

Percepce souvislé pedagogické praxe studentů závěrečného ročníku v coronavirové době

Zuzana Žárská

Diplomová práce
2022/2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Zuzana Žárská
Osobní číslo:	H18719
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Percepce souvislé pedagogické praxe studentů závěrečného ročníku v coronavirové době

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti pedagogické praxe studentů učitelství.

Zpracování poznatků z oblasti pedagogické praxe studentů učitelství.

Příprava projektu výzkumu.

Realizace smíšeného výzkumu pomocí narativního interview a dotazníku.

Zpracování dat a jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a vypracování doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

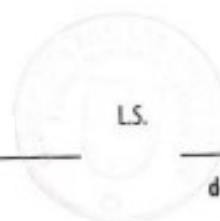
Seznam doporučené literatury:

- Bendová, A., & Horáčková, M. (2021). Změna pedagogické praxe v době koronavirové epidemie pohledem studentů učitelství. In R. Švaříček, & H. Voňková (Eds.), *Na cestě ke spravedlnosti ve vzdělávání: Pedagogický výzkum pro lepší praxi a politiku*, (s. 298–299). Brno: Masarykova univerzita.
- Kosová, B., Tomengová, A., Duchovičová, J., Doušková, A., Šveda, D., Portík, M., Pavlov, I., Petrasová, A., Kmeťová, J., & Valachová, D. (2015). *Profesijní praktická příprava budoucích učitelův*. Banská Bystrica: Belanium.
- Pollard, A., Black-Hawkins, K., Cliff Hodges, G., Dudley, P., Higgins, S., James, M., Linklater, H., Swaffield, S., Winterbottom, M., & Wolpert, M. A. (2019). *Reflective teaching in schools*. London: Bloomsbury Academic.
- Skopalová, J., & Janiš, K. (2017). *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji: Pedagogické aspekty*. Opava: Slezská univerzita.
- Slezáková, J. (2020). *Průvodce pedagogickou praxí*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**
Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně
.....

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělává zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být už nejmeně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisk, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdaním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, uděje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školské dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školské dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školského díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vůlného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ústanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školského díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školského díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se překládá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školského díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce zkoumá souvislou pedagogickou praxi studentů posledního ročníku učitelství pro první stupeň v období koronavirové pandemie. Teoretická část byla vypracována na základě studia odborné literatury a součástí teoretické části je zmíněn výzkum, který byl již realizován a pro diplomovou práci byl klíčovým zdrojem pro řešení praktické části. Praktická část byla zaměřena na percepci studentů ze souvislé pedagogické praxe. Tato percepce byla získána pomocí kvalitativního a kvantitativního výzkumu, kdy u kvalitativního výzkumu byla použita metoda narativního interview, a u kvantitativního výzkumu se jednalo o metodu škálového dotazníku.

Klíčová slova: pedagogická praxe, souvislá pedagogická praxe, reflexe, sebereflexe, covid – 19.

ABSTRACT

The diploma thesis examines the continuous pedagogical practice of students in the last year of the study programme of teaching for the first grade during the coronavirus pandemic. The theoretical part was developed on the basis of the study of professional literature, and the theoretical part mentions the research that was already carried out and was a key source for solving the practical part for the diploma thesis. The practical part was focused on student's perception of continuous pedagogical practice. This perception was obtained through qualitative and quantitative research. This perception was obtained through qualitative and quantitative research. While the qualitative research used the narrative interview method, the quantitative research used the scale questionnaire method.

Keywords: pedagogical practice, continuous pedagogical practices, reflection, self-reflection, covid – 19.

PODĚKOVÁNÍ

Nyní bych chtěla poděkovat v této části svému vedoucímu práce prof. PhDr. Petru Gavorovi, CSc. za jeho vedení diplomové práce na dálku, a také za jeho cenné rady, poznatky, trpělivost a doporučení, které mi při vypracování práce dal. Touto cestou bych také chtěla poděkovat své rodině, partnerovi a přátelům, kteří mi poskytli oporu při vypracování práce.

V závěru poděkování bych ráda přidala citát od Malcolma Gladwella (1963) „*Praxe není to, co děláte, když už jste dobří. Je to věc, kterou děláte, abyste se dobrými stali.*“

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PEDAGOGICKÁ PRAXE.....	13
1.1 PROFESNÍ PŘÍPRAVA UČITELŮ V MINULOSTI A DNES	17
1.1.1 Cvičné školy.....	17
1.1.2 Fakultní školy.....	17
1.2 ÚKOLY PEDAGOGICKÉ PRAXE V PROCESU PŘÍPRAVY UČITELE.....	18
1.3 ROLE PEDAGOGICKÉ PRAXE.....	19
2 REFLEXE A SEBEREFLEXE ZÁVĚREČNÉ PEDAGOGICKÉ PRÁCE.....	21
2.1 REFLEXE	21
2.1.1 Reflexe jako součást studijních programů v pregraduální přípravě učitelů.....	22
2.2 SEBEREFLEXE.....	24
2.2.1 Sebereflexe jako součást studijních programů v pregraduální přípravě učitelů.....	24
3 SOUVISLÁ PEDAGOGICKÁ PRAXE	26
3.1 SOUVISLÁ PEDAGOGICKÁ PRAXE A JEJÍ ÚKOLY	26
4 COVID 19 A OVLIVNĚNÍ PEDAGOGICKÉ PRAXE	28
4.1 PANDEMIE COVID – 19 V RÁMCI ČR	28
4.2 TYPY VÝUKY A JEJÍ VYUŽITÍ V KORONAVIROVÉ DOBĚ	29
5 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	30
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	32
6 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	33
7 KVALITATIVNÍ VÝZKUM.....	34
7.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	34
7.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	34
7.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	35
7.4 POPIS METODY SBĚRU DAT	35
7.5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	37
7.5.1 INTERPRETACE DAT	37
7.6 SHRUTÍ A DISKUZE KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU	46
8 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM.....	49
8.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	49
8.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	49

8.3	VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	50
8.4	POPIS METODY SBĚRU DAT	50
8.4.1	ŠKÁLOVÝ DOTAZNÍK	51
8.5	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	53
8.5.1	INTERPRETACE DAT	53
8.6	SHRNUTÍ KVANTITATIVNÍHO VÝZKUM	61
9	DISKUZE	62
10	LIMITY A DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	65
10.1	LIMITY VÝZKUMU.....	65
10.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	66
	ZÁVĚR	67
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	69
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	72
	SEZNAM TABULEK.....	73
	SEZNAM PŘÍLOH.....	75

ÚVOD

Nová situace, která vznikla v roce 2020 přinesla nový pohled na formu vzdělávání v České republice. Jedná se o nový pohled na to, jakou formou může být výuka vedena a s tím souvisí také význam toho, proč jsem si zvolila toto téma pro svou diplomovou práci. Tato situace byla nová, a proto může přinést nové poznatky a informace od další skupiny respondentů, kteří mohou mít nový pohled na celou situaci.

Diplomová práce se zaměřuje na téma souvislé pedagogické praxe a aspekty, které souvislou pedagogickou praxi doplňují a jsou její neoddelitelnou součástí. Cílem diplomové práce je popsat, jak studenti percipují jejich zkušenosti ze souvislé pedagogické praxe, která se konala v koronavirovém období.

Teoretická část diplomové práce se nejprve opírá o pojem pedagogická praxe, který tvoří základní vymezení pro druhý pojem mé práce a tím je souvislá pedagogická praxe. Jak je již patrné, tak v první části práce nalezneme pojednání o pedagogické praxi. V této části jsem se zaměřila nejen na to, jak pedagogická praxe obecně vypadá, ale i na to, jak pedagogická praxe fungovala v dřívějších dobách a také na to, jak pedagogická praxe vypadá nyní. Dále jsem se v teoretické části zaměřila na dva pojmy, které jsou s pedagogickou praxí úzce provázané. Jedná se o pojmy reflexe a sebereflexe. Tady jsem se snažila popsat provázanost obou pojmů, které ovlivňují nejen studium a přípravu na profesi, ale také pedagogickou praxi, a to právě i souvislou, která je pomyslným vyvrcholením přípravy na učitelskou profesi. Toto poznání v rámci reflexe a sebereflexe při pedagogické praxi slouží jako teoretická opora pro získaná data, která jsem realizovala v rámci výzkumného šetření. V neposlední řadě jsem se u teoretické části dostala k vymezení doby, která byla specifická a pro většinu jedinců nová. Konání souvislé pedagogické praxe ovlivnilo rozhodnutí české vlády, která vydala vyhlášení, které nejen znemožnilo přístup studentům a žákům do škol, ale také ovlivnilo podobu toho, jakým doposud byla vedena souvislá pedagogická praxe. Toto rozhodnutí změnilo i koncept pro budoucí roky, kdy by se situace mohla opakovat a souvislá pedagogická praxe by se mohla uskutečnit stejným nebo podobným způsobem, jakým byla tedy realizována, a to převážně v rovině online formy (online výuka za pomoci online platformy Teams, Meet aj.)

Druhou, avšak stěžejní část práce tvoří praktická část práce, která je orientována na smíšené výzkumné šetření. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit percepci studentů ze souvislé pedagogické praxe, která se konala v koronavirové době. Data pro výzkumné šetření jsem získala prostřednictvím narativního interview, kdy tato data byla získána

z realizovaného narativního interview, které se uskutečnilo ihned po ukončení souvislé pedagogické praxe, která byla realizována v koronavirové době. Druhá výzkumná metoda, která pomohla pro bližší poznání zkoumané oblasti, byl škálový dotazník, který více upřesnil percepci souvislé pedagogické praxe na základě škálových otázek, které byly pro výzkumné šetření stanoveny. Výzkumné šetření bylo realizováno se studenty posledního ročníku, kteří mají za sebou souvislou pedagogickou praxi a také zkušenost s koronavirovou dobou. Po získání dat následovala analýza prostřednictvím otevřeného kódování a vyhodnocování škálového dotazníku za pomoci průměru, kdy jsem získala potřebná data, díky kterým jsem pak mohla odpovědět na stanovené výzkumné cíle a také si mohla ověřit výzkumné hypotézy.

Tato práce ukázala nejen pohled studentů na konanou pedagogickou praxi, ale mohla i více přiblížit to, co vnímají studenti posledního ročníku jako důležité a co jim naopak v profesní přípravě chybělo a bylo by dobré, aby se v dalších letech v přípravě budoucích učitelů bral zřetel i na to, že může být pedagogická praxe uskutečněna i jinou formou. Neměla by být opomíjena práce v online prostředí, či ukázka toho, jaké online možnosti vzdělávání žáků jsou dostupné.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PEDAGOGICKÁ PRAXE

Na začátku teoretické části práce se podíváme na pojem praxe, který je pro teoretickou, ale i pro praktickou část velmi důležitý. Jedná se o pojem praxe. Tento pojem vymezil Klimeš (1995) který říká, že jde o určitou činnost u jakéhokoliv oboru. Praxe slouží pro získání nových zručností nebo nových zkušeností. Tyto předpoklady pak směřují k tomu, že jedinec získá dovednosti, zkušenosti z činností, vzorce chování a teoretické vědomosti pro konkrétní profesní aktivity (Tilinger, 2014).

V rámci profesní přípravy na dráhu profesního učitele tedy můžeme říct, že pojem praxe zastřešuje pedagogická praxe, která zastřešuje význam pro odbornou praxi, která je spojena s tím, že tato forma praxe se odehrává ve školním prostředí (Tilinger, 2014).

Pedagogickou praxi také vymezilo několik autorů. Jednou z nich je Mazáčová (2014), která říká, že pedagogická praxe *je významnou a integrující součástí pregraduální přípravy učitelů všech stupňů vzdělávání* (Mazáčová, 2014, s.9).

Při pedagogické praxi tedy nesmíme zapomenout na to, že tvoří společně se získáváním teoretických znalostí neoddělitelnou součást profesní přípravy pro učitelské povolání. Pedagogická praxe se nezaměřuje pouze na pedagogickou stránku, ale i na psychologickou přípravu. Při profesní přípravě však nesmíme opomenout to, že na pedagogickou praxi jsou v rámci přípravy navázány také oborové didaktiky, které zastřešují daný předmět. Student tedy v rámci profesní přípravy z teoretických znalostí získá nejen informace z pedagogické teorie a psychologie, ale i z oblasti umělecké nebo sportovní přípravy (Mazáčová, 2014; Švec, 2005).

Nejprve se však podíváme na neoddělitelnou stránku pedagogické praxe, která se zabývá profesní přípravou teoretických znalostí u budoucích učitelů, zde můžeme hovořit o pojmu pedagogická teorie.

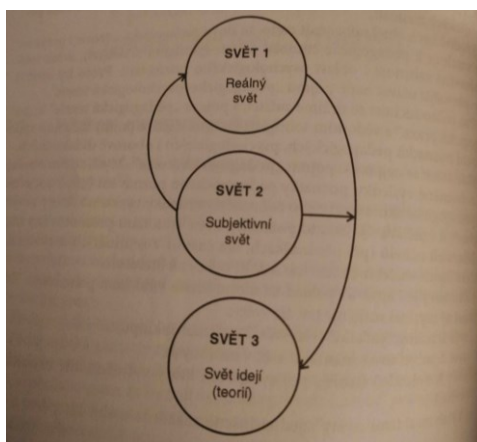
Pedagogická teorie je pojem, který tvoří důležitou složku pedagogické praxe. Jde o poznatky, které student získává od vzdělavatelů, tedy při přednáškách, seminářích a při cvičeních. Dále tyto poznatky může získat při studiu odborné literatury a při čtení odborných článků (Švec, 2005).

Pohled na získávání teoretických znalosti vymezil autor Popper, který navrhl **Popperův pohled**. Rozdělil je tedy na **tři světy**:

- **Svět 1:** reálný
- **Svět 2:** subjektivní – svět v naší mysli
- **Svět 3:** svět idejí – tento svět tvoří teorii a pojmy – tedy například to, co zahrnuje pedagogickou teorii (Švec, 2005).

Když se podíváme blíže, tak autor vysvětluje, že tyto světy nejsou oddělené, ale jsou propojeny. Propojení pak umožňuje to, že jde propojit teorii s praxí. Tedy jde o to, co je v profesní přípravě na učitelskou profesi důležité. Nejdůležitější pro pedagogickou oblast je však **svět 2**, kdy jde především o dispozice k jednání. Další důležitý svět, který navazuje na předchozí svět 2 a doplňuje jej, je **svět 3**.

U **světa 3** je důležité to, že propojuje teorii s poznáváním ze skutečného světa. U tohoto světa je důležité to, že se zde propojuje vztah mezi žáky a učiteli, nebo jde o propojení učení a vyučování.



Obrázek 1 vztah Popperových tří světů

Student učitelství se tak postupně dostává ke **světu 3**, kdy student na základě získaných zkušeností a sebereflexe lépe porozumí pedagogické teorii (Švec, 2005).

A nyní přikročíme z pět k pedagogické praxi, která tvoří neoddělitelnou součást kompletní přípravy učitelské profese. Při získávání nových vědomostí student získává nové zkušenosti také díky praxi. Praxe pro studenty učitelství 1.stupně začíná již od prvního ročníku. Při pedagogické praxi však nesmíme opomenout pojem reflexe a sebereflexe, který je velmi důležitý a jak již víme z předchozí části, tak tvoří neoddělitelnou součást profesní přípravy. Reflexe a sebereflexe je důležitá nejen pro studenty, ale i pro fakultní učitele, kteří studenta

vedou. Student na začátku své profesní dráhy tedy realizuje přípravy na základě požadavků fakultního učitele a v posledním ročníku při souvislé pedagogické praxi aplikuje své dosavadní zkušenosti, dovednosti a schopnosti, které je na výkon připravují (Mazáčová, 2014).

Tuto představu definuje také Čelinák (2001) říká, že je to působení studenta. Je to činnost studentka, která je důležitá v přípravě pro budoucí povolání, na které se připravuje.

Pro tyto pojmy je vyhrazená samotná kapitola č. 2, která lépe přiblíží oba pojmy, které s pedagogickou praxí souvisí.

Pedagogická praxe studentovi nabízí také možnost toho, poznat školu jako takovou. Tedy poznat instituci, ve které se nachází. Zde se může nejen seznámit s náplní práce, kterou zde jednotliví pedagogové plní, ale i s tím, co k dané profesi patří a co vše musí učitel v rámci vykonané profese zvládnout (Podlahová, 2002).

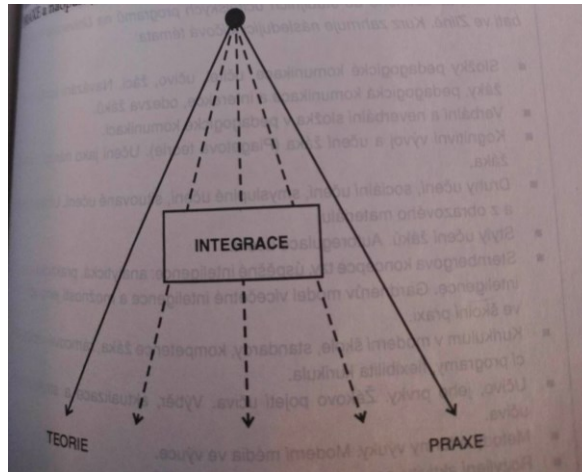
U pedagogické praxe student dále pozná nejen práci učitelského sboru, ale také může vidět to, jak jednotliví učitelé spolupracují, komunikují a předávají své zkušenosti, v rámci spolupráce se může jednat také o to, jak komunikuje vedení školy se svými zaměstnanci. Při pedagogické praxi student také pozná, jak funguje zázemí dané školy. Tím se myslí např. administrativní či jiné systémové zákonitosti, nezbytné pro dobré fungování školy. (Podlahová, 2002).

Jak už bylo v předchozích odstavcích zmíněno, tak studium netvoří jen složka teoretická, ale také praktická. V rámci přípravy to pro studenta tedy znamená to, že je přítomen student na praxích, které zaznamenává. Systém praxí, tedy to, jak jsou ukotveny v rámci jednotlivých fakult není v České republice jednotný. Každá fakulta má svůj systém praxí, které musí student absolvovat (Podlahová, 2002).

Všeobecně se pedagogická praxe bere jako to, co učitelé dělají při výkonu své profese a stojí to v kontrastu s teorií. V rámci všech publikací, které se pedagogickou praxí zabývají, tak můžeme říct, že vykreslují dvě představy o tom, co to pedagogická praxe je:

1. jde o pracovní činnost učitele (tato činnost zahrnuje nejen vyučování, ale také administrativní formy práce);
2. a dále ji můžeme chápat jako přípravu učitelů na všech pedagogických fakultách (pedagogická praxe zde může mít více forem – např. náslechy, didaktická praktika, samostatná výuka vedená studentem a další (Průcha, 1997).

Tento vztah, tedy propojení mezi teoretickou a praktickou profesní přípravou v procesu vzdělávání učitelů znázorňuje následný obrazec, který ukazuje to, jak jsou tyto dvě složky propojené.



Obrázek 2 Kyvadlo – teorie a praxe

V přípravě budoucích učitelů musí právě vzdělávací instituce, tedy pedagogické fakulty brát v potaz obě tyto roviny. U některých pedagogických fakult si můžeme povšimnout, že převažuje posun právě k teoretické oblasti a v jiných pedagogických fakultách je příprava spíše prakticky zaměřená.

Podle Švece (2005) by však byla nejlepší ta situace, kde by pedagogické fakulty a školy, kde se praxe realizují propojovaly teorii s praxí na stejné úrovni.

U pedagogické praxe nesmíme opomenout to, že v rámci profesní přípravy můžeme narazit na různé typy pedagogické praxe. Může jít například o toto dělení.

- Blokovaná forma praxe
- Hospitační praxe
- Průběžná pedagogická praxe
- Souvislá pedagogická praxe (Flemr et al., 2021).

1.1 Profesní příprava učitelů v minulosti a dnes

Profesní příprava učitelů je pojem, který je znám již delší dobu. I v historii najdeme momenty, které ukazují to, jak tato profesní příprava učitelů fungovala a jaké instituce mohl student navštěvovat. Tím získáme malé porovnání s tím, co funguje v dnešní době.

Popis přípravy budoucích učitelů se mapuje již od 19. století, kdy v roce 1869 můžeme vidět tzv. cvičné školy, které jsou však později nahrazeny termínem „fakultní školy“.

1.1.1 Cvičné školy

Cvičné školy hrály v minulosti důležitou roli v případě budoucích učitelů. Tyto školy byly propojené s pedagogickým ústavem a společně tvořily jeden celek, který byl provázán. Tedy to, aby se ve cvičných třídách nejlépe spojila teoretická výuka s praktickou demonstrací. Zde si můžeme všimnout toho, že největší důraz byl kladen na cvičné učitele. Jednalo se tedy o učitele, kteří pomáhali s přípravou budoucích pedagogů. Učitelství bylo v této době na vysoce funkční úrovni. Když se podíváme na přípravu učitelů tak zjistíme, že příprava učitelů na školách byla uskutečňována hospitacemi, nasloucháním, napodobováním výukových postupů a analýzou výstupů. Tento postup přípravy budoucích učitelů využívají vysoké školy i dnes (Maňák, in Janík, 2002); (Čelinák, 2001).

1.1.2 Fakultní školy

Jak již vyplynulo z předchozího odstavce, tak později byl termín cvičná škola nahrazen pojmem fakultní škola. Tento pojem zůstal dodnes. Éra nového vývoje vysokoškolské přípravy učitelů je zřejmá od roku 1946 a povšimněme si, že do popředí se dostávají pedagogické fakulty, které mají vyšší stupeň učitelství. Tento vyšší stupeň přípravy nejvíce ovlivnily teoretickou složku přípravy. Ovšem tato teoretická složka byla jednostranná a nebyly v ní zahrnuty potřeby učitele. V praktické přípravě byl zaznamenán nedostatek. Bylo kritizováno to, že cvičné školy mají vyšší přípravu než nynější fakultní školy, které připravovaly učitele. Cvičné školy měly určité aspekty, které převzaly i fakultní školy. Tyto aspekty uvádí (Maňák, in Janík, 2002); (Čelinák, 2001). Jde o:

1. *propojení teoretické výuky s praktickým výcvikem;*
2. *důsledné sledování potřeb učitelství;*
3. *intenzivní spolupráce učitelů z učitelství s učiteli cvičné školy;*
4. *organizační a administrativní spojení obou institucí (Maňák, in Janík, 2002, s.7).*

Fakultní škola má dohodu s několika školami, kde studenti z vysokých škol uskutečňují své průběžné či souvislé pedagogické praxe (Tilinger, 2014).

Nyní se podíváme na to, jaké typy praxe se vyskytují v přípravě studentů učitelství v rámci profesní přípravy. Dnes mají vysoké pedagogické školy své fakultní školy, které pomáhají s přípravou budoucích učitelů (Gavora et al., 2020). Tyto fakultní školy tedy umožňují studentům vykonávat jak náslechové, tak souvislé pedagogické praxe. Fakultní škola tedy tvoří jakousi základnu pro budoucí učitele. U fakultních škol se setkáváme také s pojmem fakultní učitel. Jde o člověka, který by měl mít výborný pedagogický přehled. Mělo by jít o pracovníka, který má předpoklady pro tvořivou práci a schopnost spolupracovat s jinými odborníky, kteří se na fakultě nacházejí a vzájemně se budou doplňovat (Maňák, 2002).

V rámci přípravy studentů můžeme vidět, že do procesu vstupuje nejen fakultní škola, ale také fakultní učitel a odborníci. Za odborníky považujeme pracovníky na fakultě, kteří nejen připravují studenty pedagogických programů do praxe, ale jsou to především učitelé z didaktik, kteří pracují se studenty v jednotlivých didaktikách. Tito lidé jsou nejen mistři ve svém oboru, ale zároveň musí být i odborníci ve své didaktice (Maňák, 2002).

V důsledku toho, že v rámci profesní přípravy se setkáváme i s tím, že na fakultách vyučují teoretici a studenti se následně až při praxi setkají s praktikem, tak by bylo dobré, aby na tyto roviny nebylo opomenuto. Je třeba dbát na to, aby mezi sebou komunikovali jednotliví učitelé, kteří mají připravit studenta na danou profesi (Skopalová, & Janiš, 2017).

1.2 Úkoly pedagogické praxe v procesu přípravy učitele

Jak již bylo zmíněno v první kapitole, tak víme, že pedagogická praxe splňuje podmínky pro osvojení základních předpokladů a zručností. Tyto předpoklady a zručnosti studenty učitelství směřují k tomu, aby získali způsobilost k výkonu učitelské profese (Čeliňák, 2007).

Praxe v dnešní době probíhají na fakultních školách. Jde o přirozené prostředí s pedagogickou činností, která také zahrnuje interakční vztahy mezi učitelem a žákem (Čeliňák, 2007).

Úkolem pedagogické praxe se v procesu, kdy se student připravuje na budoucí povolání učitele omezuje jen na některé předpoklady či zručnosti, které získává v rámci svého studia. Při pedagogické praxi se student nachází v prostředí, kde využívá svých teoretických poznatků z disciplín, doposud získaných studiem na vysoké škole. A dále pak pedagogická

praxe přispívá k osvojování si dalších složek, které jsou součástí pedagogické přípravy. Může jít například o tyto úlohy:

- využít pedagogickou praxi jako aktivizující a motivační činitel v procese studia;
- poznat způsoby uplatnění odborného vzdělání svojí aprobace a naučit se tyto poznatky aplikovat;
- hledat cesty seberealizace a odhalit individuální zdatnosti osobnosti;
- dosahovat způsobilost pro plánování, řízení a diagnostikování výchovně vyučovací činnosti;
- rozvíjet etické postoje k žákům, ke kolegům, k rodičům a dalším lidem;
- poznávat žáky, jejich zájmy, vzájemné věkové a individuální osobnosti i schopnost vypracovat charakteristiku žáků;
- osvojit si základní metody pedagogického výzkumu (Čeliňák, 2007).

1.3 Role pedagogické praxe

Jak již bylo zmíněno, tak pedagogická praxe tvoří neoddělitelnou část při profesní přípravě studenta učitelství. Jde o jeden z nástrojů, který slouží studentovi k tomu, aby poznal lépe to, co zjistí v rámci teoretických znalostí. Proto tvoří pedagogická praxe velkou roli v přípravě budoucích učitelů nejen základních škol (Slezáková, 2020).

V rámci profesní přípravy pak nesmíme opomenout, že i tato rovina má své role, které jsou podstatné. Při pedagogické praxi v přípravě učitelů jsou známy tyto role:

- student se má seznámit jak s teoretickými poznatky, tak i s dovednostmi, které následně má umět aplikovat ve své praxi při výstupech, které realizuje. U teoretických poznatků jde o pedagogické a didaktické roviny;
- dále si má student rozvíjet profesní dovednosti a postoje. Tyto dovednosti a postoje má získat od zkušených učitelů, kteří působí na základní škole;
- nesmíme opomenout také rozvoj studentovy osobnosti;
- v roli na pedagogickou profesi nesmí chybět také aktivizace a motivace studenta pro jeho profesi, kterou si vybral;
- student se musí naučit to, jak má sestavit danou hodinu;

- musí se naučit také to, jak má průběh výuky řídit, dále se má seznámit s tím, že ve třídě je spousta žáků, kteří jsou odlišní. Proto by měla být brána v potaz jejich individualita;
- na předchozí bod navazuje to, že se student musí naučit, jak má adekvátně reagovat na potřeby daného žáka;
- dále by se měl naučit, jak má u žáků rozvíjet sociální komunikaci;
- v rámci studia by si měl zdokonalit techniky mluveného projevu, zejména při formulaci otázek, které musí být srozumitelné – otázka také představuje podnět k činnosti nebo k přemýšlení. Jde o to, že tento podnět aktivizuje poznávací, citové a volní procesy (Šimoník, 2005).
- měl by také ovládat diagnostickou činnost;
- důležitá je také složka reflexe, kdy by měl student umět reflektovat svou činnost, tedy zhodnotit svůj výstup;
- také by se měl orientovat ve školním managementu, který je neodmyslitelnou součástí učitelské práce (Slezáková, 2020).

2 REFLEXE A SEBEREFLEXE ZÁVĚREČNÉ PEDAGOGICKÉ PRÁCE

Ve druhé kapitole se blíže podíváme na pojmy **reflexe a sebereflexe**. Tyto pojmy spolu úzce souvisí a jsou velmi důležitou a také neoddělitelnou součástí jak průběžné praxe, tak i souvislé pedagogické praxe, která završuje studium a přípravu studentů učitelství. Díky reflexi a sebereflexi student získá mnohé postřehy, které jinde nezíská a také získá velmi cenné rady.

2.1 REFLEXE

První pojem, který je s pedagogickou praxí provázán je reflexe. Jde o jeden z důležitých kroků, které by měla pedagogická praxe obsahovat. A co to ta reflexe vlastně je?

Tento pojem představil Korthagen (2011), který říká, že **reflexe je čin, kterým se myšlení vrací k sobě samému v hlavě proto, aby proběhla vlastní analýza. Její úlohou je uvědomit si svoje mentální struktury a podrobit je kritice a v případě potřeby je také restrukturalizovat** (Korthagen, 2011 in Kosová & Tomengová a kol., 2015, s.13).

Jedná se tedy o individuální přístup každého studenta, kdy si sám zhodnotí své působení ve škole. Dále se student v rámci reflexe může zaměřit i na to, jak v průběhu hodiny pracoval s cíli, které si stanovil a následně za pomoci reflexe si je vyhodnotil (Podlahová, 2002).

Díky pedagogické reflexi můžeme zjistit, že pojem zahrnuje také mnoho faktorů, které na práci studentů působí. Zde se opíráme o poznatky získané z odborné literatury. Co tedy může reflexe zahrnovat. Např:

- to, jak student vnímá školní klima;
- vnímání školy jako instituce;
- atmosféru při vyučování;
- mezilidské vazby;
- vyučovací metody;
- techniky a postupy;
- způsob a dosahování cílů;
- úroveň komunikace;

- práce s výukovými cíli;
- diagnostické činnosti učitele (Podlahová, 2002).

Reflektivní výuka ukazuje to, že reflexe a zkoumání praxe by mělo být nedílnou součástí každodenního učitelského života. Tímto přístupem se pak buduje profesní odbornost. Jako příklad uvedu Anglii, kde vznikl výzkum, který podporuje rozvoj a zlepšení odborných zkušeností (Pollard, et al., 2019).

2.1.1 Reflexe jako součást studijních programů v pregraduální přípravě učitelů

Dytrtová (2009) ve své publikaci zmiňuje, že v rámci studia učitelství by se mělo rozvíjet nejen reflexní myšlení, ale také by se současně měla rozvíjet dispozice k reflektivnímu myšlení. Reflexe by měla také zahrnout to, jak student o realizované hodině přemýšlí. Tyto poznatky pak studentům mohou pomoci v tom, aby jejich další rozhodnutí byla správná a postupně tak získávají více zkušeností v této oblasti. Budoucí učitel musí konat správná rozhodnutí. Tato rozhodnutí činí na základě toho, že zná:

- výukový proces;
- výběr učiva;
- etické principy vyučování;
- a sociální kontext vyučování. (Tom, 1985 in Nezvalová, 2007).

V literatuře, která se zabývá problematikou reflexe se uvádí také to, že učitel, který je schopen u žáků rozvíjet reflektivní myšlení, tak je způsobilý k tomu, aby naslouchal a uvažoval o více aspektech reflexe. Valli (1992) navrhuje to, aby se do učitelské přípravy zařadil alespoň jeden z následujících typů reflexe:

1. **Technická reflexe:** jde o reflexi s určitými pravidly. Tato reflexe má dva obsahy. První obsah technické reflexe mluví o reflexi, která se zabývá vyučovací technikou a dovednostmi učitele. Druhý obsah technické reflexe je zaměřen na kvalitu reflexe, tedy zahrnuje postupy a kritéria hodnocení, které učitel využívá při zhodnocení svého výkonu, který předvedl ve vyučovací hodině. Tím, jak student vidí, jak učitel hodnotí svou práci, tak se zároveň učí tomu, jak by on mohl hodnotit své realizované hodiny. A také může poznat nové nástroje hodnocení, které učitel použije a následně s nimi může pracovat i on. (Nezvalová, 2007).

2. **Reflexe v činnosti a po činnosti:** jde o reflexi, která není zaměřená jen na učitelskou profesi. Tuto reflexi blíže popsal autor (Schön, 1983 in Nezvalová, 2007), který říká, že jde o rozhodnutí, která se provádí v rámci vyučování. Dále je tato reflexe zaměřená nejen na vědomosti, ale i na hodnoty, které si student utváří a následně je respektuje. Pokud vysoká škola v rámci pregraduální přípravy klade důraz na tuto reflexi, tak si student sám vytváří pedagogické portfolio, kde si zaznamenává své poznatky, které jsou pro něj důležité (Nezvalová, 2007).

3. **Poradní reflexe:** u této reflexe jde hlavně o rozhodování, které vychází z dostupných zdrojů. Tyto informace můžeme čerpat z mnoha výzkumů, zkušeností a také od zkušených učitelů. Mnohdy nejsou tyto názory studenty přijaty. Zde totiž může dojít k tomu, že má učitel jiný názor než student a pak se mohou jejich názory střetnout. Pedagogické fakulty, které studenty připravují, mohou tak nabídnout pomoc budoucím učitelům, kteří řeší tyto rozdílné názory (Nezvalová, 2007).

4. **Osobní reflexe:** v centru této reflexe stojí osobnost učitele. Učitel má tedy možnost přemýšlet o sobě samém. Jde o přemýšlení v rámci toho, že se snaží co nejvíce pomoci svým žákům. Přemýšlí tedy nad aktivitami, které může pro žáky vytvořit. V popředí této reflexe stojí empatie, která je důležitá. Jde tedy o schopnost vcítit se do druhé osoby. Při studiu by tedy student měl možnost zažít i tento typ reflexe, kdy získá další pohled na praxi, tedy to, jak naslouchat žákům. Také by si měl student uvědomit, že i on má své limity, které by neměl překročit (Nezvalová, 2007).

5. **Kritická reflexe:** poslední typ reflexe vychází z filosofického pojetí, kdy propojuje pedagogiku s filosofií. Opět tedy spojuje tyto dvě disciplíny. Cílem této reflexe je to, aby učitel pochopil a zkvalitnil fungování a život skupiny, se kterou pracuje. Jde tedy o důležitou funkci, která probíhá nejen při běžné, ale také i při online výuce. V rámci této reflexe se pozornost upírá na morální a etickou stránku. Student si v rámci svého výstupu při pedagogické praxi stanoví takové cíle, které se zaměřují především na sociální stránku (Nezvalová, 2007).

V rámci těchto skupin tedy můžeme říct, že každá fakulta se může zaměřit na jistý druh reflexe, který si student může osvojit a poté využít během studia nejen u pedagogických praxí. U souvislé praxe je v popředí také osobní reflexe. V rámci své zkušenosti můžu říct, že do deníku si student může poznačit nejen své zážitky, ale také zkušenosti, které zažil. Může to tedy studenta posunout dále. Při zpětném čtení si může uvědomit to, co udělal špatně případně, jak postupovat příště. V deníku se student nezaměřuje nejen na svou činnost v

rámci výuky, ale také na činnost v rámci řešení situací ve vyučovací hodině, či mimo ni. A právě tyto situace pak může zhodnotit. Můžeme tedy říct, že u pedagogické praxe se zpravidla jedná o cílevědomou reflexi školní skutečnosti, která je úzce spojena s pojmem sebereflexe, která studentům pomáhá k dalšímu rozvinutí jejich reflexe (Podlahová, 2002).

2.2 SEBEREFLEXE

Pojem sebereflexe, jak už vyplývá z předchozí podkapitoly úzce souvisí s reflexí, která byla již zmíněna. Nyní se však přesuneme právě k sebereflexi. Jedná se o pojem, který je u učitelské profese velmi důležitý. Především tedy u souvislé pedagogické praxe, kde tuto sebereflexi student využívá a zaznamenává si ji po každém výstupu, který realizuje.

Sebereflexe je pojem, který představil (Švec, 2005 in Lukášová, 2015), který popisuje sebereflexi jako jeden z kognitivních procesů, který zprostředkovává skrytou znalost a následně tuto znalost přeměnit v dovednost, kdy tato proměna je realizována v rámci vnitřního rozhovoru.

2.2.1 Sebereflexe jako součást studijních programů v pregraduální přípravě učitelů

U přípravy na jakékoliv povolání nesmí chybět jak teoretická příprava, tak právě praktická příprava, která studenta připravuje na jeho profesní dráhu.

Praktická neboli profesní příprava je založená na tom, že si osvojujeme zručnosti, způsobilost a praktickou zkušenost. Nesmíme však zapomínat na to, že praxe nesmí být jen mechanická, protože by se stala jen rutinní praxí, která studentovi neumožní se nijak dále zlepšit či vyvíjet. Z tohoto důvodu se při pedagogické praxi využívá také sebereflexe, která je velmi důležitá (Kosová & Tomengová a kol, 2015).

Sebereflexí se zabývá spousta autorů, kteří ji charakterizovali. Tito autoři většinou sebereflexi popsali jako metodu sebehodnocení ve vztahu k profesnímu výkonu. Můžeme říct, že většina autorů ji charakterizuje jako proces, který je uvědomitelný a sdělitelný (Dytrtová, & Kuhrtová, 2009).

Při sebereflexi nesmíme zapomenout na to, že její podstatnou část tvoří právě reflexe, která je u studia důležitá. Mnoho autorů uvádí to, z jakých procesů se sebereflexe skládá. Já bych nyní představila proces sebereflexe od Švece (2005).

Švec (2005) ve své publikaci přiblížil následující čtyři fáze. Jde o:

1. **popisnou fázi** – kdy u této fáze je podstatná výchovná situace, na kterou nahlížíme;
2. **informující fázi** – u této fáze již výchovnou situaci známe a snažíme se ji rozebrat;
3. **konfrontační (interpretační) fázi** – v této fázi se dostáváme k tomu, že hledáme možné příčiny situace, která se stala a u vzniklé situace hledáme možná řešení výchovné situace, tedy východiska, která pomohou k vyřešení situace;
4. **fázi rekonstrukce řešení situace** – v poslední fázi už o dané situaci víme mnohé, a proto v rámci sebereflexe hledáme účinná řešení, která pomohou situaci vyřešit (Švec, 2005).

U pojmu sebereflexe však musíme myslet na to, že se vztahuje k žákům a učitelům. Pro naše potřeby lze říct, že se bavíme o tom, jak sebereflexe poslouží studentům, kteří ji také využívají. Kromě toho, že díky sebereflexi získáváme zpětný pohled a hodnotíme svou práci, můžeme posoudit další fáze či další úlohy, při kterých je využívána (Petlák, 2000).

Sebereflexe obecně:

- zabraňuje stereotypu v práci učitele;
- poskytuje učitelům možnost, aby si vyzkoušeli nové metody;
- student či učitel se učí předpovídat důsledky, které způsobí svým jednáním;
- přispívá k systematickému a neformálnímu sebevzdělávání (Petlák, 2000).

3 SOUVISLÁ PEDAGOGICKÁ PRAXE

Na předchozí kapitoly navazuje souvislá pedagogická praxe, která je v systému pedagogických praxí ta nejdůležitější a u této praxe můžeme využít právě zmíněnou reflexi a sebereflexi. Student na souvislou pedagogickou praxi nastupuje již se zkušenostmi, které získal v rámci průběžných praxí a také se znalostmi, které získal při studiu od odborníků.

Souvislá pedagogická praxe má vliv na celkové působení studenta ve škole a s jeho vyučovací povinností, která se má blížit povinnosti cvičného učitele. A má tedy zastupovat cvičného učitele, který stojí při něm (Slezáková, 2020).

3.1 Souvislá pedagogická praxe a její úkoly

V rámci pátého ročníku v devátém semestru student oboru Učitelství pro první stupeň základní školy realizuje závěrečnou souvislou praxi, která tvoří přechod ke státní závěrečné zkoušce. Jedná se o praxi, která je realizována na základní škole, kterou si student zvolí z výběru, jež mu daná vysoká škola nabídne.

Cílem této souvislé pedagogické praxe je to, že má studentovi umožnit poznat prostředí a podmínky školního života. Jedná se o komplexní poznávání, kdy student napodobuje práci fakultního učitele. Student by se měl v rámci pedagogické praxe připravit na pracovní zátěž, která se vyskytuje. V rámci souvislé pedagogické praxe si studenti připravují také své projektové vyučování. Tento typ výuky pak reflektují v portfoliu, které dokládají ke státním závěrečným zkouškám. Tato praxe zpravidla trvá šest týdnů, kdy student během nich navštěvuje pouze jednu vybranou základní školu (Wiegerová, Lukášová, & Vašíková, 2022).

Studenti však při výuce nerealizují jen projekt, ale v rámci své souvislé praxe mohou realizovat také hospitace ve výukách, konzultace s třídím učitelem (tedy učitelem, který je jeho vedoucím). Dále může student konzultovat postupy, realizaci a hodnocení svých výstupů, které na praxi realizuje. Ovšem tady práce studenta nekončí a student se může dále zapojit i do dalších činností, které vykonává jeho vedoucí učitel (Wiegerová, Lukášová, & Vašíková, 2022).

Během praxe však student nesmí zapomínat na dva důležité úkoly. Nesmí tedy zapomenout na:

- **přípravu studentského portfolia**
- **vedení deníku učitele** (Wiegerová, Lukášová, & Vašíková, 2022).

Po ukončení souvislé pedagogické praxe student předkládá portfolio, které nese k závěrečné státní zkoušce, kde ukazuje své přípravy do hodin, které na souvislé pedagogické praxi realizoval (Wiegerová, Lukášová, & Vašíková, 2022).

4 COVID 19 A OVLIVNĚNÍ PEDAGOGICKÉ PRAXE

V poslední kapitole teoretické části se podíváme na téma, které ovlivnilo jednu souvislou pedagogickou praxi. Jednalo se o pandemii covidu 19, která propukla v České republice v dubnu roku 2020. V rámci této kapitoly se podíváme obecně na to, jak covid 19 ovlivnil přípravu budoucích učitelů.

V březnu roku 2020 prohlásila světová zdravotnická organizace COVID -19 celosvětovou pandemií, která ovlivnila nejen život, ale i souvislou pedagogickou praxi (WHO, 2020). Jak již ze situace vyplývá, tak tato pandemie ovlivnila nejen chod celé země, ale také to, jak v této době fungovalo školství. Změnilo se také to, jak byla realizována souvislá pedagogická praxe, která dostala nový rámec, jak lze usoudit z dat, která zmiňuji v rámci svého zjištění v kapitole č. 7.5 a později také v kapitole 7.6, kde výsledná zjištění shrnuji a porovnávám s tím, co již bylo doposud zjištěno v dalších výzkumech.

Onemocnění Covid-19 byla vyhlášena celosvětovou organizací WHO jako celosvětová pandemie. Slovo pandemie označuje výskyt infekčního onemocnění, které postihuje obyvatelstvo bez prostorového omezení (ABZ, 2023).

4.1 Pandemie covid – 19 v rámci ČR

V souvislosti s tím, jak se vyvíjela epidemiologická situace v Evropě, byl dne 12. března 2020 vyhlášen nouzový stav. Tento nouzový stav byl vyhlášen v rámci celého území České republiky. A na základě tohoto ustanovení se měnila situace v celé České republice (Usnesení vlády, 2020).

Bohužel to byl však jen začátek pandemie, která i nadále nabírala na síle a přetrvávala až do podzimu, kdy byl znovu vyhlášen nouzový stav. Tento nouzový stav byl vyhlášen 8. října 2020 (Usnesení vlády, 2020). Opět i tento nouzový stav ovlivnil fungování školství v celé republice. Bohužel to zasáhlo také souvislou pedagogickou praxi, jelikož byla zakázána účast studentů, žáků a učitelů na základních, středních a vysokých školách (Usnesení vlády, 2020).

4.2 TYPY VÝUKY A JEJÍ VYUŽITÍ V KORONAVIROVÉ DOBĚ

Díky této situaci se dostáváme k tomu, co bylo u nově vzniklé situace podstatné. Tato podstatná data jsou získána v rámci výzkumu. Zjištění dokládá také odborná literatura, kde se dozvídáme, jaké další formy může výuka mít. Jedno ze základních dělení ukazuje na tři formy výuky, kterými může vzdělávání probíhat. Jde tedy o prezenční, distanční a kombinovanou formu výuky. Nyní se na jednotlivé formy podíváme.

- **Prezenční forma** – student je přítomen ve vzdělávací instituci prezenčně, tedy tak, že se přímo účastní vzdělávacího procesu v instituci, která je pro vzdělávání určena. Např. mateřské, základní, střední či vysoké školy (Černý, Chytková, Mazáčová, & Šimková, 2015).
- **Distanční forma** – u této formy vzdělávání se dostáváme k tomu, že student již není přítomen ve vzdělávací instituci, ale díky např. online výuce se vzdělává. Laicky řečeno student zůstane doma a z domu se připojí do hodin, které jsou realizovány v online platformě (Černý, Chytková, Mazáčová, & Šimková, 2015).
- **Kombinovaná forma** – tedy formou, kdy kombinuje předchozí formy a student tak není jen v online sféře, ale má i určitou formu prezenční výuky (Černý, Chytková, Mazáčová, & Šimková, 2015).

5 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část diplomové práce vychází z klíčových pojmů, které jsem si stanovila pro vypracování diplomové práce. Na začátku teoretické části jsem shrnula informace o pedagogické praxi. Díky odborné literatuře jsem zjistila, jak je nahlíženo na tento pojem, který je nejen v učitelské přípravě velmi podstatný, ale také má podoby, které je nutno dodržet. A u studenta učitelství je praxe, která je nazývána pedagogickou praxí velmi důležitá.

U pedagogické praxe však počítáme s pojmy reflexe a sebereflexe, které tvoří neoddělitelnou část profesní přípravy v rámci studia učitelství a student tyto formy zpětného pohledu může využít. U studentů učitelství je reflexe využívána především v rámci pozorování, kdy získává náhled na situaci, která vznikla. A díky svým výstupům pak tvoří sebereflexi, která poukazuje na jeho profesní zkušenosti, které doposud získal a také jak tyto získané teoretické znalosti využít. Důležité je i to, jak umí využít případné rady od zkušených didaktiků, kteří jej na pedagogickou praxi připravují. Tady vidíme, jak je tenká hranice mezi teoretickou a praktickou přípravou. Obě tyto části jsou velmi důležité a provázané, kdy jedna bez druhé nedá studentovi možnost poznat vzdělávací proces komplexně.

V následující části se dostáváme zpět k jedné z variant, která je na vrcholu profesní přípravy v rámci praktické zkušenosti. Jedná se o poslední, tedy souvislou pedagogickou praxi, kterou student absolvuje v rámci svého vysokoškolského studia a díky ní získá poslední možnost, kdy může nahlédnout to profesního života učitele. Také je to jedna z praxí, která je vedena v kuse a student se tak nejen dostane více k učení žáků, ale také vidí chod celé školy a pozná práci i jiných pedagogických či nepedagogických pracovníků, kteří jsou součástí školního dne. Tímto je tato praxe pro studenty velmi přínosná a v mnoha ohledech také nejsložitější, jelikož student pozná to, co všechno musí učitel ve své profesi vykonávat a také student musí plnit požadavky své fakulty.

V závěru teoretické části je popsána situace, která ovlivnila jednu ze souvislých pedagogických praxí a tato doba je i velmi specifická a sloužila jako podnět pro zpracování dat v rámci výzkumného šetření, kdy online výuka nebyla běžná a také se předchozí studenti učitelství nesetkali s tím, že by jejich poslední souvislá pedagogická praxe měla jinou formu, než byli doposud zvyklí. Tento krátký vhled do situace ukazuje nejen to, jaká situace nastala, ale i to, jaké formy mohla právě výuka mít.

Ve výzkumné části se dozvíme, jak tato situace na studenty učitelství zapůsobila a jak souvislou pedagogickou praxi percipují v rámci svých zkušeností a zážitků, které byly velmi pestré. A také nám umožní porovnat percepci souvislé pedagogické praxe, která se konala v koronavirové době a můžeme ji porovnat s výsledky výzkumu, kdy se souvislá pedagogická praxe konala v době, kdy neplatila žádná opatření.

Tímto bych tuto teoretickou kapitolu uzavřela a přesunula se k praktické části, kde se zaměřuji na výzkum toho, jak studenti posledního ročníku percipují svou souvislou pedagogickou praxi v koronavirové době, která byla specifická.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 METODOLOGIE VÝZKUMU

První výzkumné šetření diplomové práce se uskutečnilo na podzim roku 2022, kdy jsem dostala k dispozici materiál, kde studentky posledního ročníku mluví o dojmech ze souvislé pedagogické praxe, která se uskutečnila v kovidové době.

Před začátkem zpracování dat jsem si vytvořila koncept výzkumu. Tedy nejprve jsem si stanovila výzkumné cíle a výzkumné otázky, které byly v rámci výzkumu stěžejní. Následně jsem zpracovala data, která jsem měla k dispozici od vedoucího diplomové práce. V rámci získání dat jsem uzavřela dohodu s vedoucím diplomové práce, že získané nahrávky z interview budou sloužit pouze pro účely mé diplomové práce. (příloha č.3) První výzkumné šetření bylo realizováno na podzim roku 2021.

Druhé výzkumné šetření bylo uskutečněno za pomoci škálového dotazníku a bylo realizováno v zimě roku 2023, kdy jsem uskutečnila dotazníkové šetření se studentkami pátého ročníku, které taktéž mají zkušenost s praxí v kovidové době a měly za sebou právě souvislou pedagogickou praxi. Pro tyto účely jsem využila škálový dotazník, který jim byl předám v papírové formě. (příloha č.2) Ten doplnil předchozí data, která byla potřebná k získání celistvého pohledu na celou situaci.

Po získání všech dat jsem začala zpracovávat data dle postupů, které vyžaduje každý výzkum zvlášť. Tedy volila jsem postupy, které vedly k tomu, abych po zpracování dat dostala výsledky, které budou sloužit pro smíšený výzkum, který jak už jsem zmiňovala lépe poukáže na situaci během koronavirové pandemie. Data z narativní interview slouží jako základní kámen výsledků a jsou doplněny o získaná data z dotazníkového šetření, které doplňují předchozí zjištěná data a tvoří ucelený pohled na souvislou pedagogickou praxi.

7 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Kvalitativní šetření bylo provedeno za pomoci narativního interview, které bylo realizováno ihned po souvislé pedagogické praxi, která se konala v koronavirové době. Interview bylo realizováno v rámci online prostředí, kde jednotlivé respondentky sdělovaly své zážitky z praxe, kterou si prošly. Tento rozhovor byl veden přes platformu TEAMS, kterou měla každá respondentka k dispozici a byla to jediná forma, jak se mohlo interview uskutečnit.

7.1 VÝZKUMNÉ CÍLE

Hlavním cílem této části je zjistit hlavní percepce souvislé pedagogické praxe studentek učitelství pro 1.stupeň v koronavirové době. Cílem analýzy dat je identifikace toho, jak studentky percipují souvislou pedagogickou praxi v koronavirové době a zároveň zjistit, jaký vliv měla online výuka na realizaci souvislé pedagogické praxe.

Na základě **hlavního výzkumného cíle** jsem si stanovila hlavní výzkumnou otázku, která navazuje na výzkumný cíl. Jedná se o tuto otázku:

- Zjistit, jak studentky percipovaly souvislou pedagogickou praxi v koronavirové době.

Pro doplnění výsledků z výzkumu jsem si zvolila také **dílčí výzkumné cíle**:

- Zjistit, co nejvíce ovlivnilo souvislou pedagogickou praxi v koronavirové době.
- Popsat, jak studentky pracovaly s žáky v online prostředí.

7.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Na výzkumné cíle v rámci diplomové práce navazují také výzkumné otázky, které slouží jako podklad pro zpracování výsledků z výzkumného šetření.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak studentky percipují souvislou pedagogickou praxi v koronavirové době?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jak se studentky posledního ročníku vypořádaly s online výukou?
- Jaké nové zkušenosti v rámci online výuky studentky získaly?

7.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Jednalo se o studentky, které uskutečnily souvislou pedagogickou praxi v koronavirové době. Celkem se interview zúčastnilo 18 respondentek. Tyto respondentky nebyly nijak náhodně vybrány. Jednalo se o záměrný výběr souboru, který byl vázán na téma diplomové práce, a tedy i šetření, které navazuje na teoretickou část. Výzkumného šetření se účastnily studentky závěrečného ročníku. Jednalo se o studentky ze studijního oboru Učitelství pro 1.stupeň ZŠ, které studovaly pátý ročník.

7.4 POPIS METODY SBĚRU DAT

První výzkumné šetření má charakter kvalitativního výzkumu. Jedná se o metodu, která byla při získávání dat stěžejní a tvoří základní rys výsledků, které jsem následně interpretovala v mé výzkumné části. Tato data jsem zpracovávala v období zimního semestru. Jednalo se o analýzu informací z nahrávky. V nahrávce z roku 2021 byl zaznamenány rozhovory s celkem 18 respondentkami a vysokoškolským učitelem, který koordinoval souvislou pedagogickou praxi. Jednalo se o nahrávku interview, kde bylo zaznamenáno vnímání studentek ze souvislé pedagogické praxe. Interview bylo uskutečněno v rámci online formy, kdy bylo toto interview nahráváno a já jsem data získala na základě podepsané dohody s vedoucím práce.

Nahrávku jsem si nejprve poslechla, následně přepsala do písemné podoby a poté jsem ji začala analyzovat. Práce spočívala v tom, že jsem si v textu vyznačila tzv. otevřené kódy. Tyto kódy jsem následně sjednotila do subkategorií a ze subkategorií vznikly kategorie, které jsou popsány v interpretaci dat.

7.4.1 NARATIVNÍ INTERVIEW

Výzkumná metoda, která byla použita je tedy narativní interview. Jak již víme z kapitoly, tak toto interview bylo realizováno ihned po souvislé pedagogické praxi a já k němu získala přístup na základě dohody s vedoucím diplomové práce.

Narativní interview je tedy metoda, kdy respondent neodpovídá na předem stanovené otázky a jeho výpověď není nijak korigována. Tuto metodu vymezil německý sociolog Fritz Schütze (Hendl, 2005).

V našich podmínkách však najdeme další autory, kteří se zabývají také narativním interview. Jedním z autorek je například Kiczková, která říká že: *"V narativnom interview je informant povzbudzovaný k tomu, aby v spontánnom rozprávání sprostredkoval spolu so svojimi osobnými životnými zážitkami aj koliktívne-historické biografické události s ich konkrétnymi situačnými priebehmi"* (Disman, 1993 in Kiczková, et al., 2006, str.16).

U narativního interview je důležité to, že si určíme téma, které se týká daného rozhovoru. Proto je důležité v rámci respondentů dbát ohled na to, zda o tématu či problematice něco ví a dalo by se říct, že je to i stěžejním kritériem pro výběr respondentů (Hendl, 2006). Z našeho šetření je tedy patrné, že tohoto interview se mohl účastnit pouze respondent, který zažil souvislou pedagogickou praxi v koronavirové době.

U této metody však nesmíme opomenout to, že má své fáze. Tyto fáze může přiblížit

Hendl, J., (2006), který říká, že narativní interview má tyto **čtyři fáze**:

1. stimulaci;
2. vyprávění;
3. kladení otázek pro vyjasnění nejasností;
4. zobecňující otázky (Hendl, 2006).

Je tedy zřejmé, že se musíme řídit určitým typem toho, jak by mělo interview vypadat a následně jeho vedení vést podle toho, jak je zde uvedeno. Náhled na tento typ interview dává také autorka Rosenthalová (1995) která říká, že jde o jistý typ vyprávění, který zachycuje to, jak respondent vypráví své zkušenosti, které sám zažil (Hendl, 2006).

Když se tedy blíže podíváme na charakter výzkumné metody tak zjistíme, že se využívá právě pro sdělování zážitků či zkušeností. Proto byla v rámci první výzkumné metody, která tvoří data pro smíšený výzkum vybrána tato metoda.

7.5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Na začátku analýzy transkriptu jsem nejprve začala pojmenovávat jednotlivé segmenty, které byly pro výzkum podstatné. Následně jsem jednotlivé segmenty začala zpracovávat. Dále jsem použila metodu tzv. otevřeného kódování. Jak uvádí Strauss a Corbinová (1999) ve své publikaci, tak při otevřeném kódování jsem použila kategorizaci segmentů. Následně jsem ze segmentů vytvořila kategorie. Po vytvoření kategorií jsem začala s jejich popisem, kdy jsem v popisu kategorií využila také přímou citaci z interview.

7.5.1 INTERPRETACE DAT

Na začátku jsem narativní interview zpracovala za pomoci otevřeného kódování do jistých segmentů, které vyjadřovali stejnou myšlenku, která byla zmíněná v interview. Jednotlivé segmenty interview jsem následně roztřídila do devíti kategorií, kdy každá kategorie shlukuje podobné segmenty výpovědí studentů. Následně jsem vytvořila tyto kategorie:

- učitel seznamuje studentky;
- neznalost žáků;
- nahlédnutí do rodinného prostředí;
- práce v online prostředí;
- nespolupracující a spolupracující žáci;
- lítost za ukončenou zkušenost ze souvislé pedagogické praxe;
- pomoc od studentek učitelům;
- variabilní forma výuky;
- hodnocení z pohledu učitelů a škol.

Tyto kategorie charakterizují to, jak respondentky posledního ročníku percipovaly zkušenosti ze souvislé pedagogické praxe, která nebyla jednoduchá a probíhala v online prostředí, které bylo doposud tabu a hodiny přes něj nijak neprobíhaly. Nyní se podíváme na každou stanovenou kategorii.

7.5.1.1 UČITEL SEZNAMUJE STUDENTKY

Když respondentky nastoupily na souvislou pedagogickou praxi tak už věděly, že budou učit v online prostředí. Ale díky vedoucím učitelům se mohla respondentka dozvědět o žácích více. Tím si mohla udělat obraz o třídě, která bude v online prostředí.

„Tak jsme hnedka volali výchovnou poradkyni a paní zástupkyni, tak jsme to s ní řešili, tak jsem měla možnost nahlédnout i do řešení takové situace.“ (A.H.)

Z interview bylo znát, že si respondentky mnohdy dělaly těžkou hlavu právě z toho, že se osobně nepoznaly s žáky, a tak nevěděly, kdo se skrývá pod fotkou či obrázkem, který viděly na obrazovce monitoru. *„Nějak přes tu online výuku to nemáte šanci zachytit, prostě že tam máte někoho z ADHD.“ (A.V.)*

Může se zdát, že online výuka byla pro respondentku jednodušší v tom, že nemusela stát před třídou. Ale právě při online výuce mohla zažít něco nového a něco co při běžné výuce není možné poznat, nebo se dozvědět od žáků.

7.5.1.2 NEZNALOST ŽÁKŮ

Na předchozí kategorii navazuje druhá, která ji svým způsobem doplňuje. Jednalo se o první vlnu koronaviru a nikdo na tuto situaci nebyl připraven. A právě i respondentka posledního ročníku mnohdy bojovala s tím, že vidí před sebou něco nového, především to, že nestojí před třídou, ale učí za počítačem. Řekla bych, že nejvíce bylo uváděno to, že ať by byla situace, jakkoliv složitá, tak osobní setkání s kolektivem nic nenahradí. *„nepodařilo, jakože nebo nemohly vlastně děti přijít do školy. Ale takže jsem jako byla zklamaná, že nevidím, protože ten kolektiv na mě působil velmi dobře a všechny vlastně eeee děti až na jednu výjimku byly úplně strašně hodné.“ (A.V.)*

Jedna z respondentek po souvislé pedagogické praxi využila možnost a po otevření škol navštívila svou třídu, která mohla v rámci online prostředí působit jinak. To se také i stalo, kdy třída při online výuce působila klidně a jak respondentka uvedla při osobním setkání to byl „živý materiál.“

„A to byl najednou hrozný šok (smích), protože ta třída, jak jsem o nich měla nějaké mínění, tak oni byli najednou obrovský, živí, byli rádi, že se vidí, žeee konečně spolu můžou nějak fungovat a věděla jsem, že tam jsou, že tam je 8 dětí s podpůrným opatřením.“ (A.V.)

7.5.1.3 NAHLÉDNUTÍ DO RODINNÉHO PROSTŘEDÍ

Prostředí, které mohla respondentka díky online výuce více poznat bylo právě to domácí. V domácím prostředí totiž nezůstal mnohdy jen žák, ale také jeho rodič, který si neuvědomil, že nyní při online výuce má učitel větší možnost poznat, jak se chovají žáci ve svém rodinném prostředí. A má nyní jedinečnou šanci poznat to, jak rodiče reagují na své děti a jaký příklad dávají svým dětem, které chodí na první stupeň základní školy a jak mu jdou svým chováním příkladem. Při běžné výuce není tato komunikace s rodiči tak častá. „*Bylo to na to dítě, nebo cokoliv jiného? Tam bylo vidět, že ten tatínek není v moc dobrém rozpoložení a on se ozval ještě jednou asi za dva nebo za tři dny do té online výuky, kdy vlastně řekl. Tam řešil, kde jsou otevřené hospody, kde mu nalejou a tak dále a potom tam.*“ (A.V.)

Ono se může zdát, že si to zřejmě rodič v danou chvíli neuvědomil, ale už to ovlivnilo celou online hodinu a zážitek se přenesl nejen na žáka, ale také na respondentku, která se s tím doposud nesetkala. V mnoha případech jsem zaznamenala, že rodiče byli mnohdy vulgární. „*No a bylo dost zvláštní poslouchat ty rodiče taky byli dost vulgární.*“

Při online výuce se také můžeme více dozvědět o dalších členech, kteří žijí v dané rodině, Nepoznáme jen rodiče ale i další členy, kteří mohou trpět určitou nemocí. „*V rodině mají autistu aa tak dále. No a bylo dost zvláštní poslouchat ty rodiče taky byli dost vulgární a paní jiná panička, která tu tu samou třídu učí na prvouku tak říkala, že do konce bratr té jedné začky jí tam začal před kamerou prostě mlátit. Tak pro mě bylo občas dost těžké zareagovat na to, co se u nich doma děje.*“ (L.P.)

Nechci však upozorňovat jen na negativní chování v některých rodinách. Díky praxi respondentka také poznala jinou stránku rodiny, která se snaží s dítětem prožít mnoho situací a ukazuje jim například i jejich práci. Následně to pak žáci mohou sdělit svým učitelům případně respondentkám. „*Třeba odpoledne jdou na pole. Tam jezdí s traktorem s rodičema, nebo mají koně, starají se o koně nebo druhý žák mi říká, že chodí do lesa, tam na dřevo s tatškou dělat.*“ (V.KB.)

Dle všech uvedených příkladů z interview vidíme, že ve třídě může být rozdílné rodinné zázemí, které na žáky během výuky působí a budoucí učitel (student) s touto situací musí umět pracovat. Ne všechna rodinná prostředí jsou podnětná a dávají žákovi ten správný příklad.

7.5.1.4 PRÁCE V ONLINE PROSTŘEDÍ

V této kategorii posuzujeme a hodnotíme, jak respondentky vnímaly práci v online prostředí, kdy se jednalo pro mnohé z nich o novou formu toho, jak tuto výuku mohou vést. A také se ukázalo, že pro každou to byla jiná zkušenost a také mohla každá poznat jinou formu práce v online prostředí. První, s čím se respondentka setkala bylo to, že nepracovala s celou třídou. Pracovala jen s částí třídy. „*měli online výuku tak, že paní učitelka ve třídě je jich vlastně jenom 13, ale i tak se paní učitelka rozhodla, je rozdělit napůl na 6 a na 7 přes tu online výuku.*“ (N.K.)

Můžeme tedy říct, že jednotlivé hodiny měla dvakrát.

Kromě toho se respondentky setkaly s tím, že bylo potřeba vytvořit videa, která žákům přiblíží látku více a budou pro ně jakousi oporou. „*Ještě jsem vlastně natáčela i výuková videa, no a bylo to moc pěkné.*“ (K.Š.) A také za pomoci online videí mohla respondentka zprostředkovat hodinu, která nebyla reálně odučená. „*ta výuková videa jsem zaměřila i na hudební výchovu, která potom už nemohla probíhat přímo fyzicky ve škole, takže jsem ta výuková videa natáčela s tématem hudební výchovy, za což ona byla ráda, protože mi sama řekla, že tu hudební výchovu ona moc nemá ráda.*“ (V.KB.)

Ve výuce se však respondentka mohla setkat i s novými nástroji, které mohla nyní využít. „*třeba mazací tabule a spoustu dalších vychytávek, takže jsem se naučila spoustu nových věcí. Byla to pro mě obrovská výzva. Aaa i ty aktivity jsem musela vlastně chystat jiným způsobem, než kdybych šla učit do třídy.*“ (V.S.)

I v online prostředí však nesmíme zapomínat na to, že práce nekončí jen online výukou či zadáním domácích úkolů, který má žák splnit. Respondentka se mohla seznámit s tím, jak funguje elektronická třídní kniha, která je využívána i v rámci běžné výuky. „*Vlastně se jsou s ní spolupracovat v online elektronické třídní knize. Mohla jsem se, být součástí pedagogických porad a tak dále, takže jsem byla za to velmi vděčná.*“ (V.S.)

Když se nyní podíváme komplexně na tuto kategorii tak zjistíme, že práce v online prostředí byla pestrá. Jednalo se o práci s určitým počtem žáků, kdy respondentka musela počítat i s tím, že danou hodinu bude mít vícekrát. Pak zde vidíme také to, že v rámci výuky může pracovat s prostředky, které v běžné výuce zná trochu jinak, ale dají se použít i v online prostředí. Mluvíme o mazací tabuli, která suplovala běžnou tabuli ze třídy. A práce v online prostředí nebyla jen prací se žáky či rodiči, ale také se jednalo o práci s ostatními pedagogy. Tím poukazuji na to, co zmínila jedna z respondentek, že mohla poznat i to, jak vypadá elektronická třídní kniha a také poznala, jak funguje pedagogická rada, které se účastnila.

7.5.1.5 NESPOLUPRACUJÍCÍ A SPOLUPRACUJÍCÍ ŽÁCI

Tato kategorie se zabývá tím, jak žáci spolupracovali. Víme, že tato výuka nebyla lehká jen pro respondentky, ale i pro žáky. Najdou se žáci, kteří v rámci online prostředí začnou působit značné potíže, které respondentce neulehčí její vedení výuky. Nejvíce jsem tento typ potíží zaznamenala u respondentek, které měly praxi v jiném typu škol, než byly doposud zvyklé. Byla to pro ně nová zkušenost a také nová výzva. S tím přišlo i to, že to najdou nebyla běžná třída a chování žáků bylo velmi odlišné, jak bývá zvykem na každé základní škole. „Začali útočit, začali na nás atakovat, že jsme debilní praktikantky a že absolutně nechápou, proč tam jsme, že jim zadáváme debilní úkoly a že je jim to jako otravuje život, a tak tak jsme z toho byly hrozně zaskočené. Nebo vůbec nečekali takovou jako negativní zpětnou vazbu. Co se teda potom jako odehrálo a dost mě teda zamrzelo, že byly vlastně přítomni dva průvodci.“ (N.T.)

Vidíme, že tento pocit nebyl příliš pozitivní. Taková situace by nebyla lehká v klasické výuce natož ještě v online prostředí a v situaci, kdy ani průvodce, který je pro respondentku oporou nijak nezasáhne a tím vznikne situace, která je náročná pro obě strany. Ale z dalších výpovědi respondentek bylo znát, že po nějaké době tyto nepříjemné situace nakonec ustály. Ocenila bych hlavně to, že práce respondentek nebyla i po těchto zkušenostech odtažitá, ale právě byla pro respondentky výzvou v tom, aby ji vyřešily a snažily se s ní poprat samy. To se také stalo a následně vznikla i příjemná forma spolupráce mezi žákem, průvodcem a respondentkou. „Takže to vnímám nakonec pozitivně, i když někdy byly situace a takové dny, kdy to bylo opravdu náročné.“ (V.B.)

Ovšem byl i kolektiv, který s respondentkou komunikoval velmi často. A když se vrátila škola k běžné výuce, tak se žáci chtěli o respondentce dozvědět více: *všichni ke mně úplně jakože „wau“, že to je skvělé a bylo to hrozně krásné. To bylo takový pro mě silný moment, kdy prostě potom každou přestávku za mnou chodili a chtěli ukazovat fotky. Aaaa pořád prostě se na něco ptali, takže to bylo hrozně hezké a celkově.*“ (N.K.)

Tak tady můžeme vidět dva odlišné přístupy žáků. Někteří žáci příliš nechtějí s respondentkami komunikovat, berou je jako přítěž. Ale pokud to respondentka nevzdá a pracuje na vztahu se žáky, tak to nakonec přeroste ve velmi pěknou spolupráci.

7.5.1.6 LÍTOST ZA UKONČENOU ZKUŠENOST ZE SOUVISLÉ PEDAGOGICKÉ PRAXE

Další kategorie, která je spojena se souvislou pedagogickou praxí je doba, kdy respondentky na souvislé pedagogické praxi končí a musí se rozloučit se třídou. Tato situace nebyla jednoduchá ani v této době a najdeme od mnoha respondentek výpověď, která ukazuje, že odchod byl velmi emotivní. „. tak byli smutní a ptali se právě, jestli je to opravdu naposledy, co tam jsem, tak jsem jim to říkala se slzami v očích jsem odcházela, protože to bylo fakt jako dojemné, takže mě to docela jako dostalo.“ (N.K.)

Především se ukázalo, že převládají právě pozitivní pocity, které respondentky přivedly do situace, že je přepadl smutek, že je jejich poslední praxe u konce a přichází doba loučení. „Tak já z praxe odcházím rozhodně s pozitivními pocity, teda primárně samozřejmě na konci mě ovládly emoce a taky jsem neudržela slzy Byla jsem nešťastná, teda, že odcházím.“ (P.V.) Respondentky si uvědomovaly nejen to, že končí jejich poslední praxe, ale také cítily moment toho, že opět nastoupí na svou výuku na vysoké škole a že jejich práce se žáky bude pokračovat až po složení státní závěrečné zkoušky. Ale byla to právě souvislá pedagogická praxe, která dala respondentkám odpověď na to, zda zvolily dobře a chtějí v této práci pokračovat. „Strašně smutné že to končí. Jako ne že bych to tady neměl ráda tady tu ee jako realitu na to vysoké škole, ale opravdu jsem z toho byla nadšená taková až dojatá a strašně mě to utvrdilo v tom, že vlastně to má smysl to studium.“ (B.P.)

7.5.1.7 POMOC OD STUDENTEK UČITELŮM

Může se zdát, že respondentky i na souvislé pedagogické praxi získávají poslední zkušenosti od svých vedoucích učitelů. Ale díky online výuce se tato situace mohla mírně otočit a respondentka se tam mohla ocitnout v pozici, kdy byla paní učitelce nápomocná a mohla urychlit práci paní učitelce, aby online výuka probíhala v pořádku. *dávali dohromady a tím, že naše škola už probíhala přes ty Teamsi, si tak jsem jí hodně pomáhala, že jsem jí ukazovala, jak třeba žákům říct, aby zvedaly ty ruce, že prostě, jak mají zapnout mikrofony, vypnout a podobně, takže to hodně trvalo, než se vlastně ta online výuka rozjela.*“ (K.K.) A tím může vzniknout v rámci souvislé praxe situace, kdy respondentky závěrečného ročníku předávají své znalosti paní učitelce a zároveň ta učí respondentky věcem, které neměly možnost poznat v rámci průběžné pedagogické praxe během studia. „*Jsmo se naučili i vzájemně, a to, jak s paní učitelkou tam šlo hlavně o ty technické věci.*“ (M.K.)

Tato kategorie nás upozornila na to, že studentky posledních ročníků mohou učitelům opravdu pomoci a učitelé je už berou jako kolegyně, které jim mohou být nápomocny ve věcech, které jsou pro ně nové a neumí se například v online prostředí zorientovat tak rychle jako studentka, která může mít již určitou zkušenost.

7.5.1.8 VARIABILNÍ FORMY VÝUKY

Z interview bylo znatelné, že každá respondentka zažila jiný typ online výuky. Každá škola totiž přistoupila k online výuce rozdílně a začátky pandemie koronaviru byly velkým překvapením. Když totiž vláda vydala vyhlášení, že mají žáci zákaz chodit do škol, tak jedinou možností, jak se se žáky dále setkat byl online prostor. S tímto však neměl každý učitel zkušenost a vlastně ani respondentka, která se tomu musela velmi rychle přizpůsobit.

Při pandemii se tedy studentky posledního ročníku mohly setkat s touto **formou výuky**:

- online hodina (duplikovaná hodina)
- výuka online a práce doma
- prezenční výuka
- domácí úkoly

7.5.1.8.1.1 ONLINE VÝUKA

Běžný typ výuky v rámci online prostředí byla právě online hodina, se kterou se respondentka setkala nejčastěji. Bylo to způsobeno také situací, která vznikla a musela se ihned řešit. Online výuka, jak bylo z výpovědí patrné probíhala v aplikaci, kterou měla škola určenou a každý žák k ní získal přístup. Ze začátku na některých školách však docházelo k tomu, že místo online hodiny učitel zadával online úkoly, který musel žák splnit. *„Já jsem teda učila čtvrtý ročník, což teda znamenalo, že jsme měli taky jenom online výuku ááá vlastně oni to měli ještě propojeno s distanční výukou.“* (B.P.)

7.5.1.8.1.2 DUPLIKOVANÁ HODINA

Další typ, který se také vyskytoval v odpovědích, byla tzv. „duplikovaná hodina.“ To byl typ hodiny, kdy respondentka odučila danou hodinu dvakrát. Na některých školách totiž učitel využil tu možnost, že si svou třídu rozdělil na dvě či více skupin a poté bylo na respondentce, aby tuto hodinu odučila dvakrát. *„Je rozdělit napůl na 6 a na 7 přes tu online výuku a já jsem vlastně učila.“* (N.K.)

A tím, jak se hodina rozdělila a vznikly nové skupiny žáků, tak najednou byla připravená hodina rozdílná, jelikož každá skupina v tomto prostředí pracovala jinak. V odpovědi respondentka uvádí: „*A příprava byla aplikována v obou polovinách a vlastně lišila se tam charakteristika třídy a reflexe.*“ (N.K.) Můžeme tedy vycházet z toho, že respondentka měla možnost poznat, jak reaguje jedna a druhá skupina žáků. Mohlo to působit dojmem, jako by učila ve dvou třídách jednu a tu samou látku. Myslím si, že to byla v rámci možností i menší výhoda. Respondentka si mohla ověřit to, jak má hodinu naplánovanou a v rámci první hodiny mohla poznat to, na co si má dávat v další „stejně“ hodině pozor.

7.5.1.8.1.3 VÝUKA ONLINE A ÚKOL NAVÍC

Dalším typem online výuky byl ten, že učitel vedl online hodiny a vytvářel i materiály a domácí úkoly pro žáky. Jednalo se o typ výuky, kdy spojil online výuku a kdy se zaměřil na předměty, které byly i pro respondentku přínosné. Respondentka tak většinou učila český jazyk a matematiku. A výchovné předměty pak plnila formou domácích úkolů. „*Takže oproti online výuce jsme ještě dělali taky úkoly navíc a --- na domácí vlastně práci a podobně.*“

A kromě domácí práce si respondentka vyzkoušela to, jak vytvořit aktivity i do výchov, které v rámci online výuky nebylo možné odučit. „*Že ta výuková videa jsem zaměřila i na hudební výchovu, která potom už nemohla probíhat přímo fyzicky ve škole, takže jsem ta výuková videa natáčela s tématem hudební výchovy, za což ona byla ráda.*“ (V.K.)

7.5.1.8.1.4 DOMÁCÍ ÚKOLY

Jedním z dalších typů, které respondentky při online výuce zažily v roli učitele bylo to, že svým žákům zadávaly online úkoly. Na většině škol to bylo spojeno s nadějí, že situace alespoň pro první třídu bude příznivá a žáci se do školy vrátí. „*Online výuka byla spíš to, že se přepokládalo, že druhého ty žáci nastoupí, takže jsme začali vyučovat až po těch prázdninách a do té doby jsme jim zadávali pouze nějaké prostě úkoly a pracovní listy a podobně.*“ (K.K.)

Ovšem někdo to bral jako typ online výuky, a i když nepočítal s návratem, tak pro žáky vytvářel domácí úkoly, které suplovaly výuku. Takže respondentka najednou ztratila úplně kontakt se žáky a její jediná forma práce byla tvorba materiálů. „*Byla jsem teda v první třídě. No ze začátku jsme vůbec online nevyučovali, pracovali jsme formou zadávání úkolu, které se zadávaly do systému edookit.*“ (M.Š.)

Z odpovědí je tedy patrné, že online výuka nebyla na všech školách jednotná. Ve většině škol byla zastoupena alespoň online výuka, která respondentkám umožnila kontakt se žáky a usnadnila jim práci v tom, že si alespoň vyzkoušely odučit určité hodiny, které společně s vedoucí učitelkou měly respondentky dohodnuté.

7.5.1.9 HODNOCENÍ Z POHLEDU UČITELŮ A ŠKOL

Jak je již patrné, tak pro respondentky tato situace nebyla jednoduchá. Každá z nich si musela plnit své studijní úkoly, které pro ni byly stěžejní. V rámci jednoho takového úkolu zmínila jedna respondentka zkušenost, kdy i přes nepříznivou situaci její úsilí bylo oceněno a práce na projektu nebyla ztracená. Protože i při online výuce se informace o studentech dostávaly k jiným pracovníkům a ocenění tak na sebe nenechalo dlouho čekat. Jednu takovou situaci zmínila respondentka následovně. *„Dokonce se ten projekt měl takový úspěch, že za mnou přišla i paní zástupkyně školy a chtěli ten projekt prezentovat v novinách. Takže mě poprosila, jestli bych mohla sepsat i článek.“* (V.H.)

Ovšem hodnocení a následně zažehnutí jiskřičky v respondentce neměl jen projekt, ale také ocenění učitele, který dával tu největší zpětnou vazbu dané respondentce. To byl podnět pro respondentku, že i v rámci online výuky v ní učitel vidí potenciál a snaží se mu dát zpětnou vazbu, která ji posune dál.

7.6 SHRNUÍ A DISKUZE KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU

V rámci narativního interview jsem získala cenné informace, které mi ukázaly to, jak online výuku vnímaly respondentky. První, co mohu zmínit, je to, že souvislá pedagogická praxe přinesla spoustu pozitivních, ale i nějaké negativní zážitky, které byly v rámci interview zaznamenány. Když jsem začínala s interpretací dat z interview, tak jsem u respondentek cítila, že v prvních chvílích to pro ně nebyla lehká situace, která jim neusnadnila jejich souvislou pedagogickou praxi. Jednalo se totiž o konání souvislé pedagogické praxe v době, která v předchozích letech nebyla známa. Ovšem během další a další interpretace jsem zjistila, že i tato zkušenost byla velmi cenná a respondentky tak mohly získat zkušenosti, které běžná výuka neumožňuje. Tedy už jen prostředí, které bylo velmi odlišné.

Toto tvrzení také potvrzuje výzkum Bendové & Horáčkové (2021), které taktéž při zpracování dat došly k tomu, že souvislá pedagogická praxe byla vnímána jak pozitivně, tak i negativně. Jejich kategorie byla pojmenována jako (Ne)vítaná změna, což bych přirovnala ke kategorii práce v online prostředí nebo spolupracující a nespolečující žáci, kde i v rámci mého výzkumu jsem zaznamenala jak pozitivní, tak i negativní zkušenosti, které právě tuto praxi ovlivnily.

Další, co bylo v rámci online prostředí odlišné byla právě práce studenta v online prostředí. V rámci výzkumu Bendové & Horáčkové (2021) byla tato kapitola zmíněna jako kategorie „Tak trochu jiná příprava.“ V mém zkoumání bych toto sjednotila s kapitolou variabilní formy výuky. Vidíme, že ať už v rámci výzkumu od Bendové & Horáčkové (2021), tak i v rámci mého výzkumu bylo zaznamenáno, že příprava pro studenty nebyla jednoduchá. Jednalo se o online prostředí a příprava se najednou odlišovala od toho, jak byly respondentky zvyklé své hodiny vést.

Co bylo velmi podobné, tak ve výzkumu byla zmíněna kategorie „Virtuální učitel samouk“ a v rámci mého výzkumu bych to přirovnala ke kapitole „práce v online prostředí“, kdy ve výzkumu od Bendové & Horáčkové (2021) vidíme, že respondent se zaměřuje více na sebe a žáci mohou v tomto prostředí působit jako velmi stresová stránka. Online prostředí jsem zmínila i v rámci svého výzkumu, kdy jsem v rámci zpracování dat zaznamenala také kategorii „práci v online prostředí“, kdy jsem se zaměřila také na to, jak respondentky hodnotí jednotlivé aplikace, které sloužily jako prostředek pro online výuku. Jednalo se o takovou virtuální třídu.

Při srovnání obou výzkumů tedy vidíme, že oba výzkumy na sebe navazují a získaná data jsou si v jádru podobná. Z toho vyplývá, že situace pro respondentky nebyla v začátku příliš jednoduchá, ale postupně si na situaci zvykly a naučily se v prostředí fungovat. Naučily se také spolupracovat s učitelem, kdy tato spolupráce probíhala taktéž v rámci online prostředí. Tuto kategorii jsem zmínila právě ve svém výzkumu, kde vidíme, že spolupráce s učitelem byla ve velké většině velmi přínosná a mnohdy respondentka přinesla učiteli nové nápady, jak realizovat danou výuku, která nebyla konaná v online hodinách. Celkově byly online hodiny přínosné až na malé mezery, které respondentky v obou výzkumech hodnotí zpětně jako pozitivní.

V této kapitole se také podíváme na hlavní a dílčí výzkumné otázky, které jsem si stanovila na základě výzkumných cílů. Nejprve se podíváme na **hlavní výzkumnou otázku**: *Jak studentky percipují souvislou pedagogickou praxi v koronavirové době?*

Z narativního interview lze říct, že respondentky percipují souvislou pedagogickou praxi jako možnost získání nových zkušeností, které při běžné souvislé pedagogické praxi nelze získat. A právě díky době, která byla pro mnohé nová, se tak uskutečnila praxe, která respondentkám přinesla možnost toho, že více nahlédly do rodinného prostředí, které při běžné výuce nelze poznat až do takové míry, jako při online výuce, kdy můžeme vidět přímou reakci rodiče. A také nové zkušenosti v oblasti technologické, kdy respondentky poznaly mnohdy i nové aplikace, které jim ukázaly možnosti toho, jak by se dala online hodina vést, kdyby se situace opakovala a došlo k situaci, že by na školách nebyla umožněna běžná (prezenční) výuka.

Dílčí výzkumné otázky:

- *Jak se studentky posledního ročníku vypořádaly z online výukou?*

Bylo vidět na výpovědích mnoha respondentek, že tato situace pro ně nebyla nepříjemná a vypořádání se s online výukou bylo v mnoha případech velmi rychlé. Také záleželo na tom, zda respondentka již věděla, jestli s aplikací, kde online výuka probíhá umí pracovat či nikoliv. I toto ovlivnilo online výuku.

Ve většině případů bylo zaznamenáno, že respondentky umí v online prostředí pracovat. Tuto zkušenost také dokazuje výpověď respondentky, která pomáhala vedoucí učitelce v online prostředí a pro žáky vytvářela materiály k jiným hodinám, které nebyly v online výuce realizovány.

- *Jaké nové zkušenosti v rámci online výuky studentky získaly?*

Respondentky při souvislé pedagogické praxi získaly nejen novou zkušenost s tím, jak vést online výuku, ale také to, jak žáky mohou rozdělit a s jakými skupinami lze při výuce pracovat nejen v online prostředí, ale i při prezenční výuce. Můžeme zde také zaznamenat novou zkušenost, kdy respondentka poznala novou aplikaci, která je pro první stupeň velmi přínosná a může v ní nejen sdílet prezentace, ale i otevřít tabuli, která připomíná tu běžnou.

8 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM

Kvantitativní výzkum byl proveden za pomoci škálového dotazníku, který byl realizován po souvislé pedagogické praxi studentek posledního ročníku studia. Jednalo se o druhé výzkumné šetření v rámci diplomové práce. Kvantitativní výzkum byl zvolen záměrně a pro jeho realizaci byl zvolen škálový dotazník, který doplňuje výsledky z prvního výzkumu.

8.1 VÝZKUMNÉ CÍLE

Cílem dotazníkové šetření bylo **Zjistit, jak studentky percipují souvislou pedagogickou praxi**. Výzkumný cíl u kvalitativního výzkumu byl pozměněn. Cíl byl přizpůsoben době, kdy byla souvislá pedagogická praxe realizována. Pro výzkum jsem zvolila také jinou metodu šetření, která umožnila doplnění již získaných dat, jednalo se o škálový dotazník.

Hlavní výzkumný cíl:

- Zjistit, jak studentky hodnotí souvislou pedagogickou praxi.

Dílčí výzkumný cíl:

- Zjistit, jak studentky hodnotí své úspěchy ze souvislé praxe.
- Zjistit, jaké emocionální prožitky studentky ovlivnily při vnímání souvislé pedagogické praxe.
- Zjistit, jak byly studentky hodnoceny uvádějící učitelkou.
- Zjistit, jak žáci hodnotili budoucí učitelky.

8.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Na výzkumné cíle v rámci diplomové práce vyplynuly také výzkumné otázky, které slouží jako podklad pro zpracování výsledků z kvantitativního výzkumu

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak studentky posledního ročníku hodnotí souvislou pedagogickou praxi?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jak studentky hodnotí své úspěchy ze souvislé pedagogické praxe?
- Jak studentky emočně prožívaly vnímání souvislé pedagogické praxe?
- Jak byly studentky na souvislé pedagogické praxi hodnoceny od uvádějících učitelů?

- Jak žáci hodnotili spolupráci s budoucími učitelkami?

8.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Tohoto dotazníku se účastnily studentky závěrečného ročníku Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 35 respondentek. Tyto respondentky byly vybrány záměrně. Musely to být studentky, které zažily praxi v koronavirové době a jsou v posledním ročníku studijního programu Učitelství pro 1. stupeň základní školy, který studují na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Toto výzkumné šetření proběhlo v zimě roku 2023. Výzkumného šetření se zúčastnily ženy. Věk respondentek byl od 24 do 27 let.

8.4 POPIS METODY SBĚRU DAT

Výzkumná metoda, která byla využita u kvantitativního výzkumu byl škálový dotazník. Byl sestaven dotazník, který měl celkem šesti stupňovou škálu. Tento dotazník byl rozdán respondentkám závěrečného ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy po realizaci souvislé pedagogické praxi. Dotazník byl v papírové formě, a tak byl každé respondentce předán osobně. Následně byl od respondentek vyzvednut v rámci jednoho dne. Každá respondentka měla dostatečný čas na vyplnění dotazníku. O dotazníkovém šetření byly respondentky informovány a jejich odpovědi byly zaznamenány anonymně. Tím byla zajištěna pravdivější výpovědní hodnota.

Dotazníkové šetření bylo uskutečněno za pomoci tištěných dotazníků, které respondentka dostala následně dotazník vrátila zpět, abych mohla vyhodnotit data.

8.4.1 ŠKÁLOVÝ DOTAZNÍK

Jedná se o jeden typ výběrového dotazníku, který je více specifický. Je složen ze škálových položek. Tyto položky jsou rozmístěny na škále, která je předem dána a respondentka si tam vybírá z nabízené škály, která je nabídnuta. (Chráska,2016)

V dotazníkovém šetření byly využity následující **škály**:

vůbec nevystihuje 1 2 3 4 5 6 **zcela vystihuje**

nikdy 1 2 3 4 5 6 **velmi často**

Na začátku škálového dotazníku jsem se studentkám představila a krátce je požádala o vyplnění škálového dotazníku. Celý dotazník obsahoval bodové škály. Dotazník byl rozdělen do čtyř kategorií. Každá kategorie se zaměřila na určitou oblast zkoumání, tedy například na oblast žáka, učitele, úspěchy studentek a také na emoce.

Přesně znění dotazníku uvádím v příloze č. 2.

Nyní uvádím krátký náhled do kategorií a otázek:

1. Mé úspěchy:

Příklad otázek: 1 (vůbec nevystihuje) – 6 (zcela vystihuje)

- Ve třídě se mi dařilo. 1 2 3 4 5 6
- Uměla jsem žáky zaujmout poutavou prezentací tématu. 1 2 3 4 5 6
- Přesvědčila jsem se, že umím vést třídu. 1 2 3 4 5 6
- Dařilo se mi úspěšně naučit žáky i obtížné učivo. 1 2 3 4 5 6

2. Mé emocionální zkušenosti

Příklad otázek: 1 (nikdy) – 6 (velmi často)

- Práce se žáky mi přinesla radost. 1 2 3 4 5 6
- Ve třídě jsem se cítila příjemně. 1 2 3 4 5 6
- Vyučování mě nabíjelo energií. 1 2 3 4 5 6
- Práce ve škole byla pro mě příjemně stráveným časem. 1 2 3 4 5 6

3. Mé ocenění

Příklad otázek:

1(nikdy) – 6 (velmi často)

- Uvádějící učitelka ocenila způsob, jak jsem učila. 1 2 3 4 5 6
- Vedení školy ocenilo mou práci pro školu. 1 2 3 4 5 6
- Uvádějící učitelka ocenila mé materiály k výuce. 1 2 3 4 5 6
- Uvádějící učitelka se mnou spolupracovala i v rámci ostatních činností. (např. třídí schůzky) 1 2 3 4 5 6

4. Mí žáci

Příklad otázek:

1(nikdy) – 6 (velmi často)

- Žáci ke mně přistupovali jako k autoritě. 1 2 3 4 5 6
- Žáci se mnou řešili jejich neshody ve třídě. 1 2 3 4 5 6
- Žáci byli rádi za mou pomoc. 1 2 3 4 5 6
- Žáci ocenili mé materiály k hodinám. 1 2 3 4 5 6

Zde máme příklad otázek, které se vyskytují ve škálovém dotazníku, který byl pro kvantitativní výzkum použit a respondentky tento dotazník vyplnily.

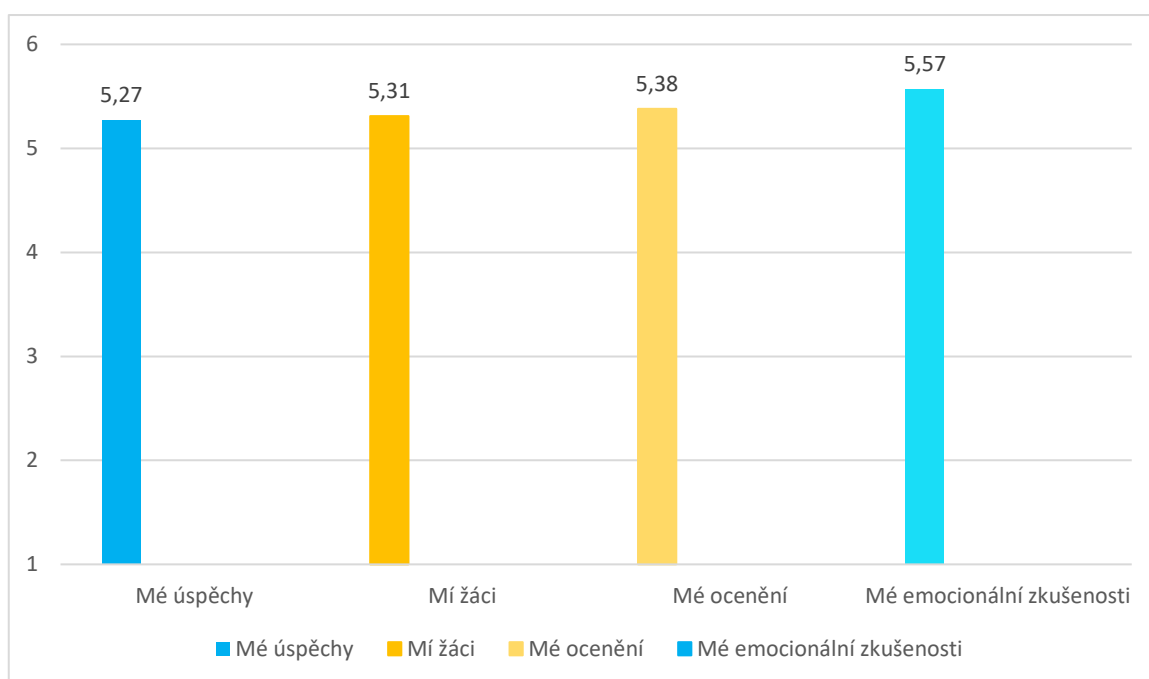
8.5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Cílem dotazníkového šetření v rámci kvantitativního výzkumu bylo doplnění získaných informací z kvalitativního výzkumu. Jednalo se o získání celkového pohledu percepce souvislé pedagogické praxe. Toto zjištění sloužilo k tomu, aby bylo zřetelné, která část ovlivňuje respondentky nejvíce.

8.5.1 INTERPRETACE DAT

V kapitole interpretace jsou představena získaná data z realizovaného výzkumu, která blíže představím. Výsledky výzkumu byly zpracovány v aplikaci Microsoft Excel, kdy jsem jednotlivé škály sečetla a následně použila aritmetický průměr pro vyhodnocení dat.

Výsledky dat jsou zpracovány do čtyř kategorií, které vycházejí ze škálového dotazníku. V následujícím grafu jsou uvedeny průměry za celou kategorii, která obsahovala několik specifických otázek. Tyto kategorie jsou v grafu znázorněny od nejnižší po nejvyšší průměrnou hodnotu. Jednotlivé položky kategorií budu prezentovat v další části interpretace. Nejdříve budu prezentovat výsledky za celou kategorii škálového dotazníku. V další části budu prezentovat výsledky u jednotlivých kategorií pomocí otázek, které byly u kategorií stanoveny.



Graf 1 Hodnocení všech kategorií respondentkami pomocí aritmetických průměrů

Pozn.: škálové hodnocení u kategorie mé úspěchy bylo od 1 (vůbec nevystihuje) – 6 (zcela vystihuje). U ostatních kategorií byly krajní body škály následující 1 (nikdy) – 6 (velmi často).

U každé kategorie dotazníku můžeme spatřit, že bylo hodnocení souvislé pedagogické praxe hodnoceno respondentkami velmi pozitivně. To znamená, že každá kategorie měla výslednou průměrnou hodnotu nad středovou hodnotou škály, tedy nad hodnotou 3. Průměrné hodnoty kategorií se liší velmi málo. Jedná se o desetiny procenta u každé položky dotazníku v rámci kategorie.

Nejvyšší průměrné hodnocení bylo zaznamenáno u kategorie Mé emocionální zkušenosti. Tato kategorie dosáhla na průměrnou hodnotu 5,57. Jednalo se o kategorii, která zahrnuje otázky, které se soustředily na to, jak se respondentky cítily ve třídě anebo to, jak se jim ve třídě dařilo.

Nejnižší průměrná hodnota (5,27) byla zaznamenána u kategorie Mé úspěchy. Z toho vycházíme také při tom, jak popisují jednotlivé kategorie zvlášť. Tedy tato kategorie je popisována jako poslední.

Graf nám poukazuje na to, že jednotlivé průměrné výsledky u kategorií jsou si velmi blízké. Tedy každá kategorie je blíž hodnotě 5, která je druhou nejvyšší hodnotou škály z dotazníku.

Rozdíl mezi nejvyšší průměrnou hodnotou jedné kategorie a nejnižší průměrnou hodnotou druhé kategorie je v rámci matematického rozdílu zaznamenán hodnotou 0,30. Rozdíl mezi nejvyšší průměrnou hodnotou a nejnižší průměrnou hodnotou je velmi nízký. Každá kategorie se dostala nad středovou hodnotu škály.

V následující části práce budou uvedeny výsledky z jednotlivých kategorií přesněji. Kategorie jsou seřazeny od nejvyšší průměrné hodnoty po nejnižší průměrnou hodnotu. U každé kategorie si více přiblížíme průměry každé otázky ze škálového dotazníku. Uvidíme hodnoty položek, které ovlivnily hodnotu celé kategorie a podíváme se na to, u kterých položek dotazníku byla hodnota pod průměrem za celou kategorii.

8.5.1.1 Mé emocionální zkušenosti

Nyní se podíváme na jednotlivé položky ze zkoumané kategorie Mé emocionální zkušenosti. Odpovědi u položek byly vyjádřeny pomocí aritmetického průměru. Tyto hodnoty jsou pro lepší přehlednost uvedeny v tabulce č.1.

Mé emocionální zkušenosti	Průměr za otázku
Práce se žáky mi přinesla radost.	5,71
Ve třídě jsem se cítila příjemně.	5,76
Výuka mi poskytovala profesní uspokojení.	5,47
Práce ve škole byla pro mě příjemně stráveným časem.	5,71
Ve třídě jsem se cítila uvolněně.	5,68
Práce se žáky mi dodávala energii.	5,18
Vyučování mi poskytovalo příjemné chvílky.	5,38
Líbilo se mi, že jsem mohla strávit čas se žáky.	5,68
Vyučování mě nabíjelo energií.	5,00
Celkový průměr:	5,57

Tabulka 1 Mé emocionální zkušenosti

U této kategorie vidíme, že celkový průměr je nejvyšší ze všech zkoumaných kategorií, a to je hodnota 5,76. Když se podíváme na jednotlivé položky kategorie tak zjistíme, že nejmenší průměr získala otázka, která se zaměřila na práci se žáky, která může studentům dodat energii. U této položky vidíme nejmenší průměr. Dá se tedy říct, že je to je nejmenší hodnota, která pozitivně ovlivňuje emocionální zkušenosti respondentek. Naopak nejvyšší průměr dosáhla položka, kdy se respondentky cítily ve třídě příjemně. Rozdíl mezi nejvyšší (oranžová) a nejnižší (modrá) průměrnou hodnotou položky kategorie byl zaznamenán matematický rozdíl 0,76. Můžeme tedy říct, že rozdíl není příliš velký a všechny položky dotazníku v kategorii jsou vnímány pozitivně, což vyplývá i z celkového průměru kategorie. Stejnou průměrnou hodnotu jsem zaznamenala u čtyř položek v rámci kategorie, kdy vždy

dvě položky měly stejnou průměrnou hodnotu. V prvním případě mluvím o tom, kdy průměr otázek byl 5,71. Dá se říct, že jsou si tyto položky podobné. Zde jsem se zaměřila na to, zda byl čas na praxi příjemně strávenou dobou. V druhém případě se jednalo o průměr 5,68. Byly to položky, které se zaměřily na to, jak se respondentky ve třídě cítily a také na to, zda se jim líbil čas, která ve třídě strávily. Oba průměry položek jsou nad průměrnou výpovědní hodnotou škály. V prvním případě (světle zelené položky) mluvíme o tom, že výpovědní hodnota byla vyšší o 0,14. Ve druhém případě (tmavě zelené) byla hodnota položek vyšší o 0,11. I tento rozdíl musíme brát v potaz, ale v obou případech je rozdíl zanedbatelný, takže zkušenosti respondentek jsou individuální.

8.5.1.2 Mé ocenění

Tato kategorie dotazníku měla druhý nejvyšší aritmetický průměr ze všech kategorií ze škálového dotazníku. Jedná se tedy o druhou nejvyšší hodnotu. Pro lepší přehlednost se podíváme do tabulky na jednotlivé výsledky. Tak zjistíme nejvyšší a nejnižší průměr položek.

Mé ocenění	Průměr za otázku
Uvádějící učitelka ocenila způsob, jak jsem učila.	5,56
Uvádějící učitelka měla ke mně přátelský vztah.	5,79
Uvádějící učitelka ocenila mé odborné názory.	5,03
Vedení školy ocenilo mou práci pro školu.	5,12
Uvádějící učitelka ocenila mé materiály k výuce.	5,88
Uvádějící učitelka ocenila přístup k žákům.	5,82
Uvádějící učitelka se mnou spolupracovala i v rámci ostatních činností. (např. třídní schůzky)	4,62
Uvádějící učitelka ocenila, jak jsem řešila neshody mezi žáky.	5,18
Celkový průměr:	5,38

Tabulka 2 Mé ocenění

Když se podíváme na tuto kategorii tak zjistíme, že se zaměřila na to, jak uvádějící učitelé hodnotí práci respondentek. Vidíme, že celkový průměr ukazuje na vysokou hodnotu. Tedy to, že respondentky vnímají hodnocení uvádějících učitelů kladně. Ovšem nejvyšší průměr (5,88) vidíme u položky, kdy uvádějící učitelka ocenila to, jak respondentka připravovala materiály do výuky. Můžeme říct, že v této oblasti nemají respondentky problém. Naopak nejnižší průměrnou hodnotu (4,62) vidíme u otázky, kdy měly uvádějící učitelky zapojit respondentky do ostatních prací. Můžeme říct, že zde vidíme největší rozdíl mezi položkami u kategorie, který je 1,26. Jedná se o nejvyšší zaznamenaný rozdíl u položek v rámci všech kategorií. To může ukázat na to, že uvádějící učitelky ocenily respondentky v tom, jak přistupovaly k hodinám, ale některé učitelky už respondentky tolik nezapojovaly do dalších činností. Mnohé respondentky to vnímaly jako největší mínus v této kategorii, který jsem zaznamenala. Také bych u této kategorie chtěla poukázat na to, že u dalších tří položek dotazníku klesla výpovědní hodnota pod průměrnou hodnotu za celou kategorii. Nejvyšší rozdíl mezi průměrnou hodnotou aritmetického průměru a další položkou kategorie, která byla pod průměrem je rozdíl 0,35. Lze tedy říct, že rozdíl není nijak výrazný. V poslední řadě bych zde chtěla zmínit to, že ještě u dalších dvou položek byl průměr nižší, ale jedná se o velmi malý rozdíl.

8.5.1.3 *Mí žáci*

Další kategorie z dotazníkového šetření se zaměřila na zkoumání oblasti, jak respondentky vnímaly práci se žákem. Tedy to, jak žáci k respondentkám přistupovali a také to, zda využívali jejich pomoc nejen v hodinách, ale i v čase, kdy nebyla realizována přímá výuka. Tato kategorie měla třetí nejvyšší průměrnou hodnotu ze všech položek dotazníku, u této kategorie byla celková průměrná hodnota položek 5,31. Vidíme, že jsme pořád na stupnici škály nad průměrnou hodnotou hodnocení souvislé pedagogické praxe i z pohledu toho, jak respondentky vnímaly práci se žáky.

Mí žáci	Průměr za otázku
Žáci ke mně přistupovali jako k autoritě.	5,32
Žáci byli ke mně velice milí.	5,38
Žáci ocenili mé materiály k hodinám.	5,26
Žáci byli rádi za mou pomoc.	5,59
Žáci se mnou řešili jejich neshody ve třídě.	5,00
Celkový průměr:	5,31

Tabulka 3 Mí žáci

Když se podíváme blíže na tabulku, tak zjistíme, že jsou si průměry hodnot velmi blízké. Nejvyšší průměrnou hodnotu (5,59) má však položka, která se respondentek ptala, zda k nim byli žáci milí. Vidíme, že v tomto případě můžeme říct, že žáci byli k respondentkám milí. Naopak u otázky, která se zaměřila na řešení neshod se žáky vidíme, že průměr u této položky klesl na hodnotu 5,00. Z toho je patrné, že tato položka dotazníku je i pod průměrnou hodnotou (5,31) za celou kategorii. Lze tedy říct, že řešení neshod se žáky na souvislé pedagogické praxi řeší i respondentky, ale z větší části uvádějící učitelé. Ještě u jedné položky ze škálového dotazníku v této kategorii jsem zaznamenala to, že průměrná hodnota byla nižší než celkový průměr. Jednalo se o položku, která se zaměřila na to, zda žáci ocenili připravené materiály od respondentek. Tato položka dosáhla průměrné hodnoty

5,26. I přesto bych řekla, že je zde průměr vysoký a respondentky řeší také neshody mezi žáky. Rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší položkou kategorie (Mí žáci) byl 0,59. Jedná se o nejmenší rozdílnou hodnotu mezi položkami dotazníku.

8.5.1.4 Mé úspěchy

Poslední zkoumanou kategorií u škálového dotazníku byly Mé úspěchy. Tato kategorie získala nejmenší průměr ze všech kategorií. Nejprve se však podíváme do tabulky, kde zjistíme, jaké hodnoty dosáhly jednotlivé položky z kategorie. Nejvyšší průměr byl zaznamenán u položky, která se zaměřila na to, jestli respondentka umí vést třídu. Zde byla hodnota nejvyšší a průměr u položky byl 5,4. Naopak nejnižší hodnotu průměru (5,0) vidíme u otázky, která se zaměřila na to, zda respondentky zvládly žáky naučit i obtížné učivo. Celkový rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší položkou dotazníku byl 0,40. Jedná se o druhý nejmenší rozdíl u kategorií v rámci škálového dotazníku. U této kategorie jsem také zaznamenala stejnou průměrnou hodnotu (5,32) u položek, které jsem označila zelenou barvou. Tyto položky jsou nad průměrnou výpovědní hodnotou celé kategorie.

Mé úspěchy	Průměr za otázku
Ve třídě se mi dařilo.	5,32
Uměla jsem vytvořit pohodu ve třídě.	5,29
Uměla jsem žáky zaujmout poutavou prezentací tématu.	5,32
Jsem spokojena s tím, jak jsem vedla třídu během výuky.	5,32
Dařilo se mi učit žáky efektivně.	5,06
Přesvědčila jsem se, že umím vést třídu.	5,38
Dařilo se mi úspěšně naučit žáky i obtížné učivo.	5,00
Celkový průměr:	5,27

Tabulka 4 Mé úspěchy

Když se podíváme na průměrnou výpovědní hodnotu u jednotlivých položek v tabulce č. 4 tak zjistíme, že každá respondentka dosáhla na souvislé pedagogické praxi úspěch. Nejmenší úspěch, jak již bylo zmíněno, byl zaznamenán u otázky, která se ptala na to, zda respondentka naučila žáky úspěšně obtížné učivo. I přesto, že je průměr u položky nejnižší tak lze říct, že se respondentkám dařilo naučit žáky i obtížné učivo, jelikož hodnota 5 na škále je druhá nejvyšší. Naopak nejvyšší průměr byl zaznamenán u otázky, která se soustředila na to, zda respondentka umí vést třídu. Vidíme, že zde byl průměr 5,38 a lze tedy říct, že respondentky na souvislé pedagogické praxi třídu vést zvládají. U tří položek v rámci dotazníku jsem zaznamenala stejnou průměrnou výpovědní hodnotu. Tyto položky jsou zvýrazněny zeleně. Průměr těchto položek je stejně jako předchozí položka dotazníku nad celkovou průměrnou hodnotou položek dotazníku.

Když zhodnotíme celkově tuto kategorii, která se zaměřila na úspěchy respondentek, tak zjistíme, že pracovat s žáky, či zaujmout žáky prezentací, zvládá každá respondentka posledního ročníku studia Učitelství pro 1.stupeň základní školy.

8.6 SHRNU TÍ KVANTITATIVNÍHO VÝZKUM

Cílem kvantitativního výzkumu bylo zjistit, jak studentky posledního ročníku percipují souvislou pedagogickou praxi v době, která nebyla nijak ovlivněna státními restrikcemi a následně tato data byla porovnána s předchozím výzkumem, který byl pro práci stěžejní.

Na začátku kvantitativního výzkumu jsem použila škálový dotazník, který byl rozdělen do čtyř kategorií. Následně jsem dotazník rozdala respondentkám, které tento dotazník vyplnily a poté odevzdaly ke zpracování dat.

Pak jsem začala zpracovávat jednotlivá data, která byla uvedena ve škálovém dotazníku. Tato data jsem zpracovávala v Microsoft Excelu, kde jsem počítala průměry jednotlivých položek. Z průměru každé položky u kategorie jsem poté vytvořila jejich celkový průměr za kategorii, kdy jsem tyto průměry zaznamenala v grafu, kde jsem zaznamenala to, která kategorie měla nejnížší a nejvyšší průměrnou hodnotu. Pro popis jednotlivých kategorií jsem následně vytvořila tabulky, které jsem vytvořila v programu Microsoft Word. Každá tabulka byla zaměřena na jednu z kategorií a lépe jsem zde zaznamenala průměry u jednotlivých položek. Každá tabulka má zaznačenou nejnížší a nejvyšší průměrnou výpovědní hodnotu, která byla u zkoumaných položek zaznamenána. V tabulce dále nalezneme i položky, které mají stejnou průměrnou hodnotu, či středovou hodnotu položky, která je nad celkovou hodnotou průměru za kategorii.

Nejnižší aritmetický průměr u otázky byl zaznamenán v rámci kategorie Mé ocenění. Jednalo se o otázku, která se zaměřila na to, zda respondentky byly součástí i dalších činností, které vedoucí učitelé realizují. Průměr u položky (Uvádějící učitelka se mnou spolupracovala i v rámci ostatních činností. - např. třídní schůzky) dotazníku byl 4,62.

Naopak nejvyšší aritmetický průměr byl zaznamenán v rámci té samé kategorie, ovšem zde se jednalo o položku, která se zaměřila na to, jak respondentky připravují materiály do výuky. Vidíme, že v rámci této kategorie máme největší rozpětí průměru za jednotlivé položky. Průměr u této otázky dosáhl 5,88.

Před zpracováním dat jsem předpokládala to, že získaná data budou mít vysokou průměrnou hodnotu. Tento předpoklad se také potvrdil a každá kategorie z výzkumu měla vyšší průměrnou hodnotu nad střední hodnotou stanovené škály dotazníku. Můžeme říct, že z hlediska dat je patrné, že respondentky percipují souvislou pedagogickou praxi jako velmi přínosnou a mají i možnost poznat, jak vypadá práce učitelů.

9 DISKUZE

Diplomová práce byla zaměřena na dvě výzkumná šetření. První výzkumné šetření jsem realizovala pomocí narativního interview, kde jsem získala percepci toho, jak studentky vnímaly souvislou pedagogickou praxi v koronavirové době. Druhá část výzkumu se zaměřila na porovnání výsledků ze souvislé pedagogické praxe u studentek, které zažily pedagogickou praxi v koronavirové době, ale jejich souvislá pedagogická praxe probíhala v běžném režimu.

Jak již bylo zmíněno, tak v prvním výzkumném šetření jsem zaznamenala mnoho kategorií, které percipovaly celou souvislou pedagogickou praxi z mnoha úhlů. Zde jsem zaznamenala to, jak byla souvislá praxe vedena. Z interpretace narativního interview vzniklo celkem 9 kategorií. Jedná se o tyto následující kategorie:

- učitel seznamuje studentky;
- neznalost žáků;
- nahlédnutí do rodinného prostředí;
- práce v online prostředí;
- nespolupracující a spolupracující žáci;
- lítost za ukončenou zkušenost ze souvislé pedagogické praxe,
- pomoc od studentek učitelům;
- variabilní forma výuky;
- hodnocení z pohledu učitelů a škol.

Díky těmto kategoriím jsem mohla prozkoumat to, jak respondentky percipují zkušenosti ze souvislé pedagogické praxe, která se uskutečnila v koronavirové době, kdy byla tímto způsobem poprvé souvislá pedagogická praxe na Univerzitě Tomáše Bati realizována. Ale forma konání souvislé pedagogické praxe závisela na tom, jak fakultní škola realizovala danou výuku. Z výzkumu vyplynulo, že respondentky měly možnost poznat hlavně rodinné prostředí, které je při prezenční výuce mírně skryto a respondentka tak nemá možnost toto prostředí příliš prozkoumat. Jak je patrné z výzkumu, tak v rámci online výuky mohly respondentky poznat i jinou formu výuky, tedy nejen to, jak vést hodinu online, ale třeba i to, jak rozdělit žáky do skupin, kdy realizace online výuky ve velkém počtu není možná.

Ve druhé část výzkumu mé práce jsem se zaměřila na kvantitativní výzkum a tento výzkum byl realizován pomocí škálového dotazníku. Tento výzkum byl rozdílný v tom, že se jej účastnily respondentky posledního ročníku studia Učitelství pro 1. stupeň základní školy, ale jejich souvislá pedagogická praxe již neprobíhala v koronavirové době. Ovšem tato data nám ukázala jiný pohled na percepci souvislé pedagogické praxe, a tedy díky tomu můžeme porovnat hodnocení souvislé pedagogické praxe, které vyplývá i z prvního výzkumu.

Data, která jsem získala díky aritmetickým průměrům jednotlivých kategorií nám ukázaly, že největší aritmetický průměr za celou kategorii dosáhla kategorie emocionální úspěchy. Můžeme tedy říct, že naše emocionální zkušenosti ovlivňují celkovou percepci souvislé pedagogické praxe.

Když si povšimneme prvního výzkumu, který jsem vypracovala ve své práci, tak vidíme, že emoce se objevily i v této části. Nejvíce jsem je zaznamenala v oblasti, která se zaměřila na konec souvislé pedagogické praxe a respondentky se musely rozloučit se svou „dočasnou“ třídou. Kvantitativní výzkum nám ukázal data, která nám rozšiřují tuto oblast. Tedy vidíme, že emoční zkušenost také ovlivňuje to, jak se respondentka ve třídě cítila a zda čas, který byl na praxi, byl pro ni přínosný a cítila se zde příjemně. Můžeme si tedy povšimnout toho, že nám data z kvantitativního výzkumu ukazují blíže situaci, která nastane ve třídě, kterou může respondentka poznat v běžném procesu.

Další kategorií, kterou bych chtěla zmínit je kategorie, která nám blíže přibližuje práci se žáky. Obě tyto kategorie můžeme zaznamenat v obou výzkumech. Kvalitativní výzkum nám ukázal data, která nám přiblížily také situaci, kdy žáci respondentky nepřijmou a jejich proces seznamování je složitější a náročnější nejen s ohledem na dobu, ale i proto, že vybraná škola byla jiným typem, než s kterým se respondentky během studia setkaly. Na práci se žáky se zaměřil také kvantitativní výzkum. Toto zkoumání se zde zaměřilo na to, jak respondentky posledního ročníku hodnotí zkušenost se žáky v situaci, kdy jsou se žáky v přímém kontaktu. Vidíme zde podobnou otázku, která se taktéž zabývala řešením problémových situací, kdy vidíme, že řešení má spíše uvádějící učitelka, která jej řídí. Tu vidíme menší rozdíl v tom, že u kvalitativního výzkumu bylo poukázáno na to, že právě „průvodce“ nechal i více závažnou situaci na respondentkách a řešení situace bylo nakonec úspěšné a kolektiv žáků respondentky přijal. Tím poukazujeme i na to, že by tato spolupráce se žáky měla být vyšší i právě u studentek, které realizují praxi v běžné době.

Další, co vyplynulo z realizovaných výzkumů je situace, kdy respondentky percipovaly to, jak k nim přistupovaly jejich vedoucí učitelé a také ostatní pedagogičtí pracovníci (např. ředitelé).

U kvalitativního výzkumu studentky percipovaly to, že jejich zkušenost s vedoucím učitelem či učitelkou byla pozitivní. Mnohdy se jednalo o oboustrannou spolupráci, která byla způsobena i dobou konání praxe. Někteří učitelé nevěděli, jak vést online výuku, a právě respondentka pro ně byla rovnocennou kolegyní, která jim ukázala to, jak mohou v online prostředí pracovat. Ovšem i vedoucí učitelé studentkám ukázali i další platformy, kde je možné online výuku vést a respondentky tak mohly poznat nové aplikace, kde jde online výuka vedena. Také bych podotkla i to, že respondentky vytvářely i materiály, díky kterým mohly realizovat výuku formou „domácích úkolů“ u hodin, které v rámci online výuku nebylo možné realizovat. U kvalitativního šetření pak vidíme i zkušenost s tím, že i když před studentkou stála výzva, že musela realizovat projekt v rámci online výuky, tak její práce přinesla kýžený moment a práce byla oceněna tím, že její projekt byl zveřejněn v novinách. Když se podíváme na srovnání s kvantitativním výzkumem tak vidíme, že i zde je průměrná hodnota vysoká (5,38). Tedy můžeme říct, že i zde je tato forma spolupráce percipována pozitivně. Ovšem na co bych poukázala tak je rozdíl v tom, kdy u kvantitativního výzkumu vidíme, že studentky neměly takovou možnost účastnit se třídních schůzek či porad, ale díky online výuce v rámci kvalitativního šetření vidíme, že studentky měly tuto zkušenost a učitelé je brali i k těmto záležitostem. Ovšem při sdělení výsledků bych byla opatrná a dodala bych, že je mnohdy také důležité, jak vybraná škola, kde student realizuje souvislou pedagogickou praxi umožňuje možnost toho, že se student může těchto činností účastnit.

Další kategorie v rámci kvalitativního šetření nám více ukazují na to, jak probíhala online výuka a co ji také ovlivnilo. Nakonec bych zmínila to, že studentky, které měly tu možnost vyzkoušet si výuku v online prostředí mnohdy lépe poznaly rodinné prostředí. Rodič totiž najednou jednal v prostředí, které je pro něj přirozené a neschoval se za své nepřirozené jednání při konzultacích s učiteli.

10 LIMITY A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V poslední kapitole mé práce se zaměřuji na limity výzkumu, které jsem spatřila a také zde zmiňuji doporučení pro praxi, která bych doporučila z hlediska dat, která jsem získala za pomoci smíšeného výzkumu.

10.1 LIMITY VÝZKUMU

Hlavním limitem výzkumu, jak již z názvu diplomové práce vyplývá, byla právě koronavirová doba, která trvala v rámci jednoho období souvislé pedagogické praxe. Byl to limit, který ovlivnil dostupnost respondentů. Tedy výzkumu se museli zúčastnit studenti, kteří realizovali souvislou pedagogickou praxi v této době. Byl to limit, který ovlivnil celý výzkum. Zkušenost z této praxe byla zaznamenána v rámci narativního interview, který tvoří hlavní část výzkumu a z něj vychází data, která jsou více popsána a můžeme vidět, že i kapitola narativního interview je obsáhlejší.

Také si uvědomuji, že limitem výzkumu může být to, jak jsem data zpracovávala. Jde o velmi náročný výzkum, který v rukou nezkušeného či začínajícího výzkumníka může být velmi obtížný. I data, která byla získána v rámci výzkumu jsou jen od určité skupiny studentů, kteří však na souvislou pedagogickou praxi mohou mít jiný názor než studenti z jiné pedagogické fakulty. Tam mohla mít souvislá pedagogická praxe jinou formu.

Jedním z dalších limitů, který taktéž mohl ovlivnit výpovědní hodnotu nejen v rámci kvalitativního ale i kvantitativního výzkumu bylo to, že se obou výzkumu účastnily pouze studentky a tedy nevíme, jak by tuto doby vnímali studenti.

U získaných dat ze škálového dotazníku vidíme, že hodnota dat, která byla získána, mají velmi malé rozpětí. Tedy na škále od 1 do 6 se pohybujeme nejčastěji mezi škálou 5 a 6, kdy jde o velmi pozitivní náhled na souvislou pedagogickou na praxi.

Data, která jsem získala pochází od respondentek z jedné pedagogické fakulty. Otevírá se však i možnost pro získání dat z jiných pedagogických fakult. Přineslo by to nové poznatky a možná i jiná řešení či rozdíly v tom, jak probíhala souvislá pedagogická praxe v jiných krajích na území České republiky. Tím pádem by pak mohl výzkumník využít již získaná data z výzkumu a následně porovnat s dalšími zjištěnými daty. Výzkum v rámci souvislé pedagogické praxe by se mohl rozšířit nejen na koronavirovou dobu, ale také na to, jak tyto praxe probíhají na jednotlivých fakultách a jednotlivých ročnících. Myslím si, že by to pro budoucí přístup mohlo přinést další doplňující údaje, které rozšíří interpretaci dat.

Domnívám se, že by tento výzkum byl přínosný a posléze by s ním každá fakulta mohla pracovat. V rámci přípravy na budoucí povolání by vysokoškolští učitelé mohli do výuky zahrnout také to, jak by student mohl realizovat pedagogickou praxi v online prostředí. Tedy seznámit studenty i s tím, v jakých aplikacích mohou probíhat hodiny a také jakou formou je možné tyto hodiny realizovat.

Na závěr bych také chtěla podotknout, že bych v rámci dalšího šetření využila větší skupinu studentů. Jednalo by se sice o složitější formu zjištění informací, ale data by mohla být více rozmanitá a celkový pohled by se mohl více odlišovat od průměru, který vyšel v rámci mé diplomové práce. Tím však navazuji na to, že tento vzorek studentů pro výzkum byl ovlivněn pandemií, která probíhala v rámci jednoho období, a tak pro zjištění muselo být využito právě poznatků od studentů, kteří situaci zažili. V rámci narativního interview bylo využito poznatků od studentek pátého ročníku, které realizovaly souvislou pedagogickou praxi v koronavirové době.

10.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Díky výzkumu jsem získala data, která jasně hovoří o tom, že příprava studentů na vysokých školách připravuje spíše studenty na pedagogickou praxi v běžném režimu. Dle mých zjištění bych na pedagogických fakultách uvítala možnost, aby si každý student mohl vyzkoušet práci i v online prostředí. Tato práce by se mohla zařadit do výuky každé oborové didaktiky, kterou student díky studiu má. Mohlo by jít například o mateřský jazyk, kdy by student vytvořil prezentaci na danou látku a tu pak odprezentoval v online prostředí. Takto by si vyzkoušel i to, jak je práce v online prostředí odlišná a co je potřeba k tomu, aby jeho příprava zaujala žáky, kteří budou na druhé straně počítače.

Další plus, co bych uvítala v rámci praxe by bylo to, kdyby se student při studiu více setkal s online prací nejen v rámci výuky, ale také v rámci toho, aby v něm uměl pracovat. Mnoho respondentek uvedlo, že tato situace pro ně byla nová a musely se s ní rychle sžít. Dle mého názoru by toto studentům pomohlo nejen pro další získávání zkušeností, ale mohlo by se jednat o přípravu na situaci, která může kdykoliv znovu nastat a nikdo z nás ji neovlivní.

ZÁVĚR

Diplomová práce je zaměřena na percepci souvislé pedagogické praxe u studentů studijního programu Učitelství pro 1.stupeň základní školy. Protože se jednalo výzkumné šetření ze souvislé pedagogické praxe a uskutečnilo v době, kdy již nebyla výuka na školách ovlivněna státním omezením, tak můžeme porovnat či doplnit jednotlivé percepcce studentek ze souvislé pedagogické praxe.

V první části mé práce jsem se zaměřila na pojetí pedagogické praxe. Jednalo se o nastínění toho, jak pedagogická praxe probíhá a co znamená a také jsem zde zařadila kapitolu, která nám ukázala to, jak vypadala pedagogická praxe v dřívější době a jak byly nazývány školy, kde se uskutečňovala nejen souvislá pedagogická praxe, ale i běžná pedagogická praxe. S pedagogickou praxí se nám také propojují dva pojmy, které souvisejí i s tím, jak poté studentky percipují souvislou pedagogickou praxi. Jedná se o pojmy reflexe a sebereflexe, které jsem zmínila v další kapitole své práce. Tyto pojmy jsem přiblížila ve své práci tím, že jsem tyto pojmy blíže přečetla v odborné literatuře a následně je přiblížila ve své práci. Ve své práci díky studiu odborné literatury také zmiňuji to, jaké formy může mít reflexe a sebereflexe. Následně se pak v teoretické části vracím k souvislé pedagogické praxi, kde jsem blíže díky odborné literatuře popsala to, jak tato praxe funguje či jak vypadá a co mají studenti za úkol. V poslední části mé teoretické práce se zabývám tím, co ovlivnilo jednu ze souvislých pedagogických praxí, tedy se zde zmiňuji o koronavirové době a také o tom, jaké formy výuky můžou být.

V druhé části mé práce jsem realizovala smíšený výzkum. Jednalo se o výzkum, kdy kvalitativní šetření bylo provedeno díky narativnímu interview, kde jsem získala percepci studentek ze souvislé pedagogické praxe, která se konala v koronavirové době. Výzkum byl realizován díky nahrávce, kde byly zachyceny výpovědi studentek závěrečného ročníku, které realizovaly tuto praxi. Následně jsem tato data analyzovala. Druhá část výzkumu byla kvantitativní a tato část výzkumu byla realizována škálovým dotazníkem. Výzkum byl realizován taktéž se studentkami pátého ročníku, kdy jejich souvislá pedagogická praxe proběhla v době, kdy již neplatila žádná opatření. Výuka tak probíhala klasicky. Díky oběma výzkumům jsem si odpověděla na výzkumné otázky a následně tato data použila pro syntetickou kapitolu, kde jsem popsala smíšený výzkum, který ukázal na propojení souvislých pedagogických praxí.

Ze smíšeného výzkumu jsem zjistila, že studentky percipují souvislou pedagogickou praxi v pozitivním smyslu jak v rámci praxe, která je realizována v koronavirové době, tak v běžné době, která není nijak ovlivněna. Data, která jsem získala poukazují na to, že studentky si ze souvislé pedagogické praxe odnáší nejen zkušenosti, ale i emoce, které jsou mnohdy silné a je potřeba, aby studentky měly možnost tyto emoce ventilovat. Díky tomuto výzkumu jsem však mohla poznat i to, že realizace souvislé pedagogické praxe v koronavirové době měla jednu velkou výhodu pro studentky. Touto výhodou mohlo být právě to, že studentky měly hodiny v online prostředí a učitelé jim mnohdy ukázaly více práce, kterou dělají ve své pracovní době, kdy jim skončí přímá práce se žáky. Tuto možnost však neměly studentky, kdy se jejich souvislá pedagogická praxe konané v běžné době.

Výsledná data poukázala na to, že doba konání souvislé praxe byla sice jiná, ale mnohdy to přineslo studentkám nové zkušenosti. Souvislá pedagogická praxe konaná v koronavirové době byla pro studentky přínosná. V mnoha ohledech byla stejná se souvislou pedagogickou praxí, které se konala v běžném režimu. Ovšem to poukázalo i na to, že realizace online hodin není pro studentky jednoduchá, a proto by bylo dobré v rámci přípravy budoucích učitelů počítat s tím, že podobná situace může nastat a studenti by tak měli mít možnost si vyzkoušet i více hodin v online prostředí či také poznat aplikace, ve kterých může být výuka realizována.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Bendová, A. & Horáčková, M. (2021). *Změna pedagogické praxe v době koronavirové epidemie pohledem studentů učitelství*. In R. Švaříček, & H. Voňková (Eds.), *Na cestě ke spravedlnosti ve vzdělávání: Pedagogický výzkum pro lepší praxi a politiku*, (s. 298–299). Brno: Masarykova univerzita.
- [2] Čelínák Š. (2001). *Integrácia pedagogickej praxe v rámci prípravy budúcich učiteľov*. In Štepanovič, R., Čelínák, Š., & Ivanovičová, J., *Pedagogická konferencia 5: význam pedagogickej praxe v profesijnom raste učiteľov: zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*, (s. 22–31). Nitra: Katedra pedagogiky.
- [3] Čelínák, Š. (2007). *Pedagogická prax je kľúčom k učiteľskému povolaniu* Nitra: Filozofická fakulta.
- [4] Černý, M., Chytková, D., Mazáčová, P., & Šimková, G. (2015). *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow.
- [5] Disman, M. (1993). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- [6] Dyrťová, R. & Krhutová, M. (2009). *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing.
- [7] Flemr, L. et al., (2021). *Pedagogické praxe v tělesné výchově a odborné praxe ve sportu*. Praha: Karolinum.
- [8] Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- [9] Hendl, J. (2006). *Přehled statických metod zpracování dat*. Praha: Portál.
- [10] Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- [11] Kiczková, Z. a kol. (2006). *Pamat' žien. O skúsenosti sebeztvárania v biografických rozhovorech*. Bratislava: IRIS.
- [12] Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- [13] Kosová, B., & Tomengová, A. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum.

- [14] Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- [15] Maňák, J. (2002). Fakultní škola jako nezbytná základna přípravy učitelů. In Janík, T. (ed.), *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v případě budoucího učitele*, (s. 6–11). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/j02.pdf>
- [16] Mazáčová, N. (2014). *Vybrané problémy obecné didaktiky*. Praha: Univerzita Karlova.
- [17] Nezvalová, D. (1994). *Reflexe a pregraduální didaktická příprava učitele*. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped2.2002/clanek08.htm>
- [18] Nezvalová, D. (2007). *Pedagogická praxe v počáteční přípravě učitelů přírodovědných předmětů a matematiky pro střední školy*. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné z: <http://esfmoduly.upol.cz/publikace/praxe.pdf>
- [19] Petlák, E. (2000). *Pedagogicko – didaktická práce učitelů*. IRIS: Bratislava.
- [20] Podlahová, L. (2002). *Ze studenta učitelem: student – praktikant – začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- [21] Pollard, A., Black-Hawkins, K., Cliff Hodges, G., Dudley, P., Higgins, S., James, M., Linklater, H., Swaffield, S., Winterbottom, M., & Wolpert, M. A. (2019). *Reflecting teaching in schools*. London: Bloomsbury Academic.
- [22] Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika: věda o edukačních procesech*. Praha: Portál.
- [23] Skopalová, J., & Janiš, K. (2017). *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji: Pedagogické aspekty*. Opava: Slezská univerzita.
- [24] Slezáková, J. (2020). *Průvodce pedagogickou praxí*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- [25] Strauss, A., & Korbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- [26] Šimoník, O. (2005). *Úvod do didaktiky základní školy*. MDS Brno: Brno.
- [27] Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. ASPI: Praha.

- [28] Tilinger, P. a kol. (2014). *Odborné a pedagogické praxe ve sportu a tělesné výchově*. Praha: Univerzita Karlova.
- [29] Valli, L. (1992). *Reflective teacher education: Cases and critiques*. New York: State University of New York Press. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=4w5B6eRWfhcC&hl=cs>
- [30] Vládní Usnesení č. 74/2020 Sb., *Usnesení vlády České republiky č. 201 o přijetí krizového opatření* (2020). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-74>
- [31] Vládní Usnesení č. 997/2020 Sb., *Usnesení vlády České republiky č. 997 o přijetí krizového opatření* (2020). Dostupné z: https://www.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/10/usnesen%C3%AD-vl%C3%A1dy-%C4%8CR_8.10.2020_%C4%8D.-997.pdf
- [32] Wiegerová, A., Lukášová, H., & Vašíková, J. (2022). *Souvislé praxe pro studenty: Učitelství pro 1.stupeň ZŠ*. Zlín: Fakulta humanitních studií.
- [33] WHO. (11.března 2020). Rolling updates on coronavirus disease. (COVID-19): WHO characterizes COVID-19 as a pandemic. Dostupné z <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-asthey-happen>
- [34] ABZ.cz: Slovník cizích Slov. (n.d.). *Pojem pandemie*. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/pandemie>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj. a jiné

např. například

(x.x.) označení respondentky

Pozn.: poznámka

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Mé emocionální zkušenosti	55
Tabulka 2 Mé ocenění.....	56
Tabulka 3 Mí žáci	58
Tabulka 4 Mé úspěchy	59

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Hodnocení všech kategorií respondentkami pomocí aritmetických průměrů	53
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Narativní interview

Příloha P II: Škálový dotazník

Příloha P III: Souhlas pro použití nahrávky

PŘÍLOHA P I: NARATIVNÍ INTERVIEW

Přepis nahrávky – ROZHOVOR SE STUDENTKAMI PO ZÁVĚREČNÉ PRAXI (CORONAVIROVÁ DOBA)

Krátký popis nahrávky:

Transkripce rozhovoru mezi učitelkou a studentkami závěrečné praxe. V rámci nahrávky studentky sdělují své dojmy a pocity, které získaly v rámci poslední závěrečné praxe, která se uskutečnila v koronavirové době.

Rozhovor vedl učitel v rámci online výuky přes aplikaci TEAMS.

Rozhovor byl veden strukturovaně, ve formálním duchu s příjemnou atmosférou. Byl zde dodržen určitý vztah mezi studentem a učitelkou.

Datum realizace rozhovoru: 2020

Délka rozhovoru: 1h 23 min

Seznam použitého označování:

- **T:** - jedná se o vedoucí rozhovoru, která se studentkami vedla rozhovor o závěrečných praxích.
- **R:** AH, AV, BP, HV, KŠ, KK, LBV, LP, MK, MŠ, NK, NT, PU, SP, VBa, VH, Vkat, VSt. – jedná se o přezdívky respondentů, kteří sdělovali své zážitky se závěrečné pedagogické praxe. Jedná se celkem o 18 studentek posledního ročníku Učitelství pro 1.stupeň ZŠ.
- ... - **mezera, ticho**
- **Aaaaa...** - respondent v rámci rozhovoru udělala delší pauzu a použil výplňkovou hlásku A..
- **Eeeee** – vyplnění mezery
- **Studentka Av mhm** – studentka vyjádřila daný zvuk
- **(smích)** – studentka si vzpomněla na danou situaci, která ji pobavila
- **Ticho** – v rozhovoru byla pauza
- **?** - tázací intonace
- **!** – výrazné zvolání
- **(mezera)** – delší intonační pauza

Transkript rozhovoru:

1 T: Spušťám to nahrávání, ... abysme se k tomu mohli případně vrátit, takže něč sa páči

2 **R(AH):** No tak eee ono je to takové tak **Maminka začala** ná intimní téma, noo
3 tam první den, jak jsme byli na té d **zhurta** tam do O jezdila za paní
učitel **„hnusná“ situace** po hodině **Maminka od jedné žačky a začala na nás úplně**
zhurta pustit. Aaaa, jestli o tom víme. Aaaaa...

6 **R(AH):** A **že to je hnus** **Online prostředí**? úplně takové jako bylo to hodně silné,
7 tak jsme a my jsme vůbe **Online prostředí**. A my jsme ona ta paní maminka
8 říkala, že **jedna holčička posílá pornografii** **Spolupráce s** em přes ty teamsy, aaa
9 ééé tak jsme požádali tu holčičku, ať to p **kolegyní** moc zajímavé, **tak 10**
jsme hnedka volali výchovnou poradkyni a paní zástupkyni, tak jsme to s ní řešili, tak
11 jsem měla možnost nahlédnout i do řešení takové situace bohu **Řešení staré události**
12 ve škole, takže nemám teda moc možnost k tomu dál nějak jako **Řešení staré události**
13 Ale bylo to hodně zajímavé, protože s tou holčičkou už třeba **byly problémy minulý rok**
14 a paní učitelka mi říkala, že ta holčička má éé podvýživu, že už měla nějaké problémy
15 doma minulý rok, že bylo i dokonce na nějaké na nějakém léčení. Bylo to takové strašně
16 zajímavé, tak to třeba i ta distanční výuka. Takový zajímavý podnět dala, tak toho si třeba
17 vážím, že jsem měla možnost toto vidět třeba a nějaké ééé klíče, jak to řešit? Jsem i viděla.

.....

106 **R(BP):** Tak dobrý den, já vás všechny zdravím a já jsem tady **Nová zkušenost**
107 takže mám úplně třeba teď kon oproti holkám asi eee jiné **takto zkušenosti, protože to**
108 je vlastně malá škola, jenom první stupeň. Myslím, že jsme tam byly všechny, takže
109 víte, o čem mluvím. Učitelé taky znáte, takže eee to asi si dokážete jako hezky představit.
110 Já jsem teda učila čtv **Zpracování témat** enalo, že jsme měli taky jenom online
111 výuku ááá vlastně oni **Zpracování témat** s distanční výukou. Takže oproti online
112 v **„nevšímání“ dítěte** ky **úkoly navíc** a --- na domácí vlastně práci a podobně. Aaaa
113 e **„nevšímání“ dítěte** jsem měl mít praxi, tak se mi nepodařilo, jakože nebo **nemohli**
114 vlastně děti přijít do školy. Ale takže jsem já **Srdečné děti** vidím, protože ten
115 kolektiv na mě působil velmi **Radost dětí** jednu výjimku
116 **byly úplně strašně hodné,** byly **Radost dětí** **ěčné upřímné** a chovali se velmi
117 slušně a bylo vidět, že oni jsou za to **vděční, že** se po takové době můžou jako vidět, i
118 když jenom přes kameru. a takže pro nás Ano?
119 **T:** Slečno BP prosím vás á alebo cítíte přes ty druhej strany, že něco že je to vesnická
120 škola a že ty rodiny se propojily?

121 R(BP): J nová zkušenost rozdílné oproti třeba těm větším školám, protože
122 vlastně n nová zkušenost jako dali na praxi a je v tom rozdíl. Já si myslím, že je
123 v tom v těch hodnotách. Jako těch dětí. Protože oni jsou opravdu rády za eeee za
124 jakékoliv novinky za jakékoliv zkrátka aktivity k nové, které já jim třeba přinesu a jsou
125 vlastně vděční úplně za maličkosti a taky mi to dávají vnímání žáků, jo že
126 právě i třeba když neměli to zázemí těch počítačů, tak vlastně je vence byn vděční, že
127 si mohli půjčit notebook spolupráce se žáky ně může můžou vidět s těmi spolužáky
128 alespoň na těch online spolupráce se žáky opravdu takové? Velmi, velmi takové
na živo je na živo e s těmi dětmi z žila, i když vlastně jsem je měla emoce působí
131 se s nima naživo, a ještě si zkusila nějaké hodiny. Takže to bylo ještě víc emotivní ...

PŘÍLOHA P II: ŠKÁLOVANÝ DOTAZNÍK

Dotazník: Můj zpětný pohled na souvislou pedagogickou praxi

Zuzana Žárská

Následující otázky se týkají Tvého působení na souvislé pedagogické praxi v zimním semestru. Prosím, odpověz na nabízené škále.

	1 (vůbec nevystihuje) – 6 (zcela vystihuje)					
Mé úspěchy						
Ve třídě se mi dařilo.	1	2	3	4	5	6
Uměla jsem vytvořit pohodu ve třídě.	1	2	3	4	5	6
Uměla jsme žáky zaujmout poutavou prezentací tématu.	1	2	3	4	5	6
Jsem spokojena s tím, jak jsem vedla třídu během výuky.	1	2	3	4	5	6
Dařilo se mi učit žáky efektivně.	1	2	3	4	5	6
Přesvědčila jsem se, že umím vest třídu.	1	2	3	4	5	6
Dařilo se mi úspěšně naučit žáky i obtížné učivo.	1	2	3	4	5	6

Mé emocionální zkušenosti	1 (nikdy)			6 (velmi často)		
Práce se žáky mi přinesla radost.	1	2	3	4	5	6
Ve třídě jsem se cítila příjemně.	1	2	3	4	5	6
Výuka mi poskytovala profesní uspokojení.	1	2	3	4	5	6
Práce ve škole byla pro mě příjemně stráveným časem.	1	2	3	4	5	6
Ve třídě se cítila uvolněně.	1	2	3	4	5	6
Práce se žáky mi dodávala energii.	1	2	3	4	5	6
Vyučování mi poskytovalo příjemné chvílky.	1	2	3	4	5	6
Líbilo se mi, že jsem mohla strávit čas se žáky.	1	2	3	4	5	6
Vyučování mě nabijelo energii.	1	2	3	4	5	6

Mé ocenění						
Uvádějící učitelka ocenila způsob, jak jsem učila.	1	2	3	4	5	6
Uvádějící učitelka měla ke mně přátelský vztah	1	2	3	4	5	6
Uvádějící učitelka ocenila mé odborné názory.	1	2	3	4	5	6
Vedení školy ocenilo mou práci pro školu.	1	2	3	4	5	6
Uvádějící učitelka ocenila mé materiály k výuce.	1	2	3	4	5	6
Uvádějící učitelka ocenila přístup k žákům.	1	2	3	4	5	6
Uvádějící učitelka se mnou spolupracovala i v rámci ostatních činností. (např. třídní schůzky)	1	2	3	4	5	6
Uvádějící učitelka ocenila, jak jsem řešila neshody mezi žáky.	1	2	3	4	5	6
Mí žáci						
Žáci ke mně přistupovali jako k autoritě.	1	2	3	4	5	6

Žáci byly ke mně velice milí.	1	2	3	4	5	6
Žáci ocenili mé materiály k hodinám.	1	2	3	4	5	6
Žáci byli rádi za mou pomoc.	1	2	3	4	5	6
Žáci se mnou řešili jejich neshody ve třídě.	1	2	3	4	5	6

PŘÍLOHA P III: SOUHLAS PRO POUŽITÍ NAHRÁVKY

Vyhlásenie 1

Zuzana Žárská
Trvalý pobyt:
Mail (mimo UTB):
Telefón:

Súhlasím s nasledujúcimi podmienkami vzťahujúcimi sa k môjmu výskumu:

1. Zvukovú nahrávku, ktorá mi bude poskytnutá, použijem len na účely svojho výskumu v diplomovej práci.
2. Nahrávku prevediem do doslovného transkriptu (prepisu).
3. Nahrávku ani jej prepis okrem školiteľa neposkytnem inej osobe.
4. Všetky vlastné mená premením v transkripte na pseudonymy.
5. Po skončení prepisovania zvukovú nahrávku vymažem zo svojho zariadenia.
6. Transkript poskytnem svojmu školiteľovi.
7. Súhlasím, že vzhľadom na ukončenia pracovného pomeru prof. Gavoru na UTB bude naša komunikácia prebiehať online.

Podpis _____

Vyhlásenie 2
Prof. Peter Gavora
Adresa:
Email:
Telefon:

Súhlasím, že Zuzanu Žárskú budem viesť v jej diplomovej práci. Súhlas sa viaže na podmienku, že moje školiteľstvo schváli nový garant študijného programu.

Podpis _____