

Předcházení šoku z reality u studentů učitelství prvního stupně základní školy

Barbora Palátová

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE **(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)**

Jméno a příjmení: Barbora Palátová
Osobní číslo: H160219
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Předcházení šoku z reality u studentů učitelství pro první stupeň základní školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o problematice předcházení šoku z reality u studentů.
Vymezení teoretických východisek o přístupech v adaptaci studentů na podmínky praxe.
Příprava metodologie empirické části, stanovení výzkumného problému a cíle výzkumu.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím obsahové analýzy deníku budoucích učitelů.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat a jejich následná interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro oblast profesionalizace učitelů prvního stupně základních škol.

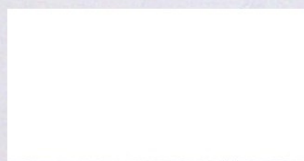
Forma zpracování diplomové práce: Tiskřená/elektronická

Seznam doporučené literatury:

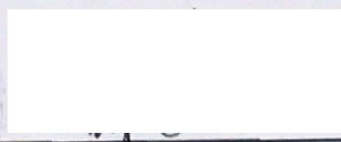
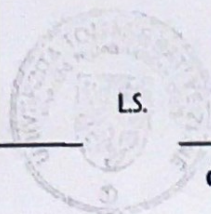
- Altan, M. Z., & Saglamel, H. (2015). Student teaching from the perspectives of cooperating teachers and pupils. *Cogent Education*, 2(1). Dostupné z <https://doi.org/10.1080/2331133784d878a7197a5c290ab44>
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaz, A., & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Postmodern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and teacher Education*, 48, 66-74.
- Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a sebezvoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Strouhal, M. (ed.). (2016). *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Wiegerová, A. et al. (2012). *Self efficacy (osobně vnímaná zdatnost) v edukačních souvislostech*. Bratislava: SPN.
- Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T. & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Zlín: Nakladatelství UTB.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 20.4.2021

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3;

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušije-li několi za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo)

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo;

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavřít licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybného projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem šoku z reality u studentů učitelství prvního stupně základní školy. Cílem práce bylo zjistit, zda je možné sledovat a analyzovat šok z reality již u studentů-budoucích učitelů. I v období profesního startu vstupují budoucí učitelé do reálného prostředí školy, a proto v centru zájmu diplomové práce bylo sledování jejich počáteční profesionalizace. Práce má empirický charakter. V teoretické části se autorka věnuje sumarizaci poznatků o konceptu šoku z reality. Ve výzkumné části jsou prezentována zjištění výzkumu, který byl realizován mezi studenty – budoucími učiteli, prostřednictvím analýzy jejich reflektivních deníků. Zjištění byla doplněna rozhovorem ve focusové skupině. V závěru práce jsou interpretovány a porovnány výsledky výzkumu.

Klíčová slova: šok z reality, studenti učitelství, reflektivní deník, stres v učitelské profesi, pedagogická praxe, profesní start.

ABSTRACT

The master's thesis deals with the topic of reality shock in students in the field of teaching for the first stage of primary schools. The thesis aims to determine whether it is possible to monitor and analyze the shock of reality already in students – future teachers. Even during the professional start, future teachers enter the school's actual environment, and therefore the focus was to monitor their initial professionalization. The thesis has an empirical character. The author summarizes the knowledge about the concept of shock from reality in the theoretical part. The research part presents the research outcomes that were conducted among students – future teachers by analyzing their reflective diaries. An interview in a focus group supplemented the results. In the conclusion of the thesis, the research results are interpreted and compared.

Keywords: reality shock, pre-service teachers, reflective diary, the stress in the teaching profession, pedagogical practice, career start.

Mé poděkování patří především paní docentce PaedDr. Adrianě Wiegerové, PhD. za odborné vedení mé práce, kde mě především její přístup a rady motivovaly k dokončení.

Chci ze srdce poděkovat své rodině, která ve mě vždy věřila a dodávala mi sílu během celého studia. Děkuji mému příteli za trpělivost, pochopení a oporu, kterou jsem tolik potřebovala.

V neposlední řadě poděkování patří také studentkám, které se podílely na výzkumu a věnovaly mi svůj čas.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PROFESNÍ CESTA STUDENTA UČITELSTVÍ.....	13
1.1 PROFESNÍ PŘÍPRAVA BUDOUCÍCH UČITELŮ	14
1.2 VÝZNAM SEBEHODNOTÍCÍCH NÁSTROJŮ V PRAXI BUDOUCÍHO UČITELE.....	16
1.2.1 Reflektivní deník.....	18
2 ŠOK Z REALITY.....	20
2.1 VÝZKUMY ZAMĚŘENÉ NA ŠOK Z REALITY U UČITELŮ	22
2.2 (DE)MOTIVACE V DOBĚ STUDIA.....	23
2.3 OBAVY V PRŮBĚHU STUDIA U STUDENTŮ UČITELSTVÍ	24
3 STRESORY V UČITELSKÉ PROFESI.....	27
3.1 PRÁCE S EMOCEMI U BUDOUCÍHO UČITELE	28
4 SHRnutí TEORETICKÉ ČÁSTI.....	32
II PRAKTICKÁ ČÁST	33
5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	34
5.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	34
5.2 CHARAKTERISTIKA PARTICIPANTŮ VÝZKUMU	34
5.3 REALIZACE VÝZKUMU.....	41
6 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	42
6.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU POMOCÍ ANALÝZY REFLEKTIVNÍCH DENÍKŮ STUDENTŮ	42
6.1.1 Vše musí fungovat.....	43
6.1.2 Rodič (ne)pomáhá	45
6.1.3 Učitel (ne)rádce	48
6.1.4 Nové prostředí	49
6.1.5 Problémový žák.....	51
6.2 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ PROSTŘEDNICTVÍM OHNISKOVÉ SKUPINY	54
6.2.1 Podstata organizace	55
6.2.2 Musím se přizpůsobit	56
6.2.3 „Covidové“ děti.....	56
6.2.4 Individualita žáků.....	57
7 ZÁVĚRY VÝZKUMU	59
8 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU	63
ZÁVĚR	65
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	67

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	71
SEZNAM TABULEK.....	72
SEZNAM SCHÉMAT	73
SEZNAM PŘÍLOH.....	74

ÚVOD

Téma mé diplomové práce se zabývá předcházením šoku z reality u studentů učitelství prvního stupně základní školy, a to již při prvním vstupu do prostředí školy v rámci průběžné praxe. Téma jsem si zvolila kvůli mému zájmu o tuto problematiku, kdy již při začátku mého studia jsem mohla být součástí projektu, jehož cílem bylo usnadnit studentům a začínajícím učitelům vstup do praxe. Od začátku studia ve mně toto téma probouzelo spoustu otázek a motivů k zamyšlení, jak se praxe promítá do života studentů, které situace jsou pro nás náročné, a jak se jako studenti při průběžných praxích cítíme.

Dovoluji si říct, že zaměření a podstatu této práce jsem sama několik let prožívala, neboť já sama jsem v roli studenta, kdy jsem navštěvovala od prvního ročníku průběžnou praxi na různých základních školách. V průběhu let jsem se setkala s několika situacemi, které mě jako studenta a budoucího učitele zaskočily a ovlivnily při mé profesní cestě. Jsem proto velmi ráda, že jsem tento výzkum mohla uskutečnit se studentkami, které prožívají podobné situace, ale zároveň mě díky jejich výpovědím a přiznáním přivedly na jiné smýšlení a odlišné vnímání, které jsem já sama odhalit nedovedla.

Při každé své praxi se zaměřuji na situace, které jsou pro mě náročné a vyvolávají smíšené pocity, které mě následně ovlivňují. Stejně tak se tedy dalo předpokládat, že zkoumaný jev bude možné zkoumat i u dalších studentů, jenž se připravují nejen svou praxí na budoucí profesi.

V teoretické části mé diplomové práce jsou promítnuty teoretické poznatky a fakta, bez jejichž znalostí by nebylo možné proniknout do problematiky šoku z reality. Jelikož se na tuto oblast zaměřují zahraniční zdroje, bylo možné čerpat konkrétní případy z jiných koutů světa. Závěrečné shrnutí teoretických poznatků předkládá stručnou sumarizaci, jejichž východiska jsou stěžejní pro následující výzkum a praktickou část. Cílem tedy nejdříve bylo vytvořit si teoretické zázemí, na jehož základech byl následně postaven průběh výzkumu. Studium a analýza výzkumů na podobná témata šoku z reality mi pomohlo se do problematiky naplno ponořit a vidět různá úskalí i pozitiva, na níž jsem se tak mohla lépe připravit ve výzkumné části. Pro přehlednost byla teoretická oblast sumarizována do stručného shrnutí, aby byly vyzdvihnuty odvětví, které měly podstatný vliv.

V empirické části je popsána metodologie výzkumu, jeho samotný průběh a následně prezentována interpretace výsledků a zjištění. Tato část má kvalitativní design, který byl realizován prostřednictvím analýzy reflektivních deníků. Následně bylo navázáno druhou vý-

zkumnou metodou focus group, tedy ohniskovou skupinou. Cílem mého výzkumu bylo zjistit, zda se šok z reality objevuje u studentů učitelství již při pedagogické praxi, a které situace mohou být zdrojem šoku z reality.

Výzkumná zjištění a interpretace dat hodnotnými závěry odpověděly na zvolené cíle, čímž se nenaplnila pouze očekávání, ale především data poukázala na nové oblasti možného šoku z reality, které mohou provázet studenty učitelství i nadále, což vrhá jisté predispozice na počátky vstupu do profese, které by mohly být předmětem dalšího výzkumu. Obsah celé práce slouží jako možný nástroj k předcházení šoku z reality, jehož rozpětí postihuje emocionální i fyzickou stavbu osobnosti. Pokud by tak studenti byli více připraveni praxí a teorií na profesní start, byl by usnadněn přechod do profese, což by mohlo mít za pozitivní odezvu stabilitu, dokonce by nemuselo docházet k časté změně nebo odchodu z profese.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROFESNÍ CESTA STUDENTA UČITELSTVÍ

Výběr budoucího povolání a samotného studijního oboru je pro mnohé studenty těžkou počáteční zkouškou, kdy následuje dlouhá neočekávaná cesta, při které dochází k hledání sebe samého, nacházení odpovědí, ale také přehodnocování svých dosavadních úsudků a názorů. Dle různých definic a vysvětlení pojmu učitele můžeme najít několik shodných kritérií v každé z nich. V pedagogickém slovníku, je popsán učitel jako „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“ (Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E., 2003).

S touto definicí je v souladu i Vašutová (2004, 38-39.), která doplňuje ještě odbornost učitelské profese a kvalifikaci, která je k výkonu povolání nutná. Tu získáváme při vysokoškolském studiu, nejčastěji v oboru pedagogických věd, které je v České republice pro učitele nejčastěji zakončeno magisterským titulem. Kvalifikace učitele prvního stupně (ale i ostatních učitelů např. mateřských, středních či odborných škol) je ošetřena a podmíněna zákonem a představena v Národním programu. Dále zmiňuje profesní dovednosti, znalosti a hodnoty, jak z oblasti pedagogiky, tak z oblasti psychologie, které by měl každý učitel, popřípadě už i student, při své cestě k učitelské profesi mít.

Nejsem si úplně jistá, zda je každý začínající student pedagogických věd a budoucí učitel s těmito definicemi seznámen a ztotožněn, a ani si netroufnu tvrdit, že tomu tak při profesním nastartování a volbě povolání musí být, ale dle mého názoru by prvotní impuls k přemýšlení o tom, co pro mě vlastně učitelství znamená, a jak ho vnímám, mohl omezit kritické momenty a negativní situace, vlastně i onen „šok z reality“, který bude popsán a objasněn v dalších kapitolách. Tímto chci nejdříve zmínit několik pojetí učitelské profese, která nám předkládají motivy k tomu, abychom o učitelství přemýšleli ve více dimenzích.

V publikaci Lukášové (2015) můžeme nalézt širokou škálu charakteristik a smýšlení o učitelské profesi. Samozřejmě, že se často setkáváme s vysvětlením učitelské profese jako povoláním, což je pro někoho až nemožné povolání, kdy je potřeba mít pod kontrolou sebe samého, což následně gradují tím, že učitelství je mnohem náročnější než jiné povolání.

Pokud se budeme dále věnovat pojmu povolání, najdeme definice, které nejsou v souladu s tímto tvrzením. Já sama vnitřně cítím přirovnání učitelství k poslání, které si člověk nevybírám pouze svým rozumem, ale také srdcem. J. A. Komenský považoval tuto profesi

za velmi ušlechtilou a povýšenou nad ostatními. K tomuto se přiklání i další autoři a porovnání k lidskému poslání popisují podobně jako Podlahová (2012), kdy bere učitelství více než jakou pouhé povolání, profesi či zaměstnání. Je přesvědčená, že být učitelem je něco vznešeného a blahodárného, kdy tato činnost nemůže být provozována bez etického přístupu, kdy je člověk rozhodnut se obětovat až na hranici svých možností.

Další podstatnou složkou je sama společnost, která je v dnešní moderní době zvyklá učitelskou profesi velmi ostře hodnotit. Právě pedagog totiž hodnotí a zodpovídá za dosažené výsledky žáků, tvoří náplň výchovně-vzdělávacích procesů, přizpůsobuje a volí vhodné výukové metody i organizační formy především tak, aby bylo možné dbát na individuální potřeby každého žáka, a zároveň aby naplnil podmínky výukového procesu, které jsou v souladu se školstvím v naší zemi (Jůva et al., 2001).

V cestě k profesionalizaci učitelství může v člověku za celoživotní cestu dojít ke mnoha zjištěním i zvrátům. Je to způsobeno tím, že i tento profesní vývoj má jisté fáze, které nemůžeme jen tak nahradit či přeskočit. Pro mou další část je potřeba některé tyto fáze blíže přiblížit a konkretizovat.

1.1 Profesní příprava budoucích učitelů

Jestliže ve světě existuje alespoň zdánlivá podoba ideálního učitele, musíme se k ní umět propracovat. Vzhledem k učitelkému poslání nám nestačí pouze stavební kameny v teorii, ale pro každé životní povolání je nesmírně důležitá také praxe. O možných charakteristikách a požadovaných vlastnostech pojednává Průcha (2002), který definuje požadavky jako tzv. profesní standardy, ke kterým má profesní příprava učitelů díky vysokoškolskému studiu směřovat. Pokud blíže specifikujeme standardy na učitele prvního stupně základní školy, můžeme použít popis z publikace Lukášová-Kantorková (2003):

Oblasti kompetencí budoucích učitelů:

1. Individualita k dítěti – propojení vývojové a pedagogické psychologie, biologie dítěte v konkrétních pedagogických situacích vzhledem k učitelké zodpovědnosti.
2. Školní třída jako specifický sociální organismus – kooperace mezi žáky, spolurozhodování, tolerance, kultura a vcítění se jeden do druhého.
3. Zainteresování rodičů do úsilí školy – kompetence jednání s dospělými, motivace rodičů ke spolupráci s cílem společného zájmu pro dobro dětí, předcházení konfliktů a nedorozuměním.

4. Škola s potenciálem života obce – vzájemná spjitost a motivovanost obce a školy na životním prostředí, kulturním životě obce, společný zájem o náš lepší domov.
5. Spolupráce učitelů – dbáme na velkou míru spolupráce v učitelském sboru a vytváříme vhodné klima pro tým, kolegiálna a spolupráce je důležitá již při studiu, kde bychom měli pěstovat soudržnost a kvalitní fungování.
6. Sebereflektující sebepojetí – autokorekce sebe samého, kvalifikovaná sebeanalýza, kdy by učitel měl mít sebe samého pod kontrolou, protože jestli je schopen objektivního sebehodnocení, teprve potom může hodnotit výkony a postoje žáků a ostatních.

Je také zajímavé sledovat a porovnat názory odborníků. J. Průcha (2002) uvádí, že existují jisté problémy při výběru uchazečů o studium učitelství, kdy zpochybňuje přílišnou teoretičnost, na kterou není navázáno praxí. Další slabá místa označuje v nedostatečné didaktické vybavenosti a neschopnosti adekvátně zvládat a řešit problémové situace, které jsou v prostředí školy samozřejmostí. Je zřejmé, že před vstupem do praxe nejde vyhledat a analyzovat všechny problémové situace, což by mohlo studentům usnadnit jejich vstup do terénu. Zejména pokud se soustředíme na neukázněné chování žáků, které nemůžeme neustále dávat za vinu jen slabé motivovanosti.

V publikaci Lukášová-Kantorková (2003) dále popisuje spolupráci vysokoškolských učitelů na společném záměru vytvořit inovaci pro společnost 21. století, tedy speciálně pro studenty učitelství prvního stupně základní školy, kdy nejdříve všemu předcházet hledání cílů studijního oboru a následně po dlouhé cestě a zpracování vznikly kompetence, které odráží nároky profese učitelství.

Prostřednictvím Korthagena et al. (2011) můžeme identifikovat profesní učení samotných vzdělavatelů učitelů, a to prostřednictvím principů didaktického učitelského vzdělávání, což shrnuje do tří principů: „Vzdělavatel by měl pomoci studentům učitelství, aby si uvědomili své učební potřeby, vzdělavatel by měl pomoci studentům učitelství nacházet užitečné zkušenosti a vzdělavatel by měl pomoci studentům učitelství tyto zkušenosti detailně reflektovat.“ To vše by se dle něj mohlo odehrát ještě před započatím pedagogické praxe v předmětech didaktiky pedagogické praxe a psychologie.

V dnešní moderní a uspěchané době si nelze nepovšimnout všech inovací a změn, které se staly součástí našich životů, tedy ani oblast praktikování učitelského povolání nemůže zůstat opomenuta. Osobnost učitele a pohled od společnosti se rapidně mění a ovlivňuje ho řada faktorů, které souvisejí se změnou společnosti a postavením, vývojem techniky a vě-

dy, proměnami kurikula a v neposlední řadě se mění s náplní a životními standardy obyvatelstva. Člověk by řekl, že je na učitele opravdu velký nátlak ze všech stran a stávají se z nás lehce formovatelné figurky, které by vždy měly najít způsob, jak se přizpůsobit a rozvíjet. Profese učitelství je denně rozebírána, debatována a kritizována, kdy je pod dohledem vědeckého zkoumání, což má za příčinu ve studiu učitelských kompetencí. Ztotožňují se s touto připomínkou Strouhala (2016), že to někdy může až vyvolat dojem, že byla zahalena pravá podstata učitelství jakožto poslání. Je zřejmé, že tyto úvahy vyvolávají v člověku řadu otázek k přemýšlení, zda zůstala osobnost učitele stále v procesu vzděláváním, kde máme nenahraditelné místo právě proto, že máme poskytovat hodnotný a komfortní vývoj pro další generace.

1.2 Význam sebehodnotících nástrojů v praxi budoucího učitele

Při každém studiu jsou průběžně ověřovány teoretické znalosti a dovednosti, které z nás formují soběstačnou osobnost s cílem vykonávat co nejkvalitněji budoucí povolání. Studenti jsou zvyklí být hodnoceni jak v průběhu studia, tak na konci semestru. Prostředek ověřování teoretických znalostí si volí každý vysokoškolský učitel sám ve vztahu k sobě a ke studentovi. Jelikož je praxe součástí studia budoucích učitelů, je potřeba jejímu ověřování a hodnocení věnovat stejnou pozornost. Formy analýzy práce učitelů i samotných studentů učitelství je možné vybírat z vícera možností. Dle Kyriacou (2008) je možné využití posuzovacích škál, vytvoření seznamu kompetencí a pořizování kamerového či audio záznamu. Pokud se zaměříme na slovní hodnocení, bude to přímá zpětná vazba od jiných kolegů (učitelů, ale i samotných studentů, jelikož věřím, že jsou studenti schopni být k sobě upřímní a hodnotit se navzájem) a samozřejmě upřímná reflexe od samotných žáků. V teoretickém základu se soustředím především na představení portfolia a reflektivního deníku, jakožto sebehodnotících nástrojů pro praxi.

Systematická práce s portfoliem a jeho samotný autorský obsah, je významnou součástí vzdělávání a přípravy současných studentů, nejenom učitelství. Portfolio je již zavedeným trendem dnešní doby a osvědčil se nejenom v zahraničí ve státech jako je Anglie, Irsko, Portugalsko nebo Belgie, ale získal uznání a posun i v České republice (Clarke, 2002).

Lukášová (2014) nabízí užitečnost portfolia při nové kvalitě v profesionální cestě k učitelství: „...cenným nástrojem pro posouzení průběžné i finální podoby osvojování profese v inovovaných procesech učitelského vzdělávání, které respektují celostní model“. Portfolio má ve spoustě oborů rozdílný význam a účel. Pokud si tedy představíme portfolio v oblasti managementu, zřejmě se nám naskytne odlišná představa od portfolia studenta

učitelství. Z dostupných definic se spousta autorů shoduje na tom, že význam portfolia převládá v souvislosti s reflexí prací studentů. To také uvádí Spilková (2014) ve své definici o materiálech studentů, jež představí informace o procesu a výsledcích profesního snažení k rozvoji studenta. Portfolio je nástroj k hodnocení profesních standardů, kompetencí a studentovi samotnému nabízí hodnotnou zpětnou vazbu, posun, sebereflexi a já ohlédnutí se při své cestě.

Bylo by neprofesionální a prvoplánové použít portfolio jen k jednomu účelu. Na portfolio lze pohlížet z mnoha oblastí a vývojových pohledů, které nabízí rozvoj například ve výzkumných záměrech. Zejména na vysokých školách si požadavky každý představuje individuálně a nejde komplexně studentům poručit, co má portfolio do posledního bodu obsahovat. Portfolio je pro někoho příběhem, který prožívá, pro někoho je to jen složka papírů. Zejména studenti učitelství se při svém praktickém začleňování nemusí setkávat pouze s vlastním portfoliem, které je odrazem jejich cesty, ale už samotní žáci mnohdy vlastní tato portfolia, která vznikají pod dohledem vyučujících. Proto použiju rozdělení Hegrové (2014), která uvádí tři druhy:

- sběrná portfolia,
- výběrová portfolia,
- diagnostická portfolia.

Do sběrného zařazujeme vše, co žák vytvoří, kdežto ve výběrovém můžeme najít pouze vybrané produkty, jejichž volba je na žákovi a popřípadě učiteli. Diagnostické portfolio je odlišné od těch předchozích, jelikož soubory, které můžeme nalézt uvnitř, nám umožňují poznání vývojové oblasti žáka s jednotlivými pokroky, či místy k posílení.

V mnoha studijních oborech a na mnoha univerzitách je portfolio předkládáno i při státní závěrečné zkoušce, kdy jeho součástí mohou být i deníky či jiné dokumenty. Dle Klenowskeho, Askewa a Carnella (2006) je využití pro profesní rozvoj a učení studentů velmi důležité, neboť poskytuje hodnotné a podložené spisy k hodnocení a pobízí k odůvodněnému hodnocení studenta. Samozřejmě to vyžaduje jistotu a znalost vyučujících, kteří tato portfolia po studentech požadují. Hodnocení totiž musí být objektivní a pro studenta má mít sebe-rozvíjející podnět chápání a nabádání ke zlepšení. Již zde byly zmíněny klíčové kompetence učitelů, tedy je pro hodnocení potřebné, aby bylo pochopeno a zaměřilo se na další vzdělávání.

Neměli bychom ale opomenout i další funkci, která je důležitá především pro autora portfolia, kdy skvěle funguje jako podklad pro kontrolu rozvíjení sebe samého, slouží

k sebevýchově, sebeuvědomování a prezentaci silnějších i slabších lidských stránek. Možná se to nezdá, ale nevědomky zde promítáme své mentální projevy, psychické stránky, selhání, úspěchy, což je důležité pro další vývoj, autoregulaci a seberealizaci (Majerčíková, 2014).

Součástí přípravy a prezentace studentů u státní závěrečné zkoušky je předložení vlastního portfolia, jehož součástí je reflektivní deník z praxí, které studenti po celou dobu studia absolvovali. Můžeme to částečně nazvat zповědí studentů, kde by mají možnost předložit své strasti i radosti. Z nároků ručně psaného deníku se již lehce slevilo, a tak je vítána také elektronická podoba. Vlastnosti, charakteristika a obsah tohoto dokumentu specifikují v následujícím textu.

1.2.1 Reflektivní deník

I v pedagogické praxi a nejvíce v jejich začátcích je mnoha vyučujícími doporučeno, psát si deník, právě během těchto zkušeností a setkáním se s realitou ve školách. Autoři se shodují, že je to výborný prostředek k sebereflexi a autokorekci. Pokud je psán velmi důsledně a autenticky, vede se sebou sám student, případně už i učitel, rozhovor, který je upřímným sdělením všech zkušeností a zážitků. Velkou výhodou je, že se k těmto zážitkům můžeme kdykoliv vrátit, a díky tomu, že jsou převedeny na papír mají tak i materiální podobu, kterou můžeme pročitat kdykoliv a kdekoliv. Nemusíme zde reflektovat pouze problémové a psychicky náročné situace. Jak jsem uváděla v dřívějším popisu portfolia, tak i tento prostředek slouží jako nástroj k vyhodnocování a kontrole svého profesního vývoje i růstu. (Podlahová, 2004).

V souvislosti s výzkumnými oblastmi poskytuje i reflektivní deník spoustu cenného materiálu vhodného k zodpovězení otázek. Zde se promítají vnitřní i vnější faktory, a vlastně všechno, co se v danou chvíli u studenta odehrává. Reflektivní deník může být tedy součástí portfolia a má být součástí materiálu ke státní závěrečné zkoušce. Při psaní člověk popisuje realitu, kterou vidí svými očima a čtenáři se tak naskytne příležitost více do nitra pisatele proniknout. Může to být v některých ohledech i hodně osobní výpověď. Jsou zde často zahrnuty emoce, pocity, neotřelé a neskrývané prožitky, události a situace, které studenta silně ovlivnily během celého vzdělávání, a i v procesu vlastního učení, či popisu děje při praxi. (Majerčíková, 2014).

Jelikož je pozornost soustředěna zejména na reflektivní deníky učitelů, mohou se zápisy pořizovat po každé vyučovací hodině, případně po ukončení celého dne ve škole. Je to hodnotné z hlediska objektivního hodnocení konkrétních událostí, které proběhly a jsou tak

v „živé paměti“. To doporučuje Kyriacou (2008), jelikož je tím umožněn pohled na slabá a problémová místa, jejichž zpětná dokumentace i reflexe nabízí prostor ke zlepšení.

Deník studenta je osobní záležitostí každého, tudíž nemůžeme požadovat ucelenou podobu a styl psaní. Považuji za vhodně popisující rozdělení jazykového psaní dle Moona (2013), který postupuje od stylu psaní povrchním způsobem, přes popisné k více emotivnímu, až se nám naskytá analýza hluboké reflexe.

- Psaní popisné – většinou popis jednoho časového úseku, myšlenky nespojuje význam ale časový sled, kde se mohou objevovat emoční reakce jen velmi slabě.
- Popisné psaní s trochou reflexe – popsaná reflexe není dostatečně hloubková, aby umožnila kvalitní proces učení se ze situací, ale jedná se o vyšší stupeň, ačkoliv se stále autor soustřeďuje spíše na popis příběhu.
- Reflektivní psaní 1 – objevuje se zde ochotné nahlížení na objektivní úseky, které si kladou za cíl kriticky rozpoznat a hodnotit bývalé události. Již nejde jen o záznam, ale působí reflektivně.
- Reflektivní psaní 2 – soustředěno na vnitřní rozhovor, přemítání, které konečně slouží k procesu reflexe.

Styl psaní je volen samotným autorem, kde ho ovlivňuje dle mého názoru vnitřní vnímání a procítění, a také schopnost převést vhodným způsobem myšlenky na papír, pokud se jedná o deník psaný ručně, tak do počítače, kde vzniká podoba elektronická.

2 ŠOK Z REALITY

Každý z nás si určitě vybaví situace, kdy je schopen prohlásit, že je z něčeho, nebo z někoho v šoku. Toto slovní spojení se stalo natolik běžným, že v nás v podstatě nevyvolá sebemenší údiv nebo obavy, které by nás mohly znepokojit. Co ale znamená šok z reality? U koho se může vyskytnout, a je to opravdu jen banalita, kterou můžeme přehlédnout? Pro mě jako studenta učitelství znamená šok z reality situaci, které se bráním, které se snažím vyhnout, které se snažím předejít. Po objasnění pojmu se budeme snažit tento „šok z reality“ hledat v životě studenta, který vstupuje do praxe, kde je sám za sebe, a kde se vyvíjí ve svébytnou osobnost a následně dochází ke zrodu v učitele. Co všechno vlastně může mít tento stav na svědomí?

V době profesního startu může nastat šok z reality, který Průcha (2002) definuje jako negativní jev, jehož vznik počátek může být rozdílný. Je možné že ovlivňujícími faktory mohou být jednoznačně propojeny s osobností učitele a jeho profesním výkonem. Každý zvládá negativní vlivy a těžké chvíle po psychické stránce osobnosti jinak.

Většinou autorů je tento jev vymezen jako stav, jehož délka a síla může mít u každého odlišné hodnoty. Protože přechod ze studia do povolání, nebo už vstup do průběžné praxe, kterou jako studenti učitelství máme k dispozici, je opravdu nejnáročnějším obdobím. Dle Švaříčka (2007) se jedná o tzv. profesní náraz, ke kterému může dojít již při nástupu do profese, nebo do doby tří let od začátku praxe. Často je to odůvodněno tím, že student si již při profesní cestě na vysoké škole buduje nějaké konkrétní představy a má jistá očekávání, která mohou být právě při interakci s každodenní rutinou zcela zničeny, což může mít za následek upadání do sebe, ztrátu sebedůvěry, kterou nemůže vždy jen lehce a sám překonat.

Jak už bylo zmíněno ve dřívějších kapitolách, začínající učitelé jdou často do praxe s tím, co si pamatují z dob svého vlastního vyučování, kdy byli sami žáci. Tyto představy jsou ale velmi zkreslené a také Podlahová (2004) udává, že práce učitelů je odlišná od toho, jak ji prožívají a vidí sami žáci. Navíc i školství prochází vývojem, modernizací a škola už dávno není taková, jako když jsme ji navštěvovali jako děti. Navíc při studiu na vysoké škole se učíme spíše to, jak by škola fungovat dobře měla, a ne jak opravdu funguje se všemi úskalími a limity. Pokud bychom se tedy více podvolili a nepředjímalí, bylo by možné zkoumaný šok z reality zmírnit.

Podle Veenmanovy studie z devadesátých let je v popředí osm hlavních problémů, kterým čelí jak zkušený učitel, tak začínající. Mezi tyto oblasti patří: třídní disciplína, motivace a přístup k individualitě žáků, hodnocení práce žáků, vztahy s rodiči, organizace pracovních činností ve třídě, nedostatečné, nebo nevhodné učební pomůcky, výukové materiály a potřeby, řešení různých žakovských problémů (Veenman in Correa, 1984). Dále definoval jako střet učitelova očekávání a pravé reality života. To naznačuje, že očekávání se od každodenní reality liší a působí negativně na osobnost člověka. Dokonce uvádí, že tento šok a nátlak může trvat několik měsíců, nebo dokonce let, což může mít za následek až ukončení povolání. Je proto důležité tento odraz reality a očekávání co nejméně determinovat, a předejít dlouhodobějšímu trvání, které by vedlo k poškození psychiky osobnosti. Několik faktorů, které mohou ovlivnit nebo i vyvolat šok z reality popisuje Podlahová (2004), která mezi tyto příčiny řadí vybavenost školy, časovou náročnost, kolektivní vztahy v pedagogickém sboru, nízkou učitelovu pravomoc, negativní postoje rodičů žáků. Oproti Veenmanovy a jeho výčtu problémů je zde uveden také nižší platový výměr a samozřejmě rozdílná představa školy od každodenní reality.

Hledat viníka této vzniklé situace je velmi obtížné a nejednoznačné. Spousta autorů nám sice nabízí konkrétní výčty možných příčin, ale nikdy nejde vše komplexně aplikovat. Kdyby ano, nepotřebovali bychom další výzkumy a zcela by se vytratily otázky týkající se těchto oblastí. Zajímavý pohled na tyto příčiny nám nabízí Švaříček (2007), kdy obhájuje studium a přípravu začínajících učitelů na vysoké škole, s čímž souhlasím. Není možné tvrdit, že škola neposkytla studentům dostatečné základy a kompetence, které by mohly tento jev zcela eliminovat. „Chyba“ může být i na straně studentů, kteří nejsou zcela ztotožnění s profesí učitele, ovšem toto odhalení si většina studentů dle mého názoru nepřipustí a nerada by o svém „selhání“ informovala své vyučující nebo uvádějící učitele.

Někteří autoři navíc zmiňují šok z rozporu praxe a teorie – „*transition shock*“, který provází nejistota a nedostatky v celé pedagogické práci. To znovu nastoluje očekávání studentů, neboť jsou jim při pokládání teoretických znalostí podávány informace o tom, jak by to vypadat mělo (Kremer-Hayon, Ben-Peretz, 1986). Snad to nepůsobí jako stížnost na pedagogické pracovníky vysokých škol, ti odvádějí významnou a důležitou činnost, bez kterých by se ze studentů učitelství kvalifikovaní a kvalitní učitelé nestali.

2.1 Výzkumy zaměřené na šok z reality u učitelů

Fenomén šoku z reality nacházíme v dalších novodobých výzkumech, díky čemuž se stává oblastí, která dostává prostor k objasnění a informovanosti pro veřejnost. Je vhodné podotknout, že každý takový počin ze strany výzkumníků si klade za cíl tento šok eliminovat, čímž se usnadňuje vstup do profese pro všechny budoucí učitele.

Je pro nás cenný výzkum Majerčíkové (2014), která popisuje u studentů učitelství pro mateřské školy konkrétní oblasti, jejichž zdroje a projevy souvisí se šokem z reality. Z výzkumných zjištění byly prokázány silné situace, které negativně ovlivnily emoce i fyzickou stabilitu studentek. Zejména setkání a spolupráce s rodiči zde byla uvedena jako zdroj stresu a obav s ním spojenými. Potvrzuje se střet vize s realitou, která nenaplnila očekávání, tudíž nezkušenosti a jistá nepřipravenost vyvolávají další obavy. Další výzkumy, které odhalily šok z reality u studentek učitelství pro mateřskou školu, dokládá Wiegerová (2015), v jejíž publikaci je pro studentky stěžejní jejich postavení. V prvních fázích jsou totiž pouze pozorovateli výuky, které nemají téměř žádnou zodpovědnost, což může následně ovlivnit jejich mínění a zkrlesluje to především učitelkou povinnost a míru zátěže.

Bendová a Horáčková (2020) pronikly do podstaty šoku z reality také u studentů během jejich praxe, kde se jim podařilo najít několik zdrojů. Pro mě smutné je konstatování jejich závěrečné interpretace, kdy praxe je pro všechny studenty jednoznačně představuje stres. Jejich výzkum byl kvalitativně zaměřen a výzkumnou metodou se stala analýza deníků. Z výsledků vyplývá, že šok z reality byl u studentů prokázán a zapříčiňují ho situace, jako je náročná příprava, pocit vlastní „neschopnosti“, zmatená organizace nebo problémové situace při výuce. Můžeme zde ale najít i pozitivní opodstatnění zejména ve vlivu cvičného učitele a klimatu ve školním prostředí, které studenty povzbuzuje a dodává jim sílu.

Výzkum Rajsiglové a Příbylové (2020) byl odlišný v tom, že byl již realizován u začínajících učitelů s ohlédnutím se na jejich předchozí studium a přípravu. Ze získaných dat byl prokázán střet s realitou, který učitelé prožili a mnohdy negativně zvládali. Zde bylo důvodem převážně neukázněné chování žáků, na jejichž řešení nebyli učitelé připraveni. Také byl z jejich výpovědí kritizován příliš velký důraz na teoretické znalosti a studium oblasti pedagogiky a psychologie jim nepřineslo tak hodnotný základ.

Získaná data a porovnání mezi jednotlivými výzkumy podpořila zájem o tuto oblast, která přináší stále nové oblasti, které jsou neprobádané a jejichž atraktivnost přitahuje dnešní veřejnost.

2.2 (De)motivace v době studia

Studium je velmi kolísavé. V průběhu může mnohokrát nastat ztráta profesní motivace k povolání, a to i přes to, že ještě jako plnohodnotný učitel dle legislativy nejsem. Proč taková spousta mladých učitelů povolání nevykonává? Proč se často po ukončení studia rozhodnou pro jiný obor? Právě tato nejistota může mít své kořeny již při studiu. Tehdy si ale spousta lidí svůj neúspěch nebo selhání nechce připustit, nebo zkrátka nechtějí měnit obor a ztrácet čas přechodem na jiné studium. Líbí se mi publikace Bendla a Kucharské (2008), kde zmiňují, že nejenom vysoce kvalifikovaní učitelé, ale především pozitivně motivovaní učitelé jsou skoro zárukou kvalitního vzdělávání. Ukončením studia pedagogické fakulty totiž povolání učitele nekončí nýbrž teprve začíná, protože dnešní společnost rychle zvyšuje požadavky a nároky, tudíž učitele drží neustále ve střehu a podporují k dalšímu rozvoji.

Dle Majerčíkové (2014) může nastat první zlom při souvislé praxi, která se zpravidla realizuje v závěrečných ročnících bakalářského nebo magisterského oboru. V této publikaci je popsán průběh praxí v oboru učitelství pro mateřské školy, avšak od studijního programu učitelství pro první stupeň školy základní se příliš neliší. Několik změn je zde ale patrných. Kdy například popisuje souvislou praxi čtyř týdnů, při které se teprve student dostává do role učitele. Tedy se z role pozorovatele stává učitelem se všemi důležitými povinnostmi. Veškeré funkce a povinnosti jsou u všech učitelů stejně náročné a to, že je to vzdělávání předškolní na tom nic nemění. Pokud bych dále mohla porovnat studijní obory a náplň těchto programů, tak bych našla několik rozdílů, které jsou patrné.

Jelikož jsem studentkou oboru učitelství pro první stupeň základní školy, tak rozpoznávám zásadní rozdíl v tom, že student tohoto oboru je již při průběžné praxi několikrát v roli učitele, kdy musí vytvářet protokoly nejen z pozorování, ale také má možnost realizovat své vlastní výstupy. Tyto výstupy realizujeme na fakultních školách, kde jsme pod záštitou naší univerzity a vyučujících, kteří nás danou didaktikou provázejí. Také fakultní učitel je pro nás velkou oporou, což usnadňuje vstup do praxe. Jak jsem již zmínila, spatřuji v tomto velkou výhodu. Samozřejmě se realitní náraz a zklamání během let objeví, ale pokud je nejistota jen v zárodku, dá se během let vyformovat a změnit ze slabosti v silnou stránku

osobnosti. Fakultního učitele více specifikuje Urbánek (2002), který zde nastiňuje rozpornou funkci a existenci fakultních učitelů. Na tuto pozici nebylo ve školském zákonu dlouho pamatováno, což také znesnadňovalo honorovanou pozici, což by mohlo pomoci ke kvalitnějšímu zastoupení z řad učitelů. Učitelé by to mohlo více motivovat a své budoucí kolegy by tak adekvátněji seznamovali se situacemi, které by je v budoucnu mohly ohrozit.

Cílem vyučujících a přednášejících na vysoké škole by tak nemělo být přednesení bájných nereálných představ a iluzí, které budou ve studentovi vyvolávat pocit zaručeného úspěchu. Právě o tomto jevu hovoří Švaříček (2011), který více popisuje šok z reality jako střet ideálních a dokonalých představ studenta, které byl schopen získat během života na univerzitě s naprosto rozdílnou negativní situací při učení ve třídě a nezhyčkaném procesu výuky. S tímto se naprosto ztotožňují a až zpětně si uvědomují sílu pravdivého hodnocení našich vyučujících.

2.3 Obavy v průběhu studia u studentů učitelství

Obava je předtucha většinou propojena s psychickou zdatností jedinců, která působí na každého jedince jinak. Většinou je to odolností a osobní vnímanou zdatností, jak v publikaci uvádí Gavora a Wiegerová (2020). V životě, ve studiu, v praxi, v každém období našeho života se objevují situace, na které nejsme připraveni, které nezvládáme bez pocitu beznaděje. S takovými obavami musí pracovat také studenti učitelství, ať už ve studiu při poznávání a učení se nových poznatků a informací, tak při praxi, kde získané teoretické znalosti mají co nejlépe použít v praxi. Dle Vašutové (2007) se studenti nejvíce obávají kontaktu s žáky, kde předpokládají, že nebudou schopni adekvátně reagovat na problémové situace. Jelikož jsou žáci bezprostřední a mají spoustu otázek, naskytá se další obava, zda budu jako učitel schopen žákovi správně odpovědět a nepředložím mu nesprávné znalosti. Dále je oprávněnou rizikovou představou málo času na probrání učiva. Studenti učitelství totiž mají často problém s tím, že mají přípravy vytvořeny neadekvátně k věku a znalostem žáků. S tím může souviset také to, že studenti učitelství své žáky dostatečně nestihnou poznat.

V centru pozornosti je již dlouhá léta pedagogická praxe, kterou se fakulty snaží studentům zprostředkovat. Velmi kvalitně tak je propojen teoretický základ s praktickými situacemi, které zmiňuje i Švece (2012), jelikož považuje za potřebné vyvážení teorie s potřebami

praxe. Podává vysvětlení tzv. tacitních znalostí, jakožto nefrekventovaného spojení oblasti pedagogiky a říká: „Tacitní znalosti jsou osobní, individuální znalosti, které vznikají na základě zkušeností subjektu a vyznačují se těmito rysy: jsou procedurální, ale obtížně navenek vyjádřitelné, jsou relevantní pro dosahování cílů, které subjekt považuje za důležité, vznikají jen s malou pomocí druhých nebo zcela bez této pomoci, jsou vázány na kontext. V pedagogické přípravě si je student učitelství osvojuje řešením praktických situací.“

Není to jen kvůli studentům, ale také pro budoucí vědecký nadhled, který způsobí další pozitivní vývoj a upgrade společnosti a školství. Je tedy vhodné obě misky vah teorie a praxe udržovat v rovnováze, protože pokud bude jedna nebo druhá převažovat, hrozí nesoulad a nemožnost „stvořit“ profesionálně zdatné osobnosti učitele (Anderson, Freebody, 2012).

Osobně se přikláním k vyváženému propojení obou oblastí ovšem názor Rotha a Tobina (2002) je poněkud odlišný. Podle jejich uvážení a doporučení studenty učitelství obohatí praxe a reálné situace mnohem více než teorie, což v dnešní nadčasové době potřebujeme pro zvládnutí všech stresových a neočekávaných situací. Zřejmě se toto propojení stává více diskutovaným a každá univerzita i fakulta by měla přizpůsobit požadavky svým vizím. Můj názor je takový, že pro kvalitní přípravu a hladký průběh praxe potřebuji znát teoretická východiska, se kterými se seznámím alespoň stručně ještě před vstupem na praxi. Pokud bych do výukového procesu byla tzv. hozena jako do vody, nepřineslo by to sladké ovoce nýbrž by zde hrozilo stavění na hodně nestabilních základech.

Studenty všeobecně provází nejistota, která má příčinu v mnoha oblastech. Pokud se podíváme na dnešní a opravdu aktuální dění ve světě, tak je zřejmé, že stres a obavy působí v daleko větší míře. Je to dáno rychlejší dobou a nástrahami moderního světa? Jsou nové generace méně odolné a o to snazší je propadat depresím a obavám? Ve spoustě výzkumů a literatur mají obavy a strasti konkrétní jméno.

Pokud začneme pohlížet na studium na vysoké škole, velmi jasně se vynořuje obava o dokončení studia. Možná se vynoří ještě dříve, než student na vysokou školu stihne vůbec nastoupit. Dle Vašutové (2007) se dá mluvit o konkrétních strastech, které studenti zažívají. Specifikujeme nyní obavy konkrétně u studentů učitelství, kdy se dle výzkumu mají studenti nejvíce strach z navázání kontaktu s žáky, také z obsahu učiva a toho, zda se stihne vše probrat včas a v dostatečné kvalitě. Co mám dělat, když nastane nějaká nečekaná situace nebo problém? Budu schopna ho vyřešit sama? Kdo mi poradí? Pokud se podíváme dál, je zde velké riziko v objektivním hodnocení žáků a jejich dostatečného předložení

a obhájení. Z čeho jsem já sama více nervózní je získání uznání a respektu u svých nových kolegů. Jedná se o to, že studiem na vysoké škole jsem mohla projít několika inovativními přístupy a metodami, které se mi osvědčili při souvislé praxi, ale zda se setkám s uznáním i u nových kolegů, tak v to mohu jen doufat. Dále z výzkumu a ze závěrů vyplývá, že studenti se cítí při vstupu do zaměstnání zoufalí. Vždyť kdo vás na univerzitě připraví na negativní komentáře rodičů, žáků, kolegů či dokonce ředitele. Také žáky zaujmout a motivovat dá učiteli velkou námahu, a to zejména v této moderní době. Kázeň ve třídě je další velmi diskutované téma, které je vysoko v žebříčku obav začínajících učitelů. Nevhodné chování žáků je na denním pořádku, ale samozřejmě se zvládnout dá, ale neskutečně to učitele vysiluje, a o to víc, když si představíte studenta učitelství, který je ve třídě poprvé, nebo začínajícího učitele, který si nemůže žádným způsobem vydobýt respekt. Rodí se snad nové generace, na které nejsou studenti pedagogických oborech připraveni a je tak nemožné takové žáky zvládnout a zaujmout?

3 STRESORY V UČITELSKÉ PROFESI

V knihách a literatuře najdeme mnoho definic stresu. Každý se určitě setkal s tím, že na něj působí určitá situace nebo věc tak, že v něm vyvolává nepříjemný pocit, který můžeme také nazvat jako stres nebo stresovou situaci. Dle Bártové (2011, s. 20) je možno považovat za stresor to, co nám určuje podmínky, kterým se musíme my přizpůsobovat, nebo dle kterých musíme jednat a reagovat na ně.

Stresory můžeme rozdělit do několika skupin. První takovou skupinou můžou být například akutní stresory, což znamená, že se dostaví velmi neočekávaně, a tak se na ně nemůžeme nijak připravit nebo na nich pracovat. Může to být například nečekaná situace během vyučovací hodiny nebo povolání učitele do ředitelny a podobně. Projevuje se nervozitou, třesem rukou, bušení srdce, pocením apod. Další skupinou jsou chronické stresory, které se dějí opakovaně. Nacházíme se v nich denně a jsou to časté nepříjemné zážitky a situace, které jsou téměř na denním pořádku. To můžeme přirovnat situaci začínajícího učitele ve škole, který má stres z toho, zda svoji práci vykonává dobře, zda nebude mít hospitaci ve třídě nebo stres z toho, že si není jistý, zda dělá svoji práci dobře a kvalitně. Dále máme také stresory myšlenkové, které jsou vázané na emoce, kde je možné, že jsou to jen reakce z dětství, kde jsme přejímali reakce na stres podle našich rodičů. Úkolové stresory nám zase zadávají splnění jakéhosi úkolu nebo zadání, za což my přebíráme zodpovědnost. Znovu vzpomeňme na studenty učitelství, kde je ve výuce každý učitel zodpovědný za dosažení stanovených cílů, předání faktických poznatků a vědomostí, a samozřejmě vzorců správného chování. Poslední skupinou jsou fyzikální stresory, které ovlivňují naši fyzickou stránku. Může to být jak životní prostředí, tak i špatné počasí, či látky, jako jsou například káva, alkohol, léky, a další povzbuzující či utlumující prvky. (Bártová, 2011, s. 20-43).

Mezi další stresové situace můžeme řadit například zkouškové období při ukončování semestru nebo celého studia, úmrtí v rodině, první den v nové práci, ale také svatba, porod, nové bydlení a další situace, na které se člověk těší, ale zároveň nám mohou navodit stres. To vše popisuje Ulrichová (2012, s. 19-20), kde si ovšem musíme dát pozor na to, že co je pro nás stres, nemusí být stres i pro druhé. Je zcela normální, že každá situace na nás působí rozdílně a nelze tak jednoznačně určit co je stres, a co už ne. Každý jsme jedineční, tudíž i jinak odolní vůči stresu. Zatímco někdo se velmi lehce nechá stáhnout do nepříjemné situace, druhý je vůči stresu naprosto imunní.

Ztotožňuji se s názorem, že jednou z největších příčin stresu je právě špatná organizace práce na pracovišti, kde jsou na učitele kladeny nadměrné požadavky (Bréda, 2017, s. 105). Z vlastní zkušenosti vím, že pro učitele, samozřejmě také pro studenty učitelství, je velmi stresující obzvláště administrativní práce, která zabírá bohužel velkou měrou práci učitele a v neposlední řadě, především v této době, hlavně online výuka. Je to situace, se kterou jsme se nikdo předtím neseťkal a pro všechny je tedy nová a neznámá. Trvalo určitě delší dobu, než si každý učitel našel svůj způsob výuky prostřednictvím webináře. Já sama jsem měla tu možnost zkusit si tuto formu výuky. Když si znovu představím mé online vyučování, je to pro mě mnohem složitější, než stát před žáky ve třídě a být s nimi v přímém kontaktu. Obzvláště v prvních ročnících to musí být extrémně složité a stresující právě pro učitele, jelikož se žáci učí číst, psát a počítat a je potřeba, aby paní učitelka těmto žákům pomáhala a byla jim k dispozici a také kontrolovala, zda například správně sedí nebo drží pero. To vše zmiňuje ve své publikaci Neumajer (2020), který uvádí nemožnost poznání didaktických zásad a prostředků, které souvisí s vyučováním ve virtuálním prostoru. V celé České republice není pro každou školu totožná forma distanční výuky, proto se můžeme setkat s různými názvy. Na tuto oblast není možné nalézt velké množství literatury či metodik do výuky, jelikož nikdy v minulosti podobná situace pandemie nenastala, a tak oddělené vyučování je jistá alternativní forma výuky, kde se mohu jen domnívat, že výzkumy v této oblasti teprve přinesou hodnotné a ověřené zdroje.

To, co ovlivňuje psychiku učitelů, můžou být žáci, kolektiv, vedení školy, také časová náročnost, očekávání od učitelů, hodnocení od jiných učitelů, profesionalita, platové ohodnocení nebo rodiče žáků. Práce učitele je nepředvídatelná a i přesto, že má učitel připravenou hodinu naprosto dokonale do poslední minuty, nikde není psáno, že se to stejným způsobem vydaří, protože nikdo nemůže předpovídat, jak se žáci budou chovat, jakou budou mít náladu na konkrétní činnost nebo jak jim to půjde. I toto je pro učitele velký tlak na psychiku a stres, jelikož je zde pořád riziko neúspěchu (Urbánek, 2005, s. 119-128).

Na druhou stranu si myslím, že ne všechny situace musí hned jasně znamenat negativní působení. Sama jsem se setkala s tím, že pokud je nějaká stresová situace, přijmu ji a pod tlakem pracuji daleko efektivněji než bez stresu. Někdy se člověk stresujícími situacemi zoceluje a posunují ho dál. Nejde to ale i příjemněji?

3.1 Práce s emocemi u budoucího učitele

Myslím si, že tato oblast je nedílnou součástí tématu budoucího učitele, jelikož každý, kdo vstupuje do svého nového povolání, se může ocitnout v různých emočních rozpoložení,

která se během této praxe mohou vyvíjet různými směry, ať už negativními, tak pozitivními. Z vlastních prvotních představ a očekávání se nyní mohou ztotožnit s Urbánkem (2005, s. 173), který publikuje jasné důvody, proč si prvoplánově studenti volí toto povolání. Z počátku studia studenti většinou vidí práci s dětmi, prázdniny v průběhu roku, krátká doba vyučování, ale postupně se díky praxi setkávají s tím, že domácí příprava učitele na hodinu je velmi náročná, platové ohodnocení se může zdát být malé, dále tato profese není příliš populární na veřejnosti a takto postupně může docházet k šoku z reality, kdy se můžou objevit deprese, psychické problémy, které mohou být spojeny i s fyzickými problémy, doplněny již zmíněným stresem a velkou roli tady hrají právě emoce a jejich projev či individuální zvládnání stresu.

To potvrzuje a dále specifikuje Míček (1997, s. 179-186), který tvrdí, že důležitá je i znalost svých emocí, umění sám sebe motivovat v této nelehké profesi, zvládat emoce a vnímat také své kolegy a být k nim empatický a budovat si dobré vztahy. Důležitým pojmem zde je sebeuvědomění, které je důležité pro kontrolu jedince nad sebou samým. Časté jsou v této profesi již zmiňované deprese, psychické problémy nebo vztek. Pokud se dostaví, je potřeba vyhledat odbornou pomoc. Na druhou stranu není dobré propadat hned panice, a pokud někdy má učitel blbý den, což je zcela běžné, je nutné se naučit své nálady ovládat, jelikož děti velmi lehce vycítí, že něco není v pořádku a může se tak tato nálada přenést i na ně.

Abychom dokázali udržet klidnou mysl, což občas není jednoduché, když nemáme zrovna svůj den nebo máme špatnou náladu, je důležité naše sebevědomí a vyrovnanost. Díky těmto vlastnostem jsme schopni zvládat každodenní stres, nečekané události, obtížné jednání s rodiči nebo různé chování žáků. Díky těmto vlastnostem se učitel nenechá jen tak rozhodit a dokáže lépe vyhodnocovat a zvládat situace, ze kterých si může vzít dokonce i ponaučení pro příště. Naprosto nevhodné je, pokud si učitel kompenzuje své neúspěchy nebo špatné emoční rozpoložení na dětech (Fontana, 2003, s. 365-366).

Pro pohodu učitele je také obzvláště důležité, aby měl dobrý vztah s kolegy v pedagogickém sboru dané školy. Jakmile se začínající učitel vyskytne v prostředí, kde mu kolegové nechtějí podat pomocnou ruku nebo mu podkopávají nohy, může být učitel sebevíc silný a emočně stabilní, ale nebude do práce chodit rád a myslím si, že se to musí projevit jak v jeho osobním, tak i v pracovním životě. Každý učitel si své „know-how“ střeží a najdou se i takoví, kteří opravdu nechtějí poskytnout pomoc těm, kteří začínají, ale na druhou stranu já, když se vžiju do role učitele, který má již desetiletou praxi, uvědomila bych si, jak jsem na tom na začátku mé kariéry byla já a myslím si, že pomoc jeden

druhému je stěžejní pro úspěch všech. V publikaci Altana a Saglamela (2015) identifikujeme důležitý aspekt pro podporu studentů učitelství, čímž je poznání prostředí školy a celého managementu. Studentky se v průběžné i souvislé praxi setkávají s komplexním školským prostředím, což podporuje a iniciuje aktivní vtažení do reálného světa školy. Můžeme začínat na běžných formách spolupráce, které postupně zvyšují efektivitu a kvalitní přípravu studentů učitelství.

Na druhou stranu je jasné, že není možné, aby stávající učitelé řekli těm novým veškeré informace, jak mají postupovat a co mají dělat. Došlo by tak k tomu, že veškerá práce bude přenesena na učitele, kteří už tento složitý začátek mají za sebou. Žádný učený z nebe nespádl a je otázkou času, kdy se i začínajícímu učiteli ta praxe dostane pod kůži a vše bude jednodušší. Každý si ale musí tu cestičku vyšlapat a nabírat zkušenosti a vědomosti. Kdybychom dostali všechno hned a bez vlastního úsilí, nedostavil by se pak pocit vlastního úspěchu, který učitele žene dál a motivuje k lepším výkonům.

Toto povolání je také velmi založeno na citové stránce učitele. Především na prvním stupni při práci s malými dětmi, pro které paní učitelka většinou představuje jakýsi vzor, blízkého člověka nebo pro někoho dokonce náhradní maminku, je důraz kladen na citovou stránku. Učitel by měl být empatický, emočně stabilní, nápomocný, měl by být spravedlivý, upřímný, ale také by si měl dokázat stanovit mantinely, které budou pro žáky jasně dané. Žáci mají v učiteli důvěru a často je pro ně jakousi inspirací. Začínající učitel je většinou plný energie a touhy zkoušet různé nové metody, kterými se snaží žáky zaujmout. Ovšem tato fáze vyžaduje velké časové vypětí, kdy většinou nezbývá čas pro své vlastní zájmy, ale veškerou energii člověk věnuje práci. Já sama z vlastní zkušenosti vím, že jedna příprava mi zabere velké množství času, ale jsem přesvědčená, že čím více budu mít zkušeností, tím to bude pro mě jednodušší a méně časově náročné. Je to jakýsi životní koloběh učitele. S delší praxí se může práce stát jakýmsi stereotypem, čemuž ale můžeme přecházet tím, že se budeme stále motivovat k tomu být lepším učitelem a nacházet nové cesty k řešení. Může se ovšem dostavit i stinná stránka tohoto povolání, což je syndrom vyhoření, kdy učitel vidí vše černě, ve všem objevuje nějaký problém, je nervózní, má stále špatnou náladu, přenáší to i na děti, může mít až sklony k hlubokým depresím. Dle mého názoru je už od počátku kariéry důležité umět si stanovit i hranice mezi osobním životem a tím pracovním a snažit se být v dobré kondici, umět si i odpočinout a přijmout neúspěch jako podnět k zamyšlení a nalezení lepšího řešení.

Jak píše ve své knize autorka Bártová (2011): Lidé, kteří se soustředí na různorodé práce jak pro sebe, tak i pro druhé, nenechají se strhnout špatnou náladou, jsou sami za sebe a dokáží střídat duševní práci s manuální, odpoutají se od negativních myšlenek nebo naslouchat sami sobě, jsou více stabilní a nenechají se jen tak vykolejit. Na jednu stranu můžeme vždy hledat problémy, proč se něco děje a proč je to špatně, ale na druhou stranu můžeme hledat místo toho špatného právě to dobré, snažit se poučit se z neúspěchu, brát si k srdci rady od druhých, sdělovat také své potřeby, pocity a city, jednat férově se spolupracovníky a vedením, poděkovat za pomoc, a to je podle mě jeden z klíčů úspěchu.

4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická oblast byla zaměřena na objasnění klíčových pojmů, které jsou stěžejní pro navazující výzkumnou oblast. Teoretická východiska a následné vymezení pojmů si kladlo za cíl definovat šok z reality, profesní start studentů učitelství a následné pojmenování konkrétních stresových situací, jelikož jsou stěžejní pro praktickou část a celý výzkum.

Cesta studentů učitelství souvisí s náročnou přípravou, během které se formuje osobnost a získávají se kompetence, které jsou potřebné pro povolání učitele. Aby byla zajištěna reflexe teoretických i praktických zkušeností, je potřebné vytyčit nástroje, které slouží k sebehodnocení a kladou si za cíl další rozvoj. U studentů učitelství jsou tímto nástrojem portfolia, jejichž součástí jsou také reflektivní deníky z praxe. Díky jejich analýze je poté možné zjistit silná i slabá místa, a proto je to nástroj velmi hodnotný. Vypovídá o připravenosti a individualitě každého studenta.

Šok z reality se objevuje zejména v profesním startu, proto bylo potřebné tyto oblasti více objasnit. Šok z reality byl popsán již mnoha autory, kteří ho definují podobně jako střet očekávání s realitou, kdy se konkrétně zaměřují na reálné situace ve školním prostředí, což studentům učitelství zprostředkovává praxe (Švaříček, 2011).

Povolání učitele řadíme ke stresujícím, což je dle mého názoru důležité zjistit již při samotném studiu a přípravě na tuto profesi. Proto již existují pojmenování pro konkrétní oblasti, jejichž působení vrhá na osobnost člověka velkou míru fyzické i psychické zátěže.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Průběžná praxe a první seznámení se s realitou školního prostředí se všemi náležitostmi působí radě studentů negativně na psychickou i fyzickou stránku osobnosti, jelikož zde mají využít všechny své získané a rozvinuté kompetence, které v době studia formují. Studenti učitelství prvního stupně základní školy se s praxí setkávají již od prvního ročníku, kde postupem času rozvíjejí své schopnosti. Nic není procházka růžovou zahradou, a o tom jsou přesvědčeni studenti a budoucí učitelé již při průběžné praxi. Fenomén šoku z reality je zkoumaným jevem, který se snažíme nalézt pomocí analýzy reflektivních deníků z praxí a následně identifikovat pomocí diskuze v ohniskové skupině.

5.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavní cíl výzkumu:

Zjistit, zda se šok z reality objevuje u studentů učitelství prvního stupně základní školy v době studia a průběžných praxí.

Dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit, jaké jsou zdroje šoku z reality.
2. Identifikovat situace, které působí na psychickou a fyzickou odolnost studentů.
3. Identifikovat obavy studentů, které mohou být zdrojem šoku z reality.

Výzkumné otázky:

1. Jaké jsou zdroje šoku z reality u studentů?
2. Jaké situace působí na psychickou a fyzickou odolnost studentů?
3. Co u studentů vyvolává obavy, které mohou být zdrojem šoku z reality?

5.2 Charakteristika participantů výzkumu

Výběr výzkumného vzorku byl záměrný a jednalo se o dvacet studentek třetího a čtvrtého ročníku oboru učitelství pro první stupeň základní školy, jejíž délka praxe pro daný ročník se lišila v závislosti na jejich možnostech a individuálních potřebách základních škol nebo rodin, do kterých studentky docházely. Jednalo se o mimořádnou situaci, která byla

spojena s pandemií, a proto podmínky nebyly pro všechny totožné. Součástí praxe je vedení reflektivních deníků, které posloužily pro tento výzkum.

Před začátkem mého výzkumu nebylo jasné, v jaké formě a organizaci bude průběžná praxe studentek probíhat, vzhledem ke zhoršující se situaci pandemie ve světě. Do této chvíle byly praxe studentek organizovány ve fakultních školách, které spolupracují s naší univerzitou, kde jsou již navázány určité formy spolupráce, a kde jsou také přítomni fakultní učitelé. Situace se ale stala nepředvídatelnou, což ovlivnilo rozmanitost a samotnou formu realizace praxí u jednotlivých studentek. Postupem času také docházelo k uzavírání základních škol, proto se část studentek podílela na dobrovolném výukovém procesu přímo v rodinách žáků. Zejména se jednalo o rodiny zdravotníků, kde studentky trávily velkou část dne, tudíž se věnovaly dětem naplno a neplnily jen funkci učitelů, za což jim dle mého názoru patří obdiv a dík. Nejistota a nemožnost plánování budoucnosti se staly fenoménem této doby, a tak proběhla velká spousta změn a nových výzev, kterým jsme všichni museli čelit. Realizace průběžné praxe je pro všechny velmi důležitá, a tak angažovanost a spolupráce studentů, učitelů, vedoucích a všech organizátorů, vzala za své a přinesla úrodné plody.

V průběhu analýzy reflektivních deníků jsem z autentických textů jednotlivých studentek získala charakteristiku každé z nich, která se odráží v jejich popisu realizované činnosti, konkrétního místa a prostředí, a také osob, se kterými přišly v průběhu praxe do styku. Po opakovaném čtení a kódování deníků bylo v užším výběru osloveno sedm studentek ke společnému kolokviu a proběhla tak ohnisková skupina.

Studentka 1 se ocitá v pozici učitelky v dětském domově, kde pomáhala zejména s doučováním dětí, které se učily pomocí online výuky. Po celou dobu se střídavě věnovala dětem různého věku a individuálních potřeb. Studentka zde popsala svou první zkušenost s dětským domovem, ve kterém se seznámila s ředitelkou a dalšími pracovníky. Studentka navštěvuje 4. ročník.

Studentka 2 popsala své místo praxe jako „sběrnou školu“, která sdružovala v době pandemie více škol ze zlínského kraje, kde se rovněž věnovala každý den jinému žákovi. Ve třídě byla v kontaktu především s učitelkou, která byla rovněž matkou jednoho z žáků ve třídě, takže se v mnoha situacích projevovala rozdílně v roli matky a jinak v roli učitelky. Studentka je ve 4. ročníku a náplní její praxe byla pomoc žákům při online výuce, tvorba vlastních aktivit pro všechny přítomné ve třídě.

Studentka 3 navštěvuje 3. ročník oboru učitelství pro první stupeň. Její průběžná praxe probíhala formou online doučování jednoho konkrétního žáka, na jehož doučování se předem domluvila s třídní učitelkou a matkou žáka.

Studentka 4 si pro svou souvislou praxi ve 3. ročníku vybrala základní školu v blízkosti svého bydliště, jelikož byla v době pandemie zprovozněna zejména pro děti zdravotníků. Studentka zde obdivuje Montessori pedagogiku, kterou si v průběhu velmi oblíbila a byla vděčná za zkušenost. Setkala se s různými typy učitelek, jejichž metody se v mnoha ohledech lišily a žáci tak měli různá pojetí a organizace výuk.

Studentka 5 docházela na praxi na základní školu v Otrokovicích, kde pomáhala s doučováním žáků zdravotníků. Celou dobu této praxe se věnovala žákům z různých tříd prvního stupně. Vždy měla přímý kontakt s jedním z žáků, kterému se plně věnovala, což sama studentka zhodnotila jako velmi přínosné a celkově má ten názor, že pracovat s dětmi přes počítač prostřednictvím online hovorů nebo sedět vedle nich a učit je klasickým způsobem, je obrovský rozdíl. Forma této praxe ji velmi obohatila a ráda by se na tuto školu v dalších letech vrátila. Studentka navštěvuje 3. ročník.

Studentka 6, která je ve 3. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v rámci své praxe navštěvovala ZŠ Komenského v Otrokovicích. Na této škole bylo celkem 15 studentek, které byly rozděleny do skupin po 3 a střídaly se po týdnech. Občas se stalo, že byly například dvě studentky na jednoho žáka. To ovšem využily efektivně a v průběhu online hodin si všimaly toho, co žákovi nešlo a později to žáka doučily i po konzultaci s vedením školy a paní učitelkou. Studentka také hodnotí komunikaci mezi školou a rodinou jako velmi důležitou, obzvláště v této době, kdy je opravdu potřeba, aby byla škola a rodina v kontaktu a táhli za jeden provaz.

Studentka 7 pracovala s jednou žákyní, kterou doučovala online prostřednictvím počítače ve škole. Celou dobu měla na starosti jen ji, jak už jsem zmínila, ale žákyně byla náročnější na doučování, jelikož potřebovala větší pomoc ve více předmětech. Studentka si této praxe velmi váží a doufá, že si i v budoucnu vyzkouší zase třeba něco jiného, protože ráda získává nové zkušenosti při práci s žáky. Studentka je ve 4. ročníku.

Studentka 8 je studentkou 3. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. V rámci její praxe pracovala na ZŠ ve Vizovicích ve družině, kde docházely děti na online výuku. Tato studentka měla na starosti více žáků a pomáhala zrovna tam, kde to bylo nejvíce potřeba.

Studentka 9 doučovala 2 žáky prostřednictvím online hovorů, kterých se někdy účastnili oba žáci a někdy pouze jeden. Celkově studentka nebyla úplně spokojená s prací paní učitelky.

telky, a tak se snažila některé věci a učivo žákům více přiblížit. Studentka se také snažila být hodně kreativní a vtáhnout tak žáky co nejvíce do učení. Studuje 3. ročník oboru učitelství pro první stupeň.

Studentka 10 je studentkou 4. ročníku, která vypomáhala v rodině zdravotníka. Z deníku je jasné, že tato studentka ráda pomáhá žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také má zkušenosti s prací se seniory, jelikož pracuje jako pečovatelka. Zmiňuje také, že by se ráda v rámci praxe podívala i do dětského domova nebo kojeneckých ústavů. Setkala se s různými učiteli a vytvořila si tak několik pohledů na pedagogy.

Studentka 11 vypomáhala během zimního semestru v rodině zdravotníků. Studentka chodí do 4. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Během této praxe strávila v již zmíněné rodině každý den hodně času. Nebyla jen v roli paní učitelky, ale také v roli chůvy a řekla bych až náhradní maminky, která se starala také o jídlo a volný čas dětí. Studentka využila svých zkušeností z role fotbalové trenérky a s chlapci často chodila i ven, hráli fotbal nebo trávili čas i u společenských her.

Studentka 12 původně měla možnost působit na praxi na základní škole, kterou sama navštěvovala, proto ji tato praxe byla velmi blízká. Základní škola, na kterou se zapsala, se nachází ve Valašském Meziříčí. Nakonec škola měla dostatek svých učitelů a pomoc tedy nepotřebovala. Studentka ovšem chtěla pomoci i tak a začala doučovat holčičku, která je ve 4. třídě na základní škole a její maminka pracuje jako zdravotní sestra. Studentka je ve 4. ročníku.

Studentka 13 je studentkou 3. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Několikrát do školy přijela osobně, aby se domluvila na postupu, ale paní učitelka ji spíše zaměstnala skenováním různých materiálů, přípravou a rozesíláním e-mailů. Jelikož na škole působilo několik našich studentek, o této pomoci vyučování se rychle dozvěděli i další učitelé, a tak i tato studentka si vyzkoušela online doučování přes Google Meet. Doučovala tedy chlapce z druhé třídy, který trpěl vývojovou dysfázií.

Studentka 14 doučovala dvě děti z rodiny zdravotníků. Praxe pro ni tedy byla velmi rozmanitá a měla tak možnost nahlédnout do různých hodin různých učitelů a získat tím hodně nových zkušeností a poznatků. Všimla si také rozdílných přístupů právě učitelů, ale také dětí ať už na prvním nebo druhém stupni. Studentka je ve 4. ročníku.

Studentka 15 navštěvuje 4. ročník oboru Učitelství pro 1. stupeň. Svoji praxi realizovala na Základní škole Valašské Klobouky, která byla krizovou základní školou, na kterou tedy docházely jak děti, zdravotníků, úředníků, tak i pedagogických pracovníků. Dále také pracovala s různými dětmi, které potřebovaly pomoc.

Studentka 16 realizovala svoji praxi v rodině zdravotní sestry, která je maminkou dvou holčiček. Její praxe byla různorodá, někdy se starala jak o stravování, pitný režim a volný čas holek, jindy zase plnila domácí úkoly a online výuku se starší holčičkou, která chodila do 2. třídy na základní školu. Mladší ze sester byla ještě v mateřské škole, proto se samotná výuka týkala tedy jen starší ze sester.

Studentka 17 se zapojila hned při první příležitosti praxe, a to pomocí v rodině zdravotníka. Doučovala jedenáctiletého chlapce, který měl problémy s českým jazykem. Zaměřila se tedy přímo na tento předmět a pomáhala mu s dílčími úkoly k předmětu. Studentku tato praxe velmi obohatila, jelikož si vyzkoušela práci se žákem, který je dyslektik a dysgrafik. Tato studentka je v předposledním ročníku pětiletého studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Studentka 18, 4. ročník Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Tato studentka byla povolána na ZŠ do Otrokovic. Na tuto školu docházelo i několik předchozích studentek. I tato studentka se snažila pomoci na krizové základní škole, kam dojížděly jak místní děti, tak i děti zdravotníků a z různých škol. Její praxe byla velmi různorodá, protože ne vždy dopředu věděla, s kým bude daný den pracovat. Byla tedy velmi vděčná za možnost zkusit si výuku v různých ročnících.

Studentka 19 je ve 4. ročníku a pomáhala na ZŠ Vrchlického v rodném Šumperku. Její praxe trvala od začátku listopadu, až do Vánoc a pokračuje v ní dodnes. Doučovala děti jak online přes počítač, tak měla možnost setkat se s nimi i v prostorách školy, když žáci prvního stupně mohli chodit do škol. Stala se také „asistentkou“ paní učitelky, která ji zasvětila do opravování sešitů a písemek. Vyzkoušela si také tandemovou výuku a nedílnou součástí její praxe jsou i domácí přípravy na hodiny. Celkově tuto praxi hodnotí jako velmi přínosnou a je ráda, že může s touto školou i nadále spolupracovat a pomáhat tak tam, kde je to potřeba.

Studentka 20 je studentkou 3. ročníku. Její praxe se odehrávala ve školní družině na ZŠ Vizovice. Děti docházely do družiny kvůli doučování a na online hodiny. Studentka tedy pracovala pokaždé s jinými žáky nebo skupinou žáků.

Pro přehlednější charakteristiku jsem se rozhodla použít tabulkové znázornění, ve kterém jsem pro stručné poznání zvolila oblast místa realizace praxe, jelikož právě to ovlivnilo průběh a realizaci praxí, a také byl přiřazen konkrétní ročník studia, což by mohlo deklarovat o zkušenostech při průběžných praxích.

Tabulka č. 1: Charakteristika participantek

Studentka (S)	Ročník studia oboru učitelství pro první stupeň ZŠ	Místo realizace praxe
1.	4.ročník	Dětský domov
2.	4.ročník	Základní škola
3.	3.ročník	Online doučování
4.	3.ročník	Základní škola
5.	3.ročník	Základní škola
6.	3.ročník	Základní škola
7.	4.ročník	Online doučování
8.	3.ročník	Základní škola
9.	3.ročník	Online doučování
10.	4.ročník	Rodina zdravotníka
11.	4.ročník	Rodina zdravotníka
12.	4.ročník	Online doučování
13.	3.ročník	Online doučování
14.	4.ročník	Rodina zdravotníka
15.	4.ročník	Základní škola
16.	3.ročník	Rodina zdravotníka
17.	4.ročník	Rodina zdravotníka
18.	4.ročník	Základní škola
19.	4.ročník	Základní škola
20.	3.ročník	Základní škola

Jelikož byly použity dvě výzkumné metody s odlišným počtem participantek, považují za přehlednější tuto strukturu promítnout v tabulkovém znázornění, jehož obsah se týká použití vybraných výzkumných metod. Ze dvaceti studentek bylo následně vybráno sedm, s nimiž byla následně uspořádána ohnisková skupina, kde byla tématem praxe.

Tabulka č. 2: Metody výzkumu a počet participantek:

Metody výzkumu:	Počet participantek:
Analýza reflektivních deníků z praxí	20
Ohnisková skupina	7

5.3 Metodologie výzkumu

Výzkum je kvalitativně orientován a byly v něm použity dvě výzkumné metody. První metodou byla analýza deníků studentů, na níž později navazovala ohnisková skupina.

Reflektivní deníky jsou skvělými nástroji, kde studenti vlastními slovy popisují své pocity a události, které je při praxi překvapily, rozveselily nebo zneklidnily. Stejně tak je tento deník následně předkládán jako součást portfolia, které si s sebou student přináší ke státní závěrečné zkoušce. (Wiegerová, 2015)

Styl psaní a obsah samotného deníku je velmi individuální, a proto byly při analýze deníky čteny podrobně a postup bylo potřeba opakovat. Výzkumná oblast byla pocitově vyhledána a prezentována prostřednictvím otevřeného kódování. Kódy se zaměřovaly na emotivní projevy, prožitky a osobní vyhodnocení různých situací při praxi studentek. Byla zde shledána skutečnost, že v uvedených záznamech bylo možné nalézt zdroje a projevy šoku z reality. Analýza dat měla induktivní charakter. Z různých oblastí byly analyzovány a popsány ty, které se vyskytovaly nejčastěji a předkládaly tak hodnotné výsledky pro výzkum. Z kódů následně vznikly kategorie, které jsou kombinací kódů.

Prostřednictvím analýzy deníků vzniklo **pět kategorií**, které byly rozčleněny do subkategorií.

Další výzkumnou metodou byla ohnisková skupina. Tuto výzkumnou metodu jsem zvolila kvůli hlubšímu proniknutí do emočně laděných situací, které mi studentky otevřeněji přiznaly. Ohnisková skupina neprobíhala vzhledem k situaci tradiční formou „face to face“, ale setkaly jsme se v online prostředí programu MS Teams, kde proběhla „focus group“. Kvůli pandemii a omezení kontaktů to pro mě byla vhodná náhrada, která dostatečně plnila i v online prostředí svou funkci i přes mírné limity zprostředkovala hlubší porozumění zkoumanému jevu, kde jsem při této formě předpokládala, že dojde k většímu rozvinutí témata.

Svým způsobem se jednalo o formu skupinového rozhovoru, kdy jsem byla v roli moderátora a celou debatu jsem řídila, jelikož se mi v průběhu vynořovaly nové otázky. Před uskutečněním debaty byly všem sedmi studentkám jasně předložena pravidla pro ohniskovou skupinu. Výběr a oslovení studentek bylo záměrné. Podstatnou fází před uskutečněním setkání byla motivace, ve které jsem studentkám sdělila pouze hlavní téma, tedy ohnisko naší diskuze. Čas byl předem odhadem stanoven na 45-60 minut. Celý průběh byl zaznamenáván prostřednictvím audionahrávky, která byla následně převedena do transkriptu. Zkoumané kategorie byly analyzovány a určeny opět pomocí otevřeného kódování, které následně pomocí kódů položilo základ k analýze. Průběh měl opět induktivní charakter, a ve druhé výzkumné části vznikly kategorie čtyři.

5.3 Realizace výzkumu

Reflektivní deníky byly shromážděny od dvaceti náhodně vybraných studentek třetího a čtvrtého ročníku oboru učitelství pro první stupeň základní školy. Obsahem těchto deníků byla průběžná pedagogická praxe, které se studentky zúčastnily v zimním semestru akademického roku 2020/2021. Po shromáždění všech deníků následovalo opakované čtení, analýza a vyhledávání pasáží, které svým obsahem odpovídaly na vytyčené cíle a výzkumné otázky. Zaměřované a vyhledávané oblasti se projevovaly v emocích studentech, psychickým projevům, sociálních vztahů a také dalších zdrojích, které nějakým způsobem silně působily na osobnost všech studentek.

V doplňující výzkumné metodě byla zvolena ohnisková skupina, které se účastnily studentky, jejichž deníky byly analyzovány. Tento výběr byl záměrný s menším počtem studentek třetího i čtvrtého ročníku. Studentky byly mnou osloveny ve formě elektronické zprávy – emailem a chatem, prostřednictvím aplikace MS Teams. Pozvánka na společnou ohniskovou skupinu měla motivační charakter, ve kterém jsem studentkám představila svůj zájem o to, aby se podílely na mém výzkumu, který bude hodnotným zjištěním a následně publikován prostřednictvím mé diplomové práce. Pozvání mi následně potvrdilo 7 studentek, z nichž dvě byly ze třetího ročníku učitelství pro první stupeň ZŠ, a dalších pět bylo ze čtvrtého ročníku stejného oboru. Celý průběh byl nahráván a následně přepsán do transkriptu. Opět byl můj cíl zaměřen na oblasti, kde prostřednictvím mnoha zdrojů může působit šok z reality. Po ukončení ohniskové skupiny jsem studentkám poděkovala za účast, a ony mi v závěru velmi mile také poděkovaly za skvělou zkušenost a popřály mi hodně štěstí při dokončení magisterského studia. Velmi mě potěšil jejich pozitivní přístup.

6 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V první části výzkumu bylo analyzováno dvacet reflektivních deníků studentek učitelství prvního stupně základní školy, které v rámci své praxe navštěvovaly fakultní nebo partnerské školy, a kvůli situaci pandemie také rodiny, kde v přímém kontaktu žáky doučovaly nebo jinak pedagogicky připravovaly. V denících se z velké části objevoval především popis činností, které se v průběhu dne udály, ale také zde byl zastoupen popis emočního prožívání, a s ním situace, které pro studentky byly významné.

V této části vzniklo celkem **pět kategorií**:

- **Vše musí fungovat**
- **Rodič (ne)pomáhá**
- **Učitel (ne)rádce**
- **Nové prostředí**
- **Problémový žák**

Ve druhé části výzkumu, byla shromážděna data a vytvořeny kategorie, které vznikly z debaty v ohniskové skupině mezi mnou a studentkami, kde jsem zastávala pouze funkci moderátora s jednou hlavní otázkou a dalšími doplňujícími. Ze záznamu vznikly čtyři kategorie:

- 1) **Podstata organizace**
- 2) **Musím se přizpůsobit**
- 3) **„Covidové“ děti**
- 4) **Individualita žáků**

Podrobný popis a přiblížení všech kategorií u subkategorií je popsán v následujícím textu. Pro přehlednost bylo vše zestručněno ve shrnutí praktické části.

6.1 Interpretace výsledků výzkumu pomocí analýzy reflektivních deníků studentů

Pro svou analýzu reflektivních deníků z průběžné praxe studentek jsem si záměrně zvolila dvacet deníků, které byly psány elektronickou formou ve formátu Word. Deník může mít různé podoby a formáty, ale protože momentální situace je nakloněna spíše elektronickému

psaní a uchovávání zdrojů, všechny zmíněné studentky tedy vedou svůj deník v elektronické podobě. Reflektivní deníky byly z období praxe zimního semestru roku 2020, jejichž datový rozsah, délka a forma praxe se lišily. Nebylo jednoduché mnohdy najít oblasti, které by se hodily pro zkoumaný fenomén, neboť některé deníky nabízely spíše popis činnosti bez jakýchkoliv emocí, pocitů nebo prožitků. Počet normostran byl různý v závislosti na délce praxe a pohyboval se v rozmezí 5-25 stran. Interpretací výsledků poukazují na propojení s teoretickou částí a uvádím konkrétní citace studentek, jenž potvrzují nebo vyvracejí předchozí výzkumy a zjištění.

6.1.1 Vše musí fungovat

Před nástupem na praxi se u studentek vždy odehrává zmatek a pocit strachu z neznámého prostředí, kde mají nastoupit. Než se k samotné praxi na vybraných fakultních školách vůbec poprvé objeví, předchází tomu vždy několik kroků příprav a samotná organizace není vůbec snadná. V čase pandemie nebylo možné spoléhat na konkrétní plánování a předem domluvené praxe ve vybraných školách ve většině proběhnout nemohly. Studentky byly ale rády za každou příležitost, a tak se vydaly do rodin, kde byly v přímém kontaktu s žáky a jejich rodiči. V jiném případě docházely studentky do spádové školy, která byla otevřena v nouzovém režimu pouze některé žáky.

Na nedostatečné propojení a připravenost na nové situace v prostředí školy poukazuje Průcha (2002, s. 51): „...nedostatečný kontakt studenta s reálným prostředím školní praxe, nízkou didaktickou vybavenost a nedostatečnou připravenost na řešení problémových situací v terénu“, což vše ještě ztěžuje neznalost prostředí a zkreslené představy studentek.

V této kategorii jsem vyčlenila subkategorie, které zahrnují dvě oblasti, z nichž jedna se spíše soustřeďuje na roli studenta jako budoucího učitele a zvládnání všech potřebných povinností a kompetencí. Ve druhé subkategorii přiznávají studentky obavy ze souhry praxí a studia v jednom časovém úseku.

Kategorie byla tedy konkretizována v těchto subkategoriích:

- 1) Zvládnou to?
- 2) Praxe versus studium

1) Zvládnou to?

Většinou se v myslí studentek odehrával pocit nedostatečné hodnoty a kompetencí pro kvalitní výkon, což negativně působilo na psychickou stránku osobnosti, a mělo to za následek vlastní podhodnocování sebe samé. Studentky se setkaly se situací, kdy samy nebyly schopny konkrétní učivo dostatečně zvládnout a následně vysvětlit žákům. Před začátkem praxe, ale i v průběhu se studentky potýkaly s tím, jak žáky dostatečně zaujmout. V průběhu si nakonec byly schopny dodat odvalu a na konci všechny přiznávají, že nechtějí, aby praxe skončila a doufají, že v ní budou v dalším semestru pokračovat.

„Byla jsem před tím docela nervózní, protože se mi minule zdálo, že to Maxe moc nebaví, nebyl soustředěný a celkově ho to moc nezajímalo, tak jsem pak dlouho přemýšlela, jak ho zaujmout, aby začal pracovat.“ (S 9)

„Osobně se musím přiznat, že jsem se sama “zapotila“ při jejich počítání. Některé příklady nebylo možné vypočítat z hlavy, Dnešní den byl opravdu náročný, protože jsem se musela neustále střídat u třech dětí různého ročníku, a tak jsem musela “přepínat“ mezi jednotlivými učivy.“ (S1)

„Dnešní den bych zhodnotila zatím jako nejlepší u nich v rodině, žák se velmi snažil, soustředil se a dneska mě hodně dobíjel energií a nebral mi ji. Dneska jsem nepocítila žádný špatný pocit nebo jsem se nedostala do úzkých, že bych mu něco nedokázala vysvětlit. Snad takový den zažiju i zítra.“ (S 17)

Osobně si myslím, že tyto oblasti jsou velmi individuální a u někoho je zkrátka potřeba si občas zvýšit sebevědomí, aby nedocházelo k podhodnocování se ještě před samotnou praxí. Také celková schopnost jednat spontánně a s „chladnou hlavou“ v situacích, které nejdou předem naplánovat, by pomohla pro snížení pocitu z nezdaru a selhání. S termínem self-efficacy se setkáváme v publikaci česko-slovenských autorů, kteří popisují tento termín jako osobnostně vnímanou zdatnost, která je ovlivněna naučeným, použitím kompetencí i vírou v sebe samého (Wiegerová et al., 2013). Je také možné, že je někdo naprosto přesvědčen, že je pro učitelské povolání stvořen, a tak si ani selhání nepřipouští.

To vše souvisí s druhou subkategorií, kdy docházením na praxe jejich studium nekončí a dále probíhá, což je psychicky i fyzicky namáhavé pro celý organismus.

2) Praxe versus studium

Studentky ve svém denících popisují, jak je pro ně náročné skloubit studium a docházení na praxi tak, aby byly schopny obě misky vah udržet v rovnováze, a aby v obou směrech mohly předat hodnotný odraz svých schopností. Chtějí zkrátka odvést kvalitní práci, jeli-

kož v každém odvětví, teoretických znalostí i praktických zkušeností, jsou hodnoceny. Nicméně jsou vděčné za každou zkušenost, která se jim postaví do cesty a díky tomu přiznávají, že je to do jisté míry formuje.

„Práce byla někdy velmi náročná, jelikož jsem musela stíhat svou vlastní školu, praxi, a ještě další žáky, z okolí domova. Ale za tuto zkušenost jsem moc ráda, protože jsem poznala, že každý žák vnímá každý předmět úplně jinak. Každý je něčím odlišný a tím i výjimečný. Každému žákovi jde něco lépe a něco hůř, a proto jsme tady, my učitelé, pedagogové, asistentky a veškerý školní personál, aby se žáci cítili spokojeně a vytvářeli si kladný pohled sami na sebe. Určitě jsem zvědavá na budoucí praxi, jelikož nikdy nikdo z nás neví, čím nás obohatí někdo jiný.“ (S 7)

„Ve čtvrtek ráno jsem se vstala a byla jsem trochu unavená, jelikož jsem ve středu večer musela plnit úkoly do školy a šla jsem spát velice pozdě, a naopak vstávat jsem musela brzo, nechtělo se mi, ale přinutila jsem se a jela opět do rodiny už cestou jsem si říkala, co s chlapci dnes podnikneme, tak půjdeme na hřiště a tak. Přijela jsem do rodiny a zjistila, že chlapci byli taky takový unavení a moc se jim nic nechtělo.“ (S 11)

Zde se přikláníme k názoru Švece (2012), který zmiňuje důležitost propojení znalostí a teoretických znalostí s praktickými zkušenostmi, tudíž je pro studentky velmi přínosné, začínat s praxí již při studiu. Na obsah a reflexi by měl být kladen velký důraz, čímž by mohl být následně šok z reality eliminován v budoucích ročnících, kdy praxe pokračuje.

Z reakcí jedné ze studentek můžeme sledovat jistý zdroj únavy, což může být spouštěčem šoku z reality. Únava vstupuje do oblasti somatické výbavy studentů.

6.1.2 Rodič (ne)pomáhá

Za celé mé studium a absolvování průběžné praxe se příležitost setkání s rodiči naskytla jen zřídka. Doba pandemie a zavření škol ale vše změnila. Velká část studentek se osobně setkávala s rodiči, jelikož docházela do jejich domovů, aby zabezpečila výuku a další potřeby žáka. Další část studentek provozovala doučování prostřednictvím online prostředí, na čemž se opět domlouvala s rodiči žáků. Studentky tedy přicházely do bezprostředního kontaktu a ne vždy, byla cesta ušlapaná a komfortní.

Z této kategorie byly vyčleněny dvě subkategorie, neboť zkušenosti a situace se různily v mnoha ohledech, a proto bych je chtěla pro přehlednost a lepší orientaci dále rozčlenit na:

1.) Komunikace je základ

2.) Představa o spolupráci

1) Komunikace je základ

Studentky v denících popsaly svůj první kontakt s rodiči, kdy v mnoha případech docházelo k pozitivním ohlasům a rodiče přivítali pomoc studentek s otevřenou náručí. Jak už jsem zmínila, tak většina studentek docházela přímo do rodin, nebo měli s žáky doučování, proto byla domluva s rodiči nutná. Studentky, které působily při své praxi ve škole prezenčně, měli omezenou možnost komunikace s rodiči, ale i tak s nimi byli v kontaktu alespoň elektronickém, nebo prostřednictvím učitelky. Spoluprací s učitelkou se budu zabírat v další kategorii, neboť tato oblast tvořila velmi zásadní oblast u zkoumaného jevu. Na druhou stranu musely studentky čelit také nekomfortním situacím, které v nich vyvolávaly znepokojení.

„Došlo mi, že komunikace mezi školou a rodiči je velmi důležitá. Většinu času jsem se starala o žáka čtvrtého ročníku. Žák měl vždy zadáný lísteček od maminky, jaké úkoly by měl v ten den splnit. Překvapilo mě, že žák si plnil všechny úkoly vzorně sám, a já na něho mohla jen dohlížet. Řekl mi, že takovým stylem pracuje i doma a maminka mu jenom úkoly zkontroluje.“ (S 6)

„Naopak mě překvapilo, že žák pátého ročníku nejevil zájem o online výuku přes měsíc a půl. Paní zástupkyně nám sdělila, že z velké části mohou za tento přístup rodiče, kteří žáka nechají spát do dopoledních hodin a on není na výuce přítomný. Škola se tedy snažila žákovi pomoci formou doučování. Po domluvě s rodiči se měl žák dostavit do školy, ale bohužel tomu tak nebylo. Paní zástupkyně musela volat opět rodičům, aby žáka do školy přivezli. Líbil se mi velice kladný a vstřícný přístup paní zástupkyně, která se žákovi snažila za každé okolnosti pomoci. Podle mého názoru škola a rodina jsou dva světy, které by měly být propojené. Jelikož vzájemný respekt, dialog a spolupráce mezi rodiči, dětmi a školou dokáže kultivovat jeden společný svět.“ (S 6)

Šok z reality by bylo možné vyhledat v sociální oblasti, která zahrnuje komunikaci s rodiči a důležité partnerství. Studentky si tedy uvědomují souhru zázemí rodiny a školy. To je v souladu se zjištěním Majerčíkové (2014), která identifikovala stresovou situaci, jejímž důvodem je setkávání se s rodiči a bezprostřední komunikace. To vyvolává nervozitu a další somatické projevy. Z výpovědi studentek tak bylo patrné, že si uvědomují silné pouto mezi rodinou a školou. Vybudovat vztah stojí ve všech životních příbězích spoustu sil. Učitel a rodič by mohly mít vztah dokonce v partnerských liniích, který

by neměl končit na pozici rodič-žák, ale doporučením by mohl být přesah k celé školské instituci.

2) Představa o spolupráci

Představa o spolupráci a vzájemné očekávání, které mají rodiče vůči učitelům, a naopak učitelé vůči rodičům pramení z mnoha faktorů. Zde uvádím Křivohlavého (2002, s. 43), kde popisuje, jak je důležité se již od začátku zaměřit na očekávání rodičů a tyto informace musí být sdělovány jak na začátku, za v průběhu i při závěrečné reflexi. Cíl studentek byl jasný a je to především žák. V mnoha ohledech fungování spolupráce vyžaduje čas, proto mohlo v některých situacích dojít k nepochopení a impulzivnímu jednání ze strany rodičů, které nebylo v souladu s očekáváním studentek.

„Večer jsme měly společný hovor s maminkou, který se hlavně skládal z toho, co vše škola dělá špatně. Hovor trval přes hodinu. Chápala jsem její pohoršení, na druhou stranu chápu zároveň situaci ve škole. V podstatě jsem ji udělala vrbu. Maminka mi přijde, že nikdo s ní nesoucí, nerozumí jí a nesouhlasí.“ (S 10)

„... vždy měl části vyslovené správně ale nedokázal vyslovit – tli-. Jeho odpovědi nyní byly: zapomenutý, zapomenu – tvá, zapomen – tý, zapomněl atd. (Maminka z kuchyně také křičí – zapomnětlivá, což nám moc nepomáhá.) Pak mi sám Evžen řekl, že se omlouvá, že už je zamotaný. Slovíčko jsme bohužel nenacvičili.“ (S 13)

„Večer mi potom volala jejich mamka, že mi děkuje za všechno, že vše proběhlo v pořádku taky, že ty úkoly, co jsme nachystala pro staršího syna byli super, že to konečně ovládá a že to spolu pomocí těch věcí co jsem jim nechala zopakují o víkendu. Měla jsem z toho radost, potěšilo mě a jsem ráda, že můžu aspoň trochu pomoc této rodině.“ (S 11)

Zde je promítnuta představa studentek a jejich náplň práce, se kterou nebyli před praxí úplně seznámeny. Mnohdy se stávalo, že studentky pobývaly v rodině každý den a byly pro rodiče chůvy jejich ratolestí. Což studentkám nevadilo, a i tuto výzvu hravě zvládly. Další zkušenosti studentek uvádějí situace při online výukách, kdy jsou rodiče nápomocní až moc a napovídají žákům správné odpovědi. Studentky se cítí být nápomocné a ve výuce žáků hrají významnou roli, zejména v době uzavření škol, ale někdy jsou jejich představy zmařeny realitou. Šok z reality působit na psychickou oblast i sociální.

6.1.3 Učitel (ne)rádce

V souvislosti s praxí se setkáváme s termínem fakultní učitel, který vyvolává v mnoha studentkách pocit bezpečí a možnou oporu, ale na druhou stranu je to pro mnohé stresující činitel, protože jednou z činností, které má vykonávat je zpětná reflexe, což u studentek vyvolává stres a obavy.

Fakultní učitel ale není vždy jen vzorem všech cností, protože studentky jsou již v průběhu studia schopny výkony učitelů porovnávat a hodnotit. Samozřejmě nejsou vždy podloženy letitými zkušenostmi, ale osobně si myslím, že střízlivý a inovativní pohled na fakultní učitele očima začínajících a budoucích učitelů nemusí být znehodnocován.

1) Na jedné lodi

Studentky se cítí být součástí pedagogického sboru, mají v učitelích důvěru a rády přebírají rady od zkušenějších. To má za důsledek pozitivní působení na psychickou stránku studentek, což obecně posiluje i vazby sociální.

„Musím konstatovat, že to bylo snad poprvé, co jsem se na praxi těšila. Paní vychovatelky mě s radostí uvítaly do svého kolektivu a děti byly také moc šikovné. Žasla jsem nad tím, jak skvělé mají děti mezi sebou vztahy. Navzájem si pomáhají, starají se o sebe, např. když byla jedna tříletá holčička jménem Viktorka nemocná, tak se o ní Milan staral. Když jsme spolu vypracovávaly úkoly, požádal mě, zda by nemohl Viktorce donést čaj a nakrájet banán. Taktéž když si Dominik nechtěl uklidit své pracovní místo, Roman ho za něj uklidil.“ (S 1)

„Na praxi se mi velmi líbilo, kolektiv, ve kterém jsem byla, byl příjemný, paní vychovatelky se o nás hezky staraly a zajímaly se, zda máme všechno. S žáky jsme si na sebe zvykli velmi rychle a ve třídě jsme si vytvářeli příjemnou atmosféru.“ (S 4)

„Když jsem odcházela ze školy poslední den mé praxe, spoustu učitelů mi děkovalo, říkali mi, že kdyby cokoliv, tak by se mi rádi ozvali, abych jim zase pomohla, dostala jsem také nějaké sladkosti a docházela jsem odtamtud se slzami v očích, protože už ve dveřích mi tato práce moc chyběla a byla jsem šťastná, že mě přijali mezi sebe jako jednu z nich a že mi se vším pomohli.“ (S 15)

Je velmi příjemné přicházet do prostředí, kde víte, že nejste přítěží, ale kde vám chtějí pomoci. Stejný pocit přijetí a zapadnutí do kolektivu je velmi důležitým aspektem i pro studentky. Pokud tomu tak není, je jejich motivace kolísavá a do praxe nechodí rády. Stejně

tak se to může projevit v budoucím povolání, kde se budou snažit být součástí pedagogického sboru.

2) Učitelství idol

Studentky se již v průběhu svého studia a praxí snaží své fakultní učitele objektivně hodnotit, což má mnohdy charakter negativních scénářů, kdy se nebojí kritiky. Tato oblast silně zasahuje psychickou zdatnost a je silným faktorem k motivaci.

„... ale musím říct, že lepší učitelku jsem já zase neviděla. Měla vždy s sebou připravené pomůcky. Šlo vidět, že se na distanční vyučování nachystala. Jejich přirozená autorita a respekt vede žáky k poctivosti, a i když měli chybu při diktátě, tak se nebáli přiznat a zeptat se, když něčemu nerozuměli. Učitelka byla rychlá, stručná, věděla, komu co dělá v matematice problém. Naopak učení od učitelky, která se zabývá českým jazykem, bylo pro mě katastrofou.“ (S 10)

„Také jsem měla možnost sledovat přístupy jednotlivých učitelů během online vyučování, které mě chvílemi překvapovali. Zjistila jsem, že Honzika vyučuje několik učitelů, kteří se snaží i online výuku dělat zajímavým a nápaditým způsobem, ale také naopak pár učitelů, kteří distanční výuku žákům demotivují.“ (S 14)

„Jediné, z čeho jsem nebyla nadšená, bylo neustálé zasahování paní učitelky – maminky chlapců.“ (S 2)

Urbánek (2002) upozorňuje na citlivý prvek fakultního učitele, kdy je důležitou osobou v rozvoji studentů učitelství. Práce těchto učitelů má být vykonána pouze od toho, kdo povzbuzuje, motivuje a podporuje studenty a zároveň hodnocení předkládá tak, aby bylo pro studenta motivací.

Celá tato kategorie učitel (ne)růdcem vykazuje jistou možnost rizika v psychické oblasti, kdy na studentky může být kladem až příliš velký nátlak. V době lockdownu a pandemie působí stresové situace dvojnásobně.

6.1.4 Nové prostředí

Neznalost nového prostředí a strach z přijetí pramení v nejistotě, jak celá praxe bude probíhat, což dokládají také výpovědi studentek z deníků. Je náročné poznat za tak krátkou dobu individualitu žáků a zároveň se přizpůsobit nárokům škol či rodině. V této době to ale nebyla pouze neznalost prostředí školy a pravidel, ale nastala neobvyklá situace, kdy

byl omezen osobní kontakt na minimum a setkání bylo ve většině možné jen v online prostředí. Proto se objevovaly obavy z náročné přípravy online výuky a virtuálního prostoru.

1) Online výuka

Organizační forma a náplň celé praxe se tedy změnila a všichni jsme se museli přizpůsobit. Pro studentky i fakultní učitelky to byla nečekaná změna, které musely všechny čelit rychle a inovativně za použití informačně komunikačních technologií. Pro studentky to ale neznamenal jen zapnout webkameru a vidět se s žáky. Pro synchronní vyučování je velmi důležité využívat pestré prostředky i metody, neboť je daleko těžší udržet pozornost žáků.

„Na konci této hodiny jsem se s Pepou rozloučila. Jeho maminka mi poděkovala za pomoc s učením. Říkala, že vidí pokroky a nabídla mi, že mohu Pepu nadále doučovat. Tato praxe mi dala hodně. Musím uznat, že učit distančně je velmi náročné nejen pro učitele, ale také pro žáky. Doufám, že další praxe bude probíhat prezenčně.“ (S 3)

„Takže výuka u žáků probíhala, ale převážně transmisivní formou, tudíž jsme s žáky spíše dodělávali všechny úkoly, které jim paní učitelky zadaly. Žáci mi řekli, že už by se rádi vrátili do školy, jelikož je tahle forma výuky už nebaví. Pro mne byla praxe velmi přínosná i náročná, jelikož jsem se s takovou situací a takovou organizací nikdy nesetkala.“ (S 4)

„... nepotřebovala s ničím pomoci a pracovala dle instrukcí učitelky. Občas docházelo k problémům s připojení techniky, kdy jsme problém úspěšně vyřešily. Díky nahlédnutí do online videokonferencí jsem měla možnost postřehnout velkou neúčast žáků 1. stupně na výuce. Nedokážu říci, jakým důvodem tomu tak na druhé straně bylo. Zda-li spolužáci neměli připojení k internetu, pomoc rodičů se připojit nebo se tak stalo z důvodu jejich nezájmu. Posunem však zde vidím snahu seznámit se s moderními technologiemi již na 1. stupni ZŠ.“ (S 14)

S teoretickými základy a metodikou online vyučování se studentky předtím nesetkaly, a tak vyhledávaly různé výukové metody, které každá používala dle svých možností a schopností. Jak uvádí zahraniční literatura, jedná se o nouzovou distanční výuku, tedy emergency remote teaching (Hodges, Ch. et al., 2020). Každá škola se snaží co nejvíce nahradit žákům výuku ve škole, a tak vzniká několik způsobů a pojmenování pro různé typy náhradní výuky. Neumajer (2020) uvádí, že pregraduální příprava budoucích učitelů nebyla na tuto situaci připravena, neboť nikdy v historii nedošlo k takovému odloučení žáků od svých učitelů. Dále zmiňuje, že na tuto situaci nemáme zpracované didaktické zásady, jelikož takový zvrat nikdo nedokázal nikdy nikdo předjímat.

Studentky všechny shodně popisují absenci osobního kontaktu, který jim velmi chybí a pohled do monitoru ho nahradí jen velmi omezeně. Proto silně působí na sociální oblast, kdy byla kvůli obavám zasažena negativně i psychika všech zúčastněných studentek.

2) Málo se známe

Tato subkategorie poukazuje na nedostatečné poznání žáků a prostředí, do kterého studentky vstupují. Tyto nejsou pouze před prvním setkáním, ale studentky se s nimi potýkají i v průběhu praxe, kdy nejsou schopny dostatečně poznat a identifikovat specifika a individualitu žáků. Také prostředí je pro ně nové, ve kterém především spolupracují s učitelkou a dalšími zaměstnanci škol.

„... mohla jsem to mít více promyšlené dopředu, což je ale docela těžké, když je moc neznám...no chybami se člověk učí.“ (S 9)

„... Nastoupila jsem do auta, zapnula si navigaci a vyrazila za svým neznámým dítětem s velkým strachem, obavou, ale také s pocity očekávání. Pamatuji si, jak jsem nervózně postávala před domem, jelikož jsem přijela o něco dříve, ...“ (S 17)

„Vyděsila jsem se, že budu muset následující ráno hned cestovat do Zlína. Naštěstí jsme se měly s paní učitelkou pouze zkontaktovat elektronickou poštou.“ (S 13)

„... první dojmy byly opravdu zajímavé. Měla jsem upřímně určitý strach z cizí rodiny, do které jsem měla jít. Obavy ale byly úplně zbytečné. Všichni mě mile přivítali a já se cítila opravdu hezky, bez nějaké nervozity, bez obav. Průběh dne probíhal dle mých představ.“ (S 12)

Studentky přiznávají, že nejsou schopny žáky a přístupy učitelek dostatečně poznat a adaptovat se, ale pokud se jim to podaří, mají z toho velkou radost a nakonec, když už se zde cítí „jako doma“, musejí odejít. Pak jen doufají, že následující praxe v dalším semestru bude probíhat na škole, kterou už znají, nebo kde se alespoň lépe spolupracuje a snáz začleňuje.

6.1.5 Problémový žák

Osobně si myslím, že problémové chování žáků není obavou jen u studentů učitelství, ale i zkušené učitele s dlouholetou praxí může nevhodné chování žáka rozhodit. Překvapilo mě, že pro studentky neznamenaají problémoví žáci jen nevhodné chování, ale tento pojem také skrývá žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

1) Neukázněné chování

Příčinou může být dle názorů studentek malá motivovanost žáků, ale také se bojí toho, že ony samy jsou tím důvodem, proč žáci vyrušují, jsou neukáznění a nezaujatí tématem či celou výukou.

„Učení dnes bylo náročné. Žák schválně vypínal kameru a přibližoval si mě lupou.“ (S 3)
„Přišlo mi, že je dnes Evžen hodně unavený, stále si lehal na stůl, podpíral si hlavu a očividně jej to nebavilo. Často dal ruku před kameru, abych jej neviděla a ležel na stole. I když jsem na něj volala, kde se mi ztratil a ať oddělá ruku, tak toho nechal až po chvíli, jakmile si poležel na stole.“ (S 13)

„Byla jsem překvapena, jak byl drzý a líný – nic nechtěl dělat, nic ho nebavilo. Paní učitelce vypínal mikrofon, neposlouchal pokyny, neměl s sebou žádné sešity ani učebnice.“ (S 18)

Průcha (2002) vidí nedostatečnou přípravu budoucích učitelů v tom, že nejsou schopni vzniklé nepříjemné situace adekvátně řešit. Řešení modelových situací s vysokoškolskými učiteli by mohlo částečně pomoci při střetu očekávání a reality, kde by bylo studentům nabídnuto možné řešení. Následně by vznikla modelová situace, kterou by si studentky dokázaly modifikovat. Studentky občas shodně popisují, že žáky dostatečně neznají, a proto jim neukázněné chování žáků působí velké obtíže nejen po psychické stránce, ale také jsou vyčerpané a somatické funkce jsou zasaženy.

2) Poznávám žáka

Věřím, že teoretické znalosti, které byly u studentek získány v předmětem inkluzivního vzdělávání postavily pevné stavební kameny, které touto praxí nabydou na ještě větší stabilitě, protože z výpovědí všech studentek bylo patrné, že je to v „boji“ jen posiluje. Opakovaným čtením deníků a precizní analýzou docházelo k tomu, že je pro studentky velmi náročné přizpůsobit se žakovské individualitě. Studentky chtějí žáky poznávat a především pomáhat. V jejich popsáných zážitcích vystupují žáci, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, a kde studentky odhalují individualitu každého z nich.

„Pro mě to byla první zkušenost s těmito poruchami a poučení pro příště, musíme dělat více přestávek. Celkově jsem byla tento den velmi překvapená a zároveň v rozpacích, jelikož jsem se s žákem, který má v kombinaci takovéto poruchy nikdy nesetkala a zároveň jsem byla ráda, že získám nové zkušenosti do praxe. Ovšem velmi mě překvapilo, že paní

učitelka, která posílá zadání, nezohledňuje více jeho poruchy a nepřipravuje pro něj speciálně učivo.“ (S 15)

„... byla hned na první pohled zřejmá jeho porucha pozornosti, jelikož se vždy soustředil v kuse 30 sekund a pak se začal zajímat o cokoli jiného. Už po první návštěvě jsem věděla, že to s chlapečkem nebude úplně jednoduché. Pro sebe jsem si řekla, dala ses na vojnu, tak bojuj.“ (S 17)

„Velmi mě překvapuje, jak se dítě s těmito poruchami projevuje a jak každý den je opravdu jiný, což je pro mě jako učitele celkem nevýhoda, jelikož nikdy nevím, co bude další den následovat.“ (S 15)

Byl znát silný nápor na psychickou stránku osobnosti všech studentek, což se projevovalo i v somatické oblasti vyčerpání. Zároveň mě těší, že si studentky byly schopny samy opatřit různé pomůcky, což doporučuje i Maňák (2003), který jasně říká, že by měl každý sledovat změny a přizpůsobovat se nárokům společnosti. V každé výuce byl znát cíl, který vedl k tvořivosti, rozvoji myšlení a celé osobnosti žáka.

Schéma z první části výzkumu prezentuje kategorie, které vznikly po opakovaném čtení deníků a jejich obsahové analýze.

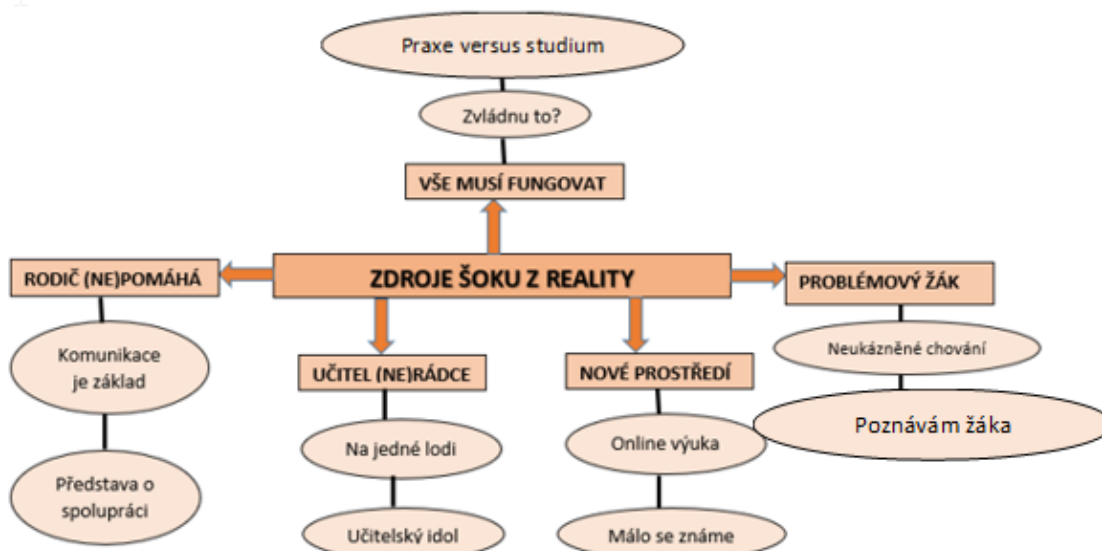


Schéma č. 1: Interpretace výsledků první části výzkumu

Ze zmíněných interpretací je patrné, že v první fázi výzkumu bylo možné pomocí analýzy deníků identifikovat zdroje, které šok z reality způsobují. Studentky tedy šok z reality opravdu prožívají, čemuž nasvědčují výpovědi z deníků, které byly vyhledány a následně

doloženy konkrétním popisem situace. Všechny tyto kategorie bylo možné z předešlých interpretací nebo výzkumů potvrdit či vyvrátit. Objevily se však i nové kategorie, což je dáno aktuální situací online výuky. Jelikož byl děj reflektovaný v denících částečně popisný, k hlubšímu proniknutí k fenoménu šoku z reality byla použita výzkumná metoda ohniskové skupiny.

6.2 Interpretace výzkumných zjištění prostřednictvím ohniskové skupiny

Pokračováním a druhou výzkumnou metodou se tedy pro mě stala ohnisková skupina, kde využiji popis Miovského (2006, s. 174 – 175), který píše, že se jedná o metodu kvalitativního výzkumu, která je realizována v počtu tří a více účastníků. Jedná se o interakci ve skupině několika lidí na určité téma. Toto téma je určeno výzkumníkem, který je součástí této interakce, stejně jako respondenti. Tudíž jsem zvolila počet sedmi respondentů a jednoho moderátora, kterým jsem byla já.

Metoda je specifická tím, že při již zmíněné interakci mezi dotazovanými osobami dochází k podpoře spontánnosti a neodmyslitelně zde patří i vzájemná diskuze uvnitř skupiny, která může výzkumníkovi poskytnout zajímavé a hodnotné informace právě k jeho výzkumu (Hendl, 2005, s. 47). To vše se v ohniskové skupině podařilo a byla naplněna má očekávání.

Ráda bych zde ještě uvedla výhody a nevýhody ohniskové skupiny, protože bylo opravdu potřeba znát předem hlavně všechny limity. Jako výhodu vnímám jednoznačně to, že získaná data z jedné interakce mezi účastníky ohniskové skupiny, jsou srovnatelná s daty, které získávají výzkumníci z jednotlivých rozhovorů. Rozdílem ale je, že rozhovor se musí uskutečnit několikrát s jednotlivými respondenty, kdežto ohnisková skupina je pouze jedna. Ohnisková skupina poukazuje i na různorodost postojů a názorů respondentů a získaná data přitom neztrácí na hodnotě (Miovský, 2006, s. 165 – 168). Co se týká záporné stránky této metody, myslím si, že velmi záleží i na výběru respondentů, jelikož ne každý je otevřený ke komunikaci ve skupině, a ještě třeba mezi cizími lidmi. Proto nemusí být dané odpovědi úplně upřímné a mohou být zkreslené tím, co již zaznělo v předchozích odpovědích. Někdy je ale naopak lepší, když se osoby vzájemně neznají. Jelikož jsem pozvala studentky čtvrtého a třetího ročníku, měli mezi sebou jisté vztahy, které ale nebyly přítěží, jelikož variabilita skupiny podpořila atmosféru a výpovědi se staly velmi hodnotnými.

V následujících podkapitolách jsou popsány čtyři kategorie, které z ohniskové skupiny po metodě otevřeného kódování vyplynuly:

- 1) **Podstata organizace**
- 2) **Musím se přizpůsobit**
- 3) **„Covidové“ děti**
- 4) **Individualita žáků**

6.2.1 Podstata organizace

V této kategorii se dělí situace spíše na organizaci ze strany fakulty, která zprostředkovává praxi na předem domluvených místech, kdy studentky popisují, že do poslední chvíle neví, jak bude praxe probíhat. Komplikace nastávají také ve vyřizování smluv, které jsou potřebné pro uskutečnění praxe, a tak studentkách působil stres z papírování a administrativy, kterou musely zaštitit.

„Co se týče náročnosti poslední roky studia a praxe na vysoké škole, tak co se týče přípravy. Jelikož jsme si musely už vytvářet různé protokoly a přípravy, které nám zabíraly poměrně dost času v rámci studia, takže to pro mě bylo náročné hlavně na přípravu.“ (S 2)

„...co mi ale vadí, je organizace praxí. Minulý semestr, když jsem si to zařizovala sama, tak to bylo bez problémů, a když to zařizuje škola, tak je to jeden velký chaos. Ale tak to my asi neovlivníme.“ (S 15)

„Můj kámen úrazu je, že vše dělám na poslední chvíli a pak jsem zbytečně ve stresu a mám v tom chaos.“ (S 13)

„Měla jsem pocit pohlazení po srdíčku, jelikož se mi zatím většinou hodiny povedly, tak je to pro mě velmi příjemné.“ (S 12)

Druhým stresujícím činitelem je příprava na samotnou praxi, která studentkám zabírá velké množství času. Často uvádějí, že nejsou schopny si vše připravit v dostatečném předstihu, a tak tráví spoustu času u počítače až do nočních hodin. Naopak ale vnímají důležitost všech protokolů a didaktiky, poněvadž doufají v jejich využití v budoucím povolání učitele.

I přes to, že jsou nyní přípravy protokolů a reflexe pro studentky náročné, v budoucnu by to mohlo pomoci eliminovat onen zkoumaný šok z reality v tom smyslu, že pokud jim bude prováděna průběžná reflexe již v začátcích praxe, jejich znalosti budou dále rozvíjeny a propojovány s praktickým životem. Proto se ztotožňují s tvrzením Korthagena (2011),

který doporučuje, aby byl začleněn proces učení se reflexí každé zkušenosti z praxe. Z vlastních zkušeností potvrzují, že konzultace příprav před začátkem praxe vždy povýšila výukový proces, který byl následně realizován v prostředí školy.

6.2.2 Musím se přizpůsobit

V životě se stále řídíme pravidly, rituály, řády a každý má tak nějaké povinnosti. Flexibilita je zejména v učitelském povolání na denním pořádku, a tak by na to měl být každý student připravován již při studiu. Pokud se ohlédneme na praxe studentek, zmiňují, že jejich očekávání a pokyny školy nejsou nikdy v souladu a několikrát za praxi se stane, že se organizace praxí změní. Nejsou to změny, které by razantně poznamenaly lidskou trpělivost, ale z výpovědí musím uznat, že stres ve studentkách vyvolávají. Praxe je tedy každý semestr pro studentky individuální a často se školy mění. To studentky považují za negativní vliv, protože jak samy uvádějí, nestihnou si na školu a žáky zvyknout.

„Praxe jsme měly jiné v každém semestru, úplně na jiné škole, úplně v jiné třídě, což mě osobně trochu vadilo, protože jsem tu třídu chtěla více poznat a sžít se s těmi žáky a možná by se mi tam i trochu líp učilo.“ (S 20)

„Sotva si člověk začal na tu třídu zvykat, poznal i takové ty výjimky v té třídě, přišel na to, jak s těma děčkama pracovat, tak už to zase skončilo a další semestr to bylo znovu. Takže my jsme si sotva na něco zvykly a už tu nebyla možnost s těma děčkama jakoby dál pracovat. Ze začátku člověk zjišťoval co, a jak a když už se k tomu dopracoval, tak prostě bylo po praxi.“ (S 15)

Tato kategorie je tedy podobná se čtvrtou z první části výzkumu, kdy studentky opět uvádějí, že se mezi sebou za krátký čas praxí nestihnout lépe poznat, což by ovlivnilo jejich sociální vztahy. Zároveň si jsou ale schopné přiznat, že v budoucím povolání učitele nebudou mít vždy možnost si vybrat, a proto se přizpůsobivost stává jejich součástí. To by mohlo mít pozitivní vliv v budoucím povolání učitelky.

6.2.3 „Covidové“ děti

Tuto kategorii jsem pojmenovala podle výpovědi jedné studentky, která takto pojmenovala generaci, která je právě teď v procesu vzdělávání. Studentky vyslovily velké obavy nad tím, že pokud se situace s onemocněním Covid nezlepší, nebudou si vědět rady s žáky, kteří budou přicházet do škol nepřipravení, s jinými zkušenostmi, možná s nenaucenými úkony, či dokonce s oslabením sociálních schopností. Dle mého názoru tato kategorie

vznikla odpovědí na momentální situaci, která probíhá v celém světě, ale její dešifrování jistě zůstane v povědomí ještě pro budoucí generace. Tudíž vyslovuji jako budoucí učitelka stejné obavy a ztotožňuji se s obavami, které pro nás pandemie a uzavírání škol připravili.

„..., a protože jsem zažila teď doučování v rodině, protože teď nemůžeme chodit doučovat do těch škol, tak to je úplně jiná forma praxe, což beru na jednu stranu jako plus, protože jsme si vyzkoušely úplně jiný styl učení a třeba nás to ještě někdy čeká a hlavně teďkom, na těch žácích v těch jejich rodinách vidíme, co umí, kde zaostávají a my právě tyto „covidové děti“, jestli je takto můžu nazvat, budeme učit, jak půjdeme do té praxe, takže z toho já mám asi tu největší obavu. Za mě.“ (S 17)

„Tento semestr mám online doučování se skupinou dětí a přijde mi to o hodně náročnější než přímý kontakt s dětmi. Více mě vysiluje mluvení do monitoru, že se pořád musíme ptát: Slyšíte mě? Vidíte mě? Nevidím, jak žáci reagují, jestli třeba přemýšlí, jestli vůbec pracují nebo někde lelkují.“ (S 13)

„K minulému roku, to jsem docházela do rodiny zdravotníka, kde jsem pomáhala s výukou u dvou dětí – jedné slečny na prvním stupni a chlapci na druhém stupni a zkusila jsem si výuku staršího žáka. Tato praxe mi vyhovovala a oceňuji také, že sem měla možnost během dne nahlédnout do různých online hodin a pozorovala, jak učitelé tyto hodiny vyučují. Úkoly jsme zvládali vypracovat a nemůžu si na tuto praxi nijak stěžovat.“ (S 14)

Tato kategorie je podobná jako u první výzkumné části s tím rozdílem, že se zde kromě obav z online prostřední, distanční nebo jiné výuky objevují také obavy, které se týkají žáků a toho, jak s nimi studentky jako budoucí učitelky budou pracovat. Dle mého názoru je to oprávněný faktor, který začíná být hojně diskutován v různých publikacích, ale momentálně se jedná jen o predispozice, které si zatím nelze kvůli absenci teoretických základů a výzkumů podložit. Věřím, že do budoucna se vše změní, momentálně je to jistý limit, kterým byla má kategorie a zdroj šoku z reality omezen.

6.2.4 Individualita žáků

Do této kategorie bych zařadila také výpovědi studentek, které se setkaly s doučováním nebo samotnou výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro ně byla tato distanční výuka opravdu velmi nepříjemná a rodiče žáků tak vyhledávali pomoc a velmi ocenili účast studentek při výukovém procesu jejich dětí.

„...moje praxe byla na základce s děčkama, které tam chodí na takové doučování, takže to nejsou děčka, kterým učení jde, ale jsou to spíš žáci, kteří mají problémy se znevýhodněním, takže na jednu stranu pozitivum, že člověk zkusí něco jiného, na jednu stranu se pořád učím jen s jedním člověkem, a je to takové jednodušší, že nemám před sebou třicet děcek, ale na druhou stranu je to nevýhoda v tom, že je to vždy někdo, kdo má nějaké znevýhodnění. Ted' jsem tam měla poruchu učení, adhd, takže to bylo náročné, ale zase zkušenost dobrá.“ (S 15)

„...,ale můžu říct, že jsem vychytala klučinu, který byl dyslektik, dysgrafik, dyskalkulik, měl diagnostikováno ADHD a on prostě u ničeho nevydržel dýl jak dvě minuty. To mi dělalo problém...“ (S 17)

Lovasová (2020) poukazuje na to, že přechod na distanční výuku je pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami velmi náročný. Proto je potřeba, aby se především učitelé zamýšleli nad tím, co může u těchto žáků způsobovat frustraci a snažili se co nejvíce výuku zpřístupnit, usnadnit.

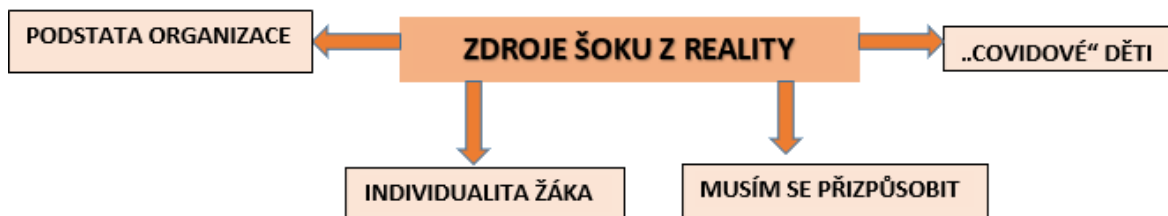


Schéma č. 2: Interpretace výsledků druhé části výzkumu

Ve shodě s první částí výzkumu můžeme shledat několik podobností, které potvrzují propojenost a podobné zkušenosti studentek, které popisovaly také v denících. Jelikož byla ohnisková skupina zvolena záměrně k hlubšímu proniknutí tématu praxe, podařilo se mi odkrýt upřímné nahlížení studentek. Všechna zjištění budou popsána v následující kapitole, kde vznikl prostor pro prezentaci propojení obou schémat a konkretizace výzkumných závěrů.

7 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Pedagogická praxe je důležitá v každém oboru, zejména pro student učitelství. Pro výzkum bylo proto vybráno dvacet studentek učitelství prvního stupně základní školy. Studentky byly kvůli variabilitě a větším dosahu výzkumného vzorku vybrány záměrně ze dvou ročníků. Příprava studentů a jejich vstup do reálného prostředí školy představuje často pro studenty jisté obavy, které vyvolává střet reality se skutečností. Šok z reality si proto zaslouží pozornost a realizaci výzkumu, jelikož jeho zásah by mohl vytvořit negativní predispozice v počátečních fázích profese.

Hlavní cíl výzkumu: *„Zjistit, zda se šok z reality objevuje u studentů učitelství prvního stupně základní školy v době studia a průběžných praxí.“* Další dílčí cíle prezentovaly tyto výroky: *„Zjistit, jaké jsou zdroje šoku z reality, identifikovat situace, které působí na psychickou a fyzickou odolnost studentů“* a posledním dílčím cílem bylo *„identifikovat obavy studentů, které mohou být zdrojem šoku z reality.“* Z těchto cílů vyvstaly otázky k výzkumu: Jaké jsou zdroje šoku z reality u studentů? Jaké situace působí na psychickou a fyzickou odolnost studentů? Co u studentů vyvolává obavy, které mohou být zdrojem šoku z reality?

Zdroje šoku z reality a odpověď na hlavní cíl mého výzkumu můžeme nalézt v uvedených kategoriích z první i druhé části výzkumu. Ve všech kategoriích se dostává do střetu očekávání studentek a realita, která ve většině případů vyvolává překvapující až negativní emoce a obavy. V interpretacích je ale možné nalézt také situace, které svou podstatou nejsou původně očekávané, ovšem na studentky působí pozitivně.

Náročné situace byly ve výpovědích studentek a interpretacích identifikovány zejména v kategoriích **Nové prostředí** a **Problémový žák**, kde studentky shodně popisují velmi náročnou přípravu kvůli neznámému prostředí, což mělo za příčinu především online prostor výuky, kde si studentky musely samy vybrat vhodné metody a další didaktické prostředky. V subkategorii **Problémového žáka** a **Poznávám žáka** byl u studentek šok z reality provázen vyčerpáním a stresovým vyčerpáním.

Prostřednictvím výpovědí studentek bylo možné sledovat jisté obavy, ve kterých pramení šok z reality. Na výzkumnou otázku ohledně toho, co tyto obavy způsobuje, jsem našla odpovědi téměř v každém reflektivním deníku. Dokazuje to i tato věta v deníku studentky: *„Měla jsem upřímně určitý strach z cizí rodiny...“* (S 12).

Jak už jsem zmínila, v první i druhé části výzkumu se mi podařilo potvrdit přítomnost šoku z reality, jehož příčiny byly odkryty prostřednictvím **devíti kategorií** z obou výzkumů.

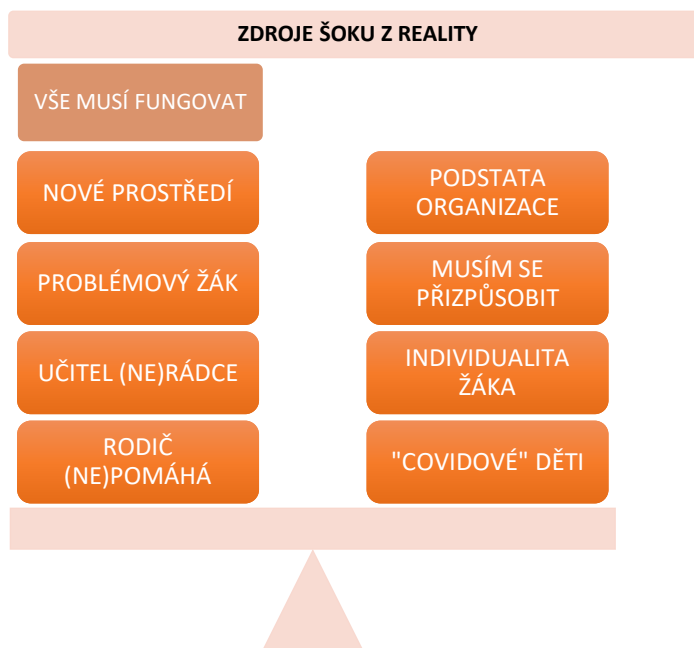


Schéma č. 3: Interpretace výsledků získaných z obou částí výzkumů

Jak je ze schématu patrné, všechny kategorie představují vyvážené oblasti možných zdrojů šoku z reality. Schéma je potřebné ještě více objasnit. V první i druhé části výzkumu bylo možné shledat kategorie, které jsou svým obsahem podobné. Pro toto schéma byly zvoleny pouze viditelné kategorie bez extrahovaných subkategorií. Vznikl kvůli sumarizaci a také tomu, že subkategorie jsou již schematicky znázorněny v předchozí kapitole interpretací výsledků, a pro shrnutí závěrů výzkumů se budu specializovat na podobnosti a osobitost každé kategorie.

Kategorie **Vše musí fungovat** a **Podstata organizace** jsou si v mnoha ohledech podobné. Možné zdroje střetu očekávání se skutečností vznikly v důsledku počáteční nejistoty a neznalosti. Studentky se před začátkem praxe podhodnocují, jelikož neví, zda budou vzniklé situace zvládat. Když studentky vstoupí do praxe, jejich studium jako přednášky a semináře se tím nezastaví. Proto je pro všechny studentky náročné zvládat studium i praxi. Dochází tak k tomu, že upínají spíše na dění na praxi, čímž je částečně vytvořen odpor k teoretickým základům. Před praxí i v průběhu je nutná organizace, kterou nezaštiťuje pouze univerzita, ale také fakultní školy, fakultní učitelé a studenti sami. Často tak dochází k mírné dezorientaci, což studentky znervózní a staví do nejistoty. Studentky jsou nyní

v roli, kdy si začínají plánovat vlastní výuku, která potřebuje náročnou přípravu. Aby se tak připravily na průběh celého dne, tráví dlouhý čas nad protokoly, které musí mít dané didaktické zásady. Náročná příprava je následně promítnuta ve fyzickém vyčerpání, což má mnohdy za následek somatické projevy, čímž jsou nejčastěji bolesti hlavy, ale také psychické vyčerpání. Tato zjištění byla sdělena ve druhé části výzkumu při ohniskové skupině.

V kategoriích **Nové prostředí** a **Musím se přizpůsobit** je promítnuta zejména zkušenost s prvním setkáním prostředí školy. Pokud se vrátíme ke charakteristice jednotlivých studentek, zjistíme, že místa realizací průběžných praxí se lišila. Nebyla to jen prostředí škol, ale studentky docházely přímo do domovů žáků, kde spolupracovaly s rodiči dětí. Nesmíme ale opomenout online prostředí, které bylo pro studentky zcela nové. Dovolují si tvrdit, že v této době prožívají šok z reality i zkušenosti učitelé, a to v závislosti na distanční výuce.

Problémový žák neznamena pro tuto kategorii nálepku neukázněného dítěte. Skrývá se za tímto názvem mnohem více. Sama jsem byla z neočekávaných výsledků překvapená, jelikož nesnáze a problémové situace představuje také žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Kategorii z první části výzkumu propojují částečně s kategorií **Individualita žáka**, která byla vytvořena ve druhé části. Studentky v obou částech výzkumu popisují kritické okamžiky, které pramenily z poznávání žáka a jejich individuality.

Kategorie **Učitel (ne)rádce** vznikla rozporem dvou dimenzí, kdy v jedné pozici je pro studentky učitel idolem, od kterého přejímají metody, zároveň chválí spolupráci. V reflektivních denících se objevuje spousta míst, ve kterých studentky popisují negativní zkušenost s učitelem, dokonce jsou přesvědčeny, že ony samy by situace zvládly lépe. Tato kategorie byla vytvořena z kódů, které byly analyzovány pouze z deníků studentek.

Další kategorií, která potvrzuje šok z reality zejména v oblasti sociálních vztahů, kde studentky popisují spolupráci a setkání s rodiči, je kategorie **Rodič (ne)pomáhá**. Tyto oblasti byly zejména u studentek, jejichž praxe probíhala přímo v rodině žáka. To zavinila pandemická situace a uzavření škol. Byly zde dva kontroverzní póly, kdy se občas rodič staví do role učitele, čímž omezuje kompetence studentek učitelství. Při online výuce vznikaly situace, kdy se rodič snažil být nápomocný tak moc, že tím v podstatě zkresloval žákovy znalosti a dovednosti. To studentky vedlo k názoru, že online prostředí do jisté míry ničí objektivní a reálnou skutečnost, nejen kontrolu žákových poznatků.

V ohniskové skupině byla probírána podobná témata, jako psaly studentky ve svých reflektivních denících. Bariérou byl poněkud strohý a popisný styl psaní, který většina studentek volila, a tak se ve focusové skupině podařilo odkrýt situace, které by do jisté míry mohly zapříčinit šok z reality i v budoucích letech. „Covidové“ děti. Pro studentky obávaná generace dětí, které jsou ovlivněny koronavirovou krizí a celkovou pandemií. Studentky vyjádřily obavy nad dětmi, které učí pouze distanční formou a domnívají se, že vznikne generace, která nebude mít dostatečné znalosti, dovednosti, návyky, sociální vztahy, a bude o to těžší z těchto žáků pomoci vychovat svébytné osoby. Není to tak, že by se studentky vzdávaly již před „bojem“. Pouze si v představách tvoří scénérie, které je staví v budoucím povolání do náročné role, kde povolání učitele do jisté míry překračuje své kompetence.

Závěrem mohu konstatovat, že výzkum odpověděl na stanovené cíle, které byly vytvořeny. Výsledným zjištěním bylo mnohdy vyvráceno mé prvotní očekávání, jehož přesah nabádá k pokračování.

8 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU

Po závěrečné interpretaci a zveřejnění výsledků výzkumu se soustředí na oblast silných a slabých stránek, které lze hledat v každém výzkumu. S odstupem času se tak nabízí konkrétní pojmenování a diskuze pro tyto oblasti. Limity výzkumu spatřuji v nemožnosti osobního setkání při ohniskové skupině. Ačkoliv setkání proběhlo ve virtuálním prostoru za použití videokamer, nebylo možné sledovat chování účastníků bezprostředně, a tudíž i možnost reagovat na výroky mezi studentkami byla omezena. Dalším faktorem, který ovlivnil výzkum byl lockdown kvůli pandemii koronaviru, což ovlivnilo přípravu i průběh výzkumu. Deníky byly pouze v elektronické podobě, v čemž bych neviděla příliš velké negativum, spíše pro mě usnadnění v tom, že vlastnoručně psané deníky je mnohdy kvůli písmu těžké dešifrovat.

Jako silnou stránku hodnotím shromáždění opravdu propracovaných reflektivních deníků, které mi svým obsahem poskytly spoustu dešifrovatelných a pojmenovatelných situací, které zapříčinily v pozitivním slova smyslu naplnění mých zvolených cílů.

Pro porovnání mohu hodnotit podobné zdroje šoku z reality, jako měly ve svém výzkumu Bendová a Horáčková (2020). Zejména se ztotožňují v náročných situacích pro studenty, které představovala nečekaná příprava, chaotická organizace a neukázněné chování žáků. Oproti jejich výzkumu ale mohu nabídnout doplnění o negativním vlivu online prostředí, které bylo vytvořeno vzniklou situací.

Šok ze střetu s realitou může být často zkreslený, neboť hledání podnětů, které ho mohou vyvolat je obtížné. Z mých zjištění bylo patrné, že zdroje šoku z reality jsou opravdu reálné, ačkoliv by mohl někdo považovat vytvoření a pojmenování kategorií za příliš intuitivní až diskutabilní. Jelikož ale cítím pevné zázemí v literatuře, jsem přesvědčena o tom, že má interpretace a diskuze nad výsledky výzkumu je odolná a důvěryhodná. Jelikož se téma příprav budoucích učitelů a jejich vstup do prostředí školy stává více diskutovaným, mohla jsem nalézt také porovnání ve výzkumech, které pocházely ze školského prostředí a týkaly se praxe učitelů a jejich očekávání versus realitou.

Za omezení výzkumu mohu považovat popisný styl při psaní deníků. Jak uvádí Moon (2013), pro psaní deníků využíváme několik stylů psaní, které postupují od příliš popisného až k emotivním zážitkům, které lépe umožňují hloubkovou analýzu. Na druhou stranu by si měl deník a jeho obsah zachovat autorskou individualitu, tudíž styl psaní záleží pouze na pisateli. Nutno podotknout, že studentky nebyly před začátkem zavádění deníku sezná-

meny s tím, že by v budoucnu mohly sloužit jako nástroj výzkumu. Jsem proto velmi vděčná, že tento nástroj byl na fakultě zaveden, protože je použit hodnotně a víceúčelově, díky čemuž také nebylo nijak obtížné získat výzkumný vzorek pro mou diplomovou práci.

Jako velmi posilující motiv vnímám vyšší počet reflektivních deníků, který mi byl pro můj výzkum zprostředkován. Dovoluji si tvrdit, že pokud byly ve dvaceti denících nalezeny výroky potvrzující šok z reality, vyvstává zde silný motiv pro jeho předcházení, což si žádá naši pozornost. Bude ale potřebné sledovat další vývoj, neboť vyvstávají stále nové oblasti, které se doslova rodí každým dnem. Protože jistota a plánování v dnešní době ztratily své místo, je třeba otevřít náruč flexibility a chuti se přizpůsobit. Věřím, že se ze studentů stanou nástrahami doby silné osobnosti, které nepříznivé a nečekané podmínky jen posílí k rozvoji sebe i svých potencionálních žáků.

V navazující výzkumné metodě byla použita ohnisková skupina, která již obecně upozorňuje na jisté limity, ale také poukazuje na podporující oblasti, které mohou výzkumníkovi pomoci. Jelikož byl celý výzkum realizován v době pandemie, vnímám jako nepříznivý moment nemožnost osobního setkání, které jsem již kritizovala. Ovšem přizpůsobení virtuálního prostoru a ochota studentek napomohla k tomu, aby podmínky a kritéria ohniskové diskuze byly nasimulovány a dodrženy. Nahrávání celé diskuze předem všichni schválily, což mi následně usnadnilo přepis v transkript. Za velmi potěšující okolnost vnímám otevřenost studentek při výpovědích, dostatek času, který mi věnovaly a nebyl tak znát žádný nátlak nebo nekomfortní časová tíseň, a v neposlední řadě jejich zájem o téma a participaci. Velmi mě potěšil jejich zájem o zveřejnění výsledků mé diplomové práce, tudíž již při psaní věnuji velkou pozornost tomu, aby byla obohacující pro potencionální čtenáře. Pokud se při focusové skupině objevily momenty, kdy studentky neodpovídaly přímo a adekvátně na kladené otázky, zpočátku to ve mně vyvolávalo pocit, že nebude možné se udržet u požadovaného tématu. Až při kódování a kategorizaci přepsaného transkriptu se mi toto prvotní očekávání vyvrátilo. Prvotní nervozita, která pramenila z nezkušenosti vést společnou diskuzi, byla rázem převážena pozitivní atmosférou, která trvala až do ukončení videokonference.

K možným dalším diskuzím se nabízí další motivy k výzkumu šoku z reality u studentů učitelství. Jelikož byl tento výzkum zaměřen pouze na studenty učitelství prvního stupně základní školy, nabízela by se možnost výzkumu i v jiných pedagogických oborech. Zajímavým tématem k dalšímu výzkumu by mohla být komparace pohledem fakultních učitelů.

ZÁVĚR

V závěru bych chtěla podotknout, že zvolené cíle byly naplněny. Teoretická ukotvení byla v souladu s praktickou částí, proto se také podařilo získat hodnotné výsledky, které byly z výzkumu zjištěny a interpretovány. Cílem mé diplomové práce bylo odhalit, zda se u studentů učitelství pro první stupeň základní školy vůbec vyskytuje šok z reality již při průběžných praxích. Toto zjištění bylo potvrzeno a hlavní cíl tak byl naplněn. Velmi přínosné pro můj výzkum byly reflektivní deníky, prostřednictvím kterých mi byl prezentován pohled na praxe z autentických výpovědí studentek.

Téma diplomové práce mapuje profesní dráhu studentů učitelství, a konkretizuje se na oblast jejich praxe, do které vstupují již od prvního ročníku studia. Pedagogická praxe se v jednotlivých semestrech liší, stejně tak jejich náplň. Jedná se tedy jak o pozorování hodin – náslechy, tak o první vyučující pokusy – výstupy studentek. Tím, že měly studentky příležitost proniknout do reálné pedagogické praxe již od svých začátků profesní kariéry, naskytuje se jim tak bezprostřední propojení teoretických znalostí, které získávají studiem, přímo s realitou praxí, kde se učí žít a spolupracovat s celým školským systémem a samozřejmě se snaží přizpůsobit prostředí a požadavkům fakultních škol a učitelů. Z výzkumů je patrné, že škola a všichni účastníci, kteří se podílejí na procesu výuky žáků, silně ovlivňují osobnost všech studentek v mnoha oblastech. Šok z reality možné identifikovat a potvrdit z výpovědí všech studentek.

Z výsledků výzkumů vzniklo několik zdrojů, které zapříčiňují šok z reality již při průběžných praxích, které studentky absolvují jako součást studia na vysoké škole. Je možné najít několik interpretací, které potvrzují, že motivace je v průběhu profesní cesty kolísavá, což je samozřejmě přípustné, ovšem jen do té míry, než by to mělo mít za následek ukončení studia, nebo v budoucnu odchod z profese. Proto se díky výsledkům můžeme soustředit na oblasti, které studentky nejvíce ovlivňují, a v budoucích praxích mohou být určitá místa zkvalitněna.

Výsledky výzkumu přinesly neočekávaná témata, jejichž přesah by bylo vhodné v následujících letech mapovat. Studentky vyslovily několik obav nad generací žáků, kterou budou již za pár let učit. Jedná se o to, že v průběhu jednoho roku pandemie Korona viru způsobila reformy školství, které prozatím nebyly nikdy dříve teoreticky ukotveny. Změnila se didaktika a organizace celého školství, což ovlivnilo také praxi studentek. Můžeme tedy hovořit opravdu o šoku z reality, který zasahuje do všech oblastí. Je velmi

ovlivněna psychická stránka studentek, neboť kvůli neustálé nejistotě, stresu a obavám zažívají nepříjemné situace, kterým přesto čelí s nadhledem a chutí dál v praxi a studiu pokračovat. Silně jsou ovlivněny také sociální oblasti, neboť byl osobní kontakt omezen na minimum. Začali jsme žít ve virtuálním světě, a to nás donutilo opravdu silně rozvíjet naše informačně komunikační kompetence.

Věřím, že všechny zmíněné zdroje šoku z reality budou pro studentky nakonec posilou, neboť je patrné, že v jejich cestě k povolání učitelky chtějí pokračovat. Jsem nesmírně šťastná, že jsem pro svůj výzkum měla opravdu cenná data, která pochází od mých kolegyně z nižších ročníků. Věřím, že jejich další zkoumání by mohlo být vhodným tématem k pokračování, neboť otvírá nové pohledy na současnou a budoucí práci učitelek. Žijme tedy přítomnost a berme výzvy jako motivy ke zkvalitnění. České školství si zaslouží vytrvalé a odhodlané pedagogy a pedagožky, kterým záleží na budoucím vzdělávání nových generací.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Altan, M. Z., & Saglamel, H. (2015). *Student teaching from the perspectives of cooperating teachers and pupils*. *Cogent Education*, 2(1), 1–16.
<https://doaj.org/article/a9ef9a1133784d878a7197a5c290ab44>.
- [2] 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>
- [3] Bártová, Z. (2011). *Jak zvládnout stres za katedrou*. Computer Media.
- [4] Bendl, S., & Kucharská, A. (2008). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- [5] Bendová, A., Horáčková, M. 2020. *Pohled studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na průběh pedagogické praxe*. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 10 (2): 133–156. <https://doi.org/10.11118/lifele20201002133>
- [6] Bréda, J., Dandová, E., Kendíková, J., & Mertin, V. (2017). *Sebeobrana učitele*. Raabe.
- [7] Clarke, D. (2002). *Elaborating a model of teacher professional growth*. *Teaching and Teacher Education*. 18 (8), s. 947-967. 18 (8): s.947-967.
- [8] Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Aberasturi-Appaiz, E. (2015). *Postmodern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice*. *Teaching and teacher Education*, 48, 66–74.
- [9] 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>
- [10] Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- [11] Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T. & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Zlín: Nakladatelství UTB.
- [12] Hegrová, I. 2014. *Využití portfolia dítěte jako diagnostického nástroje při přechodu z MŠ na ZŠ*. *Komenský*. Brno, 138(04), s. 47-50.
- [13] Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

- [14] Hodges, Ch. et al. *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause. 27. 3. 2020. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- [15] Jůva, V., et al. (2001). *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. 1. vyd. Brno: Paido – edice pedagogické literatury.
- [16] Klenowski, V., Askew, S., & Carnell, E. (2006). *Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education*. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(3), 267–286.
- [17] Korthagen, F. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- [18] 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.
- [19] Křivohlavý, J. (2002). *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál.
- [20] Kyriacou, C. (2008). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování* (Vyd. 3). Praha: Portál.
- [21] Lovasová, V. et al. (2020). *Distanční výuka a žáci se SVP (soubor doporučení pro distanční výuku)*. Projekt "Vzděláním k úspěchu bez bariér". <https://bezbarier.zcu.cz/images/Vzdelavani/Manualy-pro-pedagogy/Distančni-vyuka-a-záci-se-SVP.pdf>
- [22] Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberozevoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- [23] Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Ostravská univerzita- Pedagogická fakulta.
- [24] Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál.
- [25] Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- [26] Míček, L., & Zeman, V. (1997). *Učitel a stres* (2. rozš. vyd). Opava: Vademecum.
- [27] Moon, J. (2013). *A handbook of reflective and experiential learning theory and practice*. London: Routledge.

- [28] Neumajer, O. (2020). *Vzdělávání na dálku přináší zmatky v pojmech*. Řízení školy. Praha: Wolters Kluwer, roč. 17, č. 11, s. 15-17.
- [29] Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
- [30] Podlahová, L. (2012). *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha: Grada
- [31] Průcha, J. (2002). *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- [32] Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník (4., aktualiz. vyd.)*. Portál.
- [33] Rajsiglová, I., Příbylová, K. (2020). *Vliv pregraduálního vzdělání na profesní počátky ve školní praxi pohledem začínajících učitelů*. *Pedagogika*, roč. 70, č. 2, 2020, s. 225–251. <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>
- [34] Roth, W. M., & Tobin, K. G. (2002). *At the elbow of another: learning to teach by coteaching*. New York, NY: Peter Lang.
- [35] Strouhal, M. (2016). *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Univerzita Karlova: Nakladatelství Karolinum.
- [36] Švaříček, R. &. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách (Vyd. 2.)*. Praha : Portál.
- [37] Švec, V. (2012). *Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů*. *Pedagogická orientace*, 22(3), 387–403. <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2012-3-387>
- [38] Ulrichová, M. (2012). *Člověk, stres a osobnostní předpoklady: souvislost osobnostních rysů a odolnosti vůči stresu*. Univerzita Hradec Králové – Pedagogická fakulta: Oftis.
- [39] 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: PdF MU.
- [40] Urbánek, P., Dandová, E., Kendíková, J., & Mertin, V. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická.
- [41] Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

-
- [42] Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- [43] Wiegerová, A. et al. (2012). *Self efficacy (osobnostně vnímaná zdatnost) v edukačných súvislostiach*. Bratislava: SPN.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ZŠ Základní škola

S Identifikace studentky

MS Microsoft Teams

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Charakteristika participantek -----	39
Tabulka č. 2: Metody výzkumu a počet participantek: -----	40

SEZNAM SCHÉMAT

<i>Schéma č. 1: Interpretace výsledků první části výzkumu</i> _____	53
<i>Schéma č. 2: Interpretace výsledků druhé části výzkumu</i> _____	58
<i>Schéma č. 3: Interpretace výsledků získaných z obou částí výzkumů</i> _____	60

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka transkriptu ohniskové skupiny

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA TRANSKRIPTU OHNISKOVÉ SKUPINY

17.3.2021

Účastníci: 5 studentek 4. ročníku, 2 studentky 3. ročníku

Já: Naše téma diskuze je Já a praxe. Jak se cítíte před praxí, při praxi nebo po praxi? Jak vůbec funguje propojení studia a praxe? Jaké máte pocity?

S 15: Když si řeknu já a praxe, tak jako první mě napadne tak spíš taková jako nervozita nebo vždycky před tou praxí jsem taková nervózní, protože když je to úplně nové prostředí, tak člověk neví, do čeho jde a máš strach z toho kolektivu, jaké to na té škole bude, z kolektivu, z těch učitelů ale také z děcek, jestli to nějak zvládnu. Takže vlastně trochu strach a respekt. Ale samozřejmě potom postupem času je to lepší a lepší teď už to třeba nemám, ale jako poprvé nebo první druhá třetí návštěva, tak jsem měla takový jako strach. Respekt.

S 14: Pokud můžu tak i navážu a chtěla bych jen říct, že asi pocitově to cítím nějak stejně, ale hlavně co se týče náročnosti poslední roky studia a praxe na vysoké škole, tak co se týče přípravy. Jelikož jsme si musely už vytvářet různé protokoly a přípravy, které nám zabíraly poměrně dost času v rámci studia, takže to pro mě bylo náročné hlavně na přípravu a možná potom už ani ta realizace, jak jsem si zvykla na tu práci s dětmi, nebyla tak náročná, jako právě ta příprava.

S 10: Moje pocity jsou velice podobné s tím, že já nevím proč, ale mě to baví. Jediná nervozita, nebo něco z čeho jsem nesvá je psát ty protokoly. To jsem si zažila už na střední škole a tady na vysoké škole je to ale v jiném rozsahu a vztahují se k tomu jiná kritéria se k tomu vztahují. Bohužel někdy po nás chtějí tolik metodiky vypracované na těch štosech papíru, kdy realizace nakonec vypadá jinak. Jak řekla Pavla, možná nás to ani nebaví způsobem, že prostě dáme do toho tolik času. Já jako neříkám, že to není potřeba, ale na druhou stranu je to možná až zveličené v tom smyslu, že přesně musím vypsát jakože toudletou metodou. Každý učitel je individuální a já si myslím, že někdy méně je víc a je dobré si něco předem připravit, ale někdy je lepší si z toho nedělat manuál, a nebo zlaté stránky. Takže z tohodle důvodů se mi vybaví praxe a jen štosy papíru, a nakonec děti ta aktivita ani nebude bavit a my musíme zapojit naši představitost a zaimprovizovat trošku.

S 14: Já, pokud se ještě můžu vrátit k tomu, tak ani ne, že možná nás to nebaví, to bych neřekla, protože já si myslím, že ty přípravy jsou pro nás důležité, hlavně do budoucna, kdy hlavně

ten první rok, kdy budeme každá učitelka, zejména na tom prvním stupni v prvním roce sedět od rána do večera a budeme si takové přípravy tvořit, takže v tomto ta vysoká škola pro nás bude určitě přínosem, ale jak říkám, je toho hodně, je toho hodně, když si má člověk nachystat tři hodiny, ale asi to bude ještě horší, když to pak bude hodin i šest. Ale abych to objasnila, je to zkrátka časově náročné, tímto to chci objasnit. Stojí to hodně času.

S 12: No, takže já si myslím, že přípravy jsou důležité, když porovnáám, jak jsem to tvořila v prváku, kdy jsem ani nevěděla, co je to metoda nebo organizační forma a tak jsme to odevzdaly, tak je to konečně progress. Je to časově náročné hodně, ale je to přínosné. A co se týče toho pocitu při praxi, tak mám vždy obavy, ale myslím si, že je to aj dobře, protože tím člověk nějakým způsobem chce, ať to dopadne dobře, ať ty děti i něco naučí, ať je to baví. Kvůli tomu si myslím, že je člověk nervózní. A ještě jedna věc, co mě k tomu napadá a to je organizace naší celé praxe. Když jsme prostě na začátku semestru měly někam nastoupit a ani se pořádně nevědělo, jak, kde, kdo nebo takhle. Takže z toho jsme byly v rozpacích, protože vždy někomu vyšlo, že musel jít na praxi v ty pátky nebo daleko, takže co se týče organizační stránky, tak z toho jsme byli vždy všichni špatní, z to že jsme prostě nevěděli co čekat.

S 17: Tak já bych ty praxe ještě rozdělila na náslechy, na které jsme začaly chodit v tom prváku, takže ano, tam si myslím, že ta nervozita byla, kdy jsme vstoupily do třídy a bály jsme se komunikovat s učitelkou. Ale převedu to na sebe, když už to potom byla i jiná škola a chodil na ty náslechy, tak už pak člověk věděl, jak to má psát, potom to byla ta druhá nervozita, jiná nervozita, co se týče těch výstupů, když se člověk více kontroluje, hlavně já, abych mluvila spisovně, protože před holkama se samozřejmě spisovně nevyjadřujeme, takže si dávám pozor na moje „toš“ a na ty věci, co člověk říká. Pak zvažujeme, jak člověk předá dětem ty informace, a nakonec se mi líbí, když už jsme tam ten poslední týden, tak si to člověk prostě užívá, protože zná ty žáky, zná je jménem a potom i ta zpětná vazba, když ji učitelé dávají, tak mě se nestalo, že by nebyla pozitivní, takže to člověka i zpětně dobije energii, že to má smysl. Protokoly je věc druhá, ale myslím si, že je to důležitá část, ale ta méně zábavná část než je samotná praxe a zhodnocení a za mě můžu říct, že mně furt dělá největší problém sebereflexe. Protože zhodnotit sám sebe, ještě relevantně a správně, tak sem se naučila až v posledních letech studia. Jinak vše bylo hodnocení jen třídy. A protože jsem zažila teď doučování v rodině, protože teď nemůžeme chodit doučovat do těch škol, tak to je úplně jiná forma praxe, což беру na jednu stranu jako plus, protože jsme si vyzkoušely úplně jiný styl učení a třeba nás to ještě někdy čeká a hlavně teďkom, na těch žácích v těch jejich rodinách vidíme, co umí,

kde zaostávají a my právě tyto „**covidové děti**“, jestli je takto můžu nazvat, budeme učit i my, jak půjdeme do té praxe, takže z toho já mám asi tu největší obavu. Za mě.

S 5: Ve mně praxe vyvolává asi stejné pocity, a to hlavně nervozitu a stres. Ze začátku to byl pro mě hrozný stres, kdy jsem měla poprvé něco odučit, ale hodně mě ovlivňovalo to, jakou jsem zrovna měla třídu i paní učitelku, takže když byla fakt třída v pohodě, paní učitelka sympatická, všechno, tak jsem zase měla lepší pocit. Hodně mi pomáhalo, že jsme mohly učit ve dvojicích, ze začátku, takže to pro mě bylo dobré, že jsem fakt měla oporu v té mojí spolužačce, takže jsme se mohly i navzájem podporovat, ale asi t bylo tím, koho jsem měla ve skupince, kdybych měla někoho, s kým se nebavím, tak by to asi nemuselo být tak dobré to odučit spolu. S příprava asi nijak problém nemám, jen ze začátku to pro mě jako bylo hrozný, kdy jsem třeba neuměla správně zvolit vhodný cíl, ale chtěla jsem i navázat, že jsem taky měla problém se sebereflexí a hodnotila jsem jen děti, a to co se tam děje. To si myslím, že mi nejde ani do teď.

S 13: Tak. Já jsem měla ze začátku hodně strach z praxí. Překonała jsem to prvním vstupem do praxe, kdy jsem ani v podstatě ve stresu nebyla, protože tam semnou byly holky, ale největší strach jsem měla z té přípravy, že si třeba něco podcením, že na něco zapomenou, budu mít málo materiálů a nebudu vědět, co s těmi dětmi mám dělat. Co se týče těch protokolů, tak od prvního ročníku s nima mám problém, protože mi přijde, že nám od prváku nikdo přesně nesdělil, jak to teda máme psát, jak se s tím poprat, ale jinak myslím, že jsme to jako kolektiv zvládly a překonaly jsme překážky s protokoly, takže pocity z praxe mám celkem pozitivní.

Já: Děkuji za vyjádření každé z Vás, a teď bych to ještě doplnit otázkou, v čem je vaše praxe každý semestr jiná? Kde byly nedostatky? Stalo se vám někdy, že se vám na praxi nechtělo?

S 13: Já jsem právě minulý semestr neměla žádnou praxi a tvořila jsem jen online prezentace a dělala jsem materiály. Tento semestr mám tedy online doučování se skupinou dětí a přijde mi to o hodně náročnější než přímý kontakt s dětmi. Více mě vysuje mluvení do monitoru, že se pořád musíme ptát: Slyšíte mě? Vidíte mě? Nevidím, jak žáci reagují, jestli třeba přemýšlí, jestli vůbec pracují nebo někde lelkují, tak praxe ve školách mi přijde o hodně míň náročná, než ta online.

S 5: Co můžu říct za mě, tak my jsme od toho prváku měly pokaždé každý semestr praxi na jiné škole a každá ta škola, každá ta třída je úplně jiná. Jsou tam úplně jiní žáci. Je to jako aj dobře, že jsme takto poznaly spoustu tříd, kde jsme měly nějaké děti buďto s nějakým sociálním znevýhodněním nebo nějakým jiným. Takže je dobře, že i to jsme poznaly a vlastně mi přišlo, že to vyučování jako takové mi přišlo v pohodě všude, ale fakt tím, že jsme tam byly jen ten jeden semestr, tak jsme ty žáky nedokázaly tolik poznat a co se týče toho minulého, tak to docházím do rodiny zdravotníků, kde učím holčičku a to je pro mě jakože úplně, ne že jednoduché, ale jakoby příjemné, je to úplně něco jiného, protože tu žačku znám velmi dobře, vím, jak funguje, vidím, kdy ji mám dát pauzu, kdy je unavená, takže to je pro mě praxe příjemná a příjemná.

S 12: Chtěla jsem říct něco podobného, že právě jsme ty praxe měly jiné v každém semestru, úplně na jiné škole, úplně v jiné třídě, což mě osobně trochu vadilo, protože jsem tu třídu chtěla více poznat a sžít se s těmi žáky a možná by se mi tam i trochu líp učilo a právě teďkom chodím doučovat chlapce v rodině zdravotníka, ta jsem chodila už minulý semestr a navázala jsem teď zase a je to něco úplně jiného. Pro mě je to právě i jednodušší, protože už toho chlapce znám a vím, co si k němu mám nachystat. Takže tedka je to pro mě právě i lepší.

S 15: S tím se ztotožňuju. Protože mi přišlo, že sotva si člověk začal na tu třídu zvykat, poznal i takové ty výjimky v té třídě, přišel na to, jak s těma děčkama pracovat, tak už to zase skončilo a další semestr to bylo znovu. Takže my jsme si sotva na něco zvykly a už tu nebyla možnost s těma děčkama jakoby dál pracovat. Ze začátku člověk zjišťoval co, a jak a když už se k tomu dopracoval, tak prostě bylo po praxi. A minulý semestr teda moje praxe byla na základce s děčkama, které tam chodí na takové doučování, takže to nejsou děcka, kterým učení jde, ale jsou to spíš žáci, kteří mají problémy s znevýhodnění, takže na jednu stranu pozitivum, že člověk zkusí něco jiného, na jednu stranu se pořád učím jen s jedním člověkem a je to takové jednodušší, že nemám před sebou třicet děcek, ale na druhou stranu je to nevýhoda v tom, že je to vždy někdo, kdo má nějaké znevýhodnění. Teď jsem tam měla poruchu učení, adhd, takže to bylo náročné, ale zase zkušenost dobrá. Co mi ale vadí je organizace praxí. Minulý semestr, když jsem si to zařizovala sama, tak to bylo bez problémů, a když to zařizuje škola, tak je to jeden velký chaos. Ale tak to my asi neovlivníme.

S 17: Tak vlastně já sem měla to štěstí, asi jedna z mála, co jsem v prváku i ve druháku chodila do stejné školy a vlastně i do stejné třídy. Takže to pro mě bylo přínosné, že jsme ty žáky

znaly, a o to to pro nás bylo jednodušší. Pak jsem přešla na jinou základku a to bylo zas to druhé pozitivum, že jsem to měla blízko svému bydlišti, takže jsem nedojížděla daleko a musím říct, že tam ta základka fungovala úplně jinak a můžu říct že zatím to pro mě byla asi ta nejlepší zkušenost, ale asi to bylo na samotné paní učitelce, která se nám snažila co nejvíce vyjít vstříc, sama nám dávala zpětnou vazbu, čehož jsme se na té předchozí základce vlastně nedočkaly a tady nás vzala mezi ten kolektiv, že jsme si tam připadaly jako jedna z těch učitelek, že jsme velké přestávky trávily s pedagogickým sborem, takže jsme se tam v tomto směru cítily velmi dobře. Pak tam byl i rozdíl mezi žáky, že to mají jinak nastavené, že je ve třídě maximálně dvacet žáků, takže tam se učí taky úplně jinak, jelikož je tam méně dětí. Fakt nám vyšla vstříc. Okamžitě nám dala k dispozici všechny materiály, všechny učebnice, daly nám na sebe telefonní číslo, ať klidně zavoláme při tvorbě příprav, i nám radila didakticky paní učitelka na ty znevýhodněné žáky, jak s nimi máme pracovat a já sem se s tím na té první základce vůbec nesetkala. Takže toto beru jako velký přínos, co mohu zhodnotit praxi na základních školách, a jak třeba říkaly holky, že pro ně bylo lepší chodit do rodin zdravotníků, tak já mám opačnou zkušenost. Zajímavou zkušenost, ale můžu říct, že jsem vychytala klučíku, který byl dyslektik, dysgrafik, dyskalkulik, měl diagnostikováno ADHD a on prostě u ničeho nevydržel dýl jak dvě minuty. To mi dělalo problém, než jsem si zvykla, jak ho zaujmout, jak pojmout to čtyřhodinové doučování, takže v tomto to pro mě byla úplně jiná zkušenost. Říkala jsem si: „tyjo, kdybych takových děcek měla pět ve třídě, tak nevím, jestli bych to zvládla“, protože na každého se musí jinak a furt je tam třeba jenom jeden asistent pedagoga, ale jak sem si nato zvykla, první sem chodila dom strašně vyšťavená, s takovým tím obáváním, co jako přijde, protože on už byl teda šestáček, ale já sem ho doučovala celý český jazyk za celý první stupeň, protože on se prostě nevyznal ve slovních družích, všechno mu dělalo problémy, vynechával písmenka, takže to bylo náročné, ale v tomto směru to byla zajímavá zkušenost. Je to změna oproti tomu, kde chodím teď, protože tam jsem jeden na jednoho, tam doučuju žáka, který je dyslektik, dysgrafik. Jo, má tom nedostatky, ale v porovnání s tím klučíkem je na tom líp, protože aspoň udrží tu pozornost, a je to pro mě jednodušší mu něco předat. Jestli můžu zhodnotit tu praxi, tak je úplně jiná v té třídě, ale co můžu zhodnotit, tak za mě je ta praxe mnohem jednodušší v takovém počtu, než právě tady ten jeden na jednoho.

S 14: Co se týká mojí praxe, tak já jsem byla jednou ze studentek, která každý semestr na jinou základní školu a do jiných ročníků. Náročnost určitě vidím v tom, že na začátku jsem se musela seznamovat s novými skupinami žáků. Na druhou stranu přínosem bylo, že jsem věděla, že ne v každé skupině na mě budou čekat optimistické děti, které se chtějí učit, jenom děti

talentované a nadané. Přínos je v tom, že každá třída byla jiná, s čímž se určitě setkáme pak v praxi v následujících letech. K minulému roku, to jsem docházela do rodiny zdravotníka, kde jsem pomáhala s výukou u dvou dětí – jedné slečny na prvním stupni a chlapci na druhém stupni a zkusila jsem si výuku staršího žáka. Tato praxe mi vyhovovala a oceňuji také, že sem měla možnost během dne nahlédnout do různých online hodin a pozorovala, jak učitelé tyto hodiny vyučují. Úkoly jsme zvládali vypracovat a nemůžu si na tuto praxi nijak stěžovat.

S 10: My takhle chodíme ve třídě společně, takže všichni máme podobné zkušenosti. Za mě osobně, mně nevadilo, když jsme byly každý semestr nebo ročník někde jinde, jelikož já jsem člověk, který vše bere jako výzvu a vrhá se do všeho po hlavě. Je pravda, že každá škola byla jiná, vedení bylo jiné, žáci taky, ale mně to nevadilo, protože v budoucnu se taky nesejdeme jenom s lidmi, kteří jsou nám sympatičtí. Co se týká dětí, vše bylo individuální, ať to byly nějaké poruchy učení nebo celkově i další problémy. Já si vyloženě vyhledávám děti, které je třeba z problémové rodiny nebo má nějaké problémy s učením. Nyní doučuji dítě, které je napůl z romské rodiny, má agresivní chování, tohle je něco pro mě, protože většina lidí o mně ví, že jsem taková „razoňka“, že jsem se zasekla v době, kdy Igor Hnízdo byl můj favorit, ale... asi tak. Ale zpátky k tématu, s praxí mám dobré zkušenosti, jsem ráda, že jsme si vyzkoušeli hodně věcí, minulý rok jsem učila kluka, který má 15 let, chodil na praktickou školu, takže zase něco pro mě. Kolikrát je větší problémy se domluvit s rodičema, protože si myslí, že jsme automaticky na jejich straně, protože jsme studentky, ale zapomínají na to, že to vidíme i z toho pedagogického hlediska, takže tam fakt dávat pozor na to, že ten led je vážně tenký na to, abychom je nějak neurazily a na to abychom byly na jejich straně a přikyvovaly. Holky řekly už asi zbytek, takže tohle je za mě všechno.

Já: Co se ve vás odehrává, když jste doma a připravujete se na praxi a také jak se cítíte pak po praxi?

S 10: Než jdu na praxi, odehrává se mi v hlavě scénář, jak by to mělo asi probíhat. Mám papír a představuju si, jak to bude časově probíhat. Mám v hlavě strukturu a plán. Jelikož si беру hodně věcí osobně, ačkoliv na to nevypadám a působím spíše na lidi chladně, tak si vyčítám věci, které jsem udělala špatně. I když to kolikrát ani úplná katastrofa není.

S 13: Před praxí si chystám materiály a moje pocity jsou velmi smíšené. Hodně se domlouváme s holkama, jelikož jsme učily v předchozích ročnících spolu, ale teď když učím sama, tak si chystám materiály, ale bohužel můj kámen úrazu je, že vše dělám na poslední chvíli a

pak jsem zbytečně ve stresu a mám v tom chaos. Pak po praxi mám ze sebe dobrý pocit, i když mi něco nevyjde, tak si říkám, že to příště můžu napravit a teď když máme online výuku, tak je to pro mě méně stresující. Nejsou na mě upřené pohledy těch učitelů a ostatních studentů, kteří si říkají „jejda, co to tam zase vyvádí?!“. Jsou tam právě jen žáci a nemám tedy pocit, že se na mě někdo pořád kouká. Ale na praxi ve škole ze mě po konci hodiny spadl kámen, že už to mám za sebou a s dobrým pocitem odcházím a jsem ráda, když se ta hodina žákům líbí. Každou hodinu končím hodnocením, což mi přijde přínosné pro náš spokojený pocit.

S 17: Souhlasím s Viky ohledně toho, co říkala k hodnocení. Měla jsem pocit pohlazení po srdíčku, jelikož se mi zatím většinou hodiny povedly, tak je to pro mě velmi příjemné. Co se týče příprav, jelikož jsme převážně vždycky učily ve dvojici, tak jsem přípravu absolvovala vždycky s někým a bylo to pro mě přínosné, jelikož moje nápady jsme doplnily nápady té druhé a tak jsme si vzájemně pomáhaly. Radily jsme se i o dalších aktivitách a kolikrát jsme se u toho nasmály. Když jsem si přípravu připravovala sama, tak jsem se vždy snažila vžít do role žáka a představovala jsem si, co by mě jako žáka v té třídě bavilo a co bych se chtěla dozvědět. Stejně tak to mám i teď, když doučuji doma holčičku, snažím se neustále vcítit se do těch žáků.

S 14: Stejně jak už říkaly holky, bývám nervózní a mé pocity jsou smíšené. Záleží také, zda je to první hodina, kterou jsem v této třídě odučila nebo jestli už jsem v této třídě po několikáté a známe se s žáky. Lépe se cítím, když navazuji už třeba další hodinou a vím, jakou mají žáci náladu a v jakém jsou rozpoložení. Z počátku praxe mi ale taky spadl vždycky obrovský kámen ze srdce nebo jsme zažívaly s holkami takové úsměvné chvíle, které jsme si třeba uvědomily až později. Celkově nám výuka přinesla mnoho zážitků. Co se týká mé nynější praxe v rodině zdravotníků, je to pro mě přirozenější a nejsem tam tak ve stresu. Taky je to klidnější, když člověk doučuje doma jedno, dvě děti, než ve třídě, kde je jich 30.

S 12: Před praxí se připravuji, chystám si materiály. Jsem taky nervózní a hodně nad tou hodinou přemýšlím, jak by třeba děti mohly reagovat, a po praxi jsem ráda, že jsem dětem něco předala. Ale po jedné hodině angličtiny jsem byla ráda, že už byl konec, protože se mi ta hodina vůbec nepovedla, měla jsem úplné okno, vůbec jsme neudělali to, co jsem měla připravené a 45 minut pro mě bylo jako 2 hodiny. Po této hodině jsem fakt cítila úlevu, ale pak jsem to vzala dobře, že prostě se to nepovedlo a příště to bude lepší.

S 15: Já řeknu asi to samé co holky s tím, že na začátku mám hodně smíšené pocity, na jednu stranu nervózní, protože člověk neví, jak budou děti naladěné, ale na to se už připravit úplně nejde, člověk musí být empatický a vědět, jak s dětmi pracovat aby je zaujal i přesto. A na druhou stranu si říkám, že i když se to nepovede, tak žádný učený z nebe nespadl a snažím se tím právě uklidňovat, že od toho ty praxe máme, abychom se to všechno naučily. Míň nervózní jsem bývala, když jsme učily ve dvojicích, trojicích, někdy až pěticích, což už bylo ale šílené. Každopádně věděla jsem, že tam nejsem sama, a když náhodou něco zapomenou nebo nedokážu reagovat, tak tam mám tu záchranu. Když jsem tam sama, tak mi nikdo nepomůže, ale zase co se do zkušeností týče, je to pro nás určitě lepší, když učíme samy a připravujeme si tu hodinu celou. Po praxi to zejména v prvním a druhém ročníku byla velká úleva, protože jsem z toho byla hodně ve stresu, ale teď když to vezmu na ten minulý semestr, kdy jsem chodila na základní školu, tak jsem byla šťastná, že se mi to povedlo, a i když to nebylo úplně ono, byla jsem hodně vděčná za zpětnou vazbu od učitelek, které byly milé a snažily se mi poradit a řekly co třeba ano a co zase ne. A jsem ráda, že mi tam ta praxe vyšla i tento semestr.

S 17: Já můžu říct, že my jsme to s holkami měly jinak a při těch přípravách jsme si to nastavily jinak a na celý den jsme si připravily přípravu každá sama a střídaly jsme se, právě abychom si vyzkoušely učit každá celou tu hodinu. Vždy máme připravených v záloze více aktivit. Pocity při přípravách mám hlavně nadšení, že si vymyslím svoje aktivity a jsem z toho nadšená, pak ale nastává ten strach, když jsem u školy. Jakmile ale stoupnu před třídu, všechno ze mě spadne, jelikož já se ze všeho vykecám a jakmile začneme dělat ty aktivity, tak už je to v pohodě. Po praxi se vždycky zpětně dívám, jak se mi to povedlo nebo ne a vždy najdu něco, co bych mohla zlepšit i kdyby to byla sebelepší hodina. Samozřejmě, i když nám učitel poskytne zpětnou vazbu, tak se nad tím zamyslím a dělám si poznámky, co nám řekne, ale stejně nejkrásnější je, když to člověk pozná na tom výrazu těch dětí už ve třídě, jestli se jim to líbilo a bavilo je to anebo jestli oni sami do toho dali všechno. Jednou za námi dokonce přišel chlapec a řekl nám, že se mu hodina moc líbila, ale že ho strašně bolí břicho, tak se úplně nezapojil a nešlo mu to, ale my jsme viděly, že i přesto se mu ta hodina líbila, když nám to pak přišel říct, jelikož během toho jsme se podívovaly, proč se zrovna ten kluk, který bývá aktivní, nezapojuje.

Já: Napadá mě už jenom poslední otázky. Co se děje s vaším tělem? Ovlivní praxe, nebo příprava na praxi vaše tělesné projevy, cokoliv.

S 15: Nespavost, nemůžu usnout a někdy mě bolí břicho z nervů.

S 17: Když dokončím hodinu, tak mám červené líce a cítím, že mám „zavařenou“ hlavu.

S 13: Po praxi jsem taky vždycky červená a rozhicovaná. Taky často trpím migrénou, když je toho hodně i celkově ještě do školy, projeví se mi to bolestí hlavy.

S 10: Ze začátku praxe jsem taky nemohla spát. Ale myslím, že je to taky spojené s naším osobním životem. Jinak mi spíš praxe dělá jiné věci, když se zaseknu nebo nevím, co mám říct, tak začnu koktat, začnu být chaotická a potí se mi ruce.

S 5: Taky trpím na migrény, ale to nemá s praxí nic společného, spíše to přisuzuji tomu neustálému civění do počítače. Ale spíše když mluvíme delší dobu, tak cítím únavu a večer usínám jako miminko.

S 14: Já k té nespavosti, jsem student, který 3,5 roků dojížděl do Zlína na tu praxi, a z toho jsem byla vyčerpaná, ale to je můj osobní problém. Co se týká mých pocitů, potřebuju po praxi vypnout třeba na 20 minut a nic nevidět a neslyšet, spíše si tak odpočinout a pak funguju normálně.

Já: Holky, moc Vám děkuju za Vaše odpovědi a přeji Vám hodně síly při dalším studiu a praxi. Moc děkuji!