http://dx.doi.org/10.14712/25337556.2025.4.5

OPEN ACCESS

# REFORMA PEDAGOGICKÉ PRAXE V PŘÍPRAVĚ UČITELŮ: POHLED STUDENTŮ

## REFORM OF TEACHING PRACTICE IN PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION: STUDENTS' PERSPECTIVE

KAREL VOJÍŘ, karel.vojir@pedf.cuni.cz, VERONIKA LAUFKOVÁ, ADAM NEJEDLÝ,
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

## Abstract

*The emphasis on the quality of professional development of future teachers, considering current pedagogical knowledge and educational policy requirements, calls for innovation in subject-specific practice in the training of students studying to become teachers in follow-up Master's degree programs. The goal of this paper is to present the concept and results of a pilot verification of a continuous practice model implemented in follow-up master's programs in selected teacher training programs at the Faculty of Education, Charles University, in the summer semester of 2024/2025. The study aims to evaluate the perceived contribution of this model to the development of professional competencies among future teachers, to compare its perception among students from different disciplines, and to discuss the possibilities for its wider implementation, not only in science education. The theoretical framework is based on the concept of professional learning, which links theory with practice and emphasizes reflective thinking. The pilot verification took place in the summer semester of 2024/2025 at the Faculty of Education, Charles University (N = 106). Data were obtained using a questionnaire adapted from the standardized Intrinsic Motivation Inventory tool. Students rated the continuous completion of subject-specific practice as beneficial and stimulating; they particularly appreciated the opportunity for constant reflection on their activities, partner guidance, and the safe atmosphere of the seminars. No statistically significant differences were found between the subjects (biology and Czech-language teaching). The proposed model of the pedagogical practice course thus appears to be well-suited for use in various specializations for future teachers. Students confirm that continuous subject-specific practice with reflection supports the development of professional identity, reduces student stress and contributes to improving the quality of future teacher training – not only in science subjects.*

## Klíčová slova

*pedagogická praxe; profesní kompetence; příprava učitelů; profesní učení; reflexe; přírodovědné vzdělávání; profesní rozvoj*

## Keywords

*teaching practice; professional competence; teacher training; professional learning; reflection; science education; professional development*

# ÚVOD

V mezinárodním kontextu se dlouhodobě prosazují přístupy, které chápou učitelskou přípravu jako proces profesního učení založený na propojení teorie a praxe, spolupráci a systematické reflexi (Darling-Hammond, 2017; Korthagen, 2017; Loughran, 2006). Reflexe vlastní výuky, sdílení zkušeností a práce s portfoliem se ukazují jako klíčové mechanismy rozvoje profesní identity (srov. Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Kelchtermans, 2009; Rodgers & Scott, 2008) a kontinuálního učení učitelů (Schön, 1983; Zeichner & Wray, 2001). Na tyto mezinárodní trendy navazuje i současná česká reforma učitelského vzdělávání, která zdůrazňuje profesionalizaci přípravy budoucích učitelů, propojení teorie a praxe a rozvoj reflektivních kompetencí studujících (Spilková & Tomková, 2019). Pedagogická praxe představuje jádro této přípravy, tvoří klíčový most mezi teoretickou výukou na fakultě a realitou školní praxe a významně ovlivňuje utváření profesních kompetencí, postojů i profesní identity.

Rostoucí důraz na kvalitu praxí je zároveň součástí širšího posunu směrem k podpoře profesního učení učitelů, jehož klíčovými principy jsou spolupráce, důvěra a reflexe (srov. Šejnohová, 2023).

Reforma učitelského vzdělávání v České republice vychází ze *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Byla posílena vznikem *Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství* (MŠMT, 2023) a vydanými *Rámcovými požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků* (MŠMT, 2024). Tyto dokumenty zdůrazňují potřebu postupného rozvoje profesních kompetencí v autentickém vzdělávacím prostředí a současně akcentují propojení teorie s praxí a rozvoj reflektivního myšlení studujících. Výzkumy přitom potvrzují, že efektivní učitelská příprava je podmíněna dlouhodobým a partnerským zapojením škol do procesu vzdělávání budoucích učitelů (Darling-Hammond, 2017; Tatto et al., 2021). To klade zvýšené nároky na koordinaci mezi fakultou a školami, na podporu provázejících učitelů a na vytváření sdílené kultury profesního učení.

Rozvoj profesních kompetencí nelze chápat izolovaně, ale jako dynamický proces propojující tři dimenze profesního učení – zkušenostní, kognitivní a sociální (Day, 1999; Korthagen, 2017). Propojení praxe s didaktickou přípravou posiluje nejen profesní kompetence, ale i porozumění oborovému obsahu a jeho transformaci do výuky (Shulman, 1986). To předpokládá propojení oborových znalostí s pochopením, jak žáci tyto poznatky konstruují. Praxe se tak stává nejen prostorem aplikace teoretických poznatků, ale především prostředím hlubšího porozumění profesní roli učitele a rozvoje profesní identity.

## KONCEPCE INOVOVANÉHO PŘEDMĚTU OBOROVÉ PEDAGOGICKÉ PRAXE

Na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy se dlouhodobě posiluje důraz na kvalitu a smysluplné propojení praxí s teoretickou přípravou napříč studijními programy. Jedním z konkrétních kroků k naplňování těchto cílů je inovace koncepce oborové praxe v navazujícím magisterském studiu, která byla dosud realizována jako souvislá měsíční praxe s reflexí.

V letním semestru 2024/2025 byl pilotně ověřen průběžný model praxe, implementovaný do programů *Učitelství biologie pro 2. stupeň základní školy a střední školy* a *Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední školy*. Model představoval **pravidelné zapojení studujících do výuky na školách během celého semestru**, doprovázené systematickou reflexí v rámci předmětů *Souvislá praxe z biologie na ZŠ s reflexí*, resp. *Souvislá praxe na ZŠ s reflexí* (ve studijním programu *Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední školy*). Cílem inovace bylo snížit stresovou zátěž spojenou s blokovou praxí, posílit dlouhodobější spolupráci studujících s provázejícími učiteli a žáky a podpořit rozvoj jejich profesních kompetencí.

Průběžný model se opírá o tři základní pilíře:
1. postupnou gradaci profesních kompetencí,
2. propojení teorie a praxe,
3. systematickou reflexi pedagogického jednání.

Organizace praxe byla nastavena tak, aby umožňovala soustavné zapojení studujících do výuky a zároveň jim poskytovala prostor pro reflektivní učení. Na rozdíl od krátkodobých blokových forem praxe nabízí průběžný model možnost opakovaných návratů do školního prostředí, pozorování výuky, postupného přebírání odpovědnosti i hlubšího porozu-

mění pedagogickému procesu. V rozvrhu studujících je vyhrazeno jedno dopoledne každý týden pro působení na základní škole ve výuce jednoho oboru, což umožňuje rovnoměrné rozložení zátěže a dostatek času pro pravidelnou reflexi zkušeností. Studenti ovšem dle individuálních možností mohou praxi ve školách plnit i v jiné dny. Hlavním cílem průběžného modelu praxe s reflexí bylo podpořit komplexní rozvoj profesních kompetencí budoucích učitelů – zejména v oblasti plánování, vedení a reflexe výuky, efektivní komunikace a spolupráce, stejně jako v oblasti sebereflexe a profesního růstu. Důležitým aspektem inovace byla také partnerská spolupráce mezi studujícím, provázejícím učitelem a vysokoškolským didaktikem.

Postupná gradace v pedagogické praxi se odrážela v návazném prohlubování míry participace ve výuce. V úvodní části jsou tak zařazeny náslechy výuky směřující jednak k porozumění kontextu výuky na dané škole, jednak k prohlubování vnímání jednotlivých aspektů výuky (viz Honskusová, Vojíř & Rusek, 2022). Dále se studenti postupně adaptovali na výuku v kontextu dané školy prostřednictvím participativní výuky, ve které se zapojovali do výuky prostřednictvím samostatně připravovaných dílčích výukových aktivit. Praxe pak ústila v samostatnou výuku v plném rozsahu vyučovací hodiny.

Základním mechanismem profesního učení byla v předmětu systematická reflexe (srov. Schön, 1983; Loughran, 2006). V kontextu učitelské přípravy je chápána jako cílené přemýšlení o pedagogické zkušenosti, které vede k hlubšímu pochopení vlastního jednání a jeho proměně (Korthagen & Vasalos, 2005). Systematická práce s reflexí pomáhá studujícím identifikovat úspěšné strategie výuky, uvědomovat si dopad svého působení na žáky a plánovat další profesní rozvoj. Reflexe se promítala v rámci:

- studentské reflexe naslouchané výuky provázejícího učitele,
- studentské autoreflexe jednotlivých hodin realizované participativní i samostatné výuky,
- reflexe poskytované studentovi provázejícím učitelem k realizované participativní a samostatné výuce,
- skupinové reflexe ve skupině studentů pod vedením fakultního vyučujícího v reflektivních seminářích a
- souhrnné studentské reflexe celé praxe ve zpracování portfolia.

K podpoře reflexe sloužila široká škála reflektivních nástrojů – od záznamových archů a sebehodnoticích formulářů přes videoanalýzy až po tvorbu materiálů do profesního portfolia (srov. Clarke & Hollingsworth, 2002). Návrh nástrojů vycházel především z materiálů dosud využívaných na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, koncepce ověřených reflektivních přístupů zaměřených na rozvoj profesního vidění učitelů (viz např. Honskusová, Vojíř & Rusek, 2022) s důrazem na implementaci kompetencí a jejich projevů dle Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství (MŠMT, 2023) i jeho oborové specifikace (Vojíř et al., 2025). K základním materiálům patřily: arch pro záznam a reflexi naslechnutých vyučovacích hodin vedených provázejícím učitelem, arch pro studentovu přípravu a zhodnocení mikrovýstupu realizovaného v rámci participativní podoby výuky, arch pro studentovu přípravu vyučovací hodiny a její reflexi s využitím výběru reflektivních otázek navazujících na Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (příklady otázek jsou uvedeny v příloze 1), arch pro studentovu přípravu vyučovací hodiny s navazující analýzou a reflexí na základě shlédnutí vlastní videonahrávky a archy pro sebehodnocení a hodnocení provázejícím učitelem zaměřené na míru rozvinutosti jednotlivých kompetencí absolventa a absolventky učitelství. Hodnocením míry rozvoje profesních kompetencí byla praxe uzavírána na základě porovnání sebehodnocení a hodnocení provázejícího

učitele s navazujícím rozhovorem a studentovou reflexí. Další reflexe byla podporována úlohami zadávanými v seminářích s fakultním učitelem (příklad uveden v příloze 2). Studenty zpracovávané výstupy a reflexe vlastní výuky byly využívány jako podklad při reflektivních rozhovorech s provázejícími učiteli. Dále také jako podklady pro řešení úloh v seminářích i základ skupinové reflexe mezi studenty. Ke komplexním výstupům v seminářích byla poskytována zpětná vazba fakultním učitelem. Pravidelná práce s reflektivními nástroji přispívala ke kultivaci metakognitivních dovedností a rozvíjela schopnost studujících formulovat závěry na základě důkazů z výuky. Pro podporu reflexe poskytované provázejícími učiteli na základních školách jim byla poskytována metodická podpora ve formě úvodních metodických setkání a reflektivních materiálů. V průběhu praxe studenti sestavovali portfolio, ve kterém byli vedeni k výběru z materiálů zpracovávaných ve všech fázích předmětu. Studenti byli podněcováni k výběru reprezentativních a podnětných materiálů, podkládání materiály přímo z výuky včetně důkazů o učení žáků a závěrečnému zhodnocení celé praxe.

Výuka reflektivních seminářů probíhala rozděleně ve skupinách do 16 studentů. V případě prezenčního studia probíhala výuka seminářů v rozsahu dvou vyučovacích hodin pravidelně každé dva týdny. V případě kombinovaného studia byly semináře vyučovány ve čtyřech blocích rovnoměrně rozložených v průběhu semestru. Inovace praxe byla realizována v rámci stávající akreditace studijního programu. Přímá i nepřímá výuková zátěž včetně počtů hodin na praxi proto zůstaly beze změny. Měněna tak byla pouze organizační forma a výukové aktivity při zachování zátěže v souladu s evropským kreditním systémem ECTS.

V rámci reflektivních seminářů na fakultě byly analyzovány náslechy a průběh vlastní participativní i samostatné výuky. Prostor byl věnován sdílení zkušeností, reflexi pokroků i obtíží a hledání cest k dalšímu profesnímu růstu. Klíčovým prvkem byla v pilotním ověření také práce s profesním sebepojetím a sebehodnocením v návaznosti na *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* (MŠMT, 2023). Témata jednotlivých reflektivních seminářů byla strukturována tak, aby byly postupně pokryty jednotlivé oblasti profesních kompetencí v souladu s oborově specifickým kompetenčním rámcem pro absolventy a absolventky učitelství přírodopisu a biologie (Vojíř et al., 2025), který uvádí oborově specifické kompetence v oblasti vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním a v příkladech kontextualizuje další oblasti pro přírodopis a biologii (pozn. v případě předmětu pro učitelství českého jazyka byl analogicky použit oborově specifický kompetenční rámec pro český jazyk) (Šmejkalová et al., 2025). Mimo diskuse zaměřené na sdílení zkušeností tak byly využívány individuální i skupinové úlohy zaměřené na analýzu výukových situací, jejich hodnocení a tvorbu návrhů možných alterací výuky i stanovení vlastních navazujících cílů pro profesní rozvoj učitele přírodopisu (resp. učitele českého jazyka). Semináře realizované průběžně během celého semestru tak podporovaly profesní rozvoj budoucích učitelů skrze propojení praxe s teorií ve znalostech pedagogické domény i domény zaměřené na biologii (resp. český jazyk) jako obor a jejich vzájemné propojení v didaktické znalosti obsahu a jeho zprostředkování (Shulman, 1986).

# PILOTNÍ OVĚŘENÍ INOVOVANÉHO PŘEDMĚTU PEDAGOGICKÉ PRAXE

## Výzkumný záměr a otázky

S ohledem na důraz na kvalitu pedagogické praxe a její přínos pro profesní rozvoj studujících bylo realizováno pilotní ověření inovovaného předmětu obo-

rové pedagogické praxe. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak účastníci vnímali podmínky a realizaci předmětu praxe a jak hodnotili jeho přínos pro svůj profesní růst. Navržený rámec předmětu pedagogické praxe byl koncipován jako komplexní systém s potenciálem sloužit jako model pro další předměty v přípravě učitelů. Proto bylo zároveň zkoumáno, zda je tento rámec přenositelný i do jiných studijních programů. Na základě těchto cílů byly formulovány následující výzkumné otázky:

Jak studenti učitelství biologie vnímají inovovaný předmět pedagogické praxe na základní škole z pohledu užitečnosti, zajímavosti, vynaloženého úsilí a pocitu tlaku?

Jak studenti učitelství biologie hodnotí organizaci výuky, reflektivní nástroje a výstupy a reflektivní semináře v inovovaném předmětu pedagogické praxe na základní škole?

Jak se liší vnímání inovovaného předmětu pedagogické praxe na základní škole u studentů učitelství biologie a studentů učitelství českého jazyka?

## Metodologie

Pro pilotní ověření byla navržená koncepce inovovaného předmětu pedagogické praxe na základní škole realizována v letním semestru akademického roku 2024/2025 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Předmět byl realizován ve studijních programech v Učitelství biologie pro 2. stupeň základní školy a střední školy a Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední školy. Celkem se pilotního ověření účastnilo 41 studentů učitelství biologie (28 prezenční forma studia, 13 kombinovaná forma studia) a 65 studentů učitelství českého jazyka (41 prezenční forma studia, 24 kombinovaná forma studia). Pro zodpovězení výzkumných otázek byl zvolen kvalitativně-kvantitativní přístup s využitím dotazníkového šetření. Výzkum byl realizován v souladu s etickými standardy pedagogického výzkumu. Účast studujících byla zcela dobrovolná a byla podmíněna informovaným souhlasem s účastí v šetření. Dotazník byl vyplňován anonymně a získaná data byla zpracována výhradně v souhrnné podobě, která neumožňuje identifikovat jednotlivé respondenty, provázející učitele nebo školy.

### Výzkumný nástroj

Pro zjištění studentského vnímání pilotovaného předmětu byl využit dotazník, který byl rozeslán v elektronické podobě po ukončení výuky předmětu. Dotazník sestával ze škálových a otevřených otázek. První část dotazníku byla sestavena jako adaptace nástroje IMI, tj. inventáře vnitřní motivace (Kekule & Žák, 2001; Ryan, 1982). Sestaveny byly čtyři škály o třech položkách, které se zaměřovaly na:

- vnímaný přínos pro rozvoj kompetencí učitele,
- zajímavost předmětu,
- studenty vynaložené úsilí při plnění předmětu,
- pocit tlaku vnímaný při plnění předmětu.

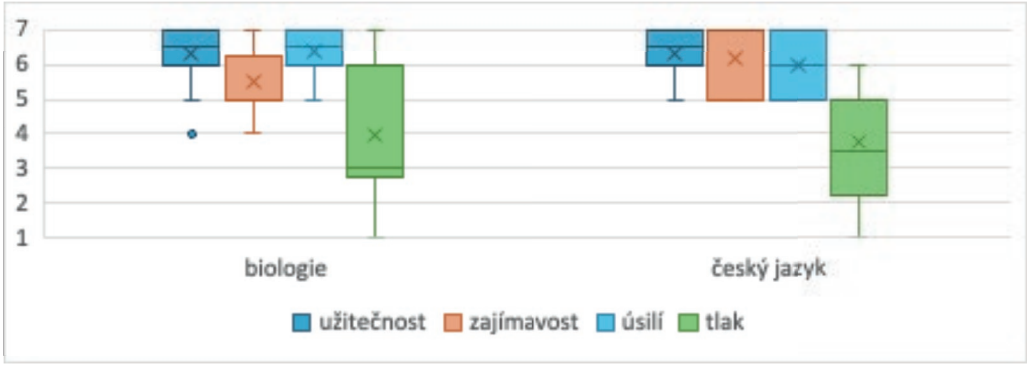
V druhé části dotazníku byly zařazeny položky zaměřené na studentské vnímání rozložení předmětu v průběhu celého semestru, srozumitelnost instrukcí, kvalitu materiálů, výstupu ve formě tvorby portfolia, obsahu seminářů a jejich návaznosti na další části praxe, atmosféry a bezpečí v rámci seminářů a sdílení zkušeností s dalšími studenty. V této části dotazníku byly všechny škálové otázky doplněné také polem pro volné vyjádření. Všechny v dotazníku zařazené škálové položky byly zpracovány ve formě vyjádření souhlasu s uvedeným výrokem na sedmistupňové škále s popsanými krajními hodnotami: zcela nepravdivý (1) až zcela pravdivý (7). V závěru dotazníku byl zařazen prostor pro doplnění volitelného vyjádření studentů.

## Analýza dat

Data získaná ze škál byla kvantitativně zpracována a deskriptivně vyhodnocena s pomocí MS Excel. Pro hlubší analýzu dat byl využit software IBM SPSS Statistics. Reliabilita hodnoticích škál v dotazníku byla posouzena pomocí koeficientu Cronbachova alfa. Byly zjištěny hodnoty v rozmezí 0,756 až 0,939. Všechny zjištěné hodnoty je tedy možné považovat za akceptovatelné (Tavakol & Dennick, 2011) a škály dostatečně reliabilní. Pro zjištění rozdílu ve vnímání navrženého inovovaného předmětu pedagogické praxe na základní škole mezi studenty učitelství biologie a učitelství českého jazyka byl spočítán Kruskal-Wallisův test (Kruskal & Wallis, 1952). Volná vyjádření studentů k jednotlivým oblastem byla vyhodnocena s využitím otevřeného kódování.

## Výsledky

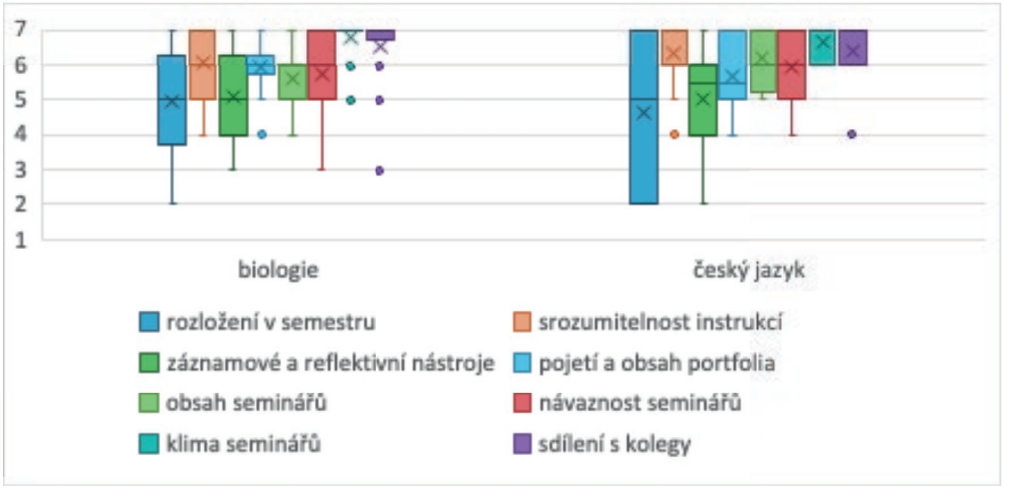
V průměru studenti učitelství biologie hodnotili absolvovaný inovovaný předmět pedagogické praxe na základní škole pozitivně (viz **graf 1**). Studenti učitelství biologie uvedli, že předmět vnímají jako užitečný pro rozvoj svých kompetencí učitele ($\mu = 6$), provedení předmětu je pro ně zajímavé ($\mu = 6$) a při jeho absolvování se snažili uspět ($\mu = 6$). Žádný ze studentů nehodnotil předmět v těchto oblastech negativně. V průměru na středu škály hodnotili studenti učitelství biologie psychologický tlak, který vnímali při absolvování pedagogické praxe. Největší podíl studentů učitelství biologie, tedy jedna třetina, hodnotil vnímaný tlak hodnotou 3 na sedmistupňové škále. To poukazuje na stresový faktor, který s absolvováním praxe souvisí. Ve vnímání jednotlivých studentů jsou v této oblasti ale značné rozdíly ($\sigma = 2$).




**Graf 1** Vnímání inovovaného předmětu pedagogické praxe na základní škole studenty učitelství. Hodnoceno na škále 1 – zcela nesouhlasím až 7 – zcela souhlasím. Krabicovým grafem jsou vyjádřeny kvartily hodnocení, x označují průměr hodnocení na jednotlivých škálách.

Organizaci výuky v inovovaném předmětu pedagogické praxe hodnotí studenti učitelství biologie kladně (viz **graf 2**). Spíše souhlasí s tím, že rozložení realizace praxe na základní škole do celého semestru je pozitivní ($\mu = 5$) a instrukce k organizaci jim byly srozumitelné ($\mu = 6$). V případě vnímání rozložení předmětu praxe do celého semestru byl zjištěn poměrně výrazný rozptyl v hodnocení jednotlivých studentů učitelství ($\sigma = 2$). Nicméně pouze 22 % studentů učitelství biologie hodnotilo toto uspořádání

spíše negativně a žádný student zcela nesouhlasil s pozitivitou tohoto rozložení. Ve volném vyjádření v této oblasti studenti uváděli především výtku k rozvrhování reflektivních seminářů na fakultě v dopoledních hodinách, tedy v době, ve které by mohli plnit praxi ve školách. Dále studenti uváděli limit v omezené návaznosti na vlastní výuku a potřebu větší kooperace s provázejícím učitelem a obavu z koordinace povinností praxí s dalšími povinnostmi na fakultě v případě plnění praxe v této podobě v obou oborech sdruženého studia. Oproti tomu 67 % studentů učitelství biologie hodnotilo rozložení praxe v průběhu celého semestru pozitivně, přičemž 22 % zcela souhlasilo s pozitivním vnímáním tohoto rozložení. Ve volném vyjádření jako pozitiva studenti uváděli především snížení stresu z toho, že by praxi nestihli, a výhodnost rozložení v celém semestru pro již pracující studenty. V oblasti srozumitelnosti instrukcí k organizaci předmětu nikdo ze studentů učitelství biologie nezvolil negativní hodnocení. Ve volném vyjádření studenti oceňovali především zaslání uceleného písemného přehledu. Dále zmiňovali potřebu se instrukcím věnovat, aby se zcela zorientovali. V jednom případě byla zmíněna také potřeba vyšší míry vysvětlení významu zpracování dílčích částí před jednotlivými semináři.




**Graf 2** Hodnocení organizace výuky, reflektivních nástrojů a výstupů a obsahu reflektivních seminářů v inovovaném předmětu pedagogické praxe na základní škole studenty učitelství. Hodnoceno na škále 1 – zcela nesouhlasím až 7 – zcela souhlasím. Krabicovým grafem jsou vyjádřeny kvartily hodnocení, x označují průměr hodnocení na jednotlivých škálách.

V průměru studenti učitelství biologie také uváděli, že jim spíše vyhovovaly v předmětu využité záznamové archy a nástroje k reflexi výuky (μ = 5), a pozitivně hodnotili pojetí a obsah portfolia, které považují za adekvátní výstup předmětu (μ = 6), viz graf 2. Ve volném vyjádření k záznamovým archům a reflektivním nástrojům studenti učitelství biologie nejčastěji uváděli, že by uvítali příklady vyplnění záznamových archů. V několika případech bylo zmíněno, že je zpracování zejména v reflektivních částech obtížné. V případě portfolia studenti učitelství biologie zdůrazňovali smyslupl-

nost a vyváženost obsahu a oceňovali prostor pro volnou reflexi celé praxe. Potřebnost portfolia byla zdůrazněna v komentáři: „*Je to nutné, i když to člověk nechce dělat.*" V jednom případě bylo uvedeno, že zpracování reflexí a dokonalé přípravy hodiny bylo více stresující než samotná výuka.

Pozitivně hodnotili absolventi inovovaného předmětu praxe ve výuce přírodopisu na základní škole také reflektivní semináře (viz graf 2). Studenti souhlasí s tím, že pro ně jako budoucí učitele byla náplň seminářů na fakultě užitečná (μ = 6), a návaznost témat seminářů na fakultě na průběh praxe vnímali jako smysluplnou (μ = 6). Ve vztahu k návaznosti obsahu seminářů studenti učitelství biologie oceňovali snahu vyučujících. V kontextu obsahu oceňovali, že pojetí bylo vysoce aktivizační, což zvyšovalo přínos. V jednom případě bylo uvedeno, že studující vnímá jako přínosnější aktivity zaměřené na kvantitativní hodnocení a diskusi s provázejícím učitelem než sebehodnotící aktivity. Negativně připomínána byla v jednom případě také nemožnost absence bez náhradního plnění, které spočívalo v zadání individuálně řešených úloh zaměřených na obsah semináře s individuální reflexí fakultním učitelem pro rozvíjení stanovených cílů vzdělávání u všech studentů. Oproti tomu další studující zdůrazňoval/a význam prostoru na vzájemné sdílení zkušeností s kolegy a možností je rozebrat s vyučujícími. Tento postoj se odráží také v průměru zcela souhlasném hodnocení vnímání přínosnosti sdílení se spolužáky v seminářích na fakultě (μ = 7). V této části bylo zaznamenáno jediné volné vyjádření, které zdůrazňuje nezbytnost sdílení v rámci předmětu. Studenti učitelství biologie v průměru také zcela souhlasí s tím, že se v rámci seminářů na fakultě cítili bezpečně a panovala v nich dobrá atmosféra (μ = 7).

S výjimkou doporučení pro rozvrhování seminářů na fakultě mimo čas výuky na základních školách byly ve volných doporučeních pro další inovaci pedagogických praxí zaznamenány podněty vždy pouze od jednotlivých studentů učitelství biologie. Tato vyjádření se týkala: vhodnosti seznámení s plánem praxí v dostatečném časovém předstihu před plněním předmětu, návrhu na proporční zohlednění podílu výuky jednotlivých vzdělávacích oborů ve školách v počtu hodin praxe, možnosti zvýšení počtu hodin praxe na úkor reflektivních seminářů a vyššího zohlednění studentů, kteří již vyučují a pečují o děti. V doplňujících komentářích pak jednotliví studenti učitelství biologie oceňovali možnost spolupodílet se na výběru školy, na které praxi vykonávali, pozitivní přístup fakultních vyučujících a osobní uvědomění si vztahu k učitelské profesi.

V porovnání aplikovatelnosti navrženého inovovaného předmětu pedagogické praxe na základní škole nejen v oboru biologie, ale i v dalších vzdělávacích oborech, bylo zjištěno, že v případě vnímání předmětu studenty učitelství biologie a učitelství českého jazyka není žádný statisticky významný rozdíl, viz **Tab. 1**.

**Tab. 1** Výsledky testování statistické významnosti rozdílu v hodnocení inovovaného předmětu pedagogické praxe na základní škole mezi studenty učitelství biologie a učitelství českého jazyka

| **Hodnocená oblast** | **H** | **p** |
|---|---|---|
| Užitečnost | 0,01 | 0,93 |
| Zajímavost | 2,70 | 0,10 |
| Úsilí | 1,63 | 0,20 |
| Tlak | 0,09 | 0,76 |
| Rozložení v semestru | <0,01 | 0,95 |
| Srozumitelnost instrukcí | 0,61 | 0,44 |
| Kvalita materiálů | <0,01 | 0,95 |
| Tvorba portfolia | 0,45 | 0,50 |
| Obsah seminářů | 2,50 | 0,11 |
| Návaznost seminářů | 0,24 | 0,63 |
| Klima seminářů | 0,85 | 0,36 |
| Sdílení s kolegy | 0,90 | 0,34 |

Studenti učitelství českého jazyka hodnotili absolvovaný předmět pedagogické praxe pozitivně ve všech aspektech, viz grafy 1 a 2. Jejich průměrné hodnocení v jednotlivých aspektech se shodovalo s učiteli biologie s výjimkou vnímání významu sdílení s kolegy. Tento rozdíl ale také není statisticky významný a studenti učitelství biologie souhlasí s tím, že sdílení zkušeností v seminářích na fakultě je pro ně přínosné ($\mu = 6$). Ve volných vyjádřeních k jednotlivým hodnoceným aspektům nebyly zjištěny v případě učitelů českého jazyka témata, která by nezmiňovali studenti učitelství biologie. Doporučení k další inovaci uvedli i z této skupiny pouze jednotliví studující. V těchto vyjádřeních zdůrazňovali stejně jako studenti učitelství biologie zařazování výuky seminářů mimo čas výuky na základní škole a význam poskytování informací o plánu praxe v dostatečném předstihu, dále pak snížení rozsahu předmětu, jasnější informace ohledně hospitací ve výuce, umožnění návaznosti na vlastní výuku i možnost posílení pravidelnosti reflektivních seminářů na každý týden. Zároveň pozitivně hodnotí dobrou organizaci, možnost pravidelných konzultací k výuce díky průběžným seminářům a možnost rozplánovat si plnění praxe dle vlastních časových možností. Studující také zdůrazňuje vliv rozložení do celého semestru na snížení stresu vyplývajícího z plnění praxe: „*Pokud by byly praxe takto rozložené, budou pro mne mnohem méně stresující.*“

# DISKUSE

Výsledky pilotního ověření inovovaného předmětu pedagogické praxe ve výuce přírodopisu potvrzují, že průběžný model představuje funkční a studenty pozitivně přijímanou inovaci v přípravě budoucích učitelů. Studující vnímali tento model jako přínosný zejména díky pravidelné návaznosti výuky na školách, možnosti kontinuální reflexe a partnerskému

přístupu vyučujících v rámci reflektivních seminářů. Zjištění tak potvrzují, že dlouhodobější a strukturované zapojení studujících do školní praxe podporuje profesní učení, rozvoj sebereflexe a formování profesní identity (srov. Darling-Hammond, 2017; Loughran, 2006; Korthagen, 2017).

Pozitivně byla hodnocena rovněž bezpečná atmosféra reflektivních seminářů a otevřenost sdílení zkušeností. Tyto aspekty lze chápat jako klíčové faktory profesního učení založeného na důvěře a spolupráci (Šejnohová, 2023). Z hlediska metodologického je významné, že se neprokázaly statisticky významné rozdíly mezi obory biologie a český jazyk, což naznačuje, že zvolený rámec praxe je univerzálně aplikovatelný napříč obory. To otevírá prostor pro jeho rozšíření i do dalších studijních programů přírodovědného i humanitního zaměření.

Z dat zároveň vyplývá, že vnímání inovovaného modelu praxe se mezi jednotlivými studujícími lišilo. Ve volných odpovědích se objevila protichůdná doporučení – část studujících by uvítala méně reflektivních seminářů a větší možnost navázat praxi na vlastní výuku v kompaktnějším bloku, zatímco jiní oceňovali právě průběžnost praxe, která podle nich umožňuje rovnoměrnější rozložení zátěže, nižší míru stresu a čas na hlubší reflexi zkušeností. Tyto rozdíly lze interpretovat jako přirozený důsledek odlišných studijních i osobních potřeb, úrovně profesní zkušenosti či preferovaného stylu učení. Přestože se tedy postoje studujících různí, v celkovém pohledu převažuje pozitivní hodnocení přechodu na průběžný model praxe, který většina účastníků označila za přínosný a lépe vyvážený. Rozložení zátěže v průběhu semestru jim umožnilo lépe plánovat výuku a vyvažovat studijní a pracovní povinnosti. Tento aspekt má význam zejména pro studující, kteří již působí v praxi, a přispívá k jejich větší motivaci a angažovanosti. Výsledky tak korespondují s výzkumy potvrzujícími, že postupné zapojování do výuky a kontinuální zpětná vazba zvyšují vnitřní motivaci a snižují stres spojený s výkonem praxe (Ryan & Deci, 2000).

Mezi limity studie je nutné zmínit, že výzkum vycházel z hodnocení studujících, které může být ovlivněno jejich momentálním prožíváním, zkušeností s praxí či vztahem k vyučujícím. Získaná data tak zachycují spíše subjektivní percepci než objektivní změnu profesních kompetencí. Budoucí výzkumy by se proto měly zaměřit na posuzování specifik rozvoje kompetencí budoucích učitelů například skrze kvalitativní analýzu výukových záznamů, portfolií či rozhovorů s provázejícími učiteli.

# ZÁVĚR

Představená inovace oborové praxe s reflexí vychází z potřeby modernizovat pregraduální přípravu učitelů v souladu s aktuálními požadavky na rozvoj profesních kompetencí a s důrazem na propojení teorie s praxí. Pilotní ověření potvrdilo, že průběžná forma praxe s reflektivní složkou z pohledu studujících přispívá k hlubšímu porozumění profesnímu učení, rozvíjí schopnost studentů analyzovat vlastní pedagogické jednání, snižuje stres spojený s blokovým plněním praxí (tzv. souvislá praxe), umožňuje studentům pružněji reagovat na podmínky školní výuky a posiluje jejich odpovědnost za vlastní profesní růst.

Specifickým přínosem inovace byla práce s portfoliem a záznamovými archy, které studující vnímali jako smysluplné nástroje pro sledování svého profesního pokroku. Portfolio v této podobě nepředstavovalo pouze formální výstup, ale nástroj metakognitivního učení a autentické sebereflexe.

Získaná data ukazují, že klíčovými faktory efektivity modelu průběžné praxe jsou:

- pravidelná a strukturovaná reflexe v bezpečném a partnerském prostředí,
- propojení teorie a praxe prostřednictvím gradovaného a kontinuálního zapojení do výuky,
- spolupráce mezi fakultou, provázejícími učiteli a studujícími.

Zároveň se ukázalo, že vnímání praxe je mezi jednotlivými studujícími značně variabilní – od preferencí pro větší flexibilitu a návaznost na vlastní výuku až po jednoznačnou podporu průběžného modelu pro jeho vyváženost a časovou zvládnutelnost. Tato různorodost naznačuje potřebu diferencovanější podpory studujících a možnosti větší individualizace průběhu praxe v budoucnu.

Jako výzvy pilotovaného modelu průběžné praxe lze označit především organizační nároky spojené s rozvrhováním reflektivních seminářů konaných na fakultě a koordinací mezi fakultou, školami a provázejícími učiteli. Tyto obtíže jsou však řešitelné systémovou úpravou harmonogramu a posílením komunikace mezi koordinátory praxí a provázejícími učiteli.

Pilotní ověření potvrdilo přenositelnost modelu navrženého pro učitelství biologie napříč obory a otevřelo cestu k jeho využití i v dalších studijních programech. Zjištěná shoda ve vnímání koncepce výuky praxe mezi obory zdůrazňuje význam jednotné organizace samotného předmětu, jeho zacílení a nastavených podmínek praxe, které se ve vnímání výuky studenty zřejmě promítají více než oborová specifika. V tomto ohledu je možné z hlediska dlouhodobého rozvoje vnímat koncepci pedagogické praxe s reflexí za důležitý krok směrem ke kultuře profesního učení, založené na spolupráci, sebereflexi a odpovědnosti za vlastní profesní růst.

Do budoucna se jeví jako vhodné ověřit účinnost modelu v dalších oborech, analyzovat rozvoj jednotlivých kompetencí v delším časovém horizontu a zaměřit se na roli provázejících učitelů a jejich systematickou profesní podporu. Systémové ukotvení takto pojaté praxe může významně přispět k dlouhodobému zkvalitnění pregraduálního vzdělávání, k posílení profesní kultury sdílení a ke stabilizaci učitelské profese.

**Literatura**

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107–128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education, 18*(8), 947–967.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education, 40*(3), 291–309. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning.* Falmer Press.

Intrinsic Motivation Inventory (IMI). (n.d.). Available at http://www.selfdeterminationtheory.org/questionnaires/10-questionnaires/50

Kekule, M., & Žák, V. (2001). Zahraniční standardizované nástroje pro zjišťování zpětné vazby z výuky přírodních věd. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků*

*z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (pp. 149–156). Masarykova univerzita. https://doi.org/10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-24

Kekule, M., Žák, V., Jeskova, Z., Kimakova, K., Ganajova, M., & Kireš, M. (2017). Inquiry Based Science Education and Getting Immediate Students' Feedback about Their Motivation. *Scientia in educatione. 8*. https://doi.org/10.14712/18047106.745

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching, 15*(2), 257–272. https://doi.org/10.1080/13540600902875332

Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching, 23*(4), 387–405. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523

Kruskal, W. H., & Wallis, W. A. (1952). Use of ranks in one-criterion variance analysis. *Journal of the American Statistical Association, 47*(260), 583–621. https://doi.org/10.1080/01621459.1952.10483441

Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203019672

MŠMT. (2024). *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků* [Metodický materiál]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

MŠMT. (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* (verze pro implementaci). EDU.gov.cz / MŠMT.

Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (3rd ed., pp. 732–755). Routledge.

Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *43*(3), 450–461. https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.3.450

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14.

Šejnohová, K. (2023). Třicet let profesního rozvoje učitelů v České republice. *Pedagogika, 73*(1), 15–40. https://doi.org/10.14712/23362189.2022.2203

Šmejkalová, M., Křápková Hrdličková, M., Tomášek, M., Králíková, A., Doležalová, E., Eliášková, K., Kubíček, T., Komberec, F., Laufková, V., Veřmiřovský, A., Chocholatý, M., Gejgušová, I., Štěpáník, S., & Vala, J. (2025). *Oborový kompetenční rámec pro obor Český jazyk*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. https://prouk.cz/wp-content/uploads/2024/12/PedF_CJL_verze-1_listopad-2024.pdf

Tatto, M. T., Menter, I., et al. (2021). *Knowledge, policy and practice in teacher education: A cross-national study.* Bloomsbury.

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, *2*, 53–55. https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd

Tomková, A., & Spilková, V. (2019). Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. *Orbis Scholae, 13*(1), 9–29. https://doi.org/10.14712/23363177.2019.19

Vojíř, K., Ditrich, T., Hašpl, F., Jáč, M., Jančaříková, K., Lososová, Z., Mourek, J., Nejedlý, A., Skýbová, J., Svobodová, S., Teodoridis, V., & Vodová, L. (2025). *Přírodopis a biologie: Příloha Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství*. MŠMT a Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. https://msmt.gov.cz/uploads/OSKR/OSKR_Prirodopis_a_Biologie.pdf

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education, 61*(1–2), 89–99. https://doi.org/10.1177/0022487109347671

Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education, 17*(5), 613–621. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00017-8

## **Příloha 1** – Příklady sad otázek pro studenty k reflexi výuky

### Oblast 1: Vyučované obory a jejich zprostředkování

- Pokud bych změnil(a) výběr vzdělávacího obsahu, jakým způsobem by to bylo a z jakého důvodu?
- Jak by se dala výuka zlepšit, aby byl veškerý vzdělávací obsah zprostředkován žákům srozumitelně, přesně a věcně správně?
- Jakým způsobem byla zohledněna povaha oboru a jeho souvislost s dalšími obory i životní praxí?
- Jak se ve výuce rozvíjel vztah žáků k oboru?

### Oblast 2: Plánování, vedení a reflexe výuky

- Jak bych změnil(a) nastavení cílů výuky a jejich zprostředkování žákům?
- Do jaké míry se podařilo provázat stanovené cíle a zvolené aktivity?
- Jakým činnostem se jednotliví žáci během vyučovací jednotky věnovali a co je k tomu vedlo?
- Do jaké míry se dařilo dodržovat časový plán výuky?

## **Příloha 2** – Příklad zadání úloh využívaných v semináři s fakultním učitelem

### Zhodnocení didaktického zprostředkování vzdělávacího obsahu přírodopisu

Na základě svých zkušeností s výukou z praxe na základní škole zhodnoťte, jak se Vám dařilo zprostředkovat vzdělávací obsah přírodopisu.

1. Z níže uvedených kompetencí vyberte 3, které pro Vás bylo nejobtížnější naplňovat, a označte je **x**. Pokud jste nějakou kompetenci z výčtu vůbec nenaplňovali, označte ji **!**.
   **Výběr kompetencí:**
   - Zprostředkovávám ve výuce vzdělávací obsah přírodopisu a biologie žákům a žákyním fakticky správně, srozumitelně a přiměřeně s ohledem na jejich úroveň vědomostí a dovedností a aktuální vzdělávací potřeby.
   - Ve výuce volím a střídám různé metody didaktického zprostředkování obsahu biologických oborů žákům a žákyním tak, aby odpovídal aktuální míře jejich motivace a zájmu o přírodní vědy.
   - Promyšleně volím formy a metody výuky vhodné pro výuku přírodopisu a biologie s ohledem na aktivní učení žáků, jejich vzdělávací potřeby a cíle vzdělávání. Smysluplně zařazuji např. terénní výuku, žákovské pozorování a experimenty

a řešení dalších typů úloh včetně problémových.
- Ve výuce přírodopisu a biologie účelně využívám vhodné informační zdroje, reálné přírodniny i vhodné způsoby vizualizace biologických objektů a procesů (např. modely, videa, animace, virtuální realita) tak, aby žáci a žákyně lépe pochopili zprostředkovaný vzdělávací obsah a s těmito zdroji aktivně pracovali.
- Podněcuji žáky a žákyně k dalšímu vzdělávání v biologických oborech, například nabídkou akcí a seminářů vzdělávacích institucí a odborných společností, odkazem na vhodné zdroje.
- Vedu žáky a žákyně k pochopení vzdělávacího obsahu přírodopisu a biologie na základě zkušeností z každodenního života a kde je to účelné, vedu je k ověření poznatků pozorováním, experimentem, modelováním nebo dalšími vědeckými přístupy.
- Zprostředkovávám žákům a žákyním informace z biologických oborů související s aktuálním děním ve společnosti a využívám např. populárně vědecké časopisy, veřejnoprávní zpravodajství a další mediální sdělení.
- Zdůrazňuji žákům a žákyním, že poznání v biologických oborech není úplné a stále se vyvíjí. Pomocí konkrétních příkladů jim zprostředkovávám provázanost jednotlivých vědeckých oborů s důrazem na multidisciplinární aspekt dnešní vědy.
- Poskytuji žákům a žákyním aktuální informace o profesním a tematickém zaměření konkrétních vědeckých, vzdělávacích a odborných institucí, které se věnují biologickým a příbuzným oborům (např. Akademie věd ČR, univerzity, muzea, neziskové organizace).

2. S pomocí konkrétních příkladů zkušeností vysvětlete, v čem obtížnost naplňování vybraných kompetencí pro Vás spočívala. Pro ilustraci využijte nejen své vzpomínky, ale i své přípravy, záznamy z výuky a reflexe.