

VLIV KLINICKÉ ZKUŠENOSTI NA PROFESNÍ ROZVOJ STUDENTŮ UČITELSTVÍ

THE IMPACT OF CLINICAL EXPERIENCE ON THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENT TEACHERS

MONIKA ČERNÁ, MICHAELA PÍŠOVÁ,
KATEŘINA VLČKOVÁ

Abstrakt

S novým systémem akreditace vysokoškolských studijních programů se opět uvažuje o koncepčních změnách učitelského vzdělávání. V této souvislosti se diskutuje také o potřebě reflektované praxe a hledá se efektivní model vzdělávání učitelů. Je proto třeba analyzovat a vyhodnotit zkušenosti získané v našem kontextu, nejen hledat inspiraci v zahraničí. K diskusi o struktuře a podobě učitelského vzdělávání může přispět i analýza zkušeností z dlouhodobé (asistentské) praxe, tzv. klinického roku, jejíž výsledky z hlediska profesního rozvoje studentů učitelství angličtiny prezentuje předložená studie. Profesionální rozvoj budoucích učitelů, konkrétně změny jejich situované kognice, byly longitudinálně sledovány v deseti měřeních ročně v rámci klinického roku, výzkum byl opakován celkem šestkrát (v letech 2002–2008). Celkem se ho účastnilo 130 studentů z Univerzity Pardubice, jejichž výsledky popisujeme souborně, ale i po jejich studijních skupinách (15–30 studentů) v jednotlivých letech. Indikátory profesního rozvoje použité v záznamovém archu v rámci baterie seberefektivních nástrojů reflektovaly současný stav poznání v dané oblasti. Indikátory byly formulovány v dynamické podobě, jako posun (1) od lpění na připraveném plánu k flexibilitě a improvizaci, (2) od zaměření na obsah k zaměření na žáka, (3) od reakcí na pedagogické situace k jejich anticipaci, (4) od krátkodobého k dlouhodobému plánování, (5) od vědomé koncentrace na profesní výkon k jeho „intuitivnímu“ zvládnutí. Reliabilita nástroje jako celku i jednotlivých škál dosahovala relativně vysokých hodnot. Ukazuje se, že klinický rok podle výpovědi studentů učitelství měl vliv na jejich profesní rozvoj ve všech sledovaných oblastech. Studenti se dovedli více zaměřovat na žáky, rostla jejich flexibilita, dovednost dlouhodobého plánování a anticipování. Největší nárůst byl v oblasti flexibility, zaměření na žáka a anticipace. Ukazuje se vzájemná korelovanost míry nárůstu flexibility, zaměření na žáka, dlouhodobého plánování a anticipace. Čím vyšší nárůst v jedné oblasti, tím vyšší nárůst v další oblasti.

Klíčová slova

pregraduální vzdělávání učitelů, klinická zkušenost, profesní rozvoj učitele, indikátory změny

Abstract

Forms of initial teacher education are currently being discussed especially with regard to the changes of guidelines for the design of tertiary study programs. In this context, an effective model of initial teacher education is being sought, emphasizing in particular the need for (reflective) clinical practice. For this purpose, it is vital to build on a thorough exploration of existing practices, and specifically on the analysis and evaluation of the experience gained in the Czech context, not only to seek inspiration abroad. We wish to contribute to this discussion of the structure and form of teacher education through an analysis of the clinical experience obtained during a year-long assistantship (the so-called clinical year). The results of our analysis document student teachers' professional development and are presented in this study. The professional development of future teachers, specifically the changes in their situated cognition, were monitored in ten measurements per year within the clinical year, and the research was repeated six times (2002–2008). The research sample included in total 130 students. The results are summarized for these 130 students, and also presented by their study groups (15–30 students) in individual years. Professional development indicators applied in the study were derived from the current theoretical state of the art in the field, and used in a battery of structured self-reflective tools. The indicators were formulated in a dynamic form, i.e., as a shift (1) from adherence to a fixed teaching plan to flexibility and improvisation, (2) from focus on content to focus on the learner, (3) from responses to classroom events to their anticipation, (4) from short- to long-term planning, (5) from conscious concentration on professional performance in every pedagogical situation to its intuitive grasp. Reliability of the instrument as a whole as well as of individual scales reached relatively high values. The results show that clinical experience had, according to the students' reports, significant impact on their professional growth in all areas studied. Students were gradually able to focus more on pupils, their flexibility and long-term planning skills increased, they were better able to predict classroom events. The most substantial increase was recorded in the areas of flexibility, focus and anticipation. In addition, there was a correlation between the rate of increase in flexibility, student focus, long-term planning, and anticipation.

Keywords

initial teacher education, clinical experience, teacher professional development, indicators of change

Úvod

Systematická integrace klinické¹ komponenty (u nás obvykle zahrnuto pod název pedagogická praxe) do kurikula představuje výzvu pro přípravné vzdělávání učitelů. Hledání optimálního modelu přípravného vzdělávání učitelů je v současné době v České republice mimořádně aktuální v souvislosti s restrukturalizací systému studijních programů, která je důsledkem implementace novely zákona č. 111/1989 Sb., o vysokých školách, platné od 1. 9. 2016.

¹ Výraz *klinický* ve spojení *klinická praxe, klinická zkušenost, klinická komponenta přípravného vzdělávání* je v textu použit záměrně. Zatímco u nás zažitě spojení *pedagogická praxe* může označovat různé formy praktické přípravy na profesi, adjektivum *klinický* je podle analýzy jeho používání v profesích včetně učitelství provedené Warnerem a kolegy již v roce 1977 používáno výhradně pro přímou interakci s klientem (žákem) v určitém

Terciární instituce zajišťující přípravné vzdělávání učitelů jsou zároveň vystaveny kritice politických a dalších iniciativ a pracují pod enormním tlakem na změnu. Společným znakem kritických hlasů je volání po širší klinické zkušenosti vedoucí k lepší „praktické připravenosti“ začínajících učitelů. Kritikové u nás nejčastěji formulují své argumenty a požadavky na změny z neoliberálních pozic. Diskurz, který je nám v současnosti prezentován různými aktéry edukační reality prostřednictvím médií takřka denně, v mnohém připomíná dění ve Velké Británii v 80. a 90. letech minulého století. Furlong a kolegové (2000, s. 10) ve své analýze proměn učitelského vzdělávání tehdejší argumentaci neoliberálů charakterizovali následovně:

...má-li se kvalita výcviku zlepšit, musí vláda trvat na tom, aby se co nejvíce otevřel „trh“ škol a praktická činnost měla přednost před vysokoškolskou přípravou. Tržní realita je nejlepším vzdělavatelem. Ideálně by se měl vytvořit volný trh, kdy školy budou mít možnost volit, kohokoli budou chtít – se vzděláním nebo bez něj. V takovém případě by se předpokládalo, že ředitelé budou dávat přednost absolventům studia oboru před těmi, kteří „utrpěli“ učitelskou přípravou (Furlong et al., 2000, s. 10).

Vedle neoliberálů v té době v Británii představovali druhou silnou kritickou vlnu neokonzervativci, kteří volali po silné oborové přípravě zaručující kvalitu zprostředkovaného kulturního dědictví. Učitelskou přípravu spojovali výhradně s „učňovským modelem“ (srov. Štech, 1994), tedy rovněž volali po jejím přesunutí přímo do škol (Lawlor, 1998, s. 38). Proponenti obou těchto trendů tedy přípravné vzdělávání učitelů na vysokoškolské úrovni považovali za „zbytečný, dokonce i škodlivý výdobytek vzdělavatelského establishmentu“ (Furlong et al., 2000, s. 10).

Sociologové vzdělávání ukazují, že každá z proponovaných změn učitelského vzdělávání byla vedena zájmem ovlivnit podstatu profesních znalostí, dovedností a hodnot, které mají studenti v rámci přípravy na učitelskou profesi získat (např. Hargreaves, 1994, 1995; srov. Štech, 2007). Zdůrazňují, že proměna přípravného vzdělávání učitelů tak přímo souvisí s proměnou podoby učitelského profesionalismu charakterizovaného třemi klíčovými pilíři: profesním věděním, autonomií a odpovědností (Hoyle & John, 1995). Při koncipování nového modelu přípravného vzdělávání učitelů a místa i proporcí jeho klinické komponenty v kurikulu je tedy klíčový emancipační tah, potřeba bránit se deprofesionalizačním tlakům.

(k tomu určeném) prostředí. V současné anglosaské, zejména americké odborné literatuře i v praxi vzdělávání učitelů je tento termín již zcela zaužívaný, o čemž svědčí např. zpráva *Teaching as a Clinical Practice Profession* (Alter & Cogshall, 2009). V českém prostředí se v tomto smyslu již rovněž pracovalo s termíny klinický semestr (PdF UK Praha) či klinický rok (Univerzita Pardubice).

Východiskem by měly být analýzy dosavadních zkušeností. V Anglii vedl výše popsáný tlak tzv. Nové pravice (*the New Right*) k poměrně radikálním proměnám, klinická zkušenost je dnes jádrem přípravy a existují i kvalifikační programy plně realizované ve školách (*School Direct Programme*) (European Commission / EACEA / Eurydice, 2015, s. 36). Podíl klinické komponenty přípravného vzdělávání učitelů vzrůstal i v dalších evropských zemích, ale podstatně umírněnějším tempem. Podle zprávy Eurydice (European Commission / EACEA / Eurydice, 2015, s. 36) je průměrný rozsah kreditového zatížení 25 ECTS, v některých zemích (např. Bulharsko, Estonsko, Rumunsko, Srbsko, Turecko) ale dosahuje jen 15 či méně ECTS. Stejný trend je uplatňován i mimo Evropu: uveďme pro ilustraci, že the American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE), která sdružuje více než 800 institucí vzdělávajících učitele, v roce 2012 uvedla doporučení na klinickou komponentu přípravy učitelů v rozsahu jednoho plného roku (30 týdnů nebo 900 hodin) pro všechny typy programů vzdělávajících učitele (AACTE, 2012, s. 1).

Inspiraci pro koncipování nového modelu přípravného vzdělávání učitelů a s akcentem na jeho klinickou komponentu je ale možné hledat nejen v zahraničí, za zvláště důležitou považujeme analýzu a vyhodnocení zkušeností získaných v českém kulturním a sociopolitickém rámci. K tomu se pokusí přispět i tento text, který prezentuje sondu do procesů profesního rozvoje studentů učitelství v rámci tzv. klinického roku (souvislé roční pedagogické praxe), jenž byl realizován na Univerzitě Pardubice v letech 2001–2010.

Klinická komponenta přípravného vzdělávání učitelů

Jak zdůrazňují Alter a Cogghallová (2009), současné proměny přípravného vzdělávání učitelů reflektují fakt, že učitelství je stále více uznáváno jako „akademicky založená klinická profese“ (*academically taught clinical practice profession*) (Alter & Cogghall, 2009; srov. AACTE, 2010, 2012). Příprava na klinické profese typicky zahrnuje zprostředkování široké poznatkové základny – pro učitelství viz Shulman (1987) – v tradičním akademickém prostředí, klinická praxe probíhá standardně s klienty (tedy žáky) v klinickém prostředí (ve školách) a zahrnuje interakce mezi studenty, učiteli, dalšími administrativními pracovníky, rodinami a komunitou (AACTE, 2010, s. 2). Základem klinické komponenty učitelské přípravy je tedy zejména vlastní výuková činnost studenta/učitele (Buitink, 2009; Gebhard, 2009). Škola představuje pro učení se vyučovat autentický kontext, který je potřebný pro zvládnutí komplexních činností a operací (Buitink, 2009). Toto je v souladu se sociokulturním pohledem na učení se vyučovat, který postuluje, že vědět-

ní, myšlení a porozumění pochází z participace v procesech učení a vyučování ve specifických situacích ve třídě a ve škole (Johnson, 2009), tedy z praktického výkonu profese.

Ievers a kolegové (2013) s oporou o práci Furlonga a kolegů (2000) diskutují několik modelů spolupráce školy a univerzity, které se odlišují obsahem, rolí jednotlivých aktérů (univerzitní tutoři versus mentoři), rozsahem a charakterem spolupráce mezi školou a univerzitou (zde ve významu *HEI – Higher Education Institution*) a mírou jejich zodpovědnosti za program. V modelu, který je primárně situován na univerzitu (tzv. *HEI-based model*), leží zodpovědnost zejména na vysokoškolských tutorech. V komplementárním či separatistickém modelu (*Complementary/Separatist*) jsou role tutorů a mentorů přesně rozděleny, za činnosti realizované studentem ve škole nese hlavní zodpovědnost mentor. V dalším modelu přípravného vzdělávání učitelů, kde je vůdčím aktérem univerzita (tzv. *HEI-led model*), je důraz kladen na teoretické znalosti a dispoziční reflexi rozvíjené na univerzitě. Ta je zodpovědná za program jako celek včetně hodnocení studentů, mentoři však mají své specifické role a úkoly. Poslední model je považován za optimální, je založen na principech kolaborativního učení; představitelé obou institucí, tedy vysokoškolské tutoři, učitelé a studenti učitelství, vytvářejí komunitu učících se jedinců a rozvíjejí svoji profesní kompetenci.

Dosavadní zkušenosti ukazují, že klinická praxe, ať již se jedná o kterýkoli z modelů, je zatížena řadou problémů. Legutke a Schockerová-von Ditzfurthová (2009) upozorňují, že zkušenosti z praktického výkonu profese ve škole jsou typově nekompatibilní s akademicky orientovaným kurikulem, což spolu s nekompatibilitou spolupracujících institucí vnímají jako možnou překážku zmíněné integrace. Douglas (2014) zdůrazňuje, že celá řada modelů spolupráce školy a univerzity je založena na předpokladu, že obě instituce sdílejí názor na profesní učení studentů učitelství, což se ne vždy děje. V tomto ohledu přinesla zajímavé výsledky studie skandinávských odborníků (Ryve et al., 2013), která ukázala signifikantní rozdíly i mezi dvěma charakterem blízkými komunitami vzdělavatelů učitelů matematiky: zatímco ve Finsku se učení v průběhu pedagogické praxe ve škole objevovalo v diskurzu o způsobech vzdělávání učitelů jako důležitý aspekt, ve Švédsku bylo vnímáno především jako organizační problém a zkušenost nespojovaná s profesním učním. Obdobné závěry o výzvách spojených se spoluprací univerzity a školy přináší řada studií z celého světa, v přehledových studiích jejich syntézu nabízejí např. Greany a Brown (2015), Handscomb a kolegové (2014), Smedley (2001) aj.

Vedle identifikace neuralgických bodů realizace klinické komponenty přípravného vzdělávání učitelů se výzkumy zaměřují také na studium úspěšných programů. Některé společné rysy těchto programů shrnula Darling-Hammondová (2014, s. 548). Patří k nim:

- sdílená vize „dobré“ výuky;
- jasně definovaný standard profesního výkonu (tj. cíl, jehož má být dosaženo);
- „silné“ jádrové kurikulum pokrývající profesní poznatkovou základnu;
- dostatečná časová dotace klinické komponenty (nejméně 30 týdnů);
- extenzivní využívání kazuistik, vlastního bádání studentů, portfolio vztažené k řešení problémů praxe;
- jasné strategie pro konfrontaci hlubokých přesvědčení (*beliefs, assumptions*) studentů;
- dobré vztahy mezi školou a univerzitou, sdílené znalosti, přesvědčení a hodnotový systém.

Darling-Hammondová (2014, s. 552) zároveň upozornila na potřebu obsahově založeného přístupu ke kvalitě profesního učení studentů (srov. Janík et al., 2013). Odkazuje přitom na výzkumy (např. Ball & Bass, 2000, in Darling-Hammond, 2014, s. 552), které ukazují, že nejproduktivnější využití příležitostí k profesnímu učení, k analýze, aplikaci i reflexi, se odvíjejí od propojení oboru a vyučovaných žáků. Za klíčové determinanty úspěšné realizace klinické komponenty učitelské přípravy autorka považuje koherenci a integraci všech složek kurikula, zřetelné propojování teorie a praktické zkušenosti a v neposlední řadě vztah mezi školou a univerzitou na úrovni recipročně obohacujícího partnerství.

Vraťme se na závěr této kapitoly k výzkumné sondě, která je dále v tomto textu prezentována, a ohlédněme se ve světle těchto principů za klinickým rokem, který byl po dobu takřka deseti let povinnou součástí kurikula nestrukturovaného magisterského studia učitelství anglického jazyka pro základní školy na Univerzitě Pardubice. Klinický rok, resp. celý studijní program ve své koncepci sledoval pojetí učitelství jako reflektivní praxe, tedy doposud dominantní paradigma. Akcent byl přitom kladen na pojetí reflexe ve smyslu deweyovském, s využitím tzv. deliberace jako pečlivého, přemýšlivého zvažování teoretických argumentů, důkazů apod. jako podkladu pro rozhodování o budoucím jednání – pro podrobnější analýzu různých pojetí reflexe viz Fendler (2003). Klinický rok byl v kurikulu standardně situován do čtvrtého ročníku studia, v nestrukturovaném studijním programu mu předcházely všechny jádrové složky teoretické profesní i oborové přípravy včetně tzv. krátkých (observačních i výstupových) praxí. Studenti tedy na klinický rok nastupovali s vybudovaným základem pojmového aparátu, což bylo předpokladem pro reflexi klinické zkušenosti ve smyslu „inteligentního jednání“ – tj. dle Deweyho (1933, s. 17) jako protikladu k jednání intuitivnímu, slepému, řízenému pocity.

V průběhu i po skončení klinického roku byl profesní rozvoj studentů stimulován celou řadou reflektivních technik a jejich nástrojů (pozorování, rozhovor, dotazník, analýza videozáznamu výuky vedené studentem, reflek-

tivní deník, kulturní koláž, akční výzkum). Konkrétní intervence do procesů profesního rozvoje ze strany fakultních tutorů byly realizovány v podobě projektů, jejichž zaměření sledovalo socializační trajektorii začínajících učitelů (škola jako organizace a její kultura, vlastní profesní Já, rozvoj profesní kompetence v pre- a interaktivní fázi výuky, rutiny vs. změna profesního jednání a myšlení, tvorba databanky didaktických prostředků apod.). Projekty byly prezentovány a diskutovány na pravidelných setkáních studentů na fakultě, výstupy klinické zkušenosti a její reflexe studenti využili při tvorbě vlastního profesního portfolia. Vedle toho byli nepostradatelným zdrojem okamžitých situovaných intervencí i systematické zpětné vazby mentoři ve školách, v nichž studenti klinickým rokem procházeli. Velká péče byla věnována partnerství školy a univerzity, a to zejména na úrovni triadické spolupráce student – mentor – tutor (podrobně Černá & Píšová, 2002; Píšová & Černá, 2006), paralelně probíhala spolupráce a sdílení na úrovních student – student/studenti, mentor – tutor i mentor – mentor/ mentoři (podrobně Píšová, 2005). Veškeré intervence byly obsahově založené, což umožňoval fakt, že univerzitními tutory byli oboroví didaktici a mentoři se rekrutovali výhradně z řad učitelů daného oboru (angličtiny). Formativní i sumativní hodnocení profesního rozvoje studentů se opíralo o hodnotící nástroj, který představoval rámcový standard kvality.

Výstupy intervencí zároveň představují cennou evidenci, množství konkrétních dat o procesech profesního učení. Tento text je další v řadě publikací, které nabízejí výsledky výzkumů realizovaných v kontextu klinického roku – profesní učení studentů učitelství bylo zkoumáno v rámci větších výzkumných projektů (Brebera, 2010; Černá, 2005; Píšová, 2005) i celé řady dílčích studií (např. Černá, 2009a, 2009b, 2010; Píšová, 2007; Píšová et al., 2011). Pro současnou diskusi o koncipování programů pregraduální přípravy učitelů mohou být tato zjištění inspirativní: program přípravného vzdělávání s klinickým rokem byl v českém kontextu unikátní a snesl srovnání i se zahraniční praxí. Například Gebhard (2009) označuje obdobné modely či jejich komponenty popisované Stoyhoffem (1999) a Kamhi-Steinovou (2000) za inovativní. Mnoho společných rysů vykazuje i Korthagenův model realistického vzdělávání učitelů (2001, český překlad 2011) či přístupy souhrnně označované jako tzv. *school-based teacher education*.

Výzkumy profesního rozvoje studentů učitelství v rámci klinické praxe

Pokud výše hovoříme o efektivitě klinické komponenty programů přípravného vzdělávání učitelů, je samozřejmě posuzována z hlediska jejího vlivu na profesní rozvoj budoucích učitelů (např. Buitink, 2009; Hegender, 2010; Kettle

& Sellars, 1996). Badatelé se ovšem zaměřují i na jiné aspekty implementace klinické praxe do přípravného vzdělávání učitelů, např. na role univerzitních tutorů v tomto typu vzdělávání (Ieves et al., 2013), na obraz tzv. *school-based teacher education* v diskurzu vzdělavatelů učitelů (Ryve et al., 2013) apod. Studie zaměřené na výzkum profesního rozvoje byly realizovány v různých kurikulárních modelech, které se odlišovaly v organizačních aspektech, zejména v rozsahu klinické komponenty (od několika týdnů po jeden rok) a v zařazení klinické praxe do širšího rámce vzdělávacího programu. S tím souvisely i odlišné sociální role adeptů učitelství a nároky na ně kladené: v některých modelech byli studenty učitelství (Hegender, 2010), v jiných byli již zaměstnání jako učitelé (Buitink, 2009). Profesní rozvoj studentů učitelství byl sledován z různých perspektiv. S ohledem na zaměření naší studie, jejímž cílem je zjistit, zda v průběhu klinického roku došlo na základě klinické zkušenosti ke změně v situované kognici studenta, budou dále představeny tři inspirativní kognitivně orientované studie.

Hegender (2010) v průběhu pětítýdenní klinické komponenty v rámci posledního semestru přípravného vzdělávání učitelů diagnostikoval u studentů učitelství profesní znalosti. S odvoláním na Cochranovou-Smithovou a Lytlovou (1999, in Hegender, 2010, s. 151) konceptualizuje profesní znalosti za využití dichotomie *knowledge-for-practice* a *knowledge-in-practice*, jsou tedy založené na výzkumu (*research-based*), resp. ukotvené ve zkušenosti (*experience-based*). Současně nazírá na profesní znalosti optikou dichotomie *propositional* versus *procedural / performance knowledge* (Fenstermacher, 1994, in Hegender, 2010, s. 151). Cílem studie bylo zjistit typy (ve smyslu výše uvedených klasifikací) a obsah profesních znalostí diagnostikovaných během klinické komponenty v rámci tzv. konferencí za účasti vzdělavatelů učitelů, mentorů a v některých případech i studentů učitelství. Během konferencí byly diskutovány silné stránky studentů a prostor pro zlepšení v oblastech, které byly vymezeny oficiálním dokumentem pro hodnocení studentů během klinické komponenty a jsou následující: (1) didaktická kompetence, (2) vědecký přístup (uplatňování relevantních výzkumných zjištění ve vztahu k vlastní zkušenosti; reflexe vlastního procesu učení), (3) respektování potřeb dětí/žáků, (4) schopnost vést, (5) spolupráce s kolegy studenty i v rámci různých týmů ve škole, (6) hodnotový základ (diskuse o hodnotách jako součást procesu učení žáků, rovný přístup ke všem žákům), (7) vytváření prostředí pro učení (Hegender, 2010, s. 156). Analýza výpovědí studentů přinesla zjištění, že jsou zdůrazňovány téměř výhradně procedurální (*procedural*) znalosti, které se týkají vztahových a emočních aspektů vyučování včetně tzv. péče (*care*). Tyto aspekty dominovaly hlavně v diskurzu v oblasti *respektování potřeb dětí/žáků*, ale objevovaly se i ve všech ostatních s výjimkou oblasti *vědecký přístup*. Autor dále upozorňuje na minimální výskyt deklarativních (*propositional*) znalostí v perspektivě *knowledge-for-practice*; pokud se vůbec vyskytují, týkají

se výhradně problematičnosti aplikace teorie do praxe – teorie založené na výzkumu se v diskusích neobjevují vůbec. Je ale nutné si uvědomit, že v některých konferencích nebyli studenti učitelství přítomni a v analyzovaných diskusích jejich sebehodnocení chybělo.

Zatímco Hegender (2010) zjišťoval stav profesního rozvoje operacionalizovaný skrze profesní znalosti, následující dvě studie se pokoušejí postihnout posun v profesním rozvoji jiným způsobem. Jejich autoři (Buitink, 2009; Kettle & Sellars, 1996) pracují s konstruktem praktické teorie, zaměřují se na její změny v průběhu jednoho roku. Kettleová a Sellars (1996) chápou praktickou teorii v souladu s Handalem a Lauvasem (1987, in Kettle & Sellars, 1996) jako osobní, integrovaný, ale měnící se systém znalostí, zkušeností a hodnot, které jsou relevantní procesu vyučování v konkrétním čase. V kvalitativně orientované studii autoři během roku, jehož součástí bylo několik týdnů pedagogické praxe a kurz zaměřený na podporu profesního rozvoje, realizovali čtyři semistrukturované rozhovory se dvěma respondenty distribuované v čase (před začátkem zkoumaného období, před praxí, po praxi a v závěru roku). Dalším zdrojem dat byly reflektivní deníky, které podporovaly reflexi respondentů pravidelně po každém semináři zaměřeném na profesní rozvoj a dále dle individuálních potřeb. Výzkumníci měli k deníkům přístup v polovině a v závěru roku. Autoři této studie reportují posun obou respondentů od široce formulovaných konceptů ke komplexnější a vyřysovanější praktické teorii. I přes individuální rozdíly v praktické teorii respondentů na vstupu, u obou došlo v průběhu sledovaného období ve větší či menší míře k restrukturování, rozpracování či ke zpřesnění jejich praktické teorie. U obou respondentů byl zřetelný posun od koncentrace na sebe sama, na svůj výkon, směrem k učení žáků a jejich potřebám. Studie také ukázala, že pravidelná reflexe přispěla k větší explicitě a přístupnosti praktické teorie.

Buitink (2009) pracuje se stejným konstruktem v kontextu ročního působení v roli učitele (*workplace learning*). Praktickou teorii vnímá jako integrovanou sumu znalostí člověka pocházejících z jeho obecně lidských zkušeností i zkušeností učitele, dále akademických či teoretických znalostí a znalostí získaných v interpersonální interakci (Buitink, 2009, s. 119). Respondenty bylo osm studentů ročního postgraduálního studia učitelství matematiky, kteří dokončili univerzitní studium, v jehož rámci neprošli profesní přípravou. Kromě vlastní výuky absolvovali studenti-učitelé v průběhu roku celou řadu vzdělávacích aktivit, které směřovaly k podpoře (sebe)reflexe prostřednictvím nejrůznějších technik (písemné zprávy, konceptové mapy, analýza videozáznamu vlastní výuky) ve spolupráci se zkušeným učitelem/koučem a tutorem. Jako zdroje dat posloužily konceptové mapy, různé písemné zprávy (reflexe procesu učení, zprávy zaměřené na plánování vyučovací hodiny a hodnotící zprávy), které studenti-učitelé pětkrát během zkoumaného období vytvářeli. Dalším zdrojem dat byly dva semistrukturované rozhovory realizované

v polovině a v závěru ročního období. Autor ve své studii zkoumá obsah, bohatost a strukturu praktické teorie. Pro zkoumání obsahu praktické teorie využil vícestupňového kategoriálního systému a opakovaně zjišťoval frekvenci výskytu a rozvinutost teorie jednotlivých respondentů v těchto kategoriích. I přes dílčí rozdíly mezi jednotlivými případy studie ukázala, že si studenti-učitelé v daném kontextu vytvořili dobře rozvinutou a bohatou praktickou teorii s koherentní strukturou. Nejpozoruhodnější zjištění se týká obsahu praktické teorie – ukázalo se, že studenti-učitelé do své teorie zahrnuli i procesy učení žáka, což je oblast, která obvykle bývá asociována s pozdějšími stadii profesního vývoje.

Shrňme tedy na závěr hlavní body diskuse ke klinické komponentě programů přípravného vzdělávání učitelů. Významu klinické komponenty v učitelské přípravě je v mezinárodní perspektivě přikládána stále větší váha. Efektivita klinické praxe se nicméně neodvíjí pouze od dostatečné alokace času, „učňovský přístup“ nelze uplatňovat v přípravě na akademicky založené klinické profese, k nimž patří i učitelství. Na základě empirických výzkumů byly identifikovány determinanty produktivní implementace klinické komponenty (viz výše Darling-Hammond, 2014). Představily jsme studijní program přípravného vzdělávání učitelů s roční klinickou praxí, jehož koncepce tyto požadavky splňovala. Efektivita této klinické zkušenosti, tj. profesní rozvoj studentů učitelství, byla ověřována v řadě studií. Další dílčí výzkumnou sondu nabízíme v následující kapitole.

Výzkum: profesní rozvoj studentů učitelství v klinickém roce v oblasti situované kognice

Tato výzkumná sonda je zaměřena na postižení změn v oblasti situované kognice, tj. dílčích, ne přímo pozorovatelných aspektů profesního rozvoje studentů učitelství v průběhu klinické komponenty přípravného vzdělávání učitelů, tzv. klinického roku. Situovaná kognice je sledována výhradně v interaktivní fázi výuky, tj. přímo v interakci se žáky. Hlavní výzkumná otázka je formulována obecně: Došlo v průběhu klinického roku ke změně v situované kognici studentů učitelství? Pokud ano, jedná se o změnu indikující profesní rozvoj studentů učitelství?

Teoretickým východiskem byly výzkumy profesního rozvoje učitele. Koncepčně je operacionalizace profesního rozvoje v oblasti situované kognice ve shodě s etapovými modely profesního rozvoje: indikátory profesního rozvoje jsou formulovány dynamicky, jako změna v konkrétních dílčích aspektech situované kognice. V tomto smyslu byl cenným zdrojem zejména Berlinerův (1995, s. 47–48) model, na základě kterého lze profesní rozvoj charakterizovat jako pohyb:

- (1) od lpění na připraveném plánu k flexibilitě a improvizaci;
- (2) od zaměření na obsah k zaměření na žáka a jeho potřeby;
- (3) od reakcí na pedagogické situace k jejich anticipaci;
- (4) od krátkodobého ke středně- a dlouhodobému plánování;
- (5) od vědomé koncentrace na profesní výkon v každé situaci k „intuitivnímu“ uchopení pedagogické situace.

Při vědomí kritiky etapových modelů profesního rozvoje dále uvádíme, že relevanci takto formulovaných indikátorů profesního rozvoje lze podpořit výsledky pedeutologických výzkumů zaměřených na učitelovo myšlení (*teacher thinking*), zejména komparativních studií učitelů-noviců a učitelů-expertů (Clark & Peterson, 1986, s. 279–280; Grossman et al., 2005, s. 201–231; Tsui, 2005; podrobně Píšová et al., 2011), či výzkumů z oblasti kognitivní psychologie zaměřených na rozvoj kognice a její charakteristické rysy u učitelů expertů (např. Glaser & Chi, 1988; srov. rovněž Chi, 2006). Ve shodě s formulací dynamických indikátorů je rovněž model restrukturace a enkapsulace znalostí, vypracovaný Boshuizenovou a jejími kolegy (2000, 2004 aj.). Za inspirativní zejména ve vztahu k druhému z výše uvedených indikátorů (zaměření na obsah – na žáka) je možné považovat i studii Levina a kolegů (2009), kteří vycházejí z teorie kognitivního rámování (Tversky & Kahneman, 1981) a dávají do souvislosti problémy noviců v zaměření na žáka a přílišný důraz na obsah a na sebe samého v roli učitele s reflektivně orientovanými programy přípravného vzdělávání učitelů. Na rozdíl od etapových modelů profesního rozvoje se všechny tyto zdroje shodují v tom, že profesní rozvoj může probíhat nelineárně, skokově a v optimálních podmínkách (viz výše Darling-Hammond, 2014) poměrně rychle.

Charakter představených indikátorů profesního rozvoje neumožňuje jejich externí posouzení; sledovány tedy byly subjektivní percepcce studentů.

Metoda a postup sběru dat

Data o profesním rozvoji studentů byla sbírána pomocí baterie sebereflektivních záznamových archů, z nichž zde použitý dotazník byl pouze jednou z jejich součástí – veškeré záznamové archy byly publikovány (Píšová, 2005). Tento dotazník obsahoval položky (viz indikátory výše) konstruované ve formě grafických sítí (Píšová, 2005, Příloha 11), na základě kterých respondenti jednoduchým způsobem, tj. zakreslením vývojové linky, vytvořili spojnicový graf. Horizontální škála grafu reprezentovala časovou osu (10 měsíců klinického roku), na vertikální ose (škála 0–100) zachycovali respondenti subjektivní percepci vzájemného poměru obou pólů daného indikátoru v konkrétním časovém úseku klinického roku. Zachyceny tak byly u každého indikátoru profesního rozvoje jeho hodnoty (0 až 100) po dobu celého měřeného klinického roku (10 měsíců), které umožnily převedení do numerické podoby a následné statistické zpracování.

Studenti vyplňovali dotazník a ostatní záznamové archy retrospektivně v rámci reflektivního semináře po skončení klinického roku. Tento postup sběru dat může mít vliv na reliabilitu výsledků, nicméně nám přesto pomáhá přiblížit se poznání zkoumaného jevu. Reliabilita nástroje jako celku (Cronbachovo alfa 0,95) i jeho jednotlivých oblastí byla uspokojivá (α vždy $> 0,93$; u škály „koncentrace“ je 0,90). Výzkumný design byl založen na opakovaných sběrech dat o subjektivně vnímaném profesním rozvoji studentů učitelství v klinickém roce, a to nikoli s cílem porovnávat vývoj, ale zajistit dostatečné množství dat. Výsledky v jednotlivých letech sloužily k validaci zjištění z dalších let. S daty pracujeme souhrnně za všechny roky, nicméně stručně uvádíme i výsledky za jednotlivé roky.

Výzkumný vzorek

Celkem se šetření účastnilo 130 studentů učitelství angličtiny na Univerzitě Pardubice. Jednalo se o opakovaný výzkum v letech 2002/2003 až 2008/2009, realizovaný tedy celkem šestkrát. Velikost skupin v jednotlivých letech byla v rozmezí 15–30 (viz tabulka 1). Jednalo se o úplný „výběr“, výzkumu se účastnili všichni studenti v klinickém roce.

Tabulka 1

Počet respondentů v jednotlivých letech výzkumu

Školní rok	Počet respondentů	Procento ze všech
2002/2003	15	11,54
2003/2004	18	13,85
2004/2005	28	21,54
2005/2006	19	14,62
2006/2007	20	15,38
2008/2009	30	23,08
Celkem	130	100,00

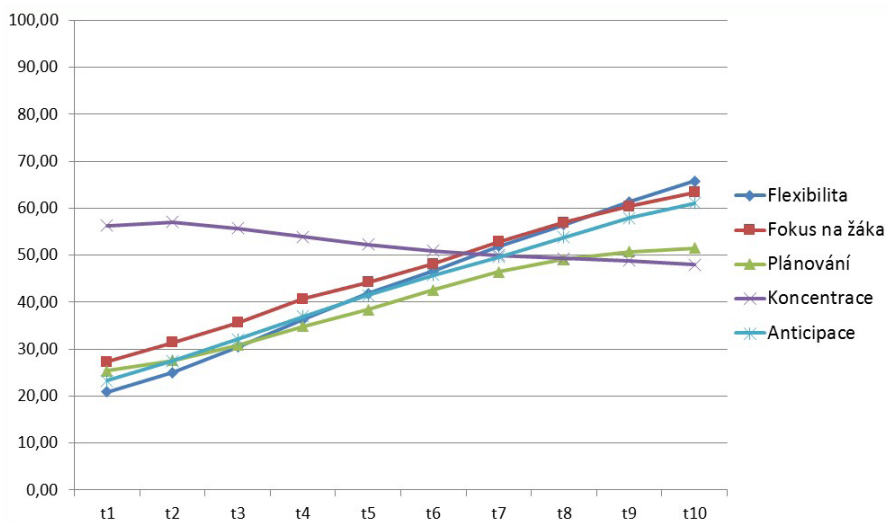
Analýza dat

Analýza dat byla provedena v programu Statistica 10 a v Excelu. Primárně se pracovalo s procentuálním údajem vyjadřujícím míru rozvoje dané profesní charakteristiky (0 až 100 %) v čase t1 až t10 (první až desátý měsíc klinického roku). Nevyskytovaly se chybějící údaje, jelikož vyplnění záznamových archů bylo součástí povinného reflektivního semináře.

Jelikož data nepocházejí z náhodného výběru nebo výběru vůbec (jedná se o úplný „výběr“), prezentujeme výsledky v podobě absolutních či relativních četností. Pouze orientačně pak nabízíme také výsledky statisticky testované velikosti rozdílů², jejich statistickou významnost a velikost účinku, které však pouze dokreslují hlavní výsledky prezentované jako absolutní či relativní četnosti.

Výsledky

Ukazuje se, že klinický rok podle výpovědí studentů učitelství měl vliv na jejich profesní rozvoj ve všech sledovaných oblastech (graf 1, tabulka 2). Postupně rostla jejich flexibilita (celkový 45% nárůst), studenti se postupem času dokázali více zaměřovat na žáky (36% nárůst), rostla jejich dovednost anticipovat (38% nárůst) a dovednost dlouhodobého plánování (26% nárůst) a snižovala se potřeba koncentrace (snížení o 8 %). Největší nárůst byl v oblasti flexibility, fokusu na žáka a anticipace.



Legenda: t1 až t10 – časové body měření v rámci klinického roku, 0 až 100 % průměrného nárůstu dle sebeposouzení studentů.

Graf 1

Posun v oblastech profesního rozvoje studentů učitelství během klinického roku

² Testována byla normalita rozložení dat pomocí testu Kolmogorova-Smirnova, jelikož data nebyla vždy všechna pro plánované analýzy (kombinace proměnných) normálně rozložena, byly použity neparametrické testy. Wilcoxonův test byl využit pro měření změn zkoumané proměnné ve dvou časových bodech (závislé výběry) pro neparametrická a pořadová data. Friedmanův test (dvoufaktorová ANOVA) byl aplikován pro měření změn ve více časových bodech (závislé výběry) pro neparametrická pořadová data a následně byly použity post hoc testy rozdílů. Pro měření vztahu mezi dvěma proměnnými byl použit neparametrický test pro pořadová data Spearmanův koeficient pořadové korelace. Velikost účinku (r) byla u Wilcoxonova testu zjišťována pomocí vydělení testové hodnoty Z odmocninou N (velikosti vzorku), s tím, že vzorek byl v tomto případě počítán jako součet vzorku v čase t1 a t10. Pro stanovení velikosti účinku bylo použito Cohenovo (1988) kritérium: 0,1 malý efekt, 0,3 střední efekt a 0,5 velký efekt.

Tabulka 2

Posun v oblastech profesního rozvoje studentů učitelství během klinického roku

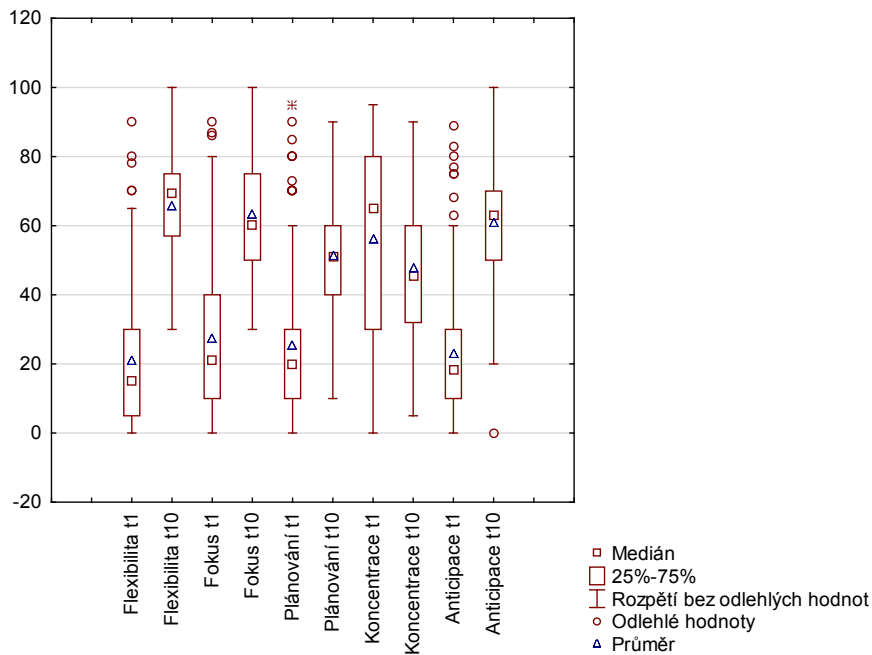
		t1	t2	t3	t4	t5	t6	t7	t8	t9	t10
Flexibilita	Průměr	20,91	24,98	30,40	36,24	41,82	46,62	51,92	56,45	61,40	65,79
	SD	18,61	17,39	16,37	15,68	15,03	14,35	14,26	14,10	14,65	15,69
Fokus	Průměr	27,31	31,38	35,61	40,72	44,20	48,18	52,82	56,97	60,36	63,39
	SD	21,34	19,41	17,76	17,01	16,00	15,06	13,54	12,95	13,76	14,97
Plánování	Průměr	25,35	27,62	30,86	34,82	38,35	42,61	46,43	49,08	50,72	51,50
	SD	21,36	17,68	16,22	16,12	15,79	15,13	14,46	14,65	14,39	14,94
Koncentrace	Průměr	56,34	57,02	55,75	53,91	52,30	50,98	49,97	49,27	48,82	47,97
	SD	28,70	25,62	22,54	19,20	16,26	14,47	14,17	15,08	16,38	17,99
Anticipace	Průměr	23,27	27,45	32,08	36,95	41,47	45,78	49,60	53,84	57,88	61,11
	SD	19,02	17,68	16,48	15,56	14,68	14,65	14,33	14,01	14,59	16,05

Legenda: Hodnoty vyjadřují průměrný procentuální nárůst (od 0 po 100 %) dle sebehodnocení studentů v čase t1 až t10 na konci klinického roku praxe.

Situovaná kognice na začátku a na konci klinického roku

Nejprve jsme se zaměřily na měření případných rozdílů v profesním rozvoji reportovaných studenty mezi bodem měření t1 a t10. Ve všech oblastech docházelo³ k profesnímu rozvoji, nejsilněji v oblasti flexibility, zaměření na žáka (v grafech pro přehlednost uváděno jako fokus), plánování a anticipace. Mediány a rozložení dat sledovaných proměnných v čase t1 a t10 ukazuje graf 2.

³ Orientačně (nebyl realizován náhodný výběr) jsme pomocí Wilcoxonova testu měřily statistickou významnost rozdílů mezi bodem měření t1 a t10 v profesním rozvoji. Ve všech oblastech docházelo ke statisticky významnému profesnímu rozvoji, v oblasti flexibility, zaměření na žáka (v grafech pro přehlednost uváděno jako fokus), plánování a anticipace se značnou velikostí účinku (flexibilita: $N = 128$, $Z = 9,49$, $p = 0,00$, velikost účinku $r = 0,59$; fokus: $N = 127$, $Z = 9,39$, $p = 0,00$, velikost účinku $r = 0,59$; plánování: $N = 126$, $Z = 8,22$, $p = 0,00$, velikost účinku $r = 0,52$; anticipace: $N = 128$, $Z = 9,09$, $p = 0,00$, velikost účinku $r = 0,57$; koncentrace: $N = 128$, $Z = 2,36$, $p = 0,02$, velikost účinku $r = 0,15$). Velikost účinku byla velmi malá u koncentrace, zde je tedy věcná významnost dané změny zanedbatelná, byť je statisticky významná.



Legenda: t1 a t10 – časové body měření v rámci klinického roku, 0 až 100 % nárůstu dle sebeuposouzení studentů.

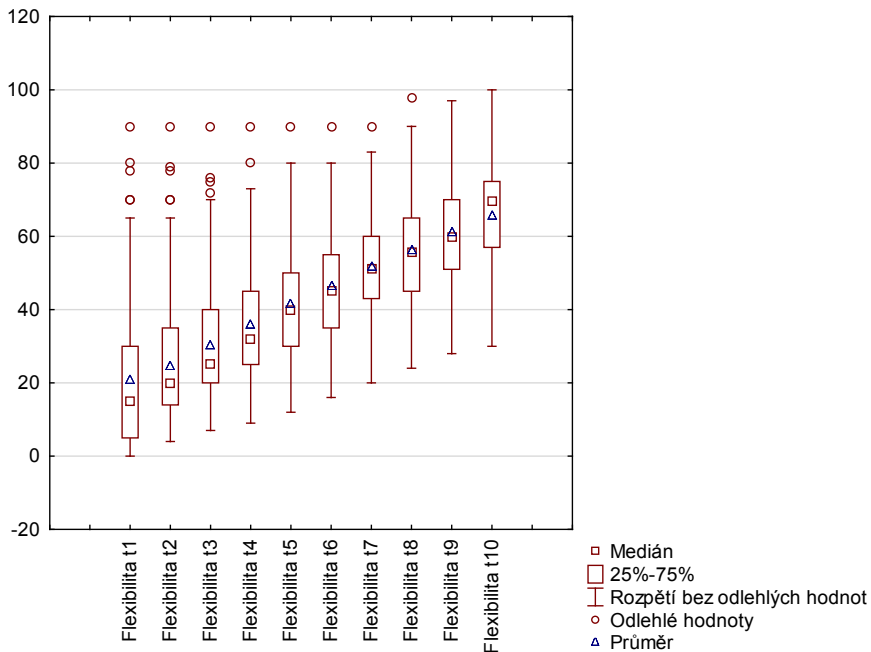
Graf 2

Posun v oblastech indikátorů profesního rozvoje studentů učitelství během klinického roku v čase t1 a t10

Profesní rozvoj v jednotlivých oblastech po měsících (časových bodech měření)

Dále jsme sledovaly případné rozdíly v profesním rozvoji v jednotlivých oblastech po jednotlivých měsících, tedy bodech měření t1 až t10.

Ukazuje se studenty reportovaný postupný subjektivně vnímaný nárůst flexibility mezi jednotlivými měření v čase t1 až t10 (graf 3)⁴.



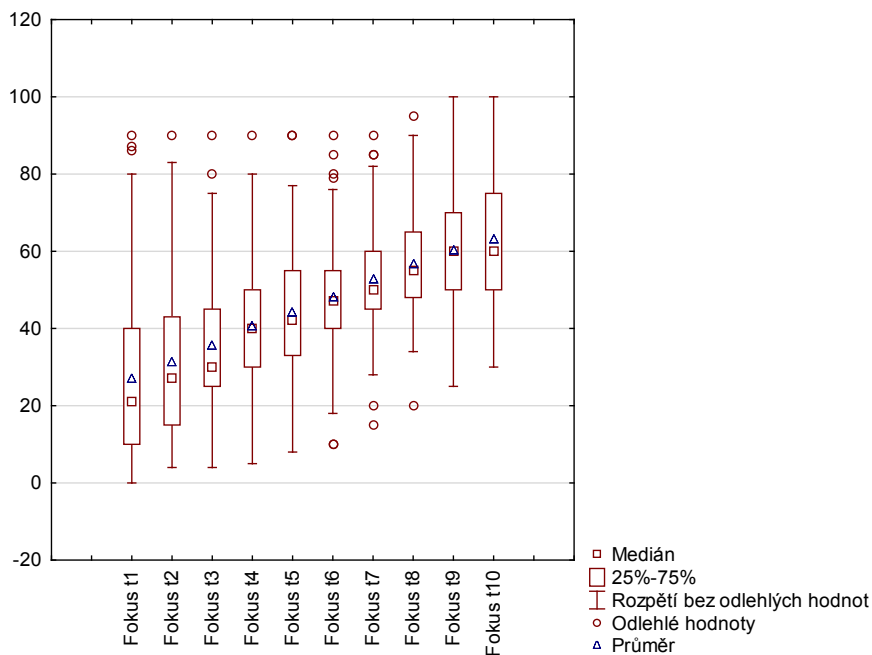
Legenda: t1 až t10 – časové body měření v rámci klinického roku,
0 až 100 % nárůstu dle sebeposouzení studentů.

Graf 3

Posun k flexibilitě během klinického roku v čase t1 až t10

⁴ Orientačně jsme zjišťovaly rozdíly i statistickým testem. Rozdíly ve flexibilitě mezi jednotlivými měřeními byly statisticky signifikantní (Friedmanova ANOVA Chi Sqr. (N = 130, df = 9) = 866,62; p = 0,00). Post hoc srovnání (vícenásobné oboustranné porovnání p hodnot) ukazovalo statisticky signifikantní rozdíly mezi všemi časovými body (p = 0,00).

Také zaměření na žáka (fokus) vykazovalo v subjektivním vnímání studentů postupný nárůst v jednotlivých měřených časech t1 až t10 (graf 4)⁵.



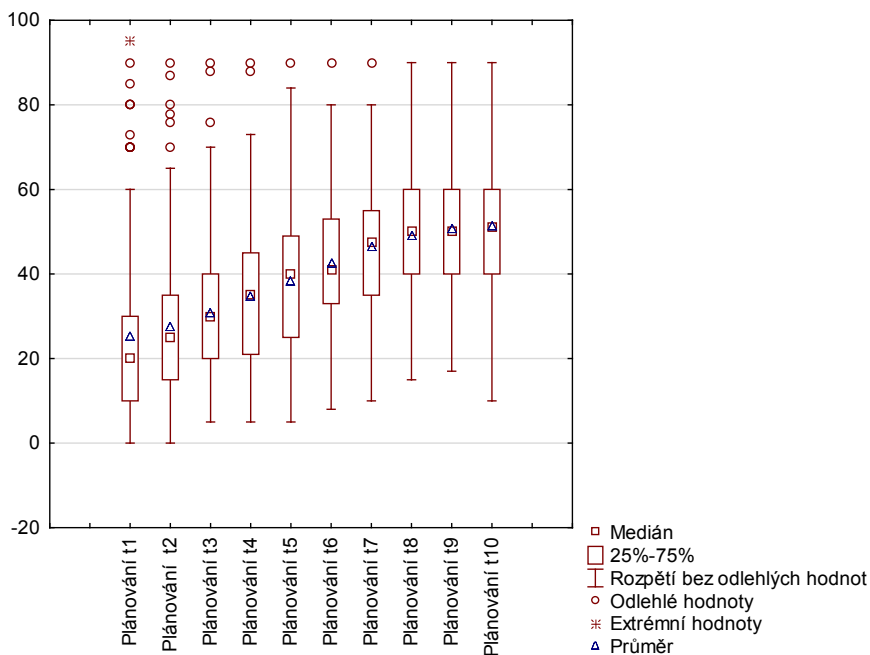
Legenda: t1 až t10 – časové body měření v rámci klinického roku, 0 až 100 % nárůstu dle sebeuposouzení studentů.

Graf 4

Posun k zaměření na žáka (fokus) během klinického roku v čase t1 až t10

⁵ Orientačně jsme měřily rozdíly i pomocí statistických testů. Rozdíly v míře zaměření na žáka (fokus) byly statisticky signifikantní (Friedmanova ANOVA Chi Sqr. (N = 130, df = 9) = 743,56; p = 0,00). Post hoc srovnání ukazovalo signifikantní rozdíly mezi všemi časovými body (p = 0,00).

Byl zjištěn také postupný subjektivně vnímaný nárůst profesní zdatnosti v oblasti plánování v jednotlivých měsících (bodech měření t1 až t10), přičemž ke konci klinického roku (v osmém až desátém měsíci) byl již nárůst menší (graf 5)⁶.



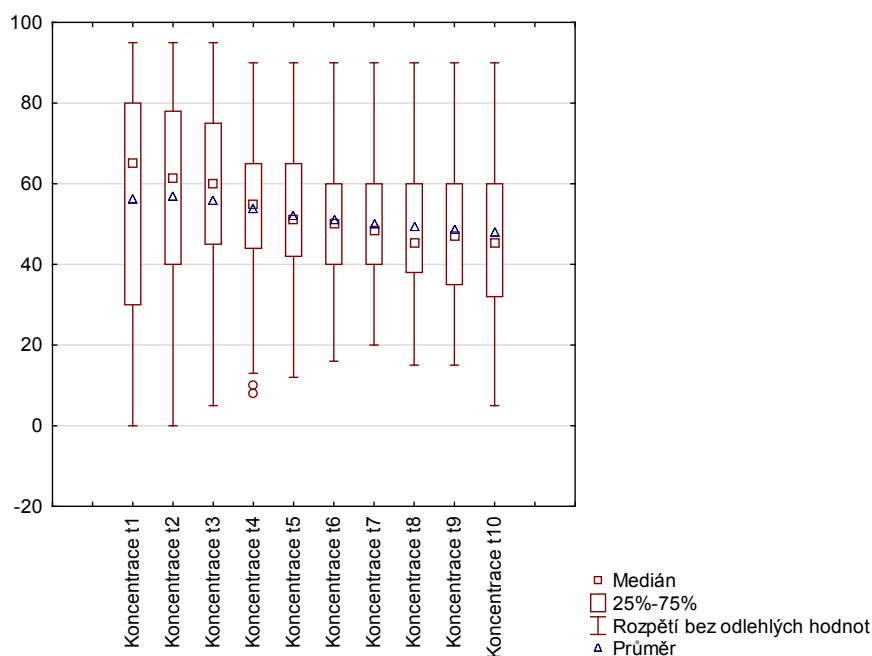
Legenda: t1 až t10 – časové body měření v rámci klinického roku,
0 až 100 % nárůstu dle sebeposouzení studentů.

Graf 5

Posun ke středně- a dlouhodobému plánování během klinického roku v čase t1 až t10

⁶ Orientačně jsme rozdíly v plánování statisticky testovali, byly statisticky signifikantní (Friedmanova ANOVA Chi Squ. (N = 130, df = 9) = 643,19; p = 0,00). Post hoc srovnání ukazovalo statisticky signifikantní rozdíly mezi všemi časovými body (p = 0,00, přičemž mezi body t9 a t10 bylo p = 0,03).

Výsledky ukazují také posun v míře koncentrace na profesní výkon⁷ během klinického roku v časech t1 až t10, přičemž rozdíly mezi některými časovými body jsou zanedbatelné (t1/t2/t3 a t6/t7/t8/t9/t10). Výsledky u této položky mohou ukazovat na problém měření, protože všechny ostatní položky měly dle teorie směř vzrůstající, pouze koncentrace klesající, někteří ze studentů však zaznamenávali i zde vzrůstající tendenci při koncentraci na jednotlivé aspekty. Pokud by nedocházelo k tomuto zkreslení vinou měření, je zajímavé, jak velké jsou u této proměnné odchylky u počátečních časových bodů.



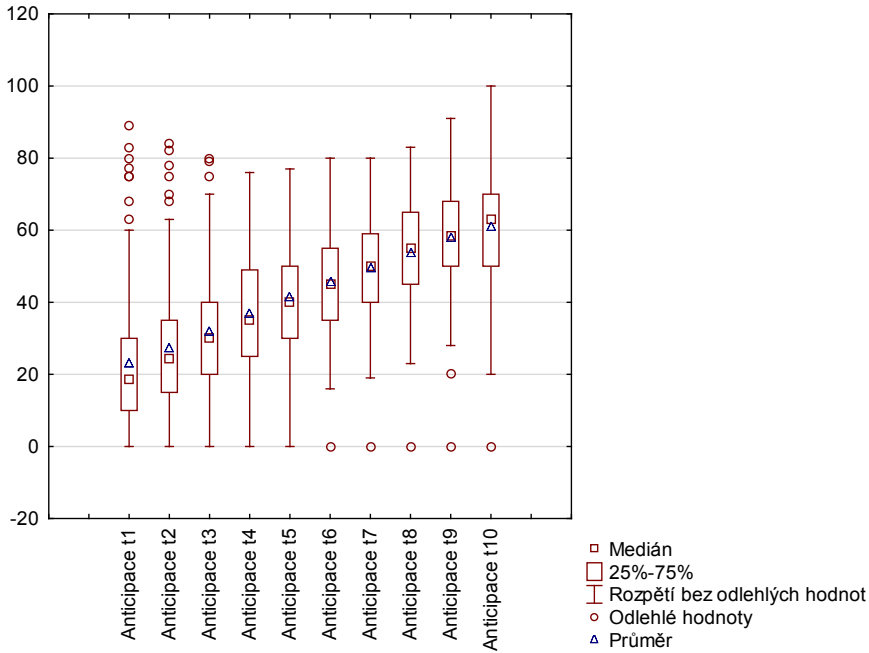
Legenda: t1 až t10 – časové body měření v rámci klinického roku,
0 až 100 % nárůstu dle sebeuposouzení studentů.

Graf 6

Posun v míře koncentrace na profesní výkon během klinického roku v čase t1 až t10

⁷ Orientačně jsme použily i statistické testy. Rozdíly v míře koncentrace na profesní výkon byly statisticky signifikantní (Friedmanova ANOVA Chi Sqr. (N = 130, df = 9) = 42,44, p = 0,00). Post hoc srovnání ukazovalo statisticky signifikantní rozdíly pouze mezi některými časovými body (při p < 0,04). Rozdíly nebyly statisticky signifikantní mezi časovými body t1 a t2, t3; t6 a t7, t8, t9; t7 a t10; t8 a t9, t10.

Postupný nárůst po jednotlivých měsících se ukazoval i v míře anticipace pedagogických jevů studenty (graf 7)⁸.



Legenda: t1 až t10 – časové body měření v rámci klinického roku,
0 až 100 % nárůstu dle sebeposouzení studentů.

Graf 7

Posun k anticipaci pedagogických jevů během klinického roku v čase t1 až t10

⁸ Rozdíly v míře anticipace pedagogických jevů během jednotlivých měřených měsíců jsme testovaly orientačně i statisticky, byly statisticky signifikantní (Friedmanova ANOVA Chi Sqr. (N = 130, df = 9) = 787,31, p = 0,00). Post hoc srovnání ukazovalo statisticky signifikantní rozdíly mezi všemi časovými body (p = 0,00).

⁹ Orientačně jsme realizovaly i statistické testování. Pomocí Friedmanovy ANOVY pro neparametrická data byly zjištěny statisticky významné rozdíly v míře nárůstu v jednotlivých oblastech mezi časem t1 a t10 (ANOVA Chi Sqr. (N = 130, df = 4) = 90,70, p = 0,00). Párové testy ukazují, že rozdíly jsou statisticky signifikantní na p < 0,01 mezi všemi indikátory kromě zaměření na žáka a anticipace. Míra nárůstu v daných oblastech byla v tomto pořadí: 1. flexibilita, 2. anticipace a zaměření na žáka, 3. plánování a 4. snížení koncentrace. Velikost účinku (η) byla malá, tj. pod 0,3 (flexibilita – anticipace), střední, tj. mezi 0,3 a 0,5 (flexibilita – zaměření na žáka, zaměření na žáka – plánování, anticipace – plánování, plánování – koncentrace) či vysoká, tj. nad 0,5 (flexibilita – plánování / koncentrace, zaměření na žáka / anticipace – koncentrace).

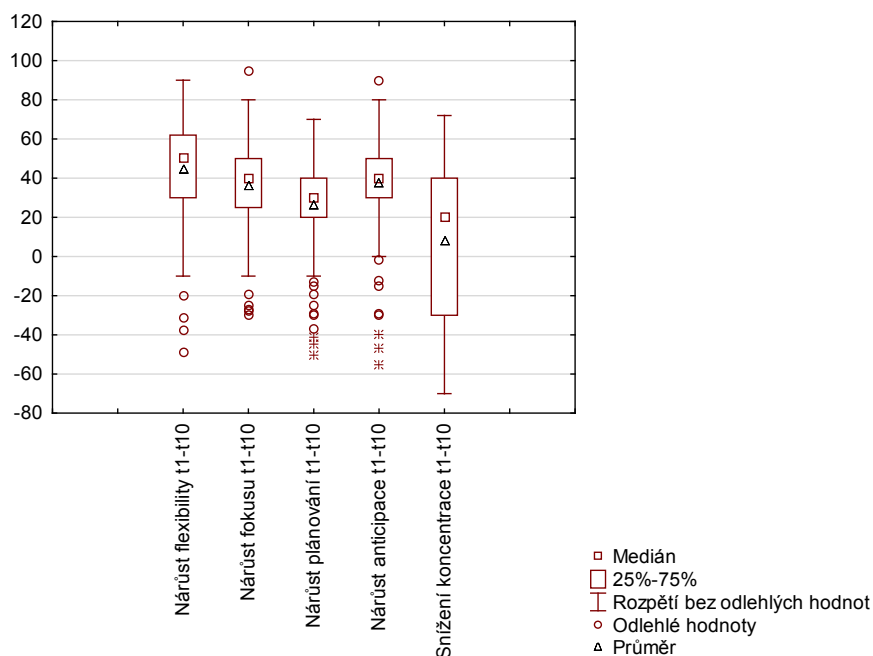
Rozdíly v míře nárůstu v jednotlivých oblastech profesního rozvoje

Výsledky ukazují rozdíly⁹ v míře nárůstu v jednotlivých oblastech profesní zdatnosti mezi časem t1 a t10, tj. na začátku praxe a na konci praxe v rámci klinického roku (tabulka 3, graf 8).

Tabulka 3

Nárůst v jednotlivých oblastech profesního rozvoje během klinického roku

Oblast rozvoje	Průměr (% nárůstu)	SD
Flexibilita	44,88	23,58
Anticipace	37,84	23,66
Zaměření na žáka	36,08	23,24
Plánování	26,15	23,48
Snížení koncentrace	8,37	38,61



Legenda: Osa y – průměrný procentuální nárůst zdatnosti v dané oblasti.

Graf 8

Nárůst v jednotlivých indikátorech profesního rozvoje během klinického roku

Největší nárůst zdatnosti reportovali studenti u flexibility, pak anticipace a zaměření na žáka, poté plánování a nejmenší u snížení koncentrace (tabulka 4). Zajímavé je, že se u některých studentů objevuje také pokles, namísto očekávatelného nárůstu (tabulka 4).

Tabulka 4

Nárůst v oblastech profesního rozvoje během klinického roku (mezi t1 a t10)

Procenta nárůstu	Absolutní četnost				
	Flexibilita	Fokus	Plánování	Snížení koncentrace	Anticipace
-80 až -60	0	0	0	4	0
-60 až -40	1	4	3	19	3
-40 až -20	3	9	4	20	2
-20 až 0	3	16	12	11	5
0 až 20	8	45	23	12	11
20 až 40	41	40	62	36	52
40 až 60	41	15	21	24	47
60 až 80	30	1	5	4	9
80 až 100	3	0	0	0	1

Legenda: Celkem 130 studentů.

Vzájemný vztah změn v indikátorech profesního rozvoje

Ukazuje se vzájemná korelovanost míry nárůstu flexibility, zaměření na žáka, dlouhodobého plánování a anticipace (tabulka 5). Čím vyšší je nárůst v jedné oblasti, tím vyšší je nárůst v další zmíněné oblasti. Ukazuje se rovněž celkový nárůst v profesním rozvoji studenta učitelství anglického jazyka, resp. ve sledovaných aspektech situované kognice. Pouze snižování koncentrace na jednotlivé aktivity nekoreluje s ostatními oblastmi. Nejsilněji je korelovaný nárůst zaměření na žáka a dlouhodobé plánování ($R = 0,38$, $p < 0,05$).

Tabulka 5

Spearmanův koeficient pořadové korelace míry nárůstu v jednotlivých oblastech

Proměnná	Nárůst flexibility t1–t10	Nárůst fokusu t1–t10	Nárůst plánování t1–t10	Nárůst anticipace t1–t10	Snížení koncentrace t1–t10
Nárůst flexibility t1–t10	1,00	0,35	0,31	0,33	0,10
Nárůst fokusu t1–t10	0,35	1,00	0,38	0,25	-0,01
Nárůst plánování t1–t10	0,31	0,38	1,00	0,24	-0,07
Nárůst anticipace t1–t10	0,33	0,25	0,24	1,00	0,14
Snížení koncentrace t1–t10	0,10	-0,01	-0,07	0,14	1,00

Legenda: Tučně vyznačené korelace jsou statisticky signifikantní při $p < 0,05$.

Rozdíly mezi jednotlivými roky (stabilita výsledků)

Byla rovněž provedena analýza rozdílů mezi jednotlivými lety, která ukázala následující výsledky. Flexibilita, plánování, zaměření na žáka a anticipace vykazovaly nárůst ve všech sledovaných letech. Koncentrace zůstávala více či méně stejná jako na začátku klinického roku či docházelo k jejímu snížení. Rozdíly se ukazovaly jen mezi některými lety měření, a to pouze v míře flexibility (tři kohorty se lišily) a koncentrace (dvě kohorty se lišily). Zjištění tedy svědčí o stabilitě výsledků v čase a v pozitivním slova smyslu vypovídají o spolehlivosti měření v rámci jeho výše zmíněných limitů.

Diskuse a závěry

Shrneme-li výsledky analýz, je možné formulovat odpověď na hlavní výzkumnou otázku následovně: klinická zkušenost vedla podle výpovědí studentů ve všech sledovaných aspektech situované kognice k významné změně ve smyslu profesního rozvoje studentů učitelství. Lze předpokládat, že pokud by změna byla měřena na statisticky náhodně vybraném vzorku, byla by nejspíše statisticky významná (viz orientační výsledky). Orientačně zjišťovaná věcná významnost byla také silná, vyjma u koncentrace. Na základě našich dat se, stručně řečeno, studenti na konci klinického roku dokázali více zaměřovat na žáky, rostla jejich flexibilita i dovednost dlouhodobého plánování a byli schopni anticipovat pedagogické jevy, nikoli na ně pouze reagovat.

Největší nárůst byl zaznamenán v oblasti flexibility, zaměření na žáka a anticipace pedagogických jevů. Ukázala se zároveň vzájemná korelovanost míry nárůstu flexibility, zaměření na žáka, dlouhodobého plánování a anticipace (čím vyšší nárůst v jedné oblasti, tím vyšší nárůst v další oblasti).

Reliabilita nástroje jako celku (Cronbachovo alfa = 0,95) i jednotlivých škál dosahovala relativně vysokých hodnot. Na základě analýzy rozdílů mezi jednotlivými lety byla doložena stabilita výsledků v čase, což ukazuje na spolehlivost měření. Metodologickým problémem této studie může být efekt sociální žádoucnosti: studenti si mohli být vědomi toho, jaké jsou znaky profesního rozvoje, tedy že – s výjimkou míry koncentrace na pedagogické jevy – je posun v dynamicky formulovaných indikátorech očekáván. Výsledky se ale jeví i tak spolehlivé. Lze jistě předpokládat, že startovní čára studentů učitelství je nižší než u praktikujících učitelů, ovšem studenti učitelství se vyjadřovali ve své referenční rovině, čemuž odpovídají i naměřené hodnoty.

Považujeme nicméně za nezbytné zdůraznit, že uvedené výsledky nejsou samozřejmým vyústěním každé klinické zkušenosti (tak jak by předpokládal tzv. „učňovský model“ učitelské přípravy). Podstata profesního rozvoje studentů učitelství v průběhu klinického roku spočívá v „hutné“ klinické zkušenosti: v její systematické informované reflexi, v důsledném pedagogickém a didaktickém uchopení pedagogických situací i jejich kontextů.

Jako každé empiricky vydobyté poznání i výsledky této studie je třeba zvažovat s přihlédnutím k jejich omezením. Metodologické limitace byly prezentovány výše, zde je korektní uvést připomínku obecnějšího rázu, která obvykle ve spojení s klinickým rokem tak, jak byl realizován na Univerzitě Pardubice, zaznívá. Klinický rok byl složkou do jisté míry nestandardního studijního programu v tom smyslu, že se jednalo o jednooborové studium (učitelství anglického jazyka) s relativně nižším počtem studentů. Dnes již musíme (bohužel) za nestandardní považovat i fakt, že se jednalo o nestrukturované magisterské studium. Cílem této i dalších již publikovaných analýz však primárně nebyl marketing klinického roku, ale zjišťování vlivu klinicky ukotvených kontextů a intervencí na profesní rozvoj studentů učitelství. Z hlediska současného hledání koncepčních změn přípravného vzdělávání učitelů považujeme za informativní a užitečné mít k dispozici výsledky analýz různých koncepcí učitelské přípravy i variantních cest k učitelství, ať již u nás či v zahraničí, a rozhodovat se na jejich základě. Zároveň se zde nabízí řada témat a otázek pro další výzkumy, mimo jiné vztah situovaná kognice či reflektivní kompetence vs. pedagogický výkon, zejména s ohledem na perspektivu, kterou přinášejí na důkazech založené situované modely profesního rozvoje (např. Timperley et al., 2007), jež staví na dialogickém paradigmatu. Profesní rozvoj učitelů tedy vnímají jako ukotvený v lokálním kontextu, v konkrétní obsahově založené interakci se žákem. Jinými slovy, klinická zkušenost se v této perspektivě jeví jako sine qua non. Tímto

konstatováním se nepochybně rovněž otevírá pole pro širší diskusi o funkcích, roli i možnostech akademické sféry v přípravě na učitelství jako akademicky založenou klinickou profesi.

Prezentovaná dílčí sonda doplňuje dosavadní studie profesního rozvoje studentů v průběhu roční klinické komponenty programu přípravného vzdělávání učitelů, tzv. klinického roku. Vedle profesního rozvoje v oblasti situované kognice byly v dalších výzkumech (viz výše) sledovány změny v oblastech profesního výkonu a rozvoj reflektivního potenciálu studentů (v perspektivě kognitivních operací), profesní rozvoj ve vztahu k projektování kurikula v období implementace kurikulární reformy, dále profesní učení prostřednictvím online síťování (tj. interaktivní využití ICT, např. e-konference). Pozornost byla věnována i strategiím, technikám a účinnosti vícezdrojové podpory profesního rozvoje včetně využití portfolia atd.

Všechny dosavadní studie dokládají pozitivní vliv této klinické zkušenosti na profesní rozvoj studentů učitelství. Současně se ale potvrdilo, že koncipování efektivní klinické praxe jako součásti přípravného vzdělávání budoucích učitelů je výzvou spojenou s redefinicí rolí všech zúčastněných aktérů i s optimalizací podmínek, strategií i prostředků profesního učení.

Připomeňme na závěr, že se jedná o výzvu zásadního významu: je-li proměna přípravného vzdělávání učitelů spojena s proměnou podoby učitelského profesionalismu, hraje se v této chvíli o samotnou podstatu učitelství jako akademicky založené klinické profese.

Literatura

- Alter, J., & Coggs, J. G. (2009). *Teaching as a clinical practice profession: Implications for teacher preparation and state policy*. New York: Comprehensive Center and the National Comprehensive Center on Teacher Quality.
- American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE). (2010). *The clinical preparation of teachers: A policy brief*. New York.
- American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE). (2012). *Where we stand: Clinical preparation of teachers*. New York.
- Berliner, D. (1995). Teacher expertise. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopaedia of teaching and teacher education* (s. 46–52). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Boshuizen, H. P. A. (2004). Does practice make perfect? In H. P. A. Boshuizen, R. Bromme, & H. Gruber (Eds.), *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert* (s. 73–95). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Boshuizen, H. P. A., & Schmidt, G. H. (2000). The development of clinical reasoning expertise. Implications for teaching. In J. Higgs & M. Jones (Eds.), *Clinical reasoning in the health professions* (s. 15–22). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Brebera, P. (2010). *Projektování kurikula: Prostředek profesního rozvoje u učitelů anglického jazyka* (Disertační práce). Dostupné z https://is.muni.cz/th/117766/ff_d/Brebera_-_disertace.txt

- Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 118–127.
- Clark, Ch. M., & Peterson, P. L. (1986). Teacher thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd edition) (s. 255–296). New York: MacMillan Publishing Company.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Černá, M. (2005). *ICT in teacher education: Extending opportunities for professional learning*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Černá, M. (2009a). Možnosti využití videozáznamu k rozvoji didaktické znalosti obsahu v přípravném vzdělávání učitelů anglického jazyka. In T. Janík, M. Černá, M. Dvořáková, A. Hošpesová, M. Janíková, U. Kattmann, P. Knecht, H. Lukášová, P. Najvar, N. Mazáčová, J. Slavík, N. Stehlíková, V. Švec, & M. Tichá, *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (s. 97–110). Brno: Paido.
- Černá, M. (2009b). Blended learning experience in teacher education: The trainees' perspective. *Acta Didactica Napocensia*, 2(1), 37–48.
- Černá, M. (2010). Highly gifted pupils in learning English at basic school through the lens of English language teacher education. In R. Grenarová & M. Vítková (Eds.), *Cizojazyčná výuka a nadaný žák. Foreign language teaching and a gifted and talented pupil* (s. 39–67). Brno: Masarykova univerzita.
- Černá, M., & Píšová, M. (2002). *Teaching practice guide for assistants in the clinical year project*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547–561.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York: D. C. Heath and Company.
- Douglas, A. S. (2014). *Student teachers in school practice. An analysis of learning opportunities*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- European Commission / EACEA / Eurydice. (2015). *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, and policies. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16–25.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whitty, C., & Whiting, G. (2000). *Teacher education in transition: Reforming teacher professionalism?* Milton Keynes: Open University Press.
- Gebhard, J. G. (2009). The practicum. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (s. 250–258). Cambridge: Cambridge University Press.
- Glaser, R., & Chi, M. T. (1988). Overview. In M. T. Chi, R. Glaser, & M. J. Farr (Eds.), *The nature of expertise*. Hillsdale: Erlbaum.
- Greany, T., & Brown, C. (2015). *Partnerships between teaching schools and universities: Research report*. London: UCL Institute of Education.
- Grossman, P., Schoenfeld, A., & Lee, C. (2005). Teaching subject matter. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (s. 201–232). San Francisco: Wiley.
- Handscob, G., Gu, Q., & Varley, M. (2014). *School-university partnerships: Fulfilling the potential. Literature review*. London: Research Councils UK and National Co-ordinating Centre for Public Engagement.

- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1995). Beyond collaboration: Critical teacher development in the postmodern age. In J. Smith (Ed.), *Critical discourse on teacher development* (s. 149–179). London: Cassell.
- Hegender, H. (2010). The assessment of student teachers' academic and professional knowledge in school-based teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 151–171.
- Hoyle, E., & John, P. D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Chi, M. T. H. (2006). Two approaches to the study of experts' characteristics. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (s. 21–30). New York: CUP.
- Ievers, M., Wylie, K., Gray, C., Áinléis, B. N., & Cummins, B. (2013). The role of university tutor in school-based work in primary schools in Northern Ireland and the Republic of Ireland. *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 183–199.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., Lukavský, J., Minaříková, E., Sliacky, J., Šalamounová, Z., Šebestová, S., Vondrová, N., & Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education. A sociocultural perspective*. Oxon: Routledge.
- Kamhi-Stein, L. D. (2000). Integrating computer-mediated communication tools into the practicum. In K. E. Johnson (Ed.), *Teacher education: Case studies in TESOL* (s. 119–135). Alexandria: TESOL.
- Kettle, B., & Sellars, N. (1996). The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 12(1), 1–24.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: Pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Lawlor, S. (1998). *Teachers mistaught. Training in theories or education in subjects?* London: Centre for Policy Studies.
- Legutke, M. K., & Schocker-von Ditfurth, M. (2009). In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (s. 209–217). Cambridge: Cambridge University Press.
- Levin, D. M., Hammer, D., & Coffey, J. E. (2009). Novice teachers' attention to student thinking. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 142–154.
- Pišová, M. (2005). *Klinický rok: Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Pišová, M. (Ed.). (2007). *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Pišová, M., & Černá, M. (2006). *Pro mentory projektu Klinický rok. Vedení pedagogické praxe* (2. vydání). Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Pišová, M., Duschinská, K., Kargerová, J., Lampertová, A., Lukavská, E., Szimethová, M., & Tomková, A. (2011). *Mentoring v učitelství*. Praha: Karolinum.
- Ryve, A., Hemmi, K., & Börjesson, M. (2013). Discourses about school-based mathematics teacher education in Finland and Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 132–147.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–21.
- Smedley, L. (2001). Impediments to partnership: A literature review of school–university links. *Teachers and Teaching*, 7(2), 189–209.
- Stoyanoff, S. (1999). The TESOL practicum: An integrated model in the U.S. *TESOL Quarterly*, 23(1), 145–151.
- Štech, S. (1994). Co je učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44(4), 310–313.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době: Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57(4), 326–337.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development. Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*. Wellington: Ministry of Education.
- Tsui, A. B. M. (2005). Expertise in teaching: Perspectives and issues. In K. Johnson (Ed.), *Expertise in second language learning and teaching* (s. 167–189). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, 211(4481), 453–458.
- Warner, A. R., Houston, W. R., & Cooper, J. M. (1977). Rethinking the clinical concept in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 28(1), 15–18.

Kontakt na autorky

Monika Černá

Katedra anglistiky a amerikanistiky, Fakulta filozofická, Univerzita Pardubice

E-mail: monika.cerna@upce.cz

Michaela Píšová

Katedra anglistiky a amerikanistiky, Fakulta filozofická, Univerzita Pardubice (externí spolupráce)

E-mail: pisova.mich@gmail.com

Kateřina Vlčková

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: vlckova@ped.muni.cz

Corresponding authors

Monika Černá

Department of English and American Studies, Faculty of Arts and Philosophy, University of Pardubice

E-mail: monika.cerna@upce.cz

Michaela Píšová

Department of English and American Studies, Faculty of Arts and Philosophy, University of Pardubice (external cooperation)

E-mail: pisova.mich@gmail.com

Kateřina Vlčková

Department of Education, Faculty of Education, Masaryk University

E-mail: vlckova@ped.muni.cz