

Zprávy

Utrechtský model integrované učitelské přípravy

(Poznatky ze zahraniční cesty)

1. Úvod

V prosinci 1997 jsem s kolegyní Mgr. M. Novotnou navštívil Institute of Education Utrechtské univerzity (dále jen „Institut“). Institut připravuje budoucí učitele všeobecně vzdělávacích předmětů pro střední školy formou roční přípravy, která navazuje na čtyřleté odborné studium (jeho vyústěním je dvouměsíční blok, orientovaný na úvod do učitelské profese). V Holandsku začíná tříleté všeobecnější středoškolské vzdělávání mládeže od 12 let věku, na které navazuje tříleté všeobecné vzdělávání (jako příprava na univerzitní studium) nebo 1–2leté specializované odborné vzdělávání.

2. Prvky Utrechtského modelu

Utrechtský model integrované učitelské přípravy je založen na těchto prvcích:

1. gradaci učitelských kompetencí a integrovaném kurikulu,
2. zmenšování mezery mezi teorií a praxí v učitelské přípravě,
3. sebereflexi pedagogických zkušeností studentů,
4. individualizaci učitelské přípravy s využitím supervizí,
5. nabídce tréninku studijních dovedností studentům,
6. kurzech pro začínající vysokoškolské učitele univerzity a specializovaných kurzech pro zkušenější vysokoškolské učitele,
7. promyšleném pedagogickém výzkumu.

3. Gradace učitelských kompetencí a integrované kurikulum

Studenti si postupně osvojují tyto základní skupiny učitelských kompetencí:

- a) *základní (výchozí) učitelské kompetence*, tj. kompetence (zejména dovednosti) připravit výuku, např. zpracovat plán vyučovací hodiny, realizovat plán výuky (včetně motivace žáků, zadávání učebních úloh, uplatňování výukových metod, organizace třídy atd.) a hodnotit realizovaný plán výuky,
- b) *„růstové“ kompetence založené na sebereflexi*, umožňující profesionální vývoj studenta učitelství (jsou vlastně základem autoregulace procesu osvojování pedagogických dovedností studenta),
- c) *výzkumné kompetence*, tj. dovednosti (navazující na seberefektivní dovednosti), umožňující budoucímu učiteli řešit prostřednictvím „zkoumání“ (akčního výzkumu) pedagogické problémy, které nemohou být vyřešeny pouze sebereflexí nebo studiem literatury.

Uvedené skupiny kompetencí si studenti osvojují prostřednictvím integrovaného kurikula (zahrnující integraci pedagogických, psychologických a předmětově didaktických poznatků, integraci teorie a praxe výuky, integraci obecnějších pedagogických teorií a školních situací, integraci výuky na Institutu a ve fakultních školách), jehož realizace je rozložena do těchto fází:

1. Úvodní fáze (2 týdny) zahrnuje:

- a) trénink pozorovacích, diskusních a dalších, pro učitele nezbytných, sociálně komunikativních dovedností,
- b) cvičení v redukováných (simulovaných) vyučovacích situacích s využitím metody hraní rolí,
- c) teoretickou přípravu zaměřenou na plánované vyučovací aktivity studenta,
- d) hospitace na fakultní škole (3 dny).

2. Fáze zkoušení vyučovacích aktivit (14 týdnů)

Tato fáze je zaměřena na nácvik základních vyučovacích dovedností. Studenti pracují ve tříčlenných skupinkách pod vedením (supervizí) cvičného učitele na střední škole a univerzitního supervizora na Institutu. Těžištěm této fáze jsou dvě období strávená na střední (cvičné) škole:

- a) v prvním období (2 a půl týdne) studenti plní úkoly, které obdrželi na Institutu. Postupně připravují a realizují části vyučovacích hodin nebo i celé vyučovací hodiny.
- b) ve druhém období (5 týdnů) studenti samostatně vyučují sérii vyučovacích hodin svých aprobačních předmětů.

Období mezi a) a b), strávené na Institutu, je zaměřeno na výměnu a analýzu získaných pedagogických zkušeností studentů. Obvykle je diskutována problematika obsahu vyučovacích hodin, uplatňovaných vyučovacích metod, otázky z vývojové a pedagogické psychologie a základů pedagogiky (včetně didaktiky), a to ve vztahu k pedagogickým situacím, s nimiž se studenti setkali ve škole.

3. Fáze „přeorientování se“ (10 týdnů)

Cílem této fáze je, aby studenti reflektovali svoje první pedagogické zkušenosti z prožitých školních situací a aby tyto situace (a svoje chování i chování žáků) hlouběji pochopili. Například studenti jsou aktivizováni k tomu, aby analyzovali svoje pedagogické zkušenosti (uváděné v reflektivních denících) s využitím různých forem diskusí a teoretických poznatků. Studují psychologickou a pedagogickou literaturu, konzultují s univerzitními učiteli a problémy, s nimiž se setkali ve škole řeší také v rámci workshopů. Tím dochází k přestrukturování zkušeností a poznatků studentů, ke změně jejich orientace ve školních situacích.

V této fázi studenti také připravují svůj výzkumný projekt, jehož téma vyplývá ze školní praxe.

4. Fáze individuální a nezávislé přípravy (14 týdnů)

Těžištěm této fáze je souvislá tříměsíční vyučovací praxe studentů na středních školách. Studenti jsou žákům představováni jako řádní učitelé, kteří vyučují svým aprobačním předmětům v různých třídách (plní větší část učitelského úvazku). V této fázi výrazně roste podíl samostatné práce studentů na projektování a realizaci vyučovacích aktivit a jejich odpovědnost za vyučování. Ubývá přímé supervize (ve vyučovacích hodinách) ze strany cvičných a univerzitních učitelů.

Univerzitní supervizní konference (na Institutu) — realizovaná obvykle v malých skupinách — směřuje k reflexi nových (revidovaných) zkušeností studentů a k rozvíjení jejich individuálního vyučovacího stylu.

5. Závěrečná fáze (3 týdny)

Tato fáze zahrnuje závěrečnou zprávu studentů o jejich profesionální učitelské přípravě, závěrečné diskuse a hodnocení osvojených kompetencí.

4. Zmenšování mezery mezi teorií a praxí v učitelské přípravě

Z předcházející části této informace je zřejmé, že v Utrechtském modelu jsou — po osmítýdenní orientaci v učitelské profesi — východiskem vytváření profesionálních kompetencí studentů učitelství jejich elementární praktické pedagogické zkušenosti. Holandští kolegové pod vedením prof. F. Korthagena dospěli k poznatku, že prezentace ucelenější psychologické a pedagogické teorie na počátku učitelského studia není účinná. Doporučují proto:

- a) poskytnout studentům — po nezbytném prakticky orientovaném teoretickém vstupu — možnost vyzkoušet si „vyučovat“ nejdříve v simulovaných podmínkách, ve skupině svých kolegů a později v reálných podmínkách střední školy. Po získání pedagogických zkušeností nabídnout studentům teoretické poznatky, které jim umožní hlouběji pochopit prožité pedagogické situace.
- b) před prezentací teoretických poznatků diagnostikovat u studentů jejich prekonceptci výuky (studentovo pojetí výuky).

Vstup „teorie“ do procesu osvojování pedagogických zkušeností a dovedností je v Utrechtském modelu rozložen do pěti fází:

1. Pre-strukturování prostřednictvím úkolů

Studentům jsou zadány úkoly, které vlastně před-strukturovávají jejich pedagogické zkušenosti, osvojované v simulovaných podmínkách (na Institutu) nebo v reálných školních podmínkách. Například v tématu „*motivace*“ obdrží studenti úkol vyzkoušet a zmapovat motivaci žáků s využitím rozhovoru s jedním nebo více žáky.

2. Získávání pedagogických zkušeností

- a) Na úrovni univerzitní studenti získávají pedagogické zkušenosti například hraním rolí, skupinovými diskusemi apod. Například v tématu „*dotazování*“ jsou studenti požádáni, aby vedli sedm minut rozhovor s kolegou o tom, co by se chtěl učit v semináři.
- b) Na úrovni školní praxe studenti na střední škole vyučují, vedou rozhovory se žáky a popř. i s učiteli, zadávají sestavený didaktický test apod. Podmínkou úspěšnosti této praktické výuky je, že cviční učitelé podporují řešení úkolů, které studenti obdrželi na Institutu. Řídí (na základě pozorování a s využitím podnětů, vztahujících se k průběhu řešení zadaných úkolů) proces získávání pedagogických zkušeností.

3. Strukturování pedagogických zkušeností

Studenti referují na Institutu o svých pedagogických zkušenostech. Toto referování může mít například formu obšírnější prezentace zkušeností za podpory videozáznamů nebo pětiminutového slovního projevu studenta, který se vztahuje k otázkám univerzitního učitele. V této fázi dochází k *prvnímu teoretickému vstupu* do zkušeností studenta. Například v tématu „*motivace*“ mohou být jednou z kategorií studentových zkušeností faktory, které — podle studentů — demotivují žáky ve škole: příliš abstraktní učivo, to, že žáci nevidí vztah mezi vyučovacími předměty a každodenním životem atd. Univerzitní učitel může v této souvislosti uvést a vysvětlit pojmy „vnitřní motivace“ a „vnější motivace“.

Pedagogické zkušenosti studenta jsou tedy strukturovány, tj. *označovány, ujasňovány, klasifikovány, popřípadě i zobecňovány* prostřednictvím psychologických a pedagogických pojmů.

4. Soustředění na klíčové prvky v pedagogických zkušenostech

V této fázi se univerzitní učitel ve spolupráci se studenty soustředí na jejich obecnější, klíčové pedagogické zkušenosti, potřeby, představy, vztahy těchto představ k realitě ve třídě i na studentovy silné a slabší stránky. Tyto klíčové zkušenosti (nebo jejich prvky) navrhne na základě jejich posouzení univerzitní učitel nebo je předloží samotní studenti. Například v tématu „*motivace*“ se může rozvinout diskuse nad vnitřními motivy a potřebami žáků, které studenti zmapovali ve škole. Univerzitní učitel upozorní studenty například na Maslowovu hierarchii lidských potřeb.

V této fázi vystupují *teoretické pojmy* ještě více do popředí, stávají se pro studenty „*viditelnější*“ a *zřejmější i potřebnější*. Dochází k hlubší interpretaci pedagogických zkušeností studentů prostřednictvím psychologických a pedagogických pojmů a teoretických vysvětlení.

5. Uvedení teorií

V této finální fázi univerzitní učitelé již mohou studentům předložit teorii, a to v její tradiční podobě (např. jako kapitolu o motivaci v příručce pedagogické psychologie). V této fázi jsou studentům prezentovány vztahy mezi teoretickými pojmy, např. formou přednášky nebo písemné prezentace.

Jestliže je teorie v rozporu se studentovou prekonceptí výuky (učení a vyučování), je třeba studenta na tento rozpor upozornit a uplatnit vhodný pedagogický postup (např. vést o tomto rozporu se studenty diskusi, motivovat studenty ke studiu alternativních teorií atd.).

Nastíněný přístup podle prof. F. Korthagena a jeho kolegů aktivizuje studenty k zamýšlení se nad svými dosavadními názory, poznatky a zkušenostmi (iniciuje jejich seberefexi) a rozvíjí postupně jejich pedagogické myšlení. Teoretické poznatky jsou studentům zpočátku předkládány v úzké vazbě na pedagogické (školní) situace. Jde vlastně o „*situční teorii*“, tj. teorii vysvětlující situace, které student pozoroval nebo v nichž se ocitnul. Teorie umožňuje studentům pojmenovat reflektované pedagogické zkušenosti a případně je také restrukturovat. Nová orientace ve školních situacích pomáhá studentům v další praxi projektovat a účinněji řešit podobné, ale i nové školní situace. Teprve později, v závěrečných fázích učitelské přípravy je studentům nabídnuta ucelenější psychologická a pedagogická teorie.

Ke zmenšování mezery mezi teorií a praxí přispívá také užší spolupráce mezi univerzitou a středními školami. Účelná se jeví obsahová, ale i metodická a metodologická návaznost aktivit realizovaných ve škole a na Institutu.

5. Sebereflexe pedagogických zkušeností studentů

Zkušenostní učení je již svou povahou významným aktivizačním faktorem v procesu získávání profesionálních učitelských kompetencí. V tomto učení sehrává podle holandských kolegů nezastupitelnou úlohu sebereflexe studentů. Sebereflektivní cyklus zahrnuje tyto etapy:

- a) praktické experimentování studentů (pokusy vyučovat, příprava a realizace částí vyučovacích hodin nebo celých hodin, řešení školních situací),
- b) zpětný pohled studenta na svoji pedagogickou činnost s využitím podpory supervizora (cvičného nebo univerzitního učitele), popř. i s využitím videozáznamu pedagogické aktivity studenta,
- c) uvědomění si klíčových aspektů prožité pedagogické (školní) situace a vlastní činnosti,
- d) vytváření alternativních způsobů pedagogické činnosti (metod řešení pedagogické situace),
- e) praktické vyzkoušení navržených alternativních způsobů pedagogické činnosti.

Nejvíce využívanou sebereflektivní technikou jsou studentské deníky.

6. Individualizace v procesu osvojování učitelských kompetencí, podporovaná supervizemi

Výrazným rysem Utrechtského modelu je respektování individuálních možností, zájmů i potřeb studentů učitelství. Studenti jsou podněcováni k aktivnímu hledání vlastních cest k efektivnímu a tedy i tvořivému vyučování a k vytváření individuálního vyučovacího stylu. Nejsou jim předkládány recepty na dobré vyučování, nýbrž je jim poskytován prostor pro experimentování a reflektování tímto způsobem získávaných pedagogických zkušeností.

Individuální rozvoj studentů učitelství je podporován mimo jiné supervizemi cvičných (kooperujících) učitelů, působících na středních školách a supervizemi univerzitních učitelů. Supervize představují součást přípravy budoucích učitelů a uskutečňují se ve formě pozorování a vedení studentů cvičnými a univerzitními učiteli. Cviční učitelé jsou odpovědní za supervizi pedagogických činností studentů. Univerzitní supervizoři monitorují proces profesionálního vývoje studentů.

7. Nabídka tréninku studijních dovedností studentům

Studentům je již v rámci jejich pregraduální odborné přípravy nabídnut tréninkový kurz studijních dovedností. Ve 3 až 8 lekcích po dvou hodinách se studenti mohou:

- naučit metodám, jak účinně využívat svůj čas,
- naučit zlepšovat svoje dovednosti efektivního čtení a psaní,
- naučit vytvářet výzkumné projekty,
- naučit zvyšovat svoji studijní motivaci,
- naučit efektivně připravovat na zkoušky.

Soubor studijních dovedností je velmi důležitý pro budoucí učitele, kteří budou na středních školách vytvářet u svých žáků dovednosti efektivního učení. Kromě toho jsou studijní dovednosti jedním z předpokladů účinného sebevzdělávání. Lze je tedy považovat za nástroj aktivní a samostatné práce studentů.

8. Pedagogické kurzy pro univerzitní učitele

Jedním z rozhodujících faktorů, které ovlivňují kvalitu učitelského vzdělávání jsou univerzitní učitelé. Důležitým prvkem v Utrechtském modelu je proto nabídka pedagogických kurzů pro začínající vysokoškolské učitele a nabídka specializovaných krátkodobých kurzů pro zkušenější učitele a pro katedry. Zájem je v současnosti o tato témata:

- projektování vysokoškolského kurikula,
- aktivizující metody vysokoškolské výuky,
- testování a examinace studentů,
- vedení doktorandů,
- vyučování v malých skupinách,
- prezentace poznatků prostřednictvím konferencí.

9. Pedagogický výzkum

Holandští kolegové považují empirická data, získávaná pedagogickými výzkumy za významný prostředek zvyšování kvality pedagogické přípravy budoucích učitelů. K aktuálním výzkumným tématům, na nichž se Institut podílí, v současnosti patří:

- profesionální vývoj a příprava učitelů,
- vývoj komunikačních stylů studentů učitelství a učitelů,
- sebereflexe v přípravě učitelů,
- problémově orientovaný přístup v přípravě učitelů,
- testování komunikativní kompetence,
- výuka učebním strategiím,
- podněcování efektivních učebních aktivit.

10. Závěr — inspirace pro naše podmínky

Návštěva u holandských kolegů přináší řadu námětů pro inovaci kurikula učitelského vzdělávání na našich (nejen) pedagogických fakultách. Za zamýšlení stojí například tyto náměty:

- a) funkčněji propojovat již od prvního ročníku studia v učitelských oborech psychologickou a pedagogickou teorii se školní praxí, a to v oblasti:
 - obsahové a procesuální (kurikulární) — zejména integrací psychologických a pedagogických poznatků s ohledem na reálné školní situace, uplatňováním aktivizujících forem a metod výuky (více se opírat o školní situace, kasuistiky, návky pedagogických dovedností, sebe-reflexi studentů),
 - organizační — užší spoluprací pedagogických fakult se základními a středními školami,
- b) do kurikula pedagogické přípravy zařadit metodologickou propedeutiku, zaměřenou na osvojení základních vědomostí a dovedností z projektování, a realizace jednoduššího učitelského (akčního) výzkumu,
- c) metodologicky propracovat systém supervizí cvičných a fakultních učitelů a zavést je do praxe,
- d) ve větší míře než dosud využívat reflektovaných zkušeností studentů se simulovanými a reálnými školními situacemi, tyto pedagogické zkušenosti studentů označovat a interpretovat pomocí psychologických a pedagogických pojmů. Postupně přecházet od „situační“ teorie k ucelnější psychologické a pedagogické teorii,
- e) k aktivní a tvořivé práci se studenty učitelství podněcovat vysokoškolské učitele na fakultách připravujících učitele (např. formou workshopů, pedagogických kurzů apod., nabízených např. v rámci univerzity nebo fakulty ústavy a katedrami psychologie, pedagogiky a jinými pracovišti).

Vlastimil Švec

Pedagogické vzdělávání na Fakultě technologické ve Zlíně

Fakulta technologická (FT) ve Zlíně Vysokého učení technického v Brně přistupuje dlouhodobě a velmi pozitivně k humanizaci technického vzdělávání. Konkrétní přístupy FT k humanizaci tohoto vzdělávání lze dokumentovat těmito aktivitami:

- Zřízení Akademické pedagogicko-psychologické poradny FT (APPP FT) (grant č. 354/1994) a rozvíjení její činnosti včetně Doplnujícího pedagogického studia pro zvýšení kvalifikace studentů FT a FaME (Fakulty managementu a ekonomiky ve Zlíně).
- Uskutečnění výzkumu „Uplatnění absolventů FT v praxi a prognóza poptávky po absolventech FT do roku 2005“ (grant č. 1069, T. o. 12/1996), který byl úspěšně obhájen koncem roku 1996.
- Příprava a zavedení oboru „Učitelství odborných předmětů“, ukončeného státními závěrečnými zkouškami z psychologie a pedagogiky a z předmětových didaktik hlavních studijních oborů FT, spojených s inovací profesního vzdělávání studentů. Tato problematika by měla být řešena v rámci grantu Fondu rozvoje VŠ pro rok 1998.

Zastavme se nyní krátce u jednotlivých činností. Doplnující pedagogické studium (DPS) inženýrů ve smyslu § 24 zák. 172/90 Sb., o vysokých školách, je zařazené do celoživotního vzdělávání občanů. DPS na FT je určeno pro učitele odborných předmětů technologického (speciálně technologii obuvnickou, galanterní, gumárenskou, plastikářskou a kožedělnou) a ekonomického zaměření a předmětů patřících do oboru Automatizace a výpočetní technika na středních školách, učilištích a ostatních školách a pro studenty VUT v Brně, zejména pak pro studenty FT a FaME ve Zlíně. Pro přijetí do DPS je požadováno ukončené VŠ vzdělání příslušného zaměření. Výjimku tvoří studenti VUT, kteří uzavřeli I. stupeň studia, tj. absolvovali minimálně 4 semestry vysokoškolského studia.

Studium je dálkové, třísemestrální, zakončené závěrečnou zkouškou a obhajobou závěrečné práce před zkušební komisí. První běh studia byl zahájen v lednu 1995 a ukončen v červnu 1996. Výuka probíhala jednou za 14 dní, vždy v pátek odpoledne a v sobotu dopoledne v rozsahu 4–6 hod. (celkem 220 hod.).

Do studia bylo přijato 65 posluchačů. V lednu 1998 byl ukončen druhý běh studia (zahájen v září 1996) s 80 účastníky.

Cílem studia je:

- Poskytnout studentům vědomosti, dovednosti a další požadované kvality osobnosti, nezbytné pro pedagogické působení na středních školách ve vyučovacích předmětech jejich studijního oboru (aprobace).
- Motivovat studenty technologického a ekonomického zaměření k dalšímu pedagogicko-psychologickému vzdělávání a sebevzdělávání.

Učivo DPS obsahuje:

- Základy psychologických disciplín (obecná psychologie, pedagogická a sociální psychologie, kapitoly z psychologie osobnosti) a volitelné předměty, např. základy psychologické diagnostiky a poradenství, sociálně psychologický výcvik.
- Základy pedagogických disciplín (úvod do pedagogiky s kapitolami z dějin pedagogiky, didaktika a metodika výchovy, pedagogická praxe, předmětové didaktiky) a volitelné předměty, např. pedagogická komunikace a kultura řeči.

Učivo vycházelo z přiměřeného teoretického základu a směřovalo k praktické přípravě budoucího učitele střední školy.

Hlavní vzdělávací efekty DPS:

- 1) Úspěšní absolventi 1. běhu studia (62 z 65 přihlášených) obdrželi osvědčení o absolvování pedagogického studia, opravňující vyučovat na středních školách předměty svého studijního oboru (aprobace).
- 2) Absolventi DPS tedy získali na vysoké škole vedle profesní odborné způsobilosti také pedagogickou kompetenci. Ta spočívá v osvojení si celého souboru specifických dovedností a postojů, projevujících se v učitelově jednání a chování ve výuce (např. projektování vzdělávacích programů a výuky, využívání aktivizujících metod, pedagogické tvořivosti a s ní související pedagogické inovace výuky, evaluování vlastního předmětu apod.).

Absolvent DPS ovšem získal pouze základy této pedagogické způsobilosti. Prohloubí si ji až v praxi, přípravou ke státní zkoušce z didaktiky svého odborného předmětu nebo přípravou na předpokládanou atestaci učitelů.

- 3) DPS rovněž v jistém smyslu humanizuje technické vzdělávání na FT. Humanizace souvisí s celkovou kultivací a kulturností studentů. Pomáhá studentům vyznávat jejich životní filosofii, realizovat jejich svérázný životní styl, pozitivní motivaci apod. Dále rozvíjí kulturní chování studentů, komunikativnost a mezosobní vztahy, porozumění sobě samému a jiným. Pedagogicko-psychologická orientace DPS přispívá nejen k humanizaci vzdělávání, ale také k rozvoji celé osobnosti.
- 4) Vzdělávací efekt není jen v oblasti pedagogické činnosti ve škole. Má široké spektrum uplatnění v řídicí a provozní praxi studentů na jejich budoucích pracovištích.

Odbornou úroveň studia garantují učitelé FT a FaME ve Zlíně. Jako externí učitelé působí pracovníci těchto fakult: PdF MU Brno, PdF a FF UP Olomouc a FF UK Praha.

Jak již bylo uvedeno výše, pracovníci APPP řešili grant „Uplatnění absolventů FT v praxi“. V této souvislosti jsme vyhodnotili zejména lidské faktory řízení technologických procesů a přitom zjistili absenci zejména humanitních předmětů

ve vzdělávacím procesu. Podstatou tohoto výzkumu bylo odpovězení na rozhodující otázku každé vysoké školy: nakolik vybavenost vědomostmi, dovednostmi a schopnostmi, poskytnutá školou, odpovídá požadavkům praxe, do níž absolvent nastupuje. Výsledky výzkumu byly předneseny na metodickém semináři v prosinci 1996 na FT.

Pracovníci APPP FT na základě výsledků předcházejících výzkumů zjistili následující skutečnosti:

- V přípravě studentů jako potenciálních vedoucích pracovníků i učitelů odborných předmětů dominuje vědomostní profil, vyvažovaný profilem dovednostním (komunikativní, didaktické, diagnostické a jiné dovednosti) a osobnostním profilem (osobní a profesionální vlastnosti, hodnotový systém). Osobnostní profil je totiž velmi často na okraji zájmu pedagogického procesu.
- Pedagogicko-metodické zázemí studentů je často ponecháváno na jejich spontánním zájmu. Studenti často kritizují svoji pedagogickou nepřipravenost k poznání a vedení lidí v praxi, neznalost metodik odborného výcviku ve vlastní profesi, nepřipravenost řešit praktické problémy.
- Velmi citelně chybí metodika činnosti učitele jako manažera svého odborného předmětu (projektování cílů, učebních úloh, diagnostika studentů, hospitace jako forma kontroly, evaluace jako hodnocení kvality, způsobilosti a efektivnosti pedagogického procesu.

Na základě těchto skutečností byla vytvořena pracovní skupina, která by měla uvedenou problematiku řešit v rámci grantu Fondu rozvoje VŠ pro rok 1998. Řešení spočívá v přípravě a zavedení nového studijního oboru na FT „Učitelství odborných předmětů“, zakončeného státními závěrečnými zkouškami z psychologie, z pedagogiky a z předmětových (oborových) didaktik a profilových předmětů na jednotlivých oborech.

Zpracování projektu tohoto nového studijního oboru bude vycházet z výsledků analýzy DPS a z výsledku grantu „Uplatnění absolventů FT praxi“. Projekt bude obsahovat základní údaje o tomto studiu (délka studia, forma studia, způsob ukončení, poskytnuté vzdělání), dále pak charakteristiku studia, obsah vzdělání. Vytvoříme nezbytnou pedagogickou dokumentaci (studijní plány, anotace předmětů). U nově vytvořených specializovaných disciplín budou vypracovány podrobné osnovy. Obor „Učitelství odborných předmětů“ bude vytvořen na kvalitativně vyšší odborné úrovni než dosud nabízené DPS tak, aby svou úroveň odpovídal studiu učitelství odborných předmětů na pedagogických fakultách.

Jan Ostravský