

Profesní vidění studentů učitelství anglického jazyka: jak vidí studenti výukové situace zachycené na videu? ¹

Eva Minaříková

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání

Redakci zasláno 29. 5. 2014 / upravená verze obdržena 29. 10. 2014 /
k uveřejnění přijato 31. 10. 2014

Abstrakt: Předkládaná studie si klade za cíl popsat povahu profesního vidění u studentů učitelství anglického jazyka a změny, které nastanou po jejich práci s elektronickým učebním prostředím, které využívá analýzy videopřípadů (IVŠV VideoWeb pro studenty učitelství anglického jazyka). Výzkumný vzorek tvořilo 37 studentů Katedry anglického jazyka a literatury PdF MU, kteří absolvovali volitelný jednosemestrální kurz VideoWeb. Data byla sbírána pomocí tzv. diagnostických modulů IVŠV VideoWebu, které se skládaly z videosekvencí reálné výuky a úloh k elicitaci komentářů studentů. Písemné odpovědi byly analyzovány pomocí dvou kategoriálních systémů (pro zachycení uvažování založeného na vědění a pro zachycení celkové struktury jejich komentářů). Pro ilustraci výběrového zaměření pozornosti byly z komentářů vybrány výroky vztahující se k zadávání instrukcí žákům a induktivně analyzovány. Výsledky naznačují, že v komentářích převažuje popis, značně je zastoupena i interpretace a hodnocení. Změny v profesním vidění studentů učitelství po práci v IVŠV VideoWebu nastaly v několika oblastech. Studenti více popisovali a méně hodnotili. V oblasti zadávání instrukcí si všímali více detailů (kvalitativně i kvantitativně). Jejich komentáře byly více strukturovány dle času místo dle témat. To naznačuje posun v jejich profesním vidění a způsobu promýšlení výukových situací zachycených na videozáznamu.

Klíčová slova: profesní vidění, uvažování založené na vědění, výběrové zaměření pozornosti, video, vzdělávání učitelů, učitelé anglického jazyka, videopřípad

Náročnost učitelské profese spočívá (kromě jiného) v nepředvídatelnosti, simultánnosti, vícerozměrnosti a bezprostřednosti výukových situací (Doyle, 1977, s. 8–9), které nutí učitele je okamžitě vyhodnocovat a volit další

¹ Vznik tohoto příspěvku byl podpořen projektem Grantové agentury ČR *Profesní vidění a jeho rozvíjení prostřednictvím analýzy založené na videu (z pohledu učitelů angličtiny jako cizího jazyka)* (GA13-21961S). Autorka děkuje za poskytnutou podporu.

postup (*hot action*; Eraut, 1994, s. 53–54). Učitelovo jednání je úzce spjato nejen s jeho profesním věděním a znalostmi kontextu, ale i s jeho vnímáním výukových situací (srov. Minaříková & Janík, 2012, s. 184). Výzkumy ukazují, že učitelé-experti se vyznačují, kromě expertního výkonu, také svou schopností analyzovat a interpretovat dění ve třídě a rozpoznat v komplexitě výukových situací jevy skutečně důležité (Píšová et al., 2011, s. 62). Ačkoliv mechanismus vnímání výukových situací prozatím není v literatuře dokonale popsán (a existuje předpoklad, že částečně probíhá na tacitní úrovni – viz např. Sherinová et al., 2008, s. 43), je mu věnováno mnoho výzkumné pozornosti (srov. Janík et al., 2014).

Co ve výzkumu profesního vidění (vnímání) u nás i v zahraničí prozatím chybí (srov. Janík et al., 2014, s. 168), je zkoumání profesního vidění studentů učitelství a učitelů anglického jazyka (*domain-specific*). Na tuto situaci reaguje naše studie, která se zabývá profesním viděním studentů učitelství anglického jazyka. Soustředí se také na možnosti jeho rozvíjení pomocí elektronického učebního prostředí využívajícího analýzy videopřípadů (IVŠV VideoWeb pro studenty učitelství anglického jazyka; viz níže).

1 Profesní vidění učitelů

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. Současný stav poznání v oblasti profesního vidění lze shrnout do následujících tezí²:

- *Profesní vidění zahrnuje dvě vzájemně propojené části – výběrové zaměření pozornosti a uvažování založené na věděni.*

Výběrové zaměření pozornosti představuje schopnost identifikovat důležité aspekty situace, uvažování založené na věděni, potom promyšlení těchto aspektů (viz Sherin, 2007; Sherin & van Es, 2009). Obě části procesu jsou úzce spjaty a probíhají cyklicky/neoddělitelně – učitelé promýšlí to, čeho si všimnou, což ovlivňuje to, čeho si budou dále všimnout (srov. Janík et al., 2014).

- *Existují dvě formy profesního vidění učitelů – učitele jako aktéra výuky a učitele jako pozorovatele výuky.*

² Shrnutí dosavadního stavu poznání u nás i v zahraničí viz Minaříková a Janík (2012) a Janík et al. (2014).

Profesní vidění je nejčastěji zkoumáno jako profesní vidění učitele v roli pozorovatele výuky, tedy když se dívá na videozáznam vlastní výuky nebo výuky jiného učitele. Tato forma profesního vidění je však oddělena od nutnosti jednat, a lze se tedy domnívat, že bude mít jiné charakteristiky.³ Zkoumání profesního vidění učitele jako aktéra výuky ale prozatím představuje velkou výzvu pro pedagogický výzkum; pokusy o jeho uchopení jsou vzácné (viz např. Sherin et al., 2008).

- *Profesní vidění učitelů je pravděpodobně odlišné od profesního vidění výzkumníků, kteří jej zkoumají.*

Na tento fakt upozornili Lefstein a Snellová (2011, s. 507; viz také Janík et al., 2014). Učitelé a výzkumníci jsou příslušníky odlišných profesí – profesní vidění výzkumníka by proto nemělo být mírou (normou) pro profesní vidění učitele.⁴

- *Profesní vidění učitelů se rozvíjí během jejich profesní dráhy.*

Výzkumy naznačují, že existují rozdíly v profesním vidění mezi začínajícími a zkušenými učiteli. Zatímco začínající učitelé se při komentování výuky soustředí spíše na činnosti učitele a na řízení třídy (Sonmez & Hakverdi-Can, 2012) a výukové situace popisují (Gonzalez & Carter, 1996; Vondrová & Žalská, 2012, s. 99), některé výzkumy naznačují, že zkušenější učitelé se zaměřují spíše na žáka a snaží se výukové situace interpretovat (van Es & Sherin, 2006, s. 128), vidí propojení mezi událostmi a nabízejí alterace (Copeland et al., 1994).

- *Profesní vidění učitelů lze ovlivnit intervencí.*

Mnoho výzkumných týmů se zabývá možnostmi intervence do profesního vidění učitelů. Tyto intervence užívají jako prostředku nejčastěji videozáznamy výuky⁵, které jsou uplatňovány buď v kurzech přípravného vzdělávání učitelů (Star & Strickland, 2008), ve videoklubech (např. Sherin & van Es, 2009), nebo v online nástrojích (např. VAST; van Es & Sherin, 2002). Všechny zmiňované intervence vykazují vliv na profesní vidění, stejně jako praxe

³ Srov. např. Schönovu reflexi v akci a reflexi po akci; viz např. Minaříková a Janík (2012, s. 187).

⁴ Srov. např. intervence do profesního vidění pomocí videoklubů, na které Lefstein a Snellová upozorňují a ve kterých podle nich je profesní vidění výzkumníka normou pro profesní vidění zúčastněných učitelů.

⁵ Podrobněji viz Janík et al. (2011) nebo Janík et al. (2014).

(Stürmer, Seidel, & Schäfer, 2013b) nebo absolvování určitých kurzů v rámci přípravného vzdělávání učitelů (Stürmer, Könings, & Seidel, 2013a).

- *Profesní vidění je úzce spjato s profesním věděním učitelů.*

Koncept profesního vidění stojí na předpokladu, že „viděné“ je ovlivněno tím, co učitelé vědí a znají (viz definice profesního vidění výše). Empirické studie tento fakt potvrzují. Například Stürmerová et al. (2013a, s. 478) zjistily, že rozvoj deklarativních znalostí studentů učitelství v rámci seminářů v pregraduální přípravě učitelů je spojen s rozvojem profesního vidění.

- *Profesní vidění je ovlivněno aprobačním předmětem učitele.*

Profesní vidění učitelů s různou aprobačí se liší. Ačkoliv nejsou dostupné popisy oborově didaktických charakteristik profesního vidění (výběrového zaměření pozornosti) u různých skupin učitelů (výjimkou jsou učitelé matematiky; viz např. Stehlíková, 2010), výzkum ukázal, že existují rozdíly v profesním vidění studentů učitelství matematicko-přírodovědných předmětů a studentů učitelství předmětů sociálně-vědních a humanitních – a to bez ohledu na předmět vyučovaný v analyzované videosekvenci (Blomberg, Stürmer, & Seidel, 2011).

- *Termín profesní vidění není univerzálně přijímán a používán.*

V sémantické blízkosti tohoto pojmu se objevují pojmy jako profesní vnímání (*professionelle Wahrnehmung*), schopnost všimnout si (*ability to notice*), všímání si (*noticing*), analýza výuky (*lesson analysis*), diagnostická kompetence (*diagnostische Kompetenz*) nebo prostě pozorování výuky (srov. Minaříková & Janík, 2012, s. 196). Tyto koncepty mají podobné vymezení; jejich výzkum je tedy relevantní pro pochopení profesního vidění.

- *Neexistuje přesná shoda na operacionalizaci konceptu profesního vidění.*

V oblasti výzkumu profesního vidění nejen že není shoda na termínu (viz výše), neshoda panuje i při vymezení pojmu profesní vidění (srov. Janík et al., 2014). Různé výzkumné týmy upřednostňují různě široké a různě detailní definice profesního vidění. Náš přístup k profesnímu vidění bude představen v následující kapitole.

2 Naše pojetí profesního vidění učitelů a cíle výzkumu

V návaznosti na výše uvedené charakteristiky a dostupné teoretické a empirické texty budeme definovat profesní vidění pomocí jeho dvou komponent:

- Výběrové zaměření pozornosti – identifikování relevantních znaků určité situace, které jsou důležité pro dosažení daného cíle – ať už se jedná o cíl jakéhokoliv druhu a jakékoliv úrovně.
- Uvažování založené na vědění – zahrnuje v našem pojetí několik dílčích procesů – reprezentování, interpretování, vysvětlování, predikování a hodnocení výukových situací a navrhování jejich alterací. Jednotlivé subprocesy lze vymezit takto:
 - reprezentování – vědomá pozornost, (vnitřní) deskriptivní vyjadřování, pojmenovávání, zpřítomňování, popisování situace anebo jejích relevantních znaků;⁶
 - interpretování – učitelovo rozumění situaci, odhad jevů a vztahů mezi jevy, které nelze přímo pozorovat;
 - vysvětlování – použití obecných principů a znalostí k porozumění dané situaci;⁷
 - predikování – odhad následků jednání učitele i důsledků celé situace (např. pro učení žáků, jejich motivaci apod.) a odhad budoucího stavu;
 - hodnocení – zaujetí pozitivního nebo negativního postoje k jevu situaci;
 - navrhování alternativ a alterací – návrh jiného přístupu k situaci nebo konkrétního postupu, který je podle učitele v daném kontextu vhodnější nebo také možný.

V našem přístupu pokládáme profesní vidění za aspekt profesionality učitele, který se v čase vyvíjí a který lze pomocí cílených intervencí rozvíjet. Tato studie se zaměřuje na popis profesního vidění u studentů učitelství anglického jazyka a představuje výsledky intervence do jeho rozvoje. Intervence do profesního vidění studentů učitelství se odehrává pomocí IVŠV VideoWebu pro studenty učitelství anglického jazyka (dále jen IVŠV VideoWeb), elektronického učebního prostředí využívajícího analýzy videopřípadů (viz níže). Výzkum byl veden následujícími otázkami:

⁶ Při analýze dat považujeme za vyjádření tohoto subprocesu popis (viz níže) – např. *Učitel dává žákům instrukce.*

⁷ Může se jednat o znalosti Teorií i teorií (podrobněji in Korthagen et al., 2011, s. 27).

1. Na které ze subprocesů *uvažování založeného na vědění* (jakožto komponenty profesního vidění) lze usuzovat z komentářů psaných studenty učitelství anglického jazyka k videosekvencím z výuky? Jak se v tomto ohledu jejich komentáře mění po práci v IVŠV VideoWebu?
2. Čeho si studenti učitelství ve vybrané videosekvenci všímají (na příkladu tématu zadávání instrukcí žákům)? Jak se mění jejich *výběrové zaměření pozornosti* po práci v IVŠV VideoWebu (na příkladu tématu zadávání instrukcí)?
3. Jak se mění struktura jejich komentářů po práci v IVŠV VideoWebu?

V následujícím textu stručně představíme IVŠV VideoWeb jakožto nástroj intervence i sběru dat a popíšeme metodologii a výsledky výzkumu.

3 IVŠV VideoWeb

IVŠV VideoWeb pro studenty učitelství anglického jazyka je elektronické učební prostředí vyvíjené Institutem výzkumu školního vzdělávání na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity (IVŠV). Jeho základ tvoří videosekvence z výuky. Jedním z cílů IVŠV VideoWebu je rozvoj profesního vidění studentů učitelství.

IVŠV VideoWeb se v obecné rovině snaží reagovat na vždy přítomnou výzvu pro vzdělavatele učitelů, jak propojit teorii s praxí (srov. např. monotematické číslo *Pedagogické orientace* 3/2012). Poukážeme nyní na dva způsoby, které jsou pro přiblížení teorie a praxe vzdělavatelům učitelů k dispozici. Jedná se o využití videa a o využití případů (*case-based approach*).

Využití videa má v učitelském vzdělávání dlouhou tradici. Je používáno již od 60. let 20. století, kdy bylo natáčeno mikrovyučování studentů učitelství a následně v seminářích rozebíráno (srov. Borg, 1969). Způsoby a techniky použití videozáznamů se v průběhu času měnily. Přehled nalezneme např. u Sherinové (2004) nebo u Janíka a Minaříkové a kol. (2011). I přes všechny výhody využití videozáznamů ale jejich sledování pro učení se z videa nestačí. Abychom podpořili učební proces studentů učitelství, musíme zaměřit jejich pozornost žádoucím směrem (srov. van den Berg, 2001). Proto je video často využíváno v rámci tzv. videopřípadů, tedy případů (*cases*), kdy je popis situace nahrazen videosekvencí⁸. Případy jsou úspěšně využívány

⁸ Videopřípady jsou obecně definovány jako multimediální prezentace situací ve třídě a jejich analýzy, které zahrnují videozáznam dění ve třídě, obvykle doplněný o komentáře učitelů, studentů, ředitelů, rodičů, plány hodin apod. (Richardson & Kile, 1999, s. 122).

v přípravě lékařů, právníků atd. (srov. McAninch, 1995). V rámci učitelského vzdělávání přináší problémy praxe a dilemata skutečných výukových situací do seminářů na fakultách (srov. Cannings & Talley, 2003). Případy mohou pomoci studentům učitelství myslet jako učitelé (Richardson & Kile, 1999, s. 122). Jsou-li případy pocitovány jako realistické, studenti učitelství je pravděpodobně nebudou pokládat pouze za další akademické cvičení, ale budou schopni vidět jejich propojení s praxí (Kent, Herbert, & McNergney, 1995, in Richardson & Kile, 1999, s. 122). Jak jsme zmínili výše, video přináší potřebnou realističnost a lze tedy předpokládat, že videopřípady budou poskytovat prostor pro propojení teorie a praxe v rámci přípravného vzdělávání.

IVŠV VideoWeb využívá studia a analýzy videopřípadů. Videopřípady v IVŠV VideoWebu jsou tvořeny jednou videosekvencí z výuky AJ, které předchází popis kontextu (škola, třída, téma apod.) a která je následována otevřenými otázkami. Tyto otázky mají za úkol elicitovat jednotlivé subprocesy profesního vidění.⁹ Po zodpovězení jednotlivých otázek se studenti seznámí s názorem experta.¹⁰ Videopřípady jsou doplněny o úryvky z odborných publikací z oblasti didaktiky a metodiky AJ, které se k dané sekvenci vztahují (např. Nunan, 2000; Scrivener, 2011 apod.). Videopřípady jsou sdruženy do tematických modulů, kterých IVŠV VideoWeb obsahuje celkem pět. Každý z modulů je věnován jednomu tématu z didaktiky AJ. Jedná se o otázky učitele, cíle jednotlivých aktivit, zadávání instrukcí, poskytování zpětné vazby (především práce s chybou) a cíle v návaznosti na klíčové kompetence. Jeden modul obsahuje dva až tři videopřípady. Každý modul je uveden obecnou otázkou představující dané téma a ukončen konsolidační otázkou¹¹ a aplikačním úkolem¹².

IVŠV VideoWeb tvoří základ volitelného předmětu VideoWeb vyučovaného na Katedře anglického jazyka a literatury na Pedagogické fakultě MU. V průběhu semestru se studenti setkají dvakrát v rámci blokové výuky

⁹ Reprezentování (popis): *Co dělá učitel? Co dělají žáci?* Interpretace: *Jak se asi cítí žáci? Vysvětlení: Jaká z doporučení pro získání pozornosti žáků, která uvádí Scrivener (2011, s. 92), paní učitelka použila?* Predikce: *Jaký vliv bude mít tato situace na žáky?* Hodnocení: *Jak byste zhodnotili tuto situaci? Alterace: Navrhli byste nějaké změny? Pokud ano, jaké?*

¹⁰ Názor experta představuje možnou odpověď na danou otázku. Studenti jsou instruováni, že jde pouze o názor, nikoliv správnou odpověď. Pokud s názorem nesouhlasí, mohou svůj názor prezentovat v online fóru, případně konzultovat problém s vyučujícím.

¹¹ *Co vám tento modul přinesl? Co jste se naučili?*

¹² Videosekvence, po které následuje obecné zadání: *Okomentujte videosekvenci. Soustřed'te se především na [téma modulu].*

(na začátku a na konci semestru; v rozsahu cca dvakrát tři hodiny), v níž pracují s tzv. diagnostickými moduly IVŠV VideoWebu (tyto moduly blíže představíme v rámci kapitoly Sběr dat). V průběhu semestru zpracovávají studenti samostatně online jednotlivé moduly v určeném pořadí. Každý modul je přístupný po dobu dvou týdnů.

V online fázi mohou využívat i fóra, kde mají možnost komunikovat s ostatními studenty, případně mohou využít online asynchronních konzultací s vyučujícím. Jak jsme zmínili výše, IVŠV VideoWeb si klade za cíl napomáhat rozvoji profesního vidění studentů učitelství AJ. S ohledem na tento cíl jsou konstruovány videopřípady, které tvoří základ IVŠV VideoWebu. V následujícím textu přiblížíme povahu profesního vidění studentů učitelství (resp. jejich uvažování založeného na vědění) a to, jaké v něm nastaly změny po práci v IVŠV VideoWebu.

4 Metodologie

4.1 Sběr dat

Sběr dat probíhal pomocí tzv. diagnostických modulů IVŠV VideoWebu, které studenti zpracovávali na začátku a na konci semestru, v němž absolvovali předmět VideoWeb. Oba diagnostické moduly se skládají ze 4 videosekvencí z výuky AJ, které jsou uvedeny kontextovými informacemi a následovány tímto zadáním: *Okomentujte zhlédnutou videosekvenci*. Studenti po zhlédnutí videosekvence píšou své komentáře do příslušného dialogového okna.

Diagnostický modul 2 (na konci semestru) zahrnuje dvě videosekvence, které byly využity již v diagnostickém modulu 1 (na začátku semestru; videosekvence B a C), a dvě nové videosekvence (videosekvence G a H).¹³ Stopáž videosekvencí i jejich stručný obsah je uveden v tabulce 1.

¹³ Podrobný popis diagnostických modulů včetně obsahu jednotlivých videosekvencí je k dispozici in Minaříková (2013).

Tabulka 1

Obsah videosekvencí Diagnostických modulů 1 a 2

Videosekvence A (3:44)

Ukázka pochází z hodiny angličtiny v kvintě osmiletého gymnázia (odpovídá prvnímu ročníku čtyřletého gymnázia). Jedná se o skupinu deseti středně pokročilých žáků. Videosekvence ukazuje začátek hodiny. Žáci pomocí křížovky přicházejí na téma hodiny. Vše probíhá ve velmi rychlém tempu. Ve videoukázce je vidět zadání, plnění i kontrola úkolu.
Pozn.: Respondenti mají k dispozici pracovní list, se kterým se v aktivitě pracuje.

Videosekvence B (2:09)

Ukázka pochází ze stejné hodiny jako videosekvence A. Představuje jednu z posledních aktivit hodiny. Frontálně bylo představeno příkladové interview (novinář a slavná osoba). Učitelka rozdělí žáky na A a B, ti pak ve dvojicích přehrávají interview dle nápovědy v učebnici. Při zadávání instrukcí a rozdělování do skupin není jasné, zda žáci vědí, co mají dělat. Po začátku aktivity učitelka monitoruje žáky a opravuje chyby.
Pozn.: Respondenti mají k dispozici příslušnou stranu z učebnice, se kterou se v hodině pracuje.

Videosekvence C (1:54)

Ukázka pochází ze začátku konverzační hodiny (vyučované rodilým mluvčím) v maturitní třídě na gymnáziu. Učitel představil aktivitu pro tuto hodinu – formální debatu dvou týmů. Týmy musí souhlasit, resp. nesouhlasit s následujícím výrokem: „Factories are ignorant but our ignorance is worse“. Žáci znali téma předem a měli možnost připravit si argumenty před hodinou. Učitel pomocí hodů mincí nechá skupiny rozhodnout, kdo bude začínat. Učitel říká, že nesouhlasit s výrokem je těžší.

Videosekvence D (2:28)

Ukázka je z hodiny biologie vyučované v angličtině v kvintě na soukromém mezinárodním gymnáziu. Někteří ze žáků jsou angličtí rodilí mluvčí. Jedná se o laboratorní hodinu zaměřenou na osmotické děje v buňce. Ukázka představuje aktivitu na odhalení cíle hodiny. Každý žák dostane list papíru s jedním slovem. Spolu mají žáci poskládat cíl hodiny. Úkol splní bez potíží.

Videosekvence G (2:13)

Jedná se o hodinu přípravy na maturitu v posledním ročníku gymnázia. Tématem hodiny je zdraví. Žáci pracovali ve skupinách. Každá skupina dostala seznam slov. Jejich úkolem bylo najít význam a výslovnost těchto slov ve slovníku. První skupina zapsala slova na tabuli do příslušných kategorií (tělo, zranění a nehody, symptomy a lehká onemocnění, závažná onemocnění). V ukázce píše na tabuli slova další ze skupin. Jeden z žáků vysvětluje ostatním obtížná slova. Učitelka upozorňuje na chyby v psané podobě slov. Z ukázky není zřejmé, co dělají ostatní skupiny a nakolik věnují pozornost dění u tabule.
Pozn.: Respondenti měli k dispozici k nahlédnutí použité pracovní listy.

Videosekvence H (0:40)

V této ukázce je k zhlédnutí závěr hodiny přípravy na maturitu s tématem zdraví (stejná hodina jako v předchozí ukázce). Učitelka využívá kategorií slov napsaných na tabuli. Slova smaže a opět je od žáků elicituje. Učitelka nevyvolává. Není zřejmé, kteří žáci odpovídají (zda se jedná o stále stejné žáky).

4.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvoří studenti Katedry anglického jazyka a literatury, kteří úspěšně absolvovali předmět VideoWeb v semestrech podzim 2011¹⁴, jaro 2012 a podzim 2012. Jedná se o celkem 37 studentů učitelství. Jelikož šlo o volitelný předmět, mohli si ho zvolit všichni studenti katedry – ať už prezenční nebo kombinované formy, studenti bakalářského nebo navazujícího magisterského stupně studia. Tabulka 2 podává přehled o tom, jakou praxí již studenti prošli a kolik již absolvovali semestrů didaktiky AJ.

Tabulka 2

Výzkumný vzorek

	0 semestrů didaktiky AJ	1–5 semestrů didaktiky AJ	6 a více semestrů didaktiky AJ	Celkem
Bez praxe nebo s omezenou praxí ¹⁵ (do 200 hodin)	6	5	2	13
S delší praxí (nad 200 hodin)	6	11	7	24
Celkem	12	16	9	37

4.3 Analýza dat

Získaná data byla zpracována metodou kvalitativní obsahové analýzy (podrobněji o této metodě viz Minaříková, 2012; Schreier, 2012), která byla následně doplněna o metody deskriptivní a induktivní statistiky. Analýza dat probíhala v několika krocích. Pro zodpovězení první výzkumné otázky byl využit kategoriální systém odvozený z dat zachycující *uvažování založené na vědění*. Nejprve byly komentáře studentů rozděleny na jednotky kódování (tedy takový úsek textu, který spadá právě do jedné kategorie v použitém kategoriálním systému). Jednotky kódování pak byly přiřazeny do kategorií zachycujících jednotlivé subprocesy uvažování založeného na vědění. Kategorie byly následující (pro jejich vymezení viz výše; kurzivou jsou uvedeny příklady):

¹⁴ Data z podzimního semestru 2011 byla zpracována v rámci pilotní studie – viz Minaříková (2013).

¹⁵ Studenti měli za úkol vyčíslit svou délku praxe výuky anglického jazyka v hodinách (počet hodin týdně krát 52 krát počet let praxe). Mohlo se jednat o praxi na jakémkoliv typu školy.

- Popis – *Učitel dal týmům možnost výběru.*
- Interpretace – *Studenti se zdají víc v pohodě.*
- Vysvětlení – *Uspořádání lavic do podkovy je na výuku jazyka mnohem lepší než klasické řady.*
- Predikce – *Žáci si do budoucna budou pamatovat důležitá slovíčka.*
- Hodnocení – *Tento nápad se mi velmi líbí.*
- Navrhování alterací – *Možná by mohla studenty více chválit.*

Tyto kategorie byly doplněny o dvě tzv. zbytkové kategorie Ostatní (výroky, které ukazují, jak respondent o situaci přemýšlí, ale nespádají do žádné z předchozích) a Jiné (výroky technického nebo organizačního charakteru – např. ohledně nefunkčnosti zvuku). Kategorie jsou disjunktní a byly odvozeny z předchozích výzkumů profesního vidění a příbuzných konceptů (srov. Minaříková & Janík, 2012). Podrobnější popis kategoriálního systému, jeho vývoje a ověřování jeho reliability je k dispozici in Minaříková (2012, 2013). K dispozici je i příklad nakódovaného komentáře k videozáznamu (Minaříková, 2012, s. 144).

V každém komentáři byl pak určen absolutní počet identifikovaných jednotek kódování. Komentáře studentů se vzájemně lišily v délce – nejkratší komentář obsahoval 3 jednotky, nejdelší pak 42 jednotek kódování ($M = 16,6$; $SD = 5,9$). V každém komentáři bylo pak určeno procentuální (poměrné) zastoupení jednotlivých kategorií popisujících subprocesy uvažování založené na vědě.¹⁶ Převod na procenta byl zvolen, protože každý komentář byl jinak dlouhý a obsahoval jiný počet jednotek kódování. Srovnání absolutních počtů by tedy nebylo vhodné. Převod na relativní počet umožnil srovnání komentářů mezi jednotlivými studenty i napříč komentáři k různým videosekvencím.

Další krok analýzy dat se vztahoval ke druhé výzkumné otázce, tedy k *výběrovému zaměření pozornosti* respondentů. Komentáře studentů k videosekvenci B (před i po účasti ve VideoWebu) byly analyzovány po obsahové stránce. Konkrétně jsme se zaměřili pouze na téma zadávání instrukcí. Důvo-

¹⁶ Například u Studenta 12 bylo v komentáři k videosekvenci D identifikováno 18 jednotek kódování. 9 jednotek kódování bylo zařazeno do kategorie Popis. Procentuální zastoupení kategorie Popis u S12 v komentáři k videosekvenci D je tedy 50 %. Součet poměrného zastoupení všech kategorií v rámci jednoho komentáře činí 100 %.

dem omezení byla přílišná rozsáhlost analýzy obsahové stránky profesního vidění v její komplexnosti, která by přesahovala rámec tohoto textu. Téma instrukcí bylo vybráno záměrně, protože je obsahem jednoho z tematických modulů, se kterými studenti v průběhu semestru v rámci VideoWebu pracují.

Videosekvence B byla zvolena, jelikož představuje sekvenci ve výuce, kdy učitelka v několika krocích zadává úkol žákům (rozdělení do skupin; samotné vysvětlení zadání). Na videosekvenci jsou patrné reakce žáků (někteří z nich působí zmateně) a lze pozorovat také začátek aktivity (a tedy i to, zda žáci zadání pochopili). Tato videosekvence proto poskytuje dostatek impulsů pro komentování zadávání instrukcí. Důvodem bylo také její použití jak v Diagnostickém modulu 1, tak 2.

V rámci analýzy byly z komentářů respondentů vybrány ty části, které se vyjadřují k zadávání instrukcí. Induktivně v nich byly identifikovány jevy, kterých si respondenti všimli. Tyto jevy byly zaznamenány *in vivo* a poté sdruženy do skupin, pro které bylo následně vybráno přiléhavé jméno. Při seskupování identifikovaných jevů jsme se řídili podobností a nepokoušeli se kategorie (skupiny) příliš zobecňovat. Jevy, které nebylo možné zařadit do žádné ze skupin, jsme označili jako Další. V kategorii Další nebyly ponechány žádné jevy, které by byly v komentářích zmíněny více než jednou bez ohledu na to, zda se jednalo o komentáře před či po účasti ve VideoWebu.

Poslední krok se vztahoval ke třetí výzkumné otázce, která se ptá po struktuře komentářů studentů a změnách, které nastávají po práci s IVŠV VideoWebem. Tento krok byl přidán dodatečně, jelikož se v průběhu kódování dat ukázalo, že se komentáře studentů mění po práci v IVŠV VideoWebu nejen z hlediska zastoupení jednotlivých subprocesů uvažování založeného na vědění, ale i co do struktury komentářů (srov. Minaříková, 2013). Ve snaze lépe porozumět těmto změnám byl vytvořen kategoriální systém odvozený z dat (viz tab. 3).¹⁷ Jednotkami kódování byly v tomto případě celé komentáře respondentů.

V průběhu vytváření systému se ukázalo, že komentáře respondentů jsou strukturovány buď podle témat (např. učitel – instrukce – rozmístění lavic), nebo podle času (tedy komentář kopíruje časovou osu videosekvence). Tyto strukturace komentáře byly často doprovázeny obecným nebo shrnujícím komentářem, který se objevoval buď na začátku, na konci, nebo na začátku i konci.

¹⁷ Jelikož se jedná o kategorie s nízkým stupněm vyvozování, neproběhlo u tohoto kategoriálního systému „složování“ s dalším výzkumníkem, jako tomu bylo u kategoriálního systému zachycujícího uvažování založené na vědění (viz Minaříková, 2012, s. 145).

Pokud byla struktura tematická, bylo v komentáři zmíněno několik hlavních myšlenek, které byly rozvedeny, rozebrány (u jedné myšlenky se zpravidla vyskytovalo více kategorií subprocesů uvažování založeného na vědění, tedy např. popis plus hodnocení plus alterace).

Komentáře strukturované dle času se od sebe vzájemně lišily v propracovanosti analýzy. Některé byly čistě popisné. U některých byl popis událostí doprovázen jejich analýzou (tedy dalšími subprocesy uvažování založeného na vědění, např. respondent popisoval události časově a k některým přidal vlastní interpretace nebo hodnocení atd.). U dalších byly tyto analýzy více propracované a k jedné popisované události se vztahovalo více subprocesů uvažování založeného na vědění (případně více jednotek stejné kategorie, které vyjadřovaly různé myšlenky, ale představovaly stejný subproces uvažování založeného na vědění). V datech se objevovala i kombinace obou struktur. Respondenti nejprve pojednali videosekvenci jako celek (strukturace – čas) a poté se vyjadřovali k jednotlivým tématům, případně obráceně.

Tabulka 3

Kategoriální systém zachycující strukturu komentářů

Strukturace/obecný komentář	Bez OK	OK na začátku	OK na konci	OK na začátku i na konci	Celkem
Celkem dle témat					
Celkem dle času					
Dle času: pouze popis					
Dle času: rozvedeno					
Dle času: propracovaná analýza					
Nejprve čas, pak téma					
Nejprve téma, pak čas					

Pozn. OK = obecný komentář.

V následující kapitole představíme výsledky vztahující se ke všem výše zmíněným výzkumným otázkám.

5 Výsledky

Tato část našeho textu bude organizována podle výše uvedených výzkumných otázek. Nejprve se podíváme na povahu uvažování založeného na vědění studentů učitelství a poté na změny, které u studentů nastaly po práci v IVŠV VideoWebu (změny v zastoupení jednotlivých subprocesů). Dále uvedeme, čeho si studenti učitelství všímali (ve videosekvenci B ve vztahu k zadávání instrukcí) a jak se jejich výběrové zaměření pozornosti změnilo po práci v IVŠV VideoWebu. Na závěr popíšeme změny, které nastaly ve struktuře komentářů studentů k videosekvencím.

5.1 *Povaha uvažování založeného na vědění studentů učitelství AJ a změny po práci v IVŠV VideoWebu*

Komentáře studentů ke čtyřem videosekvencím v rámci diagnostického modulu 1 (videosekvence A, B, C, D) nám pomohly zachytit jejich uvažování založené na vědění *před* účastí ve VideoWebu.

Výsledky hlavního výzkumu potvrdily výsledky z pilotáže (srov. Minaříková, 2013). Nejvíce zastoupeným subprocesem uvažování založeného na vědění byl popis, následovala interpretace a hodnocení. Poměrně málo byla zastoupena vysvětlení a navrhování alterací. Nejméně zastoupenou kategorií ze všech byla predikce (viz tabulka 4). Abychom zjistili vliv videosekvence na uvažování založené na vědění, porovnali jsme zastoupení jednotlivých subprocesů u videosekvencí pomocí Friedmanova testu¹⁸. Videosekvence se podle jeho výsledků lišily minimálně (viz tabulka 4). Odlišnosti byly objeveny u kategorií Popis, Hodnocení a Alterace. Následné post hoc testy¹⁹ ukázaly, že v kategorii Hodnocení se odlišuje videosekvence A, u alterace videosekvence B (v tabulce 4 vyznačeno šedě). Post hoc testy neodhalily videosekvenci, která by se lišila v popisu. Vysoké zastoupení kategorie Hodnocení u videosekvence A mohlo být způsobeno rychlým tempem učitelky, ke kterému se respondenti vyjadřovali. Vysoké zastoupení kategorie Alterace ve videosekvenci B mohlo být ovlivněno tím, že si respondenti všimli zmatku, který při zadávání instrukcí panoval, a navrhovali, jak k zadávání přistupovat lépe (viz níže).

¹⁸ Neparametrická alternativa k jednofaktorové analýze rozptylu s opakovanými měřeními (data neodpovídala normálnímu rozložení).

¹⁹ Wilcoxonův znaménkový pořadový test s Bonferroniho korekcí.

Tabulka 4

Poměrné zastoupení subprocesů uvažování založeného na věděni v komentářích studentů k videosekvencím²⁰

	Medián / Kvartil. rozpětí / Variance				Friedmanův test		
	Video A	Video B	Video C	Video D	χ^2	df	Asymp.Sig.
Popis	33,3 / 13,7 / 143	36,4 / 20,3 / 305	27,8 / 16,5 / 330,4	35,3 / 24,2 / 287,6	12,033	3	0,007*
Interpretace	20,0 / 13,5 / 140,4	23,5 / 18,8 / 149,5	28,6 / 18,1 / 147,4	30,0 / 20,6 / 203,5	3,746	3	0,290
Vysvětlení	4,6 / 9,3 / 83,1	7,1 / 16,5 / 113,8	9,1 / 20 / 156,2	0,0 / 12 / 175,7	7,738	3	0,052
Predikce	0,0 / 4,2 / 13,5	0,0 / 0 / 9,4	0,0 / 7,1 / 71,7	0,0 / 6,1 / 15,1	3,721	3	0,293
Hodnocení	25,0 / 11,1 / 61,2	12,0 / 10,7 / 62,2	12,5 / 16,2 / 111,6	14,3 / 14,6 / 84,2	24,107	3	0,000*
Alterace	2,6 / 8,6 / 49,6	9,1 / 15,1 / 89,1	0,0 / 7,7 / 50,5	0,0 / 7,1 / 29,5	23,387	3	0,000*

Pozn. Hodnoty poměrného zastoupení dané kategorie v komentářích všech studentů k dané videosekvenci tvořily výběr, ze kterého byl vypočten jejich medián, kvartilové rozpětí a variance. Statisticky významné rozdíly mezi videozáznamy jsou označeny hvězdičkou ($p < 0,05$).

Tabulka 5 představuje poměrné zastoupení jednotlivých subprocesů uvažování založeného na věděni v komentářích studentů k videosekvencím po účasti v IVŠV VideoWebu. Abychom určili souvislost zhlédnuté videosekvence a komentáře respondentů, provedli jsme opět Friedmanův test s post hoc testy²¹ (významné rozdíly jsou vyznačeny v tabulce 5 šedě). Rozložení bylo v komentářích k videosekvencím podobné, staticky významně se lišila pouze videosekvence H v kategorii Popis a Interpretace. Tento rozdíl mohl být způsoben tím, že tato sekvence přímo navazuje na videosekvenci G (jedná se o opakování slovní zásoby z aktivity G na konci hodiny), proto studenti nemuseli mít potřebu sekvenci tolik popisovat.

²⁰ Z tohoto přehledu byly vyřazeny kategorie Ostatní a Jiné.

²¹ Wilcoxonův znaménkový pořadový test s Bonferroniho korekcí.

Tabulka 5

Poměrné zastoupení subprocesů uvažování založeného na vědění v komentářích studentů k videosekvencím po práci v IVŠV VideoWebu

	Medián / Kvartil. rozpětí / Variance				Friedmanův test		
	Video B	Video C	Video G	Video H	χ^2	df	Asymp.Sig.
Popis	63,0 / 30,7 / 482,7	58,3 / 31,4 / 435,3	58,3 / 37,6 / 519,2	50,0 / 31,3 / 395,3	25,405	3	0,000*
Interpretace	16,7 / 20,7 / 290,8	23,5 / 20,1 / 279,4	18,2 / 19,5 / 262,9	29,4 / 21,4 / 250,9	14,721	3	0,002*
Vysvětlení	0,0 / 3,4 / 36,2	0,0 / 8,3 / 117,0	0,0 / 1,8 / 31,4	0,0 / 6,7 / 45,6	4,335	3	0,227
Predikce	0,0 / 0,0 / 3,7	0,0 / 6,1 / 27,2	0,0 / 4,0 / 24,6	0,0 / 5,8 / 20,8	6,717	3	0,081
Hodnocení	8,3 / 11,3 / 50,6	7,7 / 12,5 / 55,7	4,6 / 13,3 / 73,9	11,8 / 15,2 / 76,1	4,419	3	0,220
Alterace	0,0 / 8,0 / 51,3	0,0 / 5,7 / 32,8	0,0 / 5,1 / 22,0	0,0 / 6,7 / 81,4	4,483	3	0,214

Pozn. Hodnoty poměrného zastoupení dané kategorie v komentářích všech studentů k dané videosekvenci tvořily výběr, ze kterého byl vypočten jejich medián, kvartilové rozpětí a variance. Statisticky významné rozdíly mezi videozáznamy jsou označeny hvězdičkou ($p < 0,05$).

Pro zodpovězení naší výzkumné otázky týkající se změn v uvažování založeném na vědění po práci v IVŠV VideoWebu je důležité porovnat tabulky 4 a 5. Na první pohled je patrné, že se procentuální zastoupení jednotlivých kategorií proměnilo. Abychom lépe zachytili tyto změny, porovnávali jsme procentuální zastoupení jednotlivých kategorií v komentářích studentů k videosekvenci B a C před a po práci v IVŠV VideoWebu (stejně video před i po) a komentáře k videosekvencím D (před) a G (po). Záměrně byly vybrány videosekvence, které se opakují před i po, a dvě videosekvence, které se před a po liší. Snažili jsme se tak eliminovat efekt opakovaného zhlédnutí. K porovnání byl z důvodů nenormálního rozložení dat použit Wilcoxonův znaménkový pořadový test.

Tabulka 6 naznačuje, že statisticky významné změny nastaly u všech tří porovnání (B-B; C-C; D-G) v poměrném zastoupení subprocesů popis, vysvět-

lení a hodnocení.²² Zatímco u popisu došlo k výraznému nárůstu procentuálního zastoupení, u vysvětlení a hodnocení tomu bylo naopak. Jelikož jsou výsledky podobné u všech porovnání, lze se domnívat, že opětovné zhlédnutí videosekvence B a C nemělo na výsledky vliv. Podobné výsledky u všech porovnání také naznačují, že se změny v uvažování založeném na vědění u našich studentů podařilo prokázat.

Tabulka 6

Změny v uvažování založeném na vědění po práci v IVŠV VideoWebu

	Video B (před a po)			Video C (před a po)			Video D (před) a G (po)		
	Přírůstek (+)/ Úbytek (-)	Z	Sig.	Přírůstek (+)/ Úbytek (-)	Z	Sig.	Přírůstek (+)/ Úbytek (-)	Z	Sig.
Popis	+	-4,518 ^a	,000*	+	-3,947 ^a	0,000*	+	-4,586 ^a	0,000*
Interpretace	-	-1,846 ^b	,065	-	-1,305 ^b	0,192	-	-1,799 ^b	0,072
Vysvětlení	-	-3,388 ^b	,001*	-	-3,341 ^b	0,001*	-	-2,433 ^b	0,015*
Predikce	-	-1,452 ^b	,146	-	-1,039 ^b	0,299	-	-0,504 ^b	0,614
Hodnocení	-	-2,702 ^b	,007*	-	-3,301 ^b	0,001*	-	-3,983 ^b	0,000*
Alterace	-	-3,190 ^b	,001*	-	-0,802 ^b	0,423	-	-0,673 ^b	0,501

Pozn. ^a – Hodnoty odvozené od záporného pořadí (*negative ranks*); ^b – hodnoty odvozené od kladného pořadí (*positive ranks*). Statisticky významné rozdíly jsou označeny hvězdičkou ($p < 0,05$).

5.2 Výběrové zaměření pozornosti a jeho změny po práci v IVŠV VideoWebu

Výběrové zaměření pozornosti jsme zkoumali pouze ve vztahu k zadávání instrukcí v komentářích k videosekvenci B. Skupiny jevů, ke kterým se respondenti vyjadřovali, zachycuje tabulka 7.²³ Šedě označené položky jsou popisného charakteru, ostatní mají charakter navrhování alterace (ale implicitně naznačují, že si respondenti všimli, že některý jev ve videosekvenci není/chybí).

²² Významný rozdíl v kategorii Alterace byl zjištěn pouze při porovnání komentářů k videosekvenci B. Domníváme se, že tato odchylka od vzorce, kterým se řídí ostatní porovnání, byla způsobena vysokým zastoupením kategorie Alterace v komentářích k této videosekvenci před účastí ve VideoWebu, na které upozorňujeme výše.

²³ Neanalyzovali jsme výroky, které popisovaly postup instrukcí (např. Učitelka rozdělila žáky do skupin.), jelikož jejich zahrnutí by činilo analýzu nepřehlednou.

Z pouhého součtu zmíněných jevů je patrné, že studenti po práci v IVŠV VideoWebu věnovali instrukcím více pozornosti a všímali si více detailů (viz témata, která se před prací v IVŠV VideoWebu v komentářích nevyskytovala). Průměrný počet identifikovaných jevů byl před prací v IVŠV VideoWebu 1,8 jevu na studenta (min. 0; max. 5), zatímco po to bylo 2,9 jevu na studenta (min. 0; max. 8).

Tabulka 7

Výběrové zaměření pozornosti respondentů (zadávání instrukcí) před a po účasti v IVŠV VideoWebu

Témata před	Počet před	Témata po	Počet po
Instrukce dlouhé	4	Instrukce dlouhé	6
Instrukce rychlé	5	Instrukce rychlé	9
U hodně opakovala instrukce	8	U hodně opakovala instrukce	19
Instrukce obsahovaly hodně informací	1	Instrukce obsahovaly hodně informací	1
U v průběhu zadávání přepínala mezi jazyky	4	U v průběhu zadávání přepínala mezi jazyky	8
U kontrolovala, zda žáci vědí, ve které skupině jsou	1	U kontrolovala, zda žáci vědí, ve které skupině jsou	2
Žáci se zdáli být zmatení	12	Žáci se zdáli být zmatení	19
U měla napsat čísla stran na tabuli	6	U měla napsat čísla stran na tabuli	6
U měla zkontrolovat, zda žáci rozumí	5	U měla zkontrolovat, zda žáci rozumí	3
U měla předvést ukázkový rozhovor (s žákem; dvojice)	5	U měla předvést ukázkový rozhovor (s žákem; dvojice)	2
U měla někoho požádat, aby úkol vysvětlil	2	U měla někoho požádat, aby úkol vysvětlil	0
U měla požádat žáky, aby zvedli ruce, pokud jsou skupina A (resp. B)	1	U měla požádat žáky, aby zvedli ruce, pokud jsou skupina A (resp. B)	4
		U mluvila anglicky	2
		U ukazovala při zadávání instrukcí učebnici	2
		U kontrolovala, jestli žáci rozumí	4
		Pokyny byly jednoduché	2
		U měla při rozdělování do skupin využít pokynu „žáci vpravo“ a „žáci vlevo“	4
		U měla instrukce rozdělit do kroků	2
Další	14	Další	13
Celkem	68	Celkem	108

Pozn.: U = učitelka.

5.3 Změny ve struktuře komentářů po práci v IVŠV VideoWebu

Změny po práci v IVŠV VideoWebu nenastaly pouze v poměrném zastoupení jednotlivých subprocessů uvažování založeného na vědění a v obsahu komentářů, ale i ve způsobu, jakým byly komentáře k videosekvencím strukturovány. V návaznosti na kategoriální systém představený výše prezentuje tabulka 7 počty komentářů spadajících do jednotlivých kategorií před a po účasti v IVŠV VideoWebu.

Tabulka 8

Změny ve struktuře komentářů po práci v IVŠV VideoWebu

Strukturace/obecný komentář	Bez OK	OK na začátku	OK na konci	OK na začátku i na konci	Celkem
Celkem dle témat	96/31	17/5	14/6	1/1	128/43
Celkem dle času	7/33	2/11	3/31	5/10	17/85
Dle času: pouze popis	0/6	0/2	0/5	1/2	1/15
Dle času: rozvedeno	4/15	1/4	2/17	1/5	8/41
Dle času: propracovaná analýza	3/12	1/5	1/9	3/3	8/29
Nejprve čas, pak téma					2/20
Nejprve téma, pak čas					1/0

Pozn.: OK na začátku = obecný komentář na začátku komentáře k videosekvenci. OK na konci = obecný komentář na konci celého komentáře k videosekvenci. Číslo před lomítkem udává počet komentářů takto strukturovaných před prací v IVŠV VideoWebu, číslo za lomítkem počet po práci v IVŠV VideoWebu.

Z tabulky vyplývá, že před prací v IVŠV VideoWebu byla naprostá většina komentářů strukturována dle témat (128 ze 148). Po práci v IVŠV VideoWebu se ale tento poměr proměnil a zhruba dvě třetiny komentářů byly strukturovány dle času (případně čas, pak téma; 105 ze 148). Z komentářů strukturovaných dle času jich bylo nejvíce rozvedeno (tedy některé popisované jevy byly dále analyzovány – následovány dalšími subprocessy uvažování založeného na vědění) a zakončeny obecným komentářem (celkem 17 komentářů). V následující kapitole shrneme poznatky z této výzkumné studie a pokusíme se nabídnout jejich interpretaci.

6 Diskuse

Popisovaný výzkum si kladl za cíl prozkoumat profesní vidění studentů učitelství anglického jazyka a možnosti jeho rozvíjení pomocí IVŠV VideoWebu, elektronického učebního prostředí, ve kterém studenti učitelství analyzují videopřípady.

Výsledky naznačily, že u studentů učitelství AJ v komentářích k videosekvencím převládá popis. Výrazně ale byly zastoupeny i další subprocesy uvažování založeného na věděni – interpretace a hodnocení. Tyto výsledky jsou v souladu s dosavadním výzkumem zaměřeným na profesní vidění studentů učitelství různých oborů (srov. např. Vondrová & Žalská, 2012, s. 99; Stürmer et al., 2013b, s. 346). V oblasti zadávání instrukcí se výběrové zaměření pozornosti soustředilo především na učitele a na vyučovací procesy, méně pak na žáky a jejich reakce. Zajímavá byla tematická strukturace komentářů studentů.

Naše studie, podobně jako další výzkumy (srov. Stürmer et al., 2013a; Star & Strickland, 2008; van Es & Sherin, 2002), ukázala, že kurz přípravného učitelského vzdělávání může způsobit změny v profesním vidění, resp. uvažování založeném na věděni. U studentů se bohužel neprojevovalo vyšší zastoupení subprocesů uvažování založeného na věděni „vyšší náročnosti“ (jdoucí za popis situací), což bylo v rozporu s očekáváním autorů prostředí IVŠV VideoWeb²⁴. Změny byly ale významné a pozitivní. Vyšší zastoupení popisu a nižší zastoupení hodnocení spolu se změnou strukturace komentářů (výrazně častěji strukturovány podle času místo podle témat) naznačuje, že studenti učitelství přistupovali k analýzám videosekvencí jiným, „ukáznějším“ způsobem. Menší zastoupení hodnocení i změna jeho „umístění“ v rámci komentáře (výrazně méně komentářů začínalo hodnotícím výrokiem – viz Minaříková, 2013) může znamenat odklon od okamžitého a pravděpodobně povrchního hodnocení situací. Naopak větší zastoupení popisu a „časovou“ strukturaci komentářů lze interpretovat tak, že se studenti učitelství po práci v IVŠV VideoWebu více soustředili na to, co se ve videosekvenci opravdu odehrálo, více vnímali detaily. To ostatně potvrzuje i naše analýza výběrového zaměření pozornosti (ve vztahu k zadávání instrukcí). Vyšší zastoupení komentářů strukturovaných dle času s rozvedením nebo propracovanou

²⁴ Jednotlivé otázky v rámci videopřípadů měly elicitovat všechny subprocesy uvažování založeného na věděni a implicitně tak trénovat studenty učitelství pro jejich použití v rámci analýz videosekvencí (viz popis VideoWebu výše).

analýzou naznačuje, že studenti využívali uvědomění si detailů a jejich popis a teprve na jejich základě situaci analyzovali. Můžeme se domnívat, že IVŠV VideoWeb poskytl studentům rámec pro pozorování výuky tím, že je nutil nejprve situaci popsat a teprve poté analyzovat. Takový popis nutí k uchopení videosekvence v časové posloupnosti a nabízí možnost se sekvencí detailněji zabývat. Naopak menší zastoupení dalších subprocessů uvažování založeného na věděni naznačuje, že studenti potřebují další podporu, aby byli schopni takto uchopené situace dále analyzovat a využívat své dosavadní znalosti při jejich rozboru. To může být způsobeno absencí diskusní složky v IVŠV VideoWebu, kde jsou otázky předpřipraveny pro všechny stejně. Chybí zde tak facilitátor, který by studenty nutil pokračovat dál v analýze kladením vhodných a cílených otázek, které by rozvíjely myšlení studentů v reakci na jejich aktuální výroky.²⁵ IVŠV VideoWeb se tedy ukázal jako vhodný prostředek intervence do profesního vidění studentů učitelství AJ. Zjištění ukazují, že může sloužit jako „úvod“ do pozorování videosekvencí z výuky a jako základ pro další rozvoj profesního vidění. Limitem této studie je malý vzorek a jeho nenáhodný výběr, proto nelze zobecňovat. Slabým místem zůstává i pouze částečná analýza výběrového zaměření pozornosti (obsahové stránky profesního vidění), která bude předmětem navazujících výzkumných snah. Přesto věříme, že studie poskytuje ilustraci profesního vidění budoucích učitelů AJ.

7 Závěr

Tato studie představila výsledky výzkumu zaměřeného na profesní vidění (uvažování založené na věděni) studentů učitelství AJ a jeho změny po práci v IVŠV VideoWebu, které lze shrnout do následujících bodů:

- U studentů učitelství při komentování sekvencí z výuky převládá popis, výrazně jsou ale zastoupena i hodnocení a interpretace. Po práci v IVŠV VideoWebu se statisticky významně zvýšilo zastoupení popisu v komentářích studentů, naopak významně se snížilo zastoupení vysvětlení a hodnocení.
- Po práci v IVŠV VideoWebu se mění i výběrové zaměření pozornosti studentů (ve vztahu k zadávání instrukcí). Studenti si všímají více jevů.

²⁵ Za tento postřeh děkujeme jednomu z anonymních recenzentů.

- Po práci v IVŠV VideoWebu se mění také struktura komentářů studentů. Méně komentářů je strukturováno podle témat a více podle časové osy videosekvence.

Předkládaná studie se na úrovni pedagogické a pedeutologické teorie pokusila přispět k poznání jedné z dimenzí profesionality učitele (srov. Minaříková & Janík, 2012). Přesahem do praxe učitelského vzdělávání je výzkum jedné z možných metod intervence do profesního vidění u studentů učitelství. Zjištění prezentovaná v tomto textu nicméně přináší další otázky. Existuje rozdíl v tom, jak studenti s různou délkou studia didaktiky AJ / s různou délkou praxe promýšlí výukové situace (vzhledem k zastoupení jednotlivých subprocesů uvažování založeného na vědě) a čemu věnují pozornost? Náznačená analýza obsahové stránky ukazuje, že tematické moduly mění vidění jevů v nich rozebíraných (stává se diferencovanějším). Platí to i pro ostatní témata adresovaná v daných modulech? Nebo je to jev obecnější a nevztahuje se pouze k tématům z modulů? Poskytuje IVŠV VideoWeb prostor pro situační učení a osvojení znalostí? Jsou teoretické koncepty, které byly v jeho rámci tematizované, více využívány pro následnou analýzu videosekvencí?

Odpověď na tyto otázky bohužel přesahuje možnosti naší studie. Navazující výzkum by se ale měl pokusit některé z nich zodpovědět a prohloubit tak naše poznání profesního vidění učitelů a studentů učitelství.

Literatura

- Blomberg, G., Stürmer, K., & Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1131–1140.
- Borg, W. R. (1969). *The minicourse as a vehicle for changing teacher behavior, the research evidence*. Los Angeles: Far West Laboratory for Educational Reserach and Development.
- Cannings, T., & Talley, S. (2003). *Bridging the gap between theory and practice in preservice education: The use of video case studies*. Příspěvek prezentovaný na IFIP Working groups 3.1 and 3.3 Working conference: ICT and the teacher of the future, Melbourne. Dostupné z <http://crpit.com/confpapers/CRPITV23Cannings2.pdf>
- Copeland, W. D., Birmingham, C., DeMeulle, L., D'Emidio-Caston, M., & Natal, D. (1994). Making meaning in classrooms: An investigation of cognitive processes in aspiring teachers, experienced teachers, and their peers. *American Educationa Research Journal*, 31(1), 166–196.
- Doyle, W. (1977). *Learning the classroom environment: An ecological analysis of induction into teaching*. Příspěvek prezentovaný na Annual meeting of American Educational Research Association, New York. Dostupné z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED135782.pdf>
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.

- Gonzalez, L. E., & Carter, K. (1996). Correspondence in cooperating teachers' and student teachers' interpretations of classroom events. *Teaching & Teacher Education*, 12(1), 39–47.
- Janík, T., Minaříková, E., Haláková, Z., Kostková, K., Kubiátko, M., Píšová, M., ... & Valkounová, E. (2011). *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska – aplikace – výzkum*. Brno: Paido.
- Janík, T., Minaříková, E., Píšová, M., Kostková, K., Janík, M., & Hublová, G. (2014). Profesní vidění učitelů: pokus o zmapování výzkumného pole. *Pedagogika*, 64(2), 151–176.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2011). Professional vision and the politics of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 505–514.
- McAninch, A. R. (1995). Case methods in teacher education. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (s. 583–588). Oxford: Elsevier Science
- Minaříková, E. (2012). Povaha profesního vidění u studentů učitelství anglického jazyka – teoretická východiska a metodologie. In T. Janík & K. Pešková, et al., *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky* (s. 131–147). Brno: Masarykova univerzita.
- Minaříková, E. (2013). *Povaha profesního vidění u studentů učitelství anglického jazyka před a po účasti v IVŠV VideoWebu: výsledky pilotní studie*. In V. Švec & J. Bradová (Eds.), *Učitel v teorii a praxi* (s. 83–102). Brno: Masarykova univerzita.
- Minaříková, E., & Janík, T. (2012). Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22(2), 181–204.
- Nunan, D. (2000). *Language teaching methodology*. Edinbrugh: Pearson Education Limited.
- Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Tůma, F., & Zerzová, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Richardson, V., & Kile, R. S. (1999). Learning from videocases. In M. A. Lundeberg, B. B. Levin, & H. L. Harrington (Eds.), *Who learns what from cases and how?* (s. 121–136). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan Education.
- 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., Russ, R. S., Sherin, B. L., & Colestock, A. (2008). Professional vision in action: An exploratory study. *Issues in Teacher Education*, 17(2), 27–46.
- 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.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles: Sage Publications.
- Sonmez, D., & Hakverdi-Can, M. (2012). Videos as an instructional tool in pre-service science teacher education. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal Of Educational Research*, 12(46), 141–158.
- Star, J. R., & Strickland, S. K. (2008). Learning to observe: Using video to improve preservice mathematics teachers ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 107–125.

- Stehlíková, N. (2010). Interpretace některých didakticko-matematických jevů u studentů učitelství a u učitelů matematiky. *Pedagogika*, 60(3–4), 303–313.
- Stürmer, K., Könings, K. D., & Seidel, T. (2013a). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 467–483.
- Stürmer, K., Seidel, T., & Schäfer, S. (2013b). Changes in professional vision in the context of practice. *Gruppendynamik & Organisationsberatung*, 44(3), 339–355.
- van den Berg, E. (2001). An exploration of the use of multimedia cases as a reflective tool in teacher education. *Research in Science Education*, 31(2), 245–265.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571–596.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2006). How different video club designs support teachers in „learning to notice“. *Journal of Computing in Teacher Education*, 22(4), 125–135.
- Vondrová, N., & Žalská, J. (2012). Do student teachers attend to mathematics specific phenomena when observing mathematics teaching on video? *Orbis scholae*, 6(2), 85–101.

Autorka

Mgr. Eva Minaříková, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: minarikova@ped.muni.cz

Professional vision of prospective EFL teachers: How student teachers see videotaped classroom situations

Abstract: The presented study aims to describe professional vision of prospective teachers of English as a foreign language (EFL) and the changes that occur in this respect after working with a videocase-based e-learning environment (IRSE VideoWeb for EFL student teachers). The research sample comprised 37 students of the English department at the Faculty of Education, Masaryk University who participated in one-semester course called VideoWeb. The data were collected using diagnostic modules of IRSE VideoWeb that consisted of video sequences of real classroom situations and tasks that aimed at eliciting students' comments. Their written answers were analysed using two coding schemes (to describe knowledge-based reasoning and the overall structure of the written comments). To illustrate student teachers' selective attention, statements concerning the way the teacher in one of the video sequences gave instructions were selected and inductively analysed. The results suggest that the student teachers' comments on video sequences are mostly descriptive in nature; however, a number of interpretive and evaluative statements is present. The changes in professional vision after working with IRSE VideoWeb were evident in several areas. Firstly, after VideoWeb, the comments tended to be even more descriptive and

less evaluative. Their structure changed – most of them were no longer organised around themes but rather followed the timeline of the video sequence. Moreover, the student teachers commented on more themes (observed phenomena). This suggests an overall change in their professional vision and in how they reason about videotaped classroom situations.

Keywords: professional vision, knowledge-based reasoning, selective attention, video, teacher education, teachers of English as a foreign language, video case

Řezníčková, D., Cídllová, H., Čížková, V., Čtrnáctová, H., Čudová, R., Hanus, M., ... & Trnová, E. (2013). *Dovednosti žáků ve výuce biologie, geografie a chemie*. Praha: Nakladatelství P3K.

Monografie předkládá a do širších souvislostí rámuje koncepci a výsledky čtyřletého výzkumu oborových didaktik biologie, geografie a chemie. Hlavním cílem projektu bylo na základě víceúrovňové analýzy dovedností v rovině zamýšleného, realizovaného a dosaženého kurikula navrhnout provázaný systém dovedností žáků, které by si měli osvojit v biologii, geografii a chemii na konci 5. a 9. ročníku základní školy a 4. ročníku gymnázií. Na závěr provedená mezioborová komparace výsledků dílčích analýz za jednotlivé obory umožňuje hlubší vhled do utváření a strukturování oborových dovedností a do procesu jejich implementace.

Pelcová, N., & Semrádová, I. (2014). *Fenomén výchovy a učitelská etika povolání*. Praha: Karolinum.

Monografie se zabývá povahou výchovy jako specifického lidského jednání. Z hermeneutických pozic zkoumá ontologická východiska výchovného vztahu jako vztahu ke světu, ke společenství a k sobě samému. Ukazuje kontexty, z nichž se výchova rodí, a podmínky, v nichž je možno ji rozvinout (solidarita generací, pedagogický étos, svoboda člověka, rozvoj lidské přirozenosti, specifická povaha lidské starosti a péče, vztah k druhému, setkání). Autorky sledují nutné proměny výchovného vztahu a vymezují základní rozdíly mezi výchovou a činnostmi, které sice také ovlivňují a formují osobnost člověka, ale s dobrou výchovou nemají nic společného (vedení, školení, výcvik, drezura, manipulace, ovlivňování). Promýšlejí výchovu jakožto jednání, jehož smyslem je zachovat kontinuitu (lidského rodu, kultury, hodnot), které však zároveň umožňuje diskontinuitu (tedy potenciálně nový počátek). V neposlední řadě zkoumají problematiku výchovy a vzdělávání v diferentním světě a poukazují na podstatné souvislosti výchovy a vzdělávání se smysluplným spolubytím.