



Vnitrořakultní jazyková řkola jako doplněk pedagogické praxe

Tomáš Gráf

ABSTRAKT:

Studie představuje inovativní projekt vlastní vnitrořakultní jazykové řkoly, která na FF UK slouží jako doplněk pedagogických praxí v přípravě učitelů anglického jazyka. Mapuje její čtyřletou existenci, detailně popisuje její vznik, strukturu, vedení a principy práce se studenty didaktiky angličtiny, kteří na řkole vyučují. Dále poskytuje výsledky kvalitativního rozboru dotazníkového řetření, jehož se zúčastnilo třináct studentů učitelství zapojených do projektu. Ti hodnotili přínos projektu pro svou vlastní učitelřskou přípravu a nejřzůznější aspekty práce v jazykové řkole, jako např. smysl vzájemných hospitací, zhodnocení dosaženého pokroku sebe i svých studentů, zhodnocení problematických aspektů i srovnání projektu se standardní pedagogickou praxí. Vysoké hodnocení všech aspektů projektu studenty, lektory i vedením FF UK ukazuje, že projekt vlastní jazykové řkoly představuje unikátní příležitost doplnění běžných pedagogických praxí o simulaci skutečné řkoly organizované ve vlastních prostorách. Studie může sloužit i jako návod k vedení podobných projektů na jiných řakultách připravujících budoucí učitele.

ABSTRACT:

A Faculty's Own Language School as a Way of Supplementing the Practicum

The study presents an innovative project of a faculty's own on-the-premises language school which supplements the compulsory practicum in the preparation of English language teachers at the Faculty of Arts, Charles University. It maps its four-year existence, detailing its development, structure, management and principles of working with students of English didactics who teach at the school. It also provides a qualitative analysis of a questionnaire survey completed by thirteen teachers participating in the project, who evaluated the contribution of the project for their own teacher training and the various aspects of the work at the school, such as the contribution of peer observations, the assessment of progress made by themselves and by their students, the assessment of the projects' problematic aspects and the comparison of the project with the standard practicum. The high evaluation of all aspects of the project by the students, teachers and the management of the Faculty of Arts shows that the project of a faculty's own language school is a unique opportunity to complement the standard practicum with a simulation of a real school organized in its own premises. The study can easily serve as a guide to running similar projects at other faculties preparing future teachers.

KLÍČOVÁ SLOVA / KEY WORDS:

pedagogická praxe, příprava učitelů, vyučování cizích jazyků, didaktika, didaktika cizích jazyků, practicum, teacher training, foreign language teaching, teaching methodology, language teaching methodology

1. SITUACE VEDOUĆÍ KE VZNIKU PROJEKTU JAZYKOFFKA

Výzkum věnující se vysokořkolské přípravě budoucích učitelů na všech typech řkol (viz např. Wilson, 2006; Grudnoff, 2011; Mattson, Eilertsen & Rorrison, 2011;



Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2012) shodně dokumentuje, že klíčovou složkou této přípravy jsou pedagogické praxe. Umožňují totiž propojit teoretickou přípravu učitelů s praktickým uplatněním nabytých poznatků (Menter, 1989; Erben, 2005), podporují nácvik konkrétních postupů v autentickém prostředí škol se skutečnými žáky (Kasanda, 1995), vytvářejí bázi pro rozvoj reflektivního přístupu k vykonávaným činnostem (Richards & Farrell, 2005; Mazáčová, 2014) a poskytují příležitost k získávání zkušeností s praktickou výukou a chodem škol (Podlahová, 1998). Jsou-li správně realizovány, představují komplexní nástroj učitelské přípravy, díky němuž učitelé získávají konkrétní a jasnou představu o tom, s jakými situacemi se budou v učitelské profesi setkávat (Ngidi & Sibaya, 2003; Marais & Meier, 2004; Perry, 2004), na co mají být připraveni, jakými způsoby mohou řešit situace, k nimž při výuce a v provozu škol dochází, a získávají zároveň i zpětnou vazbu od fakultních učitelů a vedoucích praxí (Richards & Farrell, 2005). Pedagogické praxe tak vytvářejí předpoklad pro plynulý přechod od učitelské přípravy k výkonu povolání a přispívají k tomu, aby tento přechod nebyl novými učiteli vnímán jako šok (Slavík, Janík, Najvar & Píšová, 2012) a aby se snižovalo riziko předčasného zanechání učitelské profese v prvních letech jejího vykonávání (Mazánková, 2004; Twomey, 2007). Z těchto důvodů jsou pedagogické praxe zařazovány do studijních plánů všech programů, které budoucí učitele připravují.

Podoba praxí přitom na různých fakultách a univerzitách není jednotná. Rozdíly nalzáme v rozsahu, v typech realizovaných praxí a v zařazení těchto různých typů praxí do jednotlivých fází studia, v počtu praxí, v typech škol, na nichž praxe probíhají, ve způsobech jejich hodnocení a formách poskytování zpětné vazby, v přípravě studentů na praxe i v tom, jaké související činnosti se pro průběh praxí předepisují. Roste přitom přesvědčení, že podíl praxí na přípravě učitelů by se měl zvýšit a že by studenti měli absolvovat praxe na různých typech škol (Mleziva, 2015; Nováková, 2016; Švec, Svojanec & Pravdová, 2016; Černá, Píšová & Vlčková, 2017, s. 43). Toto přesvědčení nezřídka odráží i reflexe praxí studenty, kteří je absolvovali. Ti obvykle považují praxe za nejužitečnější složku své odborné přípravy, ale nezřídka si stěžují, že rozsah praxe nebyl dostatečný a že získaná zpětná vazba — ať už podaná fakultním učitelem či vedoucím praxe — nebyla dostatečně kvalitní (Řihánková, 2014; Pospíšil, 2017; Jiránková, 2019). Vedoucí praxí však často mají pro zlepšení praxí omezený prostor. Ten je vymezen podobou studijního plánu a počtem dostupných kreditů, omezenou možností vedoucího praxí osobně hospitovat¹ a často i nedostatkem kvalitních a adekvátně proškolených fakultních učitelů (Šimoník, 2016; Jedličková, 2020).

Když jsem v r. 2011 přebíral oborovou didaktiku anglického jazyka a vedení praxí na Ústavu anglického jazyka a didaktiky FF UK, rozsah praxí byl vymezen jedním předmětem *Pedagogická praxe* s doporučeným rozsahem 90 hodin, z čehož 20 hodin bylo alokováno na přímou výuku, 10 hodin bylo doporučováno pro náslechy a zbylých 60 hodin na přípravu a reflexi. Tento rozsah praktické přípravy jsem považoval za nedostatečný, v čemž mne utvrzovaly i poznatky samotných praktikantů (viz

1 Vedoucí praxe je obvykle akademický pracovník, pro nějž je pravidelné docházení do fakultních škol nad rámec jeho časových možností.



např. Pospíšil, 2017; Jiránková, 2019). Vzhledem k tomu, že nebylo možné zavést další předmět přímé pedagogické praxe, jsem v oborové didaktice anglického jazyka hledal způsoby, jak posílit provázanost teoretické přípravy s praktickou a jak v seminářích co nejvíce vytvářet prostředí podobající se skutečné výuce na střední škole. Za tím účelem hojně využívám technik mikrovučování různého rozsahu, od minimalistických úloh (např. student improvizovaně během několika vteřin simuluje výklad jednoduchého konceptu či zadává cvičení) až po 25minutové bloky samostatné výuky, které jsou nahrávány na video a detailně reflektovány. Další formou je pravidelné využívání videozáznamů ze skutečných hodin, které slouží pro ilustraci probíraných technik a metodických postupů a přinášejí do seminářů didaktiky prostředí skutečné školní třídy. Techniky mikrovučování dále využívám v nově zavedeném předmětu *Grammar in ELT*, který se zaměřuje na rozvoj dovedností nutných pro výklad gramatiky a plánování hodin, v nichž je gramatika klíčovou součástí. Studenti zde vyučují konkrétní gramatický jev, představují korespondující plány hodin a využitelné aktivity, učí se podávat a přijímat zpětnou vazbu a na jejím základě o týden později realizují opakované vyučování stejného jevu. Dalším předmětem, který byl zaveden, je předmět náslechoových praxí *Observations in ELT*, jehož cílem je představit problematiku pedagogického pozorování a provést jeho nácvik během tří vyučovacích dní strávených u začínajícího, středně pokročilého a pokročilého učitele angličtiny na střední škole. Studenti vyplňují observační protokoly, vedou detailní záznamy o výuce, učí se cíleně sledovat a hodnotit konkrétní činnosti a dovednosti učitele při výuce a v následném semináři na půdě FF pak učiteli poskytují zpětnou vazbu, diskutují o podobě observovaných hodin a jako výstup na konci semestru sepíší podrobné srovnání rozdílných přístupů zúčastněných učitelů. Dalším projektem, který jsem na FF UK realizoval, je zavedení předmětu *English 4U*, kde studenti didaktiky angličtiny vyučují angličtinu zahraničním studentům, kteří na FF UK absolvují studium v rámci programu Erasmus+.

Cílem tohoto článku je představit inovativní projekt realizace pedagogické praxe na vlastní jazykové škole *JazykoFFka*, kterou jsem pro tento účel založil na FF UK v r. 2016, popsat zkušenosti studentů, kteří zde vyučují, a poskytnout model fakultní jazykové školy, který může být snadno adoptován i na jiných fakultách s využitím zkušeností a poznatků z tří let provozu naší *JazykoFFky*. V článku se nejprve zaměřím na stručný popis školy a jejího provozu a provedu kvalitativní shrnutí dotazníkového šetření, které jsem v letech 2016–2018 realizoval u lektorů, absolventů didaktiky angličtiny na mém ústavu, kteří se do projektu zapojili.

2. POPIS DAT A POSTUPU ANALÝZY

Fakultní jazyková škola FF UK (dále jen *JazykoFFka*) vznikla na základě Institucionálního plánu UK 2016–2018, který stanovil jako jednu ze svých priorit rozvoj internacionalizace a s ní související rozvoj jazykové připravenosti v angličtině u svých administrativních pracovníků. Vedení FF UK vytvořilo v souvislosti s popisy práce doporučenou úroveň angličtiny pro jednotlivé pracovní pozice a navrhlo, aby byly vytvořeny bezplatné kurzy angličtiny pro zaměstnance ve vlastních prostorách fa-



kulty. Jako didaktikovi angličtiny mi byl svěřen výběr jazykové školy, která by tyto kurzy zajistila. Tento požadavek jsem vyřešil založením fakultní *JazykoFFky*, jejímiž učiteli (dále označováni jako lektori) se měli stát absolventi ročního kurzu didaktiky AJ z Ústavu anglického jazyka a didaktiky (ÚAJD), kteří se měli po roce výuky v *JazykoFFce* nahrazovat novými absolventy s cílem poskytnout absolventům didaktických kurzů příležitost pravidelného vyučování a zároveň vytvořit simulaci skutečné školy s obvyklými zaměstnaneckými povinnostmi a benefity v podobě metodického vedení, odborné podpory a zpětné vazby.

2.1 ROZŘAZENÍ DO SKUPIN, ROZSAH VÝUKY A VOLBA UČEBNIC

JazykoFFka vznikla v dubnu 2016. V úvodních měsících existence programu byl v prostředí Moodle vyvinut lexikálně-gramatický rozřazovací test, jež absolvovalo 117 technicko-hospodářských pracovníků (THP) fakulty (ve věku od 20 do 60 let), kteří prokázali následující úrovně pokročilosti a byli rozřazeni do 20 výukových skupin: A0 (11 THP, 2 kurzy), A1 (29 THP, 4 kurzy), A2 (20 THP, 4 kurzy), B1 (26 THP, 6 kurzů), B2 (31 THP, 4 kurzy). Rozřazení do skupin bylo přitom ovlivněno i časovými a prostorovými možnostmi. Bylo stanoveno, že výuka bude probíhat jednou týdně v délce 90 minut od poloviny září do konce června. Pro výuku byly vybrány učebnice z řady *Navigate*² vydávané *Oxford University Press* a pro výuku v nejpokročilejších kurzech jako doplňkový materiál učebnice *Keynote*³ nakladatelství *National Geographic*. Vedle práce s učebnicí a rozvoje běžných jazykových prostředků a řečových dovedností je v kurzech kladen důraz i na rozvoj specifických dovedností souvisejících s profesí studentů (např. administrativní angličtina) a rozvoj dovedností dle deskriptorů úrovní pokročilosti Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR).

2.2 PEDAGOGICKÉ A ADMINISTRATIVNÍ ZAJIŠTĚNÍ, POVINNOSTI LEKTORŮ A JEJICH ODBORNÁ PODPORA

Výuky se od září 2016 zhostilo 20 studentů anglického jazyka v magisterském studiu.⁴ Všichni absolvovali dvousemestrální kurz didaktiky angličtiny na ÚAJD, do projektu se přihlásili dobrovolně a byli vybráni na základě pohovoru. V dalších letech trvání *JazykoFFky* byli tito studenti postupně nahrazováni novými absolventy opět na základě dobrovolnosti a absolvování vstupního pohovoru. Zapojení studentů bylo někdy ovlivněno i rozvrhovými požadavky. Všichni jsou vypláceni hodinovou mzdou srovnatelnou s honoráři na běžných pražských jazykových školách.

Provoz *JazykoFFky* administrativně zajišťuje koordinátorka (0,3 FTE), studentka ÚAJD a absolventka didaktických kurzů. Ta se stará o přípravu rozvrhů, zajišťování učeben a suplování, administraci rozřazovacích testů, zařazování nových studentů, komunikaci se studenty, evidenci odučených hodin a výkazů práce, nákupu

2 https://elt.oup.com/catalogue/items/global/adult_courses/navigate/?cc=gb&selLanguage=en

3 <http://www.eltkeynote.com>

4 V daném období jde zhruba o 25 % z celkového počtu absolventů kurzů didaktiky AJ.



výukových materiálů, organizaci schůzí a metodických seminářů, dohled nad povinnostmi lektorů a zpracovávání studentských a lektorských evaluací.

Lektorům byla stanovena řada povinností tak, aby provoz školy co nejvíce simuloval běžné povinnosti učitele. Mezi ně patří vedle výuky a přípravy na ni administrace a vyhodnocování závěrečných a průběžných testů, účast na organizačních schůzích, dodržování sylabů vycházejících z vybraných učebnic, účast na pravidelných metodologických seminářích, pravidelné hospitování v hodinách svých kolegů a poskytování následné zpětné vazby.

Kvalita výuky je dozorována oborovým didaktikem. V každém semestru realizují hospitace s následným rozbořem podle modelu ALACT (Korthagen, 2002). Ty se zaměřují na praktická doporučení vycházející z vyhodnocení pozitivních a kritických aspektů výkonu učitelů a hledání možných alternativ. Krom toho se, v duchu Deweyho (1933) doporučení, že reflektivní praxe se nejlépe praktikuje ve spojení s někým jiným, do hospitací povinně zapojili i sami lektori, kteří měli povinnost v každém semestru absolvovat dvě hospitace u svých kolegů. V jejich průběhu vypracovávají observační protokol, na jehož základě poskytují kolegům konstruktivní zpětnou vazbu a který následně odevzdávají oborovému didaktikovi. Cílem je nejen dohlížet na kvalitu výuky, ale rozvíjet reflektivní a observační dovednosti učitelů (viz např. Chick, 2015).

V návaznosti na hospitace probíhají v průběhu roku metodologické semináře. Ty jsou částečně vedeny oborovým didaktikem (shrnutí poznatků z hospitací) a částečně v režii učitelů, kteří si připravují podněty do burzy nápadů, sdílejí své zkušenosti a připravují vlastní krátká metodologická školení na zadané téma (např. výuka výslovnosti). Součástí seminářů je i poradna pro řešení případných problémů.

Pro potřeby učitelů byl zřízen kurz Moodle, jehož prostřednictvím učitelé ve fórech sdíleli své zkušenosti, řešili problémy a sdíleli nápady a vytvořené materiály. Pro potřeby studentů pak byla na fakultních webových stránkách vytvořena internetová stránka s organizačními informacemi (rozvrhy, harmonogram akademického roku, medailonky učitelů) a s tipy a zdroji pro učení angličtiny. Tyto zdroje spoluvytvářejí učitelé, stejně tak jako stránku na sociálních médiích.

2.3 TESTOVÁNÍ A POKROK ÚČASTNÍKŮ KURZŮ

Pokrok účastníků kurzů je hodnocen na základě průběžných testů na konci každé učební jednotky (lekce v učebnici) a dále na konci každého semestru. Na konci akademického roku potom účastníci absolvují test stejného formátu jako úvodní rozřazovací test, díky němuž je možné objektivně a srovnatelně měřit posun v pokročilosti. Vzhledem k tomu, že výuka v *JazykoFFce* probíhala v době realizace tohoto prvotního výzkumu šestým semestrem, k dispozici byly výsledky dvou závěrečných testů. Ty jsou shrnuty v tabulce níže. Při její interpretaci je však třeba jisté obezřetnosti, neboť v průběhu trvání *JazykoFFky* došlo i k řadě změn zaměstnanců. Rovněž ne všichni zaměstnanci se chtěli testování účastnit. I tak ale výsledky prokazují zřetelný pokrok a srovnání jednotlivých účastníků, kteří v *JazykoFFce* setrvali, ukazuje posun pokročilosti, a to někdy i o více než dvě úrovně dle SERR.

Úroveň dle SERR	Počet studentů: září 2016	Počet studentů: červen 2017	Počet studentů: září 2017	Počet studentů: červen 2018	Počet studentů: září 2018	Počet studentů: červen 2019
A0	11	0	1	0	3	1
A1	29	2	7	5	5	6
A2	20	25	17	6	15	10
B1	26	32	22	26	30	19
B2	31	27	25	13	37	12
C1	0	31	16	17	23	15
C1+	0	0	0	14	19	15

TABULKA 1: Vývoj pokročilosti na základě lexikálně-gramatického, elektronického testu.

2.4 STUDENTSKÉ A UČITELSKÉ EVALUACE, DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Na konci každého semestru účastníci kurzů *JazykoFFky* vyplňují evaluační formuláře. Reakce na *JazykoFFku* jsou veskrze pozitivní. Účastníci kurzů oceňují odbornou a pedagogickou připravenost lektorů, přátelskou atmosféru v kurzech, obsah kurzů i pokroky, kterých dosáhli. Problémy, které se v dotaznících objevují, souvisejí pouze s technickými či organizačními aspekty, jako je rozvrhování či kvalita učeben. Podrobné zhodnocení studentských evaluací není však obsahem tohoto článku.

Evaluace projektu vyhotovují i samotní lektori. Pro ty jsme na konci druhého akademického roku připravili dotazník⁵ s převážně otevřenými otázkami vedoucími ke zhodnocení *JazykoFFky* jako celku i jejích jednotlivých aspektů. Jejich odpovědi byly anonymizovány a tematicky kódovány (Gibbs, 2018). Při prvotním kódování byla vyhledána klíčová slova a klíčové formulace, na jejichž základě byly vytvořeny obecnější kategorie, jež obsahovaly množiny společných klíčových slov. Témata byla následně zrevidována a došlo ke kontrole kódů. Poté byla charakterizována podstata témat a zpracována analýza. Kódování a kategorizace témat proběhlo v programu nVivo.

⁵ V dotazníku byly tyto otázky: 1. Jak dlouho jste v naší jazykové škole působili?; 2. Kolik jste učili kurzů v jednotlivých semestrech?; 3. Zhodnoňte přínos, který pro vás práce v naší jazykové škole měla po stránce profesní (co jste se naučili atp.); 4. Zhodnoňte význam vzájemných hospitací (5bodová škála od „nepřínosná“ až po „velmi přínosná“); 5. Co jste se při vzájemných hospitacích naučili?; 6. Jak dlouho vám trvá příprava na hodinu?; 7. Změnila se v průběhu vašeho angažmá v naší jazykové škole nejspíš největší?; 9. Co vám dělalo největší radost?; 10. V čem dělali vaši studenti největší pokroky?; 11. Pokud jste již absolvovali pedagogickou praxi na střední škole, mohli byste se pokusit o malé srovnání?; 12. Mohli byste napsat vzkaz budoucím adeptům na lektory?; 13. Další poznámky.



3. VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Smyslem dotazníkového šetření bylo především zjistit, jaké aspekty zapojení do jazykové školy vnímají lektori jako přínosné, jak reflektují dopad na vlastní pedagogický rozvoj, co jim činí potíže a jak vnímají rozdíly mezi tímto typem pedagogické praxe a běžnou souvislou pedagogickou praxí realizovanou jako součást pregraduálního studia učitelství. Vycházeli jsme z hypotéz, že lektori budou vnímat své zapojení do projektu jako přínosné, ale zajímalo nás, jaký přínos budou konkrétně uvádět, abychom mohli formulovat případná doporučení pro podobné projekty. Rovněž jsme doufali, že zmínění případných potíží přispěje k reflexi přípravných didaktických kurzů na fakultě.

Anonymní dotazníky vyplnilo celkem 13 lektorů zapojených do projektu.⁶ Jak vyplynulo z prvních dvou otázek dotazníku,⁷ u těchto lektorů se lišila délka zapojení do projektu a počet vyučovaných kurzů. Tři lektori vyučovali v kurzu jeden semestr, šest lektorů dva semestry a čtyři lektori semestry čtyři. Sedm lektorů vyučovalo pouze jeden kurz v každém semestru, tři lektori vyučovali ve dvou kurzech a zbývající lektori vyučovali tři nebo více kurzů.⁸ Několik lektorů již mělo krátkou předchozí zkušenost s vyučováním v jazykové škole či individuální výukou, někteří v průběhu výuky absolvovali skutečnou pedagogickou praxi, pro polovinu zúčastněných byla *JazykoFFka* první zkušeností se skupinovou výukou či výukou vůbec.

3.1 ZHODNOCENÍ PŘÍNOSU VÝUKY V JAZYKOFFCE

Lektori nejprve evaluovali celkový přínos působení v *JazykoFFce*. V jejich odpovědích byla často (85 % zúčastněných) zastoupena superlativa a vysoce kladná hodnotící adjektiva. Obzvláště pozitivně lektori (92 %) hodnotili vlastní vnímaný pokrok v nejrůznějších aspektech vedení výuky. Typické odpovědi zahrnovaly tvrzení typu: „Naučila jsem se toho strašně moc — zatím to pro mne byla nejpřínosnější praxe.“; „Také se mi určitě zvedlo sebevědomí a postupně jsem se na hodiny opravdu těšila.“; „Jsem v hodinách také mnohem klidnější, dokážu předvídat možné problémy a mnohem lépe pracuji s časem.“; „Zkušenost s výukou v *JazykoFFce* mě výborně připravila pro mou stávající profesi středoškolské učitelky a dodala mi chybějící sebedůvěru — její význam pro můj profesní rozvoj je proto obrovský.“; „Lepšie viem reagovať na individuálne potreby študentov v skupine.“; „*JazykoFFka* je unikátny program.“; „Celkove mi dala výuka v *JazykoFFce* po profesní stránce hrozne moc a verím, že kdybych bývala měla více času a mohla vzít více kurzů, pozitivní efekty by se určitě znásobily.“

Lektori (62 %) velmi oceňovali možnost experimentovat s materiály a nejrůznějšími výukovými technikami včetně interaktivní tabule, počítače a mobilních apli-

6 Účast byla dobrovolná, bohužel se tedy nezúčastnili všichni lektori.

7 Zde je nutno podotknout, že plánované střídání učitelů po jednom semestru nebylo zcela dodrženo. V druhém roce výuky se nepodařilo obměnit všechny učitele, někteří učitelé naopak v průběhu roku po absolvování studia ukončili působení již po jednom semestru.

8 Odpovědi studentů s různou délkou působení ve škole se přitom výrazně nelišily, což však může být dáno i celkově nízkým počtem respondentů.



kací, v čemž byli vedením jazykové školy záměrně podporováni. Při hodnocení oblastí, v nichž dle svého přesvědčení zaznamenali pokrok, uváděli nejčastěji (62 %) používání, úpravu a vytváření výukových materiálů a pomůcek, práci s učebnicí, přípravu krátkodobých a dlouhodobých výukových plánů a hospodaření s časem při výuce. Ve svých odpovědích projeví hluboké povědomí o důležitosti komunikace se studenty o jejich potřebách a očekáváních.

Většina lektorů (77 %) zmínila, že věří v hluboký smysl působení v *JazykoFFce* stran očekávaného dopadu na jejich budoucí učitelskou profesi. To se zračilo například v odpovědích typu: „Můžu říci, že díky této zkušenosti jsem si jistá, že chci s učením pokračovat, i když se ještě sama mám co učit.“; „Učení zde mělo konkrétní dopad na kvalitu mé práce i mimo projekt *JazykoFFky*, díky ní jsem získal uplatnitelnou praxi, která přispěla i k získání dalšího zaměstnání po ukončení studia.“; „Neumím si moc představit, že bych se bez zkušenosti z *JazykoFFky* v budoucnu hlásila (a tím spíše úspěšně hlásila) na pozici lektorky někde jinde. Teď si to představit umím, vím mnohem více o tom, co můžu v praxi od takové práce očekávat, a mám zmapované oblasti, na kterých potřebuji zapracovat.“

Vnímaný přínos učení v *JazykoFFce* byl nejvíce patrný v odpovědi na otázku, ve které lektori podrobně popisovali, s jakou oblastí své práce byli nejvíce spokojeni. Na prvním místě zde lektori (54 %) uváděli schopnost vytvořit pozitivní prostředí pro výuku a zjištění, do jaké míry toto ovlivnilo celkový styl práce a atmosféru v kurzech a zároveň přispělo ke snížení počáteční úzkosti vnímané studenty při komunikaci v cizím jazyce a postupně vedlo ke zvýšení jejich schopnosti bezprostředně v angličtině komunikovat a reagovat. To dokládá i toto tvrzení: „Snad nikdy předtím se mi nestalo, že bych popíjela čaj, ukusovala bábovku a přitom sledovala, jak studenti s neskutečným zápallem vyplňují cvičení v učebnici, horlivě diskutují, jaká je správná odpověď, pečlivě se doma učí slovíčka a nadšeně ostatním ukazují, že si zrovna koupili nové gumovací pero. Jestli jsem na něco skutečně pyšná, pak právě na tenhle vztah, který jsme si vytvořili, a na to, co jsme společně dokázali.“ Zde bylo velmi přínosné, že samotní studenti poskytovali lektorům pozitivní zpětnou vazbu: „Velice mě pak potěšil jeden děkovaný e-mail nebo slovní pochvaly.“; „Dostával jsem i pozitivní zpětnou vazbu od studentů a bylo vidět, že se na hodiny těší.“; „Největší radost jsem měla z těch hodin, kdy jsme měli se studenty takové aktivity, při kterých jsme se společně zasmáli — pak jsem z hodiny odcházela z pocitem, že jsem přispěla k tomu, že bude mít někdo lepší den, což sice asi nepatří k prvořadým cílům výuky angličtiny, ale pro mě to osobně hodně znamenalo. To je ale určitě dáno i povahou mé skupiny, nebyli výkonově zaměřeni. Samozřejmě pak takové ty momenty, kdy si studenti konečně vzpomněli na slovíčko, které jsme v předchozích hodinách marně omílali dokola, nebo když se nebáli jít do rizika a pokusili se sami od sebe do komunikativní aktivity začlenit větu s prvním kondicionálem, který jsme v předchozích hodinách probírali.“

Zpětnou vazbu však lektori získávali i ze sledovaného pokroku vlastních studentů. Největší pokroky zaznamenali v celkovém odbourání jazykové bariéry (38 %) a s tím související ochotě mluvit, v řečových dovednostech mluvení (obzvláště nárůst plynulosti, 62 %), poslechu a psaní (38 %), ve schopnosti aplikovat pravidla gramatiky (38 %), ve výslovnosti (46 %) a úrovni slovní zásoby (46 %). K tomu jeden lektor poznamenává: „Začátečníci dělali velké pokroky prakticky z týdne na týden. Největší radost



jsem měla hlavně tehdy, když jsme vedli hovory o nich samých a něco se o sobě navzájem dozvěděli. A taky když mi hlásili, že rozuměli částem konverzací odposlechnutých v metru. I slovíček se dokázali naučit opravdu hodně. Bz skupina se nejvíce rozvinula v oblasti poslechu a psaní, a i jejich mluvená produkce je mnohem plynulejší.“; „[Studenti se zlepšili] prakticky ve všem, co se po nich chtělo. Všichni měli velký zájem a snahu, jazykový cit, až na jednu výjimku rovněž výbornou docházku, a výuku mi velice usnadnila i jejich znalost metajazyka a jazykových termínů, což je nesporná výhoda českého vzdělávacího systému ;-) V závěrečných testech všichni dopadli výborně, někteří téměř bez chyb.“

Lektoři si tak evidentně vytvořili velice pozitivní vztah k učitelské profesi, a to především díky své schopnosti vytvořit pozitivní prostředí pro výuku a navázat přátelské a profesionální vztahy se studenty, ale také díky zpětné vazbě od studentů a vnímání jejich pokroku. Více než dvě třetiny ze zúčastněných po absolvování fakulty nastoupili do učitelské profese, kterou nadále vykonávají.

3.2 ZHODNOCENÍ PŘÍNOSU VZÁJEMNÝCH OBSERVACÍ

Lektoři v dotazníku podrobně zhodnotili i přínos povinných vzájemných observací, které všichni absolvovali dvakrát za semestr. V hodnocení na škále 0–5 (zbytečné až vysoce přínosné) dva lektoři hodnotili stupněm 3, šest lektorů stupněm 4 a pět lektorů stupněm 5, což je přesvědčivým dokladem užitečnosti tohoto nástroje. Lektoři zde pociťovali přínos ve třech oblastech: získání zpětné vazby a přijímání kritiky, zkušenosti s poskytováním zpětné vazby a inspirování se druhými. Získaná zpětná vazba měla dle jejich slov přímý dopad na kvalitu výuky: „Zpětná vazba pro mne byla důležitým podnětem pro další rozvoj.“; „Náhled zvenčí umožní snadněji identifikovat některé přetrvávající problémy (zvláště pokud na stejný problém upozorňuje více observujících).“; „To, že bych měla dávat pozor, abych nezanedbávala nějakou oblast výuky, uvědomila jsem si například, že se nedostatečně věnuji slovní zásobě a nedostatečně se vracím k probraným slovíčkům. Také jsem si uvědomila, že nástrahy mnohdy číhají tam, kde je nečekáme, že můžeme mít skupinu se skvělou úrovní jazyka, která je velmi nekomunikativní a účastníci kurzu se neradi dělí o své názory, nebo také méně pokročilou skupinu, která by se nejrady věnovala jen konverzaci.“

Zanedbatelné přitom nebylo ani vzájemné učení a inspirování se a nezdá se, že by vedly k tomu, že lektoři přejímaly konkrétní metodické postupy: „Hospitace mi poskytly spoustu inspirace a několik aktivit, které jsem viděla, jsem pak sama použila ve svém kurzu.“; „U svých kolegů-lektorů jsem se inspirovala skvělými aktivitami, které jsem vzápětí použila ve svých hodinách. Rozšířila jsem si povědomí o různých učitelských přístupech a stylech, a hlavně jsem byla svědkem skvěle promyšlených a strukturovaných hodin s výbornými studenty.“; „Rozšířilo mi to obzory v tom, co všechno se dá se studenty dělat, a několik aktivit jsem pak hned sama ve své třídě vyzkoušela. Také jsem si ujasnila, co je v průběhu hodiny normální a přijatelné (např. sednout si a pouze pozorovat studenty, když samostatně pracují, dohledat si na internetu neznámou informaci/slovíčko, vyžadovat po studentech různé formy spolupráce apod.).“

V neposlední řadě vzájemné hospitace poskytly i prostor pro rozvoj mentor-
ských dovedností („člověk se zamyslí nad tím, jak předávat i přijímat kritiku, což



by bylo dobré téma na metodologický seminář — jak se nebát předat kritiku a jak ji přijmout“). To bylo patrné i z nesmírně pečlivě zpracovaných záznamových archů,⁹ které lektoři při hospitacích vyplňovali a odevzdávali jak observovanému lektorovi, tak vedení *JazykoFFky*. Z nich bylo mj. patrné, že i začínající lektoři jsou schopni poskytnout hodnotnou zpětnou vazbu. Celá tato zkušenost mne vedla k tomu, že jsem do povinných pedagogických praxí (tedy mimo tuto jazykovou školu) realizovaných na našem ústavu zavedl povinnost hospitačního dne u dalšího praktikanta.

3.3 ČAS STRÁVENÝ PŘÍPRAVOU VYUČOVÁNÍ

Cílem dalších dvou otázek dotazníku bylo zjistit, jak časově náročná je pro lektory příprava na vyučování a zda v této oblasti s narůstající praxí dochází k posunu. V dotazníku i na metodologických seminářích lektoři zmiňovali, že obzvláště na počátku praxe je příprava stála téměř tolik času, kolik samotné učení, což bylo dáno i tím, že nedokázali dobře odhadovat trvání jednotlivých aktivit a kolik je toho v hodině možné stihnout. Často tak vytvářeli příliš obsáhlé plány. To samozřejmě nevnímali jako ideální a brzy si začali osvojovat techniky, které časovou zátěž postupně snižovaly. Mezi ně patřilo především recyklování materiálů v různých skupinách a efektivnější využití předepsaných učebnic, ale například i stanovení časových limitů na plánování (u 54 % zúčastněných). V důsledku toho se jejich příprava skutečně zefektivnila dle jejich slov zhruba o třetinu až polovinu. Lektoři to připisovali tomu, že se naučili připravovat méně podrobné a realističtější plány. Dokládají to např. tato tvrzení: „Na začátku jsem si psala instrukce prakticky ve větách. Teď už mi stačí jen pár poznámek.“; „Zlepšil se mi odhad toho, kolik aktivit můžeme za lekci stihnout.“. Další lektoři (38 %) si všimli, že se naučili lépe využívat učebnice včetně doprovodných učitelských knih: „Díky učebnici se část přípravy zjednodušila a zkrátila, zejména když jsem konečně pochopila, jak s ní pracovat.“ Díky tomu trávili méně času hledáním doplňkových materiálů. Navíc získali sebedůvěru ve schopnost vlastní improvizace a nebáli se experimentovat ani s volnou, neplánovanou výukou. To je patrné např. z výroku: „Rozhodně se zvýšila má schopnost v hodině improvizovat a neřídit se plánem za každou cenu, tudíž dlouhá příprava není vždy nutná. Výrazně to souvisí také s typem lekce a její náplní. *Navigate Teacher's Book* je v tomto směru oporou, nabízená cvičení a materiály jsou dost pestré.“

3.4 ZHODNOCENÍ PROBLEMATICKÝCH ASPEKTŮ

Lektoři byli v dotazníku vyzváni i k posouzení, které aspekty své práce vnímali jako nejproblematičtější. Odpovědi se dají rozčlenit do třech oblastí: metodické, afektivní a personální. V metodické oblasti lektoři vnímali jako největší problém nedostatek zkušeností s plánováním a s tím spojenou vysokou časovou náročností na přípravu

⁹ Do nich lektoři zaznamenávali průběh hodiny, sledovali realizaci výukového plánu a plnění cílů, všimli si forem výuky a hodnotili jejich efektivitu, vytvářeli přehled pozitivních a méně pozitivních událostí, které zaznamenali, a celkově tak připravili podklad pro následnou diskusi s vyučujícím lektorem.



(62 %), nedostatek zkušeností s dodržováním plánu a jeho časové realizace (46 %) a občasná zklamání z toho, že pečlivě vybrané aktivity ne vždy zcela fungovaly (31 %). V afektivní oblasti lektory zpočátku nejvíce trápila nedostatečná sebedůvěra, nervozita, stydlivost i jistá úzkost z hospitací (38 %). V personální oblasti lektorům ztěžovaly práci pozdní příchody a absence a s tím spojená nutnost nečekaných úprav učebních plánů. Někteří lektori (31 %) si také nebyli jisti, jak pracovat s přesvědčením studentů o tom, jak by výuka měla vypadat: „Další věc je práce se studentem, který se často vyjadřuje k nesmyslnosti cvičení v učebnici — na jednu stranu mi to ztěžovalo práci, ale také mě to přimělo kritičtěji hodnotit hotové aktivity a obecně jsem ráda, že se s něčím takovým zvládnou vypořádat.“ Problematické pak pro některé bylo i hledání „rovnováhy mezi oficiálními požadavky kladenými na studenty (psaní testů) a skutečnými požadavky studentů (učit se jen pro radost, povídat si), touhou naučit je co nejvíc a faktem, že je jako zaneprázdněné dospělé lidi nemůžu zahrnout úkoly a nutit je k tomu, aby se na probranou látku doma aspoň jednou za ten týden podívali. Vypořádat se s pozdními příchody a nehlášenými absencemi.“

Odpovědi v této části byly dokladem toho, jak hluboce dokáží studenti učitelství reflektovat svou činnost a jak jsou schopni se s problémy vypořádat.

3.5 SROVNÁNÍ SE STANDARDNÍ PEDAGOGICKOU PRAXÍ

Smyslem další otázky dotazníku bylo srovnání formální, předepsané pedagogické praxe se zkušeností v *JazykoFFce*. Z celkového počtu 13 respondentů zde odpovídalo pouze 5 lektorů, ostatní praxi ještě neabsolvovali. Na *JazykoFFce* oceňovali celoroční rozsah (oproti obvyklým 2–3 týdnům na SŠ), délku hodin (90 vs. 45 minut), možnost navázání užšího, přátelského vztahu se studenty („ke studentům na SŠ se mi cesta hledala až překvapivě těžko“), velikost skupin a celkovou atmosféru „profesionalitou a vzděláváním prostoupeného fakultního prostředí“. Na středoškolské praxi jim vyhovovala především pravidelnost („lépe se opakuje, složitější látku lze dávkovat po částech“) a vyšší tempo výuky („středoškolští studenti jsou oproti dospělým více zvyklí na práci s učebnicí a s typickými instrukcemi a pracují proto rychleji, takže jsem byla překvapená, kolik se toho za 45 min dá stihnout“). Zároveň však z nejrůznějších důvodů vnímali praxi na SŠ jako náročnější: „Tempo v hodinách na gymnáziu mi ve srovnání s *JazykoFFkou* přišlo vražedné a musela jsem si na něj rychle zvyknout. Bylo potřeba držet se sylabu a člověk si nemohl dovolit odbočovat.“; „Na střední škole tam být museli, tady jsem měla pocit, že se v něčem musím víc snažit, aby je výuka zaujala a bavila, protože ji mají v rámci mnoha svých jiných povinností.“; „Oproti dospělým vám ale středoškolští studenti nic neodpustí — pokud se vám hodina nevyvíjí dle plánu, pocítíte to mnohem více — pokud teenagerům přijde nějaká aktivita nesmyslná či trapná, dají vám to obratem najevo. Dospělí, kteří navštěvují kurzy v *JazykoFFce*, jsou velmi tolerantní a vděční, lektory nechtějí zklamat, a pokud se nějaká aktivita nepovede nebo se jim nezamlouvá, dají vám to najevo mnohem taktněji a jemněji.“

Otázka nevedla k tomu, aby lektori *JazykoFFku* vnímali jako alternativu k povinným praxím, ale řada lektorů to tak pochopila a vyhodnotila zkušenost v *JazykoFFce* jako vhodný doplněk k povinným praxím, které však hodnotili jako nezbytné pro

přípravu budoucích středoškolských učitelů: „Obecně myslím, že obě zkušenosti pro mě byly velmi významné právě proto, že byly hodně odlišné.“

3.6 VZKAZ DALŠÍM LEKTORŮM V JAZYKOFFCE

V poslední části dotazníku měli lektori formulovat doporučení pro budoucí lektory zapojené do projektu. Zkušenost s projektem vysoce hodnotili všichni zúčastnění, o čemž vypovídají tyto vybrané reakce: „Nejlepší je na *JazykoFFce* to, že se v ní učím i já — nejen jak učit, ale jak vůbec jednat s lidmi, jak improvizovat, jak vysvětlovat.“; „...skvělá příležitost si vyzkoušet učení v přátelském prostředí, které člověku navíc umožňuje se neustále zlepšovat.“; „...skúsenosť na nezaplatenie!“; „Kdybych měl vybrat, jaký projekt či kurz na *JazykoFFce* hodnotím jako nejpřínosnější pro skutečné uplatnění po studiu, jednoznačně bych volil projekt *JazykoFFka*.“; „*JazykoFFka* je jedna z nejlepších příležitostí, co mě po mé profesní stránce potkala — je to smysluplná práce se skvělými studenty, v příjemném prostředí a kolektivu a se skvělou podporou a organizací vedení a uspokojivým ohodnocením. Je to nejlepší škola pro všechny, kteří uvažují o učitelské profesi.“; „...k tomu všemu se vám na CVčkách bude vyjímat zaměstnavatel FF UK.“; „Praktické využití nabytých znalostí z hodin didaktiky. Ve všech ohledech skvělá příprava pro výuku jazyků v příjemném zázemí fakultní jazykovky.“. Tato tvrzení asi nejlépe dokládají přínosnost projektu.

4. ZÁVĚR

Čtyři roky provozu vnitrořadovní jazykové školy FF UK *JazykoFFka* ukazují, že jde o efektivní rozšíření pedagogických praxí pro studenty učitelství cizích jazyků prostřednictvím simulace skutečné školy. Sami lektori přitom pedagogickou praxi vnímají jako vysoce užitečnou součást své učitelské přípravy, což se odráží i v jiných studiích věnovaných praxím (Řihánková, 2014; Pospíšil, 2017; Jiráňková, 2019). Projekt je vysoce hodnocený jak lektory (viz shrnutí výše), tak jejich studenty (to každý semestr ověřujeme ve studentských evaluacích), tak samotnou fakultou, pro niž bezplatné, kvalitní jazykové kurzy představují natolik cenný zaměstnanecký benefit, že se rozhodla projekt i nadále podporovat a získat pro něj další grantovou podporu.¹⁰

Z pozice oborového didaktika, autora projektu, vnímám dlouhou řadu pozitiv a výhod ve srovnání s pedagogickými praxemi realizovanými na středních školách, jakkoliv samozřejmě v žádném případě nenavrhuji, že by *JazykoFFka* mohla standardní praxe nahradit. Mnohé z těchto výhod jsem popsal výše jako rozbor zkušeností lektorů zapojených do projektu, kteří jej ohodnotili jako jedinečný a zásadní pro svůj profesní rozvoj. Je zřejmé, že projekt především představuje možnost přemostění (Farrell, 2012, 2019) pregraduální učitelské přípravy a nástupu do učitelské praxe a vede ke snížení šoku (*ibid.*) spojeného s nástupem do zaměstnání. Zároveň umožňuje studentům absolvovat praxi na odlišném typu školy, což je v odborné literatuře často doporučováno (viz např. Černá, Píšová & Vlčková, 2017, s. 43).

10 Projekt má momentálně zajištěnou podporu do r. 2025.



Jako garant praxí a zároveň ředitel *JazykoFFky* vnímám jako zásadní výhodu to, že *JazykoFFka* probíhá „pod jednou střechou“. Tím je vytvořena skutečná simulace školy jako pracovního prostředí se skutečnými vztahy mezi zaměstnanci a jejich vedením, možností snadného dozorování nad probíhající prací a poskytování bezprostřední zpětné vazby, možností vzájemných hospitací a metodických školení a seminářů ka- zuistiky. Lektori tak jednak plní povinnosti, které jsou běžné v provozu školy, ale ne- bývají součástí standardních praxí, navíc se svými studenty tráví mnohem delší ča- sový úsek a mají tak možnost nejen sledovat pokrok svých studentů, ale i proměňující se dynamiku vyučovaných skupin. Lektori sami v dotaznících bez výjimky stvrdili, že vnímají za dobu své praxe v *JazykoFFce* značný posun k lepšímu v řadě různých ob- lastí, což potvrzují i hospitace, které u těchto lektorů realizují a při kterých skutečně shledávám pokrok v oblastech, jichž si lektori pravidelně všímají. Navíc se prostřed- nictvím vzájemných hospitací v duchu reflektivního konceptu „kritického přátelství“ (Bambino, 2002), důrazně doporučovaného rozšíření pregraduální přípravy (Farrell, 2019), rozvíjejí v observačních schopnostech (cf. Chick, 2015), v sebereflexi a v men- torství.

Takto úzký kontakt s lektory a s vyučováním mne jako oborového didaktika vedl k reflexi vlastního vyučování oborové didaktiky, což vede k řadě změn, které do kurzů didaktiky zavádím. Posiluji přitom především nácvik plánování a práce s učeb- nicí jako prostředků snížení časové náročnosti domácí přípravy na vyučování. Ze stejného důvodu pravidelně zařazuji praktické podněty k tomu, jak ušetřit čas a jak lépe odhadovat, kolik času je třeba na určité aktivity při výuce. Celkově se mi syste- matičtěji daří propojovat teoretické aspekty oborové didaktiky s jejich praktickým uplatněním.

Pro budoucí provoz *JazykoFFky* plánujeme s kolegy i některá vylepšení. Především chceme lépe využít jejího potenciálu jako zdroje dat k výzkumu. Dále chceme posí- lit dopad vzájemných observací začleněním krátkého kurzu observačních technik a zdokonalením záznamových archů. A v neposlední řadě bychom rádi předali naše zkušenosti jiným katedrám či fakultám a podpořili vznik kurzů jiných jazyků, ote- vřeli *JazykoFFku* pro veřejnost a umožnili, aby na její platformě mohly být realizovány i kurzy zaměřené na jiné předměty než cizí jazyky, například historii či filozofii.

JazykoFFka představuje unikátní projekt vnitrofakultní jazykové školy, která po- skytuje příležitost rozšířit pedagogické praxe studentů učitelství a odpovídá současným doporučením pro realizaci pregraduální učitelské přípravy (viz např. Farrell, 2019). Evaluace zpracované lektory ukazují, že sami lektori projekt vnímají jako klí- čový ve svém profesním rozvoji. Evaluace účastníků kurzu pak dokládají, že mladí lektori dokáží vytvořit skvělé prostředí pro výuku, v němž i pracovně velmi vytížení dospělí zaměstnanci dokáží dělat pokroky a zároveň se během pracovního dne dokáží odreagovat a lépe poznat i své kolegy z fakulty. Celkové zkušenosti s projektem a sku- tečnost, že běží již pátým rokem a přestál již dva semestry online výuky v období koronavirových opatření, ukazují, že jde o vysoce funkční a smysluplný doplněk pří- pravy budoucích učitelů, jehož prostřednictvím se studenti učitelství učí propojovat teoretické koncepty z učitelské přípravy s ryze praktickými činnostmi každodenní učitelské praxe (Johnson, 2013). Věřím, že tento model je vhodný i pro následování jinými fakultami.

PODĚKOVÁNÍ

Tato studie vznikla za podpory projektu Univerzity Karlovy Progres Q10, Jazyk v proměnách času, místa, kultury a Fondu vzdělávací politiky MŠMT na rok 2018 Podpora systematického propojování teorie a praxe u studentů a absolventů učitelství FF UK.

LITERATURA

- Bambino, D. (2002). Critical friends. *Educational Leadership*, 59(6), 25–27.
- Chick, M. (2015). The education of language teachers: Instruction or conversation? *ELT Journal*, 69(3), 297–307.
- Černá, M., Píšová, M., & Vlčková, K. (2017). Vliv klinické zkušenosti na profesní rozvoj studentů učitelství. *Studia Paedagogica*, 22(3), 41–68.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Houghton-Mifflin.
- Erben, T. (2005). Teacher education through immersion and immersion teacher education: An Australian case. In D. J. Tedick (Ed.), *Second Language Teacher Education: International Perspectives* (s. 281–294). Lawrence Erlbaum Associates.
- Farrell, T. S. C. (2012). Novice-service language teacher development: Bridging the gap between preservice and in-service education and development. *TESOL Quarterly*, 46(3), 435–449.
- Farrell, T. S. C. (2019). Reflective practice in L2 teacher education. In G. Hall (Ed.), *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education* (s. 38–51). Routledge.
- Gibbs, G. R. (2018). *Analyzing Qualitative Data*. SAGE.
- Grudnoff, L. (2011). Rethinking the practicum: Limitations and possibilities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(3), 223–234.
- Jedličková, K. (2020). *Mentoring in the EFL Practicum*. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze.
- Jiráňková, L. (připravováno k publikaci). *Pedagogická praxe a její role při profesní přípravě učitelů anglického jazyka na FF UK. Závěrečná práce v programu učitelství pro střední školy*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Johnson, K. E. (2013). Innovation through teacher education programs. In K. Hyland & L. Wong (Eds.), *Innovation and Change in English Language Education* (s. 75–89). Routledge.
- Korthagen, F. A. J. (2002). Reframing teacher education: The realistic model. *Education-line*. Dostupné z: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002139.htm>.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2012). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Paido.
- Marais, P., & Meier, C. (2004). Hear our voices: Student teacher's experience during practical teaching. *Africa Education Review*, 1, 220–233.
- Mattsson, M., Eilertsen, T. V., & Rorrison, D. (2011). *A Practicum Turn in Teacher Education*. Sense Publishers.
- Mazáčová, N. (2014). *Pedagogická praxe*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Mazánková, L. (2004). *Pedagogická praxe v přípravě učitele*. Votobia.
- Menter, I. (1989). Teaching stasis: Racism, sexism and school experience in initial teacher education. *British Journal of Sociology of Education*, 10, 459–473.
- Mleziva, J. R. (2015). *Nutnost změny profesní přípravy učitelů*. Rigorózní práce. Univerzita Karlova v Praze.
- Ngidi, D. P., & Sibaya, P. T. (2003). Student teacher anxieties related to practice teaching. *South African Journal of Education*, 23, 18–22.
- Nováková, D. (2016). *Faktory a aspekty ovlivňující kvalitu pedagogicko-psychologické praxe*. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze.



- Perry, R. (2004). *Teaching Practice for Early Childhood: A Guide for Students*. Routledge.
- Podlahová, L. (1998). *Pedagogická praxe (Průvodce pro současné studenty a budoucí učitele)*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Pospíšil, J. (2017). *Practicum in training teachers of EFL*. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze.
- Richards, J., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional Development for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Řihánková, G. (2014). *Pedagogická praxe z perspektivy studentek Anglického jazyka a literatury*. Diplomová práce. Masarykova univerzita.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Píšová, M. (2012). *Mezi praxí a teorií v učitelském vzdělávání: na okraj českého překladu knihy* F. A. J. Korthagena et al. *Pedagogická orientace*, 22(3), 367–386.
- Šimoník, O. (2016). *Začínající učitel. Učitelské listy (web-seriál Dokumenty)*. Dostupné z <http://www.ucitelske-listy.cz/2016/11/oldrich-simonik-dokumenty-137>.
- Švec, V., Svojanec, P., & Pravdová, B. (2016). *Determinanty účinnosti učitelských praxí*. Masarykova univerzita.
- Twomey, L. (2007). *If you think education is expensive: Education workforce initiatives (report)*. Ministerial Taskforce, Education Workforce Initiatives.
- Wilson, E. K. (2006). The impact of an alternative model of student teacher supervision: Views of the participants. *Teaching and Teacher Education*, 22, 22–31.

Tomáš Gráf | Ústav anglického jazyka a didaktiky FF UK
<tomas.graf@ff.cuni.cz>