

# POHLED STUDENTŮ NA REALIZACI ODBORNÉ PRAXE I (NÁSLECHOVÉ) V SOUVISLOSTI S ROLÍ CVIČNÉHO UČITELE

Marie Horáčková<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 5, 613 00 Brno, Česká republika

## Abstrakt

Cílem příspěvku je prezentovat vybrané výsledky výzkumu, který je zaměřen na názory studentů Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na průběh jejich Odborné praxe I (náslechové), která byla realizována na středních školách na jaře v 2023. Tento příspěvek prezentuje vybrané výsledky se zaměřením na význam a činnost cvičného učitele v průběhu pedagogické praxe. Výzkum probíhal u studentů nově akreditovaného oboru, kde se výrazným způsobem proměnila i samotná organizace odborné praxe. První část příspěvku se zabývá seznámením se změnami, které se týkají reorganizace pedagogické praxe. Druhá část je zaměřena na názory studentů na tento způsob realizace v souvislosti s pozicí cvičného učitele. Výsledky výzkumu vycházejí prozatím jen z první etapy Odborné praxe I, která proběhla na jaře 2023. V následujícím období bude výzkum pokračovat, neboť studenti absolvují Odbornou praxi II a Odbornou praxi III, kde se opět zaměříme na význam cvičného učitele z pohledu studentů. Pro získání potřebných dat byl využit kvalitativní výzkum, byly provedeny polostrukturované rozhovory se studenty. Takto získaná data byla analyzována pomocí otevřeného a tematického kódování. Výpovědi studentů byly doplněny daty získanými z deníků odborné praxe, jejichž obsah byl podroben obsahové analýze. Na základě kvalitativní analýzy byly stanoveny kategorie, které jsou společně s vybranými výsledky popsány v následujícím příspěvku.

Klíčová slova: odborná praxe, učitelství praktického vyučování a odborného výcviku, cvičný učitel

## Abstract

### THE STUDENTS' VIEW ON THE IMPLEMENTATION OF THE PROFESSIONAL PRACTICE (LISTENING) IN CONNECTION WITH THE ROLE OF A PRACTICE TEACHER

The aim of the contribution is to present the selected results of the research, which is focused on the opinions of the students of the Teaching of Practical Teaching and Professional Training on the course of their Professional Practice I (listening), which was implemented in secondary schools in the spring of 2023. This contribution presents selected results with a focus on the meaning and

the activity of a trainee teacher during teaching practice. The research was conducted among students of the newly accredited field, where the organization of professional practice itself has changed significantly. The first part of the article deals with getting to know the changes related to the reorganization of pedagogical practice. The second part is focused on the students' opinions on this method of implementation in connection with the position of a trainee teacher. For the time being, the results of the research are based only on the first stage of Professional Practice I, which took place in the spring of 2023. In the following period, the research will continue, as students will complete Professional Practice II and Professional Practice III, where we will again focus on the importance of the trainee teacher from the students' point of view. Qualitative research was used to obtain the necessary data, semi-structured interviews with students were conducted. The data obtained in this way were analyzed using open and thematic coding. The students' statements were supplemented with data obtained from professional practice diaries, the content of which was subjected to content analysis. On the basis of the qualitative analysis, categories were determined, which are described together with the selected results in the following contribution.

Keywords: professional practice, teaching of practical teaching and professional training, trainee teacher

## ÚVOD

Jednou z priorit každé společnosti, by mělo být především vzdělávat a vychovávat žáky své budoucí občany. Cílem by měly být osobnosti, které disponují nejen potřebnými profesními kompetencemi, ale zároveň jsou schopny úspěšně zvládat další požadavky na ně kladené ze společenské a osobní roviny. Pro naplnění tohoto cíle je naprosto nutné mimo jiné klást důraz na pedagogii. V tomto směru Dytrtová a Krhutová (2009) zdůrazňují nezbytný posun ve vzdělávání učitelů, neboť upozorňují na to, že nutné přejít od modelu předávání poznatků žákům k vedení žáků k jejich vlastní odpovědnosti za vzdělávání.

Změna role učitele a současně i role žáka je důvodem k nutné změně ve vzdělávání budoucích učitelů. Velmi významnou roli hraje odborná kvalifikace učitelů, zásadní význam má však i úroveň jejich sociálních a emočních dovedností a kompetencí.

Východiskem pro přípravu kompetentních učitelů je především kvalitní příprava na jeho profesi, která by reflektovala dokonalé propojení teorie a praxe. Tímto směrem zaměřuje svoji pozornost Maňák (2011) neboť uvádí, že teorie musí vždy vycházet z potřeb praxe. Podle Lunenberga, Korthagena a Swennena (2007) ideálním řešením by bylo vytvoření systému, který ve vzdělávání učitelů integruje teorii do reálné pedagogické praxe.

Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně v rámci bakalářského studijního programu Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen UPVOV) připravuje studenty na budoucí profesi učitele na středních odborných školách. V průběhu studia hraje významnou roli pedagogická praxe, která odpo-

vídá zaměření studijního programu a reflektuje současné trendy ve vzdělávání.

Pedagogická praxe probíhá na univerzitních cvičných školách, které mají smluvně zajištěné partnerství s Mendelovou univerzitou. Tato praxe je nově vysokoškolským ústavem organizována ve třech etapách, v celkovém rozsahu 12 týdnů. Praxe je zahájena ve druhém ročníku v jarních měsících letního semestru jako Odborná praxe I (náslechová). V následujícím akademickém roce v 5. semestru proběhne Odborná praxe II a vše uzavírá v jarních měsících 6. semestru Odborná praxe III, kde se student praktikant pod vedením cvičného učitele aktivně účastní výuky v roli učitele.

Klíčovou pozici v celém procesu realizace pedagogické praxe zaujímá osoba cvičného učitele. Práce cvičného učitele je náročná, neboť jsou na něj kladeny vysoké požadavky, které vyplývají z vedení studenta ke všem potřebným činnostem souvisejícím s učitelským povoláním. Měl by vést studenta k pochopení nejen naprosté nezbytnosti neustálého individuálního vzdělávání, ale také k nutnosti zachování si otevřenosti ke všem inovacím v rámci učitelské profese.

## 1. CÍLE

Cílem příspěvku je interpretovat vybrané výsledky empirického šetření, které je zaměřeno na názory studentů studijního programu Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen UPVOV) na průběh jejich Odborné praxe I (náslechové), která byla realizována na středních školách na jaře v 2023. Tento příspěvek prezentuje vybrané výsledky se zaměřením na význam a činnost cvičného učitele v průběhu pedagogické praxe budoucích učitelů.

## 2. TEORETICKÝ RÁMEC

Pokud vycházíme z toho, že vzdělávání by mělo být prioritou každé společnosti, je nutné zaměřit svoji pozornost nejen na učitele v praxi a jejich další vzdělávání, ale také na přípravu budoucích učitelů. V tomto směru je zásadní, aby budoucím učitelům bylo umožněno získat ucelenou představu o profesních kompetencích, které jsou pro tuto profesi zcela nezbytné.

Vzhledem k tomu, že naše společnost prochází neustálými změnami, které vytváří velký tlak na profesní i osobní život obyvatel, je zcela nezbytné, aby se toto odrazilo i ve vzdělávání a jeho kvalitě. Podle Bendla a Kucharské (2008) kvalitní vzdělávání může být realizováno pouze kvalifikovanými a zároveň motivovanými učiteli. Což může být vztaženo nejen k přímým vzdělavatelům žáků, ale i ke vzdělávání budoucích učitelů.

V této souvislosti je nutné zdůraznit, že pedagogická praxe pro začínající učitele má zcela nezastupitelnou úlohu a to především se zaměřením na její podobu a organizaci (Bendová & Horáčková, 2020). Během studia budoucích učitelů se dostává do popředí význam získávání praktických zkušeností přímo v reálném prostředí škol. Maňák (2011), který dlouhodobě sleduje vzájemné souvislosti mezi teorií a praxí, zdůrazňuje, že pedagogická praxe realizovaná v optimální délce a kvalitě pod vedením učitele – experta, by měla pomoci budoucím a začínajícím učitelům zvládnout náročnou učitelskou profesi. Autor je přesvědčen, že má výrazný vliv na získání profesních dovedností, bez kterých se učitel neobejde.

Roth a Tobin (2002) podporují názory upřednostňující ve vzdělávání studentů učitelství spíše praxi než na teorii výuky. K tomuto názoru se přiklání i Havel s Janíkem (2004), kteří uvádí, že zvyšování kvality pregraduální přípravy učitelů závisí na realizaci pedagogické praxe, kterou budoucí učitelé získají profesní zkušenosti. Tyto zkušenosti se pak stávají zdrojem nejen pro změnu, ale v zásadě pro zlepšování vlastní učitelské práce.

Ústřední postavou pro získávání praktických zkušeností v reálné pedagogické praxi jsou cviční učitelé, kteří vedou studenty praktikanty nebo uvádějící učitelé, kteří by měli být oporou začínajících učitelů. V obou případech by se mělo jednat o učitele zkušené, kteří je schopni předat budoucím i začínajícím učitelům poznatky ze své praxe a vést je získání dovedností nezbytných pro výkon učitelského povolání. Cvičný učitel by měl poznat v čem, studenti praktikanti chybují. Měl by být schopen jim vysvětlit, proč je důležité jednat jiným způsobem, kterým budou například snáze řešit neob-

vyklé situace nebo předcházet konfliktům s žáky nebo s rodiči.

Barcalová a Tilinger (2005) uvádějí, že pro roli cvičného učitele je důležité, aby byl osobnost, která má přirozenou autoritu a respekt okolí. Hlavním záměrem jeho činnosti v průběhu pedagogické praxe je předání široké škály poznatků, zkušeností a rad budoucím učitelům. V této souvislosti lze uvést poznatky Kosové (2002), která zdůrazňuje, že úspěch učitele v jeho profesi souvisí nejen s jeho schopností sebereflexe, ale i snahou hledat své vlastní účinné styly vyučování.

Vzhledem k tomu, že budoucí učitelé nebo i začínající učitelé přicházejí na praxi s velkou dávkou teoretických znalostí, mohou cvičným učitelům přinést zajímavé nápady pro oživení a zpestření jejich dlouholeté praxe. To znamená, že i cvičný učitel může v rámci této mezigenerační spolupráce získat nové impulzy pro svoji současnou praxi.

Studenti učitelství na praxi přicházejí s různými obavami. To potvrzuje Vašutová (2007), kdy podle výsledků její studie mají studenti z absolvování praxe obavy a mnozí z nich prožívají velký stres. S tímto výsledkem se shodují i závěry z výzkumné studie Bendové a Horáčkové (2020). Právě v tomto momentu vystupuje do popředí význam pozice cvičného učitele, který může svým způsobem přijetí a následným chováním mnoho obav u jednotlivých studentů praktikantů rozptýlit, a tím přispět k jejich uklidnění.

Barcalová a Tilinger (2005) upozorňují na další závažnou skutečnost v souvislosti s rolí cvičného učitele, kterou je řešení problematických nebo i krizových situací. Výhodou u cvičných učitelů je jejich získaná zkušenost pro jednání v této oblasti. Zkušenosti starších učitelů vedou k větší rozvaze, která umožní zvládnout a následně dobře vyřešit danou situaci. Což lze považovat za velmi cenné pro budoucí učitele, když vidí přímo v praxi způsob řešení problémů. Může jim to pomoci v jejich budoucí profesi zvládat problémy, popřípadě těmto krizovým situacím předcházet. Na tuto skutečnost poukazuje Vítečková a Gadušová (2014). Autorky zdůrazňují, že budoucí učitelé očekávají od cvičného učitele profesionální přístup a vedení v rámci jejich praxe. Zároveň jim vyhovuje, když je cvičný učitel přátelský. Velmi oceňují, když získají od cvičného učitele poznatky z oblastí, jako je řešení problémů mezi žáky nebo jednání s rodiči apod.

Většina autorů se shoduje na tom, že je naprosto nezbytné odpovědně připravovat studenty učitelství na jejich novou profesi, především podporovat získání všech potřebných kompetencí (Spilková, 2004; Švec, 2005; Dytrtová & Krhutová, 2009). Příprava cvičných učitelů na jejich roli je však v pozadí zájmu.

Výzkum Vítečkové a Gadušové (2014) ukazuje, že většina z nich neprošla žádným školením ani seminářem, který by byl zaměřený na činnosti cvičného učitele. Z toho vyplývá, že jejich práce s budoucími učiteli je založena především na jejich vlastních zkušenostech a intuici. Což někdy nemusí odpovídat očekávání budoucích nebo začínajících učitelů a následně to může vést k rozhodnutí odejít ze školství k jiné profesi (Hanušová, et al., 2017)

Vítečková a Gadušková (2014) zdůrazňuje, že nejméně si cviční učitelé věří v poskytování kvalitní zpětné vazby na práci budoucích učitelů. Což lze označit za závažnou věc, neboť právě zpětná vazba je v rámci pohospitačních rozhovorů velmi důležitá a téměř nepostradatelná. Bez konstruktivní zpětné vazby je význam činnosti cvičného učitele pro budoucí učitele výrazně oslaben. Toto potvrzuje i Sadler (2010) nebo Gibbs a Simpson (2004), kteří zpětnou vazbu považují za klíčový prvek v rámci vzdělávacího procesu. Hlavní odpovědnost za ustanovení cvičného učitele má ředitel školy, který by měl tuto pozici svěřit zkušenému učiteli. Cvičný učitel by měl být studentovi oporou nejen po odborné stránce, co týká předávání pedagogických dovedností, ale svým vlastním postojem k učitelské profesi ho nadchnout pro toto povolání (Bendová & Horáčková, 2020).

### 3. METODOLOGIE

Potřebná data byla získána po skončení odborné (náslechové) praxe studentů UPVOV. Výzkumný vzorek tvořilo 18 studentů kombinované formy studia Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity. Studenti absolvovali v akademickém roce 2022/2023 náslechovou praxi na univerzitních cvičných školách, kde museli splnit požadované náslechy v počtu 7.

Zvolenou kvalitativní metodou pro sběr dat byl polostrukturovaný rozhovor, který probíhal také online formou. Časový rozsah rozhovorů se pohyboval od 20 do 30 minut. Získaná data byla podrobena analýze otevřeného a tematického kódování. Následně proběhla kategorizace vzniklých kódů. Jako doplňující materiál byly využity deníky pedagogické praxe, které byly povinnou součástí studentského portfolia vzniklého během realizace pedagogické praxe. Poznatky z deníků odborné praxe, které souvisely s řešeným výzkumem, byly podrobeny obsahové analýze.

Na základě stanoveného výzkumného problému byly formulovány výzkumné otázky:

- 1) Jakým způsobem studenti hodnotí navázání kontaktu se cvičným učitelem?
- 2) Jak vnímají roli cvičného učitele ve vztahu k žákům a k nim jako praktikantům?

- 3) Jaké byly zaznamenány pozitivní a jaké kritické postřehy studentů vycházející z realizovaných náslechů ve výuce cvičných učitelů?

Na základě kvalitativní analýzy vznikly čtyři kategorie „přijetí studenta“, „role cvičného učitele“, „pozitivní postřehy studentů“, „kritické postřehy studentů“

## 4. VÝSLEDKY

V této části příspěvku jsou uvedeny vybrané výsledky výzkumného šetření, které probíhalo na jaře v roce 2023. Jak bylo již uvedeno na základě vedených rozhovorů s informanty a následné analýzy dat z deníků odborné praxe byly stanoveny výše popsané kategorie.

### 4.1 Přijetí studenta

Většina studentů se vyjadřuje kladně ke svému přijetí na cvičnou školu. „Pro mě bylo setkání s cvičným učitelem příjemné, protože to byl učitel, který mě učil, když jsem chodil na střední školu.“ (Franta). Podobné výroky se objevovaly i u dalších studentů, kteří popisovali svoje přijetí na cvičnou školu. Nejednalo se pouze o kontakt s cvičným učitelem, ale také o setkání s vedením školy. Irena uvádí své dojmy se setkání s ředitelkou školy: „...mi byla paní ředitelka cvičnou učitelkou a vlastně velmi pěkně mě uvedla do té školy...řekla všem učitelkám od kdy, do kdy tam tu praxi budu mít, a vlastně řekla, že mi mají být součinní.“

Všichni studenti se shodli na tom, že příjemné přijetí výrazně snížilo stres, který na začátku praxe prožívali. Tak jak to uvádí ve své výpovědi Pavel: „Teda pro mě to byl velký stres, protože jsem nikoho ve škole neznal, to bylo jako něco nového pro mě...“ Vzápětí však dodává, že vlídné a přátelské přijetí od učitelů ho výrazně uklidnilo a další dny už prožíval v relativním klidu. To potvrzuje i Iva, která říká: „...z počátku mi setkání připadalo hodně nepřírozené, protože na roli učitele nejsem připravená, ale milé chování cvičného učitele moje obavy úplně rozptýlilo.“

Naopak při chladném přijetí, které postrádalo punc přátelskosti se stres studentů zvyšoval a průběh praxe byl pro ně náročnější. „Nebyla jsem si jistá, co vlastně říct po uvedení mého jména, protože cvičná učitelka se ke mně chovala dost odměřeně...“ (Petra).

Někteří studenti však dodávají, že po úvodním chladném přijetí ze strany učitele, se situace změnila. Vzájemné vztahy mezi studentem praktikantem a cvičným učitelem se uvolnily a praxe probíhala ke spokojenosti obou stran. Toto ve své výpovědi uvádí Hana: „Jednání učitelky bylo na



začátku takové zvláštní, pořádně jsem nevěděla, jestli ji obtěžují svoji přítomností nebo ne. Ale pak se vše změnilo, vycházely jsme spolu velmi dobře...”

#### 4.2 Role cvičného učitele

Vzhledem k tomu, že se jednalo realizaci následchové praxe, jsme se zaměřili především na to, jak vnímají studenti praktikanti roli cvičného učitele ve vztahu k žákům. Ze zjištěných výsledků, které byly získány od informantů, sledujeme především poznatky z jednání učitele s žáky. Současně nám z výsledků vyplývá i jednání cvičného učitele se studenty praktikanty, protože to vzájemně spolu úzce souvisí. Pro tento případ jsme vytvořili tři podkategorie: **učitel – učitel, učitel – herec, učitel – (jen) odborník**.

**Učitel – učitel.** Do této podkategorie jsme zařadili výsledky z výpovědí informantů, kde se cvičný učitel zvládl věnovat v plné míře žákům, a zároveň i potřebám studentů praktikantů.

Z vyjádření Karla zcela jasně vyplývá, že cvičný učitel byl schopen zvládat i náročné situace: „...cvičný učitel byl profesionál, poradil si se vším, co ve výuce nastalo...” Tomáš potvrzuje, že cvičná učitelka věnovala pozornost i jeho problémům: „...celkově bych řekl, že díky praxi jsem se zbavil strachu z mých budoucích výstupů před žáky, paní učitelka mi radila, jak se zbavit strachu...” Marie se také svěřila se svými obavami a zároveň poukázala na řešení, které viděla ve výuce u paní učitelky: „Obávám se mlčení žáků. Moc mi pomohlo, když jsem viděla, jak to řeší paní učitelka, kladla jim hodně otázek, odpovídali a někteří se usmívali.”

Jiní studenti praktikanti však upozorňovali na ne zcela přirozený kontakt mezi učitelem a žáky. Pro rozlišení jsme pro tento případ použili označení podkategorii **učitel – herec**. Monika popsala své postřehy následujícím způsobem: „...učila dobře, vše se snažila žákům vysvětlit, ale mně připadalo, že jí hodně záleží na tom, jak při té výuce vypadá...” Martina se k tomuto vyjádření přidává, protože říká: „...byl to trochu problém, protože mi připadalo, že učitelka není přirozená. Sama mi řekla, že učitel musí být trochu herec.” Od některých informantů zaznělo i vyjádření, že někteří učitelé nesledovali příliš zpětnou vazbu od žáků na svůj výstup ve výuce, toto velmi pohotově komentoval Tomáš: „...učitel se dost předváděl, vyprávěl hodně vtipů, ale některým se smál jen sám...”

Třetí podkategorii jsme nazvali **učitel – (jen) odborník**. Důvodem k tomu bylo, že vyjádření studentů nás vede k předpokladu, že učitel je sice odborník ve svém oboru, ale trochu zanedbává pedagogickou práci se studenty. Například Vlasta uvádí:

„Učitel byl z mého pohledu odborník, z výuky bylo znát, že svému oboru rozumí, ale moc se nevěnoval žákům, kteří jeho výkladu neporozuměli.” Tento postřeh potvrzuje i Petr: „Ale taky co bylo asi nejhorší, tak vlastně, že byla jen minimální reakce žáků. Učitel řekl, že až to budou potřebovat, zeptají se...” Jana vztahuje své pozorování výuky na následchové praxi ke zkušenosti ze střední školy: „Myslím, že stejným způsobem učil i náš učitel na střední škole a moc jsme s jeho výukou nebyli spokojeni.” Tyto poznatky uzavírá Jana: „Vzhledem k tomu, že i pro mě byl výběr školy trochu mimo můj obor, bylo pro mě docela těžké zachytit podstatné z vyučovacího tématu.”

#### 4.3 Pozitivní postřehy studentů

Někteří studenti praktikanti se vyjadřovali velmi pochvalně o výkonech cvičných učitelů ve výuce, u kterých absolvovali následchovou praxi. Mezi významnými pozitivními postřehy byly například ty, které si všímaly používaných metod nebo schopnost udržet pozornost žáků v průběhu celé vyučovací hodiny. „...byla jsem nadšená, paní učitelka používala metody, které udržely žáky v aktivitě.” (Marie). Tomáš se vyjádřil podobným způsobem: „...učitelka udržela pozornost žáků po celou dobu výuky, a to je hodně těžké.” Studenti si všímají i toho, čím se podařilo udržet učitelům pozornost žáků. „...nachystala hodně příkladů z praxe, a to mělo velký úspěch. Byla jsem překvapená, protože nemusela o pozornost publika bojovat.” (Hana). Důležitým poznatkem bylo pro mnoho studentů, že kvalitní výuka souvisí s kvalitní přípravou na vyučování. „...základem pro dobrou výuku je kvalitní příprava, vyplatí se to. To byla rada od mojí cvičné učitelky.” (Lenka). Helena toto vyjádření potvrzuje: „...při pečlivé přípravě na výuku i začínající učitel vše v pohodě zvládne.” Mnozí studenti se v hodnocení praxe vraceli ke vztahu mezi nimi a cvičnými učiteli. Irena se pozitivně vyjadřuje o jejich vzájemné komunikaci: „Ona byla ochotná, vždy jsme se domlouvaly, co tam bude dělat, a proč.” Stejným způsobem to vidí i Karel nebo Andrea: „Cvičný učitel se mnou po konci hodiny formou přátelského rozhovoru probral průběh jeho výuky.” (Karel) „Cvičná učitelka mě brala jako kolegyni. Všechno mi vysvětlila a ukázala...” (Andrea).

#### 4.4 Kritické postřehy studentů

Od studentů však zaznívají i kritické postřehy z jednání se cvičnými učiteli. I když, je jich mnohem méně než pozitivních, přesto považujeme za nutné na ně upozornit. Petra byla z reakce svého cvičného učitele trochu zklamaná: „Výuka cvičného učitele byla zajímavá, ale na rozhovor po následku nebylo moc

*času, cítila jsem se tak nějak, porad si sama, až budeš učit.“ I Vlasta neměla nejlepší dojem z jednání svého cvičného učitele: „Já jsem zájem vůči mojí osobě od cvičného učitele vůbec necítila.“ Ani Petr nebyl příliš spokojen s tím, co viděl u svého cvičného učitele, který se soustředil příliš na probrání učiva než na získání zájmu žáků. „...většinu vyučovací hodiny byl výklad učitele. Všechno zdůvodňoval tím, že je s učební látkou pozadu a musí to dohnat, proto na hry nebo něco jiného nemá čas.“*

## 5. DISKUZE

Hlavním záměrem předkládaného příspěvku je prezentovat vybrané výsledky výzkumné studie, která vychází z názorů studentů na průběh Odborné praxe I (náslechové). Příspěvek je zaměřen na výsledky, které sledují význam a činnost cvičného učitele v průběhu pedagogické praxe, a to nejen k žákům, ale i vůči studentům praktikantům.

V rámci stanovených výzkumných cílů byly formulovány následující výzkumné otázky: *Jakým způsobem studenti hodnotí navázání kontaktu se cvičným učitelem? Jak vnímají roli cvičného učitele ve vztahu k žákům a k nim jako praktikantům? Jaké byly zaznamenány pozitivní a jaké kritické postřehy studentů vycházející z realizovaných náslechnů ve výuce cvičných učitelů?*

Zjištěné výsledky ukazují, že způsob přijetí studenta na praxi má velký význam pro další průběh praxe. Příjemné setkání se cvičným učitelem, popřípadě oficiální uvedení studenta praktikanta ředitelem školy mezi pedagogy, kteří následně berou studenta učitelství jako svého kolegu, výrazně snižuje hladinu stresu, který studenti při příchodu do školy prožívají. Jedná se o prostředí, které znají z pozice studenta, ale teď do školy vstupují jako budoucí učitelé a většina se shoduje, že neví, co mají očekávat. Nejedná se však o stres vyvolaný přímým prezenčním kontaktem s žáky, protože na tuto praxi přicházejí pouze jako pozorovatelé. Jedná se převážně o stres, jehož příčinou je nejistota, jak zvládnou novou pozici učitele, jak budou ve škole přijati. Klidné

a příjemné prostředí školy tento nově vzniklý stres většinou roztýlí, ale naopak případná komunikační bariéra od učitelů může stres výrazně posílit. Což zcela odpovídá závěrům Vašutové (2007) nebo Bendové a Horáčkové (2020). V této souvislosti lze upozornit na tzv. šok z reality. Autoři zabývající se tímto problémem své výsledky výzkumných studií směřují spíše do situací související přímo s výukou a vystoupením před žáky, ale tento šok mohou budoucí učitelé prožívat i v souvislosti s chladným nebo odměřeným přijetím na dané škole (Kremer-Hayon & Ben-Peretz, 1986).

Zjištěné výsledky vztahující se k vnímání cvičného učitele v průběhu jeho výuky pohledem studentů praktikantů jsou rozdílné. Zcela si uvědomujeme, že významné místo má v rámci těchto zjištění i určitá míra subjektivity od informantů. Ze zjištění však vyplývá, že většina studentů vnímá cvičného učitele pozitivně, kritické pohledy se vyskytují jen sporadicky. Studenti si především všimají, jak učitel s žáky komunikuje, jaké metody používá, jak se mu daří žáky zaujmout a nebo udržet jejich pozornost. Výsledky z naší výzkumné studie se výrazně shodují s názorem Vítečkové a Gadušové (2014), neboť se ukazuje, že role cvičného učitele pro budoucí nebo začínající učitele má zcela nezastupitelný význam. Studenti praktikanti významnou mírou oceňují profesionální přístup ke vzniklým situacím během výuky, ale zároveň kladou důraz na přátelský přístup ze strany cvičného učitele.

Osoba cvičného učitele se tedy stává zcela nepostradatelnou pro studenty praktikanty (srov. Urbánek 2004). Zvláště velký respekt mezi studenty budí cvičný učitel, který v jejich podání dokáže věnovat stejnou pozornost svým žákům během výuky a zároveň při pohospitačním rozhovoru i studentům praktikantům. U budoucích učitelů vzniká pocit bezpečí, opory a celkové pomoci v jejich pedagogických začátcích. Zde se potvrzuje závěr z naší předcházející výzkumné studie, ze kterého vyplývá, že pozitivní přístup cvičného učitele může studentu učitelství významně pomoci při vstupu do reálné pedagogické praxe a usnadnit mu jeho pedagogické začátky (Horáčková, 2022).

## ZÁVĚR

Závěrem lze říci, že vedení studenta na jeho pedagogické praxi nebo při prvním vstupu do školy na pozici začínajícího učitele klade velké nároky na jejich průvodce, kterými jsou cviční učitelé. Rozhodujícím faktorem je profesionální a především odpovědný přístup cvičného učitele nejen ke své práci, ale zároveň i ke studentům praktikantům. Cvičný učitel by měl být pro budoucí učitele významnou oporou v začátcích jejich profesní učitelské praxe.

Dalším důležitým poznatkem, který rovněž potvrzuje naše zjištění z přecházející výzkumné studie, je poznatek informantů o naprosto nezbytné kvalitní přípravě na výuku. (Horáčková, 2022).

„...základem pro dobrou výuku je kvalitní příprava, vyplatí se to. To byla rada od mojí cvičné učitelky.“ (Lenka). Je tedy zřejmé, že se jedná o zásadní faktor pro dobré zvládnutí výuky.

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že je nutné, aby vedení školy, na které je s jejich souhlasem realizována pedagogická praxe, do pozice cvičného učitele jmenovalo jen učitele zkušené, kteří svoji odpovědnou roli zvládnou a budoucí učitele povedou správným směrem.

Záměrem předkládaného příspěvku bylo prezentovat vybrané výsledky, které se vztahují k osobě cvičného učitele z pohledu studentů praktikantů, kteří absolvovali Odbornou praxi I (náslechovou). Výzkumná studie bude pokračovat i následujícím obdobím, kdy studenti na daných školách budou realizovat Odbornou praxi II a III, kdy se už sami budou účastnit výuky v rámci prezenční výuky žáků.

## LITERATURA

- Balcalová, J., & Tilinger, P. (2002). *Úloha fakultního učitele při formování profesních vlastností učitele TV*. Brno: Katedra pedagogiky PdFMU Brno
- Bendl, S., & Kucharská, A. (2008). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Bendová, A., & Horáčková, M. (2020). Pohled studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na průběh pedagogické praxe. *Lifelong Learning*, 10(2), 133–156.
- Dytrtová, R. & Krhutová M. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Havel, J., & Janík, T. (2004). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- Hanušová, et al. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Horáčková, M. (2022). Pohled studentů na způsoby realizace pedagogické praxe před epidemií koronaviru a jejím průběhem. In: *Sborník příspěvků z mezinárodní konference ICOLLE 2020*. Brno: Mendelova univerzita
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment support student learning. *Learning & Teaching in Higher Education*, 1(1), 1 – 31.
- Kosová, B. (2002). Konceptné otázky přípravy učitelov 1.stupňa Základnej školy a jej pedagogická zložka. In: *Škola-edukácia-příprava učiteľa*. Banská Bystrica: UMB.
- 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.
- Lunenberg, M, Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The Teacher Educator as Role Model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586–601.
- Manák, J. (2011). K problému teorie a praxe v pedagogice. *Pedagogická orientace*. 21(3), 257–271.
- Roth, W.M., & Tobin, K.G. (2002). *At the Elbow of Another: Learning to Teach by Coteaching*. New York, NY: Peter Lang.
- Sadler, D.R. (2010). Beyond Feedback: Developing Student Capability in Complex Appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(1), 43–72.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Švec, V. (2005). Intervence podporující vytváření didaktických dovedností studentů. In V. Švec & V. Musil (Eds). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností* (83–104). Brno: Paido.
- Urbánek, P. (2004). Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/profile/JiriHavel/publication/40330102\\_Pedagogicka\\_praxe\\_v\\_pregradualni\\_priprave\\_ucitelu\\_sbornik\\_z\\_mezinarodni\\_konference\\_konane\\_dne\\_24\\_unora\\_2004\\_na\\_Pedagogicke\\_fakulte\\_MU\\_v\\_Brne/links/00b49527b980ed2c51000000/Pedagogicka-praxe-v-pregradualni-priprave-ucitelu-sbornik-z-mezinarodni-konference-konane-dne-24-unora-2004-na-Pedagogicke-fakulte-MU-v-Brne.pdf](https://www.researchgate.net/profile/JiriHavel/publication/40330102_Pedagogicka_praxe_v_pregradualni_priprave_ucitelu_sbornik_z_mezinarodni_konference_konane_dne_24_unora_2004_na_Pedagogicke_fakulte_MU_v_Brne/links/00b49527b980ed2c51000000/Pedagogicka-praxe-v-pregradualni-priprave-ucitelu-sbornik-z-mezinarodni-konference-konane-dne-24-unora-2004-na-Pedagogicke-fakulte-MU-v-Brne.pdf)
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Vítečková, M., & Gadušová, Z. (2014). Teachers Professional Induction in the Czech Republic and Slovakia. *American Journal of Educational Research*, 2(12), 1131–1137.

Kontakt

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