**Stanovisko výkonné redakce Pedagogiky k textu**

**Struktura všímání si u studentů učitelství a povaha jejich interpretací**

Autorka/autorky předložila/y rukopis o rozsahu 19 normostran. Výklad je strukturován do těchto oddílů: Úvod, Teoretická východiska, Metodologie (Účastníci výzkumu, Výzkumný nástroj a sběr dat, Analýza dat) Výsledky, Diskuse a závěr. Seznam literatury obsahuje 22 citací.

Stanovisko autorek je v textu uvedeno červeně. Autorky moc děkují za podnětné připomínky, které mohou vypořádat ještě před zahájením recenzí.

**Přednosti práce**

* Jedná se o empirický výzkum relativně nového jevu, který se v české literatuře objevuje pod názvem „profesní vidění“.
* Výzkum byl proveden u relativně velkého souboru studentů učitelství (211 osob).
* Jedná se o smíšený výzkum, v němž je kombinován kvalitativní a kvantitativní přístup.

**Slabiny práce**

* Vágní pojetí klíčového pojmu výzkumné studie. Autorka/autorky volně pracuje/í s pojmy typu: všímání si (v nadpise a v textu se celkově vyskytuje 18 x), profesní vidění (v textu se vyskytuje 24 x), zaměření pozornosti (v textu se vyskytuje 5 x). Místy se zdá, že jsou chápány jako synonyma, což není v pořádku.

Prošly jsme znova článek, abychom zajistily, že používáme pojmy konsistentně. Jeden z procesů profesního vidění je výběrové zaměření pozornosti, které je vymezeno jako „všimnutí si toho, co v dané situaci považuje učitel za podstatné“. Změnily jsme to na „všímání si“ a uvedly, že všímání si a výběrové zaměření pozornosti se v literatuře používají rovnocenně jako synonyma (s odkazem na Janík et al., 2014, s. 156). Nicméně jsme nahradily termín zaměření pozornosti na dvou místech všímáním si.

Nadpis se nám zdá v pořádku. Článek se zabývá jak prvním procesem profesního vidění (všímání si), tak druhým (interpretace jako součást uvažování založeného na znalostech).

* V článku chybí dvě důležité věci: 1. jasná definice pojmu, na němž je výzkumná studie postavena,

V literatuře se profesní vidění definuje tak, jak máme uvedeno v prvním odstavci na s. 2 (viz také Minaříková, Janík, 2012, s. 192).

2. podrobnější zamyšlení nad českou variantou zahraničního pojmu, např. úvaha Minaříkové a Janíka (2012, s.190-191).

„Při uvádění pojmu *professional vision* do českého kontextu autoři zvažovali různé jazykové varianty – např. profesní vnímání, které by navazovalo na německý překlad *professionelle Wahrne*hmung (Seidel et al., 2010), profesní vhled a další. Z různých možností byl nakonec zvolen termín profesní vidění, který dle našeho názoru přiléhavě odkazuje k celkovému „pohledu“ na profesní situaci. Konotace termínu vidění směřují jak k interpretacím („vidím to tak“) a evaluacím („nevidím to dobře“), tak k predikcím („vidím, že nastane ono“) i alternativám/alteracím („viděl bych to jinak“) viděného. Oproti anglickému *vision*, sice český termín vidění do té míry neodkazuje k vizi jakožto konstruktivní představě o budoucnosti, nicméně i přesto se jeví jako relativně nejvhodnější ze zvažovaných variant, a to zejména pokud Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení je chápán nejen psychologicky, ale též filozoficky a nikoliv jen jako odborný termín, ale též jako metafora, resp. jako vůdčí pojem.“

Do textu jsme uvedly odkaz na tento článek na s. 1. Nedomníváme se, že bychom měly opakovat toto podrobnější zamyšlení nad českou variantou, když už byla udělána a my s termínem profesní vidění pracujeme.

Snad právě proto, že popisovaný empirický výzkum je založen na videoukázkách vyučovacích hodin, se v článku až příliš zdůrazňuje ***percepční***aspekt celé problematiky, Viz např.*všimnutí si toho, co v dané situaci považuje učitel za podstatné; zaměření pozornosti je klíčové pro rozvoj profesních dovedností učitelů; všímání si jevů na videu zhlédnuté vyučovací hodiny* (s. 2), *První výzkumná otázka se týkala výběrového zaměření pozornosti studentů učitelství* (s. 7). Málo se se připomíná výše citované **širší pojetí** profesního vidění. Čtenář se nedozví, že profesní vidění má přinejmenším tyto aspekty: dispoziční (schopnosti), dále znalostní, percepční (vnímání), obsahové, sociální, interpretující, hodnotící, konativní (jednání) a predikční.

Nově jsme uvedly s odkazem na Minaříkovou a Janíka (2012, s. 197), že uvažování založené na znalostech lze rozdělit do šesti procesů. Dále jsme uvedly s odkazem na Janíka et al. (2014, s. 156), že všímání si je percepční proces, který je znalostně založen. Nevíme, zda jsme připomínku vypořádaly vhodně, ve výše uvedeném citátu nevidíme rozpor s tím, co uvádíme v článku.

* Metodologické problémy:

Zkoumaný soubor studentů je nedostatečně popsán. Čtenář se dozví je tři charakteristiky: a) šlo o studenty 1. ročníku navazujícího magisterského studia, b) šlo o studenty pěti aprobací: anglický jazyk, matematika, vlastivěda, výtvarná výchova, učitelství pro 1. stupeň ZŠ, c) jsou uvedeny počty studentů v jednotlivých aprobacích. Nedozví se, kolik měsíců studia měli za sebou (časově šlo prý o studenty „před výukou obecné didaktiky“), kolik bylo mužů a žen atd. Doplněno.

U zadaného domácího úkolu není uvedeno přesné znění instrukce, kterou studenti dostali. Nestačí napsat: *měli za úkol napsat volnou reflexi nespecifikovaného rozsahu;* *byli vyzváni, aby napsali, co je zaujalo, co je podle nich důležité, a aby se nebáli psát své názory, protože neexistuje* ***správná*** *odpověď*.(s. 3)Snad špatná odpověď? Doslovné znění instrukcí bylo doplněno, tedy i s výrazem „správná odpověď“, který se v ní vyskytoval a který považujeme za správný.

Pokud jde o videozáznamy vyučovacích hodin, čtenář se pouze dozví, že *byla využita videa celých vyučovacích hodin z běžných tříd českých škol, které byly vybrány s ohledem na přítomnost didakticky nosných jevů. Nešlo však primárně o ukázky dobré praxe* (s. 3).Není uvedeno, kolik jich bylo, ve kterých předmětech a ročnících byly natočeny, kterých témat se týkaly. V metodologické části není uvedena důležitá okolnost, že *studenti různých skupin neviděli stejnou vyučovací hodinu* (to se čtenář dozví až v oddíle Výsledky na s. 4). Tato metodologicky důležitá informace je však na s. 7 ještě korigována větou: *U studentů z našeho vzorku, kteří zhlédli stejnou vyučovací hodinu, byly zjištěny statisticky významné rozdíly ve struktuře všímání pouze v několika málo kategoriích.* Kolik studentů tedy shlédlo stejné nahrávky a kolik různé nahrávky? Tyto informace jsou závažné, protože zmíněná skutečnost mohla ovlivnit získané výsledky. Doplnily jsme popis všech hodin, tím se však text dost natáhl.

Ve výzkumu byl použit kategoriální systém pro kódování výroků studentů podle van Esové a Sherinové (2009), jak se píše na s. 3. Na s. 4 se však čtenář dočítá, že *uvedený kategoriální systém neumožňuje odlišit nuance charakteru výroků, např. není možné odlišit „laické“ vysvětlení od vysvětlení opřeného o teorii.* To ovšem znehodnocuje závěry výzkumu. V 2.3.2 jsme více vysvětlily, že tento výrok se týká pouze oblasti Přístup – pro všechny ostatní oblasti jsme využily původní kategoriální systém podle van Esové a Sherinové. Jen v oblasti Přístup jsme zvolily ještě jemnější kódování.

Jedna z kategorií kódovacího systému je v textu označována jako *Alterace* (s. 4, 5, 6). Bylo by vhodnější mluvit o „navrhování alternativ“. Výrazem „alterace“ se totiž obvykle rozumí: změna, porucha, poškození nemocí či prostředím, nevolnost apod. S touto výtkou autorky nesouhlasí, protože výraz alterace je v českém prostředí poměrně vžitý a při jeho převzetí jsme se opíraly o díla:

Slavík, J., Janík, T., Jarníková, J., & Tupý, J. (2014). Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí 1. Pedagogická orientace, 24(5), 721.

Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., ... & Šebestová, S. (2013). Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky. Masarykova univerzita.

Konečně termín alterace se objevuje i ve výše uvedeném citátu z Minaříkové a Janíka (2012, s. 190-191).

* V oddíle označeném jako Závěr jde autorka/jdou autorky nad rámec svého výzkumu. Tvrdí totiž bez empirického důkazu, že nahlédnutí do profesního vidění studentů *umožňuje lépe porozumět* ***potřebám*** *studentů v rámci jejich obecné i oborové přípravy* (s. 9). Přitom se samotné potřeby nedají zvoleným postupem přímo zjistit. Ano, souhlasíme, věta odstraněna.
* Podobně tvrzení o tom, že písemné reflexe nad shlédnutými videozáznamy vyučovacích hodin *se nám jeví jako vhodný nástroj pro zjišťování oborově didaktických prekonceptů studentů na začátku učitelského studia* (s. 9) jde za rámec získaných dat. Vždyť na s. 4 autorka píše/autorky píší: *To, čeho si všímají* [u oblasti Téma], *studenti spíše jen popisují či subjektivně hodnotí, ale* ***nevysvětlují ani neinterpretují s oporou o teorii****. Výrazně se zabývají obecnými záležitostmi týkajícími se celé vyučovací hodiny či procesu výuky a málo komentují konkrétní události v hodině. To koresponduje* ***s malým důrazem na oborové či oborově didaktické jev****y, které jsou spíše specifického charakteru*. Zde úplně nechápeme připomínku. Prekoncepty přece mohou být i naivní, nerozvinuté a chybné.

**Závěr**

V předložené podobě není ještě možné poslat text do recenzního řízení. Bude třeba, aby byl důkladněji přepracován s přihlédnutím k výše uvedeným připomínkám.

Za výkonnou redakci časopisu Pedagogika

PhDr. Martin Chvál, Ph.D., vedoucí redaktor 25.2.2017