

**K PROPOJOVÁNÍ TEORIE A PRAXE V PŘÍPRAVNÉM
VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ ANGLICKÉHO JAZYKA¹:
ROZDÍLY V ROZVOJI PROFESNÍHO VIDĚNÍ
VLIVEM VIDEOKLUBU A LESSON STUDY**

**LINKING THEORY AND PRACTICE IN ELTE²:
DIFFERENCES IN DEVELOPING PROFESSIONAL VISION
BETWEEN VIDEO CLUB AND LESSON STUDY**

Klára Uličná

Katedra anglického jazyka a literatury, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Abstrakt

Príspevek se věnuje profesnímu rozvoji studentů učitelství AJ, resp. vlivu dvou různě koncipovaných předmětů na rozvoj jejich profesního vidění (dále PV). Ověřovány byly videokluby a tzv. lesson study. V nich byla implementována sada intervencí založených na nepřímém pozorování výuky a řízené reflexi. Ve videoklubech bylo využito videonahrávek praktikujících učitelů. Lesson Study pak stavěla na společném plánování, přípravách a realizaci výuky, z níž byly pořízeny videozáznamy, které pak byly předmětem nepřímého pozorování a řízené reflexe. Reflektivní úkoly k pozorovaným videozáznamům byly v obou předmětech identické. Vliv předmětů na různé aspekty PV byl ověřen prostřednictvím nepřímého pozorování vyučovací hodiny a její nestrukturované písemné reflexe ve fázi před a po jejich realizaci.

Klíčová slova: přípravné vzdělávání učitelů; videokluby; lesson study; profesní vidění

Abstract

This paper deals with professional development of English language teaching students and the influence of two different courses on the development of their professional vision (PV). Video clubs and Lesson study were examined. A set of interventions based on indirect observation and guided reflection were implemented in each course. In video clubs, recordings of practicing teachers

1 Dále AJ

2 ELTE: English language teacher education

were used. Lesson study then built on the collaborative planning and teaching which was video recorded. Those were then subject to indirect observation and guided reflection. Reflective tasks for observations were identical in both courses. Their impact on different aspects of PV was investigated through an indirect lesson observation and its unstructured written reflection in the pre- and post-implementation phases.

Keywords: pre-service teacher education; video clubs; lesson study; professional vision

1 ÚVOD

Připravit studenty na rozmanitost situací, s nimiž se setkají v praxi, není v silách pregraduálního vzdělávání. Naopak rozvoj schopnosti dalšího profesního rozvoje ano. Ukazuje se, že učitelé vnímají hodnocení vlastního výkonu za obtížné a obtížně přijímají i hodnocení ze strany druhých (Copland & Donaghue, 2019; Delaney, 2019). Sebepoznávání je však již po desetiletí považováno za jednu z nejvýznamnějších vlastností, která přispívá k rozvoji zodpovědnosti učitelů, jež staví na dvou opěrných bodech: zpětně hodnotit vlastní jednání a svěřit své jednání hodnocení druhých (Slavík & Siňor, 1993).

2 TEORIE

Vztah, resp. propojování teorie a praxe není novým tématem. Inovativní není ani pohled těch, kteří mnohdy deklarovanou propast mezi teorií a praxí považují za umělou – již dle Freudenthala (1987) je interakce mezi teorií a praxí proces, v němž teorie kontinuálně praxi ovlivňuje, umožňuje její hlubší chápání, zkvalitňuje ji a současně se tím rozvíjí. Jedním z trvalých dilemat vzdělávání učitelů je, jak integrovat na teorii založené znalosti, které jsou tradičně vyučovány na univerzitě, se znalostmi založenými na zkušenostech, které jsou tradičně situovány v praxi učitelů a realitě tříd (Darling Hammond, 2006). V modelu kompetence učitele Meschedeho et al. (2017) je to PV, které propojuje profesní vědění a profesní jednání. Rozvoj PV je tak jednou z cest, jak prohlubovat schopnost studentů o výukové praxi přemýšlet, reflektovat ji s oporou o teorii, a dále se tak profesně rozvíjet.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem výzkumu je ověřit různé přístupy k rozvoji PV studentů učitelství AJ, resp. komparovat dva studijní předměty: videoklub (V) založený na práci s videozáznamy výuky jiných učitelů a lesson study (LS) založený na videozáznamech výuky vlastní. Optika nazírání PV byla zaměřena jak na to, čeho si studenti ve výuce všimli, tj. schopnost všimání si – obsahová stránka PV, tak na to, jak o identifikovaných jevech uvažovali, tj. uvažování založené na vědění – procesuální stránka PV. Využito bylo smíšeného výzkumného designu. Data byla sbírána prostřednictvím nestrukturovaných písemných reflexí videozáznamů výuky před a po realizaci V a LS. Kvantitativní analytické postupy stavěly na deduktivní obsahové analýze dle kategoriálního systému. Vhled do kvality analyzovaných výroků pak doplnil výsledky postupy deduktivně-induktivními, tj. data ve sběrných kódech byla podrobena otevřenému kódování.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Proměny PV byly nahlédnuty ze dvou perspektiv. První bylo zhodnocení každé skupiny perspektivou individuální vztahové normy. Druhou nabízí komparativní pohled na výsledky obou skupin s cílem porovnat a porozumět tak vlivu různě koncipovaných předmětů a jejich intervencí na proměny PV. V oblasti obsahové studenti oboru skupin věnovali méně pozornosti kategoriím žák a řízení třídy. Skupina LS více pozornosti zaměřovala ke kategoriím učitel a klima třídy, naopak skupina V se výrazněji více věnovala výukovým materiálům a oborově didaktickým jevům. Induktivní analýza odhalila vyšší tematickou variabilitu identifikovaných jevů u skupiny V, u skupiny LS byl však vzhled do identifikovaných jevů hlubší. V oblasti uvažování založeném na vědění se ukazuje, že práce s videozáznamy cizích učitelů (V) prohlubuje hodnotící přístup k výuce, ale i schopnost teoretizovat a navrhnout alterace. Naopak příprava, realizace a reflexe videozáznamů vlastní výuky (LS) vede spíše k popisům identifikovaných jevů.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Naším cílem nebylo hodnotit či škálovat jednotlivé předměty dle jejich vlivu na PV, ale podchytit jejich podstatu a naznačit, jaké aspekty PV rozvíjejí a jaké

jsou možné zákonitosti těchto proměn. Ukazuje se, že byt každý ze studijních předmětů skýtá různé přínosy pro profesní rozvoj studentů učitelství, významnou roli hrají typy pozorovaných videozáznamů a nastavení úkolů, s tím související povaha komunikace ve skupině, dále pak subjektivní vnímání studijních předmětů studenty a v neposlední řadě i komplementarita výzkumných přístupů. Zdá se, že struktura písemných reflexí byla u obou skupin srovnatelná. Je zajímavé, že studenti ve svých písemných reflexích komentovali ve výuce identifikované jevy v časové souslednosti. Ukazuje se, že nebyli schopni, příp. necítili potřebu identifikované jevy myšlenkově strukturovat, syntetizovat a hledat mezi nimi souvislosti bez ohledu na jejich sled.

PODĚKOVÁNÍ

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

6 LITERATURA

- Copland, F., & Donaghue, H. (2019). Post observation feedback. In S. Walsh & S. Mann (Eds.), *The Routledge handbook of English language teacher education* (s. 402–416). London: Routledge.
- Darling Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314.
- Delaney, J. A. (2019). Assessment and feedback. In S. Walsh & S. Mann (Eds.), *The Routledge handbook of English language teacher education* (s. 385–401). London: Routledge.
- Freudenthal, H. (1987). Theorievorming bij het wiskundeonderwijs. Geraamte en gereedschap. *Tijdschrift voor nascholing en onderzoek van hetreken-wiskundeonderwijs*, 5(3), 4–15.
- Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K., & Steffensky, M. (2017). Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: On its relation and differences between preservice and inservice teachers. *Teaching & Teacher Education*, 66, 158–170.

Slavík, J., & Siňor, S. (1993). Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 50(2), 155–164.