

POHLED STUDENTŮ NA ZPŮSOBY REALIZACE PEDAGOGICKÉ PRAXE PŘED KORONAVIROVOU EPIDEMIÍ A JEJÍM PRŮBĚHU

Marie Horáčková¹

¹Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 1665/1, 613 00 Brno, Česká republika

Abstrakt

Cílem příspěvku je prezentovat vybrané výsledky výzkumu, který je zaměřen na názory studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na průběh jejich pedagogické praxe, která byla realizována na středních školách v letech 2019–2022. Tento příspěvek prezentuje vybrané výsledky se zaměřením na rok 2021. Výzkum probíhal v několika etapách. První část se zabývala podmínkami platnými před začátkem koronavirové epidemie v souvislosti s názory studentů na tento způsob realizace. Ve druhém roce výzkumu v roce 2020 proběhla první vlna koronavirové epidemie, a u nás došlo ke změnám podmínek pro absolvování pedagogické praxe studentů. Příspěvek je zaměřen na třetí rok výzkumu rok 2021, kdy probíhala druhá a třetí vlna koronavirové epidemie a školy byly pro prezenční výuku uzavřeny. Výzkum prozatím končí na jaře 2022, kdy se výuka ve školách vrátila zpět k prezenční formě. V jednotlivých etapách vyhodnocování zjištěných výsledků byl využitý kvalitativní výzkum. Pro získání potřebných dat byly provedeny polostrukturované rozhovory se studenty. Takto získaná data byla analyzována pomocí otevřeného a tematického kódování. Výpovědi studentů byly doplněny daty získanými z deníků pedagogické praxe, jejichž obsah byl podroben obsahové analýze. Na základě kvalitativní analýzy byly stanoveny kategorie, které jsou společně s vybranými výsledky popsány v následujícím příspěvku.

Klíčová slova: pedagogická praxe, učitelství praktického vyučování a odborného výcviku, koronavirová epidemie

Abstract

STUDENTS' VIEW OF WAYS OF IMPLEMENTING PEDAGOGICAL PRACTICE BEFORE THE CORONAVIRUS EPIDEMIC AND ITS COURSE

The aim of the contribution is to present selected results of research, which is focused on the opinions of students of practical teaching and professional training on the course of their pedagogical practice, which was implemented in secondary schools in the years 2019–2022. This contribution presents

selected results with a focus on the year 2021. Research took place in several stages. The first part dealt with the conditions valid before the start of the coronavirus epidemic in connection with the students' opinions on this method of implementation. In the second year of research in 2020, the first wave of the coronavirus epidemic took place, and there were changes in the conditions for students to complete their teaching practice. The contribution is focused on the third year of the research, 2021, when the second and third waves of the coronavirus epidemic were taking place and schools were closed in spring 2022 for face-to-face teaching. Qualitative research was used in the individual stages of evaluating the results. In order to obtain the necessary data, semi-structured interviews were conducted with students. The data obtained in this way were analyzed using open and thematic coding. The statements of students were supplemented with data obtained from diaries of pedagogical practice, the content of which was subjected to content analysis. On the basis of the qualitative analysis, categories were determined, which are described together with the selected results in the following contribution.

Keywords: secondary vocational schools, pedagogical practice, future teachers, coronavirus epidemic

1. ÚVOD

Rozvoj současné společnosti, je založen především na rychle měnících se podmínkách, což vyžaduje ve všech odvětvích schopnost se co nejlépe a nejrychleji přizpůsobit těmto změnám. Také ve školství dochází k významným proměnám v pojetí učitelské profese. To vyžaduje i u budoucích učitelů vysokou míru profesionalizace (srov. Spilková, 2007). Jedním z rozhodujících faktorů pro vzdělávání budoucích učitelů je pedagogická praxe. V této souvislosti jsou velmi často diskutovány otázky, které poptávají vzájemný vztah teorie a praxe. Maňák (2011) zdůrazňuje, že teorie musí vždy vycházet z potřeb praxe. Z těchto úvah vychází další otázka, kterou si kladou učitelé na univerzitách, a to - jak sladit tyto dvě oblasti, aby budoucí učitelé byli dostatečně připraveni na svou náročnou profesi.

Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně v rámci bakalářského studijního programu Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen UPVOV) připravuje studenty pro profesi učitele na středních odborných školách. Velký důraz je kladen mimo jiné na pedagogickou praxi, která se realizuje na partnerských středních školách v České republice. V běžných podmínkách (před koronavirovou krizí) probíhala praxe v prostředí cvičných škol, kde významnou roli zaujímá cvičný učitel, neboť vede studenta tak, aby se naučil připravovat, vést a vyhodnocovat vlastní výchovně-vzdělávací činnost. Studenti měli povinnost vést Deník pedagogické praxe, ve kterém zaznamenávali průběh celé praxe, doplněný o jejich vlastní sebereflexi.

S příchodem koronavirové epidemie se podmínky pro absolvování pedagogické praxe výrazně změnily. Byla vydána opatření, která

měla zpomalit šíření koronavirové infekce, a která velmi citelně ovlivnila život ve všech sférách společnosti. Výjimkou nebylo ani školství. Se zavřením škol, jsme museli hledat jiné možnosti, aby studenti učitelství mohli ukončit studium v řádném časovém období a tedy najít nový způsob realizace pedagogické praxe. Podstatou nových podmínek v roce 2020 byla analýza předepsaného počtu virtuálních hospitací, natočení vlastního mikrovýstupu, který byl doplněn provedenou sebereflexí. Všechno bylo opět zaznamenáno do deníku pedagogické praxe.

V následujícím roce 2021 se situace opakovala. Koronavirová epidemie opět nabrala na síle a školy se znovu uzavřely. Na většině škol však již probíhala distanční výuka. Podmínky pro realizaci pedagogické praxe jsme tedy upravili tak, aby studenti mohli absolvovat pedagogickou praxi distanční formou a právě na toto období se zaměřuje i překládaný příspěvek.

V roce 2022 se situace zklidnila natolik, že bylo možné, aby se výuka ve školách vrátila k normálu a tedy opět pedagogická praxe studentů probíhala v podmínkách běžné prezenční výuky.

2. CÍLE

Cílem příspěvku je prezentace dílčích výsledků z výzkumného projektu probíhajícího v letech 2019–2022, který se zabýval organizací a průběhem pedagogické praxe studentů Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně v době před koronavirovou pandemií a v jejím průběhu. Prezentované výsledky se zaměřují na rok 2021 a popisují změny v organizaci pedagogické praxe, ke kterým došlo v souvislosti s konkrétními podmínkami pro její realizaci na univerzitních cvičných školách. Popis průběhu pedagogické

praxe klade důraz na názory studentů Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku po absolvování pedagogické praxe v roce 2021, kdy proběhla druhá a třetí vlna koronavirové epidemie. Příspěvek se zabývá pouze vybranými okamžiky, které studenti vnímají jako zásadní během realizace své pedagogické praxe.

V tomto příspěvku jsou předloženy výsledky z výzkumného projektu, které se týkají roku 2021, tedy doby kdy byly školy uzavřeny a výuka probíhala distanční formou.

3. TEORETICKÝ RÁMEC

Vzhledem k neustálým změnám, kterými naše společnost prochází, je kladen stále větší důraz na kvalitní vzdělávání. Toto následně vytváří velký tlak na jejich vzdělavatele, což má za následek i postupně se měnící role učitele. Podle Bendla a Kucharské (2008) kvalitní vzdělávání může být realizováno pouze kvalifikovanými a zároveň motivovanými učiteli. Pro budoucí učitele je zásadní získat ucelenou představu o profesních kompetencích, které jsou pro učitele zcela nezbytné.

V této souvislosti je proto nutné zdůraznit význam pedagogické praxe, se zaměřením především její podobu a organizaci pro začínající učitele (Bendová & Horáčková, 2020). Pedagogické praxi musí předcházet teorie, aby bylo možné poté tyto poznatky uplatnit v průběhu realizace praxe. Na nezbytnost úzkého propojení teorie a praxe upozorňuje Maňák (2011). Jiné zdroje však lehce upřednostňují pedagogickou praxi před teorií s tím, že zdůrazňují význam zkušeností získaných absolvováním praxe, které pak vedou k zvyšování vlastní učitelské práce (Roth & Tobin, 2002; Havel & Janík 2004).

Pedagogická praxe má největší vliv a význam pro budoucí učitele, pokud probíhá prezenční formou, jak tomu bylo před rozšířením koronavirové nákazy. Bohužel v době druhé a třetí vlny, kdy byly uzavřeny školy a výuka probíhala distanční formou, tedy i pedagogická praxe nemohla být výjimkou.

Názory na distanční výuku prostřednictvím komunikačních technologií se různí. Distanční výuka, tedy tzv. učení na dálku, má své přednosti, ale i nedostatky, a to jak z pohledu učitelů, tak i žáků. Jako přednosti lze například uvést, že tuto výuku je možné časově nastavit, neboť se ukázalo, že překlápění běžného rozvrhu do distanční výuky je problematické. Distanční výuka vede žáky k větší samostatnosti a ke zlepšení jejich schopností v ovládání komunikačních technologií (Zormanová, 2021). V této souvislosti Rokos a Vančura

(2020) uvádí, že důležitým pozitivním momentem na jimi zkoumané škole bylo kompletní zapojení všech žáků do výuky, a to díky technickému vybavení. Vzápětí však upozorňují, že poměrně velkým problémem u žáků byla míra jejich zapojení a celková aktivita během realizované výuky.

Za významný nedostatek lze považovat i pohled učitelů, kteří si stěžují na nárůst času stráveného nad přípravou, na pocit vyčerpanosti a psychické potíže (Zormanová, 2021). Velmi významným problémem se jeví nedostatek přímých kontaktů mezi účastníky komunikace na dálku, a to jak u učitelů, tak i žáků. Většina z nich se shoduje, že jsou kontakty neosobní a rozhodně nenahradí přímé setkání učitelů s žáky nebo žáků navzájem (ČŠI, 2021).

Distanční výuka měla velký vliv i na organizaci a vlastní realizaci pedagogické praxe budoucích studentů učitelství na školách, které tuto praxi studentům poskytují. V první vlně koronavirové epidemie v roce 2020 a následujícího zavření škol se ne všechny školy dokázaly rychle vyrovnat s nově vzniklou situací, kterou v předcházejících letech nemusely řešit. Krátká a Zemanová (2020) sice uvádí, že byli učitelé, kteří poměrně rychle změněnou situaci zvládli a ochotně přistoupili k přijetí studentů praktikantů do distanční výuky. Naše zkušenost však byla jiná, neboť mnoho škol, které se nedokázaly této změně pohotově přizpůsobit, studenty praktikanty odmítalo (Bendová & Horáčková, 2020).

V následujícím roce 2021 byla situace s příchozem druhé a třetí vlny pandemie olišná. Na distanční výuku již byly připraveny prakticky všechny školy, ať se jednalo o komunikační techniku pro učitele a žáky, nebo dovednostní vybavenost obou skupin (ČŠI, 2021).

Vzhledem k tomu, že předkládaný příspěvek se zaměřuje na vybrané výsledky z realizovaného výzkumu v roce 2021, zaměříme se na zmapování dané situace. ČŠI (2021) uvádí v rámci své výzkumné studie, že školy díky finanční intervenci státu jsou dobře vybaveny komunikační technikou a zároveň se výrazně zvýšila digitální kompetence na školách. Za další důležité zjištění lze považovat poznatek, který upozorňuje, že na zapojování žáků do on-line distanční výuky má rozhodující vliv učitel, a to především třídní učitel.

Pokud se týká výzkumných studií na toto téma, většinou se vztahují především k distanční výuce a k jejímu vlivu na žáky nebo učitele (srov. Rokos & Vančura, 2020; Radvácová, 2020) nebo se zabývají přímo klady a zápory spojenými s různými problémy na školách (srov. Černý, 2020).

Výzkumné studie, které by se zabývaly realizací a průběhem pedagogické praxe studentů praktikantů v době koronavirové pandemie, tedy v době, kdy probíhala distanční výuka na školách, lze nalézt jen obtížně. Můžeme tedy oprávněně konstatovat, že se tomuto tématu prozatím věnovalo jen velmi málo výzkumníků, a proto je obtížné najít k řešenému tématu relevantní zdroje, které by poskytly potřebné informace.

4. METODOLOGIE

Sběr dat v rámci výzkumného projektu probíhal po skončení pedagogické praxe studentů UPVOV. Výzkumný vzorek tvořilo 34 studentů prezenční i kombinované formy studia Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity, kteří se v akademickém roce 2020/2021 zúčastnili pedagogické praxe na univerzitních cvičných školách. Praxe byla realizována distanční formou. Studenti museli splnit požadovaný počet náslechnů a vlastních výstupů na vybrané střední odborné škole v rámci předmětu Individuálně řízená pedagogická praxe, a to vše prostřednictvím online formy.

Zvolenou kvalitativní metodou pro sběr dat byl polostrukturovaný rozhovor, který probíhal také online formou prostřednictvím MS TEAMS. Časový rozsah rozhovorů se pohyboval od 20 do 30 minut. Získaná data byla podrobena analýze otevřeného a tematického kódování. Následně proběhla kategorizace vzniklých kódů. Jako doplňující materiál byly využity deníky pedagogické praxe, které byly povinnou součástí studentského portfolia vzniklého během realizace pedagogické praxe. Poznatky z deníků pedagogické praxe, které souvisely s řešeným výzkumem, byly podrobeny obsahové analýze.

Na základě stanoveného výzkumného problému byly formulovány výzkumné otázky: 1) Jaké jsou příčiny stresu pro studenty během výkonu pedagogické praxe? 2) Jakým způsobem vnímají potřebu přípravy na výuku? 3) Jaký význam má pro studenty osoba cvičného učitele?

Na základě kvalitativní analýzy vznikly tři kategorie „příčiny stresu“, „příprava na výuku“, „cvičný učitel“.

5. VÝSLEDKY

Jak již bylo výše uvedeno, výzkum probíhal od roku 2019–2022, předkládaný příspěvek se zaměřuje pouze na rok 2021, kdy proběhla druhá a třetí vlna koronavirové pandemie a došlo k opakovanému uzavření škol.

Příčiny stresu

Stejně jako v předcházejících letech i v tomto roce byl stres pro studenty praktikanty velkým problémem. Proti předcházejícímu období tedy v době běžné prezenční výuky (srov. Bendová & Horáčková, 2020), a nebo v době první vlny koronavirové pandemie (srov. Bendová & Horáčková, 2021) byly příčiny stresu během distanční výuky poněkud odlišné.

Z odpovědí studentů lze vyvodit jednoznačný závěr, že opět prožívají stres před vlastní komunikací s žáky, ale protože se tentokrát jedná o neosobní kontakt prostřednictvím komunikační techniky, jejich obavy mají trochu jinou příčinu. „*Ve skupinkách udělali takový šum, kdy spolu mluvili a já jsem potom nevěděla moc, jak je mám utišit.*“ (Petra). Z tohoto výroku je patrné, že zřejmě obrazovka počítače vytvářela bariéru mezi studentkou praktikantkou a žáky střední školy. Navzájem se viděli a slyšeli, ale neosobní kontakt způsobil u studentky stres v tom smyslu, že nedokázala udržet pozornost žáků, kteří se bavili mezi sebou navzájem. Podobným způsobem odpovídá i Kateřina: „*Ale taky co asi bylo nejhorší, že vlastně nebyla žádná reakce žáků. Nevíte, co ten žák dělá, jestli vás vůbec poslouchá, jestli ho to zajímá. Když se na něco ptáte, skoro nikdo vám neodpoví, max. třeba 1 žák...*“ V tomto případě si Kateřina uvědomuje, že při výuce online, jí chybí zpětná vazba od žáků, a že tuto skutečnost není schopna nějakým výrazným způsobem ovlivnit.

Konkrétní kontakt s žáky studentům učitelství chyběl i z toho důvodu, že na některých školách nemuseli mít žáci zapnuté kamery, což snížilo kontakt s učitelem na minimum. „*Pro mě asi nejvíc stresující bylo, že jsem je neviděla, protože oni nemuseli mít zapnutou kameru. A neviděla jsem, jak se jako tváří na to, co říkám anebo jestli mě opravdu poslouchají a dělají to, co mají.*“ (Olina). Z výše uvedeného vyplývá, že konkrétní komunikace s žáky nebyla pro studenty tak výraznou příčinou stresu, jako chybějící zpětná vazba od žáků, které se jim nedostávalo z důvodu vypnutých kamer nebo nekvalitního připojení.

Někteří studenti učitelství si však dokázali poradit jak udržet žáky v aktivitě. „*Obávala jsem se mlčení žáků, proto jsem jim kladla hodně otázek, odpovídali a někteří se ptali i mě, což považuji za úspěch.*“ (Eliška). Stejně tak i Hana přichází s nápadem: „... *slovní hodnocení z mé strany je hodně povzbudilo...*“ Nelze však opominout i fakt, že stresujícím faktorem bylo nejen ovládání komunikační techniky, ale i možnost jejího selhání. Pavla k tomu uvádí: „*Asi nejvíc stresující ze začátku bylo naučit se s tím dělat... měla jsem strach, že co bych třeba dělala, kdyby mi*

selhalo spojení...“ Studenti se však většinou shodují, že hlavním problémem je chybějící zpětná vazba poskytovaná žáky. Uvědomují si její významnou roli, pokud se týká vlastní činnosti a aktivit, které učitel při výuce využívá.

Příprava na výuku

Pokud se týká přípravy na výuku, ve všech sledovaných obdobích si studenti stěžují, že jim příprava a plán výuky zabere mnoho času, jen roce 2020 (první vlna koronavirové pandemie) mají pocit, že nad přípravou stráví přiměřené množství času (srov. Bendová & Horáčková, 2020; Bendová & Horáčková, 2021).

Většina studentů je i v období distanční výuky překvapena, kolik času potřebují na přípravu na online výuku. Prioritou se pro ně stává získání a udržení pozornosti a aktivity žáků. To potvrzuje student Karel: *„Příprava byla pro mě velmi složitá, kromě učiva jsem složitě hledal metody, které by udržely žáky v aktivitě...“* Často se ve výrocích objevuje i souvislost délky plánování a přípravy výuky s neosobním kontaktem mezi učitelem a žáky. Nedostatečná zpětná vazba limituje i Terezu, která si uvědomuje nutnost vynaložení více času na vlastní přípravu na výuku: *„V přípravě na výuku musím mnohem více zapracovat na aktivitách pro získání pozornosti žáků, je to těžké, když je přímo nevidím.“* Ze zjištěných dat je patrné, že v rámci realizace pedagogické praxe získávají studenti nové zkušenosti nejen z profese učitele, ale i z osobního hlediska. *„Nachystala jsem si hodně příkladů z praxe, chtěla jsem být připravena na variantu, že se mnou nebudou příliš komunikovat. Bylo to pro mě úplně nová zkušenost, protože doposud jsem o pozornost publika bojovat nemusela.“* (Květa).

Studenti učitelství si během pedagogické praxe uskutečněné v rámci distanční výuky odnášejí důležitý poznatek pro jejich budoucí učitelskou profesi, který se vztahuje k významu zpracovávání přípravy na výuku. Poznávají, že kvalitně naplánovaná a připravená výuka jim velmi pomáhá při jejich komunikaci s žáky a dokonce je částečně zbavuje i stresu. *„...zjistila jsem, že při pečlivé přípravě na výuku z mé strany, vše zvládnou...“* (Helena). Totéž potvrzuje i Dana: *„Základem pro mě byla kvalitní příprava na výuku, i když jsem tomu věnovala hodně času, vyplatilo se to.“* Klára se zamýšlí nad množstvím času, které věnovala přípravě, pak ale uvádí, že díky tomu výuku zvládla ve velkém klidu: *„Přípravě jsem věnovala 6 hodin, možná až příliš času, ale žáci se mě hodně ptali a já díky podrobné přípravě jsem zvládla na vše klidně reagovat.“* Ve stejném stylu odpovídá i

Pavel: *„...na výuku jsem se připravoval i několik hodin a potom jsem nebyl v tak velkém stresu, věděl jsem, co budu žákům říkat...“*

Z výše uvedených výroků informantů je zcela patrné, že si na základě absolvování pedagogické praxe začínají uvědomovat, jak důležitou roli v práci učitele hraje důkladná a dobře promyšlená příprava na výuku. I když praxe probíhá distanční formou, význam dobře naplánované přípravy zůstává stejný, jako v běžné prezenční výuce.

Cvičný učitel

Výsledky našeho výzkumného projektu v letech, které předcházely roku 2021, ukázaly, že osoba cvičného učitele je pro studenty praktikanty naprosto nezbytná. Pomoc a podpora cvičného učitele spoluvytváří bezpečné prostředí pro budoucí učitele a tím i napomáhá k dokonalejšímu osvojení si kompetencí pro učitelskou profesi u studentů praktikantů (srov. Bendová & Horáčková, 2020; Bendová & Horáčková, 2021).

Během pedagogické praxe probíhající v distanční formě v roce 2021 se tyto zkušenosti zcela potvrdily, i když opět zde vyvstává problém neosobního kontaktu mezi cvičným učitelem a studentem praktikantem. Na to upozorňuje Nina: *„Ona byla ochotná, ale osobně jsme se viděly jen jednou, pak jsme se domlouvaly vždy telefonicky, co tam budu dělat, takže to bylo takové komplikované.“* Také Dana vidí svoji komunikaci s učitelem jako velmi dobrou a přínosnou: *„Já měla skvělou paní učitelku. Ona byla taková...zprvu z ní šla velká autorita, pak jsem zjistila, že ona ty žáky opravdu miluje. Konzultovaly jsme spolu naprosto všechno, dávala mi strašně moc volnosti...což jsem byla moc ráda.“* K tomu se přidává i Petr: *„...cvičný učitel se mnou po konci hodiny formou přátelského rozhovoru probral celý průběh výuky, i když jsme se viděli jen přes obrazovku, moc mi to pomohlo...“*

Problém nastává v okamžiku, kdy komunikace mezi učitelem a studentem vážne. Tato situace zvyšuje u studentů nervozitu před jejich výukou a následně může vést i ke snížení samostatnosti nebo jejich vlastní tvořivosti. *„Já jsem to jako podporu vůbec necítila. Právě jsem měla takovou cvičnou učitelku, která očekávala, že budu učit jako ona. To znamená úplně stejnej styl, všechno prostě do detailů, několikrát mi vracela přípravu ještě v noci, před tím než jsem měla mít výuku.“* (Darina). Přílišný zájem a kontrolu ze strany cvičného učitele však u následující studentky Ivany vystřídal úplný nezájem o její přípravu, což mělo velmi podobný dopad na její prožívání první výuky. *„...moji cvičnou učitelku to nějak nezajímalo, nechtěla to vidět, tak pro*

mě vzhledem k tomu, že to byla moje první výuka, tak to pro mě bylo jako těžký. Já jsem z toho byla strašně nervózní, potřebovala bych spíš nějaké vedení, abych věděla, jestli to mám dobře připravené.“ I když jiní cviční učitelé studentům radili a pomáhali, někteří studenti praktikanti považují poskytnutou volnost za příliš velkou a raději by uvítali, kdyby je cvičný učitel více vedl a kontroloval. To dokládá i výrok Milady: „...také mi nechala volnost. Na mě možná až příliš velkou, protože jsem ji potom i sama prosila, jestli se mnou může znovu spojit přes ty teamsy, abych ji v kostce seznámila s tím, co mám připraveno, jestli s tím takto souhlasí...“

Na základě všech zjištění, je možné konstatovat, že většina informantů je s jednáním cvičného učitele, které je založeno na podpoře a přátelském přístupu, spokojeno. Taková spolupráce jim pomáhá získat potřebné zkušenosti pro konkrétní učitelskou práci, snižuje míru stresu z vlastní výuky a lze předpokládat, že je i motivuje k tomu, aby v budoucnosti skutečně učitelské povolání vykonávali.

6. DISKUZE A ZÁVĚR

Hlavním záměrem předkládaného příspěvku je prezentovat vybrané výsledky výzkumné studie, která vychází z názorů studentů na průběh pedagogické praxe před koronavirovou pandemií a během této pandemie. Předložené výsledky v tomto příspěvku se zaměřují na pohled studentů praktikantů na průběh pedagogické praxe během druhé a třetí koronavirové vlny v roce 2021.

Byly formulovány následující výzkumné otázky: *Jaké jsou příčiny stresu pro studenty během výkonu pedagogické praxe? Jakým způsobem vnímají potřebu přípravy na výuku? Jaký význam má pro studenty osoba cvičného učitele?*

Zjištěné výsledky ukazují, že absolvování pedagogické praxe prostřednictvím distanční výuky zcela neodstraní stres, který studenti při vystoupení před žáky prožívají. I když se jedná o neosobní kontakt, tedy o kontakt zprostředkovaný přes komunikační techniku, určitá míra stresu u studentů zůstává. Nejedná se však o stres vyvolaný přímým prezenčním kontaktem s žáky, jedná se převážně o stres, jehož příčinou je bariéra, kterou vytváří komunikační technika.

Jak dokazují dřívější studie mnoho začínajících učitelů prožívá šok z reality, který je vyvolán výrazným rozdílem mezi představami studentů a skutečnou realitou učitelské praxe odehrávající se ve školách (Kremer-Hayon & Ben-Peretz, 1986). Rovněž Vašutová (2007) se také vyjadřuje k různým obavám, které studenty učitelství dopro-

vází při vstupu do pedagogické praxe, jako je např. navázání kontaktu s žáky nebo neschopnost žáky zaujmout je pro ně zvláště stresující.

Prostřednictvím výzkumného projektu bylo zjištěno, že míra i konkrétní podoba stresu je v jednotlivých sledovaných obdobích rozdílná. Informanti popisují, že během distanční výuky většinou nedokázali udržet pozornost žáků, těžce hledali způsob k jejich zklidnění. Jednou z hlavních příčin tohoto stavu vidí v tom, že studenti nemusí mít zapnuté kamery a oni nevidí jejich reakce. Tedy, že jim nedostává zpětné vazby od žáků během výuky. Podle jejich výpovědí jim výrazně při online komunikaci chybí možnost vidět jejich neverbální projevy – „... neviděla jsem, jak se tváří, na to co říkám...“ Podobným způsobem se vyjadřují i mnozí výzkumníci, kteří uvádí stejnou zkušenost, kterou získali od učitelů v době distanční výuky (srov. Rokos & Vančura, 2020; Frombergerová (2020). Určitou míru stresu vyvolávala i obava informantů z možnosti selhání komunikační techniky. Lze konstatovat, že tyto obavy vycházely z reality, která na některých školách ve sledované době panovala a souvisela se zajištěním technického vybavení, a to nejen pro učitele, ale i pro žáky (srov. ČŠI, 2021).

Ze zjištěných poznatků, které souvisí s přípravou na výuku, zřetelně vyplývá, že studenti učitelství si uvědomují význam jejího kvalitního zpracování. Z poskytnutých výroků informantů je patrné, že jim to lépe pomáhá zvládnout neosobní komunikaci s žáky a také podrobně zpracovaná příprava na výuku snižuje i míru stresu z vlastního vystoupení. Většina z nich se shoduje, že sice pro vypracování přípravy věnují hodně času, ale tento čas považují v konečném výsledku za účelně vynaložený. Tento poznatek je zcela v souladu se získanou zkušeností Rokose a Vančury (2020), kteří uvádí, že i učitelé s pedagogickou praxí považují organizaci distanční výuky a přípravu na ni za časově náročnější než je tomu u prezenční výuky. I přes větší časovou potřebu pro vypracování přípravy na výuku je nezbytné konstatovat, že schopnost vytvořit kvalitní přípravu se stává u začínajících učitelů nenahraditelnou dovedností, která má zásadní vliv na způsob realizace vlastní výuky. Tento poznatek potvrzuje i názor Muttona, Haggera a Burna (2011), že plánování vede učitelé k pochopení organizace vlastního vyučování a vyučování pak vede k pochopení významu plánování.

Z výsledků výzkumného projektu vychází, že zcela nepostradatelným faktorem během pedagogické praxe studentů učitelství je osoba cvičného učitele. Téměř všichni informanti, až na drobné výjimky, se v souvislosti se cvičným učitelem vyjadřují velmi kladně. Cvičný učitel v jejich podání získává na důle-

žitosti pro pocit psychologického bezpečí, opory a celkové pomoci v jejich pedagogických začátcích. To vše zcela koresponduje s vyjádřením Urbánka (2004), který potvrzuje, že osoba cvičného učitele má velký význam pro studenta praktikanta, neboť by mu měl být mu oporou ve všech směrech, které souvisejí s pedagogickými činnostmi.

Z výše uvedeného lze odvodit, že klidný a pozitivní přístup cvičného učitele může studentu učitelství nejen pomoci při vstupu do reálné pedagogické praxe a usnadnit mu jeho pedagogické začátky, ale může ho i motivovat k tomu, aby měl zájem o výkon profese učitele a u této profese zůstal i v budoucnosti.

ZÁVĚR

Závěrem je tedy možné říci, že distanční výuka klade větší nároky na učitelskou profesi, které vyplývají z neosobního kontaktu s žáky a s tím spojené chybějící zpětné vazby od žáků směrem k učiteli. Především se tento uváděný problém týká nedostatečných neverbálních projevů žáků, které učitel při online výuce často nezachytí. Dalším důležitým poznatkem získaným v rámci výzkumného šetření je naprosto nezbytná kvalitní příprava a plánování výuky. Lze říci, že se jedná o jeden z prioritních faktorů pro dobré zvládnutí výuky, ať už se jedná o distanční nebo i běžnou prezenční výuku. Dále z výsledků je zřejmé, že svoji nenahraditelnou roli při realizaci pedagogické praxe u studentů učitelství má cvičný učitel, neboť je výraznou pomocí a oporou pro studenty praktikanty. Z toho vyplývá zcela jednoznačný závěr pro vedení školy, která poskytuje možnost realizace pedagogické praxe budoucím učitelům. Vedení školy by mělo vždy zvážit, koho na pozici cvičného učitele deleguje. Tato činnost by měla být svěřena pouze zkušenému učiteli, který svoji roli zvládne ku prospěchu svých nástupců.

Záměrem předkládaného příspěvku bylo nahlédnout do reality studentů učitelství a poznat jejich vnímání a prožívání v souvislosti s absolvováním pedagogické praxe v době distanční výuky na školách. Realizovaný výzkum zároveň odhaluje oblasti v rámci pedagogické praxe studentů praktikantů, na které bychom se měli v příštím období v dalším výzkumném šetření zaměřit.

LITERATURA

- Bendová, A., & Horáčková, M. (2020). Pohled studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na průběh pedagogické praxe. *Lifelong Learning*, 10(2), 133–156.
- Bendová, A., & Horáčková, M. (2021). Názory studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na průběh pedagogické praxe v první vlně koronavirové pandemie. *Lifelong Learning*, 11(3), 209–224.
- Bendl, S., & Kucharská, A. (2008). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Česká školní inspekce (2021). *Distanční vzdělávání v základních a středních školách*. Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok po nástupu pandemie nemoci covid – 19. Praha: ČŠI.
- Frombergerová, A. (2020). Distanční vzdělávání v době pandemie pohledem čtyř účastníků vzdělávacího procesu. *Pedagogická orientace*, 30(2), 221–230.
- Havel, J., & Janík, T. ((2004). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- Krátká, J., & Zemanová, L. (2020). Distanční výuka na druhou. *Pedagogická orientace*, 30(2), 249–254.
- Maňák, J. (2011). K problému teorie a praxe v pedagogice. *Pedagogická orientace*, 21(3), 257–271.
- 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.
- Radváková, V. (2020). Efektivita online výuky. *Sborník příspěvků z mezinárodní konference ICOLLE 2020*, 112–119.
- Roth, W.M., & Tobin, K.G. (2002). *At the Elbow of Another: Learning to Teach by Coteaching*. New Your, NY: Peter Lang.
- Rokos, L., & Vančura, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, 30(2), 122–148.
- Spilková, V. (2007). Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*, 57(4), 338–348.

- Urbánek, P. (2004). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/JiriHavel/publication/40330102_Pedagogicka_praxe_v_pregradualni_priprave_ucitelu_sbornik_z_mezinarodni_konference_konane_dne_24_unora_2004_na_Pedagogicke_fakulte_MU_v_Brne/links/00b49527b980ed2c51000000/Pedagogicka-praxe-v-pregradualni-priprave-ucitelu-sbornik-z-mezinarodni-konference-konane-dne-24-unora-2004-na-Pedagogicke-fakulte-MU-v-Brne.pdf
- Zormannová, L. (2021). *Distanční výuka pohledem učitelů, rodičů a žáků*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22968/distanzni-vyuka-pohledem-ucitelu-rodicu-a-zaku.html>

Kontakt

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