Profesní vidění studentů učitelství ve výtvarné výchově

Magdalena Novotná

Abstrakt

Empirická studie se zabývá strukturou všímání si v profesním vidění studentů učitelství v oboru výtvarná výchova. Cílem je zjistit, jakých obecných a oborově didaktických jevů si studenti všímají a jak o nich dále uvažují. Dále porovnat strukturu všímání si studentů učitelství 1. stupně ZŠ a 2. a 3. stupně ZŠ, SŠ v oboru výtvarná výchova. Studie analyzuje nestrukturované reflexe studentů, které vznikly na základě sledování videozáznamu hodiny Vv. Používá výzkumnou metodiku Sherin and van Es (2009). Obsahová analýza ukazuje signifikantní rozdíly v kategoriích Popis a Hodnocení.

Klíčová slova: profesní vidění, schopnost všimnout si, uvažování založené na vědění, výtvarná výchova, profesní vzdělávání učitelů, reflektivní přístup, video.

Professional Vision of Pre-service Teachers in Art Education

Abstract: The empirical study investigates the structure of noticing as part of the professional vision of pre-service teachers in the art education. The aim is to investigate students' noticing of general and domain-specific phenomena and the way they think about them and also to compare the structure of students' noticing in different study programs. The study that uses the Sherin and van Es (2009) method analyses non-structured reflections of pre-service teachers at the primary and secondary study levels.

Written reflections are based on video-recorded art education lessons. The content analysis documents significant differences in the categories of description and evaluation in the frame of knowledge-based reasoning.

Keywords: Professional vision, ability to notice, knowledge based reasoning, art education, pre-service education, reflective practice, video.

Úvod

Pozorování výuky tvoří klíčovou součástí vzdělávání učitelů. Za efektivní lze považovat tehdy, je-li doprovázeno další reflexí. Tzv. reflektivní praxí se zabývá od 80. let mnoho autorů různých pedagogických oborů. (Schön, 1983; Korthagen, 2011; Fulková, 2008 aj.) Důležitou dovedností učitele v daném oboru je všimát si jevů ve výuce a dále o nich uvažovat.

Většina výzkumů zabývajících se pojmem profesního vidění je z oblasti matematického či přírodovědného vzdělávání, příp. anglického jazyka. (Janík et al., 2014) Nejsou mi známy obdobné výzkumy z oboru výtvarné výchovy ani uměleckého vzdělávání. Studie by chtěla otevřít diskusi o pojmu profesního vidění v oblasti výtvarné výchovy a přispět k objasňování doménové specifičnosti oboru.

Uváděná studie je součástí širšího transdidakticky orientovaného výzkumu profesního vidění, realizovaného na PedF UK, zahrnujícího vyučující-badatelky různých oborů. Výzkum byl podpořen projektem PRVOUK P15 Škola a učitelská profese v kontextu rostoucích nároků na vzdělávání. V tomto kontextu poslouží výzkumná zjištění pro další srovnávání profesního vidění studentů různých oborů.

Srovnání profesního vidění studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ a 2. a 3. stupeň ZŠ a SŠ je motivováno i skutečností, že výzkumů zaměřených na studenty primárního či preprimárního vzdělávání je málo (Syslová, 2016).

1 Teoretická východiska

Profesnímu vidění se v poslední době věnuje pozornost u nás i v zahraničí. Autorky Sherin a van Es jej formulovaly v roce 2009 takto: „Profesní vidění učitelů zahrnuje schopnost všimnout si a interpretovat klíčové rysy interakcí ve třídě.“ (2009, s. 22). Rozlišují dva provázané procesy: všímání si (noticing) a uvažování založené na vědění (knowledge based reasoning). Prokázaly posun v uvažování studentů učitelství i praktikujících učitelů po účasti ve videoklubech, postupující od evaluativního přístupu k interpretačnímu. Pro výtvarnou výchovu není vzhledem k současné kontextualizaci odborného diskurzu směrem k vizuální antropologii a kulturním studiím bez zajíma-

vosti Goodwinovo (1994) pojetí profesního vidění jako souboru diskursivních praktik, jichž dané obory užívají ke strukturování významných jevů. Schopnost všimnout si události považuje za sociálně situovanou aktivitu, vycházející z historicky ustavených diskursivních praktik oboru.

Stockero (2008) zkoumá úroveň reflexe. Ve své studii dovozuje vliv kurikula založeného na analýzách videozáznamů v profesní přípravě učitelů. Výzkum Blombergové et al. (2011) prokazuje, že je rozdíl ve všímání si mezi studenty různých oborů a že se studenti učitelství zaměřují více na obecné jevy než na oborově specifické. Vondrová a Žalská (2012) zaznamenávají, že studenti učitelství jsou kritičtí zejména k činnostem učitele. Potvrzují též mnoho komentářů k obecným aspektům, méně ke specifickým. Janík a kol. (2014) ve své přehledové studii odkazují na další výzkumy zaměřené na profesní vidění.

2 Metodologie

Cílem výzkumu je zjistit, jakých obecných i oborově specifických jevů si studenti všímají a jak o nich dále uvažují. Jedná se o dvě skupiny studentů: učitelství pro 1. stupeň ZŠ (dále VV1) a učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ, obor výtvarná výchova (dále VV2). Cílem je též porovnat profesní vidění obou skupin. Text si klade za cíl přinést zjištění, na jejichž základě by bylo možné formulovat doporučení pro další rozvoj oborové didaktiky výtvarné výchovy i studijních programů v profesní přípravě učitelů.

Text odpovídá na tyto otázky:

1. Jaká je struktura všímání si u studentů VV1 a VV2?
2. Jak studenti nad všimnutými jevy uvažují?
3. Jaké jsou rozdíly ve všímání si mezi studenty VV1 a VV2?
4. Jsou studenti VV2 více zaměřeni na obor než studenti VV1?

2.1 Výzkumný vzorek

Výzkumu se účastnilo 21 studentů VV1 a 14 studentů VV2, celkem 35 studentů, kteří neprošli žádnými kurzy didaktiky. Vzorek VV1 tvoří 413 výpovědí a vzorek VV2 385 výpovědí. Celkem bylo analyzováno 798 výpovědí.

2.2 Výzkumný nástroj a sběr dat

Studenti VV1 i VV2 shlédli stejný videozáznam hodiny výtvarné výchovy, pořízený v roce 2015 v 7. ročníku ZŠ s rozšířenou výukou Vv a IT. Hodina byla vybrána, protože obsahuje více oborově zajímavých jevů. Byla úvodem do rozsáhlejšího výtvarného projektu, zaměřeného na portrétní tvorbu pomocí různých médií a identitu člověka. Studenti psali nestrukturovanou reflexi hodiny. Počet shlédnutí nebyl omezen. Studenti byli ubezpečeni, že nebudou na základě reflexe nijak hodnoceni. Sbírání dat proběhlo na počátku zimního semestru 2015. Studenti shlédli videa doma a reflexe odeslali e-mailem.

2.3 Analýza dat

Reflexe studentů byly analyzovány pomocí obsahové analýzy. Byly rozčleněny na významové jednotky v souladu s uvedenými kategoriemi. Rozčlenění provedla autorka na základě společného kódovacího manuálu, který byl laděn během opakovaného setkávání badatelek. Jednotky byly kódovány podle metodiky Sherin and van Es (2009), která je v oblasti výzkumu profesního vidění široce užívána.

Tab. 1

Kategoriální systém podle Sherin and van Es

Oblast	Aktér	Téma	Přístup	Míra konkrétnosti
Kategorie	Učitel	Obor a oborová didaktika	Popis	Konkrétní
	Žák	Pedagogika	Hodnocení	Obecné
	Pozorovatel videa	Klima	Interpretace	
	Tvůrce kurikula	Řízení třídy	Ostatní	
	Ostatní	Ostatní		

Oblast Aktér rozlišuje *Učitele*, *Žáka*, *Pozorovatele videa* a *Tvůrce kurikula*. Oblast Téma zahrnuje *Obor a oborovou didaktiku*, cílicí na oborově specifické jevy, *Pedagogiku*, odkazující k procesu učení, *Klima* a *Řízení třídy*, týkající se organizace činností ve třídě, chování žáků, uspořádání učebny aj. Kategorie *Přístup* rozlišuje popis, hodnocení a interpretaci. V oblasti *Míra konkrétnosti* specifitu, resp. obecnost pozorované situace.

Oblasti Aktér a Téma odpovídají rovině všímání si. Oblasti Přístup a Míra konkrétnosti uvažování nad všimnutým.

2.4 Vyhodnocení dat

Každý soubor kódovaly nezávisle 3 badatelky. Na základě trojitého kódování byly vypočítány shody v rozhodnutích a následně pro každou jednotku učiněno rozhodnutí, a tím zajištěna triangulace dat. Výsledkem kódování jsou tabulky s procentuálním zastoupením jednotlivých kategorií u obou skupin studentů. Data byla dále zpracována v programu SPSS pro zjištění, zda rozdíly mezi oběma skupinami jsou statisticky významné. Test normality (Shapiro-Wilkův test, spolu s vizuální kontrolou Q-Q grafu) naznačil, že normální rozložení dat můžeme předpokládat pouze u proměnné Student, Učitel, Řízení třídy, Obor a oborová didaktika, Popis a Hodnocení, Interpretace a Obecné. U těchto proměnných byl pro zjištění odlišnosti použit parametrický nepárový test. U žádné z proměnných se rozdíly v průměrném výskytu kódů mezi skupinami VV1 a VV2 neukázaly jako statisticky významné. Pro ostatní proměnné byl použit neparametrický Mann-Whitneyův pořadový test. Test vychází statisticky významný pouze pro proměnnou Ostatní v oblasti Aktér ($z = 2,337$, $p = 0,019$) and Ostatní v oblasti Téma ($z = 2,094$, $p = 0,036$). Výsledky testu naznačují, že rozdělení těchto proměnných nejsou totožná v obou skupinách. Rozdíl spočívá zejména v tom, že ve skupině VV1 se tyto kódy u většiny respondentů vůbec neobjevily.

3 Výsledky výzkumu

V odpovědi na první a druhou výzkumnou otázku text popíše, čeho si všímají studenti VV1 a jak o všimnutém uvažují. Dále rozebere strukturu všímání si vzorku VV2. Nakonec výsledky obou vzorků porovná, aby zodpověděl třetí otázku.

3.1 VV1, struktura všímání si

V kategorii Aktér si studenti všímají více kategorie *Žák* než *Učitel*. Kategorie *Pozorovatel videa* a *Tvůrce kurikula* jsou zastoupeny méně. V oblasti Tématu vidíme nejvíce odpovědi v kategorii *Pedagogika*, dále *Obor a oborová didaktika*. Ve shodném počtu výpovědí jsou to *Klima* a *Řízení třídy*. Výsledky potvrzují, že studenti VV1 se více zaměřují na obecně pedagogické jevy v kategoriích *Pedagogika*, *Klima* a *Řízení třídy*, než na oborově specifické jevy v kategorii *Obor a oborová didaktika*.

Grafy 1, 2

VV1, struktura všímání si

3.2 VV1, uvažování o postřehnutých jevech

Z grafů 3 a 4 je vidět, že studenti VV1 více hodnotí, než popisují. Míra interpretace, resp. zdůvodněných zpozorovaných jevů je o mnoho nižší. Pozorujeme velký nepoměr mezi obecnými a konkrétními výpověďmi.

Pro podrobnější obsahovou analýzu dat jsme použili funkci Filtr programu Microsoft Excel. Zde jsem sledovala vybrané uzly kategorií.

Studenti nejčastěji interpretují kategorie *Žák*, *Obor a oborová didaktika* a *Pedagogika*.

Obor a oborová didaktika se týká specifického oborového obsahu. Sledujeme zde nejvíce konkrétních postřehů. Při pohledu do výpovědí je vidět, že se studenti zabývají nejasným zadáním úkolu, uvažují o citlivosti zveřejňování osobních výpovědí. Téma hodiny nevnímají v souvislosti s učitelkou, která ho připravila a vyučuje, ale v souvislosti se žáky, kteří na něm pracují. *Libilo se mi, že žáci měli definovat, co to vlastně je tvář a co by o tváři chtěli vědět.*

V uzlu *Interpretace/Obor a oborová didaktika/Žák* studenti VV1 uvažují o obsahu a cílech vzdělávací oblasti výtvarná výchova, např.: *Výtvarná výchova by totiž měla být jednou z těch oddychových hodin, při které se žáci trochu uvolní, neboť se žáci učí pracovat sami za sebe, učí se formulovat to, jací jsou a následně daný výtvar (pravděpodobně) prezentovat.* Zdůrazňují tvořivou činnost i afektivní složku Vv. Oproti tomu její kognitivní rozměr není brán v potaz. Komunikační rozměr předmětu se v reflexích studentů VV1 objevuje zřídka.

Studenti se soustřeďují na hlasový projev učitelky. Nerozpoznávají roli učitelky v organizaci třídy, moderování diskuse aj.

V kategorii *Klima* se výpovědi studentů liší, podle toho, zda se týkají učitele nebo žáka. V posuzování učitelky jsou studenti převážně kritičtí, jejich stanoviska jsou ho-

listická. *Vystupování paní učitelky na mě působí velmi strojeně až „vojensky“.* Kategorie *Klima* je však uváděna častěji ve spojitosti se žáky, u nichž je posuzován vztah k učiteli, motivovanost aj.

Grafy 3, 4

VV1, uvažování o postřehnutých jevech

3.3 VV2, struktura všímání si

V kategorii Aktér si studenti všímají více kategorie *Žák* než *Učitel*. *Pozorovatel videa* a *Tvůrce kurikula* jsou zastoupeny méně. V oblasti Tématu vidíme nejvíce odpovědi v kategorii *Pedagogika*, dále *Obor a oborová didaktika*. *Klima* a *Řízení třídy* jsou zastoupeny obdobně. Výsledky ukazují, že studenti VV2 se zaměřují častěji na obecně pedagogické jevy než na oborově specifické.

Grafy 5, 6

VV 2, struktura všímání si

3.4 VV2, uvažování o postřehnutých jevech

Studenti VV2 více hodnotí, než popisují. Míra interpretace je o mnoho nižší. Je velký nepoměr mezi obecnými a konkrétními výpověďmi.

Studenti častěji popisují žáka než učitele. Mezi hodnotícími soudy lehce převažují ty, které se věnují učiteli. V kategorii *Pedagogika* je *Učitel* zmiňován častěji než žák oproti celku, kde převažuje pohled na *Žáka*.

Studenti VV2, kteří jsou sami výtvarně činní, zmiňují otázku svobody vyjádření, resp. jejího omezování učitelkou a prostoru pro vyjádření subjektivního názoru, např.: *Postrádám volnost v tvořivé práci.*

V uzlu *Obor a oborová didaktika/Žák* si studenti všímají komunikačního rozměru úkolu. Všímají si dílčích činností, jako jsou sdílení a obhajování názoru, i jejich dopadů na kompetence žáků.

V několika případech studenti VV2 předvídají možné dopady úkolů: *Porovnávání vlastních definic ve skupině a k tomu navíc srovnávání s dalšími zdroji (vytištěné materiály) jistě změnilo jejich pohled na věc a přispělo k hlubšímu pochopení tématu velice nenásilnou cestou.* Popisná stanoviska uvádí pojmy jako tvář, obličej, koláž, portrét, které zazněly ve videoukázce. Studenti s pojmy aktivně zachází, nicméně nedoplňují žádnou teorii, v několika málo případech uvádí částečné alterace. Studenti nemají tendenci pojmy rozlišovat ani upřesnit. Neuvědomují si nejednoznačnost, s jakou s nimi učitelka zachází.

Grafy 7, 8

VV 2, uvažování o všimnutých jevech

3.5 Srovnání VV1 a VV2

Tato kapitola reaguje na výzkumné otázky: Jaké jsou rozdíly ve všímání si mezi studenty VV1 a VV2? A jsou studenti VV2 více zaměřeni na obor než studenti VV1?

Mezi vzorky VV1 a VV2 se neukazují statisticky významné rozdíly. Pozorují pouze drobné procentuální rozdíly (tabulka 1).

Graf 9

Srovnání VV1 a VV2 ve všech zkoumaných kategoriích

Rozložení všimnutých jevů je v jednotlivých kategoriích obdobné, a to z hlediska struktury všímání si i z hlediska kvality všímání si.

Studenti obou skupin se zabývají nejčastěji hlavními aktéry výuky, tedy *Žákem* a *Učitelem*. Obě skupiny si více všímají *Žáka* než *Učitele*. Studenti VV1 si všímají *Žáka* o něco více než studenti VV2 (tabulka 1). Studenti VV1 jsou citlivější ke klimatu ve třídě. Graf ukazuje obdobný výskyt v kategorii *Obor a oborová didaktika*. Z hlediska kvality všímání je vidět, že studenti VV1 o něco častěji popisují než studenti VV2. Naopak studenti VV2 častěji hodnotí ve srovnání se studenty VV1. Při pohledu na úroveň reflexe je u obou skupin patrné nízké procento zdůvodněných odpovědí. Kvantitativní analýza neukazuje větší míru všímání si oboru Vv a jeho didaktiky u studentů VV2.

Tab. 1

Vybrané kategorie vykazující výše uvedené statisticky nevýznamné procentuální rozdíly

	Žák	Klima	Obor a oborová didaktika	Popis	Hodnocení
VV1	45,76 %	18,40 %	28,09 %	39,23 %	50,61 %
VV2	40,68 %	13,26 %	30,87 %	30,37 %	55,87 %

Tab. 2

Procento konkrétních výpovědí v kategoriích oblasti Přístup

	VV1			VV2		
	Popis	Hodnocení	Interpretace	Popis	Hodnocení	Interpretace
% konkrétních výpovědí v dané kategorii	30 %	19 %	12 %	25 %	19 %	7 %

Komentáře studentů jsou ve velké míře obecné. Těch, které se vztahují ke konkrétním situacím nebo výpovědím studentů je malá část. Tabulka 2 ukazuje největší procento konkrétních komentářů mezi popisy, nejmenší mezi interpretacemi, a to u obou vzorků.

4 Interpretace výsledků

4.1 Jaké jsou rozdíly ve všímání si a v uvažování mezi studenty VV1 a VV2?

Studenti obou skupin si všímají v obdobné míře hlavních aktérů výuky, což je v souladu např. se závěry Stockero, Rupnow and Pascoe (2017). Fakt, že si obě skupiny všímají více *Žáka* než *Učitele*, je v rozporu s výzkumy, které uvádí, že v počáteční fázi učitelské přípravy se studenti více zaměřují na učitele, s nímž se identifikují, (Fuller, 1969) a až později na žáka.

Studenti VV2 i VV1 se více zaměřují na obecně pedagogické jevy v kategoriích *Řízení třídy*, *Klima a Pedagogika* než na specificky oborové jevy. Tento jev pokládám za přirozený, neboť jde v obou skupinách o studenty, kteří se nachází před studiem oborové didaktiky. Může k tomu přispět i užitý kategoriální systém, který rozlišuje tři kategorie obecně pedagogické a pouze jednu oborovou, čímž může přispět k nerovnoměrnému rozdělení dat.

V kategorii přístup je patrné, že obě skupiny více hodnotí, než popisují. Studenti VV1 o něco častěji popisují než VV2, naopak studenti VV2 více hodnotí než studenti VV1. Zdůvodněných komentářů je v reflexích studentů velmi málo. Je patrné, že v dané fázi studia v obou sledovaných oborech studenti nedokáží teoreticky ani laicky zdůvodňovat svá pozorování. Jedním z hlavních úkolů oborových didaktik tedy zůstává teoreticky vybavit budoucí učitele tak, aby dokázali nabyté znalosti dále uplatnit při zdůvodňování svých stanovisek, především však při rozhodování se v pedagogických situacích.

Výsledky ukazují velké množství obecných výroků, oproti konkrétním. Toto zjištění je v souladu s výzkumy Blomberg et al. (2011) či Vondrové a Žalské (2012). Studenti málo uvádí konkrétní výpovědi žáků zaznívající v diskusi, přestože jsou určující pro obsah práce, protože ukazují, jak žáci o tématu uvažují. Z tabulky 2 vidíme, že popisování jevů

bývá konkrétnější, oproti intuitivnímu nepodloženému hodnocení. Jeví se tedy jako přímější cesta v rozvoji oborového myšlení.

4.2 Jsou studenti VV2 více zaměřeni na obor výtvarná výchova než studenti VV1?

Počet výpovědí v kategorii *Obor a oborová didaktika* je obdobný u obou skupin, což nepotvrzuje předpoklad o větší zaměřenosti VV2 na obor. Je nutné vzít v úvahu, že studenti jsou před studiem didaktik.

Při podrobnějším pohledu vidíme, že studenti VV1 zaměřují teorii a plánování, neuvvažují o dopadech výtvarných činností. Studenti VV1 i VV2 se málo zaměřují na téma výuky. Obsahové transformace, konstrukce a vyjednávání významů si nevšímají vůbec. Studenti VV2 by v tomto ohledu měli mít vlastní zkušenosti z předchozího studia. Slavík et al. (2015, s. 391) k tomu uvádí: „Učitel má mít vhled do uvažování žáků, do jejich témat a pojetí světa a má ovlivňovat a rozvíjet především jejich myšlení s ohledem na aktuální kulturní kontext expresivity.“

VV1 nereflktují učivo hodiny, studenti VV2 se ho dotýkají pouze na úrovni pre-konceptů. To vnímám jako pozitivní jev, vzhledem k tomu, že se jedná o studenty, kteří ještě neprošli didaktikami. Je možné ho přičíst tomu, že studenti VV2 mají víc zkušenosti s vyučováním výtvarné výchovy, jak vyplynulo z reflexí.

Někteří studenti VV2 uvažují o výtvarných technikách jako o médiu sdělení. V ojedinelých případech reflektují i pojetí vybraného média učitelem: „Podle jejího popisu byla technika koláže nejspíše pojata tradičně a nekreativně.“

Studenti VV2 jsou pojmově lépe vybaveni. V jejich reflexích se objevují pojmy: tvář, obličej, koláž, portrét, které zazněly ve videoukázce. Funkční slovník studentů VV1 je chudší.

Téma zaznamenané hodiny Vv zkoumání identity vyžaduje od aktérů jistou dávku otevřenosti a ochoty komunikovat osobní, příp. citlivé informace, nebo o nich alespoň uvažovat. Studenti VV1, i někteří experti, hovoří o tom, že takové zadání úkolu je pro ně nepříjemné. Studenti VV2 na tuto otázku vůbec neupozorňují. Jsou ochota sdělovat obsahy osobní povahy a hledání pro ně vhodných (snesitelných) forem vyjádření a otevřenost něčím, co umělecké obory rozvíjejí?

Studenti VV2, kteří jsou sami výtvarně činní, zmiňují otázku svobody vyjádření, resp. jejího omezování učitelkou a prostoru pro vyjádření subjektivního názoru. Tento jev ukazuje též expertní reflexe. Usuzuji, že tato citlivost vychází ze zkušeností z tvorby, kterou mají studenti VV1 omezenou. Stává se tématem pro jejich profesní přípravu v oblasti výtvarné výchovy.

Jsem přesvědčena, že ačkoli si studenti obou skupin všimají oborově specifických jevů kvantitativně podobně, výpovědi napovídají, že studenti VV2 mají pro další rozvoj v oboru Vv lepší předpoklady. To je ve shodě s poznatky se zkušenostmi autorky

v profesní přípravě učitelů. Profesní příprava učitelů pro 1. stupeň ZŠ je velice obsáhlá, zahrnuje většinu oborů základního vzdělávání. Provázet v tomto typu studia didaktiky s mělčími oborovými složkami je obtížnější. V profesní přípravě učitelů pro 2. stupeň ZŠ a SŠ se studenti specializují na jeden či dva studované obory, což umožňuje hlubší ponor do obsahu

Výzkum má pochopitelně svá omezení. Prvním je, že proběhl na jedné fakultě. Vzorek VV2 tvoří všichni studenti z ročníku, VV1 pouze studenti jedné paralelky. Vzorek je relativně omezený. Uvědomuji si také, že ne každý všimnutý jev musí student uvést v reflexi. Na druhou stranu fakt, že jej uvede, může ukázat na význam, který mu přikládá. V neposlední řadě je zde vliv vybrané hodiny na reflexe studentů. Omezující může být též zvolený kategoriální systém, byť široce využívaný.

Závěr

Rozvoj reflektivních kompetencí budoucích učitelů, vnímavosti k výukovým situacím a jevům, schopnosti uvažovat o nich s oporou v teorii jsou významnými cíli v přípravě učitelů. Autorka se domnívá, že sledování videozáznamů vyučovacích hodin, jejich strukturovaná reflexe s důrazem na konkrétní situace a výpovědi žáků, spolu s rozvojem kognice a metakognice studentů se mohou stát součástí efektivního studia oborových didaktik. Pokračováním výzkumu bude sledování posunu ve všímání si a v uvažování nad všimnutým u studentů na začátku a na konci jejich studia.

Literatura

- Blomberg, G., Stürmer, K., & Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1131–1140. doi: 10.1016/j.tate.2011.04.008
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207–226.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.
- Janík, T. a kol. (2014). Profesní vidění u učitelů: Pokus o zmapování výzkumného pole. *Pedagogika*, 64(2), s. 151–176.
- Korthagen, F. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. (2011) Brno: Paido.
- Sherin, M., & van Es, E. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. doi:10.1177/0022487108328155.
- Schön, D. (1983). *Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Slavík et. al. (2015). Didaktiky expresivních oborů: tvorba a její reflexe ve výchově a vzdělávání. In Stuchlíková, I. & Janík, T. et al. *Oborové didaktiky: Vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/book/549>.

- Stockero, S. L. (2008). Using a video-based curriculum to develop a reflective stance in prospective mathematics teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(5), 373–394. doi: 10.1007/s10857-008-9079-7.
- Stockero, 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. doi: 10.1016/j.tate.2017.01.006.
- Vondrová, N. & Žalská, J. (2012). Do Student Teachers Attend to Mathematics Phenomena when Observing Mathematics Teaching on Video? *Orbis Scholae*, 6(2), 85–101. Dostupné z <http://www.orbisscholae.cz/2012/nuber-2-en>.

Kontakt:

Mgr. Magdalena Novotná, Phd.
Katedra výtvarné výchovy
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
M. D. Rettigové 4
110 00 Praha 1, 110 00
E-mail: magdalena.novotna@pedf.cuni.cz