

Vliv kultury školy na profesní dráhu studenta učitelství a na sdílení se cvičným učitelem

The influence of school culture on the career of student of teaching and on sharing with a practicing teacher

Kateřina Cášková, Štefan Chudý

DOI: 10.17846/SS.2020.5.2.38-55

Abstract

The student's concept of teaching, with which he comes to the preparatory education program, forms a strong discourse for his further learning. Research suggests that preparatory education and teaching practice (Borg, 2003) have an impact on the concept of teaching, but other authors point out that it is necessary to diagnose this concept in the beginning and continue to work with it in a targeted manner (Joram & Gabriele, 1998). However, this can be challenging in the current context, where a large number of students are being prepared at the faculties of education. At the beginning of the internship, students go through a demanding process of socialization, which is perceived subjectively and this period can become critical for students. This research study aims to explore the effects of school culture on the career of a student teacher at the beginning of teacher training. The school culture has a great influence on the formation of professional identity and the student views from the perspective of his concept of teaching. In the following text, we first define the professional career of the teacher, the school culture and try to justify the role of supporting the school culture and training teacher. Then we present the data collection and analytical procedure. Based on the results of the analysis, we will try to answer a research question.

Keywords: school culture, training teacher, student teacher, sharing knowledge, professionalization

1 Profesní dráha učitele

Student učitelství při nástupu do praxe prochází procesem socializace, při němž v interakci s ostatními aktéry školy a prostředím hledá uspokojení svých sociálních potřeb a utváří svoji budoucí učitelskou roli nejen v profesi, ale i s kolegy (Zeichner, 1980). Tento proces je vnímán subjektivně. Tyto subjektivní percepce socializačních procesů jako konfrontace jedince a prostředí popsala studie Laceyho (1977), který uvedl tři základní zvládací strategie, které začínající učitelé volí v konfliktních situacích: 1. Strategické podřízení (strategic compliance); internalizované přizpůsobení (internalized adjustment); strategická redefinice situace (strategic redefinition of the situation). Většinou se však jedná o socializaci do ustálených vzorců chování konzervativní kultury školy, které student nemůže změnit (Zeichner, 1981/1982 in Pišová, 2005, 49).

K problematice vývoje profesní dráhy přispěl Huberman (1989, 244, 246), který rozlišil následující fáze:

- 1 - 3 roky: začínající učitel je zpravidla ohromen a bojuje o „přežití“. Na druhé straně je to fáze objevování.
- 4 - 6 let: učitel vstoupil do období stabilizace.
- 7 - 11 let: fáze diverzifikace Toto je období experimentování a aktivismu; učitelé v této fázi jsou však také vystaveni riziku vyhoření. Rozvíjení a hledání nových učební dovedností.
- 12 - 19 let: učitel vstoupil do období stagnace (přehodnocení kariérních cílů), nemusí dokazovat svoji autoritu
- 19 - 30 let: učitel je vynikající mentor; může však mít tendenci ke konzervativnímu stylu učení - odmítnutí inovace. Větší jistota ve třídě i s ostatními učiteli.
- 31 - 40 let: V této fázi jsou učitelé od profese odpoutáni. To může mít pozitivní podobu přijetí přístupu k novým metodologickým trendům. Na druhou stranu by však tento učitel mohl být psychicky vyčerpaný

Hranice mezi jednotlivými přechody není striktně dána, je individuálně odlišná. V naší sondě se věnujeme učitelům začátečnickům, kteří se opírají především o svou vlastní zkušenost či imitaci učitelů, jejichž výukou sami prošli a tím dochází k upevňování profesní role. Jedná se o stálý proces uvědomování si podstaty profese a vlastní profesionality. Spilková (2004) rozlišila tři etapy rozvoje profesní identity budoucího učitele:

- 1) startovací identita – identifikace prekonceptcí,
- 2) proměňovaná identita – přestavba prekonceptcí novou teorií,
- 3) profesní identita – výsledná reflexe a sebereflexe.

Tyto prekonceptce tj. mentální reprezentace, jsou výsledkem dosavadních zkušeností, které studenti učitelství prožili v průběhu školní docházky a ty se odráží v jejich pojetí výuky (Mareš 2013), které je poměrně rezistentní vůči změně ať je jakkoliv „nepřesné“ či nevhodné“ (LaBoskey, 1993, 25), toto pojetí je jakýmsi filtrem v přijímání a interpretaci nových zkušeností, které studenti získávají v teoretické výuce (Eraut, 1994, Mareš 2013). Lortie (1975, 62) upozorňuje na fakt „že to, co se studenti učí o vyučování je intuitivní a je to založeno na individuálních osobnostních charakteristikách a zkušenostech než pedagogických principech“. A právě takto mnohdy přicházející nové zkušenosti mohou zůstat neuchopené či nepochopené bez dostatečné podpory nejen cvičného učitele, ale i ostatních, kteří společně tvoří tzv. „kulturu školy“.

2 Učení se vyučování studenta s podporou cvičného učitele

Pro naše šetření jsou výchozí socio-konstruktivistické teorie, mezi ně patří vliv Vygotského (1985), který říká „Já“ je závislé na své sociokulturní existenci, utváří se pomocí vnějšího kulturního světa, ve kterém se nachází, interpretuje svět a tato interpretace se rodí ve spolupráci s jinými lidmi či. Klíčové principy této teorie vztahující se k podpoře učení shrnuli (Randall & Thorntonová, 2001, 51-52): poznání je konstruováno prostřednictvím dialogu mezi studentem a zkušenějším jedincem; poznání existuje nejprve v sociální interakci (vnějšího prostředí) posléze v mysli studenta (vnitřní prostředí), k osvojování dochází posunem ze sociálního prostředí do vnitřního prostředí. K tomuto posunu může docházet při modelování „making thinking visible“ (Van Velzen, 2012), kdy cvičný učitel reflektuje svoje myšlenkové postoje k pedagogické situaci na základě vlastních zkušeností. Cvičný učitel vidí jeho pozici na praxi a právě přes toto vidění reflektuje jeho počínání při výuce směrem k jeho potřebám, tím studentovi může poskytnout impuls ke kritické reflexi. Potřeba něco reflektovat přichází většinou poté, až je k tomu podnícen cvičným učitelem. Student je tak přiveden zpět k situaci v relativně bezpečném odstupu, a tímto se mu otevírá prostor k učení se vyučování.

3 Vliv Kultury školy na sdílení pedagogických znalostí a učení se vyučování

V počátcích učitelovi kariéry mají klíčový význam na profesní růst vnější podmínky. Vnějšími podmínkami také mohou být a v odborné literatuře najdeme pojmy; atmosféra školy (Gudmunson, 2014), školní klima (Chráska, Tomanová, Holoušová 2003) a školní kultura (Hinde, 2004). Mnohdy jsou tyto pojmy částečně neujasněné či nepřesné (Grecmanová, 2003). Nejlépe tyto pojmy objasňuje Mareš. „Existuje řada možností, jak vyjádřit zvláštnosti školy a jejího fungování. Například „můžeme uvažovat na ose objektivnost – subjektivnost, pak směrem k objektivnějším charakteristikám nalézáme prostředí školy, směrem k subjektivnějším klima školy. Můžeme uvažovat na ose stálost – proměnlivost. Pak směrem ke stálejším charakteristikám je klima školy, směrem k proměnlivějším atmosféra školy. Můžeme uvažovat na ose sdílené hodnoty a normy sekularizovaného rázu – sdílené hodnoty a normy konfesijního rázu. Pak by směrem k sekularizovaným hodnotám a normám mohla být kultura školy, směrem ke konfesijním zase étos školy“ Mareš (2003, 35). Kultura školy označuje soubor způsobů chování, které se opakováním vyvinuly do více či méně závazných, implicitně či explicitně posilovaných norem chování a v rámci školy všeobecně reflektovaných hodnot a postojů stojících v pozadí (Deal & Peterson, 1999). U nás citlivě analyzovali různá pojetí kultury školy od managerského, přes antropologický, sociologický až po integrující pojetí autoři (Pol a kol., 2002). Pojem kultura školy zahrnuje „klima školy, styl vedení lidí, soudržnost při uplatňování společných strategií, pedagogickou koncepci, definování rolí lidí ve škole, mezilidské vztahy, motivující faktory, fyzické prostředí a její image“ (Walterova 2001, 89). Jiní Grecmanová (2004) či Havlínová (1994) se na rozdíl od Walterové domnívají, že kulturní dimenze je součástí prostředí školy, nadřazuje pojem klima školy pojmu kultury školy. Mareš a Křivohlavý (1995) zdůrazňují, že sociální klima školy má vliv na pedagogickou interakci, a v této souvislosti poukazují na otevřené a uzavřené klima. Z toho plyne, pokud by bylo klima otevřené, vzniká zde prostor pro pedagogickou interakci a s tím spojené sdílení pedagogických především praktických znalostí. Pokud dojde k rozšíření pojmu i o prostředí, budeme se více blížit pojmu kultura školy. Jestliže pochopení pojmu klima školy zúžíme na vztahy uvnitř školy a jejich prožívání, pak náš pojem bude jednoznačně součástí kultury školy, která zahrnuje

i vize, hodnoty, normy, prostředí atd. Z hlediska našeho výzkumu, který je zaměřen na iniciační podporu v profesním růstu studenta učitelství, budeme používat termín kultura školy.

Další faktor, který vystupuje v „pozadí kultury školy“ je skryté kurikulum. Na jeho vlivy lze usuzovat z charakteru psychosociálního klimatu, každodenních interakcí a povahy komunikace mezi jednotlivými vyučujícími či vyučujícími a žáky/žákyněmi, z organizace času a prostoru nebo z pouhého vizuálního dojmu či prostorového uspořádání školní budovy (Lorenzová, 2015). V širokém smyslu ho lze chápat jako působení nezáměrných vlivů pobytu ve škole na aktéry edukace, tedy jako neřízenou, implicitně probíhající socializaci (Švec 2008, 130). Tyto vlivy se rozvíjejí a působí souběžně s kurikulem oficiálním (formálním i realizovaným) a uskutečňují se nezávisle na záměrném a vědomém působení vyučujících a školy. Oficiálně je ve škole v podstatě jen jedno kurikulum, které má tři aspekty (Janík et al., 2010, 13): (1) co je plánováno (zamýšlené kurikulum), (2) co je vyučováno (realizované kurikulum), (3) jakou zkušenost si žáci odnesou (dosažené kurikulum). Obecně však skryté kurikulum popisuje vlivy, které utvářejí studenty, jejichž působením se studenti mohou naučit poslušnosti či revoltování, kulturním zvyklostem, kulturní či politické socializaci (Vallance, 1991). Působení skrytého kurikula se patrně nejvýrazněji uplatňuje v realizační formě. Pokud však dojde k nevhodné interpretaci či nesouladu mezi oficiálním a skrytým kurikulem, můžeme se ocitnout v nezdravé kultuře školy.

Se zdravou kulturou školy souvisí pozitivní školní prostředí, kde učitelé i studenti chtějí být. Je to místo charakteristické vzájemnou podporou a povzbuzením (Hanson & Childs, 1998), aktéři učí s otevřeným srdcem, vzájemně spolupracují, sdílejí normy, jsou kolegiální, zlepšují se a tvrdou prací přispívají ke studijním úspěchům, posunu v učitelské práci a splnění rodičovských očekávání (Peterson & Deal, 1998). Základním předpokladem spolupráce je vzájemná důvěra (Hargreaves, 2002). Stálost takové kultury závisí na schopnosti školy vytvářet takové postupy, které nové lidi do školní kultury mohou začlenit (Pol, Lazarová, 1999), protože student učitelství vstupující do školy, jehož osobní zkušenosti a předchozí vzdělání ovlivňuje jeho pohled na celkovou kulturu školy ještě předtím, než vstoupí do učebny. Každá pedagogická situace, která je v rozporu s pojetím výuky studenta, a která není dostatečně vysvětlena „making thinking visible“, může být těžko

přístupná k inovaci. Tento konflikt může poskytnout impuls pro učitele, aby odešli (Hinde, 2002), zvláště pokud jsou studenti učitelství izolováni ve svých třídách bez dostatečné kolegiální podpory a s tím spojené nedostatečné zpětné vazby. Pro začínajícího učitele je nedostatečná zpětná vazba a nucená izolace zvláště nepříjemná (Píšová, 1999, s 40-42), výsledkem může být nejistota a s ní spojené neadekvátní obranné reakce (Lortie, 1975). Například odchod učitelů z učitelské profese, „studenti učitelů uvádějí, že jsou často přetíženi množstvím problémů, s nimiž se setkávají, a mnoha rozhodnutími, která musí učinit během školních dnů své praxe,“ (Warren, 2005, 49) či boj o vytvoření identity ve vyučovací komunitě (Feiman-Nemser, 2003). Navíc pokud je student součástí kultury nezasahování „culture of non-interference“ (Huberman, 1993, 29), kde žádost o radu je vnímána jako neprofesionální a nabídka pomoci je považována za výraz arogance. Komunikace je zúžena pouze na úroveň společenskou ne profesní a nemůže zde tedy docházet k otevření prostoru pro sdílení studentových nejasností, pochybností a tedy i pedagogických praktických znalostí.

4 Metodologie

Cílem studie je:

zjistit, jakým způsobem ovlivňuje kultura školy sdílení pedagogických znalostí s cvičným učitelem a jaký má vliv na profesní dráhu studenta učitelství v rámci jeho pedagogické praxe.

V rámci studie bude zkoumána tato otázka.

Jakým způsobem ovlivňuje kultura školy profesionalizaci učitele a sdílení studentových pedagogických znalostí s cvičným učitelem?

Vzhledem ke složitosti konceptu byl zvolen kvalitativní přístup. Výzkumným designem, který by umožnil naplnit naše cíle, byla zvolena případová studie (Švaříček & Šedová, 2007), která by měla zachytit vliv kultury školy na sdílení pedagogických znalostí studenta učitelství a cvičného učitele.

Ke sdílení pedagogických praktických znalostí dochází při kolaboraativnímu mentorského přístupu Van Velzena et al. (2012), který je zaměřen na sdílení praktických pedagogických znalostí v rámci spolupráce cvičného učitele se studentem učitelství, avšak v našem výzkumném šetření vycházíme z jeho určité modifikace. Nejdříve studentka pozoruje hodinu cvičné učitelky a sleduje její jednání, např. interakci se žáky,

organizaci třídy apod. Potom studentka učitelství přebírá učitelkou roli. Se cvičnou učitelkou připravují vyučovací hodinu. Vyučovací hodinu vede studentka, cvičná učitelka její činnost pozoruje. Po hodině následuje analýza hodiny cvičným učitelem, a to formou rozhovoru. Studentka dostává od cvičné učitelky doporučení, jak by mohla postupovat jiným způsobem, jak spolupracovat se žáky apod. Ve třetí fázi studentka již většinou sama připravuje plán vyučovací hodiny, který potom prakticky realizuje, opět za přítomnosti cvičné učitelky. Na počátku studentka do určité míry napodobuje vyučovací postupy své cvičné učitelky, i když nezná zkušenostní pozadí těchto vyučovacích postupů, na kterých jsou vystavěny, protože má málo pedagogických zkušeností, kterých ale postupně nabývá a reflektuje je v procesu sdílení se cvičným učitelem, tím utváří svoje praktické znalosti.

Výzkum se uskutečnil na brněnské základní škole. Studentka¹ byla vybrána na základě jejího dobrovolného rozhodnutí participace na výzkumu, výběr byl podmíněn vyučovacím předmětem matematikou. V českém prostředí jsou v souvislosti s vedením praxí nejčastěji užívány výrazy fakultní učitel nebo cvičný učitel (s rozdílem v odborné připravenosti k výkonu činnosti) (Píšová, 2005), proto jsme se rozhodli používat výraz cvičný učitel. Výzkum probíhal ve shodě s jeho etickou stránkou. Cvičná učitelka i studentka byly seznámeny s průběhem rozhovorů i náplní výzkumu. S ohledem na anonymitu studentka vystupuje ve výzkumném šetření pod fiktivním jménem Ivana. Obsah výzkumných rozhovorů byl vázán na pedagogickou praxi¹, kterou studentka absolvovala v rámci svého studia.

4.1 Sběr a analýza dat

Data pro tuto případovou studii byla sbírána především hloubkovými rozhovory R1-R10. Většina rozhovorů, byla orientována na výpověď zkušenosti z pozice první osoby (Varela, Thompson, & Rosch, 1993), byla vedena výzkumníkem induktivním způsobem a inspirována metodou čistého jazyka (Lawley & Tompkins, 2000).

¹ Pedagogická praxe na pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně v navazujícím magisterském studiu je třísemestrální: první a druhý semestr se jedná o praxi průběžnou; ve třetím semestru je praxe souvislá (4 týdny). Samostatně však vyučuje v rámci první praxe pouze 3 vyučovací hodiny v jednom předmětu, během druhé praxe 10 vyučovacích hodin v jednom předmětu. V rámci třetí praxe pak student vyučuje 20 hodin.

Data byla získána:

- přímým pozorováním výuky studentky učitelství a cvičné učitelky rozhovory R1, R2
- hloubkovými rozhovory R1, R2, R10 (retrospektivní rozhovor po ukončení praxe)
- reflektivní deník studentky učitelství, který je vázán na pedagogickou praxi 1.

Časová posloupnost jednotlivých rozhovorů měla za cíl nejdříve zjistit pojetí výuky před vstupem na praxi 2 R1,R2, kde probíhalo výzkumné šetření. Poslední rozhovor byl retrospektivní, struktura tohoto posledního rozhovoru byla taková, že výzkumník nejdříve položil otevřenou otázku: Co se změnilo po ukončení praxe? A nechal studentku volně vypovídat a potom porovnal svá zjištění s výpovědí studentky.

Realizované rozhovory² jsou doslovně přepsány v programu Videograph (Rimmele, 2002). Následně byla provedena jejich analýza otevřeným kódováním (Švaříček & Šedová, 2007) s podporou programu Atlas.ti a byla hledána stěžejní témata. Témata v rámci rozhovorů byla studována ve vzájemné souvislosti, ačkoliv se mohla vyskytovat časově vzdáleně v rámci jednoho rozhovoru nebo i později v jiných rozhovorech. Rozhovory a v nich identifikovaná témata byla analyzována konstantním komparováním (Švaříček & Šedová, 2007). Na začátku výzkumu nebyla stanovena hypotéza. Údaje byly sbírány a tříděny, byly hledány společné a rozdílné prvky mezi nimi. Třídy jevů se společnými prvky byly uspořádány do klíčových témat. Pomocí nich byla budována teorie či hypotéza, která může být podrobena dalšímu šetření. Hypotéza tedy neusměrňuje výzkumníka od začátku.

5 Výsledky výzkumu

Analýzy rozhovorů přinesly zajímavé výsledky. Studentka absolvovala učitelkou praxi v rámci prvního semestru magisterského studia na pedagogické fakultě, kde jsou praxe organizovány, je právě na počátku své profesní dráhy. Nastoupila na školu, kterou si vybrala s nabídky poskytované fakultou. Jedná se o běžnou základní školu, která nabízí možnost alternativního vzdělávání s prvky Montessori pedagogiky. Škola

² V rozhovorech označujeme jednotlivé účastníky písmeny V (výzkumník), R (studentka učitelství). V hranatých závorkách je uveden komentář výzkumníka.

se charakterizuje jako škola, kde se žáci učí komunikovat, spolupracovat, řešit problémy, ale jsou také aktivně vedeni i k vlastní odpovědnosti a samostatnosti. Byla seznámena se školním prostředím, s vyučujícími, s ředitelkou, s prostory, se třídou ve které vykonávala praxi. Studentka vykonávala praxi v běžných třídách. Její biografie napovídá, že se věnuje volnočasové a vzdělávací práci s dětmi (přípravou a vedení letních táborů, má zkušenosti i na výběrové škole s rozšířenou výukou matematiky) a protože práce s dětmi ji baví, to ji vedlo k tomu, že by se chtěla stát učitelkou.

5.1 Proces socializace

Základním procesem při vstupu studenta do praxe je fáze socializace, při které student učitelství v interakci s prostředím hledá uspokojení svých sociálních potřeb. V celkové kultuře školy se odráží nejen její filosofie, ale i schopnost školy vytvářet takové postupy, které nové lidi do školní kultury mohou začlenit. Ivana zažila bohužel i nejednu nepříjemnou zkušenost. V úvodu praxe 1 jedna její kolegyně pronesla nevhodnou poznámku, která ji znejistila v nastávajícím pedagogickém působení.

R: V úvodu to bylo jednou takové přivítání a byla to jiná paní učitelka a prostě vůbec jsme se neznali {pohodí rukama}, řikala, že je to prostě ostuda, tak jako na pedagogické fakultě, někteří studenti by vůbec neměli učit a tady takové věci a tak ale – nebylo to sice myšleno na mě, ale má to souvislost pro mě, nebylo to takové jako – „mile“ přivítání a najednou jako jsem měla strach, co se bude dít a – tak jako sem tady praktikant a nevím, ona má spoustu jako zkušeností.R1

Z toho úryvku vidíme, že přístup paní učitelky nebyl zrovna kolegiální a podporující. V reflektivním deníku zmiňuje další nepříjemnou zkušenost, kdy zůstala sama v kabinetě a opravovala sešity po příchodu kolegů, kteří skutečnost, že byla sama v kabinetě, označili jako „nepřípustnou“ komentuje „bylo to nepříjemné“. Dostala se i do situace, kdy ji jedna paní učitelka dokonce nechtěla vpustit do své výuky i když to bylo domluvené (později však u ní měla možnost být na náslechu a její přístup k výuce označuje autoritativním). Místo náslechu v hodině musela na její příkaz přerovnávat knihovnu, aniž by jakkoliv argumentovala, tak se přizpůsobila situaci. Tato reakce je charakteristická pro začínající učitele, jak vyplývá z výzkumu Laceyho (1977) in Ball & Goodson

(1985), kteří nejčastěji volí jednu ze tří základních zvládacích strategií: strategické podřízení, internalizované přizpůsobení, strategická redefinice. Studentka si zvolila první, kdy se přizpůsobila situaci, avšak vnitřně ji nepřijala. Pro studentku se stala tato nucená izolace zvláště nepřijemná (Píšová, 1999, 40-42), která vyústila v nejistotu.

5.2 Vliv Kultury školy na sdílení pedagogických praktických znalostí

Ivana vstoupila na školu, které nesplnila její očekávání, jelikož tamní kultura školy je v rozporu s jejím pojetím výuky, navíc se jí nedostávalo potřebné podpory, povzbuzení ani uspokojivého vysvětlení stávajících praktik ve škole. Toto napětí vyústilo v nesouhlas k celkovému přístupu ke vzdělávání tedy k celkové kultuře školy.

R: Tak mě zarazilo to, že vlastně když jsem prvně přišla do kabinetu, tak mi bylo řečeno, že žáci nesmí chodit k tabuli, nesmí být zkoušeni, protože vlastně je to pro ně stresová situace. Což mě celkem zarazilo, protože jsem na to nebyla zvyklá, když jsem chodila já na ZŠ, tak jsem to brala něco jako automatického, že jdeme k tabuli a neřešilo se, to, jestli jsem vystresováni. Tak to byla pro mě změna. Tak jsem nad tím začala přemýšlet, když ti vyučující sice nevyvolávají k tabuli, nezkoušejí, ale víceméně na ty děti řvou a jsou jakoby agresivní přístup. A myslím si, že docela za zbytečné věci.R1

Vstupní informace, které se jí dostávají o zvycích na dané škole reflektuje svým pojetím výuky založených na prekonceptech a je zde zřejmý rozpor mezi kulturou školy, která ji doposud ovlivnila a současnou. V reflexi “žáci nesmí” se odráží poněkud direktivní tón až nařízení, které se ovšem nenachází v oficiálním kurikulu a je tedy přenášeno neformálně – ústní formou v kabinetě. Tady bychom mohli poukázat na ukazující se vliv skrytého kurikula. Možná právě takové direktivní předání instrukcí a nedostatečné vysvětlení uvedených praktik přispělo k jejímu zamyšlení se nad výsledkem takového přístupu, který dle jejích úvah vede k agresivnímu chování některých učitelů, to v ní vyvolává pochyby o vhodnosti praktikovaných kontrolních metod na škole. Tento úsudek by však mohl být chybně vyvozený v důsledku nepochopení vyplývající z nevhodnému předání zvyklostí na škole. Dále se můžeme domnívat, že někteří učitelé nemusí být v souladu s kulturou školy, proto se je v jejich reflexi odráží možná nespokojenost.

R: Třeba tohle je pro mě taky tak trochu šok, protože si myslím, že v sešitě by mělo být zadání příkladu a výsledek. Zatímco žáci si píšou jen výsledek. Takže mě přijde, že to pak nemá žádný smysl, když se k tomu vrátí, tak jakoby neví, k čemu to je. Takže to je spíš jen jakási pomůcka, protože stejně, co tak pozorují, oni se na tu matematiku doma nepodívají, takže co se nenaučí ve škole, tak prostě není.

V: Pracují s nějakými pracovními listy?

R: Oni mají pracovní listy v elektronické podobě, a kdo chce, tak si to může koupit a jinak se s tím vůbec nepracuje. Paní učitelka přinese elektronické pracovní listy a díky projektoru se to promítne na tabuli, přes interaktivní tabuli a oni počítají.

V: Mají učebnici?

R: Učebnici jsem neviděla jenom sbírky úloh. Paní učitelka používá Power-Pointovou prezentaci, kde vysvětluje učivo doplněné o vzorový příklad.

V: Snažila jste se zachovat ráz hodiny, tak jak jste to viděla u paní učitelky nebo jste se do toho snažila vnést něco nového?

R: No spíš jsem se snažila zachovat ráz, protože tohle je pro mě něco nového, takže jsem se spíš přizpůsobila.R2

Další ukázka opět ilustruje rozpor s jejím pojetím výuky, nerozumí účelu vedení sešitů. Opět se jí nedostalo vysvětlení. Její úvaha je založená na prekonceptech, ke kterým se přiklání. Je možné, že kdyby se jí dostalo objasnění důvodů, které vedou školu k tomuto přístupu, otevřel by se prostor ke kritické reflexi a učení. Studentka se nesnaží sdílet svoje rozdílné zkušenosti. Tak jako většina studentů se socializuje do ustálených vzorců chování konzervativní kultury školy, které student nemůže změnit. Podřídila se situaci, avšak vnitřně ji nepřijala. Z ukázky vidíme, že existuje možnost dobrovolného zakoupení elektronických pracovních listů. Domníváme se, že například tímto by škola mohla vést žáky k rozhodnutí se nad investicí do svého vzdělávání, bylo by účelné toto studentce sdílet.

R: Jsem hodně ovlivněna tím, kde jsem studovala sama, protože jsem byla na gymnáziu a myslím si, že tam se kladl velký důraz na to, abychom tomu všichni rozuměli a i ta rychlost a učivo bylo náročnější. Potom jsem měla praxi na výběrové škole matematiky, kde to bylo hodně podobné tomu, co jsem sama zažila... na té škole mi to přišlo taky takové pracovní tempo,

jelo se hodně rychle a myslím si, že nikdo s tím neměl víceméně problém. A teďka je to pro mě taková nová zkušenost, že jakoby se v hodinách hrají hry, pomáhá se jim a různé takové jakoby zpestření, které by jim mohlo pomoci žákům, tak nevím, co je jakoby dobré... mně je asi bližší to, co jsem zažila sama, než vymýšlet různé didaktické hry... R1

Vzdělávání na uvedené škole označuje “škola hrou” a dle její výpovědi, z “této školy si žáci toho málo odnesou”. Má na mysli obsah a rozsah probraného učiva, které se jí zdá malý oproti jejím vlastním školním zkušenostem. Osvojení učiva jak sama říká, není v popředí zájmu, ale “jde spíš o to, jakoby jak komunikovat, jak s tím zacházet, kde to učivo hledat. Než aby si to člověk pamatoval, aby měl spoustu informací. R1” Což je ostatně v souladu se zaměřením školy. K níž se staví nesouhlasně až kriticky a myslí si, “každý člověk, by měl určité znalosti mít. Nesouhlasný pohled opět odráží její školní zkušenosti. Na základě konfrontace obou zkušeností se přiklání k tomu, co je v souladu s jejím pojetím výuky a nerozumí a ani se nezamýšlí nad nějakým možným přínosem jiného přístupu k výuce s využitím např. didaktických her. V jejich úvahách je patrné napětí a pochyby. Možná kdyby tyto pochyby sdílela s cvičným nebo jiným učitelem a dostalo by se jí dostatečného vysvětlení „making thinking visible“, mohla by začít uvažovat i jiným směrem a vidět také pozitiva. Či by si stačilo přechyst jaká je filosofie školy, která je patrná ze ŠVP, což ve většině případů studenti nedělají. Otázkou zůstává, proč nesdílí své aktuální zkušenosti, je možné, že důvodem by mohlo být počáteční nekolegiální chování některých učitelů a obava z možné odmítavé reakce. Další fakt je, že studenti si často vybírají školy, kde budou praktikovat v místě svého bydliště či v souvislosti se studovanou kombinací, tak aby praktikovali na škole, které nabízí jejich studované předměty.

Později na druhé škole, kde praktikovala, uznává i možný přínos toho, k čemu se staví kriticky (Cásková, 2019). Domníváme se, že k tomu přispěla možnost sdílení pedagogických znalostí s učitelkou, která směřuje reflexi ke studentčíným potřebám a v ní se odráží Ivanino pojetí výuky. Důležitým faktorem je jejich vzájemný respekt. Dalším přínosem pro ni bylo, že studentka měla možnost pozorovat výsledky výuky v souladu s výchovně-vzdělávacími cíli, které se pozitivně odráží na spolupráci žáků s učitelem. Vzájemná pozorování výuky, následně

sdílení zkušeností, respekt, soulad s filosofií školy, i možnost vidět pozitivní výsledky toho všeho by mohl být první krok k otevření se změnám v pojetí výuky.

6 Diskuse a závěr

V této výzkumné sondě jsme se zabývali procesem socializace, kulturou školy optikou studentova pojetí výuky a jejího vlivu na sdílení pedagogických praktických znalostí. Naše sonda upozornila na některé aspekty, které mohou být zajímavé pro vzdělavatele učitelů, případně i pro studenty učitelství samotné. Ukázalo se, že ačkoliv studentka byla v době, kdy vznikaly analyzované rozhovory, v počáteční fázi profesní přípravy, tak právě kultura školy sehrála důležitou roli v její profesní kariéře v tom, že byla v rozporu s jejím pojetím výuky a uvědomila si, že je důležitý soulad s kulturou školy pro další setrvání v profesi.

Jakým způsobem ovlivňuje kultura školy profesionalizaci učitele a sdílení studentových pedagogických znalostí s cvičným učitelem?

Při vstupu na praxi 1 studentka se setkává s pro ni novým přístupem ke vzdělávání, kterému nerozumí. Svoje aktuální zkušenosti srovnává s těmi, co sama zažila a přiklání se k nim, protože se jí nedostalo dostatečného vysvětlení „making thinking visible“ ani příkladů „dobré praxe“, aby je mohla kriticky reflektovat a tak se posunout v učení se vyučování. Praktické znalosti zkušených učitelů jsou důležité v podpoře učení studentů učitelství ve školní praxi (Hagger & MacIntyre, 2006), jejich sdílení by pomohlo studentce v průběhu praxe postupně porozumět některým aspektům výuky (Loughran, 2006). Pokud by činnosti na pracovišti byla strukturována a řádně vysvětlena, kdyby zpětná vazba směřovala k potřebám studentky; tím by mohla být nabídnuta příležitost k reflexi a otevřela by se možnost začít uvažovat jiným směrem. To se však nestalo. Skutečnost, že při pozorování některých vyučujících vidí nespolutracující třídu, jejíž výsledky nesměřují k výchovným ani vzdělávacím cílům výuky a také rozsah i obsah učiva se jí zdá nedostatečný s ohledem na výsledné znalosti žáků ji nejspíše odradila sdílet svoje aktuální pochybnosti. Toto podtrhuje skutečnost, že někteří vyučující si neuvědomují reálný dopad direktivního předávání neoficiálních praktik na škole, které následně student promítá do celkové kultury školy. Otázkou zůstává proč to tak je. Důvodem by mohl být fakt, že ne všichni učitelé sdílejí filosofií školy, ve které pracují. Ve výzkumech

(Deal & Peterson, 1999) se ukazuje, že zdravá a silná školní kultura založená na sdílené filosofii a společných cílech koreluje s lepší prací učitelů a jejich spokojeností. Taková kultura pomáhá učitelům překonávat nejistoty pramenící z jejich profese. Ve školních kulturách, které podporují kolegiální spolupráci, se vytváří lepší klima pro sociální a profesionální výměnu zkušeností a posílení a šíření nových přístupů k práci. Taková kultura pomáhá studentům učitelství i zaměstnancům identifikovat se se školou (Pol 2002, 55).

Domníváme se, že studentka se s kulturou školy neidentifikovala a setrvává v pojetí výuky, se kterým na školu přišla a dokonce by zvažovala ukončení setrvání na škole. Je možné, že kdyby měla větší podporu kolegů, tím by se mohl otevřít prostor ke sdílení a k vyjasnění nepochopení, kterému aktuálně čelí. Tuto skutečnost podtrhává i výzkum, že kvalita interakce mezi novým učitelem a jeho zkušenými kolegy ovlivňuje jejich rozhodnutí zůstat v profesi nebo ne (např. Píšová 1999; Šimoník 1995; Weiss 1999). Kdybychom měli shrnout vliv kultury školy s ohledem na setrvání v budoucí profesi učitele, tak postačí slova jí samotné.

R: Ono hodně záleží na škole, kam se člověk dostane. Pokud člověk zjistí, že práce s dětmi ho baví a chce se tomu věnovat. Když pak ale přijde do školy, kde zjistí, že ta škola má jiné představy, že ta škola by pro něho nebyla tak... To se musí nějak propojovat si myslím. Na té praxi se to dá poznat nejlépe. R1

Ptáme se tedy, kdyby nevyužila jiné možnosti a pokračovala v praxi na uvedené škole, jaký by to mělo na studentku dopad? Kdybychom načrtli nejhorší variantu, tak by mohlo dojít k tomu, že by se rozhodla svoji právě započatou kariéru ukončit. Na druhou stranu zjistila, že musí být soulad pojetí výuky s kulturou školy. Výzkum Píšové (1999, 38-45) potvrzuje, že právě kultura školy byla důvodem, proč téměř tři čtvrtiny respondentů zvažovalo změnu pracoviště či dokonce odchod ze školy. O profesním rozvoji rozhoduje celá řada faktorů, mezi něž taktéž patří vliv prostředí, příležitosti či podpora, které se začínajícím učitelům dostává (Píšová 2005, 56). Na druhou stranu kdyby se seznámila s celkovou filosofii a zaměřením školy předem, což škola nabízí v rámci svého ŠVP, mohla by tomu všemu předejít. Většina studentů však toto podceňuje.

Uvědomujeme si limity naší výzkumné sondy. Byla provedena na malém vzorku účastníků výzkumu a byly analyzovány pouze vstupní rozhovory a retrospektivní rozhovor, odehrávající se v různých časových intervalech před vstupem a na konci praxe. Pokud naše sonda přispěla k otevření tématu vlivu kultury školy na budoucí profesní dráhu učitele a sdílení pedagogických praktických znalostí, pokud čtenáře přivedla k zamýšlení nad poměrně velkým vlivem studentova mnohdy rezistentního pojetí výuky, s nímž student učitelství přichází na praxi a skrze které filtruje přicházející vlivy vnějšího prostředí. Kdyby se v čas podchytilo a cíleně se s ním pracovalo v rámci podpory v inicializační fázi, mohlo by se zamezit případným zbytečným nepříjemnostem či ukončení profesní kariéry studenta.

Literatura

- BORG, S. (2003): Teacher Cognition in Language Teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. In: *Language teaching*, 36(02): 81-109.
- COLLINS, A., HOLUM, A., BROWN, J. S. (1991): Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible. In: *American Educator*: Winter. Available at: http://www.21learn.org/arch/articles/brown_seely.html.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. (2001): *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- DEAL, T.E., PETERSON, K.D. (1999): *Shaping School Culture*. San Francisco: Jossey-Bass. *Education*, 15(8): 861-887.
- ELLIOT, B., CALDERHEAD, J. (1994): Mentoring for teacher development: Possibilities and caveats. In: McINTYRE, D., HAGGER, H., WILKIN, M. (eds.), *Mentoring: perspectives on school-based teacher education*. London: Kogan Page. pp 169-189.
- ERAUT, M. (1994): *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- GLAZER, E. M., HANNAFIN, M. J. (2006): The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. In: *Teaching and Teacher Education*, 22: 179-193.
- GRECMANOVÁ, H. (2003): Klima současné školy in CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., & HOLOUŠOVÁ. *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS . Olomouc: Konvoj: pp 14-27.
- GRECMANOVÁ, H. (2004): *Vliv prostředí školy na její klima*. Available at: <http://www.rvp.cz/clanek/68/124>. [Last accessed 15 February 2019].

- GUDMUNSON, E. GUDMUNDSDOTTIR. (2014): Managing School Atmosphere Through Large Groups: A five-session trial. In: *International Journal of Group Psychotherapy*, 64(4): 547-553. DOI: 10.1521/ijgp.2014.64.4.547.
- HANSEN, J. M., CHILDS, J. (1998): Creating a School Where People Like to Be. In: *Educational Leadership* 56 (1): 14-17.
- HARGREAVES, A. (2002): Teaching and Betrayal. *Teachers and Teaching* 8(3/4):393-407.
- HAVLÍNOVÁ, M. (1994): *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu*. Praha: Strom.
- HINDE, E. R. (2004): School Culture and Change: An examination of the effects of school culture on the process of change. In: *Essays in Education*, 11.
- HUBERMAN, M. 1989. The Professional Life-cycle of Teachers. In: *Teachers College Record*, 91(1).
- HUBERMAN, M. 1993. The Model of the Independent Artisan in Teachers' Professional Relations. In: J. W. LITTLE, & M. W. McLAUGHLIN (eds.). *Teachers' work: Individuals, colleagues and contexts*. New York: Teachers' College Press. pp.11-50
- CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (2003): *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS . Olomouc: Konvoj.
- KORTHAGEN, F ET AL. (2011): *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- JORAM, E., GABRIELE, A. J. (1998): Preservice Teachers' Prior Beliefs: Transforming obstacles into opportunities. In: *Teaching and Teacher Education*, 14(2): 175-191.
- LABOSKEY, V. K. (1993): A Conceptual Framework for Reflection in Preservice Teacher Education. In: CALDERHEAD, J. , GATES, P. (eds). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: The Falmer Press. pp 23-38.
- LACEY C. (1977): *The Socialization of Teachers*. Routlege: London.
- LAWLEY, J., TOMPKINS, P. (2000): *Methaphor in Mind: Transformation through Symbolic Modelling*. The Developing Company Press.
- LORENZOVÁ, J. (2015): *Skryté kurikulum, stále aktuální problém školy a pedagogiky*. Available at: www: <http://www.paidagogos.net/issues/2015/2/article.php?id=2>. [Last accessed 17 June 2019].
- LORTIE, D. (1975): *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- LOUGHRAN, J. (1996): *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modelling*. Taylor & Francis: e-Library.
- MAREŠ, J. KŘIVOHLAVÝ, J. (1995): *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova Univerzita.

- MAREŠ, J. (2003): Zamyšlení nad pojmem klima školy. In Chráška, M., Tomanová, D. and Holoušová, D. (eds) *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. Konference ČPdS. Brno: Konvoj: pp 32-42.
- MAREŠ, J. (2013): *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- PÍŠOVÁ, M. (1999): *Novice Teacher*. In Scientific Papers of University of Pardubice, Series C, Supplement 1. Pardubice: University of Pardubice.
- PÍŠOVÁ, M. (2005): *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- POL, M. ET AL. (2002): Zkoumání kultury školy a jeho potenciál pro evaluaci a autoevaluaci školy na příkladu výzkumů. *E-pedagogium*. Available at <http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/mimo/index.htm>.
- POL, M., LAZAROVÁ, B. (1999): *Spolupráce učitelů-podmínka rozvoje školy*. Praha: Agentura Strom.
- RANDALL, M., THORTON, B. (2001): *Advising and Supporting Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDSON, V. (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: SIKULA J. (ed.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan. pp. 102-119.
- RIMMELE, R. (2002): *Videograph*. Multimedia-Player zur Kodierung von Videos. Kiel: IPN.
- BALL S.J., GOODSON I.F. (1985): *Teachers' Lives and Careers*. London: Falmer.
- SHULMAN L. S., SHULMAN J. H. (2004): How and What Teachers Learn: a shifting perspective. In: *Journal of Curriculum Studies*, 36(2): 257 – 271.
- SHULMAN, L. S. (1996): 'Just in case...': Reflections on Learning from Experience. In: J. A. COLBERT, P. DESBERG, & K. TRIMBLE (eds.), *The case for education: Contemporary approaches for using case methods*. Boston: Allyn & Bacon. pp. 197-217.
- SPILKOVÁ, V. (2004): *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al. (2007): *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- ŠVEC Š (2008): *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. IRIS: Bratislava.
- TOSEY P. C., LAWLEY J. – MEESE R. (2014): Eliciting Methaphor through Clean Language: An innovation in qualitative research. In: *British Journal of Management*, 25(3): 629-646.
- VARELA, F. THOMPSON, E. – ROSH, E. (1993): *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press.
- VYGOTSKIJ, L. S. (1976): *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.
- VELZEN, C. VOLMAN, M. BREKELMANS, M. – WHITE, S. (2012): Guidedwork-based Learning: Sharing Practical Teaching Knowledge with Student Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28: 229-239.

- WALTEROVÁ, E. (2001): Problém vnitřní konzistence případové studie školy. In: Nove možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum, 27 June 2001, Ostrava, pp. 88-91.
- WEISS, E. M. (1999): Perceived Workplace Conditions and First-year Teachers' Morale, Career Choice Commitment, and Planned Retention: A secondary analysis. In: *Teaching and Teacher Education*, 15(8): 861-879.
- ZEICHNER K (1980): Myths and realities: Field based experiences in pre-service teacher education. In: *Journal of Teacher Education* 31(6): 45-43.

Doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého Olomouc
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc, Česká Republika
e-mail: stefan.chudy@upol.cz
ORCID ID: 0000-0002-5072-8345
Author ID: 33267550700

Mgr. Kateřina Cášková

Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého Olomouc
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc, Česká Republika
e-mail: katerina.caskova01@upol.cz
ORCID ID: 0000-0002-0889-6580
WOS ResearcherID: AAQ-7103-2020