

KLÁRA ULIČNÁ

OD PRAXE K TEORII VE VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

ROZVOJ PROFESNÍHO VIDĚNÍ
A DIDAKTICKÉ ZNALOSTI OBSAHU
V RÁMCI VIDEOKLUBŮ

KAROLINUM



Od praxe k teorii ve vzdělávání učitelů

Rozvoj profesního vidění a didaktické znalosti obsahu
v rámci videoklubů

Klára Uličná

Recenzovali:

prof. Mgr. Klára Šedřová, Ph.D.

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.



**Financováno
Evropskou unií**
NextGenerationEU



**Národní
plán
obnovy**



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Publikace byla vydána za podpory Ministerstva školství, mládeže
a tělovýchovy a Národního plánu obnovy v rámci projektu
Transformace pro VŠ na UK (reg. č. NPO_UK_MSMT-16602/2022).

Vydala Univerzita Karlova

Nakladatelství Karolinum

Praha 2023

Redakce Jana Jindrová

Grafická úprava Jan Šerých

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Vydání první

Výzkum byl na Pedagogické fakultě univerzity Karlovy podpořen
projektem Cooperatio – Subject Specific Education Research.

© Univerzita Karlova, 2023

© Klára Uličná, 2023

ISBN 978-80-246-5334-1

ISBN 978-80-246-5368-6 (pdf)



Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

OBSAH

Poděkování	9
Předmluva	10

ČÁST 1

PROFESNÍ ROZVOJ (BUDOUCÍCH) UČITELŮ (NEJEN) ANGLICKÉHO JAZYKA

1. Úvodem kapitoly úvodní	15
1.1 ... k učitelství	15
1.2 ... k učitelství cizích jazyků	20
1.3 ... k přípravnému vzdělávání učitelů	35
2. <i>Mind the gap</i> – teorie, praxe a reflexe v přípravném vzdělávání učitelů	41
2.1 Vnitřní motivace jako podmínka nutná	42
2.2 Reflexe jako prostředek profesního rozvoje	46
2.3 Reflexe jako zdroj rozvoje poznání	54
2.3.1 Procesy profesního učení a povaha znalostí	62
2.3.2 Role profesního jazyka	68
2.3.3 Rozvoj znalostí pro praxi – integrace teorie a praxe	72
Role didakticko-metodických textů v konstruování praktických znalostí učitelů cizích jazyků	79
2.4 Didaktická znalost obsahu jako klíčová složka znalostní báze učitelství	80
2.4.1 Znalostní báze učitelství	81
Znalostní báze učitelů cizích jazyků	84
2.4.2 Didaktická znalost obsahu	91
Povaha didaktické znalosti obsahu	92
Konceptualizace didaktické znalosti obsahu	95
Konsenzuální model didaktické znalosti obsahu v kontextu profesních znalostí a dovedností učitele	101
Implikace pro přípravné vzdělávání učitelů	104
3. Profesní vidění v kontextu profesionality	111
3.1 Vidění v souvislostech – profesní vědění, profesní jednání, profesní vidění	112
3.2 Profesní vidění	114
3.2.1 Komplexnost profesního vidění	115
3.2.2 Souvztažnost profesního vidění a znalostí učitelů	122
3.2.3 Oborovost profesního vidění	125
3.2.4 Zaměřenost profesního vidění	127
3.2.5 Profesní vidění v různých fázích profesního rozvoje	131
Profesní vidění studentů učitelství a učitelů vs. profesní vidění vzdělavatelů učitelů a výzkumníků	132

3.2.6 Profesní vidění učitelů v roli aktéra či pozorovatele: profesní vidění v akci vs. profesní vidění o akci	133
3.2.7 Profesní vidění učitelů v roli pozorovatele vlastní výuky vs. cizí výuky	135
3.2.8 Rozvíjení profesního vidění	139
Nepřímé pozorování výuky a její reflexe	143
Filozofie sdílení	147

ČÁST 2

VIDEOKLUBY JAKO SOUČÁST DIDAKTIKY ANGLICKÉHO JAZYKA

4. Videokluby	153
Design videoklubů	154
4.1 Obecná struktura videoklubů	155
4.1.1 Videoklub formou smíšeného vzdělávání	155
4.1.2 Struktura a průběh videoklubů	156
4.2 Výuková a organizační část videoklubů	157
4.2.1 Videointervence	158
Cizí video	159
Vlastní video	160
4.3 Videoklub 1	162
4.3.1 Videoklub 1a	162
4.3.2 Videoklub 1b	163
Shrnutí – úvahy mezi Videokluby 1 a Videokluby 2	164
4.4 Videoklub 2	165
4.4.1 Videoklub 2a a Videoklub 2b – podobnosti a rozdílnosti	167
Shrnutí – úvahy nad videokluby	169

ČÁST 3

VÝZKUMNÁ ZPRÁVA O PRŮBĚHU A VÝSLEDČÍCH VIDEOKLUBŮ

Než přistoupíme ke čtení – rozcestník čtenáře	181
5. Výzkumné cíle	183
6. Výzkumná metodologie	187
6.1 Výběr a popis výzkumného vzorku	188
6.2 Sběr dat aneb kudy k cíli	192
6.2.1 Metody sběru dat	192
7. Tři výzkumné sondy	199
7.1 Povaha profesního vidění	200
7.1.1 Cíl a výzkumné otázky	200
7.1.2 Zdroje dat a použité analytické postupy	201

7.1.3	Výsledky.....	209
7.1.4	Shrnutí a interpretace výsledků – pohled z ptáčí perspektivy.....	211
	Zaměřeno na učitele.....	212
	Zaměřeno na žáka.....	216
	Zaměřeno na tvůrce kurikula.....	218
	Zaměřeno na pozorovatele videa.....	220
	Zaměřeno na obor a oborovou didaktiku.....	220
	Zaměřeno na pedagogiku.....	223
	Zaměřeno na klima třídy.....	225
	Zaměřeno na řízení třídy.....	226
	Zaměřeno na popis.....	228
	Zaměřeno na hodnocení.....	229
	Zaměřeno na vysvětlení.....	233
	Zaměřeno na teoretizace.....	236
	Zaměřeno na alterace.....	238
	Zaměřeno na predikce.....	240
	Zaměřeno na míru konkrétnosti (a obecnosti) výroků.....	241
7.1.5	Co říci závěrem aneb videokluby jako most mezi teorií a praxí.....	243
7.2	Povaha oborově didaktických aspektů profesního vidění.....	247
7.2.1	Cíl a výzkumné otázky.....	248
7.2.2	Zdroje dat a použité analytické postupy.....	249
7.2.3	Výsledky.....	258
	Všímání si expertních jevů.....	260
	Všímání si charakteristik expertních jevů a jejich souladu s experty.....	265
	Kazuistika studentky Agáty.....	279
7.2.4	Shrnutí a interpretace výsledků – obsahově zaměřený přístup v zrcadle analýzy obsahu.....	292
7.3	Povaha komunikace.....	297
7.3.1	Cíl a výzkumná otázka.....	298
7.3.2	Zdroje dat a použité analytické postupy.....	298
7.3.3	Výsledky.....	300
	Zapojení studentek do diskuse.....	300
	Výskyt a charakter hodnocení viděného, navrhování alterací a predikcí.....	302
	Řeč ideí.....	307
7.3.4	Shrnutí a interpretace výsledků – <i>Kdopak to mluví?</i>	312
8.	Shrnutí a diskuse výsledků – tři kamínky do mozaiky.....	325
8.1	Shrnutí výsledků.....	326
	Videozáznamy cizí výuky – videokluby skupiny (a).....	326
	Videozáznamy vlastní výuky – videokluby skupiny (b).....	328
	Metafora – subjektivní vnímání videoklubů studentkami.....	331
8.2	Diskuse výsledků.....	332

Závěrem – od praxe k teorii aneb cesta tam a zase zpátky	337
Závěry	338
Typ použitých videozáznamů a nastavení úkolů k domácím přípravám hraje roli	338
Účastníci videoklubů hrají roli	339
Povaha komunikace ve skupině a faktor času hrají roli	340
Subjektivní vnímání videoklubů studentkami hraje roli	340
Rozmanitost a komplementarita výzkumných přístupů hraje roli	341
Videokluby hrají v rozvoji (nejen) profesního vidění pozitivní roli	342
Omezení výzkumu a výhledy do budoucna.....	342
English summary	347
Literatura	351
Přílohy	387
Příloha 1: Videozáznamy využití ve Videoklubu 1a	388
Příloha 2: Videozáznamy využití ve Videoklubu 1b.....	393
Příloha 3: Interkulturní komunikační kompetence ve Videoklubu 2	397
Příloha 4: Videozáznamy využití ve Videoklubu 2.....	403
Příloha 5: E-mailová zpětná vazba	408
Příloha 6: Výsledky kvantitativní analýzy dat	410
Příloha 7: Výsledky kvalitativní analýzy dat.....	447
Jmenný rejstřík	535
Věcný rejstřík	543

Poděkování

Srdečné poděkování patří mnohým, zejména však studentkám, které se s nasazením zúčastnily videoklubů a umožnily mi tak hlouběji porozumět jejich fungování, a recenzentům, jejichž zpětná vazba mi pomohla toto fungování lépe zprostředkovat čtenářům této knihy.

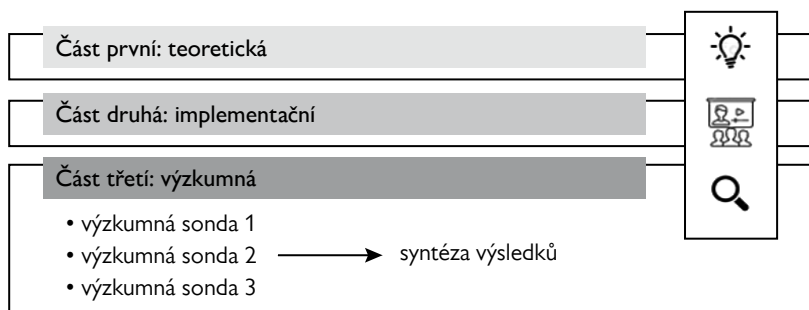
Předmluva

Já jsem si učitelování vždycky vážila a chtěla jsem ho dělat, ale neměla jsem pocit, že by to bylo nějak strašně náročné – nemyslím vyčerpávající, ale na znalosti náročné povolání, jestli je mi rozumět. Později v průběhu studia jsem se upřímně vyděsila, kolik té teorie s učitelstvím souvisí, kolik v každém různém předmětu toho musíme pojmut, jak obrovskou má učitel zodpovědnost, jak bezbřehé to povolání je. Nedovedla jsem si představit, že by to všechno mohlo fungovat nebo že bych to já zvládla všechno provázat tak, aby to v praxi fungovalo. Ale tenhle videoklub mi ukázal, že to jde, tedy že to půjde. Sice tu taky bylo plno teorie, ale tak nějak provázané, vzájemně, ale i s tou praxí, to hlavně. Díky tomu mám fakt zase chuť a odvalu jít učit. A asi se díky tomu i těším... (studentka videoklubu)

Výše uvedený citát, ač laicky, poukazuje na subjektivní vnímání učitelské profese a přípravy na ni vybranou studentkou našich videoklubů a odhaluje celkem přiléhavě komplexnost výkonu práce učitele a problematiku přípravy budoucích učitelů se specifickým akcentem na propojování teoretické a praktické přípravy. Učitelská profese stojí v současné době na pomezí svého dalšího směřování a s ní bezesporu i učitelské vzdělávání. Při bližším pohledu jsme svědky dvou až schizofrenních konání. Na straně jedné se jedná o déledobě se prosazující snahy formulovat profesní standard a kvalitu výkonu učitelské

práce. Na straně druhé dochází k oslabování učitelské profese prostřednictvím rozvolňování požadavků kladených na stávání se učitelem a k otevírání alternativních cest k učitelství. Současně stále častěji zaznívá z řad absolventů fakult vzdělávajících učitele i z pedagogického terénu kritika směřující k učitelskému vzdělávání a připravenosti absolventů na vstup do profese, ale i volání po proměnách charakteru učitelské přípravy v návaznosti na měnící se požadavky kladené na učitele a například v kontextu cizojazyčné výuky i v návaznosti na proměny cílů a obsahů vzdělávání. Vysokoškolské vzdělávání (nejen) budoucích učitelů pak prochází proměnami podle nově koncipovaných institucionálních akreditací, které mimo jiné posilují integrační charakter přípravného vzdělávání, jež je chtě nechtě nuceno částečně měnit svou roli.

Právě vzdělávání budoucích učitelů je věnována předložená kniha, která pojednává o přípravném vzdělávání učitelů anglického jazyka, zejména o využití videozáznamů reálné výuky v rámci tzv. videoklubů jako součásti oborově didaktické přípravy. Jedná se o přístup zaměřený především na rozvoj profesního vidění budoucích učitelů anglického jazyka, tedy na to, čeho si ve výuce všímají, a jak o viděném uvažují. Na základě teoretických východisek věnovaných profesnímu rozvoji (budoucích) učitelů na pozadí konceptu reflektivní praxe a propojování teoretické a praktické složky učitelské přípravy přináší kniha výsledky výzkumného šetření, v němž byly ověřovány různé typy videoklubů. Přestože kniha sestává ze tří vzájemně provázaných částí (viz obrázek níže), umožňuje čtenáři přistoupit dle zájmu k jednotlivým částem samostatně.



První, teoretická část knihy je věnována vybraným východiskům profesního rozvoje (nejen) budoucích učitelů, staví na známých i českému čtenáři méně známých zahraničních zdrojích, které jsou syntetizovány v rámci jednotlivých kapitol, čímž snad poslouží jako cenný a informačně bohatý zdroj informací. Druhá, implementační část knihy představuje podrobně pojetí různě koncipovaných videoklubů realizovaných v rámci přípravného vzdělávání učitelů anglického jazyka, což může vzdělavatelům učitelů naopak sloužit jako zdroj inspirativní praxe. Těžiště knihy pak spočívá ve třetí, výzkumné části, která si klade za cíl ověřit fungování jednotlivých videoklubů a jejich vliv na profesní rozvoj budoucích učitelů. Zahrnuje tři různě orientované výzkumné sondy,

jejichž metodologii i výsledky lze opět nahlížet samostatně, přičemž souhrnná syntéza získaných výsledků je umístěna v závěru výzkumné zprávy. Doufáme, že kniha poslouží jako cenný zdroj teoretických i empirických poznatků, ale i jako inspirace pro pojetí videoklubů v přípravném vzdělávání učitelů.

ČÁST 1

PROFESNÍ ROZVOJ (BUDOUCÍCH) UČITELŮ (NEJEN) ANGLICKÉHO JAZYKA

První část knihy pojednává o vybraných aspektech profesního rozvoje (budoucích) učitelů. Po úvodních kapitolách, které mimo jiné poukazují na motivy zpracování předkládané publikace a uvádějí čtenáře do kontextu, následuje kapitola pojmenovaná frází Mind the gap, která je užívána k upozornění pasažérů londýnského metra na prostor mezi nástupištěm a vlakovou soupravou. Obdobně předmětem této kapitoly a cílem této knihy je překlenutí „prostoru“ mezi teorií a praxí (nejen) v učitelském vzdělávání. Kapitola je členěna do čtyř částí, jejichž názvy jsou formulovány v podobě tezí a vedou čtenáře labyrintem úvah o podmínkách a možných cestách vedoucích k naplnění stanoveného cíle. Problematika propojování teorie a praxe (nejen) v přípravném vzdělávání je tak odvíjena od role motivace studentů jako významné determinanty jejich profesního učení přes roli reflexe jako prostředku profesního učení a zdroje rozvoje poznání až k roli didaktické znalosti obsahu jako klíčové složky znalostní základny (budoucích) učitelů. Navazující kapitola věnovaná profesnímu vidění jako jedné z dimenzí profesionality pak tento obrázek doplňuje o rámec, který profesní vidění nabízí pro reflexi založenou na teorii a pro rozvíjení znalostní báze učitelství včetně didaktické znalosti obsahu, pro propojování toho, co je ve výuce podstatné, s tím, jak o daném uvažovat, a potažmo tak rozvíjet profesní vědění i jednání. Byť je profesní rozvoj učitelů pojímán doménově obecně, některé kapitoly a podkapitoly této části knihy jsou věnovány učitelství cizích jazyků, konkrétně učitelství jazyka anglického.

/1/

Úvodem

kapitoly úvodní...

Knihu věnovanou přípravnému vzdělávání učitelů anglického jazyka je v úvodu žádoucí zasadit do kontextu tří základních oblastí, a to do úvah nad současným pojetím učitelské profese jako takové, do přemýšlení nad specifiky učitelů i výuky cizích jazyků a v neposlední řadě do uvažování nad přípravou budoucích učitelů (nejen) anglického jazyka.

1.1 ... K UČITELSTVÍ

Učitelství je specifickou oblastí lidského konání, jelikož se jedná o jednu z pomáhajících profesí, s jejímiž zástupci se setkává každý jedinec v průběhu svého vrůstání do života, hledání vlastní cesty a přípravy na vlastní povolání, na budoucnost. Bezesporu se tudíž jedná o profesi, která zastává ve společnosti zásadní roli. Pomineme-li však již řadu let se opakující deprofesionalizační tendence oslabující učitelskou profesi (Spilková, 2016) či dopady současného neoliberalismu na učitelství¹ (Štech, 2007; v zahraničí Gray, 2019), bývá tato

1 To trefně shrnul Bob Cowen (1995) v posunu od modelu učitele jako reflektivního praktika (*reflective practitioner*) k modelu učitele jako efektivního praktika (*effective practitioner*), tj. od

profese zejména v porovnání s tradičními tzv. prestižními profesemi označována za tzv. semi-profesi² a současně je předmětem oprávněné i neoprávněné kritiky laické i odborné veřejnosti. Profesionalizace učitelství je ústředním motivem snah o zvyšování kvality vzdělávání (k historii Kořa & Váňová, 1994), přičemž právě profesionalizace učitelství je považována za charakteristiku, ale i podmínku zkvalitňování práce učitelů (podrobněji Píšová, Kostková & Janík, 2011). Píšová et al. (ibid.) s oporou o řadu autorů rovněž poukazují na specifika učitelství, pro něž se nezdá následování profesionalizační cesty tradičních uznávaných profesí vhodné, naopak jako přílehavější k emancipaci učitelství vymezují roli professionalism, který jednak postihuje otázky kvalifikace a kompetence pro úspěšný výkon, ale zohledňuje i morální a etické aspekty učitelství a jeho situovanost. Teorie učitelství (semi)profese je však zvnějšku stavěna před vymezení tradičních uznávaných profesí v teoriích sociologických a současně je definována zevnitř souhrnem teorií psychologických – o výkonu práce učitele lze tudíž uvažovat mimo jiné v kontextu vybraných kritérií (upraveno dle Štech, 2008):

- hluboká poznatková základna založená na teorii;
- speciální poznatky, které nejsou běžně dostupné široké veřejnosti;
- ideál služby s vyšším posláním či funkcí ve společnosti;
- autonomie sebeřízení dle etického kodexu a/nebo kodifikovaných norem;
- genderová vyváženost;
- předvídatelnost a možnost dosažení úspěchu;
- normativismus a relativita (předávaného) poznání;
- mocenské vztahy mezi účastníky;
- schopnost reflexe.

První dvě kritéria spojená s poznatkovou základnou profese jsou společná uznávaným profesím. V kapitole ke statutu učitelství profese Ingersoll a Collins (2018, s. 202) uvádějí, že hlavní a nejdůležitější kvalitou odlišující profese od dalších povolání, je míra expertnosti, odborných znalostí a komplexnosti, které zahrnuje práce samotná. V tomto kontextu je pro učitele stěžejní disponovat pevnou znalostní základnou. Podle Erauta (1994, s. 14)³ je vymezení poznatkové báze stěžejní nejen pro profesi jako takovou, ale i pro její vnímání veřejností. Výzkum v této oblasti podle řady autorů podporuje snahy o uznání profesionálního statutu učitelství (Shulman, 1987, s. 4; Grossman, 1995, s. 20; Marland, 1995, s. 132; Píšová, 2005, s. 22). Eraut (1994) v tomto kontextu shrnuje znaky znalostní báze profese jako: nesoucí auru jistoty spojenou s etablovanými vědeckými disciplínami; dostatečně erudovanou k odůvodnění dlouhé doby profesní přípravy, nejlépe na univerzitní úrovni;

pojetí učitele jako široce vzdělaného autonomního myslitele k úzce vzdělanému a disciplinovanému technikovi schopnému implementovat státní vzdělávací politiku do praxe.

2 K prestiži učitelství profese v kontextu dalších povolání v mezinárodní perspektivě viz Kansanen (2011), v perspektivě české Tuček (2019).

3 Ve všech případech citací cizojazyčných zdrojů se jedná o vlastní překlad.

odlišnou od jiných profesí. Další tři sociologická kritéria jsou, resp. mohou být pro učitelství platná pouze částečně či vůbec, např. autonomie či genderová vyváženost zástupců profese (Štech, 2008). Naopak poslední čtyři kritéria učitelskou profesi definují. Jaké jsou tyto specifické atributy učitelství? V první řadě možnost dosáhnout v učitelství úspěchu na základě kvalitního výkonu na straně učitele sahá částečně za hranice obývané učitelem. Obdobně nepředvídatelné je dosažení úspěchu v návaznosti na rozmanitost výukových situací. Výsledky práce učitele jsou významně determinovány dalšími proměnnými, na které učitel buď vůbec nemá vliv, nebo má vliv pouze omezený. Například z výsledků studií Hattieho (2003, 2009) jasně vyplývá, že nejvyšší podíl vlivu na výsledky žáků mají sami žáci (50 %). Přestože je učitel druhou nejvýznamnější proměnnou (30 %), ukazují se další faktory, které jsou mimo dosah učitele, tj. rodina (5–10 %), vrstevníci (5–10 %) či škola (5–10 %). Vztah mezi vlivem učitele a vlivem žáků na výuku a její výsledky se ukazuje rovněž v napětí mezi obecně platným normativismem předávaného poznání a relativitou jeho osvojování žáky v důsledku individuálních zvláštností žáků, např. stylů učení či intelektuálních předpokladů. Paralely nalzáme v tradici české oborově didaktické školy a epistemologického rozlišení mezi ontodidaktikou a psychodidaktikou, resp. subjektivními předpoklady žáků (Slavík et al., 2017a), ale i v oblasti forem existence kurikula mezi kurikulem realizovaným ve výuce (příp. projektovaným kurikulem na národní i školní úrovni) a kurikulem dosaženým, resp. žáky osvojeným (Píšová et al., 2011). Stejně jako v dalších vztahových profesích, i pro učitelství jsou charakteristické vztahy mezi lidmi založené na moci, kde na jedné straně stojí žáci, na druhé straně učitel. Hledání optimálního nastavení takto primárně nerovného vztahu je obtížné, přičemž vliv sociálních vztahů na žáky je prokázán, např. rozdílná pracovní morálka žáků, chování k učiteli, vnímání autority učitele (Mareš & Krivohlavý, 1995). Absence funkčně nastaveného mocenského uspořádání výukových procesů zastíní i vysokou (didaktickou) znalost obsahu na straně učitele, tj. první z výše uvedených kritérií – hluboká poznatková základna založená na teorii. Nicméně zejména v případě začínajících učitelů hraje nastavování autority a hledání vlastní pozice ústřední roli (podrobněji o nastavení mocenských vztahů mezi začínajícími učiteli a jejich žáky viz Šalamounová, Bradová & Lojdová, 2014). Vztahy mezi účastníky bývají zejména u začínajících učitelů charakteristické rovněž dilematem udržování si odstupů od žáků na jedné straně a na druhé straně výraznějším sblížením se s žáky či přílišnou otevřeností k žákům, tzv. kamarádkým přístupem. Posledním atributem učitelství, tak jako dalších vztahových profesí, je nemožnost prosté aplikace bezrozporných poznatků, naopak výkon učitelské práce je situačně kontextualizován, zahrnuje řadu nepojmenovaných či intuitivních aktů, zkušeností, pocitů, postojů atd., což staví do popředí potřebu kontinuálně analyzovat vlastní práci, její příčiny i důsledky, potřebu reflexe (podrobněji Schön, 1983; Píšová, 2005; Korthagen et al., 2011, a mnozí další).

Učitel'ská profese, zejména profesní rozvoj učitelů, již dlouho zastává pevné místo v pedeutologickém výzkumu u nás i v zahraničí. Dosahování učitel'ské profesionality je považováno za dlouhodobý proces a autoři se shodují na tom, že učitelé v průběhu své profesní dráhy procházejí různými fázemi či etapami profesního rozvoje. V úvahách nad tímto procesem lze identifikovat orientace dvěma zásadními směry (podrobněji viz Píšová et al., 2011), a to pedagogicko-didaktický směr, který staví zejména na poznatcích z oblasti didaktiky, pedagogiky a kognitivní psychologie a zaměřuje se tak na rozvoj profesních kompetencí učitelů a jejich výkon ve třídě (Fuller & Brown, 1975; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Kagan, 1992; Richardson & Placier, 2001), a směr socio-pedagogický, který se naopak zaměřuje na profesní život učitelů, jejich profesní dráhu a tzv. vrůstání do profese (Huberman, 1989; Nias, 1989; Hargreaves & Dawe, 1990; Day et al., 2007; Day & Gu, 2010). První ze směrů hledá odpovědi na otázku „Jak se učitelé učí učit?“, druhý pak na otázku „Jak se učitelé stávají učiteli?“. Je evidentní, že v různých obdobích se učitelé vyznačují různými charakteristikami, pociťují různé potřeby a měli by současně dosahovat i určitých kvalit. Za pozornost nicméně stojí fakt, že řada autorů pojímá profesní rozvoj učitelů nelineárně, jako proces, který má své slepé uličky a rozcestí, a lineární automatizované pojetí profesního rozvoje, ač zdá se být očekávatelným, bývá podrobováno kritice (Grossman, 1995). K profesnímu rozvoji učitelů navíc nedochází rovnoměrně, naopak v různých oblastech rozdílně (Shulman & Shulman, 2004).

Profesní rozvoj učitelů, jako celoživotní proces, začíná v různých výše uvedených pojetích vstupem učitelů do profese, do praxe, příp. již vymezením profilu učitele na konci jeho profesní přípravy. Především pedagogicko-didaktické tradice vymezování fází profesního rozvoje bývají označovány za pionýry standardů kvality učitel'ské profese a profesního rozvoje učitelů, které si v posledních letech, resp. desetiletích, našly své místo jak ve světě, tak do jisté míry (bez implementace do praxe) i u nás – podrobněji viz například monotematické číslo časopisu *Orbis scholae* (*Standardy v učitel'ské profesi*, 2014). Jak uvádějí editoři tohoto čísla, tvorba a zavádění standardů v učitel'ství může být vyjádřením i prostředkem rozvoje profesionalismu v učitel'ství. Profesní standard lze tudíž označit za významný nástroj k profesionalizaci učitelů a potažmo pak k vymezení a zvyšování kvality, ale i podmínek jejich práce. Standardy navíc bývají součástí většího celku, v němž jsou – například v kariérním řádu učitelů – provázány s komplexním systémem podpory učitelů, uváděním učitelů do praxe v rámci tzv. adaptačního období, ale i s přípravným vzděláváním učitelů. Vymezení fází profesního rozvoje v rámci standardů učitel'ské profese tak funguje jako horizont (přípravného) vzdělávání učitelů a současně i horizont dosahování expertnosti v učitel'ství. Především v kontextu naší provenience se však ukazuje, že vymezení kvality výkonu učitel'ské profese je nelehký úkol, a to včetně hledání konsenzu mezi všemi aktéry vzdělávání (Janík, Spilková & Píšová, 2014a). V souvislosti s případným hodnocením definova-

ných kvalit učitele se pak objevují další otázky, například rozdíl mezi kvalitou učitele a kvalitou vyučování. Zatímco první z uvedené dvojice vymezuje podle Darling-Hammondové (1993) prostou, i když komplexní a komplikovanou kvalitu učitele, kvalita vyučování se vztahuje k tomu, jakého výkonu je učitel schopen v určitém kontextu, přičemž myšlenkou v pozadí těchto úvah je povědomí o tom, že dobrý učitel nemusí v neznámých či nepříznivých podmínkách odvádět dobrý výkon (obdobně je tomu u učitelů expertů, srov. Píšová et al., 2011, 2013). V tomto ohledu lze hledat paralelu i v distinkci mezi kompetencí učitele a vlastním výkonem učitele (*competence* a *performance*), tj. například znalostmi a dovednostmi učitele (Dunkin, 1997) a tím, jaký výkon učitel podává ve třídě (Steinberg & Garrett, 2015). Stejně tak se lze v tomto kontextu v úvahách vrátit k již výše diskutovaným atributům učitelství, zejména k omezeným možnostem dosahování úspěchu samotnými učiteli. Inspirativní je v tomto ohledu publikace Darling-Hammondové (2013) k hodnocení práce učitelů s oporou o důkazy založené na činnosti učitelů a výsledcích jejich žáků. Autorka zdůrazňuje nebezpečí hodnocení učitelů na základě testování žáků, naopak doporučuje akcentovat procesy učení a podporovat tak kontextualizovaný rozvoj žáků, jednotlivých učitelů, ale i profese jako celku.

Z výše uvedených odstavců je zřejmé, že snahy o profesionalizaci, resp. professionalismus v učitelství stejně jako snahy o vymezení profesního rozvoje učitelů a jeho podpory i definování a případně hodnocení kvality výkonu učitelství jsou předmětem řady teoretických i empirických počínů. Otázky, které si v této knize klademe, jsou spojeny zejména s přípravou učitelů na vstup do profese, jelikož právě kvalita pregraduální přípravy má souvislost mimo jiné s mírou odchodovosti začínajících učitelů (Darling-Hammond, 2003; TALIS, 2020), případně s demotivací do praxe nastoupit (Farrell, 2015), ale i s nastavením celoživotního procesu profesního rozvoje. Na straně jedné proto považujeme za nutné uvažovat nad připraveností, včetně subjektivně vnímané připravenosti, a motivací začínajících učitelů na vstup do profese a setrvání v ní. Cílem těchto úvah je snižování vysokého podílu absolventů, kteří do profese nenastoupí, a předcházení tzv. šoku z reality a vysoké míře odchodů začínajících učitelů z učitelství, což je jedním z problémů nejen českého školství (Hanušová et al., 2017; Vítěčková, 2018; obecněji k tomuto problému u učitelů anglického jazyka jako cizího viz Baguley, 2019⁴). Z výzkumných studií věnovaných začínajícím učitelům vyplývá jedno společné téma spojené s šokem z reality, resp. ze vstupu do praxe, a to poznání, že realita školní třídy a komplexita práce učitele je v silném rozporu s tím, jakou představu o učitelství mají při vstupu do ní začínající učitelé, a současně že praktické zkušenosti s výukou v průběhu pregraduální přípravy neodpovídají běžným výukovým podmínkám, se kterými se po nástupu do praxe učitelé

4 Pro učitelství cizích jazyků jsou v tomto ohledu zajímavé výsledky studie OECD (2005), podle níž ve 25 zemích účastnících se průzkumu patří k nejhroženějším aprobacím ICT, matematika, přírodní vědy a právě cizí jazyky.

setkají (Inman & Marlow, 2004; Murshidi et al., 2006; Melnick & Meister, 2008; Nahal, 2010; Mann & Tang, 2012; Karatas & Karaman, 2013; Romero, 2013; Yuksel, 2014). Baguley (2019, s. 130–131) přehledně shrnul 12 hlavních rozdílů mezi výukou v rámci pregraduální přípravy a reálnou výukou po vstupu do profese – rozdíly v rozsahu vyučovaných hodin, zodpovědnosti za výsledky žáků atp. Žádný z těchto rozdílů není překvapivý, nicméně jejich kombinace je ve výsledku zatěžující a nutnost se s nimi vypořádat neodkladná. Na straně druhé je tudíž stěžejní vymezovat oblasti, které lze v průběhu přípravného vzdělávání učitelů systematicky ovlivňovat a rozvíjet, a nastavit tak funkční proces celoživotního profesního rozvoje učitelů (Dutke, Holodynski & Souvignier, 2018; Kratochvílová & Lojdová, 2019; Spilková, 2019).

1.2 ... K UČITELSTVÍ CIZÍCH JAZYKŮ

Další neopomenutelnou oblastí, která zaostří naši perspektivu směrem k tématu této knihy, k přípravnému vzdělávání učitelů anglického jazyka, je oblast učitelství cizích jazyků. V ohnisku našeho zájmu budou především typické charakteristiky výuky i učitelů cizích jazyků, resp. anglického jazyka, které odlišují tuto profesní podskupinu od učitelů jiných předmětů. Grossmanová a Stodolskyová (1995) v tomto ohledu hovoří o specifických oborových subkulturách, které od sebe odlišují učitele různých předmětů. Přestože řada programových dokumentů a teoretických i empirických studií věnovaných učitelům cizích jazyků, příp. konkrétně učitelům anglického jazyka, definuje tyto učitele současně či zejména v rovině obecné (např. již zmiňované standardy vymezující kvalitu výkonu práce učitele včetně učitelů vybraných oborů; Walls et al., 2002), v tomto textu se budeme věnovat především zdrojům doménově specifickým.

Z oblasti vymezení práce učitele cizích jazyků v programových dokumentech považujeme za inspirativní dva počiny, které čtenáři nastíní rozsah práce učitelů této subkultury a její kvality, jeden zahraniční a jeden domácí.⁵

Ze zahraničí vybíráme severoamerický program certifikace učitelů, tzv. NBC (*National Board Certification*) či rovněž NBPTS (*National Board for Professional Teaching Standards*), který považujeme za jedinečný ze dvou důvodů: procesem jeho vzniku, ale i jeho strukturou a zohledňováním jednotlivých aprobačních předmětů a věkových skupin žáků. O příčinách, průběhu vzniku a obecných charakteristikách NBC nebudeme na tomto místě podrobněji pojednávat (více viz www.nbpts.org; *National Board Certification for Teachers*, 2010; v českém jazyce stručněji Píšová et al., 2011, s. 74–77). Za zmínku stojí, že program NBC vznikl tzv. zdola, na popud samotné učitelské profese, je dobrovolný a otevřený všem členům profese. Program NBC je založen na hodno-

5 Pro přehled vybraných inspirativních zahraničních rámců a standardů z oblasti výuky cizích jazyků viz *Rámeček profesních kvalit učitele cizího jazyka* (2019, s. 35).