



Oborově didakticky orientované profesní vidění studentů učitelství anglického jazyka¹

Rozvoj všímání si expertních jevů a uvažování nad nimi v souladu s experty v důsledku videoklubů založených na nepřímém pozorování cizí či vlastní výuky

KLÁRA ULIČNÁ

Abstrakt: Studie je věnována problematice rozvíjení oborově didaktických aspektů profesního vidění prostřednictvím různě koncipovaných videoklubů v rámci přípravného vzdělávání učitelů anglického jazyka. Videokluby se odlišují především typem využívaných videozáznamů, které jsou v průběhu videoklubů reflektovány, a to buď videozáznamů cizí, nebo vlastní výuky.

Cíle: Šetření si kladlo za cíl odhalit vliv jednotlivých videoklubů na schopnost studentů všimnout si důležitých oborově didaktických jevů a uvažovat o nich. V obsahové i procesuální dimenzi profesního vidění byl zkoumán rovněž soulad studentů učitelství s pohledem expertů.

Metody: Nestrukturované písemné reflexe studentů vypracované před a po realizaci videoklubů byly nejprve podrobeny deduktivní obsahové analýze podle navrženého kategoriálního systému za účelem identifikace částí reflexí věnovaných důležitým oborově didaktickým jevům. Následně byly vybrané části, tj. myšlenkové jednotky, analyzovány perspektivou charakteristik jednotlivých expertních jevů, a následně i jejich (ne)souladu s pohledem expertů. Druhou perspektivou nazírání identifikovaných expertních jevů bylo jejich kódování kategoriemi procesuální složky profesního vidění – kategoriemi popis, hodnocení, vysvětlení, teoretizace, alterace a predikce. V případě kategorií alterace a predikce byla zkoumána opět i kvalita výroků ve vztahu k jejich (ne)souladu s uvažováním expertů.

Výsledky a závěry: Ukázalo se, že různé typy videointervencí mají na rozvíjení oborově didaktického myšlení studentů odlišný vliv. Například systematický výběr a následné pozorování a reflektování videozáznamů cizí výuky učitelů z praxe rozvíjí schopnost identifikovat více oborově didaktických jevů a teoretizovat o nich, naopak sdílení, pozorování a reflektování vlastní samostatně plánované a realizované výuky rozvíjí tzv. hloubku všímání si různých charakteristik definovaných expertních jevů v souladu s experty. V případě všímání si charakteristik expertních jevů a schopnosti studentů navrhnout alternativní postupy se rovněž ukázal významný faktor času.

¹ Výzkum byl na PedF UK podpořen projektem *Cooperatio – Subject Specific Education Research*.



Klíčová slova: *přípravné vzdělávání učitelů, didaktika anglického jazyka, videokluby, profesní vidění, nepřímé pozorování výuky, videozáznamy vlastní výuky, videozáznamy cizí výuky*

ÚVODEM

Příprava učitelů tradičně zahrnuje zejména znalosti z oblasti pedagogiky, psychologie, oboru a oborové didaktiky, k jejichž propojování by mělo docházet především v průběhu reflektované praxe. Vzhledem k pozici a rozsahu praxí v přípravném vzdělávání je však těžké tuto roli naplnit. Při vstupu do profese tak začínající učitelé mnohdy pocítují nedostatek reflektovaných zkušeností s výukou získaných v průběhu studia, které bylo převážně teoreticky zaměřeno (podrobněji např. Vašutová, 2004). Nezřídká proto v tomto nelehkém období rezignují na pokusy implementovat nabytou teorii v praxi a přimykají se k jim známým postupům, nápodobě a oživování vzpomínek na vlastní školní léta, slovy Lortieho (1975, s. 61) k tzv. učení se pozorováním (*apprenticeship of observation*), resp. nápodobě něčeho, co z jejich úhlu pohledu v roli žáků fungovalo. Uchylují se tak k praktickým znalostem založeným na vlastní zkušenosti v roli žáků, k vlastním přesvědčením či prekonceptům, které mnohdy již v přípravném vzdělávání působí jako filtr v přijímání nových informací, příp. pak přizpůsobují vlastní výukové postupy praxi školy, v níž vyučují, a to mnohdy bez účinné reflexe (např. Švec, 1995; Kalhous & Horák, 1996; Richards & Lockhard, 1996;

Spilková, 2006; Korthagen, 2011; Korthagen et al., 2011; Johnson et al., 2014; Hanušová et al., 2017; Baguley, 2019). Byt' bývá přípravné vzdělávání učitelů mnohdy a mnohými kritizováno za odtrženost od praxe (podrobněji např. Wright, 2010; Korthagen et al., 2011; Faez & Vaelo, 2012; Johnson et al., 2014; Farrell, 2017, 2019), „jedním z trvalých dilemat vzdělávání učitelů je, jak integrovat na teorii založené znalosti (*theoretically based knowledge*), které jsou tradičně vyučovány na univerzitě, se znalostmi založenými na zkušenostech (*experience-based knowledge*), které jsou tradičně situovány v praxi učitelů a realitě tříd a škol“ (Darling-Hammond, 2006, s. 8). Chengová, Chengová a Tangová (2010, s. 8) v tomto kontextu poukazují na fakt, že „kvalita programů připravujících učitele může být zvyšována, pouze pokud vzdělavaatelé učitelů umožní studentům učitelství identifikovat propast mezi výukou a teorií a postupně je podporují v propojování naučené teorie s praxí“.

Jak je uvedeno ve výzvě pro autory k tomuto monotematickému číslu, jsou to právě oborové didaktiky, které mají pro přípravu a další profesní rozvoj učitelů klíčový význam, a to právě proto, že přiklánějí rozvoj učitelů k pedagogické praxi a současně ho ukotvují do teoretických rámců specializovaných oborů nebo oblastí (podrobněji



viz Slavík et al., 2017, s. 16–17). Cílem této studie je tudíž nahlédnout vybraný aspekt oborově ukotveného profesního učení studentů učitelství anglického jazyka, a to zejména s ohledem na funkční propojování teorie a praxe v průběhu jejich pregraduální přípravy. Zaměříme se zejména na schopnost studentů všimát si ve výuce důležitých oborově didaktických jevů a uvažovat o nich v souladu s experty. Kontextem výzkumu jsou videokluby založené na různých typech videointervencí, resp. videozáznamů, které studenti v průběhu videoklubů systematicky reflektují. Druhým cílem je tudíž odhalit, zda různé typy videozáznamů, konkrétně videozáznamy cizí výuky a videozáznamy výuky vlastní, mají odlišný vliv na rozvoj schopnosti studentů všimát si důležitých oborově didaktických jevů a uvažovat o nich.

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1 K reflexi jako prostředku profesního rozvoje (nejen) studentů učitelství

Připravit studenty učitelství na rozmanitost situací, se kterými se setkají ve své budoucí praxi, není v silách pregraduálního vzdělávání, jeho úlohou je tudíž systematicky u budoucích učitelů rozvíjet dispozice, které zvládnání této rozmanitosti podmiňují, zejména schopnost situace rychle a přesně analyzovat, vyhodnocovat a vhodně se v nich rozhodovat s ohledem na sta-

novené výukové cíle. Jedná se tedy o schopnost profesního vidění či reflektivní kompetenci. Z řady současných studií (Copland & Donaghue, 2019; Delaney, 2019) se ukazuje, že (budoucí) učitelé vnímají hodnocení vlastního výkonu jako obtížné a současně mnohdy obtížně přijímají hodnocení ze strany spolužáků, kolegů či vzdělavatelů. Návyk profesionálního a lidského sebepoznávání je však již řadu desetiletí považován za jednu z nejdůležitějších vlastností, kterou by si budoucí učitelé měli odnášet z vysokoškolské přípravy do praxe a která přispívá k rozvoji vlastní individuální zodpovědnosti učitelů; staví na dvou opěrných bodech, a to zpětně hodnotit vlastní jednání a svěřit své jednání hodnocení druhých (Slavík & Šiňor, 1993, s. 157). John Dewey před téměř 100 lety zdůrazňoval, že k učení nedochází ze zkušenosti samotné, nýbrž ze zkušenosti reflektované. Významná pozornost je však reflexi věnována až cca od 80. let 20. století, například v dílech Schöna (1983, 1987), Goodmana (1984), Kolba (1984), Zeichnera a Listona (1987), Calderheada (1989) a dalších, kteří akcentovali roli reflexe zkušenosti v procesu učení, v procesu profesního rozvoje, či přímo v přípravném vzdělávání učitelů. Ruddock (1984, s. 6, cit. podle Williams & Burden, 1997, s. 55) v období rozkvětu reflektivního přístupu zdůrazňoval, že nehodnotit vlastní praxi je nezodpovědné, naopak nahlížet výuku jako experiment a monitorovat vlastní výkon je zodpovědný profesní čin.

Athertonova (2012) analýza anglicky psaných textů mezi lety 1960 a 2008 jasně dokladuje nárůst četnosti publikací věnovaných obecně reflexi kolem roku 1980 a následně enormní nárůst v období mezi koncem 80. let 20. století a rokem 2003. Korthagen (2011, s. 27) zúžil úhel pohledu na kontext přípravného vzdělávání učitelů, v němž se podle něj od 80. let 20. století stala reflexe základním pilířem. Reflektivní přístup tak v různém pojetí dominuje přípravnému vzdělávání učitelů již téměř 50 let, od prvních vlaštovek – např. v Holandsku (Korthagen, 1985), Spojených státech amerických (Zeichner & Liston, 1987), Finsku (Ojanen, 1992) i u nás (např. Slavík & Siňor, 1993; Švec, 1996; Vašutová, 1997; později v přehledu Bendl et al., 2011) – až po současnost.

Přesto nelze v této souvislosti opominout hlasy, které tento trend relativizují či podrobují kritice. Již na počátku 90. let označil Zeichner (1992, s. 161, cit. podle Pířová, 2005, s. 63) reflexi za slogan, „kolem kterého se shlukli vzdělavatelé celého světa ve jménu reformy vzdělávání učitelů“. Obdobně Calgren (1996, s. 28, *ibid.*) považoval za „zajímavé, jak se pojmy stanou módními a tím je jejich význam rozšiřován tak, aby pojal oblíbené myšlenky všech. Reflexe tak začala znamenat všechno, co je dobré – to znamená všechno, a proto nic.“ Moonová (1999, s. 57) – zdůrazněme, že významná

podporovatelka reflektivního přístupu ke vzdělávání – připisuje navíc zájem o reflektivní praxi spíše vzdělavatelům učitelů, nikoli těm, kteří vyučují či se učí, tj. učitelům či studentům učitelství. Řada dalších autorů poukazuje jednak na přílišné nadužívání a zveličování role reflexe v procesu profesního učení oproti např. kumulovanému vědění profesní komunity a dále na mnohdy nekritickou akceptaci rozmanitých individuálních zkušeností a jejich povrchní reflexi, při níž nedochází k reflexi hloubkové, příp. kritické (např. Farrell, 2008; Gün, 2011; Atherton, 2010, 2012). S tím částečně může souviset i (ne)schopnost studentů reflektivní myšlenky formulovat, což je podmíněno jednak úrovní reflektivní kompetence studentů, ale i jistou mírou vzhledu do problematiky, včetně odborného jazyka profese, tak aby reflexe nezůstávala na úrovni laických zamýšlení se nad situací či zkušeností. Reflexe tudíž vyžaduje nejen vědomé uvědomování si praxe (*conscious awareness of the craft of practice*), ale i schopnost artikulovat dané znalosti (Osterman, 1990, s. 138). Podle Dragasové (2019) by si budoucí učitelé měli postupně uvědomovat takové aspekty výuky, kterých si předtím nevšíkali, a měli by být vedeni k tomu, aby je byli schopni pojmenovat a vysvětlit. V jiném ze svých textů (Dragas, 2017, s. 233) popisuje proces reflexe² jako vědomé uvědomování si aspektů z pra-

² Srov. s profesním viděním či všímáním si dále v tomto textu.



xe = všímání si (*conscious awareness of aspects of practice = noticing*), artikulaci znalostí = pojmenovávání (*articulation of knowledge = naming*) a konceptuální porozumění = pochopení, učení se (*conceptual understanding = comprehending, learning*). Teprve tento proces kvalitní reflexe podle Dragasové vede k přetváření praxe či k teoretizování z praxe (*theorizing from practice*), naopak pokud reflexe zůstává v rovině např. až laického popisu událostí, k profesnímu rozvoji nepřispívá.

V případě strukturace myšlenkových procesů se nejedná výhradně či pouze o obsahovost, nýbrž rovněž o způsob uvažování, resp. reflektivního myšlení. Jednotlivé fáze, kterými by měli budoucí učitelé při reflexi procházet, podporují různou hloubku reflektivního myšlení. Švec (1996, s. 267) např. definoval fáze popisu, analýzy, příp. hodnocení a zobecňování pedagogických poznatků, zkušeností, způsobů jednání i prožitků, které si studenti zpětně vybavují, což může vyústit ve stanovení dalšího pedagogického postupu. Korthagen et al. (2011, s. 58) definovali v kontextu vzdělávání učitelů fáze ideálního procesu reflexe v modelu ALACT (podle prvních písmen jednotlivých fází, viz následující závorky), v němž mezi fází jednání (*action*) a poslední fází tzv. vyzkoušení (*trial*) stojí fáze reflexe, která sestává ze zpětného pohledu na jednání (*looking back on the action*), uvědomění si podstatných aspektů (*awareness of essential aspects*) a vytvoření alternativních po-

stupů (*creating alternative methods of action*). K obdobným závěrům dospěli rovněž Švec a jeho kolegové (podrobněji viz Švec, 2012, s. 389) v modelu zkušenostního učení, který vymezuje fáze: pokus studenta jednat v pedagogické situaci, sdílení zkušeností z řešení situace s kolegy-studenty s využitím zpětné vazby od vzdělavatele učitelů, sebereflexe studentů, hledání dynamiky jednání studenta (tj. kontrastů mezi tím, co již student zná a co ještě nezná, aby danou situaci vyřešil), opakovaný pokus studenta o alternativní jednání. V neposlední řadě nabízí obdobný rámec v posledním desetiletí se rozvíjející metodika 3A (např. Janík et al., 2013, s. 242–244), která staví na tezi, že výzkum výuky je nejpromyšlenějším způsobem profesní reflexe, jíž se zabývají jak výzkumníci, tak učitelé, přičemž rozdíl mezi nimi spočívá pouze v míře soustavnosti a formalizace reflexe a především v hloubce její teoretizace (Slavík et al., 2014, s. 722). Autoři metodiky rozlišují tři základní fáze reflexe, a to anotaci, analýzu a alteraci. Paralely mezi Korthagenovými fázemi reflexe definovanými v rámci modelu ALACT, Švecem vymezenými fázemi reflexe či fázemi metodiky 3A jsou zřejmé. Nejen pro pregraduální přípravu učitelů tak poukazují na panující shodu nad ideálním průběhem reflexe, která by však měla být v jejím průběhu systematicky rozvíjena, a to od rané reflexe, která bývá reaktivní (např. popisná, narativní), přes kritickou reflexi (např. analytickou, hodno-

tící) k reflexi hloubkové kritické (např. interpretativní), jež je proaktivní (volně dle Gill, 2017, s. 30).

Přestože doporučovaný průběh reflexe poskytuje tzv. *scaffolding* pro reflektivní praxi, nemělo by se v uvedených rámcích jednat pouze o technickou aplikaci řešení na praktické problémy, byť teoreticky či empiricky podložených. Thompson a Pascalová (2012, s. 314) s trochou nadsázky označují reflexi za zápasení s komplexností teorie i praxe s využitím profesního mistrovství (*professional artistry*). Klíčovou roli v procesu profesního učení tak paradoxně nehraje kvalita reflektované zkušenosti, ale úroveň reflektivní kompetence studentů učitelství, resp. kvalita reflexe samotné. Přestože kritéria kvality reflexe není snadné definovat, mimo jiné z důvodu jejich kontextové vázanosti, lze se zejména v procesu rozvíjení reflektivní kompetence studentů učitelství funkčně opírat o konstrukt profesního vidění, který zahrnuje jak obsahovou, tak procesuální dimenzi reflektivního myšlení, tedy jak to, čeho si studenti ve výuce všimají, tak to, jak o identifikovaných jevech uvažují.

1.2 K oborově didakticky orientovanému profesnímu vidění jako rámci pro reflexi praxe

Profesní vidění v kontextu učitelské profesionality

Kromě *profesního vidění* bývají k dimenzím profesionality učitele řazeny

rovněž *profesní vědění* a *profesní i profesionální jednání* (jako kvalita výkonu), ale např. i *profesní jazyk* (Janík et al., 2016, a další). Podstata učitelské profese spočívá mimo jiné v tom, že jednání učitelů vychází z promyšleného plánování výuky, ale současně i z okamžitého rozhodování se ve výukových situacích, které jsou vesměs nepředvídatelné a neopakovatelné. Reflexe výuky pak propojuje všechny dimenze profesionality, které existují v nepřetržité interakci. Jde o to v reflexi (výuky) „*uvidět* problém, který volá po zlepšení, a dále pak postupovat od *perceptuální znalosti (vidění)* ke *znalosti konceptuální (vědění)* (Slavík et al., 2012, s. 379–380). Podle Slavíka a Čapkové (1994, s. 382) obsahová kvalita reflexe může signalizovat skutečnou kvalitu učitelova profesního jednání. Kvalita reflexe tudíž souvisí s kvalitou profesního vidění, profesního vědění i profesního jazyka učitele, a potažmo pak s kvalitou jeho profesního výkonu. V modelu kompetence učitele Meschedeho et al. (2017, s. 161) je profesní vidění umístěno mezi profesní vědění, tj. dispozice učitelů reprezentované profesními znalostmi a přesvědčeními, a profesní jednání, tj. výukovou praxi. Profesní vidění lze tudíž vnímat jako jakýsi most mezi vědění učitelů a jejich jednáním. V tomto smyslu již Shulman (1987, s. 13, 17) vyjadřoval přesvědčení o existenci vztahů mezi znalostmi učitelů a kvalitou jejich výuky, resp. mezi jejich vědění



a jednáním.³ Výsledky výzkumného šetření Meschedeho et al. (2017) se studenty učitelství i učiteli odhalilo rovněž pozitivní korelace mezi didaktickou znalostí obsahu a profesním viděním (dále např. Dunekacke et al., 2016; Waldis et al., 2019, viz níže). Profesní vidění a jeho rozvíjení tak pozitivně ovlivňuje vědění i jednání učitelů – a naopak. I proto bývá označováno za mediátora mezi dispozicemi učitelů a jejich výukovou praxí (Michalsky, 2014). Sherinová (2007) v tomto smyslu označila profesní vidění za procesy dynamické interakce, které směřují shora dolů (*top-down*) i zdola nahoru (*bottom-up*). To, čemu pozorovatel věnuje pozornost, svým způsobem ovlivňuje jeho uvažování o výuce, příp. i budoucí jednání v obdobných situacích, a současně je to, čemu pozorovatel věnuje pozornost, ovlivněno jeho přesvědčeními a znalostmi.

V tomto kontextu a pro potřeby této studie definujeme *profesní vidění* (*professional vision*) jako to, čemu (budoucí) učitelé věnují pozornost, a to v širším pojetí koncipovaném van Esovou a Sherinovou (2002). Toto širší pojetí *všímání si* (*noticing*) či *schopnosti všimnout si* (*ability to notice*) zahrnuje více než identifikaci vybraných výukových jevů. Van Esová a Sherinová

(ibid., s. 573) jej rozdělily do tří vzájemně propojených komponent:

- identifikaci toho, co je ve výukové situaci podstatné a pozoruhodné;
- propojování specifík interakcí ve třídě s obecnějšími principy vyučování a učení, které daná specifika reprezentují;
- využívání toho, co jedinec ví o konkrétním kontextu k usuzování o výukových situacích.

Takto kognitivně a situačně orientované pojetí profesního vidění zahrnuje dvě základní komponenty, které jsou různými autory různě vnitřně strukturovány,⁴ a to *výběrové zaměření pozornosti* neboli *všímání si* (*selective attention, noticing*) a *uvažování založené na vědění* (*knowledge-based reasoning*).

Profesní vidění (nejen) ve vztahu k didaktické znalosti obsahu

Pro naše úvahy nad rozvíjením oborově orientovaného profesního vidění je pak stěžejní vztah profesního vidění k oborově didaktickým znalostem (budoucích) učitelů, resp. ke znalostní bázi učitelství obecně.⁵ Výzkumy v této oblasti přinášejí různá zjištění, nicméně např. König et al. (2014) prokázali významný vliv znalostí obsahu začínajících učitelů na jejich všímání si jako celku, tj. schopnosti identifikovat důležité výukové situace, interpre-

³ Podrobněji ke vztahu mezi kognicí a praxí v kontextu výuky cizích jazyků viz např. Breen et al. (2001) či Borg (2003).

⁴ Pro různé typologie vnitřní struktury profesního vidění, resp. kategoriální systémy viz např. přehledy v publikacích: Minaříková & Janík (2012), Janík et al. (2016), Vondrová et al. (2020), Uličná (v tisku).

⁵ Podrobněji rozpracováno v publikaci autorky studie (Uličná, v tisku).



tovat je a na základ toho rozhodovat. Učitelé s hlubšími znalostmi obsahu navíc kromě popisu faktů a postupů inklinují více k uvažování o konceptuálních a problémových aspektech výuky (Oonk et al., 2019). Obdobně Kerstingová et al. (2012) odhalili silné korelace mezi znalostmi obsahu praktikujících učitelů matematiky a jejich schopností analyzovat výukové situace (dále např. Bruckmaier et al., 2016). Současně máme k dispozici výzkumná zjištění, která dokladují relativně silné korelace mezi didaktickou znalostí obsahu (DZO) u budoucích učitelů a úrovní jejich profesního vidění (např. Dunekacke et al., 2016; Meschede et al., 2017; částečně rovněž Waldis et al., 2019). Lze tudíž usuzovat, že postupné nabývání znalosti obsahu, na němž následně staví DZO u (budoucích) učitelů, tj. hluboké porozumění procesům vyučování a učení se konkrétnímu obsahu, ve výsledku vede k vyšší míře profesního vidění a naopak. Je zřejmé, že vztah mezi DZO i znalostí oboru a profesním viděním se ukazuje jako relativně těsný. Argumentem „pro“ je nutný vztah mezi vzdělávacím obsahem, činnostmi (zejména řešením učebních úloh) a cíli. Předmětem profesního vidění jsou činnosti ve výuce (včetně komunikace), které nemohou být bezobsažné a musí se tak či onak týkat cílů (buď přispívají k jejich dosahování, nebo je naopak ztěžují). Profesní vidění se tedy na nejkonkrétnější úrovni („vidět to, co je ve výuce podstatné“) týká propojeného celku očekávaných

výstupů a učiva (např. RVP G, 2007) prostřednictvím výuky = vzdělávacího obsahu. Proto pozorovatel výuky, který nemá didaktickou znalost obsahu, tzv. nevidí klíčové determinanty výuky. Obor či studijní předmět lze tudíž považovat nejen za jednu z kategorií profesního vidění, ale i za jeho předpoklad či kontext.

2. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V této studii se z výše uvedených důvodů zaměříme právě na oborovost profesního vidění a možnosti jejího rozvoje v kontextu různě koncipovaných oborově didakticky zaměřených videoklubů v rámci přípravného vzdělávání učitelů anglického jazyka na katedře anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Pole našeho výzkumného šetření si tak vytyčíme hranicemi didaktiky anglického jazyka – východiskem je tudíž obsahově zaměřený přístup a schopnost všimnout si důležitých oborově didaktických momentů či jevů a uvažovat o nich. V takto definovaném rámci bude v hledáčku našeho zorného pole rozvoj doménově specifických aspektů profesního vidění studentů učitelství anglického jazyka vlivem videoklubů, přičemž referenční rámec nám poskytne pohled expertů v dané oblasti.

2.1 Výzkumné cíle a otázky

Zaměřili jsme se na schopnost studentů všimnout si ve výuce oborově di-



daktických jevů, které byly experty (oborovými didaktiky a zkušenými učiteli z praxe) označeny za důležité. Na tomto místě je nutné podotknout, že cílem studie nebylo expertní hodnocení reflexí studentů (což by bylo možnou metodologickou alternativou), ale odhalení toho, zda videokluby přispívají k rozvoji schopnosti studentů identifikovat ve výuce to, co je podstatné z perspektivy procesů vyučování a učení se anglickému jazyku. Kromě obsahové dimenze profesního vidění jsme se dále zaměřili na dimenzi procesuální, na uvažování studentů o identifikovaných expertních jevech, přičemž pozornost byla opět věnována souladu s experty, tj. s expertním uvažováním založeným na věděni. Tento přístup reflektuje výše uvedený důraz na sdílené profesní věděni pro kvalitu reflexe, přičemž právě expertnost by měla být podmínkou sdíleného věděni v profesi. V obsahové i procesuální dimenzi profesního vidění tak bylo naším cílem sledovat soulad pohledu studentů s pohledem expertů. Obě takto obsahově ukotvené dimenze profesního vidění byly podrobeny zkoumání s motivací porozumět jejich proměnám vlivem různě koncipovaných videoklubů a v nich implementovaných intervencí. Výzkumným cílem tak bylo odhalit vliv různých videoklubů na všímání si expertních oborových jevů a na uvažování nad nimi. Tento výzkumný cíl reflektují dvě výzkumné otázky:

1. Jak účast ve videoklubech ovlivňuje všímání si expertních oborově di-

daktických jevů a jejich charakteristik, do jaké míry je toto všímání si v souladu s experty, jaké jsou v tomto ohledu rozdíly mezi vlivem jednotlivých videoklubů?

2. Jak účast ve videoklubech ovlivňuje uvažování nad expertními oborově didaktickými jevy, do jaké míry je toto uvažování ve vybraných kategoriích v souladu s uvažováním expertů, jaké jsou v tomto ohledu rozdíly mezi vlivem jednotlivých videoklubů?

2.2 Výzkumný vzorek a kontext – videokluby

Realizovány byly dva na sebe navazující videokluby v rámci jednoho akademického roku prvního ročníku studijního programu navazujícího magisterského studia Učitelství anglického jazyka pro druhý stupeň základní školy a střední školy, a to v zimním semestru Videoklub 1 a následně v letním semestru Videoklub 2. Videokluby se účastnilo celkem devět studentů v prvním a osm studentů v druhém semestru. Každý videoklub, tedy Videoklub 1 a Videoklub 2, byl dále rozdělen na dva, a to (a) na skupinu, v níž studenti pracovali s videozáznamy cizí výuky, tj. Videoklub 1a a Videoklub 2a, a (b) na skupinu, v níž studenti pracovali s videozáznamy vlastní výuky, tj. Videoklub 1b a Videoklub 2b. Tabulka 1 přehledně shrnuje typy využití videointervence v každém ze čtyř realizovaných videoklubů a počet účastníků videoklubu.

**Tab. 1** Typy videointervencí v rámci jednotlivých videoklubů

	Skupina (a) Cizí video	Skupina (b) Vlastní video
Videoklub 1	Videoklub 1a VI: učitelé z praxe 5 studentů	Videoklub 1b VI: vlastní výuka připravená s podporou ⁶ 4 studenti
Videoklub 2	Videoklub 2a VI: studenti učitelství 4 studenti	Videoklub 2b VI: vlastní výuka připravená bez podpory ⁷ 4 studenti

Legenda: VI – videointervence

Výuka videoklubů probíhala formou tzv. *blended learning* – smíšeného vzdělávání, které kombinuje standardní prezenční výuku s *e-learningem*. Využit byl LMS (*learning management system*) Moodle, jehož prostřednictvím byly studentům zprostředkovávány odkazy na videozáznamy výuky a úkoly k jednotlivým videozáznamům. Studenti do LMS Moodle rovněž vypracované úkoly odevzdávali v předem stanovených termínech.

Jak již bylo uvedeno, videokluby byly založeny na videointervencích, resp. na pozorování videozáznamů reálné výuky. Při výběru (příp. při přípravě) videozáznamů výuky nebylo cílem prezentovat (příp. pořídit a následně prezentovat) účastníkům videoklubu příklady dobré praxe. Snahou naopak bylo poskytnout studentům vhled do reálné výuky, a to jak zkušených i začínajících učitelů z praxe, tak studentů učitelství

při jejich prvním setkání se standardní výukou na základní škole a následně při jejich první oborové praxi, tj. praxi zaměřené na výuku anglického jazyka na druhém stupni základní školy. Součástí každé intervence byl tzv. *scaffolding rámec*, tj. ke každému videozáznamu byl vytvořen úkol, příp. soubor úkolů, které byly následně prohlubovány v rámci prezenčních setkání. Ústředním motivem zadaných úkolů byla reflexe, příp. sebereflexe výuky založená na zadaných otázkách, které cílily na zaměření pozornosti studentů k vybraným aspektům výuky zachyceným na videu a ke způsobům jejich promyšlení. Jak již bylo uvedeno, typy videozáznamů použitých v různých videoklubech se u skupiny (a) a skupiny (b) lišily, naopak úkoly zadané k pozorovaným videozáznamům v jednotlivých cyklech byly v souběžně probíhajících videoklubech totožné.

⁶ Studenti společně s vyučující při úvodních setkáních v rámci Videoklubu 1b připravili na sebe navazující výukové jednotky, které následně vždy jeden ze studentů vyučoval na vybrané základní škole, a vyučující videoklubu poříдила nahrávku z této hodiny.

⁷ Studenti samostatně připravili výuku, kterou realizovali v rámci souvislých oborových praxí v letním semestru, jejíž nahrávku sami poříдили a následně ve skupině prostřednictvím vyučující videoklubu sdíleli.



2.3 Sběr dat

Sběr dat byl zasazen do celkového pojetí videoklubů tak, aby zachycoval data potřebná k zodpovězení otázek, na které jsme se snažili hledat odpovědi, a současně aby z perspektivy studentů působil jako integrální součást videoklubů. Pro potřeby zachycení vlivu každého ze čtyř videoklubů proběhl sběr dat ve třech fázích:

- První fáze sběru dat (F1) proběhla na začátku akademického roku, tj. v říjnu zimního semestru, tedy v samotném začátku Videoklubu 1.
- Druhá fáze sběru dat (F2) proběhla po prvním výukovém semestru, tj. v únoru, konkrétně na pomezí realizace Videoklubu 1 a Videoklubu 2.
- Třetí fáze sběru dat (F3) proběhla na konci akademického roku, tj. v červnu letního semestru, tedy v závěru Videoklubu 2, resp. v závěru realizace obou videoklubů.

V každé z jednotlivých fází sběru dat bylo využito metody nepřímého pozorování. Pro potřeby zachycení povahy profesního vidění účastníků videoklubů byly nepřímému pozorování podrobeny dva videozáznamy výuky anglického jazyka. Úkolem studentů bylo napsat k pozorovaným hodinám nestrukturované reflexe. Instrukce k reflexi byly formulovány následovně:

Na videozáznam výuky se můžete podívat, kolikrát budete potřebovat. Napište reflexi zhlédnuté výuky, rozsah reflexe není stanoven. Napište, co vás ve výuce zaujalo, co považujete za zají-

ímavé, co je podle vás důležité. Nebojte se psát jakékoli vaše názory, neexistují správné či špatné odpovědi. Na základě vašich reflexí nebudete hodnoceni.

Vzhledem k tomu, že předmětem našeho zájmu bylo zachytit přidanou hodnotu, tj. postup/posun studentů v různých oblastech profesního vidění vlivem videoklubů, byly využity dva obdobné videozáznamy s cílem eliminovat vliv videozáznamů na zaměření a obsah písemných reflexí. Oba videozáznamy výuky, tedy videozáznam I a videozáznam II, byly použity ve všech třech fázích sběru dat. Studenti obou skupin, tedy skupiny (a) a skupiny (b), byli náhodně rozděleni do dvou odlišně strukturovaných skupin, z nichž každé byly v jednotlivých fázích sběru dat přiřazovány jiné videozáznamy k pozorování. Studenti nebyli obeznámeni s principem rozdělení do skupin ani vzájemně nečetli své reflexe. O zhlédnutých hodinách se na seminářích v průběhu videoklubů nediskutovalo. Závěrečná diskuse nad těmito výukovými jednotkami byla zařazena na samotný konec realizace videoklubů, do posledního společného setkání, tedy záměrně na dobu mimo výukový rámec videoklubů a po výstupním sběru dat, tj. po třetí fázi sběru dat.

2.4 Použité analytické postupy

Nestrukturované písemné reflexe byly v první etapě podrobeny deduktivní obsahové analýze podle katego-



riálného systému (viz tab. 2) s cílem identifikovat v reflexích části věnované definovaným kategoriím, a to důležitým oborově didaktickým jevům – expertním jevům. Kategoriální systém byl navržen na základě videozáznamů použitých pro sběr dat, nejedná se tudíž o obecně platný a aplikovatelný kategoriální systém, nýbrž o systém tzv. šitý na míru tohoto výzkumného šetření. Zatímco oborově didaktická témata na úrovni kategorií jsou v kontextu didaktiky anglického jazyka stěžejní, jejich rozpracování do konkrétních charakteristik expertních jevů je specifické pro každý videozáznam. Kategoriální systém tudíž zahrnuje dvě sady kategorií. Vzhledem ke srovnatelné povaze obou výukových jednotek, ale i k oborově didaktickým tématům, která jsou pro výuku anglického jazyka považována za stěžejní, však obě sady kategorií zahrnují řadu obdobných či srovnatelných kategorií, které byly strukturovány do maximální míry paralelně.

Proces tvorby kategoriálního systému byl založen na nepřímém pozorování videozáznamů výuky třemi typy pozorovatelů a zároveň byl rozdělen do tří etap. V první etapě autorka této studie vybrala z dostupných videozáznamů porovnatelné hodiny, a to zejména z perspektivy oborově didaktické. V druhé etapě byly obě hodiny podrobeny nestrukturovanému pozorování s cílem identifikovat v hodinách důležité oborově didaktické momenty a jevy. Pozorování provedla jak autorka této studie, didaktička anglického jazyka, tak pět dalších oborových didaktiků. Výstupem byl seznam šesti tzv. expertních jevů, na kterých se pozorovatelé shodli. Ve třetí etapě byl soulad obou videozáznamů s navrženými expertními jevy ověřen a modifikován dvěma zkušenými učiteli anglického jazyka. Experti bývají v různých výzkumech reprezentováni akademickými pracovníky, tj. výzkumníky a/nebo vzdělavateli učitelů (Blomberg et al., 2011; Vondrová & Žalská, 2015; Uličná,

Tab. 2 Kategoriální systém: expertní jevy

Videozáznam I – soubor kategorií		Videozáznam II – soubor kategorií	
VI.1	Cíle výuky: vztah k reálnému životu	VII.1	Cíle výuky: IKK ⁸
VI.2	Výuka gramatiky: induktivní přístup	VII.2	Výuka gramatiky: deduktivní přístup
VI.3	Jazyk učitele 1: užívání AJ a/nebo ČJ	VII.3	Jazyk: role překladu
VI.4	Jazyk učitele 2: jazyková správnost	VII.4	Jazyk/mluva učitele
VI.5	Mluva učitele: TTT ⁹	VII.5	Stavba hodiny/aktivity
VI.6	Aktivita: nevyužitá příležitost	VII.6	Aktivita: (částečně) nevyužitá příležitost

⁸ Interkulturní komunikační kompetence.

⁹ *Teacher talking time*



2017) či zkušenými učiteli z praxe (Star & Strickland, 2008; Star et al., 2011; McDonald, 2016). Sherinová (2001) v obdobném ohledu upozorňuje na odlišnost profesního vidění výzkumníků a učitelů, přičemž zdůrazňuje, že žádné z nich není více či méně cenné. V tomto šetření bylo proto využito obou těchto pohledů. Výsledný kategoriální systém je uveden v tabulce 2. Expertní jevy sumarizované v tabulce 2 jsou dále rozpracovány v příloze.

V nestrukturovaných reflexích byly vyznačeny části tematicky věnované jednotlivým kategoriím. Vybrané části slouží v tomto výzkumném šetření jako jednotky analýzy, resp. myšlenkové jednotky (*idea units*), které ve většině případů sestávaly z několika vět či souvětí zaměřených na vybraný expertní jev. Výběr myšlenkových jednotek byl proveden autorkou této stati a dalším spolupracujícím výzkumníkem.

Kódování analytických jednotek proběhlo až po ukončení všech fází sběru dat, přičemž před vlastním kódováním byla každá analytická jednotka nahrána do souhrnného listu Excel a anonymizována prostřednictvím přiřazení identifikačního kódu (kolegou, který neparticipoval na kódování dat). Analýza dat tak probíhala tzv. naslepo, bez povědomí o jménech studentů – autorů kódované jednotky, skupiny videoklubu, do které analyzované jednotky spadaly, či fáze sběru dat, kdy byly pořízeny. Data byla kódována dvěma nezávislými kódovateli. Následně byla data podle identifikačního kódu odanonymizována.

Kategoriální systém v tabulce 2 byl dále rozpracován do charakteristik jednotlivých expertních jevů, které vymezují náplň jednotlivých kategorií a poukazují tak na tzv. hloubku všímavání si různých aspektů expertních jevů. Tyto byly definovány dvěma nezávislými výzkumníky, a to autorkou této studie a spolupracujícím výzkumníkem, a ověřeny již zmíněnými zkušenými učiteli anglického jazyka. Počet charakteristik expertních jevů nebyl předem definován, vycházel z každého expertního jevu a jeho projevů v daném videozáznamu, jednalo se vždy o dvě až tři charakteristiky. Kódování charakteristik expertních jevů probíhalo nejen prostřednictvím jejich identifikace v rámci každé myšlenkové jednotky, ale následně i jejich souladu či nesouladu s experty. Každá charakteristika expertního jevu tak zahrnovala tři úrovně, resp. kódy, a to:

- S – soulad s experty
- N – nesoulad s experty
- 0 – neobjevila se

Kategoriální systém expertních jevů a jejich charakteristik prezentují tabulky v příloze.

Druhá perspektiva nazírání ve výuce identifikovaných expertních jevů byla realizována prostřednictvím jejich kódování kategoriemi procesuální složky profesního vidění, konkrétně kategoriemi popis, hodnocení, vysvětlení, teoretizace, alterace a predikce. V případě kategorií alterace a predikce byla zkoumání podrobena rovněž kvalita takto orientovaných výroků

ve vztahu k jejich souladu či nesouladu s uvažováním expertů. Každá alterace a predikce byla označena jedním z následujících kódů:

- SN – soulad s experty: nadstandardní rozvinutá alterace či predikce
- SS – soulad s experty: standardní alterace či predikce
- N – nesoulad s experty

2.5 Výsledky

Identifikováno bylo celkem 101 analytických jednotek – expertních jevů, jejichž strukturu napříč jednotlivými fázemi sběru dat u skupiny (a) a skupiny (b) prezentuje tabulka 3.

V reflexích studentů skupiny (a) bylo identifikováno více analytických jednotek (viz tab. 3). Současně je zřejmé, že celkově si studenti v obou skupinách v důsledku účasti ve videoklubech všímali více expertních jevů. Trajektorie rozvoje schopnosti identifikovat ve výuce důležité oborově didaktické jevy se však mezi skupinami lišily. Z videoklubů skupiny (a) hrál v tomto ohledu významnější roli Videoklub 1a, v němž studenti pozorovali a refletovali videozáznamy cizí výuky učitelů z praxe. Naopak pro skupinu (b) byl v rozvoji všímání si dů-

ležitých oborově didaktických jevů stěžejní Videoklub 2b založený na sdílení videozáznamů vlastní samostatně plánované výuky. Naopak regresivní vliv na všímání si expertních jevů měl první videoklub skupiny (b), tj. Videoklub 1b, v němž studenti společně připravovali výuku, kterou následně na videozáznamech pozorovali a refletovali. U studentů skupiny (a) naopak nedošlo k žádnému významnému poklesu schopnosti identifikovat ve výuce expertní jevy, jelikož i vlivem druhého videoklubu, tj. Videoklubu 2a, v němž byly pozorování podrobeny cizí videozáznamy studentů učitelství, vykazovali studenti srovnatelnou míru všímání si důležitých oborově didaktických jevů. Z uvedeného se zdá, že zatímco u studentů skupiny (a) lze za pozitivní označit vliv práce s různorodými videozáznamy, a to v oblasti cílů, metod, osobnosti učitele atp., u skupiny (b) byla cesta k všímání si oborově didaktických expertních jevů klikatější a časově náročnější, nicméně variabilita pozorované výuky rovněž hrála významnější roli. Nahlédneme-li však celkové výsledky v souladu s principy individuální vztahové normy, tedy tzv. přidanou hodnotou videoklubů, je rozvoj u obou skupin srovnatelný.

Tab. 3 Přehled celkového výskytu analytických jednotek – expertních jevů

Jednotky analýzy	Celkem	Skupina (a)	Skupina (b)
F1	32	17	15
F2	31	21	10
F3	38	20	18
Celkem	101	58	43



Kromě rozdílů ve vlivu jednotlivých videoklubů skupiny (a) a skupiny (b) na celkový výskyt expertních jevů v reflexích studentů se pro potřeby zodpovězení první výzkumné otázky zaměříme na hlubší porozumění různým aspektům všímání si expertních jevů prostřednictvím jejich charakteristik a souladu s experty.

Všímání si expertních jevů

Zatímco tabulka 3 ukazuje, že si v důsledku účasti ve videoklubech expertních jevů všímalo více studentů, tabulka 4 odhaluje, kolik studentů skupiny (a) a skupiny (b) si v pozorovaných hodinách anglického jazyka všímalo konkrétních expertních jevů v jednotlivých fázích sběru dat.

Výsledky skupiny (a) – vliv pozorování cizí výuky učitelů z praxe a studentů učitelství

Videokluby skupiny (a) založené na nepřímém pozorování cizí výuky učitelů z praxe a studentů učitelství ovlivňovaly schopnost všimnout si ve vý-

uce důležitých expertních oborově didaktických jevů vesměs pozitivně. K drobným poklesům došlo pouze v případě tří expertních jevů, avšak nikoli v celkové perspektivě obou na sebe navazujících videoklubů.

Vlivem Videoklubu 1a (nepřímé pozorování videozáznamů cizí výuky učitelů z praxe) pozornost studentů zaměřená na jednotlivé expertní jevy vzrůstala, kromě drobného odklonu od všímání si jevu VII.4, tj. jazyk a mluva učitele, a VI.5, tj. mluva učitele. Obdobně drobný, avšak pozitivní byl nárůst všímání si expertního jevu VII.1 – cíle výuky, konkrétně všímání si explicitního zmínění významu cíle hodiny pro možnou budoucí reálnou komunikaci žáků v cílovém jazyce. Významnější byl rozvoj v oblasti tří expertních oborově didaktických jevů, kterých si po Videoklubu 1a, všímali všichni studenti ve skupině. Jednalo se o přístup k výuce gramatiky – jev VI.2, tj. induktivní přístup, a VII.2, tj. deduktivní přístup. Oba uvedené přístupy k výuce gramatiky byly v re-

Tab. 4 Počet studentů všímajících si jednotlivých expertních jevů ve třech fázích sběru dat (absolutní a relativní četnost výskytu)

Expertní jev	Skupina (a)						Skupina (b)					
	F1		F2		F3		F1		F2		F3	
VI/VII.1	1	20 %	2	40 %	2	50 %	1	25 %	0	0	3	75 %
VI/VII.2	3	60 %	5	100 %	4	100 %	2	50 %	2	50 %	2	50 %
VI/VII.3	3	60 %	5	100 %	3	75 %	4	100 %	4	100 %	4	100 %
VI/VII.4	3	60 %	2	40 %	3	75 %	1	25 %	0	0	2	50 %
VI/VII.5	3	60 %	2	40 %	4	100 %	3	75 %	1	25 %	3	75 %
VI/VII.6	4	80 %	5	100 %	4	100 %	4	100 %	3	75 %	4	100 %



flexích i seminářích v průběhu videoklubů zahrnuty a je evidentní, že je studenti vnímali jako důležité. Dalším u všech zastoupeným tématem bylo užívání mateřského a cílového jazyka ve výuce. Studenti si více všímali jak jevu VI.3, tj. užívání anglického a českého jazyka učitelem, tak jevu VII.3, tj. roli překladu z anglického jazyka do českého jazyka, a to jak učitelem (např. v případě výkladu nové gramatiky), tak žáky (např. v případě procvičování nové gramatiky). Stejně jako u předešlého expertního jevu, i v tomto případě lze rozvoj pozornosti věnované ve výuce užívaným jazykům připsat jednoznačně vlivu videoklubu, v němž byla tato problematika především na popud studentů bohatě diskutována. Poslední oblastí, které studenti věnovali vlivem Videoklubu 1a zvýšenou pozornost, bylo pojetí vybraných aktivit; šlo konkrétně o expertní jev VI.6, tj. pojetí úvodní pre-komunikační aktivity zaměřené na počitatelnost podstatných jmen se specifickým akcentem k materiálům, které měly daný jazykový jev elicitovat. Z perspektivy vyučující videoklubu však lze soudit, že z průběžných reflexí studentů a diskusí v seminářích přímý vliv videoklubu na tuto oblast nevyplýnul.

V navazujícím Videoklubu 2a (nepřímé pozorování videozáznamů cizí výuky studentů učitelství) všichni studenti ve skupině věnovali i nadále pozornost vybraným aktivitám, a to jak úvodní pre-komunikační aktivitě (VI.6), tak komunikační aktivitě zá-

věrečné (VII.6). V obou případech se studenti věnovali problematice využitých či spíše nevyužitých příležitostí k učení. Tematika využitých či promarněných příležitostí byla rozvíjena právě ve Videoklubu 2 a v něm formulovaných úkolů. Všichni studenti si i nadále všímali výuky gramatiky, a to opět jak induktivního (VI.2), tak deduktivního (VII.2) přístupu, který byl v rámci videoklubů diskutován. Oproti druhé fázi sběru dat studenti věnovali méně pozornosti expertnímu jevu VI.3, konkrétně užívání anglického a českého jazyka učitelem. Studenti již nepovažovali užívání českého či cílového jazyka učitelem ve výuce za komentování hodné, naopak všichni, kteří pozorovali ve třetí fázi sběru dat videozáznamy II, komentovali jev VII.3 – roli překladu ve výuce jazyka. Nově všichni ze skupiny (a) věnovali pozornost expertnímu jevu VII.5, tj. stavbě hodiny, obsahové návaznosti jednotlivých aktivit a plynulým přechodům mezi aktivitami. Vzhledem k povaze pozorovaných videozáznamů studentů učitelství, resp. nezkušených učitelů, se daný jev ukázal jako důležitý již v rámci seminářů, v nichž byl hojně diskutován zejména v souvislosti s výběrem a strukturací aktivit s ohledem na stanovený cíl hodiny. Dále studenti v důsledku účasti ve Videoklubu 2a věnovali více pozornosti problematice mluvy a jazyka učitele, konkrétně jevu VI.5 (mluva učitele s akcentem na poměr času, kdy ve výuce hovoří učitel) a VII.4 (se



zaměřením na mluvu učitele tak, jak je formulován v jevu VI.5 a současně úrovni komunikační kompetence učitele). Naopak studenti nevěnovali vyšší pozornost expertnímu jevu VI.1/VII.1, tj. cílům výuky. Studenti ve svých reflexích nezmiňovali motivační roli cílů, ale ani význam interkulturní komunikační kompetence a integraci jazykových a interkulturních cílů. Je překvapivé, že přestože se problematika cílů prolínala oběma videokluby, nedošlo v tomto ohledu k žádoucímu a očekávanému rozvoji.

Výsledky skupiny (b) – vliv sdílení a pozorování vlastní výuky

Oba videokluby skupiny (b) byly založeny na sdílení a reflexi videozáznamů vlastní výuky a výuky spolužáků, nicméně jejich vliv na rozvoj výběrového zaměření pozornosti k expertním jevům byl rozdílný, stejně jako pojetí obou videoklubů. Jednalo se nejprve o společně plánovanou výuku vyučovanou v jedné vybrané škole a třídě za vzájemné vrstevnické opory i účasti vyučující videoklubů. V navazujícím videoklubu již studenti připravovali a vyučovali na videozáznamech zachycené hodiny anglického jazyka samostatně. Takto rozdílná pojetí videoklubů skupiny (b) se významně odrazila ve všímání si expertních jevů. Zatímco v důsledku Videoklubu 1b došlo k celkovému odklonu od všímání si oborově didaktických aspektů výuky oproti aspektům obecně didaktickým, např. management třídy, a ruku v ruce s tím

i od všímání si expertních jevů, vlivem Videoklubu 2b všímání si expertních oborových jevů vzrostlo.

Videoklub 1b téměř ve všech oblastech odváděl pozornost studentů od všímání si expertních jevů. Pouze ve dvou oblastech nedošlo k žádné proměně. Jednalo se o užívání mateřského a cílového jazyka ve výuce, a to jak v mluvě učitele, tak v překladu (jevy VI.3 a VII.3), a o výuku gramatiky induktivním i deduktivním přístupem (VI.2 a VII.2). Došlo k drobnému odklonu od všímání si výukových aktivit s akcentem na příležitosti k učení, a to zejména na promarněnou učební příležitost v případě jevu VI.6, a od všímání si výukových cílů, tj. jevů VI.1 a VII.1. V případě výukových cílů je zajímavé, že v druhé fázi sběru dat nebyla tomuto jevu věnována studenty této skupiny žádná pozornost. Společně plánování výuky s precizním vymezením cílů hodiny, ale i dílčích cílů aktivit k nim směřujících a reflexi dosahování cílů žáky v závěru hodiny nevedlo studenty k všímání si takto orientovaných expertních jevů. Méně pozornosti studenti v tomto kontextu věnovali i stavbě hodiny a výběru aktivit, tj. jevu VII.5. V druhé fázi sběru dat se ve svých reflexích studenti rovněž méně věnovali problematice mluvy a jazyka učitele, konkrétně již nekomentovali jev VI.5 (mluvu učitele, konkrétně poměr času, kdy ve výuce hovoří učitel) a VII.4 (mluvu učitele v pojetí jevu VI.5 a současně úroveň komunikační kompetence učitele).



V důsledku navazujícího Videoklubu 2b došlo u studentů k významnému rozvoji všímání si expertních jevů. Ve třetí fázi sběru dat byl identifikován rozvoj ve všech oblastech, a to kromě jevů VI.3 a VII.3, tj. role českého a anglického jazyka, kterých si však ve všech fázích sběru dat všímali všichni studenti ve skupině. K drobnému posunu došlo ve všímání si jevu VII.5, tj. stavba hodiny, obsahová gradace aktivit a přechody mezi nimi, což studenti již v průběhu videoklubu vnímali jako důležité a při přípravě vlastních hodin jako problematické, a to zejména ve vztahu k cíli hodiny a plánování hodiny jako kompaktního celku, např. i z perspektivy žáků. K obdobnému posunu došlo ve vnímání aktivit perspektivou využitých či promarněných příležitostí učení. V obou posledních zmíněných oblastech byly výsledky ve třetí fázi sběru dat po prvotním propadu stejné jako před účastí ve videoklubech. K významnému posunu došlo vlivem Videoklubu 2b ve dvou tematických oblastech. Jednak v oblasti všímání si a komentování mluvy a jazyka učitele, tj. expertních jevů VII.4 a VI.5, se specifickým akcentem k poměru času, kdy ve výuce hovoří učitel, a k roli mluvy učitele a úrovně komunikační kompetence učitele pro rozvoj, resp. osvojování si jazyka žáky. Druhým významně se v uvažování studentů rozvíjejícím tématem byly výukové cíle, tj. expertní jevy VI.1 a VII.1, a to jak tematika interkulturní komunikační kompetence, tak motivační role cílů výuky prostřed-

nictvím prezentace vztahu cíle hodiny k využití vyučovaného jazykového jevu v reálné komunikaci. Problematické cíle byla věnována teoreticko-praktická intervence v druhém videoklubu, ale i řada úkolů v průběhu obou realizovaných videoklubů, rozvoj v této oblasti byl tudíž jedním z cílů našich videoklubů a u skupiny (b) i jejich pozitivním výsledkem.

Shrnutí

Z celkové perspektivy měly na rozvoj všímání si expertních oborově didaktických jevů významnější vliv videokluby skupiny (a) založené na práci s videozáznamy cizí výuky, a to zejména pozorování cizí výuky učitelů z praxe. Nárůst schopnosti všímat si expertních jevů byl u studentů této skupiny postupný a kontinuální. Vliv videoklubů skupiny (b) byl kolísavý. Zatímco Videoklub 1b hrál v rozvoji všímání si expertních jevů zápornou roli, Videoklub 2b naopak znamenal pro danou oblast jedinečný přínos a ze všech čtyř typů videoklubů byl v tomto ohledu nejvýraznější. Pozorování, reflektování a diskutování samostatně připravených a ve skupině sdílených videozáznamů vlastní výuky tak podněcovalo u studentů schopnost všímat si oborově didaktických jevů v souladu s tím, jaké jevy považovali za důležité experti, tj. oborově didaktici a zkušení učitelé.

Kromě četnosti výskytu všímání si expertních jevů nabízí zajímavý a velmi cenný díl do mozaiky i informace o souhrnné délce částí reflexí jim vě-



Tab. 5 Četnost výskytu expertních jevů a charakteristik expertních jevů

	Skupina (a)		Skupina (b)	
	jevy	charakteristiky	jevy	charakteristiky
F1	57 %	42 %	63 %	31 %
F2	70 %	50 %	42 %	26 %
F3	83 %	70 %	75 %	59 %

novaných. U skupiny (a) se opět jednalo o postupný nárůst objemu znaků (souhrnně za skupinu bez mezer), a to 6 982 v první fázi sběru dat, 7 211 v druhé fázi sběru dat a významný nárůst na 11 270 znaků v poslední fázi sběru dat. Studenti skupiny (b) věnovali expertním jevům částí reflexí v souhrnném počtu 3 408 znaků v první fázi sběru dat, 2 151 znaků v druhé fázi, což odpovídá již uvedenému odklonu od oborově orientovaných úvah nad videozáznamy, ve třetí fázi sběru dat se však jednalo o 5 254 znaků. Přestože délka částí reflexí věnovaných expertním oborově didaktickým jevům byla u studentů skupiny (a) celkově vyšší a napříč jednotlivými fázemi sběru dat postupně stoupala, u studentů skupiny (b) byl celkový nárůst významnější, a to opět v důsledku Videoklubu 2b. Pod tímto zorným úhlem se však ukazuje, že i u studentů skupiny (a) došlo k významnějšímu nárůstu délky částí

takto orientovaných výroků v důsledku druhého videoklubu, tj Videoklubu 2a.¹⁰

Všímání si charakteristik expertních jevů – souladu s experty

Vnitřní analýza expertních jevů prostřednictvím všímání si jejich charakteristik definovaných experty (viz příloha) odhaluje hloubku, kvalitu a relevantnost jejich propracování v reflexích studentů. I zde se zaměříme na rozdíly mezi skupinami, potažmo mezi vlivem jednotlivých videoklubů a v nich implementovanými videointervencemi. Tabulka 5 uvádí relativní četnost¹¹ výskytu expertních jevů a charakteristik expertních jevů ve třech fázích sběru dat u skupiny (a) a u skupiny (b).

Zatímco v oblasti výskytu expertních jevů tabulka 5 prezentuje procentuální vymezení již výše uvedených výsledků, nově poukazuje na zastoupení

¹⁰ A to i přesto, že v druhé fázi sběru dat byla data sbírána od pěti studentů, avšak ve třetí fázi sběru dat od čtyř studentů.

¹¹ V tomto případě prezentujeme pro porovnatelnost výsledků ve všech fázích sběru dat u obou skupin data v relativní četnosti jejich výskytu, a to ze tří důvodů: 1. různý počet studentů skupiny (a) ve Videoklubu 1a a ve Videoklubu 2a, 2. různý počet charakteristik expertních jevů (dvě nebo tři charakteristiky u jednoho expertního jevu, viz tabulky v příloze), 3. náhodně distribuované videozáznamy mezi studenty obou skupin pro potřeby sběru dat.



charakteristik expertních jevů a proměny, ke kterým v důsledku videoklubů docházelo. Trajektorie posunu výskytu charakteristik expertních jevů kopírují výskyt expertních jevů samotných, nicméně v případě charakteristik expertních jevů byl nárůst u obou skupin identický, a to o 28%. Přestože si tedy studenti skupiny (b) v důsledku účasti ve videoklubech všimli méně expertních jevů, v rámci nich naopak prokázali schopnost věnovat pozornost vícero jejich expertním charakteristikám. To považujeme za velmi zajímavý výsledek. Nejvýznamnější roli hrál navíc v tomto ohledu opět Videoklub 2b.

V každé ze skupin byl nalezen pouze jeden výrok, který zahrnoval charakteristiku v rozporu s expertním vymezením (kód N – nesoulad), a to vždy v první fázi sběru dat. Ve skupině (a) se jednalo o expertní jev VI.6, charakteristiku VI.6b, přičemž student sice korektně definoval kvalitu materiálních didaktických prostředků a vliv, který měly na práci žáků, nepovažoval jej však za promarněnou učební příležitost, naopak ocenil řešení paní učitelky jako efektivní. Ve skupině (b) byl nesoulad s experty identifikován u expertního jevu VI.5, charakteristiky VI.5a, v níž student nesprávně definoval již samotnou podstatu daného jevu a navazující charakteristice tak pozornost ani věnována nebyla (kód 0 – neobjevila se).

Vzhledem k minimálnímu počtu charakteristik expertních jevů opatřených kódem N (nesoulad s experty) se

tento pohled na kvalitu dat neukázal jako zásadní. Pro vyhodnocení kvality, resp. v tomto případě hloubky všímání si expertních jevů, byl relevantní pouze pohled na charakteristiky expertních jevů kódované S (soulad s experty) a 0 (neobjevila se). Souhrnná data uvádí tabulka 5 výše, která poukazuje na zajímavý rozdíl mezi skupinou (a) a skupinou (b) v souvislosti s rozvojem všímání si charakteristik expertních jevů. Zatímco u studentů skupiny (a) docházelo k postupnému a vyváženému rozvoji všímání si expertních jevů (o 13% v každé fázi sběru dat), v případě charakteristik expertních jevů byl vliv různých videoklubů na rozvoj jejich všímání si odlišný, a to o 8% v důsledku Videoklubu 1a a následně o 20% v důsledku Videoklubu 2a. Přestože se při detailním pohledu na rozvoj všímání si expertních jevů jako významnější ukázal vliv Videoklubu 1a, v němž studenti pracovali s různými videozáznamy výuky učitelů z praxe, perspektivou rozvoje pozornosti k charakteristikám expertních jevů v souladu s pohledem expertů byl výrazněji významnější vliv Videoklubu 2a, který byl kromě úvodní společné teoreticko-praktické intervence založen na pozorování videozáznamů studentů učitelství. U studentů skupiny (b) byl významný posun identifikován ve stejné etapě videoklubů, tj. v důsledku Videoklubu 2b, v němž studenti kromě již zmíněné společné intervence pracovali s vlastními videozáznamy samostatně připravené a realizované výuky. Rozvoj všímání si cha-



rakteristik expertních jevů byl v této fázi v plném souladu s rozvojem expertních jevů samotných, a to v obou případech o 33 %.

Ve skupině (a) si studenti před účastí ve videoklubech všímali každý průměrně 5,8 charakteristiky expertních jevů, z čehož v jednom případě nebyl výrok v souladu s expertním vymezením dané charakteristiky. V druhé fázi sběru dat každý student věnoval pozornost 6,6 charakteristikám a ve fázi třetí pak 10 charakteristikám expertních jevů. Průměrná pozornost věnovaná charakteristikám expertních oborových jevů tak výrazněji více vzrůstala vlivem Videoklubu 2a. Z celkové perspektivy došlo v důsledku obou na sebe navazujících videoklubů k rozvoji pozornosti zaměřené na charakteristiky expertních jevů u všech studentů ve skupině.

Každý student skupiny (b) si v první fázi sběru dat průměrně všímal 4,25 charakteristik expertních jevů, přičemž v jednom případě byl výrok v rozporu s experty. V druhé fázi sběru dat si studenti všímali průměrně méně, tj. 3,5 charakteristiky. Ve třetí fázi sběru dat došlo k významnému nárůstu ve výuce identifikovaných charakteristik expertních jevů, každý student si všiml průměrně 8 charakteristik. V důsledku Videoklubu 1b studenti ve skupině (kromě jednoho) věnovali jednotlivým charakteristikám expertních jevů méně pozornosti. Naopak v důsledku Videoklubu 2b byl nárůst charakteristik expertních jevů zaznamenán u všech

ve skupině. Z celkové perspektivy tak i v této skupině došlo k rozvoji všímání si důležitých charakteristik expertních jevů u všech studentů.

V rámci kvality výroků studentů zaměřených na expertní oborově didaktické jevy se kromě výskytu jednotlivých charakteristik expertních jevů ve třech fázích sběru dat nabízí rovněž pohled na tzv. postavení charakteristik, kterým studenti věnovali pozornost. Postavení charakteristik umožňuje rozlišovat mezi hloubkou všímání si vybraných expertních jevů, konkrétně mezi úvodními základními charakteristikami, např. VI.1a, které zahrnují zejména všimnutí si daného jevu v souladu s jeho expertním vymezením, a navazujícími charakteristikami, např. VI.1b, v nichž studenti demonstrovali detailnější porozumění danému jevu, např. porozumění vlivu daného jevu na osvojování si jazyka žáky.

U studentů skupiny (a) v důsledku obou na sebe navazujících videoklubů došlo k rozvoji všímání si všech expertních jevů a jejich charakteristik, tzn. i k nárůstu hloubky vzhledu do jednotlivých charakteristik. K nejmenším posunům došlo opět u charakteristik expertního jevu VI.1/VII.1, tj. výukových cílů. Jako příklad uveďme charakteristiky expertních jevů VI.2/VII.2, tj. přístup k výuce gramatiky. U studentů došlo k významnému posunu již v důsledku Videoklubu 1a založeného na pozorování videozáznamů učitelů z praxe, které zachycovaly řadu

ukázek výuky gramatiky, např. posun od všimnutí si expertní charakteristiky, ale žádného jejího expertního jevu k všimnutí si expertního jevu a všech nebo většiny jeho charakteristik – ukázka je z reflexí jednoho studenta:

Paní učitelka poté přechází k další činnosti, kterou je uvedení nové gramatické konstrukce, a sice it is said. Její výklad je jasný a srozumitelný, nejprve upřesňuje, o co se jedná a jak se tato konstrukce překládá, poté vysvětluje její tvoření, a nakonec má připravený příklad, který je podle mě nezbytný k pochopení jakékoliv gramatického jevu. (první fáze sběru dat, VII.2a – 0, VII.2b – 0, VII.2c – 0)

V dalším cvičení se paní učitelka dostává k hlavnímu tématu hodiny, tedy ke vztažným zájmenům who/where/which. Jde o induktivní přístup, žáci nejprve vidí gramatický jev v kontextu, a poté je teprve odvozeno pravidlo. Domnívám se, že u tohoto jevu je naprosto v pořádku použít tento postup, neboť žáci jsou dostatečně inteligentní a zkušení. Pravidlo pro použití vztažných zájmen potom paní učitelka píše na tabuli a žáci si jej píší do sešitu. (druhá fáze sběru dat, VI.2a – S, VI.2b – S)

Následoval výklad gramatické struktury It is said to... s pomocí interaktivní tabule. Zvolený přístup byl deduktivní a celá prezentace byla velmi pěkně připravená. [...] Co se mě týče, spíše bych se asi celkově pokusila o přístup induktivní a patrně bych žákům poskytl(a) text, ve kterém by strukturu identifikovali, a následně si vyvodili tvoření, které samo o sobě není příliš složité. (třetí fáze sběru dat, VII.2a – S, VII.2b – S, VII.2c – 0)

U studentů skupiny (b) došlo rovněž k celkovému rozvoji všímání si charakteristik expertních jevů v důsledku obou na sebe navazujících videoklubů, avšak vliv dvou uvedených videoklubů byl výrazně rozdílný. Videoklub 1b nehrál ve všímání si expertních jevů ani jejich charakteristik významnou roli. Studenti nevěnovali zvýšenou pozornost, či dokonce přestali svou pozornost věnovat téměř všem charakteristikám výukových cílů (VI.1/VII.1), mluvy a jazyka učitele (VI.5 a VII.4), ale i do výuky implementovaným komunikačním či pre-komunikačním aktivitám s pozorností věnovanou příležitostí k učení (VII.6a, VII.6b a VII.6c). Naopak tato první specifická zkušenost s prací s vlastními videozáznamy vedla studenty ke schopnosti vidět expertní jevy a jejich charakteristiky, které byly spojeny s tím, co ve své vlastní výuce považovali za palčivé a co tudíž vnášeli do diskusí prostřednictvím reflexí v průběhu Videoklubu 1b. Jednalo se především o expertní charakteristiku VI.2b, tj. vliv induktivního přístupu k výuce gramatiky na učení se žáků, charakteristiku VI.3b, tj. vliv užívání cílového a mateřského jazyka na osvojování si a užívání anglického jazyka žáky, a charakteristiku VII.5b, tj. porozumění stavbě hodiny a roli a funkci jednotlivých aktivit i přechodů mezi nimi. Je evidentní, že přestože studenti v důsledku Videoklubu 1b věnovali pozornost menšímu počtu charakteristik, jednalo se hojně nově o charakteristiky na tzv. druhé



pozici, které se vztahují k hlubšímu porozumění daným expertním jevům. Navazující Videoklub 2b hrál v rozvoj všímání si charakteristik expertních jevů komplementární či v řadě případů opětovně rozvíjející roli k Videoklubu 1b, avšak z celkové perspektivy hrál v rozvoji všímání si charakteristik expertních jevů nejnámennější roli ze všech realizovaných videoklubů. K výraznému rozvoji všímání si charakteristik expertních jevů došlo v případech tří, tj. celé poloviny jevů, a to VII.4/VI.5, ale zejména VI./VII.1 a VI.6/VII.6. Tyto byly v reflexích velmi detailně rozpracovány prostřednictvím všech charakteristik těchto jevů, a to jak charakteristik tzv. první úrovně, tj. všimnutí si daného jevu v souladu s experty, tak charakteristik tzv. druhé i třetí úrovně, tj. porozumění vlivu daných jevů na učení se žáků, např. motivační role cílů vztahovaných k reálnému užívání jazyka v praxi (VI.1b) či porozumění silným stránkám a deficitům vybraných aktivit s ohledem na využití a promarněné příležitosti k učení, konkrétně k procvičení nové látky díky implementaci závěrečné komunikační aktivity (VII.6b, VII.6c). Uvedme opět příklad z reflexí jednoho studenta:

[...] následovalo opakování počitatelných a nepočitatelných podstatných jmen. Každý žák dostal kartičku s obrázkem a musel vymyslet otázku na how much / how many a někdo jiný ve třídě odpověděl. (první fáze sběru dat, VI.6a – 0, VI.6b – 0)

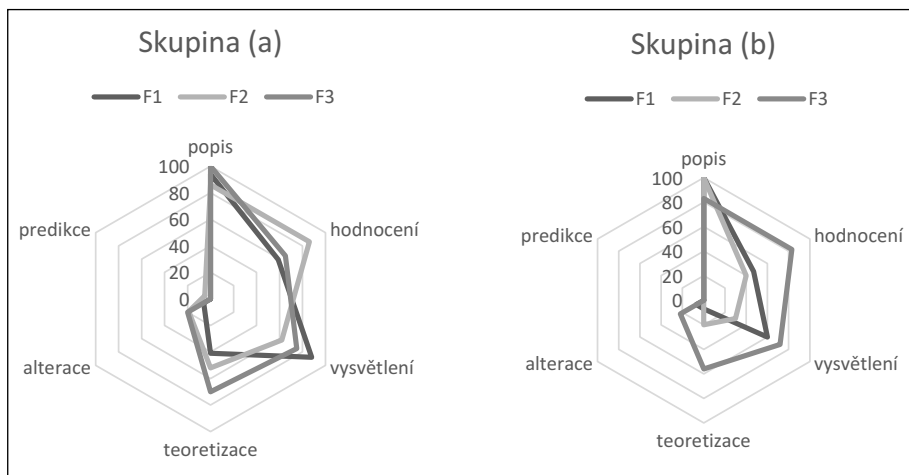
V dalším kroku, role play, děti ve trojicích předstírají, že chtějí mít Tasmanian

devil jako mazlíčka a prosí o něho své „rodiče“ – mají zde procvičovat nově naučenou gramatickou strukturu. Žáci pak role play předvádějí (tomu bylo bohužel chvilkami špatně rozumět) a vypadají, že se u toho baví. (druhá fáze sběru dat, VII.6a – S, VII.6b – 0, VII.6c – 0)

Vyučující dala dětem vybrat kartičku, aniž by jim řekla, co se bude dít, až pak začala zadávat instrukce. Podle mě to mohlo být udělané opačně, na druhou stranu jsou žáci vycvičení, a tak poslouchali a kartičky je příliš nerozptylovaly. Hned poté začala vyučující elicitovat, kdy používáme how much a kdy how many. Líbilo se mi, že „poučku“ posílala ještě gestem. Když poprosila první slečnu, aby začala s cvičením, tedy ukázáním svého obrázku a ptáním se how much či how many, přišlo mi, že jak ona, tak ostatní žáci byli maličko zmatení, jelikož opravdu nebylo úplně jasné, co přesně mají dělat. Ke všemu byl obrázek docela maličký, ale vyučující ho alespoň vzala a ukázala i žákům, kteří seděli daleko. (třetí fáze sběru dat, VI.6a – S, VI.6b – S)

Uvažování nad expertními oborově didaktickými jevy – soulad s experty

Předmětem druhé výzkumné otázky bylo odhalit uvažování založené na vědění studentů o expertních jevech. Pro tyto potřeby byly části reflexí zaměřené na expertní jevy opatřeny kategoriemi popis, hodnocení, vysvětlení, teoretizace, alterace a predikce. Grafické znázornění proměn relativní četnosti výskytu jednotlivých kategorií z oblasti Přístup napříč třemi fázemi sběru dat znázorňuje obrázek 1.



Obr. 1 Relativní četnost výskytu kategorií oblasti Přístup v souvislosti s expertními jevy u skupiny (a) a u skupiny (b)

Grafy ukazují tendence v proměných uvažování studentů nad expertními oborově didaktickými jevy mezi jednotlivými fázemi sběru dat, tj. před účastí ve videoklubech a následně po realizaci prvního a druhého videoklubu. V této studii jsme se zaměřili na rozvoj schopnosti studentů navrhnout alterace a činit predikce k důležitým oborově didaktickým jevům v souladu s experty.¹² Jedná se o kategorie tzv. vyššího řádu, tj. alterace a predikce, jejichž rozvíjení považujeme v kontextu oborově didaktického myšlení za žádoucí. Naším cílem bylo nejen odhalit soulad či nesoulad u takto orientovaných částí reflexí studentů s uvažováním expertů, ale i nahlédnout hlouběji do míry

souladu s experty prostřednictvím kategorií SS – soulad s experty: standardní alterace či predikce a SN – soulad s experty: nadstandardní, rozvinutá alterace či predikce.

Vzhledem k nízkému počtu alterací a zanedbatelnému výskytu predikcí navržených v souvislosti s expertními jevy nepřístupné v této fázi k procentuální prezentaci dat, jež by působila zavádějícím dojmem. Naopak se zaměříme na konkrétní expertní jevy, které byly v jednotlivých fázích sběru dat studenty adresovány prostřednictvím alterací či predikcí a jak (kódy N, SS, NS). Tabulka 6 uvádí avizované výsledky pro kategorií alterace, predikcím pak bude věnován prostor v závěru této výsledkové části.

¹² Podrobněji viz Uličná (v tisku).



Žádná navržená alterace nebyla v rozporu s experty, nicméně většina z nich byla svým charakterem standardní, přičemž u skupiny (b) byly standardní alterace všechny. U skupiny (a) byly identifikovány i nadstandardní rozvinuté alterace, avšak vzhledem k jejich výskytu v jednotlivých fázích sběru dat se zdá, že na charakter alterací v tomto ohledu neměly realizované videokluby významný vliv. Jak již bylo uvedeno, pro navrhování alterací byl u skupiny (a) stěžejní Videoklub 1a založený na pozorování videozáznamů výuky různých učitelů z praxe, naopak pro studenty skupiny (b) hrál v tomto ohledu významnější roli Videoklub 2b založený na práci s videozáznamy vlastní výuky a výuky spolužáků realizované v různých třídách různých základních škol. Jednalo se tudíž vždy o rozmanitější paletu ukázek výuky ze dvou sad na sebe navazujících videoklubů.

V obou skupinách byly nejčastěji navrhovány alterace k expertnímu jevu

VI.6/VII.6, tj. k pre-komunikačním a komunikačním aktivitám realizovaným ve výuce a k jejich pojetí v souvislosti s příležitostmi k učení, které aktivita žákům nabízí. Druhým nejčastěji alterovaným expertním jevem byl VII.5, tj. stavba hodiny a obsahová provázanost jednotlivých aktivit a přechody mezi nimi. Následovaly expertní jevy spojené s komunikací a užíváním jazyka v cizojazyčné třídě, a to VI.5 – poměr času, kdy ve výuce hovoří učitel, VI.3/VII.3 – role užívání mateřského a cílového jazyka ve výuce, a to jak přímo učitelem, tak v překladu. Pouze jednou studenti alterovali zvolený přístup k výuce gramatiky, konkrétně přístup deduktivní – VII.2. Žádné alterace nebyly vztaženy k úrovni či správnosti komunikační kompetence vyučujících (VI.4/VII.4), což je s ohledem na charakter daného expertního jevu pochopitelné; studenti tyto jevy spíše hodnotili či vysvětlovali a vztahovali k teorii, např. k modifikacím jazyka učitelem. Alterace se nevztahovaly ani k expertnímu

Tab. 6 Alterace: výskyt a soulad s experty

	Skupina (a)			Skupina (b)		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3
N – nesoulad	0	0	0	0	0	0
SS – soulad, standardní	0	VII.3 VI.6	VII.5 VI.5 VI.6	VII.6	0	VI.3 VII.5 VII.5 VI.6
SN – soulad nadstandardní	VI.5	VII.6 VI.6	VII.2	0	0	0
Alterace celkem	1	4	4	1	0	4



jevu VI.1/VII.1, tj. k cílům výuky se specifickým zaměřením k oborovosti daných cílů. Zatímco studenti skupiny (a) vztahovali své alterace ke všem výše uvedeným expertním jevům kromě uvedených VI.4/VII.4 a VI.1/VII.1, studenti skupiny (b) navíc nenavrhovali žádné alterace k expertním jevům VI.2/VII.2 (výuka gramatiky) a VI.5 (TTT). Níže uvádíme dvě reprezentativní ukázky standardní a nadstandardní alterace:

Následoval výklad gramatické struktury It is said to... s pomocí interaktivní tabule. Zvolený přístup byl deduktivní a celá prezentace byla velmi pěkně připravená. [...] Co se mě týče, spíše bych se asi celkově pokusila o přístup induktivní a patrně bych žákům poskytla text, ve kterém by strukturu identifikovali a následně si vyvodili tvoření, které samo o sobě není příliš složité. (VII.2 – NS, třetí fáze sběru dat)

Zadáva diskusi, dává jasná pravidla a čas na rozmyšlenou, žáci vypadají, že se opravdu připravují, někteří používají slovníky, takže téma je pro ně pozitivní a vynakládají další činnost. Používání češtiny je minimální a pak všichni předvádějí své diskuse před tabulí. Někteří žáci jsou evidentně víc suverénní a nemají takové problémy improvizovat, jiní vypadají, že se stydí, ale to může být vyvoláno přítomností kameramana. [...] Po diskusi žáci nedostávají skoro žádnou zpětnou vazbu, takže tam bych viděla pocit nejistoty, nevědí, kolik udělali chyb a kde. Možná nabydou dojmu, že stačí jenom něco říct. Při přípravě na diskusi

sice paní učitelka chodí mezi žáky, ale nikdo s ní nekomunikuje. [...] Diskusi zadává až příliš dlouho, stačila by polovina času a pak by zbyl prostor na zpětnou vazbu po předvedení aktivity u tabule. (VII.6 – S v závěru expertního jevu, první fáze sběru dat)

Predikce související s expertními oborově didaktickými jevy byla identifikována pouze jedna, a to u studenta skupiny (a) v druhé fázi sběru dat v souvislosti s expertním jevem VI.2. Jednalo se o rozvinuté odhadování důsledků induktivního přístupu k výuce gramatiky pro učení se žáků:

Při další aktivitě žáci hledají ukázkové věty v textu a z nich následně najdou na nové téma hodiny, kterým jsou Relative pronouns (who, where, which). Toto téma je viditelně zapsáno na tabuli, zatímco žáci pracují na cvičení. Oceňuji, že v případě této nové látky je použit induktivní přístup a paní učitelka nechává žáky, aby si na pravidla použití nové gramatiky přišli sami. Ta se pak píšou na tabuli a žáci si je zároveň zapisují do sešitů. Žáci si tak novou látku lépe zapamatují, protože si pravidla vymyslí sami. (VI.2 – NS, druhá fáze sběru dat)

2.6 Shrnutí a interpretace výsledků

Výzkumy profesního vidění bývají zaměřeny na doménově obecné i doménově specifické aspekty výuky. V této studii jsme zúžili úhel pohledu na obsahovou, resp. oborově didak-



tickou složku profesního vidění a její proměny v důsledku videoklubů. Obsahově zaměřený přístup znamená obrat k obsahové dimenzi učebních procesů a rozvíjí schopnost operacionalizovat relevantní teorii mimo jiné v hospitační reflektivní praxi, čímž podporuje na jedné straně porozumění teorii, na straně druhé její implementaci v praxi. Koncepce obsahového přístupu směřuje k praktickému vyústění v reflektivní praxi při vzdělávání učitelů (podrobněji viz Slavík & Janík, 2012, dále např. Korthagen et al., 2011, Slavík et al., 2017) a rozvoji didaktické znalosti obsahu (Shulman, 1987, v kontextu didaktiky anglického jazyka např. Grossman & Shulman, 1994; Murphy, 2017). I v našich videoklubech jsme si kladli za cíl rozvíjet oborově didaktickou kompetenci studentů učitelství anglického jazyka prostřednictvím propojování teorie a praxe založené na práci s videozáznamy reálné výuky anglického jazyka.

Ve schopnosti identifikovat důležité momenty v komplexní výukové situaci spočívá rozdíl mezi učiteli experty a začínajícími učiteli (Berliner, 2001). S trochou nadsázky lze říci, že „když dva dělají totéž, není to totéž“. Schäferová a Seidelová (2015, s. 36) v kontextu učitelství poukazují na fakt, že učitel si může všimnout a uvažovat o momentu, který považuje za podnětnou výukovou situaci, zatímco expert může stejnou situaci vnímat jako pro žáky nepodnětnou. Seznamovat začínající učitele či studenty učitelství s viděním

expertů tudíž obohacuje jejich vnímání edukační reality a ovlivňuje jejich reflektivní potenciál, potažmo i vlastní výukovou praxi. Také naše videokluby byly koncipovány v souladu s principy poskytování expertního pohledu studentům v průběhu seminárních diskusí tak, jak o roli facilitátora videoklubů jako poskytovatele expertního pohledu pojednává např. Rich (2014, s. 76). Trochu odlišné pojetí reprezentuje šetření Stockerové a van Zoestové (2013), které byly rovněž definovaly tzv. stěžejní momenty (*pivotal moments*) s oporou o experty, využily cíleně těchto stěžejních momentů k rozvíjení schopnosti učitelů identifikovat je ve výuce a reagovat na ně. Z výsledků svého šetření následně vyvodily implikace pro vzdělávání učitelů v dané oblasti. Přestože obdobných výzkumů neexistuje mnoho, je nepopíratelné, že cíleně a systematicky rozvíjet schopnost všimnout si důležitých oborově didaktických jevů a uvažovat o nich hraje významnou roli v profesním rozvoji studentů učitelství i začínajících učitelů. Vztahovat naše výsledky k obdobně orientovaným výzkumům se ukázalo jako nelehký úkol především kvůli omezenému počtu dostupných šetření zaměřených na všimnutí si expertních jevů, které jsou nejčastěji zaměřeny na matematické vzdělávání. Současně námi definované cíle zahrnovaly řadu úhlů pohledu. Odhalovali jsme nejen schopnost studentů identifikovat expertní jevy v pozorované výuce, ale i schopnost všimnout si charakteristik daných jevů v souladu



s experty a současně i soulad s experty ve vybraných kategoriích uvažování založeného na vědění. Touto perspektivou byly navíc nahlíženy všechny realizované videokluby, srovnání tak byly podrobeny čtyři typy v nich implementovaných intervencí. Porovnání s dostupnou odbornou literaturou je tak možné především v případě dílčích výsledků našeho šetření, nikoli pro výsledky celkové.

Schopnost studentů obou skupin všimát si ve výuce expertních oborově didaktických jevů v důsledku dvou na sebe navazujících videoklubů vzrostla (obdobně např. Ulusoy, 2020). Obdobně Stockerová a její kolegyně (2017) ve svém šetření potvrdily rozvoj souladu s experty v kontextu matematického vzdělávání v důsledku vhodné intervence, a to dokonce o 54 %. Z celkové perspektivy se neukázal významný rozdíl mezi skupinou (a) a skupinou (b), tj. mezi videokluby založenými na práci s cizími videozáznamy a videozáznamy vlastními. Srovnatelné výsledky byly odhaleny v šetřeních věnovaných všímání si důležitých výukových momentů v průběhu či vlivem různě koncipovaných intervencí (např. Star et al., 2011; Stockero & Rupnow, 2017). Odlišnosti naopak byly nalezeny mezi vlivem Videoklubu 1 a Videoklubu 2 v rámci skupiny (a) i skupiny (b). Pozitivní roli ve všímání si expertních oborově didaktických jevů hrál Videoklub 1a, v němž byly nepřímě pozorování podrobeny videozáznamy různých učitelů z praxe. Ze všech rea-

lizovaných videoklubů nabídl tento studentům nejširší paletu hodin anglického jazyka zachycených na videozáznamu. I pro studenty skupiny (b) byl pro rozvoj schopnosti identifikovat ve výuce expertní jevy významnější videoklub, který nabídl rozmanitější pohled do edukační reality, a to Videoklub 2b, v němž studenti vzájemně sdíleli vlastní videozáznamy výuky. Z těchto výsledků vyplývá, že klíčovou roli v rozvoji schopnosti studentů věnovat ve výuce pozornost expertním jevům hrála variabilita pozorovaných videozáznamů. Za zmínku v tomto kontextu stojí i negativní vliv Videoklubu 1b, založený na práci s vlastními videozáznamy výuky, kterou studenti společně plánovali a částečně i realizovali v rámci dvou na sebe navazujících hodin ve dvou paralelních skupinách jedné třídy. Přestože studenti koncept této intervence a její zařazení do prvního videoklubu velmi oceňovali, pro rozvoj všímání si důležitých oborově didaktických jevů nebyl přínosný. Z výše uvedeného shrnutí výsledků lze tudíž usuzovat, že zejména obsahovou dimenzi profesního vidění lze významně ovlivňovat zaměřením videozáznamů pozorovaných v průběhu videoklubů. Studenti vykazují schopnost všimát si většiny témat, která byla ve videozáznamech výuky obsažena, reflektována a v průběhu seminářů diskutována, což se následně projevilo v povaze jejich oborově didaktického nahlížení výuky. Zdá se tudíž, že výběr videozáznamů přímo ovlivňuje obsah seminářních



diskusí, které mají vliv na rozsah výběrového zaměření pozornosti studentů a jejich schopnost identifikovat ve výuce to podstatné.

Obsahové zaměření expertních jevů se lišilo u skupiny (a) a skupiny (b). Studenti skupiny (a) se nejvýznamněji posunuli ve dvou oblastech v důsledku Videoklubu 1a. Konkrétně se jednalo o expertní jevy zaměřené na induktivní a deduktivní přístup k výuce gramatiky a na roli anglického a českého jazyka ve výuce, a to jak v případě jazyka užívaného učitelem, tak v případě překladu užívaného v rámci výuky. Obdobně Minaříková (2014) ve svém šetření odhalila vyšší míru všímání si užívání obou jazyků učitelem v důsledku účasti ve videoklubech založených na videozáznamech cizí výuky, a to konkrétně přecházení z cílového do mateřského jazyka v průběhu zadávání instrukcí, ale i užívání cílového jazyka. Studenti skupiny (b) v důsledku vlivnějšího z videoklubů, tj. Videoklubu 2b, věnovali více pozornosti zejména dvěma oblastem, a to především cílům výuky, ale i mluvě učitele se specifickým akcentem k poměru času, kdy ve výuce hovoří právě učitel, příp. pak k jazyku, který užívá. Přestože je vymezení expertních jevů specifické pro toto výzkumné šetření, lze námi dosažené výsledky hodnotit pozitivně v porovnání s obdobně orientovaným šetřením Blombergové et al. (2011), které se zabývaly mimo jiné právě všímáním si doménově specifických aspektů výuky u studentů učitelství matematiky a společenských

věd, a Schäferové a Seidelové (2015), které sledovaly shodu studentů s experty ve všímání si cílů, konkrétně jejich srozumitelnost pro žáky, a klimatu třídy, resp. podmínek pro učení (*goal clarity, learning climate*). Výsledky obou uvedených výzkumů poukazují na soulad studentů učitelství s experty v cca 30 %. Uvedené výzkumy stavěly na pozorování videozáznamů cizí výuky, stejně jako v našem případě videoklubu skupiny (a).

V případě všímání si charakteristik expertních oborově didaktických jevů došlo téměř k identickému celkovému rozvoji u obou skupin. Ukázalo se tudíž, že přestože si studenti skupiny (b) všímali celkově méně expertních jevů, v rámci nich naopak prokázali schopnost věnovat pozornost vícero jejich expertním charakteristikám, a to především v důsledku Videoklubu 2b. U studentů skupiny (a) byl nárůst všímání si expertních jevů stěžejní vlivem Videoklubu 1a, nicméně k významnému rozvoji schopnosti identifikovat jednotlivé charakteristiky expertních jevů došlo i v této skupině v důsledku Videoklubu 2, tj. Videoklubu 2a. Oproti pozitivní roli variability pozorovaných videozáznamů v rozvoji všímání si expertních jevů, v případě jejich charakteristik zdá se být významným faktor časů, z čehož vyplývá, že studenti rozvíjeli své teoretické poznání a porozumění jednotlivým expertním jevům postupně – a k rozvoji v této oblasti došlo především až v důsledku druhého z realizovaných videoklubů. Vliv času lze nahlédnout i z jiné perspektivy. Lze



usuzovat, že postupné utváření bezpečného klimatu skupiny ovlivňuje rovněž otevřenost komunikace, což přímo souvisí s rozsahem a hloubkou diskutovaných témat a tedy i s profesním rozvojem studentů, přičemž potřeba času se v našem případě ukázala zejména ve skupině studentů, kteří sdíleli videozáznamy vlastní výuky. Výjimkou v tomto ohledu byla problematika cílů. O pozitivních výsledcích souladu studentů s experty ve své studii referují Stockerová et al. (2017) v již výše zmíněné studii, jejíž výsledky jsou v souladu s našimi, přestože rozvoj našich respondentů v této oblasti nebyl srovnatelně významný.

V rozvoji procesuální dimenze profesního vidění byly identifikovány dvě různé tendence, přičemž v oblasti oborově ukotveného uvažování založeného na vědění byly na tomto místě v ohnisku našeho zájmu především tzv. kategorie vyššího řádu (alterace a predikce). Dvě uvedené tendence se však týkaly v reflexích zahrnutých teoretizací a alterací. Na jedné straně se jednalo o faktor času již popsany v souvislosti s rozvojem charakteristik expertních jevů, který hrál roli i v rozvoji schopnosti teoretizovat o expertních jevech identifikovaných ve výuce. Teoretizací v souvislosti s expertními oborově didaktickými jevy postupně přibývalo napříč fázemi sběru dat, a to u obou skupin nejméně významněji vlivem Videoklubu 2, v němž studenti sdíleli a pozorovali videozáznamy vlastní výuky (Videoklub 2b) či videozáznamy cizí výuky studentů učí-

telství ve stejné fázi profesního rozvoje (Videoklub 2a). Teoretizace studentů po Videoklubu 2 tudíž odhalovaly jejich hlubší porozumění expertním jevům prostřednictvím vnímání jejich charakteristik v souladu s experty. Jak uvádějí Schäferová a Seidelová (2015), pro zkoumání vztahů mezi všímáním si a uvažováním založeném na vědění je adekvátní porovnávat, jak si daných jevů všímají experti v dané oblasti, a to jak v případě teoretického uchopení identifikovaných jevů, tak jejich souladu s experty a relevancí pro vyučování a učení. Ve své studii např. zjistily, že 73 % výroků k výukovým cílům zahrnovalo naivní domněnky hodnotícího charakteru a pouze cca čtvrtina (27 %) výroků měla oporu v teorii, v případě klimatu učení tomu bylo pouze v 11 %. Na straně druhé se pak zdá, že schopnost studentů navrhnout alterace v souladu s experty byla rozvíjena ruku v ruce se schopností identifikovat ve výuce expertní jevy, nikoli všimnout si hlouběji jejich charakteristik. Roli zde pravděpodobně hrála možnost podrobovat pozorování a reflexi pestrou paletu videozáznamů a v nich zachycených edukačních kontextů a procesů. V případě skupiny (a) se jednalo o možnost nahlédnout do reálné edukační praxe (Videoklub 1a), v případě skupiny (b) pak možnost vidět sebe sama a své spolužáky v odlišných třídách různých základních škol (Videoklub 2b). Současně s nárůstem alterací se u obou skupin ve stejných fázích videoklubů rozvíjel i hodnotící přístup k pozorované vý-



uce. V případě studentů obou skupin je pozitivní, že hodnotící výroky doplňovali navrhovanými alteracemi. U studentů skupiny (a) byl celkový rozvoj hodnotících komentářů souvisejících s expertními jevy výrazněji nižší než u skupiny (b) (obdobně např. ve výzkumu Kleinknechta a Schneiderové, 2013), naopak v případě alterací byl celkový nárůst u obou skupin srovnatelný (oproti zjištěním výše uvedeného výzkumu, že hodnotící komentáře byly čteněji doplněny navrženými alteracemi od učitelů, kteří pozorovali cizí videozáznamy výuky). Uvedené výsledky naznačují, že v případě procesuální dimenze profesního vidění hrají významnější roli průběžné úkoly (viz výše *scaffolding* rámec) oproti obsahovému zaměření pozorovaných videozáznamů a jejich vlivu na rozvoj dimenze obsahové.

ZÁVĚREM

Analýza obsahové dimenze profesního vidění se specifickou pozorností věnovanou tzv. expertním jevům nám umožnila nahlédnout hlouběji do důsledků obsahově ukotveného pojetí našich videoklubů. Zaměřili jsme se cíleně na schopnost studentů identifikovat ve výuce to podstatné a současně na kvalitu uvažování nad podstatnými výukovými momenty, situacemi či jevy. Tento obsahově zaměřený přístup nabí-

dl cenný pohled na získaná data v zrcadle analýzy obsahu, přičemž většina oborově ukotvených diskusí k významným oborově didaktickým momentům a jevům založeným na konkrétních videozáznamech výuky reflektovaných v průběhu videoklubů se v závěrečných výsledcích studentek obou skupin opravdu zrcadlila. Lze tudíž usuzovat, že takto koncipované videokluby v obecné rovině přispívají k rozvoji DZO u budoucích učitelů. Vybrané doménově specifické charakteristiky profesního vidění rozvíjené systematicky v průběhu videoklubů obou skupin se nicméně v získaných výsledcích neodrazily zcela jasně, a to především hlubší porozumění specifickým aspektům výukových cílů v souladu s pohledem expertů. Toto zjištění však ukazuje spíše na limity hodnocení profesního učení studentů prostřednictvím nestrukturovaných samostatných písemných reflexí vybraných výukových jednotek a současně na potřebu nazírat takto získané výsledky v kontextu a ve vztahu například k průběhu videoklubů. Z celkové perspektivy však vnímáme přínos videoklubů pro rozvoj oborově didakticky orientovaného profesního vidění jako nadmíru cenný.

*Poděkování:*¹³ Ráda bych na tomto místě poděkovala doc. Janu Slavíkovi za cenné podněty k projasnění argumentace textu.

¹³ Část této výzkumné studie byla publikována v autorčině monografii vydané v nakladatelství Karolinum (Uličná, v tisku).



LITERATURA

- Atherton, J. (2010). *Reflection: An idea whose time has passed?* Dostupné z <https://www.doceo.co.uk/heterodoxy/reflection.htm>
- Atherton, J. (2012). *The limits of reflection*. Dostupné z https://nebrwesleyan.digication.com/critical_reflective_practice_what_is_it/The_Limits_of_Reflection
- Baguley, N. (2019). 'Mind the gap': Supporting newly qualified teachers on their journey from pre-service training to full-time employment. In S. Walsh & S. Mann (Eds.), *The Routledge handbook of English language teacher education* (s. 125–137). London: Routledge.
- Bendl, S. et al. (2011). *Klinická škola: Místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463–482.
- 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, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2) 81–109.
- Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R., & Thwaite, A. (2001). Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics*, 22(4), 470–501.
- Bruckmaier, G., Krauss, S., Blum, W., & Leiss, D. (2016). Measuring mathematics teachers' professional competence by using video clips (COACTIV video). *ZDM Mathematics Education*, 48(1–2), 111–124.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43–51.
- Copland, F. & Donaghue, H. (2019). Post observation feedback. In S. Walsh & S. Mann (Eds.), *The Routledge handbook of English language teacher education* (s. 402–416). London: Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314.
- Delaney, J.-A. (2019). Assessment and feedback. In S. Walsh & S. Mann (Eds.), *The Routledge handbook of English language teacher education* (s. 385–401). London: Routledge.
- Dragas, T. (2017). Teacher development through bespoke video training materials: Challenges and. In T. Pattison (Ed.), *IATEFL 2017: Glasgow Conferences Selections* (s. 232–234). Faversham: IATEFL.
- Dragas, T. (2019). Embedding reflective practice in an INSET course. In S. Walsh & S. Mann (Eds.), *The Routledge handbook of English language teacher education* (s. 138–154). London: Routledge.



- Dunekacke, S., Jenßen, L., Eilerts, K., & Blömeke, S. (2016). Epistemological beliefs of prospective preschool teachers and their relation to knowledge, perception, and planning abilities in the field of mathematics: A process model. *ZDM Mathematics Education*, 48(1), 125–137.
- Faez, F., & Valeo, A. (2012). TESOL teacher education: Novice teachers' perceptions of their preparedness and efficacy in the classroom. *TESOL Quarterly*, 46(3) 450–471.
- Farrell, T. S. C. (Ed.). (2008). *Novice language teachers*. London: Equinox.
- Farrell, T. S. C. (Ed.). (2017). *Preservice teacher education*. Alexander: TESOL Press.
- Farrell, T. S. C. (2019). Reflective practice in L2 teacher education. In S. Walsh & S. Mann (Eds.), *The Routledge handbook of English language teacher education* (s. 38–51). London: Routledge.
- Gill, R. (2017). Writing for reflection. In C. Hayes, J. Daly, M. Duncan, R. Gill & A. Whitehouse (Eds.), *Developing as a reflective early years professional: A thematic approach* (s. 25–42). Great Britain: Critical Publishing.
- Goodman, J. (1984). Reflection and teacher education: A case study and theoretical analysis. *Interchange*, 75(3), 9–26.
- Grossman, P. L., & Shulman, L. S. (1994). Knowing, believing, and the teaching of English. In T. Shanahan (Ed.), *Teachers thinking, teachers knowing: Reflections on literacy and language education* (s. 3–16). Urbana: National Conference of Research on English.
- Gün, B. (2011). Quality self-reflection through reflection training. *ELT Journal*, 65(2), 126–135.
- Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., ... Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Cheng, M. M. H., Cheng, A. Y. N., & Tang, S. Y. F. (2010). Closing the gap between the theory and practice of teaching: Implications for teacher education programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), 91–104.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., ... Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., Minaříková, E., Pišová, M., Uličná, K., & Janík, M. (2016). *Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů*. Brno: Munipress.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 530–546.
- Kalhous, Z., & Horák, F. (1996). K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*, 46(3), 245–255.



- Kersting, N. B., Givvin, K. B., Thompson, B. J., Santagata, R., & Stigler, J. W. (2012). Measuring usable knowledge: Teachers' analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning. *American Educational Research Journal*, 49(3), 568–589.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Korthagen, F. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11–15.
- Korthagen, F. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis scholae*, 5(2), 31–50.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- König, J., Blömeke, S., Klein, P., Suhl, U., Busse, A., & Kaiser, G. (2014). Is teachers' general pedagogical knowledge a premise for noticing and interpreting classroom situations? A video-based assessment approach. *Teaching and Teacher Education*, 38, 76–88.
- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- McDonald, S. P. (2016). The transparent and the invisible in professional pedagogical vision for science teaching. *School Science and Mathematics*, 116(2), 95–103.
- Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K., & Steffensky, M. (2017). Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: On its relation and differences between pre-service and in-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 66, 158–170.
- Michalsky, T. (2014). Developing the SRL-PV assessment scheme: Preservice teachers' professional vision for teaching self-regulated learning. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 214–229.
- Minaříková, E. (2014). Profesní vidění studentů učitelství anglického jazyka: Jak vidí studenti výukové situace zachycené na videu? *Pedagogická orientace*, 24(5), 753–777.
- Minaříková, E., & Janík, T. (2012). Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22(2), 181–204.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development: theory and practice*. London: Kogan Page.
- Murphy, J. (2017). *Teaching the pronunciation of English: Focus on whole courses*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Ojanen, S. (1992). *The development of reflective teacher training in Finland*. Příspěvek prezentovaný na ATEE Conference, Lahti.
- Oonk, W., Verloop, N., & Gravemeijer, K. P. E. (2019). Analyzing student teachers' use of theory in their reflections on mathematics teaching practice. *Mathematics Education Research Journal*, 32(3), 568–588.
- Osterman, K. F. (1990). Reflective practice: A new agenda for education. *Education and Urban Society*, 22(2) 133–152.



- Píšová, M. (2005). *Klinický rok: Procesy profesního rozvoje student učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- RVP G (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP.
- Rich, P. (2014). Examining the role of others in video self-analysis. In B. Calandra & P. J. Rich (Eds.), *Digital video for teacher education: Research and practice* (s. 71–88). Abingdon: Routledge.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sherin, M. G. (2001). Developing a professional vision of classroom events. In T. Wood, B. S. Nelson & J. Warfield (Eds.), *Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics* (s. 75–93). Hillsdale: Erlbaum.
- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. J. Denny (Eds.), *Video research in the learning sciences* (s. 383–395). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Schäfer, S., & Seidel, T. (2015). Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-service teachers. *Journal for Educational Research Online*, 7(2), 34–58.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Slavík, J., & Čapková, D. (1994). Reflexe učitelské profese: divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. *Pedagogika*, 44(4), 377–388.
- Slavík, J., & Janík, T. (2012). Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika*, 62(3), 262–286.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Píšová, M. (2012). Mezi praxí a teorií v učitelském vzdělávání: na okraj českého překladu knihy F. A. J. Korthagena et al. *Pedagogická orientace*, 22(3), 367–386.
- Slavík, J., Janík, T., Jarníková, J., & Tupý, J. (2014). Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: Metodika 3A mezi teorií a praxí. *Pedagogická orientace*, 24(5), 720–750.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: O učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.
- Slavík, J., & Siňor, S. (1993). Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 50(2), 155–164.
- Spilková, V. (2006). Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, 56(1), 19–30.



- Star, J., Lynch, K., & Perova, N. (2011). Using video to improve preservice mathematics teachers' abilities to attend to classroom features: A replication study. In M. G. Sherin, V. R. Jacobs & R. A. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (s. 117–133). New York: Taylor & Francis.
- Star, J., & Strickland, S. (2008). Learning to observe: Using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 107–125.
- Stocker, S. L., & Rupnow, R. L. (2017). Measuring noticing within complex mathematics classroom interactions. In E. O. Schack, M. H. Fischer & J. A. Wilhelm (Eds.), *Teacher noticing: Bridging and broadening perspectives, contexts and frameworks* (s. 281–301). Cham: Springer.
- Stocker, S. L., Rupnow, R. L., & Pascoe, A. E. (2017). Learning to notice important student mathematical thinking in complex classroom interactions. *Teaching and Teacher Education*, 63, 384–395.
- Stocker, S., & Van Zoest, L. (2013). Characterizing pivotal teaching moments in beginning mathematics teachers' practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 16(2), 125–147.
- Švec, V. (1995). Význam diagnostiky učitelova pojetí výuky v jeho pregraduální přípravě. *Pedagogika*, 54(2), 164–170.
- Švec, V. (1996). Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*, 62(3), 265–276.
- Švec, V. (2012). Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 22(3), 387–403.
- Thompson, N., & Pascal, J. (2012). Developing critically reflective practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 13(2), 311–325.
- Uličná, K. (2017). Professional vision of future English language teachers: Subject-specific noticing and knowledge-based reasoning. *E-pedagogium*, 17(2), 38–49.
- Uličná, K. (v tisku). *Od praxe k teorii ve vzdělávání učitelů: Rozvoj profesního vidění a didaktické znalosti obsahu v rámci videoklubů*. Praha: Karolinum.
- Ulusoy, F. (2020). Prospective teachers' skills of attending, interpreting and responding to content-specific characteristics of mathematics instruction in classroom videos. *Teaching and Teacher Education*, 94, 1–13.
- 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.
- Vašutová, J. (1997). Klinický semestr v oborovém studiu pedagogiky na PedF UK. *Pedagogika*, 49(1), 77–80.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vondrová, N., Novotná, M., Pavlasová, L., Robová, J., Stará, J., & Uličná, K. (2020). *Videointerventions: Bridges between theory and practice in pre-service teachers' development*. Praha: Karolinum.



- Vondrová, N., & Žalská, J. (2015). Ability to notice mathematics specific phenomena: What exactly do student teachers attend to? *Orbis scholae*, 9(2), 77–101.
- Waldis, M., Nitsche, M., & Wyss, C. (2019). Assessing pre-service history teachers' pedagogical content knowledge with a video survey using openended writing assignments and standardized rating items. *History Education Research Journal*, 16(1), 112–26.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, T. (2010). Second language teacher education: review of recent research on practice. *Language Teaching*, 43(3), 259–296.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Education Review*, 57(1), 23–48.

PhDr. Klára Uličná, Ph.D.

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra anglického jazyka a literatury;
e-mail: klara.ulicna@pedf.cuni.cz

ULIČNÁ, K. Subject Specific Professional Vision of English Language Teaching Students: Development of noticing and reasoning about expert phenomena in accordance with experts as a result of video clubs based on indirect observation of others' or one's own teaching

The study is focused on the topic of developing subject specific aspects of professional vision through differently designed video clubs in the context of English language teacher education. The video clubs differ primarily in the type of video recordings used and reflected upon during the video clubs, either of video recordings of own or others' teaching.

Aims: *The aim of the research was to reveal the influence of individual video clubs on students' ability to notice and reflect on important didactic phenomena. In both the content and process dimensions of professional vision, the consistency of student teachers with experts' perspectives was also investigated.*

Methodology: *Unstructured written reflections of students written before and after the video clubs were first analysed by deductive content analysis according to a proposed categorical system in order to identify the parts of the reflections devoted to important didactic phenomena. Subsequently, the selected parts, i.e. idea units, were analysed through the perspective of the characteristics of the individual expert phenomena, and then their (dis)correspondence with the experts' view. The second perspective of viewing the identified expert phenomena was to code them with the categories of the process dimension of professional vision - the categories of description, evaluation, explanation, theorization, alteration, and prediction. In the case of the categories of*



alteration and prediction, the quality of the statements was again examined in relation to their (dis) correspondence with the reasoning of the experts.

Results and conclusions: *Different types of video interventions were shown to have different effects on the development of students' didactic thinking. For example, the systematic selection and subsequent observation and reflection of video recordings of other teachers' teaching practice develops the ability to identify multiple subject specific phenomena and to theorize about them; on the contrary, sharing, observing, and reflecting on one's own individually planned and realized teaching develops the so-called depth of noticing different characteristics of defined expert phenomena in accordance with experts. In the case of noticing the characteristics of expert phenomena and students' ability to suggest alternative approaches, the factor of time also emerged as important.*

Keywords: *pre-service teacher education, ELT methodology, video clubs, observations, video recordings of own teaching, video recordings of others teaching*



Příloha

Tab. 7 Kategoriální systém: expertní jevy a jejich charakteristiky – videozáznam I (VI)

Videozáznam I – soubor kategorií	
VI.1	Cíle výuky: vztah k reálnému životu
VI.1a	<p>Explicitní zmínění vztahu cíle hodiny, tj. nově vyučované gramatiky, k jeho užívání v reálné situaci Všimnutí si, že: S: Vyučující vysvětluje žákům, v jaké situaci mohou vztažná zájmena využít v rámci reálné komunikace např. jako mluvčí cizího jazyka s rodilými mluvčími. Vyučující uvádí konkrétní příklady, např. nemohou-li si žáci vzpomenout na konkrétní slova, mohou je tzv. opsat pomocí větné vazby s užitím vztažných zájmen. N: Výroky v nesouladu s expertními soudy, např. výukové cíle nebyly vyučující žákům dostatečně objasněny atp. 0</p>
VI.1b	<p>Vliv tzv. reálného cíle na motivaci žáků: S: Vyučující nenásilně poukazuje na výhodu umění užívat vztažná zájmena v rámci reálné komunikace, a to na opis neznámých slov, což má motivační funkci a podporuje uvědomění si přínosu probírané gramatiky pro praxi. N: Výroky v nesouladu s expertními soudy, např. význam konkrétní gramatiky pro reálné užití v komunikační praxi nebyl dostatečně vysvětlen; zvolený přístup zbytečně zdržoval výuku atp. 0</p>
VI.2	Výuka gramatiky: induktivní přístup
VI.2a	<p>Induktivní přístup k výuce gramatiky, konkrétně vztažných zájmen Všimnutí si jeho implementace do výuky, tj.: S: Žáci v souladu s induktivním přístupem vyvozují pravidla pro užívání vztažných zájmen z textu a následně je shrnují pod vedením vyučujícího do zápisu (na tabuli). N: Výroky v nesouladu s expertními soudy, např. gramatika je vyučována deduktivně. 0</p>
VI.2b	<p>Vliv induktivního přístupu na žáky, resp. jejich učení: S: Uvědomění si přínosu implementace induktivní výuky, např. pro zapamatování si a zejména pro porozumění nové gramatice. Na této úrovni by bylo možno vést indukci i v cílovém jazyce. N: Výroky v nesouladu s expertními soudy, např. induktivní výuka není pro tento typ gramatiky vhodná. 0</p>



VI.3	Jazyk učitele 1: užívání anglického a/nebo českého jazyka
VI.3a	Užívání českého a anglického jazyka vyučujícím, <i>code switching</i> Všimnutí si, že: S: Vyučující užívá anglický i český jazyk, přičemž anglický jazyk značně převyšuje jazyk český. Vyučující přechází z cílového do mateřského jazyka a naopak. Český jazyk je využit při vyvozování nové látky – gramatických pravidel. N: Výroky v nesouladu s expertními soudy, např. že vyučující komunikuje výhradně v cílovém jazyce. 0
VI.3b	Vliv užívání obou jazyků ve výuce na žáky: S: Vyučující používá ve výuce převážně anglický jazyk, a to i v rámci tzv. reálné komunikace ve třídě (např. organizační záležitosti, instrukce), což je stěžejní pro osvojování si jazyka žáky, přičemž žáci (zdá se) nemají problém vyučující rozumět. Vyučující občas přechází do českého jazyka, což není ve všech případech nutné či žádoucí (např. téměř všechny pochvaly jsou v českém jazyce, vyvozování gramatiky vztažných zájmen), jelikož žáci by (zdá se) byli schopni porozumět a vyvozovat danou gramatiku v jazyce cílovém. V návaznosti na převažující jazyk vyučujícího žáci komunikují převážně v anglickém jazyce, zdá se, že jsou na komunikaci v cílovém jazyce zvyklí, nemají ostych či obavu z chybování, což jim napomáhá experimentovat s jazykem pro potřeby reálné komunikace ve třídě. N: Výroky v nesouladu s expertními soudy, zejména komentáře týkající se tzv. krajních poloh v užívání mateřského či cílového jazyka ve výuce, např. vyučující by měl užívat více českého jazyka, resp. vyučující by měl užívat český jazyk co nejvíce, aby žáci rozuměli; vyučující by měl užívat výhradně anglický jazyk, v žádném případě ne jazyk český; vyučující by měl důležité informace zprostředkované žákům v anglickém jazyce překládat do českého jazyka atp. 0
VI.4	Jazyk učitele 2: jazyková správnost
VI.4a	Jazyková správnost (především) mluvy učitele Všimnutí si, že: S: V promluvě vyučující se objevují gramatické nebo/a výslovnostní chyby. N: Výroky v nesouladu s expertními soudy, např. komentáře týkající se kvality komunikační kompetence učitele, např. vyučující má perfektní angličtinu. 0



VI.4b	<p>Vliv jazyka učitele na žáky: S: Kvalita komunikační kompetence, resp. jazyk učitele má vliv na osvojování si jazyka žáky, v tomto případě např. osvojování si nesprávné výslovnosti či gramatické struktury. Pokud vyučující udělá chybu, měl by ji opravit, ne nutně explicitně, avšak minimálně formou např. zopakování konkrétní věty gramaticky správně či slova/fráze se správnou intonací. N: Výroky v nesouladu s expertními soudy, např. komentáře týkající se jazykových pochybení učitele (např. že nevadí, když učitelé sami v anglickém jazyce chybují; že by vyučující neměli vlastní chyby opravovat). 0</p>
VI.5	<p>Mluva učitele: TTT</p>
VI.5a	<p>Vysoký poměr času, kdy hovoří učitel oproti žákům Všimnutí si, že: S: Čas, kdy v průběhu hodiny mluví učitel, tj. TTT, značně převyšuje čas, kdy mluví žáci. N: Výroky v nesouladu s expertními soudy k poměru času, kdy ve výuce hovoří učitel či žáci, např. hodně komunikačního prostoru v hodině je věnováno žákům; žáci hovoří většinu času v hodině. 0</p>
VI.5b	<p>Vliv poměru TTT a PTT¹⁴ na výuku a učení se žáků: S: Vysoký poměr času, kdy hovoří vyučující oproti žákům, je často na úkor promluvy žáků. Vyučující často za žáky odpovídá, nedává jim tak prostor k zamyšlení a experimentování s odpověďmi. Vyučující často opakuje po žácích, resp. opakuje nahlas jejich (občas tiché) odpovědi a nemotivuje je tak si vzájemně naslouchat. Naopak vysoký TTT nabízí žákům možnost naslouchat učiteli, který zprostředkovává tzv. jazykový model a poskytuje tak prostor pro osvojování komunikační kompetence žáky (<i>acquisition</i>). N: Výroky v nesouladu s expertními soudy k poměru TTT a PTT a jejich vlivu na učení se či osvojování si jazyka žáky, např. poměr TTT a PTT je vyvážený a v rámci dané hodiny mají žáci dostatečný prostor k vlastní promluvě. 0</p>
VI.6	<p>Aktivita (úvodní): nevyužitá příležitost</p>
VI.6a	<p>Využití materiálních didaktických prostředků (obrázků) v úvodní pre-komunikační aktivitě Všimnutí si, že: S: Obrázky, které mají při skupinové práci celé třídy elicitovat slovní zásobu a počítatelnost podstatných jmen, jsou příliš malé. Některé obrázky jsou nejednoznačné. Příp. další korektní popis aktivity. N: Výroky v nesouladu s expertními soudy, např. pozitivní komentář k velikosti a demonstrační kvalitě obrázků. 0</p>

¹⁴ Pupil talking time.



VI.6b	<p>Vliv obrázků na průběh aktivity, způsob práce s obrázky a elicitovaným jazykem (nevyužitý potenciál):</p> <p>S: Kvůli velikosti obrázků je všichni žáci nevidí a nejsou tudíž schopni s jazykem pracovat tak, jak bylo plánováno. Naopak nejvíce s jazykem pracuje učitel, od žáků obrázky bere, místo žáků je ukazuje zbytku třídy a elicituje jazyk, čímž aktivita částečně „ztrácí“. Žáci se následně neposlouchají, vyučující proto vše po žácích opakuje. Některé obrázky vyjadřující počitatelnost a nepočitatelnost jsou nejednoznačné, např. láhve mléka mají evokovat spojení <i>how much milk</i>; cestovní kufry mohou evokovat počitatelné <i>suitcase</i>, vyučující však vyžaduje nepočitatelné spojení <i>how much luggage</i>. Ne vždy koresponduje otázka žáka, resp. učitele, s odpovědí žáků, např. nepočitatelná otázka <i>How much milk?</i> a počitatelná odpověď <i>two bottles</i>. Příp. další korektní komentáře k aktivitě, např. alterace.</p> <p>N: Výroky v nesouladu s expertními soudy, např. jakýkoli čistě pozitivní komentář k aktivitě a jejímu průběhu</p> <p>0</p>
-------	--



Tab. 8 Kategoriaální systém: expertní jevy a jejich charakteristiky – videozáznam II (VII)

Videozáznam II – soubor kategorií	
VII.1	Cíle výuky: IKK
VII.1a	<p>Interkulturní komunikační kompetence jako cíl výuky anglického jazyka Všimnutí si, že: S: Cílem hodiny byl rozvoj IKK – ve výuce byly integrovány jak jazykové (vazba <i>it is said to</i>), tak interkulturní (australská fauna, tasmánský čert) cíle. N: Výroky v nesouladu s expertními soudy, např. komentáře k cílům hodiny, např. cílem hodiny byla gramatika. 0</p>
VII.1b	<p>Vliv a průběh implementace IKK do výuky: S: Integrace kulturních a jazykových cílů, tj. implementace IKK do výuky cizích jazyků, je pozitivní, jelikož pojímá jazyk v jeho kulturním kontextu. Oba cíle jsou v hodině vhodné a funkčně provázány. N: Výroky v nesouladu s expertními soudy k práci s cíli v rámci dané hodiny, např. zahrnutí informací o tasmánském čertovi bylo matoucí. 0</p>
VII.2	Výuka gramatiky: deduktivní přístup
VII.2a	<p>Deduktivní přístup k výuce gramatiky, konkrétně vazby <i>it is said to</i> Všimnutí si jeho implementace do výuky, tj.: S: Žáci jsou v souladu s deduktivním přístupem seznámeni s pravidly užívání konkrétní vazby, kterou následně procvičují. Gramatika je vyučována klasickým výkladem. N: Výroky v nesouladu s expertními soudy k výuce gramatiky, např. gramatika je vyučována induktivně. 0</p>
VII.2b	<p>Průběh a vliv deduktivního přístupu na žáky, resp. jejich učení 1: S: Uvědomění si, že pro daný jazykový jev nebyl deduktivní přístup nezbytný či vhodný, a to vzhledem k dobré úrovni komunikační kompetence žáků. Naopak, zdá se, že žáci by byli schopni pochopit podstatu užívání vazby <i>it is said to</i> v souladu s přístupem induktivním, který by mohl vést k lepšímu pochopení či zapamatování si konkrétní větné vazby. Výklad gramatiky byl vícekrát opakován, a to jak v anglickém, tak následně v českém jazyce, což je nejen neefektivní, ale odvádí to žáky od naslouchání a soustředění se na anglický výklad. N: Výroky v nesouladu s expertními soudy ke zvolenému postupu, např. deduktivní výuka byla dobře zvolená, výklad byl správně veden v obou jazycích. 0</p>



VII.2c	<p>Průběh a vliv deduktivního přístupu na žáky, resp. jejich učení 2:</p> <p>S: Při výkladu nebyl variován podmět – žáci byli seznámeni pouze s <i>it</i> zastupujícím zvíře – tasamánského čerta. Naopak vhodné by bylo představit žákům více různorodých příkladů (<i>he, she, they</i>), aby nedošlo k automatickému osvojení si konkrétní větné vazby s podmětem <i>it</i>. Vyučovaný jev nebyl dostatečně procvičen, a to opět zejména v souvislosti s variací podmětu.</p> <p>N: Výroky v nesouladu s expertními soudy k absenci variace podmětu či k pochopení dané vazby s konkrétním podmětem.</p> <p>0</p>
VII.3	<p>Jazyk: role překladu</p>
VII.3a	<p>rol3e překladu z anglického do českého jazyka vš3imnutí si, že:</p> <p>S: Vyučující pracuje s překladem do českého jazyka v různých situacích a s různými cíli.</p> <p>N: Výroky v nesouladu s expertními soudy týkající se role či „přítomnosti“ překladu ve výuce.</p> <p>0</p>
VII.3b	<p>Formy překladu použité ve výuce a jeho příp. vliv na učení se jazyku:</p> <p>S: Komentování minimálně jedné formy překladu použité ve výuce a její příp. vysvětlení či hodnocení: 1. Komparativní výuka gramatiky – anglický výklad je následován výkladem českým, což v dlouhodobé perspektivě může odvádět žáky od snahy porozumět primárně jazyku anglickému (obdobně jako v případě AJP2b, avšak s akcentem na roli překladu, nikoli deduktivní přístup k výuce gramatiky). 2. Implementace okamžitého překladu vět s novou větnou vazbou do českého jazyka žáky, což lze opět vnímat jako rozporuplné, nicméně může naopak některým žákům dávat pocit bezpečí. 3. Překlad pro žáky neznámých slov učitelem, což lze z jedné perspektivy vnímat jako úsporu času, naopak opisování neznámých slov v cílovém jazyce bývá hodnotnou součástí užívání (téměř) autentického jazyka ve výuce.</p> <p>N: Výroky v nesouladu s expertními soudy týkající se role a vlivu překladu na učení se či osvojování si jazyka žáky, např. překlad byl ve výuce používán efektivně a vhodně.</p> <p>0</p>
VII.4	<p>Jazyk/mluva učitele</p>
VII.4a	<p>Mluva učitele reprezentuje jazyk užívaný učitelem při komunikaci s žáky a míru, resp. objem promluvy učitele ve výuce Všimnutí si minimálně jednoho z jevů:</p> <p>S: 1. Vyučující mluví převážně v cílovém jazyce. 2. Čas, kdy v průběhu hodiny mluví učitel, tj. TTT, značně převyšuje čas, kdy mluví žáci.</p> <p>N: Výroky v nesouladu s expertními soudy k užívání cílového jazyka učitelem či k poměru času, kdy ve výuce hovoří učitel oproti žákům, např. vyučující užívá cílový jazyk nedostatečně, všichni žáci mají ve výuce dostatek prostoru komunikovat a ten využívají.</p> <p>0</p>



VII.4b	<p>Jazyk učitele reprezentuje cizojazyčnou komunikační kompetenci učitele a její správnost Všimnutí si minimálně jednoho z jevů: S: 1. Vyučující užívá celkem vysokou úroveň komunikační kompetence při komunikaci s žáky. 2. Jazyková správnost vyučujícího obsahuje nedostatky v oblasti výslovnosti, tj. nekorektní výslovnost slov, celkově monotónní projev, bez intonace. N: Výroky v nesouladu s expertními soudy k výše uvedeným tématům, např. úroveň jazyka užívaného učitelem je nízká, učitel užívá bezchybný jazyk. 0</p>
VII.4c	<p>průběh a vliv výše uvedených jevů na učení se a osvojování si jazyka žáky komentování minimálně jednoho z jevů: S: 1. Užívání cílového jazyka učitelem v rámci výuky, včetně např. organizace výuky, je žádoucí a umožňuje žákům osvojovat si jazyk přirozeně. 2. Vysoký poměr času, kdy hovoří vyučující, je často na úkor promluvy žáků (TTT vs. PTT). Ve výuce byli žáci, kteří téměř nepromluvili. Zdá se, že se tzv. dokáží schovat a v omezeném čase věnovaném promluvě žáků tak nedochází k přirozenému procvičování jazyka. Naopak vysoký TTT nabízí žákům možnost naslouchat učiteli, který zprostředkovává tzv. jazykový model a poskytuje tak prostor pro osvojování si komunikační kompetence žáky (<i>acquisition</i>). Nicméně úroveň komunikační kompetence žáků, kteří se ve výuce projevují, a současně jejich schopnost porozumět učiteli je vysoká; zdá se, že ve vybraných případech je schopnost užívat jazyk žáky úspěšně rozvíjena. 3. Vysoká úroveň komunikační kompetence umožňuje osvojování si jazyka žáky, kteří jsou na odpovídající úrovni, nicméně je potřeba brát v potaz otázku, zda se pro všechny žáky jedná o tzv. <i>comprehensible input (I+1)</i> tak, aby většina žáků promluvě učitele rozuměla, příp. aby vyučující s úrovní vlastní komunikační kompetence efektivně pracoval a varioval ji. 4. Jazyková, resp. výslovnostní pochybení učitele by mohla vést k osvojení si nesprávné výslovnosti žáky. N: Výroky v nesouladu s expertními soudy, resp. jakýkoli protichůdný komentář k souladu s experty výše. 0</p>
VII.5	<p>Stavba hodiny/aktivity</p>
VII.5a	<p>Stavba hodiny Všimnutí si, že: S: Výuková jednotka má velmi dobrou strukturu. Výběr aktivit je plně v souladu se zvolenou strukturou, aktivity jsou obsahově funkčně provázány, a to včetně závěrečného domácího úkolu. Aktivity obsahově gradují a postupně integrují jak jazykové, tak interkulturní cíle. Hodina zahrnuje dobré přechody mezi aktivitami (tzv. <i>smooth transitions</i>). N: Výroky v nesouladu s expertními soudy ke struktuře hodiny a výběru aktivit, např. že aktivity na sebe nenavazují. 0</p>



VII.5b	<p>Komentování minimálně jednoho z uvedených jevů souvisejících se stavbou a strukturou hodiny, příp. dalších:</p> <p>S: 1. Úvodní motivační aktivita, tzv. <i>lead-in</i>, funkčně slouží k elicitaci tématu hodiny. 2. Jednotlivé aktivity postupně směřují ke stanovenému cíli. 3. Vyučující se na konci hodiny bohužel nevrátí ke stanovenému cíli, resp. k reflexi jeho dosažení žáky. 4. Vyučující má funkčně propracované přechody mezi aktivitami, průběžně poukazuje na to, co bylo, je a bude v hodině následovat. 5. Vyučující má evidentně připravené instrukce v cílovém jazyce k jednotlivým aktivitám, jsou stručné a jasné.</p> <p>N: Výroky v nesouladu s expertními soudy, resp. jakýkoli protichůdný komentář k souladu s experty výše.</p> <p>0</p>
VII.6	Aktivita (závěrečná): (částečně) nevyužitá příležitost
VII.6a	<p>Závěrečná komunikační aktivita, tzv. <i>role-play</i></p> <p>Všimnutí si, že:</p> <p>S: Závěrečná tzv. <i>role play</i> aktivita je navržena jako komunikační aktivita, v rámci níž by mělo dojít k procvičení si jak interkulturních, tak komunikačních cílů.</p> <p>N: Výroky v nesouladu s expertními soudy, příp. absence všimnutí si, že se jedná o komunikační aktivitu.</p> <p>0</p>
VII.6b	<p>Komentování minimálně jednoho pozitivního jevu spojeného s touto aktivitou:</p> <p>S: 1. Závěrečná komunikační aktivita byla plánována s velkorysou časovou dotací cca 20 minut s cílem umožnit žákům procvičit si probíranou látku a propojit v aktivitě oba stanovené a vzájemně integrované cíle. 2. Vyučující nezasahuje žákům do mluveného projevu v závěru aktivity, nepřerušuje <i>role-play</i>, aktivita je tak v souladu s principy komunikačního přístupu zaměřena na plynulost mluveného projevu (<i>focus on fluency</i>).</p> <p>N: Výroky v nesouladu s expertními soudy, resp. jakýkoli protichůdný komentář k souladu s experty výše.</p> <p>0</p>
VII.6c	<p>Komentování minimálně jednoho negativního jevu spojeného s touto aktivitou:</p> <p>1. Aktivita byla částečně promarněnou učební příležitostí, jelikož ne všichni žáci v rámci aktivity komunikovali, navíc s využitím jazyka, který měl být procvičován. Aktivita by měla být precizněji zadána a v jejím průběhu řízena. Vzhledem k tomu, že byla aktivita plánována na cca 20 minut, mělo by se jednat o efektivně využitý čas.</p> <p>2. Vyučující neposkytne žákům žádnou zpětnou vazbu, a to ani souhrnnou v závěru hodiny.</p>