



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra anglistiky

Diplomová práce

Kritická místa přípravy učitelů anglického jazyka z pohledu studenta na pedagogické praxi

Critical Issues in English language teacher education from the point of
view of student at teaching practice

Vypracovala: Bc. Karolína Lisová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Betáková, M.A., Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Bc. Karolína Lisová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda upřímně poděkovala doc. PhDr. Lucii Betákové, M.A., Ph.D. za odborné vedení této práce, cenné rady i připomínky, vstřícný přístup a čas, který mi věnovala.

Anotace

Tato diplomová práce, která je součástí týmového projektu GAJU, se zabývá kritickými místy přípravy učitelů anglického jazyka z pohledu studenta na pedagogické praxi. Jejím cílem je odhalit místa přípravy, ve kterých se studenti anglického jazyka cítí nejslabší, či v nich přímo selhávají. Práce je formálně rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část popisuje význam pedagogické praxe v jazykovém vzdělávání. Dále se snaží podat ucelený přehled znalostí a kvalit, kterých by měl každý učitel anglického jazyka dosáhnout. Představuje také strukturu přípravy budoucích učitelů anglického jazyka na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity. Kvalitativní výzkum, popsany v praktické části, se snaží odhalit kritická místa přípravy z pohledu studenta na pedagogické praxi. Dále zjišťuje, jaké jsou silné a slabé stránky této praktické zkušenosti.

Abstract

This thesis, which is a part of a GAJU team project, deals with critical issues in English language teacher education from the point of view of students at the teaching practice. It aims to reveal the areas of preparation in which students feel the weakest or fail outright. The thesis is formally divided into theoretical and practical parts. The Theoretical part describes the importance of teaching practice in language education. It also attempts to provide a comprehensive overview of the knowledge and qualities that every English teacher should acquire. Additionally, it describes the structure of the preparation of future English language teachers at the Faculty of Education of the University of South Bohemia. The qualitative research, described in the practical part, tries to reveal the critical issues of preparation from the perspective of students at the teaching practice. It also identifies the strengths and weaknesses of this practical experience.

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Kritická místa přípravy učitelů.....	9
2 Pedagogická praxe v kontextu přípravy budoucích učitelů	9
2.1 Pregraduální příprava učitelů	10
2.2 Pedagogická praxe a její význam	12
2.3 Pedagogická praxe jako součást pregraduálního vzdělávání učitelů v Evropě .	14
2.4 Provázející učitel a metodik pedagogických praxí	15
2.5 Druhy pedagogické praxe a jejich význam	16
2.6 Pedagogická praxe v jazykovém vzdělávání	17
3 Profesní kvality učitele.....	18
3.1 Základní profesní znalosti učitele.....	19
3.2 Kritéria profesní kvality učitele cizího jazyka.....	24
4 Struktura přípravy budoucích učitelů anglického jazyka na PF JU	28
4.1 Teoretická příprava.....	28
4.2 Praktická příprava.....	32
PRAKTICKÁ ČÁST	34
5 Úvod do výzkumu a metodologie	34
5.1 Stanovení cílů a výzkumných otázek	34
5.2 Metodologie sběru dat a jejich analýzy	35
6 Výsledky dotazníkového šetření	37
6.1 Významnost jednotlivých složek přípravy	37
6.3 Problematičnost jednotlivých složek přípravy	42
6.4 Kritická místa přípravy	42
6.5 Studenti na pedagogické praxi.....	45
7 Zodpovězení výzkumných otázek.....	50

ZÁVĚR	54
SUMMARY	56
BIBLIOGRAFIE	58

ÚVOD

Již několik desetiletí je vedena odborná diskuse o vzdělávání budoucích učitelů. I přes nárůst znalostí této problematiky stále zůstávají některé klíčové otázky nezodpovězeny. Jednou z nich jsou právě kritická místa přípravy učitelů. Kritická místa jsou oblasti, které jsou pro studenty problematické, či v nich přímo selhávají. V této práci, která navazuje na cíle týmového projektu GAJU zaměřeného na kritická místa přípravy učitelů cizích jazyků, se pokusíme odhalit a popsat oblasti přípravy budoucích učitelů anglického jazyka, které jsou pro studenty náročné. Na tuto problematiku se zkusíme podívat očima studentů, kteří plní svou pedagogickou praxi, nebo ji právě dokončili.

Tato diplomová práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části představíme, co kritická místa představují a co je může způsobovat. Zaměříme se na pedagogické praxe v kontextu přípravy budoucích učitelů a zjistíme, jaké požadavky jsou kladeny na studenty v rámci pregraduálního teoretického i praktického vzdělávání. Porovnáme, jakým způsobem je příprava realizována v ČR a ve zbytku Evropy.

V závislosti na cíli práce je v rámci teoretické části také potřeba vymezit základní znalosti a kvality, kterých by se měl každý učitel anglického jazyka snažit dosáhnout. Podkladem pro tyto informace nám bude zejména Rámcová úmluva o profesních kvalitách učitele cizího jazyka (Klečková et al., 2019) a Evropské portfolio pro studenty učitelství cizích jazyků (Newby et al., 2007). V teoretické části představíme v neposlední řadě i strukturu teoretické a praktické přípravy učitelů anglického jazyka na katedře anglistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity.

Výše shromážděná teoretická východiska nám budou následně sloužit jako podklad pro zpracování praktické, stěžejní části této práce. V té se za pomoci kvalitativního výzkumu pokusíme odhalit místa přípravy učitelů anglického jazyka, která považují studenti anglického jazyka, kteří plní, či právě splnili svou pedagogickou praxi, za kritická. Tyto informace získáme prostřednictvím dotazníkového šetření, ve kterém budou převažovat otevřené otázky. Studenti tak budou mít dostatek prostoru k popsání oblastí, se kterými se v průběhu studia potýkali. Pro lepší porozumění toho, jak studenti vnímají přípravu na svou budoucí profesi, se zaměříme i na silné a slabé stránky pedagogické praxe.

Věříme, že výsledky výzkumu, který provedeme, budou vhodným podnětem k diskusím studentů a pedagogů na katedře anglistiky, které povedou k pozitivním změnám v přípravě budoucích učitelů anglického jazyka.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Kritická místa přípravy učitelů

V této diplomové práci se budeme zabývat kritickými místy přípravy učitelů anglického jazyka. Proto je důležité si hned v úvodu přesně vymezit, co tato kritická místa znamenají. Jedná se o oblasti přípravy, které představují pro studenty výzvu. Označení „kritické“ naznačuje, že jsou pro ně náročné, problémové, či v nich přímo selhávají. Pro zlepšení přípravy učitelů je důležité tyto problémy řešit (Nohavová et al., 2021).

Důvody obtížnosti či problematičnosti jednotlivých oblastí výuky mohou být různé. Kritické místo může být způsobeno učivem samotným. Pokud je komplikované, náročné a těžko u něj dochází k transferu do praxe, studenti se s jeho osvojením mohou potýkat.

Dalším zdrojem náročnosti může být vysokoškolský pedagog. Daná oblast se mu může jevit jako nezáživná či nedůležitá. Pedagog sám v ní může mít nedostatečné znalosti, což může vést k tomu, že se rozhodne dané téma vynechat nebo ho představí nedostatečně. Důležitou roli hrají také jeho zkušenosti a dovednosti.

V rovině žáka mohou být kritická místa způsobena špatným chápáním či obtížným osvojením učiva. Problematická může být provázanost učiva s cílem výuky, či materiální a technické zabezpečení výuky (tamtéž).

2 Pedagogická praxe v kontextu přípravy budoucích učitelů

Učitel, jako jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, hraje významnou roli ve formování a přípravě dětí pro pracovní a občanský život. V současném světě již nemůže být pouze formální autoritou, která předává svým žákům všeobecně platné poznatky a vyžaduje jejich pasivní přijímání. Moderní učitel by měl, kromě vědomostí ve svém oboru, mít i schopnost vést žáky k aktivnímu konstruování znalostí a kritickému myšlení. Při výuce by měl využívat různých metod, které u žáka rozvíjí kompetence potřebné pro jeho budoucí život (Juklová, 2013). Aby byli studenti pedagogických fakult na takovou praxi připraveni, je na jejich vzdělávání kladeno mnoho požadavků.

2.1 Pregraduální příprava učitelů

V České republice získávají učitelé svou kvalifikaci vysokoškolským studiem. Stejně jako ve většině zemí Evropské unie, je při jejich přípravě uplatňován tzv. souběžný model. V tomto modelu budoucí učitelé studují své aprobační předměty souběžně s předměty všeobecného základu (pedagogicko-psychologická příprava). Během studia zároveň absolvují pedagogickou praxi, jejíž největší část je zpravidla realizována v průběhu závěrečných ročníků. Výhodou tohoto postupu je, že jednotlivé části vzdělávání pedagogů probíhají souběžně a tím zřejmě dochází k integrovanější profesní přípravě (Průcha, 2002). Druhý model se nazývá konsekutivní, který je charakteristický tím, že studium jednoho nebo více aprobačních předmětů předchází pedagogické přípravě. Za jeho hlavní přednost je považováno to, že umožňuje větší flexibilitu při vstupu do profese. Za nevýhodu naopak to, že ačkoliv jsou studenti tohoto systému odborníky ve svém oboru, v oblasti pedagogiky mají méně znalostí. Setkat se s tímto typem vzdělávání můžeme např. ve Finsku či Anglii (OECD, 2019).

Ačkoliv v České republice neexistuje jednotné povinné kurikulum pro vzdělávání učitelů, vždy jsou přítomny tyto složky: oborové vzdělávání, pedagogické vzdělávání a pedagogická praxe, často i všeobecné vzdělávání.

Učitelé 2. stupně základní školy studují obvykle aprobaci dvou nebo víceoborovou, která je dána výběrem před zahájením studia. Kombinace oborů, které pedagogické fakulty nabízejí, se na jednotlivých univerzitách liší. Kromě oborového vzdělávání všichni studenti učitelství plní také tzv. společný základ, který je tvořen předměty pedagogiky, psychologie a učitelské propedeutiky (např. obecná pedagogika, psychologie a didaktika, pedagogická psychologie, vývojová psychologie, inkluzivní didaktika aj.). Získávají tak potřebný teoretický základ pro výkon učitelské profese. Do vzdělávacích programů bývají zařazeny i předměty, které nepřímo souvisí s učitelskou profesí a přispívají k všeobecnému rozhledu učitelů. Jedná se např. o základy finanční gramotnosti, biologie dítěte a první pomoc, cizí jazyk, či základy informačních a komunikačních technologií (European Commission, 2022).

V České republice Rámcové požadavky MŠMT (2017) určují povinné zastoupení jednotlivých složek studia pro jednotlivé kategorie pedagogických pracovníků. Pro bakalářské i navazující magisterské studium učitelství 2. stupně základní školy následovně: 20-25 % učitelská propedeutika (zahrnující předměty tzv. společného

základu), 25-30 % první i druhý obor aprobace, 10-15 % oborové didaktiky, 8-10 % pedagogická praxe (náslechová, průběžná a souvislá) a 5-10 % závěrečná práce. Podíl praxí v celkové pregraduální přípravě učitelů tak patří k nejnižším v Evropě (Učitel naživo, 2021).

Pregraduální příprava má zásadní vliv na kvalitu výuky budoucích učitelů. Výzkum Helm-Lorenzové (2015) ukazuje, že zdaleka největší vliv na úroveň kompetencí učitelů má to, jak kompetentní byli při nástupu do praxe. Tento faktor předčil svou významností i kvalitu adaptačního období na škole. Nejvýznamnějším činitelem kvality učitelů, je tedy jejich příprava na pedagogických fakultách. Výzkum také poukazuje na problém odchodu začínajících učitelů z profese. U těch, kteří do praxe nastoupili s nižší úrovní učitelských kompetencí, je 2,5násobně větší pravděpodobnost, že profesi během prvních tří let opustí než u učitelů, kteří prošli kvalitnější přípravou a měli zpočátku vyšší úroveň svých kompetencí. Dle vyjádření Evropské komise, je odchod začínajících učitelů aktuálním tématem po celé Evropské unii. Tento jev může mít negativní vliv na vzdělávací systémy jednotlivých zemí i unie jako celku. Proto je důležité, aby byl kladen důraz na zlepšování kvality pregraduální přípravy učitelů, která by měla zahrnovat jak kvalitní teoretický základ, tak přímou zkušenost s výukou. Absolventi pedagogických fakult by měli být schopni propojovat teorii s praxí a neustále přehodnocovat to, jakým způsobem učí (European Commission, 2021).

MŠMT připravuje v rámci Strategie 2030+ reformu vzdělávání učitelů a učitelek v České republice. Hlavním cílem této reformy má být proměna pregraduální přípravy tak, aby budoucí učitelé byli schopni naplno rozvíjet své žáky, zaměřovali se na kompetence potřebné pro občanský, profesní i osobní život. Studenti učitelství by dále měli být vedeni k tomu, aby byli schopni systematicky plánovat výuku, vytvářet prostředí, ve kterém se žáci cítí dobře a mohou tak pracovat s vysokým nasazením, v neposlední řadě také používat výukové strategie, které každému žákovi umožní porozumět látce. Snížit by se měla nerovnost v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání. Reforma vychází z výsledků TALIS (OECD, 2018) - mezinárodního výzkumu o vyučování a učení, který se mimo jiné zabývá i sebehodnocením čerstvých absolventů. Za cíl si klade, aby kompetence začínajících učitelů dosáhly ve zmíněném šetření průměru vyspělých evropských zemí. Zjištění z roku 2018 nejsou příliš uspokojující. Pouze 40 % ze začínajících učitelů si myslí, že jsou schopni motivovat ty žáky, kteří nemají zájem o učení a 66 % z nich uvedlo, že vedou

žáky ke kritickému myšlení. 57 % z dotazovaných pomáhá žákům uvědomit si, jakou má učení hodnotu.

Dlouhodobou ambicí ministerstva je, aby systém přípravy učitelů v ČR patřil v horizontu 10 let mezi nejlepší v Evropě. Reforma přípravy učitelů představuje změny, které by se měly týkat i pedagogických praxí. Za problematické považuje nejen jejich nedostatečný objem, ale i omezený přístup k reflexím praxí, nedostatek kvalitních provázejících učitelů na fakultních školách a finance, které chybí na jejich ohodnocení. V neposlední řadě se naše vzdělávání potýká s malým počtem kvalifikovaných oborových didaktiků. Velká část didaktiků zároveň nemá zkušenost s praktickou výukou (MŠMT, 2022).

2.2 Pedagogická praxe a její význam

Pedagogická praxe je nedílnou součástí kurikula přípravy učitelů všech stupňů vzdělávání. Tato praktická zkušenost se úzce propojuje s teoretickými poznatky jednak prostřednictvím výuky samotné, ale často i díky sebereflexi a reflexi. Zahrnuje řešení otázek nejen z roviny koncepční a metodické, ale také organizační (Mazáčová, 2014).

Pedagogický slovník (Průcha, 2013) přisuzuje této části přípravy učitelů tři hlavní cíle: spojovat teorii a praxi všech složek vysokoškolské přípravy, představit budoucímu učiteli reálné podmínky školního prostředí a zacvičit ho v činnostech, které jsou spojené s výkonem učitelské profese. „*Pedagogická praxe slouží také jako spojovací článek mezi teoretickou výukou studenta a jeho budoucí samostatnou prací ve škole, je realizací přípravy studenta k činnosti učitele, vyzbrojuje ho komplexem dovedností a návyků k tvořivému uskutečňování všech úkolů výchovně-vzdělávací praxe*“ (Šťáva, 2004, s. 154).

Většina odborníků v oblasti vzdělávání považuje tuto součást pregraduální přípravy za zásadní pro budování odborných a praktických znalostí budoucích učitelů. Ti si mohou během praxí rozšiřovat své znalosti a rozvíjet své pedagogické dovednosti, mohou si prakticky vyzkoušet, jak vypadá plánování i vedení výuky, management třídy, různé strategie učení a motivace a v neposlední řadě i hodnocení. Tedy vše, co se na fakultě učili v rámci obecné didaktiky i vlastních oborových didaktik (Ortega, 2006).

V přípravě učitelů plní pedagogická praxe hned několik funkcí. Jednak slouží jako forma vzdělávání, jelikož prostřednictvím samotné výuky a následné reflexe si student doplňuje a obohacuje znalosti, které předtím získal v rámci své teoretické přípravy. Poskytuje

studentovi prostor, aby mohl poznatky ze své aprobační aplikace aplikovat do praxe a řešit praktické úkoly. Během absolvování pedagogických praxí dochází také k formování profesních dovedností a návyků, které mohou jedinci usnadnit následný nástup do vlastního profesního života. Student má také možnost pozorovat a následně analyzovat jednotlivé oblasti výchovně-vzdělávacího procesu, poprvé se setkává výchovnými situacemi z pozice učitele. Plánuje a realizuje si své vlastní vyučovací hodiny a tím se učí nejen jejich přípravě, ale také jejich vedení (Šťáva, 2004).

MŠMT (2020) vydalo pro pedagogické fakulty doporučení týkající se kompetencí, které by měl každý student, který se připravuje na profesi učitele, rozvíjet právě v průběhu pedagogické praxe. Měl být schopen identifikovat a využívat vztahy mezi oborovou, oborově-didaktickou a pedagogicko-psychologickou oblastí a také tyto teoretické poznatky aplikovat do praxe. Výuku by měl realizovat dle úrovně žáků a požadavků školy, vést žáky ke spolupráci, využívat aktivizační metody a aplikovat vhodné nástroje hodnocení. Během i po skončení pedagogické praxe by měl být schopen sebereflexe a sebehodnocení za účelem vlastního profesního vývoje.

Významnou výhodou vykonávání pedagogické praxe je, že si studenti učitelství mohou na vlastní kůži vyzkoušet a zažít výuku a celý proces s ní spojený (příprava, reflexe aj.) dále také, že dostávají v podstatě okamžitou zpětnou vazbu na svou výuku, ať už od žáků samotných (přímou i nepřímou) nebo od provázejícího či fakultního učitele (Senior, 2006).

Brooks (2010) popisuje pedagogickou praxi jako jakousi náročnou osobní výzvu, kterou musí studenti učitelství podstoupit. Kontakt s realitou výuky a školního prostředí může ohrozit jejich vlastní hodnoty, přesvědčení a předsudky týkající se profese samotné. Jsou tak nuceni tyto své prekoncepty přehodnocovat. Studenti mohou být v tomto období citlivější a náchylnější k intenzivnějším emočním reakcím či změnám nálad. Nervozita, se kterou se mohou setkat během prvních vlastních hodin, není nic neobvyklého, a to bez ohledu na to, jak vysoké sebevědomí daný jedinec má. Strach z neznámého je navíc umocněn tím, že výkon studenta je obvykle pečlivě sledován dalšími lidmi z oboru, tedy provázejícím učitelem, někdy také fakultním učitelem a několika studenty.

Další náročná část vykonávání praxí se týká znalostí konkrétního učiva. Studenti připravující se na výuku věnují obvykle značné množství času a energie do opakování, případně rozšiřování vlastních znalostí v dané oblasti. Ačkoliv je znalost učiva při

předávání informací žákům klíčová, samotná nestačí. Studenti učitelství musí rozvíjet svou didaktickou znalost obsahu. Jinými slovy, musí se naučit, jak dané vědomosti představit žákům, aby byly pochopitelné a pokud možno zajímavé (Brooks, 2010).

2.3 Pedagogická praxe jako součást pregraduálního vzdělávání učitelů v Evropě

Minimální podíl pedagogických praxí v rámci přípravy učitelů byl MŠMT (2017) stanoven na 8-10 %. Ačkoliv se jedná o zvýšení a významný posun směrem k zapojení studentů do praxe, uvedené minimum je stále na spodní hranici toho, co je běžné v nejlepších evropských programech vzdělávání učitelů. Průměrný podíl praxí na studiu učitelství 2. stupně ZŠ je ve vybraných zemích následující: Nizozemsko 30 %, Belgie 27 %, Irsko 25 %, Švédsko 10 % a Finsko 6 % (tamtéž).

Z uvedených zemí má Švédsko a Finsko relativně nízký objem praxí, který se blíží minimu nastavenému v České republice. Oproti vzdělávání u nás však kladou mnohem větší důraz na kvalitu praxí a jejich reflexi. Výuka, která probíhá v tandemu a je následně reflektována supervizorem, bývá realizována v rámci škol, které zřizuje přímo fakulta. Učitelé, kteří mají za úkol provést studenty výcvikem, jsou pečlivě vybíráni a náležitě za svou práci ohodnoceni. Důraz je kladen i na vzdělávání provázejících učitelů. V těchto zemích, dále např. v Dánsku a Rakousku, je uplatňován tzv. „skandinávský model“.

Prostřednictvím rešerše nejlepších evropských systémů byly představeny další dva modely v přístupu k praxím. Jedním z nich je tzv. „západoevropský“. Pro ten je naopak charakteristické, že pedagogické praxe jsou zastoupeny vysokým podílem v rámci celého pregraduálního studia (20-40 %). Funguje např. v zemích Beneluxu, v anglosaských zemích a Portugalsku. Studenti obvykle tráví poměrně velké množství času přímo na školách, typické je, že se poměr praxí v rámci studia postupně zvyšuje.

Posledním z uvedených modelů je tzv. „německý“, který je realizován pouze v Německu. Vyznačuje se poměrně nízkým zastoupením praxí. Na pregraduální studium však navazuje období 18-24 měsíců, při kterém studenti (nyní jako učitelé) pobírají snížený plat, ale i jejich přímá pedagogická činnost je oproti běžným kolegům nižší. Státem je jim přidělen mentor, který jim poskytuje zpětnou vazbu a hodnotí je. V závěru tohoto období „začínající učitelé“ skládají zkoušku a píšou závěrečnou práci.

Ani jeden ze tří nejlepších modelů není uplatňován při vzdělávání učitelů v České republice. Nízkým objemem praxí se sice podobá skandinávskému a německému

systemu, oproti německému zde však chybí zmíněné adaptační období a za skandinávským zaostává ve výběru těch nejlepších provázejících učitelů, chybí zde i jejich příprava (MŠMT, 2022).

2.4 Provázející učitel a metodik pedagogických praxí

Se studenty učitelství spolupracuje zkušený učitel, který působí na škole, kde jsou pedagogické praxe realizovány. Jeho hlavní úlohou je provést budoucí učitele touto praktickou zkušeností, a proto bývá obvykle označován jako učitel provázející. Setkat se můžeme i s termíny jako cvičný, či fakultní (pokud student koná praxe na některé z fakultních škol). Dále pomáhá studentům s přípravou vlastních hodin, které následně reflektuje a tím se podílí na utváření jejich profesního sebepojetí. Nachází s nimi řešení pro náročné pedagogické situace a poskytuje jim formativní podněty potřebné pro zefektivnění výuky (Vaculík Pravdová, 2022).

Na provázejícího učitele je kladeno hned několik požadavků. Předpokládá se, že vytvoří kvalitní prostředí pro realizaci praxe ve škole a studenta učitelství seznámí se školním vzdělávacím plánem, tematickými a časovými plány svého předmětu a klíčovými materiály potřebnými pro výuku. Se studentem by měl aktivně spolupracovat, poskytovat vedení, konzultace i podporu. Společně by měli konzultovat přípravu na výuku, i výuku samotnou. Aby mohl studentovu výuku pravidelně hodnotit a reflektovat, měl by se účastnit výstupů studenta. Sám by měl budoucímu učiteli umožnit hospitace ve vlastní výuce (Mazáčová, 2014).

Může také významným způsobem pomoci budoucím učitelům s řízením (managementem) třídy. Jedná se totiž o oblast, která je na pedagogických fakultách relativně málo osvojovaná. Tradičně se v souvislosti s touto tematikou hovoří o autoritě, kázní a klimatu školní třídy. Student, tedy učitel na úplném začátku své profesní kariéry, zatím nemá dostatečně rozvinuté strategie řízení třídy a teprve si je postupně osvojuje. Provázející učitel může s budováním daných kompetencí studentovi pomoci, a to prostřednictvím reflexe, či adekvátním zásahem do managementu třídy v průběhu výuky praktikanta (Vlčková, 2020).

Zpětná vazba a podněty, které provázející učitel studentům poskytuje, jim mohou pomoci s porozuměním sobě samých v roli učitele a ovlivňovat pojetí jejich výuky. Někteří studenti (ačkoliv se jedná o malou část) se potýkají s tím, že s provázejícím učitelem

nesdíle stejné základní hodnoty a že k výuce a žákům chtějí přistupovat jiným způsobem. V tomto ohledu může být zapojení do praxe, práce s učitelem a přijímání jeho zpětné vazby a doporučení pro studenty obtížné (Vaculík Pravdová, 2022).

Po vzoru nejlepších evropských vzdělávacích systémů začíná být provázejícím učitelům i u nás připisován význam v rámci přípravy budoucích učitelů a začínají být považováni za jeden z klíčových prvků kvalitní pedagogické praxe. Přesto však zatím nedochází k systematickému rozvoji jejich přípravy. Tito učitelé, stejně jako uvádějící učitelé (kteří pomáhají začínajícím kolegům začlenit se do praxe), nemusí mít žádnou zvláštní kvalifikaci (European Commission, 2022). Kromě přípravy provázejících učitelů u nás chybí i legislativní ukotvení jejich pozice či spolupráce provázejícího učitele a vysokoškolského vzdělavatele, jako tomu je v některých zemích. Například v Norsku musí provázející učitelé podstoupit patřičný výcvik, dále musí být odborně způsobilí a mít nejméně tři roky praxe. V rámci jejich přípravy je kladen důraz na praktické dovednosti v učitelství a utváření důvěry se studenty učitelství (UDIR, 2019). V Anglii je dle Národních standardů pro mentory kladen důraz na jejich osobnostní kvality, výuku, profesionalitu, seberozvoj a práci v partnerství. I zde procházejí specializovaným přípravným výcvikem (Učitel naživo, 2021).

Kromě provázejícího učitele zajišťuje studentům vedení a reflexi i metodik pedagogických praxí (bývá označován také jako vysokoškolský vzdělavatel, oborový metodik, tutor či koordinátor praxe). Jedná se o zaměstnance fakulty, který se se studenty učitelství pravidelně setkává, či osobně hospituje v jejich hodinách (obvykle jen na průběžných pedagogických praxích). Podporuje spolupráci studentů s provázejícím učitelem, nebo s cvičnými učiteli sám spolupracuje při vedení praktických seminářů (Havel, 2004).

2.5 Druhy pedagogické praxe a jejich význam

V průběhu své pregraduální přípravy se studenti učitelství u nás setkávají zejména se dvěma základními druhy praktické zkušenosti. První z nich je průběžná pedagogická praxe, jejíž cílem je seznámit studenty s realitou výuky v konkrétním vyučovaném předmětu. Tato praxe je založena na hospitaci studentů a didaktika na fakultní základní škole. Později si studenti mohou sami vyzkoušet mikrovýstupy, či vést menší počet vyučovacích hodin. Druhým typem praktické přípravy budoucích učitelů je souvislá pedagogická praxe. Tu studenti po dobu stanovenou svou fakultou vykonávají

u zkušených pedagogů a mohou tak od nich čerpat cenné zkušenosti. V tomto období dochází k intenzivnímu propojení teorie, která byla do té doby na fakultě vyučována, s praxí. Studenti rozvíjejí své pedagogické dovednosti v reálném školním prostředí, komunikují se žáky, plánují, realizují a následně reflektují vlastní výuku (Solárová, 2010).

2.6 Pedagogická praxe v jazykovém vzdělávání

Pedagogická praxe je významnou a neoddělitelnou součástí pregraduální přípravy učitelů všech stupňů vzdělávání, a to napříč všemi předměty. První praktická zkušenost s výukou cizích jazyků má však svá jistá specifika. Vzhledem k tomu, že většina studentů učitelství anglického jazyka nejsou rodilými mluvčími, mohou se v průběhu své pedagogické praxe potýkat s vlastní úrovní jazyka.

Hlavním cílem výuky anglického jazyka je dle RVP (EDU, 2022) rozvoj komunikativní kompetence v tomto jazyce. Předpokladem pro efektivní výuku, při které bude docházet k rozvoji této kompetence a internalizaci jazyka, je bezpochyby dostatek příležitostí ke komunikaci. Učitel, tedy i praktikant, musí vytvářet dostatek situací, které komunikaci rozvíjí, a to především prostřednictvím párových a skupinových aktivit. Studenti učitelství anglického jazyka by si proto při přípravě výuky a následně i při její realizaci měli dát také pozor na to, v jakém poměru je délka promluvy vyučujícího (*teacher talking time*) a délka žákovy promluvy (*student talking time*). Pozornost je třeba věnovat i rovnoměrnému rozložení jednotlivých řečových dovedností a také gramatice, slovní zásobě i kultuře anglicky mluvících zemí. Studenti na pedagogické praxi by se měli postupně seznamovat s různými zdroji, odkud mohou čerpat texty (ideálně autentické) a materiály, které mohou využít při výuce. Měli by být také schopni posoudit jejich kvalitu a vybrat ty, které jsou vhodné pro danou skupinu žáků – tedy zvážit, zda odpovídají věku, jazykové úrovni a potřebám žáků (Senior, 2006).

Jednou z oblastí, se kterou se mohou studenti na pedagogické praxi potýkat, je plánování hodiny. Při přípravě na vlastní výuku by si měli promyslet, co budou vyučovat, proč a jak a na základě toho pak vybírat vhodné aktivity a materiály (Newby et al., 2007).

3 Profesionální kvality učitele

Abychom se mohli zaměřit na kritická místa přípravy učitelů cizích jazyků, musíme si nejdříve vymežit základní kvality, kterých by měl každý učitel jazyků dosáhnout. Absence nebo částečná absence jednotlivých kvalit bude ukazatelem toho, ve kterých oblastech se objevují kritická místa. Požadavky na znalosti a schopnosti učitelů se i jednotlivých autorů liší, pro potřeby naší práce budeme vycházet zejména ze dvou zdrojů, které se této tématice věnují, vymezují a popisují kompetence učitele jazyka, podporují profesní rozvoj nejen začínajících učitelů a vedou k sebereflexi. Prvním z nich je Rámec profesních kvalit učitele cizího jazyka (Klečková et al., 2019), dokument sjednocující pojetí výuky cizích jazyků v České republice. Sloužit by měl učitelům jazyků jako podpůrný nástroj pro rozvoj a zlepšování vlastní výuky. Navazuje na Rámec profesních kvalit učitele (2012), který je výsledkem národního projektu MŠMT Cesta ke kvalitě (2009–2011). První z uvedených zahrnuje specifika výuky cizích jazyků a stává se tak prvním materiálem u nás, který představuje, jaké kvality by měli učitelé cizích jazyků mít.

Druhým zdrojem, který nám pomůže představit komplexní obraz profesních kvalit učitele cizího jazyka, je EPOSTL (*European Portfolio for Student Teachers of Languages*) vydaný v roce 2007 Evropským centrem pro moderní jazyky. Tento dokument je určen především studentům učitelství jazyků. Podpořit by měl zejména jejich pedagogickou reflexi, tedy pomoci jim zhodnotit vlastní didaktické kompetence a sledovat pokrok v průběhu pedagogických praxí. Stanovuje také kompetence, kterých by budoucí učitelé měli dosáhnout. EPOSTL se skládá ze tří hlavních částí:

Osobní prohlášení (*Personal statement*)

První část dokumentu vede studenty učitelství jazyků k tomu, aby si na začátku své pedagogické praxe odpověděli na obecné otázky, které souvisí s výkonem jejich budoucí profese. Zamyslet by se měli zejména nad tématy, která jsou pro ně v danou chvíli důležitá. Otázky v pracovních listech se týkají zejména reflexe vlastní zkušenosti s výukou jazyků (z pozice žáka), aspektů jejich budoucí profese, na které se těší i netěší, v neposlední řadě také toho, jaká očekávání mají od studia učitelství.

Sebehodnocení (*Self-assessment*)

Stěžejní část materiálu je věnována sebehodnocení. Vlastní reflexe je postavena na 193 *can-do* deskriptorech – tvrzeních týkajících se kompetencí, ke kterým si studenti zaznamenávají, do jaké míry je zvládají. Například: *I can evaluate and select meaningful speaking and interactional activities to encourage learners to express their opinions, identity, culture, etc.* Jednotlivá tvrzení jsou organizována do sedmi oblastí (kontext, metodika, zdroje a materiály, příprava na hodiny, výuka, autonomní učení a hodnocení ve výuce), které se dále dělí na menší tematické celky.

Sbírka dokumentů (*Dossier*)

Poslední z uvedených částí slouží jako portfolio vlastní pedagogické činnosti. Studenti učitelství by si do něj měli založit přípravy na vyučovací hodiny, záznamy z náslechnů, hodnocení a poznámky jejich mentorů, analýzy vlastních výsledků či případové studie a akční výzkum (Newby et al., 2007).

3.1 Základní profesní znalosti učitele

Rámec profesních kvalit učitele (2012) představuje následující znalosti, které by měli mít učitelé všech předmětů napříč různými stupni vzdělávání. Opírá se při tom o poznatkovou bázi učitelství Lee S. Shulmana. Základní úroveň znalostí, které v této kapitole představíme, by měla být garantována povinnou kvalifikací učitelů, tedy ukončeným magisterským studiem.

Obecné pedagogické znalosti

První z uvedených znalostí, které umožňují kvalitní výuku a které by měly být vlastní každému učiteli, se vztahují k obecným principům a strategiím řízení a organizace třídy. Díky nim je učitel schopen udržet kázeň ve třídě, vést s žáky k diskusi, realizovat skupinové práce aj. Tyto znalosti dle Shulmana přesahují samotný obsah výuky (Janík, 2004).

Ačkoliv se definice a charakteristika obecných pedagogických znalostí (*general pedagogical knowledge*) u různých autorů liší, obvykle se shodují na tom, že proces učení u žáků neprobíhá izolovaně, ale v prostředí určitého sociálního prostředí, tedy třídy. Učitel by tak měl vědět, jak s danou třídou pracovat, aby v ní byl pořádek a výuka mohla klidně probíhat, a jak vést žáky jednotlivě i ve skupinách k tomu, aby pracovali.

Vzhledem k tomu, že se jednotlivé třídy obvykle skládají z heterogenních skupin žáků, kteří se liší nejen svými schopnostmi a dovednostmi, ale také například motivací, měl by učitel znát dostatečné množství různých metod, které dokáží jednotlivce aktivizovat (Voss, 2011).

Znalost vyučovaného předmětu

Znalosti vyučovaného předmětu patří bezpochyby k základním znalostem, které umožňují kvalitní výuku. Dostatečné znalosti v daném oboru (tedy fakta, různé teorie a přístupy) a pochopení souvislostí, které se v něm objevují, umožňují učiteli učivo vhodným způsobem představit žákům. Učitel, který má dostatek informací, je schopen učivo žákům nejen zjednodušit, ale také předpovídat, které jeho oblasti mohou být pro žáky problematické, a tak jim může danou látku představit z více úhlů pohledu. Při výběru učiva je zároveň schopen posoudit, která témata jsou pro žáky zásadní a která vedlejší či pouze okrajová.

Učitel, který žákům předkládá „akceptované pravdy disciplíny“ v podobě faktů a pojmů daného oboru, by měl tyto informace nejen znát, ale zároveň by měl být schopen i jejich argumentace, tj. vysvětlit žákům, proč jsou jednotlivá tvrzení pravdivá a proč je důležité je znát, či jak jednotlivé znalosti využijí v praktickém životě (Janík, 2005).

Didaktická znalost obsahu

Z uvedených profesních kvalit bývá významná role připisována zejména didaktické znalosti obsahu (*Pedagogical Content Knowledge*), kterou v 80. letech minulého století pojmenoval Lee S. Shulman. Do té doby se pedagogický výzkum a praxe samotná zaměřovaly poměrně jednostranně, a to pouze na obsahovou složku výuky, nebo naopak jen na tu didaktickou. Shulman přichází s novým pohledem, který obě tyto složky spojuje a představuje právě didaktickou znalost obsahu (Janík, 2004). Tu popisuje jako unikátní typ znalostí, které jsou vlastní pouze učitelům. Jedná se o vědomosti, které leží na pomezí obsahu (tedy vyučovaného předmětu) a didaktiky a které učiteli umožňují, aby obsah vyučovaného předmětu transformoval do takové podoby, která je pro žáky srozumitelná. Právě díky zmíněné znalosti je učitel schopen vytvářet účinné analogie a příklady a formulovat vhodná vysvětlení či otázky, to vše s ohledem na žáky a jejich jedinečnost (tamtéž).

V jazykovém vzdělávání didaktická znalost obsahu zahrnuje především znalost principů osvojování cizího jazyka a znalost přístupů a metod, které jsou pro výuku jazyků vhodné. Didaktická znalost obsahu odlišuje učitele od oborových specialistů – v případě cizích jazyků tedy od filologů (Klečková et al., 2019).

Znalost kurikula a základních kurikulárních dokumentů

Kurikulární dokumenty vymezují koncepci, cíle, délku a povinný obsah jednotlivých stupňů vzdělávání. Na statní úrovni vystupuje Rámcový vzdělávací program (RVP) vydávaný MŠMT odpovídající nejnovějším poznatkům různých vědních disciplín, také pedagogiky a psychologie. RVP je závazným rámcem pro tvorbu kurikulárních dokumentů školní úrovně, tedy Školního vzdělávacího programu (ŠVP), podle kterého se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách (EDU, 2022).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání určuje to, co musí být zahrnuto v povinném základním vzdělávání žáků. Vzdělávací obsah vymezuje očekávanými výstupy a učivem, představuje také klíčové kompetence, kterých by měli žáci dosáhnout po dokončení základního vzdělávání. Jednotlivé body jsou formulovány pouze obecně (rámcově) a umožňují modifikaci vzdělávacího obsahu, rozsahu i metod výuky dle individuálních potřeb jednotlivých žáků. Jedná se o otevřený dokument, který je pravidelně aktualizován dle potřeb společnosti. Poslední revidovaná verze byla vydaná MŠMT v roce 2021 a to tak, aby obsah a cíle vzdělávání odpovídaly potřebám 21. století.

Klíčové kompetence „*představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (EDU, 2022). Aktivita, které ve škole probíhají, by měly směřovat právě k jejich utváření. V etapě základního vzdělávání jsou to: kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní a nově také kompetence digitální.

Vzdělávací obsah je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Cizí jazyk, společně s českým jazykem a literaturou a dalším cizím jazykem, spadá do oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Ta zaujímá stěžejní postavení v základním vzdělávání a jejím cílem je zejména rozvoj kompetence komunikativní. Osvojování cizího jazyka považuje RVP za důležitý prvek osobního rozvoje žáků, který přispěje ke zvýšení jejich mobility v osobním, studijním i pracovním životě. Předpokládá, že na konci základního vzdělávání

dosáhnou žáci v Cizím jazyce úrovně A2 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Pro 2. stupeň základního vzdělávání formuluje očekávané výstupy v oblastech: poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a psaní (EDU, 2022).

Školní vzdělávací program v návaznosti na RVP představuje zejména konkrétní cíle vzdělávání, stanovuje délku, formy, obsah a časový plán vzdělávání.

Učitelé by měli znát oba kurikulární dokumenty, včetně profesních nástrojů k jejich realizaci, zejména proto, aby z nich mohli při plánování vlastní výuky vycházet, a to tak, aby došlo k naplnění vzdělávacích cílů a zároveň, aby mohlo dojít ke vzniku mezipředmětových vztahů (Janík, 2005).

Znalost cílů, smyslu a hodnot výchovy

Základní hodnoty a cíle vzdělávání představuje Školský zákon z roku 2004. Za cíle vzdělávání a výchovy považuje rozvoj jedince tak, aby byl vybaven pro svůj budoucí osobní a občanský život. Důraz klade na demokracii, lidská práva, rovnost žen a mužů ve společnosti, respekt k ostatním bez ohledu na jejich etnickou, národnostní, kulturní, jazykovou či náboženskou identitu. Učitel je povinen vést výuku v souladu s těmito cíli a hodnotami vzdělávání.

Tato znalost zahrnuje také orientaci ve filozofických a historických základech vzdělávání (Janík, 2005).

Znalost žáků a jejich charakteristik

Jak již bylo zmíněno, jen málokdy můžeme o třídě hovořit jako o homogenní skupině žáků, jednotliví žáci mají obvykle rozdílné vzdělávací potřeby. Aby byl učitel schopen výuku optimalizovat dle individuálních potřeb, měl by se snažit žáky dostatečně poznat. Nehovoříme přitom jen o znalosti základních informací (jako je jméno, věk, přátelé či původ dítěte...), důležité je, aby učitel poznal, jaké dítě je právě v roli žáka. Tedy jak se projevuje či neprojevuje v různých pedagogických situacích (Janík, 2005).

Powell a Powellová (2011) popisují hned několik benefitů, které učitelova znalost žáků přináší. První z nich souvisí s vytvářením vhodného bezpečného vzdělávacího prostředí pro všechny žáky (odkazují se přitom na Maslowa). Učitel, který se o své žáky zajímá, může budovat vztah a důvěru ve vztahu učitel – žák, ale i mezi žáky navzájem. Tato

důvěra společně s pocitem přijetí vytváří bezpečnou atmosféru ve třídě, ve které může probíhat proces učení. Za další výhodu znalosti žáků považují učitelovu schopnost určit, zda je žák připraven pro další učení, a tak může při výuce volit efektivnější postupy, či formulovat přesnější zadání práce. Třetí zmiňovanou výhodou je rozvoj vlastní emoční inteligence, která souvisí s větší schopností empatie, trpělivostí a uvědoměním si, za co je v procesu učení zodpovědný žák a za co učitel. Poslední, neméně důležitou výhodou, o které se v souvislosti se znalostí žáků hovoří nejčastěji, je schopnost přizpůsobit jednotlivé metody a formy výuky dle potřeb daných žáků.

Znalost sebe sama

V neposlední řadě by měli učitelé dobře znát sami sebe. Sebeuvědomění je totiž klíčovým prvkem profesního rozvoje a výuky samotné, jelikož umožňuje učiteli rozpoznat své silné a slabé stránky. Učitel, který zná sám sebe, si je vědom vlastních hodnot, pocitů, emocí a myšlenek. To mu umožňuje efektivně reflektovat výuku, přizpůsobit vedení hodin potřebám jednotlivých studentů, ale také potřebám sebe samého a nastavit si vůči žákům vlastní hranice.

Učitelé, kterým chybí již zmíněné sebeuvědomění, se mohou ve svém pracovním životě potýkat hned s několika problémy. Pokud nejsou schopni upřímné sebereflexe, jen těžko odhalí oblasti výuky, na kterých by měli pracovat. Zároveň, pokud si nejsou vědomi svých potřeb a nenastaví si zdravé hranice v interakci se žáky (či kolegy), mohou být náchylnější k syndromu vyhoření, se kterým se potýká velké množství učitelů (Palmer, 2007).

Učitel, jako každý člověk, má své jedinečné vlastnosti, preference, zkušenosti, hodnoty a očekávání a s nimi i vstupuje do vztahu se žáky. Jedná se o faktory, které ovlivňují, jak učitel žáky vnímá a jak je hodnotí. Právě sebeuvědomění a profesní sebepoznání je zásadní, aby byl učitel schopen rozpoznat, kdy tyto faktory negativně ovlivňují způsob, jakým vyučuje a jak k žákům přistupuje (Powell a Powellová, 2011).

Znalost vzdělávacího prostředí

Učitelé by měli mít přehled i o kontextech vzdělávání. Jedná se o poměrně širokou oblast znalostí, které sahají od práce se skupinou, přes řízení a financování škol, až po charakter kultury, v nichž školy existují (Janík, 2005).

Znalost vyučovaného oboru

Znalost vyučovaného oboru je bezesporu jedna z nejvýznamnějších znalostí, které by měl učitel mít. Jistá míra odbornosti je vyžadována ve všech předmětech jako klíčový předpoklad pro kvalitní výuku, u učitelů cizích jazyků má však znalost daného oboru jistá specifika a tvoří poměrně rozsáhlou oblast. Zahrnuje hned několik nezbytných znalostí: první z nich je znalost jazyka samotného. Ta by měla být na vysoké úrovni pokročilosti, a to minimálně na úrovni C1 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Kromě komunikační kompetence v daném jazyce by měl učitel také mít znalosti o jazyce, tedy ovládat základy lingvistických disciplín. Právě z nich by měl být schopen aplikovat poznatky ve své profesi, tvůrčím způsobem pracovat s textem a analyzovat ho, nebo přiblížit studentům zákonitosti. Umožňuje učiteli představit svým žákům jazyk jako strukturu, popsat jeho zákonitosti a předpokládat, jaké oblasti jazyka mohou být pro žáky obtížné. Další zásadní znalost se týká kultury, která daný jazyk užívá. Díky ní je učitel schopen interpretovat specifické vztahy mezi kulturou a jazykem, či přiblížit žákům, jak se komunikace v daném jazyce liší od komunikace v jejich mateřském jazyce. Poslední významnou znalostí je znalost literárních textů, které daný jazyk reprezentují, a díky tomu využívat vhodné ukázky ve vlastních hodinách. (Klečková et al., 2019).

3.2 Kritéria profesní kvality učitele cizího jazyka

V této kapitole představíme několik kritérií, která považuje Rámec profesních kvalit učitele cizího jazyka (dále Rámec) za určující při posuzování profesní kvality učitele. Jednotlivá kritéria jsou obvykle doplněna příklady pozorovatelných ukazatelů, jak konkrétně by se dané kvality měly ve výuce projevit.

Ačkoliv představíme výčet několika jednotlivých kritérií, která určují profesní kvalitu učitele cizího jazyka, jedná se o propojený dynamický celek, na který je nutné nahlížet v souvislostech a s vědomím vzájemné provázanosti. Zároveň je vhodné upozornit, že jednotlivé znalosti a schopnosti, které tato část práce popisuje, jsou obrazem té ideální podoby výuky a neměly by být považovány za kontrolní seznam všeho, co by měli studenti učitelství před nástupem do profesního života znát a umět. Jednotlivé oblasti by měly sloužit jako podnět pro studenty učitelství a jejich učitele, aby diskutovali o jednotlivých aspektech učitelského vzdělávání.

Plánování výuky

Cílem výuky cizího jazyka je podle Rámce rozvoj interkulturní komunikační kompetence v daném jazyce. Učitel proto plánuje výuku tak, aby k tomuto cíli směřovala. Dlouhodobé cíle si učitel rozpracovává do dílčích vzdělávacích cílů, které jsou dosažitelné, ale dostatečně podněcující, vychází při tom ze základních kurikulárních dokumentů. Při realizaci jednotlivých cílů bere v potaz případná doporučení ze školského poradenského zařízení. Zároveň klade důraz na využití různých metod a postupů, které danou kompetenci opravdu rozvíjí. Jazykové prostředky, řečové dovednosti a funkce jazyka zařazuje do výuky promyšleně a vhodně je kombinuje v různých fázích kurikula. Při plánování si je vědom individuálního jazykového a sociokulturního zázemí svých žáků a zohledňuje ho.

Učitel také důkladně zvažuje obsah, který žákům představuje. Ten by měl být relevantní a jeho jednotlivé části by na sebe měly logicky navazovat. Témata, která učitel vybírá, jsou aktuální a odpovídají věkové skupině žáků a aktuální celospolečenské situaci (Klečková et al., 2019).

Učitel žáky zapojuje do nastavování jednotlivých cílů a vede je k tomu, aby si sami formulovali cíle svého učení. Výuku plánuje tak, aby se do ní mohl každý žák aktivně zapojit. Toho dosahuje za pomoci různorodých výukových postupů, metod a forem práce. Zprostředkovává žákům smysl jednotlivých obsahů výuky a tím je motivuje a probouzí u nich zvědavost (Bořkovec et al., 2023).

Efektivně plánovat výuku by nebylo možné bez reflexe jak průběhu výuky, tak výsledků jednotlivých žáků. Učitel proto vyhodnocuje, do jaké míry bylo dosaženo stanovených cílů jak v oblasti jazykových prostředků, tak řečových dovedností. Provádí sebereflexi a za pomoci zpětné vazby od žáků a kolegů analyzuje vlastní výuku. Ze zjištěných informací vychází při dalším plánování (Klečková et al., 2019).

Prostředí pro učení

Aby mohli žáci aktivně rozvíjet svoji interkulturní komunikační kompetenci, je dle Rámce potřeba, aby se ve třídě cítili bezpečně. Učitel je proto vede ke vzájemnému respektu a podporuje soudržnost mezi nimi. To zejména prostřednictvím vhodných aktivit, které interakci mezi žáky posilují. Při komunikaci s nimi je vstřícný, projevuje zájem a používá popisný jazyk.

Učitel podporuje chování, které je mezi žáky žádoucí a sám respektuje pravidla soužití ve třídě. Jasně se vymezuje proti chování, které není ve výuce i mezi lidmi přípustné, a pravidelně o něm se žáky komunikuje. Žáky vede k samostatnosti tím, že jim dává prostor jednotlivá pravidla nastavovat (Bořkovec et al., 2023).

Dále učitel vytváří jazykově bohaté prostředí, které je pro výuku cizího jazyka podnětné. Při vedení výuky proto používá cílový jazyk, který je pro žáky srozumitelný a mírně převyšuje jejich jazykovou úroveň. Instrukce, které také zadává v cizím jazyce, jsou srozumitelné a jasné. Vhodné prostředí pro výuku dotváří učitel pomůckami a materiály, které mohou žákům pomoci naplňovat jednotlivé cíle (Klečková et al., 2019).

Hodnocení práce a výsledků žáků

Další oblast, která je pro kvalitu výuky zásadní, je podle Rámce hodnocení. Učitel hodnotí jednak procesy učení, jednak jeho výsledky. Vhodně propojuje formativní a sumativní hodnocení, srozumitelnou a transparentní formou informuje žáky o jejich výsledcích i pokroku a dokumentuje postup v jejich učení. Věnuje se vyváženou měrou formě, plynulosti i správnosti jazyka.

Vede žáky k tomu, aby si mezi sebou poskytovali zpětnou vazbu, tedy hodnotili sebe navzájem na základě předem daných kritérií, ale také, aby byli schopni vlastního objektivního hodnocení a vyhodnocování procesu učení (Klečková et al., 2019).

Reflexe výuky

Významnou součástí jak pedagogických praxí, tak následně každodenního profesního života učitele, by měla být podle Rámce reflexe výuky. Učitel reflektuje vlastní plánování, procesy i výsledky výuky. To vše s vědomím hlavního cíle výuky, tzn. rozvoje komunikační kompetence žáka v cizím jazyce. Kriticky analyzuje, zda jednotlivé metody a formy práce, které využívá, odpovídají individuálním potřebám žáků, a zda pomocí nich dosahuje požadovaných výsledků. (Klečková et al., 2019). Aby byla zpětná vazba co nejvíce objektivní, měl by se při jejím vyhodnocování učitel opírat o co nejvíce možných podkladů. Těmi mohou být jak samotné práce žáků, tak zpětná vazba od žáků či připomínky od kolegů. Efektivní zpětnou vazbu může poskytnout i zhodnocení příprav na hodinu, poznámky k vedení výuky či reflektivní deník (Hattie, 2014).

Profesní spolupráce

Spolupráce učitele s dalšími účastníky průběhu vyučování je podle Rámce klíčovým prvkem kvalitní výuky. Jednak spolupracuje s kolegy a vedením školy, komunikuje s nimi respektujícím způsobem a dodržuje pravidla profesní etiky. I tím se podílí na tvorbě pozitivního klimatu školy (Klečková et al., 2019). Spolupracuje s kolegy i v průběhu výuky, tj. zejména s asistentem pedagoga, se kterého se snaží do výuky zapojovat ku prospěchu žáků. S pracovníky školského pedagogického pracoviště projednává potřeby jednotlivých žáků. Vhodná je i kolegiální návštěva v rámci výuky, tedy přizvání druhého učitele cizího jazyka, který mu následně poskytne zpětnou vazbu. Práce v tandemu je dalším možným způsobem vlastního profesního rozvoje (Bořkovec et al., 2023).

Učitel spolupracuje a komunikuje s rodiči, dokáže jim přiblížit ŠVP a zdůvodnit jeho obsah. V komunikaci s nimi vystupuje profesionálně, je schopen argumentace smyslu vlastních metod a forem práce, které ve výuce využívá. Je empatický, společně s rodičem se snaží najít vhodný individuální přístup k danému žákovi. Zároveň také od rodičů získává informace o dítěti, které následně dokáže uplatnit při plánování a vedení hodin cizího jazyka. Podporuje zapojení rodičů do školního života, předkládá jim konkrétní nápady na spolupráci a realizuje pro ně aktivity, které mohou mít pozitivní vliv na plnění vzdělávacích cílů (Klečková et al., 2019).

Profesní rozvoj

Absolvent učitelského programu, začínající učitel, ale i zkušený učitel by měl podle Rámce neustále snažit aktivně rozvíjet své pracovní kompetence. Jak již bylo zmíněno, vhodným pomocníkem v dalším profesním učení je reflexe vlastních vyučovacích hodin, a to prostřednictvím rozmanitých reflektivních technik. Učitel cizího jazyka si udržuje vlastní interkulturní komunikační kompetenci na výborné úrovni, hledá příležitosti k jejímu rozvoji. Tedy vyhledává zejména knihy, skupinové sdílení učitelů, kurzy věnované učitelům, mezinárodní výměnné pobyty a další příležitosti ke komunikaci v jazyce, který sám vyučuje.

Výzkumy ukazují, že učitelé, jakožto lidé, kteří vykonávají tzv. pomáhající profesi, jsou silně ohroženi syndromem vyhoření. Až 28 % učitelů trpí silným emočním vyčerpáním, 38 % učitelů se potýká s depersonalizací a 40 % učitelů prožívá nízkou míru osobního

naplnění. Proto by měl každý učitel v rámci svého profesního rozvoje dbát i na psychohygienu (García-Carmona et al., 2019).

4 Struktura přípravy budoucích učitelů anglického jazyka na PF JU

Katedra anglistiky na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity poskytuje vzdělání učitelům anglického jazyka ve dvou stupních. Prvním z nich je tříletý bakalářský program Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání. Dále také dvouleté navazující magisterské studium Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ. V obou případech je anglický jazyk doplněn druhým aprobačním předmětem a tzv. společným základem, který zahrnuje pedagogicko-psychologické disciplíny.

Příprava kvalifikovaných učitelů anglického jazyka je hlavní, avšak ne jedinou náplní katedry anglistiky. Ta se jednak podílí na přípravě učitelů 1. stupně, jednak realizuje v rámci celoživotního vzdělávání rekvalifikační studium.

V této části práce představíme, jakým způsobem probíhá teoretická i praktická příprava budoucích učitelů anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ v bakalářském a navazujícím magisterském studijním programu. Informace k jednotlivým předmětům budeme čerpat z informačního systému STAG.

4.1 Teoretická příprava

Bakalářské studium

V rámci bakalářského studia anglického jazyka jsou studenti vzděláváni v předmětech, které lze z hlediska obsahu rozdělit do tří okruhů:

1) Praktický jazyk

Rozvoji komunikační kompetence v anglickém jazyce je v rámci bakalářského studia věnováno celkem pět semestrů. Tento povinný předmět je po celou dobu studia rovným dílem veden českým vyučujícím a rodilým mluvčím. Semináře a cvičení, jejichž celková časová dotace se pohybuje od dvou do čtyř hodin týdně, jsou orientovány převážně prakticky. V průběhu prvních tří semestrů je jejich hlavním cílem konsolidace dosavadních znalostí gramatiky a slovní zásoby a rovnoměrný rozvoj všech čtyř

základních řečových dovedností, tedy čtení, psaní, mluvení a poslechu. V polovině bakalářského studia by měli všichni studenti dosáhnout jazykové úrovně B2 podle SERR. Ve čtvrtém a pátém semestru studenti prohlubují své jazykové dovednosti, učí se přirozeně a plynule komunikovat v různých situacích, a to s co největší gramatickou a lexikální přesností. Po absolvování pěti semestrů postupují na jazykovou úroveň C1, která je MŠMT vyžadována u učitelů cizích jazyků.

2) Lingvistika

V průběhu celého bakalářského studia si studenti osvojují základy lingvistických disciplín. Díky teoretickým poznatkům jsou schopni hlouběji porozumět různým jazykovým aspektům anglického jazyka. Tato znalost jim umožňuje lépe vysvětlit a interpretovat jednotlivé jazykové jevy žákům v jejich budoucí učitelské praxi.

Úvod do studia anglického jazyka je předmět, jehož cílem je uvést studenty do teoretického studia anglického jazyka a lingvistiky. Kromě dějin a vývoje lingvistiky jako jazykovědné disciplíny se studenti seznamují se základními informacemi o jazyce a jeho funkcích.

První dvě samostatné jazykovědné disciplíny, se kterými se studenti setkávají, jsou fonetika a fonologie. Ty jsou vyučovány po dobu dvou semestrů a sestávají z přednášek, které poskytují teoretický rámec, a seminářů, které jsou zaměřené prakticky, a věnují se zejména nácviku správných výslovnostních návyků. Důraz je kladen na odlišnosti českého a anglického jazyka a z toho vycházející specifické problémy českých mluvčích při výslovnosti anglického jazyka. To umožňuje studentům jakožto budoucím učitelům lépe rozpoznávat a opravovat výslovnostní chyby žáků a poskytovat jim konkrétní cvičení ke zdokonalení výslovnosti.

Následující lingvistickou disciplínou, kterou učitelé anglického jazyka využijí zejména při výuce slovní zásoby, je morfologie. Po dobu dvou semestrů se v rámci přednášek studenti seznamují s jejími základními teoretickými pojmy, prakticky zaměřené semináře vedou k osvojení tvaroslovných jevů významných pro výuku anglického jazyka na 2. stupni.

Syntax I a II jsou vyučovány ve 3. ročníku bakalářského studia a seznamují studenty se skladbou anglických polovětných a souvětých struktur. Předmět Lexikologie uvádí

posluchače do problematiky lexikální sémantiky se zaměřením na strukturu slovní zásoby jazyka a popis sémantických vztahů mezi lexikálními jednotkami.

V závěru bakalářského studia jsou jednotlivé lingvistické disciplíny doplněny předmětem Lingvistické předměty ve světle kurikula ZŠ. Teoretické lingvistické znalosti a schopnost je prakticky využívat jsou totiž jen jednou z potřebných složek vzdělání učitele anglického jazyka. Tento předmět je proto zaměřen na jazykové znalosti a dovednosti učitele ve vztahu k jazykovému sylabu anglického jazyka na 2. stupni ZŠ. Studenti se tak mohou seznámit s obsahem svého aprobačního předmětu, a ještě před nástupem do pedagogické praxe ho reflektovat z pohledu lingvistického vzdělání, které získali v průběhu předchozích tří let.

Studenti si své vzdělání doplňují i povinně volitelnými lingvisticky orientovanými předměty. Jedná se o předměty Vybrané kapitoly z anglické gramatiky I a II, které jsou zaměřeny na opakování, utřídění a procvičování gramatiky. Dále také Interpretace mluveného a psaného textu, Komplexní jazyková analýza, či Lingvistické praktikum. Ke zvýšení úrovně psaného projevu a rozvoji stylistických dovedností vede předmět Psaní pro pokročilé. Studenti, kteří chtějí odstranit chybné výslovnostní návyky, si mohou zapsat Remediální fonetická cvičení.

3) Literatura, historie a kultura

Třetí teoretickou složku bakalářského programu představují literárně a kulturně orientované předměty.

Britská historie a kultura v kurikulu ZŠ si klade za cíl seznámit studenty se základními historickými, geografickými, kulturními, sociálními a politickými aspekty života ve Velké Británii. Témata, která jsou součástí kurikula 2. stupně ZŠ jsou zpracovávána s důrazem na interaktivní a audiovizuální formu prezentace. Tímto způsobem je přístupováno i k obsahu předmětu Americká historie a kultura v kurikulu ZŠ, jehož hlavním cílem je přiblížit studentům události amerických dějin. Pozornost je věnována i současné situaci a aktuálnímu dění v USA, a to zejména ve vztahu ke vzdělávací oblasti RVP Člověk a společnost.

V oblasti literatury se studenti bakalářského studia seznamují zejména s moderní a současnou britskou a americkou tvorbou. Dva předměty, zahrnující teoretické přednášky i prakticky zaměřené semináře, si kladou za cíl seznámit budoucí učitele

s vývojem literárních tradic a vybranými autory. Důraz je kladen zejména na práci s literárním textem, tedy na jeho rozbor, porozumění a interpretaci. Výběr textů je zohledňuje obsah výuky anglického jazyka na ZŠ.

Povinně volitelné předměty navazují na výše uvedené povinné předměty. Studenti mohou vybírat z široké škály literárně a kulturně orientovaných předmětů, jako například: Britská a americká kinematografie, Britské dějiny v literatuře a filmu, Komunikační aktivity a tvůrčí psaní v anglickém jazyce a Dětská literatura pro ZŠ.

Navazující magisterské studium

Navazující magisterské studium obsahuje dvě složky bakalářského stupně učitelství anglického jazyka (lingvistika zde zastoupena není).

Praktický jazyk je v tomto případě více zaměřený na potřeby učitele anglického jazyka v prostředí 2. stupně ZŠ. V předmětech Jazyk učitele angličtiny a Komunikační dovednosti učitele angličtiny se klade důraz na to, aby byli studenti schopni vést hodiny anglického jazyka. Seznamují se proto s relevantní slovní zásobou a frazeologií. Mimo to si také ověřují, ve kterých situacích je při komunikaci se žáky vhodnější využít mateřský jazyk.

Znalost anglicky psané literatury je nadále prohlubována, studenti se seznamují s díly britské a americké literatury od jejich novoanglických počátků do 20. století. Náplň praktických seminářů je přizpůsobena pro budoucí profesi. Anglicky psaná dětská literatura poskytuje přehled o angloamerické literatuře určené pro dětského čtenáře.

Didaktika anglického jazyka

K těmto předmětům se připojuje okruh nový, který je v kontextu přípravy budoucích učitelů anglického jazyka zásadní, protože právě ten odlišuje studium anglistiky od pedagogicky zaměřeného oboru – tedy učitelství. Je jím didaktika anglického jazyka. Po absolvování tří semestrů tohoto předmětu mají studenti přehled o základních principech výuky cizích jazyků a faktorech, které ji ovlivňují. Mají teoretické poznatky o jednotlivých metodách výuky cizích jazyků a jsou schopni o nich kriticky uvažovat. Jsou také připraveni vést hodinu zaměřenou na produktivní i receptivní řečové dovednosti (mluvení, psaní, poslech a čtení), i na jednotlivé jazykové prostředky (výslovnost, slovní zásoba, gramatika). V neposlední řadě vědí, jakým způsobem je vhodné jednotlivé řečové

dovednosti testovat, jak pracovat s chybou, jak vybrat vhodné učební materiály, či jak připravit hodinu pro heterogenní třídu.

Povinně volitelné předměty nabízí rozšiřování jednak odborných znalostí, jednak didaktických.

4.2 Praktická příprava

Pedagogická praxe představuje syntézu výše uvedených teoretických předmětů realizovanou v prostředí 2. stupně základní školy. V rámci bakalářského studia absolvují studenti nejprve úvodní asistentskou praxi, která je zaměřená na seznámení s prostředím vybrané základní školy a jejíž rozsah je 8 hodin za semestr. Pod vedením garanta z katedry pedagogiky a uvádějícího učitele studenti reflektují komunikaci učitele s jednotlivými žáky a s celou třídou.

V druhém ročníku následuje asistentská praxe, při které se studenti učí identifikovat a analyzovat komunikační a vztahové situace ve třídě. Seznamují se také s povinnostmi, které učitel v každodenním pracovním životě má, a zjišťují, jakým způsobem probíhá spolupráce s dalšími učiteli, asistenty pedagoga či školním poradenským pracovištěm.

Dvě výše uvedené pedagogické praxe jsou společné pro všechny studenty učitelství. S propojením praktické výuky a anglického jazyka se budoucí učitelé tohoto oboru setkávají ve třetím ročníku. Věnují se rozboru videí vyučovacích hodin a připravují si mikrovýstupy zaměřené na elementární didaktická témata, dále analyzují učebnice anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ.

V navazujícím magisterském studiu se studenti již dostávají k přímé pedagogické činnosti. Nejprve v rámci tzv. průběžné pedagogické praxe, kterou studenti vykonávají v obou svých aprobačních předmětech. Na katedře anglistiky tato praxe probíhá tak, že pět studentů společně s metodikem katedry dochází každý týden na fakultní základní školu, kde se účastní jedné vyučovací hodiny anglického jazyka. Po několika následových hodinách si studenti jednotlivě připravují vlastní výstup (obvykle na každého studenta vychází dvě vyučovací hodiny, minimálně však alespoň jedna). Studenti, kteří zrovna nevyučují, se hodin účastní jako pozorovatelé. Následně všichni včetně metodika provádějí reflexi. V ideálním případě je provádějící učitel aktivní, pomáhá studentům při přípravě jejich výstupů a po skončení jejich hodiny poskytuje

zpětnou vazbu. V závěru semestru vypracovávají studenti písemnou reflexi praxí, kterou odevzdávají příslušnému metodikovi.

Ve druhém ročníku si studenti sami vyhledávají základní školu (obvykle se jedná o školu v jejich rodném městě, není to však podmínkou), kde pod vedením provádějí učitele vykonávají souvislou pedagogickou praxi. Ta trvá obvykle čtyři týdny a studenti se v této době účastní běžného chodu školního dne. Splnit musí 12 náslechových hodin a 24 samostatných výstupů. Výstupem této praxe je portfolio s učebními materiály, které by mělo pokrývat všechna témata, která byla probírána v rámci didaktiky anglického jazyka (výuka jednotlivých řečových dovedností, hodnocení, testování vedení třídy, příprava na hodinu, interakce ve třídě a další). Po ukončení souvislé praxe se studenti individuálně setkávají s metodikem na katedře, kde reflektují vlastní zkušenosti, výuku, a zpětné vazby provádějících učitelů.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Úvod do výzkumu a metodologie

5.1 Stanovení cílů a výzkumných otázek

Cílem praktické části této práce je identifikovat a analyzovat kritická místa přípravy učitelů anglického jazyka z pohledu studentů na pedagogické praxi. Hlavním záměrem výzkumu je získat hlubší porozumění toho, jak studenti subjektivně vnímají svou dosavadní teoretickou i praktickou učitelskou přípravu.

Výsledky této práce mohou odhalit klíčové oblasti přípravy učitelů anglického jazyka na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity, které jsou pro studenty kritické, a přispět tak jejich porozumění. Tyto výsledky mohou sloužit jako podnět pro katedru anglistiky a vysokoškolské pedagogie, kteří na ní působí, aby provedli změny ve výuce v oblastech, které studenti považují za kritické.

Pro dosažení tohoto cíle jsou stanoveny následující výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka, která reflektuje celkový cíl této diplomové práce a směřuje k identifikaci a analýze aspektů výuky, které studenti na pedagogické praxi vnímají jako kritické, zní:

1) Jaká jsou kritická místa přípravy učitelů anglického jazyka z pohledu studenta na pedagogické praxi?

Pro lepší porozumění toho, jak studenti vnímají přípravu na svou budoucí profesi, se v druhé, tentokrát dílčí výzkumné otázce zaměříme na silné a slabé stránky pedagogické praxe, kterou studenti právě vykonávají či vykonali. Zjistíme, jakým způsobem se místa přípravy, která považují za kritická, promítají do jejich praktické zkušenosti. Díky tomu získáme ucelenější pohled na to, jak se teoretická příprava odráží v praxi.

2) Jaké jsou podle studentů silné a slabé stránky pedagogických praxí?

5.2 Metodologie sběru dat a jejich analýzy

Výzkumná část této diplomové práce bude založena na kvalitativním výzkumu, který nám umožní porozumět problematice kritických míst v přípravě učitelů anglického jazyka z pohledu studentů na pedagogické praxi. Jeho hlavní výhodou je, kromě získání podrobného popisu a vhledu při zkoumání daného jevu, i schopnost zachytit kontext zkoumaného jevu a porozumět mu. Získáme tak data bez předem stanovených hypotéz a budeme schopni objevovat nové souvislosti, které by jinak mohly být přehlédnuty (Hendl, 2005).

Cílem této práce nebude podat objektivní popis dané problematiky, ale spíše odhalit místa přípravy, která studenti vykonávající pedagogickou praxi subjektivně považují za kritická. To nám kvalitativní výzkum umožní. Prostřednictvím něj budeme schopni odpovědět na výše stanovené výzkumné otázky.

Využití kvalitativního výzkumu má však i své nevýhody. Protože pracuje obvykle s omezeným množstvím respondentů, a to na jednom místě, informace, které prostřednictvím něj získáme, nemusí být zobecnitelné. Sběr dat a jejich následná analýza je obvykle poměrně časově náročná. Problematická se někdy jeví i neprůhlednost kvalitativního výzkumu. Jednak z výzkumné zprávy nemusí být vždy jasné, jakým způsobem byli respondenti vybíráni, jednak se kvalitativní analýza nedá formalizovat. Čtenář se tedy nemusí dozvědět, jakým způsobem analýza probíhala (Hendl, 2005).

Metodou, kterou jsme zvolili ke sběru dat, bude dotazníkové šetření. V dotazníku budou převažovat otevřené otázky, které umožní respondentům volně vyjádřit své pocity a zkušenosti. To nám poskytne detailní a rozmanitý materiál pro analýzu a porozumění kritických míst jejich přípravy. Otevřené otázky budou doplněny třemi uzavřenými, díky kterým získáme kvantitativní data. Tyto informace mohou poskytnout podporu nebo doplnění naší kvalitativní analýze a obohatit ji.

Jako hlavní výhodu využití dotazníku, kromě jeho nízké časové náročnosti, považujeme i relativně vysokou míru anonymity. Vzhledem k tomu, že chceme zkoumat místa přípravy, se kterými se studenti potýkali a s jejichž způsobem výuky nemuseli být vždy spokojeni, zachování anonymity respondentů je vítané. Studenti mohou být otevřenější a poskytnout nám více informací.

Při tvorbě dotazníku budeme vycházet ze základních znalostí, dovedností a kvalit, které představuje Rámec profesních kvalit učitele cizích jazyků a EPOSTL. Tyto oblasti jsme popsali v teoretické části práce a nyní nám budou poskytovat podporu při tvorbě jednotlivých otázek.

Dotazníkové šetření bývá obvykle spojováno s kvantitativním výzkumem. Zvolená metoda však není jediným aspektem, který rozhoduje o druhu prováděného výzkumu. Kromě použité metody sběru dat jsou v odborné literatuře zmiňována i další kritéria, a to zejména typ použitých dat a způsob jejich analýzy. Data, se kterými budeme pracovat, budou převážně slovní (nikoliv číselná). Při analýze získaných dat budeme mezi odpověďmi studentů hledat pravidelnosti a vztahy a budeme je spojovat do logických celků. Z tohoto pohledu budeme tedy provádět zmíněný kvalitativní výzkum, který obohatíme o metody kvantitativního šetření (Švaříček, 2007).

Data, která budeme mít následně k dispozici, budou převážně ve formě textu (až na 3 uzavřené otázky). Vzhledem k tomu, že budeme provádět kvalitativní výzkum, bude naším úkolem data podrobit systematické analýze a interpretaci. Získané odpovědi se nejprve pokusíme redukovat prostřednictvím parafrázování, sumarizování a kategorizování. Abychom představili překvapivá, či pro náš výzkum podstatná tvrzení, ponecháme i některé přímé citace respondentů. Následně se pokusíme rozkrýt a interpretovat významy skryté ve sdělení respondentů (Flick, 2009). Výsledky tohoto snažení představíme v následující kapitole, ve které uvedeme podrobné výsledky dotazníkového šetření. V poslední kapitole praktické části této diplomové práce shrneme jednotlivá zjištění a pokusíme se odpovědět na výzkumné otázky.

Výzkum této diplomové práce bude cílit na studenty učitelství anglického jazyka, kteří právě završují své pětileté studium pedagogickou praxí, nebo kteří praxi před krátkou dobou dokončili. Dotazník proto bude elektronickou¹ formou distribuován² mezi studenty 2. ročníku navazujícího magisterského studia.

¹ prostřednictvím platformy Survio.com

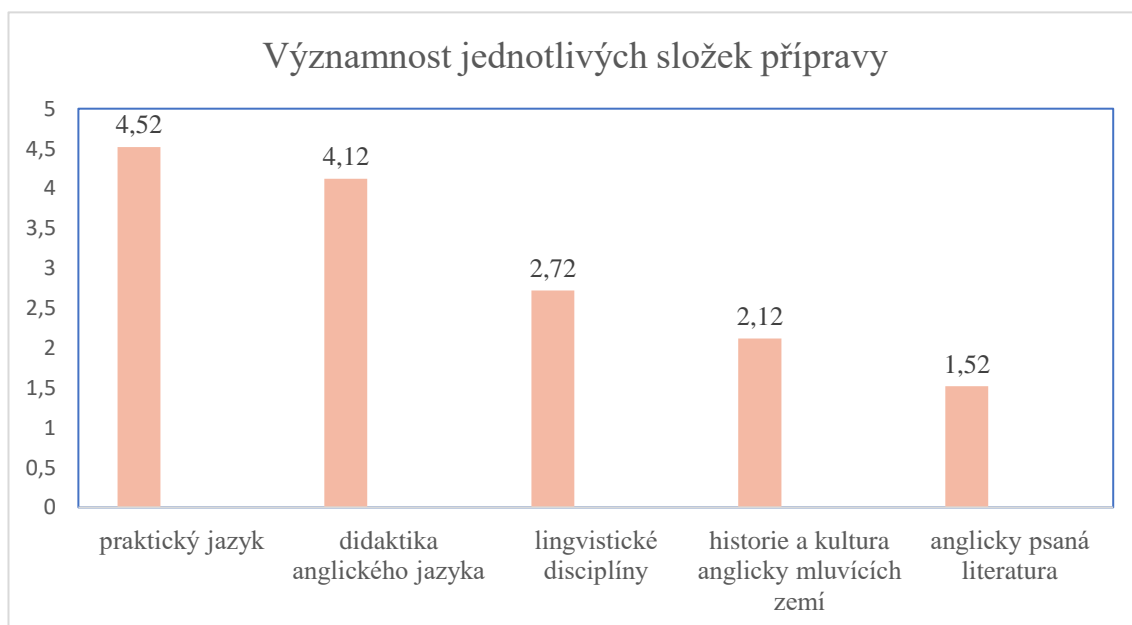
² Dotazník byl studentům anglického jazyka zaslán do skupinového chatu v aplikaci Messenger, prostřednictvím kterého spolu studenti 2. ročníku navazujícího magisterského studia komunikují. Vzhledem k tomu, že do chatu jsou stále zapojeni i ti, kteří studium ukončili dříve, výslovně jsme studenty požádali, aby dotazník vyplnili jen ti, kteří jsou nyní v posledním ročníku studia, a kteří právě plní svou pedagogickou praxi, či ji právě dokončili.

6 Výsledky dotazníkového šetření

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 19 žen a 6 mužů, tedy celkem 25 respondentů³. Odpovídali pouze studenti učitelství anglického jazyka na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity, kteří plní svou pedagogickou praxi, či ji v nedávné době splnili. V této kapitole se zaměříme na analýzu a interpretaci dat získaných z dotazníkového šetření.

6.1 Významnost jednotlivých složek přípravy

Ještě předtím, než jsme se v dotazníkovém šetření zaměřili na kritická místa přípravy anglického jazyka, jsme požádali respondenty, aby seřadili jednotlivé složky přípravy (praktický jazyk, lingvistické disciplíny, anglicky psaná literatura, historie a kultura anglicky mluvících zemí a didaktika anglického jazyka) podle toho, jak se jim jeví významné pro jejich učitelskou profesi. Tato informace nám pomůže porozumět tomu, co je pro studenty klíčové. Následně budeme schopni posoudit, zda místa, se kterými měli studenti největší potíže, a která se jim jevila jako kritická, jsou z perspektivy studentů také významná z pohledu vlastní pedagogické praxe či nikoliv. Položky seřazovali respondenti sestupně – od nejvýznamnější oblasti po tu, kterou považují za nejméně podstatnou (hodnoty 5–1).



Graf č. 1 – zdroj: vlastní výzkum

³ z možných 32 respondentů, kterým byl dotazník zaslán

V následující otevřené otázce jsme se respondentů zeptali, zda složka přípravy, kterou umístili na první místo, a tedy ji považují za nejdůležitější, byla v průběhu bakalářského a navazujícího magisterského studia dostatečně vyučována.

Za nejvýznamnější část přípravy učitelů anglického jazyka považují studenti praktický jazyk (s průměrnou hodnotou 4,52). Ten umístilo 16 z nich na 1. pozici. Na 2. místo ho zařadilo 7 z nich a 2 lidé na 3. místo. 5 respondentů, pro které je praktický jazyk stěžejní složkou přípravy, byli spokojeni s rozsahem a kvalitou jeho výuky na katedře anglistiky. Zbýlých 11 respondentů mělo k výuce jisté připomínky, nebo s ní byli přímo nespokojeni. Jedna ze studentek uvádí: „...*Nevzpomínám si, že bychom během celého studia intenzivně diskutovali v angličtině a procvičovali tak praktický jazyk. Pouze někdy, pouze v některých předmětech, například seminář Komunikační dovednosti učitele mě něco z praktického jazyka naučil a použila jsem to ve škole při své praxi.*“ Několik studentů se shoduje v tom, že svou úroveň anglického jazyka a komunikativní kompetence rozvíjeli spíše mimo fakultu, zejména prostřednictvím sledování anglických filmů, hraním videoher a pobytu v zahraničí.

Ti, co vyjádřili určitou nespokojenost s rozsahem výuky praktického jazyka, se shodují v tom, že v rámci bakalářského studia bylo předmětů věnovaných právě rozvoji úrovně jazykové dovednosti dostatek. Problematické se však v tomto ohledu jeví navazující magisterské studium: „*Myslím, že v průběhu bakalářského studia byl hodin praktického jazyka dostatek. Na magisterském byly sice předměty, které se věnují jazyku učitele AJ, chyběl mi ale seminář, kde bychom mohli více mluvit, procvičovat gramatické jevy a rozšiřovat slovní zásobu.*“ I další respondenti mají na vyučování této oblasti podobný názor. Opakovaně uvádějí, že přímo jazyku bylo věnováno minimum času. Tvrdí, že jim v navazujícím studiu chyběla praktická výuka všech čtyřech řečových dovedností (mluvení, psaní, čtení, poslechu), gramatiky i slovní zásoby. Někteří mají pocit, že jazyk nepochvičovali dostatečně a nyní se při komunikaci v anglickém jazyce a při vedení hodiny necítí sebevědomě.

Co se týče významnosti, didaktika anglického jazyka je z pohledu studentů na pedagogické praxi na druhém místě (s průměrnou hodnotou 4,12). 9 respondentů ji umístilo na 1. pozici, 14 z nich na 2. pozici. Jednou se také objevila na 4. místě a jednou na posledním. Odpovědi na otevřenou otázku zjišťující spokojenost s rozsahem a kvalitou výuky v rámci celého studia byly (oproti komentářům k výuce praktického

jazyka) poměrně optimističtější. Všichni z dotázaných, pro které je didaktika klíčovou oblastí přípravy, s ní byli spokojeni. Několik studentů však mělo připomínku k tomu, že didaktika se vyučuje až v navazujícím magisterském studiu: „*V průběhu bakalářského studia jsme didaktiku ještě neměli, ale určitě i tam má své místo. Minimálně jako obor, který by měl vstupovat do ostatních předmětů – jak můžeme dané záležitosti učit, jak se jim věnovat ve škole apod. Nicméně v průběhu magisterského studia jsme věnovali didaktice a způsobům vyučování velký prostor.*“ I další z respondentů uvádí, že by teoretické poznatky z didaktiky využili i dříve, tedy v průběhu bakalářského studia, a že by do výuky měly být zařazeny už v průběhu něj.

Drobnou nespokojenost vyjádřili studenti s rozsahem výuky didaktiky v oblasti gramatických jevů. Uvádí, že by ocenili, kdyby měli možnost se seznámit s více praktickými příklady, jak gramatiku vyučovat. Tedy jak ji vysvětlit žákům 2. stupně ZŠ a také, jaké konkrétní aktivity by při její výuce mohli využít. Jedná se o oblast, se kterou se potýkali v průběhu svých pedagogických praxí. Studenti zmínili i další oblasti didaktiky, ve kterých by si potřebovali rozšířit své znalosti: „*Didaktika je proto pro mě nejdůležitější. Hodiny s paní docentkou byly skvělé, ale mám problém ohledně hledání zdrojů, moderních metod, her. Také doted' nevím, jak žáky učit slovíčka.*“ I další z respondentů uvedl: „*...vím, jak slovní zásobu neučit (např. seznam izolovaných slovíček bez kontextu), také vím, jak učit slovní zásobu mladší žáky. V tom, jak ji učit na 2. stupni zatím tápu.*“

Třetí z hlediska významnosti, a to s podstatným odstupem, se umístily lingvistické disciplíny (s průměrnou hodnotou 2,72). Na čtvrté místo byla průměrně umístěna historie a kultura anglicky mluvících zemí (2,12) a za nejméně významnou považují studenti anglicky psanou literaturu (1,52), která se ve výuce anglického jazyka na 2. stupni neobjevuje tak často.

6.2 Sebehodnocení vlastních znalostí a kvalit studenty

V teoretické části této diplomové práce jsme představili, jaké znalosti a kvality by měl učitel anglického jazyka (dle námi použitých zdrojů) mít a uvedli jejich konkrétní oblasti. Do dotazníkového šetření jsme zařadili Likertovu škálu, která obsahovala 12 tvrzení týkající se právě znalostí a kvalit učitele anglického jazyka. Studenti se měli zamyslet, jak jednotlivé znalosti a kvality využili v průběhu svých pedagogických praxí, a následně

vybrat, do jaké míry s jednotlivými výroky souhlasí (naprosto souhlasím – spíše souhlasím – mám neutrální postoj – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím).

Abychom zjistili průměrné rozložení jednotlivých odpovědí, přiřadili jsme jednotlivým vyjádřením míry souhlasu číselné hodnoty. Ty se pohybovaly od 1 (naprosto nesouhlasím) do 5 (naprosto souhlasím). Jednotlivé frekvence odpovědí pak byly těmito hodnotami vynásobeny, všechny tyto násobky byly následně sečteny. Výsledkem tohoto součtu byl součet vážených hodnot odpovědí pro jednotlivá tvrzení. Pro získání průměrné hodnoty jsme tyto hodnoty vydělili počtem respondentů (25) (Chráška, 2016). Hodnoty, které jsme získali, vyjadřují průměrné rozložení odpovědí, které je znázorněno v následující tabulce 1. Čím vyšší je výsledná hodnota, tím více studenti souhlasí s uvedenými výroky.

Tabulka 1: Průměrné rozložení odpovědí (Zdroj: vlastní výzkum)

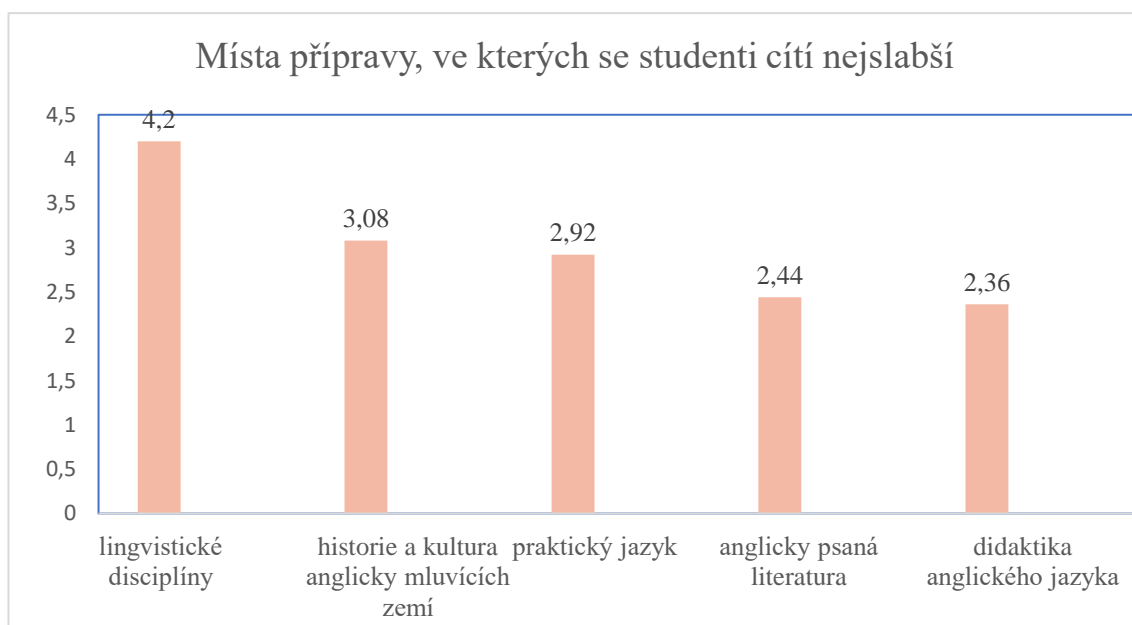
výrok	střední hodnota
S žáky v průběhu hodiny komunikuji a poskytuji jim pozitivní zpětnou vazbu.	4,52
Jsem schopen/schopna tvořit materiály do výuky, případně vím, kde je hledat.	4,4
Výuku plánuji tak, aby směřovala k rozvoji komunikační kompetence v anglickém jazyce.	4,32
Mám jazykové kompetence k vedení hodiny v anglickém jazyce.	4,24
Vím, kdy je v hodině efektivní použít anglický jazyk a kdy spíše mateřský jazyk.	4,24
Mám rozhled v reáliích, kultuře a historii anglicky mluvících zemí.	3,92
Jsem schopen/schopna hodinu naplánovat tak, aby byla ucelená a její obsah byl rozmanitý.	3,92
Znám širokou škálu vyučovacích metod a jsem si vědom/a jejich výhod a nevýhod. Při přípravě na hodinu tak mohu vybrat tu nejvhodnější.	3,92
Mám dostatečné teoretické znalosti ve svém oboru a díky nim jsem schopen/schopna učivo žákům srozumitelně představit.	3,72
Jsem schopen/schopna přizpůsobit plán hodiny nečekaným událostem.	3,64
Výuku plánuji tak, aby byly jednotlivé řečové dovednosti a jazykové prostředky rozvíjeny rovnoměrně.	3,44
Znám dostatek literárních textů, které mohu použít při výuce.	2,96

Jak je patrné z výše uvedené tabulky (1), jako nejslabší hodnotí studenti svou znalost literárních textů, které by mohli využít při vlastní výuce. Znalosti jsou zastoupeny spíše v druhé polovině tabulky, tudíž se v nich studenti hodnotí negativněji než v jednotlivých kvalitách.

6.3 Problematičnost jednotlivých složek přípravy

V další otázce dotazníkového šetření jsme se přiblížili problematice kritických míst v přípravě učitelů anglického jazyka. Studenti měli seřadit jednotlivé složky přípravy podle toho, kde se cítí nejslabší. Na první místo umisťovali tu nejvíce problematickou oblast, na poslední místo tu, která jim činila nejmenší obtíže.

Nejslabší se studenti cítí v lingvistických disciplínách. Následuje historie a kultura anglicky mluvících zemí, praktický jazyk a anglicky psaná literatura. V didaktice anglického jazyka se cítí nejjistější.



Graf č. 2 – Zdroj: vlastní výzkum

6.4 Kritická místa přípravy

V další, stěžejní části dotazníkového šetření, jsme se studentů zeptali, která místa přípravy na katedře anglistiky se jim během pedagogické praxe jevila jako kritická. Jednalo se o povinnou otázku, tedy na ni všichni z respondentů odpověděli. Někteří uvedli hned několik oblastí, které považují za kritické.

V dotazníku jsme navíc vysvětlili, co to kritické místo je: „*Kritické místo je oblast, která pro Vás byla náročná, problematická, či jste v ní přímo selhávali. To mohlo být způsobeno učivem samotným (např. pokud bylo obtížné, komplikované), či vyučujícím (učivo bylo nedostatečně představeno, nebo bylo úplně vynecháno).*“

Jednoznačně nejvíce kritické se jeví všechny lingvistické předměty. Jednotlivé disciplíny lingvistiky (fonetika, fonologie, morfolgie, lingvistika, syntax) byly v odpovědích přímo zmíněny rovnou měrou. Nejčastěji však studenti uváděli, že pro ně byly kritické všechny z nich. Lingvistiku v souvislosti s kritičností zmínilo hned 20 studentů. V úvodní kapitole, která se věnuje právě kritickým místům výuky, jsme uvedli, že činitelů dané problematičnosti může být hned několik. To se v tomto výzkumu potvrdilo.

Jedním ze zdrojů kritičnosti výuky lingvistických disciplín je právě předmět samotný, tedy zejména jeho obtížnost. Studenti se shodují v tom, že se jedná o jednu z nejnáročnějších oblastí přípravy. Uvádí například: „*Všechny lingvistické předměty. Vyučující sice byli skvělí, snažili se nám jednotlivé disciplíny přiblížit, učivo bylo ale náročné a pro mě osobně těžko uchopitelné. Chyba je i na mojí straně, neměl jsem motivaci se v nich víc rozvíjet. Myslím si totiž, že je to oblast, kterou na ZŠ využiju úplně nejméně.*“ S nedostatkem motivace vzdělávat se v této oblasti, který plyne z nepochopení významu lingvistických disciplín v rámci výuky na ZŠ, se setkal i další respondent: „*Kritické byly všechny lingvistické předměty, protože jsem doteď nezaznamenala v praxi důvod, proč jsme jimi museli projít.*“

Další z respondentů uvádí: „*Nejobtížnější byly všechny lingvistické předměty, počínaje fonetikou a syntaxí konče. Přesto, že mě moc bavily, pro mě byly často obtížné.*“

Nebo také: „*Lingvistika, učitelé odvedli skvělou práci, ale tato oblast je náročná a pro mě je toto náročné i v cizím jazyce.*“ Jeden z respondentů uvádí: „*Kritická mi přišla lingvistika. Ačkoliv se jednalo o předměty, které mě bavily, bylo pro mě náročné některé jevy pochopit. Zároveň si myslím, že se jedná o předměty důležité, je potřeba, abychom jako učitelé hlouběji porozuměli jazykovým strukturám. Na pedagogických praxích jsem zjistila, že znalosti z lingvistických předmětů moc neumím využít při výuce.*“

Poslední z výše uvedených citací upozorňuje na další zdroj kritičnosti ve výuce lingvistických disciplín. Jedná se o propojení dané znalosti s praxí. Studenti nejsou schopni poznatky z této oblasti zjednodušit natolik, aby byly přínosné i pro jejich žáky: „*Nejtěžší asi lingvistika v tom smyslu, že mi občas dělalo problém převést akademické poznatky do své výuky – zjednodušit je na úroveň svých žáků. S tím samozřejmě pomáhají učebnice, ale často žáci narazí na příklady, které jsou obtížnější na vysvětlení/mají více možných interpretací apod. Pak učitel třeba tápe, jak to zjednodušeně vysvětlit. A možná*

s tím právě souvisí praktický jazyk, umění nastavit dobře úroveň svého jazyka podle věku a úrovně žáků. Kdybychom se na fakultě možná v rámci všech předmětů mohli rozvíjet spíše v tom, jak to využít v praxi, jak učit danou látku/lingvistický jev, bylo by to přínosnější.“

Zároveň mají pocit, že výuka lingvistických předmětů je zaměřena pouze na teoretické znalosti. Ocenili by, kdyby se setkali s konkrétními aktivitami, které by mohli využít při výuce anglického jazyka na 2. stupni ZŠ: *„Kritické byly předměty lingvistické – syntax, fonetika, fonologie. Uvítala bych, kdyby se tyto předměty zaměřovaly více na to, s čím se skutečně setkáme na druhém stupni základní školy, ne řešit odborné texty s vysokou obtížností. Nebo také: „Podle mě procvičování lingvistiky na úrovni vzdělání žáků 2. stupně. Vím, že bychom měli mít přehled mnohem hlubší, ale více bych ocenila detailní práci s jazykem a jeho aspekty, jež využijí při výuce žáků.“* V tomto případě je zdrojem kritičnosti přípravy absence konkrétních příkladů, jak využít lingvistické znalosti v pedagogické praxi, a jak je vyučovat.

Nedostatečnou míru propojení teorie s praxí vyjádřili někteří respondenti i v souvislosti s didaktikou anglického jazyka. V průběhu pedagogických praxí pocítili, že si nejsou jisti, jak vysvětlovat a vyučovat jednotlivé gramatické jevy. Ocenili by zároveň i více příkladů konkrétních aktivit, které by mohli při výuce využít.

Za kritické místo považovali někteří studenti výuku praktického jazyka. Dva z respondentů poukazují na obtížnost testů, jeden z nich upozorňuje na přístup některých vyučujících: *„Kritický pro měl byl praktický jazyk hned v prvním ročníku bakalářského studia. Po roční pauze studii jsem se musela opět zaběhnout, s podobnými testy jsem neměla zkušenost. Příprava na semináři probíhala tak, že jsme pouze vyplňovali cvičení v učebnici. Zkoušku se mi podařilo splnit až na třetí pokus, přičemž vyučující těm, kteří zkoušku museli opakovat, nedal dostatečnou podporu.“*

Další z uvedených odpovědí se netýkaly přímo kritických míst. Respondenti spíše poukazovali na oblasti, jejichž přípravu na katedře anglistiky by pozměnili.

Jeden z respondentů si myslí, že studenti anglického jazyka by měli mít povinnost navštívit některou z anglicky mluvících zemí. Uvádí, že ačkoliv se historie a kultura v prostředí základní školy podrobně nevyučuje, znalosti z těchto oblastí dodávají učitelé jistou odbornost a přehled. Návštěvu cizí země zmiňuje jako zdroj jejich poznání.

Další z respondentů komentoval způsob výuky literatury na katedře anglistiky. „Literatura je náročná, protože málo lidí obecně čte. Nejspíše by se dala vyučovat s lepším přiblížením a nadchnutím studentů, ale upřímně ani to by drtivě většině nepomohlo. Líbilo by se mi, kdyby se literatura na VŠ zajímala více o literárně historický kontext a pochopení celého díla komplexně, a ne znát jen příběh knihy. B⁴ předměty související s literaturou byly moc fajn např. předmět Dětská literatura.“

6.5 Studenti na pedagogické praxi

V další části dotazníkového šetření jsme se zabývali průběhem průběžné a souvislé pedagogické praxe. Zajímalo nás, jakým způsobem studenti spolupracovali se svými provázejícími učiteli a jaké jsou silné a slabé stránky jednotlivých praxí.

6.5.1 Průběžná pedagogická praxe

Průběžnou pedagogickou praxi konali studenti na fakultních školách, kam docházeli ve skupinách čítajících pět studentů. Společně s nimi se výuky účastnila jedna z metodiček pedagogických praxí. V průběhu jednoho semestru si obvykle každý student vyzkoušel dva vlastní výstupy, přičemž alespoň při jednom z nich byla přítomná právě jedna z metodiček praxí. Ta společně s ostatními studenty ze skupiny poskytovala zpětnou vazbu k právě proběhlé hodině.

Dle studentů přináší průběžné pedagogické praxe hned několik pozitiv. Shodují se v tom, že silnou stránkou této první přímé zkušenosti s výukou je právě kontakt s realitou, seznámení se s vyučováním „na vlastní kůži“. Někteří studenti zažili svou úplně první vyučovací hodinu v roli učitele a svůj první kontakt se žáky právě na průběžné praxi anglického jazyka. Oceňují, že si po 3-4 letech studia mohli vyzkoušet vyučovat, konečně uplatnit své teoretické poznatky v praxi, a to stále pod dozorem a s pomocí (při přípravě a případně i realizaci hodin) učitelů. Zároveň si mohli vyzkoušet, jak se před třídou žáků cítí, a přemýšlet, zda se jedná o povolání, které je pro ně vhodné.

Kromě nabytí zkušeností považují studenti za silnou stránku průběžné pedagogické praxe zejména její reflexe. Váží si zpětné vazby, která se jim dostala od vyučujících z fakulty: „... reflexe s paní docentkou mi pomohla ujasnit si různé aspekty výuky a chyby, případně

⁴ povinně volitelné předměty

jak se jich vyvarovat.“ I další respondenti oceňují reflexe s paní docentkou a vyzdvihují její pozitivní přístup při poskytování zpětné vazby. Ten byl pro studenty motivujícím prvkem, který jim u pedagogických praxí druhých oborů často chyběl.

Reflexe, které studenti uváděli jako silné stránky průběžných pedagogických praxí, byly dále od provázejících učitelů, zejména ale od ostatních studentů, kteří se daného výstupu účastnili jako pozorující. Ti mohli právě vyučujícímu studentovi popsat, co se jim na daném výstupu líbilo, či sdílet své nápady, jak by bylo možné danou vyučovací hodinu vylepšit. Respondenti si tedy vážili jednak toho, že jejich výstup viděli další studenti, naopak ale také toho, že sami mohli být přítomni vyučovacích hodin svých kolegů a čerpat od nich inspiraci do své vlastní budoucí praxe. Pro některé studenty je nevýznamnější zpětnou vazbou reflexe samotných žáků a jejich aktivita během výuky.

Slabé stránky průběžné pedagogické praxe se nesou ve znamení nedostatku. Většina studentů uvádí, že počet hodin, které si mohli sami vyzkoušet, byl nedostatečný. Ocenili by, kdyby bylo pro vlastní výstupy více prostoru. Uvědomují si ale také, že z realizačního hlediska by zřejmě bylo jen velmi obtížné zařídit, aby se každý student dostal ke slovu více než jednou nebo dvakrát. Další oblast, která se studentům jevila jako problematická, byla příprava na vlastní vyučovací hodiny. Respondenti uvedli, že jim při přípravě chyběla určitá volnost k tomu, aby si mohli hodinu realizovat dle vlastních představ a vyzkoušet si styl vyučování, o kterém si myslí, že by pro ně byl v budoucnu ideální. Jak někteří uvádějí, provázející učitel obvykle zadal, co by bylo potřeba v dané třídě odučit.

Další slabou stránkou se respondentům jevila nedostatečná znalost jednotlivých žáků. Vzhledem k nižšímu počtu odučených hodin neměli studenti šanci žáky lépe poznat a učitel o nich praktikanty také příliš neinformoval. Zajímavou připomínku měla jedna z respondentek: *„(Za slabou stránku průběžné pedagogické praxe považuji) jen záležitosti, které nevím, jestli je možné změnit. Například to, že když vyučuji, nenavazuji sama na sebe a vím, že to s žáky příští hodinu nedodělám já, takže cítím větší závazek všechno stihnout. Zároveň jsem se necítila ze své nezkušené pozice povoláná k tomu, abych reflektovala výuku ostatních.*“ Studentka má pravdu v tom, že učitel, pokud ve své vyučovací hodině nestihne některou z aktivit dokončit, má šanci to napravit v další hodině. Na studenty na pedagogické praxi je v tomto kladen větší závazek vše připravené stihnout dokončit.

Jednotlivě udávají studenti i další slabé stránky průběžné pedagogické praxe, jako například soutěživost mezi praktikanty, získávání zpětné vazby, nízká vlastní úroveň praktického jazyka, nespokojenost s provázejícím učitelem. Jeden z respondentů uvedl, že by si náslechy raději splnil hned u několika zkušených učitelů. Každý z nich zřejmě přistupuje k výuce anglického jazyka trochu jinak. Účast na jejich hodinách by tak mohla poskytnout více inspirace, protože každý student by se mohl identifikovat s jiným učitelským vzorem.

Kontakt s realitou, který někteří respondenti uváděli jako silnou stránku tohoto druhu praxe, však nebyl pro všechny tak směřodátný. Jedna z respondentek uvádí: „*Nesedělo mi, že naše skupina byla ve třídě těch chytřejších, tím pádem všechno hezky „odsýpalo“, žáci věděli vše předem, nebo zase rychle pochopili. Na souvislých praxích to byla veliká facka, když jsem najednou byla ve škole, kde to takhle nefunguje.*“ Výše uvedená připomínka je ale zřejmě něco, s čím nelze nic udělat. Učitel se v průběhu své profesní praxe setkává se skupinami žáků, jejichž úroveň anglického jazyka se různí. Jiní studenti by navíc mohli naopak ocenit, že poprvé vyučovali ve skupině, kde se pracuje snadno a špatná úroveň žáků jim neztěžuje už takhle náročnou situaci.

Spolupráce studentů na průběžné pedagogické praxi s provázejícím učitelem obvykle probíhala tak, že učitel představil téma, které je potřeba si připravit. Někteří respondenti uvedli, že jim učitel obvykle zadal i aktivity a cvičení v učebnici nebo pracovním sešitě, které by bylo vhodné se žáky projít. Zbytek přípravy byl pak v rukou studentů. Ti si svou hodinu však mohli upravit podle sebe. Přípravy následně posílali učitelům, kteří jim prostřednictvím emailové komunikace, či osobního setkání, doporučili, jak by bylo možné výstup vylepšit. Po jeho samotné realizaci poskytovali učitelé studentům krátkou zpětnou vazbu.

6.5.2 Souvislá pedagogická praxe

Souvislou pedagogickou praxi mohli studenti vykonávat až po splnění té průběžné. Tentokrát však nechodili na katedrou vybrané fakultní školy, ale na základní školu dle vlastního výběru.

V dotazníkovém šetření velká část studentů uvedla, že za silnou stránku považuje zejména právě nabyté zkušenosti. Ty zahrnovaly především to, že si studenti vyzkoušeli chod školy tak, jak ve skutečnosti probíhá, a nahlédli do školní reality všedního školního

dne. To proto, že si mohli vyzkoušet vyučovat více hodin v jednom pracovním dni či přímo za sebou. Větší počet odučených hodin znamenal i větší počet příprav, které museli studenti vypracovávat. To některým pomohlo přehodnotit svůj přístup k nim a zvážit, kolik času je možné jim věnovat: „*Uvědomil jsem si, že nemůžu přípravou hodin trávit tolik času (jako na průběžné praxi). Nebyl na to čas a až nastoupím v září do práce, tak už vůbec nebude. Vyzkoušel jsem si tak trochu improvizovat a využíval jsem už hotové materiály, které jsem našel na internetu.*“ Další respondenti mají podobnou zkušenost, uvádí, že museli pracovat na svém time managementu. Na každou vyučovací hodinu už se nemohli připravovat několik hodin, protože během jednoho odpoledne museli vypracovat příprav hned několik. Zároveň však byli postupně čím dál tím méně nervózní a příprava i samotná realizace vyučovacích hodin byla jednodušší než na průběžné pedagogické praxi.

Někteří měli možnost si jednu přípravu na vyučovací hodinu vyzkoušet hned v několika paralelních třídách. Ověřili si, že každá skupina žáků je něčím specifická a že stejné aktivity mohou v každé třídě přinést úplně jiný výsledek. V souvislosti s rozmanitostí jednotlivých skupin považují studenti za silnou stránku souvislé pedagogické praxe to, že mohli vidět, jakým způsobem se liší vyučování v jednotlivých ročnících a ve skupinách s různou úrovní pokročilosti. Někteří si vyzkoušeli vyučovat anglický jazyk na 1. stupni ZŠ, a i to hodnotí pozitivně.

Větší vhléd do školního prostředí, který studenti oceňovali, se netýkal jen počtu odučených hodin, ale i přímé zkušenosti se žáky.: „*Pochopení celého chodu školy a být jeho součástí. Z mého pohledu má tato praxe větší smysl už jen z mentálního nastavení studentů VŠ, kteří to berou jako opravdovou práci a studenti ZŠ, kteří nás naopak berou jako opravdové učitele.*“ Studenti uvádí, že si mohli vyzkoušet spolupracovat se žáky a reagovat na jejich potřeby více než na průběžné pedagogické praxi, protože v jedné třídě vyučovali obvykle hned několikrát.

Dále někteří respondenti vyzdvihli spolupráci se zkušeným provádějícím učitelem, u kterého měli možnost vidět různorodé vedení hodin a který jim zprostředkoval mnoho cenných zkušeností a inspirace. Cení si i zpětné vazby z jeho strany.

Avšak ne všichni byli se svým provázejícím učitelem spokojeni. Vzhledem k tomu, že některým byl učitel, ke kterému měli docházet, přidělen vedením školy (ne dle vlastního výběru), nebylo předem jisté, zda jim provázející učitel bude vyhovovat po stránce

učitelské i lidské. Když se poté někteří setkali s neochotným přístupem učitelů, či nesouzněli s jejich přístupem k výuce a žákům samotným, bylo pro ně obtížné udržet si motivaci po celou dobu souvislých pedagogických praxí. V jedné z respondentek taková zkušenost prohloubila strach z nástupu do vlastní učitelské profese: „*(Za slabou stránku souvislé pedagogické praxe považují) nepřátelský přístup provádějící učitelky vůči mně a tím pádem nemožnost si vyzkoušet rozmanité způsoby výuky (musela jsem jet frontálku). Proto se strašně bojím od září pracovat, protože vlastně nevím, jak na to.*“

Někteří studenti tvrdí, že jim na souvislé pedagogické praxi chyběla hlubší a podrobnější reflexe ze strany provádějícího učitele. Uvádí, že v průběhu dne nezbývalo pro zpětnou vazbu příliš času. Závěrečné hodnocení, které provázející učitelé vyplňují do IS STAG, považuje jeden ze studentů za příliš abstraktní, uvádí, že by bylo vhodnější, kdyby učitelé mohli odpovídat na konkrétnější otázky v rámci tohoto hodnocení. Další by ocenil i více zpětné vazby ze strany fakulty.

Poslední ze slabých stránek souvislé pedagogické praxe, která se v odpovědích respondentů objevovala opakovaně, byla přílišná závislost na provádějícím učiteli. Někteří respondenti uvedli, že museli vyučovat přesně to, co jim bylo zadáno, a cítili se tím značně omezeni, protože měli málo prostoru pro realizaci vlastních aktivit. Jiní naopak vyzdvihli, že měli volnost a mohli si vyzkoušet různé metody a formy práce podle toho, co jim samotným je blízké.

Spolupráce s provázejícím učitelem probíhala na souvislých pedagogických praxích podobně jako na průběžných. Učitel nejprve zadal téma a nastínil, co by bylo vhodné se žáky projít. Vypracovanou přípravu měli možnost někteří studenti nejprve zkonzultovat a až následně realizovat. Po výuce dostala většina studentů jen stručnou zpětnou vazbu.

7 Zodpovězení výzkumných otázek

Jaká jsou kritická místa přípravy učitelů anglického jazyka z pohledu studenta na pedagogické praxi?

Lingvistické disciplíny

V rámci dotazníkového šetření byli studenti požádáni, aby přímo identifikovali kritická místa přípravy, která se jim jevila jako problematická během jejich pedagogické praxe. Analýzou jednotlivých odpovědí jsme objevili hned několik oblastí, které považovali za kritické. Jednoznačně nejvíce kritická se jeví výuka lingvistických předmětů. S výsledkem výše zmíněné otevřené otázky koresponduje i jiná část dotazníkového šetření, ve které studenti seřazovali oblasti přípravy podle toho, kde se cítí nejslabší. I v tomto případě se jako nejvíce problematické jevíly lingvistické disciplíny.

Studenti za nejvíce kritické označovali jak jednotlivé předměty lingvistiky, tak lingvistiku jako celek. I přesto, že vyučující těchto předmětů dle studentů odvedli skvělou práci, byla tato disciplína pro dotazované kritická hned z několika důvodů. Jednak se jedná o oblast náročnou, kterou je obtížné si osvojit. Jednak byl studentům význam lingvistických disciplín pro učitele anglického jazyka na 2. stupni ZŠ mnohdy nejasný. To mohlo vést k nedostatku motivace k učení a zlepšování se.

Neprovázanost teorie s praxí

Druhým významným kritickým místem se jeví neschopnost studentů aplikovat teoretické poznatky do praxe. S tímto problémem se právě mnozí z nich setkali na svých pedagogických praxích. Jedná se o neschopnost propojit znalosti z oblasti lingvistiky s vyučováním anglického jazyka. Jako příčinu tohoto problému považují nedostatečné zaměření přípravy na katedře anglistiky na tuto kvalitu učitele. Ocenili by, kdyby se v lingvistických předmětech mohli seznámit s tím, jak tuto disciplínu do výuky začlenit. To by jim měli vyučující představit na konkrétních materiálech využitelných v prostředí 2. stupně ZŠ.

V oblasti didaktiky se několik respondentů shodlo na tom, že se v průběhu svých pedagogických praxí potýkali s výukou gramatiky. Uvedli, že by bylo vhodné do přípravy zapojit více konkrétních aktivit a her, pomocí kterých by bylo možné gramatické jevy vyučovat. To samé zmínili někteří i v souvislosti s vyučováním slovní zásoby. Výše uvedené nedostatky nejsou dle respondentů způsobeny nedostatečnou kvalitou výuky, kterou mnozí naopak vyzdvihují. Pro studenty, kteří v průběhu studia začali vyučovat (na

základní škole, častěji v jazykové škole), byla didaktika anglického jazyka kritická v průběhu bakalářského studia, během kterého není vyučována vůbec. Kvůli tomu by někteří ocenili, kdyby byl didaktice věnován prostor i v první části vysokoškolského studia.

V Likertově škále, která byla zařazena do našeho dotazníkového šetření a zaměřovala se na sebehodnocení studentů v oblasti znalostí a kvalit učitele anglického jazyka, studenti nejméně souhlasili s následujícím tvrzením: *“Znám dostatek literárních textů, které mohu použít při výuce.”* Mohli bychom očekávat, že literaturu přímo označí některý z dotazovaných za kritické místo přípravy. Ale nebylo tomu tak. Vzhledem k tomu, že této oblasti přisuzovali dotazovaní studenti nejmenší významnost v rámci své učitelské přípravy na katedře anglistiky, je možné, že právě proto nejsou znepokojeni svými omezenými znalostmi v této oblasti.

V otázce, kde seřazovali jednotlivé oblasti přípravy podle toho, jak slabí se v nich cítí, je však anglicky psaná literatura uvedena jako druhá nejméně problematická oblast. Je patrné, že i v tomto případě jde o nedostatečné propojení teorie s praxí. Studenti, dle dostupných odpovědí, nemají problém s teoretickými znalostmi, potýkají se ale s jejich aplikací do praxe.

Praktický jazyk

Další kritické místo přípravy učitelů anglického jazyka, které jsme v dotazníkovém šetření objevili, je praktický jazyk, s jehož výukou nejsou spokojeny dvě třetiny dotazovaných. Za největší problém považují studenti skutečnost, že v navazujícím magisterském studiu je výuka na praktický jazyk zaměřena minimálně. Uvedli, že by ocenili, kdyby i v druhé části jejich studia mohli rozvíjet jednotlivé řečové dovednosti, zejména však mluvení.

Několik studentů praktický jazyk z pohledu pedagogické praxe označilo za kritický. V Likertově škále však tvrzení: *“Mám jazykové kompetence k vedení hodiny v anglickém jazyce.”* a *“Vím, kdy je v hodině efektivní použít anglický jazyk a kdy spíše mateřský jazyk.”* dosáhla čtvrtého a pátého nejvyššího průměrného hodnocení. V části dotazníku, ve které respondenti seřazovali oblasti přípravy podle toho, ve kterých se cítí nejslabší, umístili praktický jazyk až na třetí místo. Z výzkumu vyplývá, že ačkoliv jazyk samotný pro studenty není kritický, oni sami jeho výuku za kritickou považují. Možným vysvětlením tohoto jevu je skutečnost, že praktický jazyk je dle studentů nejméně významný

složkou přípravy. Vzhledem k tomu, že je jazyk pro dotazované prioritní částí přípravy, mohou mít na jeho výuku zvýšené nároky.

Jaké jsou podle studentů silné a slabé stránky pedagogických praxí?

Průběžná pedagogická praxe

Studenti uvedli, že průběžná pedagogická praxe jim umožnila získat cennou přímou zkušenost s výukou a seznámila je s realitou pedagogického prostředí. Díky ní měli také možnost uplatnit své teoretické poznatky v praxi a rozvíjet své pedagogické dovednosti. Za jednu ze silných stránek těchto praxí považují studenti reflexe, a to zejména ze strany fakultních metodiček praxí a studentů, kteří na praxi docházeli v dané skupině.

Jako další výhodu průběžné pedagogické praxe uvádějí respondenti možnost spolupráce s dalšími studenty. Vzhledem k tomu, že si své vyučovací hodiny navštěvovali navzájem, mohli si poskytovat zpětnou vazbu.

Nicméně tato praxe má dle dotazovaných i několik slabých stránek. Jednou z nich je omezený počet hodin, které měli studenti možnost si sami odučit. To jim neumožnilo rozvíjet své pedagogické schopnosti v takovém rozsahu, v jakém by si sami představovali. Jako další nevýhodu považují studenti omezenou volnost při přípravách na jednotlivé vyučovací hodiny.

Studenti by ocenili více prostoru pro své výstupy. Jednak z hlediska času, a tedy že by si rádi odučili více hodin. Jednak z hlediska vytváření vlastního stylu vyučování a realizace hodin dle svých vlastních představ, který je značně omezen zásahy provázejícího učitele.

Souvislá pedagogická praxe

Souvislá pedagogická praxe přináší studentům různé silné i slabé stránky, jak ukazují výsledky našeho dotazníkového šetření. Odhalili jsme, že jednou z hlavních výhod této praktické zkušenosti je (stejně jako u průběžné pedagogické praxe) získání zkušeností. Studenti měli příležitost vyzkoušet si výuku ve skutečném školním prostředí, vážili si zejména možnosti vyučovat více hodin za sebou, což je alespoň částečně připravilo na vyšší nároky v budoucí profesi. Při vyšším počtu odučených hodin byli studenti nuceni zlepšit svůj time management a hledat efektivní způsoby přípravy, například využíváním již dostupných materiálů.

Další silnou stránkou souvislé pedagogické praxe bylo získání vhledu do rozmanitosti výuky. Studenti měli možnost vyučovat ve skupinách s různou úrovní pokročilosti a v různých ročnících. Tím si, jak uvádí, osvojili schopnost přizpůsobit výuku konkrétním skupinám žáků, a uvědomili si, že stejné aktivity mohou přinášet různé výstupy v závislosti na dané skupině žáků.

Na druhou stranu, souvislá pedagogická praxe měla také několik slabých stránek. Někteří studenti byli nespokojeni se svým provázejícím učitelem, který jim byl přidělen danou základní školou. Několik dotazovaných uvedlo, že se setkali s neochotným přístupem ze strany učitelů, nebo nesouzněli s jejich přístupem k výuce. Další slabou stránkou byla dle respondentů nedostatečná reflexe ze strany provádějícího učitele. Některým studentům přišlo abstraktní závěrečné hodnocení, které by mohlo být konkrétnější a umožnit učitelům odpovídat na specifitější otázky. Také by ocenili více zpětné vazby ze strany fakulty.

Závěrem lze říci, že průběžná i souvislá pedagogická praxe nabízí studentům mnoho cenných zkušeností, díky kterým mohou nahlédnout do reálného školního prostředí. Je však důležité, aby byly brány v úvahu i jejich slabé stránky, jako jejich omezená volnost výuky a nedostatečná reflexe.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývá kritickými místy přípravy učitelů anglického jazyka z pohledu studentů na pedagogické praxi. Při jejím zpracování jsme si za hlavní cíl kladli, abychom identifikovali a analyzovali místa přípravy, která jsou pro studenty obtížná, či v nich přímo selhávají. Formálně je práce rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. První část práce poskytuje teoretická východiska, ze kterých jsme vycházeli při realizaci výzkumu, který je popsán v druhé části práce.

V úvodu teoretické části jsme představili, co to kritická místa jsou a co konkrétně může být zdrojem jejich problematičnosti. Následně jsme se zaměřili na pedagogické praxe. Uvedli jsme, jaký význam mají v kontextu celé pregraduální přípravy učitelů v České republice a v Evropě, jaká specifika mají pedagogické praxe v jazykovém vzdělávání a s jakými pedagogickými praxemi se studenti učitelství u nás obvykle setkávají. V další kapitole jsme se pokusili podat ucelený přehled znalostí a kvalit, kterých by se měl pokusit dosáhnout každý učitel anglického jazyka. V závěru teoretické části jsme popsali, jakým způsobem jsou připravováni studenti anglického jazyka se zaměřením na vzdělávání na 2. stupni ZŠ na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity, vycházeli jsme při tom z informací uvedených v informačním systému STAG.

V praktické části této diplomové práce byl proveden kvalitativní výzkum. Na základě teoretických poznatků uvedených v první části práce jsme sestavili dotazník, prostřednictvím kterého jsme chtěli zjistit, která místa přípravy učitelů považují studenti, kteří právě dokončují, nebo dokončili svou pedagogickou praxi, za kritická. Jako dílčí cíl jsme si stanovili zhodnotit výhody a nevýhody pedagogických praxí, a to taktéž z pohledu studentů.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 25 respondentů, kteří odpovídali převážně na otevřené otázky. Analýzou jednotlivých odpovědí jsme objevili hned několik oblastí, které považují studenti za kritické. Jednoznačně nejvíce problematická se jevila výuka lingvistických disciplín. Zejména proto, že se jedná o oblast velmi náročnou. Zároveň však studenti postrádali dostatek motivace k učení tohoto předmětu, protože nevěděli, jakým způsobem využijí dané teoretické poznatky v praxi. Druhým kritickým místem se jevila neprovázanost jednotlivých předmětů s praxí. Studenti se v průběhu svých pedagogických praxí setkávali s tím, že nebyli schopni propojit znalosti, které nabyli v předchozích pěti letech, s vyučováním anglického jazyka. Tento problém se týkal

zejména lingvistických poznatků. Problém s didaktickou transformací učiva se objevil také v oblasti výuky gramatiky a slovní zásoby. Zjistili jsme také, že studenti neví, jaké literární texty by mohli vybrat pro potřeby výuky anglického jazyka na 2. stupni ZŠ. Třetím kritickým místem byl dle studentů praktický jazyk. Za největší problém považovali skutečnost, že v navazujícím magisterském studiu je výuce jazyka věnováno minimum prostoru.

Za nejsilnější stránky průběžné pedagogické praxe považovali studenti jednak první kontakt s realitou, při kterém si mohli konečně vyzkoušet, jaké je to pracovat se žáky a vést výuku. Jednak ocenili zpětnou vazbu, které se jim dostalo od metodika praxí, provázejícího učitele, zejména však od ostatních studentů, kteří se výuky účastnili. Slabé stránky této praktické zkušenosti se nesly ve znamení nedostatku, a to zejména v oblasti počtu odučených hodin, volnosti při výběru učiva a znalosti žáků.

Hlavní výhodu souvislé pedagogické praxe viděli studenti v tom, že měli možnost nahlédnout do každodenního chodu školy, kterého mohli být součástí. Přehodnotili také svůj time management a zkrátili délku svých příprav na vyučování. Naopak nejproblematictější se v této oblasti jevil provázející učitel, se kterým někteří studenti neměli dobré zkušenosti. Za nedostatečný považovali studenti také rozsah zpětné vazby, kterou jim učitel poskytoval.

Věříme, že informace, které jsme výzkumem získali, mohou být impulzem ke zkvalitnění přípravy učitelů anglického jazyka. Do budoucna by se měli ti, kteří danou přípravu realizují, zaměřit na propojení teorie a praxe. Studenti by ocenili, kdyby se při studiu setkali s materiály a aktivitami, které by jim umožnily daný předmět lépe přiblížit jejich budoucím žákům. Týká se to zejména lingvistických disciplín, které jsou pro studenty samy o sobě velmi náročné. Znalosti v této oblasti se, dle zjištěných informací, nedaří studentům aplikovat do výuky na 2. stupni ZŠ. Větší provázanost teorie a praxe by zřejmě studentům přinesla i více motivace se takovými předměty do hloubky zabývat.

Druhým kritickým místem, na které by se měla, dle našich respondentů, příprava učitelů anglického jazyka zaměřit, je praktický jazyk. Studenti postrádají rozvoj všech řečových dovedností v navazujícím magisterském studiu. Za nedostatečně rozvíjenou považují zejména oblast mluvení.

SUMMARY

As a part of a GAJU team project, this diploma thesis deals with critical issues in English language teacher education from the point of view of students at teaching practice. English language teacher education plays a key role in preparing future teachers for their careers. However, it is crucial to understand the challenges students face during their training to enhance the quality of education provided. By examining students' perspectives, this study aims to reveal the gaps and difficulties that hinder their professional development. The thesis aims to identify and analyse areas of preparation that students find challenging or struggle in. The results could provide new perspectives about the problematic parts of English teacher education and challenge the Department of English Studies to make changes for the better.

The diploma thesis consists of two parts - theoretical and practical. The first part presents teaching practice and its importance in the context of English teacher education. It also shows that the education of future English teachers is a complex field that requires students to possess a wide range of skills and competencies. A whole chapter is devoted to these qualities. The theoretical part additionally describes the structure of the preparation of future English language teachers at the Faculty of Education at the University of South Bohemia.

The practical part of the thesis entails qualitative research with the objective of identifying critical issues in English teacher education from the viewpoint of students at teaching practice. To fulfil this aim, we have set the following research questions:

- What are the critical issues in English language teacher preparation from the point of view of students at teaching practice?
- According to students, what are the strengths and weaknesses of teaching practice?

In order to answer the research questions, we designed a survey consisting mostly of open-ended questions. It allowed respondents to express their feelings freely and to share their experiences.

We found that linguistic disciplines seem to be the most problematic area for students. It is a challenging subject to understand. At the same time, students lack the connection between theoretical knowledge in this area and English language teaching at elementary school. Students would appreciate introduction of materials and activities that would enable them to make the subject more relevant to their future students. The second is related to this. Students find it hard to transform theoretical knowledge into a form that would be more understandable for their potential pupils. The third critical area seems to be the English language itself. As there are no subjects devoted to it in the Master studies, students feel that they need to practice their communication skills more.

Students evaluate the teaching practice very positively. They mentioned that the advantage is the experience itself and feedback they receive from the methodologist and other students. The main weakness of the teaching practice is the dependence on the supervising teacher.

BIBLIOGRAFIE

BOŘKOVEC, Matouš, et al., 2023. *Kompetenční rámec absolventa učitelství*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

BROOKS, Val, Ian ABBOTT a Liz BILLS, 2010. *Preparing to Teach in Secondary Schools: A student teacher's guide to professional issues in secondary education*. Second edition. Open University Press. ISBN 978-0-335-22534-7.

FLICK, Uwe, 2009. *An introduction to qualitative research*. 4th edition. Los Angeles: SAGE. ISBN 978-1-5264-4565-0.

GARCÍA-CARMONA, et al, 2019. Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 22(1), 189–208. Dostupné z doi: 10.1007/s11218-018-9471-9

HATTIE, John, Gregory C. R. YATES, 2014. *Visible Learning and the Science of How We Learn*. New York: Routledge. ISBN 978-1-315-88502-5.

HAVEL, Jiří a Kateřina VLČKOVÁ, 2004. Faktory a kontext rozvíjení profesních dovedností učitelů. In: JANÍK, Tomáš a Jiří HAVEL, ed. *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů: sborník z mezinárodní konference konané dne 24. února 2004 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Masarykova univerzita, Katedra pedagogiky PdF MU, s. 155-175. ISBN 80-210-3378-9.

HELMS-LORENZ, Michelle, Wim VAN DE GRIFT a Ridwan MAULANA, 2015. Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*. 27(2), 178-204. ISSN 0924-3453. Dostupné z: doi:10.1080/09243453.2015.1035731

HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-736-7040-2.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

JANÍK, Tomáš, 2004. Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a vzdělávání učitelů. *Pedagogika*. 54 (3), s. 243–250

JANÍK, Tomáš, 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-080-8.

JUKLOVÁ, Kateřina, 2013. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.

KLEČKOVÁ, Gabriela, et al., 2019. *Rámec profesních kvalit učitele cizího jazyka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-7481-243-9.

MAZÁČOVÁ, Nataša, 2014. *Pedagogická praxe*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-673-4.

NEWBY, David, et al., 2007. *EPOSTL: A reflection tool for language teacher education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. ISBN nenalezeno

NOHAVOVÁ, Alena, Iva STUHLÍKOVÁ, Lucie BETÁKOVÁ, et al., 2021. *Kritická místa kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Pedagogica et psychologica. ISBN 978-80-7394-910-5.

ORTEGA Martín, José & MADRID, Daniel., 2006. A Framework for Teaching Practice in the European Context: General Principles and Assessment. *The International Journal of Learning: Annual Review*. 13. 135-144. Dostupné z doi: 10.18848/1447-9494/CGP/v13i07/44986.

PALMER, Parker J., 2007. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. 10th edition. Jossey-Bass. ISBN 9781119413042.

POWELL, William a KUSUMA-POWELL, Ochan, 2011. *How to Teach Now: Five Keys to Personalized Learning in the Global Classroom*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development. ISBN 978-1-4166-1204-9.

PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8621-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

SENIOR, Rose M., 2006. *The experience of language teaching*. New York: Cambridge University Press. ISBN 0521612314.

SOLÁROVÁ, Marie a Jan NETOLIČKA, 2010. *Profesní praxe v pregraduální přípravě učitelů 2. stupně ZŠ a SŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-901-8.

ŠTÁVA, Jan, 2004. Pedagogická praxe v systému vzdělávání budoucích učitelů. In: JANÍK, Tomáš a Jiří HAVEL, ed. *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů: sborník z mezinárodní konference konané dne 24. února 2004 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Masarykova univerzita, Katedra pedagogiky PdF MU, s. 45-50. ISBN 80-210-3378-9.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOMKOVÁ, Anna, 2012. *Rámec profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-64-4.

VACULÍK PRAVDOVÁ, Blanka, 2022. Utváření profesního sebepojetí učitele jako součást kurikula studijního programu učitelství. *Pedagogika*. 72(2), 185–216. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2021.2072.

VLČKOVÁ, Kateřina, Kateřina LOJDOVÁ, Josef LUKAS, Jan MAREŠ, Lucie ŠKARKOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, Petr KVĚTON a Stanislav JEŽEK, 2020. *Řízení třídy: studenti učitelství a jejich provázející učitelé*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9651-6.

VOSS, T., KUNTER, M., & BAUMERT J., 2011. Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*. 103(4), 952–969. Dostupné z doi: [10.1037/a0025125](https://doi.org/10.1037/a0025125)

INTERNETOVÉ ZDROJE:

EDU, 2022. *RVP – Rámcové vzdělávací programy*. [online]. [cit. 2023-03-26]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>

EUROPEAN COMMISSION, European Education and Culture Executive Agency, Motiejūnaitė-Schulmeister, A., De Coster, I., Davydovskaia, O., et al., 2021. *Teachers in Europe: careers, development and well-being*, Birch. P.(editor), Publications Office of the European Union, 2021, Dostupné z: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402>

EUROPEAN COMMISSION, 2022. *Eurydice: Czech Republic*. [online]. [cit. 2023-01-16]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/czech-republic/overview>

MŠMT, 2017. *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků*. [online]. [cit. 2023-01-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/ramcove-pozadavky-na-studijni-programy-jejichz-absolvovanim-1>

MŠMT, 2020. *Standard studia v oblasti pedagogických věd k získání kvalifikace učitele*. [online]. [cit. 2023-01-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/standard-studia-v-oblasti-pedagogickych-ved-k-ziskani-1>

MŠMT, 2022: *Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR*. [online]. [cit. 2023-02-20]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/01/Reforma-pr%C3%ADpravy-u%C4%8Citel%C5%AF.pdf>

OECD, 2019. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

OECD, 2020. *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.

UČITEL NAŽIVO, 2021. *Modely pregraduální přípravy učitelů pro 2. a 3. stupeň (Finsko, Švédsko, Anglie, Estonsko, Rakousko)*. [online]. [cit. 2023-01-16]. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/files/modely-pregradualni-pripravy-ucitelu-uplna-verze.pdf>

UDIR, 2019. *Rammer for veiledning i barnehage og skoler*. [online]. [cit. 2023-01-12]. Dostupné z: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/rammer-for-veiledning-i-barnehage-og-skoler/>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) In: Sbíрка zákonů České republiky [online]. [cit. 2023-03-16]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>