



NÁZEV

DETERMINANTY ÚČINNOSTI UČITELSKÝCH PRAXÍ

AUTOŘI Vlastimil Švec, Petr Svojanovský, Blanka Pravdová (Eds.)

VYDÁVÁ Masarykova univerzita

MÍSTO Brno

ROK 2016

DETERMINANTY ÚČINNOSTI UČITELSKÝCH PRAXÍ

muni
PRESS

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické knihy nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možno kontaktovat na adrese – Nakladatelství Masarykovy univerzity, Žerotínovo náměstí 9, 601 77 Brno.

DETERMINANTY ÚČINNOSTI UČITELSKÝCH PRAXÍ

*Vlastimil Švec,
Petr Svojanovský,
Blanka Pravidová (Eds.)*

*Kateřina Lojdová; Michaela Ondráčková;
Blanka Pravidová; Petr Svojanovský;
Barbora Šimůnková; Vlastimil Švec;
Sylva Trebulová*

Masarykova univerzita
Brno 2016

Publikace vznikla za podpory projektu Specifického výzkumu na vysoké škole MUNI/A/1317/2014 Determinanty účinnosti učitelských praxí.

Edice: Pedagogika v teorii a praxi
Svazek 3

Recenzenti:

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

doc. Mgr. Petr Knecht, Ph.D.

PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Mgr. et Mgr. Bc. Zuzana Šalamounová, Ph.D.

Mgr. Eva Minaříková, Ph.D.

© 2016 Masarykova univerzita

© 2016 Vlastimil Švec, Petr Svojanovský, Blanka Pravdová (Eds.)

Cover © 2016 Eva Švrčková

ISBN 978-80-210-8133-8

ISBN 978-80-210-8132-1 (brož. vazba)

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8133-2016

Obsah

Úvodní kapitola

**Determinanty účinnosti učitelských praxí:
vybraná východiska a výzkumné přístupy 7**
(*Petr Svojanovský, Vlastimil Švec, Blanka Pravdová*)

První kapitola

**Odhalování tacitních znalostí pomocí reflexe u studentky
učitelství v průběhu její učitelské praxe 15**
(*Barbora Šimůnková*)

Druhá kapitola

**Na vlastní kůži aneb Jak vnímají přínos učitelských praxí
studenti učitelství 31**
(*Blanka Pravdová*)

Třetí kapitola

**Podpora reflexe studentů učitelství perspektivou
jejich vzdělavatelů 45**
(*Petr Svojanovský*)

Čtvrtá kapitola

Výzkum interakce studenta učitelství se žáky 77
(*Kateřina Lojďová*)

Pátá kapitola

Pedagogická láska mezi studenty učitelství a žáky? 81
(*Kateřina Lojďová*)

Šestá kapitola

Specifika autority studenta učitelství v průběhu praxe 91
(*Michaela Ondráčková*)

Sedmá kapitola

Jak se gender projevuje v interakci studentů učitelství se žáky 105
(*Sylva Trebuřová*)

Summary	119
Literatura	121
Seznam tabulek a obrázků	133
Jmenný rejstřík.	135
Věcný rejstřík	139
O autorech	143

DETERMINANTY ÚČINNOSTI UČITELSKÝCH PRAXÍ: VYBRANÁ VÝCHODISKA A VÝZKUMNÉ PŘÍSTUPY

Petr Svojanovský, Vlastimil Švec, Blanka Pravdová

1 Inspirace excelentními programy učitelského vzdělávání v zahraničí

Za jeden z klíčových prvků úspěšné profesní přípravy budoucích učitelů považujeme dostatečně dlouhou a pedagogicky i organizačně zajištěnou pedagogickou praxi. Tento požadavek je zcela v souladu se světovým trendem kladoucím v učitelských programech důraz na praktickou, reflektovanou zkušenost studentů a její účelné spojování s teorií. Tento trend se projevuje, mimo jiné, v nárůstu rozsahu pedagogické praxe. Kosová et al. (2015, s. 29) poukazují na to, že v řadě evropských zemí jde o 20–40 % celkového času studia, a to včetně zemí, jež jsou dávány za příklady úspěšné praxe ve světovém měřítku, jako jsou Finsko či Nizozemí, kde studenti učitelství absolvují více než 700 hodin praxe (srov. Darling-Hammond & Lieberman, 2012). Obdobný trend můžeme pozorovat také mimo Evropu. Důraz na praxi je kladen např. v Kanadě, kde většina programů učitelského vzdělávání nabízí 15–20 týdnů praxe (Russell & Dillon, 2015, s. 163), a to včetně provincie Ontario, která prošla pozitivně hodnocenou plošnou vzdělávací reformou (Levin, 2012). V Ontariu je minimální čas strávený studentem na praxi ve čtyřsemestrálním studiu 16 týdnů, přičemž jedním dnem na praxi ve škole je míněno 7 hodin, což při pěti dnech za týden činí celkem 560 hodin (Russell & Dillon, 2015, s. 153).

Další příklady prokazatelně úspěšných programů učitelského vzdělávání, jež zdůrazňují zásadní význam kvalitní praxe, můžeme nalézt ve Spojených státech amerických. Darling-Hammondová (2006, s. 6) na základě analýzy sedmi takových programů identifikovala několik jejich společných znaků, přičemž jedním z nich byl právě silný důraz na rozsáhlou klinickou praxi, v minimálním rozsahu 30 týdnů. Například na Bank Street College of Education v New Yorku (jedna z analyzovaných sedmi institucí) praktikují studenti 30 týdnů, přičemž jeden den praxe obnáší 6,5 hodiny. V jednom z nabízených programů praktikují studenti 3 dny v týdnu (celkem tedy 585 hodin), v druhém 5 dní v týdnu (celkem 975 hodin)¹.

¹ Jedná se o současný rozsah učitelských praxí, doložený tamním ředitelem (Stan Chu, 30. 10. 2015, e-mailová korespondence).

2 Reflektované praxe na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity

Ve snaze vyrovnat se s problémem rozsahu, organizace a didaktického pojetí praxí v programu učitelského vzdělávání a také s určitou „mezerou“ mezi teorií a praxí (srov. např. Korthagen, 2011; Švec & Bradová, 2013) byla na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity od akademického roku 2012/2013 realizována výrazná inovace pedagogických praxí vycházející z úspěšných zahraničních modelů učitelského vzdělávání, a to u studentů učitelství téměř všech magisterských² studijních programů. V inovované podobě učitelských praxí (tento název mají pedagogické praxe v brněnském modelu studia učitelství) je výrazné posílení času, který tráví studenti na základních a středních školách na praxi a důraz na reflexi zkušeností získávaných během praxe (Pravdová, 2013).

Učitelská praxe na PdF MU sestává ze tří na sebe navazujících předmětů (Učitelská praxe 1, Učitelská praxe 2, Učitelská praxe 3). První praxe je průběžná a probíhá během prvního semestru. Za každý studovaný obor student stráví ve škole po dobu deseti týdnů nejméně tři vyučovací hodiny a další dvě hodiny jsou určeny na přípravu. Celkem jde tedy u jednooborových studentů o 50 hodin za semestr, u studentů dvou oborů o 100 hodin praxe za semestr. Totožný průběh je u Učitelské praxe 2, která probíhá ve druhém semestru. Množství praxe je stejné také ve třetím semestru, kde se ale jedná o praxi souvislou, probíhající po dobu čtyř týdnů. Praxe mají gradační charakter, který se projevuje mimo jiné také v množství přímé výuky žáků (resp. tříd), které mají v jednotlivých typech praxí studenti odučit.

Na Učitelskou praxi 1 a 2 přímo navazuje předmět Seminář k učitelské praxi, který je určen „výhradně“ k reflexi praxe (srov. Bendl et al., 2011, s. 85). To znamená, že v seminářích jsou studenti vyzýváni ke sdílení a reflexi zkušeností získávaných v průběhu praxe. Zde jsme se inspirovali Schönem (1983, 1987), Korthagenem et al. (2011) a dalšími autory, kteří zdůrazňují význam reflexe v profesním učení. Seminář probíhá pětkrát během semestru ve dvouhodinových blocích, vždy jednou za dva týdny. Tento seminář je určen pro maximálně 15 studentů a vede jej oborový didaktik ve spolupráci s pedagogem nebo psychologem. Studenti jsou v semináři rozděleni podle oborů a předmětem reflexe tak mohou být jak pedagogicko-psychologická témata, tak témata oborově didaktická. Údaje shrnuje tabulka 1.

² V současné době je k nové akreditaci podávána také revidovaná verze praxí pro bakalářské studium pedagogického asistentství, v rámci níž má dojít k výraznému navýšení počtu hodin strávených studenty na praxi a k posílení její reflexe.

Tabulka 1

Rozsah jednotlivých typů praxí a jejich reflexe v navazujícím magisterském studiu na PdF MU

	Typ praxe	Délka praxe: jednooborové studium	Délka praxe: dvouoborové studium	Reflexe praxe
Učitel'ská praxe 1	průběžná	50 hodin (z toho 3 hodiny přímé výuky)	100 hodin (z toho 6 hodin přímé výuky)	10 hodin
Učitel'ská praxe 2	průběžná	50 hodin (z toho 10 hodin přímé výuky)	100 hodin (z toho 20 hodin přímé výuky)	10 hodin
Učitel'ská praxe 3	souvislá	50 hodin (z toho 20 hodin přímé výuky)	100 hodin (z toho 40 hodin přímé výuky)	

Celkem tedy jednooborový student stráví praktickou přípravou 150 hodin (z toho 33 hodin přímé výuky) a dvouoborový student 300 hodin (z toho 66 hodin přímé výuky) a v rámci obou typů studia 20 hodin reflexí vlastní praxe. Za předměty Učitel'ská praxe 1, 2, 3, stejně jako za Seminář k učitel'ské praxi získávají studenti dva kredity. Dvouoborový student si přitom Učitel'skou praxi zapisuje každý semestr na obou studovaných oborech, celkem tedy šestkrát (tj. 12 kreditů), jednooborový student pouze třikrát (tj. celkem 6 kreditů). Seminář k učitel'ské praxi si student zapisuje v obou typech studia dvakrát (tj. za reflektivní složku praxe celkem 4 kredity). Na základě součtu kreditové hodnoty všech předmětů orientovaných na reflektovanou praxi můžeme procentuálně vyjádřit jejich podíl v rámci navazujícího magisterského studia jako celku, kde student musí získat 120 kreditů. Uvedené údaje jsou shrnuty v tabulce 2.

Tabulka 2

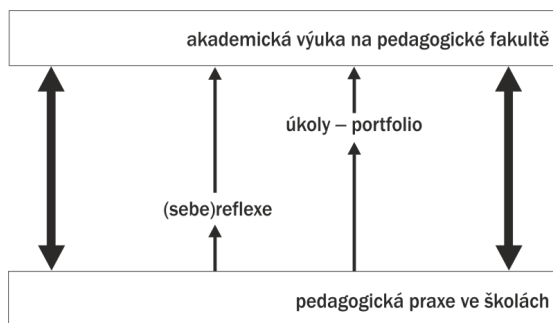
Vyjádření celkového podílu reflektovaných praxí v navazujícím magisterském studiu na PdF MU

	Celkový počet kreditů za reflektované praxe	Zastoupení reflektovaných praxí v rámci studia (v %)	Celkový počet hodin strávený reflektovanými praxemi
Jednooborové studium	10 kreditů	8,3 %	170 hodin (z toho 33 hodin přímé výuky)
Dvouoborové studium	16 kreditů	13,3 %	320 hodin (z toho 66 hodin přímé výuky)

Kvantita sama o sobě samozřejmě nezajišťuje kvalitu, nicméně kvantita se v tomto kontextu zdá být nezbytným předpokladem kvality učitel'ských praxí.

Úspěšné fungování uvedeného pojetí učitel'ských praxí předpokládá, že praktické zkušenosti studentů jsou spojovány s pedagogicko-psychologickou teorií, kterou si studenti osvojují v pedagogických a psychologických

předmětech. Vytváření mostů mezi učitelskou praxí a výukou na fakultě zjednodušeně naznačuje obrázek 1. Jeden z těchto mostů představují již zmiňované reflektivní semináře.



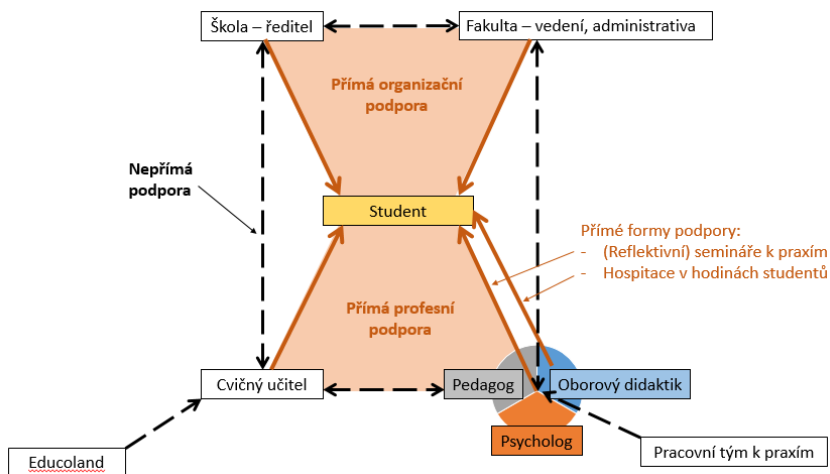
Obrázek 1. Vytváření mostů mezi teorií a praxí (Pravdová & Švec, 2014, s. 9).

Významnou integrující úlohu v inovovaném modelu učitelských praxí má studentské portfolio zahrnující úkoly, jejichž řešení vyžaduje využívat také teoretických pedagogických a psychologických poznatků (podrobněji Pravdová & Švec, 2014).

3 Nástin determinant účinnosti učitelských praxí

Determinanty účinnosti pedagogických praxí můžeme rozlišit na makro-determinanty, které určují účinnost praxí v rovině institucionální, a na mikro-determinanty, které určují účinnost praxí v rovině dílčích aktérů. Jedná se o vzájemně se podmiňující faktory, jež určují výslednou kvalitu praxí. Jinými slovy: makro-determinanty určují způsob nastavení institucionálních pravidel pro fungování pedagogických praxí a mikro-determinanty stanovují míru, do jaké jednotliví aktéři využívají potenciál tohoto nastavení, ale i svoje již nabyté zkušenosti a kompetence.

Zjednodušeně lze vztah těchto determinant znázornit obrázkem 2, v němž jsou zdůrazněny dvě hlavní linie ovlivňování učitelských praxí. Obě tyto linie vztahujeme k osobnosti studenta.



Obrázek 2. Systémový pohled na učitelské praxe na PdF MU.

Přímá organizační podpora studenta spočívá ve spolupráci mezi fakultou a školami, kde studenti vykonávají své praxe. Fakulta zajišťuje studentům několik desítek škol, kde mohou praktikovat. Přímá profesní podpora studenta zahrnuje řadu interakcí, jejichž smyslem je, aby si budoucí učitelé osvojili praktické znalosti (dovednosti), a to v návaznosti na jejich teoretickou přípravu. Patří sem interakce studenta s cvičným učitelem na škole (cvičný učitel jako hospitující praktik v hodinách studenta) a komunikace studenta s pedagogem, psychologem a oborovým didaktikem v reflexivním semináři k praxím na fakultě. Cviční učitelé, stejně jako další vzdělavatelé budoucích učitelů, mají možnost účastnit se dalšího vzdělávání, jež se orientuje na možnosti, jak lze studenty účinně provázet jejich profesním učením (vzdělávací program pro cvičné učitele v rámci projektu Educoland, Pracovní tým k praxím umožňující setkávání vysokoškolských učitelů podílejících na realizaci seminářů k učitelským praxím).

V předložené monografii se autoři jednotlivých kapitol pokusili výzkumně uchopit vybrané aspekty mikro-determinant účinnosti praxí, tedy rovinu dílčích aktérů, kteří průběh učitelských praxí ovlivňují. Jedná se především o samotné (a) studenty učitelství, ale pozornost je věnována také perspektivě (b) cvičného učitele, (c) vzdělavatele učitelů a pohledu (d) žáků na základní škole, jichž se působení studentů učitelství na praxi bezprostředně dotýká.

4 Výzkum mikro-determinant účinnosti učitelských praxí

Již v dřívějších studiích jsme ukázali, že komunikace učitele (studenta učitelství) se žáky a studenty ve škole, ale i studentů učitelství s cvičným učitelem je založena na jejich znalostní bázi (Švec et al., 2014). Pedagogické znalosti studentů osvojené v průběhu učitelských praxí se odvíjejí z jejich reflektovaných zkušeností (reflexe probíhá na praxi, ale i v reflektivních seminářích) a mají střídavě podobu tacitní i explicitní. Tacitním znalostem je věnována první kapitola této monografie.

B. Šimůnková se v ní zabývá tacitní dimenzí zkušeností a znalostí studentky učitelství francouzského jazyka, které vznikaly v průběhu její učitelské praxe při řešení neočekávaných situací. Zvolila kvalitativní design výzkumu, ve kterém pozorovala studentku ve vyučovací hodině a pak s ní vedla hloubkový rozhovor, podněcující její sebereflexi. Zjistila, že studentka si postupně (v opakovaných rozhovorech) stále více uvědomuje svoje jednání v těchto situacích. Původní vzorec jednání, který vznikl z jejich dřívějších zkušeností, nahradila novým vzorcem (zpočátku uvědomovaným také jen částečně). V tomto procesu uvědomování si vlastního jednání docházelo u studentky k zexplicitňování tacitní dimenze jejich zkušeností a znalostí.

Je zřejmé, že významnou součástí utváření tacitních znalostí studentů v průběhu učitelských praxí jsou studentské reflexe. Reflexi se studenti učí a jejich vzdělavatelé tento proces učení podporují. Nabízí se otázka, jak tuto podporu vnímají samotní vzdělavatelé. Přiblížit zkušenost vzdělavatelů s podporou reflexe studentů se pokusil P. Svojanovský, a to na základě detailní analýzy rozhovoru s jednou vybranou vzdělavatelkou. Autor k analýze dat využívá interpretativní fenomenologickou analýzu a v kapitole se dozvídáme o metodologických výzvěch, jež musel autor řešit.

Účinnost učitelských praxí můžeme posuzovat také na základě výpovědí samotných studentů učitelství. B. Pravdová zjišťovala, jak vnímají studenti učitelství přínos učitelských praxí bezprostředně po absolvování celého cyklu tří učitelských praxí. Pro získávání dat autorka zvolila internetovou anketu. Studenti uváděli, že jim praxe umožnila získat rozhled a otevřela jim nové obzory. Z analýzy předložené v této kapitole vyplývá, že student považují za klíčový přínos učitelských praxí získání vlastních pedagogických zkušeností a nových poznatků o sobě samých v roli učitele. Pozornost je proto věnována oběma těmto fenoménům. Autorka rovněž konstatuje, že učitelské praxe (v kombinaci s reflektivními semináři k praxím) mají významný vliv na utváření profesního sebepojetí budoucích učitelů.

Hledání mikro-determinant učitelských praxí uzavírají závěrečné kapitoly monografie, které odpovídají na komplexnější výzkumnou otázku: *Jaká jsou*

specifika interakce studentů učitelství se žáky v průběhu učitelské praxe? Design těchto výzkumů popisuje K. Lojdrová, která představuje dílčí výzkumné otázky a zvolené metody. K. Lojdrová se zaměřila na pedagogickou lásku mezi studenty učitelství a žáky. Vychází z obecnější teze, že učitel by měl dítěti poskytnout přesvědčení, že mu na něm záleží. Pedagogická láska je tak jednou z dimenzí pedagogického vztahu učitel (respektive student učitelství) – žáci. Tato dimenze je ilustrována zajímavými výpověďmi student učitelství i žáků, s nimiž měli možnost na praxi pracovat.

M. Ondráčková si všímá autority studentů učitelství ve třídách, ve kterých v průběhu praxe vyučovali. Opět se do hry dostává vztah student učitelství – žáci. Na základě výzkumných dat autorka ukazuje pozitivní aspekty učitelské autority studenta učitelství (efekt nového učitele, mládí studentů, jejich snaha poznávat žáky) a na druhé straně komentuje i negativní aspekty (problémová komunikace studenta s cvičným učitelem, paradoxně i mládí studentů).

S. Trebulová odpovídá na otázku, jak se do interakce studenta učitelství se žáky promítá gender. Získala často protichůdné názory jak studentů učitelství, tak žáků. To interpretuje jako důsledek dosud omezených zkušeností, které měli studenti učitelství možnost získat, a to jak ve vztahu k žákům, tak ve vztahu k učitelským sborům, jichž se stali (na přechodnou dobu) součástí.

Ze závěrečných kapitol jasně vyplývá, že interakce mezi žáky a studenty učitelství v roli praktikujících učitelů je jednou z důležitých mikro-determinant účinnosti učitelských praxí a je žádoucí dále se tomuto tématu výzkumně věnovat.

Autoři monografie si nekladou za cíl předložit úplný a komplexní obraz determinant, které ovlivňují úspěšnost učitelských praxí. Pokouší se ale čtenáři nastínit *realitu* (koncepční, organizační a výzkumnou) a *perspektivu* učitelských praxí na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity a rozkrýt proces hledání a objevování souvislostí mezi mikro-determinantami a makro-determinantami kvalitní učitelské přípravy, jemuž se dlouhodobě věnují.

ODHALOVÁNÍ TACITNÍCH ZNALOSTÍ POMOCÍ REFLEXE U STUDENTKY UČITELSTVÍ V PRŮBĚHU JEJÍ UČITELSKÉ PRAXE

Barbora Šimůnková

1 Úvod

Tacitní znalosti jsou v posledních letech opakovaně diskutovaným pojmem, který je však obtížné operacionalizovat pro výzkumné účely. O různém vymezení pojmu *tacitní znalosti* jsme již pojednali v samostatné studii (Šimůnková, 2014). V této kapitole bychom chtěli na tuto studii navázat a přinést první výsledky výzkumu, který byl realizován v podzimním semestru 2014 a v jarním semestru 2015. Objektem výzkumu byla studentka učitelství francouzského jazyka.

Nejdříve budou stručně charakterizovány základní pojmy, s nimiž budeme pracovat, poté vymezíme cíl výzkumu a výzkumné otázky, popíšeme kritéria výběru respondentky a uvedeme zvolené metody sběru a analýzy dat. V závěru kapitoly shrneme výsledky, ke kterým jsme po ročním výzkumu dospěli.

2 Vymezení základních pojmů

2.1 Tacitní znalost

Pro účely této kapitoly je nezbytné definovat *tacitní znalost*. Je však důležité připomenout, že narážíme na různá pojetí tohoto pojmu, která vyplývají z rozdílných pohledů na to, co je znalost, a z rozdílných paradigmat uvažování (viz Šíp & Švec, 2013). Mnozí autoři zkoumající *tacitní znalosti* (např. Baumard, 2002; Ambrosini & Bowman, 2001; Lièvre & Rix-Lièvre, 2010) shodně konstatují, že se jedná o znalosti neuvědomované a obtížně explicitně vyjádřitelné. Z těchto dvou charakteristik *tacitní znalosti* vycházíme.

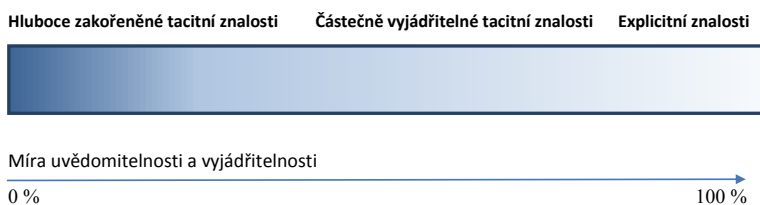
Pro účely našeho výzkumu definujeme *tacitní znalost*³ jako *vývoje schopný, zprvu neuvědomovaný předpoklad ke strukturaci zkušenosti, k rozhodování, k usuzování a soudům, projevovaný v jednání a interpretovatelný (vyložitelný)*

³ Dále v textu kapitoly používáme označení TZ.

při jeho reflexi (Slavík, 2014).⁴ Vycházíme z předpokladu, že projevy tacitní znalosti jsou pozorovatelné, zejména pokud jedinec řeší nějakou neočekávanou situaci, tedy situaci, která nezapadá do jeho gestaltů (Korthagen et al., 2011, s. 56).⁵

Korthagen et al. (2011, s. 189) konstatují, že *gestalty* odpovídají zřejmě tomu, co je nazýváno *tacitní znalostí* (slovo *zřejmě* je použito přímo autory a naznačuje, že ztotožnění *gestaltu* s *tacitní znalostí* je spíše hypotetické). Dle našeho pojetí *gestalty* odkazují spíše na zažitá schémata myšlení a citění, která vyúsťují ve zvykové jednání (k rutině), kdy jedinec aplikuje pro řešení situací stále stejná řešení. *Tacitní znalost* s *gestalty* souvisí, ale odkazuje na aplikaci nových řešení a vytváření nových schémat jednání. *Tacitní znalost* je tedy prvkem, který *gestalty* rozvíjí a přetváří jejich uspořádání.

Při řešení neočekávané situace musí jedinec jednat jinak, než měl původně v plánu. Tento proces není zcela uvědomovaný, protože se jedinec při řešení neočekávané situace nachází často ve stresu a nevěnuje dostatek pozornosti tomu, jak a proč jedná. V této situaci musí usuzovat (vynášet úsudky a soudy), přičemž proces usuzování je převážně implicitní a je založen na *tacitních znalostech* jedince. Teprve při následné reflexi má jedinec možnosti vrátit se k prožitě situaci a (částečně) zvědomit své usuzování a *tacitní znalosti*, z nichž jeho usuzování vycházelo. V tomto pojetí můžeme rozlišit několik stupňů *tacitní znalosti* na kontinuu tacitní – explicitní, od zcela uvědomovaných a vyjádřitelných *explicitních znalostí* přes *tacitní znalosti*, které lze částečně zvědomit a vyjádřit, až po *hluboce zakořeněné tacitní znalosti*, které jsou zcela neuvědomované a nevyjádřitelné (Ambrosini & Bowman, 2001; převzato z Šíp & Švec, 2013, viz obr. 3).



Obrázek 3. Kontinuum tacitních a explicitních znalostí.

⁴ Tato definice tacitní znalosti byla formulována doc. Janem Slavíkem při diskuzi ve výzkumném týmu (GA13-20049S – *Osvojování tacitních znalostí studenty učitelství v průběhu jejich pedagogické praxe*) 14. 7. 2014 Nebyla autorem publikována.

⁵ Korthagen et al. (2011, s. 56) definují *gestalty* jako směs zájmů, potřeb, hodnot, významů, preferencí, pocitů a tendencí k jednání jedince, spojených v jeden nedělitelný celek.

Explicitní znalosti jsou zcela uvědomované a vyjádřitelné, zatímco *hluboce zakořeněné tacitní znalosti* zcela nevědomé a nevyjádřitelné. Hluboce tacitní a explicitní chápeme jako dva póly jednoho kontinua, nikoli jako protiklady. Mezi oběma protipóly se nacházejí znalosti, které jsou zprvu (v situaci) neuvědomované, ale lze je zvědomit (zexplicitnit) pomocí *reflexe* (tab. 3).

Tabulka 3

Shrnutí charakteristik tacitních znalostí (TZ) důležitých pro náš výzkum

Kontextová vázanost	TZ jsou vázané na kontext určité (zejména neočekávané) situace, při jejímž řešení jedinec implicitně usuzuje.
Různá míra „tacitnosti“	TZ mohou vykazovat různou míru uvědomovanosti a vyjádřitelnosti (od částečně uvědomovaných a vyjádřitelných TZ po zcela neuvědomované a nevyjádřitelné TZ).
Částečná vyjádřitelnost	Částečně uvědomovanou a vyjádřitelnou TZ lze zexplicitnit při reflexi, kdy se jedinec zamýšlí nad svým jednáním v neočekávané situaci a zexplicitňuje soudy a úsudky, na základě kterých v situaci jednal a které byly přímo v situaci implicitní.
Souvislost s metaforami	Metaforická vyjádření použitá v soudech a úsudcích vypovídají o obtížné vyjádřitelných skutečnostech, které stojí „na pozadí“ soudů a úsudků.

2.2 Reflexe

Reflexi považujeme za myšlenkový proces, při kterém jedinec zpětně nahlíží na prožitou zkušenost. Zabýváme se tedy reflexí „po akci“ (Schön, 1983). *Reflexi* chápeme jako řetězec myšlenek, který má konsekutivní uspořádání a v němž každá idea předurčuje tu následující (Korthagen et al., 2011, s. 68). V našem výzkumu je *reflexe* nástrojem, pomocí něhož lze „po akci“ (po prožití zkušenosti) zexplicitnit *částečně vyjádřitelné tacitní znalosti* (předpokládáme existenci *hluboce zakořeněných tacitních znalostí*, které zexplicitnit nelze). Tyto znalosti si studentka „v akci“ (při řešení pedagogické situace) neuvědomovala, protože učitelovo jednání je ve velké míře tacitní (Slavík, Lukavský, Najvar, & Janík, 2015, s. 6). Reflexi „po akci“ lze považovat za spojnicu mezi těmito neuvědomělými tvořivými procesy a jejich vědomým vyzdvihováním (Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 136).

Ve studentčiny slovně vyjádřených reflexích „po akci“ jsou zpětně rekonstruovány profesní soudy a úsudky, které byly během jednání „v akci“ tacitní (Slavík et al., 2015, s. 28). Soud považujeme za základní jednotku studentčiny výpovědi; úsudek za soud, který je vyvozený z jiného soudu. Při odhalování *tacitního souzení* a *usuzování* pro nás mají velkou důležitost metaforická vyjádření. Metafory jakožto „ztvárnění jako“, vyjádření nepřítomného skrze přítomné (Slavík et al., 2013, s. 209–210) odkazují na skutečnosti, které

studentka nebyla schopna vyjádřit běžným jazykem.⁶ Například pokud studentka řekne, že v určité situaci byla *jako ve vězení*, můžeme hledat spojitosti mezi prožitou situací a vězením. V čem konkrétně spočívá podle studentky podobnost mezi prožitou situací a vězením? Na základě čeho připodobňuje prožitou situaci právě k vězení? Jak studentka vnímá metaforu vězení? Tímto způsobem studentka prožitou situaci postupně uchopuje a vyvozuje z ní smysl.

2.3 Čistý jazyk

Poslední pojem, který je nutno vymezit, se týká způsobu *facilitace reflexe*. Při vedení rozhovoru se studentkou učitelství se inspirujeme technikou tzv. *čistého jazyka* (viz Nehyba & Lanc, 2013). Při uplatňování metody označované jako čistý jazyk tazatel opakuje v průběhu vedení rozhovoru respondentovy odpovědi (zrcadlí je) a pokládá takové otázky, které respondenta výrazně neovlivní. Jedná se například o otázky: *Co za X je to X? Co se stalo těsně předtím než X? Co se stalo těsně potom, co X?* Přičemž za X se dosadí promluva respondenta. Tyto otázky podněcují respondenta k uchopení prožité situace a k hledání jejího smyslu.

Během reflektivního rozhovoru inspirovaného *čistým jazykem* jsou respondentovi poskytovány podněty k přemýšlení: (a) zopakováním jeho výpovědi (zrcadlením toho, co řekl); (b) doptáváním se na význam slov, zejména s využitím metafor, ale i jiných slovních či neverbálních vyjádření.

3. Metodologie výzkumu

3.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je zjistit, jakým způsobem dochází k zexplicitnění *tacitních znalostí* pomocí *reflexe* u studentky učitelství francouzského jazyka.

Vymezuje tři základní výzkumné otázky odpovídající zvolenému kvalitativnímu výzkumnému designu. Jak studentka jedná v neočekávaných situacích? Co o svém jednání vypovídá během následné *reflexe* prostřednictvím soudů a úsudků? Jak se mění kvalita úsudků a soudů, které studentka vynáší při reflexi neočekávané situace?

3.2 Výběr respondentky

Výběr vhodných respondentů je pro kvalitativní výzkum klíčový. Volili jsme studenty, jejichž studijní obory byly blízké našemu pedagogickému zaměření, abychom byli schopni posuzovat rovněž didaktickou a profesní stránku

⁶ Je důležité odlišovat metafory běžně užívané (sdílené mezi lidmi v určitém kulturním kontextu) od metafor osobních, které zformulovala sama studentka.

jejich praktikování. Zároveň jsme chtěli využít všechny tři semestry, v jejichž průběhu na PdF MU probíhá učitelská praxe. Upřednostnili jsme studenty, kteří znají brněnské prostředí a u nichž lze předpokládat, že svou praxi budou vykonávat v Brně či v blízkém okolí.

V září 2014 byli kontaktováni všichni studenti prvního ročníku dvouoborového navazujícího magisterského programu *Učitelství pro základní školy*, jejichž jedním oborem byla francouzština a kteří zároveň vystudovali bakalářský obor *Pedagogické asistentství francouzského jazyka a literatury pro ZŠ* také na PdF MU. Z celkového počtu devíti studentů odpověděly kladně dvě studentky. Jedna z nich po půl roce odcestovala na roční zahraniční pobyt. Se zbylou studentkou studující kombinací oborů učitelství francouzštiny a učitelství angličtiny jsme spolupracovali po dobu dvou semestrů (podzim 2014 a jaro 2015), nyní spolupráce pokračuje. Od podzimu 2015 byla navíc navázána spolupráce se dvěma dalšími studentkami, které odpovídají výše zmíněným kritériím.

Na podzim 2014 studentka absolvovala svou první učitelskou praxi na nižším i vyšším stupni gymnázia. Praxe se skládala z většího počtu následů a tří samostatných výstupů, při kterých studentka poprvé učila francouzštinu větší počet žáků celou vyučovací hodinu.⁷ Praxe na jaře 2015 se skládala z následů a deseti samostatných výstupů. V květnu 2015 studentka navíc získala na měsíc a půl místo učitelky angličtiny na prvním a druhém stupni (jiné) základní školy, kde zastupovala dlouhodobě nepřítomnou učitelku. Od září 2015 získala na škole částečný úvazek a učí angličtinu v rozsahu deseti hodin týdně. Jedná se tedy nejen o studentku učitelství, ale zároveň o začínající učitelku. V této studii převládají data sesbíraná v období, kdy studentka jako začínající učitelka ještě nepůsobila.

3.3 Získávání dat

Pro sběr dat byly využity tři základní výzkumné metody: (a) **pozorování** vybraných hodin studentky během její učitelské praxe (výzkumná otázka 1); (b) **rozhovory** se studentkou inspirované technikou *čistého jazyka* (výzkumné otázky 2 a 3); (c) **písemně vyjádřené reflexe** psané studentkou před praxí a v průběhu praxe (výzkumné otázky 2 a 3).

⁷ Studentka měla zkušenost s individuálním doučováním a působila jako vedoucí na dětském jazykovém táboře s angličtinou. V průběhu svého bakalářského studia (kdy měla mít pouze následchovou praxi) navíc necelou jednu hodinu francouzštiny učila.

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Písemná reflexe dosavadních pedagogických zkušeností 2. Rozhovor o písemné reflexi 3. Pozorování vyučovací hodiny 4. Rozhovor po hodině 5. Písemná reflexe v rámci reflektivního semináře k praxi | <ol style="list-style-type: none"> 1. Pozorování vyučovací hodiny 2. Rozhovor po skončení praxe 3. Rozhovor o rozhovoru |
|--|--|

Obrázek 4. Realizovaný výzkum.

Rozhovor inspirovaný technikou čistého jazyka

O rozhovoru uvažujeme jako o reflektivním dialogu výzkumníka s respondentem (studentkou učitelství) a užíváme jej jako hlavní výzkumnou metodu. Čistý jazyk (Nehyba & Lanc, 2013) používáme, abychom studentku při formulaci myšlenek co nejméně ovlivňovali. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně přepisovány do textového dokumentu. Uplatnili jsme čtyři typy rozhovoru:

1. „Vstupní“ rozhovor o písemné reflexi týkající se studentčina pojetí učitelské profese,
2. rozhovor realizovaný bezprostředně po hodině, v níž studentka praktikovala,
3. rozhovor realizovaný po skončení praxe,
4. rozhovor o předešlém rozhovoru (studentce je poskytnut přepis minulého rozhovoru, který je nahlas čten studentkou a výzkumníkem; studentka se má znovu vyjádřit k pasážím týkajícím se jejího jednání v neočekávaných situacích, aniž by si předem četla své dřívější odpovědi).

Písemně vyjádřené reflexe

Učitelská praxe je doprovázena seminářem, v rámci něhož studentka píše *reflexe* svých hodin. Tyto *reflexe* využíváme jako výzkumný materiál, pokud se v nich objeví reflexe neočekávané situace a studentčina jednání.

Navíc byla studentka před zahájením výzkumu požádána o sepsání *reflexe* své dosavadní pedagogické činnosti. Cílem této první *písemné reflexe* bylo bližší seznámení se studentkou, jejími pedagogickými zkušenostmi a pojetím učitelské profese. Po této písemné *reflexi* následoval rozhovor, během kterého byly studentce hlasitě přečteny pasáže z *písemné reflexe*, které se týkaly jejích pedagogických zkušeností a pojetí profese, a studentka se k nim měla znovu vyjádřit.

Zúčastněné pozorování

Zúčastněné pozorování (Hendl, 2012) považujeme za doplňkovou metodu sběru dat. Naším cílem je zjistit, jak studentka v hodině reálně jedná (zejména při řešení neočekávané situace). Z pozorování pořizujeme terénní poznámky, které nám slouží pro lepší orientaci otázek během rozhovoru.

3.4 Analýza dat

Základem analýzy dat jsou neočekávané situace, k nimž během studentčiných hodin francouzštiny došlo. Celkem byly **analyzovány tyto dokumenty**, při jejichž citování používáme následující zkratky:

Písemná reflexe dosavadních pedagogických zkušeností, září 2014	(P1)
Záznam rozhovoru o písemné reflexi, září 2014	(R1)
Záznam z pozorování hodiny, listopad 2014	(Z1)
Záznam rozhovoru po hodině, listopad 2014	(R2)
Písemná reflexe v rámci reflektivního semináře k praxi, říjen–prosinec 2014	(P2)
Záznam rozhovoru po skončení praxe, duben 201	(R3)
Záznam rozhovoru o předešlém rozhovoru, květen 2015	(R4)

V analyzovaných dokumentech se zaměřujeme na studentčino jednání v neočekávaných situacích, které bylo buď přímo pozorováno výzkumníkem, nebo následně popisováno studentkou. Cílem analýzy je rekonstruovat soudy a úsudky, na jejichž základě studentka v situaci (ne zcela uvědomovaně) jednala. Předpokládáme, že takové soudy a úsudky byly přímo v situaci *tacitní* a studentka si je převážně neuvědomovala. Významné jsou pro nás metafory použité při rekonstrukci soudů a úsudků.

Analýzu dat ukážeme na jedné neočekávané situaci, která byla přímo pozorována a je nejlépe zdokumentovaná. Bezprostředně po hodině, v níž k neočekávané situaci došlo, proběhl přímo ve škole se studentkou rozhovor (R2). Na rozhovor byl pouze omezený čas, protože se odehrával v místnosti, kde měly později probíhat zkoušky. Navíc se na škole konal *Den otevřených dveří*, a tak byl rozhovor jednou přerušen příchozími osobami. Tyto skutečnosti mohly mít vliv na kvalitu studentčiných odpovědí.

Situace, ke které v pozorované hodině došlo, byla pro studentku významná, protože ji spontánně začala reflektovat při rozhovoru (R3) po šesti měsících, aniž by na tuto situaci byla znovu dotázána a aniž by si uvědomovala, že se jednalo o hodinu, při níž byla pozorována (to si uvědomila až později). Také proto jsme se rozhodli zvolit jako příklad tuto situaci, kterou nejprve podle terénních poznámek popíšeme a poté analyzujeme na základě reflexí studentky.

Popis situace

- Kontext

27. 11. 2014. Celkově druhá hodina, při níž studentka praktikuje po několika násleších v jiných třídách. Studentka učí žáky kvinty osmiletého gymnázia, které nezná. Neví, v jaké učebně se bude hodina odehrávat ani kolik žáků ve skupině bude (na škole probíhá Den otevřených dveří, někteří žáci pomáhají s jeho organizací, učebna, kde se hodina měla odehrávat, je obsazená). Studentka dostala od cvičné učitelky instrukce, že má se žáky procvičit památky Paříže, protože na ně budou v příští hodině psát test (předtím už je se cvičnou učitelkou měli probírat). Studentka nemá k dispozici seznam památek, které by žáci měli znát. (Z1)

- Hodina

Ve třídě je šest žáků kvinty osmiletého gymnázia, chlapec a pět dívek. Třída je vybavena tabulí, není k dispozici projektor ani počítač. Studentka si přinese CD přehrávač a mapu Paříže s naznačenými památkami. Cvičná učitelka není přítomna. Hodina začne, studentka požádá žáky o cedulky se jmény, následně se ptá, co vědí o Paříži, povolí jim mluvit česky. Jeden žák (chlapec) česky odpoví, co navštívil v Paříži. Ostatní nereagují. Studentka žáky rozdělí do dvou skupin a dá jim k dispozici kartičky, na nichž jsou francouzsky vypsány názvy pařížských památek. Jeden žák z každé skupiny si losuje kartičku a příslušnou památku má dle určení buď slovně (francouzsky) popsat, nakreslit či pantomimicky předvést (na způsob společenské hry Aktivita). Členové skupiny mají jméno památky uhodnout. Žáci mnohé památky neznají. Studentka jim povolí vzít si jinou kartičku, dokud nenaleznou takovou, kterou znají. Kartičky začnou docházet nebo se opakují. Žáci ani jim známou památku nedokážou francouzsky popsat. Nekreslí ani nepředvádějí pantomimu (pouze jedna žákyně předvádí u tabule Bastilu, ale nikdo z jejich spolužáků památku neuhodne). Žáci se neustále dotazují studentky, co mají dělat. Po deseti minutách studentka hru ukončí a začne ukazovat žákům jednotlivé památky na mapě a česky jim vysvětlovat, o co se jedná. Žáci poslouchají. Tato činnost pokračuje do konce hodiny, v závěru je studentka překvapená, že už zvoní. (Z1)

- Soudy a úsudky o neočekávané situaci

V následujícím přehledu přinášíme soudy a úsudky, které studentka o neočekávané situaci pronesla v reflexi „po akci“. Předpokládáme, že usuzování bylo přímo v situaci tacitní a nyní je během reflexe rekonstruováno a převedeno do verbální podoby. Soudy pro názornost podtrhneme rovněž (pokud se soudy ve výpovědích opakují, podtrháváme je pro přehlednost pouze jednou), úsudky považujeme za myšlenky vyvozené z předešlých soudů a podtrháváme je vlnovkou.

Tabulka 4

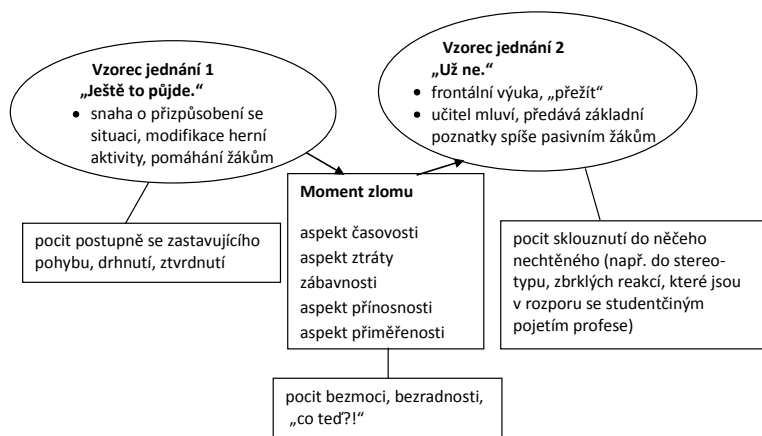
Soudy a úsudky o neočekávané situaci s jejich interpretací

Soudy a úsudky v reflexi po akci	Interpretace
<p>No, zaprvý, když nám došly kartičky, když jste to teda projeli a půlku z toho neznali, tak jsem pak dala kartičku z jiný, z jiný kupičky, a šlo to tak jako... šlo to pomalu... šlo to jako...a nevím, nevím, nevím, šlo to pomalu... (R2)</p>	<p>Snaha o přizpůsobení jednání nastalé situaci.</p>
<p>A šlo to tak jako... šlo to pomalu... (R2) A přijde mi, že je to asi ani nebví. (R2)</p>	<p>Přizpůsobené jednání v situaci nefunguje.</p>
<p>No, a co jsem ještě změnila, no změnila jsem to, že jsem to ukončila dřív. (R2) Ono taky, když jsem teda zjistila, že ty Aktivity, že ta hra Aktivity nepůjde, tak jsem si řikala: Sakra, co teďka budu dělat. Takže tam byla trocha improvizace. ... Takže jsem na to nebyla připravená, no, a musela jsem tam potom improvizovat. (R2)</p>	<p>Moment „zlomů“, situace se stává náročnou/složitou.</p>
<p>Hlavně mi v hlavě šrotovalo, co teď. Věděla jsem, že to budeme muset projet, ale nebyla jsem si jistá, jak to do té hodiny zakonponovat. Takže jsem přemejšlela, hledala jsem cesty, jak (...) jak to zařadit do té hodiny. (R2)</p>	<p>Přemýšlení o alternativním způsobu, jak žákům předat plánovaný obsah.</p>
<p>Takže jsem řekla, zastavíme. Ani jsem neřekla vítěze, vítěz nebyl. Ale řekla jsem prostě, tedy se zastavíme a projedem to teda spolu všechno. Tak prostě ušla jsem to, řekla jsem, jdem na tohleto. (R2)</p>	<p>Přechod k jinému vzorci jednání.</p>
<p>První, co mě napadne, je... ehm... je možná trochu bezmoc (...) že jsme jako by skluzli do takový jako rutiny nebo klasiky, že už to nebylo, ehm... Ze už to nebylo něco jinýho, zvláštního, ale klasický, učitel se ptá, žáci odpovídají. Učitel něco vysvětluje, žáci keřvají. To, takže jsme přešli pak do takovýho klasickýho školního stereotypu. Takže bezmoc a stereotyp. (R2)</p>	<p>Vyjádření „nechtěnosti“ jednání, které nakonec proběhlo.</p>
<p>Ani nevěděli, co jsou Tuilerijský zahrady, tak to, to vůbec neznali, jsme zkeřšili u té hry, zasekli jsme se v půlce, tak jsem to odpískala, říkám: takhle to dál nejde, když ty slova prostě neznáte, to jako nemůžete hádat. A prošli, jsme si ty kartičky společně. (R3)</p>	<p>Zexplicitnění dalšího podstatného aspektu pro přechod k jinému vzorci jednání.</p>

Tabulka 4 (pokračování)

Soudy a úsudky v reflexi po akci	Interpretace
<p>Kromě zkejší mě ještě napadá ztvrdli. (...) Ztvrdli jsme u toho. Že prostě, že jsme se, že jsme se zastavili na místě, a nehli jsme se dál, a zkejší jsme, že nám prostě prošla, prošla lhůta a, a už to nebylo dobrý, už to nešlo, už to nešlo dál, dál v tom pokračovat, už to nebylo, už to nebylo dobrý no. (R3)</p>	<p>Zesílení pocitu zastavení pohybu při původním jednání. Navíc nově reflektovaný aspekt časovosti („už prošla lhůta“). Aspekt časovosti se objevuje u všech neočekávaných situací, které studentka reflektovala.</p>
<p>Než jsme se zastavili, tak to opravdu hodně hodně drhlo, já jsem si říkala, že třeba jenom potřebujou se, se trochu osmělit, ehm, rozmluvit se trochu, myslela jsem si, že ještě ta hra, že to ještě přijde, ... (R3)</p>	<p>Zesílení pocitů zastavujícího se pohybu, snaha přizpůsobit jednání žákům, snaha o záchranu situace – zachování původního vzorce jednání.</p>
<p>Ale pak, když jsme se teda zastavili na místě, když už, když už dál nevěděli, a teď se nám začaly opakovat, myslím si, že se nám začaly opakovat kartičky, tak jsem říkala, že nic, ukončuju to, vítěz není, není ani poražený, ehm. (R3)</p>	<p>Aspekt ztráty smyslu původního vzorce jednání.</p>
<p>No, a pak taky jsem to, tu hru odpískala, nejenom proto, že teda nevěděli, co to je, ale že evidentně je to vůbec ne bavilo. (R3)</p>	<p>Aspekt ztráty zábavnosti a aspekt přiměřenosti (zde zejména k jazykové úrovni a věku žáků).</p>
<p>Že tam u tý hry, jsme se, ehm, jsme se v jednom místě zasekli, že dál jsme v tý hře nepokračovali, že jsme se nemohli dostat přes, já nevím co, kreslení, nevím, ehm, a pak se nám začaly, tím že zůstali na místě, tak pořád dělali to samý, tím pádem, pořád dělali tu samou jako by disciplínu, tu aktivitu, tak potom se nám začaly opakovat kartičky, to jsem nechitela, tak, tak jsem to i proto ukončila. Že jim to ani moc nešlo, nevěděli, co to je, nevěděli, jak to popsat, ne bavilo je to, měli otrávený, kšichty...“ (R3)</p>	<p>Shrnutí podstatných aspektů, které vedly k přechodu od jednoho vzorce jednání ke druhému: přínosnost (aby se žáci naučili požadovaný obsah), zábavnost (aby se žáci pobavili), přiměřenost (k jazykové úrovni a věku žáků).</p>

Na základě analýzy studentčinych výpovědí jsme sestavili studentčino schéma neočekávané situace. Studentka v roli učitele v hodině jedná s nějakým záměrem (který je spíše tacitní). Její záměr označujeme jako *vzorec jednání 1*, protože se jedná o spojení několika elementů (postupů, využití plánovaných pomůcek atd.), které studentka vnímá jako jeden celek (jedno nefunguje bez druhého). Hodina se však začne vyvíjet jinak, než studentka předpokládala. Vývoj hodiny je spojen s nepříjemnými pocity *zastavení pohybu* či *ztvrdnutí*. V určité chvíli, kterou nazýváme *momentem zlomu*, dojde u studentky k významné změně jednání. Studentka přestane aplikovat *vzorec jednání 1* a začne jednat naprosto odlišným způsobem a s jiným záměrem, (mnohdy reflektovaným jako snaha přežít hodinu v roli učitele (obr. 5)



Obrázek 5. Schéma neočekávané situace na základě zúčastněného pozorování a studentčinych reflexí.

Při přechodu ke *vorci jednání 2* studentka ukončí svou činnost naprosto se vším, co k ní patří (již nepřemýšlí nad modifikací činnosti). Ve výše zmíněném příkladu přestala se žáky hrát hru Aktivita o památkách Paříže, protože usoudila, že je nepřínosná, nepřiměřená, nezábavná, a navíc zdouhává. Začala jednat „stereotypně“ a žákům o památkách Paříže pouze vykládala základní informace.

Ještě více je úplné ukončení plánované činnosti patrné v následujícím příkladu z jiné neočekávané situace. Ve třídě nefungovala technika, a tak studentka nemohla pustit plánovanou písničku. Ačkoli měla vytištěné texty a podklady pro cvičení, která nevyžadovala techniku, své plány opět zcela zrušila a rozhodla se místo toho pro „stereotypní“ práci s učebnicí. V tabulce 5 přinášíme přehled studentčinych výroků o neočekávané situaci a jejich interpretaci.

Tabulka 5

Jednání v neočekávané situaci

Citate ze studentčiniých reflexi	Interpretace
<p>Respondentka: <i>Ehm, u mě, protože to byla hodně stresová situace pro mě, tak ehm (1s), já jsem neviděla tu možnost volby. Jsem, věděla jsem, že počítat nefunguje, tak jsem to automaticky zavrhla, v tý, v tom momentu, protože jsem byla taková vystresovaná a trochu jsem zpanikařila, jsem neviděla tu možnost, že bych mohla pracovat ne s písničkou, ale s textem. A jediný, co mě napadlo, byla ta učebnice.</i></p> <p>Tazatel: <i>Ehm. Takže ty jsi byla v takovém stresu, že jsi zpanikařila a neviděla jsi tu možnost volby a automaticky to zavrhla. A co je to, to automaticky?</i></p> <p>Respondentka: <i>Býlo to to jediný, co mě napadlo, a nepřemýšlela jsem o jiných alternativách. Takže to byla pro mě, v tu chvíli to byla jediná možnost, kterou jsem viděla. (R3)</i></p>	<p>Studentka v neočekávané situaci není schopna vidět možné alternativy jednání. Spontánně přechází k jednání, které zažila jako žák.</p>
<p>Tazatel: <i>Automaticky zavrhla? Když automaticky zavrhuješ...?</i></p> <p>Respondentka: <i>Ehm, protože to bylo spojený dohromady. Počítat rovná se písnička, není počítáč, není písnička vůbec. (R4)</i></p>	<p>Vzorec jednání je spojený celek. Pokud jedna část selže, studentka zavrhne celý vzorec.</p>
<p>Respondentka: <i>Prostě nějak je zabavit na pětáctýřicet minut. JAKKOLI ... A přežít, přežít tu hodinu. (R3)</i></p> <p><i>Byla jsem hozená do vody do tý situace, něco s níma dělej. Měla jsem něco připravenýho, taková moje záchranná loď byl ten počítáč, připravenej, když jsem teda u tý metafory tonoucího. Tak si někde plavu a moje připravená loď s písničkou je parník krásnej, kteréj pro mě měl připlout, a parník nepřiplul, takže jsem se musela, nemožla jsem se tam plácát v tý vodě dlouho, protože bych se utopila, tak jsem se musela něčeho chytnout, něčeho jinýho, na čem bych plavala. Myslím si, že jsem, že to nebylo něco, že by samo připlulo a já se toho chytna, já jsem musela vymyslet sama hlavou, čeho se teda chytinu. (...) Chytla jsem se učebnice a nevím, jak do tý své metafory zakomponovat učebnici. (R4)</i></p>	<p>Přechod k jinému vzorci jednání. Studentka nemá dostatečně rozvinuté tacitní znalosti, aby byla schopna se nastalé situaci lépe přizpůsobit (reflektuje problémy se sebou v roli učitele).</p>

Tabulka 5 (pokračování)

Citace ze studentčiny reflexi	Interpretace
<p>Tazatel: <i>Ehm, já třeba, když se vztáhnu i na tu, i na tu předchozí, tak tady říkáš: Ještě byl čas, ještě byl čas. A tady je moment: probolha, co teď. Je mezi tím nějaký vztah? Mezi tím „ještě byl čas“ a potom přijde ta chvíle „probolha, co teď“?</i></p> <p>Respondentka: <i>Ehm, napadá mě, že tady se ukazují ty dvě charakterový stránky, „ještě je čas“ – to je můj flegmatický otec: no, ještě nějak, ještě se to nějako vyvíbí, něco se s tím... A pak tady to „probolha, co teď“ to je zase část, kterou mám od svojí mámy, takovej (2s) radši mít všechno hotový a radši dřív čekat někde čtvrt hodiny na zastávce autobusu, radši, než aby nám to ujelo před nosem... Takže tam jsem si říkala: Už ale není čas! Už musím jednat, Kristova Boha! (R4)</i></p>	<p>Studentka reflektuje existenci dvou vzorců jednání. V neočekávané situaci přejde ke vzorci jednání, který hodnotí spíše negativně. Nedokázala však jednat jinak.</p>
<p>Tazatel: <i>A co je mezi tím? Mezi těmi dvěma momenty: ještě byl čas; probolha, co teď. Tak co je mezi tím?</i></p>	
<p>Respondentka: <i>Ehm, tam je to dobývání. Tam je to dobývání. Ještě je čas – tak studentka to zkusí, učitel to zkusí, podíváme se na to, zkusíme to, tam byly nějaký klikátka, ehm, nějaký dva systémy, nevím. Tak tam bylo, tam bylo to dobývání. A potom už opravdu zazvonilo, už bylo chvíli po zvonění. Tak už už není ten čas, už máme hodinu, už bysme se měli učit. Nebo už bysme měli alespoň něco dělat. (R4)</i></p>	
<p>Tazatel: <i>Ehm. Takže přišel ten moment: „Probolha, co teď“ a potom říkáš, žeš měla chut' to odpískat.</i></p>	
<p>Respondentka: <i>rotože jsem ... zase mě... Vyhnál (3s), vyhnála ta (1s) strana, ehm, od mojí mámy. (...) Zmatkař. Teda. Teď to nemám nacvičený, teď to nemám připravený, tak, tak co, probolha, budu dělati? To snad ani nemá cenu, když to není, když to není tip top. (R4)</i></p>	

V úsudku studentky „protože to bylo spojený dohromady. Počítač rovná se písnička, není počítač, není písnička vůbec“ (R4) vidíme, že se jedná o určitý celek, vzorec, který je vázaný na jednání. Pokud dojde k situaci, kdy nějaká část tohoto vzorce selže, studentka v „momentu zlomu“ přejde k jinému vzorci jednání, který je však ve většině případů nechtěný (rutina, stereotyp – frontální výuka). Studentka v takové situaci není schopna přemýšlet nad alternativami a hledá nějakou vnější „podporu“⁸ pro náplň hodiny. Často pak aplikuje stereotypní postupy, které sama zažila jako žák, které však jako budoucí učitelka nemá v oblibě.

4 Závěr

Cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem dochází k zexplicitnění *tacitních znalostí* pomocí *reflexe* u studentky učitelství francouzského jazyka. Studentčiny *tacitní znalosti* jsme zkoumali na základě rozborů situací, k nimž během jejího praktikování došlo. Zejména jsme se zaměřili na situace, které studentka ve své hodině neočekávala. Vycházeli jsme z předpokladu, že studentka v takové situaci měnila své jednání na základě usuzování, které však bylo přímo v situaci tacitní (neuvědomované).

Zjistili jsme, že v neočekávaných situacích studentka zcela zavrhlá své plánované jednání (které jsme nazvali *vzorcem jednání 1*) a začala aplikovat jednání zcela jiné (*vzorec jednání 2*). Hovoříme o *vzorci*, jelikož se jedná o spojení několika elementů (plánovaných vyučovacích postupů, zapojení určitých pomůcek atd.), které studentka uplatňuje jako jeden celek. Pokud nějakou část z tohoto celku nemůže aplikovat, zavrhne i jeho ostatní části (např. pokud nemůže použít určitou plánovanou pomůcku, nerealizuje ani aktivitu, která s pomůckou souvisela, ačkoli by bylo možné ji přizpůsobit nastalé situaci).

Při následné reflexi studentka rekonstruovala úsudky a soudy, na jejichž základě v situaci jednala. Podle jejich výpovědí bychom mohli odlišit tři fáze neočekávané situace:

⁸ Studentka často používá metaforu „podpora“. Původně tak označila učebnici, ve které ona jako učitel má podporu – může zjistit, co by žáci měli umět, co už brali (to odpovídá jejímu postavení praktikantky, kdy nezná žáky a potřebuje informace o tom, co už znají). Postupně slovo podpora nabývá širšího významu: nejen učebnice, ale i projekt, jakákoliv aktivita aplikovatelná v hodině (to odpovídá skutečnosti, že studentka už získala základní informaci o žácích a nyní hledá „podporu“ pro to, co dělat v hodině). Posléze studentka reflektuje, že „podpora“ může být i pro žáky, kteří se z ní mohou učit (studentka už se cítí jistější v roli učitele a může se více soustředit na potřeby žáků). V některých momentech reflektuje, že „podpora“ není pouze vnější (učebnice, projekt), ale i vnitřní (věci, co má „ze sebe“). K tomuto zjištění však nedochází v závěrečných reflexích, jak bychom mohli očekávat. Zmínky o podpoře „ze sebe“ se objevují roztroušeně v reflexích pořázených na začátku i na konci praxe. Můžeme hledat souvislost mezi významem metafory „podpora“ a různými vzorci jednání, které byly uplatněny.

a) snaha o přizpůsobení vzorce jednání 1

Studentka usuzuje, že situaci ještě zvládne za použití plánovaných postupů.

b) moment zlomu

Studentka usuzuje, že situaci nezvládne; tato fáze je spojena s intenzivními pocity bezmoci a bezradnosti. Moment zlomu pro studentku nastává, pokud se v situaci objeví určité aspekty, kvůli nimž začne situaci považovat za nezvládnutelnou. Jedná se o (a) *aspekt časovosti* (málo, nebo naopak příliš mnoho času), (b) *aspekt ztráty zájavnosti* (žáci se nebavili), (c) *aspekt přínosnosti* (jednání studentky nepřinášelo žákům obsahy učiva, které původně plánovala žákům předat), (d) *aspekt přiměřenosti* (jednání studentky neodpovídalo osobnosti žáků či jejich znalostem).

c) aplikace vzorce jednání 2

Studentka usuzuje, že je třeba jednat zcela jinak, než plánovala. Začne uplatňovat jednání, se kterým se u svých učitelů nejčastěji setkávala, když byla žákem. V následných reflexích hodnotí takové jednání spíše negativně a vyjadřuje skutečnost, že si přímo v situaci neuvědomovala možnost jiného řešení.

V závislosti na rostoucí pedagogické zkušenosti a reflektivní kompetenci se zvyšuje kvalita studentčiných výpovědí.⁹ Zejména v ústní reflexi (R3), která byla realizována po skončení druhého semestru pedagogické praxe, a ústní reflexi (R4), při které byla studentka konfrontována s předešlou reflexí (R3), nacházíme množství metafor odkazujících na skutečnosti, které si studentka v situaci neuvědomovala a které není schopna vyjádřit běžným jazykem.

V rámci výzkumu, který byl realizován v průběhu dvou semestrů, studentka ještě neměla vytvořen dostatek *tacitních znalostí*, které by jí umožnily neočekávanou situaci vyřešit bez toho, aby se musela uchýlit ke zcela jinému *vzorci jednání*. V současné době sbíráme další data se stejnou studentkou (právě absolvovala svou třetí, závěrečnou souvislou praxi na škole). Znovu se zaměřujeme na neočekávané situace a proměny studentčina jednání v nich. Zajímá nás především, zda v neočekávaných situacích bude studentka přecházet ke *vzorci jednání*, který považuje spíše za nechtěný (sklouzávání do rutiny), či již bude schopna modifikovat plánovaný *vzorec jednání* natolik, aby byl v neočekávané situaci funkční. To by svědčilo o vytvoření *tacitních znalostí*, díky kterým by dokázala v neočekávané situaci uplatňovat (nové) alternativní postupy.

⁹ Na zlepšující se kvalitu výpovědí mají vliv také vnější podmínky a důvěra k výzkumníkovi.

NA VLASTNÍ KŮŽI ANEB JAK VNÍMAJÍ PŘÍNOS UČITELSKÝCH PRAXÍ STUDENTI UČITELSTVÍ

Blanka Pravdová

1 Úvod

Na tom, že je získávání praktických zkušeností v prostředí základní (respektive střední) školy již v průběhu pregraduální přípravy budoucího učitele nezbytné, se shodují studenti učitelství, vzdělavatelé budoucích učitelů, ředitelé škol i cviční učitelé. Pojetí a formy realizace praktické složky přípravy se však na jednotlivých vysokých školách různí, a to jak v zahraničí, tak v České republice (viz Bendl et al., 2011; Kosová & Tomengová, 2015).

Podle Kosové a Tomengové (2015) patří v současné době v zahraničí mezi hlavní trendy učitelské přípravy *souběžný model*, kdy je akademická příprava v aporbačních předmětech, pedagogicko-psychologická i praktická příprava zařazena paralelně již od prvních ročníků studia, a *nárůst rozsahu pedagogické praxe* – a to nejen od začátku studia, ale i ve smyslu rozšíření praktické přípravy do všech oblastí práce učitele a života školy. V souvislosti s úsilím o profesionalizaci a standardizaci učitelské profese se pak v řadě zemí objevuje i tendence ke *standardizaci* pedagogické praxe.

Na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity byl systém pedagogických praxí ve studijních programech *Učitelství pro ZŠ*, *Učitelství pro ZŠ a JŠ* a *Učitelství pro SŠ* inovován v podzimním semestru 2013. Cílem inovace bylo v souladu s hierarchií profesních rozvojových potřeb (Píšová & Duschinská, 2011, s. 84) „rozšíření a prohloubení profesních kompetencí studentů učitelství, seznámení s rolemi, do nichž učitel při své práci vstupuje, uvědomění si vlastních profesních potřeb, dosažení sebedůvěry, uznání, ale i sebeúcty nejdříve v roli asistenta učitele, následně v roli učitele, a postupné získávání autonomie při výkonu jednotlivých učitelských činností“ (Pravdová, 2013, s. 550).

Tato kapitola přináší výzkumná zjištění, jejichž prostřednictvím můžeme nahlédnout, jakým způsobem vnímají studenti učitelství Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity přínos absolvovaného cyklu tří učitelských praxí v navazujícím magisterském studiu.¹⁰

¹⁰ Podrobněji o inovovaném systému učitelských praxí pro budoucí učitele 2. stupně základních škol, jazykových škol a středních škol pojednává úvodní kapitola.

Příprava výzkumného šetření prezentovaného v této kapitole vycházela z několika obecnějších otázek: *Co konkrétně znamenaly pro studenty učitelství tři stovky hodin věnovaných vlastnímu působení v roli praktikujícího učitele? Shodovaly se představy těch, kteří současnou podobu praxí pro budoucí učitele 2. stupně základních škol a středních škol připravovali, s žitou realitou studentů učitelství na praxi?*

2 Od pedagogické zkušenosti k pedagogické znalosti

Ačkoliv má *zkušenost* pro pregraduální přípravu budoucích učitelů zásadní význam, patří podle Janíka (2005) mezi kategorie, jimž dosud není v pedeutologické teorii věnována dostatečná pozornost. Pokusme se přesto o vymezení některých základních charakteristik tohoto konceptu. Pro utváření *zkušenosti* je nezbytný prožitek (srov. Gruber, 1999), který jedinci umožňuje porozumění konkrétní situaci a hledání jejích různých interpretací. Zkušenost se tak pro jedince stává objektem reflexe, a tím i východiskem dalšího učení (srov. Schön, 1987). *Pedagogickou zkušenost* chápeme spolu se Švecem (2005) jako zdroj utváření pedagogických znalostí, přičemž *pedagogickou znalostí* nemáme na mysli *vědomost* (srov. Průcha, Walterová, & Mareš, 1998, s. 279), nýbrž „širší kognitivní strukturu, která zahrnuje teoretické znalosti a znalosti praktické. Objektem pedagogické znalosti je výchova a vzdělávání, jejím subjektem (vlastníkem) je učitel, její kvalita je pedagogická a odkazuje na využitelnost této znalosti v pedagogické praxi“ (Janík, 2005, s. 26).

V případě předkládaného výzkumného šetření můžeme hovořit o *zkušenostech terénních* (Janík, 2005), neboť je studenti získávali ve škole, řadu z nich pak v přímém kontaktu se žáky. Postupné rozšiřování rejstříku pedagogických zkušeností, prožitých v nejrůznějších pedagogických situacích – od přímé výukové práce se žáky, přes plánování a vyhodnocování výuky, řešení výchovných problémů až po komunikaci s kolegy či rodiči žáků – však samo o sobě nestačí. Právě reflexe (v nejrůznějších svých podobách: individuální, facilitovaná skupinová apod.) umožňuje studentům učitelství (a) vymezení charakteristických znaků a kontextu konkrétních situací; (b) analýzu a kritické prověření získaných zkušeností a (c) jejich vztahení k teoretickým poznatkům. Předpokládáme, že pedagogické zkušenosti získané v průběhu učitelských praxí a jejich následná reflexe¹¹ mohou budovat pomyslný most mezi teorií a praxí a stát se základem pro utváření nových pedagogických znalostí.

¹¹ Podrobněji o reflexi v rámci inovovaných učitelských praxí v úvodní, první a třetí kapitole.

Ty přispívají mimo jiné k rozvoji studentovy *autonomie* v roli učitele jako „kapacity a vůle jedince jednat nezávisle a ve spolupráci s druhými jako sociálně zodpovědný jedinec; jako autonomní učící se subjekt, tedy aktivní účastník sociálních procesů učení, ale také aktivní interpretátor nových informací“ (Bergen, 1989 in Dam, 1995, s. 1).

3 Metodologie

Cílem kvalitativně orientovaného výzkumného šetření bylo zjistit, zda způsob, jakým studenti učitelství vnímají osobní přínos absolvovaných učitelských praxí, koresponduje se záměry inovované koncepce učitelských praxí na PdF MU. Studenti byli osloveni e-mailem se žádostí, aby prostřednictvím ankety¹² dostupné z internetu anonymně zhodnotili právě absolvovaný cyklus učitelských praxí. Šetření se zúčastnilo 124 z 257 studentů NMgr. studijních programů *Učitelství pro ZŠ*, *Učitelství pro ZŠ a JŠ* a *Učitelství pro SŠ*, kteří od října 2013 do prosince 2014 absolvovali Učitelskou praxi 1 až 3. Jednalo se tedy o 48,3 % z celkového počtu studentů, kteří inovované předměty absolvovali.¹³ Z technických důvodů byl stanoven limit 150 slov. Při zpracování dat byly odpovědi jednotlivých studentů číslovány.¹⁴ V této kapitole budou analyzovány volné odpovědi studentů na otázku: *Co vám přinesly Učitelské praxe 1 až 3?*

Otevřené kódování (Švaříček & Šedová, 2007) hledalo odpověď na hlavní výzkumnou otázku: *Jak studenti hodnotí přínos svého působení na školách (tedy učitelské praxe)? Z analyzovaných dat se následně vynořila ještě dílčí výzkumná otázka: Jakým způsobem nahlízejí studenti po absolvování praxe na vztah teorie a praxe?* Vzhledem k hodnoticímu charakteru studentských odpovědí byla většina kódů pojmenována in vivo. Zjištěné kódy byly induktivně sloučeny do kategorií a subkategorií, které představuje obrázek 1. K interpretaci dat byla využita technika vyložení karet (Švaříček & Šedová, 2007).

¹² V rámci ankety byli studenti dotazováni například i na to, zda by doporučili své cvičné učitele dalším studentům, jaké činnosti na praxi vykonávali apod.

¹³ Tento výsledek považujeme za zdařilý, neboť předmětové ankety se v celofakultním měřítku obvykle účastní výrazně méně studentů. Např. na jaře 2015 se předmětové ankety zúčastnilo pouze 19 % studentů PdF MU. Více viz https://is.muni.cz/auth/dstore/predmetove_ankety/pruzkum_id_2661_cs.html.

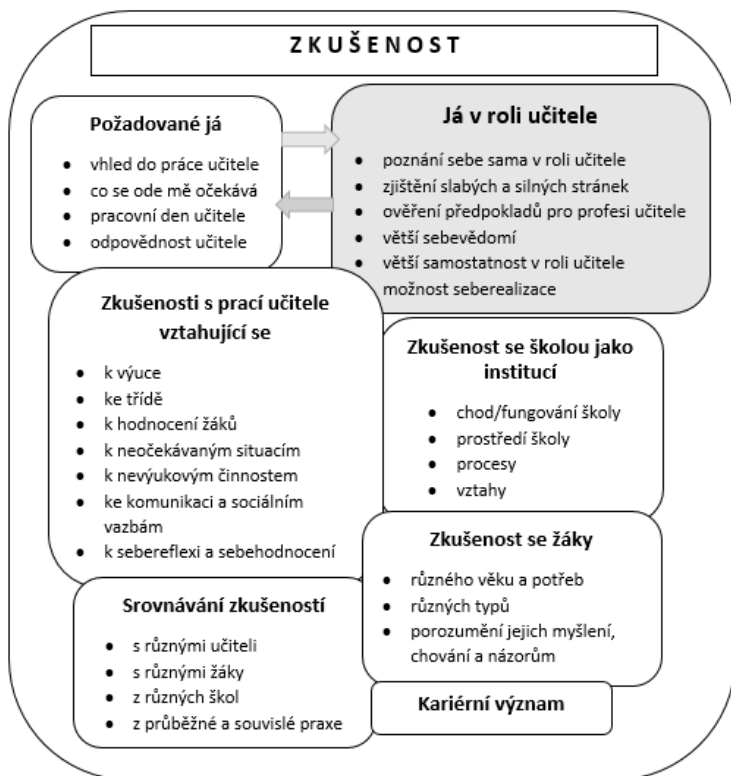
¹⁴ V textu jsou příslušnými čísly v závorkách označeny přímé citace z odpovědí studentů.

4 Jak studenti učitelství hodnotí přínos učitelské praxe?

Hledání odpovědi na hlavní výzkumnou otázku přineslo zjištění, že studenti vymezují ve svých odpovědích nejen přínos svého působení na základní či střední škole, ale i jeho negativní důsledky: *Negativa: ekzém na ruce, nervy v kýblu, rozhašené zažívání, bolest zubů, migrény. To pozitivní: samostatnost a schopnost detailního plánování včetně schopnosti rychlého řešení vyvstalých problémů. Adaptace na podmínky a kouzlení s málem, co mám k dispozici. Lepší komunikační dovednosti a vytříbení přístupu k různým věkovým skupinám. Naučila jsem se rychle adaptovat předem vymyšlený program a udělat změny za chodu tak, aby plán výuky fungoval. Zlepšila jsem svou orientaci v RVP a ŠVP a nedělá mi problém sestavit didaktický plán na míru. Procvičila jsem si své teoretické i praktické znalosti. Nalezla jsem sebevědomí pro to, abych vystupovala před lidmi, přednášela nahlas a i v konfliktních situacích se tomu postavila čelem, diplomaticky a s rozvahou, aniž bych se uzavřela do ulity.* (66)

Pokud budeme ve studentských odpovědích hledat negativa, studenti uvádějí stres (28; 81) a mnoho starostí (21; 24).¹⁵ Jedna ze studentek uvedla, že jí praxe nepřinesly nic (105). Většina studentů však odpověď pojala jako výčet toho, v čem pro ně praxe byly přínosné a užitečné. Někteří studenti zmiňovali, že jim praxe umožnily získat *rozhled* (78; 87), *nasměrovaly je* (53) a otevřely jim *nové obzory* (73). Nejčastěji však odpovědi účastníků výzkumného šetření obsahovaly pojem *zkušenosti*, a to se širokou škálou přívlastků: *cenné, důležité, chybějící, významné* apod. O jaké zkušenosti se jednalo, objasní následující text (viz též obr. 6).

¹⁵ Svě výhrady, vztahující se především k nedostatku času na praxi a k nutnosti kombinovat studium na fakultě s povinnostmi spojenými s průběhem praxí, studenti směřovali spíše do odpovědi na další anketní otázku: *Co vám v rámci učitelské praxi 1 až 3 chybělo?* Analýza odpovědí na tuto otázku není součástí tohoto textu.



Obrázek 6. Zkušenosti, které studenti získávali na praxi.

Já v roli učitele

Jako hlavní přínos absolvovaných učitelských praxí lze na základě analýzy označit *zjištění o sobě jako o jedinci v roli učitele*. Zkušenosti, které studenti v průběhu praxí získávali, jim umožňovaly dozvídat se nové informace o sobě jako o učiteli. Jedna ze studentek tato svá zjištění komentuje následovně: *Dostala jsem se do situací, které jsem si předtím nedokázala zcela představit, respektive svoje jednání, chování, reakce jsem si nedokázala zcela představit. Někdy byly situace pozitivní, někdy negativní, ovšem vždycky přínosné.* (53)

Kategorii *Já v roli učitele* lze chápat jako nadřazenou ostatním kategoriím. Jak je naznačeno na obrázku 1, *seznámení s profesí učitele (a tedy s požadovaným já)*, *zkušenosti s fungováním školy*, *zkušenosti s prací učitele*, *zkušenosti se žáky*, *srovnávání zkušeností* i (*a svým způsobem i kariérní význam*) ovlivňovaly způsob, jakým jedinec vnímal sám sebe v roli učitele.

Studenti uvádějí, že poznali sebe sama; odhalili své slabé a silné stránky; zjistili, zda mají předpoklady pro práci učitele. Všímají si vlastního vývoje v průběhu tří realizovaných praxí; zmiňují možnost sledovat svůj pokrok; změnu myšlení a postoje; uvádějí, že je praxe přiměla uvažovat o dalších studijních cílech a motivovaly je k dalšímu studiu. Studenti oceňují, že měli možnost vyzkoušet si své budoucí povolání a že díky praxi získali větší autonomii v roli učitele. Studenti měli možnost konfrontovat sebe sama v roli učitele s požadavky běžně na učitele kladenými, srovnávali své skutečné a požadované profesní já (viz obrázek 1). Zmiňovaná konfrontace mnohým z nich přinesla ujištění o tom, že skutečně chtějí být učiteli, došlo tedy k *identifikaci s profesí učitele* (srov. Pravdová, 2014).

Zmiňovaná identifikace s učitelskou profesí nabývala několika podob: (a) zjištění, že chci učit: *Teprve až díky praxím jsem zjistila, že chci skutečně učit a věnovat se této profesi i v budoucnu.* (47); (b) ujištění, že jsem se rozhodl správně: *Zjistil jsem, zda mám předpoklady pro profesi učitele a jestli mě toto povolání vůbec bude bavit. Vzhledem k tomu, že jsem přesvědčený, že ano, tak praxe měly smysl.* (39); (c) *ještě větší nadšení pro své budoucí povolání* (102).

Analyzovaná data naznačují, že identifikace s profesí souvisí s postupným zvyšováním *osobní vnímané zdatnosti* (self-efficacy, Bandura, 1997; Gavora & Mareš, 2012) v roli učitele. Někteří studenti uvádějí, že jim praxe přinesly větší sebevědomí; ztrátu trémy či ostychu; pocit, *že bych to mohla zvládnout* (108). Jak ukazují data, tyto pocity mohou souviset s tím, jakým způsobem probíhala spolupráce s cvičným učitelem: *Stala jsem se sebevědomější a díky skvělému cvičnému učiteli jsem se nejen měla na koho obrátit, ale nechyběla mi ani zpětná vazba, co se mé vlastní výuky týče.* (37) Doklad o tom, že hodnocení či reakce cvičného učitele ovlivňovaly rostoucí sebedůvěru praktikujícího studenta, nabízí i následující citace: *Díky svému cvičnému učiteli, který mi říkal, co se mu líbilo/nelíbilo, jsem získávala na jistotě a utvrdila jsem se v tom, že chci v učitelství pokračovat.* (54)

Konfrontace skutečného a požadovaného profesního já však přinesla některým studentům i zjištění opačné: *... ale také jsem pochopila, že školství je v dnešní době někde úplně jinde, než když jsem si vysnila, že budu učit. Učitel je bohužel v pozici, kdy si na něho může každý dovolovat a nemá skoro žádné zastání. Praxe mi otevřely oči a já se budu rozhlížet asi i po jiných profesích než jen po učitelských ...* (36); *... začala jsem pochybovat o své budoucí učitelské praxi* (92). Jakkoli se nejedná o závěr pozitivní, lze jej považovat za užitečný (jak pro konkrétního jedince, tak například pro budoucího zaměstnavatele). Skutečnost, že měl student příležitost dospět k tomuto zjištění již v průběhu pregraduální přípravy, lze považovat za znak účinnosti učitelských praxí.

Seznámení s profesí učitele – požadované profesní já

Studenti se domnívají, že prostřednictvím tří učitelských praxí získali *do- statečný vhled do práce učitele* (10). Tato zjištění vztahují k sobě jako k budoucímu učiteli, uvědomují si, co práce učitele obnáší, co všechno musí učitel zvládnout či co se od něj jako od učitele očekává (srov. požadované já, Higgins, 1987).

Někteří tyto zkušenosti dále konkretizují. Oceňují, že měli příležitost seznámit se s tím, jak probíhá běžný pracovní den učitele, nebo zmiňují možnost obeznámit se s tím, za co všechno učitel nese odpovědnost. Studenti chápou jako významné srovnání původních představ, tedy vlastních prekonceptů učitelské profese, se skutečností: *Důležitá pro mě byla také konfrontace domněnek a iluzí o povolání s realitou, zejména pak zjištění, kolik „úřednické“ práce učitel musí vykonávat.* (1) Jak již bylo uvedeno výše a jak naznačuje tato citace, právě porozumění nárokům kladeným na profesi učitele umožnilo studentům rozhodnout se, zda se jí v budoucnu chtějí, či nechtějí věnovat: *Umožnily mi postavit se tváří v tvář nejen třídě plné žáků, ale také velké části povinností, které jsou náplní profese učitele ZŠ. Umožnily mi tak přímou zkušenost s každodenní prací učitele, a byly tak nejlepším prostředkem k rozhodnutí, zda chci toto povolání skutečně v budoucnu dělat.* (42) Detailní seznámení s profesí učitele tedy přispělo (a) k vytvoření tzv. požadovaného profesního já; (b) k již zmiňované konfrontaci skutečného a požadovaného profesního já.

Škola jako instituce

Přestože bylo školní prostředí studentům důvěrně známé již z dob vlastní školní docházky, učitelské praxe přinesly účastníkům výzkumu seznámení s chodem školy z *perspektivy učitele, resp. asistenta učitele*. Studenti zmiňovali různé aspekty svých pozorování a situací prožívaných ve školním prostředí. Někteří se zaměřovali na procesy („jak to ve škole probíhá“), jiní na vztahy („fungování vztahů ve škole, především s ostatními kolegy“), další komentovali svá zjištění ve vztahu k současnému obrazu základní školy či k jejímu fungování v kontextu českého školství („seznámení s realitou současné školy“; „situace v českém školství“). Porozumění fungování školy jako instituce však komentují jako jednoznačný přínos učitelských praxí.

Zkušenosti s prací učitele

Zvyšování self-efficacy praktikujících studentů bylo ovlivňováno tím, jak si v průběhu své praxe rozšiřovali a prohlubovali vědomosti a dovednosti potřebné pro výkon práce učitele. Sami účastníci výzkumu používají v této souvislosti pojem zkušenost, neboť klíčovou kvalitou v praxi získaných vědomostí a dovedností pro ně bylo, že se jednalo o „žitou realitu“. Jedna ze studentek

pojmenovává tuto skutečnost metaforicky: *Jsem ráda za uskutečněné praxe, které nám umožnily si na vlastní kůži prožít práci učitele se vším všudy...* (89)

Vědomosti či dovednosti, které studenti v průběhu učitelských praxí získávali (nebo měli příležitost k jejich ověření), lze rozčlenit do několika subkategorí – viz tabulka 6.

Tabulka 6

Vědomosti a dovednosti potřebné pro práci učitele, které si studenti osvojili v průběhu učitelských praxí

Vědomosti a dovednosti potřebné pro práci učitele vztahující se	
K výuce	<ul style="list-style-type: none"> • vyzkoušení si přípravy na výuku; zlepšení tvorby příprav • nové metody výuky • utvoření si a ověření vlastního systému výkladu • samostatné zvládnutí výuky (bez přítomnosti cvičného učitele) • zvládnutí časového rozvržení vyučovací hodiny • orientace v učebních materiálech a pomůckách • ujištění se o vlastním výukovém stylu
Ke třídě	<ul style="list-style-type: none"> • zvládnutí třídy jako celku (nejen první lavice) • zjištění, jak to ve třídě chodí • zvládnutí nekázně a neposlušnosti ve třídě
K hodnocení žáků	<ul style="list-style-type: none"> • seznámení s různými přístupy ke známkování • příprava písemného opakování • ústní zkoušení žáků
K neočekávaným situacím	<ul style="list-style-type: none"> • schopnost pohotového jednání při náhlém suplování • vytvoření krizového scénáře při nemoci učitele
K nevýukovým činnostem	<ul style="list-style-type: none"> • obeznámení s průběhem pedagogické porady, třídních schůzek, třídnických hodin • dozory a doprovody na akce • příprava soutěží, olympiád, projektů a mimoškolních akcí • práce se školní dokumentací (elektronická třídní kniha, zadávání známek) • řešení výchovných problémů
Ke komunikaci a k sociálním vztahům	<ul style="list-style-type: none"> • porozumění vztahům v učitelském kolektivu • schopnost komunikovat s rodiči
K sebereflexi a sebehodnocení	<ul style="list-style-type: none"> • sledování vlastního pokroku • potřeba profesního růstu

To, že se studenti učitelství v průběhu praxe podíleli nejen na výuce, ale měli příležitost účastnit se řady dalších činností, které jsou běžnou součástí práce učitele, dokládá citace jedné ze studentek: *Díky praxi jsem měla možnost účastnit se různých pedagogických porad, třídních schůzek, třídnických hodin, dozorů, exkurzí, chystat a vyhodnocovat soutěže/olympiády, nahlédnout do pedagogické dokumentace, řešili jsme i několik výchovných problémů ...* (25)

Stranou pozornosti nezůstal ani rozvoj sociálních a komunikativních dovedností. V této souvislosti studenti zmiňovali pochopení názorů a chování učitelů; oceňovali možnost komunikovat s kolegy – učiteli, s žáky i s rodiči žáků: *Zjistila jsem, jak důležité jsou vztahy v učitelském kolektivu (že dobrý kolektiv vše usnadňuje, pomůže apod.). Zjistila jsem, že umím reagovat i na záludné otázky žáků, kterých jsem se zpočátku bála.* (88)

Účastníci výzkumu komentovali i skutečnost, že si v průběhu praxe všímali vlastního vývoje v roli učitele: *Sama jsem měla příležitost sledovat svůj pokrok, změnu myšlení a postojů. V tom to bylo dobré.* (31) Některým učitelské praxe přinesly i zvědomění a přijetí faktu, že učitelství vyžaduje trvalý profesní růst: *Praxe mi ukázaly, že učitel se musí pořád vzdělávat a neusnout na vavřínech.* (49)

Zkušenost se žáky

V první řadě studenti kladně hodnotili možnost pracovat se žáky, s dětmi. Pro ty, kteří doposud nezískávali pedagogické zkušenosti nad rámec studijních povinností, to znamená, že nepracovali jako vedoucí zájmových kroužků, sportovních oddílů či vedoucí na dětských táborech, to byly zkušenosti první, a proto neocenitelné. Studenti vnímali jako významný kontakt s žáky různého věku: *Získala jsem tak povědomí nejen o přímé práci s dětmi, o způsobu, jak s jednotlivými věkovými kategoriemi zacházet, jak před nimi vystupovat a jaké postupy volit ...* (16). Pracovali s žáky s poruchami učení, s mentálním postižením či s autismem. Seznámení s různými typy žáků přineslo uvědomění si nároků, které je na žáky možné klást: *... zjistila jsem, kolik jsou schopni se toho žáci naučit...* (63). Přínos zkušeností se žáky spočíval i v porozumění myšlení, chování a názorům žáků: *... přiblížení se myšlení žáků na ZŠ – Vysoká deformuje naše myšlení a nedovedeme se přizpůsobit výuce na 2. stupni ZŠ* (79).

Studenti komentují i to, že se zlepšila jejich komunikace se žáky a že jim praxe ukázala, jak žáky zvládnout. Praxe přinesly budoucím učitelům i zdánlivě banální, ale pro budoucí práci důležitá zjištění: *Vyzkoušela jsem si, že žáci jsou pořád jenom děti a je třeba mít neustále spoustu trpělivosti.* (102)

Srovnávání zkušeností

Kategorie označená jako *srovnávání zkušeností* naznačuje, že studenti využili možnost komparace, kterou jim praxe nabídly. Tato kategorie ukazuje, že mnozí studenti vykročili od získávání zkušeností směrem k analytické fázi reflexe, která jim napomohla k utváření nových pedagogických znalostí. Význam této kategorie dokládá následující citace: *Oceňuji možnost střídání škol během jednotlivých semestrů a možnost nahlédnout tak do systému a klimatu různých škol a výuky různých učitelů. Pozitivně vnímám také rozdělení*

na průběžnou a souvislou praxi, které svou povahou byly úplně jiné a člověk měl možnost pozorovat žáky a pracovat s nimi v různých časových úsecích. (1)

Induktivně utvořené subkategorie ukazují, že studenti srovnávali své zkušenosti získané prostřednictvím spolupráce s různými učiteli a žáky; srovnávali zkušenosti z různých škol i zkušenosti z průběžné a souvislé praxe. V analyzovaných datech se objevují srovnání učitelů (a) s různým pojetím vyučovací hodiny; (b) s různými vyučovací styly; (c) s různým přístupem k žákům a (d) s různou délkou učitelství praxe. Při srovnávání škol si účastníci výzkumu všimli především klimatu školy a fungování učitelství sboru; odlišností mezi brněnskými školami a školami v místě svého bydliště; vybavení škol, využívaných učebnic a pomůcek. Ocenili i možnost srovnat práci se žáky různých věkových kategorií a různých typů.

V několika případech účastníci výzkumu srovnávali i přínos průběžných praxi (Učitelství praxe 1 a 2) a souvislé praxe (Učitelství praxe 3). Shodovali se na tom, že největší význam pro ně měla praxe souvislá: *Za nejprínosnější považují Učitelství praxi 3 – tedy tu souvislou, čtyřtýdenní.* (71) Uváděli, že jim tento typ praxe přinesl *kontinuální spolupráci se třídami a lepší navázání kontaktu se žáky* (41). Vyzdvihovali i autonomii, kterou jim tento typ praxe přinesl, přiblížení roli učitele: *Hlavně souvislé praxe podle mě splňují svou roli, kdy jsem byl ve škole opravdu jako regulérní učitel. A zažíval jsem aspoň přibližně každodenní stres a vše se školou spojené.* (106) Někteří studenti hodnotili negativně průběžné praxe: *První dvě mi nepřinesly nic pozitivního.* (57) Naopak – někteří studenti ocenili všechny tři praxe: *Všechny učitelství praxe mi přinesly cenné zkušenosti a příležitost realizovat vlastní výuku.* (9) a další pozitivně hodnotili význam obou typů praxí: *Bylo také výhodné mít k dispozici souvislou a průběžnou formu praxe, z nichž každá disponuje jinými přednostmi a předpokládá jinou perspektivu praktikantů.* (60) Z této komparace vzešla i některá doporučení: *Osobně by se mi nejvíce líbilo, kdyby praxe byla třeba celý jeden semestr (září – prosinec) na jedné škole, bylo by to mnohem lepší, takhle je to vždy vše tak narychlo a člověk nestíhá tak, jak by chtěl...* (90)

Kariérní význam

Učitelství praxe měly pro některé studenty učitelství význam i z hlediska kariérního postupu, neboť získali práci na poloviční úvazek (82), případně nabídku zastupovat dlouhodobě nemocného učitele (28). Jiní ocenili užitečné *kontakty s řediteli a učiteli škol* (101), případně doporučení, které získali pro svého budoucího zaměstnavatele (28).

5 Jak nahlíží studenti na vztah teorie a praxe?

Odpověď na tuto dílčí výzkumnou otázku můžeme formulovat prostřednictvím dvou odlišných pohledů na vztah teorie (výuky na pedagogické fakultě) a praxe (tedy reality současné základní školy), které se objevily v odpovědích studentů na otázku: *Co vám přinesla Učitelská praxe 1 až 3?*

První variantou náhledu je kritický postoj k tomu, jakým způsobem jsou na pedagogické fakultě budoucí učitelé připravováni pro svou profesi: ... *škola nás dostatečně nepřipravuje na praxi.* (50) Účastníci výzkumu tak naznačují jakousi propast mezi teorií a praxí, o níž hovoří například Korthagen (2011). Nepoukazují však jen na nedostatečný transfer teorie do praxe či naopak praxe do teorie, ale i na jejich nekompatibilitu: *Zjistila jsem, že praxe se velmi liší od toho, co je na PdF vyučováno.* (4) V důsledku čehož pak vidí těžiště pregraduální profesní přípravy v její složce praktické, která byla, dle jejich názoru, pro práci učitele podstatnější než sama výuka na fakultě: *Působení na školách, zejména samotné učení, mě obohatilo více než samotné studium na univerzitě* (77). Spolu s Korthagenem (2011) se domnívám, že podcenění významu teoretické přípravy pro práci budoucího učitele nelze vyčítat samotným studentům učitelství. Za cestu k nápravě této situace považují zkoumání současných podob učitelského vzdělávání a odhalování příčin, jež výše uvedené názory a postoje budoucích učitelů vyvolávají.

Dalším typem náhledu na vztah teorie a praxe, který se objevuje v datech, je potřeba propojení teorie a praxe. Studenti hovoří o „využití teoretických poznatků v praxi“, o „možnosti vyzkoušet si teorii v praxi“: *Učitelská praxe mi pomohla připravit se prakticky, zejména převést teoretické znalosti do praxe.* (59) Někteří naznačují, že mnohým teoretickým poznatkům porozuměli teprve až prostřednictvím znalostí získaných v praxi: *Utrádit si informace, které jsem se celé roky učila – do té doby to byl jen nicneřikající text na papíru, který jsem se musela učit na zkoušku, až díky praxím jsem byla schopná pořádně vnímat obsah.* (31) A ve vztahu k tomuto zjištění nabízejí i doporučení: *Z toho důvodu si myslím, že praxe měly přijít mnohem dříve než na Mgr. Klidně už od 2. nebo 3. semestru Bc.* (31) Toto studentčino doporučení koresponduje s principy Korthagenova (2011) modelu realistického vzdělávání učitelů.

Z obou výše uvedených náhledů na vztah teorie a praxe je patrné, že studenti vnímají praxi jako nezbytnou součást přípravy budoucího učitele, jež jim poskytuje konfrontaci skutečného a požadovaného profesního já, díky níž se mohou s profesí učitele identifikovat, či ji odmítnout (viz Pravdová, 2014): *Jsou to zkrátka zkušenosti, které se v učebnici nenajdou a je důležité si je*

před vstupem do plného pracovního úvazku prožít, protože intenzivně formují přístup budoucího pedagoga ke své profesi. Člověk si tak mnohem více uvědomí, zda tuto profesi vůbec chce dělat, a pokud ano, tak jakým způsobem k ní chce přistupovat. (94)

6 Závěr

Závěrem považuji za užitečné zdůraznit, že studenti nevnímali jen dílčí přínosy praxí, ale hodnotili i jejich celkový význam pro ně jako pro budoucí učitele. Jedna ze studentek naznačuje, že se pro ni absolvované praxe staly i jakousi prevencí před *nástupním šokem* (Lortie, 1975; Švaříček, 2009) či *profesním nárazem* (Příšová, 1999): *Díky ní pro nás jako budoucí pedagogy (tedy alespoň pro mě) bude daleko jednodušší po dokončení studií jít učit. Alespoň částečně tuším, na co se mám připravit a co se ode mě jako od začínající učitelky bude očekávat. (26)* Pro další studenty měla praxe význam *motivační*, umožnila jim najít vnitřní motivaci k tomu, aby se v budoucnu věnovali učitelství: *Když jsem začínal studovat PdF, tak jsem chtěl hlavně VŠ titul, ale po absolvování praxí jsem začal chtít učit... (44)*

Jako nejzásadnější přínos učitelských praxí studenti označili *zkušenosti*, které jim umožnily na vlastní kůži prožít nejrůznější pedagogické situace, které každodenní práce učitele přináší.

Cyklus tří na sebe navazujících učitelských praxí realizovaných v prvním až třetím semestru magisterského studia přinesl studentům učitelství důležitá zjištění vztahující se k jejich profesnímu já. Tato zjištění byla ovlivňována jejich (a) zevrubným seznámením s profesí učitele; dále (b) získáváním zkušeností s fungováním školy jako instituce; (c) zkušenostmi získanými vykonáváním nejrůznějších činností v roli učitele; (d) zkušenostmi získanými prací se žáky a (e) možností srovnávat různé učitele, žáky a školy.

Vztáhneme-li očekávání vzdělavatelů budoucích učitelů zmiňovaná v úvodu kapitoly k výše nastíněným výzkumným výsledkům, můžeme konstatovat, že záměr, s nímž byla inovace pedagogických praxí připravována, byl naplněn. Ani velikost výzkumného vzorku, ani charakter získaných dat nám však neumožňuje konstatovat, že se tak stalo v plné míře a u všech studentů. Můžeme ale tvrdit, že byly vytvořeny podmínky pro to, aby učitelská praxe studentů PdF MU navazujícího magisterského studia studijních programů *Učitelství pro ZŠ*, *Učitelství pro ZŠ a JŠ* a *Učitelství pro SŠ* nabyla potřebné účinnosti.

Do hry však vstupuje mnoho proměnných, které účinnost učitelských praxí determinují a ovlivňují a které nesmějí být podceněny. Jako příklad uvedme: motivovanost studenta učitelství k výkonu učitelské profese; kvalitu

spolupráce mezi fakultou a fakultními školami; odbornou přípravu a podporu cvičných učitelů (mentorů); hospitační činnost oborových didaktiků ve výuce praktikujících studentů učitelství; systematickou zpětnou vazbu a podporu reflektivního učení ze strany vzdělavatelů budoucích učitelů a v neposlední řadě i další vzdělávání vzdělavatelů budoucích učitelů v oblasti facilitace reflexe (podrobněji viz kapitola 3).

Sami studenti učitelskou praxi vnímají jako významnou součást své pregraduální přípravy: *Učitelskou praxi hodnotím jako nejdůležitější oblast celého studia, dosud nemám pocit, že bych z nějakého jiného předmětu získala více zkušeností* (16). To lze chápat jako dostatečně silný impuls k tomu, aby vzdělavatelé budoucích učitelů usilovali o účinnost systému učitelských praxí. Ta však vyžaduje, aby fungovaly všechny jeho části a aby spolu komunikovali všichni jeho aktéři.

PODPORA REFLEXE STUDENTŮ UČITELSTVÍ PERSPEKTIVOU JEJICH VZDĚLAVATELŮ

Petr Svojanovský

1 Úvod

Už čtvrtou dekádu je koncept reflexe stále v centru pozornosti učitelského vzdělávání, mnohými je reflexe považována za „esenciální prvek procesu učení“ (Day, 1993, s. 83). Koncept reflexe je na jedné straně stále vnímán jako nosný, avšak je také terčem kritiky (Lyons, 2010). Patrně největším problémem je to, že se pojem reflexe stal nadužívaný, a tím vágní a vyprázdněný (Rodgers, 2002; Zeichner, 2008). Jinými slovy, pokud někdo používá pojem reflexe, není zcela jasné, jaký význam mu připisuje. Je tomu ale skutečně tak? Vždyť v téměř každém textu o reflexi v učitelském vzdělávání najdeme přinejmenším odkazy na Donalda Schöna a Johna Deweyho. Teoretická a epistemologická východiska většiny autorů by tedy měla být shodná. Odkazování se na tytéž zdroje však nemusí znamenat (a často neznamená), že jim je rozuměno stejně, resp. že jsou stejně interpretovány. Souhlasím s Russellem (2013, s. 80), který na základě analýzy několika významných studií o reflexi a reflektivní praxi¹⁶ konstatuje: „zdá se, že prakticky každý článek o reflektivní praxi vychází z autorovy osobní perspektivy.“ Považuji za užitečné přijmout tuto mnohočetnou perspektivu jako fakt. Usilovat o naprostou shodu je zřejmě nemožné a ve výsledku také ochuzující. To neznamená rezignovat na vyjednávání o tom, co je to reflexe, jako spíš přijmout dynamičnost konstrukce společného jazyka a sdílených významů. Je však třeba o to důsledněji vysvětlovat vlastní pozici a stanoviska.

Pokud budeme považovat reflexi za klíčovou součást učitelského vzdělávání (Korthagen & Vasalos, 2005), pak je nezbytné věnovat patřičnou pozornost nejen reflexi jako takové, ale také tomu, jak mohou vzdělavatelé reflexi studentů podporovat. Právě na problematiku podpory reflexe v učitelském vzdělávání se zaměřuje tento text. Cílem studie je prostřednictvím interpretativní fenomenologické analýzy lépe porozumět fenoménu podpory reflexe.

¹⁶ Pojmy reflektivní praxe a reflexe jsou často (implicitně) používány jako synonyma. Ve zdrojích, se kterými pracuji v tomto textu, jsou to např. Collin, Karsenti a Komis (2013, s. 106), kteří ve svém přehledovém textu o reflektivní praxi označují procesy, cíle a obsahy *reflexe* identifikované Beauchampovou (2006) jako procesy, cíle a obsahy *reflektivní praxe*. Také v textu Russella (2013) není jasné, jak se oba termíny liší. Přestože je oba rozlišuje, často se zdají být používány také jako synonyma, a tak jak je to i v uvedené citaci.

Konkrétně se jedná o výzkum toho, jak vybraná vzdělavatelka učitelů utváří význam své zkušenosti s podporou reflexe praxe v malé skupině studentů učitelství. V textu jsou tak prezentovány první výsledky výzkumu, v rámci něhož budou analyzovány výpovědi několika dalších participantů. Nejdříve představím vlastní definici reflexe a teoreticky vymezím koncept podpory reflexe, následně představím celkovou metodologii výzkumného záměru a nakonec představím výsledky první realizované kvalitativní sondy.

2 Definice reflexe: vysvětlení vlastního stanoviska

Jak ukázala v přehledové studii Beauchampová (2006), definice reflexe se skládají ze tří elementárních komponent – procesu, obsahu a cíle reflexe. Na jiném místě jsem ilustroval, že tyto kategorie se v kontextu učitelského vzdělávání také implicitně či explicitně promítají do procesu určování kvality reflexe. Určuji jak počáteční vymezení reflexe, tak podobu výsledného hodnocení reflexe, proto je chápu jako *jádrové kategorie reflexe* (Svojanovský, 2014). Procesem reflexe rozumím *mentální kritickou (re)konstrukci*, obsahem reflexe *významy problematické zkušenosti* a za cíl reflexe považuji *životaschopnější významy*. Nyní postupně vysvětlím důvody, proč jádrové kategorie reflexe vymezují právě takto a sloučím je do koherentní definice. Nejdříve představím v obecné rovině epistemologická východiska, na jejichž základě je definice reflexe vystavena a po té se budu věnovat specificky jednotlivým jádrovým kategoriím, ze kterých je definice reflexe utvořena.

Epistemologická východiska

Koncept reflexe vychází z konstruktivistické epistemologie, se kterou sdílí základní předpoklady o procesu poznávání (Osterman, 1998). Optikou této perspektivy je „svět utvářen, nikoliv nalézán/objevován“ a správné interpretace jsou takové, které do světa „zapadají“ (Kinsella, 2006, s. 285). Realita tak není odhalována, ale konstruována, což znamená, že „význam toho, co se děje, není pasivní, neutrální, externí fakt, ale výsledek aktivního, angažovaného ... procesu zkoumání“ (Castello, 2013, s. 21). Za jednoho z významných představitelů konstruktivismu je považován Piaget, který svými výzkumy pomohl vytvořit silné empirické zázemí (ukotvení) tohoto dnes široce rozšířeného přístupu. Prokazoval (např. Piaget, 1998; Piaget & Inhelderová, 1997), že poznání je výsledkem kontinuálního procesu konstrukce (utváření) významů ze zkušenosti, který je veden tendencí neustále znovu-nastolovat rovnováhu mezi organismem a prostředím. Pokud v interakci s vnějším světem nastane nesoulad, dochází k revizi významů utvořených na základě dosavadních zkušeností (prostřednictvím procesů asimilace a akomodace).

Průkopníkem systematického a uceleného uvažování o reflexi je John Dewey (1992, lw.8: 116)¹⁷, který reflexi chápal jako specifický způsob myšlení. Deweyho (pragmatická) filosofie je přitom v souladu s východiskem konstruktivismu (Reich, 2009, s. 58). Podobně jako Piaget¹⁸ také chápe organismus a prostředí jako vzájemně se utvářející, vzájemně se vztahující, nikoliv oddělené kategorie. Způsob jejich kooperace se odehrává prostřednictvím „transakcí“, čímž je zdůrazňováno vyvážené zastoupení subjektu a objektu v procesu utváření zkušenosti (Dewey & Bentley, 1949). Přestože se reflexe jakožto mentální proces odehrává v lidských hlavách, je to současně proces, který je determinován sociální interakcí a v širším kontextu celkově prostředím, ve kterém je reflektující člověk situován (srov. např. Boud, Cohen & Walker, 1993; Cozolino & Sprockay, 2006). V této perspektivě je utváření významů chápáno jako proces vyjednávání. Můžeme zde rozlišit dvě základní tradice konstruktivistické epistemologie – jednak sociální konstrukcionismus, který klade důraz na utváření významů ve vztazích (např. Gergen, 2009) a jednak (radikální) konstruktivismus, který je orientovaný na proces utváření významu v individuální rovině (např. Glasersfeld, 1995). Nejde přitom o soupeřící přístupy, ale o odlišný úhel pohledu vycházející ze shodných předpokladů (McNamee, 2004).

(Re)konstruování významů ze zkušenosti lze v obecné rovině chápat jako proces učení, učení ze zkušenosti. Kolb (1984) právě na základě myšlenek Deweyho a Piageta (a K. Lewina) definoval koncept zkušenostního učení. V této souvislosti je třeba brát v potaz, že učení ze zkušenosti nelze redukovat na kognitivní rovinu, jedná se o celostní učení zahrnující vedle kognitivní aspektu (myšlení) také aspekt konativní (jednání) a afektivní (prožívání; Kolb, 1984, s. 31; Heron, 1999, s. 4). Reflexe jakožto specifický způsob myšlení tak reprezentuje kognitivní aspekt, je dílčí komponentou komplexnějšího procesu, procesu učení se ze zkušenosti. Všechny dílčí komponenty zkušenostního učení jsou vzájemně provázány. Vztah reflexe a emocí, reflexe a jednání, ale také problematika míry do jaké je reflexe v určitých kontextech¹⁹ uvědomovaným procesem, jsou v literatuře často tematizovány a nejsou uspokojivě vyřešeny (Collin, Karsenti & Komis, 2013). V tomto ohledu považuji za nosné uvažovat o vztahu reflexe a dalších úzce vázaných kategorií (jako je právě jednání či prožívání, ale také např. často diskutované postoje nezbytné při reflexi) podobně jako Nehyba a Lazarová (2014) nekategoricky. Tedy přijmout skutečnost,

¹⁷ Jedná se o standardizovaný zápis odkazu na Deweyho Sebrané spisy, kde „lw“ znamená pozdní dílo (laterworks). Číslice po tečce znamená číslo svazku, číslo za dvojtečkou stránkové rozpětí (srov. Šíp, 2014, s. 65).

¹⁸ Konstruktivismus v pojetí Piageta je ve srovnání s Deweyem „silně orientován na subjekt“ (Reich, 2009, s. 48).

¹⁹ Typicky jde např. o kontext, ve kterém reflektující praktik nemá dostatek času na reflexi v akci při jednání „tady a teď“.

že definování reflexe se bude vždy odvíjet od důrazů kladených na ten který aspekt, jenž s konceptem reflexe přímo souvisí. S vědomím, že každá definice reflexe bude do jisté míry redukcující, se přikloním k vymezení reflexe jakožto vědomého, mentálního procesu vnímaného z perspektivy jednotlivce.²⁰

Představená epistemologická východiska se promítají nejen do definice reflexe, ale také do metodologie výzkumného záměru (např. ve způsobu formulace výzkumné otázky) a v širším kontextu celkově do formulací, které v textu používám. Jinými slovy konstruktivismus je východiskem pro mé uvažování o teoretických konceptech stejně jako o metodologii a při práci s empirickými daty.

Jádrové kategorie reflexe

Reflexe je spouštěna problematickou situací (*disturbed* či *perplexed situation*), resp. okamžikem, kdy člověk situaci vědomě rámuje (*intellectualization*) jako problematickou (Dewey, 1992, 1w.8: 200). Reflexe je reakcí či odpovědí na situaci (*response to disturbance*), v níž je člověk vyveden z rovnováhy (Hildebrand, 2008, s. 215). Jarvis (1999, s. 66–67) v této souvislosti používá termín *disjuncture*, který je de facto synonymem slova problém, jež „nastává při vzniklé disharmonii mezi konstruovanou zkušeností a vlastní biografií.“ Jedná se o situaci (zkušenost), která je obtížně strukturovatelná (*ill-structured*) a neexistuje na ni jasné řešení (King & Kitchener, 1994, s. 11). Dříve než se člověk snaží problém vyřešit, musí jej nejdříve ustavit. Tomuto ustavení, nastavení či rámování problému Schön²¹ (1983, s. 40) říká *problem setting*:

V reálném světě se problémy neprezentují člověku jako dané. Musí být konstruovány z dílčích prvků problematických situací, které jsou přitom nejasné, obtížné a nejisté. Člověk musí vykonat určité úsilí, aby problematickou situaci proměnil v problém. Musí utvořit význam situace, která zpočátku nedává smysl.

Reflektovat znamená ustavovat problém a po té hledat cesty k jeho řešení, jinými slovy „reflektovat znamená ohlédnout se zpátky ... extrahovat [ze zkušenosti] síť významů, které jsou základním kapitálem pro vypořádání

²⁰ Perspektivu jednotlivce mám na mysli to, že při definování reflexe budu konstrukci významů sledovat z úhlu pohledu jedince a upozadím tak sociální dimenzi lidské zkušenosti. Domnívám se, že pokud bych v definici operoval s termínem *vyjednávání* významů, evokuje to přímou sociální interakci alespoň dvou lidí. Člověk však může (a také tak činí) reflektovat sám. Z pozice první osoby je v definici sociální interakce přítomna nepřímou, protože je založena na předpokladu, že veškerý obsah myšlení je navázán na prostředí, ze kterého vychází, v kterém je konstruován.

²¹ Uvědomuji si, že pojetí reflexe u Deweyho a Schöna jsou různá (viz Fendler, 2003), nicméně epistemologická východiska nepovažují za protichůdná, proto v naraci využívám argumentů obou autorů.

se s dalšími zkušenostmi“ (Dewey, 1938, s. 87). V konstruktivistické terminologii je pak reflexe chápána jako proces utváření významů (*meaning making*) – na řadu autorů, kteří se kloní při definování reflexe k této perspektivě, odkazuje Beauchampová (2006, s. 50, s. 75). Významy zkušenosti, která je ustavována jako problematická, chápu jako obsah reflexe.

Reflexi jsem vymezil jako mentální proces, specifický způsob myšlení. Reflexe je obecně užívána jako synonymum k vyšším kognitivním operacím (Mezirow, 1990, s. 5). Otázka tedy zní, jakým způsobem se reflexe liší od jiného myšlení, při kterém jsou používány vyšší kognitivní procesy, jako je generalizace, analýza či evaluace. Podle Mezirowa (1990, s. 12) reflexe (oproti jinému myšlení) z definice obsahuje také element kritiky. To znamená, že pozornost je při tomto mentálním procesu zaměřena na přesvědčení (*beliefs*), předpoklady (*assumptions*). Podobně Dewey (1992, lw:8: 118) reflexi chápe jako „aktivní, vytrvalé a pečlivé zvažování jakéhokoliv přesvědčení či formy znalostí s ohledem na základy, na nichž stojí, a stejně tak na následné závěry, ke kterým se kloní“. Reflektivní myšlení však nelze ztotožňovat s kritickým myšlením, protože se liší v epistemologických předpokladech a v chápání samotné struktury problematické zkušenosti (King & Kitchener, 1994, s. 8). Reflexi je také třeba odlišovat od kritické reflexe. Při reflexi se zaměřujeme na předpoklady týkající se obsahu problému nebo na proces řešení problému. Při kritické reflexi je pozornost směřována na specifické předpoklady (*special class of assumptions*) o tom, jakým způsobem je ustavovaný problém ustavován (Mezirow, 1990, s. 6). Kriticky reflektovat znamená zpochybňovat platnost tohoto typu předpokladů (*challenging the validity of presuppositions*; tamtéž, s. 12)²². Reflexi tedy chápu jako mentální proces utváření či (re)konstrukce, která se od jiného způsobu myšlení liší svojí kritičností, je to tedy proces kritický.

Zkušenosti každého člověka jsou jedinečné, a proto také proces (re)konstrukce je jedinečným procesem s jedinečným výsledkem. (Re)konstrukce zkušenosti proto nevede k objektivní pravdě, ke správné reprezentaci stavu nebo události externího světa, ale k životaschopnější (*viable*) interpretaci, která je relevantní danému kontextu, vybrané perspektivě (Glaserfeld, 1995, s. 7). Slovy Deweyho (1992, lw:8: 195) „transformovat situaci, ve které je zakoušena nejasnost, pochyby, konflikt či nějaký typ rozrušení v situaci, která je jasná, koherentní, ustálená, harmonická“. V konstruktivistické perspektivě pro mě životaschopnější významy reprezentují cíl reflexe.

²² Brookfield (1986, s. 189) či Jarvis (2012, s. 92) považují koncept kritické reflexe, jež spouští transformační učení za velmi blízký konceptu dvojité smyčky učení u Argyrise a Schöna (1974). Do souvislosti tak lze dávat zmíněný typ předpokladů s řídicími proměnnými, angl. *governing variables* (Argyris & Schön, 1974, s. 86). Vzhledem k tomu, že Mezirow (1990, s. 12) přirovnává učení spouštěné kritickou reflexí ke Khunově paradigmatickému obratu, souhlasím spíše s Illersem (2009, s. 14), podle kterého je transformační učení oproti dvojité smyčce učení velmi výjimečná (nevšední) forma učení spojená s celkovou restrukturalizací self.

Na základě vymezených jádrových kategorií reflexe definuji reflexi jako *mentální proces kritické (re)konstrukce významů problematické zkušenosti tak, aby tyto významy dávaly člověku lepší smysl, byly životaschopnější*. Beauchampová (2006) na základě analýzy padesáti pěti definic reflexe rozlišila různé typy procesů, obsahů a cílů reflexe a seskupila je do zastřešujících kategorií (tabulka 7).

Tabulka 7

Typy procesů, obsahů a cílů reflexe identifikovaných v definicích reflexe seskupené do zastřešujících kategorií podle Beauchampové (2006, s. 69–70, 82–86)

Proces reflexe	Obsah reflexe	Cíl reflexe
Zkoumat	Praxe	Myslet jinak nebo více jasně
Myslet a rozumět	Sociální znalost	Zdůvodnit vlastní postoj
Řešení problému	Zkušenost	Přemýšlet o vlastním jednání nebo rozhodnutích
Analyzovat	Informace	Změnit vlastní myšlení nebo znalost
Evalúovat	Teorie	Zlepšit vlastní jednání
Konstruovat, vyvíjet, transformovat	Význam	Zlepšit vlastní učení
	Přesvědčení	Změnit sebe nebo společnost
	Self	
	Oblasti zájmu	

Jádrové kategorie mnou uvedené definice reflexe korespondují s následujícími zastřešujícími kategoriemi: *konstruovat, vyvíjet, transformovat* (proces reflexe), *zkušenost, význam, přesvědčení* (obsah reflexe), *myslet jinak nebo více jasně* (cíl reflexe). Kombinace dvou základních důvodů ukotvuje moji definici v uvedených zastřešujících kategoriích. Jednak je to jejich korespondence s deklarovanými epistemologickými východisky a současně je to snaha o vytvoření definice na co nejvyšší úrovni obecnosti. Co se procesu reflexe týče, např. *analýza* či *evalúace* jsou dílčí kognitivní operace, které chápu jako dílčí součást komplexního procesu mentální konstrukce významu zkušenosti. Podobně u obsahu reflexe např. *sociální znalost* či *teorii* chápu jako více specifické (konkrétně zaměřené) kategorie, než je tomu u kategorií *význam* a *zkušenost*. Kategorie *přesvědčení* je velmi konkrétní, nicméně právě zaměření pozornosti na ně odlišuje reflexi od jiného způsobu myšlení, jež využívá vyšší kognitivní operace (Mezirow, 1990). *Změnit sebe nebo společnost* či *zdůvodnit vlastní postoj* chápu také jako více konkrétní cíle než *myslet jinak nebo více jasně*. Současně zastřešující kategorie u cíle reflexe často nejsou situovány výhradně do kognitivní roviny a s ohledem na vymezení reflexe v tomto textu jakožto mentálního procesu je lze považovat spíše za cíle sekundární.

3 Podpora reflexe studentů učitelství

Jedná se o řadu strategií, jak mohou vzdělavatelé podporovat reflexi u studentů učitelství, např. využití reflektivního deníku, profesního portfolia, akčního výzkumu a další (Zeichner, 1987; Hatton & Smith, 1995). V rámci těchto strategií můžeme rozlišovat mezi přímou a nepřímou podporou reflexe. Přímou podporou mám na mysli činnost vzdělavatele, v rámci které podněcuje studentovu reflexi „face-to-face“, tedy v bezprostřední verbální interakci. Nepřímá podpora znamená využití technik, které pomáhají podněcovat reflexi zprostředkovaně, tedy bez fyzické přítomnosti vzdělavatele (např. zmiňovaný reflektivní deník). Tato studie se orientuje na přímou podporu reflexe. Někteří autoři píší v souvislosti s přímou podporou reflexe o facilitaci reflexe (např. Hmelo-Silver & Barrows, 2006), jiní o koučování reflexe (např. Schön, 1988), další píší v tomto kontextu o mentorování (např. Valdez, 2006) či o supervidování (např. Korthagen et al., 2011).

V některých případech je patrné, že používaný termín je pouze zvoleným pojmenováním pro činnost, kterou vzdělavatel podporuje reflexi studentů, bez hlubšího vysvětlení, co konkrétně taková podpora obnáší, případně čím se liší od jiných typů podpory. Takové používání pojmů je typické pro studie, které se přímé podpoře reflexe primárně nevěnují (např. Hatton & Smith, 1995)²³. Každý z použitých pojmů nicméně vyvolává ve čtenářích určité významové konotace a bez vysvětlení stanoviska autora pak může vést k dezinterpretacím přispívajícím nakonec ke zmiňované vágnosti pojmů. Z druhé strany se ale řada autorů snaží význam těchto pojmů (optikou své perspektivy) rozlišovat a vymezovat (např. Brockbank & McGill, 2006; Fletcher & Mullen, 2012). Často jsou v rámci těchto přístupů samotných rozlišovány specifické modely přímé podpory (tedy např. typy koučování apod.). Podstatné je to, že tato terminologická různost ukazuje na to, že existují různá pojetí přímé podpory reflexe.

S ohledem na metodologii předkládaného výzkumu (viz dále) používám v tomto textu teoretickými obsahy méně zatížené slovo, kterým označuji snahu vzdělavatele naplňovat cíl, aby student refleктоval svoji praxi – *podpora* reflexe. S tímto pojmem nespojuji žádná konkrétní východiska, činnosti či strategie vzdělavatele, tak jak je tomu u výše zmíněných termínů. Používání teoretickými obsahy co nejméně zatíženého pojmu zohledňuji především kvůli korektní formulaci výzkumné otázky, která v sobě odráží zvolený výzkumný design a následně způsob sběru a analýzy dat.

²³ Nejde o příklad nekvalitní studie, pouze o ilustraci ne zcela transparentního používání pojmu, jímž je označována přímá podpora reflexe. Zde jde konkrétně o termín supervize.

Pokud odhlédneme od terminologických komplikací a distinkcí a z oblasti teorie se přesuneme do empirické roviny, zjistíme, že pozornost je obvykle věnována efektům různých technik pro podporu reflexe, tedy hodnocení výsledné kvality reflexe praktiků. Přitom jen „málo rozumíme tomu, jak proces reflexe facilitovat“²⁴ (Gelfuso & Dennis, 2014, s. 10). Autoři zde mají přitom na mysli přímou podporu „jeden na jednoho“, tedy situace, kdy jeden vzdělavatel podporuje jednoho studenta. Přestože můžeme najít studie věnující se empiricky této problematice (např. Korthagen et al., 2013 či Soslau, 2012), nejedná se o systematicky zkoumanou oblast. Podobně je tomu i u podpory reflexe ve skupině studentů, kterou vnáší do procesu podpory další důležitý fenomén, totiž skupinovou dynamiku. Podpora reflexe v malé skupině²⁵ studentů tak vyžaduje specifické kompetence vzdělavatele (Schaub de Jong, 2012, s. 63). Příkladem empirického zájmu o tuto problematiku je studie Zhangové, Lundebergové a Eberhardta (2011, s. 342), podle kterých přestože má analyzování zkušeností z praxe ve skupině velký potenciál pro profesní rozvoj učitelů, „stále se málo ví o tom, jak takovou diskusi facilitovat“.²⁶ V tomto ohledu zde existuje legitimní potřeba věnovat se nejen reflexi studentů, ale také „zkoumat perspektivy vzdělavatelů učitelů“ (Elliot-Johns, 2015, s. 120).

Jak podporu reflexe v dialogu „jeden na jednoho“, tak i ve skupině považují za legitimní a stejně důležité způsoby práce. Každý přístup má své výhody a nevýhody. V tomto textu se orientují na podporu reflexe ve skupině, a to ze dvou pragmatických důvodů. Jednak je tato problematika v centru mého osobního a profesního zájmu a jednak se jedná v kontextu vzdělávání budoucích učitelů o standardní způsob práce, kterému je třeba věnovat dostatečnou pozornost. Specificky je tato studie zaměřena na podporu reflexe *pedagogické praxe* studentů učitelství, tedy praxe na základních a středních školách.

²⁴ Nepoukazuje se zde na výzkumy, týkající se specifické podpory reflexe zvané facilitace. Termín facilitace je zde používán jako obecné označení pro podporu reflexe.

²⁵ Mnoho autorů poukazuje na obtíže spojené s podporou reflexe ve velkých skupinách studentů a ideální počet bývá považován kolem deseti studentů ve skupině (McGrath & Higgins, 2006).

²⁶ Zde je pojem facilitace jasně vymezen. Tato studie se zabývá podporou reflexe u studentů učitelství za pomoci metody *problem-based learning* (PBL), kde vzdělavatel vystupuje ve specifické roli facilitátora. Oproti jiným modelům přímé podpory reflexe je tento koncept dlouhodobě empiricky ověřován. Hoidin a Kärkkäinen (2014, s. 22) v rozsáhlé syntéze metaanalýz o PBL uvádějí, že „PBL je jednou z nejvíce zkoumaných pedagogických inovací ve vzdělávání.“ Považují proto za legitimní tvrzení o nedostatku výzkumů v této specifické oblasti zobecnit na oblast přímé podpory reflexe v učitelském vzdělávání jako takovou.

4 Metodologie

O tom, jak podporovat kvalitní reflexi praxe v malé skupině toho mnoho nevíme, přesto je tato činnost v profesní přípravě budoucích učitelů *nějak* realizována. Vždyť reflexe se stala důležitou komponentou řady programů učitelského vzdělávání (viz např. případy analyzované Valliovou, 1992) český kontext nevyjímaje (např. Píšová, 2005; Spilková, 2001). Z jaké perspektivy tedy tuto problematiku výzkumně uchopit?

Výběr výzkumného designu

Domnívám se, že východiskem může být snaha porozumět nejdříve tomu, jak podporu reflexe vnímají samotní vzdělavatelé, kteří reálně podporují reflexi praxe studentů. Pokusit se upozadit různé teoretické modely ovlivňující naši představu o realitě a nahlédnout fenomén podpory reflexe studentů učitelství optikou zkušenosti praktikujících vzdělavatelů. Z tohoto důvodu jsem zvolil výzkumný design interpretativní fenomenologické analýzy – dále také IPA (Smith, Jarman & Osborn, 1999). IPA nám může pomoci pojmenovat i subtilnější (v teoretické rovině méně akcentovaná) témata a souvislosti, která významně spoluutvářejí reálnou zkušenost vyučujících s tímto fenoménem. Právě IPA díky své detailní a extenzivní analýze („detailed microanalysis“ – Smith, Flowers & Larkin, 2009, s. 104) jedinečných zkušeností může být dobrým vstupem do tohoto málo prozkoumaného pole. Zjištění mohou sloužit jako odrazový můstek pro zkoumání této problematiky skrze jiné výzkumné designy, jako je např. zakotvená teorie, ale i kvantitativní šetření. Moje výzkumná otázka zní: *Jak vzdělavatelé utvářejí význam své zkušenosti s podporou reflexe praxe v malé skupině studentů učitelství?*

Výběr případu a kontextualizace

Patrně nejaktuálnější přehled o tom, jakým způsobem realizují pedagogické fakulty v ČR pedagogické praxe pro budoucí učitele a jak probíhá jejich reflexe, nabízí Bendl et al. (2011). Najdeme zde modely praxí téměř všech českých pedagogických fakult. Podpora reflexe praxe ve skupině je v těchto modelech více či méně zdůrazňována jednak v rovině obecných východisek a jednak konkrétně prostřednictvím vybraných seminářů. Zpravidla je podpora reflexe dílčím cílem těchto seminářů (např. pedagogické fakulty v Olomouci a v Liberci). Nejsilnější důraz na reflexi praxe²⁷ je patrný u tehdy plánované koncepce Pedagogické fakulty UK, kde byly za tímto účelem plánovány semináře „určené, výhradně k reflexi“ (tamtéž, s. 85).

²⁷ Záměrně nechávám stranou koncept reflektovaných praxí na filozofické fakultě v Pardubicích, protože se věnuje specificky pouze jednomu studijnímu oboru.

V současné době je velmi silný důraz na reflexi kladen také v koncepci praxí na Pedagogické fakultě MU, která v roce 2013 prošla výraznou inovací (Pravdová, 2013). Jednalo se o koordinovanou změnu na institucionální úrovni, která se projevovala především navýšením časové dotace pro praxe a vznikem seminářů určených „výhradně“ k reflexi (tzv. reflektivních seminářů), na jejichž výuce se podílejí téměř všechny katedry. Seminář probíhá spolu s průběžnou praxí povinně po dobu celého prvního ročníku navazujícího magisterského studia (5 x 90 minut první i druhý semestr, nejvýše 15 studentů v semináři). Cílem semináře je podporovat studenty v reflexi jejich aktuálních zkušeností z praxe. Pro přípravu semináře může vyučující využít pedagogický (reflektivní) deník, který studenti před každým seminářem odevzdávají. V semináři byly od počátku tři vyučující – oborový didaktik, pedagog a psycholog. Z ekonomických důvodů je tato varianta v současné době umněšena na dva vyučující – oborového didaktika spolu s pedagogem nebo psychologem. Intenzivní spolupráce vzdělavatelů byla podpořena workshopy, které probíhají od počátku inovace (doposud cca 10 setkání). Jejich cílem je vyjednávání významů o reflexi a podpoře reflexe mezi vzdělavateli, sdílení jejich zkušeností z výuky semináře a ze strany organizátorů zprostředkování vybraných perspektiv a technik podpory reflexe u studentů učitelství. Setkání jsou postavena na dobrovolné bázi a opakovaně se jich účastní přibližně polovina vzdělavatelů.²⁸

Přiklonil jsem se k výzkumu fenoménu podpory reflexe v malé skupině studentů na Pedagogické fakultě MU, a to především vzhledem k popisovanému silnému akcentu na reflexi praxe. V tomto směru se tak jedná o extrémní případ, protože zkoumaný fenomén se zde „projevuje v maximální možné míře“ (Švaříček & Šedová, 2007, s. 75). Právě volba extrémního případu je vhodná v situaci, kdy toho zkoumaném jevu příliš mnoho nevíme. S jeho pomocí pak můžeme odhalovat hlubší souvislosti a docházet tak k hlubšímu porozumění (Flyvbjerg, 2006). K výběru dále přispěla také skutečnost, že jsem osobně spolupracoval na organizaci uvedené změny. Mám tedy poměrně hluboký vhlad do reálného fungování celého systému reflektovaných praxí. Vytěžení výhod a co možná největší umněšení nevýhod pozice „domorodce“ (*insider research*, Sikes & Potts, 2008) samozřejmě vyžaduje velké nároky na etiku výzkumu a sebereflexi výzkumníka.

²⁸ Celkový počet vyučujících podílejících se na výuce se pohybuje kolem 35, z toho 3 zároveň organizují a realizují workshopy. Průměrná účast na jednom setkání za doposud uskutečněné workshopy je cca 10 vzdělavatelů. Přibližně dvě třetiny vyučujících byly na workshopu nejméně dvakrát.

Etika výzkumu

Jak upozorňuje Mercer (2007, s. 7) „provádění výzkumu z perspektivy domorodce je jako třímání dvousečného meče“. Řada dalších autorů ukazuje na výhody a nevýhody výzkumu prováděného z této perspektivy. Způsob zužitkování výhod a minimalizování nevýhod se odvíjí od konkrétního výzkumného záměru. Za stěžejní výhodu jsou považovány osobní vztahy s účastníky výzkumu a dobrá znalost kontextu terénu. Vzájemné vztahy vedou k důvěře, která je předpokladem získání kvalitních dat (Bonner & Tolhurst, 2002). A ta jsou bezesporu nezbytná pro uskutečnění kvalitní interpretativní fenomenologické analýzy podobně, jako se dobrý výsledek výzkumu odvíjí od silné interpretace (Smith, 2011, s. 17). V případě interpretace může zase důvěrnější znalost zkoumaného prostředí napomoci empatickému porozumění výpovědí participantů, a tím redukovat jejich potenciální zkreslení. Cílem výzkumníka využívajícího design IPA je totiž porozumět tomu, jak participant utváří význam své vlastní zkušenosti (Smith & Osborn, 2003). Patrně největším etickým dilematem takto vedeného výzkumu je obtíž s anonymizací a problematika zveřejňování intimních informací, ale „výzkumník musí být také ostražitý vzhledem k projekci vlastní perspektivy směrem k participantům nebo do analýzy dat“ (Greene, 2014, s. 4).

Co se anonymizace týče, vedle standardní procedury záměny skutečného jména za pseudonym, ponechám v anonymitě také pohlaví participantů výzkumu. Přestože je do výzkumného vzorku plánován vyvážený poměr mužů a žen, záměrně rezignuji na možné interpretace dat z hlediska genderu ve prospěch posílení anonymity informantů. Domnívám se, že interpretaci získaných dat tento postup výrazně neuškodí, a etice výzkumu to naopak významně pomůže. Účastníci výzkumu jsou (a nadále budou) informováni o obtížích s anonymizací a ubezpečeni o etických zásadách, kterými se v rámci výzkumu řídím. V této rovině opět hraje do karet perspektivě domorodce zvolený výzkumný design. Účast informantů ve výzkumu je (a bude) zvažována nejen na základě stanovených kritérií (viz dále), ale také na základě ochoty participantů poskytnout relevantní data i s vědomým náročnosti anonymizace. Součástí IPA je také fáze „autorizace“ interpretovaných dat ze strany participanta, resp. vyjednávání o významech řečeného mezi výzkumníkem a zkoumaným. Zpětná vazba od účastníků výzkumu umožňuje korigovat zveřejněnou podobu potenciálně citlivých témat. Tento proces je zároveň také nástrojem validizace zjištění a přispívá k další sebereflexi informantů výzkumu.

Vlastní postoje a přesvědčení budu korigovat jak na úrovni sběru dat, tak při samotné analýze dat. Při sběru dat využívám metodu vedení rozhovoru zvanou čistý jazyk (*clean language*). Jedná se o způsob dotazování, při kterém jsou výzkumníkovy otázky formulovány s pomocí jazyka samotného

participanta tak, aby byly co nejvíce nesugestivní, neutrální a neinterpretativní (Harland, 2012). Podrobněji tento postup přiblížím dále v textu. Součástí interpretativní fenomenologické analýzy je záměrné zvědomování a zveřejňování autorovy vlastní perspektivy právě za účelem toho, aby se příliš nevzdálil od předkládané žité zkušenosti participanta (Smith, Flowers & Larkin, 2009).

Zbývá vysvětlit kontext mojí pozice domorodce v rámci zkoumané koncepce reflektovaných praxí. Od počátku (tedy od roku 2013) jsem se podílel na koncepční a organizační práci při přípravě a realizaci nového modelu reflektovaných praxí. Dále spolu s některými oborovými didaktiky vedu výuku několika reflektivních seminářů. Zároveň jsem spolu se dvěma dalšími kolegy připravoval a realizoval výše zmiňované interaktivní workshopy. Budu se snažit čtenáře upřímně přesvědčit o tom, že mým záměrem je skutečně přispět k lepšímu porozumění zkoumanému fenoménu, nikoliv k apologetice nové koncepce praxí a reflektivních seminářů.

Výběr výzkumného vzorku a sběr dat

Předložená studie je sondou do myšlenek, pocitů a představ o podpoře reflexe praxe v malé skupině studentů zakoušených vybranou vzdělavatelkou budoucích učitelů, tedy první sondou do fenoménu podpory reflexe zprostředkovaného informantkou Markétou. S ohledem na charakter výzkumu (tedy perspektivu domorodce) byla do výzkumu oslovena jako „vhodný“, tedy dobře dostupný případ (Švaříček & Šedová, 2007, s. 75), a současně naplnila část teoreticky konstruovaných kritérií pro výběr dalších případů – totiž délka pedagogické praxe na vysoké škole (5 let) a její odbornost (pedagožka). Na základě průběhu celé spolupráce (včetně výsledků analýzy) budou určována kritéria výběru dalších participantů.

Metodou sběru dat byl nestrukturovaný hloubkový rozhovor, který není zcela typický pro IPA. Jedná se tak z mé strany o jednu z kreativních vsuvek do poměrně přesně vymezeného postupu IPA. Tyto kreativní odbočky jsou nicméně vždy realizovány s ohledem na udržení následovaného designu v kompaktní podobě. Sami autoři návodných postupů podněcují výzkumníky užívající IPA k inovativním postupům (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Jak jsem předeslal, rozhovor jsem vedl za pomoci metody čistého jazyka (Lawley & Tompkins, 2000). Jedná se o specifický způsob dotazování, prostřednictvím kterého se výzkumník snaží co nejvíce respektovat perspektivu první osoby participanta (*first person*) a získávat tak data co nejvíce se přibližující jeho/její žité zkušenosti (*lived experience*; Varela & Shear, 1999). Za tímto účelem

formuluje po položení první velmi obecné otázky²⁹ směřující ke zkoumanému fenoménu dále otázky s pomocí slov již vyřčených participantem a s pomocí tzv. čistých otázek (Tosey, Lawley & Meese, 2014), tedy otázek, jež v sobě neobsahují osobní obsahové předpoklady výzkumníka³⁰. Pomocí takto konstruovaných dotazů pak výzkumník rozvíjí ty výpovědi participanta, které jsou relevantní vzhledem k výzkumné otázce. Díky tomu se minimalizuje významový posun, ke kterému může docházet v okamžiku, kdy výzkumník do pokládaných otázek promítá vlastní interpretace toho, jak rozuměl dosavadním výpovědím participanta (typicky parafrázováním). Owen (1996) proto píše o čistém jazyce jako o metodě lingvisticky a zkušenostně orientované fenomenologie.

Interpretativní fenomenologická analýza

Teze „dávání hlasu a utváření významu“ dobře vystihuje podstatu dvou základních aspektů interpretativní fenomenologické analýzy (Larkin, Watts & Clifton, 2006, s. 102). Na jedné straně poukazuje na úsilí zachycovat svět tak, jak ho zakouší participant výzkumu. Zdůrazňuje tak, že deskripce žité zkušenosti z perspektivy informanta je sama o sobě hodnotným zdrojem poznání. Na straně druhé se výzkumník snaží při práci s daty jít „za“ deskriptivní úroveň, rozeznávat významy, které jsou „mezi řádky“, interpretovat. Podstata IPA spočívá v balancování mezi těmito dvěma póly tak, aby bylo z obou vytěženo maximum. Těžištěm a zároveň patrně největší výzvou tohoto metodologického přístupu je dokázat postupovat tak, aby každá další úroveň analýzy výzkumníka „vedla dál od participanta a zahrnovala více z něj samotného. Avšak toto z výzkumníka je úzce provázané s žitou zkušeností participanta“ (Smith, Flowers & Larkin, 2009, s. 91–92). Výzkumník má tak při analýze v pozadí na paměti neustále tuto dvojitou perspektivu – příliš se nevzdálit od toho, jak své zkušenosti rozumí samotný participant, „vidět, jaké to je z pohledu samotného participanta“ (*hermeneutics of empathy*), ale zároveň se nespokojit s pouhým převyprávěním toho, co bylo řečeno, je třeba „podívat se z jiného úhlu pohledu“, vidět více kriticky a zvědavě

²⁹ První otázka, kterou výzkumník v rozhovoru položil, byla: „Když řeknu Seminář k učitelské praxi, tak co tě k tomu napadá, co to v tobě vyvolává?“ (*Seminář k učitelské praxi* je oficiální název předmětu v textu označovaném jako reflektivní seminář, ve kterém probíhá reflexe pedagogické praxe studentů).

³⁰ Praktické zvládnutí metody není snadné. Přestože jsem prodělal trénink tohoto způsobu vedení rozhovoru, ne všechny otázky položené v interview respektovaly důsledně principy „čistého“ dotazování. V řadě případů však není čistota striktně dodržována záměrně s ohledem na vztah s participantem. Čisté otázky dokáží směřovat pozornost participanta k osobním obsahům, jejichž zveřejňování může být citlivou záležitostí. Výzkumník se tak musí starat o atmosféru důvěry, aby nezjistil participanta a tím neohrozil kvalitu dat.

(*hermeneutics of questioning/suspition*; tamtéž, s. 36). Tuto oscilaci mezi dvěma způsoby nahlížení můžeme označit jako pozici druhé osoby (*second person*; Galbusera & Fellin, 2014; Zahavi, 2001).

5 Analýza dat

Samotnému postupu analýzy dat je v rámci IPA věnována poměrně velká pozornost. Postupy jsou velmi strukturované a ilustrativně popsány v řadě zdrojů (např. Smith, Jarman & Osborn, 1999; Smith a Osborn, 2003; Smith, Flowers & Larkin, 2009). Jako nultou fází analýzy dat můžeme považovat reflexi výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu (Koutná Kostínková & Čermák, 2013). Jak jsem předesílal výše, sám se problematice podpory reflexe věnuji jak v teoretické, tak i v praktické rovině. Obě tyto roviny spoluutvářejí moje vlastní porozumění tomuto fenoménu. Moji aktuální pozici patrně dobře vystihuje terminologická diskuze na začátku tohoto textu, kterou nechápu jen jako sumarizaci odborné literatury, ale zároveň jako její interpretaci. Jsem přesvědčený, že neexistuje jedno (správné) pojetí podpory reflexe a její výsledky se odvíjejí od řady faktorů. Co se českého kontextu týče, skrze moji osobní zkušenost z diskusí s kolegy z různých odborných pracovišť, různých pedagogických fakult jsem si postupně utvářel předpoklad, že vzdělavaatelé budoucích učitelů jsou obvykle orientováni na obsah (podpory) reflexe a méně uvažují o procesu reflexe. Proces reflexe je nahlížen spíše technicistně jako sled určitých fází (či myšlenkových operací) zachytitelných prostřednictvím nějakého cyklického modelu – typicky podle Kolba (1984) či Korthagena et al. (2011). Domnívám se, že proces podpory reflexe je poněkud podceňován. V zahraniční literatuře můžeme přitom najít studie, které dokládají významnost této dimenze podpory reflexe (např. Zhang et al., 2010, 2011). Tuto svoji pozici tedy beru v patrnost, a pokud zaznamenám, že se nějakým způsobem promítá do analýzy dat, budu se pokoušet pojmenovat, jak být empatický a podezřívavý nejen v ohledu k výpovědím účastníka, ale také ke svému vlastnímu pojetí podpory reflexe praxe.

Samotnou analýzu dat rozlišuje Smith, Jarmanová a Osborn (1999, s. 220–223) na čtyři fáze – předběžné poznámkování (*preliminary/initial notes*), generování abstraktních témat (*abstract themes*), systematizace témat (*clustering of themes*), identifikace hlavních témat (*master list of the themes*). Postupně představím, jak jsem s každou z těchto fází v rámci předkládaného výzkumu pracoval.

V **první fázi analýzy** výzkumník pročítá přepsaný rozhovor a zaznamenává asociace, které mu přicházejí na mysl. Tyto poznámky lze kategorizovat podle jejich typické charakteristiky na deskriptivní (vztahují se k obsahu

sdělení respondenta), lingvistické (vztahují se ke způsobu vyjádření respondenta, např. významné pauzy, nedokončení vět apod.) a konceptuální (související úvahy výzkumníka a jeho předběžné interpretace; Smith, Flowers & Larkin, 2009, s. 84). Toto rozlišování jsem využíval, nicméně lingvistické a konceptuální poznámky jsem obvykle nerozlišoval. Postupně jsem pročítal všechny výroky a celý přepis jsem rozdělil do 54 segmentů. Analýzu dat jsem prováděl s pomocí softwaru Atlas.ti, kdy jeden tento segment představoval jeden komentovaný úryvek. Každý komentovaný úryvek obsahoval deskriptivní a lingvistické/konceptuální poznámky. První snahy o opakované čtení způsobovaly, že jsem se ve „světě informantky“ spíše ztrácel, než že bych se k němu přibližoval. Proto jsem deskriptivní poznámky pojal specifickým způsobem. Každý segment jsem několikrát důkladně přečetl (v případě potřeby se také vracel k audiozáznamu) a ve chvíli, kdy už nepřicházely nové myšlenky a cítil jsem určité empatické sladění a porozumění s výpovědí participantky, zaznamenal jsem výroky do vlastní struktury – obvykle to znamenalo pouze přeskupení pořadí myšlenek Markéty a vypuštění tzv. „vaty“. Tato struktura byla důsledně proložena vybranými přímými citacemi, které vystihovaly podstatu Markétiných sdělení. To mi umožnilo být při další analýze neustále u jádrových aspektů Markétiných výpovědí a nebýt rozptylován opětovným naladováním se na to, čemu jsem již dříve porozuměl. Výsledkem této velmi pracné fáze analýzy tak byl jakýsi „nový“ přepis, ve kterém jsem se výborně orientoval a na základě kterého jsem se mohl věnovat efektivně dalším částem analýzy. Opětovné (kontrolní) vracení se k primárním zdrojům dat v průběhu dalších fází analýzy a interpretace mi potvrzovalo korektnost provedeného postupu (tedy to, že nedošlo k úniku žádných podstatných informací).

Generování abstraktních témat vyžaduje „změnu analytického přemýšlení – pracujeme více s vlastními poznámkami a komentáři než s původním přepisem textu“ (Koutná Kostínková & Čermák, 2013, s. 19). Výsledek popisovaného postupu první fáze analýzy mi umožnil při práci s vlastními poznámkami být současně pevně spojen s primárními (zdrojovými) daty. Z každého z 54 komentovaných úryvků byl generován určitý počet abstraktních témat (celkem 159), přičemž některá z nich se opakovala. Technicky (v Atlas.ti) probíhalo přiřazování dílčích témat ke komentovaným úryvkům pomocí „memo“ poznámek, kterým jsem přiřadil stejné číslo (pokud jich bylo více, pak také písmeno) jako úryvku, ze kterého vznikly (např. ke komentovanému úryvku 51 jsou přiřazena 4 abstraktní témata: 51a, 51b, 51c, 51d – viz obrázek 7, levá část).

<p>- 51a) zaujetí pro věc (angažovanost): "nevím co z toho vybrat z toho všeho. Jo a ještě, že bylo zajímavý..."</p> <p>- 51b) význam reflexe: "je to prostě velký téma ty reflexe - nejenom v semináři ale i v dalších kurzech"</p> <p>- 51c) vliv reflexe (a semináře) na další výuku: "člověku to fakt hodně mění transfer do jiných kurzů"</p> <p>- 51d) další koncentrace ztěžejících témat rozhovoru: "všechn ten transfer na té univerzitě...tady máme svůj svět (bublínu) a reflexe je ideální, ale co se děje v realitě, v životě studentů, je otázka. Na kolik to dokáží a je to pro ně využitelný, smysluplný - to úplně nevíme"</p> <p>52)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☒ I angažovanost ☒ I významnost reflexe/semináře ☒ I transfer ☒ I významnost reflexe/semináře ☒ I ideál/vize a realita ☒ I teorie vs. praxe ☒ I orientace na praxi/vůlečnost ☒ I transfer ☒ I orientace na studenta ☒ I otázky ☒ I smysluplnost
---	--

Obrázek 7. Výňatek z analýzy v programu Atlas.ti (levá část: fáze generování abstraktních témat, pravá část: fáze systematizace).

Systematizace dat spočívá v hledání spojitostí mezi abstraktními tématy, jež byla vygenerována v předchozí fázi analýzy. Dochází tak k jejich třídění podle toho, jak spolu souvisejí. V této fázi byly patrně nejvíce zužitkovány přednosti programu Atlas.ti, konkrétně právě možnost klastrovat identifikovaná témata do logických celků. K tomu v programu dobře posloužila funkce kódování.³¹ Kódy tak byly využity jednoduše jako obecné kategorie schopné významově zastřešit více konkrétních témat. Jinými slovy, sloučit témata, která jsou si významově podobná. Vzniklo tak 28 kódů, přičemž 20 z nich bylo poččetně zakotveno v osmi až třiceti úryvcích. Z tohoto úhlu pohledu je tak lze považovat za dobře nasycené kategorie a jako dobrý odrazový můstek pro finální analytickou práci, tedy pro identifikování hlavních témat. Jsem si ale vědom toho, že „kritériem pro zařazení témat do finálního seznamu je nejen četnost jejich výskytu v datech, ale také jejich bohatost a schopnost osvětlovat danou zkušenost“ (Koutná Kostínková & Čermák, 2013, s. 20). Obrázek 7 (první část) ilustruje proces systematizace témat pomocí kódů v programu Atlas.ti.

Na základě systematizace témat vynořujících se při analýze dat začal vznikat předběžný **seznam nadřazených témat** (*super ordinate themes*), která nejsilněji zachycují zkušenost účastníka (Smith & Osborn, 2003, s. 72). Tento předběžný seznam byl východiskem pro interpretaci,³² tedy narativní část studie. Finální podoba seznamu zastřešujících témat a relevantních subtémat (tabulka 8) vznikala poté v součinnosti se samotným psaním narace, při které jsem se vracel k primárním datům. Díky tomu docházelo k zpětnému ověřování eventuálních nesrovnalostí mezi různými úrovněmi analýzy dat a k jejich zpřesňování. Všechna témata jsou podrobně rozebrána v následující kapitole, samozřejmě podložena patřičnými citacemi ze zdrojových dat.

³¹ Aby bylo možné memo poznámky kódovat, transformoval jsem je do primárního dokumentu, tedy jednoduše zkopíroval obsah memo poznámek do samostatného primárního dokumentu, se kterým jsem dále pracoval.

³² Procesy analýzy a interpretace dat nelze striktně oddělovat. Všechny fáze analýzy v sobě nutně musí zahrnovat také určitou interpretaci. Např. generování abstraktních témat předpokládá identifikaci těchto témat, přičemž samotný jejich výběr je do určité míry interpretací. Velmi strukturovaný postup IPA nicméně umožňuje poměrně dobře oba způsoby práce s daty rozlišovat.

Tabulka 8

Seznam nadřazených témat a relevantních subtémat

Osobní/profesionální rozpoležení	komplexita, nekompetence, procesualnost, nejistota/otazníky, nedosažitelnost, angažovanost
Orientace na studenta	smysluplnost, odpovědnost za učení, redistribuce moci, praxe, ideál, transfer
Vedení k reflexi	cíle a obsah semináře, vedení k reflexi, proces a obsah reflexe

6 Interpretace dat

Stěžejním úkolem výzkumníka je v podobě psaného textu čtenáři co nej-srozumitelněji zprostředkovat to, jak rozumí zkušenosti participanta (Smith, Flowers & Larkin, 2009). V rámci narativní části výzkumné studie dochází k pomyslnému vykročení z analytické fáze při práci s daty k fázi interpretační. Tato fáze je pro výzkumníka patrně největší výzvou, protože právě během ní prokazuje, jak dokáže balancovat mezi empatií a podezřívavostí. Jak šikovně je schopen vzdalovat se od deskriptivní roviny směrem k interpretační rovině, aniž by se současně příliš vzdálil od participantovy žité zkušenosti. Že se jedná o nesnadný úkol, dokládá metaanalýza Smitha (2011), v rámci které na základě stanovených kritérií rozlišuje různou kvalitu publikovaných studií s metodologií IPA. Přibližně jen čtvrtina analyzovaných studií byla označena jako skutečně kvalitní a téměř pětina metodologicky neakceptovatelná. Zbývající část studií (55 %) spadala do kategorie dostačující, nicméně téměř polovina z nich byla označena jako hraniční, tedy jen těsně splňovaly kritéria pro tuto kategorii. Jedním ze stěžejních ukazatelů kvalitní studie využívající metodologii IPA je kvalita interpretace. Zvýšenou pozornost budu proto nyní věnovat rozlišení různých úrovní interpretace, na základě kterých lze kvalitu interpretace sledovat.

Dva zdroje využiji k tomu, abych pojmenoval obecná kritéria pro hodnocení různé kvality interpretace. Prvním je text Smitha (2004 in Smith, Flowers & Larkin, 2009), ve kterém na konkrétních příkladech ilustruje čtyři různé úrovně interpretace dat. Druhým je studie Dicksona, Knussenové & Flowerse (2008)³³, kterou Smith (2011, s. 21) ve zmiňované metaanalýze zařadil k nejkvalitnějším výzkumům – „metodologie je prezentována jasně a výsledky jsou velmi dobře formulovány“. Kvalitní interpretace se odvíjí od toho, do jaké míry je výzkumník schopen podstoupit od toho, jak se žitá zkušenost participanta jeví na první pohled, k tomu, co není ihned zjevné, aniž by však žitou zkušenost příliš zkreslil. Tuto míru můžeme chápat jako kontinuum, kdy na jednom jeho pólu figuruje to, co je v datech explicitně přítomno (tedy přímo sděleno

³³ Cílem výzkumu je zjišťovat, jak lidé prožívají chronický únavový syndrom.

participantem), a na druhém pólu to, co je v datech přítomno implicitně (tedy není přímo sděleno participantem). S pomocí obou studií jsem na základě kontinua *explicitní – implicitní* identifikoval obecná kritéria, skrze která lze rozlišovat tři úrovně interpretace.

První úroveň interpretace má deskriptivní charakter a spočívá v „převyprávění“ toho, co bylo samotným participantem jasně artikulováno. Explicitně řečené je tak jinými slovy explicitně řečeno znovu³⁴. Druhá úroveň interpretace spočívá v explikaci významu, který je implicitně přítomný v jednom konkrétním datovém fragmentu. Jedná se o rozvíjení interpretace nad rámec explicitně řečeného. Příkladem této úrovně je interpretace Dicksona et al. (2008, s. 466), kteří vysvětlují vztahy mezi tématy, o kterých participanti hovoří. Pojmenovávají tak to, co nebylo samotnými participanty explicitně řečeno.³⁵ Třetí úroveň interpretace spočívá v explikaci implicitního významu, který vyplývá z kontextu více (konkrétních) datových úryvků, jež se objevují na různých místech přepsaného rozhovoru. Dickinson et al. (2008, s. 466) demonstrují tento typ interpretace,³⁶ když opírají svá tvrzení nejen o konkrétní datový fragment (1), ale také o výpovědi v jiné části rozhovoru (2) a nakonec také o existující vědecké poznatky (3). Právě tato tři kritéria silně korelují s tím, co Smith (in Smith, Flowers, & Larkin, 2009, s. 105) spojuje se čtvrtou úrovní interpretace: „blízké čtení toho, co je přítomno v úryvku, za pomoci toho, co řekl participant na jiném místě rozhovoru“ a doplněno o odbornou znalost. Využití této „odborné citlivosti“ lze v rámci IPA chápat jako hraniční způsob interpretace, jako maximální vzdálenost mezi žitou zkušeností participanta a interpretací výzkumníka (*boundary for IPA*).

Všechny úrovně interpretace mají svoji hodnotu, nicméně deskriptivní by neměla převažovat (Smith, Flowers, & Larkin, 2009). Na třetí typ interpretace upozorním skrze „metodologickou vsuvku“ v narativní části studie tak, abych ji ilustroval při vlastní práci s daty. Právě zjištění vycházející z této úrovně interpretace považuji za obzvláště cenná, protože nejsou v datech explicitně přítomna a umožňují dozvědět se něco nového, co není

³⁴ Příklad této interpretace můžeme vidět ve studii Dicksona et al. (2008, s. 463) hned v prvním interpretovaném úryvku.

³⁵ Konkrétně se v tomto případě jedná o pojmenování vztahu a jeho charakteristiky mezi dvěma kategoriemi (skepticismus a krize self), o kterých participanti hovoří např. takto: „Zdá se, že skepticismus vede k dalšímu rozrušení smyslu vlastního self“ (Dickson et al., 2008, s. 466). Tato kauzalita není samotnými participanty explicitně pojmenována.

³⁶ Podle autorů se „sociální interakce ... stala dalším zdrojem stresu a úzkosti“ u lidí, trpících chronickým únavovým syndromem. Tato interpretace přímo vyplývá z uvedeného datového fragmentu. Interpretaci však autoři dále rozvádějí a konstatují, že pocíťovanou prázdnotu dříve spojovanou s krizí identity zřejmě spoluutváří také popisovaná společenská izolovanost. Sami participanti však o pocitu prázdnoty v této souvislosti nehovořili. Autoři tak zjištění uvozují tím, že je ve výpovědích přítomno „implicitně“ (Dickson et al., 2008, s. 466).

bez důkladného a opakovaného čtení zřejmé. Interpretovaná data zpracovaná v následující kapitole do narativní podoby byla předložena Markétě ke komentování (tzv. uditu) tak, abych ověřil, do jaké míry moje interpretace korespondují s její žitou zkušeností, a případně vyjednával o možných korekcích. Po auditu zůstala podoba interpretací v podstatě nezměněna a takovou ji předkládám v nadcházející kapitole.

7 Zjištění

Nyní postupně rozeberu všechna tři nadřazená témata utvářená z dílčích subtémat (tabulka 2). Abych čtenáři usnadnil orientaci v předkládaných zjištěních, zvolil jsem následující způsob úpravy textu: každé ze tří zastřešujících témat uvádím shrnujícím jádrovým tvrzením,³⁷ jež je posléze podrobně vysvětleno, subkategorie nadřazených témat v textu zvýrazňuji tučně a podtrhávám ty části datových fragmentů, které nejvíce vystihují podstatu interpretace. Narace je proložena sebereflexemi výzkumníka, které se týkají vybraných aspektů interpretace.

Osobní/profesní rozpoložení

Shrnující jádrové tvrzení: Aktuální osobní/profesní rozpoložení Markéty se zakládá na přesvědčení o komplexitě světa a určité (vlastní) nekompetentnosti, jež jsou zdrojem pocitů nejistoty (či otazníků) a nedosažitelnosti související s výukou reflektivního semináře. Tyto pocity jsou vyvažovány angažovaností.

Přesvědčení o tom, že *svět [je] propletenej* se projevuje formou různých vyjádření během rozhovoru. Jedná se o určitou variabilitu, nejednoznačnost či relativizaci v promluvách: *jeden z možných vztahů; je tam spousta vlivů; záleží na řadě faktorů: seminář možná k tomu [k autonomii] mohl přispět, možná k tomu vůbec nepřispěl; co je dobře [je různé] ve vztahu k různým studentům, k různým vyučujícím, k různým cílům*. Explicitně to Markéta pojmenovala takto: *mnohost toho všeho a šílená kauzalita, souvztažnost těch jevů, taková pavučina*. Metafora pavučiny vznikla spontánně během rozhovoru a významným způsobem pomáhala Markétě strukturovat její uvažování o reflexi a o podpoře reflexe praxe u studentů učitelství. Snad nejlépe tedy vystihuje tuto dílčí část Markétiny žité zkušenosti, zde pojmenovanou jako přesvědčení o komplexitě světa:

³⁷ Inspirováno vymezeními pravidly dobré kvalitativně orientované empirické studie (Šedová & Švaříček, 2013).

V: ...když se za tím vším ohlídněš, [je] něco, co ti utkvělo za tu dobu v hlavě, co ti připadalo významný během toho, o čem si povídáme?

M: překvapila mě ta metafora pavučiny, protože o té jsem před tím nepřemýšlela ... to tady fakt vzniklo na tom sezení ... díky tomu jsem si to zase nějak strukturovala v hlavě ... [je to] struktura, skrže kterou o tom vlastně přemýšlím.

Doplňující prvek přesvědčení o komplexitě světa je zakoušení světa jako něčeho dynamického, proměnlivého, procesuálního: *já mám všude cesty ted-ka... je to takový procesuální všechno pro mě.* Nebo: *pro mě je to cesta, na které člověk je ... pořád někam pokračuje ... je to něco, co se pořád vyvíjí.* Markéta svoji pozici vzdělatelky zasazuje do světa utvářeného komplikovanými vztahy, které se dynamicky proměňují. Zdá se, že tato pozice může vést v některých oblastech každodenní zkušenosti s podporou reflexe studentů k pocitům nejistoty či nedosažitelnosti (viz dále).

Podobně je tomu také s přesvědčením o určité míře vlastní nekompetentnosti či určitých profesních limitech (blíže viz tabulka 9). Přestože Markéta během rozhovoru demonstrovuje vysokou kvalitu³⁸ reflexe i sebereflexe, směřuje hodnocení své nekompetentnosti vzhledem k vlastní dovednosti reflektovat: *i když já osobně se s tím setkávám strašně dlouho ... pořád v tom nejsem extra dobrá.* Toto pak přenáší do hodnocení vlastní dovednosti podporovat studenty v reflexi: *vystupujeme v tom semináři v roli někoho, kdo to vede, a mnohdy třeba tu zkušenost s tím nemáme takovou a v takové míře, jakou chceme po těch studentech.* Ve výsledku tak Markéta váhá: *si nejsem jistá ... jestli k tomu mám tu kompetenci.*

Tabulka 9

Sebereflexe výzkumníka k tématu „nekompetentnost“

Mám stále „problém“ se slovem nekompetence. Zdá se mi, že jaksi sráží či dehonestuje profesionalitu participantky. Přitom naopak její hlubokou sebereflexi považuji za znak profesní zralosti. Jedná se totiž o reflektovanou nekompetentnost, což se významně liší od neuvědomované či popírané nekompetentnosti. Stále se mi vkrádá na mysl, že nekompetence určitě nebude jediným faktorem determinujícím Markétinu nejistotu a nedosažitelnost. Nicméně je to faktor, který se ve výpovědích objevuje, jiné bych si spíše domýšlel. Snaha o vyložení žité zkušenosti Markéty tak, jak jí po důkladné analýze dat rozumím, mě vedla k tomu, abych s kategorií „nekompetence“ takto pracoval.

³⁸ Znaků kvalitní (sebe)reflexe je v literatuře identifikována celá řada. Podle Moonové (2004) je to např. reflexe vlastních pocitů a jejich příčin či snaha vidět daný problém z více různých úhlů pohledu aj. Zmíněná i další kritéria kvalitní reflexe prostupují napříč celým rozhovorem s Markétou.

Přesvědčení o komplexitě světa a o určité míře nekompetence, které se do výpovědi Markéty explicitně či implicitně (podrobněji viz metodologická vsuvka dále v tabulce 11) promítají, lze ve vztahu ke zkoumanému fenoménu považovat (resp. interpretovat) za dva významné zdroje její nejistoty (či otazníků) a pocitu nedosažitelnosti. V datech lze identifikovat celou řadu oblastí, kterých se tyto pocity týkají (tabulka 10). Jakožto zdroje zmíněných pocitů se přesvědčení více či méně prolínají. U některých výroků vyjadřujících nejistotu/otazníky či nedosažitelnost se zdá být bližším zdrojem určitá nekompetentnost (např. nejistota/otazník vzhledem k vedení reflexe – *nejsme zběhlí*), u jiných přesvědčení o komplexitě světa (např. nedosažitelnost porozumění/ poznání – *nikdy se to nepodaří úplně*), u některých lze zřetelně interpretovat jako důležitý zdroj oboje (např. nejistota/otazník vzhledem k tomu, jak a co reflektovat – *odkud to vzít*).

Tabulka 10

Oblasti, ve kterých je zakoušena nejistota/otazníky a nedosažitelnost

<p>Nejistota/otazník vzhledem k vlastní kompetentnosti: <i>Dělám to dobře?: ...nevím, kde jsem...; ...nevím, jestli k tomu mám tu kompetenci.</i></p>	<p>Nedosažitelnost dostatečné kompetentnosti: <i>Není to nikdy hotový je to něco, co se pořád vyvíjí, kde člověk furt hledá to své místo, hledá ty cíle, hledá ty způsoby práce s tema studentama...</i></p>
<p>Nejistota/otazník vzhledem ke studentům: <i>Dává jim [studentům] to [seminář] smysl?</i></p>	<p>Nedosažitelnost vyšší úrovně reflexe studentů: <i>Nenahlédnou na pavučinu ... nejdou asi po těch vztazích většinou, ale spíš po těch jevech samotných, takže ještě jakoby nevidí, tu pavučinu, vidí její části, ale nevidí, že je to nějak provázaný.</i></p>
<p>Nejistota/otazník vzhledem k užitečnosti seminářů: <i>Je to k něčemu? Není to k něčemu? Možná si dobře popovídají, ale co?</i></p>	<p>Nedosažitelnost užitečného semináře: <i>... jedna z těch možností je, asi aby to trvalo celé déle, i když samo o sobě to není zárukou...</i></p>
<p>Nejistota/otazník vzhledem k hodnocení kvality reflexe: <i>Je už to to poznání, nebo seš úplně mimo, jenom to nevíš?</i></p>	<p>Nedosažitelnost relevantního hodnocení kvality reflexe: <i>...nikdo nedá tu správnou odpověď...</i></p>
<p>Nejistota/otazník vzhledem k vedení reflexe: <i>...jak je [studenty] v tom limitovaným čase vést k nějaké úrovni reflektování?: ...nejsme zběhlí ...; bysme se mohli úplně ztratit a celé by to mohlo vybuchnout.</i></p>	<p>Nedosažitelnost úspěšného vedení k reflexi: <i>jako by trošičku nahlídli... měla jsem potom velký očekávání, že se hodně změní to reflektivní psaní [studentů] a že ten další deník bude jinej. A nebyl vůbec jinej ... přitom to vypadalo na tom semináři velice nadějně. Tak jsem si říkala, tak jak je to možný?</i></p>
<p>Nejistota/otazník vzhledem k spolupráci s kolegy: <i>...člověk někdy neví, co se stane ... je tam více otazníků, neznámých v té dvojici.</i></p>	<p>Nedosažitelnost stejného pojetí vedení k reflexi: <i>...fakt každej k tomu přistupuje úplně jinak a je to pak hodně o nějaké té souhře.</i></p>

Nejistota/otazník vzhledem k tomu, jak a co reflektovat: ...vůbec jak to dělat, jak hledat porozumění; ...proč si třeba člověk vybere určitou věc a jinou opomene?

Nedosažitelnost porozumění/poznání („úplných“ výsledků reflexe): ...člověk to často nedokáže dohlédnout. ...nikdy se to nepodaří úplně, to myslím není ani možný vidět to v té komplexnosti.

Nejistota/otazník ohledně transferu reflexe (jako nástroje profesního učení) do praxe: ...nerozumím, proč ty překážky takové jsou a proč je tak strašně těžký něco převést do té užitečnosti ... to je pro mě otazník; co se děje v realitě, v životě studentů, je otázka. Na kolik to dokáží a je to pro ně využitelný, smysluplný, to úplně nevíme.

Nedosažitelnost transferu reflexe (jako nástroje profesního učení) do praxe: ...*když to zrovna probíráme, tak to funguje, ale ta věc, ta látka se často nestane součástí těch studentů ... když jdou do praxe.*

Smyslem tabulky 11 není významy, které své zkušenosti Markéta připisuje, kvantifikovat, nýbrž je čtenáři co nejpřimočařeji, a tím snad i nejsrozumitelněji zprostředkovat. K tomu je zapotřebí ještě dovysvětlit, co znamená označení „nejistota/otazník“. Společnou charakteristiku všech takto označených oblastí lze vyjádřit výrokem Markéty: *nevědění je nejistota*. Jedná se tak o označení respektující skutečnost, že ve výpovědích se prolíná kognitivní (*nevědění*) a afektivní (*nejistota*) element zkušenosti Markéty tak, jak ji popisuje. Některé výroky jsou přitom více provázané s prokazatelným emočním nábojem (kódovány či tematizovány jako nejistota), jiné jsou založené více na racionální bázi (kódovány či tematizovány jako otazníky). Podobně jako u určování zdroje nejistot a nedosažitelnosti se zdá, že spíše než definitivní rozlišování toho, o který element zkušenosti se jedná, vypovídá přesněji o žité zkušenosti Markéty zachování provázanosti obou kategorií – nejistota/otazníky.

Tabulka 11

Metodologická vsuvka – ilustrování interpretace třetího řádu na konkrétních příkladech

V této metodologické vsuvce ilustruji to, jak zacházím s interpretativní fenomenologií při práci s daty. Konkrétně se pokusím objasnit, jak docházím k třetí úrovni interpretace, popisované výše v metodologii. Podstatou interpretace třetího řádu je, že dochází k pojmenování skutečnosti, která je v datech přítomna implicitně. Implicitní přítomnosti mám přitom na mysli takové obsahy ve sděleních, na které není zaměřena primární pozornost participanta během samotného odpovídání na otázky. Lze proto předpokládat, že participant si je tohoto (sekundárního, přesto v datech viditelného) obsahu méně vědom, a můžeme jej tak označit (pro samotného participanta) jako implicitní. Při interpretaci implicitního obsahu je důležité prokazatelně dokládat jeho relevanci pomocí kontextu dalších dat, tedy jiných (konkrétních) datových segmentů. Pak je možné úspěšně „oscilovat“ mezi explicitně a implicitně vyjádřenou žitou zkušeností Markéty.

Pokusím se to ilustrovat na následujících dvou příkladech.

První příklad se týká interpretace nekompetence jakožto zdroje nejistoty. Nekompetenci jako zdroj nejistoty vzhledem ke studentům lze interpretovat na základě výroku: *dává jim*

[studentům] *to [seminář] smysl?* Taková interpretace je výsledkem implicitně přítomného obsahu, jehož relevanci lze určit na základě kontextu ostatních dat, tedy jiných datových úryvků. V tomto případě může tento kontext reprezentovat výrok, kdy Markéta explicitně propojuje svoji nejistotu s vlastní nekompetentností: *si nejsem jistá, jestli k tomu [k podpoře studentů v reflexi jejich praxe] mám tu kompetenci*. Interpretace nekompetentnosti jakožto zdroje nejistoty vzhledem ke studentům tak na základě explicitního provázání s kontextem dalších úryvků nabývá relevance.

Druhý příklad se týká interpretace, spočívající ve spojení konkrétního výroku s pocitem nejistoty. Markéta si klade otázku: *jak vést v limitovaném čase studenty k reflexi na nějaké úrovni?* V samotném výroku není pocit nejistoty patrný, zdá se, že spíše vypovídá o intelektuálním zájmu Markéty. Z kontextu dalších dat se však ukazuje, že ve sdělení je možné identifikovat implicitní obsah, že totiž položená otázka je vedle racionální činnosti vyjádřením nejistoty vzhledem k vedení reflexe. Tento kontext může být reprezentován výrokem, ve kterém je nevěděním ztotožňováno s nejistotou (*nevěděním je nejistota*). Explicitně vyjádřená neznalost tak zde odkazuje k implicitně přítomnému pocitu nejistoty.

Zažívané nejistoty, nevědění a nedosažitelnosti se vzájemně vyvažují s **angažovaností**, která se v rozhovoru projevovala různými způsoby. Vyvažováním zde mám na mysli konstruktivní, pozitivně orientovaný způsob zpracování zmíněných náročných aspektů zkušenosti podpory studentů při reflexi: *nevím, kde jsem, jak jsem daleko na té cestě, ale jako proto je to možná taky výzva*. Pojmenováním své zkušenosti jakožto výzvy Markéta dává najevo své odhodlání na této cestě pokračovat, přestože je to cesta *klikatá ... někdy obtížně viditelná, může být v mlze*. Toto odhodlání je podporováno zaujetím, které se objevuje napříč různými tématy Markétina vyprávění: *je to úplně nový způsob práce. A ta práce ve dvojici, to je prostě taky úplně novinka. Musím říct, že je to úplně skvělý, že si myslím, že to sem strašně patří, do té vysokoškolské výuky*. Další explicitně vyjádřené pozitivní emoce se týkaly výuky semináře: *těším se ... je to zajímavý ...*, reflexe nad uskučeným rozhovorem o problematice podpory reflexe studentů: *nevím, co z toho vybrat z toho všeho. Jo, a ještě, že bylo zajímavý ...* či reflexe jako takové a vlastní sebereflexe: *je potřeba si udělat čas reflektovat ... je to fakt potřeba ... fakt mít ten prostor pro přemýšlení, udělat si ho, je pro mě důležitý*. Jiným výrazem angažovanosti je např. projevovaná snaha: *jsme se snažili rozvíjet ty reflektivní dovednosti ... se snažíme klást různé otázky ... pokoušíme se, aby studenti viděli, že reflexe je nějaký způsob, kterej je v té profesi využitelný, může být pro ně užitečnější*.

Těsné propojení zmiňovaných kategorií v procesu vzájemného vyvažování lze chápat jako důležitý hybatel Markétina profesního růstu (patrně nejen) v oblasti podpory reflexe studentů učitelství. Na jedné straně upřímná sebereflexe, snaha zvažovat široké spektrum aspektů vlastní zkušenosti, které vedou k identifikaci nedostatků. Na druhé straně pak chuť stavět se k těmto nedostatkům čelem, konstruktivně je zpracovávat, orientovat se na řešení.

Orientace na studenta

Shrnující jádrové tvrzení: Podpora studentů při reflexi je funkční, pokud studenti tuto podporu považují za smysluplnou, tedy využitelnou v praxi. Aby mohla být podpora užitečná, je třeba delegovat odpovědnost za učení na studenty a redistribuovat moc směrem ke studentům. Funkční podpora studentů je tedy založena na ideálu aktivity studentů. Ukazuje se ale, že Markéta má ještě jiný, poměrně protichůdný ideál. To zřejmě vede k tomu, že zároveň je i není schopna odpovědět si na otázku, která jí tíží, totiž proč je transfer obsahu výuky reflektivního semináře do praxe problematický.

Užitečnost či jinak využitelnost spojuje Markéta se **smysluplností**: *dobře je to, co dává smysl studentům, co je pro ně užitečné*. Na tomto úryvku je patrné vedle ztotožnění smysluplnosti s užitečností také to, že ukazatelem kvalitního semináře je studentovo osobní hodnocení uživatelnosti toho, co se ve výuce děje. Užitečné přitom znamená to, co je využitelné v každodenní pedagogické praxi:

M: *Musí v tom [v reflexi, v reflektivním psaní] vidět ten význam. Kdo ho tam nevidí, tak to rozhodně nemá smysl, protože to budou dělat jenom formálně.*

V: *A co je ten význam teda?*

M: *Že je to pro ně k něčemu dobré. Pro ně osobně. Že to nepíší pro nás jako pro učitele, ale že píší pro sebe a že jim to prostě může pomoci.*

V: *A k čemu jim to podle tebe může pomoci?*

M: *K tomu, aby se sami zorientovali v té pedagogické praxi v té škole, v těch situacích, který tam jsou ... aby dokázali řešit ty situace, se kterými se setkávají.*

Markéta tedy vychází z předpokladu, že *reflexe je nějaký způsob, který je v té profesi využitelný, může být pro ně [studenty] užitečný*. Reflexe je tedy důležitá, protože je to funkční nástroj učitele ke zkvalitňování vlastní profesní činnosti, nástroj profesního učení. Nicméně získat s pomocí reflexe pro svoji praxi užitek je velmi obtížné. Reflexe je *těžká směrem k sobě, ale může být těžká i ve vztahu k těm jevům, který jsou kolem*. Vzdělavatel tak stojí před náročným úkolem realizovat výuku takovým způsobem, *že v tom [studenti] budou vidět smysl*, tedy že poznají v reflexi její praktickou hodnotu. Je nezbytné studenty *motivovat k tomu, aby měli tu vnitřní potřebu to [reflexi] dělat*, aby reflexi začali opravdu využívat v praxi, resp. kvůli praxi.

Toho lze docílit **redistribucí moci** ve výuce a delegováním **odpovědnosti za učení**. Aby [studenti] zjistili, k čemu jim osobně to [reflexe] může sloužit, je třeba, aby tam [do semináře] studenti vnášeli to svoje, je třeba dát studentům větší prostor a hlas... aby jim samotným to zavaklo ... aby si to sami pojmenovali ... aby se sami zorientovali v praxi ve škole ... byli autonomní. Narážíme zde na Markétin **ideál** aktivity studentů, podle kterého by studenti měli mít více komunikačního prostoru a možnost více určovat obsah semináře. Protože, pokud je cílem semináře reflexe vlastní pedagogické praxe, pak studenti jsou ti, o jejichž praxi jde, ti, kteří především mají o své praxi hovořit, a zároveň ti, kteří nastolují témata, o kterých se bude hovořit. *Reflexe nejde učit transmisivně*, není možné studenty podporovat v reflexi praxe v okamžiku, kdy jsou v komunikačním prostoru dominantní vyučující, nikoliv studenti. Vzdělavatel tak více naslouchá, snaží se porozumět zkušenosti studentů z jejich perspektivy a poté adekvátně reagovat. To je *podstata toho samotného semináře*, přiblížit se víc směrem k těm studentům a k té jejich aktivitě a k tomu jejich proměňování vzdělávacích obsahů. Studenti v takovém případě mají větší moc korigovat vzdělávací obsah, přibližně z *pětasedmdesáti* [procent], ale současně to na ně klade větší odpovědnost za vlastní učení, kterou autonomie obnáší. Takto budou moci studenti zjistit, k čemu jim osobně to [reflexe] může sloužit, a budou tak moci *vytěžovat svoji praxi*, tedy učit se z **praxe** pomocí reflexe.

Je třeba *pořád se ptát, co to fakt znamená pro ty studenty, co to s nimi dělá*. Jinými slovy je třeba **orientovat se na studenty**, na to, jak oni sami významu/smyslu reflexe rozumějí, jak oni utvářejí význam své vlastní zkušenosti. Smysluplnost využívání reflexe jakožto nástroje profesního učení viděna samotnými studenty je pro Markétu kruciólní: *potřebujeme zpětnou vazbu od těch studentů, abychom viděli, že to pro ně má smysl anebo že potřebují něco jiného*.

Co se vzdělávání učitelů obecně týče, *mají tam být ty předměty a témata, kde prostě jde o to vědění, který je ... a má být předáno. Čistě prostě fakt transmisivně. Já myslím, že to tam patří, takže stoprocentně dominance učitele tam patří ... že tam přijde ten expert a dá tam to vědění*. Přitom ideálně by takový přístup v rámci učitelského vzdělávání měl být *asi půlka celkového času výuky*. Nejedná se však o vhodný přístup do reflektivního semináře:

M: *Jde učit teorie reflexe úplně krásně transmisivně, a zase si myslím, že to k tomu patří, že je to prostě důležitý, ale asi to nebude způsob, jak studenty vést k tomu, aby skutečně reflektovali ... aby se to stalo součástí jejich osobnosti ... nevede k té dovednosti jako takové.*

V: *A aby se to tedy stalo součástí jejich života, tak se musí dít co?*

M: *Musí to prostě používat. No, jakože mám tu paralelu s jazykem, že aby se člověk naučil cizí jazyk, tak prostě musí mluvit, možná mluvit reflektivně...*

Studenti *prostě musí mluvit*. Zdá se ale, že pro vzdělavatele (obecně) je obtížné nechat studenty mluvit. Jako by vnitřní potřeba a zvyklost mluvit spíše než mlčet byly silnější než přesvědčení o správném výukovém postupu: *máme tu potřebu něco říct ... máme to potřebu komentovat ... určitě, když by se to vzalo proporčně, kolik kdo mluví, co tam kdo vnáší, třeba kdyby se udělala nějaká celková analýza, tak samozřejmě tam nejmíc vnášíme my*. Podle Markéty je to z nějakého zvyku, jsme prostě zvyklí ... ty věci komentovat spíš, než vést studenty k tomu reflektování.

Markéta si je tedy vědoma toho, že její základní premisa funkčního semináře (tedy ideál aktivity studentů) se nenaplnuje. Zároveň ale nerozumí tomu, proč je *transfer obsahu výuky do praxe problematický: ty překážky fakt vnímám jako velký a sama jim moc nerozumím, proč ty překážky takový jsou a proč je tak strašně těžký jako něco převést do té užitelnosti*. Jako by problematickosti transferu v jednu chvíli rozuměla (dokáže ho vysvětlit skrze nástin ideálního průběhu výuky) a v jiném okamžiku nerozuměla. Markéta má totiž vedle *ideálu aktivity studentů* patrně ještě druhou představu o ideální výuce, která je poněkud protichůdná:

V: *Takže to je ideální seminář – a ideální kroky, který k tomu vedou, který vy jako vyučující děláte, jsou podle tebe jaký?*

M: ... *Takže je to ta příprava na ten seminář ... a potom samozřejmě to ukočírovat. Protože máme spoustu představ, co všechno by tam mělo být, ale pak ta samotná realizace je něco, co samozřejmě není podle ideálu [tedy podle přípravy, dle představ, co vše by tam mělo být], takže směřovat to k nějakému tomu cíli, který máme. Ukočírovat to, protože se tam může vyskytnout [ze strany studentů] nějaké jiné téma, něco jiného.*

Zdá se, že Markéta je **rozkročena nad dvěma ideály výuky**,³⁹ což může vysvětlovat to, že na jedné straně rozumí, proč je transfer problematický, a na druhé straně nikoliv. Optikou prvního ideálu je to srozumitelné: studenti *musí mluvit* (1), zároveň si je Markéta vědoma, že témata do semináře *nejmíc vnášíme my, že máme tu potřebu něco říct* (2) a má představu o tom, jak tento rozpor řešit: *můj ideál je nebát se nemít strukturu*, tedy připustit to, co nebylo v plánu, to, s čím (nečekaně) přijdou studenti (3). Optikou druhého ideálu je to naopak nejasné: Markéta má *přípravu na seminář ... spoustu představ, co všechno by tam mělo být* a snaží se výuku *směřovat k nějakému tomu cíli, který máme*, tedy naplňovat (jejich) plán (1). Očekává, že se (jejich) dosažený cíl výuky promítne do praxe studentů – např. že reflektivní psaní studentů

³⁹ Jiný příklad interpretace třetího řádu. Sebereflexe výzkumníka k této interpretaci je v tabulce 12.

se zlepší a pomůže jim tak v praxi: *očekávání velký potom, že se hodně změní* (2). Očekávání se nenaplní: *reflektivní psaní bylo úplně stejné z hlediska těch hloubek a Markéta nerozumí ... proč je tak strašně těžký něco převést do té užitelnosti* (3).

V prvním případě (řekněme v rámci netradičního/nového ideálu) je Markéta orientovaná na studenty, jejich obsahy a cíle a vzhledem k sobě se snaží „ustát“ dopředu nestrukturovanou výuku. V druhém případě (řekněme v rámci tradičního ideálu) se snaží obsahy a cíle studentů *kočirovat* a je orientovaná na naplnění svojí vlastní přípravy, na vlastní cíle a obsahy.

Tabulka 12

Sebereflexe výzkumníka k tématu „rozkročení nad dvěma ideály výuky“

Považoval jsem tuto interpretaci za poměrně odvážnou, snad až příliš z kontextu vykonstruovanou. Očekával jsem proto, že po auditu participantky ještě dojde k určité korekci, nicméně nestalo se tak. Proto jsem zachoval interpretaci v její původní podobě.

Vedení k reflexi

Shrnující jádrové tvrzení: Lze rozlišovat dvě fáze podpory reflexe: *vedení k reflexi*, kdy vzdělavatel pomáhá studentům „zvenku“ nahlížet pavučinu (komplexitu školní reality), a *provázení* obsahu reflexe, kdy vzdělavatel pomáhá studentům pavučinu „zvnitř“ rozplétat. Především vzhledem k aktuální fázi Markétina profesního rozvoje se zdá být *provázení* studentů v semináři nedosažitelným úkolem.

Cílem semináře je podle Markéty *nahlédnutí do světa pavučiny, že vůbec nějaká pavučina je*. Roli zde hraje již dříve vysvětlované přesvědčení, že (školní) realita je velmi komplexní a nejednoznačná a v prvním kroku je třeba takto realitu vnímat (tedy jako pavučinu). Aby mohlo docházet k *porozumění realitě skrze reflexi*, je třeba, *aby [studenti] viděli souvztažnost jevů*. Metaforu pavučiny Markéta dále rozvíjí, a pojmenovává tak další oblasti související s podporou reflexe studentů: *reflexe je oko a oko nahlíží na tu pavučinu ... student je to jedno malé oko ... vedoucí to velké oko, které ten seminář vede ... velké oko může směřovat pozornost do různých uzlů té pavučiny*.

Obsah semináře je *o tom, co se odehrálo na praxi, otevírají se tam zkušenosti*. Studenti na semináři mluví o tom, s čím se setkali na praxi, demonstrují tak činnost malých očí. Markéta v roli většího oka usiluje o to, aby studenti svým okem tyto jevy nahlédli ve vztazích s jinými jevy (nahlédli existenci pavučiny), tedy ve své komplexnosti. S tímto záměrem se snaží na tyto vztahy upozorňovat, *ukazuje* na ně:

...jakoby ukazují, tady to [pavučina] je, koukněte ... a pak ideálně bych chtěla třeba nějak provádět tou pavučinou, že má nějakou strukturu třeba, ale myslím si, že jako to nedělám, to ne, to určitě ne. Jako by myslím si, co se maximálně podaří na tom semináři ukázat, že tady je ten propletenej svět a takový ty cesty k tomu rozplítání a hledání těch vztahů a podobně, tak je to takové jenom jako nahlédnutí zvenku.

Markéta rozlišuje dvě role vzdělavatele v semináři – jednak role těch, kteří vedou k reflexi, a jednak těch, kteří komentují. Obě role jsou nicméně hodně provázané a nelze je úplně oddělit. První ze jmenovaných rolí považuje Markéta za obtížnější, druhou za méně obtížnou, obojí je přítom významné. Díky metaforám, které Markéta používá, si můžeme všimnout, jako by vedení k reflexi bylo první fází podpory studentů v reflexi jejich praxe. Pokud zůstaneme v metaforické krajině Markéty, můžeme si tuto fázi představit následovně – dvě velké oči (vedoucí semináře) vedou malé oči (studenty) k pavučině: *studenti přichází do semináře a asi neočekávají, že bude nějaká pavučina v programu semináře ... ještě jakoby nevidí tu pavučinu*. Jakmile k pavučině dorazí, Markéta ukazuje *tady to je, koukněte*, ten svět je *propletenej*. Markéta „stojí“ se studenty u pavučiny a nahlíží do ní zvenku. Takto zvenku se snaží studenty *navést na vlákna pavučiny ... ukázat cesty k rozplítání ... směřovat* [jejich] *pozornost do různých uzlů pavučiny ... ukázat, že je to asi v nějaké síti tady tato věc* [vybraný aspekt zkušenosti studenta], *že to není izolovaný jev*.

V druhé fázi jde o to, *aby studenti zkoušeli rozplétat pavučinu*, tedy aby hledali *vztahy, s čím je to provázaný, jak je to ve struktuře té pavučiny zakotvený*. Podpora studentů při reflexi zde spočívá v tom, že z vedoucího, který vedl studenty k pavučině a ukazoval ji zvenku, se stane průvodce, který vkročí přímo do pavučiny a jeho rolí je provádět tou pavučinou. První fázi podpory studentů při reflexi tak lze chápat jako fázi přípravnou, kdy se studenti s reflexí seznamují, spíše než že ji skutečně prakticky využívají. Jedná se o vstup do reflektivní kompetence. Tato fáze podpory reflexe je to, co se maximálně podaří na tom semináři zvládnout. Druhou fázi podpory reflexe Markéta nedělá – *to ne, to určitě ne*.

Jako by na tomto místě Markétinu kompetentnost zcela převážily některé její nejistoty a otazníky. Jak totiž provázet pavučinou, kterou utvářejí *všechny jevy, který můžeme reflektovat?* Jak se zvládnout úspěšně vyznat v *mnohosti toho všeho, šílené kauzalitě, souvztažnosti jevů* a ještě dospět k *praktickým implikacím?* *Vůbec, jak to dělat, jak hledat to porozumění?* Jak rozplétat pavučinu, která je tak komplexní, že se člověk může *úplně ztratit?* Markéta vidí problém především v obsahu reflexe. Není totiž jasné, jak poznat, který obsah je pro reflexi vhodný:

M: ...je to vůbec o té výběrovosti co reflektovat, proč si třeba člověk vybere určitou věc a nějakou jinou opomene. Je to obtížně prostě rozpletitelný...

V: A co to je za obtíž v tom rozplétání?

M: ... vůbec to zaměření toho, co teda rozplítat, protože někdy si můžeme myslet, že třeba problém je ve věci iks, ale ve skutečnosti je to věc ypsilon, jenom to nevidíme. Takže, vůbec, odkud to vzít, z kterého konce? Takže to je to zaměření. Vůbec jak to dělat, jak hledat to porozumění, jak si klást otázky.

Provázení pavučinou a její rozplétání zevnitř se tak zdá být skutečně nedosažitelný úkol. Je možné, že Markétino rozkročení nad dvěma ideály dovojuje realizovat pouze první fázi podpory reflexe (viz také tabulka 13). Že střetávání tradičního a nového ideálu neumožňuje jít ve výuce dál, do druhé fáze. Kdo se má vyznat v šílené kauzalitě, jak má být distribuována moc k výběru reflektovaného obsahu a kdo má mít odpovědnost za výsledky procesu učení studentů? To jsou otázky, na které Markéta zatím zřejmě nemá jasnou odpověď. Markéta nicméně inklinuje k netradičnímu/novému ideálu, protože právě touto optikou na problematiku podpory reflexe nahlíží především. Rozkročení nad ideály a směřování pozornosti na nový/netradiční ideál tak lze chápat jako určitou fázi jejího profesního rozvoje. Sama si uvědomuje, že k ideální podpoře reflexe toho potřebuje *strašně moc*, přičemž významnou úlohu hraje právě vlastní růst: *Abychom to mohli ideálně vést, tak samozřejmě potřebujeme podporu v tom, abychom se sami rozvíjeli tady v těchhle věcech, protože se to učíme*. Zdá se, že k vyrovnání se s pocity nedosažitelnosti a nejistoty stejně jako k úspěšnému (smysluplnému) provázení obsahu reflexe vede kultivace vlastní kompetentnosti podporovat reflexi praxe.

Tabulka 13

Další sebereflexe výzkumníka k tématu „rozkročení nad dvěma ideály výuky“

Považuji tuto interpretaci za legitimní (tedy korespondující s dostupným popisem Markétiny žité zkušenosti), nicméně mám potřebu zde upozornit na širší kontext fenoménu podpory reflexe. Zdá se mi totiž, že v této podobě může interpretování absence druhé fáze podpory reflexe v semináři vyznívat redukcionista, ve smyslu omezení se při vysvětlování pouze na jednu příčinu (míra kompetentnosti), přestože ta je ukotvená v datech a je logicky provázána s dalšími kategoriemi rozebíranými dříve. Mohli bychom totiž identifikovat také další faktory ovlivňující realizaci druhé fáze podpory reflexe. Sama Markéta se jednoho z nich dotkla, konkrétně limitovaného času na reflexi. Můžeme tak uvažovat nad tím, do jaké míry ovlivňují kvalitní podporu reflexe vnitřní faktory (tedy dílčí prvky vzdělávatelovy kompetence podporovat reflexi) a do jaké míry faktory vnější, jako je zmiňovaný čas, ale také např. návaznost semináře na další předměty v kurikulu či výchozí úroveň studentů v dovednosti reflektovat. Vzhledem k fenomenologickému designu studie jsem nicméně tuto úvahu v rámci interpretace nerozvíjel.

8 Diskuse a závěr

Předložená sonda do žité zkušenosti jedné vzdělavatelky upozorňuje na řadu důležitých témat, která se objevují v kontextu reálné podpory reflexe praxe studentů učitelství. Nad vybranými tématy vynořujícími se z Markétiny praktické zkušenosti budu dále uvažovat, nyní však již se záměrnou snahou rozvíjet je za pomyslné hranice její vlastní perspektivy.

Přestože sama Markéta uvádí, že se s reflexí praxe opakovaně a dlouhodobě setkává, stále se nepovažuje za dostatečně zkušeného praktika, což se odráží v prožívané nejistotě vzhledem k vlastní kompetenci podporovat své studenty při reflexi praxe. Zdá se ale, že vedle **nejistot**, které by zřejmě Markéta ráda rozptýlila, je zde i nejistota, která k podpoře reflexe praxe patří, dokonce je její nezbytnou součástí. Pokud bychom následovali Markétin předpoklad o tom, že smysluplný seminář vyžaduje **redistribuci moci a delegování odpovědnosti** za učení na studenty, pak musí vzdělavatel umět „tady a teď“ pracovat se vzdělávacími obsahy (tématy), na které se nemůže dopředu adekvátně připravit, umět pracovat s méně strukturovanou výukou respektující aktuální potřeby a cíle studentů, vycházející z jejich pedagogické praxe. Nejistota je tak v této souvislosti do výuky záměrně implementována a liší se tak v intenzitě od nejistoty, která je nevyhnutelnou součástí učitelské profese jako takové a se kterou se obtížně vyrovnávají především učitelé novíci (Floden & Buchmann, 1993). Práce s tímto typem nejistoty lze považovat za konkrétní dovednost, dílčí komponentu vzdělavatelovy kompetence podporovat studenty v reflexi.

Z Markétiných výpovědí lze extrahovat další specifické dovednosti, jež podpora reflexe praxe obnáší. Např. v nejistotě/otazníku vzhledem ke studentům lze vidět dovednost práce se zpětnou vazbou od studentů. V nejistotě/otazníku vzhledem ke smysluplnosti semináře, lze k dovednosti práce se zpětnou vazbou od studentů přidat zpětnou vazbu od kolegů, ale souvisí i s dovedností hodnotit kvalitu reflexe, což je samo o sobě další identifikovaná nejistota/otazník. Dovedností, která stojí v samotném jádru podpory reflexe, je z pohledu Markéty provázení vzdělávacími obsahy. Školní realita je bezpochyby velmi **komplexní**, a je tak namístě klást si otázku, z jakého konce reflexi praxe vzít, na jaké aspekty konkrétní zkušenosti studenta zaměřovat pozornost tak, aby byla reflexe užitečná. V kontextu Markétiných úvah se výběr správných obsahů zdá být **nedosažitelným** úkolem.

Domnívám se, že jistým východiskem může být intenzivnější kooperace se studenty. Vzdělavatel v takovém případě nespolehá pouze na vlastní odbornost v určitých vzdělávacích obsazích, ale koncentruje se také na aktuální perspektivu, kterou nahlíží reflektovanou zkušenost samotný student. Při orientaci na studenta se relevantními vzdělávacími obsahy ukazují být ty, které

respektují studentovu zónu nejbližšího vývoje (Vygotsky, 1997). Abychom takové obsahy dokázali v konkrétním kontextu rozeznat, potřebujeme se přiblížit k tomu, jak svoji zkušenost chápe a interpretuje konkrétní student, tedy jak reflektuje. Tím se dostávám k procedurálnímu aspektu podpory reflexe, tedy takovému způsobu podpory, kdy se vzdělavatel soustředí spíše než na obsah reflexe na proces reflexe. Úspěšnému vypořádání se s velkým množstvím potenciálních obsahů pro reflexi může pomoci „přepínání“ vzdělavatelovy pozornosti mezi procedurálním a obsahovým aspektem podpory reflexe praxe. Např. v kontextu dlouhodobě rozvíjeného konceptu pro přímou podporu reflexe v malé skupině problem-based-learning výzkumy ukazují, že úspěšný podporovatel⁴⁰ reflexe je expertem jak na reflektovaný obsah, tak na samotný průběh (proces) reflektivní diskuse – tedy jak na proces diskuse jako celku, tak na jedinečný proces myšlení jednotlivých studentů (viz přehledová studie Dolmansové, 2002).

Potřeba intenzivnějšího přiblížení se studentům Markéta v reflektivním semináři bezprostředně zakouší, protože právě zde je stěžejním úkolem vzdělavatele pomáhat studentům utvářet významy jejich praktické zkušenosti, provázet je „živými“, zosobněnými vzdělávacími obsahy. Markétinu tendenci orientovat se v reflektivním semináři na studenty a směřovat k novému/netradičnímu ideálu výuky tak lze touto optikou chápat jako nezbytný krok vedoucí ke smysluplné, kvalitní výuce. Tuto potřebu dobře vystihuje výzva Korthagena, Loughrana a Russella (2006, s. 1030) po obratu pozornosti vzdělavatelů od kurikula směrem ke studentovi: „rekonceptualizovat výuku o tom, jak vyučovat, jako výuku studentů, nikoliv výuku kurikula“. Podstata tohoto principu kvalitního učitelského vzdělávání nespočívá v upořádování obsahu vzdělávání, ale právě v jeho těsnějším spojení se studentovým učením.

Uvedené dovednosti, identifikované na základě výpovědí Markéty můžeme chápat jako dílčí části komplexní kompetence podpory reflexe. Mohli bychom tímto způsobem z výpovědí extrahovat také specifické znalosti, postoje či přesvědčení, které spoluutvářejí to, jak Markéta zakouší fenomén podpory reflexe praxe. Markéta např. spojuje možnost využívání reflexe jakožto užitečného nástroje pro zkvalitňování profesní činnosti s přesvědčením (či předpokladem) o komplexitě světa. Edukační realitu v této perspektivě nelze chápat přímočaře. Tímto způsobem bychom mohli rozlišovat a zkoumat dílčí vazby mezi různými aspekty této kompetence a ve výsledku identifikovat podobu přímé podpory reflexe u konkrétního vzdělavatele. Pro kvalitní vysokoškolskou výuku se však zdá být ještě důležitější to, aby se svým pojetím podpory reflexe zabývali sami vzdělavatelé. Domnívám se, že pokud má být reflexe smysluplná, v praxi

⁴⁰ V terminologii PBL facilitátor.

užitečný nástroj a nejen intelektuální cvičení, je třeba také uvažovat o vhodných podmínkách pro profesní rozvoj vzdělavatelů. Reagovat na skutečnost, že jejich profesnímu rozvoji je věnováno jen málo pozornosti (Cochran-Smith, 2003). Buchberger et al. (2000, s. 58) v analýze evropského učitelského vzdělávání dokonce upozorňují, že většina vzdělavatelů učitelů neprošla tréninkem, jak vyučovat dospělé. To může přispívat k tomu, že se vzdělavatelům nedaří pomáhat studentům poznávat hodnotu reflexe (Korthagen, 2014).

VÝZKUM INTERAKCE STUDENTA UČITELSTVÍ SE ŽÁKY

Kateřina Lojdrová

V následujících kapitolách se zaměříme na jádrovou oblast učitelských praxí – na interakci studenta učitelství se žáky. Realizovali jsme výzkum zaměřený na specifika této interakce, jehož participanty byli jak studenti učitelství, tak i jejich žáci. Nejprve přiblížíme metodologii našeho výzkumu a poté se budeme věnovat interpretaci tří stěžejních kategorií, které tvoří samostatné kapitoly. Každou kategorií popisuje jedna ze členek výzkumného týmu: pedagogickou lásku v interakci studenta učitelství se žáky Kateřina Lojdrová (pátá kapitola), specifika autority studenta učitelství Michaela Ondráčková (šestá kapitola) a gender v interakci studenta učitelství se žáky Sylva Trebulová (sedmá kapitola).

V rámci projektu Specifického výzkumu MUNI/A/1317/2014 jsme sestavily výzkumný tým, který se od ledna 2015 do prosince 2015 zabýval zkoumáním interakce studentů učitelství se žáky v průběhu učitelské praxe na základních školách. Členy týmu byly čtyři studentky navazujícího magisterského studia učitelství na Pedagogické fakultě MU a jedna akademická pracovnice.

Položily jsme si výzkumnou otázku: *Jaká jsou specifika interakce studentů učitelství se žáky v průběhu učitelské praxe?* Tuto otázku jsme rozdělily na čtyři dílčí výzkumné otázky. První z nich byla zaměřena na autoritu studenta učitelství, druhá na gender v interakci studenta učitelství se žáky, třetí na vnímání individuality žáka studentem a čtvrtá na užití výukových metod studentem učitelství. Každá ze čtyř studentek ve výzkumném týmu se zaměřila na jednu z těchto dílčích výzkumných otázek. Vzhledem k tomu, že dvě studentky studium přerušily, odpovídáme v této monografii pouze na první dvě dílčí výzkumné otázky. Kromě toho na základě analýzy kvalitativních dat vyvstala kategorie vztahu studenta učitelství se žáky, která je pro zkoumané téma interakce studentů učitelství se žáky zastřešující. Touto kapitolou proto výzkumnou zprávu otevřeme. Nejprve však popíšeme výzkumný design.

Na základě položených výzkumných otázek jsme zvolily *kvalitativní výzkumnou strategii*, neboť nám šlo o subjektivní percepci reality jejími aktéry, tedy studenty učitelství a jejich žáky. Zvolily jsme dvě metody sběru dat. První z nich byla *metoda ohniskové skupiny (focus group)*, tedy skupinový rozhovor. Rozhovor jsme uskutečnily s deseti studenty navazujícího magisterského

studia učitelství na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, kteří právě realizovali svoji učitelskou praxi. Participanty rozhovoru byly dvě studentky – členky výzkumného týmu a dalších osm studentů. Pro realizaci ohniskového rozhovoru jsme zvolili participanty, kteří mají něco společného a toto zdůrazňujeme v úvodu (Krueger & Casey, 2015). Homogenita skupiny byla zajištěna věkem, studijním programem učitelství na PdF MU a aktuální zkušeností se zkoumaným jevem – interakcí se žáky v průběhu praxe. Moderátorka kladla otevřené otázky na základě schématu polostrukturovaného rozhovoru, který bývá v případě ohniskové skupiny označován jako *questioning route*. Protože je ale ohniskový rozhovor specifický prací se skupinou, obsahuje *questioning route* pět částí (Silva et al., 2014): úvod (představení výzkumu a vzájemné představení účastníků skupiny), pravidla diskuse (předávání si slova, možnost vyjádřit odlišný názor), struktura otázek (schéma polostrukturovaného rozhovoru od otevírajících otázek po uzavírající otázky), speciální aktivity, které umožňují obohatit data (v našem případě to byla projektivní otázka: *Můžete zkušenost se žáky shrnout nějakou metaforou – nakreslit obraz, který ve vás žáci zanechali?*, na jejímž základě jsme získaly vizuální data) a způsob vypořádání se s citlivými tématy (možnost neodpovídat, možnost odejít). Hlavním specifikem skupinového rozhovoru je příležitost participantů na sebe vzájemně reagovat. Skupinový rozhovor tedy není sumou individuálních rozhovorů, nýbrž nese unikátní přidanou hodnotu. Zkoumané fenomény se totiž konstruují v interakci participantů. Výzkumná metoda tak odpovídá sociálně konstruktivistickým východiskům a směřuje nás do jádra sociálních procesů (Kamberelis & Dimitriadis, 2013). Tato přidaná hodnota se nevyskytuje automaticky. Skupinový rozhovor funguje jen tehdy, když se účastníci cítí být respektováni, nehodnoceni a když se cítí komfortně (Krueger & Casey, 2015). Indikátorem příjemné atmosféry rozhovoru může být i délka jeho trvání. V našem případě to bylo 122 minut. Participanty ohniskové skupiny seděli u kulatého stolu v zasedací místnosti katedry pedagogiky. Rozhovor byl nahráván na dvě videokamery a poté doslovně přepsán.

Druhou výzkumnou metodou byl dotazník s otevřenými otázkami pro žáky, které byly distribuovány ve třídách studentů učitelství na praxi. Tyto otázky sledovaly vnímání studenta učitelství žákem a také srovnání jeho působení ve třídě s působením cvičného učitele. V jednom případě jsme dotazník modifikovaly do podoby narativní výpovědi žáka. Zadáním bylo napsat dopis „svému staršímu já“ o tom, jaké to bylo, když nás učila studentka na praxi. Každý ze čtyř studentů ve výzkumném týmu sbíral data od žáků v jedné třídě druhého stupně základní školy. Celkem jsme tedy sebraly data ze čtyř tříd, z toho ve třech třídách metodou dotazníku s otevřenými otázkami a v jedné třídě metodou narativní výpovědi „dopis sobě“.

Výzkumný vzorek tedy tvořilo 10 studentů učitelství v ohniskové skupině, což odpovídá doporučení počtu participantů pro skupinový rozhovor v rozmezí 4–12 osob (Krueger & Casey, 2015). Z toho bylo 8 žen a 2 muži. Do výzkumu bylo dále zahrnuto celkem 86 žáků (z toho 62 vyplňovalo dotazník a 24 psalo dopis sobě). Žáci pocházeli ze čtyř tříd, ve kterých praktikovali čtyři studenti učitelství. Tři z těchto studentů byly ženy a jeden muž. Všichni studenti ve výzkumném vzorku studovali obor učitelství na PdF MU, a to v různých kombinacích (tabulka 14). Humanitní oborové zaměření studentů je dáno konstrukcí vzorku, ke které byla užita částečná technika sněhové koule – studentky z výzkumného týmu pozvaly k rozhovoru své spolužáky. Tento aspekt je dalším z kritérií homogenity výzkumného vzorku.

Tabulka 14

Výzkumný vzorek – studenti učitelství ve skupinovém rozhovoru

Přezdívká studenta	Studované obory
Boleslav	občanská výchova – dějepis
Simona	občanská výchova – německý jazyk
Lada	výtvarná výchova – český jazyk a literatura
Karolína	dějepis – křesťanská výchova
Táňa	dějepis – český jazyk a literatura
Vendula	dějepis – český jazyk a literatura
Aleš	dějepis – občanská výchova
Andrea	výtvarná výchova – český jazyk a literatura
Kristýna	ruský jazyk a literatura – český jazyk a literatura
Pavla	občanská výchova – dějepis

Žáci se vyjadřovali celkem ke čtyřem studentům učitelství na praxi. Studentkami učitelství ze skupinového rozhovoru, ke kterým se vyjadřovali žáci v dotaznících, byly Vendula a Kristýna. Dalšími dvěma studenty, o jejichž výuce žáci referovali, byli Šimon a Marie.

Analýza dat z rozhovorů, dotazníků s otevřenými otázkami a narativních výpovědí probíhala technikou otevřeného kódování a kategorizací kódů. K dílčím výzkumným otázkám vznikly kategorie, které pak byly propojeny v lince analytického příběhu. Kapitoly výzkumné zprávy vzešly z techniky vyložení karet (Švaříček & Šedová, 2007). Obrázky byly analyzovány sémiotickou analýzou v kontextu dat z rozhovorů. Sémiotická analýza zpracovává významy daného sdělení na několika úrovních označování. Denotativní úroveň analýzy vykládá prvky, ze kterých se sdělení skládá a podrobně je popisuje. Denotace se vztahuje k doslovnému významu. Dalším stupněm je konotativní rovina

analýzy, která zkoumá druhotné významy spojené s asociacemi. Konotace jsou více subjektivní, proměnlivé a kulturně zabarvené (Černý & Holeš, 2004). Mohou být spojeny s metaforami. Následující kapitoly (pátá, šestá a sedmá) zaměřují na tři stěžejní oblasti výsledků kvalitativních analýz: pedagogickou lásku, autoritu a gender.

Realizovaný výzkum odhalil mnohé aspekty učení se roli učitele, které neprobíhá na fakultě, nýbrž v přirozeném prostředí školy. Jeho výsledky dovolují hlouběji nahlédnout do této oblasti a vytěžit ji v pregraduální přípravě učitelů. Také se ukazuje, že výzkum pregraduální přípravy učitelů může být nosnou vědeckou oblastí.

PEDAGOGICKÁ LÁSKA MEZI STUDENTY UČITELSTVÍ A ŽÁKY?

Kateřina Lojdová

Z našeho výzkumu (viz čtvrtá kapitola) vyvstala jako významná kategorie vztahu studenta učitelství se žáky, což vzhledem k charakteru učitelské profese není překvapivé. Charakteristikou učitelské profese je, že se jedná o vztah a o vyvíjení vlivu na druhou osobu v tomto vztahu (Štech, 1994). Učitel chce mít pozitivní vztah se žáky a žák si chce vážit svého učitele a cítit od něho lidský zájem (Kopřiva, 2006). Kopřiva (2006) dále dodává, že žák potřebuje důvěřovat, cítit se bezpečný a přijímaný. Bez tohoto vztahového rámce se práce pomáhajícího stává jen výkonem svěřených pravomocí – učitel v takovém případě vidí svoji roli v tom, aby odříkal a vyzkoušel učivo a přitom udržel ve třídě klid. V pomáhajících profesích, kam řadíme i učitelství, je hlavním nástrojem pracovníka jeho osobnost, která se uplatňuje v pedagogickém vztahu. Například Kohoutek (1996) uvádí, že mimo tento vztah se proces vyučování nemůže uskutečnit (což odpovídá zejména tradičnímu pojetí vyučování jako přímé interakce studenta a žáků). Dle Průchy, Walterové a Mareše (2009) mezilidský vztah ovlivňuje průběh i výsledek učitelova vyučování, žákova učení, kvalitu jejich spolupráce, sociální percepce, emocionální a motivační aspekty výuky. Je dán: 1. obecně sociálními rolami a statusy z nich vyplývajícími, 2. konkrétními zvláštnostmi obou aktérů (tj. jejich pohlavím, věkem, osobnostními rysy, postoji, očekáváními, učitelovým pojetím žáka a žakovým pojetím učitele apod.), zvláštnostmi jejich vzájemného působení, zvláštnostmi vyučovacího předmětu a učiva, délkou a frekvencí vzájemných setkávání, možnostmi hlouběji se vzájemně poznat apod.

Rendl (1994) charakterizuje pedagogický vztah dvěma póly: pólem čistě osobním – pólem lásky (a přirozeně také nenávisti a nepřátelství) a pólem neosobní autority instituce, která dává učiteli právo, povinnost a také prostředky k vyžadování kázně. Na pólu lásky učitel operuje se svými osobními vztahy k dětem, se svými sympatiemi a antipatiemi, svým osobním vlivem a charismatem. Přitom jako by přílišné přiblížení se k jednomu pólu a vzdálení se druhému působilo nežádoucí vychýlení pedagogického vztahu z pomyslné rovnováhy. Dle výzkumu Semerádové (1994) je pro studenty učitelství stěžejní kontakt s žáky a jeho prožívání. Také žáci v tomto výzkumu hovořili o jedinečnosti a oboustrannosti takového vztahu: „Jak učitel spolupracuje s žáky,

tak i žáci s ním spolupracují.“ Podle Nelešovské (2005, s. 13) je dobrý učitel „především člověk, který miluje děti, nachází radost ve styku s nimi, umí se s dětmi sprátně, bere si k srdci dětské radosti i žalosti, zná dětskou duši a nikdy nezapomíná, že on sám byl také dítětem“.

V některých publikacích se setkáváme se silným pozitivním vztahem v pedagogickém procesu, který lze pojmenovat *pedagogická láska*. Pojem pedagogická láska přitom není v pedagogické vědě běžný. Ries (2011) upozorňuje, že se ze současného pedagogického diskurzu se tento fenomén jaksí vytratil; čím přísněji se text projevuje scientně, tím méně lze očekávat, že se v něm se slovem láska setkáme. V českém kontextu o fenoménu pedagogické lásky hovoří například Helus (Helus, Bravená, & Franclová, 2012). Pedagogická láska se projevuje tak, že učitel poskytuje dítěti přesvědčivou zkušenost, že mu na něm záleží. Učitel, který bere své učitelství jako poslání a cítí se být povolán pro výkon učitelství, je většinou motivován pedagogickou láskou k dítěti. Pomáhající profese mohou nadchnout, angažovat celého člověka (Kopřiva, 2006), a fenomén lásky jim proto nemusí být vzdálený. Na cestě k profesionalitě v učitelském vzdělávání by vedle hlubokých didaktických znalostí učiva a procesu výuky neměly scházet ideály pedagogické lásky, pedagogické moudrosti, pedagogické odvahy a pedagogické důvěryhodnosti (Helus, Bravená, & Franclová, 2012).

K fenoménu lásky se hlásí například kritická pedagogika, která pracuje s konceptem *radikální lásky*. Koncept vychází z díla Paula Freireho (2000), který akcentoval potřebu radikální lásky pro ty, kteří jsou utlačováni, a trpí strukturálními nerovnostmi. Současní kritičtí pedagogové ji chápou jako součást antiopresivního vzdělávání. Láska je naděje, laskavost, příslib autentického respektu dětem (Groenke & Hatch, 2009). Paulo Freire zdůrazňoval význam dialogu, který podle něj nemůže existovat bez hluboké lásky ke světu a k lidem (Freire, 2000). Freire neochvějně věřil v to, že vyučování je aktem lásky (Darder, 2002).

Pedagogickou láskou tak lze chápat jako dimenzi pedagogického vztahu, která je charakteristická intenzivním pozitivním vztahem učitele k žákům (a případně i žáků k učiteli). Výrazně se odlišuje od jiných pedagogických fenoménů, neboť není naplánovaná či systematicky rozvíjená v pregraduální přípravě učitelů. Dle Frankfurta (2004) nemůže být láska rozvíjena dle určitých principů a pravidel, láska se prostě stane. Je to přitom důležitá motivační síla v pedagogickém procesu. Zaměřujeme se na ni ve vztahu ke studentům učitelství i proto, že představuje také důležitou motivaci k volbě učitelské profese.

Kategorii vzájemného vztahu v pedagogickém procesu akcentují jak studenti učitelství, tak i jejich žáci. S ohledem na jejich odlišné role má však vnímání tohoto vzájemného vztahu u studentů a u žáků odlišnou podobu. Nyní se zaměříme na pedagogický vztah v perspektivě studentů učitelství.

1 Pedagogický vztah v perspektivě studentů učitelství

Tato dimenze učitelské profese je v socializaci studentů učitelství do učitelské role velkým tématem. Studenti pojmenovávají pedagogický vztah jako základní předpoklad výkonu učitelské profese: „Já jsem jako učitel tam vlastně cítila, že se s těmi dětmi musím jako nějak sladit, nebo oni mě musí poznat, že do té doby, dokud jsme se jakoby nijak víc neseznámili, tak tam právě zrovna, u těch romských dětí, to vůbec nefungovalo“ (Andrea).

U studentů ve výzkumném vzorku převažovala orientace na žáky oproti orientaci na učivo. Znáť žáka je pro mnohé předpokladem toho, aby ve třídě vůbec mohli učit: „Není možné prostě přijít do třídy a zkoušet něco, protože nevíme, jaké ty děti jsou, takže třeba že já chodím na náslechy a potom třeba až tam tu třídu člověk učí sám, tak už ví, jaké ty děti jsou“ (Simona).

Simona dále vyzdvihuje individuální odlišnosti žáků z hlediska sociálního prostředí, které se mohou promítnout do vzájemného vztahu učitele a žáka: „Každý ten žák je úplně jiný. Každý má jiný startovací pozice, protože... zažila jsem spoustu dětí, které, které nemají doma to prostředí vůbec, vůbec dobré a pozitivní nějaké. A zažila jsem vlastně i opaky, i ty třeba jedináčky vyzdvihované a tak dále“ (Simona).

Obeznamenání se s rodinným prostředím žáka může vyvolat překvapení a případně až kulturní šok, neboť student učitelství se nemusel mít možnost setkat s žáky z obtížných socioekonomických poměrů: „Bylo to teda drsný dopadnutí jako do úplně jiných rovin, než kde se normálně pohybuju, protože prostě mě rodiče drželi v takový klicce i prostě tady všude, všema školama jsem prošla jako takovejma hodně výběrovejma a tedka prostě jsem přišla na tuhle školu a ty děti chodili jako nemytý, smradlavý, a teď úplně... jakože najednou člověk úplně zjistí, že existuje úplně jinej svět“ (Andrea).

Tento střet světů může generovat potřebu porozumět žákům, proniknout do světa, který je pro studenta učitelství neznámý. Z toho pak vyplývá i formulace cílů vzdělávání a poslání učitele vůbec. Studenti chtějí žáky nadchnout, rozvíjet jejich osobnost, přistupovat k nim individuálně. Docházejí ale také k tomu, že ve škole nejsou proto, aby naplňovali svoje idealistické cíle, ale aby tam „byli pro žáky“. To může způsobit změnu původních požadavků na žáky a namísto cílů definovaných učitelem začíná student hledat cíle v potřebách žáků: „Co oni potřebovali, že někdo je nechá bejt chvilku jo, oni jsou sami se sebou, s tou věcí, nemusí nad tím moc přemýšlet, zase se nerozebírají, protože toho asi mají moc“ (Andrea).

Nejedná se ale o celkové snižování požadavků na žáka, spíše o zohlednění jeho aktuální životní situace. Pavla to komentuje takto: „Když ten žák má třeba špatnou náladu nebo je vidět, že prostě není úplně ok, tak prostě ho nechat být

třeba, nebo zase naopak podle toho, jaký kdo je, že jo, tak zase ho vytrhnout z té nálady a zapojit ho třeba do skupinové práce a tak dále, to strašně záleží na situaci a na konkrétním dítěti, ale nemyslela jsem to tak, že by se jim mělo ulevovat, to ne, spíš, spíš prostě vědět o tom problému, že ten problém tam je a nedivit se, když žák je třeba vulgární vůči učitelce nebo tak“ (Pavla).

K naplnění těchto cílů vzdělávání není v očích studentů možné dospět bez vzájemného pozitivního vztahu učitele a žáků. Vztah je záležitostí osobní a souvisí s ním proto vždy nastavení hranic. Hranici lze chápat jako dělítko mezi záležitostmi jednoho a druhého (Kopřiva, 2006). Studenti tak musí hledat bezpečnou a produktivní míru otevření se žákům. Jsou si přitom vědomi hranice mezi učitelem a kamarádem, kterou jasně oddělují. Se snahou stylizovat se do kamaráda zaznívají negativní zkušenosti: „Protože jsem přistupovala jako kamarádka a oni si dovoľovali víc a víc a byli i vulgární“ (Pavla).

Studenti tedy akcentují přátelský přístup učitele a odlišují ho od přístupu kamarádského, neboť přátelský přístup jim umožňuje neopustit svoji nadřazenou roli ve škole a zůstat se žáky v asymetrickém vztahu. Pojmenovávají však nutnost nastavení pravidel pro budování přátelského vztahu. Tato pravidla se týkají (a) *děni ve třídě*: „Nebudou si vykládat a nebudou po sobě házet flašky.“ (Pavla); (b) *osobní zóny*, do které student žáky nepustí. Žáci by však za tuto hranici často rádi pronikli, a proto hledají způsoby, jak toho docílit: „Zkoušeli přes rodiče, že rodiče by strašně chtěli kontakt na mě, že je to jedno jestli fejsbukovej profil nebo číslo“ (Kristýna).

„A říkala mi, no, oni se vás budou ptát třeba, kde bydlíte a jestli máte přítele [smích] nebo prostě... jak se jmenujete a úplně jako osobní otázky na tělo... a jako říkala... a jakou jako zaujmete z vaší strany jako pozici? A teď já jsem tam tak seděla a říkám, já nevím, prostě... no, to si jako musíte říct prostě, jak jako jestli je budete brát jako přátele, nebo jestli si necháte odstup... A říkala, já s nima jsem jako za dobře, ale prostě je tady škola, já tady pro ně jsem, ale tohle je můj osobní život a neberu si prostě... nechci si tam budovat jako nějaký osobnější vztah“ (Andrea).

Chtějí-li studenti s žáky udržovat a rozvíjet pozitivní vztah, uvědomují si, že to není možné bez hranic a že oni jsou právě těmi, kteří tyto hranice určují. Blízkost vztahu se žáky pak může být silným zážitkem: „Když dojdete do třídy a na vás se sesype dvacet dětí a všichni vás obejmou a jsou nadšení z toho, že vidí někoho cizího, takže pro mě je to o hodně hezčí, si myslím, než na tom druhém stupni“ (Táňa).

Pro Táňu je blízkost vztahu se žáky významnou součástí učitelské profese. Tento vztah se nemusí vyskytovat jen v rovině fyzického kontaktu. Zmiňovali ho všichni studenti, avšak v rozmanitých podobách: být ve škole pro žáky, vycházet jim vstříc na základě jejich potřeb, nikoliv na základě potřeb školy

či učitele, a zejména poznat žáky, protože jejich svět může být velmi odlišný od světa učitele. A jak vidí význam vztahu s učitelem žáci? Na to nahlédneme v další podkapitole.

2 Být sám sebou a mít rád svého učitele

Také žáci pojmenovávají potřebu autentického vztahu se svými učiteli. Snahu studenta učitelství o navázání vztahu žáci percipují pozitivně: „Mluvila s námi a snažila se nás poznat.“ (žák 7; třída studentky Kristýny); „Zajímá se o mě a ví, co mám rád a co mě zajímá.“ (žák 8; třída studentky Kristýny); „Víc se zajímá o to, co říkám“ (žák 9; třída studentky Kristýny).

Žáci si také všímají větší aktivity studenta učitelství: „Vyvolávala, byla milejší, věnovala se nám, akčnější“ (žák 6; třída studentky Venduly). Někteří žáci dokonce pojmenovali atmosféru lidskosti v hodinách studentů učitelství: „S paní praktikantkou jsme se víc smáli. Je taková lidštější.“ (žák 6; třída studentky Venduly); „S paní praktikantkou je příjemnější učení“ (žák 8; třída studentky Venduly). Tato atmosféra vychází z velkého nasazení studentů: „Hodně si s námi povídá a je na nás hodná. Hodně a často se nám věnuje“ (žák 23; třída studentky Venduly).

V důsledku toho se mohou žáci ve třídě cítit bezpečně: „Cítím, že se mohu v jejích hodinách projevit, ale zatím jsem to neudělala.“ (žák 7; třída studentky Kristýny); „Cítím se dobře, až skoro výborně, je mladá a roztomilá.“ (žák 6; třída studentky Kristýny); „Bere mě takovou, jaká jsem“ (žák 3; třída studentky Kristýny). Pocit bezpečí a přijímání žáka studentem učitelství bez ohledu na jeho specifika pak posiluje vztah žáka ke studentovi učitelství: „Paní učitelka mě bere, jaká jsem, a zato ji mám ráda“ (žák 1; třída studentky Kristýny).

Většina žáků vypovídá o tom, že je studenti v průběhu praxe mohou poznat: „No, tak mě zná celkem dobře a ví, že potřebuju pomoc“ (žák 5; třída studentky Kristýny). Někteří žáci však zaznamenávají limitovanost vztahu v rámci praxe: „Zná mě povrchně“ (žák 3; třída studentky Kristýny).

Vztah studenta učitelství se žáky je posilován také méně formálním přístupem studentů učitelství: „Je vtipnější, zábavnější a občas nám dává přezdívký a jsou zábavné ty přezdívký.“ (žák 6; třída studentky Kristýny); „Byly jsme v muzeu a nechala nás tam chodit samotné (to je lepší než chodit celá třída dohromady s paní učitelkou). Po návštěvě nám zbyl čas před odjezdem do školy, tak nás ještě nechala běhat před muzeem a v parku“ (žák 12; třída studentky Marie). Dále pak utváření pozitivního vztahu umožňuje využívání prostředků, které jsou jinak ve výuce zakázané: „Při zámořských objevech dovolila žákyni použít mobilní telefon, aby našla, jak vypadá astroláb“ (žák 24; třída studentky Venduly). V neposlední řadě může být méně formální přístup

studenta učitelství demonstrován i jeho vnějšími znaky: „Má dobrý náramky a tetování.“ (žák 15; třída studentky Venduly); „Někdy má na zádech batoh“ (žák 1; třída studenta Šimona). Tyto znaky mohou působit jako referenční prvky, které jsou pro žáky druhého stupně základní školy atraktivní a ke kterým se sami vztahují.

V některých případech hodnotí žáci svůj vztah s praktikantem jako lepší než ten, který mají se stálým učitelem. Není tomu tak samozřejmě vždy. Vztah praktikanta se žáky může paradoxně narušit fungující spolupráci cvičného učitele se třídou. Dochází tak k situaci, kdy praktikant nahrazuje učitele, kterého mají žáci rádi a chtějí s ním dále spolupracovat: „Hodiny etiky byly na začátku úplně skvělé. Teď přišla Marie a je to 100% nuda!!!“ (žák 2; třída studentky Marie); „Moc se mi to nelíbí, mám rád ty učitelky, které nás učily na začátku“ (žák 6; třída studentky Marie). Student učitelství se tak dostává do náročné pozice, kdy má nahradit někoho, koho mají žáci rádi a kdo jim vyhovuje. Tyto podmínky mohou ve třídě způsobit větší uzavřenost žáků k navázání vztahu s novým učitelem.

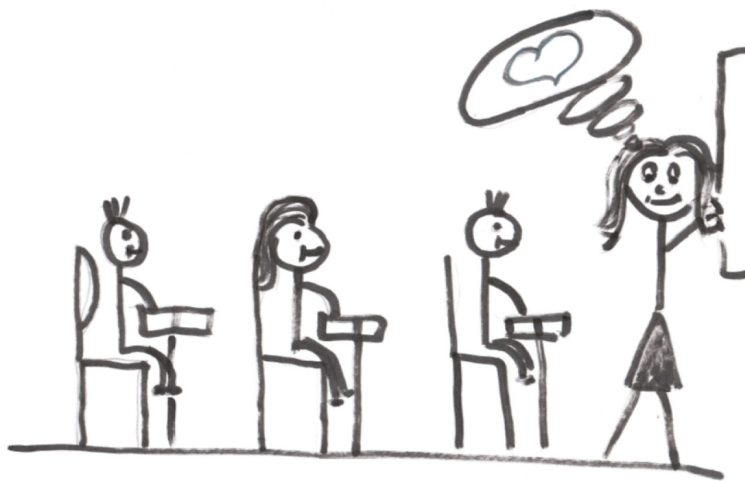
V některých žakovských výpovědích se objevil nejen pozitivní vztah ke studentovi učitelství, ale i určitá náklonnost vycházející od žáků opačného pohlaví ve vztahu ke studentovi učitelství: „Je sympatický.“ (žák 25; třída studenta Šimona); „Mladý hnědovlasý chytrý muž.“ (žák 2; třída studenta Šimona); „Asi ji mám rád“ (žák 44; třída studentky Venduly). Je možné hovořit i o platonické lásce žáka ke studentovi učitelství. Někdy má tato náklonnost i sexuální podtext vyjádřený verbálně, který je však využit zejména jako provokace studenta učitelství. Nyní se podíváme na podobu náklonnosti studentů učitelství směrem k žákům. Ta není individualizovaná jako u žáků (mají rádi konkrétního učitele), nýbrž je vyjádřena k žákům obecně jako k sociální skupině. Interpretujeme ji jako *pedagogickou lásku*.

3 Mít rád své žáky

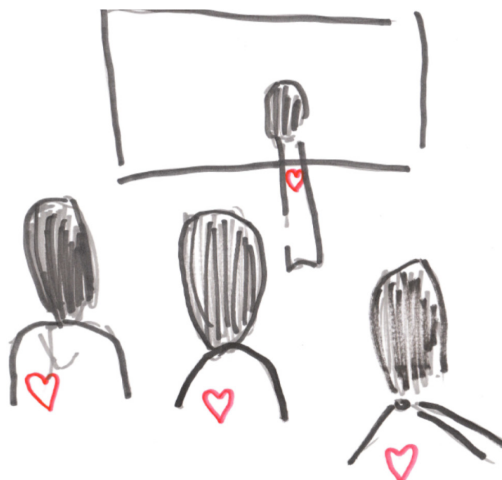
Symbolem lásky je v naší kultuře srdce. V ohniskovém rozhovoru se tento pojem vyskytl ve vztahu k učitelům ve škole, kde studentka praktikovala Andrea: „Dělají to tam moc dobře a srdcem, všichni“. Pojem láska však studenti učitelství v ohniskové skupině nepoužili. Tento pojem je pro ně zřejmě mimo diskurz, ve kterém se profesně pohybují. Přesto se tento fenomén v našem výzkumu vyskytl, a to ve velmi esenciální podobě. Na základě kreslené metafory ke zkušenosti studenta učitelství se žáky lze usuzovat, že pedagogická láska je pro studenty učitelství významným jevem v jejich interakci se žáky.

Obrázky 8 a 9 nakreslené studenty učitelství v rámci skupinového rozhovoru zachycují aktéry školní třídy a dimenzi jejich vztahu, která je vyjádřena

symbolem srdce. Tento symbol spojujeme s pedagogickou láskou. Zatímco na obrázku 8 je symbol pedagogické lásky navázán na učitele – má ho v hlavě, v myšlenkách, na obrázku 9 je vtělen do všech aktérů ve školní třídě. Autorka obrázku 9 dokonce využila červenou barvu pro zdůraznění symbolu srdce.



Obrázek 8. Metafora zkušenosti se žáky studentky Kristýny.



Obrázek 9. Metafora zkušenosti se žáky studentky Andrey.

Obrázky 10 a 11 pracují přímo se symbolem srdce, ale fenomén pozitivního vztahu učitelů a žáků byl tématem i ostatních obrázků, které nejsou „plné srdíček“. Z hlediska použitých metafor je pozoruhodný Alešův obrázek (obrázek 10), který je spojen se srdcem nepřímo – zachycuje obraz z přístroje na měření aktivity srdce – EKG.

Aleš k tomu dodává: „Je to ten přístroj, který jako tady ohlašuje, že je člověk živý“ [smích].

Tazatel: „A kde jsou ti žáci tam?“

Aleš: „Aaa, no, to nejde jenom o ty žáky, to jde prostě o cokoliv, že člověk, když je učitel, tak, tak v podstatě začne nějak myšleno zasahovat, do toho života svého do toho života žáků a buď to je dobré, nebo je to špatné... pořad pokračuje a člověk pořad dýchá, ať se děje, co se děje...“



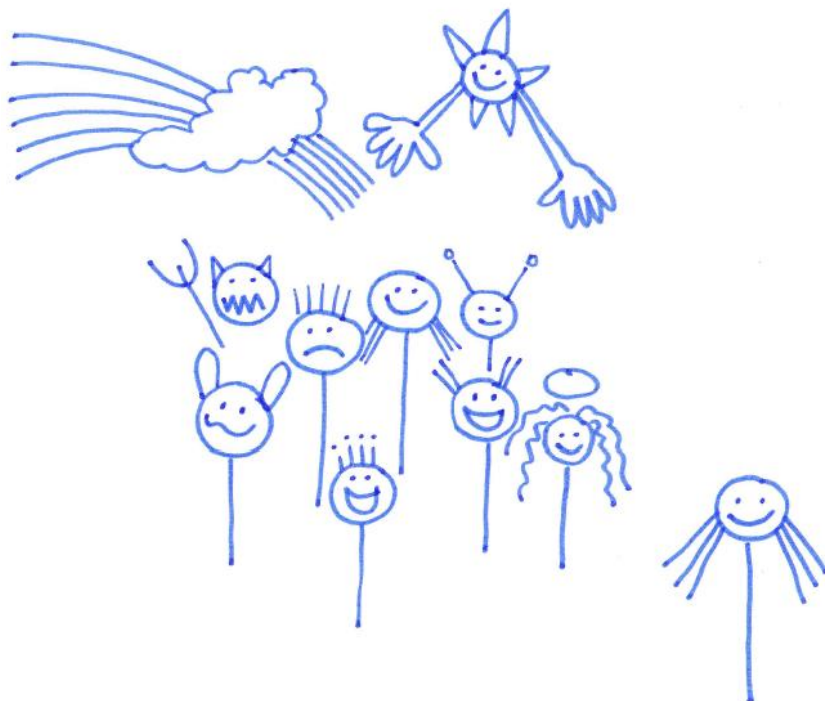
Obrázek 10. Metafora zkušenosti se žáky studenta Aleše.

Aleš se skrze metaforu aktivity srdce posouvá k metafoře života. Učitel je pro něho někdo, kdo ovlivňuje život žáků, ale také kontakt se žáky ovlivňuje život učitele. Můžeme tak uvažovat o hloubce vztahu, která se netýká jen konkrétní situace či učiva, ale života jako takového.



Obrázek 11. Metafora zkušenosti se žáky studenta Boleslava.

Obrázek 11 je na první pohled spojený se školním hodnocením. V rozhovoru k němu získáme interpretaci od studenta učitelství. Nejedná se o hodnocení žáků učitelem, jak bychom mohli předpokládat, ale o hodnocení učitelské praxe v dimenzi vztahů ve škole, jak je vnímal Boleslav: „Já jsem byl nadměru spokojen... Jak mě brali žáci i jak mě brali učitelé“.



Obrázek 12. Metafora zkušenosti se žáky studentky Lada.

Ve studentských obrázcích se tedy objevuje i druhá část komplementárního vztahu pedagogické lásky – učitel má rád své žáky a žáci mají rádi svého učitele. Pozitivní náboj vztahu nemusí být vyjádřen jen srdcem. Lada využila obrázek všeobjímajícího slunce (obrázek 12). Podstatné je i to, jak Lada o obrázku hovoří. Následuje ukázka z rozhovoru nad Ladiným obrázkem:

Lada: „Já kreslím takovou skupinu takových různých panáčků a andílků a zlobivců a veselejších holek a koumáků.“

Tazatelka: „Proč je tam to sluníčko?“

Lada: „To je takovýto pozitivní, co se, co vztahuje ruce k dětem, jakože, ten otevřené přístup asi, a tady je ta duha toho sluníčka a mraku propojeného.“

O žácích hovoří Lada jako „andílčích“ a „zlobivčích“. Neužívá tedy neutrální termín žáci, ale v jejím slovníku jsou žáci označováni zdobnělinami, které lze také chápat jako metafory. Užívání zdobnělin je spojeno s emocionálností a intimitou vztahu, proto i tento obrázek indikuje silnou vztahovou dimenzi. Tuto vztahovou dimenzi Lada nakonec pojmenovává jako „otevřený přístup“. To může být přístup zahrnující akceptaci žáka takového, jaký je.

4 Shrnutí: skrytá determinanta jménem pedagogická láska

Studenti učitelství ve zkoumaném vzorku pojmenovávali již na základě prvních zkušeností se žáky potřebu orientace na žáka, pedocentrický přístup. Potřeba silného a pozitivního vztahu s učitelem zaznívala také od žáků. Žáci chtějí, aby je učitel znal a vycházel vstříc jejich individuálním potřebám. Náš výzkum odhalil potřebu silného emočního vztahu mezi učitelem a žáky, který lze označit jako pedagogickou lásku. Tento fenomén je v pedagogických vědách spíše okrajový a také v diskursu studentů je spíše skrytý. Vyjevil se až díky obrazovým metaforám, kde se zviditelnil v esenciální podobě srdce, ale také v obrazech se srdcem spojených.

Přestože je učitelská praxe limitována obdobím působení ve třídě, pro studenty učitelství přispěla k uvědomění si významu vztahu se žáky pro úspěšný průběh výchovně-vzdělávacího procesu. Na první pohled se jeví kontroverzně tvrzení, že studenti učitelství mohou v poměrně krátkém čase pedagogického působení zažít hluboký prožitek, cit pedagogické lásky. Nicméně tento cit nevzniká až se vstupem do školní třídy, nýbrž má kořeny již v dětství (srov. Pravdová, 2014). I během krátkého období praxe mohou studenti učitelství pocítit pedagogickou lásku a žáci zase mohou skrze studenty zakusit, že k nim do třídy přichází někdo, kdo se o ně zajímá a má je rád.

Positivní vztah učitele a žáků je vnímán studenty stojícími před startovací čarou této profese jako její předpoklad a v kontextu této publikace jej můžeme chápat jako jednu z determinantů účinnosti učitelských praxí. Vztah studenta učitelství a žáků je však mnohovrstevnatým fenoménem. V šesté a sedmé kapitole se zaměříme podrobněji na další dvě oblasti tohoto fenoménu: na autoritu a na gender.

SPECIFIKA AUTORITY STUDENTA UČITELSTVÍ V PRŮBĚHU PRAXE

Michaela Ondráčková

Tato kapitola má za úkol odpovědět na výzkumnou otázku, jaká jsou specifika autority studenta učitelství v průběhu praxe. Ještě než se ale začnu věnovat samotným výsledkům výzkumu, je nutné alespoň stručně objasnit několik pojmů souvisejících s touto problematikou: *student učitelství, pedagogická praxe a autorita*. Metodologie výzkumu je popsána ve čtvrté kapitole. Nejprve se zaměříme na *studenta učitelství*. Období studia je jednou z fází vývoje profesní dráhy učitele. Profesní dráhu učitelů definuje Průcha (2002, s. 23) jako „objektivní vývoj, kterým prochází většina učitelů během výkonu svého povolání“. Obecně se dá říci, že se jedná o období pregraduální přípravy. To „představuje první etapu v procesu celoživotního vzdělávání a profesního vývoje každého učitele. Tato krátká, ale intenzivní příprava na výkon učitelské profese, by měla u absolventů studia vést k dosažení alespoň minimální úrovně základních učitelských kompetencí, na jejichž základě by pak začínající učitelé postupně spěli k učitelské způsobilosti“ (Šimoník, 2005, s. 22). Někdy je tato fáze slučována s fází začínajícího učitele. Jedná se ale spíše o jedno období ve fázi začínajícího učitele. To pak pokračuje přímým nástupem do zaměstnání po ukončení studia na pedagogické fakultě. Jednotliví autoři se liší v pojetí délky tohoto období, Šimoník (1995) o začínajícím učiteli hovoří pouze v prvním roce jeho učitelské praxe, naproti tomu Podlahová (2004) hovoří až o prvních pěti letech od nástupu do zaměstnání.

Období pregraduální přípravy se vyznačuje určitými specifiky, jedním z nich je působení ve škole ve zvláštním režimu praxe. Praxe je podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 165) „součástí praktické části přípravy učitelů a vychovatelů na pedagogických a jiných fakultách. Hlavní cíle: spojovat teorii a praxi všech složek vysokoškolské přípravy, uvést budoucího učitele do podmínek reálného školního prostředí a zacvičit jej v činnostech učitelské profese“. Každá fakulta má však své pojetí praxe, které se často liší rozsahem, zaměřením i vazbou na jednotlivé psychologické a pedagogické disciplíny. Co by ale nemělo chybět, je alespoň rámcové rozpracování jednotlivých úkolů, jež má student během své praxe vykonat, a také popsání účelu a poslání celé praxe (Šimoník, 2005). Na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity byla v roce 2013 zavedena nová koncepce pro

navazující magisterská studia, která přinesla posílení časové dotace na výkon praxe. „Studenti praktikovali na 2. stupni základních škol dva dny v týdnu v průběhu celého semestru, celková dotace praxe byla 100 hodin. Jednalo se jak o brněnské fakultní školy, které převažovaly, tak i o školy dle vlastní volby studenta. V průběhu praxe si studenti vedli deník, jehož obsah byl předmětem reflektivních seminářů na fakultě.“ (Lojdrová, 2015, s. 108)

U studentů učitelství vyvstává otázka, jak se promítají specifika spojená s jejich rolí v průběhu praxe do jejich autority ve školní třídě. Zde se opět nabízí množství pohledů a interpretací pojmu autorita. Můžeme říci, že mezi jednotlivými publikacemi v podstatě neexistuje shoda. „V nejobecnějším slova smyslu lze autoritu vymezit jako významnou formu uskutečňování moci, která je založena na více či méně obecném uznání oprávněnosti, legitimacy, vlivu určité osobnosti, instituce nebo skupiny.“ (Vališová, 1998, s. 14)

Jinou definici nabízí Kučerová (1999, s. 73): „Autorita je svou podstatou antropologická konstanta, která spoluvytváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolu podmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci“. Autorita bývá obvykle vnímána v trojí rovině (a) jako všeobecně uznávaná vážnost, (b) vlivný činitel či (c) ve smyslu úřadu. Existuje také nespočet kritérií členění autority, zde nabídnou jen část. Jedním z kritérií je kritérium genetické, jež určuje autoritu *přirozenou* – spontánní a získanou – výsledek cílevědomého úsilí. Jako další se nabízí kritérium sociální prestiže, to dělí autoritu na *formální* – odpovídající organizační hierarchii a *neformální* – založenou na lidských charakteristikách jedince. Můžeme se také setkat s dělením na autoritu *statutární* – spojenou s určitou funkcí, *charismatickou* – vyplývající z osobního kouzla, *odbornou* – získanou profesními znalostmi, *morální* – získanou poctivým vztahem k sobě i ke světu (Vališová, 2011, s. 397). V této práci se však blížíme výkladu autority jako sociálního vztahu. „V tom případě může být autorita chápána jako hra sociálních rolí, kdy jednu část vztahu tvoří role *vedoucí* a druhou role *následující*. Obě role se vzájemně dotvářejí, doladují, jsou komplementární, ovšem asymetrické (nelze je ztotožňovat).“ (Vališová, 2011, s. 398)

Autoritu učitele u žáků vytváří zejména způsob, jakým vyjadřuje svůj status, úroveň řízení činností ve třídě. Bez autority učitele je výchovně-vzdělávací proces nerealizovatelný. Strouhal (2013, s. 91) upozorňuje na to, že dnes dochází k podceňování autority učitele, který již „není exponentem kultury a garantem výchovně-vzdělávacího procesu, nýbrž pouhým konzultantem, pomocníkem a partnerem dítěte“.

V souvislosti s pojmem autorita je třeba vymezit i pojem kázeň. Přestože autorita i moc mají některé charakteristiky podobné (zejména vztahovost), nelze tyto pojmy zaměňovat. Autorita a kázeň jsou navázány na konkrétní aktéry

ve třídě: autorita na učitele, kázeň na žáky (Lojďová, Šalamounová, & Bradová, 2015). Pojem kázeň můžeme definovat různě. „Kázeň je buď dobrovolné, nebo nucené podřizování se jednotlivce nebo určité společnosti určité autoritě, určitému pořádku, řádu, a to buď svobodně zvolenému, nebo zvenčí ukládanému.“ (Uher, 1924, s. 23)

Podle Bendla (in Bendl, Kasíková, & Bureš, 2001, s. 70) je kázeň vědomé dodržování zadaných norem. Jaká panuje ve třídě kázeň, je tedy jedním z hlavních vypovídajících faktorů o tom, jak žáci učitele uznávají a respektují.

V kontextu této práce autoritu vnímám jako fenomén vztahový, kdy na jedné straně stojí učitel, na druhé žák. Autorita je v tomto případě vztahována k učiteli a žák by ji měl v ideálním případě respektovat.

Nyní se zaměříme na to, jak autoritu studentů učitelství vnímají nejen samotní studenti, ale i jejich žáci. V následující kapitole prezentujeme výsledky výzkumu ve struktuře: role studenta učitelství a její specifika, aspekty kladně ovlivňující vztah studenta učitelství se žáky, aspekty negativně ovlivňující vztah studenta učitelství se žáky, srovnání kázně u učitelů a studentů učitelství, diskuze a závěr.

1 Role studenta učitelství v průběhu praxe a její specifika

Student učitelství přichází do školy jako zcela nový element a jeho role je v mnoha ohledech velmi specifická. Učitelská praxe má zpravidla krátkodobý průběh a tuto dočasnost pedagogického působení na škole si uvědomují jak žáci, tak i samotní studenti učitelství, kteří vnímají tuto krátkodobost spíše jako nevýhodu ve vztahu k budování vlastní autority: „Já si myslím, že ti praktikanti nemusí mít takovou autoritu, jako ten učitel, protože ví, že prostě jsou tam jenom na nějaké jakoby návštěvě na té škole a že ty děcka si k nim můžou víc dovolit, než si třeba můžou dovolit k normálnímu učiteli, protože jim za tolik nehrozí“ (Táňa).

I když student přichází do školy jen na krátký čas, nemusí krátkodobost jeho působení získání autority omezit. Vedle faktorů, jako je osobnost samotného praktikanta, atmosféra třídy apod., zcela jasně ovlivní jeho působení i to, jakým způsobem je do třídy uveden. „Já si myslím, že strašně záleží na tom, jak vás ten učitel představí. Protože jakmile ten učitel, ta učitelka přijde a řekne, tohle je nová vaše paní učitelka, ona mě tady bude zastupovat, bude vás učit a chovejte se slušně a nevím co ještě. A v tu chvíli, kdy já jsem třeba šla suplovat za tu učitelku, která byla na nemocenské, přišla jsem tam sama a ti žáci mě znali jenom tak jako z chodby, že... že se se mnou předtím nesetkali, tak opravdu zkoušeli, co vydržím a musela jsem čekat třeba dvě tři minuty,

než vůbec se ztiší, abych mohla říct: posadte se“ (Pavla). Z výpovědí studentů vyplývá, že každý cvičný učitel pojal představování jinak, objevuje se oslovení praktikant, kolega, ale i jiné, poněkud neobvyklé, které mohou žáky až zmást: „Ty starší učitelky, u kterých jsem třeba zastupovala, tak říkaly posluchačka pedagogické fakulty. Takže si myslím, že to těm studentům asi moc neřeklo, co si pod tím představit. Ale jinak ta cvičná učitelka říkala: tohle je paní učitelka, jmenuje se tak a tak, oslovujte ji normálně, paní učitelko, a poslouvejte ji, jako kdyby tady učila. Tak to bylo moc pěkný, to bylo příjemné“ (Lada).

Dalším specifikem role praktikantů je to, že ještě nejsou „hotovými“ učители a chybí jim úplné formální vzdělání. Při nástupu na praxi tedy nejsou často ještě zcela identifikováni s rolí učitele, která je pro ně nová a neobvyklá. Příchod na školu, kde student vykonává svou praxi, proto provází řada pocitů a očekávání, od těch spíše pozitivních – „zvědavost, jaké to vlastně vůbec je to učení, to když jsme vlastně poprvé stáli před tou třídou a jako jestli se mi ta očekávání splní, jaké to bude... jestli to bude pozitivní, nebo negativní.“ (Karolína); „Tak pro mě to spíš bylo jako takový ten pocit té výzvy, jakože zkusit, zkusit tak něco nového.“ (Aleš); až k těm ne zcela příjemným – „nervozita, strach ze zklamání“ (Vendula); „Já jsem třeba měla jakoby nezklamat sama sebe. Že jsem si prostě stanovila nějaký cíl, že tu hodinu jako nějak povedu, tak jsem nechtěla sama sebe nějak jako... no zklamat no...“ (Simona); „strach z... povinností asi, že je to musím naučit...“ (Kristýna).

To, že studenti učitelství nejsou ještě opravdovými učители, si uvědomují samozřejmě i někteří žáci. Ti tento fakt berou ve většině případů jako výhodu a mezi jejich první myšlenky po příchodu praktikanta do třídy obvykle patří: „Super, nebude zkoušení“ (žák 86; třída studenta Šimona). Někteří z žáků se nad rolí praktikanta dokáží zamyslet více do hloubky a uvědomit si i její obtíž. „Je ale divné, že teprve zkouší být učitelkou a být spravedlivá. Je to těžké. Někteří učitelé jsou moc hodní nebo zlí, ale paní učitelka je spravedlivá i přísná ke všem stejně.“ (žák 9; třída studentky Marie)

Dočasnost praxe a neukončené formální vzdělání studentů učitelství jsou tedy velmi specifickými faktory, jež je třeba brát v potaz a zamýšlet se nad jejich vlivem v kontextu hodnocení autority praktikanta.

2 Aspekty kladně ovlivňující vztah studenta učitelství s žáky

Výuka vedená praktikantem má, oproti výuce stálého učitele, řadu výhod. Některé z těchto výhod se s rolí praktikanta pojí jaksí samozřejmě a automaticky, jiné závisejí spíše na osobnosti konkrétního člověka. V této kapitole zmíníme aspekty, které studenti učitelství subjektivně vnímají jako ty, které pomáhají naplňovat jejich autoritu ve třídě.

Často zmiňovaným aspektem objevujícím se v dotaznících žáků je mládí praktikantů a s ním spojená vyšší míra porozumění žákům. „Věc, co mě opravdu těší, je, že nám tato paní učitelka mnohem víc rozumí než ostatní učitelé. Asi to bude tím, že je mladší než ostatní učitelé. Takže chápe naše pubertální výtlemy a připomínky, což je super.“ (žákyně 23; třída studentky Marie); „XY je mladá, a proto nám líp rozumí (starý lidi by neměli učit)“ (žákyně 24; třída studentky Marie). Mládí praktikantů je tedy jedním z automaticky získaných benefitů, které mohou mít oproti starším stálým učitelům.

Podobně se s rolí praktikanta pojí i „efekt nového učitele“. Takový učitel do třídy přináší svěží vítr, dává žákům možnost „nového začátku“, bez ovlivnění předchozími neúspěchy, a mění tak celkovou atmosféru třídy. Některým žákům se dokonce jeví, že každý nový učitel je po svém příchodu na žáky ve třídě přívětivější a že se tato tendence se s časem snižuje. „Ze začátku byla paní učitelka hodná jako každý učitel, ale potom začala být přísnější.“ (žák 13; třída studentky Marie)

Patrný je i zvýšený zájem o třídu v prvotní seznamovací fázi, kdy praktikant třídu vůbec nezná a snaží se ji během krátkého času praxe o to usilovněji poznat. To pak na žáky působí tak, že o ně má praktikant větší zájem než jejich stálý učitel. Dosvědčují to i dotazníky žáků, ve kterých se objevují tyto výroky: „Nová paní učitelka se o mě zajímá a ví, co mám rád a co mě zajímá.“ (žák 21; třída studentky Kristýny); „Komunikace byla velmi dobrá, mluvila s námi pěkně a snažila se nás poznat.“ (žák 22; třída studentky Kristýny); „Že se víc zajímá o to, co říkám“ (žák 23; třída studentky Kristýny). Obecně z dotazníků vyplývá, že jsou praktikanti komunikativnější a se žáky si více povídají. Tento fakt však nelze zobecňovat a u některých učitelů zájem o žáky přetrvává i po období prvotního seznamování se s třídou.

Velkou výhodou praktikantů je to, že jejich pedagogické vzdělání je tím nejaktuálnějším, jaké může být. Do škol tak přinášejí originální a inovativní metody, na které žáci mnohdy nejsou zvyklí a díky nimž se stává výuka zábavnější. Žáci pak často výuku vnímají spíše jako hru než jako opravdové učení. „Dělali jsme křížovku na rychlost na známku. Je to jiná forma učení, zábavnější“ (žák 26; třída studentky Venduly). Zkušenost s tím, že stálí učitelé nejsou příliš nakloněni změnám a zavádění nových metod má mnoho praktikantů. „Já jsem jim dávala třeba i nějaké skupinové hry, já nevím, něco na styl třeba Člověče, nezlob se nebo tak, jako když si měli zopakovat nějakou látku a ona, cvičná učitelka, říkala, že to pak jakoby toho učitele stojí hodně energie, že třeba musí mezi těmi žáky chodit a jakoby rozčilovat se anebo jim jakoby říkat, ať jsou potichu a tak. A ona takhle, když s tím má učit pět šest hodin, tak jakoby se hned jakoby vysílila, tak proto říkala, že tolik ty hry jakoby nepoužívá, no. Ale jakoby ví, že mně se to jakoby osvědčilo, osvědčily ty hry, no“ (Táňa).

Praktikanti se snaží během své praxe dostat ze sebe to nejlepší a výuku žákům příjemnit: „Já jsem taky používala nejrůznější hry a chtěla jsem to udělat tak, aby to nebylo tak konzervativní, jak to ta paní učitelka dělala, i když to dělala perfektně, aby to bylo pro ty děti jako svátek, že mě mají a že se můžou jako zábavněji trochu učit. Myslím si, že to jako záleželo na tom, že třeba ta paní učitelka už jakoby jede v nějakých zajetých kolejkách, už to takhle dělá prostě několik let a jakoby nějaký ty nové věci už jsou pro ni třeba jako náročný i na ten čas, jo. Já jsem si říkala, když prostě mám ten čas a můžu si to připravit, tak si to připravím tak, aby to prostě bylo zábavně. Aby mě to bavilo, aby i ty děti to bavilo, takže v tom jakoby ty hodiny byly úplně jiný, než, než co měla ona. Že jsme vlastně třeba vůbec neotevřeli učebnici nebo to...“ (Andrea). Praktikanti také kladou větší důraz na skupinovou práci a peer učení. „Je super, že hrajeme edukativní hry, při kterých můžeme spolupracovat s ostatními, což většina učitelů tolik nedovoluje“ (žák 23; třída studentky Marie).

Většina dotazovaných žáků vypovídá o volnější atmosféře v hodinách studentů učitelství. Volnost jako takovou lze vnímat dvojím způsobem, buď jde o negativní jev, při kterém dochází ke zvýšení nekázně a vypovídá o nízké autoritě praktikanta. Nebo na ni lze nahlížet pozitivně, jako na jev, který způsobuje přátelskou a uvolněnou atmosféru, kterou žáci nevyužívají a díky které se cítí v hodinách příjemněji. Stejně je také kritérium naplňování didaktických cílů. To se může dít i v hodinách označovaných participanty jako volnější. Volnější hodiny mohou působit pozitivně i na pozornost žáků. „Hodiny jsou trochu volnější, ale podle mě je to takhle lepší, protože nás potom hodiny víc baví a i líp se soustředíme na učení“ (žák 4; třída studentky Marie). A zaujmou tak i žáky, kteří se obvykle do výuky příliš nezapojují. „V jejích hodinách je super taky to spekulování. Díky tomu jsou její hodiny trochu volnější, což je dobře, protože tam je zábavnější atmosféra. Spolužáci se bavili o tématu, což nedělají, což znamená, že to téma bylo zajímavé“ (žákyně 21; třída studentky Marie). Žáci v této atmosféře také ztrácejí strach svobodně se projevit a říci svůj názor, který mohou občas cítit v hodinách stálého učitele.

3 Aspekty negativně ovlivňující vztah studenta učitelství s žáky

K aspektům kladně ovlivňujícím vztah praktikanta se žáky je vhodné nabídnout i jejich protiklad, tedy aspekty, jež vztah praktikantů se žáky znesnadňují. Zmíníme tedy aspekty, které studenti učitelství subjektivně vnímají jako ty, které spíše ohrožují jejich postavení ve třídě.

Ač jde spíše o výjimku, někteří z respondentů se během praxe setkali s nepřijetím či nedostatečným respektem ze strany cvičného učitele. „Je vidět, že si učitelé zrovna nepřejí, abychom tam byli, nebo nejsou tak přístupní, nechťejí

poradit nebo naopak ještě jsou... třeba házej klacky pod nohy“ (Pavla). Jedna z respondentek uvádí: „já se třeba setkala s tím, že ta moje cvičná učitelka čtvrtky a pátky neučí, takže mi to domlouvala u neaprobovaných učitelek a po dvou hodinách, co jsem u každé odučila, tak mi bylo řečeno, že si paní učitelky chtějí učit podle sebe, takže mě tam jako nechou“ (Lada). Tento přístup učitelů je pro praktikanty přicházející s představou, že žáky i učitele svým pobytem obohatí a vlastně učitel i usnadní práci, velkým zklamáním. Naštěstí, nejde o častý výskyt tohoto jevu a jiní respondenti uvádějí i zcela opačnou zkušenost. „Já jsem se teda setkala s tím, že byli rádi, že tam jsem na té škole, i když to jako nebyla ta cvičná škola od fakulty, já jsem si to domlouvala sama, tak říkala ta cvičná učitelka, že je moc ráda, že tam jsem, že se ona sama aspoň něco naučí, jako že nebylo to takovýto, ježiš, tady někdo otravuje.“ (Simona)

Jev, který se částečně pojí s tím předcházejícím, je zmatení role. Student učitelství svým vzhledem často připomíná žáka školy, což může vést k řadě úsměvných, ale i rozpačitých situací. „Já jsem třeba už dva roky na té škole a mě stále si kuchařky jako nepamatují a stávalo se mi strašně často, že pan školník mě jako ráno zdravil ‚nazdar‘.“ (Pavla); „Stalo se mně, že jsem šla s děckama na oběd a paní učitelky tam, starší, i když mě potkávaly na chodbě, tak se ptaly, kde mají vyučujícího, jak to, že jdou sami.“ (Karolína); „Já jsem taky dostala vynadáno, že nejsem ve třídě, jakože, okamžitě ať jdu do třídy, ale ten učitel mě tam i dostrkal, do té devítky, že ať si jdu okamžitě sednout. Ale já tady mám výuku! Ne-ne-nevymlouvej se vůbec“ (Kristýna). Je tedy patrné, že tyto situace, obzvlášť pokud jsou u nich přítomni i žáci, autoritu praktikanta příliš nezvyšují.

Student učitelství by se měl po svém příchodu snažit o co největší poznání třídy i školy jako takové a systému, jež je ve škole nastaven. Na tohle poznání však nestačí pouze několik dnů, a proto často dochází k situacím, které vyplývají právě z neznalosti prostředí a studenta mohou frustrovat. Svě o tom ví Kristýna: „Mně se třeba stalo, nám se jako poznámky psaly do žákovské knížky, a oni teď mají ty kontaktní deníky, do toho se píše poznámka. A on mě tak jeden chlapec, mě tak strašně jako vytočil, že spolužákovi dal pěsti, že jsem se normálně rozkřičela, jako že ať okamžitě přinese žákovskou knížku a on mi celou dobu chtěl říct, že poznámka se nepíše do žákaždy, ale do kontaktního deníku a já, nevymlouvej se, okamžitě mi to přines, mi přines tu žákovskou, říkám. No, a kde to tady mám hledat? Tak mi to teda otevřel. Já jsem vám chtěl říct, že ten kontakťák jako je na tu poznámku. Tak mi přines kontakťák, okamžitě. Že jako fakt ten systém a když to nemá člověk zjištěný, tak je to hrozně těžký tam potom. Ale já jsem to věděla, že ten kontakťák jako, tak už jsem ji pak jako nakonec nenapsala, paní učitelka ji radši napsala, protože už to bylo blbý teda“ (Kristýna). Student má mnohdy pocit, že by ho o těchto skutečnostech měl zpravit cvičný učitel, který jej má na starosti. Je však důležité

si uvědomit, že je téměř nadlidské myslet na vše a snadno se stane, že cvičný učitel zapomene něco zmínit. Student by měl tedy sám vyvinout aktivní snahu a vyhledávat informace i sám. To si uvědomila i Simona: „Mně teda jednou ta učitelka, co jsem měla, nechala tak docela blbě spadnout, a tak jakože jsem nikoho neznala a měla jsem tam zkoušet v té třídě a... tak jsem prostě nakonec zkoušela jako takovou slabou žačku a ona mi to neřekla a prostě já jsem nevěděla, že na ni musím být trochu mírnější, že má nějaké úlevy... Tak to skončilo docela špatně, že jsem musela prostě dát špatnou známku, protože jsem nevěděla, že ona je slabá, že mám jako jí nějak ulevit, takže asi rozhodně vždycky, když jdem na praxi, tak se asi zeptat, na všechny... Až potom mi to došlo, že to asi je i trochu moje vina, že jsem se měla zeptat, ale rozhodně prostě vědět o těch dětech aspoň něco, než tam du. Než tam nastoupím“ (Simona).

Tak, jak je pro některé žáky příchod praktikanta do hodin příjemným zpestřením, pro některé to znamená pravý opak. Pro tyto žáky znamená jakákoliv změna a narušení pořádků velkou přítěž a na nenadálou situaci si obtížně zvykají. O nástupu praktikantky Marie do třídy mluví jedna žačka takto: „Moc se mi to nelíbilo, mám ráda ty učitelky, které nás učily na začátku. Jsem spíše staromódní a už i z prvního stupně mám dost těch všech změn učitelů“ (žákyně 6; třída studentky Marie). Je tedy důležité uvědomit si, že „efekt nového učitele“ nepůsobí na všechny stejně a z pozice praktikanta k tomu tak i přistupovat.

Není výjimkou, že se některý z žáků či žákyň do nového učitele či učitelky zamiluje. K tomuto faktu zcela jistě přispívá mladistvý vzhled, věková blízkost a často přátelský přístup praktikantů. Vždy se jedná pouze o platonickou lásku, o které se praktikant ani nedozví. O takovém případě můžeme hovořit například u žáka praktikantky Venduly, který o ní do svého dopisu napsal tohle: „Je hezcí a má velké prsa a hezký úsměv a dokáže se i usmívat. Asi ji mám rád“ (žák 25; třída studentky Venduly). Občas se žáci osmělí a projeví se i veřejně. O tom mluví i praktikant Aleš, který se setkal s touhle situací: „Jedna holka se mě ptala, jako vyloženě, jestli s ní nezajdu někdy na kafe, říkám, že kafe nepiju, a tak na víno, já říkám, víno zas nepijes ty, protože ti není osmnáct“ (Aleš). Pokud žáci nepřekročí hranici nevkusu a vulgarity, tak se praktikanti nad celou záležitostí spíše pousmějí a jdou dál. Spousta dotazovaných studentů má však i zkušenost s chováním žáků, kteří tuto hranici hrubě překročili a do řešení situace museli vstoupit další učitelé. Touto nepříjemnou zkušeností si prošla například studentka Pavla: „Bohužel jsem zažila teda i ty špatné věci, ty vulgárnosti a ty dvojsmyslnosti a tak. Já sem vůbec, já ne, já na to neumím reagovat jako od sobě rovných nebo starších lidí, takže, takže nevím, jak na to mám reagovat u těch dětí a měla jsem s tím velký problémy, takže jsem často dělala, že to neslyším... ale jednou teda, jednou se mi stalo to, že ta vulgárnost

padla před celou třídou nahlas, takže to, to se nedalo dělat, že se to, že se to neslyší, takže to sem jako pak řešila ještě s třídním učitelem a co s tím mám teda dělat, že sem vlastně v té, já jsem nebyla schopná na to reagovat jako přímo v té situaci, no. Takže to jsem ze sebe byla hodně zklamaná, pak si jako ten, pak jsem si pořád přehrávala tu situaci dokola, a pořád jsem si říkala, jak teda jsem na to měla reagovat“ (Pavla). Je jasné, že tyto situace vyvolávají u praktikantů negativní pocity a mohou ovlivnit jak vztah se žáky, tak i celou praxi.

Jak už jsem psala výše, volnost, která se často v hodinách praktikantů vyskytuje, má dvojí tvář. Buď přispívá k pohodové atmosféře, a pozitivně tak ovlivňuje výkon žáků, nebo jsou její účinky zcela opačné, žáci jsou neukáznění a volnosti praktikanta zneužívají ve svůj prospěch. Lze polemizovat o tom, proč některé třídy přijmou volnější atmosféru s povděkem, a u některých vede k nekázní. Je možné, že praktikant vyzářující neformální autoritu si může více dovolit zavádět volnou atmosféru, aniž by jeho dobrá víra v žáky byla zneužita. Naproti tomu osoba, které tento aspekt autority schází, se může s nekázní setkat častěji. Takový případ nastal i během praxe studentky Marie, o jejíchž hodinách se žáci zmiňují tímto způsobem: „V hodinách vládne volnost tak moc, že kluci u nás jenom křičí a vykřikují“ (žákyně 9; třída studentky Marie). Student Aleš byl překvapen, jaký vliv má jeho kamarádský a uvolněný přístup na jednotlivé třídy. „To mě třeba zaujalo to, že na té škole tam byly opravdu jako třídy, kterým, které bych přezdíval jako takové ty špatné třídy a tam jsem nechápal, jakým způsobem mohl fungovat ten můj kamarádský přístup. Naopak, jako v takových těch dobrých třídách, tam kdybych to jednoduše aplikoval ten kamarádský, tak nevím, jak by to dopadlo. Tak by se tam asi ti mladší pozabíjeli. Takže to mě jako třeba jako hodně překvapilo, že ti, kteří byli považováni za ty nejhorší, tak to přijali jako nějaký dar, tady tohle to. A ti, kteří byli právě zvyklí na tu práci, práci, práci, tak když najednou viděli uvolnění, tak najednou zvlčeli úplně. To jsem viděl poprvé“ (Aleš). Student by se měl tedy snažit předem odhadnout atmosféru třídy a zvážit, zda se mu jeho volnější přátelský přístup vyplatí, nebo by si měl raději ze začátku držet odstup a přísnost. K tomuto tématu se rádi vyjadřují starší, zkušenější učitelé, kteří se snaží praktikantům poradit. „Mně třeba paní učitelka říkala, že mám být jako přísná, že povolit můžu vždycky. Ale když na začátku povolím, tak už tu autoritu nikdy zpátky nezískám.“ (Vendula); „Tady to jsem taky dostal od učitele, co takhle jsme se potkali třeba na chodbě. Tak mně říkali, hlavně začni prostě zvostra, na ně nastup a vždycky můžeš povolit“ (Boleslav).

V předcházejícím textu jsem uvedla, jaká existují pozitiva a negativa studentů učitelství v průběhu praxe. Dalším významným elementem je otázka kázně, a to jak se liší její dodržování v hodinách stálého učitele a studenta učitelství.

4 Autorita jako projev (ne)kázně ve třídách učitelů a studentů učitelství

Autorita učitele je s problematikou kázně úzce spojena, dalo by se říci, že se jedná o klíčový faktor, jenž vede k ukáznění žáků, a tudíž k efektivitě celého vyučovacího procesu. Tomuto tématu bude věnována následující část a k popsaní tohoto jevu budou sloužit především výpovědi žáků.

Jelikož je sociální realita rozmanitá, i otázka kázně se u jednotlivých praktikantů mění. Faktorů, jež kázeň ovlivňují, je mnoho, patří mezi ně například osobnost učitele, výchozí předpoklady žáků, třídní kolektiv, klima školy, aktuální situace apod.

Z řady dotazníků vyplývalo, že praktikant má menší schopnost třídu uklidnit než stálý učitel. To se stalo i praktikantce Marii: „Paní učitelka Marie ale není moc přísná a nemá moc silný hlas, takže když se bavíme, tak nás nikdy neuklidní“ (žák 1; třída studentky Marie). V tomto případě je však nutné zmínit, že se nedostatek respektu projevoval téměř výhradně ze strany chlapců. „Spolužáci se pořád baví a neposlouchají“ (žák 13; třída studentky Marie). Jedna z žákyň dokonce do svého dopisu píše: „Marie byla hezká, velmi milá. Kluci ji rádi neměli. Nevím proč a ani to chápat nechci“ (žákyně 8; třída studentky Marie). Tento jev nejspíš nastal z toho důvodu, že měli žáci pocit, že je praktikantka vůči chlapcům zaujatá. „Podle mě moc spravedlivá není, protože pořád jenom něco udělal Matěj... a nikdy nic žádný holky, nic. Ale někdy je spravedlivá.“ (žák 7; třída studentky Marie); „A spravedlivost? Vždycky jsou kluci míň oblíbený, ale to se mi nelíbí“ (žákyně 6; třída studentky Marie).

Menší autoritu vnímanou žáky než stálý učitel měla i praktikantka Vendula: „U paní učitelky (stále) je větší klid, máme z ní větší respekt“ (žák 24; třída studentky Venduly). V jejich hodinách si sice žáci více uvědomovali nutnost dodržování pravidel, ale spousta z nich pocítila jisté uvolnění poměrů oproti hodinám se stálým učitelem. Na otázku, zda mohou ve vyučování mluvit bez vyvolání, většinou odpovídali žáci, že ne, ale z některých výpovědí vyplývá, že situace není tak striktní jako v hodinách stálé učitelky. „Nemůžou, ale někteří mluví. V hodinách paní učitelky to tak není.“ (žák 17; třída studentky Venduly); „Nemůžeme mluvit bez vyvolání, a u paní učitelky v žádném případě“ (žák 12; třída studentky Venduly).

Velkou měrou ovlivňovalo kázeň žáků i to, jak byli naučeni pracovat ve třídě od svého stálého učitele. „Ta moje cvičná učitelka na té praxi, tak ta tam měla v té třídě hodně velkou autoritu a ty děcka ji tak jakoby hodně braly, takže jak jsem po ní jakoby nastupovala, tak mně taky jako přišlo, že aj když nebyla v té třídě, že jsem tam měla, jakože ty děcka byly fakt ukázněné, i když to třeba byly takové problémovější třídy, tak tady tahle paní učitelka u nich

fakt měla kázeň a ke mně, tím, že ona tam třeba byla vzadu, takže si třeba taky tolik nedovolily, ale myslím si, že třeba v situaci, kdy by třeba odešla, a já tam třeba zůstala sama, tak si taky myslím, že by si třeba začaly dovolovat nebo tak“ (Táňa). Jak už bylo naznačeno, přítomnost cvičného učitele ve třídě během výuky také velkou měrou ovlivňuje kázeň ve třídě. „Já musím říct, že tím, že jsem tam měla při těch češtinách většinou všech, tu moji cvičnou paní učitelku, která jakoby sledovala zezadu, tak ta hodina fungovala, ale kdykoli se ona třeba jenom zvedla a odešla třeba na pět minut si zavolat, tak oni najednou věděli, že prostě si ke mně můžou všechno... tedka a že já nemám žádný pravomoce a zkoušeli to. Já jsem to dycky tak nějak jako ustála, že věděli, že si to nemůžou dovolit, takže jako proběhlo to dobře, ale tím, že ona tam byla, tak tím to prostě zastřešila, že se tam dalo učit“ (Andrea).

Otázka kázně v hodinách praktikanta je souhrou mnoha okolností a záleží na mnoha faktorech, které jsou popsány v této kapitole. Výzkum na jednu stranu ukazuje, že povětšinou je kázeň v hodinách praktikanta nižší než u stálého učitele. Ale na druhou stranu mohou specifika studenta učitelství (například zvýšený zájem o žáky či studenty či komunikativnost) přispět k jeho vyšší autoritě. Povětšinou je však kázeň v hodinách praktikanta nižší než u stálého učitele. Ale pokud se sejde silná osobnost praktikanta s podporou cvičného učitele, a ještě k tomu dobrý třídní kolektiv, zvyklý v hodinách pracovat a učitele respektovat, má praktikant téměř vyhráno a vše spěje k tomu, aby byla kázeň ve třídě dobrá.

5 Shrnutí a diskuze

Z výzkumu vyplývá, že praktikanti v našem výzkumném vzorku dokáží ve většině případů se žáky vytvořit bližší vztah, než s nimi má stálý učitel. Ten zase disponuje větší autoritou a dokáže si lépe udržet kázeň ve třídě. Tyto poznatky se shodují s výzkumem Brekemansové a Crétona z roku 1993 (in Lukas, 2011, s. 22), kteří zkoumali, jak se mění interakční styl učitele během jeho kariéry. Dospěli k tomu, že je rozdíl ve vývoji dimenze učitelova vlivu a dimenze „blízkosti“. S délkou praxe dimenze vlivu roste, zatímco dimenze „blízkosti“ je největší na počátku praxe. Dochází k tomu především proto, že učitelé na začátku své kariéry nemají příliš zkušeností s vedením lidí a svoji dominantnost si teprve budují, naopak mají však velkou míru vstřícného, přátelského a pomáhajícího chování, které se s lety praxe snižuje.

Průběh výzkumu ovlivnila také řada faktorů, které by bylo možné prozkoumat v dalším šetření. Jedním z takových faktorů je délka praxe jednotlivých respondentů. Zatímco někteří z respondentů strávili na své praxi celý půlrok a učili takřka na plný úvazek, tak jiní si splnili pouze to, co jim

ukládal předmět povinné učitelské praxe – tj. 50 hodin za jeden studovaný obor a minimálně 10 odučených hodin. To mělo zcela jistě vliv na interakci se žáky a ovlivnilo to i výpovědi žáků v jejich dopisech. Vliv na vztah se žáky mělo i to, pokud praktikant na dané škole působil již dříve, například v pozici asistenta pedagoga. Žáci pak mohli mít problém přijmout jej v nové roli učitele, do které student učitelství náhle vstoupil, a plně jej v této roli respektovat. Nezanedbatelně ovlivňuje průběh praxe a budování autority studenta učitelství i přístup cvičného učitele. Takových faktorů je celá řada a mohly by se stát předmětem dalšího zkoumání.

Cílem této kapitoly bylo odpovědět na otázku, jaká jsou specifika autority studenta učitelství v průběhu praxe. Objevila se zde celá řada aspektů, které mají vliv na vztah mezi praktikantem a žáky, a tudíž i na jeho autoritu. Tyto aspekty jsem rozdělila do dvou skupin. První skupina obsahuje faktory, které v perspektivě participantů výzkumu posilují autoritu, a druhá ty, které ji naopak oslabují.

Mezi aspekty pozitivně ovlivňující vztah se žáky patří především *mládí praktikantů*, ti mohou mít k žákům blíže a více jim rozumět. Kladně působí i tzv. *efekt nového učitele*, který vnáší nový vítr do školní třídy. Nový učitel může posuzovat žáky nezaopatřetě. Jelikož praktikant žáky nezná, je jeho prvotním úkolem třídu poznat. To má na žáky velmi dobrý vliv a toto chování si vykládají jako vyšší míru zájmu o ně samotné, která jejich stálým učitelům mnohdy chybí. To, že jsou praktikanti ještě sami v procesu vzdělávacím a mají přístup k těm nejmodernějším výukovým metodám z první ruky, způsobuje, že do tříd zavádějí *inovativní metody*, které žáky baví. Díky *přátelskému přístupu* praktikantů ve třídách často vládne *volnost*. Ta má ale ambivalentní charakter, buď žáky podněcuje k lepším výsledkům, přispívá k jejich vnitřní pohodě, nebo ji žáci naopak dokáží využít k nekázní a k nespolupráci.

Tím se dostáváme ke skupině aspektů, jež mohou ovlivňovat vztah praktikantů se žáky negativně. Sem patří nepřijetí praktikanta cvičným učitelem, který odmítá přijmout jiný způsob výuky, anebo vůbec nestojí o přítomnost praktikanta ve svých hodinách. Také mladistvý vzhled praktikantů může způsobit řadu problémů, ať už jde o zmatení rolí, kdy si jej zaměstnanci školy pletou se žáky a také se tak k nim i chovají, nebo o nevhodné návrhy ze strany žáků, které praktikantům způsobují rozpaky, ale vytvářejí i strach v dané třídě učit. K mnoha nepřijemným situacím může dojít i kvůli neznalosti poměrů a systému školy, na kterou praktikant nastupuje. Jako negativní faktor chápeme i špatnou adaptaci žáků na změnu učitele. Zatímco na některé z žáků změna učitele působí pozitivně, existuje i spousta těch, kteří tuto změnu vnímají velmi negativně.

Netroufám si tvrdit, že jsem zcela vyčerpala odpovědi na danou výzkumnou otázku. Toto téma by bylo vhodné prozkoumat více do hloubky, například zmapováním zkušeností jednotlivých studentů učitelství po celou dobu jejich studia a v průběhu praxí nebo by výzkum zahrnul perspektivu dalších aktérů, například cvičných učitelů.

JAK SE GENDER PROJEVUJE V INTERAKCI STUDENTŮ UČITELSTVÍ SE ŽÁKY

Sylva Trebulová

Ženy jsou z Marsu a muži z Venuše. Anebo naopak? Kdoví. S oběma pohlavími je však spojeno mnoho rolí a typických znaků. Podle těchto rolí a znaků jsme určitým způsobem kategorizováni a škatulkováni již od dětství, aniž by to někdo pokládal za dobré či špatné. Často existuje předpoklad o tom, co to znamená být mužem či ženou.

Jako gender je označováno sociálně konstruované pohlaví. Oakley (2000, s. 11) definuje gender jako „sociální konstrukt, který vyjadřuje, že vlastnosti a chování spojené s obrazem muže a ženy jsou formovány kulturou a společností“. Dle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 75) je pojem gender definován následovně: „pohlaví, rod. Termín užívaný u nás zejména ve spojení gender studies nebo gender identita.“ Pro náš text bude důležitý pojem gender studies, neboť do této oblasti náš výzkum částečně zasahuje. Gender studies je dle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 75) vyloženo takto: „výzkum sociokulturních rozdílů mezi muži a ženami. Český ekvivalent není zaveden. Vědní obor vycházející hlavně ze sociologie a zabývající se zkoumáním odlišností identity, sociálních rolí, uplatnění na trhu práce aj. mezi příslušníky opačných pohlaví.“ Genderová identita je pak vlastní pocit či představa jedince o vlastní mužskosti nebo ženskosti (Blakemore, Berenbaum, & Liben, 2009).

Na zvolenou oblast se podíváme v tomto výzkumu velice specificky, neboť se budeme zabývat genderovými aspekty v oblasti vzdělávání. Vzdělávání je totiž spojeno se sociální reprodukcí, a škola tak může genderové hodnoty upevňovat či podporovat jejich změnu (Jarkovská, 2009). Zaměříme se na to, jak se promítají aspekty genderu do interakce studentů se žáky v průběhu praxe. Nejprve ale představíme výzkumy genderu ve vzdělávání, které se zaměřují na to, zda učitelky „nadržují“ dívkám a učitelé chlapcům, či nikoliv.

1 Holky s holkama a kluci s klukama?

Jelikož není možno otázku genderu uchopit jednotně a plošně, rozhodla jsem se v této kapitole zaměřit pouze na jednu dílčí oblast – a to rozdílné vnímání žen a mužů v učitelské roli u žáků na základní škole. A také naopak, tedy na to, jak studenti učitelství vnímají své žáky z hlediska genderu. Co říká ke vztahu k pohlaví učitele a k pohlaví žáků mezinárodní výzkum?

Ehrenberg, Goldhaber a Brewer (1995) zjistili prostřednictvím výzkumu žáků desátých ročníků, účastnících se v roce 1988 National education longitudinal study, že pohlaví učitele nemá prokazatelný vztah ke školnímu výkonu, ať již chlapců či dívek. Nicméně jiná studie využívající tatáž data (Dee, 2006) došla k závěru, že výuka učitelem stejného pohlaví má na výkon žáků (chlapců i dívek) silný vliv, a to jak na výsledky v testech, tak na to, jak výkon žáků učitel hodnotí. Další výzkum založený na longitudinálním šetření National longitudinal survey of youth (Nixon & Robinson, 1999) ukázal, že podíl učitelek na středních školách byl pozitivně korelován s lepšími studijními výsledky dívek. Avšak Neugebauer et al. (2011) naopak za pomoci rozšířeného souboru dat z výzkumu PIRLS v Německu nenašli systematický vliv pohlaví učitele na výkon chlapců či dívek – jak ve standardizovaných testech čtenářské gramotnosti, tak ve školní klasifikaci. Co se týče České republiky, tento jev dosud systematicky zkoumán nebyl (Jarkovská, 2008).

Jak můžeme vidět, výzkumy zaměřené na gender ve vzdělávání již realizovány byly – i na větších souborech, zjištění však nejsou jednoznačná a výsledky jsou ovlivněny mnoha faktory, které mohou být typické pro skupinu dotázaných respondentů, například z hlediska kulturního prostředí.

Mezi vnímáním mužů a žen panuje mnoho rozdílů, které jsou dané jejich sociální rolí v životě, předsudky apod., což můžeme vidět i na tvrzení Jarkovské (2008), která píše o tom, že ženy se méně uplatňují v technických či přírodních vědách, protože jak říká:

Dané rozdělení je obvykle vnímáno jako důsledek genderově stereotypního či tradičního vnímání mužských a ženských rolí, podle kterého jsou ženy považovány za empatické a emocionální bytosti se sklonem k pečovatelskému, a muži za racionální, nezávislé osobnosti se schopností logického objektivního úsudku. V případě segregace oborů podle pohlaví, která přetrvává ve školství stejně jako na pracovním trhu, ale nejde zdaleka jen o setrvačnost zažitých stereotypů, nýbrž o mechanismus zachovávání genderových strukturálních vztahů, které pro ženy představují především nižší status a podíl na moci.

Zde můžeme vidět jisté dělení mužů a žen dle genderových stereotypů. Projeví se tyto stereotypy i přímo ve školní třídě u studentů učitelství na praxi?

Během svého studia studenti učitelství na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity musí absolvovat učitelskou praxi a pomalu se během ní socializují i do role učitele. Zajímalo mě tedy, jak oni sami vnímají žáky a jak žáci vnímají je z hlediska genderu. Zaměřila jsem se také na to, zda žáci registrují, když nastane genderový transfer u jejich učitele, tedy když student učitelství má jiné pohlaví než cvičný učitel, kterého v průběhu praxe „střídá“.

Je nutné poukázat na to, že vnímání žen a mužů jak v roli žáků, tak i v roli učitelů je velice široké téma. Pro tento výzkum byla tedy zvolena následující výzkumná otázka: *Jak se promítají aspekty genderu při vstupu studentů učitelství na praxi?* Metodologie výzkumu je popsána ve čtvrté kapitole.

2 A jak to tedy vlastně je? Interpretace analyzovaných dat

Jelikož byla metodologie výzkumu již popsána v předchozí kapitole, můžeme přistoupit k samotné interpretaci dat. Po pečlivém analyzování a hledání různých souvislostí, lze kódy týkající se genderu rozdělit do čtyř kategorií. Tyto čtyři skupiny tvoří i názvy jednotlivých kapitol: (1) Muži = ojedinělý úkaz ve školství?; (2) Muži nemohou nabídnout mateřský přístup; (3) Ženy nejsou jen ukřičené hysterky; (4) Kluci a holky.

Výsledky šetření se opírají o jednotlivé citace respondentů a respondentek. Z důvodu doslovného přepisu obsahují tyto citace také hovorová a nepsisovná slova. Jména respondentů a respondentek jsou z důvodu zachování anonymity změněna.

2.1 Muži = ojedinělý úkaz ve školství?

Jak je známo, zástupců mužského pohlaví je v našem feminizovaném školství velmi málo, a tím je jejich postavení v učitelském sboru specifické. Pro žáky může být přítomnost učitele – muže něčím novým, protože jsou od malička zvyklí spíše na přítomnost žen, kdy čas v mateřské škole tráví s paní učitelkou a doma potom s maminkou. Ve statistikách dostupných na webových stránkách Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR můžeme vidět, jak s vyšším stupněm vzdělávání stoupá i poměr zastoupení mužů v učitelském sboru. Tabulka 13 popisuje zastoupení mužů a žen v jednotlivých typech a družích škol ve školním roce 2011/2012.

Tabulka 15

Učitelé v jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví 2011/2012

Stupeň vzdělávání	učitelé/učitelky celkem	ženy (%)	muži (%)
Mateřské školy	26 781	99,7 %	0,3 %
Základní školy	57 815	84,3 %	15,7 %
Střední školy	43 876	59,1 %	40,9 %
Vyšší odborné školy	1 891	60,7 %	39,3 %
Vysoké školy	21 816	35,3 %	64,7 %

Pramen: Zaostřeno na muže a ženy – Učitelé na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví 2011/2012, CZSO.

Zatímco na základních školách výrazně převažují v učitelské roli ženy, na středních školách se již zastoupení pohlaví začíná vyrovnávat, a na vysokých školách převažují dokonce muži. To, že setkání s mužem – učitelem, je pro děti něco neobvyklého a vnímají rozdíl mezi ženou a mužem, tvrdí studentka učitelství Pavla: „Já si myslím, že jo, protože když přijde na školu chlap, tak to je úplně o něčem jiném, protože to je, to je úkaz, jak řekla Andrea, protože ti chlapi, to je fakt strašně málo a myslím si, že to berou hodně, je to pro ně něco nového prostě.“ Simona se vyjádřila takto: „Ono je to pro ty děcka, podle mě něco nov-, já nevím novýho, nejsou na to až tak navyklý, prostě je třeba učit celou základku, učí třeba jenom jeden chlap na přírodopis, jinak mají na všechno ženské, tak prostě je to pro ně něco novýho, že tam furt nejsou ty ženské.“

Ovšem, jak je viditelné z dotazníků Simony⁴¹, samotní žáci v této třídě genderovou změnu učitele nevnímali jako výraznou. Na otázku „Jaký byl tvůj dojem, když pan učitel poprvé vstoupil do třídy?“ odpovídají následovně: „Kdo to je? Třeba bude sympatický.“ (žák 3; třída studenta Šimona); „Že nebude taková nuda jako s paní učitelkou.“ (žák 4; třída studenta Šimona); „Že nás bude učit někdo jiný.“ (žák 5; třída studenta Šimona); „Chodilo k nám hodně nových učitelů, tak mi to nepřišlo zvláštní“ (žák 12; třída studenta Šimona). Jen jedna výpověď vybočovala: „Trošku jsem se zděsila“ (žák 7, třída studenta Šimona). V ostatních odpovědích hodnotí tato respondentka-žákyně přítomnost studenta učitelství mužského pohlaví spíše kladně.

Můžeme tedy vidět, že rozdíl ve vnímání příchodu učitele – muže do třídy shledávají studenti učitelství za větší zajímavost než dotázaní žáci na základní škole. Žákům změna pohlaví učitele nepřišla nijak zvláštní či překvapivá. Naopak – byli na to zvyklí. Zmiňovali spíš jen nízký věk praktikujícího učitele:

⁴¹ Simona ale nezadávala dotazník ve vlastní třídě, neměla totiž cvičného učitele – muže, tudíž by nebylo možné sledovat vnímání změny genderu s příchodem studenta učitelství do třídy cvičného učitele. Výzkum tedy realizovala u studenta učitelství, kterému říkáme Šimon.

„Jelikož je mladý, myslela jsem si, že mu to moc nepůjde.“ Nemluvili, respektive vůbec nepsali o tom, že by příchod muže vnímali jinak, ale ze zkušenosti účastníků našeho skupinového rozhovoru vyplývá, že s příchodem a s výukou učitele – muže žáci většinou zpozorní a změní se atmosféra, což můžeme vidět na výroku Boleslava: „A v té občance, tak ona jakože občanka je sama o sobě volnější předmět, jakože kázeň tam byla, ale za diskuze se prostě jakože překřikovali se občas děcka a když jsem tam učil já, tak nevím, holky aj kluci jakože zpozorněli a kázeň se jinak nezhoršila.“ V přítomnosti studenta učitelství – muže se našim respondentům nestalo, že by třída byla neukázněná, ba právě naopak, přišel-li do třídy cvičné učitelky ženy student – muž, kázeň se zvýšila, na což upozorňuje Aleš: „No, já jsem měl ženy, ale jakože trochu se změnila ta kázeň, tím, že jsem, i když jsem s něčím přišel, tak asi to bylo i tím, že jsem chlap, nebo myslím si to, že to tak je.“ Na odpověď tazatele, zda si myslí, že hraje pohlaví nějakou roli, odpověděl Aleš takto: „No, myslím si, že asi největší, to znamená ty nejdřívější, holky najednou se na to dívaly úplně jinak... Jako můžu si skromně říkat, že to tak není, ale prostě to tak bylo. A takoví ti kluci, kteří se snažili vypadat co nejvíce drsně a co nejvíce to tam jako vést, tak najednou zjistili, a sakra, je tady jako něco, je tady nějaká ta konkurence najednou, tady v té třídě.“ Z výše uvedených výroků nám tedy může vyplývat, že chování žáků se s přítomností muže mění. Také Boleslav reaguje souhlasně: „Třeba jeden kluk, co si tak vybavuju teďka, tak u paní učitelky v občance jakože hodně vykřikoval a bavil se s děckama a tak a pak, když jsem tam byl já, tak jsem ho jednou napomenul a potom se přihlásil, tak říkám, co chceš, Olivero, můžu si sednout dopředu, oni mě tady vyrušují a já chci dávat pozor a to... říkám pojď, tak si sedl do první lavice a byl najednou, jakože o 180 stupňů se to jeho chování změnilo.“ Boleslav tedy vnímal, že v jeho přítomnosti se problémový žák více snažil, a dokonce sám utíkal od zdroje ruchu ve třídě, jehož sám býval mnohdy iniciátorem. Toto Boleslavovo tvrzení nás vybízí k tomu si myslet, že muži mohou mít vyšší autoritu u žáků. Toto zvýšení autority může naplňovat řada faktorů. Může také souviset s tím, že student učitelství Boleslav byl ve třídě nový, a problémový žák nevěděl, co si může či nemůže dovolit.

Studenti učitelství – muži tedy svoji autoritu připisují i mužskému pohlaví. A jak na studenty učitelství – muže nahlíží studentky učitelství? Studentky hovoří o tom, že vnímání autority mužů je něco, co je dáno pohlavím. Ilustrujme to názorem Kristýny. Za zajímavé považují, že tento poznatek postuluje žena: „Já teda, co jsem pozorovala, tak mně osobně přijde, že prostě chlapi mají přirozenější jako respekt. I v té třídě, co jsem zažila, tak když přišel chlap, tak jako, a to i když třeba jako nepůsobil, že já osobně bych si neřekla, že bych z něj měla takový respekt, pokaždé tam měl klid.“ Dále dodává: „A mají jako přirozenou autoritu.“ Kromě autority a respektu dokládá Pavla to, že:

„nad vším mají takový nadhled, zatímco ta učitelka dostane hnedka hysterické záchvat nebo něco, tak prostě ti, ti muži mají takový jako nadhled a zase na druhou stranu ženy mají pořádek ve věcech...“ Pavla tedy mluví o mužích jako o více psychicky stabilních.

Možná právě díky této psychické stabilitě jsou muži dle studentek učitelství více schopni mít se žáky kamarádský vztah, na což naráží Simona: „Mám teda ještě takovou zkušenost, že ti chlapi učitelé umí víc udržet ten přátelský přístup ve výuce. Já jsem chodila na, na prumku na střední, takže tam víc učili chlapi, a prostě ti jsou víc jako by schopni udržet nějaký mantinel toho přátelského přístupu, u těch ženských se to podle mě zvrhne dříve než u těch chlapů, ty děcka to tak nějak vycítí a taky si, umí to tak nějak víc kočírovat ten chlap, co ještě pořádkem je přátelský, a co ne.“ V daném výroku si však musíme všimnout, že Simona poukazuje na přátelský přístup – ale na střední škole. Není proto možné tvrdit, že by to stejně mohlo fungovat i na škole základní.

Není možné, že by si studentky muže nějak idealizovaly? Nemůže být ovlivněno jejich vnímání mužské autority a mužů celkově například nějakými mužskými vzory, které nacházejí v rodině? Mohou být naučeny vnímat muže podle určitého vzorce chování, které viděly někde ve své blízkosti a dle toho vnímat a idealizovat si i učitele – muže?

Když jsme se dotázali samotných žáků, v čem shledávají učitele – muže lepšího či sympatičtějšího, padaly odpovědi ve stylu: „Je to chlap.“ (žák 2; třída studenta Šimona); „Je to chlap. Protože su kluk.“ (žák 2; třída studenta Šimona); „Někdy je s ním legrace.“ (žák 5; třída studenta Šimona). Ze Šimonových dotazníků je také patrné, že ne všichni žáci nějaký rozdíl v pohlaví učitele vnímají. Zazněly i odpovědi: „Je mi to vcelku jedno, jde o to, jaký je.“ (žák 5; třída studenta Šimona); „Je mi to jedno.“ (žák 9; třída studenta Šimona); „Je mi to jedno, jde o to, jaký je.“ (žák 11; třída studenta Šimona); „Nevím, je to stejně jako žena, ale muž má jinou povahu.“ (žák 14; třída studenta Šimona).

Z uvedených tvrzení lze vysledovat, že budoucí učitelé považují muže za velice přínosný element v našem školství, s jehož příchodem a následnou výukou se mění atmosféra ve třídě. Dle dotázaných respondentů – účastníků ohniskové skupiny – jsou žáci při příchodu muže do třídy, a následně i ve výuce, pozornější, a učitel – muž může mít u dětí větší autoritu a respekt. Pohlaví lze tedy vnímat jako jeden z faktorů podílejících se na tom, zda má či nemá učitel autoritu. Studenti učitelství také hovořili o tom, že muž je schopen většího nadhledu a přátelského přístupu k žákům ve výuce. Na druhé straně z výpovědí respondentů – žáků není rozdílné vnímání pohlaví tak znatelné. Někteří sice vnímali jako výhodu to, že přišel vyučující mužského pohlaví, nepovažovali to však za velkou změnu či zásadní překvapení.

2.2 Muži nemohou nabídnout mateřský přístup

Přes všechna výše uvedená pozitiva vztahující se k přítomnosti mužů ve vzdělávání žáků nacházejí oslovení respondenti pozitivum, které potvrzuje opodstatnění přítomnosti žen v předškolním a základním vzdělávání, a tím je aspekt věku dětí. Studentka učitelství Karolína se vyjadřuje následovně: „Já právě jsem si třeba na tom prvním stupni, jak se říká, že by měli být i na prvním stupni chlapi, měla jsem tam asistenta, který teda studuje taky a občas i učil, a měl to přesně úplně naopak, žádný respekt myslím si, že ten první stupeň fakt potřebuje ženskou, která má ten mateřský pud, jak říkala Andrea, protože ten chlap tam má problém, že se nedokáže úplně jak kdyby ztotožnit s těma malýma děčkama.“

Z názorů studentů učitelství je znatelná domněnka, že menší děti jsou ve svém životě zvyklé spíše na přítomnost žen. Mateřskou dovolenou s dětmi doma tráví většinou matka a rodičovskou dovolenou dle Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR tráví s dětmi jen necelá dvě procenta otců.⁴² V předškolním vzdělávání nalezneme v roli učitele téměř výhradně ženy, tudíž dětem nemusí být přítomnost muže vždy vlastní. To zmínila i Kristýna: „maj to takový odlišný. Protože oni opravdu, dopoledne jsou, když už se změň a jdou do té první třídy, když pořád byly s maminkou, tak tam jsou to celé dopoledne, až do těch jedné do dvou s paní učitelkou a pak jsem s paní vychovatelkou a pak jsou zase s maminkou, takže tam jako tatínek a maminka. Je to tam jako hodně vidět teda.“ Děti tedy nejsou zvyklé na to, že je v jejich životě i jiný muž než tatínek a před ostatními muži se mohou i uzavírat. Své poznatky nám sdělila Kristýna: „Ale mně přijde, že na tom prvním stupni celkově víc přijímaj ty ženy a že, pokavaď tam přijde ten muž, tak se mi, nebo třeba viděla jsem, že se uzavřely úplně...ty malý děti se nechtěj otevírat těm chlapům, že oni opravdu tam jako maminka a paní učitelka jsou bohové jako.“ K tomuto se vyjádřil Aleš, který se sám do podobné situace dostal a potvrdil názor svých kolegů: „To jo no, já jsem jednou suploval hudebku a musím říct, že přesně, to co jste řekli.“ a také dodává: „jsem tak přemýšlel nad tím, že když jsem učil třeba šestky, sedmičky, tak tam si myslím, že ty hodiny byly neporovnatelně lepší od té učitelky, že oni jako hledaj ti mladší ještě pořád takový ten mateřský přístup a toho chlap není schopen, si myslím, úplně.“ Vidíme zde zajímavý jev – ženy notovaly mužům ve věci autority a zde zase muži notují ženám v otázce přístupu k dětem. Je možné, že si respondenti opačné pohlaví idealizují?

Z výše uvedených výroků vyplývá, že podle studentů učitelství je lepší, když muž jako učitel do třídy vstoupí, až když jsou děti o něco starší a vyspělejší, což svojí zkušeností dokládá Aleš: „Protože v té šestce a sedmičce té učitelce

⁴² Viz http://www.mpsv.cz/files/clanky/17476/tz_120314a.pdf.

to šlo prostě líp, jako na první pohled. Kdežto v osmičce a devítce jsem měl... nešlo mi to líp to učení určitě, ale co mi šlo mnohem lépe, to bylo to, že oni si prostě nedovolili. To znamená, že to může hrát jako nějakou roli.“ Potvrzuje také, že muži mají větší respekt – z jeho vlastní zkušenosti je to respekt spíše u starších dětí: „Kdežto ta osmička, devítka, to už jsou takoví ti pubertáci a tam zas mi připadalo, že ten mnohem větší respekt jsem měl já.“ S tímto souhlasí i Kristýna: „Si myslím, že chlapi by měli nastupovat od té šesté třídy na tu střední, na tu vysokou...(smích).“

Jak můžeme vidět, je rozdíl i v tom, jakého věku jsou žáci, které učitel mužského pohlaví učí. Aleš to shrnuje takto: „Tam byly strašný rozdíl mezi těma dvěma skupinama, protože ti šestáci, sedmáci byli úplné děti, kdežto osmáci, devátáci byli dospělí lidi, lidi jako, takže je.“ U studentek se nám tohle nepotvrdilo, resp. žádná studentka nezmiňovala, že by pocítila rozdíl ve věku žáků na druhém stupni.

Dle studentů učitelství je nutné brát v potaz věk žáků, přichází-li do třídy učitel – muž. Menší děti jsou navyklé spíše na přítomnost žen ve svém životě, tudíž více vzhlíží k učitelkám ženského pohlaví a může se i stát, že autorita muže, který by vstoupil do třídy, by mohla být ovlivněna. Až se děti dostanou do vývojového období adolescence a mateřský přístup nevyhledávají, je podle výpovědí respondentů příchod muže do vyučování více než vhodný. Z výše uvedených výroků nám vyplynulo, že praktikující učitel mužského pohlaví získal u dětí na druhém stupni vyšší autoritu a respekt. Respondenti, kteří se zúčastnili našeho rozhovoru, shledávají tedy výhodu v tom, že se ženám lépe daří spolupracovat s mladšími dětmi a mužům se lépe daří spolupráce se žáky staršími.

2.3 Ženy nejsou jen ukřičené hysterky

Jak už bylo výše napsáno, ženská role je spojena s rolí matky, pečovatelky apod. Aleš tedy shledává mateřský přístup žen ve výuce jako velmi pozitivní a pro žáky i příjemný: „No, říkám, možná ten mateřský přístup, kterýho si ty mladší všímají, ne, že jako respektují, ale prostě je jim příjemný, a potom aj ty hodiny jsou příjemný.“

Díky vysokému zastoupení žen v našem školství jsou ženám přidělovány různé nálepky, kterých je těžké se zbavit. Těmito nálepkami je to, že ženy – učitelky často zvyšují hlas a také to, že se chovají hystericky. Což dokládá Karolína: „Mně přišlo, že oni ti devátáci nebo všichni tam jako čekali, že když přijde ženská, tak že bude rvát. Ano, přesně tak, vysloveně, a když já jsem nezařvala, ztišila jsem pro změnu hlas, tak z toho byli ještě víc vykulení.“ Určitě tedy není špatný nápad zachovat se ve výuce přesně naopak, než jak se od nás očekává. Žáky to zaskočí a možná v daném okamžiku i více zpozorní.

Studentka učitelství Karolína upozorňuje na fakt, že když se muž zachoval stejně jako žena – tedy zvýšil hlas, bylo chování žáků naprosto jiné: „A myslím si, že jako když ten můj vyučující ani nekřičel, jenom trochu zvedl hlas, tak to bylo poznat jinak, že okamžitě jako zareagovali a fungovali úplně jinak. Tam stačilo trochu zvednout hlas, ale jakmile to udělala učitelka, tak ta mohla rvát, a nic.“ Vedle nálepky, že ženy křičí, se také stává, že o ženách – učitelkách říkají respondenti – studenti, že jsou hysterické, na rozdíl od mužů, kteří zůstávají nad věcí. Petra se vyjadřuje takto: „Nad vším mají takový nadhled, zatímco ta učitelka dostane hned hysterickéj záchvat nebo něco, tak prostě, ti, ti muži mají takový jako nadhled, ale zase na druhou stranu ženy mají věcech... jako pořádek ve věcech, víc to prožívají, víc to prožívají s těma děckama, oni ti chlapi jsou prostě jináč.“

Ženy však ve výrocích respondentů nejsou vnímány jen jako ukřižované hysterky. Kromě této negativní nálepky respondenti učitelkám – ženám připsují i řadu nálepek pozitivních. Například to, že ženy jsou více systematické a umí se lépe vcítit do potřeb žáků. Petra to ještě upřesnila: „No, já jsem teda zažila ženy jako víc takové důslednější, ne jako, ne jako ve vztahu k žákům, ale vůbec jako ve vztahu k práci, že jsem zažila učitele – chlapy jsem zažila jako takový pohodáře.“

Kristýna zase o ženách říká: „Že, já si myslím, že ženský jako všeobecně, jak se jako nezdáme. Že každé si myslí, že jsme jako citlivky a že jako jsou hodně překvapení, když asi zařveme, že to nečekaj, teda mně se to osobně stalo, že to nečekali.“ V tomto případě zde zvýšení hlasu zafungovalo stejně, jako by se tak zachoval muž. Tímto je možná vyvráceno tvrzení Petry, která tvrdila, že ženy jsou ukřižované hysterky, protože když ve výuce zvýšila hlas Kristýna, byli žáci překvapení. Vnímání učitele či učitelky je tedy silně subjektivní záležitost a nelze po jedné zkušenosti všechny osoby jednoho pohlaví považovat za stejné, což tvrdí studentka Andrea: „Já si myslím, že to stejně vždycky záleží na té osobní povaze toho člověka, že je vlastně jedno, jestli je to chlap nebo ženská.“

Nyní se zaměříme na to, jak situaci vnímají žáci ve třídách, kde proběhl genderový transfer, tedy když namísto *učitelky – ženy* přišel do třídy *student učitelství – muž*. O ženách se vyjadřují následovně: „Někdy je hodnější.“ (žák 2; třída studenta Šimona); „Bývá hodná.“ (žák 5; třída studenta Šimona); „Je hodnější.“ (žák 7; třída studenta Šimona); „Víc si s ní rozumím.“ (žák 11; třída studenta Šimona); „Že je milá“ (žák 13; třída studenta Šimona). Jelikož byl dotazník anonymní, u většiny nelze poznat, zda vypovídá žák, nebo žákyně.

Opět se tedy můžeme pozastavit nad rozdílem vnímání žen – učitelek z pohledu studentů učitelství a z pohledu respondentů – žáků. Studenti, tedy spíše studentky často označovaly ženy jako hysterky a také je nálepkovaly tím, že pouze křičí. To však dotázaní žáci ani v jednom případě nezmínili. Studenti

učitelství tedy nálepkují učitele dle pohlaví a reprodukují některé genderové stereotypy. Těmi je například to, že muži disponují větší autoritou, jsou více schopní udržet přátelský přístup ve výuce. A ženy jsou často navyklé zvyšovat hlas, ale na druhou stranu mají blíže k menším dětem a jsou důslednější a pečlivější. Mohou tato jejich stanoviska vycházet z jejich předchozích zkušeností? Myslím, že tuto oblast by bylo zajímavé prozkoumat.

2.4 Kluci a holky ve třídě

Při nástupu na praxi je pro praktikující učitele všechno nové. Škola, prostředí, nový učitelský sbor. Noví jsou také žáci, které dostanou praktikanti na starost. A jak tyto žáky vnímají? A jak mohou žáci vnímat studenty učitelství? Tomu se věnuje následující podkapitola.

Dotázaní respondenti – studenti učitelství – tvrdí, že nenadřžují žádné mu pohlaví. Na otázku: *Nadřžujete někomu podle pohlaví, co myslíte, třeba i nezáměrně?* Vendula odpovídá: „To asi ne, podle mě.“ Aleš přitaká: „Nezáměrně snad ne, doufám /smích/, záměrně už vůbec.“ Zajímavé je připomenout, co v tomto kontextu uvádí Jarkovská (2008):

V České republice zatím postrádáme výzkumy zaměřené na interpersonální interakce v rámci výuky, avšak je možné předpokládat, že tyto výzkumy by přinesly výsledky velmi podobné těm, které byly zjištěny v zahraničí. Vyučující jsou většinou přesvědčeni, že jednájí s dívkami a chlapci stejně, avšak výzkumy uskutečněné v západní Evropě a USA v posledních několika desetiletích ukázaly, že tomu tak není (Basow, 1998). Byly odhaleny určité tendence k odlišným interakcím učitelů a učitelek s dětmi v závislosti na tom, zda jednájí s dívkami či chlapci. Od základní školy po univerzitu mají žáčky a studentky větší pravděpodobnost stát se ve třídě neviditelnými. Vyučující interagují s chlapci častěji, pokládájí jim náročnější otázky a dávají jim kvalitnější zpětnou vazbu (Sadker & Sadker, 1994). Chlapci jsou častěji chváleni za intelektuální výkony, zatímco dívky za pilnost, způsobnost a upravený zevnějšek. Chlapci jsou naopak vyučujícími viděni jako spíše nadaní a případný neúspěch je dávaán do souvislosti s jejich nezodpovědností.

Jak se s tímto výrokiem ztotožňují žáci? Názornou ukázkou může být tvrzení žákyne: „A spravedlivost? Vždycky jsou kluci míň oblíbený, ale to se mi nelíbí“ (žák 16; třída studentky Marie). Je zajímavé, že tohle do dopisu uvedla právě dívka – myslí si, že chlapci jsou méně oblíbení. Možné vysvětlení můžeme najít u žákyne stejné třídy: „V hodinách vládne volnost tak moc, že kluci jenom křičí a vykřikují. Jsou tam také hádky a nadávky“ (žák 12; třída studentky Marie). Je možnou příčinou toho, že se chlapci vnímájí jako méně oblíbení to, že se projevují v hodinách výrazněji? Zajímavé je, že ale chlapce takto studenti ani studentky učitelství nevnímájí, což dokládá následující text.

Pavla nám sdělila svůj poznatek, který souvisí s genderovým aspektem u žáků: „Já jsem třeba zjistila, že si lépe pamatuju jména chlapců než dívek (smích). Ale nevím, proč to tak je, ale jako už jsem to na sobě vyzorovala, že se mně líp prostě pamatují. A dřív jsem si třeba myslela, že je to třeba z toho důvodu, že je jich tam míň, ale pak jsem přišla do třídy, kde to je tak jako na stejno, a stejně se mi víc...líp se mi pamatují kluci. Možná že byli i výraznější než holky, že holčičky tak jako seděly a tiše jako přikyvovaly třeba, ale ti chlapci reagovali a odpovídali na otázky hodně, no, takže možná i tím to je, že...“ Simona reagovala podobně: „Mně teda přišly všechny holky strašně stejně i vypadaly stejně, všechny tmavý vlasy, nosí ty velký brýle a já říkám, ty vogo, prostě nevěděla jsem, kdo je kdo. Ano, šest, devět, devadesát stejnejch holek. Jedna teda měla zelený vlasy, tak to jsem věděla, jak se jmenuje, ale jinak vůbec.“ Přitakává i Karolína: „Ale jo, já mám, my taky jsme to řešili na praxi, že ty holky fakt vypadaj, všechny jsou stejně namalované, všechny mají stejný vkus a ten kluk tak vypadá úplně jinak, pro mě je jednodušší si ho zapamatovat.“

Ve výše uvedených výrocích respondentek je možno pozorovat, že pro praktikující studentky bylo snazší si zapamatovat chlapecká jména i tváře. Čím to může být dáno, že dle praktikujících žen jsou dívky za základních školách stejného vzhledu? Částečné vysvětlení nám může dát Ladín výrok: „Mně se třeba líbí na výtvarce, jak ti kluci jsou takový větší individuality a jak oni dokážou se do toho tak, když to řeknu lidově, tak jako oprít, že ty jejich výkresy jsou mnohem víc takový originální než těch holek, protože ty holky se snaží, aby to měly pěkný a do něčeho se jako stylizujou, a ty kluci tam prostě nalejou ty barvy, a holky maj všechny ty medvídky a panenky a ty kluci maj ty příšery a ty různý věci, úplně jako jinačí, takže mně se ti kluci pamatují líp i kvůli tomu, že jsou takový výraznější, nejen teda, že jsou zlobivci, ale že i v té výtvarce se víc projeví.“

Z výroků studentů učitelství vyplývá, že jsou přesvědčeni o tom, že žádné pohlaví neupřednostňují či nezvýhodňují. Můžeme ale sledovat jistou proměnu vztahu, jelikož si ženy lépe pamatují chlapce. A jak je patrné z výroku Lady o výkonech chlapců ve výtvarné výchově, dochází k mírné stereotypizaci chlapců, jelikož o nich Lada tvrdí, že jsou originálnější, šikovnější. Jedná se však o stereotyp pozitivní.

V opačném případě (tedy jak situaci vnímal praktikující muž) není zjištění tak jednoznačné, protože podle Aleše vypadají chlapci i dívky totožně. „To já teda nevím, ale mně tak připadalo, že dneska i ti kluci vypadaj (stejně). Že jak vypadá ten hlavní, jako takový ten alfa samec, tak se snaží vypadat i ti ostatní a jiní jsou snad jen ti vědátoři z té fyziky, ale jinak...“

Pojďme se podívat také na to, jaké dojmy a pocity v dětech vyvolávali dotazovaní respondenti. Do třídy přichází někdo nový, mladý a přitažlivý, kdo

v dětech budí zájem. Při rozdílnosti pohlaví, se můžeme setkat i s chováním, které můžeme považovat za hraniční, jelikož ze strany žáků dochází k nabídkám osobních vztahů. Studenti často musejí čelit narážkám a pozváním na schůzky, jak zmínila například Andrea: „Pánové se mnou chtěli jít na rande a tak /smích/.“ Je těžké se s těmito návrhy vypořádat a taktně žáky či žákyně odmítnout? Jak to praktikující studenti dělají? Na to nám odpověděla Kristýna: „Já jsem třeba použila to, že jsem jim řekla, že až dostanou tu jedničku z toho ruského jazyka, tak že jo...“ S tím, že očekává, že nenastane situace, že by konkrétní žák dobrou známku z ruštiny mohl dostat. Praktikant Aleš se situací vypořádal po svém: „Jako zahrát to do autu vždycky není to, není to nejhorší, třeba tam jedna holka se mě ptala jako vyloženě, jestli s ní nezajdu na kafe, říkám, že kafe nepiju, a tak na víno, já říkám, víno zas nepiješ ty, protože ti není osmnáct.“ I tyto nabídky souvisí s genderem v interakci studentů učitelství se žáky. Je nutné zůstat v takových situacích taktní a obezřetný. U dotázaných respondentů jsme se nesetkali s tím, že by u nich nabídky žáků vyvolávaly pohoršení. Jak můžeme sledovat, zvládli se s nimi vypořádat s humorem.

Dalším zajímavým znakem příchodu na praxi je to, že žáci stejného pohlaví jako praktikující učitel, mohou příchozího studenta vnímat jako konkurenci. Toto se nám objevilo jak z mužského, tak i z ženského pohledu. Prvně se podíváme na tvrzení Andrey: „Tak já si myslím, že když jsem tam jako přišla, tak jsem tam byla takový zajímavý úkaz /smích/, co se tam jako objevil a tak jako tu mužskou – to mužské osazenstvo jsem velice zajímala, všichni se mě furt jako na něco ptali a ty holky to bylo takový, jakože většinou, když jsem měla s někým problém, tak to byly většinou holky. Že prostě většinou mě v těch hodinách jako vyrušovaly děvčata, který evidentně se mnou potřebovaly jako soupeřit v tý hodině. Takže...“ Dost podobně se vyjádřil o svém příchodu do třídy i Aleš: „Jako můžu si skromně říkat, že to tak není, ale prostě to tak bylo. A takoví ti kluci, kteří se snažili vypadat co nejvíce drsně a co nejvíce to tam jako vést, tak najednou zjistili, a sakra, je tady jako něco, je tady nějaká ta konkurence najednou, tady v té třídě.“ Proti tomu však stojí tvrzení, které můžeme najít v jednom z dopisů: „Marie byla hezká, velmi milá. Kluci ji rádi neměli. Nevím proč a ani to chápat nechci (žákyně 11; třída učitelky Marie).“

Je zajímavé sledovat poznatky respondentů z praxe. Studentky vnímají chlapce jako větší individuality, je pro ně tudíž snadnější si chlapce zapamatovat. Studentky učitelství vytvářejí pozitivní stereotypy vztahující se k chlapcům. Samotní žáci tvrdí, že jsou chlapci méně oblíbení. Ze získaných dat však nevyplývá, čím je to dáno. Studenti učitelství na toto zjištění nenahlížíjí souhlasně, o neoblíbenosti chlapců se nikdo z nich nevyjádřil.

Je jasné, že když přijde mladý učitel na praxi, vzbudí zájem (většinou u opačného pohlaví). Je proto nutné mít na vědomí, že mladí, nastupující

učitelé budou muset čelit různým pozváním a narážkám ze strany žáků a žákyň a podobně jako oslovení respondenti se s nimi budou muset naučit taktně vypořádat. Vedle *zájmu o učitele opačného pohlaví* ze získaných dat rovněž vyplynulo, že nově příchozího mladého učitele nebo učitelku mohou žáci stejného pohlaví vnímat jako *konkurenci*.

3 Shrnutí výzkumu genderu v interakci studentů učitelství se žáky

Na výzkumnou otázku: *Jak se promítají aspekty genderu při vstupu studentů učitelství na praxi?* nelze odpovědět stručně ani nijak jednoznačně. Dospěli jsme k mnoha zajímavým zjištěním, které se nyní pokusíme shrnout.

Pohlaví učitele studenti učitelství vnímají jako jeden z faktorů ovlivňujících autoritu učitele. Podle nich mají muži větší respekt a jsou schopni přátelského přístupu. Studenti také mluvili o tom, že muži se více hodí pro spolupráci se staršími žáky na druhém stupni. Zajímavé je srovnání s tím, jak vnímají gender samotní žáci. Ti psali spíše o tom, že je důležité, jaký učitel je, nezáleží na tom, jakého je pohlaví. Žáci tak překvapivě přinášeli méně genderových stereotypů o učiteli než studenti učitelství.

Je patrné, že jsou studenti učitelství ovlivňováni nálepkami či předsudky, které se s mužskou i s ženskou rolí pojí. Muži jsou označováni za ty, kteří mají větší respekt, autoritu a jsou schopni udržet přátelský přístup ve výuce. Z výzkumu také vyplynulo, že ženy jsou někdy nálepkovány jako hysterky, které často křičí. Zajímavé na tom je, že tento pohled nabízely *studentky* učitelství. U žádného ze studentů, ani u žádného ze žáků se podobná výpověď neobjevila. Zatímco studentky učitelství potvrzovaly genderové stereotypy studentů – mužů o mužích, naopak tomu tak nebylo. Stereotypní nálepky hysterek si studentky – ženy dávaly samy. Je také možné usuzovat, že studenti učitelství mají zažitě stereotypy chování žen i mužů, které jsou spojené s jejich zkušeností v roli žáka, a nepočítají s tím, že by se od dob, kdy navštěvovali základní školu, mohlo něco změnit.

Naše zjištění dokládají, že mužská i ženská role může mít ve výuce určitý význam. Dotazovaní respondenti – studenti tvrdili, že učitelé mužského pohlaví nejsou schopní nabídnout dětem mateřský a pečovatelský přístup a shledávaly ženy jako pečlivější a vhodnější pro práci s menšími dětmi. V tom se shodli se studentkami – ženami.

Příchodem studentů učitelství na praxi je vzbuzen v dětech zájem o tyto studenty jako o osoby opačného pohlaví a studenti se setkávají i s nabídkami osobních vtaů. Avšak studenti toto berou s rezervou a jsou schopní zmíněné situace bez problémů zvládnout.

Zajímavostí je, že některé studentky učitelství – ženy mají pozitivní předsudky k žákům – chlapcům. Naopak se však – pozitivní předsudky studentů – mužů směrem k dívkám – v datech nevyskytovaly.

Nebylo by jistě na škodu věnovat aspektům genderu v učitelství pozornost i v dalších výzkumech. Další badatel by mohl například zkoumat to, zda a jak nálepkují studenti a studentky učitelství své žáky na praxi. Nenechala bych se odradit velkou mírou subjektivity tohoto tématu, neboť výsledky takového výzkumu mohou být pro výzkumníky i pro praxi přínosné.

As we have shown in our previous publications, teacher's knowledge base is an integral part of their professionalism (e.g. Švec et al., 2014). Its development begins already during the pre-service stage, namely through integration of knowledge acquired in general education and psychology courses and in subject-specific didactics courses, as well as knowledge and experience acquired during teaching practice at schools under the supervision of mentor teachers. Teaching practice is an important source of both explicit and tacit knowledge of student teachers. Metaphorically speaking, student teachers slide between these two types of knowledge during their teaching practice. The core of teaching practice is experiential learning based on student teachers' attempts to deal with teaching situations and on their self-reflection. Several factors influence the quality of student teachers' knowledge base. This book aims to explore what the determinants of teaching practice efficiency are. The answers to this question are, however, merely hinted at as these determinants are interconnected and create a complex network. This book thus only summarizes the preliminary findings of research that aims to explore the teaching practice efficiency determinants in detail.

The first chapter (by P. Svojanovský, V. Švec and B. Pravdová) describes the structure of teaching practice, discusses selected determinants of its efficiency, and outlines the methodology of research on them. The following chapters then summarize research on these determinants. They bring partial results and open the floor for further, more detailed research.

B. Šimůnková focuses on reflection of the tacit dimension of a prospective French as a foreign language teacher's knowledge and experience that emerged during her teaching practice, especially when faced with unexpected situations. The study follows a qualitative research design. During data collection, the author observed a student teacher in different situations and then conducted in-depth interviews with her that aimed to support her self-reflection. The findings suggest that the student teacher became more and more aware of her actions. The original pattern of behaviour that stemmed out of her previous experience changed into a new one. During reflection, the tacit dimension of her knowledge became more explicit.

It is apparent that student reflection is an important part of the tacit knowledge development process. Student teachers learn how to reflect; their educators support this learning process. It is thus of interest how this support is perceived by the educators themselves. P. Svojanovský explores teacher

educator's experience with supporting student reflection through a detailed analysis of an interview with a selected teacher educator using interpretative phenomenological analysis.

Teaching practice efficiency can also be explored through student teachers' reports on its perceived benefits. B. Pravdová looked into this issue using an online questionnaire. The students reported that the teaching practice helped them broaden their horizons. They valued gaining new teaching experience and learning about themselves. It can be assumed that teaching practice influences the development of professional Self, especially in connection with reflective seminars that accompany it.

The subsequent research studies presented in the book contribute to the complex view of the teaching practice. They aim to explore the specific characteristics of interaction between student teachers and their pupils during the teaching practice. K. Lojďová describes the design of these studies, the specific research questions and methods used – a focus group with student teachers and a questionnaire with open questions for the pupils. Such a study thus considers not only the student teachers' point of view, but also their pupils' ones.

Further on, K. Lojďová focuses on “pedagogical love” between student teachers and their pupils. She draws on the premise that a teacher provides the child with experience that the teacher cares about him/her. Pedagogical love is one of the aspects of the (student) teacher-pupil relationship. In this study, this aspect is illustrated by interesting quotes by the pupils.

M. Ondráčková focuses on student teachers' authority in the classes where they teach. Again, the (student) teacher-pupil relationship is in the foreground. Based on her findings, the author highlights the positive aspects of teacher authority (a “new teacher” effect, the youth of student teachers, their effort to get to know the pupils) as well as the more negative ones (problematic communication between the student teacher and their mentor and, again, the youth of student teachers).

S. Trebuřová explores how gender influences the interaction between student teachers and their pupils. The findings suggest that student teachers and pupils have different views of this issue. She reasons that this could be caused by the limited experience with pupils that the student teachers have but also by the gender ratio of teaching staff at basic schools where women are the majority.

- Ambrosini, V., & Bowman, C. (2001). Tacit knowledge: Some suggestions for operationalization. *Journal of Management Studies*, 38(6), 811–829. DOI: 10.1111/1467-6486.00260
- Argyris, Ch., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Arnal, S., & Burwood S. (2003). Tacit Knowledge and Public Accounts. *Journal of Philosophy of Education*, 37(3), 377–391. DOI: 10.1111/1467-9752.00334
- Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *Curriculum Journal*, 25(2), 1–22. DOI: 10.1080/09585176.2013.874952
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Basow, S. A. (1998). Student Evaluations: The Role of Gender Bias and Teaching Styles. In L. H. Collins, J. C. Chrisler, & K. Quina (Eds.), *Arming Athena: Career Strategies for Women in Academia*. (s. 135–156). Thousand Oaks: Sage.
- Baumard, P. (2002). Connaissances tacites et implicites dans les délibérations de réorientations stratégiques. *Príspevek prezentovaný na konferenci IAIMS*.
- Bendl, S., et al. (2011). *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů*. Praha: PdF UK.
- Bendl, S., Kasíková, H., & Bureš, M. (2001). *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV.
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding reflection in teaching: a framework for analysing the literature*. Montreal: McGill University.
- Blakemore, J. E. O., Berenbaum, S. A., & Liben, L. S. (2009). *Gender development*. New York: Taylor & Francis
- Bonner, A., & Tolhurst, G. (2002). Insider-outsider perspectives of participant observation. *Nurse Researcher*, 9(4), 7–19.
- Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (1993). *Using experience for learning*. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2006). *Facilitating Reflective Learning Through Mentoring & Coaching*. London: Kogan Page Publishers.
- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning: a comprehensive analysis of principles and effective practices*. Buckingham: Open University Press.
- Buchberger, F., et al. (2000). *Green paper on teacher education: High quality teacher education for high quality education and training*. Umeå: Thematic Network on Teacher Education in Europe.

- Castello, B. V. (2013). *Bridging constructivism and social constructionism: A dialogical and relational approach to narrative and meaning making*. Barcelona: Ramón Llull University.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 8(1), 5–28. DOI: 10.1016/S0742-051X(02)00091-4
- Collin, S., Karsenti, T., & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), 104–117.
- Cozolino, L., & Sprokay, S. (2006). Neuroscience and adult learning. In S. Johnson & K. Taylor (Eds.), *The neuroscience of adult learning*. (s. 11–20). San Francisco: Jossey-Bass.
- Černý, J., & Holeš, J. (2004). *Sémiotika*. Praha: Portál.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy. From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- Darder, A. (2002). *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*. Boulder: Westview.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (2012). *Teacher education around the world: changing policies and practices*. London: Routledge. DOI: 10.1177/0022487105285962
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21 st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(X), 1-15.
- Day, Ch. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19(1), 83–93. DOI: 10.1080/0141192930190107
- Dewey, J., & Bentley, A. (1949). *Knowing and the known*. Boston: Beacon Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1992). *The collected works of John Dewey*. Charlottesville VA: IntelX Corporation.
- Dickson, A., Knussen, C., & Ch. Flowers, P. (2008). ‘That was my old life; it’s almost like a past-life now’: Identity crisis, loss and adjustment amongst people living with chronic fatigue syndrome. *Psychology and Health*, 23(4), 459–476. DOI: 10.1080/08870440701757393
- Dolmans, W. H. et al. (2002). Trends in research on the tutor in problem-based learning: Conclusions and implications for educational practice and research. *Medical Teacher*, 24(2), 173–180. DOI: 10.1080/01421590220125277
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.

- Dudley, P. (2013). Teacher learning in lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilized imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107–121. DOI: 10.1016/j.tate.2013.04.006
- Elliott-Johns, S. E. (2014). Working towards meaningful reflections in teacher education as professional learning. *LEARNing Landscapes*, 8(1), 105–122. Montreal, QU: LEARN Publications.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *American Educational Research Association*, 32(3), 16–25.
- Fletcher, S., & Mullen, C. A. (2012). *Sage Handbook of mentoring and coaching in education*. London: Sage Publications.
- Floden, R. E., & Buchmann, M. (1993). Between routines and anarchy: Preparing teachers for uncertainty. *Oxford Review of Education*, 19(3), 373–382. DOI: 10.1080/0305498930190308
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research, *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. DOI: 10.1177/1077800405284363
- Frankfurt, H. G. (2004). *The reasons for love*. New York: Princeton University Press.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Galbuser, L., & Fellin, L. (2014). The intersubjective endeavor of psychopathology research: Methodological reflections on a second-person perspective approach. *Frontiers in Psychology*, 5(1150), 1–14.
- Gartmeier, M., Bauer J., Gruber, H., & Heid, H. (2008). Negative knowledge: Understanding professional learning and expertise. *Vocations and Learning*, 1(2), 87–103. DOI: 10.1007/s12186-008-9006-1
- Gavora, P., & Mareš, J. (2012). Koncept self-efficacy. In A. Wiegerová (ed.), *Self-efficacy (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach* (s. 10–16). Bratislava: SPN.
- Gelfuso, A., & Dennis, D. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing supportstructures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38(1), 1–11. DOI: 10.1016/j.tate.2013.10.012
- Gergen, K. J. (2009). *An invitation to social construction*. London: Sage Publications.
- Glaserfeld, E. (1995). A constructivist approach to teaching. In L. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education*. (s. 3–15). London: Routledge Falmer.

- Glazer, M., E., & Hannafin, J., E. (2006). The apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, 22, 179–193. DOI: 10.1016/j.tate.2005.09.004
- Goodson, L., Slater, D., & Zubovic, Y. (2015). Adding confidence to knowledge. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(1), 20–37.
- Greene, M. J. (2014). On the inside looking in: Methodological insights and challenges in conducting qualitative insider research. *The Qualitative Report*, 19(15), 1–13.
- Groenke, J., & Hatch A. (2009). *Critical pedagogy and teacher education in the neoliberal era: Small openings*. New York: Springer Science & Business Media.
- Gruber, H. (1999). *Erfahrung als grundlage kompetenten handelns*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.
- Harland, P. (2012). *Trust me, I'm the patient*. London: Wayfinder Press.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33–49.
- Hedlund, J., Antonakis J., & Sternberg, J. (2002). *Tacit knowledge and practical intelligence: Understanding the lesson of experience*. United States Army research Institute for the behavioral and social sciences.
- Helus, Z., Bravená, N., & Franclová, M. (2012). *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova.
- Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Heron, J. (1999). *The complete facilitator's handbook*. London: Kogan Page.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review* 94(3), 319–340. DOI: 10.1037/0033-295X.94.3.319
- Hildebrand, D. (2008). *Dewey: A beginner's guide*. Oxford: Oneworld Publications.
- Hmelo-Silver, C. E., & Barrows, H. S. (2006). Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 21–39.
- Hoidin, S., & Kärkkäinen, K. (2014). *Promoting skills for innovation in higher education: a literature review on the effectiveness of problem-based learning and of teaching behaviours*. OECD Education Working Paper.
- Illeris, K. (2009). *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words*. London: Routledge.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. et al. (2013). *Kvalita ve vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.

- Jarkovská, L. (2008). Genderové aspekty českého školství. *Sociologický časopis*, 44(4), 683–701.
- Jarkovská, L. (2009). *Genderová reprodukce v každodennosti školní třídy: etnografický výzkum*. (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Jarvis, P. (1999). *The practitioner-researcher: developing theory from practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (2012). *Adult learning in the social context*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2013). Focus groups: From structured interviews to collective conversations. New York: Routledge.
- Kasíková, H. (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- Kikoski, C., & Kikoski, J. (2004). The inquiring organization: tacit knowledge, conversation, and knowledge creation: skills for 21st-century organizations. London: Praeger.
- King, P., & Kitchener, K. (1994). *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kinsella, E. A. (2006). Constructivist underpinnings in Donald Schön's theory of reflective practice: echoes of Nelson Goodman. *Reflective Practice*, 7(3), 277–286.
- Kohoutek, R. (1996). *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Cerm.
- Kolář, Z., & Šikulová R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall.
- Kopřiva, K. (2006). *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71.
- Korthagen, F. (2014). Je škoda, když se reflexe stane jen fintou. In J. Nehyba et al., *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak*. Brno: Masarykova univerzita.
- Korthagen, F. (2011). Making teacher education relevant for practice: the pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31–50.
- Korthagen, F. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Korthagen, F. et al. (2013). *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education*. New York: Routledge Falmer.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020–1041. DOI: 10.1016/j.tate.2006.04.022

- Kosová, B., & Tomengová, A. (2015). *Profesijná příprava budoucích učitelů*. Banská Bystrica: Belianum.
- Kosová, B., & Tomengová, A. et al. (2015). *Profesijná praktická příprava budoucích učitelů*. Banská Bystrica: Belianum.
- Koštalová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na školní vzdělávání*. Praha: Portál.
- Koutná Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In T. Řiháček, I. Čermák, & R. Hytych (Eds), *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. (s. 9–43). Brno: Masarykova univerzita.
- Kővecses, Z. (2010). *Methaphor: A practical introduction*. New York: Oxford University Press.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD.
- Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání: V české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita.
- Krueger, R., & Casey, M. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kučerová, S. (1999). Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže. In A. Vališová et al. *Autorita ve výchově – vzestup, pád nebo pomalý návrat*. (s. 185) Praha: Karolinum
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2002). *Metafor, kterými žijeme*. Brno: Host.
- Larkin, M., Watts, S., & Clifton, E. (2006). Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 102–120. DOI: 10.1191/1478088706qp062oa
- Lawley, J., & Tompkins, P. (2000). *Methaphor in mind: Transformation through symbolic modelling*. The Developing Company Press.
- Levin, B. (2012). Building capacity for sustained school improvement. In Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (Eds.), *Teacher education around the world: changing policies and practices*. (s. 98–109). London: Routledge.
- Lièvre, P., & Rix-Lièvre, G. (2010). Une connaissance tacite n'est elle pas finalement une connaissance pratique? *Příspěvek prezentovaný na konferenci IAIMS*.
- Lojdová, K. (2015). Není nekázeň jako nekázeň: rezistentní chování žáků jako projev moci ve školní třídě. *Orbis scholae*, 9(1), 103–117. DOI: 10.14712/23363177.2015.74
- Lojdová, K., Šalamounová, Z., & Bradová, J. (2015). Fenomén moci a jeho souvislost se školním prostředím. In K. Vlčková & K. Lojdová (Eds.), *Z posluchárny za katedru: mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství* (s. 23–53). Brno: Masarykova univerzita.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

- Loughran, J. (1996). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling*. Taylor & Francis: e-Library.
- Loughran, J. (2000). *What expert teachers do. Enhancing professional knowledge for classroom practice*. Australia: Allen & Unwin.
- Lukas, J. (2011). *Učitel – jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Lyons, N. (2010). Reflection an reflective Inquiry: Critical issues, evolving conceptualizations, contemporary claims and future possibilities. In N. Lyons (Ed.). *Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*. (s. 3–22). NY: Springer.
- Mareš, J., (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- McGrath, D., & Higgins, A. (2006). Implementing and evaluating reflective practice group sessions. *Nurse Education in Practice*, 6, 175–181. DOI: 10.1016/j.nepr.2005.10.003
- McNamee, S. (2004). Relational bridges between constructionism and constructivism. In J. D. Raskin & S. K. Bridges (Eds.), *Studies in meaning 2: Bridging the personal and social in constructivist psychology*. (s. 37–50). New York: Pace University Press.
- Mercer, J. (2007). The challenges of insider research in educational institutions: Wielding a double-edged sword and resolving delicate dilemmas. *Oxford Review of Education*, 33(1), 1–17. DOI: 10.1080/03054980601094651
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow et al., *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. (s. 1–20). San Francisco: Jossey-Bass.
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. London: Routledge Falmer.
- Nehyba, J., & Lanc, J. (2013). Koncept čistého jazyka v psychoterapii. *Psychoterapie*, 7(2), 123–133.
- Nehyba, N., & Lazarová, M. (2014). O rozplétání reflexe. In J. Nehyba et al., *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak*. Brno: Masarykova univerzita.
- Nelešová, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge –creating company: How japanaese companies create the dynamics of innovation*. Oxford: Oxford University Press.

- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14–37. DOI: 10.1287/orsc.5.1.14
- Oakley, A. (2000). *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál.
- Osterman, K. (1998). *Using constructivism and reflective practice to bridge the theory/practice gap*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Owen, I. R. (1996). Clean language: A linguistic-experiential phenomenology. *Analecta Husserliana*, XLVIII, 271–297.
- Panahi, S., Watson, J., & Partridge, H. (2012). Social media and tacit knowledge sharing: Developing a conceptual model. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 64, 1095–1102.
- Patočka, J. (1993). *Úvod do fenomenologické filosofie*. Praha: ISE.
- Piaget, J., & Inhelderová, B. (1997). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Piaget, J. (1998). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.
- Píšová M., & Duschinská, K. et al. (2011). *Mentoring v učitelství*. Praha: Univerzita Karlova.
- Píšová, M. (1999). *Novice teacher*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Píšová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Píšová, M. et al. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masarykova univerzita.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
- Polanyi, M. (1966/1983). *The tacit dimension*. Gloucester: Peter Smith Publisher.
- Pravdová, B. (2013). Nová koncepce pedagogických praxí na PdF MU v Brně: výzvy a očekávání. In *Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti*. CD-ROM (s. 548–552). Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- Pravdová, B. (2013). Nová koncepce pedagogických praxí na PdF MU v Brně: výzvy a očekávání. In *Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti*. (s. 548–552.). CD-ROM. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pravdová, B., & Švec, V. (2014). Pedagogické praxe jako prostor pro integraci poznatků z psychologických a pedagogických disciplín. In J. Mareš (Ed.), *Učíme psychologii / Teaching Psychology 2012*. (s. 5–10). Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Elektronický sborník příspěvků z konference.

- Průcha, J. (1995). Výzkum učitelské profese. *Alfa revue*, 5(2), 5–14.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (1998). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Reich, K. (2009). Constructivism: Diversity of approaches and connections with pragmatism. In L. A. Hickman, S. Neubert, & K. Reich (Eds.), *John Dewey between pragmatism and constructivism*. (s. 39–66). New York: Fordham University Press.
- Rendl, M. (1994). Učitel v žákovském diskursu. *Pedagogika*, 44(4), 347–354.
- Ries, L. (2011). Pedagogická láska a prosociálnost. *Pedagogická orientace*, 21(3), 272–283.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866. DOI: 10.1111/1467-9620.00181
- Russell, T., & Dillon, D. (2015). The Design of Canadian Teacher Education Programs. In Falkenberg, T. (Ed.), *Handbook of Canadian research in initial teacher education*. (s. 151–166). Ottawa, ON: Canadian Association for Teacher Education.
- Russell, T. (2013). Has reflective practice done more harm than good in teacher education? *Phronesis*, 2(1), 80–88. DOI: 10.7202/1015641ar
- Sadker M., & Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Semerádová, V. (1994). Povolání učitele z perspektivy žáka. *Pedagogika*, 44(4), 342–346.
- Schaub-de Jong, M. (2012). *Facilitating Reflective Learning*. Dissertation. University of Groningen.
- Schön, A. D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, A. D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. California: Jossey-Bass Inc.
- Schön, A. D. (1988). Coaching reflective teaching. In P. Grimmett, P., & G. Erickson (Eds.), *Reflection in Teacher Education*. (s. 19–29). New York: Teachers College Press.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sikes, P. J., & Potts, A. (2008). *Researching Education from the Inside: Investigations from Within*. London: Routledge.

- Silva, E. A., Healey, P., Harris, N., & Van den Broeck, P. (Eds.). (2014). *The routledge handbook of planning research methods*. New York: Routledge.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.
- Slavík, J., Chrz, V., Štech S. et al. (2014). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Univerzita Karlova.
- Slavík, J., Lukavský, J., Najvar, P., & Janík, T. (2015). Profesní soud o kvalitě výuky: předem a následně strukturovaná reflexe. *Pedagogika*, 65(1), 5–33.
- Smith, J. A. (2011). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health Psychology Review*, 5(1), 9–27. DOI: 10.1080/17437199.2010.510659
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to methods*. (s. 53–80). London: Sage.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage Publications.
- Smith, J. A., Jarman, M., & Osborn, M. (1999). Doing interpretative phenomenological analysis. In M. Murray, & K. Chamberlain (Eds.), *Qualitative health psychology: Theories and methods*. (s. 219–240). London: Sage Publications.
- Soslau, E. (2012). Opportunities to develop adaptive teaching expertise during supervisory conferences. *Teaching and Teacher Education*, 28, 768–779. DOI: 10.1016/j.tate.2012.02.009
- Spilková, V. (2001). Professional development of teachers and student teachers through reflection on practice. *European Journal of Teacher Education*, 24(1), 59–65. DOI: 10.1080/02619760120055899
- Strouhal, M. (2013). *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada.
- Svojanovský, P. (2014). Kvalita reflexe ve vzdělávání učitelů optikou jadrových kategorií reflexe. In V. Švec et al., *Znalostní báze učitelství*. (s. 145–164). Brno: Masarykova univerzita.
- Svojanovský, P., Nehyba, J., Pravdová, B., & Švec, V. (2014). Podpora profesního učení studentů učitelství se zřetelem k jejich explicitní a tacitní dimenzi znalosti. In V. Švec, *Znalostní báze učitelství*. (s. 131–144). Brno: Masarykova univerzita.
- Šedová, K., & Švaříček, R. (2013). Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. *Kvalita v kvalitativním výzkumu. Pedagogická orientace*, 23(4), 478–510. DOI: 10.5817/PedOr2013-4-478
- Šimoník, O. (2005). *Pedagogická praxe: některé problémy v „praktické“ přípravě budoucích učitelů pro druhý stupeň základních škol*. Brno: MSD.

- Šimůnková, B. (2014). Reflexe v procesu osvojování tacitních znalostí studentů učitelství. In V. Švec (Ed.), *Znalostní báze učitelství* (s. 117–129). Brno: Masarykova univerzita.
DOI: 10.5817/PedOr2013-5-664
- Šíp, R., & Švec, V. (2013). Pojetí tacitních znalostí v paradigmatu sjednoceného pole. *Pedagogická orientace*, 23(5), 664–690.
- Šíp, R. (2014). Zkušenost v Deweyho experimentální metafyzice: radikální překročení subjekt-objektové epistemologie. *Organon F*, 21(1), 63–81.
- Štech, S. (1994). Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44(4), 310–320.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švaříček, R. (2009). *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta*. (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada.
- Švec, V., & Bradová, J. (2013). *Učitel v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti: teorie a praxe*. Praha: ASPI.
- Švec, V. (2011). Tacitní znalosti v činnosti profesionálů. In A. Gregar et al. *Tacitní znalosti a úspěšné řízení*. Martin: Alfa print.
- Švec, V. (2012). Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 22(3), 387–403.
DOI: 10.5817/PedOr2012-3-387
- Švec, V., et al. (2014). *Znalostní báze učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.
- Taylor, H. (2007). Tacit knowledge: Conceptualization and operationalization. *International Journal of Knowledge Management*, 3(3), 60–73.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Science*, 28, 675–735.
DOI: 10.1017/S0140525X05000129
- Topping, K. J., (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645. DOI: 10.1080/01443410500345172
- Tosey P. C., Lawley J., & Meese R. (2014). Eliciting Metaphor through clean language: An innovation in qualitative research. *British Journal of Management*, 25(3), 629–646. DOI: 10.1111/1467-8551.12042
- Trepanier-Street, M., McNair, S., & Donegan, M. (2001). The views of teachers on assessment: A comparison of lower and upper elementary teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 41–64.
DOI: 10.1080/02568540109594963

- Uher, J. (1924). *Problém kázně*. Praha: Nákladem Dědictví Komenského.
- Valdez, M. M. (2006). *Investigation into student teacher reflections on their professional experiences and how those reflections impact classroom practice*. Dissertation. University of Wyoming.
- Vališová, A. et al. (1998). *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum.
- Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele: soubor studií k problematice přípravy budoucích učitelů pro druhý stupeň základních škol*. Praha: Grada.
- Valli, L. (1992). *Reflective teacher education: cases and critiques*. NY: Suny Press.
- Varela, F. J., & Shear, J. (1999). First-person methodologies: What, why, how? *Journal of Consciousness Studies*, 6(2–3), 1–14.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosh, E. (1993). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Velzen, C., Volman, M., Brekelmans, M., & White, S., (2012). Guidedwork-based learning: Sharing practical teaching knowledge with student teachers. *Teaching and Teacher Education*. 28, 229–239.
DOI: 10.1016/j.tate.2011.09.011
- Vygotsky, L. V. (1997). Interaction between learning and development. In M. Gauvain, M. & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children*. (s. 34–40). New York: W. H. Freeman and Company.
- Wolek W., (2010). The skill development processes of apprenticeship. *International Journal of Lifelong Education*. 18(5), 395–406.
DOI: 10.1080/026013799293630
- Zahavi, D. (2001). Beyond empathy: phenomenological approaches to intersubjectivity. *Journal of Consciousness Studies*, 8(5–7), 151–167.
- Zeichner, A. (2008). A critical analysis of reflection as a goal for teacher education. *Educação & Sociedade*, 29(103).
- Zeichner, K. (1987). Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in pre-service teacher education. *International Journal of Educational Research*, (11)5, 565–575.
DOI: 10.1016/0883-0355(87)90016-4
- Zhang, M. et al. (2010). Using questioning to facilitate discussion of science teaching problems in teacher professional development. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 4(1), 57–82.
DOI: 10.7771/1541-5015.1097
- Zhang, M., Lundeberg, M., & Eberhardt, J. (2011). Strategic facilitation of problem-based discussion for teacher professional development. *Journal of the Learning Sciences*, 20(3), 342–394.
DOI: 10.1080/10508406.2011.553258

Seznam tabulek a obrázků

Seznam tabulek

Tabulka 1

Rozsah jednotlivých typů praxí a jejich reflexe v navazujícím magisterském studiu na PdF MU. 9

Tabulka 2

Vyjádření celkového podílu reflektovaných praxí v navazujícím magisterském studiu na PdF MU. 9

Tabulka 3

Shrnutí charakteristik tacitních znalostí (TZ) důležitých pro náš výzkum. . . . 17

Tabulka 4

Soudy a úsudky o neočekávané situaci s jejich interpretací 23, 24

Tabulka 5

Jednání v neočekávané situaci 26, 27

Tabulka 6

Vědomosti a dovednosti potřebné pro práci učitele, které si studenti osvojili v průběhu učitelských praxí 38

Tabulka 7

Typy procesů, obsahů a cílů reflexe identifikovaných v definicích reflexe seskupené do zastřešujících kategorií podle Beauchampové 50

Tabulka 8

Seznam nadřazených témat a relevantních subtémat. 61

Tabulka 9

Sebereflexe výzkumníka k tématu „nekompetentnost“ 64

Tabulka 10

Oblasti, ve kterých je zakoušena nejistota/otazníky a nedosažitelnost 65

Tabulka 11

Metodologická vsuvka – ilustrování interpretace třetího řádu na konkrétních příkladech 66

Tabulka 12

Sebereflexe výzkumníka k tématu „rozkročení nad dvěma ideály výuky“ 71

Tabulka 13

Další sebereflexe výzkumníka k tématu „rozkročení nad dvěma ideály výuky“ 73

Tabulka 14

Výzkumný vzorek – studenti učitelství ve skupinovém rozhovoru 79

Tabulka 15

Učitelé v jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví 2011/2012. 108

Seznam obrázků

Obrázek 1. Vytváření mostů mezi teorií a praxí 10

Obrázek 2. Systémový pohled na učitelství na PdF MU. 11

Obrázek 3. Kontinuum tacitních a explicitních znalostí 16

Obrázek 4. Realizovaný výzkum 20

Obrázek 5. Schéma neočekávané situace na základě zúčastněného pozorování a studentčiny reflexí 25

Obrázek 6. Zkušenosti, které studenti získávali na praxi. 35

Obrázek 7. Výňatek z analýzy v programu Atlas.ti (levá část: fáze generování abstraktních témat, pravá část: fáze systematizace) 60

Obrázek 8. Metafora zkušenosti se žáky studentky Kristíny 87

Obrázek 9. Metafora zkušenosti se žáky studentky Andrey 87

Obrázek 10. Metafora zkušenosti se žáky studenta Aleše 88

Obrázek 11. Metafora zkušenosti se žáky studenta Boleslava 88

Obrázek 12. Metafora zkušenosti se žáky studentky Lady 89

A

Ambrosini, V. 15, 16
Argyris, Ch. 49

B

Bandura, A. 36
Barrows, H. S. 51
Basow, S. A. 114
Baumard, P. 15
Beauchampová, C. 45, 46, 49, 50
Bendl, S. 8, 31, 53, 93
Bentley, A. 47
Berenbaum, S. A. 105
Blakemore, J. E. O. 105
Bonner, A. 55
Boud, D. 47
Bowman, C. 15, 16
Bradová, J. 8, 93
Bravená, N. 82
Brockbank, A. 51
Brookfield, S. D. 49
Buchberger, F. 76
Buchmann, M. 74
Bureš, M. 93

C

Casey, M. 78, 79
Castello, B. V. 46
Clifton, E. 57
Cohen, R. 47
Cochran-Smith, M. 76
Collin, S. 45, 47
Cozolino, L. 47

Č

Čermák, I. 58, 59, 60
Černý, J. 80

D

Dam, L. 33
Darling-Hammond, L. 7

Darling-Hammondová, L. 7
Day, Ch. 45
Dennis, D. 52
Dewey, J. 45, 47–49
Dickson, A. 61, 62
Dillon, D. 7
Dimitriadis, G. 78
Dolmansová, W. H. 75
Duschinská, K. 31

E

Eberhardt, J. 52
Elliot-Johns, S. E. 52

F

Falkenberg, T. 129
Fellin, L. 58
Fendler, L. 48
Fletcher, S. 51
Floden, R. E. 74
Flowers, P. 53, 56, 57–59, 61, 62
Flyvbjerg, B. 54
Franclová, M. 82
Frankfurt, H. G. 82
Freire, P. 82

G

Galbuser, L. 58
Gavora, P. 36
Gelfuso, A. 52
Gergen, K. J. 47
Glasersfeld, E. 47, 49
Greene, M. J. 55
Groenke, J. 82
Gruber, H. 32

H

Harland, P. 56
Hatch, A. 82
Hatton, N. 51
Helus, Z. 82

- Hendl, J. 21
 Heron, J. 47
 Higgins, A. 52
 Higgins, E. T. 37
 Hildebrand, D. 48
 Hmelo-Silver, C. E. 51
 Hoidin, S. 52
 Holeš, J. 80
- Ch
- Chrz, V. 17
- I
- Illeris, K. 49
 Inhelderová, B. 46
- J
- Janík, T. 17, 32
 Jarkovská, L. 105, 106, 114
 Jarmanová, M. 53, 58
 Jarvis, P. 48, 49
- K
- Kamberelis, G. 78
 Kärkkäinen, K. 52
 Karsenti, T. 45, 47
 Kasíková, H. 93
 King, P. 48, 49
 Kinsella, E. A. 46
 Kitchener, K. 48, 49
 Knussenová, C. 61
 Kohoutek, R. 81
 Kolb, D. 47, 58
 Komis, V. 45, 47
 Kopřiva, K. 81, 82, 84
 Korthagen, F. 8, 16, 17, 41, 45,
 51, 52, 58, 75, 76
 Kosová, B. 7, 31
 Koutná Kostínková, J. 58–60
 Krueger, R. 78, 79
 Kučerová, S. 92
- L
- Lanc, J. 18, 20
 Larkin, M. 53, 56–59, 61, 62
 Lawley, J. 56, 57
 Lazarová, M. 47
 Levin, B. 7
 Lewin, K. 47
 Liben, L. S. 105
 Lieberman, A. 7
 Lièvre, P. 15
 Lojdová, K. 13, 77, 81, 92, 93
 Lortie, D. 42
 Loughran, J. 75
 Lukas, J. 101
 Lukavský, J. 17
 Lundebergová, M. 52
 Lyons, N. 45
- M
- Mareš, J. 32, 36, 81, 91, 105
 McGill, I. 51
 McGrath, D. 52
 McNamee, S. 47
 Meese R. 57
 Mercer, J. 55
 Mezirow, J. 49, 50
 Moonová, J. A. 64
 Mullen, C. A. 51
- N
- Najvar, P. 17
 Nehyba, J. 18, 20, 47
 Nelešovská, A. 82
- O
- Oakley, A. 105
 Ondráčková, M. 13, 77, 91
 Osborn, M. 53, 55, 58, 60
 Osterman, K. 46
 Owen, I. R. 57

P

Piaget, J. 46, 47
 Pišová, M. 31, 42, 53
 Podlahová, L. 91
 Potts, A. 54
 Pravdová, B. 7, 8, 10, 12, 31, 36, 41,
 54, 90
 Průcha, J. 32, 81, 91, 105

R

Reich, K. 47
 Rendl, M. 81
 Ries, L. 82
 Rix-Lièvre, G. 15
 Russell, T. 7, 45, 75

S

Sadker, D. 114
 Sadker, M. 114
 Semerádová, V. 81
 Shear, J. 56
 Schaub-de Jong, M. 52
 Schön, A. D. 8, 17, 32, 45, 48,
 49, 51
 Sikes, P. J. 54
 Slavík, J. 16, 17
 Smith, D. 51
 Smith, J. A. 53, 55–59, 60–62
 Soslau, E. 52
 Spilková, V. 53
 Sprokay, S. 47
 Strouhal, M. 92
 Svojanovský, P. 7, 12, 45, 46

Š

Šalamounová, Z. 93
 Šedová, K. 33, 54, 56, 63, 79
 Šimoník, O. 91
 Šimůnková, B. 12, 15
 Šíp, R. 15, 16, 47
 Štech, S. 17, 81
 Švaříček, R. 33, 54, 56, 63, 79
 Švec, V. 7, 8, 10, 12, 15, 16, 32

T

Tolhurst, G. 55
 Tomengová, A. 31
 Tompkins, P. 56
 Tosey, P. C. 57
 Trebuřová, S. 13, 77, 105

U

Uher, J. 93

V

Valdez, M. M. 51
 Vališová, A. 92
 Valliová, L. 53
 Varela, F. J. 56
 Vasalos, A. 45
 Vygotsky, L. V. 75

W

Walker, D. 47
 Walterová, E. 32, 81, 91, 105
 Watts, S. 57

Z

Zahavi, D. 58
 Zeichner, A. 45
 Zeichner, K. 51
 Zhangová, M. 52, 58

A

- Atmosféra třídy 93, 95, 99, 110
- Autorita
 - studenta učitelství 13, 77, 91, 93, 102
 - učitele 92, 100, 117
 - učitelů-mužů 109–112, 114

Č

- Čistý jazyk 18, 20, 55

E

- Efekt nového učitele 13, 95, 98, 102
- Explicitní znalost 16, 17

G

- Gender 13, 77, 80, 90, 105, 106
 - genderové stereotypy 114, 117
 - nadržování žákům dle pohlaví 105, 114
 - v interakci studenta učitelství se žáky 77
 - zastoupení mužů a žen v učitelském sboru 107
- Gestalt 16

I

- Interpretativní fenomenologická analýza – IPA 53, 55–58, 60–62

K

- Kázeň 92, 93, 109
 - ovlivňující faktory 100, 101
- Konstruktivismus 46–49, 78

M

- Mentální modely 50, 53
- Metafora 17, 18, 26–29, 38, 63, 64, 71
 - metaforická krajina 72

N

- Neočekávaná situace (nečekaná, nenadálá) 12, 16–18, 20–29, 38, 98
- nepříjemná situace (problematická situace) 48, 98, 102

P

- Pedagogický deník (reflektivní) 51, 54
- Pedagogický vztah 81–83
 - aspekty kladně ovlivňující vztah s žáky 13, 93, 94, 96
 - aspekty negativně ovlivňující vztah s žáky 13, 93, 96

- dimenze blízkosti 84, 101
- dimenze moci (vlivu) 101
- pedagogická láska 13, 82
- vulgarita ze strany žáků 84, 98
- Pedagogická znalost 12, 32
- Praktická znalost 11, 34
- Profesní příprava učitele 7, 53
 - pregraduální příprava 41
 - souběžný model 31

R

- Reflexe
 - definice 46, 48, 50
 - jádrové kategorie 46, 48, 50
 - kritická 49
 - podpora reflexe 12, 45, 46, 51–53, 64, 71, 74
 - proces 46, 50, 52, 58, 75
 - reflektivní praxe 45
 - reflektivní seminář 12, 57, 75
 - strategie podpory reflexe 51
- Respekt 82, 96, 100, 109–112, 117

S

- Schéma 16, 25, 78
- Sebereflexe 12, 38, 55, 67
 - výzkumníka 54, 64, 70, 71, 73
- Standardizace učitelské profese 31
- Student učitelství
 - autonomie 33, 36, 40,
 - identifikace s učitelskou profesí 36
 - interakce studenta se žáky 13, 77, 78, 81, 102, 105, 114, 116, 117
 - osobní vnímaná zdatnost 36
 - profesní já 36, 37, 41, 42
- Subjektivní pojetí výuky 96

T

- Tacitní (neuvědomovaná) znalost
 - definice 15, 16
 - charakteristiky tacitních znalostí 15–17
 - kontinuum tacitní – explicitní 16
 - konverze tacitních znalostí na explicitní 12, 17
 - operacionalizace 15

projevy tacitních znalostí 16
úrovně tacitnosti (stupně) 16
zakoreněné tacitní znalosti 16, 17, 26, 29
zexplicitnění (zvědomění) 12, 18, 28

U

Učitel

cvičný 11–13, 36, 38, 43, 78, 86, 94, 96–98, 101–103, 107, 108
expert 69
začínající (novic) 19, 42, 74, 91
Učitelská praxe (pedagogická praxe) 8, 9, 11–13, 19, 20, 37, 40, 42, 77, 90
negativa 34, 84, 93
přínos 33, 39, 41
význam 40

V

Vzdělavatelé učitelů 11, 12, 31, 42, 43, 45, 46, 51–54, 58, 64, 68–76
Vztah teorie a praxe 33, 41
most mezi teorií a praxí (propojení teorie a praxe) 10, 32, 41

Z

Zkušenost

(re)konstrukce 49
se žáky 35, 39, 42
s prací učitele (pedagogická zkušenost) 12, 20, 21, 29, 32, 35, 37, 39
terénní 32
utváření 47
kariérní význam 35
význam ze zkušenosti 46, 49, 50
žitá 56, 57, 61–64, 66, 73, 74
Zkušenostní učení 47

Mgr. Kateřina Lojdrová, Ph.D. pracuje jako odborná asistentka na katedře pedagogiky PdF MU. Výzkumně se zabývá zejména problematikou moci ve školní třídě a strategiemi řízení třídy u studentů učitelství na praxi a u jejich cvičných učitelů. Vyučuje teorii výchovy, reflektivní semináře k učitelským praxím a pedagogickou komunikaci.

Bc. Michaela Ondráčková je studentkou navazujícího magisterského studia učitelství dějepisu a občanské výchovy pro základní školy. Ve své magisterské diplomové práci se zabývá autoritou v interakci studentů učitelství se žáky v průběhu učitelské praxe.

Mgr. Blanka Pravdová, Ph.D. působí jako odborná asistentka na katedře pedagogiky PdF MU. Věnuje se problematice učitelských praxí v pregraduální přípravě budoucích učitelů a profesnímu sebepojetí studentů učitelství. V předchozích letech působila jako středoškolská učitelka v Ostravě.

Mgr. Petr Svojanovský vystudoval učitelství občanské a tělesné výchovy na PdF MU a FSpS MU. V současnosti je doktorským studentem na PdF MU a pracuje jako asistent na katedře pedagogiky. Zabývá se zaváděním reflektivní praxe do vysokoškolské výuky, výzkumem tacitních znalostí a metafor.

Mgr. Barbora Šimůnková vystudovala učitelství francouzského jazyka a dějepisu na PdF MU. Působí jako lektorka francouzštiny na jazykových školách a výzkumně se zabývá tématem zexplicitňováním tacitních znalostí studentů učitelství prostřednictvím reflexe. Studuje doktorský program Pedagogika na katedře pedagogiky PdF MU.

Prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc. působí na Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU. Dvakrát zastával funkci vedoucího katedry pedagogiky (1994–2001, 2012–2015). Je garantem doktorského studijního programu Pedagogika a školitelem doktorandů. Jeho dlouhodobým výzkumným tématem jsou pedagogické znalosti a dovednosti. V současné době je v popředí jeho zájmu problematika utváření tacitních znalostí studentů učitelství.

Bc. Sylva Trebuřová je studentkou navazujícího magisterského studia učitelství občanské výchovy a německého jazyka pro základní školy. Ve své magisterské diplomové práci se zabývá genderovými aspekty v interakci studentů učitelství se žáky v průběhu učitelské praxe.

Vědecká redakce Masarykovy univerzity

prof. MUDr. Martin Bareš, Ph.D.
Mgr. Iva Zlatušková
Ing. Radmila Droběnová, Ph.D.
Mgr. Michaela Hanousková
doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D.
doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D.
doc. JUDr. Josef Kotásek, Ph.D.
Mgr. et Mgr. Oldřich Krpec, Ph.D.
prof. PhDr. Petr Macek, CSc.
PhDr. Alena Mízerová
doc. Ing. Petr Pirožek, Ph.D.
doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.
Mgr. David Povolný
Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.
prof. RNDr. David Trunec, CSc.
prof. MUDr. Anna Vašků, CSc.
doc. Mgr. Martin Zvonař, Ph.D.

DETERMINANTY ÚČINNOSTI UČITELSKÝCH PRAXÍ

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
Mgr. Petr Svojanovský
Mgr. Blanka Pravdová, Ph.D. (Eds.)

Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D.; Bc. Michaela Ondráčková;
Mgr. Blanka Pravdová, Ph.D.; Mgr. Petr Svojanovský;
Mgr. Barbora Šimůnková; prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.; Bc. Sylva Trebuřová

Vydala Masarykova univerzita v roce 2016
Jazyková korektura: Mgr. Blanka Pravdová, Ph.D.
Obálka: Mgr. art. Eva Švrčková

1. elektronické vydání, 2016

Sazba: MSD, spol. s r. o.

ISBN 978-80-210-8133-8

Kolektiv autorů:

Kateřina Lojdová, Michaéla Ondráčková,

Blanka Pravdová, Petr Svojanovský,

Barbora Šimůnková, Vlastimil Švec, Sylva Trebuřová

muni
PRESS