



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Sebereflexe jako cesta k sebezdokonalování v pregraduální fázi vzdělávání budoucích středoškolských učitelů: naše zkušenosti s využitím videozáznamů vyučovacích hodin v semináři předmětu analyticko-didaktické praktikum

PhDr. Jaromír Hališka
Přírodovědecká fakulta Masarykovy univerzity v Brně

Mgr. Zuzana Kobíková
Filozofická fakulta Masarykovy univerzity v Brně
Přírodovědecká fakulta Masarykovy univerzity v Brně

Reflexe založená na objektivní analýze učitelovy pedagogické praxe je zásadním předpokladem toho, jak učit efektivně. (Banville–Rikard, 2001)

Každé médium lze interpretovat jako extenzi (rozšíření, zdokonalení) lidských smyslů a schopností... Kamera pak není ničím jiným než extenzí našeho oka. (Mc Luhan, 2000)

Ve skutečnosti se neučíme na základě vlastní zkušenosti, ale prostřednictvím naší reflexe této zkušenosti. (Posner 1985, s. 19)

Anotace

Sebereflexe je zpětným pohledem, poznáváním sebe sama v roli učitele, poznáváním žáků a konkrétních edukačních situací. Jedním z důležitých prostředků k získávání objektivizujících zpětnovazebních informací je i videozáznam zachycující pedagogickou praxi (Tripp–Rich, 2011; Borko et al 2008), který lze použít jako materiál různých typů pedagogického výzkumu (Rychtera, 2011).

Tento článek (nejde o výzkumnou zprávu) představuje naše první zkušenosti se seminářem Analyticko-didaktické praktikum (dále jen ADP), zařazeným do nabídky předmětů pro studenty učitelství na Přírodovědecké fakultě Masarykovy univerzity experimentálně, (v rámci projektu *Vzdělávání budoucích středoškolských učitelů přírodních věd, matematiky a informatiky /Z.1.07/2.2.00/15.0201/*) v akademickém roce 2011/2012.

Hlavní metodou práce v semináři byla psychodidaktická analýza ukázek vyučovacích jednotek, zprostředkovaných videozáznamem pedagogické praxe našich studentů, a rozbor [virtuálních hospitací](#) z metodického portálu RVP.

Cílem článku je představit tuto interaktivní výukovou metodu s podporou videozáznamů z úhlu pohledu pedagoga i studentů, kteří přínos semináře ADP hodnotili v postojových

dotaznících (viz dále). Za důležité považujeme upozornit i na bariéry, na které realizace této metody v praxi naráží, a přijít s doporučeními, která by vedla k ještě efektivnějšímu využití této metody v akademickém roce 2012/2013.

Klíčová slova

sebereflexe, vzdělávání studentů učitelství, profesní růst učitelů, videozáznam, virtuální hospice, inovace výuky, výuková metoda, zpětná vazba, pedagogický výzkum

Úvod

O využití videozáznamu v pedagogické praxi vzniklo za posledních dvacet let široké spektrum literatury, zahraniční i české. K využívání analýzy videozáznamů pro výzkumné účely se vyjadřuje např. Janík (2006), který jmenuje jeho výhody: „...levný způsob sběru dat, věrné zprostředkování procesů vyučování a učení, záznam komplexního dění ve výuce, možnost počítačového zpracování videozáznamů, možnost kódování z více perspektiv, dosažení vyšší interrater-reliability, možnost integrace kvalitativního a kvantitativního přístupu“; i problematické momenty, které jsme řešili i v našem projektu: „...právní ochrana dat zachycených na videozáznamu, vliv kamery na učitele i žáky, selektivita záběrů kamery, reliabilitu kódování a další.“

Odborné názory k problematice objektivnosti/zkreslení záznamu reality prostřednictvím kamery se různí. Přítomnost kamery může být chápána jako faktor narušující přirozenost prostředí, ve kterém je uskutečňován pedagogický proces, a může podle Rychtery et al (2011) vést ke zkreslení závěrů analýzy získaných informací. Videotechnika a počítače však umožňují při vhodném uspořádání využití reálného školního prostředí jako „vzdálené laboratoře“ pedagogických dovedností, zdůrazňuje dále Rychtera a rozvíjí možnost ovládat kameru na dálku, z jiné místnosti. Nadřa Stehlíková, autorka několika výzkumů na téma analýzy videozáznamu, uvádí: „Výuka se natáčela na jednu kameru umístěnou vzadu ve třídě. Vzhledem k možnému narušení výuky se kamera nepohybovala, jen se přibližoval a oddaloval obraz. Vlastní natáčení nezpůsobilo ve třídě velké vyrušení, protože žáci fakultní školy byli zvyklí na návštěvy i to, že je učí studenti.“ (Stehlíková, 2009)

O funkcích, jaké videozáznam pedagogické praxe může plnit (např. funkce motivační, inspirační, ale i stimulační), píše ve své práci z roku 2005 podrobně Alena Nelešovská (viz s. 65–66).

Komplexní pohled na problematiku praktického využití videozáznamu jako prostředku sebereflexe učitelů přinášejí Tripp a Rich (2011), a to přehledovým článkem mapujícím třiašedesát studií využití videozáznamu pedagogické praxe. Zde hledají odpovědi na to, jak analýzu prakticky plánovat; srovnávají, jak v jednotlivých výzkumech variuje výčet proměnných a jakých tyto nabývají hodnot: Popisují, jak autoři výzkumů pracují se zaměřením analýzy, délkou videozáznamu k analýze, využitím strukturovaného záznamu analýzy, způsobem a počtem reflexí praxe (některé výzkumy doporučují reflektovat pedagogickou praxi opakovaně, a to např. ihned po jejím provedení, a pak několikrát na základě videozáznamu, při práci skupině či samostatně). Článek Trippa a Riche shrnuje dosavadní poznatky týkající se praktické stránky designu výzkumu, a v závěru shrnuje otázky, které si zaslouží další odbornou diskusi. Článek tak představuje ideální východisko pro pedagogy, kteří by tuto metodu rádi vyzkoušeli v praxi, stejně jako jsme se o to pokusili my v projektu, který popisujeme v další kapitole.

K vlastnímu experimentu

Jak jsme již uvedli, v akademickém roce 2011/2012 byl v rámci projektu Vzdělávání budoucích středoškolských učitelů přírodních věd a informatiky, CZ.1.07/2.2.00/15.0201 ověřován nový předmět – *Analyticko-didaktické praktikum* (dále jen ADP). Iniciátorem vzniku projektu ADP byl proděkan pro studium Zdeněk Bochníček, autorem pak pedagog PřF MU Jaromír Hališka, který také v tomto roce efektivitu uvedeného praktika, zejména jeho přínos pro odbornou – psychodidaktickou přípravu středoškolských učitelů, experimentálně ověřoval.

Pro experimentálně ověřovaný průběh výuky ADP byla stanovena následující hypotéza a tyto specifické cíle:

Hypotéza Absolvování předmětu Analyticko-didaktické praktikum prokazatelně zlepšuje odbornou psychodidaktickou přípravu studentů učitelství PřF MU na jejich budoucí pedagogickou praxi.

Cíle předmětu

1) Cíle kognitivní:

Psychodidaktickou analýzou ukázek vyučovacích jednotek zprostředkovaných videozáznamem výuky (studentů na pedagogické praxi, případně učitelů školy) nebo virtuálních hospitací z metodického portálu RVP; a podrobnou metodickou analýzou konkrétních příkladů z praxe, kandidátů učitelství středoškolské matematiky, přírodovědných předmětů a informatiky:

1. dokáží racionálně chápat a postupně systematicky si osvojovat vědecké poznatky z psychodidaktiky a dalších vybraných vědních disciplin pedagogiky a psychologie jako teoretického základu tvorby profesních (klíčových) kompetencí učitele SŠ
2. znají způsob, jak modifikovaně, s přihlédnutím k poznaným podmínkám na svém budoucím pracovišti, úspěšně používat studiem osvojené metody a formy výuky v pedagogické praxi
3. umí pomocí uvedených teoretických poznatků zdůvodňovat, obhajovat či vyvracet určité konkrétní činnosti edukačního procesu též z psychologických zřetelů
4. mají předpoklady v budoucí praxi se dále teoreticky i prakticky zdokonalovat.

2) Cíl afektivní:

Studující učitelství PřF MU si volí studium tohoto povinně-volitelného předmětu proto, že chtějí získat co nejvíce teoretických i praktických poznatků a zkušeností pro svoji budoucí profesi středoškolského učitele, a je pro ně důležité již teď formovat správný postoj k výkonu tohoto náročného povolání.

Průběh verifikace stanovené hypotézy a dosahování cílů

Charakteristika předmětu ADP byla zveřejněna v Informačním systému Masarykovy univerzity.

Podmínkou přijetí ke studiu tohoto předmětu bylo absolvování předmětu *Obecná a alternativní didaktika*, ukončené zkouškou.

Vzhledem k předpokládanému charakteru práce v tomto předmětu byl počet účastníků předběžně stanoven na maximálně 20 studentů v jedné skupině. Po vypsání předmětu se přihlásilo 64 zájemců. Po upřesnění kritérií zůstalo zapsáno 40 studujících. Byly vytvořeny skupiny dvě, vždy po 20 studujících.

Pro ověřování navrženého pojetí nového předmětu v praxi byla zpracována nejdříve pracovní verze a po odborné diskuzi pak bylo zpracováno 2. vydání pojetí předmětu.

Pro práci studentů v praxi byl zpracován studijní materiál (viz příloha Záznam), sloužící k vyhledávání a hodnocení výskytu účelově předem vytypovaných pedagogicko-psychologických jevů.

Praktikum proběhlo v podzimním semestru akademického roku 2011/2012 v každé skupině jedenáctkrát.

Experimentálně byla ověřována pravdivost stanovené hypotézy, a to

- realizací samotného předmětu – efektivita obsahu i způsobu jeho výuky
- srovnáním s probíhající pedagogickou praxí studentů na klinických školách.

Metody a organizační formy práce

Vyučovací jednotka trvala 100 minut.

Pro studenty – účastníky praktik byl stanoven následující úkoly:

Sledováním a analýzou videozáznamů pedagogické praxe studentů i virtuálních hospitací z metodického portálu RVP:

- vyhledávat a hodnotit výskyt účelově předem vytypovaných pedagogicko-psychologických jevů (úkol zadává na začátku praktik vyučující podle *Záznamu*), jejich vliv na efektivitu práce žáků
- samostatně vyhledávat výskyt těch jevů, které je svou účinností či naopak neúčinností zvláště zaujaly, zdůvodňovat svůj názor na ně
- analyzovat, jak a jaké učitel vytvářel podmínky pro existenci žádoucích pedagogicko-psychologických jevů, vztahujících se k efektivitě edukace
- srovnávat různé styly práce vyučujících, hlouběji poznávat a analyzovat konkrétní edukační situace, pokoušet se o zobecňování pro praktický transfer do možných nově vzniklých situací i v budoucí praxi studentů.

Struktura jednotlivých seminářů – postupy práce (model)

Postupně byly v semináři realizovány tyto teoreticko-praktické pracovní činnosti:

1. teoretický úvod, vztahující se k vytypovaným jevům, připravený vyučujícím na základě jeho osobní přípravy na výuku
2. seznámení studentů s obsahem a významem vytypovaných jevů, zadaných podle Záznamu, jež byly účelově (shodně či rozdílně) stanoveny pro jednotlivá praktika
3. sledování videozáznamu konkrétní studentské pedagogické praxe / virtuální hospitace
4. následná analýza videozáznamu dle vytypovaných jevů, diskuzní činnost ve skupinkách
5. prezentace názorů jednotlivými účastníky praktik v celé skupině, diskuze vedoucí k střetávání, formování a kritice či obhajobě názorů
6. shrnutí a hodnocení závěrů vyučujícím, formulace doporučení pro pedagogickou praxi

Experimentální realizace modelu seminářů, doporučení pro další praxi:

- 1) Připomenutí některých teoretických poznatků, vztahujících se k vytypovaným jevům, určených k následné analýze, doporučujeme omezit na nejnutnější míru, či raději vypustit

úplně, a podle potřeby je raději připomenout při analýze a prezentaci jevů v konkrétní podobě použití. To proto, že studenti si již tyto poznatky osvojovali při předcházejícím studiu, zejména v předmětu *Obecná a alternativní didaktika* a mnohdy stačí je jen evokativně připomenout.

2) Vyučující na základě poznatků, získaných v přípravě na výuku v jím prováděné předběžné analýze virtuální hospitace (videozáznamu pedagogické praxe studenta), vybírá a studentům pak zadává ke sledování účelově vybrané pedagogicko-psychologické jevy. Studenti si je poznačí v *Záznamu*. Doporučujeme postupně zvyšovat obtížnost a náročnost práce studentů v praxi, a to jak množstvím zadávaných sledovaných jevů, tak i náročnějších na teoretické zdůvodnění jejich vlivu pro finální výsledek i efekt výuky.

3) I když i analýza virtuálních hospitací má svůj značný význam z hlediska uplatnění psychodidaktických zásad, a po této stránce se plně osvědčila (viz kapitola *Jak nový předmět hodnotili studenti učitelství*), nepodařilo se nám zcela uspokojivě splnit další dílčí úkol – motivovat větší počet studentů k pořízení videozáznamů **jejich** pedagogické praxe, aby mohli svůj výkon reflektovat a učit se z vlastních úspěchů i chyb.

Studenty jsme na pravidelné schůzce před zahájením praxí s možností zapůjčit si na fakultě kameru a mikrofon seznámili. Vznikl i materiál podrobně popisující, jak s kamerou i videozáznamem pracovat (Viz *Šimánek 2011*: <http://www.ucitseucit.cz/clanky/umeni-ucit/27-navod-na-zpracovani-videozaznam-z-pedagogicke-praxe>). Studenti mohli využít možnosti zaškolení odborným pracovníkem fakulty.

Přesto jsme ve výsledku videozáznamy z pedagogických praxí studentů fakulty měli pouze dva, zatímco pro ideální naplnění našich cílů bychom jich potřebovali přibližně pět. Více studentů se k natočení vlastní praxe z různých důvodů neodhodlalo. Jak uvádí Rychtera et al (2011, s. 4) „...*Studenti učitelství nejsou však po všech stránkách příznivci nasazení ICT do jejich přípravy, výsledky nějakého rozsáhlejšího výzkumu z této oblasti (využití videozáznamu ve výuce učitel, pozn. aut.) však nemáme v současné době k dispozici.*“

Jsme si vědomi toho, že zorganizovat pořízení videozáznamu klade na studenty poměrně velké nároky. Potřebují se soustředit na výuku i na obsluhu videokamery, s níž nejsou zvyklí rutinně pracovat, velkou roli hraje i efekt vystavení se médiím, na který studenti nejsou také zvyklí, takže lze předpokládat, že přítomnost kamery v nich může vyvolávat pocity nejistoty, které mohou negativně ovlivnit jejich výkon.

Protože jde o zásadní bariéru v plnění jednoho z dílčích cílů semináře ADP, navrhujeme v následující kapitole několik možností, jak tuto bariéru překonat.

Pro velké procento lidí je v prvních momentech nepříjemné vidět a slyšet sebe sama z videozáznamu. Ovšem i překonání těchto pocitů je důležitou součástí přípravy učitelů na jejich povolání. Média (tedy i videokameru) lze totiž chápat v pozitivním smyslu, jako extenze (rozšíření, zdokonalení) lidských smyslů, paměti či schopností (McLuhan, 2000). Kamera v podstatě není ničím jiným než tichým zaznamenavatelem, který však (na rozdíl od žáků v lavici) nehodnotí, nekritizuje. Studenti by ji měli chápat jako své další „oko“ ve třídě, ovšem oko, které jim umožňuje vidět sebe sama a záznam navíc uložit do paměti, kde se k němu lze kdykoli vrátit.

Je zcela přirozené, že člověk není nadšen, když se na záznamu poprvé vidí a slyší (navíc slyší svůj hlas tak, jak jej slyší druzí, a to mu zní cize), nicméně postupně si na to zvykne. Navíc žijeme v době, kdy se vystavení médiím nevyhneme. Domníváme se, že pokud nemá budoucí

učitel strach přestoupit před třídu středoškolských studentů, zvládnout přítomnost neživé kamery pro něj nebude znamenat větší problém. (Viz *Závěry*.)

4) Studenti se sami po společném sledování virtuální hospitace rozdělili do malých dvou či tříčlenných skupin. Vyměňovali si názory na existenci těch jevů, jež jim vyučující předem zadal podle *Záznamu*. Četnost a efektivitu jejich výskytu ve sledované hodině následně, po diskuzi, označovali v *Záznamu* čísly 0 až 3 (0 = vůbec, 1 = málo, 2 = průměrně, 3 = hodně). Poté následovala prezentace poznatků, názorů a postojů v celé skupině a to tak, že vždy jedna skupinka sdělila ostatním závěry jejich hodnocení sledovaného jevu, oznámila, jakým číslem existenci jevu označila a zejména zdůvodnila, proč určitý jev takto hodnotila. Jestliže na stejný jev měla jiná skupinka odlišné hodnocení, sdělila svůj názor a rovněž jej zdůvodnila. Někdy docházelo i k velmi rozdílným hodnocením, což vedlo k hlubšímu zamyšlení a teoretickému zdůvodňování příčin uvedených odlišností. Podobně byly postupně analyzovány a hodnoceny všechny další předem zadané jevy.

Kritickou diskuzi podle potřeby usměrňoval na základě svých zkušeností a teoretických poznatků poznatky vyučující, a to zejména až v závěru praktik, aby tak předem sdělenými skutečnostmi neovlivnil původní samotný úsudek studentů a neomezil jejich tvůrčí aktivitu.

Takto prováděná didaktická analýza předem zadaných sledovaných jevů, případně i jiných, které upoutaly pozornost studentů, se velmi osvědčila a studenti ji velmi kladně hodnotili. I možný střet názorů, dobře míněná konfrontace a obhajoba rozdílného hodnocení jevů jim přinášela mnoho poznatků k zamyšlení, jak jednou oni sami budou moci podobné problémy v praxi řešit.

Stanovený počet studentů ve skupině – 20 – umožnil, aby každý účastník se vždy do diskuse aktivně zapojil, což se vždy stalo.

Hodnocení této činnosti studenty i vyučujícím zní: velmi účinná a poučná činnost (blíže viz výroky studentů v následující kapitole).

6) Závěrečné slovo vyučujícího a doporučení pro praxi byly v jednotlivých praktikách svým obsahem o rozsahem rozdílné, odpovídající aktuální situaci.

7) Úspěšnost realizace tohoto systému a stylu výuky je mimo jiné podmíněna i náročnou, odbornou prací učitele, a to jak v přípravě (výběr a analýza virtuálních hospitací, motivace studentů), tak přímo v průběhu praktika (především je důležité vytvořit prostředí vzájemné důvěry, zamezit nevhodnému kritizování a tomu, aby mezi studenty nevznikaly pro rozdílné názory osobní antipatie (srov. Stehlíková, 2009, s. 117).

Jak nový předmět hodnotili studenti učitelství?

Na konci semestru vyplnilo 36 studentek a studentů postojový dotazník Přinesl velmi zajímavé názory a postoje účastníků praktik, jež mohou sloužit v příštích letech k dalšímu zkvalitňování tohoto volitelného předmětu.

Z vyhodnocených dotazníků vybíráme pro tuto kapitolu statistické informace, které mají rovněž nezanedbatelnou vypovídací hodnotu.

1. Kdybyste znal/a, jako dnes po absolvování ADP znáte, obsah a způsob vedení praktik, přihlásil/a byste se do tohoto volitelného předmětu?
ano asi ano asi ne ne
31 5 0 0
2. Jak mnoho Vás tento předmět obohatil o odborné poznatky a zkušenosti pro Vaši budoucí praxi? 0 = vůbec 1= málo 2= průměrně 3= hodně)
0 1 2 3
0 5 14 17
3. Jak mnoho ovlivnil Vaše názory na způsob pedagogické práce Vašeho budoucího povolání – učitele SŠ? (0 = vůbec 1= málo 2= průměrně 3= hodně)
0 1 2 3
0 3 11 22
4. Co byste ponechal/a, změnil/a, nově zařadil/a či naopak vypustil/a z nynějšího programu? Jaké změny v obsahu pro zvýšení jejich kvality navrhuje?
5. Změnila/a byste způsob vedení praktik, tj. teoretický úvod (podle potřeby), zadání úkolů ze Záznamu, sledování hospitace, analýza dle úkolů ve skupinách, veřejná prezentace poznatků? Pokud ano – JAK? Co navrhuje?
6. Pokud jste již absolvoval/a i náslechy na některé (klinické) škole, srovnajte jejich průběh a efektivitu pro Vaši budoucí profesi s obsahem a vedením předmětu ADP.

Výroky a hodnotící soudy studentek a studentů k bodům dotazníku 4 až 6 viz dále.

7. Pomocí školního hodnocení oklasifikujte tento předmět zakroužkováním, při čemž platí, že
1 = výborná příprava na budoucí profesi, předmět ponechat asi v této podobě
2 = provést menší úpravy (viz návrhy z dotazníků), určitě ponechat
3 = ponechat, ale např. zařadit více vlastních videozáznamů, virtuální hospitace studovat doma apod.
4 = předmět sice ponechat, ale podstatně přestavět, změnit způsob vedení apod.
5 = předmět zrušit jako neprospěšný, nadbytečný

1	2	3	4	5
24	11	1	0	0

Poznámky a připomínky studujících k otázce č. 4 dotazníku

(počet čárek za uvedeným výrokiem znamená, že se ve shodném smyslu vyjádřilo více studentů a studentek.

Co byste ponechal/a, změnil/a, nově zařadil/a či naopak vypustil/a z nynějšího programu?
Jaké změny v obsahu pro zvýšení jejich kvality navrhuje?

Předmět mne velice bavil a mnoho dal, při absolvování praxe jsem se na mnohé z tohoto předmětu vzpomněla.

Zařadil bych předmět již do bakalářského studia, abych poznatky využila při praxi.

Předmět bych ponechala tak jak je, nenapadá mě nic, co bych změnila. ////

Ještě více času na diskuzi ve dvojicích. Zvláště kladně hodnotím diskuzi v celé skupině. Je zajímavé slyšet i názory ostatních.

Kdyby byly skupiny podle studovaných oborů ještě více by se mi to líbilo.

Podle mě by měla probíhat obsáhlejší diskuse a to i za cenu, že studenti budou hodnotit menší počet jevů.

Myslím si, že obsah semináře byl dostačující. Výborné byly diskuse ve skupinách, kdy jsme si vykládali i o našich vlastních názorech na daný problém. A závěrem zase Vaše (myšleno vyučujícího, pozn. red.) hodnocení a doporučení. Byly to velmi příjemné hodiny.

Program mě přišel vhodně zvolený. Ze všech absolvovaných předmětů z pedagogického základu mi dal asi nejvíc a byl nejzajímavější. ////

Bylo by vhodné omezit v tomto předmětu teoretické úvody. //

Teoretický úvod ano, ale nemusí být tak obsáhlý.

Ponechat videoukázky, následnou diskuzi ve skupinách a prezentace poznatků.

Koncepce předmětu a program hodiny je velmi vyhovující a účelná. Ale výborné by bylo probírat více hodin studentů, spolužáků. ///

Líbilo se mi konfrontovat svůj názor s ostatními.
Předmět mě velmi obohatil. ////

Zadala bych sledovat více kritérií. Diskuse na závěr se mi líbí. ////

Nezadávat sledované jevy vždy předem, ale abychom je po shlédnutí videa sami vyhledávali a hodnotili.

Studentských nahrávek 3 až 4 za semestr, ne víc.

Více diskutovat již během přehrávání videozáznamu.

Rušilo mně diskutování v průběhu, soustředit se a teprve potom diskutovat.

V úvodní hodině projít společně Záznamový arch a vysvětlit, co přesně je kterou položkou myšleno.

V jednom semináři dva 20 minutové sestřihy jednoho předmětu, který učí jiní učitelé, pak srovnávat.

Kdyby bylo více odvážlivců, kteří by si hodinu natočili. Mně samotné by se to moc nelíbilo. Myslím, že není vhodné „tlačit“ na studenty, aby si sami své praxe natáčeli. Vedlo by to pravděpodobně k rapidnímu úbytku studentů v ADP.

Moc se mi líbilo, jak jsme se dívali na hodinu a pak ji komentovali podle zadaných úkolů.

Zařadit neobvyklé hodiny s neobvyklými metodami.

Jedno video z praxe je lepší než celé hodiny teorie.

Sám bych měl zájem na posouzení mé hodiny Vámi a kolektivem spolužáků.

Některé poznatky – připomínky studujících k bodu 5

Změnila/a byste způsob vedení praktik, tj. teoretický úvod (podle potřeby), zadání úkolů ze Záznamu, sledování hospitace, analýza dle úkolů ve skupinách, veřejná prezentace **poznatků? Pokud ano – JAK? Co navrhuje?**

Neměnila bych, praktika jsou velmi přínosná.

Způsob vedení praktik se mi líbil, se skupinkami jsem byla spokojená.

Občas byly promítané hospitace zdlouhavé a bylo by lepší je urychlit.

Teoretický úvod bych nezaváděl, měli bychom ho znát z přednášek.

Výborné – pokaždé se probral každý zadaný sledovaný jev.

Někdy bych uvítal ještě více času na diskusi ve skupinách.

Nic bych neměnila, přesně v takovém duchu se má vést takový typ semináře.

Zkrátit, popřípadě vypustit teoretický úvod. Oceňuji na tomto předmětu možnost diskuse ve skupinkách i v celé skupině. ///

Způsob semináře bych neměnila, je to jeden z mála praktických předmětů v tomto bloku.

Tento předmět mě velice bavil a obohatil. Doma si občas pustím nějakou virtuální hospitaci, ale bez odborné diskuse to není ono. Odnáším si mnoho cenných poznámek a rad, které určitě využiji.

Více motivovat posluchače k natočení vlastní hodiny, domluvit předem souhlas s klinickými školami, hodinu natáčet zaměstnanec MU.

Je cenné slyšet i názory ostatních studentů.

Způsob vedení praktik byl dobrý. Líbil se mi dlouhý čas na následnou diskusi, která byla mnohdy velice živá a přínosná. Vždy je dobré slyšet i názory jiných, které pak mohou pomoci utřídit si názory naše.

Možnost zadat sledování virtuálních hospitací doma. Výhody: více času na diskusi, možnost si lépe rozmyslet své názory, stihnout i dvě hospitace za týden apod. Nevýhody: nebezpečí, že někteří nebudou domácí práci plnit a předmět úplně ztratí smysl, ztráta „bezprostřednostihů“, možnost opomenutí některých dojmů.

Na začátku semináře jsme si vyzkoušeli několik způsobů, jak hospitaci hodnotit a asi nejlepší bylo hodnocení ve skupinkách a pak následná diskuse celé skupiny.

Na závěr zhodnotit, zda my bychom tak dovedli vést hodinu a co je na tom dobré a zlé.

Na tomto způsobu bych neměnila/neměnila naprosto nic. //////////////

Určitě bych ponechala analýzu ve skupinách a pak veřejnou, z toho si člověk nejvíce odnese. ///

Toto cvičení považuji za jedno z nejpřínosnějších, protože se nejvíce přibližoval praxi, které máme na vysoké škole opravdu málo.

Bylo dobré, že jsme virtuální hospitace hodnotili ve skupinách, sama jsem si všeho nevšimla, ráda jsem slyšela, jak to vnímají ostatní.

Možná by bylo vhodné zařadit problémy studentů VŠ, se kterými se setkali na praxi – analýza didaktických problémů nás samotných (bez kamer).

Několik osobních poděkování vyučujícímu. Např. závěrem bych řekla, že nebýt Vás (Jaromíra Hališky, pozn. red.), tento předmět by neměl takovou oblibu. To Vy ho děláte ještě víc zajímavým. Obdivuji, že ve Vašem věku stále učíte a DOBŘE učíte. Za to máte můj další obdiv.

Předmět se mi velmi líbil a moc Vám děkuji za cenné zkušenosti, které jste mi předal.

Oceňuji přístup vyučujícího a jeho ochotu a otevřenost se i ve svém věku věnovat budoucím kantorům v nejdůležitějších chvílích jejich profesního rozvoje.

Doslovné poznatky – připomínky k bodu 6 (studujících, kteří absolvovali také praxi)

Pokud jste již absolvoval/a i náslechy na některé (klinické) škole, srovnajte jejich průběh a efektivitu pro Vaši budoucí profesi s obsahem a vedením předmětu ADP.

Ocenila bych, kdybych měla možnost absolvovat tento předmět ještě před pedagogickou praxí.

Oproti náslechům na školách vidím dvě výhody: počet viděných hodin a jejich možná porovnání, dále pak to, že i když jsme s vedoucí učitelkou praxí rozebírali náslechy, nikdy se to nevyrovná skupině více lidí a názorů

Myslím, že by bylo lepší absolvovat náslechy na klinické škole po absolvování tohoto předmětu. Protože na záznamech bylo více typů vyučovacích hodin, daly se jednotlivé záznamy porovnat, zatím co na klinické škole mi náslechy připadaly obdobné (byly jen u dvou kantorů a jejich způsob mi připadal stejný). Mohla bych náslechy na klinické škole porovnat se záznamy a zkusila bych udělat analýzu na určité sledované jevy.

Náslechy na škole jsem již absolvoval a můžu svědomitě prohlásit, že jsem si sám nevšímal některých (pro mě nyní důležitých) kritérií, které jsem měl za úkol sledovat v ADP. Velice bych ocenil, kdyby tu byla možnost, že by naopak učitele hodnotili naše výstupy za předpokladu, že jsme dost odvážní, abychom nashromáždili větší počet vlastních videozáznamů (pozn aut.: tento student jako jediný hodnotil předmět hodnocením 3 na škále 1–5)

Myslím, že každý má jiné hodnocení:

- a) náslechy – přímo ve třídě a člověk spíše sleduje atmosféru, průběh hodiny, sleduje třídu.
 - b) hospitace – více se soustředí na správnost didaktických prostředků a způsobu vyučování.
- Myslím si, že z tohoto si člověk více vezme.

Předmět ADP byl lepší než náslechy.

Tento předmět byl lepší než absolvované náslechy. Je zde větší pestrost – at' hodin, různí učitelé a různá práce s dětmi. A také možnost diskuse, která u náslechů chybí – oceňuji asi nejvíce. Náslechy ve škole, kde 10 hodin pozorujete jednoho kantora, jsou dost stereotypní. Přímo konkrétní praxe se samozřejmě žádné virtuální hospitaci vyrovnat nemůže, chybí zde totiž kontakt s vyučujícím a hodiny pouštěné ze záznamů jsou vytržené z kontextu. Výhodou zachycení hodiny na kameru je, že se o shlednutém může diskutovat a na základě diskuse a poznatků kolegů je možné ještě názor na viděné změnit! Shledávám však velkou výhodou vertikálních náslechů, že každý může být z jiného „soudku“ a tím je možné zachytit různost vyučovacích stylů.

Myslím, že obojí je účelné a vhodné V předmětu ADP je mnohem důkladnější analýza, posuzuje se více věcí. Při praxi je vše více bezprostřednější a osobnější, týká se přímo mé výuky. Rozhodně nevnímám ADP a praxi jako duplicitu. Velmi děkuji za tento předmět, cením si přínos, který vnímám jako svou budoucí učitelskou činnost v oblasti „jak“ učit a ne pouze „co“ učit, i když je to také důležité.

Náslechy na mé klinické škole byly velmi zajímavé. Můj vedoucí učitel pedagogické praxe v hodinách chemie byl velmi svérázný, nemohu říci, že by do svých hodin zahrnul cíl, motivaci nebo například vysvětlování postupu. Ani nestíhal závěrečné zhodnocení. Co na všem ale velmi oceňuji byl kamarádský vztah. Dokázal ve třídě udržet po celou dobu přátelskou atmosféru, děti ho braly, myslím, že ho měly rády. Udržoval s nimi kamarádský vztah i mimo vyučovací hodinu, šprýmoval s nimi na chodbě. I když někdy na úkor toho, že tím strávil celou přestávku a po zvonění letěl rychle do třídy vzít si věci pro vyučování další. Myslím, že je pro studenty i přesto dobrým příkladem.

Náslechy jsem absolvovala na gymnáziu a ZŠ Pavlovská. Na násleších na gymnáziu jsem pozorovala to, že výuka probíhala velmi teoreticky. Učitelé se nesnažili obohatit výuku žádnou, například didaktickou hrou; ani jinou alternativní metodou. Velmi se mi líbily náslechy na ZŠ, je znát velký rozdíl v přístupu k dětem. Učitelé volí zábavné metody. Náslechy na školách byly pro mě užitečné, ale možná by stačilo 3 až 5 náslechů místo deseti. I tento předmět mě velmi bavil a byl pro mě užitečný. Mohla jsem diskutovat se svými spolužáky a zkušeným učitelem, jaký oni mají náhled na řešení různých situací ve výuce.

Několik náslechů jsem absolvovala v průběhu tohoto semestru a myslím, že tento předmět mi dopomohl k tomu, abych věděla, na co se mám při takových násleších soustředit, čeho si všimnout a jaký může mít chování kantora význam a důsledek. Rozhodně by tento předmět měl s náslechy být spojen a rozhodně jej považuji za velice přínosný pro studenty učitelství. Nemohu srovnat předmět ADP a praxi. Na klinické škole mě rovnou „hodili“ do vody a plav. Byla jsem bez náslechu.

Náslechy jsem absolvovala a jak které hodiny pro mě byly přínosem. U náslechů na klinické škole si pouze člověk sám zaznamenává poznámky, ale na hodinách ADP se mi líbí to, že si člověk tu hodinu hned rozebere. To je asi hlavní, že se to nenechá jen tak vyšumět. Myslím si, že každá praktická zkušenost je dobrá. Já ji vítám. Určitě bych tento předmět ponechala. Náslechy obecně mají obrovskou důležitost – být ne takovou, jako samotná praxe. Náslechy v ADP mají jednu obrovskou výhodu (která je současně jedinou nevýhodou), učitelé se v ní chtějí „pochlubit“ nejlepšími triky, které tak můžeme brát jako inspiraci. Na druhou stranu se v nich člověk nedoví o učitelské rutině, kterou naopak pozná ze soustavných náslechů na školách. Virtuální hospitace si sám někdy pouštím a považuji je za mimořádně přínosné. Tento předmět mne „donutil“ se na mnohé nové podívat, což považuji za velké plus. Absolvovala jsem už několik náslechů na gymnáziích, měla jsem souběžně zapsán předmět Didaktika biologie, myslím si, že oba tyto předměty se krásně doplňují. Je velmi přínosné vidět více vyučovacích stylů učitelů. Tento předmět ADP byl pro mě velkým přínosem. Velmi za něj děkuji.

Náslechy na klinické škole som už absolvoval, ale napriek tomu mi tento predmet dal určite vela. Na násluchoch som totižto mal možnosť vidieť iba jednu učiteľku, o ktorej práci som si vedel utvoriť názor iba sám a s nikým to nemohol konzultovať. Tento predmet mi dal prave to, čo mi pri tom chýbalo, t.j. roznorodosť postupov pri výuke a tiež analýza týchto postupov. Obrovskou výhodou predmetu ADP je možnosť vidieť mnoho rôznych hospitácií a priučiť se něčemu, popř. pozměnit svůj názor. Bohužel z videozáznamů člověk nemůže poznat zda se

jedná o normální hodinu, zda se studenti chovají tak, jako kdyby tam nebyla kamera. V tomto případě jsou lepší náslechy na školách. Člověk si tam může promluvit s daným učitelem.

Nejlepší by byla kombinace obou typů. Předmět ADP je hodně užitečný.

Náslechy jsem absolvoval jen v rámci asistentské praxe, bohužel jsem s učiteli většinou neměl možnost hodinu rozebrat. V tom vidím velkou výhodu tohoto semináře, rozhodně nabízí jiný pohled než praxe.

Myslím, že tento předmět je vhodnější pro nižší ročníky studia, já jsem již v posledním a byla bych ho raději absolvovala dříve, už před praxí. Přínos náslechu a jejich hodnocení byl pro mě velký, při násleších na klinické škole nebyla taková možnost výuku zhodnotit.

Náslechy som absolvovala. Ale podľa mojho názoru som si v násleších videa všimla správanie a záujem žiakov, kdežto tu v praktiku som sa zamerala na prácu učiteľa. Navzájom sa tyto dva pohľady prelínali.

Praxi jsem absolvovala a samozřejmě ji hodnotím kladně. Je dobré být přímo ve třídě a moci pozorovat vše kolem sebe. Ve videozáznamu je to trochu o něčem jiném. Přesto si myslím, že náslechy v tomto předmětu – ADP mi daly asi více díky tomu, že se každá hodina probírala. A bylo dobré slyšet názory ostatních a zejména vyučujícího ADP. Díky tomu jsem si udělala představu o tom co chci (nebo jak), a nechci učit. Bohužel na praxi je většinou málo času a na rozebírání celé hodiny není čas. Ale díky praxi jsem se dozvěděla hodně poznatků týkajících se vedení školy apod. Celkově hodnotím tento předmět velice pozitivně a doufám, že bude zařazen i v dalších semestrech.

Náslechy jsem již absolvovala. Je lepší být přímo ve třídě, lépe vycítit klima třídy a žáci se chovají více přirozeněji než před kamerou. Tyto náslechy jsem však absolvovala pouze u jednoho učitele, což je škoda, ráda bych viděla výuku různých kantorů. Proto jsem ráda, že jsme se společně dívali na virtuální hospitace a hlavně, že jsme je společně hodnotili. Právě to hodnocení a rozbor mi u náslechu chybělo. Kdybych slyšela názor ostatních, více bych si i z náslechu odnesla. Předmět ADP hodnotím velmi kladně, z předmětů pedagogického základu byl pro mě nejužitečnější.

Loni jsem absolvovala praxi na Biskupském gymnáziu v Brně. Byl to úplně jiný způsob vedení výuky, než jsme viděli v ukázkových virtuálních hospitacích. Předmět ADP je podle mého názoru přínosem pro budoucí učitele, už z toho důvodu, že pokud jde dotyčný budoucí učitel na praxi, setká se většinou jen s jedním nebo max. dvěma učiteli, tedy s dvěma způsoby vedení výuky. Zatím co v ADP jsme měli možnost shlédnout více hospitací rozličného vedení výuky a také i jiných předmětů, což považuji za přínos. Udělala jsem si celkový obraz o tom, jaké jsou různé styly učení kantorů, které mohu ve své praxi využít. Zároveň důležité a přínosné mi přišly i diskuse ohledně těchto vzorových hospitací. Závěrem tedy mohu za sebe říci, že tento předmět mi dal více než jiné předměty, které se berou jen prakticky. Vidět různé styly výuky je pro budoucí učitele přínos v kombinaci s jejich vlastní praxí na klinických školách.

Náslechy na praxi bývají obvykle u 1 kantora. V ADP jich přehlédneme mnoho, to je klíčová výhoda, kterou nelze praxí nahradit.

Náslechy na střední škole byly pro mě důležitější. Ale vzhledem k jejich neomluvitelně krátkému rozsahu byl předmět ADP výborným rozšířením.

Záznamový arch – názory na použití

Záznamový arch mi vyhovoval, byl přehledný, dávala jsem si i větší pozor při sledování hospitace.

Záznam – určitě ano, zdál se mi přehledný.

Záznamový arch byl dobrý způsob, jak udržet pozornost a jak následně vést diskusi.

Záznam byl důležitý. Posluchač se více zaměřil na sledované jevy.

Dobrý, použitelný dokument, ale trochu nepřehledný s hledáním ve vertikálním směru. Občas mi některé jevy nebyly jasné.

Písemný záznam je pro mě nepřehledný, příliš mnoho sledovaných jevů.

Záznamový arch byl přehledný, kritéria vhodně zvolená, tento styl bych neměnila a do dalšího ročníku předmět určitě doporučuji.

Vytvořila bych ho trochu přehlednější.

Záznamový arch bych zhodnotila velice pozitivně, možná by bylo vhodné trochu upravit jeho formu např. rozdělením do dvou částí.

Záznamy byly rozhodně přínosné – umožnily mi soustředit se na konkrétní jevy.

Záznamový arch bych možná obohatila o kolonku pro poznámky k dané hodině. I když byl arch v hodinách důležitý, do budoucna bych s ním pracovat nemohla, nepamatovala bych si přesně, o jakou hodinu šlo.

Závěry

Stanovená hypotéza, že absolvování předmětu ADP prokazatelně zlepšuje odbornou přípravu studentů učitelství na jejich budoucí pedagogickou praxi, byla ověřena jako správná, bude-li předmět i v budoucnu veden tvůrčím způsobem, včetně realizace některých účelných připomínek a zkušeností vyučujícího a studentů z experimentálního ověřování v akademickém roce 2011/2012.

Pro zvýšení účinnosti výuky tomuto předmětu doporučujeme:

1. Teoretický úvod zařadit do semináře jen výjimečně (dle potřeby), lépe vést studenty k teoretickému zdůvodňování jevů edukačního procesu přímo při jeho didaktické analýze.

2. Pro didaktickou analýzu pedagogicko-psychologických jevů (viz *Záznam*) stanovit úkol pro studenty tak, aby při sledování videozáznamu a následující činnosti ve skupinách posoudili:

- 1) který z dále uvedených jevů, označených *
 - a) byl (případně měl být) do výuky začleněn,
 - b) v jaké míře se vyskytl,
 - c) a jak (kladně či záporně) ovlivnil efektivitu práce učitele i žáků
- 2) který jiný jev upoutal pozornost studenta – studentky
- 3) kterou činnost vyučujícího by studující realizoval(a) jinak (slovně při rozboru).

3. V semináři častěji využívaná metoda kritické analýzy virtuálních hospitací se ukázala jako prospěšná a inspirativní. Možnosti konfrontovat vlastní představu o svých pedagogických schopnostech s realitou zprostředkovanou videozáznamem využilo méně studentů, než by bylo pro splnění našich cílů žádoucí.

Během realizace projektu jsme narazili na několik problematických momentů, které s pořizováním videozáznamu souvisejí. Také proto je cílem této pasáže představit inovovaný design výzkumu, ve kterém revidujeme naše zkušenosti a navrhujeme možná zlepšení tak, aby bylo možné v rámci semestru věnovat první polovinu seminářů psychodidaktické analýze virtuálních hospitací, a druhé analýze videozáznamů pedagogických praxí 4–6 studentů semináře. Tímto časovým řazením zajistíme jednak dostatečný čas pro natočení vlastních videozáznamů a jejich počítačové zpracování. Předpokládáme, že studenti budou dostatečně obeznámeni se způsobem práce s videozáznamem a navíc už budou seminární skupinu chápat jako tým, který už je zvyklý kriticky diskutovat. Zkušenosti s využitím videozáznamu na jiných školách to potvrzují (srov. Černá 2009, s. 99–101).

Další možností, jak studenty na práci s videozáznamem lépe připravit, je zachycovat na kameru průběh vlastního semináře ADP. Lze předpokládat, že studenti si tak zvyknou na přítomnost kamery a „vystavení se médiím“ ještě předtím, než jsou vystaveni konfrontaci s videozáznamem vlastního výkonu.

Na tomto místě považujeme za důležité zmínit, že zajistit pro seminář 4–5 videozáznamů pedagogických praxí je organizačně, administrativně i pedagogicky poměrně náročný úkol. Ze strany fakulty je třeba

- 1) Ve spolupráci s klinickými středními školami, kde by natáčení proběhlo seznámíme s plánem projektu studenty i učitele a zajistíme souhlas studentů SŠ (resp. jejich rodičů, jde-li o studenty mladší 18 let) s natáčením

- 2) Ukázalo se, že není žádoucí, aby studenti svou praxi natáčeli sami. A to hned ze dvou důvodů:

1. Na základě našich prvních zkušeností usuzujeme, že značnou bariéru pro studenty znamená fakt, že se krom vlastní přípravy na pedagogickou praxi mají soustředit ještě na práci s kamerou, která jim není rutinně známá.

2. Kamera takto ovládaná může výrazně ovlivnit výkon pedagogické praxe: studenti se mohou snažit „zůstat v záběru“ apod., nebudou např. přirozeně chodit po třídě z obavy, aby byl záznam slyšitelný.

Proto jsme pro další semestr zajistili, aby praxi studentů natáčel k tomu vyškolený zaměstnanec fakulty. Očekáváme od toho jednak kvalitnější záběry a záběrově pestré natáčení „z ruky“, umožňující zachycení detailů, sledující pohyb studenta.

3) Na *Schůzkách k praxím* studentům podrobněji představíme cíle semináře, funkci kamery v hodině i způsob, jakým bude natáčení realizováno.

4. Budeme udržovat kreativní činnost studentů jak ve skupinkách, tak v celé skupině. Zajistíme, aby každý účastník se k uvedeným problémům mohl (musel) vyjádřit. Nepřipustíme prostý prakticismus ani neúčelné „plané“ teoretizování.

5. Promyslíme návaznost (součinnost) tohoto předmětu s praxí studentů na klinických školách tak, aby nedocházelo k zbytečné duplicitě, ale naopak k žádoucímu spojování teorie s praxí.

6. Budeme racionálně pracovat se studijním materiálem *Záznam* jako s dokumentem, který seznamuje studenty učitelství s pedagogicko-psychologickými jevy, které se mohou ve vyučovacích jednotkách záměrně či nahodile vyskytnout, abychom studenty učili vytvářet si k nim správný postoj.

Další způsoby, jak pracovat se záznamem, navrhuje Nelešovská (2005). Také Tripp a Rich (2011) dospěli na základě studia existujících výzkumů k závěru, že takový strukturovaný rámec analýzy pomáhá lépe se na reflexi soustředit, je však třeba aby poskytl i prostor pro výběr vlastního úhlu pohledu. Doporučujeme *Záznam* v praxi podle potřeby a získávaných zkušeností doplňovat o příp. další jevy, či upravovat tak, aby v pedagogické přípravě studentů naší fakulty napomáhal k dosahování stanovených cílů jejich profesní přípravy.

Odkazy:

Virtuální hospitace: <http://www.vuppraha.cz/virtualni-hospitace-%E2%80%93-93-rok-pote>

Použitá literatura:

Banville, Dominique–Rikard, Linda (2001). Observational tools for teacher reflection. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 72, 4 (Apr 2001): 46-49.

Boody, Robert (2008). Teacher reflection as teacher change, and teacher change as moral response. *M. Education* 128, 3 (Spring 2008): 498-506.

Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E. & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2: 417–436.

Brantley-Dias, L., Dias, M., Frisch, J. & Rushton, G. (2008). *The role of digital video and critical incident analysis in learning to teach science*. Paper presented at the American Educational Research Association, New York, NY.

Cunningham, A., Benedetto, S. (2002). Using digital video tools to promote reflective practice. In C. Crawford *et al.* (Ed.) *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2002* (pp. 551–553). [online][citováno 15. 5. 2012]. Dostupné z databáze ERIC: <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED357014>

Černá, Monika: Možnosti využití videozáznamu k rozvoji didaktické znalosti obsahu v přípravném vzdělávání učitelů anglického jazyka (s. 97-111) in JANÍK, Tomáš - ČERNÁ, Monika - DVOŘÁKOVÁ, Michaela - HOŠPESOVÁ, et al. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Vyd. 1. Brno : Paido, 2009. 148 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-176-8. výzkumu.

HALIŠKA, J., MAREŠ, J. (1994): *Učitelské řemeslo i umění*. Praha: Pedagogické centrum.

HALIŠKA, J. (2007): *K některým problémům vzdělávání a výchovy žáků ZŠ a SŠ*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání.

HLADÍKOVÁ, D., RYCHTERA, J. (2006): *Posilování zpětnovazebních procesů v předmětech praktické přípravy studentů učitelství. Aktuální otázky výuky chemie*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 266.

HLADÍKOVÁ, D.: Možnosti a meze zabezpečování zpětnovazebních procedur v podmínkách praktické složky přípravy učitelů chemie. Disertační práce, Praha: PdF UK, 2009, 150 s.

JANÍK, T., ČERNÁ, M., DVOŘÁKOVÁ, M., HOŠPESOVÁ M et al (2009). *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido, 148 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-176-8.

JANÍK, T., MIKOVÁ, M (2006). *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido.

Kagan, D. M., Krathwohl, D. R., Goldberg, A. D., & Campbell, R. (1967). *Studies in human interaction: Interpersonal process recall stimulated by videotape*. East Lansing, MI: Michigan State University Press.

Mangubhai, F., Marland, P., Dashwood, Ann, Jeong-Bae Son (2010). Similarities and differences in teachers' and researchers' conceptions of communicative language teaching:

does the use of an educational model cast a better light? *Language Teaching Research*, 9,1 (Jan 2005): pp. 31-66.

MUIR, Tracey, Kim BESWICK a John WILLIAMSON (2010). Up, close and personal: teachers' responses to an individualised professional learning opportunity. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2010, 38, č. 2, s. 129-146. ISSN 1359866X. DOI: 10.1080/13598661003677598.

Nelešovská, Alena (2005):

. Praha, Grada.

Pirie, S. (1996). *Classroom video-recording: When, why and how does it offer a valuable data source for qualitative research?* Paper presented at the annual meeting of the North American Chapter of the International Group for Psychology of Mathematics Education, Panama City, FL. (ERIC Reproduction Service No. 401 128)

Reitano, Paul; Sim, Cheryl (2010). The value of video in professional development to promote teacher reflective practices. *International Journal of Multiple Research Approaches*: 4. 3 (Dec 2010): 214-224.

RYCHTERA, J., BÍLEK, M., HLADÍKOVÁ, D., ČERVENKOVÁ, H., ŘEHULKOVÁ, R. Videotechnika jako prostředek zefektivňování studia i prostředek pedagogického výzkumu. In BÍLEK, M. (ed.): *Výzkum, teorie a praxe v didaktice chemie XIX. Sborník 19. Mezinárodní konference o výuce chemie, 1. část: Původní výzkumné práce, teoretické a odborné studie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009, s. 229-237. ISBN 978-80-7041-827-7

Stehlíková, Nad'a (2009). Využití videozáznamů pro rozvoj didaktických znalostí obsahu budoucích učitelů matematiky (s. 111-117) in: JANÍK, Tomáš, ČERNÁ, Monika, DVOŘÁKOVÁ, Michaela, HOŠPESOVÁ et al. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido. 148 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-176-8.

Tripp, T. and Rich, P. (2011), Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*. doi: 10.1111/j.1467-8535.2011.01234.x Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2011.01234.x/full>

odkaz na PDF Záznam

O autorovi

PhDr. Jaromír Hališka je učitelem s více než třicetiletou praxí učitele střední i základní školy. V roce 2002 udělen titul „Učitel roku“ za celoživotní práci v oblasti vzdělávání učitelů. Od roku 1998 je autorem, odborným garantem a lektorem vzdělávacích projektů a kurzů, akreditovaných MŠMT (Středisko služeb školám v Brně, Pedagogické centrum v Brně, Národní institut pro další vzdělávání – krajské pracoviště v Brně). Je členem komise pro státní závěrečné zkoušky ze Společného pedagogicko-psychologického základu v magisterských programech Učitelství pro střední školy Přírodovědecké fakulty Masarykovy univerzity, kde působí také jako učitel.

Více zde: <http://haliska.webnode.cz/osobni-data/>

CUNNINGHAM, A., BENEDETTO, S. (2002). *Using digital video tools to promote reflective practice*. In C. Crawford et al. (Ed.) *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2002* (pp. 551–553). [online][citováno 15. 5. 2012]. Dostupné z databáze

ERIC: <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED35701>

[4](#)