

POHLED STUDENTŮ UČITELSTVÍ PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ A ODBORNÉHO VÝCVIKU NA PRŮBĚH PEDAGOGICKÉ PRAXE

Alena Bendová¹, Marie Horáčková¹

¹Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, oddělení sociálních věd, Zemědělská 5, 613 00 Brno, Česká republika

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20201002133>

Podáno: 28. 1. 2020, Přijato: 1. 7. 2020

To cite this article: BENDOVÁ ALENA, HORÁČKOVÁ MARIE. 2020. Pohled studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na průběh pedagogické praxe. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 10 (2): 133–156.

Abstrakt

Cílem příspěvku je prezentovat názory studentů učitelství na průběh pedagogické praxe, kterou pro ně organizuje Institut celoživotního vzdělávání ve spolupráci se středními odbornými školami. Studenti mají předepsaný počet následků u cvičného učitele, na které plynule navazují jejich vlastní výstupy. Výchozím materiálem pro naše zkoumání se staly deníky pedagogické praxe studentů. Ty byly za účelem hlubšího proniknutí do dané problematiky dále posíleny o projektivní techniku nedokončených vět, které studenti doplňovali po skončení praxe. Získaná data byla podrobena kvalitativní analýze. Na jejím základě byly identifikovány následující čtyři kategorie: „praxe jako stres“, „bariéry na pedagogické praxi“, „zmírňování nesnází na pedagogické praxi“ a „zrod vlastního pojetí výuky“. Předkládaný text se zabývá pouze prvními třemi. Příspěvek je zakončen zamyšlením nad možnými změnami, které by vedly ke zkvalitnění průběhu a případné

vyváženosti praxe pro studenty na straně jedné a zúčastněných institucí na straně druhé.

Klíčová slova: střední odborné školy, studenti učitelství, cvičné školy, pedagogická praxe

THE OPINION OF „TEACHING OF VOCATIONAL SUBJECTS AND PRACTICAL TRAINING“ STUDENTS ON THE PRACTICE TEACHING PROCESS

Abstract

The main goal of this contribution is to present the views of students of pedagogy on the teaching practice, which is organized by the Institute of Lifelong Learning in cooperation with secondary technical schools. This teaching practice is organized by the Institute of Lifelong Learning in cooperation with secondary technical schools that agreed to be the training schools for our students. The teaching practice period lasts 14 days for each student. Students have to shadow their supervisor teacher for a specific number of lecture hours. Then they have to teach a couple of lectures on their own. The sources for this study were teaching practice diaries of students, who took part in this process and the students' responses to the sentence completion method questionnaire that they completed after the teaching practice period. The method provided a deeper qualitative understanding of the issue. The qualitative analysis revealed four categories: teaching practice as a stressor; barriers in the teaching practice; stress reduction during the teaching practice; creating a personal teaching concept. This paper deals with the first three of these categories. The final part of the paper is a reflection on possible ways how to raise the quality of the teaching practice both for students and participating institutions.

Keywords: secondary technical schools, students of pedagogy, training schools, teaching practice process

ÚVOD

Dynamický rozvoj současné společnosti, který je založen především na rychle se měnících podmínkách, vyžaduje ve všech odvětvích schopnost přizpůsobit se těmto změnám. Je zcela pochopitelné, že ani školství není výjimkou. I tady dochází k významným proměnám v pojetí učitelské profese, které znamenají výrazné rozšíření působnosti a odpovědnosti učitele. To předpokládá u stávajících i budoucích učitelů vysokou míru profesionalizace (srov. Spilková, 2007). V důsledku toho se opět dostává do centra pozornosti i pedagogická praxe. Tradičně jsou nastoleny a diskutovány otázky, týkající se vzájemného vztahu mezi pedagogickou teorií a praxí. Jde o poměrně širokou problematiku, ke které se v rámci realizovaných výzkumů přistupuje různými způsoby. Maňák (2011) uvádí, že i když se jedná o protikladné fenomény, teorie vždy musí vycházet z potřeb praxe, což vede k vědeckému nadhledu, který pomáhá řešit problémy související s pedagogickou profesí. Ideálem se v tomto smyslu stává vzdělání učitelů, které integruje teorii vzdělávání do skutečné pedagogické praxe (Lunenberg, Korthagen & Swennen, 2007). Otázka, kterou si v této souvislosti často kladou učitelé teoretických i praktických předmětů na univerzitách připravujících budoucí učitele, je stále táž. Jak sladit tyto dvě oblasti, aby budoucí učitelé, kteří zahajují svoji profesní dráhu, byli dostatečně připraveni a náročnou profesi učitele zvládli?

Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně v rámci bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice připravuje studenty mimo jiné pro studijní obor Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen UPVOV). Jedná se o absolventy středních odborných škol zemědělského, potravinářského, ekologického, mechanizačního, ekonomického, lesnického, dřevařského, zahradnického a veterinárního zaměření.

Velký důraz je kladen na povinnou součást studia – pedagogickou praxi, která probíhá na univerzitních cvičných školách. Institut celoživotního vzdělávání má smluvně zajištěny střední odborné školy různého zaměření, které umožní studentům během školního roku absolvovat pedagogickou praxi v rozsahu čtrnácti dnů. Jejím cílem je, aby student poznal přímo

v reálném pedagogickém prostředí práci učitele a činnost školy. Klíčovou pozici zaujímá cvičný učitel dané střední odborné školy. Jeho práce je velmi náročná, jsou na něj kladeny vysoké požadavky zejména ohledně vedení studenta tak, aby se naučil připravovat, vést a vyhodnocovat vlastní výchovně-vzdělávací činnost.

Pedagogická praxe je vysokoškolským ústavem organizována každý rok v jarních měsících letního semestru. Po dohodě se studenty a středními odbornými školami jsou termíny praxe smluvně zajištěny. Významnou roli zde mají vedoucí pedagogické praxe, kteří jsou pověřeni, aby hospitovali, kontrolovali a podíleli se na komisionálním hodnocení při závěrečném výstupu studenta.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Předpokladem pro kvalitní vzdělávání jsou podle Bendla a Kucharské (2008) nejen vysoce kvalifikovaní, ale především motivovaní učitelé. Současná společnost stále zvyšuje své požadavky a nároky na práci učitele, což vede k sílícímu tlaku, se kterým se učitelé musí vyrovnávat. Tato skutečnost se odráží i v oblasti přípravného vzdělávání budoucích učitelů. Výsledkem by měla být opatření, která usnadní začínajícím učitelům vstup do praxe. V tomto smyslu souhlasíme s Maňákem (2011), který uvádí, že cílem profesního mistrovství u budoucích učitelů není jen zvládnutí různých pedagogických teorií, ale především získání profesních vědomostí a dovedností, což by jim mělo umožnit absolvování pedagogické praxe na odpovídající úrovni a v optimální délce.

Význam pedagogické praxe, a především její podobu lze v přípravě budoucích učitelů označit za prioritní. I když i u nás je pedagogická praxe považována za jednu z nepostradatelných součástí přípravného vzdělání, podíl pedagogické praxe v přípravě českých učitelů je pořád nízký (Rýdl, 2000). Maňák (2011) upozorňuje na to, že teorie a praxe se nesmí vzájemně vylučovat, ale musí mít mezi sebou vždy úzký vztah. Anderson a Freebody (2012) varují před takovým typem diskuse, kdy je upřednostňována jedna nebo druhá oblast. Potenciál je tedy spatřován pouze ve vyváženém vzdělávání učitelů v obou oblastech. Stejně tak Šimoník (2002, s. 93) zdůrazňuje, že „v učitelském studiu bychom měli usilovat nejen o zlepšení teoretické a praktické přípravy, ale hlavně o funkční vyváženost obou jmenovaných složek, které budou mezi

sebou promyšleně propojeny“. Hlavní záměr by měl směřovat k formování profesionálně zdatné a morálně vyspělé osobnosti učitele.

Roth a Tobin (2002) navrhuji, aby se vzdělávání studentů učitelství zakládalo spíše na praxi než na teorii výuky. Výuka má podle těchto autorů časový charakter, který zahrnuje neustálé rozvíjení zkušeností v rámci vysoce proměnlivého a mnohotvárného učení. Stejně tak Havel s Janíkem (2004) uvádějí, že zvyšování kvality pregraduální přípravy učitelů závisí především na zkušenostech získaných absolvováním pedagogické praxe. Tyto zkušenosti se pak stávají zdrojem nejen pro změnu, ale v zásadě pro zlepšování vlastní učitelské práce.

Mareš (1996) hovoří o praxi jako o klíčové události ve zrodu vlastního pojetí výuky (budoucího) učitele. Domníváme se, že na tento proces má vliv kromě řady jiných faktorů (jako jsou např. osvojené pedagogické vědomosti a dovednosti) i prožívání emocí během pedagogické praxe. S uvedenou problematikou tak souvisí například i pojem sebevědomí. Bandura (1997) uvádí, že tento pojem sebevědomí lze považovat pouze za určitý obecný stupeň důvěry v sebe a ve své schopnosti. V této souvislosti je doporučován termín *self-efficacy*, který je českými a slovenskými výzkumníky překládán jako „osobní zdatnost“ (Mareš & Gavora, 1999) nebo jako „vnímaná osobní zdatnost“ (Wiegerová *et al.*, 2013). Bandura (1997) dále uvádí, že *self-efficacy* lze zkoumat u jednotlivců v rámci konkrétní situace, kdy je možné zjišťovat míru přesvědčení o jejich vlastních schopnostech pro dosažení stanovených cílů nebo výkon určitých činností.

Touto problematikou se dále zabývá Linke (2016), který upozorňuje, že míra *self-efficacy* se liší nejen u jednotlivců, ale i u každé konkrétní situace. Podle něj se výsledné přesvědčení jedince o vlastních schopnostech dosáhnout stanoveného cíle odvíjí od toho, jak je schopen zvládnout úkony, které jsou spojeny s dosažením daného cíle. Jako příklad uvádí studenta učitelství, jehož čeká první vystoupení před třídou v roli učitele. Zvládnutí této pro něj zcela nové situace bude záviset na způsobu přístupu k danému úkolu. Rozhodující je, zda k tomu přistoupí jako k výzvě, nebo u něj převáží strach a obavy. Podle Vašutové (2007) jsou začínající učitelé vybaveni kromě znalostí a dovedností i určitým množstvím zkušeností, které získají v průběhu studia absolvováním pedagogické praxe. Přes stejné podmínky během studia se budoucí pedagogové liší mimo jiné i v dávce sebevědomí. Někteří považují pedagogickou práci za velmi obtížnou a nejsou si jisti, zda ji vůbec budou

schopni zvládnout. Naopak jiní začátečníci se považují za dobré učitele a žádné problémy v reálné praxi si nepřipouštějí.

Přesto, jak dokazují Kremer-Hayon a Ben-Peretz (1986), většina začínajících učitelů prožívá šok z reality, který způsobuje zjištění, že skutečná pedagogická práce se velmi výrazně liší od jejich původních představ, založených na teoretických znalostech. Podobně někteří autoři zmiňují šok z přechodu do praxe (*transition shock*), kdy začínající učitelé prožívají rozpor mezi teorií a praxí (Müller-Fohrbrodt, Cloetta, & Dann, 1978; Dann, Müller-Fohrbrodt & Cloetta, 1981; Hinsch, 1979). Další autoři poukazují na fakt, že šok z reality, obavy a zvýšená nejistota začínajících učitelů může být příčinou nedostatků v jejich samostatné pedagogické práci (Šimoník, 1995; Veenmann, 1984).

Vašutová (2007) pak mluví o konkrétních obavách 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. Závěr, který z této studie vyplývá, upozorňuje na závažný problém. Studenti nejsou připravováni na nové charakteristiky žáků a pedagogickou práci s nimi, a proto bývají začínající učitelé v reálné pedagogické praxi bezradní. Vzhledem k současné situaci v učňovském školství a zaměření našeho pracoviště se domníváme, že naši studenti, budoucí učitelé praktického vyučování a odborného výcviku, mohou tuto realitu pocítovat ještě daleko intenzivněji.

Z výše popsaných důvodů je zcela jasné, že je nutné profesnímu startu učitelů věnovat zvýšenou pozornost. Průcha (2017) období zahájení učitelské praxe, které označuje jako etapu vstupu učitele do výkonu povolání, považuje za velmi důležité, a to především z praktického hlediska. Švec (2012) upozorňuje na to, že již v tomto období se u studentů učitelství vytvářejí základy tacitních znalostí, které budou dále rozvíjet spolu s praktickými zkušenostmi svojí učitelskou praxí. Z toho vyplývá, že důraz by měl být kladen zvláště na obsah přípravy k učitelskému povolání, aby již zmiňovaný „šok z reality“ byl co nejvíce eliminován. Je třeba v tomto smyslu poukázat na skutečnost, že právě rozdíl mezi očekáváními nastupujících učitelů a skutečnou učitelskou

praxí může být tak propastný, že v konečném důsledku může vést k odchodu z učitelské profese k jinému povolání (srov. Průcha, 2017).

Jednou z možností, jak snížit riziko znechucení z učitelského povolání, které vzniká z rozdílného vnímání reálné situace ve škole u studentů učitelství, je realizace kvalitní pedagogické praxe ještě v průběhu studia. V tomto smyslu souhlasíme s Korthagenem (2011), že cílem vzdělávání učitelů by měl být „neustálý proces učení se reflexí, definovaný jako proces usilující o rekonstruování nějaké zkušenosti, problému či stávající znalosti nebo vhledu“. Zkušenosti čerpají studenti na pedagogické praxi, po celou dobu studia je však nezbytná kvalitní reflexe, probíhající jak ve výuce, tak se všemi aktéry v rámci pedagogické praxe. Urbánek (2002) v této souvislosti upozorňuje na významnou část pedagogické praxe, kterou jsou možnosti praktického terénu a jeho velmi citlivý prvek – osoba 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.

Cvičný učitel by se měl nejen věnovat studentovi po stránce odborné, což znamená vést ho ke správným pedagogickým dovednostem, případně mu pomoci řešit pro něj složité situace, které mohou v průběhu výkonu praxe nastat. Měl by se také pokusit ho pro učitelskou práci nadchnout svým vlastním optimistickým postojem a dokázat mu nabídnout pomoc. Studenti učitelství se často obávají, že nezvládnou své vystoupení před žáky, protože je nedokážou zaujmout, nezvládnou je po kázeňské stránce apod. Úloha cvičného učitele by měla spočívat i v tom, že studentům prostřednictvím konkrétních situací souvisejících s jejich obavami pomáhá hledat možná řešení. Takové jednání může vést u studentů učitelství ke zklidnění, k potlačení nervozity a zvýšení vlastního přesvědčení, že situaci zvládnou. U začínajících učitelů takové jednání vyvolává pocit psychického bezpečí, o jehož významu se zmiňují Edmondson *et al.* (2016). Ohrožení psychického bezpečí a v důsledku toho zvýšená míra stresu podle autora vyvolávají především vysoká očekávání ze strany vysílajících i cvičných škol. Tlak na výkon a výsledky, kontrola a přísné hodnocení jsou faktory, které vyvolávají stres a vedou k obavám z možného selhání. V konečném důsledku může dojít u budoucích učitelů k omezení iniciativy nebo jejich vlastní tvořivosti.

2 CÍL PŘÍSPĚVKU

Předkládaná studie je empiricky orientovaná, zaměřená na reflexi pedagogické praxe u studentů učitelství. Hlavním cílem je prezentovat dílčí výsledky empirického šetření, kterými jsou názory studentů studijního oboru učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen UPVOV) na průběh vykonávané pedagogické praxe na univerzitních cvičných školách. Výzkumným záměrem bylo postihnout významné okamžiky v průběhu pedagogické praxe, které studenti vnímají ze svého pohledu jako zásadní, a na základě zjištění navrhnout možnosti pro zkvalitnění pedagogické praxe.

3 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Data, s nimiž jsme pracovaly, byla získána po skončení pedagogické praxe studentů UPVOV. Datovým zdrojem se staly deníky pedagogické praxe, konkrétně části, které se věnují zhodnocení pedagogické praxe vzhledem k sobě, ke cvičné škole a ICV. Poznatky získané z deníků byly doplněny souborem nedokončených vět.

Naše zkoumání jsme orientovaly na charakteristiky ve vnímání pedagogické praxe studenty. Vzhledem k tomu, že nás zajímalo především prožívání studentů na pedagogické praxi, byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

Jak studenti vnímají (prožívají) průběh své pedagogické praxe? Co považují za zásadní faktory ovlivňující absolvování této praxe?

Vzorek tvořilo 22 deníků pedagogické praxe a stejný počet nedokončených vět. V první fázi jsme vybraly takové datové fragmenty, které souvisely s naší problematikou, tj. ve kterých jde primárně o vnímání (prožívání) pedagogické praxe. Vyřadily jsme části, které se zabývají didaktickými aspekty praxe. V další fázi jsme vybrané části podrobily otevřenému kódování, které mělo za úkol identifikovat základní jevy související s vnímáním pedagogické praxe studenty. Na základě kvalitativní analýzy tak vznikly čtyři základní kategorie, které budou specifikovány dále.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Jak již bylo řečeno, na základě analýzy dat z deníků pedagogické praxe a nedokončených vět vznikly čtyři kategorie, a to „praxe jako stres“, „bariéry na pedagogické praxi“, „zmírňování nesnází na pedagogické praxi“ a „zrod vlastního pojetí výuky“. Náš článek se zaměřuje pouze na první tři kategorie.

4.1 Praxe jako stres aneb začátky jsou mnohdy krušné

Společným jmenovatelem pro začátek praxe mnohých studentů je jednoznačně stres, obavy a strach. Payne a Furnham (1987) rozeznávají osm základních zdrojů stresu v profesi učitele: zvládání času, struktura autority, chování žáků, profesionalita, způsobilost a jistota, byrokratické překážky, vztahy mezi spolupracovníky, pracovní podmínky. K nim se však u námi sledovaných studentů přidávají ještě další faktory, jako je například strach z neznámého nebo z náročnosti výuky.

Skrytý nepřítel

Většina ze studentů se vyjadřuje v tom smyslu, že především na začátku pedagogické praxe prožívali větší či menší míru stresu. „*Před zahájením praxe jsem měla hrozný strach. Do poslední chvíle jsem si myslela, že na praxi kvůli stresu nenastoupím.*“ (studentka Tina) Podobné výroky se objevovaly i u dalších studentů. Často se shodují v tom, že příčinu tohoto prvotního stresu neznají, popřípadě jej introspektivně neanalyzovali. Student Lukáš uvádí: „*Měl jsem strach před první hodinou, ale nevěděl jsem z čeho, to až později jsem měl konkrétní důvod.*“ V tomto smyslu lze o jejich obavách hovořit jako o strachu z neznámého nebo z nezvyklého.

Studenti učitelství tento stres vnímají spíše negativně, jako něco, bez čeho by se jim začínalo na praxi lépe. „*Když o tom tak přemýšlím, tréma před první hodinou byla úplně zbytečná, ani nevím, kde se vzala. Mohla jsem si ji ušetřit.*“ (studentka Linda)

Strach z reakcí žáků a učitelů

Dalším, už konkrétním zdrojem stresu je u studentů strach z nepřijetí kolegy nebo žáky. Studentka Sandra k uvedenému říká: „*Je pravdou, že na začátku*

pedagogické praxe jsem měla značné obavy, jakým způsobem mě na střední škole XX přijmou, jak budou reagovat žáci, ale i učitelé odborného výcviku.“ Strach z reakce žáků nebo učitelů se potom často odráží ve vystupování před žáky v rámci praxe. Studentka Jana si stěžuje: „Největším problémem, kvůli stresu, bylo pro mě začít žáky vůbec učit.“

Jiný problém v komunikaci zmiňuje studentka Nina. V tomto případě se jedná o tempo řeči. Nina si uvědomuje, že mluví příliš rychle, ale kvůli velkému stresu není schopna tuto skutečnost nijak ovlivnit: *„Začátky byly těžké, především kvůli trémě. Ta zapříčinila především to, že jsem zpočátku měla problém s tempem řeči. Vzhledem k tomu, že i normálně mluvím rychle, nervozita to ještě podpořila.“*

Ačkoliv u většiny studentů učitelství se stres v průběhu praxe zmírňuje, u některých přetrvával až do konce praxe: *„Ani na konci praxe se to moc nezměnilo, více klidná jsem byla vždycky až v druhé polovině hodiny.“* (studentka Tina)

Náročnost přípravy

Téměř všichni studenti učitelství se shodují v tom, že je překvapila náročnost příprav na hodinu. Ta podle studentů nespočívá jen v problému, jak prezentované poznatky logicky za sebou seřadit a zdůraznit důležité body, jejichž prostřednictvím si žáci učivo snadněji zapamatují, ale výrazný moment zde hraje i časová náročnost. Většina studentů se shoduje v tom, že příprava na výuku jim zabere i několik hodin, což nečekali. To potvrzuje studentka Olina: *„Nečekané bylo to, že na jednu hodinu výuky jsem se připravovala dvakrát tak dlouho, někdy i dýl.“*

Studentka Iva vidí náročnost přípravy v tom, aby hodina byla připravena tak, aby si z ní žáci přenesli co nejvíce do jejich praxe: *„Přípravy na hodinu byly náročné. Chtěla jsem žáky naučit z daného učiva alespoň tři opěrné body, které si budou nadále pamatovat a propojovat s praxí. Někdy jsem z toho byla celkem bezradná.“*

Další postřeh k uvedenému dodává i studentka Irena, která neskrývá překvapení z toho, jak ji náročnost v praxi využitelných příprav na jednotlivé hodiny zaskočila: *„Níc méně musím podotknout, že mě překvapila náročnost příprav na jednotlivé hodiny. Toto bylo pro mne z celé praxe nejnáročnější, vytvořit si přípravy na hodiny, které by žáky bavily a zároveň naplnily požadavky na obsah výuky.“*

Náročnost výuky

Kromě shody týkající se náročnosti přípravy se většina studentů shodne i v tom, jak velmi vyčerpávající je samotná výuka. Rozčarování z náročnosti učitelského povolání u některých studentů učitelství přerostlo až v úvahy nad tím, že změni své původní plány a po dokončení studia nepůjdou pracovat do školství. Studentka Olina dokonce zmiňuje úplné vyčerpání po skončení vyučování: *„Přiznávám, že si nejsem jista, zda chci vyučovat na střední škole. Rozhodně jsem měla jinou představu o náročnosti tohoto povolání. Na konci dne jsem byla úplně vyčerpaná.“*

Uvedené zkušenosti studentů shrnuje následující, až filozofické zamyšlení studentky Anny, které plně koresponduje se zjištěním Kremera-Hayona a Bena-Peretze (1986), kteří mluví o tzv. šoku z reality, kdy se skutečná edukační realita diametrálně odlišuje od původních představ o učitelství:

„První hodiny byly opravdu poznávací, protože při náslechu se všechno zdá jednoduché. Učitelé s mnohaletou praxí erudovaně vysvětlovali látku, zvládají řízenou diskusi, usměrňují chování žáků s naprostou lehkostí. Praktikantovi se tak zdá vyučování jako jednoduchá záležitost. Stačí se jenom připravit. Když pak přijde do třídy, která ho sleduje a čeká jeho projev, z jednoduché záležitosti se stává perný boj. Výklad je příliš rychlý, skončí dřív, než jsme si nachystali v přípravě na vyučování, zadání úkolu žáci vůbec neřeší, dalo by se říct, že nespolupracují. Pak se to ale všechno rozjede a učitel-praktikant neví, kam dřív, pomáhá, radí... znovu a znovu. Po skončení učební jednotky je zcela vyčerpan, ještě že je další výstup až za hodinu...“

Z uvedeného vyplývá, že studenti na pedagogické praxi zažívají zvláště na začátku velkou míru stresu. Přitom psychologická bezpečnost (*psychological safety*) hraje zásadní roli v pomoci lidem překonat překážky v interpersonálně náročných prostředích (Edmondson, Higgins, Singer & Weiner, 2016, s. 65). Bezpečné klima školy pak dle stejných autorek ovlivňuje i schopnost růst. To je u budoucích učitelů naprosto klíčové. V dalších kapitolách se zabýváme tím, co tuto psychologickou bezpečnost ohrožuje nebo naopak podporuje.

4.2 Bariéry na pedagogické praxi

Jako bariéry na pedagogické praxi chápeme takové situace, které ještě zvyšují míru počátečního stresu u studentů na praxi. Následující kapitola se

tedy zabývá tím, co podle studentů UPVOV oslabuje jejich psychologickou bezpečnost a případně i jejich odborný růst v rámci pedagogické praxe.

Problémy s přijetím aneb Jsem tu vůbec správně?

Jak již bylo zmíněno, studentům velmi záleží na tom, jak budou ve škole, na které vykonávají praxi, přijati. Je pro ně tedy velkou psychickou zátěží, když je o ně projeven minimální, nebo dokonce žádný zájem. „*V té škole jsem si trochu připadala jako vzduch, nikdo si mě tam nevšímal,*“ říká studentka Anna. Studentka Klára dokonce ještě přidává: „*V prostředí školy jsem se cítila jako rušivý element.*“ Růst nejistoty nebo stresu v těchto případech tedy způsobuje necitlivý (ať již vědomý, či nevědomý) přístup zaměstnanců školy, kteří o studenty po jejich příchodu na praxi nejeví zájem. Tuto domněnku potvrzuje i výrok studenta Petra: „*Po příchodu do školy se učitelé tvářili, že o ničem neví. Myslel jsem, že jsem si spletl školu nebo termín.*“ Uvedené příklady dokládají, jak důležité je pro studenta na praxi, aby vedení školy mělo organizačně zvládnuto zahájení jejich pedagogické praxe. Ředitel školy, popř. jeho zástupce, určuje osobu cvičného učitele, který se bude studentům učitelství během praxe věnovat. Na základě výroků studentů se můžeme domnívat, že cvičný učitel nebyl předem ředitelem stanoven a ostatní učitelé nebyli seznámeni s tím, že na škole bude probíhat pedagogická praxe. Přitom, jak bude dále zmíněno, studenti vnímají cvičného učitele jako klíčovou postavu (srov. Urbánek, 2002), která ovlivňuje jejich prožívání a pojetí pedagogické praxe. Tato skutečnost pak může být jednou z těch, které ovlivňují i to, zda si zvolí, či nezvolí učitelské povolání.

Jak si to celé zorganizovat

Ne zcela zanedbatelnou těžkostí může být pro studenta také problém vyrovnat se s organizací výuky na konkrétní škole. To dokazuje i řada výzkumů. Např. Huntly (2008) v rámci výzkumu budoucích učitelů v Austrálii mimo jiné v této souvislosti uvádí, jak moc bývá pro začínající učitele náročné zvládnout jak přípravu na výuku, tak organizaci dění ve třídě i ve škole.

V podobném duchu se vyjadřují i naši studenti na pedagogické praxi: „*Velkým problémem ve výuce byla pro mne orientace v organizaci času, který se velmi lišil od běžného řádu na středních školách. Žáci pracují první dvě hodiny (tudiž je to jeden blok výuky) od 7.30 do 9.30, poté mají patnáct minut relaxační*

chvilku a následně pracuji v druhém bloku až do oběda. Mezitím stále zvoní ve škole pro teoretickou výuku a probíhají hodiny a přestávky, na které jsem byla zvyklá. Nikdo z nich už to nevnímá tolik jako já – mne to neustále mátló a vyrušovalo.“ (studentka Olina) Ačkoliv studenti takovou výuku zažijí pasivně v podobě násleďů, v situaci, kdy výuku sami vedou, je pro ně náročné tyto bloky efektivně zvládnout bez toho, aby nebyli neustále rozptylováni. To samozřejmě náročnost výuky ještě zvyšuje.

Přijde vůbec někdo?

Dalším faktorem, který studenti učitelství nejsou schopni ovlivnit a který komplikuje jejich praxi, je nedůslednost pedagogů v tom, aby žáci dodržovali základní pravidla včasné docházky. Studentka Jana k uvedenému uvádí: *„Z počátku prvního dne jsem byla v rozpacích, jelikož (dle mého názoru) to na provozovně fungovalo, jak nemá, především ze strany žáků – místo nástupu v sedm hodin na pracoviště se, troušili“ až do jedenácti hodin.“*

Podobný problém zažil i student Josef. Ten se zároveň nedokázal vyrovnat s tím, že mu nízký počet žáků ve třídě znemožnil realizovat aktivity, které měl připraveny do výuky: *„Největším problémem pro mě byl nedostatek žáků, abych mohl splnit naplánovanou činnost.“*

Z výše uvedeného je zřejmé, že nedochvilnost žáků a tím vzniklé komplikace pro studenty učitelství mohou být opět příčinou významného stresu. V těchto případech by opět osoba cvičného učitele mohla sehrát podstatnou roli, jak upozorňují např. Urbánek (2002) nebo Edmondson (2016). Cvičný učitel zná konkrétní podmínky školy, na jejichž základě může studenta vést k tomu, aby se připravil na různé možnosti, které mohou během výuky nastat. V tomto případě třeba studenta na tuto eventualitu upozornit, aby mohl mít v záloze aktivity realizovatelné i s nízkým počtem žáků.

Nekázeň žáků aneb Budete mě poslouchat?

To, co zažívají nejen studenti na pedagogické praxi, ale běžně i učitelé, je nízká motivovanost žáků ve výuce. Řada studentů se vyjádřila podobně jako studentka Martina: *„Největším problémem pro mne bylo zaujmout žáky, někdy vůbec nedávali pozor.“* Správně žáky motivovat je jistě výrazem učitelské profesionality a zkušenosti. Učitel dle Meškové (2012), pokud je dobrým manažerem, při každé činnosti zohledňuje aktuální stav „žákovské

reality“. To znamená, že pro přípravu svých aktivit vychází z aktuálního stavu vědomostí, dovedností a potřeb žáka. A tady se studenti na praxi mohou dostat do situace, kterou opět nemohou bez pomoci cvičného učitele výrazně ovlivnit. Přicházejí v průběhu školního roku na školu, kterou neznají a neznají ani žáky. Nemohou tedy znát ani stav aktuální „žákovské reality“.

Studentka Petra toto téma ještě dále rozvádí: *„Občas jsem také zkusila, jaké je pracovat se žáky, kteří o vzdělání nemají zájem a dávají to najevo. Bohužel, tito žáci někdy strhli další a poté bylo těžké vést v takovéto třídě výuku. Tuto zkušenost jsem měla na následcích i ve vlastní výuce.“*

Studentka nastiňuje problém, který nesouvisí s její praxí ve třídě. Zdůrazňuje, že stejní žáci měli problémy s kázní i u cvičného učitele. Lze tedy předpokládat, že problém je trvalejšího charakteru. Podobně to vnímá i studentka Michala, která si postěžovala na náročnou situaci, která vznikla během její výuky: *„Vůbec jsem je někdy nemohla uklidnit, aby mohla pokračovat výuka.“* V tomto případě není jasné, zda takto žáci reagují běžně, nebo zda to byla reakce na studentku učitelství. Otázkou každopádně zůstává, nakolik by měl cvičný učitel do výuky v průběhu hodiny realizované studentem zasáhnout. Jsme toho názoru, že v těchto extrémních případech by to udělat měl.

Nekompetentnost aneb Co tam budu učit?

Dalším problémem, který studenti ve výuce řeší, je jejich nedostatečná odbornost pro výuku daného předmětu. Vzhledem k širšímu zaměření našeho oboru se domníváme, že k těmto situacím může docházet častěji než například u učitelů všeobecných předmětů.

Studentka Irena sebekriticky přiznává: *„Největším problémem ve výuce pro mě bylo, že jsem měla vyučovat předmět, který byl rozhodně nad rámec mých znalostí a zkušeností, který jsem se na své střední škole učila spíše okrajově.“* Studentka již dále nerozvádí, zda se jednalo o předmět její odbornosti, nebo o předmět, který se její odbornosti netýká. Studentka Dita již specifikuje oblast, které podle svých slov nerozumí: *„Jediná komplikace byla, že jsem měla vyučovat účetnictví, což rozhodně není v mých silách.“*

Ačkoliv jsme si tohoto problému vědomy, nemůžeme zajišťovat úroveň konkrétní odbornosti a na rozdíl od jiných fakult musíme vycházet z toho, že jsou naši studenti vybaveni odbornými kompetencemi již z předchozího studia.

Studenti se na pedagogické praxi nesetkávají pouze se svými vlastními limity, ale i s nedostatečnými odbornými kompetencemi u svých cvičných učitelů. Studentka Klára si stěžuje na zastaralé učební postupy cvičící učitelky: *„Byla jsem nejdříve v šoku, co mi děvčata předvedla, jak dělají pedikúru ony.“* Nekompetentnost cvičících učitelů vnímáme jako velký problém, a to nejen co se týká odbornosti, ale také pedagogického vedení. Tato problematika souvisí s již uvedenými výroky týkajícími se neukázněnosti žáků v hodinách nebo s nedodržováním školního řádu ohledně včasného příchodu do výuky.

4.3 Zmírňování nesnází na pedagogické praxi

Na základě našich zjištění rozlišujeme u studentů učitelství dvě základní formy zmírňování nesnází na pedagogické praxi. Stres studentů může být eliminován jednak organizací ve škole a jejími aktéry a jednak kompetencemi samotných studentů učitelství.

Důvěra ve schopnosti studenta na praxi

Pro vznik bezpečného prostředí je důležité, aby studenti měli pocit, že se s nimi jedná jako s budoucím partnerem či kolegou. Takové chování oceňuje studentka Milada: *„Cvičná učitelka mě hned první den zapojila do výuky, tím ze mne stres opadl. Na další hodiny jsem se vyloženě těšila.“*

Postupu své cvičné učitelky si velmi cení také studentka Marie: *„Před první hodinou si se mnou cvičná učitelka sedla a poslechla si, co budu dělat. Když mě pak představovala, tak řekla žákům, že mám moc zajímavé téma a že se v něm vyznám lépe než ona. To mě hodně povzbudilo a já to pak celkem dobře zvládla.“* V tomto případě dala cvičná učitelka jasně najevo, že si své mladší kolegyně váží a věří, že vše profesionálně zvládne, což jí velmi pomohlo při vstupu do třídy. Ještě více studenti oceňují, když je jim projevována důvěra samotným vedením školy. Studentka Linda neskrývá radost z rozhovoru s ředitelem školy: *„Hrozně mě potěšilo, když ředitel řekl, že už se těší, že do výuky vnesu určitě něco nového, a že když se mi u nich bude líbit, že si mě tam klidně nechají.“*

Pomoc a podpora cvičných učitelů

Pokud studenti učitelství mluví o podpoře, zmiňují až na výjimky osobu cvičného učitele. Studentka Nina říká: *„Cvičná učitelka mi byla vždy oporou*

a dobrým rádcem.“ Studentka Linda konkretizuje to, v čem vidí profesionalitu cvičného učitele: „*Praxe pod vedením ing. XX byla pro mne velkým přínosem do budoucna. Lecčemu jsem se přiučila. Kdykoliv jsem cokoliv potřebovala, vždycky mi poradila. Ing. XX umí jak ocenit výkon, tak taktně upozornit na věci, které by ona sama udělala jinak a které by šly vylepšit.*“

Uvedené výpovědi studentů jsou zcela v souladu s vyjádřením Urbánka (2002), který zdůrazňuje význam cvičného učitele pro studenta nejen z pohledu profesní odbornosti, ale také v souvislosti s dovedností povzbudivé komunikace směrem ke studentovi. Na cvičného učitele jsou tedy kladeny velké požadavky nejenom po stránce odbornosti, ale i po stránce komunikace. Uvedené výroky jsou pak dokladem toho, jak významné je, aby cvičný učitel dokázal vnímat obsah sdělení, které přichází od studentů, v jejich celistvosti, a jak je důležité, aby dokázal porozumět jejich obavám a strachům a poté pomoci vhodnou radou, která má praktickou využitelnost, protože vychází z jeho vlastní pedagogické zkušenosti. Uvedené schopnosti shrnuje studentka Ida: „*Moje cvičná učitelka mě učila už na střední škole, takže jsem věděla, že je úžasná učitelka, osobnost. Komunikovala se mnou o všem, dokázala mě povzbudit, pomoci, ale také nic nedramatizovala a byla s ní i legrace.*“

Podpora školy a vedení

Někteří studenti oceňovali celkové podpůrné klima školy, které se významně podílelo na vytváření bezpečného prostředí. Studentka Ida říká: „*Dýchlo to na mě takovou dobrou atmosférou, kterou jsem znala ze střední školy. Úplně jsem se vrátila v čase a téměř jsem těm současným žákům záviděla.*“ Studentka Tina zdůrazňuje význam všech aktérů školy: „*Všichni byli od začátku hrozně vstřícní, obavy ze mne tak opadly.*“

Studenti popisují, že pomoc na některých školách nepřicházela jen od učitelů, ale i od vedení školy. Zástupci vedení školy jsou studenty učitelství vnímáni jako významná autorita, a proto jejich vstřícné jednání má na ně výrazně pozitivní vliv. K jedné z těchto situací se vyjadřuje Lukáš: „*Musím poděkovat ochotě a organizaci školy, panu řediteli a také zástupci ředitele, který se mě ujal jako cvičný učitel, když ing. XX onemocněl.*“

Studentka Ida oceňuje ochotu a pomoc, kterou nezištně nabízí zástupci vedení školy. Z výroku je také patrné, že tuto pomoc vnímá jako něco navíc,

co i v případě, že nikdy nebude využita, potěší: *„Když mě vždycky na chodbě potkala zástupkyně nebo ředitel, tak se mě ptali, jestli něco nepotřebuji.“*

Motivovaní žáci

Jak bylo zmíněno, nemotivované a neukázněné žáky vnímají studenti učitelství velmi kriticky a chápou je jako významný zdroj stresu. Naopak velkou podporou jsou pro ně žáci motivovaní, se zájmem o výuku. Jedná se o přirozeně navozenou situaci, kdy se zájem žáků projevuje v jejich chtění kreativně pracovat, což velmi usnadňuje práci učitele. O tuto zkušenost se podělil i student Lukáš: *„Žáci projevovali velký zájem, proto mne výuka těšila a pak už jsem nepocítoval žádné těžkosti.“* Podobným způsobem se vyjádřila i studentka Milada: *„Byli rádi, že mi mohou něco předvést, a já se přiučila něco nového.“* Příjemné chvíle ve výuce zažívala i studentka Marie: *„Líbilo se mi, že žáci kladně reagovali, když jsem jim na začátku nebo na konci hodiny rozdala pracovní list s probranou problematikou a oni si mohli nově nabyté vědomosti ověřit.“* Z uvedeného je zřejmé, že pro studenty je velmi podstatné zažít pedagogický úspěch. Ten se však dostaví pouze ve třídě, kde žáci aktivně spolupracují. Ačkoliv je jistě dobré mít na praxi zkušenost se všemi situacemi, domníváme se, že kladná zkušenost s žáky ve výuce může mít vliv na jejich rozhodnutí stát se učiteli.

Schopnost navázat vztah s žáky

Jak již bylo několikrát zmíněno, významným zdrojem stresu u studentů učitelství je obava, jakým způsobem je učitelé a žáci přijmou. V této souvislosti si někteří studenti ověřují, že je dobré navázat s žáky hned od začátku kontakt, který je založen na pozitivním přístupu a příjemné komunikaci. V tomto smyslu velmi záleží na schopnostech studentů tento kontakt navázat. Studentka Linda říká: *„Dobře bylo navázat hned od začátku dobrý vztah s žáky. Po skončení mojí výuky se mě ptali, zda je nemůžu učit i nadále.“* Způsob komunikace mezi učitelem a žákem je základem pro rozvoj jejich vzájemných vztahů. Učitel si musí uvědomit, že každý účastník komunikace je zároveň mluvčím (komunikátorem) i posluchačem (komunikantem). Naše minulá zjištění byla zaměřena na to, jak důležitá je pro učitele schopnost správně komunikovat s žáky (Bendová, 2016). Nejinak to platí i pro studenty na pedagogické praxi. Schopnost správně prezentovat své odborné znalosti, schopnost expresivního

vyjadřování nebo schopnost motivovat žáky se jeví jako výrazný protektivní faktor ve vztahu k dalšímu stresu (srov. Bendová, 2016). Někteří studenti se domnívají, že kromě vstřícné komunikace pomohl k navázání bližšího vztahu s žáky i jejich věk nebo mladistvý vzhled. Student Petr říká: *„Převážná část žáků byla pouze o pár let mladší. Tento fakt se ukázal jako pozitivní, jelikož se mě nebáli na cokoli zeptat nebo si přijít pro radu při vykonávání laboratorní práce.“* Vzhledem k různým, často i opačným zkušenostem studentů na praxi se domníváme, že důvodem navázání vztahu se žáky nebyl fakt, že student byl mladý, ale spíše to, že dokázal této svoji „přednosti“ vhodně využít. Opět tedy šlo o schopnost navázat s žáky vhodným způsobem vztah.

Schopnost zaujmout

Studenti učitelství se shodují také v tom, že pokud se jim podařilo žáky nějakým způsobem motivovat, zaujmout nebo rozveselit, sami přitom zažívali pozitivní emoce a stres ustupoval. Studentka Anna se v tomto smyslu vyjádřila velmi emotivně: *„Když jsem viděla u postižených tu radost, byla jsem okamžitě v pohodě taky. Ke každému jsem si pak našla cestu.“*

Ještě více je toto patrné v situacích, kdy jsou studenti schopni navázat s žáky neformální komunikaci bez současné ztráty autority: *„Moje vyprávění je tak zaujalo, že se mě pak na to hodně ptali. Tak jsem jim vyprávěla, jak jsem to měla já v jejich věku na praxi, ale vlastně jsem jim to pak úplně jednoduše vysvětlila a oni tomu fakt rozuměli. Z toho jsem měla hrozně dobrý pocit a všechno ze mě rázem spadlo.“* (studentka Irena) Toto vyjádření koresponduje např. s Pelikánem (2002) nebo Šedovou (2015), podle kterých je velmi důležité, aby byla překračována tradiční role učitele směrem k potlačení asymetrie ve vztazích. Běžně v hodinách se to může dít například prostřednictvím neformální komunikace, humoru a vyprávění příběhů (Bendová, 2016).

Umění pomoci žákům

V našich zjištěních týkajících se charakteristik dobrého (třídního) učitele dominuje jeho ochota pomoci žákům (Bendová, 2016). O tom, že žáci oceňují pomoc, hovořili i námi sledovaní studenti učitelství. *„Měla jsem vždycky dobrý pocit z toho, že žákům můžu s něčím pomoci.“* (studentka Irena) Z výroků je patrné, že schopnost pomoci žákům není „výhodná“ jen pro žáky, ale že recipročně navozuje dobrý pocit a zbavení se stresu u studenta učitelství.

V tomto smyslu tuto schopnost chápeme jako jeden z faktorů zmírňujících studentům nesnáze na pedagogické praxi. Studentka Anna k uvedenému říká: „*Ve chvíli, kdy žáci viděli, že ráda pomůžu, požádali mne o ni i další žáci. Od té doby mě brali a já se cítila jako ryba ve vodě.*“ Studentka Martina dochází k názoru, že až její pomoc vnímaná žáky ji zbavuje obtíží při učení. „*Až žáci po čase zjistili, že jim chci pomoci, tak mě teprve začali trochu brát na vědomí.*“

ZÁVĚR A DISKUSE

Primárním záměrem naší studie bylo prezentovat vybrané výsledky výzkumu vycházející z názorů studentů učitelství na průběh pedagogické praxe, kterou pro ně organizuje Institut celoživotního vzdělávání ve spolupráci s univerzitními cvičnými školami.

Byly stanoveny tyto výzkumné otázky: *Jak studenti vnímají (prožívají) průběh své pedagogické praxe? Co považují za zásadní faktory ovlivňující absolvování této praxe?*

Provedená analýza získaných dat zcela zjevně ukazuje na fakt, že všichni dotazovaní studenti učitelství na počátku vnímají pedagogickou praxi jako stres. Míra i konkrétní podoba stresu je pak u jednotlivých informantů různá. Z výpovědí vyplývá, že obavy u některých studentů mají neurčitý charakter daný tím, že vstupují do prostředí, které je pro ně prozatím neznámé. Jiní popisují konkrétní zdroj stresu, jako je obava z nepřijetí, z nezvládnutí přípravy na výuku, komunikace se žáky nebo kázně ve třídě. V této souvislosti lze konstatovat, že všichni pocítují velmi výraznou potřebu psychologické bezpečnosti (srov. Edmondson, Higgins, Singer & Weiner, 2016). Šok z praxe (reality) (např. Hinsch, 1979; Kremer-Hayon & Ben-Peretz, 1986) je v jejich pojetí dán především „šokem“ z náročnosti příprav na hodinu, samotné výuky a pocitu vlastní nekompetentnosti. Tento fakt je pro nás jako vzdělavatele učitelů jistým impulzem k zamyšlení nad možnostmi zkvalitnění pedagogické přípravy. Inspirativním se pro nás tak stává pojetí profesního učení, které formuluje Korthagen *et al.* (2011, s. 84), který stanoví „tři principy nové didaktiky učitelského vzdělávání: (1) Vzdělavatel by měl pomoci studentu učitelství, aby si uvědomil své učební potřeby. (2) Vzdělavatel by měl pomoci studentu učitelství nacházet užitečné zkušenosti. (3) Vzdělavatel by měl pomoci studentu učitelství tyto zkušenosti detailně reflektovat.“ Domníváme se, že větší schopnost reflexe studentů učitelství by mohla zmírnit prožívaný stres. Na rozvoj této kompetence bychom se proto chtěly více soustředit již

před započítím pedagogické praxe v předmětech orientovaných na didaktiku a psychologii a samozřejmě přímo v předmětu pedagogická praxe.

Bariéry na pedagogické praxi chápeme takové situace přímo na konkrétní škole, které ještě zvyšují míru počátečního stresu u studentů na praxi. Studenti učitelství MENDELU pocítují tyto bariéry především v podobě nezájmu zaměstnanců školy, odlišností v organizaci školy, problémů týkajících se nekázně, nedodržování pravidel žáky a také neodbornosti učitele. Zajímavé a jistě i pozitivní je, že žádný ze studentů se explicitně negativně nevyjadřuje k přijetí cvičným učitelem. Jak již bylo řečeno, problémy, které studenti vnímají, se vztahují spíše k obecné organizaci v hodině, ke kázní při hodinách cvičného učitele nebo k vlastní neschopnosti vést hodinu ke své spokojenosti. Přesto výsledky naznačují, že v některých případech bývá ze strany cvičného učitele podceňován význam reflexe, která by měla vždy následovat nejen po výstupu studenta, ale i po jeho počátečních následcích u cvičného učitele. Význam této reflexe spočívá především v její aktuálnosti. V případě, že je odkládána, je formální nebo není vůbec realizována, je student učitelství jednak připraven o velmi důležitý moment, který lze označit za prioritní pro jeho vlastní rozvoj a posun v učitelské profesi, jednak není využita možnost výrazně eliminovat prožívaný stres.

Pozitivní klima školy se všemi jeho aktéry hraje pro studenty učitelství bezpochyby výraznou roli. Pro saturaci jejich potřeb má klíčový význam osoba cvičného učitele. Ten výrazně usnadňuje průběh pedagogické praxe a má velký vliv na optimální vyrovnávání se stresem u studentů a také na zažívání pozitivních emocí.

Studenti se shodují na potřebě otevřené komunikace se cvičným učitelem. V tomto smyslu se jedná o vztah, kdy se student nebude obávat mluvit o svých problémech, bude klást otázky beze strachu z dehonestace nebo dostane prostor promluvit o svých chybách, které si sám uvědomuje. Proto souhlasíme s tím, že cvičný učitel by měl být vybaven schopností povzbudivé komunikace směrem ke studentu učitelství (srov. Urbánek, 2002).

Pocit psychologického bezpečí se pro studenty učitelství výrazně zvyšuje, pokud jsou už od počátku bráni cvičným učitelem jako budoucí partneři. Velmi pozitivně vnímají, když cvičný učitel dává najevo, že studentům plně důvěřuje. Nečeká bezchybné plnění úkolů, naopak poradí, povzbudí, popřípadě je schopen poskytnout pomoc. Cvičný učitel hraje významnou roli i v případech, kdy praktikant vede výuku ve skupinách žáků s nízkým stupněm motivace ke studiu a s tím spojenou nekázní. Tady by učitel měl

s praktikantem otevřeně mluvit o konkrétní realitě ve vztahu k jednotlivým žákům a případně praktickou radou napomoci jejich možnému řešení. Měl by se snažit pomoci řešit problémy a situace, které student z různých důvodů řešit nedokáže.

V neposlední řadě nelze opomenout další faktory, které se významně podílejí na snižování stresu, a tím na zvyšování psychologického bezpečí u studentů učitelství. Ty se týkají sociálních dovedností samotných studentů. Mezi nimi výrazně dominuje zvládnutí komunikace s žáky, navázání vztahu a získání jejich zájmu a také schopnost poskytnout žákům adekvátní pomoc. Studenti učitelství uvádějí stejné faktory, které zmiňovali žáci i učitelé v charakteristikách dobrého učitele v našich předchozích zjištěních (Bendová, 2016). Můžeme se tedy domnívat, že optimálního stavu v komunikaci žáků a učitelů na pedagogické praxi lze dosáhnout otevřenou neformální komunikací, příklady z praxe, smyslem pro humor nebo ochotou žákům pomoci, pokud pomoc potřebují. Takové jednání podle našeho názoru navozuje pozitivní emoce, zbavuje stresu nejen praktikujícího učitele, ale i jeho žáky (srov. Bendová, 2016). Ačkoliv se na ICV v rámci různých předmětů snažíme o rozvoj měkkých kompetencí u studentů, chápeme rozvoj těchto konkrétních sociálních dovedností jako výzvu pro promyšlenou integraci praktických cvičení zaměřených na rozvoj měkkých kompetencí do jednotlivých pedagogických předmětů.

Závěrem je třeba zmínit limitující faktory naší studie. Jejím primárním cílem není přinést obecné poznatky, ale přispět ke zlepšování kvality pedagogické praxe na ICV MENDELU. Dále je třeba upozornit, že se jedná o specifickou skupinu studentů učitelství odborného výcviku, což nás vede k zamyšlení nad možnou aplikovatelností zjištěných výsledků u jiných skupin učitelů. Dalším limitem našeho výzkumu je poměrně nízký počet oslovených respondentů. Přes všechny uváděné úvahy vztahující se k limitům studie považujeme prezentované výsledky za inspirativní pro ostatní učitele a pro nás zůstává v platnosti výzva k dalšímu rozsáhlejšímu výzkumu vztahujícímu se k této problematice.

LITERATURA

Anderson, M. J., & Freebody, K. (2012). Developing Communities of Praxis: Bridging the theory practice divide in teacher education. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(3), 359–377. <https://doi.org/10.7202/1014864a>

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman. Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bendl, S., & Kucharská, A. (2008). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Bendová, A. (2016). Třídní učitel v sociálních vztazích se svými žáky: případová studie. *Pedagogická orientace*, 26(2), 252–271.
- Dann, H. D., Müller-Forhbrodt, G., & Cloetta, B. (1981). Sozialization junger Lehrer im Beruf: Praxisschock drei Jahre später. [Professional Socialization of young teachers. The transition shock three years later.] *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 13, 251–262.
- Edmondson, A. C. et al. (2016). Understanding psychological safety in health care and education organizations: a comparative perspective. *Research in Human Development*, 13(1), 65–93. <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1141280>
- Edmondson, A. C., Higgins, M., Singer, S., & Weiner, J. (2016). Understanding Psychological Safety in Health Care and Education Organizations: a Comparative Perspective. *Research in Human Development*, 13(1), 65–83.
- Gavora, P. (2009). Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom: adaptácia výskumného nástroja. *Pedagogická revue*, 61(1–2), 19–37.
- Havel, J., & Janík, T. (2004). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- Hinsch, R. (1979). *Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern, eine empirische Längsschnittuntersuchung* Beltz-Forschungsberichte. Weinheim, Basel: Beltz.
- Huntly, H. (2008). Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence. *Australian Educational Researcher*, 35(1), 125–145.
- Korthagen, F. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kremer-Hayon, L., & Ben-Peretz, M. (1986). Becoming a teacher: The transition from teacher's college to classroom life. *International Review of Education*, 32(4), 413–422.
- Linke, M. (2016). *Self-efficacy a budoucí učitelé (pohledem kvalitativní a kvantitativní metodologie)*. Diplomová práce. Hradec Králové: Univerzita v Hradci Králové. Dostupné z: <https://theses.cz/id/275ijl/STAG85044.pdf>
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586–601.

- Majerčíková, D. et al. (2012). *Profesijná zdatnosť (self-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Maňák, J. (2011). K problému teorie a praxe v pedagogice. *Pedagogická orientace*, 21(3), 257–271.
- Mareš, J. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J., & Gavora, P. (1999). *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B., & Dann, H. D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern [The transition shock in beginning teachers]*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Payne, M. A., & Furnham, A. (1987). Dimensions of occupational stress in West Indian secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57(2), 141–150. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1987.tb03148.x>
- Pelíkán, J. (2002). *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika: šesté, aktualizované a doplněné vydání*. Praha: Portál.
- Roth, W. M., & Tobin, K. G. (2002). *At the elbow of another: learning to teach by coteaching*. New York, NY: Peter Lang.
- Rýdl, K. (2000). Pojetí a formy praxe v přípravě učitelů v zahraničí. In *Pedagogická konference o pedagogické praxi, záznam z jednání* (s. 3–8). Praha: PedF UK.
- Spilková, V. (2007). Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*, 57(4), s. 338–348.
- Šedová, K. (2015). Moc v dialogickém vyučování. *Pedagogická orientace*, 25(1), 32–62.
- Šimoník, O. (1995). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šimoník, O. (2002). Několik poznámek k problematice praktické přípravy v pregraduálním učitelském studiu. In Janík, T. *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele* (s. 92–95). Brno: Katedra pedagogiky PdF MU ve spolupráci s MSD Brno.
- Švec, V. (2012). Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 22(3), 387–403.
- Urbánek, P. (2002). Problematika praktické složky přípravy v učitelském vzdělávání. In

Janík, T., Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele (s. 85–91). Brno: Katedra pedagogiky PdF MU ve spolupráci s MSD Brno.

Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.

Wiegerová, A. et al. (2013). *Self-Efficacy (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá.

Kontakt

Mgr. Alena Bendová, Ph.D.: alena.bendova@mendelu.cz

Ing. Marie Horáčková, Ph.D.: marie.horackova@mendelu.cz