

Využití audiozáznamu vlastní výuky v přípravě lektorů angličtiny

Using Audio Recordings of Teachers' Own Teaching Practice in English Language Teacher Education

Dana HÁNKOVÁ

Abstrakt: Empirická studie se věnuje rozvoji lingvodidaktické kompetence studujících lektorství angličtiny pro dospělé a jeho podpory s využitím audiozáznamu vlastních vyučovacích hodin odučených v průběhu prvního semestru výukové pedagogické praxe. Studie prezentuje dílčí výsledky rozsáhlejšího šetření, jehož se zúčastnilo 12 posluchačů AKCENT College v zimním semestru 2010/11. 5 posluchačů se zapojilo do kvalitativního experimentu, který spočíval v polostrukturované samostatné práci s audiozáznamy 3 vyučovacích hodin (reflexe s oporou o doporučený kategoriální systém, volba kategorie pro cílené zlepšení). Pro výzkumné šetření byl zvolen design kvalitativní mnohopřípadové studie. K analýze přepisů vyučovacích hodin byly využity prvky konverzační a diskurzní analýzy. Výsledky ukázaly, že audiozáznam posluchačům pomohl zlepšit zejména jazykovou stránku jejich verbální výukové komunikace v cizím jazyce a zvýšil jejich citlivost k vedení vyučovacího procesu, i když u jednotlivých lektorů různým způsobem. Dotazníkové šetření ukázalo, že 3 lektorky považovaly práci s audiozáznamem za užitečnou, zejména jako zdroj objektivní zpětné vazby.

Klíčová slova: lektor vzdělávání dospělých, osvojování druhého jazyka, výuka anglického jazyka, lingvodidaktická kompetence, výuková komunikace, reflektivní praxe, pedagogická praxe, audiozáznam, mnohopřípadová studie, kvalitativní experiment, profesní rozvoj.

Abstract: The empirical study deals with the development of language teaching competence of English teacher trainees for adults and how learning processes can be stimulated through audio recordings of their own lessons in the first term of their teaching practice. The text presents partial results of a larger study that involved 12 students of AKCENT College in the winter term of 2010/11. 5 students took part in a qualitative experiment which employed semi-structured independent work with audio recordings of 3 lessons (reflection supported with a recommended system of categories, identification of an aspect of classroom communication for improvement). Due to the differences among the teacher trainees the research was designed as a qualitative multi-case study. Transcripts of the audio recordings were analysed following basic principles of conversation analysis and discourse analysis. The findings of the study suggest that audio recordings may be useful in improving the linguistic aspect of teacher trainees' classroom verbal communication in English and sensitising them to varied aspects of the teaching process, however, variance among teacher trainees was apparent. Questionnaire enquiry indicated that 3 teacher trainees considered the work with their audio recordings useful, especially as a source of objective feedback.

Keywords: educator of adults, second language acquisition, English language teaching, language teaching competence, classroom communication, reflective practice, teaching practice, audio recording, multi-case study, qualitative experiment, professional development.

1 Úvod

Ústředním tématem této práce je profesní příprava lektora angličtiny zaměřeného na vzdělávání dospělých. Objektivní potřeba takových lektorů vyplývá z výsledků mezinárodních šetření¹. Potřebu kurzů, které budou přiměřeně saturovat aktuální vzdělávací potřeby dospělých zájemců o angličtinu, reflektují také dokumenty MŠMT ČR, které konstatují, že v oblasti jazykového vzdělávání jde zejména o zvýšení kvality kurzů, jejichž nabídka je v současné době poměrně rozsáhlá. Kvalita výuky se přitom odvozuje od kvality učitele (*Strategie ...*, 2007).

Tříletý bakalářský studijní program AKCENT College (dále AC), v jehož rámci se uskutečnilo naše výzkumné šetření, vzdělává lektory angličtiny pro dospělé. V šetření jsme sledovali rozvoj vybraných pedagogických dovedností posluchačů v rámci prvního semestru výukové pedagogické praxe (ve třetím semestru studia) a možnosti podpory rozvoje těchto dovedností prostřednictvím polostrukturované samostatné práce lektorů (posluchačů AC) s audiozáznamem jejich vlastní výuky. V tomto textu prezentujeme dílčí výsledky šetření zaměřené na způsob práce jednotlivých lektorů s audiozáznamem.

2 Teoretická východiska

Jazykové učení dospělých má svá specifika (Podrápská, 2011), která by vzdělávání lektorů² pro vzdělávání dospělých mělo zohledňovat. Jde zejména o jazykové potřeby dospělých (Munby, 1978; Whong, 2011), procesy učení (Skehan, 1998; Lojová, 2005), percepční a emoční bariéry (Barták, 2008; Beneš, 2008; McKay & Tom, 2009). V dalším textu zmíním stručně jen ty teorie, které se bezprostředně vztahují k prezentovanému výzkumnému šetření.

2.1 Osvojování druhého jazyka

Obecně se má za to, že současný hlavní proud jazykového vyučování je svou povahou eklektický (Richards & Rodgers, 2001; Hanušová et al., 2014 aj.), zejména tím, že zohledňuje místní podmínky. I když jako cíl vzdělávání se zpravidla označuje dosažení komunikativní kompetence, tato kompetence bývá definována různě, a od ní se odvíjí vyučovaná varieta angličtiny (Seidlhofer, 2011, *Společný*, 2002). Lokální kontext má vliv i na zapojení mateřského jazyka studentů v procesu výuky (Betáková, 2006; Hall & Cook, 2012) a typy učebních úloh (Skehan, 1998). Široce přijímaným pedagogickým konceptem provázaným s teorií osvojování druhého jazyka je *vytváření příležitostí k učení* (Crabbe, 2007; Ellis, 2005).

V současném jazykovém vzdělávání dospělých je patrná silná tendence využívat zahraniční učebnice, které reflektují poznatky z oblasti výzkumů osvojování druhého jazyka. Proto se v naší práci opíráme o tzv. integrovaný model osvojování druhého jazyka (Ellis, 2008,

¹ Podle průzkumu Evropské komise v roce 2005 má ČR v porovnání s ostatními členskými zeměmi EU stále nízký podíl obyvatel, kteří ovládají angličtinu – pouze 24%. Alespoň jeden cizí jazyk (bez slovenštiny) ovládá asi 67 % obyvatel ČR. Jako hlavní bariéra jazykového vzdělávání se uvádí nedostatek kvalitních lektorů a zastaralé metody výuky. Nedostatečné jazykové znalosti a dovednosti se považují za brzdu internacionalizace českého podnikání, výzkumu a vývoje, marketingové úspěšnosti českých podniků, ale také integrace české populace do struktur a informálních vztahů v rámci EU (*Strategie ...*, 2007, s. 33).

² V textu někdy používáme termíny *lektor* a *učitel* s lomítkem, protože podstatu jejich profesní činnosti a přípravy chápeme jako identickou. Literatura, která by se zaměřovala specificky na vzdělávání lektorů angličtiny pro dospělé, v českém kontextu neexistuje, a anglické zdroje používají pro oba kontexty termín *teacher*. Pouze termín *lektor* používáme v souvislosti s pedagogickou praxí posluchačů AC, když jsou v roli vyučujícího. Termín *student* používáme pro označení těch osob, které se učí angličtině.

s. 267), který v sobě zahrnuje teorii mezijazyka (Selinker, 1984), hypotézu srozumitelného inputu (Krashen, 1995), hypotézu interakce (Long, 1996), hypotézu srozumitelné produkce (Swain, 1985; Swain, 2000³) a hypotézu zaznamenávání (Schmidt, 1990), jejichž vlivy jsou v zahraničních učebnicích zvláště patrné. Pracujeme s konceptem různých typů znalostí, jejich přeměnou na dovednosti (Dörnyei, 2009; Sternberg, 2009) a se sociokonstruktivistickým přístupem odvozeným z konceptu zóny nejbližšího vývoje (Johnson, 1995, 2009).

V integrovaném modelu mají významnou roli různé mechanismy zpětné vazby (Shute, 2008), zejména interakčního typu na úrovni vyjednávání významu (Mackey, 2012), a přiměřeně modifikovaný verbální projev učitele (Lynch, 1996).

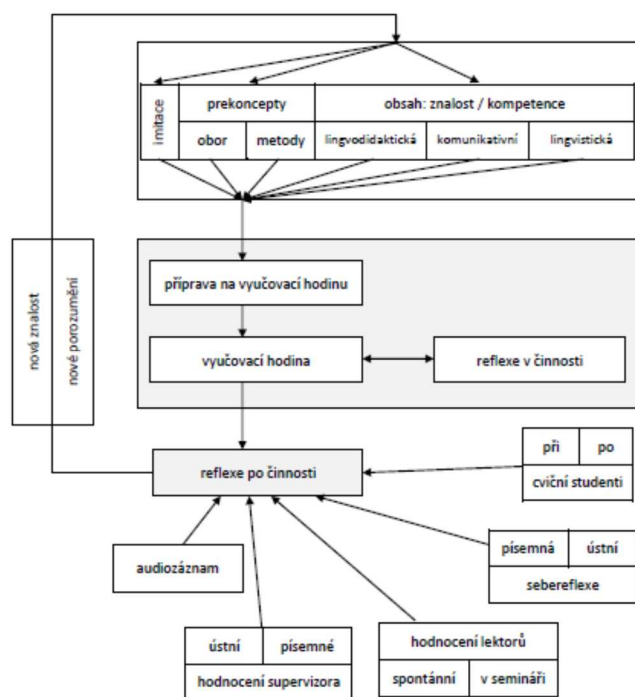
2.2 Pregraduální příprava

Profil absolventa tříletého bakalářského studijního programu AC zahrnuje obecné osobnostní a pedagogické kompetence lektora vzdělávání pro dospělé (Medlíková, 2010; Evans, 2012) a odborné kompetence učitele/lektora cizího jazyka (Hanušová, 2005). Lingvodidaktickou kompetenci, již se týkala hlavní část výzkumného šetření (Hánková, 2014), chápeme v souladu s Hanušovou jako „optimálně rozvinutý individuální vyučovací styl učitele jako sebe-reflektujícího profesionála s vyváženými teoretickými znalostmi a praktickými zkušenostmi, které učiteli umožní flexibilně a efektivně anticipovat a reagovat na situace ve výuce“.

Studijní program AC zahrnuje od prvního semestru různé formy pedagogické praxe, od následové, přes mikrovýstupovou, až po výukovou. V průběhu studia tak organicky dochází ke spojování teorie a praxe (Korthagen et al., 2011), k rozvoji znalostí (Woods, 1996; Borg, 2006) a dovedností (Švec, 1998), k přeměně implicitních a explicitních znalostí (Švec, 2005; Mareš, 2013), s důrazem na rozvoj sebereflektivních dovedností (Wallace, 1991; Píšová, 2005).

Jeden cyklus výukové praxe naznačuje obrázek 1. V modelu se prolínají různé typy a fáze znalostí a jsou naznačeny zdroje zpětné vazby směřující k reflexi po činnosti, které považujeme pro efektivní profesní rozvoj lektora za významné (Gebhard, 1990; Wallace, 1999; Bailey, 2006). Posluchači pracují v šestičlenných skupinách, kdy jeden vyučuje a ostatní ho pozorují. Posluchač bezprostředně po výuce napíše sebehodnocení a dostane písemné hodnocení od supervizora, který je přítomen ve výuce. Týž den následuje společný skupinový rozbor (90minutový seminář) všech vyučovacích hodin (6 x 30 minut).

³ S odkazem na sociokulturní perspektivu Swainová zdůrazňuje roli kolaborativního učení.



Obrázek 1. Reflektivní model pedagogické praxe v AKCENT College (adaptováno podle Wallace, 1991, s. 49)

Využití audiozáznamu vlastních vyučovacích pokusů posluchačů a navazující reflektivní činnosti jsou předmětem této studie.

2.3 Výuková komunikace

Naše práce vychází ze širšího pojetí komunikace jako jednání / chování (Watzlawick et al., 2011). Verbální projev učitele považujeme za konkrétní výraz jeho pojetí učení a vyučování a jeho přesvědčení o správném výukovém postupu (Gavora, 2005). Ve výuce cizího jazyka je to zvláště patrné díky množství existujících metod a přístupů – jazykové a metodické aspekty nelze jednoznačně oddělit (Betáková, 2010). Pedagogická komunikace a interakce je svým způsobem institucionalizovaná (Walsh, 2006), a tedy do určité míry předem připravená, plánovaná a promyšlená (Nelešovská, 2005; McCroskey et al., 2006 aj.). Značná část pedagogické komunikace je také spontánní, což vyplývá z okamžité vzájemné interakce mnoha účastníků ve studijní skupině a z proměnlivosti jejich rolí v proměnlivých sociálních situacích (kontextech). Mareš a Křivohlavý (1995) v této souvislosti uvažují o činnosti učitele jako o řešení pedagogických / komunikačních úloh, které směřují k dosažení předem definovaného pedagogického / komunikačního cíle.

V rámci výzkumného šetření věnujeme pozornost těmto složkám výukové komunikace a interakce: verbální projev učitele (*teacher talk*) a jeho modifikace (Lynch, 1996), způsob prezentace učiva, zadávání instrukcí k činnosti, učitelovy otázky, zpětná vazba a opravování chyb (Chaudron, 1988; Hatch, 1992; Long, 1996; Lyster & Ranta, 1997; Scrivener, 2011; Šedřová et al., 2012 aj.).

2.4 Audiozáznam v přípravě učitelů/lektorů angličtiny

Využití audionahrávek ve vzdělávání učitelů angličtiny se v odborné literatuře doporučuje poměrně často (Brown & Yule, 1983a, 1983b; Allwright & Bailey, 1991; Richards & Lockhart, 1994, Richards, 2003; Bailey, 2006 aj.), zejména jako nástroj pro sebereflexi, ve spojení s určitým kategoriálním systémem, který zaměří pozornost budoucích učitelů na konkrétní složky jejich výkonu (srov. např. Walsh, 2006 a jeho systém *SETT – Self-evaluation of Teacher Talk*).

Česká odborná literatura prezentuje mnohé výzkumy výukové interakce zkušených učitelů (Janíková, 2009), ovšem výzkum, který by se v českém prostředí zabíral opakovaným využitím audiozáznamu vlastní výuky ve vzdělávání učitelů/lektorů cizího jazyka v dlouhodobější perspektivě, se nám najít nepodařilo.

Ve výzkumu vyučování a jeho kvality se v současné době využívá spíše videozáznamu, (v českém prostředí např. Janík & Miková, 2006; Šebestová, 2011; Najvar et al., 2011; Janík et al., 2013 aj.). Specificky na oblast vzdělávání učitelů angličtiny se soustředily Černá a Pišová (2001, 2002). Využitím videozáznamu vlastní výuky v oblasti vzdělávání učitelů angličtiny s akcentem na rozvoj jejich profesního myšlení a profesního učení se zabývala Černá (2009) a nověji Kostková (2011).

3 Metodologie

Výsledky výzkumného šetření prezentujeme ve formě mnohopřípadové studie (Yin, 2009; Wolcott, 2001). Sběr dat vycházel z kvalitativního experimentu (Miovský, 2006), který proběhl v přirozených podmínkách výukové pedagogické praxe v AKCENT College. Výzkumné šetření je kvalitativní, i když některá data jsou prezentována pomocí základní popisné statistiky (Miles & Huberman, 1994; Yin, 2009).

3.1 Cíle výzkumného šetření

Původní výzkumné šetření (Hánková, 2014) hledalo odpověď na tři výzkumné otázky. První se týkala způsobu utváření lingvodidaktické a komunikativní kompetence lektora angličtiny pro dospělé v průběhu prvního semestru výukové pedagogické praxe na AKCENT College. Na tomto místě prezentujeme odpověď na další dvě otázky:

Jaké prvky lingvodidaktické kompetence a verbální komunikace lektora ovlivňuje práce s audiozáznamem vlastní výuky?

- Kterých složek verbální komunikace si lektoři v audiozáznamu všímají?
- Kterých složek verbální komunikace si všímají nad rámec jiných zpětnovazebních mechanismů používaných ve výukové pedagogické praxi na AC?
- Které prvky vybrané ke zlepšení se lektorům skutečně daří zlepšit?
- Považují posluchači AC využití audiozáznamu vlastní výuky za užitečné?

3.2 Účastníci výzkumného šetření

Výzkumný vzorek pro sledování rozvoje lingvodidaktické a komunikativní kompetence zahrnoval všechny studenty druhého ročníku prezenčního studia AKCENT College v zimním semestru akademického roku 2010/11 (celkem 12 posluchačů), šlo tedy o záměrný a dostupný výběr (Gavora, 2000). Věkové rozpětí posluchačů bylo 21–44 let, medián 23,5 roku, 10 žen a 2 muži. Posluchači byli rozděleni do šestičlenných skupin A a B, které se pravidelně střídaly ve výuce skupiny sedmi cvičných studentek na mírně pokročilé úrovni ve věku 20–62 let (průměrný věk 37 let, medián 37).

Pro potřeby kvalitativního experimentu s využitím audiozáznamu byli posluchači rozděleni do experimentální (s audiozáznamem) a kontrolní (bez audiozáznamu) skupiny, které se nekryly se skupinami A a B. Členové experimentální skupiny dostávali po každé hodině audiozáznam své vlastní výuky a podle pokynů s ním pracovali. Výzkumník byl v tomto případě i supervizorem výukové pedagogické praxe, zúčastněně pozoroval všechny vyučovací hodiny a účastnil se jejich společného ústního rozboru a hodnocení (Gavora, 2009a, 2009b).

Do práce s audiozáznamem se zapojilo 5 lektorek (záměrný anketní výběr). Každá představuje specifický typ posluchače AC, pokud jde o věk, jazykovou úroveň a předchozí výukovou praxi.

Tabulka 1

Přehled případů prezentovaných ve studii využití audiozáznamu

Označení posluchače	Úroveň angličtiny	Předchozí výuková praxe			
		Délka	Typ kurzů ⁴	Věk studentů	Velikost skupin
Lektorka A1	C2	10 let, 15 hod. týdně, celkem 5500-6000 hodin	JŠ, PV, S	Mládež, dospělí	Malé i velké skupiny, individuální
Lektorka A2	C1	2 roky, asi 500 hodin	SŠ, S	Děti, mládež, dospělí	Velké skupiny (15), individuální
Lektorka A3	B2	4,5 roku	S	Děti	Individuální (doučování)
Lektorka A6	C2	2 roky, asi 500 hodin	S	Děti, dospělí	Malé skupiny (2-3), individuální (doučování)
Lektorka B2	C1	x	x	x	x

⁴ Vysvětlivky zkratk: JŠ – jazyková škola, PV – podniková výuka, S – soukromá výuka, SŠ – střední škola.

3.3 Sběr a zpracování dat

Data byla různého typu, z různých zdrojů a pořízená různými technikami, což umožnilo triangulaci za účelem vnitřní validity výzkumného šetření (Hendl, 2005; 2000; Švaříček et al., 2007). Datový soubor tvořilo celkem 15 vyučovacích hodin v délce 30 minut a s nimi související materiály. Data lze rozdělit do dvou skupin:

- a) generovaná standardní výukovou pedagogickou praxí v AC: písemné přípravy lektorek, terénní poznámky a písemné hodnocení supervizora, písemné sebehodnocení lektorek, komentář supervizora;
- b) vytvořená pro potřeby výzkumného šetření: audiozáznamy seminářů v rámci praxe; audiozáznamy vyučovacích hodin lektorek a jejich přepisy, přepisy částí vlastního verbálního projevu lektorek, dotazník hodnocení užitečnosti audiozáznamu (experimentální skupina).

Nahrávky byly pořízeny pomocí diktafonu a notebooku. Z audiozáznamů byly pro účely další analýzy pořízeny různě detailní přepisy (Richards, 2003). Přepisy výuky byly analyzovány s využitím postupů konverzační analýzy (Liddicoat, 2011), analýzy diskurzu (Sinclair & Coulthard, 1975; Sinclair & Brazil, 1982) a jejich kombinace (Silverman, 2006), aplikované pro potřeby výukové praxe (Cazden, 2001) se zvláštním zřetelem k výuce cizího jazyka (Hatch, 1992, Walsh, 2006). U ostatních zdrojů dat byla využita kvalitativní analýza textů. Data pro jednotlivé případy byla zpracována do přehledných tabulek (redukce dat podle Milese a Hubermana, 1994), které umožnily další porovnávání případů s využitím postupů kvalitativní analýzy (Hendl, 2005; Švaříček et al., 2007).

Individuální práce s audiozáznamem zahrnovala 4 úkoly:

1. Porovnat průběh hodiny s plánem a vybrat si „kritické místo“, které bylo nějakým způsobem v hodině důležité.
2. Přesně přepsat krátký úsek hodiny – kritické místo.
3. Určit kategorie svého verbálního projevu výběrem z deseti položek, popř. doplnit „jiné“.
4. Vybrat jednu kategorii pro zlepšení v následující vyučovací hodině a navrhnout konkrétní postup pro zlepšení.

Doporučený rozsah textu analýzy byl 300-500 slov, ve srozumitelných bodech.

4 Vybrané výsledky

4.1 Práce lektorek s audiozáznamem

I přes identickou vstupní instrukci lektorky pracovaly s audiozáznamem odlišně. Některé si ho poslechly co nejdříve po výuce, některé opakovaně v rozmezí několika dnů, jedna lektorka až bezprostředně před následující vyučovací hodinou. Tři lektorky využily doporučenou elektronickou tabulku, dvě lektorky si vytvořily vlastní formát přepisu a komentářů. U každé lektorky byla patrná určitá vnitřní konsistence v přístupu a počtu slov, které napsaly (tabulka 2).

Tabulka 2

Počet slov v přepisu audiozáznamu⁵ a reflektivním úkolu a kategorie verbálního projevu vybrané ke zlepšení

Lektorka	1. hodina		2. hodina		3. hodina	
	Slova	Kategorie	Slova	Kategorie	Slova	Kategorie
LA1	282 (202)	omezit/odstranit vatová slova žádné „echo“ studen- tů	349 (276)	neopakovat věty po studentkách	301 (199)	„echování“ studen- tek
LA2 ⁶	734 (580)	zjednodušit a zpřes- nit instrukce častěji ověřovat porozumění zlepšit vlastní projev (gram. správnost) vyvarovat se nad- měrné pochvaly studentů	764 (397)	intonace ve vlastním projevu používání členů zjednodušení in- strukcí opakování stejných výrazů (výplňová slova)	516 (310)	dále zjednodušit instrukce pochvala studentů - reagovat převážně neverbálně
LA3	257 (159)	zpřesnit zadávání aktivit kontrolovat porozu- mění instrukcím nedávat najevo ner- vozitu	149 (208)	práce s časem – lépe ho využít	274 (149)	dodržet plán hodiny správně určit priori- ty
LA6	528 (355)	vynechat učitelské echo vyhnout se opaková- ní stejné věty při zadávání instrukcí formulovat zadání jasně a jednoznačně kontrolovat porozu- mění otázkami mluvit víc nahlas	377 (308)	zadávat instrukce v krátkých, jednodu- chých větách zjednodušit svůj verbální projev uvádět modelové příklady místo dlou- hých popisů instruk- cí	382 (128)	ověřovat porozu- mění instrukcím a zadáním úkolů používat modelové věty jako příklady při zadávání in- strukcí
LB2	357 (532)	elicitační znalostí potřebných pro další činnost	354 (249)	instrukce ke cviče- ním kontrola porozumění instrukcím	333 (230)	instrukce ke cviče- ním kontrola porozumě- ní instrukcím

5 První číslo udává počet slov v komentáři lektorky, číslo v závorce udává počet slov v přepisu audiozáznamu.

6 Lektorka A2 své přepisy prokládala komentářem a graficky i barvou rozlišovala části textu, např.: „5. Zaháje-
ní: Let's do..let's do one example together, I want to..ee..know your opinions..so number 10...(následuje elicitá-
ce odpovědí od Ss) Příště stačí pouze první věta a číslo příkladu. Ukončení: Thank you very much. Thank you.”

*Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí. Sborník z XXII. ročníku konference
České asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 8. – 10. září 2014 v Olomouci*

4.2 Vybrané složky verbální komunikace a jejich zlepšení

Začínající lektorky (LA3, LA6, LB2) si v analýze všimaly zejména své vlastní produkce a iniciace (kontextualizace, gradace řeči, prezentace, instrukce a částečně otázky) a věnovaly relativně menší pozornost poskytování zpětné vazby.

Tabulka 2 uvádí, které složky verbální komunikace si lektorky na základě audiozáznamu vybíraly ke zlepšení. Je zřejmé, že v analýze první hodiny se nejvíce zabývaly instrukcemi k činnosti, zejména jejich zjednodušením a zpřesněním (3krát), a následnou kontrolou porozumění (3krát). I přes průběžné zlepšování různých aspektů (neopakování vět, kratší věty, užití příkladů) instrukce zůstaly pro 3 lektorky kategorií pro zlepšení i nadále. Lektorka A3 se zaměřovala více na analýzu materiálu z učebnice a zpracování přípravy na výuku, instrukce jako cíl pro zlepšení zatím opustila. Instrukce a výuka Lektorky A1 byly konsistentně efektivní. Patrně i na základě upozornění supervizorky si ke zlepšení vybrala učitelské echo a užívání výplňových slov.

Souhrnně lze konstatovat, že čtyřem lektorkám se postupně dařilo identifikovat detailnější aspekty zvolených kategorií, a na základě tohoto poznání je zlepšovat. V kontextu současné vzdělávací politiky je zajímavý pohled na volbu Lektorky A6 s výbornou angličtinou (C2). I když podle našeho názoru byla lektorka příliš sebekritická, je zjevné, že samotná znalost jazyka není dostačující pro efektivní vedení výuky.

4.3 Audiozáznam a jiné mechanismy zpětné vazby

Čtyři mechanismy zpětné vazby, které jsme v průběhu pedagogické praxe využívali, se vyskytovaly v různých kombinacích. Časté byly kombinace všech zdrojů k jednomu tématu, i když některé mohly zdůraznit pozitivní a jiné negativní aspekty téže kategorie.

10krát se vyskytla kombinace komentáře supervizorky a následného komentáře lektorky: kontextualizace (1 – LA6), instrukce (1 – LB2), elicitace (4 – LA1, LA3, LB2), korekce (3 – LA1, LA2), učitelské echo (1 – LA1). Audiozáznam tak patrně posloužil jako objektivizace předchozího hodnocení.

Samotný audiozáznam jako zdroj zpětné vazby se vyskytl 10krát, v pozitivním i negativním smyslu, a týkal se kontextualizace (3 – LA1, LA6), gradace řeči (3 – LA1, LA6), prezentace (1 – LA1), elicitace (1 – LA1), diskurzivní zpětné vazby (1 – LB2) a pochvaly (1 – LA2). Samostatný komentář ke sledovaným kategoriím se vyskytl 5krát po druhé a 4krát po třetí hodině, je tedy možné usuzovat na rozvoj profesního vidění (Janík et al., 2014) a efektivitu práce s audiozáznamem.

4.4 Považují posluchači AC využití audiozáznamu vlastní výuky za užitečné?

Lektorky uváděly, že práce s jedním záznamem (přepis a analýza) jim zabrala 4-6 hodin, byla tedy časově značně náročná. Písemný dotazník v závěru experimentu přinesl další informace.

Všechny posluchačky považovaly práci s audiozáznamem za technicky jednoduchou a dvě považovaly za výhodu audiozáznamu zaměření na verbální projev. Video by považovaly za užitečné pro „body language“ a pohyb po třídě. Jedna lektorka považovala poslech za nudný a nevybavovala si situace ve třídě⁷. Pocity lektorek z poslechu záznamu vlastní výuky byly spíše negativní, z různých důvodů: „nehezky hlas“, vlastní jazykové chyby, nesourodost vlastního verbálního projevu apod. Jedna lektorka jako pozitivum zmínila, že si potvrdila, že

⁷ Šlo o lektorku, která nahrávku poslouchala až před následující hodinou, tedy 14 dní po výuce.

nemluví příliš rychle a nepoužívá komplikovanou slovní zásobu. Všechny lektorky si všimaly spíše toho, co se jim nepodařilo.

Všechny lektorky považovaly instrukce k práci s audiozáznamem za užitečné. Pro dvě lektorky bylo snadné zařadit promluvy do jednotlivých kategorií, pro tři to bylo obtížné. Toto bylo patrně způsobeno zatím limitovanou znalostí lingvodidaktické teorie. Při práci s audiozáznamem postupovaly lektorky odlišně a vybíraly si místa k rozboru podle vlastních kritérií. Nejčastěji se objevovaly situace, se kterými nebyly spokojeny. V příští hodině pak sledovaly, zda došlo ke zlepšení. Méně úspěšná lektorka stručně analyzovala začátky hodin („v dalších částech jsem byla příliš odpuzená od práce a poslechu“). Závěry, které lektorky učinily po poslechu audiozáznamu, se vztahovaly k vlastnímu užití jazyka (zejména syntaxi), k interakci a komunikaci se studenty (udržení motivace), i k přípravě na vyučování (obtížnost materiálu, zpřesnění instrukce). Pro každou lektorku jsou závěry zmíněné v dotazníku konsistentní s tím, co se objevovalo v jejím sebehodnocení jednotlivých vyučovacích hodin.

Dvě lektorky považovaly práci s audiozáznamem vlastní výuky pro svůj profesní rozvoj za spíše neužitečnou⁸. V jednom případě bylo důvodem snížení sebejistoty při konfrontaci s chybami, na které se při poslechu zaměřila, ve druhém případě měla lektorka pocit, že poslech audiozáznamu už jí nepřinesl další informace, které by neměla z předchozích zpětnovazebních mechanismů, přepisování části hodiny považovala za zbytečné.

Tři lektorky považovaly práci s audiozáznamem za užitečnou. V jednom případě je užitečnost zdůvodněna objektivitou záznamu a možností „vidět sebe sama jako nezávislý pozorovatel“. Tento aspekt potvrzuje i lektorka s mnoha lety praxe v jazykových školách: „Z praxe mám feedback z hospitací, ale nikdy jsem se neslyšela. Velmi zajímavá zkušenost.“ Lektorka A2 shrnula pozitiva i negativa:

Mně to přišlo velmi užitečné. Pomohlo mi to uvědomit si, co dělám, jak to dělám, co říkám, kde dělám chyby atd. Jak jsem již zmiňovala, díky stresu a nervozitě si skoro neuvědomuji, co při hodině dělám. Záznam mi slouží jako fb. Ačkoliv uznávám, že zpracování poté bylo dost náročné, jsem ráda, že jsem to postoupila (měla možnost si zkusit).

Závěr případové studie pěti lektorek tedy není zcela jednoznačný. Odpovědi lektorek jsou odrazem aktuálního stavu jejich profesního rozvoje, úrovně angličtiny, úrovně sebereflexe a celkové zralosti osobnosti. Pokud je možné posoudit konkrétní využití audiozáznamu z pohledu výzkumu, lze konstatovat, že každá lektorka v audiozáznamu své výuky alespoň jednou identifikovala oblast, o které se explicitně nemluvílo v ostatních zpětnovazebních mechanismech, a v několika případech práce s audiozáznamem zpřesnila původní dojem lektorky z hodiny či z její části. Tedy i v případech, kdy lektorky považovaly práci s audiozáznamem za spíše neužitečnou, měla nějaký konkrétní efekt.

⁸ Lektorky vybíraly z možností: užitečná – spíše užitečná – spíše neužitečná – neužitečná.

5 Závěr

Práce s audiozáznamem vlastní výuky umožnila lektorkám cíleně rozvíjet individuální aspekty své výukové komunikace. Za klíčové výhody audiozáznamu pro začínající i zkušené lektory považujeme, že

- je technicky jednoduché pořídit nahrávku a pracovat s ní;
- je možné jej přehrát opakovaně, vcelku nebo po částech, a tak sledovat vlastní vývoj v delším časovém horizontu (Brown & Yule, 1983b);
- umožňuje využití pro diagnostické účely, zejména pokud jde o strukturování vlastního řečového projevu lektora (ibid.);
- je zdrojem individualizované zpětné vazby založené na důkazech, poskytuje objektivní informace (Richards & Lockhart, 1994);
- umožňuje porovnání vlastního výkonu s určitou cílovou kategorií, a tak usnadňuje hledání alternativních řešení problémových situací (Thornbury, 1996);
- může být prostředkem svépomoci v budoucím profesním životě (Gebhard, 1990; Walsh, 2006), zejména u lektorů, kteří budou pracovat jako OSVČ.

Porovnání výsledků tohoto výzkumného šetření s pilotním šetřením (Hánková, 2011) ukázalo, že pokud je práce s audiozáznamem nějakým způsobem strukturovaná, procesy (sebe)pozorování a všímání si jsou intenzivnější a posluchači věnují více pozornosti detailům.

Za negativní stránky práce s audiozáznamem vlastní výuky lze považovat

- nepříjemné pocity lektorek a případnou frustraci z vlastního výkonu;
- časovou náročnost poslechu, přepisů částí hodiny a následné analýzy;
- potřebu určité vstupní míry sebereflexe a otevřenosti lektora.

Celkově je možné konstatovat, že pozitiva využití audiozáznamu vlastní výuky převažují. První dva negativní aspekty lze potlačit a) zařazením práce s audiozáznamem do druhého či třetího semestru výukové praxe po fázi zapracování a navykání na poslech vlastního hlasu (Macek, 1997); b) analýzou části vyučovací hodiny bez nutnosti jejího přepisování.

Z hlediska cílů původního výzkumného záměru jsme zatím nedokázali odpovědět na otázku, zda se lektor, který má k dispozici audiozáznam vlastní výuky a cíleně s ním pracuje, vyvíjí profesně rychleji než lektor, který tento zdroj zpětné vazby k dispozici nemá. Výsledky této části výzkumu budeme po zpracování všech dat prezentovat v budoucnosti. Předběžné výsledky naznačují, že stejně velkou roli jako audiozáznam mohou hrát individuální motivace lektora, jeho učební styl a úroveň sebereflexe.

Literatura

- Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, K. M. (2006). *Language teacher supervision: A case-based approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barták, J. (2008). *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství.
- Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada.
- Betáková, L. (2006). *Angličtina učitele angličtiny: jak správně vést hodinu angličtiny v angličtině*. Plzeň: Fraus.
- Betáková, L. (2010). *Discourse and interaction in English language teaching*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London/New York: Continuum.
- Brown, G., & Yule, G. (1983a). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G., & Yule, G. (1983b). *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Crabbe, D. (2007). Learning opportunities: Adding learning value to tasks. *ELT Journal*, 61(2), 117-125.
- Černá, M. (2009). Možnosti využití videozáznamu k rozvoji didaktické znalosti obsahu v přípravném vzdělávání učitelů anglického jazyka. In Janík, T. (Ed.), *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (s. 97-110). Brno: Paido.
- Černá, M., & Píšová, M. (2001). *Na návštěvě ve škole: didaktické principy ve vyučování anglického jazyka*. Příručka k videofilmu. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Černá, M., & Píšová, M. (2002). *Na návštěvě ve škole II.: faktory vyučovacího procesu*. Příručka k videofilmu. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of the second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *Asian EFL Journal*, 7(3), 9-24. Dostupné z http://www.asian-efl-journal.com/September_2005_EBook_editions.pdf
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Evans, L. (2012). Úvahy o profesionalitě vzdělavatelů dospělých. *Studia paedagogica*, 17(1), 129-147.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2009a). Metoda pozorování v edukačním výzkumu. In Š. Švec (Ed.), *Metodologie věd o výchově: Kvantitativně-scientistické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu* (s. 88-100). Brno: Paido.

- Gavora, P. (2009b). Metoda verbálních výpovědí v edukačním výzkumu. In Š. Švec (Ed.), *Metodologie věd o výchově: Kvantitativně-scientistické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu* (s. 119-121). Brno: Paido.
- Gebhard, J. G. (1990). Models of supervision: choices. In J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (s. 156-166). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, G., & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45(3), 271-308.
- Hánková, D. (2011). Rozvoj komunikačních dovedností budoucích lektorů angličtiny. In J. Poláčková Vašátková & A. Bačíková (Eds.), *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VIII. Sborník příspěvků z VIII. Ročníku konference konané dne 1. prosince 2010 [CD-ROM]*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého.
- Hánková, D. (2014). *Výuková komunikace a komunikativní jazykové vyučování: využití audiozáznamu vlastní výuky v přípravě lektorů angličtiny*. Disertační práce. Praha: Pedf UK.
- Hanušová, S. (2005). *Pregraduální vzdělávání učitelů anglického jazyka*. Brno: MSD.
- Hanušová, S., Najvar, P., Adam, M., Najvarová, V., & Homolka, S. (2014). Povaha žakovských promluv ve výuce anglického jazyka. *Pedagogika*, 64(2), 238-255.
- Hatch, E. (1992). *Discourse and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Janík, T. (Ed.). (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., & Miková, M. (2006). *Videostudie. Výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido.
- Janík, T., Minaříková, E., Píšová, M., Kostková, K., Janík, M., & Hublová, G. (2014). Profesní vidění u učitelů: pokus o zmapování výzkumného pole. *Pedagogika*, 64 (2), 151-176.
- Janíková, M. (2009). Interakce a komunikace ve výuce: výzkumné oblasti, přístupy a metody. In M. Janíková & K. Vlčková (Eds.), *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (s. 45-61). Brno: Paido.
- Johnson, K. E. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York/London: Routledge.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kostková, K. (2011). Využití videa v profesní přípravě učitelů: pardubické zkušenosti. In T. Janík & E. Minaříková (Eds.), *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska - aplikace - výzkum* (s. 76-84). Brno: Paido.
- Krashen, S. D. (1995). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hemel Hempstead: Phoenix ELT.

- Liddicoat, A. J. (2011). *An introduction to conversation analysis* (2nd ed.). London/New York: Continuum.
- Lojová, G. (2005). *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37-61. Dostupné z http://people.mcgill.ca/files/roy.lyster/Lyster_Ranta1997_SSLA.pdf
- Macek, Z. (1997). Technika videozáznamu v učitelském vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 7(4), 41-44.
- Mackey, A. (2012). *Input, interaction, and corrective feedback in L2 learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Centrum pro další vzdělávání učitelů, Masarykova univerzita.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., & McCroskey, L. (2006). *An introduction to communication in the classroom: The role of communication in teaching and training*. Boston: Pearson.
- McKay, H., & Tom, A. (2009). *Teaching adult second language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Medlíková, O. (2010). *Lektorské dovednosti*. Praha: Grada.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Munby, J. (1987). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- Píšová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta humanitních studií.
- Podrápská, K. (2011). Celoživotní osvojování cizích jazyků na příkladu výuky dospělých. In V. Janíková (Ed.), *Výuka cizích jazyků* (s. 160-177). Praha: Grada.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. Hampshire, NY: Palgrave Macmillan.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching: The essential guide to English language teaching* (3rd ed.). Oxford: Macmillan.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Selinker, L. (1984). Interlanguage. In J. C. Richards (Ed.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* (s. 31-54). Harlow: Longman.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 17-46.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. 3rd edition. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications.
- Sinclair, J., & Brazil, D. (1982). *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. London: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. (2006). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Sternberg, R. J. (2009). *Kognitivní psychologie* (2. vyd.). Praha: Portál.
- Strategie celoživotního učení ČR [online]. Praha: MŠMT, 2007. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. Dostupné z: <http://www.google.cz/books?id=imwsewtZKSMC&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false>
- Šebestová, S. (2011). *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (Eds.). (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI.
- Thornbury, S. (1996). Teachers research teacher talk. *ELT Journal*, 50(4), 279-289.

- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. (1999). The reflective model revisited. In H. Trappes-Lomax & I. McGrath (Eds.), *Theory in language teacher education* (pp. 179-189). Harlow: Longman.
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. New York: Routledge.
- Watzlawick, P., Bavelasová, J. B., & Jackson, D. D. (2011). *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Brno: NEWTON Books.
- Whong, M. (2011). *Language teaching: Linguistic theory in practice*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wolcott, H. F. (2001). *Writing up qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Los Angeles: Sage.

Kontakt

PaedDr. Dana Hánková, Ph.D.

AKCENT College, s.r.o.,
Katedra cizích jazyků a jejich didaktiky
Bítovská 5
140 00 Praha 4
e-mail: dana.hankova@akcent.cz