



# Videokluby jako forma profesního vzdělávání učitelů: otevřenost komunikace z pohledu učitelů<sup>1</sup>

EVA MINAŘÍKOVÁ, KLÁRA ULIČNÁ, MICHAELA PÍŠOVÁ,  
TOMÁŠ JANÍK, MIROSLAV JANÍK

**Abstrakt:** Tato studie se zabývá videokluby jakožto intenzivní formou profesního vzdělávání učitelů. V teoretické části se zaměřuje na profesní učící se komunity a na využití videosekvencí v rámci profesního rozvoje učitelů. Poté je představeno naše pojetí videoklubů pro učitele anglického jazyka na základních školách. Cílem předkládané studie bylo prozkoumat, jak účastníci videoklubů popisují svou zkušenost s touto formou profesního rozvoje, především své vnímání otevřenosti a kritičnosti ve videoklubech. Videoklubů se zúčastnilo 11 učitelů anglického jazyka, kteří pracovali ve třech skupinách. Zdrojem dat byly polostrukturované rozhovory s jednotlivými účastníky, přepisy videozáznamů posledního setkání videoklubů a e-mailové zpětné vazby účastníků, které psali po každém ze setkání. Data byla zpracována metodou tematické analýzy. Výsledky naznačují, že ačkoli učitelé popisovali atmosféru videoklubů jako příjemnou a otevřenou, zjevně pocítovali nedostatek kritiky a přítomnost diplomacie a korektnosti. Jejich postoje ke kritice se ale lišily – některým chyběla, jiní ji naopak nevnímali jako nutnou součást videoklubů, jelikož každý z učitelů má vlastní přístup a kritizovat je proto nežádoucí. Tyto postoje otevírají otázku, zda se v některých skupinách nejednalo spíše o pseudokomunitu a vyhýbání se konfliktu a jak tomuto nastavení mohou tvůrci a facilitátoři podobných programů předejít.

**Klíčová slova:** videokluby, profesní rozvoj učitelů, profesní učící se komunita, video v učitelském vzdělávání.

V oblasti výzkumu učitele a vzdělávání učitelů stojí v popředí zájmu již dlouhou dobu programy vzdělávání a profesního rozvoje, které podporují vytváření profesních učících se komunit a dlouhodobou spolupráci mezi učiteli. Ukazuje

se, že tyto atributy souvisí s efektivitou programů profesního rozvoje a jsou považovány za jejich základní stavební kámen (Desimone, 2009, s. 184). Z výsledků výzkumu TALIS nicméně vyplývá, že v České republice je podle informací od učitelů

<sup>1</sup> Vznik této studie byl podpořen projektem GA ČR GA13-21961S *Profesní vidění a jeho rozvíjení prostřednictvím analýzy založené na videu (z pohledu učitelů angličtiny jako cizího jazyka)*.



učení se formou dlouhodobé spolupráce přítomno v méně než polovině programů dalšího vzdělávání (Kašparová et al., 2015, s. 50). Začínají se ale objevovat snahy o posílení intenzivnějších forem profesního rozvoje, které podporují dlouhodobou spolupráci mezi skupinami učitelů a rozvoj profesního společenství (např. program *Lesson study*; Vondrová, 2016). Videokluby, které jsou předmětem našeho výzkumu, jsou příkladem programu profesního rozvoje, který následuje trend podpory profesního společenství a dlouhodobé spolupráce a využívá skupinové analýzy videosekvencí z výuky účastníků (např. Sherin & van Es, 2009). Jejich podstata spočívá v pravidelném setkávání malé skupiny učitelů, při kterém jsou diskutovány videosekvence z jejich výuky. Cílem takového programu může být například intervence do profesního vidění účastníků (Sherin & van Es, 2009; Janík et al., 2016).

Účast na podobných programech ale mohou učitelé vnímat jako zatěžující. Jejich práce se vyznačuje izolovaností – prostor ve výuce je vyhrazen tradičně pouze jim a jejich žákům. Pro učitele může být nepříjemné, když do jejich prostoru vstoupí jiný učitel, bez ohledu na to, zda za účelem hodnocení nebo profesního rozvoje. Výzkum profesního rozvoje učitelů naznačuje, že je pro učitele přínosné analyzovat videozáznamy vlastní praxe, a to jak individuálně, tak ve skupině (Gaudin & Chaliès, 2015). To ale může pro účastníky představovat nepříjemnou situaci zapříčiněnou tím, že pořízení videonahrávky (tedy záznamu jejich práce) a její následná

diskuse jsou zásahem do jejich interakčního prostoru ve třídě, který mnohdy považují za své „soukromí“. Dalším zdrojem negativních emocí může být i diskuse nad videozáznamy výuky dalších účastníků programů profesního rozvoje, ve které je nutno postupovat opatrně s ohledem na pocity jednotlivých účastníků i mocenské nastavení celé skupiny (srov. Lefstein & Snell, 2011). Při zavádění a výzkumu podobných programů je tedy třeba věnovat pozornost nejen jejich přínosům pro jednotlivé učitele a žáky, ale i vlastní zkušenosti učitelů s touto formou práce a tomu, jak účast na podobných programech vnímají a prožívají.

V rámci projektu, jehož součástí je tato studie, jsme pracovali s praktickými učiteli anglického jazyka na základních školách, kteří se pravidelně setkávali ve videoklubech. Jelikož jsme si byli vědomi specifík a výše zmíněných úskalí této formy profesního rozvoje, předkládaná studie si klade za cíl zjistit, jak učitelé prožívali svou účast na videoklubech se zaměřením na to, jak subjektivně vnímali možnost hovořit otevřeně a kriticky v rámci setkání videoklubu.

V následujícím textu se nejprve budeme věnovat videoklubům jakožto formě profesního rozvoje a jejich teoretickým východiskům. Poté se zaměříme na naše pojetí videoklubů a jejich realizaci v rámci širšího výzkumného projektu. Dále budou představeny cíle této konkrétní studie a její metodologie a výsledky. V závěrečné diskusi nabídneme jejich interpretaci a propojení se současným stavem poznání této problematiky.



## 1. VIDEOKLUBY JAKO FORMA PROFESNÍHO ROZVOJE

V této kapitole se nejprve zaměříme na teoretická východiska videoklubů v pojetí van Esové a Sherinové (2008). Videokluby jsou zástupcem a příkladem formy profesního rozvoje učitelů, v níž je využito video v rámci profesní učící se komunity. Právě na tyto dva aspekty videoklubů se soustředíme. V druhé části představíme náš přístup, tzv. *ProfiVi videokluby*, které byly realizovány s učiteli anglického jazyka na základních školách.

### 1.1 Teoretická východiska a cíle videoklubů

Filozofie videoklubů navazuje na konstruktivistické, sociokonstruktivistické a situační teorie učení. Vychází se z toho, že vše nové je zpracováváno na základě předchozích znalostí a zkušeností, na základě předchozího porozumění. Profesní učení a profesní rozvoj je vnímán nejen jako proces individuální, ale zahrnující i rovinu profesní komunity a širšího kontextu (viz např. Shulman, & Shulman, 2004). Sociální aspekt učení se je ve videoklubech zohledněn ve vytváření profesních učících se komunit – jednotlivých skupin videoklubů.

Videokluby zohledňují rovněž fakt, že učení je situované, a proto třída, kde učitel vyučuje, je silným kontextem pro jeho učení. Jednou z reprezentací praxe, kterými se profesní učící se komunity mohou zabývat a kolem kterých mohou situovat profesní učení a rozvoj, je video-

záznam výuky. Ten je v učitelském vzdělávání v různých podobách využíván již od šedesátých let 20. století (viz Sherin, 2004, s. 3). Video pomáhá ukotvovat učení ve třídách učitelů a jejich konkrétní kontext přenášet do programu profesního rozvoje.

Důležitým tématem při tvorbě programů využívajících video je typ a výběr videosekvencí – zda budou využity videozáznamy pouze částí výuky, resp. konkrétních výukových situací, nebo videozáznamy celých hodin, zda se bude jednat o video cizí nebo videa účastníků a kdo bude videomateriál vybírat. Největší otázkou jsou volby týkající se využití cizího videa nebo videa z výuky účastníků daného programu. Obě varianty s sebou nesou jak přínosy, tak úskalí. Cizí video může být účastníkům kontextově vzdálené, ale může usnadňovat kritickou diskusi nad jeho charakteristikami (Seidel et al., 2011). Naproti tomu videa jednotlivých účastníků jsou kontextově blízká, ale v rámci skupinové diskuse mohou vzbuzovat negativní emoce jak na straně učitele, jehož video je promítáno (ostych, neochota), tak na straně jeho kolegů, pro které tato situace může být nepříjemnou (Zhang, Lundeberg & Koehler, 2015, s. 149). V některých případech, pokud je skupina nastavená na vyhýbání se konfliktu (viz níže), může využití vlastního videa bránit kritické reflexi výukové praxe. Jedná-li se ale o skupinu, která je skutečnou profesní učící se komunitou, může společná reflexe výukové praxe výrazně přispívat k individuálnímu i kolektivnímu profesnímu rozvoji.



Profesní učící se komunita je v rámci profesního učení důležitým prvkem, jehož význam vzrostl s nástupem tzv. kolegiálního či kooperativního profesionalismu v učitelství (přibližně od osmdesátých let 20. století; srov. Hargreaves, 2000, s. 162). Ačkoli termín profesní učící se komunita není jednoznačně vymezen, odkazuje obvykle ke skupině učitelů, kteří se po dostatečně dlouhou dobu setkávají a věnují se kolaborativním aktivitám vztaženým k problémům praxe. Pro profesní učící se komunitu by mělo být charakteristické především sdílení hodnotové orientace, vzájemná spolehlivost, péče a podpora (Westheimer, 1998), kolektivní zodpovědnost (Stoll et al., 2006), kolegiální a kolaborativní interakce či jasné diskurzní normy pro produktivní spolupráci (van Es, 2012). Důležitými aspekty jsou také vzájemná důvěra, respekt a podpora členů komunity, inkluzivní členství, otevřenost a partnerství. Je tedy zřejmé, že ne každá skupina učitelů, kteří pracují společně, tvoří učící se komunitu, která sdílí společný cíl. Grossmanová a kol. (2001) používají termín *pseudokomunita* (s. 995) pro skupinu, která se vyznačuje povrchní přátelstvem, ale vyhýbá se konfliktu, nevstupuje na tenký led zkoumání komplexních vztahů mezi výukovými praktikami jedinců a učením se žáků. Tickle (1994) v této souvislosti pracuje s pojmem *klamný diskurs* (*deceptive discourse*). Při zkoumání rozvoje profesního vidění v rámci videoklubů na podobný aspekt spolupráce v rámci profesní učící se komunity narazili i Lefstein a Snellová (2011). Jejich studie ukázala, že co lze ve videoklubech říci a co

je ceněno, je ovlivněno mocenskými vztahy v rámci skupiny (s. 513). Tento trend může mít ale negativní vliv na dosažení cílů, které si programy profesního rozvoje kladou – tedy i na cíle, které jsme si kladli my v rámci *ProfiVi videoklubů*. Naše studie se proto zaměřila právě na aspekt otevřenosti a kritičnosti v rámci skupin videoklubů. Než se budeme věnovat podrobně cílům této studie, představíme naše pojetí videoklubů a popíšeme jejich realizaci.

## 1.2 Průběh ProfiVi videoklubů

V odborné literatuře je popsáno mnoho programů profesního vzdělávání kombinujících profesní komunity a využití videa včetně výzkumů, které je doprovázely (např. *Problem Solving Cycle* – Koellner et al., 2007; *STeLLA* – Roth et al., 2011; videokluby – van Es & Sherin, 2008; v českém prostředí nejnověji *Lesson study* – Vondrová, 2016). Výsledky těchto výzkumů ukazují, že efekty programů se netýkají pouze samotné práce s videozáznamy (lepší schopnost analyzovat videozáznamy výuky), ale i učitelových znalostí obsahu (konkrétních oborových poznatků), jeho vlastní praxe (např. změna v přístupu k otázkám ve výuce) a mají vliv i na studijní výsledky žáků (zachycené skrze výsledky vědomostních testů). Tyto výzkumné studie naznačují, že práce s videozáznamy v rámci profesních učících se komunit v profesním vzdělávání učitelů slouží různým cílům, které pomáhá naplňovat (pro přehled viz Janík et al., 2016). Proto jsme se při přípravě programu profesního rozvoje pro učitele inspirovali ně-



kterými prvky výše zmíněných programů, které se ukazují jako prospěšné pro profesní učení učitelů.

V našem pojetí jsou videokluby chápány jako pravidelná setkání skupiny praktikujících učitelů, kteří za účasti facilitátorů diskutují nad videosekvencemi z vlastní či cizí výuky (srov. van Es & Sherin, 2008). Ačkoli byly naše videokluby inspirovány především programy z oblasti vzdělávání učitelů matematiky a přírodních věd, měly čistě oborovědidaktický cíl spojený se specifiky výuky angličtiny jako cizího jazyka. Cílem našich videoklubů bylo rozvíjet profesní vidění<sup>2</sup> účastníků, v těsné návaznosti na jejich profesní vědění a jednání. Konkrétně jsme se zaměřili na rozvoj profesního vidění pro uvědomělý rozvoj komunikační kompetence žáků.<sup>3</sup> Na teoretické úrovni videokluby vycházejí z přístupu k učiteli jako reflektivnímu praktikovi (např. Schön, 1983) a konstruktivistických a situačních teorií učení a vyučování (viz výše). Skrze cílenou podporu reflexe a detailního zkoumání videosekvencí z výuky byl podporován rozvoj profesního vidění. Důraz na reflexi rozvoje komunikační kompetence žáků byl doplněn o rozvoj

profesního vědění učitelů v této konkrétní oblasti, a to jak na úrovni diskuse teoretických poznatků (složky komunikační kompetence, komunikační učební úlohy<sup>4</sup> ve výuce anglického jazyka), tak na úrovni jejich aplikace do praxe skrze navrhování (design) komunikační učební úlohy a její využití ve vlastní výuce, následované skupinovou diskusí nad videozáznamem realizované úlohy (žitá zkušenost a její reflexe). Blízké propojení výuky účastníků (nejen) skrze videosekvence jejich výuky a obsahu videoklubů reflektovalo nutnost situovanosti programů profesního vzdělávání.

*ProfiVi videokluby* byly navrženy jako série pěti setkání pro malé skupiny praktikujících učitelů. Každá skupina se skládala ze tří až čtyř učitelů a dvou facilitátorů – šlo o členy výzkumného týmu se zkušeností se vzděláváním učitelů. Před účastí na programu byli učitelé informováni o zaměření projektu (profesní vidění) i o formátu a rámcovém obsahu jednotlivých setkání.

Každé setkání ve videoklubech trvalo cca 90 minut a ve všech skupinách mělo podobný rámcový scénář. Před setkáním byly vybrány<sup>5</sup> dvě videosekvence z výuky

<sup>2</sup> Profesní vidění lze považovat za jednu z dimenzí profesionality učitele. Tento koncept představuje schopnost učitelů identifikovat aspekty situace relevantní pro její pedagogický úspěch a přemýšlet o nich (např. Sherin, 2007; Minaříková & Janík, 2012).

<sup>3</sup> Komunikační kompetence je obecně přijímaným cílem cizojazyčné výuky (např. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, 2002). V nejobecnější rovině je definována jako schopnost výměny informací jazykově správně, efektivně a vhodně s ohledem na kontext.

<sup>4</sup> Učební úlohy zaměřené na obsah sdělení, tj. s akcentem na schopnost sdílet informace, plynulost projevu a vhodnost jazyka s ohledem na kontext promluvy. Na druhém konci kontinua jsou učební úlohy zaměřené na formu sdělení (tj. akcent na jazykovou správnost promluvy; podrobněji např. Littlewood, 1981, 2004).

<sup>5</sup> Učitelé měli možnost se podílet na výběru videosekvencí, této možnosti ale nevyužili. Videá proto byla vybírána facilitátory a zpravidla zaměřena na aktivity zahrnující viditelnou interakci v anglickém jazyce mezi žákem/žáky a učitelem, případně mezi žáky navzájem. Vybrané ukázky neměly reprezentovat příklady ani dobré, ani špatné praxe.



anglického jazyka. Na setkání facilitátoři (v případě videa z výuky učitelů mimo danou skupinu) či samotní učitelé (v případě jejich vlastního videa) uvedli kontext dané videosekvence (stručná charakteristika třídy a případně jednotlivých žáků, zaměření aktivity, co jí předcházelo a co následovalo apod.). Poté zhlédli účastníci celou videosekvenci a diskutovali o ní. Následně sledovali učitelé videosekvenci ještě jednou a byla jim ponechána možnost videosekvenci zastavit či se v ní vracet. V průběhu sledování či poté mohli učitelé diskutovat a komentovat videosekvenci. Každá videosekvence trvala asi 3–4 minuty. Facilitátoři ve videoklubech hráli roli organizátorů a moderátorů diskuse, kteří případně otvírali nová témata formou otázek. Ačkoli byl scénář podobný pro všechny skupiny, facilitátoři neměli předem daná témata (kromě zaměření na rozvoj komunikační kompetence žáků). Proto byla díky otevřenosti diskusí konkrétní podoba setkání závislá na jednotlivých skupinách a na impulzech, které účastníci přinášeli.

Jednotlivá setkání videoklubu měla specifická zaměření (viz také obr. 1), která reflektovala nejen cíle programu, ale i nutnost postupně budovat skupinovou soudržnost. První setkání se soustředilo na představení programu a diskusi videosekvencí z výuky neznámých učitelů. Tento typ videosekvencí byl využit, aby se účastníci v relativně bezpečném prostředí seznámili s prací s videozáznamy a se svými kolegy, než budou muset komentovat svá videa navzájem. Při druhém setkání byly diskutovány videosekvence účastníků. V jeho průběhu začali facilitátoři klást otázky tý-

kající se cílů učebních aktivit zobrazených ve videosekvenci a jejich vztahu k rozvoji komunikační kompetence, a tím zaměřovat pozornost účastníků. Třetí setkání zahrnovalo mimo jiné intervenci do profesních znalostí učitelů, a to v oblasti teorie týkající se komunikační kompetence a komunikačního potenciálu učebních úloh. Kromě sledování videosekvencí byli účastníci požádáni o společný design jedné komunikační učební úlohy. Tu po setkání adaptovali pro věk i jazykovou úroveň svých žáků a realizovali ve vlastní třídě. Tato výuka byla zaznamenána na video a její sestřih diskutován v rámci čtvrtého setkání. Na posledním setkání byly opět diskutovány jedna až dvě videosekvence z výuky účastníků a následně byl shrnut celý průběh videoklubů. Účastníkům byl poskytnut prostor pro narativní reflexi jejich zkušenosti s videokluby. V rámci shrnutí učitelé jak reflektovali a hodnotili svoji zkušenost s touto formou profesního vzdělávání, tak navrhovali případně změny (podrobněji viz níže).

V rámci našeho projektu byly realizovány tři paralelní videokluby (školní, fakultní A, fakultní B). Setkání v jednotlivých videoklubech se konala pětkrát ve školním roce 2013/2014. Školního videoklubu se účastnily čtyři učitelky, které byly zaměstnány v téže škole, a tento videoklub byl realizován přímo na základní škole (odtud videoklub školní). Učitelky působily jak na prvním, tak na druhém stupni ZŠ. Fakultní videokluby A a B byly tvořeny učiteli z různých škol a jejich setkávání bylo realizováno v prostorech Pedagogické fakulty MU v Brně (odtud videokluby fakultní). Fakultního videoklubu A se účastnili tři



učitelé a učitelky prvního i druhého stupně ZŠ, z toho jedna působila na alternativní škole. Fakultního videoklubu B se pak zúčastnili čtyři učitelé a učitelky základní školy na prvním i druhém stupni (blíže k účastníkům viz tab. 1).

Videokluby v našem pojetí (podobně jako v pojetí van Esové a Sherinové) nebyly navrženy čistě jako intervenční program, ale jejich design je úzce spojen s doprovázejícím výzkumem. Jedna ze studií je předmětem tohoto textu.<sup>6</sup>

## 2. METODOLOGIE

### 2.1 Cíle studie

V rámci širšího výzkumného a intervenčního projektu byly naším týmem navrženy a realizovány videokluby jako forma intenzivního programu profesního rozvoje (viz Janík et al., 2016). Kromě výzkumu týkajícího se profesního vidění a jeho rozvoje, který byl cílem videoklubů, jsme od učitelů získali i cennou zpětnou vazbu, která může být využitelná pro koncipování dalších programů profesního rozvoje. Cílem zde prezentované studie bylo prozkoumat, jak učitelé dle vlastních vyjádření prožívali svou účast na *ProfiVi videoklubech* se zaměřením na to, jak subjektivně vnímali možnost hovořit otevřeně a kriticky v rámci setkání videoklubu. Jak jsme zmínili výše, Lefstein a Snellová (2011) ve svém výzkumu totiž ukázali, že na vyjadřování k videosekvencím nemá vliv jen to,

čeho si účastníci videoklubů všimli a jaké závěry z toho vyvozují, ale i jistá politická korektnost (aneb co je přijatelné, o čem se smí mluvit) nebo zdrženlivost ve vyjadřování zpětné vazby. Indicie, že tomu tak bylo i v našich videoklubech, se projevovaly jak v samotných setkáních, tak v průběžné zpětné vazbě od účastníků. Na závěr *ProfiVi videoklubů* byl z toho důvodu zařazen individuální rozhovor s učiteli, který tematizoval jejich vnímání těchto aspektů.

Jako indikátory otevřenosti a kritičnosti jsme zvolili následující: přijatelná a nepřijatelná témata (jak je vnímal sám účastník a jak je podle účastníka vnímali ostatní), přítomnost zpětné vazby a kritiky (od účastníka ostatním, od ostatních pro účastníka). V datech se ale vynořovaly další aspekty, jako např. atmosféra ve skupině a důvody k (ne)kritičnosti. Podrobněji o nich pojednáme ve výsledkové části.

### 2.2 Účastníci výzkumu

Výzkumný projekt, jehož je tato studie součástí, pracoval v první fázi s online videodotazníkem pro učitele anglického jazyka. Všichni učitelé z této fáze byli osloveni s nabídkou účasti ve videoklubech. V případě zájmu proběhla osobní schůzka, na které byly videokluby podrobně představeny spolu se všemi požadavky na účastníky. Všichni učitelé (n = 11), kteří po oslovení projevíli zájem, se nakonec videoklubů zúčastnili (dostupný výběr). Podrobný popis vzorku je k dispozici v tabulce 1.

<sup>6</sup> Další studie se zaměřovaly např. na procesní a obsahovou stránku profesního vidění nebo na vztah profesního vidění, vědní a jednání – viz Janík et al. (2016).

**Tab. 1.** Účastníci videoklubů

Učitel	Pseudonym	Škola	Třída*	Délka praxe v letech	Aprobace	Videoklub	Zkušenosti s videem v rámci DVPP <sup>7</sup>
U1	Ilona	A	5.	9	angličtina, výtvarná výchova	fakultní B	ne
U2	Iveta	B	9.	9	angličtina, chemie	fakultní B	ano
U3	Jolana	C	3.	4	učitelství pro 1. stupeň	fakultní A	ano
U4	Libor	D	7.	11	angličtina, čeština	fakultní B	ne
U5	Lada	E	5.	2	učitelství pro 1. stupeň	školní	ne
U6	Linda	E	2.	2	učitelství pro 1. stupeň	školní	ano
U7	Milan	F	7.	2	angličtina, čeština	fakultní A	ne
U8	Marek	G	9.	13	angličtina, čeština	fakultní B	ne
U9	Oldřiška	H	5.	17	angličtina	fakultní A	ne
U10	Petra	E	3.	17	angličtina, speciální pedagogika	školní	ano
U11	Vanda	E	7.	1	angličtina	školní	ano

\*Jednalo se o třídu, ve které probíhalo pořizování videozáznamů.

### 2.3 Sběr dat

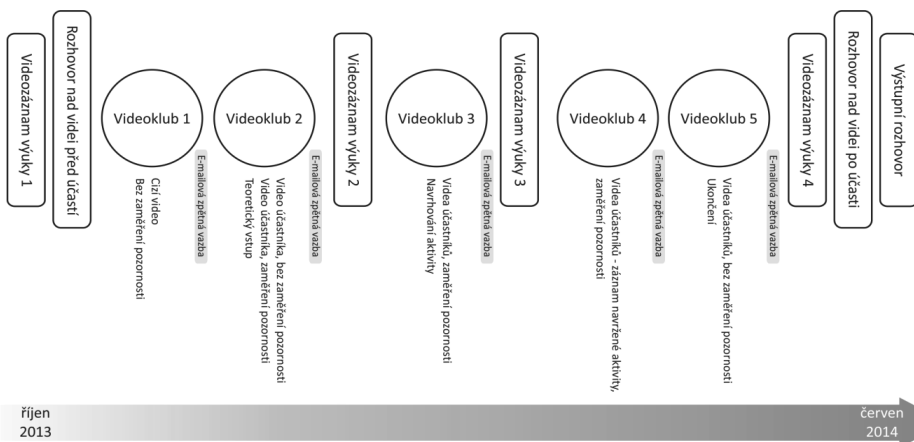
Obrázek 1 představuje komplexní sběr dat, který probíhal v rámci širšího výzkumného projektu. V této studii byly využity tři zdroje dat – e-mailové zpětné vazby účastníků po každém setkání, přepisy videozáznamů posledního setkání každé ze skupin a přepis výstupního rozhovoru s každým z účastníků. První dva zdroje dat byly sbírány za účelem získání obecné zpětné vazby pro realizátory videoklubů (průběžná a závěrečné). Výstupní rozhovory měly naproti tomu za cíl prozkoumat zkušenost účastníků s otevřeností a kritičností v rámci jednotlivých skupin a doplnit tak data z videoklubů pro analýzu videoklubů samotných.

Prvním zdrojem byla průběžná zpětná vazba. V průběhu celého roku jsme po každém z videoklubů e-mailem žádali zúčastněné učitele o zaslání zpětné vazby. Učitelé měli za úkol zodpovědět tři otázky: Měl/a jste pocit, že si ze setkání něco odnášíte, že pro Vás bylo přínosné? Jak jste se na setkání cítil/a? Je něco, co byste si

vory měly naproti tomu za cíl prozkoumat zkušenost účastníků s otevřeností a kritičností v rámci jednotlivých skupin a doplnit tak data z videoklubů pro analýzu videoklubů samotných.

<sup>7</sup> Další vzdělávání pedagogických pracovníků.





**Obř. 1.** Sběr dat v rámci projektu Profesní vidění....

představoval/a na setkání jinak nebo byste doporučoval/a změnit? Ačkoliv tyto otázky přímo nekorespondují s výše uvedeným cílem, odpovědi učitelů obsahovaly vyjádření přímo se týkající jejich vnímání otevřenosti a kritičnosti v jejich videoklubu.

Dalším zdrojem dat byl přepis videozáznamu posledního setkání každé ze skupin. V něm byl na závěr shrnut celý program a účastníci byli vyzváni, aby komentovali celý program, shrnuli svou zkušenost a poskytli celkovou zpětnou vazbu (pozitiva, negativa a případné návrhy změn). Zadání bylo velmi obecné, konkrétní otázky byly pokládány pouze v návaznosti na vyjádření učitelů za účelem vyjasnění nebo doplnění informací. Ze setkání byl pořízen videozáznam, který byl následně transkribován pomocí programu *Videograph* (Rimmele, 2002) dle transkripčního systému, který byl užít v *IVŠV videostudiích* (Najvar et al., 2011).

Třetím zdrojem dat byl výstupní polostrukturovaný rozhovor s jednotlivými účastníky. Ten byl pořízen na úplný závěr programu a veden s cílem získat jejich náhled na otevřenost a kritičnost v rámci videoklubů. Rozhovory se týkaly především témat, o kterých se ve videoklubech nemluvilo, a přítomnosti zpětné vazby, kritiky a známek diplomacie. Tyto otázky byly doplněny o témata zahrnující zapojení jednotlivých účastníků, impulsy, které vedly účastníky k zapojení se do diskuse, nebo návrhy na změny videoklubů. Rozhovory trvaly mezi 10 a 40 minutami a byly zaznamenány na diktafon a následně přepsány.

Důležitým zdrojem pro interpretaci získaných dat je i vlastní přímá zkušenost autorů textu, kteří se videoklubů zúčastnili jako facilitátoři, zachycená buď ve vlastních poznámkách, nebo v audiozáznamech diskusí facilitátorů po ukončení

jednotlivých setkání. Tato data nebyla analyzována rigorózně, ale sloužila jako opora pro interpretaci dat získaných od učitelů.

## 2.4 Analýza dat

Získaná data byla v rámci otevřeného, převážně kvalitativního výzkumného přístupu zpracována metodou tzv. tematické analýzy (Braun & Clarke, 2006). Data byla nejprve rozdělena do skupin podle toho, k jaké oblasti se účastníci vyjadřovali. Některé oblasti byly totožné s otázkami kladenými v rámci výstupního interview (deduktivní přístup; např. přítomnost kritiky a zpětné vazby obecně), jiné vyplynuly při pročítání dat (induktivní přístup; např. atmosféra). Tyto oblasti představovaly obecnější témata nebo aspekty účasti ve videoklubu. Jeden výrok mohl být zařazen do více oblastí. V rámci jednotlivých oblastí byly poté výroky sdružovány a byla hledána témata (induktivní přístup; např. vývoj atmosféry v čase). Identifikovaná témata byla následně promyšlena společně napříč jednotlivými oblastmi tak, aby bylo možné naplnit výše uvedený cíl – prozkoumání subjektivního vnímání otevřenosti a kritičnosti ve videoklubech. Dále se proto nevěnujeme všem tématům a oblastem, které se v datech vyskytly (pro další témata viz Janík et al., 2016), ale soustředíme se pouze na ty, které poskytují informace *relevantní vzhledem k subjektivnímu vnímání otevřenosti a kritičnosti* ve videoklubech.

Data byla částečně zpracována s využitím softwaru MAXQDA. Analýza byla

provedena jednou z realizátorek videoklubů, která se účastnila celého programu, byla facilitátorkou všech setkání dvou ze tří skupin videoklubů a byla v intenzivním kontaktu se všemi účastníky v průběhu celého programu (od oslovování účastníků po závěrečné rozloučení).

## 3. VÝSLEDKY

Tato analýza (i sběr dat) byla inspirována zjištěním Lefsteina a Snellové (2011), kteří ve svých videoklubech zaznamenali velký vliv „politické korektnosti“ – tedy toho, o čem se smí mluvit v současném nastavení společnosti obecně, i toho, kolik zpětné vazby lze ostatním členům skupiny poskytnout. Že se vliv politické korektnosti projevoval i v našich videoklubech, naznačovala i zkušenost facilitátorů. Jedna z facilitátorek při společné reflexi týmu hovořila o prvním setkání skupiny přímo jako o „zjišťování nastavení“ jednotlivých členů. Účastníci podle jejich slov otvírali různá témata a zjišťovali, kdo se k nim při diskusi připojí, a zároveň si ověřovali míru kritičnosti, která je pro skupinu přijatelná.

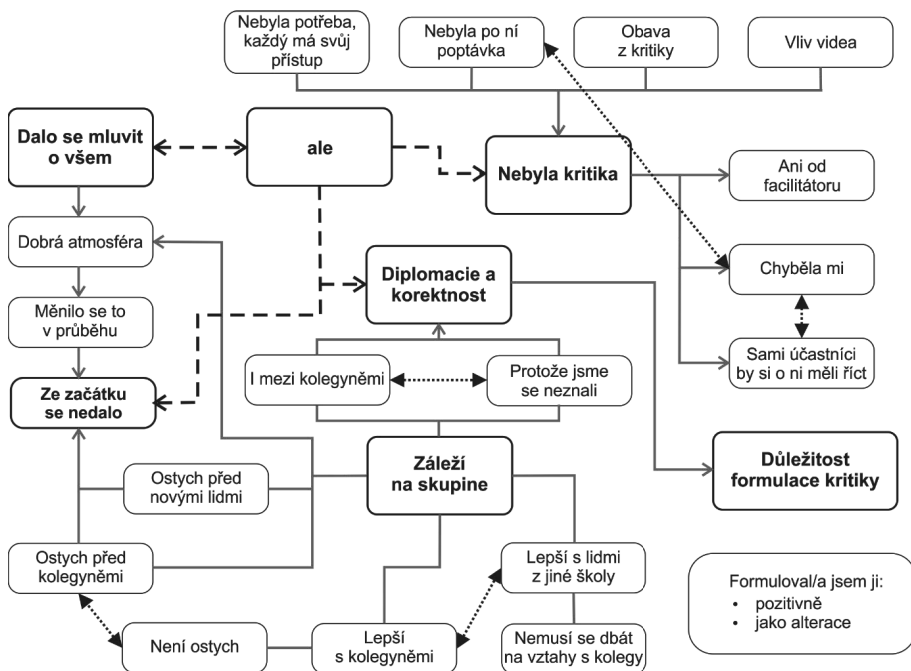
Proto bylo překvapivé, že většinou vyjádření účastníků se prolínalo tvrzení, že atmosféra byla příjemná, přátelská, kolegiální a nastavená k podpoře diskuse a že se tedy dalo mluvit o všem. V datech se ale dále často vyskytovaly indicie i přímá vyjádření, že tomu tak nebylo, alespoň ne zpočátku. Tři stěžejní témata naznačovala limity otevřenosti a kritičnosti ve skupinách – jednalo se o přítomnost diplomacie a korektnosti, nepřítomnost kritiky a postupnou proměnu atmosféry v jednotlivých



skupinách. Vyjádření respondentů často udávala i důvody pro tato omezení, která se většinou odvíjela od skupiny a jejích členů („záleží na skupině“). Shrnutí jednotlivých témat je zobrazeno ve schématu na obrázku 2. Stežejní témata jsou zobrazena tučným písmem. Vztahy mezi jednotlivými tématy jsou naznačeny šipkami a spojovníky (šipky naznačují logiku argumentace účastníků, spojovníky naznačují pouze souvislost mezi výroky). Při analýze se objevily některé kontradikce ve vyjádření respondentů. Ty jsou v obrázku naznačeny tečkovanou čarou. Jednotlivá témata představíme blíže v dalším textu.

Někteří z respondentů (ze všech videoklubů) komentovali nepřítomnost kritiky a kritické zpětné vazby. Zajímavá situace v tomto ohledu nastala například ve fakultním videoklubu A. Jolana popisuje své vnímání nastavení skupiny na přijímání a poskytování kritické zpětné vazby. Z jejího vyjádření vyplývá, že dle jejího odhadu skupina zpětnou vazbu nechtěla. Opak se ukázal až na konci programu:

*No já jsem právě do toho šla s tím, že třeba v tomto jsem myslela, že mi to víc přinese, jako konstruktivní kritika. Já jsem měla zkušenost s mentoringem, že jsem absolvovala mentoring, ale to byl školený člověk, který*



**Obř. 2.** Pohledy účastníků na otevřenost a kritičnost v *ProfiVi* videoklubech

na to měl vzdělání a dokázal to i tak jako uchopit citlivě, že jsem se třeba neurazila, když tam měl výtky ke spoustě věcí, protože samozřejmě člověk není dokonalý, a tak. Ale tady... jak to říct... jestli tady k tomu ti ostatní přistoupili tak jako já nebo ne... Na konci jsem měla pocit, že ano, že říkali, že taky chtěli víc, aby to bylo trošku konstruktivní, nějaká ta kritika, aby se člověk posunul. Ale to jsem na začátku třeba taky nevěděla, jestli to takhle chtějí nebo ne. Protože když jsem se to nakonec dozvěděla od kolegyně [Oldřišky; pozn. aut.], že to chtěla, tak to už vlastně byl konec. (Jolana, výstupní rozhovor)

Stojí za povšimnutí, že tato účastnice i její kolegyně ze stejné skupiny (Oldřiška) vyjadřovaly již v průběhu programu ve svých zpětných vazbách poptávku po kritice (také od facilitátorů). Na rozdíl od Jolany, která nedostatek kritické zpětné vazby viděla jako důsledek nedostatečné poptávky, měla Oldřiška za to, že to bylo způsobeno výběrem videosekvencí:

*Nevim, jestli to byl pocit, nebo jestli to byl záměr, že vy jste vybírali ty sekvence, ke kterým někdy už se nedalo moc – třeba ta kritika tam nebyla tak rozvinutá, protože v podstatě tam nebylo co. Třeba někdy ty sekvence – vzpomínám si, nebo pamatuju, že v těch hodinách ne vždycky všechno vyšlo tak dobře, ale že na tom videoklubu to nevyplývalo, protože nebyla vidět celá ta hodina. Jestli to říkám logicky správně. Ale jinak nemám pocit, že bychom tam měli problém o něčem mluvit, nebo aspoň já jsem neměla osobně pocit, že bych nemohla říct – eh – ani kritiku, ani jakoby pochvalu nebo něco kolegům nebo lidem, které jsme viděli. (Oldřiška, výstupní rozhovor)*

Z porovnání výpovědí těchto dvou účastnic vyplývá, že ačkoli Oldřiška byla nastavena na poskytování konstruktivně kritické zpětné vazby a Jolana by ji ocenila, k její výměně podle vyjádření účastnic nedošlo v jimi očekávané míře, přestože Jolana hovořila o potřebě poptávky po zpětné vazbě. Je tedy otázkou, zda ona sama byla schopná poptávku dostatečně komunikovat, případně zda zbytek skupiny i přes poptávku od Jolany nevnímá poskytnutí kritické zpětné vazby jako vhodné. Další možnou interpretací je (dle zkušeností facilitátorů s pozorováním výuky Jolany), že videosekvence Jolany byly ostatními vnímány jako příklady dobré praxe, ačkoli ona sama to tak nevnímala (*když jsem to pak viděla poněkolikáté ten [svůj] úryvek, tak jsem si říkala, že bych našla spoustu věcí. Takže si myslím, že i oni to museli vidět*; Jolana, výstupní rozhovor).

Účastníci v jiných skupinách uváděli jiné důvody pro nedostatek kritiky. Někteří neviděli kritiku jako vhodnou nebo žádoucí, neboť uznávali, že každý má svůj přístup. Smyslem videoklubů pro ně bylo rozebrat videosekvence a případně prodiskutovat alternativní řešení. Příkladem je vyjádření Libora (fakultní videoklub B):

*Libor: Určitě se nekritizovalo, to tam bylo v těch videích naprosto jasné, protože jsme všichni tam měli svůj přístup. Myslím si, že kritizovali hlavně majitelé těch videí, respektive ti učitelé. Vždycky řekli, proč něco nevyšlo, to si pamatuju velice dobře. A nekritizovalo se. Ale to je otázka, jestli je to vůbec potřeba, protože se popsalo, co funguje a navrhlo se, jakým způsobem by se to mohlo dělat ještě jinak třeba ve srovnání s těmi*



*dalšími videi. Toto tam určitě nebylo v té skupině.*

*V.: A chybělo vám to?*

*Libor: Mně to osobně, nevím, asi nechybělo. Protože minimálně třeba já jsem si z těch ostatních videí vytáhl to, jakým způsobem bych mohl třeba příště postupovat, aniž bych to musel slyšet od kolegů. Jo, nechybělo mně to.*

*V.: Takže tak jak to bylo nastavené...*

*Libor: ...mi to vyhovovalo, každopádně ta setkání byla opravdu přínosná. (Libor, výstupní rozhovor)*

Další identifikovali projevy diplomacie a korektnosti. Někteří v tom, že se nemluvilo o všem (např. Marek, výstupní rozhovor), další vyzdvihovali důležitost podání zpětné vazby a formulace kritiky (pozitivní vyjádření, kritika skrze návrhy alterací). Důvodem korektnosti bylo podle účastníků to, že se s ostatními dobře neznali, což potvrzuje Milan:

*Setkání bylo první, takže jsem se trochu „ostýchal“, přeci jen první kontakt s novými lidmi vždy způsobuje určitou nervozitu. (Milan, e-mailová zpětná vazba po prvním setkání)*

Určitou míru zdrženlivosti v komunikaci ve videoklubech uváděly ale i kolegyně z jedné školy, které se pro společnou účast rozhodly dobrovolně a měly ve skupině již před začátkem programu blízké vztahy:

*Co já sem si všimla. Já si myslím, že chápu, protože to vidím i z té své strany, že ze začátku jsme byly takové míň – jenom takové opatrnější bych řekla. Že jsme nevěděly, co si můžeme dovolit nebo jak dalece se otevřít. Ale pak postupně mi přišlo, že to bylo*

*úplně otevřené. Každý se zapojil tak, jak jako ho znám. Neřekla bych, že by někdo – ne miň – ale že tak, jak ty kolegyně znám, tak bych řekla, že se zapojovaly podle jejich možností. Neřekla bych, že by někdo neřikal nic, nebo že by se ostýchal něco říct, to vůbec ne. (Petra, výstupní rozhovor)*

To potvrzuje i výrok její kolegyně ze školy i ze školního videoklubu Lady:

*Na minulém setkání (kdy jsme vymýšlely aktivitu) jsem se cítila opět příjemně. Sleduji určitý posun v komunikaci s kolegyněmi, především méně ostychu z toho, že bych mohla říct třeba něco špatně. Jsem ráda za takto vedenou diskusi. (Lada, e-mailová zpětná vazba po třetím setkání)*

Důležitým tématem ve všech skupinách bylo postupné proměňování atmosféry, jak se skupina lépe poznávala. Jedna z účastnic (Jolana) například ve své vazbě k prvnímu setkání mluvila o nepříjemných pocitech (cizí lidé, nové prostředí), které se ale v druhé polovině setkání vytratily. Ve svých dalších zpětných vazbách označovala atmosféru za příjemnou (druhé a třetí setkání) a „již uvolněnější – více se známe“ (čtvrté setkání). Poslední setkání pak pro ni bylo nejpříjemnější a vyjádřila lítost, že videokluby končí. Podobná vyjádření se objevovala i u dalších účastníků. Ta potvrzovala postupnou proměnu nejen atmosféry, ale i možnosti vyjádřit se otevřeně a bez zábran (viz např. vyjádření Milana, Petry nebo Lady výše).

Účastníci ale netematizovali jen proměnu skupiny v čase, ale i její obecný vliv na videokluby jako celek (atmosféra, možnost vyjádřit svůj názor). V preferencích složení skupiny se nicméně projevovaly



rozdíly. Kolegyně z jedné školy jednoznačně preferovaly videoklub takto nastavený. Důvodem bylo, že už se znají, nemusí se tak ostýchat (což je poněkud v rozporu s jejich komentáři výše – zdrženlivost se ze začátku objevovala i v jejich skupině) a je to přínosné pro jejich další vztah. Naopak účastníci z různých škol při přímé otázce, zda by se raději zúčastnili videoklubů s kolegy, většinou preferovali nastavení videoklubu s učiteli z jiných škol. Dostatečným vyvážením nutnosti přenést se přes počáteční ostych pro ně byly variabilita pohledů a možnost setkávat se napříč školami a porovnávat přístupy nejen výukové, ale i týkající se školy a školního vzdělávání jako takových (podrobněji in Janík et al., 2016, s. 123). Zajímavé je, že jak účastníci fakultních videoklubů, tak účastníci školního videoklubu oceňovali i zjištění, že některé názory a pohledy sdílí s ostatními učiteli – že „v tom nejsou sami“, že existují podobně smýšlející učitelé (podrobněji in Janík et al., 2016, s. 124). Někteří z účastníků fakultních videoklubů také pozitivně vnímali oproštění se od opatrnosti a diplomatického vystupování, které by bylo nutné s ohledem na vztahy na pracovišti.

Na závěr musíme upozornit na rozpory, které byly přítomné ve vyjádřeních jednotlivých účastníků (např. ostych mezi kolegyněmi), ve vnímání komunikace napříč jednou skupinou (poptávka po kritice; Jolana a Oldřiška) i v datech obecně (dalo se mluvit o všem, ale...). Tyto rozpory jsou vlastně dílčími výsledky naší studie. Ukazuje se, že ačkoli na první pohled probíhá komunikace ve videoklubech dle vyjádření účastníků bez potíží a lze hovo-

řit o všem, není tomu tak od začátku programu. Atmosféra se mění v průběhu času a závisí na účastnících v dané skupině. Ani zde ale nedostáváme jednoznačnou odpověď, zda komunikace v očích účastníků probíhá snadněji (otevřeněji) ve videoklubech složených z kolegů či kolegyn z jedné školy nebo z učitelů, kteří se vzájemně neznají. Naši účastníci naznačují výhody i nevýhody obojího. U učitelů z různých škol je oproštění se od diplomacie nutné na pracovišti vykoupeno ostychem před cizími lidmi. Tento ostych dle kolegyn z jedné školy ve školním videoklubu odpadá, nicméně nutnost jisté „opatrnosti“ zůstává, jelikož se jedná o novou situaci.

Tyto rozpory v souvislosti s dalšími poznatky plynoucími z naší studie budeme diskutovat v následující kapitole.

#### 4. DISKUSE A ZÁVĚRY

Zpětná vazba od účastníků videoklubů, která byla v této studii analyzována, přinesla řadu zajímavých podnětů, které potvrzují poznatky z výzkumů. Důvodem pořádání videoklubů jako formy profesního rozvoje není jen profesní rozvoj učitele jako jednotlivce, ale i posílení kultury spolupráce mezi učiteli. Mnoho autorů upozorňuje, že výuka je izolovaná a izolující aktivita (srov. např. van Es et al., 2014a, s. 342) – učitel je ve výuce osamocen a oddělen od kolegů, kolegiální hospitace nejsou běžnou součástí života školy a jasně vymezený čas a prostor pro hlubokou diskusi nad konkrétními problémy praxe často chybí. V analýzách zpětných vazeb účastníků videoklubů se



ale ukazuje, že právě překonání této izolovanosti a možnost sdílení jsou největším z přínosů tohoto programu (Janík et al., 2016, s. 124).

Jak ukazují předchozí výzkumy (viz výše), překonání izolace není jednoduché. Sdílet vlastní praxi může být pro učitele nepříjemné, stejně jako nutnost se (kriticky) vyjádřit k praxi kolegy (Zhang et al., 2015). I tyto aspekty videoklubů účastníci ve svých zpětných vazbách tematizovali. Ačkoli na první pohled se podle většiny účastníků zdála atmosféra příznivá a otevřená, učitelé pociťovali ostych (především zpočátku) a reflektovali postupné utváření komunity (dokladem může být vyjádření Jolany; viz výše). Obtíže při překonávání izolovanosti a při utváření profesní učící se komunity, která je otevřená kritickému diskursu, byly velkým tématem v komentářích učitelů. Nedostatek kritiky i jistá diplomacie a korektnost v diskusích byly účastníky často zmiňovány spolu s identifikací jejich příčin. Za zmínku stojí i to, že různí účastníci vnímali nedostatek kritiky různě. Někteří vyjadřovali zklamání, protože o ni měli zájem a do programu vstupovali s vidinou konstruktivní zpětné vazby na vlastní praxi (např. Jolana nebo Oldřiška). Příčiny nedostatku byly vnímány různě – někteří účastníci necítili poptávku od ostatních (např. Jolana), jiní ke kritice neviděli důvod, neboť každý učitel je jiný a má jiný přístup, což by nemělo být vnímáno negativně. Nabízí se ale otázka, nakolik je tento druhý přístup přínosný pro profesní rozvoj účastníků. Je možné, že naznačuje právě jeden ze znaků pseudokomunity nebo klamného dis-

kurzu – povrchní přátelskost a vyhýbání se konfliktu (srov. Grossman et al., 2001; Tickle, 1994). Zde do popředí vystupuje role facilitátorů jako těch, kteří pomáhají nastavit diskusní normy jak vlastním příkladem, tak i explicitní tematizací cílů a forem diskusí v rámci videoklubů. Jak jsme zmínili výše, odklon diskusí z osobní roviny (tedy např. tematizování činností a vlastností učitele) a příklon k analyzování procesů učení a myšlení žáků pomáhá debaty nad videosekvencemi zaměřit a odosobnit a otvírají tak možnost kritické analýzy, která ale necílí na jednotlivce a neohrožuje daného účastníka ani skupinovou dynamiku (srov. van Es et al., 2014b, s. 123).

Podpora sdílení, budování pozitivní atmosféry a podpora hlubších diskusí rezonovala návrhy na změny v organizaci videoklubů, které účastníci ve svých zpětných vazbách zmiňovali (podrobnosti viz Janík et al., 2016). Někteří navrhovali například prodloužení trvání programu, aby se mohla skupina lépe poznat, nebo konkrétnější zaměření jednotlivých setkání, aby se prohloubila diskuse.

Pohled na zpětnou vazbu účastníků a jejich osobní zkušenost s videokluby umožňuje zamyslet se nad možnostmi využití videa v rámci profesních učících se komunit pro profesní rozvoj učitelů obecně i pro rozvoj jejich profesního vidění. Tato studie ukazuje, že realizace intenzivních forem programů profesního rozvoje má svoje úskalí. Při jejich tvorbě i implementaci je třeba počítat s individualitou jednotlivých účastníků, a to nejen profesní, ale i osobní. Spolupráce



v rámci profesních učících se komunit je do značné míry ovlivněna složením i nastavením jednotlivých skupin – a to zahrnuje i facilitátory, kteří jsou součástí skupiny a její dynamiky. Jejich roli je tedy třeba věnovat velkou pozornost, jelikož jsou to právě oni, kdo mohou podporovat vytvoření komunity a produktivního diskursu. Připravenost facilitátorů nejen po stránce odborné, ale i co se týče dovednosti práce se skupinou a facilitování diskuse je nezbytnou podmínkou. Nebezpečí klamného diskursu a neproduk-

tivních diskusí je podle našich účastníků i existujících výzkumů značné a může ohrožovat naplnění cílů programů i jejich přínos pro profesní rozvoj účastníků. Věnování pozornosti tomuto fenoménu a skupinové dynamice obecně může napomoci ke zkvalitnění takových programů. Věříme, že naše studie je příspěvkem k diskusi na toto téma a bude impulsem nejen pro další výzkum v této oblasti, ale i při tvorbě a realizaci obdobných forem vzdělávání učitelů, resp. podpory jejich profesního rozvoje.

#### LITERATURA

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. Dostupné z <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181–199.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103, 942–1012.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151–182.
- Janík, T., Minaříková, E., Píšová, M., Uličná, K., & Janík, M. (2016). *Profesní vidění a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů*. Brno: Munipress.
- Kašparová, V., Holečková, A., Hučín, J., Janík, T., Najvar, P., Píšová, M., et al. (2015). *Analytická zpráva z šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce.
- Koellner, K., Jacobs, J., Borko, H., Schneider, C., Pittman, M. E., Eiteljorg, E., et al. (2007). The Problem-Solving Cycle: A model to support the development of teachers' professional knowledge. *Mathematical Thinking and Learning*, 9(3), 273–303.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2011). Professional vision and the politics of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 505–514.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319–326.





- Minaříková, E., & Janík, T. (2012). Profesionální vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22(2), 181–204.
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v edukačním výzkumu*. Brno: Paido.
- Rimmele, R. (2002). *Videograph. Multimedia-Player zur Kodierung von Videos*. Kiel: IPN.
- Roth, J. K., Garnier, H. E., Chen, C., Lemmens, M., Schwille, K., & Wickler, N. I. Z. (2011). Videobased lesson analysis: Effective science PD for teacher and student learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(2), 117–148.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 259–267.
- Sherin, M. G. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. In J. Brophy (Ed.), *Using video in teacher education* (s. 1–27). Amsterdam: Elsevier.
- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (s. 383–395). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257–271.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. (2002). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.
- Tickle L. (1994). *The induction of new teachers*. London: Casell.
- van Es, E. A. (2012). Examining the development of a teacher learning community: The case of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 182–192.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' „learning to notice“ in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244–276.
- van Es, E. A., Tunney, J., Golgsmith, L. T., & Seago, N. (2014a). A framework for the facilitation of teachers' analysis of video. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 340–356.
- van Es, E. A., Tunney, J., Seago, N., & Goldsmith, L. T. (2014b). Facilitation practices for supporting teacher learning with video. In B. Calandra & P. J. Rich (Eds.), *Digital video for teacher education: Research and practice* (s. 109–126). Abingdon: Routledge.
- Vondrová, N., Cachová, J., Coufalová, J., & Krátká, M. (2016). „Lesson study“ v českých podmínkách: Jak učitelé vnímali svou účast a jaký vliv měla na jejich všímání si didakticko-matematických jevů. *Pedagogika*, 66(4), 427–442.



- Westheimer, J. (1998). *Among schoolteachers: Community, autonomy, and ideology in teachers' work*. New York: Teachers College Press.
- Zhang, M., Lundeborg, M., & Koehler, M. J. (2015). Affordances and challenges of different types of video for teachers' professional development. In B. Calandra & P. J. Rich (Eds.), *Digital video for teacher education: Research and practice* (s. 147–163). Abingdon: Routledge.

*Mgr. Eva Minaříková, Ph.D.,  
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání;  
e-mail: minarikova@ped.muni.cz*

*Mgr. Klára Uličná, Ph.D.,  
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání;  
e-mail: klara.ulicna@pedf.cuni.cz,*

*doc. PhDr. Michaela Píšová, M.A., Ph.D.,  
e-mail: pisova.mich@gmail.com*

*doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D.,  
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání;  
e-mail: tjanik@ped.muni.cz*

*Mgr. Miroslav Janík, Ph.D.,  
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání;  
e-mail: mjanik@ped.muni.cz*

MINAŘÍKOVÁ, E., ULIČNÁ, K., PÍŠOVÁ, M., JANÍK, T., JANÍK, M.

Videoclubs as a form of professional development: How open is the communication from the teachers' perspective

*The study focuses on videoclubs as a form of intensive teacher education programme. The theoretical part discusses professional learning communities and the use of video in teacher education. Following this, our realization of videoclubs for teachers of English as a foreign language at basic schools is introduced. This study aims to investigate videoclub participants' experience with this form of teacher education, focussing especially on their views on how open and critical the communication in videoclubs was. 11 teachers of English as a foreign language took part in*



our study, working in three stable groups. The data included transcripts of semistructured interviews with individual participants, transcripts of the last videoclub meetings where teachers had a chance to provide facilitators with feedback, and e-mail feedback that the teachers sent in after each videoclub meeting. Thematic analysis was used to fulfil the research aims. The results suggest that even though the teachers described the atmosphere in videoclubs as pleasant and open, they felt the lack of criticism and the presence of diplomacy and correctness among colleagues. Their views on criticism differed, however. Some of them missed it whilst others did not perceive it as an important part of videoclubs as each teacher has their own approach and criticising is not desirable. That could, nevertheless, be a sign of pseudocommunity and of conflict avoidance rather than of critical collegueship that is a desirable quality of professional learning communities. This opens a question of how designers and facilitators of similar teacher education programmes could promote open communication and critical collegueship.

**Keywords:** videoclubs, teachers' professional development, professional learning community, video in teacher education.