



Petr Koubek

# **Subjektivní teorie a jednání učitelů: vícečetná případová studie v kontextu profesního rozvoje učitelů**

**Pedagogický výzkum v teorii a praxi**



**MASARYKOVA  
UNIVERZITA**



**MUNI**  
**PRESS**



Petr Koubek

# **Subjektivní teorie a jednání učitelů: vícečetná případová studie v kontextu profesního rozvoje učitelů**

Pedagogický výzkum v teorii a praxi



MASARYKOVA  
UNIVERZITA

## KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Koubek, Petr, 1976 červenec 12.-

Subjektivní teorie a jednání učitelů: vícečetná případová studie v kontextu profesního rozvoje učitelů / Petr Koubek. -- I. vydání. -- Brno : Masarykova univerzita, 2021. -- 1 online zdroj -- (Pedagogický výzkum v teorii a praxi ; svazek 47)

Obsahuje bibliografii, bibliografické odkazy a rejstříky

ISBN 978-80-210-9810-7 (online ; pdf)

\* 37.012 \* 37.011.3-051 \* 005.963 \* 37.0:005.6 \* 001.87 \* (048.8)

– pedagogický výzkum

– učitelé

– profesní rozvoj

– kvalita vzdělávání

– případové studie

– subjektivní teorie učitele

– monografie

37 - Výchova a vzdělávání [22]

Edice: Pedagogický výzkum v teorii a praxi

Svazek 47

Recenzovali:

prof. doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D.

doc. Mgr. Petr Najvar, Ph.D.

prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.



Kniha je šířena pod licencí

CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

© 2021 Masarykova univerzita, Petr Koubek

ISBN 978-80-210-9810-7

ISBN 978-80-210-9809-1 (brožováno)

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9810-2021>

## OBSAH

|  |           |
|--|-----------|
| Úvod .....   | 7         |
| <b>1 Vymezení problematiky a vysvětlení klíčových pojmů .....</b>  | <b>13</b> |
| 1.1 Subjektivní teorie učitelů jako svorník jejich myšlení a jednání.....  | 13        |
| 1.1.1 Pojem subjektivní teorie učitelů.....  | 14        |
| 1.1.2 Předmět zkoumání: subjektivní teorie učitelů v kontextu profesního rozvoje učitelů – stav poznání oblasti .....                          | 19        |
| 1.1.3 Proměňování subjektivních teorií jako nástroj profesního rozvoje učitelů .....   | 24        |
| 1.1.4 Subjektivní teorie učitelů jako faktor kvality výuky (učitel expert)...  | 27        |
| 1.1.5 Subjektivní teorie učitelů jako možnost uchování moudrosti praxe.....  | 28        |
| 1.2 Diskuse o možnostech a limitech zkoumání subjektivních teorií učitelů. .   | 30        |
| 1.2.1 Subjektivní teorie učitelů a modely profesního rozvoje učitelů. .  | 30        |
| 1.2.2 Emoční pozadí subjektivních teorií jako jejich utvářecí a udržovací souvislost.....  | 32        |
| 1.2.3 Situační a interakční zakotvení subjektivní teorie a obtíže spojené s jejich možnou verbální rekonstrukcí ve výzkumu. . .                | 33        |
| <b>2 Výzkumy subjektivních teorií učitelů.....</b>   | <b>37</b> |
| 2.1 Hledání možností zkoumání subjektivních teorií učitelů (přehled poznání).....  | 38        |
| 2.1.1 Výzkumná metodologie zkoumání subjektivních teorií učitelů na bázi filosofické hermeneutiky (převážně kvalitativní výzkumný design)..... | 38        |
| 2.1.2 Kritika výzkumů na bázi hermeneutiky z pozice konstruktivismu. .   | 40        |
| 2.1.3 Objektivizující výzkumy subjektivních teorií (převážně kvantitativní výzkumný design).....   | 42        |
| 2.1.4 Kritika objektivizace ve výzkumu subjektivních teorií učitelů. .   | 44        |
| 2.1.5 Výzkumný program Subjektivní teorie jako možný syntetický přístup ke zkoumání subjektivních teorií učitelů .....                         | 45        |
| 2.2 Subjektivní teorie učitelů jako významný faktor a jako nástroj jejich profesního rozvoje.....  | 46        |
| 2.2.1 Výzkumy souvislosti subjektivních teorií učitelů, kvality výuky a výchovného působení učitele na žáka (obsahové pojetí).....             | 47        |
| 2.2.2 Výzkumy ukazující na nesoulad subjektivních teorií učitelů a jejich jednání .....  | 50        |
| 2.2.3 Model profesního učení „gestalt - schéma - teorie“ jako možná syntéza výzkumu ST učitelů jako nástroje jejich profesního rozvoje.....    | 53        |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>3</b> | <b>Metodologie výzkumu</b> .....  | <b>57</b>  |
| 3.1      | K možnostem metodologie zkoumání subjektivních teorií učitelek občanské výchovy v kontextu profesního rozvoje. .... | 58         |
| 3.1.1    | Proč právě učitelé (učitelky) občanské výchovy?.....  | 59         |
| 3.1.2    | Učitel občanské výchovy – poslání a cíle (kurikulární sonda).....   | 60         |
| 3.2      | Cíl výzkumu, výzkumná otázka a metodologie .....  | 62         |
| 3.2.1    | Vývození cíle výzkumu, hlavní a dílčích výzkumných otázek ...   | 62         |
| 3.2.2    | Popis výzkumného vzorku. ....   | 64         |
| 3.2.3    | Výzkumná metodologie – zdůvodnění metodologického postupu vzhledem k otázkám .....                                  | 65         |
| 3.2.4    | Kategoriální systém jako nástroj pro analýzu zjištění .....   | 70         |
| 3.2.5    | Způsob prezentace výsledků výzkumu. ....  | 72         |
| <b>4</b> | <b>Výsledková část</b> .....  | <b>73</b>  |
| 4.1      | Představení čtyř zkoumaných případů v daném kategoriálním systému. ...  | 73         |
| 4.2      | Případové studie subjektivních teorií učitelek v kontextu profesního rozvoje. .                                     | 76         |
| 4.2.1    | Být sama sebou: učitelka-expertka s důvěrou v konkrétní pedagogickou teorii (Kristýna) .....                        | 77         |
| 4.2.2    | Ředitelka školy s posláním (Monika).....  | 93         |
| 4.2.3    | Učitelka expertka v oblasti digitální vědy na návštěvě v roli „občankářky“ (Pavčina) .....                          | 103        |
| 4.2.4    | Imprese a rodičí se subjektivní teorie učitelky novicky (Julie) ..  | 113        |
| 4.2.5    | Vliv subjektivních teorií na zaznamenané jednání učitelky ve třídě. ....  | 125        |
| 4.3      | Analýza a kontrastace výsledků napříč případy .....   | 131        |
| 4.3.1    | Shrnutí zjištění výzkumu subjektivních teorií učitelek napříč případy .....   | 131        |
| 4.3.2    | Zarámování kvalitativních zjištění týkajících se ST učitelek v modelu kvality výuky .....                           | 137        |
| 4.3.3    | Souhrn zjištění z dalších analýz provedených v rámci tvorby případových studií .....                                | 140        |
| <b>5</b> | <b>Diskuse zjištění v kontextu profesního rozvoje učitelů</b> .....   | <b>145</b> |
| 5.1      | Diskuse zjištění vzhledem k dosavadnímu poznání a kritice zkoumání subjektivních teorií .....                       | 145        |
| 5.1.1    | Aktuální problém plynoucí z výzkumu subjektivních teorií a výzkumů podobných .....                                  | 148        |
| 5.2      | Perspektivy výzkumu subjektivních teorií a doporučení plynoucí z prezentovaného výzkumu .....                       | 151        |
| 5.2.1    | Přípravné vzdělávání učitelů: příležitosti plynoucí ze zkoumání jejich prekonceptů a subjektivních teorií .....     | 151        |



|          |   |            |
|----------|---|------------|
| 5.2.2    | Podpora učitelů ve škole: příležitosti využití postupů výzkumu subjektivních teorií jako nástroje spolupráce mentora a menteeho ... | 154        |
| 5.2.3    | Učící se komunita jako prostor pro zkvalitňování subjektivních teorií. ....   | 156        |
| 5.3      | Model podpory učitelů v českých základních a mateřských školách navazující na výsledky výzkumu subjektivních teorií učitelů. ....   | 157        |
| <b>6</b> | <b>Závěry a výhledy výzkumu subjektivních teorií učitelů</b> .....  | <b>161</b> |
| 6.1      | Subjektivní teorie učitelů: vymezení problematiky. ....   | 161        |
| 6.2      | Výzkumy subjektivních teorií učitelů. ....  | 163        |
| 6.3      | Metodologie výzkumu. ....   | 164        |
| 6.4      | Výsledky výzkumu. ....  | 166        |
| 6.5      | Diskuse zjištění a perspektivy výzkumu subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje .....                             | 168        |
|          | <b>Literatura. ....</b>   | <b>171</b> |
|          | <b>Rejstříky</b> .....  | <b>181</b> |
|          | Seznam obrázků .....  | 181        |
|          | Seznam tabulek. ....  | 182        |
|          | <b>Přílohy dokumentující postup výzkumu</b> .....   | <b>I</b>   |
|          | Příloha 1: Přehledná tabulka - výzkumy ST učitelů a jejich výsledky .....   | II         |
|          | Příloha 2: Subjektivní teorie učitelky Kristýny. ....   | VIII       |
|          | Příloha 2.1: Kristýna - ST 1 Výchova k občanství .....  | VIII       |
|          | Příloha 2.2: Kristýna - ST 2 Já jako učitelka OV. ....  | X          |
|          | Příloha 2.3: Kristýna - ST 3 Vzdělávací obsah: priority - učit jen to podstatné. ....   | XI         |
|          | Příloha 2.4: Kristýna - ST 4 Základní principy výuky .....  | XII        |
|          | Příloha 2.5: Kristýna - ST 5 FIE. ....  | XIV        |
|          | Příloha 2.6: Kristýna - ST 6 Učení se .....   | XVI        |
|          | Příloha 2.7: Kristýna - ST 7 Motivace žáků .....  | XVIII      |
|          | Příloha 2.8: Kristýna - ST 8 Demokracie ve škole. ....  | XX         |
|          | Příloha 2.9: Kristýna - ST 9 Opravdovost učitele .....  | XXII       |
|          | Příloha 3: Subjektivní teorie učitelky Moniky .....   | XXIII      |
|          | Příloha 3.1: Monika - ST 1 Občanská výchova .....   | XXIII      |
|          | Příloha 3.2: Monika - ST 2 Český jazyk a dějepis. ....  | XXIV       |
|          | Příloha 3.3: Monika - ST 3 Předpoklady učení žáků .....   | XXV        |
|          | Příloha 3.4: Monika - ST 4 Didaktické zásady .....  | XXVI       |
|          | Příloha 3.5: Monika - ST 5 Úlohy .....  | XXVII      |
|          | Příloha 3.6: Monika - ST 6 Práce ve skupině. ....   | XXVIII     |
|          | Příloha 3.7: Monika - ST 7 Vlastní názor .....  | XXIX       |
|          | Příloha 3.8: Monika - ST 8 Slovní ping-pong. ....   | XXX        |

|  |         |
|--|---------|
| Příloha 4: Subjektivní teorie učitelky Pavlína . . . . .   | XXXI    |
| Příloha 4.1: Pavlína - ST 1 Cíle výchovy k občanství . . . . .                                     | XXXI    |
| Příloha 4.2: Pavlína - ST 2 Vzdělávací obsahy . . . . .  | XXXII   |
| Příloha 4.3: Pavlína - ST 3 Skupinové formy . . . . .  | XXXIII  |
| Příloha 4.4: Pavlína - ST 4 Didaktická hra . . . . .   | XXXIV   |
| Příloha 4.5: Pavlína - ST 5 Utváření znalostí žáka . . . . .                                       | XXXV    |
| Příloha 4.6: Pavlína - ST 6 Vyhodnocování dosažení cílů . . . . .                                  | XXXVI   |
| Příloha 4.7: Pavlína - ST 7 Učitel pomáhá žákům . . . . .  | XXXVII  |
| Příloha 4.8: Pavlína - ST 8 Když žáci nekomunikují . . . . .                                       | XXXVIII |
| Příloha 4.9: Pavlína - ST 9 Dobrý učitel si dává pozor na.... . . . . .                            | XXXIX   |
| Příloha 4.10: Pavlína - ST 10 Co když učitelé nevyjde plán... . . . . .                            | XL      |
| Příloha 5: Subjektivní teorie učitelky Julie . . . . .   | XLII    |
| Příloha 5.1: Julie - ST 1 Cíle občanské výchovy . . . . .  | XLII    |
| Příloha 5.2: Julie - ST 2 Výukové strategie . . . . .  | XLIV    |
| Příloha 5.3: Julie - ST 3 Vztah k žákovi, dítěti . . . . .   | XLVI    |
| Příloha 5.4: Julie - ST 4 Hodnocení . . . . .  | XLVIII  |
| Příloha 6: Model podpory rozvoje kvality výuky ve školách<br>realizovaný v projektu PPUČ . . . . . | L       |

## ÚVOD

*Učitelství je profese, která stojí na sdílení společného zájmu a hodnot, odpovědnosti a vzájemném učení. Učitelství už dávno není profesí, kde jsou děti zcela závislé na učiteli. Věřte-li tomu, měl byste uvažovat o změně povolání, protože dokud nebudete s kolegy sdílet odpovědnost, ale také „emoční odměnu“, nemůžete se nazývat skutečným profesionálem.*

*Andy Hargreaves & Michael Fullan<sup>1</sup>*

Autor knihy je učitelem literární výchovy a jazykové komunikace spolu s výchovou k občanství, resp. společenskovedních předmětů. Protože se celý život zabývá literární tvorbou, kritikou a kritickou recepcí, potkal samozřejmě mnohem více individuálních osudů než jiní lidé, kteří jsou nečtenáři, nebo nečtou beletrii. Setkal se s osobami, které se pohybují v konturách fikčního světa, který vybudoval autor povídky či románu, básně, filmu, seriálu nebo jiného uměleckého zobrazení, jednájí a ve svém vnitřním světě poměřují své jednání s jeho výsledky. Autor, protože je kritický čtenář, mohl sledovat kritickou reflexi anebo naopak bezmyšlenkovitou reakci tisíců a tisíců lidí, byt smyšlených. Základní přesvědčení autora o tom, co způsobuje, jak se člověk chová, je touto zkušeností významně ovlivněno.

Kromě toho je ovlivněno osobní zkušeností učitele. Autor má za sebou sice dávno (1994/1995 a 2001-2008) učitelskou praxi, převážně výuku humanitních vyučovacích předmětů odvozených od oborů jazykových a společenskovedních na středních všeobecně vzdělávacích školách. Odtud si odnesl zkušenost osamění učitele, které není v systému školy plošně nijak řešeno ani pojímáno. Oproti maximum z úvodního motta se autor domnívá, že sdílení odpovědnosti a společné učení není součástí kultury vzdělávacích institucí ani není morální maximou sdílenou učitelstvem v naší zemi jako zásadní profesní kvalita.

Autor měl ale v tomto případě mimořádné štěstí, že během svého relativně krátkého působení v pozici učitele potkal zásadní osoby, které měly díky různým okolnostem dostatek času věnovat se mu formami, které dnes nazýváme mentoring. Podpora, která v daných školách nebyla systémem vedoucím učitele odněkud někam k jiné, lepší, efektivnější kvalitě jeho činnosti při vedení a řízení výuky a myšlení, byla díky této náhodě nahrazena osobním přátelstvím a skutečnou ochranou v rolích, které postupně začínající učitel přebírá.

1 Hargreaves a Fullan (2012, s. 144).

Mezi nimi má první místo kolega Mgr. Vladimír Holeček. Vladimír zval autora na náslechy svých hodin biologie a trávili spolu též čas odpolední, kdy nejen rozebírali jednání a jeho motivace na straně dětí a učitelů v různých situacích, které společně zažili, ale také si zahráli na kytaru a dokázali čas využít i pro odlehčení a „psychohygienu“. Petr Albrecht zase po četných kolegiálních rozhovorech usoudil, že jeho mladý kolega potřebuje své myšlenky a nápady ukázat nějakým systematickým, rozšiřujícím vzděláváním: a tak se autor věnoval anglickému jazyku a literatuře, vzdělávání v programu *Přípravení pro život* (*Lion's Quest*), Čtením a psaním ke kritickému *myšlení* anebo *Tváří v tvář historii* (*Facing History and Ourselves*), setkal se také s Feuersteinovými teoriemi o učení apod.

V roce 2010 nastoupil autor knihy na pozici odborného pracovníka a projektového manažera ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze<sup>2</sup>. Zde se v roce 2011 seznámil s tehdy čerstvým docentem Tomášem Janíkem, a po několika rozhovorech a po příjemném překvapení, které autor zažil při setkání s Janíkovými texty a myšlenkami, pochopil, že další léta chce strávit co nejbližší aktuální pedagogice. Texty věnované problematice učitelské profese a učitelovy profesionality dávaly jasné světlo, hloubku a šíři v kontextech osobnostní a sociální psychologie, filosofie a dalších oborů lidského poznání. Bylo to první setkání autora s pedagogikou, která nebyla jen soustavou pouček k osvojení a zapomenutí, ale živou, reflektivní vědeckou disciplínou. Autor se o ní zatoužil dozvědět víc. A tak v roce v letech 2013 až 2020 studoval pod školitelským vedením právě Tomáše Janíka v doktorského programu Pedagogika na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně jako externí doktorand.

Autor publikace vždy usiloval o to, aby učitel nebyl ve své práci osamělý a aby měl možnost hlubokého profesního setkávání. Později se dozvěděl, že obdobné podpůrné systémy za účelem posilování kultury reflektivní praxe, „realistického“ vzdělávání a profesního učení učitelů ve světě existují. A to nejen v „nějakém“ Finsku či Kanadě, ale bezprostředně za českými hranicemi: v SRN, v Rakousku či Slovinsku. Autor je v současnosti projektovým manažerem systémového projektu MŠMT a NPI ČR s názvem *Podpora práce učitelů* a z několika jmenovaných systémů realizuje a v praxi českých škol ověřuje určitý systematický přístup k profesní podpoře týmů zapojených učitelů v 36 základních a mateřských školách. O podpoře jsou sbírána data, která budou vyhodnocena v roce 2021. Autor je přesvědčen, že bez setkání s kolegy Holečkem, Albrechtem a zejména Janíkem a pedagogikou by ani projekt, ani uvedený záměr podpory učitelů nespátřily světlo světa...

Tolik k osobnímu rozměru této knihy. Záměrem autora bylo s ohledem na výše uvedené do hloubky poznat několik případů učitelů s podobným profesním zaměřením (aprobací) a profesní zkušeností s výukou společenskovedních předmětů a českého jazyka a literární výchovy ve všeobecně vzdělávacích školách. Pokusil se jejich případy nejen popsat, ale určitými validačními procesy ověřit vztah jejich myšlení a jednání, který je zásadní právě pro učitelskou profesi i pro jednotlivého učitele s daným sdíleným účelem, profesní etikou, ale též expertní svobodou podporovat žáky k dosažení cílů různými způsoby (srov. Shulman, 1987; Gudmundsdottir & Shulman, 1987). Autor se proto při vytváření a kontrastování případových studií jednotlivých učitelek<sup>3</sup> snažil o to, aby byly subjektivní teorie (dále jen ST), což je výchozí teoretický koncept této práce, ukotvovány nejen v reálných výukových situacích, ale také v tom, jak učitelky v narativních fázích interview popisovaly svou profesní dráhu. Jak vykreslily například pro jejich charakter a kvality výuky a myšlení rozhodující osobní setkání, jako popsaly a hodnotily systém profesní podpory ve školách, kde působily anebo působí a další, skryté motivy života a kultury školních organizací, které na ně působily a působí (srov. Buehl & Beck, 2015).

Autor chce na tomto místě *poděkovat* Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, která svým systémem hodnocení studentů a podporou jejich výzkumného úsilí zařazováním do projektů specifického výzkumu fakticky umožňuje dospělým lidem studovat a realizovat počínající vědeckou práci v přijatelných podmínkách a s velkou motivací od samého počátku nejen bádát, ale také s výsledky svých poznávacích aktivit seznamovat odbornou veřejnost formou recenzovaných textů. Autor jako mnozí další díky podpoře univerzity, Pedagogické fakulty a v případě autora také *Institutu výzkumu školního vzdělávání* této fakulty plynule „vrůstal“ do komunity pedagogického výzkumu a mohl se konfrontovat nejen s výsledky výzkumu pokročilejších pedagogických výzkumníků, ale také s hodnocením vlastních publikací, což bylo, věřím, velmi cenné i pro jeho osobní růst i pro finalizaci publikace tohoto svého prvního výzkumného projektu.

Práce je členěna do šesti kapitol. První z nich vymezuje výzkumné pole: ST učitelů jako součást pedagogického myšlení učitele a zároveň jako efektivní složku učitelových kognicí řídících jeho jednání. ST, i přes některé limity, které kapitola diskutuje, představují obraz učitelova myšlení, který má svou platnost a spolehlivost. Jsou-li ST rekonstruovány s respektem k daným limitům (rozhovor jako základní metoda sběru dat a validace zjištění porovnáním s výkony učitele zaznamenaného ve třídě), zprostředkovávají určitý ucelený obraz o tom, jak učitel

3 Šlo o 4 vyučující ženského pohlaví, viz kapitola 4.

pojímá fenomén své výuky, na nějž se spolu s výzkumníkem poměrně dlouho a intenzivně zaměřují. Důvěra v situaci opakovaných setkávání a zpřesňování společného, dialogického *rozumění* (Gadamer, 2010, s. 310–314) některým souvislostem autor do svého výzkumu vložil díky své obeznámenosti s hermeneutickou filosofií 20. století a také díky tomu, že je tento poznávací princip hlavním principem *výzkumného programu Subjektivní teorie* (Groeben et al., 1988), který byl autorovi hlavní inspirací při vytváření výzkumné metodologie.

O výzkumu ST učitelů a jeho výsledcích pojednává převážně druhá, přehledová kapitola této knihy. Obsahuje část metodologickou a výsledkovou, které jsou zakončeny shrnutím implikací studovaných výzkumů pro autorský výzkum, který je v knize prezentován. Přehledová kapitola je doplněna přílohou obsahující tabulkový souhrn výzkumu ST učitelů. Kapitola navazuje na přehledovou časopiseckou studii (Koubek & Janík, 2015)<sup>4</sup>, je doplněna o reflexi dalších výzkumů a aktualizována.

Na základě shrnutí východisek a předchozí výzkumné praxe představuje autor knihy ve třetí kapitole svůj postup výzkumu ST učitelů v kontextu jejich profesního rozvoje. V ní jsou také naznačeny příležitosti a limity realizovaného zkoumání. Na tuto část navazuje čtvrtá a pátá kapitola, které prezentují výsledky výzkumu a další perspektivy výzkumu subjektivních teorií učitelů v kontextu jejich profesního rozvoje, které autor nabízí k širší diskusi.

Čtvrtá kapitola práce obsahuje představení čtyř případových studií ST učitelé společenskovedních předmětů jednotlivě a následně porovnání a kontrastaci výsledků. Druhá část čtvrté kapitoly nabízí přehled možností analyticko-syntetických postupů k hodnocení ST učitelů v kontextu jejich profesního rozvoje, který je v jednotlivých případech též řádně zdokumentován a analyzován. Kapitola navazuje na čtyři publikované časopisecké případové studie autora (Koubek, 2016a; Koubek, 2016b; Koubek, 2018 a Koubek, 2019), jež doplňuje, aktualizuje a jejichž výsledky využívá ke komplexní kategorizaci a porovnání zjištění napříč případy.

Shrnutí poznatků týkajících se přínosů a limitů výzkumného postupu poslouží jako základ k široké diskusi výsledných zjištění i samotné použité metodologie je uvedeno v kapitole 5. Ta ve své druhé části naznačuje perspektivy výzkumu ST učitelů při podpoře jejich učení a kvality realizované výuky. Tím dochází vedle

4 V knize jsou z textu Koubka a Janíka (2015) využity ty části, které pro společnou studii zpracoval Petr Koubek.

zhodnocení přínosu poznatků studie také k určitému přerámování poznání o myšlení a jednání učitelů vzhledem k profesnímu rozvoji, profesním kvalitám a kvalitě výchovy a vzdělávání, které jsou ústředním tématem výzkumů učitelské profese, k němuž se tato kniha snaží přispět.

V závěrečné, šesté kapitole autor shrne celý představený výzkum ST učitelů jako prvku jejich myšlení, který má vliv na jejich jednání jako určitý ukazatel profesního rozvoje. A to profesního rozvoje chápaného, pojímaného jako významný, centrální prvek učitelovy osobnosti, jako jev ukotvený sice silně v aktuální situaci a sociálním kontextu, ale zároveň je přesahující.

V Brně dne 13. 12. 2020

Petr Koubek





## 1 VYMEZENÍ PROBLEMATIKY A VYSVĚTLENÍ KLÍČOVÝCH POJMŮ

*ST pokrývají všechny záležitosti, o nichž nemáme dostatečně jednoznačné znalosti, a přesto jsme v nich tak pevní, abychom v nich dokázali ve svých očích obstát, a také záležitosti, které nyní chápeme jako spolehlivě pravdivé, jako znalosti, které nicméně mohou být v budoucnu zpochybněny*

*John Dewey<sup>5</sup>*

Kapitola představuje konceptuální základy knihy. Provede čtenáře definicí ST (*učitelů*)<sup>6</sup>, a neopomene široce a s oporou o odbornou literaturu komentovat obtíže spojené s konceptualizací tohoto výzkumného tématu. Autor si uvědomuje, že jsou tyto obtíže dány tím, že *učitelovo (pedagogické) myšlení* má praktický charakter a vedle znalostní báze obsahuje silnou složku afektivní a behaviorální („konativní“), je často neverbalizováno a přes svou vysokou resistenci vůči proměnám v čase se situačně proměňuje a bývá ovlivněno aktuálním kontextem či sociální interakcí.

Kapitola vymezí ST jako svorník myšlení a jednání učitele, vymezí ST vzhledem k různým výrazům/termínům, které pedagogická věda pro daný koncept formulovala. V závěru kapitola naznačí výzkumné možnosti a perspektivy spojené s tématem učitelova pedagogického myšlení a specificky učitelových ST.

### 1.1 Subjektivní teorie učitelů jako svorník jejich myšlení a jednání

Výzkum a tato publikace byly zamýšleny jako příspěvek k výzkumu učitelské profese, konkrétně učitelova profesního učení. Nelze proto na úvod opominout že ST učitelů jsou považovány za jev, který výrazně ovlivňuje učitelovo myšlení, sebepojetí, systém postojů a hodnot, které slouží k rozhodování, a tak také ovlivňují jednání učitelů, nejen ve třídě. ST jsou vnímány jako *kognice* tedy jako obsahy myslí podobné znalostem. Znalosti tvoří určitý, od celku neoddelitelný základ ST s funkcemi popisu, vysvětlení, eventuálně prognózy. To nás opravňuje tyto kognice nazývat „teoriemi“. Nicméně výzkum jim přisuzuje také dynamizující vlastnosti,

<sup>5</sup> Dewey, 1933, s. 6; cit. dle Pajarese (1992, s. 313).

<sup>6</sup> V české pedagogice jsou pro námi zkoumaný koncept používány termíny učitelovo pojetí výuky (Mareš, Slavík, Svatoš, & Švec, 1996) a učitelovo pedagogické myšlení (Průcha, 2009).

kteře plynou z toho, jak ST vznikají, jakou mají tendenci přetrvávat i v podmínkách, kdy zcela vhodně nevysvětlují a nepředikují situace, v nichž se jejich držitel nachází, jak napomáhají vyvolávat komplexní obsahy z paměti anebo jak ovlivňují samotné vnímání situace, napomáhají držitelům identifikovat problémy a nalézat jejich řešení (Pajares, 1992, s. 320–322).

Uvedená specifika ST jsou zkoumána pedagogickými a psychologickými vědami, ale také sociologií a dalšími socio-humanitními vědami a tvoří rámeček celé kapitoly. V úvodu kapitola nabídne možnou definici ST i s využitím etymologie. V dalších částech se kapitola zabývá tím, jak jsou subjektivní teorie vyvozovány. ST jsou často nevědomé či jen implicitně verbalizované. A to přestože v sobě obsahují hodnoty, na jejichž základě jedinec usuzuje, co je správné a potřebné, rozhoduje se a jedná. V kapitole bude dále poukázáno na souvislost charakteru, tj. kvality ST v souvislosti s profesním učením a zráním učitele. Druhá část kapitoly obsahuje v odborné literatuře ukotvené zamyšlení, proč stojí za to zabývat se výzkumem ST učitelů.

### 1.1.1 Pojem subjektivní teorie učitelů

Fenomén subjektivní teorie učitelů je v této práci pojímán v kontextu učitelova jednání, potažmo jeho rozhodování a reflexe *ve výuce* a *o výuce* (srov. Schön, 1987).<sup>7</sup> Zabývá se tím, jak lze definovat a třídít pojmy vzniklé v kongnitivistické tradici výzkumu ST (*subjektive Theorien / teachers' beliefs*; Mandl & Huber, 1983). Subjektivitu je nutno vnímat nejpozději od počátku fenomenologického obratu ve filosofii na počátku 20. století, ale pravděpodobně již v kontextu pojetí toho, co jest, a toho, co jest obsahem lidské mysli (dnes vědomí), v nedělitelném svazku, jako unikátní příležitost k poznání světa, jako přístup ke světu per se (srov. úvod studie Franka Pajarese, 1992, s. 307). ST učitelů bude tedy text nahlížet v kontextu procesů ve třídě, a to s vědomím, že jsou od těchto procesů, zejména od aktuální interakce se žáky neodělitelné, stejně jako jsou neodělitelné od zkušenostních obsahů mysli učitelů, od jejich aktuálních potřeb, od vnímaných potřeb žáků a od kultury sdílení učitelů, která též tvoří významný kontext učitelova jednání a myšlení.

<sup>7</sup> Pojmy reflexe *ve výuce* a *o výuce* jsou odvozeny od Schönových pojmů *reflection in action*, resp. *reflection on action*. Jsou v této knize používány k odlišení způsobu uvažování, který je spíše využíváním mentálních a afektivních kapacit, které v konkrétním jednání sestoupí na úroveň nevědomovaného *gestaltu* (Korthagen et al., 2011, s. 194), a tak řídí jednání a rozhodování učitele (*reflexe ve výuce*), od takového, které se ve zpětném pohledu retrognózy provedené například postupem zvaným stimulované vybavování může jevit spíše jako uvažování *o výuce*.

K pojmu ST (učitele) se na tomto místě propracujeme cestou etymologické poznámky (tabulka 1), která ozřejmí volbu termínu pro zkoumaný jev či pojem. Jde o to, že v učení učitelů je důležité, aby jejich „pojetí“ školy, žáka a jeho rodiny či učiva a cíle učení žáka mělo logickou strukturu založenou na konceptech a vztazích, ačkoliv v dalším textu ukážeme, že tyto charakteristiky všechny ST učitelů nemají a ani mít nemohou.

#### Tabulka 1

##### *Etymologické objasnění významu termínu ST*

###### *Subjektivní:*

sub-iectum, sub-iacere; latinského původu, substantivizované gerundivum s významem podkládající, vkládající; ve spojení s „teorií“ (viz níže) můžeme slovu subjektivní rozumět jako kladoucí smysl, význam; subjekt je tedy jev ve světě (Jsoucnost, skutečnost), který aktivně vkládá (strukturu) smysl(u) v rámci kontinua bytí

###### *Teorie: theorein:*

je starořecké sloveso s významem dívat se, patřit; ve filosofii se používá výraz teorie jako označení pro ponechavost, tedy odstup od skutečnosti; oproti praktickému jednání, které má důsledky ve změnách světa. Přičemž i praktické jednání může být důsledkem teorie, teoretického postoje, nějakého zobecnitelného poznání světa

###### *Shnutí:*

ST ve smyslu etymologickým jsou tedy osobní myšlenky jedince, člověka, subjektu, které nějak vykládají, vysvětlují, odůvodňují svět.

Termín ST označuje značně stabilní kognitivní konstrukty, které podle významné tradice pedagogického a pedagogicko-psychologického výzkumu v různém stupni (srov. Skott, 2015, s. 21–25) ovlivňují jednání učitelů ve výuce. ST mají významný vliv také na utváření hodnot a postojů učitelů (emoční aspekt ST) a ovlivňují i jejich další činnosti spojené s výukou – plánování, hodnocení, rozvoj kultury vyučování a učení. Učitel jimi své jednání vysvětluje či *ospravedlňuje, pravděpodobně i predikuje a stanovuje technologický postup výuky* (Groeben et al., 1988, s. 17–23).

Zkoumaný fenomén, ST (učitele) byly charakterizovány Groebenem et al. (1988, s. 18) takto: utvářejí pojetí světa (*Weltsicht*) a sebe sama (*Selbstsicht*), lze je rekonstruovat v komunikaci a zpětně ověřit jejich existenci v jednání, mají implicitní argumentační strukturu; mají funkci vysvětlení, prognózy a technologie vzhledem k jednání subjektu; a obsahují data (sledovatelné události v jednání), konstrukty (abstraktní pojmy), definice (vyjasnění pojmů) a hypotézy (vysvětlující nadcházející nebo již uskutečněné pozorovatelné události ve smyslu „když–pak“).

Dann (1994; cit. dle Linsnera, 2010, s. 25–26) definuje ST takto:

- Za ST považujeme relativně stabilní kognitivní struktury (mentální reprezentace), které se ale mohou měnit na základě zkušenosti. Svou stabilitou se liší od přechodných vědomých kognicí, které mohou být aktualizovanými manifestacemi ST nebo jiných součástí vědění.
- Mnoho ST je jednajícimu subjektu známo, takže je možno o nich komunikovat. To platí za určitých podmínek, například když se toto jednání odehrává často, je orientované na cíl a je pro jednajícího významné. Ve většině případů se ale v případě ST jedná o implicitní (tacit), nevědomé samozřejmosti nebo o nereflektovaná, slovně neformulovaná přesvědčení.
- ST jsou podobně strukturované jako vědecké teorie. Obsahují tedy alespoň implicitní argumentační strukturu (např. vztahy „když–pak“; „protože“ apod.).
- ST se podobají vědeckým teoriím, protože plní následující funkce: definice situací, ve smyslu konstituování reality; následné vysvětlení (často ospravedlnění) nastalé události; předpověď (nebo očekávání) událostí v budoucnosti; generování návrhů jednání nebo doporučení jednání, aby došlo k požadovaným událostem a zabránilo se nechtěným.
- ST přebírají řídicí funkci ve vztahu k jednání subjektu. Kognice řídicí jednání tedy odpovídají v určité situaci aktivovaným strukturám ST. Tak spolu s dalšími (např. emocionálními) faktory ovlivňují pozorovatelné chování v rámci cílově orientovaného jednání.

Epistemologický status ST učitelů (o vzdělávání) se vyznačuje pro konkrétního učitele (držitele teorie) tím, že „představuje pravdu“. Pro daného učitele není příliš důležité, zda či do jaké míry je ST ospravedlněna čímkoliv „mimo“ jeho osobní situaci. I když pro konkrétního učitele ST platí, pomáhá mu, je významným způsobem idiosynkratická, mnohdy může být epizodní či banální, potenciálně neúplná (srov. neúplné *schéma* vysvětlující pro daný subjekt nějaký opakující se jev, Korthagen et al., 2011, s. 178–180), jednostranná, a i jednoduše chybná (Kelchtermans, 2009, s. 264–265). Jinými slovy v učitelových ST se mohou promíchávat jak teoretické poznatky pedagogiky transformované vysokoškolskou přípravou do znalostní báze daného učitele se směsí jeho ověřených postupů, zkušeností a „rad“ zkušenějších učitelů. A právě jen proměna takového vzoru k následování může způsobit proměnu učitelovy ST, zejména tzv. ST periferní, méně definující svého držitele, nebo vzniklá až v dospělosti (Pajares, 1992, s. 325). Rozhodujícím prvkem, zda se

8 Je třeba připomenout, že pojetí jednání jako faktu neoddělitelného od myšlení: zaměřeného, kognitivně ovlivňovaného (*cognitively controlled*), reflektovatelného a rekonstruovatelného vychází z výše uvedené filosofické tradice: Kant, Husserl, kognitivní psychologie (Mandler, 1997).

konkrétní obsah stane součástí učitelovy ST, je, že „je to z jeho perspektivy tak“ (it holds true), že jeho osobní zkušenost ukazuje, že je tato konkrétní poučka užitečná. ST ale silně ovlivňují vnímání okolí, organizují znalosti a nástroje mobilizované v situacích *jednání pod tlakem*, byť mohou i fakticky zkrleslit vnímanou situaci a přerámovat ji tak, aby byla ST právě v ní užitečná (Pajares, 1992, s. 326).

Jeppe Skott (2015, s. 18-19) dochází v přehledové studii více než tři desítek let výzkumů ST učitelů (v anglosaském světě konceptualizovaných jako *teachers' beliefs*) ke „společné a minimální definici“ těchto kognitivních obsahů: „jedná se o osobní, subjektivně pravdivé, na hodnotách a emocích stojící mentální konstrukty, které jsou relativně stabilními výsledky pro daný subjekt sociálně významných zkušeností a které mají pro konkrétního jedince významný vliv na interpretace učebních situací a jednání v nich.“ Jejich „pravdivost“ je přitom dále rozvíjena ve smyslu, že ji snadno nemůže vyvrátit sdělená teorie či zkušenost jiných subjektů či dokonce vlastní; emoční náboj, který je se ST pevně svázán znamená, že je lze měnit jen se silnou snahou (či v podpůrném programu), a to jen tehdy, když to jejich držitel považuje za zásadní. Proto vnímá Skott ST jako fenomény kontextualizované v sociálních vztazích, implicitních hodnotách třídy, školy, týmu učitelů, rodičů, které mají základ v předchozí zkušenosti učitele (Skott, 2015, s. 25).

Obecnější definici ST učitelů přináší přehledová studie autorů Castra et al. (2017). Podle jejich vymezení jsou ST „myšlenky či soustavy myšlenek, konceptů a vztahů, názorů a argumentů, hodnot a postojů, jež učitelé využívají k ospravedlnění rozhodování ve třídě“ (Castro et al., 2017, s. 2-3).

Na základě porovnání vymezení ST podle Groebena et al. (1988), Danna (1994) či Castra et al. (2017); *teachers' beliefs* (Skott, 2015); *subjektivní teorie o vzdělávání* (Kelchtermans, 2009); a *učitelova pojetí výuky* podle Mareše (2013, s. 455) můžeme konstatovat, že tyto pojmy lze pojímat jako synonyma. Označují kognitivní obsahy stabilní, které se ale mohou proměňovat na základě zkušenosti či konkrétní situace. Jsou implicitní, ale částečně uvědomované v rutinních situacích. Jsou pro daný subjekt významné (důvěřuje jim, osvědčily se mu v tom, co je pro něj důležité). Mají potenciál vysvětlovat a predikovat situace. Utvářejí kognitivní základ jednání a myšlení subjektu.

Jak uvádí Janík (2007, s. 15), „V konceptu *subjektivní teorie* je klíčové, že naše poznání je jistým způsobem organizováno (komplexní agregát s implicitní argumentační strukturou). To znamená, že subjektivní teorie je strukturou vědění, která obsahuje určité argumenty, jež ji ‚drží pohromadě‘... utvářejí se v individuálním

psychickém procesu a organizují naše poznání do struktur, které se podobají vědeckým teoriím.“ I když má uvedené vyjádření jisté limity<sup>9</sup> dané tím, že verbální či schematické zachycení struktury subjektivní teorie je vždy již její redukcí, je významným argumentem pro to, že ústřední koncept a předmět knihy je pojmán právě jako subjektivní teorie (učitele). Přehled vztahů mezi termíny označujícími nadřazené pojmy pojmu ST učitele, pojmy podobné (synonyma) a související je uveden v tabulce 2.

Tabulka 2

*ST učitelů a související pojmy a termíny*

|  |  |
|--|--|
| Pojmy nadřazené pojmu ST   | učitelovo pedagogické myšlení (Průcha, 2009)<br>učitelovy (profesní) znalosti (Janík, 2005b),<br>kognice řídicí učitelovo jednání (Groeben et al., 1988; Leuchter et al., 2006)  |
| Pojmy ST učitele podobné (synonyma)  | učitelova subjektivní vzdělávací teorie (Kelchtermans, 2009)<br>učitelovy osobní znalostní konstrukty (Clandinin & Connelly, 1987)<br>učitelova implicitní teorie (Clark & Peterson, 1986)<br>učitelova přesvědčení (beliefs; Rokeach, 1968; Pajares, 1992)<br>učitelovo pojetí výuky (Mareš et al., 1996)<br>učitelovy tacitní znalosti (Nehyba & Svojanovský, 2016) <sup>10</sup><br>practical knowledge (Elbaz, 1981; Clandinin, 1986)<br>practical reasoning (Fenstermacher & Richardson, 1993)<br>učitelova užitá teorie (theory-in-use/of action) (Robinson & Timperley, 2013) |
| Pojmy související se subjektivním vnímáním sebe jako učitele (a mající současně vliv na to, jak snadno či obtížně lze ST učitelů proměňovat) | učitelovo sebevědomí (self esteem; Kelchtermans, 2009)<br>učitelova vlastní vnímaná zdatnost (self efficacy)<br>zátěž (Belastung) (obojí srov. Koubek & Janík, 2015; Leuchter et al., 2006)<br>zranitelnost (vulnerability) učitele, učitelova profesní perspektiva, učitelova profesní motivace, učitelem vnímané poslání profese (task perception), osobní zájem (self-commitment; srov. Kelchtermans, 2009)   |
| Pojmy související s profesním rozvojem učitele a jeho vlivem na kvalitu ST   | subjektivní teorie učitelů jako kognice řídicí jejich jednání – blízké jednání (handlungsnahe Kognitionen, beliefs that guide actions; Groeben et al., 1988, s. 19; Fives & Buehl, 2012, cit. dle Skott, 2015, s. 21),<br>gestalt, schéma, teorie jako kvalitativní stadia postupného rozvoje učitelových ST či praktických znalostí, prvky modelu profesního učení (Korthagen et al., 2011, s. 177–180)<br>prototypické rutiny (Linsner, 2010, s. 77–78).   |
| Pojmy ukazující na zásadní funkci ST učitelů – vysvětlovat realitu, upravovat vnímané  | ST učitele jako „emoční zbarvení“ poskytující vysvětlující či interpretativní rámec, filtr vnímání (Abelson, 1979; Nespor, 1987)<br>osobní učitelský vysvětlující rámec <sup>11</sup> (Kelchtermans, 2009, s. 265; Skott, 2015, s. 21)   |
| Pojmy ukazující na sociální kontext vzniku ST  | profesní skript (Schank & Abelson, 1977)<br>předloha jednání učitele (Ehlich & Rehbein, 1979)  |

9 Šíře je jim věnována kapitola 1.2 a též přehledová 2. kapitola knihy.

10 Rozšířená definice tacitní znalosti Nehyby a Svojanovského (2016, s. 62) ukazuje blízkou souvislost tohoto fenoménu s předmětem výzkumu publikovaném v této knize: Tacitní znalost... definujeme jako obtížně artikulovatelný a/nebo méně uvědomovaný aspekt zkušenosti, který se může projevovat v explicitní rovině, jednak v myšlení (např. ve způsobu usuzování, soudech, rozhodování), ale také v jednání, prožívání a souvisejících tělesných projevech (např. gesta, mimika, spontánní reakce).

11 „personal framework učitelé vyvíjejí a užívají k interpretaci a smysluplnému uchopení profesních situací, v nichž se vynacházejí“

Konceptuální úvod knihy lze shrnout<sup>12</sup> tak, že ST učitelů jsou jejich specifickým profesním vybavením. Učitelé se právě jimi liší od angažovaných laiků, jako jsou například rodiče, ale také jiní aktéři, jako jsou zastupitelé v samosprávě, kteří nesou za vzdělávání politickou odpovědnost a nejsou současně povoláním a praxí učitelů. Subjektivní teorie vytvářejí pro učitele mentální profesní oporu, dodávají jim jistotu v tom, co dělají, vysvětlují významné cíle, smysl a obsah jejich práce, popisují pro ně zákonitosti a vztahy ve výkonu profese při plánování, realizaci ve třídě i hodnocení své práce. Pro učitele a další profesionály, zejména v oblasti podpory lidí, jsou ST nástrojem (sebe)interpretace. Tím se liší od obecných „názorů na vzdělávání“, které si konstruuje v určité míře každý absolvent povinné školní docházky.

### 1.1.2 Předmět zkoumání: subjektivní teorie učitelů v kontextu profesního rozvoje učitelů – stav poznání oblasti

*Výzkumy ST učitelů* (srov. v kolektivní monografii editované Fivesovou a Gillovou, 2015) vycházejí vesměs z epistemologického základu uvedeného v kapitole 1.1.1 této knihy, který dále dílčím způsobem posunují, zejména v kontextu učitelovy profesionality, učitelské profese a *učitelova* profesního rozvoje (Janík, 2005a; Kelchtermans, 2009; Castro et al., 2017). Tyto výzkumy navazují na kognitivní obrat v *pedagogice* a psychologii, který přinesl zásadní posun ve vnímání souvislosti učitelova myšlení (*teachers' pedagogical thinking*), a to vč. tacitního/subjektivního, a jeho jednání v pedagogické interakci při realizaci výuky ve třídě (Clark & Peterson, 1986; Groeben et al., 1988). Pedagogičtí vědci se též shodují (Cobb, 1988; Pajares, 1992; Prawat, 1992; Skott, 2015), že výzkum ST byl povzbuzován snahami o kurikulární reformu navazující na kognitivní obrat, novou konceptualizaci učení žáka a praktického vedení třídních výukových procesů orientovaných na žáka<sup>13</sup>; tedy návratem ke konstruktivismu (Skott, 2015, 15–17). Skott uvádí, že „zastaralé“ paradigma výzkumu zaměřené na optimalizaci třídních praktik učitelů deterministicky ve smyslu *proces-produkt* nemělo šanci vysvětlit komplexní a adaptivní procesy, a už vůbec ne jejich výsledky; ty podstatně jsou navíc pro většinu výzkumu nedostupné, protože se ukazují mimo školu a mimo čas, kdy jsou vzdělávací jevy podrobeny zkoumání. Kognitivní obrat v pedagogice a psychologii, kurikulární reformy a nedostatečnost starého výzkumného paradigmatu vedly jak v německy

12 Shrnutí je uvedeno na základě odborných posudků knihy jako vyjasnějí ústředního východiska a konceptu knihy, tedy ST učitelů v kontrastu s obecnými názory na vzdělávání. Shrnutí částečně cituje odborný posudek.

13 Pajares (1992, s. 307) v konceptuální studii uvádí, že „málokdo nesouhlasí s tím, že ST učitelů ovlivňují jejich vnímání a usuzování, jež dále řídí jejich jednání ve třídě nebo že tyto ST učitelů a studentů učitelství jsou základem pro jejich profesní přípravu a celoživotní učení reflexivní v praxi.“

mluvících zemích, tak zemích anglicky hovořících, ale i v iberoamerickém výzkumu k obratu k učitelovým kognicím, k tomu, jak se uplatňují v praxi a jak (a zda vůbec) je lze proměňovat.

Kelchtermans (2009) vnímá ST jako velmi důležitý prvek poznání týkající se učitelské profese. Uvádí, že pro učitele je při jeho praxi velice důležité, kdo je a jak je vnímán – podle toho také jedná: sebe-vnímání a jednání učitele je komplementární. V linii Shulmanna (1987) a Loughrana (2006) podtrhuje význam reflexe ST *učitele v základním trojúhelníku: já jako učitel, profesionál, kurikulum, tedy cíle* a obsahy mé práce ve třídě, a učitelovo jednání při vedení skupiny žáků pro rozvoj učitelské erudice (srov. *scholarship*; Kelchtermans, 2009, s. 259). Kelchtermans (2009, s. 260) uvádí, že bez potřeby vyjít z ulity, vědomě reflektovat, analyzovat a proměňovat své myšlení a jednání a rozvíjet své ST (*individual and community endeavor*) nelze očekávat proměnu *vnímání učitelské práce/profese spíše jako řemesla*, a to ani od těch, kdo hrají v daném partu nejvýznamnější roli: od *žáků, učitelů, vedení škol a rodičů* (srov. *crafts* u Niase, 1985, cit. dle Kelchtermanse, 2009, s. 260).

Potíž při tom Kelchtermans (2009) vnímá v tom, že učitelství má poslání v rovině etické, je to cílesměrný, *učitelem řízený proces, který má žákům usnadnit dospívání a život* (Hargreaves, 1994, cit dle Kelchtermanse, 2009, s. 260). A také že učitelství je politikum, zájem dítěte, cíle vyučování či hodnoty, z nichž má vycházet výuka ve škole, i samotné jednání učitelů bývají výsledkem politického rozhodování, v zastupování veřejného zájmu (Kelchtermans, 1996, cit dle Kelchtermanse, 2009, s. 260). Učitel se tudíž cítí zranitelný, je-li hodnocen, resp. očekává-li se, že bude přijímat zpětnou vazbu a pracovat s ní.

Zranitelnost je dána také tím, že učitel nerozhoduje v dané situaci o většinu důležitých aspektů své práce – hodnotící kritéria, zákonný rámec, složení učitelů a žáků ve škole apod. Učitelé (zejména ti s vyšším stupněm vnitřní kontroly, *internal locus of control*) si také uvědomují, jak relativně *málo* a nevyrovnaně jejich jednání ovlivňuje výsledky učení žáků. Učitelství samo o sobě se realizuje v rychlých, obtížně predikovatelných procesech. *Učitel nemá pro četná rozhodování během výuky silnou základnu*. Jeho rozhodnutí v daném místě, čase a kontextu může být vždy zpochybňováno. Na druhou stranu určitá „vystavenost učitelů osudu“ (*passivity, exposure*) vede k potřebě vysoké angažovanosti (*commitment*) přímo v dané situaci, aby byla vnímána žáky jako autentická příležitost k učení (Kelchtermans, 2009, s. 265–267).



V tomto kontextu je rovněž důležité připomenout linii německojazyčného výzkumu ST učitelů v kontextu jejich viditelného jednání ve třídě. Výzkumy německého týmu Lipowského, Pauliové, Leuchterové a dalších (Pauli & Reusser, 2003; Leuchter et al., 2006) byly realizovány jako reakce na „šok z PISy“ z přelomu tisíciletí. Patnáctiletí žáci v SRN v něm hluboce zaostávali za okolím a světem nejen v matematických dovednostech, ale též v postojích k učení, škole a konkrétně k matematice. PISA odhalila také malou schopnost školy kompenzovat sociální rozdíly a integrovat společnost.

V předchozím odstavci uvedení výzkumníci zkoumali ve smíšeném designu vzdělávací realitu v Německu a Švýcarsku. Prováděli také experimenty s učiteli, které měly odhalit důvody rozdílného výsledku učení žáků, ale zejména diskrepance vztahu žáků k učení a matematice (Leuchter et al., 2006). Leuchterová et al. (2006, s. 566-577) ukázali, že učitelé obou států dokáží vyučovat adaptivně, s ohledem na individuální, momentálně projevované potřeby žáků a konkrétní cíl učení adekvátně. Švýcarští učitelé však daleko lépe zvládali zátěž spojenou se zvětšujícím se rozdílem mezi jejich očekáváními o žácích a realitou. Zároveň snášeli lehčeji skutečnost, že práci učitele stále někdo pozoruje a vyhodnocuje a toto hodnocení nelze snadno predikovat (srov. Lortieovu metaforu „učitele v akváriu“, 1975, cit. dle Kelchtermanse, 2009, s. 269). Jako důvod rozdílu mezi učiteli v Německu a ve Švýcarsku identifikovali Leuchterová et al. (2006, s. 566) v prvé řadě pevnější přesvědčení švýcarských učitelů o smyslu jejich práce a důvěru ve své schopnosti (*self-efficacy*).

Rozvojem ST rakouských studentů učitelství a začínajících učitelů se zabývala také Seebauerová (2007), která došla k podobným závěrům. Během reflektované učitelské přípravy se měnila a zvyšovala vnímaná zdatnost (*self-efficacy*) studentů; ti jinak, lépe reflektovali zátěž ve cvičných hodinách a chápali své působení jako rozhodující pro klíčový výsledek edukace - tedy pro výsledky učení žáků.

Výzkumy ST se soustředily také na obecně pedagogické kompetence k řízení třídy a ke zvládání rušivých a rizikových jevů. Dann, Tennstädt, Humpert a Krause (1987) zkoumali přímým pozorováním, interview s repertoárovými tabulkami a interview ILKHA souvislosti ST, jejich kvality, stability, jednání učitelů a dopady na řešení násilí a agresivity žáků. Autoři si povšimli výrazné korelace mezi tím, jak stabilní a žáky čitelné je jednání učitele ve zkoumaných zátěžových situacích a jak efektivní je jejich řešení učitelem, které poměřovali mírou hluku ve třídě a chaotičností výukových situací, jak je vnímali žáci.

Pojetí žákovského násilí a žákovského neúspěchu v ST učitelů zkoumali zejména dotazníkovými formami Reininghaus, Castro a Frisancho (2013). Důvody pro předčasné odchody žáků ze střední školy v pojetí učitelů středních škol zkoumali Voynova a Weber (2017). Jejich výzkum se realizoval na základě biografických interview se žáky a učiteli a ve dvojici, která byla zaměřena na skryté, neverbalizované představy a ST. Oba autorské týmy došly k závěru, že důvody selhávání a odchodů žáků ze vzdělávání lze identifikovat v korelaci učitelů vnímaného nezájmu konkrétních žáků o vzdělávání jako takové a toho, že žáci nevnímali obsah výuky jako relevantní. Nedostatečné studijní výsledky žáků a jejich souvislosti s jednáním a myšlením učitelů enkapsulovaným v ST vysvětlující studijní neúspěch, resp. atribuce žákovských schopností a jejich korelaci se školní úspěšností žáků zkoumali s obdobnými výsledky také Cuadra (2009), Jancic Mogliacci (2015) či tým Castra, Generala, Jofrého, Sáeze, Vegy a Bortoluzziho (2012)<sup>14</sup>.

Významným tématem výzkumů ST je téma zavádění digitálních technologií do výuky. Autoři jako Čiháková et al (2017), Ertmer et al. (2012), Kretschman (2015), Mertala (2019), Schmotzová (2009) aj. zkoumají detailně, s využitím kategoriálního systému a v komplexním, smíšeném designu ST stovek učitelů v Německu při jejich zacházení s digitálními technologiemi v kontextu nástupů „generace Y“ do škol, tedy generace, která je nazývána digitálními domorodci. Schmotzová ve své disertační práci (2009) zkoumá kognitivní základy zvětšující se diskrepance mezi tím, co od školy očekávají žáci a tím, co pro ně připravují učitelé. Rozdíly identifikuje ve vnímané roli žáka při učení se a v míře zapojení digitálních technologií do výuky. Autorka předložila k diskusi typologii učitelových ST a skriptů, které mají největší vliv na zacházení s technologiemi, a tedy významně také na uvedenou diskrepanci. Kretschman (2015) předkládá k diskusi řešení, která by učitelé v této náročné situaci pomohla. Zejména se jedná kratší kurzy a videomanuály, jak používat účelně nové technologie k dosahování tradičních vzdělávacích cílů.

Také čeští a slovenští odborníci vnímají ST učitele v uvedených souvislostech. Průcha (2009, s. 194–195) zařazuje *ST učitelů* spolu s dalším pojmy jako *učitelovo vědomí*, *učitelovo pojetí výuky*, *učitelovo myšlení* atd. do skupiny konceptů utvářejících *pedagogické myšlení učitele*. O zmiňovaných pojmech uvádí, že jsou latentní, navzájem nezřetelně ohraničené, obtížně výzkumně rekonstruovatelné a svou obtížnou uchopitelností až „chimérické“ (Průcha 2009, s. 194). Průcha vymezuje několik znaků *pedagogického myšlení učitelů*: lze je chápat jako profesní nebo individuální ideje, postoje, očekávání, přání a předsudky; tvoří základy pro učitelovo

14 Vše cit. dle Castra et al. (2017).

jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů; mají z části kognitivní a z části emoční charakter; objektem pedagogického myšlení jsou jak edukační realita, tak vnímání kurikula, vlastní pedagogické role, vnímání žáků, kolegů, nadřízených, rodičů žáků nebo vzdělávací politiky.

Janík (2007) či Porubský (2007) se v empirických, případových studiích s komplexním výzkumným designem zabývali ST učitelů vysvětlujícími či definujícími výukové kvality: cíle a obsahy jako dané, resp. jako adaptivní, závislé na situaci a žácích, na nabídce příležitostí v národním vzdělávacím kurikulu a učebnicích a jejich vlivem na jednání a rozhodování ve výuce. Porubský (2007) se dále zabýval také souvislostmi mezi jednáním učitelů v praxi a proporcí učebních příležitostí (od transmisivních ke konstruktivisticky pojatým) u učitelky, a to v komplexním designu kombinujícím komunikativní validaci vyvozených ST a jejich falzifikaci porovnáním s „pravdou“ zažitou oběma ve výuce vedené touto učitelkou. Janík (2007, s. 25–26) zjistil u zkoumaných učitelů fyziky spíše deklaratorní adaptování principů kurikulární reformy, silnou vazbu na učebnice a důvěru v tradiční didaktické postupy. Podobně Porubský (2007, s., 133) diskutuje motivaci učitelky zařazovat konstruktivisticky pojaté vyučovací hodiny zásadně až po období klasifikace, jako zpestření a nadstavbu, ačkoliv právě v nich se utvářejí či upevňují některé v národním kurikulu zdůrazňované žákovské kompetence.

Mareš (2013, s. 456–459) uvádí, že pro ST učitelů jsou užívány různé termíny, a vymezuje se k některým z nich v diskusi. Ve shodě s Průchou (2009) podřazuje ST učitele, resp. učitelovo pojetí výuky pojmu pedagogické myšlení učitelů (Mareš, 2013, s. 455). Mareš (2013, s. 456) uvádí také atributy učitelova pojetí výuky (implicitní; subjektivní; stereotypní; relativně neuvědomované; orientované; hodnotící; relativně stabilní) a jeho funkce (projektivní; selektivní; motivační; regulační; konativní – ve smyslu cílového zaměření jednání; hodnotící; rezultativní). Mareš (2013, s. 459) uzavírá analýzu konstatováním, že pojmy popisující částečně neuvědomované prvky učitelova pedagogického myšlení (ST učitele, resp. učitelovo pojetí výuky) jsou synonyma<sup>15</sup>. Mareš (2013, s. 459) umísťuje různá učitelova pojetí výuky na pomyslnou škálu podle jejich „kvality“: od „vágních“, učitelovy představy, po „vyhraněné“, učitelovo pojetí výuky. Marešovo vymezení je cenné i z metodologického hlediska<sup>16</sup>. V českém kontextu výjimečně objevujeme v jeho vymezení pojmu učitelových ST jejich inherentní třídění podle kvality, resp. zpracovanosti.

15 Vztahem pojmů učitelovo pojetí výuky a učitelovy ST se zabýval také Janík (2007, s. 14–16), jenž uvádí, že hranice těchto pojmů není ostrá a že je možno terminologickou otázkou zodpovědět tak, že „pracované pojetí výuky, jež je teoreticky zdůvodněné a racionálně argumentované, může mít povahu ST.“

16 Mareš (2013, s. 450–465) informuje o řadě výzkumných metod využívaných k rekonstruování učitelova pojetí výuky.

Marešem uváděné třídění je blízké gradačnímu *modelu profesního učení* (Korthagen et al., 2011, s. 173–199). Korthagen et al. ve své monografii (2011) rozebírají možnosti zlepšování práce učitelů v souvislosti s přirozenou nelineárností *jejich učení danou* přirozeností procesů edukace ve školní třídě (srov. též Skott, 2004, cit. podle monografie Skotta, 2015, s. 16). Za východisko z nesnadnosti změny myšlení a potažmo jednání učitelů Korthagen et al. (2011) považují potřebu promyšlet počáteční a celoživotní učení učitelů z hlediska *závažnosti, s níž učitelé (ne) vnímají potřebu změn*. Proto koncipují dlouhodobý vzdělávací program, který bere v potaz celek učícího se a trénuje jeho praktické dovednosti v kontextu jeho myšlení – „propojuje praxi s teorií“. Následující podkapitola se tématem proměňování ST učitelů jako nástroje profesního rozvoje zabývá detailně.

### 1.1.3 Proměňování subjektivních teorií jako nástroj profesního rozvoje učitelů

Vedle zranitelnosti, viditelnosti učitelských praktik a jejich neustálého hodnocení je důležitým aspektem specificky pomalého profesního rozvoje učitelů také fakt, který ukazuje četné antropologické a sociologické výzkumy myšlení a jednání učitelů (Van Fleet, 1979, cit. dle Pajarese, 1992, s. 324). Oproti jiným profesím, kde přípravné vzdělávání a souvislá profesní praxe nenaráží na množství předchozích porozumění a zkušeností (medik či budoucí právník je podle těchto výzkumů spíše „cizincem v neznámém území“, Schutz, 1970, cit. dle Pajarese, 1992, s. 323), je učitel v přípravném vzdělávání vždy již *insider*. Učitel se setkávání s pojmy a fenomény, teoriemi, které reflektují jeho dlouholeté zkušenosti jako žáka. A zkušenosti v roli žáka znamenaly také množství emocí, oblíbený učitel byl silným rolovým modelem, výuka oblíbeného předmětu byla přeci jasnou ukázkou, jak vypadá výuka jako taková...

Toto tendenční uvažování je způsobeno silou a sugescí, kterou mají ST vůči celkovému pojetí sebe a světa u každého lidského jedince. U budoucích učitelů je posíleno tím, že strávili ve škole četná léta v roli častokrát dobrého, úspěšného žáka a studenta. Proto silně věří, že škola, jak ji poznali, je ta správná a kvalitní škola. A tedy, mají-li své poznání přerámovat či dokonce *akomodovat* (Piaget) nové poznatkové struktury, mohou to považovat za velké znejistění a ohrožení „všech hodnot“. Kritika vysokoškolské přípravy jako teoretické a odtržené od reality a kritika politické reprezentace, která také usiluje o vzdělávací reformy, je mezi učiteli velmi častá a silná (Pajares, 1992, s. 323). Ani četná evidence v přednášených akademických teoriích poukazující na to, že školní vyučování má mít v souladu s poznatky pedagogiky a psychologie jiný smysl, cíl i jiné provedení, než sami připravující

se učitelé považují za správné, je může jen obtížně přesvědčit. Jejich ST týkající se vzdělávání, učení žáků a školy se naopak stávají rezistentnějšími ke změnám (Lortie, 1975). Mají tak (z kognitivistické perspektivy) spíše charakter *gestaltu*, namísto aby se reflexí praxe a výsledků učení žáků stávaly abstraktnějšími *schémata*, což je pro celoživotní profesní rozvoj učitelů podle Korthagenem et al. (2011, s. 196) realistický cíl.

Korthagen et al. (2011) zkoumají možnosti proměny učitele v jeho hloubce a charakteru. Jako další pedagogové a psychologové se orientují na reformní pedagogiku jako východisko i cíl snah o kvalitu vzdělávacích aktivit realizovaných žáky a učiteli ve školách (srov. Fullan, Maslow, Rogers, Schön a další, které Korthagen et al. citují v úvodu své knihy, 2011, s. 48–79) a na postupy reflexe a společného plánování rozvoje učitelských týmů motivovaných vlastními rozhodnutími. I výše citovaný Pajares (1992) konceptualizuje ST učitelů jako vhodné východisko pro reformování a přerámování učitelského myšlení, potažmo proměnu jednání. Také podle tohoto autora se jedná o cestu sice efektivní, ale náročnou. ST učitelů jsou totiž nejen základem, který ovlivňuje, co učitel dělá, ale též silným prediktorem, jak své jednání nahlíží a hodnotí, jaké emoce při něm prožívá, včetně emocí nepříjemných, plynoucích z toho, že hodnoty a postoje, které jsou posíleny „afektivním doprovodem“ ST, se neprokázaly jako účelné.

Tento negativní pocit učitele často vyústí v prohlubující se *bias* mezi tím, co vnímá a prožívá, a skutečností. Nezřídka bylo prokázáno i (konfirmační) zkreslení reality na úkol „ohrožené“ ST, zkreslení vzpomínek anebo jejich nesprávné vybavování (Pajares, 1992, s. 317). Síla a sugesce ST učitele ovlivňuje jeho profesní perspektivu i vlastní vnímanou zdatnost a omezuje jeho snahu se učit z vlastní zažívané praktické zkušenosti. To vše platí potud, nejsou-li ST učitele reflektovány v prostředí, které učícímu usnadňuje unést pro něj zprvu trýznivý, ale konstruktivní a kritický sebeobraz. Takové prostředí nabízí právě programy soustředěné na cyklickou reflexi a zkoušení nových postupů v bezpečném prostředí vzdělávací laboratoře a cvičné třídy, které nabízejí Korthagen et al. (2011). Jiné podobné podmínky nabízí učícímu se učitelé *mentorské programy* (jako např. mnichovský, popsáný Pflaumem, 2016) nebo quasi-experimentální program profesního rozvoje pro praktikující učitele prvního stupně realizovaný Pacifickou univerzitou v Seattle postavený na výcviku, koučování a účasti na lesson studies s rozbory videa, jehož dopad na rozvoj ST a self-efficacy k výuce přírodovědy zkoumali Lumpe, Czerniaková, Haneyová a Beltyuková (2012). Teoretickým východiskem řady těchto programů jsou základní podmínky učení dospělých praktiků, které shrnují Korthagen et al. (2011, s. 83) následovně:

- „učitelovo profesní učení bude efektivnější, je-li řízeno vnitřní potřebou učícího se (Fullan, 1991; Maslow, 1968);
- profesní učení bude efektivnější, má-li kořeny ve vlastních zkušenostech učícího se (Kolb & Fry, 1975; Schön, 1983);
- profesní učení bude efektivnější, bude-li učitel podrobně reflektovat své zkušenosti.“

K čemu dochází, umožní-li se učitelům soustavná, dlouhodobá, bezpečná („dospělí musí vědět, odkud kam jdou, a zažívat úspěch“; Buehl & Beck, 2015, nestránkováno), kritická sebereflexe v bezpečném prostředí orientovaném na zvyšování sebevědomí, vnímané zdatnosti a odvaze ke změnám praktik a nahlížení jejich bezprostředních efektů, konceptualizuje Wahl (1991). Zabývá se hodnocením potenciálu se učit v daných podmínkách umožňujících týmovou a efektivní reflexi u profesí s vysokou mírou profesního tlaku: učitelů, vysokoškolských učitelů a vzdělavatelů v celoživotním učitelském vzdělávání z perspektivy kognitivní psychologie. Reflexe jednání snižuje podle empirických zjištění autora (Wahl, 1991, s. 195–206) imanentní tlak a zátěž, zpřesňuje vnitřní vzhled učícího se do jevů a souvislostí jeho jednání, vč. nazírání kognitivních základů jednání, osobních přesvědčení a hodnot, tedy ST.

Na tomto základu je možno stavět proměnu ST jako efektivní cestu k proměnám perspektivy učitele, jeho sebevědomí a jednání. Uvedená východiska nicméně příliš neodpovídají běžným podmínkám školy či vysokoškolského a celoživotního vzdělávání, kde zřejmě učícím se subjektům nenabízejí příležitosti pro komunikování a kontrastování vnitřních vzhledů do jednání s vnější perspektivou a hodnocením; jednání učitele ve třídě proto zůstává v hlavě učícího se jako jev, který je vidět. V takových „běžných“ podmínkách není proměna ST přirozená, ba naopak zůstávají pevným základem, k němuž jedinec upírá své naděje, že jedná správně a dobré víře v zájmu svých svěřenců.

Shulman (1986, s. 9–12) ve své paradigmatické přednášce o učitelových znalostech naráží na skutečnost, že vědění, které je základem moudrosti praxe a umožňuje učitelům zaujímat rozličné perspektivy nad oborem lidského poznání, který vyučuje, i nad žáky a jejich potřebami, je často plodem nezamýšlených potíží či dokonce nezdarů, jež učitel zažil a zaznamenal v reflexi. Popřípadě jej na ně upozornili žáci či výsledky učení, které byly odlišné od toho, co očekával a plánoval. Možnost nahlédnout a zhodnotit profesní selhání (Shulman, 1992, užívá výraz *chances*) bez hrozeb dopadů na profesní čest a pověst učitele tedy představuje příležitost k nahlédnutí, zvážení i změny ST učitelů, pokud jsou shledány nedostatečnými.

### 1.1.4 Subjektivní teorie učitelů jako faktor kvality výuky (učitel expert)

Vrcholným cílem podpory profesního rozvoje učitelů postupy umožňujícími soustavnou reflexi je utváření *expertních* znalostí a ST. Charakteristikami expertních znalostí a ST podle Píšové et al. (2013, s. 32–40<sup>17</sup>) jsou:

- zahrnutí perspektivy žáka a vhléd do jeho hlavy při učení; respektování jeho vzdělávacích potřeb a nutná, byť tacitní adaptivita jeho rutin a praktik (*bytí s žákem*);
- přiměřenost a komplexnost znalosti oboru lidského poznání a adaptivity jeho podání (vytváření příležitosti k učení a badatelským aktivitám) vůči různým žákům v různých situacích a jejich angažování do myšlení a řešení problémů různými cestami (*didaktické bytí v obsahu*);
- vytrvalé tázání se a pochybování jako základ pro údiv jako filosofický postoj hledající a nacházející odpovídající cesty k řešení složitých a komplexních problémů a situací ve výuce, ale také slepé uličky a nezdary v důsledcích jednání učitele na učení se žáků (*hledání*).

Expertní, tedy ucelenou a vyváženou povahu mají mít také úvahy, rámce a odpovědnosti, v nichž se učitel pohybuje (Biesta et al., 2015, s. 636). Vedle krátkodobé, technicko-organizační složky mají učitelovy rámce zahrnovat také složku dlouhodobou, složku dopadu velkých cílů projektovaných v kurikulumu vzhledem k žákům.<sup>18</sup> Biesta et al. (2015, s. 637) s oporou o Salomona (1992) vymezují oblasti pro takové komplexní úvahy a rámce pro myšlení a jednání učitelů, takto:

- „odpovědnost za řádné vykonávání role učitele: což je zcela nezbytné, protože učitelův úkol je předat úspěšně vzdělávací obsah žákům a organizovat činnosti ve třídě;
- odpovědnost za procesy učení žáků a jeho výsledky;
- odpovědnost za soustavné a seriózní zvažování výukových metody a distribuce vzdělávacího obsahu ve světle normativních a morálních kritérií: tj. zohledňování dlouhodobého účelu školního vzdělávání a hodnot, na němž stojí. Tato odpovědnost spočívá ve zvažování toho, do jaké míry jsou žádoucí dlouhodobé účinky neustále učitelem utvářeného a proměňovaného vzdělávacího prostředí.“

17 S oporou o Hattieho meta studie učitelského jednání v kontextu jeho dopadů na učení žáka (Hattie, 2009) a Shulmanovu typologii učitelových znalostí (Shulman, 1987).

18 Jedná se o často výzkumně diskutované téma vyváženosti psychodidaktické či ontodidaktické orientace učitelů v kontextu vnímané povahy účelu jejich práce, jejich profesních skriptů a kolektivní mysli.

Tito autoři shledali, že k rozvoji takových odpovědností (s nimiž ale často implicitně počítá národní vzdělávací politika) chybí kromě jiného robustní profesní diskurz, autority a excelentní učitelé, kteří by jej veřejně vedli (Biesta et al., 2015, s. 638).

ST mohou představovat jedno z nosných témat takového diskurzu. Představují totiž znalostní, postojovou a také behaviorální (k jednání otevřenou) složku učitelovy osobnosti, jeho myšlení a rozhodování. A mnohou proto posloužit jako pomyslná dvířka k učitelovu myšlení a hodnotám, na něž se spoléhá. Validní metody zkoumání ST umožňující nahlédnout (výzkumníkovi, ale v *emicky* vedených výzkumech i učiteli; srov. Švaříček & Šedová, 2007, s. 15–18) míru, do jaké učitel naplňuje expertní perspektivu a expertní charakteristiky myšlení a jednání nejen v aktuální situaci, ale též v kontextu profesního života, dynamických podmínek, v nichž rozvíjí své aktivity.

### 1.1.5 Subjektivní teorie učitelů jako možnost uchování moudrosti praxe<sup>19</sup>

V předchozích kapitolách bylo na základě odborné literatury shrnuto, že ST učitelů jsou postupy vyvinutými pedagogickou vědou identifikovatelné pevné základy učitelova jednání, které mohou nabídnout východisko pro jeho profesní rozvoj, a to při zajištění bezpečných podmínek. Takový rozvoj může směřovat až k učitelské expertnosti. Učitelé experti zároveň mohou být za určitých podmínek těmi, kdo budou ovlivňovat vzdělávání učitelů a další strategické postupy vzdělávacích politik států. Také *Strategie vzdělávací politiky ČR 2020* (2014, s. 25) uvádí mezi rizika rozvoje vzdělávacího systému odchody učitelů z praxe daleko dříve, než dosáhnou expertnosti. Odchody učitelů expertů a také učitelů, kteří expertnosti nedosáhli, ale mají k tomu potenciál, plynou z dlouhodobého neřešení významných nejistot vnímaných učiteli, jako je jejich kariérní a profesní rozvoj, odměňování, hodnocení jejich práce, nevyrovnanost výsledků učení žáků a neschopnost některé trendy zvrátit.

Předčasné odchody učitelů znamenají nenapravitelné mizení *moudrosti praxe*, která je často kontextuální a nepřenositelná, není-li její přenos adekvátně zprostředkovan (srov. Shulman, 1987, s. 11–12). Podobně před ztrátami způsobenými odchodem zkušených učitelů bez náhrady varují také Hargreaves a Fullan ve své knize o profesním kapitálu a proměnách vyučování (2012, zejm. s. 18–21). Praxe výuky ve třídě je sice očím běžného učitele a často i výzkumníkovi skryta jako pověstná

19 Následující text vychází z autorovy v časopisu *Pedagogická orientace* publikované případové studie (Koubek, 2016a).



*třináctá. komnata* či černá skříňka. Může ale uchovávat komplexy jednání, postojů a zejména živoucích hodnot žijících, myslících, vnímajících jedinců v roli učitelů s expertními charakteristikami. Ty se mohou za určitých podmínek stát vhodným, odpovídajícím impulzem k učení se a zlepšování dalších učitelů.

Podobně jako výše uvedení autoři pátrá po možnostech využití expertnosti ve svém výzkumu také Linsner (2010). Ten nabízí soubor empirickými a expertně konzultačními postupy identifikovaných „prototypických rutin“ učitelů-expertů biologie doplněný videozáznamy, které tyto rutiny ilustrují na jednání učitelů v běžné výukové praxi, jako základ pro soustavný, reflektivní výukový program pro začínající, ale i delší dobu praktikující učitele.

Jiný program využívající *moudrost praxe* uchovanou v rekonstruovaných a zapsaných ST expertních učitelů a doplněnou texty s výroky těchto učitelů a videozáznamy výuky se stopami těchto ST ověřovali empiricky Haag a Mischo (2003) na učitelích matematiky a Dann et al. (1987; 1999) u učitelů různých vyučovacích předmětů při práci ve skupině a řešení náročných, zátěžových situací s projevy agresivity žáků. Tento výzkumný tým z univerzity v Kostnici zjistil vztah mezi stabilitou a adaptivitou ST učitelů a úspěšností řešení zátěžových pedagogických situací spojených se zaváděním didaktické inovace a zvládnutím rizikového chování žáků. V jejich výzkumech se současně ukázalo, že ST zkušených učitelů, expertů mají určitý potenciál efektivně ovlivňovat myšlení i jednání učitelů ve fázi profesní přípravy na vysoké škole a v raných fázích jejich učitelské praxe (Haag & Mischo, 2003). Uchovávají totiž znalosti a postoje expertů v podobě, která je přístupná porozumění budoucích nebo praktikujících učitelů, a zároveň je jejich perspektiva dostatečně hluboká a projevy jednání jsou adaptivní, reflektují potenciál učiva i charakter a vzdělávací potřeby žáků.

## 1.2 Diskuse o možnostech a limitech zkoumání subjektivních teorií učitelů

*ST učitelů musí být vyvozeny; a jejich vyvození musí počítat s tím, že jedincovy ST vykazují vysokou kongruenci se záměry jednat navyklym způsobem a jednáním „předepsaným“ tou konkrétní ST učitele.*

Frank Pajares<sup>20</sup>

V kapitole budou ST uvedeny jako součást několika teoretických modelů, které byly nalezeny v odborné literatuře, z níž čerpá přehled východisek výzkumu ST v kapitole 1.1 této knihy. Jedná se o teoretické modely, které ST učitelů uvádějí do kontextu (sociálního a profesního) *učení*, struktury *situace*, v níž se projevují, a emočních mentálních obsahů jejich „držitele“. Na základě popisu uvedených modelů poukáže kapitola 1.2 knihy na příležitosti i limity zkoumání ST, které plynou z uvedených důležitých kontextů.

### 1.2.1 Subjektivní teorie učitelů a modely profesního rozvoje učitelů

Podkapitola pojednává ST učitelů jako součást *u modelů profesního rozvoje* učitelů.

Korthagen et al. (2011, s. 171–190) představili model profesního rozvoje postavený na posilování komplexnosti ST učitelů. Vycházejí z toho, že jednání je *vždy* vedeno nějakými kognicemi, tedy z kognitivistické a reflekcionistické tradice pedagogiky a psychologie. Bandura (1997) nebo Mandler (1997) aj. popisují tyto kognice jako více nebo méně obranné gestalty. Tedy mentální obsahy, které umožňují jedinci jednat a stát si za svým jednáním. Při jednání opakovaném se ale gestalt, který je za běžných okolností nestrukturovaný, neverbalizovatelný a plně v tahu situace, propojuje s dalšími prvky, jakými jsou zkušenost či emoce a vytvářejí stabilnější struktury, „schémata“. Ke schematizaci ale nedochází lineárně. Naopak je potřeba zajistit podmínky, které kniha uvádí v kapitole 1.1.4.

Mentální schéma jako určitá pokročilá, elaborovaná podoba ST může vysvětlit a objasnit určité učitelovo jednání a rozhodování před nebo po určité situaci (v reflexi). Pro učitele současně představuje vysvětlující rámec konkrétních situací, k nimž ve třídě dochází. A v některých případech také nabízejí predikci toho, co se stane, a návod na vyřešení situací. Proto mohou být vědomá učitelská schémata brána jako výhoda pro jejich držitele, jako předpoklad efektivní výuky. Jsou tedy

cílem, k němuž má smysl učitele v jejich profesním rozvoji provázet, ačkoliv takové provázení nese řadu úskalí a vyžaduje zajištění vhodných podmínek (Korthagen et al., 2011, s. 82-91).

Podobně uvažují výzkumníci z také již citovaného výzkumného týmu z Kostnice. Haag a Mischo (2003, s. 44-45) ukazují, že ST je nejen nástrojem pro individuální reflexi, ale zároveň mohou posloužit dalším učitelům při jejich učení a nabývání nových ST; a to do určité fáze rozvinutosti profesní kompetence. Uvedený výzkum porovnával efekty různých podkladů, které byly začínajícím učitelům a studentům učitelství předkládány v uceleném vzdělávacím programu organizovaném vysokou školou. Podklady obsahující videozáznamy výuky doplněné o přepisy ST učitelů, kteří vedli výuku na videozáznamu, se ukázaly jako výrazně efektivnější než teoretické výklady problémových jevů nebo pouhé sady videozáznamů vybraných problematických výukových situací. Haag a Mischo (2003, s. 45) uzavírají, že samotné ST nemohou nahradit soustavné vzdělávání v teorii propojené s reflexí praxe u učitelů, kteří jsou již vybaveni komplexnějšími profesními kompetencemi, propracovanými schémata (srov. též *alternative explanations* jako cíle učení učitelů; Castro & Cárcamo, 2012).

Proměnami ST začínajících učitelů v podobě soustavného, na teorii i praktické reflexi postaveného vzdělávacího programu ve specifické oblasti hodnotového učení se zabýval Castro (2008). Castro (2008) nebo Brighenti a Catalán (2014) naznačují příležitosti, které nabízí poznávání a reflexe ST učitelů pro jejich profesní rozvoj. Soustavná reflexe zaměřená na chování, interakci a výsledky učení žáků je nezbytná pro rozšiřování a prohlubování efektivně vysvětlujících a interpretujících ST učitelů. Propracovanější a zvědomené ST napomáhají učitelům ke zvládnutí komplexních procesů každodenní školní praxe. Takto nabyté sebevědomí a zdatnost dále zvyšují motivaci učitelů k pokračování soustavné reflexe. Poznávání a reflexe ST s ohledem na jejich účinnost může prospět jak sebevědomí a vlastní vnímané zdatnosti (*self-efficacy*) učitele, tak také kontextu: kultuře školy a spolupráci týmu učitelů, rostoucí důvěře v něm (Volante & Müller, 2006, cit dle Castra et al., 2017, s. 8). Teorie o vlastním učení a o jeho výsledcích vede k závěrům o potřebě měnit, prohlubovat ST učitelů v soustavných programech profesního rozvoje, aby se staly pevným základem dalšího učení (Castro et al., 2012; Dann, 1994).

### 1.2.2 Emoční pozadí subjektivních teorií jako jejich utvářecí a udržovací souvislost

ST učitelů lze tedy nahlédnout jako indikátor i nositel profesního rozvoje učitelů. Jejich stabilita, relativně obtížné promýšlení a re-formulování ale není dáno pouze tím, že jim učitelé věří a že mají nevhodné příležitosti k soustavnému profesnímu učení reflektivními postupy. ST mají významné *emoční pozadí*, resp. emoční *souvislost*. Jaká je podle odborné literatury role emocí při utváření a proměnách ST?

Catalán a Castro (2016) uvažovali o vztahu emocí a ST jako významově podřízeném, emoce chápali jako nezbytnou a komplementární součást ST, jako jejich dílčí aspekt. Propracovanější modely konceptualizující vztah emocí a ST uvádí v přehledové studii Kelchtermans (2009). ST učitele jsou utvářeny do určité míry právě emoční reakcí na konkrétní situace. Emoce tak napomáhají utváření a schematizaci (prohlubování) ST ve smyslu, jak jej popisují Korthagen et al. (2011, s. 185–189), ale rovněž mají z principu velký význam pro toho, kdo prožitkem prošel.

Emoční náboj, který souvisí se vznikem ST učitele, může způsobovat, že zůstává neměnná a nedotknutelná i v situacích, v nichž neplatí (Kelchtermans, 2009, s. 264–265). Uvědomovaný *emoční rozměr ST* na jedné straně umožňuje optimismus vzhledem k učení se učitelů: pozitivní emoce při učení mohou moderovat jejich učení a prohlubování ST, na druhou stranu mohou ale ve stejné míře představovat poměrně silnou a účinnou bariéru učení: mohou učiteli bránit rozumět souvislosti mezi neefektivitou jejich jednání, které je determinováno jejich neplatnými ST.

Také Biesta, Priestley a Robinsonová (2015) v soustavném výzkumu dopadu skotské národní vzdělávací politiky reprezentované jako kurikulární reforma *Curriculum for Excellence* tematizují emoční složku ST učitelů, která uchovává též málo funkční jednání a rozhodování učitele. Identifikovali, že učitelé, včetně nejzkušenějších z nich, kteří výrazně formulují klima škol a sdílené skripty pro adekvátní učitelské jednání, kladou z mnoha úkolů, které jsou před učitele stavěny, na přední místa zejména to, zda a jak zvládají vedení třídních procesů a zda, resp. do jaké míry vykládají (žákům) učivo správně. Daleko menší význam připisují učitelé dlouhodobým dopadům své spolupráce se žáky, tedy výsledkům jejich učení. I proto je pro ně málo přitažlivá jakákoliv forma učení, která ukazuje malý či jakkoliv negativní vliv jejich praktik na výsledky učení žáků, protože se domnívají, že je nemají ve své moci. Biesta, Priestley a Robinsonová (2015, s. 636–638) svůj výzkum uzavírají tím, že jeho výsledky jsou vzhledem ke krátké době realizace neúplné a neobsahují dimenzi dopadů na výsledky učení. Na druhou stranu jejich výzkum ozřejmil, že

ST a hodnoty v nich uchované, a zejména ST nejzkušenějších učitelů, kteří jsou přirozenými vzory v týmech ve školách, by měly být i nadále v centru zájmu pedagogického výzkumu.

Jiný model, který ukazuje ST učitele ve vztahu k jeho mentálnímu světu, je model „známý jako model Batesona“ (*onion model*, Korthagen & Vasalos, 2005, s. 53). Model rozšiřuje zájem o osobnost učitele v rámci podpory jeho profesního rozvoje. K obvykle zkoumaným vrstvám osobnosti, které determinují to, jak osoba (učitel) „fungují“: okolí, chování, kompetence, přesvědčení (např. subjektivní teorie), přidává model také dimenzi hlubokou: *identitu* a *osobní poslání*. To, že pedeutologický výzkum zahrnuje též hlubokou dimenzi učitelovy osobnosti, napomohlo významnému směru, jímž se autor vydává při interpretaci ST zkoumaných učitelek. ST hlubšího typu, navázané na osobní pojetí učitelského povolání, na osobní *identitu* a *poslání* byly těmi, které výrazně ovlivňovaly zaznamenané jednání ve výuce a projevilily trvalost, stabilitu v realizovaném výzkumném designu.

### 1.2.3 Situační a interakční zakotvení subjektivní teorie a obtíže spojené s jejich možnou verbální rekonstrukcí ve výzkumu

Modely operacionalizující situační a kontextové zakotvení (výzkumu) ST učitelů nalezneme v přehledové studii Skotta (2015). Skott (2015, s. 21–24) uvádí, že na obtížný problém „zjištěné nekompatibility ST a praktik učitelů“ (*belief-practice quandary*), lze nahlížet „tradičně“, tedy v sofistikovaných designech identifikovat (na s. 21 a 22 též autor cituje řadu výzkumů, např. Ernest, 1991; Keys, 2005 aj.) různé institucionální, kulturní a osobní překážky vedoucí k tomu, že se ST učitelů v praxi uplatňují výběrově a kompatibilita jednání nestoupá ani s rostoucím rozsahem učitelovy praxe<sup>21</sup>. V pedagogickém výzkumu ale existují i trendy založené na více participativních a sociálních principech. V nich je konceptualizován sofistikovanější model vztahu mezi ST a situací, v níž ST dle tradičních přístupů k jejich zkoumání hrají roli výkladu, objasnění či technologie. Vzniklý model umožňuje „dynamičtější interpretace situovanějšího a v konkrétní činnosti zapuštěného vědění a přesvědčení“, jímž ST učitele je (Skott, 2015, s. 22).

21 Lze vnímat rozpor mezi zjištěními různých výzkumných týmů i citovaných zde, které kladou větší důraz na korelaci kvality a stability ST učitelů a profesním rozvojem či rozvojem profesní kompetence v duchu pedagogického konstruktivismu (Dann et al., 1999; Seebauer, 2007).

Podle jednoho možného výkladu (např. Sztajn, 2003) konkrétní interakce není na straně učitele řízena jeho interními kognicemi, ale naopak interakce předurčuje ty z jeho mentální výbavy, které se v dané situaci aktivizují. Tyto „instantní kognice“ aktivované konkrétní situací mohou mít podobnou důležitost jako širší institucionální vymezení role učitele jako například, že se jedná o učitele konkrétního vzdělávacího obsahu. Podle jiných (Hoyles, 1992; Lerman, 2002 aj., cit. dle Skotta, 2015, s. 23) je právě situovanost ST učitelů, které jsou účinným prediktorem jednání (srov. *handlungsnahе*, Groeben et al., 1988), jejich *nejvýznamnější* charakteristikou. Situace neovlivňuje, které z nich se v jednání aktivizují, ale přímo určuje obsah těchto kognicí. Učitel je sice stále „držitelem rejstříku ST“, ale k výkladu či predikci určitého vzdělávacího kontextu se u učitele v různých, odlišných situacích aktivizují velmi různé výkladové rámce, dokonce i protichůdné. Aktivují se výhradně v konkrétní situaci (srov. podobná zjištění výzkumu ST německých a švýcarských učitelů matematiky, Leuchter et al., 2006).

Zatímco oba popsané modely stále počítají s tím, že jedinec získá či utvoří řadu ST, které lze různými metodami spolehlivě zrekonstruovat a jsou mu k dispozici, autoři jako Cobb a Yackelová (1996) interpretují interakce mezi učitelem a žáky ve třídě jako „neustávající reflektivní vztah zahrnující ST učitelů a žáků, třídní vztahy a normy.“ Toto komplexní pozadí podle nich znamená nejvýznamnější ovlivnění jejich porozumění situaci (*akomodaci* dle Šípa a Švece, 2013, s. 672). Situace, jak je vnímána aktéry, je ale současně formovaná aktuálně vznikajícími ST, ty ji spoluvytváří v neoddělitelné souvislosti (*asimilace*). Tento model implikuje komplexnost a situovanost na jedné straně a analytickou neoddělitelnost kognitivní složky ovlivňující aktuálně jednání od aktuální interakce ve třídě, během níž se jednání manifestuje. Separace ST od situace, v níž fungují, jíž jsou současně utvářeny a jejíž interpretaci ovlivňují, není podle Cobba a Yackelové (1996) užitečná vzhledem k jejich zásadně situovanému a sociálně participativnímu charakteru.

Posledním modelem situačního ukotvení ST je rámec transformovaný z teorie symbolického interakcionismu: *Patterns of participation* (Mead, 1913). Tento model pojednává v přehledové kapitole Skott (2015, s. 24). Zapojení do uvažování či do diskurzu týkajícího se určitého prvku vzdělávání, právě například výuky matematiky ve třídě, kde mají žáci s řešením matematických problémů obtíže, je daleko více než předem utvořenými ST o této výuce ovlivněno kontextem, v němž se daný diskurz či uvažování odehrává. Jedinec jednající či reflektující své praktiky například stimulovaným vybavováním se vyjádří jinak, bude-li se jeho výpověď odehrávat v soustavném vzdělávacím programu zaměřeném na konstruktivistickou

pedagogiku a její praktickou reflexi, bude-li působit v kolektivu učitelů sdílejících zvýšený důraz na *well-being* žáků bez ohledu na dosažené kurikulum, a zase jinak, bude-li manifestovat svou rozvinutou profesní kompetenci, která byla zpochybněna během nedávného setkání s rodiči. Učitel se v takovém jednání stává „objektem“ vnímajícím důležitost postoje ke své osobě a naplňované roli tu žáky v obtížné situaci, tu týmem učitelů sdílejících hodnoty *well-beingu* a podpory sebevědomí žáků a jindy rodičů, kteří jeho schopnosti vyučovat matematiku zpochybnili.

Představené modely profesního učení, emočních souvislostí ST a jejich situovanosti mají důsledky na výzkum ST učitelů. Všechny naznačují určité problémy, které tento výzkum doprovázejí. Co vše způsobuje redukce ST učitelů daná jejich verbalizací, která patří k nejvýznamnějším metodám jejich rekonstruování? Může učitelská verbalizace v rámci rozhovorů či stimulovaného vybavování do určité míry být vlastně (zpětnou) racionalizací, a nikoli odkrytím ST?<sup>22</sup> Vyrovňování se pedagogického výzkumu s těmito problémy je věnována kapitola 2 a kapitola 5 knihy.





## 2 VÝZKUMY SUBJEKTIVNÍCH TEORIÍ UČITELŮ<sup>23</sup>

*Lidé regulují své úsilí a jeho zaměření podle toho, jaký účinek očekávají od svého jednání. Následkem toho lze jejich jednání lépe předpovědět podle jejich ST a přesvědčení než podle skutečných souvislostí tohoto jednání.*

Albert Bandura<sup>24</sup>

Kapitola obsahuje přehled empirických výzkumů ST, zejména takových, které naplňují podmínky jejich validního zkoumání (srov. u Pajares, 1992, s. 326–328 a Groebena et al., 1988, s. 142–146 a 180–189). V kapitole budou prezentovány v první řadě výzkumy zahrnující celou šíři kontextu, v němž projevují svou platnost hodnoty, postoje a ST, které tvoří myšlenkový systém zkoumaných učitelů, včetně reálných situací, v nichž učitel na jeho základě jedná. Kapitola prezentuje také výzkumy, které statistickými postupy, korelačními analýzami odpovědí na inventářové dotazníky mapují *tendence* ST velkých skupin učitelů.

Kapitola 2 této knihy je rozdělena do dvou částí. První se zabývá teoretickými východisky výzkumů ST a jejich kritikou. Tato část je uzavřena představením komplexního výzkumného programu ST jako teoretickým východiskem empirického výzkumu, jehož východiska, realizace, výsledky a příspěvek k výzkumu ST učitelů jsou obsahem této knihy.

Druhá část na konkrétních výsledcích výzkumu ukazuje, že ST jsou cenným ústředním konceptem pro výzkum profesního rozvoje učitelů a také že ST učitelů-expertů mohou sloužit jako relativně účinný nástroj podpory profesního učení učitelů. V závěru této části je představen model profesního rozvoje Korthagena et al. (2011) jako možnost k hodnocení ST učitelů (validně vyvozených, rekonstruovaných) v kontextu jejich profesního rozvoje.

Přehled výzkumu ST je doplněn přehlednou tabulkou o zaměření, metodologii a výsledcích výzkumů ST, která tvoří přílohu 1 této knihy.

23 Kapitola vychází z přehledové časopisecké studie, na níž měl autor podíl (Koubek & Janík, 2015).

24 Bandura (1986), cit. dle Pajares (1992, s. 324).

## 2.1 Hledání možností zkoumání subjektivních teorií učitelů (přehled poznání)

Hofman a Seidelová (2015, nestránkováno) v přehledové kapitole zaměřené na přehled zejména kvantitativních postupů, měření ST učitelů i Schraw a Olafson (2015, nestránkováno) v kapitole o vyhodnocování ST učitelů dospívají k podobným, složitým otázkám validity zkoumání ST učitelů: co to vlastně zkoumáme? Ve spojitosti s touto otázkou si kladou jasné zadání pro svůj přehled: proč se vůbec výzkum zabývá rekonstruováním ST, jejich poměřováním a zkoumáním jejich vztahu k jednání učitelů, k tomu, jaké mají podmínky učení a vlastního rozvoje, i k tomu, jací jsou učitelé osobnosti, jaké sdílejí postoje a hodnoty. V první části druhé kapitoly knihy provedeme přehled výzkumu ST učitelů s podobnými otázkami.

### 2.1.1 Výzkumná metodologie zkoumání subjektivních teorií učitelů na bázi filosofické hermeneutiky (převážně kvalitativní výzkumný design)

V této části knihy<sup>25</sup> budou představeny výzkumy, které se zabývaly podmínkami a strukturou proměny ST učitelů ve zhuštěné kognice řídící jejich jednání ve výuce (srov. Dann et al., 1999; Dann & Humpert, 2002; Korthagen et al., 2011). Tyto výzkumné přístupy měly z hlediska designu smíšený charakter, v němž převažovaly kvalitativní postupy postavené na východiscích filosofické hermeneutiky, a měly také dlouhodobý a interpretativní nebo explorativní záměr od samého počátku, nebo z takových výzkumů čerpaly pro své syntetizující závěry. Jak uvádějí ve své přehledové kapitole Hofman a Siedelová (2015, nestránkováno), tyto přístupy ke zkoumání ST učitelů v souvislosti s jejich jednáním, jeho efektivitou a jejich profesním rozvojem umožňují ST učitelů sledovat a vyhodnocovat v jejich dynamické podobě a přirozeném prostředí, kde se manifestují, a tak nečelí tolika zkreslením, jako je tomu u výzkumu ST založeném na převážně kvantitativních postupech. Autoři Hofman a Siedelová (2015) toto své východisko široce vysvětlují a ilustrují na četných příkladech, „lamentacích“ nad chybovostí a nepřesností sebe-výpovědí respondentů i měřících nástrojů, které jsou v kvantitativním výzkumu užívány ve velmi odlišných kulturních i pedagogických souvislostech, ačkoliv byly původně vyvinuty pro určitou dobu a konkrétní kulturní prostředí.

Ve studii ověřující účinky vzdělávání učitelů matematiky v konstruktivistickém přístupu, které se zaměřilo právě na proměnu vnitřní perspektivy jednání, se Partry et al. (2000) zabývali širokou diskusí o podmínkách opravdu účinného dalšího

25 Vychází z materiálu, který pro společnou přehledovou studii Koubka a Janíka (2015) shromáždil a zpracoval autor knihy. Je doplněn rešerše anglosaského výzkumu ST učitelů s oporou o knihu Fivesové a Gillové (2015) a její dílčí přehledové kapitoly o tomto výzkumném směru.

vzdělávání učitelů. Kontrastováním vnitřní a vnější perspektivy jednání metodami vytvořenými v rámci výzkumného programu Subjektivní teorie (Groeben et al., 1988) získali autoři obraz o účinnosti vzdělávání učitelů platný omezeně jen v kontextu jejich projektu, protože jeho specifické nastavení umožnilo připravit podmínky pro učení učitelů, které nebyly v době realizace projektu v SRN typické.

Projekt počítal s koordinací matematického vzdělávání učitelů na úrovni regionů (Patry et al., s. 269) v expertních skupinách, jejichž poznatky se dále přenášely na úroveň školy, ale také jako zpětná vazba o průběhu vzdělávání na úroveň řízení projektu na vysokoškolském pracovišti. Za podmínek dlouhodobé externí konzultační činnosti, materiální podpory a každodenní kolegiální podpory mezi všemi učiteli matematiky v dané škole bylo možno empirickým výzkumem formulovat hypotézy týkající se účinnosti takové podpory: zúčastnění učitelé byli schopni aplikovat konstruktivistický postup výuky úplně a konsistentně. Zároveň se ukázalo, že jsou s to i nadále vést výuku „tradičně“ a i při ní zachovávat její „pravidla“. Patry et al. proto soudí (2000, s. 276–277), že podobný design vzdělávacího a výzkumného projektu může účinně rozšiřovat rejstřík vyučovacích strategií učitelů matematiky, což je žádoucí, neboť pravděpodobně neplatí, že pro všechny *výukové* situace je vhodný výhradně konstruktivistický postup.

Také Song a Looi (2012) prokázali významný vliv ST typu „o sobě“ ale i o vzdělávacím obsahu a žácích na praktickou realizaci výuky i její plánování a hodnocení. Realizovali případové studie dvou učitelů se zřetelně odlišnými ST o učení žáků, které byly identifikovány prostřednictvím rozhovorů a videozáznamů setkání v rámci soustavného programu dalšího vzdělávání učitelů a učiteli následně autorizovány. Zkoumaní učitelé realizovali stejný plán výuky zlomků a dělení. Na základě detailního rozboru učiteli demonstroványch výukových praktik, interakce ve třídě a učení žáků autoři studie uzavírají, že učitel se ST orientovanými vstřícně vůči didaktickým inovacím realizují principy výuky na bázi badatelských postupů (s konstruktivistickým východiskem) velmi často, a tak podporoval smysluplné žákovské učení s heuristickými postupy aktivizace mysli.

Podobně realizované<sup>26</sup> a hodnocené projekty podpory profesního rozvoje učitelů postavené na verbalizaci, proměnách a opětovném zahušťování ST učitelů jsou představeny také ve studiích publikovaných v německojazyčném prostředí,

26 Učitelé v nich dostávají podporu zejména kolegiální, která je ale koordinována expertními týmy akademiků a zkušených učitelů a konzultována s nimi; projekty jsou organizovány s cílem a důvěrou, že proměnou myšlení a následnou dlouhodobou podporou reflektivní praxe a kolegiální podpory dojde ke kvalitativním proměnám praktik učitelů k lepšímu re-strukturování jejich pedagogického myšlení a postojů.

srov. durynský projekt budování adaptivních rutin u učitelů (Fauser et al., 2009) nebo projekt posilování profesních kompetencí učitelů zvládat agresivitu a nekážeň žáků (Dann & Humpert, 2002).

Některých vnitřních perspektiv a vztahů ST, profesních skriptů a učitelského sebevědomí (vlastní vnímané účinnosti) a identity si všiml tým Leuchterové et al. (2006) ve výzkumu, který navázal na zjištění videostudií TIMSS (srov. Pauli & Reusser, 2003). Leuchterová et al. (2006) zjišťovali, v čem spočívají nekonzistentnosti v učitelském myšlení a jednání u švýcarských a německých učitelů: zatímco němečtí učitelé deklarují konstruktivistický postup ve výuce a švýcaři jsou ve svých vyjádřeních spíše tradiční; analýza videozáznamů výuky těchto učitelů neukázala významný vliv odlišného přesvědčení na charakter výuky (Leuchter et al., s. 564). Záměrem výzkumu proto bylo vysvětlit, za jakých okolností ST učitele řídí jeho jednání ve výuce.

Leuchterová et al. (2006) rekonstruovali ST učitelů a po uplynutí několika týdnů byly formou retrognózy bezprostředně po skončení vyučovací hodiny zjišťovány kognice řídící jednání učitelů ve vybraných situacích. Pro následnou analýzu výuky a řídících kognicí byly v interview též podchyceny proměnné vlastní vnímaná účinnost a učitelé vnímaná zátěž ve výuce. *Vlastní vnímaná zdatnost* a zvládání zátěžových situací výuky byly totiž identifikovány (srov. Bandura, 1997, cit. dle Seebauer, 2007, s. 55; Porubský, 2007; Shae Mao & Crosthwaite, 2019.) jako významné faktory toho, zda ST učitele má, či nemá vliv na jeho jednání, rozhodování a postoje ve výuce (Leuchter et al., 2006, s. 563).

Výzkum potvrdil, že němečtí učitelé vykazují vyšší míru konstruktivistického přesvědčení, nicméně to nekoreluje s výrazně tradičním, receptivním charakterem jejich výuky. Kontrolou nezávisle proměnných vlastní vnímané zdatnosti a vnímané zátěže učitelů bylo možno částečně vysvětlit uvedenou diskrepanci u švýcarských učitelů, kteří projeví vyšší míru vlastní vnímané zdatnosti než jejich němečtí kolegové; u německých učitelů nebyla diskrepance mezi myšlením a jednáním uspokojivě vysvětlena (Leuchter et al., s. 576–577).

### 2.1.2 Kritika výzkumů na bázi hermeneutiky z pozice konstruktivismu

V návaznosti na prezentaci východisek zkoumání ST učitelů v kapitole 1.2 lze usuzovat na potřebu kriticky hodnotit validitu zkoumání ST učitelů. Už to, jak obtížně lze přistupovat k mentálním obsahům charakterizovaným svou proměnlivostí, situovaností, obtížnou sdělitelností, vnitřní rozporností apod. (tacitní znalosti učitelů /

učitelovo pojetí výuky / ST učitelů / teachers' beliefs) jako k objektu zájmu, je problémem samotným o sobě a teoretické i empirické studie to dokládají. K čemu je rekonstruování teorie, která se stále mění? Takovou otázku si pokládají Kelchtermans (2009) i Pajares (1992) ve studiích hledajících cestu z labyrintu poznání, které o předmětu zkoumání existuje. Charakter zkoumaných ST učitelů je narativní, vyprávěcí, což implikuje, že ST se objevují právě jen v aktu vyslovení nebo v aktu explicitní sebereflexe - tedy v instantní samomluvě (Kelchtermans, 2009, s. 264; Šíp & Švec, 2013). Na druhou stranu odborníci nezastírají, že zexplicitnění implicitních mentálních obsahů samo o sobě, a to formou reflexe praxe má zásadní význam, chce-li učitel rozvíjet validitu svého profesního know-how, vylepšovat je a rozšiřovat (Kelchtermans, 2009, s. 265; Skott, 2015 s. 23-25).

Připomeneme-li si implikace sociologické teorie symbolického interakcionismu, *patterns of participation* (Mead, 1913), vedle validity je stejně významným problémem výzkumu ST také to, že mentální obsah (ST) jako základ jednání učitele je vždy-jíž sociální fenomén: učitelovo sebeporozumění a vlastní vnímaná „image“ je výrazně dáno tím, jak je učitel vnímán jinými a v jakých kontextech se myšlení děje. Ty ovlivňují jak myšlenkové nakládání se vzdělávacím obsahem, tak řízení interakcí, volbu a naplňování rolí ve třídě, jsou ale také ovlivněny pocity a potřebami žáků, sebepojetím učitele a týmu učitelů, hodnotami a na druhé straně také pomíjivými pocity (srov. Fenstermacher, 1990; Hargreaves, 1994; Oser, Dick, & Patry 1992, cit. dle Kelchtermans, 2009), ale také širšími souvislostmi, jako je učitelova koncepce (ST) budoucích potřeb žáků a společnosti nebo negativní veřejné posuzování učitelstva (Kelchtermans, 2005, s. 996; Kelchtermans, 2009, s. 263).

S touto problematikou souvisí další diskutovaná otázka: nakolik dochází k neadekvátní redukci při zexplicitnění tacitních znalostí, byť narativními, nestrukturovanými postupy (Nehyba & Svojanovský, 2016, s. 63). Téma redukce „unikavých“ tacitních znalostí se vynořuje i v kontextu pojednání o *tacitních znalostech* jako interních mentálních prvcích, které jsou v této knize konceptualizovány jako ST učitelů. V rámci jejich objektivizace „jsme totiž předurčeni k tomu, že musíme použít určitý ‚mezni slovník‘,“ citují autoři Rortyho (1996, cit. dle Nehyby a Svojanovského, 2016, s. 58), „který z tohoto proměnlivého fenoménu činí stacionární obraz, jenž stěží dokáže postihnout celistvost fenoménu tacitních znalostí“ v jejich tekutosti a situované proměnlivosti. ST učitelů jako „objektivizovatelné skutečnosti“ jsou v „mainstreamovém“ výzkumu (Skott, 2015) rekonstruovány tak, že výsledkem jsou struktury nesoucí logicky uspořádaný obsah a statická kognitivní či kognitivně emoční schémata vysvětlující či objasňující jejich držitelé svět. V přirozenosti reflektivního vědomí jimi však ST nejsou. Autoři Nehyba a Svojanovský (2016)

ilustrují tento postulát také analogií: „jsme schopni rozeznat tvář známého člověka mezi miliony jiných tváří, přesto nejsme schopni uspokojivě slovy popsat, jak tato tvář vypadá“ (Polanyi, 2009, cit. dle Nehyby a Svojanovského, 2016, s. 61).

Z pohledu utváření pedagogické teorie anebo (systémového) ovlivnění množství učitelů v jejich profesním rozvoji se zdá, že metodologické překážky a další problémy znemožňují zkoumání ST přikládat větší očekávaními. Objektivizační postupy vyvinuté v tradici zkoumání ST a příležitosti, které takový přístup ke skrytému učitelskému myšlení a hodnotám otevírá pro *individuální* podporu učitele anebo podporu rozvoje kompetencí či zavádění změny v *konkrétním týmu učitelů*, se naopak jeví jako slibné. Téma příležitostí objektivizace ST učitelů v profesním rozvoji a podpoře jejich učení efektivními formami kolegiální podpory bude prozkoumáno v následující podkapitole 2.1.3.

### 2.1.3 Objektivizující výzkumy subjektivních teorií (převážně kvantitativní výzkumný design)

Objektivizující postupy ve výzkumu ST učitelů slouží „jako nutný předpoklad pro učitele porozumět, jak mohou jejich ST přímo napomáhat lepším výsledkům učení žáků ve smyslu konstruktivistické a adaptivní pedagogiky,“ uvádějí na úvod přehledové kapitoly takových výzkumů Hofman a Seidelová (2015, nestránkováno). V této podkapitole využijeme jejich úvahy a závěry o převážně kvalitativním výzkumu ST a užívaných nástrojích a modelech a také vlastní průzkum k posouzení příležitostí a limitů takové metodologie.

Existují dva základní postupy převážně kvalitativních designů ke statistickému zkoumání ST učitelů: (1) dotazník, popř. strukturovaný verbální report (*self-report*) a (2) strukturované pozorování edukačních procesů, sběr a analýza další dokumentace či portfolia, které manifestují učitelovy ST. Takto sbíraná data jsou dále analyzována většinou ve smíšeném designu. Objektivizující výzkumy je možno rozřadit podle kategorií třídění ST (Fives & Buehl, 2012) na:

- *výzkum ST o učiteli jako osobě*: příkladem takového nástroje je Teacher Efficacy Scale (TES Questionnaire) analyzovaný faktorovou analýzou (Denzine, Cooney, & McKenzie, 2005, cit. dle Hofmana a Seidelové (2015));
- *výzkum ST učitelů o kontextu a podmínkách edukace*: příkladem je *Teachers Collective Efficacy Scale - Questionnaire* s faktorovou analýzou a strukturálním modelováním (Klassen, 2010, cit. dle Hofmana a Seidelové, 2015)<sup>27</sup>;

27 Tyto ST jsou ale zkoumány také ve smíšených, převážně kvalitativních designech, jako jsou životopisný narativní rozhovor a strukturování konceptů. Příkladem takového výzkumu je i empirická část knihy.

- *výzkum ST učitelů o vzdělávacích obsazích* (a také o vhodných učitelských strategiích jejich dosahování): příkladem, který dokládá, že tato oblast je co do metodologie velmi pestrá, je průzkum veřejného mínění o pseudovědeckých ST (NSF Surveys of Public Understanding of Science and Technology), který byl distribuován také mezi učitele připravující se na začátek kariéry (Losh & Nzekwe, 2011) a prokázal, že naivní a vulgární vědecké teorie vč. UFO nebo kreacionistické názory nejsou učitelům připravujícím se na toto povolání (nejen učitelům např. uměleckých směrů) vůbec cizí a sdílejí je s širokou veřejností<sup>28</sup>;
- *výzkum ST učitelů o obecně pedagogických postupech a praktikách*, jako je řízení třídy, angažování žáků do učení, akcelerování učení, využívání prvků socio-emočního učení ve třídě apod. Ukázkou takového výzkumu je užití nástroje teacher belief Q-sort, který nepracuje se škálou, ale s pořadím nabízených učitelských strategií podle preferencí respondenta (Rimm-Kaufman, Storm, Sawyer, Pinta, & LaParo, 2006);
- *výzkum ST učitelů o žácích (svěřencích)*; i ten je oblastí, v níž se výrazně prosazuje i převážně kvalitativní metodologie (rozhovory, komentování videí, případové studie), nicméně vyvinuta byla i celá řada měřících nástrojů k vyhodnocování těchto ST učitelů s převážně kvantitativní metodologií analýzy a interpretace dat, jako je Teacher Attribution Scale v revidované podobě, jímž Bradyová a Woolfsonová (2010) dokázaly, že učitelské atribuce týkající se žákova výkonu jsou výrazně ovlivněny 4 faktory: učitelovou zdatností (*efficacy*), zkušeností se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, postoje vůči zdravotně znevýhodněným osobám a role, jež učitel zastává.

Hofman a Seidelová (2015) se ve svém přehledu dále zabývají kritickým posouzením postupů vnitřní validace a adekvátní „opatrné a pečlivé“ interpretace dat zjištěných nástroji měření ST tak, aby nepřipisovali divergentním populacím učitelů více, než prokázaly konkrétní realizované studie. Nejdůležitějšími postupy validace interpretativních výzkumných designů ST učitelů jsou:

- promyšlené užití více různých nástrojů adaptovaných pro daný konkrétní kontext a téma;
- zařazení longitudinální fáze do výzkumného designu
- zařazení proměnné sledující dopad proměn ST učitelů na žáky, jejich učení a výsledky.

28 Zřejmě je to dáno charakterem kvantitativní metodologie v těchto oborech, ale velká většina výzkumů tohoto typu ST byla směřována právě do vzdělávací/poznávací oblasti STEM.

Výzkumníci v mnoha studiích právě proto mohli dospět k určitým závěrům, které svědčí o úzké souvislosti ST učitelů a jejich jednání, potažmo výukových praktik, které přímo ovlivňují učení žáků a jeho výsledky.

#### 2.1.4 Kritika objektivizace ve výzkumu subjektivních teorií učitelů

Buehlová a Becková (2015, nestránkováno), které v přehledové studii zkoumající souvislost mezi ST učitelů a jejich praktikami ve vyučování, tematizují limity zkoumaných kvalitativních studií právě v tom, že jsou postaveny na jednostranném sběru dat projektivními formami (self-report measures). Výzkum ST převážně kvantitativními metodami ale představuje silnou, více než 25 let trvající výzkumnou tradici s validními a spolehlivými závěry týkajícími se hodnocení ST, vč. paradigmatu *proces-produkt* (viz k tomu přehled v podkapitole 2.1.3).

Otázkou je, zda tento typ výzkumu umožňuje získat autentické ST učitele, nebo je naopak svou sugestivitou v dané interakci (s položkami dotazníku či sugestivními výchozími třídícími kategoriálními systémy) sám neutváří. Příklání se učitel k v určitém kontextu pro něj přijatelnému názoru autorů dotazníku, nebo odpověďmi na množství statisticky ošetřených položek přeci jen odhaluje své autentické myšlení? Kniha může v této souvislosti jen zopakovat nezbytnost udržení principu adekvátnosti výzkumných metod, charakteru zkoumané matérie a zamýšlených zjištění: jedná-li se o zkoumání mentálních konstruktů, které jsou významně ovlivňovány aktuální situací a kontextem, je potřeba využít různorodých metod, které zjistí spolehlivěji než dotazník mentální obsahy a motivace k jednání, a to aktuálně, opakovaně a v bezprostřední interakci výzkumníka a zkoumané osoby. Kombinací narativních postupů a bezprostřední reflexe praxe (např. stimulovaným vybavováním) tento princip alespoň částečně naplněn je: odhalují jinak nepřístupný svět učitelova *utváření smyslu v praxi* (*complex processes of sense-making that constitute teaching*; srov. Carter & Doyle, 1996; Gudmundsdottir, 2001).

Otázkou zůstává, nakolik lze považovat ST učitelů zjištěné v adekvátním výzkumném designu u konkrétní osoby a v konkrétních situacích za trvalejší mentální stavy. Vždyť z analýzy provedené v podkapitole 2.1.2 této knihy se jeví, že trvalé nejsou, resp. oscilují mezi verbalizovanými a tacitními, jsou v bezprostředním vlivu situace a pole jednání zkoumaného učitele (Kelchtermans, 2009, s. 260–261). Kvantitativní metody dále způsobují redukci validity, protože položky dotazníků či kategoriálních systémů strukturovaných interview nebo pozorovacích protokolů k analýze výuky jsou principiálně právě zhuštěním, a tím redukcí zkoumané



dimenze. Umožňují tedy nalézat faktory úspěšného řešení problémů s nekázní anebo předmětové inklinace, ale právě jen takové, jak je dotazovaní či pozorovaní učitelé v *daný okamžik* vnímají. Přitom však platí, že ST učitelů sice tvoří komplex myšlení, zkušenostních obsahů, emocí a postojů, tvoří ucelený *Weltsicht* a *Selbsicht* (Groeben et al., 1988; Kelchtermans, 2009). Prvky utvářející jejich komplexnost jsou však struktury významně proměnlivé v závislosti na konkrétním kontextu, situaci a sociální interakci. Silnou stránkou validního výzkumu ST učitelů je, že poskytuje ucelený obraz o hodnotách sdílených učitelem či skupinou učitelů, o postojích ke vzdělávací politice, o misi a cílech učitelského povolání, a to platnou v místě a čase. V 5. kapitole na tento dílčí závěr naváže analýza jedné z perspektiv, které se ukázaly jako produktivní v rámci výzkumu pro další rozvoj výzkumu ST učitelů: mentoring jako jeden z nástrojů individuální personální podpory profesního rozvoje konkrétního učitele.

### 2.1.5 Výzkumný program Subjektivní teorie jako možný syntetický přístup ke zkoumání subjektivních teorií učitelů

Pro výzkumy ST s převážně kvalitativní metodologií stojící na filosofické hermeneutice a emické perspektivě zkoumané osoby a výzkumníka, které byly zahrnuty v této druhé, přehledové kapitole, je určující vymezení ST učitelů, filosofických a psychologických východisek a postupů jejich zkoumání, které mají původ v multidisciplinárním Výzkumném programu Subjektivní teorie týmu heidelberských autorů kolem Norberta Groebena. Groeben et al. (1988, s. 17–23) ST vymezili takto: utvářejí „pojetí světa (*Weltsicht*)“ a „sebe sama (*Selbstsicht*)“; lze je rekonstruovat v komunikaci a zpětně ověřit jejich existenci v jednání; mají implicitní argumentační strukturu; plní funkci popisu, vysvětlení, prognózy a technologie vzhledem k jednání subjektu (srov. Janík, 2005a); a dále diskutovali teoretické základy jejich validního zkoumání do souboru doporučení, který bude nyní v krátkosti představen.

*Výzkumný program Subjektivní teorie* byl rozvíjen na základě východiska, že metoda pozorování, konstruování poznání a ověřování svého předmětu zájmu (zde jednání) je v úzkém vzájemném vztahu s konstruovaným/poznávaným. Jinými slovy, metoda významně ovlivňuje to, co je poznáváno, a poznávané zpětně modifikuje metodu. Má-li *jednání* vztah k *myšlení*, *plánování* a *reflexi*, je třeba k poznání takového komplexu vyvinout specifické nástroje komplexního charakteru; na rozdíl od *chování*, které lze zkoumat čistě analyticky, po částech a jen z vnější perspektivy (Groeben et al., 1988, s. 12–14). Myšlení se tedy určitým způsobem manifestuje v chování

(jednání), ale jeho rekonstruování v celosti jeho smyslu vyžaduje zahrnutí celého horizontu poznání a rozumění světu jeho nositele, ale i konkrétních záměrů, plánů, rozhodování se a průběhu vlastního procesu jednání (Groeben et al., 1988, s. 15).

Výzkumný program proto nachází východisko k poznání *jednání* člověka v jeho celostním smyslu a kognitivní složitosti v *kommunikative Validierung* (dialogickým konsensem) v porovnání (falsifikaci) této vnitřní, myšlenkové perspektivy s jednáním samotným (*explanative Validierung*; Groeben et al., 1988, s. 26–29). Ústřední motiv a fenomén, který představuje klíč k jednání, nachází výzkumný program v pojmu ST (Groeben et al., 1988, s. 17–18). Autoři v tomto kontextu explicitně připomínají Gadamerovu filosofickou hermeneutiku jako řídicí princip vyvíjené metodologie komunikativní validace (Groeben et al., 1988, s. 24–29). Dialogickým konsensem získaná (rekonstruovaná) ST, má-li skutečně vysvětlovat určité prvky jednání, musí být dále ověřena falsifikačním procesem, tedy analýzou přímého pozorování jednání. Falsifikace pozorováním jednání fakticky navazuje na rekonstruování argumentační struktury ST, ale z psychologického hlediska danou metodu přesahuje a uzavírá ji tak, aby naplnila postulát adekvátnosti metodologie a zjišťovaných dat (Groeben et al., 1988, s. 29).

## 2.2 Subjektivní teorie učitelů jako významný faktor a jako nástroj jejich profesního rozvoje

Další pohled na ST učitelů, který je sdílen v pedagogickém výzkumu, spočívá v tom, že mají v určité kvalitě, propracovanosti, celistvosti a zahuštěnosti dané praktickým ověřením ve výuce a za podmínek dlouhodobého profesního výcviku a podpory potenciál zlepšovat výukové praktiky učitelů a jejich vnímanou profesní zdatnost (self-efficacy), potažmo kvalitu výuky jako příležitosti k učení žáků. Výzkumy ovlivněné touto myšlenkou, které jsou v přehledu zahrnuty, se zabývají vnitřní strukturou rekonstruovaných ST a příležitostmi, které nabízejí efektivní ST zkušených učitelů jako nástroj počáteční profesní přípravy učitelů, dalšího vzdělávání a profesní podpory učitelů organizované ve škole (srov. Haag, 2000; Haag & Mischo, 2003; Linsner, 2010; Patry, Schwetz, & Gastager, 2000, Seebauer, 2007 aj.).

Výzkumy blíže analyzované v této na profesní rozvoj učitelů zaměřené přehledové kapitole knihy vycházejí z paradigmatu Výzkumného programu Subjektivní teorie, kde ST (učitelů) představují kognitivní konstrukt, který za určitých okolností<sup>29</sup> může řídit jednání člověka v náročných situacích výuky. S využitím metodo-

29 Když má učitel příležitost k reflexi pedagogických situací, rozvinutou *vlastní vnímanou účinnost* (zdatnost) a bohatý rejstřík rutinního jednání k řešení závažných situací ve výuce (srov. Dann et al., 1999; Leuchter et al., 2006, s. 574 aj.)

logické tradice vycházející z hermeneutiky a respektující požadavek na různost a adekvátnost metod zkoumání vnitřně složitých a provázaných fenoménů je možno ST, které jsou jinak převážně implicitní, tacitní (viz výše), verbalizovat a uceleně rekonstruovat a dále posuzovat či s nimi jinak pracovat. Tato kapitola na uvedenou tradici navazuje a představuje autorské komentáře výzkumu ST učitelů v kontextu profesního rozvoje k jejich výchozí tezi: poznání (rekonstruování), popř. re-strukturování ST může přispět k profesnímu rozvoji učitelů, kvalitě výuky a zlepšování učení žáků a jeho výsledků.

### 2.2.1 Výzkumy souvislosti subjektivních teorií učitelů, kvality výuky a výchovného působení učitele na žáka (obsahové pojetí)

Kvalita výuky (vyučování a učení) je jedním ze spojujících fenoménů odlišných diskurzů vědy a výzkumu, decize a učitelské praxe (srov. Janík et al., 2013). Kvalita výuky je zde pojímána jako přítomnost takových příležitostí k učení, během nichž dochází k uvědomování si procesu poznávání jako *proceptu*, tedy jako postupného intersubjektivního uchopování reality sdílenými pojmy a teoriemi, přičemž toto uchopování se děje prostřednictvím:

- a) abstrakce od tematické roviny jevů ke konceptové rovině pojmů a vztahů,
- b) generalizace z roviny konceptové na rovinu kompetenční,
- c) operacionalizace, kdy jsou koncepty a kompetence uchopovány zpět skrze žitý svět žáků a stávají se jeho součástí.

Kvalitní výuka je v tomto přístupu pojata jako nedělitelný komplex těchto tří forem nebo fází učení. Na straně učitele je považováno za žádoucí, aby si komplexnost a nedělitelnost těchto fází uvědomoval a reflektoval je soustředěným zaměřováním pozornosti a vyhodnocováním účinnosti vlastních praktik zejména s ohledem na činnost žáků.

V analyzovaných výzkumech se objevuje téma kvality převážně implicitně, v menší části výzkumů je potom přítomno explicitně, např. jako kategoriální systém výzkumníka pro sběr a hodnocení dat. Příkladem prvního typu výzkumu je výzkum Neubauera (1983) a Porubského (2007).

Neubauer publikoval v empirické studii (1983) výsledky výzkumu, který se zabýval rozdíly mezi implicitními řídicími teoriemi studentů učitelství a zkušených praktiků (*implizite Führungstheorien*).<sup>30</sup> Zkoumány byly čtyři dimenze jednání

30 Ačkoliv se jedná o odlišný výraz, autoři se jednalo o podobně hluboké, komplexní a implicitní kognice, jako jsou námi zkoumané ST (srov. Neubauer, 1983, s. 183–184).

učitele: náročnost požadavků, kontrola, sociálně-emocionální podpora, vyzdviho-  
vání mezi ostatními, a to vůči žákům, kteří splňují, a nesplňují představu „dobrého  
žáka“. Výzkum tedy spadá do okruhu výzkumů kauzální atribuce. Všimá si toho,  
že ST učitelů více než studentů tendují ke kauzální atribuci. Autor to vysvětluje  
tlakem na výkon a splnění cíle, který si tito praktici uvědomují víc než studenti  
učitelství bez praktické zkušenosti (Neubauer, 1983, s. 190). Implicitně je ve vý-  
zkumu přítomno pojetí kvality výuky jako spravedlivé, co nejvíce prosté kauzální  
atribuce, zejména podceňování domněle slabších žáků a omlouvání žáků „lepší“.

Porubský (2007) provedl výzkum ST zkušené učitelky v intencích heidelberské  
metodologie (Groeben et al., 1988). Autorovým záměrem bylo rekonstruovat  
ST učitelky o její třídě a o preferovaných postupech při rozvíjení myšlení žáků  
při práci s pedagogickým textem. Přestože autor nachází v praktikách učitelky  
podnětné příklady otevřené, rozvíjející výuky, v níž žáci dostávají příležitosti  
k vlastnímu učení, učení se navzájem a jeho reflexi vzhledem k stanoveným cílům,  
jsou tyto praktiky spíše řídké. Autor to v rámci diskuse výsledků připisuje faktu, že  
„učitelka sebe vnímá spíše jako multiplikátora daných obsahů a rámců, nikoliv jako  
tvůrce edukační reality. Sama by jím sice chtěla být, ale v daných podmínkách vidí  
své možnosti velmi omezené“ (Porubský, 2007, s. 131). Porubský (2007, s. 132) vy-  
vozuje hypotézu, že zjištěné souvislosti (nedostatečná samostatnost, vlastní vníma-  
ná účinnost učitele projevující se v selhávající práci s obsahy a cíli výuky) by mohly  
ovlivňovat kvalitu jednání hypotetického „běžného učitele“ ve výuce i utváření  
a posilování jeho znalostí a sebe-pojetí (Porubský, 2007, s. 129). Implicitní vyme-  
zení kvalitní výuky nalézáme na téměř místě:

nedůvěra v pedagogickou teorii omezuje učitelku v praxi zejména v tom, že nedokáže efektivně  
plánovat a realizovat výuku tak, aby kromě pamětního osvojení učiva došlo i k rozvoji  
kognitivních funkcí a tvořivého potenciálu žáků, ačkoliv k tomu osobní pedagogické předpoklady  
má, neboť je implicitně aplikovala v průběhu realizace experimentálního souboru úloh.

Následující výzkumy již obsahují explicitní vymezení kvality výuky, např. vý-  
zkumy Janíka (2007), Danna, Tennstädt a Krauseho (1987); Danna et al. (1999)  
nebo Haaga a Mischa (2003). Janík (2007) publikoval výsledky výzkumu ST uči-  
telů fyziky na druhém stupni základní školy o cílech výuky fyziky. Výzkum ukázal,  
že učitelé považují za důležité cíle výuky fyziky zejména cíle pragmatické, jako jsou  
schopnosti využít fyzikální znalosti v reálných situacích nebo klíčové kompeten-  
ce. V druhé fázi výzkumného designu byly ST kontrastovány s odpověďmi v in-  
terview se stimulovaným vybavováním na bázi videozáznamů výuky daného uči-  
tele. Ve výzkumu byl využit kategoriální systém *interview LINT* vyvinutý v Kielu

Müllerem (2004), který explicitně vymezuje obsahové kategorie ST učitelů o cílech výuky fyziky a způsobech učitelovy operacionalizace didaktických cílů ve výuce. Tento explicitní systém kategorií, řekněme kvalit, ovšem neslouží ke kvalitativnímu třídění ST učitelů ani výukových situací, ale k jejich strukturovanému popisu. Jinak je tomu ve vybraných výzkumech týmu z Kostnice, které budou představeny nyní.

Dann et al. (1987) se zabývali faktory úspěšného zvládnání nekázně a agresivity žáků. Ve výzkumu byl nejprve specifikován pojem „úspěch“ při zvládnání nekázně a agresivity: mezi znaky úspěšného zvládnání nekázně a agresivity žáků byly zařazeny schopnosti vyhodnotit rychle výukové situace, spojit události v komplexním výukovém procesu ve větší celky, umět odlišit krátkodobé a dlouhodobé účinky těchto celků na výuku: tedy disponovat přiměřenými znalostními strukturami, např. širokým rejstříkem postupů uklidňování žáků, schopností jednat při řešení kázeňských problémů pro žáky předvídatelně, vcítit se do jejich potřeb a prožitků, dokázat vyjednat kompromis, smír, neužívat agresivity a trestání na revanš apod. (Dann et al., s. 307). Hlavními faktory kvality výuky byly stanoveny hladina hluku a vyrušování, uvolněné vyučovací klima bez agrese, nezvládnutí řízení výuky ze strany učitele (její „převážně chaotický průběh“; Dann et al., s. 309). Výzkum se dále pokusil shromáždit co nejvíce informací o tom, jak učitel získá takové dovednosti, které mu fakticky pomáhají řešit problémy s nekázní a agresivitou žáků během výuky a průběh výuky tak zkvalitňovat. Kvalitativní faktory byly dále rozpracovávány v explorativním výzkumu a uváděny do kontextu profesního rozvoje učitelů (srov. Dann, 1994).

Výzkum ST učitelů týkajících se organizace skupinové výuky byl realizován v rámci interdisciplinárního projektu Danna et al. (1999). Tito autoři zkoumali ST učitelů týkajících se dovedností určujících kvalitu jednání učitelů: zadání úloh pro skupinovou práci, práce ve skupině a interakce učitele a žáků a zhodnocení skupinové práce. Ukázalo se, že pro jednání učitelů ve složitých situacích spojených s řešením problémů během skupinové práce jsou důležité některé znaky jejich ST: umožňovat učiteli rychlejší zhodnocení situací, mít komplexní a diferencovaný rejstřík vnímání pedagogických situací a podobně bohatý rejstřík jednání. Výsledky tohoto výzkumu a kategoriální systém pro popis a analýzu kvality výukových situací byly dále využívány k vývoji nástrojů pro přípravné i další vzdělávání a profesní rozvoj učitelů (Dann & Humpert, 2002; Haag, 2000; Haag & Mischo, 2003).

## 2.2.2 Výzkumy ukazující na nesoulad subjektivních teorií učitelů a jejich jednání

Jak bylo diskutováno v předešlých kapitolách, výzkumy ST učitelů se kognitivním a afektivním pozadím učitelova jednání zabývají právě z toho důvodu, že v něm a jeho proměnách hledají možnost proměny jednání jako takového, aby se stávalo podle nich anebo podle obecnější pedagogické teorie účinnější při aktivizaci žáků a podpoře učení. Hofman a Siedelová (2015) shrnuli některé důvody, proč výzkumy ukázaly v mnoha případech významné disparity mezi tím, co učitelé deklarovali jako příslušnou ST (např. o výuce předmětu, motivaci a hodnocení žáků) a jak pak vypadaly jejich reálné výukové postupy, praktiky realizované ve třídě. V této kapitole uvedeme několik příkladů výzkumů, které tyto disparity identifikovaly, a blíže prozkoumáme jejich důvody a kontext.

Prvním a typickým příkladem výzkumu, který prokázal tento rozdíl velmi významně, a to u velkého množství zkoumaných osob, byl výzkum Leeové (2009) z Čínské univerzity v Hong-Kongu. Autorka porovnávala to, co učitelé uváděli v písemných zpětných vazbách o provedených následcích ve výuce a v následných interview, s jejich rekonstruovanými ST. K rekonstruování ST použila Leeová (2009) vlastní dotazník zjišťující dimenze self-efficacy pro vyučovací předmět a nejvýznamnější praktiky při vedení výuky a hodnocení žáků. Do výzkumu se zapojilo 206 učitelů druhého stupně základní školy a následný rozhovor a následky byly provedeny s 19 z nich. Po následcích a analýze zpětné vazby následoval další, hloubkový rozhovor zaměřený na rozdíly mezi ST a tím, co bylo zaznamenáno a komentováno v praxi. Rozdíly byly významné a měly dva kořeny: klima školy zaměřené na výkon a externí evaluace školy na základě výkonů žáků v testech (tedy v obojím případě šlo o vnímanou externí zátěž).

K podobným závěrům dochází výzkum Shin-Hsiung Liu, který se zabývá tématem vlivu sociálních medií a nových technologií na kvality výuky a učení žáků. Liu (2011) zkoumal v dané době relativně nový fenomén. Autor nejprve dotazníkovým šetřením zkoumal (ve více než 1000 školách na Tchaj-wanu) faktory ST učitele o výuce a žácích, konkrétně postoje učitelů ke konstruktivistickým, žáky do učení zapojujícím výukovým postupům, dále zkoumal frekvenci výskytu určitých metod a praktik, a nakonec zkoumal také postoje učitelů k technologiím jako prostředku výuky. Šetření bylo následováno interview ve vybraných školách podle výsledků analýzy. Ve školách, kde byly ST a postoje učitelů k zavádění technologií spíše otevřené (79 % škol), zjistil výzkum mnohem výraznější rozpor mezi realizovanou výukou a ST učitelů než v „tradičnějších“ školních komunitách s převahou učitelů s výhradami vůči moderním technologiím.

Výsledky tohoto výzkumu se ukazují být v souladu s jinými výzkumy, které byly zaměřeny obdobně na doménu zavádění digitálních výukových technologií a využívání sociálních medií jako prostředku výuky, ale byly postaveny převážně na kvalitativním designu, tedy smíšené výzkumy s převahou kvalitativních, explorativních výzkumných postupů (srov. Mertala, 2019<sup>31</sup>). Schmotz (2009) postupovala explorativními, induktivními postupy při analýzách videozáznamů výuky, které probíhaly ve dvou vlnách čtyřletého výzkumného projektu. Rekonstruovala při nich ST 22 učitelů podle vlastního kategoriálního systému. Videostudie byly vždy následovány životopisným interview s učitelem a po jejich vyhodnocení následovala fáze explorativních rozhovorů s učiteli zaměřených na rekonstruování, verbalizování a vysvětlení ST, které autorka identifikovala ve videozáznamech výuky. Více než podle věku učitelů se jejich ST odlišovaly podle podmínek ve škole a podle jejich „světového názoru“ (podobně srov. u Ertmera et al. 2012). Ve školách zároveň nebyla realizovaná systematická podpora pro učitele k zavádění moderních technologií do výuky (jako prostředku i cíle učení), ale byla nabízena jen těm, kdo o ni projeví zájem. Výukové praktiky zajištěné na videozáznamech se výrazně lišily od zjištění v rozhovorech.

K podobným závěrům došli Lim a Chai (2008), kteří zkoumali explorativními postupy šest učitelů v Austrálii a na Tchaj-wanu. Zkoumali, jak učitelé plánují a implementují výuku matematiky, přírodních věd a cizího jazyka se zařazením moderních digitálních technologií. Pět učitelů ze šesti deklarovalo v interview, které s nimi byly vedeny před videostudiemi, výrazně konstruktivistickou orientaci vedení výuky. Ale ze zaznamenaných 18 vyučovacích hodin nebyla převážně konstruktivistická ani jediná, ačkoliv ve 14 z nich se dílčí postupy daly označit jako konstruktivistické, postavené na žákovském tázání se a hledání řešení dostupnými postupy a prostředky. Jednání a ST byly ve větším souladu u jediného učitele, který projevoval tradičnější pedagogické uvažování a preferoval transmisi před konstruktivistickými postupy již v interview. Konstruktivistické postupy vedení výuky jsou pro zavádění digitálních technologií zásadní. Jedná se například o jednu ze šesti základních digitálních kompetencí učitelů, které formulovali v rámci svého výzkumu pro Evropskou komisi Redeckerová a Punio (2017). Závěr Lima a Chaie (2008) je, že k efektivnímu zavedení výukových technologií, aby napomáhaly učení a výsledkům žáků, je třeba dalšího úsilí a vytvoření podmínek, zejména na straně školy, aby jednání učitelů opřené o jejich ST směřovalo více k badatelským, konstruktivistickým postupům i v reálné výuce. V ČR se problematikou zabýval výzkum Čihákové et al. (2017).

31 Autor publikoval meta-etnografickou syntézu zahrnující 35 kvalitativních empirických studií na téma digitálních dovedností, postojů a ST týkajících se digitálních zařízení jako výukových prostředků i cílů u začínajících i zkušených učitelů v praxi předškolního vzdělávání.

Také výzkum Leuchterové et al. (2006) odhalil nesoulad mezi myšlením zjišťovaným jako ST učitelů a jimi realizovanými výukovými praktikami ve vyučování matematice v Německu a Švýcarsku. Autoři naznačili, že k transferu ST učitele v kognici řídicí jeho jednání ve výuce (srov. redukci úrovně v modelu profesního učení Korthagena et al., 2011, zde v podkapitole 2.2.3) může docházet spíše jen za určitých příznivých podmínek, zejména pokud je učitel připraven zvládat zátěž a tlak každodenní žité reality. V tomto kontextu by měl být i nadále zkoumán fenomén učitelovy vlastní vnímané účinnosti (self-efficacy), která jej činí aktivnějším jedincem a může hrát pozitivní úlohu ve zvládnutí zátěže, třeba spojené s proměnou ST učitelů a jejich snazším transferu v kognici řídicí jeho jednání ve výuce. Leuchterová et al. (2006) uzavřeli výzkumnou studii závěrem, že němečtí učitelé deklarují konstruktivistický postup ve výuce jako žádoucí zejména v sociálním kontextu, který vnímají jako oficiální (výzkum hrazený vládou), zatímco švýcarští zůstávají i v takovém případě spíše tradiční. Analýza videozáznamů výuky německých učitelů ukázala na výrazný rozdíl mezi tím, co za kvalitní výuku deklarují, a výukou reálně zaznamenanou ve třídách, zatímco výuka švýcarských učitelů byla ve větší shodě s jejich zjištěnými ST.

V návaznosti na Pajaresovu (1992) typologii ST podle blízkosti jejího vztahu k osobě a sebezpojetí držitele, jejich funkce (organizující a filtrující znalost, resp. vybírající technologii realizace praktických úkolů) a jejich zaměření na určitý aspekt učitelské praxe (na plánování, resp. realizaci výuky) prokázaly některé výzkumy, že právě periferní ST, které nedefinovaly pro držitele hodnoty mimo výuku, ale jen oceňovaly konkrétní výukové postupy a úkoly výuky cizích jazyků, byly učiteli opouštěny s menším úsilím a jejich ST snáze akomodovaly konstruktivistické prvky (např. Phipps & Borg, 2009). Ukázalo se též, že silným moderátorem změn ST a jejich přenosu do výukové praxe jsou vedle dobré znalosti vzdělávacího obsahu vyučovaného předmětu osobní vnímaná účinnost (zdatnost) učitele, jeho smysl pro odpovědnost za výsledky učení žáků a vysoká očekávání týkající se výkonu a schopností žáků se učit (Buehl & Beck, 2015; Shae Mao & Crosthwaite, 2019).

Výzkumy však většinou ukázaly na jistou míru potenciálu (mnohých) ST ke změně za určitých podmínek: učitelské realizace výuky začínaly za určitých podmínek přebírat některé prvky jejich ST (konstruktivistického, tedy didakticky adekvátního a na žáka a jeho učení zaměřeného charakteru). Na tato zjištění reagovaly programy profesního učení prezentované v kapitole 1.1.3 této knihy. V následující kapitole blíže představíme model, ale zejména program profesního rozvoje realizovaný na univerzitě v Utrechtu Korthagenem et al. (2011).



### 2.2.3 Model profesního učení „gestalt – schéma – teorie“ jako možná syntéza výzkumu ST učitelů jako nástroje jejich profesního rozvoje

Souhrn výzkumů ST učitelů ukazuje na jeden zřejmě globálně platný fenomén učitelských znalostí (Shulman, 1987): z výzkumného hlediska lze konstatovat, že oborové znalosti učitelů a didaktické znalosti obsahu učitelů i jejich osobní filosofie nebo kurikulární znalosti odpovídají potřebě doby, rozvoji poznání psychologie o učení, a to tehdy jsou-li jimi deklarovány v šetřeních a ve výzkumech. Podíváme-li se na ně pohledem praktické realizace výuky, můžeme naopak konstatovat, a to i ve výzkumu ST, že praktiky realizované ve výuce učiteli deklarovaným znalostem neodpovídají. Tento závěr lze částečně vysvětlit na podkladu symbolického interakcionismu; tedy že učitel bude ve výzkumném šetření odpovídat tak, jak se očekává, a ve výuce se chovat tak, jak je zvykem, nebo tak, aby si uchoval pověst mezi kolegy, případně u převážně konzervativní veřejnosti. V této knize dosud představené výzkumy poukazují na složitější situaci: podmínky profesního rozvoje, které učitelé uvádějí nebo komentují ve výzkumu, nejsou pro jejich profesní rozvoj příliš příznivé.

Podobou podmínek pro profesní rozvoj učitelů zabýval tým Korthagen et al. (2011). Na základě analýzy podmínek pro učení připravujících se i praktikujících učitelů a prozkoumání širokého spektra odborné literatury vyvinul *didaktiku realistického učitelského vzdělávání* a to celoživotního. Realistickou nazývají svou didaktiku proto, že nevychází z nedosažitelných očekávání, na něž podle nich vsází vzdělávací politika či akční výzkum (Korthagen et al., 2011, s. 77). Vzdělávací politiky používají podle těchto autorů k iniciaci změn učitelského jednání při plánování, realizaci a reflexi výuky nástroje, jako jsou proměna státního kurikula, systém akontability a nabízení plošných vzdělávacích akcí. Obhájci akčního výzkumu realizovaného učiteli a odborníky přímo ve škole vedou učitele k týmovému plánování, realizaci a vyhodnocování toho, co si naplánují, avšak nejen v zóně vlivu učitele, jímž je školní třída: své závěry má akční výzkumník šířit za hranice školy do komunity a celé společnosti (Korthagen et al., 2011, s. 78). Oproti tomu realistická didaktika s touto mírou angažování nepočítá. Z akčního výzkumu však chtějí Korthagen et al. (2011) přebírat soustavnost a týmovost, plánování, reflexi a vyvozování závěrů pro změnu jednání učitelů anebo pro jejich další učení jako „vlastní agendu učitelů“ nebo „kurikulární reformu v rukách učitelů“ (Korthagen et al., 2011, s. 76–77). Učení a zlepšování praktik má vycházet z principů uvedených již k podkapitole 1.1.3 této knihy: má být motivováno zezdola, z vnitřní, na základě reflexe vlastní praxe (vč. selhání a uvědomované vlastní nedostatečnosti) a potřeb a probíhat musí v podmínkách, které jsou náročnosti změny adekvátní.

Učení učitelů má tedy probíhat v cyklech, soustavně, plynule, a ne ve skocích, aby zůstala zachována zásada „vlastní agendy“. Námi zkoumané ST učitelů se tím dostávají výrazně do hry. Reflektivní učení může proměňovat i ST učitelů, a nejen ty periferní. Když v bezpečném prostřední učitel nahlédne nedostatečnosti (Grimmett, 1988, cit. dle Korthagena et al., 2011, s. 75; Shulman, 1986) a pocítí silnou *potřebu se zlepšit*, může soustavným vzděláváním a snahou o učení proměnit i centrální (na systém dalších napojené) ST anebo teorie napojené na vlastní já učitele (Pajares, 1992).

Korthagen et al. (2011) rámuje ST (které řídí jednání učitelů) do modelu profesního učení, který byl inspirací pro výzkum realizovaný autorem této práce. Je inspirací v tom, že ukazuje, že ST lze vyhodnocovat ne pouze z hlediska výše uvedených strukturních souvislostí a vztahů v rámci učitelovy osobnosti a jeho praktik realizovaných ve třídě nebo zamýšlených. Lze je usouvztažnit také k modelu profesního učení Korthagena et al. (2011, s. 173-199). Korthagen et al. (2011) uvádějí, že jednání v prostředí, které vyžaduje jednat rychle, je proměnlivé a málo predikovatelné (srov. k tomu Groebena et al., 1988, kteří podobnými slovy popisovali podmínky, v nichž působí učitelé), bývá u lidských jedinců řízeno *gestaltem*. Gestalt je jakousi základní ochranou člověka v neznámém prostředí a má antropologické kořeny. Člověk ale bývá ve své praxi vystavován situacím, které se podobají anebo se s podobnými seznamuje u kolegů... Opakováním a fixací, diskusí s kolegy apod. může docházet k přerámování gestaltu v určité komplexnější mentální schéma, které je sice situačně ukotveno, ale v opakujících se podobných situacích: a může proto učitelé pomoci reagovat v jiných, nových, ale podobných či příbuzných situacích v budoucnu. Proces schematizace lze moderovat právě cyklickým, obvykle týmovým učením postaveným na soustavné reflexi. *Reflektivní soustavné učení* může některé učitelké ST přeformovat také do poznatků, které mohou mít abstraktní charakter teorií vědeckých a platnost obecnější než běžná poznávací schémata, jimiž jsou vybaveni praktikující profesionálové. Teorie s malým „t“ mají podle Korthagena et al. (2011, s. 40-44) jako pojem svůj předobraz v aristotelské praktické znalosti, *fronésis*.

Fronésis jako základní kámen proměny učitelkého jednání a cíl učení učitele není zřetelně nic nového, ale Korthagen et al. (2011) posilují potřebu se praktickými znalostmi učitelů zabývat zejména z kognitivistické perspektivy, v níž se pohybuje tato kniha a významná část výzkumu ST. Za určitých podmínek, jako je vysoké očekávání týkající se výkonu žáků a sebe samého a důvěra v prostředí, v němž jako učitel praktikují, může učitelova ST (na úrovni *fronésis*, tedy praktické „teorie“) sestoupit

na úroveň nevědomého gestaltu, pomáhat mu tak „chápat náročné situace edukace intuitivně“ (Korthagen et al., 2011, s. 186), řídit je bezprostředně a efektivně. Podmínkami pro vlastní profesní rozvoj, jak je vnímají v tomto výzkumu zahrnutí učitelé, a důsledky, které to má pro jejich profesní rozvoj a kvalitu ST, se bude zabývat výsledková část této knihy.

Druhá kapitola knihy obsahovala přehled výzkumu ST učitelů a jeho výsledků. Výzkumy byly rozčleněny podle převažující metodologie na převážně kvalitativní a kvantitativní. U obou skupin výzkumů byly prezentovány jak výsledky, tedy přínos takového výzkumu k poznání, tak také diskuse o limitech a výhradách, s nimiž se oba typy metodologie výzkumu ST vyrovnávají. V závěru první části kapitoly byl představen *výzkumný program Subjektivní teorie*, který představuje pro tuto knihu významný metodologický vzor právě metodologickou adekvátností, již se vyrovnává s přirozeností, komplexností a relativní nestálostí zkoumaného jevu, tedy ST v kontextu profesního rozvoje učitelů.

Ve druhé části druhé kapitoly knihy byly výzkumy ST nahlédnuty z jiné perspektivy a jsou uvedeny ve dvou rámcích: perspektivy zkoumání ST pro počáteční učitelské vzdělávání a podporu profesního rozvoje učitelů v praxi a předpoklady a důvody nesouladu ST a jednání učitelů ve výuce. Kapitola knihy 2.2 je uzavřena modelem profesního učení a didaktikou pro realistické učitelské vzdělávání. Tento model nabídl knize potřebné teoretické zázemí pro hodnocení (kvalit) ST učitelů v kontextu jejich profesního rozvoje a zejména v kontextu zhodnocení podmínek, které konkrétní učitel pro svůj profesní rozvoj měl a má v místě, kde působil či působí.



### 3 METODOLOGIE VÝZKUMU

*Oba partneři v dialogu, výzkumník a zkoumaná osoba, se musí snažit dosáhnout porozumění a dohody. Zde – a zejména v případě pochybností – má prohlášení zkoumané osoby větší váhu, aby bylo zajištěno, že výsledek rekonstrukce ST skutečně odpovídá jeho vnitřnímu pohledu...*

*Jörg Schlee<sup>32</sup>*

ST učitelů v kontextu jejich profesního rozvoje byly dosud představeny jako výsledky pedagogického (zejména pedeutologického) výzkumu. Lze shrnout, že se jedná se o interní kognitivní základ lidského rozhodování a jednání. I ve specifických situacích výuky se ST ukázaly jako účinné, jednání ovlivňující a ve zpětném pohledu také vysvětlující, a to za určitých podmínek, které napomáhají snižovat zátěž a zvyšovat učitelovu vlastní vnímanou zdatnost (self-efficacy). ST mívají z podstaty charakter neverbalizovaných, „tacitních“ mentálních obsahů. Jejich zkoumání tedy vyžaduje pozornost k tomu, že se mohou v různých situacích a za různých podmínek z paměti vynořovat výrazně pozměněny, ne v podobě, jak účinkují v jednání a rozhodování učitele ve výuce. Účinnost ST v jednání a jejich proměny jsou silně vázány na jejich emoční pozadí, souvislosti jejich utvoření apod. Druhá, přehledová kapitola knihy také poukázala na nadějně souvislosti výzkumů a programů vzdělávání učitelů zaměřených na obohacení ST formou soustavné reflexe, *schematizace*, asimilace nových poznatků, ale také na určité možnosti akomodace zcela nových poznatků a zkušeností, „mentální revoluci“ a výraznější proměny ST, a to i těch „centrálních“, více definujících svého držitele. Třetí kapitola obsahuje zamyšlení nad možnostmi metodologie, které se nabízejí, zúžení výzkumného zámeru a jeho operacionalizaci.

V úvodu kapitola připomene základní teze efektivního zkoumání ST z předchozích kapitol. Zkoumaný vzorek učitelů budou tvořit z důvodů, jež tato kapitola objasní, učitelé občanské výchovy na základních školách. Kapitola proto představí též *učitele občanské výchovy* jako jev, pojem v realitě vzdělávání v ČR, jeho úkoly, a také výzvy, jimž čelí. Následně bude vyvozena výzkumnou otázkou a dílčí výzkumné otázky a představen metodologický postup, který autor práce vnímá jako adekvátní uvedeným principům i limitům výzkumu ST<sup>33</sup>. Třetí kapitola v závěru představí způsob prezentace výsledků výzkumu.

32 Groeben et al., 1988, s. 27.

33 Ve výsledkové, 4. kapitole kniha navazuje na časopisecké případové studie čtyř učitelek občanské výchovy (Koubek, 2016a; 2016b; 2018 a 2019), které syntetizuje: vztahuje je ke komplexnímu kategoriálnímu systému.

### 3.1 K možnostem metodologie zkoumání subjektivních teorií učitelů občanské výchovy v kontextu profesního rozvoje

Uvedení metodologické kapitoly citací Jörga Schleehe z knihy o výzkumném programu *Subjektivní teorie* (Groeben et al., 1988, s. 26–27) nebylo vybráno náhodně. Epistemologické výzkumy, mezi něž výzkumy ST náležejí, vstupují do vnitřního světa zkoumaných osob. Očekává se, že odhalí co možná spolehlivě vnitřní svět učitele. A proto je na místě přijmout vysoké etické standardy ve výzkumu a zahrnout také zkoumanou osobu jako spolutvůrce, spolubadatele a spoluautora případové studie o korespondenci jeho hlubokých (osobních) ST a jeho jednání v rychlých a nepredikovatelných situacích reálné výuky. Pedagogická teorie má pro tento typ hlubokého, explorativního postupu označení abduktivní a emický (srov. Stanoev, 2013, s. 75; Švaříček & Šedová, 2007, s. 15–18). Příčinou vysokých etických standardů tohoto typu výzkumu není tedy ohled na respondenty v nejlepší víře vykonávající službu, která má pomoci žákům uspět v životě, ale zejména ohled na cíle výzkumu, jeho validitu a spolehlivost. Otevřenost a vzájemná důvěra, ne snad přátelství mezi výzkumníkem a zkoumanými osobami, náležejí mezi významné prvky validačních procesů výzkumu, které zvýší spolehlivost, pravdivost zjištění. Jen v prostředí důvěry může fungovat kritická spolupráce při odhalování pravdy, která se i v běžném dialogu často ztrácí. V procesu odborného posuzování knihy autorovi čím dál silněji vstupovalo na mysl, že je to právě *důvěra* mezi zkoumanou osobou a výzkumníkem, na níž lze budovat validitu a spolehlivost výzkumu, který má za cíl odhalovat hluboké mentální souvislosti myšlení a jednání, a to bez nežádoucích bez zkreslení, které jsou vedeny v kapitole 2 knihy. Validační postupy výzkumného designu výzkumu, který je v této publikaci prezentován, jsou shrnuty v následujícím odstavci.

*Výzkumný program Subjektivní teorie* (Groeben et al., 1988, blíže zde v kapitole 2.1.5) poskytuje teoretické a metodologické zázemí realizovanému výzkumu, aby naplnil požadavky na zkoumání ST, které lze vyvodit z přehledu výzkumů ST, posouzení jejich metodologie a výsledků ve druhé kapitole této knihy:

- je dlouhodobý (minimálně 6 měsíců);
- probíhal v místě výuky, umožňoval nahlédnout viditelné a skryté skutečnosti profesního života zkoumaných subjektů v úplnosti a jednotě, nezkrácené projekci; to umožnilo se doptat na to, co z kontextu, místa, situace nebylo jedné nebo druhé zkoumající osobě jasné;<sup>34</sup>

34 Metodologickou inspirací byly pro autora také vícečetné případové studie zaměřené na proměny organizace vlivem institucionální změny: školy v dané době realizovaly kurikulární reformu (Dvořák et al., 2011; Dvořák, Starý, & Urbánek, 2015; Moree, 2013).

- výzkumník se snažil zajistit vyšší *důvěru* tím, že zkoumaným učitelům neustále připomínal cíl, metody a jejich účel v rámci celého výzkumného designu;<sup>35</sup>
- ST byly mapovány přiměřenými metodami, a to opakovaně, jejich poznávání bylo vícedimenzionální;
- veškeré i dílčí výstupy byly autorizovány zkoumanou osobou včetně finálního přečtení případové studie;
- k výsledkům se vždy docházelo na základě vzájemné shody, při konfliktu platil názor zkoumané osoby;
- případné závěry a doporučení byly formulovány opatrně (srov. Hofman & Siedel, 2015), s ohledem na limity *validity*: tedy na to, co se vlastně zjistilo: že v určitých situacích se učitel nějak zachoval (něco verbalizoval a něco vykonal a pak to popisoval z perspektivy „vlastní hlavy“) a pak to s výzkumníkem v dialogickém konsensu kontrastoval, třídil a posuzoval.

### 3.1.1 Proč právě učitelé (učitelky) občanské výchovy?

Jak bylo uvedeno v samotném narativním úvodu o autorovi, ten je učitelem občanské výchovy, literární výchovy a komunikace. Pro podtržení výchozích principů, zejména důvěry a bazálního spolu-naladění při společné tvorbě případové studie je důležitá určitá míra společných zážitků, obdobných zkušeností a praktických poznatků (ST). Přinejmenším co se týká obsahových okruhů, při jejichž zprostředkování žákům tyto zkušenosti vznikaly, byl požadavek sdílené zkušenosti naplněn právě tím, že byl výzkum zaměřen právě na ST učitelek a učitelů občanské výchovy.

Ovšem učitel občanské výchovy, jak si představíme v kapitole 3.1.2, je specifický fenomén už třeba tím, že zatímco ve většině států se společenskovední témata vyučují jako jeden předmět, existuje jedno oddělení ve škole, učitelé mají větší rozhled po společenských vědách, metodách a poznacích apod., u nás se výrazně udržela identita školního zeměpisu, dějepisu a v rámci „Občanského a společenskovedního základu“ či „Základů společenských věd“ na středních školách se udržela celistvost a identita dílčích společenských věd, které minimálně vizuálně v kurikulumu státním a školním vytvářejí do sebe uzavřené celky.<sup>36</sup>

35 Výzkumník si „navýšil latku“ ještě tak, že dodržoval další vysoké standardy jako včasný příchod a odchod, finanční odměnu pro respondenty nebo drobné občerstvení... Cílem bylo, nezapomínejme na to, odhalit kořeny, souvislosti učitelova jednání a myšlení v hloubce jeho osobnosti (srov. *onion model*, Korthagen & Vasalos, 2005, s. 53).

36 K pojetí Výchovy k občanství v akademické sféře, na úrovni státní autority a školy srov. podkladovou analytickou studii Hesové (2019, s. 3–4).

Významnou inspirací, co se týče před-porozumění výuce českého jazyka a literatury, dějepisu a občanské výchovy – na niž se v případových studiích soustředíme –, byla monografie Šedové, Švaříčka a Šalamounové (2012), která analyzuje formu a kvalitu komunikace právě v těchto interakčně velmi příbuzných vyučovacích předmětech. Zásadní důležitost autor přikládá také empirickým studiím týmu Shulmana zabývajícím se myšlením a jednáním učitelů humanitních předmětů v kontextu jejich profesního rozvoje, s tím omezením, že se v jejich výzkumu zrcadlí silně specificky americké, široké pojetí socio-humanitních věd v učitelské přípravě a ve školní realitě (srov. Gudmundsdottir & Shulman, 1987). Následující podkapitola 3.1.2 představuje specifika vzdělávacího oboru a specifika situace učitele občanské výchovy v českém základním vzdělávání. Kapitola představí oborový kontext výzkumu ST, který výsledky ukotvuje do souvislostí, které jsou odlišné od většiny ostatních vzdělávacích oborů kurikula české školy.

### 3.1.2 Učitel občanské výchovy – poslání a cíle (kurikulární sonda)

Cíle výuky pro učitele občanské výchovy a rámec pro tvorbu školních učebních osnov školního vzdělávacího programu (ŠVP) stanovuje vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Výchova k občanství Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Stejně tak je ale pro tyto učitele a ŠVP důležité zohlednit jako cíle občanské výchovy také klíčovou kompetenci občanskou, další klíčové kompetence, jichž má žák dosáhnout na konci základního vzdělávání, a průřezová témata RVP ZV jako jsou Výchova demokratického občana, Mediální výchova, Výchova v evropských a globálních souvislostech a další. Nadpředmětové výkladové rámce vzdělávacího obsahu občanské výchovy využívané účelně vzhledem k potřebám a dispozicím žáků vnímali Gudmundsdottirová a Shulman (1987) jako vyvrcholení didaktických znalostí obsahu u zkušených učitelů. Jestli se toto celé čtenáři jeví jako velmi složitá konstrukce a velké množství požadavků na učitele/školy, pak upozorňují, že se nejedná o kompletní výčet kurikulárního kontextu. Další složitosti totiž pro učitele plynou ze samotné konstrukce předmětu a jeho postavení ve školním a státním kurikulu (Hesová, 2019; Staněk, 2015) a zejména z charakteru učiva, resp., vzdělávacího obsahu určeného k psychodidaktické a kognitivní (žakovské) transformaci v dosažené kurikulární obsahy. Následující krátký výklad vychází z publikované vícečetné případové studie autora (Koubek, 2018, s. 134-135).

Cílem didaktické transformace v občanské výchově napomáhat žákům formovat v intersubjektivní interakci souhrnnou znalost účelnou, užitečnou pro jejich *instrumentální praxi* (Slavík et al., 2017) vně i uvnitř vzdělávání jako například:



- utváření si úsudku na základě ověřených fakt a s přihlédnutím k různým názorům;
- argumentace ve prospěch svého postoje a jeho udržení v konfrontaci s nespolehlivým zdrojem informací, byť psaným;
- schopnost respektovat různost postojů a účastnit se aktivně debaty za účelem sdělení svého postoje;
- schopnost změnit svůj postoj, je-li konfrontován s fakty nebo spolehlivými, věcně zdůvodněnými názory odlišnými od žákovy zkušenosti.

Z hlediska vzdělávacího obsahu se pak v občanské výchově jedná o výsledky společenskovědního výzkumu, tedy *psychologie, sociologie, politologie, ekonomie, sociální geografie, historie, teorie poznání, etiky* a dalších oborů. Tím se však úloha učitele občanské výchovy, tedy otevírat příležitosti žákům k didaktické transformaci takto rozrůzněného vzdělávacího obsahu, dále znesnadňuje. Více k podstatě společenskovědních vzdělávacích obsahů viz u Staňka (2015, s. 339–348).

Podobně nesnadná je však úloha žáka, který má takto komplexní vzdělávací obsah vstřebat tak, aby mu byl užitečný. Poznatky určené ke kognitivní transformaci mají charakter *abstrakcí od sociální reality a generalizací* v určitý typ komplexní znalosti. Aby takováto znalost mohla zásadně zlepšit orientaci žáků ve složité společnosti naší doby, je klíčová role učitele, jeho znalosti a připravenost žáky bezpečně tímto „neznámým územím uprostřed známé krajiny“ provádět.

Toto „nové“ žákovo poznání sociální reality, které je didaktickou intencí učitele občanské výchovy, je *vzdáleno každodennosti žáků*. Nadto je založeno v empirii, která je sycena daleko spíše tvrzeními a názory než fakty.<sup>37</sup> Zároveň se ale pragmatická základna substance občanské výchovy žáků bezprostředně dotýká, protože ji vnímají verbalizovanou v běžné mezilidské komunikaci, ale i v mediované realitě, a to často *rozporně*. Sociální realita je také *bytošným sjednoceným polem jednání žáků*, k níž mají vlastní, školou nezprostředkovaný přístup a již interpretují v souladu se skupinovými názory vrstevníků nebo názorově spřízněných skupin, což je pro žáka na druhém stupni základní školy významný zdroj sociální kontroly. Z uvedených důvodů je pro učitele obtížné vytvářet příležitosti k intersubjektivnímu utváření porozumění sociální realitě na straně žáka, jak ji odhalují sociální vědy. Učitel, který má tomuto úkolu dostát, musí být připraven řešit mnohé obtíže, být vybaven rejstříkem nástrojů, poznatku a strategií podporujících utváření zralého a kritického myšlení žáků.

37 O demokracii, svobodě či veřejném zájmu hovoří autority veřejného života i občané kdykoli, a často rozporně, zatímco o benzenu nebo hydrostatickém tlaku se hovoří převážně v odborném diskurzu a koherentně.

Co pozici učitele občanské výchovy dále znesnadňuje, je postavení oboru v kurikulu. RVP ZV v Rámcovém učebním plánu sice předepisuje pro vzdělávací oblast Člověk a společnost celkem 11 hodin a povinnost realizovat ji v každém ročníku. A pro začlenění průřezových témat jsou určeny další vyučovací hodiny z „disponibilní časové dotace“. Realitou školního předmětu odvozeného od Výchovy k občanství RVP ZV, jak dokládá analýza ŠVP v podkladové studii Hesové (2019, s. 6–7), je, že výuka tohoto vzdělávacího obsahu se odehrává v jedné týdenní hodině od 6. do 8. ročníku. V 9. ročníku školy zařazují do rámce občanské výchovy integrovaný předmět zaměřený na vzdělávací oblast Člověk svět práce, výchovné a kariérové poradenství, čímž přispívají k orientaci žáků na trhu práce a vzdělávání. Tato situace nahrává k tomu, co zmapoval prezentovaný výzkum na malém vzorku oslovených pražských základních škol: pro učitele, kteří občanskou výchovu vyučují, se jedná o doplnění úvazku anebo doplnění třídnických povinností (srov. Hesovou, 2019, s. 49). Jiným důsledkem náročnosti situace učitele občanské výchovy je stav, že jsou výukou školního předmětu se základem v uvedených vzdělávacích oborech poměrně často pověřováni neaprobovaní učitelé, kteří sice splňují zákonnou kvalifikaci, ale dlouhodobá, soustavná vzdělávací příprava zaměřená na oborové znalosti jim chybí.

### 3.2 Cíl výzkumu, výzkumná otázka a metodologie

Druhá část metodologické kapitoly je zaměřena na vyvození cíle výzkumu, hlavní výzkumné otázky a dílčích výzkumných otázek, které hlavní otázku sytí, a na představení ucelené výzkumné metodologie případových studií a jejich společných analýz.

#### 3.2.1 Vyvození cíle výzkumu, hlavní a dílčích výzkumných otázek

Na základě shrnutí teoretických východisek a výsledků i limitů výzkumů ST se jako přiměřený cíl výzkumu ukázalo zjistit informace o tom, jak ST učitelů řídí jejich jednání ve výuce. Cílem bylo dále zjistit, co mohlo být zdrojem těchto ST, jak jsou konstruovány, jsou-li stabilními základy a východisky mentálního světa svého držitele a také jeho jednání a rozhodování. Cílem je také odhalit, v jakých podmínkách daný učitel působí a jak mohou ST ovlivňovat jeho profesní rozvoj a učení. Hlavní výzkumná otázka byla zformulována na počátku zkoumání takto:

*Jak ST zkoumaných učitelů (v kontextu jejich profesního rozvoje) ovlivňovaly kvalitu jejich výuky a jaký měly dopad na atmosféru ve třídě a učení žáků?*

Jak to umožňuje kvalitativní výzkum, hlavní výzkumná otázka byla operacionalizována postupně, i v kontextu nabývání zkušeností a na základě průběžně vyvozených zjištění. Zde prezentované dílčí výzkumné otázky reflektují stav na konci výzkumu, tedy v roce publikování knihy:

1. Jaká byla verbalizovaná podoba ST učitelek na základě jejich dovození a dialogického konsenzu (komunikativní validace)?
2. Jak zjištěné ST ovlivnily zaznamenané jednání učitelky ve třídě (na základě stimulovaného vybavování)?
3. Jaká byla struktura ST učitelek a jaká je jejich převažující funkce<sup>38</sup> (metodická, sebedefinující, afektivní)? Jaký byl předmět ST učitelek (žák, učivo, učitelské praktiky, cíle vzdělávání...)?
4. Jak souvisely ST učitele s jeho profesním rozvojem (kdy vznikly, kdo učitele inspiroval k jejich utvoření, popř. co podnítilo jejich vznik, případně proměny)?
5. Jaká byla stabilita ST zaznamenaná v šestiměsíční spolupráci?
6. Jaké bylo vzájemné propojení ST? Tvořily některé ucelenější struktury?
7. Jaká byla míra obecnosti, de-kontextualizovanosti ST?

Jaké byly podmínky pro profesní rozvoj učitele ve škole, kde působil v době výzkumu, a jaký mohou mít vliv na jeho další profesní rozvoj?

Všechny tyto otázky budou rámovat prezentaci výzkumných zjištění uvedenou v kapitole 4.2, prezentaci analýz a vzájemného porovnání případů (*cross-case analýzy*) i závěrečnou diskusi o výsledcích a možných perspektivách dalšího výzkumu ST učitelů, které jsou prezentovány v kapitole 5. Poslouží také k syntetickému uzavření knihy v 6. kapitole *Závěry a výhledy výzkumu subjektivních teorií učitelů*.

38 Kategorie „funkce ST“ byla odvozena od jedné z distinktivních substruktur pro analýzu ST učitelů užitých Pajaresem v závěru jeho konceptuální studie (1992, s. 325). Souvisí s tím, že ST spoluutvářejí osobnost učitele včetně jejich nehlubších dimenzí (srov. *onion model*, Korthagen & Vasalos, 2005, s. 53).

### 3.2.2 Popis výzkumného vzorku

Výzkumný projekt byl koncipován jako *prospektivní, instrumentální vícečetná případová studie* (Mareš, 2015, s. 120–121) s dostupným vzorkem vyučujících jako zkoumaných osob, případů. „Dostupný“ znamenalo pro autora učitele působící v Praze. Z důvodů validity a možnosti analýzy napříč případy byli osloveni učitelé a učitelky pražských veřejných základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Byli osloveni vždy nejprve ředitelé škol. Postupně v těchto pražských městských částech: Praha 7, Praha 8, Praha 5, Praha 3 a širší Praha 10. Bylo osloveno celkem 6 ředitelů škol z Prahy 7; 3 z Prahy 8; 4 z Prahy 5; 8 z Prahy 3 a 9 z Prahy 10. V Praze 7 ani 10 nebyl nakonec zajištěn žádný učitel, který by byl ochoten se do výzkumu zapojit, ačkoliv ředitelé tamních škol o zapojení učitelů občanské výchovy do výzkumu ST zájem měli. Proto byly osloveny další 4 školy z přiléhajících čtvrtí Praha 15 a 22.

Výsledkem bylo zapojení 4 učitelek ze škol v Praze 8 (Kristýna), Praze 5 (Monika), Praze 3 (Pavlína) a Praze 22 (Julie<sup>39</sup>). Jednalo se o 3 učitelky s více než desetiletou pedagogickou praxí a o jednu učitelku začínající. Ani jedna ze zkoumaných učitelek neměla vystudováno učitelství s kombinací Výchovy k občanství nebo Občanského a společenskovedního základu (gymnázia) nebo Základů společenských věd (na středních odborných školách)<sup>40</sup>. Z toho důvodu požádal autor o rozhovor o cílech a metodách občanské výchovy a také o vybraných ST každé ze čtyř zkoumaných učitelek kolegyni didaktičku občanské výchovy a společenských věd z vysoké školy připravující učitele, která působí také jako učitelka a vzdělavatelka učitelů. Dostala od autora práce přezdívku Karla. Její pohled na otázky položené v průběhu výzkumu zkoumaným učitelkám měl autorovi posloužit jako další ukotvující a validační prvek výzkumné metodologie. Smyslem konzultace s Karlou bylo získat validní odbornou oporu pro interpretaci výzkumných zjištění, tedy ST učitelek o cílech a obsazích vzdělávacího oboru Výchova k občanství a výukových strategiích, které zkoumané učitelky považují za vhodné k dosahování těchto cílů žáky. Zkoumané učitelky jsou blíže představeny na počátku čtvrté, výsledkové kapitoly.

39 Jména nejsou jejich skutečnými občanskými jmény, ale jmény, na nichž se výzkumník a učitelka domluvili.

40 Na základě odborných posudků knihy lze na toto konstatování navázat tím, že výsledky prezentovaného výzkumu je možno zarámovat jako subjektivní teorie učitelek vyučujících v daném období též občanskou výchovu.

### 3.2.3 Výzkumná metodologie - zdůvodnění metodologického postupu vzhledem k otázkám

S ohledem na úvodní část této kapitoly je jako výchozí metodologická inspirace použita metoda rekonstruování ST (učitelů) v dialogickém konsenzu formou *kommunikativní validace Struktur-Gege-Technik* následovaná cyklem *explanativní validace* rekonstruovaných ST se zaznamenanou výukou a dále diskutovaná se zkoumanou osobou, učitelem (*Realitätsadäquanz*; Groeben et al., 1988; Janík, 2005a). Tento ucelený výzkumný design je uplatnitelný v rámci tvorby případových studií; a protože bylo cílem výzkumu zkoumat ST v kontextu profesního rozvoje učitelů, bylo třeba výzkumný design doplnit také o nestrukturovaný biografický rozhovor. Tato ucelená výzkumná metodologie pak vychází z paradigmatu *metodologické adekvace*: složitost a komplexnost zkoumaných jevů, v našem případě vztahu myšlení a jednání učitele v kontextu jeho profesního rozvoje, vyžaduje komplexnější metodologii sběru a analýzy dat.

ST a jednání učitele jsou v dostupných výzkumech navazujících na uvedený heidelberský výzkumný program (srov. přehledové studie Koubek, 2014; Koubek & Janík, 2015; zde podkapitola 2.1.5) pojímány jako *vnitřní*, resp. *vnější perspektiva jednání* (Dann et al., 1999). Jedná se tedy o „spojité nádoby“ s významným kontextem otevřeného, *sjednoceného pole* jednání (Šíp & Švec, 2013, s. 675), což výzkumníka vede k tomu, aby před jakýmikoliv závěry pečlivě posoudil charakter jejich vztahů a vnitřní strukturu individuálně a co nejlíže reálné výuce. V designu tvorby případových studií je tato metoda adaptována do návazných etap shromažďování a zpracování dat o zkoumaném případě (při neustálém porovnávání a kontrastování zjištění) a umožňuje doplnění dalších nutných kroků pro zvýšení validity výzkumu (ucelená metodologie je prezentována ve formě přehledné tabulky 3).

## Tabulka 3

## Přehled fází tvorby případové studie, jak byly adaptovány s oporou v komplexní výzkumné metodologii výzkumného programu Subjektivní teorie (Groebe et al., 1988)

| Fáze  | Časové ukotvení                    | Činnost zkoumaného učitele   | Činnost výzkumníka (metodologické poznámky)  |
|---|------------------------------------|--|--|
| Biografické interview k zachycení informací o kontextu ST - o profesním a soukromém životě a profesním rozvoji učitele/ky |                                    |  |  |
| Biografické interview o životě a profesní dráze učitelky  | Na počátku výzkumu                 | Učitel vypráví svůj osobní a profesní životní příběh   | Výzkumník položí základní otázku, např.:<br>a) Vyprávějte, jak jste se stala učitelkou na této škole?<br>Do narativu zkoumaného pak zasahuje minimálně   |
| Komunikativní validace dialogickým konsenzem (Janík, 2005a, s. 488–489)   |                                    |  |  |
| Polostrukturované interview   | Současně s předchozí fází          | Odpovídá na otázky výzkumníka  | Výzkumník položí otázky, např.:<br>a) Jaké jsou podle Vás nejdůležitější cíle občanské výchovy?<br>b) Jak se žáci učí obsahům občanské výchovy, jak jim při tom pomáháte?<br>Do narativu, pokud se děje, výzkumník nezasahuje; žádá ale vysvětlení, povšimne-li si nějaké logické diskontinuity. <sup>41</sup> |
| Doslovný přepis rozhovorů   | Immediately po jeho záznamu        |  | Všechně poznámek výzkumníka; ty umožní se k záznamu vracet   |
| Záznam konceptů na karty  |                                    |  | S ohledem na požadavek doslovného zachování konceptů je výzkumník zachová v podobě, jak byly formulovány   |
| Rekonstrukce ST učitelů strukturovaním karet s koncepty   | Do dvou týdnů od záznamu interview | Pomocí kartiček s koncepty a vztahy <sup>42</sup> , popř. s využitím audiozáznamu rekonstruuje ST; komentuje rekonstruované ST vlastními slovy | Ovládá audiozáznam interview, vysvětluje způsob práce, formu a význam kartiček s koncepty a vztahy; zaznamenává učitelčin komentář   |

41 Například učitelka Kristýna zmiňovala ve svém životním příběhu význam Feuersteinovo instrumentální obohacování (dále pouze FIE) pro ni osobně a její výuku. Tento pedagogicko-psychologický přístup spočívá v „utváření kognitivních prerekvizit pro aktivní učení“ (Feuerstein et al., 2010). Učitelka v polostrukturovaném interview o FIE sama nehovořila, a proto výzkumník učitelku požádal a vytvoření vztahu jejích ST a FIE, a tak zjistil, že právě FIE tvoří základ většiny jejích ST, což významně ovlivnilo následnou tvorbu případové studie.

42 Logické operátory jako vysvětlení, indikace, důsledek, rozpor, připustka, podmínka apod. (Janík, 2005a, s. 489).

Tabulka 3 (pokračování)

| Fáze   | Časové ukotvení                                      | Činnost zkoumaného učitele   | Činnost výzkumníka (metodologické poznámky)  |
|--|--|--|--|
| Explanativní validace adekvátnosti ST realitou (Realitätsadäquanz; Janík, 2005a, s. 492–493) |  |  |  |
| Videozáznam výuky  | Ne dříve než 6 týdnů po strukturování                | Realizuje výuku  | Zaznamenaná výuka na video, zpracuje videozáznam. Pozn.: Delsší čas mezi těmito fázemi má snížit ovlivnění výuky výsledky výzkumné fáze strukturování i konceptů za pomoci karet |
| Stimulované vybavování   | Okamžitě po zaznamenané výuce                        | Zastavuje videozáznam, komentuje, co mu šlo hlavou v dané situaci      | Ovládá videozáznam podle pokynů učitelky; vyzývá ji, aby si vybavila, co měla v určitých situacích výuky na mysli (Pišová et al., 2013, s. 80)                                   |
| Doslovný přepis stimulované vybavěných výroků  |  |  | Pedlivý přepis stimulované vybavěných výroků a jejich rozdělení do minimálních vypovídajících propozic k další analýze. Realitätsadäquanz  |
| Společná sémantická analýza výsledků   | Současně jako závěrečná fáze tvorby případové studie | Diskutuje s výzkumníkem o přiřazení stimulované vybavěných výroků k ST | Připraví tabulku s návrhem, jak souvislejší stimulované vybavěné výroky rozdělené do krátkých propozic s rekonstruovanými ST   |
| Interpretace dat – sepsání případové studie  |  |  | Zodpovězení hlavní výzkumné otázky a dříčích otázek, sepsání případové studie  |
| Společné čtení případové studie a finální validace   | Po sepsání studie                                    | Čte případovou studii a navrhuje její úpravy a zpřesnění               | Upraví text a odevzdává k odborným posudkům  |

### *Poznámky k jednotlivým fázím tvorby případové studie*

Biografické interview,<sup>43</sup> které proběhlo na začátku spolupráce výzkumníka a zkoumaných učitelek, bylo přepsáno a okódováno s ohledem na rekonstruované ST učitelek. Byla také vytvořena tabulka přiřazení ST k důležitým životním a profesním milníkům, které učitelky uvedly: tabulka byla upravena vzájemnou mailovou korespondencí. Výzkumníkovy vstupy během rozhovoru se omezily téměř výhradně na položení otázky: „Prosím, vyložte celý svůj životní příběh. Co vše z Vašeho života hrálo významnou roli pro to, jaká jste učitelka?“ K reflexi učitelčina profesního učení směřovala otázka: „Jak se člověk může stát dobrým učitelem?“ položená v druhé části interview. Dalším tématem tohoto rozhovoru, když jej samy učitelky netematizovaly, bylo to, jak jsou na pracovištích a při akademickém studiu podporovány jejich profesní kompetence a celková zdatnost. Protože se výzkum týká myšlenkového pozadí jednání, výzkumník se zeptal, pokud to sama zkoumaná osoba netematizovala: „Inspirovala Vás v životě nějaká ucelenější filosofie?“ a „Jak jste se k ní dostala?“

Polostrukturované interview odpovídalo zaměření výzkumu na ST učitelek o didaktické transformaci vzdělávacího obsahu občanské výchovy: tedy výzkumník se tázal na cíle, které jsou v občanské výchově podle učitelek důležité, a jakými postupy a přístupy je u žáků utvářejí.

Rekonstrukce ST učitelek za pomoci metody strukturování konceptů – výzkumník metodu nejprve řádně osvětlil a ověřil si, zda učitelky rozumějí zadání. K tomu jim připravil na pracovním listu přehled logických operátorů, jimiž měly vyjádřit vztahy, které mezi koncepty ST chápou; výzkumník do vlastního rekonstruování ST nezasahoval. Jakmile bylo schéma znázorňující ST vytvořeno, požádal učitelku o komentář, který zaznamenal diktafonem, doslovně jej přepsal a je součástí příloh 2–5 knihy, které obsahují plné schematické záznamy všech rekonstruovaných ST učitelek.

Stimulované vybavování je známá projektivní metoda umožňující s určitými limity<sup>44</sup> dospívat k vyšší autentičnosti reflexe výuky. Stimulované vybavování mělo umožnit identifikovat ST učitele, které ovlivnily jeho rozhodování a jednání v konkrétní situaci. Stimulované vybavování mělo nahradit v reálné výuce její fakticky nemožnou přímou reflexi.

43 Cílem rozhovoru a další průběžné komunikace mezi autorem a zkoumanou učitelkou bylo navození atmosféry důvěry a celkové pohody a pocitu bezpečí pro zúčastněné strany, které jsou významným předpokladem validity zjištění (Dvořák et al., 2010; Moree, 2013).

44 Srov. dilema charakteru stimulovaných výroků jako *reflexe, zdůvodňování, popis emocí a vybavení autentických myšlenek „v akci“* (Pišová et al., 2013, s. 80–81).





Komentář tabulky na obrázku 1:

První sloupec obsahuje přepsané výroky stimulovaného vypravování do minimálních řečových úseků nesoucích samostatně význam. Další sloupce ukazují způsob, jak byla prováděna analýza s následnou validací v dialogickém konsenzu. Je-li ve sloupci uvedeno číslo „1“, znamená to, že výzkumník se zkoumanou učitelkou došli k závěru, že stimulovaný výrok reflektuje konkrétní ST tohoto učitele.

Komentáře událostí ve výuce s větším významem, například šlo-li o řešení zátěžové situace anebo odpovídalo-li řešení zjevně konkrétní ST daného učitele (případně obojí), jsou označeny tučným písmem a kurzivou.

Zjištěné informace a dílčí data byla následně analyzována prostřednictvím dílčích výzkumných otázek uvedených v kapitole 3.2.1. Každá z případových studií byla uzavřena stručným závěrem, který je souhrnem zjištění a jejich interpretace, zejména v kontextu profesního rozvoje učitelek, podmínek, které učitelka k profesnímu rozvoji má, a kvality výuky zaznamenané na video.

Vícečetná případová studie jako výzkumný design prezentovaného výzkumu následně znamenala analýzu případů napříč (*cross-case*). Pro ni byly využity stejné otázky. Vícečetná případová studie měla vyústit v syntetickou interpretaci zjištění napříč případy; v důkladnou odpověď na otázku ústřední:

*Jak ST zkoumaných učitelek (v kontextu jejich profesního rozvoje) ovlivňovaly kvalitu jejich výuky a jaký měly dopad na atmosféru ve třídě a učení žáků?*

### 3.2.4 Kategoriální systém jako nástroj pro analýzu zjištění

Jako základní orientační body při tvorbě vícečetné případové studie slouží samozřejmě hlavní výzkumná otázka a dílčí výzkumné otázky. Data se organizují do výsledkových kapitol právě s jejich pomocí. Nicméně během tvorby dílčích případových studií byly doplněny některé další kategorie, které byly identifikovány jako důležité pro pregnantnější analýzu a syntézu dat a informací. Přehled dílčích otázek a podrobnějšího kategoriálního členění dat a informací je uvedeno v tabulce 4.

Tabulka 4

*Kategoriální systém vícečetné případové studie ST učitelek občanské výchovy v kontextu jejich profesního rozvoje*

| Dílčí výzkumná otázka   | Podrobnější kritérium anebo komentář  | Přístup k analýze |
|---|---|-------------------|
| Jaká je verbalizovaná podoba ST učitelek na základě jejich dovození a dialogického konsenzu (komunikativní validace)?             | Provedeno formou schématického znázornění a přepisu komentáře učitelek  | Kvalitativní      |
| Jak zjištěné ST ovlivnily zaznamenané jednání učitelky ve třídě (na základě stimulovaného vybavování)                             | Provedeno formou tabulky s přiřazením výroků k ST a kvantifikovaným tabulkovým souhrnem, který ilustruje, do jaké míry ST souvisela (řídila) konkrétní jednáním učitelek (ukázka takové analýzy tvoří přílohu 4 knihy)  | Kvalitativní      |
| Jaká je struktura ST učitelek a jaká je jejich převažující funkce (metodická, sebedefinující, afektivní)?                         | Provedeno speciální analýzou každé ze ST v dílčích subkategoriích:<br>1. funkce ST učitelky<br>ST o cílech a obsazích občanské výchovy<br>ST o hlubších profesních přesvědčeních, definující osobu učitele a integrální hodnoty<br>ST na základě pedagogické teorie<br>ST týkající se kontextu: kultury školy, hodnot sdílených učiteli apod.<br>ST týkající se učitelských výukových strategií k dosažení stanovených cílů   | Kvalitativní      |
|   | 2. struktura ST učitelky<br>Povahy spíše vysvětlující, výkladové<br>Povahy interpretující a predikující realitu a umožňující odhad, co bude následovat apod.<br>Povahy technologické, ukazující na konkrétní řešení situace   | Kvantitativní     |
| Jak souvisejí ST učitele s jeho profesním rozvojem (kdy vznikly, kdo je inspiroval, co podnítilo jejich vznik, případně proměny)? | Provedeno formou tabulky s přiřazením životopisných milníků a vlivných osob a vzorů, které učitelka uvedla, k ST; případně doplněno komentářem, zejména při analýze zjištění napříč případy   | Kvalitativní      |
| Jaká je stabilita ST zaznamenaná v šestiměsíční spolupráci?   | Provedeno je kvantifikací týkající se jak zjištěných učitelových konceptů, tak jejich vztahů: porovnává se stabilita ST učitelů, jak byla postupně zaznamenaná v úvodním strukturovaném interview, při rekonstruování ST učitelů strukturovaním konceptů a při porovnání s realizovanou výukou  | Kvantitativní     |
| Jaké je vzájemné propojení ST? Tvoří některé ucelenější struktury?  | Tento krok znamená posouzení Interkonektivy, vzájemných vazeb a obsahových souvislostí ST každé ze zkoumaných učitelek (Pajares, 1992, s. 318)  | Kvalitativní      |
| Jaká je míra obecnosti, de-kontextualizovanosti ST?   | V souladu s modelem profesního učení Korthagena et al. (2011) bude analyzováno, zda charakter konkrétní rekonstruované ST odpovídá některému z následujících vymezení:<br>je náhodnou, jen v určitém ojedinelém kontextu zakotvenou myšlenkou, vnitřně málo soudržnou, která nemá potenciál účinně vysvětlovat či prognózovat výukové situace (gestalt);<br>je myšlenkou komplexní zahrnující vysvětlení výukových situací podobné třídy či obsahově spřízněných, která však nemá silnou vnitřní koherenci ani ambice vymezovat pojem či vysvětlovat jevy související s pojmem v úplnosti a v oddělenosti od konkrétních situací nebo být revidována a falzifikována dalšími experimenty (schéma);<br>je komplexní a vnitřně logicky uspořádanou a koherentní myšlenkou, která v úplnosti a abstraktnosti vymezuje pojmy a vysvětluje či predikuje určité situace, je explicitně formulována a její formulaci lze validovat či falzifikovat vědeckými metodami (teorie) | Kvalitativní      |

### 3.2.5 Způsob prezentace výsledků výzkumu

Výsledky výzkumu jsou prezentovány v logice dané kategoriálním systémem a výzkumnými otázkami ve čtvrté, výsledkové kapitole. Výsledková kapitola je členěna na jednotlivé případové studie čtyř zúčastněných učitelek, analýzu a kontrastaci zjištění podle kategoriálního systému napříč případy.

Případové studie jsou strukturovány tak, aby prezentovaly přehledně odpovědi na dílčí otázky výzkumu uvedené v podkapitole 3.2.1. Postupně tak všechny čtyři případové studie poskytnou odpovědi na otázky týkající se (1) toho, jak učitelky verbalizovaly své ST, (2) souladu ST a jednání učitelek ve výuce, (3) struktury a funkce jejich ST, (4) vztahu ST se životními osudy učitelek, (5) stability ST učitelek, (6) jejich propojenosti a (7) míry jejich abstraktnosti, resp. situačního zakotvení.

Ve druhé části prezentuje výsledková kapitola výsledky výzkumu opět v souladu s dílčími výzkumnými otázkami a kategoriálním systémem výzkumu, tentokrát ale v porovnání napříč případy. V detailnějším zaměření kapitola představuje a vzájemně porovnává zejména ST podle jejich zaměření – na cíle a obsahy občanské výchovy, o hlubších hodnotách a posláních učitelského povolání, jak je zkoumané učitelky chápou, a o psychodidaktické transformaci, tedy o tom, jak cílů občanské výchovy dosahovat ve výuce a naplnit i hodnoty, které učitelky zastávají. V podkapitole 4.2.2 se kniha hlouběji zabývá kvalitou výukových situací (podle Janíka et al., 2013), které byly řízeny ST, které učitelky ve výzkumu verbalizovaly, a interpretací těchto ujištění. V poslední části (4.2.3) výsledková kapitola shrne zjištění o strukturních a kvalitativních charakteristikách ST napříč případy s možným závěrem. Celá kapitola 4.2 má takto přinést ucelenou a strukturovanou odpověď na hlavní výzkumnou otázku tohoto výzkumu: jak ST zkoumaných učitelek v kontextu jejich profesního rozvoje ovlivňovaly kvalitu výuky zaznamenané na video a jaký měly dopad na atmosféru ve třídě a učení žáků?

## 4 VÝSLEDKOVÁ ČÁST

*... třeba co se týká literatury, je historická, že stejně tak jsou oslabené v oblasti historické. A já musím říct, že jsem to teď viděla i u své dcery, která chodí na běžnou základku, do páté třídy, a probrali od ledna do dubna od revolučních let 1848 až do sametové revoluce. A ona říká, vyzkoušej mě. A tak jsem jí zkoušela a zjistila jsem, že průmyslová revoluce byla v listopadu '89, kdy byl vynalezen parní stroj, ale 1989, jestli si rozumíme. Za druhé světové války byli ti komunisti a koncentrační tábory... A já jen koukala. Proto jsme si udělali tříhodinový večer, kdy jsem vytáhla své album známek, a ukázala jí známky z protektorátu Čechy a Morava. Taky jsme si prohlíželi obrázkový komiks o moderních dějinách, kde jsme si povídali, co bylo dříve, co pak a co to znamená. Pak jsem jí ukázala na internetu památník v Lidicích. Alespoň přes ty zajímavé nebo hmatatelné věci jsme se teda dostali k tomu, že tam byla nějaká poslušnost. Ale takhle jsem se věnovala já svému dítěti. Ale tohleto ty naše děti vůbec nemají. Nejenom že to nemá k té látce vztah, to je běžné. Nikdo z rodiny jim k tomu ale také nic neřekne, protože to ty rodiče nevědí. Děti v této škole nemají úplný základ z rodiny. Kdy s ní jdete na hřiště, a řeknete: tak tady je památník obětem komunismu, a ono řekne, proč? Co to je? A vy se snažíte mu k tomu něco říkat.*

Monika

Úvodní citace je autentický záznam z narativního interview s jednou zkoumanou paní učitelkou. Společně jsme se rozhodli, že bude v této práci vystupovat jménem Monika. V následujícím textu představíme ve stručnosti a v souladu s uvedeným kategoriálním systémem všechny čtyři zkoumané případy a ve druhé části kapitoly bude následovat analýza vedená napříč jednotlivými případy podle kategoriálního systému. Množství zjištění bude v kapitole omezeno na ST, které, jak prokázala analýza stimulovaně vybavených výroků učitelek na základě sledování videozáznamu jejich výuky, výrazněji ovlivnily jejich jednání. Všechny chybějící výsledky, ukázky toho, jak fungují použité analytické nástroje, tvoří přílohy knihy.

### 4.1 Představení čtyř zkoumaných případů v daném kategoriálním systému

V úvodu výsledkové kapitoly je zařazeno stručné představení čtyř zkoumaných případů, tedy učitelek Kristýny, Moniky, Pavlíny a Julie. Představena je zde také učitelka a vzdělavatelka učitelů Karla, která pomáhala autorovi s interpretací ST učitelek, zejména s jejich perspektivami v rámci rozvoje kvality jejich výuky vzdělávacího oboru Výchova k občanství a dalšího profesního rozvoje učitelek. Texty vycházejí z informací sdělených učitelkami během biografických interview.

### *Kristýna*

Kristýna působila v době tvorby případové studie na ZŠ ve staré zástavbě Prahy 8. Šlo o její čtvrté působiště. Její pedagogická praxe, do níž zahrnuje i mateřskou a výchovu dcery, trvala v době publikování případové studie 26 let. Kristýna je původem ze západních Čech z funkční rodiny. Matka byla učitelka. Důležitým vzorem pro ni byla i její babička. Po absolvování gymnázia studovala učitelství českého jazyka a literatury a dějepisu v Českých Budějovicích; mezi lety 2006–2012 dokončila také rozšiřující studium učitelství anglického jazyka a speciální pedagogiky. Je výchovnou poradkyní, vede knihovnu a kroužek Feuersteinova instrumentálního obohacování<sup>45</sup> ve škole, kde působí. Nad to je držitelkou licence k dalšímu vzdělávání dospělých této speciálně pedagogické a terapeutické školy a koordinátorka dalšího vzdělávání FIE v Čechách. Jé též fyzioterapeutkou s vlastní praxí.

### *Monika*

Monika působila v době tvorby případové studie na ZŠ ve staré zástavbě Prahy 5. Šlo o její třetí působiště. Její pedagogická praxe, do níž je nutno počítat zejména její působení v ústavní výchovné péči (škola při diagnostickém ústavu, dětský domov s výchovným ústavem), trvala v době publikování případové studie 22 let. Monika je původem z Prahy Smíchov; oproti Kristýně pochází z rodiny s dominantním otcem a o žádném jiném rodinném příslušníkovi nemluvila. Je dlužno dodat, že v narativním interview hovořila jen o dvou osobách, o svém otci a řediteli výchovného ústavu při dětském domově, kde působila 15 let jako etoped; kariéru tam ukončila v roce 2011 v pozici vedoucí dětského domova. Po absolvování Střední pedagogické školy v Praze studovala speciální pedagogiku se specializací právě na etopedii, psychopedii a logopedii na Pedagogické fakultě UK Praha. Za významné období ve svém životě považovala 90. léta 20. století, kdy studovala VŠ a živila se jako dětská chůva či praktikantka v K-centru. Mezi lety 2010–2012 absolvovala studium školského managementu na PdF UK Praha a od roku 2014 do roku 2018 učitelství pro první stupeň ZŠ v Praze na téže fakultě. Od roku 2011 byla zástupkyní ředitelky školy, kde působí dodnes, od roku 2014 jako ředitelka. Od roku 2015 je v okruhu poradců ministrů školství a působí také v orgánech ČČŠI.

45 *Feuerstein's Instrumental Enrichment* (Feuerstein et al., 2010). FIE tvoří jakýsi myšlenkový základ, na němž se tato učitelka značně spoléhá při plánování i realizaci a hodnocení výuky.

### *Pavλίna*

Pavλίna působila v době tvorby případové studie na ZŠ na pražském Žižkově. Vedle tohoto učitelského působení je Pavλίna didaktičkou informatických předmětů na Pedagogické fakultě UK Praha. Její pedagogická praxe trvala v době publikování případové studie 13. rok; z toho 6. rokem vyučovala paralelně také na uvedené vysoké škole. Pavλίna je původem z Prahy, a jestliže Monika hovořila o setkáních s lidmi, kteří byli pro ni v životě důležitou inspirací, málo, Pavλίna taková setkání nezminila vůbec. Na vyzvání ale hovořila o mamince, která byla učitelkou na prvním stupni a díky ní má od malička „pod kůží“ obecné učitelské dovednosti, které jsou v této knize nazývány *prototypickými rutinami* (Linsner, 2010). Pavλίna má zajímavou a dlouhou kariéru na různých vysokých školách. Mezi lety 2002–2006 měla období, kdy podobně jako Martin Heidegger vyzkoušela hned několik fakult UK Praha a také ČVUT. Jednalo se o anglistiku, matematiku, sociologii a informatiku. V roce 2006 se ale rozhodla pro učitelství. Hlavním motivem pro ni byly zkušenosti, které nabyla na různých školách, na praxích a brigádách u mládeže a dále její celoživotní práce s dětmi (sportovní oddíly, kroužky a tábory). Vystudovala učitelství matematiky a informatiky PdF UK Praha, kde absolvovala v roce 2011. V dalším školním roce nastoupila na své fakultě na katedře informatiky jako odborná asistentka a doktorandka (doktorské studium absolvovala v roce 2015). Od roku 2006 dodnes působí na stále stejné základní škole, kde vyučuje různé předměty a je třídní učitelkou a metodičkou ICT. V současnosti vykonává také administrativní pozici na své fakultě a působí v různých celonárodních informatických orgánech a projektech, které naplňují vládní *Strategii digitálního vzdělávání*.

### *Julie*

Julie je oproti ostatním učitelkou začínající. V době tvorby případové studie působila na ZŠ v příměstské oblasti hlavního města Prahy, v městské části Praha 22 Uhřetěves. Šlo o její druhé působiště. Její pedagogická praxe v době tvorby případové studie v roce 2018 činila necelé 2 školní roky. Julie je původem z Uhřetěvsi, mezi své profesní vzory uvedla vedení katedry dějepisu Pedagogické fakulty UK Praha a svého manžela, aktivního a angažovaného učitele, který působí na nedaleké škole. Co pohnulo tuto mladou učitelku k profesi učitele, byla „myšlenka pomáhat dětem zorientovat se a uspět“. Sdíleli ji i se spolužáky na VŠ. Po absolvování gymnázia v Praze zahájila studia učitelství dějepisu v kombinaci s českým jazykem a literaturou (2009–2016). Během celého svého studia na vysoké škole pracovala zároveň v nadnárodní společnosti na různých pozicích, což považuje za významný zdroj zkušeností pro svou profesní dráhu, za cenný zdroj informálního učení zejména

co se týká plánování, týmové práce, ale též dochvilnosti a plnění povinností. Julie se významně angažuje ve své obci, jedná se o typickou patriotku. V organizační struktuře vedení obce vykonává předsednické funkce hned v několika výborech zastupitelstva a komisích rady města, redakci městských novin a je druhým obdobím zastupitelkou obce. Je činná ve spolkové činnosti, zejména v oblasti volného času dětí. Podobně jako Monika a Pavlína je i Julie velmi cílevědomá, aktivní a veřejně angažovaná osoba.

### *Karla*

Karla byla autorovi oporou při interpretaci zjištění v závěrečné fázi výzkumu. Jako expertka mu pomáhala s interpretací ST a se zaujímáním perspektivy profesního rozvoje, kterou pro konkrétní učitelku mohou její ST představovat. Je, jak sama uvádí, „učitelkou na volné noze“. To znamená, že se své znalosti a vize, představy o tom, jak má vypadat občanské vzdělávání, snaží šířit v rámci přípravného studia učitelství, kde působí jako didaktička společenských věd, tak také ve školách jako lektorka pro učitele a také pro knihovníky. Karla vystudovala učitelství českého jazyka a společenských věd na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové (2008–2013) a v doktorském studiu pokračovala na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, kde absolvovala na katedře společenských věd v roce 2016. Vedle tohoto pracoviště a lektorování pro různé organizace celoživotního vzdělávání spolupracuje také s Národním pedagogickým institutem ČR v různých jeho odborných skupinách a orgánech. Je velmi čilou autorkou textů pro učitele, v posledních letech se výrazně angažovala v metodické podpoře učitelů na Metodickém portálu RVP.CZ formou on-line lekcí, webinářů a článků. V jejím životě, jak s nadšením líčí, je stejně jako v životě Kristýny důležitá náhoda a štěstí. Spolu s Julií je na startu kariéry, je cílevědomá, pracovitá a angažovaná.

## **4.2 Případové studie subjektivních teorií učitelek v kontextu profesního rozvoje**

Tato kapitola prezentuje zkoumané případy ST učitelek o didaktické transformaci v občanské výchově v kontextu jejich profesního rozvoje jednotlivě. Vnitřní třídění každé jednotlivé případové studie bude ctít kategoriální systém výzkumu představený v kapitole 3.2.4.



#### 4.2.1 Být sama sebou: učitelka-expertka s důvěrou v konkrétní pedagogickou teorii (Kristýna)<sup>46</sup>

*Podle mě se Kristýna zaměřuje v občanské výchově na to, aby její žáci pochopili věci kolem sebe, aby chápali, jak funguje společnost, věci, které se jich každodenně týkají. Zároveň ale u ní vnímám s velkým významem to, jak ona vnímá, že působí na ně, pozici sebe jako učitele.*

*Karla o Kristýniných ST*

V následujícím stručném přehledu jsou představeny ST Kristýny, jak byly rekonstruovány a porovnány s praktickými situacemi ve výuce. Kapitola prezentuje také výsledky analýzy charakteristik ST učitelky podle kategoriálního systému a jejich souvislosti s jejím profesním rozvojem. Pro interpretaci zjištění je u této učitelky významná analýza vzájemné souvislosti, obsahové koherence systému ST a jejich zjištěná stabilita a pevný vztah k jednání a rozhodování ve výuce. Text vychází z autorských analýz a společné práce s učitelkou, realizovaných v roce období března až listopadu 2015.

#### *Jaká je verbalizovaná podoba ST učitelky na základě jejich dovození a dialogického konsenzu (komunikativní validace)?*

Ze šestnácti strukturovaných výpovědí zaznamenaných a analyzovaných výzkumníkem<sup>47</sup> bylo rekonstruováno devět ST učitelky s pracovními názvy „Ona jako učitelka OV – přesvědčení“, „Opravdovost učitele“, „Učení se žáků“, „Motivace žáků“, „Základní principy výuky“, „Vzdělávací obsah – učit jen to podstatné“, „Výchova k občanství ve škole“, „Demokracie ve škole“ a zcela specifická ST „Feuersteinovo instrumentální obohacování“. Následuje přehled ST učitelky, které nejvíce řídily její jednání v zaznamenané výuce, s učitelčíným vysvětlujícím komentářem. Schematické záznamy ST této učitelky tvoří přílohy 2.1 – 3.9 této knihy i s kompletním záznamem komentářů učitelky.

#### *ST Základní principy výuky*

Relativně nejvíce se v kontrastování *vnitřní* a *vnější perspektivy jednání* jako účinná ve výuce projevila ST „Základní principy výuky“. Spočívá v přesvědčení, že:

46 Kapitola částečně vychází z časopisecké studie autora (Koubek, 2016a).

47 Doslavné přepisy a fotodokumentace postupu práce v této fázi výzkumu, vč. grafických záznamů všech učitelkou zrekonstruovaných ST učitelů podle převážně metodologické Janikovy (2005a) studie, jsou k nahlédnutí v elektronickém archivu autora.

základním principem vyučování a učení občanské výchově je výuku organizovat do vícehodinových bloků.<sup>48</sup> Teprve taková výuka umožní to, co je principem učení v těchto předmětech, tedy samostatná práce, dost času na hledání vlastní cesty, prožitek, možnost vyjádřit postoje, diskuse a učení se navzájem. Druhým, souvisejícím principem je, aby učitel věděl, že žáci porozuměli tématu. Úlohy, které učitel zadává s cílem aktivizovat diskusi, samostatné nebo vzájemné učení, jsou složitější a porozumění zadání je tudíž nutnou podmínkou učení<sup>49</sup>. Třetím principem je podle učitelky to, že učitel rozlišuje vhodné metody podle cíle a obsahu konkrétní výuky.<sup>50</sup> V občanské výchově se jedná právě převážně o otevřené úlohy. Jejich úspěšná aplikace ve výuce vyžaduje podle učitelky shodu v týmu učitelů a soustavnější trénink.

### *ST Vzdělávací obsah – učit jen to podstatné*

Se ST „Základní principy výuky“ úzce souvisí ST „Vzdělávací obsah – učit jen to podstatné“, která též výrazně řídila myšlení a jednání učitelky ve výuce:

vzdělávací obsah má být vhodný, a to s ohledem na věk žáků, na předchozí a následující výuku. „Učit“<sup>51</sup> podstatně vyžaduje také výuku tematicky a co do cílů a obsahů promyslet, stanovit priority – to vyžaduje vědět hodně o učivu, kurikulu a o dětech a dostatek času na didakticky vhodnou výuku: prioritní cíle a obsahy v občanské výchově vyžadují čas, možnost výběru způsobů učení a učitel má žákům umožňovat vstupovat konstruktivně do výuky za účelem jejího obohacení i změny<sup>52</sup>.

### *ST Učení se žáka*

Pro ST „Učení se žáka“, která také výrazně ovlivnila jednání učitelky ve výuce, je příznačné, že se ve svých dvou aspektech věnuje jak žákům, tak učiteli:

žák si učení musí „odmakat“, což je možné, pokud se „učí navzájem, sami si zaznamenávají podstatné, docházejí k poznání prací s primárními prameny a rozpoznávají manipulaci“; žáci mají také „pracovat ve skupině“, což jim umožní učitel, který má též za úkol „určit kostru pojmů“; přičemž se „připouští vklad žáků pro obohacení výuky a její konstruktivní měnění“; žákovská práce s prameny vyžaduje od učitele „pečlivý výběr materiálů do výuky, proto musí mít připraveno množství materiálů různého charakteru“. ST sice explicitně nezdůrazňuje časový aspekt těchto „efektivních strategií“ učitelů na podporu učení žáků, ale je zjevné z konsistence představených ST, že mají společné, teoreticko-praktické pozadí.

48 Zkoumaná učitelka potvrdila, že její podmínkou při sestavování rozvrhu je mít ve třídách alespoň dvouhodinové bloky dějepisu, občanské výchovy a českého jazyka a literatury. Také dvě ze tří výukových jednotek, které byly zaznamenány, byly dvouhodinové bloky.

49 To je mimochodem jeden z ústředních principů FIE.

50 Srov. *pedagogical content knowledge* jako „neviditelný, ale rozhodující“ faktor kvality učitele u Janíka et al. (2007, s. 28), v originále u Shulmana (1986, 1987) a Shulmana a Gudmundsdottirové (1987).

51 Učitelka nerozlišuje vyučování (*teaching*) a učení (*learning*), její vlastní terminologii ponecháváme beze změny z důvodu autenticity.

52 Srov. *cirkulaci mocí* jako pro učení výhodnou konstelaci podle Šedové et al. (2012, s. 249–253).

### ST Ona jako učitelka občanské výchovy

Zajímavý z hlediska souvislosti s odbornou literaturou týkající se humanitních předmětů a výchovy ve vzdělávání vůbec (Janík, Maňák, & Knecht, 2009, s. 69–72; Staněk, 2015, s. 343) je v jejích ST zaznamenaný důraz na vzory a výchovnou, *formativní složku* cílů edukace. Ve většině ST učitelky zaměřených na cíle a obsahy občanské výchovy nalzáme velký a zdůvodněný důraz na formativní aspekt výuky – oproti v podstatě netematizované transmissi učiva a jeho „pochopení“ žáky.<sup>53</sup> Stejně to vidíme také v relativně jednoduché ST „Ona jako učitelka OV“<sup>54</sup>, ukazující, že „není aprobovaná“ a „páteř učiva pro ni představují příběhy, vzory, příklady odvahy, které čerpá z dějepisu,“ protože podle ní „občanská výchova je nová entita a potřebuje najít něco, co ji spojuje“ (srov. shodu tohoto úsudku s tím, co o pojetí výuky v rámci didaktiky společenskovedních předmětů píše Staněk, 2015, s. 339–348). Tato ST obsahuje jen jedno tvrzení, a to jednoduché, „záchranné“, podle Korthagena et al. (2011) *gestaltové*, zdůvodnění „nejsem aprobovaná“. Nebylo zaznamenáno ani výraznější řízení jednání učitelky ve výuce touto ST.

Ukazuje se, že ST učitelky jsou nejen značně dekontextualizované, ale také velmi soudržné. Přestože uvedla, že Shulmanovy teorie či v této kapitole citovanou monografii o oborových didaktikách (Stuchlíková & Janík et al., 2015) nezná, mají její ST ve svých prvcích strukturou (nikoliv jazykem) blízko k „vědeckým“ *Teoriím*. Výrazným společným aspektem zmíněných ST je zahrnutí žákovského učení do samotného středu zájmu, myšlení, a jak se ukáže dále, také jednání učitelky, což svědčí o její rozvinuté expertnosti (srov. Pišová et al., 2013, s. 148–151). Učitelčíným centrálním, ST propojujícím zájmem je tedy úspěch žáka v učení. Jedná se též o důkaz, že ST řídící její jednání ve výuce mají základ ve zkušenosti, která je podložena teorií a výzkumy, které stojí za *Feuersteinovým instrumentálním obohacováním*. Tento dílčí závěr lez doložit také tím, jak opakovaně v rámci více ST zdůrazňuje jasné hranice mezi rolí učitele a žáků. Učitelovým úkolem ve výuce je určovat její obsahovou kostru, vymezovat limity ve smyslu obsahu i interakcí, poskytovat bohatý materiál na podporu učení a otevírat příležitosti a nabízet dostatek času k učení s ohledem na možnosti a potřeby konkrétního žáka, což žáky aktivizuje, zajišťuje bezpečné prostředí. Úkolem žáků je podle Kristýny učit se. Ale zapojení do učení nevnímá triviálně: „žáci si mají učení odmakat“, mají spolupracovat, být aktivní ve směru výuky určeném učitelem, ale též dohodou učitele a žáků, mají mít šanci porozumět zadání, což učitel ověřuje, mohou dokončit myšlenku, mají si vzájemně naslouchat a respektovat se.

53 S výjimkou toho, že „učitel stanovuje kostru učiva“.

54 Podle modelu profesního učení Korthagena et al. (2011, s. 171–190) vykazuje nejspíše charakteristiky triviálního *schématu*.

Tento závěr, který je formulován ve shodě zkoumané osoby a výzkumníka, uzavírá kapitolu výsledků rekonstruování STU. Následují výsledky *explanativní validace*, která přiblíží účinnost jednotlivých ST v jednání učitelky ve výuce.

### *Jak zjištěné ST ovlivnily zaznamenané jednání učitelky ve třídě (na základě stimulovaného vybavování)?*

Během této „falzifikační“ (Groeben et al., 1988) fáze výzkumu byly pořízeny tři videozáznamy v celkovém rozsahu 267 minut. Jednalo se o vyučovací hodinu dějepisu v třídě 7. A na téma Jana A. Komenského a (nejen) jeho zásadního přínosu pedagogice (5. 6. 2015), dvouhodinový výukový blok v 9. A na téma hodnoty (5. 6. 2015) a další dvouhodinový blok v téže třídě na téma Ludvík Vaculík a jeho 2000 slov (8. 6. 2015).

Následně bylo zaznamenáno 235 stimulovaně vybavených výpovědí učitelky, jež byly přepsány v autentickém jazykovém kódu a sloužily jako hlavní zdroj dat pro další analýzy. Provedeny byly formální analýzy (srov. Pišová et al., 2013, s. 135–146) těchto výpovědí. Míra emfáze výroků činila 26,4 %. Byla určena podle toho, zda obsahovaly emocionálně zabarvené výrazy, např.: „tak tam to nešlo, v tom ‚běčku‘, tam ta hrdost byla tak *vyšroubovaná do takových obrátek*, že nepřipadalo v úvahu se ztrapnit.“

Do rámce formálního posouzení výpovědí byly zařazeny též výroky spíše obecnější, *reflektivního charakteru*. Ve shodě s výzkumem Pišové et al. (2013, s. 144–145) je lze považovat za vhodné k dalšímu zpracování podobně jako čistě stimulovaná tvrzení, viz např. následující výrok, který svědčí<sup>55</sup> o ovlivnění jejího jednání v konkrétní situaci expertní znalostí:

Jo tady na tu situaci si vzpomínám, protože to je chlapec, který má individuál. Nicméně je velmi inteligentní. A ten jeho individuál je myslím... Prostě poradna napsala, co odpovídá asi napůl pravdě, a on to zneužívá. A vlastně ty jeho poruchy pozornosti jsou vyložené v tom, že dělá blbosti a nevnímá. A přitom je nesmírně inteligentní.

Cílem této fáze výzkumu bylo identifikovat sémantické stopy zrekonstruovaných ST učitelky ve stimulovaných výrocích (viz 3. kapitolu). Výše uvedené tři ST učitelky a samozřejmě také ST FIE se podle provedené analýzy (v emické perspektivě)<sup>56</sup> přímo odrazily ve 47 nebo více procentech zaznamenaných výroků

55 Učitelka je vystudovaná speciální pedagožka, její názor má tedy v daném kontextu váhu.

56 Jedná se o sdílený názor učitelky a autora na bližší souvislosti vybraných výpovědí učitelky a STU, které ilustruje obrázek 1 v kapitole 3.2.2 Výzkumná metodologie. Ukázka postupu přiřazování stimulovaně vybavených výroků a ST učitelky tvoří přílohu 4 této knihy.

(podrobnější přehled viz tabulky 5 a 6). To znamená, že myšlenky zaznamenané formou stimulovaného vybavování bylo vždy alespoň z poloviny možné propojit na alespoň jednu z uvedených čtyř ST této učitelky.

V tabulce 5 je prezentována kvantifikace zjištění ke každé jednotlivé ST učitelky a tabulka 6 ilustruje způsob, jímž byla analýza prováděna. Stimulované výroky byly rozčleněny do minimálních propozic majících již *jasný* význam. V nich byly ve spolupráci s učitelkou hledány stopy ST, a to na základě dialogického konsenzu.

Na základě společných diskusí o obsahových shodách a rozdílech mezi formulacemi ST, zaznamenanými výukovými situacemi a stimulovaně vybavenými výroky učitelky se ukázala poměrně vysoká míra konzistentnosti myšlení a jednání učitelky Kristýny. V další části případové studie se budeme detailněji zabývat strukturními prvky ST této učitelky a jejich souvislostí s profesním rozvojem a jejími životními osudy.

#### Tabulka 5

##### *Míra shody mezi Kristýniným jednáním zaznamenaným ve výuce a jejími ST*

| Kód ST učitelky  | Míra shody s jednáním (%) |
|--|---------------------------|
| Cíle občanské výchovy  | 34,04                     |
| Já jako učitelka občanské výchovy                                | 7,66                      |
| Učit jen podstatné   | 48,51                     |
| Didaktické principy výuky  | 52,77                     |
| Feuersteinovo instrumentální obohacování - provázení žáka učením | 54,89                     |
| Učení se žáka  | 47,66                     |
| Motivace   | 28,09                     |
| Demokracie ve škole  | 36,60                     |
| Opravdovost učitele  | 32,34                     |
| Průměrná shoda ST a stimulovaně vybavených výroků                | 38,06                     |

## Tabulka 6

*Stimulovaně vybavená tvrzení s podílem vybraných zrekonstruovaných ST učitelky*

| Část zrekonstruované ST  | Ilustrace sémantické nebo věcné souvislosti stimulovaných výroků se ST učitelky Kristýny  |
|--|---|
| <i>ST Feuersteinovo instrumentální obohacování</i>   |   |
| – učitel „netlačí na pilu“, ale otevírá možnosti, vnímá porozumění žáků  | [...] ale já si teda myslím, že tady je důležitější právě to vysvětlovat a nejenom ho tam jako očermit a říct, že je v něm něco zlého nebo že je hloupý, ale opravdu pojmenovat to tak, že on se dostal ke špatným názorům a že je samozřejmě možnost, že se dostane k jiným.   |
| – učitel neopravuje nedokončené myšlenky žáků  | [...] a musím říct, že jsem jim asi hodně pomáhala, a vím, že oni na to přicházeli a snažili se, tady bylo vidět, že se snaží přijít na to, ale asi jsem se špatně ptala, já jsem se nechtěla úplně zeptat, abych jim nenapověděla, ale líbilo se mi, že to zkoušeli a snažili se na to přijít...   |
| – učitel pomáhá žákům nacházet vlastní metody vedoucí k porozumění   | A viděla jsem na ní, že tam je s něčím v nesouladu a ona to i projevila nějak hlasitě. A tak když už teda někdo něco chce nebo potřebuje, tak si myslím, že je dobře se ho zeptat. A někdy je to riziko, že nevím, s čím přijde, ale to už je asi ta zkušenost, že většinou přijdou s něčím, co se dá řešit.  |
| – učitel zadává otevřené úlohy   | Vůbec jsem nevěděla, kam ty děti půjdou názorově, ale chtěla jsem jim ukázat, že ten člověk nebo ta osobnost tím, že je vážená, neznamená, že není lidská... Ono to tak nakonec asi nevyznělo, ale myslím si, že, co říkali, bylo, že se teda zapojili, že je to zaujalo, že o tom asi přemýšleli...  |
| – nutnost sladění přístupů ve škole, spolupráce mezi učiteli   | [...] a asi je dobře, že jsou tady ve škole i z jiných hodin takhle naučené, že se ozvou, že se zeptají a že se o tom můžeme bavit.   |
| <i>ST Základní principy výuky</i>  |   |
| – vede je k „nepapouškování“   | [...] a dneska to vidím v tom, jak děti čerpají do referátů a do prací z článků, které ani pořádně nečtou a zkopírují, a můžou tam být opravdu „blbiny“. A myslím, že by to měly slyšet, nejenom v češtině, ale od nás od všech, že je důležité se přesvědčovat o tom, co kdo říká, a aby nebyli povrchní, to je asi to nejdůležitější. Způsob myšlení. Tady nejde ani o to učivo, ale aby se naučili myslet.   |
| – zaujmout postoj, vyjádřit stanovisko (ale též ST „Učení se žáků“: žáci mohou konstruktivně obohacovat a měnit výuku) | [...] říkal, že si nestihl zažít ty exponáty, protože už byla ta paní někde jinde a mluvila o něčem jiném, a on teprve koukal na něco jiného. A to byl chlapec, který je dvojjazyčný, je Polák přímo. A ta holčička, která hájila tu paní průvodkyni na ten způsob, že mluví cizím jazykem, že to je obtížné, že to je nepříjemné, to je divenka, jejíž tatínek doma na ni mluví arabsky a ona je také z dvojjazyčného prostředí, takže to je asi docela takový zkušenostně podložený zážitek, pocit nebo postoj. A já jsem tam v té diskusi zůstala, aby přišli na to, že když něco kritizují, mohou na to být různé názory. A mohla jsem to přejít, protože se to netýkalo mé původní otázky. |
| – čas na otevřené úlohy, vícehodinové bloky  | [...] ale já jsem chtěla jim ten čas dát, protože ten zážitek tam byl opravdu tak silný, a oni to teda prožívali víc bezprostředně tam a chtěla jsem, aby si to vybavili, aby měli ten prostor na to, aby neřekli jenom něco, že se to od nich chce, aby si to opravdu jako promysleli, aby ten prostor měli, aby nebyli ve stresu, [a neřekli si], „a už mám mluvit?“  |

Tabulka 6 (pokračování)

| Část zrekonstruované ST                  | Ilustrace sémantické nebo věcné souvislosti stimulovaných výroků se ST učitelky Kristýny   |
|--|--|
| <i>ST Výběr učiva – jen to podstatné</i> |  |
| – stanovit priority, učit, co je vhodné  | Já jsem tady využila ten materiál, jak sem říkala, protože přestože byl k úplně jinému tématu... A ten materiál je velice dobře udělaný, ty hodnoty tam byly ty základní. Bylo to vhodné i z toho, co ony napsaly ty děti před tím, takže jsem chtěla, aby si to pochopení hodnot sjednotily.<br><br>No tak tady jsem byla hrozně nespokojená, s celým tím, asi jsem měla říct rovnou, že o tom nebudeme mluvit. A bylo to takový zbytečný. Nechtěla jsem je ale odbyt, ale asi jsem měla, protože jednak je to i pro mě tak strašně obtížné téma, které ani neumím, a... a nechci o něm mluvit a, a je pro mě nestravitelné. A vrvalo mně pak hlavou, že asi ne vždycky je třeba nechat ten prostor, říct já na to nemám. |
| <i>ST Učení se žáka</i>                  |  |
| – učitel určuje kostru a hranice         | A tak jsem trvala na tom, že jednak mu to neukážu a jednak musí to najít sám, a také jsem chtěla, aby se zamyslel, protože on je zvyklý, že nikdo nevydrží tak dlouho ty jeho tlaky a udělají to za něj.   |
| – žáci diskutují, učí se navzájem        | Tak jsem byla zvědavá, jak to budou formulovat a jak k tomu budou přistupovat, protože jsme tam byli ještě s jinou třídou a ještě s pár dětmi z osmičky a měli jsme tam s sebou i ty kluky z té paralelky bývalé, kde hodně inklinovali k nacistickému hnutí... Ti tam byli a došlo tam i k pár slovním potyčkám mezi nimi v té bezprostřední atmosféře. A tak jsem byla zvědavá, jak to i s odstupem času budou interpretovat, co jako v sobě měli.   |

### *Jaká je struktura ST učitelky a jaká je jejich převažující funkce (metodická, sebedefinující, afektivní)?*

V rámci převážně kvantitativní analýzy lze sledovat to, jak jsou ST provázány uvnitř *logickými operátory*. Učitel je využíval při rekonstruování ST v souladu s metodologicko-empirickou případovou studií Janíka (2005a, s. 488–489). Tyto logické operátory slouží k zobrazení logicko-syntaktických vztahů mezi koncepty, jež tvoří věcnou základnu ST, jsou uvedeny v tabulce 7 i s příklady výroků s danou logickou strukturou vztahu konceptů.

U učitelky Kristýny sice dominuje vztah vysvětlení, ale nikoliv tak výrazně, jako u ostatních zkoumaných případů (celkem je uveden ve 44 % všech vztahů. Druhým nejdůležitějším vnitřním výstavbovým vztahem jejích ST je důsledek (29 % vztahů) a dále podmínka a indikace (dohromady tvoří 15 % všech učitelkou identifikovaných vztahů mezi koncepty ST).

Tabulka 7

Přehled logických operátorů užitých ve schématech ST s ilustracemi v reálných výrocích učitelek

| Název operátoru              | Značka | Ilustrace propozicí   |
|------------------------------|--------|---|
| Explicace (vysvětlení)       |        | Učitel se chová špatně, <b>to znamená, že</b> nerespektuje individuální možnosti žáka   |
| Indikace (výčet prvků celku) | IND    | Principy FIE se ve výuce <b>vyskytují v podobě</b> , že učitel nechává žákům dost času vyřešit úlohu samostatně.                          |
| Adverze (rozpor)             | X      | Mnoho žáků ve třídě <b>znemožňuje</b> individuální přístup  |
| Důsledek                     | ⇒      | Metoda „slovní ping-pong“ zlepšuje vztahy a posiluje zdravé sebevědomí žáků   |
| Příčina                      | ⇐      | Žáci dokážou komunikovat a učit se, <b>neboť</b> řeší často úkoly samostatně a ve skupině   |
| Připustka                    | PŘÍP   | O práci ve skupině se učitel občanské výchovy má snažit, <b>i když</b> je to obtížné  |
| Podmínka                     | PODM   | FIE lze ve škole rozvíjet <b>jen tehdy, jsou-li</b> na to děti připraveny od mladšího věku a učitelé ve škole v tomto smyslu spolupracují |

Kategoriemi, které se k analýze struktury ST dále nabízejí, jsou hloubka ST daná množstvím vysvětlujících vrstev, v nichž jsou formulovány učitelkou, množství vysvětlujících vedlejších větví jednotlivých konceptů, a též samotný počet konceptů, který ve finálně zrekonstruovaných ST učitelka uvedla a propojila je s ostatními. Následující obrázek (obrázek 2) vysvětluje na konkrétním případě pomocné analytické kategorie, které jsou v rámci 4. kapitoly knihy využívány pro popis struktury rekonstruovaných ST učitelek, jako je „koncept“, „operátor“, „vysvětlující vrstva“ či „vysvětlující koncept“.

Obrázek 2

Vysvětlení užitých analytických kategorií pro popis ST učitelek





Komentář obrázku:

Schématické znázornění na tomto obrázku se týká ST učitelky Kristýny „Vzdělávací obsah – priority (učit jen to podstatné)“. Konceptem zde rozumíme výraz v barevném rámečku. Vysvětlující koncept je koncept, který vysvětluje jiný koncept nebo je s ním v jiném vztahu (například příčinném, podmínkovém): „stanovení priorit“ pro tuto učitelku podmíněno tím, že „učitel ví, co je v daném učivu podstatné“, „ví hodně o kurikulu“ a „o dětech“. Další podmínkou účinného prioritizování cílů a obsahů do výuky je podle této učitelky to, že má „dostatek času na didakticky vhodnou výuku“.

Vysvětlující vrstva je autorská analytická kategorie, která ukazuje, jaká je argumentační hloubka verbalizované subjektivní teorie: v této ukázkové ST učitelky Kristiny nalézáme čtyři vysvětlující vrstvy. Pro názornost jsou ve schématech odlišeny barevně: první vysvětlující vrstva je vždy světle zelená, druhá tmavě červená, třetí světle modrá, čtvrtá tmavě modrá a pátá černá. Každý koncept této ST je dovysvětlen či zpřesněn v průměru necelými 2,5 vysvětlujícími koncepty.

Učitelky po rekonstruování ST v podobě schématu namluvily na záznam její komentář. V tomto případě zněl takto:

Tak obsah je dán taky důkladným plánováním, takovým přes ročníky, jako kurikulárním. Je to celé o dobrém plánování. Jestliže vím, že musím stihnout nějaké téma v několika hodinách a víc času na to nemám, tak to musím ukočírovat, ale zase nás pan ředitel vede k tomu, že bychom měli učit ve spirálách a rozvíjet v těch ročnících už něco. Tak a k tomu tedy je dobré vědět, co by ty děti měly umět z předchozích ročníků; stavět na tom a nevykládat třeba celou látku znova. Tím se hodně ušetří čas. Anebo vědět, co bude příští rok.

Hlavně ale znát děti a jejich potřeby, přemýšlet o nich! Oni třeba, mám pocit, někdy na prvním stupni odučí něco, co ani ty děti nepochopí ještě, a pak se to na druhém stupni učí znova, třeba v dějepisných látkách.

Takže klíčem k odpovídajícímu času pro učení je vybrat pro ten ročník jen to základní, co by měli umět. Tím se současně vytvoří prostor pro to, co je zajímavé, co jim nejde. Nebo co je v tu chvíli pro ně důležité, pro vývoj toho človíčka nebo pro mezipředmětové vztahy. Na druhém stupni je také důležité, aby hodně rozhodovali o tempu a i o obsazích, co znamenají, jak jsou pro ně důležité, sami žáci.

Je to však obecně moc těžké, děti by mnohdy potřebovaly více času, než máme. Ale ušetříme, když vybereme jen to základní, přes co vlak nejede a zbylý čas můžeme zúročit na to, co je rozvíje.

ST učitelky Kristýny jsou strukturovány do 3-7 vysvětlujících vrstev, koncepty jsou dále vysvětleny 1-9 dalšími koncepty. Učitelka ve schématech ST zaznamenala 148 konceptů. V průměru byly ve schématech koncepty vysvětlovány dalšími cca 2,5. Kompletní přehled popisu struktury přináší tabulka 8.

Pro ST samotné jsou ale důležité také jejich vztahy navzájem a funkce, které plní v rámci celého systému ST jako mentálního a afektivního základu lidského jednání a osobnosti nositele (Pajares, 1992, s. 318-319); v tabulce 8 jsou funkce ST uvedeny ve čtvrtém sloupci a jsou označeny číselným kódem:

- dotýkající se či spoluvytvářející identitu člověka (1);
- hluboká přesvědčení převzatá od autority, odvozená z nějaké vědecké teorie nebo praktické znalosti, kterou učitel převzal od profesního vzoru, kterému výrazně důvěřuje (2);
- získané osobní zkušenosti, vč. opakované (3);
- z hlediska struktury ST učitele periferní názory, „věc vkusu“ (Pajares, 1992, s. 318), které nejsou natolik propojeny s ostatními a snadněji podléhají proměnám (4).

Tabulka 8

*Popis struktury a převažující funkce ST učitelky Kristýny*

| Kód ST učitelky  | Počet vysvětlujících vrstev | Počet konceptů | Průměrný počet vysvětlujících konceptů na nižší úrovni | Převažující funkce ST (1-4) |
|--|-----------------------------|----------------|--|-----------------------------|
| Cíle občanské výchovy  | <b>3</b>                    | <b>19</b>      | <b>3,8</b>   | 3                           |
| Já jako učitelka občanské výchovy                                | 4                           | 8              | 1,1  | 1                           |
| Učit jen podstatné   | 4                           | 14             | 2,3  | 2,3                         |
| Didaktické principy výuky  | 5                           | 19             | 2,9  | 2,3                         |
| Feuersteinovo instrumentální obohacování - provázení žáka učením | <b>4</b>                    | <b>34</b>      | <b>2,5</b>   | 2                           |
| Učení se žáka  | 3                           | 14             | 2,5  | 2,3                         |
| Motivace   | 4                           | 13             | 2,3  | 3                           |
| Demokracie ve škole  | 8                           | 18             | 1,2  | 1,3                         |
| Opravdovost učitele  | <b>3</b>                    | <b>9</b>       | <b>1,0</b>   | 1                           |

Komentář k tabulce:

Kristýniny ST jsou členěny do až 5 vrstev, výjimku tvoří ST „Demokracie ve škole“, která je v podstatě dlouhou výpovědí rozvíjející myšlenku, že demokracie je ve škole důležitá, protože je principem výchovy demokratického občana a dále je ve větě rozváděno, kdy je taková výchova účinná a proč. Opačným příkladem struktury ST je ústřední ST „FIE“ a zejména ST „Cíle občanské výchovy“, které jsou spíše výkladová, indikuje, kdy lze hovořit o FIE a dále určuje podmínky na straně učitelů a žáků k efektivnímu využití silných stránek této teorie v praxi školy.

Co do funkcí, které ST plní, se v případě většiny Kristýniných ST jedná o výsledky opakované zkušenosti a sebereflexe. Zároveň si lze povšimnout velkého propojení většiny ST s teorií „FIE“, které učitelka na základě osobní dlouholeté zkušenosti důvěřuje.

*Jak souvisejí ST učitelky s jejím profesním rozvojem (kdy vznikly, kdo je inspiroval, co podnítilo jejich vznik, případně proměny)?*

Zjištění o životě, místech a lidech, významných pro utváření identity zkoumané učitelky, byla zaznamenána analýzou nestrukturovaného biografického interview chronologicky v tabulce 9; a pokud to bylo možné a našli jsme takové propojení s učitelkou, jsou propojena s formulacemi ST. Prvky osobního a profesního života byly tedy propojovány s rekonstruovanými ST učitelky opět formou validace dialogickým konsenzem. Tato kategorie hodnocení ST teorií také náleží mezi analytické kategorie popisu a hodnocení systému ST jedince (Lewis, 1990, cit. dle Pajarese, 1992, s. 320).

## Tabulka 9

## Jak vznikly ST učitelky v jejím životě, co a kdo ji inspiroval

|  |  |
|--|--|
| Období, místo  | Lidé, události, které ji ovlivnily                               |
| Komentář učitelky, jakým způsobem byla ovlivněna, se souvislostí s její ST   |  |
| Dětství, *1967, Cheb   | babička  |
| <i>Babička nás stále nesledovala, takže když jsem něco „zvorala“, tak jsem to musela honem napravit, než ta babička to zjistí. Dala nám volnost, abychom si na to přicházeli sami; a to je důležité, aby ty děti třeba přemýšlely, proč něco dělají, aby si utvořily samy strategie na základě nějakých možností a vybraly, co je pro ně nejvhodnější.</i>   |  |
| <b>ST Základní principy výuky, FIE, Demokracie ve škole</b>  |  |
| Základní a střední vzdělávání, 1972–1985, Cheb, Křivoklát, Rakovník  | Soudružka profesorka X. a prof. Y. na gymnáziu, ředitel gymnázia |
| <i>Ředitel nebyl čestný člověk, byl takový úlisný: třeba nabídl studentům nějakou akci, takže se něčeho účastnili, on že je to výborné, a pak druhý den je zkoušel. Tak takové „podrazáctví“, to bych já nechtěla, jako že člověk může udělat, co by ty děti mohly chápat jako podraz, ale určitě ne záměrně, „tak a teď si tě vychutnám“! Proč by pak žáci měli chtít, aby je taková lidé proměňovali?</i>  |  |
| <b>ST Opravdovost učitele</b>  |  |
| <i>Byla tam ještě soudružka profesorka Běhounková, ona učila občanskou nauku. Diktovala nám zápisy a my jsme museli umět ten zápis doslova. A byly to zápisy v těch strašných frázích. Tak to byl pro mě vzor negativní, a proto chci po dětech, aby mi to říkaly vždy svými slovy, jak tomu rozumějí, aby neopakovaly ty fráze a poučky, protože k tomu mám bytostný odpor.</i>   |  |
| <b>ST Demokracie ve škole, Základní principy výuky</b>   |  |
| <i>[...] Já jsem si vybrala k referátu něco z naší domácí knihovny, tam bylo všechno cenzurované a zakázané, tak on mě to nechal naprosto trpělivě dovokládat, mohla jsem přečíst ukázky a prof. Y., to byl češtinář, pak řekl, tak a teď jste to slyšeli a dobře si pamatujte, tohle je zakázané!</i>   |  |
| <b>ST Opravdovost učitele</b>  |  |
| Vysoká škola, 1985–1990, Česká Budějovice  | Dr. Z., doc. P.  |
| <i>Moc vzpomínám na dr. Z., který nás učil dějiny 19. století na příkladech osobností. Dnes když se řekne třeba „obrozenci“, tak to v dětech vyvolává spíš nějaké panoptikum, vycpaný příšery někde v muzeu nedej Bože. A on představoval ty lidi jako bytosti z masa, kostí a krve, lidi, kteří dělali chyby a měli příběh. A příběhy, jak třeba říká Lyotard, že postmoderna – konec velkých příběhů; tak to si myslím, že děti potřebují příběhy.</i> |  |
| <b>ST Já jako učitelka OV</b>  |  |
| <i>Na češtině byla ještě jedna paní docentka P., která nás učila literární kritiku, a ta dokázala zas říkat stejnou věc, když viděla ty nechápavé pohledy naše, jinými slovy a vykládat to zase z jiného pohledu, jinými výrazy. A třeba to dokázala udělat čtyřikrát, až na ni všichni koukali, že vědí, o co jde.</i>  |  |
| <b>ST FIE, Základní principy výuky</b>   |  |
| První praxe, 1990–1996, Praha – ZŠ Hanspaulka  | prof. C. a dr. D.  |
| Další praxe, 1996–2000, Praha – ZŠ v Resslově ulici  |  |
| Mateřská, 2000–2004, Praha   |  |
| <i>Jednou z důležitých věcí, které mě potkalo na profesní cestě, bylo mateřství a výchova vlastní dcery: jak vyrůstala, uvědomovala jsem si v kontextu a bezprostřední praxi, co znamenají poučky vývojové psychologie a psychologie učení – a vracím se k té babičce: děti si mají na hodně věci přijít samy, ale v průběhu toho přicházení nesmí být pod tlakem trestů, ale spíše výzev – doma i ve škole</i>  |  |
| <b>ST FIE</b>  |  |

## Tabulka 9 (pokračování)

---

 Třetí praxe 2004–2009, 2009–2011, Praha – FZŠ Fingerova, FZŠ profesora Otokara Chlupa
 

---

*Tam tedy kladli až příliš veliký důraz na kritické myšlení jako alfu a omegu vedení výuky. Celou dobu tam jsem hodně hledala, co by mě dál posunulo, začala jsem hlavně hodně studovat.*

**ST Základné princípy výuky, FI**


---

 Studium speciální pedagogiky, Praha – PedF UK, katedra speciální pedagogiky, 2006–2009; obor speciální pedagogika – specializace etopedie
 

---

*Tady jsem získala tolik cenných informací k dalšímu promýšlení toho, co chci dělat, ale nejen ve škole. A setkala jsem se s teorií FIE a jejími nositeli v ČR.*

---

 Studium anglického jazyka, Plzeň – PdF Západočeské univerzity, 2007–2012 doc. G.
 

---

Čtvrtá praxe, kde působí nyní, Praha, od r. 2011

Současnost (a budoucnost), aktivně od roku 2013

*Jsem nyní lektorkou pro děti a mládež; FIE se učí i jedinec, natož tým ve škole dlouho, a tak si myslím, že mi to bude na zbytek života stačit. Jen, aby to pomáhalo dětem tady ve škole.*

**ST FIE**


---

## Komentář k tabulce:

Vybrané ukázky výroků učitelky z narativního biografického interview zachycujícího její profesní a osobní životopis ukazují určité souvislosti s rekonstruovanými ST řídicími její jednání ve výuce.

Pro učitele je podle Kristýniných životních zkušeností důležité „rozumět učení a životu žáků“. S tím souvisí její radikální odmítnutí jakýchkoliv záměrných pokřivení a vědomé nespravedlnosti a nečestnosti učitele, což ilustruje na negativním vzoru ředitele gymnázia, kde se vzdělávala. S učitelkou jsme se shodli, že tento její postoj může být důsledkem ústrků, které jako dítě s režimem „neproověřené“ rodiny zažívala.

Učitelka v souladu s významem, který přikládá osobnosti žáka ve výuce, vysoce ocenila demokratické a otevřené vedení výuky (ST „Demokracie ve škole“), což dokládá jednak její výrok,

[...] takové to vedení, ne řízení, je sice proces, který přinese ovoce až po delší době, ale může ho přinést trvale, kdežto ten nátlak a takový ten rozkaz a křik, tak to vždy působí jen, že dítě pořád sleduje, zda se na něj díváte, když ne, tak se nechová, jak má.

Její postoj je ukotven ve Feuersteinově teorii – žák má nacházet „vlastní cesty učení“, učitel ale poskytuje „hranice“ a „kostru učiva“ a dbá na „porozumění zadání úloh u každého žáka“.

Adaptivita a zájem o každého žáka, které byly zachyceny v přímé realizaci výuky, jsou předpoklady pro aktivizaci žáků ve výuce. Učitelka během výuky ukazovala také konkrétní znalosti o jednotlivých žácích, na kterých stavěla svá rozhodnutí. Tomu odpovídající ST obsahovaly významné aspekty porozumění učebním potřebám každého žáka, včetně přizpůsobení tempa práce těmto potřebám. V kontextu pedagogického výzkumu (Sedláček & Šedová, 2015) můžeme shledat, že z charakteristik interakcí ve třídě, které nejpozitivněji ovlivňují *percepci učení* u žáků, vykazuje výuka a ST zkoumané učitelky obě nejvýznamnější – tedy podporu *aktivní angažovanosti* každého žáka a *blízkost k žákům*. Než přejdeme k podobným pokusům shrnout zjištění, zastavme se ještě krátce u analýzy stability ST.

### *Jaká je stabilita ST zaznamenaná v šestiměsíční spolupráci?*

Připomeňme si na tomto místě, že výzkumy ST realizované v německé Kostnici v 90. letech 20. století a na počátku nového milénia považují právě stabilitu ST za rozhodující prvek efektivního ovlivnění atmosféry ve třídě a učení žáků. Podle Danna et al. (1999, s. 322–326) je stabilita ST učitelů důležitým faktorem úspěšnosti řešení zátěžových situací ve výuce. Učitelé se stabilnějšími ST projevovali ve výzkumech tohoto týmu daleko lepší výsledky ve zvládnutí nekázně, agresivity žáků a v řízení a organizování skupinové práce. Rutinní zvládnutí zátěže umožní učitelům věnovat více energie didaktické transformaci vzdělávacího obsahu a její reflexi, nikoliv převážně reflexi „dění ve třídě“, jak prokazují výzkumy uvedeného týmu (Dann & Humpert, 2002).

Kristýna verbalizovala v polostrukturovaném interview na začátku spolupráce celkem devět ucelených, strukturovaných a logicky uspořádaných informací. Týkaly se cílů a obsahů občanské výchovy a způsobů, jak Kristýna organizuje výuku, aby měli žáci příležitosti těchto cílů dosahovat (efektivní psychodidaktické transformace). Z nich byla následně zkoumanou učitelkou vyvozena schémata ST. Schémata bylo nakonec na základě dialogického konsenzu výzkumníka a zkoumané učitelky sestaveno také devět. Při sestavování využila učitelka více než 98 % v interview zachycených konceptů. Vysokou stabilitu projevily ST také v tom, že realizovaná výuka a následně stimulovaně vybavené výroky učitelky na základě videozáznamu výuky vykazovaly relativně vysokou míru konsistence a mnohde až shody s formulacemi ST. Přehled uvedené míry konsistence nalezneme čtenář výše v této kapitole v tabulce 5. V příloze 4 nalezneme čtenář ukázkou kompletní analýzy shod a souvislostí ST a stimulovaně vybavených výroků učitelky, jak byla prováděna v jednotlivých případech v celém výzkumu.

### *Jaké je vzájemné propojení ST? Tvoří některé ucelenější struktury?*

ST učitelky Kristýny tvoří souvislý systém. Jsou provázány výchozí zkušeností, která koresponduje také s ústřední teorií Feuersteinova instrumentálního obohacování. To, jako výchozí princip *provázení* žákova učení, ovlivňuje mnohé: jednak výběr vzdělávacího obsahu, který má být vlivem postupného provázení žáka jeho tempem značně individualizován. FIE ale ovlivňuje také formy a metody vedení výuky a hodnocení žáků: protože žáci potřebují mít prostor, bezpečí, možnost uplatnit vlastní tempo a čas na promýšlení zadání a elaboraci učiva, má učitel podle Kristýny volit spíše demokratické postupy a podporovat samostatnost žáků. S tím souvisí také organizační nárok učitele, aby měl možnost spojovat výuku do bloků se zrušenými přestávkami a dalšími umělými nástrahami přirozeného učení žáků, které jim staví organizace dne ve škole.

Druhou významnou linií, které se prolíná napříč jejími ST, je osobnost učitele a jeho *důvěryhodnost*. Učitel, který není pro žáky čitelný, transparentní (žák nezná cíle, pravidla ani následky naplnění cílů či porušení pravidel), nemá důvěru, není tedy vnímán jako ten, kdo může žáky vést a provázet při jejich učení.

Poslední prvek, který je velmi významnou součástí více ST této učitelky, je *trvalost efektu výchovy a vzdělávání* ve škole. Jedná se o náročný požadavek, který na sebe klade, a to protože si uvědomuje, že tím, co brání dlouhodobému naučení se souvislostí a operací ve škole je neustálý časový tlak. Učitelka si uvědomuje, že časový tlak způsobený učitelovou představou, že je nutno v omezeném čase stihnout projít určité úseky učiva, neplyne z potřeby podpořit efektivní žakovské učení, ale spíše z psané litery (učebnice, tematické plány, ŠVP). Ta je pro žáky, ale i pro učitele vnější a dál zvyšuje zátěž, kterou učitelé a žáci ve výuce pocítují.

Kristýna se se zátěží vyrovnává tak, že vědomě zařazuje jistý společný standard učiva a znalostí, který má být dosažen žáky. V ST učitelky je tento standard vyjádřen spojením „učit jen to podstatné“. Strukturu toho podstatného na konceptové úrovni určuje učitel, čímž získává prostor pro individuální podporu žáků a rozvíjení jejich potřeb a nadání. Postup si potom není potřeba vynucovat a vzdělávání realizované ve třídě může mít demokratické prvky, nemá tedy být převážně autoritativním vymáháním výkonů v konkrétním, často neadekvátním čase.

### *Jaká je míra obecnosti, de-kontextualizovanosti ST?*

ST učitelky Kristýny jsou kontextově ukotveny jen tehdy, vyžaduje-li si podle jejího úsudku určitý jev vysvětlení v příkladech a indikacích: tak to vidíme v tom, co vše má dle zkoumané učitelky charakterizovat výuku, aby byly poznatky žáků trvalé, aby žáci „nepapouškovali“, co jim říká učitel či učebnice. Takto shrnuje Kristýna charakteristiky takové výuky v ST „Základní principy výuky“:

- „výuka by měla probíhat ve skupině;
- měl by být čas na promýšlení zadání a řešení podle tempa žáků;
- důležité je, nezapomínat na prožitky žáka;
- umožnit žákovi zaujímat postoje;
- umožnit mu sdělovat ostatním stanovisko o tom, co se naučil či pochopil, když je sdělit chce;
- umožnit mu diskutovat;
- žáci by měli mít možnost část učiva si zpracovat svým tempem a svým postupem;
- je možno nechat část výuky vést žáky.“

Tento příklad z formulací „výkladových“ ST Kristýny jeví svou strukturovaností a úplností dojem ucelené učitelkové praktické teorie. ST je formulována dostatečně obecně, relativně úplně a bohatě. Takové výklady, ačkoliv formulované obecným jazykem a na základě uvádění příkladů, mají poměrně značný přesah nad jednotlivé dílčí situace výuky. Jsou obecného charakteru, nikoliv vázané na ojedinelé imprese a zážitky. ST učitelky Kristýny lze také hodnotit jako stabilní konstrukty, které nemají v určitých aspektech prvky adaptivity. Nezahrnují možnost, že věci se mohou stát také jinak, vyvinout se neočekávaně anebo že nenastane výhodná konstelace příznivých okolností. Jak by Kristýna uplatňovala své zásady ve škole, kde by vedení a tým učitelů nebyly těmto zásadám nakloněny?

ST učitelky Kristýny mají tedy spíše charakter *bohatých osobních schémat* daných praktickou reflexí poznatků a tím, jak si sama dokázala vydobýt prostor v zóně nejbystrotnějšího vlivu učitele: tedy ve třídě, sborovně a škole. Její ST patrně nejsou beze ztráty účinnosti přenositelné do nějaké jiné školy, jiného prostředí, kde nepůsobí silná pedagogická osobnost, jakou je právě Kristýna, a další významné podmínky se tam liší.



### Stručný závěr

ST Kristýny mají vysokou míru konsistence a vzájemné propojenosti mezi sebou a s realizovanou výukou. Její myšlení je stabilní, tedy žáci se v jejích hodinách zřejmě cítí v bezpečném, známém prostředí, vědí, co mohou očekávat, a to i v případě konfliktu nebo jiné nepříjemné situace. ST používají spíše obecný, metaforický jazyk, než jazyk vědy – je to vidět v tom, jak učitelka vysvětluje a ilustruje FIE: „učitel dotukává, učitel upozorňuje na různé pohledy, nediktuje pravdy, netlačí na pilu, učí se ptát, protože zeptat se je lepší, než nevědět...“

Většina z jejích ST má dohledatelné kořeny až v nejbližších obdobích jejího života, v dávném mládí anebo v silné inspiraci autoritou či pedagogicko-psychologickou teorií. ST a další výroky učitelky jsou možná i proto daleké více vázány na žáka, jeho zájem a učení, než na promyšlení cílů a vzdělávacího obsahu předmětu a jeho nosných principů. Výjimkou je princip demokracie, který silně prostupuje všemi ST a má tedy i jinou funkci než úzkou funkci cíle a obsahu výuky: spíše nabývá sebedefinující funkci: určuje, jakým učitelem daná učitelka je a jakou je osobností.

Další interpretace a závěry týkající se ST učitelky Kristýny budou formulovány v kapitole 4.2, která obsahuje analýzu a interpretaci výzkumných zjištění napříč případy ST ve výzkumu zapojených učitelek.

#### 4.2.2 Ředitelka školy s posláním (Monika)<sup>57</sup>

*U Moniky mi přijde stěžejní orientace občanské výchovy na to, připravit žáky na život. A podle mne nejen na život v tom smyslu, co je může potkat, ale hlavně a především na život, který oni aktuálně zažívají a z jakého prostředí vycházejí. To ovlivňuje jak didaktickou stránku jejich ST, jako například že hodně preferuje metody vlastní názor, slovní ping-pong a tak dále... ale tento výchozí princip významně ovlivňuje i výběr obsahu učiva.*

*Karla o Monice*

Následující část výsledkové kapitoly je prezentace ST učitelky Moniky. Analýza bude prezentována v souladu s kategoriálním systémem výzkumu (podkapitola 3.2.4): obrázek o jejích ST se bude skládat z analýzy jejich obsahu, struktury, funkce a kvality, provázanosti v interním mentálním a afektivním světě této zkušené učitelky. V závěru budeme ST učitelky analyzovat také s ohledem na profesní rozvoj zaznamenaný prostřednictvím biografického interview. V interpretačním závěru podkapitola naznačí určité příležitosti k seberozvoji této učitelky s ohledem na podmínky, které k takovému osobnímu a profesnímu rozvoji má a jaké plynou z jejího osobnostního charakteru.

57 Kapitola částečně vychází z časopisecké studie autora (Koubek, 2016b).

### *Jaká je verbalizovaná podoba ST učitelky na základě jejich dovození a dialogického konsenzu (komunikativní validace)?*

Schémata ST učitelky, jak byly zaznamenány v dialogickém konsenzu, jsou obsahem příloh 3.1-3.8 knihy. Bylo rekonstruováno celkem osm ST této učitelky. Převažujícím momentem, který byl dán také její dlouhou praxí etopedky ve výchovném zařízení pro mládež (Koubek, 2016b), je velká péče o aktuální život a potřeby žáků. Ty tvoří svorník ST, zejména těch, které více než jiné ovlivnily také realizovanou výuku zaznamenanou na videozáznam a komentovanou učitelkou v rámci tohoto výzkumu.

Daleko nejvíce účinná při řízení jednání a rozhodování učitelky byla ST obecně pedagogického charakteru, kterou Monika nazvala „Didaktické zásady“. Její účinky se v rámci shody s učitelkou projevíly v 57,5 % zaznamenaných situací a v příslušných stimulovaných výrocích. Učitelka tuto teorii komentovala takto:

Mezi moje didaktické zásady patří to, že výuka musí být o něčem, mít jasný obsah; důležitá je i volba úloh a jejich přiměřenost s ohledem na možnosti žáků. Výuka není bez interakce, učitel neučí jen pro sebe nebo pro jednoho žáka, musí znát všechny žáky, k čemuž pomáhá zejména vlastní zkušenost a empatie, prožívání situací se žáky. Potíže při interakci se žáky jsou jak na mé straně (krátká praxe), tak žáků. Snažím se obtíže kompenzovat otevřením učení pro každého žáka, což souvisí s přiměřenou náročností. Přesto často pocítuji obavy a velký respekt k téhle práci a k žákům.

Celkový charakter této učitelky zřetelný i z této ST je velmi niterný, hlubokými zkušenostmi a praxí daný vztah ke skupině žáků, které má na starosti, i k jedincům, členům této skupiny, třídy. Ukazuje se také, a dostaneme se k tomu níže v analytické části této kapitoly, že v takovýchto případech se složitě odlišuje funkce, kterou ST plní v rámci jejich interního systému. Terapeutická, psychologická a sociálně pedagogická praxe, kterou daná učitelka prožila, hranice mezi těmito kategoriemi ruší. Takže, co je na první pohled profesní odborné přesvědčení, ať již odvozené ze zkušenosti, nebo převzaté od odborné autority, plní zároveň funkci definování osoby.

Podobně je tomu u další ST, která je výrazně účinná, co se týká realizace výuky. Učitelka ji nazvala „Skupinová práce“ a její vliv byl identifikován ve 43 % výukových situací zaznamenaných ve výzkumu na video. Učitelka ji komentovala následujícími slovy:

Práce ve skupině, aby měla význam, probíhala, jak má, vyžaduje zejména to, že učitel zná třídu, chápe, že v různých situacích musí jednat přiměřeně, že není jen jedna Pravda a měl by umět předvídat, co se stane. Práce ve skupině je učení přirozené, jde o sdílení informací a o rozvíjení

vztahu k informacím i lidem. Děti se učí poznávat lidi a pracovat se vztahy. Vztah ve skupinové práci je angažovaný, jsou zaujati sebou navzájem, je důležité, kdo co říká, někdy se totiž můžou něco dozvědět i od někoho, s kým jinak žádný vztah nemám. Žáci se také v téhle přirozené interakci víc snaží ověřovat, co druhý říká.

Vidíme zřetelně, že ačkoliv se v případě skupinové formy práce běžně jedná zejména o nástroj dosažení didaktických cílů v konkrétním obsahovém kontextu a smyslu, zde ji učitelka jednoznačně chápe a přímo pojmenovává jako svou cestu k poznávání žáků, jako cestu k nim, a též jako nástroj sebepoznání žáků v angažovaném, na téma, tedy obsah zaměřeném vztahu. To je zřejmě opačné uvažování o skupinové práci, než jak ji chápe „běžný“ učitel, který za sebou nemá supervizní skupiny a terapie s mládeží.

ST, které jsou podobné, a také byly podobně účinné, co se týká řízení jednání učitelky v konkrétních situacích výuky (kolem 37 % situací), byly ST „Učení žáka“ a „Úlohy“. V úvodním interview byly také tyto ST výzkumníkem pochopeny jako jedna, která se týká předpokladů žáků učit se. Nicméně Monika tvrdila, že v daném případě se jedná o obecně i oborově didaktický princip řídící její rozhodování o tom, jaké úlohy zařadí do výuky. Komentář učitelky k ST „Úlohy“ byl následující:

U učebních úloh a metod práce je důležitá jejich pestrost, často je to tak, že úlohy by měly směřovat k vyjádření názoru dětí. Pestrosti dosahují zejména volbou tématu hodiny a úlohu do výuky, dále zařazováním metod kritického myšlení, růzností zařazovaných textů co do zaměření a obtížnosti, využívám pocity žáků, které střídám s pamětním učením. Vedu žáky k vyhledávání informací v textu, ale zejména k vyvozování závěrů a odvozování z textu.

ST spíše výčtového charakteru osvětluje, co vše vytváří pestrost úloh, jako základní princip přiměřenosti výuky. Pro dokreslení, proč je přiměřenost výuky pro danou učitelkou klíčová zařadíme nyní ještě její komentář ST „Předpoklady učení žáka“ s přibližně stejným efektem vůči jednání (ovlivnila 36,2 % výukových situací) jako měla ST „Úlohy“:

Předpoklady pro učení žáků jsou přiměřenost, která se dosahuje tak, že žáci mají dost času na řešení úlohy, nespěchá se na odpověď, mají možnost uspět. Také musí dostat možnost hovořit, zeptat se spolužáků nebo učitele, učitel jim ukáže věci typické pro probíranou látku a žáci mají mít šanci si to promyslet a prodiskutovat za svého pohledu. Učení žáků často brání nepřiměřenost, například trvání na staré literatuře, kterou nečtou již ani dospělí. Rovněž existují překážky na straně žáka, a to zejména plynoucí ze znevýhodňujícího rodinného prostředí, kde není zvykem si s dětmi hrát a vůbec mluvit s nimi, je tam nízká kultura řeči, chybí slovní zásoba. Žáci naopak ocení různost v učení, jak logické, tak pamětní, učení vedoucí k porozumění složitým souvislostem. Takové pestré učení je pak pro žáky atraktivní a je pro ně o něčem.

Učitelky Kristýna a Monika ukazují, že zázemí speciální pedagogiky obrací pozornost učitele k tomu, aby měl žák možnost uspět při práci nyní. Podporuje ale takový přístup rozšiřování možností žáků ze sociálně znevýhodňujícího prostředí v otevřeném světě jejich budoucnosti? Je to otázka, kterou si kladla při komentování těchto ST i pozvaná expertka na didaktiku společenských věd Karla. Teorie ukazuje, že kyvadlo soustředění na obsah, budoucnost žáků, která je otevřená a potřebu vyjít vstříc jejich momentálnímu stavu a vzdělávacím potřebám, je v případě Moniky nejspíše vychýleno právě tím druhým tedy kompenzačním směrem.

### *Jak zjištěné ST ovlivnily zaznamenané jednání učitelky ve třídě (na základě stimulovaného vybavování)*

Během výzkumu byly pořízeny dva videozáznamy vyučovacích hodin (8. a 15. června 2016). Jednalo se o výchovu k občanství v devátém ročníku se zaměřením na oblast člověk a právo. V první vyučovací hodině proběhla základní expozice právního systému s diskusí o justičních orgánech a jejich soustavě. Druhá vyučovací hodina se zaměřila na základní lidská práva. Žáci pracovali v malých skupinách s přímými prameny práva (s ústavním pořádkem ČR) postupy známými jako metody kritického myšlení. Na závěr si formulovali vlastní postuláty týkající se lidských práv.

Jak bylo naznačeno výše, také v případě Moniky byly analyzovány zejména ST, které ve velké míře ovlivnily zaznamenané jednání, a také ty, které je ovlivnily méně. Byly zaznamenány také ST, které se v jednání téměř neprojevíly. Přehled korespondence ST učitelky Moniky a jejího jednání ve výuce přináší tabulka 10.

Tabulka 10

#### *Míra shody mezi Moničiným jednáním zaznamenaným ve výuce a jejími ST*

| Kód ST učitelky                                   | Míra shody s jednáním (%) |
|---|---------------------------|
| Smysl Občanské výchovy                            | <b>14,84</b>              |
| Výuka Českého jazyka a literatury a Dějepisu      | <b>7,32</b>               |
| Předpoklady učení žáků                            | 36,22                     |
| Didaktické zásady                                 | <b>54,89</b>              |
| Úlohy   | <b>36,82</b>              |
| Skupinová práce                                   | 22,28                     |
| Metoda vlastní názor                              | 36,17                     |
| Metoda Pink-pong                                  | <b>42,64</b>              |
| Průměrná shoda ST a stimulovaně vybavených výroků | 31,71                     |

Shoda myšlení demonstrovaného ST a jednání učitelky zůstává tedy vysoká a nebylo zaznamenáno žádné jednání, které by nebylo nějak vysvětleno či dokonce řízeno několika subjektivními teoriemi, s výjimkou krátké expozice v hodině zaměřené na ústavní právo a ústavní pořádek, v níž dominovala prezentace učitelky. Této kvalitativní odchylce od ST a vlastního pojetí kvality výuky se bude věnovat podkapitola 4.2.2, interpretující vztah kvality ST učitelky a kvality zaznamenané výuky. Nyní následuje analýza strukturních vlastností zaznamenaných ST a jejich funkce.

### *Jaká je struktura ST učitelky a jaká je jejich převažující funkce (metodická, sebedefinující, afektivní)?*

Analýza struktury ST je prezentována v tabulce 11. Zobrazuje strukturní analýzu ST učitelky Moniky s využitím základních kategorií daných kategoriálním systémem výzkumu. Jedná se o počet vrstev ST a tím jejich pomyslnou vysvětlující hloubku, dále o celkový hrubý počet použitých konceptů a převažující charakter vztahů, které učitelka mezi nimi identifikovala. Tabulka ukazuje také to, na jaké převažující funkci ST se shodli výzkumník a zkoumaná osoba. Ta nakonec potvrdila výzkumníkovu domněnku, že chápe své metodické a obecně a oborově didaktické ST jako daleko více sebedefinující principy neoddělitelné od své osoby (srov. 4. sloupec tabulky 11).

Tabulka 11

#### *Popis struktury a převažující funkce ST učitelky Moniky*

| Kód ST učitelky                              | Počet vysvětlujících vrstev | Počet konceptů | Průměrný počet vysvětlujících konceptů na nižší úrovni | Převažující funkce (1-4) <sup>58</sup> |
|--|-----------------------------|----------------|--|--|
| Smysl Občanské výchovy                       | 4                           | 17             | 2,4  | 2 a 1                                  |
| Výuka Českého jazyka a literatury a Dějepisu | 2                           | 16             | 2,2  | 2                                      |
| Předpoklady učení žáků                       | 3                           | 21             | 3,5  | 2 a 3                                  |
| Didaktické zásady                            | 5                           | 20             | 2,8  | 3 a 1                                  |
| Úlohy  | 3                           | 10             | 3,7  | 2                                      |
| Skupinová práce                              | 2                           | 13             | 3,25   | 2 a 1                                  |
| Metoda vlastní názor                         | 3                           | 13             | 2,2  | 1 a 2                                  |
| Metoda Pink-pong                             | 5                           | 17             | 2,1  | 1 a 3                                  |

58 Podle Pajarese (1992, s. 318): (1) dotýkající se či spoluvytvářející identitu člověka; (2) hluboká přesvědčení převzatá od autority, odvozená z nějaké teorie nebo praktické znalosti pro daný subjekt významného vzoru; (3) získané osobní zkušenosti, vč. opakované; (4) méně internované názory, které nejsou natolik propojeny s ostatními a snadněji podléhají proměnám.

Komentář k tabulce:

Moničiny ST jsou členěny do max. 5 vrstev. ST mají velmi silný charakter výkladu osobní zkušenosti, nicméně učitelka sama je komentuje spíše jako niterní záležitosti, které ji definují. A takto jsou označeny na základě dialogického konsenzu také v této tabulce.

*Jak souvisejí ST učitelky s jejím profesním rozvojem (kdy vznikly, kdo je inspiroval, co podnítilo jejich vznik, případně proměny)?*

Monika uvádí v podstatě čtyři přímé zdroje svých ST, které jsou rozhodující pro její přemýšlení, rozhodování a jednání jak v pozici učitel, tak ředitele školy: svého dominantního otce, rodiče dětí, s jejichž výchovnými postupy se střetávala, když byla zaměstnána jako vychovatelka v rodinách, působení v k-centru a v diagnostickém ústavu pro mládež, kde potkala svůj hlavní profesní vzor, svého prvního ředitele. Následující osoby a skutečnosti nejvíce ovlivnily její ST; k osobám a skutečnostem s odpovídajícím komentářem učitelky připojíme také ST, které tímto způsobem vznikly (tabulka 12).

Přehled prozrazuje ještě více než kvantitativní analýza ST v předchozí části, proč Monika chápe své myšlení jako výrazně osobní, sebedefinující materii. Ona sama se nepovažuje za týmovou hráčku a byla od malička zvyklá se sama se sebou poměřovat a takto se hodnotit a činit závěry.

Nyní následuje analýza kvalit ST podle kategorií kategoriálního systému práce, zejména tedy v kontextu profesního rozvoje. Analýza zahrne také kontext příležitostí, které kvality představují pro její výuku a profesní rozvoj. Jaký potenciál vzhledem k profesnímu rozvoji učitelky představují.

Tabulka 12

## Jak vznikly ST učitelky v jejím životě, co a kdo ji inspiroval

| Událost či skutečnost   | Období                           | ST učitelky   |
|---|----------------------------------|---|
| Komentář učitelky   |                                  |   |
| Otec  | V dětství a mládí                | Vlastní názor<br>Slovní pink-pong<br>Didaktické zásady  |
| <p>... mě týral. Psychicky. Psychické týrání se dneska možná řeší, ale dříve se neřešilo. Můj tatínek byl velmi schopný, pracovitý a vzdělaný člověk; ... za nic nepochválená, orientace na výkon - já měla jednu dvojku na vysvědčení, jak to že máš jednu dvojku, kdo měl samý jedničky?!</p> <p>... a nesměla jsem chodit do vůbec žádných kroužků, což tedy bylo vysvětlováno tak, že všechny kroužky vedou komunisti, a to podporovat nebudem!</p> <p>Byl energický, úspěšný a oblíbený. Snad z toho něco mám dodnes i já... Dodnes se s ním ale nebvám, ani když se potkáme.</p>  |                                  |   |
| Rodiče dětí, o něž pečovala   | Od 11 let po celou vysokou školu | Úlohy<br>Vlastní názor<br>Smysl občanské výchovy<br>Český jazyk a dějepis                         |
| <p>... bylo mi jedenáct let a začala jsem sousedům hlídat malou holčičku dvouletou poměrně intenzivně, a to mě nasměrovalo na střední pedagogickou školu, kdy jsem se rozhodla, že budu učitelka v mateřské škole... mě to bavilo, měla jsem ty děti opravdu za své.</p> <p>Takže mě ovlivnili ti rodiče, kteří, dost často to byli muži, kteří nějak podnikali, nebo tak nějak, a to mě vždycky zajímalo, ale samozřejmě i ty maminky, a ty děti mě taky velmi ovlivnily.</p> <p>Naučila jsem se respektu k výchovným přístupům. Protože jsem byla zaměstnaná, tak jsem respektovala, co ti rodiče chtějí. I když jsem měla pocit, že to dítě nevychovávejí úplně dobře, jela jsem v jejich systému, ale samozřejmě jsem to nevydržela dlouho a šla jsem dál.</p> <p>Sпустu zajímavých lidí jsem tak poznala nablízko, umělců, výborných podnikatelů z té doby, a ti mě taky ovlivnili, protože v té době mě bavila ekonomika, bavili jsme se o penězích, jak to ukládají, proč to ukládají, a jak investují do lidí kolem sebe a do sebe...</p> <p>A zároveň jsem hlídala prostitutkám, který měly v té době obrovské boom práce. Bydlely třeba samostatně, nebo bydlely, jsem tam přijela a tam byly třeba 4 malé děti... prostě ryzi bida uprostřed peněz...</p>  |                                  |   |
| 90. léta 20. století; a k-centrum   | Od 17 let po dobu studia VŠ      | Didaktické zásady<br>Metoda vlastního názoru<br>Slovní pink-pong                                  |
| <p>Začali jsme chodit na praxe a začal se rozvíjet studentský život, hrozně moc času jsem proseděla v té hospodě, at' už to bylo plonkové, nebo tvůrčí... protože já jsem se ráda vyskytovala ve společnosti různých umělců, hudebníků, malířů, takže samozřejmě ty debaty filosofické. A vlastně v těch devadesátých letech, kdy jsem začala studovat vysokou školu, to připomínalo, jak se říkalo, šedesátá léta, vznikaly hudební kluby, rokové...</p> <p>A člověk se dostal blíž k těm drogám, a zároveň jsem, jak jsem takhle experimentovala jako člověk, tak zároveň jsem se začala seznamovat s prostředím K-centra: no a já jsem si tehdy říkala, že bych asi nechtěla pracovat s těmi mentálně postiženými, najednou jsem cítila, že je to na mě pomalý, tehdy jsem absolvovala dlouhodobou praxi ve škole, tehdy v pomocné; a mě to pomalé tempo, to, že jeden týden děti něco naučíte a po víkendu zase začnete znova, tak jsem zjistila, že tohle pro mě není, že potřebuji větší rychlost, větší spád, a větší pohyb v té práci.</p>  |                                  |   |
| Ředitel diagnostického ústavu, kde začala svou profesní dráhu   | Od 25 let až do roku 2013        | Didaktické zásady<br>Předpoklady k učení<br>Úlohy a jak se děti učí<br>Metoda slovního pink-pongu |
| <p>... Ten ředitel, ten byl výborný terapeut a velmi se nám věnoval jako tomu týmu. Mně jako nechválené dítě zaujalo moc, že on dokázal mezi řádky chvilít. A to bylo nesmírně motivační! Takže i já třeba poradu začnu, buď pochvalou všech, ale to je samozřejmě takový zavádějící, ale vždycky vypíchnu tedy ty, co chci, a pak samozřejmě poděkuju i ostatním... Když jsem tady začala, teď už na to nemám čas, tak jsem třeba v pátek večer tady napsala dopis na nástěnkou, a oni v pondělí přišli a četli tam, Františku, děkuji ti to, Moniko, díky, že...</p> <p>A on uměl výborně jednat s lidmi i konfliktní situace řešil dobře, a my jsme měli pořád chuť se s ním setkávat a radit, takže my jsme měli ty pedagogické rady a potom jsme si s ním udělali ještě vychovatelské porady. A potom od devíti do jedenácti jsme se radili, povidali si a řešili jsme ty týmové záležitosti, to tehdy ještě neexistovala supervize - tohle byla taková její předzvěst.</p> <p>Navíc já jsem vždycky vnímala, že mě naučil práci s dětmi. Ale dneska jako ředitelka vidím, že mě naučil pracovat i s týmem. Musela jsem si pro sebe srovnat, že tohle se nedělá recipročně, já na vás budu hodná a vy na mě taky, jednou za čas se stane, že do toho dítěte něco vložíte a ono se vám to vrátí, ale nemůžete to očekávat a musíte s tím pracovat: a co tam je gros ty práce je rozhovor s dítětem, z toho rozhovoru vytěžit co nejvíc a při tom mu dát maximální podporu, a když je to problémové dítě, tak mu zároveň tu podporu dát a zároveň se snažit ho dát do nějakých pravidel nebo do nějakého řádu.</p> |                                  |   |

### *Jaká je stabilita ST zaznamenaná v šestiměsíční spolupráci?*

Stabilita ST učitelky s ohledem na realizované a zaznamenané výukové jednotky je o asi jednu čtvrtinu menší než u učitelky Kristýny: ST úhrnem vysvětlují cca 30 % dění ve třídě, resp. jeho obrazu v hlavě učitelky ve výuce. Zejména didakticky orientované ST učitelky Moniky jako „Didaktické zásady“, „Skupinová práce“ apod. jsou silně zakotvené v dobré znalosti psychologie učení a dospívání a v praxi vedoucí výchovných skupin mládeže a výchovného ústavu pro mládež jsou naopak silně řídicími elementy jejího jednání ve výuce, jak potvrdily zaznamenané vyučovací hodiny (8. a 15. června 2016). V nich s jedinou výjimkou opravdu hrála rozhodující činnosti elaborace učiva na úrovni, kterou učitelka očekávala. V jedné z vyučovacích hodin byla ale zaznamenána výrazná odchylka v tom, že byla promítnuta prezentace stažená jako otevřený zdroj z jednoho ze vzdělávacích portálů a která byla zcela „odpojena“ od mentálního světa žáků a zóny jejich nejbližšího rozvoje; elaborace byla mimo jejich možnosti. Žáci měli v závěru této části vyučovací hodiny obsah jen písemně zaznamenat. Následně byli vyzváni k otázkám, které pochopitelně neměli.

Na počátku během interview bylo zaznamenáno celkem 10 ST učitelky Moniky a na základě dialogického konsenzu v části komunikativní validace případové studie bylo nakonec vybráno a zformulováno 8 ST. Z bezmála 200 v interview uvedených konceptů ve vztazích jich Monika využila k sestavení schémat 127, tedy 71 % všech formulovaných v rozhovoru. Jedná se o hodnoty o něco málo nižší než u učitelky Kristýny. Hodnoty jsou ovlivněny zejména velmi malou stabilitou a konsistencí ST, které se týkají vzdělávacích obsahu a cílů občanské výchovy.

### *Jaké je vzájemné propojení ST? Tvoří některé ucelenější struktury?*

Obsahy vzdělávání Výchovy k občanství a vzdělávací cíle, jak je chápe učitelka Monika, jsou od sebe daleko více vzdáleny, než je tomu u Kristýny. U obou sice cíle výchovy k občanství mají charakter mezipředmětové kompetence, ale u Kristýny daleko více soustředěné na poznání světa a to, aby žáci uspěli v proměnlivém světě. Zatímco Monika se soustředí téměř výhradně na individuální prospěch žáků nyní, v době, kdy jsou ve škole a v situaci, kdy pocházejí z méně funkčního a méně od vzdělání očekávajícího rodinného prostředí. Cíle a obsah výuky jako takové, lze propojit navzájem a odkázat se k Lewisovi (1990, cit. dle Pajarese, 1992, s. 320) s tím, že se jedná o ST významně mělčí, periferní. Podmínky, v nichž vznikaly, též nejsou optimální: jedná se v tomto smyslu o souběh dvou neadekvátních podmínek pro profesní učení: krátká doba učitelské praxe kombinaci s výkonem pozic



zástupkyně ředitelky a ředitelky školy, které ze své podstaty a náročnosti na čas a mentální kapacitu jedince dále snižovaly možnost intenzivní reflexe a učení se z vlastní praxe.

Na druhou stranu „didaktické“ ST, které učitelka považuje za součást své identity, které také vznikaly v průběhu dlouhých let v pozicích vychovatelky dětí, kontaktní osoby pro drogově závislé a ve výchovném ústavu, kde měla téměř vždy adekvátní podporu a podmínky reflektovat svou praxi, lze považovat za pevný, jasný a poměrně významně stabilní kognitivní a afektivní systém řídící její jednání. Obsahuje jasné zásady prospěšnosti učení pro děti nyní a v podmínkách obtížného rodinného zázemí. Učitelka zde ví, jak nastavit základní pravidla a hranice i jak utvářet prostředí a zařazovat úlohy, kde žáci mohou rozvíjet své myšlenky a konfrontovat je s ostatními.

### *Jaká je míra obecnosti, de-kontextualizovanosti ST?*

Předně je třeba uvést, že v rekonstruovaných ST se „vědecké pojmy“ vycházející z určité vědecké teorie (s velkým „T“) v podstatě neobjevují. Jedná se o jazyk velmi metaforický, Moničin výraz, „my máme takový názor“, označuje agregát názorů všech žáků třídy. Zatímco výchovu k občanství označuje za „cestu k lepšímu životu a k jeho změně“, dějepis a český jazyk a literaturu jako „nadstavbu dobrého života“. Těmito výroky označuje míru pragmatického potenciálu příslušného vzdělávacího obsahu: spíše nižšího u dějepisů a českého jazyka a literatury, vyššího pak u občanské výchovy, jak jej chápe tato učitelka.

U Moniky nacházíme zdaleka nejvíce pojmů či lépe výroků se stopami odborného jazyka v těch částech jejích ST, které se vztahují k explanaci žákova výkonu či chování, „učitel vychází vstříc *potřebám žáků*, využívá jejich *stylu komunikace*, například gesta a výrazy z facebooku.“ Komunikace ve třídě má být uvolněná, ale „*nezraňující* žádného žáka“. Práce ve skupině je velmi důležitá ve výuce, protože „žáci angažuje ve vztazích, tedy že je důležité nejen, co kdo říká, ale kdo a jak to říká“, skupinová práce je vysoce „*interaktivní*, umožňuje *posilovat vztah k lidem a věcem* a umožňuje předat velké množství různých informací, zejména o lidech a vztazích“.

Metaforické a *quasi odborné výrazy* a pojmy užívané touto učitelkou mají jasný odkaz na věcnou rovinu ve výuce a materializují a zobecňují tak různé aspekty výuky a její konkrétní fenomény. Hovoří-li učitelka o žácích, užívá tyto pojmy opakovaně a jednání v zaznamenané výuce neslo do velké míry stopy tohoto jejího poznání, těchto ST.

Moničiny ST jsou většinou kontextově ukotveny v její silné a zřejmě realitě odpovídající představě o myšlenkovém a sociálním horizontu žáků, kteří docházejí do školy, v níž působí. A dříve by se dala odvodit ze zkušeností s psychicky nestabilními, zdravotně znevýhodněnými dětmi z diagnostických ústavů. Jejich horizont je zobrazen v portrétu potřeb cílů občanské výchovy, který tento na obsah bohatý předmět redukuje na několik dílčích poznatků „základních věcí z občanské gramotnosti, které ovlivňují život lidí“:

- „chodit k volbám, a tak bojovat za lepší život;
- finanční gramotnost - zabránění předlužení;
- pracovní právo;
- zdraví, zejména co se týká zdravé stravy a nebezpečí stravy špatné: pečené maso, které se v romských rodinách hojně jí;
- pro naše žáky je velice důležitá sexuální výchova: v romských rodinách se o těchto věcech s dětmi vůbec nemluví!“

### *Stručný závěr*

ST zaměřené na obecně didaktické principy (a Monika je považuje též za sebedefinující) tvoří silné a konsistentní jádro jejího uvažování o školní, psychodidaktické transformaci, nicméně zde je významně přítomna sebereflexe učitelky, která si uvědomuje své limity poznávací a sebezkušenostní s touto prací a vyjadřuje k ní respekt, který chce projevovat ve velké otevřenosti myšlení a řešení žáků: „Potíže při interakci se žáky jsou jak na mé straně (krátká praxe), tak žáků. Snažím se obtíže kompenzovat otevřením učení pro každého žáka, což souvisí s přiměřenou náročností. Přesto často pocítuji obavy a velký respekt k téhle práci a k žákům.“ Jejich potenciál je velký: v případě, že bude učitelka mít i nadále sílu a schopnost oborově didaktické reflexe, jakou byla, i podle jejích slov, účast v tomto výzkumu, budou se i její oborově didaktické ST stávat více abstraktními, vysvětlujícími didaktické jevy občanské výchovy s širší skupinou žáků, než je romské komunita, která tvoří většinu žáků školy, kde působí.

Stejně jako u Kristýny můžeme i v případě ST Moniky konstatovat, že se jedná o poměrně silně vysvětlující, abstraktní konstrukty na úrovni *bohatých osobních schémat* daných praktickou reflexí poznatků a tím, jak si sama dokázala vydobýt prostor v zóně nejbytošnějšího vlivu učitele: tedy ve třídě, sborovně, škole, popř. v řídicích pozicích, které vykonávala. Také její ST nejsou patrně beze ztráty účinnosti přenositelné do nějaké jiné školy, jiného prostředí, kde nepůsobí silná pedagogická osobnost, jakou je právě Kristýna, a další významné podmínky se tam liší.

Využitelné by mohly být v případě, že by je využívali k vlastním praktickým reflexím učitelé se speciálně pedagogickým zaměřením funkčního studia, a to zejména pro začátečníky v poradenských a pomáhajících pozicích ve škole.

#### 4.2.3 Učitelka expertka v oblasti digitální vědy na návštěvě v roli „občankářky“ (Pavčina)<sup>59</sup>

*U Pavčiny mi přijde, že to její vymezení toho, jaký chce být občankář, je hodně zaměřeno na to, pomoci žákům ve vlastním seberozvoji a pochopení svých intra i interpersonálních oblastí. To samozřejmě souvisí i s tím, jak fungují také ve skupině, v kolektivu, ale to gros jejího působení je v tom samotném žákovi.*

*Karla o Pavčíně*

Když potvrdila zájem o účast ve výzkumu učitelka Pavčina, ihned výzkumníka upozornila, že až na roční působení na katedře sociologie Filosofické fakulty UK Praha nemá příliš formálního výcviku v sociohumanitních vědách. Následně došlo mezi zkoumanou učitelkou a výzkumníkem ke shodě, že její participace zajímavě obohatí výzkumný vzorek spíše humanitně vzdělaných učitelek. Navíc je názor výzkumníka a zkoumané učitelky na výuku, resp. na roli učitele v ní blízký: učitel má představovat vzor dospělé, zdravě rozvinuté osobnosti s komplexními zájmy a přehledem o světě. Setkání s takovou osobou je potom pro dítě v každém případě přínos.

Pavčina je učitelkou na základní škole i na vysoké škole. Její ST jsou tedy naplněny koncepty bližšími akademicky přesnému vyjadřování. V následující kapitole se jimi budeme zabývat hlouběji.

#### *Jaká je verbalizovaná podoba ST učitelky na základě jejich dovození a dialogického konsenzu (komunikativní validace)?*

Pavčina identifikovala v interview 19 informačních shluků, z nichž bylo v dialogickém konsenzu a při „hře“, jak aktivitu strukturování konceptů nazývala, rekonstruováno a okomentováno celkem 10 ST týkajících se toho, jaké cíle a obsahy jsou v tomto předmětu nejdůležitější a jak může učitel účinně pomáhat žákům těchto cílů dosahovat. V následujícím textu jsou blíže představeny tři ST. První z nich se týká právě cílů občanské výchovy, druhá vhodných postupů, jimiž žákům může učitel napomoci je dosahovat, a třetí je něčím, co by bylo možno označit

59 Kapitola částečně vychází z časopisecké studie autora (Koubek, 2018).

učitelským krédem: „Dobrý učitel si dává pozor na...“. Právě tato ST se projevila v bezmála polovině stimulovaně vybavených výroků učitelky<sup>60</sup>. Učitelka komentovala tuto svou ST takto:

Učitel má být hlavně maximálně transparentní: žáci jej mají prokouknuté ho za deset minut a pak se s tím celostním obrazem dost těžko hne, buď ho přijmou, nebo ne... Má tedy pracovat i sám se sebou, je to důležité! Protože nic než svou osobnost a svou pověst na žáky nemá.

Pověst či reputace se skládá z toho, že je odborník na to, co vyučuje, a pak je přirozená autorita, což se buduje soustavně a dá se to rychle pokazit. Hlavní je, neprosazovat se silou, dát žákům prostor a jasnou, adekvátní zpětnou vazbu. Neměnit to. A pokud to vyjde, zůstat sám sebou, ať se žáci orientují.

Učitelské krédo, které svědčí o vysoké *self-efficacy*, tedy o posilněné vlastní vnímané účinnosti (zdatnosti), doporučuje učiteli pečovat o svou osobnost, potažmo o pověst transparentního učitele, který utváří bezpečné prostředí, kde nastávají neočekávané situace. Učitelské krédo Pavlíny je tak velmi spřízněné s tím, jak osobnost učitele vnímají ostatní učitelky, které se výzkumu zúčastnily. Odlišná je ale centralita této ST a její dominance ve stimulovaně vybavených výrocích.

Podle svého názvu „obecně didaktická“ ST „Učitel pomáhá žákům“, která se též projevila v stimulovaně vybavených výrocích, se projevila výrazně slaběji, a to v 30 % z nich. Jedná se v podstatě o vymezení role učitele, a to vymezení jak pozitivní, proč a jak žákům pomáhá, tak negativní, tedy s čím pomáhat nemá a proč. Je to typicky výkladová ST postavená na osobní zkušenosti učitelky. Její komentář této ST je takovýto:

S hodnocením těsně souvisí pomoc žákovi, který ji potřebuje. Platí, že se může mýlit, učitel „nevykládá svátosti“, není vševědoucí. Co je pro děti nejcennější, jsou ale jeho zkušenosti s jevy ve vyučování i s reálným obrazem vzdělávacího obsahu, to dětem musí otevírat. Co učitel nemá? Není mentor, psycholog, neumí to, nemá nástroje, většinou ne. A není rodič, takže nemá právo zasahovat do osobních věcí a rodinných souvislostí, na to je ve škole systém. Co ale má, vytvářet bezpečné prostředí pro učení a zvyšovat důvěru, že to s žáky myslí dobře a co vlastně po nich chce.

Při následné diskusi o této ST jsme dospěli k závěru, že doplňuje výše uvedené učitelčino profesní krédo daleko spíše, než že se jedná o skript, předpis, jak se chovat, aby se žáci cítili dobře a vnímali učitelovu podporu svého učení jako efektivní.

Poslední ST, která se projevila výrazněji (ve 25 % stimulovaně vybavených výroků) v zaznamenané výuce, je ST „Cíle občanské výchovy“. Když se čtenář nyní zaměří na tuto ST, nenalezne v ní žádný specifický obsah vzdělávacího oboru *Výchova*

60 Byly zaznamenány tři vyučovací hodiny (2. a 8. 6. 2018): dvě vyučovací hodiny občanské výchovy a jedna Informatiky a ICT.

*k občanství.* Jedná se daleko více o skript pro třídního učitele, že je důležité připravit vyučovací hodiny občanské výchovy tak, aby rozvíjely potenciál, nikoliv jaké cíle a obsahy jsou pro občanskou výchovu prioritou a kterými výukovými postupy lze napomoci žákům těchto výsledků učení dosahovat. Učitelka komentovala ST takto:

Základní cíl výchovy k občanství je podle mě, a já jsem to měla jako třídní učitel, ten předmět, je dostat žáky do komunikace. Je to pro jejich dobro i pro toho třídního učitele. Celkově se otevřená komunikace proměňuje v důvěru mezi učitelem a žákem, hlavně tím třídním učitelem.

Druhým hlavním cílem je obecně rozvoj toho člověka. Proto zařazuji situace blízké životu, praktickému, tomu, který je čeká. Aby to ale bylo přínosné a praktické, dbám na zpětnou vazbu, v té komunikaci, takže umožňuji vnitřní zpětnou vazbu žáků, protože si z toho každý vezme to své, každé to dítě je jiné.

Když jsme diskutovali o této ST, Pavlína byla přesvědčena, že účelem a smyslem občanské výchovy je ve škole právě to, aby žáci v otevřené komunikaci poznali sebe a mohli se dál rozvíjet ku prospěchu svému a své budoucnosti. Když byla položena otázka na vzdělávací obsah jako takový, jevil se Pavlíně jako zcela zřejmý, takže nebylo třeba dodávat více než: „ten mám přeci předepsaný v ŠVP“.

Ostatní ST týkající se zejména psychodidaktické transformace, tedy učitelských záměrů, jak naučit žáky, aby naplnili pojmenované cíle, se v zaznamenané výuce neprojeví ve více než 15 % stimulovaně vybavených výroků s výjimkou ST „Co když učitel něco nevyjde“, která je příbuzná s výše uvedeným učitelským krédem učitelky Pavlíny. Přehled všech ST učitelky i s jejich schematickými zobrazeními nalezne čtenář v závěru knihy jako přílohy 4.1-4.10.

### *Jak zjištěné ST ovlivnily zaznamenané jednání učitelky ve třídě (na základě stimulovaného vybavování)*

V průběhu výzkumu byly na video zaznamenány tři vyučovací hodiny: dvouhodinová výchovy k občanství v 8. ročníku na téma rizikové globální jevy, terorismus proběhla 2. června 2018 a Informatika a ICT proběhla 8. června 2018; jednalo se převážně o fixační vyučovací hodinu týkající se ovládní počítače, konkrétně klávesových zkratk a dalších usnadnění ovládní počítače. První vyučovací hodina byla zejména diskusí o aktuálním dění a společném vyvození hranic terorismu a jeho globálních dopadů; vyučovací hodina vyústila v samostatnou analýzu zdrojů týkajících se terorismu, kterou měli žáci zpracovat za domácí úkol. Druhá měla charakter frontální soutěže - žáci sbírali body podle jim předem známého systému a měli šanci získat „známky za aktivitu“.

Jak bylo naznačeno výše, ovlivnění výuky ST bylo zaznamenáno v daleko menší míře než v předchozích případech – dokonce asi jen v poloviční míře. Výuka, která byla zaznamenána, byla v podstatě standardním uspořádáním třídy s frontální diskusí a silným učitelským držením moci v podobě bezpečné, preventivní a přehledné: s udělováním známek za aktivitu; takováto soutěžní forma byla žáky oceňována a přenesla se i do přestávky (srov. u Šedové, Švairička a Šalamounové, 2012, s. 233–236 a s. 239–243). Přehled korespondence ST učitelky Pavlínky a jejího jednání ve výuce přináší následující tabulka 13.

Tabulka 13

*Míra shody mezi Pavlíniným jednáním zaznamenaným ve výuce a jejími ST*

| Kód ST učitelky                                   | Míra shody s jednáním (%) |
|---|---------------------------|
| Cíle výchovy k občanství                          | 25,98                     |
| Vzdělávací obsahy                                 | 10,68                     |
| Skupinové formy                                   | 0,71                      |
| Didaktická hra                                    | 0,00                      |
| Utváření znalostí žáka                            | 15,30                     |
| Vyhodnocování dosažení cílů                       | 13,17                     |
| Učitel pomáhá žákům                               | 30,60                     |
| Když žáci nekomunikují                            | 12,46                     |
| Dobrý učitel si dává pozor na...                  | 40,93                     |
| Co když učitelé něco nevyjde                      | 21,00                     |
| Průměrná shoda ST a stimulované vybavených výroků | 16,65                     |

Učitelčiny ST tedy ovlivnily jednání v zaznamenaných hodinách výrazně méně než v předchozích případech. Učitelka to vysvětlovala specifickým časem ke konci roku, v němž si žáci chtějí zejména vylepšovat známky a usilují o pozornost aktivitou v diskusích a soutěžních formách. Výuka v předchozích případech však byla zaznamenána též v červnu. Důvody, proč tak výzkumník činil, můžeme hledat v závěru Porubského případové studie učitelky slovenského jazyka (2007, s. 132). Porubský u zkušené učitelky zjistil, že didakticky podnětější postupy jsou zařazovány až koncem školního roku v období, kdy již není taková míra tlaku plynoucího z učebních osnov.

Následující podkapitoly přinášejí prezentaci výsledků strukturní analýzy Pavlíniných ST a jejich vzájemné souvislosti a kvalit podle kategoriálního systému výzkumu.

### *Jaká je struktura ST učitelky a jaká je jejich převažující funkce (metodická, sebedefinující, afektivní)?*

Tabulka 14 shrnuje, jak lze popsat formální stránku ST učitelky Pavlíny podle kategoriálního systému výzkumu. Jedná se o počet vrstev ST a tím jejich pomyslnou vysvětlující hloubku, dále o celkový hrubý počet použitých konceptů a převažující charakter vztahů. Tabulka ukazuje také to, na jaké převažující funkci ST se shodli výzkumník a zkoumaná osoba (sloupec 4 tabulky). Ukazuje se, že Pavlíniny ST jsou z velké části dány vlastní zkušeností anebo odvozeny z pedagogické teorie. Nalézají se ale mezi nimi jedna ST, kterou učitelka jmenuje jako sebedefinující, „Dobrý učitel si dává pozor na...“

Tabulka 14

#### *Popis struktury a převažující funkce ST učitelky Pavlíny*

| Kód ST učitelky                  | Počet vysvětlujících vrstev | Počet konceptů | Průměrný počet vysvětlujících konceptů na nižší úrovni | Převažující funkce (1-4) <sup>61</sup> |
|----------------------------------|-----------------------------|----------------|--|--|
| Cíle výchovy k občanství         | 4                           | 11             | 1,3  | 3                                      |
| Vzdělávací obsahy                | 4                           | 12             | 2,4  | 3                                      |
| Skupinové formy                  | 3                           | 9              | 1,8  | 3 a 2                                  |
| Didaktická hra                   | 2                           | 10             | 3,7  | 3                                      |
| Utváření znalostí žáka           | 3                           | 9              | 1,7  | 3                                      |
| Vyhodnocování dosažení cílů      | 2                           | 9              | 3,0  | 3                                      |
| Učitel pomáhá žákům              | 2                           | 9              | 3,0  | 3                                      |
| Když žáci nekomunikují           | 1                           | 3              | 3,0  | 3                                      |
| Dobrý učitel si dává pozor na... | 2                           | 8              | 1,8  | 3 a 1                                  |
| Co když učitelé něco nevyjde     | 3                           | 9              | 2,2  | 3 a 1                                  |

#### Komentář k tabulce:

Pavlíniny ST jsou členěny 1 až 4 vrstev. ST mají mimořádně silný charakter výkladu osobní zkušenosti s jasně danými konturami, podmínkami pro realizaci a pojaté ve výrazné stručnosti (například oproti množství teorií a konceptů, o nichž Pavlína hovořila v úvodním interview). Co se týká jejich funkce, jedná se o zvnitřnělé zkušenosti, kterých se učitelka drží. Didakticky více založeným ST „Skupinové formy“

61 Podle Pajarese (1992, s. 318): (1) dotýkající se či spoluvytvářející identitu člověka; (2) hluboká přesvědčení převzatá od autority, odvozená z nějaké teorie nebo praktické znalosti pro daný subjekt významného vzoru; (3) získané osobní zkušenosti, vč. opakované; (4) méně internované názory, které nejsou natolik propojeny s ostatními a snadněji podléhají proměnám

a „Didaktická hra“ připisuje částečně původ také v obecně didaktické teorii; tyto ST vznikly jako reflexe projektů, kterých se učitelka účastnila a tyto projekty měly zázemí v pedagogické teorii a didaktice vzdělávacího oboru.

ST učitelky Pavlína jsou velmi často schémata vzniklá reflexí učitelské praxe. V následující podkapitole bude nahlédnut právě vztah jejich ST a profesního rozvoje. Analýza uvedených souvislostí rekonstruovaných ST byla provedena výzkumníkem a verifikována v dialogickém konsenzu se zkoumanou učitelkou.

*Jak souvisejí ST učitelky s jejím profesním rozvojem (kdy vznikly, kdo je inspiroval, co podnítilo jejich vznik, případně proměny)?*

Pavlína v nestrukturovaném životopisném rozhovoru v úvodu výzkumu uvedla v podstatě jen dvě výraznější inspirační setkání a jednu situaci: maminka, její kolegyně občankářky ze školy a její sportovní kariéra v mládí. Většinu toho, co ve třídě dělá, odůvodňuje, jak sama sděluje v diskusi o funkcích ST, jako výsledek své soustavné reflexe zkušenosti. Následující tabulka 15 prezentuje uvedené osoby-vzory a další inspirativní skutečnosti v kontextu ST učitelky Pavlína i s jejím autentickým komentářem.

Učitelka Pavlína je silně přesvědčena, že vedle *informálního učení* v příznivých okolnostech, jakými byly výpomoc mamince-učitelce anebo vedení sportovního oddílu, nejvíce její pedagogické myšlení, její ST, které tvoří kognitivní a afektivní základy pro jednání, sytily a sytí její zkušenosti z realizace výuky a její soustavné reflexe. Pavlína je energická učitelka, která se v této pracovní činnosti „našla“, a proto, jak uvádí, ji neustále baví se z vlastní praxe a výsledků poučovat a dále se zlepšovat.

Co se týká ovlivnění konkrétními skutečnostmi a osobami, takové nebylo ve výzkumu identifikováno. Učitelka ale uvedla, že sdílí kabinet s kolegyní, která má aprobaci na občanskou výchovu. Mimo vlastní matku ale Pavlína neuvedla žádný silný odborný nebo profesní vzor. Je sama expertkou na informační technologie didaktiku ICT (Ph.D.) Její znalosti a odborné zkušenosti se však v ST, i podle rozhovorů výzkumníka a zkoumané, až na určité drobné výjimky týkající se ST „Skupinové formy“ a „Didaktická hra“ neprojevíly.



Tabulka 15

## Jak vznikly ST učitelky v jejím životě, co a kdo ji inspiroval

| Událost či skutečnost   | Období                      | ST učitelky  |
|---|-----------------------------|--|
| Komentář učitelky   |                             |  |
| matka   | V dětství a mládí           | ST přiřadit nelze, „typy chování k dětem, takové ty první reakce, co má učitel, když přijde do třídy, co ho vytočí a tak dále“   |
| <p>No já si myslím, že jako učitele mě rozhodně ovlivnila moje mamka, která je učitel na prvním stupni a na které se vůbec nepodepisuje to učitelské povolání. To znamená, že ona i když je zrovna už třicet let v praxi, netrpí vůbec syndromem vyhoření, má ráda děti, moc ráda s nimi pracuje. Ta ovlivnila některé i typy chování k dětem: ty první reakce, co má učitel, když přijde do třídy, co ho vytočí a tak dále.</p> <p>Tak to mám za sebou, jak jsem to znala z těch různých hodin, kdy jsem tam s ní byla, nebo z různých představení, jak jsem na ně s ní chodila a s dětma jejíma, z dozorů na školních akcích a výletů... takže si myslím, že hodně z toho chování, toho prvotního, co jsem potřebovala pro učitelskou profesi, jsem pochytila od ní. Z těch dřívějších dob, ani ne z působení na vysoké škole a ani ne z nějaké součinnosti s dětmi v nějaké mimoškolní aktivitě.</p> <p>To, že jsem se potom zabývala jiným směrem a dělala jsem jiné věci, to jo, ale tolik mě to neovlivnilo, ale tohleto byl ten první člověk.</p>  |                             |  |
| Kolegyně občankářka ze školy, kde Pavlína působí  | Od roku 2006                | Skupinové formy<br>Didaktická hra<br>Vzdělávací obsahy<br>Cíle výchovy k občanství   |
| <p>Ta výuka, když vlastně probíhala poprvé, tak jsem chodila velice často za kolegyní, která výchovu k občanství měla vystudovanou, s kterou jsem se domlouvala, co a jakým způsobem, co lze oproti těm technickým předmětům, které já vlastně učím, které mám v aprobaci, využít za další metody, co třeba při počítačích nebo matematice nemohu dělat; nebo ne, že bych nemohla dělat, ale v komunikaci mezi žáky, že je výhodnější ta výchova k občanství.</p> <p>Tak jsem se dostala k nějakým metodám, takové rádobý kooperativní činnosti nebo skupinové práce třeba dlouhodobější, což při matematice moc dělat nemůžete. A zároveň že tady v tom předmětu nebo v téhle oblasti jsou úplně jiné zájmy, jiné kompetence, které by ti žáci měli získat, oproti té matematice nebo digitální gramotnosti nebo obecně tady v těch oblastech nebo předmětech.</p>   |                             |  |
| Sport aktivní a jako trenérka   | V mládí a rané dospělosti   | Dobry učitel si dává pozor na...<br>Co když žáci nekomunikují  |
| <p>Mě ovlivnil prostě život (směje se), ale kdybych měla ještě něco vypíchnout, já myslím, že do určité míry, že to nebude jeden člověk, ale že... Já jsem se, ač na to teď nevypadám, v mládí věnovala aktivně sportu, a ten sport ve mně vybudoval takové nějaké jakoby věci typu, že se něco musí udělat, má udělat něco, aby člověk viděl další perspektivu, takže nějaký cíl si stanovovat a jít za ním. Anebo naopak vědět, že se něco dá odložit a tak a takovou tu, jak se tomu říká? Asi něco jako time management, spíš. Prioritizace, něco takového... A taky vlastně na druhou stranu hodně samostatnosti.</p> <p>A tím, že jsem měla vlastně i potom měla nějakou i skupinu dětí, kterou jsem vedla částečně, tak i tohle teda. To, že se o ně v uvozovkách staráte nějakým jiným způsobem a nemáte takový ten strach. Tedy máte strach, samozřejmě, strach těch učitelů někam vyjít s těmi dětmi, ale zároveň si představujete, co se může stát a dokážete třeba částečně odhadnout ta rizika, protože jste už hodně zažil s dětmi i mimo barák. Takže si myslím, že to byl ten sport. Že by to ale byla nějaká konkrétní osoba, to si asi nemyslím, spíš jako tohle odvětví.</p>   |                             |  |
| Vlastní reflexe praxe a zkušenosti  | Od roku 2006 do současnosti | Cíle výchovy k občanství<br>Vzdělávací obsahy<br>Skupinové formy<br>Didaktická hra<br>Utváření znalostí žáka<br>Vyhodnocování dosažení cílů<br>Učitel pomáhá žákům<br>Když žáci nekomunikují<br>Dobry učitel si dává pozor na...<br>Co když učitelé něco nevyjde |
| <p>To, co jsem znala z dětství od maminky, pak bylo možno využít, když byla potřeba. A ta přišla. Katedru informačních technologií (PeDF UK, pozn. autor) občas osloví nějaký ředitel a v tu dobu se stalo, že fakultu, respektive katedru informačních technologií oslovil pan ředitel základní školy, na které jsem dnes, a tak jsem se dostala k té výuce samotné. Já jsem předpokládala, že vlastně nikdy učít nepůjdu, chtěla jsem se věnovat trošku jiným věcem, ale tak se to stalo a mě to začalo strašně bavit (zdůraznila Pavlína).</p> <p>Už proto, že to bylo děsně interaktivní a že každý z těch dní byl zcela jiný, já nikdy nechtěla 12 hodin v kanclu programovat, a tohle bylo ono! To znamená, i když je nějaká pevná pracovní doba, takže ale když ten den začne, i když začne pokaždé zvoněním, do všech těch interakcí, do kterých se člověk ve třídě dostává, tak je to pokaždé jiné, což třeba mě na tom učení strašně baví. I když já vykládám nějakou látku, vykládám ji už mnohokrát za sebou, někdy třeba i vicrát v jednom týdnu, tak se mi to nikdy nepovede stejně, a to jak z důvodu složení třídy, tak z toho, že mi to prostě nejde, že pokaždé je tam nějaký nápad, kdy vidím na té interakci žáků, že se to zvrhne nějakým jiným směrem.</p> <p>Takže to mě na tom začalo strašně bavit a potom jsem už byla přesvědčena, že chci učít Právo pro ty individuality, se kterými se člověk setkává, a může vlastně pracovat s růzností, která se u těch dětí vyskytuje, a i s tím, že tam vidí, že ani ti žáci to nemají lehké, a vidí to v těch různých situacích, do kterých se dostává.</p> |                             |  |

### *Jaká je stabilita ST zaznamenaná v šestiměsíční spolupráci?*

Stabilita ST učitelky Pavlína s ohledem na realizované a zaznamenané výukové jednotky je méně než poloviční, než u předcházejících případů. Protože učitelka zdůrazňovala a její CV napovídalo, že se jedná o expertku na informatické předměty a ICT, zaznamenali jsme a komentovali také hodinu věnovanou těmto vzdělávacím obsahům, nicméně soulad se ST učitelky nebyl ani v tomto případě výrazný; úhrnem činil u všech ST průměrných 16 % vysvětlení jednotlivých stimulovaně vybavených výroků. Jen dvě ze ST učitelky vysvětlovaly alespoň 30 % těchto výroků.

Na počátku během úvodního polostrukturovaného interview zaměřeného na cíle, obsahy občanské výchovy a strategie učitele, jak žákům napomáhat těmto cílům dosahovat, učitelka verbalizovala celkem 19 ST. Na základě následného dialogického konsenzu v části komunikativní validace případové studie (hra s kartami, jak to nazvala učitelka) bylo nakonec vybráno a zformulováno 10 ST. Ze 184 v interview uvedených konceptů ve vztazích jich Pavlína využila k sestavení schémat 89, tedy 48,1 % všech formulovaných v rozhovoru. Jedná se o hodnoty významně nižší než v předešlých případech. Hodnoty jsou ovlivněny zejména velmi malou stabilitou a konsistencí ST, které se týkají vzdělávacího obsahu občanské výchovy a způsobů její realizace.

Rozpor identifikovaný mezi ST a zaznamenanou výukou učitelka vysvětlila tím, že byla zaznamenaná výuka ve specifických podmínkách konce školního roku, kdy mají pole učitelky žáci školy, značně orientovaní na osobní výkon a výsledky v podobě známek, snahu vylepšit si vzdělávací průměr a známku na vysvědčení. Tento jev souvisí daleko více než s učitelčinými ST s kulturou školy, která je zaměřena na výkon a jeho měření. Jev bude předmětem analýzy a diskuse v kapitole 4.2.

### *Jaké je vzájemné propojení ST? Tvoří některé ucelenější struktury?*

ST učitelky Pavlína tvoří stejně jako u předešlých případů zkušených učitelek, v určitém ohledu expertek, souvislý systém ST koncentrovaných kolem dvou konceptů: účinná podpora žákům a učitel-osobnost. Účinná podpora žákům vede cestou jejich „dostání do komunikace“. Bez otevřené komunikace, které nejeví vnitřní překážky ve strachu žáka ať už z čehokoliv, nemohou žáci poznat sebe, své možnosti a zájmy, ale také různost ostatních a příležitosti, které z ní plynou. Učitelka se proto soustředí na pomoc každému žákovi a snaží se (podle ST) nabízet jim dostatek příležitostí k bezpečné komunikaci ve skupinách při řešení dlouhodobých projektů apod. Potud pohled ST. Ze zaznamenané výuky je spíše patrné, že mají žáci množství příležitostí zasoutěžit si na výkon a získat tak velkou řadu rychlé, intenzivní

a účinné zpětné vazby, která je tvořena známkami, které nesou v této škole jednoznačně sociální, nikoliv individuální informaci. A žáci toto učitelce doslova „zobou z ruky“ (Šedová, Švaříček, & Šalamounová, 2012, s. 239–243).

Druhým centrálním konceptem, který propojuje většinu ST této učitelky, je *dobrý učitel, učitel osobnost*. Tomu, aby se jím učitel stával, má věnovat velkou část své energie v přípravě a reflexi výuky. Má se učit ze svých chyb a nezdarů a vylepšovat své dovednosti, aby byly otevřené různosti, adaptivní, aby mu umožňovaly efektivní jednání v různě disponovaných žákovských kolektivech a odlišných *kontextech* i *kontextech*. Žáci (podle její ST) „prokouknou“ učitele, jeho záměry a sebejistotu či nejistoty „za deset minut“. Takto rychle utvořenou pověst učitel následně jen s obtížemi a velkým úsilím mění, i když má snahu. Žáci jdou do třídy s tím, že velmi dobře vědí, co tam nastane. A když tam nastane bezpečné prostředí s jasnými pravidly, jsou spokojenější, než když očekávají zmatek.<sup>62</sup>

Právě i v souvislosti se silnými ústředními koncepty, které odpovídají obecně didaktickému poznání, u Pavlína zazní, jak malý důraz věnuje promýšlení vzdělávacího obsahu a cílů školní občanské výchovy, které se jako třídní učitelka bude podle praxe na škole, kde působí, i nadále aktivně věnovat.

### *Jaká je míra obecnosti, de-kontextualizovanosti ST?*

Pavlína je vedle své praxe učitelky v základním vzdělávání také oborovou didaktikou na vysoké škole. Její ST mají ale formu stručného výčtu podmínek dobré výuky a toho, co je dobré působení učitele. Jsou vesměs *odvozeny primárně z praktických zkušeností* učitelky. Mají tedy ten obtížně narušitelný charakter „já to vím, zažil jsem to“, o němž píše Pajares (1992) jako o velké překážce při snahách o ovlivňování ST učitelů s delší praxí. Učitelka je považuje za obecné principy či pravidla, skripty, které by bylo možno využít například při podpoře začínajících učitelů, nikoliv však pro vysvětlení výukových jevů, ale jako ilustraci zkušenosti jedné učitelky. Jsou to dle Korthagena et al. (2011) učitelská schémata s poměrně širokou platností, která ale nemohou zcela přesvědčivě vysvětlovat edukační jevy v jejich obecnosti, protože odrážejí příliš úzké, osobní hledisko, dané sice rozsáhlou, ale v omezeném prostředí realizovanou a jen individuálně reflektovanou praktickou osobní zkušeností.

62 Srov. k tomu výzkumy Dana a jeho týmu (Dann et al., 1987; 1999; Dann & Humpert, 2002) anebo výzkum týmu Kláry Šedové, kteří se efektivitě, resp. účelnosti učitelova jednání ve výukových situacích věnují v současném českém kontextu (např. Šalamounová, Šedová, Sedláček, & Švaříček, 2017).

Tomu odpovídá také jazyk konceptů i komentářů učitelky. Ten je osobní, výrazně metaforický, často mluvniho charakteru. Jaké tedy jsou zásady, jak utvářet dobré podmínky pro edukaci žáků ve školní třídě podle ST Pavlíny? Následující výčet dobře ilustruje, jak osobní a jedinečný je jazyk, podání i obsah její ST, která vymezuje charakteristiky dobrého učitele:

- „umí to se žáky;
- je celistvá osobnost;
- je odborník v oblasti, kterou učí;
- je autorita;
- nevybudovává si autoritu strachem;
- má projevit své charisma;
- žáci jej buďto přijmou, anebo zruší během deseti minut“.

Je zřejmé, že se jedná o metaforicky vyjádřené, široké a hluboké přesvědčení plynoucí z charakteru osobnosti a z reflektované praxe učitelky. Podobným jazykem a stylem se vyznačují také další ST. Jsou to vlastně jednoduché seznamy nezpochybnitelných fakt; což je dobře patrné ze ST „Učitel pomáhá žákům“. Ta nemůže plnit funkci „teorie“, jak upozorňovali i recenzenti případové studie (Koubek, 2018). Není ani tak schématem nějaké potenciálně účinné myšlenky, která by něco ve výuce vysvětlovala či predikovala, co se stane. Jedná se o výčet dílčích, více či méně souvisejících charakteristik učitele, které učitelka doporučuje následovat: „učitel nevykládá ‚svátosti‘, je také jen člověk, má zkušenosti, buduje důvěru, není ale ani rodič, ani psycholog.“

### *Stručný závěr*

Z analýz ST lze usuzovat, že se v Případě jedná o učitelku, jejími slovy, se silným charismatem, která má reflexí praxe vytvořený mentální a afektivní základ, systém ST, který je značně obecný a nemá potenciál vysvětlovat jevy ve třídě. Daleko spíše se jedná o soubor pouček, skriptů a pravidel, která učitelka na základě svých zkušeností ostatním učitelům doporučuje jako inspirace k promýšlení a následování.

Přesto v nich lze vnímat dva vystupující ústřední koncepty: představu dobrého učitele a efektivního působení na žáky, které jsou pozoruhodné a odpovídají aktuální pedagogické teorii.

#### 4.2.4 Imprese a rodící se subjektivní teorie učitelky novicky (Julie)<sup>63</sup>

*Julie odpovídá tomu, co rozumíme pod pojmem začínající občankářka. A to souvisí s tím, že v jejích ST vnímám zatím hodně nejistoty, jestli to dělá správně, která je umocněna tím, že nemá ten obor vystudovaný, a i třeba tím, že některé věci zkouší, prozatím, a ještě neví, jestli budou fungovat.*

*Karla o Julii*

Julie je začínající učitelkou v základní škole, k níž má velmi blízký vztah, protože ji absolvovala. Jedná se o velkou předměstskou základní školu na okraji periferní městské části hlavního města s potenciálem růstu populace. Škola sídlí ve starší budově, která je v zadních traktech rozšiřována, aby bylo možno vzdělávací službu poskytovat rostoucímu počtu žáků. Jedná se o jednu ze základních škol zahrnutých do vícečetných případových studií, které v rámci svého longitudinálního výzkumu „české základní školy“ sepsal výzkumný tým Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK Praha (Dvořák, Starý, Urbánek, Chvál, & Walterová, 2010; Dvořák, Starý, & Urbánek, 2015).

Výzkum ST o cílech, obsazích a strategiích učitele k dosažení těchto cílů byl realizován od dubna do srpna 2018. Případová studie byla publikována v revue *Civilia* (Koubek, 2019). Z tohoto textu vychází i případová studie ST Julie v této knize. Jedná se o aprobovanou učitelku českého jazyka a literární výchovy v kombinaci s dějepisem. Vyučovala v tu dobu druhým rokem. Je to učitelka s velikou chutí se učit novým dovednostem, aby byla prospěšná žákům. Sama je aktivní občan a zastává několik veřejných funkcí v rámci samosprávy své městské části. Je typická lokální patriotka.

*Jaká je verbalizovaná podoba ST učitelky na základě jejich dovození a dialogického konsenzu (komunikativní validace)?*

V rámci případové studie byly metodou strukturování konceptů v dialogickém konsenzu s učitelkou Julií rekonstruovány čtyři ST: „Cíle OV“, „Výukové strategie OV“, „Vztah k žákovi, dítěti“ a „Hodnocení“. Jedná se o ST rodící se z velkého množství nových zkušeností, které tato začínající učitelka zažila v prvním roce a do poloviny druhého roku své praxe. I proto bylo hledání jejich vazby k zaznamenané výuce obtížné a bylo třeba mu věnovat čas formou delší komunikace a validace, a to jak napřímo, tak formou e-mailové komunikace.

63 Kapitola částečně vychází z časopisecké studie autora (Koubek, 2019).

První rekonstruovaná ST byla nazvána „Výukové strategie OV“. Učitelka ji sestavila na základě řady konkrétních situací ze třídy, které zažila, např.: jednou žáci projeví „stud nad tím, že jsou Češi“. Následně proto iniciovala „diskusi“, aby žáky angažovala, „motivovala“ směrem k jednomu z hlavních cílů občanské výchovy, tedy poučenému vlastenectví. Učitelka si současně uvědomuje limity „poučování“, jak uvedla v komentáři této ST, a uvedla dále, že prosazování „osobních přesvědčení ve výuce“ koriguje tím, že „netlačí na pilu“.

Dále byla rekonstruována ST „Vztah k žákovi, dítěti“. I ta je výrazně ukotvená ve velmi konkrétních situacích a kontextu, jako např.: „žáky jsem při výuce regionů České republiky motivovala tím, že pekli doma chodské koláče.“ Motivace jako ryzí teorém je, jak patrně, v její ST pevně svázána s dílčím, velmi konkrétním zážitkem. Podobným způsobem reflektuje vliv rodiny na učení žáků. Rodinné zázemí vnímá jednak jako příležitost k motivování žáků i „k předmětu, který je sám nemotivuje“. Zároveň je však na základě zkušeností z předchozího učitelského působení vnímá jako značné riziko: „rodinu mám i jako vysvětlení toho, že jsou děti bez rodičů, čehož může být potom důsledkem špatný osud daného dítěte a samozřejmě i ta závislost. Ten špatný osud se jich velmi dotýká.“

Učitelka si uvědomuje potřebu „dospívající žáky“ motivovat zařazováním témat, jimž rozumějí, „témat blízkých dětem“. Je to též zásadní prvek ST „Vztah k žákovi, dítěti“. Motivace je vůbec učitelkou podprahově vnímána jako významný aspekt kvalitní výuky. Uvádí, že „žáky motivuje, když chápou, že výuka směřuje k prakticky uplatnitelným dovednostem a znalostem“ (srov. výše popsanou hru na místní politiku).

Také v ST „Hodnocení“ je výrazným prvkem motivace a snaha angažovat žáky-teenagery atraktivními formami výuky: „atraktivní je hra, tu zařazuji i jako formu hodnocení“. Hodnocení formou testů uvádí zase jako možnost, aby se žáci objektivně porovnali mezi sebou a také „aby škola věděla, kam se třídy této školy posunuly“<sup>64</sup>. Učitelka dále uvádí, a to mimo rámec rekonstruované ST „Hodnocení“, že klíčovým bodem jejího „sebehodnocení“ jsou jak výsledky, tak chování žáků.

Schémata rekonstruovaných Juliiných ST tvoří přílohy 5.1–5.4 knihy.

64 Zjištění o školním testování srovnávajícím paralelní třídy se objevilo i v uvedeném longitudinálním výzkumu (Dvořák et al., 2015, s. 109–110).

### *Jak zjištěné ST ovlivnily zaznamenané jednání učitelky ve třídě (na základě stimulovaného vypravování)*

V rámci výzkumu byly zaznamenány formou videozáznamu dvě vyučovací hodiny výchovy k občanství, 28. května a 7. června 2018. Obě proběhly v 6. ročnících, ale každý videozáznam byl pořízen v jiné třídě. První hodina byla zaměřena na státní symboly v České republice a druhá na základní občanská práva, zejména na odhalování hranice nezákonné diskriminace a jejich kořenů.

V jednání Julie, resp. v jeho následném komentování, se hledají stopy ST rekonstruovaných v tomto výzkumu obtížně<sup>65</sup>. ST učitelky dokládají, že myšlenková schémata učitelky jsou nesouvislá, věcně neprovázaná, jsou utvářena na základě jen velmi vágně, náhodně propojených dílčích zážitků. V jednání nalézáme spíše tematicky spřízněné „stopy“ ST, nikoliv přímou obsahovou souvislost s jejich formulacemi. Např. ST „Vztah k žákovi, dítěti“ obsahuje konstatování, že rodina je příležitostí (možnost motivovat žáky k učení) a rizikem (to když je dysfunkční). Ve stimulovaném vypravování připomíná učitelka jiný aspekt působení rodiny; ochrannoství. Julie na jednání žáka takto ovlivněné rodinou reaguje tak, že jej vede k poctivější snaze vyřešit úlohu i přes diagnostikovaný zdravotní problém:

Tak tady to je vyložené, to je kluk, kterej je dyslektik a dysgrafik a doteď ho učila jeho babička, do pátý třídy, a teď najednou mu to neuznali. Já mu říkala, že škrábe jako kočka, tak ho poslali do poradny, tam mu to potvrdili a on si nyní myslí, že když to teda má potvrzený, že vůbec nemusí psát. Ota Bubeníček, malíř; on mi tam napsal „Ota m.“ a divil se, že nevím, co to je (směje se). Samozřejmě já to vím, ale vadí mi, že to zkracuje až tak.

Julie si uvědomuje podstatu dospívání; jedná se o věk nestálosti a testování hranic. To ilustruje další situace, v níž se tato „rodící se ST“, která se ale při rekonstruování ST vůbec neobjevila, projevila: učitelka si je vědoma, že autentický vstup žáků v procesu výuky může vést k *neuúčelnostem* ve výuce (srov. Šalamounová et al., 2017). Učitelka ale také ví, jak důležité je vědomí dospívajícího, že „výuka je o něm“. Takto například komentuje určitou situaci ve třídě, kdy žákyně využila její nabídky a svého práva vynechat z důvodu klimatických podmínek plnění zadání v učebnici:

Jo, psala, pořád psala, to je dobře, akorát jsem vnímala to, jak to vnímají ty děti, jako supr velkej fór, co tam napsala. A to je dobře, protože jsem jim to na začátku říkala, že tohle můžou psát: „je mi vedro, a proto nemůžu psát“, a ona tam napsala vlastně to samý.

Podle mě je tady důležitý ukočirovat, abychom se věnovali tomu tématu, a ne prostě rozvolnili hodinu, ne jako že bych neocenila originalitu, sama se tomu zasměju, a ty děti se směly, a pro ni je to hodnota, že se zasmály, ale nebyla potřeba to komentovat z mého pohledu.

65 Tato podkapitola představuje jen mírně upravený text 5. kapitoly případové studie učitelky Julii, který vyšel v *Civilích* (Koubek, 2019).

Ukázka svědčí o tom, že žáci mají důvěru učitelky, že jim umožní při řešení úloh napsat, že z objektivních důvodů nemohli řešení vypracovat. Na druhou stranu vycítila v této konkrétní situaci, že žákyně tohoto věku je již natolik zralá, že tuto možnost využila k pobavení třídy a k upevnění svého postavení mezi žáky. Do toho více nevstupuje a pokračuje dál v programu vyučovací hodiny. Pravděpodobně se i zde jedná o vliv *ST ve fázi zrodu*. Z rekonstruovaných *ST* učitelky Julie tato situace nejvíce, přesto zcela vzdáleně koresponduje se *ST „Motivace žáků“*. Ta je však formulována jen jako dílčí vzpomínky na určité zážitky z výuky, tedy například jak pekli koláčky, když se zabývali západními Čechami při regionální vlastivědě.

V jiné výukové situaci se ukazuje účinný údiv učitelky nad tím, že žáci nerozumějí abstraktnímu pojmu pomocných věd historických:

U: No a tady mě překvapilo, že jim je to tak nesrozumitelný, že je pro ně nesrozumitelný, že to zbarvení je označeno jako *zbroj* (zdůraznil autor) a že jsou z toho zmatení.

Výzkumník: V tom textu to je, předpokládám?

U: Ano, v tom textu to je.

Výzkumník: Protože ta metoda je o tom, že oni přijdou na něco, čemu nerozumí. Sama jste to říkala. To je cíl.

U: No jasně, ale zrovna slovo *zbroj*, že slovu *zbroj* nerozumí, to mě překvapilo, že je to pro ně tak strašně abstraktní pojem oproti tý orlici, tak tohle se mi honilo hlavou, z toho jsem byla překvapená.

I v této sekvenci se učitelce vyplatilo, že věnuje pozornost odpovědím žáků a jejich pochybám (srov. k účinné zpětné vazbě doporučení Šedové et al., 2012, s. 135). Podobné situace jí mohou osvětlit, na co se může v rychlém sledu situací výuky zapomenout: výrazy užívané jako odborné termíny (často metaforického charakteru) nesou v obecném jazyce vlastní, často původní význam, který je samozřejmě žákům blízký. Tedy například „*zbroj*“ je výraz označující v heraldice část symbolu rodu ve štítě, zatímco v základním, obecně sdíleném významu výraz označuje brnění.

Jiným aspektem učitelčina myšlení, které má vliv na její jednání ve výuce, je snaha držet se plánu a žáky vést k cíli, který si předsevzala – a oscilace mezi „poučováním“ a poskytováním prostoru k autentickému myšlení. Vyostřeně se to projevilo v jiné situaci: ve vyučovací hodině na téma lidská práva a diverzita byla třída vyzvána k hlasování, zda jen z povrchního, vnějšího pohledu lze poznat, kdo je jaký člověk:

Tohle já jsem začala dělat proto, protože já vždycky se hrozně bojím, a nebo třeba jenom je to můj vnitřní pocit, jo, že když je tam nějaká osoba v té třídě, která je „osobností“, to znamená, že je nejvíc slyšet, což je tady ten Pavel, a začne říkat něco, co se mi nelíbí, samozřejmě nějakým způsobem, protože nechci, aby to takhle vyznělo, tak se snažím vytáhnout co nejvíc těch..., aby, ne ho zesměšnit, ale ten jeho názor co nejvíc podpořit obráceně, proto jsem začala vytahovat ty děti, o kterých si myslím, že jsou nějakou morální autoritou v té třídě, aby řekly svůj názor, aby a tak vytáhnou, co si myslí oni, abychom ho jako převálcovali,... (Směje se). Takže tady jsem prostě honila názory.



Ani v tomto jednání a učitelčině komentáři se neukázal žádný vztah rekonstruovaným ST učitelky. Na druhou stranu se jedná o doklad *opravdového zájmu o žáky* a o snahu zlepšit jejich porozumění světu (podle učitelky) v adekvátnější, korektnější.

To souzní s posledním momentem, který se pravidelně objevil v učitelčiných komentářích videa: v ST „Hodnocení“ Julie uvedla, že součástí, a také *následkem* hodnocení výsledků učení žáků je jejich chování ve škole a mimo školu. To se stává významným zdrojem její sebereflexe, *sebehodnocení*. Hodnocení a zejména *sebehodnocení* se projevuje ve více než 40 % stimulovaně vybavených výroků této učitelky. Jedná se však i v tomto případě o jen o implicitní stopu její ST, protože rekonstruovaná ST „Hodnocení“ část týkající se „sebehodnocení“ vůbec nerozpracovává. „Sebehodnocení“ učitelka uvedla jako samostatnou, nerozvinutou větev schématu této ST. Tento typ (ne)projevování se ST učitelky ve výuce ilustruje výběr z analýzy tohoto vztahu v tabulce 16.

Tabulka 16

*Ukázky obsahového porovnání rekonstruovaných ST s komentáři učitelky Julie stimulovaně vybavenými videozáznamem výuky*

| ST Julie   | Stimulovaně vybavený komentář učitelky   | Zhodnocení souladu   |
|--|--|--|
| „Vztah k žákovi, dítěti“: rodina jako zdroj dílčích obtíží (nemotivuje) a rizik (dysfunkční rodina)  | <i>... tak ho poslali do poradny, tam mu to potvrdili a on si nyní myslí, že když to teda má potvrzený, že vůbec nemusí psát. Ota Bubeníček, malíř; on mi tam napsal „Ota m.“ a divil se, že nevím, co to je (směje se).</i>   | <b>Implicitní až žádný</b> – vliv rodiny v tomto smyslu není v ST formulován; pravděpodobně byl zaznamenán gestalt s potenciálem stát se součástí schématu týkajícího se žáků a rodiny.  |
| „Vztah k žákovi, dítěti“: motivovat žáky „zábavnými“ postupy lze, ale limituje to, „že mají emocionální výkyvy“ a mohou „rozhodit hodinu“  | <i>Tohle já jsem začala dělat, protože já vždycky se hrozně bojím, a nebo třeba jenom je to můj vnitřní pocit, jo, že když je tam nějaká osoba v té třídě, která je „osobnost“, to znamená, že je nejvíc slyšet, což je tady ten Pavel, a začne říkat něco, který se mi nelíbí, samozřejmě nějakým způsobem, protože nechci, aby to takhle vyznělo, tak se snažím vytáhnout co nejvíc těch..., aby, ne ho zesměšnit, ale ten jeho názor co nejvíc podpořit obráceně, proto jsem začala vytažovat ty děti, o kterých si myslím, že jsou nějakou morální autoritou v té třídě, aby řekli svůj názor, aby a tak vytáhnu, co si myslí oni, abychom ho jako převálcovali,... (směje se) Takže tady jsem prostě honila názory.</i> | <b>Implicitní až žádný</b> – Julie pocituje silně, že úkolem učitele je dovést žáky k lepšímu, korektnějšímu porozumění světu; tato opakovaně se projevující tendence k „poučování“ nese stopy rodiče se strukturovanější ST učitelky.                                   |
| „Výukové strategie“: zodpovědnost učitelky vysvětlit žákům určité souvislosti (ST obsahuje dílčí vzpomínky na „výuku tabuizovaných témat“); učitelka však také cítí, že „nemá tláčit“ na jediné správné řešení |  | <b>Spíše explicitní</b> – jde o to, co probleskuje výpovědmi učitelky na více místech: má velkou snahu dostat žáky tam, kam zamýšlela; a volí k tomu strategie, jako je tato: pomáhá si tím, že zapojuje žáky, o nichž ví, že mají autoritu a názor, který jí konvenuje. |
| „Vztah k žákovi, dítěti“: motivace diskusí, hrou, zapojením více smyslů a činností do učení  | <i>... já se často zamotám, a to bylo tady, jsem se zasekla; protože oba dva, a to jsem nevychytila, jsou takovi hovorný a diskutující vždycky a já se jima vždycky nechám strhnout, že vždycky, když mi do toho začnou mluvit tak já zase poslouchat; a začnou mi utíkat myšlenky. Tak a teď jak koukám, tak skáču.</i>   | <b>Implicitní</b> – učitelka motivuje žáky, umožňuje jim zasahovat do postupu výuky; nicméně sledává své limity v oborových znalostech, což jí limituje, protože by ráda vedla výuku v souladu se svými ST otevřeně; souvislost s (obecnou) formulací ST je slabá.       |
| „Hodnocení“: málo specifikované „sebehodnocení“ podle výsledků žáků  |  |  |

Po diskusích, které byly delší než v předešlých případech, právě pro nesouvislý, epizodický charakter rekonstruovaných ST, byly nakonec stimulovaně vybavené výroky přiřazeny k odpovídajícím konceptům ST; s kvantifikovatelným výsledkem, který je prezentován tabulce 17.

Tabulka 17

*Přehled korespondence stimulovaně vybavených výroků učitelky a jejích ST*

| Kód ST učitelky                                   | Míra shody s jednáním (%) |
|---|---------------------------|
| Cíle občanské výchovy                             | 17,80                     |
| Výukové strategie                                 | 23,28                     |
| Vztah k žákovi, dítěti                            | 17,12                     |
| Hodnocení (a sebehodnocení)                       | 41,10                     |
| Průměrná shoda ST a stimulovaně vybavených výroků | 24,83                     |

Přehled dokládá obsahový (ne)soulad mezi formulacemi Julie zachycenými jako ST a stimulovaně vybavenými komentáři videozáznamů výuky, které měly odkrýt její myšlení v akci (*reflexion in action*). Ve srovnání s předchozími případy je shoda myšlení a jednání tímto způsobem doložená zcela minimální. Souvisí to s tím, že Juliiny ST, jak již bylo konstatováno, mají charakter začátečnických impresí a momentálně vybavených vzpomínek na dílčí zážitky.

Na stranu druhou se zejména ve stimulovaně vybavených výrocích a při dalších diskusích a analýzách vyučovacích situací a reflexí a postřehů o výuce této začínající učitelky projevují její pro profesní rozvoj perspektivní volní vlastnosti, pedagogický optimismus (ve smyslu *self-efficacy*; srov. Seebauer, 2007; Kašparová, Potužníková, & Janík, 2015) spolu s jasným přesvědčením, že sebehodnocení se realizuje na základě analýzy (výsledků) práce žáků. To může představovat potenciál k promýšlení a elaborování ST. Vždyť již i v relativně krátkém průběhu *falzifikace* formou stimulovaného vybavování a diskuse o *viděném* (Janík et al., 2016, s. 26–36) se její výpovědi stávaly širšími a komplexnějšími. I takto omezená účast ve výzkumu zaměřeném na kvalitu edukačních procesů její pedagogické myšlení a schopnost reflexe, jak sama uvedla, ovlivnila<sup>66</sup>.

66 Participace učitelů v (akčním) výzkumu se ukazuje jako efektivní pro profesní rozvoj učitelů např. v rámci TALIS (Kašparová, Potužníková, & Janík, 2015, s. 545; relativně nízkou participací ve výzkumu týkající se českých učitelů konstatuje také ČŠI, 2020, s. 54–55).

### *Jaká je struktura ST učitelky a jaká je jejich převažující funkce (metodická, sebedefinující, afektivní)?*

Ukazuje se, že Juliiny ST jsou, co se týká struktury, bohaté na různé obsahy (koncepty) a vztahy. Jejich funkcí je, jak jsme se během výzkumu shodli, zachytit a reflektovat její velmi krátkou praxi. Učitelka nezasťává, že jsou to impresie, které nemohou vysvětlovat složité jevy edukace ani jí nijak napomáhat při predikci, co nastane, a přípravě reakce v rámci reflexe ve výuce. Na druhou stranu uvedla, že formulování ST v dialogickém konsensu s výzkumníkem oceňuje jako inspirativní postup fixace jejího efemérního myšlení a pocitů a možnost je promyslet a diskutovat o nich (reflexe o výuce).

Následující tabulka 18 shrnuje, jak lze popsat formální stránku ST učitelky Julie podle kategoriálního systému výzkumu. Jedná se o počet vrstev ST a tím jejich pomyslnou vysvětlující hloubku, dále o celkový hrubý počet použitých konceptů a převažující charakter vztahů. Tabulka 18 ukazuje ve 4. sloupci také to, na jaké převažující funkci ST se shodli výzkumník a zkoumaná osoba.

Tabulka 18

#### *Popis struktury a převažující funkce ST učitelky Julie*

| Kód ST učitelky        | Počet vysvětlujících vrstev | Počet konceptů | Průměrný počet vysvětlujících konceptů na nižší úrovni | Převažující funkce (1–4) <sup>67</sup> |
|------------------------|-----------------------------|----------------|--|--|
| Cíle občanské výchovy  | 3                           | 20             | 2,5  | 3 a 4                                  |
| Vzdělávací strategie   | 3                           | 33             | 2,0  | 3                                      |
| Vztah k žákovi, dítěti | 5                           | 20             | 2,2  | 3 a 4                                  |
| <b>Hodnocení</b>       | <b>4</b>                    | <b>11</b>      | <b>2,2</b>   | <b>3 a 1</b>                           |

#### Komentář k tabulce:

Juliiny ST jsou členěny do 3 až 5 vrstev. ST jsou velmi poctivě pojatou inventurou toho, co učitelka zažila a o čem hovořila v úvodních rozhovorech o svých didaktických východiscích a životě. Proto se jedná o myšlenky bohatě strukturované, nicméně méně soudržné. Zejména je to signifikantní pro ST „Vzdělávací strategie“, kde každá její větev jako by představovala odlišnou subjektivní zkušenosti; což odpovídá tomu, že dílčí prvky této „teorie“ vznikly reflexí odlišných událostí, které

67 Podle Pajarese (1992, s. 318): (1) dotýkající se či spoluvytvářející identitu člověka; (2) hluboká přesvědčení převzatá od autority, odvozená z nějaké teorie nebo praktické znalosti pro daný subjekt významného vzoru; (3) získané osobní zkušenosti, vč. opakované; (4) méně internované názory, které nejsou natolik propojeny s ostatními a snadněji podléhají proměnám.

mezi sebou neměly žádnou obsahovou souvislost. ST „Hodnocení“ je zase v komentáři učitelky rozčleněna do dvou souvisejících větví, jimiž sama sebe definuje jako zvědavého reflektivního praktika.

ST učitelky Julie jsou impresemi nesoudržných zkušeností z realizované praxe nedosahující ani dva celé školní roky. Charakter ST učitelky bude v dalších podkapitolách analyzován kvalitativními postupy, kterými bude ilustrován jejich vztah k profesnímu rozvoji učitelky, tedy jak tyto ST vznikly v kontextu jejího profesního a osobního života a kdo či co je inspiroval.

*Jak souvisejí ST učitelky s jejím profesním rozvojem (kdy vznikly, kdo je inspiroval, co podnítilo jejich vznik, případně proměny)?*

Učitelka uvedla v narativním biografickém interview, že se dále nevzdělává, další vzdělávání učitelů nejspíše (i vzhledem k nefungujícímu metodickému sdružení učitelů občanské výchovy) není ve škole nijak řízeno: „pan ředitel posílá neustále nějaká školení, která jsou jakoby, která jsou na různá témata, a my se můžeme hlásit, pokud nás to zajímá.“ Dále uvedla, že se učitelé této školy na profesní bázi nesetkají; a už vůbec ne řízeně.

Metodická setkávání se občas svolají, o velké přestávce třeba do sborovny. V rámci toho jsem zažila teda dvě takovéto setkání s těmi učiteli, metodické, na deset minut. Jenom jsme si řekli, kde kdo je s látkou, kdo stihá, nestihá... S češtináři. Setkávají se také dějepisáři, ale letos ještě ne. S občankáři jsem se ne bavila, vůbec.

Pedagogické porady se konají osmkrát ročně, jsou rozděleny na tři části: „od dvou, 45 minut má první stupeň, pak je půlhodinka společná a od čtvrt na čtyři je druhý stupeň.“ Učitelka přínosnost porad a potenciál k rozvoji školy i sebe sama shrnula takto:

... a to bývá, protože tady je těch tříd hrozně moc, a i učitelů je tím pádem hodně, tak to bejvá, třeba ta hodina prostě vyplněná druhým stupněm je velmi rychlá, a tak vezmu, vytáhnou si jenom ty největší problémy, který třeba jsou, a projedou je letem světem, protože obvykle na to navazují ještě třídní schůzky nebo konzultační hodiny, které bývají od pěti, takže člověk pospíchá, aby vyhověl, aby tady pak byl pro ty rodiče do sedmi, třeba.

Jiné formalizované příležitosti ke spolupráci ve škole *vůbec nejsou*, „mám čas od půl druhé, ale to je už ve škole ticho, každéj někam zmizí“. Jedině s kolegyní (češtinářkou) má možnost cenného, neformálního sdílení („je mentorkou“) v kabinetě: „paní kolegyni je však již 77 let a moc tu není. Navíc tento rok končí.“ Ředitel alespoň znovu zřídil sborovnu; někteří učitelé její absenci považovali za velké minus (Dvořák et al., 2015, s. 107). Sborovna je učitelkou chápána jako informační centrum, „ředitel tam umísťuje plány, úkoly, termíny“. Zároveň je to místo, kde „lidi potkám a můžu s nima pohovořit třeba o nějaké třídě.“

Učitelka uvedla další příležitosti k profesnímu sdílení a učení, ale ty se netýkaly pracoviště; anebo byly staršího data. Na ně můžeme spíše uplatnit kritérium, že byly inspiračními zdroji při formulování jejích ST, ale podle výpovědi učitelky lze soudit, že je souvislost významným způsobem skryta, rozhodně ji nevnímá ona sama nikde *explicitně*.

Mezi pedagogické vzory počítá Julie primárně svého manžela, který je zkušenější, velmi aktivní učitel. Mezi dalšími vzory uvedla vedení katedry dějepisu z fakulty, kterou absolvovala: „vedli nás k tomu rozvíjení toho, jak by ten člověk měl pomáhat ostatním, aby se stvořilo něco, co bude do budoucna.“ Výrazně je ovlivněna také tím, že během studia pracovala na částečný úvazek v nadnárodní farmaceutické firmě: „jo, to, že se musejí různý školení, dodržovat do termínů, všechny ty věci odevzdávat v čase, tak tím si teď připadám postižená, protože to mám naučený z té firmy.“ Učitelka zároveň uvedla, že ve škole „to tady po ní nikdo nechce, až na děti.“

Nejvýznamnějším zdrojem inspirace pro občanskou výchovu je pro Julii „ona sama“, jak sdělovala. Je to její touha být dobrá, užitečná učitelka, co ji „povzbuzuje k dalšímu učení a sebezdokonalování, protože si je vědoma náročnosti úkolu, jaký občankáři mají.“ A také její láska k rodné obci, (pří)městské části hlavního města Prahy, která se přetavila do výkonu řady funkcí v rámci samosprávy, jako je zastupitelka, vedoucí několika komisí městské rady a také jednoho výboru zastupitelstva. Zde i v dalším svém čteném neformálním obecním angažmá nabírá bohaté zkušenosti s funkcemi samosprávy a také s praktickou politikou. A ty okamžitě (ST „Cíle občanské výchovy“ a „Výukové strategie“) využívá pro angažování žáků v občanské výchově.

### *Jaká je stabilita ST zaznamenaná v šestiměsíční spolupráci?*

ST učitelky Julie lze formálně posuzovat podle počtu konceptů, podle vrstev, do nichž je učitelka rozčlenila, podle druhu vztahů a také podle jejich stability, kterou lze posuzovat podle srovnání ST učitelky a stimulované vybavených výroků a podle počtu konceptů, které učitelka sdělila v rozhovoru a následně využila při rekonstrukci ST formou jejich strukturování (srov. kategoriální systém výzkumu v kapitole 3.2.4). Při provádění uvedených analýz je třeba v případě Julie vzít v potaz, že analyzujeme formální a obsahové podobnosti výroků sice přímo navazujících na výuku, získaných na pracovišti učitelky, ale výroků komentářů víceméně náhodně vybraných několika vyučovacích hodin. Při proměnlivosti učitelského myšlení a související různosti pedagogických situací (Šíp & Švec, 2013) nelze závěry takovéto analýzy považovat za příliš významné, nejsou-li statisticky zjištěné rozdíly významné (srov. Koubek, 2018, s. 134–135).

Jak je patrné již z ilustrační tabulky 16, lze přímý vztah ST a stimulovaně vybavených výroků u sledované učitelky identifikovat jen s velikými obtížemi. Při tom je nutno dodržet o to důsledněji zásadu dialogického konsenzu, že v případě rozporu má pravdu zkoumaná osoba (princip byl vysvětlen v kapitole 2.1.5). Dalším aspektem ukazujícím významný rozdíl mezi ST začínající a zkušených učitelek je podíl stimulovaně vybavených výroků, které nenesly stopy žádné z rekonstruovaných ST. U zkušených učitelek se takové výroky nevyskytovaly vůbec (Koubek, 2018), zatímco u Julie nalzáme ve 202 komentářích výuky 87, které nesouvisely s žádnou rekonstruovanou ST. A to přesto, že pro Julii nejzásadnější ST „Hodnocení“ se projevila ve 41 % videem stimulovaných výroků.

Julie využila při strukturování konceptů téměř všechny ve strukturovaném interview uvedené pojmy a vztahy. ST učitelky Julie mají většinou tři až čtyři vysvětlující vrstvy (podobně tomu bylo i u dříve zkoumaných zkušených učitelek). Při formální analýze si ale můžeme povšimnout, že jednotlivé „větve“ logického členění ST vzájemně příliš nesouvisejí a uvnitř nesou stopy jen efemérní, ojedinělé zkušenosti. Rozhodně zde nenacházíme praxi vyzkoušená pravidla či vysvětlení komplexních edukačních jevů, jaká jsme zaznamenali v ST učitelek v předchozích případech; například výkladové linie o vlivu rodiny na žáka dominuje vzpomínka na špatný osud dětí z dysfunkčních rodin, který zažívala silně ve svém prvním učitelském angažmá.

ST učitelky Julie až na naprosté výjimky nemají charakter stanovování důvodů či podmínek, za nichž jevy nastávají: tedy nemohou tedy plnit funkce pro teorie jinak bazální, jako je vysvětlování (explikace) nebo predikování situací a jevů. V souladu s předchozími analýzami v našem výzkumu lze říci, že její ST jsou formálně *výkladového* charakteru. Přitom ale Julie „vykládá“ souvislosti jevu tak, že vyjmenovává náhodně vybavené vzpomínky, *imprese*, bez další argumentační dynamiky.

Po formální stránce vnímáme velmi malou souvislost myšlenek zaznamenaných v narativním biografickém interview, při rekonstruování ST a na základě sledování videozáznamu výuky. Po obsahové stránce nemají rekonstruované ST učitelky Julie a stimulovaně vybavené výroky téměř žádnou souvislost. Připomeňme v této souvislosti porovnání zkušeného a začínajícího učitele humanitních věd u Gudmundsdottirové a Shulmana (1987). Zatímco u začínajícího učitele Chrise nalzáme podobně jako u Julie dílčí výroky, vzpomínky a jejich otisky (*imprese*), u zkušeného učitele Harryho nalzáme hluboké stopy kurikulárních, oborových a didaktických znalostí obsahu v komplexu a nadhledu umožňujícím adaptivní řešení výukových situací, ale i zaměření výuky v celém ročníku podle potřeb žáků.

Obsahem následující podkapitoly je prezentace výsledků analýzy vzájemné souvislosti mezi Juliinými ST, analýzy jejich významových jader a také jejich potenciálu pro další profesní rozvoje této učitelky.

### *Jaké je vzájemné propojení ST? Tvoří některé ucelenější struktury?*

Co do obsahové stránky, lze v myšlení Julie odhalit dva ústřední koncepty, které se v ST i ve stimulované vybavovaných výrocích objevují pravidelně, byť ne jako hlavní koncepty. Předně se jedná o „hodnocení a sebehodnocení“ na základě důkazů, které učitelka hledá v projevech chování a výsledcích učení žáků. Učitelka si uvědomuje, jak výuka může a má ovlivňovat chování žáků ve škole a mimo školu, což představuje výrazný projev *self-efficacy*. Druhou spojující myšlenku jejích ST v sobě obsahuje výrok, že „občanská výchova má být zaměřena prakticky“; přičemž tato často se objevující myšlenka není vysvětlena nijak konsistentně: vedle sebe stojící příklady politické hry nebo pečení koláčků jako strategie k upevnění povědomí žáků o českých regionech nemají žádnou obsahovou koherenci. Jedná se o dílčí, ve výuce jednou otestované a učitelkou různě hodnocené nápady.

Učitelka, jak sama uvádí, má velikou chuť se učit, žáci jsou pro ni výzvou a počíná také uvažovat o trvalejších východiscích své praktické činnosti: má být transparentní, vyvažovat prostor učitele a prostor pro tvůrčí uplatnění žáků, a zejména vyvozuje, že sebehodnocení učitele znamená upřímnou reflexi dosažených žákovských znalostí v kontextu toho, co jim nabízí učitel, ale zejména praktických kompetencí, které žáci uplatňují ve škole i mimo ni.

Učitelka Julie také velmi pozorně vnímá nedostatky na straně zaměstnavatele v podpoře učitelů. Podpora ve smyslu vytváření formalizovaných i méně formálních příležitostí k učení pro učitele se stává významným tématem nejen akademického výzkumu (Hargreaves & Fullan, 2012; Earl & Timperley, 2018; Hanušová et al., 2018; ČŠI, 2020). Efektivní formy podpory učitelů jsou podle TALIS (Kašparová, Potužníková, & Janík, 2015) takové, které aktivizují týmy na pracovišti, v místě výuky a její přirozené reflexe: jedná se o různé formy akčního výzkumu nebo kolegiální podpory umožňující sdílení zkušeností a koordinované plánování, reflexi a učení. Tyto podmínky jsou o to potřebnější v současnosti, kdy se učitelský skript má proměňovat k osobní odpovědnosti a angažmá (srov. např. u Hattieho, 2009; Korthagena et al., 2011 nebo ČŠI, 2020): zejména v kontextu proměny rodinné výchovy nebo prohlubování poznání o generaci dětí-žáků škol, jejich vzdělávacích potřeb a o hloubce učení. Podmínky, které její škola vyváří pro profesní

růst začínající učitelky, sama Julie neshledává odpovídajícími, když konstatuje, že se tam „lidi o sebe navzájem moc nestaraj“. Vnímá-li svůj úkol vážně a vezmeme-li v úvahu její veřejné angažmá, bude moci v budoucnu svou energii a své kompetence napřít k změnám v kultuře pracoviště, aby odpovídalo náročnosti úkolů, jimž učitelé v současnosti čelí.

### *Jaká je míra obecnosti, de-kontextualizovanosti ST?*

Pojednání formálních a obsahových kvalit Juliiných ST je možno uzavřít tvrzením, že její ST nemají schopnost vysvětlit nebo predikovat situace a jevy ve výuce – *nejedná* se tedy v pravém slova smyslu o „učitelské teorie“, ale daleko spíše o soubory málo souvisejících impresí z reality výuky. Výuku ale učitelka na druhou stranu pečlivě pozoruje a vyhodnocuje, a také o ní ráda přemýšlí. ST „Hodnocení“ zejména ve své „větvi“ sebehodnocení, která byla v následném komentáři nad schématem znázorňujícím její rekonstrukci širě komentována učitelkou, nese náznaky příležitosti, jak se může učitelka vlastní silou a reflexí zlepšovat:

No možná to chování dětí v běžném životě je důležitý. Když je člověk vidí na ulici. Protože součástí výchovy k občanství samozřejmě je to, jak jsem měla v těch ostatních blocích, aby byl dobrý občan, aby zvládal v životě tu praxi dobrého občana, a to je samozřejmě i etika. Že nebude sedět, když, no co si budeme povídat, muž má pustit ženu si sednout... starší osobu.

A právě to může být to sebehodnocení. Toho učitele, že vidí, když jsme si to říkali, že to to dítě udělá... No a vztaženo třeba k dnešku, když jsme probírali státní symboly. Bavili jsme se o hymně a já jim ukazovala diskusi, výňatek o tom, zda by se měla, nebo neměla změnit hymna, a povídali jsme si také, že při hymnách by se mělo stát a že byl hokej a jestli také fandili a poslouchali tu hymnu... A když jsem pustila ukázkou té nové verze, tak si tři čtvrti třídy stoupli. To byl vtipný moment. Pro ně bylo vtipné, že se postavili, ale aspoň to mají někde uložené a budou to teď vědět, tou aktivitou, že si dneska třikrát stoupli. (smích).

### *Stručný závěr*

ST učitelky Julie, ať již se týkají vzdělávacího obsahu občanské výchovy, nebo mají charakter metodicko-didaktický, mají epizodický, nesouvislý charakter (srov. Gudmundsdottir & Shulman, 1987, s. 67; Korthagen et al., 2011, s. 177–183). Epizodické zmínky jsou často rámovány konkrétním dílčím zážitkem učitelky: jsou výrazně kontextualizované (srov. Korthagen et al., 2011, s. 176). Obecnější přesvědčení (ST) mají charakter spíše politických prohlášení než nějaké subtilní pedagogické teorie: žákovou potřebou v občanské výchově (ST „Cíle OV“) je „uplatnitelnost naučeného v praktickém životě“. Učitelka jako místní zastupitelka doložila tento svůj „teorém“ didaktickou hrou na kampaň, kterou vedou politické strany před obecními volbami.



Učitelka je otevřena potřebám žáků, když je vyjádří. Zpětnou vazbu chápe jako způsob korigování jejich podle ní nesprávného postoje: v ST „Výukové strategie OV“, učitelka rekonstruuje situaci, kdy žáci ve třídě projeví v konkrétní situaci „stud nad tím, že jsou Češi“. Následně proto iniciovala „diskusi“, aby žáky angažovala, „motivovala“ směrem k hlavním cílům občanské výchovy, jak ji chápe, tedy poučenému vlastenectví. Učitelka si zároveň uvědomuje limity „poučování“ a uvádí, že prosazování „osobních přesvědčení ve výuce“ koriguje tím, že „netlačí na pilu“.

Vzhledem k potenciálu ST pro její další profesní rozvoj se jeví jako nejsilnější ST „Hodnocení“, která otevřenost k žákům přerámuje v upřímnou zpětnou vazbu vůči svým praktikám, kterou získává pozorováním chování žáků ve škole a také mimo školu. Právě to je pro „občankáře“ významné „testovací pole“ dosažených kompetencí žáků. To, že si toho je učitelka Julie vědoma, činí z této ST možné cenné východisko pro její další učitelský rozvoj.

Dalším potenciálním zdrojem jejího profesního růstu je též její „profesní optimismus“, protože vnímá svou práci jako pro žáky důležitou a svou roli jako hodnou pozornosti a pečlivého sebehodnocení. Učitelka bude v určitém čase čelit jako každý profesionál profesnímu (učebnímu) *plateau*, či dokonce útlumu. Pro její další profesní rozvoj případně až k expertnosti bude tak rozhodující, zda bude mít příležitost začlenit se do některé otevřené *učící se komunity* učitelů uvažujících o kvalitě vzdělávání a výchovy, pakliže se nezmění relativně ne-podpůrné a ne-rozvíjející klima ve škole, v níž působí (Rienties et al., 2020).

#### 4.2.5 Vliv subjektivních teorií na zaznamenané jednání učitelky ve třídě

V této podkapitole provedeme s oporou o publikovaná zjištění tohoto výzkumu částečný kvalitativně analytický exkurz do výuky, která byla zaznamenána během výzkumu a byla ovlivněna ST učitelek. Tento exkurz bude opřen o dvě publikované případové studie, které se problematikou efektivity výuky zaznamenané ve výzkumu zabývaly (Koubek, 2018; 2019). Ukázky výuky budou analyzovány z hlediska adekvátnosti učitelovy didaktické intence (anebo její absence, nezřetelnosti apod.; srov. Janík et al., 2013, s. 166-178) v porovnání s tím, jak cíle Výchovy k občanství konceptualizují tvůrci národního kurikula a oboroví didaktici. Ve třetí kapitole (podkapitole 3.1.2) byla představena vybraná specifika Výchovy k občanství jako kurikulárního fenoménu, situace učitelů občanské výchovy v českém vzdělávání a z nich plynoucí výzvy pro tyto učitele. Vedle adekvátnosti budou analýzy

umožňovat nahlédnout blíže, jak komentované úseky výuky řízeny či ovlivněny ST zkoumaných učitelek. Na tuto podkapitulu navazuje shrnující podkapitola 4.2.2, která prezentuje výsledky analýzy kvality výuky a kvality ST, které ji ovlivnily, napříč zkoumanými případy<sup>68</sup>.

### *Jaké výukové situace byly řízeny ST učitelek rekonstruovanými ve výzkumu*

Obsahem následujících dvou podkapitol je zevrubný pokus o kvalitativní uchope- ní a interpretaci zaznamenané výuky nejprve „z ní samé“, následovaný hledáním souvislostí kvalitativních zjištění se ST zkoumaných učitelek. V prvním plánu je tato kapitola prezentací toto, jak probíhá v zaznamenané výuce *psychodidaktická transformace*. Jako psychodidaktická transformace mohou být označeny procesy výuky naplánované učitelem se záměrem, aby napomohly žákovi získat znalosti a dovednosti, které jsou pro něj podle učitele či podle kurikula žádoucí (Janík et al., 2013, s. 166–167). Ve druhém plánu bude prezentován výsledek kvalitativní ana- lýzy psychodidaktické transformace v podání zkoumaných učitelek: zda je ade- kvátní jejich ST a též výzvám, jimž učitele atraktivní, ale komplexní a náročné občanské výchovy musí čelit.

Monika vede výuku těchto vzdělávacích obsahů „se znalostí anamnézy žáků“ a s cílem „orientovat je v jejich životech“. „Když učím o zdraví, musím vědět, že v jejich rodinách se jí moc pečeného masa, v sexuální výchově zase o tom, že tato témata jsou v romských rodinách úplné tabu.“ Monika v této fázi nezdůraznila žádný vzdělávací obsah mimo utilitární „sloužit orientaci“. Na druhou stranu se v zaznamenané výuce hodinách ukazuje její respekt k myšlení žáků, založený v ST „Metoda slovního ping-pongu“ a „Metoda vlastního názoru“. Ty výrazně řídily její jednání v zaznamenaných hodinách. „Věci nejsou černobílé“, uvedla, proto: „je dů- ležité, aby o zásadních společenských tématech žáci věděli, že ve třídě jsou různé názory, a tyto názory dokázali respektovat.“ Učitel v jejich hodinách, které jsou postaveny na otevřené debatě ve skupině a frontálních prezentacích názorů těchto skupin, nemá poslední slovo. Je tak rozbito „klasické“ dialogické schéma I–R–F.<sup>69</sup>

68 Analýzy kvality výuky, resp. adekvátnosti didaktické intence učitele (a jeho ST) jsou zde realizovány s využitím modelu kvality (ve) vzdě- lávání autorů Janíka et al. (2013) a Slavíka et al. (2017).

69 O produktivním vedení školního/didakticky adekvátního, zpětnovazebného dialogu více u Williama a Leahyové (2015); a u Šedové, Švaříčka a Šalamounové (2012). Struktura I – R – F je uváděna ve výzkumech dialogického vyučování jako „základní“; tvoří ji složky *initiation – response – feedback/follow up* (srov. Sinclair & Coulthard, 1975, cit. dle Šedové, Švaříčka a Šalamounové, 2012, s. 44–50). Struktura fixuje čas žáků v komunikaci pod 25 % všech promluv. Převládá-li ve třídě tento komunikační model, zůstává většina iniciativy na straně učitele.

O to více překvapí následný zlom v hodině. Jádrová část, kdy si žáci mají uvědomit význam informací, se nesla v duchu (totální) učitelčiny dominance bez sebemenšího prostoru pro žáky: navíc se její výklad opíral o power-pointovou prezentaci seznamu definic staženou z internetu.

Psychodidaktická transformace náročného, abstraktního vzdělávacího obsahu základních občanských, politických, sociálních a kulturních práv a soustavy soudní moci vyžaduje připravit vyučovací situace, kdy žáci mohou vnímat odlišnosti svého porozumění obsahu ve vlastních *výrazech* (Slavík et al., 2017, s. 184–189). V zaměřeném výuce je však na tyto procesy vyhrazen neadekvátně krátký čas, a to z důvodu zařazení dlouhé učitelčiny prezentace definic.

V Kristýnině případě je identifikována vysoká konsistence jejího myšlení a jednání. Co se týká jejího přístupu k výuce a konkrétních postupů, jde se o neustálý experiment. „Ty děti se učí na úlohách a zadáních a já se starám o to, aby zadání rozuměli. Pak už se věnuju žákům podle jejich potřeb.“ Učitelka tedy určuje obsah a diagnostikuje učení s důkazy v činnosti žáka. Vede zároveň žáky k samostatnosti při učení tím, že zajišťuje bezpečí ve smyslu „dostatku času na odpověď“ a „neopravováním nedokončených myšlenek žáků“. Časová dimenze individuálního učení (vlastní tempo) je podstatný prvek *FIE* a ve vyučovacích hodinách i v ST této učitelky je nestále přítomný.

Učitelka shrnuje cíle občanské výchovy takto:

1. „aby věděli, co je pravda a co manipulace, nenaletěli někomu, aby neopakovali chyby předchůdců“;
2. aby se dokázali „rozhodovat a zvažovali při tom, co je správné a co špatné“;
3. aby „věděli, odkud jsou, že reprezentují nějaký celek, musí být totiž ukotvení někde konkrétně v místě i v myšlenkových směrech, teprve pak se mohou globalizovat.“

S touto myšlenkovou výbavou vstupuje učitelka do výuky, která je i v obtížných situacích vedena rutinně; také proto má dostatečnou mentální kapacitu a energii na již zmíněný permanentní experiment. „Když vidím, že jim to nejde, hledáme další a další cesty, to jsem se naučila u dobrých učitelů na vysoké škole“ [některé jmenuje, pozn. autor]. Jindy zase nechá zaznít nějaké, byť sporné nebo velmi osobní myšlenky žáků a do další diskuse více méně nezasahuje. Tak se stane, že se žáci mohou pohádat o holocaustu („ve třídě je jeden nácek, jak vidíte“) a učitelka dává žákům plnou důvěru, že „debatu ustojí“. „Kdyby se to rozjelo nebo ohrožovalo nějakého konkrétního žáka, zasáhnu,“ komentuje to učitelka. Může si to dovolit také proto, že se jedná o hodinu „ihned po našem návratu z exkurze v Osvětimi.“

V následném vyučovacím bloku („tato témata učím vždy v blocích, spojím si třeba češtinu a občanku, snažím se mít své hodiny takhle po sobě“) byla zaznamenána skupinová práce s následnou prezentací na téma všelidské hodnoty. Didaktický materiál učitelka převzala z internetu, ale „sama si upravila celý postup výuky, aby si žáci mohli hodnoty osahat a zase se pořádně pohádat, které jsou nejdůležitější.“ Žáci měli za úkol ve skupinách vybrat nejprve tři nejdůležitější hodnoty a následně stanovit pořadí ostatních. Učitelka komentovala při sledování videa hlavně únavu dětí. Na závěr konstatuje, že „když je dost času, je vidět, že se nakonec docela všichni shodli, takže to snad tady děláme dobře“.

Učitelka Kristýna tak jako jediná ze zkoumaných učitelek opakovaně zdůrazňovala význam celoškolní (demokratické) kultury při výchově občana budoucího občana. „To se jen v občanské výchově nedá zajistit, protože základem demokracie jsou práva a povinnosti, k tomu musí přistoupit zodpovědně všichni učitelé ve škole. Učitel občanské výchovy to pak má hlavně s dětmi reflektovat.“

Učitelka Pavlína nemá na rozdíl od zbylých třech žádné ukončené formální humanitní vzdělání. Proto bylo domluveno, že bude zaznamenána jednu vyučovací dvouhodina občanské výchovy a jedna hodina jí doménově bližšího předmětu, digitálních technologií. Škola se v této oblasti profiluje, učitelka technologie vyučuje i na vysoké škole. V analýze bude možno sledovat, jak se výukové postupy lišily, co se kvality a adekvátnosti didaktické intence učitelky týká.

Analýza ST naznačila, že má učitelka jasnou představu, jak a co didakticky transformovat v občanské výchově: „dostat žáky do otevřené komunikace, zajistit bezpečné prostředí, aby se nebáli, a tak se učitelka dozví, co se děje ve třídě.“ Z takto rekonstruované ST se zdá, že výuku OV pojímá spíše jako třídnickou sondu než jako podporu angažovaného občanství. Další důležité zjištění o ní a celé škole bylo zachyceno během stimulovaného vybavování. To, že byly vybrány vyučovací hodiny na konci školního roku, učitelka komentovala takto: „co tam chcete vidět, vždyť už jsou stejně přijati na střední.“ Učitelka tak naznačila tak, že příliš nedůvěřuje atraktivitě vzdělávacího obsahu, ale spíše se domnívá, že vliv na výuku má vnější motivace žáků spojená s klasifikací. Podle zaznamenaných vyučovacích hodin se zdá, že takto výkonově je „nastavena“ celá škola: žáci často mluvili o testech, známkách, chtěli rychle vědět, zda odpověděli správně, jakou známku si zaslouží.

Občanská výchova byla vedena v pomalejším tempu než vyučovací hodina technologií, ale tendence ke spíše vnější motivaci byla zřejmá. Takový akcent se přitom v Pavlíniných ST vůbec neobjevil. Existenci výrazného výkonového nastavení ovlivňujícího jednání učitelky i žáků lze doložit ukázkou výroků učitelky:

## 1. Po výuce občanské výchovy:

Tady bylo třeba zajímavý, že ty žáci většinou dělají to, že si hodně počítají body a já čekám, co se stane, kde jsem třeba něco špatně opravila, protože to se mi občas stává. Oni si mohou porovnat mezi sebou jednotlivé písemky, tady nevím, jestli se trochu báli sami. Já jsem byla zaražená z toho, že jakoby všichni si to spočítali a v pohodě všechno, nic se nedělo, takže jsem chvilku čekala, jestli někdo nepřijde třeba po hodině, že nechtěl jako vystupovat s tím, že jsem mu tam něco špatně odečetla nebo přidala.

## 2. Po výuce technologií:

Tak příště. No a vidíte, test! Jestli si můžou... To mě překvapilo, já jsem si myslela, že jestli nepotřebujou nějaký si dopsat. Někdy si jeden potřebuje dopsat test, je to nějaký hokejista, tak je pořád mimo, tak jsem si myslela, že si chce nějaký dopsat, a ne že chce test z klávesnice si napsat. To už nebudeme psát test.

Co se týká priorit či nějakého hodnotového ukotvení vzdělávacího obsahu, které je tak důležité v humanitních oborech (srov. Gudmundsdottir & Shulman, 1987, s. 66; Staněk, 2015, s. 340–341), učitelka se řídí „tím, co mají v ŠVP“; přičemž „tematický plán a konkrétní hodinu si stanovuje vždy sám učitel.“ V komunikaci, která je jejím hlavním didaktickým cílem, se chce „dostávat za obsah“. Tedy operacionalizovat obsah ve smyslu kompetencí a konceptů v úlohách a zadáních „blízkých životu žáků“. V ST je specifikováno, že se to děje v „dlouhodobých projektech a didaktických hrách“. Uvedla několik projektů, které realizovala: „třeba *Jeden svět na školách* nebo jsme dělali dlouhodobý projekt adiktologie v Praze s názvem *Unplugged*. To byla primární prevence.“

Učitelka deklaruje, že pracuje „s tématem“ podle toho, „jaká je aktuální situace a v jaké třídě se výuka odehrává. Když to nejde, přejdeme k jinému příbuznému tématu.“ Takový postup byl během výuky dokumentován. Učitelka naplňuje své ST týkající se řízení třídy, diagnostiky a vnější motivace. Co se týká didaktické transformace, je určující ST učitelky, že „učení humanitních předmětů má být vedeno výkladem a příklady“. V zaznamenané výuce se odrazila jen v hodině informatiky.

Naopak v občanské výchově, kde byla tématem globální rizika, konkrétně terorismus, měla učitelka k samotnému učivu natolik rezervovaný přístup, že to ovlivnilo výuku: „To téma nemám ráda, protože je brutální.“ Učitelka neměla ani připraveny příklady či otázky pro vedení diskuse. „Ty děti jsou zvyklé mě doplňovat, takže to je dobré“, komentovala na několika místech řešení situací, které si vyžadovaly její znalosti a zkušenosti, o něž se však nepodělila: „Jaké jsou prostředky a zdroje teroristů, jak jsou veliké jejich skupiny..., co vše dělá stát, aby chránil občany před těmito

riziky.“ Naopak bylo překvapující, že zpracování „mraku“ informací o terorismu dostupných z internetu, včetně kvalitně formulovaných a atraktivních úloh k porovnání informací z různých zdrojů určila učitelka jako téma domácí přípravy.

S učitelkou Julií byly ve výzkumu zaznamenány dvě vyučovací hodiny občanské výchovy v 6. ročníku, každá v jiné třídě. Co se týká kvality vyučovacích hodin, jednalo se o směs pestrých metod a forem práce s oporou o digitální dokumenty a o úlohy z učebnice. Učitelka frontální formu práce s diskusí účelně propojovala s formami samostatné práce jako volné psaní a s metodami spolupráce v malých skupinách, například při analýze státních symbolů.

Při reflexi hodin stimulovaným vybavováním se často pozastavovala nad různými aspekty hodiny: žáci například nebyly s to odvodit zdůvodnění pozice barev na vlajce z textu, ale jeden chlapec je správně odvodil ze své zkušenosti, protože je příznivcem národního fotbalového týmu a vlajku si maluje na obličej. V jiné situaci se podivila nad tím..., a sama také dokázala rekonstruovat, co jí běželo hlavou a proč se v daných situacích zachovala tak, jak se zachovala. A například v situacích diskusí „na hraně“, dokumentovala, jak dokáže využít dynamiku třídního kolektivu k umlčení pro ni nepřijatelných názorů: „... proto jsem začala vytahovat ty děti, o kterých si myslím, že jsou nějakou morální autoritou v té třídě, aby řekly svůj názor, a tak vytáhnou, co si myslí oni, abychom ho jako převálcovali... (směje se) takže tady jsem prostě honila názory.“

Jedná se možná o obratnost, kterou učitelka získala během svého aktivního veřejného angažmá, a rozhodně se jedná o prvek sebejistoty a o snahu dosáhnout „svého“: „v tu chvíli jsem vyvolávala hodně žáky, již v hlasování vyjádřili negativní odpověď, aby Pavel a Jirka (smyšlená jména) viděli, že i takové názory existují. A vidíte, tahle slečna pak chtěla dát vehementně najevo, že už si to nemyslí... Což mě potěšilo, a polekalo zároveň.“

Snahou učitelky, jak dokládají uvedené vybrané citace jejích výroků, je udržet únosnou míru své snahy žáky v dobré víře „poučovat“, neboť chápe, že formální autorita učitelky dává jejím názorům sílu a ovlivňující moc. Na druhou stranu má snahu naplnit stanovené cíle, které jsou pro ni zejména v konceptové rovině poznatků, které tvoří osnovu školního vyučovacího předmětu. A vždy otevírat žákům příležitosti promýšlet si je v kontextu vlastní zkušenosti a poznat i názory ostatních ve třídě, aby žáci získávali plastičtější obrázek o pojmech, které tvoří kostru výchovy k občanství a ze své podstaty tvoří i hodnotový systém, který se u lidí může značně lišit.

Přestože se tyto rodící se předpoklady bohatého učitelského myšlení učitelky mnoho neshodovaly s rekonstruovanými ST, ukázaly vlastnosti jako pedagogický cit, pedagogické vidění, které mohou pro tuto učitelku představovat významnou pomoc a moderaci v dalším profesním rozvoji.

### 4.3 Analýza a kontrastace výsledků napříč případy

Obsahem druhé kapitoly 4., výsledkové části knihy bude analýza zjištění napříč zkoumanými případy. Kapitola 4.2 při těchto analýzách dodrží kategoriálním systém výzkumu (kapitola 3.2.4). Souhrnná analýza umožní porovnání výsledků a umožní také alespoň některá zjištění nahlédnout na vyšší úrovni obecnosti, než to umožňuje jedinečný případ.

#### 4.3.1 Shrnutí zjištění výzkumu subjektivních teorií učitelek napříč případy

ST učitelů jsou ve výzkumu zaměřeném na profesi učitele (v dynamickém smyslu toho pojmu) považovány za důležitý nástroj, jehož prostřednictvím lze proměňovat výuku. A proměny výuky, která ne vždy zajišťuje adekvátní podmínky pro učení každého žáka, jsou centrem zájmu učitelů, odborné veřejnosti i decizní sféry<sup>70</sup>.

Analýza výukových situací, jež byly ovlivněny rekonstruovanými ST zúčastněných učitelek, tvoří ústřední část kapitoly 4.2. Před ni je umístěn souhrn dílčích kvantitativních a kvalitativních analýz ST rekonstruovaných ve výzkumu ve spolupráci se zapojenými učitelkami. Jednotlivé podkapitoly jsou obdobně jako v dílčích případových studiích uvozeny otázkami kategoriálního systému výzkumu.

#### *Jaká je verbalizovaná podoba ST učitelek na základě jejich dovození a dialogického konsenzu (komunikativní validace)?*

Učitelky rekonstruovaly mezi 4-10 ST. V této části knihy je prezentována jejich obsahová analýza napříč případy, a to z hlediska jejich ústředního zaměření (funkce, kterou hrají v rámci myšlení subjektu): jednalo se o ST týkající se cílů a obsahu výchovy k občanství, a tedy orientující učitelky v tom, co je jeho hlavním cílem a smyslem existence hodin, které vyučují. Druhý typ rekonstruovaných ST

70 Srov. kupříkladu příklady z české odborné literatury: empirický výzkum týmů Šedové (Šalamounová et al., 2017); Janíka, Pišové a Hanušové (Pišová et al., 2013; Hanušová et al., 2018) nebo teoretické práce týkající se modelu kvalitní výuky napříč kurikulem týmu Institutu pro výzkum školního vzdělávání PdF MU Brno (Janík et al., 2013; Slavík et al., 2017). Kvalita a spravedlivost jsou ale také hlavními liniemi rozvoje vzdělávací politiky, jak ji formuluje aktuálně projednávaná vládní strategie (MŠMT 2019).

definuje samotného učitele, jaký je člověk a učitel, jaké jsou základní hodnoty, které vyznává, a prvky jeho nejnítěnějšího přesvědčení. A potom byly ve výzkumu identifikovány ST vzniklé reflexí praxe, bližší, nebo vzdálenější, které reflektují učitelovo poznání, zkušenosti a také odborné znalosti, jak dosahovat se žáky důležitých cílů občanské výchovy.

### *ST o cílech a obsazích občanské výchovy*

Přehled těchto ST, epistemologicky vzato obsahujících odpovědi na výzkumníkovy otázky, jako jsou *Co představuje občanská výchova v kurikulu? Proč ji učit?*, je prezentován v tabulce 19. Tabulka je doplněna stručným komentářem interpretujícím na vyšší úrovni abstrakce, co daná zjištění mohou znamenat.

Tabulka 19

#### *Přehled ST učitelek o cílech a obsazích občanské výchovy*

| Kristýna   | Monika   | Pavčina                    | Julie                   |
|--|--|----------------------------|-------------------------|
| „Výchova k občanství ve škole“                       | „Smysl občanské výchovy“                       | „Cíle výchovy k občanství“ | „Cíle občanské výchovy“ |
| „Vzdělávací obsah: priority – učit jen to podstatné“ | „Výuka Českého jazyka a literatury a Dějepisu“ | „Vzdělávací obsahy“        |                         |

Všechny zkoumané učitelky rekonstruovaly po jedné ST, která pro ně vymezila smysl občanské výchovy v rámci celku vzdělávacího kurikula. Pro Kristýnu představuje tento vzdělávací obor příležitost, jak žákům předat v určité ucelené podobě instrumenty (jako kritické myšlení a sebevyjádření), aby se zorientovali v životě a nebyli zjednodušeně obětí manipulací. Podobně je tomu u Pavčiny, která ale ještě více zdůrazňuje jako hlavní cíl občanské výchovy individuální prospěch žáků. Pro Moniku představuje občanská výchova „můstek“ k duším žáků: v jakém světě žijí a jaké aktuální potřeby mají, na to by podle ní měla výchova k občanství primárně reagovat. U začínající učitelky Julie se objevují jako nejvýznamnější prvky občanské výchovy odpovědné vlastnictví a odpovědnost k obci a svému osudu.

Zkušenější učitelky se v dalších ST nějak vyjádřily i k hranici únosnosti množství obsahu pro každé dítě. Je podle nich úkolem učitele tyto hranice nacházet, významně individualizovat výběr vzdělávacího obsahu a přizpůsobovat jej konkrétní skupině žáků, jejich zájmům i potřebám. Specifická je v tomto výběru ST Moniky týkající se dějepisu a českého jazyka. Touto ST učitelka vysvětluje, že význam občanské výchovy je pragmatičtější a má být užitečný, zatímco obsahy oborů Dějepisu a Českého jazyka a literatury jsou jakousi kulturní nadstavbou,



bez níž se žáci snáze obejdou. Naopak pro Pavlínou byl a je pramenem pro vymezení vzdělávacího obsahu občanské výchovy jen ŠVP, což lze interpretovat také tak, že je pro všechny žáky stejný. Úkolem učitele by potom bylo vést žáky ke stejnému cíli a dávat jim zpětnou vazbu podle dosahované úrovně odvozené od cíle formulovaného v ŠVP jako „očekávaný výstup“.

### *ST o poslání a hodnotách učitelek občanské výchovy*

V následující společné analýze budou porovnány ST centrálně umístěné v systému ST zkoumaných učitelů. Tyto ST odpovídající na otázku, „Jaká jsem učitelka OV?“ Zahrnují osobní kréda, hodnoty, jimž učitelky věří a k nimž se obracejí, když hledají orientaci v nejsložitějších situacích (výuky). Je nutno připomenout, že tuto ústřední funkci získaly rekonstruované subjektivní teorie v dialogickém konsenzu mezi výzkumníkem a učitelkou ve fázi tvorby případové studie.

Takových ST učitelky rekonstruovaly 10, zatímco ST, které se týkají vymezení cílů a obsahů rekonstruovaly jen sedm. Přehled ústředních, subjekt definujících ST je prezentován v tabulce 20, která je doplněna stručným komentářem směřujícím k interpretaci zjištění napříč případy.

Tabulka 20

#### *Přehled ST učitelek o jejich profesní identitě jako učitelek občanské výchovy*

| Kristýna              | Monika                    | Pavlína                            | Julie                         |
|-----------------------|---------------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| „FIE“                 | „Metoda vlastní názor“    | „Dobry učitel si dáva pozor na...“ | „Hodnocení (a sebehodnocení)“ |
| „Já jako učitelka OV“ | „Metoda slovní pink-pong“ | „Co když učitelé něco nevyjde“     |                               |
| „Opravdovost učitele“ | „Didaktické zásady“       |                                    |                               |
| „Demokracie ve škole“ |                           |                                    |                               |

Tyto *centrální*, pro učitele sebedefinující ST ovlivnily v porovnání s těmi obsahovým (s výjimkou Kristýny) daleko významnější části výuky, která byla zaznamenána na video a komentována zkoumanými učitelkami. Základní a centrální ST učitelky Kristýny se odvozuje od její zvnitřnělé teorie adekvátní výuky, kterou představuje učení L. Feuersteina o *prerekvizitách*, určitých všelidských předpokladech pro analyticko-syntetické učení, a o provádění dítěte jeho vlastním, odpovědným učení. Spolu s ostatními zkoumanými učitelkami sdílí Kristýna jako důležitou hodnotu otevřenosti a poctivosti k sobě a žákům. Zatímco Kristýna je respektujícím a pozorným průvodcem žáků při učení se vzdělávacímu obsahu krok za krokem, je Monika tou, která otevírá pro své žáky jako nosnou hodnotu různost,

jinakost myšlení, a možnost sdílet názory i když se liší. Monika ví, že v rodinách, z nichž žáci do jejich školy přicházejí, je svět poznání vnímán často velmi zúženě, v paradigmatu obstarávání. Monika proto zapojuje do komunikace veškeré nápady žáků a staví sebe do role toho, kdo má za úkol reagovat jako v pink-pongu na veškeré podněty a vstupy žáků.

Pavčina také otevírá žákům příležitosti komunikovat svůj názor. Vede je k tomu z přesvědčení, že tak mohou osobně růst, poznávat své možnosti a také vnímat různost mezi spolužáky. Učitelka ale v centrálních ST zdůraznila v našem výzkumu ojedinělý aspekt, když žáci vyhodnotí učitele jako neúčinného. Učitel na toto má myslet a dbát o svou pověst.

ST, která definuje charakter učitelky Julie, je „Hodnocení“. Vedle „rozšířeného“ pojetí totiž vnímá hodnocení žáků jako zdroj poznání o efektivitě svých praktik a cestu k jejich vylepšování.

Při analýze souvislosti ST učitelek s jejich myšlením ve výuce zjištěným stimulovaným vybavováním na základě sledování videozáznamu se tyto ST ukázaly jako nejvíce efektivní ve smyslu řízení jednání a rozhodování učitelek. Odpovídá to teoretickým východiskům týkajícím se *systému ST* u Pajarese (1992, s. 318–322), který tyto integrální, centrální ST, které mají pro jedince sebedefinující funkci, považuje za nejstabilnější prvky jeho systému ST.

### *ST o psychodidaktické transformaci*

V této části prezentujeme společnou analýzu ST zaměřených na „technologie“, jak dosahovat cíle a naplňovat smysl občanské výchovy ve školním vyučování a učení, ve třídě. Tyto ST, prezentované v přehledné tabulce 21, je možno vnímat jako primárně či výhradně „metodické“, jako soubor metod, jež učitelky ve výuce využívají a osvědčily se jim. Při hlubším pohledu lze ale vnímat větší nebo menší souvislost mezi „metodickou“, tedy vždy dílčí stránkou prezentovaných ST a jejich vazbou na didaktické i centrální ST. Přehled „metodických“ ST je doplněn shrnujícím komentářem obsahujícím náznaky interpretace těchto ST učitelek napříč případy.

Tabulka 21

*Přehled ST učitelek o psychodidaktické transformaci občanské výchovy*

| Kristýna                  | Monika   | Pavčina                       | Julie                    |
|---------------------------|--|-------------------------------|--------------------------|
| „Základní principy výuky“ | „Předpoklady učení žáků“                       | „Utváření znalostí žáka“      | „Výukové strategie“      |
| „Motivace žáků“           | „Úlohy a učení žáků“                           | „Učitel pomáhá žákům“         | „Vztah k žákovi, dítěti“ |
| „Učení žáků“              | „Podstata práce ve skupině a její předpoklady“ | „Skupinové formy“             |                          |
|                           |  | „Didaktická hra“              |                          |
|                           |  | „Když žáci nekomunikují“      |                          |
|                           |  | „Vyhodnocování dosažení cílů“ |                          |

„Technologické“ ST, které byly s učitelkou Kristýnou zahrnuty mezi více či méně orientované na psychodidaktickou transformaci občanské výchovy, jsou významně ovlivněny její ústřední ST FIE: žák si má zejména učení „odmakat“ a úkolem učitele je jen stanovovat rámec, strukturu učiva a vytvářet další vhodné podmínky jako je dostatek materiálů, adekvátní postupy a metody práce, podpůrné klima důvěry a stanovení cíle a možnost ovlivnit tempo a způsob práce na učebních úlohách. ST neopomíjejí hodnocení žáků, resp. zpětnou vazbu, která též podporuje další učení žáků: „učitel žáky nesoudí, ale hodnotí výkon“. Učení má být pro žáky přístupné, zjevně relevantní, mají vědět, že se jich týká a proč je důležité znát či umět učivo, na něž je učení zacíleno, či dovednosti postoje, k jejichž utváření má ve výuce docházet.

Také Monika vsází na adekvátnost výukových postupů vzhledem ke struktuře žáků jejich školy. Oproti Kristýně je podle Moniky limitem pro relevantnost metod znevýhodňující domácí prostředí žáků daleko více než jejich nadání či vzdělávací potřeby a možnosti. Úlohy, jež Monika pro žáky připravuje, mají být dostatečně pestré, zaměřené na různé prvky osobnosti žáka, včetně emocí a přijímání druhých. K tomu mají přispět vhodně zařazené skupinové úkoly a dlouhodobější práce. Moničiny ST o podobě výuky (psychodidaktické transformace) jsou oproti Kristýně méně napojeny na konkrétní cíle, účely a obsahy občanské výchovy, daleko spíše má učitel vycházet vstříc potřebám žáků a jejich vyrovnávání se se sociálním znevýhodněním a s potřebou komunikovat otevřeně se spolužáky; v intencích Merdalovy syntetické studie (2019, s. 341) preferuje Monika *pěči* a *podporu* a částečně *socializaci* na úkor *vzdělávání*. Také neobsahují aspekt hodnocení výkonu; hry a úlohy mají žáky motivovat k jakémukoliv zapojení se do práce.

Jestliže Monika tematizuje cíle a obsahy občanské výchovy ve svých „technologických“ ST méně a jen velmi výběrově s ohledem na aktuální situaci žáka, pak Pavlína je netematizuje téměř vůbec. Obsahy jsou totiž podle Pavlíny záležitostí předpisů, tematických plánů a ŠVP. Učitel má dbát na pestrost metod, které otevírají cestu žáků ke komunikaci a osobnímu růstu, což je podle Pavlíny hlavní cíl školního vzdělávání. Učitel také určuje výběr a strukturu učiva (podle ŠVP a tematických plánů) a adekvátně získává informace o žákově výkonu a pokroku (testy). Podobnost s Kristýnou je v tomto ohledu zřejmá; nicméně jen částečně, protože u Pavlíny neshledáváme současné souvislé promyšlení výběru vhodného minimálního obsahu vzhledem k předpokladům na straně žáků, jejich budoucnosti, situaci ve třídě a podobně. Pavlína ve svých „technologických“ ST též poukazuje na to, že výsledky dosažené žáky v testech a jiných formách zkoušení jsou pro ni důležitých korektivem při práci.

U začátečnice Julie je moment sebehodnocení cestou analýzy výsledků učení žáků ještě výraznější. ST „Hodnocení“ ale byla po dohodě s učitelkou přesunuta mezi osobnost definující ST, ačkoliv hodnocení je významná strategie moderující psychodidaktickou a související kognitivní transformaci učiva. Její ST týkající se přímo výukových strategií je souhrnem „akademických poznatků“, které jsou ilustrovány vždy jednou nebo více dílčími impresemi zkušenosti. Strategiemi vhodnými v občanské výchově jsou podle učitelky Julie výklad, vizualizace, diskuse, diagnostika učitele a souvislejší projekty, hry a referáty; tedy obecné výukové postupy. Adekvátnost samostatných a skupinových referátů při tom po jedné negativní zkušenosti výrazně zvažuje. Kde se všechny učitelky setkávají, je téma aktivizace učení a motivace žáků k dalšímu, samostatnému učení a podpora učení systémem formativního hodnocení.

Na výsledky výzkumu měl přirozeně značný vliv také vzorek zkoumaných učitel<sup>71</sup>. Jak je uvedeno výše, jednalo se o vyučující občanské výchovy bez příslušné aprobace. Vzorek mohl být důležitým faktorem toho, že ST sebedefinující učitele, ST pocházející z nejhlubších vrstev osobnosti učitele jsou ST spíše obecně didaktického, ve dvou případech speciálně pedagogického charakteru. Na druhou stranu ST týkající se cílů a obsahů výchovy k občanství nepatřily k centrálním ST mentálního světa učitel<sup>71</sup>, byly fragmentované, resp. nekomplexní, u dvou ze čtyř učitel<sup>71</sup> jim chyběly také zastřešující, sjednocující výkladové rámce (srov. podobnosti zjištěných ST učitel<sup>71</sup> s mentálním pozadím rozhodování začínajícího učitele Harryho u Gudmonsdottirové a Shulmana, 1987). Pro jednu ze zkoumaných učitel<sup>71</sup> se výchova k občanství mentálně transformovala jen v konceptovou rovinu, v učivo předepsané osnovami ŠVP.

71 Odstavec je doplněn na základě odborných posudků knihy.

### 4.3.2 Zarámování kvalitativních zjištění týkajících se ST učitelek v modelu kvality výuky

Podkapitola vychází z dílčích analýz výuky, která byla ovlivněna ST zkoumaných učitelek. Analýza tvoří obsah podkapitoly 4.1.5. Uzavírala prezentaci jednotlivých případových studií subjektivních teorií učitelek v kontextu jejich profesního rozvoje.

Kvalitu didaktické transformace v občanské výchově lze analyzovat s využitím komplementárního modelu strukturujícího výukové situace (Janík et al., 2013, s. 271; Slavík et al., 2017, s. 338–345). Ve výuce, aby byla produktivní, tj. účelná, co se didaktické transformace vzdělávacího obsahu ve znalosti a dovednosti užitečné i v dalším životě žáků, má docházet ke zvědomení žákovských prekonceptů v abstrakčním a generalizačním zdvihu ke znalostem a kompetencím. Žáky angažující, *rozvíjející výuka* pak obsahuje také úlohy a zadání umožňující operacionalizaci znalostí a kompetencí v kontextech blízkých reálnému životu.

Příkladem *selhávající výukové situace s utajeným poznáním* byla v našem vzorku občanská výchova v podání Pavlíny zaměřená na terorismus. Terorismus lze a v občanské výchově pojmut jako fenomén politicko-religionistický, ale také ryze geografický či historický, dále za antropologický nebo sociokulturní. Terorismus by měl být ve výuce nějakými z uvedených hledisek zarámován a v daném rámci má být žákům umožněna jeho interpretace. Bez teoretického rámce přináší taková výuka jen strach, nejistotu. Učitel zůstává co do transformovaného vzdělávacího obsahu na povrchu mediálního zobrazení, *infotainmentu* (Postman, 1999). Přitom humanitní vědy poskytují řadu interpretačních rámců a schémat globálního teroru. Na jedno, tedy mezinárodně politické, dokonce učitelka upozornila ve stimulovaném vybavování – ale nikoliv jako na možný rámec výkladu či diskuse, ale jako rizikový prvek, který ji dovedl k tomu téma opustit:

No, tady..., oni jsou docela vnímaví, co jako to, ale já, jak tuhle látku nemám ráda, tak nechci jít nikdy do žádných podrobností a vykládat jim, co, kdo a s kým, protože to je potom dokáže stavět na nějakou stranu politickou nebo něco takového [zdůraznil autor], ale spíš aby věděli, že takové věci existují, že se to může stát i blízko. Já jsem je právě tady tím chtěla dotlačit, jestli řeknou amerického prezidenta, proto jsem se ptala, jestli celá Amerika, ale nedošlo k tomu, tak jsem od toho potom už opouštěla, a nechtěla jsem to ještě nějak...

Učitelka nevyužívá potenciálu globálních rizik pozdní moderny k učení se žáka o souvislostech pojmenovaných společenskými vědami ani jako inspiraci k debatě nebo diskusi.

Částečně nevyužit zůstal výukový potenciál ve výukovém bloku o holocaustu učitelky Kristýny. Také tento historický, právní a etický, ale také antropologický historický fakt (Stern Strom, 1994) lze žákům osvětlit více než jen se spolehnout na jejich bezprostřední, skoro až *kýčovitě* prožitky z místa, kde se technická genocida odehrávala; ačkoliv didaktickou intenci výuková situace měla a byla v následném rozhovoru učitelkou rozvedena<sup>72</sup>.

Výuka zaměřená na všelidské hodnoty byla zase velmi málo vymezena, rámována nějakým cílem; poznání, které se v ní odehrálo, se mohlo týkat například toho, jak skupiny došly ke společnému závěru: pořadí důležitosti hodnot; nicméně ani takový výsledek nebyl ve výuce reflektování, zůstal většině žáků *skrytý*.

Ukázka z hlediska uvedeného modelu produktivní, *rozvíjející* výukové situace, která umožnila využít potenciál tématu a zkušeností žáků k občanské výchově, byla zaznamenána v části vyučovací hodiny učitelky Moniky zabývající se lidskými právy a svobodami. Výuka obsahovala zvědomování obsahu žáky v samostatné skupinové práci a následně při prezentaci řešení úloh týkajících se konkrétních textů *Listiny základních práv a svobod*: nejprve zaměřených na aplikaci vybraných článků Listiny v daných životních situacích a následně umožňujících vyjádření osobních postojů a zkušeností žáků týkajících se jimi vybraných článků Listiny. Výuka nabídla žákům vzhledem k abstraktnosti vzdělávacího obsahu dostatečně dlouhý, nestrukturovaný prostor k tomu, aby si náročné právní texty četly, promyslely jejich významy, diskutovali o jejich smyslu, formulovaly písemně závěry a odpovědi na zadání učitelky, zveřejnily je ve třídě a dále o nich vedli rozpravu.

Podobně produktivní kultura vyučování/učení byla vytvářena v případě vyučovacích hodin vedených Julií. Jednalo se o výuku státních symbolů a základních lidských práv s ohledem na různost člověka (*nezákonná diskriminace*) v 6. ročníku. Tato začínající učitelka dokáže využít kombinaci didaktických znalostí, vhodného střídání tempa, aktivit, forem a mocenského uspořádání v hodinách k tomu, aby se žáci aktivně zapojovali do elaborování učiva. Je nutno podotknout, že se jednalo o 6. ročníky, což jsou žáci odlišující se vývojově psychologicky výrazně od žáků 8. a 9. ročníků, ve kterých byly zaznamenávány hodiny v případech zkušenějších učitelek.

72 Autor studie respektuje časovou souvislost návratu z emocionálně náročné exkurze a situaci ve třídě. Na druhou stranu tuto vyučovací jednotku lze částečně interpretovat v souladu se Staňkem (2015, s. 348) jako přílišnou, „dominanci výchovy nad naukou“ danou historickým vývojem oborové didaktiky občanské výchovy po roce 1989.

Silnou stránkou vyučovacích hodin Julie je vedle jejich přehlednosti a „tahu“ za vzdělávacím obsahem ze strany žáků také zpětná vazba a způsob, jímž učitelka kriticky nahlíží výsledky své činnosti v konkrétních detailech. Ve stimulovaném vypravování si všímá jak detailů chování a neverbálních projevů, a to jak na úrovni jedince, tak sociálních vazeb na okolí i dynamiky celé třídy. Rozpoznává nejen signifikantní chování, ale podle něj posuzuje míru zapojení do práce. Vše, čeho si povšimne, učitelka využije k sebehodnocení. Pochybnosti byly zaznamenány během výzkumu opakovaně: v nestrukturovaném biografickém interview tak pochybovala o účinnosti skupinového referátu anebo o volném psaní jako postupu evokace, uvedení do tématu na počátku vyučovací hodiny. Jindy měli žáci za úkol číst na počátku odborný text týkající se státních symbolů, který tvořily hlavně definice a výklady. Žáci měli zapsat stručně, co je zaujalo, a předat si text ve dvojici. Učitelka čtení rychle přerušila a zařadila práci s aktivizujícími úlohami v učebnici, neboť zaznamenala, že žáci nepracují: „... no u některých nevím, proč si to nemohou přečíst navzájem... jen si to vyměňej... Přitom tady ty holky, ty spolu normálně kamaráděj, a vyměnily si to, ale vůbec si to nečetly. Nevím. Každopádně jsem to utla, já někdy opravdu nevím, nějak to budeme muset předělat.“

Jindy je až odzbrojujícím způsobem překvapena z různých situací ve třídě, což je další předpoklad, že o výuce a jejich dopadech, výsledcích učení žáků bude i nadále přemýšlet:

To čtení, jestli chcete, tak to jsem zařadila, abych si byla jistá, že rozumí těm příběhům. A byl tam jeden příběh, kterej, kde to hned nahlásili, a to byl ten, že byli za rasismus obviněni ti Romové. A tady mě překvapilo, že jen jeden se nad tím pozastavil, já jsem si myslela, že to jejich vnímání je naopak, že diskriminovaní jsou naopak Romové...

Její vůle poznat „tajná zákoutí téhle práce“ a citlivé pedagogické vedení může v budoucnu pomáhat formovat kognitivní a afektivní základy jejich jednání v edukačních situacích jako bohatě strukturované a mnoho různých souvislostí vysvětlující či predikující ST.

Souhrn kvalitativních zjištění týkajících se výukových situací zaznamenaných ve výzkumu, ovlivněných více nebo méně ST učitelek, lze shrnout do poznatků:

- zaznamenané výukové situace byly ovlivněny zejména centrálními ST učitelek;
- ST o cílech a obsazích a o psychodidaktické transformaci hrály větší roli zejména tehdy, jsou-li součástí systému ST učitelky (u Kristýny a Moniky);

- kvalitu ST, které výuku ovlivnily, nelze průkazně identifikovat jako faktor kvality realizované výuky;
- kvalita výuky byla ovlivněna jinými faktory než verbalizovanými ST učitelů: zejména kulturou školy, osobnostním nastavením učitelky a tím, jak silná byla její didaktická intence v danou hodinu, v konkrétní situaci (což se projevilo ve stimulovaném vybavování).

### 4.3.3 Souhrn zjištění z dalších analýz provedených v rámci tvorby případových studií

Obsahem podkapitoly je shrnutí výsledků zjištěných analýzami struktury i obsahu ST učitelů napříč zkoumanými případy.

#### *Souhrn výsledků spíše kvantitativních analytických postupů napříč případy*

Shrnutí obsahuje identifikaci centrálních a periferních ST učitelů a jejich zjištěnou trvalost, která byla sledována v průběhu výzkumu. Čím se liší trvalejší, centrálnější ST učitel? Je to jejich původ ve zkušenosti, v profesním rozvoji konkrétní učitelky? Nebo je stabilita ST učitelů spíše dána tím, od jaké teorie byly odvozeny či kdo nebo jaké události/zkušenosti jejich vznik podle zkoumaných učitelů inicioval (tedy *funkcí*, kterou daná ST plní v rámci mentálního světa držitelů)?

Ve výzkumu byly sledovány ST, které výrazněji než jiné ovlivnily jednání zaznamenané na video ve výuce. Ukázalo se, že jejich stabilita je vysoká i co se týká uchování jejich celkové informační hodnoty a kompozice z učitelských konceptů a vztahů mezi nimi, které učitelky určily při rekonstruování ST pomocí strukturování konceptů. Jedná se o následující ST (tabulka 22).

Tabulka 22

*Přehled stabilních, centrálních ST a jejich funkce v interním systému ST učitelů*

| Jméno    | ST (soulad s jednáním ve výuce v %)<br>Funkce STU, jak ji vnímá učitelka               | ST (soulad s jednáním ve výuce v %)   |
|----------|--|---|
| Krystýna | FIE (54):<br>Sebedefinující + odvozená z pedagogické teorie                            | Základní principy výuky (48)<br>Sebedefinující + z opakované přímé zkušenosti               |
| Monika   | Didaktické zásady (57)<br>Z opakované přímé zkušenosti + sebedefinující                | Slovní pink-pong (43)<br>Sebedefinující + z opakované přímé zkušenosti                      |
| Pavčina  | Dobrý učitel si dává pozor na... (41)<br>Sebedefinující + z opakované přímé zkušenosti | Učitel pomáhá žákům (31)<br>Sebedefinující + z opakované přímé zkušenosti                   |
| Julie    | Hodnocení (41)<br>Sebedefinující + z opakované přímé zkušenosti                        | Výukové strategie (23)<br>Ze zkušenosti (nikoliv opakované, jedná se o začínající učitelku) |



Stabilní ST učitelka, které nejčastěji ovlivňovaly výuku zaznamenanou v tomto výzkumu, plnily v rámci jejich mentálního světa funkci *sebedefinující* a funkci pravdy *zkušeností ověřené*. U učitelky Kristýny je jedna ze sebedefinujících ST odvozena od pedagogicko-psychologické teorie učení L. Feuersteina; částečné odvození od pedagogické teorie bylo identifikováno také u učitelky Julie, která některé užívané „výukové strategie“ používala na základě inspirace s vysokoškolského VŠ studia didaktiky dějepisu.

Méně stabilní ST učitelka, které ovlivnily zaznamenanou výuku pouze málo (s méně, než 8 % stimulovaně vybavených výroků, které k nim bylo možno přiřadit) byly tyto:

- u Kristýny se jednalo o ST „Ona jako učitelka“, která není příliš elaborována: obsahuje pouze jedinou vysvětlující vrstva základního tvrzení, že je učitelkou spíše příběhů (dějepisu);
- u Moniky se málo ve výuce projevila ST o smyslu výuky Českého jazyka a literatury a Dějepisu oproti občanské výchově; ST učitelky byla stabilní po dobu výzkumu, ale neovlivnila výuku, neboť nebyla zaznamenána výuka ČJL ani dějepisu;
- u Pavlínky šlo též o stabilní ST („Skupinové formy“ a „Didaktická hra“): nebyly ale ve shodě s realizovanou výukou a stimulovaně vybavenými výroky, protože nešlo o metody a organizační formy uplatněné v zaznamenané výuce;
- u Julie se ST s takto výrazně nízkým vlivem na zaznamenanou výuku neobjevily. Její ST totiž obsahují velké množství dílčích, nesouvislých vláken vysvětlujících ústřední koncept, které proto lze vztáhnout k velmi různým situacím ve výuce. Stabilita jejích ST se ve výzkumu prokázala jako výrazná; vzhledem k jejich charakteru útržků myšlenek a vzpomínek dokumentujících spíše jedinečné zkušenosti, pozitivní či negativní, z reflexe vlastní krátké učitelké praxe, se její ST budou rozvíjet a proměňovat.

Méně stabilní a „méně vlivné“ ST učitelka jsou ty, které se týkají technologie výuky a jsou periferní, mají tedy slabší vztah k ústředním konceptům mentálního světa svých držitelů. Nestabilita těchto ST je jejich *přirozeností*, neboť se týkají dílčích, méně často se opakujících aspektů činnosti učitelky, a ne jejich osobnosti a hodnot, jimž důvěřují a podle nichž jednají ve velmi odlišných situacích.

Co se týká vnitřní struktury ST, která byla též v kapitole 4.1 v jednotlivých případech analyzována, neobjevila se souvislost mezi strukturními prvky zjistitelnými kvantitativními postupy a kvalitou ST nebo jejich dopadem na kvalitu výuky. Závěr z těchto analýz může být, že ST, které jsou rozčleněny do větší hloubky, do 4 a více vrstev členění a na nižších vrstvách schémat ST nabízejí také vysvětlující či technologické komentáře (predikce se příliš nevyskytovaly u žádné z učitelky) ve více konceptech než jen jediným vysvětlením konceptu konkrétním jednáním, mají pravděpodobnou platnost ve více různorodých situacích. Takto složité ST byly rekonstruovány Kristýnou a Julií.

### *Souhrn výsledků analýzy kvalita, obecnosti a vzájemné propojenosti ST učitelky napříč případy*

ST zkušených učitelky, které se účastnily výzkumu, nejsou reflexemi efemerních poznatků a jedinečných, již nikdy se neopakujících zkušeností. Takovými ST jsou naopak hlavně „technologické“ ST rekonstruované začátečnicí Julií. ST zkušených učitelky představují soudržná schémata nesoucí zkušenost, osobní, praktickou filosofii, na níž učitelky spoléhají a která má vysoký stupeň koherence. Také u učitelky Pavlíně, u níž byly identifikovány subjektivní „metodické“ teorie, které se v konkrétních na video zaznamenaných vyučovacích hodinách neprojevovaly, jsou všechny její ST centrálně propojeny do přesvědčení o poslání učitele rozvíjet osobnost každého žáka. Též u začínající učitelky Julie si lze všimnout toho, že její ST v některých z četných vysvětlujících větví a vysvětlujících vrstev odhalují pro ni zásadní otázky a dilemata. Její ST však nemají pevnou logickou strukturu a koherenci; budou se nabýváním zkušenosti doplňovat a zejména rozdělovat do více oddělených ST.

V rozhovorech a e-mailové komunikaci s učitelkou Julií se tato opakovaně zmiňovala o tom, že metodu práce zvolenou v tomto výzkumu vítá s otevřeností a jistou radostí, protože jí umožnila cenný vhled do jejího myšlení a jiný, zaměřenější pohled na své jednání. Postupy výzkumu subjektivních teorií, které se opakovaně a z různých perspektiv zaměřují na myšlení a na jednání, považovala za přínosné vzhledem k tomu, že je reflektivní praktička, která za významnou profesní i osobnostní hodnotu považuje sebereflexi. Podobně explicitně vstřícně reagovala na metodologický postup zvolený pro tento výzkum i učitelka Monika, a to již na samém začátku spolupráce, kdy se rozhodovala, zda do výzkumu vůbec vstoupit vzhledem k tomu, že byla v té době na počátku své kariéry ředitelky školy. A s menším, ale verbálně vyjádřeným pozitivním hodnocením přišly v průběhu výzkumu také zbylé dvě zapojené učitelky. Potenciálu výzkumné metodologie výzkumu ST učitelů se bude věnovat celá podkapitola páté kapitoly knihy.

### *Jsou ST učitelek vhodné pro podporu profesního rozvoje budoucích učitelů?*

Položením této otázky se prezentace výsledků analýz a případových studií uzavře. Jedná se o nalezení hranice mezi shrnováním zjištění výzkumu a jejich interpretací a identifikováním případného potenciálu pro další rozvoj pedagogické vědy a učitelské profese. Taková diskuse k naznačení perspektiv daného typu výzkumu bude předmětem kapitoly 5. Východiskem k této diskusi bude zejména obecnost, uplatnitelnost ST učitelů v různých kontextech a jejich potenciál oslovit svou praktičností učitele v situaci *ontologie druhé osoby* (Slavík et al., 2017, s. 219–220)<sup>73</sup>. Mohou se stát zdrojem inspirace ve společenství myslí, v profesním dialogu mezi učitelem na úplném počátku své kariéry a učitelem zkušenějším? K takové analýze a syntetické interpretaci zjištění v kontextu pedagogiky a učitelské profese je určena následující, pátá kapitola.

73 K „ontologii třetí osoby“ (Slavík et al., 2017, s. 219) jsou ST našich učitelek příliš málo obecné a jazykově příliš málo rigorózní: jsou tedy příliš vzdálené tomu, čemu by v rámci teorii vědy obstálo jako *scientific theory*, a co Korthagen et al. (2011) nazvali Teorií psanou s „T“ na začátku.



## 5 DISKUSE ZJIŠTĚNÍ V KONTEXTU PROFESNÍHO ROZVOJE UČITELŮ

*We have met the enemy and he is us.*

Walt Kelly<sup>74</sup>

Výsledky výzkumu představují blízký vhled do kognitivního a afektivního pozadí jednání, rozvažování a rozhodování, včetně reflexe či rozhodování *ve výuce a o ní* u čtyř učitelek, které působí či působily jako učitelky občanské výchovy na základních školách v Praze a blízkém okolí. Následující kapitoly předkládají jejich náhled z různých perspektiv a diskusní zhodnocení jejich platnosti v rámci širokého pole výzkumu učitelských ST. Ve dvou úvodních teoretických kapitolách knihy byla identifikována témata a kritické body výzkumu ST. Tato témata napomohou strukturování diskusních kapitol a také jejich vyústění do naznačení perspektiv výzkumu ST, jak je lze vnímat na základě zjištění teoretické a empirické části výzkumu. Tyto perspektivy budou diskutovány a zváženy ve druhé části páté kapitoly knihy. Ta zváží vybrané možnosti, jak zkušenosti z realizovaného výzkumu využít pro obohacení didaktiky učitelského vzdělávání, případně oborové didaktiky výchovy k občanství a oborové didaktiky příbuzných společenských věd, jak k tomu vyzývá v přehledové kapitole Staněk (2015, s. 354–357).

### 5.1 Diskuse zjištění vzhledem k dosavadnímu poznání a kritice zkoumání subjektivních teorií

Následující text představuje možné shrnutí v úvodu knihy uvedených, někdy protichůdných východisek týkajících se samotného pojmu ST učitelů a jejich zkoumání. Text představí autorský příspěvek do diskuse o východiscích a perspektivách dalšího zkoumání ST učitelů. Následovat bude diskuse výsledků empirické části výzkumu a konkrétní návrhy, jak tyto výsledky využít k rozvoji pedagogické teorie, zejména didaktiky učitelského vzdělávání a podpory profesního rozvoje učitelů.

Významným faktorem podporujícím opakovaně zájem pedagogiky o ST učitelů a jiné skryté mentální konstrukty a s nimi spojené překážky u učitelů bylo zavádění změn vyučování na základě reflexe neuspokojivého stavu vzdělávání či reformem

74 Cit. dle Pajarese (1992). Výrok naznačuje možnou perspektivu využití výsledků výzkumů subjektivních teorií k tomu, aby se zkoumaný vůbec dozvěděl o sobě a o svých skrytých „teoriích“, přesvědčeních a hodnotách a mohl je zvážit a případně se pokusit o jejich proměnu, než bude „perplex“ z vlastního jednání, které tyto ST způsobí (Pajares, 1992, s. 318).

kurikula (Skott, 2015, s. 15–16). S tím souvisí významná výzkumná zjištění výzkumů ST učitelů týkající se samotného pojetí přípravného vzdělávání učitelů na vysoké škole (srov. podkapitoly 1.1.3). Učitelské vzdělávání má reflektovat souvislost a nutnost sladit, co vyučuji a JAK to vyučuji (srov. *teach as preach*, Kelchtermans, 2009, s. 259). Při přípravě učitelů je třeba reflektovat, že metody, jimiž je učitelská příprava realizována, mají být údajně optimálně v maximálním souladu s cíli učitelského vzdělávání (srov. k tomu diskuse o izomorfismu ve vzdělávání učitelů, které probíhaly na stránkách časopisu *Pedagogika*; Tomková, 2015). Jinak příprava poskytne neplatný rolový model pro rozvoj učitelské kariéry a zdatnosti do praxe nastupujících učitelů; nebude důvěryhodná a studenti nepřijmou principy (pedagogiky), které jsou jim předávány, když se jejich příprava na vysoké škole nebude odehrávat adekvátními metodami, které budou z principů pedagogického konstruktivismu vycházet (*Who I am and how I teach is the message*, Kelchtermans, 2009).

Jednou z adekvátních metod přípravného vzdělávání učitelů, které se nabízí, je objektivizace a praktická reflexe přesvědčení a rodičích se ST budoucích učitelů. Budoucí učitelé v takovýchto reflektivních kurzech zažijí to, co mají zažívat jejich žáci: zvědomí si své dosavadní zkušenosti dané převážně jejich zkušeností jako žáka, reflektují, jaký je dopad praktických implikací jejich představ a „teorií“ na vyučovací proces, interakci se žáky, převažující žákovské činnosti, jejich mentální angažmá ve vlastním učení apod. Prožití a reflexe procesu vlastního učení může být základ pro ukotvení proměněné ST začínajícího učitele s obsahem, že takovéto prožitky mají pravidelně zakoušet v jejich hodinách žáci. Pedagogickému výzkumu se nabízí v této příležitosti *nika* sledovat dopad vlastních praktik přímo na studenty. Takový výzkum je rozvíjen na mnoha pracovištích (srov. Seebauer, 2007 aj.). Jedná se o významnou příležitost, a tím pádem o neopomenutelnou perspektivu pro výzkum ST učitelů.

Uvažujeme-li o učiteli jako o celoživotně se učícím jedinci, jehož učení je většinou intuitivní a stojí na osobní reflexi a hodnocení dopadů praktik, na něž bývá často sám, je výzkum ST inspirací v tom, že při rekonstruování a validaci zjištění (o obsazích učitelova myšlení, jeho hodnotách, ST, postojích a pocitech) učitel sám není. Výzkum může být inspirací pro aplikační procesy během poskytování profesionální či kolegiální podpory (srov. učení ve *společnosti myslí* Slavíka et al., 2017, s. 45). Provázení, jež se v praxi objevuje zejména jako podpora uvádění začínajícího učitele do praxe, může být uvažováno jako základ systematické podpory učitelů. K této perspektivě blíže viz podkapitoly 5.2.2 a 5.2.3.

*Profesní kapitál*, který představuje proměnnou zachycující výsledek učení učitelů, má dimenzi sociální, osobní a obecně lidskou (Hargreaves & Fullan, 2012). Podpora učitelů by měla naplňovat zásadní a nesnadný princip: sytit každou z dimenzí profesního kapitálu. Může využít zkušeností z výzkumu ST v oblasti rozvojení *komplexních metodologií* a využití *modelů* lidského učení jako nabývání nejen znalosti, ale též dosahování osobního rozvoje nebo osobní spokojenosti, zvyšování sebevědomí, vznikání adaptivních profesních rutin, které učitelé napomáhají při rozhodování v náročných situacích třídních interakcí, a to formou *zexplicitňování* ST a jejich kritického promyšlení – s průvodcem, výzkumníkem, učitelem či kolegou (Dann & Humpert, 2002; Fauser et al., 2009). Stává-li se učitel celoživotně se učícím jedincem, vnímá potřebu rozvoje ST, je-li veden k odkládání pověstných brýlí (nefunkčních paradigmat) a reflexi takové změny. V této knize je popsán konkrétní příklad učitelky Kristýny (kapitola 4.1.1), která nahlédla během své profesní kariéry svá učitelská paradigmata, a díky seznámení se s Feuersteinovou teorií o učení se žáků a praktickou reflexí její užitečnosti v dlouhodobých tutorovaných vzdělávacích programech je dokázala odložit, nahradit celé části své subjektivní učitelské teorie jinými, v praxi užitečnějšími, to znamená ve větším množství situací účinnými.

Kelchtermans (2009, s. 261) při své konceptualizaci učení se učitele reflexí vlastních mentálních obsahů a ST také užil příměru ke starým brýlím, resp. čočkám, které se ukážou jako neúčinné, když je učitel podporován dalšími profesionály, kterých si váží. „Takové staré brýle nejen rozostřují realitu, ale současně negativně ovlivňují i to, jak je jejich nositel vnímán.“ V takové konstelaci pak stačí důvěryhodnému vzdělavateli jeden účinný příklad nového paradigmatu a učitel je připraven se účinným způsobem učit. Bez podpory toho druhého se ale, jak uvádí Kelchtermans na jiném místě citované studie (2009, s. 262), zvyšuje zranitelnost učitele a jeho „prozření“ prostřednictvím ostatních může vést naopak až k vyhoření (srov. Achinstein & Ogawa, 2006; Ballet & Kelchtermans, 2008; Hargreaves, 1994; Nias, 1996, cit. dle Kelchtermans, 2009, s. 262). „Zajištění podpory na místě a zajištění kvalitních podmínek pro práci a učení je nutnou podmínkou, která umožňuje profesionalizaci a profesní rozvoj učitelů,“ uvádí autor (Kelchtermans, 2009, s. 262).

Hluboká, kritická reflexe praxe učitelů (Kelchtermans, 2009, s. 269-270) zachycuje nejen vnější stránku jednání, ale zasahuje hlouběji hodnoty, ST učitele, kulturu a sociální prostředí, morální a politické dimenze učitelství. Tak může působit hluboké, uvědomělé změny člověka, jeho interpretujícího rámce a charakteru (Covey, 1989), nejen vnější, viditelné projevy jeho jednání. Taková reflexe nebude

přirozená - učitelská pozice je zranitelná (Kelchtermans, 2009). Podpoří ji autonomní rozhodování jednotlivce s podporou ve vzdělávacím systému (Hargreaves, 1994). Vyžaduje přítomnost, dostupnost dalšího člověka, kariérního mentora či jiného podporu poskytujícího reflektivního profesionála (Breuer, 2015), který zajistí určitou bezpečnost a tím otevřenost hlubokého „diskomfortního dialogu“ (Kelchtermans, 2009, s. 270; srov. též Riedel, 2003; Lämmerhirt, 2017). Programy mentorského provázení za účelem proměny profesní kompetence změnami v ST učitelů jsou realizovány také v latinské Americe (srov. Cuadra & Catalán, 2016) a jinde (Fischler, 2001). Profesnímu provázení jako perspektivě výzkumu ST učitelů se věnuje podkapitola 5.2.2.

Syntéza výzkumu a také vzdělávací praxe ukazují, že ST jsou příležitostní k poznání a pochopení myšlenkového zázemí učitele a jeho hodnot a zásad, pocitů a očekávání. Je-li toto poznání u jednotlivce hlubší a děje-li se v systému podpory, ve společenství myslí<sup>75</sup>, může napomáhat učiteli rozšiřovat, prohlubovat a zpřesňovat jeho myšlení, asimilovat teoretické poznatky a cenné zkušenosti., Pevné, reflektované, dostatečně adaptivní ST vedou, jak dokazuje výzkumná tradice *výzkumného programu Subjektivní teorie* a dokládá to také rešerše výzkumu ST v kapitole 2, k vyšší sebejistotě a vlastní vnímané účinnosti učitele i ke stabilitě jeho jednání ve třídě, předvídatelnosti pro žáky s pozitivními efekty, co se týká kvalit výuky a výsledků učitelova působení na učební prostředí žáků (Dann et al., 1999).

### 5.1.1 Aktuální problém plynoucí z výzkumu subjektivních teorií a výzkumů podobných

V návaznosti na dosud uvedené lze za nejvýznamnější problém výzkumu ST učitelů považovat validitu zkoumání ST: už to, jak obtížným způsobem je nutné přistupovat k mentálním obsahům charakterizovaným svou proměnlivostí, situovaností, obtížnou a sdílitelností, vnitřní rozporností apod. (*tacitním znalostem* učitelů / *učitelovnu pojetí výuky* / *ST učitelů* / *teachers' beliefs*) jako k objektu výzkumného zájmu je problémem samotným o sobě a teoretické i empirické studie to potvrzují (zde kapitola 1.1.2). K čemu je rekonstruování teorie, která se stále mění – takovou otázku si jako zásadní pokládají Kelchtermans (2009) nebo Pajares (1992) ve studiích hledajících cestu z labyrintu poznání, které o předmětu

75 Formy otevřeného profesního setkávání jako „společenství myslí“ uvádějí jako teorém do českého prostředí Janík et al. (2013). Mezi nejznámější formy profesní podpory otevřeným setkáváním lidí se stejným záměrem patří mentoring, řízená reflexe v uceleném vzdělávacím programu pro učitele (Korthagen et al., 2011), kolegiální učící se komunita jako účinný způsob předcházení neočekávaným dopadům realizace změn ve škole (Hargreaves & Fullan, 2012) aj.



zkoumání existuje: jejich charakter je narativní, vyprávěcí, což implikuje, že ST se objevují právě jen v aktu vyslovení nebo v aktu explicitní sebereflexe, ve „všudypřítomné samomluvě“ (Kelchtermans, 2009, s. 264; podobně Šíp & Švec, 2013, s. 678–682). Na druhou stranu citovaní autoři nezastírají, že zexplicitnění implicitních mentálních obsahů samo o sobě, a to formou reflexe praxe, má zásadní význam, chce-li učitel rozvíjet validitu svého „profesního know-how“, vylepšovat je a rozšiřovat (srov. Kelchtermans, 2009, s. 265; Skott, 2015 s. 23–25).

V souvislosti se sociologickou teorií symbolického interakcionismu, *patterns of participation*, je třeba připomenout, že dalším problémem spojeným s výzkumem ST je, že mentální obsah (ST) jako základ jednání učitele je vždy-jíž sociální fenomén: učitelovo sebeporozumění a vlastní vnímaná „image“ je výrazně utvářeno tím, jak je učitel vnímán jinými a v jakých kontextech se myšlení a jednání děje. Sociální situace a kontexty, v nichž má učitel jednat, mohou významně ovlivňovat (srov. zde, kap. 2.1.2) jeho nakládání s cíli a obsahy vzdělávání, tak řízením výukových interakcí, volbu a naplňováním rolí ve třídě atd. (srov. Fenstermacher, 1990; Hargreaves, 1994; Oser, Dick, & Patry 1992, cit dle Kelchtermanse, 2009, s. 265). Podobně je myšlení a jednání aktuálně ovlivňováno sebepojetím učitele a jeho vlastní zdatností, ale také širšími souvislostmi, jako je učitelova ST týkající se budoucích potřeb žáků a společnosti nebo negativní veřejné posuzování učitelstva (Kelchtermans, 2005, s. 996; Kelchtermans, 2009, s. 263). Tyto různé, nespočetné intervenující proměnné by měl validní a spolehlivý výzkum ST učitelů respektovat a brát na ně zřetel při designování výzkumné metodologie.

Významnou větví výzkumu ST je výzkum převážně kvantitativními metodami. Otázkou je, zda tento typ výzkumu (viz zde v kapitole 2.1.3) napomáhá poznávat autentické ST učitele. Výzkum pak ukazuje spíše tendence zkoumaného vzorku participantů v předem vymezeném prostoru strukturovaném daným kategoriálním systémem než rozmístění zkoumané populace v celé šíři a bohatství individuálních ST. Z pohledu individuálního respondenta se jeví, že spíše než že by odhaloval vlastní prvky myšlení, přiklání se k myšlenkám, které jsou mu v daný okamžik z nabídky dané dotazníkem nebo z prostoru určeného otázkou strukturovaného interview bližší. Kvantitativní metodologie způsobuje redukci validity, protože položky využívaných projektivních nástrojů sběru dat jsou principiálně právě zhuštěním a tím redukcí zkoumané dimenze: tedy například umožní odhalovat faktory úspěšného řešení problémů s nekázní anebo předmětové inklinace, jak je učitelé v daný okamžik vnímají; a méně již, jak by skutečně jednali a v jakém mentálním pozadí by se jednání odehrálo.

Zvážení aktuálního problému spojeného s výzkumem ST (učitelů) lze zakončit připomenutím principu adekvátnosti výzkumné metodologie tomu, co výzkum zjišťuje (srov. zde kap. 2.1.5): jedná-li se o zkoumání mentálních konstruktů, které významně ovlivňuje aktuální kontext, je potřeba využít více metod, které zjistí spolehlivěji než dotazník mentální obsahy a motivace k jednání aktuálně, opakovaně a v bezprostřední interakci výzkumníka a zkoumané osoby. Kombinací narativních postupů a bezprostřední reflexe praxe (např. stimulovaným vybavováním) tento princip alespoň částečně naplněn je: odhalují jinak nepřístupný svět učitelova *utváření smyslu v praxi (complex processes of sense-making that constitute teaching)*; srov. Carter & Doyle, 1996; Gudmundsdottir, 2001, cit. dle Kelchtermanse, 2009, s. 263–264).

Problematika validity výzkumů ST učitelů spočívá také v tom, že převážně kvalitativní metody výzkumu docházejí k výsledkům, které situačně a sociálně proměnlivé fenomény myšlení profesionálů petrifikují do schémat a struktur, které se jeví jako stabilní a o světě jedince i o něm samém vypovídající. Tyto „objektivizovatelné zjevy“ ST učitelů jsou ve výzkumu ST „hlavního proudu“ (Skott, 2015, s. 20–21) rekonstruovány postupy, které z nich činí struktury nesoucí logicky uspořádaný obsah a statická mentální schémata s kognitivním základem a významnými emocionální souvislostmi vysvětlující či objasňující jejich držitelé svět, kterými v realitě a přirozenosti reflektivního vědomí často nejsou.

Z pohledu utváření pedagogické teorie anebo (systémového) ovlivnění velkých skupin učitelů v jejich profesním rozvoji se zdá, že metodologické nejistoty a další problémy znemožňují spojovat s výzkumem ST učitelů přehnaná očekávání. Objektivizační postupy vyvinuté v tradici zkoumání ST učitelů a příležitosti, které takový přístup ke skrytému učitelskému myšlení a hodnotám otevírá pro *individuální* podporu učitele anebo podporu rozvoje kompetencí či zavádění změny v *konkrétním týmu učitelů* se, se naopak jeví jako slibné. Objektivizace ST konkrétního učitele v profesním rozvoji a podpoře učitelského učení na pracovišti (*in site*), kde působí, s využitím efektivních forem kolegiální podpory jistě perspektivy nabízí. Diskuse o těchto perspektivách výzkumu ST učitelů tvoří obsah kapitoly 5.2.

## 5.2 Perspektivy výzkumu subjektivních teorií a doporučení plynoucí z prezentovaného výzkumu

*Mnoho diskurzů týkajících se soudobého školství se jeví jako směsice konkurenčních, a navíc vágních myšlenek – personalizace, volba, učení, vyučovací předměty atd. – a pokud neexistují příležitosti pro systematickou kultivaci smyslu těchto diskurzů ani v samotných školách, jsou učitelé soustavně zmateni, co se jejich role ve společnosti týká.*

Gert Biesta, Mark Priestley, & Sarah Robinson<sup>76</sup>

*Způsob, jak se skrze referenci utváří význam, závisí na kulturním kontextu... To znamená, že kulturní kontext zabezpečuje společnou antropologickou oporu obsahovému souladu a reciprocitě mezi lidmi založené na sdílení mentálních schémat.*

Jan Slavík, Tomáš Janík, Petr Najvar, & Petr Knecht<sup>77</sup>

### 5.2.1 Přípravné vzdělávání učitelů: příležitosti plynoucí ze zkoumání jejich prekonceptů a subjektivních teorií

ST studentů učitelství jsou poměrně častým tématem pedagogického výzkumu (Denzine, Cooney, & McKenzie, 2005; Haag, 2000; z části Neubauer, 1983; Seebauer, 2007 aj.). Využívání postupů výzkumu ST (výzkumné metodologie umožňující validní *rekonstruování* ST učitelů, jejich verbalizaci<sup>78</sup>) anebo využití výsledků takového výzkumu, tedy rekonstruovaných ST zkušených či efektivních učitelů (Hattie, 2009) v rámci v učitelském vzdělávání, například k obohacení reflektivních praxí bylo ale zkoumáno jen zřídka (srov. výzkum o „rukopisech“ ST Haaga, 2000 a disertační práci Linsnera, 2010). Navíc ani v těchto výzkumech nebylo využito reference dopadů pozměněných postupů studentů ve výukových praxích na kvalitu výuky, tedy na práci a výsledky učení žáků. Toto opomíjení *paradigmatu proces-produkt* jako málo produktivního je asi pochopitelné z hlediska složitosti a proměnlivosti zkoumaných jevů v socio-humanitních vědách, jako je pedagogika (Hofman & Seidel, 2015; Skott, 2015; Slavík et al., 2017; Schraw & Olafson, 2015). Jak tedy zjišťovat dopad proměn praktik studentů učitelství na učení a výsledky žáků, se jeví na základě provedeného zhodnocení výzkumu ST učitelů stále jako otevřená otázka bez odpovědí.

76 Biesta, Priestley, & Robinson (2015, s. 636).

77 Slavík, Janík, Najvar, & Knecht (2017, s. 223).

78 A to s vědomím limitů těchto postupů daných redukcí mentálního světa do jazykových vyjádření, které jsou diskutovány v kapitolách 1 a 2.

V době, kdy řada studentů učitelství není v iniciační fázi své kariéry, ale jedná se o praktiky, kteří si dodělávají potřebnou učitelskou kvalifikaci v souběhu s výkonem učitelské profese, se jeví takový *experimentální výzkum* efektivity učitelů poměřované proměnami jejich výukových praktik, jež realizovali na malém vzorku Haag a Mischo (2003), jako produktivní. Zahrnout tedy do výzkumu rozvoje určených, žádoucích profesních kompetencí všechny praktiky i budoucí učitele, kteří se účastní přípravného vzdělávání, a poskytnout jim v jeho rámci rozličné opory, včetně takových, které budou obsahovat ST zkušených, efektivních učitelů (Dann et al., 1999; Haag & Mischo, 2003; Linsner, 2010), může být jednou z perspektiv pro samotný výzkum ST učitelů, která se při posouzení výsledků prezentovaného výzkumu nabízí.

Co se týká výběru takových ST, které by byly v rámci přípravy a vzdělávání učitelů užitečné, bylo by možno využít šestnáctibodový souhrn týkající se ST a jejich souvislostí Pajarese (1992, s. 324–326): tedy vždy posuzovat ST jako internalizovaný učitelský mentální systém; a zjišťovat v jeho rámci centralitu, resp. perifernost dílčích ST. Dále zjišťovat jejich vzájemnou propojenost, existenci zřejmých centrálních idejí a potenciál řídit jednání učitele v praktických situacích výuky. A také v neposlední řadě jejich funkci pro daný subjekt: (1) *sebedefinování* toho, kde je jejich nositel, nebo (2) *uchování dílčí či komplexní praktické znalosti* (Janík, 2005b; Korthagen et al., 2011) či (3) *imprese dílčích zkušeností* nenavázaných na žádné jiné.

*Sebedefinující* ST by bylo přitom vhodné následně kriticky posoudit. Tyto ST se totiž v učitelově praxi příliš neproměňují ani v reakci na proměny ve fyzickém světě zkušenosti. Představují naopak velice stabilní kognitivní nebo afektivní „filtry“ vnímání, a dokonce zaměřování pozornosti, nemluvě o vyhodnocování vnímaného (Janík, 2005b), což může být na škodu jejich validitě a spolehlivosti při vysvětlování edukačních jevů. Kritickým posouzením ST je míněno jejich posouzení co do míry abstraktnosti, de-kontextualizace podle modelem *proměňování gestaltu* (Nespor, 1987) nebo modelu profesního učení Korthagena et al. (2011).

Také v České republice existují akademická i privátní pracoviště, která mají kompetenci zkoumat kognitivní a afektivní zázemí učitelova jednání a rozhodování, tedy jeho ST. Ta by se mohla se svým odborným, sociálním a lidským kapitálem zaměřit na identifikování účinných, pro budoucí učitele inspirativních myšlenek, návodů a doporučení právě ve formě rekonstruovaných ST zkušených učitelů. Samozřejmě s uvedeným kvalitativním nárokem, včetně jejich potenciálního dopadu do výuky. Takové ST by mohly simulovat *profesní setkání* se zkušenostmi,

s „moudrostí praxe“ uzavřenou očím přihlížejících jako v černé skřínce letadla. Mohlo by tak docházet k setkání(m)í myslí v *ontologii druhé osoby*, k nahlédnutí myšlenek zkušených učitelů již v bezpečném prostředí programů přípravného či celoživotního vzdělávání v profesním kvazi-dialogu, který by nebyl veden z pozice formální autority, *třetí osoby*, ale jako profesní dialog s potenciálem kritické falzifikace a pro učitele přirozené a žádoucí praktické exemplifikace teoretických výkladů a konceptualizací týkajících se výuky (Slavík et al., 2017, s. 221-227). Následně, v případě, že by se takové ST ukázaly jako produktivní, mohl by se aplikovaný výzkum zaměřit na rozšiřování databáze takových ST, čímž by se takový program profesního učení a podpory dále obohacoval a stával relevantním pro co nejširší skupiny učitelů. ST vybrané pro daný postup podpory profesního rozvoje učitelů by mohly představovat doplnění opory učitelského vzdělávání o specifickou „praktickou teorii“ uchováující „praktickou moudrost“, a tedy důvěryhodnou pro učící se praktiky (srov. adaptaci aristotelské *frónésis* u Korthagena et al., 2011, s. 39-42).

Uvedené může být perspektivní oblastí rozvoje výzkumu ST učitelů. Nicméně i z přehledu výzkumů (v kapitole 2.1) se ukazuje, že zaměření na zařazování účinných a různě falzifikovaných ST zkušených učitelů je oblastí, již se výzkum zabýval pouze okrajově. Může to být způsobeno také tím, na co upozornil jeden z posuzovatelů této knihy: „namísto imitačního pojetí a víry v aplikační funkci teorie, osvědčených principů a vzorů považují za účinnější vytvářet v rámci vysokoškolské přípravy budoucích učitelů prostor pro sebetvorbu studenta učitelství, objevování sebe sama v roli učitele, pro autentický rozvoj profesní identity a vytváření vlastního, originálního pojetí výuky.“ Posilování rozsahu a dosahu reflektovaných studentských praxí o dlouhodobé, soustavné, při prohlubování mentálního světa vč. rozvoje postojů studentů učitelství účinné reflektivní fáze tak může představovat další, a možná zajímavější perspektivu výzkumu ST učitelů (srov. Korthagena et al., 2011; Seebauerovou, 2007; Spilkovou, 2004 aj.)

Metodický a metodologický rozvoj reflektované praxe v rámci profesní přípravy učitelů může znamenat příležitost pro efektivní sebeutváření osobnosti (budoucího) učitele na základě uvědomění si osobních prekonceptů týkajících se výkonu učitelského povolání, ale také jeho smyslu, poslání (připomeňme si výše citovaný onion model osobnosti učitele u Korthagena a Vasalos, 2005, s. 53). Validní postupy výzkumu ST učitelů prezentované v této knize mohou posloužit jako inspirace pro tvorbu nástrojů umožňujících uvědomění si a následnou transformaci prekonceptů reflexí výukové praxe v bezpečném prostředí, které souvislá reflektovaná praxe studentům nabídne (Spilková, 2004; Spilková et al., 2005).

## 5.2.2 Podpora učitelů ve škole: příležitosti využití postupů výzkumu subjektivních teorií jako nástroje spolupráce mentora a menteeho

Význam koučingu a mentoringu v učitelském vzdělávání a profesní podpoře na pracovišti získává na pozornosti ve výzkumu ruku v ruce s jeho stoupajícím významem: škola i konfigurace, v nichž žijí a jsou vychováváni její svěřenci-žáci, se rychle proměňuje. Je to dáno tím, jak výrazně se proměňují nároky světa práce, ale také osobně vnímané nároky dospělých (rodičů školou povinných dětí, ale i praktikujících učitelek a učitelů) na osobní prostor, relaxaci, zkráceně na osobní *well-being*... Mentor, je-li vhodným způsobem trénovaný s certifikovaný (Pflaum, 2017, s. 51-67) je někdo, kdo stojí vždy na straně klienta, tedy v kontextu vzdělávání učitele a ředitele školy. O kvalitě a komplexnosti při přípravě a certifikačním procesu mentorů a koučů existuje výzkumná monografie dortmundského pedagogické fakulty, upravená disertační práce Lämmerhirta (2017). V expertním rozhovoru s učitelkou Karlou a také přímo ve výzkumu s učitelkami Kristýnou a ředitelkou školy Monikou byl potenciál postupů výzkumu ST jako nástrojů zefektivnění mentorské podpory učitelů zhodnocen jako hodný pozornosti.

Protože s mentoringem existují v České republice sice rozsáhlé, ale poměrně úzké zkušenosti převážně jako s formou pedagogické indukce, *uvádění učitele do praxe* (srov. ČŠI, 2020, s. 23), a s koučingem jsou tyto zkušenosti ještě omezenější, v podstatě jen na pedagogické lídry<sup>79</sup>, je na místě připomenout, že mentoring a oučing jsou stabilními prvky profesního rozvoje i implementace žádoucích změn v efektivních vzdělávacích systémech (Hattie, 2009). Jsou vnímány jako efektivní nástroje proměny učitelského personálu. Koučing a mentoring se též objevují ve strategických dokumentech MŠMT (MŠMT, 2014, s. 26; MŠMT, 2019, s. 34). Nejsou zde však pojaty jako *systémová* intervence, ale spíše jako doplnění forem celoživotního vzdělávání v podobě profesních a oborově didaktických intervencí (MŠMT, 2014, s. 28), anebo v oblasti rovných příležitostí ve vzdělávání v „zaostávajících částech vzdělávací soustavy“ (MŠMT, 2019, s. 34). Systém mentoringu a koučingu je u nás dosud jen velice slabě zmapovaná systémová potřeba, což potvrzují Hlavní směry vzdělávací politiky (MŠMT, 2019, s. 49).

79 Systém koučování ředitelů byl realizován v národním implementačním projektu na podporu kurikulární reformy na gymnáziích, ale bez systematického výzkumu dopadu anebo akceptace (srov. případové studie umístěné na webu aktivity koučování zde: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=1543>. Dílčí a opět málo co do efektivity a akceptace zmapované jsou koučovací postupy páteří podporou školních týmů komplexního programu Leader in Me, který realizuje v 6 školách v ČR společnost FranklinCovey Education (informace jsou dostupné zde: <https://www.ivemnejelidr.cz/i-ve-mne-je-lidr/Leadership-v-ceskych-skolach/>). V zahraničí jsou například západoněmecké zkušenosti s koučováním ředitelů škol uvedeny v monografii Riedela (2003).

Mentoring a koučing uvolňují potenciál klienta pro jeho rozvoj a dosažení priorit a naplnění svých vizí<sup>80</sup>. Změna, která je považována za žádoucí a je plánována v rámci rozvoje školy nebo očekávána rodiči či odbornou veřejností, se díky personální podpoře kouče či mentora stává z vnějšího impulzu, *ontologie třetí osoby*, impulzem vnitřním. A zároveň, je-li mentor a kouč kvalitně připraven, dokáže zajistit udržení vnitřní potřeby změny. Klient mentora, mentee, se v průběhu podpory osamostatňuje. Sám si stanovuje úkoly v rámci naplňování naplánované vize (změny). Kouč či mentor v této fázi podpory zajišťuje vhodné podmínky k realizaci učitelem naplánovaných kroků: zejména usiluje o snížení zátěže a tlaku na výkon a bezchybnost na pracovišti, kde má docházek ke změnám. Zajišťuje pro menteeho dostatek času na pravidelné vyhodnocování dosahování jeho vlastních cílů. Mentor či kouč představuje ale samozřejmě také personální podporu. Může být považován za součást společenství myslí, za onu druhou osobu v rámci minimálního profesního dialogu; zejména ve školách, kde profesní setkávání učitelů není zavedeno systematicky anebo se nevěnuje jejich potřebám a růstu, podobně jako je tomu ve škole, kde proběhl výzkum ST učitelky Julie. Taková podpora má pravděpodobně velkou šanci proměnit jedince a zasáhnout i jeho ST.

Zde je tedy možné shledávat eventuální příležitost pro další rozvoj výzkumu ST učitelů jako jedné z příležitostí, jak obohatit nynější relativně slabé povědomí o příležitostech, akceptaci a účinnosti mentorských a koučovacích setkávání o poznávání dopadů těchto podpůrných nástrojů na hluboké proměny učitelů, které mohou mít významný efekt v proměnách jejich praktik (Kašparová, Potužníková, & Janík, 2015, s. 545). Mnichovský disertační projekt Pflauma (2017) představuje jeden z možných modelů mentorské podpory s využitím mentálních proměn malého vzorku učitelů. Empirická studie Henissena, Crasborna, Brouwera, Krothagena a Bergena (2010) přináší poznatky týkající se dovedností a postojů mentorů učitelů, na něž se má zaměřit jejich příprava, a to jak v oblasti znalostí obsahu, tak interakčních znalostí a dovedností i znalostí ohledně ST svých a učitelů jako jejich klientů, pojatých u Henissena et al. (2010, s. 208–209) jako *stabilně dynamické kognice*.

### 5.2.3 Učící se komunita jako prostor pro zkvalitňování subjektivních teorií

Systematický prostor pro soustavné uvolňování potenciálu učitelů ale nemusí poskytovat pouze certifikovaný mentor. Dalšími možnostmi systematického rozvoje profesních kompetencí a vlastní vnímané účinnosti (zdatnosti) pro výkon profese učitelů mohou být účast ve výzkumu (kvazi-akčním anebo akademickém), jeho aktivní účast na konferencích učitelů, letních školách apod. (ČŠI, 2020, s. 54-55; Kašparová, Potužníková, & Janík, 2015, s. 545), systematická podpora učitelových (učících se) komunit (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 127-142; Thomas et al., 2020) nebo zpracování didaktických kazuistik v obsahově zaměřeném přístupu ke zkoumání a zlepšování výuky metodou 3A (Janík et al., 2013, s. 243-244; Slavík et al., 2017, s. 358-360).

Komunitu je metaforicky možno vnímat jako živý organismus. A ten vyžaduje podmínky a impulzy pro svůj růst. Uvažujeme-li o podmínkách, jsou na straně řízení školy a péče o kulturu spolupráce a podpory (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 112). Je nezbytné zabránit rozpadu takových skupin jejich „balkanizací“, tedy tvorbou malých, znepřátelených „buněk“ v rámci jednoho učitelského kolektivu (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 115-116) anebo „vynucování“ následně jen formální kolegiality. Dalším předpokladem efektivního fungování učící se komunity je péče všech členů komunity o podpůrnou kulturu školy (Hargreaves & Fullan, 2012, 117-119). Vedle mentoringu a koučingu jsou nástrojem soustavné podpory učící se komunity zejména společné plánování rozvoje učitelského týmu a jeho jednotlivých členů, jeho monitoring pomocí daných kritérií, zejména se týkajících dopadu na učení žáků a jeho výsledky a vyhodnocování takového monitoringu ve prospěch rozvoje znalostí, dovedností, postojů a případně též ST zapojených učitelů. Napomáhá samozřejmě otevřenost mezi členy komunity, ochota naslouchat, navštěvovat se ve výuce a prohlubovat profesní rozhovory o obsah.

Na skupiny společně realizující své týmové plány a předsevzetí mohou účinně navazovat učitelské spolky, federace a on-line skupiny „aktivních učitelů“ (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 136-143). Profesní setkávání mimo rámce školy je v České republice výzkumně zmapováno asi do stejné míry jako je tomu u příležitostí spojených a mentoringem pro učitele. Nabízí se otázka, zda by výzkum ST mohl obohatit výzkumu dopadů profesního setkávání na rozvoj jedinců a týmů, zda by mohl poskytnout případnou metodologickou inspiraci, anebo též obsah pro taková setkávání – při plánování rozvoje učitelů či učitelského týmu by zřejmě bylo možno podobně jako ve vzdělávání učitelů či u mentoringu možno uvažovat o využití



ST zkušených učitelů s vysokým dopadem na jejich praktiky jako inspirace pro zapojené učitele. Jedná o možnou příležitost pro další rozvoj výzkumu ST jako takového. Výzkumným cílem by na základě takové úvahy či vize mohlo být, jakým způsobem se podíl učitele či učitelů v učících se komunitách ve škole anebo v rámci federací, spolků nebo on-line učitelských komunit projevuje v kvalitě ST, jako je jejich centralita a původ, stabilita, potenciál řídit jejich praktické jednání nebo jejich provázanost v rámci systému ST konkrétního učitele?

### **5.3 Model podpory učitelů v českých základních a mateřských školách navazující na výsledky výzkumu subjektivních teorií učitelů**

Autor knihy uvažoval ve své hlavní pracovní činnosti (viz osobní úvod knihy) o implikacích, které vyplývají z výzkumu ST v kontextu profesního rozvoje učitelů pro jeho hlavní pracovní činnost. Hlavní implikací pro autorovu činnost pro svého zaměstnavatele, Národní pedagogický institut České republiky, je, že základem jednání praktiků je málo uvědomovaná kognice, kterou ale lze validačními procesy zvědomovat (do určité míry, viz podkapitoly 2.1.2 a 2.1.4) a ve společnosti s dalšími lidmi, externími i interními ji kriticky nahlížet v reflexi realizované výuky a kvalitativně ji proměňovat. Nahlížením vlastní výuky a její reflexí mohou učitelé prohlubovat, obohacovat, *schematizovat* (srov. Korthagen et al., 2011 aj.) své subjektivní teorie. Ale nejen je. Učitelé v týmu, kteří začnou využívat reflektivní postupy a společné plánování, realizaci a reflexi výuky jako součást svého profesního učení, mohou nazřít také sdílené ST, kolektivní skripty, k nimž nevědomě vzhlíží spolu s rodiči a dalšími aktéry, doufají v ně jako jistoty... aniž by je někdy hodnotili vzhledem k jejich dopadům na žáky a jejich učení a výsledky, ale také na sdílenou kulturu organizace, v níž působí a která zpětně významně ovlivňuje to, jak se učitelé s žáky cítí (Pajares. 1992, s. 325–326).

Toto teoretické východisko však nestačí ve chvíli, kdy je autor realizátorem podpůrné akce pro učitele a s nimi. Jak dodat přesvědčivost tomu, aby se více lidí, než autor sám, začalo zabývat restrukturováním implicitních základů jednání učitelů, když je to cesta krajně nejistá?

Autor si za tím účelem zpracoval rešerši systematických programů na podporu kvality činnosti a výsledků učitelů, které se zaměřovaly nejen na zavedení konkrétních, viditelných změn, jako jsou metody práce ve třídě apod. Vybíral z programů zaměřených na proměnu kultury organizace a lidí jako osobností a profesionálů, tedy na proměny jejich myšlení, jejich ST. Jednalo se zejména o tyto programy:

- vzdělávací program (*E.U.LE. = Das Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität*) pro učitele z Duryňska, jehož cílem bylo proměňovat praktiky učitelů matematiky na základně proměn jejich myšlení o žácích otevřením jejich rutin, které v praxi využívají, a jejich konfrontací s výsledky a porovnáním s výsledky zamýšlenými, a to za podpory systému externích mentorů (Fauser, Rissmann, & Weyrauch, 2000);
- vzdělávací program *BES (Best Evidence Synthesis Iteration)* pro učitele na Novém Zélandu, který využívá jako motivaci k proměně myšlení a jednání učitele akční výzkum, jehož východisky jsou postupně poznávané potřeby žáků, potřeba učitele plynoucí z reflektovaných výukových situací v bezpečném prostředí učící se školy (Timperley et al., 2007);
- *School improvement through theory engagement* programu pro zlepšování škol za pomoci externí evaluace, zapojení týmů učitelů a prvků akčního výzkumu realizovaný na Novém Zélandu, který proměny myšlení učitelů a proměny jednání moderoval vytvořením sítě „externích evaluátorů“, kteří však fungovali ve vztahu k jednotlivým učitelům v pozici mentora a odborné autority (Robinson & Timperley, 2013).

Uvedené programy a podobně též brněnský program kasuistik ve formě reflexe *3A Didactica viva* (Janík et al., 2013) nebo program *realistické didaktiky učitelského vzdělávání* (Korthagen et al., 2011), realizovaný v Utrechtu a též v ČR - v programu *Učitel na živo* stojí na několika sdílených východiscích:

- na důvěře v učitele, že v jejich nejvlastnějším přesvědčení je cílem jejich činnosti prospěch žáků. Jejich vlastními slovy, chtějí, aby se žáci „měli dobře“ (spíše *paidotropní* typy) nebo aby si osvojili podle názoru učitelů důležité znalosti (spíše *logotropní* typy; Janík et al., 2011, s. 388);
- uvědomění si, že učitelé nemají při tom, jak je jejich práce běžně ve školách organizována, příležitost soustavné, pravidelné, plánované reflexe výsledků své činnosti (Korthagen et al., 2011; Robinson & Timperley, 2013; Thomas et al., 2020);
- podmínky pro učení učitelů reflexí a vyhodnocováním vlastní praxe nejsou systematickou součástí života školy a systémů dalšího vzdělávání ve formě seminářů pro učitele (Fauser et al., 2009; Hargreaves & Fullan, 2012);
- učitelé se během svého běžného pracovního dne nepotkávají a na společných poradách řeší spíše agendy „vnucené“ z vnějšku, například sumativní hodnocení anebo plnění výstupů projektů, do nichž je jejich škola zapojena (Fauser et al., 2009; Thomas et al., 2020; Timperley et al., 2007);

- poznání, že učitelé nevědí, že jen nedostatečně a nesoustavně reflektují vzdělávací potřeby a předpoklady žáků, aby se tato zjištění stávala významným korektivem plánování vzdělávacích příležitostí pro žáky (Robinson & Timperley, 2013);
- poznání, že učitelé nemají důvěru v dlouhodobé cíle vzdělávání, a při tom svou kariéru rozvíjejí v prostředí, které se naplňováním těchto cílů řídí (*data driven policy*), proto se často nepotkávají jejich očekávání a vnímané potřeby s nástroji veřejné politiky (Fauser et al., 2009; Janík et al., 2011; William & Leahy, 2015).

Uvedená východiska vedla autora k uvažování, jakou podporu nabídnout učitelům škol zapojených do ověřované systémové podpory, kterou jim měl nabídnout projekt *Podpora budování kapacit pro rozvoj základních (pre)gramotostí v mateřských a základních školách (PPUČ)*<sup>81</sup>, jehož je manažerem. Výsledkem těchto úvah je model podpory učitelů, resp. skupin učitelů zapojených v konkrétní škole. Model navazuje na uvedená východiska a elaboruje je. V první řadě potřebu angažovat učitele k promýšlení jejich nejen dílčích výukových postupů, ale také sdílených zásad, na něž spoléhají (osobních a kolektivních vysvětlujících schémat, ST nebo skriptů). V rámci modelu podpory učitelů v projektu PPUČ je ve školách iniciován vznik týmů učitelů s vlastní agendou, plánem rozvoje kvality výuky a profesního rozvoje učitelů. Tým soustavně vyhodnocuje výsledky svých plánů. Zapojení učitelé měli v první fázi spolupráce týmu za podpory externího mentora poznávat a promýšlet své potřeby, možnosti, silné a slabé stránky a zejména to, čemu jako jedinci i skupina nejvíce věří (ST, skripty). Následně formulovat přibližně tři linie, v nichž by se chtěli zlepšovat, návrhy forem realizace a reflexe dopadů zaváděných změn na žáky, jejich učení a výsledky, i na kvalitu spolupráce učitelů. Každá linie zlepšování měla vlastního koordinátora a dílčí realizační plán.

Týmy se scházely podle doporučení minimálně jednou za 5 týdnů (srov. William & Leahy, 2015, s. 21–22) a za přítomnosti externího mentora a daných otázek vyhodnocovaly, jak se jim dařilo naplňovat plán. Pro ilustraci je možno uvést několik ukázek formulací podpurných otázek:

Popište, co se dělo ve třídě, když jste zaváděli změnu? Popište, jak se proměnila práce a zapojení žáků? Zhodnoňte, jaký dopad měla změna zapojení žáků na výsledky jejich učení. Zhodnoňte, jaký mělo zavedení změny dopad na vás, učitele, kteří tvoříte tým? Přehled dílčích nástrojů takového modelu podpory učitelů a rozvoje kvality výuky je uveden v tabulce, která je součástí přílohy 6 knihy.

Autor se svými spolupracovníky doporučuje prezentovaný model pozornosti pedagogického výzkumu. Na základě dílčích zjištění z jeho realizace a reflexe prováděné přímo ve školách, četných rozhovorů s učiteli a zejména na základě pravidelných měsíčních konzultací s externími mentory se daný model podpory jeví jako přínosný a učiteli škol akceptovaný. Dopady zjištěné ve tříletém programu jsou i s ohledem na relativně krátký čas intenzivní podpory poskytnuté týmům učitelů ve školách jen dílčí. Například byly zaznamenány určité posuny ve většině škol v linii ochoty učitelů se setkávat pravidelně. Akceptace výchozích konceptů kvality (výsledků) vzdělávání, tedy základních gramotností, není ani po třech letech systematické podpory škol výrazná (jedná se o cíle dlouhodobé, k nimž učitelé nemají důvěru). Ovlivnění ST učitelů řídících jejich jednání nebylo zjišťováno jako hlavní předmět evaluace programu. Lze je ale identifikovat a rámci analýzy dat a informací sbíraných za účelem mapování, jak učitelé škol program modifikovali, adaptovali svým podmínkám, operacionalizovali formulacemi vlastních linií rozvoje školy a jak vyhodnocovali dopad školního plánu na žáky, kvalitu výuky a kvalitu týmové spolupráce učitelů školy.

## 6 ZÁVĚRY A VÝHLEDY VÝZKUMU SUBJEKTIVNÍCH TEORIÍ UČITELŮ

*Pohled na letní nebe je závrtný, nasouvající se tlaková výše způsobila, že ve výšce 8-10 kilometrů byly po obloze cirrocumuly a dva kiláky nade mnou letěly velké oblaky. Ta beztak závrtná hloubka se tímto „3D“ efektem ještě znásobila. Když jsem tak hleděl do desetikilometrové propasti, napadlo mě, co je dál, za ní. Ledová pustina bez konce... Takže zpět k lidem!*

Autor

Závěr knihy je tvořen souhrnem zjištění pěti jejích kapitol a doporučeními pro další výzkum ST učitelů v kontextu jejich profesního rozvoje. Těžištěm prezentovaného výzkumu bylo zkoumání čtyř případů ST učitelek občanské výchovy o cílech, obsahích a postupech občanské výchovy ve škole v kontextu jejich profesního rozvoje. Je nutno předeslat, že kniha shrnuje pětiletý výzkum započatý v roce 2014 tvorbou přehledové studie výzkumů ST (Koubek & Janík, 2015). Ta byla následována návrhem kategoriálního systému, výzkumné metodologie a tvorbou 4 případových studií. Ty byly postupně, byť jen částečně publikovány v podobě 4 časopiseckých studií, z nichž tato práce čerpala (Koubek, 2016a; 2016b; 2018; 2019). Dílo bylo završeno doplněním přehledu poznání výzkumu ST počátkem roku 2020 a následným vytvořením kapitol o pojmu a výzkumu ST (učitelů) vč. jeho metodologie, o metodologii vlastního autorského výzkumu a jeho výsledcích a závěrečnou diskusí se souhrnem příspěvku práce autora k pedagogické teorii, zejména týkající se vzdělávání a profesního rozvoje učitelů, a doporučení pro další rozvoj této vědy. Nyní následuje souhrn zjištění.

### 6.1 Subjektivní teorie učitelů: vymezení problematiky

První kapitola následující po osobně pojatém úvodu vymezuje výzkumné pole, tedy ST učitelů (v kontextu jejich profesního rozvoje). Kapitola 1.1 vymezuje samotný pojem ST učitele jako jakéhosi svorníku nejvnitřnějších, ale také povrchovějších zásad, které se uplatňují při učitelově přípravě, ale také, ovlivňují činnosti, rychlé úvahy a rozhodování v edukačních procesech ve třídě. Kapitola nabízí celou řadu výkladových rámců o ST z pohledu filosofie, pedagogické psychologie, ale i sociologie anebo etymologie. Představuje také přehled pojmů, které jsou kategoriálně ST nadřazeny, používají se v „pojmovém mixu“ (Pajares, 1992) jako synonyma anebo mají s pojmem a předmětem ST určitou logickou souvislost. Kapitola dále shrnuje několik výkladových rámců a modelů, kde figurují ST jako souvislost či dokonce možný indikátor profesního rozvoje učitelů (Castro

et al., 2017; Groeben et al., 1988; Hargreaves, 1994; Kelchtermans, 2009; Korthagen et al., 2011; Mareš, 2013; Pajares, 1992; Skott, 2015). S tímto tématem úzce souvisí otázka možnosti ovlivňovat proměnami ST učitelů jejich praktiky. Je to téma obtížné a výkladový rámec poskytly opět monografická díla, zejména Pajarese (1992) a Kelchtermansův teoretický souhrn (2009).

V průběhu učitelské praxe a jak se rozvíjí jeho osobnost a praktické znalosti se stávají ST, jsou tyto stále více určující pro kvalitu práce učitele ve třídě. Tu je možno posuzovat zejména s ohledem na učební příležitosti, které v hodinách otevírají učitelé pro žáky, jak je při tom hodnotí a jak při tom též hodnotí sebe a pozměňují své praktiky (Janík et al., 2013; Slavík et al., 2017). Výkladový rámec ke kvalitě ST (i když ne explicitně ve vztahu k nim) nabídla monografie o expertnosti učitelů Píšové et al. (2013). Rámec byl využit v případových studiích v kapitole 4 jako reference „předmětu ST“ - týkaly se buďto žáka, anebo vyučovaného obsahu. Znakem expertů je podle Píšové et al. (2013) trvalé tázání se, nejistota a snaha hledat způsoby, jak získat odpověď. Kapitola představila též některé další modely nabízející možnost pragmatického třídění ST (Biesta et al., 2015; Korthagen et al. 2011; Shulman, 1987). Kapitola 1.1 byla završena právě teoretickým modelem pedagogických znalostí Shulmana a jeho výzvou, aby byly praktické znalosti zaznamenávány jako svědectví o *moudrosti praxe*, ale také o historii a historickém, praktickém poznání, na němž stojí řada oborů lidské činnosti a profesí (Shulman, 1986; Shulman, 1987).

Kapitola 1.2 představila možnosti a také limity pokusů o konceptualizaci ST a jejich výzkumu. Limitem ST ve vztahu k jednání je, že není snadné ST učitelů proměnit, neboť sebedefinují jejich držitele, poskytují mu orientaci a mnohdy tvoří určitý filtr, jímž jejich držitel vnímá, nebo nevnímá okolní svět. To, co se mu jeví, je tak přímo anebo z části dáno právě jeho ST. Úvaha lineárních proměn ST jako kognicí řídicích praxi jedinců je tedy do určité míry lichá. Podobně je tomu s emoční, afektivní složkou ST. ST neimplikuje jen to, co učitel o konkrétních souvislostech ví a co by udělal, ale také v jakém vztahu k daným souvislostem je. V našem výzkumu se to ukázalo na učitelce Pavlíně, jejíž znalosti o rizicích globalizace byly značné, ale její silně negativní, emocionální vztah k nim, vyjádřený výrokem, „no a tohle učivo, to je hnus, nelíbí se mi to téma, protože je to brutální,“ výrazně ovlivnil příležitosti, které vytvořila žákům v hodině. Podobně je tomu s *vlastní vnímanou zdatností* naučit něco konkrétní žáky nebo žáka (Bandura, 1997). Nedůvěra v sebe, své schopnosti anebo v žáky a jejich schopnosti určitou problematiku v celku a nadhledu pochopit je významným limitem dopadu záměrné učitelovy činnosti ve výuce, podobně jako případná faktická neznalost či nedostatečnost rejs-tříky profesních rutin pro vedení žáků a řízení procesů výuky.

Nejvýznamnějším limitem ST jako výkladového rámce o učiteli, jeho sebezpojetí (*Selbsicht*) a pojetí světa (*Weltsicht*) je to, že se ST při verbalizaci proměňují: v situačním kontextu (Šíp & Švec, 2013) anebo v kontextu *typu interakce*, v níž jsou „zveřejňovány“ (Kelchtermans, 2009; Mead, 1913; Nehyba & Svojanovský, 2016). Tento limit platí bezprostředně také pro intervence k proměňování ST. Není možno vynechat v úvahách o takové intervenci a jejích přípravách to, že učitel sám se rozhoduje, jaký postoj k ní zaujme a jak ji bude hodnotit. Tento počáteční, z hloubky jeho osobnosti anebo z jiných souvislostí, například sdílených hodnot ve škole, kde působí, plynoucí postoj k ní významně ovlivní efekt realizované intervence.

Z analýzy v první kapitole může plynout závěr, že ovlivňování ST za účelem zlepšit praktiky a efektivitu učitelova jednání ve výuce je možné, ale nikoliv snadné, přímočaré. ST nejsou myšlenky učitele bez souvislostí. Je třeba je tedy před intervencemi poznat v kontextu systému ST a v kontextu profesního a osobního života. ST mají vedle kognitivní funkce i prvky afektivní: ty jsou důležité, protože vytvářejí zpevnění trvalejším postupům, hodnotám, které jsou pro učitele definující a jež těžko opouští, nemá-li podmínky k tomu, aby je v pro něj a jeho žáky neohrožujícím prostředí reflektoval.

## 6.2 Výzkumy subjektivních teorií učitelů

Druhá kapitola přináší shrnutí výzkumů ST a je završena jejich výběrovým přehledem v tabulce v příloze 1. Kapitola se opírá o vlastní přehledovou studii a o přehledové studie jiných, zahraničních autorů (Castro et al., 2017; Fives & Gill, 2015; Koubek & Janík, 2015) a shrnuje na jejich základě provedenou rešerši a třídění zdrojů. Kapitola roztřídila výzkumy podle převažující metodologie v rámci jejich výzkumných designů (kapitola 2.1) na převážně kvalitativní, navazující na výzkumný program Subjektivní teorie rozvíjený v 80. letech 20. století na univerzitě ve Falckém Heidelbergu (Groeben et al., 1988), a na převážně kvantitativní včetně různých průzkumů veřejného mínění a jejich porovnání s názory učitelů (Hofman & Seidel, 2015). Kapitola se věnuje také metodologickým diskusím a výhradám vůči jednomu nebo druhému přístupu. Výhrady vycházejí z teoretického poznání podstaty ST jako předmětu zkoumání anebo cíli intervencí, které byly shrnuty v kapitole 1.

V kapitole 2.2 byly představeny výzkumné postupy a výsledky výzkumu toho, jak je možno ve vzájemném interakčním poli ovlivňovat profesní rozvoj a ST učitelů (Dann & Humpert, 2002; Haag, 2000; Haag & Mischo, 2003; Linsner, 2010; Patry, Schwetz, & Gastager, 2000; Seebauer, 2007, Shae Mao & Crosthwaite, 2019 aj.).

Dynamickému pojetí zkoumání profesního rozvoje v kontextu rozvoje ST byl dán kvalitativní rámec - byl jím zvolený model vyhodnocování kvality výukových situací vzhledem k procesům učení, které učitel žákům nabízí (Janík et al., 2013). Nabídnuty jsou ale i dílčí kvalitativně hodnotící nástroje, jako je kauzální učitelská atribuce (Neubauer, 1983), konstruktivisticky pojatá výuka (Dann & Haag, 2000), zapojení žáka do vlastního učení (Porubský, 2007), pojetí cílů a výukových úloh (Janík, 2007) a efektivita výchovného působení na žáky (Dann et al., 1987). Kapitola 2.2.2 nabídla přehled výzkumů, které se zabývaly tím, kdy ST *neodpovídají* praktikám učitelů ve výuce. Výzkumy se týkaly například právě konstruktivistického pojetí výuky matematiky (Lipowski et al., 2003; Leuchter et al., 2006) nebo zavádění inkluzivních prvků v interakci učitele s žáky (Lee, 2009) či nových technologií a sociálních medií do výuky (Liu, 2011; Schmotz, 2009). Hlavním limitem pro ovlivnění praktik ST se ukázaly limity analyzované již v kapitole 2.1: učitelé v interakci s výzkumníkem rekonstruují ST, o nichž se *domnívají*, že je výzkumník chce slyšet (teorie sociálního interakcionismu), a následně též tím, že jednají, jak popisují, ve velkém *tlaku* daném externími nebo i interními vlivy (školní či osobní kurikulum, národní testování...) a nemají dostatečně rozvinutou vlastní zdatnost k vyřešení tak velkého problému, jakým je přerámování celého svého učitelského působení (Leuchter et al., 2006).

Kapitola 2 je uzavřena v části 2.2.3 shrnující analýzou, která poukazuje na to, že daný stav je výzvou, jak oslovit učitele k realistickým proměnám ST a ke změnám myšlení a jednání po malých krůčcích a v rámci vlastní rozvojové agendy (Korthagen et al., 2011). Výzkumy ukazují ST učitelů jako perspektivní oblast podpory rozvoje kvality myšlení a jednání učitelů, ale nikoliv bez limitů. Všechny limity identifikované v kapitole 2 vyžadují pečlivé designování a také úzké zapojení učitelů do plánování svého rozvoje od samotného počátku výzkumu či intervence.

### 6.3 Metodologie výzkumu

Třetí kapitola knihy je metodologická. V úvodu, v kapitole 3.1 shrnula možnosti zkoumání ST učitelů v kontextu jejich profesního rozvoje v sedmeru zásad. Vedle vzájemného kotvení zjištění validačními postupy a samotným longitudinálním charakterem výzkumu obsahuje prezentovaný výzkumný design také vědomé vytváření *důvěry* mezi výzkumníkem a zkoumanou osobou. To autor při zpětném pohledu na výzkum a jeho výsledky, za něž autor vděčí odborným posudkům recenzentů, chápe jako nejvýraznější prvek omezení limitů, které jsou s výzkumem ST učitelů spojovány.



Metodologická kapitola následně představila podmínky pro výběr vzorku učitelů, aby odpovídal výzkumnému záměru: mělo jít o dostupný vzorek alespoň čtyř učitelů či učitelek, které v daném roce vyučovali občanskou výchovu na druhém stupni základní školy v Praze. Protože byli vybráni učitelé občanské výchovy, kapitola v další části upřesnila kurikulární postavení, vývoj a perspektivy oborové didaktiky a výuky občanské výchovy a společenskovedních předmětů (Hesová, 2019; Staněk, 2015). Dále je potom s oporou o transdidaktickou monografii Slavíka, Janíka, Najvara a Knechta (2017) formulována podstata utvářených pojmů a vztahů, které tvoří konceptové jádro občanské výchovy, jaké tomu mohou napomáhat učitelovy strategie (aktivní zapojování žáků do poznávání sociální reality badatelskými postupy, demokratická kultura ve škole) a bránit to, že se jedná o pojmy popisující skutečnosti, které nejsou jen předmětem odborného diskurzu, ale také diskurzu veřejného, mediálního, někdy až triviálních teorií a stavu a vývoji společnosti či obce v rodinách žáků a podobně.

Postupy zpracování dat ovlivnila skutečnost, že zkoumané učitelky neměly ani jedna jako součást učitelské aprobace Výchovu k občanství. V rámci výzkumného postupu sběru, popisu a interpretace zjištění proto hrálo větší roli zajištění validního, o aktuální oborovou didaktiku opřeného modelu kvality výchovy k občanství ve školním vzdělávání. Kvalitativní interpretaci ST těchto neaprobovaných učitelek tedy autor opřel o expertní konzultaci výzkumných zjištění s oborovou didaktikou (Karlou). Ta nebyla původně součástí výzkumného designu.<sup>82</sup>

Jako závěr třetí kapitoly jsou stanoveny hlavní a dílčí výzkumná otázka pro empirický výzkum, výzkumný vzorek a výzkumná metodologie s kategoriálním systémem případových studií. Hlavní výzkumná otázka byla formulována takto:

Jak ST zkoumaných učitelek (v kontextu jejich profesního rozvoje) ovlivňovaly kvalitu jejich výuky a jaký měly dopad na atmosféru ve třídě a učení žáků?

Hlavní výzkumná otázka byla operacionalizována dílčími výzkumnými otázkami:

1. Jaká je verbalizovaná podoba ST učitelek na základě jejich dovození a dialogického konsenzu (komunikativní validace)?
2. Jak zjištěné ST ovlivnily zaznamenané jednání učitelky ve třídě (na základě stimulovaného vybavování)?
3. Jaká je struktura ST učitelek a jaká je jejich převažující funkce (metodická, sebedefinující, afektivní)? Jaký je předmět ST učitelek (žák, učivo, učitelské praktiky, cíle vzdělávání...)?

82 Expertní konzultace byla podpořena projektem Grantové agentury Masarykovy univerzity *Reflexe učitelského jednání v heterogenních kontextech* (RUJ), MUNI/A/1329/2019.

4. Jak souvisejí ST učitele s jeho profesním rozvojem (kdy vznikly, kdo je inspiroval, co podnítilo jejich vznik, případně proměny)?
5. Jaká je stabilita ST zaznamenaná v šestiměsíční spolupráci?
6. Jaké je vzájemné propojení ST? Tvoří některé ucelenější struktury?
7. Jaká je míra obecnosti, de-kontextualizovanosti ST?

## 6.4 Výsledky výzkumu

Ve 4. kapitole byly prezentovány výsledky výzkumu. Nejprve byly v nečíslovaném úvodu kapitoly formou medailonků představeny zapojené učitelky a jedna expertní konzultantka, oborová didaktička Výchovy k občanství z jedné z fakult připravujících učitele v ČR. Kapitola 4.1 pak představila výsledky výzkumu podle hlavní a dílčích otázek a kategoriálního systému výzkumu. Učitelka Kristýna z Prahy 8 rekonstruovala 9 ST, které byly propojeny centrální ideou o učení žáka a roli učitele, kterou učitelka odvodila od teorie učení L. Feuersteina. Učitelka a ředitelka školy Monika z Prahy 5 rekonstruovala 8 ST též významně provázaných společnou centrální ideou, tentokrát odvozenou z její mnohaleté speciálně pedagogické praxe. Monika se ve výuce snaží nalézt cestu k žákům z komplikovaného rodinného prostředí a nabízí jim proto zejména takové obsahy, které jsou blízké jejich aktuální praxi a potřebám; jak shrnula expertka Karla, je to možná na škodu, neboť se žáci nedozví jiné socio-humanitní souvislosti, které by je mohly obohatit a připravit na eventuálně lepší, každopádně jiný život v budoucnu. Učitelka Pavlína rekonstruovala 10 ST, které byly jen částečně provázány, a jednalo se o celou řadu pouček, v podstatě nepříliš strukturovaných výkladů o rozličných jevech edukace, zejména o tom, co je důležité pro žáky a proč je pro ně zajímavé setkání s učitelem a tématy občanské výchovy. Možná také proto, že je sama akademickou pracovnící jedné z fakult připravujících učitele, přistoupila ke zkoumání ST nejspíše méně soustředěná; výsledky výzkumu prokázaly poměrně značnou nestabilitu ST a jejich nepropojenost. Podobně nestabilní a nepropojené byly 4 ST začínající učitelky Julie. Tak je formulovala jako soubor velmi dílčích impresí krátké praxe a velmi nepropojených dílčích „zážitků“. Na druhou stranu při falzifikaci ST a diskusích o na video zaznamenané výuce prokázala vysokou vnímanou zdatnost a chuť se učit.

V kapitole 4.2 jsou uvedeny výsledky analýzy zjištění napříč případy. Kapitola byla strukturována tak, aby dopověděla na všechny dílčí otázky výzkumu a také na otázku hlavní. ST tak byly podle kategoriálního systému výzkumu porovnány

navzájem, a tak byly vyvozeny odpovědi na dílčí otázky. Kapitola 4.2.2 následně představila autorský pokus zodpovědět hlavní výzkumnou otázku, která syntetizuje výsledky realizovaného výzkumu ST týkajících se občanské výchovy ve škole v kontextu profesního rozvoje a způsobu, jak tyto ST řídily jednání učitelek.

Závěrem výsledkové kapitoly může být, že ani ne tak obsah ST sám, ale jejich provázanost, propojenost a stabilita a také jejich afektivní složky (tedy celý širší, souvislý mentální systém učitelek) ovlivnily kvalitu výuky. Lze shrnout, že učitelky s vyšším vlastní vnímanou zdatností a interní hodnotící orientací (internal locus of control) předvedly co do kvalit a možného dopadu na učení žáků produktivnější výuku než ty, jejichž ST prokazovaly tyto strukturní a afektivní složky slaběji. Dále bylo zjištěno, že učitelky dokázaly jevy ve třídě často vztáhnout k vlastním kategoriím, které odpovídaly spíše jejich osobnímu porozumění než nějaké obecnější teorii. Vzhledem k vzorku zkoumaných učitelek vyučujících občanskou výchovu jako neaprobované, ale plně kvalifikované, se ukázalo jako přirozené, že ST týkající se obecně pedagogických, obecně didaktických či filosofických témat tvoří centrální, často vzájemně propojené prvky vnitřního mentálního systému učitelek (Korthagen & Vasalos, 2005, s. 53–54; Pajares, 1992, s. 325–326; Skott, 2015, s. 18), zatímco jejich ST týkající se cílů a obsahů občanské výchovy tvoří prvky nesouvislé, periferní s tendencí k proměnám a nestabilitě zaznamenané i v průběhu půlročního zkoumání. Zjištění platí i pro obě zkoumané zkušené učitelky s praxí přesahující 15 let.

Výzkum neměl intervenční charakter, takže nelze jen ze získaných dat a informací nijak ověřit, zda by systematictější reflektivní praxe podpořila abstraktnost, a tudíž spolehlivost jejich porozumění, výkladům a predikcím výuky. Do výzkumného vzorku byla proto, aby bylo možno simulovat soustavný profesní rozvoj od začínajícího po zkušeného praktika alespoň napříč případy, zařazena také začínající učitelka. Její ST byly odvozeny od její roční pedagogické praxe. Nejednalo se o souvislá, logicky vystavěná schémata shrnující osobní poznání, ale spíše impresie a vzpomínky na to, co jednou zkusila a buďto to vyšlo, anebo ne. Tam, kde učitelka vnímala problémy, popisovala je ale jako *výzvy pro své přemýšlení* a proměny praktik. Právě tento případ, zdá se, podpořil výše uvedené zjištění: že rozvoj ST učitelek je a bude závislý na jejich vůli a zapojení se do učení a zlepšování. V žádné škole totiž nebyl identifikován nějaký subtilní podpůrný systém, který by rozvoj myšlení a tím i jednání učitelek podporoval.

## 6.5 Diskuse zjištění a perspektivy výzkumu subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje

V diskusní 5. kapitole autor nejprve shrnul otázky, výzvy a perspektivy výzkumu ST v kontextu profesního rozvoje učitelů (kapitola 5.1). S oporou o vymežující kapitoly a pedagogickou teorii autor diskutoval význam poznání učitelské praxe a sebepoznání učitelů jako záměr pro rozvoj pedagogického výzkumu a také jako prostor pro zapojení učitelů do něj s cílem pracovat na sobě (kontext profesního rozvoje). Autor připomíná, že nejen mezinárodní výzkumy učitelských zdatností TALIS, ale také respondentky v tomto výzkumu oceňují účast ve výzkumu jako zajímavou příležitost se zastavit, rozhlédnout se a nehlédnout sebe, *jaký jsem učitel ve své praxi i ve své hlavě a srdci*. V dílčí části této kapitoly se autor vymezil ke kritice metodologie výzkumu ST z důvodu validity. Diskusní vymezení bylo provedeno zvážením východisek a podle autorova soudu konstruktivně: *je potřebné, aby uvedené limity výzkum ST zohlednil v designu, tak při formulování závěrů*. To ale neznamená, že pedagogický výzkum má pole ST učitelů v kontextu jejich profesního rozvoje opouštět. V kapitole 5.2 se autor v návaznosti na výsledky tohoto výzkumu a další odborné prameny pokusil zformulovat doporučení, které několika oblastí profesního rozvoje učitelů považuje pro výzkum ST učitelů za perspektivní:

- ST jako nástroj i cíl přípravného a celoživotního vzdělávání učitelů;
- ST jako opora, nástroj mentoringu a koučingu, který by jednou mohl být součástí systematické podpory učitelů v ČR;<sup>83</sup>
- ST učitelů jako nástroj i vědomý cíl učících se komunit učitelů ve školách a v učitelských organizacích, neformálních sdruženích a on-line komunitách;
- ST učitelů jako cesta k poznání silných a slabých stránek myšlení a jednání učitelů v rámci uceleného modelu quasi-akčního výzkumu realizovaného týmem učitelů (projekt PPUČ, viz zde v kapitole 5.3).

Právě model podpory, jehož východiska a postupy byly představeny v kapitole 5.3, tvoří syntetický závěr knihy. Jedná se o autorův příspěvek do diskuse o podpoře profesního rozvoje učitelů. Mělo by se jednat o podporu vycházející z důvěry vůči zapojeným učitelům, že chtějí být prospěšní žákům. Podpora významným způsobem čerpá také z jimi pojmenovaných silných stránek. V rámci podpory byli a jsou učitelé vedeni svými mentory formou soustavného kladení si otázek ke komplexnějšímu, hlubšímu zkoumání kvalit ve škole realizované výuky. Mentoři vedou

83 Vzhledem k tomu, jak je formulována oblast profesního rozvoje učitelů v aktuálních textech státní vzdělávací strategie (MŠMT, 2019).

učitele k zahrnování žákovské perspektivy a perspektivy výsledků jejich učení jako jednomu z primárních zdrojů analýzy a hodnocení své výuky. Jeho další evaluace probíhá jak v rámci projektu PPUC, tak, jak věříme, bude předmětem zájmu a diskusí na dalších úrovních veřejné správy i ve školách a v akademické sféře.

Ústředním principem modelu podpory učitelů projektu PPUC je fungující spolupráce a kolegiální podpora aktérů na různých úrovních ve škole i mimo ni. V rámci kolegiální podpory zapojení učitelé čerpají i psanou metodickou podporu v podobě například souborů očekávaných výsledků učení žáků v základních gramotnostech pro několik „uzlových bodů“ vzdělávání. Nicméně spolupráce a kolegiální podpora, atmosféra důvěry a zvědomování sdílených hodnot má být tou kvalitou tohoto modelu, která zapříčiní efektivní dosahování změn, které si školní tým naplánoval. Jedná se tedy o model podpory stojící na aktivním zapojení učitelů a dalších osob v různých rolích. Tyto týmy model podpory asimilují a operacionalizují v reálných podmínkách konkrétní školy. Pojmenovávají své silné a slabé stránky, neuvědomované předpoklady, ST, skripty a další, většinou sdílená paradigmatata. I na základě takto hlubokého sebepoznání mohou týmy i jednotlivci společně plánovat takové změny, které budou s to realizovat, a kterým budou rozumět, budou je umět vyhodnocovat a proměňovat podle jejich dopadů.

Projekt nabízí školám následující formy podpory:

1. utvoření školního týmu, učící se komunity;
2. financování interního školního koordinátora pro rozvoj týmu;
3. zajištění zkušeného externího kouče/mentora;
4. zajištění garantované metodické podpory NPI ČR vč. setkávání ve společenství praxe pro všechny tři základní gramotnosti a všechny vzdělávací oblasti národního kurikula;
5. společné plánování a pravidelný monitoring plnění plánu orientovaný na podobu zaváděných změn a inovací ve výuce a jejich výsledky – co se týká učení a výsledků žáků i dopadů změn na kulturu školy a spolupráci mezi učiteli;
6. technologickou platformu pro spolupráci, mentoring, evaluaci dopadů, ale i posílení komunitní složky projektu;
7. nástroje pro sebehodnocení kompetencí učitelů a hodnocení digitálních vzdělávacích zdrojů;
8. konzultační centrum dostupné telefonicky a on-line;
9. pravidelná letní soustředění.

Autor nabízí v závěru práce prezentovaný model podpory učitelů realizovaný v projektu PPUČ jako příspěvek k rozvoji výzkumu ST učitelů. Model, nechtě je podnětem do diskuse zaměřené na profesní rozvoj a profesní učení učitelů zaměřené na hlubší proměny zapojených jedinců, a ne pouze či převážně na „implementaci“ importovaných trendů či „nových metod“ do vlastní výuky. Model podpory učitelů realizovaný v projektu PPUČ je zde představen jako příspěvek do diskuse o takovém profesním učení, které stojí na reflektivní praxi a zvědomování nevědomých kognic, ST a skriptů, které mají vliv na jednání učitelů, na kvality výuky, a tudíž i na o učení a výsledky žáků. Model podpory učitelů realizovaný v projektu PPUČ je zahrnut do této kvalifikační práce v neposlední řadě také proto, aby zveřejnění touto cestou alespoň částečně přispělo k překonávání hranic, které existují mezi profesními diskurzory praktiků, akademiků a veřejné správy ve vzdělávání (srov. Janík et al., 2013; Spilková, 2019 aj.).

## LITERATURA

- Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3(4), 355–366. [https://doi.org/10.1207/s15516709cog0304\\_4](https://doi.org/10.1207/s15516709cog0304_4)
- Achinstein, B., & Ogawa, R. (2006). (In)Fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard Educational Review*, 26(1), 30–63. <https://doi.org/10.17763/haer.76.1.e14543458r811864>
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2008). Workload and willingness to change: Disentangling the experience of intensified working conditions. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 47–67. <https://doi.org/10.1080/00220270701516463>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and. Comp.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Brady, K., & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 527–544. <https://doi.org/10.1348/000709907X268570>
- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an Ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Wiesbaden: Springer fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09491-1>
- Brighenti, M., & Catalán, J. (2014). Teorías subjetivas de profesores en reuniones de trabajo: un estudio descriptivo-interpretativo. *Revista Cuadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 151–159. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100016>
- Buehl, M. M. & Beck, J. S. (2015). The Relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (s. 13–30). Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Bullough, R., & Knowles, G. (1991). Teaching and nurturing: Changing conceptions of self as teacher in a case study of becoming a teacher. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 4(2), 121–140. <https://doi.org/10.1080/0951839910040203>
- Carter, K., & Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. In J. Sikula, T.J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2. vyd., s. 120–142). New York: Macmillan.
- Castro, P. J. (2008). *Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la enseñanza y el aprendizaje de valores* (Tesis Doctoral). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Castro, P. J., & Cárcamo, R. (2012). Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la educación en valores. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 16(1), 17–42.
- Castro, P. J., General, F., Jofré, R., Sáez, N., Vega, Á., & Bortoluzzi, M. (2012). Teorías subjetivas de profesores sobre la motivación y sus expectativas de éxito y fracaso escolar. *Educación en Revista*, 46, 159–172. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000400012>
- Castro, P. J., Martínez, D. C., Vystrčilová, P., & Jancic Mogliacci, R. (2017). A review of research on teachers' subjective theories: Contributions to the study of teacher education. *Psychology and Education*, 54(3), 1–22. Dostupné z: [www.researchgate.net/publication/320741230](http://www.researchgate.net/publication/320741230).

- Casey, K. (1995–1996). The new narrative research in education. *Review of Research in Education*, 21(1), 211–253. <https://doi.org/10.2307/1167282>
- Catalán, J., & Castro, P. J. (2016). Reflexión colectiva sistemática: un estudio orientado al desarrollo profesional docente. *Psicología Escolar e Educativa*, 20(1), 157–167. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201949>
- Clandinin, D. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. London: Falmer.
- Clandinin, J. (Ed.). (2006). *Handbook of narrative research methodologies*. Thousand Oaks: Sage.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3. vydání, s. 255–296). New York: Macmillan.
- Cobb, P. (1988). The tension between theories of learning and instruction in mathematics education. *Educational Psychologist*, 23(2), 87–103. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2302\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2302_2)
- Cobb, P., & Yackel, E. (1996). Constructivist, emergent, and sociocultural perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 175–190. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3103&4\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3103&4_3)
- Connelly, F., & Clandinin, D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(4), 2–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Covey, S. R. (1989). *The 7 habits of highly effective people*. New York: Free Press.
- Cuadra, D. (2009). Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y aprendizaje del alumno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 939–967.
- Cuadra, D., & Catalán, J. (2016). Subjective theories of teachers about their professional education. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 299–324. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216517>
- Čihánková, H., Gregar, J., Neumeister, & P., Sittová, B. (2017). Subjektivní vnímání moderní didaktické techniky, přínosy a limity jejího využití v kognitivních strukturách studentů učitelství na PdF UP v Olomouci. *Trendy ve vzdělávání*, 10(1), 35–43. <https://doi.org/10.5507/tvv.2017.006>
- ČŠI (2020). *Mezinárodní šetření TALIS 2018. Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol. Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%20a%20rodn%20ad%20%25a1et%25%209en%20ad%20Narodni-zprava-TALIS-2018\\_rozsirene\\_vydani.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%20a%20rodn%20ad%20%25a1et%25%209en%20ad%20Narodni-zprava-TALIS-2018_rozsirene_vydani.pdf).
- Dann, H.-D. (1989). Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7(2), 247–254. Dostupné z: <http://www.bzl-online.ch/archiv/autor/137>.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Eds.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (s. 163–182). Bern: Verlag Hans Huber (Psychologie-Forschung).
- Dann, H.-D., Diegritz, T., & Rosenbusch, H. S. (Eds.). (1999). *Gruppenunterricht im Schulalltag: Realität und Chancen*. Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg.
- Dann, H.-D., & Humpert, W. (2002). Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) – Grundlagen und neue Entwicklungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 215–226.
- Dann, H.-D., Tennstädt, K.-C., Humpert, W., & Krause, F. (1987). Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrer-innen. *Unterrichtswissenschaft*, 15(3), 306–320.
- Denzine, G. M., Cooney, J. B., & McKenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the Teacher Efficacy Scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75(4), 689–708. <https://doi.org/10.1348/000709905X37253>



- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D. C. Heath.
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době. Proměny pěti českých základních škol*. Praha: Karolinum.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola. Vicepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Earl, L., M., & Timperley, H. (2018). *Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement*. Springer Nature Switzerland AG.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1979). Sprachliche Handlungsmuster. In H.-G. Soeffner (Ed.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (s. 243–274). Stuttgart: J. B. Metzler Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-03120-4\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-476-03120-4_14)
- Elbaz, F. (1981). The teachers' practical knowledge: Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43–71. <https://doi.org/10.1080/03626784.1981.11075237>
- Ernest, P. (1991). *The philosophy of mathematics Education*. London: Falmer.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423–435. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>
- Fausser, P., Rissmann, J., & Weyrauch, A. (2009). Das Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität. Lehrerfortbildung als theoriegeleitete Intervention und Ausbildung adaptiver Routinen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(3), 361–371.
- Feinman-Nemser, S., & Floden, R. E. (1986). The culture of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3. vydání; s. 505–526). New York: MacMillan.
- Fenstermacher, G. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J. Goodlad, R. Soder, & K. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching* (s. 130–151). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (1993). The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 101–114. <https://doi.org/10.1080/0022027930250201>
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., Egozi, M., & Ben-Schachar, N. (2010). Intervention programs for retarded performers: Goals, means, and expected outcomes. In L. Idol & B. Jones (Eds.), *Educational Values and Cognitive Instruction* (s. 139–178). New York: Routledge.
- Fischler, H. (2001). Teaching expertise and teaching scripts: Conditions for their modification. In D. Psillos, P. Kariotoglou, V. Tselves, G. Bisdikian, G. Fassouloupoulos, E. Hatzikraniotis, & M. Kallery (Eds.), *Proceedings of the Third International Conference on Science Education Research in the Knowledge Based Society* (s. 214–216). Thessaloniki: Art of Text.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the „messy“ construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K.R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook* (Volume 2. Individual differences and Cultural and Contextual Factors, s. 471–499). Washington: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of Educational change*. London: Cassel.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Pravda a metoda I: Nárýs filozofické hermeneutiky*. Praha: Triáda.
- Goodson, I. (1984). The use of life histories in the study of teaching. In M. Hammersley (Ed.), *The ethnography of schooling* (s. 129–154). Driffield: Nafferton Books.

- Grimmett, P. P. (1988). The nature of reflection and Schön's conception in perspective. Reflection in teacher education. In P. P. Grimmett & G. L. Erickson (Eds.), *Reflection in teacher education* (s. 5–15). Vancouver: Pacific Educational Press : Teachers College Press.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative research on school practice. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4. vyd., s. 226–240). Washington: AERA.
- Gudmundsdottir, S., & Shulman, L. (1987). Pedagogical content knowledge in social studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), 59–70. <https://doi.org/10.1080/0031383870310201>
- Haag, L. (2000). Die Identifizierung einer ‚Handschrift‘ Subjektiver Theorien – Ein Weg der Transformation wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis. *Empirische Pädagogik*, 14(2), 111–129.
- Haag, L., & Mischo, C. (2003). Besser Unterrichten durch die Auseinandersetzung mit fremden Subjektiven Theorien. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35(1), 37–48. <https://doi.org/10.1026//0049-8637.35.1.37>
- Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T.,... Ježek, S. (2018). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelů v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8922-2017>
- Hargreaves, A. (1994, duben). *Development and desire: Apostmodern perspective*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, April 4–8, 1994). Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372057.pdf>.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012) *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Henissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Krothagen, F., & Bergen, T. (2010). Uncovering contents of mentor teachers' interactive cognitions during mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 207–214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.022>
- Hesová, A. (2019). *Revize RVP – Člověk a společnost. Společenskovední vzdělávání. Analyticko-koncepční studie*. Praha: NÚV.
- Hofman, B. H., & Seidel, K. (2015). Measuring teachers' beliefs. For what purpose? In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (e-publikace, nestránkováno), Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Hoyle, C. (1992). Mathematics teachers and mathematics teaching: A meta case study. *For the Learning of Mathematics*, 12(3), 32–44.
- Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and perspectives* (s. 9–34). New York: Teachers College Press.
- Humpert, W., & Dann, H.-D. (1988). *Das Beobachtungssystem BAVIS. Ein Beobachtungsverfahren zur Analyse von aggressionsbezogenen Interaktionen im Schulunterricht*. Göttingen: Hogrefe.
- Janík, T. (2005a). Zkoumání subjektivních teorií pomocí techniky strukturování konceptů (SLT). *Pedagogická revue*, 57(5), 477–496.
- Janík, T. (2005b). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2007). Cílová orientace ve výuce fyziky: exkurz do subjektivních teorií učitelů. *Pedagogická orientace*, 17(1), 12–33.

- Janík, T., Brebera, P., Dobrý, L., Kansanen, P., Pišová, M., Najvar, P., Seebauer, R., Slavík, J., Švec, V., & Trna, J. (2007). *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pišová, M., & Slavík, J. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 21(4), 375–415.
- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.
- Janík, T., Minaříková, E., Pišová, M., Uličná, K., & Janík, M. (2016). *Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů*. Brno: Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8305-2016>
- Janík, T., Slavík, J., Mužik V., Trna, J., Janko, T., Lokajčíková, V., ... Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: MuniPress.
- Kašparová, V., Potužníková, E., & Janík, T. (2015). Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013. *Pedagogická orientace*, 25(4), 528–556. <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-4-528>
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307–323. <https://doi.org/10.1080/0305764960260302>
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and teacher education*, 21(8), 995–1006. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Keys, P. M. (2005). Are teachers walking the walk or just talking the talk in science education? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(5), 499–516. <https://doi.org/10.1080/13540600500238527>
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *Journal of Educational Research*, 103(5), 342–350. <https://doi.org/10.1080/002206709033383069>
- Koch, S., Barkmann, J., Sundawati, L., & Bögeholz, S. (2013). Subjective theories of Indonesian agronomy and biology teacher students on environmental commons dilemmas. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 22(2), 120–138. <https://doi.org/10.1080/10382046.2013.779123>
- Kolb, D. A., & Fry, R. (1975). Towards an Applied theory of experiential learning. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of group processes* (s. 33–58). New York: Wiley.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- 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.
- Koubek, P. (2016a). Být sama sebou: případová studie subjektivních teorií učitelky v kontextu profesního rozvoje. *Pedagogická orientace*, 26(1), 95–116. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-1-95>
- Koubek, P. (2016b). Životní a profesní zkušenost jako skryté determinanty jednání učitelů. *Civilia – Odborná revue pro didaktiku společenských věd*, 7(2), 79–100.
- Koubek, P. (2018). Portrét myšlení a jednání učitelek občanské výchovy. Vícečetná případová studie subjektivních teorií učitelek o didaktické transformaci. *Pedagogika*, 68(2), 130–154. <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.1014>

- Koubek, P. (2019). Imprese začínající učitelky. Případová studie rodičích se subjektivních teorií učitelky občanské výchovy. *Civilia – Odborná revue pro didaktiku společenských věd*, 10(1), 68–93. <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.1014>
- Koubek, P., & Janík, T. (2015). Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje: Přehledová studie. *Studia paedagogica*, 20(3), 47–68. <https://doi.org/10.5817/SP2015-3-4>
- Kretschmann, R. (2015). Physical education teachers' subjective theories about integrating information and communication technology (ICT) into physical education. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(1), 68–96.
- Krüger, H.-H., & Marotzki, W. (Eds.). (1996). *Erziehungswissenschaftliche biographieforschung. [Biographical research in education]*. Opladen: Leske & Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09430-2>
- Lämmerhirt, A. J. (2017). *Coaching in der Frühpädagogik -Qualifizierung für eine kompetente Sprachförderung. Eine empirische Evaluationsstudie über die Effekte des „Inhaltsbezogenen Coachings im Bildungskontext (ICB)“ auf die professionellen Handlungskompetenzen pädagogischer Fachkräfte*. Dissertation. Technische Universität Dortmund.
- Lee, I. (2009). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, 63(1), 13–22. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn010>
- Lerman, S. (2002). Situating research on mathematics teachers' beliefs and on change. In G. C. Leder, E. Pehkonen, & G. Törner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (s. 233–243). Dordrecht: Kluwer. [https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3\\_14](https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3_14)
- Leuchter, M., Pauli, Ch., Reusser, K., & Lipowsky, F. (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 562–579. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0168-z>
- Lewis, H. (1990). *A question of values*. San Francisco: Harper & Row.
- Lim, C. P., & Chai, C. S. (2008). Teachers' pedagogical beliefs and their planning and conduct of computer-mediated classroom lessons. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 807–828. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00774.x>
- Linsner, M. (2010). *Prototypische Routinen von Lehrkräften im Umgang mit Unterrichtseinstiegen, Experimenten und Schülervertretungen im Biologieunterricht* (disertační práce). Universität Duisburg-Essen.
- Liu, S.-H. (2011). Factors related to pedagogical beliefs of teachers and technology integration. *Computers and Education*, 56(4), 1012–1022. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.12.001>
- Lortie, D. (1975). *The schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Losh, S. C., & Nzekwe, B. (2011). Creatures in the classroom: Preservice teacher beliefs about fantastic beasts, magic, extraterrestrials, evolution and creationism. *Science & Education*, 20(5–6), 473–489. <https://doi.org/10.1007/s11191-010-9268-5>
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education. Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.
- Lumpe, A., Czerniak, Ch., Haney, J. L., & Beltyukova, S. (2012). Beliefs about teaching science: The relationship between elementary teachers' participation in professional development and student achievement, *International Journal of Science Education*, 34(2), 153–166.
- Mandl, H., & Huber, G. L. (1983). Subjektive Theorien von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 30(2), 98–112.
- Mandler, G. (1997). *Human nature explored*. New York: Oxford University Press.

- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113–142.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). Učitelovo pojetí výuky. Brno: Masarykova univerzita.
- Maslow, A. H. (1968). *Towards a psychology of being* (2nd. ed.). New York: Harper & Row.
- Mead, G. H. (1913). The Social Self. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 10, 374–380. <https://doi.org/10.2307/2012910>
- Mertala, P. (2019). Teachers' beliefs about technology integration in early childhood education: A meta-ethnographical synthesis of qualitative research. *Computers in Human Behavior*, 101, 334–349. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.003>
- Mogliacci, R. (2015). *Teachers' capability-related subjective theories in teaching and learning relations* (Doctoral Thesis). Bielefeld: Universitätsbibliothek Bielefeld.
- Moree, D. (2013). *Učitelé na vlnách transformace. Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum.
- MŠMT (2014). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/>.
- MŠMT (2017). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>.
- MŠMT (2019). Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.
- Müller, Ch. T. (2004). *Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als Determinanten schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht*. Berlin: Logos Verlag.
- Nehyba, J., & Svojanovský, P. (2016). Tacitní znalosti v metaforách studentky učitelství. *Studia paedagogica*, 21(1), 57–85. <https://doi.org/10.5817/SP2016-1-4>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Neubauer, W. (1983). Dimensionale Struktur der impliziter Führungstheorie bei Lehrern und Lehrerstudenten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 30(3), 183–191.
- Nias, J. (1985). Reference groups in primary teaching: Talking, listening and identity. In S. Ball & I. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers*. (s. 105–119). London: Falmer.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293–306. <https://doi.org/10.1080/0305764960260301>
- Nonaka, I., & Krogh, G. (2009). Tacit knowledge and knowledge conversion: Controversy and advancement in organizational knowledge creation theory. *Organization Science*, 20(3), 635–652. <https://doi.org/10.1287/orsc.1080.0412>
- Oser, F., Dick, A., & Patry, J. (Eds.). (1992). *Effective and responsible teaching*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Patry, L.-L., Schwetz, H., & Gastager, A. (2000). Wissen und Handeln. Lehrerinnen und Lehrer verändern ihren Mathematikunterricht. *Bildung und Erziehung*, 53(3), 271–286. <https://doi.org/10.7788/bue.2000.53.3.271>

- Pauli, C., & Reusser, K. (2003). Unterrichtsskripts im schweizerischen und im deutschen Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 31(3), 238–272.
- Pflaum, S. (2017). *Mentoring beim Übergang vom Studium in den Beruf: Eine empirische Studie zu Erfolgsfaktoren und wahrgenommenem Nutzen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.7788/bue.2000.53.3.271>
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 37(3), 380–390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Pišová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., & Najvar, P. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masarykova univerzita.
- Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Porubský, Š. (2007). Skúmanie subjektívnej teórie učitelky. In Š. Porubský, *Učiteľ – diskurs – žiak. Osobnostno-sociálny model primárnej edukácie* (s. 100–134). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela.
- Postman, N. (1999). *Ubavit se k smrti*. Praha: Mladá fronta.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354–395. <https://doi.org/10.1086/444021>
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál.
- Redecker, Ch., & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu>.
- Reininghaus, G. von, Castro, P. J., & Frisancho, S. (2013). School violence: Subjective theories of academic advisory board members from six Chilean schools. *Interdisciplinaria*, 30(2), 219–234. <https://doi.org/10.16888/interd.2013.30.2.3>
- Riedel, J. (2003). *Coaching für Führungskräfte*. Wiesbaden: Dt. Universitätsverlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-89623-0>
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1992). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28(3), 559–586. <https://doi.org/10.3102/00028312028003559>
- Rimm-Kaufman, S. E., Storm, M. D., Sawyer, B. E., Pianta, R. C., & LaParo, K. M. (2006). The Teacher Belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44(2), 141–165. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.01.003>
- Robinson, V. M., & Timperley, H. S. (2013). School improvement through theory engagement. In M. Lai & S. Kushner (Eds.), *A Developmental and Negotiated Approach to School Self-Evaluation (Advances in Program Evaluation, Volume 14)* (s. 163–177). Bingley: Emerald Group Publishing. [https://doi.org/10.1108/S1474-7863\(2013\)0000014010](https://doi.org/10.1108/S1474-7863(2013)0000014010)
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rorty, R. (1996). *Nahodilost, ironie, solidarita*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

- Salomon, G. (1992). The changing role of the teacher: From information transmitter to orchestrator of teaching. In F. K. Oser, A. Dick, & J.-L. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching: The new synthesis* (s. 37–49). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schank, R. C. & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding. An inquiry into human knowledge structures*. New York: John Wiley & Sons.
- Schmotz, Ch. (2009). *Handlungsleitende Kognitionen beim Einsatz digitaler Medien. Eine Studie zu Überzeugungen und Skripts von Lehrerinnen und Lehrern* (disertační práce). Berlin: Humboldt-Universität. Philosophische Fakultät IV. Dostupné z: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/schmotz-christiane-2009-05-27/PDF/schmotz.pdf>.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner, how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schraw, G., & Olafson, L. (2015). Assessing Teachers' Beliefs. Challenges and Solutions. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs*. (e-publikace, nestránkováno), Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Schutz, A. (1970). *On phenomenology and social relations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Seebauer, R. (2007). Proměny subjektivních teorií u studentů učitelství od začátku studia do konce čtvrtého semestru. *Pedagogická orientace*, 17(3), 53–65.
- Sedláček, M., & Šedová, K. (2015). Komunikace ve školní třídě a žákovské učení. *Orbis scholae*, 9(1), 83–101. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.73>
- Shae Mao, S. & Crosthwaite, P. (2019). Investigating written corrective feedback: (Mis)alignment of teachers' beliefs and practice. *Journal of Second Language Writing*, 45, September 2019, 46–60. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.05.004>
- Shulman, J. H. (Ed.). (1992). *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Sinclair, J. M., & Coulthart, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Skott, J. (2004). The forced autonomy of mathematics teachers. *Educational Studies in Mathematics*, 55(1–3), 227–257. <https://doi.org/10.1023/B:EDUC.0000017670.35680.88>
- Skott, J. (2015). The promises, problems and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (s. 13–30). Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Slavík, J., Janík, T., Najbar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika. O učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.
- Song, Y., & Looi, C. (2012). Linking teacher beliefs, practices and student inquiry-based learning in a CSDL environment: A tale of two teachers. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7(1), 129–159. <https://doi.org/10.1007/s11412-011-9133-9>
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Praha: Paido.
- Spilková, V. (2019). Přístupy k výuce pedagogiky v kontextu měnících se paradigmat v učitelském vzdělávání. *Pedagogika*, 69(3), 269–291. <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1529>

- Spilková, V. (Ed.). (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Staněk, A. (2015). Didaktika společenských věd. In I. Stuchlíková, T. Janík, Z. Beneš, M. Bílek, K. Brücknerová, M. Černochová, ... V. Žák, *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 327–360). Brno: Masarykova univerzita.
- Stanoev, M. (2013). Případová studie drogových kariér. In L. Gulová & R. Šíp (Eds.), *Výzkumné metody v pedagogické praxi* (s. 72–85). Praha: Grada.
- Stern Strom, M. (1994). *Facing history and ourselves. Holocaust and human behaviour*. Brookline: Facing History and Ourselves National Foundation.
- Stuchlíková, I., Janík, T., Beneš, Z., Bílek, M., Brücknerová, K., Černochová, M. ... Žák, V. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-7884-2015>
- Sztajn P. (2003). Adapting reform ideas in different mathematics classrooms: Beliefs beyond mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6(1), 53–75. <https://doi.org/10.1023/A:1022171531285>
- Šalamounová, Z., Šedová, K., Sedláček, M., & Švaříček, R. (2017). Problém účelnosti v dialogickém vyučování. *Pedagogika*, 67(3), 247–278. <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.768>
- Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šíp, R., & Švec, V. (2013). Pojetí tacitních znalostí v paradigmatu sjednoceného pole. *Pedagogická orientace*, 23(5), 664–690. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-5-664>
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Thomas, L., Rienties, B., Tuytens, M., Devosa, G, Kelchtermans, & G, Vanderlinde, R. (2020). Unpacking the dynamics of collegial networks in relation to beginning teachers' job attitudes. *Research Papers in Education*. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1736614>
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration*. Auckland: New Zealand Ministry of Education.
- Tomková, A. (2015). Princip izomorfismu v učitelské přípravě. *Pedagogika*, 65(1), 75–81.
- Trautwein, U., & Ludtke, O. (2007). Epistemological beliefs, school achievement, and college major: A large-scale longitudinal study on the impact of certainty beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 348–366. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.11.003>
- Van Fleet, A. (1979). Learning to teach: The cultural transmission analogy. *Journal of Thought*, 14(4), 281–290.
- Volante, P., & Müller, M. (2006). Cambios en el discurso sobre resultados de aprendizaje en escuelas de bajo rendimiento y alta vulnerabilidad social. *Rev. Pensamiento Educativo*, 39(2), 205–224.
- Voynova, R., & Weber, J.-M. (2017). Conscious and unconscious aspects of teacher-student interactions within a high school for young adults. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 8(3), 3140–3150. <https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2017.0422>
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2015). *Zavádění formativního hodnocení. Praktické techniky pro základní školy*. Praha: EduLab.



## REJSTŘÍKY

### Seznam obrázků

|            |   |         |
|------------|---|---------|
| Obrázek 1  | Ukázka analýzy souladu stimulovaně vybavených výroků učitelky Kristýny s jejími ST..... | 69      |
| Obrázek 2  | Vysvětlení užitých analytických kategorií pro popis ST učitelek .....                   | 84      |
| Obrázek 3  | Kristýna - ST 1 Výchova k občanství.....  | IX      |
| Obrázek 4  | Kristýna - ST 2 Já jako učitelka OV.....  | X       |
| Obrázek 5  | Kristýna - ST 3 Priority - učit jen to podstatné.....                                   | XI      |
| Obrázek 6  | Kristýna - ST 4 Základní principy výuky.....  | XIII    |
| Obrázek 7  | Kristýna - ST 5 Feuersteinovo instrumentální obohacování.....                           | XV      |
| Obrázek 8  | Kristýna - ST 6 Učení se .....  | XVII    |
| Obrázek 9  | Kristýna - ST 7 Motivace žáků.....  | XIX     |
| Obrázek 10 | Kristýna - ST 8 Demokracie ve škole.....  | XXI     |
| Obrázek 11 | Kristýna - ST 9 Opravdovost učitele.....  | XXII    |
| Obrázek 12 | Monika - ST 1 Občanská výchova.....   | XXIII   |
| Obrázek 13 | Monika - ST 2 Český jazyk a dějepis .....   | XXIV    |
| Obrázek 14 | Monika - ST 3 Předpoklady učení žáků.....   | XXV     |
| Obrázek 15 | Monika - ST 4 Didaktické zásady .....   | XXVI    |
| Obrázek 16 | Monika - ST 5 Úlohy .....   | XXVII   |
| Obrázek 17 | Monika - ST 6 Práce ve skupině.....   | XXVIII  |
| Obrázek 18 | Monika - ST 7 Vlastní názor.....  | XXIX    |
| Obrázek 19 | Monika - ST 8 Slovní pink-pong .....  | XXX     |
| Obrázek 20 | Pavčina - ST 1 Cíle výchovy k občanství .....   | XXXI    |
| Obrázek 21 | Pavčina - ST 2 Vzdělávací obsahy .....  | XXXII   |
| Obrázek 22 | Pavčina - ST 3 Skupinové formy .....  | XXXIII  |
| Obrázek 23 | Pavčina - ST 4 Didaktická hra.....  | XXXIV   |
| Obrázek 24 | Pavčina - ST 5 Utváření znalostí žáka .....   | XXXV    |
| Obrázek 25 | Pavčina - ST 6 Vyhodnocování dosažení cílů.....   | XXXVI   |
| Obrázek 26 | Pavčina - ST 7 Učitel pomáhá žákům .....  | XXXVII  |
| Obrázek 27 | Pavčina - ST 8 Když žáci nekomunikují .....   | XXXVIII |
| Obrázek 28 | Pavčina - ST 9 Dobrý učitel se dává pozor na.....                                       | XXXIX   |
| Obrázek 29 | Pavčina - ST 10 když učitel nevyjde plán .....  | XLI     |
| Obrázek 30 | Julie - ST 1 Cíle občanské výchovy.....   | XLIII   |
| Obrázek 31 | Julie - ST 2 Výukové strategie.....   | XLV     |
| Obrázek 32 | Julie - ST 3 Vztah k žákovi, dítěti.....  | XLVII   |
| Obrázek 33 | Julie - ST 4 Hodnocení .....  | XLIX    |

## Seznam tabulek

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| Tabulka 1  | Etymologické objasnění významu termínu ST . . . . .   | 15  |
| Tabulka 2  | ST učitelů a související pojmy a termíny . . . . .  | 18  |
| Tabulka 3  | Přehled fází tvorby případové studie, jak byly adaptovány s oporou<br>v komplexní výzkumné metodologii výzkumného programu<br>Subjektivní teorie (Groeben et al., 1988) . . . . . | 66  |
| Tabulka 4  | Kategoriální systém vícečetné případové studie ST učitelky občanské<br>výchovy v kontextu jejich profesního rozvoje . . . . .   | 71  |
| Tabulka 5  | Míra shody mezi Kristýniným jednáním zaznamenaným ve výuce<br>a jejími ST. . . . .  | 81  |
| Tabulka 6  | Stimulovaně vybavená tvrzení s podílem vybraných<br>zrekonstruovaných ST učitelky. . . . .  | 82  |
| Tabulka 7  | Přehled logických operátorů užitých v schématech ST s ilustracemi<br>v reálných výrociích učitelky . . . . .  | 84  |
| Tabulka 8  | Popis struktury a převažující funkce ST učitelky Kristýny . . . . .   | 86  |
| Tabulka 9  | Jak vznikly ST učitelky v jejím životě, co a kdo ji inspiroval. . . . .   | 88  |
| Tabulka 10 | Míra shody mezi Moničiným jednáním zaznamenaným ve výuce<br>a jejími ST. . . . .  | 96  |
| Tabulka 11 | Popis struktury a převažující funkce ST učitelky Moniky. . . . .  | 97  |
| Tabulka 12 | Jak vznikly ST učitelky v jejím životě, co a kdo ji inspiroval. . . . .   | 99  |
| Tabulka 13 | Míra shody mezi Pavlíniným jednáním zaznamenaným ve výuce<br>a jejími ST. . . . .   | 106 |
| Tabulka 14 | Popis struktury a převažující funkce ST učitelky Pavlínky . . . . .   | 107 |
| Tabulka 15 | Jak vznikly ST učitelky v jejím životě, co a kdo ji inspiroval. . . . .   | 109 |
| Tabulka 16 | Ukázky obsahového porovnání zrekonstruovaných ST s komentáři<br>učitelky Julie stimulovaně vybavenými videozáznamem výuky. . . . .  | 117 |
| Tabulka 17 | Přehled korespondence stimulovaně vybavených výroků učitelky<br>a jejich ST. . . . .  | 118 |
| Tabulka 18 | Popis struktury a převažující funkce ST učitelky Julie. . . . .   | 119 |
| Tabulka 19 | Přehled ST učitelky o cílech a obsazích občanské výchovy . . . . .  | 132 |
| Tabulka 20 | Přehled ST učitelky o jejich profesní identitě jako učitelky<br>občanské výchovy . . . . .  | 133 |
| Tabulka 21 | Přehled ST učitelky o psychodidaktické transformaci<br>občanské výchovy . . . . .   | 135 |
| Tabulka 22 | Přehled stabilních, centrálních ST a jejich funkce v interním<br>systému ST učitelky . . . . .  | 140 |
| Tabulka 23 | Souhrn výzkumů ST učitelů . . . . .   | II  |
| Tabulka 24 | Vyhodnocování výsledků modelu podpory škol v projektu PPUČ . . . . .  | L   |

## **PŘÍLOHY DOKUMENTUJÍCÍ POSTUP VÝZKUMU**

## Příloha 1: Přehledná tabulka – výzkumy ST učitelů a jejich výsledky

Tabulka 23

### Souhrn výzkumů ST učitelů

| Autor                   | Předmět ST                | Vzorek  | Zjištění výzkumu   | Výzkumný design   |
|-------------------------|---------------------------|---|--|---|
| Brady & Woolfson (2008) | O žácích (atribuce)       | 118 učitelů 1. stupně (44 obecných, 33 asistentů pedagoga a 41 speciálních pedagogů)                      | Regresní analýzou se prokázal vliv praktičtější role učitele na kontrolu a stabilitu atribucí vůči výkonům žáků se speciálními vzdělávacími potřebami; v modelu hrály vliv také zkušenost, vzdělání a další, které uvedeny vliv snižují; daleko větší vliv na stabilitu atribucí mají sympatie vůči žákům se SVP<br>Zkušenost s výukou těchto žáků a učitelská zdatnost měly pozitivní vliv na vědomou vnější kontrolu atribucí; zatímco speciální výcvik nikoliv; věděli-li obecný učitel o diagnostikovaných speciálních vzdělávacích potřebách, mělo to výrazný vliv na kontrolu atribucí (MANOVA)  | Revidovaný dotazník Teacher Attribution Scale; zkrácený dotazník Teachers' Sense of Efficacy Scale, Interaction with Disabled Persons Scale (IDP)<br>Regresní analýza nelineárních modelů<br>Vícefaktorová analýza rozptylu (MANOVA)  |
| Dann et al. (1987)      | Nekázeň a agresivita žáků | 23 zkušených učitelů Hauptschule (bývalá všeobecná ZŠ v Německu před zavedením Neue Mittelschule) (8 žen) | Základní dimenze úspěšného zvládnutí nekázně byly soustavnost a jednoduchost v řešení krizových situací ve výuce a jejich předvídatelnost. Jednáni učitelů, kteří zvládají úspěšně nekázeň, se vyznačuje zejména jednoduchostí a předvídatelností pravidel a adaptivitou v řešení propuknuvších konfliktů razantně a asertivně, ale s ohledem na žáky a bez agrese   | ILKHA, protokolovaný záznam jednání učitele <sup>89</sup> , zhodnocení výuky pomocí hlavních faktorů i neopodstatněná hloučnost žáků, uvolněné klima bez agresivity a chaotičnost výuky, diskuse vztahů ST a kvality, účinnosti výuky |
| Dann et al. (1999)      | Skupinová výuka           | 38 výukových situací zkušených učitelů  | V mnohaletém multidisciplinárním projektu zkoumali autoři možnosti hodnotit ST učitelů o skupinové výuce vzhledem k úspěšnosti řešení výukových situací; podařilo se jim identifikovat v ST učitelů ty, které jim nejvíce bránily v efektivním zařazování skupinové výuky, které více angažuje žáky do výsledku vlastního učení než běžné formy frontálního uspořádání s výkladem učitele – identifikovali překážky zejména ve vlastní vnímané účinnosti vůči skupinové výuce a částečně také v nedůvěře v samostatnost žáků (nízké očekávání na výkon) ST učitelů byly v tomto smyslu ve výrazné shodě s demonstroványými praktikami ve výuce | Expertní analýza videozáznamů výuky a ILKHA k vyvození ST učitelů, interpretace vztahů kvality ST a účinnosti výuky   |

|                                    |  |   |  |   |
|------------------------------------|--|---|--|---|
| Dann & Humpert (2002)              | Zvládání konfliktů ve výuce a agresivitu žáků          | 37 absolventů uceleného programu a 22 učitelů v kontrolní skupině                               | Aktivní zvládání konfliktů učitelem, jejich nepřehlížení a vyřešení s využitím méně autoritativních (treštní) postupů, což potvrdilo pozorování i žáci.<br>Zlepšené klima ve třídě a větší pracovní nasazení a podíl na průběhu výuky u žáků.                              | Absolvování souvislého nekolekmišního programu KTM (Das Konstanzer Trainingsmodell)<br>Dotazníky se škálami a opakované pozorování výuky s protokolovaným záznamem BAVIS, metoda rekonstruování ST učitelů (ILKHA), dotazníky klimatu pro učitele a žáky, rozhovory se žáky |
| Denzine, Cooney, & McKenzie (2005) | O učitel, učitelova osobnost, vlastní vnímaná účinnost | 387 budoucích učitelů 2. stupně a 131 budoucích učitelů 1. stupně ZŠ v posledním ročníku studia | Ověření výzkumného nástroje a jeho lokalizování pro jihozápad USA; posouzení validity zamýšlených dimenzí užitého nástroje vedlo k re-formulování třífaktorového interpretačního modelu a dříčím úpravám položek dotazníku.  | TES Questionnaire s konfirmační faktorovou analýzou   |
| Gudmunds-dotir & Shulman (1987)    | O učitelových didaktických znalostech obsahu           | 2 učitelé společenských-předmětů, začátečník a zkušený učitel (veteran teacher)                 | V explorativním výzkumu prokázali autoři, že nahléd nad poznatky oboru lidského poznání a různé interpretativní rámce poznání, jimž její učitel-expert zpřístupňuje různým žákům, tvoří distinktivní znak zkušeného učitele-experta s 37letou praxí.                       | Longitudinální kvalitativní design případové studie postavený na přímém pozorování výuky, analýze audionahrávek téže výuky, zápisů hospitujícího výzkumníka, analýze přepisů rozhovorů s učiteli a další dokumentace získané během terénního výzkumu                        |
| Haag (2000)                        | Skupinová výuka  | 114 studentů učitelství   | Zjistilo se, že určitý typ „rukopisu“ v rekonstruovaných ST učitelů je rozpoznatelný, svědčí o stabilitě a souladu ST a výukových praktik učitelů; to následně napomáhá transferu znalostí a zkušenosti mezi budoucí učitele lépe než jiné typy ST s odlišným „rukopisem“. | Test rozpoznatelnosti ST učitele v jedné formou retrognózy (popisy ST učitelů a záznamy výuky získány ve výzkumu Dann et al., 1999), rozhovory s účastníky výzkumu  |
| Haag & Mischo (2003)               | Skupinová výuka  | 30 učitelů nižšího sekundárního stupně  | Experimentálně se ověřila účinnost konfrontování se ST zkušených učitelů (oproti jiným formám dalšího vzdělávání učitelů), a to s větším dopadem na učitele začínající.  | Protokolové hodnocení výuky, intervence, opětovné změní kompetenci, způsob práce s poskytnutým výukovým materiálem zaznamenan v následném interview   |
| Janík (2005a)                      | Výchova dětí   | 1 rodič   | Pomocí komentování metafor a rekonstruování ST rodiče o výchově dětí se podařilo prokázat tento postup cyklického rekonstruování v dialogickém konsenzu jako možný a produktivní postup výzkumu ST v českém prostředí.   | Komentování metafor, kontrastní interview, Struktur-Lege-Technik, dialogický konsensus nad strukturami ST rodiče  |

|                        |  |  |  |   |
|------------------------|--|--|--|---|
| Janík (2007)           | cíle výuky fyziky  | 11 učitelů fyziky na druhém stupni ZŠ (5 žen)                              | Prokázal se nesoulad mezi ST učitelů a jejich jednáním ve výuce - zatímco ST učitelé poukázaly na výraznou preferenci pragmatických, kompetenčních výukových cílů u všech respondentů interview, ve výuce se naopak nejčastěji objevuje explicitní práce s cíli, přičemž cíle jsou ve většině případů ztotožňovány s učivem. Práci s cíli, která by vedla žáky k uvědomění si jejich učební situace, učitelé demonstrovali zřídka. | Interview s kategoriálním systémem LINT, analýza výuky, jejich společné hodnocení   |
| Klassen (2010)         | O kontextu a podmínkách edukace  | 951 učitelů prvního a druhého stupně praktkujících v kanadských školách    | Faktorová analýza ukázala, že zátěž z pracovního zatížení a špatného postoje žáků ke školnímu učení zvládali lépe učitelé-muži; tento žánkový postoj významně limitoval uspokojení učitelů z práce a zvyšoval stress rovnoměrně ve skupinách respondentů.<br>Potvrdil se pozitivní vliv ústředního faktoru nástroje, kolektivní učitelské vnímané zdatnosti na zvládání stresu.  | Teachers Collective Efficacy Scale (TCE) Questionnaire; faktorová analýza, strukturální modelování  |
| Lee (2009)             | Vlastní vnímaná zdatnost pro výuku předmětu  | 206 učitelů 2. stupně ZŠ v kvantitativní fázi sběru dat, 19 v kvalitativní | Zjistili, že výrazná disproporce mezi ST učitelů a zaznamenanými praktikami je dán zátěží ve škole plynoucí z výkonového klimatu, které je výsledkem externí evaluace žáků.  | Upravený dotazník zjišťující vlastní vnímanou zdatnost (SES), následch s životopisným narativním rozhovorem, hloubkové interview o podmínkách ve škole, vztazích mezi učitel, žáky, rodiči a vedením školy  |
| Leuchter et al. (2006) | Konstruktivistická a receptivní (tradiční) výuka matematiky  | 38 učitelů nižšího sekundárního stupně (18 švýcarských a 20 německých)     | Podářilo se jen částečně vysvětlit diskrepance mezi ST německých a švýcarských učitelů a převazujícím charakterem reálné edukace, které byly zaznamenány ve videostudiích TIMSS 2003. Byly kontrolovány vlastní vnímaná účinnost a zvládání zátěžových situací ve výuce, které se prokázaly jako výrazně koreloující proměnné.   | Interview a upravené škály (Staub & Stern, 2002) k rekonstruování ST učitelů, účastnické pozorování výuky, následně zjištění kognitivní řídicích jednání učitelů ve výuce, analýza výsledků a jejich vztahů; interview k pochycení vlastní vnímané účinnosti a vnímané zátěže |
| Lim & Chai (2008)      | O plánování a realizaci výuky (STEM a cizího jazyka) s digitálními technologiemi jako prostředky výuky | 6 učitelů druhého stupně ZŠ  | Učitelé deklarovali až na jediného výrazně konstruktivistické postoje, ale jejich ST se výrazněji neprojevil ve výuce, kde nebyla zaznamenána žádná z celkem 18 hospitovaných hodin, která by měla převážně konstruktivistický charakter; vyšší korespondence ST a jednání byla zaznamenána u jediného „tradičtějšího“ učitele.  | Rozhovory k rekonstruování ST byly následovány 3 hospitovanými vyučovacími hodinami u každého z učitelů, následoval rozbor a analýza výuky podle daného kategoriálního systému (konstruktivistická vs. tradičně vedená výuka)   |

|                     |  |  |  |   |
|---------------------|--|--|--|---|
| Linsner (2010)      | Zahajování vyučování, experimenty, žákovské miskoncepty u učitelů biologie   | Učitelé biologie na sekundárním stupni i vzdělávání (různé rozsáhlé skupiny)   | Byl vyvinut a ověřen on-line nástroj na podporu profesního rozvoje učitelů biologie na základě prototypických rutin zkušených učitelů  | Dotazníková šetření a interview ve třech krocích, jejich validace v rozhovorech se zkušenými učiteli z praxe a s odborníky na vzdělávání učitelů; vytváření on-line opory pro individuální reflektivní učení se učitelů biologie  |
| Liou (2011)         | O sociálních mediích a zavádění digitálních technologií jako prostředků a cílů učení žáků  | Učitelé druhého stupně ZŠ na 1094 školách  | Učitelé s tradičním přístupem k výuce a zavádění výukových inovací projevili konsistenci v projekci myšlení (ST) a v projekci jednání ve třídě; nesořadil mezi preferencemi jednání a deklarovanými ST byl naopak velký mezi deklarované „inovativními učiteli“  | Dotazníkové šetření vlastní konstrukce zaměřené na vlastní vnímanou zdatnost učitelů při práci s digitálními technologiemi, preferované výukové postupy (tradičně transmisivní/ konstruktivistické, badatelské) a na klima školy a podporu učitele při zavádění výukových inovací |
| Losh & Nzekwe, 2011 | O vzdělávacích obsazích (přírodovědných předmětů) a o nativních miskonceptech  | 663 studentů (540 žen) učitelství nejvyšších ročníků se zaměřením na přírodovědné a matematicko-technické obory                            | Ukázalo se, že mimo náboženskou pseudovědu týkající se stvoření světa, kde rozhodovalo náboženské citění, ale třeba také výsledky žáků při studiu, se u ostatních neprokázala žádná faktorová závislost mezi pseudovědeckými teoriemi a zkoumanými charakteristikami vzorku<br>Autoři studie doporučují více diskutovat o pseudovědeckých ST se studenty a posílit výuku o posuzování reliability a validity důlkazů, o kritické myšlení   | Standardizovaný nástroj NSF Survey of Public Understanding of Science and Technology, porovnání výsledků student s celou populací, faktorová analýza  |
| Mertala (2019)      | Integrace výukových technologií jiných digitálních prostředků jako výukových prostředků v předškolním vzdělávání (early childhood Education) | Syntéza 35 kvalitativních empirických studií na téma ST učitelů v předškolním vzdělávání o integraci technologií jako výukových prostředků | Ukazuje se, že v ST učitelů týkajících se integrace technologií jako prostředků i cílů vzdělávání hrály tři dimenze jejich chápání poslání učitele: vzdělávání, péče o jeho dobro a všestranná osobnostní a sociální podpora a sociální začlenění žáka-budoucího občana (education, socialization, & care). Výzkumná syntéza zahrnuje všechny tyto aspekty poslání učitele, jak jej učitelé chápou, v kontextu začleňování technologií jako výukových prostředků. Jako taková je první svého druhu. Všechny tři aspekty se v ST odrážejí jako složitě vystavěná vysvětlující schémata, a to jak pro začleňování technologií jako výukových prostředků, tak proti němu. Tyto zjištěné ST učitelů „pro, i proti“ začleňování se často nalezají u těchto učitelé a cíni jeho rozhodování o pedagogické přiměřenosti jeho postupu tryznivým. Studie také zjišťuje, v jak odlišných kontextech dané ST vznikají a jak jsou ovlivněny profesním rozvojem zkoumaných učitelů. V závěru přináší diskusi několika možných implikací zjištění studie pro počáteční a celoživotní vzdělávání a učení učitelů. | Meta-etnologická kvalitativní analýza a syntéza 35 východících empirických studií v osmi standardizovaných krocích (konceptualizace teoretických modelů „řetěho řádu“, Mertala, 2019, s. 343-351)   |

|   |   |  |   |   |
|---|---|--|---|---|
| Neubauer (1983)                                       | „Dobry“ a „špatny“ žák; kauzální atribuce   | 191 učitelů a studentů učitelství  | Zjistit, jak se liší ST učitelů a studentů týkající se jednání ve výuce vůči „spolupracujícím“ a „nespolupracujícím“ žákům; mladší a začínající učitelé vsazeli na vztahy a více se zajímali o prospěch individuálních žáků; při hodnocení práce se nechtěli tolik jako zkušenější učitelé spoléhat na jejich předchozí výsledky  | Dotazník s jednou otevřenou a 30 uzavřenými položkami s Likertovými škálami – faktorová analýza   |
| Patry et al. (2000)                                   | Tradiční a konstruktivistická výuka   | 18 učitelů a cca 400 žáků  | Učitelé dokážou aplikovat pedagogickou teorii za k tomu příhodných podmínek na straně vedení školy a dostatku podpory. Učitelé byli s to aplikovat nové postupy naučené ve speciálním dlouhodobém výukovém kurzu adaptivně; když bylo třeba, zařadili transmisivní postupy; v hodinách vedených konstruktivistickými postupy měli žáci větší radost z výsledků práce, ale cítili se více ztraceni a ve výuce bylo více chaotických situací a neúčelných odboček | Vzdělávání v teorii, následně provedení odlišných vyučovacích postupů zkoumanými učiteli a jejich expertní zhodnocení, žákovský dotazník distribuovaný přímo během výuky, data vyhodnocena podle stanoveného kategoriálního systému |
| Porubský (2007)                                       | Třída, činnost žáka, využití pedagogických textů  | 1 zkušební učitelka primárního stupně vzdělávání   | Učitelka rekonstruovala výrazné konstruktivistické, pro učení žáků a jejich podporu velmi otevřené ST, ale oproti tomu byly její hodiny spíše tradičně transmisivní - v rozhovoru potvrdila, že konstruktivistické hodiny zařazuje až po klasifikaci anebo v devátém ročníku  | Narativní interview zaměřené na profesní životopis učitelky, Struktur-Lege-Technik k rekonstruování ST učitelky, vyzvození hypotéz z porovnání ST a reálné edukace vedené učitelkou   |
| Rimm-Kaufmann, Storm, Sawyer, Pianta, & LaParo (2006) | O obecně didaktických postupech a praktikách a o žácích                                   | 160 učitelů<br>4 skupin; praktikuji učitelé trénování v programu Responsive Classroom, praktikuji bez tréninku, studenti učitelství 1. stupně a studenti učitelství pro sekundární stupeň vzdělávání | Cílem bylo vyvinout a ověřit na menším vzorku nový nástroj citlivého zjišťování ST učitelů; citlivost nástroje tkví v tom, že nevyužívá Likertovy škály, ale respondenti stanovují pořadí – preferenční zjišťování prokázalo velkou citlivost v následných analýzách; ukazuje se například zřejmé, že tréninková metoda soustavného vzdělávčího programu dokáže proměnit ST učitelů - jejich výsledky byly velmi homogenní                                      | Nástroj kvantitativního nedotazníkového šetření ST učitelů Teacher Belief Q-Sort (TBO), faktorová analýza   |
| Schmoltz (2009)                                       | O sociálních mediích a zavádění digitálních technologií jako prostředků i cíli učení žáků | 22 učitelů druhého stupně ZŠ   | Učitelé ve školách, kde byla realizována systematická podpora profesního růstu a klima otevřené inovací byly ST učitelů ve významné shodě s tím, co zjistila autorka ve třídách pozorovaním a interview s učiteli a žáky  | Explorativní postupy ve dvou fázích longitudinálního výzkumu (4 roky), během obou fází procházeli učitelé následky se sběrem kontextových dat, rozhovory a fokusními skupinami se žáky; následně byly rekonstruované rozhovory      |
|   |   |  |   | rekonstruování ST a v analýzách odhalovány stopy profesních skriptů a interpersonálních názorů a postojů učitelů  |



|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
| Seebauer (2007)  | Učitel, žák, výchova, výukové prostředky   | 20 studentů  | Zjistila, že ST studentů učitelství se během nově konstruovaného dvojitupňového vzdělávání na Vědeňské univerzitě během studia a výukových praxí výrazně proměnily k vyšší vlastní vnímané účinnosti – to je předpoklad, že více ovlivní také jejich praktiky jako začínajících učitelů  | Dokončování vět a pojmové mapování, záznam, analýza přiřazením ke kategoriálnímu systému  |
| Shae Mao, S. & Crosthwaite, P. (2019)  | ST o zpětné vazbě na žákovské písemné práce poskytované písemnou formou (written corrective feedback, WCF) | 100 hodnocení žákovských prací od 5 učitelů (angličtinu jako druhého jazyka v Číně)  | Učitelé ST týkající se užívání písemné zpětné vazby vůči esejům žáků se lišily od zjištěné praxe ve třech aspektech: (1) učitelé neprováděli oproti svým ST v praxi přímou zpětnou vazbu s popisem a vyhodnocením kvality obsahu práce žáků; (2) učitelé kladou daleko větší důraz, než si myslí, na celkový počet chyb v eseji; (3) učitelé věnovali daleko větší pozornost, než si mysleli, lokálním tématům tematizovaným žáky, než tématům globálním. Vysvětlením ze strany učitelů je přetížení a domnělá nízká pozornost, kterou písemným zpětným vazbám věnují žáci. Studie nabízí jako východisko pro praktikující učitele soustavné vzdělávání v písemné zpětné vazbě | Analýza reálných písemných hodnocení žákovských písemných prací od učitelů a rozhovorů s nimi, během nichž byly rekonstruovány jejich ST  |
| Song & Looi (2012)   | O badatelsky orientované výuce   | 2 učitelé  | Učitel otevřený k didaktickým inovacím podle svých ST zařazoval častěji badatelsky orientované postupy: soulad jeho ST a praktiky byl vysoký   | Případové studie s porovnáním dopadů na praktiky ve výuce a na učení žáků: rekonstruování ST proběhlo rozhovorem a kontrastací s videozáznamem výuky a rozhovorem o interakcích; žákovský pohled zjištěn dotazníkem se škálami  |
| Thomas, L., Rienties, B., Tuytens, M., Devosa, G., Kelchtermans, G. & Vanderlinde, R. (2020) | O postojích k profesi učitele u začínajících učitelů   | 5 začínajících učitelů flanderských základních škol (vzorek vybrán podle daných kritérií z velkého celostátního šetření podmínek začínajících učitelů na pracovišti) | Studie se zabývala do hloubky (explorativní případové studie) vztahovými sítěmi (social collegial networks) začínajících učitelů, jejich dynamickým vývojem v průběhu školního roku a vlivem na jejich postoje k profesi. Vybrání učitelé měli k dispozici stabilní síť vztahů, které byly podpůrné, ne-hierarchické a pozice v síti byly zaznamenány jako stabilní. Podpora ze strany kolegů se projevovala v sebevědomí a prohlubování vztahů k profesi. Na druhou stranu začínající učitelé, kteří vykonávali i další zaměstnání, z různých důvodů, pocítovali nedostatky podpory a času na osobní a profesní rozvoj.   | Regresivní případové studie se smíšeným výzkumným designem: longitudinální, spher dat – po celý školní rok: polostrukturovaná interview, jejichž výsledky byly zaznamenány formou mapy sociálních kontaktů a vztahů, standardizovaný, kulturně adaptovaný dotazník postojů k profesi (Job attitude scale), společná vícečetná analýza dat více kódery |

## **Příloha 2: Subjektivní teorie učitelky Kristýny**

### **Příloha 2.1: Kristýna – ST 1 Výchova k občanství**

Je to pro mne oříšek, jak nejsem aprobovaná. Ten človíček, občan, dnes by si měl uvědomit, že někam patří, k nějakému celku, že z něho vychází, že jej reprezentuje a díky tomu, že se umí někam umístit, tak se může globalizovat. Tedy aby se ti lidé ukotvili, odněkud vycházejí a někam směřují, aby si to uměli pojmenovat, odkud vycházejí.

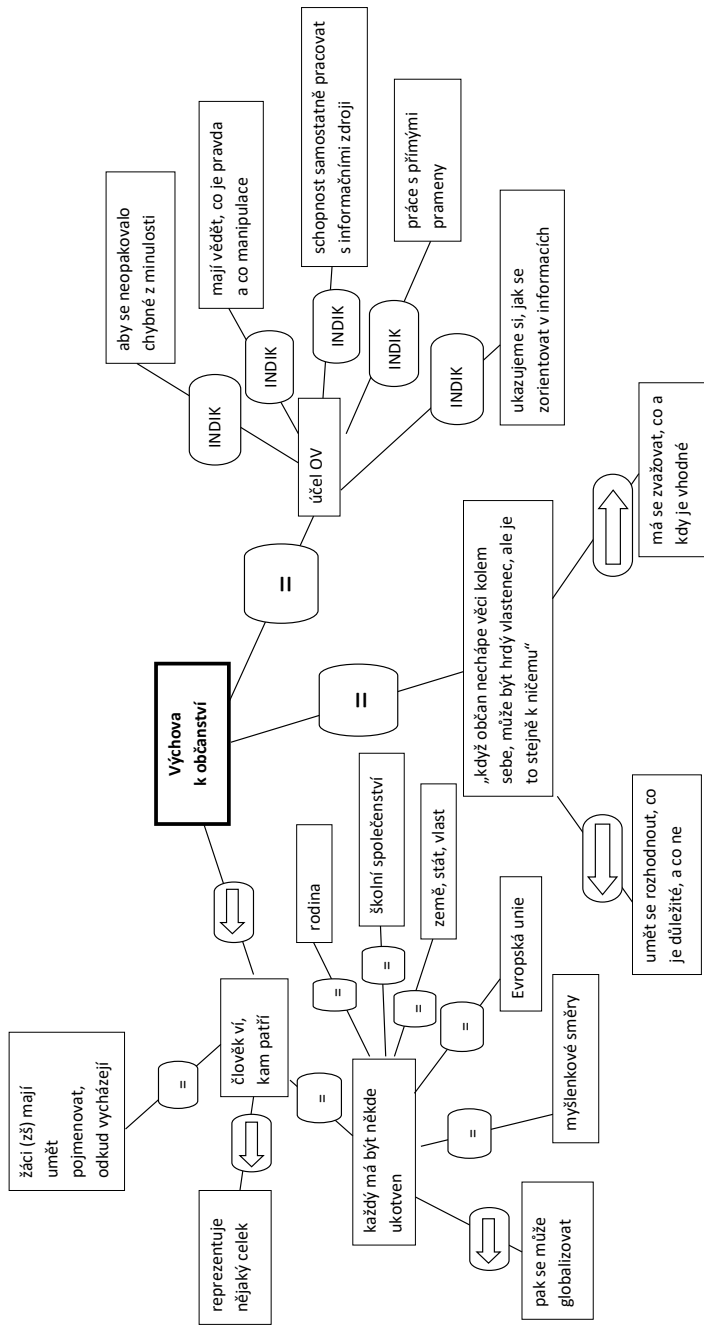
Kde je člověk ukotven? Ať už je to rodina, školní společenství, země, vlast, stát, nebo pak už ta unie, a myslím i myšlenkově, myšlenkové směry, měl by se umět někam se k něčemu přidat nebo pochopit, co se vůbec nabízí.

Ve škole máme nějaké osnovy, nelíbí se mi, nejsou zaměřeny. Protože ten záběr je velmi široký. A tak se snažím třeba na ty občankáře a stránky, pořád se dívat někam, na DUMy a kde to co jak pojímají, protože nejsem odborník. A asi tam je pro mě velký vliv z toho dějepisu, trošku to propojuju: ukazovat ty osudy lidí, které můžeme pojmenovat jako vlastence, hrdiny, lidi odvážné, že se nebáli protestovat, když měli pocit, že je to špatně...

Ale hlavně si myslím, že je potřeba naučit děti rozpoznat v šíleném množství informací a zpráv, aby se dokázali zorientovat, co je pravda, co je manipulace a co je pro ně důležité, a co není důležité, protože i to je, pakliže ten občan nechápe ty okolnosti, které jsou kolem něj, takže může být hrdý a může být vlastenec, ale je to stejně k ničemu. Takže se snažím dětem ukazovat ty propagandistické materiály ze všech oblastí a vůbec seznámit s tím, co je demokracie a co je totalita, že si ty totalitní režimy jsou podobné, nejsou tak vzdálené, ať je to ten nebo ten.

Obrázek 3

Kristýna – ST 1 Výchova k občanství

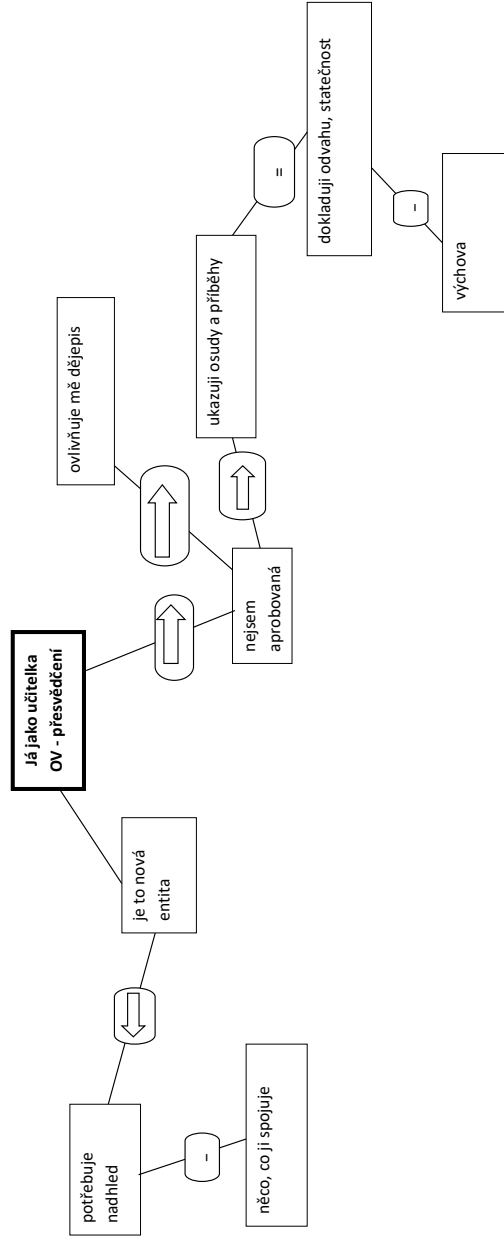


## Příloha 2.2: Kristýna – ST 2 Já jako učitelka OV

Nejsem občankářka, a tak hledám, pro mě je to nové, nová entita. A učitel potřebuje nadhled nad učivem, základní hodnoty, postoje, k nimž cílí. Mě ovlivňuje to, že jsem dějepisářka a jazykářka: chci proto, aby mladí lidé získali poučení z historie, že lidé jsou pořád stejní a situace se mohou opakovat, i když je to mrtvá historie a je to pryč. Lidé by měli znát příčiny, proč došlo k něčemu, proč některé události nastaly, a že se mohou opakovat. A aby na to byli připraveni, aby neopakovali chyby, v případě že by se už něco rozběhlo. A aby se vyznali v současnosti

Zároveň je ten předmět pro mě proto, že historie je plná příkladů chování lidí, hodně výchovná otázka. Protože je to v podstatě kromě literatury, která je hrozně osekáná, protože je jen 4 hodiny češtiny, jediný předmět, kde mohou se setkat s příběhy, vzory, událostmi, s příběhem, dějem, co je může ovlivnit.

Obrázek 4  
Kristýna – ST 2 Já jako učitelka OV



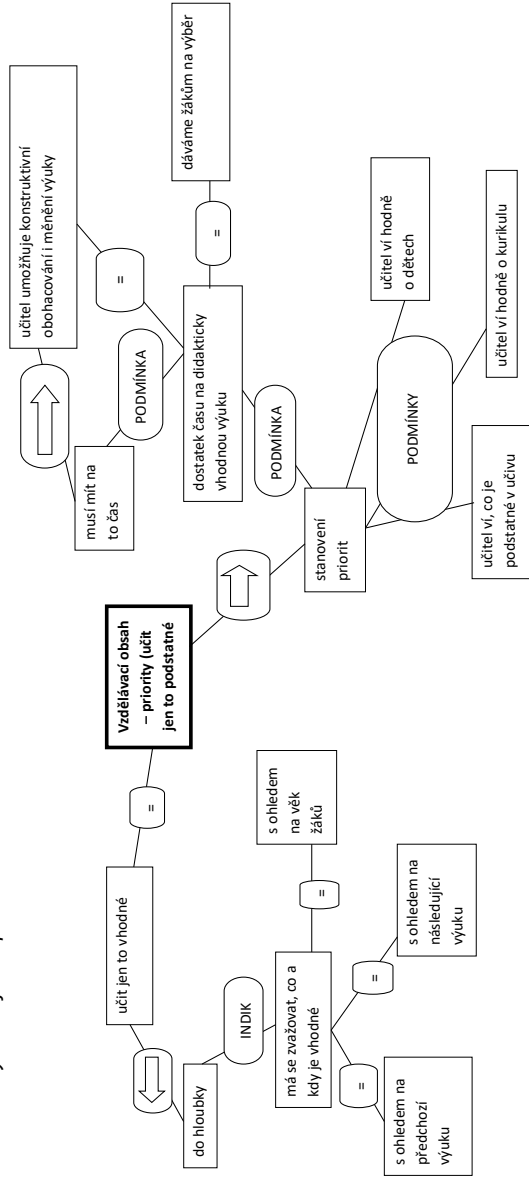
### Příloha 2.3: Kristýna – ST 3 Vzdělávací obsah: priority – učít jen to podstatné

Tak obsah je dán taky důkladným plánováním, takovým přes ročníky, jako kurikulárním. Je to celé o dobrém plánování. Jestliže vím, že musím stihnout nějaké téma v několika hodinách a víc času na to nemám, tak to musím ukočírovat, ale zase nás pan ředitel vede k tomu, že bychom měli učit ve spirálách a rozvíjet v těch ročnících už něco. Tak a k tomu tedy je dobré vědět, co by ty děti měly umět z předchozích ročníků; stavět na tom a nevykládat třeba celou látku znova. Tím se hodně ušetří čas. Anebo vědět, co bude příští rok.

Hlavně ale znát děti a jejich potřeby, přemýšlet o nich! Oni třeba, mám pocit, někdy na prvním stupni odučí něco, co ani ty děti nepochopí ještě a pak se to na druhém stupni učí znova, třeba v dějepisných látkách. Takže klíčem k odpovídajícímu času pro učení je vybrat pro ten ročník jen to základní, co by měli umět. Tím se současně vytvoří prostor pro to, co je zajímavé, a jim nejdě. Nebo co je v tu chvíli pro ně důležité, pro vývoj toho človíčka nebo pro mezipředmětové vztahy. Na druhém stupni je také důležité, aby hodně rozhodovali o tempu a i o obsazích, co znamenají, jak jsou pro ně důležité, sami žáci. Je to však obecně moc těžké, děti by mnohdy potřebovaly více času, než máme. Ale ušetříme, když vybereme jen to základní, přes co vlak nejede a zbylý čas můžeme zúročit na to, co je rozvíje.

Obrázek 5

Kristýna – ST 3 Priority – učít jen to podstatné



## Příloha 2.4: Kristýna – ST 4 Základní principy výuky

To je hodně otázka konkrétního tématu... V mluvnici to buďto umí napsat, nebo ne. Ale co se týče literární výchovy, dějepisu nebo občanské výchovy, tak tam jde o porozumění tomu: jestli tomu tématu porozumí. A tam se mi to většinou ukazuje, když jsou schopni diskutovat o tématu, zaujmout nějaké stanovisko nebo splnit nějaký projekt, že třeba sami něco k tomu tématu vypracují. Proto tohle zařazuji a je to společný princip těch hodin. Už to není jen nějaké papouškování definice, ale je to tvořivé. Poznám, že jdeme správně, a oni tak, že zaujmou k tomu postoj, a ten dovednou vyjádřit. Mají možnost se sami navzájem vzdělávat, učit se navzájem.

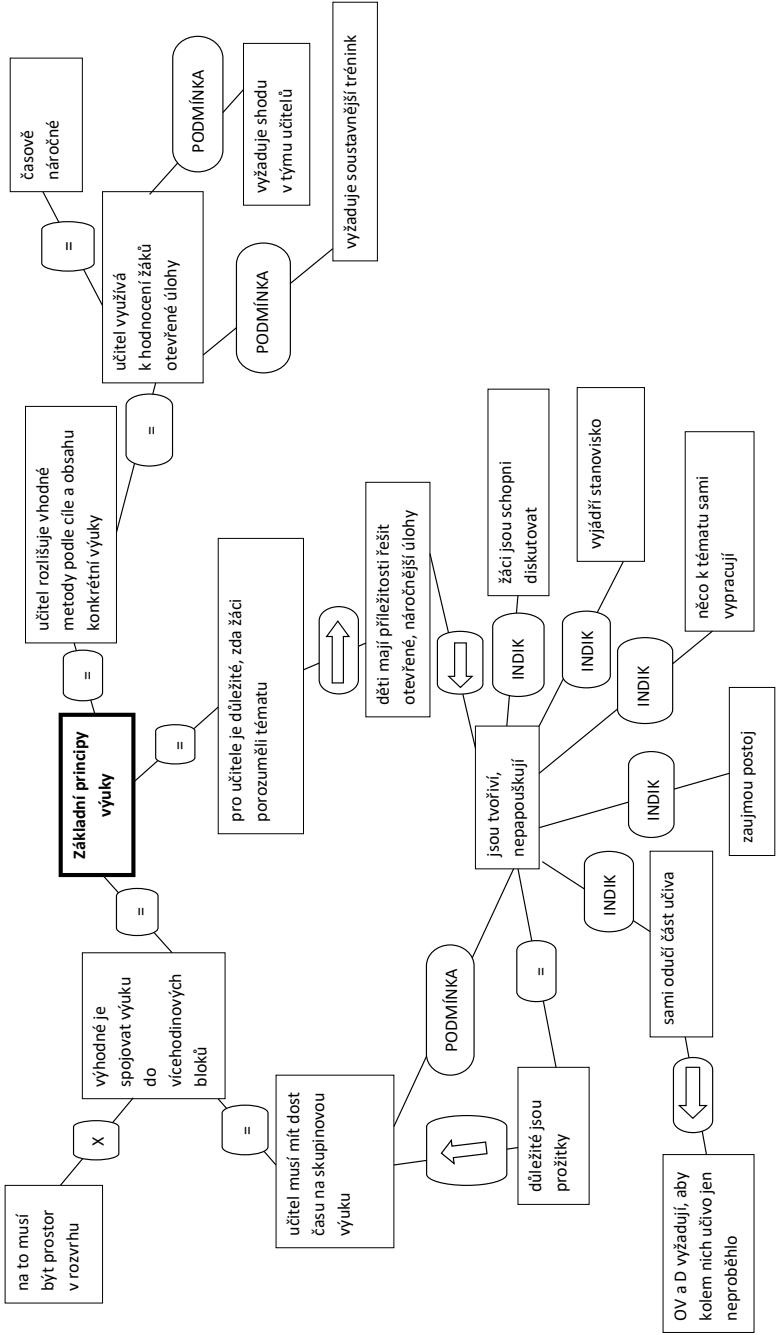
S tím souvisí, že důležité pro učení žáků je hodnocení. Já upřednostňuji způsoby teda kreativnějšího průzkumu, jestli to znají, než teda ústní zkoušení. Je to samozřejmě časově náročnější než nějaký testík třeba na jednoslovné odpovědi, ale snažím se ten čas poskládat, abychom dospěli k tomu, že ty děti třeba samy kus odučí, odprezentují nebo prostě ve skupinách. To pak se ušetří čas, když jsou ve skupinách, ale zase to musí umět, pracovat ve skupině je tak těžké. Nejde to samo, chce to tady spolupráci mezi učiteli, dobrý rozvrh... Pro tuto výuku je totiž často třeba spojovat výuku do delších bloků.

Je to ovšem náročné na přípravu a na čas, a toho je málo. My máme ale výhodu, že máme dost hodiny, že si můžeme udělat bloky, že mám třeba dvouhodinovku, spojím ještě i češtinu a blok dějepisu, nebo si to prohodím a udělám si blok i s tou občankou

Všechny tyto postupy vyžadují péči o zadání a raky to, aby žáci zadání rozuměli. Je špatné, když to tak není. U jednoslovných odpovědí to tolik nevádí, ale když zpracovávají něco celou hodinu... Když se tedy snažíme se, aby mluvili, říkali ta svá stanoviska a i pocity, které z toho měli a sdíleli je, slyšeli se, jestli s tím souhlasí nebo ne, jestli je to zasáhlo, cílíme i na prožitky... Protože pro dějepis i občanku, pokud to zůstane jen v rovině, že něco kolem mě proběhlo, tak to nebylo dobré.

Obrázek 6

Kristýna – ST 4 Základní principy výuky



## Příloha 2.5: Kristýna – ST 5 FIE

Feuersteinovo instrumentální obohacování je v zásadě teorie o provázení žáka při jeho učení – jak vypadá provázení. A je velmi důkladná, vyhovuje každému žákovi, i těm s těžšími poruchami učení. Člověk musí v první řadě získat jakousi zkušenost, aby netlačil na pilu, když položíte otázku, tak oni si musí odpověď rozmyslet. A když se dostanou k odpovědi, ale není to ještě, tak hlavně úplně v pořádku, to řešení, se musí člověk naučit neodpovídat za ně, když je tam třeba ticho, to je první krok a opravdu je nechat chvíli popřemýšlet, nechat zaznít nějaké názory a na některé říct, tak tohle je zajímavé, ale teď se na to ještě podíváme z tohoto pohledu, a věst je tak k tomu, aby skutečně přemýšleli.

Nezbytná k tomu je určitá kázeň, aby už byly děti zvyklé na tuhle formu, protože začít ve třídě, která na to není zvyklá, asi by tam učitel neuspěl, tam kde jsou zvyklí na „teď já diktuju a teď si napiš“, tam by asi narazil na problémy, že by ty děti nevydržely to soustředění bez toho přikazování. Tady už na to děti umějí reagovat, už od nižšího věku jsou k tomu vedeny. Je to dáno celým kolektivem tady, to je další hlavní podmínka zavedení tohoto přístupu, společná jako moderace chování učitele, hodnoty.

A chceme, všichni, aby děti říkaly názory, aby se nebály, máme některé děti, třeba i v devítce, které normálně nechťejí s dospělými vůbec mluvit, bojí se, aby neřekly nějakou blbost. Nebo nezeptám se, abych nevypadal, že to neumím. O takové prostředí se snažíme. Odbourávat strach od malička, aby se nebály zeptat, to není ostuda. To je jedno, že na chvíli vypadám, že něco nevím. Lepší, než aby se to s ním vezlo celý život, že něco neví. Takže takové to bezpečné prostředí nikdo mi neutrhne hlavu, když řeknu nesmysl. Ono se totiž třeba ukáže, že ten nesmysl vůbec není nesmysl a že to má nějakou logiku, a že když nevím, musím se zeptat

A pak díky tomu provázení zjišťujeme, že největší úskalí je, že nerozumějí otázkám nebo zadání, takže my tady s kolegyněmi pilujeme ty otevřené otázky. Když totiž děti odpovídají jen ano, ne, tak je nemůžeme provázet. Musí to být otázky, na které se dají vymyslet různé odpovědi. Tak v tom si tady také pomáháme navzájem. A potom ten učitel musí mít materiály, a to vyžaduje bohužel spoustu práce na přípravu, nejsou na to učebnice dobře dělané... ale zas pak je ta hodina tak milá, že se to vyplatí. Ale nejde to s každou hodinou a s každým tématem: někdy musíte být ten, kdo vede a neprovází; nejsme tady všichni pořád jen guidi, to ne :). Je pak hezké, když se někdy zeptám a je to nějakým obtížným třeba úseku učiva..., už se třeba hodnotí známka, a ty děti mají tendenci napovédět tomu, kdo je tázaný, ale oni mu to neřeknou, oni se ho zeptají nějak jinak. To si pak říkám, to je supr. Oni se ho zeptají jinak než já a on řekne aha!, a už to ví; když napovídají jako guide.





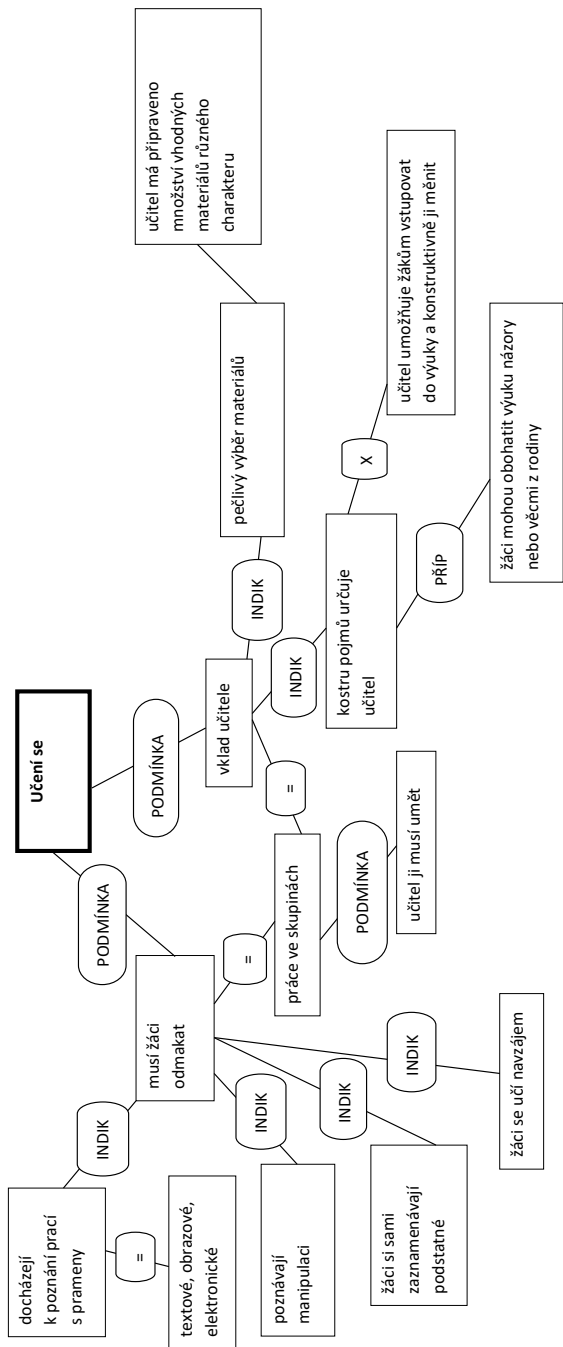
## Příloha 2.6: Kristýna – ST 6 Učení se

No tak jak se učí. Musí se učit sami. Učitel k tomu vytváří podmínky, stanovuje kostru toho učiva a cíl. Přináší také inspiraci, sebe, dospělý je pro děti tohoto věku důležitý, a pak celou řadu pestrých materiálů a zadání, chytrých, s možností tvořit, to je jasné.... Musí být hrozně pečlivý výběr těchto zdrojů. Já třeba v dějepise hodně využívám portál Moderní dějiny, kde je hodně materiálů dobře vybraných, články novinové, pamětnické výpovědi, fotografie. Často využíváme nejenom slovní, ale i obrazový materiál. Na první světovou válku jsme využili z vojenského muzea, tady krásně zpracované vojenské kufříky legionářů z různých oblastí, Děti měly zpracovávat, co se dozvěděli o jednotlivém člověku a zobecňovali to na celé ty legie. Byly tam i mapy. Učíme se pracovat nejen v tom modu slovním, ale i obrazovém, v grafech a fotografiích. Cílem je, aby se naučili vyčíst z pramenů, dobře pracovat s prameny. Je to dobře, protože když se učí stále jen z videa, z YouTube, tak věří všemu. Ale tady si už umějí vyčíst, co je pravda a co ne, učí se rozpoznat lež, manipulaci s fakty, polopravdy...

Souvisí s tím, že my se tady snažíme, aby co nejvíc odmakaly ty děti. Člověk je k něčemu vede, ale oni by měly fungovat, že něco zpracovávají samy, v podstatě dojít k nějakému závěru. Dáváme jim tipy na materiály a vytvořit prezentace, nebo jim dáme texty na výběr, ze kterých oni vytahují ty myšlenky, aniž bych já udělala zápis a ten se naučte. Oni sami přicházejí na to, co je tím zápisem. Pak hojně pracují týmově, na projektech, ve skupině, kde se mají pohádat o výklad nějakých věcí, hodnot, posoudit nějaké chování v historii s oporou o ty bohaté prameny od učitele. Někdy i pracují na internetu.

Obrázek 8

Kristýna – ST 6 Učení se



## **Příloha 2.7: Kristýna – ST 7 Motivace žáků**

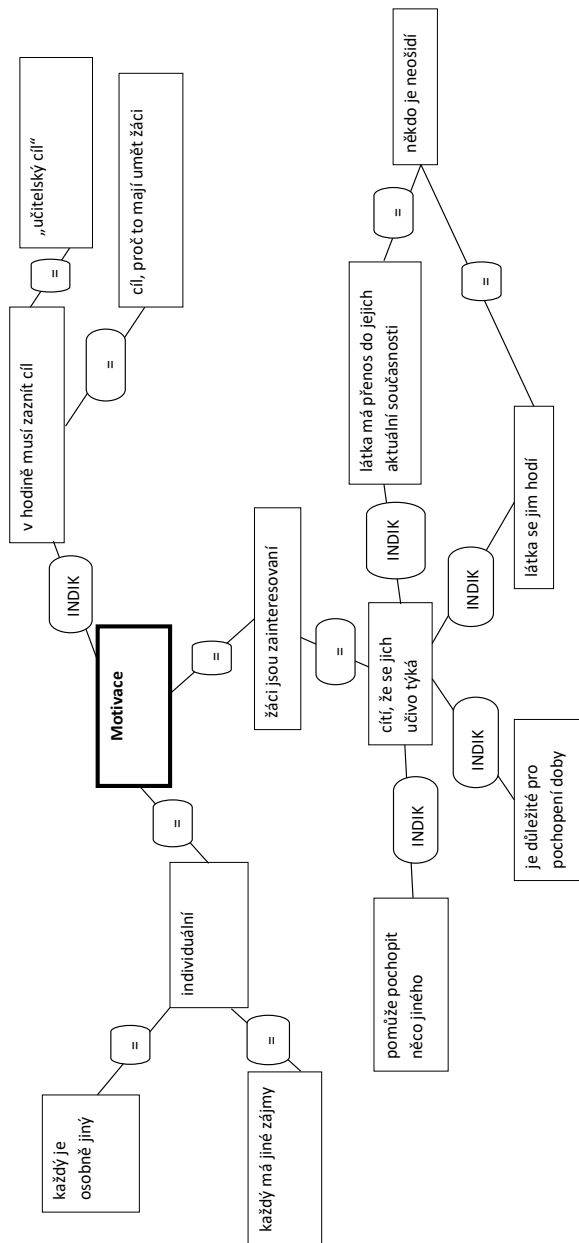
Jak můžu angažovat žáky, aby si učili, motivovat je, aby se cítili, jo, tohle je pro mě. Tak to je strašně individuální, protože každý ten člověk je osobnostně jiný, zajímá ho něco jiného. Plošně to nejde, ale určitá témata, pokud se ten človíček cítí na tom nějak zainteresovaný, že se ho to víc dotýká, pak ho to víc baví nebo víc je ochoten spolupracovat nebo naopak pracovat sám. Takže se snažit ukázat, že ta látka má nějaký smysl, že má přenos do jejich aktuální současnosti, že se jim to buď hodí, nebo je to důležité pro tu dobu. Taky hraje roli provázanost, že když to pochopí, bude se jim dělat snáz něco jiného...

Vždycky by tam měl zaznít ten cíl, jednak ten cíl učitelský, ale i ten cíl, proč to mají děti umět. To je totiž pro děti velmi důležité, proč se to mají učit. Takže jim to říct nějak, že ta látka je důležitá v práci, nebo budou vyplňovat nějaké smlouvy, pojedou do ciziny. Aktuální je většina látky občanské výchovy a i dějepisu, má souvztažnost k aktuálnímu dění ve světě. Takže nějaká taková účelnost, co z toho budu mít, neošidí tě překupník třeba támhle.

Z toho plyne, že je to zároveň značně individuální ta motivace. Úkole pro učitele je znát motivy a aspirace žáků a na tom také stavět své předpoklad, jak ta hodina bude a co si kdo odnese.

Obrázek 9

Kristýna – ST 7 Motivace žáků



## Příloha 2.8: Kristýna – ST 8 Demokracie ve škole

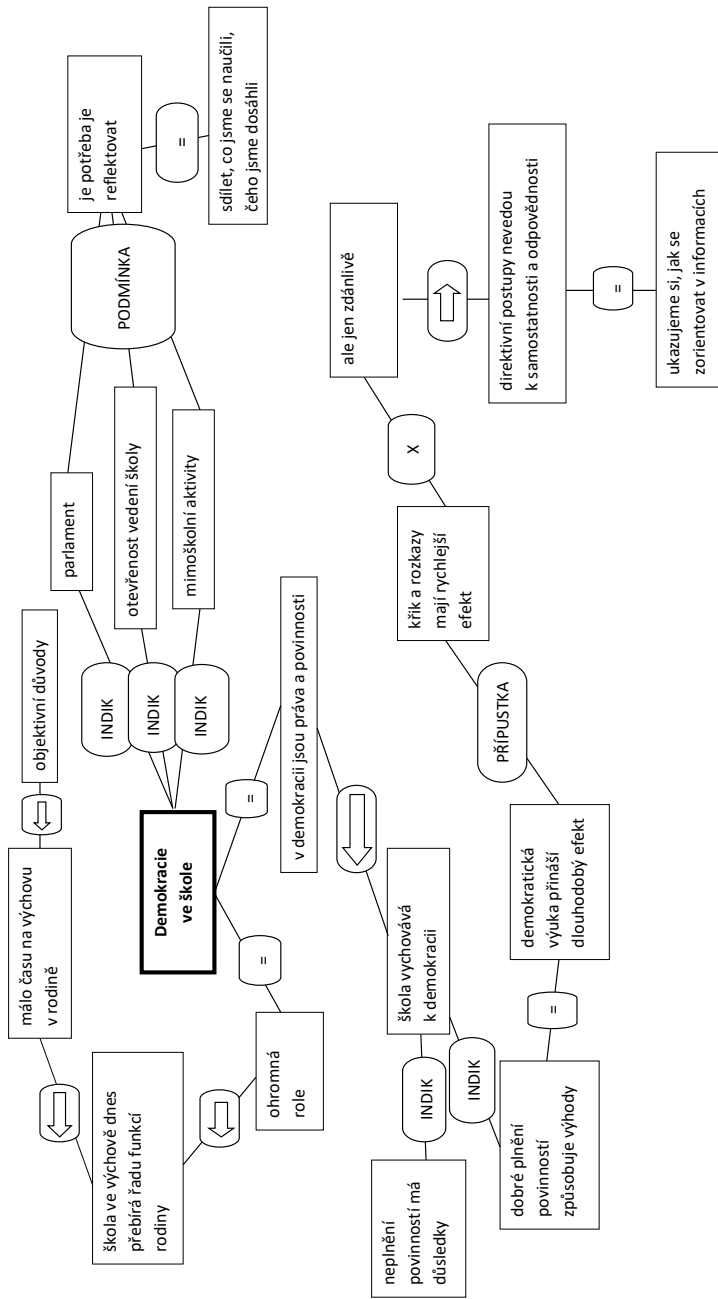
Role demokracie ve škole je velké téma. A já myslím, že je ohromná, protože škola je vlastně taky společnost, komunita. A pakliže se ty děti naučí, že ta demokracie vždycky má povinnosti a práva. Dneska se většinou argumentuje, máme demokracii, takže já si můžu dělat, co chci, ale tohleto když pochopí už ve škole, že ten model demokracie je, mám práva, ale také mám povinnosti a je to nějak dobře vystavěné. A že pakliže ty povinnosti neplním, je nějaký důsledek, a jestliže plním, co mi umožňuje zase ta škola, můžu z toho mít nějaké benefity, tak to pochopí, tak a právě to je to důležité.

Jsem přesvědčená, že to má dlouhodobý efekt na jejich jednání. Má, vím to od absolventů, kteří nemají odsud problém kamkoliv přejít a i si nějak vyjednat pravidla, a ta pak hlavně dodržet. Od malička to je parlament, samospráva zasedá a ředitel je vždy u toho, i učitelé. Nasloucháme si. A když se tedy něco nedodrží, i o tom se dlouho mluví, diskutujeme a hledáme cesty, aby se takové věci nestávaly. To věřím má ten výchovný efekt, ne zákazy a už vůbec ne tresty a chaos, ječení, to už vůbec...

A je to potom i vzor, předobraz, protože rodina už dneska bohužel nemůže plnit všechno, protože i ty děti i rodiče se dostávají domů pozdě a že už tedy my suplujeme tu výchovu. I ten vliv prarodičů, prarodiče chodí do práce, není to jako za mě, měla jsem tu babičku, která se o mě mohla starat, tak tyto vazby už dnes nefungují.

Obrázek 10

Kristýna – ST 8 Demokracie ve škole



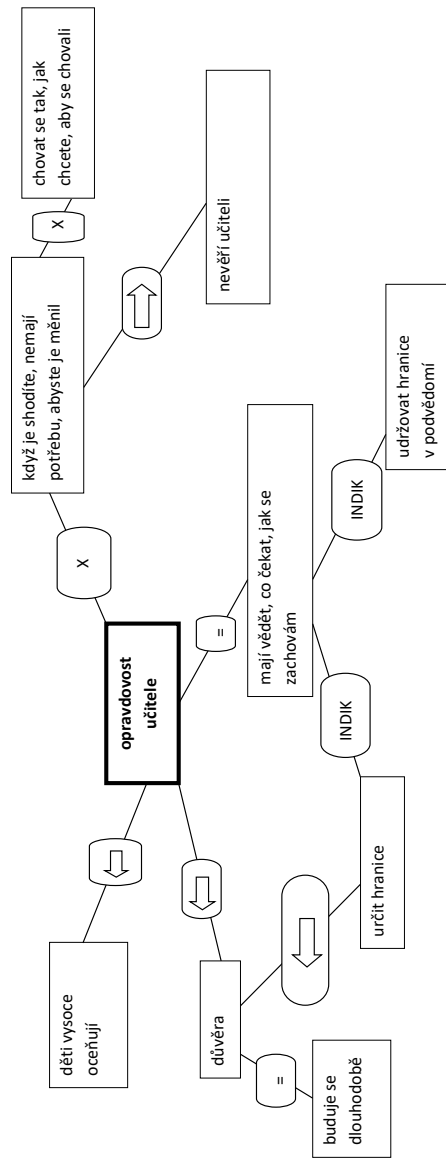
## Příloha 2.9: Kristýna – ST 9 Opravdovost učitele

Tak tohle vím tedy z dost osobní zkušenosti... jeden ředitel na střední škole shazoval žáky a dokonce si pamatuju, jak nedodržel slovo: děti jely na soutěž, kde reprezentovali dobře tu školu. A druhý den je pak přes sliby dokonce všechny zkoušel u tabule...

Tak tohle tedy žáci sice někdy čekají, ale neocení to. Nemáte je co shazovat. Oni totiž pak zase nemají potřebu vám naslouchat a důvěřovat, že to s nimi myslíte dobře, což je základ důvěryhodného vztahu mezi učitelem a žáky. A ten je předpokladem toho, že pak táhnou za jeden provaz a pobyt ve škole má smysl pro ty děti. Vždyť jeden z účelů školy je naučit je vnímat hranice, morálku. A když to učitel sám poruší. Je po důvěře, a jaká pak škola! Podvědomě si zafixují, že v životě Pravda není a nelze ničemu věřit. Pomalu se to urvává i rychle o důvěru přijdete.

Obrázek 11

Kristýna – ST 9 Opravdovost učitele





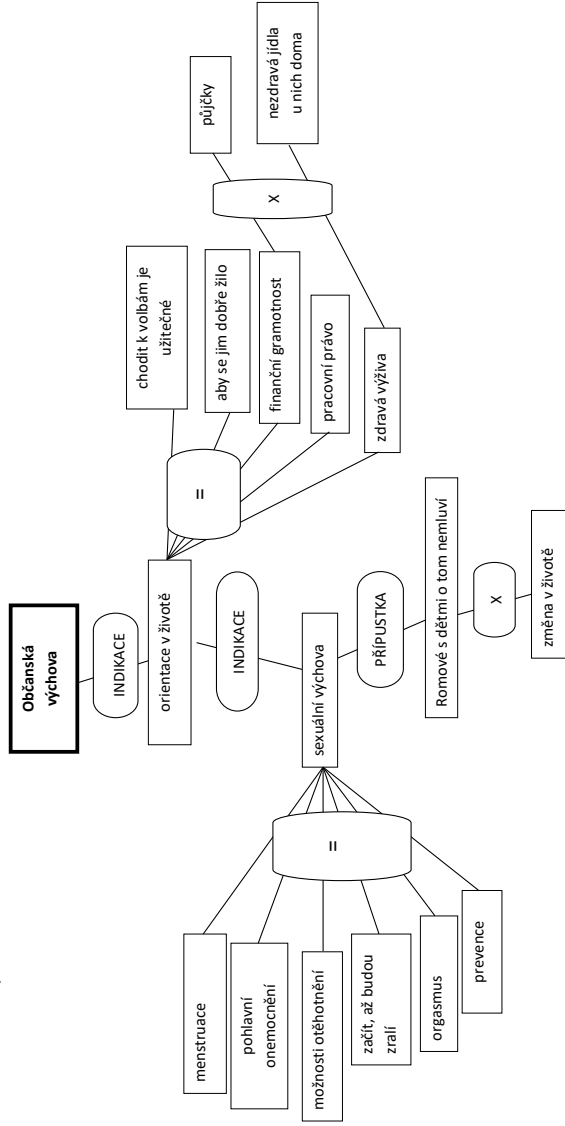
## Příloha 3: Subjektivní teorie učitelky Moniky

### Příloha 3.1: Monika – ST 1 Občanská výchova

První a nejvýznamnější cíl občanské výchovy je orientace dětí v životě. Dbám na pochopení základních věcí z občanské gramotnosti, které ovlivňují život lidí: chodit k volbám, bojovat za lepší život, finanční gramotnost (zabránění předlužení), pracovní právo a zdraví, zejména co se týká zdravé stravy a nebezpečí stravy špatné (pečené maso, které se v romských rodinách hojně jí). Co je také důležité pro naše žáky, je sexuální výchova. V romských rodinách se o těchto věcech s dětmi vůbec nemluví! takže je zasvěcují do menstruace, pohlavních chorob, možnosti neplánovaného otěhotnění, co je orgasmus, prevence pohlavně přenosných chorob. Nejen, že je to zajímavá a je to atraktivní, ale vede to i ke konkrétní změně v jejich životě, která sama o sobě nenastane.

#### Obrázek 12

#### Monika – ST 1 Občanská výchova



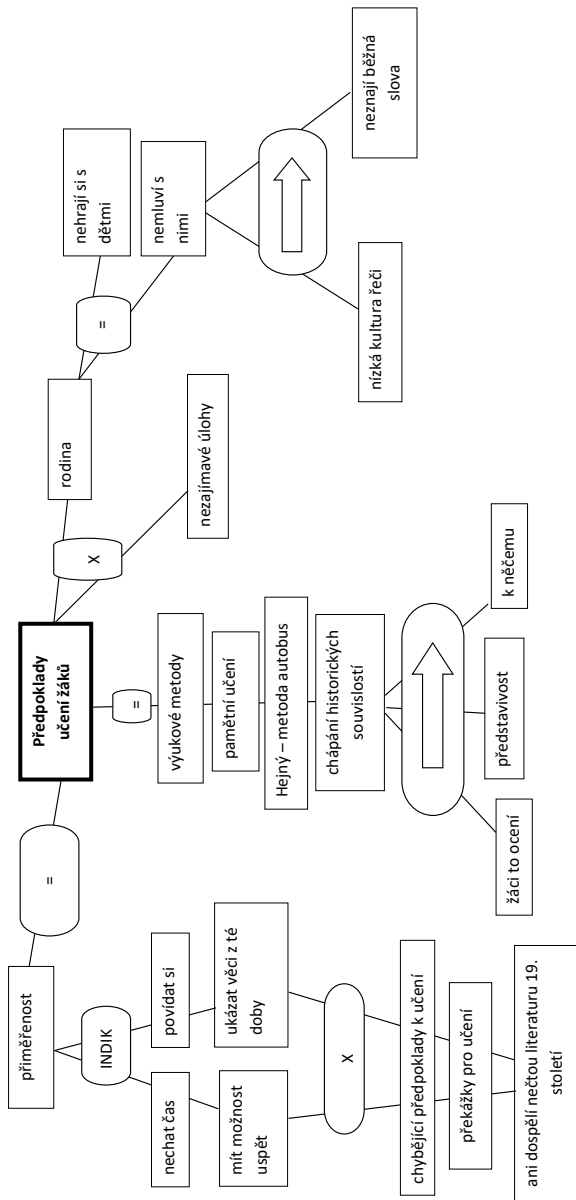


### Příloha 3.3: Monika – ST 3 Předpoklady učení žáků

Předpoklady pro učení žáků jsou přiměřenost, která se dosahuje tak, že žáci mají dost času na řešení úlohy, nespěchá se na odpověď, mají možnost uspět. Také musí dostat možnost hovořit, zeptat se spolužáků nebo učitele, učitel jim ukáže věci typické pro probíranou látku a žáci mají. Učení často brání nepřiměřenost, například trvání na staré literatuře, kterou někteří již ani dospělí. Rovněž existují překážky na straně žáka, a to zejména plynoucí ze znevýhodňujícího rodinného prostředí, kde není zvykem si s dětmi hrát a vůbec mluvit s nimi, je tam nízká kultura řeči, chybí slovní zásoba. Žáci naopak ocení různost v učení, jak logické, tak pamětní, učení vedoucí k porozumění složitým souvislostem. Takové pestré učení je pak pro žáky atraktivní a je pro ně o něčem.

Obrázek 14

#### Monika – ST 3 Předpoklady učení žáků



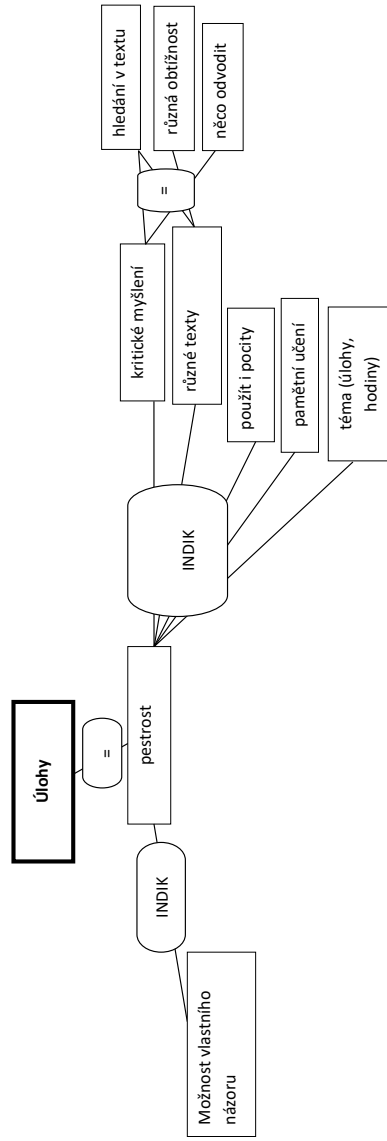


### Příloha 3.5: Monika – ST 5 Úlohy

U učebních úloh a metod práce je důležitá jejich pestrost, často je to tak, že úlohy by měly směřovat k vyjádření názoru dětí. Pestrosti dosahují zejména volbou tématu hodiny a úlohu do výuky, dále zařazováním metod kritického myšlení, různosti zařazovaných textů co do zaměření a obtížnosti, využívám pocity žáků, které střídám s pamětním učením. Vědu žáky k vyhledávání informací v testu, ale zejména k vyvozování závěrů a odvozování z textu.

Obrázek 16

Monika – ST 5 Úlohy

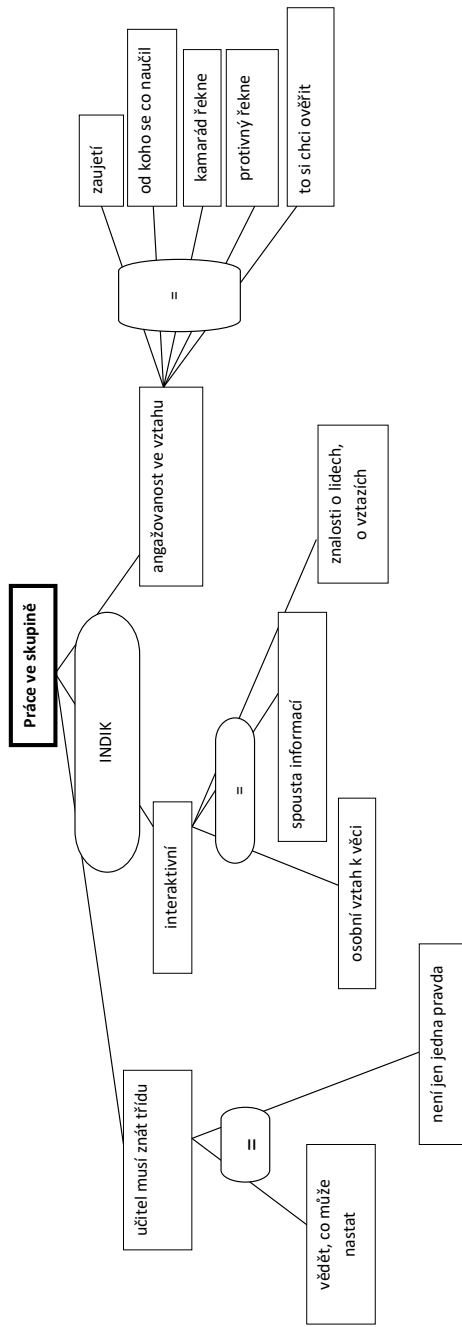


### Příloha 3.6: Monika – ST 6 Práce ve skupině

Práce ve skupině, aby měla význam, probíhala, jak má, vyžaduje zejména to, že učitel zná třídu, chápe, že v různých situacích musí jednat přiměřeně, že není jen jedna Pravda a měl by umět předvídat, co se stane. Práce ve skupině je učení přirozené, jde o sdílení informací a o rozvíjení vztahu k informacím i lidem. Děti se učí poznávat lidi a pracovat se vztahy. Vztah ve skupinové práci je angažovaný, jsou zaujati sebou navzájem, je důležité, kdo co říká, někdy se totiž můžou něco dozvědět i od někoho, s kým jinak žádný vztah nemám. Žáci se také v téhle přirozené interakci víc snaží ověřovat, co druhý říká.

Obrázek 17

Monika – ST 6 Práce ve skupině

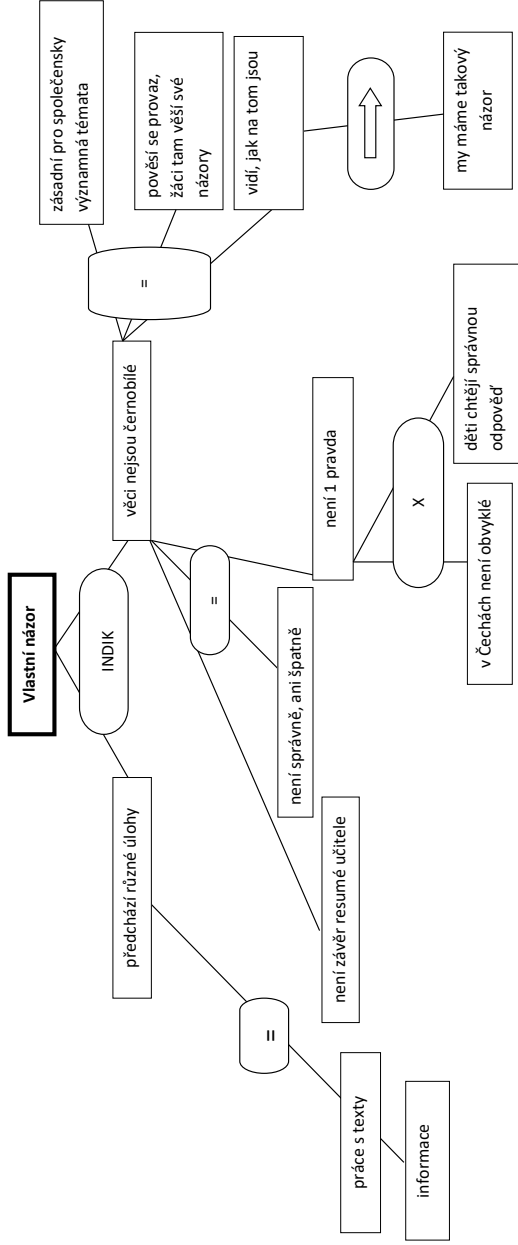


### Příloha 3.7: Monika – ST 7 Vlastní názor

Nejdůležitější metodou práce je pro mě “vlastní názor”. Tuto metodu využívám na začátku hodiny k uvedení tématu, před práci s texty a informacemi. Spočívá v mém přesvědčení, že věci nejsou černobílé. Děti si musí zvykat, že není jedna Pravda, že je často dobře, že učitel nerozhodne, co je správné a co se má zapsat do sešitu. Děti to ale dost často vyžadují, chtějí tu pravdu. Ve společensky zásadních tématech ale taková *Pravda* většinou neexistuje. Proto ve třídě jen vyvěším provaz přes celou třídu a oni tam pověsí své názory a mohou si přečíst názory ostatních. Tím vidí, jaký je v názorech rozptyl, jaký názor mají oni jako třída. Vidí tu různost. Metoda je běžná třeba v Anglii a USA, u nás nikoliv.

Obrázek 18

Monika – ST 7 Vlastní názor

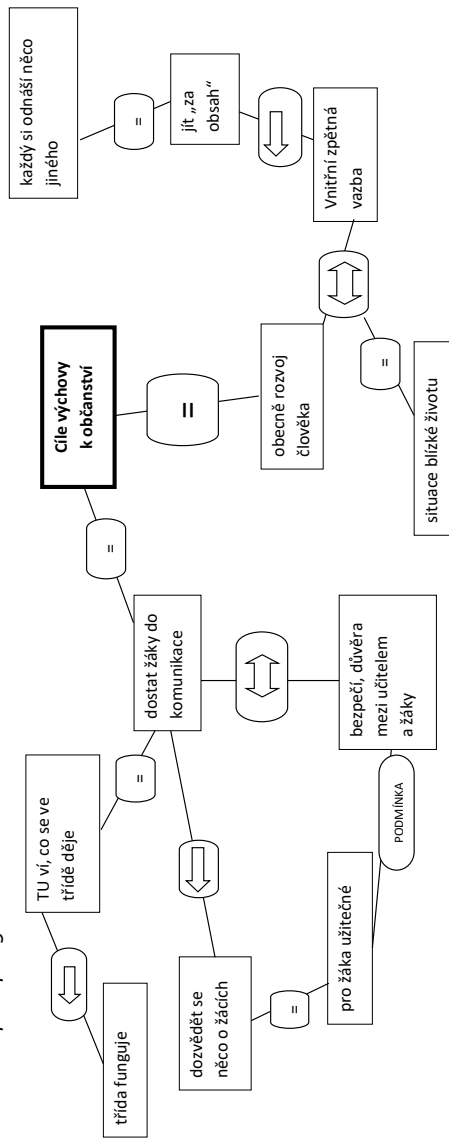


### Příloha 3.8: Monika – ST 8 Slovní ping-pong

Zvláštní metoda, která je důležitá pro pubertální třídu je slovní ping-pong. Učitel tak vychází vsříc žákům, je to jejich způsob komunikace. Je to dobré zařazovat, když jde o témata zásadní pro žáky a to přiměřeně, učitel musí vyčtit, kdy je to vhodné. Učitel tímto postupem vyjadřuje, že s žáky cítí, rozumí jim a má je rád. V ping-pongu učitel používá žákovské výrazy jako “máš lajkl!” Ping-pong by ale měl zůstat u tématu, někdy se třídní šašek pokusí téma změnit či snížit jeho význam. I zde učitel může pokračovat v této hře, ale nesmí připustit vulgaritu, musí ustát třeba i ztrapnění, nesmí žáky zranit a ani oni sebe navzájem zraňovat nesmějí. Metoda musí mít jasné hranice, určité věci musí učitel vyžadovat.

Obrázek 19

#### Monika – ST 8 Slovní ping-pong





## Příloha 4: Subjektivní teorie učitelky Pavlíny

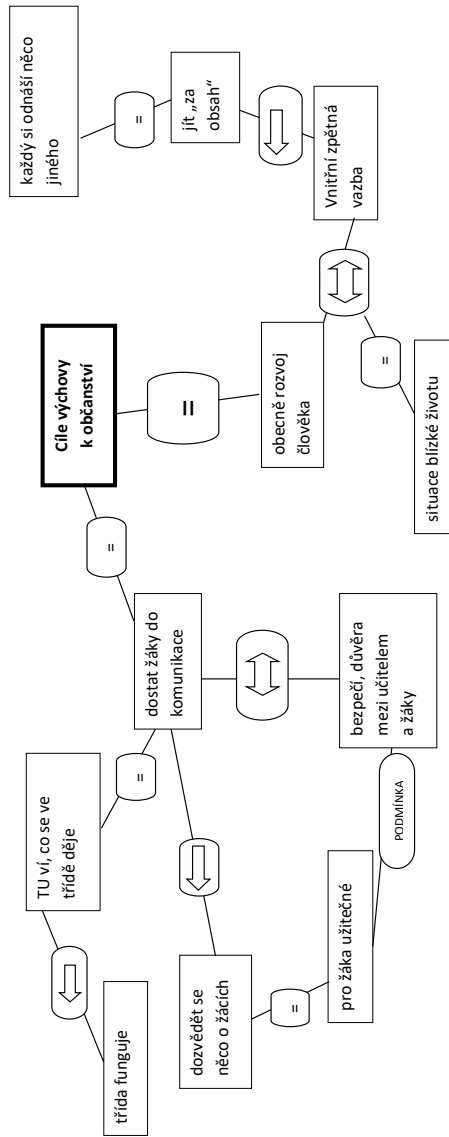
### Příloha 4.1: Pavlína – ST 1 Cíle výchovy k občanství

Základní cíl výchovy k občanství je podle mě, a já jsem to měla jako třídní učitel, ten předmět, je dostat žáky do komunikace. Je to pro jejich dobro i pro toho třídního učitele. Celkově se otevřená komunikace proměňuje v důvěru mezi učitelem a žákem, hlavně tím třídním učitelem.

Druhým hlavním cílem je obecně rozvoj toho člověka. Proto zařazuju situace blízké životu, praktickému, tomu, který je čeká. Aby to ale bylo přínosné a praktické, dbám na zpětnou vazbu, v té komunikaci, takže umožňuji vnitřní zpětnou vazbu žáků, protože si z toho každý vezme to své, každé to dítě je jiné.

Obrázek 20

Pavlína – ST 1 Cíle výchovy k občanství



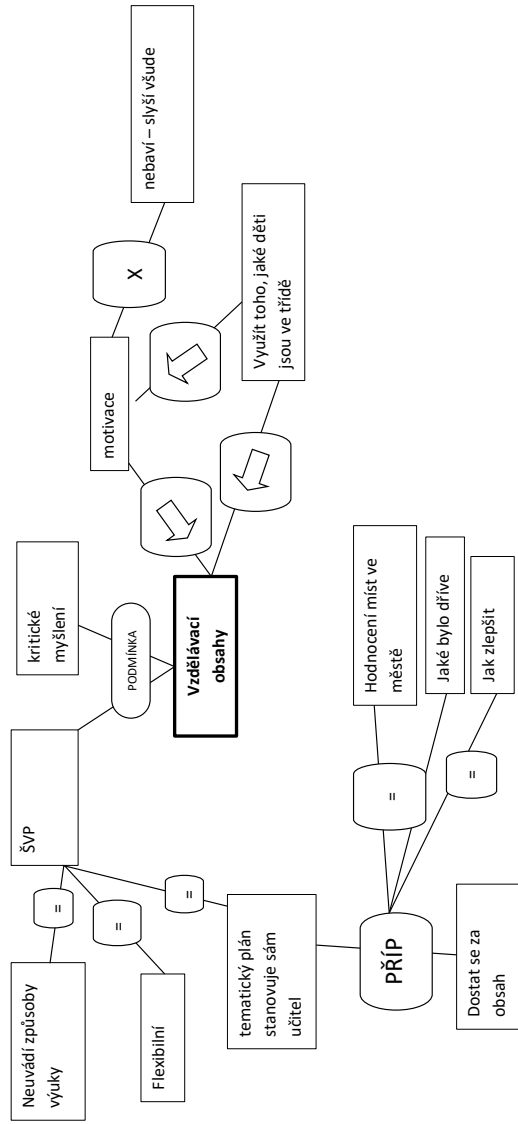
## Příloha 4.2: Pavlína – ST 2 Vzdělávací obsahy

Vzdělávací obsah občanské výchovy docela přesně udává školní vzdělávací program. Ale neupřesňuje, jak to naučit, způsoby vedení výuky ani didaktické metody a formy. Z toho plyne velká volnost pro učitele realizovat projektové formy a jiná s dlouhodobějšími úkoly pro žáky, kde se něco naučí, dostanou se za obsah. To vyžaduje u učitele odvahy a dovednosti. Já jsem využila projektu, který jsme zde realizovali s jedním neziskovým sdružením, poznávali jsme historii a současnost míst v městské části. Jestli budu i dále učít tento předmět, budu řídit takový způsob práce i nadále.

Naučit se kriticky myslet je hlavní cíl učitele občanské výchovy: to ale vyžaduje nějakou chytrou motivaci. Děti mají vše na talíři a vše vidějí. Vidět sice neznamená něco umět, ale to děti nevědí... prosí je zapojují, povídáme si o tom, co víme a snažíme se dojít k tomu, co ne. A pak má to učení větší smysl i pro ně.

Obrázek 21

### Pavlína – ST 2 Vzdělávací obsahy



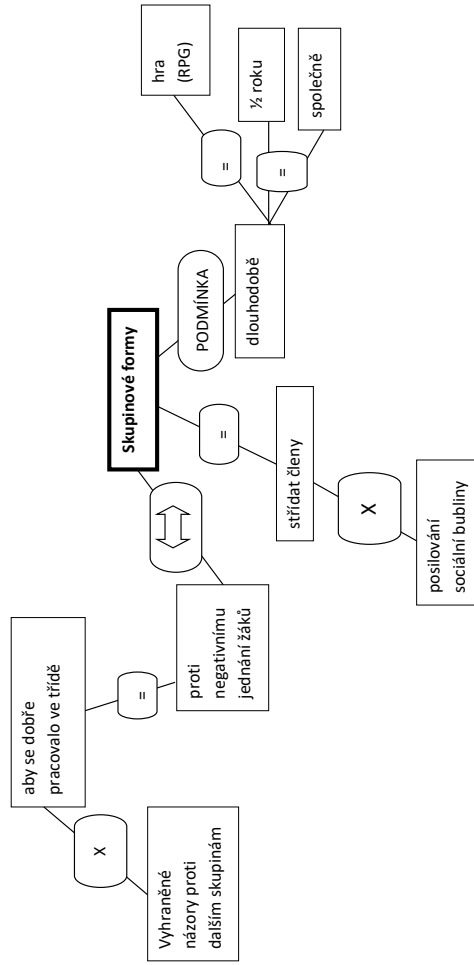
### Příloha 4.3: Pavlína – ST 3 Skupinové formy

Pro dosažení cíle občanské výchovy je důležité zařazovat hodné skupinovou práci. Ta umožňuje tu otevřenou komunikaci a osobní zpětnou vazbu. Skupina také slouží proti šíření negativních postojů mezi žáky, pro zlepšení třídního klimatu v tý třídě. Posilují se vztahy, když se ty děti poznají. Proto taky složení skupin měním; aby se oslabil vliv sociální bubliny, která je v tomhle věku na vzrůstu.

Mám dobrou zkušenost s dlouhodobými projekty, i v obcance jsme dělali jeden půlroční. Byla to hra, RPG, žáci měli role a řešili konkrétní problémy v komunitě podle manuálu té hry.

Obrázek 22

Pavlína – ST 3 Skupinové formy



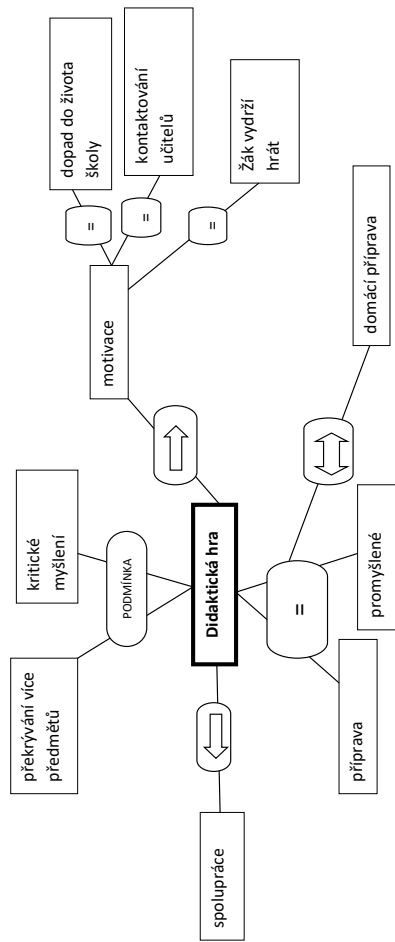
## Příloha 4.4: Pavlína – ST 4 Didaktická hra

Didaktická hra umožňuje to, co je nejdůležitějším předpokladem učení se těchto žáků v občanské výchově: motivaci. Mají toho hodně, co se jim nabízí a učitel je má dostat na stranu učení. Hra je přirozeným nástrojem učení pro tyto děti. Pak můžeme rozvíjet kritické myšlení, zatahnout je do vážné hry, jak říkám, děti spolupracují na řešení problémů, které přesahují předmětové hranice.

Projekty ale vyžadují velkou přípravu pro učitele, aby byla hra úspěšná a splavná, musí být promyšlena do detailů. Proto spíše využívám, i v ICT již vyvinuté a vyzkoušené věci. Zkoušeli jsme dokonce s pracovními listy dělat ankety v celé škole, zapojit ostatní, aby se děti hlavně něco dozvěděli o svém okolí. To funguje, to pak vydrží „hrát“.

Obrázek 23

Pavlína – ST 4 Didaktická hra

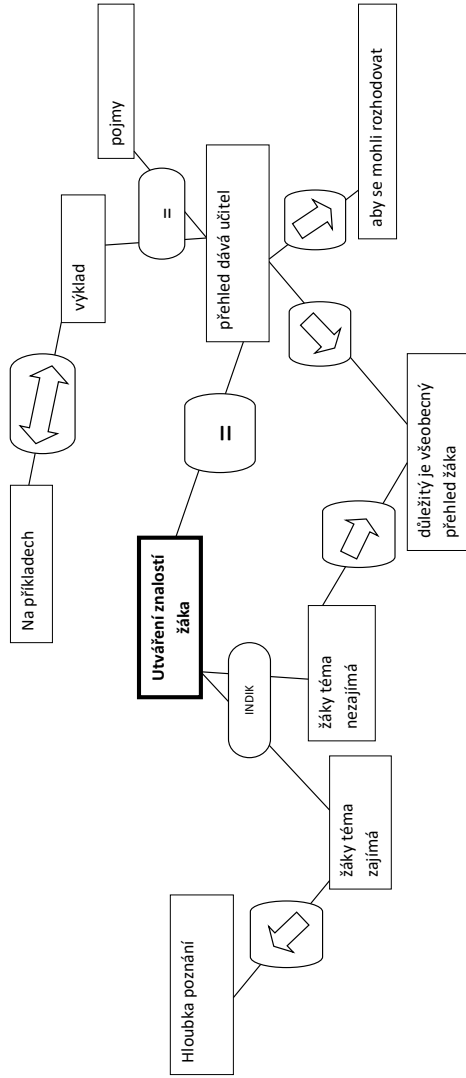


### Příloha 4.5: Pavlína – ST 5 Utváření znalostí žáka

Tak kostru pojmů dává učitel, jako cíl. Když žáky téma zaujme, mají šanci se něco opravdu užitečného naučit. Když ne, to je pak velký úkol pro učitele. Musí používat pestré formy a metody práce, včetně výkladu, ale takového, aby inicioval představitivost, u těchto dětí tedy na konkrétních, velmi zřejmých příkladech, aby mohli dále přemýšlet a rozhodovat se již samostatněji. Trochu se někdy zapomíná, že jsou to teenagery, nestálí a rychlí jedinci.

Obrázek 24

Pavlína – ST 5 Utváření znalostí žáka



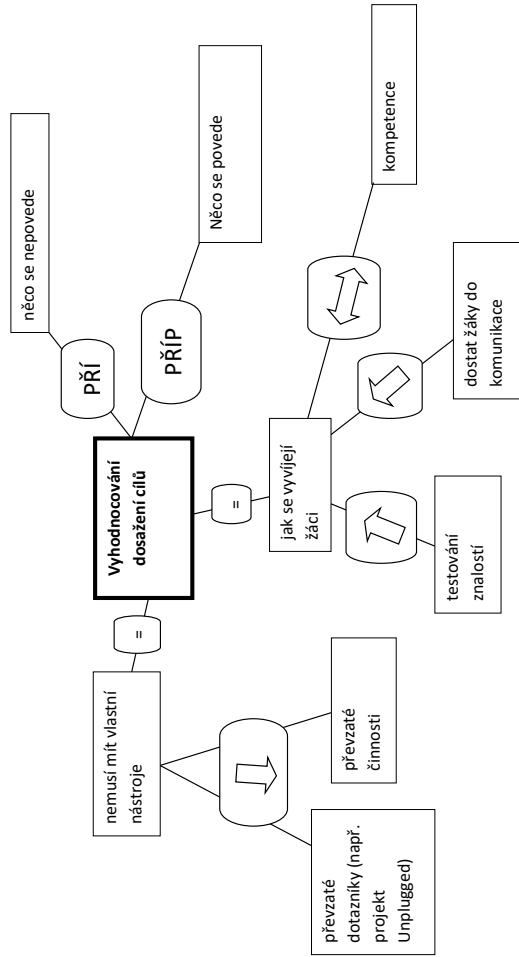
## Příloha 4.6: Pavlína – ST 6 Vyhodnocování dosažení cílů

Jak říkám, hodnotím často komplexnější jevy a procesy ve třídě i v žácích samotných, a tak využívám převzaté nástroje, i k hodnocení práce. Zároveň chci, aby hodnocení rozuměli, aby věděli, že je to pro jejich vývoj, to učení. A tak jim dávám různé testy, mnohdy ne na známky, aby se dozvěděli, jak na tom jsou. Testy bereme od různých společností, vč. z učebnic, co tu máme.

Jde mi o to, aby žáci věděli, že se jim něco povedlo, ale i když se nepovede, je to důležité a dál se o tom bavíme. Utváří se kompetence, včetně vytrvalosti a sebedůvěry se zlepšovat. Žáci tohle budou potřebovat i dál ve studiu.

Obrázek 25

### Pavlína – ST 6 Vyhodnocování dosažení cílů

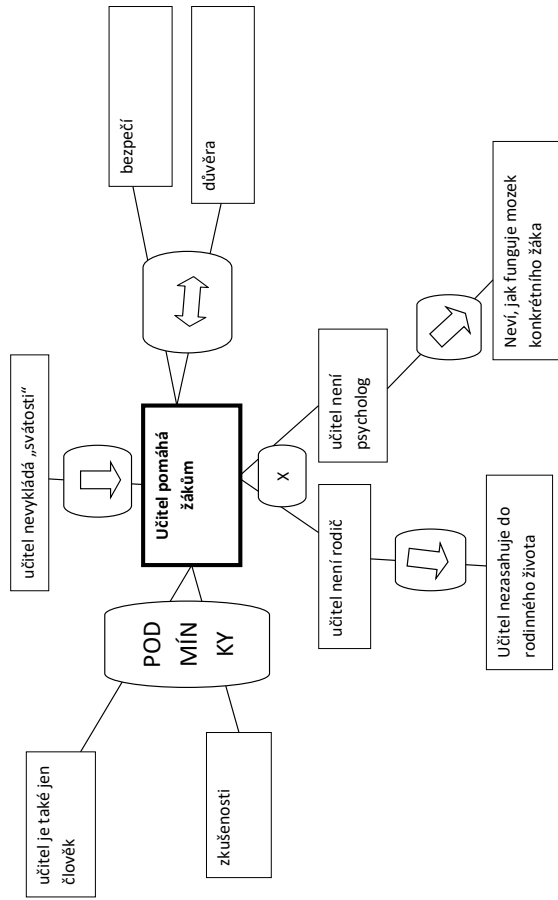


### Příloha 4.7: Pavlína – ST 7 Učitel pomáhá žákům

S hodnocením těsně souvisí pomoc žákovi, který ji potřebuje. Platí, že se může mýlit, učitel „nevkládá svátosti“, není vševědoucí. Co je pro děti nejcennější, jsou ale jeho zkušenosti, s jevy ve vyučování i s reálným obrazem vzdělávacího obsahu, to dětem musí otevřít. Co učitel nemá? Není mentor, psycholog, neumí to, nemá nástroje, většinou ne. A není rodič, takže nemá právo zasahovat do osobních věcí a rodinných souvislostí, na to je ve škole systém. Co ale má, vytvářet bezpečné prostředí pro učení a zvyšovat důvěru, že to s žáky myslí dobře a co vlastně po nich chce.

Obrázek 26

Pavlína – ST 7 Učitel pomáhá žákům

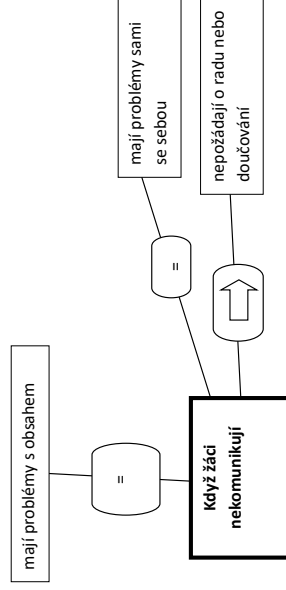


### Příloha 4.8: Pavlína – ST 8 Když žáci nekomunikují

Důležitým cílem, ale i prostředkem k dosažení cílů je komunikace, otevřená, bezproblémová. Učitel ji proto má povzbuzovat, i individuálními cestami: když žáci nekomunikují, obvykle volají o pomoc: neumějí látku nebo konkrétní nástroj, co se mají učít využívat, mají osobní problémy a bojí se i požádat o podporu, doučování apod. Učitel na to musí reagovat a to různě, buď sám, nebo z kolegy ze školního poradenského pracoviště.

Obrázek 27

*Pavlína – ST 8 Když žáci nekomunikují*





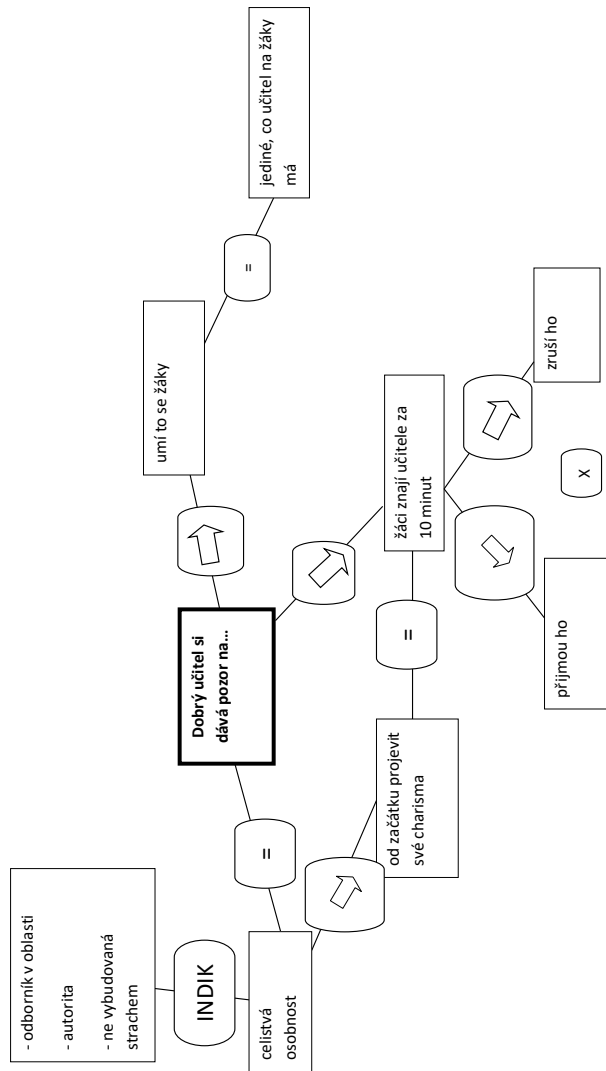
### Příloha 4.9: Pavlína – ST 9 Dobrý učitel si dává pozor na...

Učitel má být hlavně maximálně transparentní: žáci jej mají prokuknutého za deset minut a pak se s tím celostním obrazem dost těžko hne, buď ho přijmou, nebo ne... Má tedy pracovat i sám se sebou, je to důležité! Protože nic než svou osobnost a svou pověst na žáky nemá.

Pověst či reputace se skládá z toho, že je odborník na to, co vyučuje, a pak je přirozená autorita, což se buduje soustavně a dá se to rychle získat. Hlavní je, neprosazovat se silou, dát žákům prostor a jasnou, adekvátní zpětnou vazbu. Neménit to. A pokud to vyjde, zůstatvat sám sebou, at se žáci zorientují.

Obrázek 28

Pavlína – ST 9 Dobrý učitel se dává pozor na...



## Příloha 4.10: Pavlína – ST 10 Co když učitel nevyjde plán...

Učitel je úspěšný, když plánuje. Naplánovat se toho dá hodně:

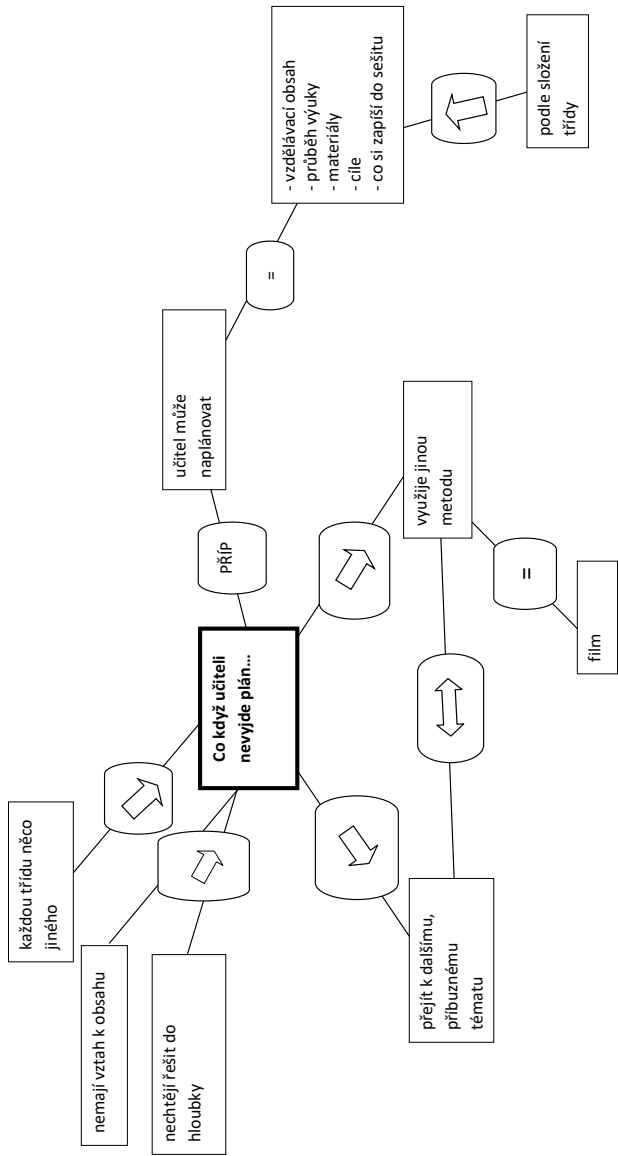
- vzdělávací obsah,
- průběh výuky,
- materiály,
- cíle,
- co si zapíše do sešitu.

Vždy učitel ale přitom dbá na to, jakou má třídu, co o těch dětech ví.

Může se stát, že se nepotkají s tématem, žáky to vůbec nezajímá, a to ve velké většině, nechtějí to řešit do hloubky, nebo o tom zdánlivě strašně moc vědí. Učitel, pokud si myslí, že to opravdu neznají, že tam je něco důležitého, může měnit postupy, například zařadit vhodný film apod. Měl by to mít připravené. Anebo začít nové téma, které bude mít úspěch. Je-li příbuzné s tím neúspěšným, lze se pak k tomu ještě vrátit.

Obrázek 29

Pavlna – ST 10 Co když učitel nevyjde plán



## **Příloha 5: Subjektivní teorie učitelky Julie**

### **Příloha 5.1: Julie – ST 1 Cíle občanské výchovy**

Nestudovala jsem občanskou výchovu, a to se projevuje v mých cílech a pojetí výchovy k občanství, že jedu podle učebnice a učebnice jsem si vybrala ty, které znám. Didaktik.

Vlastenectví je důležitý faktor v té občance. Měl by být příčinou toho, že v těch žácích by se měla posilovat osobní zodpovědnost, aby byli spořádaní občané, měli nějakou odpovědnost k té vlasti.

Ten praktický život by v občance měl být v těch cílech zahrnut. V důsledku toho by pak měli vědět, co toho občana, tedy je čeká. Měli by vědět, jak funguje obec, jak politika a jak se zachovat v praxi.

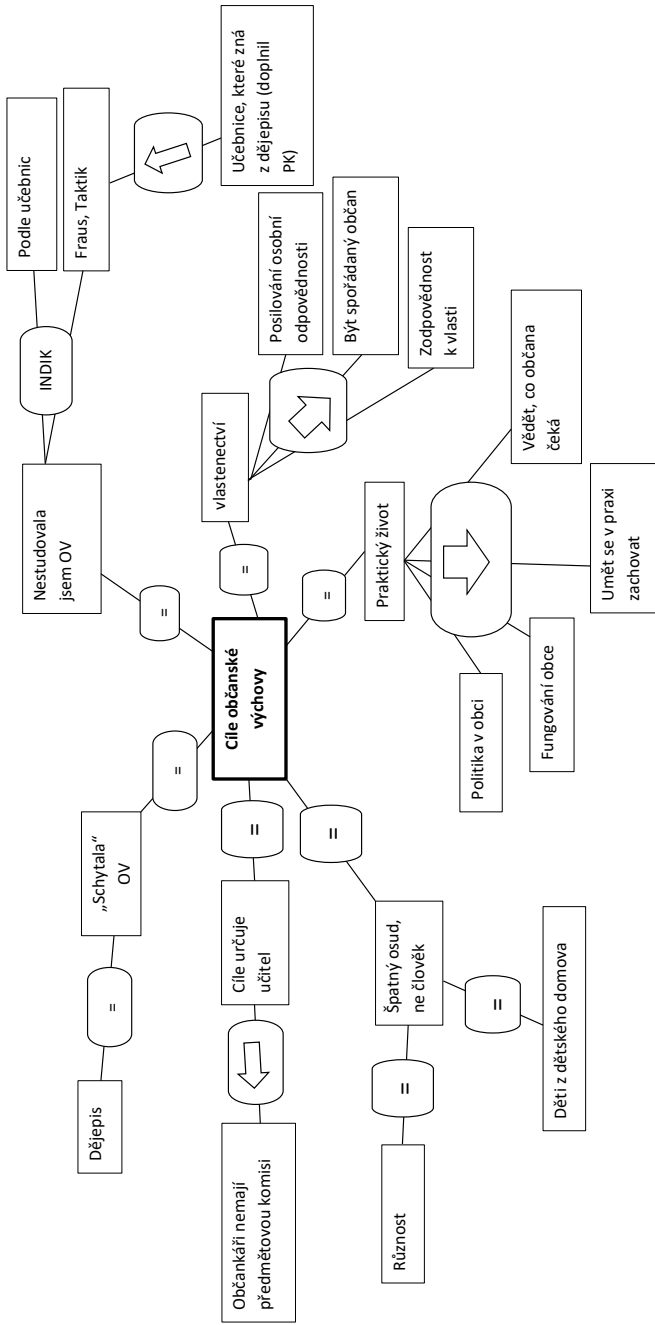
A ten pojem „schytala jsem občanskou výchovu“ vysvětluju tak, že mám a probaci dějepis a že to je asi bližší asi než jiné předměty.

Cíle určuje učitel, to je důsledek toho, že tady občankáři nemají žádnou komisi, že se nedohodnou.

A pak poslední, co tu je, špatný osud člověka, ne, no, to je v rozporu s tím, že lidé jsou různí a že ani děti z dětského domova nemusí být špatným člověkem.

Obrázek 30

Julie – ST 1 Cíle občanské výchovy



## Příloha 5.2: Julie – ST 2 Výukové strategie

Je to teorie výukové strategie. Já jsem vytáhla nějaké ty strategie, které tady byly nějak pojmenovány a které jsem použila ve svých hodinách. A půjdu postupně, takže.

Hodnocení, chápu, jak žáci předávají své znalosti, jak mají zadáno. K tomu tady byly pojmy snížená známka a vrátím zpět, tady. To znamená, že je příčinou toho, že nepřemýšlejí, když nepřemýšlejí, je pak příčinou té snížené známky nebo vrácení. Nebo když mají otázky a neodpoví. Když pouze stahují z internetu, už navazuje to, že nepřemýšlejí a neumějí ukázat zdroje jejich práce, pokud se jedná o „referát“, který je tady jako další výukovou strategii. A k tomu tady je, nebo ten referát se projevoval v tom, aby ilustrovali nějaký region a aby se o ten region zajímali, to měla být moje motivace k tomu referátu.

Pak tu mám „diskusi“, diskuse byla, když z dětí vypadlo, že dejme tomu se stydí být Čechy. A nějaké vysvětlení, že by měli respektovat, nebo ne respektovat, že jsou tady nějaké zvyky a tradice, které jsou v nich ukotveny, a posilovat v nich nějaké vlastenectví. Plus k tomu je tady pojem „chodské koláče“, který se k tomu vázal, k těm zvykům, k těm tradicím.

Pak tu mám „skupinovou práci“, ta se projevila v aktivitě, kdy žáci psali o svém dospívání a vysvětlení k tomu bylo, že si výsledky si porovnali v učebnicích s tím, jak se oni cítí v té své dané věkové kategorii, což je v tuto chvíli puberta, v té šesté třídě.

Pak je tu didaktická hra, kdy jsme si didaktickou hrou vysvětlovali, jakým způsobem by se mohly rozdělovat investice v obci. A příčinou toho jsme si pak povídali o tom, že ta obec je něco jako jejich pokoj. Buďto se jim může líbit, nebo se jim nemusí líbit, že obec, to nejsou jen chodníky, ale že to je život v té obci a vše, co ta obec potřebuje. A tak tadyto „uklizené“ znamená, jestli se jim to líbí, anebo nelíbí; jestli se jim líbí v tom pokoji, jak to tam vypadá.

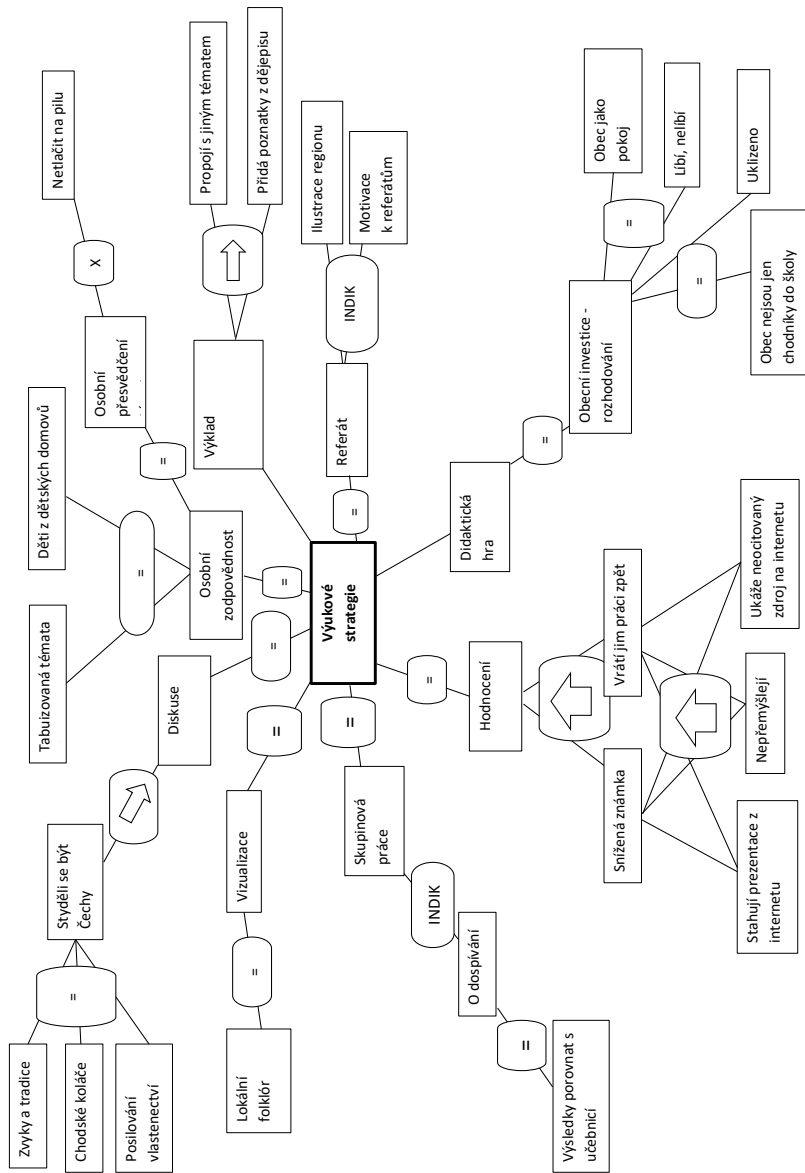
Vizualizace, tu jsem zmiňovala v souvislosti s lokálním folklórem... tehdy jsme si ukazovali nějaký tradiční tanec, aby věděli, jak to konkrétně vypadá, aby si to uměli představit a neměli to jen jako pojem.

A pak tu mám výklad; byl důsledkem nějakého mého projevu, když jsem jim chtěla předat informace z nějakých jiných předmětů, chtěla jsem to sdělit, třeba propojení se svými poznatky z dějepisu, případně s jinými poznatky.

A poslední tu mám osobní zodpovědnost, tu беру jako svou výukovou strategii, jsem zodpovědná za to vysvětlit těm dětem nějaká tabuizovaná témata. Povídat si s nimi třeba o dětech z dětských domovů. A pak tu mám k té osobní zodpovědnosti, nevnucovat jim své osobní přesvědčení a netlačit na ty žáky.

Obrázek 31

Julie - ST 2 Výukové strategie



### Příloha 5.3: Julie – ST 3 Vztah k žákovi, dítěti

Třetí téma je vztah k žákovi, dítěti, jak jsme to pojmenovali. K tomu zde mám pojmy hra. Hra, ale je v rozporu s dospíváním, a to v tom smyslu, že hrát s nimi jde, ale protože jsou v tom věku, mají takové výkyvy emocionální. Takže jsou dny, kdy s nimi něco hrát jde, a kdy s nimi nic hrát absolutně nejde, protože jsou rozjetí, prostě nemaj zrovna den, jde na ně jaro nebo tak něco. A ještě k tomu, k té hře, k vysvětlení, mám témata blízká dětem. Když si hrají, tak si hrají prostě tak, nebo ta hra je postavena tak, aby oni tomu rozuměli, aby jim to bylo blízké ty situace, to navození tady toho. Té atmosféry ta hra.

Dál to vysvětluji také „diskusi“, mám tady k tomu, diskuse je tedy je příčinou, když se těm dětem chce někdo přiblížit a přiblížit jim nějakou i praxi, takže s nimi diskutuje, o jejich zkušenostech, o skutečnostech, které je denně potkávají a jak oni je třeba vnímají; a důsledek k tomu mám simulace reality, simulace třeba té obecní politiky, což vede k tomu, že toho člověka, nebo tomu učitelé to, respektive mě to stimuluje k tomu si třeba vymyslet, když se vrátím k nějaké té hře, když vidím, že je to třeba zajímavá...

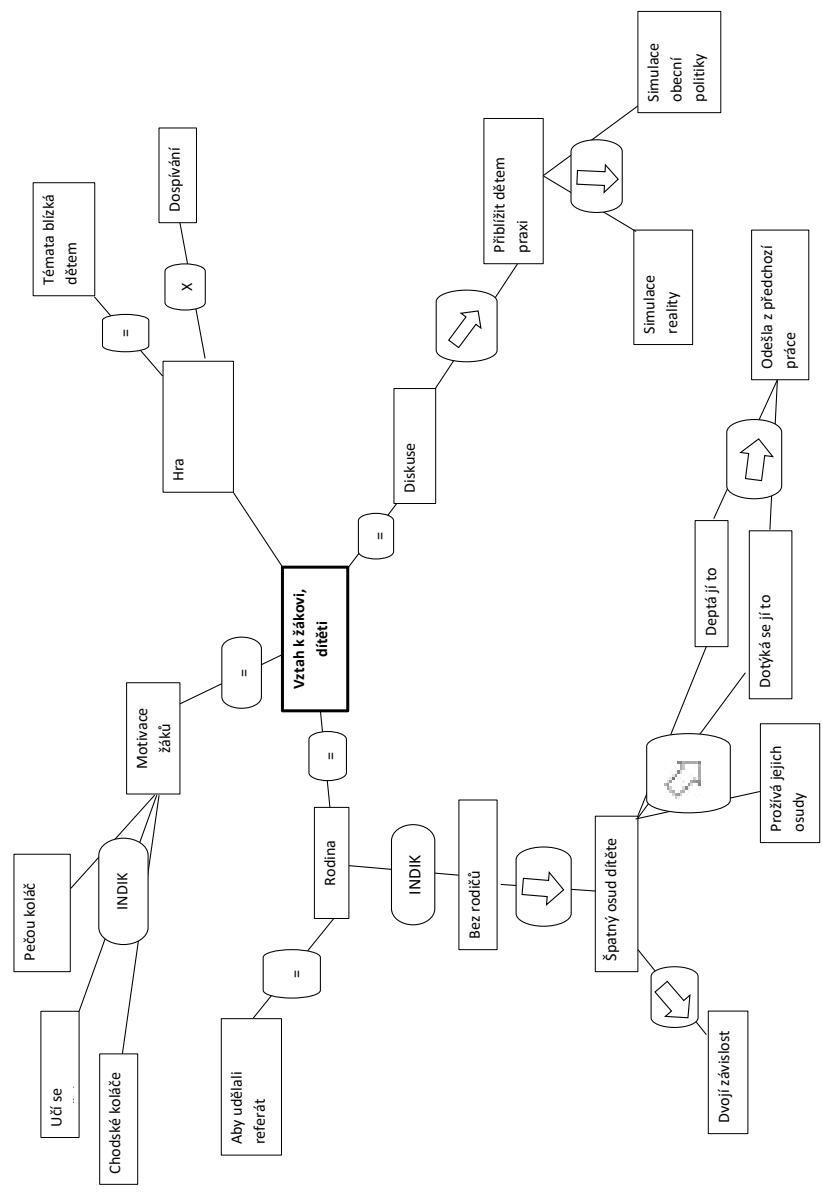
Tak, motivace žáků tak ta se třeba projevila s tím, že tedy pekli koláč, když brali chodské tradice... A mám tu i pojem „učí prožitkem“, to bylo prostě k tomu, když jsem se jim snažila ukázat na počítači nějaké ty konkrétní lidové zvyky, aby měli ... tu realitu nebo tu situaci lépe viditelnou.

A pak tu mám „žák a jeho rodina“, mám tu pojem, aby udělali referát, tak k tomu vysvětlení, že jsou rodiny, které k tomu ty děti vedou, i když to ty děti třeba nemusí motivovat, nebo bavit ten předmět, tak ta rodina je prostě motivuje. A pak jsou taci, kteří to třeba neudělají, tak k tomu mám pak tedy rodinu a vysvětlení například, kdy ty děti jsou bez rodičů, čehož důsledkem potom může být až ve špatném osudu daného dítěte a samozřejmě potom příčinou té nějaké závislosti, toho, že se jich ten špatný osud nějak dotýká, i mě se dotýká. Když je s těmi dětmi člověk v kontaktu, tak prožívá ten jejich osud. A k tomu je tu i pojem „deptá“, což vlastně mě to deptalo na té minulé škole, a k tomu dovysvětlení, že jsem odešla, z tý práce.



Obrázek 32

Julie - ST 3 Vztah k žákovi, dítěti



## Příloha 5.4: Julie – ST 4 Hodnocení

Poslední blok tady je hodnocení. Hodnocení provádím zaprvé formou testů. Tady mám, vysvětluji, že mám uzavřené úlohy. A to je v důsledku toho, že nevím, jak hodnotit, jak znalosti z výchovy k občanství hodnotit. A tu mám k tomu příčinu, že nemám zkušenosti a že to ani není ve škole sladěno, nejsem v kontaktu s jinými učiteli občanské výchovy. A toho důsledkem je také, že porovnávám zkušenosti žáků s výsledky v učebnici, vlastně s výsledky těch otázek. S výsledky toho, co by měli umět.

A dalším faktorem hodnocení jsou u mě soutěže. A ty jsou spíše příčinou k tomu, aby byli žáci víc motivováni, aby si nějak zahráli a měli možnost získat v podstatě dobré známky. A je to také pro ně i atraktivní. Soutěžit.

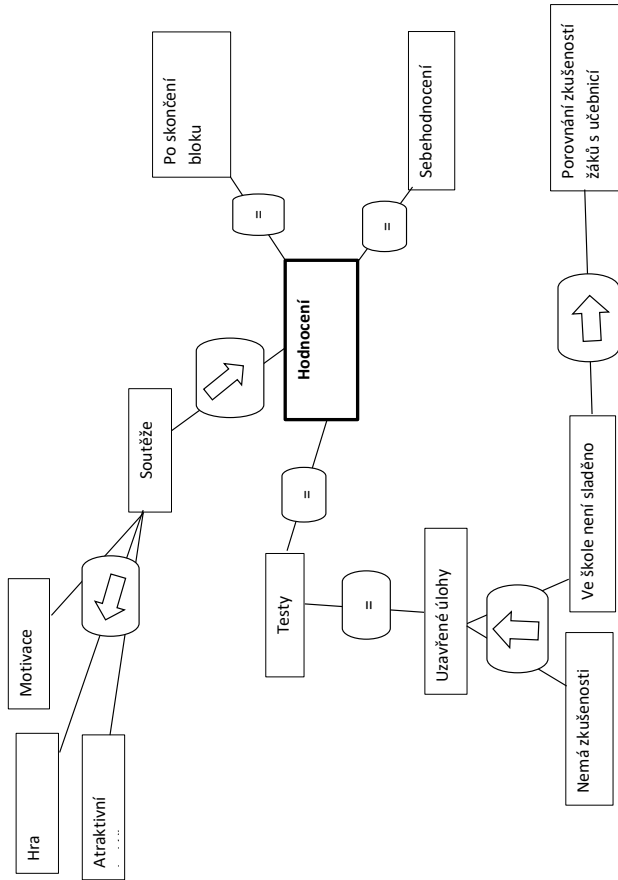
Hodnotím po skončení bloku, když doberu nějakou určitou látku. A je to buď soutěž, nebo ten test.

No a ještě hodnocení je pro mě nějakým sebehodnocením toho, že vím, jestli to bylo dobře, co jsme probírali, nebo si z toho neodnesli nic.

Koubek: děkuji, a existuje-li mimo to, co jsme nyní dnes říkali ještě něco, co je pro výuku občanky podle vás důležité a o čem jsme dnes nemluvili, tak nám to prosím řekněte nyní.

No možná to chování dětí v běžném životě je důležité. Když je člověk vidí na ulici. Protože součástí výchovy k občanství samozřejmě je to, jak jsem měla v těch ostatních blocích, aby byl dobrý občan, aby zvládal v životě tu praxi dobrého občana, a to je samozřejmě i etika. Že nebude sedět, když, no co si budeme povídat, muž má pustit ženu si sednout... starší osobu.

A právě to může být to sebehodnocení. Toho učitele, že vidí, když jsme si to říkali, že to to dítě udělá... No a vztaženo třeba k dnešku, když jsme probírali státní symboly. Bavili jsme se o hymně a já jim ukazovala diskusi, výňatek o tom, zda by se měla, nebo neměla změnit hymna, a povídali jsme si také, že při hymnách by se mělo stát a že byl hokej a jestli také fandili a poslouchali tu hymnu... A když jsem pustila ukázkou té nové verze, tak si tři čtvrti třídy stouplo. To byl vtipný moment, pro ně bylo vtipné, že se postavili, ale aspoň to mají někde uložené a budou to teď vědět, tou aktivitou, že si dneska třikrát stoupli. (smích)



## Příloha 6: Model podpory rozvoje kvality výuky ve školách realizovaný v projektu PPUČ

Model podpory je vyhodnocován minimálně pěti způsoby sběru dat a jejich společnou analýzou. Způsoby sběru dat jsou prezentovány v tabulce 23.

Tabulka 24

*Vyhodnocování výsledků modelu podpory škol v projektu PPUČ*

| Postup  | Data  | Pravidelnost                        |
|---|---|-------------------------------------|
| Školní plán a jeho monitoring   | Sbírají se data týkající se:<br>Cílů rozvoje školy, počtu zapojených učitelů, uspořádaných akcí,<br>postupů evaluace a jejich zjištění:<br>dopad na kvalitu výuky;<br>dopad na učení žáků;<br>dopad na výsledky učení žáků;<br>dopad na komunitu učitele. | 3x ročně po dobu<br>3–4 let         |
| Dotazník zjišťující stav podpory rozvoje gramotností ve škole                 | Dotazník zjišťuje data v 5 dimenzích:<br>čtenářská gramotnost;<br>matematická gramotnost;<br>digitální gramotnost;<br>kolegiální podpora;<br>hodnocení vlastního pokroku.   | 3x za dobu trvání<br>podpory školy  |
| Polostrukturované interview   | Zjišťuje silné stránky školy a slouží jako interní evaluace projektu;<br>školní tým během něho popisuje a hodnotí dopad všech projektem<br>nabízených forem podpory na rozvoj školy, jak jej zamýšlejí učitelé školy                                      | Na počátku a po<br>polovině podpory |
| Osobní setkání a spolupráce na konkrétních inovacích                          | Akční výzkum, tedy data podle toho, jaká změna se plánuje   | Nepravidelné                        |
| Setkávání externích mentorů – regionálních koordinátorů pro gramotnosti (RKG) | Setkávání s RKG se konají většinou distančně a mají vždy tři části:<br>shrnutí aktuálních potřeb škol;<br>výcvik mentorských, komunikačních či jiných profesních dovedností;<br>operativa a plánování agendy do příštího setkání.                         | 6–8x ročně                          |

Vyhodnocení zjištění ze škol je prováděno týmem podpory škol společně, v designu vícečetné případové studie, a to po 3 vlnách, jak byly školy do projektu zařazovány. Metodologie je sjednocena a případová studie je sestavena v designu následné regresivní analýzy navazující na longitudinální, tříletý komplexní monitoring jednotlivých případů.

Vědecká redakce Masarykovy univerzity

prof. PhDr. Jiří Hanuš, Ph.D.; doc. RNDr. Petra Bořilová Linhartová, Ph.D., MBA;  
doc. JUDr. Marek Fryšták, Ph.D.; Mgr. Michaela Hanousková; doc. RNDr. Petr Holub, Ph.D.;  
doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D.; prof. MUDr. Lydie Izakovičová Hollá, Ph.D.;  
prof. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.; prof. PhDr. Tomáš Kubíček, Ph.D.;  
prof. RNDr. Jaromír Leichmann, Dr.; PhDr. Alena Mizerová; doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.;  
Ing. Zuzana Sajdlová, Ph.D.; Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.; prof. RNDr. Ondřej Slabý, Ph.D.;  
doc. Ing. Rostislav Staněk, Ph.D.; prof. PhDr. Jiří Trávníček, M.A.;  
doc. PhDr. Martin Vaculík, Ph.D.; Mgr. Pavel Žára, M.A.

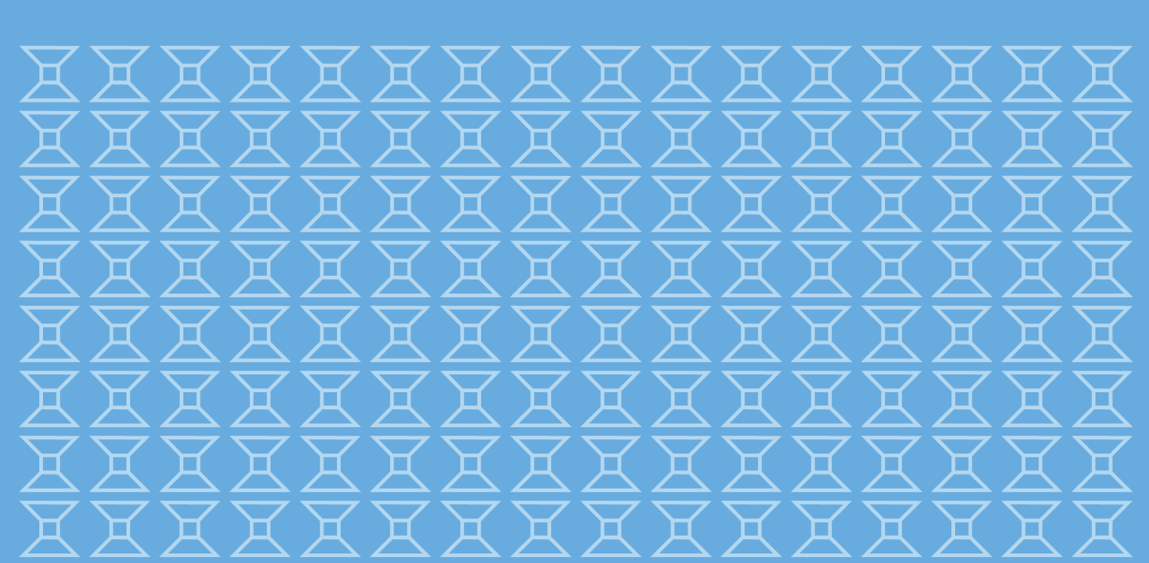
Ediční řada: Pedagogický výzkum v teorii a praxi  
Svazek 47

## **Subjektivní teorie a jednání učitelů: vícečetná případová studie v kontextu profesního rozvoje učitelů**

Petr Koubek

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno  
Jazykové korektury: Ondřej Pechník  
Sazba: Tereza Češková  
Grafický návrh: Pavel Noga  
1., elektronické vydání, 2021

ISBN 978-80-210-9810-7



Předmětem knihy jsou učitelské subjektivní teorie. Teoretizování vlastní praxe je znakem každého profesionála. Nejinak je tomu v učitelské praxi a učitelské profesi. Kniha prezentuje případové studie subjektivních teorií čtyř učitelek výchovy k občanství v různé fázi jejich profesního života. Verbalizovány a diskutovány jsou jednak subjektivní teorie o stanovování cílů vyučovaného předmětu a výběru vzdělávacího obsahu. Za druhé je pozornost věnována subjektivním teoriím o tom, jaké postupy a strategie učitelky volí, aby podpořily učení žáků. Subjektivní teorie zkoumané v této knize se tedy týkají každodenních činností učitele. Čtenář, ať již z oblasti akademické, ze vzdělávací praxe či decimální sféry v ní může nahlédnout obvyklé jednání a rozhodování učitele v neobvyklém podání, v kontextu jeho znalostí, přesvědčení a názorů. Kniha reflektuje limit zkoumání subjektivních teorií učitelů, který spočívá v jejich dynamičnosti.