

Reflektivní deníky v profesní přípravě studentek učitelství prvního stupně základních škol

Tereza Kolumber, Marcela Janíková

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky

Redakci zasláno 21. 3. 2024 / upravená verze obdržena 10. 6. 2024 /
/ k uveřejnění přijato 19. 6. 2024

Abstrakt: Empirická studie se zaměřuje na reflexi jako klíčovou komponentu profesního rozvoje studentů učitelství. Cílem studie je popsat, vysvětlit a interpretovat, jakým způsobem studentky učitelství reflektují souvislou pedagogickou praxi v reflektivních denících, konkrétně se jedná o spolupráci s fakultní učitelkou, realizaci výuky s důrazem na udržování kázně a o reflexi vztahů studentek s žáky. Pro naplnění zvoleného cíle byla provedena obsahová analýza 32 reflektivních deníků studentek učitelství pro 1. stupeň základní školy. Nejprve jsou představena teoretická východiska definice a modelů reflexe, dále je pojednáno o reflexi v kontextu profesní přípravy studentů učitelství. Následuje představení výsledků empirické studie. Ukázalo se, že se studentky učitelství během souvislé praxe setkávají s řadou výzev zahrnujících oblasti řízení výuky, udržování kázně a rozvoje vztahů se žáky. Klíčovou osobou je pro ně ale fakultní učitelka, kterou uznávají jako autoritu a v případě potřeby se na ni neváhají obrátit pro získání nezbytné podpory a pomoci.

Klíčová slova: reflexe, profesní příprava učitelů, reflektivní deník, učitelské vzdělávání

Reflexe jako neodmyslitelná součást učitelského vzdělávání stojí v popředí odborného zájmu, a to jak v globálním (Rodgers, 2002; Zeichner, 2008), tak v lokálním měřítku (Janík & Minaříková, 2011; Nezvalová, 1994, 1998, 2000; Švec, 1996). Podle Connella (2014) by každé vzdělávání budoucích učitelů mělo zahrnovat reflexi praxe, protože tento proces umožňuje přemýšlet nad zkušenostmi, řešit pedagogické problémy a rozvíjet tak reflektivní schopnosti. Hlavním cílem reflexe je hlubší porozumění prožitým situacím a příprava na budoucí jednání (Svojanovský, 2015), i když jednotná definice, resp. pojetí reflexe neexistuje. Je to způsobeno diverzitou názorů na to, co je pro přípravu učitelů klíčové a jaké aspekty kvalitního vyučování jsou nezbytné k dosažení vzdělávacích cílů (Janík & Minaříková, 2011).

1 Pojem a modely reflexe

Z historického hlediska patří Dewey (1933) mezi klíčové postavy koncepce reflexe ve dvacátém století. Jako jeden z prvních pedagogů zdůrazňoval důležitost zapojení reflektivního myšlení do vzdělávání učitelů. Ti by si podle něj měli osvojit nový druh myšlení, a díky tomu být schopni zkoumat svou práci a přemýšlet nad ní. Postupem let vzniklo mnoho definic a pojetí reflexe, ale je zjevné, že mezi nimi nepanuje shoda. Přestože je reflexe součástí profesního rozvoje studentů učitelství, není přesně jasné, co si pod tímto pojmem konkrétně představit (Nehyba & Lazarová, 2014).

Jak upozorňují Korthagen et al. (2011), nejednotnost pojetí reflexe pramení z odlišných názorů, co je a není v přípravě studentů učitelství klíčové. Přístupy k reflexi vycházejí také z různých pohledů na aspekty kvalitního vyučování (Janík & Minaříková, 2011). Beauchamp (2015) dodává, že není dosud ani jasné, zda má být reflexe individuální, anebo skupinovou záležitostí. To, co funguje u jednoho učitele, nemusí nutně pomoci jeho kolegovi a naopak. Nejednoznačnost termínu také způsobuje, že dochází k jeho nadužívání. Z tohoto důvodu je reflexe neadekvátně označována jako synonymum myšlení a může působit příliš vágně. Zároveň různost definic zapříčiňuje záměnu termínů jako kritické myšlení či metakognice s reflexí (Rodgers, 2002).

Connell (2014) upozorňuje, že každé vzdělávání učitelů zahrnuje reflexi jejich praxe¹, a i když jsou pojetí reflexe odlišná, lze mezi nimi najít některé společné body. Většina autorů se shoduje na tom, že se jedná o náročný mentální proces, který vyžaduje čas, aby byl prováděn dobře. Podle Svojanovského (2015) představuje reflexe zkoumání zkušenosti vedoucí k porozumění zejména komplikovaným jevům. Cílem je reorganizace dosavadní zkušenosti a analýza prožité situace. Reflexe zároveň umožňuje návrat k akci a vytvoření scénáře pro budoucí jednání (Šedová, 2016). Jak doplňuje Rodgers (2002), reflexi lze chápat jako proces, v němž se jedinec posunuje od jedné zkušenosti k další, což má za následek hlubší porozumění vztahům mezi těmito zkušenostmi.

¹ Vedle reflexe se objevuje pojem sebereflexe (reflexe zaměřená dovnitř), která je chápána jako vnitřní proces, pomocí kterého si jedinci uvědomují své postoje, názory a procesy myšlení. Vzhledem k tomu, že v zahraničních zdrojích je upřednostňován pojem reflexe, který zahrnuje reflexi ven a dovnitř (více viz Šimůnková, 2015), jsme se rozhodly v tomto textu používat pojem reflexe, nikoli sebereflexe.

Analýza pedagogické činnosti je pro učitele i studenty učitelství nezbytná, neboť jim umožňuje zamýšlet se nad jednotlivými složkami výuky a plánovat budoucí kroky a změny. Tímto postupně přibližují výuku své ideální představě. Zároveň nalézají odpovědi na otázky, proč ve výuce nastaly problémy, anebo nedošlo k naplnění cílů výuky. Každý student učitelství by se měl naučit sledovat a zpětně vyhodnocovat průběh své činnosti, přičemž cílem by mělo být její zlepšení (Wolff et al., 2017).

U každé reflexe je nutný popis dění, neboť pouze na základě konkrétních příkladů slouží reflexe k zobecnění, případně k vytvoření obecného pravidla pro budoucí praxi. Korthagen et al. (2011) zdůrazňují, že v průběhu reflexe se jedinci zamýšlejí nad svými zkušenostmi a zavádějí do nich novou strukturu. Reflexi je tak možné rozdělit na jednoduchou a abstrahující. První druh reflexe pouze popisuje a třídí zkušenosti. O abstrahující reflexi je možné mluvit, pokud jedinci hledají princip, který platí pro širší pedagogické situace, a propojují své zkušenosti z praxe s teoretickými znalostmi (Gelfuso & Dennis, 2014; Švec, 2006).

V reflektivní praxi není kladen důraz na hledání nejvhodnější teorie pro řešení konkrétní výukové situace, namísto toho je doporučeno koncipovat postupy pro řešení situace prostřednictvím reflexe nad zkušeností. Podle Korthagena et al. (2011) má reflexe sloužit jako pomocník ve vzdělávání učitelů, a proto musí mít jasnou podobu a etapy. Ideální model reflexe zahrnuje pět fází: jednání (*action*), zpětný pohled na jednání (*looking back on the action*), uvědomění si podstatných aspektů (*awareness of essential aspects*), vytvoření alternativních postupů jednání (*creating alternative methods of action*) a vyzkoušení (*trial*). Tento model nese název ALACT podle počátečních písmen pěti fází v angličtině a je součástí studijních programů učitelství v různých zemích světa. Na začátku stojí zkušenost získaná z jednání. Zpětný pohled na jednání je nutný, pokud při jednání došlo k nečekané situaci či problému. Ve třetí fázi modelu ALACT nastává podrobné rozebírání jednání a hledání jeho důležitých aspektů. Celý model má zejména pomáhat propojit teoretické znalosti s konkrétním působením v praxi (Janík & Minaříková, 2011). Studenti učitelských programů potřebují v počátečních fázích pomoc, aby se postupně naučili procházet fázemi modelu samostatně. Díky tomu se stávají výzkumníky, kteří pomocí reflexe analyzují své jednání a jsou pak schopni proměnit budoucí jednání ve výuce.

Obdobně jako ALACT model, tak i model Smytha (in Ajayi, 2016) odlišuje v reflektivním cyklu fázi popisnou, informující, interpretační a rekonstrukční. Popisná fáze znamená identifikaci dřívějších aspektů. Během informující a interpretační fáze se provádí podrobnější zkoumání aspektů v širším kontextu a jedinec se ptá, co se stalo a proč se to stalo. Poslední rekonstrukční fáze hledá efektivnější řešení.

Jak uvádí Hoy a Woolfolk (1989), řada studentů považuje reflexi za zbytečnou a nevidí její využití. Problém představuje i kvalita reflexe, která by neměla být povrchní, ale měla by jít do hloubky. Popisná reflexe je pouze vyprávění, ve kterém jedinec přiznává nejistotu, ale nedochází kupříkladu k posílení jádrových kvalit učitele, tedy jeho vlastností, jakými jsou rozhodnost, zvědavost, odvaha. Korthagen (2004) proto doporučuje využívat model úrovně reflexe (též model cibule, *onion model*), který je důležitým doplňkem ALACT modelu a zahrnuje prostředí (*environment*), jednání (*behavior*), kompetence (*competencies*), přesvědčení (*beliefs*), identitu (*identity*), poslání (*mission*) a jádrové kvality (*core qualities*). Model úrovně reflexe pomáhá zjistit, na které úrovni se vyskytuje problém. O kvalitní reflexi je možné mluvit, pokud reflexe pomáhá překonat překážky, podporuje potenciál, a hlavně si díky ní jedinec uvědomí své jádrové kvality (Korthagen et al., 2013).

Kromě toho, že by kvalitní reflexe měla jít do hloubky, tak by měla brát v potaz i odlišné pohledy na věc. Její kvalitu rovněž ovlivňuje obsah reflexe (Janík & Minaříková, 2011). Z tohoto důvodu je možné identifikovat několik druhů reflexe. Technická reflexe obsahuje obecná doporučení, která jsou založena na vnějších kritériích. Výzkumníci tedy stanoví, co je dobré, a studenti učitelství na základě toho přemýšlejí nad realizovanou výukou (Nezvalová, 1998, 2000).

Mezi další druhy patří reflexe během akce a po ní. Jak uvádí Akbari (2007), v modelu reflektivní praxe jedinec vytváří řešení buď během výuky (*reflection in action*), nebo později při reflexi po výuce (*reflection on action*). Reflexe prováděná během činnosti je spontánní, intuitivní proces, v němž se hodnotí kvalita reflexe na základě schopnosti učitele činit správná rozhodnutí. Během této reflexe hrají klíčovou roli zkušenosti, znalosti a názory učitele (Nezvalová, 1994). Reflexe po činnosti je nejběžnější způsob, který studenti učitelství praktikují. Podle Marcose et al. (2009) se jedná o záměrný proces řešení problémů. Reflexe se většinou skládá z popisu, porovnání a kritiky. V popisné fázi stanoví jedinec problém, na který by se měla soustředit jeho

pozornost. Během porovnávání se projevuje snaha porozumět pohledům jiných lidí. V kritické fázi hodnotí studenti učitelství další možnosti, které začleňují do toho, co již ví (Akbari, 2007). Jak ale dodává Svojanovský (2015), reflexe během a po činnosti je „tatáž mozková aktivita, při které dochází k procesu zastavení a myšlení“ (s. 158).

Dalším druhem je poradní reflexe, která zvažuje různé pohledy (výzkumníka, učitele), ale i osobní zkušenosti a hodnoty. Osobnostní reflexe je zaměřená na osobnostní rozvoj a vztah se žáky. Poslední kritická reflexe obsahuje sociální, morální a politickou dimenzi. Zároveň přispívá k tomu, aby studenti učitelství eliminovali nerovnosti mezi žáky (Nezvalová 1998, 2000).

Určit jednotnou podobu procesu reflexe není možné, neboť autoři zastávají trochu jiné pojetí. Každý z modelů reflexe považuje za důležité něco jiného, což má souvislost s nejednotností definice reflexe. Autoři vnímají charakteristiku kvalitního vzdělávání různě, takže i jejich pojetí reflexe bude odlišné. Přesto můžeme reflexi považovat za jednu z důležitých složek, které jsou spojeny se studiem učitelství. V následujícím textu se proto blíže soustředíme na reflexi v přípravě budoucích učitelů, která má své nezastupitelné místo v jejich osobnostním i profesním rozvoji.

2 Reflexe praxe v přípravě budoucích učitelů

Reflektovat svou praxi je jedna ze stěžejních dovedností studentů učitelství, neboť statické znalosti při řešení problémů a neočekávaných situací ve výuce nepomohou. Na rostoucí propast mezi teorií a praxí upozornil Schön (1983), podle kterého je možné ji zmenšit pomocí reflektivní praxe. Podle Nezvalové (1998) je klíčové začít rozvíjet reflektivní dovednosti už v prvním roce studia učitelství, díky čemuž studenti získají reálnější pohled na výuku. Reflexe by jim měla pomáhat řešit konkrétní výukové situace, s nimiž se setkávají v rámci svých praxí. V rámci učitelství nelze předvídat chování žáků a veškeré výukové situace, navíc při jejich řešení ani nemusí existovat jen jeden platný a vhodný postup. Sice není možné připravit studenty učitelství na všechny situace, ale pokud nejsou schopni identifikovat konkrétní problémy v praxi, může to vést k obtížím při hledání efektivního přístupu k jejich řešení (Janík & Minaříková, 2011).

Podle Korthagena et al. (2011) je škola neustále se měnící prostor, kde by se měl učitel umět rychle adaptovat. Z budoucích učitelů by se proto měli stát

tzv. reflexivní praktici, kteří znají své silné i slabé stránky, umí improvizovat a rychle se rozhodovat ve výuce. Pokud studenti učitelství nebyli v průběhu studia vedeni k reflexi, mohou opakovat stejné chyby bez schopnosti si je uvědomit. Lojdová (2014) dodává, že cílem reflexe je upravit budoucí jednání tak, aby docházelo k omezení problémových situací. Studenti učitelství by se měli naučit měnit svou praxi a přizpůsobovat ji konkrétním výukovým situacím. Samozřejmě není vůbec snadné získat kompetenci k reflektování vlastní výukové činnosti. Reflexivní praktik musí být schopen diagnostikovat vlastní činnost a odvodit z ní informace potřebné pro budoucí jednání. Studenti učitelství, kteří jsou zvyklí pravidelně reflektovat svou výukovou činnost, umí ve své praxi aktivně řešit výukové problémy a neočekávané situace (Day, 1993).

Jak uvádí Švec (1996), studenti učitelství se setkávají na svých praxích s novými situacemi, díky kterým se mohou něco nového naučit a dozvědět. Podle Korthagena et al. (2011) by si měli studenti učitelství „vypěstovat ochotu učit se ze svých zkušeností v měnících se podmínkách“ (s. 61). V jejich profesním rozvoji jim ale tyto zkušenosti pomohou teprve tehdy, když o nich systematicky přemýšlí a správně je reflektují. Podle Švece (1996) je pro zkvalitnění výuky realizované studenty učitelství žádoucí, aby si uvědomili svoje prožitky z realizované výuky. V této souvislosti mluví o vnitřním dialogu, při kterém si jedinec uvědomuje, jak prožíval určitou situaci, jak jednal při problému se žáky apod. Efektivní vnitřní dialog předpokládá vnitřní motivaci studenta, prostředí podporující reflexi, ale hlavně osvojení reflexivních schopností.

Podle Kalhouse a Obsta (2009) je reflexe nástroj, který pomáhá studentům učitelství uvědomit si, jací jsou učitelé, jaké mají obtíže a zda je úspěšně zvládají řešit. Dále jim umožňuje promýšlet reakce na budoucí problémové situace a poskytuje podnět pro další profesní i osobnostní rozvoj. Studenti učitelství očekávají, že jim reflexe pomůže najít odpověď na otázku, co a jak učit. Kromě didaktické oblasti reflexe je ale nutné zvažovat také oblast sociální a osobnostní (Lojdová, 2014).

Navzdory akceptaci reflexe jako součásti vzdělávání budoucích učitelů se objevuje její kritika. Ta poukazuje na problém značného množství definic, pojetí a vede také k otázce, zda má reflexe skutečnou hodnotu pro výuku a zda opravdu vede k lepší výuce. Zatím totiž není přesně zhodnocena její účinnost (Beauchamp, 2015; Collin et al., 2013).

3 Reflektivní deníky

Jak uvádí Hatton a Smith (1995), v pokusech o podporu reflexe u studentů učitelství bylo použito různých přístupů a strategií. Sloužit k tomu mohou videozáznamy z jejich výstupů či řešení pedagogických situací (více viz Janík et al., 2020a). Naše studie se soustředí na studentky učitelství a jejich reflektivní deníky, které představují jeden ze způsobů provádění reflexe. Reflektivní deníky jsou nástrojem, který využívají studenti učitelství k zaznamenávání svých osobních dojmů a postřehů během své praxe ve školách. Proto je možné chápat psaní deníku jako intrapersonální komunikaci (Svačinová, 2022). Reflektivní deník je forma psaní, při které studenti zpětně popisují a zpracovávají své osobní učební zkušenosti pomocí reflektivních a analytických procesů (Swindell & Watson, 2006).

Reflektivní deníky jsou důležitým nástrojem pro profesní a osobnostní rozvoj budoucích učitelů. Podle Akbari (2007) se pomocí deníků budoucí učitelé zdokonalují ve vnímání vlastních zkušeností, které je vedou k poznání, co mohou očekávat ve své učitelské praxi. Pomocí písemné formy zaznamenávají studenti svůj vnitřní dialog. Reflektivní deník umožňuje chronologický zápis průběžně realizovaných výstupů i zápis vztahující se k problémovým situacím. Jak uvádí Kelly (2020), vedení reflektivního deníku pomáhá ke zlepšení wellbeingu, neboť umožňuje identifikaci silných stránek, inspirativních momentů, ale i oblastí, které vyžadují zlepšení. Zaznamenávání neúspěchů umožňuje jejich hlubší analýzu a poučení se z nich tak, aby k nim v budoucí pedagogické praxi nedocházelo. Reflektivní deník je také příležitost k zastavení a věnování se sobě.

Důležitým aspektem reflektivních deníků je upřímnost a pravidelnost, aby mohli studenti učitelství sledovat svůj vývoj a růst. Někteří z nich se mohou obávat zachytit chyby, kterých se dopustili, aby je hodnotitelé (kupříkladu vyučující na univerzitě či fakultní učitel²) nepovažovali za nekompetentní. Pouze upřímné a sebekritické reflexe mají větší význam, protože představují příležitost k učení a dalšímu rozvoji (McCormick, 2023). Reflektivní deník by měl být pro studenty bezpečným prostorem, kde se nebojí ukazovat svou zranitelnost a mohou se vypořádat s výzvami, jež zažívají při praxích. Studenti by se neměli bát hodnocení, které by nemělo být vázáno na dodržování formálních náležitostí, jako je pravopis či dodržování citací. V procesu psaní

² Fakultní učitel je v tomto kontextu chápán jako učitel, který vede a podporuje studenty učitelství na praxi (více viz Syslová, 2017).

reflexivního deníku jde především o to, aby studenti získali příležitost rozvíjet své představy o minulých zkušenostech, ale i nápady pro budoucí pedagogickou praxi (Vinjamuri et al., 2017). Studenti v deníku vyjadřují své pocity, což pomáhá s vyrovnáním se s emocemi spojenými s výukou. McCormick (2023) vyzývá studenty, aby se ve svých denících zaměřili na kognitivní a emocionální hloubku reflexe. V neposlední řadě poskytuje deník možnost sledování pokroku a zhodnocení, jak student mění přístup ve výuce v průběhu času.

Lojdová (2014) uvádí čtyři úrovně reflexivního psaní. Deskriptivní psaní je pouhý popis, deskriptivní reflexe znamená i určitý alternativní úhel pohledu, dialogická reflexe obsahuje získání perspektivy mimo události a kritická reflexe představuje vnímání sociopolitického kontextu. Většina deníků studentů učitelství obsahuje prožité zkušenosti, hodnocení výuky, (ne)úspěchy, myšlenky, pocity i emoce. Přestože studenti reflektují minulé události, méně často zvažují pro a proti u různých způsobů řešení problémových situací.

Doposud nepanuje shoda v tom, zda hodnotit, anebo nehodnotit reflexivní deníky. Kupříkladu Hobbs (2007) upozorňuje, že se autoři deníků mohou stylizovat do určité role, neboť ví, že jejich text bude číst někdo další. Kvůli tomu nemusí být autoři deníků otevření, a tak ztrácí reflexivní psaní užitek. Pavlovich et al. (2009) ale tvrdí, že je nutné zabývat se reflexivními deníky. Hodnotitelé mohou studentům poskytnout konstruktivní komentáře či návrhy, což je klíčové pro jejich další rozvoj.

V přípravě učitelek 1. stupně pro základní školy na Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně hraje jednu ze zásadních rolí reflexivní deník, jehož záznamy se staly předmětem představované studie.

4 Metodologie

Cílem studie je popsat, vysvětlit a interpretovat, jakým způsobem studentky učitelství pro 1. stupeň základní školy reflektují závěrečnou souvislou pedagogickou praxi v reflexivních denících. V této studii se zaměřujeme na následující výzkumné otázky:

V01: Jak probíhá spolupráce mezi studentkami učitelství a fakultními učiteli?

V02: Jak studentky učitelství reflektují realizaci výuky a vztahy s žáky?

V rámci studie je uplatněna kvalitativní obsahová analýza 32 reflektivních deníků³ studentek⁴ učitelství pro 1. stupeň základní školy. Tyto deníky si studentky vedly na podzim 2022 v průběhu šestitýdenní souvislé praxe na základních školách. Studentkám nebyla ze strany vyučujících na univerzitě nařízena přesná struktura deníkových zápisů, byly požadovány autentické chronologické zápisy, které pojednávají o situacích, jež jsou zásadní právě pro jednotlivé studentky. Tímto vznikly ad hoc materiály reflektující jejich pedagogickou praxi (více viz Gavora, 2015).

Kvalitativní obsahová analýza textových dokumentů se soustředí na interpretaci různých druhů textů a je založena na postupech zakotvené teorie. Zároveň se zaměřuje na zkoumání významů, témat a vzorů ukrytých v konkrétním textu (Berg, 2001; Patton, 2002). Jak ale upozorňuje Drisko a Maschi (2016), obsahová analýza se zaměřuje spíše na popis a nesnaží se rozvíjet novou teorii. Kvalitativní obsahovou analýzu můžeme chápat i jako soubor technik pro systematickou, hloubkovou a detailní analýzu textů, která na rozdíl od kvantitativní obsahové analýzy nepoužívá statistické metody (Mayring, 2010). Při analýze jsme postupovaly induktivní cestou (více viz Hájek, 2014). Pomocí otevřeného kódování jsme vytvořily sady ad hoc kódů, které byly shlukovány podle významu do souvisejících kategorií, které níže představíme.

5 Výsledky výzkumu

5.1 *Fakultní učitel jako autorita a podpora*

V rámci souvislé praxe se studentky pátého ročníku programu učitelství pro 1. stupeň ZŠ zaměřují ve svých reflektivních denících na vzájemnou spolupráci s fakultními učitelkami. Významným faktorem, který ovlivňuje jejich adaptaci na školu, je první kontakt a interakce s fakultní učitelkou. Studentky ve svých reflektivních denících uvádějí, že po prvním setkání s ní se rozhodují, zda bude následující praxe probíhat hladce a bez zásadnějších problémů. Vanda⁵ píše: „Při prvním setkání s paní učitelkou ze mě nervozita opadla úplně. Paní učitelka se se mnou domluvila na všem, co potřebujeme.“

³ Studentky podepsaly autorkám studie informovaný souhlas s poskytnutím svých záznamů z jejich reflektivních deníků.

⁴ Ve studii používáme výraz „studentky“, neboť autorkami námi zkoumaných reflektivních deníků jsou ženy.

⁵ Jména studentek jsou z důvodu zachování anonymity změněna.

Tento úryvek ilustruje, jak první pozitivní interakce může významně snížit úzkost a navodit pocit jistoty a připravenosti. Z analýzy deníků dále vyplývá, že během prvních setkání je pro studentky klíčové, aby obdržely od fakultní učitelky komplexní informace týkající se organizačních a pedagogických aspektů vedení třídy. Tyto informace zahrnují například specifika vybavení učebny a individuální vzdělávací potřeby žáků. Údaje studentkám umožňují vytvořit si ucelený pohled na fungování třídy a adekvátně se připravit na svou výuku. Vystihuje to úryvek z Nelina deníku: „Adéla se mě ujala, vytiskla mi tematické plány kvůli přípravám, které se mi budou hodit... Musím říct, že její přístup na mě udělal dojem. Vše, co se týká okolo třídy, mi vysvětlila.“ Citace podtrhuje význam podpory a poskytnutí relevantních informací, které jsou zásadní pro jejich úspěch a rozvoj v průběhu praxe.

Studentky v denících uvádějí, že kromě představení a rozhovoru o průběhu praxe jsou vděčné, pokud jsou fakultní učitelkou provedeny po areálu školy, což napomáhá jejich orientaci a integraci do školního prostředí. Lucie si v deníku poznamenala: „Vše mi ukázala, zavedla mě dokonce do jídelny, abych si mohla zařídit obědy.“ Orientace ve škole napomáhá studentkám cítit se součástí školy, což zdůrazňuje i Ester: „Cítím jakousi sounáležitost.“ Více než jen seznamování se se školní budovou je klíčová integrace studentek do učitelského sboru, což přispívá k jejich pocitu plnohodnotného členství v kolektivu. V tomto procesu je nezastupitelná role fakultní učitelky, která studentky představuje ostatním kolegům. Iva píše: „Paní učitelka mě i postupně začala seznamovat s dalšími kolegyněmi... Ve škole se mi líbí a všichni mě vřele uvítali.“

Fakultní učitelka pro studentky zároveň plní roli odborníka i opory, která je dostupná pro konzultace a spolupráci. Studentky mají pocit, že se na ni mohou obrátit v případě potřeby, díky čemuž se cítí méně nervózně. Vystihuje to výpověď Vandy: „Předchozí den jsem s paní učitelkou konzultovala, co si mám připravit... Po výuce jsem společně s paní učitelkou opravovala matematiku žáků. Paní učitelka mi nejprve vysvětlila, jak opravovat.“ Tímto způsobem fakultní učitelky zároveň pomáhají nejen s přípravou výuky, ale i s jejím průběhem. Během souvislé praxe se studentky dostávají i do situací, kdy potřebují pomoc. Z toho důvodu požádají fakultní učitelku o podporu. Alice píše: „V hodinách mi pomáhala s výkladem učiva paní učitelka, byla jsem ráda, že se dnes ve velkém zapojila i ona a byly jsme na třídu dvě.“ Tato

spolupráce je zásadní pro studentky, které se ocitají v nejistých situacích a potřebují podporu, zvláště v průběhu delších souvislých praxí.

Během praxe studentky vnímají zpětnou vazbu od fakultní učitelky jako klíčový prvek jejich učitelského rozvoje. Záznamy v denících ukazují, že studentky se soustředí na kritiku a doporučení pro budoucí praxi, zároveň ale také hledají uznání za své úspěchy. Pochvala od fakultní učitelky slouží studentkám jako motivace v situacích, kdy se cítí bezradné. Slovy Simony: „Učitelce se aktivita moc líbila a říkala, že ji určitě se žáky také někdy vyzkouší. Potěšilo mě, že můžu i já něco nového předat ostatním.“ Nabídka práce od vedení školy či fakultní učitelky slouží jako vysoké ocenění, jak dokládá zápis Báry: „Moc mě potěšilo, když řekla, že pokud v budoucnu budou mít volné pracovní místo, bude ráda, když se přihlásím.“

Kromě přípravy a realizace výuky mají studentky možnost seznámit se také s administrativní náplní práce učitelky, která zahrnuje vyplňování třídní knihy, výkazů, komunikaci s rodiči a další. Marie ve svém zápise konstatuje: „Čím dál více si uvědomuji, jak je práce učitelky náročná.“ Tyto zkušenosti umožňují studentkám lépe pochopit komplexnost a náročnost učitelského povolání, což vede i k jeho realističtějšímu vnímání.

Vztahy mezi studentkami a fakultními učitelkami nejsou vždy bezproblémové. Častým problémem, jak uvádějí studentky ve svých denících, je nedostatečná komunikace, která vede k nedorozuměním a komplikacím i během výuky. Eva popisuje situaci, kdy kvůli nedostatku informací byla nucena improvizovat, což pro ni bylo náročné: „V českém jazyce ve slohu jsem nevěděla, že vypravování už probírali... Mohla mi paní učitelka sdělit, že vypravování mají probrané.“ Další problém, který studentky identifikují, se týká nesouladu mezi pedagogickými přístupy. Mnoho studentek zastávajících konstruktivistický přístup k výuce se setkává s transmisivním modelem výuky, který je běžný u většiny fakultních učitelek. Ester píše: „Z univerzity vím, že je vhodné zjistit žakovské prekoncepty a teprve na základě nich začít s procesem úpravy nebo úplné změny. Řekla bych, že v praxi jsem tuto práci neviděla.“ V průběhu praxí si studentky uvědomí, že ryze transmisivní výuku nechtějí realizovat. Přestože jsou studentky povinny řídit se pokyny svých fakultních učitelek, ve svých denících často vyjadřují názory na to, jak by ony samy výuku realizovaly. Vystihuje to například zápis Simony: „Téma naše vlast bych pojala určitě jinak, více interaktivně. Ale paní učitelka přímo požadovala čtení v učebnici a vyplňování v pracovním sešitě.“ Studentky chtějí aplikovat

moderní výukové metody v reálném školním prostředí, ale mnohdy se setkají s nelibostí fakultní učitelky.

5.2 *Od teorie k praxi: realizace výuky*

Z reflektivních deníků vyplývá, že studentky věnují značnou pozornost efektivnímu řízení a organizaci času během vyučovacích hodin. Zaměřují se na optimalizaci struktury výuky. Významným aspektem je schopnost realizovat plánované vzdělávací aktivity v daném časovém rámci. Ester píše: „Dnes se mi časově nepovedlo naplánovat výuku matematiky. Měla jsem v plánu didaktickou hru. Této činnosti předcházela práce v pracovním sešitě, která se protáhla déle.“ V průběhu praxe studentky zaznamenávají zlepšení v oblasti časového plánování a organizace výuky, jak potvrzuje Alice: „Dnešní hodiny probíhaly dobře, už lépe pracuji s časem.“ Z těchto pasáží vyplývá, že pro studentky je nutné mít pečlivě připravený harmonogram vyučovací hodiny, a to včetně specifikace jednotlivých činností a jejich časového rozvržení. Neúspěch v realizaci plánovaných aktivit je studentkami vnímán jako určitý profesní nezdar, který je ale povzbuzuje ke zlepšování schopnosti plánování.

Kromě časové organizace vyučovací hodiny zdůrazňují studentky ve svých deníkových zápisech i zábavnost výuky. Podle nich je zásadní, aby výukové aktivity zaujaly žáky, což přispívá k udržení jejich pozornosti a zájmu. Lucie to komentuje: „Užívala jsem si tu hodinu stejně jako žáci, protože bylo vidět, jak moc je baví a jak si chtějí všechno vyzkoušet.“ Citace z deníku poukazuje na to, že když se žáci aktivně a s nadšením zapojují do vyučovacích aktivit, je to pro studentky signálem úspěšné realizace výuky. Dále studentky zastávají názor, že nudná vyučovací hodina nemá pro žáky přínos. Slovy Evy: „Snažila jsem se vymyslet hodinu tak, aby pro žáky nebyla nudná, ale aby se naučili něco nového.“ Podle deníkových zápisů se studentky domnívají, že vyučovací hodiny zaměřené pouze na práci s učebnicemi nebo pracovními sešity mohou být pro žáky méně zajímavé. Přestože se ale snaží implementovat i jiné pomůcky do výuky, stále se opírají o učebnice, a to na pokyn fakultní učitelky. Připouští, že realizovaná výuka může být pro žáky nezajímavá. Slovy Báry: „Měla jsem obavy, že žáky dnešní vyučování nebude bavit, jelikož jsme opravdu většinu hodiny používali učebnice.“

Kromě vymýšlení struktury vyučovací hodiny a činností pro žáky mají studentky možnost hodnotit žáky, což pro ně představovalo novou, často i velmi náročnou zkušenost. Tento aspekt učitelské práce je podle nich

spojen s objektivitou a s odpovědností za potenciální dopad na žáky. Magda ve svém deníku popisuje své pocity nervozity při opravování testů: „Dnes jsem si vyzkoušela opravování testu, který se mnou žáci psali v hodině matematiky. Byla jsem z toho celkem nervózní, protože jsem měla strach, že něco špatně opravím a žák dostane špatnou známku jen kvůli mně.“ Tento citát ukazuje, jak studentky učitelství vnímají tíhu odpovědnosti spojenou s hodnocením a jaké mají obavy z negativního vlivu chybné opravy na žáky. Po několika týdnech praxe si jsou studentky vědomy, že práce s žákovskou chybou nemusí probíhat jen pomocí známkování, ale i jiným způsobem. Magda dodává: „Dávala jsem na začátek řádků puntíky, které znázorňovaly počet chyb. Tímto jim dávám šanci naučit se pracovat s chybou. Žáci se pokusí chybu najít a opraví si ji.“ Citát ukazuje, že studentky zjišťují, že hodnocení by nemělo být zaměřeno pouze na penalizaci chyb pomocí špatné známky. Naopak by mělo podporovat rozvoj žáků.

Studentky se setkávaly i s nepředvídatelnými situacemi, které vyžadovaly rychlé přizpůsobení se a improvizaci. Tyto zkušenosti pro ně představovaly cenné lekce v oblasti flexibility a adaptability. Julie ve svém deníku popisuje situaci, kdy technické problémy narušily její plánovanou aktivitu: „Měla jsem nachystanou prezentaci ke kontrole některých cvičení, ale bohužel nás zradila technika. Zdárně jsem si ale poradila a co bylo třeba, nakreslila na tabuli.“ Studentky v reflektivních denících uvádějí, že si nebyly vědomy důležitosti schopnosti improvizace v práci učitelky, dokud se s tímto aspektem nesetkaly přímo v praxi. Uvědomily si, že učitelé musí být schopni reagovat na nečekané události ve výuce. Eva ve svém záznamu reflektuje svůj rozvoj: „Myslím si, že jsem se posunula.“ Tento postoj ukazuje, že zkušenosti získané během souvislé praxe jsou neocenitelné pro rozvoj improvizace.

V průběhu praxí procházejí studentky učitelství obdobím, během kterého hodnotí svou připravenost na roli učitelky. Klíčovým momentem této cesty je rozhodnutí, zda se chtějí věnovat práci učitelky na prvním stupni základní školy. Tento proces poskytuje studentkám příležitost zjistit, zda je učitelská profese pro ně to pravé povolání a zda se cítí komfortně při práci s mladšími dětmi. Ilustrují to slova Simony: „Překvapilo mě, jak moc jsem se v učitelské profesi našla a učení mě baví čím dál tím víc.“ Tato zkušenost ukazuje, jak souvislá praxe může posílit sebevědomí budoucích učitelek. Naopak Ester zmiňuje pocity nejistoty při práci s mladšími dětmi: „Řekla bych, že v blízké budoucnosti nebudu chtít učit na základních školách. Rozhodně

zcela nezavrhuji primární školu, nicméně si myslím, že by mi jiné stupně vzdělávání sedly více.“ Ne všechny studentky si najdou své místo ve výuce na prvním stupni základní školy a mohou preferovat práci s dětmi staršího věku nebo jiné povolání.

5.3 Udržení kázně

Podle deníkových zápisů studentek představuje kázeň jednu z klíčových komponent kvalitní výuky. Za ideální podmínky k učení považují studentky absolutní klid a ticho ve třídě, není jim příjemný ani mírný šum. Podle jejich pohledu se jen za těchto podmínek mohou žáci věnovat zadaným úkolům. Bára píše: „Žáci dávali pozor a pracovali na všem, co jsem jim řekla. Žáci jsou opravdu moc klidní, nikdo si nepovídal v hodině, byli hodně tiší.“

Na druhé straně se studentky setkávají i s výzvami spojenými s nekázní žáků. Slovy Julie: „Když jsem pískla, byl v tělocvičně pořád hluk, někteří si nepřestali házet s balónem a písknutí úplně ignorovali.“ Tento příklad ilustruje, jak studentky čelí situacím, ve kterých se cítí bezradné a neschopné udržovat kázeň. Iva to komentuje: „Bohužel žáci byli po většinu hodiny neklidní a já moc nevěděla, jak je uklidnit. Snažila jsem se ve třídě udržet pořádek a klid, ale bylo to občas složité.“ Při psaní reflexivního deníku se ale studentky zamyslely nad tím, jak by situaci v budoucnu mohly řešit, a přicházejí s konkrétními nápady. Slovy Julie: „Do budoucna vím, že mám stanovit pravidla na zapískání a lépe zorganizovat vysvětlování úkolů.“

V reakci na tyto výzvy studentky ve svých denících reflektují možné strategie pro zlepšení kázně. Jedním z běžných způsobů, který studentky zpočátku aplikují, je zvýšení hlasu jako prostředek k udržení pořádku ve třídě. Simona popisuje: „Žáci byli hrozně upovídaní, neustále jsem na ně musela křičet.“ Alena říká: „Paní suplující učitelce jsem pomáhala s kázní a poprvé jsem si i ve třídě opravdu zařvala.“ Podle deníkových záznamů je tato strategie na začátku praxe považována studentkami za standardní. V průběhu praxe ale zkoušejí najít i jiné alternativní způsoby udržování kázně, které se opírají o stanovení jasných pravidel a jejich důsledné uplatňování. Marie formuluje své úvahy takto: „Měla jsem si hned na začátku, když jsem vyučovala poprvé, stanovit pravidlo zvednuté ruky v pěst. Myslím si, že by to zabralo a já si pošetrila hlasivky.“ Kromě toho studentky zdůrazňují význam komunikace s žáky a vysvětlení důvodů, proč je některé chování nevhodné či nebezpečné. Marie uvádí: „Vysvětlili jsme si, že by příště tato situace nemusela dopadnout

smíchem, ale třeba i úrazem a pláčem. Proto na židli ve škole sedíme.“ Jako poslední možnost pro udržení kázně studentky využívají záznamy v žákovské knížce. Vedle toho ale zdůrazňují důležitost motivace a odměňování žáků za pozitivní chování. Linda popisuje systém odměn a trestů: „Pokud žáci splní danou aktivitu, tak se mohou svou postavičkou posunout. Jestliže žáci vyrušují a zapomínají pomůcky, tak se na tabuli posunují dozadu. Žáci, kteří se pětkrát posunou dopředu, tak dostávají jedničku. Naopak žáci, kteří se vrátí svou postavičkou na začátek, dostávají poznámku do žákovské knížky.“ Ve své praxi studentky učitelství zjišťují, že kombinace odměn a trestů může být efektivní v podpoře žádoucího chování ve třídě.

5.4 *Rozvoj vztahů se žáky*

V průběhu souvislé praxe studentek učitelství je zásadní získání zkušeností s výukou ve třídě, kde převládá atmosféra zvědavosti a nadšení. Studentky uvádějí, že vyučování v prostředí, kde žáci kladou otázky a zapojují se do diskusí, výrazně zvyšuje jejich motivaci k práci. Slovy Julie: „Také je zde lepší atmosféra a žáci se doptávali na zajímavé otázky.“ Neméně důležitá je vzájemná spolupráce žáků. Ta ovlivňuje nejen motivaci k učení, ale i celkovou atmosféru ve třídě. Nela uvádí: „Dnes byla atmosféra ve třídě úžasná. Žáci se mnou spolupracovali ve všech vyučovacích hodinách.“ Tato citace zdůrazňuje, jak je pro studentky důležité aktivní zapojení žáků do výukového procesu. Žáci by podle nich neměli být pouhými příjemci informací, ale aktivními účastníky vzdělávacího procesu.

Studentky očekávají, že se žáci ve vzdělávacím procesu rychle adaptují na jejich přítomnost a začlenění je do kolektivu. Kromě vyučovací hodiny se studentky setkávají s žáky i o přestávkách, kdy na ně musí dohlížet. Ilustrují to slova Magdy: „Žáci se na mě velmi rychle zvykli, rádi mě vítají ve třídě. O přestávce za mnou vždy přijdou a chtějí si vykládat... Bylo vidět, že je opravdu zaujalo, že jsem s nimi ve třídě. Někteří byli rádi, že tam zůstávám celý den.“ Úryvek ukazuje významný moment v souvislé praxi, kdy studentky nejen předávají vědomosti, ale také se učí navazovat pozitivní vztahy se žáky. Tato interakce umožňuje lepší porozumění vztahům ve třídě. Proces budování vztahů s žáky probíhá i na kulturních a společenských akcích školy. Podle studentek je žádoucí, aby se těchto událostí zúčastnily, neboť je to příležitost pro rozvoj vztahů se žáky v méně formálním prostředí. Dokládají to slova Aleny: „Jako poslední hodinu jsme nacvičovali vystoupení na rozsvícení vánočního stromu. Na tuto akci se velmi těším a slíbila jsem

žákům, že se na ni půjdu podívat.“ Podle studentek ukazuje jejich zapojení se do života školy mimo výuku, že se o žáky zajímají, což má kladný dopad na celkovou atmosféru ve třídě.

Studentky čelí v průběhu souvislé praxe mnoha výzvám a jedna z nich zahrnuje zvládání nečekaných situací s problémovými žáky. Přestože studentky usilují o dobré vztahy se všemi žáky, realita je jiná. Studentky přiznávají, že vycházet s každým žákem ve třídě je náročné. V denících studentky zaznamenávají projevy chování problémových žáků a způsoby, jak se snažily situaci řešit. Dokládá to citát z deníku Simony: „Jeden z žáků se neustále vztekal a nepracoval. I když jsem se mu snažila vysvětlit, že práce ve skupinách je založena na domluvě, nepomohlo to.“ Někdy se studentky ocitnou v situaci, kdy nejsou schopny samy řešit problematické situace se žáky. V těchto krajních případech se obracejí na osobu uvádějícího učitele, který zasáhne a situaci za ně vyřeší. Slovy Julie: „Řekla jsem mu, že na ni nemusí tak křičet a že se to dá říct i hezky. Chlapec se pak na mě naštvál a vůbec nedbal mých pokynů. Musel zakročit pan učitel.“ Studentky ve svých denících často reflektují i práci s žáky, kteří vykazují známky psychických obtíží. Deníkové záznamy popisují nejistotu v přístupu k těmto žákům. Alice píše: „Ve třídě je žák, který má nějakou psychickou poruchu, pořád se na všechny lepí a objímá se, je celkově neohrabaný. To bylo trochu nepříjemné, když se na mě pořád sápal a vynucoval si pozornost.“ Citát odhaluje, že studentky jsou sice schopné identifikovat žáka s psychickými problémy, ale cítí se nevybavené vhodnými strategiemi pro komunikaci a přístup k žákovi.

6 Diskuse a závěr

Pregraduální příprava učitelů zahrnuje teoretickou i praxeologickou rovinu, které by na sebe měly vzájemně navazovat. Vzdělavatelé budoucích učitelů, ať již akademičtí pracovníci z fakult či fakultní učitelé z praxe, by měli hledat společnou cestu, jak obě tyto roviny co nejefektivněji propojit. Jak ukazují deníky, mnohdy se nabyté vědomosti z teoretické výuky nesetkají s odezvou v praxi, resp. problémy, kterým studenti čelí v praxi, se nepromítnou do teoretické výuky.

Lze konstatovat, že se studentky zaměřují na obdobné problémy, které řeší i začínající učitelé (srov. s Janík et al., 2020b; Lazarová, 2010; Rajsiglová & Příbylová, 2020; Vítečková, 2018). Konkrétně se jedná o kázeň ve třídě, časový management, administrativní činnosti učitele, jejichž šíři přirozeně

nelze na praxi plně postihnout. Začínající učitelé oceňují roli uvádějícího učitele (nazývanou někdy také jako mentor), adekvátně tomu se studentky významně vyjadřují k roli fakultního učitele jako ke klíčovému faktoru, který určuje míru jejich profesního rozvoje. Pokud funguje vzájemná komunikace mezi studentkami a fakultními učiteli, pak lze předpokládat výrazný profesní rozvoj. Přestože spolupráce s fakultním učitelem není příkladová, tak to studentky neodrazuje od jejich budoucí profese. Důležité je také zmínit, že k bezproblémové spolupráci mezi studentkami a fakultními učiteli přispívá také dobrá komunikace mezi oborovými didaktiky z fakulty a fakultními učiteli nejen v rovině požadavků, které jsou na studentky kladeny, ale také v rovině sladování pedagogických přístupů, které se studentky učí na fakultách a které si chtějí v praxi vyzkoušet. Na mysli máme zejména konstruktivistické přístupy, které, jak z reflektivních deníků vyplynulo, nejsou na některých školách příliš využívány, ani vítány. Studentky také inklinují k tomu, aby výuka byla pro žáky zábavná, což se někdy neslučovalo s tím, že musely na základě pokynu od fakultní učitelky využívat převážně učebnici. Tento aspekt je pro začínající učitelky přirozený, jelikož se jedná o jejich první dlouhodobější zkušenost v roli učitelky, tedy v profesi, kterou se rozhodly vystudovat a věnovat se jí. Podtrhuje to fakt, že studium učitelství je voleno zejména na základě kladného vztahu budoucích učitelů k žákům, přičemž dalším faktorem volby učitelské profese je věková skupina žáků, resp. zájem o konkrétní obor. Kladný vztah k žákům se mimo jiné právě projevuje v činnostech, které vyvolávají u žáků pozitivní emoce, což jsou výše zmíněné dobré známky zejména v nižších ročnících 1. stupně základní školy, ale také např. zájem o „nového“ učitele ve třídě ze strany žáků, vyžadování jeho přítomnosti o přestávkách a možnost povídání si s ním apod. To vše je v souladu s dalším zjištěním, kdy studentky jsou v rozpacích z žáků, kteří se chovají jinak, než studentky předpokládají. Jedná se většinou o žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, na jejichž chování jsou sice studentky teoreticky připravovány, nicméně v praxi narážejí na celou škálu jejich projevů, na které doposud neumí reagovat. To může být spojováno s negativními pocity, které mají různé příčiny – nedostatečná příprava na fakultách, pochybnosti o sobě v roli učitelů, pochybnosti o inkluzi apod.

Za zajímavé lze považovat také to, že studentky velmi silně vnímají, zda jsou fakultními učiteli brány jako plnohodnotní činitelé ve škole. Tuto skutečnost tvoří maličkosti typu možnost mít vlastní místo v kabinetě či ve sborovně, možnost odebírat obědy, účastnit se dalších činností pořádaných školou.

Pokud tomu tak je, ukazuje se silnější sounáležitost s učitelskou profesí, větší ochota studentek trávit čas ve škole i nad rámec plnění povinností a také větší kreativita (pokud to fakultní učitelé dovolí) v přípravě na výuku.

Reflektivní deník se osvědčil jako vhodný nástroj nejen pro vlastní profesní rozvoj budoucích učitelů, který je mnohem více akcelerován, pokud tyto své záznamy mohou budoucí učitelé sdílet s fakultními učiteli a také následně s oborovými didaktiky na fakultách, ale také jako nástroj pro odhalení otázek, které studenti v souvislosti s praxí řeší a které mohou sloužit zejména oborovým didaktikům. Akademičtí pracovníci mají možnost zjistit, co ještě více akcentovat v teoretické výuce na fakultách, ale také, co komunikovat v souvislosti s přípravou praxí s fakultními učiteli. Jako jedna z osvědčených forem sloužících k reflexi praxí se ukázala tzv. tripartita, na níž participují studenti, oboroví didaktici z fakult a fakultní učitelé z praxe. Jejím obsahem jsou jak záležitosti týkající se konkrétních studentů (studenti sami vnášejí své zdařilé a méně zdařilé pedagogické situace z praxe a mají možnost je hlouběji reflektovat), tak také projednávání koncepčních otázek pedagogických praxí i jejich organizačního zabezpečení. Tyto kroky zásadně ovlivňují rozvoj nejen jednotlivců, ale také celé učitelské profese.

Literatura

- Ajayi, L. (2016). How intern teachers use classroom video for self-reflection on teaching. *The Educational Forum*, 80(1), 79–94.
- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practice in L2. *System*, 35(2), 192–207.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(1), 123–141.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Allyn and Bacon.
- Collin, S., Karsenti, T., & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: Critiques and perspectives. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14(1), 104–117.
- Connell, M. T. (2014). Recovering the social dimension of reflection. *Catholic education: A Journal of Inquiry and Practice*, 17(2), 5–24.
- Day, C. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19(1), 83–93.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath & Co Publishers.
- Drisko, J. W., & Maschi, T. (2016). *Content analysis*. Oxford University Press.
- Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), 345–371. <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-3-345>

- Gelfuso, A., & Dennis, D. V. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38, 1–11.
- Hájek, M. (2014). *Čtenář a stroj: vybrané metody sociálněvědní analýzy textů*. Sociologické nakladatelství.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33–49.
- Hobbs, V. (2007). Faking it or hating it: Can reflective practice be forced? *Reflective Practice*, 8(3), 405–417.
- Hoy, W. H., & Woolfolk, A. E. (1989). Supervising student teachers. In A. E. Woolfolk (Ed.), *Research perspectives on the graduate preparation of teachers* (s. 108–131). Prentice Hall.
- Janík, T., Černá, M., Najvar, P., Samková, L., Rokos, L., & Petr, J. (2020a). Video v učitelském vzdělávání: přístupy a výzvy. *Pedagogická orientace*, 30(1), 5–31. <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-1-5>
- Janík, T., Češková, T., Janík, M., Janíková, M., Najvar, P., Havel, J., Syslová, Z., Vystrčilová, P., Budínová, I., & Gill, T. (2020b). *Situace začínajících učitelů v mateřských a základních školách: zpráva z výzkumu mezi absolventy Pedagogické fakulty MU*. Masarykova univerzita.
- Janík, T., & Minaříková, E., et al. (2011). *Video v učitelském vzdělávání: Teoretická východiska – výzkum – aplikace*. Paido.
- Kalhous, Z., & Obst, O., (Eds.). (2009). *Školní didaktika*. Portál.
- Kelly, L. (2020). Reclaiming teacher wellbeing through reflective diary-writing. *Teacher recruitment, retention and workload*, 9, 19–22.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F., Kessels, J., Kesters, B., Lagerwerf, B., & Wubbels T. (2011). *Jak spojit teorii s praxí. Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Paido.
- Korthagen, A. J., Kim, Y. M., & Greene, W. L. (2013). *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education*. Routledge.
- Lazarová, M. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, 55(3–4), 59–69.
- Lojdová, K. (2014). „Cítil jsem se jako bachař“ Reflexe nové sociální role studenty učitelství na praxi. In J. Nehyba & J. Kolář (Eds.), *Reflexe mezi lavicemi a katedrou* (s. 87–98). Masarykova univerzita.
- Marcos, J. J. M., Miguel, E. S., & Tillema, H. (2009). Teacher reflection on action: What is said (in research) and what is done (in teaching). *Reflective Practice*, 10(2), 191–204.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- McCormick, A. (2023). Writing an excellent reflective diary: Ten suggestions from a QSEP assessor. *Sport & Exercise Psychology Review*, 18(1), 108–114. DOI: 10.53841/bpssepr.2023.18.1.108
- Nehyba, J., & Lazarová, M. (2014). O rozplétání reflexe. In J. Nehyba (Ed.), *Reflexe v procesu učení: Desetkrát stejně a přece jinak* (s. 11–22). Masarykova univerzita.
- Nezvalová, D. (1994). Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*, 44(3–4), 241–245.
- Nezvalová, D. (1998). Reflexe v pregraduální přípravě učitelů (zahraniční zkušenosti). *Pedagogická orientace*, 8(4), 33–42.

- Nezvalová, D. (2000). *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Pavlovich, K., Collins, E., & Jones, G. (2009). Developing students' skills in reflective practice: Design and assessment. *Journal of Management Education*, 33(1), 37–58.
- Rajsiglová, I., & Příbylová, K. (2020). Vliv pregraduálního vzdělání na profesní počátky ve školní praxi pohledem začínajících učitelů. *Pedagogika*, 70(2), 225–251. <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1502>
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Svačinová, I. (2022). Characterizing reflective diary writing as an argumentative activity type. *Informal Logic*, 42(4), 705–747. <https://doi.org/10.22329/il.v42i4.6974>
- Svojanovský, P. (2015). Kvalita reflexe ve vzdělávání učitelů optikou jádrových kategorií reflexe. In V. Švec (Ed.), *Znalostní báze učitelství* (s. 145–163). Masarykova univerzita.
- Swindell, M., & Watson, J. (2006). Teaching ethics through self-reflective journaling. *Journal of Social Work Values and Ethics*, 3(2), 4–12.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Masarykova univerzita.
- Šedřová, K. (2016). Reflexe jako nástroj změny komunikačního chování učitele: případová studie. *Pedagogika*, 66(4), 2016, 477–494.
- Šimůnková, B. (2015). Reflexe v procesu osvojování tacitních znalostí studentů učitelství. In V. Švec (Ed.), *Znalostní báze učitelství* (s. 117–129). Masarykova univerzita.
- Švec, V. (1996). Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*, 46(3), 266–276.
- Švec, V. (2006). Od znalostí k pedagogické kondici: Nový vhled do pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, 56(1), 91–102.
- Vinjamuri, M., Warde, B., & Kolb, P. (2017). The reflective diary: An experiential tool for enhancing social work students' research learning. *Social Work Education*, 36(8), 933–945. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1362379>
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.
- Wolff, C., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. (2017). See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and Teacher Education*, 66(5), 295–308. DOI: 10.1016/j.tate.2017.04.015
- Zeichner, K. M. (2008). A critical analysis of reflection as a goal for teacher education. *Educação & Sociedade*, 29, 535–554. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>

Autorky

Mgr. Tereza Kolumber, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií,
Ústav školní pedagogiky, Štefánikova 5670, 75 001 Zlín, e-mail: tkolumber@utb.cz

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních
studií, Ústav školní pedagogiky, Štefánikova 5670, 75 001 Zlín, e-mail: m1janikova@utb.cz

Reflective journals in the professional preparation of female primary school teacher students

Abstract: This study focuses on reflection as a key component of student teachers' professional development. The aim of the study is to describe, explain and interpret how student teachers reflect on their teaching practice in reflective journals, specifically in terms of their collaboration with the accompanying teacher, the implementation of lessons with an emphasis on maintaining discipline, and reflection on their relationships with students. In order to fulfill the chosen objective, a content analysis of 32 reflective journals of female student teachers for primary school was conducted. First, the theoretical background of the definition and models of reflection are presented, then reflection in the context of professional preparation of student teachers is discussed. This is followed by the presentation and results of the empirical study. Student teachers are shown to encounter a number of challenges during their continuous practice involving the areas of managing instruction, maintaining discipline, and developing relationships with students. However, the key person for them is the accompanying teacher, whom they recognise as an authority figure and do not hesitate to turn to her for necessary support and assistance when needed.

Keywords: reflection, professional teacher training, reflective journal, teacher education