

Předcházení šoku z reality u budoucích učitelů mateřských a základních škol v období profesního startu

Studijní opora č. 2

Principy práce fakultního učitele se studenty

**prof. Peter Gavora, CSc., Mgr. Libuše Jeléková, PhD.
Mgr. Jana Vašíková, PhD., Mgr. Hana Navrátilová**

2018

Projekt Fondu vzdělávací politiky MŠMT

OBSAH

1	ÚVOD	4
2	FAKULTNÍ UČITEL	6
2.1	Fakultní učitel a pedagogické praxe.....	7
2.2	Kompetence učitele	8
2.3	Kompetence fakultního učitele	10
3	REFLEXE VÝSTUPŮ STUDENTA	13
3.1	Aspekty reflexe výstupů studenta	14
3.2	Z pohledu studenta	17
4	REDUKCE ŠOKU Z REALITY U STUDENTŮ	21
4.1	Práce se studentem s příznaky šoku z reality	22
5	PROSTŘEDÍ FAKULTNÍ ŠKOLY	25
5.1	Společné poznatky o prostředí mateřské i základní školy	25
5.2	Specifika mateřské a základní školy	26
6	ZÁVĚR.....	28
7	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	30

ANOTACE

Předkládaná studijní opora seznamuje čtenáře s rolí fakultního učitele a s principy jeho práce. V publikaci je popsána a vysvětlena funkce fakultního učitele při profesionalizaci studenta učitelství a je kladen důraz na systematické a odborné vedení studentů během pedagogické praxe. Příručka je komponována jako soustava didaktických zásad, jež jsou popsány a zdůvodněny. V textu je kladen důraz na soulad s koncepcí pedagogických praxí, která je rozvíjena na Ústavu školní pedagogiky Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

1 ÚVOD

Předkládaná publikace je určena vám, jež pracujete jako fakultní učitelé a pro studenty Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati (dále jen FHS UTB) ve Zlíně. Fakultní učitelé zastávají klíčovou funkci ve studiu našich studentů. Slouží jako průvodci při jejich vstupu do prostředí školy, kde získávají významné zkušenosti potřebné k jejich profesionalizaci. Představujeme si vás jako most mezi fakultou a praxí, jako most, jenž vede studenta k metě stát se dobrým učitelem.

Tato práce má sloužit jako příručka v základních otázkách vaší práce se studenty. Její úlohou přirozeně není podat detailní návod pro vaše konání. Takový cíl není realistický, protože vaše činnost je velice široká a komplexní, takže žádná příručka není schopna ji podrobně popsat. Soustředíme se proto spíše na stěžejní a nejdůležitější aspekty vaší práce, tak, jak ji vnímáme z našeho hlediska, tedy pohledem učitelů fakulty.

Tato publikace má formu příručky, je tedy spíše prakticky než teoreticky zaměřena. To ovšem neznamena, že nebudeme čerpat z profesní literatury včetně zahraniční, jež je v mnohých aspektech inspirativní. Ukazuje zkušenosti fakultních učitelů v různém prostředí a nutí nás klást si otázky, proč fakultní učitel jedná v dané situaci tak, a ne jinak.

Tato opora nemá za cíl poučovat. Spíše vás má inspirovat nebo umožnit vám vaše názory, postoje a zkušenosti porovnávat s našimi. Vážíme si vašich odborných zkušeností, jako neocenitelného zdroje poučení pro naše studenty a jsme rádi, že jste ochotni je předávat dál. Vaše profesní role se při práci s našimi studenty zásadně rozšíří. Od jisté chvíle totiž nejde „pouze“ o vzdělávání dětí a žáků, tj. činnost, jež vykonáváte standardně. K vaší práci přibude vzdělávání studentů - dospělých lidí, kteří se záhy

stanou učiteli. Věříme, že tato práce vás obohatí o další dimenze vaší profesionality.

Na začátku považujeme za nutné zdůraznit dva didaktické principy, které příručka sleduje. Zaprvé, vaše činnost by měla mít **systém**. To znamená, že jednotlivé činnosti by měly souviset, na sebe navazovat. Vaše vedení studenta by nemělo mít charakter neuspořádanosti a improvizace. Student musí vidět a pochopit, že vaše konání jako fakultního učitele je plánovité, uspořádané a systematické.

Druhý princip vychází z toho, že každá edukace je založená na určité **konceptci**, tj. soustavné tvrzení argumentů, jenž jsou vědecky zdůvodněny a prakticky ověřeny. Považujeme za nutné, abyste spojili vaši práci s koncepcí edukace, jež se rozvíjí na Ústavě školní pedagogiky FHS UTB ve Zlíně. Soulad vaší práce a naší koncepce je podmínkou jednotného přístupu všech aktérů praxe. Naši koncepci edukace podrobně popisujeme a vysvětlujeme v kapitole čtyři.

Příručka je komponována jako **soustava didaktických zásad**, jež jsou důležité pro vaši práci. Každá zásada je v této příručce podrobně popsána a vysvětlena. Didaktická zásada se definuje jako požadavek, který určuje směr, charakter a obsah působení pedagoga – tedy vás, jako fakultního učitele. Didaktická zásada je tedy váš pracovní „slogan“, kterým se budete řídit.

2 FAKULTNÍ UČITEL

Fakultní učitel je termín, který vzniká na univerzitní půdě v souvislosti se zavedením fakultních škol, se kterými FHS UTB ve Zlíně spolupracuje s cílem zajistit kvalitní propojení s praxí v učitelských oborech. Za tímto účelem je vydána Směrnice děkanky SD 07/2017, která popisuje podmínky pro udělení titulu fakultní škola, oblasti vzájemné spolupráce, závazky jak fakultní školy, tak závazky Fakulty humanitních studií, podmínky týkající se propůjčení a odejmutí titulu fakultní škola. Zároveň tato vyhláška také definuje učitele fakultní školy/fakultního učitele jako osobu, která se podílí na vedení studentů v rámci odborné pedagogické praxe.

Odborná pedagogická praxe studentů Ústavu školní pedagogiky FHS UTB ve Zlíně probíhá v oborech Učitelství pro mateřské školy, Pedagogika předškolního věku a Učitelství pro první stupeň základní školy.

Jak už bylo zmíněno, fakultní učitel působí ve fakultní škole. Pojem fakultní škola můžeme chápat v několika rovinách. V našem pojetí jde dle Wiegerové (2015) o:

- Mateřskou či základní školu, která s fakultou spolupracuje na koncepci praxí a na hodnocení studenta během jeho studia na univerzitě.
- Zařízení, které přijalo filosofii oboru, a proto vzájemné setkávání učitelů škol a vyučujících na fakultě neprovází jen formální vztah.
- Zařízení, v němž působí fakultní učitelé, a ti jsou spolupracovníky fakulty, mají s fakultou vytvořený i právní vztah.
- Mateřskou, základní školu, která je držitelkou certifikátu „Fakultní základní/mateřská škola.“

2.1 Fakultní učitel a pedagogické praxe

Nepochybně má pedagogická praxe v případě budoucího učitele nezastupitelné místo. Student, který vstupuje do pedagogické praxe poprvé, přichází s jistým očekáváním i obavou.

Proto je velmi důležité **první setkání** fakultního učitele se studentem.

- Zjistěte, nejlépe v klidném a příjemném prostředí jaké **očekávání a představy** má student o práci fakultního učitele, o průběhu pedagogické praxe a o náplni práce učitele.
- Dohodněte si se studenty jasná **pravidla** na začátku praxí, jako například: způsob komunikace, předání si kontaktních údajů, představení kurikulárních dokumentů školy, způsob konzultace přípravy jednotlivých výstupů a jejich kontrola. Dále harmonogram jednotlivých výstupů a pozorování, organizace dne v mateřské škole, hodnocení, zpětná vazba a konzultace.
- Konkretizujte vaše očekávání od studenta a také se zaměřte na možné **obtížné situace**, které mohou nastat při práci studenta s dětmi – student organizačně nezvládá situaci, nevhodně s dětmi komunikuje, popřípadě volí činnosti, které by mohly děti ohrozit.
- Seznamte studenty s prací učitele (co vše je náplní vaší práce mimo přímou pedagogickou činnost), např. administrativní úkony, organizace, tvorba třídního vzdělávacího plánu, komunikace s kolegyní i celým týmem, rodiči. Porady školy a jiné pozice, které v rámci MŠ/ZŠ zastáváte. • V neposlední řadě vyjádřete **náklonnost**, ukažte, že si studenta vážíte a jste mu ochotni poradit, pomoci, budujte důvěru ve vzájemnou spolupráci.

Začátkem realizace pedagogické praxe se mění také role učitele. Fakultní učitel se dostává do pozice, kdy se jeho „role učitele dítěte“ posouvá do dimenze učitel studenta učitelství. A v tomto procesu působí jako:

1. Fakultní učitel jako vzor – jde o přímou práci učitele s dětmi/žáky v rámci pedagogické praxe, kdy student je v roli pozorovatele. Využijte této pozice pro to, abyste studentům ukázali „příklad dobré praxe“. Udělejte si čas na analýzu a pedagogickou reflexi, položte studentům otázky typu: „Proč si myslíte, že jsem zvolila tuto organizační formu? Všimli jste si, že...“ apod. Dbejte na to, aby si student zapisoval záznam do pozorovacího protokolu, dejte mu prostor na otázky.

2. Fakultní učitel jako pozorovatel – v tomto případě student realizuje přímou práci s dětmi dle předem připraveného a fakultním učitelem schváleného konceptu. Budte důslední v záznamu pozorování, zaznamenejte si veškerá doporučení i pochvaly pro studenty, nezapomínejte, že student nezná skupinu dětí a nedokáže ještě některé záležitosti předvídat. Nezasahujte do přímé práce s dětmi, pokud to není nezbytně nutné. I negativní zkušenost je pro studenta zkušenost. (př. nezvládnutí kázně dětí z důvodu nevhodné volby činnosti – nepřiměřenosti věku dětí apod.)

2.2 Kompetence učitele

Je samozřejmostí, že fakultní učitel by měl disponovat řadou profesních dovedností. Nejdříve na kompetence učitele nahlédneme z obecného hlediska. Aby mohl učitel efektivně vykonávat své povolání, měl by mít osvojen určitý soubor vědomostí, dovedností a postojů. (Průcha, 2011) Vymezením kompetencí učitelů se zabývá vícero autorů. Například Veteška (2008) říká, že kompetence učitele se promítají do reálného jednání a chování v nastalých situacích v profesi učitele. Přehledné a

komplexní zpracování uvádí Vašutová, Spilková (2001) in Vašíková, Žáková (2018) a to následovně:

Oborově předmětová kompetence

Učitel využívá teoreticky nabytých znalostí v praxi a propojuje je s výchovně vzdělávací činností. Vytváří vazby mezi jednotlivými bloky vzdělávání, využívá moderních technologií a vytváří metodicky a didakticky hodnotné materiály pro práci s dětmi.

Didaktická a psychodidaktická kompetence

Učitel využívá vhodných metod, forem, prostředků a způsobů ve výchovně vzdělávacím procesu. Naplňuje požadavky a kritéria školy, pracuje s individualitou dětí. Využívá podklady Rámcového vzdělávacího programu a poznatky aplikuje při tvorbě školního vzdělávacího programu. Využívá nástroje hodnocení a diagnostických metod.

Obecně pedagogická kompetence

Učitel dokáže vycházet ze znalostí obecné roviny a prolíná teoretickou a praktickou rovinu v procesu výchovy. Zná a respektuje práva dítěte.

Diagnostická a intervenční kompetence

Učitel využívá metody pedagogické diagnostiky. Dokáže je zaměřit a využít na identifikaci obtíží a kvalit u dětí a odborně je zaznamenat. Prokazuje znalosti z oblasti speciální pedagogiky a práce s nadanými dětmi. Zná možnosti prevence, nápravy, komunikuje s odborníky a rodiči.

Sociální, psychosociální a komunikační kompetence

Učitel dokáže proniknout do hloubky sociálních vztahů mezi dětmi a ovlivňovat tak klima třídy. Vytváří klima také mezi spolupracovníky a podílí se na příznivých podmínkách atmosféry ve třídě. Ovládá komunikace na

úrovni sociálních vazeb, pedagogické komunikace a při efektivní spolupráci s rodiči. Tato kompetence v sobě zahrnuje širokou oblast působení učitele, je primární a prolínající se ve všech kompetencích. Je často určující v pracovním procesu učitele. Důležitými prvky zvládnutí jsou empatie, akceptace, autenticita, naslouchání. Umět dítě pochválit, respektovat, tolerovat, chválit, zvládat kritické situace. Mít schopnost adekvátně odhadnout situaci a najít východisko, když potřebuje dítě podporu a pomoc.

Manažerská a normativní kompetence

Učitel umí řídit třídu, kolektiv. Projevuje schopnosti v organizování skupin, jednotlivců, akcí a podporuje spolupráci mezi dětmi. Zná zákony, normy a orientuje se v dokumentaci školy vztahující se k učitelské profesi. Ví, jak funguje organizace školy, evaluace. Je schopen spolupodílet se na strategii a rozvoji školy. Zvládá administrativní úkony často spojené s evidencí dětí, třídní knihou.

Profesně a osobnostně kultivující kompetence

Učitel dokáže propojit osobnostní kvality a předpoklady se znalostmi všeobecného základu a znalostmi nabytými během studia a praxe ve škole. Dobře kooperuje s ostatními pedagogy, je schopen sebereflexe a je ochoten se dále vzdělávat. Pohotově a bryskně reflektuje potřeby a zájmy dětí a patřičně na ně reaguje ve výchovně vzdělávacích činnostech.

2.3 Kompetence fakulního učitele

V následujícím textu se pokusíme popsat kompetence fakulního učitele. Dle skotského National guidance for practice teacher preparation in Scotland můžeme vymezit tyto klíčové situace:

Vytváření efektivních pracovních vztahů

Učitel má vytvořené profesní a mezioborové vztahy, na základě kterých komunikuje s jinými odborníky. Je schopen podporovat studenty učitelství ve své praxi, je schopen kooperace s nimi. Při jejich učení postupuje systematicky a také je schopen podporovat studenty na různých úrovních jejich odborného působení. V neposlední řadě fakultní učitel spolupracuje a komunikuje se zaměstnanci fakulty.

Facilitace učení

Umožnit studentům propojit teorii s praxí a také rozvíjet reflektivní dovednosti. Motivovat studenty k práci. Komunikovat s nimi nejružnější situace, které v praxi nastanou, poskytnout jim učební materiály a podporovat je v jejich profesním růstu.

Odpovědnost

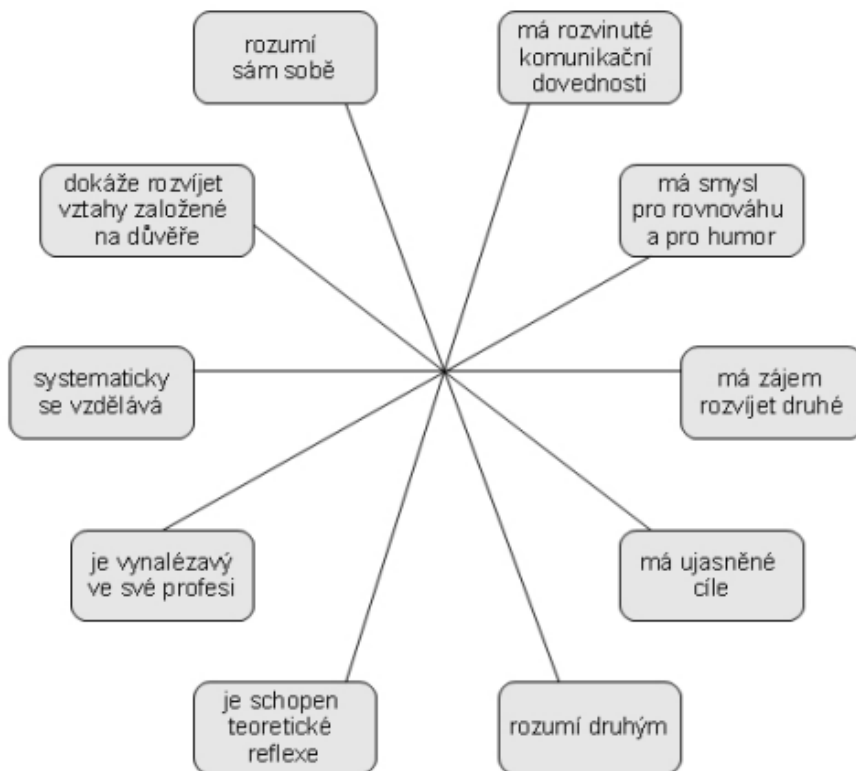
Pro vytvoření efektivního vztahu mezi učitelem a studentem je nutné nastavit jasné hranice. Dodržovat své pracovní povinnosti. Nastavit si za spolupráce s fakultou jasné podmínky hodnocení. Fakultní učitel by měl být schopen efektivně zhodnotit praxi a po každém výstupu studenta mu podat zpětnou vazbu.

Hodnocení učení se

Fakultní učitel je schopen za spolupráce s fakultou navrhnout strategie hodnocení studentů, spolupracuje s ostatními členy týmu, tak aby nabídl studentovi nahlédnout a získat informace z různých oblastí. Je schopen systematického hodnocení práce studenta i sebe, navrhne náměty pro vylepšení průběhu pedagogických praxí.

Jinou klasifikaci uvádí ve své publikaci Píšová & Deuschinská a kol. (2011), kdy jde o deset kompetencí mentoringu (in Clutterbuck, 2004a, s. 49).

Tento model klasifikace, může být pro nás při vymezení kompetencí fakultního učitele inspirativní.



Zároveň autoři hovoří o tom, že pro dobrou spolupráci musí být učitelem nastaveny vhodné podmínky. Za hrozbu považují autoři především časový faktor, vedení studenta a spolupráce s ním je časově velmi náročná, právě fakultní učitel se může dostat do konfliktu zájmu, kdy volí mezi svými závazky a závazky vůči studentovi. Velmi důležité je také klima školy, která může studenta motivovat k další práci, ovlivňovat průběh pedagogické praxe i studentovy výsledky (Píšová & Deuschinská a kol. 2011).

3 REFLEXE VÝSTUPŮ STUDENTA

V následující kapitole se snažíme popsat interakci mezi vámi – fakultním učitelem a studentem praktikantem, a to ve velmi důležitých momentech edukační reality – během reflexí výstupů studenta. Jak bylo zmíněno již v úvodu této opory, vnímejte jednotlivé kategorie jako soustavu didaktických zásad, které určují směr, charakter a obsah strategie vašeho jednání se studentem.

Fakultní učitel je ve své roli a činnosti definován jako dobrý a zkušený pedagog, který by měl mít tutéž aprobaci jako student a jehož úkolem je poskytovat studentovi metodické vedení, zpětnou vazbu a podporu. Fakultní učitel má být partnerem a průvodcem studenta v jeho prvních praktických krocích na cestě k učitelství (Duschinská, 2011).

Koncepce souvislé pedagogické praxe na Ústavu školní pedagogiky FHS UTB završuje proces praktické přípravy studentů oborů Učitelství pro mateřské školy, Pedagogika předškolního věku a Učitelství pro první stupeň základní školy.

V průběhu souvislé pedagogické praxe se studenti na vlastní kůži seznamují s náplní učitelské práce, hospitují ve výuce předmětů svého oboru a především samostatně vyučují. Před tím, než student předstoupí před děti/žáky, důkladně se připravuje: vyhledává a studuje odbornou literaturu, pedagogickou dokumentaci, individuálních vzdělávací plány, vypracovává písemné přípravy a vede pedagogický deník. Po praktickém pedagogickém výstupu studenta musí následovat vámi vedený důkladný rozbor studentovy práce.

Jako fakultní učitel jste poradcem a lídrem, který pomáhá studentům učitelství integrovat znalosti získané během studií na univerzitě do skutečných situací v prostředí třídy. Jste strážcem transferu různých druhů

znalostí a dovedností studenta do edukační reality a jste mostem, který spojuje vaše školské zařízení s univerzitou (Springgs, Boggs, 2016).

Naším záměrem je zde popsat roli fakultního učitele jako součást procesu stávání se učitelem v pregraduální praktické přípravě studentů během pedagogické praxe v mateřských i základních fakultních školách.

3.1 Aspekty reflexe výstupů studenta

Vztah

Při hledání odpovědi na otázku, co definuje vztah mezi fakultním učitelem a studentem, nacházíme shody v řadě výzkumných studií provedených v této oblasti. Např. Stanulis a Russell (2000, citováni Duschinskou, 2011) jej popisují jako nutnost „skočit“ („jumping-in“) do prostředí vzájemné **komunikace**, kde vládne **důvěra**. Klade se důraz na **partnerský vztah**, když se fakultní učitelé často vyjadřují, že studenti jsou jejich kolegové nebo budoucí kolegové. Za východisko můžeme pokládat model, podle kterého je fakultní učitel průvodcem studenta na cestě v učení se vyučovat (guided learning to teach; FeimanNemser & Rosaen, 1997, citováni Duschinskou, 2011). Vztah fakultního učitele a studenta je vnímán jako **nejdůležitější** koncept v procesu profesního učení v průběhu pedagogické praxe, přičemž jejich vzájemná komunikace, **spolupráce** a důvěra budou základními pilíři tohoto vztahu.

Pozitivní zpětná vazba

Období vstupu do profese učitele je období citlivé, kdy jsou studenti zranitelní a snadno oscilují mezi jistotou a nejistotou. V této fázi je velmi důležité, aby se studentům dostalo uznání a důvěry, že vyučování zvládnou. Píšová (2011) uvádí, že fakultní učitelé vnímají kritizování studentů jako nežádoucí a velký podíl intervencí věnují podpoře a

poradenství. Je zajímavé, jak studenti chápou pojem „**konstruktivní kritika**“, která v jejich pojetí obsahuje především chválu a poradenství. Přednost má pozitivní zpětná vazba – nejprve je potřebné studenta pochválit za jeho vystoupení. Chyby (nedostatky) studenta musí být příležitostí pro profesní zlepšení, upozornění na ně nesmí mít charakter odsouzení. Přímé zásahy do studentova výstupu, vyjadřování nedůvěry a nekompetentnosti by studenti pochopitelně nesli velice těžce. Používejte například „**techniku sendviče**“: po pochvalě přijde kritika pak pochvala, pak kritika atd. Velmi důležitá je rovněž podpora studenta v jeho specifických schopnostech, dovednostech a zájmech.

Studenti otevřenou zpětnou vazbu očekávají a jsou na ni připraveni, pokud něco komentují s nelibostí, tak je to, podle Píšové (2011) spíše nezájem ze strany fakultního učitele, který se projevuje paušalizací a uspěchaným povrchním hodnocením.

Čas

Je důležité vymezit reflexi **patříčný časový prostor**. Často od učitelů můžeme slyšet: „Není čas, ve škole není čas!“ Ovšem je potřeba zdůraznit, že je to právě časový faktor, který velmi výrazně ovlivňuje proces (ne)úspěšné reflexe studentova výstupu. Studenti potřebují, abyste věnovali dostatek času společné diskusi nad analýzou jejich výstupu. Zpětná vazba studentovi má být **pravidelná** a plánovitá, jinak požadované procesy nemohou probíhat. Thiel (1999) uvádí, že klíčem k úspěšnému vedení studentů musí být určitě **ochota** zkušených učitelů spolupracovat, podporovat autonomii a efektivní výuku mezi praktikanty a mít závazek k profesi. Pravidelné setkání se studentem před a po jeho výstupu, neuspěchaný a pečlivý rozbor jeho počínání je klíčem k úspěšnému profesnímu učení.

Velice důležitou a specifickou dovedností fakultního učitele by měla být **trpělivost** a zároveň z ní vycházející **umění naslouchat**, které jde ruku v ruce s uměním mlčet. Některým z vás jistě někdy přijde velmi náročné **mlčet** a čekat, až oni to řeknou..., ale je velmi důležité nevstupovat studentům do jejich výstupů a neopravovat je před dětmi/žáky.

Konkrétnost

Zpětná vazba studentovi má být konkrétní a jasná, proto se snažte vždy uvádět konkrétní **příklady**. Chcete studentovi doporučit, co by například mohl při následující výuce zlepšit, udělat jinak – popište, navrhněte, co a jak. Zpětná vazba nemá být hned příliš komplexní: soustřeďte se na 1-2 věci, na několik konkrétních aspektů. Komplexní (sumativní) zpětná vazba přichází na řadu až na konci praxe. Springgs & Boggs (2016) uvádějí, že dobrá reflexe studentova výstupu by měla: podporovat studentovo sebevědomí, poskytovat pozitivní zpětnou vazbu – vyzdvihnout silné stránky výuky a **identifikovat konkrétní oblasti** pro zlepšení. Přičemž nejlepší je určit jednu, případně dvě oblasti, které považujete za nejdůležitější a těm se věnovat podrobněji. Autoři vyznívali, že studenty můžete snadno ohromit množstvím návrhů, kterými mohou být přímo „bombardováni“, ale dosahují většího pokroku, když se soustředí na pár konkrétních oblastí. Rovněž je žádoucí, abyste v komunikaci se studentem používali odbornou terminologii.

Progres

Zpětná vazba má být progresivní – má vyjádřit **zlepšení** od předchozího vystoupení. Doporučujeme vám, abyste vedli o studentovi záznamy (deník), ve kterém jeho pokrok dobře zachytíte. Pokud je to možné, pořídte i videozáznamy studenta při jeho výstupech, ty mohou být při reflexi nejlepšími „důkazy“ a doklady konkrétních situací pro analyzování.

V neposlední řadě **žádejte** od studenta důkladnou **sebereflexi** a rovněž nezapomínejte na sebereflexi **sebe** sama.

Odbornost

Podle Wilkina (1992) by měli být na pozici fakultního učitele pečlivě vybráni „vysoce kvalifikovaní veteráni“ s bohatými zkušenostmi v daném oboru. Osobnostní charakteristiky někdy bývají určujícím prvkem pro rozvoj vztahu mezi fakultním učitelem a studentem, který je vnímán převážně v lidské, méně již v profesní rovině. V oblasti specifických znalostí a dovedností v činnosti, která může být pro mnohé fakultní učitele relativně nová, nemají pro ni žádné specifické vzdělání ani kvalifikaci, nemusí však v pozici „hodnotitele“ pociťovat deficit. K vedení studentů obvykle přistupují intuitivním způsobem, spoléhají na svůj cit a lidskou zkušenost a eventuálně do jisté míry konfrontují situaci studentů na praxi se svými vlastními profesními začátky (Duschinská, 2011). Lze říci, že vám v pedagogicko-psychologických otázkách může vyhovovat laický diskurz, nicméně je důležité, abyste v rovině didaktické vycházeli z toho, že každá edukace je založená na určité koncepci a, jak už jsme jednou upozornili v úvodu publikace, považujeme za nutné, abyste spojili vaši práci s koncepcí edukace, jenž se rozvíjí na Ústavě školní pedagogiky FHS UTB.

3.2 Z pohledu studenta

Když studenti čelí realitě života ve třídě, potřebují okamžitou pomoc. V tomto velmi kritickém období má být fakultní učitel zdrojem informací, má být připraven poskytnout oporu a poradenství. Níže vám nabízíme shrnutí principů práce fakultního učitele při reflexi studentova výstupu, které vychází od samotných studentů. Následující výčet postřehů poskytli po absolvování souvislé pedagogické praxe studenti University of Colorado Boulder (Springgs, Boggs, 2016). Některé body korespondují s našimi

kategoriemi, které jsme výše popsali, nicméně mezi nimi můžete identifikovat další zajímavé aspekty úzce související s reflexí studentova výstupu, kterým doporučujeme věnovat pozornost.

- Zvolte **mezistupeň** mezi pomocí studentovi a ponecháním studenta při samostatné práci.
- Prosím, nepřehlížejte **kulturu vystupování** (např. slušné vyjadřování, vhodné oblečení (dress code), ale také etiku stolování apod.).
- **Představte** studentovi školu a pracovníky školy
- Poskytněte studentovi kopie základní **školní dokumentace** (vzdělávací strategie školy, školní řád apod.)
- Přestože jsou studenti často zvědaví na vaše osobní názory a mohou tíhnout k neformálnímu charakteru vašeho vztahu, mějte na paměti, že z vašeho přístupu mají studenti jasně pochopit, že **jsste učitel profesionál** (příp. vyžadujte náležitý respekt).
- Pomozte studentovi, aby se učil **plánování** a způsoby **hodnocení**.
- Formulujte **konkrétní cíle profesního růstu** studenta, ke kterým bude směřovat.
- Začněte **snadnějšími** věcmi.
- Nabádejte studenty, že mají vyžadovat u dětí/žáků **disciplínu**, ještě před tím, než skutečně vyučují; někdy si nejsou jisti, jestli je to v jejich pravomoci.
- Nevstupujte studentům do jejich výstupů a **neopravujte** je před žáky/děťmi.
- Budte **přístupní**; mluvte se studenty denně.
- Řekněte studentovi, když v jeho přípravě vidíte, že něco opravdu nebude fungovat, ale rovněž mu umožněte **poučení ze selhání**. Nechte studenty zkoušet věci samy.
- Budte specifictí **ve zpětné vazbě**.

- Neočekávejte **dokonalost**.
- **Ptejte se** studenta: "Jak vám to jde, jak se daří?" A to často.
- Řekněte studentovi, co dělá dobře, pochvalte jej, mnohdy nemusí svůj úspěch vnímat.
- Nechte studenta, aby **věděl, že ho hodnotíte** (např. zapisujete do notesu aj.).
- Nedovolte studentovi, aby byl **jen "pozorovatelem"**, neustále ho zapojujte do dění.
- Umožněte studentovi výuku velkého kolektivu i menší skupiny atd.
Střídání různých forem výuky je velmi cenné.
- Zapojte studenta do dlouhodobého **plánování**.
- Poskytněte studentům **učební materiály**. Seznamte je se vším, co už bylo vyučováno.
- **Vyzvěte** studenta, aby vám řekl, kde/jak mu můžete pomoci.
- Řekněte studentovi, kde/jak (vedle výuky) se může zapojit/pomoci (zvláště pokud je zodpovědný a ambiciózní).
- Buďte **přístupní** změnám, které jsou inovací a vlastním nápadem studenta (např. různé využití moderní didaktické techniky, použití netradičních metod výuky atd.)
- Nabádejte studenty, aby vždy sdělovali žákům/dětem nejen cíle edukace, ale také svá očekávání.
- Pomozte studentovi získat **podporu** vedení školy.
- Pravidelně se studentem **diskutujte** deník/portfolio, které si vede.
- Pokud je to možné, pořádejte i **videozáznam** studenta při jeho výstupu.
- Ved'te studenty k důkladné **sebereflexi**.
- Buďte **pozitivní**.

Během pedagogické praxe pokládají studenti při reflexích svých výstupů za nejvlivnější faktory: výměny názorů, předávání zkušeností, zvýšení motivace, poskytnutí pomoci a podpora, přičemž sdílení myšlenek a zkušeností byla nejvíce se opakujícím tématem, po němž hned následovala motivace (Springgs, Boggs, 2016).

4 REDUKCE ŠOKU Z REALITY U STUDENTŮ

Když student opustí lavice poslucháren a seminárních místností univerzity a dostane se do života školy, čeká ho nejedno překvapení. Život školy je nesmírně komplikovaný a složitý a působí v něm mnoho sil (někdy protikladných). Studenta překvapí rychlost jednotlivých dějů, jejich prolínání a rychlé střídání. Psychika studenta na tento nápor není dobře připravena. Může se dostavit stav, který nazýváme **šok z reality**.

Šok z reality se definuje jako „rozpor mezi očekáváním, jež student získal před profesní přípravou, nebo po jejím ukončení, a každodenní realitou života ve třídě.“ (Weinsteinová, 1988). To předpokládá, že student již vchází do vysokoškolské přípravy s určitým hodnotovým nastavením nebo ideály, což může být u mnohých studentů pravda, vždyť na základě svých ideálů se rozhodli studovat obor učitelství. Tyto ideály se však tváří v tvář komplikované realitě můžou zhroutit.

Muller-Fohrbrodt, Cloetta, & Dann (1978, citováni Weinsteinovou, 1988) identifikovali **dva primární zdroje** šoku z reality. První zdroj je **osobnostní** a je to výběr nevhodného povolání, negativní postoj k němu a nepříznivé osobnostní vlastnosti. Druhý zdroj je **situační** – neadekvátní profesní příprava, osamělost v práci, těžkosti při komunikaci s rodiči a nával práce.

Pokud jde o profesní přípravu, existuje názor, že žijeme v době plné zvrátů, transformací a změn. To, co se učí studenti v pregraduální přípravě na vysoké škole, nemůže být v souladu s tím, co se provádí reálně ve škole. Připravují se spíše pro idealizovanou školu, která je bezpečná, dobře řízená a prediktabilní a kde jsou homogenní skupiny dětí/žáků. Z tohoto rozporu mezi ideálním a reálným stavem vzniká pracovní zátěž a emoční „vysušování“ (Correa et al., 2015). Tento názor je velice radikální,

pesimistický a pedagogové ho musí brát s velkou rezervou. Nicméně, musí si klást otázku, jestli připravují studenty pro reálnou nebo ideální praxi.

Šok z reality je především vnitřní pocit studenta. Mladý člověk cítí svou nejistotu v složitém prostředí školy a reaguje na to, že se ocitl v pracovní situaci, na kterou se připravoval několik let, a teď vidí, že na ni optimálně připraven není. Vzniká emociální zmatek, nejistota, klesá sebedůvěra. To může mít dopad i na zdravotní stav studenta. Mohou se dostavit poruchy spánku, stresové reakce nebo narušení stravovacích návyků.

Přirozený stupeň těchto reakcí, tedy i intenzita prožívání šoku z reality, je u studentů různá. Existují studenti, kteří mají dostatek sebedůvěry a dokáží šoku z reality předejít nebo ho silně redukovat. Mohou mít již zkušenosti z prostředí školy (pracovali v školním prostředí nebo vedli zájmové kroužky dětí) a současná praxe není pro ně zdrojem šoku z reality. Existují však i studenti, kteří takovou praxí neprošli a jsou proto kandidáty pro šok z reality. Z toho vyplývá, že je nutné přistupovat k jednotlivým studentům diferencovaně.

4.1 Práce se studentem s příznaky šoku z reality

Prvním úkolem fakultního učitele je **uvědomit si** existenci možnosti, že student trpí šokem z reality. Musíte chápat tuto situaci jako možný i když nepříjemný stav. Nesmíte ji podceňovat, naopak musíte ho brát velice vážně, protože může ohrozit jak studentovo působení ve škole, tak také jeho vztah k vám a ke školnímu prostředí.

Diagnostikování

Druhým úkolem je diagnostikovat projevy šoku z reality. Nastal tento stav? Je student nekomunikativní v interakci s vámi? Je na něm vidět fyzická únava nebo neklid? Projevuje nejistotu nebo dokonce rezignaci? Dívejte se na jeho tvář, pozorujte řeč těla. Zeptejte se ho, jak se cítí.

Student ovšem může projevovat i jiný typ reakce na šok z reality, než je apatie. Nedokáže navenek regulovat své nepříjemné emoce. Může se chovat útočně, být agresivní vůči vám, vůči dětem nebo rodičům. Vstupuje do konfliktů a interpersonálních soubojů. Reakce studenta navenek tudíž mohou být diametrálně odlišné.

Odhalení příčin

Odhalení příčin nepříznivého prožívání školního prostředí studentem není jednoduchou a lehkou záležitostí. Můžete je zjistit jednak **pozorováním** konání studenta, jednak **rozhovorem** s ním. Příčin může být několik a vzájemně se mohou posilovat. Ptejte se, čemu přisuzuje svůj stav (když mluví o nejistotě, únavě, deziluzi). Je tento pocit přítomný i u jiných studentů? Je u všech stejně intenzivní? Jak tento stav vysvětlují? Můžeme předpokládat, že příčinou je neschopnost efektivně aplikovat teoretické vědomosti v praxi. Obvykle to není jediný důvod, případně není vůbec důvodem studentovy deziluze. Může to být pracovní zátěž – požadavek dělat nebo plánovat příliš mnoho činností najednou. Těžkosti často nevyplynou z problémů se vzdělávacími postupy, ale spíše ze sociálně psychologických aspektů vyučování, řízení třídy a ze vztahů se žáky.

Pomoc

Student se sice může vyrovnat se šokem z reality sám, když k tomu má dobrý potenciál, ale je dobré, když jeho síly podpoří „**významní druzí**“. Jste to především vy, pak učitelé fakulty, rodina, přátelé. Není jisté, že se student obrátí k vám. Možná, že má ostych, jistou hrdost, nechce se svěřovat, bojí se ztráty svého kreditu. Může mít pocit, že, když se vám svěří, zvýší svou zranitelnost. Proto je dobré, že mu podáte pomocnou ruku. Oslovte ho, diskutujte s ním. Poskytujte studentovi emocionální oporu. **Podpořte** jeho sebevědomí. Usmívejte se, použijte humor. Buďte osobní, vzpomínejte na své začátky a přiznejte se, že i vy jste prožíval/a podobné pocity, když jste jako učitel/ka začínal/a.

5 PROSTŘEDÍ FAKULTNÍ ŠKOLY

Poznání prostředí mateřské školy patří k důležitým aspektům praxe studenta na fakultní škole. Jak jsme již zmiňovali výše, pro mnohé studenty je prostředí školy v roli budoucího učitele zcela nové. V případě opakované nebo delší spolupráce (např. při souvislé praxi) by se student měl seznámit se školou jako celkem. To posílí vzájemné vztahy a student se bude cítit více vtažený do dění školy. Perspektiva jeho přípravy se posouvá z běžných forem spolupráce směrem k perspektivě zainteresované osoby, což zvyšuje efektivitu přípravy studenta na roli budoucího učitele (Altan & Saglameľ, 2015).

5.1 Společné poznatky o prostředí mateřské i základní školy

V následujícím textu přinášíme návrh tematických okruhů, které patří k aspektům fungování fakultní školy, a to jak v případě mateřské, tak i základní školy. Jedná se tedy o obecné záležitosti každodenního života školy, dále informace o filozofii a dlouhodobých cílech školy, případně specifických podmínkách, jež jsou typické právě pro danou školu.

Témata pro poznávání prostředí školy mají formu otázek, jaké by mohl klást student fakultnímu učiteli.

- Kde se dozvím o výchovných a vzdělávacích strategiích školy? V jakých materiálech jsou dostupné a kdo mi může vysvětlit informace, kterým nebudu rozumět, nebo mě budou podrobněji zajímat?
- Jaká je koncepce rozvoje školy?
- Jaká je filozofie školy v přístupu k dítěti a jeho rozvoji?
- Jaká je vzdělávací koncepce pro děti/žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

- Jak funguje spolupráce učitelů? Jak poznám, na koho se mohu obracet v jednotlivých otázkách?
- Jak probíhá spolupráce s rodiči? Jak do této spolupráce mohu vstoupit jako student vykonávající praxi?
- Jak funguje spolupráce školy s pomáhajícími organizacemi a dalšími partnery školy?
- Jak se škola začleňuje do místní komunity?
- Jak se škola zapojuje do programů dalšího vzdělávání?
- Do jakých projektů a programů se škola zapojuje a proč?
- Jakou podporu může využívat začínající učitel?
- Jak funguje přijímací řízení pro děti a kdo se na něm podílí?
- Jaký je denní režim školy a kdo ho vytváří?
- Jak mohu využívat prostory školy?
- Jaký materiál pro výuku je učitelům běžně dostupný a mohu ho využívat?

5.2 Specifika mateřské a základní školy

Potřebným doplněním výše uvedených námětů k poznávání prostředí školy studentem jsou otázky vztahující se buď ke specifikům dané školy, nebo k odlišnostem, které vyplývají z toho, zda fakultní školou je mateřská nebo základní škola.

- Čím se tato škola odlišuje od ostatních škol v obci/nejbližším okolí?
Čím škola tato specifika podporuje?
- Jak funguje personální hierarchie v mateřské škole? (Příklad: učitel ve třídě MŠ – vedoucí učitel – zástupce ředitele – ředitel)
- Jak funguje spolupráce učitelů prvního a druhého stupně a jaká personální hierarchie tomu odpovídá? (Pozn. Tato situace se netýká málotřídních základních škol.)

- Jak funguje spolupráce spádové mateřské a základní školy?
- Jakým způsobem jsou děti organizovány do jednotlivých tříd?
- Jaké jsou možnosti mateřské školy pro práci s dvouletými dětmi?

Součástí poznávání reálného prostředí školy jsou i témata vztahující se ke každodenní organizaci práce všech pracovníků školy. Budoucí učitele na základní škole může dále zajímat, kdo a jak stanovuje rozvrh hodin výuky a jak se řeší případy, kdy učitel na výuku dorazit nemůže. Student učitelství by na souvislé praxi měl mít možnost nahlédnout do stěžejních dokumentů školy jako instituce a seznámit se s využitými technologiemi, které administrativu na dané škole usnadňují. Obzvlášť, pokud by student byl již školou osloven jako možný kolega po dokončení studia, bylo by pro něj užitečné účastnit se porady s ředitelem či mezi učiteli.

K poznávání fungování školy patří pak i práce učitele mimo vymezený prostor školní budovy. Jak základní, tak mateřské školy využívají možnosti strávit s žáky několik dní na škole v přírodě či jiné formě ozdravných pobytů, učitelé mohou spolupracovat na přípravě adaptačních pobytů dětí, které přicházejí do školy na začátku druhého stupně. Jedná se tedy o velké množství podnětů, které se studentovi dostane v době, kdy prožívá a reflektuje vlastní činnost s dětmi, a vše nové je pro něj náročné. Platí však také, že získat přehled o prostředí školy a jejím fungování, napomůže později začínajícímu učiteli v začátcích „ostré“ praxe, kdy také neprochází snadným obdobím.

6 ZÁVĚR

Tato publikace si kladla za cíl seznámit vás s rolí fakultního učitele a principy jeho práce. V publikaci byla vysvětlena funkce fakultního učitele při profesionalizaci studenta učitelství, byl kladen důraz na systematické a odborné vedení studentů v rámci pedagogické praxe. Rovněž byl respektován soulad s koncepcí pedagogických praxí, jenž je rozvíjena na Ústavu školní pedagogiky Fakulty humanitních studií UTB.

Úspěch pedagogických praxí bude tedy spočívat nejen na motivaci a kompetencích našich studentů, odborného úsilí nás, učitelů fakulty, kteří připravujeme studenty pro vstup do praxe, ale taky na vás – fakultních učitelích. Vidíme vás jako významné spojence v naší důležité práci – přípravě mladých učitelů, odborně připravených pro práci s dětmi.

I když tato publikace měla ambici usměrňovat vás směrem k jistým postupům a způsobům práce, nesmíte ji chápat dogmaticky. Předpokládáme, že máte taky svůj vlastní styl práce a vlastní preference. Je to plně v souladu s dialektikou profesní činnosti. Váš osobní přístup a styl práce se studenty je důležitou proměnnou, jenž ovlivňuje proces a výsledky vašeho působení, tedy proces studentova profesního učení.

Psychologická literatura nás učí, že interakce dvou subjektů není nikdy jednosměrná. Vždy jde o vzájemné ovlivňování. Proces profesního učení probíhá v interakci dvou subjektů – vás fakultních učitelů a studentů – a jeho efekt má dopad na oba aktéry vzájemného vztahu. Věříme, že práce se studenty vám přinese také příležitost pro váš profesní rozvoj. Ocitnete se v situacích stimulujících vaše uvažování, budete čelit okolnostem, jež vás přinutí klást si nové odborné otázky a hledat na ně odpovědi. Mohou to být celkem standardní situace: budou se týkat například porozumění

chování dětí, výběru edukačních situací/učiva, nebo jeho didaktické transformaci, individuálních zvláštností dětí, komunikace s rodiči apod.

Věříme, že práce se studenty vám přinese příležitosti pro reflexi vaší vlastní pedagogické práce, ovlivní některé vaše edukační představy, ideály nebo postoje. Taky doufáme, že získáte uznání u studentů, což vám jistě přinese pocit naplnění, radosti a potěšení. Rovněž jsme si jistí, že vaše práce dosáhne ocenění také od nás, učitelů fakulty a jejího vedení.

7 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Altan, M. Z., & Saglamel, H. (2015). Student teaching from the perspectives of cooperating teachers and pupils. COGENT EDUCATION, 2(1), 1–16. Dostupné z <https://doaj.org/article/a9ef9a1133784d878a7197a5c290ab44>
- Anderson, J. (1993). Working with student teachers in the classroom. LANGUAGE LEARNING JOURNAL, 8, 62–64.
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A. & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Postmodern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. TEACHING AND TEACHER EDUCATION, 48, 66–74.
- Hoxha, M. (2016). The Mentor and the Student-Teacher: An Important and Delicate Relationship. JOURNAL OF EDUCATIONAL AND SOCIAL RESEARCH, 6(3), 87–91. Italy: MCSER Publishing.
- Muller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B., & Dann, H. D. (1978). Der Praxisschock bei junger Lehrern. Stuttgart: Klett.
- NHS Education for Scotland. National Guidance for Practice Teacher Preparation in Skotland. A Principles Based Approach. Edinburg: NES. Dostupné z https://www.nes.scot.nhs.uk/media/2111630/national_guidance_for_practice_teacher_preparation.pdf
- Píšová, M. & Duschinská, K. a kol. (2011). Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Springgs, B. & Boggs, A. (Ed.). (2016). MENTORING YOUR STUDENT TEACHER A Resource for Cooperating Teachers and University Supervisors. Dostupné z <https://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attachedfiles/MENTORING%20YOUR%20STUDENT%20TEACHER%20REV%20FEB%202016doc.pdf>
- Statut fakultní školy Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Směrnice děkanky SD/07/2017.
- Thiel, T. (1999). The English Teacher Vol XXVIII: From trainee to autonomous teacher. Edinburg: Moray House Institute of Education.
- Vašíková, J. & Žáková, I. (2018). Význam primární logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností dětí předškolního věku. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

- Veteška, J. (2008). Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada.
- Weinstein, C. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. TEACHING & TEACHER EDUCATION, 4(1), 31–40.
- Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. Pedagogická orientace, 24(4), 510–534.
- Wiegerová, A. (2015). Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- Wilkin, M. (1992). Mentoring in Schools. London: Kogan Page

Studijní opora byla upravena na základě posudků recenzentů.

Recenzenti:

Fakultní učitelé:

1. Bc. Magda Zycháčková – ředitelka MŠO Otrokovice
Lenka Stanckeová - MŠO Otrokovice
2. Mgr. Nicol Šmatelková – Univerzitní MŠ Qočna
3. Mgr. Břetislav Lebloch – ředitel ZŠ Horní Němčí
4. Mgr. et Bc. Eva Kočí – ZŠ Horní Němčí
5. PaedDr. Miroslava Končítíková – ZŠ Horní Němčí

Studenti:

6. Bc. Beáta Deutscherová, MBA – studentka oboru Pedagogika předškolního věku, absolventka oboru Učitelství pro mateřské školy
7. Bc. Dana Válková – studentka oboru Pedagogika předškolního věku, absolventka oboru Učitelství pro mateřské školy
8. Mgr. Anna Koflerová – studentka doktorského programu Pedagogika
9. Aneta Zapletalová – studentka III. ročníku Učitelství pro MŠ
10. Anita Machová - studentka III. ročníku Učitelství pro MŠ

Úprava textů: Mgr. Petra Trávníčková