

**Lepšie raz vidieť...
Video v psychologickvej príprave
učiteľov a učiteliek**

Lenka Sokolová

2018

Publikácia je výstupom projektu VEGA 1/0409/17.

Osobnosť a profesijné videnie učiteľov a učiteľiek
vo vzťahu k riešeniu náročných situácií
v školskej triede v období tranzitu do praxe



© Mgr. Lenka Sokolová, PhD., 2018
(Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave)

Recenzovali:

Doc. PhDr. Eva Letovancová, PhD.

Doc. PhDr. Zlata Vašašová, PhD.

Návrh obálky a ilustrácie:

© Mgr. Martin Pliško, 2018

Vydala: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018

Tlač: KO&KA, s. r. o.

Vydanie prvé.

Náklad: 100 ks

ISBN 978-80-223-4601-6

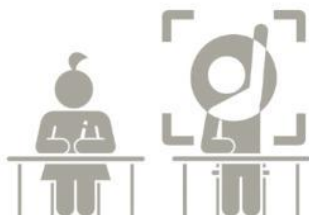
Obsah

Úvod	7
1. PROFESIJNÉ VIDENIE UČITEĽOV A UČITELIEK	11
1.1 Výskum profesijného videnia.....	17
2. VIDEOTRÉNING V UČITELSKOM VZDELÁVANÍ	25
2.1 Ciele videotréningu v učiteľskom vzdelávaní.....	31
2.2 Typy a zdroje videozáznamov	36
2.3 Metódy práce s videozáznamom.....	41
2.4 Ďalšie technológie pre prácu s videom v učiteľskej príprave	44
3. PSYCHOLOGICKÁ PRÍPRAVA UČITEĽOV A UČITELIEK	53
3.1 Postavenie psychológie v učiteľských študijných programoch...55	
3.2 Odporúčania k výučbe psychológie pre tzv. nepsychologické profesie	59
3.3 Psychologická gramotnosť učiteľov a učiteľiek	62
3.4 Ciele psychologickej prípravy učiteľov a učiteľiek	69
4. VIDEO V PSYCHOLOGICKEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV A UČITELIEK: PRÍKLADY A SKÚSENOSTI	73
4.1 Videopríbeh ako prípadová štúdia vo výučbe psychológie.....	74
4.1.1 Zadanie a metodický postup	76
4.1.2 Videopríbehy očami študentov a študentiek.....	86
4.2 Psychologická analýza školských výchovných situácií.....	93
4.2.1 Identifikovanie cieľa nevhodného správania.....	98
4.2.2 Vnímanie dynamiky školskej triedy	102
4.2.3 Práca s videami zo školských tried očami študentov a študentiek.....	104

4.3 Reflexia seba v učiteľskej role na základe videa z výučby.....	109
4.3.1 Zadania a metodický postup.....	111
4.3.2 Reflexia videotréningu.....	114
5. VIDEO VO VÝSKUME UČITEĽSKÝCH KOMPETENCIÍ A PROFESIJNÉHO VIDENIA	125
5.1 Analýza mikrosprávania budúcej učiteľky psychológie: prípadová štúdia.....	126
5.1.1 Výhody a limity analýzy videa.....	131
5.2 Vnímanie nevhodného správania v školskej triede.....	132
5.2.1 Výhody a limity písomného komentovania videa vo výskume profesijného videnia.....	136
5.3 Sledovanie pohybov očí ako metóda výskumu profesijného videnia učiteľov a učiteliek.....	137
5.3.1 Pilotná štúdia	141
5.3.2 Spracovanie záznamu pohybov očí	143
5.3.3 Rozdiely vo vnímaní diania v školskej triede v kontexte kariérového cyklu	148
5.3.4 Výhody a limity sledovania pohybov očí vo výskume profesijného videnia.....	154
Záver.....	157
Vecný register	159
Zoznam tabuliek.....	162
Zoznam obrázkov	164
Zhrnutie.....	164
Summary.....	171
Bibliografia.....	175
Softvérové aplikácie.....	197

O autorke	199
PRÍLOHY	201
Príloha 1: Zoznam vybraných filmov používaných pri vyučovaní rôznych tém zo psychológie	203
Príloha 2: Seminárne zadanie k videopríbehu Jediniec	209
Príloha 3: Seminárne zadanie k videopríbehu Feri	210
Príloha 4: Seminárne zadanie k videopríbehu Sára.....	211
Príloha 5: Seminárne zadanie k videopríbehu Anežka.....	212
Príloha 6: Identifikácia cieľa nevhodného správania.....	212
Príloha 7: Pozorovací hárok – selektívna pozornosť	214
Príloha 8: Pozorovací hárok – usudzovanie	215
Príloha 9: Porovnanie vnímania nevhodného správania.....	216
Príloha 10: Distribúcia vizuálnej pozornosti pri sledovaní videí zo školských tried	218





Úvod

Lepšie je raz vidieť, ako stokrát počuť... Táto ľudová múdrosť platí aj v príprave budúcich učiteľ'ov a učiteľiek. Sledovanie profesionálnych pedagogických výkonov (najčastejšie v rámci pedagogickej praxe) pomáha formovať profesijné postoje a zručnosti, kriticky hodnotiť rôzne aspekty výučby, budovať si vlastný učiteľ'ský štýl. Učiteľ'ská príprava je však často kritizovaná za to, že takýchto príležitostí budúcim učiteľ'om a učiteľkám poskytuje málo a nepripravuje kandidátov a kandidátky učiteľ'skej profesie dostatočne na to, čo ich v školskej praxi čaká.

Učítelia a učiteľ'ky denne musia urobiť stovky drobných rozhodnutí.¹ Teoretická príprava ich môže len ťažko pripraviť na všetky potenciálne eventuality, ktoré v praxi môžu nastať. Vhodne zvolenými metódami však dokážeme rozvíjať selektívnu pozornosť, zvyšovať citlivosť študentov a študentiek učiteľ'stva k rôznym situáciám, stimulovať ich empatiu, toleranciu voči nejednoznačnosti a rozmanitosti. Práve tieto charakteristiky prispievajú k tomu, že sa dokážu v náročných situáciách efektívnejšie rozhodovať a konať.

Jednu skupinu takýchto metód tvoria metódy práce s videozáznamom. Videozáznam je artefakt, ktorý prepája teoretickú učiteľ'skú prípravu s praxou. Umožňuje rozobrať detaily, ktoré pri sledovaní „naživo“ môžu uniknúť. Dáva dostatok priestoru pre prepojenie sledovaných situácií s konkrétnymi teóriami. A v neposlednom rade je podnetom pre diskusiu o alternatívnych riešeniach a interpretáciách. Technický pokrok významne napomáha prenikaniu videa do učiteľ'skej prípravy, či už na úrovni dostupnosti technológie zaznamenávania, kapacity ukladania alebo softvérových riešení na editovanie a analyzovanie videa.

Cieľom tejto publikácie je priblížiť pojem profesijné videnie ako východiskový teoretický koncept práce s videom v učiteľ'skom vzdelávaní. Ten stojí na priesečníku viacerých psychologických

¹ Parsons, Vaughn, Malloy, & Piezcyński, 2017

disciplín: pedagogickej a edukačnej psychológie, vysokoškolskej didaktiky a metodiky výučby psychológie, psychológie osobnosti a pracovnej psychológie, a prelína sa didaktickou prípravou v rámci odborových didaktík a praxe.

V prvej časti publikácie okrem teoretických a výskumných východísk konceptu profesijného videnia (kapitola 1) mapujeme aj rôzne možnosti implementácie videotréningu do učiteľskej prípravy (kapitola 2). Priestor venujeme aj súčasným trendom a špecifikám psychologickej prípravy učiteľov a učiteľiek a možnostiam uplatnenia videa v ich psychologickej príprave (kapitola 3), pričom v teoretickom spracovaní tém profesijného videnia a psychologickej gramotnosti vychádzame z vlastných už publikovaných prác.

Druhá časť publikácie je venovaná konkrétnym príkladom použitia videa ako podnetového materiálu vo výučbe psychologických disciplín a didaktiky psychológie a v pedagogicko-psychologickom výskume. Pracovali sme s rôznymi didaktickými a výskumnými metódami a tiež s rôznymi softvérovými a hardvérovými riešeniami. V kapitole 4 analyzujeme tri príklady výučby s videozáznamom: a) videopříbeh ako prípadová štúdia vo výučbe psychológie osobnosti a edukačnej psychológie (N = 72), b) rozbor videí zo školskej triedy v rámci predmetu zameraného na psychologické aspekty riadenia školskej triedy (N = 299), c) reflexia na základe vlastného videa z mikrovyučovania v predmete didaktika psychológie (N = 94).

Piata kapitola sumarizuje tri výskumné štúdie, v ktorých bolo použité video ako podnetový materiál stimulujúci profesijné videnie budúcich učiteľov a učiteľiek: a) prípadová štúdia (N = 1), v ktorej porovnáваме sebahodnotenie mikrovyučovania budúcej učiteľky s analýzou jej videa z výučby, b) analýza a porovnanie písomných komentárov videa zo školskej triedy medzi študentmi a študentkami učiteľstva na bakalárskom a magisterskom stupni štúdia (N = 80), c) výskum profesijného videnia budúcich a praktizujúcich učiteľov a učiteľiek metódou sledovania pohybov očí (N = 106).

Použitie videa v príprave učiteľov a učiteliek je široká a multidisciplinárna problematika. Publikácia si nekladie nároky na reprezentatívnosť alebo vyčerpávajúci prehľad. Ponúkame k odbornej diskusii príklady a skúsenosti z výučby a výskumov realizovaných v priebehu ostatných desiatich rokov v rámci psychologickej prípravy učiteľov a učiteliek na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Veríme, že tieto zistenia budú pre čitateľov a čitateľky inšpiráciou a podnetom k inováciám v oblasti psychologického vzdelávania učiteľov a učiteliek.

Na tomto mieste by som rada poďakovala všetkým účastníkom a účastníčkami učiteľského vzdelávania aj výskumných projektov za ich aktívnu participáciu a ochotu zdieľať svoje postoje a názory. Vďaka patrí aj recenzentkám doc. PhDr. Eve Letovancovej, PhD. a doc. PhDr. Zlate Vašašovej, PhD. a kolegyniam z výskumného tímu za prečítanie a pripomienkovanie rukopisu tejto publikácie alebo jeho častí.

autorka

1. PROFESIJNÉ VIDENIE UČITEĽOV A UČITEĽIEK

Učiteľské vzdelávanie je často terčom kritiky, že budúcich učiteľov a učiteľky nepripravuje dostatočne na realitu školských tried a nedokáže efektívne prepojiť teóriu s praxou². Podľa súčasných trendov a odporúčaní by učiteľ mal byť tzv. reflektívny praktik (*angl. reflective practitioner*)³, mal by byť schopný „reflexie v akcii“ (*angl. reflection-in-action*)⁴, t.j. aktívne sledovať a vyhodnocovať, reflektovať svoju profesijnú činnosť, výkon svojej profesie. Za jednu z kľúčových schopností potrebných pre reflektovanie profesijného výkonu považujú niektorí autori a autorky⁵ práve profesijné videnie.

Profesijné videnie možno charakterizovať ako špecifický spôsob, akým členovia a členky určitej profesijnej komunity vnímajú a interpretujú javy relevantné pre výkon svojej profesie⁶. Pri sledovaní futbalového zápasu zameriava laik pozornosť na iné detaily ako profesionálny tréner, podobne pri sledovaní diania v školskej triede dokážu skúsení vyučujúci zaregistrovať a interpretovať iné momenty ako napr. rodičia.

Učiteľstvo je náročná profesia, učiteľky a učitelia vo svojej každodennej praxi stoja pred mnohými rôznorodými a neočakávanými situáciami rôzneho stupňa náročnosti⁷. Majú na tieto situácie reagovať, no „správnosť“ riešení nie je univerzálne daná. Profesijné videnie hrá vo vývine učiteľských kompetencií

² pozri napr. Janík & Minaříková et al., 2011; Korthagen & Kessels, 1999; Lemešová, 2013 alebo Pupala, Lukšík, Kaščák, & Zápotočná, 2014

³ Hewitt, Pedretti, Bencze, Vaillancourt, & Yoon, 2003; Janík & Minaříková et al., 2011; Korthagen & Kessels, 1999; Mangione, Pettenati, & Rosa, 2017 a ďalší

⁴ Schön, 1983, s. ix

⁵ Mangione, Pettenati, & Rosa, 2017

⁶ Goodwin, 1994

⁷ pozri napr. Lazarová, 2005

a identity dôležitú rolu⁸. V rámci kariérového cyklu⁹ prechádza zmenami, predpokladá sa, že dĺžka pedagogickej praxe je významnou premennou, učelia a učiteľky v expertnej pozícii sa v profesijnom videní líšia od študentov a študentiek učiteľstva, resp. od menej skúsených začínajúcich vyučujúcich.

Vo výskumoch sa profesijné videnie často prepája s podobnými konštruktami ako sú presvedčenia¹⁰, profesijné poznanie alebo profesijné konanie¹¹. Profesijné videnie niektorí autori a autorky chápu aj ako osobný postoj¹², ktorý sa vyvíja v čase, formujú ho skúsenosti, ale aj situačné premenné, a ovplyvňuje rozhodnutia, ktoré učelia a učiteľky vo svojej praxi robia. Schopnosť pohotovo postrehnúť dôležité detaily a správne ich interpretovať sa považuje za znak expertnej pozície v danej profesii¹³. Výskum profesijného videnia umožňuje porozumieť, ako sa táto schopnosť rozvíja v rámci profesijnej prípravy aj v priebehu výkonu profesie, a tiež plánovať vzdelávacie stratégie v príprave a kontinuálnom vzdelávaní jednotlivých profesií.

Pre vysokoškolských vyučujúcich v učiteľských študijných programoch môže byť náročné priblížiť univerzitnú prípravu školskej realite. Študenti a študentky učiteľstva sa potrebujú naučiť ako vnímať, interpretovať a vyhodnotiť pedagogické situácie optikou pedagogických a psychologických disciplín. V školskom kontexte teda môžeme profesijné videnie charakterizovať ako schopnosť sledovať a interpretovať dianie v triede alebo inými slovami *schopnosť popísať, vysvetliť a predvídať školské situácie*. Táto schopnosť si vyžaduje aplikáciu profesijných (pedagogických

⁸ Parsons, Vaughn, Malloy, & Piezycynski, 2017; Lefstein & Snell, 2011

⁹ Bližšie o kariérovom vývine učiteľa/učiteľky pozri napr. v Bayer, Brinkkjaer, Plauborg, & Rolls (eds.), 2009; Feiman-Nemser, 2001; Fessler & Christensen, 1992; Huberman, 1993; Průcha, 2002.

¹⁰ Goodwin, 1994

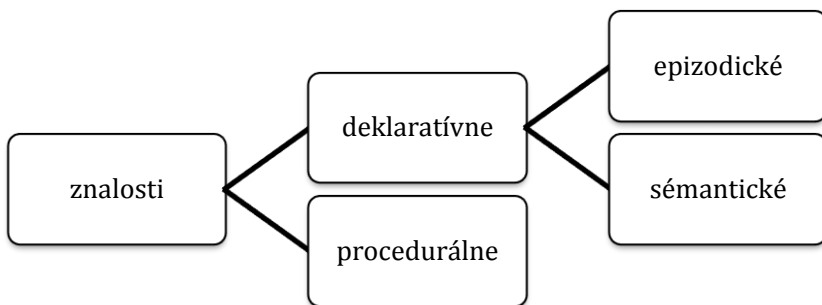
¹¹ Minaříková & Janík, 2012

¹² Parsons, Vaughn, Malloy, & Piezycynski, 2017

¹³ Gegenfurtner & Seppänen, 2013

a psychologických) znalostí v komplexných edukačných situáciách¹⁴.

Učiteľské znalosti majú multidimenzionálny charakter a tvoria ich znalosti obsahu (*angl. content knowledge*), pedagogické znalosti obsahu (*angl. pedagogical content knowledge*) a všeobecné pedagogické znalosti (*angl. general pedagogical knowledge*)¹⁵. Tie sú z pohľadu kognitívnej psychológie reprezentované v deklaratívnej alebo procedurálnej rovine¹⁶ (obr. 1). Deklaratívne znalosti predstavujú informácie, teórie, pojmy (odpovede na otázku „čo“, tzv. sémantické znalosti) alebo príbehy, súvislosti (odpovede na otázku „kde“, „kto“, „kedy“, tzv. epizodické znalosti). Procedurálne znalosti predstavujú postupy, stratégie, zručnosti (t.j. odpovede na otázku „ako“).



Obr. 1 Rozdelenie profesijných znalostí

Schopnosť používať znalosti v konkrétnych situáciách súvisí s našimi metakognitívnymi, aplikačnými znalosťami¹⁷ (*angl. conditional knowledge*), reprezentujú odpoveď na otázku kedy, kde a ako možno použiť konkrétne procedurálne a deklaratívne znalosti. Aplikačné znalosti sa uplatňujú napr. pri riešení problémových úloh,

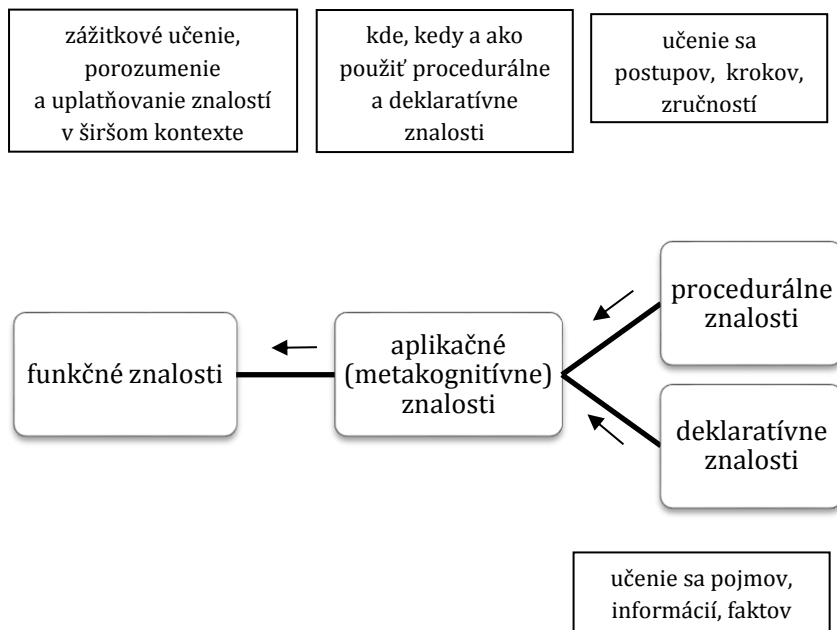
¹⁴ Hammerness, Darling-Hammond, & Shulman, 2002; Steffensky, Gold, Holdynski, & Möller, 2015

¹⁵ König, Blömeke, Klein, Suhl, & Busse, 2014

¹⁶ König et al., 2014; Stürmer, Könings, & Seidel, 2013

¹⁷ Plummer, Swan, & Lush, 2017

prípadových štúdií, pri rozhodovaní a voľbe vhodných stratégií. Bez týchto aplikačných znalostí by znalosti procedurálne a deklaratívne boli pasívne¹⁸. Konkrétne použitie znalostí v bežnom živote označujú niektorí odborníci a odborníčky aj ako *funkčné znalosti*¹⁹. Kým v minulosti kládlo univerzitné vzdelávanie dôraz najmä na deklaratívne znalosti (a to aj v odboroch, ktoré pripravujú na profesie), v súčasnosti by sa podľa Biggs a Tangovej²⁰ malo ťažisko prípravy zamerať na rozvoj funkčných znalostí (obr. 2).



Obr. 2 Utváranie funkčných profesijných znalostí²¹

¹⁸ Plummer, Swan, & Lush, 2017

¹⁹ Biggs & Tang, 2011; Plummer, Swan, & Lush, 2017

²⁰ Biggs & Tang, 2011

²¹ voľne podľa Biggs & Tang, 2011

Profesijné videnie predstavuje komplexný systém, v ktorom sa prelínajú viaceré kognitívne procesy a roviny profesijných znalostí. Preto ho možno skúmať a analyzovať na viacerých úrovniach. Na **úrovni procedurálnej** boli zadefinované²² dve dimenzie profesijného videnia, ktorých vymedzenie vychádza z poznatkov kognitívnej psychológie:

a) Selektívna pozornosť (*angl. selective attention*) – pri výkone profesie obvykle nemá naša pozornosť kapacitu obsiahnuť každý detail, moment diania okolo seba. Odborník/odborníčka v danej profesii dokáže upriamiť svoju pozornosť na tie javy, ktoré sú z hľadiska výkonu profesie podstatné a dôležité. Ani učiteľ/učiteľka bežne nemôže sledovať všetko dianie v triede. Táto úroveň profesijného videnia vystihuje učiteľ'ovu/učiteľ'kinu senzitivitu, schopnosť zamerať svoju pozornosť a vystihnúť dôležité a relevantné momenty diania. Niektorí autori a autorky²³ túto dimenziu označujú aj pojmom „všímanie“ (*angl. noticing*), čím kladú dôraz na schopnosť všimnúť si, zbadáť dôležité momenty diania v triede.

b) Usudzovanie založené na poznaní (*angl. knowledge-based reasoning*) – usudzovanie a vyhodnocovanie situácií spojených napr. s výkonom lekárskej alebo učiteľ'skej praxe lekára/učiteľa a pacienta/žiaka sa líšia. Odborník/odborníčka pri tomto usudzovaní vychádza z profesijného poznania²⁴, znalostí a skúseností svojho odboru. Úvahy a úsudky o školských situáciách sú založené na pedagogických, didaktických a psychologických znalostiach. Usudzovanie založené na poznaní sa prejavuje v troch kognitívnych rovinách:

- **Popis** (*angl. description*) – schopnosť popísať kontext situácie s použitím relevantných detailov.

²² Lefstein & Snell, 2011; Sherin & van Es, 2009

²³ van Es & Sherin, 2002; Mangione, Pettenati, & Rosa, 2017; Janík & Minaříková et al., 2011; Rosaen, Lundeborg, Cooper, Fritzen, & Terpsta, 2008; Star & Strickland, 2008

²⁴ Minaříková & Janík, 2012

- *Interpretácia (angl. interpretation)* – schopnosť vysvetliť, zdôvodniť situáciu, prepojiť kontext situácie s doterajším odborným poznaním.
- *Predvídanie (angl. prediction)* – schopnosť využiť vyššie uvedené prepojenie k zhodnoteniu situácie a predvídaníu ďalšieho diania resp. plánovaniu ďalšieho postupu²⁵. Práve táto úroveň vytvára predpoklad pre relevantné profesijné konanie²⁶.

Kým usudzovanie založené na poznaní (najmä v rovine interpretácie) koreluje s profesijnými znalosťami, schopnosť všímať si javy v triede (selektívna pozornosť) je od týchto znalostí relatívne nezávislá²⁷. Podľa výskumu Königa a kolektívu²⁸ nemožno na základe znalostí získaných počas učiteľskej prípravy predikovať učiteľské zručnosti. K významnej reorganizácii profesijných znalostí a profesijného videnia dochádza v období tranzitu do praxe.

Na **úrovni obsahovo-vzťahovej** analyzujeme, k akému objektu sa profesijné videnie vzťahuje. Pri sledovaní diania v školskej triede môžeme zamerať pozornosť na tri dimenzie:

- a) Učiteľ/učiteľka** (jeho/jej didaktické, organizačné, diagnostické a sociálno-psychologické kompetencie, interakcie s jednotlivcami a so skupinou),
- b) Žiak/žiačka** (jeho/jej aktivizácia, otázky, ktoré kladie, chyby, ktoré robí, jeho/jej interakcie s učiteľom/učiteľkou a ostatnými v triede),
- c) Skupina** (skupinová dynamika, interakcie vnútri skupiny a smerom von k učiteľovi/učiteľke).

Treťou skúmanou rovinou profesijného videnia môže byť **úroveň naratívna**²⁹, ktorá odpovedá na otázky ako, akými jazykovými prostriedkami, metaforami či prirovnaniami

²⁵ Sherin & van Es, 2009; Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg, & Schwindt, 2011; Sokolová, 2014

²⁶ Minaříková & Janík, 2012

²⁷ König et al., 2014

²⁸ König et al., 2014

²⁹ pozri napr. Wolff, Jarodzka, & Boshuizen 2017

o edukačných situáciách učiteľa a učiteľky hovoria, aká je frekvencia slov, ktoré používajú.³⁰

Výskumníci a výskumníčky si tiež kladú otázku, či je profesijné videnie univerzálnou schopnosťou učiteľa/učiteľky alebo či ide skôr o dvojdimenzionálnu charakteristiku, ktorá súvisí so špecifickým obsahom interakcií v triede³¹. Potom v prvej dimenzii, vo všeobecnej rovine zahŕňa profesijné videnie pedagogicko-psychologické aspekty riadenia školskej triedy (vnímanie interakcií, dynamiky skupiny, identifikácia rušivého správania a pod.), a v druhej dimenzii odlišujeme predmetovo-špecifickú zložku profesijného videnia (identifikovanie vyučovacích metód, špecifiká výkladu, práce pojmami a pod.). Na rozvoj tejto zložky profesijného videnia sú zamerané najmä učebné úlohy v rámci odborových didaktík a predmetov pedagogickej praxe. Všeobecná rovina profesijného videnia je však častejšie intuitívna, v psychologickej príprave učiteľov a učiteliek často učebné úlohy zamerané na rozvoj tejto zložky chýbajú.

1.1 Výskum profesijného videnia

Výskumy profesijného videnia majú tradíciu najmä v oblasti medicíny, športu, alebo dopravy³². V ostatnom období pribúdajú aj štúdie zamerané na výskum profesijného videnia učiteľov a učiteliek³³, pričom sa dôraz kladie najmä na kvalitatívne a kvantitatívne rozdiely medzi začiatočníkmi a expertmi³⁴. Hlavnou výskumnou metódou je analýza písomných reakcií a/alebo

³⁰ Tieto roviny profesijného videnia sú aj východiskom pre analýzu výučbových situácií a výskumných dát, ktoré bližšie popisujeme v kapitolách 4 a 5.

³¹ Steffensky, Gold, Holodynski, & Möller, 2015

³² Gegenfurtner, Lehtinen, & Säljö, 2011

³³ napr. Kpanja, 2011; Lefstein & Snell, 2011; Minařková & Janík, 2012; Sherin & van Es, 2009; Sokolová, 2014; Stürmer, Könings, & Seidel, 2013

³⁴ Gegenfurtner & Seppänen, 2013; Stürmer, Seidel, & Schäfer, 2013

interview na základe priameho pozorovania alebo sledovania videozáznamov situácií súvisiacich s výkonom danej profesie.

Hlavným východiskom výskumov profesijného videnia je teória expertnosti³⁵. Z výskumov profesijného videnia vyplýva, že sa v pohľade na školskú triedu líšia začínajúci a skúsení učiteľky a učitelia³⁶. Skúsení vyučujúci si v triede obvykle všimajú iné javy a tiež o nich inak hovoria. Okrem praktických skúseností s vyučovaním môžu charakter profesijného videnia rozvíjať aj tréningové situácie. Absolvovanie rôznych typov videotréningov (sledovanie vlastného videa, videa kolegov/kolegyň alebo videa neznámeho učiteľa/učiteľky, bližšie v kapitole 2) už v učiteľskej príprave dokáže zlepšiť profesijné videnie budúcich učiteľov a učiteľiek v rovine selektívnej pozornosti aj usudzovania založeného na poznaní³⁷. Skúsení učitelia a učiteľky aj tí, ktorí absolvovali videotréning, komentujú dianie v triede konkrétnejšie, objektívnejšie, robia menej hodnotiace závery a viac sa zameriavajú na interpretáciu javov v triede³⁸, dokážu lepšie prepájať profesijné znalosti s interpretáciou diania v triede.

Pre potreby analýzy profesijného videnia vo výučbe boli vytvorené a validizované aj štandardizované testy profesijného videnia riadenia školskej triedy³⁹. Na rozdiel od zistení Königa a kolektívu, že selektívna pozornosť je relatívne nezávislá od znalostí získaných počas štúdia⁴⁰, Goldová a Holodynski⁴¹ zistili, že profesijné videnie v oblasti riadenia školskej triedy sa zlepšuje v porovnaní študentov a študentiek učiteľstva na magisterskom

³⁵ Berliner, 2001; Borko, 2004; Borko & Livingstone, 1989; Carter, Cushing, Sabers, Stein, & Berliner, 1988; Housner & Griffey, 1985; Westerman, 1991 a ďalší

³⁶ Stürmer, Könings, & Seidel, 2013

³⁷ Sherin, & Van Es, 2009; Baecher, & Kung, 2011; Sokolová, 2014; Sonmez & Hakverdi-Can, 2012; Gold & Holodynski, 2017

³⁸ Baecher, & Kung, 2011

³⁹ Gold & Holodynski, 2017; Stürmer & Seidel, 2015; Wiens, Hessberg, Locasale-Crouch, & Decoster, 2013

⁴⁰ König et al., 2014

⁴¹ Gold & Holodynski, 2017

a bakalárskom stupni štúdia. Už samotné absolvovanie učiteľského štúdia teda má potenciál rozvíjať profesijné videnie budúcich učiteľov a učiteľiek.

Výskum profesijného videnia s použitím videa zaznamenal výrazný rozkvet najmä po roku 2000. Prispela k tomu dostupnosť digitálnych technológií ale aj nástrojov na analýzu videozáznamov a verbálnych výpovedí. Hoci v Českej republike je v poslednom období téma profesijného videnia objektom viacerých výskumov⁴², na Slovensku sa s ňou zatiaľ stretávame len sporadicky⁴³. V nasledujúcej tabuľke (tab. 1) uvádzame bez nároku na reprezentatívnosť výber štúdií profesijného videnia z rôznych krajín, ktoré boli publikované v priebehu ostatných 10 rokov.

Gaudin a Chalies⁴⁴ spracovali rozsiahlu prehľadovú štúdiu výskumov s použitím videí v učiteľskej príprave a ďalšom vzdelávaní (analyzovali 255 štúdií). Z ich záverov vyplýva, že výskumy profesijného videnia sa často týkajú predmetovo špecifických oblastí⁴⁵. Sledovanie videa vnímajú ako dynamický proces, v ktorom sa prelína viacero kognitívnych modalít. Schopnosť všimnúť si a interpretovať dianie v triede podľa Gaudina a Chalies⁴⁶ mnohí autori a autorky týchto štúdií považujú za najdôležitejšiu zložku expertnosti učiteľa/učiteľky. Analyzované štúdie roztriedili podľa kategórií, ktoré naznačujú, aké sú najčastejšie metodické postupy používané pri práci s videami v učiteľskej príprave a ďalšom vzdelávaní.

⁴² pozri napr. Minaříková, Pířšová, Janík, & Uličná, 2015; Pavlasová, 2017; Syslová, 2016; Uličná, 2017; Vondrová, & Žalská, 2015

⁴³ pozri napr. Sokolová, Lemeřšová, & Jursová Zacharová; Sokolová, 2014 alebo 2018

⁴⁴ Gaudin & Chalies, 2015

⁴⁵ pozri napr. Minaříková, Pířšová, Janík, & Uličná, 2015 alebo Vondrová, & Žalská, 2015

⁴⁶ Gaudin & Chalies, 2015

Povaha aktivity pri sledovaní videa zo školskej triedy:

- sledovanie videa a selektívna pozornosť,
- sledovanie videa a usudzovanie založené na poznani.

Ciele sledovania videa:

- interpretácia a reflexia („*how to interpret and reflect*“),
- rozvoj zručností („*what to do*“),
- hybridný cieľ,
- výber cieľa sledovania videa na základe vyučovacích cieľov.

Typ videa:

- sledovanie vyučovania neznámeho učiteľa/učiteľky,
- sledovanie vyučovania kolegov/kolegyň,
- sledovanie vlastného videa,
- výber videa a metód s ohľadom na vzdelávacie ciele.

Vplyv sledovania videí na učiteľské vzdelávanie a profesijný rozvoj:

- sledovanie videa a motivácia učiteľov/učiteľiek,
- sledovanie videa a kognícia učiteľov/učiteľiek,
- sledovanie videa a vyučovacia prax,
- odporúčania pre prácu s videami vo vyučovaní.

Vo výskumoch profesijného videnia najčastejšie získavame informácie o kognitívnom spracovaní pedagogických situácií v školskej triede na základe ústnych alebo písomných výpovedí respondentov a respondentiek. Pri použití výpoved'ových metód sú ťažko dostupné najmä informácie o dimenzii selektívnej pozornosti, teda o tom, ako respondenti a respondentky distribuujú svoju pozornosť, na aké javy sa zameriavajú, a tiež ako dlho jednotlivé javy sledujú. Potenciál doplniť odpovede respondentov a respondentiek o tieto objektívne dáta ponúka technológia sledovania pohľadu a pohybov očí (*angl. eye-tracking*). Gegenfurtner, Lehtinen a Säljö⁴⁷ publikovali analýzu 296 štúdií profesijného videnia, v ktorých bola použitá technológia sledovania pohybov očí, prevládali výskumy z oblasti športu a medicíny, no

⁴⁷ Gegenfurtner, Lehtinen, & Säljö, 2011

vidujeme aj niekoľko štúdií z oblasti učiteľ'stva⁴⁸. Aj pri týchto štúdiách sa používajú metódy priameho pozorovania s použitím mobilných okuliarov so zabudovanou kamerou na zaznamenávanie pohybov očí⁴⁹ alebo sledovanie videozáznamu⁵⁰ (bližšie o výskume profesijného videnia metódou sledovania pohybov očí pojednávame v kapitole 5.3).

Napriek nárastu počtu štúdií, ich metodológia má isté limity. Predovšetkým výskumné vzorky týchto štúdií zriedkavo presahujú 100 účastníkov a účastníčok a obvykle sú viazané na špecifický kultúrny kontext jednej inštitúcie. K limitom výskumov profesijného videnia patrí aj skutočnosť, že prevládajú výpovedné techniky, t.j. účastníci a účastníčky písomne alebo ústne komentujú dianie v školskej triede. Obsah týchto komentárov sa kvantitatívne alebo kvalitatívne analyzuje predovšetkým vo vzťahu k dĺžke pedagogickej praxe. Prepojenie verbálnych dát s objektívnymi meraniami pohybov očí alebo dilatácie zrenice pri sledovaní videa sú zatiaľ pomerne zriedkavé, hoci by mohli prispieť k hlbšej analýze verbálnych dát. Výskumy s technológiou sledovania pohybov očí majú tiež svoje obmedzenia. Obvykle bývajú realizované na menších výskumných vzorkách s rôznorodým technologickým zázemím, čo limituje generalizovanie výsledkov a replikáciu štúdií (bližšie v kapitole 5.3). Posledným limitujúcim faktorom výskumov profesijného videnia je prevažujúci prierezový dizajn štúdií, longitudinálny výskum je skôr ojedinelý⁵¹, hoci práve tento dizajn by umožnil získať dáta o kontinuálnom formovaní profesijného videnia a jeho vzťahu k ďalším aspektom a učiteľ'skej profesie.

⁴⁸ Yamamoto & Imai-Matsumura, 2013; van den Bogert, van Bruggen, Kostons, & Jochems, 2014; Wolff, Jarodzka, van den Bogert, & Boshuizen, 2016; Cortina, Miller, McKenzie, & Epstein, 2015; Jarodzka, Scheiter, Gerjets, & van Gog, 2010

⁴⁹ napr. Cortina et al., 2015 alebo Prieto, Sharma, Wen, & Dillenbourg, 2015

⁵⁰ Yamamoto & Imai-Matsumura, 2013; van den Bogert et al., 2014; Wolff, Jarodzka, van den Bogert, & Boshuizen, 2016; Sokolová, Hlaváč, Harvanová, & Lemešová (v recenznom konaní)

⁵¹ Parsons, Vaughn, Malloy, & Pierczynski, 2017

Tab. 1 Vybrané výskumy profesijného videnia

Štúdia	Metodický postup	Teoretický koncept a výskumný problém	Základné zistenia
SEIDEL, T., STURMER, K., BLOMBER, G. G., KOBARG, M. & SCHWINDT, K. 2011	Experimentálny postup sledovania vlastného a cudzieho videa.	Rozdiely v sledovaní vlastného a cudzieho videa v oblasti profesijného videa a aktivácie znalostí.	Učítelia a učiteľky (n=67), ktorí analyzovali vlastné video preukázali väčšiu mieru aktivácie a motivácie. V oblasti profesijného videnia nebol rozdiel významný.
SHERIN, M. G., & VAN ES, E. A. 2009	Sledovanie vlastných videí v rámci videoklubu.	Rozvíjanie profesijného videnia prostredníctvom videotréningu.	Po absolvovaní videoklubu učítelia a učiteľky v rozhovoroch preukázali vyššiu úroveň profesijného videnia a efekt sa prejavil aj v ich vyučovacích technikách.
STÜRMER, K., KÖNINGS, K. D. & SEIDEL, T. 2013	Sledovanie cudzích videí prostredníctvom špecifického softvérového prostredia.	Vplyv dĺžky praxe na rozvoj profesijného videnia.	Účastníčky a účastníci nadobúdajú zručnosti profesijného videnia aj prostredníctvom tréningu, ide teda o rozvíjateľnú/ naučiteľnú spôsobilosť.
ZHANG, M., LUNDEBERG, M., KOEHLER, M. J. & EBERHART, J. 2011	Kombinovaná metóda sledovania publikovaného videa, vlastného videa a videa kolegov z kurzu (peer video).	Hodnotenie vnímaného prínosu rôznych foriem videotréningu.	Účastníci a účastníčky (n=26) vnímali sledovanie a analýzu vlastného videa ako najprínosnejšiu formu videotréningu.

Štúdia	Metodický postup	Teoretický koncept a výskumný problém	Základné zistenia
BAECHER & KUNG, 2011	online workshop	Rozvíjanie profesijného videnia prostredníctvom online workshopu,	Workshopu sa zúčastnilo 47 budúcich učiteľov a učiteľiek, boli zistené kvalitatívne zmeny v selektívnej pozornosti aj v usudzovaní.
MESCHÉDE, FIEBRANZ, MÖLLER, & STEFFENSKY, 2017	Sledovanie videa z oblasti primárneho prírodovedného vzdelávania.	Porovnanie profesijného videnia, presvedčení a pedagogickej znalosti obsahu medzi budúcimi a skúsenými učiteľmi.	Skúsení učelia majú profesijné videnie aj pedagogické znalosti obsahu na vyššej úrovni ako študenti učiteľstva.
MINAŘÍKOVÁ, PÍŠOVÁ, JANÍK, & ULÍČNÁ, 2015	Sledovanie vlastných a cudzích videí v rámci videoklubu	Porovnanie selektívnej pozornosti pred a po účasti vo videoklube	Videoklubu sa zúčastnili učelia a učiteľky anglického jazyka (N = 11), po účasti zaznamenali výskumníci nárast počtu komentárov v položkách cieľ, kontext a obsah.
VONDROVÁ, & ŽALSKÁ, 2015	Písomné analýzy videa z výučby matematiky.	Analýza predmetovo špecifického profesijného videnia u študentov učiteľstva matematiky.	Z analýz písomných rozborov sledovaného videa (N = 169) vyplýva, že medzi študentmi a študentkami nižšieho a vyššieho ročníka štúdia nie je významný rozdiel.

2. VIDEOTRÉNING V UČITEĽSKOM VZDELÁVANÍ

Jednou z najväčších výziev učiteľskej prípravy je dokázať prepojiť už v univerzitných laviciach pedagogické a psychologické teórie so školskou praxou. Práve video je médium, ktoré má potenciál prekonať túto pomyselnú priepasť. Použitie videí v učiteľskej príprave pomáha prepojiť teóriu s praxou efektívnejšie ako práca s tradičnými textovými materiálmi alebo diskusie, ktoré nie sú sprevádzané sledovaním videa⁵².

Použitie videa má v učiteľskej príprave pomerne dlhú tradíciu, v zahraničí aj v bývalom Československu sa s videami vo výučbe učiteľov a učiteľiek stretávame už od 60tych rokov minulého storočia⁵³. Prvé pokusy predstavovali najmä sledovanie tematických filmov a neskôr aj záznamov z vyučovania⁵⁴. Ďalším významným krokom bolo nahrávanie a sledovanie záznamov mikroyučovania, ktorého cieľom bolo zdokonaľovať najmä didaktické kompetencie učiteľov a učiteľiek, trénovať jednotlivé postupy a zručnosti⁵⁵. V 70tych rokoch 20. storočia sa pozornosť pri používaní videa sústredila na analýzu pedagogickej komunikácie a interakčného štýlu učiteľa/učiteľky⁵⁶. Koncom 20. storočia sa aj v súvislosti s etablovaním pojmov expertnosti a reflektovania profesijných výkonov⁵⁷ práca s videami v učiteľskej príprave zamerala na použitie prípadových štúdií ako ukážok dobrej praxe. Začali tiež vznikať prvé komplexné edukačné prístupy a programy

⁵² Christ, Arya, & Chiu, 2017

⁵³ Janík & Minaříková, et al., 2011; Sherin, 2004

⁵⁴ Sherin, 2004

⁵⁵ Tento model sa uplatňuje aj pri tréningu práce s niektorými didaktickými metódami (pozri napr. tréning magických učiteľiek v metóde naratívneho formátu vyučovania cudzích jazykov Hocus&Lotus v Jursová Zacharová, 2011 alebo v Sokolová, Lemešová, & Jursová Zacharová, 2014).

⁵⁶ Janík & Minaříková, et al., 2011; Sherin, 2004

⁵⁷ Schön, 1983; Berliner, 1991; Berliner, 2001

pre prácu s videami v príprave učiteľov a učiteľiek. História a príklady práce s videami v Českej republike popisujú Janík a Minaříková spolu s kolektívom autorov a autoriek⁵⁸. V publikácii nájdeme aj príklady zo slovenského prostredia, ktoré sa týkajú najmä didaktiky prírodovedných predmetov.

V 21. storočí sa s rozvojom a lepšou dostupnosťou digitálnych technológií rozširujú aj možnosti používania videí vo vyučovaní a ich záujem o túto metódu výučby rastie. Z prieskumu spoločnosti ProQuest⁵⁹ napr. vyplýva, že použitie videí pre edukačné účely z ich databáz vzrástlo medzi rokmi 2014 až 2017 o 82%. Spolu s nárastom záujmu o implementáciu videa do učiteľského vzdelávania rastie tiež počet publikácií venovaných výskumu a metodike prípravy učiteľov a učiteľiek založenej na práci s videami (*angl. video-based teacher training*). Pre ilustráciu vyberáme niektoré monografie zamerané na túto problematiku.

- Brophy, J. (Ed.). (2004). *Using video in teacher education*. Oxford: Elsevier.
- Calandra, B., & Rich, P. J. (Eds.). (2014). *Digital video for teacher education: Research and practice*. New York: Routledge.
- Janík, T., & Minaříková, E. (Eds.). (2011). *Video v učiteľském vzdělávání: Teoretická východiska – aplikace – výzkum*. Brno: Paido.
- Janík, T., & Seidel, T. (Eds.). (2009). *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*. Münster: Waxmann.
- Rossi, P. G., & Fedeli, L. (Eds.) (2017). *Integrating Video into Pre-Service and In-Service Teacher Training*. Hershey: IGI Global.

Rozvoj technológií a výskumu v oblasti efektivity videotréningu však priniesol aj zvýšené nároky na teoretické ukotvenie tohto prístupu a odporúčania pre efektívnu prácu s videami. Okrem vyššie uvedeného konceptu profesijného videnia sa pri hľadaní teoretických východísk použitia videí v učiteľskej príprave môžeme inšpirovať socio-kultúrnou teóriou Leva S. Vygotského, z ktorej

⁵⁸ Janík & Minaříková, et al., 2011

⁵⁹ ProQuest, 2017, ProQuest Content Diversity Survey, dostupné online: <http://go.proquest.com/2017-Content-Diversity>

odvodili Christ, Arya a Chiu⁶⁰ tri princípy práce s videom: a) sociálna interakcia, b) modelovanie a podpora v kontexte teórie zóny najbližšieho vývinu, c) artefakty. Analýza videa prostredníctvom interakcií v skupine napomáha učeniu a prispieva k internalizovaniu poznania. Modelovanie a podpora v tejto súvislosti znamená, že video predstavuje návod ako postupovať, akcentuje sa tu napredovanie v krokoch, primerané aktuálnej úrovni profesijného vývinu. Samotné video potom slúži ako artefakt, mediátor procesu učenia. Ďalším teoretickým východiskom je koncept reflektívnej praxe⁶¹, ktorý vychádza z predpokladu, že sledovanie videozáznamu vlastnej výučby alebo profesijného výkonu dobrej alebo bežnej praxe vedie k rozvoju reflektívnych schopností učiteľa/učiteľky.

S ohľadom na súčasné potreby a ciele prípravy učiteľov a učiteľiek odporúčajú Matsasová a Doolyová aplikovať tzv. holistický prístup, ktorý integruje rozvoj viacerých učiteľských kompetencií, stavia študenta/študentku učiteľstva súčasne do žiackej aj učiteľskej role a okrem učiteľských zručností rozvíja aj digitálnu a mediálnu gramotnosť⁶². Východiskom pre optimálne používanie videí vo výučbe je konceptualizácia štyroch zložiek práce s videom⁶³: a) aktivita a kognitívne procesy, ktoré sú stimulované pri pozeraní videa, b) ciele sledovania videa, c) výber typu videozáznamu, d) očakávaný výsledok sledovania videa (obr. 3).

Pri používaní videa v učiteľskej príprave sa uplatňujú tri základné prístupy. **Ilustratívny prístup** si kladie za cieľ doplniť prezentovanú teóriu príkladmi, ukážkami, prípadovými štúdiami, ktoré ilustrujú určité javy školského života alebo dobrej praxe. **Reflektívny prístup** smeruje k rozvoju sebareflexie, hodnotiaceho a kritického myslenia. Sledovanie videa slúži k tomu, aby budúci alebo praktizujúci učelia a učiteľky interpretovali a reflektovali rôzne aspekty vlastnej alebo cudzej vyučovacej činnosti a diania

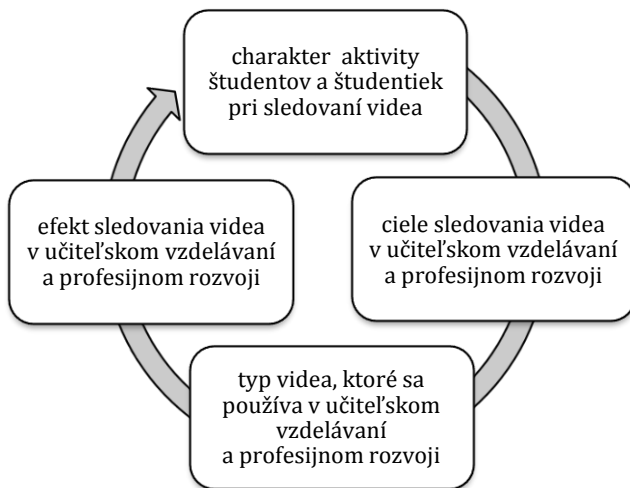
⁶⁰ Christ, Arya, & Chiu, 2017

⁶¹ Korthagen & Vasalos, 2005; Schön, 1983;

⁶² Masats & Dooly, 2011

⁶³ Gaudin & Chalies, 2015

v triede. **Rozvojový prístup** má za cieľ na základe sledovania cudzieho alebo vlastného videa formovať a rozvíjať konkrétne kompetencie. Často aplikovaný **integratívny prístup** kombinuje pri práci s jedným typom videa viaceré vyššie uvedené prístupy.



Obr. 3 Konceptualizácia použitia videa v učiteľskom vzdelávaní a profesijnom rozvoji⁶⁴

K rozvojovému prístupu môžeme zaradiť napr. **videotrénings interakcie** (VTI). Videotrénings interakcie sa zameriava na pomoc pri problémoch v komunikácii a v interakcii predovšetkým v oblasti komunikácie rodič-dieťa⁶⁵. Učiteľom a učiteľkám pomáha videotrénings interakcie rozvíjať sociálne zručnosti a nadväzovať vzťah a komunikáciu s deťmi a pomáha vytvárať pokojné prostredie bez stresu⁶⁶. Aplikácia VTI v učiteľskej príprave môže študentov a študentky motivovať k rozvíjaniu vlastných sociálnych a komunikačných kompetencií a interpretovania diania v triede⁶⁷.

⁶⁴ Gaudin & Chalies, 2015

⁶⁵ Beaufortová, 2002

⁶⁶ Šírová & Krejčová, 2011

⁶⁷ Šírová & Krejčová, 2011

Christ, Arya, & Chiu⁶⁸ uvádzajú, že vysokoškolskí učitelia a učiteľky v ich výskume používali videá v kurzoch učiteľskej prípravy približne trikrát za semester, obvykle aplikovali len jednu metódu práce s videom. Za bariéru častejšej implementácie videí považovali rozsah výučby, ktorú učitelia a učiteľky museli pokryť, teda najmä časovú náročnosť. Naopak nárast používania videí podporuje špecifické zameranie kurzu a inštitucionálna a kolegiálna podpora.

Metódy videotréningu sa stávajú stále populárnejšou súčasťou pregraduálneho aj kontinuálneho vzdelávania učiteľov a učiteľiek. Napriek tomu, že kladú pomerne vysoké nároky na čas a technologické, didaktické aj sociálno-psychologické kompetencie vysokoškolských pedagógov a pedagogičiek, javia sa ako efektívny nástroj rozvoja praktických učiteľských zručností.

Analýzy školských situácií z rôznych edukačných prostredí a kontextov facilitujú najmä reflektívnu prax⁶⁹. Domáce i zahraničné výskumné štúdie dokumentujú možnosti uplatnenia videa v oblasti rozvoja pedagogickej znalosti obsahu⁷⁰, komunikačných a sociálnych kompetencií učiteľov a učiteľiek⁷¹, zvyšovania efektivity mikrovučovania v pregraduálnej príprave⁷² a rozvoja profesijného videnia⁷³. Limitujúcim faktorom týchto výskumov je, že štúdie obvykle prinášajú len nepriame dôkazy o efektivite videotréningu, t.j. dáta získané pomocou dotazníkov, interview, písomných reflexií a pod. Stále chýbajú výskumy, ktoré by analyzovali aj pedagogické pôsobenie alebo artefakty výučby absolventov a absolventiek videotréningu⁷⁴. Vybrané príklady výskumov zameraných na overovanie efektivity rôznych typov videotréningov ilustruje aj tabuľka 2.

⁶⁸ Christ, Arya, & Chiu, 2017

⁶⁹ Hewit et al., 2003; Janík et al., 2009; Korthagen & Vasalos, 2005

⁷⁰ Janík, Janíková, Knecht, & Najvar., 2009

⁷¹ Šírová & Krejčová, 2011; Jursová Zacharová, 2013

⁷² Kpanja, 2001; Černotová & Fischer, 2010

⁷³ Seidel et al., 2011; Stürmer, Seidel, & Schäffer, 2013

⁷⁴ Gaudin & Chalies, 2015

Tab. 2 Vybrané štúdie zamerané na výskum efektivity videotréningu v učiteľskom vzdelávaní realizované v Čechách a na Slovensku

Štúdia	Metodický postup videotréningu	Teoretický koncept a výskumný problém	Základné zistenia
ČERNÁ, M. In: JANÍK, T., JANÍKOVÁ, M., KNECHT, P. & NAJVAR, P. 2009	Nadväzujúce didaktické kurzy s aplikáciou videotréningu s použitím vlastného videa.	Didaktická znalosť obsahu (pedagogical content knowledge) a možnosti jej rozvoja prostredníctvom práce s videom.	Videotrénung podporuje rozvoj profesijných kompetencií budúcich učiteľov a učiteľiek a ich didaktickú znalosť obsahu, miera rozvoja je limitovaná.
JURSOVÁ ZACHAROVÁ, 2011 (aj v Sokolová, Lemešová & Jursová Zacharová, 2014)	Videotrénung tzv. magických učiteľiek pre prácu s metódou naratívneho formátu Hocus&Lotus	Sledovanie a analyzovanie vlastného videa z výučby s následnou spätnou väzbou evaluátorky má pozitívny vplyv na komunikačné a didaktické kompetencie učiteľky.	Uvedený postup videotréningu prispel k rozvoju reflektívnych schopností učiteľiek a postupne sa zvýšila aj kvalita ich záznamov z výučby. Celkovo videotrénung hodnotia pozitívne najmä s ohľadom na praktické zameranie.
ŠÍROVÁ, E. & KREJČOVÁ, K. 2011	Sledovanie vlastného videa z výstupovej pedagogickej praxe študentov a študentiek učiteľstva psychológie.	Aplikácia modelu videotréningu interakcií pri rozvoji sociálnych a komunikačných kompetencií učiteľov.	Aplikácia videotréningu metódou tréningu interakcií viedla k zlepšeniu sociálno-psychologických kompetencií študentov/študentiek učiteľstva.
ČERNOTOVÁ, M. & FISCHER, D. 2011	Aplikácia videotréningu pri mikrovýučovaní v rámci kurzu didaktika pedagogiky v pregraduálnej príprave	Mikrovýučovanie a rozvoj sebareflexie.	Mikrovýučovanie spojené so sledovaním vlastného videa napriek drobným úskaliam prispieva k rozvoju sebareflexie.

2.1 Ciele videotréningu v učiteľskom vzdelávaní

Videotréning v príprave rôznych profesií plní predovšetkým úlohu priblíženia danej profesie formou ukážok expertného výkonu v profesii, riešenia problémových situácií, formovania profesijnej identity. Používa sa najmä tam, kde je dostupnosť sledovania profesijného výkonu v prirodzených podmienkach limitovaná, napríklad nie je možné, aby sa všetci študenti a študentky medicíny zúčastnili unikátnej operácie, môžu však analyzovať jej záznam.

Sledovanie videí v učiteľskej príprave smeruje k naplneniu viacerých cieľov. Sebareflexia pri sledovaní vlastného videa môže viesť k odhaleniu príčiny ťažkostí, spätná väzba k videám kolegov a kolegýň môže byť cestou k novým riešeniam. Ak sa do výučby zaradia rôzne metódy a typy videozáznamov, môžeme z dlhodobého hľadiska očakávať pozitívny vplyv na rozvoj učiteľských kompetencií a motivácie k výkonu učiteľskej profesie⁷⁵.

Mangione, Pettenati a Rosa⁷⁶ popísali tri hlavné kategórie cieľov použitia videa v učiteľskej príprave, ktoré sa prelínajú naprieč rôznymi teoretickými východiskami. Prvou cieľom je ponúknuť vhlád, tzv. „okno do praxe“⁷⁷. Video dokumentuje rôzne pedagogické situácie a umožňuje ich porovnanie v čase, medzi rôznymi učiteľmi/učiteľkami a pod., vytvára tak priestor postupne sa vnárať do praxe (*angl. immersion*), uvádzať študentov a študentky učiteľstva do školského diania. Ďalej video ponúka možnosť stimulovaného zdieľania a reflektovania medzi študentmi a študentkami. Videozáznam je pre tento účel vhodnejší ako prerozprávané školské situácie alebo písomné prípadové štúdie, pretože je konkrétny a ponúka jednoznačný kontext. V procese takejto interakcie sa rozvíja profesijný jazyk a komunikácie, reflektívne kompetencie a kritické myslenie. Tretia kategória cieľov zdôrazňuje (rovnako ako titul tejto publikácie), že „vidieť je viac ako

⁷⁵ Christ, Arya, & Chiu, 2017

⁷⁶ Mangione, Pettenati, & Rosa, 2017, s. 3-4

⁷⁷ Zhang, Lundenberg, Koehler, & Eberhardt, 2011

počut'". Predstavuje určitú formu naratívneho vyjadrenia faktov a situácií, reálni ľudia v reálnych situáciách zobrazení vo videu stimulujú u študentov a študentiek vyššiu zaangažovanosť a aktivizáciu pri učení. Mangione, Pettenati a Rosa⁷⁸ pre videozáznam v tomto kontexte používajú aj pojem „*vivid secondhand experience*“ (živý zážitok z druhej ruky).

Sledovanie a rozbor videozáznamu z výučby niektorí autori a autorky nazývajú aj *videohospitácie* alebo *virtuálne hospitácie*⁷⁹, pretože vytvára určitý prechod medzi fakultnou výučbou a terénnou hospitačnou praxou. Napriek niektorým podobnostiam rozhodne sledovanie videozáznamu nemá za cieľ nahradiť ani byť alternatívou priamej profesijnej praxe. Malo by slúžiť skôr ako jej vhodné doplnenie. Za optimálnych podmienok by sa videoukážky v profesijnej učiteľskej príprave mali používať prierezovo (v rámci rôznych predmetov všeobecnej aj predmetovo-špecifickej prípravy), aby odrážali pohľad na profesijnú prípravu z rôznych aspektov, napr. v rámci predmetovej didaktiky, tréningov pedagogickej komunikácie, ale aj v rámci psychologických disciplín, aby sa školské situácie prepájali s teóriou rôznych predmetov učiteľskej prípravy.

Napriek tomu, že sledovanie videa nemá nahrádzať pedagogickú prax, prináša oproti priamej hospitácii alebo reflektovaniu vlastného výstupu aj určité výhody. Predovšetkým video umožňuje veľmi podrobnú analýzu diania v triede, pretože si záznam možno pozrieť opakovane, zamerať sa na konkrétne detaily, priblížiť si ich a pod. Výhodou môže byť aj to, že pri sledovaní videa iného učiteľa/učiteľky dokážeme byť objektívnejší, nie sme emočne zaťažení priamou účasťou na dianí v triede. Na druhú stranu záber kamery môže niektoré aspekty diania v triede skresľovať. Porovnanie výhod a nevýhod sledovania videozáznamu resp. priamej hospitácie v triede sumarizujeme v tabuľke 3.

⁷⁸ Miller & Zhou, 2007, in Mangione, Pettenati, & Rosa, 2017, s. 6

⁷⁹ Janík, Slavík, Minaříková, & Pířsová, in Janík & Minaříková, 2011

Tab. 3 Porovnanie rozvoja profesijného videnia metódou sledovania videozáznamu a priamym pozorovaním⁸⁰

Sledovanie videozáznamu	Priame pozorovanie
možnosť detailne a opakovane sledovať vybrané sekvencie (spomaliť, zastaviť, zopakovať)	dynamika diania limituje schopnosť zachytiť všetky relevantné javy
záber je spravidla realizovaný len jednou kamerou, môže teda vynechať niektoré parciálne, no z hľadiska dynamiky diania relevantné, javy	umožňuje selektívne vnímanie javov, detailov, ktoré kamera dokonale nezachytí
ak pozorovateľ/ pozorovateľka nie je osobne zaangażovaný/á, dokáže zamerať svoju pozornosť inak a na iné javy, ako keď je súčasťou diania	emočná zaangażovanosť môže pôsobiť ako facilitátor i inhibitor vnímania, ak je pozorovateľ/ pozorovateľka súčasťou diania, môže zameranie jeho/jej pozornosti ovplyvniť aktuálne emocioné prežívanie, ktoré reflektuje atmosféru situácie
umožňuje vytvoriť štandardné podmienky, zabezpečiť rovnaký podnetový materiál pre väčší počet študentov/študentiek	možnosť zabezpečiť a kontrolovať štandardné podmienky je limitovaná
podmienky sledovania majú umelý, laboratórny charakter	podmienky sledovania sú autentické, pozorovanie prebieha v prostredí typickom pre výkon danej profesie

Ďalší pohľad na ciele videotréningu v príprave učiteľov a učiteľiek súvisí s učiteľskými kompetenciami, ktoré má rozvíjať⁸¹. Tzv. vývinová alebo **formatívna perspektíva** cieľa použitia videa vychádza z predpokladu, že sledovanie videa vedie k rozvoju

⁸⁰ spracované podľa Sokolová & Hlaváč, 2018

⁸¹ Sherin, 2004; Gaudin & Chalies, 2015

schopnosti interpretovať a reflektovať dianie v triede, teda rozvíjať reflektívne kompetencie, hodnotiace a kritické myslenie. **Normatívna perspektíva** naopak smeruje skôr k poskytovaniu návodov „ako správne učiť“⁸², cieľom videotréningu v tomto kontexte je ukázať príklady dobrej praxe, ktoré majú študenti a študentky nasledovať, ponúkať inšpirácie a podnety k výučbe. V tejto súvislosti sa vynára otázka, či máme v rámci videotréningu študentom a študentkám ponúkať príklady dobrej praxe alebo aj bežnej praxe, ktorá vždy nemusí predstavovať ideálny výkon učiteľskej profesie, na druhú stranu však budúcich učiteľov a učiteľky pripravujú na realitu školskej triedy.⁸³

Gaudin a Chalies⁸⁴ na základe analýzy výskumných štúdií zameraných na použitie videa v učiteľskej príprave uvádzajú šesť najčastejších cieľov práce s videami:

- a) prezentovať príklady dobrej praxe,
- b) ukázať typické edukačné situácie,
- c) analyzovať rôznorodosť edukačnej praxe z rôznych perspektív,
- d) stimulovať osobnú reflexiu,
- e) viesť, sprevádzať učením (tútoring, mentoring, koučing),
- f) hodnotiť učiteľské kompetencie.

Video však nie je samostatné kurikulum. Je to skôr médium, ktoré tvorí základ určitého vzdelávacieho materiálu alebo učebnej úlohy⁸⁵. Preto viacerí autori a autorky upozorňujú, že ciele použitia videa je potrebné zosúladiť s vyučovacími cieľmi daného predmetu alebo študijného programu⁸⁶. Pri plánovaní použitia videa v učiteľskej príprave by sme sa mali držať nasledujúceho postupu⁸⁷, ktorý ilustruje aj obr. 4, a odpovedať si na nižšie uvedené otázky:

⁸² Gaudin & Chalies, 2015

⁸³ Mangione, Pettenati, & Rosa, 2017

⁸⁴ Gaudin & Chalies, 2015

⁸⁵ LeFevre, 2004

⁸⁶ Blomberg, Renkl, Sherin, Borko, & Seidel, 2013; Gaudin & Chalies, 2015

⁸⁷ spracované podľa Blomberg et al., 2013

1. Identifikácia vzdelávacích cieľov:

Reprezentuje video vhodne vzdelávací obsah?

Aké úskalia môžu nastať pri napĺňaní týchto cieľov?

2. Voľba prístupu a metód:

Je metodický postup v súlade so vzdelávacími cieľmi?

Ktorá metóda sa javí ako najvhodnejšia pre naplnenie cieľa?

3. Výber konkrétneho videa:

Je vybraný videomateriál v súlade so vzdelávacími cieľmi?

Je vhodnejšie použiť vlastný záznam alebo záznam z externého zdroja?

Mali by študenti/študentky pracovať so známymi alebo neznámymi postupmi, má video ilustrovať dobrú prax alebo typickú prax?

4. Pomenovanie limitov:

Aké sú možné limity použitia daného videa?

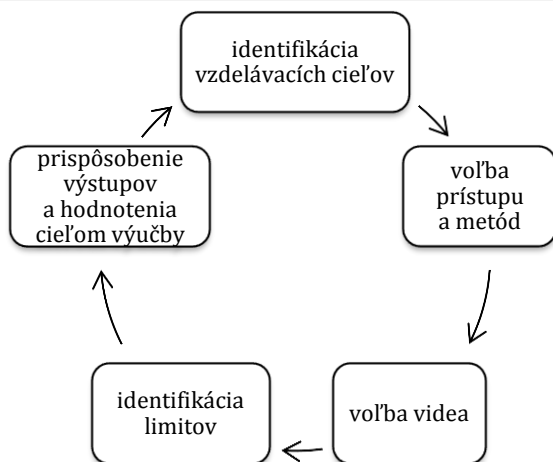
Aké sú jeho silné stránky v porovnaní s inými materiálmi a metódami?

Aké úsilie „navyš“ treba pri práci s videom vynaložiť, aby boli naplnené vzdelávacie ciele?

5. Prispôbenie výstupov a hodnotenia cieľom:

Sú výstupy a hodnotenie zosúladené s použitím videa?

Aké sú dostupné hodnotiace nástroje?



Obr. 4 Ciele videotréningu v učiteľskom vzdelávaní⁸⁸

⁸⁸ Blomberg et al., 2013

2.2 Typy a zdroje videozáznamov

Internet a digitalizácia obsahu robí z videa pomerne ľahko dostupné učebné médium. Dostupnosť by však nemala byť jediným kritériom výberu videí pre výučbu. Videá používané v učiteľskej príprave môžeme rozdeliť do niekoľkých skupín podľa takých kritérií, ako je obsah, zdroj alebo dostupnosť videozáznamu.

Obsah videa:

- a) videozáznam výučby v triede,
- b) inštruktážne video, ktoré približuje konkrétnu metódu, návod, ako s metódou alebo prístupom pracovať,
- c) videopříbeh alebo prípadová štúdia, ktorá ilustruje konkrétny životný príbeh, diagnózu, riešenie problémovej situácie a pod.,
- d) dokumentárne video, ktoré predstavuje nejakú teóriu, prístup, výskum a pod.
- e) umelecké alebo zábavné video, ktoré ilustruje nejaký aspekt školského života, psychologickej teórie a pod., ale nebolo vytvorené pre vzdelávacie účely (filmy, reklamy, vlogy, reality show a pod.).

Zdroj videozáznamu:

- a) vlastné video, ktoré účastníci a účastníčky vzdelávania priniesli z vlastnej školy alebo pedagogickej praxe,
- b) vlastné video vytvorené v rámci tzv. „videoklubu“ alebo univerzitného seminára (obvykle ide o nahrávky mikrovýstupov, tréningových situácií a pod.),
- c) video neznámeho učiteľa/učiteľky, ktoré zabezpečili vyučujúci (vlastné nahrávky, videá z projektov a praxe vyučujúcich, voľne dostupné videá a pod.),
- d) profesionálne video vytvorené pre edukačné účely (napr. tréningové videá pre učiteľskú prípravu),
- e) profesionálne video vytvorené pre iné ako edukačné účely (dokumentárne a umelecké videá a filmy).

Dostupnosť videozáznamu:

- a) nezverejnené videá, ktoré boli získané v rámci vlastnej výučby, rôznych vzdelávacích a výskumných projektov a pod.,
- b) voľne dostupné videá (napr. na stránkach neziskových organizácií, škôl a iných vzdelávacích inštitúcií),
- c) videá z databáz vydavateľstiev,
- d) videá, ktoré sú súčasťou balíkov vzdelávacích materiálov (tréningové súbory, videoprílohy k učebniciam a pod.),
- e) vlastné videokolekcie univerzít a iných pracovísk.

Tab. 4 Porovnanie výhod a nevýhod rôznych typov videozáznamov

	Výhody	Nevýhody
Tréningové videá	zostrihy zamerané na konkrétne javy, často doplnené o zadania, úlohy, otázky do diskusie	nedostupné v slovenskom jazyku, odlišný kultúrny kontext, voľne dostupné videá môžu mať nižšiu kvalitu
Filmy, reality show	kvalita spracovania, známy kultúrny kontext a jazyk	situácie sú často umelé, nereálne, zveličené, štylizované
Vlastné autentické nahrávky zo školských tried	situácie sú reálne, autentické, jazyk aj kultúrny kontext je známy, záznam nie je upravovaný, vyučujúci obvykle pozná kontext vzniku nahrávky	získavanie nahrávok je náročné, najmä z dôvodu ochrany osobných údajov a zachovania etických princípov, problematická môže byť kvalita nahrávky, uhol záberu, videá obvykle nie sú profesionálne spracované

Bariérou používania videí vo výučbe je najmä nedostatok technickej podpory, problémy s dostupnosťou kvalitných videí po stránke technickej aj obsahovej, a technologické zručnosti pre prácu s videami na strane učiteľ'ov/učiteľiek a v menšej miere aj

u študentov a študentiek⁸⁹. Tradične používané tréningové videá na videokazetách alebo DVD⁹⁰ vo vyučovaní postupne nahrádzajú online videá⁹¹. Ich výhodou je najmä možnosť aplikovať videá aj v e-learningových kurzoch, domácich zadaniach a pod.

K často používaným videomateriálom, najmä vo výučbe psychológie, stále patria filmové ukážky. Filmy sú pomerne dobre dostupným materiálom s dostatočnou kvalitou spracovania a mnohé zobrazujú rôznorodé psychologické a edukačné fenomény. Autori a autorky príručiek pre použitie filmov vo vyučovaní⁹² však odporúčajú dôsledne zvážiť výber filmu aj sprievodných aktivít. Samotný filmový materiál môže totiž obsahovať rôzne skreslenia, zveličenia či prehnané situácie a interpretácie (príklady filmov so psychologickou a edukačnou problematikou, ktoré sú často používané vo výučbe u nás aj v zahraničí uvádzame v prílohe 1).

Optimálnou voľbou môžu byť edukačné videá vhodné pre prípravu učiteľ'ov a učiteľiek, ktoré ponúkajú etablované vydavateľstvá a organizácie, ktoré sa zameriavajú na témy psychológie a vzdelávania (napr. Americká psychologická asociácia, vydavateľstvo Sage, databáza Proquest a ďalšie). Výhodou videozáznamov z takýchto databáz je najmä kvalita a odborné spracovanie záznamov, často sú dostupné s titulkami (obr. 5). Pre vyučujúcich je pozitívom aj to, že tieto databázy ponúkajú podrobné vyhľadávanie, často aj s kompletným prepisom textov, čo umožňuje využiť výpisky aj pri tvorbe učebných a seminárnych materiálov. Videá možno ľahko zdieľať so študentmi a študentkami a výučba sa tak stáva zaujímavejšou a interaktívnejšou⁹³. Limitujúcim faktorom ich použitia vo výučbe je dostupnosť (prístupy do databáz sú platené) a jazyková bariéra, v niektorých prípadoch môžu byť

⁸⁹ Christ, Arya, & Chiu, 2017

⁹⁰ pozri napr. <https://www.positivediscipline.com/positive-discipline-videos>

⁹¹ Bayram, 2012

⁹² pozri napr. Nelson, 2002

⁹³ Hrnčiarová & Ilavská, 2018

limitom aj kultúrne špecifiká nahrávok (napr. rozdiely v školskom systéme, kurikulu psychologických predmetov a pod.).



The screenshot shows a video player interface. The video title is "Jean Piaget's Theory of Cognitive Development: Object Permanence". Below the title, it says "Segment 1: Nico". The video player shows a woman sitting at a table with a baby. A large "REVIEW" watermark is overlaid on the video. Below the video, the name "Nico (7 months)" is displayed. To the right of the video player is a transcript section with the following text:

00:00 [Piaget carried out experiments such as this one to show that young infants do not understand that an object still exists when they cannot see it.]

00:13 DR. JOYCE MUNSCH: Now, this is a test of what Piaget has called object permanence. We're with Nico and he's only seven months old. So Piaget's theory would say that Nico may not yet have object permanence. So let's see what happens. First, we have to see if he's interested in this toy.

Obr. 5 Ukážka edukačného videa Piagetovej teórie kognitívneho vývinu s prepisom z databázy vydavateľstva Sage⁹⁴

Podporiť používanie videí v príprave učiteľov a učiteľiek sa snažia aj niektoré univerzity. Ako príklad uvádzame projekt univerzity v nemeckom Münsteri, kde vytvorili univerzitnú platformu, v rámci ktorej sú študentom a študentkám dostupné videá z nemeckých škôl primárneho stupňa prírodovedného vzdelávania⁹⁵ aj rôznych predmetov na vyšších stupňoch⁹⁶. Systém obsahuje tiež doplnkové materiály ako napr. vyučovacie prípravy, metodické poznámky, prepisy vyučovacích hodín a pod.

Špecifickým druhom výučbového videa je záznam vlastnej výučby účastníkov a účastníčok vzdelávania prinesený z vlastnej praxe v škole⁹⁷ alebo zabezpečených v rámci mikrovyučovania priamo na seminári⁹⁸. Zhang a kolektív⁹⁹ hodnotili efektivitu,

⁹⁴ Databáza videozáznamov vydavateľstva Sage je dostupná na <http://sk.sagepub.com/video>.

⁹⁵ www.uni-muenster.de/koviu

⁹⁶ www.uni-muenster.de/ProVision

⁹⁷ napr. Jursová Zacharová, 2011 alebo Ebsworth, Feknous, Loyet, & Zimmerman, 2004

⁹⁸ Kpanja, 2001; Seidel, 2006 alebo Sokolová, 2013a

výhody a nevýhody vybraných foriem videotréningu: sledovanie publikovaného videa, vlastného videa a videa svojich kolegov/kolegyň. Hoci často bývajú tieto formy videotréningu aplikované samostatne, autori štúdie ich spojili do jedného kurzu a mapovali ako účastníci a účastníčky (N = 26) kurzu jednotlivé metódy videotréningu vnímajú. Ako najprínosnejšie hodnotili učiteľ'ky a učelia sledovanie vlastných videí, na druhom mieste ocenili sledovanie videa kolegov a kolegyň a najmenej prínosné sa im javilo sledovanie videa neznámeho učiteľ'a/učiteľ'ky. Za nevýhody práce s vlastným videom považovali najmä rôzne technické komplikácie a nedostatok zručností pri nahrávaní a taktiež úzkosť spojenú s tým, že boli nahrávaní. Tieto nedostatky však kompenzovala možnosť vidieť také javy pedagogických situácií, ktoré si bežne neuvedomujú a nemajú ich príležitosť analyzovať. Kým sledovanie videa iných smeruje skôr k rozvoju profesijného videnia, didaktických a predmetových kompetencií, sledovanie a rozbor vlastného videa rozvíja aj sebareflexiu, sebazpoznanie a sociálno-psychologické kompetencie účastníkov a účastníčok vzdelávania.

⁹⁹ Zhang, Lundeberg, Koehler, & Eberhardt, 2011

2.3 Metódy práce s videozáznamom

K výhodám videa nesporne patrí motivačný aspekt, atraktivita vizuálnych podnetov vo výučbe, možnosť interakcie v triede. Umožňuje prepojiť teoretické koncepty s ich praktickým uplatnením, čo je vysoko žiaduce najmä v príprave na výkon profesie (učiteľ'stva, lekárstva, medicíny a pod.). Vhodne zvolené video a sprievodné aktivity sú aj úsporou vyučovacieho času. Integrácia videa do učebných materiálov je prínosom aj pre osoby so špecifickými vzdelávacími potrebami, ktoré si môžu video pozrieť viackrát, využiť kombináciu obrazovej, textovej a zvukovej modality a rešpektuje individuálne učebné stratégie¹⁰⁰.

Metódy práce s videom súvisia s cieľmi, ktoré majú videá v učiteľ'skej príprave naplňať. Z hľadiska spôsobu interakcie medzi lektorom/lektorkou a učebnou skupinou môžeme rozlíšiť tri rôzne metodické postupy:

- a) **video prinesené vyučujúcimi**, ktoré je použité ako súčasť prednášky alebo seminára, účastníci a účastníčky vzdelávania o videu diskutujú, príp. plnia ďalšie úlohy (pozri ďalej),
- b) **videoweb**, účastníci a účastníčky analyzujú videozáznamy dostupné online (spravidla vytvorené v špecifických online edukačných prostrediach) formou e-learningu, individuálne s lektorom/lektorkou alebo v rámci skupiny,¹⁰¹
- c) **videoklub**, účastníci a účastníčky sledujú a analyzujú vlastné videozáznamy priamo v rámci skupiny.¹⁰²

Pri sledovaní videa prineseného vyučujúcimi uplatňujeme dva základné metodické postupy. **Deduktívny postup** je založený na aplikovaní pravidiel, teórie pri sledovaní videa, teda najskôr je prezentovaná teória a vo videu nachádzame príklad jej uplatnenia

¹⁰⁰ De Boer, Kommers, & de Brock, 2011

¹⁰¹ pozri napr. Janík, Kubiátko, & Minaříková, 2011 alebo Vaculová, 2011, in Janík & Minaříková et al., 2011

¹⁰² Pozri napr. Sherin & van Es, 2009; Sherin, Russ, Sherin, & Colestock, 2008 alebo Minaříková, Píšová, Janík, & Uličná, 2005

v praxi (pozri príklad v kapitolách 4.1 a 4.2). **Induktívny postup** spočíva v spoznávaní a analyzovaní príkladov, z ktorých sa potom odvodzuje pravidlo alebo teória. Výber postupu závisí od typu videa aj od cieľa vzdelávania. Vzdelávacie ciele nenapĺňa samotné sledovanie videa, ale aktivity zaradené do výučby pred a po jeho zhliadnutí.

Aktivity pred sledovaním videa:

- výklad teórie, pravidiel a pod.,
- uvedenie kontextu videa,
- motivačná diskusia,
- práca s textom.

Aktivity po sledovaní videa¹⁰³:

- diskusia vedená lektorom/lektorkou,
- skupinová diskusia,
- esej/reflexia na základe sledovania videa,
- štruktúrovaná analýza situácie (napr. formou pracovného listu alebo online formulára s otázkami),
- spracovanie prípadovej štúdie na základe sledovania videa.

Špecifickou metódou práce s videom je budovanie vlastného **videoportfólia**¹⁰⁴, v ktorom účastník/účastníčka môže mať videá vlastnej výučby, ale aj iných učiteľ'ov/učiteľiek, ich hodnotenia, reflexie, komentáre lektora/lektorky, príp. kódované analýzy videa. Vhodným zázemím pre budovanie takéhoto portfólia je cloudové e-learningové prostredie, v ktorom sa ukladajú výstupy a hodnotenia počas celého štúdia (bližšie pozri v kapitole 2.4).

Videozáznam vlastnej výučby môže byť aj artefaktom, na základe ktorého sú hodnotené učiteľ'ské kompetencie. Budúci učitelia a učiteľ'ky na základe inštrukcií nahrajú videozáznam svojej výučby napr. v rámci pedagogickej praxe a následne ju reflektívne hodnotia¹⁰⁵. Ak videozáznam hodnotí účastník/účastníčka

¹⁰³ napr. Christ, Arya, & Chiu, 2017

¹⁰⁴ Bannink, 2009

¹⁰⁵ Černá, 2009; Janík et al., 2009; Stehlíková, 2009

vzdelávania, ide o reflektívne hodnotenie seba samého, tzv. **autoevaluáciu**. Pri autoevaluácii dochádza k posudzovaniu vlastného konania, schopností, hodnôt. Príklad ako použiť autoevaluáciu videozáznamu k rozvoju didaktických kompetencií budúcich učiteľ'ov a učiteľiek anglického jazyka uvádza napr. Černá¹⁰⁶. Z jej výskumu vyplýva, že sa študenti a študentky v analyzovaní záznamov zlepšujú, druhé analýzy boli, v porovnaní s prvými, na kvalitatívne vyššej úrovni v oblasti hodnotenia, návrhov alternatívnych postupov, generalizácie a metakognície¹⁰⁷. Pri analýze a hodnotení vlastného záznamu je vhodné pozrieť si záznam niekoľkokrát, prepísať ho do textovej podoby, alebo priamo anotovať záznam¹⁰⁸ v programe na kódovanie videa (bližšie pozri v kapitole 2.4), aby neunikli dôležité momenty.

Ďalšou možnosťou práce s vlastným videom je **koevaluácia**, t.j. spoločné hodnotenie videozáznamu s kolegom/kolegyňou, lektorom/lektorkou alebo iným študentom/študentkou (*angl. peer-observation*¹⁰⁹). Sebareflexia je v týchto prípadoch podnecovaná druhou osobou a video sa stáva východiskom pre intervenciu¹¹⁰. Úlohou tútora/tútorky je previesť analýzu videozáznamu, upozorniť na pozitívne a negatívne aspekty činnosti študenta - učiteľ'a. Napriek spomínaným pozitívam, nemusí byť peer-hodnotenie videozáznamu pre všetkých účastníkov a účastníčky príjemné a niektorých dokonca môže ohrozovať. Borko a kolektív¹¹¹ upozorňujú na potrebu vytvorenia podpornej skupiny, v ktorej si účastníci a účastníčky navzájom dôverujú.

Kým v predchádzajúcich metódach práce s videom je úlohou lektora/lektorky vzdelávania predovšetkým sprevádzajúca, tútorská. Prinášajú videá a stimulujú reflektívne aktivity. V treťom type hodnotenia má lektor/lektorka rolu hodnotiteľ'a/examinátora,

¹⁰⁶ Černá, 2009

¹⁰⁷ Černá, 2009

¹⁰⁸ Rich & Hannafin, 2009

¹⁰⁹ Černá, 2009

¹¹⁰ Janík et al., 2009

¹¹¹ Borko, Jacobs, Eiteljorg, & Pittman, 2008

ktorý posudzuje kvalitu prineseného videozáznamu¹¹². Tento spôsob hodnotenia sa môže uplatňovať pri e-learningových formách vzdelávania ale aj v rámci kontaktnej výučby.¹¹³

2.4 Ďalšie technológie pre prácu s videom v učiteľskej príprave

Samotné sledovanie videa a riešenie úloh s ním spojených možno rozšíriť o použitie ďalších doplnkových technológií, ktoré umožňujú rýchlejšie a efektívnejšie zaznamenať a vyhodnotiť dianie v triede, ako aj postrehy a komentáre tých, ktorí video sledujú. V tejto kapitole priblížime niektoré z technológií, ktoré boli overené v rámci rôznych výskumov alebo vlastnej výučby a výskumu autorky a sú príkladom dobrej praxe implementácie digitálnych technológií do učiteľskej prípravy.

Záznam „myslenia nahlas“ (*angl. think-aloud-protocols*)¹¹⁴ je technológia, ktorá bola pôvodne vyvinutá pre používateľské štúdie, v ktorých sa testovali softvérové produkty a aplikácie. Postupne sa táto technológia rozšírila aj do výskumu v psychologických a sociálnych vedách. Účastník/účastníčka má počas vykonávania zadanej úlohy (napr. sledovania videa) nahlas komentovať dianie, pomenúvať svoje úvahy, názory apod. Zvukový záznam „myslenia nahlas“ je synchronizovaný v reálnom čase spolu s výkonom úlohy, časovou stopou videa a pod. Tento spôsob zaznamenávania výpovedí umožňuje zachytiť a analyzovať kognitívne spracovanie sledovaného videa efektívnejšie ako interview alebo písomné narácie po sledovaní videa. Pri písomnom komentovaní videa (či už ide o ručný zápis alebo písanie na počítači v online prostredí) aj

¹¹² pozri napr. Jursová Zacharová, 2013

¹¹³ Príklady rôznych metodických postupov a hodnotenia vlastných videozáznamov uvádzame detailnejšie v kapitolách 4 a 5.1.

¹¹⁴ Technológia „think-aloud protocol“ bola použitá napr. vo výskume profesijného videnia Wolffa a kol., 2016.

napriek možnosti opakovane video prehrať dochádza k redukcii informácií, podobne ako pri interview po sledovaní videa. Preto technológia „think-aloud-protocol“ umožňuje zachytiť odlišnú modalitu komentovania videa ako bežne používané postupy.

Časové známky (*angl. time stamps*)¹¹⁵ slúžia na identifikovanie dôležitých momentov pri sledovaní videa. Ide o softvérové riešenie, ktoré umožňuje pozorovateľovi/pozorovateľke pomocou počítačovej myši alebo špeciálneho prídavného zariadenia zaznamenať na časovú os videa, keď postrehne konkrétny jav, správanie, keď vníma situáciu ako záťažovú a pod. Takto je možné získať údaje o selektívnej pozornosti a operatívnom vyhodnocovaní situácie napr. pri sledovaní videa zo školskej triedy. Podobne ako v predchádzajúcom prípade ide o technológiu, ktorá umožňuje zmierniť efekt redukcie informácií pri komentovaní videa po sledovaní.

Online hlasovacie zariadenia (*angl. online response systems*) majú široké možnosti uplatnenia vo vyučovaní na rôznych stupňoch vzdelávania. Pri sledovaní videa možno priamo do video sekvencie alebo do následnej prezentácie vložiť rôzne otázky, úlohy, zadania, na ktoré účastníci a účastníčky odpovedajú pomocou vlastných mobilných zariadení alebo tzv. klikerov (jednoduchých hlasovacích zariadení). Odpovede možno vo forme grafov alebo slovných mrakov (*angl. word clouds*, obr. 6) okamžite zobrazit' a ďalej o nich diskutovať, príp. výsledky zdieľať s účastníkmi a účastníčkami vzdelávania. Výhodou hlasovacích zariadení je aj to, že sa do komentovania videa v reálnom čase môže zapojiť naraz celá skupina (čo je výhodou najmä pri väčšom počte osôb v skupine) a výstupy z hlasovania môžu vyučujúci archivovať a ďalej s nimi pracovať. Pomocou takýchto aplikácií možno tiež anonymne klásť otázky k sledovanému videu.

¹¹⁵ Technológia „time stamps“ bola použitá napr. vo výskume profesijného videnia van den Bogerta a kol., 2014.



Obr. 7 Ukážka záznamu (teplotnej mapy) pohybov očí pri sledovaní školskej triedy¹²⁰

Systémy na identifikáciu tváre (angl. *face recognition systems*) nachádzajú svoje hlavné využitie v oblasti bezpečnostnej identifikácie osôb. Systémoví vývojári a vývojárky však experimentujú aj s výskumným a tréningovým použitím týchto systémov v školskom prostredí¹²¹. Tzv. „múdre triedy“ (angl. *smart classrooms*) umožňujú snímať dianie v triede niekoľkými kamerami, ktoré sú zamerané najmä na tváre žiakov a žiačok, dokážu ich aktívne vyhľadávať. Na základe systému identifikácie pohybu a výrazu tváre dokážu identifikovať, aké emócie deti v triede prežívajú, ako sa sústreďia na vyučovanie a pod. Dáta z takýchto systémov možno použiť napr. na modelovanie virtuálnych tréningových prostredí.

Online učebné prostredia alebo tzv. videoweby sú e-learningové moduly určené pre prácu s videami. Príkladom takéhoto prostredia je napr. projekt holandských univerzít

¹²⁰ Záznam bol získaný v rámci pilotného testovania v projekte VEGA 1/0409/17 Osobnosť a profesijné videnie učiteľ'ov a učiteľiek vo vz'ahu k riešeniu náročných situácií v školskej triede v období tranzitu do praxe.

¹²¹ pozri napr. Ren & Xu, 2002

DiViDu¹²². Ide o e-learningový systém, do ktorého môžu vyučujúci aj študenti a študentky nahráť svoje videá, vyučujúci do systému vkladajú svoje zadania, doplnkové dokumenty a spätné väzby k videám a výstupom študentov a študentiek¹²³. V našich podmienkach (Slovensko a Česko) sa videoweby používajú napr. v príprave učiteľov a učiteľiek prírodovedných predmetov, cudzích jazykov alebo telesnej výchovy¹²⁴.

Podobné alternatívy možno vytvoriť aj v bežne dostupných e-learningových prostrediach ako je Moodle alebo Microsoft Teams (pozri v kapitole 4.2), ich funkcie pre prácu s videami však môžu byť limitované, pretože tieto systémy nie sú vytvorené priamo pre analýzu videa. Môžu mať obmedzenú kapacitu úložiska, možnosti prehrávania videa alebo jeho prepojenia s ďalšími nástrojmi e-learningového prostredia a pod.

Laboratórne multimediálne triedy slúžia pre výskumné a tréningové účely. V zahraničí sa budujú buď priamo na pedagogických fakultách alebo na cvičných školách. Sú vybavené technikou na zaznamenávanie diania v triede, čím sa eliminujú niektoré problémy so zabezpečením kvality a hladkého priebehu získavania záznamov z výučby. Príkladom takejto triedy je Melbourne Laboratory Classroom na Melbourne Graduate School of Education, University of Melbourne¹²⁵. Ide o unikátne dizajnovanú miestnosť, ktorá umožňuje priame pozorovanie, zaznamenávanie a online prenos diania v triede s rozlíšením obrazu aj zvuku vo veľmi vysokej kvalite, takže možno zachytiť aj veľmi jemné detaily diania v triede (obr. 9). Trieda je vybavená nábytkom, ktorý je možné variabilne premiestniť podľa typu vyučovacej hodiny, súborom žiackych tabletov (iPad Air 16GB), dotykovou obrazovkou, desiatimi kamerami s vysokým rozlíšením (Pan Tilt Zoom)

¹²² Bannink, 2009

¹²³ Bannink, 2009

¹²⁴ Bližšie o skúsenostiach s tvorbou a používaním videowebov pozri napr. v Janík & Minaříková, et al., 2011.

¹²⁵ Melbourne Graduate School of Education, University of Melbourne, <http://www.iccr.edu.au/>

umiestnenými na stenách a strope, ktoré umožňujú nepretržite zaznamenávať dianie v triede. Záznamy z kamier a digitálnych učebných pomôcok používaných pri vyučovaní sú prenášané do kontrolnej miestnosti, kde môžu byť sledované v reálnom čase, archivované, zostrihané alebo agregované do jedného záznamu, príp. môžu byť striedavo záznamy z jednotlivých kamier a médií online prenášané do inej miestnosti, kde prebieha výučba budúcich učiteľov a učiteľiek.

Priamy prenos diania v triede alebo tzv. virtuálna hospitácia prostredníctvom technológií ako Skype, Facetime alebo iných videokonferenčných systémov umožňuje sledovať vyučovaciu hodinu na diaľku v reálnom čase. Pozorovatelia a pozorovateľky sa môžu zapojiť do diania v triede, klásť otázky a pod. Tieto aplikácie sa v súčasnosti stále častejšie používajú pri rôznych medzinárodných projektoch¹²⁶. Online prenos z triedy je akýmsi prechodom medzi hospitačnou pedagogickou praxou a prácou s videom. Umožňuje tak študentom a študentkám učiteľstva sledovať aj príklady dobrej praxe zo zahraničia alebo vzdialených škôl, kde by sa nemohli hospitácie osobne zúčastniť. Záznam z takejto interakcie je taktiež možné nahráť a ďalej s ním pracovať, opakovane prehrať a pod.

Softvér na kódovanie a anotovanie videozáznamov¹²⁷ – softvérové aplikácie umožňujú import videa do systému, kde možno videozáznam prepisovať do textovej podoby, k jednotlivým časovým stopám záznamu priradiť kódy, poznámky a tieto potom vyhodnocovať kvalitatívne alebo kvantitatívne. Okrem širokého výskumného využitia týchto aplikácií s nimi môžu pracovať aj študenti a študentky pri hodnotení vlastných alebo cudzích videí. Keďže v týchto programoch je možné priamo video prehrávať a priradiť anotácie a kódy ku konkrétnym časovým stopám (pozri obr. 8), analýzy videí sú presnejšie a rýchlejšie. Ďalej uvádzame niektoré programy vhodné na analyzovanie videa.

¹²⁶ pozri napr. projekt Mystery Skype (<https://education.microsoft.com/skype-in-the-classroom/mystery-skype>)

¹²⁷ pozri napr. Rich & Hannafin, 2009

Vybrané programy na kódovanie a analýzu videozáznamov:

Anvil – voľne dostupný softvér na anotovanie videa.

(www.anvil-software.org)

Dedoose – online aplikácia na kvalitatívnu a zmiešanú analýzu dát z rôznych typov médií.

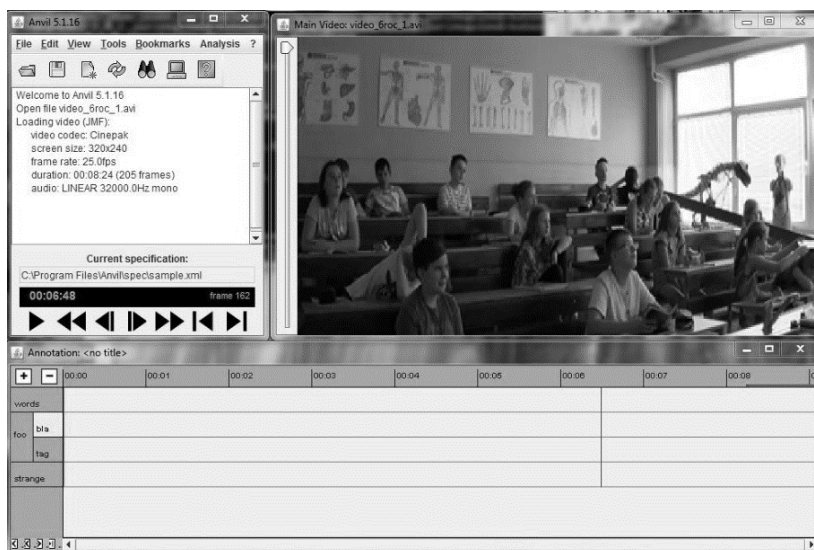
(www.dedoose.com)

The Observer Video Pro – softvér na analýzu rôznych typov video záznamov, ktorý poskytuje variabilné možnosti prezentovania výsledkov.

(www.noldus.com)

Coding – softvér na kvalitatívnu a kvantitatívnu analýzu videa.

(<https://coding.com>)



Obr. 8 Anotovanie videa v prostredí Anvil¹²⁸

Dynamické kódovanie je softvérové riešenie, ktoré sa rýchlo rozvíja najmä v odvetví športu (tzv. elektronická ceruzka známa z hokejových prenosov). Ide o technológiu, ktorá umožňuje graficky

¹²⁸ Anotované video bolo získané v rámci projektu VEGA 1/0409/17 Osobnosť a profesijné videnie učiteľov a učiteľiek vo vzťahu k riešeniu náročných situácií v školskej triede v období tranzitu do praxe.

kódovať videozáznam a následne ho prehrávať aj s kódovým značkami. V súčasnosti sú k dispozícii aj také riešenia, ktoré dokážu na základe robotického videnia veľmi presne rozoznávať informácie o pohybe a tieto informácie v reálnom čase vyhodnocovať. Popri manuálne ovládaných systémoch už sa rozvíjajú aj systémy na princípe umelej inteligencie, ktoré dokážu samostatne spracovať základnú analýzu videa.

Technologický pokrok dáva priestor pre pomerne variabilné a interaktívne použitie videozáznamov v rôznych edukačných a tréningových situáciách. K limitom zavádzania videomateriálu a ďalších technológií pre prácu s videami do výučby učiteľov a učiteľiek patria najmä zručnosti lektorov a lektoriek učiteľského vzdelávania v oblasti používania digitálnych technológií a voľby vhodných metód práce s videom¹²⁹. Ďalej je limitujúcim faktorom inštitucionálna podpora takejto výučby (dostupnosť videoték, prezentačnej techniky, softvéru na úpravu videa, e-learningových aplikácií pre prácu s videom a pod.). Pri videách, ktoré nahrávajú a spracúvajú vyučujúci sami, sú bariérou etické otázky práce s takto získaným materiálom, potreba získať informovaný súhlas od účastníkov/účastníčok, príp. ich zákonných zástupcov/zástupkyň. Aj pri práci s vlastnými videami z výučby účastníkov a účastníčok vzdelávania môžeme naraziť na rôzne úskalia v podobe neochoty zúčastniť sa takéhoto vzdelávania, etických otázok nahrávania a archivovania videozáznamov, či technických problémov pri zaznamenávaní, prehrávaní a analyzovaní videa.

Z hľadiska procesov učenia na strane účastníkov/účastníčok vzdelávania, budúcich učiteľov a učiteľiek, vnímame pri sledovaní prinesených videí a filmov isté riziko redukcie informácií, generalizovania a zjednodušovania informácií. Hoci má práca s videami v učiteľskej príprave potenciál stimulovať aktivitu a motiváciu študentov a študentiek¹³⁰, môže neochota participovať znižovať efektivitu takejto výučby. Na podobné úskalia narážame aj

¹²⁹ Christ, Arya, & Chiu, 2017

¹³⁰ Duygu & Meral, 2012; Marsh, Mitchell, & Adamczyk, 2010; Kersting, 2008

pri snahe zaviesť metódy práce s videom do psychologickej prípravy budúcich učiteľ'ov a učiteliek.

3. PSYCHOLOGICKÁ PRÍPRAVA UČITEĽOV A UČITEĽIEK

V tejto kapitole sa zameriame na súčasný stav psychologickej prípravy učiteľov a učiteľiek na Slovensku a pokúsime sa ho konfrontovať s aktuálnymi odporúčaniami Výboru pre otázky vzdelávania Európskej federácie psychologických asociácií (EFPA)¹³¹ a medzinárodne akceptovaným konceptom psychologickej gramotnosti¹³². Zo skúseností vo viacerých krajinách Európy¹³³ vyplýva, že vysokoškolskej výučbe psychológie na niektorých univerzitách dominuje príprava tzv. nepsychologických profesií pred výučbou v rámci jednodborového štúdia psychológie, ktoré je prípravou na výkon profesie psychológa/psychologičky. Podobnú situáciu evidujeme na Slovensku najmä na pedagogických fakultách.

Psychologické vzdelávanie má na Slovensku pomerne dlhú tradíciu a stretávame sa s ním v rôznych formách prakticky od základnej školy. Už od nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania sa žiaci a žiačky so psychologickým poznaním a témami zo psychológie stretávajú v rámci predmetov etická výchova a občianska náuka. Na stredných školách je psychológia zastúpená v učebných plánoch aj ako samostatný predmet. V gymnaziálnom štúdiu je to voliteľný maturitný predmet psychológia alebo voliteľný sociálno-psychologický tréning zameraný na osobnostný a sociálny rozvoj. V odbornom školstve sa psychológia vyučuje prevažne ako povinný alebo povinne voliteľný odborný predmet v odbornej príprave rôznych profesií (napr. v rámci študijných

¹³¹ Dutke, Bakker, Sokolová, Stuchlíková, Salvatore, & Papageorgi, 2019

¹³² Cranney, Botwood, & Morris, 2012; Cranney & Dunn, 2011; Geiss, 2016; Chrz, Nohavová & Slavík, 2015; Nohavová, 2017; Sokolová, 2015; 2017; 2018a; Taylor & Hulme, 2015;

¹³³ Dutke et al., 2019

odborov stredných odborných škôl pedagogických alebo zdravotníckych)¹³⁴.

V študijných programoch vysokých škôl na Slovensku dominuje psychológia v profesijnej príprave psychológov, ktorú momentálne poskytuje až 12 fakúlt slovenských vysokých škôl. Pevné miesto majú psychologické predmety aj v príprave pedagogických, pomáhajúcich či zdravotníckych profesií (napr. v študijných programoch lekárstvo, ošetrovateľstvo, urgentná zdravotná starostlivosť, verejné zdravotníctvo, pôrodná asistencia, fyzioterapia, fyziologická a klinická výživa, sociológia, teológia, ľudské zdroje a personálny manažment, andragogika, pedagogika, špeciálna pedagogika, logopédia, liečebná pedagogika, predškolská a elementárna pedagogika, učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy, učiteľstvo akademických predmetov, učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov, sociálna práca, sociálne služby a poradenstvo). V závislosti od stupňa vzdelávania a zamerania študijného odboru sa líšia aj didaktické prístupy, prostriedky a metódy, ktoré sa vo výučbe psychológie uplatňujú.

Ako v stredoškolskej tak aj vo vysokoškolskej výučbe psychológie pozorujeme výraznú variabilitu, ktorá sa premieta do používaných učebných textov, didaktických metód aj finálnych výstupov a hodnotenia. Kým v jednodoborovom štúdiu psychológie predpokladáme skôr akademický alebo experimentálny prístup, v profesijnej príprave sa stretávame skôr s prístupom aplikačným alebo prístupom zameraným na rozvoj kompetencií¹³⁵. Voľba prístupu a metód je však najmä v kompetencii samotných vyučujúcich, a preto sú skúsenosti s výučbou psychológie na všetkých stupňoch vzdelávania veľmi rôznorodé.

¹³⁴ Bližšie o vyučovaní psychológie na stredných školách pojednávame v Sokolová et al., 2013.

¹³⁵ Bližšie o didaktických prístupoch k vyučovaniu psychológie pojednávame v Sokolová, 2015 alebo Sokolová, 2018a.

3.1 Postavenie psychológie v učiteľ'ských študijných programoch

Psychologické predmety tvoria na Slovensku povinnú súčasť pregraduálnej učiteľ'skej prípravy. V zmysle aktuálne platného opisu jadra študijného odboru 1.1.1 učiteľ'stvo akademických predmetov¹³⁶, absolventi a absolventky študijných programov učiteľ'stva prvého stupňa (bakalár) „ovládajú psychologickú interpretáciu vývinu, výchovy a vzdelávania človeka, vedia plánovať a organizovať činnosť skupín žiakov príslušných vekových kategórií (11–18-ročných), sú schopní asistovať pri riešení odborných úloh v disciplínach svojej predmetovej špecializácie“ a získajú vedomosti zo „základov psychológie vývinu dieťaťa a dorastu a biológie dieťaťa a dorastu“. Na druhom stupni štúdia (magister) si osvoja „modely kognitívneho vývinu a kognitívnej socializácie, modely personálneho a sociálneho vývinu detí a mládeže a poruchy vývinu v tejto oblasti.“

Realizácia odporúčaní pre jadro študijného odboru učiteľ'stva sa medzi jednotlivými fakultami líši. Ako príklad sme vybrali študijné programy učiteľ'stvo primárneho a sekundárneho vzdelávania na troch slovenských univerzitách – v Bratislave, Trnave a Prešove (tab. 5 a 6). Na bakalárskom stupni v študijných programoch prevládajú základné psychologické disciplíny: všeobecná psychológia, vývinová psychológia a na niektorých fakultách aj sociálna psychológia (tab. 5). Pohľad do informačných listov naznačuje, že sú predmety vo všeobecnosti zamerané najmä na základnú terminológiu, pričom odporúčaná literatúra je často rovnaká ako v študijných programoch jednodoborového štúdia psychológie. Formulácie sú však skôr všeobecného charakteru a vytvárajú dostatočný priestor pre vyučujúcich, aby obsah prispôbili potrebám daného študijného programu.

¹³⁶ Pupala, Held, & Višňovský (dostupné na www.akredkom.sk [5. 8. 2018])

Tab. 5 Porovnanie psychologických predmetov v bakalárskom štúdiu učiteľ'stva vybraných pedagogických fakúlt¹³⁷

Bakalársky stupeň štúdia	Učiteľ'stvo pre predprimárne a primárne vzdelávanie	Učiteľ'stvo pre sekundárne vzdelávanie
PdF UK v Bratislave	Psychologická propedeutika (2P) Vývinová psychológia (2P) Sociálna psychológia (2P) Psychologické aspekty výchovy dieťaťa v rodine (2P)	Psychológia pre učiteľ'ov 1 (4P) Psychológia pre učiteľ'ov 2 (4P) Sociálna psychológia pre učiteľ'ov (2PV) Patopsychológia pre učiteľ'ov (2PV) Sociálno-psychologický výcvik pre učiteľ'ov 1 (2PV)
PdF TRUNI v Trnave	Psychologická propedeutika (2P) Základy vývinovej psychológie (3P) Základy sociálnej psychológie (2PV) Psychológia výchovy (2PV)	Psychický vývin dieťaťa (3P)
PdF/FiF UPJŠ v Prešove	Základy psychológie (2P) Vývinová a sociálna psychológia (3P) Základy patopsychológie (2PV) Psychohygiena (1PV) Sociálno-psychologický výcvik (1PV) Výchova detí s ADHD, ADD a so syndrómom CAN (2PV)	Všeobecná a vývinová psychológia (3P) Psychohygiena (1PV) Psychologický výcvik (1PV) Sociálna psychológia (2P)

Vysvetlivky: UK = Univerzita Komenského, TRUNI = Trnavská univerzita, UPJŠ = Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Prešove, (P) = povinný predmet, (PV) = povinne voliteľný predmet, číslo uvedené pred typom predmetu vyjadruje rozsah predmet, t.j. počet vyučovacích hodín týždenne za semester.

¹³⁷ Spracované podľa dokumentácie dostupnej v akademických informačných systémoch jednotlivých fakúlt k 30. 9. 2018.

Na magisterskom stupni štúdia sa stretávame najmä s predmetmi zameranými na pedagogickú a školskú psychológiu. Tu už je miera previazanosti vzdelávacieho obsahu na odbor štúdia jednoznačnejšia. Popri pedagogickej a školskej psychológii sú vo vzdelávacích plánoch zaradené aj predmety, ktoré reflektujú potreby inkluzívneho vzdelávania (napr. poruchy detského vývinu, psychológia detí s postihnutím a pod.), tieto však majú len status povinne voliteľného predmetu, nie sú povinnou súčasťou vzdelávania každého budúceho učiteľa/učiteľky (tab. 6).

Tab. 6 Porovnanie psychologických predmetov v magisterskom štúdiu učiteľstva vybraných pedagogických fakúlt¹³⁸

Magisterský stupeň štúdia	Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie	Učiteľstvo pre sekundárne vzdelávanie
PdF UK v Bratislave	Pedagogická a školská psychológia (2P) Psychologické aspekty školskej integrácie (2PV) Poruchy detského vývinu (2PV) Psychológia detí s postihnutím (2PV)	Psychologická analýza školských výchovných situácií (2PV) Poruchy detského vývinu (2PV) Sociálno-psychologický výcvik pre učiteľ'ov 2 (2PV) Poruchy učenia a správania (2PV)
PdF TRUNI v Trnave	Pedagogická a školská psychológia (3P)	Sociálna psychológia (3P)
PdF/FiF UPJŠ v Prešove	Pedagogická psychológia (2P) Poruchy detského vývinu (1PV)	Pedagogická psychológia (2P) Poruchy psychického vývinu (1P)

Vysvetlivky: UK = Univerzita Komenského, TRUNI = Trnavská univerzita, UPJŠ = Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Prešove, (P) = povinný predmet, (PV) = povinne voliteľný predmet, číslo uvedené pred typom predmetu vyjadruje rozsah predmet, t.j. počet vyučovacích hodín týždenne za semester.

¹³⁸ Spracované podľa dokumentácie dostupnej v akademických informačných systémoch jednotlivých fakúlt k 30. 9. 2018.

Ako uvádzame v úvode, kvalita učiteľského vzdelávania je neraz terčom kritiky, ktorá neobchádza ani jej psychologický komponent. Ak použijeme ako východisko úvah o postavení psychológie v učiteľskej príprave myšlienky Kosíkovej¹³⁹ o modernizácii súčasného poňatia psychológie, mala by učiteľská psychologická príprava okrem akademických znalostí stavať predovšetkým na sebazpoznaní, sebareflexii a schopnosti prepájať psychologické poznatky aktívne do svojho osobného a profesijného života. Popri tom by však mala akcentovať aj rovinu kritického vedeckého myslenia¹⁴⁰, rozvíjať schopnosti pristupovať zodpovedne a kriticky k psychologickému poznaniu a jeho aplikácii v učiteľskej praxi. Niektoré námety k inovácii či renovácii psychologickej prípravy učiteľov a učiteľiek uvádzame v nasledujúcich kapitolách.

Modernizácia súčasného poňatia psychológie¹⁴¹:

- nie je len výkladom psychologických tém, ale naopak prostriedkom formovania, rozvíjania a kultivácie osobnosti,
- pomáha porozumieť sebe a svetu, orientovať sa v životných situáciách,
- rozvíja proces, v ktorom subjekt aktívne odráža svoj vzťah k okolitému svetu, aktualizuje svoju potrebu účinnej sebareflexie,
- rozvíja situácie, v ktorých je určujúcim momentom subjektívny postoj a skúsenosť,
- iniciuje rozhodovacie procesy, v ktorých sa jednotlivec orientuje podľa svojich potrieb, osobnej angažovanosti, a za svoje rozhodnutie nesie zodpovednosť,
- akcentuje psychologické porozumenie, ktoré je založené na poznaní reálnej skutočnosti, učí tak jednotlivca schopnosti reálne posudzovať veci okolo nás,
- vstupuje aktívnym, formatívnym prístupom do poznávacieho aj hodnotového procesu reflexie, ovplyvňuje tak postoje k sebe a k okoliu.

¹³⁹ Kosíková, 2011, s. 17

¹⁴⁰ Sternberg, 2007

¹⁴¹ Kosíková, 2011, s. 17

3.2 Odporúčania k výučbe psychológie pre tzv. nepsychologické profesie

Psychológia patrí na Slovensku aj v mnohých iných krajinách k populárnym odborom aj predmetom štúdia¹⁴². Práve prienik psychológie do kurikula mnohých tzv. „nepsychologických“ profesií však spôsobuje, že sú psychologické predmety vyučované neodborne alebo ich výučba nereflektuje dostatočne potreby daného odboru alebo profesie. Práve tento stav psychologického vzdelávania viedol k potrebe sformulovať určité odporúčania pre psychologické vzdelávania tzv. nepsychológov. Nižšie uvedené odporúčania sformuloval prof. S. Dutke spolu s kolektívom Výboru pre otázky vzdelávania pri EFPA¹⁴³.

1. Obsah psychologického vzdelávania pre „nepsychológov“ by mal byť zameraný na danú profesiu. Často sa stáva, že univerzity poskytujú spoločné kurzy psychológie pre rôzne odbory štúdia (napr. učiteľstvo, sociálna práca, liečebná pedagogika a pod.). Obsah je potom príliš všeobecný alebo naopak zahŕňa témy, ktoré sú pre niektoré študijné odbory irelevantné.
2. Obsah psychologického vzdelávania pre „nepsychológov“ by mal reflektovať profesijné potreby. Psychologické poznatky je potrebné prepájať s cieľmi a potrebami vzdelávania v príslušnom odbore. Ak napr. obsah odráža potreby práce psychológa/psychologičky, hoci je predmet určený budúcim učiteľom a učiteľkám, je takéto nastavenie pre študentov a študentky sklamaním, pretože im neposkytuje informácie, ktoré môžu uplatniť vo svojej práci.
3. Obsah psychologického vzdelávania pre „nepsychológov“ by mal byť orientovaný na proces. V jednodoborovom štúdiu psychológie je venovaný dostatok priestoru pojmovému aparátu a teoretickému systému psychologickej vedy, t.j. deklaratívnym poznatkom (bližšie v kap. 1). V predmetoch psychológie pre iné študijné odbory však

¹⁴² Sokolová, 2013b

¹⁴³ Jednotlivé odporúčania sú detailne popísané v publikácii Dutke et al., 2019.

obvykle nemáme kapacitu analyzovať hlbšie rôzne psychologické koncepty a teórie. Študenti a študentky týchto odborov majú tendenciu nazerať na psychológiu z pohľadu procesuálneho riešenia konkrétnych problémov a otázok svojej disciplíny.

4. Psychologické vzdelávanie pre „nepsychológov“ nie je prípravou na výkon psychologickej profesie. Je dôležité uvedomiť si, že absolvovanie jedného či dvoch predmetov psychológie neoprávňuje legislatívne ani eticky absolventa/absolventku tohto štúdia k výkonu psychologickej činnosti, nemá rozvíjať psychologické kompetencie (napr. psychodiagnostické alebo psychoterapeutické), ale má byť podporou pre rozvoj profesionálnych kompetencií daného odboru (učiteľstva, ošetrovateľstva, lekárstva a pod.).
5. Obsah psychologického vzdelávania pre „nepsychológov“ by mal byť systematický a vnútorne konzistentný. Vyššie uvedené odporúčania by nemali viesť k tomu, aby sa psychologické poznanie selektívne redukovalo, zjednodušovalo alebo generalizovalo. Kurikulum psychologického vzdelávania pre nepsychologické profesie by malo rešpektovať aktuálne poznatky psychologickej vedy a vytvárať zmysluplný systém, v ktorom na seba poznatky a kompetencie logicky nadväzujú.

Mieru súladu týchto odporúčaní so súčasným stavom psychologického vzdelávania učiteľov a učiteliek na Slovensku, ktoré sme stručne popísali v predchádzajúcej kapitole, je pomerne ťažké určiť, pretože sa aktuálna realizácia rámcových odporúčaní medzi jednotlivými fakultami líši. Isté rezervy však môžeme identifikovať v realizácii všetkých uvedených bodov. Realizácia prvého bodu závisí od organizačných možností jednotlivých učiteľských fakúlt, najmä v odboroch s nižším počtom študentov a študentiek je však pravdepodobné, že výučba prebieha aj v rámci zmiešaných skupín rôznych odborov štúdia.

V realizácii bodu 2 vidíme ako problematický najmä bakalársky stupeň štúdia. Kým v magisterskom stupni sú predmety väčšinou zamerané na potreby školskej praxe (minimálne na úrovni študijného plánu), predmety v bakalárskom stupni sú definované

skôr všeobecne a miera prepojenia ich obsahu s potrebami učiteľskej profesie do značnej miery závisí od konkrétneho vyučujúceho/vyučujúcej. Mieru zastúpenia procedurálnych a deklaratívnych znalostí v jednotlivých predmetoch podľa odporúčania v bode 3 nie je možné na základe súčasných študijných plánov a informačných listov odhadnúť, opäť tu realizácia závisí od vyučujúcich. Na základe niektorých prieskumov¹⁴⁴ však môžeme predpokladať, že prevláda skôr deklaratívna, teoretická zložka.

Ako veľmi závažné vnímame odporúčanie v bode 4. Psychologické predmety sú súčasťou študijných plánov mnohých študijných programov a neraz sme svedkami toho, že úspešné absolvovanie psychologických predmetov zamieňa s kvalifikáciou psychológa/psychologičky. Psychologická príprava učiteľov a učiteľiek by naopak mala smerovať k tomu, aby sa zlepšila spolupráca vyučujúcich so školskými psychológmi a psychologičkami a s centrami pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, a aby si študenti a študentky učiteľstva uvedomovali kompetenčné hranice medzi týmito dvoma profesiami.

Naplnenie piateho odporúčania sa môže pri pohľade na študijné plány javiť ako úspešne realizované, nakoľko jednotlivé psychologické disciplíny na seba logicky nadväzujú v postupnosti od všeobecných disciplín k aplikovaným. Realita učiteľského vzdelávania nás však často upozorňuje na mnohé obsahové prekryvia a duplicity najmä v rámci predmetov všeobecného učiteľského základu. Tu by sme sa mali zamerať na hlbšiu medzipredmetovú a medziodborovú spoluprácu, aby presahy medzi jednotlivými predmetmi boli zmysluplné a logicky nadväzujúce, a aby sa odstránilo neefektívne opakovanie toho istého (prevažne teoretického) obsahu. Úspešná implementácia takýchto odporúčaní do praxe psychologickej prípravy učiteľov a učiteľiek môže prispieť k tomu, že dokážu psychologické poznatky úspešnejšie a efektívnejšie používať vo svojej profesii i osobnom živote.

¹⁴⁴ Fuchsová, Bruncková, & Kapová, 2017; Lemešová, 2013

3.3 Psychologická gramotnosť učiteľov a učiteľiek¹⁴⁵

Napriek variabilite prístupov a metód sa naprieč rôznymi vzdelávacími stupňami aj odbormi zdôrazňuje ako jeden zo všeobecných cieľov psychologického vzdelávania práve schopnosť uplatniť psychologické poznanie v každodennom osobnom a profesijnom živote. Absolventi a absolventky rôznych foriem psychologického vzdelávania by mali získať určitý prehľad o psychologickvej vede a praxi, a vedieť tieto poznatky aplikovať na vlastné prežívanie a správanie, či prežívanie a správanie iných, v rôznych osobných, študijných a pracovných situáciách. Pre označenie tejto spôsobilosti sa v ostatnom období najmä v zahraničí postupne etabloval pojem „*psychologická gramotnosť*“.

Tradičné chápanie gramotnosti ako schopnosti človeka používať na úrovni receptívnej i produktívnej písanej reč – teda písať a čítať, sa vplyvom spoločenských zmien rozšírilo na množstvo ďalších oblastí. Rozsiahly zoznam oblastí gramotnosti rozšíril o psychologickú gramotnosť v roku 1990 C. A. Boneau¹⁴⁶, keď publikoval štúdiu inšpirovanú publikáciami J. E. Hirscha¹⁴⁷. Vychádzal z prístupu zameraného na znalostnú podstatu gramotnosti, jeho cieľom bolo stanoviť a výskumne potvrdiť zoznam pojmov z desiatich oblastí psychológie, ktoré by mali tvoriť základné poznanie v psychologickvej komunite, najmä u študentov a študentiek psychológie, t. j. základnú psychologickú gramotnosť. Hirschov prístup bol kritizovaný viacerými autormi a autorkami¹⁴⁸. Rovnako nebol všeobecne prijatý ani koncept Boneaua. Napriek

¹⁴⁵ O problematike psychologickvej gramotnosti pojednávame aj v ďalších publikáciách, ktoré boli podkladom pre spracovanie tejto kapitoly (Sokolová et al., 2013; Sokolová, 2015; Sokolová, Jursová Zacharová, & Lemešová, 2014; Sokolová, 2018b alebo Nohavová & Sokolová, 2018).

¹⁴⁶ Boneau, 1990

¹⁴⁷ pozri napr. Hirsch, 1983

¹⁴⁸ pozri napr. Shamshayooadeh, 2011 alebo Zápotočná, 2004

tomu sa pojem *psychologická gramotnosť* ďalej rozvíjal a nadobudol nový obsah. Podstatu psychologickej gramotnosti dnes možno chápať ako „*adaptívne používanie psychologických poznatkov*“¹⁴⁹ alebo schopnosť „*vhl'adu a reflektovania vlastného správania a psychických procesov a správania a psychických procesov iných, a schopnosť uplatňovať psychologické princípy v osobných, sociálnych a organizačných otázkach práce, vzťahov a širšej komunity.*“¹⁵⁰ V tejto súvislosti sa už netýka len študentov a študentiek jednodoborového štúdia psychológie, ale hovoríme o psychologickej gramotnosti národa alebo o psychologicky gramotných občanoch¹⁵¹.

Americká psychologická asociácia (APA) považuje rozvoj psychologickej gramotnosti za kľúčový cieľ vzdelávania v psychológii (a to nielen v rámci prípravy na psychologickú profesiu), predstavuje základné poznatky psychológie – kritické hodnotenie myšlienok, emócií a správania, zdravia, individuálnych, rodinných a medziskupinových vzťahov, riešenia konfliktov, reziliencie a zvládania záťaže, komunikácie, postojov, hodnôt, morálneho vývinu, diskriminácie a predsudkov a otázok environmentálnej psychológie. Rozvíjanie psychologickej gramotnosti by sa malo stať súčasťou prípravy odborníkov a odborníčok, najmä v oblasti zdravotníckych a pomáhajúcich profesií.

Vymedzenie pojmu psychologická gramotnosť v čase prvého publikovania nesmerovalo k rozsiahlejšiemu rozvoju tohto konceptu. Kým v rokoch 1990 – 2015 evidujeme len niekoľko desiatok publikácií s týmto kľúčovým slovom, v rokoch 2015 – 2017 ich počet vzrástol na dvojnásobok. Prispeli k tomu tri prúdy výskumníkov a výskumníčok, ktoré sa venovali vymedzeniu, výskumu a aplikácii konceptu psychologickej gramotnosti najmä vo

¹⁴⁹ Cranney & Dunn, 2011

¹⁵⁰ McGovern et al., 2010, s. 11

¹⁵¹ Cranney & Dunn, 2011; McGovern, Corey, Cranney, Dixon, Holmes, Kuebli, Ritchey, Smith, & Walker, 2010; Mair, Taylor & Hulme, 2013; Watt, 2013

vysokoškolskom prostredí: americká¹⁵², britská¹⁵³ a austrálska¹⁵⁴. Vďaka ich aktivitám okrem nárastu počtu teoretických a výskumných publikácií pozorujeme rozvoj problematiky psychologickej gramotnosti aj v podobe publikovania príkladov dobrej praxe vo vyučovaní psychológie¹⁵⁵ alebo zaradenia do programu vedeckých a odborných podujatí¹⁵⁶. Téma psychologickej gramotnosti už nie je len doménou anglosaskej literatúry, nachádza svoje miesto aj v stredo európskej didaktike psychológie¹⁵⁷. V súčasnosti sa tak zo psychologickej gramotnosti postupne stáva dôležitý cieľ psychologického vzdelávania¹⁵⁸.

Pri vymedzení úrovni psychologickej gramotnosti vychádzame obsahovo príbuzného konceptu zdravotnej gramotnosti¹⁵⁹:

- a) **Základná/funkčná gramotnosť** – základné spôsobilosti, ktoré človeku umožňujú efektívne fungovanie v každodenných situáciách.
- b) **Komunikatívna/interaktívna gramotnosť** – vyššie kognitívne spôsobilosti, ktoré súvisia aj so sociálnymi kompetenciami a schopnosťou participovať v každodenných aktivitách, umožňujú abstrahovať informácie, odvodzovať význam z rôznych foriem komunikácie a aplikovať informácie v nových podmienkach.
- c) **Kritická gramotnosť** – najvyšší stupeň kognitívnych spôsobilostí, ktorý spolu so sociálnymi kompetenciami umožňuje

¹⁵² Dunn, Baker, Mehrotra, Landrum, & McCarthy, 2013; Halpern, 2010

¹⁵³ Mair, Taylor & Hulme, 2013; Taylor & Hulme, 2015

¹⁵⁴ Cranney, Botwood, & Morris, 2012

¹⁵⁵ Taylor & Hulme: Psychological Literacy: A Compendium of Practice, 2015

¹⁵⁶ napr. konferencia Európskej federácie asociácií učiteľov psychológie EFPTA: Sowing the seeds of psychological literacy, Berlín, 2014 alebo sympóziá venované psychologickej gramotnosti na konferencii EUROPLAT, Salzburg, 2017

¹⁵⁷ Geiss, 2016; Chrz, Nohavová & Slavík, 2015; Nohavová, 2017; Sokolová, 2013b; 2015;

¹⁵⁸ Cranney & Dunn, 2011; Dunn et al., 2013; Mair, Taylor & Hulme, 2013; McGovern et al, 2010; Taylor & Hulme, 2015

¹⁵⁹ Nutbeam, 2000, s. 263 – 264; Sokolová, 2013b

kriticky analyzovať informácie a použiť tieto informácie k získaniu väčšej kontroly nad vlastnými životnými situáciami a udalosťami.

Tab. 7 Úrovne psychologickej gramotnosti¹⁶⁰

Úroveň psychologickej gramotnosti	Obsah	Individuálny prínos	Spoločenský prínos
Funkčná psychologická gramotnosť: komunikácia informácií	Faktické informácie o podstate prežívania a správania jedinca a o princípoch a zákonitostiach psychológie ako vedy a praktickej disciplíny.	Lepšie znalosti v oblasti postavenia psychológie ako disciplíny, korektné narábanie so psychologickými pojmami, lepšie porozumenie odborných textov.	Vyššia participácia v aktivitách zameraných na duševné zdravie, citlivosť k interindividuálnym a multikulturným rozdielom.
Interaktívna psychologická gramotnosť: rozvoj individuálnych spôsobilostí	Príležitosti k rozvíjaniu individuálnych spôsobilostí v bezpečnom a podporujúcom prostredí.	Vyššia motivácia a sebahodnotenie v oblasti praktických spôsobilostí, širší repertoár stratégií a techník sebapoznania a poznávania iných.	Vyššia schopnosť ovplyvňovať sociálne aktivity a sociálne normy komunitného života.
Kritická psychologická gramotnosť: osobná a komunitná zodpovednosť	Informácie a príležitosti ku kritickému hodnoteniu psychologického poznania, ktoré smeruje k zodpovednému výberu stratégií v osobnom i pracovnom živote jedinca.	Vyššia reziliencia jedinca, efektívnejšie stratégie v oblasti sociálnych kontaktov, pracovných spôsobilostí a rodinnom živote. Schopnosť kriticky hodnotiť verejne prezentovaný obraz psychologického poznania a psychologickej profesie.	Vyššia pripravenosť konať, aktívne sa podieľať na rozvoji komunity, budovanie zodpovednosti v oblastiach prevencie duševného zdravia a odstraňovania bariér, predsudkov a mýtov na úrovni komunity.

¹⁶⁰ spracované a upravené podľa Nutbeam, 2000 (publikované aj v Sokolová et al., 2013)

Tento model môžeme aplikovať aj na prípravu učiteľov a učiteliek. Na úrovni **funkčnej psychologickkej gramotnosti** by mali poznať a korektne používať základnú psychologickú terminológiu (napr. adekvátne potrebám svojej profesie rozumieť odporúčaniam v psychologickom posudku dieťaťa a pod.), poznať zákonitosti a etické princípy psychologickkej profesie (napr. poznať systém psychologických služieb, korektne narábať so psychologickými údajmi o žiakoch a žiačkach, nepoužívať psychologické diagnostické a posudzovacie nástroje a neinterpretovať ich výsledky, ak k tomu nemá potrebné vzdelanie a oprávnenie a pod.). V oblasti **interaktívnej psychologickkej gramotnosti** by mali byť schopní uplatniť poznatky psychologickkej vedy vo svojej každodennej praxi, transformovať toto poznanie do svojich učiteľských kompetencií (napr. aplikovať poznatky zo sociálnej psychológie pri manažmente školskej triedy a plnení úloh triedneho učiteľa/učiteľky, uplatniť poznatky o schopnostiach osobnosti v interindividuálnom prístupe k žiakom a žiačkam so špecifickými vzdelávacími potrebami a v neposlednom rade aj rozvíjať vlastné sebaopoznanie, osobnostné a profesijné spôsobilosti a pod.). Na najvyššej úrovni tzv. **kritickej psychologickkej gramotnosti** by mali dokázať hodnotiť a reflektovať prínos psychologických poznatkov pre učiteľskú prax, kriticky zhodnotiť irelevantné informácie prezentované napr. v médiách, populárne mýty alebo pseudovedecké prístupy, najmä v oblasti pedagogickej psychológie.

Budovať psychologickú gramotnosť učiteľov a učiteliek v tomto ponímaní rozhodne neznamená „robiť z učiteľa psychológa“ (a potenciálne tak ohrozovať psychologickú profesiu neodbornými prístupmi a zásahmi), ale naopak naučiť budúcich učiteľov a učiteľky odborne adekvátne a pritom eticky korektne aplikovať poznatky základných a aplikovaných psychologických vied do učiteľskej profesie, efektívne spolupracovať s odborníkmi a odborníčkami psychologických a ďalších pomáhajúcich profesií a motivovať ich k osobnostnému rastu.

Podstatu psychologickej gramotnosti v súčasnom ponímaní možno chápať ako adaptívne používanie psychologických poznatkov¹⁶¹ alebo schopnosť „vhl'adu a reflektovania vlastného správania a psychických procesov a správania a psychických procesov iných, a schopnosť uplatňovať psychologické princípy v osobných, sociálnych a organizačných otázkach práce, vzťahov a širšej komunity.“¹⁶² Podľa Halpern a Butler¹⁶³ tvoria psychologickú gramotnosť dve základné zložky: a) znalosť obsahu, ktorá pozostáva zo znalostí o psychologickom výskume a základných psychologických konštruktoch, b) kritické psychologické myslenie. Kombinácia týchto zložiek naznačuje, že súčasné chápanie psychologickej gramotnosti kombinuje znalostné a kompetenčné vymedzenie. Súčasne autorky zdôrazňujú, že psychologickú gramotnosť na úrovni kritického, psychologického myslenia tvorí zložka dispozícií a naučených zručností. Psychologickú gramotnosť teda tvorí obsah psychologického poznania a jeho adaptívne používanie, dispozície a naučené zručnosti kritického myslenia, a vedecké usudzovanie¹⁶⁴. Halonen, Dunn, Baker a McCarthy¹⁶⁵ rozpracovali šesť oblastí rozvoja psychologickej gramotnosti, v ktorých môžeme nájsť mnohé inšpirácie pre psychologickú prípravu učiteľov a učiteľiek:

- **Obsah:** kvalitne vymedzená terminológia a základné poznatky danej oblasti,
- **Hodnoty:** ocenenie vedeckého myslenia a etické konanie,
- **Kritické myslenie:** analýza informácií, dôraz na alternatívne vysvetlenia a riešenie problémov metódou tvorivého skepticizmu,
- **Manažment informácií:** používanie a hodnotenie informácií, primerané používanie technológií,

¹⁶¹ Cranney & Dunn, 2011

¹⁶² McGovern et al., 2010, s. 11

¹⁶³ in Cranney & Dunn, 2011

¹⁶⁴ Halpern & Butler, in Cranney & Dunn, 2011

¹⁶⁵ in Cranney & Dunn, 2011

- **Interakcia:** efektívna komunikácia primeraná publiku a rešpektovanie diverzity,
- **Aplikačné zručnosti:** aplikovanie psychologických princípov v každodennom živote, demonštrovanie vhl'adu a reflektovania vlastného správania a správania iných.

Psychologická gramotnosť sa ako vzdelávací cieľ z profesijnej prípravy psychológov a psychologičiek rozšírila do metodiky a didaktiky vzdelávania nepsychologických profesií (pedagogických a pomáhajúcich profesií a pod.) a didaktiky psychológie v odbornom a všeobecnom sekundárnom vzdelávaní. Vymedzenie psychologickej gramotnosti a jej úrovni sa prelína aj s odporúčaniami psychologického vzdelávania „nepsychologických“ profesií, ktoré uvádzame v kapitole 3.2. Koncept psychologickej gramotnosti však nie je v našom vzdelávacom systéme natol'ko etablovaný, aby z neho bolo možné priamo odvodiť čiastkové ciele psychologickej prípravy učiteľov a učiteliek. Tie v súčasnosti stoja na priesečníku viacerých perspektív a pohľadov na učiteľskú prípravu.

3.4 Ciele psychologickej prípravy učiteľov a učiteľiek

Na ciele psychologickej prípravy učiteľov a učiteľiek môžeme nazerať z viacerých perspektív (obr. 9). Prvú perspektívu predstavujú východiská definované opisom jadra študijného odboru učiteľstva a vymedzenie psychologických predmetov zaradených v akreditačných spisoch jednotlivých fakúlt. Tie sú však pomerne všeobecné a ich realizácia do veľkej miery závisí od konkrétnych pracovísk a vyučujúcich.

Druhá perspektíva reflektuje súčasné trendy a odporúčania v oblasti psychologického vzdelávania, z ktorých niektoré popisujeme aj v kapitolách 1., 3.1 a 3.3. Výučba psychológie by mala prispievať k rozvoju profesijného videnia a psychologickej gramotnosti, pričom oba tieto koncepty akcentujú rozvoj schopnosti aplikovať teoretické, vedecké poznatky psychológie v konkrétnych profesijných situáciách. Požiadavky na profesijne špecifické, vedecké a súčasne v praxi aplikovateľné psychologické poznatky a kompetencie však nie je pre vysokoškolských vyučujúcich vždy jednoduché naplniť.

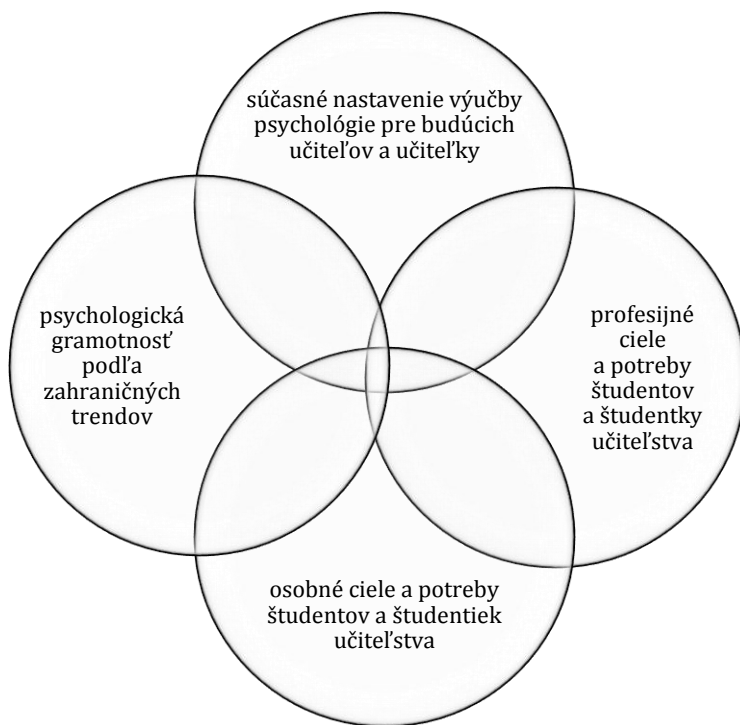
Tretí pohľad na ciele psychologického vzdelávania predstavujú profesijné ciele a potreby samotných účastníkov a účastníčok vzdelávania. Budúci aj praktizujúci učitelia a učiteľky majú isté očakávania, čo im psychologické vzdelávanie má pre ich prax poskytnúť. Tieto očakávania sú korigované v priebehu štúdia aj po nástupe do praxe. Mieru prieniku medzi realizovaným vzdelávaním a očakávaniami študentov a študentiek sa však zisťuje len sporadicky¹⁶⁶. Z našich zistení¹⁶⁷ vyplýva, že študenti a študentky učiteľstva hodnotia obsahovú stránku psychologických predmetov

¹⁶⁶ pozri napr. Fuchsová, Bruncková, & Kapová, 2017; Nohavová & Sokolová, 2018

¹⁶⁷ Nohavová & Sokolová, 2018

kladne, očakávajú však vyššie zaradenie aplikačnej roviny, prepojenie poznatkov so školskou praxou.

Štvrtú perspektívu reprezentujú osobné ciele, potreby a očakávania študentov a študentiek učiteľstva vo vzťahu k psychologickému vzdelávaniu. Tu sa môžu premietat' vývinové aspekty potreby sebazoznávania, vzťahových rovín, alebo všeobecných očakávaní od psychologickej vedy.



Obr. 9 Ciele výučby psychológie v príprave učiteľov a učiteľiek¹⁶⁸

Pri hľadaní prieniku medzi jednotlivými pohľadmi na ciele psychologického vzdelávania narážame na niekoľko otázok. Prvou je vyššie spomínané všeobecné ponímanie cieľov a obsahu

¹⁶⁸ Nohavová & Sokolová, 2018

psychologických predmetov vo vysokoškolskom štúdiu, hoci tento model vytvára pre vysokoškolských vyučujúcich slobodu a priestor individuálne nastaviť jednotlivé predmety, súčasne negarantuje, že výučba bude zohľadňovať aktuálne potreby praxe, aktuálne problémy škôl a pod.

Druhým sporným bodom sú očakávania študentov a študentiek. Popri legitímnej požiadavke na hlbšie prepojenie teórie s praxou sa často stretávame so stereotypným vnímaním psychologickej vedy, ktorá má a) dávať rady, návody, praktické postupy alebo tzv. „kuchárky“, a b) umožňuje „testovať“ a poskytuje „testy“¹⁶⁹. S týmito očakávaniami je spojené riziko, že učitelia a učiteľky chcú od psychológie rýchle, skratkovité riešenia bez hlbšieho pochopenia súvislostí a kritického zhodnotenia limitov týchto riešení¹⁷⁰. Práve takéto riešenia sú v rozpore s konceptom psychologickej gramotnosti, ktorý zdôrazňuje vedecké a kritické myslenie.

Poslednou otázkou je výber a inovácia metód, ktoré by umožňovali zachovať zmysluplnú rovnováhu medzi teóriou, vedeckým myslením, aplikáciou psychologických poznatkov v pedagogickej praxi a rozvojom zručností a kritického myslenia. Na základe predchádzajúcich skúseností odporúčame do výučby zaradiť najmä kvalitne pripravené prípadové štúdie¹⁷¹, diskusie a skupinové aktivity, ktoré umožňujú prepájať nielen teóriu s praxou, ale s doterajším poznaním a postojmi študentov a študentiek.

Tradičnú výučbu považujeme za vhodné doplniť o témy interindividuálnej variability a inklúzie, a to nielen v teoretickej rovine, ale napr. formou exkurzií do rôznych špecializovaných zariadení, diskusiami s hosťami z uvedených cieľových skupín, rozborom prípadových štúdií z praxe odborných zamestnancov,

¹⁶⁹ Nohavová & Sokolová, 2018

¹⁷⁰ pozri aj Fuchsová, Bruncková, & Kapová, 2017

¹⁷¹ Lintern & McGinty, 2013; Sokolová, 2015

a príkladov dobrej praxe inkluzívneho vzdelávania a individuálneho prístupu¹⁷².

Taktiež pokladáme za dôležité nevenovať sa psychologickým témam len v špecificky zameraných predmetoch, ale snažiť sa hľadať medzipredmetové prepojenie a niektoré témy (napr. inklúzie, porúch učenia a pod.) vyučovať prierezovo naprieč psychologickými predmetmi, odborovými didaktikami, predmetmi pedagogickej praxe alebo sociálno-psychologických tréningov, kde vzniká priestor nazerať na tieto témy z rôznych uhlov a formovať nielen znalostnú bázu, ale aj postoje a zručnosti budúcich učiteľov a učiteľiek¹⁷³.

Do výučby je vhodné zaradiť aj metódy rozvoja kritického a vedeckého myslenia. Kritické čítanie a kritická analýza psychologických teórií¹⁷⁴ pomáha rozvíjať tzv. kritickú psychologickú gramotnosť, odstraňovať vyššie spomínané stereotypy a mýty o psychologickom poznaní. Malé výskumné projekty a štúdie zo psychológie aj pre študentov a študentky nepsychologických odborov otvárajú priestor pre pochopenie utvárania psychologického poznania, kritické zhodnotenie rôznych metód a prístupov (napr. spomínaných testových metód).

K metódam, ktoré majú potenciál inovovať psychologické vzdelávanie učiteľiek a učiteľov a naplňovať vyššie uvedené ciele patria aj rôzne metódy práce s videami. Príklady a skúsenosti s výučbou psychológie pre budúce učiteľky a učiteľov s video-podporou predstavíme v nasledujúcej kapitole.

¹⁷² Sokolová & Andreánska, 2018

¹⁷³ Lemešová, 2015

¹⁷⁴ Sokolová, 2015

4. VIDEO V PSYCHOLOGICKEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV A UČITELIEK: PRÍKLADY A SKÚSENOSTI

Cieľom tejto kapitoly je predstaviť a zhodnotiť tri rôzne príklady a metodické postupy použitia videa v psychologickej príprave učiteľov a učiteľiek. Pre každý z týchto príkladov uvádzame stručný kontext a teoretické východiská predmetu, charakteristiku podnetového videa, s ktorým sa v danom predmete pracuje, metodický postup a analýzu spätnej väzby študentov a študentiek, ktorí predmet absolvovali.

Tab. 8 Prehľad príkladov použitia videa vo vyučovaní psychológie

Charakteristika predmetu	N	Typ videa	Spätná väzba
Psychológia pre učiteľov 2 (povinný predmet všeobecného učiteľského základu bakalárskeho stupňa štúdia)	72	videopríbehy (prípadové štúdie)	hodnotiace škály otvorené otázky
Psychologická analýza školských výchovných situácií (povinne voliteľný predmet učiteľského základu magisterského stupňa štúdia)	229 +	tréningové videá autentické videá	nedokončené vety
	70	zo školskej triedy	hodnotiaci škála
Didaktika psychológie (povinný predmet pre študijný program učiteľstvo psychológie na magisterskom stupni štúdia)	94	videá vlastného mikroyučovania v rámci didaktického seminára	neštruktúrovaná reflexia

4.1 Videopříbeh ako prípadová štúdia vo výučbe psychológie

Prípadové metódy sú veľmi vhodným nástrojom prepájania teoretických poznatkov psychológie s každodenným životom alebo praxou danej profesie (pedagogickej činnosti, poradenstva, psychoterapie a pod.). Predstavujú príbehy alebo situácie, v ktorých je prezentovaný problém, dilema, diagnostické alebo intervenčné postupy. Kontext situácie môže byť umelý (vytvorený pre edukačné účely) alebo reálny (inšpirovaný praxou vyučujúcich alebo prevzatý z literatúry a pod.). Vo vyučovaní psychológie môžu na tento účel poslúžiť napr. kazuistiky a prípadové štúdie z poradenskej alebo klinickej praxe, textové materiály (príbehy, úryvky z literárneho diela), audio alebo videonahrávky, štruktúrované psychologické správy a posudky.

Študenti a študentky situáciu alebo príbeh analyzujú, zhodnotia, individuálne, v skupinových alebo frontálnych diskusiách hľadajú možné riešenia a prepojenia so psychologickými teóriami. Metodický postup práce s prípadovými štúdiami vo vyučovaní psychológie je rozpracovaný napr. v metodike PALS (Psychology Active Learning Scenarios)¹⁷⁵. Tieto metódy podporujú rozvoj psychologického a kritického myslenia a rozvoj vyšších kognitívnych procesov¹⁷⁶. K ďalším výhodám patrí vyššia aktivizácia a aj emočná zaangažovanosť študentov a študentiek, ktorá môže byť facilitujúcim prvkom v procese učenia¹⁷⁷. Popri viacerých silných stránkach má práca s prípadovými štúdiami aj isté rezervy, ktoré uvádzame v tab. 9.

¹⁷⁵ bližšie v Lintern, & McGinty, 2013 alebo Sokolová, 2015

¹⁷⁶ Leonard, Mitchell, Meyers & Love, 2002; Sternberg, 2007

¹⁷⁷ pozri napr. Gläser-Zikuda, Stuchlíková, & Janík, 2013

Tab. 9 Prípadové metódy vo vyučovaní psychológie¹⁷⁸

Silné stránky	Slabé stránky
aktivizácia študentov a študentiek	časová náročnosť
prepojenie psychologickej teórie s praxou	treba dôkladne zvážiť vhodnosť prípadov pre edukačné účely
potenciál rozvíjať psychologické myslenie a psychologickú gramotnosť	riziko generalizácie a vyvodzovania kauzálnych vzťahov z jedného prípadu
používanie vyšších kognitívnych funkcií (analýza, syntéza, hodnotenie, tvorenie)	nároky na psychologické kompetencie vyučujúcich

Pri koncipovaní obsahu a metód psychologických predmetov spoločného pedagogicko-psychologického základu učiteľstva vychádzame z konceptu psychologickej gramotnosti¹⁷⁹ (pozri kap. 3) a ako jednu z metód používame práve prípadové štúdie. Vo výučbe psychológie pre budúcich učiteľov a učiteľky môžu prípadové štúdie okrem vyššie spomínaného prepojenia teórie s praxou poukázať aj na konkrétne možnosti aplikácie psychologického poznania v školskej praxi. Študenti a študentky sa tak učia, ako môže fungovať spolupráca medzi vyučujúcimi a školskými psychológmi a psychologičkami, príp. ďalšími odborníkmi a odborníčkami a Centrom pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

Predmet *Psychológia pre učiteľov 2* absolvujú študenti a študentky spravidla v druhom ročníku bakalárskeho štúdia učiteľstva akademických alebo umelecko-výchovných predmetov ako povinný predmet spoločného učiteľského základu. Výučba pozostáva z 2-hodinovej prednášky a 2-hodinového seminára týždenne. Ide o druhý povinný predmet zo psychológie, ktorý absolvujú. Tematicky je predmet rozdelený na dva bloky: psychológia osobnosti s dôrazom na interindividuálne rozdiely

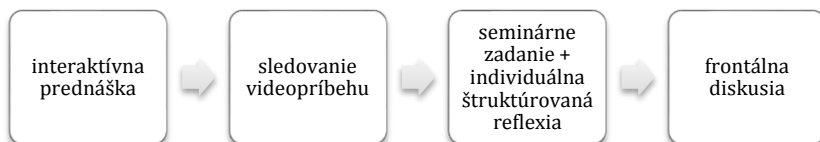
¹⁷⁸ spracované podľa Sokolová, 2015

¹⁷⁹ Taylor & Hulme, 2015; Sokolová, 2018b; Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015

(determinácia osobnosti, typológie osobnosti, temperament, motivácia, inteligencia, zvládanie záťaže, duševné zdravie a osobnosť učiteľ'a) a edukačná psychológia (učenie, tvorivosť, sociálna dynamika školskej triedy, kognitívne štýly, stratégie učenia, poruchy učenia a správania, psychologické aspekty školskej inklúzie). Semináre sú zamerané najmä na analýzu rôznych typov prípadových štúdií a kazuistik zo školskej praxe vo vzťahu k témam jednotlivých prednášok. Ako alternatívu tradičných prípadových štúdií sme v jednom akademickom roku zvolili videopríbehy z projektu Živá knižnica¹⁸⁰. V rámci ôsmich seminárov boli na štyroch použité prípadové štúdie vo forme videopríbehu, v ostatných štyroch seminároch mali prípadové štúdie tradičné textové zadanie s úlohami pre individuálnu a/alebo skupinovú prácu.

4.1.1 Zadanie a metodický postup

Semináre, v ktorých sa pracovalo s videopríbehmi (vybrané príbehy popisujeme ďalej), boli štruktúrované tak, aby študenti a študentky mali možnosť pracovať s príbehom a reflektovať tento zážitok individuálne aj v skupine. Po interaktívnej prednáške, kde bola teoreticky ukotvená téma stretnutia, študenti a študentky sledovali videopríbeh. Následne individuálne vyplnili pracovný list, ktorý obsahoval úlohy v prepojení na teoretickú prednášku (pozri ďalej) a úlohy zamerané na ich postoje, názory a emócie spojené s príbehom (obr. 10).



Obr. 10 Metodický postup práce s videopríbehom

¹⁸⁰ viac na www.onlinezivakniznica.sk

Otázky pre individuálnu prácu boli zostavené tak, aby upevňovali porozumenie, aplikáciu a analýzu psychologických konštruktov a zvyšovali citlivosť k vnímaniu rozdielov a diverzity v školskom prostredí. Zadanie obsahovalo vždy tri typy otázok. Aplikatívne a analytické otázky mali za cieľ prepojiť príbeh s teoretickým obsahom učiva. Nedokončené vety (*Tento príbeh bol...*) a polozenie vlastnej otázky aktérovi/aktérke príbehu slúžili, okrem rozvoja fantázie a tvorivosti, na prehĺbenie empatickej identifikácie s ústrednou osobou príbehu, ich cieľom bolo zvýšiť zaangažovanie pri učení, riešení úloh a následnej diskusii. V záverečnej reflexii mali študenti a študentky zhodnotiť prínos daného príbehu pre ich osobný a profesijný rast, rozvoj ich učiteľských zručností a pod. V následnej diskusii bolo cieľom zodpovedať prípadné otázky k príbehu a zasadiť ho do širšieho kontextu školského a spoločenského života: čo by mali o danej problematike vedieť, s akými predsudkami sa často v danej súvislosti v škole stretávame, a aké vedomosti a zručnosti im v danej oblasti chýbajú. Pracovné listy pre jednotlivé videá uvádzame v prílohách 2 – 5.

Jedinec: Ako sa žije mladému raperovi z detského domova¹⁸¹

Oblasť: Adopcie

Dĺžka videa: 14:41



Obr. 11 Jedinec (Živá knižnica)

Predstavte si, že máte rodinu. Sedíte všetci za jedným stolom a máte krásne detstvo. A jedného dňa sa to celé zmení. Pozrite si silný príbeh chlapca, ktorý sa dostal na ulicu a stratil rodinu kvôli človeku, ktorý hral automaty. Ocitol sa v detskom domove, kde sa mu najlepšou priateľkou stala harmonika. Aj tú mu však niekto vzal. Hudba mu ostala. „Píšem texty a dávam do nich seba. Celé moje ja. Aj keď sa mi stalo veľa vecí zlých, nedávam do svojej hudby zlú energiu,“ hovorí. Mladého rapera trápi, že si veľa ľudí škatuľkuje deti z detských domovov. A jeho najväčšie pranie? Tak veľmi rád by mal pri sebe svojho otca. „Ako keď som bol malý a on bol pri mne. Každý, kto ma stretne, mi hovorí, že som celý on.“

Otázky:

- Čo pre teba znamená hrací automat?
- Koľko si mal rokov, keď si sa dostal do detského domova?
- Ako vyzeral tvoj život po odchode z detského domova?
- Čo hovoríš iným o sebe?

¹⁸¹ Fotografia a text na tejto strane sú prevzaté so súhlasom Eduma, o. z. z <https://onlinezivakniiznica.sk/video/Adopcia/Jedinec-Ako-sa-ziije-mlademu-raperovi-z-detskeho-domova1>.

- Ako vyzerá tvoj život dnes?
- Ktorý deň pokladáš za šťastný?
- Čo pre teba znamená hudba?
- Ktorý svoj text si najviac vážiš?
- Slovo na záver...

Seminárne zadanie

Tematický okruh: Psychológia osobnosti

Téma: Osobnosť, determinácia osobnosti

Pojmy: determinácia osobnosti, biologická determinácia, sociálna determinácia, formovanie osobnosti

Zadanie pre individuálnu prácu:

- Tento príbeh bol
- Aké informácie z príbehu možno použiť pri spoznávaní chlapcových vlastností, jeho osobnosti?
- Nájdite v príbehu vnútorné a vonkajšie činitele, ktoré ovplyvňujú formovanie osobnosti.
- Čo Vás v príbehu najviac prekvapilo, resp. zaujalo?
- Keby ste mohli položiť chlapcovi jednu otázku, čo by ste sa opýtali?
- Bolo sledovanie tohto príbehu prínosné pre Vašu prípravu na učiteľské povolanie?
veľmi prínosné 5 - 4 - 3 - 2 - 1 nebolo prínosné
- Bolo sledovanie tohto príbehu pre Vás osobne zaujímavé?
veľmi zaujímavé 5 - 4 - 3 - 2 - 1 nebolo zaujímavé

Otázky pre skupinovú diskusiu:

- Čo by mali učitelia/učiteľky vedieť, keď majú v triede dieťa z detského domova?
- S akými predsudkami a stereotypmi sa môžeme v škole stretnúť v súvislosti s rodinným zázemím detí?
- Aké vedomosti alebo zručnosti vám v súvislosti s touto témou chýbajú? Čo by ste sa ešte chceli opýtať?

Feri: Ako sa otec vyrovnáva s poruchou sluchu svojho dieťaťa¹⁸²

Oblasť: Život s hendikepom

Dĺžka videa: 16:35



Obr. 12 Feri (Živá knižnica)

Človek žije svoj doterajší život, keď sa zrazu niečo zmení. Ferovi a jeho manželke Ľubke sa narodil synček. Boli šťastní. „Dozvedel som sa, že môj syn má ťažkú poruchu sluchu. Je to taký náročný deň, keď neviete, čo to znamená. Tie ťažké dni v skutočnosti prišli, keď som videl svoje dieťa a hovoril som si, no ale ty nebudeš hrať na gitare, ani spievať nebudeš a ja ti neporozprávam o hviezdach, lebo ty ma nepočuješ. Všetky plány zmizli,“ hovorí Fero. Prinášame vám príbeh otca, ktorý sa aj napriek ťažkým dňom a mesiacom nevzdal a ktorý sa rozhodol pomáhať svojmu synovi a ostatným rodinám s deťmi so sluchovým postihnutím.

Otázky:

- Čo si cítil po zistení, že tvoj syn nepočuje?
- Čo v takých chvíľach môže rodič robiť?
- Kedy Maťko s načúvacími prístrojmi prvýkrát zareagoval na zvuk?
- Ako vieš, že synček cez načúvatku dobre počuje?
- Čo môžeš urobiť pre rozvoj synovej reči?

¹⁸² Fotografia a text na tejto strane sú prevzaté so súhlasom Eduma, o. z. z <https://onlinezivaknižnica.sk/video/Telesny-hendikep/Feri-Ako-sa-otec-vyrovna-s-poruchou-sluchu-svojho-dietata2>.

- Z čoho máš strach ako otec nepočujúceho syna?
- Ako vyzerá Maťkov život v súčasnosti?
- Slovo na záver...

Seminárne zadanie

Tematický okruh: Psychológia osobnosti

Téma: Zátťažové situácie, duševné zdravie

Pojmy: stres, zátťaž, chronický stres, akútny stres, stresor, coping zameraný na emócie, coping zameraný na problém

Zadanie pre individuálnu prácu:

- Tento príbeh bol
- Popíšte, aké emócie otec prežíva resp. prežíval vo vzťahu k situácii svojho syna?
- Pokúste sa v príbehu identifikovať zdroj akútneho a chronického stresu.
- Aké stratégie zvládania zátžže podľa Vás otec používa?
- Čo Vás v príbehu najviac prekvapilo, resp. zaujalo?
- Keby ste mohli položiť otcovi jednu otázku, čo by ste sa opýtali?
- Bolo sledovanie tohto príbehu prínosné pre Vašu prípravu na učiteľské povolanie?
veľmi prínosné 5 – 4 – 3 – 2 – 1 nebolo prínosné
- Bolo sledovanie tohto príbehu pre Vás osobne zaujímavé?
veľmi zaujímavé 5 – 4 – 3 – 2 – 1 nebolo zaujímavé

Otázky pre skupinovú diskusiu:

- Čo by mali učitelia/učiteľky vedieť, keď majú v triede dieťa s postihnutím?
- S akými predsudkami a stereotypmi sa môžeme v škole stretnúť v súvislosti s rôznymi druhmi postihnutí?
- Čo je dôležité zo strany učiteľa/učiteľky pri komunikácii s rodičmi a s dieťaťom s postihnutím?
- Aké vedomosti alebo zručnosti vám v súvislosti s touto témou chýbajú? Čo by ste sa ešte chceli opýtať?

Sára: Ako sa žije dcére iránskych emigrantov na Slovensku¹⁸³

Oblasť: Ľudia a národnosti

Dĺžka videa: 12:01



Obr. 13 Sára (Živá knižnica)

Pri Säre máte pocit, že pred vami nesedí dievča, ale dospelá žena pripravená meniť svet okolo seba. Jej príbeh života v dvoch svetoch otvára oči o tom, čo všetko sú ochotné deti urobiť preto, aby svojou inakosťou nevytrčali a aby zapadli medzi ostatných. Najviac vám v pamäti bude možno rezonovať veta: „Budeš mojou kamarátkou?“ Sára je slovenská Iránka a je odhodlaná meniť ľudí okolo seba.

Otázky:

- Povedala si rodičom, že si v škole šikanovaná?
- V čom dnes vidíš dôvody toho, že ťa deti v škole šikanovali?
- Čo cíti dieťa šikanované pre farbu pleti?
- Čo to znamená, vyrovnáť sa sama so sebou?
- Prečo máš problém nájsť samu seba?
- Aká bola najťažšia situácia v súvislosti s tvojim pôvodom?
- Aký je tvoj život dnes?
- Slovo na záver pre niekoho ako ja...

¹⁸³ Fotografia a text na tejto strane sú prevzaté so súhlasom Eduma, o. z. z <https://onlinezivaknižnica.sk/video/Etnicka-prekazka/Sara-Ako-sa-zije-dcere-iranskych-emigrantov-na-Slovensku>.

Seminárne zadanie

Tematický okruh: Edukačná psychológia

Téma: Školská trieda ako sociálna skupina

Pojmy: dynamika školskej triedy, obľúbenosť a vplyv v triede, šikanovanie, agresori a obeť šikanovania, príčiny šikanovania

Zadanie pre individuálnu prácu:

- Tento príbeh bol
- Ako vníma Sára svoju inakosť?
- Ako Sára prežívala a riešila šikanovanie?
- Ako sa cítila v škole?
- Čo jej pomohlo prekonať problémy?
- Ako Sára dnes vníma svoju národnú/kultúrnu identitu?
- Keby mohli položiť Säre jednu otázku, čo by ste sa opýtali?
- Bolo sledovanie tohto príbehu prínosné pre Vašu prípravu na učiteľské povolanie?
veľmi prínosné 5 – 4 – 3 – 2 – 1 nebolo prínosné
- Bolo sledovanie tohto príbehu pre Vás osobne zaujímavé?
veľmi zaujímavé 5 – 4 – 3 – 2 – 1 nebolo zaujímavé

Otázky pre skupinovú diskusiu:

- Čo by mali učitelia/učiteľky vedieť, keď majú v triede dieťa z inej krajiny/kultúry?
- S akými predsudkami a stereotypmi sa môžeme v škole stretnúť v súvislosti s kultúrnou rozmanitosťou?
- Aké ďalšie prejavy inakosti môžu byť príčinou šikanovania v školskej triede?
- Čo je dôležité zo strany učiteľa/učiteľky pri komunikácii s rodičmi a s dieťaťom z inej krajiny/kultúry?
- Aké vedomosti alebo zručnosti vám v súvislosti s touto témou chýbajú? Čo by ste sa ešte chceli opýtať?

Anežka: Zo života dyslektičky¹⁸⁴

Oblasť: Vzdelávanie

Dĺžka videa: 17:19



Obr. 14 Anežka (Živá knižnica)

Kedysi sa dokázala učiť celé hodiny, kým spolužiačke to často trvalo iba hodinu. Prečítanie knihy bolo veľkou výzvou. Málokedy si vedela predstaviť, že sa dostane na poslednú stranu. Vždy jej chýbal orientačný zmysel. Akonáhle jej dal do ruky niekto mapu, bola stratená. Keď sa v škole čítalo nahlas, modlila sa tajne s rukami pod lavicou, aby ju učiteľka nevyvolala. Život s dyslexiou môže byť v niečom aj náročný, ale človeka naučí veľa. Ako môže ešte viac pracovať sám na sebe. Anežka napokon vyštudovala vysokú školu - vybrala si právo, zákony plné náročných a odborných textov. Nevzdala sa. Pomohli jej spolužiaci, ktorých počas učenia vždy rada počúvala. Dnes s odstupom času vie, že každé dieťa má v sebe potenciál, ktorý stojí za to rozvinúť. "Aj dieťa s dyslexiou môže meniť svet. Tak, ako každý iný."

Otázky:

- Ako sa dyslexia prejavuje u teba?
- Aké problémy ti spôsobuje dyslexia pri čítaní?

¹⁸⁴ Fotografia a text na tejto strane sú prevzaté so súhlasom Eduma, o. z. z <https://onlinezivakniiznica.sk/video/Vzdelavanie/Anezka-Zo-zivota-dyslekticky>.

- Kedy si si uvedomila, že máš problém s čítaním?
- Kedy rodičia začali riešiť tvoju dyslexiu?
- Ako si bola v škole hodnotená?
- Ako si riešila svoje problémy s dyslexiou a dysortografiou?
- Čo by si poradila rodičom a učiteľom "dyskárov"?
- Slovo na záver...

Seminárne zadanie

Tematický okruh: Edukačná psychológia

Téma: Poruchy učenia a správania

Pojmy: dyslexia, dysortografia, dysgrafia, prejavy vývinových porúch učenia, školská integrácia a inklúzia

Zadanie pre individuálnu prácu:

- Tento príbeh bol
- Aké príznaky dyslexie u seba pozoruje Anežka?
- Ako fungovala Anežka v škole, ako sa učila?
- Aké stratégie používala pri učení?
- Čo nové ste sa o dyslexii dozvedeli? Je niečo, čo Vás prekvapilo?
- Keby ste mali možnosť položiť Anežke jednu otázku, čo by ste sa opýtali?
- Bolo sledovanie tohto príbehu prínosné pre Vašu prípravu na učiteľské povolanie?
veľmi prínosné 5 - 4 - 3 - 2 - 1 nebolo prínosné
- Bolo sledovanie tohto príbehu pre Vás osobne zaujímavé?
veľmi zaujímavé 5 - 4 - 3 - 2 - 1 nebolo zaujímavé

Otázky pre skupinovú diskusiu:

- Čo by mali učitelia/učiteľky vedieť, keď majú v triede dieťa s vývinovou poruchou učenia?
- S akými predsudkami a stereotypmi sa môžeme v škole stretnúť v súvislosti s poruchami učenia a/alebo pozornosti?
- Aké vedomosti alebo zručnosti vám v súvislosti s touto témou chýbajú? Čo by ste sa ešte chceli opýtať?

4.1.2 Videopříběhy očami študentov a študentiek

Predmet *Psychológia pre učiteľov 2* s použitím videopříbehov absolvovalo 72 študentov a študentiek v dvoch skupinách, pričom žiadne z videí nesledovali všetci členovia a členky skupiny. Výsledky výučby sme hodnotili v troch rovinách:

a) Bezprostredná štruktúrovaná reflexia po pozieraní každého videa, ktorá pozostávala z doplnenia nedokončenej vety „*Tento príbeh bol...*“, otvorenej otázky zameranej na momenty, ktoré študentov a študentky pri sledovaní videa zaujali, a dvoch otázok s hodnotením na 5-stupňovej škále:

- *Bolo sledovanie tohto príbehu prínosné pre Vašu prípravu na učiteľské povolanie?*
- *Bolo sledovanie tohto príbehu pre Vás osobne zaujímavé?*

b) Záverečná štruktúrovaná spätná väzba po ukončení predmetu, ktorá pozostávala z otvorenej otázky zameranej na voľnú spätnú väzbu k úlohám spojeným s videopříbehmi, a z troch otázok s hodnotením na 5-stupňovej škále:

- *Ako sa Vám páčili úlohy s videopříbehmi počas tohto semestra?*
- *Bola táto úloha celkovo prínosná pre Vašu učiteľskú prax a prípravu na učiteľské povolanie?*
- *Bola táto úloha pre Vás osobne zaujímavá?*

c) Porovnanie výsledkov vedomostných testov medzi skupinou, ktorá pracovala s videopříbehmi a kontrolnou skupinou, ktorá pracovala s prípadovými štúdiami bez videa.

V analýze reflexií bezprostredne po sledovaní videa sme sa zamerali na kvantitatívne porovnanie hodnotenia jednotlivých príbehov a kvalitatívnu analýzu asociácií (doplnenia nedokončenej vety) s jednotlivými príbehmi. V tab. 10 uvádzame porovnanie hodnotenia jednotlivých príbehov z hľadiska osobného záujmu študentov a študentiek a z hľadiska vnímaného prínosu príbehu pre prípravu na učiteľské povolanie. Nekončenú vetu študenti a študentky doplnili najčastejšie prídavným menom alebo prerozprávaním témy príbehu. Frekvenčnú analýzu prídavných mien, ktoré reprezentujú jednotlivé príbehy uvádzame v obr. 17-20

v podobe tzv. slovných mrakov (angl. word clouds), kde veľkosť písma symbolizuje vyšší výskyt daného prídavného mena.

Tab. 10 Hodnotenie jednotlivých videopríbehov

Videopríbeh	Hodnotenie videopríbehu
Jedinec: chlapec z detského domova N = 60	Pre mňa osobne zaujímavý: 4,37 Prínosný pre učiteľské povolanie: 3,88
Feri: otec chlapca so sluchovým postihnutím N = 56	Pre mňa osobne zaujímavý: 4,66 Prínosný pre učiteľské povolanie: 4,36
Sára: dievča, ktoré zažívalo šikanovanie N = 55	Pre mňa osobne zaujímavý: 4,45 Prínosný pre učiteľské povolanie: 4,31
Anežka: dievča s dyslexiou N = 63	Pre mňa osobne zaujímavý: 4,57 Prínosný pre učiteľské povolanie: 4,78

Ako osobne najzaujímavejší študenti a študentky hodnotili príbeh otca nepočujúceho chlapčeka. Pre prípravu na budúcu učiteľskú dráhu však najviac ocenili videopríbeh o dievčati s dyslexiou. Všetky sledované videá boli študentmi a študentkami hodnotené pozitívne, v nedokončených vetách sa premietli určité

rozdiely vo vnímaní príbehov, ktoré odrážajú najmä emócie a postoje spojené s jednotlivými príbehmi.



Obr. 15 Jedinec: Tento príbeh bol...

V príbehu Jedinec, o chlapcovi z detského domova študentov a študentky najviac zaujala energia a sila, s akou dokázal prekonávať ťažkosti a jeho vzťah k hudbe. Podobne sila, odhodlanosť a nádej zaujala aj v príbehu Feriho, otca chlapčeka so sluchovým postihnutím. V tomto príbehu študentov a študentky zaujali aj nové informácie o použití načúvacieho prístroja alebo o obavách rodičov detí s postihnutím, a taktiež zmeny, akými prešli otcove hodnoty a postoje v priebehu príbehu.



Obr. 16 Feri: Tento príbeh bol...

V príbehu Anežky, ktorej diagnostikovali dyslexiu, študentov a študentky zaujalo najmä to, v akých rôznych symptómoch sa dyslexia prejavuje, väčšinou ju poznali len ako „problém s čítaním“.

Prekvapením pre nich bolo na jednej strane množstvo predsudkov voči osobám s poruchami učenia a súčasne to, ako sa Anežka dokázala „vypracovať“ aj napriek svojej diagnóze.



Obr. 17 Anežka: Tento príbeh bol...

V reakciách na príbeh Sára rezonovala najmä téma prijatia – v rovine prijatia inakosti ostatnými, ale aj v rovine prijatia samej seba. Časť študentiek prejavila vo svojich komentároch aj empatickú identifikáciu, vyjadrili sa, že z rôznych dôvodov prežívali podobné emócie a situácie ako Sára.

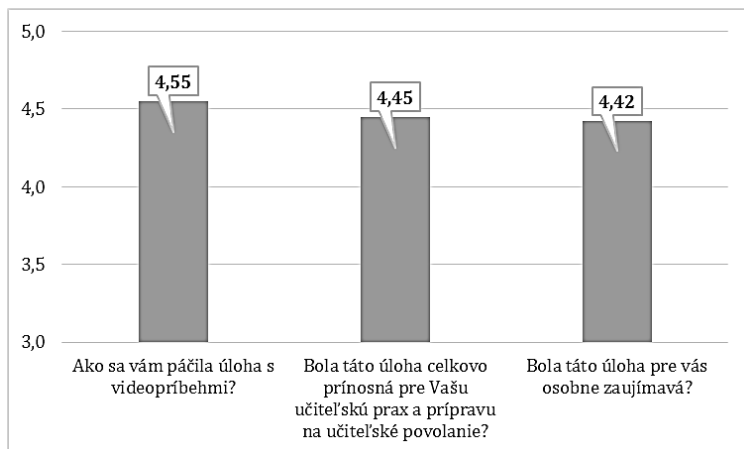


Obr. 18 Sára: Tento príbeh bol...

V záverečných spätných väzbách k práci s videopríbehmi študenti a študentky zdôrazňovali najmä prepojenie teórie s praxou a autenticitu príbehov, ktoré prinášali nové témy, obsahovali pre nich nové informácie. Na otvorenú otázku k hodnoteniu práce s videami odpovedalo spolu 40 študentov a študentiek (55%). Celkovo hodnotili toto zadanie pozitívne aj vo všetkých troch škálových otázkach (obr. 19).

Príklady odpovedí študentov a študentiek k celkovému hodnoteniu práce s videopríbehmi:

- *Výborné uvedenie do praxe pomocou týchto videí. Dozvedela a zapamätala som si oveľa viac takouto formou.*
- *Páčilo sa mi, že sme si mohli vypočúť skutočné životné príbehy ľudí a nie len sucho drilovať poučky.*
- *Páčilo sa mi, že príbehy boli priamo od danej osoby, nie prerozprávané.*
- *Psychológia pre učiteľov 2 sa mi veľmi páčila vzhľadom na praktické prevedenie teórie a taktiež, že sme mali priestor na vyjadrenie sa.*
- *Videa sa mi veľmi páčili, boli zaujímavé, veľa som sa z nich dozvedela a pochopila.*
- *Páčilo sa mi, že to boli skutočné príbehy reálnych ľudí.*
- *Táto úloha bola oveľa zaujímavejšia, zázrivnejšia a lepšia pre prax ako písanie seminárky, na ktorú hneď po semestri zabudnem.*
- *Táto úloha bola pre mňa "okorenením" tých bežných prednášok, ktoré denne zažívam.*
- *Prekvapilo ma, koľko predsudkov deti v škole zažívajú.*



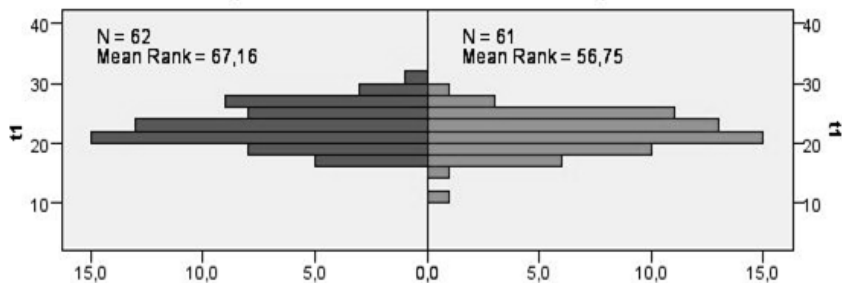
Obr. 19 Hodnotenie výučby s použitím videopríbehov, N = 72 (hodnotenie bolo na škále 1 až 5, pričom 5 je najvyššie hodnotenie)

Celkové výsledky dvoch vedomostných testov sme porovnali s výsledkami dvoch študijných skupín, ktoré rovnaký predmet absolvovali v predchádzajúcom semestri, v rámci seminárnej práce však pracovali s tradičnými prípadovými štúdiami bez použitia videa. Obe skupiny dostali rovnaké vedomostné testy v dvoch formách (A a B). Do porovnania sme zaradili v oboch skupinách len testy tých študentov a študentiek, ktorí absolvovali oba testy v prvom termíne, pretože v ďalších termínoch boli administrované iné verzie testov. Pre porovnanie výsledkov sme použili neparametrický Mann-Whitneyho U-test, pretože výsledky neboli vo všetkých skupinách rovnomerne rozložené (tab. 11). Z porovnania vyplýva, že v prvom teste (psychológia osobnosti), bol medzi oboma skupinami minimálny rozdiel, v druhom teste (edukačná psychológia) dosiahla skupina, ktorá pracovala s videami vyššie skóre, ale tento výsledok nie je štatisticky významný (tab. 11). Nemožno teda konštatovať, že by sa zmena seminárneho zadania prejavila na finálnom výsledku v predmete. Rozloženie výsledkov v oboch testoch ilustrujú grafy (obr. 20 a obr. 21).

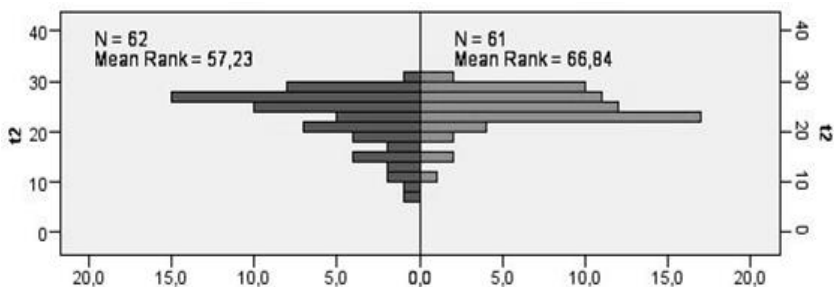
Tab. 11 Porovnanie výsledkov vo vedomostnom teste

	sk	N	M	SD	SE	skew	kurt	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
t1	1	62	22.29	3.48	.44	.110	-.604	1571	.104	.295
	2	61	21.13	3.21	.41	-.391	.930			
t2	1	62	22.21	5.67	.72	-.945	.005	2186	.134	.272
	2	61	24.18	3.79	.49	-1.137	2.253			

Poznámka: Skupina 1 je kontrolná skupina, skupina 2 pracovala v rámci seminárov s videopríbehmi.



Obr. 20 Rozloženie výsledkov v prvom vedomostnom teste (psychológia osobnosti)



Obr. 21 Rozloženie výsledkov v druhom vedomostnom teste (edukačná psychológia)

Okrem toho, že videopríbehy oživilo vyučbu, aktivizovali a zaujali študentov a študentky, vnímame v ich reflexiách najmä ocenenie prepojenia teórie s praxou, autenticity, „pravosti“ príbehov¹⁸⁵. Napriek týmto benefítom sme nezistili, že by zavedenie tohto inovatívneho prvku do vyučby predmetu prispelo k zlepšeniu vyučovacích výsledkov oproti iným skupinám.

¹⁸⁵ porovnaj napr. s Mangione, Pettenati, & Rosa, 2017

4.2 Psychologická analýza školských výchovných situácií¹⁸⁶

Poznanie dynamiky skupiny, efektívne riadenie školskej triedy a zvládanie disciplíny v triede patrí k dôležitým témam pedagogickej psychológie¹⁸⁷ a riešenie týchto otázok tvorí podľa výskumu Talis významnú časť práce učiteľa/učiteľky¹⁸⁸. Súčasne je to oblasť, kde odborníci a odborníčky dlhodobo zdôrazňujú, že budúci učitelia a učiteľky nie sú v tejto oblasti dostatočne pripravení potrebu, vnímajú túto oblasť ako zdroj záťaže, stresu a predčasných odchodov z profesie, a preto je potrebné venovať tejto problematike viac priestoru v univerzitnej príprave¹⁸⁹.

Predmet *Psychologická analýza školských výchovných situácií* patrí medzi povinne voliteľné predmety učiteľského základu magisterského stupňa štúdia pre budúcich učiteľ'ov a učiteľky akademických a umelecko-výchovných predmetov pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie. Pri výučbe tohto predmetu vychádzame z teórie adlerovsko-dreikurovského modelu¹⁹⁰ riadenia školskej triedy a riešenia nevhodného správania v triede.

Individuálna psychológia Alfreda Adlera a jeho nasledovníkov a nasledovníčok¹⁹¹ je založená na troch princípoch¹⁹²:

- **Teleologický princíp** – orientácia na cieľ, osobnosť a jej správanie sú účelové, zamerané na cieľ. Tieto ciele sú subjektívne, pretože

¹⁸⁶ Koncept tohto predmetu popisujeme aj v Sokolová, Lemešová, & Jursová Zacharová, 2014, tu sa zameriavame najmä na aplikáciu videomateriálu v tomto predmete.

¹⁸⁷ pozri napr. Mareš, 2013 alebo Emmer & Stough, 2001

¹⁸⁸ OECD, 2007

¹⁸⁹ Finn, Fish, & Scott, 2008; Kayikci, 2009; Latz, 1992; Ngidi & Sibaya, 2003; Polat, Kaya, & Akdag, 2013; Stokking, Leenders, de Jong, & van Tartwijk, 2003; Tan & Yuanshan, 1999; Tulleya & Chiu, 1995

¹⁹⁰ Soheili, Alizadeh, Murphy, Bajestani, & Dreikurs Ferguson, 2015

¹⁹¹ Albert, 2002; Dreikurs, Cassel, & Dreikurs Ferguson, 2004; Lew & Bettner, 1998; Nelsen & Gfroerer, 2017

¹⁹² Dreikurs Ferguson, 1995

jedinec realitu nevníma takú, aká v skutočnosti je. Percepcia reality je individuálna a subjektívna.

- **Holistický princíp** – orientácia na celistvosť, osobnosť je nedeliteľná, človeka chápeme ako celostnú bytosť, ktorú nemožno interpretovať na základe čiastkových charakteristík, vo svojej celistvosti je prepojená so spoločnosťou.
- **Sociálny princíp** – orientácia na spolupatričnosť, človek ako spoločenská bytosť sa riadi najmä potrebou niekam patriť, začleniť sa do spoločnosti, správanie jedinca možno vysvetľovať prostredníctvom jeho sociálnych interakcií a miery uspokojenia potreby spolupatričnosti.

Práve tieto princípy našli praktické uplatnenie v teóriách rodinnej výchovy a manažmentu školskej triedy¹⁹³. Ústredné stratégie riešenia nevhodného správania sa opierajú o identifikáciu cieľa správania dieťaťa, porozumenie jeho „súkromnej logiky“ a následné vedenie dieťaťa k prijatiu zodpovednosti za svoje správanie. Rodič či učiteľ/učiteľka uplatňuje najmä možnosti výberu a logické dôsledky, pričom pomáha deťom porozumieť, prečo ich cieľ správania a/alebo cesty k jeho dosiahnutiu sú nevhodné.

Cieľom predmetu *Psychologická analýza školských výchovných situácií* je, aby študenti a študentky:

- porozumeli interindividuálnym odlišnostiam medzi deťmi a ich potenciálnemu vplyvu na správanie v škole,
- vedeli identifikovať ciele nevhodného správania podľa konceptu Rudolfa Dreikursa,
- vedeli identifikovať vlastné emócie pri nevhodnom správaní žiakov a žiačok,
- dokázali si uvedomiť a zhodnotiť vlastné prekoncepty riešenia nevhodného správania,
- získali skúsenosť s analýzou príčin a prejavov nevhodného správania,

¹⁹³ Albert, 2002; Dreikurs, Cassel, & Dreikurs Ferguson, 2004; Lew & Bettner, 1998; Nelsen & Gfroerer, 2017

- získali skúsenosť s vedením rozhovoru pri nevhodnom správaní,
- vedeli vybrať vhodné stratégie a techniky pre jednotlivé prípadové štúdie nevhodného správania,
- dokázali reflektovať vlastný potenciál pre riešenie záťažových situácií v škole.

V prvom bloku predmetu sa študenti a študentky oboznámia s teoretickými východiskami adlerovskej psychológie a možnosťami jej uplatnenia v riadení školskej triedy. Ďalej sa zameriavame na interindividuálne osobitosti detí vyplývajúce z výchovného štýlu v rodine, zo súrodeneckej konštelácie a životného štýlu ako osobnostného modelu individuálnej psychológie. Metódy výkladu kombinujeme s praktickými, zážitkovými hrami a cvičeniami, ukázkami diagnostiky v individuálnej psychológii a prípadovými štúdiami.

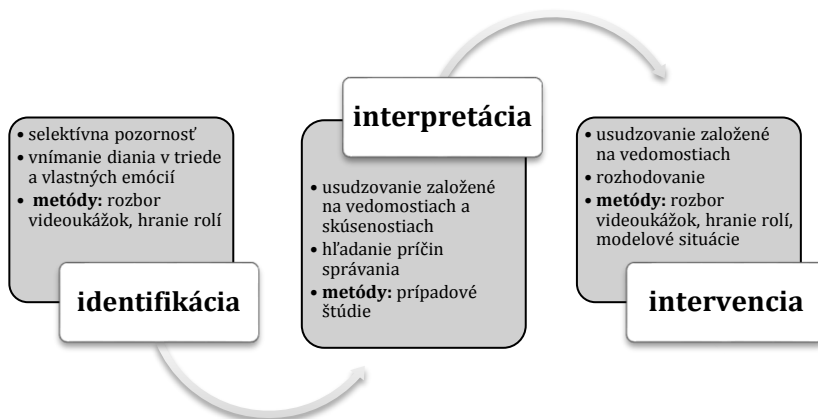
Druhý blok je zameraný na aplikáciu princípov individuálnej psychológie v manažmente školskej triedy. Študenti a študentky sa prostredníctvom prípadových, situačných a inscenačných metód oboznámia s Dreikurovým konceptom cieľov nevhodného správania, stratégiami a technikami riešenia nevhodného správania podľa metodiky individuálnej psychológie¹⁹⁴ vysvetlíujeme príčiny nevhodného správania prostredníctvom štyroch chybných cieľov správania: získanie pozornosti, boj o moc, snaha o odplatu a tendencia vyhnúť sa neúspechu¹⁹⁵. Študenti a študentky si prostredníctvom cvičení, prípadových štúdií a videoukážok vyskúšajú, ako identifikovať cieľ nevhodného správania, ako porozumieť mechanizmom utvárania chybných cieľov, ako v situáciách jednotlivých foriem nevhodného správania reagovať, a ako predchádzať vzniku chybných cieľov v školskom prostredí. Pri analýze nevhodného správania detí v triede uplatňujeme trojstupňový model 3I (obr. 22), ktorý zahŕňa identifikáciu

¹⁹⁴ Albert, 2002; Dreikurs, Cassel, & Dreikurs Ferguson, 2004; Lew & Bettner, 1998; Nelsen & Gfroerer, 2017

¹⁹⁵ bližšie v Sokolová, 2017

(selektívnu pozornosť k javom skupinovej dynamiky, všímanie si dôležitých signálov diania v triede), interpretáciu (usudzovanie založené na poznaní, schopnosť vysvetliť si správanie dieťaťa na základe uplatnenia psychologických teórií) a intervenciu (vlastné konanie, návrh riešenia náročných situácií v triede a kritické zhodnotenie ich efektivity).

Posledný blok kurzu je orientovaný na praktickú aplikáciu, tréning a upevňovanie stratégií diagnostikovania a riešenia náročných situácií v škole prostredníctvom rolových hier, situačných a inscenačných metód (napr. nácvik stratégií a techník riešenia nevhodného správania, nácvik vedenia rozhovoru s jednotlivcom, so skupinou, s rodičom, nácvik uplatňovania logických dôsledkov a pod.). Súčasťou každého kurzu je vybraná diagnostika postojov a spôsobilostí, študenti a študentky dostávajú spätnú väzbu o tom, ako riešia situácie, aké sú ich postoje k žiakom/žiačkam, rôznym výchovným prístupom a pod.



Obr. 22 Model 3I¹⁹⁶

V rámci tohto kurzu kombinujeme indukčný a deduktívny prístup k výučbe psychológie riadenia školskej triedy. Okrem

¹⁹⁶ Sokolová, 2018a

cvičení, prípadových štúdií, sebazpoznávacích testov¹⁹⁷ používame ako podnetový učebný materiál rôzne typy videozáznamov: voľne dostupné tréningové videá, ukážky z filmov, reality show a iných komerčne vytvorených produktov a autentické nahrávky zo škôl, ktoré sme získali počas realizácie výskumných a vzdelávacích projektov¹⁹⁸. Vychádzame z predpokladu, že interaktívne aktivity spojené so sledovaním videa sú vhodným nástrojom pre výučbu tém riadenia školskej triedy¹⁹⁹. Ďalej predpokladáme, že sledovanie rôznych reálnych výchovných situácií prispieva k reflektovaniu a uvedomeniu si vlastného postoja k rôznym prejavom správania detí a vlastného štýlu riešenia nevhodného správania²⁰⁰

Videá v tomto predmete najčastejšie používame pri výučbe diagnostikovania cieľa nevhodného správania a rozvíjaní profesijného videnia v oblasti riadenia školskej triedy. V oboch prípadoch je podnetové video zo školskej triedy neznámeho učiteľa/učiteľky a je ilustratívnym príkladom bežnej praxe, t.j. neprezentujeme v týchto videách dobrej praxe riešenia nevhodného správania. V prvom prípade pracujeme s deduktívnym a v druhom prípade s induktívnym modelom analýzy videa. Oba postupy bližšie popisujeme v kapitolách 4.2.1 a 4.2.2.

¹⁹⁷ bližšie v Sokolová, 2017

¹⁹⁸ napr. v rámci projektov Škola na dotyk, Hovorme spolu alebo VEGA 1/0409/17 Osobnosť a profesijné videnie učiteľov a učiteliek vo vzťahu k riešeniu náročných situácií v školskej triede v období tranzitu do praxe.

¹⁹⁹ Overbaugh, 1995

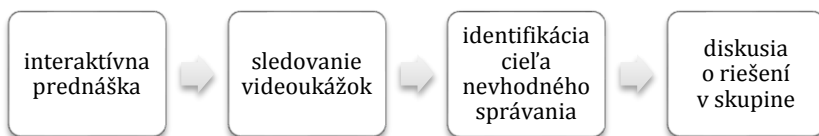
²⁰⁰ Lourdasamy, Divaharan, Huan, & Wong, 2001; Sokolová & Lemešová, 2014; Wolfgang, 1999

4.2.1 Identifikovanie cieľa nevhodného správania

Diagnostika cieľa nevhodného správania patrí k ústredným témam adlerovského modelu riadenia školskej triedy. Ak chceme správaniu detí porozumieť a usmerniť ho, musíme si uvedomiť, že ich správanie má svoj cieľ, ktorý treba odhaliť²⁰¹. To isté dieťa môže v jednej chvíli usilovať o pozornosť a vzápätí bojovať o moc. Diagnostickým návodom pri odhaľovaní cieľa nevhodného správania sú odpovede na štyri otázky²⁰²:

1. Ako sa dieťa správa? Čo robí?
2. Ako sa cíti učiteľ/učiteľka? Čo prežíva?
3. Ako učiteľ/učiteľka zvyčajne na správanie reaguje?
4. Čo reakcia učiteľa/učiteľky spraví s dieťaťom?

Vo výučbe tejto časti predmetu uplatňujeme deduktívny postup použitia videoukážok (obr. 23). Najprv pomocou výkladu a príkladov predstavíme koncept cieľov nevhodného správania a diagnostický postup identifikovania tohto cieľa. Potom študenti a študentky sledujú videá. Ich úlohou je na základe sledovania krátkych sekvencií tréningového videa zo školskej triedy (ukážky z tréningových videí ilustrujú obr. 24 – 27) identifikovať cieľ nevhodného správania podľa konceptu Rudolfa Dreikursa²⁰³.



Obr. 23 Metodický postup: psychologická analýza školských výchovných situácií – identifikovanie nevhodného cieľa správania

²⁰¹ Dreikurs, Grunwald, & Pepper, 1998

²⁰² Albert, 2002; Dreikurs, Cassel, & Dreikurs Ferguson, 2004; Lew & Bettner, 1998; Nelsen & Gfroerer, 2017

²⁰³ Dreikurs, Cassel, & Dreikurs Ferguson, 2004; Dreikurs, Grunwald, & Pepper, 1998



Dĺžka videa: 1:17 min.

Popis situácie: Amy si vyžaduje od učiteľky pomoc s úlohou, trvá na tom, že nedokáže sama vypracovať zadanú samostatnú úlohu. Toto správanie je pre Amy bežné.

Obr. 24 Situácia 1: Amy²⁰⁴



Dĺžka videa: 0:50 min.

Popis situácie: Gayle roztrhá svoju písomku z gramatiky a ľahne si na lavicu.

Obr. 25 Situácia 2: Gayle



Dĺžka videa: 2:45 min.

Popis situácie: Joe je triedny klaun, jeho správanie je tzv. „pasívne agresívne“. Jeho „hranie sa na hlúpeho“ učiteľ'a hnevá.

Obr. 26 Situácia 3: Joe



Dĺžka videa: 0:38 min.

Popis situácie: Mike píše na tabuľu vulgárne slová. Učiteľka vojde do triedy a chce, aby ich zotrel.

Obr. 27 Situácia 4: Mike

²⁰⁴ Videá sú voľne dostupné na stránke www.behavioradvisor.com.

Po sledovaní videa majú študenti a študentky za úlohu individuálne odpovedať na nasledujúce otázky podľa vyššie uvedeného modelu 3I (pozorovací hárok uvádzame v prílohe 6).

- *Čo sa v danej ukážke deje?*
(identifikácia)
- *Ako veľmi je pre učiteľa/učiteľku táto situácia stresujúca?*
(identifikácia)
- *O aký cieľ nevhodného správania pravdepodobne ide?*
(interpretácia)
- *Na základe čoho identifikujete cieľ nevhodného správania?*
(interpretácia)
- *Mohol/mohla učiteľ/učiteľka tomuto správaniu predísť? Ako?*
(interpretácia)
- *Ako by mal/mala učiteľ/učiteľka zareagovať v čase incidentu?*
(intervencia)
- *Ako by mal/mala učiteľ/učiteľka zareagovať po incidente?*
(intervencia)

V rámci nadväzujúcej spoločnej diskusie sa rozoberajú navrhované riešenia situácií. Cieľom diskusie je aj kritické zhodnotenie celého konceptu, identifikovanie možností a limitov určovania cieľa nevhodného správania, jednoznačnosť resp. nejednoznačnosť diagnostiky cieľa a voľby vhodných intervenčných stratégií.

Dve skupiny študentov a študentiek (N = 70) absolvovali tento predmet s e-learningovou podporou. Popri kontaktnej výučbe pracovali na zadaniach vytvorených v prostredí Microsoft Teams (obr. 28). Vyššie uvedené tréningové videá boli dostupné vo virtuálnej triede, kde ich študenti a študentky sledovali a komentovali. Následne im boli výsledky hodnotenia videí sprístupnené v online diskusii (*angl. chat-room*), kde sa mohli opäť vyjadriť k názorom a riešeniam skupiny a následne ich aj rozobrať v skupine v rámci kontaktného seminára.

Sledovanie videí v domácom prostredí môže mať, v porovnaní so sledovaním na seminári, niekoľko výhod. V prvom rade sú eliminované rušivé vplyvy skupiny. Video je možné opakovane sledovať niekoľkokrát podľa individuálnej potreby, čo je dôležité najmä vtedy, keď je video v cudzom jazyku. Taktiež tento typ práce s videom umožňuje pracovať na zadaných úlohách individuálnym tempom.

1

Pozrite si nasledujúcu ukážku a popíšte, čo sa v triede deje. *

Joe acts the class clown role



Zadajte svoju odpoveď

2

Nakoľko je podľa Vás toto správanie pre učiteľa stresujúce (čím viac hviezdíčiek označíte, tým stresujúcejšia je podľa Vás táto situácia). *

☆☆☆☆☆

Obr. 28 Úlohy k sledovaniu videí vytvorené v prostredí MS Teams

4.2.2 Vnímanie dynamiky školskej triedy

Školská trieda je komplexné, ťažko prehľadné podnetové pole. Cieľom učiteľskej prípravy by malo byť aj naučiť sa vnímať relevantné signály dynamiky školskej triedy, trénovať profesijné videnie, najmä zložku selektívnej pozornosti.

V tejto časti predmetu aplikujeme induktívny postup práce s videom. Študentom a študentkám najprv premietneme sekvenciu videa zo školskej triedy. Ich úlohou je najprv popísať uvedenú situáciu, následne identifikovať prejavy správania, ktoré si vyžadujú podľa ich názoru nejaký typ intervencie zo strany a svoje pozorovania konfrontovať so psychologickým poznaním (obr. 29). V tejto úlohe nie je vopred, či sú alebo nie sú prítomné prejavy nevhodného správania, nie je určené, na aké javy sa má pozorovateľ/ pozorovateľka zamerať. Cieľom cvičenia je:

- a) stimulovať citlivosť k vnímaniu dynamiky školskej triedy,
- b) spoznávať vlastnú toleranciu k jednotlivým prejavom správania,
- c) hľadať prepojenia medzi pozorovanými javmi a vybranými psychologickými teóriami.



Obr. 29 Metodický postup: psychologická analýza školských výchovných situácií – vnímanie dynamiky školskej triedy

Pre toto cvičenie používame rôzne zdroje videozáznamov (obr. 30). V rámci realizovaného projektu VEGA pracujeme aj s vlastnými autentickými videami z bežných slovenských základných škôl. V školách bolo zaznamenaných spolu 8 vyučovacích hodín s celkovým rozsahom 5 hodín, 28 minút a 39 sekúnd. Záznamy sme analyzovali²⁰⁵ s cieľom identifikovať momenty, v ktorých dochádza

²⁰⁵ bližšie v Sokolová, Lemešová, & Harvanová, 2019

k správaniu, ktoré môže učiteľ'/učiteľ'ka vnímať ako rušivé. Výskyt takéhoto správania sa v rámci sledovaných vyučovacích hodín pohyboval od 3 do 14 minút z celkového zaznamenaného času, v percentuálnom vyjadrení išlo o 8 – 34% vyučovacej hodiny. V priemere v jednotlivých vyučovacích hodinách kódovateľky zhodne označili 20% času ako momenty, kedy dochádza k nevhodnému alebo rušivému správaniu rôzneho stupňa závažnosti, čo je v priemere 8 minút z vyučovacej hodiny, pričom priemerná dĺžka nahrávok bola 40 minút.

Takto analyzované nahrávky používame ako tréningové materiály pre psychologickú prípravu učiteľ'ov a učiteľiek. Pre vybrané tréningové sekvencie spracovávame aj zadania úloh, otázky a ďalšie učebné materiály. Príklady záznamových hárkov s úlohami zameranými na rozvoj selektívnej pozornosti a usudzovania založeného na poznaní uvádzame v prílohách 7 a 8.



Obr. 30 Ukážka videa na analýzu diania v školskej triede²⁰⁶

²⁰⁶ Záznam bol získaný v rámci riešenia projektu VEGA 1/0409/17 Osobnosť a profesijné videnie učiteľ'ov a učiteľiek vo vzťahu k riešeniu náročných situácií v školskej triede v období tranzitu do praxe.

4.2.3 Práca s videami zo školských tried očami študentov a študentiek

Predmet zameraný na psychologickú analýzu školských výchovných situácií absolvovalo spolu 482 študentov a študentiek. Výučby s vyššie uvedenými metódami práce s videom sa zúčastnila len časť (N = 299), z toho v dvoch skupinách bola práca s videami realizovaná formou e-learningu (tab. 12). Výsledky hodnotenia výučby sme preto rozdelili na dve časti. V prvej časti (N = 229) analyzujeme spätné väzby formou nedokončených viet a v druhej časti (N = 70) analyzujeme výstupy z e-learningového modulu hodnotenia videa.

Tab. 12 Prehľad študentov a študentiek, ktorí absolvovali predmet zameraný na psychologickú analýzu školských výchovných situácií podľa akademických rokov

Akademický rok	Denná forma		Externá forma		SUM
	ženy	muži	ženy	muži	
2011/12	32	8	0	0	40
2012/13	47	11	0	0	58
2013/14	46	10	0	0	56
2014/15	42	11	0	0	53
2015/16	49	3	22	3	77
2016/17	37	4	25	1	67
2017/18	45	6	7	3	61
2018/19*	45	4	19	2	70
SUM	343	57	73	9	482

*Poznámka: *Skupina, ktorá pracovala s videami v rámci e-learningového modulu.*

Študenti a študentky (N = 229) svoje skúsenosti s predmetom hodnotili prostredníctvom štruktúrovanej online reflexie. Ktorá pozostávala z doplnenia nedokončenej vety: *Tento predmet...* Ďalej boli do reflexie zaradené škálové položky týkajúce sa prínosu

jednotlivých tém predmetu a otvorené položky zamerané na celkové zhodnotenie predmetu, vrátane organizačného zabezpečenia predmetu. Pre potreby tohto textu sa zameriame na analýzu odpovedí na nedokončenú vetu. Tie sme analyzovali v dvoch rovinách. V rovine kvantitatívnej sme hodnotili frekvenciu slov, ktoré študenti a študentky použili pri doplnení vety. Dáta sme spracovali v programe TextSTAT. Celkový korpus tvorilo 2113 analyzovaných jednotiek (slovných tvarov). Po zlúčení slov s rovnakým slovným základom a vylúčení neplnovýznamových slov sme do finálnej frekvenčnej analýzy zaradili 184 slovných jednotiek (obr. 31). Najčastejšie sa v dokončení vety opakovali slová *zaujímavý, situácia, učiteľ, praktický a prínosný*.



Obr. 31 Frekvenčná analýza plnovýznamových slov z reflexií (N = 229) kurzu psychologickej analýzy školských výchovných situácií

Pri kvalitatívnom hodnotení sme sa zamerali na vytvorenie základných kategórií odpovedí pomocou otvoreného indukčného kódovania. V prvej skupine sa nachádzajú výroky, ktoré reflektujú praktickú rovinu predmetu, možnosť vyskúšať si rôzne riešenia, priblížiť praktické problémy školského života a pod. Do druhej kategórie sme zaradili výroky, ktoré vyjadrujú, že si študenti a študentky v rámci predmetu uvedomili rôzne zdroje správania detí, dokázali sa lepšie vcítiť do školských situácií. Poslednú tretiu

kategóriu tvoria výroky zamerané na ocenenie prínosu kurzu v podobe praktických návodov, stratégií riešenia rôznych situácií.

Pri analýze odpovedí v e-learningovom module (N = 70) sme sa zamerali na rozbor profesijného videnia študentov a študentiek (tab. 13). Prvá časť úloh bola zameraná na identifikáciu a interpretáciu správania. Študenti a študentky majú popísať situáciu a určiť, do akej miery je pre učiteľ'a/učiteľ'ku táto situácia stresujúca. Ďalej mali na základe ukážky určiť, o aký cieľ nevhodného správania podľa nich ide a v závere zhodnotiť, nakoľko bola analýza tohto videa prínosná pre ich prax.

Študenti a študentky dokázali objektívne popísať dianie v triede v jednotlivých ukážkach a prejavili aj schopnosť svoje pozorovania spojiť s teóriou chybných cieľ'ov nevhodného správania. Ako najviac stresujúcu, ale súčasne najprínosnejšiu pre prax, vnímali situáciu, v ktorej sa dieťa nevhodným spôsobom dožadovalo od učiteľ'ky pomoci pri vypracovaní úlohy. V tejto situácii sa tiež študenti a študentky ťažšie rozhodovali, ku ktorému cieľ'u situáciu zaradiť. Na druhom mieste z hľadiska závažnosti a súčasne prínosu pre prax sa umiestnilo video s chlapcom, ktorý písal na tabuľu vulgarizmy. Ani tu nebolo určenie cieľ'a jednoznačné. Z týchto odpovedí vyplýva, že v situáciách, ktoré sú náročné a súčasne chýbajú ďalšie informácie (situácia dieťaťa, kontext, dynamika triedy a pod.) je ťažšie jednoznačne interpretovať správanie dieťaťa.

Druhá časť úloh bola zameraná na intervenciu v jednotlivých prípadoch nevhodného správania. Študenti a študentky mali vyjadriť, do akej miery sa stotožňujú s reakciou učiteľ'a/učiteľ'ky v ukážke a navrhnúť vlastné riešenie.

Tab. 13 Prehľad reakcií na videá z e-learningového modulu (N = 70)

Videosekvencia	Hodnotenie ukážky	Cieľ nevhodného správania	
Amy si vyžaduje od učiteľky pomoc s úlohou, trvá na tom, že nedokáže sama vypracovať zadanú úlohu.	Ako veľmi je táto situácia pre učiteľa/ku stresujúca? ★ ★ ★ ★ ☆ Priemerné hodnotenie: 4.34	POZORNOSŤ	16%
	Nakoľko bolo sledovanie tohto videa prínosné pre Vašu prax? ★ ★ ★ ★ ☆ Priemerné hodnotenie: 4.24	BOJ O MOC	69%
		ODPLATA	7%
		VYHÝBANIE SA NEÚSPECHU	7%
Gayle roztrhá svoju písomku z gramatiky a ľahne si na lavicu.	Ako veľmi je táto situácia pre učiteľa/ku stresujúca? ★ ★ ★ ☆ ☆ Priemerné hodnotenie: 2.99	POZORNOSŤ	1%
	Nakoľko bolo sledovanie tohto videa prínosné pre Vašu prax? ★ ★ ★ ★ ☆ Priemerné hodnotenie: 4.10	BOJ O MOC	0%
		ODPLATA	3%
		VYHÝBANIE SA NEÚSPECHU	96%
Joe je triedny klaun, jeho správanie je tzv. „pasívne agresívne“.	Ako veľmi je táto situácia pre učiteľa/ku stresujúca? ★ ★ ★ ☆ ☆ Priemerné hodnotenie: 3.32	POZORNOSŤ	100%
	Nakoľko bolo sledovanie tohto videa prínosné pre Vašu prax? ★ ★ ★ ★ ☆ Priemerné hodnotenie: 4.03	BOJ O MOC	0%
		ODPLATA	0%
		VYHÝBANIE SA NEÚSPECHU	0%
Mike píše na tabuľu vulgárne slová. Učiteľka vojde do triedy a chce, aby ich zotrel.	Ako veľmi je táto situácia pre učiteľa/ku stresujúca? ★ ★ ★ ★ ☆ Priemerné hodnotenie: 4.09	POZORNOSŤ	7%
	Nakoľko bolo sledovanie tohto videa prínosné pre Vašu prax? ★ ★ ★ ★ ☆ Priemerné hodnotenie: 4.16	BOJ O MOC	31%
		ODPLATA	61%
		VYHÝBANIE SA NEÚSPECHU	0%

Z pohľadu na údaje v tabuľke 14 je zjavné, že sa študenti a študentky v troch zo štyroch videí skôr stotožňovali s intervenciou učiteľov a učiteliek v ukážkach. V situácii, keď dievča roztrhlo písomku, väčšina nesúhlasila s riešením učiteľky, tu však treba podotknúť, že reakcia učiteľky bola minimálna, sekvencia skončila krátko po roztrhaní písomky. Pre všetky štyri situácie študenti a študentky navrhovali aj vlastné riešenia, v ktorých uplatňovali poznatky adlerovskej psychológie aj vlastné intuitívne riešenia.

Tab. 14 Miera stotožnenia sa s reakciou učiteľa/ky v ukážke (N = 70)

Videosekvencia	Miera stotožnenia s reakciou učiteľa/učiteľky
	súhlasím (100%) – neviem sa rozhodnúť (0%) – nesúhlasím 100%
Amy si vyžaduje od učiteľky pomoc s úlohou, trvá na tom, že nedokáže sama vypracovať úlohu.	
Gayle roztrhá svoju písomku z gramatiky a ľahne si na lavicu.	
Joe je triedny klaun, jeho správanie je tzv. „pasívne agresívne“.	
Mike píše na tabuľu vulgárne slová. Učiteľka vojde do triedy a chce, aby ich zotrel.	

Vysvetlivky:

■ úplne súhlasím ■ skôr súhlasím ■ neviem sa rozhodnúť ■ skôr nesúhlasím ■ vôbec nesúhlasím

Z hodnotení vyplýva, že študenti a študentky predmet zameraný na riadenie školskej triedy s podporou videa vnímajú ako prínosný a prakticky orientovaný. V zadaných úlohách dokážu teoretické poznatky aplikovať v praktických situáciách, rezervy však pozorujeme v komplexnejších situáciách, kedy videoukážky neposkytujú dostatok informácií potrebných k analýze situácie.

4.3 Reflexia seba v učiteľskej role na základe analýzy videa z výučby²⁰⁷

Príprava učiteľov a učiteľiek psychológie prináša v porovnaní s učiteľstvom iných aprobácií niektoré špecifiká. Uchádzači a uchádzačky o štúdium učiteľstva psychológie často v pre-univerzitnom vzdelávaní nemali žiadnu skúsenosť s výučbou psychológie ako školského predmetu, ktorá by mohla tvoriť základ predmetovej učiteľskej filozofie a identifikácie s touto profesiou. Nedostatok praktických skúseností s výučbou psychológie môže prispievať aj k tzv. dileme profesijnej identity, ktorú prežívajú aj učelia a učiteľky psychológie v praxi, t. j. určenie hranice medzi učiteľstvom psychológie a výkonom psychologickej činnosti. Na učiteľov a učiteľky psychológie sú už v ranej fáze ich pedagogickej kariéry kladené zvýšené požiadavky týkajúce sa diagnostickej činnosti, riadenia skupiny, riešenia konfliktných situácií, zvládania záťaže či práce s inakosťou v prostredí školy, očakáva sa, že ako absolventi a absolventky psychologického štúdia budú tieto situácie zvládať efektívnejšie ako učelia a učiteľky iných aprobácií.

Cieľom videotréningu v príprave učiteľov a učiteľiek psychológie je rozvíjanie didaktických kompetencií, reflektívnych kompetencií a profesijného videnia študentov a študentiek. Pri rozboroch mikrovýstupov v kurzoch didaktiky psychológie sa zameriavame na rozvíjanie dvoch oblastí kompetencií. V oblasti didaktických kompetencií je to výber metód a časové plánovanie vyučovacej hodiny, pedagogická znalosť obsahu a didaktická analýza učiva psychológie (výber a korektné používanie pojmov a medzipojmových vzťahov, aplikácia metód a didaktických materiálov). V oblasti predmetovo-špecifických a sociálno-psychologických kompetencií analyzujeme najmä:

²⁰⁷ Metóde videotréningu v predmete *Didaktika psychológie* sa venujeme aj v ďalších publikáciách (Sokolová, 2013a alebo Sokolová, Lemešová, & Jursová Zacharová, 2013), v tejto publikácii sme sa zamerali na sebarefektívne kompetencie a reflexiu vlastného videozáznamu.

- uplatňovanie etických princípov vo výučbe psychológie (budovanie atmosféry dôvery a bezpečia, zverejňovanie výsledkov so súhlasom, korektné narábanie s výsledkami použitých metodík, testov a pod.),
- komunikačné princípy, najmä pri vedení aktivizujúcich aktivít (kladenie otázok, spätná väzba, debriefing, očný kontakt),
- citlivosť k dynamike skupiny (prispôsobenie inštrukcie, činnosti, hlasu a pod. aktuálnemu daniu v skupine),
- rozvíjanie schopnosti sebareflexie v učiteľskej role (schopnosť zhodnotiť svoj pedagogický výkon, pomenovať nielen jeho slabé miesta, ale poukázať aj na silné stránky).

Z výskumov profesijného videnia²⁰⁸ vyplýva, že sledovanie vlastných videí, videí spolužiakov/spolužiačok a neznámeho učiteľa/učiteľky prináša do učiteľskej prípravy odlišné stimuly (tab. 15). Keďže v oblasti vyučovania psychológie nemáme k dispozícii videá výučby neznámych vyučujúcich, pracujeme v rámci didaktického videotréningu s videami mikrovyučovania nahranými priamo na seminároch, pričom sú spoločne diskutované v skupine aj individuálne analyzované (bližšie v kapitole 4.3.1).

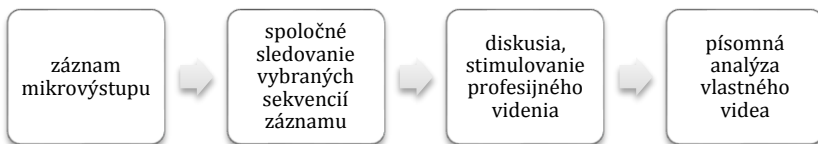
Tab. 15 Porovnanie výhod a nevýhod sledovanie videa vlastnej výučby a neznámeho učiteľa/učiteľky

	Vlastné video	Video neznámeho učiteľa/l'ky
výhody	vyššia miera zaangažovanosti, stotožnenia znalosť kontextu situácie sebapoznanie, analýza vlastného vyučovacieho štýlu	vyššia miera objektivity, nadhľadu, menšia zaangažovanosť, menší reflektívny potenciál
nevýhody	prílišná sebakritickosť, zameranie na chyby, stres spojený s nahrávaním a sledovaním vlastného videa	kontext vyučovacej situácie je neznámy, študenti/študentky sa v ňom nemusia správne zorientovať

²⁰⁸ napr. Kleinknecht & Schneider, 2013; Seidel et al., 2011 alebo Zhang, Lundeberg, Koehler & Eberhart, 2011

4.3.1 Zadania a metodický postup

Metodický postup videotréningu v predmete *Didaktika psychológie* (obr. 32) kombinuje dizajn skupinového a individuálneho rozboru videonahrávok mikrovyučovania metódou tzv. videoklubu. Tréning prebieha v rámci 2-hodinových seminárov počas jedného semestra, čo zodpovedá približne dvanástim stretnutiam. V úvode sa študenti a študentky oboznámia s cieľmi videotréningu, požadovanými výstupmi a najmä etickými zásadami práce s videozáznamom a princípmi dôvery v skupine pri skupinových analýzach videí.



Obr. 32 Metodický postup: *Didaktika psychológie – reflexia seba v učiteľ'skej role*

Študenti a študentky si pripravujú jednu vyučovaciu hodinu na vybranú tému z okruhu všeobecnej psychológie, sociálnej psychológie alebo psychológie osobnosti. Z tejto vyučovacej hodiny v rámci seminára v skupine svojich spolužiakov a spolužiačok odučia vybranú časť (mikrovýstup v rozsahu cca 15 minút). Tento mikrovýstup sa zaznamenáva jednou kamerou na statíve, záber kamery je orientovaný na učiteľa/učiteľku, tabuľu, príp. materiál prezentovaný na interaktívnej tabuli. Po mikrovýstupe je priestor na reflektovanie vlastného výstupu, priame spätné väzby od skupiny a vyučujúcej.

Do ďalšieho seminárneho stretnutia vyučujúca spracuje základnú analýzu videozáznamu, pri ktorej sú použité nižšie uvedené preddefinované kmeňové kategórie (tab. 16). Na základe tohto základného kódovania sú vybrané dve sekvencie, ktoré sú premietnuté skupine ako podnet pre diskusiu a analýzu.

V skupinovej diskusii a rozbere sa facilituje najmä rozvoj profesijného videnia, stimulovanie selektívnej pozornosti k mikrosprávaniu učiteľa/učiteľky, ktoré môžu ovplyvniť učebné činnosti žiakov/žiačok a dynamiku skupiny. Následne každý študent/študentka dostane svoj vlastný záznam mikrovýstupu k dispozícii a spracuje písomnú reflexiu svojho výstupu v rozsahu minimálne dvoch normostrán.

Cieľom tohto tréningu nie je, aby vyučujúca analyzovala celý záznam a dávala študentovi/študentke detailnú spätnú väzbu. V tomto prípade aplikujeme techniku nazývanú stimulované znovuvybavenie (*angl. stimulated recall*)²⁰⁹. Študent/študentka si na základe videozáznamu spätne vybaví svoj mikrovýstup a sám/sama analyzuje jednotlivé aspekty výučby. V prípade potreby je táto analýza doplnená o spoločný rozbor s vyučujúcou v závere semestra.

Tab. 16 Kmeňové kategórie – oblasti mikrosprávania analyzované v rámci spoločných seminárov²¹⁰

Kategória	Popis sledovaných prejavov mikrosprávania
Očný kontakt	Venuje študent/študentka pohľad každému žiakovi/žiačke, distribuuje týmto spôsobom rovnomerne svoju pozornosť, používa očný kontakt s komunikačným odkazom (vyvolanie či upozornenie na zmenu správania zameraním pohľadu)?
Spätná väzba	Študenti a študentky reagujú na odpovede a dianie v skupine najmä jednoduchými potvrdzujúcimi reakciami verbálneho alebo neverbálneho charakteru (pokývanie hlavou, „Áno.“ „Výborne.“ a pod.). Tieto reakcie sú pomerne časté a vhodne použité. Menej často študenti a študentky používajú zloženú spätnú väzbu, ktorá zahŕňa konkrétne komentáre nielen potvrdenie správnosti alebo nesprávosti odpovede.

²⁰⁹ Calderhead, 1981

²¹⁰ upravené podľa Sokolová, Lemešová, & Jursová Zacharová, 2014

Verbálny prejav	Pri analýze sa zameriavame na paralingvistické aspekty prejavu (hlasitosť a tempo reči, používanie páуз a tzv. vypchávkových slov či rečových barličiek a stereotypov) a ďalej na odbornú primeranosť prejavu.
Neverbálny prejav	Pri analýze neverbálneho prejavu sa sústreďujeme na celkovú kongruenciu verbálneho a neverbálneho prejavu, gestiku, posturiku a pohyb učiteľ'/učiteľky po triede.
Zrkadlenie skupinovej dynamiky	Dokážu reagovať na dianie v skupine? Reflektovanie dynamiky skupiny sa prejavuje rôznymi zmenami v správaní učiteľa/učiteľky, napr. spomalením tempa reči, pauzou vo výklade, zmenou pozície v triede, zmenou aktivity, verbálnou reakciou na správanie žiakov a žiačok.
Celkové naladenie	Positívne naladenie, optimizmus, nadšenie pre výučbu či vyučovanú tému podporujú motiváciu a aktivizáciu žiakov a žiačok, súčasne sú prvým krokom k budovaniu kladného vzťahu medzi skupinou a učiteľ'om/učiteľkou.
Autenticita v učiteľskej role	Posledná sledovaná oblasť sa čiastočne prekrýva s predchádzajúcou, sledujeme v nej signály stotožnenia sa s pripísanou učiteľskou rolou. Niektorí študenti a študentky do svojej úlohy vnášajú drobné komunikačné prvky (oslovovanie skupiny a jednotlivcov, spôsoby hodnotenia a spätnej väzby, zmeny v intonácii hlasu a pod.), ktoré naznačujú vyššiu mieru prijatia role, v takom prípade zvyčajne aj skupina tieto „pravidlá hry“ prijíma a reaguje ako žiacka skupina. Študenti a študentky, ktorí pri mikroyučovaní vystupujú ako spolužiaci/spolužiačky, kamaráti/kamarátky, sú prlíši neformálni a pod. nedosahujú obvykle takú mieru spolupráce a odozvy, ako tí s vyššou mierou autenticity v učiteľskej role.

4.3.2 Reflexia videotréningu

Predmet *Didaktika psychológie* s vyššie uvedeným dizajnom výučby absolvovalo doposiaľ 205 študentov a študentiek (tab. 17)²¹¹. Študenti a študentky v závere semestra zhodnotili prínos tejto metódy výučby a vlastný záznam mikrovyučovania formou neštruktúrovanej reflexie v rozsahu minimálne 2 normostrany (t. j. 3600 znakov), ktorú vyučujúcej odovzdali v elektronickej forme.

Tab. 17 Prehľad študentov a študentiek, ktorí absolvovali predmet *Didaktika psychológie* s použitím metódy videotréningu podľa akademických rokov

Akademický rok	ženy	muži
2010/11	11	0
2011/12	22	3
2012/13	18	5
2013/14	29	3
2014/15	28	2
2015/16	24	0
2016/17	28	4
2017/18	28	0
SUM	188	17

Do kvalitatívnej analýzy boli zaradené reflexie z rokov 2014 - 2018, ktoré spĺňali požadovaný rozsah (priemerná dĺžka

²¹¹ Prvá analýza videotréningu vo výučbe *Didaktiky psychológie* z rokov 2010 - 2013 bola publikovaná v Sokolová, 2013a a Sokolová, Lemešová, & Jursová Zacharová, 2014. Výsledky uvedené v tejto publikácii sa týkajú rokov 2014 - 2018, v prvých analýzach sme sa zameriavali skôr na hodnotenie metódy samotnej, tu sa viac sústreďíme na to, ako študenti a študentky reflektujú svoje výstupy.

analyzovaných reflexií bola 4685 znakov, bližšie v tab. 17). Ďalším kritériom bolo, že študent/študentka úspešne splnil/a všetky podmienky hodnotenia predmetu a mal/a počas semestra na seminároch maximálne dve absencie, aby mohol/mohla relevantne posúdiť priebeh seminára, prácu s videami na hodinách, spätné väzby a atmosféru v skupine. Spolu sme analyzovali 94 reflexií (tab. 18). Reflexie videotréningu boli analyzované pomocou online softvéru Dedoose verzia 8.1.8.

Tab. 18 Prehľad analyzovaných reflexií videotréningu podľa študijných kombinácií (druhý aprobačný predmet v kombinácii so psychológiou)

Druhý aprobačný predmet	N		Dĺžka reflexie (počet znakov)	
	ženy	muži	M	SD
anglický jazyk	13	1	4893	1022
nemecký jazyk	3	1	4168	775
španielsky jazyk	3	0	5873	1384
slovenský jazyk	10	0	5239	822
história	10	1	4375	1102
výchova k občianstvu	9	1	4508	870
biológia	11	0	4203	1064
pedagogika	27	2	4819	1153
výtvarná výchova	2	0	3003	225
SUM	88	6	4685	1133

Pri analýze sme postupovali nasledovne: najskôr boli vybrané reflexie, ktoré spĺňali vyššie uvedené kritériá. Tieto boli importované do prostredia softvéru Dedoose, kde k nim boli

priradené deskriptory (popisné znaky) pohlavia, študijnej kombinácie a akademického roku štúdia. Následne boli definované hlavné kategórie (tzv. kmeňové kódy): a) hodnotenie videotréningu ako metódy učiteľskej prípravy, b) hodnotenie sledovania videí ostatných v rámci videoklubu (didaktického seminára), c) hodnotenie vlastného výstupu. Pre kmeňové kódy a) a c) boli definované podradené kódy slabých a silných stránok metódy videotréningu a hodnotenia vlastného výstupu. Následne sme v každej reflexii označili citáty, tzv. excerpty (počet excerptov v jednej reflexii sa pohyboval od 8 do 19), ku ktorým boli priradené jednotlivé kmeňové kódy a následne boli metódou otvoreného induktívneho kódovania pridávané ďalšie podradené, sekundárne kódy. Spolu bolo vytvorených a priradených sekundárnych 54 kódov (tab. 19).

Aj pri tejto metóde práce s videom pozorujeme, že facilituje najmä prepojenie teórie s praxou, ide o inovatívny prístup, s ktorým sa študenti a študentky bežne nestretávajú. Zaujímavým momentom, ktorý sa objavuje vo viacerých reflexiách, je zmena postoja k tejto metóde pred a po tréningu. Kým na začiatku túto metódu študenti a študentky zvyčajne vnímali ako stresujúcu a nepríjemnú, po absolvovaní tréningu dokázali oceniť aj jej pozitíva.

„S nahrávaním výstupov som sa taktiež stretla prvýkrát až teraz. Spočiatku sa mi to vôbec nepáčilo, ale teraz to vnímam už inak. Za pozitívum vnímam hlavne to, že môžem samu seba vidieť ako stojím pred triedou, svoj prejav, gestikuláciu a komunikáciu s triedou.“

Tab. 19 Popis kódov v analýze reflexií videotréningu (N = 94)

Kód	Popis, príklady typických výrokov
Čo mi videotrénung dal...	
INOVATÍVNY PRÍSTUP	ide o inovatívnu, u nás málo používanú metódu
MOŽNOSTI, KTORÉ PONÚKA LEN VIDEO	možnosť všimnúť si detaily, pozrieť si video viackrát, zamerať sa na detaily
NOVÁ SKÚSENOSŤ	bolo to pre mňa nové, nikdy som nič podobné neabsolvoval/a
POSUN, ZLEPŠENIE	bola to možnosť zlepšiť sa, viem, čo musím zmeniť, posunulo ma to
POVZBUDENIE	zistenie, že to nie je také náročné, pozitívne spätné väzby
PRÁCA S ČASOM	naučili sme sa lepšie napláňovať vyučovaciu hodinu, odhadovať čas
PRAX	trénung bol praktický, užitočný pre prax
ROZVOJ UČITEĽSKÝCH ZRUČNOSTÍ	zlepšili sme si veľa zručností potrebných pre učiteľa, budeme vedieť lepšie učiť
SEBAPOZNANIE	niečo nové som sa o sebe dozvedel/a, viem ako pôsobím na žiakov a žiačky
ZAŽIŤ SEBA AKO UČITEĽA	mohol/mohla som sa na seba pozrieť ako na učiteľa/učiteľku
Čo som si všimol/všimla pri sledovaní ostatných videí...	
DÁVANIE SPÄTNEJ VÄZBY	naučili sme sa navzájom si dávať spätné väzby, pomenovať dôležité javy
HLADANIE SILNÝCH STRÁNOK	v každom videu sa dalo nájsť niečo dobré, správne, pozitívne
INŠPIRÁCIE	pri sledovaní výstupov som získal/a inšpirácie, ako učiť, nápady na aktivity
PRIJATIE SPÄTNEJ VÄZBY	naučili sme sa prijať spätnú väzbu, akceptovať, ako nás vidia ostatní
RÔZNORODOSŤ	každý výstup bol iný, bolo to veľmi rôznorodé
SEBAKRITICKOSŤ	všimla/všimol som si, že väčšina k sebe bola veľmi kritická, náročná na seba
VZÁJOMNÁ PODPORA	v seminárnej skupine bola dobrá atmosféra, navzájom sme sa podporovali

Na čom musím popracovať... (-)

AKTIVIZÁCIA ŽIAKOV (-)	nenechala som dost' času na odpovede, málo som sa pýtala
GESTIKA (-)	gestá boli neprirodzené, príliš som sa dotýkala vlasov, gestá boli prehnané
INŠTRUKCIA (-)	inštrukcia bola nezrozumiteľná, inštrukciu som mal/a podať inak
KLADENIE OTÁZOK (-)	otázky boli uzavreté, otázky boli zložito formulované
MIMIKA (-)	mimika bola nevýrazná, tváril/a som sa neprirodzene
NERVOZITA, TRÉMA (-)	viditeľné prejavy nervozity, tréma ovplyvnila môj výkon
OČNÝ KONTAKT (-)	neudržiaval/a som očný kontakt s triedou, často som sa pozeral/a do papierov, do prezentácie
ODBORNÁ SPRÁVNOSŤ (-)	mal/a som v prezentácii chyby, povedal/a som nezmysel
PARALINGVISTIKA (-)	hovoril/a som príliš hlasno, potichu, rýchlo, pomaly
POSTURIKA (-)	málo som sa pohyboval/a po triede, chybou bolo, že som sedel/a
PRÁCA S ČASOM (-)	zle som odhadol/odhadla čas, výstup mi trval dlhšie, ako bolo plánované
PREZENTÁCIA (-)	prezentácia obsahovala priveľa textu, nevedel/a som obsah naspamäť
VEDENIE DISKUSIE (-)	nedokázal/a som správne reagovať na otázky, pýtal/a som sa stále tých istých
REALIZÁCIA AKTIVITY (-)	aktivita mi nevyšla podľa plánu, trieda nepochopila, čo majú robiť

S čím som bol/a na svojom výstupe spokojný/á (+)

AKTIVIZÁCIA TRIEDY (+)	schopnosť zaujať triedu, zapojiť všetkých žiakov/žiačky
ATMOSFÉRA, ZAMERANIE NA ŽIAKA (+)	overenie porozumenia, čakanie, poďakovanie za odpoveď
GESTIKA (+)	kongruentné, nerušivé gestá, použitie gest na povzbudenie, aktivizáciu
IMPROVIZÁCIA (+)	schopnosť flexibilne reagovať na dianie v triede, zmeniť činnosť, „vynásť sa“

KLADENIE OTÁZOK (+)	správne formulované otázky, primerané množstvo a načasovanie otázok
OČNÝ KONTAKT (+)	udržiavanie očného kontaktu s väčšinou skupiny, primeranosť očného kontaktu
PARAFRÁZOVANIE (+)	prerозprávanie odpovedí, potvrdenie odpovede formou parafrázy
PARALINGVISTIKA (+)	primeraná hlasitosť, intonácia, tempo reči a pod.
PODANIE INŠTRUKCIE (+)	inštrukcia bola podaná správne, skupina aktivitu pochopila
POSTURIKA (+)	primeraný, otvorený postoj, adekvátny pohyb po triede
PRÁCA S ČASOM (+)	dodržanie časového harmonogramu výstupu a jednotlivých aktivít
REAGOVANIE NA OTÁZKY (+)	primerané reakcie na otázky triedy, vhodnosť a správnosť odpovedí
SPÄTNÁ VÄZBA (+)	pochvala, povzbudenie, potvrdenie odpovede
VÝKLAD (+)	prehľadnosť, odborná správnosť a atraktivita výkladu

V čom mi videotréning nevyhovoval...

NESPOKOJNOSŤ SO SEBOU	kritické komentáre k vlastnému výzoru, hlasu, celkovému dojmu
OBAVY	obavy spojené s výstupom a nahrávaním videa
STRES	prejavy stresu a trémy počas výstupu, príp. tesne pred ním
VIDEO NEDOKÁŽE VŠETKO	záber nezachytil celú triedu, vznikli technické problémy a pod.

Z porovnania frekvencie jednotlivých kmeňových kategórií vyplýva, že najviac priestoru vo svojich reflexiách študenti a študentky venovali celkovému zhodnoteniu prínosov videotréningu a vlastných silných stránok. Frekvenčnú analýzu sekundárnych kódov v jednotlivých kmeňových kategóriách ďalej uvádzame graficky v podobe tzv. slovných mrakov, kde veľkosť písma predstavuje zastúpenie daného kódu v reflexiách študentov a študentiek.

V prínosoch videotréningu zdôrazňovali najmä priestor pre hlbšie sebazpoznanie a zlepšovanie učiteľských a komunikačných kompetencií. Ďalej boli časté výroky, ktoré zdôrazňovali možnosti videa a inovatívnosť tejto metódy výučby (obr. 33).



Obr. 33 Čo mi dal videotréning...

Pri analýze vlastných výstupov boli študenti a študentky spokojní najmä so svojou schopnosťou reflektovať potreby svojich žiakov a žiačky, zaujať, aktivizovať triedu, budovať pozitívnu atmosféru v triede a vhodne používať niektoré prvky neverbálnej komunikácie (obr. 34).



Obr. 34 S čím som bol/a vo svojom výstupe spokojný/á

Neverbálna komunikácia však bola aj častým terčom sebakritiky študentov a študentiek, práve túto oblasť často vnímali ako priestor pre ďalšie zlepšovanie. Ďalej často kriticky hodnotili svoj odhad pre časové rozloženie výučby, schopnosť klásť otázky a viesť diskusiu.

Najfrekvencovanejší bol však v tejto kategórii kód, ktorý označoval neschopnosť pracovať s trémou a nervozitou počas výstupu (obr. 35). Obavy a stres spojený s nahrávaním výstupu tiež študenti a študentky najčastejšie uvádzali ako nevýhodu videotréningu ako metódy výučby. V tejto súvislosti navrhovali, aby sa takýto typ tréningu realizoval častejšie, aby si na kameru „zvykli“ a dokázali posúdiť svoj posun, zlepšenie schopností.



Obr. 35 Na čom musím popracovať

Pri skupinovom sledovaní ukážok z rovesníckych videí ocenili najmä zdokonalenie zručností dávania a prijímania spätnej väzby, podporujúcu atmosféru v skupinách a možnosť uvedomiť si rôznorodosť vystupovania a realizovania výučby medzi spolužiakmi a spolužiačkami. Za veľký prínos spoločnej analýzy považovali aj načerpanie inšpirácie jednak v oblasti aktivít a vyučovacích metód, ale aj v oblasti rozvoja vlastných učiteľ'ských kompetencií.



Obr. 36 Čo som si všimol/všimla pri sledovaní videí ostatných...

Študenti a študentky v predmete Didaktika psychológie dokázali na základe sledovania vlastného a rovesníckeho videa identifikovať širokú paletu prejavov správania učiteľa/učiteľky (tab. 19). Tieto prejavy správania dokázali prepojiť aj s príslušnými teóriami, resp. vedeli navrhnúť ich interpretácie a alterácie. Konceptia predmetu, a učiteľskej prípravy celkovo, žiaľ neumožňuje s odstupom času empiricky overiť, či po aplikácii videotréningu a jeho reflektovaní nastáva u študentov a študentiek pozitívna zmena v oblasti sledovaného mikrosprávania a didaktických kompetencií, a či sa táto zmena prejaví aj v reálnej školskej praxi. Výsledky videotréningu preto môžeme hodnotiť len na základe analýzy reflexií a sebahodnotenia študentov a študentiek.

Z analýz spätných väzieb a výstupov z výučby psychológie a didaktiky psychológie s video-podporou vyplýva, že študenti a študentky učiteľstva všetky metódy práce s videom v rámci vyučovania psychologických predmetov (videopríbehy, vnímanie dynamiky školskej triedy aj analýzy vlastného videa) vnímajú ako zaujímavé, prínosné pre učiteľskú prax, aktivizujúce a inovatívne. Študenti a študentky tiež zhodne vo všetkých troch prípadoch použitia videa uvádzajú, že im sledovanie videí pomohlo všimnúť si a uvedomiť si niektoré momenty, ktoré inak ostávajú nepovšimnuté, čím potvrdzujú tézu, že videá v učiteľskej príprave sú „okná do praxe“²¹², vytvárajú most medzi univerzitnou prípravou a školskou realitou a súčasne rozvíjajú schopnosti študentov a študentiek všímať si a interpretovať pedagogické situácie (t.j. profesijné videnie).

Najväčšou výzvou bolo pre študentov a študentky nepochybné sledovanie a rozbor vlastného videa, ktoré si vyžaduje pomyselné prekročenie hraníc komfortnej zóny, prekonávanie bariér spojených s priamym nahrávaním, analyzovaním sekvencií vlastného videa v skupine a sledovaním a reflektovaním seba

²¹² Zhang et al., 2011

v učiteľskej role. Aj túto skúsenosť však v konečnom dôsledku vnímajú ako prínosnú, rozvíjajúcu a obohacujúcu.

Napriek pozitívnemu hodnoteniu týchto metód zo strany študentov a študentiek, nemôžeme jednoznačne konštatovať, že práca s videami vedie k efektívnejšiemu pôsobeniu budúcich učiteľov a učiteliek v praxi. Súčasný nastavenie učiteľského vzdelávania poskytuje len veľmi obmedzené možnosti empiricky overiť, či absolvovanie videotréningu v psychologickej príprave vedie k efektívnejšiemu výkonu a reagovaniu učiteľa/učiteľky v triede. Preto sme pri overovaní efektivity takejto výučby odkázali na verbálne výpovede študentov a študentiek, ich reflexie a sebahodnotenie, príp. analýzu ich výstupov (mikrovyučovania, písomných prác, vedomostných testov a pod.). A tie sú len nepriamym dôkazom efektivity a prínosu práce s videami v učiteľskej príprave.

Na základe týchto výstupov však môžeme konštatovať, že implementácia video-materiálu do psychologickej prípravy učiteľov a učiteliek môže byť jedným z nástrojov naplňovania odporúčaní pre výučbu psychológie pre nepychológov, ktoré uvádzame v úvode kapitoly 3 a tiež cestou k rozvoju psychologickej gramotnosti budúcich učiteľov a učiteliek. Naplňa totiž požiadavku zamerania psychologickej prípravy na potreby učiteľskej profesie a vytvára priestor pre aplikovanie psychologického poznania v konkrétnych situáciách.

5. VIDEO VO VÝSKUME UČITEĽSKÝCH KOMPETENCIÍ A PROFESIJNÉHO VIDENIA

Videá zo školských tried nie sú len učebným prostriedkom, stávajú sa čoraz častejšie aj podnetovým materiálom pre výskum učiteľských kompetencií, profesijného videnia alebo kvality výučby. Môžeme odlíšiť dva typy výskumov založených na použití videí. Výskumy, v ktorých sa analyzujú videá zo školského prostredia, sú zamerané na spoznávanie didaktických a sociálno-psychologických kompetencií učiteľov a učiteľiek, kvalitu výučby alebo sociálne interakcie v školskej triede. Najvar, Najvarová, Janík a Šebestová²¹³ pre tento typ výskumov používajú označenie „videoštúdie“, pričom do tejto kategórie zaraďujú výskumy, ktoré používajú video ako prostriedok zberu alebo analýzy dát. Druhú skupinu štúdií tvoria primárne výskumy profesijného videnia alebo tzv. expertného videnia, v ktorých sa analyzuje „pohľad“ učiteľov a učiteľiek na dianie v školskej triede. Objektom záujmu sú výpovede a/alebo záznamy pohybov očí účastníkov a účastníčok pri sledovaní videa.

V zahraničí sa výskum založený na videách intenzívne rozvíja v pedagogickom aj psychologickom bádani²¹⁴. V americkom prostredí sú známe štúdie Sherinovej, van Esovej a kolektívu²¹⁵, v nemeckom prostredí sa tejto problematike venuje kolektív Seidelovej²¹⁶, v Českej republike sa videoštúdiami dlhodobo zaoberá kolektív Institutu výzkumu školního vzdělávání²¹⁷. Na Slovensku, a špecificky v psychologických predmetoch pre učiteľov/učiteľky

²¹³ Najvar, Najvarová, Janík, & Šebestová, 2011

²¹⁴ Xu, Widjaja, & Ferguson, 2018; Gardner McNally, 1995

²¹⁵ Sherin, 2004; Sherin, Russ, Sherin, & Colestock, 2008; van Es & Sherin, 2002 a ďalšie

²¹⁶ Blomberg, Stürmer, & Seidel, 2011; Seidel & Prenzel, 2007; Seidel, Stürmer, Schäffer, & Jahn, 2015; Stürmer, Seidel, & Schäffer, 2013 a ďalšie

²¹⁷ Najvar, Najvarová, Janík, & Šebestová, 2011; Janík & Minaříková, et al., 2011; Najvar, 2017 a ďalšie

a v didaktickej príprave učiteľov a učiteľiek psychológie, je tento koncept pomerne málo známy. V tejto kapitole predstavíme tri rôzne dizajny výskumov realizovaných na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, v ktorých sme analyzovali video z výučby a profesijné videnie učiteľov a učiteľiek. Ponúkame k diskusii ich teoretické východiská, získané výsledky, aj kritický pohľad na limity týchto štúdií.

5.1 Analýza mikrosprávania budúcej učiteľky psychológie: prípadová štúdia

Obdobie prechodu z učiteľskej prípravy do školskej reality, tzv. tranzit do praxe je dôležitým medzníkom v učiteľskej kariére²¹⁸. Študenti a študentky učiteľstva vo finálnej fáze štúdia často pociťujú úzkosť spojenú s nástupom do praxe²¹⁹, citlivo reflektujú rôzne aspekty školského života a správania detí²²⁰ a v tejto súvislosti môžu prechádzať zmenami aj ich reflexie vlastných učiteľských kompetencií.

Jednou z možností, ako hlbšie preniknúť do procesu tranzitu do praxe a vnímania vlastného učiteľského pôsobenia v závere učiteľskej prípravy a nástupe do praxe sú osobné príbehy a prípadové štúdie²²¹. Preto sme sa rozhodli použiť dizajn prípadovej štúdie za účelom analýzy mikrosprávania budúcej učiteľky psychológie na základe rozboru videa z mikrovyučovania.

Interpersonálne správanie alebo interpersonálny štýl učiteľov a učiteľiek sa skladá z komponentov či sekvencií správania, ktoré odrážajú ich osobnostné, temperamentové a komunikačné osobitosti. Prejavy mikrosprávania niektorých učiteľov a učiteľiek

²¹⁸ Chong & Low, 2008; Loughran, Brown, & Doেকে, 2001; Philipott, Scott, & Mercier, 2014; Píšová, 2013; Trotman & Kerr, 2010

²¹⁹ Sokolová, Lemešová, & Jursová Zacharová, 2014

²²⁰ Sokolová, Lemešová, & Harvanová, 2019

²²¹ Lemešová & Macounová, 2018; Trotman & Kerr, 2010

sú spontánne autentické a kongruentné a prirodzene stimulujú pozitívnu odozvu skupiny²²². U iných sú naopak nesúrodé, disharmonické a na skupinu pôsobia mäťuco až negatívne. Jedným z cieľov videotréningu pre budúcich učiteľov a učiteľky psychológie je zvýšiť ich citlivosť k týmto prejavom správania, naučiť sa ich vnímať, interpretovať ich vplyv na skupinu a jednotlivca, reflektovať ich a podľa potreby ich aj korigovať. Pri analýze videosekvencií sa popri didaktických a predmetovo-špecifických otázkach (voľba metód, didaktická analýza učiva, kladenie otázok, práca s časom a pod.) zameriavame na oblasti mikrosprávania, ktoré možno pozorovať v každom zázname bez ohľadu na použité metódy a prezentované témy. Na základe vyššie uvedených zistení o tranzite do praxe predpokladáme, že práve v závere štúdia prináša rozbor vlastnej výučby hlbšie reflexie a podnety pre skvalitnenie výučby.

Zvolili sme postup jednopřípadovej deskriptívnej štúdie²²³, v ktorej spracúvame **tri typy dát**: základné demografické údaje, záznam z mikrovyučovania v rámci seminára predmetu *Didaktika psychológie*, ktorého metodický postup detailne popisujeme v kapitole 4.3, a písomnú neštruktúrovanú reflexiu študentky k vlastnému videozáznamu. **Výber prípadu** má predstavovať bežný, reprezentatívny²²⁴ prípad budúcej učiteľky psychológie. Pri výbere sme postupovali tak, že sme najskôr zo skupiny všetkých študentov a študentiek, ktorí absolvovali videotréning (N = 205) vylúčili všetkých, ktorých dáta (videozáznam alebo reflexia) boli neúplné alebo nespĺňali zadané požiadavky (minimálna dĺžka výstupu a rozsah reflexie), v druhom kroku sme zo skupiny vylúčili študentky, ktoré sa vo svojich reflexiách nevenovali analyzovaniu svojho videa, ale zamerali sa skôr na všeobecné komentáre k priebehu samotného videotréningu. Z takto vytvorenej skupiny

²²² Sokolová, Lemešová, & Jursová Zacharová, 2014

²²³ Mareš, 2015

²²⁴ Yin, 2003

bol náhodným žrebom vybraná študentka, ktorej dáta slúžia ako podklad tejto prípadovej štúdie.

Popis prípadu:

Pohlavie: žena

Študijná kombinácia: psychológia a pedagogika

Téma vyučovacej hodiny: Typológie osobnosti

Typ vyučovacej hodiny: opakovanie, upevňovanie učiva

Dĺžka reflexie: 4530 znakov

Celková dĺžka videozáznamu: 28 minút

Dĺžka analyzovanej sekvencie: 9 minút 33 sekúnd

Za účelom spracovania tejto prípadovej štúdie sme analyzovali videozáznam výučby a neštruktúrovanú reflexiu študentky v prostredí Dedoose 8.1.8 (obr. 37). Obe médiá boli najskôr importované do systému. Ako prvé sme analyzovali video. Keďže odporúčaný rozsah mikrovýstupu bol 15 minút a celková dĺžka videa tejto študentky bola 28 minút, vybrali sme pre potreby analýzy úvodnú časť vyučovacej hodiny v celkovej dĺžke 9 minút a 33 sekúnd.



Obr. 37 Analýza videozáznamu v prostredí Dedoose

Pri analýze videa sme použili postup otvoreného kódovania, kde boli kódom označené a popísané sekvencie, v ktorých sa vyskytovali prejavy správania významné z hľadiska práce učiteľ'a/učiteľ'ky.

Tieto kódy boli zlúčené do kategórií, ktoré popisujú didaktické kompetencie a sociálno-psychologické kompetencie danej študentky učiteľ'stva. Podobný postup sme následne aplikovali aj pri analýze písomnej reflexie, ktorú študentka spracovala na základe sledovania vlastného videa. Pri porovnaní oboch hodnotení sme sa zamerali na deskriptívnu analýzu kategórií evaluácie a sebahodnotenia učiteľ'ských kompetencií a mikrosprávania.

Z porovnania vyplýva, že študentka dokázala vo svojej reflexii identifikovať niektoré prejavy svojho správania zhodne s evaluátorkou (tab. 20). Odlišnosti sa týkali v didaktickej rovine zhodnotenia metód a obsahu, ku ktorým sa študentka vo svojej reflexii nevyjadřila. Didaktickú pomôcku síce spomenula a ocenila, no nevenovala sa bližšie tomu, čím bola pomôcka pre dynamiku vyučovacej hodiny prínosom. V oblasti sociálno-psychologických kompetencií bola k svojmu výkonu študentka kritickejšia ako evaluátorka, viac sa zamerala na chyby v neverbálnom aj verbálnom prejave.

Z analýzy tohto prípadu evaluácie a sebahodnotenia na základe videozáznamu je zrejmé, že analýza vlastného videa stimuluje sebarefektívne kompetencie a profesijné videnie budúcich učiteľ'ov a učiteľiek. Študentka pri sebahodnotení sformulovala menej kategórií ako evaluátorka a v niektorých kategóriách boli odlišnosti. Napriek tomu bola v celkovom zhodnotení daného výstupu vysoká zhoda medzi reflexiou študentky a evaluátorky. Isté diskrepancie v oblasti sociálno-psychologických kompetencií pripisujeme najmä limitujúcim faktorom práce s vlastným videom, na ktoré upozorňujú aj ďalší odborníci a odborníčky²²⁵.

²²⁵ Seidel et al., 2011; Hatch, Shuttleworth, Jaffee, & Marri, 2016

Tab. 20 Porovnanie sebahodnotenia a analýzy videozáznamu

Kód	Analyza videozáznamu evaluátorkou	Sebareflexia
Didaktické kompetencie		
Výber metódy	<i>Vybraná učebná úloha (skupinová tvorba pojmovej mapy) bola vhodne zvolená, aktivizovala triedu a splnila stanovený cieľ.</i>	-
Výber učebných pomôcok	<i>Oceňujem vytvorenie kreatívnej pomôcky na tvorbu pojmovej mapy, ktorá triedu okamžite zaujala.</i>	<i>Za pozitívum svojho výkladu by som považovala samotnú didaktickú pomôcku.</i>
Práca s časom	<i>Časový harmonogram nebol primeraný náročnosti aktivity a potrebnému času na jej vyhodnotenie.</i>	<i>Za negatívum by som považovala i môj time- management, kedy som stanovený rozsah aktivity značne prekročila.</i>
Zadanie inštrukcie	<i>Vhodné by bolo najskôr zadať celú inštrukciu k aktivite, príp. najskôr ukázať a vysvetliť použitie pomôcky frontálne. Súbežné zadávanie inštrukcie a rozdávanie pomôcok triedu rozptyľovalo.</i>	<i>Taktiež by som spätne spravila inak i samotný proces oboznamovania žiakov s nasledujúcou aktivitou. Predčasne som im ukázala didaktickú pomôcku, ktorá pohltila celú ich pozornosť a spôsobila, že sa už nesústredili na moje inštrukcie k aktivite.</i>
Obsah, odborná správnosť	<i>Použitie terminológie bolo primerané cieľovej skupine a odborne správne.</i>	-

Tab. 20 Porovnanie sebahodnotenia a analýzy videozáznamu (pokračovanie)

Kód	Analýza videozáznamu evaluátorkou	Sebareflexia
Sociálno-psychologické kompetencie		
Neverbálna komunikácia	<i>Neverbálna komunikácia bola vo väčšine výstupu kongruentná a primeraná. Občasné použitie dyssémantických gest výrazne nenarušovalo priebeh výučby.</i>	<i>Rovnako sa moja nervozita prejavovala neustálym upravovaním si vlasov.</i>
Verbálna komunikácia	<i>Verbálna komunikácia bola primeraná. Drobné „zadrhnutia“ výrazne neznížili kvalitu výstupu.</i>	<i>Vo svojom prejave som si všimla že som sa často „zakoktávala“ čo mohlo spôsobiť že môj prejav niekedy nebol až taký plynulý a pár krát sa mi stalo že som možno nevolila správne slová, lebo mi neprišli hneď na um.</i>
Dávanie spätnej väzby	<i>Oceňujem parafrázovanie a potvrdzovanie odpovedí, povzbudzovanie verbálnou aj neverbálnou formou.</i>	<i>I to že som počas aktivity žiakov neustále kontrolovala , bola som im k dispozícii v prípade otázok a nejasností.</i>
Očný kontakt	<i>Očný kontakt distribuovaný vhodne a rovnomerne.</i>	-
Zrkadlenie dynamiky skupiny	<i>Autentický prejav, všímavosť k potrebám skupiny, úsmev, naladenie na skupinu.</i>	-

5.1.1 Výhody a limity analýzy videa

Anotovanie videa z výučby prináša potenciál detailnej analýzy kompetencií a správania učiteľ'ov a učiteľiek v rovine didaktickej aj sociálno-psychologickej, vrátane ich dopadu na jednotlivcov a skupinu, učebné činnosti žiakov a žiačok. Tieto analýzy sú prínosom pre pedagogicko-psychologický výskum ale aj pre profesijný rast a rozvoj účastníkov/účastníčok takéhoto výskumu.

K limitom alebo nevýhodám patria najmä vysoké nároky na čas, kapacitné možnosti softvéru a dátových úložísk. Tieto organizačno-

technické limity vedú k tomu, že podobné výskumy majú, tak ako v našom prípade, často charakter prípadových štúdií alebo deskriptívnych štúdií na relatívne malých vzorkách. Ďalším limitujúcim faktorom môže byť ochota participovať na takomto výskume zo strany učiteľov/učiteľiek a študentov/šudentiek a s tým súvisiace etické otázky a problematika ochrany osobných údajov. Ďalším obmedzením miera zaangažovanosti a subjektivity evaluátora/evaluátorky záznamu, ktorá môže viesť k skresleniu analýzy²²⁶. Na základe našich doterajších skúseností²²⁷ odporúčame pri analýzach videa konfrontovať kódovania dvoch alebo viacerých evaluátorov/evaluátoriek, čím sa zvýši validita aj reliabilita výskumu.

5.2 Vnímanie nevhodného správania v školskej triede²²⁸

Keď sú učitelia a učiteľky postavení pred náročné situácie v školskej triede, obvykle postupujú od identifikovania problému, cez hľadanie jeho príčiny ku konkrétnemu riešeniu²²⁹ (bližšie v kapitole 4.2). Včasná identifikácia správnych signálov dynamiky školskej triedy a ich interpretácia v súlade príslušnými psychologickými poznatkami je základným predpokladom efektívneho riadenia školskej triedy²³⁰. Preto je dôležité zisťovať, ako sa táto schopnosť rozvíja u študentov a študentiek učiteľstva.

Cieľom tejto štúdie bolo analyzovať rozvoj profesijného videnia vo vzťahu k náročným školským situáciám u študentov a študentiek učiteľstva na bakalárskom (N = 40) a magisterskom (N = 40) stupni

²²⁶ pozri napr. Masaryk & Sokolová, 2012

²²⁷ Sokolová, Lemešová, & Harvanová, 2019

²²⁸ Táto kapitola je spracovaná na základe výsledkov výskumu publikovaných v štúdií prezentovanej na medzinárodnej konferencii (Sokolová, 2018a).

²²⁹ porovnaj napr. s Kiemer & Kollar, 2017

²³⁰ Wolfgang, 1999

štúdia. Študenti a študentky sa výskumu zúčastnili anonymne v rámci seminárov zo psychológie. V čase zberu dát mali bakalári a bakalárky za sebou jeden povinný predmet zo psychológie a jeden predmet náčuvovej pedagogickej praxe. Magistri a magisterky absolvovali dva povinné predmety zo psychológie, predmety výstupovej pedagogickej praxe a v čase výskumu absolvovali predmet *Psychologická analýza školských výchovných situácií* (pozri kapitolu 4.3).

Obe skupiny v rámci seminára sledovali rovnaké video s príkladom nevhodného, rušivého správania (1 minúta a 17 sekúnd). Išlo o situáciu, kedy žiačka žiada učiteľku o pomoc. Keď jej učiteľka nepomôže, dievča začne kričať a trvá na tom, že jej má učiteľka pomôcť. Po sledovaní videa mali študenti a študentky napísať, čo sa v ukážke odohralo. Ich odpovede sme analyzovali metódou tematického deduktívneho kódovania, kde boli vopred stanovené kategórie identifikácie správania (popis situácie), interpretácie správania (prípísanie významu, vysvetlenia situácie) a intervencie pri danom správaní (posúdenie efektivity riešenia na strane učiteľky, resp. návrh vlastných alternatívnych riešení). Študenti a študentky neboli vopred informovaní o tom, aké aspekty ich naratív budú sledované. Následne sme porovnávali frekvenciu a použitie slov v jednotlivých kategóriách.

Z deskriptívnej obsahovej analýzy výrokov vyplýva, že študenti a študentky na bakalárskom stupni štúdia mali častejšie sklon k používaniu hodnotiacich komentárov k správaniu dieťaťa aj učiteľky. Zamerali sa skôr na opis scény, nie na jej interpretáciu a intervenciu. Magistri a magisterky používali objektívnejšie opisy situácie, v ich komentároch sa objavovala odborná terminológia adlerovského riadenia školskej triedy v nadväznosti na predmet, ktorý navštevovali. V oboch skupinách sa prejavila tendencia označiť správanie dieťaťa ako agresívne, násilné, nevhodné alebo drzé. V oboch skupinách boli tiež zhodne najmenej rozvinuté komentáre v kategórii interpretácie.

V kvantitatívnej rovine sme porovnávali počet a výskyt slov, ktoré obe skupiny použili pri popise situácie. Tieto porovnania naznačujú, aké sú rozdiely v kognitívnom spracovaní a profesijnom videní u oboch skupín²³¹. Z výsledkov vyplýva (tab. 21), že bakalári a bakalárky použili na opis situácie menej slov ako magistri a magisterky. Najvýraznejší rozdiel medzi oboma skupinami bol v kategórii intervencia, kde študenti a študentky magisterského stupňa napísali až 92% všetkých komentárov zaradených do tejto kategórie. Bakalári a bakalárky situáciu popisovali detailnejšie, ale v rovine interpretácie a intervencie poskytli málo vyjadrení. Rozdiely medzi všetkými tromi kategóriami sme zisťovali pomocou testu chí-kvadrát a zistili sme významné rozdiely v zastúpení použitých slov (identifikácia $\chi^2 = 58.87$, $DF = 32$, $p < .005$; interpretácia $\chi^2 = 51.87$, $DF = 12$, $p < .001$; intervencia $\chi^2 = 72$, $DF = 26$, $p < .005$).

Tab. 21 Frekvencia slov použitých v komentároch k videoukážke

	<i>identifikácia</i>	<i>interpretácia</i>	<i>intervencia</i>	<i>spolu</i>
Študenti				
a študentky	1036	171	88	1295
bakalárskeho	25.90	4.28	2.20	32.38
stupňa	67%	33%	8%	42%
(n = 40)				
Študenti				
a študentky	521	343	959	1823
magisterského	13.03	8.58	23.98	45.58
stupňa	33%	67%	92%	58%
(n = 40)				
spolu	1557	514	1047	3118
(N = 80)	19.46	6.43	13.09	38.98
	100%	100%	100%	100%

Frekvenciu použitých slov sme zisťovali pomocou softvéru TextSTAT. Do analýzy sme zaradili všetky plnovýznamové slovesá,

²³¹ porovnaj s Wolff, Jarodzka, & Boshuizen, 2017

prídavné a podstatné mená. Slová rovnakého slovného základu (napr. pomoc a pomôcť) sme zlúčili do rovnakej kategórie. Všeobecné podstatné mená ako učiteľ, žiak alebo deti boli z finálnej analýzy vylúčené. V oboch skupinách bolo identifikovaných päť najčastejšie použitých slov: pomoc, pozornosť, venovať sa, ignorovať a chcieť (tab. 22).

Tab. 22 Najfrekvencovanejšie slová, ktoré boli použité v komentároch

	Študenti a študentky bakalárskeho stupňa (n = 40)	Študenti a študentky magisterského stupňa (n = 40)	SUM (N = 80)
pomoc	54 (69%)	24 (31%)	78
pozornosť	17 (27%)	46 (73%)	63
venovať sa	24 (50%)	24 (50%)	48
ignorovať	14 (40%)	21 (60%)	35
chcieť	18 (69%)	8 (31%)	26

Bakalári a bakalárky sa zamerali na kľúčový moment hľadania pomoci na strane dieťaťa a fakt, že učiteľka dieťa ignorovala, hoci dieťa si ďalej vyžadovalo pozornosť. Ďalšie slová, ktoré často používali, boli najmä prídavné mená opisujúce správanie dieťaťa: agresívne, násilné, drzé a nahnevané.

Magistri a magisterky identifikovali cieľ správania dieťaťa ako boj o pozornosť alebo o moc (podľa konceptu cieľov nevhodného správania R. Dreikursa²³²), tieto pojmy patrili k najčastejšie použitým slovám. Ďalšie slová (ignorovať, pomoc a venovať sa) boli zhodné s prvou skupinou študentov a študentiek, hodnotiace adjektíva však v tejto skupine neboli natoľko frekvencované. Starší študenti a študentky mali tendenciu prepájať sledované javy s poznatkami o riadení školskej triedy, svedčí o tom aj použitá terminológia (boj o pozornosť, boj o moc, cieľ, dôsledky alebo odplata).

²³² Dreikurs, Grunwald, & Pepper, 1998

Učiteľské kompetencie sa vyvíjajú v čase, učitelia a učiteľky sa učia ako používať svoje profesijné znalosti efektívnejšie. Nedeje sa to však len v dôsledku dlhšej pedagogickej praxe, môže k tomu prispieť aj pregraduálna učiteľská príprava. Podobne ako iní autori a autorky²³³ sme zistili rozdiely v popise školskej situácie medzi bakalárskymi a magisterskými študentmi a študentkami učiteľstva. Rozdiely sme zaznamenali v kvantitatívnej aj obsahovej rovine ich prejavu. Wolff a kolektív²³⁴ zistili, že skúsenejší učitelia a učiteľky pri popise školských situácií používajú viac slov popisujúcich aktivitu a mentálne procesy, predpokladajú, že voľba slov v tomto prípade poskytuje informácie o myslení, kognitívnom spracovaní a selektívnej pozornosti pri sledovaní diania v triede.

Na základe výsledkov našej štúdie môžeme konštatovať, že sme zistili rozdiely v kognitívnom spracovaní sledovanej školskej situácie medzi bakalárskymi a magisterským študentmi a študentkami. Podobne ako začínajúci a skúsení učitelia a učiteľky²³⁵, aj tu sa menej skúsení študenti a študentky zameriavali viac na kontext situácie, kým ich skúsenejších kolegovia a kolegyne venovali priestor aj príčinám a riešeniam situácie. Keďže najmenej rozvinuté komentáre sme v oboch skupinách našli v kategórii interpretácie, považujeme za dôležité rozvíjať najmä v psychologických predmetoch schopnosť študentov a študentiek porozumieť interindividuálnym rozdielom a správaniu detí.

5.2.1 Výhody a limity písomného komentovania videa vo výskume profesijného videnia

Písomné komentovanie videa môže priniesť cenné informácie o tom, ako sa mení pohľad na rovnaké situácie v priebehu kariérového cyklu učiteľa/učiteľky. Hoci voľba slov použitých

²³³ Gold & Holodynski, 2017; Kiemer & Kollar, 2017

²³⁴ Wolff et al., 2016

²³⁵ Wolff, Jarodzka, & Boshuizen, 2017

v komentároch je istým ukazovateľom rozdielov v kognitívnom spracovaní a zameraní selektívnej pozornosti medzi skupinami²³⁶, má tento výskumný prístup aj určité obmedzenia. Predovšetkým písomná forma výpovede vedie k redukcii informácií v porovnaní s ústnymi výpoveďami, písomné naratíva sú stručnejšie, častejšie v nich môže dochádzať k zovšeobecneniu alebo nálepkovaniu.

Ústne ani písomné výpovede taktiež neposkytujú objektívnu a vyčerpávajúcu informáciu o tom, na ktoré objekty konkrétne bola vizuálna pozornosť pri sledovaní videa zameraná, či respondent/ka skutočne vypovedá o všetkých javoch, na ktoré zamerala/a pozornosť, alebo či kognitívne spracúva len niektoré. Zistené rozdiely medzi skupinami taktiež nie sú zrkadlom toho, ako budú respondenti a respondentky v konkrétnych situáciách reagovať.

5.3 Sledovanie pohybov očí ako metóda výskumu profesijného videnia učiteľ'ov a učiteľiek

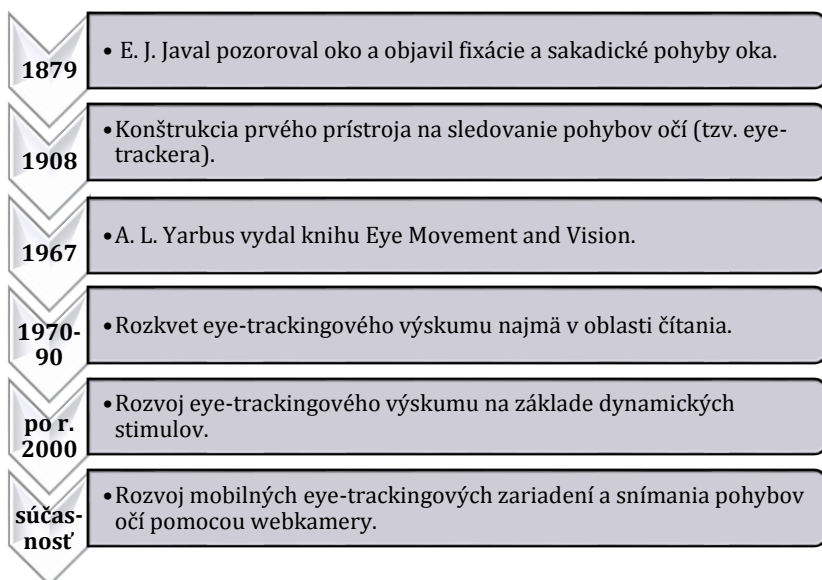
Tradičné výskumy profesijného videnia sú realizované formou ústneho alebo písomného komentovania videozáznamu (bližšie v kapitole 1). Istý prelom v týchto výskumoch priniesla technológia sledovania pohybov očí (*angl. eye-tracking*). Prvé poznatky o pohyboch očí, ktoré viedli k rozvoju tzv. eye-trackingovej technológie, priniesol francúzsky oftalmológ Louis Émile Javal²³⁷. Voľným pozorovaním oka odlíšil tzv. sakády a fixácie, teda rýchle pohyby oka, ktoré sa striedajú so „zastaveniami“ oka na určitom podnete. Ruský psychiater Alfred L. Yarbus popísal v roku 1967 vo svojej knihe vzťah medzi fixáciami a zameraním pozornosti. Tieto zistenia priniesli rozmach výskumu pohybov očí napr. pri čítaní a ďalších kognitívnych procesoch. Popri statických stimuloch, akými sú napr. obrázky alebo texty, dokážu súčasné eye-trackingové

²³⁶ Wolff et al., 2016

²³⁷ Carrasco, 2011; Rakoczi, 2012; Kowler, 2011

technológie zaznamenávať aj pohyb oka pri sledovaní dynamických podnetov, videa alebo reálnych situácií (obr. 38).

V súčasnosti nachádza technológia sledovania pohybov očí široké uplatnenie v priemysle, informatike, marketingu aj v psychologickom a pedagogickom výskume²³⁸. Umožňujú to moderné zariadenia, ktoré fungujú na princípe infračerveného žiarenia. Zariadenie vysiela neviditeľné žiarenie smerom k osobe, sníma odraz žiarenia na rohovke oka a podľa zmien v odraze vypočíta zameranie pohľadu. Základom pre výskum metódou eye-trackingu sú dva predpoklady²³⁹: a) hypotéza bezprostrednosti, podľa ktorej kognitívne procesy vyhodnocovania nastávajú bezprostredne po vizuálnom príjme, b) hypotéza oko-mozog, ktorá hovorí, že objekty sa udržia len tak dlho vo vizuálnom ohnisku, pokiaľ trvá záujem, poprípade kým sú kognitívne spracovávané.



Obr. 38 História skúmania pohybov očí

²³⁸ Jacob, 1990; Yang, Chang, Chien, & Tseng; Uzzaman & Joordens, 2011

²³⁹ Rakoczi, 2012

Technológia sledovania pohybov očí sa v psychológii používa napr. pri výskume čítania, identifikácie tváre a emócií, vizuálneho vyhľadávania alebo spracovávania rôznych druhov informácií²⁴⁰, pretože poskytuje objektívne dáta o kognitívnych procesoch skúmaných osôb, o tom, ako sa pozerajú na určité vizuálne stimuly²⁴¹. Záznam pohybu oka pri sledovaní špecifických podnetov teda môže poskytnúť výskumníkom a výskumníčkam informácie o tom, na aké podnety zameriavajú skúmané osoby svoju vizuálnu pozornosť, príp. ako dlho sa na jednotlivé podnety sústredia. Práve tento aspekt skúmania pohybov oka sa využíva aj pri výskumoch profesionálneho videnia a profesionálneho rozvoja resp. tzv. expertného videnia.

Gegenfurtner, Lehtinen a Säljö²⁴² popísali tri teórie, ktoré vysvetľujú rozdiely v kognitívnom spracovaní profesionálne špecifických situácií medzi začínajúcimi a skúsenými predstaviteľmi a predstaviteľkami rôznych profesií. Vychádzali pritom z poznatkov kognitívnej psychológie a analýzy jednotlivých kognitívnych procesov (tab. 23). **Teória dlhodobej pracovnej pamäti** predpokladá rýchlejšie spracovanie informácií u expertov a expertiek ako u menej skúsených pracovníkov a pracovníčok. **Hypotéza redukcie informácií** vychádza z predpokladu, že experti a expertky dokážu zamerať selektívnu pozornosť na relevantné javy a dokážu ich kognitívne vyhodnotiť za kratší čas. **Holistický model vnímania** vychádza z hypotézy, že experti a expertky vnímajú podnety globálnejšie vďaka rozšíreniu vizuálneho poľa a schopnosti tzv. parafoveálneho spracovania. Z týchto hypotéz vychádzajú viaceré výskumy expertnosti v rôznych profesiách, ktoré boli realizované pomocou eye-trackingovej technológie²⁴³

²⁴⁰ Duchowski, 2002

²⁴¹ pozri napr. Hooge & Erkelens, 1999 alebo Uzzaman & Joordens, 2011

²⁴² Gegenfurtner, Lehtinen, & Säljö, 2011

²⁴³ pozri napr. Haider & Frensch, 1999 alebo Khan, Tien, Atkins, Zheng, Pantou, & Meneghetti, 2012

Tab. 23 Teórie expertnosti v oblasti vizuálnej pozornosti²⁴⁴

Teória	Výskumný predpoklad	Operacionalizácia premenných
Teória dlhodobej pracovnej pamäti	rýchlejšie spracovanie informácií u expertov a expertiek	dĺžka fixácií
Hypotéza redukcie informácií	zameranie selektívnej pozornosti na relevantné javy u expertov a expertiek	počet fixácií dĺžka fixácií
Holistický model vnímania	Globálna analýza podnetov prostredníctvom rozšíreného vizuálneho poľa a parafoveálneho spracovania	čas do prvej fixácie dĺžka sakád

V našom výskumnom projekte²⁴⁵ sme sa zamerali na profesijné videnie učiteľov a učiteľiek vo vzťahu k riešeniu náročných situácií v školskej triede²⁴⁶. Analýza profesijného videnia učiteľov a učiteľiek ponúka cenné údaje o ich profesijnom usudzovaní v didaktickej rovine vyučovania, ale aj v rovine interakcií v triede, citlivosti k dynamike školskej triedy, individuálnym osobitostiam v prejavoch správania žiakov a žiačok a pod. Naším výskumným zámerom je rozšíriť tradičné metodologické postupy výskumu profesijného videnia o analýzu pohybov očí a zamerania pohľadu pri sledovaní diania v triede.

Videá zo školských tried relatívne málo štruktúrovaným podnetovým materiálom. Nachádzame v nich mnohé rôznorodé – vizuálne podnety, ktoré môžu byť statické alebo dynamické, ale aj

²⁴⁴ Gegenfurtner, Lehtinen, & Säljö, 2011

²⁴⁵ Výskum je realizovaný v rámci projektu VEGA 1/0409/17 Osobnosť a profesijné videnie učiteľov a učiteľiek vo vzťahu k riešeniu náročných situácií v školskej triede v období tranzitu do praxe (riešiteľský kolektív: L. Sokolová, M. Lemešová, Z. Jursová Zacharová, S. Harvanová, K. Minarovičová, E. Brozmanová, P. Hlaváč, & E. Kuric).

²⁴⁶ spracované podľa Sokolová & Hlaváč, 2018 a Sokolová & Lemešová, 2018

podnety zvukové, ktoré vždy nevieme ľahko priradiť k podnetom vizuálnym. Úlohou učiteľa/učiteľky je vedieť sa v takomto podnetovom poli zorientovať, zaregistrovať relevantné podnety (selektívna pozornosť), identifikovať a interpretovať tieto podnety (usudzovanie založené na poznatkoch) a v reálnej školskej situácii na ne potom adekvátne reagovať.²⁴⁷ Pri bežnom pozorovaní školskej triedy sú nám údaje o zameraní vizuálnej pozornosti dostupné len z výpovedí pozorovateľov a pozorovateľiek. Nedožadujeme sa však, ako rýchlo si dokážu všimnúť rôzne aspekty diania v triede a ako dlho jednotlivé javy sledujú, príp. aký je vzťah medzi selektívnou pozornosťou a následným usudzovaním o dianí v triede.

5.3.1 Pilotná štúdia²⁴⁸

Keďže príprava a analýza dát z výskumu realizovaného pomocou technológie sledovania pohľadu a očných pohybov je komplexný a náročný proces, zrealizovali sme pred samotným výskumom pilotnú štúdiu, ktorej cieľom bolo predovšetkým zmapovať organizačné, technické a časové špecifiká priebehu štúdie a posúdiť možnosti a limity analýzy získaných dát. Pilotnú štúdiu sme, rovnako ako následné testovanie, realizovali v UXI Group Lab na Fakulte informatiky a informačných technológií Slovenskej technickej univerzity (obr. 39). Zúčastnilo sa jej 15 dospelých osôb (5 mužov a 10 žien), študentov/študentiek, resp. učiteľov/učiteľiek Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave a Fakulty informatiky a informačných technológií Slovenskej technickej univerzity. Výber vzorky bol dostupný, našim cieľom bolo, aby táto vzorka bola rôznorodá z hľadiska študijného zamerania, veku a pohlavia, aby sme získali rôzne pohľady na problémy v oblasti technického zázemia štúdie. Na zaznamenanie pohľadu boli použité zariadenia Tobii X2-60 so vzorkovacou frekvenciou 60 Hz. Účastníci

²⁴⁷ Sokolová & Hlaváč, 2018

²⁴⁸ Detailné údaje o pilotnej štúdií boli publikované v Sokolová & Hlaváč, 2018.

a účastníčky mali k dispozícii monitory s rozlíšením 1920x1200px a slúchadlá, aby mohli absolvovať štúdiu viacerí súčasne.



Obr. 39 Eye-trackingová štúdia v UXI Group Lab na Fakulte informatiky a informačných technológií Slovenskej technickej univerzity²⁴⁹

Najskôr prebehlo spoločné inštruovanie a kalibrácia zariadení²⁵⁰. Výsledky kalibrácie každého účastníka/účastníčky sme individuálne skontrolovali. Celá štúdia bola vytvorená v prostredí Tobii Studio 3.4.8, kde každý/a účastník/účastníčka ďalej postupoval/a vlastným tempom. V rámci štúdie boli premietané štyri videosekvencie (spolu 15 minút a 15 sekúnd) zo školských tried bežných základných škôl²⁵¹. Po každej sekvencii sa zobrazilo textové pole, do ktorého účastníci a účastníčky uvádzali svoje postrehy a komentáre k sledovanej ukážke. Jednotlivé ukážky sa účastníkom a účastníckam zobrazovali v náhodnom poradí. Počas celej štúdie (sledovania videa aj písania komentárov) boli zaznamenávané pohyby ich očí. Keď ukončili sledovanie videa, nasledovala spoločná diskusia zameraná na zhodnotenie priebehu štúdie, porozumeniu jednotlivých krokov, technické zázemie a pod.

²⁴⁹ Fotografia bola získaná počas realizácie výskumu so súhlasom účastníkov a účastníčok.

²⁵⁰ Hansen & Ji, 2010

²⁵¹ Bližšie o videách a postupe ich výberu pojednávame v Sokolová, Lemešová, & Harvanová, 2019.

5.3.2 Spracovanie záznamu pohybov očí

V minulosti sa výskum pomocou eye-trackingovej technológie zameriaval najmä na statické stimuly, preto boli postupy analýzy vytvorené najmä pre dáta získané zo sledovania statických podnetov – napr. obrázkov, textov a pod. Nástroje pre analýzu dynamických stimulov, akým je videozáznam, však majú isté limity a často nie sú také efektívne²⁵². Interpretácia a spracovanie dynamických dát je však pomerne náročný proces²⁵³. Záznam pohľadu je možné vizualizovať v reálnom čase, ale bežnejšie je dáta ukladať a následne spracovať v podobe kvantitatívnych metrík sledovania pohľadu²⁵⁴.

Dáta z pilotnej štúdie²⁵⁵ boli spracované v prostredí Tobii Studio, ktoré umožňuje spracovať aj dáta zo sledovania dynamických stimulov: definovať dynamické oblasti záujmu, spracovať z nich potrebné metriky a generovať animované vizualizácie²⁵⁶. Najprv bolo potrebné definovať tzv. oblasti záujmu (*angl. areas of interest, resp. AOs*), na základe ktorých je potom možné generovať ďalšie údaje pre kvantitatívnu analýzu dát. Prístupy k definovaniu oblastí záujmu sú rôzne. Yamamoto a Imai-Matsumura²⁵⁷ stanovili len dve oblasti záujmu. Zamerali sa na dvoch konkrétnych žiakov a zisťovali, či budú účastníci a účastníčky výskumu tieto deti sledovať viac, keď ich vopred upozornia na správanie detí. Pohľady pre zvyšok triedy v tomto výskume neanalyzovali. Van den Bogert a kolektív²⁵⁸ si rozdelili triedu na oblastí záujmu (nepravidelné mnohoholníky), ktoré zahŕňali všetky deti v triede. Wolff a kolektív²⁵⁹ aplikovali iný spôsob určenia oblastí záujmu, celý

²⁵² Kurzhals & Weiskopf, 2013

²⁵³ Bojko & Adamczyk, 2010; Rakoczi, 2012

²⁵⁴ Tobii, 2016

²⁵⁵ Sokolová & Hlaváč, 2018

²⁵⁶ Tobii, 2016; Kurzhals & Weiskopf, 2013

²⁵⁷ Yamamoto & Imai-Matsumura, 2013

²⁵⁸ van den Bogert et al., 2014

²⁵⁹ Wolff et al., 2016

záber triedy si rozdelili na rovnomernú štvorcovú sieť 8x8 štvorcov a každý štvorec vyhodnocovali ako samostatnú oblasť záujmu.

Pri použití videa školskej triedy ako podnetového materiálu je limitujúcim faktorom najmä dynamika jednotlivých objektov. Žiaci a žiačky sa môžu premiestniť, približovať sa alebo vzd'alovať od iných. Z našej analýzy dát z pilotnej štúdie vyplynulo, že je potrebné oblasti záujmu definovať ako dynamické plochy, ktoré kopírujú v čase aktivitu jednotlivých žiakov/žiačok alebo skupín v triede. Ak by sme stanovili oblasti záujmu staticky podľa úvodného záberu videa, dynamika objektov by skreslila kvantitatívnu analýzu údajov za jednotlivé oblasti záujmu. Na základe pracovnej analýzy dát z pilotnej štúdie²⁶⁰ sme zvolili pre definovanie oblastí záujmu rovnaký postup ako van den Bogert a kolektív²⁶¹, ktorý umožňuje zachytiť všetkých žiakov resp. skupiny žiakov v triede, nepravidelné mnohouholníky sme však definovali dynamicky, takže menia svoj tvar v čase podľa pohybu detí v triede (obr. 40). Východiskom pre ich definovanie bola obsahová analýza videosekvencií²⁶².



Obr. 40 Oblasti záujmu²⁶³

²⁶⁰ Sokolová & Hlaváč, 2018

²⁶¹ van den Bogert et al., 2014

²⁶² Sokolová, Lemešová, & Harvanová, 2018

²⁶³ Sokolová & Hlaváč, 2018

Tobii Studio ponúka základné spracovanie záznamu pohybov očí v podobe niekoľkých kvantitatívnych metrík. Tieto metriky vychádzajú predovšetkým z analýz fixácií pohľadu na niektorú časť podnetového poľa. Pri fixáciách analyzujeme ich počet, dĺžku, alebo čas do prvej fixácie. Podobne možno kvantitatívne vyhodnocovať aj tzv. návštevy (*angl. visits*) jednotlivých oblastí záujmu, t.j. „časové intervaly medzi prvou fixáciou a koncom poslednej fixácie na danej oblasti záujmu, kedy nebola zaznamenaná žiadna fixácia mimo tejto oblasti záujmu“²⁶⁴. Na základe výsledkov doteraz realizovaných štúdií²⁶⁵ a analýzy dát z pilotnej štúdie sme zvolili päť kvantitatívnych metrík, ktoré možno štatisticky porovnávať medzi jednotlivými videami a skupinami respondentov a respondentiek v závislosti typu situácie na videu, od dĺžky pedagogickej praxe, pohlavia, učiteľskej aprobácie a pod.: počet fixácií a dĺžku fixácií za jednotlivé oblasti záujmu a celkovo za každú videosekvenciu a tzv. gini koeficient alebo Giniho koeficient²⁶⁶. Gini koeficient vyjadruje mieru rovnomernej distribúcie pohľadu v rámci podnetového poľa. Dosahuje hodnoty od 0 (t.j. ideálna distribúcia, kde všetky oblasti záujmu dosahujú rovnaký počet fixácií) po 1 (t.j. nerovnomerná distribúcia, kde jedna oblasť záujmu získala všetky fixácie daného pozorovateľa/pozorovateľky a ostatné oblasti záujmu nezískali žiadne fixácie). Vo všeobecnosti možno povedať, že nízky gini koeficientu predstavuje schopnosť učiteľa/učiteľky rovnomerne distribuovať pozornosť a monitorovať dianie v triede²⁶⁷. Gini koeficient je vlastne číselným vyjadrením Lorenzovej krivky (obr. 41), ktorá predstavuje rozdiel medzi ideálnou a skutočnou distribúciou. Bežne sa tento spôsob vizualizovania distribúcie používa v ekonómii na vyjadrenie rozloženia majetku alebo výšky príjmu v populácii. Pri analýze dát o rozložení vizuálnej pozornosti

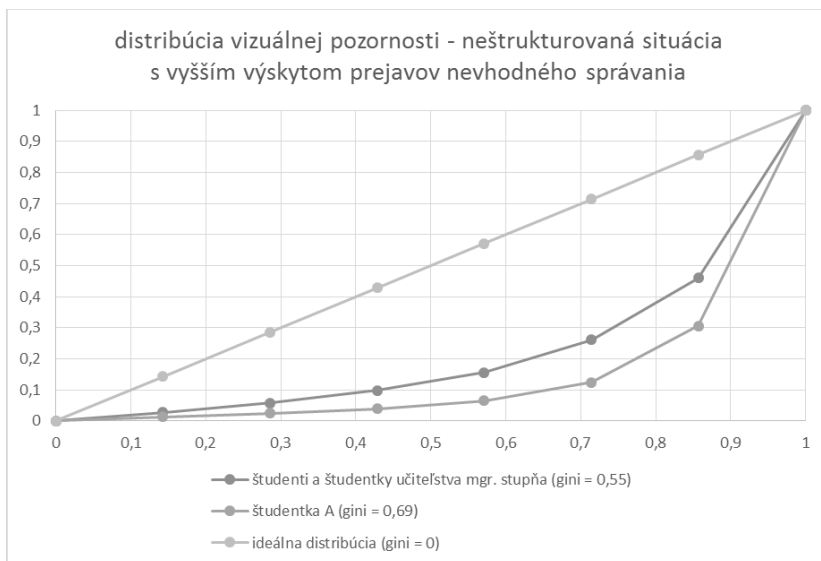
²⁶⁴ Tobbi, 2016, s. 111

²⁶⁵ Cortina et al., 2015; van den Bogert et al., 2014; Wolff et al., 2016; Yamamoto & Imai-Matsumura, 2013

²⁶⁶ Gini, 1921

²⁶⁷ Cortina et al., 2015

umožňuje konfrontovať deskriptívnu analýzu vizualizácií s kvantitatívnymi dátami.



Obr. 41 Lorenzova krivka distribúcie vizuálnej pozornosti²⁶⁸

Vizuálne spracovanie záznamu pohľadu umožňuje kvalitatívnu analýzu sledovania podnetov u jednotlivcov alebo skupín. Agregované dáta možno vizualizovať v troch formátoch. **Teplotná mapa** (angl. *heat map*) je založená na zobrazovaní, ktoré sa podobá termovízii, farebnosť reprezentuje počet a dĺžku fixácií. Tmavšie zafarbenie predstavuje oblasť s najvyšším počtom a dĺžkou zamerania pohľadu (obr. 42). Teplotná mapa je jednoduchým spôsobom prezentovania dát²⁶⁹, môže viesť k povrchným záverom²⁷⁰, pretože teplotné mapy zobrazujú, kam sa

²⁶⁸ Táto Lorenzova krivka vyjadruje distribúciu vizuálnej pozornosti jednej študentky učiteľstva a celej skupiny študentov a študentiek mgr. stupňa pri sledovaní videa zo školskej triedy (bližšie pozri v Sokolová & Hlaváč, 2019).

²⁶⁹ Bojko, 2009

²⁷⁰ Bojko & Adamczyk, 2010; Rakoczi, 2012

účastník/účastníčka výskumu pozerá, ale nie sú dostatočným zdrojom informácií o kognitívnom spracovaní pozorovaného pre vysvetlenie a analýzu pohľadu²⁷¹.



Obr. 42 Teplotná mapa²⁷²

Pri sledovaní videa môže mať teplotná mapa dynamickú podobu – t.j. videozáznam zamerania pohľadu. Kvalitatívna analýza videozáznamu pohľadu je pomerne náročná, najmä pri väčšej výskumnej vzorke. Agregovaná statická teplotná mapa, vytvorená za celé video, zase ponúka len zjednodušený obraz distribúcie pohľadu. Preto tieto mapy používame len ako vizuálne doplnenie kvantitatívnej analýzy. Ďalšou možnosťou vizualizácie sú tzv. **zhluky** (angl. *clusters*). Ide o grafické reprezentácie oblastí s najvyššou koncentráciou zamerania pohľadu. Zhluky sa používajú napr. ako základ pre definovanie oblastí záujmu²⁷³. Posledným typom grafickej vizualizácie je **graf sekvencie pohľadu** (angl. *gaze plot*). Ten je vlastne záznamom poradia a pozície fixácií. Má podobu bodov s číselným označením, ktoré možno, podobne ako v prípade teplotnej mapy, pre dynamické podnety (videá) zobrazovať

²⁷¹ Bojko, 2009

²⁷² Sokolová & Hlaváč, 2018

²⁷³ Tobii, 2016

animovane. Veľkosť bodu predstavuje dĺžku fixácie a číslo je záznamom o poradí fixácie²⁷⁴. Graf sekvencie pohľadu je vhodné použiť pri kvalitatívnej analýze pohľadu jednej skúmanej osoby alebo skupiny (obr. 43). Pri väčšom súbore je však opäť táto vizualizácia neprehľadná.



Obr. 43 Graf sekvencie pohľadu²⁷⁵

5.3.3 Rozdiely vo vnímaní diania v školskej triede v kontexte kariérového cyklu

Z doteraz realizovaných výskumov (tab. 24) pomocou technológie sledovania pohybov očí vyplýva, že sú odlišnosti v pohľade na školskú triedu najmä v závislosti od dĺžky pedagogickej praxe účastníkov a účastníčok výskumu. Tieto zistenia potvrdzujú najmä teóriu redukcie informácií a dlhodobej pracovnej pamäti²⁷⁶, pretože skúsení učitelia a učiteľky fixujú jednotlivé stimuly v triede obvykle kratšie, ako tí menej skúsení²⁷⁷.

²⁷⁴ Tobii, 2016

²⁷⁵ Sokolová & Hlaváč, 2018

²⁷⁶ Gegenfurtner, Lehtinen, & Säljö, 2011

²⁷⁷ Van den Bogert et al., 2014

Tab. 24 Vybrané výskumy profesijného videnia vo vzťahu k riadeniu školskej triedy s použitím technológie sledovania pohybov očí

Štúdia	Krajina	N	Premenné	Technológia
Yamamoto & Imai-Matsumura, 2013	Japonsko	43	počet a dĺžka fixácií	Tobii T6 a T120 s rozlíšením 60Hz
van den Bogert et al., 2014	Holandsko	14	počet a dĺžka fixácií	Tobii 1750
Cortina et al., 2015	USA	24	počet fixácií a GINI koeficient distribúcie	mobilné eye-trackingové okuliare ASL
Wolff et al., 2016	Holandsko	67	počet fixácií a návštev	SMI systém a rozlíšením 250Hz
Stürmer et al., 2017	Nemecko	7	počet a dĺžka fixácií	mobilné eye-trackingové okuliare SMI
Sokolová et al., 2018 ²⁷⁸	Slovensko	106	dĺžka fixácií počet fixácií GINI koeficient	Tobii X2-60 s rozlíšením 60Hz

V našom výskumnom dizajne sme sa rozhodli porovnať najmä rozdiely medzi študentmi a študentkami na bakalárskom a magisterskom stupni štúdia a tieto výsledky konfrontovať aj s výsledkami psychologickkej diagnostiky a dotazníkového zisťovania vnímania rôznych náročných situácií v školskej triede. Študentom/študentkám učiteľ'stva a učiteľ'om/učiteľ'kám v praxi (tab. 25) boli administrované nasledujúce dotazníky a inventáre:

- Dotazník vnímania nevhodného správania v školskej triede²⁷⁹
- Obrázkový test školských situácií²⁸⁰

²⁷⁸ Výskum je realizovaný v rámci projektu VEGA 1/0409/17 Osobnosť a profesijné videnie učiteľ'ov a učiteľiek vo vzťahu k riešeniu náročných situácií v školskej triede v období tranzitu do praxe (riešiteľ'ský kolektív: L. Sokolová, M. Lemešová, Z. Jursová Zacharová, S. Harvanová, K. Minarovičová, E. Brozmanová, P. Hlaváč, & E. Kuric).

²⁷⁹ Geving, 2007

- Dotazník empatie²⁸¹
- Dotazník stratégií zvládania záťaže SVF78²⁸²
- Bochumský inventár profesijných charakteristík osobnosti²⁸³

Tab. 25 Prehľad výskumnej vzorky dotazníkovej štúdie²⁸⁴

	N	Vek	Pohlavie		Špecializácia	
			muži	ženy	primárne vzdelávanie	sekundárne vzdelávanie
Bc. stupeň štúdia	274	21.76	23	251	107	167
Mgr. stupeň štúdia	181	25.07	17	164	65	116
Učítelia a učiteľky v praxi	176	35.09	10	166	85	91
SPOLU	631	27.03	50	580	257	374

V porovnaní osobnostných profilov sme medzi skupinami nezaznamenali výrazné rozdiely²⁸⁵. Rozdiely sme však zaznamenali v hodnotení nevhodného správania detí v škole²⁸⁶. Participanti a participantky vnímajú prejavy správania uvedené v dotazníku²⁸⁷ ako skôr stresujúce ($M = 2.602$; $SD = 0.485$; $Mdn = 2.652$). Najvyššiu mieru stresu pripisujú správaniu, ktoré zahŕňa prvky agresivity a násilia, potenciálne ohrozuje zdravie alebo majetok; a ďalej správaniu, ktoré je zamerané proti učiteľ'ovi/učiteľke, je ponižujúce

²⁸⁰ Lemešová & Sokolová, 2014

²⁸¹ Baron-Cohen & Wheelwright, 2004

²⁸² Janke & Erdmann, 2003

²⁸³ Hossiep & Paschen, 2007

²⁸⁴ Sokolová & Lemešová, 2018

²⁸⁵ Výsledky osobnostnej diagnostiky sa priamo netýkajú tejto štúdie profesijného videnia a budú publikované samostatne.

²⁸⁶ Detailné výsledky sú publikované v Sokolová, Lemešová, & Harvanová, 2019.

²⁸⁷ Prehľad položiek a priemerných skóre uvádzame v prílohe 9.

alebo znižuje jeho/jej autoritu. Pri porovnaní skupín na základe pedagogických skúseností sme identifikovali významné rozdiely v 38 zo 46 sledovaných kategórií správania (Príloha 9). Veľkosť účinku týchto rozdielov je nízka ($\eta^2 < 0,060$) alebo stredne veľká ($\eta^2 < 0,140$). Rozdiel zaznamenávame aj v porovnaní priemerného skóre všetkých prejavov správania ($H = 30,601$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,046$). Vo väčšine prípadov sme výraznejšie rozdiely vo vnímaní nevhodného správania zistili u študentov a študentiek magisterského stupňa štúdia, ktorí v predchádzajúcom semestri štúdia absolvovali didakticky zamerané predmety a kurzy pedagogickej praxe. Išlo prevažne o študentov a študentky končiaceho magisterského ročníka, ktorí mali v krátkom čase nastúpiť do učiteľskej praxe.

V druhej fáze výskumu sa časť vyššie uvedenej výskumnej vzorky ($N = 106$, tab. 26) zúčastnila štúdie sledovania pohybov očí pri pozorovaní videa zo školskej triedy. Študentom/študentkám učiteľstva a učiteľom/učiteľkám v praxi sme, rovnako ako v pilotnej štúdií, premietli štyri videosekvencie (spolu 15 minút a 15 sekúnd) zo školských tried 2. stupňa bežných základných škôl v Bratislave. Prvá sekvencia predstavovala štruktúrovanú školskú situáciu, v ktorej sa odohrávalo len minimum rušivých momentov. Druhá sekvencia naopak predstavovala neštruktúrovanú situáciu, kde dochádzalo k viacerým rušivým momentom paralelne. Sekvencie 3 a 4 predstavovali pološtruktúrované situácie, kde časť žiakov a žiačok pôsobila rušivo alebo nesústredene a bolo možné ich identifikovať v ukážke²⁸⁸. Po každej sekvencii sa zobrazilo textové pole, do ktorého účastníci a účastníčky uvádzali svoje postrehy a komentáre k sledovanej ukážke.

²⁸⁸ bližšie v Sokolová, Hlaváč, Harvanová, & Lemešová (v recenznom konaní)

Tab. 26 Prehľad výskumnej vzorky štúdie sledovania pohybov očí

Bakalári	Magistri	Učiteľky a učители
n = 43	n = 46	n = 17
priemerný vek 21 rokov	priemerný vek 24 rokov	priemerný vek 39 rokov (priemerná prax 13 rokov)
N = 106 (priemerný vek 25.3 roka)		

Získané dáta umožňujú porovnávať pohľad na školskú triedu z kvantitatívneho aj kvalitatívneho hľadiska. Z hľadiska kvantitatívneho sme porovnávali dĺžku a počet fixácií v jednotlivých sekvenciách medzi skupinami. Štatisticky významné rozdiely sme zistili najmä v pološtruktúrovaných situáciách, kde sa prejavili podobné trendy ako v predchádzajúcich výskumoch. Tendenciu rýchlejšie vyhodnocovať situácie pozorujeme už pri porovnaní študentov a študentiek na bakalárskom a magisterskom stupni. Rozdiely medzi jednotlivými kariérovými stupňami pozorujeme, podobne ako Wolff a kolektív²⁸⁹, aj vo verbálnych komentároch k videám, ktoré sa medzi jednotlivými skupinami odlišujú v kvantitatívnej aj kvalitatívnej rovine²⁹⁰. V situáciách málo štruktúrovaných, v ktorých sa ťažko orientuje, sme naopak medzi skupinami zaznamenali len minimálne rozdiely²⁹¹. Podobne ako v dotazníkovom výskume vnímania školských situácií²⁹² (príloha 9), aj v porovnaní počtu fixácií evidujeme odlišnosti v pohľade na školskú triedu a nevhodné správanie u študentov a študentiek magisterského stupňa. Predpokladáme, že tieto rozdiely odrážajú tenzie spojené s vývinovým a profesijným tranzitom²⁹³ (pozri aj v kapitole 5.1).

²⁸⁹ Wolff et al., 2017

²⁹⁰ bližšie v Lemešová & Brozmanová, 2019

²⁹¹ bližšie v Sokolová, Hlaváč, Harvanová, & Lemešová (v recenznom konaní)

²⁹² Sokolová, Lemešová, & Harvanová, 2019

²⁹³ Sokolová, Lemešová, & Harvanová, 2019

Kvalitatívne porovnanie teplotným máp (tab. 27), umožňuje porovnať zóny s najvyššou koncentráciou vizuálnej pozornosti účastníkov a účastníčok výskumu a takisto distribúciu ich vizuálnej pozornosti medzi jednotlivé objekty (žiakov a žiačky v triede). Z pohľadu na teplotné mapy v tab. 27 je zjavné, že skúsení učitelia a učiteľky distribuujú svoju pozornosť po triede, kým menej skúsení študenti a študentky viac fixujú jednotlivých žiakov a žiačky. V sekvencii 2, ktorá predstavuje neštruktúrovanú situáciu s väčším výskytom rušivého správania je však fixácia jednotlivcov aj u menej skúsenej skupiny nižšia, čo pravdepodobne súvisí s tendenciou vyhľadávať aktívne zdroj rušivého správania.







Údaje o distribúcii vizuálnej pozornosti sme analyzovali aj pomocou gini koeficientu a Lorenzovej krivky. Rozloženie pozornosti medzi jednotlivými oblasťami záujmu sa líši v závislosti od typu sledovanej školskej situácie. V jasne štruktúrovanej školskej situácii distribuujú účastníci a účastníčky štúdie pozornosť rovnomernejšie ako v situácii, keď dochádza k vyššiemu výskytu prejavov nevhodného správania²⁹⁴. Okrem vplyvu situácie pozorujeme však pri analýze rozloženia vizuálnej pozornosti výrazné interindividuálne rozdiely vo všetkých troch kariérových skupinách. Podobné rozdiely medzi jednotlivými situáciami sme zaznamenali aj vo verbálnych komentároch k jednotlivým videám²⁹⁵ Tieto rozdiely je možné interpretovať nielen v kontexte pedagogických skúseností, ale aj v súvislosti s osobnostným profilom²⁹⁶.

²⁹⁴ Pre porovnanie pozri grafy distribúcie pozornosti v prílohe 10.

²⁹⁵ pozri v Lemešová & Brozmanová, 2019

²⁹⁶ Tieto dáta bližšie analyzujeme v Sokolová, Hlaváč, Jursová Zacharová, & Minarovičová (v recenznom konaní) a Sokolová & Hlaváč, 2019.

Tab. 27 Kvalitatívne porovnanie teplotných máp medzi skupinami²⁹⁷

Sek.	Sekvencia 1 (štruktúrovaná situácia)	Sekvencia 2 (neštruktúrovaná situácia)
Bc.		
Mgr.		
Uč.		

5.3.3 Výhody a limity sledovania pohybov očí vo výskume profesijného videnia

Výsledky tejto výskumnej štúdie opäť potvrdzujú, že profesijné videnie je komplexný jav, ktorý je optimálne skúmať rôznymi metódami, aby sme získali ucelený obraz o tom, ako v jednotlivých fázach kariérového vývinu učiteľa a učiteľky vnímajú dianie v triede.

Potenciál technológie sledovania pohľadu a pohybov očí vo výskume profesijného videnia učiteľov a učiteliek spočíva

²⁹⁷ Upravené podľa Sokolová, Hlaváč, Harvanová, & Lemešová (v recenznom konaní).

predovšetkým v tom, že umožňuje získať objektívne dáta o spracovaní vizuálnych podnetov, zameraní a distribúcii pohľadu. Schopnosť monitorovať dianie v triede a distribuovať rovnomerne pozornosť medzi rôzne skupiny žiakov a žiačok patrí medzi dôležité kompetencie učiteľa/učiteľky²⁹⁸, tradičnými metódami však tento aspekt profesijného videnia nedokážeme objektívne analyzovať. Okrem výskumného potenciálu sú skúsenosti s technológiou sledovania pohľadu aj podnetom pre použitie eye-trackingu ako nástroja rozvoja učiteľských zručností, spätnej väzby a sebahodnotenia²⁹⁹.

Limitujúcim faktorom je najmä skutočnosť, že pohľad a pohyby očí môžu byť ovplyvnené viacerými individuálnymi špecifikami a premennými (napr. kvalita zraku, okuliare, líčenie), ktoré nemožno v rámci takto dizajnovaného výskumu kontrolovať³⁰⁰. Eye-tracking umožňuje sledovať zameranie pohľadu, no nedokážeme na základe neho interpretovať, ktoré pohľady boli ďalej kognitívne spracované³⁰¹, ani to, prečo bol pohľad zameraný práve na danú oblasť³⁰². Preto si interpretácia dát o zameraní pohľadu a distribúcii pohľadu vyžaduje doplniť tieto dáta o ďalšie charakteristiky respondentov a respondentiek³⁰³. Navyše, keďže je podobných štúdií z učiteľského prostredia zatiaľ pomerne málo, chýbajú štandardy interpretácie týchto dát. Relatívne malé vzorky týchto výskumov môžu viesť k zvýšenému riziku chyby vo výbere vzorky, k nekonzistentným výsledkom v dôsledku odlišného technologického zázemia výskumu a tým pádom k limitovanej replikovateľnosti týchto výskumov. Optimálne spracovanie a interpretácia dát si preto vyžaduje medziodborovú spoluprácu. K ďalším limitom patrí časová a organizačná náročnosť spojená so získavaním respondentov, realizáciou výskumu a interpretáciou dát.

²⁹⁸ Cortina et al., 2015

²⁹⁹ pozri napr. Rakoczi, 2016

³⁰⁰ Rakoczi, 2012

³⁰¹ Rakoczi, 2012

³⁰² Bojko & Adamczyk, 2010

³⁰³ Slanzi, Pizarro, & Velásques, 2017

Napriek vyššie uvedeným úskaliam nespornou výhodou eye-trackingovej technológie vo výskume profesijného videnia je možnosť získať objektívne dáta o zameraní pozornosti účastníkov a účastníčok pri sledovaní diania v školskej triede. Sledovanie pohybov očí má potenciál poskytnúť cenné dáta, ktoré inými metódami nie sú dostupné, ale ich interpretácia si vyžaduje trianguláciu (obr. 44) s údajmi z ďalších metód (demografické údaje, osobnostné a profesijné charakteristiky, výpovede o sledovanom dianí v triede³⁰⁴ a pod.).



Obr. 44 Triangulácia dát v štúdiu sledovania pohybov očí³⁰⁵

³⁰⁴ pozri napr. van Gog, Paas, & van Merriënboer, 2005

³⁰⁵ Sokolová & Lemešová, 2018

Záver

Video v učiteľskej príprave je cenným artefaktom poznania, rozvoja, reflexie a spoznávania. Videá ale nestačí len sledovať, treba s nimi ďalej pracovať. Práca s videami nedokáže nahradiť reálnu terénnu prax v školách, môže ju však vhodne doplniť a stať sa tak mostom medzi teoretickou a praktickou prípravou budúcich učiteľov a učiteľiek.

Použitie videa si vyžaduje expertnosť vyučujúceho v oblasti používania technológií, znalosti teoretického konceptu, ale tiež skúsenosti v oblasti práce so školskou triedou, schopnosť reagovať na rôznorodé situácie a potenciál stať sa pre študentov a študentky sprievodcom na tejto ceste za poznaním a rozvojom učiteľských kompetencií. Otázka výberu videa a metódy práce s ním je teda nielen otázkou relevantnosti k téme a cieľom daného predmetu, ale aj otázkou kompetencií vyučujúcich pre používanie týchto metód.

Cieľom tejto publikácie bolo ponúknuť k diskusii vybrané prístupy a príklady použitia videa vo výučbe a výskume profesijného videnia a učiteľských kompetencií. Z analýz výučby vyplýva, že študenti a študentky učiteľstva všetky metódy práce s videom v rámci vyučovania psychologických predmetov (videopríbehy, vnímanie dynamiky školskej triedy aj analýzy vlastného videa) vnímajú ako zaujímavé, prínosné pre učiteľskú prax, aktivizujúce a inovatívne. Najväčšou výzvou je pre nich nepochybne sledovanie a rozbor vlastného videa, ktoré si vyžaduje pomyselné vykročenie z komfortnej zóny, prekonávanie bariér spojených s nahrávaním a sledovaním seba v pozícii učiteľa/učiteľky. Aj túto skúsenosť však v konečnom dôsledku vnímajú ako prínosnú, rozvíjajúcu a obohacujúcu.

Napriek pozitívnemu hodnoteniu týchto metód zo strany študentov a študentiek, nemôžeme jednoznačne konštatovať, že práca s videami vedie k efektívnejšiemu pôsobeniu budúcich učiteľov a učiteľiek v praxi. Súčasné nastavenie učiteľského vzdelávania poskytuje len veľmi obmedzené možnosti overiť si, či

absolvovanie videotréningu v psychologickej príprave vedie k efektívnejšiemu výkonu a reagovaniu učiteľ'a/učiteľ'ky v triede. Preto sme pri overovaní efektivity takejto výučby odkázali na verbálne výpovede študentov a študentiek, ich reflexie a sebahodnotenie, príp. analýzu ich výstupov.

Výskumné štúdie, ktoré prezentujeme v kapitole 5, poukazujú na možnosti použitia videa vo výskume učiteľ'ských kompetencií a profesijného videnia. V prvej prezentovanej prípadovej štúdii sme konfrontovali hodnotenie videa z výučby vyučujúcou s reflexiou študentky. Z deskriptívneho porovnania vyplýva, že študentka dokázala reflektovať vlastnú výučbu v zhode s evaluátorkou vo väčšine sledovaných kategórií. Rozdiely pripisujeme najmä zvýšenej sebakritickosti, ktorá je spojená so sledovaním vlastného videa.

Výsledky druhej štúdie naznačujú, že skúsenosti a znalosti nadobudnuté počas pregraduálneho štúdia prispievajú k zmenám v oblasti profesijného videnia študentov a študentiek učiteľ'stva. Absolvované predmety, najmä praktického charakteru, pomáhajú študentom a študentkám „vidieť školské situácie inak“, čo sa premieta aj do toho, ako popisujú videá zo školských tried v rovine kvalitatívnej aj kvantitatívnej. Podobne aj v tretej štúdii sledovania očných pohybov sa ukazuje, že študenti a študentky magisterského stupňa štúdia vykazujú rozdiely v selektívnej pozornosti oproti ich mladším kolegom a kolegyniam v rovine zamerania pozornosti (počtu a dĺžky fixácií na jednotlivé oblasti záujmu v triede) aj v rovine distribúcie vizuálnej pozornosti. Limitom prezentovaných štúdií je, podobne ako v mnohých rešpektovaných štúdiách zahraničných autorov a autoriek, obmedzená replikovateľnosť týchto výskumov, nakoľko vznikajú v kultúrnej aj technologicky špecifických podmienkach. Napriek týmto limitom veríme, že publikácia bude inšpiráciou pre ďalšie inovácie v oblasti psychologickej prípravy učiteľ'ov a učiteľiek aj v oblasti výskumu ich sociálno-psychologických kompetencií a profesijného videnia.

autorka

Vecný register

- Americká psychologická
asociácia, 38, 63
andragogika, 54
aplikačné znalosti, 13
artefakty, 27, 29
- cieľ nevhodného správania, 95,
98, 100, 106
ciele psychologického
vzdelávania, 69, 70
citlivosť, 7, 65, 77, 102, 110,
127
časové známky, 45
- Dedoose, 50, 115, 128, 166,
198
deduktívny postup, 41
deklaratívne znalosti, 13
dianie v triede, 19, 34, 44, 49,
106, 118, 154
didaktické kompetencie, 130
didaktické prístupy, 54
didaktika psychológie, 8
diskusia, 42, 143
- edukačná psychológia, 76, 91,
92, 165
edukačné videá, 38
EFPA, 53, 59, 180, 200
emócie, 47, 76, 81, 88, 89, 94,
210
epizodické znalosti, 13
esej, 42
eye-tracking, 20, 46, 179, 181,
185, 193, 195
- face recognition, 47
- Facetime, 49
formatívna perspektíva, 33
funkčné znalosti, 14
- gini koeficient, 145, 149
graf sekvencie pohľadu, 148
gramotnosť, 27, 62, 63, 64, 65,
66, 67, 68, 72, 75, 192, 197
- hlasovacie zariadenia, 45
holistický prístup, 27
- identifikácia, 17, 100, 132, 134
ilustratívny prístup, 27
individuálna psychológia, 93
induktívny postup, 42
inklúzie, 71, 72, 76
inovácia, 71
integratívny prístup, 28
interpretácia, 16, 20, 100, 132,
134, 143, 155, 156
intervencia, 100, 134
- kódovanie, 49, 50
koevaluácia, 43
komentáre, 42, 44, 112, 119,
133, 136, 142, 152
kritické myslenie, 67
kultúrny kontext, 21, 37
kurikulum, 34
- limity, 21, 35, 126, 131, 132,
136, 141, 143, 154, 193
logopédia, 54
longitudinálny výskum, 21
- metodický postup, 35, 73, 76,
111, 127

- metodológia, 21
metódy, 29, 41, 95, 200
metódy videotréningu, 29
Microsoft Teams, 48, 100, 101, 165, 198
mikrovýstup, 111, 112
Moodle, 48
motivácia, 65
multimediálne triedy, 48
- nedokončené vety, 77
neverbálna komunikácia, 120, 131, 184
neverbálny prejav, 113
normatívna perspektíva, 34
- oblasti záujmu, 144
očný kontakt, 112, 131
online učebné prostredia, 47
- pedagogické znalosti obsahu, 13, 23
pedagogika, 54, 59, 115, 128
popis, 15, 99, 112, 117, 128, 163
postoje, 7, 72, 76, 88, 96, 188
práca s textom, 42
predvídanie, 16
prepisy, 39
prežívanie, 33
príklady dobrej praxe, 34, 49
prípadová štúdia, 8, 36, 74, 126
prípravy, 7, 8, 9, 12, 14, 16, 25, 27, 29, 32, 39, 44, 53, 54, 55, 63, 68, 69, 102, 110, 116, 122, 158, 186
procedurálne znalosti, 13
profesijné konanie, 12, 16
profesijné videnie, 7, 8, 12, 16, 17, 18, 23, 47, 50, 97, 102, 103, 126, 129, 140, 149, 154, 164, 165
profesijný rozvoj, 20
projekt, 39, 47, 49
psychologická analýza, 57, 73, 93, 94, 133
psychologické disciplíny, 55
psychologické vzdelávanie, 53, 60
- reflektívny prístup, 27
reflexia, 8, 20, 42, 73, 86, 111, 166
reprezentatívnosť, 8, 19
rozbor, 8, 32, 40, 106, 112, 157
rozvoj, 63, 65
- sebahodnotenie, 8, 65, 158
sebaopoznanie, 66
sebareflexia, 43
selektívna pozornosť, 16, 18, 20, 141
selektívna pozornosť, 15
sémantické znalosti, 13
Skype, 49
sledovanie pohybov očí, 46, 137, 156
sledovanie videa, 19, 21, 23, 27
sledovanie vlastného videa, 18, 20
sociálna interakcia, 27
sociálne zručnosti, 28
sociálno-psychologické kompetencie, 16, 29, 129
sociálno-psychologický tréning, 53
softvérové aplikácie, 49, 198
spätná väzba, 73, 112
stereotypy, 72

technológia sledovania	verbálny prejav, 113
pohľadu, 20	videoklub, 41
teoretická príprava, 7	videopríbeh, 8, 36, 76, 87
teplotná mapa, 147	videosekvencia, 107, 108
TextStat, 105, 134, 199	videotrénings, 28
Tobii Studio, 142, 143, 145,	videoweb, 41
195, 199	videozáznam, 7, 42
tréninové situácie, 18	vnímanie, 102, 132
	všeobecná psychológia, 55
učiteľské kompetencie, 34, 42	výskum, 12, 17, 140, 149
učiteľské znalosti, 13	vývinová psychológia, 55, 56
učiteľstvo, 11, 56, 57	vzťah, 28
usudzovanie založené na	
poznání, 15	záznam pohľadu, 143
úzkosť, 40	znalosti obsahu, 13, 23, 29

Zoznam tabuliek

Tab. 1 Vybrané výskumy profesijného videnia	s. 22
Tab. 2 Vybrané štúdie zamerané na výskum efektivity videotréningu v učiteľ'skom vzdelávaní realizované v Čechách a na Slovensku	s. 30
Tab. 3 Porovnanie rozvoja profesijného videnia metódou sledovania videozáznamu a priamym pozorovaním ³⁰⁶	s. 33
Tab. 4 Porovnanie výhod a nevýhod rôznych typov videozáznamov	s. 37
Tab. 5 Porovnanie psychologických predmetov v bakalárskom štúdiu učiteľ'stva vybraných pedagogických fakúlt ³⁰⁷	s. 56
Tab. 6 Porovnanie psychologických predmetov v magisterskom štúdiu učiteľ'stva vybraných pedagogických fakúlt ³⁰⁸	s. 57
Tab. 7 Úrovne psychologickej gramotnosti ³⁰⁹	s. 57
Tab. 8 Prehľad príkladov použitia videa vo vyučovaní psychológie	s. 73
Tab. 9 Prípadové metódy vo vyučovaní psychológie ³¹⁰	s. 75
Tab. 10 Hodnotenie jednotlivých videopříbehov	s. 87
Tab. 11 Porovnanie výsledkov vo vedomostnom teste	s. 91
Tab. 12 Prehľad študentov a študentiek, ktorí absolvovali predmet zameraný na psychologickú analýzu školských výchovných situácií podľa akademických rokov	s. 104
Tab. 13 Prehľad reakcií na videá z e-learningového modulu (N = 70)	s. 107
Tab. 14 Miera stotožnenia s reakciou učiteľ'a/ky v ukážke (N = 70)	s. 108

³⁰⁶ spracované podľa Sokolová & Hlaváč, 2018

³⁰⁷ Spracované podľa dokumentácie dostupnej v akademických informačných systémoch jednotlivých fakúlt k 30. 9. 2018.

³⁰⁸ Spracované podľa dokumentácie dostupnej v akademických informačných systémoch jednotlivých fakúlt k 30. 9. 2018.

³⁰⁹ spracované a upravené podľa Nutbeam, 2000 (publikované aj v Sokolová et al., 2013)

³¹⁰ spracované podľa Sokolová, 2015

Tab. 15 Porovnanie výhod a nevýhod sledovanie videa vlastnej výučby a neznámeho učiteľa/učiteľky	s. 110
Tab. 16 Kmeňové kategórie – oblasti mikrosprávania analyzované v rámci spoločných seminárov ³¹¹	s. 112
Tab. 17 Prehľad študentov a študentiek, ktorí absolvovali predmet Didaktika psychológie s použitím metódy videotréningu podľa akademických rokov	s. 114
Tab. 18 Prehľad analyzovaných reflexií videotréningu podľa študijných kombinácií (druhý aprobačný predmet v kombinácii so psychológiou)	s. 115
Tab. 19 Popis kódov v analýze reflexií videotréningu (N = 94)	s. 117
Tab. 20 Porovnanie sebahodnotenia a analýzy videozáznamu	s. 130
Tab. 21 Frekvencia slov použitých v komentároch k videoukážke	s. 134
Tab. 22 Najfrekvencovanejšie slová, ktoré boli použité v komentároch	s. 135
Tab. 23 Teórie expertnosti v oblasti vizuálnej pozornosti ³¹²	s. 140
Tab. 24 Vybrané výskumy profesijného videnia vo vzťahu k riadeniu školskej triedy s použitím technológie sledovania pohybov očí	s. 149
Tab. 25 Prehľad výskumnej vzorky dotazníkovej štúdie ³¹³	s. 150
Tab. 26 Prehľad výskumnej vzorky štúdie sledovania pohybov očí	s. 152
Tab. 27 Kvalitatívne porovnanie teplotných máp medzi skupinami ³¹⁴	s. 153

³¹¹ upravené podľa Sokolová, Lemešová, & Jursová Zacharová, 2014

³¹² Gegenfurtner, Lehtinen, & Säljö, 2011

³¹³ Sokolová & Lemešová, 2018

³¹⁴ Sokolová, Hlaváč, Harvanová, & Lemešová (v recenznom konaní)

Zoznam obrázkov

Obr. 1 Rozdelenie profesijných znalostí	s. 13
Obr. 2 Utváranie funkčných profesijných znalostí ³¹⁵	s. 14
Obr. 3 Konceptualizácia použitia videa v učiteľ'skom vzdelávaní a profesijnom rozvoji ³¹⁶	s. 28
Obr. 4 Ciele videotréningu v učiteľ'skom vzdelávaní ³¹⁷	s. 35
Obr. 5 Ukážka edukačného videa Piagetovej teórie kognitívneho vývinu s prepisom z databázy vydavateľ'stva Sage ³¹⁸	s. 39
Obr. 6 Ukážka hlasovacej mobilnej aplikácie a výstupu z hlasovania ³¹⁹	s. 46
Obr. 7 Ukážka záznamu (teplotnej mapy) pohybov očí pri sledovaní školskej triedy ³²⁰	s. 46
Obr. 8 Anotovanie videa v prostredí Anvil ³²¹	s. 50
Obr. 9 Ciele výučby psychológie v príprave učiteľ'ov a učiteľiek ³²²	s. 70
Obr. 10 Metodický postup práce s videopríbehom	s. 76
Obr. 11 Jedinec (Živá knižnica)	s. 78
Obr. 12 Feri (Živá knižnica)	s. 80
Obr. 13 Sára (Živá knižnica)	s. 82
Obr. 14 Anežka (Živá knižnica)	s. 84
Obr. 15 Jedinec: Tento príbeh bol...	s. 88
Obr. 16 Feri: Tento príbeh bol...	s. 88
Obr. 17 Anežka: Tento príbeh bol...	s. 89

³¹⁵ Voľne podľa Biggs & Tang, 2011

³¹⁶ Gaudin & Chalies, 2015

³¹⁷ Blomberg, Renkl, Sherin, Borko, & Seidel, 2013

³¹⁸ Databáza videozáznamov vydavateľ'stva Sage je dostupná na <http://sk.sagepub.com/video>.

³¹⁹ Obrázok je záznamom z výučby autorky, pri výučbe bola použitá online aplikácia Mentimeter (viac na www.mentimeter.com)

³²⁰ Záznam bol získaný v rámci pilotného testovania v projekte VEGA 1/0409/17 Osobnosť a profesijné videnie učiteľ'ov a učiteľiek vo vzťahu k riešeniu náročných situácií v školskej triede v období tranzitu do praxe.

³²¹ Anotované video bolo získané v rámci projektu VEGA 1/0409/17 Osobnosť a profesijné videnie učiteľ'ov a učiteľiek vo vzťahu k riešeniu náročných situácií v školskej triede v období tranzitu do praxe.

³²² Nohavová & Sokolová, 2018

Obr. 18 Sára: Tento príbeh bol...	s. 88
Obr. 19 Hodnotenie výučby s použitím videopríbehov, N = 72	s. 90
Obr. 20 Rozloženie výsledkov v prvom vedomostnom teste (psychológia osobnosti)	s. 92
Obr. 21 Rozloženie výsledkov v druhom vedomostnom teste (edukačná psychológia)	s. 92
Obr. 22 Model 3I ³²³	s. 96
Obr. 23 Metodický postup: psychologická analýza školských výchovných situácií – identifikovanie nevhodného cieľa správania	s. 98
Obr. 24 Situácia 1: Amy ³²⁴	s. 99
Obr. 25 Situácia 2: Gayle	s. 99
Obr. 26 Situácia 3: Joe	s. 99
Obr. 27 Situácia 4: Mike	s. 99
Obr. 28 Úlohy k sledovaniu videí vytvorené v prostredí MS Teams	s. 101
Obr. 29 Metodický postup: psychologická analýza školských výchovných situácií – vnímanie dynamiky školskej triedy	s. 102
Obr. 30 Ukážka videa na analýzu diania v školskej triede ³²⁵	s. 103
Obr. 31 Frekvenčná analýza plnovýznamových slov z reflexií (N = 229) kurzu psychologickkej analýzy školských výchovných situácií	s. 105
Obr. 32 Metodický postup: Didaktika psychológie – reflexia seba v učiteľskej role	s. 111
Obr. 33 Čo mi dal videotréning...	s. 120
Obr. 34 S čím som bol/a vo svojom výstupe spokojný/á	s. 120
Obr. 35 Na čom musím popracovať	s. 121
Obr. 36 Čo som si všimol/všimla pri sledovaní ostatných videí...	s. 121
Obr. 37 Analýza videozáznamu v prostredí Dedoose	s. 128
Obr. 38 História skúmania pohybov očí	s. 138

³²³ Sokolová, 2018a

³²⁴ Videá sú voľne dostupné na stránke www.behavioradvisor.com.

³²⁵ Záznam bol získaný v rámci riešenia projektu VEGA 1/0409/17 Osobnosť a profesijné videnie učiteľov a učiteľiek vo vzťahu k riešeniu náročných situácií v školskej triede v období tranzitu do praxe.

Obr. 39 Eye-trackingová štúdia v UXI Group Lab na Fakulte informatiky a informačných technológií Slovenskej technickej univerzity ³²⁶	s. 142
Obr. 40 Oblasti záujmu ³²⁷	s. 144
Obr. 41 Lorenzova krivka distribúcie vizuálnej pozornosti ³²⁸	s. 146
Obr. 42 Teplotná mapa ³²⁹	s. 147
Obr. 43 Graf sekvencie pohľadu ³³⁰	s. 148
Obr. 44 Triangulácia dát v štúdiu sledovania pohybov očí ³³¹	s. 156

³²⁶ Fotografia bola získaná počas realizácie výskumu so súhlasom účastníkov a účastníčok.

³²⁷ Sokolová & Hlaváč, 2018

³²⁸ Táto Lorenzova krivka vyjadruje distribúciu vizuálnej pozornosti jednej študentky učiteľstva pri sledovaní videa zo školskej triedy (prípadovú štúdiu profesijného videnia tejto študentky pozri v Sokolová & Hlaváč, 2019).

³²⁹ Sokolová & Hlaváč, 2018

³³⁰ Sokolová & Hlaváč, 2018

³³¹ Sokolová & Lemešová, 2018

Zhrnutie

Postavenie, kompetencie a kvalita vysokoškolskej prípravy učiteľov a učiteľiek je často diskutovanou témou nie len medzi tzv. osobami, ktoré sa venujú vzdelávaniu a výskumu učiteľov a učiteľiek, ale aj na úrovni médií. Niet pochýb, že pregraduálna príprava hrá dôležitú úlohu v procese socializácie učiteľov a učiteľiek do profesie a v budovaní ich profesijnej identity.

Cieľom tejto vedeckej monografie je predstaviť a analyzovať použitie rôznych typov videomateriálu vo vyučovaní psychológie pre budúcich učiteľov a učiteľky. Ide o tému, ktorá v slovenskom kontexte zatiaľ nebola systematicky spracovaná ani skúmaná, a to i napriek tomu, že v zahraničí je téma použitia videa v príprave učiteľov a učiteľiek dlhodobo v centre záujmu. Ako teoretický základ pre diskusiu, vlastné použitie aj výskum vplyvu video-materiálu na výučbu sme si zvolili teóriu profesijného videnia.

Pojem profesijné videnie zaviedol v roku 1994 Ch. Goodwin³³². Môžeme ho charakterizovať ako schopnosť sledovať a interpretovať dianie v triede alebo inými slovami ako schopnosť popísať, vysvetliť a predvídať situácie v triede³³³.

V súlade s poznatkovým aparátom kognitívnej psychológie možno rozlíšiť dve procedurálne dimenzie profesijného videnia:

- a) Selektívna pozornosť – t.j. ako učители a učiteľky vnímajú situácie v triede. Učiteľ/ka nemôže sledovať každý detail diania v triede. Táto úroveň profesijného videnia predstavuje schopnosť by dostatočne citlivý/á, všimnúť si a identifikovať relevantné momenty.
- b) Usudzovanie založené na poznaní – t.j. rozmyšľanie, usudzovanie o dianí v triede, ktoré je založené na odbornom pedagogickom a psychologickom poznaní. Táto schopnosť porozumieť procesom vyučovania a učenia sa líši od bežného usudzovania o školských situáciách (napr. usudzovanie rodičov a žiakov/žiačok). Usudzovanie založené na poznaní zahŕňa tri kognitívne procesy:

³³² Goodwin, 1994

³³³ Stürmer et al., 2013

- a. Popis – t.j. schopnosť popísať detailne vnímané situácie.
- b. Interpretácia – t.j. schopnosť spojiť sledované fenomény s nadobudnutými vedomosťami.
- c. Predvídanie – t.j. schopnosť použiť tieto prepojenia situácie a teórie v zmysle zhodnotenia a predvídania ďalšieho vývoja situácie.³³⁴

Profesijné videnie sa rozvíja najmä v kontexte pedagogickej praxe, možno ho však podporiť v rámci pregraduálnej prípravy v rôznych typoch predmetov, vrátane psychologickej prípravy. Jednou z možností rozvoja profesijného videnia je použitie rôznych typov videozáznamov z rôznych zdrojov. Tieto slúžia ako nástroj profesijného videnia, ale aj psychologickej gramotnosti budúcich učiteľ'ov a učiteľiek.

Učiteľ'ské vzdelávanie by malo budúcim učiteľ'om a učiteľkám poskytnúť dostatok príležitostí na rozvoj praktických skúseností, ich reflektovania a kritickej konfrontácie týchto skúsenosti s pedagogickými teóriami. V našej výučbe sme použili videopríbehy, videosekvencia zo školských triedy s rôznymi prejavmi správania detí, a tiež záznamy vlastného mikrovyučovania študentov a študentiek na didaktickom seminári.

Na základe analýzy komentárov študentov a študentiek k týmto vyučovacím metódam môžeme tvrdiť, že metódy výučby založené na práci s videom sú efektívnym nástrojom prepájania teórie a praxe (alebo aj deklaratívnych a procedurálnych znalostí). Študenti a študentky všetkých troch predmetov popísaných v tejto monografii (N = 465) pomenovali prepojenie teórie a praxe ako jeden z hlavných prínosov vyučovania psychológie s video-podporou. Taktiež tento spôsob výučby hodnotili ako zaujímavý, inovatívny, aktivizujúci a užitočný z pohľadu rozvoja učiteľ'ských kompetencií. Najväčšou výzvou, ktorá študentov a študentky prinútila vykročiť zo svojej komfortnej zóny, bolo nepochybne sledovanie a analyzovanie záznamov vlastného mikrovyučovania. Napriek počiatočnej úzkosti a stresu, na konci kurzu aj túto metódu študenti a študentky hodnotili ako prínosnú a dôležitú pre rozvoj ich sebapoznania, profesijný rast

³³⁴ Sherin, van Es, 2009, Seidel & Stürmer, 2013

a schopnosti všímať si niektoré aspekty výučby, ktoré dovedy nepostrehli. Hoci spätné väzby študentov a študentiek sú pozitívne, má výučba s videopodporou aj svoje limity. Predovšetkým lektori a lektorky učiteľského vzdelávania niekedy nemajú dostatočné digitálne kompetencie a podporu svojich inštitúcií pre zavádzanie videa do tried. Ďalej mnohí nevedia vybrať správne videá a metódy práce s nimi, aby efektívne naplnili ciele predmetu. A napokon, napriek pozitívnym sebahodnoteniam študentov a študentiek, v súčasnosti nedokážeme spoľahlivo overiť, či účasť na vzdelávaní s podporou videa má pozitívny vplyv aj na učiteľské kompetencie študentov a študentiek a ich reálne výkony v triede. Preto sa naše hodnotenie tejto metódy zakladá len na nepriamych dôkazoch.

Videozáznamy sa však nepoužívajú len ako výučbový materiál v pregraduálnej učiteľskej príprave. Stále častejšie sa v pedagogickej psychológii zaraďujú aj do výskumných projektov zameraných na výskum kognitívnych procesov, profesijného videnia učiteľov a učiteľiek, alebo ich sociálno-psychologických kompetencií. V tejto publikácii predstavujeme tri výskumné štúdie, v ktorých bol výskum realizovaných na základe videa ako podnetového materiálu.

V prvom príklade sme použili jedno-prípadovú prípadovú štúdiu, aby sme popísali sebareflexiu a evaluáciu videozáznamu výučby jednej študentky v rámci didaktického seminára. Na základe porovnania týchto dvoch hodnotení sme zistili určité rozdiely v sebareflexii a evaluácii, ktoré pripisujeme najmä sebakritike, ktorá je typická pri analyzovaní vlastného videa.

V druhej štúdiu sme analyzovali písomné naratíva založené na sledovaní videosekvencie s príkladom nevhodného správania v triede. Cieľom tohto výskumu bolo porovnať naratíva medzi študentmi a študentkami bakalárskeho a magisterského stupňa ($N = 80$). Vychádzali sme z teórie 3I (identifikácia, interpretácia a intervencia). Zistili sme kvalitatívne aj kvantitatívne rozdiely medzi oboma skupinami. Študenti a študentky magisterského stupňa dávali viac komentárov v kategórii intervencie a ich komentáre v kategórii identifikácie boli objektívnejšie ako komentáre bakalárov a bakalárok.

V treťom výskumnom projekte sme použili technológiu sledovania pohybov očí za účelom analýzy selektívnej pozornosti študentov

a študentiek učiteľ'stva a učiteľ'ov a učiteľiek v praxi (N = 106) pri sledovaní video-sekvencií rôznych typov školských situácií. Rozdiely naprieč kariérovými skupinami sme zistili najmä pri sledovaní semi-štruktúrovaných situácií, keď dochádzalo k nevhodnému správaniu. Budúci učelia a učiteľky mali tendenciu fixovať nevhodné správanie dlhšie ako ich skúsenejších kolegovia a kolegyně. Rozdiely sme zistili tiež v distribúcii vizuálnej pozornosti. Účastníci a účastníčky štúdie distribuovali svoju vizuálnu pozornosť po triede rovnomernejšie, keď išlo o štruktúrovanú situáciu, v situáciách pološtruktúrovaných alebo neštruktúrovaných s väčším výskytom nevhodného správania nebola distribúcia taká rovnomerná.

Na základe prezentovaných príkladov výučby psychológie s video-podporou a výsledkov pedagogicko-psychologických výskumných projektov, kde bolo použité video ako podnetový materiál môžeme konštatovať, že videozáznam má veľký potenciál ako nástroj rozvoja a výskumu profesijného videnia a ďalších učiteľ'ských kompetencií.

Summary

The teacher's role, competences, and the quality of teacher training are often discussed among teacher educators, researchers or even in popular media. There is no doubt that the initial, pre-service teacher education plays an important role in the process of teachers' socialization and building a professional identity.

The aim of this scientific monograph is to introduce and analyse the use of various types of video material in the teaching of psychology for prospective teachers. It is a theme, which has not been systematically covered in Slovakia, even in many foreign countries, the topic of video-based teacher training is in the focus of attention. We adopt the theory of professional vision as a main theoretical background for discussing, using and investigating the effect of video-based teaching and research.

The term professional vision was introduced in 1994 by C. Goodwin³³⁵. It can be defined as an ability to watch and interpret the classroom actions or in other words the ability to describe, explain and predict the classroom situations³³⁶.

In accordance with the concepts of cognitive psychology, we can distinguish two procedural dimensions of professional vision:

- a) Selective attention – how teachers perceive the classroom situations. The teacher cannot follow every action in the classroom. This level of professional vision demonstrates teacher's ability to be sensitive enough to notice and identify the relevant moments of a classroom event.
- b) Knowledge-based reasoning – the reasoning about school events is based on the professional knowledge, this ability to understand the processes of teaching and learning differs from the common reasoning about school situations (such as reasoning of students or parents). The knowledge-based reasoning comprises three cognitive processes:
 - a. Description - ability to describe in detail the observed situations,

³³⁵ Goodwin, 1994

³³⁶ Stürmer et al., 2013

- b. Interpretation - ability to connect the observed phenomena with the previously acquired knowledge,
- c. Prediction - the ability to use the interconnection of the situation and the theory to evaluate and predict the classroom situation.³³⁷

Professional vision is developed mainly through the course of teaching experience, however, it can be fostered also in the pre-gradual training across various types of training courses, including those of psychology. One way how to develop professional vision in the pre-gradual teacher education is the use of video records of various types and origin. These can serve as a medium of the development of professional vision and also of psychological literacy among pre-service teachers.

The teacher education should provide pre-service teachers with enough opportunities for the real-life teaching experiences, and the reflection and critical confrontation of these experiences with the explicit pedagogical theory. In our teaching, we used video-based case studies, video-sequences with examples of various types of classroom behaviour, and also the video records of the students' own microteaching at the didactic seminar.

Based on the analysis of students' comments on these teaching methods we may conclude that video-based methods are effective tools for connecting the theory and practice (or declarative and procedural knowledge) in the teaching of psychology and the didactics of psychology. The students of all three courses described in this monograph (N = 465) named the joining of theory and practice as the one of the main outcomes of video-based teaching of psychology. They also found this way of teaching as interesting, innovative, active, and useful for developing teaching competences. The most challenging experience, that led the students out of their comfort zone, definitely was the watching and analysing their own records of microteaching. Despite the initial anxiety and stress, at the end of the course, the students described this method as useful and important for their self-understanding, professional development and ability to notice some

³³⁷ Sherin, van Es, 2009, Seidel & Stürmer, 2013

aspects of teaching that they could not have seen before. Despite the positive feedback from students, video-based methods have also some limitations. Firstly, teacher educators sometimes fail to implement video-material into their teaching, because they may lack digital competences and also the support from their institutions. Secondly, teacher educators might fail to choose appropriate video-material and teaching method to fulfil the course objectives. And thirdly, despite the positive students self-evaluations, currently we cannot explore, whether the participation in the video-based training course has some positive impact on pre-gradual students' teaching skills and real-life classroom performance. That is why our evaluation on video-based teaching of psychology is based only on indirect data.

Video-records are not used only as course materials in the pre-gradual teacher training. They are often implemented in educational psychology research designs related to the investigation of teachers cognition, professional vision, and social-psychological competences. In in this book, we present three research projects, which were conducted using video as a stimulus.

In the first project, we used the one-case study design to describe the self-reflection and professional evaluation of student teacher's video-record from microteaching. Based on the comparison of these two evaluations we found that there were some differences between the self-reflection and professional evaluation, which might be related to the self-criticism, which is typical for the analysis of own video.

In the second study, we analysed written narratives based on watching a video-sequence with the example of misbehaviour. The objective of this research was to compare the narratives between junior and senior pre-services teachers (N = 80) based on the 3I theory (identification, interpretation, intervention). We found both qualitative and quantitative differences between the groups. Senior pre-service teachers gave more comments related to the intervention and their identification comments were more objective than the comments of junior pre-service teachers.

In the third study, the eye-tracking technology was implemented to analyse pre-service and in-service teachers' (N = 106) selective

attention when watching video-sequences from various types of classroom situations. The differences across career levels were found especially in semi-structured situations, where misbehaviour occurred. Pre-service teachers tend to fixate misbehaving students for a longer time than their more experienced colleagues. The differences were also found in the distribution of visual attention. The participants distributed their visual attention across the classroom more evenly if the situation was structured in comparison to the semi-structured situations or the situation with low structure, where more examples of misbehaviour occurred.

Based on the presented examples of video-based teaching of psychology and the results of educational psychology research projects using video-based stimuli we may conclude that video-material is a powerful media for the development and investigation of professional vision and other pre-service teachers' competences.

Bibliografia

- ALBERT, L. (2002). *A Teacher's Guide to Cooperative Discipline*. Circle Pines: American Guidance Center.
- BAECHER, L., & KUNG, S. (2011). Jumpstarting Novice Teachers' Ability to Analyze Classroom Video: Affordances of an Online Workshop. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(1), 16-26.
- BAECHLER, L., KUNG, S. C., JEWKES, A. M., & ROSALIA, C. (2013). The role of video for self-evaluation in early field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 36, 189–197.
- BANNINK, A. (2009). How to capture growth? – Video narratives as an instrument for assessment in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 244–250. DOI <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.009>
- BARON-COHEN, S., & WHEELWRIGHT, S. (2004). *The Empathy Quotient*. Autism Research Centre. Online: https://www.autismresearchcentre.com/arc_tests
- BAYER, M., BRINKKJAER, U., PLAUBORG, H., & ROLLS, S. (Eds.) (2009). *Teachers' career trajectories and work lives*. Springer.
- BAYRAM, L. (2012). Use of online video cases in teacher training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1007-1011. DOI <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.770>
- BEAUFORTOVÁ, K. (2002). *Videotrénin interakcí. Základy metody a její využití*. Praha: SPIN.
- BERLINER, D. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463–482. DOI
- BERLINER, D. C. (1991). Perceptions of student behavior as a function of expertise. *Journal of Classroom Interaction*, 26(1), 1–8.
- BIGGS, J., & TANG, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: Open University Press.

- BLOMBERG, G. RENKL, A., SHERIN, M. G., BORKO, H., & SEIDEL, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal For Educational Research Online*, 5(1), 90-114.
- 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 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.008>
- BOJKO, A. (2009). Informative or Misleading? Heatmaps Deconstructed. In: Jacko, J. A. (eds) Human-Computer Interaction. New Trends. HCI 2009. *Lecture Notes in Computer Science*, 5610. Springer, Berlin, Heidelberg. Pp. 30-39. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-642-02574-7_4
- BOJKO, A., & ADAMCZYK, K. A. (2010). More than Just Eye Candy: Top Ten Misconceptions about Eye Tracking. *User Experience*, 9(3), 4-8.
- BONEAU, C. A. (1990). Psychological Literacy: A First Approximation. *American Psychologist*, 45(7), 891-900.
- BORKO, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- BORKO, H., & LIVINGSTON, C. (1989) Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26(4), 473-498. DOI <https://doi.org/10.3102/00028312026004473>
- BORKO, H., JACOBS, J. K., EITELJORG, E., & PITTMAN, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 417-436.
- BROPHY, J. (Ed.). (2004). *Using video in teacher education*. Oxford: Elsevier.
- CALANDRA, B., & RICH, P. J. (Eds.). (2014). *Digital video for teacher education: Research and practice*. New York: Routledge.

- CALDERHEAD, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51(2), 211-217. DOI <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1981.tb02474.x>
- CARRASCO, M. (2011) Visual attention: The past 25 years. *Vision Research*, 51(13), 1484–1525. DOI <https://doi.org/10.1016/j.visres.2011.04.012>
- CARTER, K., CUSHING, K., SABERS, D., STEIN, P., & BERLINER, D. (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. *Journal of Teacher Education*, 39(3), 25–31. DOI <https://doi.org/10.1177/002248718803900306>
- ČERNÁ, M. (2009). Možnosti využití videozáznamu k rozvoji didaktické znalosti obsahu v přípravném vzdělávání učitelů anglického jazyka. In: Janík, T. (ed): *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido. S. 97 – 110.
- ČERNOTOVÁ, M., & FISCHER, D. (2011). Využitie mikrovýstupov v didaktike pedagogiky – krok vpred k pedagogickej vyspelosti. In Gunčaga, J. & Nižnanský, B. (eds.): *Odborová didaktika – interdisciplinárny dialóg 2011*. S. 41-46. Ružomberok: Verbum.
- CHONG, S., & LOW, E. L. (2008). Why I want to teach and how I feel about teaching – formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Education Research and Policy Practice*, 8, 59-72. DOI <http://dx.doi.org/10.1007/s10671-008-9056-z>
- CHRIST, T., ARYA, P., & CHIU, M. M. (2017). Video use in teacher education: An international survey of practices. *Teaching and Teacher Education*, 63, 22-35. DOI <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.005>
- CHRZ, V., NOHAVOVÁ, A., & SLAVÍK, J. (2015). Psychologická gramotnost ze dvou poznávacích perspektiv: Aktuální výzva pro výuku psychologie a její didaktiku. *Studia paedagogica*, 20, 21-46.
- CORTINA, K. S., MILLER, K. F., MCKENZIE, R., & EPSTEIN, A. (2015). Where Low and High Inference Data Converge: Validation of CLASS Assessment of Mathematics Instruction Using Mobile Eye Tracking with Expert and Novice Teachers. *International Journal of Science*

and *Math Education*, 13, 389–403. DOI
<https://doi.org/10.1007/s10763-014-9610-5>

CRANNEY, J., & DUNN, D. S. (2011). *The Psychologically Literate Citizen: Foundations and Global Perspectives*. Oxford University Press.

CRANNEY, J., BOTWOOD, L., & MORRIS, S. (2012). *National Standards for Psychological Literacy and Global Citizenship: Outcomes of Undergraduate Psychology Education* [online]. Sydney: The University of New South Wales. Dostupné online:
<https://groups.psychology.org.au/Assets/Files/Cranney NTF Final Report 231112 Final pdf.pdf>

DREIKURS FERGUSON, E. (1999). *Adlerian Theory: An Introduction*. Chicago: Adler School of Professional Psychology.

DREIKURS, R., CASSEL, P., & DREIKURS FERGUSON, E. (2004). *Discipline without tears: How to reduce conflict and establish cooperation in the classroom*. Canada: John Wiley & Sons.

DREIKURS, R., GRUNWALD, B. B., & PEPPER, F. C. (1998). *Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques*. New York: Taylor & Francis.

DUCHOWSKI, A. T. (2002). A breadth-first survey of eye-tracking applications. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 34(4), 455–470. DOI <https://doi.org/10.3758/BF03195475>

DUNN, D. S., BAKER, S. C, MEHROTRA, C. M., LANDRUM, R. E., & MCCARTHY, M. A. (2013). *Assessing Teaching and Learning in Psychology. Current and Future Perspectives*. Belmont: Wadsworth.

DUTKE, S., BAKKER, H., SOKOLOVÁ, L., STUHLÍKOVÁ, I., SALVATORE, S., & PAPAGEORGI, I. (2019). Psychology curricula for non-psychologists? A framework recommended by the EFPA Board of Educational Affairs. *Psychology Learning and Teaching*, 18(1). DOI <https://doi.org/10.1177/1475725718810929>

DUYGU, S., & MERAL, H. (2012). Videos as an Instructional Tool in Pre-Service Science Teacher Education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 46, 141-158.

- EBSWORTH, M. E., FEKNOUS, B., LOYET, D., & ZIMMERMAN, S. (2004). Tape it yourself: videotapes for teacher education. *ELT Journal*, 58, (2), 145–154, DOI <https://doi.org/10.1093/elt/58.2.145>
- EMMER, E. T., & STOUGH, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112. DOI https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5
- ERICKSON, F. (2011). Uses of video in social research: a brief history. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(3), 179–189. DOI <https://doi.org/10.1080/13645579.2011.563615>
- FEIMAN-NEMSER, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60, 25-29.
- FESSLER, R., & CHRISTENSEN, J. C. (Eds.). (1992). *The teacher career cycle*. Boston: Allyn & Bacon.
- FINN, J. D., FISH, R. M., & SCOTT, L. A. (2008). Educational squeals of high school misbehavior. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 259-274.
- FUCHSOVÁ, K., BRUNCKOVÁ, M., & KAPOVÁ, J. (2017). Inovácia výučby psychologických disciplín v pregraduálnej príprave učiteľov. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, 2(2).
- FURNHAM, A., & HUGHES, D. J. (2014). Myths and Misconceptions in Popular Psychology: Comparing Psychology Students and the General Public. *Teaching of Psychology*, 41, 256-261.
- GARDNER, J., & McNALLY, H. (1995). Supporting school-based initial teacher training with interactive video. *British Journal of Educational Technology*, 26(1), 30-41. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.1995.tb00118.x>
- GAUDIN, C., & CHALIES, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational*

Research Review, 16, 41-67. DOI

<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>

GEGENFURTNER, A., & SEPPÄNEN, M. (2013). Transfer of expertise: An eye tracking and think aloud study using dynamic medical visualizations. *Computers & Education*, 63, 393–403. DOI <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.021>

GEGENFURTNER, A., LEHTINEN, E., & SÄLJÖ, R. (2011). Expertise differences in the comprehension of visualizations: A meta-analysis of eye-tracking research in professional domains. *Educational Psychology Review*, 23, 523–552. DOI <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9174-7>

GEISS, P. (2016). *Fachdidaktik Psychologie: Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe*. UTB GmbH.

GEVING, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23, 624–640. DOI <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.006>

GINI, C. (1921). Measurement of Inequality of Incomes. *The Economic Journal*, 31(121), 124-126. DOI <https://doi.org/10.2307/2223319>

GLÄSER-ZIKUDA, M., STUHLÍKOVÁ, I., JANÍK, T. (2013). Emotional Aspects of Learning and Teaching: Reviewing the Field - Discussing the Issues. *Orbis scholae*, 7(2), 7-22.

GOLD, B., & HOLODYNSKI, M. (2017). Using digital video to measure the professional vision of elementary classroom management: Test validation and methodological challenges. *Computers & Education*, 107, 13–30. DOI <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.012>

GOODWIN, Ch. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 1994, 96(3), 606-633. DOI <https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>

HAIDER, H., & FRENSCH, P. A. (1999). Eye movement during skill acquisition: More evidence for the information-reduction hypothesis. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory,*

and Cognition, 25(1), 172–190. DOI
<https://doi.org/10.1037//0278-7393.25.1.172>

- HALPERN, D. (2010). *Undergraduate Education in Psychology: Blueprint for the Discipline's Future*. Washington: American Psychological Association.
- HAMMERNESS, K., DARLING-HAMMOND, L., & SHULMAN, L. S. (2002). Toward expert thinking: How curriculum case writing prompts the development of theory-based professional knowledge in student teachers. *Teaching Education*, 13(2), 219–243.
- HANSEN, D. W., & JI, Q. (2010). In the Eye of the Beholder: A Survey of Models for Eyes and Gaze. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 32(3), 478-500. DOI
<http://dx.doi.org/10.1109/TPAMI.2009.30>
- HATCH, T., SHUTTLEWORTH, J. M., JAFFEE, A. T., & MARRI, A. R. (2016). Videos, pairs, and peers: What connects theory and practice in teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 59, 274-284. DOI <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.011>
- HEWITT, J., PEDRETTI, E., BENCZE, L., VAILLANCOURT, B. D. & YOON, S. (2003). New applications for multimedia cases: promoting reflective practice in preservice teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 11(4), 483-501.
- HIRSCH, E. D. (1983). Cultural Literacy. *The American Scholar*, 52, 159-169.
- HOOGE, I. T. C., & ERKELENS, C. J. (1999) Peripheral vision and oculomotor control during visual search. *Vision Research*, 39(8), 1567–1575. DOI [https://doi.org/10.1016/S0042-6989\(98\)00213-2](https://doi.org/10.1016/S0042-6989(98)00213-2)
- HOSSIEP, R., & PASCHEN, M. (2007). *BIP – Bochumský inventár profesijných charakteristik osobnosti/Preklad a štandardizácia slovenskej verzie J. Džuka*. Praha: Testcentrum.
- HOUSNER, L. D., & GRIFFEY, D. C. (1985). Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56(1), 45–53.

- HRNČIAROVÁ, D., & ILAVSKÁ, J. (2018). *Videá a ich využitie vo vzdelávaní a výskume*. Prezentácia ProQuestDay. Univerzita Komenského v Bratislave, Akademická knižnica.
- HUBERMAN, M. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell.
- JACOB, R. J. K. (1990). What you look at is what you get: eye movement-based interaction techniques. In: *Proceedings of SIGCHI Conference on Human Factors in Computer Systems*. Pp. 11-18.
- JANÍK, T., & MINAŘÍKOVÁ, E. (Ed.) (2011). *Video v učiteľskom vzdelávaní: teoretická východiska, výzkum, aplikácie*. Brno: Paido.
- JANÍK, T., & SEIDEL, T. (Eds.). (2009). *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*. Münster: Waxmann.
- JANÍK, T., JANÍKOVÁ, M., KNECHT, P., & NAJVAR, P. (2009). Video jako prostředek rozvíjení učitelových didaktických znalostí obsahu. In T. Janík et al: *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido. S. 83–96.
- JANKE, W., & ERDMANN, G. (2003). *Strategie zvládnání stresu - SVF 78/Preklad a štandardizácia českej verzie J. Švancara*. Praha: Testcentrum.
- JARODZKA, H., SCHEITER, K., GERJETS, P., & VAN GOG, T. (2010). In the eyes of the beholder: How experts and novices interpret dynamic stimuli. *Learning and Instruction*, 20(2), 146–154. DOI <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.02.019>
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. (2011). Efektívna versus neefektívna komunikácia učiteľa cudzieho jazyka v rámci výuky metódou naratívneho formátu. In Tománek, P. & Koldeová, L. *Aktuálne otázky pedagogiky*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. (2013). Neverbálna komunikácia a jej využitie pri utváraní vzťahu učiteľ-žiak. In Sarmány-Schuller, I. (ed.): *Otázky rozhodovania: Teória, empiria, život*. Bratislava: Stimul. S. 127 – 131.
- KAYIKÇI, K. (2009). The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behaviour of

- students. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1215–1225. DOI <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.218>
- KERSTING, N. B. (2008). Using video clips of mathematics classroom instruction as item prompts to measure teachers' knowledge of teaching mathematics. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), 845–861.
- KHAN, R. S. A., TIEN, G., ATKINS, M. S., ZHENG, B., PANTON, O. N. M., & MENEGHETTI, A. T. (2012). Analysis of eye gaze: Do novice surgeons look at the same location as expert surgeons during a laparoscopic operation? *Surgical Endoscopy*. DOI <https://doi.org/10.1007/s00464-012-2400-7>
- KIEMER, K., & KOLLAR, I. (2017). Pre-service teachers' difficulties in solving classroom problems by aid of psychological knowledge: A comparison of beginning and advanced students. In: *Europlat 2017*. (Pp. 47-48). Salzburg: Universität Salzburg. Available online: www.europlat.sbg.ac.at/images/programbook.pdf
- KLEINKNECHT, M., & SCHNEIDER, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33, 13-23. DOI <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.002>
- KÖNIG, J., BLÖMEKE, S., KLEIN, P., SUHL, U., & BUSSE, A. (2014). Is teachers' general pedagogical knowledge a premise for noticing and interpreting classroom situations? A video-based assessment approach. *Teaching and Teacher Education*, 38, 76–88.
- KORTHAGEN, F. A. J., & KESSELS, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17. DOI <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- KORTHAGEN, F., & VASALOS, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 11(1), 47-71. DOI <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- KOSÍKOVÁ, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha. Grada.

- KOWLER, E. (2011). Eye movements: The past 25 years. *Vision Research*, 51(13), 1457-1483. DOI <https://doi.org/10.1016/j.visres.2010.12.014>
- KPANJA, E. A. (2001). Study of the effects of videotape recording in microteaching training. *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 483-486.
- KURZHALS, K., & WEISKOPF, D. (2013). Space-time visual analytics of eye-tracking data for dynamic stimuli. *IEEE Transaction on Visualisation and Computer Graphic*, 19(12), 2129-38. DOI <https://doi.org/10.1109/TVCG.2013.194>
- LATZ, M. (1992). Preservice teachers' perceptions and concerns about classroom management and discipline: A qualitative investigation. *Journal of Science Teacher Education*, 3(1), 1-4. DOI <https://doi.org/10.1007/BF02614729>
- LAZAROVÁ, B. (2005). *Netradiční role učitele: O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido.
- LeFEVRE, D. M. (2004). Designing for teacher learning: video-based curriculum design. In J. Brophy (Ed.), *Using video in teacher education*. Amsterdam: Elsevier. Pp. 235-258.
- LEFSTEIN, A., & SNELL, J. (2011). Professional vision and the politics of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 27, 505-514. DOI <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.004>
- LEMEŠOVÁ, M. (2013). Teória, teória, teória... Realita a ideál učiteľskej pregraduálnej prípravy očami študentov. In *Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti. XXI. Konference České asociace pedagogického výzkumu*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. S. 534-539.
- LEMEŠOVÁ, M. (2015). *Metodika vedenia sociálno-psychologického tréningu v prostredí školy*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- LEMEŠOVÁ, M. & BROZMANOVÁ, E. (2019). "Nevšimla som si nič, čo by ma vyrušovalo...": verbálne výpovede ako súčasť experimentálnej

štúdie profesijného videnia učiteľ'ov. In *PhD Existence 2019: Tělo a mysl*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. (v tlači)

- LEMEŠOVÁ, M., & MACOUNOVÁ, J. (2018). Učiteľ'ská reziliencia: zvládanie výziev po vstupe do praxe začínajúcimi učiteľkami na slovensku a v ghane. In *Psychológia a patopsychológia: študentská vedecká konferencia 2018*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. S. 35-43.
- LEONARD, J. A., MITCHELL, K. L., MEYERS, S. A., & LOVE, J. D. (2002). Using Case Studies in Introductory Psychology, *Teaching of Psychology*, 29(2), 142-144.
- LEW, A., & BETTNER, B. L. (1998). *Responsibility in the Classroom: A Teacher's Guide to Understanding and Motivating Students*. USA: Connexions Press.
- LINTERN, F., & MCGINTY, A. J. (2013). Applying psychology to teaching psychology 2: The use of Psychology Applied Learning Scenarios (PALS) in pre- university teaching. *British Psychological Society. Conference Proceedings, Welsh Branch Annual Conference, 2013*.
- LOUGHRAN, J., BROWN, J., & DOECKE, B. (2001). Continuities and discontinuities: The transition from pre-service to first-year teaching. *Teachers and teaching: theory and practice*, 7, 7-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13540600125107>
- LOURDUSAMY, A., DIVAHARAN, S., HUAN, V., & WONG, P. S. K. (2001). Discipline: student teachers' preferred philosophical „face“ and classroom discipline problems encountered. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 4(1), 225-240.
- MAIR, C., TAYLOR, J., & HULME, J. (2013). *An introductory guide to psychological literacy and psychologically literate citizenship*. York: The Higher Education Academy. Dostupné na internete: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/psychological_literacy_and_psychologically_literate_citizenship_0.pdf
- MANGIONE, G. R., PETTENATI, M. Ch., & ROSA, A. (2017). Professional vision narrative review: The use of videos to support the development of teachers' reflective practice. In Rossi, P. G., & Fedeli,

L. *Integrating video into pre-service and in-service teacher training.*
Hershey: IGI Global.

MAREŠ, J. (2013). *Pedagogická psychologie.* Praha: Portál.

MAREŠ, J. (2015). Tvorba prípadových studií pro výzkumné účely.
Pedagogika, 65(2), 113–142.

MARSH, B., MITCHELL, N., & ADAMCZYK, P. (2010). Interactive video technology: Enhancing professional learning in initial teacher education. *Computers & Education*, 54(3), 742-748. DOI <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.011>

MASARYK, R. & SOKOLOVÁ, L. (2012). Making a difference by doing applied qualitative research in education: three case studies. *Human Affairs*, 22(4), 492-509. DOI: <https://doi.org/10.2478/s13374-012-0040-1>

MASATS, D., & DOOLY, M. (2011). Rethinking the use of video in teacher education: A holistic approach. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1151-1162. DOI <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.004>

McGOVERN, T. V., COREY, L. A., CRANNEY, J., DIXON, JR., W. E., HOLMES, J. D., KUEBLI, J. E., RITCHEY, K., SMITH, R. A. & WALKER, S. (2010) Psychologically literate citizens. In D. Halpern (Ed.). *Undergraduate Education in Psychology: Blueprint for the Discipline's Future.* Washington: American Psychological Association.

McKEACHIE, W. J. (1960). Changes in scores on the Northwestern Misconceptions Test in six elementary psychology courses. *Journal of Educational Psychology*, 51, 240-244.

MINAŘÍKOVÁ, E., & JANÍK, T. (2012). Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22(2), 181–204. DOI <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2012-2-181>

MINAŘÍKOVÁ, E., PÍŠOVÁ, M., JANÍK, T. & ULIČNÁ, K. (2015). Video Clubs: EFL teachers' selective attention before and after. *Orbis Scholae*, 9(2), 55–75.

NAJVAR, P. (2017). Zkoumání (kvality) výuky: srovnání dvou přístupů. *Pedagogika*, 67(3), 219–246.

- NAJVAR, P., NAJVAROVÁ, V., JANÍK, T., & ŠEBESTOVÁ, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.
- NELSEN, J., & GFROERER, K. (2017). *Positive Discipline Tools for Teachers: Effective Classroom Management for Social, Emotional, and Academic Success*. Harmony.
- NELSON, E. M. (2002). *Using film to teach psychology: a resource of film study guides*. Society for the Teaching of Psychology. Dostupné online:
<http://teachpsych.org/resources/Documents/otrp/resources/nelson06.pdf>
- NGIDI, D. P., & SIBAYA, P. T. (2003). Student teacher anxieties related to practice teaching. *South African Journal of Education*, 23(1), 18–22.
- NOHAVOVÁ, A. (2017). Expres ve výuce psychologie. *Kultura, umění a výchova*, roč. 5, č. 1, nestr. [s. 1].
- NOHAVOVÁ, A., & SOKOLOVÁ, L. (2018). Představy a postoje studentů učitelských oborů k obsahu a cílům výuky psychologie. *Pedagogika*, 68(4).
- NUTBEAM, D. (2000). Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, 15(3), p. 259-269.
- OECD (2007). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Available online:
www.oecd.org/edu/school/creatingeffectiveteachingandlearningenvironmentsfirstresultsfromtalisis.htm
- OVERBAUGH, R. C. (1995). The efficacy of interactive video for teaching basic classroom management skills to pre-service teachers. *Computers in Human Behavior*, 11(3–4), DOI
[https://doi.org/10.1016/0747-5632\(95\)80014-Y](https://doi.org/10.1016/0747-5632(95)80014-Y)
- PARSONS, S. A., VAUGHN, M. MALLOY, J. A., & PIERCZYNSKI, M. (2017). The development of teachers' visions from preservice into their first years teaching: A longitudinal study. *Teaching and Teacher*

Education, 64, 12-25. DOI

<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.018>

PAVLASOVÁ, L. (2017). Profesní vidění studentů učitelství biologie zaměřené na obor a borově didaktické jevy. *Scientia in educatione*, 8(2), 84–99.

PHILIPOTT, C., SCOTT, H., & MERCIER, C. (2014). *Initial teacher education in schools: A guide for practitioners*. Sage.

PÍŠOVÁ, M. (2013). Teacher Professional Socialisation: Objective Determinants. *Orbis Scholae*, 7(2), 67–80. DOI <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.21>

PLUMMER, K., SWAN, R., & LUSH, N. (2017). Introduction to decision based learning. In *INTED 2017 Proceedings. 11th International Technology, Education and Development Conference*. Pp. 2629-2638. DOI <https://doi.org/10.21125/inted.2017.0729>

POLAT, S., KAYA, S., & AKDAG, M. (2013). Investigating pre-service teachers' beliefs about classroom discipline. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 885–890.

PRIETO, L. P., SHARMA, K., WEN, Y., & DILLENBOURG, P. (2015). The Burden of Facilitating Collaboration: Towards Estimation of Teacher Orchestration Load using Eye-Tracking Measures. In Lindwall, O., Häkkinen, P., Koschman, T. Tchounikine, P. Ludvigsen, S. (Eds.). *Exploring the Material Conditions of Learning: The Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) Conference 2015*, Volume 1. Gothenburg, Sweden: The International Society of the Learning Sciences. DOI <https://doi.org/10.22318/cscl2015.206>

PRŮCHA, J. (2002). *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.

PUPALA, B., HELD, L., & VIŠŇOVSKÝ, L. (nedat.). *Študijný odbor 1.1.1 učiteľstvo akademických predmetov*. Dostupné online: www.akredkom.sk

PUPALA, B., LUKŠÍK, I., KAŠČÁK, O., & ZÁPOTOČNÁ, O. (2014). Chabé jadro učiteľských fakúlt. *Učiteľské noviny: Dvojtyždenník o školstve a vzdelávaní*, 60(38), 4-5.

- RAKOCZI, G. (2012). Eye Tracking in Forschung und Lehre. Möglichkeiten und Grenzen eines vielversprechenden Erkenntnismittels. In Csanyi, G., Reichl, F., Steiner, A. [Hrsg.]: *Digitale Medien - Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre*. Münster u.a.: Waxmann. Pp. 87-98.
- RAKOCZI, G. (2016). Application of Eye Tracking Technology as a Self-Evaluation Tool in the Training Program of Future Online Tutors. In Proceedings of EdMedia 2016. *World Conference on Educational Media and Technology*. Pp. 308-314.
- REN, H., & XU, G. (2002). Human Action Recognition in Smart Classroom. In *Proceedings of the Fifth IEEE International Conference on Automatic Face and Gesture Recognition*.
- RICH, P., & HANNAFIN, M. (2009). Video annotation tools. Technologies to scaffold, structure, and transform teacher reflection. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 52-67.
- ROSAEN, C. L., LUNDEBERG, M., COOPER, M., FRITZEN, A., & TERPSTA, M. (2008). Noticing noticing. How does investigation of video records change how teachers reflect on their experiences. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 347-360.
- ROSSI, P. G., & FEDELI, L. (2017). *Integrating video into pre-service and in-service teacher training*. Hershey: IGI Global.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. USA: Basic Books.
- SCHRAW, G., & DENNISON, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. DOI <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- SEIDEL, T. (2006). The role of student characteristics in studying micro teaching-learning environments. *Learning Environments Research*, 9(3), 253-271.
- SEIDEL, T., & PRENZEL, M. (2007). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen – Erfassung pädagogisch-psychologischer Kopmetenzen mit Videosequenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8*, 201-216.

- SEIDEL, T., & STÜRMER, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Pre-Service Teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739–771.
- SEIDEL, T., BLOMBERG, G., & RENKL, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 34(0), 56–65.
- 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. DOI <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.009>
- SEIDEL, T., STÜRMER, K., SCHÄFER, S., & JAHN, G. (2015). How preservice teachers perform in teaching events regarding generic teaching and learning components. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(2), 84–96.
- SHAMSHAYOOADEH, G. (2011). Cultural Literacy in the New Millennium: Revisiting E. D. Hirsch. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1, 273-278.
- SHERIN, M. G. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. In J. Brophy (Ed.), *Using video in teacher education* (pp. 1–27). Amsterdam: Elsevier.
- 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. DOI <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- SHERIN, M. G., RUSS, R., SHERIN, B. L., & COLESTOCK, A. (2008). Professional vision in action: an exploratory study. *Issues in Teacher Education*, 17(2), 27–46.
- ŠÍROVÁ, E., & KREJČOVÁ, K. (2011). The role of the video-interaction guidance and the enrichment of student-teacher's social skills. *Journal of Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 4(4), 162-169.

- SLANZI, G., PIZARRO, G., & VELÁSQUES, J. D. (2017). Biometric information fusion for web user navigation and preferences analysis: An overview. *Information Fusion*, 38, 12-21. DOI <https://doi.org/10.1016/j.inffus.2017.02.006>
- SOHEILI, F., ALIZADEH, H., MURPHY, J. M., BAJESTANI, H. S., & DREIKURS FERGUSON, E. (2015). Teachers as Leaders: The Impact of Adler-Dreikurs Classroom Management Techniques on Students' Perceptions of the Classroom Environment and on Academic Achievement. *The Journal of Individual Psychology*, 71(4), 440-461. DOI <https://doi.org/10.1353/jip.2015.0037>
- SOKOLOVÁ, L. (2013a). Videotrénig v príprave budúcich učiteľov a učiteľiek psychológie. In *Psychológia (v) škole. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2013. S. 45-51.
- SOKOLOVÁ, L. (2013b). Vyučovanie psychológie – výskum a prax. In Sokolová, L. et al. (2013): *Psychológia v sekundárnom vzdelávaní*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- SOKOLOVÁ, L. (2014). Developing professional vision in the initial teacher training. In *Sapere Aude 2014: Pedagogika, psychológia a dnešní spoločnosť 4*. Hradec Králové: Magnanimitas, 2014. S. 456-462.
- SOKOLOVÁ, L. (2015). *Metódy vyučovania psychológie a predmetov osobnostného a sociálneho rozvoja*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- SOKOLOVÁ, L. (2017). *Čo ma čaká v škole? Adlerovská psychológia v školskej praxi*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- SOKOLOVÁ, L. (2018a). Learning to notice: Professional vision and challenging behaviour in the classroom. In *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. Volume VII. Pp. 251-260. ISSN 1691-5887.
- SOKOLOVÁ, L. (2018b). Psychologická gramotnosť ako cieľ psychologického vzdelávania. In: *Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe : zborník štúdií*

z medzinárodnej vedeckej konferencie. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. S. 206-212.

- SOKOLOVÁ, L., & HLAVÁČ, P. (2018). Možnosti a limity použitia technológie sledovania pohybov očí vo výskume profesijného videnia. In *PhD Existence 2018: Nekonečno v psychológii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. S. 143-150.
- SOKOLOVÁ, L., & HLAVÁČ, P. (2019). Jak to vidím já: Propojení dotazníkových dat s výsledky snímání očních pohybů v případové studii budoucí učitelky. In *PhD Existence 2019: Tělo a mysl*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. (v tlači)
- SOKOLOVÁ, L., & LEMEŠOVÁ, M. (2014). Ako riešia náročné školské situácie študenti a študentky učiteľstva. In *Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí*. Olomouc: Agentura Gevak. S. 121-131.
- SOKOLOVÁ, L., HLAVÁČ, P., HARVANOVÁ, S., & LEMEŠOVÁ, M. (v recenznom konaní). Through teachers' eyes: eye-tracking study on pre-service and in-service teachers' perceptions of classroom events.
- SOKOLOVÁ, L., HLAVÁČ, P., JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z., & MINAROVÍČOVÁ, K. (v recenznom konaní). Pre-service teachers' personality variables and the distribution of visual attention in the classroom.
- SOKOLOVÁ, L., LEMEŠOVÁ, M., & HARVANOVÁ, S. (2019). Čo sa deje v školskej triede: Dva pohľady na nevhodné správanie detí v škole. *Pedagogika.sk*, 10(1), 47-65.
- SOKOLOVÁ, L., LEMEŠOVÁ, M., & JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. (2014). *Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteľiek: Inovatívne prístupy*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- SOKOLOVÁ, L., LEMEŠOVÁ, M., MASARYK, R., KANISOVÁ, D., BAŠNÁKOVÁ, J., & KOSTOVIČOVÁ, L. (2013). *Psychológia v sekundárnom vzdelávaní*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

- SONMEZ, D. & HAKVERDI-CAN, M. (2012). Videos as an instructional tool in pre-service science teacher education. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 46, 141–158.
- SONMEZ, D., & HAKVERDI-CAN, M. (2012). Videos as an instructional tool in pre-service science teacher education. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 46, 141-158.
- STAR, J. R., & STRICKLAND, S. K. (2008). Learning to observe: using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 107–125.
- STEFFENSKY, M., GOLD, B., HOLODYSKI, M., & MÖLLER, K. (2015). Professional vision of classroom management and learning support in science classrooms – does professional vision differ across general and content-specific classroom interactions? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 351–368. DOI <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9607-0>
- STEHLÍKOVÁ, N. (2009). Využití videozáznamů pro rozvoj didaktických znalostí obsahu budoucích učitelů matematiky. In: Janík, T. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido. S. 83-96.
- STERNBERG, R. J. (Ed.) (2007). *Critical Thinking in Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STEWART, R., HILL, K., STEWART, J., BIMLER, D., & KIRKLAND, J. (2005). Why I am a Psychology Major: An Empirical Analysis of Student Motivations. *Quality & Quantity*, 39, 687-709.
- STOKKING, K., LEENDERS, F., DE JONG, J., & VAN TARTWIKJ, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26, 329-350. DOI <http://dx.doi.org/10.1080/026197603200018175>
- STÜRMER, K., & SEIDEL, T. (2015). Assessing professional vision in teacher candidates: approaches to validating the observer extended research tool. *Journal of Psychology*, 223(1), 54–63.

- STÜRMER, K., KÖNINGS, K. D., & SEIDEL, T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), p. 467-483. DOI <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02075.x>
- STÜRMER, K., SEIDEL, T., & SCHÄFER, S. (2013). Changes in professional vision in the context of practice. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 44(3), p. 339-355. DOI <https://doi.org/10.1007/s11612-013-0216-0>
- STÜRMER, K., SEIDEL, T., MÜLLER, K., HÄUSLER, J., & CORTINA, K. S. (2017). What is in the eye of preservice teachers while instructing? An eye-tracking study about attention processes in different teaching situations. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 75–92. DOI <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0731-9>
- SYSLOVÁ, Z. (2016). Rozvoj profesního vidění studentů oboru Učitelství pro mateřské školy. *Pedagogika*, 66(4), 462–476.
- TAN, E., & YUANSHAN, Ch. (1999). Discipline problems in schools: Teachers' perception. *Teaching and Learning*, 19(2), 1–12.
- TAYLOR, J., & HULME, J. A. (2015). *Psychological Literacy: A Compendium of Practice*. Dostupné online: http://eprints.bournemouth.ac.uk/22906/4/psychological_literacy_compendium_final2_amended.pdf
- TOBII (2016). *Tobii Studio: User's Manual Version 3.4.5*. Dostupné online: www.tobiiipro.com
- TROTMAN, J., & KERR, T. (2010). Making the Personal Professional: Pre-service teacher education and personal histories. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7, 157-171. DOI <http://dx.doi.org/10.1080/13540600120054955>
- TULLEYA, M., & CHIU, L. H. (1995). Student teachers and classroom discipline. *The Journal of Educational Research*, 88(3), 164-171.
- ULIČNÁ, K. (2017). To see or not to see: Profesní vidění budoucích učitelů anglického jazyka a budoucích učitelů pro 1. stupeň se specializací na anglický jazyk. *Pedagogická orientace*, 27(1), 81–103.

- UZZAMAN, S., & JOORDENS, S. (2011). The eyes know what you are thinking: Eye movements as an objective measure of mind wandering. *Consciousness and Cognition*, 20(4), 1882–1886. DOI <https://doi.org/10.1016/j.concog.2011.09.010>
- VAN DEN BOGERT, N., VAN BRUGGEN, J., KOSTONS, D., & JOCHEMS, W. (2014). First steps into understanding teachers' visual perception of classroom events. *Teaching and Teacher Education*, 37, 208-216. DOI <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.09.001>
- VAN ES, E., & SHERIN, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 10(4), 571–596.
- VAN GOG, T., PAAS, F., & VAN MERRIËNBOER, J. J. G. (2005). Uncovering expertise-related differences in troubleshooting performance: Combining eye movement and concurrent verbal protocol data. *Applied Cognitive Psychology*, 19(2), 205–221. DOI <https://doi.org/10.1002/acp.1112>
- VONDROVÁ, N., & ŽALSKÁ, J. (2015). Ability to notice mathematics specific phenomena: What exactly do student teachers attend to? *Orbis scholae*, 9(2), 77–101.
- WATT, R. (2013). *Developing the „psychologically literate citizen“ at the University of Stirling*. York: The Higher Education Academy.
- WESTERMAN, D. A. (1991) Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292–305. DOI <https://doi.org/10.1177/002248719104200407>
- WIENS, P. D., HESSBERG, K., LOCASALE-CROUCH, J., & DECOSTER, J. (2013). Using a standardized video-based assessment in a university teacher education program to examine preservice teachers' knowledge related to effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33, 24–33.
- WOLFF, C. E., JARODZKA, H., & BOSHUIZEN, H. P. A. (2017). See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and Teacher Education*, 66 295-308. DOI <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.015>

- WOLFF, C. E., JARODZKA, H., VAN DEN BOGERT, N., & BOSHUIZEN, H. P. A. (2016). Teacher vision: expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. *Instructional Science*, 44, 243-265. DOI <https://doi.org/10.1007/s11251-016-9367-z>
- WOLFGANG, Ch. H. (2004). *Solving Discipline and Classroom Management Problems: Methods and Models for Today's Teachers*. Wiley.
- XU, L., WIDJAJA, W., & FERGUSON, J. (2018). Seeing through the eyes of the teacher? Investigating primary school teachers' professional noticing through a video-based research methodology. *International Journal of Research & Method in Education*. DOI <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1499016>
- YAMAMOTO, T., & IMAI-MATSUMURA, K. (2013). Teachers' gaze and awareness of students' behavior: using an eye tracker. *Innovative Teaching*, 2(6), 1-7. DOI <https://doi.org/10.2466/01.IT.2.6>
- YANG, F. Y., CHANG, C. Y., CHIEN, W. R., CHIEN, Y. T., & TSENG, Y. H. (2013). Tracking learners' visual attention during a multimedia presentation in a real classroom. *Computers & Education*, 62, 208-220.
- YARBUS, A. L. (1967). *Eye Movements and Vision*. New York: Plenum Press.
- YIN, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- ZÁPOTOČNÁ, O. (2004). *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava: Album.
- ZHANG, M., LUNDEBERG, M., KOEHLER, M. J. & EBERHART, J. (2011). Understanding affordance and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teacher and Teaching Education*, 27(4), 454-462.

Softvérové aplikácie

Pri zbere a spracovaní dát boli použité nasledujúce softvérové aplikácie:

Dedoose - online softvérová aplikácia určená na kvalitatívnu a zmiešanú analýzu dát z rôznych typov výskumov a médií (texty, zvukové záznamy, videá a obrazové materiály). V prostredí Dedoose boli spracované analýzy reflexií a videá v kapitolách 4.3 a 5.1.

Viac informácií:

www.dedoose.com

Microsoft Forms - aplikácia Microsoft Forms je určená na tvorbu online testov a dotazníkov. V tomto prostredí boli vytvorené štruktúrované reflexie a zadania pre prácu s videami, ktoré boli popísané v kapitole 4.2.

Viac informácií:

<https://forms.office.com/>

Microsoft Teams - aplikácia Microsoft Teams je online prostredie, tzv. cloudová trieda, v ktorom možno zdieľať študijné materiály, zadania, videá, testy či ankety a tiež tu možno viesť online diskusie. V tomto prostredí bol vytvorený e-learningový modul kurzu popísaného v kapitole 4.2.

Viac informácií:

<https://www.microsoft.com/en-us/education/products/teams/>

SPSS Statistics - štatistický softvér určený na spracovanie kvantitatívnych dát a analýz, najmä v spoločenských vedách a v psychologickom výskume patrí k najčastejšie používaným štatistickým softvérovým aplikáciám.

Viac informácií:

www.ibm.com/products/spss-statistics

TextSTAT - voľne dostupný softvér určený na jednoduchú analýzu textov. Jeho hlavnou funkciou je spracovanie frekvenčných zoznamov a analýza zhodných slovných základov. Softvér dokáže pracovať s rôznymi jazykovými korpusmi. V programe TextSTAT boli spracované analýzy nedokončených viet a písomných naratív v kapitolách 4.2 a 5.2.

Viac informácií:

<http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/en/textstat/>

Tobii Studio – softvér, ktorý slúži na tvorbu a spracovanie výsledkov štúdií s použitím sledovania pohybov očí realizovaných pomocou statických eye-trackerov. Softvér sa používa napr. v používateľských štúdiách webových aplikácií, marketingových alebo psychologických výskumoch. V našom prípade boli v prostredí Tobii Studio spracované výsledky výskumu sledovania pohybov očí pri sledovaní videí zo školských tried, ktorý prezentujeme v kapitole 5.3. Táto časť výskumu bola realizovaná v UXI Group Lab na Fakulte informatiky a informačných technológií Slovenskej technickej university v Bratislave.

Viac informácií:

<https://www.tobiiipro.com/product-listing/tobii-pro-studio/>

O autorke



Mgr. Lenka Sokolová, PhD. (1977) je absolventkou magisterského štúdia učiteľ'stva psychológie a anglického jazyka a literatúry na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Po absolvovaní postgraduálneho špecializačného štúdia školskej psychológie a doktorandského štúdia v odbore pedagogická psychológia pracovala ako školská psychologička na základnej škole. Má viac ako 15 rokov pedagogickej praxe (ako učiteľka na základnej škole, gymnáziu, v záujmovom vzdelávaní dospelých a príprave učiteľ'ov a učiteľiek).

Od roku 2008 pôsobí ako odborná asistentka a metodička na Katedre psychológie a patopsychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Vyučuje edukačnú psychológiu a psychológiu osobnosti pre učiteľ'ov, adlerovskú psychológiu, didaktiku psychológie, digitálne technológie v psychológii a vyučovaní psychológie a predmety pedagogickej praxe v študijnom programe učiteľ'stvo psychológie v kombinácii. Od roku 2008 je členkou výboru Európskej federácie asociácií učiteľ'ov psychológie (EFPTA) a od roku 2017 členkou Board of Educational Affairs pri EFPA (Európska federácia psychologických asociácií). Výskumne sa venuje didaktike a metodike vzdelávania v psychológii a problematike učiteľ'ských kompetencií, osobnosti a identite učiteľa a aplikácie individuálnej psychológie v školskom poradenstve a riadení školskej triedy. Je autorkou vysokoškolských učebníc *Didaktika psychológie* (2010, 2013, 2019), *Metódy vyučovania psychológie a tém osobnostného a sociálneho rozvoja* (2015) a *Čo ma čaká v škole? Adlerovská psychológia v školskej praxi* (2015, 2017), spoluautorkou vedeckých monografií *Na ceste za dvojazyčnosťou* (2013), *Psychológia v sekundárnom vzdelávaní* (2013), *Psychologická príprava učiteľ'ov a učiteľiek: Inovatívne prístupy* (2014), metodickéj príručky pre učiteľ'ov a učiteľ'ky psychológie *Psychológia zážitkom* (2014, 2017) a ďalších učebných a metodických materiálov pre vyučovanie psychológie na stredných školách a v príprave učiteľ'ov a učiteľiek.

PRÍLOHY

Príloha 1: Zoznam vybraných filmov používaných pri vyučovaní rôznych tém zo psychológie³³⁸

SOCIÁLNA PSYCHOLÓGIA

Raňajkový klub (The Breakfast Club)

Krajina pôvodu a rok premiéry: USA, 1985

Téma: V rámci sobotného vyučovania “po škole” sa stretne skupina veľmi rôznorodých spolužiakov: “rebel, bifľoš, školská miss, športovec a čudáčka”. Film je ukázkou sociálnych vzťahov na americkej strednej škole.

Pán múch (The Lord of Flies)

Krajina pôvodu a rok premiéry: Veľká Británia, 1963, USA, 1990

Téma: Film na motívy románu Williama Goldinga rozpráva príbeh o tom, ako sa skupina chlapcov po páde lietadla ocitne na opustenom ostrove a ako si začnú budovať nové sociálne normy, rituály a pod.

Experiment

Krajina pôvodu a rok premiéry: Nemecko, 2001, USA, 2010

Téma: Podobne ako v predchádzajúcom prípade má toto filmové spracovanie dve verzie, tento raz ide o filmy spracované pod skutočne realizovaného kontroverzného experimentu Philipa Zimbarda známeho pod názvom Stanfordský väzenský experiment.

Experimentátor (The Experimenter)

Krajina pôvodu a rok premiéry: USA, 2015

Téma: Životopisný film o známom sociálnom psychológovi Stanleyem Milgramovi, ktorý sa preslávil sériou výskumov poslušnosti a správania pod vplyvom autority.

³³⁸ Popisy filmov sú spracované podľa reklamných textov na autorských stránkach filmu alebo na www.csfd.cz

EDUKAČNÁ A ŠKOLSKÁ PSYCHOLÓGIA

Medzi riadkami (The Freedom Writers)

Krajina pôvodu a rok premiéry: USA, Nemecko, 2007

Téma: Film na motívy skutočných udalostí popísaných v knihe Erin Grunwell rozpráva príbeh o mladej učiteľ'ke, ktorá si aj na pôde školy ohrozenej násilím dokázala získať dôveru žiakov.

Teror na sieti (Cyberbully)

Krajina pôvodu a rok premiéry: USA, 2013

Téma: Film rozpráva príbeh školáčky Casey. Anonymný hacker plánuje zverejniť jej súkromné fotografie na sieti a ona sa mu v tom snaží zabrániť. Príbeh je inšpirovaný skutočnými prípadmi kyberšikany.

Gympl

Krajina pôvodu a rok premiéry: Česká republika, 2007

Téma: Film z prostredia pražského gymnázia ukazuje rôzne postavy študentov aj pedagógov s rôznymi prístupmi ku škole a k životu.

Vratné lahve

Krajina pôvodu a rok premiéry: Česká republika, 2007

Téma: Príbeh učiteľ'a na dôchodku zobrazuje príbeh jeho odchodu z učiteľ'skej profesie a hľadanie nového zmyslu života a životného štýlu.

Náš vodca

Krajina pôvodu a rok premiéry: Nemecko, 2008

Téma: Príbeh sa odohráva v súčasnom Nemecku, kde progresívny učiteľ' zavedie v triede pedagogický experiment, a snaží sa študentom priblížiť obdobie diktatúry. Pasuje sa do role lídra, aby žiakom vysvetlil, čo je rovnosť či disciplína. Študenti však vezmú experiment vážne.

Spolok mŕtvych básnikov

Krajina pôvodu a rok premiéry: USA, 1989

Téma: Príbeh sa odohráva na pôde internátnej školy, učiteľ' literatúry používa nezvyčajné vyučovacie metódy. Tieto metódy však nespĺňali kritéria, aké si škola predstavovala, no študentom sa veľmi páčili...

Summerhill

Krajina pôvodu a rok premiéry: Veľká Británia, 2008

Téma: Internátna škola Summerhill bola založená v roku 1921 . Založil ju škótsky pedagóg A. S. Neill (1884-1973) a jej prednosťou je netradičný prístup k vyučovaniu. Film rozpráva príbeh a idey tejto školy.

Zakázané vzdelávanie

(The Forbidden Education, La Educación Prohibida)

Krajina pôvodu a rok premiéry: Argentína, 2012

Téma: dokumentárny film o alternatívnom vzdelávaní v španielsky hovoriacich krajinách.

Dislekcia (Dislekcia: The Movie)

Krajina pôvodu a rok premiéry: USA, 2012

Téma: Režisér, ktorý prežil život s dyslexiou, nakrútil film, v ktorom sa inšpiroval vlastnými skúsenosťami ale aj najnovšími výskumnými zisteniami. Ukazuje ako súčasný vzdelávací systém v USA pracuje s týmito deťmi a hľadá možnosti, ako zlepšiť ich postavenie.

Deti s nálepkou ADHD (Jeg hader ADHD)

Krajina pôvodu a rok vydania: Dánsko, 2013

Téma: ADHD v školách dosahuje prevalenciu cca 3-7% detí a u polovice z nich pretrváva aj do dospelosti. Film predstavuje projekt dánskej školy, ktorá má odlišný prístup – stavia najmä na spolupráci medzi učiteľmi, rodičmi a terapeutmi. V príbehu autori zachytili osudy troch detí, ktorým sa vďaka tejto metodike darí zvládať prežívanie aj správanie s ADHD.

Mezi stěny

Krajina pôvodu a rok vydania: Česká republika, 2007

Téma: Film na tému šikanovania z prostredia českej základnej školy je odporúčaným filmom v rámci prevencie šikanovania a sociálno-patologických javov (viac na <http://www.prevence-info.cz/filmove-projekty>).

DUŠEVNÉ ZDRAVIE A DUŠEVNÉ OCHORENIE

Temple Grandin

Krajina pôvodu a rok vydania: USA, 2011

Téma: životopisný príbeh ženy, ktorá sa napriek zložitému životu s poruchou autistického spektra stala uznávanou vedkyňou a bojovníčkou proti mýtom o autizme.

Lehká jako dech aneb když život strácí váhu

Krajina pôvodu a rok vydania: Česká republika, 2013

Téma: televízny film o 13-ročnom dievčati, ktoré trpí poruchou príjmu potravy (anorexiou).

Pět příběhů šílenství (Call me Crazy: A Five Film)

Krajina pôvodu a rok premiéry: USA, 2013

Téma: poviedkový film spracúva príbehy piatich ľudí, ktorí žijú s rôznymi duševnými ochoreniami: schizofrénia, depresia, bipolárna porucha, posttraumatická stresová porucha. Príbehy sa zaoberajú aj tým, ako sa s chorobou svojich blízkych vyrovnáva ich okolie.

Čistá duša (Beautiful Mind)

Krajina pôvodu a rok vydania: USA, 2001

Téma: životopisný príbeh Johna Nasha – geniálneho matematika a nositeľa Nobelovej ceny za ekonómiu, ktorý trpel schizofréniou.

Panikářky

Krajina pôvodu a rok vydania: Česká republika, 2011

Téma: dokumentárny film o troch ženách, ktoré trpia panickou poruchou.

Paralelní životy

Krajina pôvodu a rok vydania: Česká republika, 2014

Téma: dokumentárny film o ľuďoch s duševnými poruchami a súčasných trendoch v oblasti psychiatrie a starostlivosti o ľudí s duševnými ochoreniami v rôznych európskych krajinách.

PATOPSYCHOLÓGIA

Bohom zabudnuté deti (Children of a Lesser God)

Krajina pôvodu a rok premiéry: USA, 1986

Téma: príbeh nepočujúcej ženy Sára o prepojení sveta počujúcich a nepočujúcich.

Fany

Krajina pôvodu a rok premiéry: Česká republika, 1995

Téma: 50-ročná Fany s mentálnym postihnutím sa nasťahuje k svojej sestre – primárke nemocnice, ktorá riešiť dilemu, ako sa o sestru postarať.

Forrest Gump

Krajina pôvodu a rok premiéry: USA, 1994

Téma: Forrest Gump vo filme predstavuje mnoho rolí, popri vtipných scénach sa možno zamyslieť aj nad tým, ako sa stáva obeťou šikanovania a posmeškov.

Návrat idiota

Krajina pôvodu a rok premiéry: Česká republika/Nemecko, 1999

Téma: mladý muž s ľahkým mentálnym postihnutím sa vracia z liečenia k svojim príbuzným a zasiahne do ich životov a vzťahov.

Václav

Krajina pôvodu a rok premiéry: Česká republika, 2007

Téma: Václav je 40-ročný muž s mentálnym postihnutím, ktorý vystrája rôzne kúsky, pre ktoré ho ľudia z dediny nemajú v láske. Mama sa ho snaží ochrániť pred okolím aj pred jeho vlastným bratom.

Simon Birch

Krajina pôvodu a rok premiéry: USA, 1998

Téma: 12-ročný chlapec s telesným postihnutím je rozumovo veľmi zrelý a je presvedčený, že jeho postihnutie má svoju príčinu, ktorú sa snaží odhaliť. Jeho názory okolie často nie je pripravené prijať.

Syn luny (Figlio della luna)

Krajina pôvodu a rok premiéry: Taliansko, 2007

Téma: životopisný príbeh muža s telesným postihnutím a jeho rodiny, ktorá sa mu snaží pomôcť v oblasti vzdelania a kariéry.

Vo vnútri tancujem (Inside I'm Dancing)

Krajina pôvodu a rok premiéry: Veľká Británia, Írsko, Francúzsko, 2004

Téma: príbeh dvoch mladých mužov s telesným postihnutím, ktorí túžia po voľnosti, slobode, živote mimo ústavu v reálnom svete.

Nedotknuteľní (Intouchables)

Krajina pôvodu a rok premiéry: Francúzsko, 2011

Téma: príbeh bohatého muža, ktorý ochrnul a hľadá asistenta. Vyberie si mladého muža z úplne odlišného sociálneho prostredia, s ktorým sa postupne začne zblížovať.

Kurz negatívneho myslenia (Kunsten å tenke negativt)

Krajina pôvodu a rok premiéry: Nórsko, 2006

Téma: film o tom, ako sa zmieriť s ťažkým telesným postihnutím, ktoré prichádza nečakane a ovplyvňuje aj medzilidské vzťahy.

Potkal jsem ho v ZOO

Krajina pôvodu a rok premiéry: Česká republika, 1994

Téma: príbeh o kamarátstve medzi dvoma chlapcami, z ktorých jeden je nevidiaci. Napriek počiatočným nesympatiám zažijú mnohé dobrodružstvá.

Predstav si (Imagine)

Krajina pôvodu a rok premiéry: Poľsko, Portugalsko, Francúzsko, Veľká Británia, 2012

Téma: film z prostredia školy pre ľudí so zrakovým postihnutím v Lisabone približuje spôsob života týchto ľudí aj rôzne pomôcky a prístup, ktoré im môžu uľahčiť život.

Príloha 2: Seminárne zadanie k videopříbehu Jedinec

Tento príbeh bol

Aké informácie z príbehu možno použiť pri spoznávaní chlapcových vlastností, jeho osobnosti?

Nájdite v príbehu vnútorné a vonkajšie činitele, ktoré ovplyvňujú formovanie osobnosti.

Čo Vás v príbehu najviac prekvapilo, resp. zaujalo?

Keby ste mohli položiť chlapcovi jednu otázku, čo by ste sa opýtali?

Bolo sledovanie tohto príbehu prínosné pre Vašu prípravu na učiteľ'ské povolanie?

veľmi prínosné ★ ★ ★ ★ ★ nebolo prínosné

Bolo sledovanie tohto príbehu pre Vás osobne zaujímavé?

veľmi zaujímavé ★ ★ ★ ★ ★ nebolo zaujímavé

Príloha 3: Seminárne zadanie k videopříbehu Feri

Tento príbeh bol

Popíšte, aké emócie otec prežíva resp. prežíval vo vzťahu k situácii svojho syna?

Pokúste sa v príbehu identifikovať zdroj akútneho a chronického stresu.

Aké stratégie zvládania zát'aže podľa Vás otec používa?

Čo Vás v príbehu najviac prekvapilo, resp. zaujalo?

Keby ste mohli položiť otcovi jednu otázku, čo by ste sa opýtali?

Bolo sledovanie tohto príbehu prínosné pre Vašu prípravu na učiteľ'ské povolanie?

veľmi prínosné ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ nebolo prínosné

Bolo sledovanie tohto príbehu pre Vás osobne zaujímavé?

veľmi zaujímavé ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ nebolo zaujímavé

Príloha 4: Seminárne zadanie k videopříbehu Sára

Tento príbeh bol

Ako vníma Sára svoju inakosť?

Ako Sára prežívala a riešila šikanovanie?

Ako sa cítila v škole?

Čo jej pomohlo prekonať problémy?

Ako Sára dnes vníma svoju národnú/kultúrnu identitu?

Keby mohli položiť Säre jednu otázku, čo by ste sa opýtali?

Bolo sledovanie tohto príbehu prínosné pre Vašu prípravu na učiteľské povolanie?

veľmi prínosné ★ ★ ★ ★ ★ nebolo prínosné

Bolo sledovanie tohto príbehu pre Vás osobne zaujímavé?

veľmi zaujímavé ★ ★ ★ ★ ★ nebolo zaujímavé

Príloha 5: Seminárne zadanie k videopříbehu Anežka

Tento príbeh bol

Aké príznaky dyslexie u seba pozoruje Anežka?

Ako fungovala Anežka v škole, ako sa učila?

Aké stratégie používala pri učení?

Čo nové ste sa o dyslexii dozvedeli? Je niečo, čo Vás prekvapilo?

Keby ste mohli položiť Anežke jednu otázku, čo by ste sa opýtali?

Bolo sledovanie tohto príbehu prínosné pre Vašu prípravu na učiteľské povolanie?

veľmi prínosné ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ nebolo prínosné

Bolo sledovanie tohto príbehu pre Vás osobne zaujímavé?

veľmi zaujímavé ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ nebolo zaujímavé

Príloha 6: Identifikácia cieľa nevhodného správania

Popíšte, čo sa v danej ukážke deje?

Ako veľmi je podľa Vás pre učiteľa/učiteľku situácia stresujúca?

vôbec nie je stresujúca ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ veľmi stresujúca

O aký cieľ nevhodného správania pravdepodobne ide?

- a) snaha získať pozornosť
- b) boj o moc
- c) snaha o odplatu
- d) vyhýbanie sa neúspechu

Na základe čoho identifikujete cieľ nevhodného správania?

Mohol/mohla učiteľ'/učiteľka tomuto správaniu predísť? Ako?

Ako by mal/mala učiteľ'/učiteľka zareagovať v čase incidentu?

Ako by mal/mala učiteľ'/učiteľka zareagovať po incidente?

Príloha 7: Pozorovací hárok – selektívna pozornosť

Čo Vás v ukážke najviac zaujalo? Čo Vám utkvelo v pamäti?

Zaujala Vás v ukážke nejaká konkrétna osoba? Ak áno, ktorá a prečo?

Zaujalo Vás niečo v prostredí triedy? Ak áno, čo a prečo?

Koľko žiakov a žiačok bolo podľa Vášho odhadu v triede?

Aká bola téma vyučovacej hodiny?

Pokúste sa dať tejto ukážke nejaký názov, ktorý podľa Vás vystihuje podstatu ukážky.

Príloha 8: Pozorovací hárok – usudzovanie

Popíšte na základe ukážky jeden prípad správania, ktoré vnímate ako rušivé alebo nevhodné.

Ktoré konkrétne momenty správania vnímate ako rušivé alebo nevhodné a prečo?

Pokúste ste sa na základe ukážky identifikovať možné príčiny tohto správania.

Ako hodnotíte reakciu učiteľa/učiteľky v ukážke. Čo by ste urobili inak?

Ako podľa by podľa Vás situácia pokračovala?

Príloha 9: Porovnanie vnímania nevhodného správania³³⁹

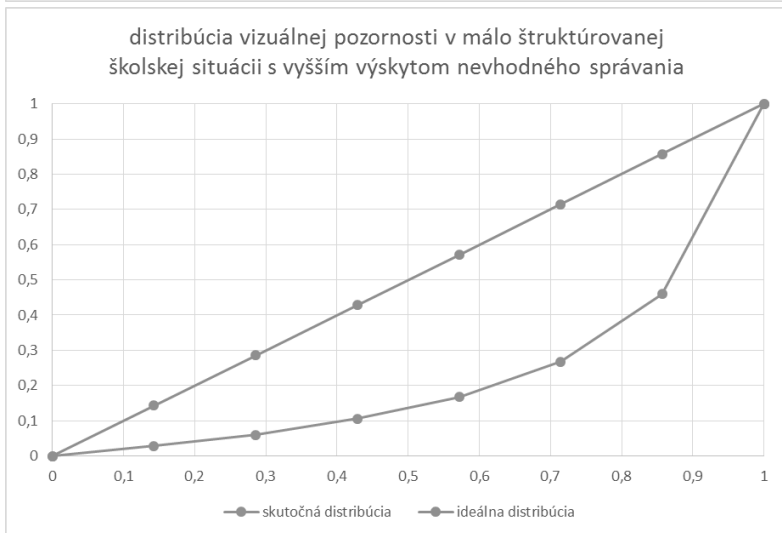
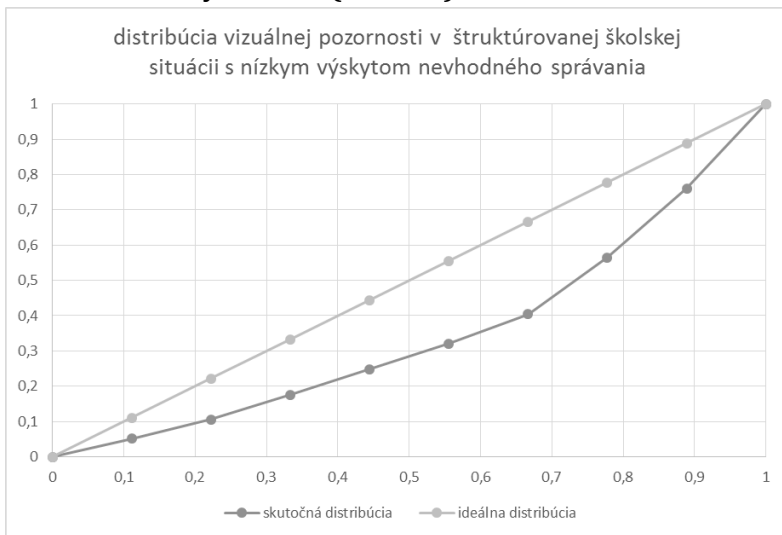
Správanie: Keď žiak, žiačka...	Sum (N = 629)		Bc (n = 274)		Mgr (n = 179)		Uč (n = 176)	
	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md
1. zaspí na hodine.*	2.29	2	2.34	2	2.50	3	2.00	2
2. kladie opätovne otázky, ktoré už boli zodpovedané.*	2.36	2	2.42	2	2.42	2	2.19	2
3. sa hrá s vecami na lavici.	2.35	2	2.32	2	2.42	2	2.34	2
4. nepočúva a učiteľ'/učiteľ'ka musí opakovať, čo povedal/a.*	2.58	3	2.63	3	2.45	2	2.64	3
5. nepíše si poznámky a nevie odpovedať na otázky.	2.38	2	2.36	2	2.43	2	2.36	2
6. odpovedá jednoslovné na učiteľ'ove/učiteľ'kine otázky.*	2.30	2	2.38	2	2.51	3	1.97	2
7. nezapája sa do skupinovej práce.*	2.45	2	2.49	3	2.57	3	2.27	2
8. pýta sa, či bude diskutovaná téma na teste.*	2.06	2	1.96	2	2.51	3	1.75	2
9. tipuje odpovede na učiteľ'ove/učiteľ'kine otázky.*	2.30	2	2.27	2	2.47	2	2.19	2
10. dokončuje si domácu úlohu v škole pred hodinou.*	2.27	2	2.27	2	2.55	2	1.98	2
11. nechce priznať, že si nespravil/a domácu úlohu.*	2.41	2	2.48	3	2.46	2	2.24	2
12. odpisuje od ostatných.	2.52	3	2.56	3	2.47	3	2.52	3
13. podvádza na teste.*	2.67	3	2.73	3	2.49	3	2.76	3
14. prichádza neskoro.*	2.49	3	2.60	3	2.47	3	2.35	2
15. nepríde na hodinu.*	2.46	3	2.46	3	2.59	3	2.31	2
16. odhadzuje po triede odpadky.*	2.72	3	2.77	3	2.46	3	2.92	3
17. ničí cudzí majetok.*	2.93	3	3.03	3	2.36	2	3.34	4
18. kradne.*	2.97	4	3.10	4	2.38	2	3.38	4
19. píše po stenách, laviciach a inom školskom majetku.*	2.86	3	2.93	3	2.38	2	3.24	4
20. mŕňa zbytočne školský materiál.*	2.58	3	2.54	3	2.46	3	2.76	3
21. sa hrá s ostrými alebo nebezpečnými predmetmi*	2.97	3	3.04	4	2.44	2	3.38	4

³³⁹ Sokolová, Lemešová, & Harvanová, 2019
(v štúdiu bol použitý dotazník vytvorený podľa Geving, 2007)

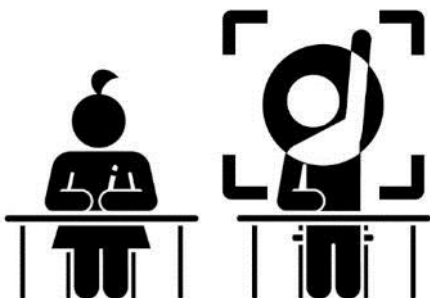
22. kritizuje názory ostatných spolužiakov/spolužiačok*	2.61	3	2.65	3	2.46	2	2.70	3
23. kritizuje vlastnosti ostatných*	2.66	3	2.70	3	2.46	2	2.81	3
24. bije žiakov/žiačky*	3.00	4	3.09	4	2.42	2	3.43	4
25. háda sa so žiakmi/žiačkami *	2.73	3	2.79	3	2.40	2	2.98	3
26. chodí do školy nevhodne oblečený/á.	2.45	2	2.43	2	2.53	3	2.40	2
27. nenosí si učebnice alebo iné pomôcky.	2.48	2	2.47	2	2.49	2	2.50	2
28. nerobí si domáce úlohy.	2.49	2	2.53	3	2.49	2	2.43	2
29. vymýšľa výhovorky, prečo si nespravil/a úlohu.	2.43	2	2.47	2	2.43	2	2.39	2
30. nosí do školy veci, ktoré nie je dovolené nosiť do školy. *	2.61	3	2.72	3	2.36	2	2.68	3
31. vstáva zo svojho miesta, keď učiteľ/ka hovorí. *	2.58	3	2.73	3	2.34	2	2.60	3
32. opustí svoje miesto bez dovolenia.*	2.59	3	2.69	3	2.32	2	2.70	3
33. baví sa, keď učiteľ/ka hovorí.	2.69	3	2.73	3	2.41	2	2.93	3
34. namiesto samostatnej práce sa baví. *	2.61	3	2.61	3	2.41	2	2.83	3
35. rozpráva bez prihlásenia.	2.45	2	2.50	3	2.39	2	2.43	2
36. hlasno žuje žuvačku.*	2.55	3	2.47	2	2.51	3	2.70	3
37. robí si na hodine zadania na iný predmet.*	2.54	3	2.53	3	2.41	2	2.68	3
38. počas hodiny si číta veci, ktoré nesúvisia so školou.*	2.49	3	2.46	2	2.37	2	2.65	3
39. používa nadávky a iné nevhodné slová.*	2.84	3	2.83	3	2.40	2	3.30	4
40. drzo odvráva*	2.98	3	3.05	4	2.45	2	3.43	4
41. žiada zopakovať informácie. pretože sa bavil/a.*	2.65	3	2.73	3	2.50	3	2.68	3
42. kričí na učiteľa/ku.*	3.02	4	3.13	4	2.46	2	3.43	4
43. odmietne urobiť to, o čo ho/ju učiteľ/ka požiadal/a.*	2.87	3	2.94	3	2.45	2	3.18	3
44. háda sa s učiteľom/kou kvôli upozorneniu na nevhodné.*	2.96	3	3.04	4	2.45	2	3.34	4
45. robí nevhodné narážky na opačné pohlavie.*	2.72	3	2.71	3	2.24	2	3.21	3
46. hádže veci.*	2.77	3	2.78	3	2.40	2	3.15	3

Poznámky: V položkách označených (*) sme zistili významné rozdiely medzi uvedenými tromi kariérovými pozíciami (zistované neparametrickým testom Kruskal-Wallis).

Príloha 10: Distribúcia vizuálnej pozornosti pri sledovaní videí zo školských tried (N = 106)³⁴⁰



³⁴⁰ Bližšie o vizuálnej pozornosti a osobnostných charakteristikách budúcich učiteľov a učiteľiek pojednávame v Sokolová, Hlaváč, Jursová Zacharová, & Minarovičová (v recenznom konaní)



Lepšie raz vidieť...
Video v psychologickej príprave učiteľov a učiteliek

Mgr. Lenka Sokolová, PhD.

Vydala: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018, náklad 100 ks,
počet strán 220 (AH 8,8). Korigovala autorka.

ISBN 978-80-223-4601-6