

Rozvoj profesního vidění studentů oboru Učitelství pro mateřské školy

ZORA SYSLOVÁ

Abstrakt: Předložená studie přináší do odborného diskurzu pohled na rozvoj profesního vidění jako jedné z důležitých dimenzí profesionality učitelů mateřských škol. Jejím cílem je popsat povahu profesního vidění studentů oboru Učitelství pro mateřské školy a změn, které nastaly po systematické reflexi videonahrávek reálného vzdělávání v mateřské škole. Respondenty výzkumu se stalo 18 studentek oboru Učitelství pro mateřské školy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Data byla sbírána na začátku semestru, ve kterém probíhala intenzivní práce s videonahrávkami, a v následujícím semestru. Písemné komentáře studentek byly analyzovány pomocí dvou kategoriálních systémů. První zachytil zaměření jejich pozornosti, druhý způsob uvažování o viděném. Rozdílnosti v zaměření pozornosti a zastoupení myšlenkových operací mezi dvěma měřeními byla ověřena chí-kvadrát testem nezávislosti. Výsledky naznačují, že pozornost studentů je zaměřena především na učitele a že v jejich komentářích převažuje popis. Po systematické práci s analýzami videonahrávek došlo ke kvalitativním změnám v subprocesu uvažování založeném na vědění. Kvantitativní změny spočívaly v délce komentářů, ale i počtu zastoupených kategorií v subprocesu zaměření pozornosti. Výsledky naznačují pozitivní posun v profesním vidění studentů a jejich způsobu přemýšlení o vzdělávací realitě.

Klíčová slova: pregraduální vzdělávání, profesní vidění, předškolní vzdělávání, student, videonahrávky, zaměření pozornosti.

Zvýšení kvality vzdělávání na všech stupních škol je předmětem diskuze široké veřejnosti již několik let. V poslední době se však čím dál častěji obrací pozornost také k předškolnímu vzdělávání (Strategie 2020). Některé české (Syslová & Hornáčková, 2014), ale i zahraniční výzkumy (Brock, 2012; Friedman, 2007; Saracho & Spodek, 2003) uka-

zují, že pro tak důležité a náročné povolání, jakým je učitelství v mateřských školách,¹ vzrůstá potřeba mít kvalitní a vysokoškolsky vzdělaný personál. Terciární úroveň vzdělávání však ještě sama o sobě kvalitu nezaručuje (Oberhumer, Schreier & Neuman, 2010). Je proto důležité, aby vzdělávání bylo vysoce kvalitní.

¹ V souladu s Evropskou unií však také ve školských zařízeních pečujících o děti mladší tří let (Syslová, Borkovcová & Průcha, 2014).



Pedagogické fakulty připravující budoucí učitele proto hledají cesty, jak přípravné vzdělávání zefektivnit (Wiegerová et al., 2015). Ukazuje se, že připravit reflektivního praktika, který „do hloubky přemýšlí o své činnosti (rozhodovacích procesech i konkrétních výukových situacích), analyzuje a hodnotí ji ve vztahu k zamýšleným cílům a v širším kontextu vztahů a souvislostí“ (Spilková et al., 2015, s. 8), lze pouze za předpokladu, že bude využívána systematická reflexe jejich zkušeností (Korthagen et al., 2011; Syslová, Horká & Lazarová, 2014; Vašutová, 2002). S rozvojem reflektivních dovedností studentů učitelství úzce souvisí tzv. profesní vidění.

Záměrem autorky je seznámit čtenáře s výsledky zkoumání povahy profesního vidění studentek oboru Učitelství pro mateřské školy a změnami, které nastaly po systematické reflexi videonahrávek v předmětu kurikulum předškolního vzdělávání.

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Schopnost identifikovat jevy, které jsou při vzdělávání dětí podstatné, je důležitá jednak pro úspěšný rozvoj profesních dovedností, jednak pro rozvoj profesního myšlení budoucího učitele. Na co student zaměřuje svoji pozornost, o tom následně přemýšlí. Uvažování o těchto jevech a jeho verbalizace rozvíjí pojmový aparát, tj. student přijímá do svého slovníku odbornou terminologii. Zaměření pozornosti na významné aspekty vzdělávacího procesu pomáhá budovat pevné základy pro rozvoj reflektivních dovedností.

V odborné literatuře se v posledních letech stále častěji setkáváme se zkoumáním učitelova pohledu na vzdělávací realitu. Jde například o zkoumání *reflektivních dovedností*, ať již z pohledu sebe sama jako aktéra vzdělávacího procesu ve třídě (Píšová, 2005; Syslová & Hornáčková, 2014), nebo z pohledu hodnotitele vzdělávacího procesu jiného učitele (Hsueh & Tobin, 2003). Dalšími oblastmi výzkumu jsou například *schopnost všimnout si* (van Es & Sherin, 2002; Santagata, 2011; Stehlíková, 2010) či *profesní vidění* (Goodwin, 1994; Minaříková, 2014).

Často jsou pro zkoumání těchto konceptů využívány videonahrávky. V oblasti předškolního vzdělávání se objevují při zkoumání reflektivních dovedností učitelů ve výzkumech např. Pihlajové a Holstové (2013), Syslové a Hornáčkové (2014). Hsueh a Tobin (2003) využívají videonahrávky ke sledování názorů na respekt k dítěti u různých profesních skupin. Studie Tsamirové et al. (2014) a Syslové (2015) využívají videonahrávky pro zkoumání konceptu všímání si podstatných aspektů při vzdělávání dětí předškolního věku učiteli mateřských škol, první z nich se zaměřením na rozvoj předmatematických dovedností dětí.

To, co mnohé z těchto výzkumů spojuje, je zaměření na myšlenkové procesy, které při uvažování nad zhlédnutou realitou v mysli učitele probíhají. Třídění kvalitativně odlišných úrovní takového uvažování můžeme uvést několik. Například při zkoumání schopnosti *všimnout si* rozlišují Sherinová & van Esová (2009) tři úrovně – *popis, vysvětlení a predikce*. Píšová (2005) se při zkoumání *reflektivních dovedností*

zaměřila na šest myšlenkových operací – *popis, analýza, hodnocení, alternativa, generalizace, metakognice*. Stejný počet úrovní, tj. šest, jich při zkoumání *profesního vidění* definovala Minaříková (2014): *reprezentování, interpretování, vysvětlování, predikování, hodnocení a navrhování alternativ*.

Výzkum, který chceme představit v tomto příspěvku, směřuje ke konceptu profesního vidění (professional vision), který se v posledních letech etabluje nejen v zahraničí (van Es & Sherin, 2002; Sonmez & Hakverdi-Can, 2012), ale i v českém pedagogickém výzkumu (Janík et al., 2014; Minaříková & Janík, 2012; Vondrová & Žalská, 2012).

Profesní vidění vnímáme ve shodě s Minaříkovou (2014, s. 754) jako „schopnost učitelů identifikovat aspekty situace relevantní pro její pedagogický úspěch a přemýšlet o nich“, která vychází z pojetí Sherinové (2001). Profesní vidění obsahuje dva subprocesy – *výběrové zaměření pozornosti* (selective attention) a *uvažování založené na znalostech* (knowledge-based reasoning) (Sherin, 2007, s. 384, in Minaříková & Janík, 2012). Obě dimenze procesu jsou spolu úzce spjaty a probíhají neoddělitelně. Typy interakcí, kterých si student učitelství všimne, tj. konkrétní projevy dítěte či učitele, s největší pravděpodobností způsob jeho uvažování o určitých jevech ovlivní. Zároveň ale jeho znalosti a přesvědčení do značné míry rozhodují o tom, čeho si v konkrétní situaci všimne.

Předmětem zájmu našeho zkoumání se stal především první ze subprocesů – výběrové zaměření pozornosti. Nedal se nicméně oddělit od myšlenkových procesů, které se v komentářích studentek promítaly. To, jakým způsobem studentky o sledovaných jevech přemýšlely, již zasahuje spíše do uvažování založeného na znalostech.

Pro zkoumání způsobu uvažování o zhlédnuté realitě jsme zvolili kategoriální systém Minaříkové (2014, s. 757), který obsahuje tyto kategorie:

- *Popis* vnímáme jako objektivní záznam reality; jde o popisování situací, které lze na videonahrávce zachytit.
- *Interpretováním* chápeme studentovo porozumění situaci, odhad jevů a vztahů mezi jevy, které nelze přímo pozorovat, které jsou založeny spíše na tacitních znalostech.²
- *Vysvětlování* využívá obecné principy založené na teoretických znalostech (Teorii i teorii),³ které vyjadřují porozumění dané situaci.
- *Predikování* je odhad důsledků situace, tzn. jak by jednání učitele mohlo ovlivnit výsledky vzdělávání či jednotlivé děti.
- *Hodnocením* rozumíme zaujetí postoje ke zhlédnuté realitě, a to jak pozitivního, tak i negativního.
- *Návrhy alternativních postupů* chápeme jako návrhy jiných postupů, které by byly vhodnější nebo také možné.

² Jde o znalosti vycházející z individuální zkušenosti každého jedince (Švec, 2012). Tacitní znalosti jsou velmi úzce svázány s hodnotami, emocemi, ale také idejemi každého z nás. Někdy se o tacitních znalostech hovoří také jako o „tichých“ či „skrytých“.

³ Podrobněji Korthagen et al., 2011, s. 27.



2. SEMINÁŘ ZAMĚŘENÝ NA ROZVOJ PROFESNÍHO VIDĚNÍ

Seminář Kurikulum předškolního vzdělávání je povinným předmětem ve třetím semestru oboru Učitelství pro mateřské školy. V jeho průběhu byla využita výuková videa (Chaloupková & Syslová, 2015), která vznikla v rámci projektu *Rozvojem osobnostních a profesních kompetencí učitelů MŠ a ZŠ k vyšší kvalitě vzdělávání* (CZ.1.07/1.3.00/48.0022). Seminárii jsou věnovány dvě hodiny týdně a téměř v každé z nich byla využita některé z výukových videí. V rámci videonahrávek byly prezentovány sekvence, které souvisejí s projektováním a realizací vzdělávání v mateřské škole, např. způsob komunikace učitelky s dítětem, motivace dětí, použité organizační formy, využití prožitkového způsobu učení či modelu učení E-U-R (evokace, uvědomění, reflexe). Sledovány a diskutovány byly především strategie vedoucí k rozvoji kompetencí dětí a soulad cílů a obsahu.

Videonahrávky přinášejí do výuky na vysoké škole realitu, která poskytuje prostor pro propojování teorie s praxí v rámci přípravného vzdělávání. Pro podporu rozvoje profesního vidění a profesního myšlení byly názory studentek po zhlédnutí videonahrávky vzájemně konfrontovány, následně se o jejich

obsahu diskutovalo s vysokoškolským učitelem, respektive diskuze se opíraly o metodické publikace vztahující se k individualizovanému předškolnímu vzdělávání (např. Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015) a studentkám byly doporučeny k ústní zkoušce v předmětu Předškolní pedagogika. Jeho zakončení je prerekvizitou pro absolvování předmětu Kurikulum předškolního vzdělávání. Výuková videa a otázky pomáhají studentkám s identifikací možných přístupů v předškolním vzdělávání, pochopením procesů učení dětí a diferenciací vzdělávací nabídky.

Seminář je propojen s pedagogickou praxí, na níž studentky realizují samostatné výstupy. Jedním z úkolů, které na praxi plní, je libovolný výstup nahrát a na jeho základě vytvořit asi pětiminutovou prezentaci. Svůj výstup písemně vyhodnocují (provádějí sebereflexi) a zasílají jej vysokoškolskému učiteli. Poté se studentky setkávají ve skupinách po šesti, jde o tzv. *supervizní skupinové setkání* (Korthagen et al., 2011 s. 117), a svoje videonahrávky prezentují. Po jejich zhlédnutí mají za úkol výstupy ostatních kriticky zhodnotit. Vyhledávají pozitivní momenty a navrhnou další možné způsoby práce s dětmi.

Vyučující vstupuje do rozboru videonahrávky v roli supervizora⁴ a v případě potřeby využívá otázky, které posilují percepční schopnosti studentek, schopnost

⁴ Jde o průvodce, který pomáhá supervidovanému týmu (v tomto případě skupině studentek) při reflektování prezentovaných videonahrávek. Pomoc spočívá v prohloubení lepšího porozumění vzdělávacích situací, umožňuje rozvoj nových perspektiv profesního jednání (Korthagen et al., 2011, s. 117–131). Převažuje konzultativní dialogický charakter supervize, v němž převládá usuzování na různé možnosti (Janík & Minaříková et al., 2011, s. 28). Supervize se současně stává modelem učení, ukazuje, že sdílení mezi učitelkami se může stát v MŠ prostředkem ke zvýšení kvality a efektivitě jejich práce (Syslová et al., 2016).

analyzovat interakce mezi studentkou a dítětem, didaktické obsahy (naplnění cílů, vhodnost zvolených metod apod.), ale i postoje (důvody volby, pocity atd.). Například „Co jste chtěla u dětí rozvíjet?“ „Říkáte, že jste chtěla podpořit rozvoj tvořivosti, a já jsem slyšela, že dítěti říkáte, co má udělat...“, „Co děti dělaly a co se u toho mohly naučit?“ (Syslová et al., 2014a, s. 90).

V následujícím textu přiblížíme změny v profesním vidění studentek oboru Učitelství pro mateřské školy po absolvování předmětu Kurikulum předškolního vzdělávání, jak jsme je zachytili v našem výzkumu.

3. METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkumný vzorek tvořilo 18 studentek oboru Učitelství pro mateřské školy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Jednalo se o všechny studentky přítomné na obou seminářích, ve kterých došlo ke sběru dat. Výzkum byl veden následujícími otázkami:

1. Čeho si studenti všímají ve vybrané videosekvenci?
2. Jak o zhlédnutých jevech přemýšlejí (které subprocesy uvažování založeného na vědění využívají)?
3. Jak se změnilo zastoupení, resp. struktura jejich komentářů po systematické reflexi videonahrávky?

3.1 Sběr dat a jejich analýza

Sběr dat proběhl ve dvou fázích. První se uskutečnila na začátku jarního semest-

ru v prvním semináři předmětu Kurikulum předškolního vzdělávání. Úkolem studentek bylo pozorovat pětiminutovou videonahrávku a následně splnit uvedený pokyn: „Okomentujte zhlédnutou videonahrávku na připravený list papíru.“ Videonahrávkou bylo jedno z videí pořizených v rámci jiného výzkumného šetření. Respondentka zmíněného výzkumu s jejím zveřejněním vyjádřila souhlas, neboť videozáznam poskytuje ukázkou kooperativních činností, které nejsou v mateřských školách příliš často k vidění (ČŠI, 2015, s. 31).

Popis videonahrávky:

Videonahrávka zachycuje děti sedící v kruhu společně s učitelkou. Ta je informuje, že pro ně má připravený úkol. Následuje zadání: „Udělejte si pět skupinek.“ Děti vytvářejí skupiny a teprve poté přichází zadání úkolu, jehož cílem je, aby děti společně vybraly a následně ztvárnily libovolné písmeno. Děti se rozcházejí po třídě a pracují. Z videonahrávky lze vypozařovat, že učitelka pravidelně prochází třídou a poskytuje dětem zpětnou vazbu, případně korekci jejich aktivit až ke splnění úkolu. Videonahrávka končí v momentě, kdy všechny děti uléhají do kruhu, hraje hudba a děti relaxují.

V průběhu semestru se už studentky s touto videonahrávkou nesetkaly, viděly ji opět až na začátku dalšího semestru na společném setkání k souvislé praxi, tedy s odstupem sedmi měsíců. Jejich nestrukturované písemné narace byly přepsány do programu Atlas.ti. Analýza dat probíhala ve dvou krocích. Pro zodpovězení první výzkumné otázky *Čeho si*



studenti všímají...? bylo využito kategoriálního systému (Syslová, 2015). Při prvním ověřování kategoriálního systému byla zjišťována shoda mezi dvěma pozorovateli/výzkumníky na 10% výzkumného vzorku. Byla určována přímá shoda v procentech, ale nebyla dostatečná (73 %). Původních 11 kategorií bylo zúženo na pět. Při druhém ověření reliability dosáhla přímá shoda 86%. Kategorie jsou disjunktní. Jde o oblasti/kategorie *projevy učitelky, didaktické aspekty, činnosti dětí, relaxace a kontext vzdělávání* (viz tab. 1). Obsahem první kategorie (projevy učitelky) byly výroky týkající se verbálních i neverbálních projevů učitelky, ale také jejího pohybu po třídě. Kategorie didaktické aspekty zahrnovala organizační formy, zaměření činností a jejich typy. Komentáře týkající se činností dětí reflektovaly jejich reakce na pokyny učitelky, tj. jak se chovaly, co říkaly. Relaxace se v komentářích studentek jevila jako specifická kategorie, neboť vyplňovala čas po ukončování činností jednotlivých skupin, a proto se stala samostatnou kategorií. Do kategorie kontext vzdělávání byly zařazeny komentáře, které nemohly být součástí žádné z uvedených kategorií. V první etapě sběru dat šlo např. o komentář: *Děti měly dostatek času k ukončení činnosti*, v druhé etapě např.: *Vyzdobení prostoru třídy výtvoří děti*.

Při kódování byly komentáře studentek nejprve rozděleny na jednotky kódování podle jednotlivých kategorií. Kódován byl vždy takový úsek textu, který spadl pouze do jedné kategorie v použitém kategoriálním systému. Znamená to, že někdy

musely být věty rozděleny na více částí, případně z nich bylo vyňato slovo, které již patřilo do jiné kategorie. Pro jejich vymezení uvádíme příklady výroků studentek kurzívou:

Projevy učitelky: *Učitelka klade otázky k řešení problémů.*

Didaktické aspekty: *Činnosti jsou po-
lořizené.*

Činnosti dětí: *Skupina kluků se roz-
hodla jako první, které písmeno bude dělat.*

Relaxace: *Kdo je hotový, relaxuje.*

Kontext vzdělávání: *Prostor je vyzdo-
ben výtvoří děti (mašle, strom).*

Ve druhém kroku byly výroky studentek analyzovány podle předem stanoveného kategoriálního systému (Minaříková, 2012, s. 140–143) a směřovaly k odpovědi na druhou výzkumnou otázku: *Jak studenti o zhlédnutých jevech přemýšlejí?* Pro vymezení kategoriálního systému, který definuje subprocessy uvažování založeného na vědění, uvádíme příklady výroků studentek kurzívou:

Popis: *Učitelka při rozhovoru s dětmi
snižuje polohu.*

Interpretování: *Znalost dětí a jejich ro-
dinného zázemí.*

Vysvětlování: *Moc složité zadání, ně-
kterým dětem to může dělat velké problémy
(jestliže neumí počítat do 5, neznají tvar
písmene).*

Predikování: *Zadání děti přivedlo
k domlouvání a spolupráci.*

Hodnocení: *Rozdělení do skupin bylo
příliš náročné.*

Návrh alternativních postupů: *Po-
kyn „musíte se domluvit“ bych změnila
na „zkuste se domluvit“.*

Poslední krok se vztahoval k třetí výzkumné otázce, která je zaměřena na změny, které v komentářích studentů nastávají po systematické práci s videonahrávkami. Nejprve byly celé komentáře jednotlivých studentek porovnávány. Následně bylo zjišťováno chí-kvadrát testem, zda jsou rozdíly ve druhém a třetím ročníku významné.

4. VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ

Výzkumná zjištění jsou organizována podle výzkumných otázek: a) čeho si studenti všímají, b) jak o zhlédnutých jevech přemýšlejí, c) ke kterým změnám během času došlo.

4.1 Čeho si studentky všímají

Zaměření pozornosti studentek se v převážné většině orientovalo na učitele (viz tab. 1). V tabulce jsou zaznamenány jak absolutní počty kódů (úseků komentářů), které spadají do jednotlivých kategorií, tak relativní četnosti v procentech, aby bylo možné lépe porovnat jejich zastoupení v obou fázích sběru dat. Při jejich detailnější analýze můžeme v kategorii *Projev učitele* nalézt další subkategorie. Při prvním sběru dat se studentky nejčastěji zaměřovaly na zadávání úkolu a ověřování jeho pochopení stejně jako na neverbální projev učitelky. Z neverbálních projevů učitelky se jednalo o komentáře zaměřené na snižování polohy učitelky a její oční kontakt s dětmi. Další subkategorií se stejným počtem jednotek byla podpora spolupráce, poskytování zpětné vazby dětem

a vyjadřování důvěry v jejich schopnosti. Co do četnosti se na třetím místě objevily subkategorie týkající se pohybu učitelky po třídě, její charakteristiky (klidná, nervózní) a práce s hlasem (přiměřený, polohlasně). Zbytek výroků již byl velmi specifický a nedal se přiřadit k žádné subkategorii.

Také v ostatních kategoriích lze najít další subkategorie. V této studii však není prostor pro jejich detailnější analýzu. V druhé fázi sběru dat se struktura obsahu komentářů nijak výrazněji nezměnila.

4.2 Jak studentky o zhlédnutých jevech přemýšlejí

Nejčastěji byly v komentářích studentek zastoupeny popisy a interpretacemi (viz tab. 3). V tabulce jsou zaznamenány jak absolutní počty kódů (úseků komentářů), které spadají do jednotlivých kategorií, tak relativní četnosti v procentech, aby bylo možné lépe porovnat jejich zastoupení v obou fázích sběru dat. Třetí nejčastější myšlenkovou operací bylo hodnocení. V první etapě výzkumu šlo v převážné většině o kritiku práce učitele. Z celkového počtu 22 hodnotících výroků byly pouze tři pozitivní, např. „potom je ale učitelka hezky uklidnila hůbkou“. Nejčastěji patřila kritika složitosti zadání („Rozdělit se do pěti skupinek je podle mě pro děti složité.“), několikrát se objevilo také negativní hodnocení nadměrného používání zdrobnělin („Příliš časté používání zdrobnělin – ,zádíčka, písmenka.“). Stejně jako studentky kritizovaly v převážné většině způsob zadání úkolu dětem,



tak se v alternativních návrzích objevovaly většinou návrhy na jiné rozdělení do skupin a zadání úkolu – např. *Zvolila bych kapitána, kterého bych dala do jedné části místnosti. Požádala bych děti, ať se rozdělí tak, aby jich byl v každé skupině stejný počet. Neřekla bych, aby si písmenko vybraly – každé skupině bych dala papír s jedním písmenem.*

4.3 K jakým změnám došlo po systematické reflexi videonahrávek

Na první pohled je patrné, že došlo ke kvantitativním změnám, tzn. že se zvýšil počet jednotek v jednotlivých komentářích. Na začátku kurzu byl nejnižší počet jednotek u studentky 17, a to dvě, přičemž jejich průměrný počet na studentku činil šest jednotek. Po skončení kurzu byl nejnižší počet jednotek, tj. šest, u studentek 15, 17 a 18, průměrný počet na studentku činil devět jednotek. Průměrný nárůst jednotek se pohyboval okolo tří jednotek na jednu studentku. Došlo však k velmi individuálním odchylkám, např. u studentek 4 a 8 nedošlo k žádným posunům, naopak u studentky 5 došlo k posunu o osm jednotek.

Studentky zaznamenávaly komentáře zpravidla v časové souslednosti, což se s odstupem času příliš nezměnilo. Toto zjištění je v souladu s dalšími výzkumy profesního vidění studentů, v nichž se také ukázalo, že události komentují, jak jdou v čase (van Es & Sherin, 2002).

V komentářích studentek se po kurzu objevily nové komentáře, respektive došlo

k posunu pozornosti od dětí a učitelky také k prostoru, což se v první etapě sběru dat nestalo. Například *vyzdobení prostoru třídy výtvořily děti; kouty, které nejsou otevřené*. Konkrétnější byly také komentáře činnosti dětí (např. *skupina kluků se rozhodla jako první*). V první etapě popisy činnosti dětí i učitelky splývaly (např. *učitelka použila konkrétní příklad ze života dítěte*). Nově se v komentářích týkajících se projevů učitele objevilo slovní spojení *problémové otázky*.

U tří studentek (9, 16 a 17) jsme v první fázi sběru dat identifikovali 100% zaměření pozornosti na učitelku. Při druhém sběru dat byly u všech studentek zastoupeny v komentářích alespoň dvě kategorie.

Zda jsou rozdíly v zaměření pozornosti před kurzem a po jeho skončení významné (viz tab. 2), jsme zjišťovali chí-kvadrát testem, sledovali jsme vztah dvou nominálních proměnných. Stanovili jsme si jednak nulovou hypotézu: „H0: Výběrové zaměření pozornosti se před kurzem a po kurzu neliší“, jednak alternativní hypotézu: „H1: Výběrové zaměření pozornosti se před kurzem a po kurzu liší“. Zvolená hladina významnosti je 0,05. Předpokladem pro tento test je splnění podmínek dobré aproximace. Tedy 80 % očekávaných četností musí být vyšší než 5 a zbylých 20 % nesmí klesnout pod 2 (Budíková, Králová & Maroš, 2010, s. 214).

Tabulka 1 popisuje absolutní počty kombinací proměnné charakterizující výběrová zaměření pozornosti před kurzem a po kurzu, dále také sloupcově podmíněné relativní četnosti v procentech.

Tab. 1. Kontingenční tabulka četností zaměření pozornosti

Výběrové zaměření pozornosti	Dvojměrná tabulka: Pozorované četnosti		
	Před kurzem	Po kurzu	Řádkové součty
Projevy učitele	68	110	178
Sloupcově podmíněná četnost	62 %	67 %	
Didaktické aspekty	15	16	31
Sloupcově podmíněná četnost	14 %	10 %	
Činnosti dětí	13	21	34
Sloupcově podmíněná četnost	12 %	13 %	
Relaxace	10	11	21
Sloupcově podmíněná četnost	9 %	7 %	
Kontext	4	5	9
Sloupcově podmíněná četnost	4 %	3 %	
Celkem	110	163	273

V tabulce 1 vidíme, že podíly výběrových zaměření se před kurzem a po kurzu příliš neliší. Zaměření na projevy učitele se po kurzu zvýšilo stejně jako zaměření na činnost dětí. Ostatní zaměření pozornosti se po kurzu naopak snížila.

Podmínky dobré aproximace byly splněny. Pearsonův chí-kvadrát test ukázal, že p-hodnota testu je 0,7797. Je tedy vyšší než zvolená hladina významnosti. S 5% rizikem omylu se nám nepodařilo prokázat, že se výběrová zaměření pozornosti před kurzem a po kurzu liší.

Tab. 2. Očekávané četnosti zaměření pozornosti

Výběrové zaměření pozornosti	Dvojměrná tabulka (shrnutí): Očekávané četnosti		
	Před kurzem	Po kurzu	Řádkové součty
Projevy učitele	71,72	106,28	178,00
Didaktické aspekty	12,49	18,51	31,00
Činnosti dětí	13,70	20,30	34,00
Relaxace	8,46	12,54	21,00
Kontext	3,63	5,37	9,00
Celkem	110,00	163,00	273,00



Pokud se podíváme na subprocesy uvažování studentek (tab. 3), můžeme vidět, že se po kurzu výrazně zvýšil podíl popisu, a naopak snížil podíl interpretování a hodnocení. Zda jsou rozdíly v zaměření pozornosti před kurzem a po kurzu významné (tab. 4), jsme zjišťovali chí-kvadrát testem. Sledovali jsme vztah dvou nominálních proměnných. Stanovili jsme si nulovou hypotézu: „H₀: Zastoupení subprocesů uvažování založeného na vědění se před kurzem a po kurzu neliší“ a alternativní hypotézu: „H₁: Zastoupení subprocesů uvažování založeného na vědění se před kurzem a po kurzu liší“. Zvolená hladina významnosti je 0,05.

Tabulka 4 popisuje absolutní počty kombinací proměnné popisující subpro-

cesy uvažování před kurzem a po kurzu, dále také sloupcově podmíněné relativní četnosti v procentech.

Předpokladem pro tento test je splnění podmínek dobré aproximace.

Z důvodu nesplnění podmínek dobré aproximace bylo ze subprocesů vyřazeno vysvětlování a predikování. Vykazovaly nejnižší očekávané četnosti. Poté již očekávané četnosti splňovaly podmínky pro test. Pearsonův chí-kvadrát test ukázal, že p-hodnota testu je 0. Je tedy nižší než zvolená hladina významnosti. S 5% rizikem omylu se nám podařilo prokázat, že se zastoupení subprocesů uvažování založeného na vědění před kurzem a po kurzu významně liší.

Tab. 3. Kontingenční tabulka četností subprocesů uvažování

Zastoupení subprocesů uvažování	Dvojměrná tabulka: Pozorované četnosti		
	Před kurzem	Po kurzu	Řádkové součty
Popis	44	121	165
Sloupcově podmíněná četnost	40 %	72 %	
Interpretování	31	23	54
Sloupcově podmíněná četnost	28 %	14 %	
Vysvětlování	3	2	5
Sloupcově podmíněná četnost	3 %	1 %	
Predikování	4	4	8
Sloupcově podmíněná četnost	4 %	2 %	
Hodnocení	22	11	33
Sloupcově podmíněná četnost	20 %	7 %	
Návrh alternativních postupů	5	6	11
Sloupcově podmíněná četnost	5 %	4 %	
Celkem	109	167	276

Tab. 4. Očekávané četnosti subprocesů uvažování

Zastoupení subprocesů uvažování	Dvojměrná tabulka (shrnutí): Očekávané četnosti		
	Před kurzem	Po kurzu	Řádkové součty
Popis	65,16	99,84	165,00
Interpretování	21,33	32,67	54,00
Vysvětlování	1,97	3,03	5,00
Predikování	3,16	4,84	8,00
Hodnocení	13,03	19,97	33,00
Návrh alternativních postupů	4,34	6,66	11,00
Celkem	109,00	167,00	276,00

5. ZÁVĚRY A DISKUSE

Představená studie si kladla za cíl seznámit čtenáře s výsledky zkoumání povahy profesního vidění studentů učitelství pro mateřské školy a změn, které nastaly po systematické reflexi videonahrávek v předmětu Kurikulum předškolního vzdělávání.

Výsledky naznačují, že u studentek došlo ke změnám jak kvantitativním, tak i kvalitativním. Kvantitativní změny představují obrat v délce komentářů, respektive počtu jednotek, který se ve druhé fázi sběru dat zvýšil v průměru o tři jednotky u studentky. Zaměření pozornosti se u jednotlivých studentek zvýšilo také v počtu zastoupení jednotlivých kategorií a rozšířilo se o komentáře zaměřené na prostředí třídy. Ty se v první fázi sběru dat neobjevily vůbec. Ke statisticky významným změnám však u zaměření pozornosti nedošlo. Studentky se stále orientovaly nejvíce na projevy učitelky, což je

v souladu s dalšími nálezy (Syslová, 2015), přestože šlo o učitele mateřských škol.

Orientaci studentek na zadávání úkolu (pozn. subkategorie projevů učitele) můžeme považovat za pozitivní zjištění, neboť je klíčové pro učení dětí. Autorky obdobného výzkumu Vondrová a Žalská (2015, s. 98) přesto, že se jednalo o studenty oboru Matematika, došly k velmi podobným závěrům jako výzkumný kolektiv (Tsamir et al., 2014, s. 38), který zkoumal zaměření pozornosti u předškolních pedagogů. Sledování detailů videonahrávky pomáhá vyhodnotit znalosti a dovednosti dítěte a diferencovat úkol k jeho aktuálním možnostem.

Bylo by jistě zajímavé sledovat detailněji komentáře studentek zaměřené na zadávání úkolů. Je možné, že bychom dospěli ke stejným závěrům jako Minaříková (2014, s. 772) přesto, že i v tomto výzkumu se stali zkoumaným souborem studenti oboru Anglický jazyk (tedy studenti připravující se na práci na vyšších



stupních škol, než je předškolní a primární). Ta v závěru uvádí, že „v oblasti zadávání instrukcí se výběrové zaměření pozornosti soustředilo především na učitele a na vyučovací procesy, méně pak na žáky a jejich reakce“.

Co se týká subprocesů uvažování založeného na vědění, došlo v uvažování studentek ke statisticky významným změnám. Mnohem častěji byl zastoupen věcný popis, což se změnou v kvantitě přináší pozitivní zjištění, že studenti si všímali více aspektů vzdělávání, s čímž koresponduje také snížení interpretací studentek, které v první etapě směřovalo spíše k tautologickým znalostem (Švec, 2012) než k uvažování založeném na „vědění“.

Za pozitivní můžeme označit také mnohem méně kritiky v subprocesu hodnocení. Některé výzkumy (Vondrová & Žalská, 2012; 2015) potvrzují, že nedostatek zkušeností a teoretických znalostí vede studenty k větší kritice zhlédnuté reality. Stejně jako Vondrová & Žalská (2015) si uvědomujeme, že bude nutné pracovat s popisy pedagogických situací zhlédnutých na videonahrávkách v souladu s explicitně vyslovenými teoretickými koncepty.

V souvislosti s alternativními návrhy nás vede k zamyšlení skutečnost, proč některé studentky kritizovaly způsob rozdělení dětí do skupinek a navrhovaly změny zadání, když podle slov jedné z nich *děti reagovaly rychle a nenastal žádný problém, že by se některé z dětí nezařadilo*, dokonce oceňovala, že se *děti dokázaly domluvit*. Může to znamenat, že studentky dostatečně nezvažují souvislosti mezi tím, co

a jakým způsobem učitelka říká, a tím, jak děti na její pokyny reagují.

Naše studie, podobně jako další výzkumy (srov. Minaříková, 2014; van Es & Sherin, 2002; Vondrová & Žalská, 2015), ukázala, že systematická práce v rámci přípravného učitelského vzdělávání může způsobit změny v profesním vidění, resp. uvažování založeném na vědění. Přestože jde o výzkumy, které se netýkají studentů oboru Učitelství pro mateřské školy, lze očekávat, že dopady budou obdobné. Popis pomáhá studentkám detailněji proniknout do podstaty pedagogických situací a následně je lépe analyzovat. Naopak je odvádí od unáhlených, povrchních a zpravidla kritických soudů. Přesto však u studentek nedošlo k využívání vyšších hladin uvažování, jakými jsou např. vysvětlování a predikování. Bude tedy nutné hledat další cesty, jak podpořit studentky k hlubší analýze viděného.

Zjištění mají však svá omezení. Změny kvantitativní i kvalitativní mohly být způsobeny efektem opakovaného zhlédnutí videonahrávky v krátkém časovém úseku, kde mohla významnou roli sehrát paměť. Limitující je také malý vzorek – počet studentek je příliš nízký, aby bylo možné dělat obecnější závěry. Bude nutné provést další výzkumy, které by eliminovaly tyto limity. Jisté omezení mohlo způsobit také příliš obecné zadání úkolu. Pokud by bylo zadání konkrétnější, např. „Zamyslete se nad zhlédnutou videonahrávkou a vyhodnoťte ji“, mohlo by studenty motivovat k hlubší analýze.

Výsledky vyvolávají otázky, zda je možné zvýšit zaměření pozornosti stu-

dentek na dítě. To by jim mohlo pomoci jak v rozvoji diagnostických dovedností, tak i ve schopnosti lépe analyzovat dopady chování a jednání učitele na výsledky vzdělávání, tedy na rozvoj dítěte, tak jak je to prezentováno např. ve videoklubech

van Esové & Sherinové (2010, s. 169) či Janíka et al. (2016, s. 133). Zřejmě by bylo také vhodné více se zajímat o důvody zvýšené kritiky studentek, například ve vztahu k obsahům komentářů, jak uvádí Vondrová a Žalská (2015, s. 98).

LITERATURA

- Budíková, M., Králová, M., & Maroš, B. (2010). *Průvodce základními statistickými metodami*. Praha: Grada.
- Brock, A. (2012). Building a model of early years professionalism from practitioners' perspectives. *Journal of Early Childhood Research*, 11(1) 27–44.
- ČŠI (2015). *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2014/2015*. Praha: ČŠI. Dostupné z <http://www.csicr.cz/html/VZ2014-15v2/flipviewerexpress.html>
- Friedman, R. (2007). Listening to children in the early years. In M. Wild & H. Mitchell (Eds.), *Early childhood studies: Reflective reader* (s. 81–94). Exeter: Learning Matters.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.
- Hsueh, Y., & Tobin, J. (2003). Chinese early childhood educators' perspectives on dealing with a crying child. *Journal Early Childhood rearch*, 1(1), 73–94.
- Chaloupková, L., & Syslová, Z. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy. Výuková videa*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/book/551>
- Janík, T., et al. (2014). Profesní vidění u učitelů: pokus o zmapování výzkumného pole. *Pedagogika*, 64(2), 151–176.
- Janík, T., Minaříková, E., Píšová, M., Uličná, K., & Janík, M. (2016). *Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., & Minaříková, E., et al. (2011). *Video v učitelském vzdělávání. Teoretická východiska – aplikace – výzkum*. Brno: Paido.
- Korthagen, F., et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Krejčová, V., Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.
- Minaříková, E. (2012). Povaha profesního vidění u studentů učitelství anglického jazyka – teoretická východiska a metodologie. In T. Janík & K. Pešková et al., *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky* (s. 131–147). Brno: Masarykova univerzita.
- Minaříková, E. (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.



- Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M. J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Pihlaja, M. P., & Holst, T. K. (2013). How reflective are teachers? A study of kindergarten teachers' and special teachers' levels of reflection in day care. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 182–198.
- Pišová, M. (2005). *Klinický rok: Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Santagata, R. (2011). From teacher noticing to a framework for analyzing and improving classroom lessons. In M. S. Sherin, V. R. Jacobs & R. A. Philipp (Eds.), *Mathematics Teacher Noticing* (s. 152–168). New York: Routledge.
- Saracho, O., & Spodek, B. (2003). *Studying teachers in early childhood settings*. Charlotte, VA: Information Age Publishing.
- 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. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (s. 383–395). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37.
- Sonmez, D., & Hakverdi-Can, M. (2012). Videos as an instructional tool in pre-service science teacher education. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal Of Educational Research*, 12(46), 141–158.
- Spilková, V., et al. (2015). *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retiga.
- Stehlíková, N. (2010). Interpretace některých didakticko-matematických jevů u studentů učitelství a u učitelů matematiky. *Pedagogika*, 60(3–4), 303–313.
- Syslová, Z. (2015). Jak učitelé mateřských škol vnímají edukační realitu. In A. Wiegerová et al. *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula* (s. 37–48). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Syslová, Z., et al. (2016). *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer.
- Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku*. Praha: Wolters Kluwer.
- Syslová, Z., Horká, H., & Lazarová, B. (2014a). *Od teorie předškolního vzdělávání k praxi v mateřské škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., & Hornáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24(4), 535–561.
- Švec, V. (2012). Sdílení tacitních znalostí ve vzdělávání učitelů jako pohyb od teorie k praxi a zpět. In J. Kohnová et al. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (s. 99–110). Praha: Univerzita Karlova.

- Tsamir, P., et al. (2014). Task design and implementation as a two-way activity: The case of preschool teachers. *Scientia in Educatione*, 5(2), 30–39.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571–596.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2010). The influence of video clubs on teachers' thinking and practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 113(2), 55–176.
- Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
- Vondrová, N., & Žalská, J. (2012). Do student teachers attend to mathematics specific phenomena when observing mathematics teaching on video? *Orbis scholae*, 6(2), 85–101.
- Vondrová, N., & Žalská, J. (2015). Ability to notice mathematics specific phenomena: What exactly do student teachers attend to? *Orbis Scholae*, 9(2), 77–101.
- Wiegerová, A., et al. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše bati ve Zlíně.

PhDr. Zora Syslová, Ph.D.,
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky;
e-mail: syslova@ped.muni.cz

SYSLOVÁ, Z. The Development of the Professional Vision of Students of Teaching for Nursery Schools

This study brings to academic discourse a view of the development of professional vision as one important dimension of the professionalism of nursery school teachers. The aim of the study is to describe the nature of the professional vision of students training for nursery school qualifications and the changes that occurred in it after systematic reflection on videos of actual education in nursery school. The respondents for the research project were 18 female students of Nursery School Teaching at the Education Faculty of Masaryk University. The data was gathered at the beginning of the term in which intensive work with video recording took place, and in the following term. The written commentaries of the students were analysed using two category systems. The first identified the orientation of their attention, and the second the mode of thinking about vision. The differences in orientation of their attention and the representation of intellectual operations between the two kinds of measurement were tested by a chi square test of independence. The results show that the attention of students is orientated above all to the teacher and that description predominates in their commentaries. After systematic work with analysis of the videos there were qualitative changes in the sub-process of thinking based on knowledge. Quantitative changes consisted in the length of commentaries, but also the number of categories represented in the subprocess of orientation of attention. The results show a positive advance in the professional vision of students and their way of thinking about educational reality.

Keywords: undergraduate education, professional vision, pre-school education, student, videos, orientation of attention.