

SEBEPODPORA ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ V RÁMCI PROJEKTU REFLEKTOVANÝCH PEDAGOGICKÝCH PRAXÍ

Sylvie Tichotová¹

¹Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra psychologie, Nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1, Česká republika

Abstrakt

Tento příspěvek se zaměřuje na sebedoporu začínajících učitelů, studentů pedagogických oborů, kteří se zúčastnili projektu Učit (se) spolu (projekt reflektovaných praxí), který se zaměřoval na inovaci pedagogických praxí na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. V rámci tohoto projektu proběhl rozsáhlý kvalitativní výzkum na samotných studentech zapojených do projektu. Tento příspěvek je prezentací pouze jeho části zaměřené na zkušenosti a zážitky z těchto reflektovaných praxí pomocí analýzy vlivu jednotlivých poskytnutých opor na procesu sebedopory jednotlivých studentů. Poskytnutými oporami byli fakultní učitel, didaktik, mentor a skupinové reflektivní semináře. Výzkumnou otázkou tedy bylo, zda a jak vnímají studenti jednotlivé poskytnuté opory i reflektované praxe jako celek, jako podpůrné či nikoliv. Výzkum probíhal ve třech kolech v průběhu ročního trvání projektu a byl veden formou polostrukturovaných rozhovorů. Ke kódování dat byla použita interpretativní fenomenologická analýza. Výsledky výzkumu ukazují čtyři kategorie vnímané podpory ze strany fakultního učitele: náročný a nárokový, respektující a respektovaný, nenáročný a nereflektivní, splynutí duší. U vnímané podpory ze strany mentorů byly identifikovány dvě kategorie: mentor jako průvodce a mentor jako psycholog a rodič v jednom. Sebezkušenostně vedený reflektivní seminář prošel stádiem typickými pro formování skupiny. Na počátku sytil potřebu bezpečného sdílení ve velké skupině, ke konci pak potřebu diskuze nad konkrétními jevy z pedagogické praxe, mnohdy v menších skupinkách. U didaktiků došlo k zajímavému spontánnímu jevu – jejich roli převzal fakultní učitel a/nebo mentor.

Klíčová slova: sebedopora, začínající učitel, reflektovaná pedagogická praxe, mentoring, fakultní učitel, didaktik, reflektivní seminář

Abstract

SELF-STRENGTHENING IN YOUNG TEACHERS TAKING PART IN REFLECTED PEDAGOGICAL PRACTICE PROJECT

This article is focused on the concept of self-strengthening in young teachers, students of pedagogical majors, who took part in the project "Learning (teaching) together" (reflected pedagogical practice), which was focused on the innovation of pedagogical practice at the Faculty of Education at University of Hradec Králové. An extensive qualitative research was held during the course of the project

focusing on the students involved. This article aims only at that part of the research which looked at the experience of the reflected practice itself as well as at the perceived effectiveness of the individual support offered in the process of self-strengthening. The offered support included faculty teacher, didactician, mentor, and group reflected sessions. The research question sought to understand if and how exactly the offered support and the reflected practice as a whole supports the process of self-strengthening. The research was conducted in the form of semi-structured interviews that were done with the students in three rounds throughout the duration of the project. The results of the research show four categories of perceived support from faculty teachers: demanding teacher, respectful and respected teacher, unambitious and non-reflecting teacher, and union of souls. In terms of the perceived support from mentors, two categories emerged: mentor as a guide, and mentor as a psychotherapist and a parent in one. The reflected seminars went through typical group development stages. In the beginning they nurtured the students' need of safe experience sharing, towards the end the students' needs shifted towards discussing specific topics related to educational situations done often in smaller groups. The didacticians' role was spontaneously taken over by faculty teacher and/or mentors.

Keywords: self-strengthening, prospective teacher, reflected pedagogical practice, mentoring, faculty teacher, didactician, reflected seminar

ÚVOD

V rámci Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové proběhl projekt Učit (se) spolu, který se zaměřoval na možnosti inovace pedagogických praxí u učitelských oborů zaměřených na druhý stupeň základních škol a střední školy (Juklová & Vondroušová, 2020). V rámci tohoto projektu měli studenti možnost zažít pedagogické praxe v jiném formátu, než je tomu za standardních podmínek. Projekt probíhal v rámci zimního a letního semestru a zahrnoval možnost zážitku přímé výuky jeden den v každém týdnu semestru. Studenti byli podle svých aprobací rozděleni do týmů, kde jim byl přiřazen fakultní učitel, didaktik a mentor. V těchto týmech setrvali po celý školní rok. Dále se každých čtrnáct dní účastnili tzv. reflektivního semináře, na kterém se scházeli s fakultními učiteli a didaktiky. Tento seminář byl veden dvěma zkušenými lektory a jeho smyslem bylo sdílení zkušeností a zážitků na praxích.

Fakultní učitel se měl stát tím, kdo studenta bude celým školním rokem provázet. Fakultní učitelé nebyli zaměstnanci univerzity, do projektu se zapojili zcela dobrovolně a byli mezi nimi velké rozdíly, co se týká věku, let pedagogické praxe i metod a stylu výuky, který používali. Didaktici byli ponejvíce z řad zaměstnanců univerzity a měli být studentům oporou v otázkách didaktických metod, aktivit a možností přístupů k výuce. Mentoři byli smluvně vázáni pouze na projekt a nebyli zaměstnanci ani univerzity, ani fakultních škol, kde probíhala praxe, avšak všichni měli pedagogické vzdělání a přímou zkušenost s výukou a také byli zkušenými absolventy

mentorských kurzů. Jejich úlohou bylo poskytnout studentům i fakultním učitelům popisnou, nehodnotící zpětnou vazbu ohledně vedení hodin, což může zahrnovat způsob předávání informací, výchovné vedení žáků, rušivé chování, vztah učitel-žák a mnoho dalšího. Mentor byl připraven se studentem i fakultním učitelem pracovat na konkrétních zakázkách, tj. tématech, ve kterých potřebovali podpořit, poradit, inspirovat.

Tento projekt jsme považovali za velmi výjimečný, a proto jsme se rozhodli zachytit z jeho průběhu co nejvíce. Smyslem reflektovaných praxí bylo tedy poskytnout začínajícím učitelům co nejpestřejší spektrum podpory pro jejich velmi komplexní a mnohdy náročné povolání. Tento článek se zaměřuje pouze na samotné studenty, kteří se projektu zúčastnili a jejich zkušenost, zážitek z reflektovaných praxí. Zajímá nás, jak sami studenti o projektu a jeho poskytnutých oporách smýšlí, zda je považují za hodnotné, efektivní či nikoliv a proč tomu tak je. Smyslem je využít co možná nejvíce z těchto informací pro budoucí inovace praxí a na praxe navazujících předmětů pedagogicko-psychologického základu. Výzkum využíval teoretického rámce konceptu sebepodpory (termín užívaný v Gestalt psychotherapii) a vzhledem k nutnosti zachycení pokud možno všech důležitých aspektů této nové zkušenosti reflektovaných praxí využíval kvalitativní výzkumný design.

1. CÍLE

Cílem tohoto příspěvku je seznámit s výsledky kvalitativního výzkumu zaměřeného na zkoumání

sebepodpory u začínajících učitelů, studentů učitelských oborů v rámci tzv. reflektovaných praxí, projektu Učit (se) spolu. Studentův proces sebepodpory může být v rámci pedagogických praxí vlivem vnějších faktorů buď destabilizován anebo naopak posílen. Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, zda projekt jako celek i jeho jednotlivé poskytnuté opory budou skutečně plnit svou očekávanou funkci a budou studenty v průběhu jejich reflektovaných praxí jako opora a podpora vnímány. Zároveň je důležité věnovat pozornost i tomu, jakým způsobem je podpora studenty nejen vnímána, ale i od jednotlivých zdrojů podpory předávána. Všechny tyto poznatky mohou posloužit jako důležité informace při jakýchkoliv inovacích pedagogických praxí a formulaci cílů předmětů, jež na pedagogických fakultách praxe doprovázejí.

2. TEORETICKÝ RÁMEC

Tato část tohoto příspěvku je věnována jednak stručnému shrnutí nejzásadnějších témat současného vývoje v inovacích pedagogických praxí a jednak vymezení konceptu sebepodpory. Debata na téma změn v univerzitní přípravě budoucích učitelů však dalece přesahuje rozsah i téma tohoto příspěvku, proto budou zmíněny jen ty oblasti a témata, které přímo souvisí s reflektovanými praxemi a sebepodporou začínajících učitelů.

2.1 Inovace pedagogických praxí na pedagogických fakultách i mimo ně

V současné době jsme svědky intenzivních debat na téma vzdělávání budoucích učitelů mezi laickou i odbornou veřejností. Nedílnou součástí této debaty jsou i otázky směřující k pedagogickým praxím – v médiích se často objevují informace o tom, že studenti pedagogických fakult jsou nespokojeni s podobou praxí, zvláště pak jejich délkou (např. Březinová, 2015; Šujan, 2016). V roce 2014 zveřejnilo MŠMT ve spolupráci s Akademickým centrem studentských aktivit (Coufalová *et al.*) rozsáhlé dotazníkové šetření, kterého se účastnili jak studenti učitelských oborů, tak absolventi z praxe. Toto šetření bylo zaměřeno na vnímanou připravenost pedagogů v daných oblastech. Výzkum zjistil, že nejistěji se respondenti cítí v oblasti oborových znalostí (90 %), nejméně pak v oblasti řešení kázeňských problémů a komunikace s rodiči a jejich motivaci ke spolupráci (20 %). Se svou připraveností v oblasti pedagogické praxe bylo pak spokojeno pouhých 38 % dotazovaných. V letošním roce hlásí i pedagogické fakulty rekordní zájem uchazečů, je tedy třeba hledat cesty,

jak budoucí pedagogy zaujmout a poskytnout jim co nejkomplexnější podporu (Brzybohatá, 2021).

O změny v rozsahu pedagogických praxí i možnosti reflexe zážitků a zkušeností z praxí se dnes již pokouší většina pedagogických fakult – za všechny zmiňme inovace na Pedagogické fakultě Masarykovy Univerzity, kde byly praxe významně rozšířeny jak v rámci bakalářského, tak magisterského studia. Studenti mají též možnost reflektovat své praxe v rámci nových předmětů zaměřených primárně na diskuzi a sdílení (Fojtů, 2017; 2018; 2019). K podobnému kroku se rozhodla i Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, kde se studenti v průběhu svých průběžných praxí v rámci magisterského studia setkávají dvakrát za semestr na reflektivních seminářích, kde společně s oborovými didaktiky a fakultními učiteli sdílejí své první kroky v roli učitele (Pedagogická praxe..., 2020). Současně absolvují dva semestry sebezkušenostního předmětu zaměřeného na nácvik konkrétních sociálně-pedagogických situací a problémů. V rámci tohoto předmětu probíhají též třikrát za semestr supervizní setkání, kde je možno probírat kazuistiku, anebo témata, jež vyplynou ze skupinové diskuze.

Inovacemi příprav budoucích učitelů a tím pádem i pedagogickými praxemi se však nezabývají pouze univerzity, ale i samostatně stojící projekty. Za všechny jmenujme projekt Učitel naživo a hnutí Otevřeno, které sdružuje studenty a učitele pedagogických fakult v ČR a které pořádá nejrůznější vzdělávací akce, jejichž cílem je podporovat inovace v rámci pedagogických fakult i začínající učitele (Otevřeno, 2021).

Projekt Učitel naživo umožňuje vystudovat pedagogické minimum velmi inovativní formou – studenti během dvou let absolvují 380 hodin přímé praxe na školách, přičemž k dispozici mají provázejícího učitele a externího mentora (Učitel naživo, 2021). Projekt Učitel naživo též výsledky a dopady svého programu průběžně vyhodnocuje v rámci evaluačních zpráv (Prokop *et al.*, 2019). Zůstaneme-li zaměřeni na jejich praxe, jsou studenti právě s touto částí programu spokojeni nejvíce. Zejména pak oceňují formát výuky na praxích, kdy vyučují v tandemu s druhým studentem, a poté proběhlou hodinou reflektují spolu s provázejícím učitelem. Studenti rovněž velmi ocenili, že mohli využít i setkání s mentorem, který nabídl nový úhel pohledu. Reflektivní semináře pak hodnotili jako přínosné zejména v počátku studia, později ve své důležitosti spíše ustoupily praxím a reflexi s provázejícím učitelem i mentorem (Prokop *et al.*, 2019). Projekt Učit (se) spolu se v designu podpory studentů v rámci praxí projektu Učitel naživo v mnohém podobal.

2.2 Inovace pedagogických praxí v odborné literatuře

Inovacemi v oblasti pedagogických praxí i reflektovanými praxemi v různých podobách se již zabývá také mnoho akademiků i samotných studentů pedagogiky ve svých závěrečných pracích (např. Malcová, 2010). Většina výzkumů se však soustředí na proměnu učitele – začátečníka do učitele – profesionála a experta a opomíjí tak fázi pregraduální přípravy, včetně pedagogických praxí, na což upozorňuje ve své stati Svatoš (2013). Ačkoliv nové studie v tomto směru stále přibývají, stále je tato oblast spíše mimo hlavní zájem výzkumu začínajících učitelů. Kořta (2012) se pak zamýšlí nad pedagogickou praxí z hlediska historicko-sociologické analýzy.

V rámci projektu Učit se učit, který byl řešen na Přírodovědecké fakultě Masarykovy univerzity (Hališka, 2013), měli studenti učitelských oborů přírodovědného zaměření možnost vyzkoušet si sebereflexi pomocí analýzy videozáznamů vlastní výuky. Autoři studie (Hališka & Kobíková, 2013b) však narazili na stud a neochotu studentů analyzovat videozáznamy vlastní. Proto se po zařazení tohoto původně projektového předmětu do nabídky volitelných předmětů rozhodli analyzovat videozáznamy volně dostupné na metodickém portálu RVP. Avšak ti studenti, kteří se této projektové aktivity účastnili, velmi oceňovali praktické zaměření předmětu a dokonce ho hodnotili jako jeden z nejpřínosnějších, které během studia absolvovali. Autoři (Hališka & Kobíková, 2013a) dále zjišťovali, do jaké míry byly pro absolventy přínosné pedagogické praxe. Odpovědi studentů autoři posléze shrnuli do těchto kategorií: zkusili jsme si propojit teoretické znalosti s praktickými dovednostmi; zjistili jsme, že opravdu chceme učit; narazili jsme na problémy reality; vlastní zkušenost je nejlepší přípravou na praxi; učitel vedoucí praxi je pro nás důležitý.

Zajímavý způsob, jak využít reflexi v pedagogické praxi studentů a posléze i absolventů pedagogických oborů z didaktického hlediska představují Slavík *et al.* (2014). Důraz je v této metodice kladen na společnou a opakovanou reflexi proběhlých hospitací. Autoři přicházejí s tzv. metodikou 3A, tedy anotace – analýza – alterace. Každá hospitovaná hodina tak může být hodnocena v celém profesním týmu z hlediska didaktické kvality, a následně, pokud je kvalita vyhodnocena jako nízká, mohou být navrženy kroky ke změnám, alteracím. Autoři se však nezabývají pohledem a názorem jednotlivých učitelů, pouze představují a empiricky ukotvují tuto metodu.

Němečková a Pavlasová (2020) rovněž využívají reflektivní rozhovory k hlubší didaktické analýze odučených hodin studentů pedagogiky. Tyto rozhovory jsou vedeny mentorem, který je garantem studentovy praxe. Autorky uvádějí, že většina studentů v rámci pedagogických praxí není schopna s žáky reflektovat a vyhodnocovat cíle dané hodiny. Bohužel většina z nich nevyužívá názorné pomůcky, které by vedly ke zvýšení motivace žáků. Autorky se však ve svém výzkumu nezaměřují na afektivní rozměr praxí, resp. na to, jak se studenti v průběhu nejrůznějších emočně náročných situací ve třídě cítili.

Nutností pomáhat začínajícím učitelům v jejich prvních krocích do praxe se zabývá Záleská *et al.* (2019) ve studii zaměřené na sondu do problematiky zavádějícího učitele na MŠ, ZŠ i SŠ. Tuto studii zde uvádím proto, že mnoho studentů pedagogických škol začíná pracovat ještě za dob svých studií a získává tak další pedagogickou praxi tímto způsobem. Tento výzkum (Záleská *et al.*, 2019) získával informace jednak od samotných začínajících učitelů, ale i od zavádějících učitelů a osob zodpovědných za přidělení zavádějícího učitele na dané škole. Dle tohoto výzkumu je zavádějící učitel začínajícími učiteli vnímán jako zcela klíčová postava a je přidělován ředitelem školy v 80% případů. Adaptační plán je v současné době velmi komplikovaným tématem – sami zavádějící učitelé o jeho existenci mnohdy nevědí, začínající učitelé jsou však toho názoru, že při jejich vstupu do praxe se podle něj postupovalo – autoři zde zdůrazňují nutnost dalšího výzkumu. Je jistě nutné, aby první kroky v praxi byly pokud možno koordinované, aby jak uvádějící, tak začínající učitel věděli, jakým směrem se pohybovat, aby jejich společná práce byla efektivní. Záleská *et al.* (2019) dále uvádějí, že sami začínající učitelé se cítí být pro svou profesi nejlépe znalostně vybaveni, co se týká jejich aprobací, mají však velkou potřebu následků u svého uvádějícího učitele i u ostatních kolegů, aby tímto způsobem kompenzovali svoji prozatím velmi krátkou praxi. V neposlední řadě výzkum také zjistil, že funkční systém uvádění nových učitelů do praxe snižuje nejen fluktuaci mezi školami, ale i nebezpečí odchodu začínajících učitelů mimo pedagogickou praxi.

Kratochvílová a Horká (2016) svůj výzkum pedagogických praxí zaměřily na zkoumání profesního rozvoje v oblasti sebepojetí za pomoci autonomního a heteronomního hodnocení. V průběhu sedmého a osmého semestru průběh praxe hodnotil jak student, tak cvičný učitel (v pozici fakultního učitele). Výsledky ukázaly, že cviční učitelé hodnotí své svěřence významně pozitivněji, než studenti

sami sebe. Jejich nejčastější motivací k tomuto kroku bylo pomoci studentům formovat a získat vyšší profesní sebevědomí. I zde však autorky poukazují na nutnost dlouhodobého kontaktu cvičného učitele a studenta, aby vůbec mohlo k dlouhodobé reflexi a formování stabilního a jedinečného profesního, zde pedagogického, sebepojetí docházet a v závěru navrhuje, aby měli studenti již trvale možnost v rámci sedmého a osmého semestru praxi vykonávat u jediného cvičného učitele.

Studenti byli v rámci projektu Učit (se) spolu podrobeni výzkumu také týmem Juklová *et al.* (2019). Tento tým se soustředil na analýzu prožívaných emocí a strategií učení u dvou skupin studentů, z nichž jedna procházela standardními a jedna reflektovanými praxemi (Juklová *et al.*, 2019). Studenti procházející reflektivními praxemi se kvalitativně lišili v měřených dimenzích emočního prožívání i preferovaných učebních strategiích. Autoři zdůrazňují klíčovou roli mnohostranné podpory v rámci projektu, která měla na tento proces vliv, klíčovou figurou byl pak především fakultní učitel.

Projekt Učit (se) spolu však nabídl studentům nejen možnost časového rozšíření praxe a příležitosti k reflexi, ale i různorodou podporu ze stran mnoha odborníků. Tato kvalitativní studie si tedy klade za cíl přispět do diskuze ohledně inovací pedagogických praxí pohledem samotných studentů, kteří měli možnost vyzkoušet si širokou škálu podpory. Z jejich výpovědí jsme získali důležité informace o tom, které z poskytnutých opor byly (ne) funkční a z jakého důvodu.

2.3 Teoretické vymezení pojmu sebepodpory

Teoretickým rámcem tohoto projektu je koncept sebepodpory, který přímo vychází z Gestalt psychoterapie a označuje proces, pomocí něhož jedinec prochází emočně náročnými situacemi. Tento proces je mimo jiné podmíněn schopností využívat vnější a vnitřní zdroje sebepodpory (např. Zinker, 2004; Mackewn, 2004). Domnívám se, že je tento koncept velmi užitečným nástrojem porozumění toho jakým způsobem a kdy jedinec ztrácí schopnost napojit se na své vnitřní a vnější zdroje. U učitelů vnímám sebepodporu jako zcela klíčovou pro to, aby vůbec mohli tuto náročnou profesi vykonávat s co možná nejnížším rizikem rozvoje psychických či psychosomatických poruch, které také mohou vést k narušení všech klíčových kompetencí učitele, včetně sociálních dovedností.

Ve slově sebepodpora jistě vnímáme dva základy – sebe“ a „podpora“ – než se tedy poku-

síme o definici tohoto termínu, podívejme se blíže nejprve na ono „sebe“, jež v anglickém překladu zní „self“. Jak rozumíme pojmu self v gestalt terapii a jak poznáme zdravé self? Self je v Gestalt terminologii chápáno v mnoha různých úhlech, které se navzájem doplňují.

Fritz Perls, který je považován za otce Gestalt terapie, chápal self jako proces, nikoliv jako neměnnou strukturu (Perls *et al.*, 1994). Self se v jeho pojetí proměňuje v reakci na kontakt s druhými lidmi či okolnostmi a věcmi kolem nás, tj. v našem poli. Self existuje právě pouze ve vztahu k druhým či k dané situaci, vzniká vždy na hranici kontaktu s daným člověkem či objektem. Podle těchto raných teorií si self nemůže být vědomé samo sebe v abstraktním slova smyslu, ale vždy jen právě v kontaktu s okolím. Později jiní autoři (např. Wheeler, 1991; Zinker, 2004) zdůraznili, že self nemá jen proměnlivé aspekty přizpůsobující se aktuálnímu prostředí (poli), ve kterém se člověk nalézá, ale i trvalou, stálou složku, jež se blíží obecně užívanému pojmu „osobnost“, resp. v Gestalt terminologii osobnostní funkce (personality function) self. Jinými slovy, uvažujeme i o struktuře self, oproti výše zmíněné části proměnlivé, dynamické.

Oaklander (1988; 2007) vnímá self jako schopnost plně využívat všechny aspekty našeho bytí, za které považuje smysly, tělo, uvědomování si a vyjadřování emocí a intelekt. Pokud jsou všechny tyto složky dostupné a v souladu, je jedinec schopen dobrého, plnohodnotného kontaktu se svým okolím, tzn., neupadá do fixovaných gestaltů či psychických obran, není přehnaně ovládán svými introjekty – naopak, je schopen být plně přítomen v každém okamžiku. Silné, dobře integrované self též umožňuje nést, vlastnit a vyjadřovat nejen pozitivní, ale i negativní a potenciálně i traumatické prožitky – jedinec se od nich v takovém případě neodpojuje, ale přijímá je jako svou součást.

Oaklander (2007) dále předpokládá, že každý se rodí s potenciálem pro silné a zdravé self. Oaklander používá self jako synonymum pro individualitu i identitu.

Sebepodpora je pak chápána jako jedna z funkcí self, z nichž ostatní funkce zahrnují např. smyslové prožívání, vnímání tělesných i psychických hranic, asimilaci a integraci. Sebepodpora umožňuje jedinci zůstávat v plném kontaktu s okolím, tzn. neupadat do destruktivních psychických obran a fragmentace zkušenosti. Jedinec mající dobrou sebepodporu je také v dobrém kontaktu sám se sebou, uvědomuje si různé aspekty svého self a umí je využívat (MacKewn, 2004).

Zdroje sebepodpory můžeme rozdělit na vnější a vnitřní. Vnějšími zdroji se nejčastěji stávají

blízcí lidé, rodina a přátelé. Zařadili bychom sem i víru v boha, pobyt v přírodě, peníze, koníčky, či samotný pocit podpory a jistoty z kontaktu se zemí, židli či jiný druh podpůrného kontaktu s neživými věcmi (Yontef, 1993).

Vnitřní zdroje zahrnují vše, o co se můžeme sami v sobě opřít, na co se spoléháme a s čím počítáme v okamžicích nejistoty či krize – zahrnuli bychom sem tedy např. tělo a jeho funkce, které nám umožňují žít – včetně celkového zdraví, to, jakým způsobem nad sebou přemýšlíme a jak se sebou mluvíme, jak se o sebe staráme, jak se dokážeme uklidnit, jak si pro sebe překládáme to, co se děje ve světě kolem nás. Vnitřní zdroje sebedopory se primárně odvíjejí od toho, jak se k nám vztahovali naši rodiče v dětství – pokud nám prokazovali úctu, respekt a drželi pevné, ale laskavé hranice, je velmi pravděpodobné, že se tak v dospělosti budeme vztahovat i my sami k sobě. Pokud jsme naopak vyrůstali v agresivitě a hrubosti, budeme mít v budoucnu problém vztahovat se k sobě jinak než tímto naučeným způsobem. Jako vždy v Gestalt přístupu, i zde platí, že sebedopora není fixní či rigidní a v psychoterapeutickém procesu může jedinec objevit její nové zdroje či se naučit lépe využívat ty stávající (MacKewn, 2004).

Sám Perls výše uvedené shrnul takto:

„(...) proces zrání je přechod od podpory zvnějšku k sebedopore a cílem terapie je učinit pacienta nezávislým na druhých a pomoci mu objevit, že od první chvíle může udělat mnoho věcí, mnohem více, než by si pomyslel.“ (Perls, 1996, s. 36.)

Z výše uvedeného je zřejmé, že sebedopora je termín velmi široký, zahrnující naše psychické fungování ve všech aspektech a situacích našeho života.

3. METODOLOGIE

Vzhledem k tomu, že si výzkum klade za cíl získat od studentů co možná nejvíce informací o jejich zážitku reflektovaných praxí a prožívané sebedopory, byla zvolena kvalitativní metodologie, konkrétně metoda polostrukturovaných rozhovorů. K jejich kódování a analýze pak bylo využito interpretativní fenomenologické analýzy.

Výzkumné otázky jsou pak následující:

- Jakou zkušeností/zážitkem byly pro studenty reflektované praxe byly jako celek?
- Které z poskytnutých opor v rámci projektu byly pro studenty podpůrné a které nikoliv?
- Proč některé opory fungovaly a jiné nikoliv?

3.1 Interpretativní fenomenologická analýza

Jak již bylo řečeno výše, hlavním cílem výzkumu je získat co nejdetailejší informace o zážitku reflektovaných praxí a vlastní sebedopory v jejich průběhu. Z tohoto důvodu byla pro kódování a interpretaci získaných dat zvolena interpretativní fenomenologická analýza (dále jen IPA). Tato metoda se zaměřuje právě na jedinečnost zkušenosti každého účastníka výzkumu, hledá jakousi společnou esenci zkoumané zkušenosti, přesto však umožňuje, podobně jako ostatní metody analýzy kvalitativních dat, identifikaci kategorií a fenoménů, které jsou pro výzkumníka klíčové (např. Hendl, 2012; Cuthbertson, 2020; Lyons & Coyle, 2007).

Pro účely tohoto příspěvku bude fenomenologický přístup uvažován spíše jako hermeneutická metoda – výzkumník a proband vytvářejí zkušenost společně, není možné předpokládat úplné oddělení jejich světů, ani jejich vydělení z kulturně-historického kontextu (Frost, 2011). S tímto názorem souzní též teorie pole (viz např. Yontef, 1993), která je klíčovým konceptem Gestalt psychoterapie, z níž vychází koncept sebedopory. Považují tedy za vhodné využít právě metodu IPA a udržovat tak jednotný teoreticko-metodologický rámec celého výzkumného projektu.

Ačkoliv tedy rozhovory měly předem daná témata, která jsme procházeli se všemi probandy, aby byly zajištěny stejné výchozí podmínky, byl ponechán volný prostor pro případný výskyt témat zcela nových, neočekávaných a individuálně specifických.

Všechny rozhovory byly nahrávány ve formě audiozáznamu a posléze převedeny na psaný text pomocí tzv. doslovné transkripce, byly zachovány všechny jazykové nuance, nespisovná slova i věty, které nedávaly příliš smyslu (Hendl, 2012). Všechny tyto jazykové odchylky mohou upozorňovat na případné zvláštnosti v prožívání či myšlení jedince, a tím pádem odkazovat na důležitou kategorii při kódování. Při následné analýze byl každý rozhovor kódován zvlášť, snaha směřovala k co možná největšímu důrazu na idiografický přístup, který je pro IPA klíčový (Řiháček et al, 2013; Smith *et al.*, 2009).

3.2 Polostrukturované rozhovory

Reflektované praxe byly na naší fakultě novým fenoménem, nebylo tedy zřejmé, jakým způsobem je budou studenti vnímat, které poskytnuté opory budou považovat za (ne)funkční a proč. Zvláště z toho důvodu, abychom mohli dobře porozumět tomu, co studenti prožívají v jednotlivých stádiích

reflektované praxe, jak o ní a jednotlivých účastnících a aktivitách přemýšlejí, jaké jsou jejich potřeby apod., zdál se být jakýkoliv kvantitativní nástroj nedostatečný. Např. dotazník by nebyl schopen zjistit nuance prožitků jednotlivých studentů, hrozilo by také nepochopení otázky. Největším problémem by však byla nedostatečná míra introspekce a sklon vyhnout se hlubší odpovědi. V neposlední řadě je též třeba uvážit fakt, že projekt Učit (se) spolu byl novinkou, a proto nebylo možné dopředu odhadnout vývoj situace, pocity a myšlenky studentů, a tedy ani validní kvantitativní nástroj sestavit.

Oproti tomu rozhovor umožňuje zaměřit se na všechny oblasti, které byly předmětem zájmu výzkumu, a zároveň studenty vést k hlubšímu zamyšlení a zdůvodnění jejich odpovědi. Každý z rozhovorů měl předem danou strukturu jednotlivých témat (reflektované praxe – prosba o popsání zkušenosti s projektem jako celkem a posléze jeho jednotlivými oporami), která nebyla u žádného ze studentů, kteří se účastnili výzkumu, vynechána. Každý rozhovor byl však samozřejmě jedinečný a jednotlivá témata byla pro studenty různě emočně i obsahově nabitá. Pokud měl tedy student v dané oblasti mnoho zkušeností či zážitků, které chtěl sdělit, dále jsme téma rozvíjeli. Snahou však vždy bylo dosáhnout hlubšího porozumění vzhledem k reflektivním praxím, sebepodpoře, anebo obojímu. Délka rozhovoru se pohybovala kolem jedné hodiny, délka jednotlivého přepisu kolem 20 normostran (celkem tedy cca 600 stran).

Aby bylo možné zachytit průběh celého projektu reflektovaných praxí a s tím související aspekty procesu sebepodpory související s jednotlivými nabízenými oporami, odehrávaly se rozhovory se studenty ve třech kolech – první kolo proběhlo na začátku prvního semestru projektu, druhé po skončení prvního semestru a třetí po ukončení druhého semestru a tedy i reflektovaných praxí. Rozhovory kombinovaly běžný dialog s projektivními technikami (konkrétně práce s terapeutickými kartami zaměřená na zátěžové situace a zdroje zvládání a práce s figurkami na principu sandplaying (např. Armstrong *et al.*, 2017; Timm & Garza, 2017) zaměřené na vnitřní dialog v zátěžové situaci).

Způsob výběru participantů byl již ovlivněn přímo volbou metody IPA – tato metoda předpokládá homogenitu výzkumného vzorku, protože jde o to porozumět jednomu konkrétnímu fenoménu či populaci. Rovněž tak se přiklání spíše k menšímu než většímu počtu participantů (Řiháček *et al.*, 2013). Konečný počet však není předem stanoven, nejde o množství, ale o zachycení všech aspektů dané zkušenosti, fenoménu.

V případě tohoto výzkumného projektu byl výzkumný vzorek a jeho velikost přímo ovlivněna charakterem a velikostí projektu, do kterého se nakonec zřejmě vzhledem k velké časové náročnosti zapojilo pouze 38 studentů ze všech ročníků. Všichni tito studenti byly osloveni s tím, zda by měli též zájem o účast v tomto výzkumu. Smysl a obsah výzkumu jim byly sděleny na prvním společném setkání všech účastníků, deset z nich se následně přihlásilo k účasti. Jednalo se tedy o samovýběr, avšak i ten umožnil zachytit celou škálu jevů k tématu reflektovaných praxí i sebepodpory. Z deseti probandů byli dva muži a osm žen, což poměrem odpovídalo i složení celé skupiny zapojené do projektu.

3.3 Zajištění validity výzkumu a triangulace

Jako každý výzkum, i tento se snaží o co nejvyšší kvalitu a dodržení co možná nejvyšších standardů pro validitu. Zvláště u kvalitativního výzkumu se doporučuje dbát na reaktivitu, tedy na fakt, že samotná přítomnost výzkumníka, jeho osobnost a životní zkušenost mohou ovlivnit průběh výzkumu, např. otázky, jaké klade a důraz, který dává na jednotlivé oblasti (Smith *et al.*, 2009). Jak již bylo řečeno výše, tato otázka je zvláště ve fenomenologicky pojímaném výzkumu klíčová a je třeba přesně specifikovat i filozofické pozadí, ze kterého výzkumník vychází. Např. Willig (2001) doporučuje, aby výzkumník nejprve provedl zamýšlený rozhovor sám se sebou a pokusil se identifikovat případné prekoncepty či předsudky, které k danému tématu a skupině probandů má. Zkreslení může však nastat i na straně probandů samotných – ať už vlivem zapomínání či úmyslného pozměnění výpovědi nebo zatajování faktů (Hendl, 2012).

U kvalitativních výzkumů se k udržení co možná nejvyšší validity užívá tzv. triangulace, tedy zajištění toho, že daný jev či skupinu lidí zkoumáme za použití různých metod či výzkumníků (Hendl, 2012). Denzin (1989) pak rozlišuje tři druhy triangulace: datovou triangulaci, triangulaci výzkumníků a metodologickou triangulaci. V případě tohoto výzkumu byla použita datová a metodologická triangulace.

Datovou triangulaci je myšleno zkoumání daného jevu u několika osob, nikoliv jen u jedné (Denzin, 1989). Dále pak zkoumání jevu v různých časových obdobích, nikoliv pouze v jeden časový úsek. I z tohoto důvodu probíhaly rozhovory ve třech různých časových obdobích, aby byl výsledný obraz zážitku reflektivních praxí co možná nejpresnější anepodléhal časovému a paměťovému zkreslení.

Metodologická triangulace odkazuje na kombinování různých přístupů k získávání dat (Denzin, 1989). Zde tedy kombinování prostého interview s projektivními metodami. Tato kombinace se ukázala být velmi přínosnou tím, že jednak umožnila hlubší náhled do procesu sebepodpory a jednak umožnila potvrzení tzv. nasycení dat, kdy vidíme, že se již žádná nová fakta, resp. kategorie při kódování, neobjevují. Je tedy možno usuzovat, že daný fenomén byl prozkoumán v daný moment v plné šíři (Řiháček *et al.*, 2013).

Yardley (2007) navrhuje čtyři kritéria kvality pro kvalitativní výzkumy, která by kvalitativní výzkum osvobodila od nutnosti být srovnáván s výzkumem kvantitativním, ačkoliv jsou jeho zaměření i metody zcela odlišné. Těmito kritérii jsou citlivost vůči kontextu (hluboké porozumění dostupné teorii a výzkumům, vnímání jedinečného sociokulturního kontextu, proband a jeho zkušenost jsou vnímány jako jedinečné, je kladen velký důraz na etické aspekty výzkumu a kontaktu s probandem), zaujetí a důslednost (precizní kódování a hloubková analýza dat), transparentnost a konzistentnost (jasná a srozumitelná argumentace a zdůvodnění výsledků kvalitativní analýzy, filozoficko-metodologická sebereflexe), vliv a významnost (jaký vliv a význam má výzkum na teoretické porozumění, jaký má sociokulturní dopad, jak může ovlivnit praktický život).

Z hlediska výše uvedených kritérií Yardley (2007) je možno říci, že tento výzkumný projekt se rozhodně pokouší o co nejvyšší citlivost vůči kontextu – každý participant a jeho zkušenost byly vnímány jako jedinečné, byl kladen velký důraz na etické aspekty. Téma výzkumu bylo stanoveno dostatečně konkrétně na to, aby mohlo posléze dojít k aplikaci získaných dat nejen do teoretické, ale i sociokulturní a praktické roviny. V rovině teoretické se jedná o lepší porozumění a ukotvení pojmu sebepodpory, v rovině sociokulturní umožňuje posunout kupředu praxe na pedagogických fakultách a na rovině praktické umožní praxe anávyzně předměty zkvalitnit tak, aby lépe odpovídaly skutečným potřebám studentů. Celý výzkum je pak veden co možná nejvíce transparentně a důsledně.

4. VÝSLEDKY

Výsledkem interpretativní fenomenologické analýzy (IPA), jakožto kvalitativní metody rozboru dat, jsou nadřazené kategorie zkoumaného fenoménu, které umožňují jeho pochopení a aplikaci do teoretické i praktické oblasti (Lyons & Coyle,

2007). V našem případě se jedná o zachycení zkušenosti či zážitku nového fenoménu reflektovaných praxí a toho, jakým způsobem byly studenty vnímány jednotlivé poskytnuté zdroje podpory (fakultní učitel, mentor, didaktik, reflektivní semináře). V následujících odstavcích se budeme věnovat jednotlivým zdrojům podpory z hlediska IPA a následně pak v kategoriích shrneme zážitky celého projektu reflektovaných praxí. Použité přímé citace probandů jsou označeny S1-S10 podle toho, který proband je jejich autorem.

4.1 Fakultní učitelé

Výzkum ukázal, že fakultní učitelé jsou pro probandy v průběhu jejich praxí klíčovými figurami. Přesto, že v mnohých týmech se objevila celá řada neshod a komunikačních konfliktů, uváděli všichni studenti, že fakultní učitel byl pro ně tou největší a nejdůležitější oporou v rámci projektu. Studenti se též jednomyslně shodli na tom, že bylo velmi přínosné moci zůstat v kontaktu s jedním fakultním učitelem a jeho třídou po dobu celých dvou semestrů. Přesto se v rámci IPA objevily čtyři různé kategorie toho, jakým způsobem probandi poskytnutou oporu od fakultního učitele vnímali:

- 1) náročný a nárokový fakultní učitel;
- 2) nenáročný a nereflektivní fakultní učitel;
- 3) respektující a respektovaný fakultní učitel;
- 4) splynutí duší, synergie.

Náročný a nárokový fakultní učitel

Fakultní učitelé spadající do této kategorie nabízejí podle probandů studentům svou podporu skrze kladení velkých nároků – na sebe i na studenty. Obvyklým jevem je vyžadování dokonalých, precizních příprav, kde je rozpracována každá minuta.

Fakultní učitel zde prezentuje své zkušenosti a svůj pedagogicko-didaktický postoj jako výchozí a nerespektuje studentovy potřeby explarovat i jiné směry (např. od frontální výuky k aktivizačním metodám). Na druhou stranu však bývá sám velmi perfekcionista, co se příprav i péče studenta týká. Tito fakultní učitelé dbali o to, aby se studentům vždy dostalo potřebné zpětné vazby na jejich samostatně vedenou výuku – bohužel byla tato zpětná vazba převážně kritikou a hodnocením, S4 k tomuto říká:

ona [fakultní učitelka] měla představu jasnou...takže spíše mě to omezovalo, že já jsem si to nemohla udělat úplně tak, jak chci, protože ona do toho trochu zasahovala.

Schopnost popisné zpětné vazby zde zcela chybí, např. S6 uvádí:

měla jsem nějakou chybu v přípravách a to mi dala [fakultní učitelka] hodně sežrat...chybu může udělat každý...my jsme se pak často bály [s druhou studentkou], že jako před ní, než že bysme nezvládaly třídu.

Přesto se nedá říci, že by tito fakultní učitelé nebyly zdrojem žádné vnější podpory. Probandi hovořili o tom, že jim velmi pomohlo, když jim fakultní učitel poradil konkrétní techniky, které mohli použít k naplnění cílů hodiny, či byl vzorem v nastavování a udržování pravidel ve třídě. Probandy byl ve vztahu k žákům vnímán jako přísný, ale spravedlivý.

Z hlediska vztahové dynamiky docházelo v dyádách student – náročný a nárokový fakultní učitel k zajímavému jevu. Probandi byli z tohoto fakultního učitele v průběhu prvního semestru nadšení – právě proto, že s trochou nadsázky vládl pevnou rukou a držel pevnou strukturu, což pro studenty představovalo zážitek bezpečí – pro ně samotné byly jejich profesní hranice mnohdy ještě velmi nejasné a difúzní, stejně tak představa o struktuře a cílech příprav i hodin. O této zkušenosti hovoří např. S6, nejprve se podívejme na její popis nabízené podpory na začátku prvního semestru:

hodně s námi mluví, vždycky hned po hodině si nás vezme stranou a ke všemu nám něco řekne...ona je na ně [žáky] taková jako hodná, že sice je taková přísná a všechno chce důsledně, ale není to nějak, že by je dusila.

Po skončení projektu zpětně vnímá podporu fakultní učitelky jako problematičtější:

perfekcionistka, jako občas nám to nebylo příjemné, jako až moc, spíše máme stres z ní, než abychom cítily podporu.

Jak však posléze zkušenosti studentů narůstaly, zvyšovala se i jejich potřeba experimentovat a zkoušet takové techniky a metody, které by vyhovovaly jejich osobnostnímu i profesnímu nastavení. V tuto chvíli však náročný a nárokový učitel nebyl schopen udělat krok směrem k partnerskému přístupu a nadále studenta udržoval ve svém vlastním učebním stylu. Nikdo z probandů si sám o sobě netroufl fakultního učitele konfrontovat. Velkou oporou studentům v týmech, kde byl členem náročný a nárokový fakultní učitel, byl mentor, který bez výjimky tuto konstelaci pojmenoval a podpořil studenta v jeho vlastním profes-

ním rozvoji, aniž by však jakkoliv poškodil či kritizoval fakultního učitele. Zde ukázka takové situace u S3:

Naše fakultní učitelka je taková, že všechno chce pevně držet ve svých rukou, že třeba i některý věci před hodinou přetvoří, máme udělat jinak a tak. Z toho jsme byly [s druhou studentkou v tandemu] občas mimo při té hodině, někdy jsme to musely předělávat a prostě jede si pořád to svoje. A paní mentorka je naopak zase taková...více v nás vkládá tu důvěru, že si můžeme dělat ty věci, jak je cítíme samy, že nám říkála stranou, že paní učitelka fakultní jako super...ale jestli cítíme, že chceme něco udělat jinak zase, tak ať se nenecháváme úplně tlačit, kam nechceme, že je taková, že více uznává, že každý může mít svůj styl.

Nenáročný a nereflektující fakultní učitel

Tento styl nabízené podpory je v přímém kontrastu s první zmiňovanou kategorií – fakultní učitel v tomto nastavení podpory vůči studentovi po něm nevyžaduje v podstatě nic. Přípravy kontroluje buď zběžně, nebo jejich sestavení nechává zcela v kompetenci studentů s tím, že se jedná o jejich zodpovědnost a přípravy slouží pouze jim. Na hodinách se příliš často nevyskytuje, a pokud ano, nabízená zpětná vazba je minimální a příliš obecná, často odbyta v několika málo povrchních výroci. Vztah je ze strany studentů vnímán buď jako neexistující, anebo blížící se partnerské rovině.

Studenti se v reakci na tento styl nabízené podpory zachovali různě – někteří rezignovali do nespokojenosti a pasivní agresivity, jiní si o zpětnou vazbu přímo řekli a svou prosbu opakovali tak dlouho, dokud se učitel nevyjádřil uspokojivě. V rámci tohoto jakéhosi kontraktování poté nastala v týmu shoda a vztah student-fakultní učitel se stal oboustranně naplňujícím.

Nenáročný a nereflektující učitel však podle studentů nabízí možnost rapidního rozvoje vlastního potenciálu, kreativity v přístupu k tvorbě příprav i hodin. Probandi zde však refletovali zážitek „hodil mě do vody a uč se plavat“ (S7), což není vhodná cesta pro každého. Ti, kteří na ni vstoupili, hovořili o tom, že jim plně vyhovovalo moci si od začátku výuku i komunikaci s žáky nastavit podle sebe a zkoušet, co (ne)funguje.

Následují slova samotných probandů: S7:

Nechal mi volnou ruku, mohla jsem si dělat, co chci, jak chci...mohla jsem si fakt kreativně dělat, co jsem chtěla a potřebovala a nebyla jsem ničím omezená, nikdo mi nediktovat, že musím dělat tohle...nevyžadoval po mně přípravy, jenom chtěl vědět, co budeme dělat. Vlastně

ze začátku moc nerefletoval...na můj popud, že jsem se ptala, „co byste mi vytknul?“ a tak, a co bych mohla dělat lépe...já jsem to vyžadovala a chtěla jsem všechno vědět.

Naopak S5 byla se způsobem poskytnuté podpory fakultního učitele této kategorie velmi nespokojená, avšak o změnu si neřekla:

Tak mně se líbí, že on nechává úplně volné ruce, říká já po vás nechci žádné přípravy rozepsané minutu po minutě, dělejte si přípravy sami pro sebe. Přístup pana učitele mě zklamal, nebo jako zklamal, na jednu stranu je to fakt pecka, že mi se můžeme realizovat, ale chybí mně taková ta zpětná vazba „dávej si na tohle pozor“.

Respektující a respektovaný fakultní učitel

V této kategorii nabízené podpory se objevuje fakultní učitel, u něhož probandi vnímali vůči studentovi partnerský přístup, vzájemná spolupráce ho těší a naplňuje. Probandi zdůrazňovali aspekt podpory na mnoha úrovních – ať už se jednalo o prvotní nervozitu z kontaktu se třídou, nejistotu při přípravě hodin či hlídání vlastních hranic vůči žákům. Respektující a respektovaný učitel je připraven vždy pomoci a poskytnout zpětnou vazbu, která však není pro studenta zraňující a ohrožující. Přitom platilo, že sami studenti i u těchto fakultních učitelů vnímali jednak jejich kvalitu i problematické stránky, a zároveň temperamentové i celkové osobnostní rozdíly mezi nimi a fakultním učitelem. Nedá se tedy říci, že by spolupráce byla vždy zcela ideální, k řešení konfliktů však vždy fakultní učitel přistupoval právě z pozice vzájemného respektu.

Právě rozdíly v osobnostní struktuře i dynamice často vedli k oboustrannému obohacení, k zážitku toho, že danou situaci je možno řešit i naprosto odlišným způsobem. I zde často velmi dobře zafungoval mentor jakožto most, který dokázal spojit odlišné světy, aniž by byla nutná agresivní, silová konfrontace.

Obdobnou situaci zažil i S2:

Naše fakultní učitelka sestoupila z pozice toho vůdčího typu a posadila se do pozice té partnerské. Je opravdu o x let starší...hrozně si vážím toho, že i dokázala udělat ten obrat...tím strašně omládl. V podstatě si řekla, že jako to nejde, aby tam byla ten vůdčí prvek...opravdu vyspělý člověk.

Splynutí duší, synergie

Výčet způsobů, jak nabízet v roli fakultního učitele vnímanou podporu ukončíme u této, dalo by se

říci zcela ideální kategorie. V několika případech došlo u probandů k zážitku hlubokého vzájemného porozumění s fakultním učitelem, k pocitu, že „jsme na jedné vlně“, „dokonale si rozumíme“ (S9). Vzájemná spolupráce byla vnímána jako něco, co vytváří určitou nadstavbu – „já si něco připravím, on si něco připraví, ale když to dáme dohromady, tak z toho vznikne ještě něco úžasnějšího“ (S8). Tyto dyády také běžnou výuku osvěžovaly výukou tandemovou, což byl pro probandy rovněž velmi intenzivní zážitek podpory a zcela nového přístupu k vedení výuky.

Následuje popis takového vztahu u probanda S8:

Ze začátku jsem měl trochu strach...Pan fakultní učitel je úplně moje krevní skupina...všechno v pohodě. Právě to, co jsem nečekal, že on bude v té jedné a samé [profesní úrovni], já jsem měl obavy, že on zůstane ten učitel a já ten student...my jsme se rovnali jako sobě rovní a to pro mě bylo takové stěžejní. Navzájem se obohacujeme – on je více takový povídací, já jsem takový ten hodně názorový. Diskutovali jsme kolikrát i večer, po škole jsme si psali, volali, hodiny v jeho volném čase a v mém volném čase.

Jak vidíme, osobnost fakultního učitele, jeho komunikační a sociální dovednosti, jeho vlastní sebepodpora, jsou faktory, které zážitek podpory pro studenta zásadním způsobem ovlivňují. Pokud je učitel příliš direktivní a rigidní ve svých názorech, neumožňuje studentovi potřebnou volnost pro hledání vlastní profesní identity a kreativity při tvorbě výukové hodiny. Rovněž tak příliš častá a důrazná kritika nepřináší studentům pocit podpory, ale spíše stresu, jak jsme viděli u S6. Ani druhý extrém, tedy nenáročný a nereflektující učitel nevede u studentů k zážitku podpory, jelikož jim ještě povětšinou chybí vlastní jasná představa nejen o struktuře příprav a hodiny, ale i o profesní identitě – takový fakultní učitel je pro studenta v zásadě nepřítomný, není možno od něj čerpat inspiraci ani podporu. Druhé dva modely jsou si v mnohém podobné a liší se v podstatě jen v subjektivně prožívané intenzitě a hloubce vztahu fakultní učitel a student. Úspěšnou cestou, jak nabídnout studentům učitelství svou podporu na pedagogických praxích se zdá být jednoduše respekt a partnerský přístup spojený s nadšením z výkonu vlastní profese. Student je zde vnímán jako partner, který může být pro fakultního učitele zdrojem inspirace. Zároveň platí, že fakultní učitel je pro studenta dostupným, sdílí s ním své zkušenosti, učí ho dovednostem, které se mu v pedagogickém prostředí osvědčily.

4.2 Mentoři

Mentoři byli na rozdíl od fakultních učitelů všemi probandy hodnoceni velmi pozitivně a jejich podpora byla vnímána jako silná. Na začátku projektu přitom většina studentů netušila, kdo mentor je a jaká by měla být jeho role v projektu. Většina měla velké obavy, že se jim ze strany mentorů dostane tvrdé kritiky a jejich první návštěvy se velmi obávaly. Všechny studenty bez výjimky překvapil partnerský přístup, který mentoři nastavili hned na prvním setkání a vřelá, přátelská atmosféra, kterou během setkání vytvořili. Počáteční obavy se tak rychle rozpustily a na konci druhého semestru si mnoho studentů přálo ve spolupráci s mentorem pokračovat i mimo rámec projektu. IPA identifikovala dvě kategorie způsobu poskytování mentorské podpory vůči studentům:

- **Mentor jako průvodce**
- **Mentor jako psycholog a rodič v jednom**

Mentor jako průvodce

Tento druh vnímané podpory je úzce v souladu s definicí mentoringu a očekáváními, která vůči mentorům jeho klienti mají. Mentor byl tedy vnímán jako ten, kdo nabízí nový úhel pohledu ať už na konkrétní pedagogickou situaci, didaktický problém, nebo všeobecnou inspiraci. Mnoho mentorů si se studenty a jejich fakultními učiteli stanovilo konkrétní mentorskou zakázku, na které v průběhu dvou semestrů pracovali, anebo ji průběžně měnili podle potřeb. Jiní se dohodli na všeobecné reflexi a sledování několika aspektů výuky studentů. Níže uvádím příklad podobné nastavené podpory u mentorky probandky S8:

Jeden z nejdůležitějších lidí v tom projektu pro mě. Zaměřovaly jsme se celý ten rok na reflexi. Z toho, kdy jsme reflexi nestíhaly [s druhou studentkou] a nebyla pro nás důležitá, bylo to pro nás pouze slovo ze skript, které všude musí být, ale nevěděly jsme proč. Čím víc jsme se blížily ke konci, tím víc se to dařilo, a potom ta závěrečná hodina byla úplně celá reflektivní, to se hrozně povedlo. Mentorka byla hrozně přínosná v té praxi.

Mentor jako psycholog a rodič v jednom

Tato forma mentorské podpory byla studenty vnímána jako velmi intenzivní a došlo k ní ve dvou sledovaných týmech. V obou těchto týmech existoval výrazný spor mezi fakultním učitelem a studentem a mentor se dostal do role jakési

mediátora konfliktu. Probandi posléze popisovali i jeho psychickou, až psychoterapeutickou podporu – často společně, bez účasti fakultního učitele, probírali studentovy pocity, potřeby a myšlenky (např. S2 popisuje vnímání mentorčiny podpory následovně: „díky ní jsem si začal dávat dost věcí do kupy a dost mi pomohla, najeli jsme na více než mentorskou vlnu, na takovou trošku terapeuticko-matěřskou“). Důležité je ovšem podotknout, že tato podpora studentovi byla nastavena podle výpovědí probandů tak, že nedocházelo k dehonestaci nebo pomlouvání fakultních učitelů. Zpráva, kterou si probandi odnesli, by se dala shrnout, jak jsme viděli u mentorky výše: „fakultní učitel je velmi dobrý v tom, co a jak dělá, nicméně ty jsi jiný a proto se neboj hledat vlastní cesty“.

4.3 Didaktici

Spolupráce s didaktiky se vyvíjela velmi zajímavým způsobem – většina z nich se podle studentů do spolupráce příliš nezapojovala, a pokud ano, posléze seznali, že jejich úlohu plní fakultní učitel, mentor, nebo oba zároveň (např. S6 situaci popisuje takto: „když přišla, tak se [s fakultní učitelkou] shodly na všem, takže by to možná bylo zbytečné, kdyby tam byly obě častěji, ona sama říkala“). Z tohoto důvodu nebylo možné získat validní údaje pro IPA a vyhodnocovat kategorie, protože by bylo třeba získané informace od studentů doplnit o pohled a vysvětlení samotných didaktiků.

4.4 Reflektivní semináře

Reflektivní semináře probíhaly po dobu celých dvou semestrů s dvěma stejnými lektory a byly pojímány sebezkušenostně, avšak nikoliv terapeuticky ve smyslu zaměření na osobní příběh či psychologická témata jednotlivce. Byly zamýšleny jako místo sdílení čerstvých zážitků z praxe, protože se konaly ve stejný den odpoledne. Měly se jich účastnit jak studenti, tak fakultní učitelé a didaktici dle jejich časových možností. Oba lektoři měli dlouholeté zkušenosti z práce se sebezkušenostními skupinami, jeden z nich byl psychologem s několika psychoterapeutickými výcviky a druhý zkušeným pedagogem-mentorem s rozsáhlým vzděláním v oblasti komunikace. Reflektivní seminář prošel za tyto pouhé dva semestry mnoha proměnami, které bychom mohly rozdělit do dvou kategorií:

- změny ve skupinové dynamice: stádium nadšení a možnosti sdílení, stádium revolty a restrukturalizace, stádium pospolitosti a vzájemné podpory;

- změny s ohledem na aktualizované potřeby studentů: potřeba sdílení a bezpečného prostoru, potřeba tematicky zaměřené zpětné vazby a sdílení.

IPA v průběhu dvou semestrů reflektovaných praxí odhalila změny ve skupinové dynamice reflektivního semináře, které svým charakterem odpovídají změnám typickým pro sebezkušenostní a terapeutické skupiny – tedy počáteční stádium orientace, druhé stádium konfliktu a revolty a třetí stádium rozvoje soudržnosti (např. Yalom & Leszcz, 2007). V prvních týdnech se objevilo čiré **nadšení z možnosti sdílení** a také z **bezpečného prostoru**, kde nevládla hodnotící kritika. Studenti velmi oceňovali, že jim lektori skutečně naslouchají a že je zajímá, co na praxích prožili.

Úvodní nadšení však v průběhu prvního semestru vystřídal pocit monotonie, stereotypu, podle studentů se struktura seminářů stále opakovala a přestala odpovídat jejich aktualizovaným potřebám. Část studentů se dle výpovědí probandů rozhodla konfrontovat lektory a vyjádřila otevřeně svou nespokojenost – nastalo období **revolty a restrukturalizace**. Probandi však v tomto období vyzdvihovali schopnost lektorů ustát kritiku a nespokojenost skupiny a jejich otevřenost jiným cestám. Lektori tedy společně se studenty zkoumali skupinové potřeby, hledali nový směr, kam by se skupina měla ubírat, aby se reflektivní semináře opět staly přínosem a nikoliv nudou. Pro studenty v tomto stádiu již samotné sdílení a diskuze o tom, co se stalo na praxích, nestačilo, jejich potřebou bylo věnovat se některým, pro ně klíčovým tématům, více do hloubky a získat jak zpětnou vazbu lektorů, tak ostatních zúčastněných (**potřeba tematicky zaměřené zpětné vazby**). Lektori začali dle probandů proto více experimentovat s různými supervizními technikami typu sochání, psychodramatu apod., přinášeli též pro inspiraci i různé techniky práce se skupinou. Studenti si však zároveň přáli zčásti zachovat rovinu sdílení. Mnozí probandi však došli v rámci sebereflexe k tomu, že je pro ně velmi obtížné hovořit o svých prožitcích a problémech před celou skupinou, která mnohdy čítala čtyřicet členů. Skupina a lektori proto došli k závěru, že sdílení se přesune do menších skupinek. Je zajímavé, že se probandi shodovali na tom, že měli silnou **potřebu sdílet volně**, což definovali jako „povídání si o čemkoliv, co mě na praxích potkalo“ (S3). Na jednu stranu zde tedy vidíme potřebu zaměřit se již na konkrétní, specifická témata, která studentům v praxi činí potíže („jak správně formulovat otázky, aby na ně někdo chtěl odpovídat“ (S9), „jak reflektovat v rámci vyučovací

vací hodiny“ (S8), otázky rušivého chování atp.), na stranu druhou zůstává i potřeba volného sdílení, potřeba naslouchat a být slyšen. Závěrem uvedme, že všichni probandi spontánně verbalizovali přání, aby se reflektivní semináře jakožto místo sdílení pedagogických praxí staly trvalou součástí povinných aktivit studentů během praxí – ti, kteří již prošli standardními praxemi, hovořili o tom, jak mnoho podobná příležitost ke sdílení během jejich praxí chyběla.

Následuje ilustrativní příklad zkušenosti probanda S10 a pohled, kterým uvedené proměny vnímal on:

Je to další zkušenost a náhledy od kolegů, vlastně si říkáme různé zážitky, je tam prostor pro diskuzi. Můžeme se poradit, když máme nějaký problém, zkonzultujeme to. Nemusíme se někde scházet po malých skupinkách, takhle se sejdeme úplně všichni. [následuje shrnutí po druhém semestru] Ze začátku jsme se pokaždé rozdělili do skupin, mě to přišlo trochu monotónní...vedoucí semináře se nás ptali, co bychom chtěli změnit...potom jsme třeba dělali živé obrazy...bylo to takové osvěžení. Třeba jsme si různě sedli a vyložené jsme si jenom povídali, že jsme se seznámili a řekli si, co kdo učí a jaké má zkušenosti a tak, vyložené ten osobní prostor. Přesně to vedlo k prohloubení těch vztahů. Ze začátku z toho [reflektivního semináře] byli všichni nadšení, potom už to nikoho nebavilo, a potom byly zase fajn.

4.5 Reflektivní praxe celkově

V této sekci uvádím shrnutí kategorií, které byly výsledkem IPA při hodnocení projektu jako celku. Jinými slovy, probandi byli tázáni ohledně zkušenosti s reflektovanými praxemi jako celkem, rovněž měli za úkol zhodnotit, zda mají pocit nějakých změn v oblasti osobní či profesní ve vztahu ke své pedagogické praxi:

- **Hledání rovnováhy mezi ideály a nároky reality:** probandi často reflektovali proces, kdy do praxe vstupovali s mnoha ideály a představami o tom, jak učitelská praxe vypadá. Díky projektu, a zvláště pak mentorům a některým fakultním učitelům, měli možnost hledat a přiblížit se rovnovážnému bodu mezi tím, jakým učitelem by se stát chtěli a jakým učitelem je chce mít společnost kolem nich, tj. do jaké učitelské role se cítí být společností tlačeni.
- **Hledání a identifikování zdrojů vnitřní i vnější profesní sebepodpory:** v průběhu reflektovaných praxí měli probandi díky různým druhům poskytnuté podpory možnost identifikovat a rozvíjet různé aspekty své sebepodpory – ať to

bylo uvědomění toho, v jakých oblastech na sebe mají příliš vysoké nároky, které se jim posléze podařilo rozpustit (vnitřní zdroj sebepodpory), anebo uvědomění, že jim velmi pomáhá, když mohou svou hodinu reflektovat s mentorem či fakultním učitelem (vnější zdroj sebepodpory). V důsledku toho na konci projektu mnozí hovořili o tom, že již netrpí anticipační úzkostí před hodinou a že si naopak „více věří“ (S6).

- **Hledání rovnováhy v oblasti příprav:** velkou kategorií, kde probandi vnímali mnoho výrazných změn, byly přípravy na hodinu, kterou se chystali odučit. S přípravami vždy (až na výjimku fakultních učitelů v kategorii nenáročný a nereflektující) pomáhal fakultní učitel, někdy též mentor a didaktik. Zpočátku byly přípravy pro probandy nesmírně těžké z hlediska struktury hodiny a jednotlivých aktivit, ale i z hlediska relevance informací k jednotlivým tématům (co (ne)zařadit), v neposlední řadě byly velmi náročné časově (nebylo výjimkou, že probandi nad přípravou na jednu vyučovací hodinu strávily 3-6 hodin). Na konci projektu již zhodnotili, že se jednak významně zkrátil čas, který nad přípravami tráví, ale i jejich efektivita, věděli jaké techniky kdy využít, měli představu o tom, co je cílem hodiny, jak k němu dospět a jak to reflektovat s žáky a posléze s fakultním učitelem.
- **Rozpouštění strachu z chyby:** další kategorií, která se objevila při kódování zážitku reflektovaných praxí, byla práce s chybou. Na počátku projektu většina studentů verbalizovala obavu z toho, že nebude během výuky znát odpověď na nějakou otázku žáků, anebo že přímo udělají chybu. Vlivem podpory ze strany fakultních učitelů, mentorů, i sdílením podobných zážitků na reflektivním semináři, se tato obava postupně proměnila do vnitřního zdroje sebepodpory, který by se dal definovat jako lidové rčení „chybovat je lidské“. Chyba ztratila pojitko s pocitem viny a studu a namísto toho se dostavilo uvědomění, že s chybou se dá i v rámci hodiny pracovat mnoha způsoby, zapojit žáky při procesu verifikace prezentovaných údajů apod. V neposlední řadě pak probandi hovořili o tom, že pokud udělají chybu oni a jsou schopni s tímto faktem otevřeně pracovat, přestávají se vlastních chyb bát i sami žáci.
- **Zážitek seznámení se s jedním fakultním učitelem a jeho třídou:** probandi vnímali jako velmi podpůrné, že mohli celé dva semestry strávit společně s jedním fakultním učitelem. Na standardních praxích tento zážitek není možný, anebo je velmi limitovaný malým počtem setkání.

Součástí tohoto problému je pak i situace, kdy student pedagogiky nemá možnost blíže poznat třídu, kde učí. Probandi se shodli, že jednotlivé žáky a skupinovou dynamiku mezi nimi byli schopni alespoň v náznaku pochopit až po několika měsících, nejčastěji uváděli měsíce tři.

- **Rozšíření světa mimo vlastní bublinu:** zážitek reflektovaných praxí a široké škály podpory znamenal pro mnoho probandů vystoupení z vlastního světa limitovaného prekoncepty a někdy i předsudky ohledně různých pedagogicko-psychologických témat a oblastí. Jednou z těchto oblastí byla obava z mentorů a předsudek, že se jedná o někoho, kdo stále a intenzivně kritizuje. Do této kategorie však spadá i nadšení probandů z toho, že mohli poznat mnoho nových odborníků z mnoha profesí a specializací a získali inspiraci pro své další profesní profilování.

5. DISKUZE

Projekt reflektovaných praxí přinesl mnoho inspirace jak pro studenty, tak všechny zúčastněné odborníky, kteří tvořili vnější síť sebepodpory studentů. Je tedy na místě zamyslet se nad tím, které zjištění by mohla vést k přímé aplikaci v praxi a ke konkrétním změnám.

Vzhledem k tomu, že je podpora ze strany fakultních učitelů vnímána studenty jako klíčová, je třeba se nejprve zamyslet nad faktory, které mohou tento vztah pozitivně ovlivnit. První důležitou otázkou je, proč existovaly rozdíly mezi vnímáním podpory u fakultních učitelů a mentorů, přičemž mentoři byli vnímáni všemi probandy velmi pozitivně, kdežto u fakultních učitelů existovaly opravdu výrazné rozdíly? Jedním z důvodů může být fakt, že sami mentoři mají větší podporu v ohledu komunikačních a psycho-sociálních dovedností – musí absolvovat mentorský kurz anásledné praxe. V rámci tohoto kurzu je prezentován zcela jiný systém komunikace, než na jaký jsme v rámci školství zvyklí – mentee je vnímán jako rovnocenný a kompetentní partner mentora, nejde tedy o vztah podržovaný – nadřazený, jak to často reflektovali studenti ve vztahu k fakultním učitelům. Zvolit partnerský přístup přitom neznamena vzdát se hranic či možnosti pojmenovat oblasti zlepšení. Technikou, která mnohdy fakultním učitelům chyběla, byla popisná zpětná vazba, odklon od potřeby hodnotit a kritizovat. Pokud bychom fakultním učitelům nabídli vzdělání v tomto směru, mohlo by to vést k velkým změnám nejen ve vztahu k budoucím učitelům, ale i k žákům samotným.

Další jednoduchou technikou, která by umožnila předejít mnohým konfliktům a nedorozuměním ve vztahu student – fakultní učitel je kontraktování, tedy dialog na téma potřeb a očekávání studenta a možností a očekávání fakultního učitele. Tato debata mnohdy nezabere více než pár desítek minut a pomůže fakultnímu učiteli pochopit a definovat studentova očekávání, jeho možnosti i potřeby – některý student může praxi vnímat jako první kontakt s pedagogickou realitou a jeho potřeby i očekávání tedy budou výrazně odlišné od jiného studenta, který již několik let pracuje na ZUŠ a zároveň doučuje středoškoláky matematiku. Kontraktování však nemůže fungovat bez aktivního naslouchání, průběžného parafrázování řečeného a ujišťování se o vzájemném porozumění, přičemž fakultní učitel musí být tím, kdo tento rozhovor vede.

Dalším velkým tématem se ukazuje být názorová rigidita fakultních učitelů – studenti vnímali velmi negativně situace, kdy jim fakultní učitel neumožnil vyzkoušet aktivizační metody či konstruktivisticky pojatou výuku. Je možné se domnívat, že tato názorová rigidita se objevuje jako důsledek téměř neexistující podpory (nejen) fakultních učitelů. Máme zde na mysli podporu nejen metodickou, ale právě i psychosociální ve formě mentoringu a/nebo supervize (individuální i skupinové či dokonce týmové). Názorová i didaktická rigidita se pak u fakultních učitelů může stávat obranným mechanismem ega, které čelí mnoha nárokům z mnoha směrů (žáci, rodiče, vedení...), a přitom zůstává osamělé. Přichází-li tedy student pedagogické fakulty k fakultnímu učiteli, který sám podporu nedostává, jen těžko ji může studentovi v konstruktivní podobě nabídnout, povětšinou pouze opakuje vzorce chování a prožívání, které byly uplatněny vůči němu. Tato vlastní zranění fakultních učitelů se pak mohou odrážet ve větech typu „s námi se taky nikdo nemazlil“, nebo „musí taky něco vydržet“.

Aby se však většina z těchto doporučení dala aplikovat, je nezbytné, aby student a fakultní učitel měli vůbec možnost vzájemný vztah rozvinout a aby student zažil dlouhodobější kontakt s třídní skupinou – většina studentů uváděla, že až po uplynutí prvních třech měsíců se začaly orientovat v individuálních specifikách žáků a v jejich skupinové dynamice. Na standardních praxích je kontakt většinou jen krátkodobý, student si

výuku s danou třídou vyzkouší jen několikrát a je tím pádem ochuzen nejen o vybudování vztahu s fakultním učitelem, ale i o možnost vyzkoušet pedagogickou psychologii a pedagogicko-psychologickou diagnostiku v praxi.

Jak dále IPA ukázala, reflektivní seminář, který byl pojímán sebezkušenostně, prošel fázemi typickými pro rozvoj skupiny – objevila se tedy i revolta vůči lektorům, kteří ho vedli. S touto fází je třeba v podobných případech počítat vždy a považovat ji za velmi přínosnou – členové skupiny zde v podstatě odhazují již nepotřebné prvky struktury a dynamiky skupiny a objevují naopak prvky nové, které lépe sytí jejich aktuální potřeby. Při vedení těchto seminářů je proto vhodné, aby daný lektor měl sám zkušenosti s vedením skupin a aby měl ideálně i sebezkušenostní psychotherapeutický výcvik. Oba tyto faktory mu pomohou zvládnout vlnu odporu a kritiky konstruktivním způsobem. Výsledkem je poté skupina, která sama přináší témata a dovede s nimi pracovat, skupina která umí vnímat a využívat své vlastní vnitřní i vnější zdroje sebedopory, ne jen ty lektorovy.

Reflektované praxe jako celek byly studenty vnímány velmi pozitivně a jako výrazný přínos v mnoha oblastech. Ačkoliv se jednalo o unikátní projekt, který z mnoha důvodů nelze se všemi prvky podpory přenést do standardních pedagogických praxí, mnoho dílčích poznatků jistě uplatnitelných je.

Tento výzkum potvrdil též výsledky mnoha jiných studií, zmíněných výše – stejně jako Prokop *et al.* (2019) a Kratochvílová a Horká (2019) výzkum potvrdil vhodnost dlouhodobého kontaktu studenta pedagogiky s jedním fakultním učitelem a jednou třídou a zároveň se fakultní učitel potvrdil jako klíčový zdroj (sebe)podpory pro studentovy první pedagogické kroky. Vnímání celkového přínosu reflektovaných praxích je pak v naprostém souladu s výsledky Hališky a Kobíkové (2013a) i Záleské *et al.* (2019), kteří taktéž zjistili, že pedagogické praxe jsou studenty vnímány jako velmi přínosná součást studia a zároveň jako místo, kde student může čerpat ze zkušeností fakultního učitele a ostatních kolegů.

Výsledky této studie jsou samozřejmě omezeny nízkým počtem probandů a měly by být brány spíše jako inspirace pro konstrukci podobně zaměřených pedagogických praxí, jako žitá zkušenost konkrétních studentů s konkrétními potřebami.

ZÁVĚR

Tento příspěvek se zabýval projektem reflektovaných pedagogických praxí a jejich vlivem na sebepodporu u studentů učitelských oborů pro druhý stupeň ZŠ a SŠ. Pro získání dat byl použit kvalitativní výzkumný design, data byla zpracována pomocí interpretativní fenomenologické analýzy.

Výsledky výzkumu přinášejí mnohá konkrétní doporučení ať pro podobně orientované inovace v pedagogických praxích, ale i pro jednotlivé účastníky praxí standardních. Fakultní učitelé i didaktici mohou být vzdělávání v oblasti komunikačních a mentorských dovedností (kontraktování, popisná zpětná vazba, já-výroky, aktivní naslouchání apod.) a vedení k partnerskému přístupu vůči studentů, který se v rámci tohoto projektu ukázal jako jednoznačně nejvíce funkční. U reflektivních seminářů je důležité zajistit jejich vedení lektorem, který má zkušenost s vedením sebezkušenostní skupiny a který dokáže zajistit bezpečné, nehodnotící prostředí, které umožní, aby se skupina mohla rozvíjet dále do podoby, která je obohacením pro všechny zúčastněné.

Tento příspěvek vznikl v rámci programu UK Progres č. Q15 s názvem „**Životní dráhy, životní styly a kvalita života z pohledu individuální adaptace a vztahu aktérů a institucí**“, byl podpořen prostředky na dlouhodobý rozvoj organizace.

LITERATURA

- Armstrong, S., Foster, R., Brown, T., & Davis, J. (2017). Humanistic sandtray therapy with children and adults. In Leggett, E. & Boswell, J. (Eds.), *Directive play therapy: theories and techniques* (s. 217–253). Springer Publishing Company.
- Březinová, M. (2015, 5. června). *Více praxe, méně filozofie: budoucí učitelé řekli, co chtějí*. Mladá Fronta DNES. Dostupné z <https://monitoring.anopress.cz/Artc?idfk=DCMF20150605010006&hash=ga0ihejqod&lang=cz>
- Brzybohatá, A. (2021, 26. června). *Maturanti nejčastěji chtějí být učiteli: univerzity hlásí rekordní zájem*. iDnes. Dostupné z https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/zajemci-o-studium-vysoke-skoly-univerzity-statistika.A210616_092538_domaci_brzy
- Clarkson, P. (1989). *Gestalt Counselling in Action*. Sage.
- Coufalová, J., Hrkalová, J., Mainz, D., Novotná, V., Pasáčková, E., Rýdl, K., Šafránková, J., Škoda, J., Švec, M., Švec, J., Vaňková, J., & Vrátníková, Z. (2014). *Metodika IPN KVALITA: Požadavky na učitelské studijní programy a obory*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Cuthbertson, L. M., Robb, Y. A., & Blair, S. (2020). Theory and application in research principles and philosophical underpinning for a study utilising interpretative phenomenological analysis. *Radiography*, 26(2), 94–102. <https://doi.org/10.1016/j.radi.2019.11.092>
- Denzin, N. K. (1989). *The research act*. Prentice Hall.
- Fojtů, M. (2017, 14. října). *Změna ve výuce učitelů: s dětmi už od začátku studia*. Zprávy z MUNI. Dostupné z <https://www.em.muni.cz/udalosti/9762-zmena-ve-vyuce-ucitelu-s-detmi-uz-od-zacatku-studia>
- Fojtů, M. (2018, 9. června). *Změny na pedagogické fakultě ukazují cestu, jak zajistit lepší učitele*. Zprávy z MUNI. Dostupné z <https://www.em.muni.cz/udalosti/10644-zmeny-na-pedagogicke-fakulte-ukazuji-cestu-jak-zajistit-lepsi-ucitele>
- Fojtů, M. (2019, 21. července). *Budoucí učitelé si v seminářích radí navzájem*. Zprávy z MUNI. Dostupné z <https://www.em.muni.cz/student/11892-budouci-ucitele-si-v-seminarich-radi-navzajem>
- Frost, N. (2011). *Qualitative research methods in psychology: combining core approaches*. Open University Press.
- Hališka, J. (2013). Student učitelství a pedagogické praxe. In Bochníček, Z., & Hališka, J. (eds.), *Na pomoc pedagogické praxi* (s. 11–16). Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-6302-2013>
- Hališka, J., & Kobíková, Z. (2013a). Pedagogická praxe pohledem absolventa studia učitelství. In Bochníček, Z., & Hališka, J. (eds.), *Na pomoc pedagogické praxi* (s. 27–29). Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-6302-2013>
- Hališka, J., & Kobíková, Z. (2013b). Reflexe pedagogické praxe s využitím videozáznamů. In Bochníček, Z., & Hališka, J. (eds.), *Na pomoc pedagogické praxi* (s. 17–24). Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-6302-2013>
- Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.

- Juklová, K., Kaplanová, J., & Michek, S. (2019). *Dynamika vzorců profesního učení u dvou skupin budoucích učitelů*. Výroční konference ČAPV: Pedagogický výzkum, školní praxe a výzvy demokracie. Liberec, Česká republika.
- Juklová, K., & Vondroušová, J. (2020). *Učit (se) spolu: dva roky zkušeností*. Gaudeamus.
- Koťa, J. (2012). Traktát o vybraných problémech teorie a praxe v oblasti pedagogických věd. *Pedagogická orientace*, 22(3), 336–352. <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-3-336>
- Kratochvílová, J., & Horká, H. (2016). Autonomní a heteronomní hodnocení jako jedna z determinantů účinnosti učitelských praxí. *Pedagogická orientace* 26(2), 272–298. <https://doi.org/10.5507/pdf.18.24453958>
- Lyons, E., Coyle, A. (2007). *Analysing qualitative data in psychology*. Sage.
- Mackewn, J. (2004). *Gestalt psychoterapie*. Portál.
- Malcová, P. (2010). *Diagnostika pedagogické praxe očima studenta pedagogické fakulty*. Diplomová práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Dostupné z https://theses.cz/id/ltesuq/Diagnostika_pedagogick_praxe_oima_studenta_pedagogick_fak.pdf
- Němečková, L., & Pavlasová, L. (2020). Pedagogická praxe studentů učitelství biologie z pohledu mentorských rozhovorů. *Scientia in Educatione*, 10(2), 20–43. <https://doi.org/10.14712/18047106.1564>
- Oaklander, V. (1988). *Windows to Our Children*. The Gestalt Journal Press.
- Oaklander, V. (2007). *Hidden Treasure: A Map to the Child's Inner Self*. Karnac books.
- Otevřeno (2021). *O nás*. Dostupné z <https://otevreno.org/o-nas/>
- Pedagogická praxe studentů v akademickém roce 2020/2021 (2. stupeň ZŠ, SŠ, ZUŠ)*. (2020). Dostupné z: <https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka-fakulta/pdf/uredni-deska/ridici-akty/rozhodnuti-dekana/2020/27-2020-praxe-zs2-a-ssk.pdf?v20200626120004>
- Perls, F. (1996). *Gestalt terapie doslova*. Votobia.
- Perls, F., Hefferline, R. & Goodman, P. (1994). *Gestalt Therapy, Excitement and Growth in the Human Personality*. Gestalt Journal Press.
- Prokop, D., Kunc, M., & Zavadilová, K. (2019). *Evaluační zpráva: zpráva z hodnocení vzdělávacího programu Učitel naživo*. <https://www.ucitelnazivo.cz/files/1107-evaluacni-zprava-2018-2019.pdf>
- Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Slavík, J., Janík, T., Jarníková, J., & Tupý, J. (2014). Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. *Pedagogická orientace*, 24(5), 721–752. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-149>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. Sage.
- Svatoš, T. (2013). Student na cestě k učitelství: inspirace z výzkumné praxe. *Pedagogická orientace*, 23(6), 786–809. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-6-786>
- Šujan, K. (2016, 19. května). *Pedagogická praxe je podle studentů nedostatečná*. Ústecký deník. Dostupné z https://ustecky.denik.cz/zpravy_region/pedagogicka-praxe-je-podle-studentu-nedostatecna-20160519.html
- Timm, N., & Garza, Y. (2017). Beyond the miniatures: using Gestalt theory in sandtray processing. *Gestalt review*, 21(1), 44–55. <https://doi.org/10.5325/gestaltreview.21.1.0044>
- Učitel naživo (2021). *Program Učitel naživo*. Dostupné z <https://www.ucitelnazivo.cz/o-programu>
- Wheeler, G. (1991). *Gestalt reconsidered: A New Approach to Contact and Resistance*. Gardner Press.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and methods*. Open University Press.
- Yalom, I., & Leszcz, M. (2007). *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Praha: Portál.
- Yardley, L. (2007). Dilemmas in qualitative health research. *Psychology and Health*, 15(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1540648>
- Yontef, G. (1993). *Awareness, dialogue & process*. The Gestalt Journal Press.
- Záleská, K., Juhaňák, L., Trnková, K., & Šmahelová, M. (2019). Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. *Pedagogická orientace*, 29(2), 149–171. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-149>
- Zinker, J. (2004). *Tvůrčí proces v Gestalt terapii*. Era.

Kontakt

Mgr. Sylvie Tichotová: sylvie.tichotova@uhk.cz