

NÁZORY STUDENTŮ UČITELSTVÍ PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ A ODBORNÉHO VÝCVIKU NA PRŮBĚH PEDAGOGICKÉ PRAXE V PRVNÍ VLNĚ KORONAVIROVÉ PANDEMIE

Alena Bendová¹, Marie Horáčková¹

¹Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, oddělení sociálních věd, Zemědělská 5, 613 00 Brno, Česká republika

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20211103209>

Podáno: 9. 6. 2021, Přijato: 18. 10. 2021

To cite this article: BENDOVÁ ALENA, HORÁČKOVÁ MARIE. 2021. Názory studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na průběh pedagogické praxe v první vlně koronavirové pandemie. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 11 (3): 209–224.

Abstrakt

Cílem příspěvku je prezentovat názory studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na průběh pedagogické praxe, která probíhala v rámci nových podmínek v jarních měsících roku 2020. První část popisuje podmínky platné před začátkem karantény a také změny, ke kterým muselo dojít, aby bylo studentům umožněno úspěšné ukončení pedagogické praxe ve standardní době studia. V druhé části příspěvku jsou představeny výsledky kvalitativního výzkumu, kterého se zúčastnilo 36 studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku. Pro získání potřebných dat byly provedeny polostrukturované rozhovory se studenty a shromážděny jejich deníky pedagogické praxe. Na základě kvalitativní analýzy dat pak byly

identifikovány čtyři kategorie: „(ne)vítaná změna“, „změna pohledu na virtuální hospitace“, „tak trochu jiná příprava na hodinu“, „virtuální učitel – samouk“. Potvrdila se nám skutečnost, že využití videa nemůže plnohodnotně nahradit kontaktní pedagogickou praxi ve škole, byly odhaleny nedostatky v digitálních kompetencích studentů učitelství a zároveň byla naznačena možnost využití mikrovýstupů pomocí videa v „běžných“ podmínkách při vzdělávání studentů učitelství.

Klíčová slova: střední odborné školy, studenti učitelství, cvičné školy, pedagogická praxe, koronavirová epidemie

OPINIONS OF STUDENTS OF THE TEACHING OF VOCATIONAL SUBJECT AND PRACTICAL TRAINING STUDY PROGRAMME ON THE TEACHING PRACTICE IN THE FIRST WAVE OF THE CORONAVIRUS PANDEMIC

Abstract

The main goal of this work is to present opinions of students of Teaching of Vocational Subjects and Practical Training on the teaching practice in the new circumstances during the coronavirus pandemic in the spring of 2020. The first part describes the conditions valid before the start of quarantine as well as the changes that have taken place to enable students to successfully complete teaching practice in the standard period of study. The second part of this work presents the results of qualitative research conducted by performing interviews with 36 students of Teaching of Vocational Subjects and Practical Training and analyzing their diaries from the teaching practice. Qualitative analysis of the data revealed four categories: “situation perceived as a welcomed change”, “change of the opinion on virtual teaching observation”, “sort of different preparation for a lesson”, “virtual teacher- autodidact”. We have confirmed that a video recording to fully replace face-to-face teacher training at school and that digital competencies of students of

the programme (teachers-in-training) are not satisfactory and we also found out that short videos may be used for the post-Covid period for regular training of students of the programme.

Keywords: secondary technical schools, students of teacher training programmes, training schools, teaching practice, coronavirus pandemic

ÚVOD

Současnou situaci v novodobé historii české společnosti lze bez přehánění označit za bezprecedentní. Nejen Česká republika, ale celý svět musí čelit dosud nebývalé koronavirové krizi, která zasáhla v jednotlivých zemích postupně prakticky všechna odvětví. Opatření, která měla zmírnit a zpomalit šíření koronavirové infekce, velmi citelně ovlivnila život ve všech sférách společnosti. Výjimkou nebyla ani oblast školství, kde se uzavření škol v roce 2020 dotklo již začátkem dubna 1,5 miliardy žáků (UNESCO, 2020a).

V rámci první vlny koronavirové epidemie vydalo Ministerstvo zdravotnictví 10. března 2020 mimořádné opatření, kterým byla zakázána osobní přítomnost žáků v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání ve školách a školských zařízeních (MZDR 106762020-1/MIN/KAN). Dne 12. března bylo na základě jednání vlády vydáno usnesení, kterým „vyhlašuje pro území České republiky z důvodu ohrožení zdraví v souvislosti s prokázáním výskytu koronaviru (označovaný jako SARS-CoV-2) nouzový stav“. Tímto usnesením se změnil i režim výuky na vysokých školách, kde byla zakázána osobní přítomnost studentů na hromadných formách výuky a zkoušek. Studentům byla umožněna jen osobní přítomnost na klinické a praktické výuce a praxi. Tento stav trval na vysokých školách bez přerušení do 17. května 2020 (*Usnesení vlády...*, 2020).

Všechna nařízená opatření se vztahovala i na Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně, který v rámci bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice připravuje studenty pro studijní obor Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen UPVOV). V této době došlo na Institutu celoživotního vzdělávání ke změně podmínek pro vykonání pedagogické praxe. Podstatou nových podmínek bylo provedení analýzy předepsaného počtu virtuálních hospitací,

natočení vlastního mikrovýstupu s přiložením odpovídající přípravy, provedení sebereflexe a zaznamenání všeho odpovídající formou do deníku pedagogické praxe. Studenti se měli možnost sami rozhodnout, zda se budou účastnit pedagogické praxe podle nových podmínek, nebo budou čekat, až se školy znovu otevřou. K vykonání pedagogické praxe podle nových podmínek se přihlásili všichni studenti UPVOV.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Předmět Individuálně řízená pedagogická praxe (dále je IŘPP) je na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně realizován v závěrečném, šestém semestru bakalářského studia studijního oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen UPVOP). V běžných podmínkách tuto praxi absolvují studenti na partnerských středních odborných školách pod vedením cvičného učitele v rozsahu jednoho náslechu a pěti vlastních výstupů. Pátý výstup je vykonán před komisí (ředitel školy, cvičný učitel a garant předmětu) a je klasifikován. Součástí hodnocení předmětu je i způsob vedení deníku pedagogické praxe. Do něj studenti vkládají přípravy na výuku, sebereflexi po skončení jednotlivých výstupů a doporučení cvičného učitele pro přípravu na další výstup. Deník pedagogické praxe uzavírá sebereflexe studenta, která se vztahuje k průběhu celé praxe, k cvičné škole a také k ICV MENDELU. Jakékoliv další informace a poznámky vztahující se k praxi jsou již na rozhodnutí studenta.

V období první vlny koronavirové epidemie bylo nutné změnit podmínky pro realizaci IŘPP. Jako možnost pro vykonání pedagogické praxe studentů učitelství se sice nabízela distanční výuka, která by byla na školách realizována online, avšak této době (jaro 2020) podle našich zjištění mnoho středních odborných škol nebylo připraveno na tento způsob výuky. Někteří učitelé se s tímto problémem sice poměrně rychle vyrovnali, ale již nebyl vytvořen prostor pro přijetí našich studentů jako praktikantů. Jen velmi málo učitelů středních odborných škol projevilo ochotu umožnit našim studentům učitelství vstup do jejich distanční výuky a ještě se jim věnovat jako cvičný učitel. Nepotvrdila se nám tak zkušenost Krátké a Zemanové (2020), kdy učitelé škol ochotně přistoupili k přijetí studentů do distanční výuky. ICV MENDELU tedy přikročilo v rámci pedagogických praxí k využití videa, které bylo v dané situaci vyhodnoceno jako jediná možnost ukončení studia ve standardní době. Při rozhodnutí využít výhradně videa k praxi studentů

učitelství (virtuální hospitace – náhrada náslechu + natočení mikrovýstupu na video) hrál roli názor, že může být možností, jak nahradit omezenou dostupnost školních praxí (srov. Korthagen, Kessels, Koster *et al.*, 2001). Inspirací bylo i to, že používání videozáznamů v rámci výuky budoucích učitelů je stále častější a populárnější. Je to dáno především tím, že digitální paměťová média mají už takovou kapacitu, že umožní nahrát velké množství videomateriálů (Knigge & Siemon, 2013). Sledování a reflexe videa jsou obecně považovány za cennou zkušenost, která má velký potenciál v podpoře učitelů (např. Gärtner, 2007; Sherin & van Es, 2009; Voda, 2020). Video může pomoci porozumění procesům výuky (např. Borko, 2004; Sherin & van Es, 2009). (Budoucí) učitelé mohou sledovat videozáznamy buď z vlastní výuky – v našem případě vlastního mikrovýstupu (např. Krammer *et al.*, 2006; Sherin & van Es, 2009), nebo výuky ostatních – v našem případě virtuálních hospitací (Bliss & Reynolds, 2004; Rosaen, Lundeborg, Cooper *et al.*, 2008; Seago, 2004). Výhodou videozáznamu je, že ho lze přehrávat několikrát, zpomalovat nebo se zaměřit na detaily výstupu a analyzovat je z různých pohledů (Hattie, 2009; Janík *et al.*, 2013). V posledních letech proto vznikají různé platformy sloužící jako zásobárna videí pro pedagogy i studenty učitelství, a to jak v zahraničí, např. VIU Early Science nebo STeLLA, tak u nás, např. Virtuální hospitace, DiViWeb, popř. Videokluby (Janík, Černá, Najvar a kol., 2020). Pro řádné ukončení IRPP dostali studenti za úkol zhlédnout šest takových on-line hospitací nebo videozáznamů zprostředkávajících výuku ve škole, provést jejich analýzu a zhodnocení a to vše zapsat do deníku pedagogické praxe. Následně si měli zvolit vlastní téma mikrovýstupu podle své odbornosti a natočit jej v celkové délce dvaceti minut. Každý mikrovýstup byl doplněn zpracovanou přípravou na celý výukový den a sebereflexí. Studenti všechno zaznamenali do deníku pedagogické praxe, který vložili do fakultního systému. Hodnocení mikrovýstupu s provedenou sebereflexí a zpracovanou přípravou na výuku probíhalo prostřednictvím tříčlenné komise. Členy komise byli garant předmětu Individuálně řízená pedagogická praxe a dva učitelé podílející se na organizaci pedagogické praxe.

CÍL PŘÍSPĚVKU A METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V tomto textu si klademe za cíl prezentovat názory studentů oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen UPVOV) na průběh pedagogické praxe v rámci nových podmínek, které byly vytvořeny

v důsledku koronavirové epidemie. Naším výzkumným záměrem bylo zjistit, jak studenti vnímají změny v organizaci pedagogické praxe podle těchto nových podmínek a jak se s nimi vyrovnávají. V souvislosti s tím jsme stanovili tyto výzkumné otázky: Jaký názor mají studenti na stávající podobu „náslechů“ ve formě virtuálních hospitací? Jak se studenti vypořádali s natočením mikrovýstupu v podobě videa a s jeho reflexí?

Výzkumný vzorek tvořilo 36 studentů UPVOP z prezenční i kombinované formy studia ICV MENDELU, kteří se v akademickém roce zúčastnili praxe za nových podmínek, tj. provedli analýzu předepsaného počtu virtuálních hospitací a natočili vlastní mikrovýstup s pomocí videa v rámci předmětu Individuálně řízená pedagogická praxe. Sběr dat probíhal pomocí polostrukturovaného rozhovoru v průběhu května 2020 po uzavření termínu stanoveného pro odeslání videostudie mikrovýstupu, ve které studenti UPVOV představili svůj způsob výuky. Délka rozhovorů se pohybovala od patnácti do třiceti minut. Vzhledem k epidemiologické situaci musela být přímá komunikace v některých případech nahrazena komunikací prostřednictvím MS TEAMS. Takto získaná data byla analyzována pomocí otevřeného a tematického kódování. Vzniklé kódy byly kategorizovány. Data z rozhovorů byla doplněna daty z deníků pedagogické praxe, které byly součástí ukončení předmětu IŘPP (viz výše), a pak byla podrobena obsahové analýze. Zaměřovali jsme se pouze na ty části, které souvisely s naším výzkumným záměrem. Na základě kvalitativní analýzy vznikly čtyři kategorie: „(ne)vítaná změna“, „změna pohledu na virtuální hospitace“, „tak trochu jiná příprava na hodinu“ a „virtuální učitel – samouk“.

VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

(Ne)vítaná změna

Přechod na novou formu výuky vyvolal ve studentech výrazně ambivalentní pocity. Podle předpokladů pochopitelně chápou tuto podobu pedagogické praxe jako komplikaci do budoucna. Překvapivě však poukázali i na velkou řadu výhod, které z jejich pohledu tato forma pedagogické praxe poskytla.

Studenti se shodují v tom, že tato forma praxe nikdy nemůže nahradit osobní přítomnost ve škole. Jan říká: *„Jisté alternativní řešení to je, ale ve své podstatě to nenahradí přítomnost ve škole, avšak co se týče výsledného efektu, asi to nebude mít takovou formu, jakou by byla praxe přímo realizovaná na dané*

škole.“ Podobně to vidí Antonín: *„Dle mého názoru daný způsob praxe nikdy nemůže nahradit reálnou praxi před skutečnými žáky v prostředí školy.“* Zároveň však studenti chápou tuto podobu pedagogických praxí jako alternativu, ke které ICV přistoupilo pouze z důvodu krizové situace. *„Vykonání náhradní pedagogické praxe je jistá varianta, dobrá myšlenka, jak alternovat její realizaci.“* (Bohouš)

Studenti také poukazují na možné přínosy uvedeného způsobu pedagogických praxí do budoucna: *„Určitě bych se dané formy nevzdávala, přijde mi to jako skvělý trénink, kdy si člověk nacvičuje vstup do světa učitelů, a formu video-výstupu bych určitě ponechala jako součást daného předmětu.“* (Ida) Z tohoto výroku je patrné, že pro některé studenty je videonahrávka akceptovatelným výstupem, který by mohl předcházet praxi ve škole. To pro nás může být velmi inspirující.

Studenti přiznávají, že tato forma pedagogické praxe pro ně byla mnohem jednodušší, než kdyby museli pravidelně cestovat na střední školu: *„Popravdě, hodně jsem ušetřila čas.“* (Tina) Kromě úspory času si studenti pochvalují i to, že svůj čas mohli plánovat podle aktuální situace, jak to dokládá výrok Anny: *„Na bezkontaktní výuce se mi líbila skutečnost, že jsem si mohla vše rozplánovat.“* Cilka k tomuto období dodává: *„Jako velké pozitivum vidím také to, že jsem si mohla vybrat konkrétní den či část dne podle sebe.“* Tyto výroky zaznívaly nejčastěji u studentů kombinované formy výuky: *„... což je přívětivé hlavně pro nás, co studujeme obor dálkově.“* (Marie) Studenti také zmiňovali to, že toto řešení bylo pro ně vlastně v této situaci jediné možné, a to mimo jiné i proto, že museli pracovat z domova, kde měli i nezletilé děti. *„Vůbec si v té době nedokážu představit, že bych praxi absolvovala jiným způsobem.“* (Alice) Kromě výhod takto pojaté praxe se u studentů dostává do popředí zajímavá skutečnost, že se zbavili nepříjemných pocitů z praxe ve školním prostředí.

Ve vzorku studentů učitelství z našeho minulého výzkumu v „běžných podmínkách“ pedagogické praxe se projevil fakt, že všichni dotazovaní studenti učitelství na počátku vnímali pedagogickou praxi jako stres (Bendová & Horáčková, 2020). U našeho současného vzorku studentů je patrné, že někteří studenti naopak pocítují úlevu, že tento stres prožít nemuseli: *„Za sebe mohu říci, že mi tato praxe vyhovovala víc než praxe, která měla probíhat reálně. Tady jsme pracovali v domácím prostředí, a jelikož jsme si třídu jen představovali, neměli jsme takový stres.“* (Fany) Dora dokonce popisuje svoje negativní pocity, které prožívala v době, kdy si ještě myslela, že do školy na praxi nastoupí: *„Blížící se termín pedagogické praxe byl pro mě stresující, jelikož jsem nevěděla,*

co mě čeká. Pedagogická praxe měla proběhnout v březnu, když se blížil termín maturit, nešlo si nepovšimnout, že vedoucí praxe nás brali spíše jako obtíž. Když pak bylo vše jinak, oddechla jsem si.“ Studenti tedy vesměs přiznávají, že byli rádi, že nemuseli vystoupit ze své komfortní zóny.

Změna pohledu na virtuální hospitace

Nepříliš často diskutovaným problémem středního odborného školství je nedostatek didaktických prostředků, zvláště kvalitních učebnic. Tato skutečnost se odráží i ve studiu oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku. Reálně tento problém pocítili naši studenti, kteří byli odkázáni sami na sebe v obstarávání si didaktických prostředků. V našem případě mezi ně můžeme počítat i virtuální hospitace. Studenti totiž zjišťují, že dostupné virtuální hospitace jsou velmi zřídka zaměřeny na odborné předměty nebo praktické vyučování a odborný výcvik. Virtuální hospitaci zaměřenou na stolničení hledala např. Radka: *„V oblasti mého zaměření (hotelnictví) jsem nenašla žádnou virtuální hospitaci.“* Podobně situaci hodnotí studentka Iva: *„Upřímně nevím, kde bych hledala hospitace zaměřené přímo na elektrotechniku.“* Jako problém tuto situaci vidí i Bohouš: *„Virtuální hospitace z mého oboru jsem hledal všude možně, bohužel, nenašel jsem nic.“* Vzhledem k tomu, že pro některé studenty byla virtuální forma jedinou formou náslechu, nelze se divit, že byla tato skutečnost vnímána jako opravdu velký problém.

Ačkoliv se studenti shodli v tom, že osobní přítomnost ve škole nic nehradí, nakonec ve virtuálních hospitacích našli i pozitiva. Nejčastěji zmiňovali možnost si hospitace rozdělit na menší části: *„Virtuální hospitace mi přišly výhodné, dobré bylo, že když jsem něco nezaznamenala hned napoprvé, mohla jsem to pustit zpětně.“* (Alena) Podobným způsobem vidí výhody virtuální hospitace i studentka Anna, která navíc vyzdvihuje i to, že chování třídy není ovlivněno přítomností cizí osoby: *„Byly sympatické jednak z důvodu, že si je člověk mohl zhlédnout dle vlastních časových možností a z míst jemu vyhovujících, a také mohl zhlédnout třídu jako celek bez ovlivnění, že jsem přišla do třídy a žáci jsou nervózní, proč je zde cizí člověk.“* Možnost soustředit se na některé momenty více vyzdvihuje studentka Jitka: *„Po částech jsem si to pouštěla a soustředila se na jeho metodu výuky, a pak jsem to ve svém výstupu dělala taky tak.“* Virtuálními hospitacemi se přímo inspirovala i Bibi: *„Nechala jsem se lehce inspirovat úvodní částí videa.“* Naďa naopak dokazuje, že poučit se dá i

z odstrašujícího případu hospitace: *„Nejvíce mě ovlivnila ta, která se mi nelíbila. Uvědomila jsem si, jak bych chtěla učit a co bych nechtěla dopustit.“* Není překvapením, že studenti berou virtuální hospitace jako zdroj důležitých informací a inspirace z oblasti metod, forem výuky, ale i o chování učitele a žáků. Ideální kombinaci hospitací ve třídě a virtuálních hospitací pak shrnuje Lada: *„Díky tomu, že jsem stihla absolvovat dva dry praxe, jsem netvořila následky z virtuálních hospitací, ale přesto jsem se na několik z nich podívala, protože mě to zajímalo. Zajímaly mě rozdíly v metodách výuky, přístupech, stylech a chtěla jsem si je srovnat mezi sebou.“* Vzhledem k tomu, že virtuální hospitace představovaly po technické stránce pro studenty ideální podobu toho, jak by mohly jejich natočené výstupy vypadat, staly se pro ně netradičně i hlavním zdrojem podoby jejich videí. Proto této oblasti věnovali velkou pozornost: *„Taky jsem to sledoval po technické stránce.“* (Petr) *„Zhlédnutí těchto hospitací mi pomohlo v tom, jak video natočit, jak vést výuku, abych na nic zásadního nezapomněla a můj výstup obsahoval vše, co má mít.“* (Marie) Z některých videozáznamů si studenti odnesli důležité poznatky pro svůj vlastní výstup: *„Video mi pomohlo uspořádat si v hlavě danou hodinu, jak by to mohlo zhruba vypadat a jak se před kamerou chovat. Můj výstup jejich zhlédnutí asi ovlivnilo v tom, že jsem se snažila mluvit nahlas, pomalu a zřetelně, aby mi bylo na videu rozumět.“* (Petra)

Tak trochu jiná příprava na hodinu

V našem minulém výzkumu jsme také sledovali názor studentů na přípravu na vyučovací hodinu v „normálních“ podmínkách pedagogické praxe. Tehdy byla příprava na hodinu studenty reflektována jako velmi obtížný úkol vzhledem k tomu, jak potom vypadala samotná praxe (Bendová & Horáčková, 2020). Tito „karanténní“ studenti přípravu na hodinu naopak nijak dramaticky pocitově neřeší. *„Vzhledem k tomu, že jsme si přípravy zkoušeli už ve škole, neměla jsem s jejich psaním problém.“* (Ela) Většina z nich se dokonce domnívá, že stejnou přípravu by úspěšně a bez problémů použila i při běžné výuce ve škole: *„Myslím si, že stejným způsobem bych se připravovala na klasickou reálnou vyučovací hodinu.“* (Fany)

Přesto někteří studenti přiznávají, že přípravu museli přizpůsobit změněným podmínkám: *„Vycházel jsem z toho, co už jsem měl připravené a zpracované, jen jsem v rámci náhradní pedagogické praxe změnil pedagogickou přípravu v důsledku použitých pomůcek. Zohlednil jsem též absenci studentů.“* (Bohouš) Někdy, i když spíše zřídka, přece jen zaznívají obavy, na které jsme

u budoucích učitelů běžně zvyklí, jak dokládá výrok Sandry: „*Také jsem se bála, že zapomenu říct vše, co jsem si připravila, a že si špatně rozvrhnu čas.*“ Nebo obavy Nely: „*Překvapilo mě, že pro mě bylo celkem náročné sestavit krátkou písemku, kterou jsem zvolila jako způsob opakování.*“

Velmi netradičně se studenti v reflexi své přípravy zaměřovali více na technickou stránku než na tu didaktickou. To je samozřejmě oblast, kterou se při svých přípravách v běžných podmínkách zabývali jen minimálně (Bendová & Horáčková, 2020). Jak již bylo zmíněno, studenti z našeho minulého výzkumu řešili především přizpůsobení obsahu výuky žákům ve třídě. Vyjadřovali se v tom smyslu, že pro ně leckdy byla příprava to nejnáročnější z celé praxe, a to především z hlediska obsahu a následného získání zájmu studentů o vyučované téma.

Studenti, kteří vykonávali praxi dle změněných podmínek, spíše než didaktické aspekty řeší takové problémy, jako je např. správné umístění kamery: „*Velké potíže s přípravou jsem neměla, ale dlouho jsem přemýšlela, kde výstup natočit, aby bylo vše krásně vidět.*“ (Dora) Podobně to vystihuje i studentka Gába: „*Bylo náročnější naplánovat místo, kde bude vše dobře vidět a slyšet.*“ Náročnost přípravy často vidí často v tom, aby na videu vše vyznělo tak, jak je to zamýšleno: „*Příprava byla náročná pro naplánování, aby vše podstatné bylo ve videu zveřejněné.*“ (Hilda)

Zvláštností jsou problémy, které se týkají pomůcek a materiálů, jež jsou u učitelů praktického vyučování a odborného výcviku někdy opravdu specifické a v domácích podmínkách nemusí být lehce sehnatelné: „*Příprava na výuku probíhala poněkud zdoluhavě, protože jsem doma neměla potřebný materiál na výrobu košíku.*“ (Jitka) Při přípravě byl pro některé ze studentů problém zohlednit omezené možnosti vysílání z domova: „*Celkově jsem zjistila, že mám docela dost nápadů na aktivity do hodiny, ale byl trochu problém vymyslet něco, co by bylo možné při videovýstupu bez složitých příprav realizovat.*“ (Naďa)

Studenti se snažili zajistit si pro výuku nějaké osoby, které by byly ochotné hrát jim studenty. Ne vždy to pro ně bylo lehké: „*Nejtěžší pro mě bylo sehnat studentku, která by to se mnou natočila.*“ (Liba) A ne vždy byli v této snaze úspěšní: „*Brácha řekl, že do toho teda se mnou nejde.*“ (Ilona) Velký rozdíl je pak v tom, jak úspěšně se s touto netradiční výzvou vyrovnali. Pro některé bylo toto naopak snadné: „*Sestra řekla, že to bude přča, že na školu jsme si hrály naposledy před deseti lety.*“ (Hana)

Virtuální učitel – samouk

Když studenti hovořili o vlastním výstupu před kamerou, často se zmiňovali o zvláštních pocitech, které je provázely: *„Zpočátku mi vystupování před kamerou připadalo hodně nepřírozené, protože na tuto roli nejsem zvyklá a míření kamery na mou osobu mi bylo nepříjemné.“* (Alena) Ačkoli přicházeli s určitým plánem, jak samotné video natočit, realita se ukázala být velmi odlišná. *„Původně jsem také měla jiné představy, jak video natočit.“* (Jitka) Paradoxně se tu studenti zabývají problémy, které by v běžné hodině vůbec neřešili nebo by to pro ně byla okrajová záležitost: *„Nejsem příliš dobrá herečka a k tomu nejsem příliš fotogenická, proto bylo pro mě velice těžké natočit celých dvacet minut, aby se mi to podařilo napoprvé.“* (Jarka) Při vlastním výkonu se daleko více soustředili na sebe sama a začali pochybovat o tom, zda správně pochopili zadání: *„Nebyla jsem si jistá, co vlastně říct po uvedení jména, jestli mám výukou provázet, nebo skutečně být v roli učitele.“* (Marie) Stejně, a přesto trochu jinak řešili čas při vedení výuky: *„I když jsem si to prvně zkoušela nanečisto, tak stejně ten čas plynul úplně jinak a nestíhala jsem vše, jak jsem chtěla.“* (Dana) Z uvedeného se domníváme, že pocity, které studenti při tomto výstupu prožívali, se velmi odlišují od pocitu studenta učitelství před třídou žáků. Zde se studenti maximálně zaměřují na svou vlastní osobu. Žáci bývají pro studenty na pedagogické praxi stresorem. Martina z minulého výzkumu např. říká: *„Největším problémem pro mne bylo zaujmout žáky, někdy vůbec nedávali pozor.“* (Bendová & Horáčková, 2020) Tento „problém“ tedy nyní studentům učitelství odpadl. Je tu ale i druhá strana mince, jak ukazuje student Lukáš z našeho minulého výzkumu: *„Žáci projevovali velký zájem, proto mne výuka těšila, a pak už jsem nepociťoval žádné těžkosti.“* (Bendová & Horáčková, 2020) Nelze se tedy divit výroku Bohouše, když si postěžoval: *„Hlavně chybí zpětná vazba od studentů, kterou nemáte. Pokud mohu říci, můj pedagogický výstup byl o něčem jiném – komunikujete se žáky, máte zpětnou vazbu, možnost instruktáže a všechno je takové, jak si pamatujete ze školy, pokud jste absolvovali tentýž obor.“* To, jak někteří studenti reflektují nenahraditelnost žáků při výuce, pak vyznívá až tragikomicky: *„Jedinými žáky byla moje sestra a dva plyšáci. Oční kontakt směřuji jen na mou sestru, i když jsem se snažila koukat i na ostatní... Nešlo to.“* (Hana) Jak již bylo řečeno, většina studentů se snažila problém nepřítomnosti žáků alespoň nějakým způsobem kompenzovat. *„Poprosila*

jsem kamarády, aby mi seděli jako žáci a já měla reálnou zpětnou vazbu. Upřímně si nedokážu představit, že bych to dělala sama.“ (Nela) Většinou studenti sahali do rodinných řad: *„Manžel natáčel, kamarádka mi půjčila dceru. Napotřetí jsme to natočili.*“ (Liba) „Najatí“ žáci tu nepůsobili jako zdroj stresu (jak tomu bývá v rámci „normální“ praxe), ale byli spíše prostředkem uvolnění napětí. Zároveň i okolní situace, které často doprovázely natáčení, působily komicky: *„Poprvé přišel pes, podruhé začal hlásit obecní rozhlas, potřetí to vyšlo.*“ (Liba) Nastalé problémy většinou hodnotili studenti spíše jako „povyražení“: *„Jedinou nevýhodou bylo, že jsem některé záběry musela točit víckrát z toho důvodu, že mi syn při natáčení řekl několikrát ‚mami‘ apod. Myslím, že jsme se při tom nakonec všichni dobře bavili a výsledek se v rámci možností vydařil.*“ (Bibi) Z uvedeného tedy vyplývá, že realita prostředí domova je naprosto odlišná než ve škole. Na druhou stranu, toto tréninkové „pole“ pro studenty učitelství je zatím v běžných podmínkách málo doceněné.

Vzhledem k tomu, že k uzavření škol došlo velmi rychle, a hlavně na dlouhou dobu, bylo jasné, že se studenti nemohli dostatečně pod vedením profesionála připravit na to, že budou natáčet video. Přístupovali k tomuto úkolu s různými kompetencemi. Zatímco „živé“ aktéry svého výstupu hodnotili velmi kladně, technika byla spíše zdrojem stresu: *„Měla jsem problém po natočení videa, jelikož doma nemám kameru a podobné aparáty, tak jsem video točila na mobil. Video jsem točila na iPhone, proto jsem je pak musela předělat do jiného formátu, a to mi zabralo pět hodin. Nejprve mi ani video nešlo převést do počítače.*“ (Gita) Někteří studenti však považují tuto formu pedagogické praxe právě z tohoto důvodu za velmi přínosnou, protože je vedla k reflexi digitálních kompetencí a k jejich následnému rozvíjení: *„Osobně mě daná forma velmi obohatila, neboť nepatřím mezi technicky zdatné, a tudíž mě natáčení výuky na video a jeho následný převod do formátu mp4 velmi potrápil a následně obohatil v osvojení si práce s programem na konverzi videa a další.*“ (Anna) V této souvislosti se domníváme, že toto by mohlo být pro studenty v současné situaci přínosem.

ZÁVĚR A DISKUSE

Záměrem naší studie bylo prezentovat vybrané výsledky výzkumu vycházející z názorů studentů učitelství na průběh pedagogické praxe v době první vlny koronavirové epidemie.

Z uvedených výsledků vyplývá, že studenti si uvědomují nenahraditelnost reálného prostředí školy. Na druhou stranu přiznávají, že je jim příjemné nevystupovat ze své „komfortní zóny“, a také to, že v tomto ohledu neprožívají předpokládaný stres. Neobjevuje se tedy u nich šok z profesní reality (např. Hinsch, 1979; Kremer-Hayon & Ben-Peretz, 1986), který vyplývá z náročnosti výuky v reálném prostředí a z pocitu vlastní nekompetentnosti. To představuje velký protipól našeho dřívějšího zjištění, kdy studenti, kteří absolvovali pedagogickou praxi na školách, právě toto často zmiňovali (Bendová & Horáčková, 2020). Ačkoliv vysokou míru stresu nepovažujeme při běžné praxi studentů za optimální, domníváme se, že jeho úplná eliminace může být kontraproduktivní. Podle našeho názoru by se pak u studentů mohla vytvořit zkreslená představa o jednoduchosti reálné výuky.

U virtuálních hospitací studenti oceňovali nesporné výhody v možnosti soustředit se na vybrané momenty, zaměřit se na konkrétní problém nebo si všimnout důležitých událostí ve výuce. To může usnadnit systematickou analýzu jednotlivých situací a následnou diskusi nad silnými i slabými okamžiky, které ve výuce vznikly (Hattie, 2009), a je to v souladu s poznatky autorů, kteří se zaměřují na možnosti využití videa v pedagogické praxi (srov. Gärtner, 2007; Janík *et al.*, 2013; Sherin & van Es, 2009). Dále si netradičně z virtuálních hospitací odnášeli i informace, které se týkaly způsobu technických postřehů, jak mikrovýstup na video natočit. Dalším významným zjištěním je, že až v situaci, kdy v důsledku koronavirové epidemie byli studenti odkázáni pouze na domácí podmínky, vystoupilo na povrch to, jak velkým problémem pro ně může být nedostatek materiálů určených pro jejich odborné specializace, zvláště co se týká právě virtuálních hospitací.

Naše minulá zjištění dokládala, jak velkou zátěží je pro studenty učitelství vytvořit si kvalitní, plně funkční přípravu na hodinu tak, aby byla v souladu s jejich odbornou specializací (Bendová & Horáčková 2020). Velmi překvapující je pak zjištění, že studenti absolvující praxi podle nových podmínek jsou přesvědčeni o jednoduchém zvládnutí této činnosti. Toto přesvědčení podle našeho názoru pramení právě z nemožnosti zúčastnit se pedagogické praxe v reálném prostředí středních odborných škol, kdy studenti nedostali zpětnou vazbu na svoji přípravu, tj. nemohli svoji hodinu evaluovat v souvislosti s reakcemi žáků (např. narušování výuky žáky, časový tlak atd.) (srov. Brousseau, 1997). Vzhledem k tomu se ztotožňujeme s názorem, že implementace přípravy na hodinu do reálné výuky je nenahraditelným zdrojem

zlepšování pedagogických kompetencí, což si bohužel studenti kvůli nastalé situaci nemohli ve skutečné praxi ověřit. Je to dále v souladu s názorem, že pomocí plánování jsou učitelé schopni učit se o vyučování a díky vyučování jsou schopni se učit o plánování (Mutton, Hagger, & Burn, 2011).

Naopak jako možné přínosy lze vnímat to, že studenti byli již při plánování hodiny nuceni přemýšlet o technických záležitostech natáčení mikrovýstupů. Při přípravě na hodinu museli brát v úvahu technické možnosti provedení a učit se novým technickým dovednostem, bez nichž nebylo možné video natočit. Ve virtuálních hospitacích pak hledali nejen didaktickou inspiraci, ale i inspiraci technickou.

Pro studenty z našeho minulého výzkumu, kteří reflektovali praxi v běžných podmínkách, byla největší psychickou zátěží komunikace s žáky (Bendová & Horáčková, 2020). Studenti, kteří nemohli absolvovat praxi v reálném prostředí školy, prožívají zcela jiný stres. Podle jejich názoru má původ v omezených možnostech domácího natáčení, jako byla neochota rodinných příslušníků a přátel účastnit se na výuce, omezená dosažitelnost didaktických prostředků apod. Nejčastěji však má tento stres původ v digitální nekompetentnosti studentů. Tak byly odhaleny dosud nepovšimnuté nedostatky, které mohou v dnešní době způsobit nezanedbatelné problémy, a proto zcela zřetelně vystupuje do popředí požadavek dokonalého ovládnutí digitálních technologií (srov. např. Glassett & Schrum, 2009; Redecker, 2017). Zlepšování těchto kompetencí zaměřených cíleně na aktuální potřeby školství je další výzvou pro přípravu těchto studentů.

Závěrem lze tedy říci, že se plně potvrdila skutečnost, že video (reflexe virtuálních hospitací + mikrovýstup) nemůže nahradit praxi v běžných podmínkách škol. Proto jeho využití můžeme doporučit jen jako náhradu pedagogické praxe pro závažné krizové situace, (příkladem je koronavirová epidemie), a to právě jen tehdy, pokud není možné připojit se na výuku on-line. Naše současná zjištění nás vedou zároveň k poznání, že využití videa pro tvorbu mikrovýstupů studentů učitelství je možno využít jako podporu v rámci studia v „běžných podmínkách“ před nástupem na pedagogickou praxi. Výhodou je částečná eliminace stresu, neboť příprava na praxi probíhá v „bezpečných podmínkách“, což může mimo jiné napomoci lepšímu zvládnutí stresu při výkonu pozdější praxe v reálném prostředí škol.

Jsmo si vědomi, že pro hlubší znalost dané problematiky je třeba dalšího zkoumání. Proto v letošním roce pokračujeme v navazujícím výzkumu týkajícím se reflexe realizace pedagogických praxí prostřednictvím on-line výuky na SŠ.

LITERATURA

- Bendová, A., & Horáčková, M. (2020). Pohled studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na průběh pedagogické praxe. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 10(2), 133–156.
- Bliss, T., & Reynolds, A. (2004). Quality visions and focused imagination. In Brophy, J. (Ed.), *Using video in teacher education*. 1st ed. Boston: Elsevier, s. 29–52.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Brousseau, G. (1997). *Theory of Didactical Situations in mathematics*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gärtner, H. (2007). *Unterrichtsmonitoring – Evaluation eines videobasierten Qualitätszirkels zur Unterrichtsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Glassett, K., & Schrum, L. (2009). Teacher beliefs and student achievement in technology – rich classroom environments. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(2), 138–153.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hinsch, R. (1979). *Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern, eine empirische Längsschnittuntersuchung* Beltz-Forschungsberichte. Weinheim – Basel: Beltz.
- Janík, T., Černá, M., Najvar, P., Samková, L., Rokos, L., Petr, J. (2020). Video v učitelském vzdělávání: přístupy a výzvy. *Pedagogická orientace*, 30(1), 5–31.
- Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Knigge, M., & Siemon, J. (2013). Der Einsatz von Video in Forschung und Lehre hat ein neues Niveau erreicht. *Group Dynamics and Organizational Consulting*, 44, 241–243.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krammer et al. (2006). Learning with classroom videos: conception and first results of an online teacher-training program. *Zeitschrift für Didaktik der Mathematik*, 38(5), 422–432.
- Krátká, J., & Zemanová, L. (2020). Distanční výuka na druhou. *Pedagogická orientace*, 30(2), 249–254.

- Kremer–Hayon, L., & Ben–Peretz, M. (1986). Becoming a teacher: The transition from teachers' college to classroom life. *International Review of Education*, 32(4), 413–422.
- Mutton, T., Hagger, H., & Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 17(4), 399–416.
- Redecker, Ch. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Rosaen, Ch., Lundeborg, M., Cooper, M., Fritzen, A., & Terpstra, M. (2008). Noticing Noticing: Noticing noticing: How does investigation of video records change how teachers reflect on their experiences? *Journal of Teacher Education*, 59(4), 347–360.
- Seago, N. (2004). Using video as an object of inquiry mathematics teaching and learning. In Brophy, J. (Ed.), *Using video in teacher education*. Amsterdam: Advances in Research on Teaching, s. 259–285.
- Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37.
- UNESCO (2020a). COVID-19 educational disruption and response. Paris: UNESCO. Dostupné z: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- Usnesení vlády České republiky č. 74/2020 Sb., o přijetí krizového opatření (2020). Praha: MZDR.
- Voda, J. (2020). *Virtuální hospitace: pro řízení školy online*. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/virtualni-hospitace.a-6622.html>.

Kontakt

Mgr. Alena Bendová, Ph.D.: alena.bendova@mendelu.cz

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