmi náročné.

Předmět „Mentorská podpora univerzitního studia“

V rámci podpory alternativního průchodu studiem byla studentům nabídnuta možnost absolvování volitelného předmětu Mentorská podpora univerzitního studia. Předmět byl nově vytvořen na základě poznatků z pilotního testování v předchozí etapě projektu, ve kterém byl zjišťován zájem studentů o tuto formu podpory, a na základě rozhovorů s nimi byla následně vytvořena struktura předmětu. Předmět je do studijního plánu přidán v kategorii „C“, jako volitelný předmět tzv.

univerzitního základu, a je volně dostupný všem studentům, primárně studentům 1. roku studia učitelství (zejména se zaměřením na 2 st. ZŠ). Cílem předmětu je zprostředkovat studentům formou mentoringu efektivnější adaptaci v počátku jejich studia. Tento předmět nenavštěvoval žádný student Učitelství pro mateřské školy, všechny praxe byly a jsou reflektovány v rámci seminářů, a to mj. v tripartitě student – vysokoškolský pedagog – učitel z praxe (viz níže).

Inovace praxí

Inovace praxí ve studijním programu Učitelství pro mateřské školy lze vnímat (podobně jako u ostatních programů) jako základní předpoklad pro úspěšnou integraci začínajícího učitele do praxe v mateřské škole. Její kvalita a efektivita je jednou z prioritních otázek, kterými se zabývá katedra primární a preprimární pedagogiky PF JU v Českých Budějovicích. Každá nová akreditace předmětu přinesla jistý posun, žádnou ale nelze vnímat jako dokonalou. V rámci projektu byla připravena a uvedena do praxe inovace, jejíž příprava byla započata v akademickém roce 2020/2021, pokračovala 2021/2022 a v současnosti probíhá její evaluace a s ní související úpravy.

Východiska: Východiskem této inovace je předpoklad, že do studijního programu Učitelství pro mateřské školy vstupují studenti s intuitivní prekonceptí v oblasti kompetencí, které by měli v průběhu studia získat. Tento prekoncept vychází z osobních zkušeností studenta jako dítěte, u studentů kombinované formy studia i jako rodiče, s mateřskou školou, učiteli, dalšími zaměstnanci, podmínkami a strategiemi, se kterými se setkali. Prekoncept je současně ovlivněn hodnotovou orientací studenta a jeho vnitřním světem a sebepojetím. U studentů, kteří přicházejí ze středních pedagogických škol, pak vstupuje do hry jejich předchozí vzdělání, které je často zaměřeno více na výkon a schopnost udržet kázeň, než na individualizaci a schopnost vnímat pocity a potřeby jednotlivých dětí. Strach z chyby a ze selhání je pak velkou překážkou na cestě k hloubkové sebereflexi.

Výrazným východiskem byla zkušenost s výukou v době covidové epidemie. V této době nebylo možné vykonávat praxi v mateřské škole v běžné podobě, proto bylo využito všech možností a příležitostí k vytvoření videozáznamu z praxe a jeho následného rozboru v on-line podobě. Bylo zjištěno, že tato forma výuky přináší jistá pozitiva, která by bylo vhodné využít v běžné výuce.

Záměr inovace:

1. Vybavit studenta schopností pravdivé hloubkové sebereflexe jako základem pro profesní roli reflektivního praktika, tedy člověka, který je schopen prů-

běžně a pravdivě přemýšlet o své pedagogické praxi, jejím smyslu, cílech, strategiích a průběhu, vyhodnocovat výstupy a inovovat vlastní postupy.

2. Propojit profesní znalosti získané ve výuce s jejich praktickým využitím a získat tím profesní přesvědčení o správnosti některých profesních postojů, postupů a strategií.
3. Vytvořit systém praxí, který propojí studenta a jeho počáteční pracovní zkušenosti s akademickými pracovníky a učiteli v mateřské škole (vznik aktivní tripartity) tak, aby docházelo k odborné reflexi a následně i sebereflexi studenta a jeho prožitků.
4. Odstranit obavy z chyb a učit studenty vnímat chybu jako impuls k posunu a příležitost ke změně a prohloubení efektivity vlastního osobního posunu.

Realizace:

Akademický rok 2020/2021:

V tomto roce byla zpracována akreditace studijního programu Učitelství pro MŠ a spolu s ní vytvořen plán na inovaci praxí. Byl vytvořen ve spolupráci všech vyučujících praxe včetně učitelů fakultních MŠ a jako podpora pro studenty vznikl vzor sebereflektivního deníku praxe. Praxe byla naformulována do následujícího modulu:

Tabulka 1: Praxe u Učitelství pro mateřské školy

Název praxe	Rozsah	Způsob ověř.	Počet kreditů	Dop. roč./sem.
Průběžná pedagogická praxe I.	52hod.	zp	2	1/ZS
Seminář k průběžné pedagogické praxi I.	0p+26s	zp	2	1/ZS
Týdenní pedagogická praxe I.	týden	zp	2	1/LS
Průběžná pedagogická praxe II.	52hod.	zp	2	2/ZS
Seminář k průběžné pedagogické praxi II.	0p+26s	zp	2	2/ZS
Týdenní pedagogická praxe II.	týden	zp	2	2/LS
Asistentská praxe	52hod.	zp	2	3/ZS
Seminář k asistentské praxi	0p+26s	zp	2	3/ZS
Reflektivní seminář	0p+26s	zp	3	3/LS

Zdroj: STAG

Na praxi v mateřské škole zde přímo navazují reflektivní semináře.

Velký důraz je kladen na propojení teorie s praxí. Přímým propojením jsou s praxí spojeny pedagogické a psychologické předměty, ve kterých studenti získají znalostní

základ pro to, aby mohli absolvovat první praxi a seznámit se školním prostředím a přistupovat k dítěti na základě humanistických přístupů.

Akademický rok 2021/2022:

V tomto roce započala realizace studijního programu Učitelství pro MŠ dle nové akreditace, a tím i realizace inovované formy praxí. Tato forma byla realizována v 1. ročníku a probíhala následujícím způsobem:

ZS: Průběžná pedagogická praxe I + Seminář k průběžné pedagogické praxi I

Předmět směřuje k rozvoji empatického cítění a prosociálního chování k dítěti a schopnosti sebereflexe svého chování vůči dítěti. Cílem je pomoci studentům vytvořit si interní obranu vůči negativním rutinním stereotypům a schopnost vnímat potřeby dětí a adekvátně na ně reagovat, což znamená maximální snahu o pochopení, přijetí a propojení s teoretickými poznatky. Hlavní činností, na kterou se studenti soustředí, je hra, a to především hra spontánní. Učitelem praxe jsou natáčena první videa, nejprve samotných učitelů a jejich práce, později studentů, kteří dobrovolně nabídnou svou práci k rozboru. Reflexe již probíhají podle předem určeného schématu, které má za úkol odstranit obavy studentů z chyb.

LS: Týdenní pedagogická praxe I

Týdenní pedagogická praxe I navazuje na předmět Průběžná pedagogická praxe I. V jejím rámci student absolvuje 30 hodin praxe v MŠ, při které již samostatně pod vedením učitele MŠ pracuje s dětmi, a s pomocí učitele si pořídí videozáznam činností a po jejich ukončení je veden individuální pohovor s vysokoškolským pedagogem zaměřený na rozbor videozáznamu a deníku praxe. Důraz je kladen především na komunikaci s dítětem, kterou studenti v LS mají i jako předmět.

V tomto roce proběhly rozhovory se studenty prezenčního studia individuálně a se studenty kombinovaného studia společně on-line formou. Na tuto formu práce byla velmi pozitivní odezva především od studentů, kteří v MŠ nepracují, a proto na závěr semestru byla on-line forma vyzkoušena i s prezenčním studiem opět spíše s pozitivním ohlasem.

Proto bylo rozhodnuto, že tuto formu reflexe vyzkoušíme dříve, než se posuneme s inovací do dalších ročníků ještě jednou, ale s tím, že u obou forem studia bude probíhat na základě rozborů videozáznamů on-line.

Akademický rok 2022/2023:

Průběžná pedagogická praxe II i seminář k této praxi proběhly stejnou formou jako v předchozím roce. Výrazný rozdíl byl pouze v tom, že v minulém roce bylo přijato

do prezenčního studia 21 studentů, v tomto roce jich nastoupilo 38. Tento rozdíl nebyl výrazně patrný u průběžné praxe, ale celkem zásadně se projevil v praxi týdenní.

U týdenní pedagogické praxe II byli studenti předem seznámeni s tím, že rozbor videozáznamů budou probíhat 1 × týdně ve večerních hodinách formou on-line setkání. Kombinovaná forma studia v pondělí a prezenční ve středu večer. K získání zápočtu student natočí sám sebe na videozáznam v rozsahu do 10 minut, ten prezentuje ostatním. Reflexe se účastnili kromě vysokoškolských pedagogů i učitelé z mateřské školy, po celou dobu byla realizována tripartita student – vysokoškolský pedagog – učitel z praxe. Za velmi pozitivní lze považovat také přítomnost psychologa na některých rozbořech. K prezentaci by určen tento systém:

- a. Student seznámí kolegy s třídou, prostředím a obsahem videa.
- b. Zhlédnutí videa.
- c. Reflexe studentů – pojmenuj, co se ti líbilo a proč.
- d. Reflexe učitelů – vyzdvihnutí pozitiv, upozornění na propojení s teoretickými předměty.
- e. Hledání rozvojových možností – co by se dalo doplnit, rozvinout, posunout.
- f. Sebereflexe studenta – co si odnáší do další praxe.

Studenti většinou volili formu sestříhaného videa, ve kterém ukázali kolegům průřez týdenní praxe a v něm nejzdařilejší momenty, což vedlo k primární sebereflexi, v níž student sám „odděloval“ ve své práci „zrno od plev“. K posílení pozitivního profesního sebepojetí a ukázce dobré praxe směřovalo pojmenování pozitiv. O chybách se nemluví, ale mluví se o způsobu nápravy, tedy o tom, jak by bylo možné činnost vylepšit. Z pohledu pedagogů byl tento způsob práce velmi účinný a motivační. Pro ilustraci uvádíme názory nejčastěji přítomných učitelek mateřských škol v roli mentorů:

Bylo to super. Děvčata jsou moc šikovná a svoje praxe ve školkách brala opravdu zodpovědně (až na jednu výjimku). Líbilo se mi, že když jedna studentka ukazovala, co s dětmi dělala, ostatní si mohly brát inspiraci pro svoje praxe. Zapisovat si básničky, písničky, náměty na hry, na cvičení. Po zhlédnutí všech videí mají ty svědomité docela slušnou zásobu inspirace. I já měla tužku u sebe a zapisovala si věci, které mě zaujaly. Nejvíce mě tedy překvapilo, že právě studentky, které neměly střední pedagogickou školu, byly paradoxně nápaditější než ty, co ji mají za sebou. Systém představím se a školku, v které jsem byla, moje video, názory kolegyně/kolegů a sebereflexe je super. Hodně důležitá je ta sebereflexe na závěr. I já si občas, když jsem tam sama, narařím mobil a schválně se natočím třeba u řízené nebo cvičení. Je zajímavé si video potom pustit a zhodnotit si ho. . .

Jako pozitivní vnímám, že ostatní studenti mají možnost vyjádřit se a ocenit práci svých kolegyně /kolegů, doptat se na to, co je zajímavé. Byla jsem velmi mile překvapená, jak pozorně videa sledovali, aby se mohli k ukázané práci vyjádřit. Dokázali vnímat i drobné detaily v komunikaci. Velmi oceňuji sebereflexi studentů. Sledováním vlastního videa si dokázali uvědomit některé chyby. Dobré teoretické znalosti nezaručují správné použití v praxi. Natáčením své práce s možností opakovaného zhlédnutí dostávají studenti možnost posunout se rychleji dál. Díky společným rozborům se studenti i učitelé z praxe obohacují vzájemně.

Osobně mám zkušenost z online rozborů prvních ročníků. Koncepti těchto rozborů považuje za velmi dobrou. Všechny zúčastněné strany mají prostor pro svůj názor. U studentů jsem zaznamenala velký posun ve vnímání komunikace a drobných detailů v průběhu semestru.

S velmi pozitivním ohlasem se tento systém práce shledal i u studentů kombinované formy studia (26 studentů). Opět uvádíme ukázkou ze závěrečného hodnocení:

Naše večerní setkání během roku byla občas vyčerpávající, ale přínosná. U rozboru videa z praxe jsem se v mnohém inspirovala a uvědomila si, jak záleží na reflexi činností. Nejen u mě samotné, ale je důležité, aby se i děti naučily poskytovat zpětnou vazbu. Také to, že někdy znamená méně více. Při práci s dětmi se snažím myslet na větu, kterou jsme od vás slyšely "Učitelko nemluv a ukaž to", protože se občas přistihnu, že zbytečně moc vysvětluji. Rozbor dětských knížek je také super, protože objevuji nové, s kterými se dá krásně pracovat a dají se použít nejen na pomoc při řešení některých problémů, ale i k tomu, abychom děti učily hodnotám.

Nepracuji jako učitelka MŠ a díky videím z praxe jsem získala inspiraci, jaké aktivity bych mohla s dětmi ve školce vyzkoušet. Závěrečný rozbor videí mi také pomohl uvědomit si, co bylo během činností s dětmi provedeno správně, případně co by šlo ještě trochu vylepšit. Obohacující pro mě byla jak vydařená videa, tak také videa, kde se něco nepovedlo. Ta možná ještě více, protože z chyb se člověk nejvíc naučí. Chtěla bych moc poděkovat za Váš čas, který nám nad rámec Vašich povinností věnujete, moc si toho vážím.

Ne všechny ohlasy z prezenčního studia však byly pozitivní. Uvádím ty, které popisují konkrétní problémy:

Za mě byly semináře v mnoha ohledech velmi inspirující, ale někdy mě také nudily. Mrzelo mě především, že se do hodnocení zapojovali stále stejní lidé. Myslím si, že online forma je rozhodně fajn, ale videa by měla mít určenou maximální délku a také by se nemělo přetahovat. Některé večery byly pak velmi náročné. Osobně bych si uměla představit semináře pouze s lidmi, kteří ten den měli výstup plus ti, kteří s tím daným člověkem jsou na třídě a samozřejmě paní učitelky, protože ty dají reflexi vždy tu pěknou tečku a člověku dokáží dodat trošku sebevědomí, když z praxe nemá zrovna dobré pocity.

Viděla jsem spousty zajímavých her a aktivit. Bohužel k těmto hodinám mám spíše negativní vazbu. Vůbec mi nevyhovovalo mít tyto hodiny on-line, vzhledem k neustálým zásekům obrazovky jsem z hodin vlastně nic moc neměla. Je možné, že to bylo jen mojí wifinou, ale 2/3 videí každou hodinu jsem měla zaseklou. A to člověka potom moc nebaví.

Tento koncept natáčení videí je fajn, bohužel za mě on-line formou nic moc. Seminář k praxím mi dal hodně inspirace. Zapsala jsem si hodně aktivit. Trochu mi vadilo zdoluhavá zpětná vazba k videím, více by mi vyhovovalo napsat zpětnou vazbu například do chatu. Přínosné pro mě bylo, že jsem mohla vidět a inspirovat se odlišnými aktivitami, než které bych na dané téma sama zvolila. Rozšířil se mi zásobník her, za což jsem ráda. Ovšem mrzelo mě, že nejednou jsme končili o docela dost dříve, než byl původní plán hodiny, a tak jsem musela buď odvolat již naplánované jiné věci, nebo se odpojit dříve a přijít tak o prezentaci někoho ze spolužáků, což byla škoda. Ale celkově se mi semináře líbily, a i když jsem občas měla nějaký zádrhel co se týkalo připojení, zaseklého obrazu či nefunkčního zvuku, tak i přes to pro mě byly hodiny inspirativní a přínosné.

Závěry pro další praxi:

- Je patrné, že skupina 38 studentů na reflektivním semináři je příliš (ideální je počet kolem 20, lepší by bylo i méně). Velmi snadno se v ní ztratí ti, kterým se nechce pracovat, některé činnosti jsou zdoluhavé. Je třeba buď třídu rozdělit na dvě skupiny, nebo mít méně studentů v ročníku.
- Upozornit studenty hned při zahájení studia, že je nutné si opatřit kvalitní připojení k wifi a techniku, která jim umožní se bez problémů věnovat rozborům on-line.
- Hledat další vhodné strategie k realizaci reflexe od studentů. Chat je dobrý nápad, ale student by měl slyšet i názory druhých přímo.

Pokračování inovací praxí:

V akademickém roce 2023/2024 postoupí inovační opatření ověřená dvěma roky praxe v prvním ročníku do druhého ročníku. Dříve nás ale ještě čeká diskuze nad uvedenými zkušenostmi s učiteli z praxe a hledání forem práce, které by co nejlépe vyhovovaly studentům i učitelům. Lze říci, že inovace, které v současné praxi probíhají, přinášejí studentům více profesních pohledů a inspirací, a zároveň podporují jejich pozitivní sebepojetí v roli předškolních pedagogů. Nakolik pomohou k proměně studenta v reflektivního pedagoga, to ukáže až čas.

3 Struktura přípravy budoucích učitelů mateřských škol a možné oblasti alternativního průchodu studia

Příprava učitelů pro mateřské školy se realizuje v rámci nově akreditovaného¹ bakalářského studijního programu. Jeho cílem je připravit studenty na výkon svého povolání tak, aby byli schopni realizovat profesionální vzdělávání dětí od dvou let do zahájení školní docházky na odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základu. Studium tvoří logicky provázaný celek vycházející z představy postupného a kontinuálního rozvoje kompetencí budoucího učitele, potřebných pro podporu vzdělávání dětí v mateřských školách.

Studijní program reaguje na Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ a respektuje současné legislativní normy a podklady v čele s RVP PV. V rámci bakalářského studia Učitelství pro mateřské školy jsou studenti připravováni s úctou k člověku a lidské společnosti, z níž není nikdo vylučován (v souladu s filozofií společného vzdělávání), s důrazem na celistvost, kritické myšlení a zaměření na osobnost dítěte, jeho socializaci a podporu soudržnosti dětského kolektivu. Obsah vzdělávání je koncipován ve smyslu společného vzdělávání a principů udržitelného rozvoje. Studijní plán je koncipován s ohledem na rozvoj profesních kompetencí učitele mateřské školy potřebných pro přípravu, realizaci a evaluaci jeho pedagogického působení na dítě v intencích cílů RVP PV. Důležitým aspektem je transdisciplinarita, tedy propojení různých oblastí lidské činnosti, rozmanitost aktivních a participativních přístupů a metod práce s dětmi a dětským kolektivem. Dále se zaměřuje na rozvoj schopnosti kooperovat v týmu s akcentem na principy vzájemného učení, schopnosti sebereflexe a plánování vlastního profesního rozvoje. Snahou je dodržovat ve výuce principy izomorfismu a vlastním příkladem vést studenty k odpovědné profesionalitě a radosti z dosažených úspěchů svěřených dětí.

¹ Akreditace v rámci institucionální akreditace Jihočeské univerzity platná od roku 2021

Obrázek 2: Oblast vzdělávání učitelství – Učitelství pro MŠ

Oblast vzdělávání učitelství
(část třicátá nařízení vlády č. 275/2016 Sb.)

Bc. Učitelství pro MŠ			
Složka	%	Kredity	Hodiny
učitelská propedeutika: <i>pedagogicko-psychologická příprava a speciálněpedagogická příprava např. obecná pedagogika, psychologie a didaktika, školní pedagogika, pedagogická psychologie, vývojová psychologie, inkluzivní didaktika, metodologie, medicínská propedeutika, cizí jazyk a ICT ve vztahu k učitelství pro MŠ, popř. univerzitní základ</i>	23–30	41–54	1230–1620
oborová složka s didaktikou <i>zejm. český jazyk a literatura, komunikace, matematika, příroda a environmentální výchova, tělesná výchova, hudební výchova, výtvarná výchova, dramatická výchova, taneční výchova aj.</i>	45–50	81–90	2430–2700
praxe <i>řízená a reflektovaná praxe (náslechová, průběžná a souvislá)</i>	10–15	18–27	540–810
příprava závěrečné práce	5–10	9–18	270–540

Zdroj: MŠMT (2017, s. 7)

Koncepty alternativní přípravy budoucích učitelů mateřských škol

1) Idea postupného rozvoje kompetencí

Východiskem pro proměnu přípravy budoucích učitelů je zkušenost s ne vždy optimální připraveností a motivovaností studentů při nástupu do studia, ale také se značnou náročností učitelské profese, spočívající v potřebě rozvoje mnohočetných kompetencí (propojování oborových, oborově-didaktických, pedagogicko-psychologických i osobnostně-sociálních způsobilostí).

Těžiště alternativního průběhu studia proto postupně sleduje následující cestu:

a) Vstupní motivace a ujištění (1. roč.)

Studenti si budou hledat odpovědi na otázky, které se ptají po propojení jejich počátečních představ o učitelství s váháním o správnosti volby učitelského studia ve vybraných předmětech.

Možné reflektivní a sebereflektivní otázky a prostor pro jejich řešení v rámci studijního plánu:

Je učitelské povolání perspektivní? / Úvod do pedagogiky a dějiny pedagogiky / Předškolní pedagogika

Je studovaná specializace tou správnou volbou? / Osobnostní a sociální výcvik (Esej na téma Já, budoucí učitel/ka, koláž Já jako učitel ve všech jeho podobách a rolích – vstupní a výstupní, posun v průběhu studia – Uvažovat o sobě jako o budoucím učiteli/budoucí učitelce, o své motivaci k volbě studia, o své dosavadní pedagogické zkušenosti, o svých silných stránkách a osobních výzvách, nad učitelskou profesí, nad očekáváními od pedagogické fakulty a o svém odhodlání nastoupit do praxe.

Disponuji potřebnými kompetencemi a mám šanci identifikovat své slabé a silné stránky a ty slabé v rámci studia překonávat? / Assessment centrum / Úvod do studia psychologie / Esej v rámci Osobnostního a sociálního výcviku

Je mateřská škola místem, kde je možné realizovat úspěšnou pedagogickou práci? / Průběžná pedagogická praxe I / Seminář k průběžné pedagogické praxi I / Týdenní pedagogická praxe I

b) Upevnění a doprovázení (2. roč.)

Studenti si budou v průběhu studia ověřovat svou schopnost proniknout do povahy vědeckého poznání studovaného programu a zároveň propojovat svůj pohled na oborovou a pedagogicko-psychologickou přípravu se zkušeností z praxí.

Možné reflektivní a sebereflektivní otázky a prostor pro jejich řešení v rámci studijního plánu:

Je studovaný program prostorem pro přemýšlení a získávám nadhled? / Kurikulum MŠ / Alternativní vzdělávací programy / předměty oborové složky s didaktikou

Mám představu o výchovných a vzdělávacích procesech ve škole a jsem schopen se zorientovat v činnostech učitele? / Kurikulum MŠ / Integrovaný blok I

Dovedu doprovázet učitele a dítě při vzdělávání / asistovat učiteli a podporovat vzdělávání dětí? / Průběžná pedagogická praxe II / Seminář k průběžné pedagogické praxi II / Týdenní pedagogická praxe II

c) Ukotvení a motivování (2. roč.)

Studenti budou vedeni k reflexi oborové a pedagogicko-psychologické složky přípravy ve vztahu k praxím. Cílem této části alternativního průchodu studiem je posílit u studentů, kteří v rámci praxí budou mít pochybnosti o svém dalším profesním (a studijním) směřování, v rámci reflektivních seminářů individualizované poradenství, zaměření k motivaci a posílení sebedůvěry v studenty pojmenovaných problémových oblastech.

Možné reflektivní a sebereflektivní otázky a prostor pro jejich řešení v rámci studijního plánu:

Mám pevné základy ve svém oboru? / Psychologie osobnosti pro učitele
Dovedu identifikovat a sledovat „své“ téma v kontextu své specializace či ped.-psych. přípravy a umím při hledání řešení aplikovat její, své poznatky z reflektované praxe? / Integrovaný blok I / Metody pedagogického výzkumu
Jsem schopen uvědomovat si své schopnosti potřebné pro podporu výchovné činnosti učitele? / Integrovaný blok I

d) Dotvoření a vyjasnění si sebe v učitelské roli (2. a 3 roč.)

Možné reflektivní a sebereflektivní otázky a prostor pro jejich řešení v rámci studijního plánu:

Mám pevné „oborové základy“ a dovedu je vnímat v souvislosti se vzdělávacími činnostmi? Jsem schopen s podporou připravit, realizovat a vyhodnocovat své první výukové postupy? / Integrovaný blok II / Profesní identita učitele / Asistentská praxe / Seminář k asistentské praxi
Rozumím individualitě dětí s rozmanitými specifiky a dovedu se těmito specifickým přizpůsobovat? / Pedagogická diagnostika / Asistentská praxe
Chápu dítě v kontextu třídy, učitelského kolektivu, školy jako organizace? Práce se třídou MŠ a utváření jejího klimatu

e) Na prahu profesního zrání(3. roč.)

Na konci studia je pro studenty klíčová mentorská podpora zaměřená na reflektování následujících otázek:

Dovedu samostatně připravovat, realizovat a vyhodnocovat své činnosti tak, abyh co nejlépe podporoval vzdělávání dětí? Evaluace

Umím reflektovat své činnosti, zkoumat jejich souvislosti a dopady a plánovat svůj další rozvoj? Reflektivní seminář

Jsem schopen spolu se zkušeným kolegou (pedagogem na PF) analyzovat pedagogické akty ve vzdělávání a zapojovat se pod jeho vedením do zkoumání pedagogické reality? Souvislá pedagogická praxe / Uvádění začínajícího učitele do praxe

2) Idea individualizované přípravy

Učitelská profese se opírá také o osobnostní a sociální kompetence učitele. Kultivace a rozvoj těchto způsobilostí je možná jen v dlouhodobé perspektivě přípravy, která je orientována na individualitu studenta a umožňuje uspokojování jeho postupně se otevírajících profesních potřeb.

Mechanismy podpory v rámci alternativního průchodu studiem:

- vstupní diagnostika způsobilostí studentů (ad Assesment centrum),
- povinně volitelné předměty navazující na identifikované potřeby studentů,
- vytváření studentského / profesního portfolia,
- volná volba témat bakalářských prací,
- zapojení do akčního výzkumu,
- podpora fakulního „mentora“ / provázejícího učitele v rámci reflektovaných praxí,
- supervize připraveného učitele v praxi.

3) Propojení teorie a praxe

Praxe je považována za klíčový aspekt profesní orientace studenta a je jednou z priorit studijních programů. V novém modelu praxí je systém rozvržen jako postupný, gradující a provázaný s teoretickou složkou přípravy.

Mechanismy podpory v rámci alternativního průchodu studiem:

- zapojování učitelů z praxe i do výuky „teoretických“ disciplín,
- zadávání úkolů směřujících do praxe i v rámci „teoretických“ disciplín,

- vytváření portfolia s výstupy pro praxi a z praxe,
- postupný rozvoj samostatnosti a sebereflexe studenta v rámci praxí:
 - a] první náhled na praxi v prvním ročníku – pozitivní modely učitelovy práce s žáky,
 - b] praxe na úrovni náslechu – průběžné praxe,
 - c] praxe na úrovni asistování učiteli – týdenní, asistentická praxe,
 - d] praxe na úrovni samostatného pedagogického vystoupení – souvislá pedagogická praxe.

4) Idea překonání oborové roztržičnosti

Mezioborová integrace je trend, který se promítá nejen do předmětů Integrovaný blok I a Integrovaný blok II, ale i v rámci jednotlivých specializovaných předmětů. Překonání izolovaného osvojování poznatků a dovedností z jednotlivých „vědních“ disciplín či subdisciplín jednotlivých „věd“ (oborů) vede k odstranění duplicit v přípravě (např. opakování témat s pedagogicko-psychologického základu či témat oborů v oborové didaktice). Klíčovými se stávají pedagogické situace, které jsou zdrojem požadavků, s nimiž se musí učitelé vyrovnávat. Při jejich řešení pak uplatňují řadu oborových, oborově-didaktických i pedagogicko-psychologických poznatků, které se stávají klíčovou součástí přípravy budoucích učitelů.

5) Idea sebereflexe a sebehodnocení studentů

Jednotlivé klíčové disciplíny s sebou přinášejí úkoly, které obsahují kritéria pro poskytování zpětné vazby studentům. Díky nim může student sám posoudit, jak se rozvíjí, jakých dosahuje úspěchů.

6) Idea internacionalizace učitelské přípravy

Efektivní vysokoškolská příprava spočívá ve schopnosti překonávat regionální omezení a získávat zkušenosti mezinárodního charakteru. Mechanismy podpory budou spočívat v zavedení předmětů v Aj, do kterých se budou moci zapisovat nejen studenti v rámci ERASMU, ale také studenti PF tak, aby se společně setkávali, diskutovali a plnili společné úkoly. Do hodnocených způsobů studia budou zahrnuty krátkodobé zahraniční stáže, praxe na zahraničních školách aj.

7) Idea aplikace aktuálních vědeckých poznatků do učitelské přípravy

Klíčem k efektivní výuce je naše schopnost přinášet do výuky poznatky z výzkumů, orientovaných na porozumění procesům, které probíhají ve škole. Podporován bude akční výzkum studentů, vytváření interdisciplinárních týmů, společných výzkumných týmů studentů a vysokoškolských učitelů. Důležitou formou zhodnocování

tohoto přístupu budou studentská kolokvia, studentské konference a společné výzkumné i pedagogické projekty.

8) **Idea týmového charakteru učení**

Učit se spolupracovat patří mezi klíčové kompetence, které musí škola rozvíjet u svých dětí/žáků. Má-li být učitel po nástupu do praxe schopen podporovat kooperativní charakter školního vzdělávání, musí sám mít osvojenou zkušenost, že skupinová práce podporuje pozitivní rozvoj osobnosti a zefektivňuje procesy učení. Podporovány proto budou strategie, které vedou studenty během studia k týmové spolupráci, ke kooperaci, k fungování v tandemu s kolegou, vysokoškolským učitelem, učitelem z praxe.

Principy alternativního průchodu v rámci přípravy učitelů mateřských škol na PF JU v Českých Budějovicích



Použité zdroje

- Kubíková, K., Boháčová, A., Pavelková, I., & Štech, S. (2021). *Příčiny (ne)úspěchu na vysoké škole*. Grada.
- Mašková, I., & Nohavová, A. (2021). Rizikové a protektivní faktory vzniku vyhoření u studentů učitelství na počátku studia. In Z. Bajgarová (Ed.) *Škola – hrozba či příležitost pro zranitelné jedince*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.
- MŠMT. (2017). *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků*. file:///C:/Users/viteckova/Downloads/R%C3%A1mcov%C3%A9%20po%C5%BEadavky%20na%20studijn%C3%AD%20programy,-1.pdf
- Národní soustava povolání (NSP). (2017). *Centrální databáze kompetencí*. <https://cdk.nsp.cz/napoveda#klasifikace>
- Spilková, V., & Zavadilová, B. (2021). Mentoring jako prostředek podpory profesního učení studentů učitelství a učitelů. *Pedagogická orientace*, 31(1), 4–33.
- Stuchlíková, I. & Janík, T. (2017). Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů aneb o hledání a nacházení konsensu mezi aktéry. *Pedagogická orientace*, 27(1), 243–266.
- Stuchlíková, I. (2006). Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. *Pedagogika*, 56(1), 31–44.

Základní oblasti ideového záměru alternativního průchodu studiem v rámci studijního programu se zaměřením na vzdělávání učitelů mateřských škol

Autoři: Miluše Vítečková (Ed.)
Miroslav Procházka
Eva Svobodová
Marie Najmonová
Veronika Plachá
Petra Hořejšová

Sazba: Mgr. Přemysl Rosa

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta

1. vydání

ISBN 978-80-7694-011-6



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Tato publikace vznikla za podpory Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání a projektu Inovace studia učitelství pro střední školy na Jihočeské univerzitě, reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_068/0016157.



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



Toto dílo podléhá licenci CC BY-SA 4.0
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

ISBN 978-80-7394-011-6



9 788073 940116