



Pedagogická
fakulta

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
ÚSTAV PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍCH STUDIÍ

Doktorský studijní program PEDAGOGIKA

Sdílení pedagogických znalostí mezi cvičnou učitelkou a
studentkou učitelství v průběhu pedagogické praxe

Disertační práce

Mgr. Kateřina Cášková

Školitel: doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D., MBA

Olomouc 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Sdílení pedagogických znalostí mezi cvičnou učitelkou a studentkou učitelství v průběhu pedagogické praxe zpracovala samostatně pod odborným vedením školitele doc. Mgr. Štefana Chudého, Ph.D., MBA. Veškeré prameny a zdroje informací, které jsem k sepsání této práce použila, byly citovány dle platných norem, a jsou uvedeny v seznamu použitých pramenů a literatury.

V Olomouci 30. 3. 2022 Mgr. Kateřina Cášková

Disertační práce je duševním vlastnictvím Mgr. Kateřiny Cáškové a podléhá právní ochraně podle § 2 zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon).

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych vyjádřit poděkování zejména svému školiteli, panu docentovi Mgr. Štefanu Chudému, Ph.D., MBA za podporu na mé pokračující cesty studiem. Speciální poděkování patří rovněž Mgr. Adéle Antlové za pomoc při kvalitativním kódování a docentce Mgr. Kateřině Lojdové, Ph.D., za počáteční podporu, bez které bych ve studiu nepokračovala. Dále děkuji všem respondentkám i učitelkám matematiky, bez nich by tato práce nemohla vzniknout. Děkuji také své rodině za podporu v průběhu celého studia.

Obsah

| | |
|---|----|
| ÚVOD | 7 |
| STRUKTURA DISERTAČNÍ PRÁCE | 7 |
| CÍLE PRÁCE | 8 |
| TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE | 9 |
| 1. FILOSOFICKÁ A PSYCHOLOGICKÁ VÝCHODISKA | 10 |
| 2. VYMEZENÍ POJMU ZNALOST A JEJÍ SDÍLENÍ | 12 |
| 2.1. Utváření pedagogických praktických znalostí | 15 |
| 2.2. Sdílení znalostí | 18 |
| 2.3. Vliv vnějších podmínek na sdílení pedagogických znalostí a učení se vyučování | 18 |
| 2.4. Shrnutí současného stavu problematiky sdílení pedagogických znalostí | 21 |
| 3. STUDENT UČITELSTVÍ A JEHO PŘÍPRAVA NA PROFESI | 23 |
| 3.1. Pojetí učitelského vzdělávání | 23 |
| 3.2. Profesní vývoj učitele | 24 |
| 3.3. Pedagogická praxe v učitelském vzdělávání a reflexe jako její klíčový prvek v procesu sdílení studenta učitelství a cvičného učitele | 26 |
| 3.3.1. Reflexe v pedagogické praxi | 27 |
| 3.3.2. Facilitace procesů reflexe | 30 |
| 3.4. Mentoring jako proces sdílení cvičného učitele a studenta učitelství v průběhu pedagogické praxe | 30 |
| 3.5. Mentor alias cvičný učitel jako vnější zdroj podpory studenta učitelství | 33 |
| 3.5.1. Student učitelství | 36 |
| 3.6. Shrnutí současného stavu problematiky studenta učitelství a jeho přípravy na profesi | 38 |
| 4. KONCEPTUÁLNÍ RÁMEC | 40 |
| EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE | 45 |
| 5. METODOLOGIE | 46 |
| 5.1. Sběr a analýza dat | 48 |
| 5.1.1. Evaluace metody sběru dat | 56 |
| 5.2. Metody analýzy dat | 59 |
| 5.3. Reliabilita a validita | 60 |
| 6. VÝSLEDKY VÝZKUMU | 62 |
| 6.1. Co přispívá a co brání sdílení pedagogických praktických znalostí | 64 |
| 6.1.1. Proces socializace | 64 |
| 6.1.2. Vliv kultury školy na sdílení pedagogických praktických znalostí | 67 |
| 6.2. Vstupní pojetí výuky | 75 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 6.3. | Jaké pedagogické praktické znalosti byly sdíleny? | 84 |
| 6.3.1. | Jak probíhá sdílení pedagogických praktických znalostí mezi studentkou učitelství a její cvičnou učitelkou? | 85 |
| 6.3.2. | Praktické znalosti sdělené od cvičné učitelky a následně sdílené studentkami | 85 |
| 6.3.3. | Pozorování výuky a pojetí výuky | 115 |
| 6.3.4. | Vztah pojetí výuky cvičné učitelky a její zpětné vazby | 131 |
| 6.3.5. | Podoba zpětné vazby, která podporuje utváření pedagogických praktických znalostí | 139 |
| 7. | SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A ZÁVĚR | 147 |
| 8. | PŘÍNOS DISERTAČNÍ PRÁCE | 156 |
| 8.1. | Přínos pro vědu | 156 |
| 8.2. | Přínos do praxe..... | 157 |
| | SEZNAM LITERATURY..... | 160 |
| | ANOTACE | 174 |
| | ANNOTATION | 174 |
| | SEZNAM OBRÁZKŮ | 176 |
| | SEZNAM TABULEK | 177 |
| | PŘÍLOHY | 178 |
| 1. | Informovaný souhlas s účastí na výzkumu | 178 |
| 2. | Informovaný souhlas rodičů..... | 179 |
| 3. | Ukázka otevřeného kódování..... | 180 |
| 4. | Vizualizace pomocí síťového diagramu | 181 |
| 5. | Ukázka z reflektivního deníku studentky | 182 |
| 6. | Kategoriální systém | 183 |
| 7. | Vysvětlení použitých zkratk v ukázkách z rozhovoru | 185 |

ÚVOD

Disertační práce pojednává o sdílení pedagogických znalostí mezi cvičnou učitelkou a studentkou učitelství v průběhu pedagogické praxe. Problematika sdílení je u začínajících učitelů komplikovaná, zvláště pak se nedaří propojovat poměrně obsáhlé nejenom oborové, ale i pedagogické teoretické znalosti s těmi praktickými, se kterými se poprvé setkávají až na praxi. Na počátku profesní přípravy nejsou připraveni zvládat administrativu či strategii řízení třídy. Studenti bývají dobře vybaveni teoretickými znalostmi, přesto někteří na praxi selhávají, což bývá důvodem jejich předčasnému opouštění profese. Výše uvedené skutečnosti vedly k zaměření disertační práce na sdílení pedagogických praktických znalostí mezi studentkou učitelství a její cvičnou učitelkou. V oblasti procesu sdílení cvičných učitelů a studentů upozorňuje Van Gingel (2016) či Van Velzen (2014) na fakt, že zatím nebylo provedeno dostatečné množství výzkumů, které by poskytly řešení k propojení teorie s praxí. K tomuto účelu by měla posloužit mj. tato disertační práce, jejímž záměrem je přiblížit odborné veřejnosti problematiku tohoto propojení zejména v procesu sdílení a tak doplnit tuto dosud málo zmapovanou oblast na základě získaných teoretických poznatků týkajících se změn v profesním vývoji, které mají původ v reflexi v raných fázích profesní dráhy těchto začínajících učitelů. Dále naznačit možnosti intervence cvičným učitelům, která cílí u studentů ke sdílení pedagogických praktických znalostí. Disertační práce dává rovněž podnět k vyvození případných vhodných koncepčních změn v jejich přípravném vzdělávání a tak přispět k řešení dané problematiky v praxi.

STRUKTURA DISERTAČNÍ PRÁCE

Disertační práce je členěna na teoretickou a empirickou část rozdělenou do osmi kapitol. Teoretická část je vymezena první až třetí kapitolou zaměřenou na filosofická, psychologická a teoretická východiska, čtvrtá na konceptuální rámeček. Empirická část začíná pátou kapitolou věnovanou metodologii výzkumu, šestá kapitola cílí na výsledky výzkumu, přičemž sedmá kapitola tyto výsledky shrnuje. Disertační práci doplňuje kapitola osmá zaměřená na přínos pro vědu a praxi.

V první kapitole zaměřené na teoretická východiska jsou v úvodu objasněny klíčové pojmy pro náš výzkum a ve druhé kapitole filosofická a psychologická východiska, ze kterých vycházíme. Dále je daný text členěn následovně; v podkapitole druhé, věnované sdílení znalostí, se zabýváme naším pohledem na sdílení; v podkapitole zaměřené na vliv vnějších

podmínek na sdílení znalostí a učení se vyučování jsou uvedeny vnější vlivy, jako kultura školy, které ovlivňují sdílení; v další podkapitole shrnujeme současný stav problematiky vlivu vnějších podmínek na sdílení. Třetí kapitola se věnuje studentu učitelství a jeho přípravě na profesi a je členěna do několika podkapitol; pojetí učitelského vzdělávání, profesní vývoj učitele a pedagogické praxi. Poslední zmiňovaná kapitola rozebírá reflexi a její facilitaci. Ve třetí kapitole se také zabýváme procesem mentoringu a jejím aktérům a to cvičnému učiteli a studentovi. V čtvrté kapitole popisujeme náš konceptuální rámec, který vychází z modelu „Collaborative Mentoring“, ve kterém dochází ke sdílení praktických znalostí. Pátá kapitola věnovaná metodologii disertačního výzkumu nejprve představuje cíl, výzkumné otázky, výzkumný design a výzkumný vzorek, přičemž následuje podrobný popis sběru a analýzy dat a její evaluace a také metodám analýzy. Kapitulu uzavírá reliabilita a validita výzkumu. V šesté kapitole zaměřené na výsledky výzkumu jsou získané výsledky nejprve představeny z hlediska položených výzkumných otázek, poté následuje stručné shrnutí všech výsledků a nakonec jsou v rámci diskuse výsledky porovnány s odbornou literaturou. V osmé kapitole, je popsán přínos výzkumného šetření pro vědu a praxi včetně nastínění potřeb dalšího výzkumu vdané oblasti.

CÍLE PRÁCE

Předkládaná disertační práce se věnuje tématu sdílení praktických znalostí mezi studentkou učitelství a její cvičnou učitelkou v průběhu pedagogické praxe. Jejím hlavním výzkumným cílem je analyzovat a popsat proces sdílení na základě kvalitativního výzkumného šetření, a to včetně utváření pedagogických praktických znalostí. V oblasti metodologické je dílčím cílem použití hloubkových rozhovorů inspirované čistým jazykem jako metody, jejímž prostřednictvím je možno získávat relevantní data vztahující se k aktualně řešeným tématům se kterými se studentky potýkají a jakým způsobem si osvojují sdílené pedagogické praktické znalosti spojené s tímto tématem. V aplikační rovině si disertační práce klade za cíl naznačit možnosti intervence cvičného učitele, které cílí na utváření pedagogických praktických znalostí v rámci pregraduální přípravy studentů učitelství.

TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE

1. FILOSOFICKÁ A PSYCHOLOGICKÁ VÝCHODISKA

Na základě studia historie se setkáme se třemi různými druhy znalostí - epistemé, mezi nimiž nacházíme koherence, první je anticko-scholastické, druhé raně moderní a třetí pozdně moderní.

V anticko-scholastickém období podstata všeho jsoucího je jednota látky a prostředí, představa něčeho nedělitelného. Již staří Řekové však rozeznávali čtyři různé druhy znalostí – epistemé, techné, phronésis a métis, z nichž druhé dvě se zdají být podobné praktické znalosti. Epistemé chápeme jako znalost, kterou můžeme sdílet a šířit, pochopení podstaty věcí. Phronesis se nedá tak lehce šířit, je osobní a má zásadní význam pro jednotlivce, vychází z jeho prožité zkušenosti. Techné je schopnost tvoření a produkce. Metis je typ praktické inteligence, která je koherencí mentálního a intelektuálního chování, dovednosti a zkušenosti získané v průběhu let (Baumard 1999).

V raně moderním období se jsoucna proměnila v oddělené objekty. S ontologií separátních objektů však souvisí i představa ontologické propasti mezi subjektem a objektem poznání. Vnější svět se utváří reprezentací, které vznikají prostřednictvím kognitivních vlastností uvnitř mysli, a mysl reprodukuje vnější svět. Podle Descarta (2003) znalosti nejlépe utváříme rozumem, „Myslím, tedy jsem“. Myšlení samo o sobě je něco, o čemž nemůžeme pochybovat, všechno ostatní od působení našich smyslů až po reprezentaci vnějšího světa je nejisté. Karteziané říkají, že když minimalizujeme vlivy našich smyslů a subjektivních dojmů, získáme tak nejspolehlivější znalosti o světě. Myšlení samo se stává výchozím bodem pro vyhledávání a úložištěm pro takto získanou znalost. Výsledkem je, že znalost je něco, co je uloženo v hlavě jedince, kde se zpracovává, utváří a kde se formují mentální obrazy, které reprezentují vnější realitu. Nemusí být pravdivé, pravdivé se stanou tehdy, když adekvátně odpovídají vnější realitě. Avšak hranice těla je hranicí, kterou znalost nemůže přestoupit.

Pozdně moderní období je spojeno s počátky kognitivně-konstruktivistických teorií v sjednoceném prostředí, kde na sebe navzájem působí energie jedince a prostředí. O vzájemné interakci a nacházení rovnováhy mezi jedincem a prostředím hovoří Dewey (1992). Dewey nachází rovnováhu v „productive inquiry“, neustálým aktivním snažením řešit problém či o něm přemýšlet vede k odpovědi, řešení či rozřešení. Otázka či problém nutí k akci, je produktivní, cílem je výsledek. Nástroje aktivního zjišťování jsou znalosti, které dávají procesu systematický charakter stejně jako „knowledge“ je nástrojem

„knowing“. Dewey viděl „knowledge“ jako jeden z možných výsledků aktivního zjišťování. Podle něho je „knowledge“ to, co jedinec vlastní; oproti „knowing“, což je aktivní zjišťování v průběhu vzájemné interakce mezi jedincem a prostředím. Při jednání utváříme vnější prostředí nebo prostředí utváří nás. Podobně u Piageta si prostředí přizpůsobujeme - asimilace; nebo se já přizpůsobuji prostředí - akomodace. Asimilace a akomodace vyjadřují podstatu poznání jako hledání rovnováhy mezi prostředím. Rovnováha vyvažuje přicházející podněty tím, že na ně nějak reaguje. S novými podněty se struktura může proměňovat, přeskupovat, vyvracet. Struktury se hierarchicky uspořádávají, každá vyšší zajišťuje stabilnější rovnováhu procesům ve strukturách nižších, a inteligence je nejvyšší formou rovnováhy. Podobně jako tělo přijímá do svých struktur látky získané zvenčí, stejně tak nové zkušenosti se zapojují do myšlenkových struktur již existujících, představují je a mnohdy teprve ony vytvářejí předpoklady k zastrukturování zkušeností dalších. Východiskem kognitivního konstruktivismu je tedy Jean Piagetovo vymezení stadií kognitivního vývoje: 1. stádium – senzomotorické období, 2. stádium – předoperační období (a. předpojmové - symbolické; b. názorné - intuitivní), 3. stádium – konkrétních logických operací, 4. stádium – formálních operací. Tato stadia reprezentují druhy myšlenkových struktur, přičemž je důležitá chronologická posloupnost těchto struktur, neboť právě ona zajišťuje jedinci možnost „konstruovat“ své poznání. Na to navazuje tvrzení Bachelardovo (1940), že člověk konstruuje své poznání skrze kritické prověřování svých dosavadních poznatků a zkušeností (prekoncepty). Spolu Bertrandem (1998, s. 69) pak chápeme tyto prekoncepty jako samotné nástroje této činnosti, jež jsou neustále přebudovávány, a nový poznatek musí být integrován do preexistujících struktur, které má člověk k dispozici.

Zatímco Piaget uvažoval o učení jako o procesu odehrávajícím se uvnitř jedince, dnes už převládá sociálně konstruktivistická teorie Vygotského. Podle Vygotského (1978) může učitel svou intervencí pomoci jedinci překonat zónu proximálního vývoje k vyšší vývojové etapě, a ten pak může dosáhnout úrovně, které by bez jeho pomoci nedosáhl. Tato intervence může být u jedince reflektována, tu Cook (1993) navrhuje pojmenovat „nepřímou imitací“. Cookovo pojmenování tohoto procesu jako „nepřímé imitace má zcela jistě své opodstatnění v tom smyslu, že individuum v rámci nepřímé imitace netenduje k přímé replikaci reakcí druhého, nýbrž spíše vyvolává relevantní aspekty své minulé zkušenosti v referenci k vlastnímu jednání. Schopnost přijímat postoj druhého tímto způsobem umožňuje individuu regulovat jeho vlastní jednání (Madzia, 2014). Člověk se

může učit pozorováním a napodobováním jiného člověka, v prvním případě se učí tím, že pozoruje výsledky chování jiného člověka, v druhém případě na základě svého vlastního jednání (Bandura, 1986). Wittgenstein (1992): „Mé myšlenky nejsou druhému ukryté, jsou mu pouze otevřené jiným způsobem než mně (s. 34-35). Tak se druzí v jistém smyslu stávají „rozšířením— naší vlastní mysli“ (Noë, 2009, s. 88).

V současnosti jsou poznatky kognitivního i sociálního konstruktivismu využívány jako teoretická východiska pedagogických výzkumů a také uplatňovány ve školní praxi. Základními atributy konstruktivistického pojetí výuky jsou (a) činnostní učení, (b) zkušenostní učení v reálném prostředí a (c) sebereflexe. Vychází z něj i tzv. realistické vzdělávání učitelů (Korthagen et al., 2011), které využívá zkušenosti budoucích učitelů ke konstruování nového poznání prostřednictvím reflexe.

2. VYMEZENÍ POJMU ZNALOST A JEJÍ SDÍLENÍ

Znalosti můžeme definovat z pohledu různých vědních disciplín: filosofie, sociologie, psychologie, pedagogiky a dalších. Se znalostmi souvisí pojmy data a informace, které je nutné odlišit. Data představují dle Mládkové (2005) vše, co můžeme monitorovat smysly (cítit, vidět, slyšet nebo ochutnat). Za data lze tedy považovat symboly (znak, text), jež lze získat empiricky (dotazníky, rozhovory). Data jsou objektivní. Informace jsou naopak subjektivní, protože závisí na uživateli a jeho schopnosti je identifikovat a na kontextu, který jim přisuzuje. Informace tedy vyplývají z uspořádání dat a jejich interpretace. Znalosti lze získat učením, které je založeno na datech a informacích osvojených formálně v institucích (škola) nebo neformálně (organizace).

Janík (2005, s. 21-23) znalosti rozdělil:

- Deklarativní (faktické) znalosti jsou ty, které vysvětlují určité skutečnosti. Jsou to znalosti typu, že“. Jsou nám dány explicitně.
- Procedurální (aplikační) znalosti jsou dynamické znalosti, které se váží ke znalosti procedur řešení problémů. Jsou to znalosti typu „jak“. Jsou částečně implicitní. Jsou uplatňovány bezprostředně při jednání. V realizovaných činnostech se zrcadlí jako „praktické znalosti“ a blíží se dovednostem.
- Kontextuální znalosti jsou chápány jako znalost účelu, souvislostí, podmínek, toho, jak dosáhnout potřebného cíle.

- Teoretické znalosti vznikly metodicky řízenou cestou vědeckého výzkumu i bádání, jsou zdůvodněné, ověřené, objektivní.
- Praktické znalosti vznikly v kontextu praxe na základě zkušeností subjektu, jsou subjektivní a osobní.
- Osobní znalosti vznikají zevnitř individua, jsou soukromé a subjektivní.
- Kolektivní znalosti jsou veřejně sdílené: jde o kolektivní zkušenost lidstva v zobecněné formě.
- Zkušenostní znalosti vznikají v procesu zkušeností učení transformací zkušenosti. Jejich základem je praktická činnost, prožitek, zkušenost.
- Inertní znalosti jsou chápány jako znalosti, jimiž určitá osoba disponuje, není však schopna uplatnit je v jiném kontextu, než ve kterém je získala.
- Implicitní znalosti jsou chápány jako znalosti, které subjekt vlastní, ale není schopen je verbalizovat.
- Explicitní znalosti v protikladu k implicitním znalostem je možné verbalizovat.
- Profesní znalosti jsou výhradně doménou příslušníků určité profese.
- Expertní znalosti - jde o znalosti expertů v určitém oboru.

Šíp a Švec (2013, s. 8) označují toto dělení jako matoucí, protože se o znalosti celkově nedovídáme nic, pouze je vyhověno faktu, že znalost nemůže být pouze poznatek, který vznikl v subjektu poznání, neboť se objevují znalosti vázané na procesy, vázané na praxi atd.

Naproti tomu G. D. Fenstermacher (1994) se pokoušel identifikovat povahu znalostí ve výzkumech vyučování, rozlišil dva základní typy znalostí: formální znalosti (formal knowledge) – primárně je vlastní výzkumníci, neboť je produkují; předávají je však učitelům (znalosti pro učitele), a praktické znalosti (practical knowledge) – vlastní i produkují je sami učitelé (znalosti učitelů).

Tondl (2002) spojuje s termínem „znalost“ mnohoznačnost jeho významu, která vyúsťuje v problémy s překladem (knowledge – vědomost, znalost¹). Tondl (2002) zmiňuje Bertranda Russella, který rozlišoval dva zdroje našich znalostí a spolu s tím i termíny „znalost z popisů“ (knowledge by descriptions) a „znalost z bezprostřední zkušenosti“ (knowledge by acquaintance). V češtině můžeme také nalézt několik tvarů, které jsou blízké významem např. „znát“, „vědět“. Tondl (2002, s. 23) uvádí k elementárnímu zpřesnění termínu „znalost“, je-li pochopen jako (epistemický) operátor. To předpokládá odlišení tří základních aspektů znalosti, které vychází ze skutečnosti, že:

- znalost je znalostí něčeho, tedy že má svůj objekt;
- znalost je znalostí někoho, má svůj subjekt, který je vlastníkem, nebo tlumočnickem znalosti a který je s to svou znalost projevit, přičemž komunikace objektu znalosti nemusí být jediným možným projevem znalosti;
- znalost má, nebo může mít jistou kvalitu, kterou lze vyjádřit například hodnotícími atributy.

Z uvedeného tedy vyplývá definice pro pedagogickou znalost, kterou Janík (2005, s. 26) vymezil jako „širší kognitivní strukturu, která zahrnuje teoretické znalosti a znalosti praktické. Objektem pedagogické znalosti je výchova a vzdělání, jejím subjektem (vlastníkem) je učitel, její kvalita je pedagogická a odkazuje na využitelnost této znalosti v pedagogické praxi.“ Pedagogická praktická znalost, především její objekt, je tedy předmětem sdílení studenta učitelství a cvičného učitele. Praktické znalosti jsou založeny na zkušenostech, intuici a emocích jedince, jsou spojeny s jeho osobou, souvisí s jeho činnostmi, hodnotami. Teoretické a praktické znalosti rozlišujeme podle toho, jakým způsobem jsou utvářeny, konstruovány (Fenstermacher, 1994, podle Hoy, Murphy). Znalosti získané četbou, studiem, přednáškami čili akademickou cestou jsou označovány jako teoretické znalosti. Znalosti vzniklé osobními zkušenostmi a ovlivněné životní historií učitele a jeho osobnostními rysy označujeme jako praktické znalosti, tyto znalosti slouží jako filtr pro interpretaci nových teoretických znalostí (Pajares, 1992). Teoretické znalosti, které by se dali de facto ztotožnit s pojmem informace, kterou můžeme vyjádřit za použití

1 Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 312) znalost v užším didaktickém smyslu je ekvivalent pro pojem vědomost. Znalosti jsou pak převážně teoretické poznatky osvojené učením, především ve škole. V širším významu zahrnují znalosti nejen poznatky, ale i dovednosti a schopnosti k vykonávání určitých činností.

jazyka, a tak bez problémů přenášet a sdílet. Oproti tomu u praktických znalostí je sdílení obtížnější, neboť jsou založeny na zkušenostech jedince.

2.1. Utváření pedagogických praktických znalostí

Utváření praktických znalostí chápeme jako proces od gestaltu G přes schéma S k teorii T (dále **GST**), tzn. „během utváření gestaltů se dotyčný zaměřuje na to:

- jak jednat v určitých situacích;
- při schematizaci se vědomě snaží ujasnit si gestalty;
- při budování teorie je cílem zavést do schémat logický řád“ (Korthagen et al., 2011, s. 188).

Tenhle Korthagenův realistický model jde oproti tradičnímu, který postupuje od teorie skrze její aplikaci v praxi, cestou od praktických zkušeností k budování vlastních konceptuálních schémat, které v závislosti na praxi předpokládají spojení s teorií. Tyhle tři úrovně GST se opírají o konstruktivistické teorie jednání, kdy jednání je založeno na individuálních potřebách a existenci interakce mezi mentálními strukturami (např. nahromaděné zkušenosti, znalosti, přesvědčení) jedince, které se neustále upravují a rozvíjejí, a předměty a situacemi v jeho okolí. Mentální struktury nám pomáhají dosáhnout porozumění a umožňují situace kategorizovat. Nejjednodušším způsobem, jak uchopujeme svoje okolí, je utváření gestaltů, které jsou těsně spojené s konkrétními zkušenostmi. Slavík (2014, s. 231) tuto první úroveň označuje jako „smyslově uchopitelné utváření výrazu.“ Ve smyslu subjektivním se jedná o představu ve smyslu „z vnějšku přístupné“, a to je jazyk. V modelu GST se vychází ze studentovy zkušenosti, která má být tematizována pod dohledem mentora (cvičného učitele). V realistickém přístupu se didaktická znalost obsahu (předmět sdílení) odráží od paměťových stop a od vnitřních modelů označovaných jako „zkušenost“, přičemž jsou složeny z vědomostí, nachystaných programů jednání, ale i emočních stop a tělové paměti. Zkušenosti jako zaběhané scénáře jednání se uplatňují v různých situacích, které máme více či méně osvojeny. (Slavík et. kol., 2014). Korthagen (2011) tyhle vtělené zkušenosti nazývá gestalty, které se utvářely v době, kdy byl sám student ještě žákem. Do zkušeností, které máme vtělené, se dostaneme s pomocí reflexe, a tak je můžeme analyzovat, zexplicitnit, a jejich elementy pak vidět v nových souvislostech. Procesu od neuvědomovaných gestaltů k uvědomělému porozumění říká Korthagen schematizace. Při schematizaci si jedinec utváří schémata (např. schéma o vyučování),

kteřá tvoří poznatky o charakteristických vlastnostech gestaltů. „Prostřednictvím schematizace se u studentů učitelství vytvářejí mentální struktury nové povahy, více kognitivní než afektivní, a více uvědomované, kterým Korthagen říká teorie s malým t (subjektivní teorie), teorie s velkým T jsou vědecké teorie.“ (Slavík, Janík a kol, s. 372-373, 2012). Schematizaci (strukturu) lze přiblížit i vyjádřením Slavíka (s. 231, 2014) „způsob uspořádání částí do celků, který umožňuje seskupit výrazy podle společného pravidla“. Společné pravidlo je postup obrazotvornosti mezi abstraktním pojmem či idejí a konkrétním obrazem. Schematizaci lze podpořit tak, že „člověk hovoří o tom, co vidí, o čem přemýšlí a co dělá, a podrobněji zkoumá, co bylo samo o sobě zřejmé.“ (Korthagen et al., 2011, s. 179). Student si uvedená schémata uvědomuje, ale ještě není o nich schopen mluvit jazykem teorie s velkým T, jazyk je oddělen od gestaltu. Po nějaké době se schematizované znalosti vztažené k nějaké oblasti budou jevit jako samozřejmé, a tak tato schémata mohou být používána v neuvědomované intuitivní podobě, a teorie s malým t se stanou opět gestalty v procesu, který Korthagen nazývá redukce úrovně. Poslední rovinou je rovina budování teorie, která vznikne, když jedinec bude cítit potřebu vysvětlit strukturu svého bohatého schématu. Potřeba vznikne, když se schéma stalo natolik složitým, že je třeba ho logicky uspořádat a ověřovat. Jednotlivé úrovně jsou budovány za přítomnosti cvičného učitele, či oborového didaktika, nebo bez něj s pomocí reflexe. Student sám, či většinou cvičný učitel, napomáhá studentovi procházet jednotlivými fázemi reflexe, který popisuje model ALACT (Action, Looking back at the action, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of action, Trail of alternative method). V překladu jako fáze jednání, fáze zpětného pohledu na jednání, fáze uvědomění si podstatných aspektů, fáze vytvoření alternativních postupů jednání, fáze vyzkoušení, která je totožná s první fází nového cyklu viz obrázek 1.

A - Cyklus je spuštěn konkrétní situací či zkušeností ve výuce.

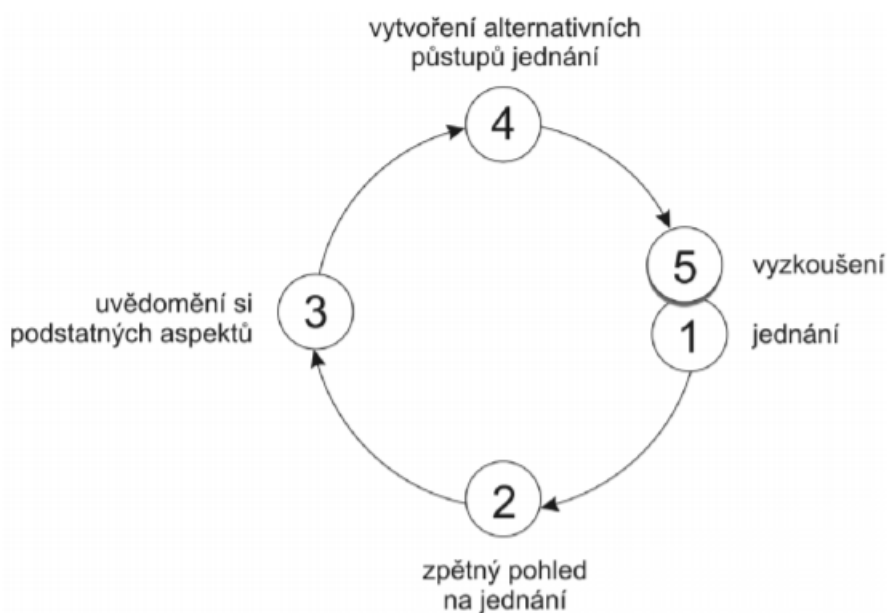
L - potom mentor facilituje proces zpětné vazby a pomáhá studentovi začít proces zpětného pohledu na tuto situaci či zkušenost explikací jeho zkušeností. Zpravidla nastává tehdy, jestliže došlo k něčemu překvapivému nebo neočekávanému a student nebyl schopen jednat vrozenými či získanými návyky a cíle nebylo dosaženo, což mu dalo podnět k položení otázky, případně situaci reflektuje cvičný učitel, protože ji považuje za důležitou vzhledem k studentově pozitivnímu profesnímu vývoji. Právě tento proces vstoupení problémové situace je jakýmsi „zpomalením (strukturováním)“ zakoušené

situace, student zatím ještě nemusí vědět, že došlo k problémové situaci. Jeho potřeba něco vyjádřit přichází většinou až poté, kdy je k tomu vyprovokován, kdy je přiveden zpět k situaci, a je „donucen“ situaci reflektovat v relativně bezpečném odstupu, potom začne hledat alternativní metody k vyjádření popisu dané situace a tyto sdílet.

A – Student pokládá otázky a mentor modeluje své zkušenosti na základě svých vytvořených teorií s malým t. Pokud cvičný učitel prošel nějakou odbornou přípravou, je v této fázi možnost spojení od teorie t k teorii T, jinými slovy propojit praktické znalosti s teoretickými. Tento proces vyústí k fázi C.

C - k vytvoření plánu proměněného jednání, aby mohlo dojít k úspěšnému zakončení jednání, cvičný učitel podporuje kreativitu studenta při vytváření variantních návrhů, ale zároveň dohlíží na to, aby tyto návrhy byly dostatečně konkrétní a realistické, táže se, zda je možné prokázat jejich úspěšnou aplikaci a zda je lze generalizovat na další podobné situace.

T – Poslední fáze, 5, je zároveň fází číslo 1 pro další spirálu reflektivního cyklu. Poznání je v této úrovni vyšší a mělo by vést k tomu, aby byl student postupně sám schopen stanovovat si své vzdělávací cíle (learning goals). Zde je kladen velký důraz na autonomii studenta, který je zodpovědný za svůj proces učení.



Obrázek 1. Model ALACT - Korthagen (2011, s. 58)

2.2. Sdílení znalostí

Slovo sdílení je velmi často používané v běžné mezilidské komunikaci (mluvíme např. o sdílení prostoru, názorů, pocitů, postojů, zkušeností, informací). Jeho používání rozšířily vývoj a aplikace informačních technologií. Proto se poměrně často setkáváme např. s těmito slovními spojeními: sdílení souborů, sdílení dat, sdílení fotografií, sdílení videa, sdílení hudby apod. Je zřejmé, že v uvedených příkladech jsou základem sdílení verbální a neverbální (zejména obrazové) informace.

Obecně se sdílením rozumí výměna informací bez vnějšího nátlaku (Davenport, 1997). V našem případě se bude jednat o sdílení praktických znalostí. Za sdílení znalostí se obvykle považuje proces, který zprostředkovává znalosti jednoho člověka nebo skupiny lidí jinému člověku nebo skupině lidí. Při sdílení by obě strany měly směřovat ke vzájemnému porozumění a společnému cíli. „Sdílení je kooperací, při níž dochází k vzájemnému sladování cílů subjektů při plnění určitého společného úkolu. Každý ze subjektů je si vědom nejenom vlastních cílů, ale i cílů toho druhého“ (Tomasello a kol., 2005). Řada autorů se shoduje v tom, že sdílení znalostí je komunikací a interakcí subjektů v určité společné situaci.

Společná komunikace je vyvolána situací (problémovou), kterou v našem případě student učitelství a mentor (cvičný učitel) společně sdílejí. Těžištěm jsou společné cíle, které jsou spojeny s řešením situace vzájemným vyjednáváním a hledáním onoho společného cíle. Na praxích však často dochází pouze ke sdělování znalostí, komunikace je tedy jednostranná, a to od cvičného učitele ke studentovi. Student se dostává pouze do pasivní role „posluchače“. Mým záměrem je pokusit se dostat studenta do aktivní role, tedy aby se sám tázal během společné komunikace s cvičným učitelem, s využitím metody čistého jazyka, o níž bude řeč dále. Pokud bude student aktivní a budou vytvořeny vhodné vnější podmínky, učít se vyučovat se může stát efektivnější.

2.3. Vliv vnějších podmínek na sdílení pedagogických znalostí a učení se vyučování

Vnějšími podmínkami míníme; atmosféru školy (Gudmunson, 2014), školní klima (Chráska, Tomanová & Holoušová, 2003) a školní kulturu (Hinde, 2004), což najdeme i v

odborné literatuře. Mnohdy jsou tyto pojmy částečně neujasněné či nepřesné (Grecmanová, 2003). Nejlépe tyto pojmy objasňuje Mareš. „Existuje řada možností, jak vyjádřit zvláštnosti školy a jejího fungování. Například „můžeme uvažovat na ose objektivnost – subjektivnost, pak směrem k objektivnějším charakteristikám nalézáme prostředí školy, směrem k subjektivnějším klima školy. Můžeme uvažovat na ose stálost – proměnlivost. Pak směrem ke stálejším charakteristikám je klima školy, směrem k proměnlivějším atmosféra školy. Můžeme uvažovat na ose sdílené hodnoty a normy sekularizovaného rázu – sdílené hodnoty a normy konfesijního rázu. Pak by směrem k sekularizovaným hodnotám a normám mohla být kultura školy, směrem ke konfesijním zase „étos školy“, Mareš (2003, s. 35). Kultura školy označuje soubor způsobů chování, které se opakováním vyvinuly do více či méně závazných, implicitně či explicitně posilovaných norem chování a v rámci školy všeobecně reflektovaných hodnot a postojů stojících v pozadí (Deal & Peterson, 1999). U nás citlivě analyzovali různá pojetí kultury školy od managerského, přes antropologický, sociologický až po integrující pojetí např. autoři (Pol a kol., 2002). Pojem kultura školy zahrnuje „klima školy, styl vedení lidí, soudržnost při uplatňování společných strategií, pedagogickou koncepci, definování rolí lidí ve škole, mezilidské vztahy, motivující faktory, fyzické prostředí a její image“ (Walterova 2001, s. 89). Jiní, Grecmanová (2004) či Havlíková (1994), se na rozdíl od Walterové domnívají, že kulturní dimenze je součástí prostředí školy, nadřazuje pojem klima školy pojmu kultura školy. Mareš a Křivohlavý (1995) zdůrazňují, že sociální klima školy má vliv na pedagogickou interakci, a v této souvislosti poukazují na otevřené a uzavřené klima. Z toho plyne, že pokud by bylo klima otevřené, vzniká zde prostor pro pedagogickou interakci a s tím spojené sdílení pedagogických, především praktických znalostí. Pokud dojde k rozšíření pojmu i o prostředí, budeme se více blížit pojmu kultura školy. Jestliže pochopení pojmu klima školy zúžíme na vztahy uvnitř školy a jejich prožívání, pak náš pojem bude jednoznačně součástí kultury školy, která zahrnuje i vize, hodnoty, normy, prostředí atd. Z hlediska našeho výzkumu, který je zaměřen na iniciační podporu studenta učitelství v profesním růstu, budeme používat termín kultura školy.

Další faktor, který vystupuje v „pozadí kultury školy“, je skryté kurikulum. Na jeho vlivy lze usuzovat z charakteru psychosociálního klimatu, každodenních interakcí a povahy komunikace mezi jednotlivými vyučujícími či vyučujícími a žáky/žákyněmi, z organizace času a prostoru nebo z pouhého vizuálního dojmu či prostorového uspořádání školní budovy (Lorenzová, 2015). V širokém smyslu ho lze chápat jako působení nezáměrných

vlivů pobytu ve škole na aktéry edukace, tedy jako neřízenou, implicitně probíhající socializaci (Švec 2008, s. 130). Tyto vlivy se rozvíjejí a působí souběžně s kurikulem oficiálním (formálním i realizovaným) a uskutečňují se nezávisle na záměrném a vědomém působení vyučujících a školy. Oficiálně je ve škole v podstatě jen jedno kurikulum, které má tři aspekty (Janík et al., 2010, s. 13): (1) co je plánováno (zamýšlené kurikulum), (2) co je vyučováno (realizované kurikulum), (3) jakou zkušenost si žáci odnesou (dosažené kurikulum). Obecně však skryté kurikulum popisuje vlivy, které utvářejí studenty, jejichž působením se studenti mohou naučit poslušnosti či revoltování, kulturním zvyklostem, kulturní či politické socializaci (Vallance, 1991). Působení skrytého kurikula se patrně nejvýrazněji uplatňuje v realizační formě. Pokud však dojde k nevhodné interpretaci či nesouladu mezi oficiálním a skrytým kurikulem, můžeme se ocitnout v nezdravé kultuře školy.

Se zdravou kulturou školy souvisí pozitivní školní prostředí, kde učitelé i studenti chtějí být. Je to místo charakteristické vzájemnou podporou a povzbuzením (Hansen & Childs, 1998), aktéři učí s otevřeným srdcem, vzájemně spolupracují, sdílejí normy, jsou kolegiální, zlepšují se a tvrdou prací přispívají ke studijním úspěchům, posunu v učitelské práci a splnění rodičovských očekávání (Peterson & Deal, 1999). Základním předpokladem spolupráce je vzájemná důvěra (Hargreaves, 2002). Stálost takové kultury závisí na schopnosti školy vytvářet takové postupy, které mohou do školní kultury začlenit nové lidi (Pol & Lazarová, 1999), přestože student učitelství vstupující do školy si přináší nějaký pohled na kulturu školy, a to ještě před tím než vstoupí do učebny, protože jeho osobní zkušenosti a předchozí vzdělání ho ovlivňují. Každá pedagogická situace, která je v rozporu s pojetím výuky studenta učitelství, a která není dostatečně vysvětlena „making thinking visible“, může být těžko přístupná k inovaci. Tento konflikt může poskytnout impuls pro začínající učitele, aby odešli (Hinde, 2004), zvláště pokud jsou studenti učitelství izolováni ve svých třídách bez dostatečné kolegiální podpory a s tím spojené nedostatečné zpětné vazby. Pro začínajícího učitele je nedostatečná zpětná vazba a nucená izolace zvláště nepříjemná (Píšová, 1999, s. 40-42), výsledkem může být nejistota a s ní spojené neadekvátní obranné reakce (Lortie, 1975). Například odchod učitelů z učitelství profesí, "studenti učitelství uvádějí, že jsou často přetíženi množstvím problémů, s nimiž se setkávají, a mnoha rozhodnutími, která musí učinit během školních dnů své praxe," (Warren, 2005, s. 49). Je třeba v tomto smyslu poukázat na skutečnost, že právě rozdíl mezi očekávanými nastupujícími učitelů a skutečnou učitelkou praxí může být tak

propastný, že v konečném důsledku může vést k odchodu z učitelství k jinému povolání (srov. Průcha, 2017). Také bojují o vytvoření identity ve vyučovací komunitě (Feiman-Nemser, 2003). Problematická je pro nováčka také kultura nezasahování „culture of non-interference“ (Huberman, 1993, s. 29), kde žádost o radu je vnímána jako neprofesionální a nabídka pomoci je považována za výraz arogance. Komunikace je zúžena pouze na úroveň společenskou, ne profesní, a nemůže zde tedy docházet k otevření prostoru pro sdílení studentových nejasností, pochybností a tedy i pedagogických praktických znalostí. Juklová (2009, s. 143) zdůrazňuje – pro „spojení vlastní budoucnosti s profesí učitele a přijetí všech závazků z toho plynoucích předchází potřeba ujištění se, že práce naplňuje vnitřní potřeby jedince a umožňuje uplatnění jeho schopností. K tomu je však třeba posílení a pozitivní zpětná vazba okolí, které dává mladému člověku vědět, že je své práce schopen a že jeho práce má smysl i pro ostatní.“ Na otevření prostoru pro vzájemné sdílení se podílejí i ostatní aktéři školy společně s cvičným učitelem, který sdílí své profesní zkušenosti směrem ke studentovým potřebám, jimiž podněcuje studenta učitelství k jejich přijetí či nepřijetí. Studentovo pojetí výuky je jakýmsi „filtrem“, který mu umožňuje zpracovávat nově přichozí praktické znalosti (Richardson, 1996).

2.4. Shrnutí současného stavu problematiky sdílení pedagogických znalostí

O sdílení znalostí dnes existuje poměrně početná literatura, která je však především z oblasti znalostního managementu a ekonomiky. Problematiku sdílení znalostí v pedagogické oblasti u nás otevřel Švec (2009).

Sdílením praktických znalostí v průběhu pedagogické praxe formou pozorování zkušenějšího učitele se zabývala Jenkins (2014). Z kvalitativního výzkumu vyplynulo, že studenti učitelství se při řízeném pozorování zaměřili na tři témata: pedagogiku, management třídy a metody výuky, které přispívají k učení se danému předmětu. Výzkumu se účastnilo 17 studentů (6 žen a 11 mužů) a dvě zkušené učitelky. Data byla sbírána prostřednictvím terénních poznámek z pozorování zkušeného učitele, poté byla kategorizována. Výsledky ukázali, že nejdříve se studenti při pozorování zaměřovali na management třídy, pokud byli sami schopni zvládnout management, jejich pozornost se zaměřila na didaktickou stránku.

Pro studenty učitelství hraje důležitou roli v utváření praktických znalostí sdílení pozorováním učitele „apprenticeship of observation“ (Lortie 1975) v době, kdy sami byli ještě žáci. Zde je počátek utváření studentova pojetí výuky. Toto období je významné natolik, že jakmile vstoupí studenti do profese, mnohdy opouští nově nabyté poznatky a vrací ke svému výchozímu modelu pojetí výuky. Toto potvrzuje Johnsonova studie (1994) čtyř studentů učitelství v USA, kteří čelí napětí mezi novými poznatky a těmi, které odráží jejich pojetí výuky. Ačkoli studenti učitelství si uvědomují limity „apprenticeship of observation“, zaznamenávají pocit bezmocnosti ke změně kvůli nedostatku alternativ, a proto se vracejí k dřívějšímu pojetí výuky. Pro ilustraci úryvek z výpovědi studenta: „*Bylo opravdu frustrující sledovat se, jak se vracím k původnímu chování, a nevím, jak to napravit. Teď vím, že takhle nechci učit, nechci být takovým učitelem, ale nemám žádné další zkušenosti. Je to, jako bych jen padl do pasti učení, jak jsem byl učen a nevím, jak se dostat z toho modelu. Myslím, že stále potřebuji více vzorů, jak to udělat.*“ (Johnson 1994, s. 446)

Další důležitý výzkum podporující sdílení praktických znalostí je výzkum Velzen, Volman, Brekelmans and White, 2012. Studie je zaměřena na sdílení praktických znalostí založených na vzájemné spolupráci cvičného učitele, studenta a oborového didaktika při plánování vyučovací hodiny, samotné výuky a evaluaci. Student nedříve vidí svého mentora vyučovat, potom společně s ním vyučuje a nakonec učí samostatně. Po každé výuce následoval rozbor a diskuse mezi cvičným učitelem oborovým didaktikem a studentem. To vše je doplněno reflexemi zaznamenanými v portfoliu. Tento postup se opakoval po celý rok. Studenti už po několika měsících dokázali rozpoznat klíčové momenty svých praktických znalostí. Významným aspektem při utváření praktických znalostí byla společná výuka, řekněme sdílená výuka, při které mentor vysvětloval svoje myšlenkové pochody a objasňoval jim důvody svého jednání. Studentovi se tedy přes tuto explikaci nových poznatků otevřel prostor pro utváření praktických znalostí. Studenti lépe porozuměli učitelovu jednání ve výuce a tím docházelo k učení se vyučování. Spolupráci mentora, který vysvětluje své jednání, a studenta, který je tímto stimulován k reflexi, považují za velice důležitou k restrukturalizaci, rozvíjení či adaptaci nových praktických znalostí do studentovy znalostní báze.

Tyto výzkumy předkládající model sdílení praktických znalostí mezi studenty učitelství a cvičnými učiteli, který vede k osvojování a restrukturalizaci praktických znalostí, jsou

inspirací pro můj výzkum. Z uvedených studií společně se studii o modelu „cognitive mentoring“ vyplynulo, že:

- předmětem tohoto sdílení je obsah (to, co se vyučuje) i proces (jak se to vyučuje) tj. didaktická znalost obsahu, termínu poprvé použil Schulman (1987), tato znalost umožňuje učitelům „transformovat znalosti učiva v kontextu facilitace žákova učení, jejich hlavním zdrojem jsou zkušenosti z vyučování.“ (Janík, s. 43, 2005). Výsledkem sdílení je vyjednání společného cíle;
- sdílení je založeno na vzájemném respektu, podpoře a spolupráci mezi studentem učitelství a cvičným učitelem (vzájemné hospitace, pozorování a reflexe);
- cvičný učitel nejenom vysvětluje svoje myšlenkové pochody, které studenta stimulují k reflexi řečeného, a které adaptuje směrem ke studentovým aktuálním potřebám, ale podporuje ho směrem k učení se vyučování;
- ze sdílení profituje nejenom student učitelství, ale i cvičný učitel.

V rámci této disertační práce bude sdílení chápáno jako proces založený na uvedených aspektech opírající se o závěry z naší studie Cášková (2014).

3. STUDENT UČITELSTVÍ A JEHO PŘÍPRAVA NA PROFESI

3.1. Pojetí učitelského vzdělávání

Píšová, Najvar, & Janík et al. (2011, s. 43) charakterizují tři současné trendy v pojetí učitelství a učitelské přípravy. Jsou jimi (a) model reflektivní praxe; (b) učitelství založené na důkazech (evidenci) neboli evidence-based education a (c) učitelství založené na znalostech. Korthagen (2011) objasnil vztah mezi cíli učitelského vzdělávání a konceptem reflexe dle Zeichner (1983), který rozlišil čtyři paradigmaty učitelského vzdělávání. Prvním je behavioristické učitelské vzdělávání, které zdůrazňuje rozvoj specifických (a pozorovatelných) učitelských dovedností, o nichž se předpokládá, že souvisejí s efektivním učením. Druhým je personalistické učitelské vzdělávání, zaměřující se na psychologickou zralost budoucích učitelů a „stavějící reorganizaci percepce a přesvědčení nad zvládnutí specifického jednání, dovedností a znalostí obsahu“. Zeichner dále zmiňuje paradigma tradiční řemeslné dovednosti, v němž se na učitelské vzdělávání hledí především jako na učňovství (process of apprenticeship) - zdůrazňuje osvojení techniky učitelské profese,

souboru pedagogických dovedností. Čtvrtým přístupem je badatelsky orientované učitelské vzdělávání - základem jsou pedagogické zkušenosti studenta a jejich sebereflexe.

3.2. Profesionální vývoj učitele

Student utváří, přetváří a reflektuje své pedagogické praktické znalosti v průběhu celé své učitelské přípravy. Tento proces je podnícen při nástupu do praxe, kdy dochází k socializaci, při ní v interakci s ostatními aktéry školy a prostředím hledá uspokojení svých sociálních potřeb a utváří svoji budoucí učitelskou roli nejen v profesi, ale i učitelské komunitě (Zeichner, 1980). Tento proces je vnímán subjektivně. Tyto subjektivní percepce socializačních procesů jako konfrontace jedince a prostředí popsala studie Laceyho (1977), který uvedl tři základní zvládací strategie, které začínající učitelé volí v konfliktních situacích: 1. Strategické podřízení (strategic compliance); internalizované přizpůsobení (internalized adjustment); strategická redefinice situace (strategic redefinition of the situation). Většinou se však jedná o socializaci do ustálených vzorců chování konzervativní kultury školy, které student nemůže změnit (Zeichner, 1981/1982 in Píšová, 2005, s. 49).

K problematice vývoje učitele přispěl Huberman (1989, s. 244, 246), který rozlišil následující fáze:

1-3 roky: začínající učitel je zpravidla ohromen a bojuje o „přežití“. Na druhé straně je to fáze objevování.

4 - 6 let: učitel vstoupil do období stabilizace.

7 - 11 let: fáze diverzifikace Toto je období experimentování a aktivismu; učitelé v této fázi jsou však také vystaveni riziku vyhoření. Rozvíjení a hledání nových učebních dovedností.

12 - 19 let: učitel vstoupil do období stagnace (přehodnocení kariérních cílů), nemusí dokazovat svoji autoritu.

19 – 30 let: učitel je vynikající mentor; může však mít tendenci ke konzervativnímu stylu učení - odmítnutí inovace. Větší jistota ve třídě i s ostatními učiteli.

31 - 40 let: V této fázi jsou učitelé od profese odpoutáni. To může mít pozitivní podobu přijetí přístupu k novým metodologickým trendům. Na druhou stranu by však tento učitel mohl být psychicky vyčerpaný

Hranice mezi jednotlivými přechody není striktně dána, je individuálně odlišná. V našem šetření se věnujeme učitelům začátečnickům, kteří se opírají především o svou vlastní zkušenost či imitaci učitelů, jejichž výukou sami prošli. Konfrontováním dosavadní zkušenosti se současnou dochází k upevňování profesní role. Jedná se o stálý proces uvědomování si podstaty profese a vlastní profesionality tj. sebeuvědomování v učitelské roli, potřeba autonomie, iniciativa v přebírání odpovídající míry odpovědnosti, přiměřená potřeba sebekontroly a vysoká míra angažovanosti v jednání. Spilková (2004) rozlišila tři etapy rozvoje profesní identity budoucího učitele:

- 1) startovací identita – identifikace prekonceptů,
- 2) proměňovaná identita – přestavba prekonceptů novou teorií,
- 3) profesní identita – výsledná reflexe a sebereflexe.

Tyto prekoncepty, tj. mentální reprezentace, jsou výsledkem dosavadních zkušeností, které prožili v průběhu školní docházky, a ty se odrážejí v jejich pojetí výuky (Mareš 2013), které je poměrně rezistentní vůči změně, ať je jakkoliv „nepřesné“ či nevhodné“ (LaBoskey, 1993, s. 25), toto pojetí je jakýmsi filtrem v přijímání a interpretaci nových zkušeností, které studenti získávají v teoretické výuce (Eraut, 1994, Mareš 2013). Lortie (1975, s. 62) upozorňuje na fakt „že to, co se studenti učí o vyučování je intuitivní a je to založeno na individuálních osobnostních charakteristikách a zkušenostech než pedagogických principech“.

Profesní růst začínajících učitelů může být na základě závěrů dle (Kagan, 1992, in Píšová, Duschinská, 2011, s. 28) popsán jako:

- rozvoj metakognice: novicové jsou si postupně více vědomi toho, co vědí a čemu věří o žácích a třídách, i toho, jak se jejich vědění mění;
- osvojování si znalostí o žácích: idealizované a nepřesné představy o žácích jsou rekonstruovány. Znalost žáků je využívána k modifikaci, adaptaci a rekonstrukci vlastního novicova obrazu sebe jako učitele;

- posun v zaměření pozornosti: jakmile je rekonstruován novicův profesní sebeobraz, jeho pozornost se přesunuje od vlastního „já“ k projektování výuky a k procesům učení žáků;
- standardizace postupů: začínající učitelé si vytvářejí standardizované postupy, rutiny, které integrují výuku a řízení třídy a v průběhu času se automatizují;
- rozvoj dovedností řešit problémy: profesní vědění se stává více diferencovaným, multidimenzionálním a kontextuálním. Nakonec novicové dokážou určit, které aspekty jejich profesního repertoáru jsou generalizovatelné a využitelné i v jiném kontextu.

V počátcích profesního vývoje má klíčový význam na profesní růst pedagogická praxe.

3.3. Pedagogická praxe v učitelském vzdělávání a reflexe jako její klíčový prvek v procesu sdílení studenta učitelství a cvičného učitele

Význam pedagogické praxe je nezpochybnitelný. Podle Heluse (2001) má praxe za úkol mimo jiné přispět k získání/rozvoji čtyř základních kompetencí učitele, kterými jsou kompetence pedagogická, oborově-didaktická, pedagogicko-organizační a kompetence kvalifikované pedagogické sebereflexe. Vítečková (2018) zkvalitnění vysokoškolské přípravy vidí ve využití poznatků z praxe ve smyslu kvalitnější reflexe, rozvíjení schopnosti studentů aplikovat teoretické poznatky při pochopení a řešení reálných situací v praxi. Praxe je tak prostředníkem mezi edukační realitou ve škole a vysokoškolskou přípravou. Tento trend odpovídá učitelské přípravě založené na modelu učitele jako reflektivního praktika (Kosová et al., 2012 in Vítečková, 2018, s. 44), kdy je důraz položen na postupné vyžívání osobnosti učitele založené na reflexi situací, které v praxi zažívá. Pedagogická praxe by měla propojit teoretické poznatky a praktické zkušenosti. Jeden z možných způsobů naplňování principu propojování teorie s praxí ve vzdělávání učitelů reprezentuje model reflektivně pojatého vzdělávání, zformulovaný Korthagenem et al. (2011). Reflexe dává do vztahu zkušenost studentů s profesními teoretickými znalostmi, profesními vzdělávacími cíli (Tomková, 2018) a pedagogickými praktickými znalostmi.

Pokud má být reflexe klíčovým prvkem pedagogické přípravy na profesi, je třeba se vypořádat se dvěma aspekty:

- 1) Zda a jakým způsobem je možno operacionalizovat reflexi v pedagogické praxi,
- 2) Jaké jsou možnosti facilitace procesů reflexe.

3.3.1. Reflexe v pedagogické praxi

Docela nepřehledná situace je ohledně významu slova „reflexe“ (Rogers, 2001). Korthagen (2011, s. 71) uvádí, že lze sjednotit většinu konceptualizací reflexí dle následující definice: „reflexe je mentální proces, který spočívá ve snaze strukturovat nebo restrukturovat zkušenost, problém nebo existující znalosti“, rozdíly jsou dány sociopedagogickými perspektivami, z nichž k zamýšlenému procesu strukturace nebo restrukturace dochází. Schon (1987) používá pro proces restrukturace „Reframing“, tzn. reflektující osoba by měla znát souvislost mezi jejím jednáním a jejím rámcováním situací. Několik modelů popisuje, jak by měla probíhat reflexe ve vzdělávání učitelů (např. McAlphine et al., 1999), ale s rozdílnými názory na to, co je ve vzdělávání i v učitelském vzdělávání důležité (Zeichner, 1983). Systematická reflexe však nevzniká sama o sobě (Korthagen, 1988; Van Eekelen, 2005), ale vyžaduje podporu v podobě supervisora (Kwakman, 2003), v našem případě cvičného učitele.

Studenti učitelství vstupují do pedagogické praxe s bohatými zkušenostmi jako pozorovatelé výuky, ale to, co obvykle pozorovali, byl konečný produkt myšlení jejich učitelů. S největší pravděpodobností nebyli zasvěceni do důvodů jednání učitele, do jeho výukových strategií, proč byla hodina vyučována v určitém sledu, nebo do učitelova zkušenostního pozadí. Není tedy překvapením, že mnoho studentů učitelství očekává, že jim bude řečeno jak učit. Není ani pochyb o tom, že existují strategie, jak pomoci budoucím učitelům v učení se vyučování. Výuka je však mnohem složitější než jednoduše použít správné strategie nebo rozvíjet dovednosti potřebné pro transfer obsahu učiva. Výuka je neoddělitelně spjata s učením s porozuměním. To zahrnuje zkoumání vztahu mezi výukou a učením v kontextu takových věcí jako: porozumění obsahu učiva učitelem; povahy studentů vzhledem k jejich věku; přizpůsobit výuku aktuálnímu kontextu. Čím více jsou tyto problémy prozkoumány, tím větší je možnost rozvoje nad rámec čistě technického přístupu (a porozumění) k výuce. Proto je třeba, aby studenti učitelství reflektovali „reflexion-on-action“ (Shön, 1987) po výuce s cvičným učitelem, a tak porovnávali svoje zkušenosti a uchopili význam v aktuálním prožitku, neboť „reflection-in-action“ se týká aktivního hodnocení myšlenek, akcí a postupů během akce.

Odkazuje také na „thinking on feet“ během procesu učení (Schön, 1987). Reflexe v akci také znamená zkoumání profesních přesvědčení, postupů a zkušeností během výuky. Reflexní postupy umožňují učitelům stát se odpovědnými za své činy.

Reflexe do značné míry závisí na studentových subjektivních determinantách, tj. na jeho kognitivních schopnostech v oblasti vyšších kategoriích Bloomovy taxonomie, tzn. analýza, syntéza, na jeho motivaci a znalosti (LaBoskey, 1993, s. 31), závisí na zralosti a zkušenosti studenta (King & Kitchener 1994 in Píšová 2005)). Individuální dispozice k reflexi se tedy liší, ale lze je rozvíjet (Berliner, 1987 in Píšová 2005) např. učením orientovaným na kritickou reflexi studentů učitelství, která pomáhá rozvíjet pedagogické praktické znalosti a přispívá ke změnám a (re) budování vlastní znalostní základny výuky (Calderhead 1987, Tillema 2000). Lee (2005) zkoumal a hodnotil změny v reflexivním myšlení studentů učitelství. Leeho studie naznačila, že reflexe studentů učitelů byla ovlivněna kulturou školy, zejména aktéry školy, kde vykonávali praxi (tamtéž: s. 714). Výzkum Pedra (2005) zdůraznil, že učitelé v pregraduální přípravě chápali reflexi v obecné rovině, ale tuto lze rozvinout v různých situacích a kontextech. Změny v reflektivním myšlení studentů učitelství v pregraduální přípravě podporuje několik faktorů, které se ukázaly jako významné v bránění či v podpoře k reflexi studentů učitelství, je to např. zájem (nebo nezájem) zlepšit výuku; epistemicko-logická perspektiva přijatého nebo vytvořeného poznání; a do jaké míry bylo prostředí vnímáno jako podpůrné (Sumsion 2006). Neméně důležitou roli hrají také vnější podmínky, např. sociální kontext, s ním spojená „kultura školy“, viz kapitola 2. 3., či cvičný učitel, viz kapitola 3.5.

Studenti učitelství na základě nedostatečných zkušeností, ale také i jejich cviční učitelé, mohou dospět k tzv. paradoxu „nevědění toho, co je třeba vědět“. Mnoho cvičných učitelů se pokouší zjednodušit problémy spojené s „nejistotou“ návratem k přednášce o možných řešeních. Klíčem není přednáška, ale dobrá reflektivní praxe, např. postupné reflektování zkušenostního pozadí učitele a to pomáhá studentům učitelství vidět, zažít a tím vytvořit porozumění výuce. Pokud jsou dobrými reflektivními praktiky (Kosová et al., 2012), je otevřena cesta k rozvoji studentových pedagogických praktických znalostí. Reflektivní praxe musí zahrnovat mnohem více než jen pozorování a nápodobu učitelova jednání (Berliner, 1986). K rozvoji dochází díky experimentování a nevyhnutelným chybám, které student dělá a které jsou sdíleny a diskutovány, dále pak vytvořením důvěrného klimatu, stejně jako zájmem brát učení se vyučování vážně či učitelovou schopností reflektovat

výuku vzhledem ke studentovým potřebám (Shulman & Shulman, 2004). V neposlední řadě je důležitá schopnost samotného studenta k reflexi (Janík et al., 2013, Korthagen et al., 2011, Spilková et al., 2015). Reflexe bývá chápána jako spojovník učitelových znalostí a jeho jednání (Janík et al., 2011) směřující k propojení s teorií (Korthagen, 2011).

Koncept reflexe se promítl také do učitelského vzdělávání v českém kontextu (např. Šedřová, 2016; Janík et al., 2013; Píšová, 2005). Šedřová (2016) realizovala smíšený výzkum s 8 učiteli a zjistila, že reflektivní rozhovory zjevně hrají významnou roli. Právě v rozhovorech totiž dochází k tematizaci problémů, jejichž řešení je podřízena následná experimentace s metodami. Pokud je sekvence reflektivních rozhovorů navázaná na sledování výuky dostatečně dlouhá, může dojít k vyčerpání série postupně se vynořujících problémů a tím k udržitelnému zafixování modifikovaného chování učitele.

Janík et al. (2013) na 44 didaktických kazuistikách z různých vyučovacích předmětů ukazují, jak umožnit zlepšení výuky na základě její reflexe, prostřednictvím metodiky rozvíjející hospitace a metodiky AAA (anotování, analyzování a alterování výukových situací). Důraz je kladen na systémový přístup ke kvalitě výuky. Učitel je chápán jako reflektivní praktik. Hospitační činnost by měla být rozvíjející a měla by se stát spojnicí mezi obsahy (učivem) a cíli (kompetencemi). Výsledkem šetření je zjištění, že didaktické formalismy vedou k omezení kvality výuky. Potenciálně sémanticky bohatá výuka je v praxi omezována, čím více či intenzivněji jsou přítomny didaktické formalismy, tím více se jejich vlivem výuka stává sémanticky chudou, čímž redukuje její potenciál být účinnou vzhledem k porozumění obsahu ze strany žáků.

Píšová (2005) v rámci svého výzkumu zjistila, že po absolvování klinického roku (celoroční výukové praxe) došlo u studentů ke změnám v uvažování nad videozáznamy vlastních hodin (fáze reflexe vyjádřené myšlenkovými operacemi). Sledovány byly kategorie popis, analýza, hodnocení, návrh alternativních postupů, generalizace a metakognice dle modelu ALACT. Výzkum prokázal, že na konci klinického roku došlo touto facilitací u studentů ke zlepšení, což se projevovalo v tom, že naplňovali více fází reflexe (Píšová, 2005, s. 154).

3.3.2. Facilitace procesů reflexe

Existují různé strategie a nástroje, které podporují a facilitují proces reflexe v průběhu vzdělávání, ať už přímo či nepřímo.

Nepřímá podpora znamená využití technik, které podněcují studenty učitelství k reflexi zprostředkovaně, tedy bez fyzické přítomnosti vzdělavatele např. portfolio (Píšová, 2007), pedagogický deník (Maňák, Švec, 2004). Pedagogický či reflektivní deník může být také nástrojem učitelovy sebereflexe a introspekce a plnit tak i funkci terapeutickou. „Pedagogický deník (ať již má podobu sešitu nebo volných listů) je záznamem dění učitelské praxe. Mohou se v něm objevovat jak popisné pasáže (chování žáků, jednání učitele, zaznamenávání jevů, popis uspořádání třídy, rekonstrukce rozhovorů...), tak interpretující pasáže (pokusy o objasnění jevů, vaše úvahy, nápady, spekulace, teorie...)“ (Maňák, Švec, 2004, s. 64). V našem výzkumu se studenti při praxi měli za úkol zaměřit na pozornost k sobě, a to ve vztahu k různým pedagogickým situacím, které na praxi zažívají. To, čeho si měli všimnout (ať už to jsou myšlenky, pocity, reakce, postoje...), se pokusí prostřednictvím psaní tzv. reflektivního deníku třídřit a ujasňovat. V deníku nejsou nijak vázání formou, jedná se o volné psaní. V deníku by mělo být každopádně zjevné nějaké vyústění, např. co se naučili, co si uvědomili, jaké otázky si kladou apod. Deník nemá být chronologickým záznamem činností na praxi. Nejde o to popořadě popsat, co dělali či viděli. Píše se o tom, co bylo osobně důležité, co jim z nějakého důvodu utkvělo. Indikátorem úspěšného psaní je jimi hodnocená užitečnost.

Přímá podpora reflexe je nazývána facilitace reflexe (Collin & Karnseti, 2011), či koučování reflexe (např. Schön, 1987), další píší v tomto kontextu o mentoringu (Píšová, 2011) či o supervisi (např. Korthagen et al., 2011).

3.4. Mentoring jako proces sdílení cvičného učitele a studenta učitelství v průběhu pedagogické praxe

V zahraničí se mentoring dle Blase (2009) stal populárním počátkem 80. let 20. století. Především se zaměřoval na snižování odchodu začínajících učitelů z profese (Feiman-Nemser a Parker, 1992). V polovině 90. let byl mentoring považován za model přenosu „*model of transmission*“, ve kterém mentor přenesl své znalosti o výuce na začínajícího učitele, nebo za model transformace „*model of transformation*“, při které mentor pomáhal

s enkulturací a s transformací studentovy výuky (Cochran-Smith & Paris, 1995). Pozdější pohled na mentoring byl upřesněn Frankem a Dahlgrenem (1996); buď „*taken-for-granted perspectives*“, zaměřeno na trénink nezpochybnitelných vyučovacích strategiích, nebo „*reflective perspectives*“, směřující k reflexi. Wang a Odell (2002) vytvořili tři modely mentoringu (tj. humanistic, situated apprentice, critical constructivist), které mají kořeny v konceptech učení. Humanistic perspective – zaměřený na pomoc učitelům zůstat v profesi - zdůrazňuje emocionální podporu vedoucí ke snížení „šoku z reality“ a psychické zátěže. Situated apprentice - zdůrazňuje sociokulturní perspektivu učení. Praktické znalosti jsou utvářeny v sociokulturním kontextu s pomocí mentora (Feiman-Nemser & Remillard, 1996). Critical constructivist - je založen na pomoci učitelům naučit se transformovat stávající pedagogické znalosti praxe směrem k osamostatnění studenta (Gay, 2000).

V naší práci se setkáme s teoretickými modely, které jsme vytvořili s ohledem na cíle práce a kontext vzdělávání učitelů v České republice:

Apprenticeship Model (Mistr – učeň) – cvičný učitel disponuje zejména kvalitními oborovými znalostmi, praktickými pedagogickými znalostmi a dále rutinními dovednostmi v oblasti procesů vyučování. Velký význam zde hraje fáze pozorování, což je zároveň považováno za přínos tohoto modelu. Kritici tohoto modelu poukazují především na skutečnost, že pro studenta učitelství, který se na počátku své kariéry snaží napodobovat svého učitele, může být taková zkušenost demotivující a předem odsouzená k neúspěchu.

Cognitive Model (Kognitivní Model) se liší od Apprenticeship Model v tom, že u apprenticeship modelu jsou pozorovatelné jednotlivé kroky vedoucí k úspěšnému splnění úkolu, kdežto při učení se vyučování to vždycky neplatí a je důležité doplnit jednání o jeho zdůvodnění tj. „*making thinking visible*“ (Collins et al., 1991). Tento model byl rozšířen na model **Collaborative Apprenticeship** (Glazer & Hannafin, 2006), který je založen na vzájemné interakci obou aktérů.

Modelem se inspirovali a dále ho rozvinuly na „**Collaborative Mentoring**“ Van Velzen et al. (2013), kteří poukazují na problém začínajících učitelů, který tkví v nedostatku praktických znalostí. V jejich rozvíjení je jim nápomocen cvičný učitel, protože tyto znalosti nelze získat jinak než zkušeností na praxi. Je třeba zdůrazňovat, že učení se vyučování je celoživotní proces, a sadu modelů rozšířit o reflektivní komponentu.

Reflective Model (Reflektivní model)- úkolem studenta je učit se reflektovat, úkolem cvičného učitele je podněcovat k reflexi studenta prostřednictvím modelování zkušenostního pozadí. Objevují se požadavky na specifické znalosti a dovednosti cvičného učitele, které jdou nad rámec výkonu profese učitele. V pojetí tohoto modelu je třeba mít na paměti, že ne každý dobrý učitel musí být zároveň dobrým mentorem. Model předpokládá neustálé překonávání hranic mezi teorií a praxí a na tom je založena i jeho kritika, kdy je takové propojení v praxi považováno za nereálné. V reakci na tuto nereálnost přichází tzv. realistický přístup (Korthagen 2001), který lze považovat za rozvinutí původního reflektivního modelu. Mentoring se zde stává propracovaným prostředkem facilitace, tzv. spirálového ideálního procesu reflexe v kontinuitě navazujících reflektivních cyklů. Model je znám jako ALACT viz kapitola 2. 1., ten by měl směřovat k přizpůsobení vzdělávacím a rozvojovým potřebám studenta s cílem k autonomnímu vyučování.

Vedle modelů mentoringu jsou rozlišovány i styly poskytování této podpory. Nejčastěji se setkáváme s odlišením tří stylů: direktivního, alternativního a nedirektivního (Píšová et al, 2011, s. 50):

- direktivní styl je vlastně přímým řízením; znamená určovat studentovi, co a jak má dělat, korigovat a hodnotit jeho činnost;
- alternativní styl dává přednost navrhování různých alternativ řešení pedagogických situací, ale ponechává rozhodnutí na studentovi;
- nedirektivní styl je v podstatě partnerstvím, symetrickým vztahem, který staví na akceptaci podporovaného učitele jako celistvé osobnosti; poskytuje prostor, vytváří podmínky a podněcuje na základě individuálních potřeb a s ohledem na profesní postoje podporovaného.

Tyto styly jsou dále rozvinuty (Píšová et al, 2011, ibid podle Gebhard, 1990) na celkem šest stylů podpory: direktivní, alternativní, kooperativní (vzájemného pozorování či týmového vyučování), nedirektivní, kreativní (kombinace stylů) a explorativní – svépomocný (učitel sám rozhoduje o možnosti i směru využití nabízených zdrojů).

Mentoring ovlivňují také kulturní faktory, např. (Píšová et al., 2011, ibid, podle Clutterbuck 2004) rozlišila dva modely mentoringu, které jsou označeny jako mentoring rozvíjející (development focused model) a sponzorský (sponsorship model), které jsou

považovány za kulturně determinované: rozvíjející mentoring, který typicky používá termínu mentee (učeň) pro podporovaného jedince, se podle autora rozvinul zejména v Evropě, Austrálii i Asii. Sponzorský model lze naopak častěji najít v Severní Americe, v tom případě se spíše než mentee používá výrazu protégé (chránělec) viz tabulka 1

| | |
|---|---|
| Sponzorský model | Rozvíjející model |
| Mentee | Protégé |
| Reciproční učení | Jednosměrné učení |
| Vychází z příležitostí k profesnímu učení | Staví na (reciproční) loajalitu |
| Hlavní forma podpory: stimulace reflexe, vhledu | Nejčastější forma pomoci jsou rady |
| | Vliv a moc mentora jsou základem vztahu |

Tabulka 1. Modely mentoringu (Píšová et al., 2011, s. 52)

Mentoringu se v českém prostředí věnuje především Píšová (2001, 2005b), Píšová a Černá (2006), Duschinská (2010), Lazarová (2010, 2011), či Píšová a kol. (2011). U nás se užívá přejatý pojem ve své původní podobě, tj. „mentoring“, pokusy o jeho český ekvivalent jsou ojedinělé. Doslovný překlad „mentorování“ je nevhodný, neboť vyvolává negativní konotace. V českém prostředí působení studenta na praxi a jeho komunikace s cvičným učitelem nebývá nazývána pojmem „mentoring“. V našem šetření však chápeme tento pojem jako zdroj podpory studenta učitelství, která vychází od cvičného učitele a odehrává se v procesu sdílení na pedagogické praxi. Na českých školách je tato podpora považována za samozřejmou, ale není doposud žádný formalizovaný systém podpory profesního rozvoje cvičných učitelů, který by byl plošně aplikován na českých základních a středních školách. I když probíhají na pedagogických fakultách praktická školení cvičných učitelů, či klinický rok (Píšová, 2005) a jsou k dispozici i příručky vedení studentů na praxi (Podlahová, 2008), systémová podpora chybí, přestože pozice cvičného učitele je klíčová.

3.5. Mentor alias cvičný učitel jako vnější zdroj podpory studenta učitelství

Původ slova mentor můžeme hledat již v dobách antického Řecka, konkrétně v eposu Odyssea od Homéra. Postava Mentora plní roli ochránitele, zkušenějšího rádce a průvodce

mladšímu a nezkušenému Télemachovi, synu Odysseovu. Subjekt mentora tedy zaujímá v procesu mentoringu roli zkušenějšího jedince, který uvádí do praxe méně zkušené jedince - začínající učitele. V zahraničí se setkáváme s pojmy mentor, supervizor či kritický přítel (mentor, supervisor či critical friend). Critical friend - „Kritický přítel je důvěryhodný člověk, který pokládá provokativní otázky, předkládá data v nových souvislostech a nabízí kritiku práce druhého člověka, jako by byl přítel. Nelituje svého času, aby plně porozuměl kontextu výsledků práce jednotlivce nebo skupiny. Kritický přítel je obhájce úspěchu v práci.“ (Costa 1993).

V českém prostředí jsou v souvislosti s uváděním studentů učitelství do praxe nejčastěji užívány výrazy fakultní učitel, uvádějící učitel nebo cvičný učitel (s rozdílem v odborné připravenosti k výkonu činnosti). Rozhodli jsme se používat výraz, který je shodný s výkonem prováděným na praxi tzn. bez zvláštní odborné připravenosti, a to cvičný učitel. Cvičného učitele chápeme shodně s Urbánkem (2002), který v této souvislosti upozorňuje na významnou část pedagogické praxe, a to osobu fakultního cvičného učitele. Podle autora jsou tyto učitelé klíčovou postavou pro profesní rozvoj budoucích pedagogů. Práci fakultních cvičných učitelů vidí jako činnost, kterou může vykonávat pouze ten, kdo má nejen výborné profesní výsledky, ale také zvládá vhodným, především však povzbuzujícím způsobem komunikaci s praktikanty. Dokáže na ně klást přiměřené požadavky, kontrolu a hodnocení vede motivujícím způsobem.

Ať už je to mentor či cvičný učitel, tak výzkumy potvrzují jejich zásadní roli v reflektivní pedagogické praxi (Clarke et al., 2014; Hoffman a kol., 2015). Ve výzkumech, např. Clarke et al. (2014), Hoffman a kol. (2015), je věnována velká pozornost „cooperative teachers“ a jejich reflektivních rozhovorů vedených se studenty zejména po výuce. Ne všechny rozhovory podněcují studenta k reflexi. Jakým způsobem jsou rozhovory vedeny, to záleží na přístupu cvičných učitelů. Jejich přístup se pohybuje od tradičních modelů, ve kterých je role cvičného učitele vnímána jako autoritativní a expertní, učitelé zde sdílí svoje praktické znalosti, až k reflektivním modelům, kde učitel podněcuje studenta k reflexi, a tím dochází k utváření jeho praktické znalosti (Akcan & Tatar, 2010). V této souvislosti Crasborn et al. (2008, s. 501) rozlišují dvě základní role mentora: poradce „advisor“ a povzbuzujícího k reflexi „encourager“. První role zdůrazňuje situační přizpůsobení se, technické poradenství a emoční podporu, bývá doplněna následujícími dovednostmi: poskytování informací a rad, předávání názorů či postojů, hodnotí

studentovu výuku, nabízí způsoby řešení na základě svých praktických zkušeností. Druhá role spočívá v studentově sebereflexi a učitel pouze podněcuje k učení se vyučování prostřednictvím reflexe. Autoři definují patnáct konkrétních dovedností, které stimulují studenty k reflexi, například: empatie, autenticita prostředí, poskytnutí a vysvětlení zpětné vazby, sdílení zkušenostního pozadí, vyjednání nesrovnalostí. V našich podmínkách cviční učitelé spíše představují roli „advisora“, tzn. hodnotí výuku, nabízí alternativní řešení problémových situací, poskytují emoční, psychickou a technickou podporu. Samozřejmě za předpokladu efektivního mentoringu, kdy mentor by měl dle Blase (2009, s. 171):

- 1) Identifikovat studentovo pojetí výuky a napomáhat je rozvíjet. Mentorové by měli identifikovat také své vlastní pojetí výuky.
- 2) Pokládat otázky. Učitelé by měli studentům pomáhat zaujmout k vyučování postoj prostřednictvím kritických otázek týkajících se jejich vlastní pedagogické praxe.
- 3) Zaměřit se na výuku dobré praxe. Učitelé by měli zapojit studenty do dialogu o učení se výuce, a tak pomoci učitelům rozvíjet schopnost analyzovat a rekonstruovat jejich pedagogické praktické znalosti na základě konstruktivistických předpokladů.
- 4) Definovat zónu proximálního vývoje, a tak rozvíjet vhodnou podporu mezi mentorem, mentorovaným a dalšími učiteli, kteří budou napomáhat studentovi k dosažení nezávislosti v reflektivním učení.
- 5) Rozvíjet oborovou didaktiku. Mentoři by měli analyzovat znalosti učitele o probírané látce prostřednictvím dotazování, pozorování jejich výuky ve třídě, reflexí studentových pedagogických situací a studentova učení, nabízet jim alternativy vedoucí k řešení problémové výuky, a tak porozumět žakovým potřebám.
- 6) Mít na mysli studentovu pozici na praxi. Směřovat ho od tradiční výuky k reformnímu přístupu k výuce. Učitelé by měli vést průběžný rozhovor se studenty o tom, jak děti chápou. Pomoci studentovi soustředit se na nepředvídatelné události, které mohly být přehlédnuty nebo nesprávně interpretovány. Ukázat příklady konstruktivistické výuky a podpořit studenta v rozšiřování repertoáru konstruktivistické výuky.
- 7) Podněcovat studenty k reflexi s ostatními učiteli, vytvářet komunity učitelů a studentů, ve kterých studenti formulují a sdílejí své postřehy o výuce; nabídnout různá pracovní prostředí a vzájemná pozorování výuky; zaujmout

konstruktivistický pohled na učení, umožnit jim experimentovat s novými výukovými strategiemi.

Stručně řečeno, práce efektivních mentorů jde daleko nad rámec emoční a technické podpory, a pouhá nabídka návrhů a řešení nestačí; studenti by měli být vedeni ke kritické reflexi výuky, a tak konstruovat a rekonstruovat své pedagogické praktické znalosti ve specifických kontextech.

3.5.1. Student učitelství

V přehledové studii Svatoš (2013, s. 790) představuje výčet šetření z období 1990–2013, které se zabývají etapami profesního vývoje učitelů, nejčastěji jsou výzkumy zaměřeny na začínajícího učitele (teacher novice) a učitele experta (expert teacher). Svatoš (2013, s. 789) vymezuje šest fází profesního vývoje učitelů: (1) uchazeč o učitelské vzdělávání; (2) začínající student učitelství; (3) student učitelství redefinuje svoji sociálně-osobnostní roli; (4) student učitelství redefinuje svoji didaktickou a reflektivní roli; (5) absolvent; (6) začínající učitel. Na jeho fáze navazuje šest vývojových fází učitele, které popisuje Lukas (2007, s. 372), jenž využívá Langovo (1999) pojetí: (1) počátek kariéry - učitele ovlivňuje jeho rodinné prostředí; dále osobnostní předpoklady, ale i podpora ze strany školy a širší komunity; (2) fáze stabilizace - vytváří svůj vlastní styl výuky, někdy označovaný jako subjektivní teorie výuky či učitelovo pojetí výuky, (Mareš 2013); (3) experimentování a modifikování dosavadních postupů ve výuce. Učitelé v této fázi hledají nové myšlenky, kladou si vyšší cíle, snaží se docílit i významnějšího ocenění své práce. Nedostatečná odezva a nenaplnění ambicí často ústí do fáze čtvrté; (4) přehodnocování dosavadních snah, bilancování; (5) fáze vyrovnanosti a zklidnění (smířením se s „realitou“); (6) stahování se do ústraní a opouštění profese.

Zkoumání začínajícího učitele se věnoval Šimoník (1994), který realizoval dotazníkové šetření se 141 začínajícími učiteli působícími na 2. stupni základních škol. Jeho výzkum sledoval tři oblasti: přijetí na škole a pracovní podmínky nastupujících učitelů, nedostatky v práci začínajících učitelů a připomínky začínajících učitelů k absolvovanému učitelskému studiu. Výsledkem šetření bylo vymezení nedostatků v práci učitele, jak je vnímali sami začínající učitelé. Patřily mezi ně: práce s neprospívajícími žáky; udržení kázně při vyučování; udržení pozornosti žáků; diagnostika osobnosti žáka; motivace žáků; vedení schůzek s rodiči žáků; adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování; řešení

kázeňských přestupků; aktivizace žáků; uplatnění individuálního přístupu k žákům (ibid., s. 63).

Později na Šimoníka (1994) navázala Vítěčková (2018), která realizovala výzkum začínajícího učitele v letech 2016 až 2018 prostřednictvím dotazníkového šetření. Účastnilo se ho 217 začínajících učitelů s méně než pěti lety praxe a zahrnovalo analýzu 30 rozhovorů se začínajícími učiteli. Šlo tedy o smíšený výzkumný design. Z šetření vyplynulo, že se moc od začátku 90. let nezměnilo a začínající učitelé vnímají pregraduální přípravu stále stejně, řeší stejné problémy a mají stejné potřeby. Ukázalo se, že k úspěšnému uvádění učitelů do praxe má význam kvalita vysokoškolské přípravy; dále pak odborně připravená fáze adaptace začínajícího učitele do praxe. Studenti zažívají také pocit izolovanosti a zásadní problém začínající učitelé vidí v nadbytečné a obtížné administrativě.

Ve svém kvalitativním šetření Juklová (2009, s. 109–110) identifikovala u začínajících učitelů tři typy profesní orientace: (a) altruistický učitel, pro něj typická angažovanost a velké nasazení; (b) zapálený specialista, jehož motivace se odvíjí především od zájmu o vystudovaný obor a učitelství je často výsledkem kompromisu mezi zájmem a vlastními vnímanými možnostmi; (c) sběratel zkušeností, jehož přesvědčení o vhodnosti volby učitelství jako budoucí profese není silné, ale považuje profesi učitele za výzvu k práci na sobě.

Vašutová (2007) se zaměřila na obavy studentů učitelství. Podle výsledku její výzkumné studie se studenti učitelství nejvíce obávají, že nebudou umět navázat kontakt s žáky, nestihnou probrat učivo, nebudou si umět poradit v nestandardních školních situacích, nebudou s to objektivně hodnotit výkon žáka, ve škole nepřijmou jejich inovace naučené na vysoké škole, nezískají respekt kolegů v učitelském sboru, nepodaří se jim získat respekt žáků ani jejich rodičů, nedokážou žáky zaujmout, žáci nebudou plnit zadané úkoly, žáci nepochopí učivo, žáci je zaskočí nepříjemnými otázkami, neudrží kázeň ve třídě. To potvrzuje i Chudý a Neumeister, (2014), kteří také vnímají obtížnost při řešení kázně či udržení pozornosti žáků.

Na druhé pólu leží učitel expert, jehož problematice se věnovali Pišová et al. (2013). Porozumění charakteristikám této etapy profesní dráhy by mělo hrát důležitou roli, neboť právě k jejich dosažení by začínající učitelé měli směřovat. Autoři definovali subjektivní determinanty profesního rozvoje učitele experta a popsali klíčové aspekty žité zkušenosti

učitelů expertů: bytí s žákem: znalost o žákovi/žácích, vhléd do myšlení, cítění a procesů učení se žáků; didaktické bytí v obsahu; hledání: promýšlení do hloubky, analýza výukových situací a zkoumání příčin jevů, návrhy alterací; angažovanost, silné emoční a kognitivní zaujetí: osobní nasazení, vztahovost, vzájemnost (Píšová et al., 2013, s. 147).

3.6. Shrnutí současného stavu problematiky studenta učitelství a jeho přípravy na profesi

V přehledové studii Hofmana (2015), která byla zaměřena na spolupráci studenta učitelství a cvičného učitele v pedagogické praxi, je uvedeno, že v současné pedagogické praxi cviční učitelé nejsou většinou připravení na svou roli. Pokud nemají dostatečnou přípravu na roli „kouče“, cítí se v ní nejistí (Bradbury & Koballa, 2008) a spoléhají se spíše na své předchozí zkušenosti, ty se odráží v jejich interakci a vedení dialogů se studenty (Bullough et al., 2002). Bradbury a Koballa (2008) zjistili, že cviční učitelé měli problém s budováním vztahů se studenty, protože měli různá očekávání v tom, jak mentorovat a být mentorován. Bradbury a Koballa vyzvali univerzity, aby připravily cvičné učitele na roli mentora, aby mohli studentům poskytnout podporu pro reflexi praxe, a tím jim pomoci utvářet vlastní identitu učitele. Navíc pokud nejsou dostatečně připraveni na svou roli, tak mají tendenci k evaluační zpětné vazbě. Specifika jejich zpětné vazby měla různé formy: spíše vznášeli kritiku; radili, co by měli udělat, a navrhovali alternativní řešení; iniciovali více témat a přisvojovali si více prostoru v diskusi po výuce. Studentům v dialogu ponechali málo prostoru k úvahám o své praxi. Zaměřovali se spíše na plánování nebo instruktáž k výuce studentů učitelství než na vedení rozhovorů směřujících k reflexi.

Co se týká výzkumu inovací v pedagogických praxích, tak školení např. koučingu či mentoringu, kterým cviční učitelé projdou, vede ke změnám ve vedení studentů učitelství na praxi směrem k reflektivní praxi. Hennissen et al. (2010) zjistili, že odborná příprava mentoringu vedla učitele k tomu, aby změnili své postupy při vedení rozhovorů se studenty. V průběhu tří měsíců se učitelé přesunuli z pozice poradce/instruktora (advisor) do role povzbuzovatele (encourager). Změnu zaznamenali i sami studenti, když měli porovnat postupy cvičných učitelů před a po kurzu mentoringu. Pokud se o své nově nabyté dovednosti podělili se svými studenty, tak se studenti díky této spolupráci zlepšovali v reflexi. Sdílení a diskuse o zkušenostech s mentoringem se studenty ovlivnily jejich vyučovací postupy ve výuce i mentoring studentů (Stanulis, 1995).

Budování vztahu mezi cvičným učitelem a studentem učitelství je důležitým aspektem v procesu mentoringu. Stanulis a Russell (2000) zjistili, že klíčovým aspektem je vybudování vztahu mezi mentorem a studentem. Díky vytvoření důvěrného vztahu se studenti cítili povzbuzováni k tomu, aby riskovali ve své výuce, což vedlo k jejich učení se vyučování. Výzkumy potvrzují, že budování vztahu je důležité nejen pro rozvoj studentů, ale i pro samotného mentora. Lacefield-Parachini a Isken (2003) zkoumali vztah mezi studenty a cvičnými učiteli a zjistili, že „vztah mezi studentem a učitelem byl ve skutečnosti obousměrný a rekurzivní. Chování každého z nich ovlivnilo chování druhého“ (s. 62). Bradbury a Koballa (2008) zkoumali příčiny napětí mezi mentorem a studentem. Zjistili, že klíčové bylo nevytvoření si vzájemného vztahu, což vedlo např. z pohledu mentora k neefektivní komunikaci, zatímco student vypověděl, že to negativně ovlivňuje jeho výuku ve třídě. Jiný mentor řekl, že to mělo vliv na jeho schopnost vést studenta na praxi. Glenn (2006) zjistil, že studenti a mentoři mají různé postoje k vztahu v mentorství. Studenti konstatovali, že osobní a profesní propojení s jejich učitelem je pro jejich rozvoj zásadní. Naproti tomu někteří učitelé to nepovažovali za důležité. Neosobní vztah některým učitelům nevalil: „Jsme kolegové, ale ne skuteční kolegové, protože studenti jsou zde dočasně“ (s. 91). Smith (2007) zjistil, že snaha vytvořit vztah by mohla mít dopad na způsoby vedení rozhovorů, které se odehrály mezi mentorem a studentem. Rozdíl v mocenském vztahu mentora a mentee zabránil studentovi prezentovat své představy o výuce, protože viděl mentora jako autoritu a přizpůsobil se jeho instrukcím. Vztah mezi mentorem a studentem je důležitou součástí mentoringu, ale může vytvářet i prostor pro napětí.

Cviční učitelé ve výzkumu Borko a Mayfield (1995) viděli svoji pozici především v podpoře studentů, snažili se vytvořit bezpečné prostředí a jednali s nimi jako s kolegy. Považovali za důležitou „vysokou prioritu pozitivního přístupu k interakci se studenty, která vedla k vytvoření důvěry“ (s. 516). Učitelé navíc „sdíleli touhu maximalizovat komfort a minimalizovat rizika během výuky studentů“ (s. 516). Tento postoj cvičných učitelů vyústil v omezenou zpětnou vazbu během rozhovorů a „málokdy zahrnoval hloubkové zkoumání výuky a učení“ (s. 515). Borko a Mayfield dospěli k závěru, že jedním z důvodů, proč spolupracující učitelé omezili rozhovory na povrchní úroveň, mohlo být to, že se nevnímali jako učitelé. Na základě těchto zjištění Borko a Mayfield navrhli poskytnout cvičným učitelům podporu v tom, aby byli aktivními mentory, což by jim mohlo pomoci přenést se přes roli podporovatele a směřovat k podpoře reflexe.

Výzkum Van Ginkel at al (2016) sledoval 18 mentorů, kteří uváděli, jaké aktivity podpory používají při sdílení se studentem tak, aby se přizpůsobili jeho individuálním potřebám. Jedna skupina mentorů, kteří byli hodnoceni jako více adaptivní, zmiňovala „cognitive aspect“, aktivity zaměřené na podporu utváření praktických znalostí, jako je povzbuzování začínajících učitelů k promýšlení problémů spojených s výukou a strukturování mentorských rozhovorů tak, aby byl dokončen proces reflexe. Druhá skupina pracovala s emocionálním aspektem podpory. V souhrnu byly nejčastěji zmiňovány: (1) poskytování emocionální a psychosociální podpory, (2) podpora utváření pedagogických praktických znalostí výuky, (3) vytvoření příznivého kontextu pro učení začínajících učitelů, a (4) aktivity vedoucí ke změně jednání začínajícího učitele. Na kategoriální systém jsme navázali a pokoušeli se ověřit jeho kategorie v našem prostředí.

Ve studii zaměřené na „collaborative mentoring“ Graham (1997) zjistil, že jeden z hlavních bodů napětí souvisí s „tolerancí k nejistotě“. Jeden student vyjádřil frustraci, když jeho cvičný učitel neposkytl „rady a odpovědi na jeho otázky související s výukou“ (s. 522). Nicméně Graham poznamenal, že toto napětí spolu s dalšími slouží jako „mocný potenciál pro zapojení sebe reflektivního myšlení, protože napětí vytváří tuto disonanci“ (s. 517), učitel vybízel studenty ke zkoumání svých vlastních předpokladů a přesvědčení týkajících se výuky a učení. Toto napětí vedlo studenty k tomu, aby se stali více reflektivními.

Výzkumy vlivu vnějších podmínek potvrzují, že cviční učitelé a jejich interakce se studenty je ovlivňována místním a národním kontextem, Graham (1997).

Řada studií ukázala (Nilsson & Van Driel, 2010; Lacefield-Parachini & Isken, 2003), že spolupráce cvičných učitelů se studenty učitelství může vést k restrukturalizaci jejich vlastních pojetí výuky a přesvědčení. Mezi nejčastější patří: reflexe nad vlastní praxí, učení se novým technikám a rozpoznávání či respektování kulturních rozdílů. Pokud se učitelé vžili do role studentů, došlo k otevření prostoru pro reflexi mezi nimi a vztah se stal více kooperativní.

4. KONCEPTUÁLNÍ RÁMEC

Jak již bylo řečeno na vytváření a rozvíjení pedagogických znalostí v pedagogické přípravě má vliv sdílení studentů učitelství a jejich cvičných učitelů. Dobře známý je fakt, že studenti často nedokáží propojit znalosti z teoretické přípravy se zkušenostmi z praxe a

také mnohdy nechápou jednání cvičného učitele či zpětnou vazbu, protože neznají zkušenostní pozadí svého cvičného učitele (Elliott & Calderhead, 1994). Studenti učitelství a jejich cviční učitelé mají tedy rozdílnou úroveň praktických znalostí, proto je sdílení obtížnější. V tomto případě student učitelství a cvičný učitel vstupují do vztahu, který lze označit „Collaborative mentoring“ (Van Velzen, 2013).

V našem výzkumném šetření vycházíme z modelu „Collaborative mentoring“, ve kterém dochází ke sdílení praktických znalostí. Tento model spojuje prvky tradičního a kognitivního modelu učňovství. Tradiční model učňovství spočívá v napodobení toho, co dělá mistr. Tedy učitel ukazuje studentovi řešení pedagogických situací. Existují čtyři důležité aspekty tradičního učňovství: modelování (modelling) - student pozoruje učitele, opora (scaffolding) – student napodobuje učitelovo jednání, učitel mu pomáhá s přípravou hodiny, dává mu instrukce a vedení (coaching). Postupně je student samostatnější a snižuje se potřeba opory učitelem (fading). Důležitou úlohu v tradičním procesu učňovství hraje pozorování. V pedagogické praxi umožňuje pozorování studentům vidět celkovou výuku, což by mohlo být podnětným faktorem úspěchu v učení se vyučování, a to ze dvou důvodů. Za prvé poskytuje studentům představu o organizaci jednotlivých kroků výuky předtím, než sám bude vyučovat. Za druhé to může přispět studentovi k pochopení zpětné vazby od učitele (srov. Collins, Holum & Brown, 1991).

V pedagogické praxi je tradiční model učňovství, který je založen především na pozorování, nedostačující. Aby student dále rozvíjel porozumění učitelova jednání, je důležité podpořit toto porozumění prostřednictvím kognitivního modelu učňovství (Collins et al., 1991). Kognitivní model učňovství se liší od tradičního v tom, že u tradičního modelu jsou pozorovatelné jednotlivé kroky vedoucí k úspěšnému splnění úkolu, kdežto při učení se vyučování to vždycky neplatí a je důležité doplnit jednání o jeho zdůvodnění, tj. „making thinking visible“ (Collins et al., 1991). Tento model byl rozšířen na model kolaborativního učňovství (Glazer & Hannafin, 2006), který je založen na vzájemné interakci obou aktérů. Modelem se inspirovali a dále ho rozvinuly Van Velzen et al. (2013), kteří poukazují na problém začínajících učitelů v nedostatku praktických znalostí. V jejich rozvíjení je jim nápomocen cvičný učitel, protože tyto znalosti nelze získat jinak než zkušeností na praxi. „Collaborative mentoring“ umožňuje studentovi učitelství získat přístup ke každodenním zkušenostem, se kterými se setká na praxi. Cvičný učitel podrobně analyzuje a vysvětluje svůj zvolený způsob jednání v pedagogické situaci, tímto může být

dán studentovi podnět ke kritické reflexi situace a zároveň otevírá prostor pro učení se vyučování (Loughran, 1996). Pokud student reflektuje nějakou skutečnost, tak tato reflexe je pravděpodobně vyvolána nějakou prožitou zkušeností – zkušenost prvního řádu, která je osobní, tuto konceptualizuje ve spojení s aktuální zkušeností, převádí ji do tzv. zkušenosti druhého řádu. Student nachází v jednání cvičného učitele či analýze situace spojitost mezi minulou zkušeností a současnou a tím, že ji reflektuje v souvislosti s jiným kontextem, pozvedá ji na vyšší abstraktní úroveň (Shulman 1996, s. 209). Tento přístup je analogický Korthagenovu (2011) pohledu na vývoj profesního myšlení učitele od gestaltu (minulá zkušenost) ke schematizování osobních praktických znalostí a od schematizovaných osobních praktických znalostí k formální teorii. V obou přístupech slouží aktuální zkušenost studenta na praxi k vytvoření obecných návrhů, které lze ověřit v praxi v dalších pedagogických situacích, což by mohlo dospět k testovatelným teoretickým zobecněním.

Cvičný učitel může být jakýmsi mostem mezi studentovou zkušeností a zobecněnými praktickými konstrukty či teorií, tím se může stát teorie pro studenta snadněji uchopitelná. Cvičný učitel tím, že pozoruje studentovo jednání, může odhalit studentovo pojetí výuky a následnou spojitost s jeho zkušeností v roli učitele žáků - first order teaching, kterou reflektuje směrem k pozitivnímu profesnímu vývoji studenta. Tato reflexe je přechod do tzv. second order teaching, tedy do role učitele studenta učitelství (Murray & Male, 2005). Což ovšem není vždy jednoduché. Aby docházelo ke sdílení, a tím rozšíření studentovi znalostní báze, cvičný učitel by měl dle (Shulman & Shulman, 2004, upraveno):

- mít dobře rozvinutou vizi zaměřenou na rozvoj studenta učitelství; měl by umět sdělit a analyzovat svá přesvědčení, předpoklady a soudy a vztahovat je k pedagogickému kontextu a tak vytvářet prostor pro studentovu kritickou reflexi;
- mít respekt vzhledem ke studentovým potřebám a být respektován studentem;
- rozumět tomu, co musí být vyučováno, a jak to má být vyučováno. Tato kategorie je poměrně velká a zahrnuje teoretické, metodické a praktické znalosti;
- spojovat teoretické s praktickými znalostmi, které jsou vyzdviženy ze studentova jednání.

Cvičný učitel svým výběrovým zaměřením pozornosti, tzn. znalostně založeným procesem, identifikuje situace a události, které jsou z profesního hlediska relevantní pro úspěch studentova pedagogického jednání (Seidel et al., in Minaříková & Janík 2012, s.

192). K problému zaměření pozornosti odkazuje i Schön (1983, s. 40), když se v rámci reflexe (v/po akci) zmiňuje nejen o řešení problému (problem solving), ale i o definování problému (problem setting). „Problémy se neprezentují praktikům jako dané... Když vymezujeme problém, vybíráme to, co budeme považovat za stěžejní v dané situaci; vytyčujeme hranice naší pozornosti...“ (Schön, 1983, s. 40; in Minaříková & Janík, 2012). Uvažování založené na znalostech představuje proces promýšlení situací a událostí, které byly identifikovány jako relevantní. Jedná se o proces, který předpokládá určité znalosti (Seidel et al., 2010 in Minaříková & Janík, 2012) nebo porozumění (Sherin, 2007). Seidelová et al. (2011 in Minaříková & Janík, 2012) hovoří o třech rovinách uvažování založeného na znalostech: (1) popis toho, čeho si učitel všimnul (popis; description) - problémová situace; (2) spojování konkrétních situací ve třídě s učitelovými předchozími znalostmi – vysvětlení „modelling“ a (3) využití tohoto spojení k předvídání toho, co může nastat jako následek dané situace - predikce. (Minaříková & Janík, 2012, ibid, upraveno).

Student zpětnou vazbu kriticky reflektuje na základě svých dosavadních zkušeností v případě, že u něj vyvolala prožitou zkušenost. Jednou z oblastí, která je v rámci výzkumu učitele často tematizována, je oblast jeho pedagogických názorů, postojů, hodnot nebo víry (belief – jedná se o víru profesní; viz Pišová, 2005, s. 26). Ačkoliv je terminologie v této oblasti nejasněná a nepřehledná, existuje shoda v tom, že má velký vliv na jednání učitele. V českém prostředí se v této souvislosti vžil pojem učitelovo pojetí výuky (Mareš, 2013, s. 455). Mluvíme-li o studentech učitelství, zpravidla se užívá termínu studentovo pojetí výuky (Švec, 1999, s. 39). Na pojetí výuky mají vliv nejenom teoretické, ale i praktické znalosti. „Učitelovým pojetím výuky rozumíme komplex pedagogických názorů, pedagogických postojů a učitelových argumentů, které jej zdůvodňují. Tento komplex vytváří kognitivní i emoční základnu pro učitelovo uvažování o edukaci, pro hodnocení edukace a učitelova jednání se všemi aktéry edukačního procesu.“ (Mareš, 2013, s. 455). Učitelovo pojetí výuky se skládá z dílčích složek. Jedná se o: pojetí cílů, pojetí učiva, pojetí organizačních forem, pojetí vyučovacích metod a prostředků, pojetí žáka a jeho učení, pojetí třídy, pojetí učitelské role, pojetí role vedení školy a pojetí role rodičů (Mareš, 2013, s. 457). Všechny tyto dílčí složky svým způsobem ovlivňují učitelovo pedagogické působení. Domníváme se, že pojetí výuky se utváří již v období před započetím učitelovy kariéry, dokonce ještě před začátkem přípravného vzdělávání. Silným vlivem jsou zkušenosti studenta učitelství v roli žáka (Richardson, 1996) a takzvané učňovství pozorováním „apprenticeship of observation“ (Lortie, 1975).

Neméně silný vliv na studentovo pojetí výuky může mít zkušenost z mimoškolních aktivit jako např. vedení kroužků, táborů či prostředí školy.

EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE

5. METODOLOGIE

Cílem disertační práce je:

analyzovat a popsat základní vztahy sdílení praktických znalostí mezi studentkou učitelství a její cvičnou učitelkou v průběhu jejich pedagogické praxe.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké pedagogické praktické znalosti byly mezi nimi sdíleny?

Jak probíhá sdílení pedagogických praktických znalostí mezi studentkou učitelství a její cvičnou učitelkou?

Dílčí výzkumné otázky:

Co usnadňuje a co brání sdílení praktických znalostí?

Vzhledem ke složitosti konceptu sdílení pedagogických znalostí byl zvolen kvalitativní přístup. Výzkumným designem, který by umožnil naplnit naše cíle, byla zvolena mnohočetná případová studie (Švaříček & Šedřová, 2007). Případová studie by měla zachytit proces sdílení praktických znalostí mezi studentkou učitelství a její cvičnou učitelkou.

Ke sdílení pedagogických znalostí dochází při „Collaborative mentoring“. Náš výzkum se opírá o „cognitive mentoring“ Van Velzena (2013), který je zaměřen na sdílení praktických znalostí v rámci spolupráce cvičného učitele se studentem učitelství, avšak v našem výzkumném šetření vycházíme z jeho určité modifikace, kterou dále popisujeme. Spolupráce studentky učitelství a cvičné učitelky zahrnuje tři na sebe navazující fáze. Nejdříve studentka pozoruje hodinu cvičné učitelky a sleduje její jednání, např. interakci se žáky, organizaci třídy apod., svoje postřehy zapisuje do reflektivního deníku a reflektuje je s cvičnou učitelkou. Potom studentka učitelství přebírá učitelkou roli. Se cvičnou učitelkou připravují vyučovací hodinu. Vyučovací hodinu vede studentka, cvičná učitelka její činnost pozoruje. Po hodině následuje analýza hodiny cvičným učitelem, a to formou diskuse. Studentka dostává od cvičné učitelky doporučení či komentář. Ve třetí fázi studentka již většinou sama připravuje plán vyučovací hodiny, který potom realizuje, opět za přítomnosti cvičné učitelky, která její výuky opět reflektuje v následné diskusi. U

některých rozborů hodiny je přítomen výzkumník, který se aktivně zapojuje do diskuse pokládáním otázek.

Pilotní studie se zabývá sdílením mezi studentkou učitelství navazujícího magisterského studijního programu učitelství matematiky a výtvarné výchovy a její cvičnou učitelkou. Výzkum se uskutečnil na jedné brněnské základní škole. Výzkumník se se studentkou osobně dobře znal. Studentka byla vybrána na základě jejího dobrovolného rozhodnutí participace na výzkumu a byl podmíněn vyučovacím předmětem matematikou. Výběr cvičné učitelky byl také na základě jejího dobrovolného rozhodnutí účastnit se výzkumného šetření a byl podmíněn vyučovacím předmětem matematikou. Cvičná učitelka má 27 let výukové praxe, vystudovala matematiku a biologii a učí na druhém stupni základní školy matematiku a přírodopis. Výzkum probíhal ve shodě s jeho etickou stránkou. Cvičná učitelka i studentka byly seznámeny s průběhem výzkumu a s ohledem na anonymitu studentka vystupuje ve výzkumném šetření pod fiktivním jménem Ivana. Obsah výzkumných rozhovorů byl vázán na pedagogickou praxi, kterou studentka absolvovala v rámci svého studia. Pedagogická praxe na pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně v navazujícím magisterském studiu je třísemestrální: první a druhý semestr se jedná o praxi průběžnou; ve třetím semestru je praxe souvislá (4 týdny). Samostatně však vyučuje v rámci první praxe (praxe 1) pouze 3 vyučovací hodiny v jednom předmětu, během druhé praxe (praxe 2) 10 vyučovacích hodin v jednom předmětu. V rámci třetí praxe (praxe 3) pak studentka vyučuje 20 hodin. Spolupráce studentky učitelství Ivany s cvičnou učitelkou v průběhu učitelské praxe zahrnovala: vzájemná pozorování výuky (Ivana hospitovala v hodinách cvičné učitelky a cvičná učitelka v hodinách Ivany) a diskuse cvičné učitelky s Ivanou o jejich výuce. V rozhovorech označujeme jednotlivé účastníky písmeny U (cvičná učitelka), V (výzkumník), S (studentka učitelství).

Po pilotní fázi nastalo ověřování zjištěných údajů na dalších participantech výzkumu, kterého se zúčastnily 2 studentky navazujícího magisterského studia, vystupující pod fiktivními jmény Františka a Hana. Františka je studentkou učitelství navazujícího magisterského studijního programu učitelství matematiky a občanské výchovy. Hana je studentkou učitelství navazujícího magisterského studijního programu učitelství matematiky a anglického jazyka. Výzkumník se s nimi osobně dobře znal, byl jejich učitelem na vysoké škole. Hlavním kritériem výběru pro výzkumné šetření byl jejich zájem se zúčastnit a také rozvinutá schopnost (sebe)reflexe, která byla zjištěna především na

základě jejich účasti v předmětu Seminář k učitelské praxi (povinný předmět v rámci studia PedF MU), jehož cílem byla reflexe pedagogické praxe - předmětu matematika. Studentky a cvičné učitelky byly osloveny a dobrovolně se rozhodly participovat na výzkumu. Záměrem bylo, aby obě dvě studentky byly pod vedením cvičné učitelky z pilotní studie. Okolnosti tomu ne vždy přály, jako v případě Františky, jejíž cvičná učitelka na praxi 2 měla pouze 5 let výukové praxe, vystudovala matematiku a učí na druhém stupni základní školy matematiku. Původně bylo zamýšleno, že praxi 2 bude mít na stejné škole a se stejnou učitelkou jako Ivana. Bohužel došlo k neočekávané změně, která se nedala ovlivnit, a museli jsme se přizpůsobit. Cvičná učitelka byla vybídnuta k účasti na výzkumu, až když studentka vykonávala praxi, takže nebyla vstřícná ke všem rozhovorům. Pro praxi 3 už měla stejnou jako Ivana. Cvičná učitelka Hany pro praxi 2 i 3 byla jiná než u Ivany, ale splňovala kritéria výběru, měla 25 let výukové praxe, vystudovala matematiku a občanskou výchovu a učí na druhém stupni základní školy matematiku a volbu povolání.

Spolupráce studentek učitelství Františky a Hany s cvičnou učitelkou v průběhu učitelské praxe opět zahrnovala: vzájemná pozorování výuky (hospitovaly v hodinách cvičné učitelky a cvičná učitelka v jejich hodinách) a diskuse cvičné učitelky se studentkami o jejich výuce. V rozhovorech označujeme jednotlivé účastníky písmeny U cvičná učitelka Ivany a Františky – na praxi 3, U1 cvičná učitelka Františky na praxi 2, U2 cvičná učitelka Hany, V (výzkumník), S Ivana, S1 – Františka a S2 - Hana.

5.1.Sběr a analýza dat

Data pro disertační práci byla sbírána především hloubkovými rozhovory po dobu tří let. Před každým rozhovorem byla studentka i cvičná učitelka seznámena s náplní a průběhem rozhovoru. Většina rozhovorů (viz tabulka 2, 3 a 4), byla orientována na výpověď zkušenosti z pozice první osoby (Varela, Thompson, & Rosch, 1993), byla vedena výzkumníkem induktivním způsobem a inspirována metodou čistého jazyka (Lawley & Tompkins, 2000).

Metoda čistého jazyka vychází z konstruktivismu a vtělené kognice (Tosey, Lawley & Meese, 2014) a je založená na třech principech: 1) doslovné zopakování respondentovi odpovědi (verbální a neverbální), 2) užití tzv. „čistých otázek“, které neobsahují žádné výzkumníkovy osobní domněnky, 3) výzkumník směřuje otázky na základě odpovědí tak,

aby byly v souladu s výzkumnou otázkou. Každá odpověď je impulsem k položení nové otázky. Metoda nám umožní detekovat znalosti jako část zkušenosti (metaforický gestalt), se kterým je možno pracovat či ho transformovat do smysluplného celku neboli metaforické krajiny či dokonce subjektivní teorie.

Sběr dat pomocí této metody jsme prováděli v rozhovorech následujícím způsobem:

- 1) Výzkumník položil velmi obecně formulovanou „vykopávající“ otázku, která zaměřuje pozornost respondenta na obsah (téma), který je předmětem výzkumu.
- 2) Po té výzkumník rozvíjel ty výpovědi respondenta, které jsou relevantní vzhledem k výzkumné otázce či tématu.
- 3) Rozvíjení výpovědí spočívalo v kladení tzv. čistých otázek (otázky, které by neměly obsahovat žádné obsahové předpoklady výzkumníka) doplněných o slova, která použil sám respondent.

„Pokud chceme zkoumat naši zkušenost nebo i transformaci zkušenosti (např. studenta), pak nemůžeme opomenout to, že naše „mysl je vtělená“, a proto je tak důležité při tomto zkoumání zkušenosti zohlednit „hledisko první osoby“. Pomocí čistého jazyka se dostaneme ke zkušenosti v první osobě přímo, neboť „Čistý jazyk Davida Groveho je nerozlučně spjat s první osobou. Subjektivní informace vyvstávají od klienta přímo, za použití modelu dotazování, který účinně neutralizuje nevědomé přesvědčení a záměry tazatele a vyhýbá se narušení a reinterpetacím obvykle umístěným ve způsobu naší komunikace.“ (Lanc, Nehyba 2013).

Dalším důležitým aspektem našeho pojetí čistého dotazování je, že čisté otázky předně ovlivňují proces vedení rozhovoru a snaží se minimalizovat obsahové ovlivnění informantovy zkušenosti. Čisté dotazování udržuje jeho pozornost v jeho vlastním zkušenostním poli, aby se na zkoumaný fenomén díval co nejvíce ze své pozice. Neovlivňujeme obsah jeho pozornosti přidáváním nových témat, ale ovlivňujeme to, o jaké části svého zkušenostního pole informant bude mluvit. Důraz byl více kladen na přirozenost formulací otázek kladených v rozhovoru, ne na používání striktně čistých otázek. V našem pojetí se vymezujeme vůči extrémnímu pólu, jehož podstata spočívá v technicizaci bez empatie pro dotazovaného. (Švec a kol, 2016) Samozřejmě to ovlivnilo míru čistoty při dotazování, viz kapitola 5.1.1.

Ve výzkumu byla také důležitá vztahová rovina mezi výzkumníkem a respondenty, proto byly při rozhovorech hojně používány verbální komentáře, díky nimž se vytváří bezpečné prostředí, ve kterém se student může soustředit na vlastní vnitřní zkušenosti, a my se tak dostali ke kvalitnímu obsahu, kterým jsou pro nás data blížící se co nejvíce perspektivě první osoby. A také dlouhodobá intenzivní spolupráce v přátelské atmosféře, kdy výzkumník docházel za studentkami po dobu 1 roku (jeden rok se výzkumník intenzivně věnoval pouze jedné studentce) na školu a strávil tam s nimi spousty hodin s některými ještě další hodiny na reflektivním semináři. (Švec a kol, 2016)

Ve výzkumu jsme se inspirovali Lawley a Tomkins (2000) modelem dotazování (obr. 2):



Obrázek 2. Model dotazování - Lanc, Nehyba (2013)

Čistý jazyk rozkrývá časové tendence jako „slow motion“, odkrývá slepá místa. Pomocí čistého jazyka se lépe dostaneme do prožitku a líp si zvědomíme, co se odehrálo.

Data pro pilotní studii byla získána:

- přímým pozorováním výuky studentky učitelství a cvičné učitelky (viz tabulka 2);
- hloubkovými rozhovory, jejichž průměrná délka byla kolem 1,5h (viz tabulka 2);
- z reflektivního deníku studentky učitelství, který je vázán na pedagogickou praxi;
- videozáznamem výuky.

Tabulka 2

Rozhovory uskutečněné během výzkumného šetření s Ivanou

| Roz. | Náplň rozhovorů a druh záznamu | Kdy? | S kým? | Zúčastněné pozorování výuky |
|-------------|--|------------------------------------|-------------------------------------|--|
| R1 | Subjektivní pojetí výuky studentky učitelství: polo-strukturovaný rozhovor. Audio záznam. | Před nástupem na praxi 2 | Výzkumník a student | Ano |
| R2 | Neočekávané situace studentky učitelství: hloubkový rozhovor. Audio záznam. | V průběhu praxe 2 (začátek květen) | Výzkumník a student | Ano |
| R3 | Rozhovor je rozdělen do tří etap: nejdříve souhrnné hodnocení výuky cvičnou učitelkou s cílem zjistit, jak probíhá hodnocení výuky, po té hloubkový rozhovor s cvičnou učitelkou zaměřený na rozvinutí zkušenosti cvičné učitelky a poslední etapa má zjistit, jak studentka porozuměla hodnocení. Audio záznam. | V průběhu praxe 2 (květen) | Výzkumník a student a cvičný učitel | Ano |
| R4 | Neočekávané situace cvičné učitelky, hloubkový rozhovor. Audio záznam. | V průběhu praxe 2 (květen) | Výzkumník a cvičný učitel | Ano |
| R5 | Diskuse studentky učitelství a cvičné učitelky, následně hloubkový rozhovor vedený výzkumníkem zaměřený na zjištění porozumění významu studentkou učitelství. Video záznam. | V průběhu praxe 3 (listopad) | Výzkumník a student a cvičný učitel | Ano |
| R6 | Diskuse studentky učitelství a cvičné | V průběhu | Výzkumník | Ano |

| | | | | |
|------------|--|------------------------------|---------------------------|-----|
| | učitelky, následně hloubkový rozhovor vedený výzkumníkem zaměřený na zjištění porozumění významu učitelství. Video záznam. | praxe 3 (listopad) | student a cvičný učitel | |
| R7 | Subjektivní pojetí výuky cvičné učitelky. Hloubkový rozhovor. Video záznam. | V průběhu praxe 3 (listopad) | Výzkumník a cvičný učitel | Ano |
| R8 | Subjektivní pojetí výuky studentky učitelství. Hloubkový rozhovor. Video záznam. | V průběhu praxe 3 (prosinec) | Výzkumník a student | Ne |
| R9 | Subjektivní pojetí výuky, které je více zaměřeno na transformaci učiva. Hloubkový rozhovor. Video záznam. | V průběhu praxe 3 (prosinec) | Výzkumník a student | Ne |
| R10 | Hloubkový rozhovor proběhl po analýze předchozích rozhovorů a videozáznamu výuky, která proběhla po ukončení studentky učitelství. Cílem je porovnat výzkumníkovo zjištění s výpovědí studentky. Video záznam. | Po ukončení praxe (květen) | Výzkumník a student | Ne |

Data navazující na pilotní studii:

studentky Františky byla získána:

- přímým pozorováním výuky studentky učitelství a cvičné učitelky (viz tabulka 3);
- hloubkovými rozhovory, jejichž průměrná délka byla kolem 1,5h (viz tabulka 3);
- z reflektivního deníku studentky učitelství, který je vázán na pedagogickou praxi;
- videozáznamem výuky.

Tabulka 3

Rozhovory uskutečněné během výzkumného šetření s Františkou

| Roz. | Náplň rozhovorů a druh záznamu | Kdy? | S kým? | Zúčastněné pozorování výuky |
|-------------|---|------------------------------|---------------------------------------|--|
| RS11 | Subjektivní pojetí výuky studentky učitelství: hloubkový rozhovor. Video záznam. | Před nástupem na praxi 2 | Výzkumník a student | Ne |
| RS12 | Neočekávané situace studentky učitelství: hloubkový rozhovor. Video záznam. | Před nástupem na praxi 2 | Výzkumník a student | Ne |
| RS13 | Rozhovor je rozdělen do tří etap: nejdříve souhrnné hodnocení výuky cvičnou učitelkou s cílem zjistit, jak probíhá hodnocení výuky, po té hloubkový rozhovor s cvičnou učitelkou zaměřený na rozvinutí zkušenosti cvičné učitelky a poslední etapa má zjistit u studentky porozumění hodnocení. Audio záznam. | V průběhu praxe 2 (duben) | Výzkumník a student a cvičný učitel 2 | Ano |
| RS14 | Subjektivní pojetí výuky studentky učitelství. Hloubkový rozhovor. Video záznam. | V průběhu praxe 2 (duben) | Výzkumník a student | Ne |
| RS15 | Rozhovor nad videozáznamem z výuky. Hloubkový rozhovor. Video záznam. | V průběhu praxe 2 (prosinec) | Výzkumník a student | Ne |
| RS16 | Diskuse studentky učitelství a cvičné učitelky, následně hloubkový rozhovor vedený výzkumníkem zaměřený na | V průběhu praxe 3 | Výzkumník a student a cvičný | Ano |

| | | | | |
|-------------|--|----------------------------|---------------------------|---------------|
| | zjištění porozumění významu studentkou učitelství. Video záznam. | (listopad) | učitel | |
| RS17 | Diskuse studentky učitelství a cvičné učitelky, následně hloubkový rozhovor vedený výzkumníkem zaměřený na zjištění porozumění významu studentkou učitelství. Video záznam. | V průběhu praxe (listopad) | 3 student a cvičný učitel | Výzkumník Ano |
| RS18 | Hloubkový rozhovor proběhl po analýze předchozích rozhovorů a videozáznamu výuky, která proběhla po ukončení studentky učitelství. Cílem je porovnat výzkumníkovo zjištění s výpovědí studentky. Video záznam. | Po ukončení praxe (květen) | Výzkumník a student | Ne |

Časová posloupnost jednotlivých rozhovorů (viz tabulka 3) byla takto rozvržena záměrně a měla za cíl nejdříve zjistit pojetí výuky před vstupem na praxi, kde probíhalo výzkumné šetření, potom jaké praktické znalosti jsou předmětem sdílení v průběhu praxe a nakonec jestli došlo k nějakému posunu v utváření praktických znalostí studentky po absolvování praxe. Poslední rozhovor byl retrospektivní, struktura tohoto posledního rozhovoru byla taková, že výzkumník nejdříve položil otevřenou otázku: Co se změnilo po ukončení praxe? A nechal studentku volně vypovídat a potom porovnal svá zjištění s výpovědí studentky.

Data studentky Hany byla získána:

- přímým pozorováním výuky studentky učitelství a cvičné učitelky (viz tabulka 4);
- hloubkovými rozhovory, jejichž průměrná délka byla kolem 1,5h (viz tabulka 4);
- z reflektivního deníku studentky učitelství, který je vázán na pedagogickou praxi;
- videozáznamem výuky.

Tabulka 4

Rozhovory uskutečněné během výzkumného šetření s Hanou

| Roz. | Náplň rozhovorů a druh záznamu | Kdy? | S kým? | Zúčastněné pozorování výuky |
|-------------|---|------------------------------|-------------------------------------|--|
| RS21 | Subjektivní pojetí výuky studentky učitelství: hloubkový rozhovor. Video záznam. | Před nástupem na praxi 2 | Výzkumník a student | Ne |
| RS22 | Rozhovor je rozdělen do tří etap: nejdříve souhrnné hodnocení výuky cvičnou učitelkou s cílem zjistit, jak probíhá hodnocení výuky, po té hloubkový rozhovor s cvičnou učitelkou zaměřený na rozvinutí zkušenosti cvičné učitelky a poslední etapa má zjistit u studentky porozumění hodnocení. Audio záznam. | V průběhu praxe 2 (duben) | Výzkumník a student a cvičný učitel | Ano |
| RS23 | Subjektivní pojetí výuky studentky učitelství: hloubkový rozhovor. Video záznam. | V průběhu praxe 2 (duben) | Výzkumník a student | Ne |
| RS24 | Subjektivní pojetí výuky cvičné učitelky. Hloubkový rozhovor. Audio záznam. | V průběhu praxe 3 (duben) | Výzkumník a učitelka | Ne |
| RS25 | Diskuse studentky učitelství a cvičné učitelky, následně hloubkový rozhovor vedený výzkumníkem zaměřený na zjištění porozumění významu studentkou učitelství. Audio záznam. | V průběhu praxe 3 (listopad) | Výzkumník a student a cvičný učitel | Ano |
| RS26 | Hloubkový rozhovor proběhl po analýze | Po | Výzkumník | Ne |

předchozích rozhovorů a videozáznamu ukončení a student
výuky, která proběhla po ukončení praxe praxe
studentky učitelství. Cílem je porovnat (květen)
výzkumníkovo zjištění s výpovědí
studentky. Video záznam.

Časová posloupnost jednotlivých rozhovorů (viz tabulka 4) byla takto rozvržena záměrně a měla za cíl nejdříve zjistit pojetí výuky před vstupem na praxi, kde probíhalo výzkumné šetření, potom jaké praktické znalosti jsou předmětem sdílení v průběhu praxe a nakonec jestli došlo k nějakému posunu v utváření praktických znalostí studentky po absolvování praxe. Poslední rozhovor byl retrospektivní, struktura tohoto posledního rozhovoru byla taková, že výzkumník nejdříve položil otevřenou otázku: Co se změnilo po ukončení praxe? A nechal studentku volně vypovídat a potom porovnal svá zjištění s výpovědí studentky.

Jednotlivé rozložení počtu rozhovorů se liší, což bylo způsobeno nepředvídatelnými a nečekanými událostmi, které se staly.

5.1.1. Evaluace metody sběru dat

V následující kapitole jsou data a vysvětlení metody evaluace převzaty, protože výzkumník byl evaluován dalšími dvěma osobami, které svoje závěry sepsaly v publikaci Švec a kol. (2016). Kapitulu jsme zařadili proto, že chceme přiblížit, jakým způsobem byla evaluace prováděna. Z evaluace vycházejí postupy, kterými se výzkumník řídil při sběru dat.

Odlišnost metody osvojení si čistého dotazování pro vedení výzkumného rozhovoru spočívá i ve skutečnosti, že nejde jen o kognitivní pochopení toho, jak tato metoda funguje, ale osvojení si této metody v praxi skrze nácvik kladení otázek a zpětné vazby na proces vedení. Tato metoda vyžaduje specifické dovednosti, které se budují jen skrze reflektovanou zkušenost v praxi. Z pohledu Lawleyho, Tompkins (2000) jde tak o proces utvoření si reflektované žité zkušenosti jak vést rozhovor v čistém dotazování, tato skutečnost také odkazuje k tomu, že jsme čisté dotazování používali jako metanástroj pro vybudování osobního stylu dotazování, založeném na čistém jazyce. K tomu nám sloužilo několik interních setkání členů týmu cca po dobu jednoho roku v rozmezí dvou měsíců, kde jsme navzájem konzultovali vedení tohoto typu rozhovoru pod supervizí zkušenějších

kolegů. Výzkumník prošel několikahodinovým školením přímo s Jamesem Lawley a Penny Tompkins² a konzultací k čistému dotazování, absolvoval 2 denní seminář na vedení čistého dotazování v kontextu výzkumu „Clean Interviewing“ s Caitlin Walker³. Výzkumník si také vyzkoušel před vstupem do terénu duální rozhovor vedený v čistém jazyce se zkušenějším kolegou, který mu poskytl podněcující zpětnou vazbu. (Švec a kol., 2016)

Jeden náhodně vybraný rozhovor RS11 byl externě validován zkušenými odborníky, kteří prošli oficiálními workshopy a mají delší praxi. Validizace proběhla dle protokolu pro validizaci čistoty, ve kterém jsou stanoveny čtyři základní kategorie hodnotící míru, s níž výzkumník v otázkách ovlivňuje obsah výpovědi informanta: (1) klasicky čisté (classically clean) - jedná se o otázky, které obsahují pouze slova informanta doplněná (ta slova, NEBO otázka ze slov informanta+další čistá otázka?) o některou z čistých otázek uvedených na seznamu Lawley a Tompkins (2000, s. 282–283); (2) kontextuálně čisté (contextually clean) - ověřující otázky, kterými se výzkumník ujistí, zda správně rozumí tomu, co informant sděluje; (3) mírně/potenciálně navádějící (mildly/potentially leading) - jedná se otázky, které obsahují i slova, která informant neřekl a která vnášejí do rozhovoru potenciálně nové téma nebo souvislost, resp. významový posun.; (4) silně navádějící (strongly leading) - jedná se otázky, které obsahují i slova, která informant neřekl a která vnášejí do rozhovoru explicitně zcela nové téma nebo souvislost. Otázky jsou seřazeny podle míry vlivu na participanta – od kategorie 1, kam jsou zařazeny nejméně ovlivňující otázky až po kategorii 4, kam patří nejvíce ovlivňující otázky, podrobněji viz (Švec a kol., 2016, s. 107-110).

Obdobně byly kategorizovány komentáře. (1) pozitivně ovlivňující komentáře - jedná se o komentáře, které upevňují vztah se studentem a povzbuzují ho k otevřenému a detailnímu prozkoumávání struktury vlastní zkušenosti; (2) kontextově vázané komentáře – neutrální; (3) ovlivňující komentáře - jedná se komentáře, které obsahují i slova, která informant neřekl a která vnášejí do rozhovoru potenciálně nové téma nebo souvislost, resp. významový posun; (4) silně ovlivňující komentáře - jedná se komentáře, které obsahují i slova, která informant neřekl a která vnášejí do rozhovoru explicitně zcela nové téma

² James Lawley a Penny Tompkins – více na adrese:
<https://www.cleanlanguage.co.uk/articles/pages/About-Us.html>

³ Caitlin Walker – více na adrese: <https://cleanlearning.co.uk/about/detail/caitlin-walker>

nebo souvislost, podrobněji viz (Švec a kol., 2016, s. 110-112). V tabulce 5 je znázorněna četnost otázek a komentářů rozložených v jednotlivých kategoriích čistoty.

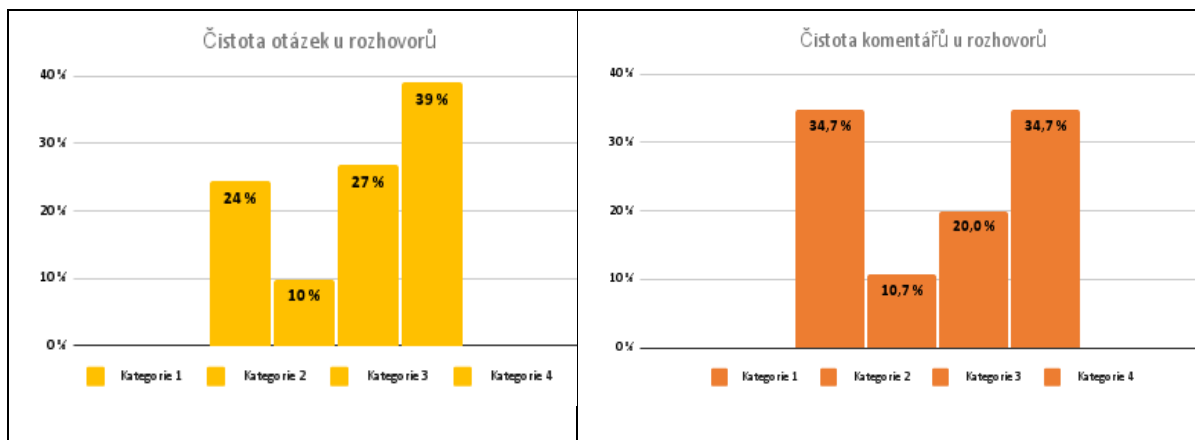
Tabulka 5

Četnost otázek a komentářů

| <i>Četnost otázek v jednotlivých kategoriích čistoty v analyzovaných rozhovorech (v absolutních číslech)</i> | |
|---|--------|
| Čistota otázek u rozhovorů | |
| Kategorie | |
| 1 | 20 |
| 2 | 8 |
| 3 | 22 |
| 4 | 32 |
| Celkem: | 82 |
| <i>Četnost komentářů v jednotlivých kategoriích čistoty v analyzovaných rozhovorech (v absolutních číslech)</i> | |
| Čistota komentářů u rozhovorů | |
| Kategorie | |
| 1 | 26 |
| 2 | 8 |
| 3 | 15 |
| 4 | 26 |
| Celkem: | 75 |
| Délka rozhovoru: | 85 min |

Tabulka 5 převzata z Švec a kol. (2016)

Obrázek 3. Četnost otázek a komentářů v jednotlivých kategoriích čistoty v analyzovaných rozhovorech (v procentech).



Obrázek 3. Četnost otázek a komentářů v jednotlivých kategoriích čistoty v analyzovaných rozhovorech (v procentech) - Švec a kol. (2016)

Z obr. 2 vyplývá, že výzkumník pokládal v náhodně vybraném rozhovoru pouze 39 % silně navádějích otázek a 34,7 % silně ovlivňujících komentářů (kategorie 4). S určitou mírou zkreslení lze dedukovat, že uvedená čísla reprezentují úroveň čistoty i v ostatních výzkumných rozhovorech, které analýze podrobena nebyly. Přestože jsme pouze z 39% a 34,7 % používali silně navádějící otázky či komentáře, rozhodli jsme se touto metodou inspirovat.

5.2. Metody analýzy dat

Realizované rozhovory jsou doslovně přepsány v programu Videograph (Rimmele, 2002). Následně byla provedena jejich analýza otevřeným kódováním (Švaříček & Šedřová, 2007) a byla hledána stěžejní témata s pomocí softwaru Atlas.ti. Témata v rámci rozhovorů byla studována ve vzájemné souvislosti, ačkoliv se mohla vyskytovat časově vzdáleně v rámci jednoho rozhovoru nebo i později v jiných rozhovorech. Rozhovory a v nich identifikovaná témata byla dále konstantně komparována (Švaříček & Šedřová, 2007), byly v nich hledány podobnosti a rozdíly, tak aby bylo možné odpovědět na dané výzkumné otázky. Na začátku výzkumu nebyla stanovena hypotéza. Údaje byly sbírány a tříděny, byly hledány společné a rozdílné prvky mezi nimi. Třídy jevů se společnými prvky byly uspořádány do klíčových témat. Pomocí nich byla budována teorie či hypotéza, která může být podrobena dalšímu šetření. Hypotéza tedy neusměřňuje výzkumníka od začátku. Výsledky analýzy budou představeny v kapitole 6.

Pro analýzu rozhovorů R3, R5, R6 a RS22, RS25, kde vystupoval cvičný učitel, byl navíc vytvořen kategoriální systém s cílem ověřit u cvičných učitelů jejich mentorské aktivity v procesu mentoringu. Pracovali jsme s kategoriálním systémem mentorských aktivit vyjádřeným mentory dle Van Ginkel at al (2016), který se skládal ze čtyř kategorií. (1) poskytování emocionální a psychosociální podpory, (2) podpora utváření pedagogických praktických znalostí výuky, (3) vytvoření příznivého prostředí pro učení začínajících učitelů, a (4) aktivity vedoucí ke změně jednání začínajícího učitele. Každá kategorie byla podrobně popsána v dalších podkategoriích, kterých je celkem 29.

5.3. Reliabilita a validita

Pro zajištění validity při získávání dat bylo využito triangulace jako metody „hledání a určování pozice zkoumaného jevu prostřednictvím tří (a více) různých zdrojů dat, úhlů pohledu (perspektiv), měření, postojů, výzkumníků, způsobů interpretací atd.“ (Čermák & Štěpaníková, 1998). Triangulace metod získávání dat sledovala, zda hlavní zvolené metody sběru dat (zúčastněné pozorování, hloubkové rozhovory a reflektivní deník) přináší kvalitní data. Úkolem použité doplňkové metody (srov. Miovský, 2006, s. 265) stimulovaného vybavování s využitím videozáznamu vyučovací hodiny a retrospektivní rozhovor bylo zjistit, zda údaje získané těmito třemi metodami sběru dat jsou kompatibilní.

V reflektivním deníku si účastnice výzkumu zapisovala svoje postřehy z výuky. Zúčastněné pozorování přineslo pohled výzkumníka na jednání studentky učitelství a cvičné učitelky při výuce (jejich projevy, pojetí výuky) a sloužilo jako vstupní data pro následující hloubkové rozhovory. Hloubkové rozhovory byly výsledkem interakce mezi studentkou, cvičnou učitelkou a výzkumníkem. Zde je nutno připomenout, že rozhovory byly inspirovány metodou čistého jazyka, tudíž otázky byly kladeny tak, aby co nejméně ovlivňovat charakter získávaných dat. Rozhovory vedené v dyádě výzkumník – studentka učitelství; výzkumník – cvičná učitelka měly za úkol zjistit jejich pojetí výuky, které bylo pozorováno při jejich výuce.

Další využitou metodou získávání a zpracovávání dat byl dlouhodobý kontakt s účastnicemi výzkumu, jenž umožnil podrobný vhled do zkoumané problematiky, kontrolu okolních vlivů, které by mohly zkreslovat data, a postupné zpřesňování interpretace dat. Silná data jsou tzv. data z první ruky (viz Miovský, 2006, s. 266) získávaná v průběhu delší

časové jednotky, nikoliv například při prvním setkání s respondenty. Jak vyplývá z tabulky 2, tento požadavek byl v rámci předkládaného pilotního výzkumu splněn.

Na pilotní výzkum navázal výzkum s dalšími dvěma studentkami, který se klade za cíl verifikovat výsledky z pilotní studie. Charakter i obsah rozhovorů i doba výzkumu strávená s jednotlivými účastníky byla stejná jako u pilotní studie, tj. cca 1 rok.

Kontrola vlivu výzkumníka na charakter získávaných dat byla realizována, podobně jako navrhuje Čermák a Štěpaníková (1998, s. 56), prostřednictvím dlouhodobé přítomnosti výzkumníka na místě výzkumu, díky jeho znalosti prostředí a teoretické citlivosti vůči zkoumanému fenoménu. Naším cílem bylo co možná nejméně narušovat přirozené prostředí, a tak nepoznamenat kvalitu získaných dat.

V průběhu analýz bylo střídavě využíváno induktivních a deduktivních postupů (srov. Miovský, 2006, s. 229). Získaná data byla opakovaně pročitána. Úryvky v rámci jednoho rozhovoru byly studovány ve vzájemné souvislosti, ačkoliv se mohly vyskytovat časově vzdáleně. Rozhovory a identifikovaná témata byly mezi sebou kontrastovány, aby bylo možné odpovědět na dané výzkumné otázky.

Za účelem reliability kategoriálního systému použitého v rozhovorech R3, R5, R6 a RS22, RS25 byla měřena shoda mezi dvěma kódovateli, kteří nezávisle na sobě označili ve vybraných úsecích z rozhovorů významové jednotky (věta, odstavec apod.) čísla jednotlivých podkategorií, které představovaly 29 jednotek kódování. Poté byla tato čísla vložena do internetového statistického programu (dfreelon.org) pro nominální data a dva kódovatele, který poskytl potřebné údaje znázorněné v tabulce 6. Byla určována přímá shoda v procentech a koeficient Cohenova kappa, který na rozdíl od přímé shody bere v úvahu vliv náhody při rozhodování kódovatelů. Z tabulky je patrné, že se shoda obou kódovatelů postupně zvyšovala, proto jsme pracovali s daným kategoriálním systémem z pilotáže a u rozhovorů s druhou učitelkou jsme shodu dvou kódovatelů už neprovedli.

Tabulka 6

Shoda dvou kódovatelů (rozhovory s první učitelkou z pilotáže)

| Analyzované rozhovory | R3 | R5 | R6 |
|-----------------------|-------|-------|-------|
| Přímá shoda | 79,3 | 86,2 | 89,7 |
| Cohenova kappa | 0,623 | 0,721 | 0,825 |

6. VÝSLEDKY VÝZKUMU

Analýzy rozhovorů přinesly zajímavé výsledky. Naše účastnice výzkumu jsou ve stejné fázi přípravy – právě ukončili učitelskou praxi v rámci prvního semestru magisterského studia na stejné pedagogické fakultě, kde jsou praxe organizovány pro všechny učitelské obory studia a jsou před vstupem na praxi 2 a 3. Jejich biografie osobní i profesní je rozdílná. Je proto nasnadě, že se ve svých pojetích výuky liší, ačkoliv řeší některá společná témata, která však sdílejí odlišným způsobem v závislosti na profesních a osobních zkušenostech.

Rozhovory začaly po absolvování či ke konci praxe 1. Nastoupily na školu, kterou si vybraly buď z nabídky poskytované fakultou, nebo v místě bydliště. U Ivany tato praxe probíhala na běžné základní škole, která nabízí možnost alternativního vzdělávání s prvky Montessori pedagogiky. Škola se charakterizuje jako škola, kde se žáci učí komunikovat, spolupracovat, řešit problémy, ale jsou také aktivně vedeni i k vlastní odpovědnosti a samostatnosti. Ivana vykonávala praxi v běžných třídách. Po praxi 1 Ivana přešla na jinou základní školu, kde dokončila zbytek praxe. Až na této škole probíhal náš výzkum a rozhovory. Ivana byla seznámena se školním prostředím, s vyučujícími, s ředitelkou, s prostory, se třídou, ve které vykonávala praxi. Škola klade ve své činnosti důraz na výuku cizích jazyků, čtenářskou gramotnost, uplatňuje prvky tvořivého učení, dramatickou a osobnostně sociální výchovu. V šestém až devátém ročníku jsou otevřeny třídy (pro chlapce i dívky) s rozšířenou výukou tělesné výchovy se zaměřením na fotbal a atletiku. Ve škole se realizuje projektová výuka. Ivanina biografie napovídá, že se věnuje

volnočasové a vzdělávací práci s dětmi nad rámec povinností (přípravou a vedení letních táborů, má zkušenosti i na výběrové škole s rozšířenou výukou matematiky), protože práce s dětmi ji baví a ve škole měla dobré učitele, kteří ji byli vzorem, to vše ji vedlo k tomu, že by se chtěla stát učitelkou.

Františka na praxi 1 absolvovala na víceletém gymnáziu v místě svého bydliště, kde i sama dříve studovala, tudíž dobře znala nejenom školu, ale i místní poměry na škole. Uvedené gymnázium nepatří mezi nabízené školy pro praxi, Františka si ji vybrala sama. Na praxi 2 nastoupila na běžnou základní školu nabízenou fakultou. Tato škola používá ve výuce prvky daltonského vyučování, které přináší nové metody a formy práce, pro žáky jsou zajímavější a tvořivější. Umožňují jim hlubší poznání, rozvíjejí jejich zájmy a podporují vlastní aktivitu jako součást vzdělávání. Tento alternativní způsob výuky vede žáky k samostatnosti a současně přispívá ke vzájemné spolupráci. Navíc respektuje individuální učební tempo žáků, učí je vyhledávat informace, pracovat s nimi a získané poznatky dále používat. Praxe 3 už probíhala na stejné škole jako Ivanina praxe 2 a 3. Františčiná biografie napovídá, že se věnuje volnočasové a vzdělávací práci s dětmi nad rámec povinností; připravuje a vede adaptační kurzy, už 5 let doučuje matematiku, vede divadelní kroužek, práce s dětmi ji naplňuje, proto by se chtěla stát učitelkou.

Hana praxi 1 absolvovala na gymnáziu, které si sama vybrala, protože zde dříve studovala. Na praxi 2 a 3 nastoupila na běžnou základní školu nabízenou fakultou, která klade důraz na kvalitní zvládnutí základních předmětů potřebných pro rozvoj dítěte, na jeho komunikaci a umožňuje další studium dle zájmu žáka. V učebním plánu má z těchto důvodů navýšeny časové dotace mateřského (českého) jazyka a matematiky na obou stupních školy. Na 2. stupni je také navýšen počet hodin věnovaný přírodním vědám. Druhou preferovanou oblastí při výchově a vzdělávání žáků je zdravý životní styl a zdravý pohybový rozvoj. Škola vede žáky k tomu, aby byli schopni samostatné komunikace i rozhodování a spolupráce s ostatními. Hanina biografie napovídá, že se věnuje volnočasové a vzdělávací práci s dětmi nad rámec povinností; dlouhodobě doučuje angličtinu, vede kroužek angličtiny, práce s dětmi ji baví. Její učitelé ji však nebyli vzorem, což ji vedlo k tomu, že by to chtěla změnit, a proto se hodlá stát učitelkou.

Následující kapitola nás seznámí, s čím se studentky potýkaly a co jim naopak pomohlo při sdílení pedagogických praktických znalostí.

6.1. Co přispívá a co brání sdílení pedagogických praktických znalostí

V této kapitole budou jednotlivé výsledky členěny dle časového harmonogramu rozhovorů, tzn. nejdříve výsledky z pilotní studie respondentky Ivany a její cvičné učitelky U, následně výsledky Františky s cvičnými učitelkami U1 a U a nakonec Hany s cvičnou učitelkou U2. Navazujeme na původní výsledky z naší pilotní studie Cášková, K. (2015).

6.1.1. Proces socializace

Ivana

Základním procesem při vstupu studenta do praxe je fáze socializace, při které student učitelství v interakci s prostředím hledá uspokojení svých sociálních potřeb. V celkové kultuře školy se odráží nejen její filosofie, ale i schopnost školy vytvářet takové postupy, které nové lidi do školní kultury mohou začlenit. Ivana zažila bohužel i nejednu nepříjemnou zkušenost. V úvodu praxe 1 jedna její kolegyně pronesla nevhodnou poznámku, která ji znejistila v nastávajícím pedagogickém působení.

S: V úvodu to bylo jednou takové přivítání a byla to jiná paní učitelka a prostě vůbec jsme se neznali, říkala, že je to prostě ostuda, tak jako na pedagogické fakultě, někteří studenti by vůbec neměli učit a tady takové věci a tak ale - nebylo to sice myšleno na mě, ale má to souvislost pro mě, nebylo to takové jako "milé" přivítání a najednou jako jsem měla strach, co se bude dít a tak jako jsem tady praktikant a nevím, ona má spoustu jako zkušeností.R1

Z toho úryvku vidíme, že přístup paní učitelky nebyl zrovna kolegiální a podporující. V reflektivním deníku zmiňuje další nepříjemnou zkušenost, kdy zůstala sama v kabinetě a opravovala sešity. Tvrzení kolegů, kteří skutečnost, že byla sama v kabinetě, označili jako "nepřípustnou", komentuje "bylo to nepříjemné". Dostala se i do situace, kdy ji jedna paní učitelka dokonce nechtěla vpustit do své výuky, i když to bylo domluvené (později však u ní měla možnost být na náslechu a její přístup k výuce označuje jako autoritativní). Místo náslechu v hodině musela na její příkaz přerovnávat knihovnu, aniž by jakkoliv argumentovala, tak se přizpůsobila situaci. Tato reakce je charakteristická pro začínající učitele, jak vyplývá z výzkumu Laceyho (1977) in Ball & Goodson (1985), kteří nejčastěji volí jednu ze tří základních zvládacích strategií: strategické podřízení, internalizované přizpůsobení, strategická redefinice. Studentka si zvolila první, kdy se přizpůsobila situaci,

avšak vnitřně ji nepřijala. Pro studentku se stala tato nucená izolace zvláště nepříjemná (Píšová, 1999, s 40-42) a vyústila v nejistotu.

Františka

Obdobný přístup zažila i Františka, jejíž praxe 1 probíhala na gymnáziu, kde dříve studovala. V úryvku srovnává atmosféru škol a pozitivně hodnotí atmosféru na škole, kde probíhala její praxe 2.

V: Teďka se zeptám, tys říkala, že tady ta škola celkově, že má nějakou tu přívětivou atmosféru, a někde, kdes byla předtím, to nějak nebylo?

S1: Učitelé byli hodně takoví jako segregovaní.... vedení nebylo úplně sjednocený ...působí to na mě tak, jak to na mě působí, podpora tam nebyla. ...kdybych to měla srovnat, tak tam vedení se o mě vůbec nezajímalo, tak seš tady, tak si tady byt'... čili tam je to jakoby ten problém komunikační tady v tomhle..., co se týče třeba chování žáků, tak si myslím, že tady na té základce je to lepší než na tom gymplu.....[na druhé škole] přišla sem tam, ona mě zavedla za těma učitelama, jo. A i tím, že asi mám oba dva ty učitele, jakoby ty cvičný, mladý, jak Nikča a Pepa ten myslím říkal, že je sedm let ze školy nebo tak nějak, takže oni se jakoby oba dva úplně tak jako takový mladí, takže se s nimi jakoby skvěle komunikuje, ale i ti starší učitelé třeba ten jeden pan učitel, já myslím, že je to chemikář, tak ten taky vždycky přijde, kdybyste něco potřebovala, klidně řekni, všechno zařídíme, není žádný problém, jo, kdybys potřebovala někdy úplně nějakou průser v hodině, klidně dojde, sem tam a tam, jo. RS15

Františka reflektuje atmosféru školy, kterou zažila na praxi 1 jako nepřívětivou, chyběla jí podpora ze strany kolegů, s kým by mohla sdílet svoje potřeby a otázky. Chybějící komunikace a segregovanost je pro studenty nepříjemná, zejména na počátku profesní přípravy. Opačnou zkušenost zažila na druhé i třetí škole, kde hodnotí komunikaci s ostatními kolegy jako perfektní. Kolegové jí nabízejí pomocnou ruku, je seznámena vedením nejen s cvičnými učiteli, ale i s prostředím. Přesto, že se jí cvičná učitelka na praxi 2 moc nevěnovala, díky spolupráci a podpoře ostatních kolegů hodnotí atmosféru školy pozitivně. Nakonec byla socializace úspěšná natolik, že by chtěla pracovat na takové škole i po ukončení studia.

Hana

Ne příliš přívětivý vstup zažila i Hana, jejíž praxe 1 probíhala na gymnáziu, kde dříve studovala. Cvičné učitele si vybrala sama. Jako studentka tam byla velmi spokojená. Zklamání přišlo, až když tam začala praxi.

S2: A oni mě tak ještě asi jako nebrali jako učitelku, ale studenta. A viděla jsem, jak to funguje jako kdyby v zákulisí. Když je člověk student, tak se do toho až tak ne dívá, ale když jsem to právě viděla, když oni potom přijdou z té hodiny a teď prostě si začali stěžovat na studenty, přitom jsou hodní. Tak spíš z toho hlediska toho přístupu těch učitelů mě to otevřelo trošku oči, no. S děčkama jsem problém neměla. Vždycky jsem byla schopná se s nima domluvit, přizpůsobit se, všechno vždycky. Právě naopak problém byl spíš s těmi kolegy. Já nevím proč. RS21

Hana vstupuje do školy, jejíž osobní zkušenosti z předchozího vzdělání ovlivňuje její pohled na celkovou kulturu školy. Najednou však, když se ocitne na „druhém břehu“, čelí odlišnému pohledu a je zklamaná. Nerozumí chování kolegů. Neví, proč ji neberou jako kolegyni. Z toho vyplynuly obavy, které reflektuje i ve svém reflektivním deníku před nástupem na druhou školu. „Mezi dětmi to není problém, jsem uvolněná a snažím se jim porozumět, což komunikaci usnadňuje, spíš se bojím, že nezapadnu mezi své budoucí kolegy. Vztahy mezi kolegy jsou pro mě také důležité. Zkrátka se nějak bojím, že mě zase nepřijmou do kolektivu, tak jak tomu bylo doted“¹⁴. Naštěstí posláze bylo vše, jak si přála. Na druhé škole hodnotí spolupráci s ostatními kolegy jako dokonalou. Kolegové a hlavně její cvičná učitelka jí nabízejí oporu, je seznámena nejen s prostředím, ale i administrativou, se kterou se doposud nesetkala, to vše hodnotí pozitivně a přínosně. To vše ji pomohlo k nabytí větší jistoty v učitelské roli.

Závěrem, pokud socializace neproběhla způsobem, tak jak by měla, tzn. chyběla komunikace a podpora kolegů, ke sdílení nedošlo a přišlo znejistění v roli učitele. To vedlo k tomu, že se studentky rozhodly, že by nechtěly v učitelské kariéře na daném typu školy pokračovat a raději všechny volí jinou školu. Vysvětlení, ke kterému se přikláníme, přináší Juklová (2009, s. 143) „Spojení vlastní budoucnosti s profesí učitele a přijetí všech závazků z toho plynoucích předchází potřeba ujištění se, že práce naplňuje vnitřní potřeby jedince a umožňuje uplatnění jeho schopností. K tomu je však třeba posílení a pozitivní zpětná vazba okolí, které dává mladému člověku vědět, že je své práce schopen a že jeho práce má smysl i pro ostatní“, což v praxi 1 nenastalo. Výsledkem úspěšné socializace je schopnost školy vytvářet takové postupy, které nové lidi do školní kultury mohou začlenit.

6.1.2. Vliv kultury školy na sdílení pedagogických praktických znalostí

V této kapitole ukážeme vliv kultury školy na sdílení. Navazujeme na studie (Cásková & Chudý, 2020; Cásková & Chudý, 2021).

Ivana

Ivana na praxi 1 vstoupila na školu, které nesplnila její očekávání, jelikož vidí rozpor mezi filosofií školy se svým pojetím výuky. Navíc se jí nedostávalo potřebné podpory, povzbuzení ani uspokojivého vysvětlení stávajících praktik ve škole. Toto napětí vyústilo v neshodu k celkovému přístupu ke vzdělávání, tedy k celkové kultuře školy.

S: Tak mě zarazilo to, že vlastně když jsem prvně přišla do kabinetu, tak mi bylo řečeno, že žáci nesmí chodit k tabuli, nesmí být zkoušeni, protože vlastně je to pro ně stresová situace. Což mě celkem zarazilo, protože jsem na to nebyla zvyklá, když jsem chodila já na ZŠ, tak jsem to brala něco jako automatického, že jdeme k tabuli a neřešilo se to, jestli jsem vystresovaná. Tak to byla pro mě změna. Tak jsem nad tím začala přemýšlet, když ti vyučující sice nevyvolávají k tabuli, nezkoušejí, ale víceméně na ty děti řvou a jsou jakoby agresivní přístup. A myslím si, že docela za zbytečné věci.R1

Vstupní informace, které se jí dostávají, o zvycích na dané škole reflektuje svým pojetím výuky založené na předchozích zkušenostech a je zde zřejmý rozpor mezi kulturou školy, která ji doposud ovlivnila, a tou současnou. V reflexi “žáci nesmí” se odráží poněkud direktivní tón až nařízení, které se ovšem nenachází v oficiálním kurikulu a je tedy přenášeno neformálně - ústní formou v kabinetě. Tady bychom mohli poukázat na ukazující se vliv skrytého kurikula. Možná právě takové direktivní předání instrukcí a nedostatečné vysvětlení uvedených praktik přispělo k jejímu zamyšlení se nad výsledkem takového přístupu, který dle jejích úvah vede k agresivnímu chování některých učitelů, to v ní vyvolává pochyby o vhodnosti praktikovaných kontrolních metod na škole. Tento úsudek by však mohl být chybně vyvozený v důsledku nepochopení vyplývající z nevhodného předání zvyklostí na škole. Dále se můžeme domnívat, že ne všichni tamní učitelé souhlasí s filosofií školy, na které vyučují, proto se v jejich reflexi odráží možná nespokojenost.

S: Třeba tohle je pro mě taky tak trochu šok, protože si myslím, že v sešitě by mělo být zadání příkladu a výsledek. Zatímco žáci si píšou jen výsledek. Takže mě přijde, že to pak nemá žádný smysl, když se k tomu vrátí, tak jakoby neví, k čemu to je. Takže to je spíš jen jakási pomůcka,

protože stejně, co tak pozorují, oni se na tu matematiku doma nepodívají, takže co se nenaučí ve škole, tak prostě není.

V: Pracují s nějakými pracovními listy?

S: Oni mají pracovní listy v elektronické podobě, a kdo chce, tak si to může koupit a jinak se s tím vůbec nepracuje. Paní učitelka přinese elektronické pracovní listy a díky projektoru se to promítne na tabuli, přes interaktivní tabuli a oni počítají.

V: Mají učebnici?

S: Učebnici jsem neviděla, jenom sbírky úloh. Paní učitelka používá Power-Pointovou prezentaci, kde vysvětluje učivo doplněné o vzorový příklad.

V: Snažila jste se zachovat ráz hodiny, tak jak jste to viděla u paní učitelky, nebo jste se do toho snažila vnést něco nového?

S: No spíš jsem se snažila zachovat ráz, protože tohle je pro mě něco nového, takže jsem se spíš přizpůsobila. R2

Další ukázka opět ilustruje rozpor s jejím pojetím výuky, nerozumí účelu vedení sešitů, protože se jí nedostalo vysvětlení. Její úvaha je založená na prekonceptech, ke kterým se přiklání. Je možné, že kdyby se jí dostalo objasnění důvodů, které vedou školu k tomuto přístupu, otevřel by se prostor ke kritické reflexi. Studentka se nesnaží sdílet svoje rozdílné zkušenosti. Tak jako většina studentů se socializuje do ustálených vzorců chování konzervativní kultury školy, které student nemůže změnit. Podřídila se situaci, avšak vnitřně ji nepřijala. Z ukázky vidíme, že existuje možnost dobrovolného zakoupení elektronických pracovních listů. Domníváme se, že například tímto by škola mohla vést žáky k rozhodnutí se nad investicí do svého vzdělávání, ale nezaznělo to.

S: Jsem hodně ovlivněna tím, kde jsem studovala sama, protože jsem byla na gymnáziu a myslím si, že tam se kladl velký důraz na to, abychom tomu všichni rozuměli a i ta rychlost a učivo bylo náročnější. Potom jsem měla praxi na výběrové škole matematiky, kde to bylo hodně podobné tomu, co jsem sama zažila... na té škole mi to přišlo taky takové pracovní tempo, jelo se hodně rychle a myslím si, že nikdo s tím neměl víceméně problém. A teďka je to pro mě taková nová zkušenost, že jakoby se v hodinách hrají hry, pomáhá se jim a různé takové jakoby zpestření, které by jim mohlo pomoci, žákům, tak nevím, co je jakoby dobré... mně je asi bližší to, co jsem zažila sama, než vymýšlet různé didaktické hry... R1

Vzdělávání na uvedené škole označuje “škola hrou” a dle její výpovědi z “této školy si žáci toho málo odnesou”. Má na mysli obsah a rozsah probraného učiva, které se jí zdá malý oproti jejím vlastním školním zkušenostem, protože studovala na gymnáziu. Osvojení

učiva jak sama říká, není v popředí zájmu, ale jak sama říká: „*jde spíš o to, jakoby jak komunikovat, jak s tím zacházet, kde to učivo hledat. Než aby si to člověk pamatoval, aby měl spoustu informací.*” (R1) To je ostatně filosofií školy, která je patrná ze ŠVP. K níž se staví nesouhlasně až kriticky a myslí si, „*každý člověk, by měl určité znalosti mít*“. (R1) Nesouhlasný přístup odráží její zkušenosti z dob, kdy sama byla ještě žákem. Na základě konfrontace obou zkušeností se přiklání k tomu, co je v souladu s jejím pojetím výuky a nerozumí tomu a ani se nezamýšlí nad nějakým možným přínosem jiného přístupu k výuce s využitím např. didaktických her. V jejích úvahách je patrné napětí a pochyby. Možná kdyby tyto pochyby sdílela s cvičným nebo jiným učitelem a dostalo by se jí dostatečného vysvětlení, mohla by začít uvažovat i jiným směrem a vidět také pozitiva. Otázkou zůstává, proč to neudělala, je možné, že důvodem by mohlo být počáteční nekolegiální chování některých učitelů a obava z možného odmítavého přístupu k jejím pochybnostem. Později na druhé škole, kde praktikovala, uznává i možný přínos toho, k čemu se staví kriticky. K tomu přispěla zkušenost cvičné učitelky a její reflexe, kterou směřuje ke studentčíným potřebám a ve které se odráží Ivanino pojetí výuky. Neméně důležitým faktorem je jejich vzájemný respekt. To může otevřít studentce prostor ke sdílení a tak odstranění jejich pochyb. Dalším přínosem pro ni bylo, že studentka měla možnost pozorovat výsledky výuky v souladu s výchovně-vzdělávacími cíli, které se pozitivně odráží na spolupráci žáků s učitelem. Vzájemná pozorování výuky, následné sdílení zkušeností, respekt, soulad s filosofií školy, i možnost vidět pozitivní výsledky toho všeho by mohl být prvním krokem k otevření se prostoru pro sdílení a tím přístup k změnám v uvažování o výuce, jak bude uvedeno dále.

Františka

Františka na praxi 1 vstoupila na školu, která nesplnila její očekávání, protože nesouhlasí s filosofií školy, více kapitola 6. 1. 2, navíc se jí nedostávalo potřebné podpory ani povzbuzení. Domníváme se, že počáteční ne příliš přívětivá atmosféra přispěla k pochybnostem a obavám, kterou si odnášela po ukončení praxe 1, viz následující ukázka pocházející z prvního rozhovoru.

S1: No, já vzhledem k tomu že chci být jako učitelka už od základní školy přibližně tak od druhé třídy tak ehh já jsem se vždycky na to strašně moc těšila na to, až budu učit, až budu moci do té třídy, až budu moct komunikovat s téma žáky a všechno s nimi probírat a teď na mě dopadla taková realita trošku, aaa je to úplně jiné v tom, že jsem strašně nervózní před tou hodinou. RS11

Františka po praxi 1 znejistěla ve své roli učitele, jedním z důvodů se jeví nedostatečná komunikace. Necítí respekt, cítí se přehlížena. Kdyby mohla svoje pocity sdílet, kdyby se jí dostalo vřelejšího přijetí a podpory, to by zmírnilo napětí a nejistotu, kterou teď prožívá. Její počáteční nadšení vystřídala nervozita a obavy. Není si jistá, zda bude vědět odpověď na všechny otázky žáků, protože se domnívá, že na gymnáziu musí znát učitel odpověď na všechny otázky, a to ji také znejišťuje v její učitelské roli.

SI: Je to takový komplikovaný, jo, vždycky v té chvíli já tak strnu, když nevím, co jim mám odpovědět, pro mě je to takový, takový stres. Jo vnitřně mám pocit, že bych měla všechno vědět, a všechno bych měla umět ve chvílích, kdy ty žáky chci něco učít. RS11

Z dalšího uryvku vyplývá, dle její reflexe, že gymnázium je zaměřeno spíše na transformaci znalostí než na komunikaci se žáky. Což reflektuje srovnáním se současnou zkušeností na praxi. Popisuje, co ji pomohlo odstranit bariéry strachu.

SI: Na gymplu to bylo zaměřené hrozně na tu znalostní stránku věci. A tady to bylo takový hrozně jakoby uvolněná atmosféra, i v celé té škole pro mě jo. To jsem do té doby taky vůbec nezažila a ať už jakoby z pozice studenta na základce nebo na střední. Anebo na té praxi a teď to bylo prostě úplně o něčem jiným. No tak se to nestihne, tak se to udělá příště - jo jakože že to bylo takové, nikam se nic nehnało, samozřejmě nějaký rámeček se tam udržet musel. Ale vždycky se všechno tak jako bylo to hrozně takový příjemný a uvolňující, takže si myslím, že jakoby tady tímhle mi došlo, že si jako učitel toho můžu dovolit víc, než sem si dovolila předtím jo, že si na ně může člověk dovolit. A u těch menších u těch menších to bylo právě, jakoby o tom, že jsem si s nimi v té hodině i třeba jakoby povykládala o něčem jiným jo, trochu jsme třeba i odběhli od tématu a tak podobně.

V: K tomu, jak jsme se bavily o tom sebevědomí, jsi říkala, že k nějakému zlomu došlo v té šesté třídě. Tak co to bylo za zlom?

SI: Já vůbec - já popravdě asi jako, nevím, jestli to byl nějaký zlom, jako tuším, že to tam přišlo právě- v těch šestkách, kdy já sem je měla ty děcka na spoustu hodin a tím jak jsou taky ještě malí - a částečně taky ještě hrají v té šestce, tak - eh - tak byli takoví jako komunikativní hodně. Hlavně se dokázali i mě zeptat, co jsem třeba dělala o víkendu jo. Víš jako ještě mě jako já přemejšlím, jestli to taky nebylo ještě v tom, že v těch šestkách bylo strašně málo děcek, mně bylo hrozně příjemný s nima pracovat a bylo to i o té komunikaci jako fakt každý s každým, v té hodině se dalo každému věnovat. A když třeba prostě zbyl čas, tak se mohlo říct něco jiného. RS18

Z uryvku je patrné, že bariéry strachu jí pomohla odstranit praxe 2 i 3, jelikož se snížila náročnost na znalostní obsah a může učit méně žáků, má možnost komunikace s žáky, která je pro ni důležitá, to ji pomáhá k odbourání strachu z výuky. Dále tomu napomohla

tamní kultura školy, která odráží pohodovou atmosféru, která je v souladu s pojetím výuky, více kapitola 6. 2. Škola s prvky daltonské pedagogiky, na kterou Františka nastoupila na praxi 2, jí nabídla podporu, pomoc ve chvílích nejistoty a strachu. Je patrné z úryvku, že většina aktérů školy odráží její filosofii a tím vytváří tzv. zdravou kulturu školy, což napomohlo odstranit počáteční obavy, nejistotu. Praxe 1 byla zaměřená pouze na znalostní obsah a pojetí žáka a komunikaci s ním neměla čas řešit. Z doučování je zvyklá na párovou výuku. Ví, že každý žák má své potřeby a až na praxi 2 se snaží tuto skutečnost aplikovat i ve třídě, protože má možnost učit ve třídě s nižším počtem žáků mladšího věku, takže má prostor nejenom se každému individuálně věnovat, ne vždycky i zbytku třídy, tím se však utvrzuje ve své učitelské pozici. Postupně přechází z párové výuky ke skupinové a dochází k větší jistotě při výuce většího počtu žáků.

Praxi 2 začínala obavami nejen z nekázně starších žáků, ale i jejich počtu ve třídě, zatím neví, jak se s těmito úskalími vypořádat, prozatím očekává, že se to s délkou praxe změní. Z tohoto důvodu se zdržovala spíše u tabule a vyučovala frontálně, měla pocit, že jim musí předat znalostní obsah učiva, tak jak byla zvyklá z praxe 1. Netroufla si otevřít s nimi komunikaci, není si jistá, jakým způsobem řídit třídu, aby odstranila nekázeň. Byla zaměřena sama na sebe a své „přežití“.

SI: No já se bojím, že se na mě vrhnou každou chvíli. Takový velký dav. Ne ale to je, to je spíš tak jak spíš takový jako vtipný, ale, no jako, eh...nevím, jak to úplně prostě popsat, ale jakože po mně kdykoliv můžou začít cokoliv házet a tak podobně. A to jako samozřejmě teďka nehrozí, oni jsou celkově ty děcka na té škole fakt hodní. Taky jsem to zaměřovala spíš ještě hodně prostě na tu znalostní a tady na tohle, A to ta moje hodina byla typu, že sem že to bylo prostě můj přednes jo, taková ta klasická frontální výuka. Já jsem si netroufla sem si téměř na nic. I když se vezmou v úvahu ty deváťáci, kteří už teda maj všechno na háku a tak. A ti teda dělají v té hodině bordel, ale já jsem v tomhle jakoby poměrně tolerantní. Takže mě to zas nějak nevzrušuje, ale, eh...oni oni jo, oni jsou hodní ale i tak prostě, já si myslím, že takový ten pocit jakoby té jistoty nabydu až tou praxí, jo? Až třeba fakt jako budu s těma děckama dýl. RS18

V průběhu praxe 2 začala rozšiřovat pojetí učiva o pojetí žáka a jejich věku, dokázala odbourat bariéry strachu z počtu žáků tím, že měla možnost učit ve třídě s nižším počtem žáků. Pořád ovšem přetrvává obava z výuky starších žáků, kdy si neví rady s nekázní a prozatím to řeší tolerancí hluku. Bohužel podpora od cvičné učitelky byla nedostačující k její aktuální potřebě. Řešení nevyjasněných situací je na ní samostatné. Po

našem dotazu na zdůvodnění, odpověď od cvičné učitelky zněla: „*Mně taky nikdo žádnou zpětnou vazbu nedal*“.

SI: Prostě ten druhý stupeň třeba i ta komunikace s těma děčkama, to si myslím, že v tomhle sem ted'ka asi taky jako pokročila úplně na jinou úroveň, než kde sem byla předtím, když si vzpomínám. A ted'ka už je to i o tom prostě prohodit s těma děčkama nějakou nějakou fórek. Takže to si myslím, že i v tomhle je taky takovej posun. RS18

Na praxi 3 se situace změnila. Pozorovala u cvičné učitelky, že si občas dělá legraci sama ze sebe, na což i několikrát poukazuje. Toto přejímá a aplikuje ve své výuce, viz následující úryvek a zjišťuje, že tato sdílená skutečnost funguje i v praxi, a to ji pomohlo odstranit obavy z výuky starších žáků. Tím si tuto praktickou znalost osvojila a rozšířila svoji znalostní bázi.

SI: A vygradovalo to ted' na té praxi trojce, kdy si myslím, že už třeba i když jsem měla ty devítky, tak to byly ty fotbalový třídy a já jsem je měla, tu devítku, měla a on tam tam nebyl pan učitel, oni měli nějakou velkou radu zasedání nebo něco takového - tak mně řekl, ať to odučím a já sem do té třídy šla poprvé, v životě jsem ty devátáky neviděla, byla ta fotbalová třída ta devátá c a to byla hodina, na kterou asi v životě nezapomenu, protože s těma klukama to fakt bylo jako hrozně příjemný a super hodina. Strašně jsme se nasmáli, současně jsme jakoby stihli i probrat věci, které jsme probrat měli, dokázali vytvořit takovou velmi vtipnou atmosféru, kdy já jsem tam na začátku teda jako přišla jo, začali jsme s tím představováním, kdože to jsem, co budeme dělat. A oni se mě taky začali postupně jako představovat jeden vzadu, pak druhý uprostřed jo, třetí se přidal, aby nezůstal pozadu, tak říkám, jako jestli chtějí, abych jim říkala jménem, tak ať si, ať si vytvoří takové lístečky a dají si je na lavici a načež teda jeden asi takový nějaký srandista třídy si to tak si takhle napsal na čelo Vláda jo, přičemž se tak vůbec nejmenoval. A to tak jako na začátku hrozně uvolnilo tu atmosféru i tady tohle jo, já si myslím, že je to i tím, že si třeba dokáží udělat legraci sama ze sebe, ve chvíli, kdy se mě tam někdo zezadu zeptá, jestli to vidím, a měl to jenom takovou tužkou jakoby napsáno. Říkám nevidím, mám tři dioptrie na každém oku, su slepá, musíš to zvýraznit jo.. Takže já si myslím, i jakoby to, že se prostě dokáže člověk zasmát sám sobě a i třeba přiznat, že udělal nějakou chybu, nebo jako přiznat, že není úplně dokonalej učitel. Tak to si myslím, že to hodně jakoby udělá tu atmosféru v té třídě. RS18

Cvičná učitelka, kterou měla na praxi 3, přichází s nabídkou řešení „*člověk by se neměl brát moc vážně a že je dobré si občas udělat ze sebe legraci či prohodit nějaký vtip*“, to napomáhá k odstranění počátečních bariér v komunikaci nejenom se staršími žáky. Studentka toto pojetí sdílí a poznatek aplikuje ve své výuce. Z poznatku se stává praktická znalost. Františce napomohla k nabytí jistoty ve své učitelské pozici sdílená pozitivní zkušenost.

Františka se dostává v jistotě ve své učitelské pozici o něco dál než Ivana, tuto skutečnost cv. učitelka také reflektuje a srovnává.

U: Co se týká atmosféry a přístupu tvému. V podstatě od první hodiny. Když to srovnám s dovolením, Ivanu s Františkou, Ivana byla hodně nejistá, jo ona byla taková moc plachá. Trošičku i ta asertivita vůči té skupině, na které nebyla zvyklá, protože to jsou studenti. Tam ji chybělo, pak se to časem podalo, u tebe si myslím, já nevím, jak velkou máš praxi nebo ne, tam si myslím, že je to absolutně bez problémů. Hlavně, z tebe vyzařuje pohoda a to ty děcka ocení. RS16

Cvičná učitelka pozoruje větší jistotu v pozici učitele než Ivana. K té ji pomohla praxe 2, jak sama Františka reflektuje výše. Je zřejmé, že cvičná učitelka je schopna nezávisle na reflexi Františky rozpoznat z pozorování studentky její větší jistotu v pozici učitele. Dále jí pomohla s větší jistotou spolupráce s cvičnou učitelkou na praxi 3, s kolegy a podpůrné prostředí.

V: Co ti pomohlo s větší jistotou?

S1: Já si myslím, že je to i cvičnou učitelkou, že jsem si taková jistější. Když jsem byla předtím na té praxi 2, já jsem z té předchozí učitelky úplně neměla jako pocit, že to bude úplně jako dobré, když se něco pokazí, tak se to vyřeší, jo ve finále, ale teďka si myslím, že to bylo lepší v té spolupráci. Vždycky jsem věděla, s čím do té třídy mám jít. Cvičná učitelka mně vždycky dala nějaké materiály, sbírku, případně ty pracovní listy, vždycky jsme to před tím pořešily dohromady, co jakoby v té hodině se bude nebo nebude dít, to si myslím, že mi pomohlo. RS16

Františce nesporně pomohlo k nabytí jistoty také fakt, že měla představu o výuce ještě předtím, než vešla do třídy, mohla se tak lépe připravit a ujasnit si, jakým směrem se bude její výuka ubírat. Konzultace s cvičnou učitelkou o možných nepředvídaných situacích, kontrola přípravy či nabídnutí podpůrných materiálů, ze kterých si mohla vybrat, jí dodalo větší jistoty v učitelské pozici, a otevřela se možnost restrukturalizace stávajících pedagogických praktických znalostí.

Nejenom podpůrné prostředí a komunikace s žáky, ale zmiňuje i věk, nižší počet žáků a délku odučených hodin v jedné třídě, jako to, co jí pomohlo odstranit bariéry nervozity a nabytí jistoty v učitelské roli. S pozorování videa je patrné, že zmírnění napětí a akceptování role učitele se projevilo i v jednání, kdy na praxi 3 se odvážila sednout za katedru, což předtím reflektovala tak, že není kompetentní učitel, proto nemůže sedět za katedrou.

Hana

Stejně jako Františka i Hana vstoupila na školu, které nesplnila její očekávání, protože tam vstupovala se zkušenostmi, které mylně ovlivnily její pohled na chod školy. Změna přišla, až když měla možnost být v roli učitele. Učitelé, teď již kolegové, najednou nebyli takoví, jaké je znala ze školních let. Nebyli kolegiální, nerespektovali ji, přišlo zklamání a znejistění. Měla však možnost zažít i opačnou zkušenost na praxi 2 a 3. Nastoupila na základní školu ve svém rodném městě, tuto praxi hodnotí velice pozitivně, což demonstruje následující úryvek.

S2: Jsem ráda, že jsem byla i vlastně na škole u nás ve městě. Kde to prostředí bylo strašně super, z hlediska jak žáků, tak učitelů, že mě přijali. Pak mi vlastně i nabídli minulý týden záskok za paní učitelku. Na nižším stupni teda, ale je vidět, že se mnou počítají. Už mě tam mají zapsanou. Takže když budou potřebovat, tak mně zavolají, což je fakt skvělý. To prostředí tam bylo úžasný, to mně hodně vyhovuje. RS23

Před nástupem na praxi 2 vyjádřila obavy, že opět nebude kolegy akceptována. Její starosti se rozplynuly s příchodem na školu, kde zažila nejen přijetí kolegů, které si přála, ale i vedení školy, které jí nabídlo možnost suplování, to přispělo k nabytí větší jistoty v učitelské pozici. Toto „přijetí“ vyústilo v odstranění strachu z výuky „*ta podpora tam byla tak velká ze všech stran, že jsem neměla ani čas se bát výuky, potom člověk vstoupil do té hodiny a bylo to úplně jiný.*“ (RS23) To, co Hana reflektuje, je výsledkem celkové zdravé kultury školy, kterou odráží všichni její aktéři, jak vidíme v následující ukázce.

U2: Tady na škole fakt jsou ty děcka vedený k tomu, aby se ozvaly. Aby to řešily přes třídního učitele. Máme školního psychologa. Takže i když vznikne konflikt třída učitel nebo konflikty mezi těmi dětmi v těch třídách, tak jako se to hnedka řeší. A tím pádem ty děti to umí říct tomu třídnímu učiteli. Co je trápí. A je to tak vedeno i obecně, že to není jenom jako moje, ale jako celková škola se snažíme, aby to klima bylo příjemné. RS24

Z reflexe cvičné učitelky je patrné, že o „zdravou kulturu školy“ se snaží všichni její aktéři a to má vliv i na začlenění nově příchozích, jak je patrné z Haniny reakce.

Tato kapitola je verifikací toho, co již bylo mnohokrát řečeno, pokud student vstoupí na školu, kde se mu nedostane kolegiální podpory, důvěry a přijetí od většiny jejich aktérů, znejistí, i v případě, že předtím zažili jinou pozitivní zkušenost. Toto znejištění vyústí v obavu ze sdílení svých potřeb, tím se zastaví proces učení se vyučování. Pro začínajícího učitele je nedostatečná zpětná vazba, podpora a nucená izolace zvláště nepříjemná (Píšová, 1999, s. 40-42), výsledkem může být nejistota a s ní spojené neadekvátní obranné reakce (Lortie, 1975). Studentky nesdílely svoje potřeby, nejasnosti a neporozumění, což v našem

případě vyústilo až v rozhodnutí ukončit působení na takové škole. Škola by měla vytvářet postupy, kde učitelé chtějí být, což závisí na schopnosti aktérů školy umět vytvářet takové postupy, které nové lidi do školní kultury mohou začlenit.

6.2. Vstupní pojetí výuky

Ivana

Ivana vstupovala do přípravného vzdělávání s pojetím výuky, které se utvářelo v období, kdy sama byla ještě žákem, a při vedení a připravování volnočasových aktivit (tábory) během studia na gymnáziu. Tyto aktivity můžeme nazvat zkušenostmi prvního řádu či gestaly. Vedení volnočasových aktivit ji pomohlo k rozhodnutí, že by chtěla pracovat s dětmi „*Já si myslím, že to byla dobrá zkušenost, už jsem se těm volnočasovým aktivitám věnovala během střední školy, jakoby jsem právě díky tomu zjistila, že bych chtěla pracovat s dětmi.*” (R1) Volba profesního zaměření se odvíjela od učitelů, které ji učili na střední škole a kteří ji byli vzorem „*Jakého jsme měli vyučujícího, od toho se odvíjel můj vztah k matematice. Myslím, že jsem ráda, jaké jsem měla učitele. Jako dobré vzory.*” (R1), také pojetí učitelské role „*No tak mě je bližší být s nimi na úrovni partnera, kdy můžete... kdy nejste k nim nějaká velká autorita, ale spíše se s nimi snažíte navázat individuální přístup, aby k vám měli důvěru a na základě toho jim prostě předat nějaké informace.*” (R1) Sice uvažuje, že naváže s žáky individuální přístup na základě důvěry, ale zatím je vnímá jako skupinu. S přibývajícím praxí začíná přistupovat k žákům jako k jednotlivcům s odlišnými potřebami, kterým transformuje učivo podle jejich individuálních zájmů. V rozhovoru R10 jsme se dostali k tomu, že i učitelská role je ovlivněna minulou zkušeností „*Tak mě se líbilo, když jsme měli třeba učitele, kteří byli opravdu přátelští. Takže prostě v pohodě se s námi bavili normálně, v uvozovkách jak s kamarádem. Samozřejmě tam byl nějaký odstup, ale - vím, že učitel nebyl autoritativní.*“ (R10) Pojetí předmětu matematiky je obecně zatím nejasné: „*Chci, aby se žáci dozvěděli nějaké informace, aby se naučili pracovat spíše s určitými fakty, aby dokázali přemýšlet nad těmi informacemi.*“ (R1), což si bude v průběhu praxe ujasňovat, zpřesňovat a konkretizovat.

Její vstupní pojetí výuky se stalo filtrem, přes který modifikuje praktické znalosti, jak uvidíme v následující části. To co v úvodu praxe aktuálně nejvíce řeší, jsou praktické znalosti vztahující se k motivaci žáků, což **nevzešlo podnětem od cvičné učitelky**, ale toto téma je pro ni důležité. V ukázce z rozhovoru vysvětluje, jak přemýšlí o motivaci.

S: Motivace je nadšení do té dané věci, aby to tomu člověku bylo bližší.

V: Setkala jste se někdy, během té praxe nebo i dřív s tím, že ten žák je sám motivován a vzniká jakási poznávací motivace, která vychází z jeho vlastního zájmu, z vnitřního dítěte?

S: Já jsem se s tou motivací setkala nejvíce při volnočasových aktivitách právě při přípravě táborů, čím víc člověk namotivuje děti do dané hry, jednak úvodními různými scénkami, vnitřními/vnějšími věmi, jak moc si na tom dá člověk záležet, tak tím víc je to dítě schopno do toho zapadnout. Např. když jsme měli téma různé boje Aztéků a takové různé, tak pokud to těm dětem dobře vysvětlíte, tak ty děti (to byly děti 6. třída), tak ty děti si byli schopni představovat ve své fantazii různé slony v přírodě, vojáky apod. Myslím si, že pokud se skutečně namotivuje, tak děti jsou schopny pro to skutečně žít [zkušenost prvního řádu]. R1

Téma motivace je spojeno s žákem a jeho získání zájmu o dané téma v rámci volnočasových aktivit. Lze usuzovat, že později se její úvaha o vnitřní motivaci posune směrem k vzdělávacím cílům předmětu, který bude vyučovat. Když mluví o získání zájmu, používá metaforu „zapadnout, pro to žít“, kterou popisuje jako pozitivní emotivní zkušenost z prostředí volnočasových aktivit. Příkladá důležitost i úvodnímu vysvětlení problematiky, které bylo důležité pro aktivizaci dětí.

Pojetí žáka, které se utvářelo před vstupem do školní praxe a na základě kterého se rozhodla pracovat s dětmi, ovlivnilo její uvažování na praxi. V rozhovoru R10 je vidět, že pojetí žáka vzhledem k osvojení učiva je více rozvinuto. Všimněme si posunu v úvaze od konkrétní zkušenosti vázané na jiný kontext (gestalt) směrem k obecnějším úvahám vztahujícím se k profesi. Domníváme se, že je to z důvodu přibývajících praktických zkušeností, diskuse s cvičným učitelem a rozhovorů s výzkumníkem. Ve svých úvahách se dostává dál, uvažuje o jejich věku a smýšlí o nich jako o individualitách s různými zájmy, a ty mohou napomoci k osvojení učiva.

V následující ukázce předcházelo zjištění, že jedním z cílů její výuky je připravit žáky pro praktický život, aby dělali to, co je baví.

V: Co by mělo být důležité pro ten praktický život?

S: Co mě se zdá praktické, to se jim zdát nemusí, protože mám takový odstup, myslím si, že i věkový, protože děcka myslí jinak trošku. Takže si myslím, že když je dostanu na to, co je zajímavá, čím žijí [navazuje na minulou zkušenost při vedení volnočasových aktivit a tuto dále více rozvíjí], co je baví, tak, když se jakoby posunu na ten jejich příklad a nějak napasuje jakoby zájmům, nebo jejich

koníčkům, nebo tak si myslím, že si to lépe zapamatují [vyplývá z její osobní zkušenosti z doby, kdy sama byla žákem a své úvahy už situuje do školního prostředí – zkušenost druhého řádu].R10

Všimněme se, že studentka si začíná utvářet konceptuální schémata vztahující se k vnitřní motivaci, zájem není cíl sám o sobě, ale spíše prostředek, jak dosáhnout pozitivního přístupu žáků k učení a naplnit vzdělávací i výchovné cíle. Dále je zde vidět přibývajícím posun v uvažování od konkrétní zkušenosti směrem k obecnějším pojmům, tedy ke zkušenosti druhého řádu (teorie t). Výzkumník se dále doptává.

V: Jak bys sestavovala ty příklady?

S: Vyberu něco, co mají rádi, protože to se jim spojí. Můžou to být tak 3 - 4 lidi ve třídě. Možná více, ostatní budou počítat, nebudou v tom vidět žádnou jinou souvislost. Ale tyhle tři zaujme, že tam třeba je jejich jméno, jiní jejich zájem, a tím pádem, je to trošku jakoby možná motivuje. [Snaha o získání zájmu o předmět, vede přes vnitřní motivaci, svou zkušenost z volnočasových aktivit převedla do školního prostředí.]. Dále to se taky odvíjí, jaký vztah má jakoby učitel vztah s těma žákama, jaký má ten žák vztah s tím učitelem. Já si myslím, že kolikrát je možná důležitější, než ta samotná výuka.[Předpokládáme, že tahle úvaha pramení od její negativní zkušenosti z pozorování výuky "autoritativního" učitele, která odstartovala proces jejího učení, v další části bude téma "autoritativní učitel" blíže specifikováno] Protože pokud jakoby mají dobrý vztah, tak učitel může dovolit říct víc věcí narovinu, protože ví, třeba že si dělá srandu a že to myslí s tím žákem dobře. A myslím si, že si ho dokáže získat i pro ten předmět. [Zde se obrací ke zkušenosti, tentokrát z pozorování výuky své cvičné učitelky - spojuje minulou a aktuální zkušenost]. R8

Ivana s pojetím vnitřní motivace, s probuzením zájmů u žáků přes vnitřní motivaci, což má vliv na získání jejich zájmu o téma, měla pozitivní zkušenost již dříve při vedení volnočasových aktivit (rozhovor R1). Na praxi měla další možnost tuto svoji úvahu utvrdit, protože pozorovala u své cvičné učitelky pozitivní výsledky dobrého vztahu s žáky. Na této ukázce vidíme další rozvinutí a posunutí zkušenosti metaforického „gestaltu“ směrem k utváření obecnějšího teoretického schématu. V rozhovoru blíže specifikovala, jakým způsobem vzbudí u žáků zájem. O žácích už začíná přemýšlet jako o jednotlivcích s odlišnými zájmy. Po jejich zkušenostech s pozorováním výuky cvičného učitele, kde viděla pozitivní dopad dobrého vztahu s žáky, si uvědomila vliv vztahu učitele a žáka na učení se. Domníváme se, že nejen přibývajícím praxe, série výzkumných rozhovorů, ale i pozorování učitele na praxi jí nabídl příležitost si tyto svoje zkušenosti uvědomit, ujasnit a konkretizovat.

Františka

Františka také vstupovala do přípravného vzdělávání s pojetím výuky, které se utvářelo v předchozím období přípravy na profesi, při vedení adaptačních kurzů, vedení divadelního kroužku během studia na gymnáziu a především při individuálním doučování. Tyto aktivity můžeme nazvat zkušenostmi prvního řádu či gestaly. Rozhodnutí, že by chtěla pracovat s dětmi, se vytvořilo již na základní škole „*No, já vzhledem k tomu že chci být jako učitelka už od základní školy, přibližně tak od druhé třídy, tak já jsem se vždycky na to strašně moc těšila na to, až budu učit, až budu moci do té třídy, až budu moct komunikovat s těma žákama a všechno s nimi probírat.*” (RS11) Sama říká „*jedna z nejdůležitějších věcí, jako ten dobrý vztah s těma žákama, že se prostě nemůže nastavit nějaké jako příliš autoritativní výchova a tady tohle. Já to sama nemám ráda a sama ze školy znám, že jsem to zažila.*“ (RS11) Zamýšlí se také nad pojetím předmětu, které chce směřovat k maturitě či přijímačkám nebo do praxe, ale neví jak. Pokud neví, opírá se o příručky s řešením slovních úloh, se kterými žáci mají problémy, s čímž se často setkává na doučování. Hledá odpověď na otázku: k čemu jednotlivé učivo předmětu využijí? „*Takže většinou se snažím se inspirovat, aspoň tím, že na té maturitě nebo k přijímacím zkouškám to budou mít tak alespoň k tomu to musí umět.*“ (RS11) Další obavu má z toho, že když se jí žáci zeptají, nebude umět odpovědět, protože má představu, že všechno musí znát, „*Nechci dát najevo, že něco nevím.*“ (RS11) Prozatím to řeší zadáním samostatné práce, i když na základě zkušenosti z dob, kdy sama byla žákem, cítí, že to není ideálním řešením, protože mají práci navíc. V její úvaze můžeme vidět, jak se vypořádává s přechodem od studenta směrem k pojetí učitelské role.

Sl: Zároveň prostě zhodnotit to, aby neměli té práce tolik, ale zase na druhou stranu, musím to taky vidět z té pozice toho učitele, vyžaduje, abych je něco naučila a aby něco věděli, protože vím, že je ŠVP a jsou RVP, oni mají něco umět, měli by mít, odnést si z toho nějaký hodnoty, znalosti, vědomosti ať afektivní nebo neafektivní a tak podobně a na druhou stranu si zas říkám, že toho učiva je tolik, na ty žáky se toho hrne tak strašně moc a pak nestíhají. [zkušenosti z doučování]. RS11

V ukázce vidíme, že se zabývá konkrétněji i pojetím učiva porovnává obsah učiva z pozice učitele „*vím, že je ŠVP a jsou RVP*“ k zamyšlení ji přiměla zkušenost z doučování „*, ale na ty žáky se toho hrne strašně moc a pak nestíhají*“.

Na počátku praxe si není jistá jakým způsobem navázat vztah se třídou, aby si udržela kázeň ve třídě, zatím řešení vidí v tom, že ustupuje jejich potřebám, např. odložením písemky.

V: Máme tady ten problém, že by chtěli odložit písemku a vy se jim snažíte vyhovět a zajistit s nimi nějaký vztah, mě by zajímalo, jako co je to za vztah?

S1: Ne tak vztah, ale abych si tu třídu nerozhodila, aby oni se třeba najednou nezačali v té hodině chovat agresivně, že jo, vůči mně. RS11

Udržení pozornosti ve třídě zajišťuje vyvoláním k tabuli a výkon následně oznámkuje na základě domluvy s cvičnou učitelkou. Stejně tak i výběr obsahu vyučované látky konzultuje s cvičnou učitelkou a podřídí se jejím požadavkům, i když ne vždy s nimi souhlasí. Důvodem je, že se necítí být kompetentním učitelem, ale studentem na praxi, proto zodpovědnost za obsah učiva nechává na cvičné učitelce. Díky nejistotě v pozici učitele volí strategii podřízení se..

S1: Ne ty ještě neučíš, až ty budeš učit sama, tak si to udělej podle sebe, ale teď víš, že seš tady jenom na praxi, ta paní učitelka bude chtít něco jiného, než co si ty myslíš, že je důležitý, tak to udělej podle ní, přece jenom já tam jsem jenom takový článek, téměř bezvýznamný, ale jedu spíš podle toho právě, co ona chce, aby ti žáci měli, protože je to v podstatě její zodpovědnost za to učivo. RS11

Nesouhlas s výběrem obsahu učiva občanské výchovy opírá o své studentské zkušenosti. Jak bylo uvedeno výše, stále se cítí být více studentem, proto se přiklání k tomu, co sama zažila a myslí si, že to je to nejlepší. Zatím nemá dostatek zkušeností s výukou občanské výchovy, aby je kriticky reflektovala.

S1: Já sama prostě vím, co jsme se ještě třeba učili, dyť mám svůj starej sešit a mám poznámky svoje. Víím, co by jako měli ti žáci znát a co je pro ně podstatný, ani tak ne do života, ale už si to právě uvědomili v té praxi. RS11

Trochu jiným způsobem pojímá předmět matematiky, protože už má nějaké zkušenosti z doučování. Některé úvahy např. důležitost neustálého opakování se posunula směrem k úvahám z pozice učitele.

S1: Když se to pak opakuje, tak některé stačí jenom nakopnout a říct jim, jak přibližně, oni si to potom uvědomí, oni na to dojdou a někteří jako vůbec neví, musí se to učit znova i tam je to právě taková komplikace, že se to musí s nimi hrnout pořád dokola, ale na to není čas, aby se to s nimi hrnulo pořád dokola, takže se jednou za čtvrt roku píše čtvrtletní písemka a tím to hasne, jo, ale to že oni krácení zlomků budou potřebovat k maturitě a já to pak s nich budu na doučování šilet a bude mně vřít hlava. RS11

Františka ve svém pojetí zvažuje i individualitu žáka. Z doučování ví, že každý žák má jiné potřeby, které je třeba respektovat. Taktéž dokáže rozlišit, jestli žák danou látku zvládl

pochopit či nikoliv. Snaží se přenést tuto zkušenost do třídy, ale zatím neví jak se s větším počtem žáků vypořádat.

SI: Já si myslím, že doučování je asi z jedné jako nejlepších možností, jak s těmi žáky pracovat individuálně, normálně jako ve třídě to nejde. Právě když jsem říkala, že třeba zadám nějakou práci, teď čtyři děcka pošlu k tomu, tak to jde, jenom částečně a jenom někomu zase stihnu poradit jenom v nějaké krátké době, jenom jakoby tomu jednomu žákovi. Jo a je to na jednu stranu jako dobrý, že mám takový ten kontakt, ale pak když mám celou třídu, tak je to, je to takový, že prostě nevím, z té celé třídy nemusí vědět půlka co s tím. Zato když jsme takhle jako prostě tváří v tvář řekněme na tom doučku, tak vždycky poznám, jestli to umí nebo neumí, jestli to dělá třeba jenom mechanicky, jo jestli vážně to má naučený jenom ten postup, anebo jestli, jestli ví, co s tím ve skutečnosti, když dostane nějaký jako jiný příklad a tak dál. Mám těch zkušeností a myslím, že už vím kdy, jako můžu říct jo dobrý, tak tady to umíš a kdy můžu říct, že, třeba jo, tak tohle ještě není úplně ideálka, to prostě musíme procvičovat. RS11

Díky této silné potřebě, postavené na zkušenostech z doučování, znát individuální potřeby žáků se stává aktivní a problém chce řešit. Zatím neví, pokud je žáků víc.

Další zkušenost, kterou si přináší z doučování je přizpůsobení se věku žáků. Především při vysvětlování nového učiva ví, že musí vysvětlovat pomalu, aby žáci učivo pochopili oproti Ivaně, která si tuto skutečnost začíná uvědomovat až na praxi. Ví, že potřebuje být s nimi v neustálém kontaktu a je schopna to reflektovat přímo v procesu výuky reflexion in action. Když se dostává do časového presu, vrátí se do svých zaběhnutých vzorců chování, kdy má tendenci zrychlit, otočit se k tabuli a přejít na frontální výuku. V aktuální situaci to reflektuje a zvolní. Tady můžeme konstatovat, že dostatek zkušeností jí umožňuje reflexe „in-action“, a tak přesunout pozornost od sebe k žákovi.

SI: Já jsem byla téměř celou dobu, kdy jsem jim rychle vysvětlovala, tady tenhle postup, tak jsem byla otočená k té tabuli a na ně jsem se otáčela jenom strašně málo, což mi třeba taky jako vadí, že nemám s nimi ten kontakt a zase nevidím od nich tu zpětnou vazbu, jestli teda jako mě pobírají nebo mě nepobírají, ale to bylo takový moje vnitřní, že já si vždycky musím říct, prostě sama brzdi, nesmíš tak rychle a byl chaos na tabuli. [Když mám třeba ty doučka, tak já prostě jim dám příklad, pak jim ho fofrem během chvíličky vypočítám, teď oni na to koukaj a nechápou a já si řeknu, no ty seš magor, a tak říkám, no a tak a jedem teďka pomaleji a ukážeme si celej postup. Jo, takže já sama vím, že mám tady tyhle tendence prostě rychle. Když něco nestíhám nebo prostě na to nejsem připravená, tak čas od času prostě takhle zmatkuju a dělám, dělám všechno moc rychle, pak je to chaotické (do svých úvah vloží zkušenost z doučování)] ...potom jsem jim to začala znovu pomalu vysvětlovat. Ví, že se musí na děcka pomalu, aby to pochopily. Snažím se dívat, jestli mám tu jejich pozornost aspoň, jako dívají, netlučou do telefonu nebo si tam nekreslí nějaký sprostý poznámky v sešitě a podobný věci takže jako stačí, když se na mě dívají, no samozřejmě jako nestihnu

zkontrolovat, jestli se na mě všichni dívají, tak aspoň částečně, jo anebo je takový to gesto, že jako jo, že vnímají. RS12

Prizpůsobení se věku žáka je podpořeno i z vedení adaptačního kurzu.

S1: Nedávno třeba, my nacvičujeme s děckama na divadlo a máme takový malinký fakt ty děcka prostě školka, maximálně první, druhá třída, pak máme teda ještě větší, ale tady u těch malinkých, kdy já jsem jim teda chtěla teďka jako něco vysvětlit a teď jsem to, teď jsem to na tu holčičku nahrnula, takže ona na mě chuděra koukala, vůbec nevěděla co po ní chci, tak tak jsem si řekla, ježíšmaria a zase, děláš to zase, jo takže jsem musela zpomalit a říct jí to teda znova a ještě úplně trošku jinak a vysvětlit jí co tam teda má dělat jo. RS12

Shrneme-li Františčinu vstupní pojetí výuky, které vzešlo ze vstupních rozhovorů před nástupem na praxi 2, tak především její zkušenosti z doučování jí nesporně pomohly v její učitelské roli na počátku praxe. Tyto dále utváří, ujasňuje a konkretizuje v aktuálních situacích na praxi. Pojetí žáka a jeho individuálních potřeb, pojetí předmětu matematiky i učiva, či pojetí učitele je v na počátku praxe více rozvinuto, než tomu bylo u Ivany, což potvrzuje i cvičná učitelka. Má již částečně utvořena konceptuální schémata vztahující se k daným pojetím, která mají potenciál k posunu v uvažování od konkrétní zkušenosti směrem k obecnějším pojmům či teorie T. Ve výuce je v některých situacích, především v těch, kde už má nasbírané zkušenosti, schopna reflexe „in-action“, opustit zaměření na „své přežití“ nebo se sama stává aktivním prvkem ve sdílení, aniž by byla podněcována, a ptá se, není pouze pasivním posluchačem, toto všechno s sebou nese potenciál k profesnímu růstu.

Hana

Hana také vstupovala do přípravného vzdělávání s pojetím výuky, které se utvářelo v průběhu školních let, při vedení kroužku angličtiny během studia na gymnáziu a také individuální doučování angličtiny. Rozhodnutí, že by chtěla pracovat s dětmi, se vytvořilo již v útlém věku „*Učit jsem chtěla už od malička. Nejprve bylo mým snem učit v mateřské školce, potom na prvním stupni a nakonec jsem se rozhodla učit na druhém stupni základní školy.*“ (reflektivní deník) Volba profesního zaměření se odvíjela od učitelů, kteří ji učili a byli jí vzorem, volba povolání učitele se odvíjí od učitelů, kteří jí naopak nebyli vzorem, a chtěla by to změnit. To co pozoruje u cvičné učitelky a co je pro ni důležité, je dobrý vztah s žáky, jak sama říká „*dobry učitel má dobry vztah s žáky*“ (RS24) Žáka pojímá skupinově, nediferencuje jeho individuální potřeby „*Pro mě je nejdůležitější kontakt s tím žákem, poslouchat je a snažit se prostě vždycky vyřešit, pokud mají třeba nějaký problém a chci*

předávat i ty informace.“ (RS21) Sice uvažuje, že naváže s žáky kontakt na základě důvěry, ale zatím je vnímá jako skupinu. S přibývajícím praxí začíná přistupovat k žákům jako k jednotlivcům s odlišnými potřebami, kterým transformuje učivo podle jejich individuálních zájmů. V angličtině tím, že nějakou zkušenost z vedení kroužku má, tak je pojetí žáka jiné. Žáky diferencuje podle věku, podle jejich potřeb, v ukázce vidíme, jak se postupně dostávala ke skupinové výuce a technice, ke způsobu vedení výuky, který vyhovuje žákům.

S2: A vlastně jsem přišla na to, že víceméně tu hodinu dělám tak, jak bych si to představovala já a snažila jsem se to jako kdyby napasovat na ně, ale ve smyslu jsem si pak řekla, jó, to by mě bavilo, kdybych byla v jejich věku, a je třeba už zrovna baví něco jinýho, a je potřeba na ně jít nějak jinak. Takže jsem vyzkoušela strašně moc různých technik, kdy buďto jsme se bavili jednak všichni, nebo pracovali ve skupinkách. Nebo jsem je nechala něco připravit, abych zjistila, co jim zrovna vyhovuje. A pak už postupně jsme na to nějak došli, že je nejlepší nechat je pracovat ve skupinkách A já chodím kolem třídy a pomáhám jim v těch skupinkách. RS21

Pojetí cíle předmětu matematiky je prozatím neujasněné *„chci předávat i ty informace...., ale takhle v těch hodinách asi popravdě jsem o tom cíli, asi bych měla, ale asi jsem o tom cíli až tak nepřemýšlela“* (RS21) oproti anglickému jazyku, kde má nějakou zkušenost z vedení kroužku *„cíl je procvičit si angličtinu, aby děvčka odcházely s dobrým pocitem a něco si odnesly“* (RS21) Tím, že má menší zkušenosti s výukou matematiky než angličtiny, tak se cítí nejistá a čelí obavám. Jistotu hledá u své cvičné učitelky, což je patrné z pozorování výzkumníka, kdy v průběhu hodiny se zastaví u cvičné učitelky. Chtěla by se věnovat žákům individuálně, ale neví jak.

S2: Nevím, jak bych to popsala. Chci, aby ta hodina probíhala v klidu relativně, aby tam asi nebyla nějaká situace, kterou bych nedokázala vyřešit, abych to zvládla. V angličtině nemám s tím problém, tam dokážu improvizovat. V matice nemám tolik praxe, tak tam mi to třeba problém dělá. Jsem ráda, že mám tu učitelku, že se na ni podívám, ona mi kývne, jakože zatím je to dobrý. A bojím se právě, třeba, tím že se v matice hodně soustředím na ten plán a na to, co učím, tak abych nepřehlídla někoho, kdo má třeba s něčím problém, abych za ním mohla jít a vysvětlit mu to třeba. RS21

Jistotu v počátcích výuky jí také poskytují zkušenosti z angličtiny, které jí pomáhají odbourat nejistotu v matematice *„Protože já s angličtinou mám větší zkušenosti. Takže jsem začala s angličtinou [jednalo se o anglický citát přeložený do češtiny, pomocí výpočtů doplnili slovo, které chybělo], aby mi to pomohlo dostat se do rytmu té hodiny matematiky.“* (RS21)

Pojetí učitelství v předmětu matematiky je vágní „*Když bude problém, tak nebudeme dělat matiku, ale prostě si o tom popovídáme (vychází ze zkušenosti, kdy sama byla žákem a chtěla, a potřebovala, aby si jí někdo všimnul a vyslechl ji, když měla problém)*“, (RS21), naproti tomu při vedení kroužku angličtiny uvažuje o své učitelství úplně jinak. I když se jedná o stejný rozhovor, tak pojetí učitele je diametrálně odlišné.

S2: Oni tam nemusí vlastně chodit, Ale já za ně mám zodpovědnost a rodiče si myslí, že do toho kroužku chodí. Takže já jsem si normálně natvrdo zavedla docházku. A prostě jsem poslala rodičům, že mají mít tady pětadesátiprocentní docházku. Omluvenky mně posílají rodiče e-mailem. Jedna holčina měla velkou absenci, tak jsem nevěděla, jestli chodí a kontaktovala jsem maminku, s tím jestli chce do toho kroužku dál chodit nebo ne. Napsala mi, že bude dál chodit. A tak jsem jí napsala, tak dobře, ale má mít z toho kroužku nějaký výstup. Děcka dělají portfolio, kde mají svoje materiály. Tak, ať mi ho teda donese a já zkontroluji, jestli tam má vše a ať si dává pozor na tu absenci. RS21.

Tím, že cítí zodpovědnost za žáky i vedení výuky, se dostává do učitelství. Vrátime-li se k Františce, která také reflektovala, že se kompetentním učitelem stala, až v momentě, kdy cítila zodpovědnost. V ukázce vidíme, že ve svém pojetí zvažuje i pojetí rodiče. Má zavedené i portfolio.

Hana dostala možnost samostatné výuky v průběhu praxe a opět reflektuje, že se cítí být kompetentním učitelem, ne pouze studentem a zdůvodňuje proč.

S2: No už se prostě беру jako učitelka, že to už není jenom praxe nebo nějaký zkoušení před tím, než dostuduju, abych mohla učit. Ale už se fakt cítím jako učitelka. Už to vnímám víc tu zodpovědnost. A to, že fakt teď ty hodiny mám na starost. A teď, teď musím fakt. Tam není ten učitel, kterej by mně pomohl. Za kým bych, vždycky je tam někdo, za kým můžu jít, když mám problém, ale v podstatě ty hodiny třeba co se týče té mé práce konkrétně, tak jsou moje. Řídím si je já. A musím dodržovat nějaký tématickej plán, pracovat s učebnicí, sledovat ty děcka, snažit se je poznat. A už, už to je prostě fakt na mě. A už to není jenom praxe v rámci školy. Ale už je to fakt jako pořádná práce. I přesto, že to třeba jenom osm hodin týdně.

V: A když bys to teda měla porovnat, když jsi byla na praxi u paní učitelky a když teďka máš tu svoji hodinu. Co je tam jiného teda? V čem je ten rozdíl?

S2: No, rozdíl je, že si to můžu tvořit sama. Že prostě nemusím. Vždycky na těch praxích je to tak, že já jsem nechtěla do těch hodin zasahovat. Nebo dávat až tolik těch jako kdyby svých aktivit a postojů, protože tam vždycky byl ten učitel, na kterej, na kterýho jsou ty děcka zvyklý. A já jsem v podstatě byla takovej narušitel, jsem tam v nějakou, nějaký čas přišla a jsem se snažila strašně dát do toho něco svého. A bála jsem se, aby to třeba, aby to těm děckám nerozhodilo nějak ten systém, kterej tam mají zavedenej. Kdežto v té své práci já mám od září, já jsem si vytvořila ty

podmínky, já jsem si vytvořila ten plán a seznámila jsem je s tím. Takže pracuju podle sebe a podle těch děcek. A znám je hlavně od začátku. Že to není, že bych prostě najednou tam vtrhla a musela je poznat za týden, dva, ale fakt už je postupně poznávám a můžu s tím pracovat. RS25

Z úryvku je patrné, že se Hana vždycky snažila přizpůsobit tomu, jak má učitelka zavedenou hodinu a nechtěla ji narušovat. Z reflexe je patrné, že až při samostatné výuce, kdy získala zodpovědnost za svou výuku, se cítí být kompetentním učitelem. Všimněme si, že zmiňuje tématický plán, učebnice, cíl výuky, žáky. V podstatě i Ivana a Františka dělaly, co jim bylo řečeno, což samo o sobě nevnímáme negativně, protože spousta situací by zůstala nepovšimnuta a doporučení k jejich pozitivnímu profesnímu vývoji by nebyla řečena. Studentky dostanou doporučení a mají možnost ho aplikovat ve výuce, a jelikož vstupují do zavedených vzorců cvičného učitele, je šance, že to bude mít pozitivní dopad v průběhu studentovy výuky a tím pádem se daný nový poznatek může proměnit v pedagogickou praktickou znalost v následné budoucí samostatné výuce studentek, což se také stalo, viz kapitola 6.3.2. V ukázce vidíme, jakým způsobem se promítla zodpovědnost za výuku do pojetí výuky studentky, která tímto nabyla jistoty ve své učitelské roli, a vidíme posun v uvažování - ze studenta do pozice učitele. V kapitole 6.3.2 ukážeme, jakým způsobem se zmiňované poznatky projeví v jejich výuce.

6.3. Jaké pedagogické praktické znalosti byly sdíleny?

Výzkumné šetření dále **odhalilo čtyři typy praktických znalostí, které dělíme dle procesu osvojování. Jedná se o praktické znalosti, které byly nejenom sděleny, ale i sdíleny.** Všechny vzešly ze vzájemné diskuse s cvičným učitelem:

- 1) Praktické znalosti, které jsou představeny jako možnost, ale nejsou u studentek pozorovány během výuky. Studentky jsou schopny o nich vypovídat a vytvářet další logická schémata.
- 2) Praktické znalosti, které můžeme nazvat jako osvojené do určité míry. Jsou pozorovatelné během výuky, jsou schopny o nich vypovídat, ale zatím do určité míry či s mezerami, není utvořen dostatek logických vazeb k plnému osvojení.
- 3) Praktické znalosti, které jsou osvojené, jsou vytvořené logické vazby, jsou součástí jejího jednání, ale staví se k nim negativně.
- 4) Praktické znalosti, které můžeme nazvat jako osvojené, protože jsou posléze pozorovatelné během výuky. Studentky jsou schopny o nich vypovídat, protože je

vytvořen dostatečný počet logických vazeb a také je používají i v jiném kontextu. Můžeme říci, že mají vytvořenou subjektivní teorii.

Hlavním cílem je naznačit typy praktických znalostí, které cvičná učitelka reflektovala na základě pozorování výuky studentky učitelství a které byly nejenom sděleny, ale i sdíleny.

6.3.1. Jak probíhá sdílení pedagogických praktických znalostí mezi studentkou učitelství a její cvičnou učitelkou?

Zpětná vazba od cvičné učitelky

Cvičná učitelka pozoruje studentku při výuce. Impulsem ke zpětné vazbě se stává problém, kterému student v průběhu praxe čelí a který si student v dané situaci nemusí vůbec uvědomit. Na základě předchozích zkušeností cvičný učitel dokáže odhadnout studentovu pozici na praxi a poskytnout mu zpětnou vazbu vztahující se k jeho pozitivnímu profesnímu vývoji. Pokud se vyskytne situace, která by mohla způsobit v budoucnu potíže, či naopak je vzhledem k dalšímu profesnímu vývoji užitečná, spustí se modelování myšlenkových procesů (Loughran, 1996), jiným slovy reflektování minulých zkušeností, které stojí v pozadí řešení a zůstávaly do spuštění modelování skryté. Reflexí studentovi cvičný učitel přibližuje (strukturuje) minulé zkušenosti, které ho dovedly k vyřešení tématu. Student je kriticky reflektuje, a tímto může vytvářet schémata na základě svých praktických znalostí.

V následující kapitole bude popsáno na třech studentkách, jaká situace vedla cvičnou učitelku k vyřešení tématu a jaké praktické znalosti s ním jsou spojené, a jakým způsobem, podle uvedených čtyř typů, je studentky sdílely.

6.3.2. Praktické znalosti sdělené od cvičné učitelky a následně sdílené studentkami

V této kapitole si na tématech vzešlých od cvičné učitelky ukážeme osvojování praktických znalostí studentkami. Navazujeme na studii (Cásková, 2018).

Téma: Využívání šikovných, aby pomohli slabším

Nejdříve se budeme věnovat tématu – využívání šikovných, aby pomohli slabším, které bylo společné, a ukážeme si, jakým způsobem je studentky sdílely v následujícím pořadí: nejdříve Ivana, potom Františka a nakonec Hana.

Ivana

Modelování myšlenkových procesů „making thinking visible“ cvičné učitelky bych chtěla demonstrovat na ukázce z rozhovoru. Situace, která dala impuls k reflexi, nastala, když žáci, kteří měli všechno hotové, neměli co dělat. Cvičná učitelka navrhuje řešení, využívání šikovných, aby pomohli slabším. Při reflexi této situace cvičná učitelka přiřazuje metaforu jakožto metaforické vysvětlení (*vtažení do toho*), s jehož pomocí navrhuje alteraci na základě své pozitivní zkušenosti.

U: *„Měla jsi připravené příklady navíc [hodnotí pozitivně] anebo by pomohlo určit si jako ty asistenty, ty seš rychlej, pojd', poradíš tomu a tomu. Navíc se cítí důležitý a řeknou si to možná způsobem míň odborným, než to říkáme my, ale těm děckám je to třeba někdy bližší a docela se to osvědčilo. Navíc ti šikovní mají pocit, že jsou užiteční a je to fajn i jako co se týká vztahů pro ty děcka. R5*

K vyřčení doporučení dal impuls problém vzniklý během výuky studentky učitelství, aby ho zdůvodnila, reflektuje svoji zkušenost viz. následující ukázka, která vyústila v dané doporučení. Pokud by k tomuto nedošlo, nemuselo by dojít k efektivnějšímu učení se vyučování, protože by nebyl dán podnět ke kritické reflexi.

S: *Nevěděla jsem co s těmi, kteří jsou rychlejší, jestli zadat další příklady?*

U: *Když je jich pár, tak je zapojit, já to dělám ráda, protože když máš připravené příklady navíc je to fajn, ale může se ti to rozjet hodina. Takže ty šikovné zaměstnat jako vysvětlovače, aby byli využitelní. Tím, že to vysvětluje je to fajn, protože to formuluje. Umí to nejenom použít, ale i předat dál. R5*

V reakci na studentčinu nejistotu je patrné další reflektování zkušeností vzhledem k jejím potřebám. V další ukázce se snaží studentku podpořit, dává jí možnost se vyjádřit, čímž otevírá prostor pro sdílení.

U: *Já nevím, jestli to co tady říkám Ivana akceptuje, já to nevidím jako kritiku, ale spíš rady, které si člověk v praxi stejně hledá sám, ale možná je na to připravenější?*

S: *Já si myslím, že mně nedochází spousta věcí, takže je dobré, když to zmíniš, protože to jsou fakt detaily si je uvědomovat, kdyby to paní učitelka neřekla, tak si to neuvědomuju, dokud se problém nevyskytne.*

U: *[skočí do řeči]Mě to předtím nenapadlo to využití těch šikovných [v dřívější době] a měla jsem pořád pocit, že teda budu dávat práci navíc [žákům, kteří skončili řešení úkolu*

dříve] a zase jsem se dostávala pořád do té situace, až už to bylo neudržitelné. Nakonec jsem viděla, s jakou chutí chodí po té třídě a pomáhají a že to má fakt i ten dopad. A oni někdy když jsem to dělala tak oni si dokonce volali toho člověka, že ani nestíhal běžat, e, jo že byl fakt, jako že chtěli tu radu a ještě to s ním prodiskutovat takže, takže má to svoje plus. Samozřejmě se to zas nemůže dělat pořád, potřebujeme ty méně nadané trochu posunout, takže občas nějaký ten úkol navíc, nějaká zapeklitější úloha jakoby prémiová pro ně nachystaná, taky samozřejmě má smysl, ale je to jedna z možností. R5

Jakým způsobem bylo výše zmíněné téma *využívání šikovných* osvojeno, vyplynulo z rozhovoru zaměřeného na subjektivní pojetí výuky. Ivana si schematizuje toto téma, které jí doporučila cvičná učitelka, už na základě svých praktických znalostí. Ukázka, která toto demonstruje, navazuje na předchozí ukázkou a je ze stejného rozhovoru. Ivana zde reflektuje svoje praktické znalosti, které jsou za zmiňovaným tématem *využívání šikovných*. Zvědomit tyto praktické znalosti pomohla reflexe, k níž byla Ivana vyprovokována metodou čistého jazyka (Lawley & Tompkins, 2000). V úryvku z rozhovoru jsou demonstrovány praktické znalosti, které se liší od praktických znalostí cvičné učitelky. Při reflektování praktických znalostí si Ivana dopomáhá (a) slovními „výplněmi“ – zájmeno *to* například skrývá praktické znalosti, které zatím nejsou pojmenované či (b) metaforami – *ostych s učitelkou*. V další části textu vysvětluje, jak to souvisí s „problémem s učitelem“.

*S: „Jo. Mně se to líbí, když se to vysvětluje jakoby navzájem, mě to přijde takový, jakože přirozenější, možná a myslím, že tam se takový možná ostych s tou učitelkou nebo záleží jako na třídě, ale myslím, že jsou některé děti, které mají takový jakoby třeba **problém s učitelem**, že se ho jako bojí, takže si to raději vysvětlí mezi sebou [tato zkušenost vyvolala jinou] což neplatí u sedmé cé, tam ostych neměli. Tak se mě líbilo právě, že jeden ten kluk jakoby přišel a fakt to začal vysvětlovat, že se vžil do té situace, že jakoby vysvětlovat To prostě tak jakoby úplně, jasně jednoduše předal a svoji řeči vy začal, „jste úplně blbí a to nechápete“. Mě to přišlo takový hezký, protože já jsem si říkala, jak jim to mám vysvětlit sama a teďka on, tak jako spustí a řekne jim, co bych si asi nedovolila jim říct. Nedovolila bych si jim říci, když vysvětluju nové učivo, vy jste blbí. R5*

Ivanina praktická znalost je spíše spojena s „žakovým problémem s učitelem“. Ivana tedy na základě vyzdvižení tohoto tématu cvičné učitelky vytváří alteraci. Svoji prožitou zkušenost abstrahuje s pomocí metafor, zřejmě ji ještě nedokáže uchopit odbornými teoretickými pojmy. Při reflektování praktických znalostí si dopomáhá slovními výplněmi, zájmeny, např. „*to*“ (za tímto zájmenem se mohou skrývat nepojmenované pojmy - učivo),

či metaforami „ostych s učitelkou“, „vžil do té situace“, „předal svoji řeči“, s pomocí kterých znovu prožívá svoji novou zkušenost, a tak dochází k postupnému utváření teorie t.

Cvičná učitelka oproti Ivaně poukazuje na efekt vztahů mezi žáky a dále reflektuje, jakým způsobem k tomu dospěla. Obě se shodnou, že je lepší, když si to vysvětlí navzájem *peer learning*. Ivana si osvojila „využití šikovných žáků“ na základě již prožité zkušenosti, ztotožňuje se s tímto tématem, vrací se k tomu i na dalších místech rozhovorů, ve kterých už tento cvičnou učitelkou reflektovaný typ praktické znalosti zasazuje i do jiného kontextu.

V další ukázce je téma „využívání šikovných žáků“ dáno do kontextu spojeného s vyvozením nového učiva.

V: Jak pracuješ s různorodou třídou?

S: To záleží, jestli je to opakování nebo zavádění učiva.

V: Tak třeba zavádění učiva?

S: Já si myslím, že v tomhle případě můžeme využít jakoby těch nadanějších jakoby aby oni samy vysvětlili nové učivo těm dalším, a potom to shrnu třeba pro ostatní. Něco podobného už se odehrálo. R8

V úravku jsme demonstrovali, osvojenou praktickou znalost, která se promítla do roviny myšlení, a stala se tak pro Ivanu možností pro vytváření alterací.

Poslední rozhovor po 4 měsících.

V: S čím jsi souhlasila, co ti řekla cvičná učitelka?

S: Tam asi bylo třeba takové to zapojování do výuky těch silnějších, aby pomáhali slabším žákům R10

Na základě sdílení cvičné učitelky a studentky učitelství dochází k propojování doporučení s dřívějšími i novými zkušenostmi. Když porovnáme studentovo pojetí výuky před vstupem na praxi, kdy Ivana říká: „Komu to jde lépe a komu hůře, tak na základě toho rozdělit hodinu. Třeba těm nadaným dám nějakou práci navíc, potom těm méně nadaným dám méně práce a těm ještě méně nadaným se budu věnovat já.“, během praxe a po praxi, můžeme se domnívat, že toto nové doporučení se stalo součástí Ivanina pojetí výuky, zřejmě proto, že je ukotveno k žité zkušenosti, jak je patrné z rozhovoru R5.

Reflektovat tyto praktické znalosti pomohlo doporučení navržené cvičnou učitelkou a výzkumníkovou intervencí. Ivana si osvojuje reflektované praktické znalosti cvičné učitelky v souladu se svými praktickými znalostmi, které jsou odlišné od těch učitelčiných. Na základě doporučení, vytváří další alterace, které jsou navázány na její prožitou zkušenost. Můžeme říci, že se jedná o **typ 1**. Tento typ praktické znalosti vede k hypotéze, že by se mohlo jednat o přechod od gestaltu ke schématu. Studentka začíná schematizovat svoje aktuální žité zkušenosti doplněné o doporučení cvičné učitelky. Schematizaci můžeme podpořit tím, že studentka hovoří o tom, co vidí, o čem přemýšlí a co dělá, a podrobněji zkoumá to, co bylo zřejmé (Korthagen, s. 178, 2011).

Františka

Obdobnou situaci jako Ivana, zažila i Františka, kdy měla problém s třídou s vyšším počtem žáků, kde se najednou všichni dožadovali kontroly správnosti. Cvičná učitelka navrhuje řešení, využívání šikovných, aby pomohli slabším, které zdůvodňuje.

U: Taková když se dá nějaká větší samostatná práce ve větším časovém rozpětí a samozřejmě volají: paní učitelko, pojdte nám to zkontrolovat? Jenže ona chce kontrolovat celé třídy. Těm prvním třem, kterým to zkontrolovala a přitom už kontroluje dvanáctého je tam velkej prostor a oni se nudí v tom okamžiku, to je zase dobré, když znáš ty děcka kontrolovat z těch, co se hlásí těm, o kterých předpokládáš, že to budou mít dobře a pak z nich uděláš taky ty opraváře, ale najednou neopravuješ sama těm dvaceti, ale opravujete čtyři a je to dřív. Pak řekneš kluci, kdo to měl dobře a uděláš značku, ale zamětnáš jakoby ty schopné děcka a oni třeba ještě řeknou, tady to máš blbě a oni jsou schopni si potom poradit. Pokud je to možné, tak je využít ty děcka ty šikovné pro pomoc těm ostatním a pro tvou pomoc taky. RS16

V další části je ukázáno, jakým způsobem bylo výše zmíněné téma osvojeno. Františka zde reflektuje svoje praktické znalosti, které jsou za zmiňovaným tématem využívání šikovných. Zvědomit tyto praktické znalosti pomohl rozhovor s cvičnou učitelkou a výzkumníkem. Na základě již prožité zkušenosti se ztotožňuje s tímto tématem, vrací se k němu. Tento cvičnou učitelkou reflektovaný typ praktické znalosti zasazuje i do jiného kontextu.

S1: Tady tahle skupinka, protože kdybych někomu z nich řekla, ať to jde vysvětlovat tomu Lukášovi, tak s tím mají takovej trošičku problém někteří. Nevím, jak úplně ten kolektiv funguje, ale připadalo mě, že když jsme měli nějakou hodinu někde před tím a já jsem mu právě říkala, protože se tam dohadovali o nějakém výsledku, tak říkám a běž za ním a ukaž

mu, jak to funguje nebo co s tím. A on ne já za ním nejdu, at si to najde sám. Takže si myslím, že ten kolektiv, taky to asi hodně dělá, ale oni jsou tam taková skupinka. RS17

Všimněme si, že u Františky je toto doporučení osvojeno natolik, že se stalo součástí i jejího jednání oproti Ivaně. Domníváme se, že je to způsobeno její větší jistotou v učitelské roli, to jí umožnilo odstoupit od zaměření se na sebe a své přežití, tudíž má otevřený prostor pro tzv. reflexi „in-action“ a reaguje na situaci hned, jakmile nastane. Má vytvořené logické vazby k tomuto doporučení, že je schopna predikovat nevhodnost doporučení pro konkrétní třídu v momentě, kdy je aktuální, i když nezná přesné důvody jednání třídy. Cvičná učitelka vzápětí reaguje a objasňuje situaci.

U: Tam je ještě takové specifikum, že oni většinou jsou právě jakoby v rámci rozdělení ve fotbale na starší a mladší a hrajou, trénují zvláště fotbal, takže tam jsou jakoby dvě party. Takže ono to možná zrovna bylo tak, nedej bože, aby trénoval někdo za spartu a oni za zbrojovku. Což už tam taky je, že někde hostuje, tak to, zasměje se, potom člověk už musí být znalec fotbalu, aby se v těch vztazích tam vyznal. RS17

Na ukázce jsme demonstrovali, osvojenou praktickou znalost, která se promítla do roviny jednání a domníváme se, že se stala pro Františku osvojenou praktickou znalostí **typu 4**. K čemuž mohl přispět i fakt, že Františka při vstupu na praxi aktivně pátrala po řešení pro práci s větším počtem žáků, aby se mohla věnovat těm, kteří potřebují její pozornost.

Hana

Obdobnému problému jako Ivana a Františka, čelí v úvodu i Hana. Situace nastala, když se věnovala jedné žákyni, ostatní se začali nudit a vyrušovat. Jelikož si nevěděla rady, jak to vyřešit, ptá se učitelky. Cvičná učitelka navrhuje řešení, využívání šikovných, aby pomohli slabším, které zdůvodňuje.

S2: No třeba mě dělá problém, když fakt se věnuju potom jednomu a ten zbytek třídy pracuje a teď já si musím kontrolovat jako kdyby celou tu třídu. Jestli něco dělá, protože pak jsem si všimla, že někteří už se baví. Tak musela jsem odběhnout od té holčiny, zase k nim, zadat jim. A pak zase běžet zpátky.

U2: Teďka v šesté třídě se snažím jako hodně, ale tyhle ty děcka už to umí, jo. Ale v té šesté třídě je vedu k tomu, aby když je hotový, tak řeknu, jako jsou tady tři lidé, kteří jsou hotoví, kdo potřebujete pomoci, přihlaste se.

S2: To jsem si dneska všimla.

U2: A stoupnou si a jdou si, jdou si pomoct. Pomáhají si navzájem.

S2: Jo, to je dobrý.

U2: Takže toto je taky dobrý, protože to děcko, když to slyší tím slovníkem toho dítěte. Jo, že nepoužívá přímky, ale řekne prostě tady ta čára, co máš tady k tomu. A ono to pochopí. Jo, že to má dělat takhle. Jo, takže tím, že se učí navzájem, tak jako to je taky dobrý a navíc, jako když pak nechápou před písemkou nebo je před písemkou, tak se nebojí ten spolužák toho spolužáka zeptat. Až v té praxi a taky jsem to nedělala hned po střední nebo po vysoké škole, protože najednou v té hodině, když je tam člověk sám, tak je toho strašlivě moc. RS22

Hana v jednom s dalších rozhovorů reflektuje řešení nabízené cvičnou učitelkou na využívání šikovných žáků.

V: A když se vám líbili její metody práce, dovedete mi představit jaké a důvod?

S2: V šesté třídě, jsem to viděla, jak už jsou tak naučení, že oni, když už jsou hotoví, tak buďto se zeptají někteří, paní učitelko, co máme dělat. Ona řekne, podívej se tady, Anetka potřebuje pomoct. Tak za ňou běž. Tak oni prostě zvednou se a jdou. Anebo sami, jsem viděla, že i ti kluci se zvedli a kdo potřebuje pomoct? A už prostě šli. A chodili takhle po třídě. Viděla jsem to jen u šestáků u ní v hodině a tam jsem byla myslím jenom jednou, protože jsem učila, já jsem pak byla furt v těch osmičkách. A tam teda, tam na to nebylo, protože tam ty děcka to neměly ještě zažítý, takže. Takže to nešlo. RS23

V dalších rozhovorech už toto doporučení nereflektuje. Viděla pozitivní výsledky tohoto doporučení, nabízí se jí řešení situace, se kterou si neví rady, ale zatím neměla možnost aplikovat je do své výukové situace, čímž by mohla vytvářet další logické vazby. Když chtěla tento poznatek aplikovat do výuky s jinou třídou, vyvstala další komplikace, kterou není schopna v současné fázi vyřešit, protože se dostala do třídy, kde toto doporučení dle jejích slov žáci „to nemají zažité“ a musela by je na to připravit, ale na to nebyl prostor. Samozřejmě by se doporučení dalo využít i jiným způsobem, jak je to popsáno u Ivany, ale je možné, že zatím nemá žádnou vlastní žitou zkušenost, tak ji tato možnost nenapadne. V současné fázi pouze popisuje to, co viděla. Navržené řešení zůstává pozorovaným a reflektovaným poznatkem, který nepovažujeme za sdílený, ale zůstává upozaděnou možností, která se však může stát aktivní, když nastane podobná situace. V rozhovorech už se více o tématu nezmiňuje, ani že by ho v budoucnu chtěla použít a je možné, že upadne v zapomnění.

To, co vidíme jako účelné a co bohužel nenastalo, tak je teoretický zdvih a to minimálně upozornění na odborný termín „peer learning“. Tím, že už mají žitou praktickou zkušenost, kterou by mohly propojit s tímto teoretickým konstruktem, docházelo by k lepšímu spojení praxe s teorií, která je pro ně mnohdy „vyprázdněným pojmem“. Srovnajme výpověď cvičné učitelky s tím, co říká odborná literatura o vzájemném učení „peer learning“: „získávání znalostí a dovedností skrze aktivní pomáhání a spolupráci mezi rovnocennými společníky“ (Topping, 2005, s. 631) či „takovému získávání znalostí napomáhají sociální vztahy ve skupině“ (Kasíková, 2010), žáci mezi sebou mluví jazykem, který je jim bližší, než odborný výklad učitele; žák může úlohu vysvětlit srozumitelněji svým vrstevníkům než učitel a tím rozvíjí svoji angažovanost (Rokos, L., & Lišková, J., 2019). V neposlední řadě může dojít k rozvíjení kognitivní elaborace, což znamená, že schopnost žáka explicitně vyjádřit to, co pochopil, je více než pouhé implicitní porozumění, Wiliam (2011), což tady bylo v ukázce demonstrováno.

K této reflexi zkušenosti by nedošlo, kdyby se nevyskytl problém – „žáci nemají co na práci“, „žáci se dožadují pozornosti“, který cvičná učitelka odhalí na základě předchozí zkušenosti. Studentka by pravděpodobně po nějaké době dospěla k tomuto řešení sama, jak je patrné z reakce cvičné učitelky, která na toto řešení přišla později, ale tímto otevřením daného tématu a s ním spojené předchozí zkušenosti učitelky, které jsou explikovány, dochází k efektivnějšímu osvojování praktických znalostí skrze kritickou reflexi studentek, které si osvojují tuto praktickou znalost už na základě jejich znalostní báze.

Téma: Setrvání u tabule, zápis na tabuli a následný zápis do sešitu jako společné téma

Další společné téma si demonstruje, jakým způsobem jej studentky Ivana, Františka a Hana sdílely a jaká situace předcházela tomuto tématu.

Ivana

Pokračujme **nyní dalším typem** praktické znalosti, která se promítla nejen do roviny myšlení, ale stala se i součástí Ivanina jednání. U Ivany se jedná o **druhý typ** praktické znalosti související s tématem zviditelnění nadpisů na tabuli a zápis do sešitu. Cvičná učitelka opět reaguje na podnět vzešlý z pozorování Ivaniny výuky.

U: Takže tu definitivní odpověď musíš jako by zdůraznit, aby oni to v tom sešitě měli. Kdyby se pak učili doma, aby věděli, co se dělalo, aby tam neměli jenom nějaký a občas, oni jsou to šestáci, tohle když uděláš se staršíma děckama, tak oni už se vedou k tomu

středoškolskému systému, prostě dělají si poznámky. Ať to má hlavu a patu, ale v tomhle si myslím, že ti šestáci ještě ...

S: Jo ti k tomu ještě nedochází.R3

Můžeme říci, že toto doporučení ji pomohlo si uvědomit důležitost tohoto tématu s ohledem na věk žáků, na základě její reakce, tzv. „aha efektu“ a vstoupením cvičné učitelce do řeči (Svojanovský at al, 2014).

V další části rozhovoru cvičná učitelka opět reflektuje Ivanino jednání a popisuje situaci metaforou („měl by tam svítit“) jakožto vysvětlením k tématu „zviditelnění nadpisů a zápisu do sešitu“.

U: Jo, to se vám krásně dařilo, ale nemusíte si to pamatovat vždycky, tak teď to umíte. Pojdme, zapíšeme si to a počkat a udělat z toho nadpisu a z toho rámečku udělat jako by fakt, vemte si pastelky v tomto okamžiku a jedem a to tam tak splynulo a pak se ti i stalo, že jsi tam ten vzoreček, napsalas tam ten povrch a vzoreček jsi pak možná doplnila v rámci příkladu, ale měl by tam svítit.

S: No, ten zápis, mně to pořád nedochází.R3

I když je Ivana upozorňována, tak zatím zápisy ani nadpisy nekontroluje, nejspíš proto, že prozatím nemá pedagogickou zkušenost spojenou s tímto doporučením. Tento problém byl tímto u ní otevřen, prozatím bez logických vazeb. Opět je to téma reflektováno v souvislosti s Ivaniným pozitivním profesním vývojem. Po nějaké době se k němu vrací na základě podnětu od výzkumníka:

V: Všimla jsem si, že jste si psala poznámky v průběhu hodnocení, co jste si psala?

S: Potom bylo další, to jsem možná taky někde zmínila, zápisy do sešitu, kontrolovat nadpisy, aby v tom měli trošku přehled. R5

Po 14 dnech. O této situaci nebyla během rozhovoru řeč, je to bezprostřední reakce na otázku výzkumníka. Ivana se vrací k tématu v rovině myšlení, tentokrát s převzatými zkušenostmi od cvičné učitelky, nejspíš proto, že zatím nemá vlastní zkušenost.

V: Je teď něco jinak?

S: Zdůrazňovat možná ty příklady, aby žáci měli přehled. To jsme se bavily předtím jakoby trošku mít ten pořádek na tabuli, možná systematicčnost, důslednost. Napsat jasné konkrétní řešení, aby věděli, co se dělalo.

U: Jestli do toho můžu vstoupit oni tam počítají vlastně děcka ty příklady. [přerušil Ivanu, aby přidala další zdůvodnění] Jde jenom o to, že možná ty méně šikovní se neorientují a z toho máte problém, že když tam dá učitel něco náročnějšího, a má tam moc těch čísel na tabuli a je to nepříjemné. Takže potom když tam ten Quido a začal tam nesmyslně, místo aby si to někde smazal, cpát někde do těch přitom tam měl spoustu jinejch zlomků (ukazuje gesto) a v podstatě to nemůže zvládat ani oni v podstatě ten svůj příklad. [konkrétní zkušenost, která se stala v hodině Jany]. Fakt to pohlídat, aby to děcka nepsali nějak do mezer. Takže řeknu, máte všichni a smažem, ale to se stává i mě jakoby vykládám, počmárám a teď si vzpomenu a vmačkám tam nějaký rožek. Jakoby šikovní to sledují, protože mě sledují pořád a někdo se nedívá a teď zvedne oči a vůbec netuší, kde seš v kterém místě tabule. Prostě v zápalu boje se to stává, ale taky na to musím myslet, pak nějak zvýrazňuji a buším do tabule na místě, kde se mají koukat. A je to zbytečné, mohla jsem to udělat jinak a bylo by to na prázdné tabuli a měli by jasnou informaci, která by na ně koukala, a měli by to. Hned než se rozptýlovat něčím jiným. Myslet na to, že stoprocentně ti to vždycky nevyjde, člověk se rozvášní v té hodině a chce to víc zkušeností.

R6

Cvičná učitelka na základě nejistoty v odpovědi Ivany, přidává další vysvětlení a zdůvodňuje důležitost tématu v souvislosti s jejím pozitivním profesním vývojem.

V závěru praxe byla natáčena Ivanina výuka. Na videu je patrné, že nakonec se zmiňované téma promítlo i do jejího jednání. Samozřejmě to vzbudilo otázku, co zapříčinilo tuto změnu. Studentka situaci komentovala následovně: „Kontrolovala jsem zápisy i nadpisy, protože jsem měla čas, ale nevím, jestli to budu dělat příště, protože v hodině byl na to prostor a nebyl žádný jiný problém s žáky.“ (R10) Jelikož byla zvládnutá organizace třídy, můžeme konstatovat, že Ivana svoji pozornost zaměřuje i na žáky, nejenom na „svoje přežití“. Jak ukazují výzkumy, pokud je zvládnutý management třídy, student se soustředí i na žáky Jenkins (2014) a začne zařazovat nově nabyté poznatky do své výuky (Johnson 1994).

V další ukázce studentka objasňuje důvody akceptace doporučení cvičné učitelky.

V: Co znamená, že byla paní učitelka racionální?

S: Tak třeba jsem nadiktovala slovní úlohu a nenapsala jsem zápis na tabuli. Cvičná učitelka mi řekne, v tomhle případě jsi měla udělat zápis, aby si to žáci zapsali, teďka zkontrolovat prostě ten sešit. Což je logické, protože žák musí mít nějaký zápis, aby se k tomu mohl vrátit.

V: Říkala jsi, že to bylo logické, potom jsi řekla, že s tím souhlasíš a příště jsi to udělala?

S: Jo, protože mně by to nenapadlo, tak když to nadiktuju, tak si řeknu, všichni si to zapíší, a řeknu jim at to jako udělají a nenapadne mě, že ti žáci to neudělají. [předchozí mylný předpoklad] Třeba polovina to dělá. Takže když mě na to upozornila. Tak jsem fakt pak třeba chodila a kontrolovala, jestli to mají zapsané. R10

Ukázka demonstruje posun v uvažování směrem od „studentky“ a svého mylného předpokladu, který byl vytvořen na základě pozorování učitelů v době, kdy sama byla ještě žákem, směrem k žákům a jejich potřebám, tedy k nynější „roli učitele“. V průběhu posledního rozhovoru si můžeme všimnout, jak se u Ivany začíná vytvářet posun od gestaltu k teorii na základě doporučení cvičné učitelky.

V: Na videu jsem si všimla, že jsi to začala dělat, předtím jsi říkala, že by se to mělo dělat, ale neděláš to, co se stalo, že jsi to nakonec udělala?

S: To je můj problém, protože mně to nikdy nevadilo, protože jsem měla přístup, co měli moji vyučující, že prostě byla popsaná celá tabule, hlavně ve fyzice a matic. Prostě vždycky se to psalo do nějakého rožku. A došlo místo, tak se skočilo do jiného rožku a mně to přišlo kreativní a vtipné. Pokud ho žáci sledují. Mně to přišlo hezký. Takže jsem neřešila systematičnost, protože mi to přišlo zbytečný. Tak jsem pokračovala tímto stylem, který jsem měla zažitý, že můžu skákat. [předchozí zkušenost] Fakt jsem hodně narazila tady na pedagogické fakultě, že jsme byli nuceni psát úhledně. Mně to přišlo zbytečný, že žák pokud chce, tak jakoby to vnímá. Ale zároveň potom jsem si uvědomila, že když tohle budu dělat jako učitel [posun v uvažování od role studenta učitelství k roli učitele], tak to prostě nejde, protože jsou to ještě malý děti, tenhle způsob je možný na střední škole. Pokud ti žáci mají opravdu jako zájem, tak jsou schopní sledovat, prostě je různý složení, někteří mají dyslexii, pro ně je to potřebné, zejména dyslexie, aby měli ten text. A myslím, to jsem si uvědomila v těch hodinách, fakt že to nejde, když vidím prázdný sešit, že nikdo nic nemá, to nejde.

V: Když sis řekla, že to fakt nejde. Bylo to, že to nebylo v těch sešitech nebo ještě něco?

S: Bavili jsme se o tom s paní učitelkou, že je to problém. Je to pro mě těžký, tak jakoby to předělat, nemůžu říct, že až tak moc bych s tím souzněla. Víím, že je to prostě nutný a víím, že se to musím naučit, protože víím, že pro ty žáky je to dobrý.

V: Co se tedy stalo, že jsi to udělala?

S: Je možné, že se může stát, že můžu mít další hodiny a neudělám to, protože si to musím uvědomit, že ty děti to potřebují. Může být i jiný problém s žáky nebo něco jiného a já nebudu mít čas. Nedojde mi to, dokud to nemám zažitý.

V: Jak se stalo, že jsi to udělala, dokážeš si to vybavit?

S: Já nevím, možná, že jsem si říkala, že si na tyto věci musím dávat pozor. Vím, že jsem na to byla upozorňována a vím, že si to musím fakt jako zažít,že je to cesta. R1

Na základě podnětu od výzkumníka si Ivana vybaví doporučení cvičné učitelky a reflexí svých zkušeností si vytváří další logické vazby k současné situaci, a tak dochází k abstrakci, neboli utváření teorie s malým t. Tímto přetváří své mylné předpoklady (gestalty). Přijímá její doporučení a aplikuje ho. Tato akceptace by mohla být zapříčiněna kritickou reflexí své současné zkušenosti podpořené dostatečným zdůvodněním její cvičné učitelky a porovnanou s minulou zkušeností, tím utváří své praktické znalosti. Dochází k uvědomování své pozice učitele.

Když porovnáme oba typy praktické znalosti, tak **typu 2** není přikládán tak velký význam jako u „využívání šikovných“ - **typ 1**. Na rozdíl od prvního typu praktické znalosti se posléze stala tato podnětem ke změně v Ivanině jednání. Domníváme se, že Ivana si uvědomila důležitost tohoto tématu na základě své reakce, tzn. „aha efektu“, a také vstoupením cvičné učitelce do řeči „Jo ti k tomu ještě nedochází.“ I když je upozorňována, tak zatím zápisy ani nadpisy nekontroluje, ale ví, že je to důležité. Z rozhovoru vyplývá, že se jí nevybavila žádná dřívější zkušenost s tímto tématem, oproti předchozímu tématu „využívání šikovných“. V R6 se studentka vrací k tématu, tentokrát s převzatými praktickými znalostmi od cvičné učitelky „*aby věděli, co se dělalo*“. Je pravděpodobné, že přebírá tuto praktickou znalost, protože nemá prožitou zkušenost spojenou s touto problematikou.

Po ukončení praxe byla natáčena Ivanina výuka. Na videu je patrné, že nakonec se zmiňované téma promítlo i do jejího jednání. Samozřejmě to vzbudilo otázku, co zapříčinilo tuhle změnu. Z jejího komentáře vyplývá, že to udělala, protože „byl dostatek času a nebyl žádný jiný problém s žáky“. To znamená, že prozatím se jedná o poznatek, který si vyzkoušela a zatím není spojen s pozitivně ukončenou praktickou zkušeností s dostatečným množstvím logických vazeb (srov. Píšová, 2005, s. 24). Tím, že se rozhodla poznatek vyzkoušet, je nastartován proces utváření poznatku, protože jakmile je poznatek spuštěn, může se snadno spustit v jiné situaci (srov. Korthagen, 2011). Studentka začíná

schematizovat svoje zkušenosti spojené s doporučeními cvičné učitelky. Schematizaci můžeme podpořit tím, že studentka hovoří o tom, co vidí, o čem přemýšlí a co dělá, a podrobněji zkoumá to, co bylo zřejmé (Korthagen, s. 178, 2011).

Františka

Františka s problémem se zápis na tabuli i kontrola zápisu do sešitu problém nemá, což je patrné z pozorování výzkumníka a verifikuje to i její cvičná učitelka.

U: Píše pěkně velkým písmem, orientuje se ve svých vlastních zápisech na tabuli. Což i občas, hlavně když jsou menší tabule v těch nižších ročnících na úkor těch interaktivek a jsou delší příklady, tak to občas bývá problém, ale tady si myslím, že ten problém nenastal. Chodí po třídě a sešity kontroluje. RS16

Myslíme si, že důvodem je opět nejenom její větší zkušenost, ale i to, že si nepřináší své mylné předpoklady (gestalty), které by musela přetvářet v další logické vazby spojené s tímto tématem, tak jak tomu bylo u Ivany. Logické vazby má dostatečně utvořené. U Františky se tedy jedná o **typ 4**.

Další praktická znalost, která se promítla nejen do roviny myšlení, ale stala se i součástí Františčina jednání, souvisí s tématem setrvání delší dobu u tabule, čímž může dojít k pasivitě žáků. Cvičná učitelka opět reaguje na podnět vzešlý z pozorování výuky Františky, v této reakci se odráží její pojetí výuky.

U: Pak jste kontrolovali vlastně ty výsledky na tabuli a tady zase byl ten okamžik, kdybych já osobně změnila, volala bych je zase k té tabuli, oni by to uvítali a ta hodina by se jakoby trošku rozsekala, protože dneska se ti podařilo tam dělat tu velkou dobu u té tabule....[Zdůvodňuje svůj návrh] Tak jako obecně, zapojovat ty děcka pokud to je možné, tak zapojovat. A když uděláš na tabuli nějakou tabulku, co mají úkoly a to dělám tak, že jsou tam samozřejmě různé obtížnosti a řeknu, kdo chce nějaký příklad, může si vybrat, kterej chce, je tam výsledek a v tom okamžiku se probouzí slabčáci, protože třeba na ty první příklady, ty lehčí. Intuitivně si vyberou, možná mají podvědoměj strach, že když by nešli sami dobrovolně na lehkej, který si můžou vybrat, že by na ně mohl zůstat nějaký těžkej, že by je to třeba neminulo. V tom okamžiku se srážejí až u té tabule, jak se řítí si tam vyplnit ten svůj příklad, který mají pocit, že mají dobře. Takže to jde a můžeš to vyzkoušet i někdy v příštích hodinách. Zvlášť tady u těch klukovských tříd, že to fakt chce zapojit i tu

*fyzičku na ten přesun v tý třídě, že to udělá jakoby taky hodně, to **probudí** jakoby změnit ten rytmus. RS17*

Návrh na aktivizaci žáků cvičná učitelka podrobně zdůvodňuje. Františka tento návrh akceptuje. V úvodních rozhovorech byla sama k sobě kritická, že tráví příliš mnoho času u tabule a ona sama je hlavním aktérem výuky, ale nevěděla jak se s tím vypořádat. Navrhované doporučení jí nabídlo možnost řešení. V ukázce si můžeme všimnout, jakým způsobem sdílí toto doporučení a používá ho i v jiném kontextu už na základě svého pojetí výuky a osobní žité pozitivní zkušenosti, proces osvojení je ukončen.

V: Ty jsi to nějak komentovala, že je to i pro tebe dobré vzít je k té tabuli, jestli si vzpomínáš, víš, co myslím?

S1: Jo.

V: Tak mě by zajímalo, v čem je vlastně to pro tebe dobré, že jsi to nějakým způsobem udělala?

S1: Tak tam jako pro mě to má asi spoustu různých faktorů. Ať už je to to, že je to třeba opakování z minule hodiny nebo, že je to nějaké aktivizující prvek to třeba jakoby v těch prvních hodinách jo, kdy je většinou takovej jakoby problém. Nebo poslední hodiny, když jsou po tělocviku, tak jsou unavení všichni, anebo ať už je to třeba ten prvek toho, aby jakoby si uvědomili, že začala vůbec ta hodina, jo že už je konec přestávky, žádný fórky a budeme trošičku makat. I oni se chtějí nějakým způsobem jako předvést a že jsou dobří, že to zvládnou vypočítat.

V: Předtím jsi něco podobného dělala nebo nedělala?

S1: Nikdy sem to popravdě jakoby nedělala. Vždycky jsem to dělala spíš na začátku to, že má být to opáčko, tak takovou, že sem se spíš ptala a takovej dominantní prvek sem u té tabule byla já. No tady se mně právě jakoby líbilo a začalo se mně to tady líbit. Ale zase jako je možný, že to bylo tím přístupem těch žáků, začalo se mně líbit to, že k té tabuli chodili oni, že jako něco dělali, nějaká aktivita byla vyvíjena z jejich strany no.

V: A kdy se ti to začalo líbit, co bylo to, že se ti to začalo líbit, že se zvedli, nebo...?

S1: No mě se na tom začalo líbit to, s jakým nadšením to chodili počítat.

V: Z hlediska té jejich reakce?

S1: No jasně určitě. Většinou, když někoho vyvoláte k té tabuli, tak jde, má svěšený ruce, hlavu dolů, kouká si na špičky nohou a přemejšlí, co zas po mně bude chtít, ale tady to bylo

takový, jo že jo, tak pojďme, pojďme to vypočítat, jo já se chci převést, že taky umím psát křídou.

V: Dělal(a) jsi to i třeba v nějakých jiných třídách?

S1: Já jsem měla na matiku jenom tady a pak sem měla na matiku ty šestáky. A u těch šestáků jsem to taky dělala, ti mně chodili často k tabuli psát a ti teda nechodili jenom na začátku hodiny, ale ti chodili v průběhu celé hodiny, ty jsem si sem brala, protože oni zas taky byli jako hrozně neposední a nedokázali sedět na místě, takže sem si je tak jakoby různě brala. RS18

Z rozhovoru a pozorování výzkumníka je patrné, že nakonec se zmiňované téma promítlo i do jejího jednání. Domníváme se, že si vytvořila dostatečný počet logických vazeb tedy teorii t. Jelikož má Františka zvládnutou organizaci třídy, můžeme konstatovat, že svoji pozornost zaměřuje na žáky, nejenom na „svoje přežití“, je schopná reflexe „in action“ i predikce Dewey (1987), protože už má nějakou znalostní bázi. Jak ukazují výzkumy, pokud je zvládnutý management třídy či pozitivní zkušenost, student se soustředí i na jinou stránku své výuky, Jenkins (2014), a začne zařazovat nově nabyté poznatky do své výuky (Johnson 1994). Dále toto doporučení Františka rozvinula na základě svého pojetí výuky a aktivně je používá i v jiných situacích výuky. U Františky se tedy jedná praktickou pedagogickou znalost **typ 4**.

U Františky bychom se chtěli zastavit a uvést další sdílená doporučení týkající se nejenom obecně pedagogické či didaktické stránky, ale i didaktiky oborové – matematiky. I když Ivana dostala také nějaká doporučení, reflektovala je obecně, protože aktuálně řeší témata související se strategií řízení třídy, která ještě nemá ujasněná a nemá kapacitu řešit jiná. U Františky je situace jiná, má silnou potřebu řešit témata vyvstávající z doučování, která už konkrétně souvisí s didaktikou matematiky. V kapitole 6.2. Vstupní pojetí výuky se nad nimi Františka zamýšlí oproti Ivaně, jejíž reflexe je prozatím obecná. V průběhu praxe se u Ivany pojetí předmětu matematiky začíná teprve utvářet a konkretizovat.

Během konzultace s cvičnou učitelkou Františka sdílela doporučení vztahující se k učivu matematiky. Ve vstupních rozhovorech měla silnou potřebu najít příručku, která by pomohla studentům k řešení slovních úloh, se kterými mají problém na doučování, a sama neví, jakým způsobem se s tím vypořádat. I když praxe byla omezená, tak řešení se jí dostalo.

S1: Třeba jsem načerpala jako různé metody třeba řešení, který třeba já neznám a jako můžu je těm děčkám třeba předložit. To byly ty váhy, to se mně líbilo, i když jsem to v hodině nevyužila, protože nebyl prostor, když se dělaly ty slovní úlohy na rovnice a tady takový věci. A ono je to zase jakoby další přeložení toho učiva do té praktické podoby. Já to teď třeba používám při těch doučkách. Takže to byly rady spíš takhle po té jako didaktické stránce. RS18

Myslíme si, že na základě její aktuální potřeby řešit problém a následné nabídky východiska, která tento problém úspěšně vyřeší, a už plánované konkrétní vize využitelnosti a okamžitého použití v konkrétní situaci se jedná o ukončení procesu osvojování, tedy o praktickou znalost **typu 4**.

V úvodních rozhovorech reflektovala nesoulad v pojetí učiva s cvičnou učitelkou. Jednalo se o eliminaci učební látky, kterou navrhla cvičná učitelka v průběhu konzultace její přípravy na výuku. Podřídila se, ale vnitřně si nebyla jistá. Obdobný problém se změnou přípravy na výuku řešila i na praxi 3.

V: Didaktické? Kdybys měla být konkrétnější, co ti dala za radu?

S1: Prostě jak s tím učivem třeba začít. My když jsme začínali se slovními úlohami, tak já sem si doma udělala přípravu, nějaký slovní úlohy jsem nachystala, podle sbírky. Ráno jsem přišla, říkám: „Podívej se na to, jestli to takhle může být“ a ona říká: „no když začneš s tím prvním příkladem, tak se v tom úplně ztratíte a jako nerozjedete. Takže jsme se domluvili, že tam prostě na začátek dám ještě dva příklady úplně jakoby jednoduchý.

V: Ty jsi říkala, že jsi tam přišla s nějakou přípravou, už jsme se už o tom taky bavili, že hodně se věnuješ té přípravě, že pečlivě se připravuješ. Chceš, aby v tom byl systém. Chronologicky, aby to navazovalo, o tom sem se taky už bavili, že takovým způsobem nějakým děláš ty přípravy. Ted'ka vlastně když ona přišla, že to úplně neodpovídá, že máš asi jinou představu, než je ta realita. Mě by ted'ka zajímalo, jestli sis třeba uvědomovala tento poznatek?

S1: Tak já sem si řekla, ono jako mně to pak taky došlo, když sem se na to tak dívala, na ty příklady. Já jsem to sepisovala večer. Ona došla a říká, tak s tímhle prostě nemůžeš začít, to takhle nedáte. Říkám: dobře. Já tady tyhle rady беру všema deseti, protože má obrovskou spoustu zkušeností, byla jsem ráda, že mi to takhle řekla a já sem měla možnost právě před tou hodinou tam přidat ty dva jednodušší, od kterých jsme se ve finále vážně jakoby nějakým způsobem odrazili a přišlo mi to, jako byla sem za to hrozně ráda. Já se radši zeptám právě, jako mně přijde lepší, zeptat se, jestli jakoby s tím souhlasí, jestli je to

dobře nachystaný, jestli to takhle může být. Měli jsme jako možnost to teda jakoby nějakým způsobem doplnit tak, aby se nám ta hodina úplně nerozsypala.

V: Udělala sis tu přípravu. Ted'ka vlastně ta učitelka ti tohle řekla a ty jsi říkala, jakože sis to uvědomila. Co bylo tady tím jako takovým tím impulzem, že sis řekla, že to tak vlastně nejde?

S1: Já když sem si dělala tu přípravu, tak to bylo hlavně učivo, se kterým jsem do té doby neměla vůbec žádný zkušenosti. Takže jsem se pokoušela nějakým způsobem odrazit z toho dna a vzala sem si na pomoc tu sbírku, a ta sbírka právě začínala tady téma příkladama. Tak jsem si říkala, tak to vyzkoušíme, a měla jsem takovej pocit, že to prostě nějak dopadne, a že jako když si to pořádně vysvětlíme tak to přece jako nebude žádný problém, ale pak sem došla do té školy a ona říkala, že takhle jako začít nemůžu. Říkám dobře, tak takhle nezačnu a předělali jsme to

V: Souhlasila jsi teda s tím, co ti ona řekla, tak jste to předělali. Ještě jsi mohla říct jako, že bych to takhle nedělala, udělala bych to jinak?

S1: Udělali jsme to, tak jak to tak jak to chtěla ona. Já si myslím, že možná mně to vážně jakoby celý došlo, až přímo v té hodině, kdy jsme vážně jakoby udělali ty první dva příklady ty jednoduchý, a pak jsme najížděli na ty příklady, který už jsem měla nachystaný a viděla jsem, že ty děcka, ač jsme udělali ty dva předtím, tak stejně tady s tímhle jako ne že by měli úplně velkej problém, ale asi kdyby jsme vážně neudělali ty předtím, tak by nevěděli, co s tím, tak byli jako vůbec netušili, Takže já si myslím, že možná asi mi to došlo až v té hodině. Jako předtím sem si říkala, tak tak jo, proč tam jako nevrazit něco jednoduššího, dyť jako o nic nejde, ale to, že to bylo potřeba, mi došlo až v té hodině.

V: Kdyby tam nebyly ty předchozí, co by se dělo?

S1: Byl by to chaos, měli by v tom chaos šílený.

V: A ten chaos teda potom ustoupil v čem?

S1: Jakoby ono by se mělo obecně postupovat od toho jednoduššího k tomu složitějšímu.

V: Co byl ten moment uvědomění si toho, že by byl chaos?

S1: Když sem viděla, jak se chudáci tváří. I když jsme jako dělali ten první, co jsem měla nachystaný já. Tak prostě, i když jsme to předtím měli ty jednoduchý, pořád na to koukali, pořád nevěděli, jako úplně si nebyli jistí co, a jestli to takhle jako může nebo nemůže být. Takže tam si myslím, že to bylo takový uvědomění i přesto, že tam přišly nějaký jednodušší,

tak stejně to pro ně bylo těžký, tak si jako nechci představit, jak těžký by to pro ně bylo, kdyby nepřišly ty jednoduchý.

V: Co se dělo dál?

S1: No tak my jsme si udělali dva tři příklady jako cvičně. Já mám takovou potřebu se jich pořád ptát, jestli tomu rozumí, jestli je to jako všechno v pořádku, a když kejvou, že jo, tak jedeme, nebo si zkusíme sami cvičně nějaký příklady jakoby vypočítat, aby si vyzkoušeli, jestli jim to jde nebo nejde. A když někdo řekl, že prostě neví jak, tak v té hodině byl zase kousek prostoru, abych já se mohla jako věnovat tomu jednomu člověku. RS18

V ukázce si můžeme všimnout, že pokud nemá zkušenosti s výukovým obsahem, tak se spoléhá na literaturu, od které se odráží, jak je jako student zvyklá. Ta však mnohdy nestačí. Jelikož je aktivní, sdílí svoji přípravu s cvičnou učitelkou, která jí dává doporučení změny na základě svých dlouholetých zkušeností. Studentka se podřídí, jako vysvětlení uvádí, že ona má dlouholetou praxi, avšak úplně si není jistá, nemá žádnou zkušenost, ze které by mohla vyvodit logické vazby k této situaci. Důvěřuje však jejímu doporučení, proto změni svoji přípravu před vstupem do výuky. Uvědomění si přichází až v samotné situaci, kdy se sama může přesvědčit, že výsledek změny přípravy dovedl její výuku k úspěšnému cíli. Myslíme si, že důvěra otevřela prostor k transformaci poznatku v žitou zkušenost a stává se praktickou znalostí, která se projevila v jednání. Nemáme další informace, jak s tím pracuje dál, proto se přikláníme, že v tomto případě se jedná o praktickou znalost **typu 2**.

Hana

Vezměme další typ praktické znalosti, která se promítla nejen do roviny myšlení, ale stala se i součástí Hanina jednání. U Ivany stejně jako u Hany, i když s větším potenciálem, se jedná o druhý typ praktické znalosti související s tématem organizace zápisů na tabuli a kontrola zápisu do sešitu. Situace nastala na počátku praxe.

U2: Když Hana učila, tak v podstatě zápis o pěti řádcích. Byl zapsán na to boční křídlo a celou prostřední část. A pak, když se potřebovala vrátit k tomu prvnímu, tak začla psát vlastně řešení mezi ty volný místa. Takže pro žáky to bylo totálně zmatené, že mezi vlastně výklad se psaly ještě nějaký vysvětlivky, protože, jak se psaly, tak jako že jo názorně, tak se zapsalo zadání, co teda počítat do toho sešitu. No a to se dělá takhle, ale už to bylo vecpané mezi ty volný místa. Bylo to celý neuspořádaný. Takže vlastně pokyn byl nechat si

třeba vysvětlení na prostřední a procvičení na boční. Nebo vysvětlení na levé a procvičení na prostřední s tím, že vlastně, když se zadá práce a žáci jsou zaměstnáni. RS22

Hana projevila velký zájem a chce doporučení aplikovat do výuky, sama aktivně hledá řešení jakým způsobem si to osvojit, trénuje a ptá se. Dokonce se dožaduje své vyučující v semináři na nějaký trénink. V ukázce vidíme, jaký čas a úsilí tomu věnovala. Samozřejmě chce znát zpětnou vazbu, jestli se jí daří.

S2: Musím se to učit, naučit tady to. Ale já si myslím, že to je fakt o té třídě a o tom, že člověk tu třídu zná a pak to. Já se vždycky snažím se to všechno psát na tabuli. Já nevím, jestli jste si všimla, že jsem se snažila psát pěkně.

U2: Ano, ano, pěkně.

S2: Kdybyste mě viděla před tím.

U2: Nastalo velké zlepšení.

S2: Já když píšu na tabuli, tak já hodně roztahuju. A já jsem se na to schválně ptala paní učitelky na semináři, jak jsem na tom a jestli na to budeme mít nějaký seminář nebo jestli by jako bylo dobrý si to vyzkoušet třeba i skrz to rýsování. Tak jsem strávila jedno odpoledne ve třídě a učila se kružnice. Tu vizuální stránku se snažím zapojovat, protože je to potřeba. Snažím se teda učit se psát na tu tabulu tak, aby to ty děcka jako viděly. Ale zároveň, aby to nebylo roztažený po celé té tabuli. Už si to, já jsem si přišla na to, že si to normálně kreslím do té přípravy, že si nakreslím na tu tabuli. To mně někdo poradil. A tam si prostě napíšu, co kam chci napsat. Co chci zachovat, co budu mazat. A hodně mně to pomůže, protože už dopředu vím, jo sem se mi musí vlézt toto. A už podle toho jedu. Takže se snažím tímhle směrem si to zlepšovat. A jinak paní učitelka na semináři nám říkala, že se zeptá, že možná by bylo dobrý, aby nám třeba vyhradili aspoň jednu hodinu, že by to bylo pod záštitou jako kdyby jí a ona by v té hodině ani být nemusela. A my bysme si fakt zkoušeli rýsovat na tabulu, psát příklady. Protože si myslím, že to je jedna z těch praktických věcí, který jsou potřeba.

U2: A je pravda, že je u vás velké zlepšení. Po první rozevláté hodině, Kdy nestačily dvě křídla.

S2: Jo? Připadám si jako paní učitelka. RS22

Výzkumník zjišťuje ze svého pozorování i na videu, že to, o čem mluví, je pozorovatelné v jejím jednání. Studentka uvádí důvody, proč chce zařadit toto doporučení do výuky.

S2: Já si myslím, že to je dobrý, že se učím. Musím se to naučit. Můžu se to naučit takhle na praxi a myslím si, že je to i vidět, že jsem se fakt jako snažila. I tím, že si to doma vyzkouším, předkreslím, abych viděla co kam napsat. Je to důležitý, protože ta vizuální stránka je pro ty děcka důležitá, pro toho učitele je důležitá. Taky jsem se naučila, že jakmile jim zadám, podívám se, pracují. Můžu mezitím napsat ty příklady na tabuli. A budu to tak dělat jako kdyby dál. Kdyby mi to neřekla, tak si na to sama nepřijdu. Paní učitelka mi to řekla, upozornila mě. Tak já už se snažím tohle dělat, zlepšovat se. RS22

Na základě podnětu od výzkumníka si Hana vybaví doporučení cvičné učitelky a reflexí svých zkušeností si vytváří další logické vazby k současné situaci, a tak dochází k abstrakci, neboli utváření teorie s malým t. Tímto utváří své pojetí výuky (gestalty). Přijímá její doporučení a aplikuje ho. Tato akceptace by mohla být zapříčiněna kritickou reflexí své současné zkušenosti podpořené dostatečným zdůvodněním od její cvičné učitelky a vlastní zkušeností. Dochází k uvědomování si své pozice učitele, jak vidíme v následující ukázce.

V: A ještě ještě se zeptám, když jste vlastně řekla, že jste zjistila, že to je důležité. Tak to jste zjistila, jako jak, že to je tedy důležité?

S2: No tak vzhledem k tomu, že ty děcka třeba první hodinu, co jsem tady měla, to byl fakt roztažený zápis. A já jsem po nich chtěla, aby si to zapsaly do sešitu. No a jako to byl problém pro některý. Chodila jsem, po té třídě. Člověk to vidí, že ty děcka s tím mají problém nebo si to taky nahňahňaly vedle sebe. Místo toho, aby to měly rozložený. Už i to, že já si to na té tabuli rozvrhnu nějak, tak oni to ode mě přijmou. A tak si to rozvrhnou i do toho sešitu. Takže oni vlastně ode mě přebírají určitý – vlastnosti dalo by se říct nebo věci, co já dělám. A když chci, aby oni to měli nějak uspořádaný, tak musím začít u sebe a uspořádat to tak. RS22

Další reflexe se udála po ukončení praxe 2. Hana ukázala, jakým způsobem se snažila vypořádat s problémem organizace místa na tabuli, protože si uvědomila důležitost toho, a to nejen z reflexe cvičné učitelky, ale i z vlastní zkušenosti, když chodila po třídě. Problém řeší dál a snaží se s tím vypořádat, proto se ptá i spolužáků.

V: Na co konkrétně jste se nejvíce zaměřila?

S2: No, o psaní na tabuli. Psaní na tabuli jednoznačně, protože to já vím, že jak člověk stojí u té tabule a nevidí to prostě zezadu. Navíc oni mají tabule na fixky, já jsem zvyklá na křídlo. Takže předělat se na ty fixky, to byl jeden krok. A druhý krok, když mě paní učitelka upozornila, že jsem strašně roztahovala. Že to bylo takový chaotický, tak ehm, jsem si

říkala, že měla pravdu a že na tom musím zapracovat. Tak jsem si, vlastně bavila jsem se o tom i se spolužákama. A jeden právě spolužák mi řekl, že je dobrý si to napsat na papír, jakože by si rozvrhnul ten papír jako tabuli. A napsat si, kam člověk co bude psát. A pak podle toho jet a to mi hrozně pomohlo. Takže doma jsem si vždycky řekla, ze začátku jsem si to i kreslila a pak už jsem si jenom řekla, jo tady je ta tabule tak sem napíšu tohle, sem napíšu toto, sem toto budu moct smazat, tohle budu chtít nechat. A třeba si to na ten papír, na tu přípravu napsala. RS23

Pozitivně reaguje na doporučení spolužáka a aplikuje ho. Cvičná učitelka také vidí velké zlepšení její snahy.

V: V čem se Hana třeba změnila? Oproti tomu začátku, kde je tam ten posun?

U: No, je si jistější, jako já si myslím. Jo, že i ta tabule je lepší. RS24

Na konci praxe však sama sebe kriticky reflektuje.

S2: A furt se musím naučit rozvrhnout si psát na tabuli. Protože to vždycky zapomenu. Takže to mě paní učitelka hodně říkala. A s tím souhlasím. To je taky hrozně důležitý.

V: Proč si myslíš, že je to důležitý, z jakýho důvodu?

S2: No, oni maj tu vizuální podporu. A oni si prostě píšou to, co jim řeknu. Nebo to, co napíšu. Tak si přesně přepisují do toho sešitu. A kdybych jim to napsala nějak špatně, škaredě a oni si to přepsali. A byla tam třeba chyba a oni s tím ale dál počítali nebo fungovali v rámci té hodiny, tak vždycky se můžou na to odkázat a říct, ale vy jste to takhle napsala na tu tabuli. Takže prostě už i v rámci tohoto, aby to jednoznačný. A abych měla i přehled o tom, co oni si zrovna třeba zapisujou. Nebo co oni si píšou do toho sešitu, protože kolikrát řeknu, opište si něco z učebnice a někdo si opiše teda ten rámeček, někdo jednu větu. Někdo dvě věty, takhle já mám kontrolu nad tím, co oni v tom sešitě vlastně mají mít a mám ten důkaz toho, že vlastně na té tabuli to bylo, tak oni to tam, musí mít taky. Já vždycky si napíšu přípravu a tam si napíšu do závorky nebo svorky prostě co bude na tabuli nebo si to podtrhnu, abych věděla, že to píšu na tabuli. Mám to písemně. Já si to vždycky musím podtrhnout, co psát na tabuli. Protože kolikrát si řeknu, že třeba tohle není důležité nebo tohle jim řeknu. A pak si zpětně uvědomím, že měla jsem to napsat na tu tabuli, protože pro ně to třeba nebylo tak jednoznačný. Takže i i nejenom definici nebo poučky nebo novou látku, ale i třeba slovíčka, jako pár slovíček. RS25

Studentka se aktivně snaží řešit doporučení, což vede k dalšímu posunu v nynější „roli učitele“. Aplikuje toto doporučení i ve své výuce, ale vyvstávají další situace, které jsou spojené s organizací na tabuli a jsou pro ni nové. Reflektuje stávající zkušenosti, které

utváří tím, že k nim přidává nové a ty schematizuje. Vidíme, že vývoj dohodo doporučení pokračuje a není ještě vytvořen dostatečný počet logických vazeb, aby došlo k úspěšnému dokončení. I přes veškerou snahu, studentka pořád není spokojena, je to pro ni stále aktuální výzva. Je zde předpoklad, že studentka se bude dál snažit utvářet a přetvářet toto doporučení dokud s ním nebude spokojena. Tuto praktickou znalost řadíme k **typu 2**.

Tak jako Františka i Hana sdílela praktickou znalost, která nakonec z typu 2 vyústila v **typ 4** v její výuce, o které bychom se chtěli zmínit. Jednalo se o zápis tématu, datumu a shrnutí hodiny. Cvičná učitelka upozorňuje a zdůvodňuje

U2: No, možná bych zapsala téma a datum, na konci hodiny ehm, není úplně marný shrnout, co se probíralo.

S2: Já vím, já vím, no. Myslím na to, fakt že jo. Když člověk počítá a teď najednou zazvoní.

U2: Člověka to občas překvapí. Jednak to vyžaduje Česká školní inspekce, ale i mně se stalo, že jsem v osmé třídě, ne v deváté, v deváté jsem zjistila na konci hodiny, že žákyně sice bravurně spočítala všechno, ale naprosto nevěděla odpověď. Vůbec nevěděla, co počítá. Jenom prostě počítala. No, tak jsem ji na konci hodiny seznamovala s tématem hodiny. RS22

Můžeme říci, že toto doporučení ji pomohlo si uvědomit důležitost tohoto tématu, na základě její reakce, tzv. „aha efektu“ a vstoupením cvičné učitelce do řeči (Svojanovský et al, 2014). Hana si je vědoma, že by to měla udělat, ale z důvodu nedostatku času a práce na jiných činnostech to nedělá. V průběhu rozhovoru na konci praxe 2 si náhle vzpomene na toto téma v souvislosti se zápisem do třídnice, protože to po ní její cvičná učitelka chce.

S2: S tím zapisováním do třídnice. To já vždycky si právě vždycky říkám. Vždycky sedím a teď jako ticho a teď, co se děje. Tak musím si to trošku využít. Musím se to naučit trošičku používat, pak ještě takový to, jako kdyby téma hodiny a cíl hodiny, protože já vím, že to se taky jako strašně jako vyžaduje. Téma hodiny se snažím říkat, to už jsem se naučila, že už se jim snažím říct právě, co v té hodině budeme dělat, Ale ten cíl hodiny nevím.

U2: Tam jako spíš člověk si musí uvědomit, jako kam chce až dojít. Vlastně že jo téma hodiny, násobení zlomků přirozeným číslem. Vy jste ho zvládli asi je dobré na konci říct, jakože dneska jsme se naučili násobení zlomků přirozeným číslem. Jo, dá se třeba na začátku, což tam nebylo, ale to není, nevádí. RS24

Cvičná učitelka zdůvodňuje svoje doporučení na základě nevědomosti studentky.

V závěru praxe byla natáčena Hanina výuka. Na videu je patrné, že nakonec se zmiňované téma promítlo i do jejího jednání. Opět to vzbudilo otázku, co zapříčinilo tuto změnu. Studentka situaci komentovala následovně: *„To shrnutí na konci prostě. To když jsem si, dřív to nedělala, protože jsem to prostě nechtěla dělat, ale ty shrnutí na konci mi přijde tak jako. Ono to má určitě svůj důvod a svůj účel v některých situacích, ale občas mi to přijde, že člověk tak tak stihá tu hodinu, ještě si najít ten čas na to shrnutí. Ale pak jsem to v rámci teda ne praxe, ale práce udělala, když jsem měla čas na konci. Ale není to něco, co bych opakovala jako pořád.“* (RS25) Jelikož byla zvládnutá organizace třídy, můžeme konstatovat, že Hana svoji pozornost zaměřuje od sebe na nabízené doporučení. Jak ukazují výzkumy, pokud je zvládnutý management třídy, z toho vyplývající časový prostor a je dostatek zdůvodnění, student se soustředí i na didaktickou stránku Jenkins (2014) a začne zařazovat nově nabyté poznatky do své výuky (Johnson 1994). I když se jedná zatím o tzv. „vyprázdněný pojem“, neměla možnost vidět pozitivní dopady tohoto doporučení a ani sama nechtěla toto doporučení zařadit, ale začíná si uvědomovat si, že je to důležité. V tento moment se jedná o praktickou znalost **typu 2**.

V závěrečném rozhovoru opět toto doporučení reflektuje už na základě svých aktuálních zkušeností. V ukázce vidíme, co ji přimělo zařadit zmiňované doporučení do výuky. Stalo se to během její samostatné výuky - angličtiny, kterou si vedla od začátku školního roku, kdy jí měla přijít do hodiny hospitace, to byl moment, kdy si vzpomněla na zdůvodnění od cvičné učitelky.

S2: Já jsem to měla v hlavě jako už delší dobu. Už potom, jak jsem nastoupila jako do práce, tak jsem si říkala, že si na to musím dávat pozor, protože kdyby přišla nějaká inspekce nebo něco. Vím, že oni si na to dávají pozor. A pak jsem měla právě paní na hospitaci jako kolegyni jednu v hodině a tak jsem si říkala, tak jsem říkala, děcka, já vám teďka řeknu, na co si musíme v té hodině dávat pozor. A tak jsem jako začala, ale od té doby, co jsem to měla už na to jakože, protože jsem jim to řekla v rámci té hodiny, jsem čekala, že mi přijde ta na hospitaci se podívat. A pak už jsem nějak automaticky, jakože najela. Tak to musím udělat, tak to udělám.

V: vlastně, to jaks říkala, žes viděla nějaký ten pozitivní efekt nebo co se stalo, že sis řekla, už jsi to potom začala dělat? Co tam bylo?

S2: Tak to tahle přišlo samo, ale já už tak ehm. Já říkám, já většinou si ty přípravy třeba dělám pár dní dopředu. Tím si to i projdu, že si vezmu tu přípravu a řeknu, tak děcka, dneska nás čeká listening, trošku gramatiky a tím si vzpomenu na to i co jsem si třeba

připravila už. A takže tím já si ujasním i co v té hodině budeme dělat. Jo, že to je vlastně dobrý, no. Že mi to pomáhá. Datum se snažím někdy psát. Téma píšu fakt jenom, když fakt potřebuju, aby si něco zapsali. Myslím, že pro některý je to i dobrý vědět, co je třeba čekat. Protože kór třeba, když jim řeknu, že na konci si zahrajem hru, tak to jsou rádi. Nebo na začátku si uděláme nějaký takový cvičení.

V: Takže sis řekla, že by to bylo dobrý dělat.

S2: Jo, na téhle praxi jsem to hodně dělala, no. Jakože to už pak jsem viděla, že jsem u stejné paní učitelky, tak říkám, jo, tak si dám pozor. Jako my jsme to dělávali na gymplu, vždycky jsme to mívali. Já nevím, proč jsem to tam vypustila nebo proč jsem to nedělala. Asi v té angličtině to téma není nikdy daný pevný. Tak proto jsem nebyla zvyklá to psát na tu tabuli, ale v matice to téma hodiny je většinou daný pevně. A potom se to třeba může rozvíjet do nějakých podtémat třeba. Tak tam je to potřeba napsat na tu tabuli, takže v tech hodinách matiky se to snažím psát, no. Je to potřeba z důvodu, že děcka si většinou v té matice i píšou do sešitu. Takže po, potom, když ten sešit otevřou a neví, co se dělo. I když třeba se počítají jenom příklady. Tak oni třeba si nevzpomenou zrovna, teď je to třeba tady k tomuhle nebo proč, proč. Tak aby věděli, co pod to téma všechno patří. Aby si uvědomili, že prostě Desetinný zlomky patří pořád pod zlomky. RS25

Reflektovat tyto praktické znalosti pomohlo doporučení navržené cvičnou učitelkou a výzkumníkovou intervencí. Hana sdílí reflektované praktické znalosti cvičné učitelky, protože nemá žádné zkušenostní pozadí, a opakuje to, co jí bylo řečeno. Následně když se dostane do situace, kdy jí má přijít hospitace, opět zvědomí doporučení od cvičné učitelky a použije ho. Tím si začne utvářet další alterace, které jsou navázány na její aktuální prožitou zkušenost a osvojuje si je už na základě svých praktických znalostí. Tento typ praktické znalosti vede k hypotéze, že by se mohlo jednat o praktickou znalost **typu 4**. Studentka začíná schematizovat svoje žité zkušenosti s doporučeními od cvičné učitelky. Schematizaci můžeme podpořit tím, že studentka hovoří o tom, co vidí, o čem přemýšlí a co dělá, a podrobněji zkoumá to, co bylo zřejmé (Korthagen, s. 178, 2011).

Téma, se kterým nesouhlasily

Ivana

Poslední ukázka je spojena s **3. typem** praktické znalosti, ke které se Ivana staví nesouhlasně. Ivana nesouhlasí s tím, že bychom neměli žákovi sdělovat, že něco nedovede. Cvičná učitelka reflektuje svoji zkušenost s pomocí metafor („přitáhnu pozornost, udělám si křížek, rozbourání myšlenky“).

S: Klára a Sabina si psali psaníčka a nevím, jak mám na to reagovat, jestli dávat příklady nebo vyvolávat k tabuli?

U: Nebo když neposlouchá, zeptám se, řekni to ještě jednou a zase přitáhnu tu pozornost a udělám si křížek, a ty jsi nevěděl, je to staré učivo. Je to složité, protože když se zastavíme a řekneme, Františku, ty nedáváš zase pozor a víš, že nejseš úplně nejlepší, a víš, že potom zase nebudeš, a máte půl minuty, a když to tak uděláte třikrát a je to rozbourání své myšlenky a je to ztráta jako by pro všechny. R6

V následující ukázce se doptává, zřejmě proto, že cvičná učitelka neuvedla další pro ni potřebné logické vazby související s tématem, aby je mohla kriticky reflektovat a akceptovat. Je tedy pravděpodobné, že se jejich praktické znalosti liší.

S: Tak mě napadlo a můžu jako by říct, že to neumí, že to nedokáže, používat takové věci?

U: Jakoby víš, můžeš, ale abys ho úplně neodrovnala. Třeba říct dneska nemám takovej pocit, čekala jsem, že to bude víc...Abys ho neodrovnala, ne říct jako by dneska nic. No, i když i to se občas stane, že nikde nic není, ale ano, potřebují to. Mám pocit, že to potřebuje, i když ho to přivede do nepřičetnosti, třeba, jak jsme se bavili o tom klukovi s té šestky, ten člověk to vyloženě potřebuje, třeba místo jedna mínus mu dát 2 plus. On to těžko překusuje, ale je to pro něho výzva pro příště, aby se zdokonalil. I potom vzhledem k postavení v tom kolektivu, pokud tam máš dítě, které si myslí, že je perfektní, je strašně dobré ukázat, že to tak vždycky není, protože pro něho je to dobře a pro ostatní taky, protože oni si myslí, to umí jenom on a my toho nedosáhnem. R6

V posledním, tedy v 10. rozhovoru, po položení otázky, jestli si Ivana vzpomene na něco, kdy nesouhlasila s cvičnou učitelkou, vrací se k tomuto tématu a reflektuje svoje praktické znalosti.

S: Já jsem si vzpomněla, že paní učitelka říkala, že můžeme žákovi říct, že něco nedovede, pokud ty žáky znáš, a já si myslím, že s tím nemohu souhlasit, i když jakoby ten člověk ty děti znáš, protože jsou citlivé a neví, co se tím může vyvolat. Já si myslím, že děti jsou vnímavé, protože neznám prostředí, odkud děti vychází, a myslím si, že je to jedna z věcí, která se jich může dotknout a může se to promítnout dál. Setkala jsem se s tím, a člověk se dopátrá k tomu jako by, že to byl ten učitel, který mu řekl, že něco nedovede, i když je třeba jako by schopný. Mám třeba známé, kteří vystudovali s červeným diplomem, že nějaká věc, která se jich dotkla, řekl učitel na základní škole a od té doby ho ten předmět přestal jakoby úplně bavit, a přitom by byl schopen to někam dotáhnout, měl k tomu jako by buňky a všechno, takže z toho důvodu. R10

V úryvku je možné vidět, že Ivana nesouhlasně pedagogické znalosti cvičné učitelky, protože se liší od jejích. Toto téma se promítlo nejen do roviny myšlení, ale je i součástí jejího jednání, protože její negativní postoj k tomuto tématu ovlivňuje její jednání v tom, že se tomuto tématu vyhýbá (Gartmeier, 2008). Ivana má odlišné pojetí výuky, k tématu „můžeme žákovi říct, že něco nedovede?“. Tento typ praktické znalosti by mohl korespondovat s rovinou schématu (Korthagen, 2011).

Františka

Další ukázka je spojena s **3. typem** praktické znalosti. Událost se odehrála na praxi 2., kde dle slov studentky jí nebyla poskytována zpětná vazba v dostatečné míře. Učitelka ji vazbu poskytla výjimečně na její žádost. Svoje počínání vysvětlila tak, že taky nedostávala zpětnou vazbu, když byla na praxi. Taktéž odmítla rozhovor zaměřený na pojetí učiva. V ukázce z rozhovoru vidíme reflexi cvičné učitelky, která uvedla, že tento výklad by žáci nepochopili, protože ona to taky nepochopila. Výrok Františku znejistěl, protože nechápala důvody její reakce. Chceme opět upozornit na důležitost konstruktivní zpětné vazby, která vede ke kritické reflexi a k následnému osvojení pedagogických praktických znalostí.

V: Co způsobilo, že ses necítila už v té hodině úplně dobře?

S1: Řekla mi, že by to děcka nepochopili, protože ona to taky nepochopila.

V: Co tedy proběhlo potom?

S1: Ona jakoby mi to řekla v té hodině. Já si myslím, že to mám vždycky takový ten pocit že, třeba to nechápou a třeba to nevysvětluju úplně dobře, ale vlastně po té, co mě ještě jakoby řekla tady tohle, tak to bylo takový... já nevím, jako nevyvolalo to ve mně nějaký jako dobrý pocit jo. Mohla mi to říct třeba potom a ne v průběhu té hodiny.

V: Jo jasně to chápu no, že tě to nějak znejistělo.

S1: Já s tím zase nemám problém, mně ta zpětná vazba takhle nevadí a mám to celkem ráda, když mi ji takhle někdo dá, ale dá mi to konstruktivně a ne řekne jenom: „Jo, ok, dobrý.“ Což jakoby před touhle hodinou ještě bylo jo. Ona mně vlastně nedala nikdy zpětnou vazbu, co se týče té odučené hodiny nějakou fakt jako prostě konkrétní, co tohle a co tamto. Jo většinou to bylo třeba jenom... takový jako hodně povrchový.

V: Ehm, ehm. A když jsi říkala, že jsi potom přemýšlela po té hodině, kdy ti tam vstoupila, že by to ona nepochopila, tak jestli jste se třeba o tom nějak bavili dál?

S1: Nebavili jsme se potom už nijak, protože to... já jsem šla potom ty další dvě hodiny hnedka učit.... To já jako nevím, co tam bylo, myslím možná nebylo jako dostatečně příkladů z praxe nebo tak. Vím, že já jsem taková stydlivka a nevím, jestli se jí dokážu takhle jako na rovinu zeptat. RS15

Příčina její nejistoty pramení z neobjasněné zpětné vazby, se kterou nemůže souhlasit, protože tomu nerozumí a je předpoklad, že bude dál pokračovat v podobné nebo stejné pedagogické situaci podle naučených vzorců jednání. Před vstupem do hodiny chtěla znát názor od cvičné učitelky na svoji přípravu. Cvičná učitelka přípravu odsouhlasila. Během výuky se její pohled změnil a tento ihned negativně refletovala. Františka nechápe náhlý důvod této změny. Kdyby cvičná učitelka reflektovala svoje pochyby před vstupem, jak Františka chtěla nebo až po výuce a vysvětlila je, mohla by jim studentka porozumět, tímto ji učitelka znejistila. Františce nevadí, když jí vyučující reflektují výuku přímo v hodině, pokud je ovšem tato reflexe konstruktivní, což uvádí i v jiných rozhovorech. Sama nemá odvalu se zeptat, situace zůstává nevyjasněná a nepochopená. Tímto neporozuměním se uzavřel prostor pro sdílení praktických znalostí, a také cesta k pozitivnímu profesnímu vývoji. Navíc náhlá změna názoru a vyslovení ho přímo ve vyučovací hodině před zraky žáků nenapomáhá k vzájemnému respektu a důvěře, což je další příčina k uzavření se sdílení studentčích potřeb.

Františka se stejnou cvičnou učitelkou nesouhlasí s doporučením, aby se ulevilo v učivu, pokud s ním mají žáci problémy.

U1: Jim strašně dělají problémy zlomky, strašné problémy. Takže v těch zlomcích jako buď se pohybovat, pokud si jsou si fakt jistí, nebo ulehčit. RS13.

Studentka toto doporučení cvičné učitelky neakceptuje, dokonce se odváží nepodřít se a zmiňované učivo přes doporučení vložila do výuky. V jiném rozhovoru, objasnila příčiny svého nesouhlasu. Nechtěla o nich mluvit přímo před cvičnou učitelkou z důvodu respektu.

S1: Já jsem jim to tam dala, já jsem to nechtěla moc říkat před učitelkou, ale já jsem jim to tam taky dala trochu záměrně, přestože mi říkala, že prostě jim to nejde to počítání s těma zlomkama. Myslím si, že ať jim to nejde, tak s tím počítat budou muset umět a navíc to brali a v učebnici to mají taky a do budoucna to budou potřebovat jo a vyhybání se tomu počítání se zlomkama asi není řešení, protože to budou potřebovat všude, v devítce najednou na lomený výrazy a co budou dělat potom jako, to budou úplně jako ztracení a myslím si, že jinak než tím procvičováním se to nenaučí. Myslím, že se to nenaučí jinak než tak, že budou počítat a budou s těma zlomkama pracovat jo. RS15

Františka v ukázce tematizuje systematicčnost učiva, provázanost a určení důležitosti jednotlivých obsahů. Návaznost a systematicčnost nevnímá jen ve smyslu obsahu, tedy aby dobře navazoval na to, co se žáci učili nebo budou učit, ale i procesuálně – tedy „jinak než tím procvičováním se to nenaučí“. Tato praktická znalost, kterou si přináší z doučování, je natolik silným spouštěčem a zároveň si je jistá správnosti svého postupu, že toto přesvědčení ji přinutí znalost aplikovat do výuky i přes nesouhlas cvičné učitelky.

Když bychom měli shrnout, co přineslo Františce sdílení s cvičným učitelem, tak je to posun od nejistoty k větší jistotě v učitelské pozici, nebojí se komunikovat se třídou a chce v této profesi dále pokračovat. Velkou oporu jí byla zkušenost z doučování, která se promítá napříč jednotlivými složkami pojetí výuky. Ta ji umožnila společně s kritickou reflexí, důvěrou a sdílením s cvičným učitelem, který jí zdůvodňoval svoji zpětnou vazbu efektivněji transformovat poznatek v praktickou znalost či inovovat stávající praktickou znalost.

Sama Františka tyto výhody, které ji přináší zkušenost z doučování, reflektuje směrem k didaktické transformaci obsahu učiva.

S1: V rámci těch douček, to je pro mě úplně jako neskutečná a obrovská zkušenost. Já jsem to třeba na té střední tu písemku na jedničku napsala, neměla sem s tím problém, ale až teďka, když zpětně doučuju a vysvětluju to až těm děčkám, tak si uvědomuju spoustu vztahů toho, jak to bylo jednoduchý a já sem za tím pořád občas viděla i něco těžkýho. Takže doučka jsou pro mě právě obrovská zkušenost, která mně prospívá. Kdy já se na to musím připravit a musím si to všechno znova zopakovat a hlavně si to musím utřídit v hlavě, aby ty děcka v tom neměli zmatek. RS14

Dalším důležitým faktorem, který Františku posul na její profesní dráze k jejímu cíli „být dobrým učitelem“, byl její aktivní přístup ke sdílení řečeného „chtění se posunout v profesi“, také výzkumné rozhovory, kterými byla nenásilně nucena ke kritické reflexi, sebereflexi a chtění se v profesi zlepšovat, viz následující zamyšlení.

S1: Kdybych se asi třeba nechtěla měnit. Já myslím, že člověk jako musí chtít se nějakým způsobem měnit, musí chtít se nějakým způsobem posouvat, protože když bude chtít zůstat na té samé rovině, na tom samým levelu, tak tam prostě zůstane celý život, ale když má člověk nějaký nějaký třeba ambice nebo chce být jako jako dobrý učitel a nebojí se toho, že třeba udělá nějakou chybu a tak, tak to asi člověka posouvá postupně. Právě jakoby zkoušet různé nové metody, hlavně třeba já mám strašně ráda, když mě někdo nějakým způsobem zanalyzuje, nebo mně řekne, co se mu na mně nelíbí, jo nebo co bych třeba

mohla udělat jinak. Já si myslím, že tam je důležitý, to když nad tím ten člověk popřemýšlí. Mně to dalo asi to, že prostě člověk byl nucen jako k ohromné sebereflexi, že některý takový jako myšlenky, nad kterými bych asi ani nikdy jakoby nepřemýšlela. Beru je tak jako automaticky tak jsem je musela nějak jakoby určitým způsobem zformulovat, nevím, jestli to bylo vždycky zformulovaný úplně správně, jak jsem to měla na mysli, ale přišlo mně to právě jakoby hrozně hrozně zajímavý v tom, že jsem byla jakoby donucená přemýšlet sama nad sebou nad tím, co dělám. RS18

Hana

Další ukázka je spojena s **3. typem** praktické znalosti, ke kterým se Hana staví nesouhlasně. Jedná se o situaci, kdy si chtěla vyzkoušet pomůcku na geometrickou interpretaci vzorců, kterou cvičná učitelka označila za nevhodnou.

V: Jste jiné. Každý by to dělal jinak.

S2: Já jsem vlastně včera učila, a tady ty vzorce jsme procvičovali a já jsem se pak ptala paní učitelky, jestli mám udělat tu geometrickou interpretaci. Protože jsme si to ukazovali na vysoké a mně se to zdálo super. Paní učitelka mi říkala, ať to nedělám a teď já jsem byla taková, že jsem si to chtěla vyzkoušet a teď to, co mám prostě dělat a pak už jsem, už jsem si to chystala, že to tam nějak dám a pak jsem si přečetla znova ten e-mail od vás. Teď jsem se nad tím zamyslela a říkám prostě, za 45 minut to nemůžu zvládnout. Tam, jo fakt jsem si to pak promyslela, jakože asi kdybych měla tu třídu od začátku a už si to uzpůsobila tak, že ano. Ukážeme si to od začátku u toho učiva, ehm, nakreslíme si to. Všichni si tu pomůcky vyrobíte, budete ji používat, tak fajn. Ale já nemůžu tady přijít do poslední hodiny a vy to děláte jinak a teď já přijdu a ukážeme si geometrickou interpretaci. Takže jsou věci, které bych já dělala jinak, ale vím, že tady na té praxi to prostě musím to uzpůsobit těm třídám, paní učitelce.

U2: Jo, že prostě třeba na tom gymnáziu by určitě nepotřebovali tolik času, tolik příkladů na procvičení a byl by tam prostor i tady na tohleto. A byli by vděční zejména taková ti dumaví studenti.

S2: Ale to je třeba zajímavý, že to není pro základku, ale že se to ukazuje vyloženě v didaktice jako kdyby pro žáky základní školy. RS22

Hana nesouhlasí s cvičnou učitelkou, protože v didaktickém semináři si dostatečně vysvětlili, že uvedený postup je vhodný pro základní školy, příkládá vyšší váhu a důvěřuje tomu, co se učili na univerzitě. Cvičná učitelka má jiný názor, ale neuvádí dostatečné zdůvodnění jejího nesouhlasu, aby je Hana mohla kriticky reflektovat. Nemá prostor, aby

si nový poznatek vyzkoušela z důvodu učebních návyků dané třídy a tak se podřídí doporučení cvičné učitelky. Nesouhlas se projevil i v dalším rozhovoru a nakonec i v závěrečném po praxi.

V: Zpátky do do té praxe. Bylo třeba něco, s čím jste s paní učitelkou nesouhlasila?

S2: No, používání to, těch vzorců. Vlastně těch k té geometrické interpretace vzorců. Na rozklad na rozklad mnohočlenů. Tak to jsem těm děčkám chtěla ukázat, to geometricky. A ona mi vlastně říkala, že si myslí, že je to spíš pro střední školy než pro základní. A s tím nesouhlasím. Já si myslím, že pro tu základní školu je to, fajn. Ale zas taky si myslím, že zas na to ty děcka musí být naučení, že kdybych, když já vtrhnu do výuky, kde na to oni nejsou zvyklý to propojovat tu geometrii s algebrou nebo co to je. Takže by je to akorát rozhodilo. Takže jsem se rozhodla to neudělat. Přemýšlela jsem nad tím, ale neudělala jsem to. Ale kdyby to byla moje třída, kdybych je vedla už delší dobu, tak bych to sama za sebe udělala, no.

V: A vás k tomu vede co, že byste to třeba udělala?

S2: Mně se to strašně líbilo, protože jsme to dělali v didaktice, je to názorný a navazuje na něco, co ty děcka už umí. Já bych ty pomůcky jim nechala klidně jako kdyby používat i při písemkách. Mně by to vůbec nevadilo, protože pro mě je to důležitější než to, že umí ty vzorečky nazpaměť, že bych viděla, že to umí. Že za tím přemýšlí, místo toho, aby se drtili fakt ty vzorce nazpaměť. RS23

Hana si uvědomuje, že žáci jsou zvyklí na nějaké matematické postupy od cvičné učitelky a na vyzkoušení její didaktické pomůcky by bylo potřeba je na to nějakým způsobem připravit, ale na to nemá dostatek prostoru a času. Z toho důvodu se podřídí tomu, co jí doporučuje cvičná učitelka, i když s ní nesouhlasí. Pokud však bude mít svoji třídu, je odhodlaná pomůcku vyzkoušet a ověřit si tak podněty ze semináře, protože je přesvědčená o správnosti toho, co jí bylo řečeno. Více věří tomu a přiklání se k tomu, co se učili v didaktickém semináři, i když zatím neměla možnost si to ověřit v praxi. Z reflexe vidíme, že dostala dostatek logických zdůvodnění, na základě nichž dochází k přesvědčení vhodnosti pomůcky na základní škole. Je více než pravděpodobné, že právě proto dochází k rozporu s argumentem cvičné učitelky. Z její reflexe vyplývá, že tedy stále je to pro ni aktuální výzva a proces osvojení tak není ukončen.

6.3.3. Pozorování výuky a pojetí výuky

V následující kapitole bude pozornost zaměřena na způsob sdílení praktických znalostí vztahujících se k pomyslné ose pojetí výuky studentky, které cvičná učitelka rozpoznala z pozorování Ivaniny výuky a obráceně. Jedná se o téma vytvoření dobrého vztahu s žáky, který vede k pozitivní atmosféře ve třídě. Při sledování různých učitelů si studentka utvářela další logické vazby vzhledem k vytvoření dobrého vztahu s žáky a z toho plynoucí strategii řízení třídy. Při hospitaci u své cvičné učitelky měla možnost sledovat „dobrý vztah učitele s žáky“, který je pro ni důležitý. Tvrzení se opírá o fakt, že cvičná učitelka toto také rozpoznala v jejím jednání. Výzkumník se Ivany doptává na “dobrý vztah”.

V: Mě teďka napadá, jak říkáš, že, je důležitý ten dobrý vztah, toho žáka a učitele, důležité je slovíčko dobrý, tak v tvém případě, co to je ten dobrý vztah?

S: Já nevím, já jsem třeba teďka měla možnost mít spousty následků. Podívat se na různé učitele. Myslím si, že tam se hodně odvíjelo, jak žáci vnímají učitele. Pokud prostě ho vnímali, jako pohodového a zároveň přirozenou autoritu, tak prostě pracovali a nebyl problém [vychází z následků u své cvičné učitelky, kterou vnímá jako přirozenou autoritu]. Ale pokud učitel, který byl třeba takový trochu přísnější, možná hodně autoritativní. Ti žáci prostě v něm viděli nějaký, já nevím asi blok nebo trochu respekt. Tak už si hnedka jakoby budovali svou averzi k tomu předmětu, a začali schválně rušit a tak [vyplývá z pozorování výuky jiného učitele, kterou měla možnost shlédnout, ještě před vstupem na školu, kde probíhal výzkum]. R10

Z ukázky je zřejmé, že důležitou roli hraje pozorování výuky. Reflektováním rozdílných zkušeností se utvrzuje v tom, že autoritativní chování učitele nevede ke splnění vzdělávacích ani výchovných cílů, a domníváme se, že tato reflexe nastartovala její proces učení se. Začíná chápat důležitost zvládnání managementu třídy. Jedna negativní zkušenost byla pro ni natolik emotivní, že ji několikrát reflektuje i ve svém deníku, kde je otevřenější („p. uč. je agresivní“, „žáci se klepou strachy“, „...atmosféra by se dala krájet“... a sama si klade otázku: „Jak se zbavit strachu z vyučovací hodiny?“ viz reflektivní deník), k tématu se ještě několikrát vrací i v dalších rozhovorech a deníku. Pozornost zaměřila na atmosféru v hodině u různých vyučujících a vyhodnocuje ji v souvislosti se vzdělávacími i výchovnými cíli.

Studentka i ve svém reflektivním deníku (z úvodní praxe 1) při pozorování výuky různých učitelů nejvíce soustředí svoji pozornost na aktuální výzvu, kterou aktuálně řeší, a to je

atmosféra ve třídě, která je pro ni důležitá. Podle atmosféry v hodině a vztahu učitelů k žákům kategorizuje osobnost učitele. Některé označuje „přirozenou autoritou“, jiné „autoritativní“ či „liberální“. Za pozornost stojí jistá podobnost s typologií Lewina (Čáp, J. & Mareš, J., 2001), lze se domnívat, že tato zkušenost na praxi ji umožnila spojit tento teoretický konstrukt s vlastní zkušeností na praxi a tím přiblížit teorii s praxí. Cvičnou učitelku označuje přirozenou autoritou, u ní pozoruje pozitivní dopad dobrého vztahu s žáky vzhledem k vzdělávacím cílům. Uvědomila si vliv vztahu učitele a žáka na získání zájmu o předmět. Zároveň se posunula v přemýšlení o žácích, začíná o nich smýšlet jako o jednotlivcích s odlišnými zálibami, které mají vliv na získání zájmu o předmět a proces učení. Zjišťuje, že přístup přirozené autority, jinými slovy dobře zvládnutá strategie řízení třídy směřuje k motivaci k učení žáků, jehož výsledkem je spolupracující třída se splněnými vzdělávacími i výchovnými cíli (Cangelosi, 1994). Bylo by účelné tento teoretický konstrukt (strategie řízení třídy) vyzdvihnout a poukázat na něj, což se nestalo a je zde obava, že studentka nedokáže toto pojmenovat, a tak nebude zcela uchopen. Můžeme říci, že sdílení s cvičným učitelem na praxi jí umožnilo konceptualizovat svoje prvotní zkušenosti směrem k teorii (Shulman, 1996).

Dalším přínosem náslechu je pro ni skutečnost, že cvičná učitelka zná žáky. Ivana před následující ukázkou vyslechla zpětnou vazbu od cvičné učitelky a poté ještě byla přítomna rozhovoru výzkumníka s cvičnou učitelkou. Výzkumník začíná rozhovor se studentkou otázkou:

V: Tak jsem se chtěla zeptat, co vás zaujalo na tom všem, co jste vyslechla, co jste si tak jako sama pro sebe, řekla, jo tohle mě zaujalo, tohle je dobré?

S: Myslím si, že hodně přínosné je že paní učitelka ty děcka zná, že ví, co od nich může očekávat.

V: Vy jste řekla, že je to přínosné, že paní učitelka zná ty děcka. V čem je to pro vás přínosné, že ona zná ty děcka?

S: Je to přínosné vidět jakoby dál tu práci, ví, co může od koho čekat. Ví, kdo a jak může překvapit, nemůže překvapit a už je připravená na dané chyby, které můžou nastat nebo nemusí. R4

Přínos pozorování vidí v připravenosti cvičného učitele na případné chyby žáka či reakce žáka. Cvičná učitelka ji poskytla představu o organizaci jednotlivých kroků výuky předtím,

než sama začala vyučovat, což se stalo podnětem k reflexi, a předpokladem k rozvíjení profesního myšlení. Rozhovor dále pokračuje.

V: Takže od paní učitelky vám pomohlo v tom smyslu, že ty děti zná. Dala vám nějaký impuls?

S: Tak pro mě je impuls, celkově vidět tu hodinu, ten styl toho vyučujícího, protože se od toho můžu naučit, takové je to ze života, prostě z té praxe. Jinak tam může být jiná komunikace, jak s těmi žáky jedná, jakým způsobem vysvětluje učivo, celková jako osobnost. R4

Ve svých úvahách však zůstává na povrchu, blíže se nevyjadřuje ani k jednomu tématu. V následující ukázce blíže charakterizuje osobnost cvičné učitelky.

V: Má nějaká tady z těch vlastností, co jste vyjmenovala, je vám nějaká část nejbližší?

S: Mně se hrozně líbí přirozenost paní učitelky, na jednu stranu je kamarádská a na druhou stranu je jakoby autorita. Není to žádný autoritativní typ, že by prostě měla bič na žáky, ale myslím si, že žáci mají jakoby důvěru, a zároveň znají své hranice. R4

Ivana pozitivně hodnotí vystupování cvičné učitelky, které opět označila výrazem „přirozená autorita“, z úvodních rozhovorů víme, že i ona by chtěla být „přirozenou autoritou“. Toto pozitivně reflektuje, zřejmě proto, že se v jednání cvičné učitelky odráží její pojetí výuky.

Následující ukázka z R6 navazovala na odučenou hodinu Ivany. Cvičná učitelka nejdříve celkově hodnotí výuku Ivany, potom proběhne rozhovor mezi Ivanou a cvičnou učitelkou, který výzkumník doplní. Jeho cílem je zjistit, jakým způsobem Ivana porozuměla tomu, co bylo řečeno.

U: Jako dneska hodina postrádá dynamiku, víc možná takového divadla bych do toho dala, jako takové ty předěly... Tak to by asi z mé strany, jak jsem to viděla já, čeho jsem si tam já stihla všimnout, a jestli ještě se chceš na něco zeptat nebo chceš o tom diskutovat nebo třeba říct svůj pohled? [cvičná učitelka dává zpětnou vazbu na základě toho, jak by se sama zachovala v dané situaci. Svoje jednání ve výuce označuje metaforou “divadlo”].

S: Pro mě to bylo dneska takový jakoby hodně chaotický, třeba ta hodina. Říkala jsem si, jestli ty děcka jsou schopný to pochopit, jestli to nevysvětlují moc tak nějak. [nejistota ve správném výkladu učiva s ohledem na žákovo porozumění].

U: [skočí do řeči]. No to ne, ale víš, kdybys tam ty předěly udělala, nějak to ukončila a prostě to uzavřela, tu jednu část. Ono to tak plynulo do sebe, a možná to bylo pro ty pomalejší takové nepřehledné, jako že to tak volně prošlo do druhého příkladu a do druhé problematiky, že oni nestačili jedno dodělat a už nevěděli, kde jsou...to bych tam akorát asi...jo...fakt tu hodinu jakoby dynamicky rozsekat. Takhle je to z mé strany. [cvičná učitelka pozoruje Ivaninu výuku, na základě pozorování vyhodnotí úskalí Ivaniny výuky a dává doporučení, které odráží její zkušenosti]. R6

Cvičná učitelka doporučení poskytuje v souladu s potřebami studentky, analyzuje vývoj situace a vysvětluje její úskalí. Dává jí prostor se vyjádřit k jejímu doporučení, čímž odstraňuje bariéry ve sdílení. Svoje jednání přirovnává k divadlu, tato verbalizace odráží její pojetí výuky. Tato úvaha pramení z pozorování a následného rozhovoru R7 výzkumníka s cvičnou učitelkou.

Později v rozhovoru se výzkumník doptává na význam „dynamicky rozsekat hodinu“.

V: Takže mám ještě poznámku, že paní učitelka použila frázi dynamicky rozsekat v nějakém momentu hodinu, co pro vás tohle znamená?

S: Abych nemluvila monotónně. Myslím si, že to může mít souvislost i s tím oceněním, prostě zahrát nějaké to divadlo, prostě víc pracovat s hlasem.

V: Myslíte si, že pro vás to bude mít nějaký smysl tedy?

S: Jo, já si myslím, že tohle bude mít smysl a myslím si, že pro děcka je to hodně důležité. [z reflexe Ivany plyne, že si uvědomila důležitost „divadla“ s ohledem na žáky, domníváme se pro navázání vztahu s žáky].

V: Když se vrátím zpětně na to, co jsme probrali. Takže pro vás, co byste chtěla do budoucna tam zkusit zařadit z toho, co vám paní učitelka řekla z toho, o čem jsme se tady bavily?

S: Navázat v té hodině s téma děckama bližší vztah, sžít se s nimi, abych začala nějaké to divadlo nebo v uvozovkách divadlo. Vím, že to je potřeba, mám s tím zkušenosti, že to prostě zabírá, akorát to nějak dostat do školního prostředí. R6

Myslíme si, že Ivana si vybavila zkušenost z volnočasových aktivit na základě pozorování a posléze učitelkou formulovanou metaforou „divadlo“, kterou popisuje svoje jednání ve výuce a která se tedy stala podnětem k reflexi. Studentka se tak pravděpodobně posunula se v uvažování od svých zkušeností (gestalty), které abstrahuje v souvislosti s jiným kontextem (škola) a tím se učí vyučování. Zatím neví, jakým způsobem přenést svoje

zkušenosti do školního prostředí, chápe doporučení a hledá pojmy k uchopení podstaty strategie řízení třídy, pro tuto chvíli je abstrahuje s použitím metafory „divadlo“. Domníváme se, že tato skutečnost se stala pro ni výzvou (Minaříková & Pravdová, 2016), kterou se bude snažit naplnit ve své budoucí praxi.

Cvičná učitelka vstoupí do rozhovoru svým komentářem, který odráží její zkušenosti, a tuto vizi vysvětluje a směřuje ke studentčině pozitivnímu profesnímu vývoji.

U: Jestli ještě můžu. Pokud pracuju s dětma a znám je velmi dobře a taky jsem starší už persona. Tak já to divadlo si můžu dovolit víc, protože já se už před něma v uvozovkách tak neztrapním než mladý člověk, kterého moc neznají. Je to samozřejmě pro Ivanu složitější, já už si můžu dovolit jakékoliv šišláni, křičení, bušení do tabule. Oni se zasmějí a je to pro ně mimořádná situace a mám buď zdůrazněný úspěch, nebo zdůrazněný neúspěch a ví, že je tady nějaká hranice. Kdežto když to udělá Ivana, kdyby to přehnala, tak je tam zase to úskalí, toho studenta, že ty děcka ho neznají a může mít on pocit, že se ztrapňuje nebo ty děcka na to reagují nějak a on teď neví, jestli to bylo dobře nebo špatně. Takže je jasné, že ten student to přehánět nebude, pokud ty děti nezná [cvičná učitelka předvídá možné úskalí Ivaniny pozice na praxi, opírá se o své zkušenosti s žáky]. R6

Výhodou její zkušenosti je, že může předvídat reakce žáků, které by mohly nastat, a tak upozornit na Ivanino možné úskalí v roli učitele na praxi a zdůvodnit ho. V ukázce můžeme vidět i respekt cvičné učitelky k potřebám studentky. Na základě toho se domníváme, že studentka toto vysvětlení chápe a přejímá, jak bude vidět v další ukázce.

S přibývajícímí rozhovory a s nárůstem počtů hodin na praxi můžeme pozorovat odbourání bariéry mezi výzkumníkem a studentkou. Což se ukázalo během posledního rozhovoru R10. Ivana odpovídala otevřeněji, konkrétněji, myšlenky byly systematicky uspořádané. V ukázce z rozhovoru popisuje cvičnou učitelku jako přirozenou autoritu, a dokonce se stává pro ni vzorem. Naučila se, že je důležitý pozitivní vztah žáků s učitelem i komunikace s žáky.

V: Co bylo pro tebe důležité vzhledem ke zpětné vazbě?

S: Tak třeba první můj takový vzorec byla paní učitelka na praxi, že ona jakoby opravdu zvládala s těma žákama mile komunikovat, a ti žáci ji měli rádi, přitom byla přirozená autorita. Nebyla žádný takový autoritativní typ[tuto zkušenost kriticky refletovala] A opravdu to jako s těma žákama - uměla. Tak pro mě byl nejdůležitější asi ten pohled nebo z té nevím, jestli z té zpětné vazby, spíš ten pohled třeba z náslechu na toho vyučujícího, prostě ten jakoby její přístup v hodině k žákům jakoby, že tam je taková z její strany i

potom ze strany žáků taková vřelost. Nevím, že mají prostě vybudovaný vztah a tohle se mi líbilo[všímá si vztahu cvičné učitelky s žáky-viz ukázka jejího pojetí výuky]. Myslím si, že od toho se může vyvíjet i ta výuka no. Nevím, tedy mě třeba to přišlo strašně přirozený ta hodina. A potom pro mě bylo důležité, že toho bych chtěla dosáhnout v mých hodinách. Protože si myslím, že potom se může probírat prostě ta látka úplně jinak, protože jak je to bude bavit, tak se to naučí [přes zájem žáků se dostane k zájmu o předmět-přechod od zkušenosti prvního řádu ke zkušenosti druhého řádu], třeba když byly hodiny prostě s klukama jako fotbalistama, tak to bylo prostě vidět {úsměv, klidný tón}, ti kluci prostě úplně očima visí na paní učitelce, úplně jako polykají každý její slovo. A i když tam bylo jako takový srandičky svým způsobem, ale takový jakože, jako přiměřené, oni to brali, že to nebylo, že třeba kdyby to řekl někdo jiný a jakoby nepasovalo by to možná k němu jakoby vyučujícímu, tak by se mohl jako zesměšnit hodně [lze se domnívat, že tato úvaha je převzatá od cvičné učitelky], ale prostě tam to bylo fakt takové úplně, že to tak sedělo.

V: A ona komunikovala s nimi nějakým tím stylem?

S: Tak to je její styl {prudce, přikyvuje, pozvedá ruce} komunikace, třeba řekne nějaký vtip a třeba na někoho, protože ty děcká zná, a ví, co třeba ten kluk dělá, tak jako prohodí jakoby vtípek...

V: Tys vlastně říkala, že to funguje a teďka nevím. Máš tedy s tím nějakou zkušenost?

S: Tak mám zkušenost, ale ne ze školního prostředí. Třeba z táborů a taky těch svých aktivit, ve škole požadují jako takový trošku respekt, aby měli ve škole, tak asi, že to budou mít trošku serióznější nebo může asi jo, ale hm potřebuje se to asi ještě nějak srovnat. R10

Z první části věty „první vzorec...“ této ukázky můžeme usuzovat, kde je počátek její myšlenky věnovat se povolání učitele. Ivanina „osa“ pojetí výuky, která se začala utvářet ve spolupráci s cvičným učitelem, vznikala už dříve, když vedla volnočasové aktivity. V ukázkách vidíme, že „osu“ posunuje od emotivního levelu s použitím metafor k tzv. zkušenosti druhého řádu (školní prostředí). Tímto v podstatě schematizuje svoje aktuální zkušenosti, které jsou postavené na tzv. gestaltech, a tak utváří svoje pojetí výuky. Zjišťuje, že přístup „přirozené autority“, vede k motivaci k učení žáků, jehož výsledkem je spolupracující třída se splněnými vzdělávacími i výchovnými cíli, to vše je postaveno a pochopeno v souvislosti s jejím vstupním pojetím výuky.

Srovnáme-li minulé zkušenosti se současnými zkušenostmi především z pozorování a diskusí s cvičným učitelem, tak z nich vychází podoba jejího chtěného učitelského já (srov. Pravdová, 2014, s. 119–135), tedy jak se chce v roli učitele chovat, doslova říká „bylo to

pro mě důležité, toho bych chtěla dosáhnout v mých hodinách“. Chtěla by dosáhnout vytvoření dobrého vztahu s žáky, komunikace s nimi, tj. být „přirozenou autoritou“, tato dobrá „strategie řízení třídy“ dává předpoklady k jejich motivaci k předmětu a ta má vliv na osvojení učiva. Je pravděpodobné, že kdyby byl tento teoretický konstrukt „strategie řízení třídy“ vyzdvižen, byli bychom blíže k jeho uchopení a spojení s teorií T. Domníváme se, že tato zkušenost na praxi ji ovlivnila natolik, že si ji přenesla do své budoucí praxe a bude se také snažit být „přirozenou autoritou“.

Reflexe cvičné učitelky ve vztahu k Ivaninu pojetí výuky

V další části bude ukázána reflexe cvičné učitelky a její vztah k tomu, čeho by studentka chtěla dosáhnout ve své výuce. Na počátku praxe a zároveň v průběhu prvního společného rozhovoru cvičná učitelka hodnotí Ivaninu výuku.

U: Úvod hodiny, tam se mně líbilo, že existuje vztah mezi vámi a dětmi, tam se mě líbilo, že jste se zeptala na poslední práci, že máte zájem o ně, je pozitivně naladit, to si myslím, že bylo hrozně fajn. R4

U: Tak, takhle, a tady se mi líbilo, jak vyjádřila pochopení, že jsou unavení a cítí ty prázdniny, takže to bylo takový, že ses zase naladila na stejnou vlnu. R6

Cvičná učitelka pozitivně hodnotí existenci vztahu mezi žáky a Ivanou, v podstatě z Ivanina jednání rozpozná její pojetí výuky. Všimněme si, že v R4 učitelka Ivaně vyká, později R6 už dochází k tykání, můžeme říci, že i toto dopomáhá k odbourání bariér ke sdílení. Pro obě je toto téma zřejmě významné, proto ho vzájemně reflektují. Dokonce Ivana by chtěla dosáhnout vybudování vztahu s žáky, v R10 říká, „*Já si myslím, že kolikrát je možná důležitější, než ta samotná výuka.*“

Další úryvek, který podtrhuje vztah s žáky, je pozitivní nestresující atmosféra ve třídě, která odráží chování „přirozené autority“. Cvičná učitelka tuto reflektuje a je schopna verbalizovat Ivanino pojetí výuky „*Tak atmosféra je takový určitý druh, jak všechno probíhá, jak se tam žáci cítí a na základě toho jestli oni ze strany vyučujícího cítí nějaký tlak, tak se to přenesla i na ně.*“ R1

U: Co vám závidím, je velmi vyrovnaná klidná atmosféra po celou dobu příjemná, nestresující, ani vy nevypadáte, že jste ani příliš nadšená ani příliš zoufalá, a hlavně ani ty děti se nedostávají do nějakého stresu. R4

Ivana ve svém deníku atmosféru ve výuce také reflektuje. Hodnotí hodinu výtvarné výchovy, kterou měla možnost zhlédnout v kontrastu s výukou češtiny, obou se účastnila v průběhu náslechové praxe 1. Výzkumník se v rozhovoru R1 doptává na atmosféru ve třídě.

V: Tady píšete o atmosféře v hodině ve výtvarce. Atmosféra byla uvolněná, žáci poslouchali hudbu, žáci se zaujetím pracovali nebo si povídali. Co ta atmosféra podle vás je? Atmosféra hodiny třeba...

S: Tak atmosféra je takový určitý druh, jak všechno probíhá, jak se tam žáci cítí a na základě toho jestli oni ze strany vyučujícího cítí nějaký tlak, tak se to přeneso i na ně. Např. nebudou pracovat, pokud převážně v hodině češtiny je na ně učitel agresivní, tak oni nebudou pracovat. Zatímco vyučující má k nim takový laskavý přístup, tak žáci se necítí pod žádným tlakem a žáci myslím pracují lépe. Je to vlastně takový souhrn všech možných vlivů, které na ně dopadají, které vnímají. Jak na žáky, tak na učitele. R1

Z úryvku je patrné, že se zde střetávají dvě rozdílné zkušenosti, obě jsou konceptualizovány směrem ke vzdělávacím cílům. Studentka si všímá nespolupracujícího chování žáků, které je vyvoláno nevhodným chováním učitele (srov. Cangelosi, 1994), a proto je kriticky reflektuje vzhledem k jiné zkušenosti a tím byl odstarován proces učení se. V předchozí kapitole jsme se již o této pro ni velice silné zkušenosti s autoritativním chováním učitele zmínili.

V rozhovoru R10 výzkumník položil otevřenou otázku.

V: Kdybys učila tím nejlepším způsobem. Jak by to vypadalo?

S: Tak hlavně v první řadě mít dobrý vztah jako s žákama, mít tam takovou fakt pohodovou atmosféru, aby se nikdo nebál jen zeptat. R10

Vzhledem k charakteru otázky je téma dobrého vztahu s žáky a s tím související příjemné atmosféry jednou z priorit, které nejspíš bude ve své budoucí praxi dále rozvíjet. Použili jsme slovo rozvíjet, protože už víme, že cvičná učitelka z pozorování výuky studentky toto téma vyzdvihla. Je nedílnou součástí jejího pojetí výuky, protože je čitelné z jejího jednání. Pravděpodobně toto téma se začalo utvářet v době, kdy sama byla ještě žákem, viz následující ukázka, a dále bylo konceptualizováno na praxi. Na praxi si svoje školní zkušenosti vybavila, konfrontovala je se současnými a utvrdila se v tom, že autoritativní chování nevede ke spolupracujícímu chování u žáků.

S: Tak mě se líbilo, když jsme měli třeba učitele, kteří byli opravdu přátelští. Takže prostě v pohodě se s námi bavili normálně, v uvozovkách jak s kamarádem. Samozřejmě tam byl jako takový nějaký odstup, ale vím, že to nebylo nějak autoritativní [popisuje zkušenost ze studia na gymnáziu]. R10

Některých skutečností, které cvičná učitelka reflektuje, by si sama ani nebyla vědoma, kdyby je cvičná učitelka neřekla.

S: [studentka reaguje na hodnocení hodiny cvičnou učitelkou-klidná atmosféra] Třeba pro mě je to taková zpětná vazba, jak hodnotila tu hodinu jakoby klidnou. V té hodině, že je klidná atmosféra, pro mě je to zase obráceně, že si nepřipadám, že by to bylo jakoby klidné. Mně tam přijde strašný chaos, že je tam takový zmatek, je to zase můj nějaký dojem. Učitelka má jiný dojem, takže pro mě je to takový dobrý podnět k tomu, že bych mohla i něco změnit. R4

V tomto případě je vnímání výuky studentkou a cvičnou učitelkou odlišné. Domníváme se, že to může být dáno tím, že je na počátku praxe a soustředí svoji pozornost více na sebe než na dění ve třídě. Musíme podotknout, že právě dosažení klidné atmosféry je součástí jejího pojetí výuky, a aniž si to sama uvědomuje, je to čitelné z jejího jednání, což vyplynulo ze zpětné vazby cvičné učitelky.

V další ukázce cvičná učitelka komentuje empatii mezi žáky a Ivanou, kterou pozoruje v jejím jednání. Dává ji zpětnou vazbu, která směřuje k jejímu pozitivnímu profesnímu vývoji.

U: Jednak je její povahou, že je fakt klidná. A jakoby nenabízí ty situace, které by oni museli řešit nějakými emočními projevy. Jsem ráda za to, že jsem jejich třídní, fakt kázeň bez problémů. V žádné hodině se nestalo, že by se to rozjelo. Myslím si, že i ten pocit, že v podstatě jste ten žák, třeba i pro mě, oni vědí, že tam sedím, že si dělám nějaké poznámky, takže si myslím, že tam ta empatie je... Já si myslím, že hodně z povahy Ivany, protože oni ji znají i z výtvarky, pokud se nepletu a nemají pocit, že by někoho někdy shodila. Ani že by známkovala negativně, známky spíš jsme dávali motivačně, nikdy jim neublížila, naopak se k nim chová vlídně. Takže mají pocit, že je to osoba, která si nezaslouží špatné zacházení, nikdy nikomu z nich neublížila. Někdy, když člověk spěchá a ta poznámka toho kantora, nemyslí to zle, ale je taková, že může to dítě zranit, ale já jsem nikdy nezaregistrovala, že by je uvedla to takové situace. Takže si myslím, že to hodně vychází z povahy a přístupu Ivany k děckám. R4

Cvičná učitelka pozitivně reflektuje Ivanino chování ve výuce k žákům, vysvětluje jeho důsledky směrem k jejich reakci. V této reflexi se odráží empatie a respekt, který je výsledkem jejich vzájemného sladění k cílům a potřebám toho druhého. Cvičná učitelka je schopná vyčíst z jednání studentčino pojetí výuky a směřovat svoje vysvětlení a komentáře s ohledem k jejím potřebám a tím otevřít prostor pro uchopení nových poznatků a možné zařazení do znalostní báze.

Později v rozhovoru R4 se sama Ivana k tématu, že „děti jsou citlivé a vnímavé“ vrací. Reakci podnítila výzkumníková otázka na opravdovost člověka.

S: Dítě je celkově hodně vnímavé na takové podněty, dokáže se jakoby hodně vcítit. Je tam důležitá jakoby férovost určité pravidla dané, ale jako myslím si, že dítě vnímá jakoby osobu jako osobu. Ty pravidla, pokud se na něčem domluví, tak to musím dodržet, pokud něco řeknu jednou tak to musí platit. Nemůžu to u někoho schválit a u druhého reagovat nějakým jiným způsobem.

V: Chtěla jsem se zeptat ve vztahu k vám, jak na vás působí tady ta kladná vnímavost paní učitelky s těmi žáky nebo ta empatie nebo nevím, jak bych to přesně nazvala. Ta opravdovost toho člověka, jak to na vás působí?

S: Já si myslím, že to je pozitivní, protože si myslím, že se to odvíjí i od toho, když já jsem studovala a měli jsme vyučující, tak mně byl asi přirozenější tenhle způsob výuky, kdy jsem věděla, co mám čekat, než když prostě někdo si na nás vybíjel své emoce nebo své problémy a nevěděli jsme, na čem jsme... Pro mě to bylo nepochopitelné, když člověk má nějaké svoje osobní problémy, proč to odráží na celou třídu, proč potom my kvůli tomu vyučujícímu máme zhoršené známky třeba o dva stupně. Přitom třeba problém byl někde jinde.

V: Vy jste řekla, že jste nechápala, proč to ten člověk dělá. Když jste řekla, že nevíte, proč to ten člověk dělá, co se událo potom, když už to potom udělá, co se dělo ve vás potom?

S: Pro mě to bylo nespravedlivost, hrozná, takže si myslím, že by ten učitel měl být spravedlivý za každé situace. R4

Když srovnáme reflexi cvičné učitelky, která hodnotí Ivanino férové a empatické chování vzhledem k žákům, a samotné hodnocení osoby cvičné učitelky Ivanou, i toto pojetí výuky se odráží v jejím jednání. Po dotazování výzkumníka studentka blíže konkretizovala svoje zkušenostní pozadí, které bylo vyvoláno jednáním cvičné učitelky.

Františka

V následující části bude pozornost zaměřena na způsob sdílení praktických znalostí vztahujících se k pojetí výuky Františky, které cvičná učitelka rozpoznala. Jedná se o stejné téma jako u Ivany: vytvoření dobrého vztahu s žáky. Opíráme se o fakt, že cvičná učitelka je schopna nezávisle vyčíst z jednání studentky to, o čem studentka mluví. Výzkumník se Františky doptává na “důvod poznat žáky”.

V: Proč myslíš, že je to pro tebe důležité, poznat ty žáky?

S1: Protože si myslím, že každý žák je takový jako vlastní individuum, který potřebuje individuální přístup. Ona je to pravda, ale ten učitel není schopnej se prostě každému věnovat individuálně. Já to mám ještě spojený s tím, že taková potřeba poznat ty žáky a vědět jací jsou, že jezdím jako animátorka na adaptační pobyty a tam jakoby děláme dvoudenní program s těma třídama, kdy oni se jakoby učí komunikovat, spolupracovat a podobně. Ti žáci, kteří potřebují tu pozornost a kteří jako tu pozornost nepotřebují až takovou, takže ten vztah je tam hrozně takovej důležitěj.

V: V čem je pro tebe důležitěj?

S1: Jako já si myslím, že ten vztah je právě důležitěj pro to, aby tam ty děcka jakoby neseděly a jenom ode mě něco jakoby nebreberovali, ale aby věděli, že se na mě třeba můžou jako spolehnout, když něco nebudou vědět, tak já jim s tím poradím a ne třeba jenom v té matematice, ale kdykoliv jinde. Prostě myslím si, že dokud tam nebude nějakěj dobrej vztah fungovat aspoň trošku, kdy si budeme důvěřovat navzájem a hlavně se navzájem musíme respektovat a ne jenom oni mě ale i já je. Tohle je pro mě ten důležitěj vztah takovejhle vztah. Nebýt autoritativní. Já to sama nemám ráda a sama ze školy znám, že jsem to zažila. Myslím, že v těch šestkách mám dobrej vztah ted'ka tak nastavený, i když sem tam byla takovou krátkou dobu. Je to i tím, že jich je v té třídě málo. Jich je tam čtrnáct patnáct a to je jako maximum. RS14

Z ukázky „sama jsem to zažila[...]“ je patrné, že začala své pojetí výuky utvářet v době, kdy vedla adaptační kurz, a je zde počátek její myšlenky na individualitu žáka. Posunuje od tohoto gestaltu k tzv. zkušenosti druhého řádu (školní prostředí). Tímto schematizuje svoje aktuální zkušenosti, které jsou postavené na tzv. gestaltech a tím utváří svoje pojetí výuky. Zjišťuje, že tento přístup vede k vzájemné důvěře, jejímž výsledkem je spolupracující třída se splněnými vzdělávacími i výchovnými cíli, a k její větší jistotě v učitelské pozici, jak bylo řečeno dříve.

Reflexe cvičné učitelky ve vztahu k výuce Františky

V další části bude ukázáno hodnocení výuky Františky, v závorce je uveden výňatek z předchozí ukázky RS14, tak jak o svém pojetí výuky Františka hovoří. Všimněme si, že to, čeho by studentka chtěla dosáhnout ve své výuce, je reflektováno cvičnou učitelkou.

U: V podstatě každou hodinu, se ten vztah s žáky jakoby budoval přirozeným způsobem, protože to jsou přirozené vlastnosti, které se tam projeví, vztah je právě důležitější. Chyběla ji tréma, takže tím pádem se to projevilo. Ona byla v pohodě od začátku nějakým způsobem. Oni začli komunikovat, zjistili, že to funguje normálně, můžou ti do toho skočit a říct ti a oni zatím neměli tendenci odbočovat od tématu, což třeba se mnou občas mají. Zatím jako vystupovali, ptali se spontánně, se na mě třeba můžou jako spolehnout, když něco nebudou vědět, tak já jim s tím poradím,, ty jsi v klidku s úsměvem na to zareagovala, takže tam se to navazovalo průběžně a fakt si myslím, že to jsou předpoklady povahové, tady toto. Přístupem k té hodině. Prostě řešit ty věci tak jak přicházejí, trošku se tomu člověk vždycky musí přizpůsobit, nejde to se držet nějakých přesných linií. Takže pokud si to zasloužilo ukázat ne na třech ale na osmi příkladech. Ty jsi to dělala, prostě nestihla jsi tři řádky tabulky udělat, takže nic se neděje. Takže, když to pozoruju, já sama jako divák nebo sedící jako dobrý pocit z té atmosféry takže to se mě líbí. A není to z nějakých důvodů, že by se mlátilo ukazovátkem do stolu. Tohle je pro mě ten důležitější vztah takovejhle vztah. Nebýt, autoritativní. RS16

Cvičná učitelka je schopna verbalizovat Františčinu pojetí výuky, o kterém mluvila v předešlé ukázce, aniž by byla přítomna rozhovoru. Je tedy nedílnou součástí její osoby, protože je čitelné z jejího jednání, tzn. to, o čem mluví i dělá.

Obdobně spontánně hodnotí Františka výuku své učitelky.

V: A co bys řekla, že si odnášíš do praxe, co tě zaujalo?

S1: Já musím chvíli přemýšlet. Mně se hrozně líbí, jak má nastavený vztah s těma žákama, že jsou v klidu, umí poslouchat. Tak to se mě líbí. RS16

Z hodnocení vyplývá, že Františka pozoruje její dobrý vztah s žáky, jehož výsledkem je dobrá strategie řízení třídy.

Hana

V následující části bude pozornost zaměřena na způsob sdílení praktických znalostí vztahujících se k pojetí výuky Hany, které cvičná učitelka rozpoznala a obráceně. Je zajímavé, že toto téma je společné všem, jedná se o vytvoření dobrého vztahu s žáky a

z toho plynoucí strategie řízení třídy. Studentka toto reflektuje a ztotožňuje se s tím, co vidí.

S2: A ona je taky taková. Ona s těma děčkama má dobrej vztah. Což já mám taky. Ona je přesně to, co dělám já, dělá i ona. Že ona, jsme kamarádi, já vám pomůžu. Budu vám prostě vysvětlovat ty věci několikrát. Dělat je s vama, dokud budou platit prostě nějaký pravidla, který si mezi sebou dáme a pokud to vlastně i z té vaší strany fungovat. Ale jakmile by překročili nějakou hranici, tak ona už prostě potom jakože to tak nejde. Teď už jste to překročili. Já už taky prostě s váma nebudu kamarád. Já nevím, jestli to vysvětluju dobře, ale. Prostě tam jsou mezi nima, je tam vidět, že ty děcka ví, že nesmí překročit nějakou hranici. Že paní učitelka jim pomůže, že je vždycky hodná. A ona jim to vždycky vysvětlí, třeba proč vám dávám domácí úkol, proč si myslíte, že vám dávám domácí úkol. Abyste si to mohli vyzkoušet, jo. Že to nedělám proto, abych vás potrestala, ale je to příprava tady na písemnou práci. A prostě jim to takhle vždycky vysvětlí. A snaží se jim fakt jako argumentovat, proč tohle musí nebo nemusí dělat. A já si myslím, že to dělám, že se to snažím taky tak dělat a u mě v hodinách, že to respektují a takže v tomhle se hodně shodujem. V tom stylu výuky, v tom přístupu k těm děčkám, proto mně to s ňou vyhovovalo. A z toho co říkala ona, jsem pochopila, že to vyhovovalo i jí se mnou. RS23

Hana pozoruje svoji cvičnou učitelku a konstatuje, že se jejich pojetí výuky shoduje. Má možnost vidět pozitivní výsledky tohoto přístupu, proto přebírá některé postupy vedoucí k této strategii řízení třídy od své cvičné učitelky. V dalším rozhovoru toto Hana dále reflektuje a rozvádí další myšlenky vztahující se k pozorování své cvičné učitelky.

S2: Mně se strašně líbí ten vztah, kterej má paní učitelka s děčkama, a je to vidět v té hodině. Jakmile ten učitel nemá vztah s těma děčkama, tak se může snažit, jak chce. Může být odborník, jak chce na danou látku, ale prostě nefunguje to. Takže ten vztah s těma děčkama je super. A je to vidět, že ju fakt mají upřímně rádi a spolupracují s ní a to je, to je fakt super a mají z ní i respekt. Má tu autoritu, že to není jenom prostě jako kamarádka nebo tak. A to se mně hrozně líbí, to bych taky chtěla mít se svýma studentama takhle jako, to je supr. RS24

Hana se inspiruje svou cvičnou učitelkou na základě pozorování její výuky a utváří si své pojetí výuky. Porovnává svoje zkušenosti s aktuální situací, schematizuje pozorované jevy. V posledním rozhovoru se popisuje, na co se zaměřila při pozorování cvičné učitelky a na jakém základě usoudila, že cvičná učitelka má dobrý vztah s žáky.

S2: Oni ví, co si můžou dovolit, co si nemůžou dovolit. A ona je bere a ona jim dokáže pomoci a kdykoliv za ňou někdo přijde, tak prostě nebo když se s ňou potká, tak se na ňu usmějou. Prostě kontakt s nima má a záleží jí na, na nich. A potom ty hodiny. To je druhá zase věc, jak probíhají ty hodiny. Jestli ona dokáže reagovat na to, co se v té třídě děje nebo jestli si vyloženě jede po svém. A ona dokáže reagovat a dokáže ty hodiny uzpůsobit těm studentům. I když to třeba není na první pohled vidět. Ale ona tím, jak je zná už delší dobu, tak už ví. A už ty hodiny má prostě nachystaný tak, že jim to bude zrovna vyhovovat. Takže, takže to je prostě to druhý kritérium, na který se zaměřuju a že to takhle funguje, no. A jinak ona, ona je prostě i pracovitá v té, v té škole. Hodně se angažuje ehm, je tam prostě, pracuje dlouho do večera třeba. Takže i ta, ta odevzdanost tady té práci je na ní hrozně vidět. A a to je taky skvělý, že to prostě není, teď mně padla a jdu domů. Kolikrát prostě řešila, že nemůže přijít domů v tolik, protože musí ještě něco ve škole řešit. RS25

Obdobně tak jak se cvičná učitelky chová k třídě, se chová i k ní samotné. Studentka zmínila některé osobnostní kompetence jako např. přizpůsobit se situaci ve třídě, verbální i neverbální kontakt s žáky, oddanost své práci, tyto jsou nedílnou součástí profesních kompetencí (Vašutová, 2007). V další ukázce je průřez reflexí Hany z rozhovorů RS24 a RS25, všimněme si, jakým způsobem se vytvořila spolupráce založená na respektu a důvěře, a co vedlo k odbourání její počáteční nejistoty v předmětu matematiky.

S2: Ta její podpora byla pro mě nejdůležitější, protože vlastně vždycky ta matika, nikdy jsem se tam necítila dobře nebo vždycky ta matika byl pro mě problém to učení. Přestože vlastně minulý semestr jsem měla nějakou praxi, pak zas delší dobu ne a teď jsem měla zase najednou nastoupit. Tak jsem se bála hrozně, že ještě navíc jsem tam neměla ty hodiny angličtiny třeba mezi tím, kterýma bych se tak nějak zachránila. Vlastně na té škole, že jsem tam fakt šla hned. Celou dobu jsem měla matiku, tak ta její podpora byla v tomhle úžasná. A nebylo se pak nakonec čeho bát. Jo, že se to odbouralo nějak. No. Jsme si sedly prostě. Že jsme to mohly probrat, že jsme byly otevřené a upřímné vůči sobě. Nebála jsem se něco třeba říct, zeptat. Mohly jsme si vždycky popovídat. I mimo tu práci. Měla jsem pozitivní zázemí. ...Takže jako to je fakt to taky hrozně pomáhá mít tu podporu v tom učiteli. A to ne všude na školách prostě je. A vím, že děcka taky říkaly, že třeba jako ti cviční učitelé. Oni je pomalu neposadí do kabinetu a chovají se k nim prostě jako, vy tady jste a to jako, to je špatný a já jsem prostě strašně ráda, že mám prostě zrovna paní učitelku jako svou cvičnou učitelku. RS24-5

Z ukázky vidíme, že pro nabytí jistoty a klidu ve výuce, které jsou důležité pro další profesní vývoj, je cvičná učitelka důležitou osobou. Kdybychom měli konkrétněji uvést

výčet vlastností cvičné učitelky, které přispěly k jistotě v učitelské profesi, a otevřely prostor ke sdílení, nesporně mezi ně patří podpora, vyslyšení a zodpovězení nejasností, otevřenost, upřímnost, autenticita a ochota naslouchat. Cvičná učitelka je schopná vyčíst z jednání studentky její pojetí výuky a směřovat svoje vysvětlení a komentáře s ohledem k jejím potřebám a tím jí umožnila uchopit nové poznatky a zařadit je do znalostní báze.

Cvičná učitelka reflektuje ze svého pohledu, co pomáhá k vytvoření dobrého vztahu s žáky a jak z toho plyne pozitivní klima ve třídě.

V: Co děláte třeba proto, aby se vybudoval vztah s žáky?

U2: Tak člověk musí být veselý. Musí umět trochu ty děcka pobavit. V podstatě vnímám roli učitele trochu jako herectví, že ehm, člověk tam nemůže pokaždý přijít a říct, jo já su fakt našťavaná na syna skrz něco a toto a doma problémy. A začít jim vykládat jako, jak mě všechno bolí nebo co mi zrovna je. Jakože člověk, musí trošku se odstříhnout od toho, třeba co ho trápí nebo co co ho tlačí a být na ty děcka pozitivně naladěný. Samozřejmě nejde to pořád, ale když mám ten dobrý vztah, tak ty děti mu to pak odpustí, když vidí. A že jako něco není úplně v pořádku, no. A tak jako jak se to tak buduje, tak jako asi člověk by měl dávat do těch hodin, co se dá. Ty děti to oceňují. Měl by být spravedlivý. Měl by mít jednoznačné nějaké hodnocení. Jakože se snažím a zároveň oni ví, že prostě dokážu být i nepříjemná. Jo, ale není to nepříjemná za účelem já nevím, zesměšnit, ztrapnit nebo podobně, ale že když neplní, takže dokážu přitvrdit. A prostě tlačít je do toho, aby měli lepší výkony. RS24

Nejenom Hana oceňuje přínos spolupráce, ale i cvičná učitelka je obohacena o nové poznatky.

V: Co vám přinesla spolupráce s Hanou?

U2: No, třeba zrovna dneska jsem si říkala, jo hele oni ti sedmáci by taky to mohli mít hravější. Jo, že občas, jak jsem taky zahlcená výchovným poradenstvím. A tím vším, tak fakt jsem si dneska uvědomila, že bych měla být hravější. Jo, jakože ehm prostě, jo že ty děcka to mají rádi. A že by to v těch hodinách mělo být častěj. Nejenom jako na těch vánočních a tak. Ale fakt jsem si to dneska uvědomila, jak jsem viděla tu housenku, říkám, tý jo. RS24

Obě dvě pozitivně hodnotí vzájemnou spolupráci, také se navzájem inspirují a sdílí svoje nápady.

Reflexe cvičné učitelky ve vztahu k Hanině výuce

V další ukázce cvičná učitelka zdůrazňuje momenty, které ji vedly k poznání a vyslovení hypotézy, že Hana má předpoklady pro to být dobrou učitelkou.

U2: U Hany je dobrý to, že to má jaksi od dětství rozhodnutý. Že o tom přemýšlí o učitelství jako takovým, že to není rozhodnutí po gymplu, jo tak jako na techniku nemám, na přírodovědu se mě nechce, tak já půjdu na pajdák a já to tam nějak přežiju, budu mít titul. Na ní je vidět, že to nedělá skrz titul, aby pak šla někde do banky, ale protože chce učit a to je na těch učitelích poznat, jo.

V: A jak to poznáte?

U2: To to no, protože přemýšlí o tom, co bude učit. Donesla housenky, nemusela. Mohla jet klidně prostě cvičení, strana. Jo a vytváří si něco sama jo a to není jenom tahle jedna. Prostě pokaždý, když tady byla a měla učit. Říkala jsem, jako nějaký slovní úlohy jsou v učebnici, máme sbírky, ne. Přišla a zase nakopírovaný zábavné slovní úlohy. Je vidět, že přemýšlí o těch hodinách. Přemýšlí, co v těch hodinách, jaká forma práce, aby to děcka bavilo. Ví, že i když třeba nedodrží úplně všechno, co se má, tak ale třeba řekne, jo ale o tom vím. Mnozí, když sem přijdou začínající učitelé, tak oni mají tu učebnici, mají tohle, ale já říkám, ale ty pozor. Ty tam máš dyskalkulika. Jo aha a co s ním? A čekají, že já a ty seš ten odborník, tak ty mně řekni, ale mně přijde, že to má vzejít z toho učitele. Upozorním jako výchovný poradce. A ten učitel má o tom přemýšlet, jak tomu dítěti pomoci. Jako samozřejmě, když si neví rady, tak poradím, jo. Ale jestliže přijde učitel hotový ze školy a najednou mě řekne, ale já nevím co s tím, ale jak já to s ním mám dělat a tohle. Tak já nevím, no. Ale možná je to i moje nastavení. Já jsem to měla podobně jako od dětství. Takže já jako jsem věděla, co nechci a co chci, co se mně líbilo. A tak nějak si myslím, že v tý Haně to je, že to nebere jenom jako práci, kterou má splnit odškrtat, a tady mám plat, ale že přemýšlí, jak o těch dětech, tak o té výuce. O tom, co dělá a jak to má být. RS24

Kdybychom shrnuli kapitolu 6.3.3., zjistíme, že společným tématem studentek i učitelky bylo vytvoření vztahu k žákům, všechny o něm mluví a je pozorováno i verbalizováno. Všechny se samy rozhodly věnovat se učitelkému povolání už během studentských let, mají utvořenou vizi své výuky (své pojetí výuky, které dále aktivně utváří), oplývají osobnostními předpoklady, které jsou součástí profesní kompetence učitele, a všechny je taktéž pozorovaly i u svých cvičných učitelek. Pojetí výuky studentek a cvičných učitelek vykazuje podobnost, ta měla vliv na vybudování jejich vzájemné důvěry, respektu a projevila se ve sdílení doporučení od cvičných učitelek.

Pracovaly a pracují s žáky a z reflexí vyplývá, že se chtějí tomuto povolání i nadále věnovat. Jeví se předpoklad, že právě to všechno směřuje k tvrzení, že se budou i nadále po skončení studia věnovat učitelskému povolání⁴.

Cvičné učitelky U, U2 oplývají osobnostními, oborovými i profesně pedagogickými kompetencemi (srov. Vašutová, 2007), které jsou nedílnou součástí profesní kompetence. Dovolíme si tvrdit, že mají charakteristiku úspěšného učitele podle Rogerse (in Scrivener, 2011), který má mít tři základní charakteristiky, aby vytvořil efektivní učící prostředí. Mezi tyto tři charakteristiky patří respekt (pozitivní nekritický přístup k jiným osobám), empatie (být schopný vidět věci z perspektivy druhého člověka) a autenticita (být sám sebou, aniž by se člověk skrýval za tituly, role nebo masky). Pokud má učitel tyto tři kvality, tedy respekt, empatii a autenticitu, tak je jeho vztah se třídou silnější, hlubší a komunikace mezi ním a žáky je mnohem otevřenější a upřímnější, a proto se studenti nebojí sdílet svoje potřeby. Vzdělávací klima se stává pozitivním, podporujícím a dívá se kupředu. Studenti jsou schopni pracovat beze strachu, že udělají chybu nebo že budou čelit výzvě. Pokud je nastavena takováto atmosféra, u studentů se zvyšuje hrdost a sebe porozumění. Studenti také postupně přejímají zodpovědnost za své vlastní učení. Tyhle kvality cvičné učitelky přenáší i do svých mentorských konverzací se studentkami učitelství, což se ukázalo v procesu sdílení, učitelkami reflektovaná doporučení byla nejenom sdělena, ale i sdílena.

6.3.4. Vztah pojetí výuky cvičné učitelky a její zpětné vazby

Při analýze dat v této kapitole se inspirujeme postupem, jež doporučují Šed'ová a Švaříček (2013), pro analýzu pojetí výuky sloužil rozhovor R7. Kapitola je uvozena subjektivním pojetím výuky cvičné učitelky a začíná zformulovaným jádrovým tvrzením, za nímž následuje datový úryvek a potom je jeho interpretace doplněna o určitý „abstraktní zdvih“, kterým dílčí zjištění doplňujeme. Úryvek demonstruje vzhled do učitelčina uvažování o výuce, které je postaveno na dlouholetých zkušenostech.

Východisko pro analýzu a interpretaci dat rámuje dvěma tezemi. Za první významy metafor existují ve vzájemně provázaných vztazích utvářejících kompaktní celek, jež nazýváme metaforickou krajinou. A za druhé se ve „středu“ metaforické krajiny

⁴ Z výzkumníků zjištění Hana a Františka po studiu na VŠ nastoupily jako učitelky na základní školu a Ivana na střední.

vyskytuje jádrová metafora, jež organizuje subjektivní pojetí výuky (Nehyba, Svojanovský, 2016).

V průběhu rozhovoru cvičná učitelka začala své pojetí výuky popisovat pomocí metafor. Metaforická vyjádření, která používala, mi umožnily pochopit základní významové souvislosti jejího pojetí výuky a následně to pozorovat v jejím jednání. Nejednalo se však o metafory, které by se objevily nahodile během rozhovoru, ale byly navzájem propojené a tvořily jeden kompaktní celek subjektivního pojetí výuky (dále také SPV) nahlíženého úvahami o vlastním jednání postavenými na dlouholetých zkušenostech. Metafory používáme, když nedokážeme najít správný výraz pro popis nějakého jevu, nejsme schopni uchopit obtížné myšlenkové pochody. Můžeme také metaforu použít, když chceme někomu přiblížit situaci a tak druhému usnadnit chápání našeho sdělení (Kovecses, 2010). V některých případech používáme metafory, když neumíme popsat situaci profesním jazykem, potom se vyjadřujeme během reflexe jazykem metaforickým.

Termín subjektivní (učitelovo) pojetí výuky chápeme shodně s Marešem (2013, s. 455–456), podle kterého jím „rozumíme komplex pedagogických názorů, pedagogických postojů a učitelových argumentů, které je zdůvodňují. Tento komplex vytváří kognitivní a emoční základnu pro učitelovo uvažování o edukaci, pro hodnocení edukace a učitelova jednání se všemi aktéry edukačního procesu“. Učitelovo pojetí výuky se skládá z dílčích složek (Mareš, 2013, s. 457). Jedná se o: pojetí cílů, pojetí učiva, pojetí organizačních forem, pojetí vyučovacích metod a prostředků, pojetí žáka a jeho učení, pojetí třídy, pojetí učitelské role, pojetí role vedení školy a pojetí role rodičů.

Z rozhovoru R7 vyplynulo, že její jádrové tvrzení (Nehyba, Svojanovský, 2016), které řídí ostatní kategorie subjektivního pojetí výuky je zaměřeno „na udržení pozornosti žáků prostřednictvím řízené spolupráce“, kterou ona sama jako hlavní aktér „hlavní hvězda“ spravuje. Toto tvrzení ovlivňuje ostatní prvky pojetí výuky a pomohlo mi pochopit, jakým způsobem cvičná učitelka pojímá (řídí) svoji výuku.

V: Ještě bych se zeptala, zajímalo by mě, když jste v té výuce a vy učíte tím nejlepším způsobem, jak to vypadá?

U: Těžko říct, co je nejlepší, jako kantoři máme různé povahy.

V: Co je pro vás nejlepší způsob?

U: Přesně někdo je ten maximálně předpřipravený a má různá doplňovací cvičení a tu hodinu má nalajnovanou od začátku do konce úplně přesně. Přeju, aby mu to vyšlo. Musím se krotit, abych nebyla ten, kdo u té tabule stojí věčně, abych jim dala prostor pro úplně samostatnou práci. Stojím u tabule, ale řídím je nějakým způsobem, oni jsou na to zvyklí a velmi dobře spolupracují, oni mně radí, ale i pracujeme s chybou. A já tam stojím jako **hlavní hvězda- [pojetí učitele]**. Trošku jako neumím to, že kantor prostě přijde, sedne si tam dobře děti, strana ta a ta. Sedne si a trpělivě tam sedí a nenechá si do toho zasahovat. Vím to o sobě, ale snažím se jako přemáhat, časem vstanu, pak zase sednu. Je to můj handicap, když na něco narazíme, tak na to reaguju, ale nemyslím si, že by ta první ani ta extrémní druhá byla cesta, že by to byl univerzál. Myslím si, že to je jakási rovnováha mezi tím musí být. Zatím děčka mají celkem slušné výsledky, že bych zjistila, že třeba jako chaos, že třídy, které učím, jsou nějak podprůměrné, tak o tom budu přemýšlet, jestli tak nepůsobím. Zatím jakž takž dobrý pokud já se tam fakt vetřu zase před tu tabuli, že ty děčka se **nedívají na divadlo – [pojetí organizačních forem]**, nebo doufám. **Oni se mnou fakt mluví** a jsou zvyklí se hlásit u těch už vycvičenějších tříd. Mají návrhy, diskutuje se o tom a řeknu proč a tady, jako v podstatě mohl by tam stát někdo z nich a zapisovat než se tam nacpu já. Nemyslím si, že by to bylo u těch starších, že to tak jako berou, že jsou zvyklí. To není představení, že by z toho jako nic neměli. Snažím se uhýbat z té **scény** trochu, ale nechci tam být já pořád, to zas vím o sobě.

V: To je krásně popsáno, já jsem si to teď představovala, to co jste teď říkala. Když jste říkala, že řídíte třídu a teď tam stojíte jako hvězda a scéna je vaše.

U: No tak nějak, mohl tam stát někdo jiný a dělat to stejné a já jsem se mohla dívat tak nějak zezadu a dávat jim postupně hlasy, ale já to občas nevydržím.

Na otázku výzkumníka, jak to vypadá, když řídíte třídu **[pojetí třídy]**? Odpověděla:

U: Řešíme nějaký problém, nějaký příklad. Oni mě navrhnou. Snažím se, hlídám, **kdo se mnou nespolupracuje, toho se ptám**, to oni vědí, že musí být **pořád na příjmu**. Když na něco narazíme, tak se pokouším znázornit na tabuli, už si to taky **hlídám tu úpravu na tabuli**, aby z toho nebyly ornamenty, kde nikdo nevidí, kde co je. Jako odbočujeme a řešíme příklad nebo problém, který nás k tomu přivede. Takže tam pobíhám kolem té tabule a vymyslím různé **pomocné cesty**, které by nás mohli přivést k řešení.

V: V souvislosti s tou scénou, vy jste říkala, že musíte být pořád na příjmu. Nevím na příjmu čeho?

U: jako, že pořád řeším, na čem se zasekl, co potřebuje a předvádím to tam. Není to jakoby práce, dělejte si a pak se to nějakým způsobem zkontrolujeme. Když bude čas, tak si to

rozebereme, takže do toho vstupuji, nebo když vidím, že takhle vybičuju a nachystám si takové cvičení a pak procházím tu třídu, samozřejmě mi to nedá zase **vyrazit do terénu** a zjistím, že se tam zase třikrát opakuje taková nějaká chyba, tak to přeruším tu práci a zase **se tam předvedu**. Jako v uvozovkách, vstupuju do toho, nedá mi to. To vím, že trošku moje slabá stránka snažím se to nějakým způsobem eliminovat. Já nevím, co je špatně. Já jako když vidím, že se ta chyba opakuje, že někde je něco špatně jsem buď řekla nebo jsme si nezapsali nebo nevím. V tom okamžiku si říkám, tak je poučím, ať si opraví a jedou dál a už jakoby v těch dalších příkladech se to nebude opakovat. Když je to v pořádku, tak maximálně se zastavím u nějakého zoufalého žáka a snažím se ho navést.

V: Pak jste tam ještě zmínila, že hledáte **pomocné cesty** k čemu [**pojetí předmětu**]?

U: Pokud je to příklad, který je náročnější a není to už jen základní a narazíme třeba na problém s operacemi nebo s čímkoliv jiným a je to složitější číselný výraz. Vyseknu si nebo udělám si podobný z té části, kde mají začít, vyseknu si a udělám si návody, tak stejně to řešíte v tomto případě trojčlenka je pořád trojčlenka a jestli tam máte celá čísla nebo zlomky tak s tím pracujete pořád stejně, přece umíte dělit zlomky nebo násobit zlomky, podívej, takhle se z toho dostaneš, a to stejně použij v té trojčlence. Takový ten návodný příklad, protože někdy pro ty děcka je problém, i když se snaží, jsou dobří, naučí se dílčí dovednosti a teď okamžik toho **skloubení** je hrozný problém. I když nedávno to dobře uměli a najednou to potřebují použít v jiné souvislosti a najednou je problém. Připomenout, že to umí, aby na to nekoukali, že to přece jsme dělali tehdy a tehdy a to stejně se po vás chce.

V: Ted jste zmínila skloubení mezi čeho s čím?

U: **Jednotlivých dovedností**. Oni se naučí dělit v sedmém ročníku číselné zlomky a v devátém ročníku máme lomené výrazy, je to nová látka, teď hrůza je to je těžké. Já říkám děcka není to těžké, protože tady máš příklad $1/2 \times 2/3$. Děláme to napřed tak {ruce před sebou}, tak zkus udělat to stejné a najednou z toho máš to násobení, které jsme právě dokončili. A pak už je to jasné, když jim řeknu jenom bohapustou definici, vynásobit původní zlomek převráceným výrazem, tak ta informace je pro ně nic neříkající.

V: To je zajímavé, teď, co jsme tady řekli. Já jsem si udělala jakousi představu, jak vnímáte tu třídu, jak tam hledáte cesty, skloubili jsme to všechno. Jak se snažíte, aby ten celek nějakým způsobem fungoval. Když vlastně se tohle daří, jak vypadá ten ideální stav?

U: Podle mě by to **mělo být cílem [pojetí cíle]** té matematiky, ne ty jednotlivé dovednosti. Že mají jedničky z malých tematických prověrek, to je sice hezké říkám si pochopili nějaký jeden krok, ale mám strašně dobrý pocit z toho když pak předestřu nějaký jakoby takovej příklad, který neví vůbec, jakým způsobem mají vyřešit nebo co můžou použít a oni na to

cestu přijdou a nejlépe na několik a řeknou já jsem si to, já nevím vypisoval a přišel jsem na to náhodou taky, přišels na to, taky je to metoda víš, co máš dělat. A druhý, já jsem použil to a to a pokud oni přijdou na to pomocí jakoby učiva a vyřeší konkrétní praktickou situaci. A to je to, co mi dělá dobře. V těch devítkách a říkám tak a teď jste připraveni ne na jenom na střední školu s tím základním, ale i do života. Jako s tím, že pokud, co budu potřebovat vypočítat, kolik potřebuju metrů čtverečných nebo nějaký daně, tak vím jak na to.

V: Vlastně, když jste řekla, že máte dobrý pocit, tak odkud přichází?

U: Samozřejmě pokud je tam ten nějaký problém, vyřeším a vím, že ty děcka jakoby chytře, bystře navrhnou ty postupy a jejich více než jeden hvězda, na kterou spoléhám. Anebo vidím, že se s tím nějakým způsobem prokousává i ten čtverkař. A rvalo my to srdce, že nedopadl dobře v prověrce, že neuměl dělit nějakým dvojciferným číslem a šel na to přes nějaké odhady v násobcích, že 10krát by bylo tolik. Je to škoda, že neumí dělit, ale věděl, co s tím má dělat. On se velmi zaokrouhleně tedy k tomu číslu přiblížil, takže nebyl úplně mimo mísu, ale ten logický postup tam byl, takže přestože má špatnou známku, tak ho pochválím, řeknu, mělo to hlavu a patu a řeknu, měl by ses zlepšit tady to a to a mám z toho dobrý pocit, že porozuměl tomu problému.

V: V souvislosti s nějakými žáky, že jsou hvězdy, je mezi vámi a jimi nějaký vztah?

U: Možná ne, že se cítím, ale že chci, aby mě byla věnována maximální pozornost v tom okamžiku. Ne, že bych tam stála jako jediný znalec na světě, ale teď mě všichni sledují, protože vám chci něco a za každou cenu chci, **abyste byli úspěšní, a potřebuju všechny, abyste to pochopili [pojetí organizačních forem-prostředků]**. Ted' to předvedu, takže teď mě věnujte fakt 110 procent pozornosti a v souvislosti hvězda se žáky. Hvězdy jsou ti v uvozovkách nadaní žáci a ono se to slovo v dnešním základním školství zneužívá, ať si to přiznáme nebo nepřiznáme, pár špiček odejde v pátých, sedmých třídách. Najednou průměrní se stávají dobrými žáky nebo takový ti, co jsou zvyklí se učit doma pravidelně s rodiči.

V: Věřím, teď si to dovedu představit ty **rodiče** to je další vlastně další takový, nevím, jak bych je nazvala

U: **pátý element [pojetí role rodičů]**, který zasahuje. No jasně, jasně. Někteří vám zasahují, a zasahují i do přípravy, tak je to v pořádku. Nejhorší, když zasahují jenom v případě špatných známek a ne tím směrem, pojd', doučíme se nebo nějakým způsobem se domluvíme s paní učitelkou, jestli má čas, ale půjdeme si to s ní vyřídit a to tak nenecháme. Někteří přijdou, tak dobrý jako to nějak snad zvládneme, no v žádném případě, my jako očekáváme

dvojku. Já říkám no, ale proto musíte ještě něco udělat, ale někdy opravdu to zkusí, ale naštěstí já už nejsem ta mladinká učitelka, že by to na mě tak jakoby platilo, ale věřím, že nějaký začínající kantor by síle rodičů podlehl.

V: Jo to chápu, takže teď, jestli si to dokážu představit tu vaši scénu, cesty k žakoví, vy, pátý element do toho vstupuje.

U: no no no, teď ještě **srovnávání jednotlivých tříd**, protože jsme různí kantoři, měli bychom nějakým způsobem spolupracovat, někdy je to špatná spolupráce nebo slabší, protože já dělám předsedu matematiky, já bych měla evokovat spolupráci, ale zase, aby se to nevymklo kontrole a nebylo to na jednom potom nějaká zodpovědnost za výsledky nějaké srovnávací. Vědět proč to dopadlo, jak to dopadlo. A co udělat příště, aby to bylo lepší, takže je toho, když vezmete jenom to učení té matematiky a nepřihlížíte k ostatním věcem třídním záležitostem a všem těm ostatním byrokraciím. Jenom tohle to je tolik vlivů tlaků, které to nějakým způsobem ovlivňuje.

V: Kdybychom to nějak shrnuly, to učení matematiky by bylo pro vás? Máme tady nastolenou tu scénu. Nevím, jste vy, scéna, cesty, element, další učitelé. Jak udělat to, aby to, aby to fungovalo?

U: **Nenechat to posunout na žádnou stranu něčím a odolat všem těm tlakům a nechat je v rovnováze.** Jakmile cokoliv upřednostníte, tak vás to šoupne někam, kam nechcete, takže tam jde o to to všechno to prostě nechat a mít svoji představu o tom, nejlépe mít tu představu dokázanou v historii, že to funguje, že to není špatně, že to má nějaký požadovaný efekt, pak samozřejmě člověk se mění, systém se mění a názory na matematiku ze strany vlád se mění, ale to gro musí prostě zůstat. Něco se tam posune, ale nesmí se to ani tlakem rodičů, k tomu aby nás odtlačili dávat třeba lepší známky ani tlakem kolegy, který třeba má slabší třídu a řekne, že máš těžkou prověrku tak to sniž a já ty nároky snížím tlačí na mě vedení, že jsem dopadla špatně u těch zkouškách, tak budu podvádět, což všechny tyhle ty srovnávací se mě ježí chlupy na hlavě, když to je, protože, když se to píše na těch školách. Já nevím, jestli na těch školách to funguje tak, že u toho třeba není ten učitel.R7

V ukázce si můžeme všimnout, jakým způsobem se rozhovor ubíral, a jak učitelka uvažuje o své výuce. Jednotlivé složky pojetí výuky tvoří jeden smysluplný kompaktní celek. Důraz je kladen na řízenou nepřetržitou spolupráci, v jejímž středu spatřuje svou roli jako řídicího aktéra výuky „já jsem ta hlavní hvězda“, toto řízení je však založeno na komunikaci s žáky „Stojím u tabule, ale řídím je nějakým způsobem, oni jsou na to zvyklí a velmi dobře spolupracují,“ tato spolupráce vede k udržení pozornosti žáků „jsou stále na příjmu“. Toto

tvrzení leží v pomyslném „středu“ a propojuje (řídí) všechny ostatní složky jejího pojetí výuky. Žáci jsou pro ni partneři, se kterými jedná jako s individualitami s odlišnými potřebami „trošku složitě právě v té šesté B, protože je tam velká skupina **děti s poruchami učení specifickými poruchami** a s hrozně pomalým osobním tempem. Do toho je tam asistentka s **chlapcem, který je takový impulsivní** v podstatě nezvládá rytmický pochod, svoje vystupování, ale ještě relativně průměrně inteligentní, ale potřebuje jiný rytmus a potřebuje, aby ho ta asistentka posunovala, aby ho k té práci pořád tlačila. Do toho je pár dětí, které se stydí promluvit, to znamená, že nepracují, nepřihlásí se, že mají nějaký problém. Do toho máte **třeba dva tři ty, co jim říkám talenti, nebo ti nadaní, ti dobří, rychlí.** A už v tomto okamžiku se rozvírají nůžky a je potřeba myslet na to, že je musíte zaměstnat.“ Cílem výuky je aktivní spolupráce s žáky a hledání pomocných cest vzhledem k jejich potřebám, „vyseknu si a udělám si návody, tak stejně to řešíte v tomto případě nebo nebojte se trojčlenka je pořád trojčlenka“, které vedou k pochopení probíraného učiva „za každou cenu chci, abyste byli úspěšní, a potřebuju všechny, abyste to pochopili. Ted' to předvedu, takže ted' mě věnujte fakt 110 procent pozornosti“, to vše dohromady vyústí ke skloubení jednotlivých dovedností (jednotlivých témat učiva – pojetí učiva) směřující, jak sama říká „a ted' jste připraveni nejenom na střední školu s tím základním učivem, ale i do života. Třídu označuje jako „scénu“, její součástí jsou ona a žáci. Žáci jsou pro ni partnery, se kterými spolupracuje, využívá k tomu různých organizačních forem výuky – kooperativní, individuální, hromadná či metod výuky monologické, dialogické, konstruktivistické i badatelské „Samozřejmě pokud je tam ten nějaký problém, vyřeším a vím, že ty děcka jakoby chytře, bystře navrhnou ty postupy“. Za pozornost stojí i spolupráce s kolegy a zapojení rodičů do výchovy a vzdělání, které nazývá pátým elementem. Na základě jejich vlastních slov, kdybychom shrnuli jednotlivé složky jejího pojetí výuky: **Nenechat to posunout na žádnou stranu něčím a odolat všem těm tlakům a nechat je v rovnováze. Jakmile cokoli upřednostníte, tak vás to šoupne někam, kam nechcete, takže tam jde o to to všechno to prostě nechat a mít svoji představu o tom, nejlépe mít tu představu dokázanou v historii, že to funguje, že to není špatně, že to má nějaký požadovaný efekt, pak samozřejmě člověk se mění, systém se mění a názory na matematiku ze strany vlád se mění, ale to gro musí prostě zůstat.** Na základě toho můžeme potvrdit, že její subjektivní pojetí výuky je poměrně „stabilní“ odolává vnějším zásahům a jen pomalu se mění v čase“ (Mareš, 2013, s. 456).

Její poměrně stabilní pojetí výuky se projevuje v jednání, které studentka reflektuje, viz kapitola 6.2. a je verbalizováno ve zpětné vazbě, kterou poskytuje studentce. Studentka si všímá jejího jádrového tvrzení „řízené spolupráce s žáky“, která je součástí ostatních složek jejího pojetí výuky a vyústí ve fungující strategii řízení třídy. Můžeme říci, že ve

zpětné vazbě se odráží toto jádrové tvrzení pojetí výuky, které má vliv na strategii řízení třídy, a to vzájemná spolupráce, např. využívání šikovných, aby pomohli slabším (**typ 1**), nebo kontrolování nadpisů (**typ 2**) „hlídám tu úpravu na tabuli“ – které se odráží v udržení pozornosti, podrobněji viz kapitola 6.3.1. a 6.3.2. Zmínuje i „divadlo“ jako prostředek k upoutání pozornosti žáků, podrobněji kapitola 6.3.3., na mysli nemá pozornost směrem ke své osobě, ale je to prostředek interakce.

Pojetí výuky – učitelka U2

Z rozhovoru RS26 vyplynulo, že její jádrové tvrzení (Nehyba, Svojanovský, 2016), které řídí ostatní kategorie subjektivního pojetí výuky, je taková, že ona sama je „pomocníkem ve vzdělání“ a směřuje k „demokratické výuce“. Toto tvrzení ovlivňuje ostatní prvky pojetí výuky. Jednotlivé složky pojetí výuky také tvoří jeden smysluplný kompaktní celek. Demokratická výuka se promítá do pojetí ostatních složek koncepce výuky, např. do pojetí cílů „chtěla bych je naučit v rámci jejich možností co nejvíc“ na základě žakových možností „člověk se snaží a říká si jako, kde jsou asi hranice. A když s tím dítětem člověk pracuje a vidí, tak že jo, snažím se je posouvat a chci, aby to nevzdávali“. Snaží se je povzbuzovat, „když si řeknou, že to zvládnou, tak to fakt zvládnou“. Spolupracuje s rodiči a snaží se vykomunikovat, za jakým cílem by se měla ubírat žakova cesta a na základě toho se přizpůsobuje žakovým možnostem „Má dítě vyšetření, nemá vyšetření, kde jsou jeho hranice, jaký je intelekt. No, a když má dítě hraniční intelekt, tak proč já ho budu stíhat a jako teda jako drtit. A už vím, že tu slovní úlohu třeba nedá. Tak prostě se snažím ho povzbudit, anebo už vím, že když zadám slovní úlohy, že za ním mám jít a pomoci mu. Aby prostě se taky posunul dál. Že když dostane špatnou známku, tak řeknu, nevádí, opravíš si to. Třeba pak má nějaký test zas, kterež dopadne dobře.“ Hledá pro ně nejvhodnější metody a formy práce na základě svých ověřených zkušeností v praxi „Jako ráda i vytvářím něco nového a jiného. Inspiraci hledám na internetu, radím se s kolegy, používám DUMy pro tu názornost, pro ty pomůcky, pro to, co by mohlo pomoci. I když budou pomůcky sebelepší a učitel s nimi, ať s dětmi nebo s pomůckami nebude mít praxi, tak se to tím zkomplikuje“. Rozlišuje mezi expertní a žakovskou zkušeností (srov. Slavík & Janík, 2007, s. 272) a s ohledem na to didakticky transformuje obsah, „při užití odborného jazyku, žáci tomu nemusí porozumět, takže pak vlastními slovy to přetvářím žákům, ale dbám na to, aby se naučili i tu terminologii a uměli se vyjádřit i odborně. No, tak třeba ekvivalentní úpravy rovnic. To znamená přičtení nebo odečtení stejného čísla nebo výrazu k obou stranám rovnice. No a tak když je to dítě, které nechápe, no tak jim řeknu jako kamarád

k plus je minus a když na jedné straně sčítám, na druhé odčítám. Kamarád k násobení je dělení, takže když na jedné straně násobím, převádím to na stranu druhou, dělím, no tak zní to odlišně. Takže tohle vymýšlím i pro ty děcka, že vlastně jim to řeknu tak, jak by vám to řekl matematik, oni na mě hledí. Tak jim řeknu, no tak já vám to řeknu, přeříkám jinak“. Pokud neví, jakým způsobem pomoci konkrétnímu dítěti, řešení hledá v literatuře. I kázeňské problémy s žáky řeší demokratickým způsobem „*Používám metodu výběru. Když jsem tomu dítěti řekla, jako podívej, když začneš teď pracovat a uděláš třeba tady tohle jedno cvičení. Tak já si tu žákovskou nevezmu, poznámku nenapišu. Když ale budeš pokračovat v tom, co děláš. Tak jako tu poznámku budu muset napsat. Co si vybereš? On řekne, vyberu si cvičení, zpracuje cvičení, pochválím ho a problém dál neřeším. Pokračuje dál v blbostech, nedělá cvičení, píšu poznámku. S tím, že podívej, nedodržel jsi, seš si toho vědomej? Ano, jsem“.*

Její poměrně stabilní pojetí výuky se projevuje v jednání, které studentka reflektuje, viz kapitola 6.2. a je verbalizováno ve zpětné vazbě, kterou poskytuje studentce. Studentka si všímá jejího jádrového tvrzení a i sama Hana se na výuku dívá stejným způsobem a také chce být „pomocníkem ve vzdělávání“, který žáky směřuje k demokratické výuce. Můžeme říci, že ve zpětné vazbě se odráží toto jádrové tvrzení pojetí výuky, které má vliv na strategii řízení třídy, je to vzájemná spolupráce, např. využívání šikovných, aby pomohli slabším (**typ 1**), nebo kontrolování úpravy zápisů na tabuli (**typ 2**), které pomáhá žákovi v přehlednosti učiva, podrobněji viz kapitola, 6.3.1., 6.3.2. Zmiňuje i „*vlastní výrobu pomůcek*“ jako prostředek, který pomáhá žákům didakticky transformovat obsah, podrobněji kapitola 6.3.3.

V následující kapitole popíšeme kategorie, která se odráželi ve zpětné vazbě cvičných učitelek a které přispěly k osvojování výše zmíněných pedagogických praktických znalostí.

6.3.5. Podoba zpětné vazby, která podporuje utváření pedagogických praktických znalostí

Obě cvičné učitelky se ve své zpětné vazbě nejčastěji držely níže uvedeného schématu, tento pomohl otevřít prostor k vzájemné důvěře a respektu, což vedlo ke sdílení. Cvičné učitelky poskytovaly nejenom v úvodu rozhovorů emocionální a psychosociální podporu studentkám, ale i v průběhu celé praxe. Popsaly pedagogickou situaci (někdy podrobněji někdy méně), která se odehrála ve výuce a kterou shledaly jako problematickou či naopak,

následoval návrh alterace, případně predikovaly dopady jednání studentky, tyto zdůvodnily na základě svých zkušeností. Tím, že se vracely k situaci, kterou reflektovaly v bezpečném odstupu, umožnily studentkám znovu prožít situaci, a tak mohlo dojít k restrukturalizaci praktické znalosti a pochopení řečeného.

U: Úvod hodiny, tam se mně líbilo, že existuje vztah mezi vámi a dětmi, tam se mě líbilo, že jste se zeptala na poslední práci, že máte zájem o ně, je pozitivně naladit, to si myslím, že bylo hrozně fajn [emocionální a psychosociální podpora]. První část hodiny byla věnována opakování, [nastínění reflektované situace], kdy jsme se dopředu zhruba domlouvali, co by v tom opakování mohlo být, tam bych asi udělala jinak jenom to, že na začátku když jste chtěla dělat ten diktát, asi bych řekla, o co jde dopředu, než jste vyvolala ty děti. [návrh alterace] Oni tam v tu chvíli trpí, než přijdou na to, co se bude dít. Dobré prozradit o co půjde, bude to diktát z geometrických symbolů, jenom taková drobnůstka organizační. Kdybyste řekla, že to je diktát na tu symboliku tak oni potom jak jste začala číst to zadání, tak někteří nevěděli, jestli to mají črtat nebo rýsovat nebo psát to co říkáte, vy jste řekla slovíčko diktát tak, ale to je zase jenom zkušenost. Oni jsou ode mne na to zvyklí, takže vím, že na to reagují a teď byli trošku zmatení, ale to si myslím, že to je věc dlouhodobé práce s dětmi, že si zvyknete. [zdůvodnění alterace]. R3

U2: Opakování, vlastně jsme byly domluveni, že se zopakují vzorce oběma směry, což bylo splněno jako zábavnou formou, že to nebylo jenom celou hodinu nudné psaní, zadání, výsledek. Zadání, výsledek, takže jako ta práce na těch kartičkách. Oceňuji vaši snahu, protože vás to muselo stát hodně práce, protože kartičky byly i podlepené [emocionální a psychosociální podpora]. Jako dá se potom, až budete někde v zaměstnání. Tak jako, když je škola vybavená. Už jsme vybaveni, že se dá tisknout na tvrdý papír, takže vám odpadne lepení. Takže dá se, dá se jako potom vyřešit i tiskem na tvrdý papír. Eventuálně pomůcky se dají zalaminovat. Jo, že máme i laminovačku. Jako takže není to potom špatné si to vlastně dělat takto, jo. Ale taky jsem takhle začínala, jakože lepením na tvrdý papír, jako fakt chválím, že to bylo dobré. Potom pozor, když by se to opakovalo častěji, tak děcka jsou mršky. A jedou podle začátku, to znamená, vidí sedm na druhou, najdou čtyřicet devět. A vůbec nekontrolují [nastínění reflektované situace]. Dívala jsem se, že něco měli. Že tam bylo víckrát. Tam jenom jsem vás upozorňovala během hodiny na to, že je potřeba upozornit, že je to odmocnina [návrh alterace], protože když jsem se obházela a zkoušela jsem, jak to dostanou, tak mně říkaly, že dělíme. To prostě člověk taky zjistí časem. Že až byste to zkoušela v pondělí a opakovala v pondělí, tak oni by vám říkaly u té tabule, že to získají dělením. Takže byste to sama přišla, to jako už já vím, že to tak bývá [zdůvodnění alterace]. RS24

Následující 4 kategorie, které budou popsány, se vyskytovaly v mentorském procesu. U učitelky U jsme se zaměřili na rozhovory: R3, R5 a R6 a u učitelky U2 jsme se zaměřili na rozhovory: RS22, RS24, RS25. Domníváme se, že v procesu sdílení měli vliv na utváření, restrukturalizaci a především na sdílení pedagogických praktických znalostí a na zaařazení nových poznatků do jejich znalostní báze. Podpořili jsme hypotézu Van Gingela (2016), že existuje vztah mezi adaptivním mentoringem a následným sdílením pedagogických praktických znalostí studentů učitelství.

1. Emocionální a psychologická podpora

Emocionální a psychologická podpora zahrnovala zhodnocení toho, co studentky udělaly nebo neudělaly dobře, aby si uvědomily svoje silné a slabé stránky. Učitelky hospitovaly v hodinách, komunikovaly i neverbálně – úsměvem, gesty. Snažily se na ně naladit emocionálně, aby zabránily úzkosti či nervozitě, např. přechodem od vykání později k tykání. Všimněme si, že v rozhovoru R3, ještě studentce cvičná učitelka vykala, v dalších rozhovorech tykala.

U: Úvod hodiny, tam se mně líbilo, že existuje vztah mezi vámi a dětmi, tam se mě líbilo, že jste se zeptala na poslední práci, že máte zájem o ně, je pozitivně naladit, to si myslím, že bylo hrozně fajn. [vykání]. R3

S2: A to byl pro mě i takovej moment, kdy já občas kolikrát, když třeba se necítím úplně dobře, jsem v hodině nervózní, tak jsem šla za ní (cvičnou učitelkou). A jenom třeba prohodila dvě slova, aby mě to vrátila zpátky do rytmu, no. RS25

Studentky hodnotily komunikaci, hospitaci v hodinách a zhodnocení pozitivně viz ukázka z rozhovoru.

Učitelky se snažily být studentkám k dispozici a věnovaly jim svoji pozornost, když potřebovaly zodpovědět jakoukoliv otázku nebo když potřebovaly pomoci. Vytvářely prostředí, které evokovalo zážitek z úspěchu, a které směřuje k upevnění učitelských kompetencí a sebevědomí.

U: Tak, takhle, a tady se mi líbilo, jak vyjádřila pochopení, že jsou unavení a cítí ty prázdniny, takže to bylo takový, že ses zase naladila na stejnou vlnu, líbil se mě ten příklad, ta tabulka, rychlá, přehledná a doplňovací, a měli to právě přes tu jednu stěnu, to se mi zdálo fajn, bylo to časově i velmi přiměřené [tykání]. R5

S2: No třeba mě dělá nebo dělal problém, když fakt se věnuju potom jednomu a ten zbytek třídy pracuje a teď.

U2: To tam bývá, ale zase když povedete tu třídu od začátku školního roku. Tak v podstatě v šestce si stanovíte pravidla, jak pracujeme. A oni právě, když se v té šesté třídě naučí, že mají ty příklady pro rychlé, příklady navíc nebo, že mají příklady pro bystré hlavy, jo že třeba. Takže když vidím, že je šum ve třídě, tak jenom zavolám, kdo je hotový, bystré hlavy.
RS22

To, že jim byla cvičná učitelka k dispozici a že je pochválila, bylo jimi kladně reflektováno.

Porovnávaly současné a předchozí výkony studentek, aby si zajistily povědomí o pokroku a tím zabránily přeplňování slabých stránek.

U: Třeba dělání zápisů si fakt myslím, že už je to bez problémů. R6

U2: Tak to bylo jako tohle, ale jako hlídá si už víc věcí. Je tam vidět pokrok, jo. Já si myslím, že už je jako zkušený kantor. RS24

Učitelky sdílely osobní zkušenosti z výuky, aby se studentky cítily ve spojení s ní, a tak předcházely pocitům izolace a odcizení.

U: A navíc, tam je komplikovaná situace s tou tabulí, protože na křídla křídou a na vnitřek fixou, a do toho se člověk potom i zamotá a to se děje i mně. Takže oni mi vždycky radi technicky, ať zařídím od pana školníka, ať polepíme všechno, je to tak jak to je. To taky možná i ovlivní ten chaos, že nastává větší a to se stává i mně občas. R5

U2: Člověka to občas překvapí. Jednak to vyžaduje Česká školní inspekce, ale i mně se stalo, že jsem v osmé třídě, ne v deváté, v deváté jsem zjistila na konci hodiny, že žákyně sice bravurně spočítala všechno, ale naprosto nevěděla odpověď. Vůbec nevěděla, co počítá. Jenom prostě počítala. No, tak jsem ji na konci hodiny seznamovala s tématem hodiny. RS22

Studentky pozitivně hodnotily příklady autentických zážitků z praxe a mnohdy se jimi inspirovaly.

Učitelky vytvářely prostředí, které studentkám nabízelo zažití úspěchu v roli učitele a tím je utvrzovaly v jejich učitelských kompetencích a sebevědomí, tyto zdůvodňovaly na základě svých zkušeností. Také se nechaly inspirovat i výukou studentek.

U: Takže tam to bylo fajn, je dobré, že byly zapojeni všichni, je dobré využít té vzájemné kontroly, oni se cítí důležití, že to kontrolují jeden druhému a třeba si i vzájemně poradí a dobrá věc je, že se zapojí všichni. R3

U2: Housenka byla zábavná, žáky to zaujalo. Vtipné počítání s vybarvováním. Jo, já si myslím, že pěkný. Asi bych požádala potom, kdybys mně to poslala do mailu. RS24

2. Podpora konstrukce či rekonstrukce studentčích pedagogických praktických znalostí o výuce

Zpětná vazba byla strukturovaná, její jednotlivé kroky umožnily studentkám reflektovat situaci v bezpečném odstupu. Neříká, že něco dělá špatně, spíše dává návrhy k zamyšlení. Studentky toto hodnotí pozitivně

S: Bylo to jakoby strukturované hodnocení, takže se šlo bod po bodu. Myslím si, že v praxi jsou věci, které si neuvědomuji nebo uvědomuji, ale nemám čas to řešit v té hodině, takže si myslím, že to je pozitivní, takhle jakoby zpětná vazba. R3

S2: Ona se vždycky během hodin asi psala jako někdy ne, ale většinou stejně seděla, třeba si dělala poznámky u některých věcí. A pak prostě jsme přišly do kabinetu, ona si vždycky fakt udělala čas, zeptala se prvně mě, jak to vidím. A co si myslím, že se mi povedlo nebo že se mi nepovedlo. A pak mi dala fakt takovou tu kvalitní zpětnou vazbu, že mi nejdřív pochválila věci a pak mi nabídla, co by bylo dobrý udělat jinak

V: jakým způsobem ehm, ti je nějakým představovala?

S2: No, ona se vrátila se k té situaci, abysme si na ňu vzpomněly, aby mi řekla prostě. Co v té situaci třeba ona viděla jako chyбку. Ale neříkala to, že by to prostě byla jako chyba, že bych to dělala špatně, tak to vůbec ne. To bylo spíš takový, fakt návrh na co si dát příště pozor, ale u ní to bylo fakt v pohodě, že jsme si tak sedly. Já jsem to od ní nikdy nebrala jako kritiku. Já jsem radši, když je ke mně někdo upřímněj a řekne mi prostě, takhle to nefunguje. Ale tady máš návrh, jak by to mohlo fungovat jinak. Než když by seděl a mlčel a nic mi neřek. Ten formát nebo ten princip byl vždycky stejnej. RS25

Podněcovaly studentky k diskusi o výuce, tím se snažily nabídnout studentkám otevření svého zkušenostního pozadí,

U: Tak to by asi z mé strany, jak jsem to viděla já, čeho jsem si tam já stihla všimnout, a jestli ještě se chceš na něco zeptat....nebo chceš o tom diskutovat...nebo třeba říct svůj pohled... R3

U2: Tak, já nevím, jestli se mě chcete něco zeptat? Jestli hodnotit jako něco potřebujete? Nějakou zpětnou vazbu k něčemu?RS22

Prizpůsobily formu mentorské konverzace tak, aby odpovídala schopnostem studentek přemýšlet o výuce. Modelovaly svoje myšlenkové pochody o výuce na základě zkušeností.

U: Ano, oni dneska už pomalu začínají jít do puberty, takže to bude horší s něma... že už se chytaj toho, že se spleteš ve jméně...tam to byla ta Sabrina, která je taková ta šprtka...snažívá, se sociálním cítěním, a najednou...taky jsem byla překvapená, co předvádí. R5

U2: Pomáhají si navzájem. Takže toto je taky dobrý, protože to děcko, když to slyší tím slovníkem toho dítěte. Jo, že nepoužívá přímky, ale řekne prostě tady ta čára, co máš tady k tomu. A ono to pochopí, že to má dělat takhle. Jo, takže tím, že se učí navzájem, tak jako to je taky dobrý a navíc, jako když pak nechápou před písemkou nebo je před písemkou, tak se nebojí ten spolužák toho spolužáka zeptat. Jo, takže to je taky dobrý. No, ale to všechno vzniká postupem. RS22

3. Vytváření příznivého prostředí pro učení studentek

Motivovaly studentky svým entusiasmem. Vytvářely příznivý kontext pro učení se vyučování nejenom tím, že se snažily naplnit očekávání studentky, ale i přizpůsobením se jejich potřebám.

S: Pak ještě mě napadlo, jestli určit dvojice jakoby cíleně?

U: Jo můžeš, musíš si ale spočítat, kolik ti to zabere času na organizaci, ale zase je musíš znát nebo to s nimi nepůjde, protože třeba někdo půjde počítat za Kristýnkou a neznala situaci, tak ti vznikne patová situace a ty budeš muset řešit personální vztahy někdo dobrý a někoho nedonutíš, a ten ti řekne, proč tam nepůjde, a máš hodinu zrušenou. Neriskovat neznámé pole.

S: Dobře. R6

S2: A jinak ona, ona je prostě i pracovitá v té, v té škole. Hodně se angažuje, je tam prostě, pracuje dlouho do večera třeba. Takže i ta, ta odevzdanost tady té práci je na ní hrozně vidět. A a to je taky skvělý, že to prostě není, teď mně padla a jdu domů. RS25

Udržovaly neformální kolegiální konverzaci vázanou na konkrétní pedagogické situace, což přispělo k budování dobrého mentorského vztahu se studentkami.

S: Takže taky trochu zcitlivím, aby to zvládli spočítat a kontrolovat to nějakým způsobem.

U: Ono člověk když ukáže tu lidskou tvář, ono možná i proto tak nějak vycházím s tou devítkou, dám na víkend DU, říkám si mají čas, a musí si ho najít. A pak třeba někdo rozumně přijde: „paní učitelko my jsme to nezvládli, protože hráli v sobotu neděli a hráli jsme v Karviné a než jsme přijeli...“ Jednou jsem byla fandit a byla jsem vymrzlá, celou dobu jsme tam stáli. Tak když člověk řekne: „já vám to dneska kluci odpouštím, ale zítra to bude“. Oni to celkem berou ti kluci. R6

S2: A celkově jsme si tak sedly. Lidsky prostě, že jsme si vždycky mohly popovídat. I mimo, mimo tu práci. Jsme si podobný. Jednala se mnou na rovinu. A ona je dobrá učitelka.

Takže v těch hodinách ty děčka ju mají taky rádi. To, to bylo hrozně vidět. RS25

Umožňovaly studentkám vzdělávací zkušenost nad rámec vztahu mentor-mentee a to tak, že umožnily studentkám učit dle jejich návrhu, i když se někdy nevydařil, tak opět upozornily na možné nedostatky, viz následující ukázka. Snažily se nezasahovat studentkám do výuky, aby mohly získat vůči žákům status „skutečného učitele“. V některých případech do výuky zasáhly, aby zabránily eskalaci potenciálně nepříznivé situace. Studentky plnily úkoly, které přímo nesouvisely s výukou – dozory, mimoškolní aktivity. Na začátku praxe provedly studentky celou školou, aby se seznámily s prostředím, kolegy i vedením školy.

U: Trošku jste si naběhla s tím manipulačním úkolem na začátku, jako motivace velmi dobré, ale má to technický problém, protože jakmile začnete na tom papíru hledat střed přehýbáním, zrušíte tu rovinu trojúhelníku, takže potom je problém ho vyvážit a pak úplná katastrofa je když to napíchnete na tu kružítka, chytrý koumavý klučina, ten to tam narve tak, že když to zapíchne do rožku, tak mu to tam drží. T středy nedělat přehýbáním, i když je to dobré, že si uvědomí co ten střed je, ale už ho máte pokrčený a i když ho pak dáte na tu tužku, což je lepší, protože to ta tužka nepropíchne, třeba i na ten tupý konec i když najdeme celou skupinu bodů, to není tak podstatné, ale že ten střed tam je. On potom, i kdyby byl pokrčený, tak vám to nepůjde. Dělal bych to graficky a ne přehýbáním, to přehýbání bych využila v nějakém jiném tématu. Takže když jste našli ty středy, jakoukoliv technikou a teď jste potřebovala, aby vám do toho vystřiženého trojúhelníku udělali těžnice, protože oni poslední co znají, jsou střední příčky a výšky a je to jakoby svádí. Já bych asi trojúhelník přiložila na tabuli ten váš, co jste měla v ruce a fixou bych to načrtla a oni by věděli, co se po nich chce přesně, oni jsou někdy zbytečně moc kreativní a ne vždycky to potřebujeme. Takže využít toho, co jste měla v ruce tím, že to přiložíte. R3

S2: Už ne jenom jako praktikant. Už člověk se, už se zase v té škole i zažila mnohem víc, než. Kdybych jenom seděla v kabinetu. A když už jsem teďka měla i dozory, i jsem teda

suplovala. Vedla jsem děcka na oběd. Člověk to vidí z té druhé strany, co všechno musí dělat mimo tu hodinu. Takže určitě jsem se posunula i tady v tomhle. RS23

4. Následující aktivity cvičných učitelek nabízely prostor k restrukturalizaci ustálených vzorců jednání

Poskytovaly studentkám rady, tipy nebo návrhy na témata, která potřebovaly řešit, aby předcházely začínajícím obavám. Nabízely jim řešení k přijetí nebo výběru.

S: Pak ještě mě napadlo, jestli určit dvojice jakoby cíleně?

U: Jo můžeš, musíš si ale spočítat, kolik ti to zabere času na organizaci, ale zase je musíš znát nebo to s nimi nepůjde, protože třeba někdo půjde počítat za Kristýnkou a neznala situaci, tak ti vznikne patová situace a ty budeš muset řešit personální vztahy někdo dobrý a někoho nedonutíš, a ten ti řekne, proč tam nepůjde, a máš hodinu zrušenou. Neriskovat neznámé pole.

S: Dobře. R6

S2: Co v té situaci třeba ona viděla jako chybu. Ale neříkala to, že by to prostě byla jako chyba, že bych to dělala špatně, tak to vůbec ne. To bylo spíš takový, fakt návrh na co si dát příště pozor. RS25

Reflektovaly situace dobré i problematické, nabízely jejich řešení a tím zajišťovaly následné možné podněty ke studentčinyým nevyřčeným potřebám, tyto však studentky reflektovaly a tím i sdílely. Toto sdílení vedlo k restrukturalizovaci jejich stávajících praktických znalostí či zařazení nových do jejich znalostní báze. Viz 3 typy sdílených pedagogických praktických znalostí kapitola 6.3.

Vysvětlovaly své myšlenkové pochody i předváděly způsoby řešení, někdy i s alternativními postupy či obrázky, jak učit.

U: Potom byla druhá část, to byla část, kdy vznikal zápis a vzorový obrázek na tabuli. Jenom bych se vrátila, vy jste vyvolala tu Veroniku, napsala jste nadpis a chtěla jste udělat náčrt, což je dobré, aby si uvědomili, protože to je problém, aby strana a ležela proti bodu A. A proto, je dobré i když to není konstrukční úloha, udělat si náčrt, aby to nepopletli. A vy jste ji vyvolala a ona netušila a teď tam stála vyplašená, bylo to zbytečné. Kdybyste řekla, napřed uděláme náčrt toho trojúhelníku a pojdte někdo, nějaký dobrovolník, pojd' ty a ona už ví, že jde dělat náčrt trojúhelníku, ale jinak jste to potom zvládla hezky. R3

U2: Tam, jak jste psala zápisy, tady to x na druhou, a tak, tak to bylo všechno v pořádku. Jenom pozor ty děcka, já ten prostřední člen v podstatě jako učím, že ty krajní odmocňují a ten prostřední slouží pro kontrolu, že až si to do té závorky napíšou. Takže si mají zkontrolovat ten prostřední člen, protože v céčku jsem jim schválně dala tady to rozložený. A dala jsem jim, že to nesedí. A samozřejmě to rozložili podle těch krajních. A pak jakože, jakože s tím nesouhlasíte? A proč s tím nesouhlasíte? Takže jako ten prostřední, když je to takhle rozepsané, tak je to pěkné, je to názorné ale pak po nich vlastně ústně chtějí, aby jakože odmocnili krajní a prostřední si zkontrolují, protože pro ty dyslektiky zas jako, proč je tam najednou dvakrát x krát čtyři, Proč je to rozepsané, ale jako v pořádku proto, aby oni to pochopili, jak to vzniká. RS22

Vytvářely podněty, které studentky donutily překročit komfortní zónu, a tím jim pomáhaly více se rozvíjet profesionálně. Třeba praktická znalost týkající se *zviditelnění nadpisů a zápis do sešitu*.

Domníváme se, že všechny tyto 4 kategorie podpořily utváření pedagogických praktických znalostí a osvojení si nových poznatků, které se staly součástí znalostní báze studentek, viz kapitola 6.3. K domněnce přispívá fakt, že samy studentky tyto pozitivně hodnotí. Zmíněné kategorie jsou relevantní pro stimulaci začínajících učitelů k osvojení si smysluplného učení se vyučováním, podobně to definují i Bronkhorst, Meijer, Koster a Vermunt (2011, s. 1127) jako „učení se učít rozvíjením informovaného prostřednictvím praxe“, které vedou k podpoře jeho „meaning orientated“ učení, jehož důsledkem je utváření osobních praktických znalostí.

V následující kapitole se pokusíme shrnout výsledky výzkumného šetření.

7. SHRNUÍ VÝSLEDKŮ A ZÁVĚR

V průběhu učitelké praxe sdílely studentky i cvičné učitelky pedagogické znalosti, zejména praktické znalosti. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na sdílení, které vycházelo ze vzájemných pozorování vyučovacích hodin a jejich následné reflexe. Na pozorování hodiny reagovala cvičná učitelka svým komentářem či doporučením. Na výuku cvičné učitelky se studentky dívaly optikou svého pojetí výuky. Reflektovaly své postoje daných témat, a to na základě svých předchozích zkušeností z dob, kdy byly ještě žákyněmi. Opíraly se především o zkušenosti z vedení volnočasové aktivity, doučování, a tyto konceptualizovaly v souvislosti s aktuálními zkušenostmi z učitelké praxe. Cvičné učitelky vyjadřovaly doporučení k těm situacím, které se jim jevily jako problematické

nebo k těm, které byly přínosné směrem k jejich dalšímu profesnímu vývoji. Tato doporučení či komentáře formulovaly na základě svých dlouholetých zkušeností a s respektem k jejich pojetí výuky (Shulman & Shulman, 2004).

Výsledná zjištění byla získána vzájemným pozorováním výuky, rozhovory, reflektivním deníkem, videozáznamem a doplněna otázkami výzkumníka. Otázky byly otevřené a byly inspirované čistým jazykem. Jedním z přínosů dotazování prostřednictvím čistého jazyka je skutečnost, že minimalizuje obsahový vklad výzkumníka do rozhovoru. Lze proto předpokládat, že témata, která jsou otevírána a ke kterým se studentky vrací, jsou pro ně tématy skutečně aktuálními. Témata, která vzešla ze společného sdílení výukových situací a jejich analýzou, můžeme označit pro ně důležitými, s nimiž se v aktuální fázi svého profesního rozvoje vypořádávají a v nichž konceptualizují své pojetí výuky. Celým rozhovorem rezonuje jejich vstupní pojetí výuky, které reflektují na základě minulých zkušeností - first order experience v porovnání se současnými zkušenostmi na praxi je konceptualizují – second order experience (Shulman, 1996).

V následující části se pokusíme odpovědět na výše položené výzkumné otázky.

Co přispívá a co brání sdílení pedagogických znalostí?

Při vstupu na praxi 1 se Ivana setkává s pro ni novým přístupem ke vzdělávání, kterému nerozumí. Svoje aktuální zkušenosti srovnávají s těmi, co samy zažily, a příklání se k nim, protože se jim nedostalo dostatečného vysvětlení „making thinking visible“, aby je mohly kriticky reflektovat. Nedostalo se jim ani kolegiálního přijetí, které je důležité pro socializaci, a to zabránilo sdílení. Praktické znalosti zkušených učitelů jsou důležité v podpoře učení studentů učitelství ve školní praxi (Hagger & MacIntyre, 2006), jejich sdílení by jim pomohlo v průběhu praxe postupně porozumět některým aspektům výuky. Pokud by činnost na pracovišti byla strukturována a řádně vysvětlena, kdyby zpětná vazba směřovala k jejich aktuálním potřebám; tím by mohla být nabídnuta příležitost k reflexi a otevřela by se možnost začít uvažovat jiným směrem. To se však nestalo. Skutečnost, že při pozorování některých vyučujících Ivana vidí nespolupracující třídu, jejíž výsledky nesměřují k výchovným ani vzdělávacím cílům výuky, a také rozsah i obsah učiva se jí zdá nedostatečný s ohledem na výsledné znalosti žáků, tyto skutečnosti ji nejspíše odradily sdílet svoje aktuální potřeby a setrvává ve svém vstupním pojetí výuky.

Dalším aspektem, který zabránil sdílení, byla nedostatečná socializace. Hana, Františka i Ivana nebyly kolegy přijaty a to je znejistilo v jejich učitelské roli. Výzkum ukázal, že prvek socializace je při vstupu do praxe důležitý, aby mohlo dojít ke sdílení potřeb a tím k posunu k osvojování praktických znalostí.

U všech studentek socializace neproběhla způsobem, jakým by měla. Studentky neměly kolegiální podporu, jakou potřebovaly a jaká by jim v dané chvíli měla být poskytnuta, aby se neobávaly sdílet svoje potřeby. Na základě toho se rozhodly, že by nechtěly v učitelské kariéře na daném typu školy pokračovat, a raději všechny volí jinou školu, kde naštěstí byla situace opačná. Ukázalo se, že socializace, která souvisí s kolegiální podporou, je důležitá pro sdílení a tím pádem pro posun v osvojování pedagogických praktických znalostí a posouvání se v učitelské profesi. Což potvrzuje i Juklová (2009, s. 143) „Spojení vlastní budoucnosti s profesí učitele a přijetí všech závazků z toho plynoucích předchází potřeba ujištění se, že práce naplňuje vnitřní potřeby jedince a umožňuje uplatnění jeho schopností. K tomu je však třeba posílení a pozitivní zpětná vazba okolí, které dává mladému člověku vědět, že je své práce schopen a že jeho práce má smysl i pro ostatní“.

Náš výzkum ukázal, že to, co podporuje nebo naopak brání sdílení, je tzv. „nezdravá kultura školy“. Někteří vyučující si neuvědomují reálný dopad direktivního předávání neoficiálních praktik na škole „hidden curriculum“, které následně studentky promítly do celkové kultury školy. Otázkou zůstává, proč to tak je. Důvodem by mohl být fakt, že někdy ne všichni tamní učitelé sdíleli filosofii školy, ve které pracují. Ve výzkumech (Deal & Peterson, 1999) se ukazuje, že zdravá a silná školní kultura založená na sdílené filosofii a společných cílech koreluje s lepší prací učitelů a jejich spokojeností. Taková kultura pomáhá učitelům překonávat nejistoty pramenící z jejich profese. Ve školních kulturách, které podporují kolegiální spolupráci, se vytváří lepší klima pro sociální a profesionální výměnu zkušeností a posílení a šíření nových přístupů k práci. Taková kultura pomáhá studentům učitelství i zaměstnancům identifikovat se se školou (Pol, 2002, s. 55).

Výzkum ukázal, že studentky se s kulturou školy v rámci praxe 1 neidentifikovaly, raději přechází na jinou školu. Je jisté, že kdyby měly větší podporu aktérů školy, tím by se mohl otevřít prostor ke sdílení a k vyjasnění nepochopení či získání větší jistoty. Tuto skutečnost podtrhává i výzkum, že kvalita interakce mezi novým učitelem a jeho zkušenými kolegy ovlivňuje jejich rozhodnutí zůstat v profesi nebo ne (např. Píšová, 1999;

Šimoník, 1995; Weiss, 1999). Kdybychom měli shrnout vliv kultury školy s ohledem na setrvávání v budoucí profesi učitele, tak postačí slova jí samotné.

R: Ono hodně záleží na škole, kam se člověk dostane. Pokud člověk zjistí, že práce s dětmi ho baví a chce se tomu věnovat. Když pak ale přijde do školy, kde zjistí, že ta škola má jiné představy, že ta škola by pro něho nebyla tak... To se musí nějak propojovat si myslím. Na té praxi se to dá poznat nejlépe. R1

Ptáme se tedy, kdyby nevyužily jiné možnosti a pokračovaly v praxi na uvedené škole, jaký by to mělo na ně dopad? Kdybychom načrtli nejhorší variantu, tak by mohlo dojít k tomu, že by se rozhodly svoji právě započatou kariéru ukončit. To, co vnímáme jako pozitivum, je fakt, že si uvědomily, že musí být soulad jejich pojetí výuky s kulturou školy. Šetření ukázalo, že tzv. „zdravá kultura školy“ otevírá prostor ke sdílení aktuálních potřeb. Výzkum Píšové (1999, 38-45) potvrzuje, že právě kultura školy byla důvodem, proč téměř tři čtvrtiny respondentů zvažovalo změnu pracoviště či dokonce odchod ze školy. O profesním rozvoji rozhoduje celá řada faktorů, mezi něž taktéž patří vliv prostředí, příležitosti či podpora, které se začínajícím učitelům dostává (Píšová, 2005, 56). Na druhou stranu kdyby se seznámily s celkovou filosofií a zaměřením školy předem, což škola nabízí v rámci svého ŠVP, mohly by tomu všemu předejít nebo se na nové skutečnosti připravit. Většina studentů však toto podceňuje.

Jaké pedagogické znalosti byly sdíleny studentem učitelství?

Ve výzkumném šetření jsme se zaměřili na pedagogické praktické znalosti, které byly nejenom sděleny, ale i sdíleny.

V procesu sdílení cvičné učitelky a studentek učitelství byly zjištěny čtyři typy praktických znalostí, kterou jsou rozděleny podle způsobu jejich osvojování.

Praktické znalosti, se kterými pracují jako s možnostmi, ale nejsou pozorovány během výuky, **typ 1**. Studentky jsou schopny o nich vypovídat, vytváří si logické vazby, které prostřednictvím reflexí schematizují, vidí pozitivní výsledky doporučení. Zasazují tyto praktické znalosti do jiných kontextů, tedy vytváří alterace původně sdělené praktické znalosti. Tato praktická znalost souvisí u Ivany s tématem „využívání šikovních“. Díky modelování zkušenostního pozadí cvičné učitelky si osvojuje toto téma, následně za pomoci reflexe vytváří k němu logické vazby - schematizuje, čímž utváří či přetváří svoje pedagogické praktické znalosti na základě aktuální zkušenosti. Tento typ praktické znalosti

by mohl korespondovat s přechodem od gestaltu ke schématu (Korthagen, 2011). Pokud student disponuje i žitou zkušeností, dochází k efektivnějšímu spojení teorie s praxí s ohledem na studentovi aktuální možnosti v souladu s konstruktivistickými přístupy k učení (Svojanovský et al, 2014). Toto téma by hypoteticky mohlo být přechodem od schématu k teorii T, pokud by bylo pozorovatelem vyřčeno jako „peer learning“ (Topping, 2005; Kasíková, 1997).

Praktické znalosti, které si uvědomují, a které jsou pozorovatelné během výuky, i když do určité míry, bez dostatečné míry logických vazeb **typ 2**. Z toho důvodu bychom se mohli pohybovat u této kategorie na přechodu od gestaltu ke schématu téma „nápisy a zápisy v sešitech“ (Ivana), „eliminace učební látky“ (Františka), „organizace zápisů na tabuli a kontrola zápisu do sešitu“ (Hana). Každá se k osvojení této praktické znalosti staví odlišně. Výzkum ukázal, jak obtížně si Ivana osvojovala zmiňované téma, protože přetváří mylné předchozí zkušenosti a navíc ještě aktuálně vypořádává se strategií řízení třídy. Oproti Františce, která nepřekonává prekoncepty. Františce k osvojení pomohla důvěra v její cvičnou učitelku i přes počáteční váhání její doporučení zařadila do výuky, kde se přesvědčila o jeho správnosti, což vyústilo ke sdílení tohoto doporučení. Hana se aktivně snaží vypořádat s doporučením od cvičné učitelky, ke kterému má vytvořená logická schémata a zařazuje je do své výuky. Nepřináší si žádné mylné prekoncepty. Praktická znalost je pro studentky prozatím „veřejným poznatkem“ (Píšová, 2005, s. 24). Veřejný poznatek je ten, o kterém má studentka povědomí a se kterým se setkala během profesní přípravy. Tento poznatek ještě nebyl dostatečně integrován, i když je spojen s osobní praktickou zkušeností. Než bude tento poznatek dostatečně ukotven, přebírají studentky zkušenostní pozadí od cvičné učitelky. V jednání se tento poznatek u některých projevil, protože byl časový prostor či důvěra v doporučení cvičné učitelky. Tímto „vyzkoušením“ (zařazením do jednání) je nastartován proces utváření poznatku, protože jakmile se poznatek promítne do jednání, může se snadno spustit v jiné situaci (Korthagen, 2011).

Praktické znalosti, které si uvědomuje a ke kterým jsou vytvořené logické vazby a jsou součástí jejího jednání a staví se k nim negativně, jsou **typ 3**. Tato úroveň koresponduje s rovinou schématu témat „řící žákovi, že něco nedovede“ (Ivana), „vyzkoušení pomůcky na geometrickou interpretaci vzorců“ (Hana), „ulevilo v učivu, pokud s ním mají žáci problémy“ (Františka). Reakce cvičné učitelky byla vyvolána otázkou studentky učitelství (Ivana), při diskusi (Františka), konzultaci přípravy (Hana). Ivana neporozuměla významu řečeného, protože má jiné zkušenosti, které nejsou v souladu se zkušenostním pozadím

cvičné učitelky, a tak se doptává. Domníváme se, že se dotazuje na základě předpokladu existence dalších profesních zkušeností cvičné učitelky spojených s touto alterací, aby je případně mohla pozitivně reflektovat. I přes poskytnuté zdůvodnění se staví k dané alteraci negativně. Můžeme říci, že tato praktická znalost se promítla do jejího jednání, protože její negativní postoj ji ovlivňuje v tom, že se alteraci vyhýbá (Gartmeier, 2008). Františku k nesouhlasu vedla zkušenost, se kterou se často potýká na doučování a o které je natolik přesvědčená na základě předchozí zkušenosti, že i přes nesouhlas cvičné učitelky ji zařadí do své výuky. U Hany byla situace trochu jiná, ale opět je nesoulad mezi jejím a cvičné učitelky zkušenostním pozadím. Hana souhlasí na základě zdůvodnění cvičné učitelky s tím, co jí bylo řečeno, ale zatím však nemá dostatečně vhodné podmínky na realizaci, které by jí utvrdily v jejím souhlasu. Domníváme se, že až bude mít svoji výuku, tak je pravděpodobné, že tuto zařadí do své výuky, protože je přesvědčená o vhodnosti této metody. Tento typ praktické znalosti by mohl korespondovat s rovinou schématu. Vedl nás k tomu fakt, že studentky jsou přesvědčené na základě předchozích zkušeností o těchto praktických znalostech, v konfrontaci se současnými zkušenostmi zůstávají u původního přesvědčení, tudíž mají vytvořený dostatek logických vazeb k této praktické znalosti, a proto se mohou projevit i v jednání.

Praktické znalosti nazýváme osvojené, pokud jsou posléze pozorovatelné během výuky. Studentky jsou schopny o nich vypovídat, protože je vytvořen dostatečný počet logických vazeb. Navíc je používají i v jiných kontextech. Domníváme se, že mají utvořenou subjektivní teorii **typu 4**. Ne u všech byl tento typ projeven, protože každá disponuje různou úrovní a délkou zkušeností prací s dětmi, se kterou vstupují na praxi.

Tato zjištění částečně korespondují s dvojdimenzionálním schématem vztahů mezi mírou uvědomělosti a realizace v profesním jednání učitele (Janík et al., 2013, s. 147). Slovo „částečně“ používám proto, že cílem tohoto výzkumného šetření bylo zjistit praktické znalosti, které byly cvičnou učitelkou sdělené a následně sdílené. Předmětem zájmu nebyly nereflektované praktické znalosti. Tyto sdělené tři typy praktických znalostí ukazují různé úrovně nabývání profesní kompetence studenta učitelství od gestaltu ke schématu.

Ukázalo se, že ačkoliv studentky byly v době, kdy vznikaly analyzované rozhovory, ve stejné fázi profesní přípravy v prvním semestru navazujícího magisterského studia učitelství, na začátku průběžné učitelské praxe po prvním semestru praxe, jejich pojetí výuky se od sebe výrazně lišilo. Některé měli větší předchozí zkušenosti s výukou

(doučování), což se pozitivně odrazilo při osvojování nových praktických znalostí. U všech studentek učitelství byla cvičnou učitelkou reflektována některá společná témata a to „využívání šikovných žáků“, „organizace zápisů na tabuli a kontrola zápisu do sešitu, setrvání delší dobu u tabule“ avšak jejich sdílení probíhalo odlišně v závislosti na vstupních předchozích profesních zkušenostech. Tyto zkušenosti společně se sdílením s cvičnou učitelkou pomohly odstranit strach s výuky, což mělo pozitivní dopad, že se nesoustředily pouze na své „přežití“, byly schopné reflexe in action a také svoji pozornost přesunuly od sebe na žáky. Témata spojená s menší zkušeností souvisí se soustředěním na sebe a své přežití a až v pozdějších fázích, po zvládnutí strategie řízení třídy, byly schopné se více soustředit na žáky a začleňovat nové poznatky do výuky, které se posléze u některých transformovaly v osvojené pedagogické praktické znalosti.

Jak probíhá sdílení pedagogických znalostí mezi studentem učitelství a jeho cvičným učitelem?

Studentky učitelství a jejich cvičná učitelka disponují rozdílnou úrovní pedagogických zkušeností, proto je sdílení obtížnější. Vstupují do vztahu, který lze označit „collaborative mentoring“. V našem výzkumném šetření vycházíme z určité modifikace „collaborative mentoring“ (Van Velzen, 2013), ve kterém dochází ke sdílení pedagogických znalostí. Tato modifikace má tři fáze: studentka nejdříve pozoruje výuku své cvičné učitelky. Jednání cvičné učitelky se stává podnětem k uvědomování si svých zkušeností, se kterými přichází na praxi. Tyto vyhodnocuje, případně modifikuje v souladu se svým pojetím výuky. Následuje fáze spolupráce, při které na základě svých dlouholetých zkušeností cvičná učitelka komentuje jednání studentky ve výuce nebo jí dává doporučení směrem k jejímu pozitivnímu profesnímu vývoji. Identifikuje situace, podrobně je popíše a analyzuje vzhledem k jejich dalšímu možnému vývoji. Právě tento popis a jeho analýza přispívá k studentčině hlubšímu zamyšlení se nad ní, uvědomění si minulé zkušenosti a její spojitosti se současnou, to vše přispívá ke sdílení pedagogických praktických znalostí a tím i přiblížení praxe a teorie. Podrobný popis pedagogické situace přináší studentkám nové poznatky či modifikuje již existující v procesu reflexe. Tím, že si vyberou jakoukoliv situaci k reflexi, abstrahují prožité a začlení ji do své znalostní báze.

Cvičnou učitelkou reflektovaná praktická znalost vyžaduje již prožitou zkušenost, která umožní studentovi učitelství osvojit, rozvíjet a kriticky reflektovat (Schulman 1996, Loughran, 1996) tuto praktickou znalost a adaptovat ji do nových podmínek (Wolek,

2010). Toto zjištění koresponduje s reprodukcí a inovací (Slavík et al., 2013, s. 153–154). Na základě prožité zkušenosti u studenta dochází k osvojování praktických znalostí (Hedlund, 2002). Praktická znalost či doporučení od cvičné učitelky není pro studenta „vyprázdněným pojmem“, pokud je ukotvena k žité zkušenosti studenta (Svojanovský et al., 2014). Praktické znalosti byly studentovi zpřístupněny skrze modelování myšlenkového procesu, jinými slovy strukturování zkušenosti cvičné učitelky, do té doby by pro studenta toto zkušenostní pozadí zůstávalo skryté. Z výzkumu dále vyplynulo, že impulzem ke spuštění modelování je pozorování studenta na praxi, kdy cvičný učitel zaregistruje problémovou či podnětnou situaci, která je vzhledem ke studentově pozitivnímu profesnímu vývoji účelná, a ta spustí modelování. Student si situace nemusí být vůbec vědom nebo mu daná situace nepřipadá problémová. Modelováním cvičný učitel přispívá k osvojení a utváření studentových praktických znalostí (Van Velzen, 2013). Přítomnost cvičné učitelky, která zvědomuje svoje zkušenosti, napomáhá studentovi utvářet vlastní praktické znalosti.

Cvičná učitelka při reflektování praktických znalostí používá např. metaforu, jakožto metaforické vysvětlení jednání studenta v procesu interpretování (Slavík et al., 2013, s. 492–493), a doplňuje to příklady ze své výukové praxe, čím lépe objasňuje aktuální situace a tak studentky lépe rozumí tomu, co je za vyřčeným doporučením. Na základě těchto praktických znalostí cvičné učitelky v procesu sdílení studentky schematizují a utváří svoje praktické znalosti. Při tomto postupu cvičný učitel může napomáhat studentovi propojit praktickou znalost se studentovými zkušenostmi a tak dochází k efektivnějšímu spojení teorie s praxí s ohledem na studentovy aktuální možnosti v souladu s konstruktivistickými přístupy k učení.

Co přináší pozorování výuky?

Pedagogická praktická znalost, která nebyla cvičnou učitelkou sdělena jako doporučení, ale je pozorována v jednání studentek i samotné cvičné učitelky.

Když se podíváme na vstupní pojetí výuky – first order experience, se kterým přicházely na praxi, tak je pozornost nejvíce soustředěna především na vytvoření vztahu s žáky, na to je také zaměřena jejich pozornost, když hospitují u cvičné učitelky. Pozorovaný jev konfrontací minulých a současných zkušeností reflektují, tímto abstraktním zdvihem – second order experience – tak pomalu uchopují teoretické konstrukty (strategie řízení třídy, osobnost učitele), i když je zatím nepojmenovávají.

Reflexí minulých zkušeností a jejich spojení se současnými zkušenostmi především ze sdílení s cvičným učitelem, zároveň vychází podoba jejího chtěného učitelského já (srov. Pravdová, 2014, s. 119–135), tedy jak se chce v roli učitele chovat. Chtěly by dosáhnout vytvoření dobrého vztahu s žáky, komunikovat s nimi, pracovat v pozitivní atmosféře, tj. být také přirozenou autoritou, protože to dává předpoklady k motivaci žáků k předmětu a ta má vliv na osvojení učiva. Zajímavé bylo zjištění, že studentky si možná ani neuvědomují, že to, čeho by chtěly dosáhnout ve své budoucí výuce, už se odráží v jejich jednání. Toto tvrzení se opírá o fakt, že vzešlo spontánně z pozorování výuky studentek a bylo reflektováno samotnou cvičnou učitelkou, která k němu nebyla nikterak podněcována tím je potvrzeno, že pojetí výuky se odráží v jednání studentek (Mareš, 2013).

Popsaný kvalitativní výzkum byl zaměřen na sdílení pedagogických praktických znalostí studentky učitelství a její cvičné učitelky. Sdílení lze považovat za jednu z hlavních činností realizovaných v průběhu učitelských praxí. Sdílelo se obvykle to, co a jak se odehrávalo ve vyučovacích hodinách studentky a cvičného učitele. Tedy to, co pozoruje cvičná učitelka ve studentčině hodině, a to, co vidí studentka v hodině cvičné učitelky. Rozdíl spočívá v tom, že zkušenosti učitelky jsou vyzrálější než zkušenosti studentky na praxi. Proto smyslem sdílení není jen popsat to, co se v hodinách dělo, ale zejména porozumět tomu, co je za pozorovaným jednáním.

V průběhu pedagogické praxe se studentky i cvičné učitelky vzájemně respektovaly, důvěřovaly si, podporovaly a slad'ovaly se vzhledem k cílům a potřebám toho druhého. Cvičné učitelky poskytovaly studentkám podrobnou analýzu situací, anticipovaly vývoj situace na základě jejich jednání ve výuce. Vzájemně se respektovaly a podporovaly, to vytvořilo předpoklad pro sdílení aktuálních zkušeností, které otevřelo prostor pro modifikaci stávajících pedagogických praktických znalostí.

Z naší výzkumné sondy vyplynulo, že sdílení s podrobnou analýzou pedagogických situací ze strany cvičného učitele umožnilo studentkám transformovat stávající či přijmout nové prvky praktických znalostí do jejich znalostní báze.

Vztah pojetí výuky cvičné učitelky a její zpětné vazby

Na základě analýzy byl zjištěn vztah mezi pojetím výuky cvičné učitelky a její zpětnou vazbou. Jednotlivé složky pojetí výuky tvoří jeden smysluplný kompaktní celek, tzn. teorii s malým t., kterou má cvičná učitelka uchopenou, dokáže o ní hovořit a projevuje se v jejím jednání. Studentky se s pojetím výuky cvičné učitelky částečně identifikovaly, a

byly schopny ho i reflektovat na základě pozorování a sdílení. Soulad s pojetím výuky učitelky a studentky napomáhá k osvojování pedagogických praktických znalostí.

Způsob zpětné vazby, která podporuje sdílení pedagogických praktických znalostí

Na základě analýzy zpětné vazby cvičných učitelek jsme definovali čtyři kategorie, které přispěly ke sdílení pedagogických praktických znalostí:

- 1) Emocionální a psychologická podpora.
- 2) Podpora konstrukce či rekonstrukce studentčiny pedagogických praktických znalostí o výuce.
- 3) Vytváření příznivého prostředí pro učení studentky.
- 4) Vytvoření prostoru k restrukturalizaci ustálených vzorců jednání.

Tyto způsoby přizpůsobení se individuálním rozdílům v učení začínajícího učitele odrážejí současné představy ve výzkumné práci v oblasti mentoringu začínajících učitelů, a to sladění vzájemných očekávání (Rajuan et al., 2010), emocionální podporu (Crasborn et al., 2008), a pomáhají studentům sdílet praktické znalosti a následně restrukturalizovat praktické znalosti (Bradbury, 2010).

8. PŘÍNOS DISERTAČNÍ PRÁCE

8.1. Přínos pro vědu

Tato práce přináší další empirické poznatky v oblasti sdílení pedagogických znalostí mezi studenty učitelství a jejich cvičnými učiteli. Pedagogická praktická znalost je považována za základ pro propojení s teorií. Tato práce navazuje na předchozí výzkumy a podporuje předpoklad, že sdílení znalostí s cvičným učitelem pomáhá studentům s odbouráním bariér strachu z výuky při vstupu do praxe, s rozšířením znalostní báze a cvičným učitelům přispívá k inovaci v jejich stereotypech. Práce rozšiřuje poznatky v oblasti vlivu sdílení znalostí na možné spojení teorie s praxí, kde není dostatek empirických důkazů a výsledky studií se různí. Tato práce reaguje tak na výzvu autorů (Van Velzen, 2013; Loughran 1996), kteří zmiňují potřebu dalšího výzkumu rozšíření možnosti propojení teorie s praxí. V našem případě to bylo sdílení studenta učitelství s cvičným učitelem v průběhu pedagogické praxe. Práce také odpovídá na výzvu Van Gingela et al. (2016), kteří předkládají kategoriální systém mentorských aktivit, které byly mentory reflektovány v souvislosti a adaptivním mentoringem. Podpořili jsme hypotézu, že adaptivní mentoring pozitivně ovlivňuje sdílení pedagogických praktických znalostí studenty učitelství. Naše

výsledky podporují také studie autorů, kteří přímý vliv mezi sdílením znalostí a spojením teorie s praxí shledali. V neposlední řadě přináší práce další poznatky v oblasti vlivu vnějších podmínek na sdílení, socializace studenta do praxe, způsoby zpětné vazby podporující sdílení. Tyto oblasti nejsou stále dostatečně prozkoumány (Zeichner, 1980; Hinde, 2004). Předkládaná práce prezentuje na základě syntézy poznatků z literární rešerše a provedeného kvalitativního výzkumu návrh přínosů sdílení znalostí na efektivní propojení teorie s praxí, nabízí témata, která studentky aktuálně řešily, s čím se potýkali a co přispělo/bránilo sdílení pedagogických praktických znalostí. Poukazuje na vztah pojetí výuky cvičného učitele a jeho zpětné vazby. Z výzkumu vyplynulo, že soulad pojetí výuky studentů i cvičného učitele má pozitivní dopad na sdílení. Ukazuje jak socializace do školního prostředí, podpora cvičného učitele, důvěra, autenticita, empatie a v neposlední řadě dostatečně vysvětlená zpětná vazba otevírá prostor pro sdílení, což má za následek osvojování pedagogických praktických znalostí, propojení teoretických poznatků s praktickými znalostmi a posun v profesní dráze studenta. Pro budoucí výzkum navrhuje ověřit naše hypotézy na větším vzorku zahrnující i muže, je možné, že studenti ve stejném časovém období se potýkají s podobnými tématy na začátku své profesní přípravy.

8.2.Přínos do praxe

Popsaný kvalitativní výzkum byl zaměřen na sdílení pedagogických znalostí výuky studentky učitelství a její cvičné učitelky. Sdílení lze považovat za jednu z hlavních činností realizovaných v průběhu učitelství praxí. Sdílelo se obvykle to, co a jak se odehrávalo ve vyučovacích hodinách studentky a cvičného učitele. Tedy to, co pozoruje cvičná učitelka ve studentčině hodině, a to, co vidí studentka v hodině cvičné učitelky. Zkušenosti učitelky jsou vyzrálejší než zkušenosti studentky na praxi. Proto smyslem sdílení není jen popsat to, co se v hodinách dělo, ale zejména porozumět tomu, co je za pozorovaným jednáním. Z naší výzkumné sondy vyplynulo, že sdílení s podrobnou analýzou pedagogických situací postavené na zkušenostech a znalostech cvičného učitele umožnilo studentkám modifikovat stávající a přijmout nové prvky pedagogických praktických znalostí do své znalostní báze a tím došlo k přiblížení praxe a teorie. I když se studentky potýkají s podobnými tématy, tak jejich osvojování probíhalo rozdílně v závislosti na vstupním pojetí výuky. Osvojování proběhlo úspěšněji, pokud navazovalo na předchozí žitou zkušenost – gestalt spojenou s doučováním. Ukázalo se, že pokud

student pracuje nebo pracoval s dětmi, nejvíce však doučování, potom dochází při sdílení s cvičným učitelem k abstraktnímu zdvihu původní neuchopené zkušenosti, která se transformuje v praktickou pedagogickou znalost. Zkušenost z doučování přinesla největší posun v osvojování pedagogických praktických znalostí učitele, protože studentky už přicházejí na praxi s neuchopenými poznatky, na které mohou navázat v aktuálně řešených situacích, a dále je rozvíjet, schematizovat, v neposlední řadě vytvořit subjektivní teorie. Pokud by byl přítomen i didaktik či sám cvičný učitel, který by poukázal na teoretické konstrukty jako např. Kooperativní učení, docházelo by k smysluplnému propojení teorie s aktuální praktickou žitou zkušeností na praxi, která je pro ně mnohdy vyprázdněným pojmem.

Další přínos disertační práce je v poukázání na aktuální témata, která byla všem studentkám společná a se kterými se potýkaly některé lépe, jiné hůře v závislosti na předchozích zkušenostech. Ukazujeme, jakým způsobem byla řešena. Je pravděpodobné, že se se stejnými tématy potýkají i jiní studenti. Jednalo se o témata: navázání vztahu s žáky (třídou), organizace zápisu či setrvání u tabule, kontrola zápisů v sešitech, strategii řízení třídy, v disertační práci jsou nabídnuta řešení i popis jak se s nimi vypořádávaly jednotlivé studentky. Na základě šetření se domníváme, že pokud byla zvládnutá strategie řízení třídy a překonány obavy z výuky, které pomohly studentkám překonat cvičné učitelky, studentky opustily zaměření se na sebe a své přežití, a tím došlo k vyzkoušení nově nabytých poznatků a reflexi in action, což vedlo k transformaci poznatků v pedagogickou praktickou znalost. Výsledkem bylo také utváření a restrukturalizace stávajících praktických znalostí jejichž důsledkem je efektivnější učení se vyučování.

V disertační práci jsme ukázali, že úspěšná socializace, soulad pojetí výuky se školní kulturou a zároveň, důvěra, empatie, autenticita odbourává strach, který brání sdílení a osvojování pedagogických praktických znalostí. Dostatečně zdůvodněná zpětná vazba umožňuje osvojování nových a restrukturalizaci stávajících praktických znalostí.

Z výsledků šetření vyvstanula hypotéza, že je pravděpodobné, pokud se studentky rozhodly a chtějí se věnovat učitelskému povolání už v průběhu studentských let, kdy se začalo utvářet jejich pojetí výuky, tak při nástupu do praxe s podporou cvičného učitele a jeho konstruktivní zpětné vazby (making thinking visible), která podpořila kritickou reflexi, tak po ukončení praxe se věnují povolání učitele.

Poukazujeme, že by bylo přínosné při vstupu do praxe, kdyby si studenti prostudovali ŠVP dané školy, která nastíní vizi školy, což by mohlo pomoci v rozhodnutí vykonávat na uvedené škole praxi.

Z výsledků šetření vyšel další zajímavý fakt. U studentek docházelo k přenášení odpovědnosti za svoji práci na učitele. Samozřejmě že to nevnímáme negativně, protože i tak se mohou poznatky přeměnit v praktickou znalost, jelikož k tomu napomáhá sdílení s učitelem. V našem výzkumu se ukázalo, že když v rámci praxe měli možnost vést samostatně třídu, tím studentky získaly zodpovědnost za svou výuku, tak kromě sdílených pedagogických praktických znalostí, o které se opírají, což potvrzuje důležitost spolupráce s cvičným učitelem, také rozvíjí a ukotvují své pojetí učitelské role a rozšiřují své pojetí výuky o pojetí role rodičů či pojetí organizačních forem.

Mentoring jako školní vzdělávání učitelů vyžaduje rozvoj „kompetencí druhého řádu“ týkajících se znalostí o tom, jak se učitelé učí a jak stát se kompetentními učiteli. To zahrnuje znalosti jednotlivých rozdílů v učení začínajících učitelů a způsoby, jak se těmto rozdílům přizpůsobit v mentoringu. Zjištění této výzkumné sondy by mohla být použita k tomu, aby pomohla cvičným učitelům v osvojování a rozvíjení u studentů jejich pedagogické praktické znalosti v procesu sdílení. Navrhujeme postupy, které mohou být použity k tomu, aby pomohly cvičným učitelům rozvíjet znalosti o mentoringu, tyto postupy mohou navést studenty ke kritické reflexi a následnému sdílení pedagogických praktických znalostí. Tyto postupy mohou být představeny cvičným učitelům, a tím jim pomůžeme vidět alternativní možnosti, které předtím neznali. Zároveň jim poskytujeme další repertoár, aby byli pružnější ve svém oboru v reakcích na začínající učitele. Cviční učitelé často pracují izolovaně a s omezenými příležitostmi pozorovat a učit se z mentorských postupů svých vrstevníků. Jakožto náhradu poskytujeme v disertační práci seznam mentorských činností, které napomáhají sdílení pedagogických znalostí studenty učitelství. Pokud by cviční učitelé prošli kurzem např. mentoringu nebo na seminářích či jiných školení pro učitele tím bychom jim pomohli rozšířit jejich znalostní bázi o teoretické konstrukty, které by mohly být dále sdíleny se studenty a tak by došlo k smysluplnému propojení praxe a teorie.

SEZNAM LITERATURY

Akcan, S., & Tatar, S. (2010). An investigation of the nature of feedback given to preservice English teachers during their practice teaching experience. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 153-172.

Bachelard, G. (1940). *La philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*. Paris: PUF.

Ball S. J., Goodson I. F. (1985). *Teachers' Lives and Careers*. London: Falmer.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Baumard, P. (1999). *Tacit Knowledge in Organizations*. Dostupné z http://ehis.ebscohost.com.ezproxy.muni.cz/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzMwOTc1N19fQU41?sid=605e97a3-f7bd-43d1-a585-ae7c9af8e7ff@sessionmgr110&vid=1&format=EB&lpid=lp_52&rid=0.

Berliner, D. (1986) 'In pursuit of the expert pedagogue', *Educational Researcher*, 15, 7, 5–13.

Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.

Blase J. (2009) The Role of Mentors of Preservice and Inservice Teachers. In: Saha L.J., Dworkin A.G. (eds) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Springer International Handbooks of Education, vol 21. Springer, Boston, MA.

Bradbury, L. U., & Koballa, T. R., Jr. (2008). Borders to cross: Identifying sources of tension in mentor- intern relationships. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2132-2145.

Bradbury, L. E. (2010). Educative mentoring: Promoting reform-based science teaching through mentoring relationships. *Science Teacher Education*, 94, 1049–1071.

Bronkhorst, L. H., Meijer, P. C., Koster, B., & Vermunt, J. D. (2011). Fostering meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 27*, 1120–1130.

Bullough, R. V., Young, J., Erickson, L., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W., et al. (2002). Rethinking field experience partnership teaching versus single -placement teaching. *Journal of Teacher Education, 53*(1), 68-80.

Calderhead, J. (1987). The Quality of Reflection in Student Teachers' Professional Learning. *European Journal of Teacher Education, 10*(3), 269 – 278.

Cangelosi, J. S. (1994). *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál.

Cásková, K. (2014). Sdílení tacitních znalostí mezi studenty učitelství a jejich vzdělavateli v průběhu jejich pedagogické praxe. In V. Švec, J. Krátká, K. Cásková, J. Jakešová, P. Koubek, E. Minaříková, J. Nehyba, B. Pravdová, P. Svojanovský, B. Šimůnková, & P. Vystrčil-Marková, *Znalostní báze učitelství.*, Brno: Masarykova Univerzita.

Cásková, K. (2015). Sharing tacit knowledge between a student teacher and a training teacher. In 2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Science and Arts SGEM 2015 - Conference Proceedings. Volume II, Education and Educational Research. Sofia, 893-900.

Cásková, K., Chudý Š. (2018) Sharing pedagogical knowledge between student teacher and her training teacher in the course of pedagogical practice. In *E-pedagogium*, 18(4), 41-56.

Cásková, K., Chudý Š. (2020). Vliv kultury školy na profesní dráhu studenta učitelství a na sdílení se cvičným učitelem. *Sociológia a spoločnosť*, 5, 38-55.

Caskova, K., Chudy, S. (2021). Influence of school culture on pedagogical knowledge sharing between an education student and a training teacher. *SN Social Sciences*, 1.

Clarke A, Triggs V, Nielsen W. Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*. 2014, 84(2), 163-202.

Cochran-Smith, M., & Paris, P. (1995). Mentor and mentoring: Did Homer have it right? In J. Smith (Ed.), *Critical discourses on teacher development* (s. 181–202). London: Cassell.

Collin, S., Karnseti, T. (2011). The collective dimension of reflective practice: The how and why. *Reflective Practice*, 12(4), 569–581.

Collins, A., Holum, A., & Brown, J. S., (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator*, Winter. Dostupné z http://www.21learn.org/arch/articles/brown_seely.html.

Cook, G. A. (1993). G. H. Mead: *The making of a social pragmatist*. Chicago, IL: University of Illinois Press.

Costa, A., Kallick, B. (1993). Through the Lens of a Critical Friend. *Educational Leadership*, 51(2), 49-51.

Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T.C.M.. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*. 24. 499-514.

Čáp, J. & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

Čapek, R. (2001). *Pedagogická praxe pro studenty (od hospitace k souvislé praxi)*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Davenport, T. (1997). *Information ecology*. Oxford: Oxford University Press.

Deal, T. E., Peterson, K. D. (1999). Shaping School Culture. San Francisco: Jossey-Bass. *Education*, 15(8): 861–887.

Descartes, R. (2003). *Meditace o první filosofii. Námítky a autorovy odpovědi*. Praha: OIKOYMENH.

Dewey, J. (1992). *The collected works of John Dewey*. Hickman, L. A. (Ed.). Charlottesville VA: IntelLex Corporation.

Duschinská, K. (2010). *Mentoring v procesu stávání se učitelem (Dizertační práce)*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

- Elliott, B. & Calderhead, J. (1994). Mentoring for teacher development: Possibilities and caveats. In McIntyre, D., Hagger, H. & Wilkin, M. (Eds.), *Mentoring: perspectives on school-based teacher education*, s. 169-189, London: Kogan Page.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- Fenstermacher G. D.(1994). *The Knower and the Known: The nature of knowledge in research on teaching*. Review of Research on Teaching, č. 2, 1-54.
- Feiman-Nemser, S., & Parker, M. B. (1992). *Mentoring in context: A comparison of two U. S. programs for beginning teachers (NCRTL special report)*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning, Michigan State University.
- Feiman-Nemser, S., & Remillard, J. (1996). Perspectives on learning to teach. In F. B. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook* (s. 63–91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Franke, A., & Dahlgren, L. O. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 627–641.
- Fuller, F., & Brown, O. (1975). *Becoming a teacher*. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education*. 74th yearbook of the national society for the study of education, Part 2. Chicago: University of Chicago Press, 25-52.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gavora, P. (2008). *Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy)*. *Pedagogika*, 58(3), 222–235.
- Gartmeier, M., Bauer J., Gruber, H., & Heid, H. (2008). Negative Knowledge: Understanding Professional Learning and Expertise. *Vocations and Learning*, 1(2), 87–103.
- Gisbert van Ginkel, Oolbekkink, H., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2016). Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: the mentor's viewpoint, *Teachers and Teaching*, 22:2, 198-218.

- Glazer, E. M., & Hannafin, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, 22, 179–193.
- Glenn, W. J. (2006). Model versus mentor: defining the necessary qualities of the effective cooperating teacher. *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 85-95.
- Graham, P. (1997). Tensions in the mentor teacher-student teacher relationship: creating productive sites for learning within a high school English teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 513-527.
- Grecmanová, H. (2003). Klima současné školy in Chráska, M., Tomanová, D., & Holoušová. *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Olomouc: Konvoj: pp 14-27. Grecmanová, H. 2004. Vliv prostředí školy na její klima. Dostupný z <http://www.rvp.cz/clanek/68/124>.
- Gudmunson, E. Gudmundsdottir. (2014). Managing School Atmosphere Through Large Groups: A five-session trial. *International Journal of Group Psychotherapy* , 64(4): 547 - 553.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press
- Hansen, J. M. and Childs, J. 1998. Creating a School Where People Like to Be. *Educational Leadership* 56 (1): 14-17.
- Hargreaves, A (2002). Teaching and Betrayal. *Teachers and Teaching* 8(3/4):393-407.
- Havlíková, M. (1994). *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu*. Praha: Strom.
- Helus, Z. (2001). Čtyři teze k tématu „změna školy“. *Pedagogika*, 51(1), 25–41.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2010). Uncovering contents of mentor teachers' interactive cognitions during mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 207-214.
- Hinde, E. R. (2004). School Culture and Change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education*, 11.

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.

Hoffman, J. Mosley W., Melissa & Maloch, Beth & Greeter, Erin & Taylor, Laura & DeJulio, Samuel & Vlach, Saba. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99-112.

Hoy, A. W., Murphy, P. K. (2001). Teaching Educational Psychology to the Implicit Mind. In Torff, B., Sternberg, R. (Eds.) *Understanding and teaching the intuitive mind*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.

Huberman, M. (1989). *The Professional Life-cycle of Teachers*. Teachers College Record, 91(1).

Huberman, M. (1993). The Model of the Independent Artisan in Teachers' Professional Relations. In: J. W. Little, & M. W. McLaughlin (eds.). *Teachers' work: Individuals, colleagues and contexts*. New York: Teachers' College Press, 11-50.

Chráška, M. Tomanová, D. & Holoušová, D. (2003). *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS . Olomouc: Konvoj.

Chudý, Š., & Neumeister, P. (2014). *Začínající učitel' a zvládanie disciplíny v kontexte 2. stupna základnej školy*. Brno: Paido

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.

Jenkins M. J. (2014): Pre-service teachers' observations of experienced teachers. *Physical Educator*, 71(2): 303-319.

Johnson, K. E. (1994). 'The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers'. *Teaching and Teacher Education* 10(4): 439–52.

Juklová, K. (2009). *Identita začínajících učitelů* (Disertační práce). Brno: FF MU. Dostupné z http://is.muni.cz/th/6899/ff_d/.

- Korthagen, F. A. J. (1988). The influence of learning orientations on the development of reflective teaching. In J. Calderhead (Ed.). *Teachers' professional learning* (s. 35–50). London: The Falmer Press.
- Korthagen, F. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kosová, B., Kasáčová, B., Porubský, Š., Doušková, A., Petrasová, A., Petrová, G., Lászió, K. (2012). *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov: Vývoj, analýza, perspektivy*. Bansk.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' learning participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149–170.
- LaBoskey, V. (1993). Why Reflection in Teacher Education? *Teacher Education Quarterly*, 20(1), 9-12. Dostupný z <http://www.jstor.org/stable/23475146>.
- Lanc, J., Nehyba, J. (2013). Koncept čistého jazyka v psychoterapii. Dostupný z <http://www.cleanlanguage.co.uk/articles/articles/335/1/KONCEPT-CISTEHO-JAZYKA-V-PSYCHOTERAPII/Page1.html>.
- Lacefield-Parachini, N., & Isken, J. (2003). Developing novice teachers as agents: student teacher placements “against the grain”. *Teacher Education Quarterly*, 30(2), 55-68.
- Lawley, J., & Tompkins, P. (2000). *Methaphor in Mind: Transformation through Symbolic Modelling*. The Developing Company Press.
- Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, 60(3–4), 59–69.
- Lazarová, B. (2011). Mentoring jako podpora mezigeneračního spolupráce ve škole. In B. Lazarová, et al., *Pozdní sběr: O práci zkušených učitelů* (s. 107–156). Brno: Paido.
- Lee, H-J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education* 21, 699–715.
- Lorenzová, J.(2015) *Skryté kurikulum, stále aktuální problém školy a pedagogiky*. Dostupný z [www: http://www.paidagogos.net/issues/2015/2/article.php?id=2](http://www.paidagogos.net/issues/2015/2/article.php?id=2).
- 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.
- Lukas, J. (2007). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*, roč. LVII, č. 4, (s. 46-60).
- Maňák, J. a Švec V. (2004). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Mareš, J. (2003). Zamyšlení nad pojmem klima školy. In Chráska, M, Tomanová, D. and Holoušová, D. (eds) *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. Konference ČPdS. Brno: Konvoj: 32-42.
- Mareš, J., Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Mareš, J., (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Minaříková, E., & Janík, T. (2012). Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možností jeho uchopení. *Pedagogická Orientace*, 22(2), 181–204.
- Minaříková, E., & Pravdová, B. (2017). Pojetí výuky studentů učitelství. Společná témata a individuální výzvy in Švec, V. et al., *Studenti učitelství mezi tacitními a explicitními znalostmi* (s. 133-145). Brno: Masarykova univerzita.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- McAlphine, L., Weston, C., Beauchamp, J., Weiseman, C., & Beauchamp, C. (1999). Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education*, 37, 105–131.
- Mládková L. (2005). *Moderní přístupy k managementu: tacitní znalost a jak ji řídit*. 1. Vyd. Praha: C. H. Beck, 2005.
- Murray, T., Clermont, Y., Binkley, M. (2005). *International Adult Literacy Survey: Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*. Canada: authority of the Minister responsible for Statistics Canada.
- Nehyba, J., & Svojanovský, P. (2016). Tacitní znalosti v metaforách studentky učitelství. *Studia Paedagogica*, 21(1), 57–85.

Nilsson, P., & van Driel, J. (2010). Teaching together and learning together: primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1309-1318.

Noë, A. (2009). *Out of our heads: Why you are not your brain, and other lessons from the biology of consciousness*, New York, NY: Hill and Wang.

Pajares, F. (1992). *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. *Review of Educational Research*, Vol. 62, 307-332.

Pedro, J. Y. (2005). Reflection in teacher education: exploring pre-service teachers' meanings of reflective practice. *Reflective Practice* 6(1), 49 – 66.

Píšová, M. (1999). *Novice Teacher*. In *Scientific Papers of University of Pardubice*, Series C, Supplement 1. Pardubice: University of Pardubice.

Píšová, M. (2001) Fakultní učitel? Supervizor? Mentor? Několik poznámek k vedení pedagogických praxí. *Pedagogická orientace*, 11(2), 27–32.

Píšová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

Píšová, M. (2005b). Vztah teorie a praxe v profesní přípravě učitele. In J. Prokop & M. Rybičková (Eds.), *Proměny pedagogiky. Sborník příspěvků z 13. konference ČPdS* (s. 300–307). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Píšová, M., & Černá, M. (2006). *Pro mentory projektu Klinický rok: vedení pedagogické praxe*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

Píšová, M. (Ed.). (2007). *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

Píšová, M., Najvar, P., & Janík, T. et al. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.

Píšová, M., Duschinská, K., Kargerová, J., Lampertová, A., Lukavská, E., Szimethová, M., & Tomková, A. (2011). *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Píšová, M., & Hanušová, S. et al. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masarykova univerzita.

Podlahová, L. (1998). *Pedagogická praxe: průvodce pro současné studenty a budoucí učitele*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 8070677937.

Pol, M. and Lazarová, B. (1999). *Spolupráce učitelů-podmínka rozvoje školy*. Praha: Agentura Strom.

Pol, M. et al. (2002). Zkoumání kultury školy a jeho potenciál pro evaluaci a autoevaluaci školy na příkladu výzkumů. *E-pedagogium*. Dostupný z <http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/mimo/index.htm>.

Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: MUNI-press.

Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Rajuan, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2010). The match and mismatch between expectations of student teachers and cooperating teachers: Exploring different opportunities for learning to teach in the mentor relationship. *Research Papers in Education*, 25, 201–223.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In Sikula, J. (Ed.) *Handbook of research on teacher education*, 102-119. New York: Macmillan.

Rimmele, R. (2002). *Videograph*. Multimedia-Player zur Kodierung von Videos. Kiel: IPN.

Rogers, R. R. (2001). Reflection in higher education. A concept analysis. *Innovative Higher Education*, 26(1), 37–57.

Rokos, L., & Lišková, J. (2019). Kvalita vrstevnické zpětné vazby při badatelské úloze z biologie člověka v hodinách přírodopisu. *Pedagogická orientace*, 29(1), 43-72.

Scrivener, J. (2011). *Learning teaching, the essential guide to English language teaching*. Oxford: Macmillan.

Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Shulman L. S. & Shulman J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Shulman, L. S. (1996). 'Just in case...': Reflections on learning from experience. In J. A. Colbert, P. Desberg, & K. Trimble (Eds.), *The case for education: Contemporary approaches for using case methods*, 197–217. Boston: Allyn & Bacon.
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching. Foundations of the new Reform*. Harvard Educational Review, roč. 57, č. 1, (s. 1-22).
- Slavík, J., Chrz V., Štech S., et al. (2014). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar P., & Píšová M., (2012). Mezi praxí a teorií v učitelském vzdělávání: na okraj českého překladu knihy F. A. J. Korthagena et al. *Pedagogická orientace*, roč. 22, č. 3, 367-386.
- Smith, E. R. (2007). Negotiating power and pedagogy in student teaching: expanding and shifting roles in expert-novice discourse. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 87-106.
- Spilková, V., et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Stanulis, R. N. (1995). Classroom teachers as mentors: possibilities for participation in a professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 331-344.
- Stanulis, R. N., & Russell, D. (2000). "Jumping in": trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 65-80.
- Sumsion, J. (2006). *Early childhood student teachers' reflection on their professional development and practice: a longitudinal study*. PhD Thesis, University of Sydney, Australia.
- Svatoš, T. (2013). Student na cestě k učitelství – inspirace z výzkumné praxe. *Pedagogická orientace*, 23(6), 786–809.
- 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*. Brno: PdF MU.

- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šíp, R. & Švec, V. (2013). Pojetí tacitních znalostí v paradigmatu sjednoceného pole. *Pedagogická orientace* 23(5), 664–690.
- Šed'ová, K. (2016). Reflexe jako nástroj změny komunikačního chování učitele: případová studie. *Pedagogika*. 66, 477-494.
- Šed'ová, K., & Švaříček, R. (2013). Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. Kvalita v kvalitativním výzkumu. *Pedagogická orientace*, 23(4), 478–510.
- Švaříček, R., Šed'ová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido.
- Švec, V. (2009). Sdílení znalostí ve školním prostředí. *Pedagogická orientace*, 19(2), 22-37.
- Švec, V., Nehyba, J., Svojanovský, P., Lawley, J., Šíp, R., Minaříková, E., Pravdová, B., ... Pecha, P. (2016). *Studenti učitelství mezi tacitnými a explicitními znalostmi*.
- Tillema, H.H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education* 16(5-6), 575-591.
- 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.
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: PedF UK.
- Tondl, L. (2002). *Znalost a její lidské, společenské a epistemické dimenze*. Praha: Filosofia.
- Topping, K., J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645.
- Tosey P. C., Lawley J. & Meese R. (2014). Eliciting Methaphor through Clean Language: An innovation in qualitative research. *British Journal of Management*, 25(3), 629-646.

- Urbánek, P. (2002). Problematika praktické složky přípravy v učitelském vzdělávání. In Janík, T., *Úloha fakulního cvičného učitele a fakulní cvičné školy v přípravě budoucího učitele*, 85–91. Brno: Katedra pedagogiky PdF MU ve spolupráci s MSD Brno.
- Van Eekelen, I. M. (2005). *Teachers' will and way to learn. Studies on how teachers learn and their willingness to do so*. Dissertation. Maastricht.
- Valdez, M. M. (2006). *Investigation into student teacher reflections on their professional experiences and how those reflections impact classroom practice* (Disertační práce). Wyoming: University of Wyoming.
- Varela, F., Thompson, E. & Rosh, E. (1993). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- 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.
- Velzen, Corinne. (2013). *Guiding learning teaching Towards a pedagogy of work-based teacher education*. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/259655793_Guiding_learning_teaching_Towards_a_pedagogy_of_work-based_teacher_education
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Publisher: Brno: Paido.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. 1. vyd. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546.
- Walterová, E. (2001). Problém vnitřní konzistence případové studie školy. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogicky výzkum*, 27 June 2001, Ostrava, 88–91.

Weiss, E. M. (1999). Perceived Workplace Conditions and First-year Teachers' Morale, Career Choice Commitment, and Planned Retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8): 861-879.

William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN, Solution Tree Press.

Wittgenstein, L. (1992). *Last writings on the philosophy of psychology*. Vol. 2. The inner and the outer, 1949-1951. Oxford, UK: Blackwell.

Wolek W., (2010). The skill development processes of apprenticeship, *International Journal of Lifelong Education*. 18(5). 395-406.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3-9.

ANOTACE

Disertační práce Sdílení pedagogických znalostí mezi cvičnou učitelkou a studentkou učitelství v průběhu pedagogické praxe předkládá výsledky kvalitativně orientovaného výzkumného šetření zaměřeného na proces sdílení pedagogických znalostí mezi studentkami učitelství a jejich cvičnými učitelkami. Teoretická část výzkumu je věnována filosofickým a psychologickým východiskům výzkumu, konceptu znalosti a jejímu sdílení. Objasňuje vliv vnějších podmínek na sdílení, zabývá se studentem učitelství a jeho přípravě na profesi. V rámci výzkumu byl využit design mnohočetné případové studie a ke sběru dat sloužily hloubkové rozhovory inspirované „čistým jazykem“, který měl za cíl minimalizovat obsahový vklad výzkumníka. Lze proto předpokládat, že pedagogické praktické znalosti, které byly sdíleny, jsou pro studentky skutečně aktuálními.

Empirická část výzkumu odhaluje témata, která byla společná všem účastníkům výzkumu, na nichž je ukázáno odlišné osvojování pedagogických praktických znalostí. Důvodem je fakt, že vstupovaly do praxe s odlišným vstupním subjektivním pojetím výuky, postaveném na rozdílné míře předchozích zkušeností. Dále je pozornost zaměřena na vnější vlivy, které usnadňují nebo brání sdílení. V neposlední řadě také přínos sdílení nejenom pro studentky učitelství, ale i pro cvičné učitelky. Disertační práce přináší i nástin žádoucích intervenčních zásahů ze strany cvičných učitelů, jimiž lze proces sdílení pedagogických praktických znalostí v rámci pregraduální přípravy podpořit.

Klíčová slova: sdílení znalostí, collaborative mentoring, student učitelství, cvičný učitel

ANNOTATION

The dissertation Sharing pedagogical knowledge between a training teacher and a student teacher during pedagogical practice presents the results of a qualitatively oriented research focused on the process of sharing pedagogical knowledge between student teachers and their training teachers. The theoretical part of the research is devoted to the philosophical and psychological basis of the research, the concept of knowledge and its sharing. It clarifies the influence of external conditions on sharing, deals with the student teacher and his preparation for the profession. The research used the design of a multiple case study with the usage of in-depth interviews inspired by "clean language", which aimed to minimize the researcher's influence. It can therefore be assumed that the pedagogical practical knowledge that has been shared is really up-to-date for the students.

The empirical part of the research reveals topics that were common to all participants in the research, which show a different acquisition of pedagogical practical knowledge. The reason is the fact that they entered the practice with a different initial subjective concept of teaching, based on different levels of previous experience. Furthermore, attention is focused on external influences that facilitate or stop sharing. Last but not least, the benefits of sharing are not only for student teachers but also for training teachers. The dissertation also brings an outline of desirable interventions for training teachers, which can support the process of sharing pedagogical practical knowledge in pre-graduated preparation for the profession.

Keywords: knowledge sharing, collaborative mentoring, student teacher, training teacher

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: Model ALACT

Obrázek č. 2: Model dotazování

Obrázek č. 3: Četnost otázek a komentářů v jednotlivých kategoriích čistoty v analyzovaných rozhovorech (v procentech)

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Modely mentoringu

Tabulka č. 2: Rozhovory uskutečněné během výzkumného šetření s Ivanou

Tabulka č. 3: Rozhovory uskutečněné během výzkumného šetření s Františkou

Tabulka č. 4: Rozhovory uskutečněné během výzkumného šetření s Hanou

Tabulka č. 5: Četnost otázek a komentářů

Tabulka č. 6: Shoda dvou kódovatelů (rozhovory s první učitelkou z pilotáže)

PŘÍLOHY

1. Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

Souhlas s účastí na výzkumu

- Jsem obeznámen/a se základními cíli pedagogického výzkumu prováděného Mgr. Kateřinou Cáškovou a souhlasím se svou účastí na tomto výzkumu.
- Má účast ve výzkumu je anonymní, data získaná mým prostřednictvím budou využívána bez spojitosti s mou osobou.
- Umožním výzkumníkovi dále pracovat se záznamy v mém pedagogickém deníku, který povedu v průběhu pedagogické praxe.
- Výzkumník má právo zaznamenávat naše rozhovory, které byly vedeny za účelem výzkumného šetření.
- Mám právo nahlédnout do záznamů výzkumníka pořizovaných v průběhu výzkumného šetření.
- Mám právo z účasti na výzkumu odstoupit kdykoliv v jeho průběhu.

V Brně dne _____

jméno účastníka výzkumu _____

Podpis _____

2. Informovaný souhlas rodičů

V Brně, _____

Vážený rodiče,

v práci disertačního projektu bychom rádi ve výuce, které se účastní Vaše dcera nebo syn, pořídili videozáznam výuky naší studentky učitelství.

Tímto bychom Vás chtěli požádat o souhlas s natáčením 1 hodiny výuky matematiky. Pořizování videozáznamu výuky probíhá s vědomím ředitelství školy a se souhlasem vyučujícího. Veškerá data jsou anonymizována a pracuje s nimi jen studentka DSP PdF MU. Na případné dotazy Vám rádi odpovíme e-mailem (caskova@ped.muni.cz).

Děkuji,

Mgr. Kateřina Cášková

Katedra pedagogiky PdF MU

E-mail: caskova@ped.muni.cz

S účastí žáka/žákyně v projektu videostudie studentů učitelství PdF MU

souhlasím

nesouhlasím

jméno žáka/ žákyně

jméno a podpis zákonného zástupce

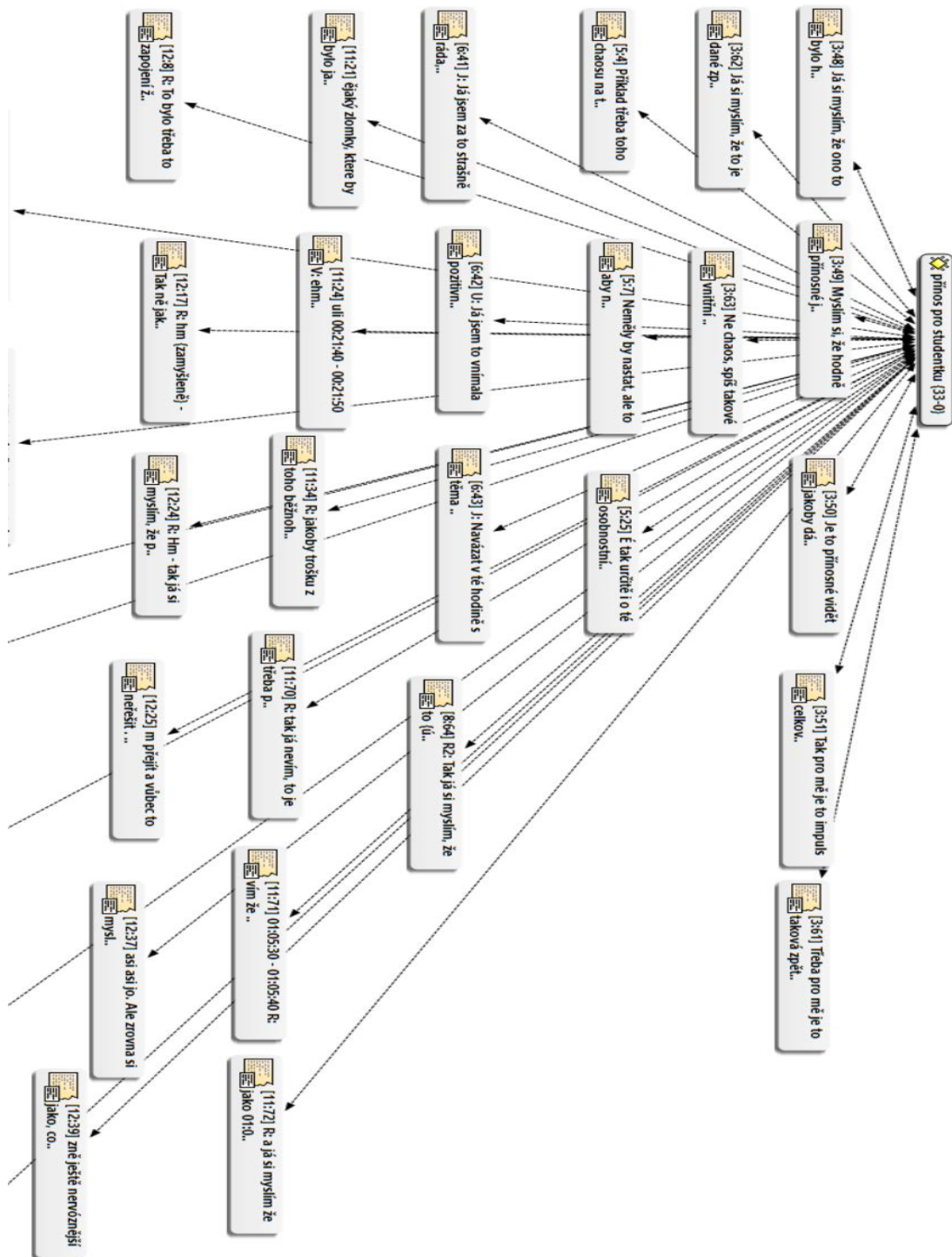
3. Ukázka otevřeného kódování

Takže tam to bylo fajn, je dobré, že byly zapojeni všichni, je dobré využít té vzájemné kontroly, oni se oti důležití, že to kontroloují jeden druhému a třeba si i vzájemně poradí a dobrá věc je, že se zapojí všichni. Potom v rámci opakování bylo dobré zopakovat střed úsečky, protože se na to navazovalo a z taktického hlediska to bylo velmi dobré. Děčka zapomínají a neopakovalo se to dlouhou dobu. Trošku mě zatrnulo, když jste rýsovala střed bez jakéhokoli náčrtu a čekala jsem, co se z toho vyklube. Ten chlapec to řekl docela pěkně a hned na to následovalo to, že jste to uvedla jakoby v praxi tím obrázkem, takže to dopadlo nakonec velmi dobře. Děčka byli i ponoukáni, aby uměli zformulovat tu myšlenku nejenom to načrtnout jakoby mechanicky. Velmi dobré je i zapojení žáků při té konstrukci, každý udělá kousek, a mají pocit, že i těm druhým to půjde a snaží se držet při té konstrukci. Pokud kantor vyvolá jenom jednoho na celou tu věc, ty ostatní mají tendence vypustit to a nedělat nic v tomto okamžiku mám klid, než na mě přijde zase řada, takže to hodnotím pozitivně. Potom byla hlavní náplň hodiny těžnice a těžště, já bych to téma napsala hned, ale to je jedno. Trošku jste si naběhla s tím manipulačním úkolem na začátku, jako motivace velmi dobré, ale má to technický problém, protože jakmile začnete na tom papíru hledat střed přehybáním, zrušíte tu rovinu trojúhelníku, takže potom je problém ho vyvážit a pak úplně katastrofa je když to napichnete na tu kružičku, chytrý koumavý klučina, ten to tam narve tak, že když to zapichnete do rožku, tak mu to tam drží. T středy nedělat přehybáním, i když je to dobré, že si uvědomí co ten střed je, ale už ho máte pokrčený a i když ho pak dáte na tu tužku, což je lepší, protože to ta tužka nepropíchne, třeba i na ten tupý konec i když najdem celou skupinu bodů, to není tak podstatné, ale že ten střed tam je. On potom i kdyby byl pokrčenější, tak vám to nepůjde. Dějala bych to graficky a ne přehybáním, to přehybání bych využila v nějakém jiném tématu. Takže když jste našli ty středy, jakoukoliv technikou a teď jste potřebovala, aby vám do toho vystříženého trojúhelníku udělali těžnice, protože oni poslední co znají, jsou střední příčky a výšky a je to jakoby svádí. Já bych asi trojúhelník přiložila na tabuli ten váš, co jste měla v ruce a fixou bych to načrtla a oni by věděli, co se po nich chce přesně, oni jsou někdy zbytečně moc kreativní a ne vždycky to potřebujem. Takže využít toho, co jste měla v ruce tím, že to přiložíte. Pak jste to namalovala a dala do pořádku, on byl dost velkéj na to, aby viděl, co spojujete a stačilo to. Takže spíš jenom taková nezkusenosť u toho prvního bodu. Potom byla druhá část, to byla část, kdy vzniká zápis a vzorový obrázek na tabuli. Jenom bych se vrátila, vy jste vyvolala tu Veroniku, napsala jste nadsis a chtěla jste udělat náčrt, což je dobré, aby si uvědomili, protože to je problém, aby strana a ležela proti bodu A. A proto, je dobré i když to není konstrukční úloha, udělat si náčrt, aby to nepopletli. A vy jste ji vyvolala a ona netušila a teď tam stála vyplašená, bylo to zbytečné. Kdybyste řekla, například uděláme náčrt toho trojúhelníku a pojedte něco, nějaký dobrovolník, pojed ty a ona už ví, že jde dělat náčrt trojúhelníku, ale jinak jste to potom zvládla hezky. Tady mám poznámku, než vyvoláte k tabuli, řekněte, o co jde, jo. A pak se vám to trošku

The screenshot shows a list of notes or tasks, each with a colored bar and an icon. The notes are:

- RU1 -alterace -modeling-opakování v rámci návaznosti učiva-zdvořo
- metafora vyslovená cvuč. a vyvolaná situací studentky
- pozitivní hodnocení studentky cvučetelkou
- konstruktivistický přístup
- pozitivní hodnocení studentky cvučetelkou
- pozitivní hodnocení studentky cvučetelkou
- RU1 -alterace -téma hodiny napsat hned
- RU1 -alterace -impose -nehodně zvolený manipulační úkol na hledá
- RU1 -alterace -impose -na základě znalosti návaznosti učiva a aktuá
- RU1 -alterace -impose
- RU1 -popis situace potom advise

4. Vizualizace pomocí síťového diagramu



5. Ukázka z reflektivního deníku studentky

5. HODINA – matematika

Paní učitelka je třídní učitelkou této třídy. Má k nim mateřský přístup. A je vidět, že je má ráda. Jedná se o přirozenou autoritu.

Téma hodiny: **Konstrukční úlohy**

Pomůcky: tužka, pravítka

Osnova: - geometrické zápisy
- jednoduché konstrukce
- samostatná práce

V první fázi hodiny začíná tzv. rozcvička, kdy žáci dostávají jednoduché příklady, které musí vypočítat. Paní učitelka zadává příklady a ptá se, je pravda, že platí „tento výsledek“ – pokud je to pravda, žáci si zapíší plus, pokud to pravda není, žáci si zapíší mínus. Tyto symboly zaznamenávají do obrázku „stonožky“.

Poté následuje vysvětlení jednotlivých matematických symbolů jako je zápis bodu A, který leží na přímce, jak se značí velikost úsečky apod.

Po zavedení jednotlivých symbolů následuje procvičování v praxi. Samostatná práce. Úlohy jsou zadány slovně, žáci musejí narýsovat a potom pomocí symbolů zapsat konstrukci.

V hodině pozoruji, jak probíhá výuka a zároveň pomáhám pomalejším žákům.

SEBEREFLEXE

Jsem celkem „znehucena“ z přístupu jednotlivých učitelů. Myslím, že někteří jsou zbytečně agresivní na žáky, kteří potom mají strach cokoliv říct. Během dne jsem měla možnost se bavit s žáky, kteří si samozřejmě stěžují na své vyučující. V určitých případech ovšem musím uznat, že mají pravdu. Nejvíce mě dnes zaujal autistický chlapeček, kterého jsem si zvolila pro pozorování, viz. portfoliový úkol.

6. Kategoriální systém

I. Poskytování emoční a psychosociální podpory

- (1) Affirm: uvádět konkrétně, co udělal nebo dělá dobře začínající učitel tak, aby si uvědomil své silné stránky
- (2) Attune: vyladění mentorského přístupu k tomu, co začínající učitel zvládne emocionálně, aby se zabránilo úzkosti, nervozitě nebo emocionálnímu přetížení
- (3) Být k dispozici: být aktivně k dispozici začínajícímu učiteli, tak aby se snížily jeho obavy o požádání si o pomoc
- (4) Konstruktivní zpětná vazba: strukturovaná zpětná vazba, kt zde něco chybí
- (5) Zdůrazni pokrok: porovnání současných a předchozích výkonů začínajícího učitele, zajištění povědomí o pokroku a se snahou eliminovat slabé stránky
- (6) Zdůrazni úspěch: vytvoření prostředí, které evokuje zážitek úspěchu jako učitele, aby se posílilo sebevědomí a kompetence u začínajícího učitele
- (7) Ujistění: ujistění začínajícího učitele uvedením vlastních zkušeností do perspektivy, a tak napomoci zbavit se úzkosti a pochybností o úrovni svých schopností
- (8) Share: sdílení osobních zkušeností, aby se začínající učitel cítil více spojen s mentorem a tím předcházet pocitům izolace a odcizení

II. Podpora utváření pedagogických praktických znalostí výuky

- (9) Making thinking visible: stimulace začínajícího učitele k diskusi vysvětlením myšlenkového pozadí, které se skrývá za uskutečněným jednáním učitele
- (10) Přizpůsobit se: přizpůsobení formy mentorské konverzace začínajícímu učiteli, aby mohl uvažovat o své výuce na základě svých pedagogických praktických znalostí
- (11) Adresace: adresně motivovat pro výuku a tím jim pomoci učinit vědomé rozhodnutí o jejich krocích ve výuce
- (12) Build: sestavení úkolů od jednoduchých po složité ve vztahu k začínajícím učitelům, a tak zabránit jejich psychickému přetížení
- (13) Povzbuzovat: povzbuzování začínajících učitelů prostřednictvím dotazování k přemýšlení o tématech, aby se vyhnuli obavám z výuky, a směřovat je k vlastnímu řešení situace
- (14) Iniciovat: stimulovat nováčky prostřednictvím dotazování, aby přemýšleli o tématech iniciovaných mentorem za účelem kontroly/stimulace povědomí a podpory vlastního řešení situace

(15) Link: propojení jednotlivých na sebe navazujících konverzačních témat, aby byla zajištěna propojenost minulých a vazba na aktuální

(16) Strukturování: strukturování mentorské konverzace, směřující k zajištění dokončení konkrétního procesu reflexe

III. Vytvoření příznivého prostředí pro učení začínajících učitelů

(17) Align: sladit proces mentoringu s očekáváním a potřebami začínajícího učitele

(18) Bound: udržování neformálního a kolegiálního módu mentorských interakcí vázaných na konkrétní situace

(19) Facilitace: zapojit do organizování i jiných mimoškolních aktivit a tím rozšířit zkušenosti nad rámec vztahu mentor – mentee (exkurze)

(20) Zůstat v ústraní: ustoupit, zůstat stranou, a nezasahovat do výuky, aby začínající učitel zakusil postavení „skutečného učitele“

(21) Induct: zapojit začínajícího učitele i do mimovýukových činností (dozory, třídní kniha)

(22) Intervence: adekvátně zasahovat přímo do výukové situace, aby se zabránilo eskalaci potenciálně volatilních situací

(23) Převzít odpovědnost: učinit začínajícího učitele odpovědným za daný úkol, aby se mohl učit prostřednictvím riskování, improvizace v reálných situacích

(24) Protect: adekvátně zasahovat do organizace výuky začínajícího učitele, s cílem odstranit potenciální překážky pro jeho optimální pedagogický rozvoj

IV. Aktivity vedoucí ke změně jednání začínajícího učitele

(25) Radit: udávat rady nebo návrhy na témata či poskytovat jim alternativní řešení, která mohou reflektovat, sdílet a dále si osvojit

(26) Impose: reflektovat pozitiva a negativa výuky, navrhnout řešení na problémové situace, tím zajistit bezproblémový chod výuky

(27) Model: modelování/ukazování myšlenkových procesů stojících za jednáním učitele, poskytovat jim alternativní postupy toho, jak učit nebo být učitelem

(28) Monitor: sledování pokroku začínajícího učitele při realizaci záměrů v mentorských konverzacích, aby se umožnilo dojít k realizaci učebního cíle

(29) Nabídnout výzvy: vytvoření úkolů, které začínajícího učitele donutí překročit jeho aktuální možnosti, a tím mu pomoci více se profesně rozvíjet.

7. Vysvětlení použitých zkratk v ukázkách z rozhovoru

[] – poznámka výzkumníka

... přerušení rozhovoru