

Být sama sebou: případová studie subjektivních teorií učitelky v kontextu profesního rozvoje¹

Petr Koubek

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání

Redakci zasláno 6. 10. 2015 / upravená verze obdržena 14. 2. 2016 /
k uveřejnění přijato 16. 2. 2016

Abstrakt: Případová studie představuje *subjektivní teorie řídicí jednání* učitelky humanitních předmětů ve škole s obtížnými podmínkami. Navazuje na předchozí publikace autora, které širě vymezily výzkumný koncept, cíle a metodologii. Studie představuje základní analytické přístupy ke zpracování dat sebraných v přirozeném prostředí realizace výuky: (a) rekonstruování subjektivních teorií učitelky, (b) ověření jejich adekvátnosti porovnáním s reálnou výukou, (c) sémantické porovnání subjektivních teorií řídicí jednání učitelky s informacemi o jejím profesním rozvoji, (d) analýza a diskuse kongruence zjištění v kontextu pedagogické vědy; a otevírá tak možnosti pro další analýzy a syntetické zpracování sebraných dat, které svým rozsahem již překračují rámec a možnosti této studie. Případová studie naznačuje, že sledovaná učitelka sdílí některé charakteristiky s *učiteli experty* (Píšová et al., 2013). Ukázala se též vysoká míra konzistence jejího myšlení a jednání, stejně jako vysoká míra *zvažování a uvážování o vlastním jednání* v širším kontextu jejího profesního rozvoje (Hargreaves & Fullan, 2012). V závěru studie jsou shrnuty poznatky a formulována doporučení pro další výzkum subjektivních teorií učitelky v kontextu jejího profesního rozvoje.

Klíčová slova: subjektivní teorie učitelů, profesní rozvoj učitelů, učitel-expert, emická perspektiva, případová studie

Případová studie učitelky humanitních předmětů (srov. Gudmundsdottir & Shulman, 1987) a speciální pedagožky pražské ZŠ představuje výsledek intenzivní spolupráce výzkumníka a zkoumané osoby, kteří se pokoušeli v první polovině roku 2015 nalézat podrobnosti a souvislosti, ale i obtíže a dilemata *učící se učitelky*² působící na „vyhlášené“ „inkluzivní“ škole. Předložená studie obsahuje výsledky výzkumu, který má *abduktivní* a *emický* charakter

¹ Případová studie vznikla v rámci řešení grantového projektu specifického výzkumu PdF MU *Determinanty účinnosti učitelkých praxí* (MUNI/A/1317/2014).

² Pojem *učící se učitelka* bude ilustrován konkrétními příklady učení se a sebevzdělávání v kapitolách 4 a 5.

(srov. Stanoev, 2013, s. 75; Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 15–18); není tedy záměrem autorů představit anonymní „zkoumaný subjekt – učitelčiny subjektivní teorie“, ale spíše společný vhled získaný během četných rozhovorů a setkávání na půdě školy a třídy, kde učitelka pracuje. Zakoušené sdílení a jeho výsledky byly soustavně konfrontovány s výzkumem *expertnosti učitelů* (Píšová et al., 2013) a výzkumy zaměřenými na *subjektivní teorie učitelů* řídící jejich jednání (srov. Groeben et al., 1988; Leuchter et al., 2006; Linsner, 2010 aj.) Subjektivní teorie učitelů mají podle pedagogického výzkumu různý předmět (Janík, 2005). Předložená studie se v návaznosti na výzkumy Janíka (2007) a Porubského (2007) zabývá subjektivními teoriemi o *didaktické transformaci*; zohledňuje tak její význam jako ústřední činnosti učitele a nejdůležitějšího východiska pro jeho profesní rozvoj.

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).

Významnou inspirací, co se týče před-porozumění výuce českého jazyka a literatury, dějepisu a občanské výchovy – na niž se v případové studii soustředíme –, byla monografie Šed'ové, 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 (srov. Gudmundsdottir & Shulman, 1987).

Strategie vzdělávací politiky ČR 2020 (2014) poukazuje na kolísající kvalitu učitelské práce (v daných nesnadných podmínkách), výsledky učení žáků, problematiku hodnocení a z toho se odvíjející rizika. Rizikem daným možným neřešením některých problémů učitelské praxe mohou být odchody expertních učitelů ze škol a s nimi spojené nenapravitelné mizení *moudrosti praxe*, která je často kontextuální a nepřenosná, není-li její přenos adekvátně zprostředkován (srov. Shulman, 1987, s. 11–12). Podobně před ztrátami způsobenými odchodem zkušených učitelů bez náhrady varují také Hargreaves a Fullan na více místech své knihy o profesním kapitálu a proměnách vyučování (2012, zejm. s. 18–21). Cílem případové studie je proto rekonstruovat subjektivní teorie učitelky o didaktické transformaci v ucelené perspektivě,

kterou představuje její jednání ve výuce³ a kontext jejího profesního rozvoje. Autor zamýšlí představit jeden z možných způsobů, jak *moudrost praxe* uchovat v modu, který je přístupný, a může být užitečný začínajícím učitelům k jejich profesnímu rozvoji; o užitečnosti subjektivních teorií zkušených učitelů doplněných audiovizuálním materiálem svědčí např. výzkumy Haaga a Mischa (2003) nebo Linsnera (2010).

Text ve výsledkové části nejprve představí rekonstruované *subjektivní teorie učitelky* (dále STU, kapitola 2), dále nastíní subjektivní teorie řídící jednání učitelky (kapitola 3), obsahové porovnání profesního rozvoje učitelky, podání jí samotnou, a STU řídících její jednání ve výuce je obsahem kapitoly 4. Diskuse výsledků a nalezení jejich kongruence v komplexní perspektivě myšlení a jednání zkoumané učitelky v kontextu profesního rozvoje je obsahem kapitoly 5. Výsledky jsou v závěru (kapitola 6) diskutovány s ohledem na vybrané poznatky pedagogické vědy a limity představené metodologie. Závěr vyúsťuje v několik doporučení autora pro další výzkum.

1 Komplexní prostředí – komplexní metodologie

V návaznosti na předchozí publikaci autora (Koubek & Janík, 2015) je v případové studii použita metoda *Struktur-Lege-Technik (SLT)* (Groeben et al., 1988; Janík, 2005). Tato metodologie vyvinutá ve *Výzkumném programu Subjektivní teorie*, který byl realizován v Heidelbergu ve druhé polovině 80. let 20. století, 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.

STU a jednání učitele jsou v dostupných výzkumech navazujících na uvedený heidelberský výzkumný program (srov. přehledové studie Koubek, 2014; Koubek & Janík, 2015) pojímány jako *vnitřní*, resp. *vnější perspektiva jednání* (Diegritz & Rosenbusch, 1999). Jedná se tedy o „spojité nádoby“ s významným kontextem otevřeného, *sjednoceného pole* jednání (srov. Šíp & Švec, 2013, s. 675), což výzkumníka nutí před jakoukoliv generalizací posuzovat charakter jejich vztahů a vnitřní strukturu individuálně a co nejbližše reálné výuce. Samotná metoda SLT, jak byla adaptována v případové studii, představuje pět návazných etap shromažďování a zpracování dat o zkoumaném

³ Zaznamenané na video a následně analyzované metodou stimulovaného vybavování.

případu (při neustálém porovnávání a kontrastování zjištění) a umožňuje doplnění dalších nutných kroků pro zvýšení validity výzkumu (pro větší přehlednost ji prezentuji v tabulce 1).

Tabulka 1

Postup adaptované SLT v prezentovaném výzkumu

Pořadí	Krok	Činnost zkoumaného učitele	Činnost výzkumníka
Komunikativní validizace dialogickým konsenzem (Janík, 2005, s. 488–489)			
1.	Polostrukturované interview	Odpovídá na otázky výzkumníka.	Klade otázky, které jsou odvozeny od cíle výzkumu: jaký je účel a hlavní cíle humanitního vzdělávání v základní škole? Jaká má být činnost učitele, aby napomáhala žákům tyto cíle naplnit? Jaké obsahy jako učitelka volíte a jaké úlohy předkládáte žákům k řešení, aby dosáhli požadovaných cílů? Následně odpovědi učitelky přepisuje a vytváří kartičky s koncepty a vztahy, jak je formulovala učitelka.
2.	Rekonstrukce STU	Pomocí kartiček s koncepty a vztahy, popř. s využitím audiozáznamu rekonstruuje STU; komentuje rekonstruované STU vlastními slovy.	Ovládá audiozáznam interview, vysvětluje způsob práce, formu a význam kartiček s koncepty a vztahy; zaznamenává učitelčin komentář.
Explanativní validizace adekvátností realitou (Realitätadäquanz; Janík, 2005, s. 492–493)			
3.	Záznam výuky	Realizuje výuku.	Zaznamená výuku na video, zpracuje videozáznam.
4.	Stimulované vybavování	Komentuje záznam vlastní výuky, vybavuje si, co měla v daný okamžik na mysli.	Ovládá videozáznam podle pokynů učitelky; vyzývá ji, aby si vybavila, co měla v určitých situacích výuky na mysli (srov. Píšová et al., 2013, s. 80).
5.	Společná sémantická analýza výsledků	---	Připraví tabulku k záznamu společné diskuse, přepíše záznam stimulovaného vybavování, zpracuje jej na kratší, obsahově ucelené úseky.
		Společná analýza účinnosti STU ve výuce; výběr signifikantních příkladů STU řídících jednání učitelky ve výuce pro případovou studii.	

Životní příběh učitelky, tedy třetí část „zkoumání případu“, byl zaznamenán narativním rozhovorem,⁴ který proběhl na úplném začátku spolupráce, byl přepsán a okódován s ohledem na rekonstruované STU. 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 rozhovoru byly okolnosti přechodu učitelky na ZŠ, kde právě působí – v rozhovoru totiž zazníval opakovaně vnitřně trochu rozporný aspekt *osudové přitažlivosti a volby*. Protože se výzkum týká myšlenkového pozadí jednání, bylo v logice věci položit v závěru rozhovoru také otázku: „Inspirovala Vás v životě nějaká ucelenější filosofie?“ a „Jak jste se k ní dostala?“

Nyní přejdeme k publikaci výsledků.

2 Rekonstruované subjektivní teorie učitelky

Ze šestnácti strukturovaných výpovědí zaznamenaných a analyzovaných výzkumníkem⁵ bylo rekonstruováno devět STU 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 STU *Feuersteinovo instrumentální obohacování* (schematický záznam této STU je v příloze studie).⁶ K uvedené teorii, která má skutečně charakter „vědecké“ Teorie s velkým „T“ (Korthagen et al., 2011, s. 27), se studie vrací i v následujících kapitolách: jedná se o nosný princip, který se výrazně projevuje i v dalších STU učitelky a ovlivňuje kvality její výuky. Následuje přehled STU, které nejvíce řídily její jednání v zaznamenané výuce, s učitelčíným vysvětlujícím komentářem.

⁴ 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., 2011; Moree, 2013).

⁵ Doslovné přepisy a fotodokumentace postupu práce v této fázi výzkumu jsou k nahlédnutí v elektronickém archivu autora vč. grafických záznamů všech učitelkou zrekonstruovaných STU podle převážně metodologické Janíkovy (2005) studie.

⁶ *Feuerstein's Instrumental Enrichment* (FIE) je pedagogicko-psychologický směr zabývající se „utvářením kognitivních prerekvizit pro aktivní učení“ (Hoffman, Egozi, & Shachar-Segev, n. d.)

1) STU Základní principy výuky

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

základním principem vyučování a učení občanské výchovy [a příbuzných humanitních vyučovacích předmětů, srov. Šedová et al., 2012, pozn. autor] je výuku organizovat do vícehodinových bloků.⁷ Teprve taková výuka umožní to, co je principem učení v těchto předmětech, tedy samostatná práce, dost času na hledání vlastní cesty, prožitek, možnost vyjádřit postoj, 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 učení⁸. Třetím principem je podle učitelky to, že učitel rozlišuje vhodné metody podle cíle a obsahu konkrétní výuky.⁹ 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.

2) STU *Vzdělávací obsah – učit jen to podstatné*

S ní úzce souvisí STU *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 výuku¹⁰. „Učit“¹¹ podstatné vyžaduje také výuku tematicky a co do cílů a obsahů promýšlet, stanovovat 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 změny¹².

⁷ 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.

⁸ To je mimochodem jeden z ústředních principů FIE.

⁹ 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).

¹⁰ Srov. *curricular knowledge* u Shulmana (1987).

¹¹ Učitelka nerozlišuje *vyučování (teaching)* a *učení (learning)*, její vlastní terminologii ponecháváme beze změny z důvodu autenticity.

¹² Srov. *cirkulaci moci* jako pro učení výhodnou konstelaci podle Šedové a kol. (2012, s. 49–253).

3) STU Učení se žáka

Pro *Učení se žáka*, jakožto třetí ze STU, které řídily její jednání 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“. STU sice explicitně nezdůrazňuje časový aspekt těchto „efektivních strategií“ učitelů na podporu učení žáků, ale je zjevné z konsistence představených STU, že mají společné, teoreticko-praktické pozadí.

4) STU Ona jako učitelka občanské výchovy

Zajímavý z hlediska souvislostí 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 STU zaznamenaný důraz na *vzory a výchovnou, formativní složku* cílů edukace. Ve většině STU zaměřených na cíle a obsahy občanské výchovy nalézáme velký a zdůvodněný důraz na formativní aspekt výuky – oproti v podstatě netematizované transmisi učiva a jeho „pochopení“ žáky.¹³ Stejně to vidíme také v relativně jednoduché STU *Ona jako učitelka OV*¹⁴ 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 OV píše Staněk, 2015, s. 339–348). Tato STU obsahuje jen jedno tvrzení a jednoduché, „záchranné“, podle Korthagena a kol. (2011) *gestaltové*, zdůvodnění „nejsem aprobovaná“. Nebylo zaznamenáno ani výraznější řízení jednání učitelky ve výuce touto STU.

Ukazuje se, že STU jsou nejen značně dekontextualizované, ale také velmi soudržné. Přestože uvedla, že např. Shulmanovy teorie nezná a výše uvedené domácí monografie nestudovala, mají její STU ve svých prvcích strukturou (nikoliv jazykem) blízko k „vědeckým“ *Teoriím*. Výrazným společným

¹³ S výjimkou toho, že „učitel stanovuje kostru učiva“.

¹⁴ Podle modelu profesního učení Korthagena a kol. (2011, s. 171–190) vykazuje nejspíše charakteristiky velmi triviálního *schématu*.

aspektem zmíněných STU je zahrnutí žákovského učení do samotného středu zájmu, myšlení, a jak se ukáže dále, také jednání učitelky, což nasvědčuje její rozvinuté expertnosti (srov. Píšová et al., 2013, s. 148–151). Tímto silným aspektem jejích STU a opakovaným zdůrazňováním jasné hranice mezi rolí *učitele* (určuje kostru, limity ve smyslu obsahu i interakcí, poskytuje studijní materiál a otevírá příležitosti a čas k učení s ohledem na možnosti a potřeby konkrétního žáka, což žáky aktivizuje, zajišťuje bezpečné prostředí) a žáků (učí se – „musí si to odmakat“, spolupracují, jsou aktivní ve směru výuky určeném učitelem, případně dohodou učitele a žáků, mají mít šanci porozumět zadání, mohou dokončit myšlenku, mají si vzájemně naslouchat) se ukazuje, že STU řídící její jednání ve výuce mají základ ve zkušenosti, která je podložena teorií a výzkumy, které stojí za *Feuersteinovým instrumentálním obohacováním* (schematické znázornění STU, která reprezentuje toto učení, je v příloze studie).

Tento závěr, který je formulován ve shodě zkoumané osoby a výzkumníka, uzavírá kapitolu výsledků rekonstruování STU. Následují výsledky *explana-tivní validizace*, která blíže nasvítí účinnost jednotlivých STU v jednání učitelky ve výuce.

3 Subjektivní teorie učitelky řídící její jednání

Během této fáze výzkumu byly pořízeny tři videozáznamy v celkovém rozsahu 267 minut. Jednalo se o vyučovací hodinu dějepisu ve třídě 7. A na téma Jana A. Komenského a (nejen) jeho zásadního přínosu pedagogice (5. 6. 2015), vyučovací dvouhodinovku v 9. A na téma hodnoty (5. 6. 2015) a dvouhodinovku v téže třídě na téma Ludvík Vaculík a jeho 2000 slov (8. 6. 2015).

Následně bylo zaznamenáno 235 stimulovaných výpovědí učitelky, jež byly přepsány v autentickém jazykovém kódu a sloužily jako hlavní zdroj dat pro další analýzy. Provedeny byly formální analýzy (srov. Píšová 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 ‚béčku‘, tam ta hrdost byla tak vyšroubovaná do takových obrátek, že nepřipadalo v úvahu se ztrapnit.“

V rámci formálního posouzení výpovědí jsem přihlédl též k výroků spíše obecnějším, *reflektivního charakteru*. Ve shodě s výzkumem Píšové a kol. (2013, s. 144–145) je považuji za vhodné k dalšímu zpracování podobně jako

čistě stimulovaná tvrzení, viz např. následující výrok, který svědčí¹⁵ o podmíněnosti jejího jednání expertní znalostí v dané situaci.

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 vyloženy v tom, že dělá blbosti a nevnímá. A přitom je nesmírně inteligentní.

Cílem této fáze výzkumu bylo hledání sémantických stop zrekonstruovaných STU ve stimulovaných výrocih. Výše uvedené tři STU a samozřejmě také STU FIE se podle našeho názoru¹⁶ přímo odrazily ve 49 nebo více % zaznamenaných výroků (podrobněji v tabulce 2).

Tabulka 2

Stimulovaně vybavená tvrzení s podílem vybraných zrekonstruovaných STU

Zrekonstruovaná STU (viz schémata v kapitole 2)	Podíl STU ve stimulovaných výrocih
Ukázka stimulovaných výroků v kontextu vybrané části STU	
STU FIE	55 %
– 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 očernit 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.

¹⁵ Učitelka je vystudovaná speciální pedagožka, její názor má tedy v daném kontextu váhu.

¹⁶ Jedná se o sdílený názor učitelky a autora na bližší souvislosti vybraných výpovědí učitelky a STU, který je potvrzen e-mailovou komunikací.

– 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.
STU <i>Základní principy výuky</i> 53 %	
– 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 STU <i>Učení se žáků: žáci mohou konstruktivně obohacovat a měnit výuku</i>)	[...] 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 dívka, 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 neříkali si] „a už mám mluvit?“
STU <i>Výběr učiva – jen to podstatné</i> 49 %	
– 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 předtím, takže jsem chtěla, aby si to pochopení hodnot sjednotily. 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 odbýt, 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 vrtalo mně pak hlavou, že asi ne vždycky je třeba nechat ten prostor, říct já na to nemám.

STU <i>Učení se žáka</i>		48 %
- 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.	

Na základě společných diskusí o obsahových shodách a rozdílech mezi formulacemi STU, zaznamenanými výukovými situacemi a stimulovaně vybranými výroky učitelky se ukázala poměrně vysoká míra konzistentnosti jejího myšlení a jednání. Lze nějak tato zjištění o zkoumané učitelce hlouběji syntetizovat? K tomu více v diskusi výsledků. Před ní budou ještě částečně prezentovány výsledky zkoumání profesního života učitelky v souvislostech s jejími STU.

4 Subjektivní teorie učitelky v kontextu jejího profesního života

Zjištění o životě, místech a lidech, významných pro utváření identity zkoumané učitelky, byla zaznamenána chronologicky v tabulce 3. Prvky osobního a profesního života byly následně porovnány s rekonstruovanými STU, které řídí jednání učitelky ve výuce. Byla zkoumána jejich sémantická konzistence, která má svědčit o stopách životní zkušenosti v daných STU. Kapitola se omezuje z důvodu limitů pro rozsah empirické časopisecké studie jen na několik málo vybraných úseků života učitelky. Širší analýza a zhodnocení profesního rozvoje a života učitelky bude zpracována pro jiný časopisecký výstup, jak doporučovaly též recenze studie.

Tabulka 3

Přehled vybraných událostí a osob, které ovlivnily utváření STU s ukázkami ovlivnění, jak je zformulovala ona sama

<i>Období; místo</i>	<i>Lidé, kteří ji ovlivnili</i>
<i>Komentář učitelky, jakým způsobem byla ovlivněna, se souvislostí se STU</i>	
<i>Dětství, *1967, Cheb</i>	<i>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 strategii na základě nějakých možností a vyberou, co je pro ně nejvhodnější.	
<i>Základní a střední vzdělávání, 1972–1985, Cheb, Křivoklát, Rakovník</i>	<i>Soudružka profesorka Běhounková a prof. Zdeněk Brůžek 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 takové lidé proměňovali?	
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. [...] Já jsem si vybrala k referátu něco z naší domácí knihovny, tam bylo všechno cenzurované a zakázané, tak on mě to nechal naprosto trpělivě dovykládat, mohla jsem přečíst ukázky a on pak řekl, tak a teď jste to slyšeli a dobře si pamatujte, tohle je zakázané!	
<i>Vysoká škola, 1985–1990, České Budějovice</i>	<i>Dr. Josef Blüml, doc. Božena Plánská</i>
Moc vzpomínám na dr. Blümla, který nás učil dějiny 19. století na příkladech osobností. Dnes když se řekne třeba ‚obrození‘, 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.	
Na češtině byla ještě jedna paní docentka, 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>První praxe, 1990–1996, Praha – ZŠ Hanspaulka, J. Valenta, H. Kasíková</i>	
<i>Další praxe, 1996–2000, Praha – ZŠ v Resslově ulici</i>	
<i>Mateřská, 2000–2004, Praha</i>	
<i>Třetí praxe 2004–2009, 2009–2011, Praha – FZŠ Fingerova, FZŠ profesora Otokara Chlupa</i>	
<i>Studium Speciální pedagogiky, Praha – PedF UK, katedra speciální pedagogiky, 2006–2009; obor speciální pedagogika – specializace etopedie</i>	
<i>Studium anglického jazyka, Plzeň – PdF Západočeské univerzity, 2007–2012; G. Klečková</i>	
<i>Čtvrtá praxe, kde působí nyní, Praha, od r. 2011</i>	
<i>Současnost (a budoucnost), aktivně od roku 2013; FIE</i>	

Vybrané ukázky výroků učitelky z narativního interview zachycujícího její profesní a osobní životopis ukazují určité souvislosti s rekonstruovanými STU řídícími její jednání ve výuce. Jaké souvislosti jejího myšlení a jednání jsou ilustrovány vybranými ukázkami z jejího života, na to budeme hledat odpověď v závěrečných kapitolách studie.

5 Diskuse výsledků

Shrneme-li výsledky zkoumání, lze soudit, že jednání učitelky ve výuce je zakotveno v koherentním, relativně stabilním myšlenkovém systému (STU), který umožňuje adaptivitu výuky. Podstatnou hodnotou pro učitelku je její sebedůvěra plynoucí ze zkušenosti a soustavného učení se a vzdělávání. Pevné hodnoty, přesvědčení podložené zkušenostmi, které jsou ukotvené také v konkrétní teorii (srov. k tomu např. případ „Chrise“, Gudmundsdottir & Shulman, 1987), jak sama potvrdila, jí umožňují realizovat výuku jako otevřený, na žákovské potřeby, ale také na cíl orientovaný *adaptivní proces* (Fauser, Rissmann, & Weyrauch, 2009).

V STU i ve stimulovaných výrocích se objevil jako vůdčí aspekt zájem o žáka (srov. *bytí s žákem*, Píšová et al., 2013, s. 32–34). Dodejme, že u zkoumané učitelky se jedná stejně jako u Píšové a kol. (2013) o *bytí s žákem v obsahu a v tázání se*. Pro učitele je podle ní 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 „neprověřené“ rodiny zažívala.

Učitelka v souladu s významem, který přikládá osobnosti žáka ve výuce, vysoce ocenila demokratické a otevřené vedení výuky (STU *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,

jednak je její postoj 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 STU 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 STU zkoumané učitelky obě nejvýznamnější – tedy podporu *aktivní angažovanosti* každého žáka a *blízkost k žákům*.

Významným znakem expertnosti u Píšové a kol. (2013) je *tázání se*. Zkoumaná učitelka je vyzdvihuje jako „sokratovský přístup k učení“. Tázání se a nejistoty se objevovaly v zjištěných datech během celého výzkumu: když chlapci z devátého ročníku chtějí diskutovat o Mengelem a učitelka se pustí na tenký led, „je pak hrozně nespokojena“. Když chce v jiné situaci pomoci žákům zorientovat se v textu, váhá, „jestli neměla počkat“. Když uzavrou čtení z učebnice o Komenského „poučce“, že výuka má být pro praxi, učitelka lituje, „že se jich nezeptala, jestli už umějí poznat, co budou pro život potřebovat“. Tázání se a pochybnosti ilustrované příklady ukazují, že učitelka vnímá své jednání plasticky a dokáže reflektovat jeho limity, což může být předpokladem *reflektivní praxe* jako cesty k profesnímu zlepšování (srov. Hargreaves & Fullan, 2012, s. 96–101).

STU mají své kořeny jak v teorii důležité pro zkoumanou učitelku, *FIE*, tak i v jejím životním příběhu (konkrétní výroky učitelky viz v tabulce 3). Na její STU měly přímý vliv pozitivní vzory, zejména z řad jejích vlastních učitelů. O tom, že učitel má nechat ve výuce zaznít více rozdílných názorů, protože „svět není černobílý“, svědčí výpověď o středoškolském učiteli českého jazyka a literatury Brůžkovi. Tento její výrok odpovídá STU *Demokracie ve škole* a *Základní principy výuky*; a také *FIE* – žáci si mají nacházet vlastní cesty učení. Pojetí výuky vysokoškolského pedagoga dr. Blümla ovlivnilo její ucelené pojetí výuky humanitních předmětů postavené na vhodně zvolených příbězích, které ztělesňují hodnoty, ale umožňují též zobecňovat reálný život. Tato zkušenost zanechává stopu v STU *Ona jako učitelka OV*. Pedagožka doc. Plánská zase ovlivnila snahu zkoumané učitelky po adaptivitě vlastních vyučovacích postupů, což je patrné zejména v STU *Základní principy výuky* a *FIE*. Z babiččina vzoru se sytí STU *Učení se žáka* ve smyslu, že učení se je samostatná činnost a odpovědnost žáků. To odpovídá také učitelčině pojetí *FIE*.

Učitelka byla ale ovlivněna také několika negativními vzory. Ukázkou jednoho z nich je středoškolská učitelka Běhounková. Tento „vzor“ ji vede k tomu, že žáci si mají přicházet na poznatky vlastní prací s rozličnými učebními pomůckami a předměty, jak to formuluje v STU *Učení se žáka*. Také tato myšlenka má souvislost s *FIE*.

Příběh života a příběh myšlení, které ovlivňuje jednání, se nám takto na vybraných ukázkách uzavírá a umožňuje nahlédnout profesní rozvoj jako směřování k určité teoretické syntéze, která by poznání a zkušenosti učitelky podtrhla, ale současně příliš nezúžila: učitelka například odchází ze ZŠ Chlupova s přesvědčením, že jeden přístup, tedy *Reading and writing for critical thinking*, „považuje za užitečný, nikoliv všespásný“. „Svou“ ústřední teorii nalézá ve Feuersteinově učení, které je dostatečně „otevřené k individualitě žáků i učitele“; učitelka komentuje otevřenost metody vůči oběma klíčovými subjektům výuky následovně:

Žáci mohou určovat i směr v konkrétní výukové situaci, ale to nejde všude. Někde se musí říct ten argument, ale pro to porozumění, aby přicházeli, aby přijali svou vlastní metodu, dávat možnosti. Mně se to mnohdy nedaří, vím to a snažím se v tom zlepšovat. Aby neměl ten člověk nadiktované něco, co mu nevyhovuje.

Výrazným znakem učitelky je její soustavné sebevzdělávání, kterým reaguje na vlastní potřeby a nedostatky nebo jen na okolnosti. A když shrnuje, co jí vzdělávání dalo, vnímá největší přínos v utvrzení se ve výchovné praxi, která má demokratické (STU *Demokracie ve škole*), nikoliv autoritativní východisko. Pakliže lze ze stimulovaných výroků učinit kvantifikovatelný závěr, že nejčastěji je její jednání ve výuce ovlivněno STU orientovanými na učení se žáka, pak z jejího života vyplývá jako zásadní didaktický princip orientovaný na způsob vedení výuky s ohledem na potřeby žáků – ukazuje se tedy zřetelná konzistence, soustavnost myšlení:

Z působení ve škole tady a z všech těch kurzů komunikace a jiných se mi ukazuje, že takové to vedení, ne-řízení, je sice proces, který přinese ovoce až po delší době, ale může ho přinést trvale, zatímco nátlak a takový ten rozkaz a křik přináší jen vynucenou poslušnost, že to dítě ví, že když se na něj díváte, jste na něj zaměřený... Trvá to déle, takové to vysvětlování a jítí příkladem, že pak ty děti – třeba jim nemusíte stát za zadkem a hlídat je, že ony už to tak přenášej i na ty ostatní.

To, že učitelka výsledky učení žáků výrazně spojuje s vlastním výkonem, který kriticky reflektuje, a snaží se jej zlepšovat učním, jsou atributy vysoké

vlastní vnímané účinnosti učitelky (self-efficacy, Selbstwirksamkeit). K tématu srov. zdůraznění vlastní vnímané účinnosti jako významného faktoru kvalitní výuky (Píšová et al., 2013; Kašparová, Potužníková, & Janík, 2015), indikátoru kvalitního přípravného učitelského vzdělávání (Seebauer, 2007) nebo významné charakteristiky učitelů, která jim pomáhá zvládat zátěž spojenou s výukou (Leuchter et al., 2006).

Hodnotově ukotvený a na žáka orientovaný výukový styl podtržený STU jí umožňují vést adaptivní výuku orientovanou na jednotlivé žáky a přitom se držet pojetí předmětu, která je orientována na obsah, jak sama uvádí, na „základní učivo.“ Bližší analýzu výuky v kontextu jejích STU nabídnu na portálu *Didactica viva*. Širší využití zjištění o profesním rozvoji a životě dané učitelky zhodnotím na základě upozornění recenzenta v další připravované časopisecké studii. V závěru je prostor ke zhodnocení zkušeností s koncipováním studie a několika doporučením pro pedagogický výzkum.

6 Doporučení pro navazující výzkum

Významný zdroj doporučení jsou limity představené metodologie, jak byly reflektovány v průběhu výzkumu. Metoda SLT, ač zajišťuje solidní míru validizace zjištění, umožňuje zaznamenávat jen momentální podobu STU. Autor si je vědom, že v duchu konstruktivismu a teorie činnosti STU samozřejmě mění svou podobu a obsah podle konkrétního dění, *pole ovlivnění* (srov. Šíp & Švec, 2013). To platí zejména o fázi *komunikativní validizace*. Některé STU rekonstruované na základě rozhovorů vedených v jiném časovém či místním kontextu by proto mohly mít částečně odlišnou podobu. Pro *explanativní validizaci* bylo využito stimulované vybavování. To vyžaduje, aby mezi zaznamenanou výukou a fází elicitace uplynul relativně krátký čas (srov. Calderhead, 1981). V našem případě nebyl tento teorém z objektivních důvodů na zkoumané straně dodržen, což ovlivnilo formu výpovědí učitelky (viz kapitola 3). Doporučuji respektovat krátký čas mezi realizovanou výukou a elicitací, čímž se zajistí spontánní reakce učitelky a nikoliv převážně reflexe výuky, kterou si učitelka „již nevybavuje“.

Mnohohrstevnatost zajištěných dat nabízí četné další výzkumné perspektivy: například induktivní přístup k analýze a zhodnocení obsahu STU s ohledem na obecnou didaktiku¹⁷, otevřenou obsahovou analýzu

¹⁷ Jeden z recenzentů uvedl v posudku skutečnost, že podle něj nemají formulované STU povahu znalostí zkušené učitelky, ale spíše obecně očekávaných znalostí studenta pedagogiky. Případné zhodnocení této poznámky však přesahuje možnosti této studie.

stimulovaně vybavených tvrzení a reflexí učitelky nebo zhodnocení zaznamenaných výukových situací vzhledem k příležitostem k učení žáků, např. metodou rozvíjející videohospitace AAA (Janík et al., 2011, s. 115–119). Tyto možnosti v tuto chvíli reflektuji a budou realizovány v rámci rozvíjení portálu *Didactica viva*.

Studie se zabývá STU učitelky humanitních věd týkajícími se didaktické transformace. Pro další zkoumání se nabízí zhodnotit je s ohledem na kapitoly věnované stavu a perspektivám oborové didaktiky humanitních předmětů v monografii Stuchlíkové, Janíka a kol. (2015).¹⁸ K zhodnocení oborovědidaktické charakteristiky STU a výuky přistoupím v perspektivě více učitelů občanské výchovy / dějepisu v dalších fázích disertačního výzkumu.

Bylo by možno se zabývat také změnami působiště v rámci učitelské praxe zkoumané učitelky a jejím dalším vzděláváním.¹⁹ Zároveň by bylo možné její profesní rozvoj analyzovat z hlediska teoretických pojednání a empirických studií. Např. Hargreaves a Fullan (2012, s. 148–186) shrnují teoretické diskuse o profesním rozvoji z hlediska podmínek pro rozvoj lidského, sociálního a rozhodovacího kapitálu učitelů, které otevírá či uzavírá institucionalizace vzdělávacího systému i konkrétní podmínky, kultura a klima v jednotlivé škole, do specifického teoretického pojetí profesního rozvoje učitelů. Podobně synteticky pojímají učení se učitelů, zejména začínajících, Korthagen a kol. (2011, zejm. s. 229–260) při definování svého „realistického pojetí vzdělávání učitelů“.

Empirické studie týmu Shulmana (srov. Gudmundsdottir & Shulman, 1987) také ilustrují rozvoj kvalit myšlení a jednání učitelů (takto ale své téma nekonceptualizují) na příkladech začínajících a zkušených učitelů a konstatují, i v souladu s německojazyčnými výzkumy subjektivních teorií učitelů (Koubek, 2014; Koubek & Janík, 2015), že zkušenější učitelé jsou na základě zkušenosti a celoživotního učení schopni pojímat výukové situace a svou úlohu v nich z více perspektiv, adaptivně, a také výuku předmětů pojímají jako komplex mající různá možná sjednocující východiska (srov. případ „Harryho“, Gudmundsdottir & Shulman, 1987, s. 62–64; podobně Fauser et al., 2009; Staněk, 2015, s. 336–339 aj.).

¹⁸ Kapitoly o stavu a perspektivách didaktiky literatury (Hník, 2015), dějepisu (Beneš & Gracová, 2015) a občanské výchovy (Staněk, 2015).

¹⁹ Jak doporučovali recenzenti.

Nicméně k těmto lákavým diskusím a syntetizaci bude třeba přistoupit v jiné publikaci. V rámci této studie by znamenaly spíše divergence, které by ji přetížily, a její rozsah by narostl do rozměrů neúnosných pro časopiseckou publikaci.²⁰

Poděkování

Autor děkuje doc. PhDr. Tomáši Janíkovi, Ph.D., M.Ed. a redakci časopisu *Pedagogická orientace* za cenná doporučení k závěrečné úpravě textu. Poděkování patří také autorům recenzních posudků za doporučení ke struktuře, šíři i jazykové stránce studie a podobě diskuse výsledků tak, aby byla koncentrovanější a přínosnější dalšímu rozvoji pedagogického výzkumu profesního rozvoje učitelů.

Literatura

- Beneš, Z., & Gracová, B. (2015). Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In I. Stuchlíková, T. Janík, Z. Beneš, M. Bílek, K. Brücknerová, M. Černochová, ... B. Gracová (Eds.), *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 289–326). Brno: Masarykova univerzita.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51(2), 211–217.
- Diegritz, T., & Rosenbusch, H. S. (1999). *Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen*. Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg.
- 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. (2011). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- 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.
- 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., & Shulman, L. (1987). Pedagogical content knowledge in social studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), 59–70.

²⁰ Za tento názor jsem vděčný jednomu z recenzentů studie. Respektuji jej a v rámci studia a dalšího výzkumu využiji materiál získaný výzkumem učitelky k reflexi jejího profesního rozvoje v širším kontextu pedagogického výzkumu týkajícího se profese učitele a soudobého rozvoje oborových didaktik humanitních předmětů.

- Haag, L., & Mischo, C. (2003). Besser Unterrichten durch die Auseinandersetzung mit fremden Subjektiven Theorien. Effekte einer Trainingsstudie zum Thema Gruppenunterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35(1), 37–48.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012) *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hník, O. (2015). Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru. In I. Stuchlíková, T. Janík, Z. Beneš, M. Bílek, K. Brücknerová, M. Černochová, ... B. Gracová (Eds.), *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 41–66). Brno: Masarykova univerzita.
- Hoffman, M. B., Egozi, M., & Shachar-Segev, N. B. (n. d.). *Instrumental enrichment program. Reuven Feuerstein. Ya'acov rand*. Dostupné z <http://acd.icelp.info/workshops/theoretical-material/ie.aspx>
- Janík, T. (2005). Zkoumání subjektivních teorií pomocí techniky strukturování konceptů (SLT). *Pedagogická revue*, 57(5), 477–496.
- 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., Pířová, M., Najvar, P., ... Trna, J. (2007). *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido.
- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.
- Janík, T., Slavík, J., Najvar, P., Hajdušková, L., Hesová, A., Lukavský, J., ... Švecová, Z. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: NÚV.
- 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.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Koubek, P. (2014). Subjektivní teorie řídicí jednání učitelů: teoretická a empirická východiska pro výzkumný záměr. In V. Švec, J. Krátká, K. Cášková, J. Jakešová, J. Jašková, P. Koubek, ... P. Vystrčil Marková (Eds.), *Znalostní báze učitelství* (s. 13–32). Brno: Masarykova univerzita.
- Koubek, P., & Janík, T. (2015). Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje: přehledová studie. *Studia paedagogica*, 20(3), 47–67.
- Leuchter, M., Pauli, C., Reusser, K., & Lipowsky, F. (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 562–579.
- Linsner, M. (2010). *Prototypische Routinen von Lehrkräften im Umgang mit Unterrichtseinstiegen, Experimenten und Schülervorstellungen im Biologieunterricht* (Disertační práce). Duisburg: Universität Duisburg-Essen.
- Moree, D. (2013). *Učitelé na vlnách transformace. Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum.
- Pířová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Najvar, P., & Tůma, F. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masarykova univerzita.

- Porubský, Š. (2007). Skúmanie subjektívnej teorie učitelky. In Š. Porubský (Ed.), *Učiteľ – diskurs – žiak. Osobnostno-sociálny model primárnej edukácie* (s. 100–134). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela.
- Sedláček, M., & Šed'ová, K. (2015). Komunikace ve školní třídě a žákovské učení. *Orbis scholae*, 9(1), 83–101.
- Seebauer, R. (2007). Proměny subjektivních teorií u studentů učitelství od začátku studia do konce čtvrtého semestru. *Pedagogická orientace*, 17(3), 53–65.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Staněk, A. (2015). Didaktika společenských věd. In I. Stuchlíková, T. Janík, Z. Beneš, M. Bílek, K. Brücknerová, M. Černochová, ... V. Žák (Eds), *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.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. (2014). Dostupné z <http://www.vzdelavani2020.cz/>
- Šed'ová, 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.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Autor

Mgr. Petr Koubek, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: petr.koubek@nuv.cz

To be herself: A case study on teacher's subjective theories in the context of professional development

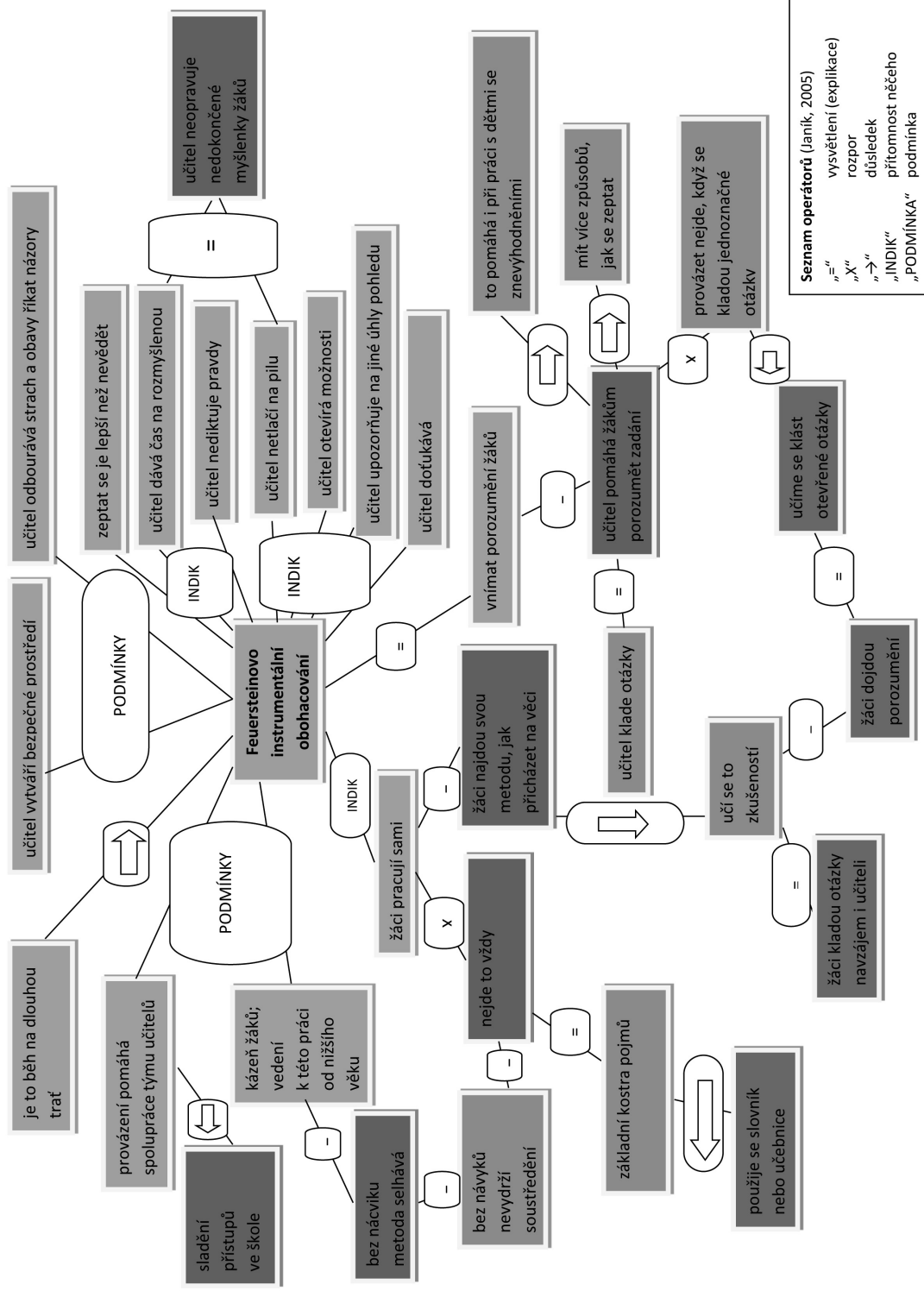
Abstract: The case study presents *subjective theories guiding behaviour* of a Social Studies teacher at school working in difficult conditions. It builds on previous publications of the author, which defined broadly the research concept, objectives and methodology. The study presents basic analytical approaches to data collecting process in the natural environment of the teacher's instruction: (a) reconstituting subjective theories of the teacher, (b) verifying their adequacy by comparing with the actual teaching, (c) semantic comparison of subjective theories guiding the teacher's behaviour with information about her professional development, (d) analysis and discussion of congruence of findings in the context of educational science, and so

opens up possibilities for further analysis and synthetic processing of collected data, an objective that would go already beyond the scope and range possibilities of this paper. The case study demonstrates that the observed teacher shares some characteristics with *expert teachers* (Píšová et al., 2013). It also showed a high degree of consistency of thought and action of the teacher, as well as a high degree of *reflection on action* in the wider context of professional development (Hargreaves & Fullan, 2012). At the end of the study, the findings are summarized and some recommendations are formulated for further research on teachers' subjective theories in the context of their professional development.

Keywords: teachers' subjective theories, teachers' professional development, expert teacher, emic perspective, case study

Příloha

Rekonstruovaná STU Feuersteinovo instrumentální obohacování



Pozn. Schéma STU zrekonstruované na základě *komunikativní validace dialogickým konsensem*.