

Pregraduální příprava studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci

Dominika Provázková Stolinská

Abstrakt: Článek popisuje vývoj i aktuální pojetí pedagogické praxe studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Dlouhodobým trendem univerzitního vzdělávání byla především teoretická výbava studentů s absencí aplikační roviny. Pedagogická praxe však vyžaduje studenty vybavené odbornými kompetencemi, které budou reflektovat podmínky reálného prostředí. Proto hledáme optimální řešení pro modernizaci a inovaci pedagogických praxí. Jako jedna z možností se nabízí metoda „Lesson Study“.

Příspěvek vznikl jako dílčí výstup projektu *Vývoj pojetí pregraduální přípravy učitele primární školy s akcentem na komunikační kompetence*.

Klíčová slova: pregraduální příprava, učitelství pro 1. stupeň základních škol, pedagogická praxe, primární vzdělávání

Úvod

V průběhu 30 let prochází koncepce pregraduální přípravy budoucích učitelů primární školy v České republice velkým vývojem. Jednak je (samostatný) obor primární pedagogiky relativně nový, navíc se zde odrážejí demokratizační, liberalizační a humanizační politické a společenské vlivy. Do školství se promítají zájmy individuální (rodičů), zájmy společenské (výchova dobrého občana) i zájmy angažovaných skupin (také učitelů). Základní představou je pojetí školy dle J. A. Komenského jako „dílny lidskosti“ (Provázková Stolinská, 2015). To působí výrazně na proměnu cílů, obsahu, struktury i organizace studia. Hlavním východiskem je humanistické

paradigma zakotvené teorie reflexivního myšlení, pedagogického konstruktivismu a profesních kompetencí učitelů jako systému kontextuálních znalostí (Lukášová-Kantorková, 2004; Kasáčová, 2005; Švec, 2005). Požadavkem se stává utvářet školu komunikativní, školu partnerství, spolupráce a osobnostního přístupu (*Problémy vzdělávání učitelů ov 1. stupňa ZŠ*, 1994).

Je velkou snahou rozvíjet a podporovat profesionalizaci učitelské profese a dosáhnout implementace proměny pojetí učitelství do profesních rolí, kompetencí a také do rozvoje kvality osobnosti učitele.

Níže předkládáme odbornou studii zaměřenou na vývoj a současné pojetí pregraduální přípravy budoucích učitelů primární školy v České republice.

1 Vývoj pregraduální přípravy budoucích učitelů primární školy

V porevolučním období se hledaly nejefektivnější prvky moderní a na změny reagující koncepce pregraduálního vzdělávání, která by měla nahradit tu stávající, která vznikla v 60. letech 20. století. Jak uvádí A. Nelešovská (1995, s. 3) „dané pojetí již bylo zcela nevyhovující a dokonce zpochybňovalo schopnost pracovníků pedagogických fakult uvědomit si a řešit problémy“. Pro počátky tohoto období byla příznačná absence vzdělávací politiky týkající se učitelského vzdělávání. Většina dokumentů se k problematice učitelské profese a přípravy na ni nevyjadřovala přímo, nebo jen na obecné úrovni (např. k prestiži učitele a jeho významu ve školských proměnách, základním modelům učitelského vzdělávání, k nutnosti dalšího růstu atp.). Ještě se objevovaly také spisy k vybraným a dílčím problémům (např. o problematice pedagogických fakult, o délce studia pro různé kategorie učitelů atp.). Patrná byla výrazná snaha o profesionalizaci učitelské profese, ale až do roku 1995 neprezentovalo MŠMT žádnou

představu o tom, jak by měla pregraduální příprava učitelů vypadat¹. Tato skutečnost vytvořila prostor pro tvorbu nového paradigmatu vznikajícího „zezdola“ – tedy na půdě jednotlivých pedagogických fakult² (*Příprava učitel'ov v procese školských reforiem*, 2009; Spilková, Hejlová, 2010).

Diskutovalo se samotné pojetí učitele jako tzv. facilitátora při procesech učení žáka. Jedná se o změnu role učitele, který se stává spolutvůrcem kurikula (Kosová, 2005; Spilková, Vašutová, 2008). Učitel má v tomto pojetí vytvářet vhodné podmínky a řídit učení, tzn. realizovat pedagogickou diagnostiku se záměrem odhalovat individuální zvláštnosti žáků tak, aby odhalil individuální maximální osobní výkon žáka. Měl by být průvodcem na cestě poznání, který žákovi pomáhá se orientovat ve světě, podněcuje, inspiruje, naplňuje kompetence a dohlíží na naplňování řádu a pravidel školního života. S tímto pojetím odborně předmětová kompetence učitele ztrácí své původně výhradní postavení. Hlavním předmětem zájmu nyní byla především dovednost didaktické transformace obsahu učiva vzhledem k věkovým a individuálním zvláštnostem žáků, dovednost motivovat k poznávání, aktivizovat myšlení, vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima apod. Velmi výrazným důležitým prvkem byly komunikativní dovednosti, na kterých je postavena celá vnitřní transformace edukačních procesů (Spilková, 2002; Lukášová-Kantorková, 2004, Provázková Stolinská, 2015). Edukace vyžaduje úzkou interakci a podnětnou komunikaci s prostředím a činiteli výchovy. Není možné, aby tyto dovednosti byly rozvíjeny stereotypním nácvikem a napodobováním osvědčených postupů a postojů, protože je důležité předvídat a reagovat na změny a vzniklé pedagogické situace (Maňák, 2011). Velmi výrazným prvkem směřujícím ke zkvalitnění pregraduální přípravy byla také inovace

¹ E. A. Hargraves (2000) uvádí konec předprofesionální éry učitelství až na začátek 20. století.

² Ne vždy to však přineslo pozitiva. Objevily se např. snahy o deprofesionalizaci učitel'ského vzdělávání, o omezení jeho teoretické i praktické profesní složky, nebo např. snahy o vytvoření oddělených typů přípravy. Tato situace se však oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ spíše vyhnula.

koncepte **pedagogických praxí**. Ta umožňovala, aby student od počátku studia dostával v souvislosti s pedagogickými a psychologickými disciplínami a předmětovými didaktikami do konkrétního reálného kontaktu se žákem (In Spilková, Hejlová, 2010).

Transformační a restrukturalizační snahy, pojetí, přístupy a vize v pregraduální přípravě od 90. let 20. století, které se na pedagogických fakultách v ČR realizovaly, vyústily v konkrétní změny. Na česko-slovenském vědeckém sympoziu v roce 2010 zazněly návrhy na inovace v těchto oblastech a aktivitách pregraduální přípravy učitelů 1. stupně ZŠ v Olomouci:

1. Změny v koncepci studia – specifikace terminologie k oboru; obsahové změny (zařazení nových disciplín a aktuálních témat), gradace přípravy – v prozatímním paradigmatu se objevovaly stěžejní předměty v obecné rovině (např. obecná pedagogika a didaktika atp.); snaha o prostupnost studia ve smyslu profilace budoucích učitelů a jejich uplatnění v pedagogické praxi
2. Změny v koncepci pedagogických praxí (dříve až od 3. ročníku) a prohloubení spolupráce mezi univerzitou a školami
3. Inovace didaktik předmětů v integraci s pedagogickou praxí
4. Prohloubení a specializace v přípravě výchov
5. Změny v koncepci SZZ – integrace předmětů, práce s portfoliem, začlenění oborové didaktiky z českého jazyka a matematiky do systému státních závěrečných zkoušek
6. Změny v metodách a formách práce – posílení metod vedoucích k větší aktivitě a tvořivosti studentů, vytváření podmínek a realizace výuky v menších skupinách
7. Zapojení studentů do mezinárodních výzkumných aktivit (vědecký kroužek studentů od roku 1993)
8. Podpora práce s talentovanými studenty
9. Evaluační aktivity zaměřené na hodnocení koncepte studia
10. Důraz na podporu celoživotního vzdělávání

Na implementaci jednotlivých bodů se na pracovišti následně systematicky pracovalo. V následujících letech byl akreditován obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ s touto strukturou pedagogických praxí:

Tabulka 1: Návaznost pedagogických praxí do akademického roku 2018/2019 na Pedagogické fakultě v Olomouci (ČR)

Roč.	Semest r	Předměty		Praxe	
1.	Z	Úvod do studia	Komunikativní dovednosti učitele	Náslechová praxe na 1. stupni ZŠ	Mikrovýstup studenta na 1. stupni ZŠ (cca 5 minut)
1.	L	Didaktika primárního vzdělávání		Náslechová praxe s cílem identifikovat didaktické kategorie	
2.	Z	Metodika výchovné práce		Náslechová praxe na málotřídní škole	
3.	Z	Didaktika prvopočátečního čtení a psaní		Náslechová praxe v 1. třídě ZŠ	
3.	L	Didaktika HV		Náslechová praxe zaměřená dle vlastní volby studenta - HV, Technická výchova	

4.	Z	Didaktika Vv	Hudebně didaktické praktikum	Pedagogická praxe - výchovy	
4.	L	Didaktika matematiky		Pedagogická praxe - M, Čj, Prvouka	
4.	L	Didaktika prvouky		Praxe k didaktice prvouky	
5.	Z	Didaktika přírodovědy	Didaktika vlastivědy	Pedagogická praxe - M, Čj, Vlastivěda, Přírodověda	Praxe k Př. + VI.
5.	L	Souvislá pedagogická praxe – 5 týdnů plnoorganizovaná škola + 3 týdny málotřídní škola			

V průběhu studia docházelo k návaznosti teoretických, zejména didaktických disciplín s pedagogickou praxí.

Praktické činnosti, které byly realizovány ve vybraných fakultních základních školách v Olomouci a okolí, byly rozděleny do dvou základních částí. Nejprve byly realizovány **náslechové praxe**. Studenti byli přítomni ve výuce na základní škole v předem určené třídě, ale sami se na výuce nepodíleli.

Ve 4.–5. roce studia nastoupili na **pedagogickou praxi**, která navazovala již na konkrétní teoretickou výuku jednotlivých oborových didaktik daného předmětu. Při této pedagogické praxi se studenti již mohli zapojit do pedagogického procesu, a po předběžných násleších a podrobné přípravě schválené vedoucí učitelkou vyučovat předmět příslušný v daném ročníku. Rozbor hodin a příprav byl realizován na základní škole cvičnou učitelkou.

Na závěr studenti absolvovali **souvislou pedagogickou praxi** v letním semestru 5. ročníku. Studenti tak měli být teoreticky připraveni na výuku všech předmětů vyučovaných na 1. stupni základních škol podle platného kurikulárního dokumentu *Rámcový*

vzdělávací program pro základní vzdělávání (MŠMT, 2013). Prostřednictvím výše zmíněné závěrečné praxe měli studenti získat zkušenosti ve výuce, ale zároveň se zapojit do všech povinností učitele 1. stupni ZŠ pod vedením cvičného učitele.

2 Aktuální struktura pregraduální přípravy učitelů primární školy

Budeme-li však vycházet z profilu absolventa oboru, pak by měl být vybaven kompetencemi vývojově reflexivními, diagnostickými, komunikativními, kooperativními, sebereflexivními, předmětově diagnostickými, předmětově didaktickými, pedagogicko-výzkumnými, pedagogicko-organizačními, řídicími a kompetencemi k projektivní tvořivosti. Absolvent by měl získat multidisciplinární znalosti a dovednosti z oblasti jazykové, matematicko-přírodovědné a vlastivědné, hudební, tělesné, výtvarné a pracovní. Absolvent se vyznačuje širokým kulturním rozhledem (z literatury, hudby, výtvarného a dramatického umění). Disponuje dovednostmi a vědomostmi, které přispívají k podpoře zdraví i k optimální prevenci nežádoucích aktivit a projevů technologie, je schopen se orientovat a působit na žáky ve smyslu společenských změn, řešit pedagogické problémy a hodnotit svoji pedagogickou činnost. Má předpoklady k tvůrčímu, sebereflexivnímu a autoreglativnímu rozvoji (*akreditační spis, 2018*).

Pro dosažení nejvyšší míry absolventských kompetencí je nezbytné, aby studium postupně gradovalo a teoretické a didaktické studijní disciplíny byly kontinuálně propojeny s praxí.

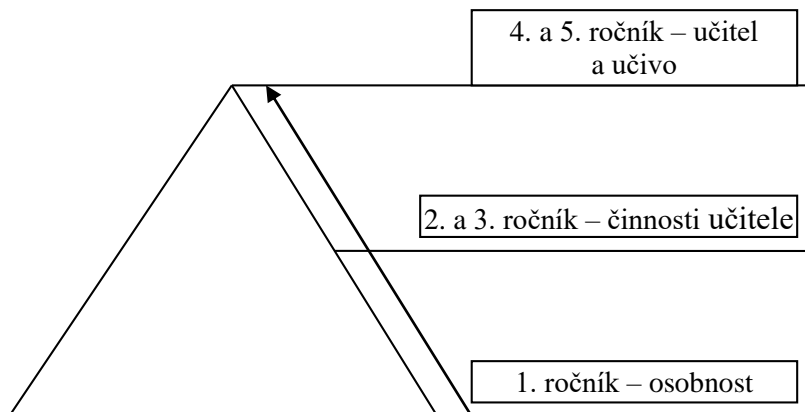
Struktura studia je tedy nastavena v souladu s moderními principy deklarovanými proměnou vysokoškolského vzdělávání (*Spilková, Hejlová, 2010*).

Jedná se o:

- integraci studia – uvnitř pedagogických oborů, mezi pedagogikou a psychologii, oborem a oborovou didaktikou, obecnou didaktikou a oborovými didaktikami, teoretickým studiem a praxí;
- osobnostní rozvoj, kulturnost a všeobecnou vzdělanost;
- gradující systém praxí po celou dobu studia s důrazem na vlastní vyučovací činnost a její reflexi;
- činnostní metody;
- individualizaci studia a osobní profilaci.

Směrem k dosažení profilu absolventa je nastaveno studium s logickou obsahovou linií. Filozofií je aktuální pojetí primární školy a těžiště studia tkví v pedagogicko-psychologických disciplínách, oborových didaktikách a praxi. Celkový komplex studia je koncipovaný jako flexibilní systém, jež studentovi umožňuje vlastní profesní rozvoj a dává prostor pro hledání vlastní profilace, příp. specializace.

Schéma č. 1: Obsahová návaznost studia budoucích učitelů primární školy (zdroj: akreditační spis, 2018)



V prvním roce studia jsou studenti vedeni k utváření vstupní představy o vlastní učitelské identitě. Ve druhém a třetím roce se usiluje o prohlubování sebepoznávání v roli učitele. Ve čtvrtém a pátém roce studia je těžištěm pregraduální přípravy reflexe dílčí i finální úrovně nabytých profesních kompetencí v dynamickém pojetí. Výstupní individuální učitelskou identitou se systém pregraduální přípravy uzavírá.

V kontextu reflektivního modelu přístupu ke vzdělávání (dle Lukášové-Kantorkové, 2003), tedy se zaměřením na propojení teorie a praxe, pedagogické praxe kopírují obsahovou strukturu studia. V průběhu 5 let, navíc od 1. týdne studia, jsou nabízeny praxe ve třech kategoriích:

- Hospitační (náslechová) praxe
- Mikrovýstupy
- Vlastní pedagogická praxe

Praxe jsou konstruovány do následujícího systému.

Tabulka č. 2: Návaznost pedagogických praxí od akademického roku 2019/2020 na Pedagogické fakultě v Olomouci (ČR)

Ročník	Semestr	Předměty	Praxe
1.	Z	-	Náslechová praxe na 1. stupni základní školy v plnoorganizované základní škole městské, venkovské a málotřídní škole
1.	Z	Komunikativní kompetence učitele	Mikrovýstup studenta na 1. stupni ZŠ (cca 5 minut)
1.	L	Seminář k didaktice primárního vzdělávání	Náslechová praxe s cílem identifikovat didaktické kategorie
2.	Z	-	Náslechová praxe na málotřídní škole
2.	L	Tvorba kurikula pro primární vzdělávání	Náslechová praxe s mikrovýstupy na 1. stupni základní školy
3.	Z	Didaktika elementárního čtení a psaní	Náslechová praxe s mikrovýstupy v 1. třídě základní školy
3.	L	Didaktický seminář – práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na primární škole	Náslechová praxe na 1. stupni základní školy se zaměřením na prvky integrace a inkluze

4.	Z	-	Průběžná pedagogická praxe s výstupy a s reflexí (1. – 3. třída ZŠ)
4.	L	-	Průběžná pedagogická praxe s výstupy a s reflexí (4. a 5. třída ZŠ)
5.	Z	-	Průběžná pedagogická praxe s výstupy a s reflexí
5.	L	-	Souvislá pedagogická praxe – 5 týdnů plnoorganizovaná škola + 3 týdny málotřídní škola
5.	L	-	Pedagogická praxe spojená s realizací výzkumného záměru pro diplomovou práci

3 Lesson Study – zahraniční výzva pro moderní pojetí české pregraduální přípravy budoucích učitelů primární školy

Zároveň s novou strukturou pedagogických praxí jsme hledali cestu k obsahové modernizaci.

Nabízelo se několik zahraničních inspirací pro české prostředí. Jednou z možností byla *Learning study* – metoda profesního rozvoje učitelů z hlediska dvou aspektů – strukturace vlastního „já“ (sebeobraz, sebehodnocení, kognice, vnímání úkolu, budoucí perspektiva) a ukotvení subjektivní vzdělávací teorie (Lundgren, Schantz Lundgren, Kihlstrand, 2015). Jinou možností byl *Design experiment*, kde hlavním smyslem je vědecká práce (Brown, 1992). Obě metody však již vyžadují delší zkušenost s praxí. V českém prostředí v roce 2008 popisují M. Chvál, D. Dvořák, K. Starý a K. Marková podobnou metodu - *Design-Based Research*. Její efektivitu se snažili hodnotit na experimentu v dalším vzdělávání učitelů. A v roce 2010 se tým

z Institutu výzkumu školního vzdělávání Brno ještě pokusil o uplatnění metodiky 3A (anotování – analyzování – alterování výukových situací). Tato metodika vychází z tezí, že praxe je východiskem teorie a teorie má být prakticky založená a orientovaná. Důraz je kladený na kooperaci pedagogické teorie (nebo výzkumu) s praxí a na kvalitu profesního jednání učitelů. Zvláštní pozornost je věnována obsahu vzdělávání a jeho didaktické transformaci ve výuce (Slavík, Janík, Jarníková, Tupý, 2014). Tato metodika je však zaměřena na reflexi a studium pedagogické reality jako takové, ovšem z pohledu výzkumníka – nikoli studenta! Jedná se o metodu základního výzkumu. Výsledky výzkumných interpretací jsou implementovány do vzdělávací nabídky pro studenty. Všechny tři uvedené metody považujeme za velmi zajímavé a jistě užitečné, ale pro naše účely a použití v pregraduální přípravě učitelů primární školy jsme zvolili metodu *Lesson Study*.

Charakteristika metody Lesson Study

Lesson Study je poměrně nový prvek, který se v české pedagogice objevuje. Tato metoda však byla vyvinuta v Japonsku již v roce 1870 a představuje specifickou formu akčního výzkumu učitele. Zaměřuje se na jeho cílený profesní rozvoj na podkladě kolegiální podpory (Šrámková, 2017). Zahraniční výzkumy se metodou zabývají velmi aktivně. V rámci rešeršní činnosti jsme za posledních 10 let našli přes 300 studií, a to z celého světa. Jedná se však spíše o studie či výzkumy kvalitativního charakteru - často případové studie v omezeném regionálním prostředí bez generalizačních prvků. Nejčastěji se zabývají přípravou učitelů matematiky a přírodních věd, ale podstata metody není předmětově orientovaná. V pedagogické praxi se metoda nejvíce rozšířila v USA, Velké Británii, Jižní Ameriky, jihovýchodní Asie a Austrálie (Vondrová, Cachová, Coufalová, Krátká, 2016). V kontextu současného pojetí vzdělávání u nás s akcentem na inkluzivní přístup vyniká tato metoda, protože umožňuje cíleně sledovat neprospívající žáky, a spolu s dalšími učiteli

hledat nejlepší vzdělávací postupy pro zefektivnění vzdělávací nabídky (Šrámková, 2017).

Při uplatňování této metody učitelé spolupracují – vybírají společné cíle a s nimi související otázku, kterou chtějí prakticky studovat. Společně volí strategie, jak dosáhnout stanovených cílů, a společně také vyhodnocují vzdělávací výsledky (Fernandez, Chokshi, 2002; Fernandez, Yoshida, 2004; Stewart, Brendefur, 2005; Cerbin, Kopp, 2006; Stefanek, Appel, Leong, Mangan, Mitchell, 2007; Šrámková, 2017).

Tato metoda profesního rozvoje u nás zatím není rozšířená. Existují však projekty, které se ojedinele o uplatnění této metody pokoušejí. Jako příklad si můžeme uvést projekty „Kompetence III“, který realizoval aktivity Lesson Study v letech 2014 a 2015 (Vondrová, Cachová, Coufalová, Krátká, 2016), nebo „Pomáháme školám k úspěchu“, který se o experiment pokusil v roce 2016 (Šrámková, 2017).

Dle C. C. Lewis a J. Hurd (2011) není konkrétní podoba Lesson Study stanovena, protože se liší již podle samotných cílů, ke kterým směřuje. Společnými prvky jsou však podmínky týmového plánování, pozorování a analýzy učení a jeho řízení. Postup je následující (Fernandez, Chokshi, 2002; Fernandez, Yoshida, 2004; Stewart, Brendefur, 2005; Cerbin, Kopp, 2006; Stefanek, Appel, Leong, Mangan, Mitchell, 2007; Lewis, Hurd, 2011):

- Týmová tvorba podrobného plánu vyučovací hodiny
- Jeden z členů týmu realizuje vyučování dle stanoveného plánu
- Ostatní členové týmu pozorují vyučovací hodinu
- Následně tým sdílí své poznatky z pozorování vyučování a dochází k diskusi
- Může následovat přepracování plánu vyučovací hodiny a realizace v jiné třídě, přičemž tým opět pozoruje a následně vyhodnocuje výsledky vyučování
- Výstupem je písemná zpráva zaznamenávající informace o učení žáků

Jedná se tedy o akční výzkum, ve kterém je řešen pedagogický problém v reálném prostředí praxe, stanovený cíl plánovaných změn, sběr informací, reflexe a praktická činnost. Navíc lze v této metodě najít prvky zúčastněného, cyklického, kvalitativního a reflexivního pojetí akčního výzkumu (Hendl, 2016).

V rámci uplatnění této metody dochází k rozvoji pedagogických znalostí učitele - především znalosti obsahu, kurikula i procesu učení žáků (Hart, Alston, Murata, 2011). Metoda se však nezaměřuje pouze na dovednosti jednoho učitele, ale sleduje efektivitu zvolených strategií pro dosažení stanovených cílů vzdělávání. Odpovědnost za projekt vyučovací hodiny nese celý tým, který jej zpracovával (Šrámková, 2017).

Významným prvkem úspěchu Lesson Study je hospitace. Zde je důležité si uvědomit fakt, že se tým učitelů, který spolupracoval na přípravě vyučovací hodiny, při samotné hospitaci bude zaměřovat na předem promyšlené aspekty. Učitel, který tuto hodinu vyučuje, tak daná situace poskytuje bezpečnější prostředí než tradiční hospitace v hodině, za jejíž přípravu i realizaci je zodpovědný jen on sám (Vondrová, Cachová, Coufalová, Krátká, 2016). Dalším nezbytným prvkem je reflexe. Usilujeme o *kvalifikovanou* reflexi, což představuje pedagogickou reflexi, která obsahuje úvahy o cílech a obsahu vyučování, metodách práce a porozumění žáků. Rozlišují reflexi individuální (každého člena týmu zvlášť) a následně skupinovou, ve které jsou individuální reflexe diskutovány.

Zkušenosti s Lesson Study by měly u učitelů rozvíjet reflexivní dovednosti od popisu k hodnotícímu a interpretačnímu charakteru.

Co se týče pozitivního vlivu metody, pak by se daly formulovat tyto body (Stewart, Brendefur, 2005; Fernandez, 2009; Lewis, Hurd, 2011; Lundgren, Schantz Lundgren, Kihlstrand, 2015):

- Rozvoj profesních kompetencí učitele obecně
- Výrazný vliv na kompetenci didaktickou a psychodidaktickou

- Zlepšení procesů učení žáků³
- Podpora kolegiálního učení

Budeme-li vycházet z konceptu trojdimenzionálního pojetí profesionalizace učitelské profese (Minaříková, Janík, 2012), pak dochází k rozvoji v rámci celé struktury:

- Profesní vidění, na základě kterého se učitel rozhoduje při řešení pedagogických situací
- Profesní vědění, kdy dochází k syntéze teoretického poznání a zkušeností, na základě kterých je dále vytvářeno nové poznání
- Profesní jednání, které představuje soubor praktik, které v rámci své profese učitel realizuje.

Na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého jsme se metodou začali zabývat v roce 2017 právě při snaze o obsahovou modernizaci pregraduální přípravy budoucích učitelů primární školy v oblasti pedagogických praxí.

Největším podnětem pro nás byla stanovená východiska:

1. Proč je pro naše prostředí Lesson Study důležitá?

Lesson Study představuje speciální nástroj pro komplexní rozvoj studenta v rámci pregraduální přípravy na budoucí profesi. V České republice je úplnou novinkou a přináší možnost, jak naplňovat aktuální vize vzdělávací politiky dle strategického dokumentu *Strategie vzdělávací politiky české republiky do roku 2020*, který směřuje ke zvyšování konkurenceschopnosti a uplatnitelnosti na trhu práce. Student primární školy se totiž aktivně zaměřuje na poznávání praxe a jejích podmínek v reálném prostředí.

³ Při použití metody pro účely pregraduální přípravy se jedná o sekundární potenciální pozitivum.

2. Co umožňuje propojení teorie a praxe?

Díky použití metody může být podpořeno užší spojení teorie a praxe, a tím zkvalitnění pregraduální přípravy (nejen v oblasti praxe, ale také pochopení teoretického backgroundu, což je podmínkou univerzitního vzdělávání). V České republice proběhla během 30 let řada změn v podmínkách školství. Tyto změny je možné charakterizovat třemi vlnami změn – transformace české školy v demokratický systém (po roce 1989), integrace (velká vlna integrace proběhla v roce 2008) a následně bylo novelou školského zákona (1. 9. 2016) upraveno zavedení inkluzivního přístupu. Je patrné, že české školství je živé a dynamické. Aby byl student kvalitně připraven, je nezbytné hledat vhodné a moderní nástroje pro realizaci jeho praxe. Lesson Study tuhle podmínku naplňuje a představuje pro nás výzvu, jak flexibilně reagovat na proměny podmínek v praxi.

V použití metody Lesson Study vidíme velký potenciál, a tak se jí od roku 2017 aktivně zabýváme a promýšlíme možnosti její implementace do praxe pregraduální přípravy oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Zatím jsme hledali zkušenosti u našich zahraničních partnerských univerzit a formální možnost aplikace do naší praxe. Nyní přichází období realizační.

Závěr

Snahou předložené odborné studie bylo představit pojetí pregraduální přípravy budoucích učitelů primární školy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Opíráme se o třicetiletý vývoj, kdy se diskutovaly přístupy k modernizaci a aktualizaci celého studia. Jako jeden ze zásadních prvků byl stanoven systém pedagogických praxí – struktura i obsah. V článku je nastíněn i potenciál v České republice doposud ne příliš rozšířené metody Lesson Study, kterou pro použití v pregraduální praxi studentů vidíme jako velmi zajímavou a inspirativní.

Příspěvek vznikl jako dílčí výstup projektu *Vývoj pojetí pregraduální přípravy učitele primární školy s akcentem na komunikační kompetence.*

Literatura

- Brown, A. L. (1992) Design experiment: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*. Vol. 2, No 2.
- Cerbin, W. and B. Kopp. (2006) Lesson Study as a Model for Building Pedagogical Knowledge and Improving Teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. Vol. 18, No. 3.
- Fernandez, C. (2009) Lesson Study: A Means for Elementary Teachers to Develop the Knowledge of Mathematics Needed for Reform-Minded Teaching?, *Mathematical Thinking and Learning*. Vol. 7, No. 4.
- Fernandez, C. and M. Yoshida. (2004) Lesson Study: A Japanese Approach To Improving Mathematics Teaching and Learning. New York.
- Fernandez, C. and S. Chokshi. (2002) A Practical Guide to Translating Lesson Study for a U.S. Setting. *Sage journals*. Vol. 84, No. 2.
- Hargraves, E.A. (2000) Four Ages of Professionalism and Professionalism Learning. *Teaching and Teacher Education*. vol. 6, no. 2.
- Hart, L. C., Alston, A. S. and A. Murata. (eds.) (2011) *Lesson study research and practice in mathematics education*. Netherlands: Springer.
- Hendl, J. (2016) Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál.
- Chvál, M., Dvořák, D., Starý, K. a K. Marková. (2008) Design-Based Research při hledání cest dalšího vzdělávání učitelů. *Orbis Scholae*. roč. 2, č. 3.
- Interní podklady *Akreditační spis* (2018).
- Kasáčová, B. (2005) Reflexivna výučba a reflexia v učitel'skej príprave. Banská Bystrica: UMB.
- Kosová, B. (2005) Profesia a profesionalita učiteľa. *Pedagogická revue*. roč. 57, č. 3.
- Lewis, C. C. and J. Hurd. (2011) Lesson Study Step by Step: How Teacher Learning Communities Improve Instruction. Heinemann publishing.
- Lukášová-Kantorková, H. (2003) Učitel'ská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů /teorie, výzkum, praxe. Ostrava: PdF.
- Lukášová-Kantorková, H. (ed.). (2004) Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě. Ostrava: OSU.
- Lundgren, M., Schantz Lundgren, I. and A. M. Kihlstrand. (2015) Learning study: Rozvoj školy skrze kolegiální učení učitelů. *Studia paedagogica*. roč. 20, č. 2.

- Maňák, J. (2011) K problému teorie a praxe v pedagogice. *Pedagogická orientace*. roč. 21, č. 3.
- Minaříková, E. a T. Janík. (2012) Profesní vidění učitelů : od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*. roč. 22, č. 2.
- MŠMT (2013). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/433_1_1/>.
- Nelešovská, A. (ed.). (1995) Příprava učitelů primárního vzdělávání: Koncepce a etapizace řešení výzkumného úkolu FR 0411. Olomouc: UP.
- Příprava učitel'ov v procese školských reforiem. (2009) Prešov.
- Problémy vzdelávania učitel'ov 1. stupňa ZŠ. (1994) Banská Bystrica: UMB.
- Provázková Stolinská, D. (2015) *Changes in the Czech School Environment*. IAC-TLEI. Vienna.
- Slavík, J., Janík, T., Jarníková, J. aj. Tupý. (2014) Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách : Metodika 3A mezi teorií a praxí. *Pedagogická orientace*. roč. 24, č. 5.
- Spilková, V. (2002) Současné proměny vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie. *Pedagogická orientace*. č. 2.
- Spilková, V. a H. Hejlová (eds.). (2010) Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku : Vývoj po roce 1989 a perspektivy. Praha: UK.
- Spilková, V. a J. Vašutová (eds.). (2008) Učitel'ská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: UK.
- Stefanek, J., Appel, G., Leong, M., Mangan, M. T. and M. Mitchell. (2007) *Leading Lesson Study: A Practical Guide for Teachers and Facilitators*. USA.
- Stewart, R. A. and J. L. Brendefur. (2005) Fusing Lesson Study and Authentic Achievement: A Model for Teacher Collaboration. *Sage journals*. Vol. 86, No. 9.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*.
Dostupné z:<https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf>.
- Šrámková, K. (2017) Čtenářské kontinuum a lesson study. *Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech*. Praha: roč. 3.
- Švec, V. (2005) Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe. Praha: ASPI.
- Vondrová, N., Cachová, J., Coufalová, J. a M. Krátká. (2016) „Lesson study“ v českých podmínkách: Jak učitelé vnímali svou účast a jaký vliv měla na jejich všímání si didakticko-matematických jevů. *Pedagogika*. Praha: roč. 66, č. 4.

*PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
dominika.provazkova@upol.cz*