

Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení¹

Eva Minaříková, Tomáš Janík

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání

Redakci zasláno 25. 4. 2012 / Do tisku přijato 20. 6. 2012

Abstrakt: Přehledová studie uvádí do českého odborného diskursu profesní vidění jako jeden z perspektivních pojmů využitelných při úvahách na téma (učitelské) profesionalizace. V úvodu textu se autoři zmiňují o vybraných pokusech o vymezení znaků profesí a představují pohled na problematiku učitelské profesionality, který se opírá o tři dimenze – profesní vidění, profesní vědění a profesní jednání. Dále naznačují vztahy mezi těmito třemi dimenzemi, a to v rámci modelu pedagogického uvažování a jednání (Shulman, 1986) a modelu reflexe ALACT (Korthagen, 2011). V dalším textu autoři rozebírají profesní vidění u profesí obecně a poté specificky u učitelů. Představují existující konceptualizace tohoto pojmu a na základě souvisejících teoretických i empirických studií se propracovávají k vlastnímu pojetí profesního vidění učitelů. Dále naznačují vztah profesního vidění a reflexe na spirále pedagogického uvažování a jednání. V závěru nastiňují využití konceptu profesního vidění v učitelském vzdělávání, konkrétně při tvorbě elektronického učebního a diagnostického (video)prostředí pro (budoucí) učitele.

Klíčová slova: profesní vidění, profesní vědění, profesní jednání, reflexe, cyklus pedagogického uvažování a jednání, učitelské vzdělávání, elektronické učební prostředí, video

1 Úvod

Úvahy a diskuse na téma (učitelské) profesionalizace přinášejí otázku po charakteristikách a znacích profesí. Předkládaný text – na pozadí úvah o *profesním vědění a jednání* – upozorňuje na další, doposud málo doceňovaný znak profesí – *profesní vidění*. Cílem textu je mj. upozornit na to, že myšlení profesionálů se neodehrává pouze na základě pojmů (slov), ale také prostřednictvím obrazů (Petříček, 2009). Podobně jako např. *profesní vědění*, je *profesní vidění* jedním z důležitých aspektů, které odlišují profesionály od

¹ Vznik této studie byl podpořen *Stipendijním fondem PdF MU (Podpora talentovaných prezenčních doktorandů)* a projektem *MUNI/A/0883/2011 Školní vzdělávání: podmínky, aktéři, kurikulum, procesy, výsledky*. Autoři zároveň touto cestou vyjadřují poděkování oběma anonymním recenzentům a docentce Michaele Píšové za jejich cenné podněty a připomínky.

laiků (v kterékoliv profesi). Vedle toho *profesní vidění* představuje důležitý spojník mezi věděním a jednáním.

V tomto textu se nejprve zmíníme o vybraných pokusech o vymezení znaků profesí a představíme přístup opírající se o tři dimenze – *profesní vidění*, *profesní vědění* a *profesní jednání*. Pokusíme se naznačit vztah mezi těmito dimenzemi, přičemž využijeme Shulmanova (1986) modelu pedagogického uvažování a jednání a Korthagenova (2011) modelu reflexe ALACT. Dále se budeme věnovat profesnímu vidění u profesí obecně a poté specificky u učitelů. Představíme existující konceptualizace tohoto pojmu a na základě souvisejících teoretických i empirických studií představíme naše pojetí *profesního vidění* učitelů. Dále naznačíme vztah *profesního vidění* a *reflexe* na spirále *pedagogického uvažování a jednání*. V závěru nastíníme využití konceptu profesního vidění v praxi při tvorbě elektronického učebního a diagnostického prostředí.

2 Učitelství jako profese – znaky

Ze sociologického hlediska existuje celá řada znaků a seznamů kritérií profesí – např. poznatková báze dané profese, autonomie jednotlivých členů i celé skupiny, uvědomovaný ideál služby apod. Kelly (1995) ve své teoretické studii týkající se učitelství jako profese identifikuje tři společné jmenovatele různých pojetí profese² – znalosti (*knowledge*), kompetenci (*competence*) a oddanost klientům/studentům (*commitment to clients/students*). Ty jsou vnímány jako podmínky, za kterých je profesionalizace možná (srov. Koťa, 1998, s. 22). Zároveň však jsou pouze prvním krokem, protože aby „zaměstnání“ bylo profesí, musí jednat kolektivně (u učitelství se jedná například o kolektivní zodpovědnost za kvalitu výuky). Ačkoliv jsou znalosti nutné pro praktickou kompetenci (*practical competence*), samy o sobě nepostačují – „učitelé se totiž musí spoléhat na svůj úsudek, aby mohli řešit nespočetné problémy, kterým musí čelit“ (Kelly, 1995, s. 8). V rámci kompetence tedy můžeme najít dvě dimenze – vnímání/myšlení (úsudek) a jednání (řešení problémů).

Kelly, podobně jako další autoři (např. Eraut, 1994; u nás Štech, 1994), nicméně ve svém textu poukazuje na nejasné hranice pojmů profese,

² Podobné dimenze se vyskytují jak v teoretických studiích, tak v profesních standardech učitelství v různých zemích (viz např. National Board for Professional Teaching Standards, 2002).

profesionalita a profesionalizace. Podle Berlinera (2005) je to přitom právě koncept *expertnosti*³ (*expertise*), který napomáhá uchopit pojmy, jako jsou profesionalita a profesionalizace, a to např. tím, že profesi poskytuje vztahový rámec (experti jako nejlepší představitelé profese; srov. také Ginsburg & Megahed, 2009, s. 539; Píšová & Janík, 2011, s. 96). Příslušníky profese jsou všichni, kteří mají danou kvalifikaci a vykonávají příslušnou činnost (např. všichni aprobovaní praktikující učitelé), ale jen z některých z nich se stanou experti ve svém oboru. Znaky expertnosti mohou napomoci při definování dimenzí profesionality. Vedle toho mohou nastavovat směr a mety profesnímu (učitelskému) vzdělávání, profesnímu rozvoji učitelů i profesionalizaci učitelství. Dále mohou dávat rámec výzkumu v této oblasti. Jakkoliv dosud není shoda na přesných kritériích pro vymezení učitelů-profesionálů, natož učitelů-expertů (Píšová, 2010, s. 248), lze se při těchto úvahách opřít o Sternbergův a Horvathův (1995) prototypický model expertního učitelství (expert teaching), který identifikuje tři základní oblasti, ve kterých se experti nejvíce odlišují od noviců – jde o znalosti (*knowledge*), procesuální účinnost (*efficiency*) a vhled (*insight*)⁴.

V Kellyho pojednání o profesích (1995) i ve Sternbergově a Horvathově modelu (1995) nacházíme tři podobné dimenze, které v našem přístupu a výkladovém rámci označujeme *profesní vidění*, *profesní vědění* a *profesní jednání* a chápeme je jako dimenze⁵ profesionality učitele. Jelikož termín *professional* v angličtině zpravidla odkazuje jak k *profesnosti* jakožto ke stavu, jenž odlišuje učitele od ne-učitelů (laiků/amatérů), tak k *profesionalitě* jakožto k minimální úrovni kvality výkonu v profesi, bylo by zapotřebí v češtině hovořit o *profesním a profesionálním* vidění, vědění, jednání apod. Takové vyjádření by bylo nejen jazykově neobratné, ale rovněž věcně nadbytečné. Stojíme totiž na stanovisku, že *neprofesionální* vidění, vědění a jednání nemá v rámci *profese* místo, a pokud by se k němu příslušníci profese uchýlovali, bylo by třeba je delimitovat mimo profesi. Jednoduše řečeno, *profesní* vidění, vědění a jednání nemůže být *neprofesionální*. Z uvedeného lze dále dovodit, že např. *profesní* jednání jakožto jednání *profesionální* představuje minimální (požadovanou) míru kvality výkonu v profesi. Tuto míru kvality

³ Pro diskusi k českému překladu termínu *expertise* viz např. Píšová (2010).

⁴ Český překlad dle Píšové (2010, s. 249).

⁵ Výčet není úplný – mohl by být doplněn např. o profesní jazyk/řeč apod. Omezený rozsah tohoto textu nicméně neumožňuje pojednat všechny dimenze profesionality – nehledě na to, že prozatím nepanuje shoda na tom, které to jsou.

si určuje profese sama – např. skrze požadavky na kvalifikace, atestace apod. Profesionalita může v čase gradovat, a v případě některých příslušníků profese se může rozvinout až na expertní úroveň – tomto případě bychom hovořili o *expertním* profesním jednání, popř. vidění a vědění. Z druhé strany, v případě studentů učitelství, kteří se na vstup do profese teprve připravují, bychom měli hovořit o *před-profesním* vidění, vědění a jednání. Pro úplnost třeba dodat, že termín *profesní* odkazuje jak k *individuální* (tj. k učitelově), tak ke *kolektivní* (tj. k učitelské) stránce vidění, vědění a jednání.

Tři uváděné dimenze strukturují jak náš náhled na učitelskou profesionalitu, tak náš další výklad v tomto textu. Těžiště našeho pojednání spočívá ve výkladu pojmu *profesní vidění*. Pozornost je vedle toho věnována i *profesnímu vědění* a *profesnímu jednání*. Na úvod stručně k vymezení zmíněných pojmů.

- Pojem *profesní vidění* (angl. *professional vision*, něm. *professionelles Sehen/Wahrnehmen*) odkazuje k vidění situace, které je podmíněno příslušností k určité profesi (Goodwin, 1994, s. 606). Zdá se, že pojem *profesní vidění* do jisté míry koresponduje s pojmem *úsudek* u Kellyho (1995) a s pojmem *vhled* u Sternberga a Horvatha (1995). *Úsudkem* s odkazem na Kellyho rozumíme to, na základě čeho se profesionál rozhodne pro určité řešení dané situace – zahrnuje to, jak situaci vnímá, jak o ní přemýšlí a k jakým závěrům dospěje. *Vhled* dle Sternberga a Horvatha zahrnuje procesy selektivního kódování (odlišení důležitých informací od nedůležitých), selektivního kombinování (vnímání jednotlivých událostí v souvislostech) a selektivního porovnávání (využití dříve získaných informací k vyřešení aktuálního problému).
- Pojmem *profesní vědění* (angl. *professional knowing/knowledge*, něm. *professionelles Wissen*, popř. *Professionswissen*) je zpravidla označován souhrn poznatků a znalostí, tj. externalizovaných a internalizovaných kognitivních struktur, jimiž disponuje určitá profese a její příslušníci. Podle Brommeho (1992, s. 9–10) sestává profesní vědění z „teoretických elementů a empirických pravidel a praktických zkušeností... vědomě naučených faktů, teorií a pravidel, stejně jako ze zkušeností a postojů učitele ... zahrnuje také představy o hodnotách“. Pojem *profesní vědění* chápeme širěji než pojem *znalosti*, a to jako „syntézu teoretického poznání a zkušeností, na základě kterých je dále nové poznání vytvářeno“ (Píšová, 2005b, s. 6).

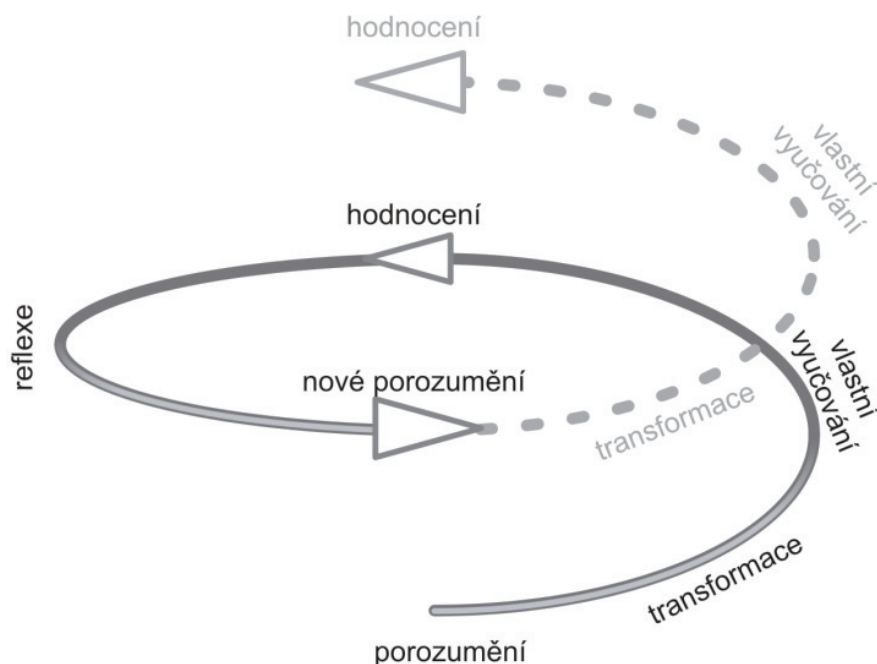
- Pojem *profesní jednání* (angl. *professional action*, něm. *professionelles Handeln*) odkazuje k souboru praktik prováděných v rámci určité profese – zpravidla dle způsobů v profesi akceptovaných a etablovaných (*lege artis*). U Kellyho (1995) se tato konativní složka objevuje jako součást pojmu kompetence, u Sternberga a Horvatha (1995) jako procesuální účinnost.

Ačkoliv je nutné tyto tři dimenze v rámci teorie a výzkumu rozlišovat, v každodenní praxi se vždy prolínají. Nacházíme je nicméně jako základní prvky v celé řadě přístupů modelujících cyklus pedagogického uvažování a jednání, jakkoliv mnohdy nejsou všechny explicitně tematizovány.

3 Cyklus pedagogického jednání a uvažování

Jedním z vlivných přístupů je Shulmanův (1987, s. 15) model procesu (cyklu) pedagogického uvažování a jednání. Shulman rozlišuje šest fází tohoto procesu:

1. Porozumění (*comprehension*) – jedná se o porozumění cílům, učivu a jeho vztahům.
2. Transformace (*transformation*) – zahrnuje čtyři procesy – příprava (kritická interpretace a analýza textu, strukturace a segmentace, vyjasnění cílů); reprezentace (použití reprezentačního repertoáru – analogií, metafor, příkladů atd.); selekce (výběr z výukových strategií); adaptace (zvážení prekonceptů, miskoncepcí, motivace, věku, schopností apod. žáků).
3. Vlastní vyučování (*instruction*) – jedná se o organizaci, prezentaci, interakci a další aspekty aktivní výuky.
4. Hodnocení (*evaluation*) – učitel zjišťuje, jak žáci rozumí (během vyučovací hodiny), testuje žáky (po skončení hodiny nebo lekce) nebo hodnotí vlastní práci.
5. Reflexe (*reflection*) – ohlédnutí se zpět za výukou – stěžejní je úvaha nad situací z hlediska zamýšlených cílů.
6. Nová porozumění (*new comprehensions*) – jedná se o porozumění cílům, učivu, jeho vztahům, žákům, výuce a sobě samému.



Obrázek 1. Shulmanův model cyklu pedagogického uvažování a jednání (adaptováno podle Shulman, 1987, s. 15).

Jednání učitele (v Shulmanově cyklu *vlastní vyučování*) je specifické svou bezprostředností. Eraut (1994, s. 53–54) se v této souvislosti zmiňuje o tzv. *hot action*, kdy „potřeba akce je okamžitá a zaváhat znamená prohrát“. Naproti tomu stojí tzv. *cool action*, kdy je dostatek času na přemýšlení. Podobný koncept nabízí Giddens (1986), který hovoří o tzv. *praktickém a diskurzivním vědomí*. V každodenních situacích se běžně uplatňuje praktické vědomí, tedy takové, kdy subjekt má pouze omezenou kontrolu myšlenkových procesů a pouze omezeně uvědoměle používá znalosti. Tento typ vědomí lze označit jako intuitivní. Intuice ale nemusí být vždy správná, resp. vedoucí k úspěchu. Důsledkem může být nesoulad mezi konečnými výsledky činnosti a původně zamýšlenými cíli, což je ale v rozporu s nárokem na profesionální zodpovědnost (učitele) a nutnost dosahovat zamýšlených cílů (Janík et al., 2011, s. 15). Pokud toto nastane, spouští se u profesionálů proces reflexe daného jednání.

4 Role reflexe v cyklu pedagogického uvažování a jednání

Součástí praktického vědomí může být i *reflexe v akci*. Schön (1983, s. 67) tento proces charakterizuje jako „myšlení za pochodu“ (*thinking on your feet*). Pokud jednání přináší očekávané výsledky, nepřemýšlíme o něm. Pokud ale intuitivní jednání vede k překvapivým výsledkům (ať už pozitivním, nebo negativním), může být podnětem k reflexi v akci. Předmětem takové reflexe mohou být jak výsledky jednání, tak jednání samotné, někdy včetně intuitivního vědění implicitně přítomného v daném jednání⁶. Specifikem reflexe v akci je akční přítomnost – dané jednání může ještě změnit přítomnou situaci. Tento pozitivní aspekt reflexe v akci (okamžitý vliv na situaci), je současně jeho nevýhodou. Nezbytnost okamžitého rozhodování a jednání (*hot action*) vytváří tlak, kdy není dostatek času vše dostatečně promyslet a zhodnotit⁷. Reflexi v akci si lze ale zpětně uvědomit a rekonstruovat v tzv. *reflexi po akci*⁸ (Janík et al., 2011, s. 17). Tento typ reflexe umožňuje analýzu situací na úrovni diskurzivního vědomí, které je typické pro hluboké promýšlení problémů a zahrnuje rozčlenění problému do dílčích kroků, pozvolné hledání souvislostí a jejich zdůvodňování. Diskurzivní vědomí, na rozdíl od praktického, předpokládá relativní nezávislost na tělesné akci (Giddens, 1986). Není tedy nutno okamžitě jednat a je dostatek času na promýšlení (viz podobnost s *cool action* výše). V reflexi po akci je tedy možné si uvědomovat emoce, bezděčné pohnutky i kriticky promýšlet možné alternativy jednání.

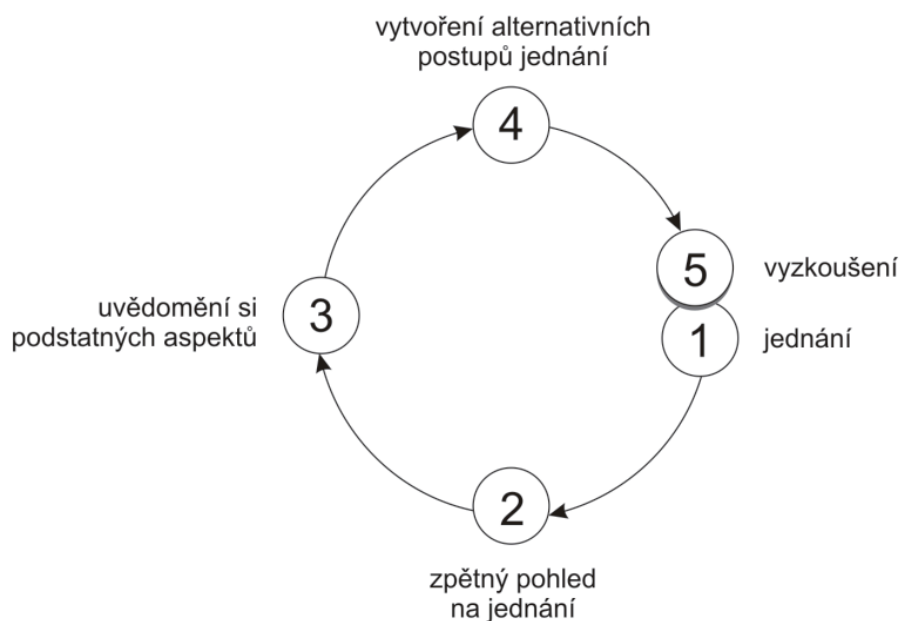
V odborné literatuře lze najít množství konceptualizací a modelů reflexe (srov. Píšová, 2005a; Kasáčová, 2005; La Boskey, 1993; Zeichner & Liston, 1996). Příkladem může být cyklický *model ideálního procesu reflexe* od Korthagena et al. (2011, s. 58) – tzv. model ALACT (obrázek 2). Tento cyklus je součástí *spirály profesního rozvoje* (s. 73). Jednotlivé fáze procesu reflexe charakterizuje citovaný autor takto:

⁶ K problému implicitního/tacitního/tichého vědění viz Neuweg (1999), Polanyi (1952), u nás Štech (1994), Koťa (1998), Švec (2005).

⁷ Wahl (1991) v této souvislosti používá termínu *Handeln unter Druck* (jednání pod tlakem).

⁸ Ačkoliv do češtiny se Schönův termín *reflection-on-action* běžně předkládá jako *reflexe po akci*, Zeichner a Liston (1996, s. 14) za *reflection-on-action* považují i reflexi před akcí, např. při plánování a promýšlení hodiny. Výstižnější termín by tedy podle tohoto pojetí byl *reflexe akce/reflexe nad akcí* (viz např. Janík, 2005, s. 125).

1. Jednání (*action*) – cyklus je spuštěn konkrétním jednáním, se kterým je spojen určitý cíl (nebo více cílů).
2. Zpětný pohled na jednání (*looking back*) – tento proces může začít po jednání nebo již během něj. Zpravidla je spuštěn něčím překvapivým, neočekávaným, co nevedlo k danému cíli.
3. Uvědomění si podstatných aspektů (*awareness of essential aspects*) – určité aspekty získávají specifický význam. Dochází k nalézání vazeb. Může se jednat například o uvědomění si příčin nedosažení daného cíle.
4. Vytvoření alternativních postupů jednání (*creating alternatives*) – může dojít ke zvolení jiného postupu k dosažení cíle. Učitel si také může uvědomit, že nezná jiné cesty k danému cíli. Za těchto okolností může nastat extenzivní učební proces (např. studium teorie).
5. Vyzkoušení (*trial*) – v podobné situaci následuje snaha o dosažení daného cíle (Korthagen et al., 2011, s. 75).

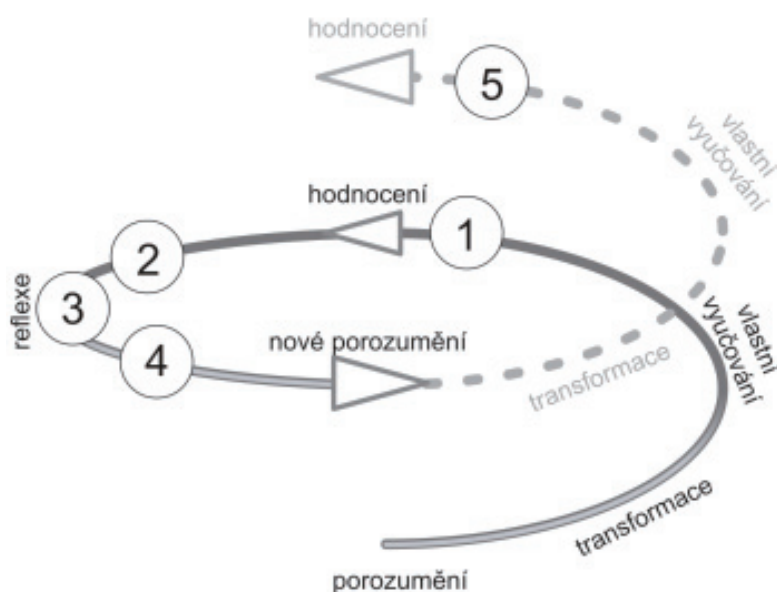


Obrázek 2. Ideální proces reflexe (Korthagen et al., 2011, s. 58).

Korthagen et al. (2011) se dále věnují otázce podpory, kterou mohou vzdělavatelé poskytnout učitelům v jednotlivých fázích procesu reflektování. Konkretizaci a operacionalizaci těchto dílčích fází však dále nenabízejí.

Netematizují například, jaké kroky mohou být součástí uvědomění si podstatných aspektů (fáze 3), či z čeho konkrétně by mohly vycházet alternativní postupy jednání (fáze 4).

Porovnáme-li Shulmanův *cyklus pedagogického uvažování a jednání* s Korthagenovým *modelem ideálního procesu reflexe*, můžeme si všimnout, že ačkoliv oba představují téměř totožný cyklus, popisují jej jinými slovy. Zajímavé je především pojetí reflexe – zatímco u Shulmana představuje reflexe pouze jednu fázi cyklu, Korthagen považuje proces reflexe za celé jedno „otočení“ spirály profesního rozvoje. Pokus o grafické znázornění podobností a odlišností zachycuje obrázek 3 (Shulmanovy fáze jsou popsány slovy, Korthagenovy čísla – pro popis viz obrázek 2). V obou modelech *reflexe/cyklu pedagogického jednání a uvažování* lze vysledovat námi dříve zmíněné dimenze profesionality učitele, tedy *profesní jednání* (zejména fáze 1 a 5), *profesní vidění* (fáze 1 až 5) a *profesní vědění* (fáze 1 až 5).



Obrázek 3. Podobnosti a odlišnosti Shulmanova a Korthagenova modelu.

V dalším textu se budeme věnovat především dimenzi *profesního vidění* v těsné návaznosti na ostatní dimenze. Nejprve představíme *profesní vidění* jako kategorii relevantní pro profesu obecně, poté se zaměříme na *profesní vidění* (u) učitelů.

5 Profesní vidění aneb vidění příslušníků profese

Pojem *profesní vidění* použil v roce 1994 Goodwin pro označení jednoho ze znaků profesí. Profesním viděním rozumí soubor diskursivních praktik používaných členy profese ke strukturování událostí v poli, které je předmětem jejich profesního pozorování. *Schopnost vidět smysluplnou událost* není dle jeho názoru transparentním psychologickým procesem, ale sociálně situovanou aktivitou, která se uskutečňuje skrze soubor historicky ustavených diskursivních praktik. Viděné (*object of knowledge*) vzniká interakcí pozorovaného (*domain of scrutiny*) a zmíněného souboru diskurzivních praktik. Goodwin tuto interakci nazývá *profesním viděním* (*professional vision*). Profesním viděním se (kromě jiného) od sebe liší příslušníci různých profesí – „archeolog a farmář vidí rozdílné jevy ve stejném kousku hlíny“ (Goodwin, 1994, s. 606). Goodwin dále rozlišuje tři procesy diskurzivních praktik, které členům určité profese umožňují *vidět* hlavní znaky dané situace/daného objektu:

- (1) kódování (*coding*) – transformuje jevy pozorované v určitém prostředí do viděného (*objects of knowledge*), které povzbuzuje diskurs dané profese; jedná se o interpretace relevantních událostí;
- (2) zvýrazňování (*highlighting*) – rozčlenění pozorovaného na figuru a pozadí, zvýraznění některých jevů z komplexního pozorovaného pole;
- (3) vytváření a artikulování materiálních reprezentací (*producing and articulating material representations*) – např. zvýraznění relevantních obrysů do hlíny při archeologických vykopávkách.

Při uvádění pojmu *professional vision* do českého kontextu autoři zvažovali různé jazykové varianty – např. *profesní vnímání*, které by navazovalo na německý překlad *professionelle Wahrnehmung* (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

je chápán nejen psychologicky, ale též filozoficky a nikoliv jen jako odborný termín, ale též jako metafora, resp. jako vůdčí pojem⁹.

Polanyi (1952, cit. dle Neuweg, 1999, s. 176) odkazuje k obdobnému fenoménu s využitím pojmu *connoisseurship* (znalectví), který definuje jako na znalostech založenou schopnost identifikovat charakteristické vzorce v předmětu pozorování. Polanyi uvádí příklad meteorologů, námořníků a pilotů, kteří pozorují a klasifikují různé formace mraků na obloze. Představitel každé z profesí je „vidí po svém“, mj. proto, že pro každého z nich má klasifikace jiné důsledky. Polanyi (1962, s. 393, cit. dle Neuweg, 1999, s. 177) k tomu píše:

Zde vykonávaný úsudek sestává ze správného posouzení komplexních vztahů mezi nespecifikovanými elementy. Ve výsledku vidí expert široké panorama charakteristických fyziognomií (vzorců) tam, kde oko laika nevidí nic, co by bylo významné.

Z uvedeného je patrné, že ačkoliv se jedná o koncept z jiného paradigmatu, resp. výkladového rámce, ve svém důsledku se velmi blíží Goodwinovu konceptu *profesního vidění*.

Profesní vidění se v posledních letech stalo předmětem výzkumného zájmu např. u archeologů a právníků (Goodwin, 1994), farmářů (Berger, Martin, & Sahlstrom, 2008) nebo architektů (Lymer, 2009; Styhre, 2010). Pozornost tomuto fenoménu je věnována i ve výzkumu učitele (Sherin, 2007; Lefstein & Snell, 2011; Seidel et al., 2011). Zájem o *profesní vidění učitelů* je motivován tím, že to, jak učitel vnímá situace ve výuce, ovlivňuje jeho pedagogické rozhodování a jednání (viz např. Janesick, 1978), což může mít důsledky pro kvalitu výuky a výsledky žáků.

6 Profesní vidění (u) učitelů aneb učitelovo učitelské vidění

Výzkumu *profesního vidění* je věnována pozornost v pedeutologickém výzkumu po celém světě (např. Sherin, 2007 – USA; Seidel, 2011 – Německo; Lefstein & Snell, 2011 – Velká Británie). S metaforou „vidění“ se můžeme

⁹ Jak upozorňuje Terhart (2000, s. 809), vůdčí pojmy „nemají být nahlíženy jako precizně definované, empiricky operacionalizované či operacionalizovatelné milníky v rámci pedagogického diskurzu, daleko spíše je třeba je chápat jako pojmové komprimace široce rozvětveného spektra argumentů, cílových nastavení, přesvědčení a možností postupů“.

nicméně setkat i v textech, které se ke konceptu *profesního vidění* přímo nehlásí. Např. Janesicková (1978) se věnovala výzkumu učitelovy osobní perspektivy vidění výuky (přeloženo podle Píšové, 2005, s. 22). Davisová (2006) psala o schopnosti *vidět to podstatné* (*seeing what matters*). Yakura (2009) nazval svůj článek *Učit se vidět* (*Learning to see*). S tímto pojmem se setkáme i v českém prostředí (Kostková, 2011). Štech (1995) uvádí, že „zkušený učitel věci hned ‚vidí‘“. Dobrý (2002) upozorňuje na „potřebu vidět a rozlišovat didaktické jevy v praxi“.

Pojem *profesní vidění* odkazuje k znalostně založeným procesům řízení pozornosti a zpracování informací¹⁰ (van Es & Sherin, 2008). Podle Sherinové (2007, s. 384) zahrnuje dvě komponenty, resp. dva subprocesy – *noticing* (všímání si) / *selective attention* (výběrové zaměření pozornosti)¹¹ a *knowledge-based reasoning* (uvažování založené na vědění)¹².

Výběrovým zaměřením pozornosti se rozumí znalostně založený proces identifikace situací a událostí, které jsou z profesního hlediska relevantní¹³ pro úspěch pedagogického jednání (Seidel et al., 2010, s. 297). K problému zaměření pozornosti odkazuje i Schön (1983, s. 40), když se v rámci reflexe (v/po akci) zmiňuje nejen o řešení problému (*problem solving*), ale i o definování problému (*problem setting*). „Problémy se neprezentují

¹⁰ Jak bylo zmíněno výše, profesní vidění (učitelů) je vnímáno šířeji než jako psychologický proces. Z povahy situací staví nejen na zrakových, ale i na ostatních (především pak sluchových) vjemech. Nikoliv náhodou se v sémantické blízkosti takto chápaného pojmu „vidění“ objevuje pojem „vnímání“, jak bylo a bude zmíněno.

¹¹ Oba termíny jsou často používány rovnocenně, jako synonyma (viz např. Seidel et al., 2011).

¹² V této souvislosti je užitečné odkázat na teoretika umění Maxe Imdahla (in Petříček, 2009, s. 21), který rozlišuje *rozpoznávající vidění* a *vidoucí vidění*. Podle Petříčka (s. 22) „věci rozpoznáváme, protože již zhruba víme, co jsou, poznávání je postup ztotožňování.“ Potud jde o rozpoznávající vidění. Naproti tomu vidoucí vidění „rozrušuje tento zvyk a snaží se ukázat věci jinak“ (Petříček, 2009, s. 22). Identifikace tedy zjednodušuje, zatímco vidoucí vidění „otvírá trhlinu mezi viděním a věděním.“ Podobně uvažují i Sternberg a Horvath (1995, s. 14), podle kterých „experti pouze neřeší problém; často problém redefinují, a tím se propracují k důmyslným a prozíravým (*insightful*) řešením, která ostatní prostě nenapadnou. Tato řešení nazýváme prozíravými, abychom naznačili jejich kvalitu hlubokého vhledu do problému“. U expertů bychom tedy mohli mluvit o *vidoucím vidění*. Pojem *vidoucí vidění* tak zřejmě souvisí s pojetím *adaptivních expertů* (např. Bransford et al., 2005, s. 49), kteří se na rozdíl od *rutinních expertů* vyznačují tím, že hledají nová řešení (namísto aplikování rutinních postupů).

¹³ Zamlčovaným předpokladem zde je, že se neobejdeme bez teorie fungující, účinné či kvalitní výuky – právě taková teorie by měla napomoci posoudit, co je „relevantním znakem výukové situace“.

praktikům jako dané... Když vymezujeme problém, *vybíráme* to, co budeme považovat za stěžejní v dané situaci; vytyčujeme hranice naší *pozornosti*...“ (Schön, 1983, s. 40; kurzíva autor).

Uvažování založené na znalostech představuje proces promýšlení situací a událostí, které byly identifikovány jako relevantní. Jedná se o proces, který předpokládá určité znalosti (Seidel et al., 2010) nebo porozumění (Sherin, 2007). Podle van Esové a Sherinové (2002) může tento proces zahrnovat použití toho, co učitel ví o učivu, aby porozuměl uvažování žáků; použití toho, co učitel ví o kontextu dané třídy, aby porozuměl chování žáka; nebo rozpoznávání souvislostí mezi specifickými ději ve třídě a širšími principy výuky.

Seidelová et al. (2010, 2011) hovoří o třech aspektech/rovinách uvažování založeného na znalostech: (1) popis toho, čeho si učitel všimnul (popis; *description*); (2) spojování konkrétních situací ve třídě s učitelovými předchozími znalostmi a porozuměním výuce (vysvětlení; *explanation*); a (3) využití tohoto spojení k předvídání toho, co může nastat jako následek dané situace (predikce; *prediction*).

Profesní vidění (u) učitelů je nejčastěji zkoumáno ve vztahu k výuce. Lze rozlišit dva úhly, ze kterých učitel může výuku nahlížet: (a) z pohledu učitele – aktéra výuky (přímo, když výuka probíhá; dívá se zevnitř na výukovou situaci, jíž je sám účastníkem; *professional vision in action* – viz Sherinová et al., 2008) nebo (b) z pohledu pozorovatele (může se jednat o výuku jiného učitele, nebo o výuku vlastní, ale zprostředkovanou např. videozáznamem – není tedy přímo účastníkem). Zatímco první typ *profesního vidění* klade před výzkum praktický problém, jak jej zkoumat¹⁴, *profesní vidění* učitele-pozorovatele výuky je v současné době zkoumáno poměrně intenzívně.

Jak bylo zmíněno, s koncepty podobnými *profesnímu vidění* se setkáme i ve výzkumech a teoretických studiích, které s tímto pojmem přímo nepracují.

Z českého prostředí zmíníme např. práci Píšové (2005), která v rámci svého výzkumu zjistila, že po absolvování klinického roku (celoroční výukové praxe) došlo u studentů ke změnám v uvažování nad videozáznamy vlastních hodin (fáze reflexe vyjádřené myšlenkovými operacemi). Sledovány byly kategorie popis, analýza, hodnocení, návrh alternativních postupů, genera-

¹⁴ Pokus o zkoumání profesního vidění v rámci vlastní probíhající výuky zkoumaného učitele je popsán v práci Sherinové et al. (2008).

lizace a metakognice. Výzkum prokázal, že na konci klinického roku došlo u studentů ke zlepšení, což se projevovalo v tom, že naplňovali více fází reflexe (Píšová, 2005a, s. 154).

Slavík a Čapková (1994) se věnovali zkoumání učitelova pojetí výuky. Využívali k tomu tzv. reflektivní bilance, ve kterých mj. analyzovali jejich formálně-obsahové charakteristiky jako např. popis, hodnocení, vysvětlení (intepretace a explikace) a předjímání (prognóza a plánování). Rozbory reflektivních bilancí autorům umožnily charakterizovat tři modalitty učitele v jeho profesi a to divadlo, dílna a těžký život.

Stehlíková (2010) ve své studii představuje termín *schopnost všimnout si (ability to notice)*¹⁵. V jejím přístupu je pozornost zaměřena především na obsah výpovědí studentů učitelství a učitelů matematiky, které komentují krátké videosekvence z výuky. Výzkumná pozornost je zaměřena spíše na obsah/zaměření pozornosti učitelů (tedy čeho si všímají), než na procesy, které stojí v pozadí jejich komentářů (jak o jevech přemýšlejí). Její výzkum nicméně ukázal, že velká část komentářů studentů i učitelů tvořily neutrální poznámky (30 %), ve kterých respondenti pouze popisovali, co na videozáznamu viděli. Ostatní poznámky byly povahy interpretační či hodnotící, případně zmiňovaly alternativy.

Pokud jde o práce zahraniční provenience, těch je k dispozici podstatně více. Např. Davisová (2006) se ve své studii *Seeing what matters (Vidět to podstatné)* pracovala s konceptem *produktivní reflexe*. Ve svém výzkumu analyzovala písemné reflexe a sledovala, jak v nich studenti zachází se čtyřmi jádrovými oblastmi (žáci a učení, znalost učiva, hodnocení, výuka) – tedy jestli je pouze zmiňují, případně na ně kladou důraz, či jestli je vzájemně integrují.

Santagatová a Angeliciová (2010) se ve svém výzkumu *schopností studentů učitelství analyzovat a reflektovat videozáznamy výuky* soustředily na tři dimenze – analýza, evaluace a navrhování alternativ. Vlivem videa na učení se učitelů se zabýval také Chan (2005), který zkoumal záznamy (protokoly) z hlasitého uvažování uživatelů tzv. video-etnografických případů. Pomocí metody zakotvené teorie identifikoval několik druhů kognitivních aktivit respondentů při sledování videa. Tyto aktivity rozdělil do dvou dimenzí: (1) uvědomění si (*awareness*), do které patří základní a pokročilé všímání

¹⁵ Uvedená autorka ve svých novějších publikacích vedle toho pracuje s obratem *...attend to mathematics specific phenomena (věnování pozornosti specificky matematickým jevům)*, což evokuje důraz spíše na procesuální než na dispoziční aspekty (Vondrová & Žalská, 2012).

si a vybavování si; a (2) reflexe, do které patří rozumění (*comprehension*), přijetí (*acceptance*), odmítnutí (*rejection*), propojení (*connection*) a touha jednat (*desire to act*).

Další skupinu výzkumů zabývajících se koncepty příbuznými *profesnímu vidění*, představují studie srovnávající učitele-novice a učitele-experty, případně zkušené učitele a experty. Např. Copeland et al. (1994) ve svém výzkumu identifikovali čtyři kategorie kognitivních procesů, ve kterých se od sebe liší začínající a zkušení učitelé. Jedná se o propojování myšlenek, schopnost vidět příčinu a následek, vysvětlovat a navrhnout alterace. Podobně Gonzalez a Carterová (1996) identifikovali rozdíly mezi studenty učitelství a jejich spolupracujícími učiteli při interpretaci událostí ve třídě. Podle jejich zjištění se studenti spíše soustředili na popis událostí, zatímco spolupracující učitelé byli schopni vidět propojení mezi událostmi, byli je schopni vysvětlit a nabídnout alternativní způsoby jednání. K podobným výsledkům došly i Kerrinsová a Cushingová (2000). Jejich výzkum zaměřený na rozdíly mezi začínajícími a zkušenějšími řediteli při pozorování videozáznamu výuky odhalil rozdíly v poměrném zastoupení deskriptivních, interpretativních, evaluativních a doporučujících komentářů. Zatímco začínající ředitelé více popisovali (66 % jejich komentářů) a téměř se u nich neobjevovala hodnocení a doporučení (6 % a 0 %), zastoupení hodnotících a doporučujících komentářů bylo u zkušených ředitelů vyšší (14 % a 9 %).

Výzkumem *kompetentního vnímání výuky* (*kompetente Unterrichtswahrnehmung*), tj. konceptem, na který profesní vidění částečně navazuje¹⁶, se zabývala Schwindtová (2008). Porovnávala písemné reakce studentů učitelství, učitelů a školních inspektorů na videozáznam výuky fyziky. Komentáře studentů byly charakteristické popisem jednotlivých událostí, zatímco komentáře učitelů se vyznačovaly popisem a hodnocením. Z komentářů učitelů ale nebylo patrné, že by docházelo k hlubším úvahám. Komentáře inspektorů se podobaly komentářům učitelů, ale bylo z nich patrné, že vnímání inspektorů bylo podmíněno významem událostí pro procesy učení a vyučování (Schwindt, 2008, s. 167).

Tabulka 1 shrnuje výše představené výzkumy a jejich souvislost s námi navrhovaným vymezením *profesního vidění* včetně jeho subprocessů – viz níže. Tabulka zachycuje, ve kterých zastřešujících konceptech se objevují které subprocessy.

¹⁶ Pojem *kompetentní vnímání výuky* byl původně používán týmem kolem Seidelové – autoři nicméně později začali operovat s pojmem *profesní vidění* (viz jejich pozdější texty).

Tabulka 1

Koncepty související s profesním viděním

Subprocesy	Identifikování	Popisování (reprezentování)	Interpretace	Vysvětlování	Predikování	Hodnocení	Navrhování alternativ a alterací
Autorské koncepty související s profesním viděním							
Profesní vidění (Sherin, 2007; van Es & Sherin, 2008)	x		x	x		x	
Profesní vidění (Seidel et al., 2011)	x	x		x	x		
Kompetentní vnímání výuky (Schwindt, 2008)	x	x		x	x	x	x
Reflexe vlastní pedagogické zkušenosti (Slavík & Čapková, 1994)		x	x	x	x	x	
Fáze reflexe – myšlenkové operace (Píšová, 2005a)		x		x		x	x
Schopnost všimnout si (Stehlíková, 2010)	x	x	x			x	x
Produktivní reflexe (Davis, 2006)		x		x		x	x
Rozdíly mezi učiteli a studenty učitelství v interpretaci událostí ve třídě (Gonzalez & Carter, 1996)	x	x		x			x
Rozdíly mezi novici a experty v pozorování výuky (Kerrins & Cushing, 2000)		x	x			x	x
Pozorování výuky (Beck, King, & Marshall, 2002)	x			x	x		x
Rozdíly v kognitivních procesech mezi začínajícími a zkušenými učiteli v pozorování výuky (Copeland et al., 1994)				x		x	x
Kognitivní aktivity při pozorování výuky (Chan, 2005)	x	x	x	x		x	
Analýza hodin (Santagata & Angelici, 2010)				x		x	x

Podle našeho názoru lze ve světle uvedených výzkumů pod pojem *profesní vidění* zařadit kromě *popisu*, *vysvětlení* a *predikce* i další subprocesy. Navrhujeme vymezit *profesní vidění* (u) učitelů jako komplexní soubor procesů *vnímání výuky* a *uvažování o výuce*¹⁷, který zahrnuje *selektivní pozornost* a *uvažování založené na věděni*. Jedná se o individuální procesy (intrasubjektivní), které se nicméně odehrávají na pozadí toho, co je v profesi sdílené (intersubjektivní).

¹⁷ *Profesní vidění* se potenciálně může vztahovat na veškeré situace, v nichž se učitel ocitne. Námí kladený akcent na výuku vychází z přesvědčení, že jádrem učitelovy profesní činnosti je a má být plánování, realizace a reflexe procesů vyučování a učení.

Výběrovým zaměřením pozornosti rozumíme identifikování relevantních znaků určité situace, které jsou *důležité pro dosažení daného cíle* – ať už se jedná o cíl jakéhokoliv druhu a jakékoliv úrovně. Uvažování založené na věděni zahrnuje v našem pojetí několik dílčích procesů – reprezentování, interpretování, vysvětlování, predikování, hodnocení výukových situací a navrhování alternativ a alterací. Jednotlivé subprocessy lze vymezit takto:

- reprezentování – vědomá pozornost, (vnitřní) deskriptivní vyjadřování, pojmenovávání, zpřítomňování, popisování situace anebo jejích relevantních znaků;
- interpretování – učitelovo rozumění situaci, odhad jevů a vztahů mezi jevy, které nelze přímo pozorovat;
- vysvětlování – použití obecných principů a znalostí¹⁸ k porozumění dané situaci;
- predikování – odhad následků jednání učitele i důsledků celé situace (např. pro učení žáků, jejich motivaci apod.) a odhad budoucího stavu;
- hodnocení – zaujetí pozitivního nebo negativního postoje k situaci;
- navrhování alternativ a alterací – návrh jiného přístupu k situaci nebo konkrétního postupu, který je podle učitele v daném kontextu vhodnější nebo také možný (podrobněji viz Minaříková, 2011, s. 157–158).

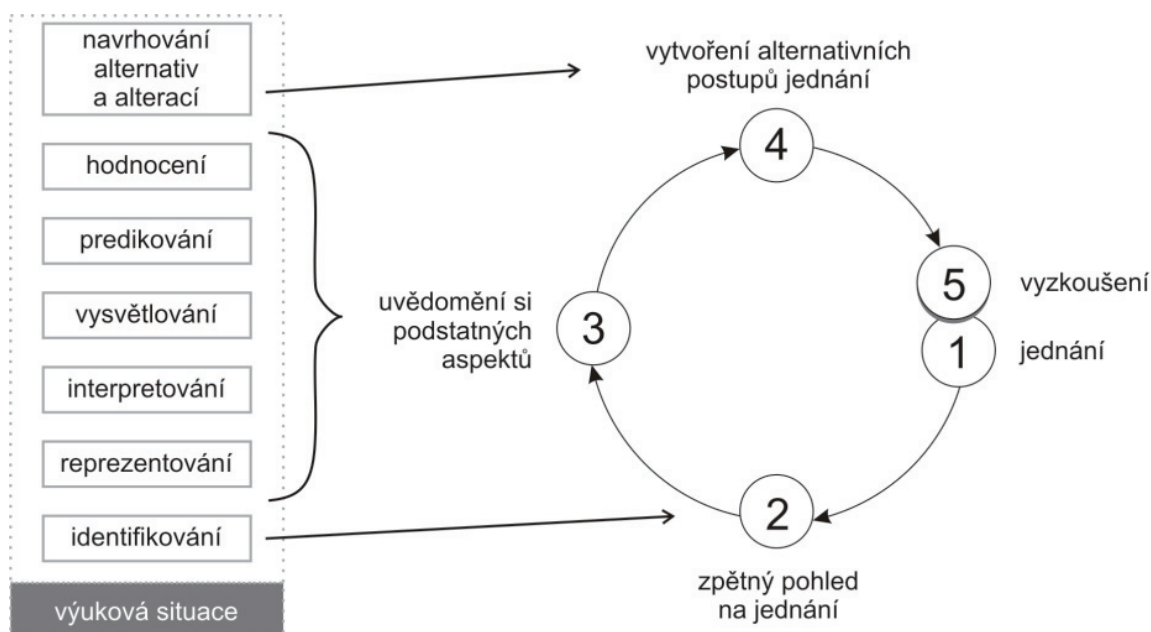
7 Vztah profesního vidění a reflexe na spirále pedagogického uvažování a jednání

Lze rozlišit dva úhly, ze kterých učitel může nahlížet na výuku: jako aktér výuky, nebo jako její pozorovatel. Profesní vidění učitele-aktéra výuky se uplatňuje souběžně s jeho pedagogickým jednáním – v Shulmanově cyklu tedy ve fázi *vlastního vyučování a hodnocení*, u Korthagena pak ve fázích *jednání (1)* a *vyzkoušení (5)*.

Profesní vidění se však dle našeho názoru uplatňuje i v ostatních fázích *cyklu pedagogického uvažování a jednání/reflexe*. Například Korthagenův model přímo operuje s metaforou „pohledu zpět“. V této jeho fázi můžeme najít podobnost s výše vymezeným procesem identifikace. Druhou fází Korthagenova cyklu, uvědomění si podstatných aspektů, lze rozložit

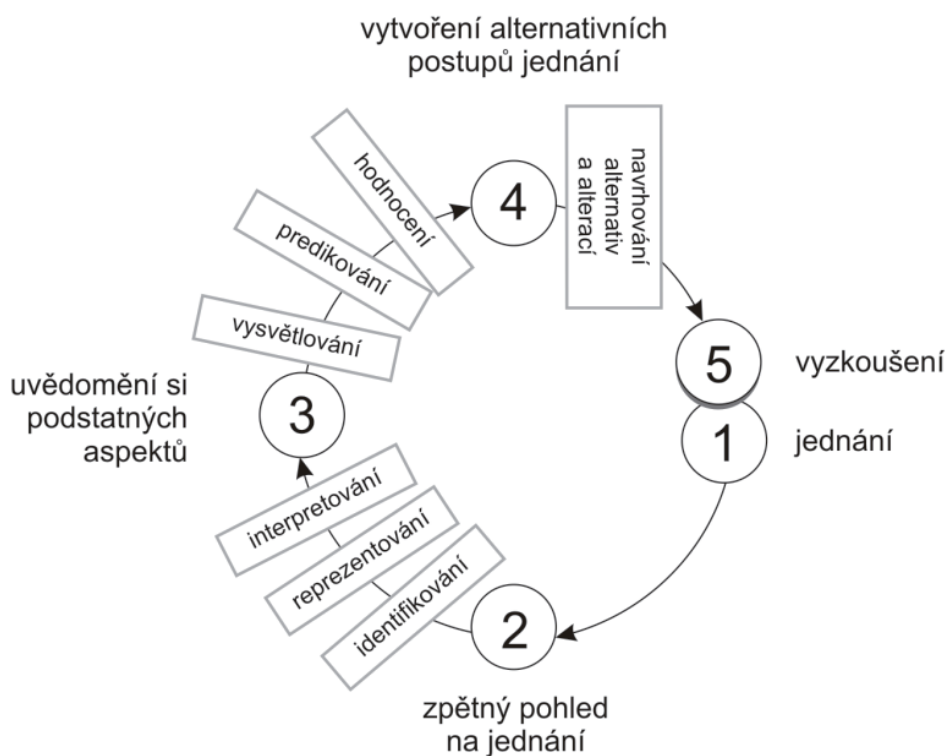
¹⁸ Může se jednat o znalosti Teorií i teorií (podrobněji in Korthagen, 2011, s. 27).

do jemnějších složek. Může podle nás zahrnovat procesy popisování, interpretování, vysvětlování, hodnocení a predikování. Z logiky věci by teprve po nich měla následovat fáze navrhování alternativ a alterací, které by měly vyplývat z předchozího. Podobnost, kterou spatřujeme mezi Korthagenovým cyklem a naším pojetím profesního vidění, zachycuje obrázek 4.



Obrázek 4. Podobnost mezi profesním viděním a modelem ideálního procesu reflexe.

Vztah *profesního vidění a reflexe* lze tedy pojmout dvojím způsobem. (1) Pomocí konceptu *profesního vidění učitele* lze jemněji diferenciovat proces reflexe a přispět k jeho operacionalizaci pojmenováním (rozlišením) subprocessů. Může se jednat o *profesní vidění učitele-aktéra*, pak by se jednalo o reflexi-v-akci, i o *profesní vidění učitele-pozorovatele*, potom by šlo o reflexi-po-akci. (2) *Reflexi-po-akci* lze chápat jako prostředek rozvoje *profesního vidění* (ať už se jedná o reflexi výuky vlastní či cizí). Náš pokus o grafické vyjádření vztahu *profesního vidění učitele-pozorovatele výuky a reflexe-po-akci* představuje obrázek 5. Takto vyjádřené *profesní vidění* představuje ideální stav. Nechceme tvrdit, že všechny složky se objevují vždy, u všech a za všech okolností. Povaha *profesního vidění* u studentů učitelství a u učitelů bude předmětem dalšího výzkumu.



Obrázek 5. Vztah profesního vidění učitele-pozorovatele výuky a reflexe-po-akci (podle Korthagenova pojetí).

8 Závěry a výhledy – vývoj učebního a diagnostického prostředí

Výše jsme se pokusili nastínit subprocessy *profesního vidění* a jejich vztah k procesu *reflexe*. V současné době pracujeme na operacionalizaci jednotlivých procesů a jejich výzkumném uchopení (viz např. Minaříková, 2011). Základní otázkou z pohledu učitelského vzdělávání je, jak u (budoucích) učitelů podporovat rozvíjení těchto procesů. Hledají se různé cesty, z nichž mnohé jsou založeny na využití videa. Příkladem mohou být různá elektronická prostředí (*Observe* – Seidel et al., 2010; *Videoportal* – Krammer et al., 2008) či programy dalšího profesního vzdělávání založené na setkávání učitelů z praxe a analýze videozáznamů (*videokluby* – van Es & Sherin, 2008; *Problem-Solving Cycle* – Koellner et al., 2007).

Naše cesta spočívá ve vytváření elektronického učebního prostředí (*IVŠV VideoWeb*), které využívá videozáznamy z reálných hodin v kombinaci

s otázkami a úkoly, které mají za cíl rozvíjet jednotlivé procesy *profesního vidění* (budoucích) učitelů. Toto prostředí je strukturováno tak, aby poskytlo (budoucím) učitelům oporu při pozorování a reflektování „cizí výuky“ zprostředkované videozáznamem a podpořilo tak rozvoj jejich *profesního vidění*. V rámci *IVŠV VideoWebu* jsou využívány zejména videozáznamy pořízené v rámci *IVŠV videostudií* (Najvar et al., 2011), které jsou doplňovány dalšími materiály (pracovní listy, ukázky z učebnic, teoretické texty apod.), otázkami a úlohami, které zaměřují pozornost studentů a jsou jim oporou při analýze a reflexi videozáznamů. *IVŠV VideoWeb* slouží jako diagnostický, intervenční i výzkumný nástroj při rozvoji a zkoumání *profesního vidění*.

Ačkoliv věříme v potenciál takového prostředí, jeho účinnost a akceptace uživateli se musí stát předmětem dalších výzkumů. Současně si uvědomuje, že jakkoli účinné, mělo by toto prostředí být součástí uceleného programu přípravného vzdělávání (budoucích) učitelů, který bude rozvíjet všechny dimenze profesní výbavy (budoucích) učitelů. Na projekt *VideoWeb* bychom v budoucnu chtěli navázat výzkumem *profesního vidění* a možností jeho rozvoje v rámci *videoklubů*. Videokluby jsou designovány jako programy *profesního vzdělávání* pro praktikující učitele (viz např. Sherin, 2007) a jsou založeny na kolaborativní analýze a diskusi videozáznamů vlastní výuky účastníků v rámci pravidelných setkání. Design *videoklubů* umožňuje nejen detailnější výzkum *profesního vidění* praktikujících učitelů, ale i možností jeho rozvoje tímto typem intervence. V rámci *videoklubů* se nabízí i možnost zkoumat vztah mezi *profesním viděním*, *profesním věděním* a *profesním jednáním* a tedy možnost prozkoumat jednotlivé dimenze učitelské profesionality ve vzájemných souvislostech. Poznatky z takového výzkumu by mohly být přínosné pro další výzkum učitelů a především pro přípravné a další vzdělávání učitelů.

Literatura

- Bergea, H. L., Martin, C., & Shalstrom, F. (2008). „I don't know what you're looking for:“ Professional vision in Swedish agricultural extension on nature conservation management. *Journal of Agricultural Education and Extension*, 14(4), 329–345.
- Berliner, D. (2005). The place of proces-product research in developing the agenda for research on teacher thinking. In P. M. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Teacher thinking and professional action*. Oxon: Routledge.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., Hammerness, K., & Beckett, K. L. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (s. 40–88). San Francisco: Jossey-Bass.

- Bromme, R. (1992). *Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Copeland, W. D., Birmingham, C., DeMeulle, L., D'Emidio-Caston, M., & Natal, D. (1994). Making meaning in classrooms: An investigation of cognitive processes in aspiring teachers, experienced teachers, and their peers. *American Educational Research Journal*, 31(1), 166–196.
- Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 281–301.
- Dobry, L. (2002). Potřeba vidět a rozlišovat didaktické jevy v praxi. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 68(8), 2–11.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- Giddens, A. (1986). Action, subjectivity and the constitution of meaning. *Social Research*, 53(3), 529–545.
- Ginsburg, M. R. & Megahed, N. M. (2009). Comparative perspectives on teachers, teaching and professionalism. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (s. 539–556). New York: Springer.
- Gonzalez, L. E., & Carter, K. (1996). Correspondence in cooperating teachers' and student teachers' interpretations of classroom events. *Teaching & Teacher Education*, 12(1), 39–47.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.
- Chan, P. Y. K. (2005). Examining the psychological impact of video cases for teacher education. In C. Looi, D. Jonassen, & M. Ikeda (Eds.), *Proceeding of the 2005 conference on Towards sustainable and scalable educational innovations informed by the learning sciences: Sharing good practices of research, experimentation and innovation* (s. 42–50). Amsterdam: IOS Press.
- Janesick, V. J. (1978). *An ethnographic study of a teacher's classroom perspective: Implications for curriculum*. Michigan: The Institute for Research on Teaching.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T., Slavík, J., & Najvar, P. et al. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: NÚV.
- Janík, T., & Píšová, M. (2011). On the nature of expert teacher knowledge. *Orbis scholae*, 5(2), 95–115.
- Janík, T., & Minaříková, E. et al. (2011). *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska, aplikace, výzkum*. Brno: Paido.
- Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela.
- Kelly, P. P. (1995). *Teaching as a profession?* Dostupné z boisestate.edu/pkelly/webpage/920PPR.html.
- Kerrins, J. A., & Cushing, K. S. (2010). Taking a second look: Expert and novice differences when observing the same classroom teaching segment a second time. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(1), 5–24.
- Koellner, K., Jacobs, J., Borko, H., Schneider, C., Pittman, M. E., Eiteljorg, E., Bunning, K., & Frykholm, J. (2007). The Problem-Solving Cycle: A model to support the development of teachers' professional knowledge. *Mathematical Thinking and Learning*, 9(3), 273–303.

- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kostková, K. (2011). Využití videa v profesní přípravě učitelů: pardubické zkušenosti. In T. Janík & E. Minaříková et al., *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska, aplikace, výzkum* (s. 76–84). Brno: Paido.
- Koťa, J. (1998). Profesionalizace učitelského povolání. In R. Havlík, J. Koťa, V. Spilková, S. Štech, J. Švecová, & M. Tichá, *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd* (s. 6–42). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Krammer, K., Schnetzler, C. L., Ratzka, N., Reusser, K., Pauli, C., Lipowsky, F., & Klieme, E. (2008). Lernen mit Unterrichtsvideos: Konzeption und Ergebnisse eines netzgestützten Weiterbildungsprojekts mit Mathematiklehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(2), 178–197.
- LaBoskey, V. K. (1993). A conceptual framework for reflection in preservice teacher education. In J. Calderhead, & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing Reflection in Teacher Development* (s. 23–38). London: The Falmer Press.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2011). Professional vision and the politics of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 505–514.
- Lymer, G. (2009). Demonstrating professional vision: The work of critique in architectural education. *Mind, Culture, and Activity*, 16(2), 145–171.
- Minaříková, E. (2011). Nástroj pro zkoumání diagnostické kompetence (budoucích) učitelů. In T. Janík, P. Najvar, & M. Kubiátko et al., *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje* (s. 147–160). Brno: MuniPress.
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.
- National Board for Professional Teaching Standards (2002). *What teachers should know and be able to do*. Dostupné z http://www.nbpts.org/userfiles/file/what_teachers.pdf.
- Neuweg, G. H. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen: Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Petříček, M. (2009). *Myšlení obrazem*. Praha: Herrmann & synové.
- Píšová, M. (2005a). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta humanitních studií.
- Píšová, M. (2005b). Vztah teorie a praxe v profesní přípravě učitele. In J. Prokop & M. Rybičková (Eds.), *Proměny pedagogiky* (s. 300–307). Brno: Konvoj.
- Píšová, M. (2010). Učitel-expert: přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika*, 60(3/4), 242–253.
- Polanyi, M. (1952). Skills and connoisseurship. In F. De Silva (Ed.), *Atti del Congresso di Metodologia* (s. 381–395). Torino.
- Santagata, R., & Angelici, G. (2010). Studying the impact of the lesson analysis Framework on preservice teachers' abilities to reflect on videos of classroom teaching. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 339–349.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Stürmer, K. (2010). OBSERVE – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56. Beiheft, 296–306.

- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 259–267.
- 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. 383–396). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sherin, M. G., Russ, R. S., Sherin, B. L., & Colestock, A. (2008). Professional vision in action: An exploratory study. *Issues in Teacher Education*, 17(2), 27–46.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books.
- Schwindt, K. (2008). *Lehrpersonen betrachten Unterricht (Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung)*. Münster: Waxmann.
- Slavík, J., & Čapková, D. (1994). Reflexe učitelské profese: divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. *Pedagogika*, 44(4), 377–388.
- Stehlíková, N. (2010). Interpretace některých didakticko-matematických jevů u studentů učitelství a u učitelů matematiky. *Pedagogika*, 60(3–4), 303–313.
- Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24(6), 9–17.
- Styhre, A. (2010). Disciplining professional vision in architectural work: Practices of seeing and seeing beyond the visual. *The Learning Organization*, 17(5), 437–454.
- Štech, S. (1994). Co je učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44(4), 310–313.
- Štech, S. (1995). Artikulace teorie a praxe učitelství (dilemata profese). In *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu*. Sborník příspěvků z celostátního semináře, Šlapanice u Brna (pp. 80–83). Brno: Paido.
- Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: Aspi.
- Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem: Hintergründe – Konzepte – Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(4), 809–829.
- 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. (2008). Mathematics teachers' „learning to notice“ in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244–276.
- Vondrová, N. & Žalská, J. (2012). Do student teachers attend to mathematics specific phenomena when observing mathematics teaching on video? *Orbis scholae*, 6(2). (v tisku)
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck*. Weinheim: Belz.
- Yakura, E. K. (2009). Learning to see: Enhancing student learning through videotaped feedback. *College Teaching*, 57(3), 177–183.
- Zichner, K. M. & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Autoři

Mgr. Eva Minaříková, Institut výzkumu školního vzdělávání
Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, Poříčí 31, 603 00 Brno,
e-mail: eminarikova@seznam.cz

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed., Institut výzkumu školního vzdělávání
Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, Poříčí 31, 603 00 Brno,
e-mail: tjanik@ped.muni.cz

Teachers' professional vision: exploring and clarifying the concept

Abstract: This theoretical study introduces the concept of professional vision into Czech academic discourse as one of the potential concepts that can be used when contemplating (teacher) professionalization. At the beginning the authors mention selected attempts to define characteristics of a profession and introduce their view of the issue of teacher professionalism that is built on three dimensions – professional vision, professional knowledge and professional action. They further suggest the relationships among these dimensions in the model of pedagogical reasoning and action (Shulman, 1986) and the ALACT model of reflection (Korthagen, 2011). Professional vision in general and specifically in the teaching profession is discussed and its existing conceptualizations are described. Based on other theoretical and empirical studies connected to this issue, the authors then suggest their own approach to teachers' professional vision. The relationship between professional vision and reflection on the spiral of pedagogical reasoning and action is elaborated on. In the end, the usability of the concept of professional vision in teacher education is discussed, specifically in the process of development of an e-learning (video)environment for (prospective) teachers.

Keywords: professional vision, professional knowledge, professional action, reflection, cycle of pedagogical reasoning and action, teacher education, e-learning environment, video

Erratum

V minulém čísle PedOr byl na s. 136 uveden chybný název recenzované publikace. Autorovi publikace i čtenářům se omlouváme a zveřejňujeme správné údaje:
Spousta, V. (2010). *Vizualizace vybraných problémů hraničních pedagogických disciplín*.
Brno: Masarykova univerzita.