

Koubek, Petr; Janík, Tomáš

**Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje:
přehledová studie**

Studia paedagogica. 2015, vol. 20, iss. 3, pp. [47]-67

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2015-3-4>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/134273>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

VÝZKUMY SUBJEKTIVNÍCH TEORIÍ UČITELŮ V KONTEXTU PROFESNÍHO ROZVOJE: PŘEHLEDOVÁ STUDIE

RESEARCH ON 'TEACHERS' SUBJECTIVE THEORIES IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT: A REVIEW

PETR KOUBEK, TOMÁŠ JANÍK

Abstrakt

Studie přináší přehled vybraných výzkumů subjektivních teorií učitelů a identifikuje klíčové koncepty a souvislosti v jejich rámci tematizované – zejména vztah kvality subjektivních teorií učitelů, kvality výuky a profesního rozvoje učitelů. Studie se zaměřuje na výzkumy, které metodologicky navázaly na výzkumné programy zaměřené na subjektivní teorie učitelů z přelomu osmdesátých a devadesátých let dvacátého století. V některých z nich se ukazuje, že rozpory mezi myšlením a jednáním učitelů mohou být z části vysvětleny určitými psychologickými fenomény, například učiteli vnímanou zátěží nebo vlastní vnímanou účinností učitelů (self-efficacy; sebeúčinností). Studie naznačuje příležitosti, ale i otázky spojené s eventuálním využitím poznatků výzkumu tohoto tématu za účelem změny myšlení a jednání učitelů v rámci pedagogického výzkumu, profesní podpory a dalšího vzdělávání učitelů v ČR.

Klíčová slova

subjektivní teorie učitelů, kvalita výuky, kognice řídící jednání učitelů, moudrost praxe, další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj

Abstract

The paper reviews research on teachers' subjective theories and identifies key concepts and relevant contexts related to this field, namely the relationship between the quality of teachers' subjective theories and the quality of education and teachers' professional development. The paper focuses on research that builds methodologically on studies carried out in the 1980s and 1990s. Some of the studies show that discrepancies between teachers' thoughts and actions can be attributed to psychological phenomena such as strain of teaching and perceived self-efficacy. The paper examines opportunities and questions related to the possible use of the findings to initiate changes in teachers' thoughts and actions as part of educational research and professional development of teachers in the Czech Republic.

Keywords

teachers' subjective theories, quality of teaching, cognition guiding teachers' actions, wisdom of practice, in-service teacher education, professional development of teachers

Záměrem studie je zaznamenat, shrnout a zhodnotit některé aspekty výzkumů *subjektivních teorií učitelů*, zejména v německojazyčné oblasti, a posoudit, jaký potenciál výzkumníci přisuzují subjektivním teoriím učitelů v kontextu kvality výuky a profesního rozvoje. Podle Marešovy taxonomie přehledových studií (2013b) se jedná o *tradiční/narativní přehled (traditional/narrative review)*. Výběrově se studie zaměřuje na takový typ výzkumů, v němž je tematizován přesah učitelova myšlení do jeho jednání ve výuce, tedy zda *to, co jde učiteli hlavou*¹ během jednání ve výukových situacích, nějak ovlivňuje kvalitu jeho praktik s ohledem na *produktivitu výuky* (Janík, 2013), klima třídy a další významné fenomény ovlivňující učení žáků. Východiskem pro analýzu vybraných výzkumů subjektivních teorií učitelů bylo, že v určité konstelaci může kvalita subjektivních teorií učitelů ovlivňovat kvalitu jejich jednání, tedy i kvalitu výuky (srov. Dann, Diegritz, & Rosenbusch, 1999).

Výuku chápeme v této studii jako cílesměrný proces, během něhož by žáci měli spolu s učitelem dosahovat určitých cílů v oblasti znalostí, dovedností a kompetencí. Výuka je genericky charakterizována jako nepredikovatelná sekvence obtížně reflektovatelných a popsatečných, neočekávaných situací, která způsobuje tlak na soustředění a rozhodování učitele. *Jednání pod tlakem* (Wahl, 1991) může v mnoha případech, kdy neprobíhá v určitém rámci podpory, způsobovat u učitele *šok z přechodu do praxe a vymytí* jeho subjektivních teorií odvozeným vlastním pochopením pedagogických a jiných vědeckých teorií, které nabyt během učitelské přípravy, a jejich nahrazení jinými kognitivními obsahy, často méně adaptibilními (srov. Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2011).

Jednání pod tlakem navyšuje u daného učitele rovněž vnímanou zátěž. Subjektivní teorie začínajícího učitele mohou být vlivem rostoucího tlaku, zátěže a neadekvátní či chybějící podpory nahrazovány obrannými strategiemi, které způsobují prohlubující se přehradu mezi učitelem a jím vnímaným žákem a jeho učebními předpoklady, potřebami a aktuálním *kontextem – situací ve výuce* (srov. Leuchter, Pauli, Reusser, & Lipowsky, 2006; Neubauer, 1983). Situace je o to obtížnější, že učitelovy znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, tedy kognice, které řídí jeho jednání ve výuce, či *gestalty* (srov. Korthagen et al., 2011), mají charakter zhuštěnosti a neverbalizovanosti (Dann et al., 1999; Groeben, Wahl, Schlee, & Scheele, 1988; Mandl & Huber, 1983; Pauli & Reusser, 2003). Kdyby s nimi učitel měl (např. spolu s nějakým kritickým partnerem) pracovat, musel by je nějak verbalizovat.

¹ Na základě upozornění recenzentů zde musíme uvést, že *to, co učiteli prochází hlavou* během jednání, nemusí mít nutně, a často také nemá, kognitivní charakter a strukturu (učitelské) teorie s potenciálem jednání nějak vysvětlit.

V návaznosti na uvedená východiska a při vymezení subjektivních teorií jako kognitivních řídicích učitelovo jednání ve výuce budeme v následujícím přehledu ve vybraných výzkumech hledat zejména:

1. Jak je výzkumně pojednána souvislost kvality subjektivních teorií s kvalitou výuky (srov. Dann et al., 1999; Janík, 2007), přičemž si povšimneme, co je v daných výzkumech za *kvalitní výuku* považováno.
2. Jakými postupy jsou subjektivní teorie učitelů rekonstruovány a jak jsou tyto postupy zakotveny v celkovém výzkumném designu.
3. Za jakých podmínek dochází k transferu subjektivní teorie učitele v kognitivní řídicí jeho jednání ve výuce; například jak souvisí s tímto transferem zvládnání tlaku (*zátěže*), sebeúčinnost či vnímaná profesní zdatnost (Leuchter et al., 2006; Porubský, 2007; Seebauer, 2007).
4. Zda jsou subjektivní teorie zkušených učitelů-expertů přenosné k dalším učitelům, zda je možno je nějak využít k zachování učitelských znalostí pro účely rozvoje učitelské profese (Shulman, 1987) a je-li transfer znalostí posilován, je-li nesen vlastním jazykem praxe (Dann & Humpert, 2002; Haag, 2000 aj.).

V závěru studie budeme diskutovat o příležitostech, které výzkum subjektivních teorií učitelů v kontextu jejich jednání ve výuce nabízí pro další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj.

Vymezení pojmu subjektivní teorie učitelů

Subjektivní teorie učitelů patřily k důležitým pojmům německé pedagogické vědy a výzkumu v období zejména 80. a 90. let 20. století. Jsou předmětem pozornosti společenskovedního výzkumu v různých kontextech, jak podrobněji vysvětlujeme jinde (Janík, 2005, s. 481). Subjektivní teorie mají atributy znalosti, resp. jedná se o zhuštěný komplex dílčích znalostí a dalších mentálních obsahů, jako jsou postoje učitelů k vyučování, vyučovanému obsahu, ke škole a žákům, motivace učitelů, jejich odvaha, *sebeúčinnost* , zvládnání zátěže a stresu apod.

V českém prostředí je pro fenomén učitelova osobního přístupu k vyučování, učení, žákům, škole apod. užíván tradičně spíše pojem *učitelovo pojetí výuky* než pojem *subjektivní teorie* (Mareš, Slavík, Svatoš, & Švec, 1996). Podle Mareše (2013a, s. 455) se jedná o „komplex pedagogických názorů, pedagogických postojů a učitelových argumentů, které je zdůvodňují. Tento komplex vytváří emoční a kognitivní základnu pro učitelovo uvažování o edukaci, pro hodnocení edukace a učitelova jednání se všemi aktéry edukačního procesu.“ *Učitelovo pojetí výuky* vymezované českými autory se může jevit jako stabilní, byť vyvíjející se konstrukt stojící za vyhodnocováním, uvažováním

a promyšlením výuky, tedy za její *reflexí po akci* (Schön, 1987). Jedná se v tomto ohledu o určitou disproporci mezi učitelovým pojetím takto pojatým a subjektivními teoriemi učitelů, jak jsou chápány a rozpracovány v námi mapovaném prostředí převážně německojazyčném.

Subjektivní teorie je v nich vnímána jako struktura s přesahem do jednání. Její určitá dimenze, např. působící v rutinním jednání nebo naopak v jednání pod tlakem, se přímo podílí na jednání (*handlungsnabe Kognition*), a není tedy přítomna pouze v reflexi po akci (srov. Groeben et al., 1988; Korthagen et al., 2011; Leuchter et al., 2006). Tato disproporce je dána zejména tím, že na rozdíl od německého výzkumu subjektivních teorií učitelů nebylo učitelovo pojetí výuky v českém výzkumu detailněji empiricky zkoumáno a rozpracovááno v kontextu učitelova jednání ve výuce. Porovnání a kontrastování obou pojmů nalézáme u Janíka (2007, s. 14–16). Dělicí linií mezi zmíněnými pojmy nachází autor v přítomnosti (implicitní) argumentační struktury subjektivní teorie vysvětlující, nebo predikující jednání, která ji činí na rozdíl od „učitelova pojetí výuky“ nejen do určité míry vědomou, ale i přístupnou komunikaci, a tedy verbální rekonstrukci. Zároveň ale autor připouští, že „propracované pojetí výuky, jež je teoreticky zdůvodněné a racionálně argumentované, může mít povahu (subjektivní) teorie“ (Janík, 2007, s. 16).

Výzkumný program Subjektive Theorien

Pro výzkumy zahrnuté v této studii je určující vymezení *subjektivních teorií učitelů*, které má původ u heidelberských autorů Groebena et al. (1988, s. 17–23): subjektivní teorie 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.

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). Jednání se tedy manifestuje v chování, 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 (ibid., s. 15).

Výzkumný program proto nachází východisko k poznání *jednání* člověka v jeho celostním smyslu a kognitivní složitosti v *komunikační validizaci* (dia-

logickým konsensem) v porovnání (falsifikaci) této vnitřní, myšlenkové perspektivy s jednáním samotným (*explanativní validizace*; *ibid.*, s. 26–29). Ústřední motiv a fenomén, který představuje klíč k jednání, nachází výzkumný program v pojmu *subjektivní teorie* (*ibid.*, s. 17–18). Autoři v tomto kontextu explicitně připomínají Gadamerovu filozofickou hermeneutiku jako řídicí princip vyvíjené metodologie komunikativní validizace (*ibid.*, s. 24–29). Dialogickým konsensem získaná (rekonstruovaná) subjektivní teorie, 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 subjektivní teorie, ale z psychologického hlediska danou metodu přesahuje a uzavírá ji tak, aby naplnila postulát adekvátnosti metodologie a zjišťovaných dat (*ibid.*, s. 29).

Dalším v rámci námi zahrnutých výzkumů sdíleným východiskem je, že subjektivní teorie 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 (zde ji budeme nazývat *sebeúčinností*, viz zde výše), potažmo kvalitu příležitostí k učení žáků. Výzkumy ovlivněné touto myšlenkou, které jsme zahrnuli do předkládané studie, se zabývají vnitřní strukturou rekonstruovaných subjektivních teorií a možnostmi je využít během 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.).

Z teoretické perspektivy lze shrnout, že subjektivní teorie (učitelů) představují kognitivní konstrukt, který za určitých okolností² může řídit jednání člověka v náročných situacích výuky. S využitím metodologické tradice vycházející z hermeneutiky a respektující požadavek na různost metod zkoumání vnitřně složitých a provázaných fenoménů je možno subjektivní teorie rekonstruovat. V ústřední části studie budeme odpovídat na výše formulované otázky a nahlížet, jak se ve světle pedagogického výzkumu jeví myšlenka, že poznání (rekonstruování), popř. re-struktuování subjektivních teorií může přispět k profesnímu rozvoji učitelů. Studie by tím mohla přispět diskusím o zkvalitňování výuky; začněme tedy analýzou, jak jednotlivé výzkumné týmy pojímaly *kvalitu ve výuce*.

² Když má učitel příležitost k reflexi pedagogických situací, rozvinutou *sebeúčinnost* a bohatý rejstřík rutinního jednání k řešení zátěžových situací ve výuce (srov. Dann et al., 1999a; Leuchter et al., 2006, s. 574 aj.).

Souvislost kvality subjektivních teorií s kvalitou výuky

Kvalita výuky (vyučování a učení) je jedním ze spojujících fenoménů odlišných diskurzů vědy a výzkumu, decize a učitelské praxe (srov. Janík, Slavík, Mužík, Trna, Janko, Lokajíčková, Minaříková, Lukavský, Sliacky, Šalamounová, Šebestová, Vondrová, & Zlatníček, 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 konceptuální rovině pojmu a vztahů,
- b) generalizace od roviny konceptuální do roviny 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*)³. Zkoumány byly čtyři dimenze jednání učitele: náročnost požadavků, kontrola, sociálně-emocionální podpora, vyzdvihování 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 subjektivní teorie 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 (ibid, s. 190). Implicitně je ve výzkumu přítomno pojetí kvality výuky jako spravedlivé, co nejvíce prosté kauzální atribuce, zejména podceňování domněle slabších žáků a omlouvání žáků „lepší“.

³ Ačkoliv se jedná o odlišný výraz, autorovi šlo o podobně hluboké, komplexní a implicitní kognice, jako jsou námi vymezené *subjektivní teorie* (srov. Neubauer, 1983, s. 183–184).

Porubský (2007) provedl výzkum subjektivní teorie zkušené učitelky v intencích heidelberské metodologie (Groeben et al., 1988, srov. zde výše). Autorovým záměrem bylo rekonstruovat subjektivní teorie 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 ke 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). Autor vyvozuje hypotézu (ibid, s. 132), že zjištěné souvislosti (nedostatečná samostatnost, sebeúčinnost 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 (ibid, s. 129). Implicitní vymezení kvalitní výuky nalézáme na témž místě:

Nedůvěra v pedagogickou teorii omezuje učitelku v praxi zejména v tom, že nedokáže efektivně plánovat a realizovat výuku tak, aby kromě pamětního osvojování 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.

V našem výběru nalézáme rovněž výzkumy s explicitním vymezením kvality výuky, např. výzkumy Janíka (2007), Danna, Tennstäda a Krauseho (1987); Danna et al. (1999) nebo Haaga a Mischa (2003). Janík (2007) publikoval výsledky výzkumu subjektivních teorií učitelů fyziky na druhém stupni základní školy o cílech výuky fyziky. Výzkum ukázal, že učitelé za cíle výuky fyziky považují zejména pragmatické cíle (kompetence) na straně žáka. V druhé fázi výzkumného designu byly subjektivní teorie kontrastovány s odpověďmi v interview se stimulovaným vybavováním na bázi videozáznamů výuky daného učitele. Ve výzkumu byl využit kategoriální systém *interview LINT* vyvinutého v Kielu Müllerem (2004), který explicitně vymezuje obsahové kategorie subjektivních teorií učitelů o cílech výuky fyziky a způsobů učitelovy operacionalizace didaktických cílů ve výuce. Tento explicitní systém kategorií, řekněme kvalit, ovšem neslouží ke kvalitativnímu třídění subjektivních teorií 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. (ibid., 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“; ibid., 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 subjektivních teorií učitelů týkajících se organizace skupinové výuky byl realizován v rámci interdisciplinárního projektu Danna et al. (1999). Tito autoři zkoumali subjektivní teorie učitelů týkající 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 subjektivních teorií: umožňovat učiteli rychlejší zhodnocení situací, mít komplexní a diferencovaný rejstřík vnímání pedagogických situací a podobně bohatý rejstřík jednání. Výsledky výzkumu i kategoriální systém pro popis a analýzu kvality výukových situací byly dále využívány k vývoji nástrojů pro přípravné i další vzdělávání a profesní rozvoj učitelů, jak ukážeme v závěrečné části textu.

Metodologie rekonstruování subjektivních teorií učitelů a její zakotvení v celkovém výzkumném designu

Nyní bychom měli obrátit pozornost k tomu, co zamýšleli autoři vybraných výzkumů zjišťovat a jak bylo v jejich záměru zakomponováno rekonstruování, verbalizování subjektivních teorií učitelů. Janík (2005) ve své teoretické a metodologické studii představil konceptuální vymezení a metodologii rekonstruování subjektivních teorií v duchu zde představeného Výzkumného programu Subjektivní teorie (Groeben et al., 1988) a do českého prostředí přinesl základní informace o dalších metodách využívaných k rekonstruování subjektivních teorií. Naše práce by měla v tomto místě navázat na Janíkovu studii a doplnit některé metodologické informace z výzkumů publikovaných až po jejím vydání. Zejména nás ale na tomto místě zajímá, jaký význam autoři výzkumu subjektivních teorií připsují a v jakých kontextech znalosti o nich dále rozpracovávají.

Janík (2005) publikoval také výsledky výzkumu subjektivních teorií rodiče o výchově dětí (Janík, 2005, s. 486–494). Jako primární způsob získání dat k analýze metodou *Struktur Lege Technik* (SLT; Groeben et al., 1988) použil autor kontrastní interview týkající se možných zásadních rozdílů v typizovaných výchovných postupech označených metaforami. Výsledkem výzkumu⁴ je vedle rekonstruované subjektivní teorie zkoumané osoby také potvrzení nálezů zahraničních výzkumů: různé subjektivní teorie koexistují a jsou základem pro šíři nebo naopak redukovanosť repertoáru, jimž osoby vnímají určité situace a v jejich rámci jednají (srov. též Patry et al., 2000, s. 276–277).

Porubského výzkum (2007) byl již částečně představen výše. Data pro analýzu subjektivních teorií metodou SLT byla získána komentováním metafor, které představovaly krajnosti, jak pedagogické texty využívat (zapařmatování vs. volná interpretace), kontrastním interview, a následným videozáznamem výuky. Autor zamýšlel subjektivní teorii učitelky uvést do širšího myšlenkového zázemí a sebepojetí této pedagožky a do kontextu jejího životního příběhu. K tomu použil otevřené, narativní interview o volbě povolání, studiu, praxi, učitelských začátcích, dalším profesním vzdělávání, učitelkou vnímaných silných a slabých stránek, co se výuky týče, tříde a vztahu teorie a praxe učitelky.

Výzkum subjektivních teorií učitelů o skupinové výuce kostnického týmu Danna et al. (1999) byl již také představen. Protože byly subjektivní teorie zkušených učitelů v něm rekonstruované využívány dalšími výzkumníky k ověřování poměrně zásadních hypotéz o profesním rozvoji učitelů (srov. Haag & Mischo, 2003), je nyní na místě zaměřit se na jejich výzkumný postup a způsob, jakým rekonstruovali subjektivní teorie učitelů. Skupinová výuka byla analyzována z videozáznamů zadání úloh pro skupinovou práci, práce ve skupině a interakce učitele a žáků a zhodnocení skupinové práce; výuku vedli zkušení učitelé, kteří ji zařazovali pravidelně. K videozáznamům byla následně pořizena řada specifických, řízených rozhovorů s následnou strukturací konceptů (metoda ILKHA⁵).

⁴ Zkoumaná osoba preferuje ve výchově spíše kompromis představovaný metaforami „dětí jsou jako cestovatelé a květiny“ než extrém daný metaforami „dětí jsou jako loutky a stromy v lese“ (Janík, 2005a, s. 493).

⁵ *Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktionen kognitiver Handlungsstrukturen* (Dann et al., 1987, s. 308). Metoda slouží k vyvození subjektivních teorií učitelů o příčinné nebo časové následnosti určitých jevů či sekvence jevů v různých výukových situacích a konfiguracích.

V kostnických výzkumech je podobně jako ve výzkumech heidelberských zdůrazňován význam vztahu výzkumných metod, zkoumaných jevů a získaných poznatků; subjektivní teorie i zaznamenaná výuka jsou navzájem kontrastovány a posuzovány také zvlášť podle specifických kategoriálních systémů kvality. Autoři se zaměřují na vztahy vnitřní perspektivy učitele týkající se například komunikace a interakce při vedení a provázení skupinové výuky (analýza subjektivních teorií učitelů) a perspektivy vnější, získané analýzou videa. Na základě tohoto porovnání vyvozují následně hypotézy týkající se možných intervencí do profesního rozvoje učitelů tak, aby posilovaly právě ty prvky subjektivních teorií, které mají signifikantní dopady na kvalitu jednání učitele při organizování skupinové výuky: tedy na rychlejší zhodnocení situací, osvojení si komplexního, adaptivního rejstříku vnímání pedagogických situací a podobně bohatého rejstříku jednání.

Janík (2007) adaptoval na české podmínky pro své výzkumy subjektivních teorií učitelů o cílech výuky fyziky metodu vyvinutou v severoněmeckém Kielu LINT (Müller, 2004). Nástroj LINT kombinuje řízený rozhovor se stimulovaným vybavováním s pomocí videozáznamů výuky. Výzkumná metoda byla využita v úplnosti a zjištěné výsledky přispěly k poznání myšlení a jednání učitelů v době implementace kurikulární reformy v ČR, která se týkala právě změn v cílových kategoriích výuky.

Seebauerová (2007) zkoumala *vývoj* subjektivních teorií studentů během prvních dvou ročníků vysokoškolské přípravy a pedagogických praxí formou *akčního výzkumu* s praktikanty. Subjektivní teorie studentů učitelství považovala za významné kognitivní pozadí jednání; kvalitu a rozvoj subjektivních teorií tedy považovala za jeden z hlavních přínosů modulových praxí budoucím učitelům. Jejím metodologickým východiskem bylo konfrontovat změny subjektivních teorií týkajících se různých fenoménů výchovy a vzdělávání ve škole s vývojem *sebeúčinnosti* studentů jako ústředního prvku rozvoje osobnosti a identity učitele⁶. Sebeúčinnost je podle autorkou citovaných autorit předpokladem schopnosti se učit a vybavovat se tak teoretickým zázemím, které je pro budoucího učitele nezbytné, včetně její postojové, afektivní stránky (srov. Bandura, 1997, cit. podle Seebauer, 2007, s. 55).

Autorka rekonstruovala subjektivní teorie praktikantů celkem třikrát během dvouletého cyklu a využila při tom metody pojmového mapování (pojmu škola, výchova a výuka, média, žáci, rodiče, zvládání třídy) a dokončování vět týkajících se jednotlivých kategorií profesních znalostí (podle Shulmana, 1987 sestavila nástroj Seebauerová, 2007, s. 56). Získaná data

⁶ Sebeúčinnost ovlivňuje, zda učitelovy subjektivní teorie také řídí jeho jednání ve výuce (srov. Leuchter et al., 2006, s. 576–577).

následně analyzovala kvalitativními i kvantitativními postupy zvláště – pojmové mapy, co do kategorií asociovaných pojmů a dále co do četnosti výskytu u studentů, a dokončované věty jako zakotvující příklady – a následně dohromady (Seebauer, 2007, s. 57), aby bylo možno poukázat na souvislosti vývoje subjektivních teorií a posunu sebeúčinnosti studentů.

Linsner (2010) vyvinul jako svou disertační práci obhájenou v Mnichově vzdělávací oporu pro rozvoj předmětově specifických a nespecifických *prototypických rutin*⁷ (PRoBiL). Teoretickým východiskem jeho výzkumu bylo přesvědčení, že cílem vzdělávání učitelů má být utváření propracovaných subjektivních teorií jako základu prototypicky rutinního jednání (ibid, s. 81), k čemuž má přispět konfrontování vlastních rutin s prototypickými rutinami zkušených učitelů. Autor analýzou výuky zkušených učitelů identifikoval a do vzdělávací opory zahrnul prototypické rutiny ze začátku vyučovací hodiny, při práci s miskoncepceci žáků a při experimentu. Následně takto identifikované rutiny ověřoval v rozhovorech s dostupným vzorkem zkušených učitelů a silným vzorkem, který se zapojil do dotazníkového šetření on-line. Identifikovaná rutinní jednání⁸ následně zaznamenal na video v reálné výuce. Výuková opora byla na základě konzultací s oborovými didaktiky a zkušenými učiteli doplněna o úlohy směřující k využití materiálů ve výuce, k její reflexi a zlepšování (ibid., s. 80).

Následující část přehledové studie se bude zabývat detailně problematikou transferu znalostí, subjektivní teorií a rutin do kognicí účinně ovlivňujících jednání učitelů.

Zkoumání možností transferu subjektivní teorie učitele v kognici řídící jeho jednání ve výuce

V této části budou představeny výzkumy, které se zabývaly podmínkami a strukturou proměny subjektivních teorií učitelů ve zhuštěné kognice řídící jejich jednání ve výuce (srov. Dann et al., 1999; Dann & Humpert, 2002; Korthagen et al., 2011).

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

⁷ Prototypické rutiny, dovednosti, nad nimiž nemá úspěšný učitel přemýšlet, ale má je mít zažitě, mají základ v subjektivních teoriích a skriptech učitelů (Linsner, 2010, s. 77–78).

⁸ Ukázalo se, že se prototypické rutiny učitelů liší podle jejich subjektivních teorií o výuce: na problém orientovaní učitelé vs. na informovaní orientovaní učitelé (srov. Linsner, 2010, s. 181–182).

účinného dalšího vzdělávání učitelů. Kontrastováním vnitřní a vnější perspektivy jednání metodami, které jsme již v této studii představili (řízený rozhovor, stimulované vybavování triangulovaný žákovským dotazníkem), 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 (ibid, 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 konzistentně. 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 vyučovací situace je vhodný výhradně konstruktivistický postup.

Velmi podobně realizované⁹ a hodnocené projekty podpory profesního rozvoje učitelů postavené na verbalizaci, proměnách a opětovném zahušťování subjektivních teorií učitelů jsou představeny také ve studiích publikovaných v německojazyčném prostředí v pozdějších letech, srov. durynský projekt budování *adaptivních rutin učitelů* (Fauser et al., 2009) nebo projekt posilování profesních kompetencí učitelů zvládat agresivitu a nekázeň žáků (Dann & Humpert, 2002).

Některých vnitřních perspektiv a vztahů subjektivních teorií, profesních skriptů a učitelského sebevědomí (sebeúčinnosti) a identity si všiml tým Leuchterové et al. (2006) ve výzkumu, který navázal na zjištění videostudií TIMSS (srov. Pauli & Reusser, 2003). Než přejdeme k poslednímu tématu studie, tedy ke konkrétnímu využívání subjektivních teorií jako způsobu uchování *moudrosti praxe* pro profesní rozvoj učitelů, zastavme se u tohoto důležitého vnitřního aspektu subjektivních teorií.

⁹ Učitelé v nich dostávají podporu zejména kolegiální, které 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.

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 švýcarští jsou ve svých vyjádřeních spíše tradiční; analýza videozáznamů výuky těchto učitelů neukázala významný vliv odlišného přesvědčení na charakter výuky (ibid., s. 564). Záměrem výzkumu proto bylo vysvětlit, za jakých okolností subjektivní teorie učitele řídí jeho jednání ve výuce.

Leuchterová et al. (2006) rekonstruovali subjektivní teorie 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 řídicích kognicí byly v interview rovněž podchyceny proměnné sebeúčinnost a učitelů vnímaná zátěž ve výuce. *Sebeúčinnost* a zvládání zátěžových situací výuky byly totiž identifikovány (srov. Bandura, 1997, cit. podle Seebauer, 2007, s. 55; Porubský, 2007 aj.) jako významné faktory toho, zda subjektivní teorie učitele má či nemá vliv na jejich jednání a 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 sebeúčinností a vnímané zátěže učitelů se dá částečně vysvětlit uvedená diskrepance u švýcarských učitelů, kteří projeví vyšší míru sebeúčinnosti než jejich němečtí kolegové; u německých učitelů nebyla diskrepance mezi myšlením a jednáním uspokojivě vysvětlena (ibid., s. 576–577).

V závěrečné části přehledu se ještě zaměříme na dva výzkumy, v nichž byla empiricky zjišťována možnost, že by subjektivní teorie mohly pomáhat přenosu moudrosti učitelské praxe k učitelům „služebně mladším“.

Subjektivní teorie učitelů-expertů jako možnost uchování moudrosti praxe

Lee S. Shulman ve své vlivné studii *Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform* píše:

Jednou z frustrací učitelství jako profese je rozšířená individuální a kolektivní amnézie a vytrvalost, s níž se ztrácejí nejlepší výtvořky a výkony praktiků, aniž by se s nimi měli možnost seznámit jejich současníci a další generace učitelů. Na rozdíl třeba od takových kulturních oblastí, jako je architektura, právo, lékařství, ale také šachy, bridž nebo balet, se výuka odehrává bez reflexe kolegů. Učitelství tak zcela postrádá dějiny praxe. (Shulman, 1987, s. 12)

Mnohé z námi představených výzkumů naznačily, že subjektivní teorie, pokud jsou rekonstruovány s ohledem na vlastní jazyk, poznání, vyjadřování a postoje konkrétních učitelů, mohou být takovým médiem moudrosti praxe

k dalším učitelům. Přímo na ověření takové hypotézy v praxi se zaměřily výzkumy Haaga (2000) a Haag a Mischa (2003).

Haag (2000) zkoumal, jak úspěšně jsou učitelé schopni přiřadit subjektivní teorie zkušených učitelů k záznamům výuky jejich nositelů. Testoval tak konzistentnost myšlení a jednání zkušených praktiků vnímanou dalšími osobami, tedy možnost poučit se z takového podpůrného materiálu i v rámci profesní přípravy a dalšího vzdělávání. Rozpoznání existence takového „rukopisu subjektivních teorií učitelů“ může podle autora vést k úvaze, která podporuje teorii účinného profesního učení učitelů z každodenní praxe jejich zkušenějších kolegů. Zkoumaní studenti totiž vyjádřili v doprovodných rozhovorech názor, že se konfrontací s takovýmto materiálem naučili více než jen studiem pouhých videozáznamů výuky. Subjektivní teorie učitelů využívané jako manuál mohou vést k reflexi a restrukturační myšlení učícího se, „poskytnou mu širší rejstřík k posuzování kvality prováděné skupinové výuky“ (Haag, 2000, s. 126).

Tato autorova hypotéza byla experimentálně ověřována v dalším výzkumu. Haag a Mischo (2003) se zabývali tím, do jaké míry působí na kvalitu výuky učitele přímá konfrontace jeho přesvědčení se subjektivními teoriemi zkušených učitelů, jejichž výuka byla hodnocena nezávislými hodnotiteli jako velmi kvalitní (srov. Dann et al., 1999) a zda se jedná o výukovou oporu účinnější než pouhé „návody“ (Haag & Mischo, 2003, s. 38).

Učitelům rozděleným do tří skupin byly k samostudiu poskytnuty materiály obsahující (1) převážně návody a teorii o skupinové výuce; (2) 10 subjektivních teorií zkušených učitelů; a (3) oba materiály dohromady. Vyhodnocení experimentu bylo provedeno porovnáním skóre z expertního hodnocení výuky před intervencí a po ní. Výsledkem bylo, že skóre skupiny zabývající se subjektivními teoriemi učitelů se zvýšily výrazně více oproti skupině zabývající se „návody“. Kombinace „návodů“ a subjektivních teorií učitelů (skupina 3) nepřinesla žádné významné pozitivní výsledky. Autoři výzkum uzavřeli konstatováním, že aktivní konfrontace s cizími subjektivními teoriemi učitelů může optimalizovat přenositelnost znalostí z učitelského vzdělávání do vyučovací praxe (ibid, s. 45). V následné diskusi však autoři na základě detailních zjištění výzkumu konstatovali, že na zkušené praktiky mohou mít zkoumané „ekonomičtější“ způsoby vzdělávání jen malý vliv.

Cílem výše představeného výzkumu Linsnera (2010)¹⁰ bylo ověřit účinnost přístupu ve vzdělávání učitelů na bázi utváření propracovaných subjektivních teorií jako základu prototypicky rutinního jednání. K profesnímu

¹⁰ A také jeho následného výzkumu, který dosud není publikován (srov. Linsner, 2010, s. 179).

rozvoji učitelů má dle autorovy hypotézy přispět konfrontování vlastních rutin s prototypickými rutinami zkušených učitelů. Linsnerův výzkum poukázal na to, že učitel, který pouze sleduje výuku bez dalšího vedení, se nedostává dál než na rovinu viděného (srov. *ibid.*, s. 180). Nedochází tak k reflexi subjektivních teorií a skriptů, které ovlivňují jeho jednání ve výuce a zaměření vnímání, jejich re-konstrukci, restrukturuaci a proměně vnitřní a vnější perspektivy jednání (*ibid.*, s. 181). Účinnost *prototypických rutin* ve vzdělávání učitelů ale v nám dostupném výběru výzkumů zatím empiricky ověřena nebyla.

V jednotlivých kapitolách jsme se pokoušeli odpovědět na čtyři otázky z úvodu ve světle vybraných výzkumů subjektivních teorií učitelů publikovaných převážně v německy mluvících zemích a v ČR. Nyní v závěru přejdeme k diskusi o nalezených zjištěních, úplnosti odpovědí na položené otázky a možných implikacích analyzovaných výzkumů zejména pro oblast profesního rozvoje a profesionalizace učitelů, která je tolik potřebná vzhledem k rostoucím nárokům na učitele a proměnám soudobé rodiny.

Diskuse: možné výhledy zkoumání subjektivních teorií učitelů v kontextu jejich profesního rozvoje

Ústředním zkoumaným jevem v analyzovaném výběru výzkumů je vztah *myslení a jednání učitelů* jako dvojí, neoddělitelné perspektivy (kvality a účinnosti) jejich pedagogických praktik. K takovému zaměření pozornosti výzkumu došlo vlivem posunu (zejména) německé pedagogiky od paradigmatu behavioristického k epistemologickému (srov. Groeben et al., 1988, s. 11–17; Mandl & Huber, 1983, s. 99). Tím se ale zkoumání vnitřního života, pocitů, postojů, emocí, představ a přesvědčení, které zde nazýváme subjektivními teoriemi, dostává blízko k tématu, na němž se jako na důležitém shodnou různé skupiny zainteresované na vzdělávání – tedy kvalitě výuky.

Proto jsme se v první části zabývali tím, jak je tato blízkost reflektována v našem výběru a zda existují nějaké explicitní kategoriální systémy kvality, které byly využívány k analýze sebraných dat. Zjistili jsme, že takové kategoriální systémy byly vyvinuty a byly využívány opakovaně: lze tak hovořit o určité výzkumné tradici či pedagogické škole (srov. kostnickou školu reprezentovanou zde převážně výzkumy Danna a kolektivu, Haaga a dalších).

V této přehledové studii bylo následně zachyceno, jakými postupy jsou subjektivní teorie učitelů rekonstruovány a jak jsou tyto postupy zakotveny v celkovém výzkumném designu. Ukázalo se, že výzkumná metodologie se stávala v průběhu času komplexnější, neboť původní perspektiva jednání a jeho kognitivního základu jako ústředního teoretického a empirického soustředění výzkumníků (Groeben et al., 1988) byla rozšiřována o perspektivu

profesního rozvoje a intervence na podporu kvality výuky. Pro metodologii výzkumů to znamenalo příklon k tvorbě kategoriálních systémů a jejich aplikaci na širší vzorky populace se záměrem nějak danou populaci rozčlenit, popř. identifikovat její různé a specifické výukové postupy, ale také potřeby učení (Dann et al., 1999; Haag & Mischo, 2003; Linsner, 2010; Patry et al., 2000). Při tom všem zůstával společný pro všechny výzkumy princip vzájemného ovlivňování výzkumných postupů a sledovaných fenoménů a příznačný souběh metod (dialogických či narativních jako např. dokončování vět či myšlenkového mapování, směřujících ke konsensu výzkumníka a zkoumaných osob) zaznamenávajících a ukotvujících myšlení učitelů a jejich jednání ve výuce.

Velice důležitou otázkou, kterou výzkumníci řešili, bylo, proč dochází k poměrně velkému rozporu mezi myšlením učitelů prezentovaným v dialogu a jednáním zaznamenaným a analyzovaným během náslechlů či videostudií. Ve výzkumu bylo poukázáno na to, že vedle disproporce mezi teoretickými znalostmi učitelů a v jednání operacionalizovanými součástmi myšlení a vnímání učitelů dané *šokem z reality* a *vymytí teorie* různými obrannými *gestalt*y (srov. Korthagen et al., 2011) existuje i disproporce mezi subjektivními teoriemi, které by mohly tvořit kognitivní základ jednání, a jednáním samým. Výzkum Leuchterové et al. (2006) naznačil, že k transferu subjektivní teorie učitele v kognici řídicí jeho jednání ve výuce (srov. *redukci úrovně* v modelu profesního učení Korthagena et al., 2011) 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 sebeúčinnosti, která jej činí aktivnějším jedincem a může hrát úlohu ve zvládnutí zátěže, a tedy i ve snazším transferu subjektivní teorie v kognici řídicí jeho jednání ve výuce (srov. Leuchter et al., 2006; Neubauer, 1983; Porubský, 2007; Seebauer, 2007).

Pro zkoumání subjektivních teorií bylo od počátku významné, že za určitých okolností propojují myšlení a jednání. Neméně důležité ale je, zda se subjektivní teorie zkušených učitelů-expertů mohou stát pro svou charakteristickou *syntax* (srov. Shulman, 1986) a učitelům přístupný jazyk praxe (Dann & Humpert, 2002; Haag & Mischo, 2003; Linsner, 2010 aj.) přenosné k dalším učitelům, zda je možno je nějak využít k zachování moudrosti praxe pro rozvoj učitelské profese. Experimentálně byla tato možnost ověřována z našeho výběru vlastně pouze u Haaga a Mischa (2003). Pro další ověřování efektivity využití subjektivních teorií učitelů expertů v profesním rozvoji dalších učitelů se nabízejí spíše výzkumné designy, které jsme si představili jako nástroje ověření efektivity přípravného a dalšího vzdělávání učitelů (srov. Dann & Humpert, 2002; Fauser et al., 2009; Patry et al., 2000; Seebauer, 2007).

Výzkum účinnosti subjektivních teorií jako média moudrosti praxe k dalším učitelům se ve světle tohoto krátkého exkurzu do výzkumu hodnotícího účinky vzdělávání učitelů jeví jako možná příležitost pro pedagogický výzkum v ČR. Za jakých okolností platí, že učitelé s bohatšími a strukturovanějšími subjektivními teoriemi zvládají lépe výuku tak, aby byla účinná, co se týče produktivity učení žáků? Dařilo by se učitelům zlepšovat výuku, kdyby v jejich hodinách probíhaly častěji rozvíjející hospitace (Janík et al., 2013, s. 206–209) s následnými retrognózami jednání? A přijal by konkrétní učitel druhou perspektivu, perspektivu kritického přítele ve svém školním světě (Dann & Humpert, 2002)?

Ve světle výzkumů ve studii prezentovaných si ale dovolíme obecný závěr: malý zájem o kognitivní základy jednání učitelů v systémech dalšího vzdělávání učitelů v kombinaci s dalšími sociálními fenomény zvyšujícími zátěž učitelské praxe může vyústit v určité ustrnutí učitelů v omezených, spíše obranných, neadaptabilních a často nefunkčních gestaltech a způsobech jednání a v realizaci spíše nepodnětné výuky postavené na „osvojování povinného učiva“, které vytvořil „někdo jiný“, nikoliv k aktivnímu promýšlení výuky jako cílesměrného procesu k rozvíjení kognitivních schopností žáků (srov. Porubský, 2007).

Věříme, že naše studie přispěla k orientaci v problematice *vnitřní a vnější perspektivy jednání* učitelů a jejich profesního rozvoje. Pokusili jsme v ní se naznačit možný směr promýšlení intervencí ke kvalitativním proměnám jednání a myšlení učitelů přes jejich rekonstrukci, verbalizaci a re-strukturaci subjektivní teorie k její širší platnosti, vnitřní bohatosti, komplexnosti a zejména k adaptivitě, plodnosti směrem k vysvětlení pedagogických a sociálních jevů ve třídách.

Poděkování

Studie byla zpracována díky finanční podpoře ze specifického výzkumného projektu Znalostní báze učitelství a její reflexe, MUNI/A/0926/2013 a projektu Grantové agentury ČR Utváření didaktického vědění pro zlepšení: rozvíjení kvality výuky, GA14-06480S. Autoři děkují za finanční podporu.

Literatura

Dann, H. D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *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*. Erlangen: 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.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- 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.
- Humpert, W., & Dann, H. D. (1988). *Das Beobachtungssystem BAVIS. Ein Beobachtungsverfahren zur Analyse von aggressionsbezogenen Interaktionen im Schulunterricht*. Göttingen: Hogrefe.
- 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. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajčíková, V... Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Leuchter, M., Pauli, Ch., 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-Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Mandl, H., & Huber, G. L. (1983). Subjektive Theorien von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 30(2), 98–112.
- Mareš, J. (2013a). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2013b). Přehledové studie: Jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Müller, C. T. (2004). *Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als Determinanten schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht*. Berlin: Logos Verlag.
- Neubauer, W. (1983). Dimensionale Struktur der impliziter Führungstheorie bei Lehrern und Lehrerstudenten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 30(3), 183–191.

- Patry, L. L., Schwetz, H., & Gastager, A. (2000). Wissen und Handeln. Lehrerinnen und Lehrer verändern ihren Mathematikunterricht. *Bildung und Erziehung*, 53(3), 271–286.
- Pauli, C., & Reusser, K. (2003). Unterrichtsskripts im schweizerischen und im deutschen Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 31(3), 238–272.
- Porubský, Š. (2007). Skúmanie subjektívnej teórie učiteľky. In Š. Porubský, *Učiteľ – diskurs – žiak. Osobnostno-sociálny model primárnej edukácie* (s. 100–134). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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), 1–22.
- Staub, F. C., & Stern, D. E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94(1. 2), 344–355.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Kontakt na autory

Petr Koubek

Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Česká republika
e-mail: petr.koubek@nuv.cz

Tomáš Janík

Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Česká republika
e-mail: tjanik@ped.muni.cz

Corresponding authors

Petr Koubek

National Institute for Education, Advisory and In-service Education of Teachers, Czech Republic
e-mail: petr.koubek@nuv.cz

Tomáš Janík

Institute for Research in School Education, Faculty of Education, Masaryk University, Czech Republic
e-mail: tjanik@ped.muni.cz

Příloha 1
Souborná tabulka výzkumných subjektivních teorií učitelů

Autor	Předmět subjektivní teorie	Vzorek	Cíle výzkumu	Výzkumný design
Dann et al. (1987)	Nekázeň a agresivita žáků	23 zkušených učitelů Hauptschule (8 žen)	Zjistit, jaké jsou základní dimenze úspěšného zvládnání nekázně, jakými znaky se vyznačuje jednání učitelů, kteří zvládají úspěšně nekázeň	ILKHA, protokolovaný záznam jednání učitele ¹¹ , zhodnocení výuky pomocí hlavních faktorů neopodstatněná hloučnost žáků, uvolněné klima bez agresivity a chaotičnost výuky, diskuse vztahů subjektivních teorií a kvality, účinnosti výuky
Dann et al. (1999)	Skupinové vyučování	38 výukových situací zkušených učitelů	Ověřit možnosti hodnotit subjektivní teorie učitelů o skupinové výuce vzhledem k úspěšnosti řešení výukových situací	Expertní analýza videozáznamů výuky a ILKHA k vyvození subjektivních teorií učitelů, interpretace vztahů kvality subjektivních teorií a účinnosti výuky
Haag (2000)	Skupinová výuka	114 studentů učitelství	Zjistit, zda existuje určitý „rukopis“ subjektivní teorie, ověřit možnost transferu takových znalostí v rámci vzdělávání učitelů	Test rozpoznatelnosti subjektivní teorie učitele v jedné formou retrognózy (popisy subjektivních teorií učitelů a záznamy výuky získány ve výzkumu Dann et al., 1999), rozhovory s účastníky výzkumu
Haag & Mischio (2003)	Skupinová výuka	30 učitelů nižšího sekundárního stupně	Ověřit účinnost konfrontování se subjektivními teoriemi zkušených učitelů v rámci vzdělávání učitelů	Protokolové hodnocení výuky, intervence, opětovné změní kompetenci, způsob práce s poskytnutým výukovým materiálem zaznamenán v následném interview
Janík (2005)	Výchova dětí	1 rodič	Rekonstruovat subjektivní teorie rodiče týkající se výchovy dětí	Komentování metafor, kontrastní interview, Struktur- -Lege-Technik, dialogický konsensus nad strukturami subjektivních teorií rodiče
Janík (2007)	Cíle výuky fyziky	11 učitelů fyziky na druhém stupni ZŠ (5 žen)	Zjistit, k jakým cílům by měla podle přesvědčení učitelů směřovat výuka fyziky a jak učitelé s cíli ve výuce pracují	Interview s kategoriálním systémem LINT, analýza výuky, jejich společné hodnocení

¹¹ Protokol BAVIS – Beobachtungsverfahren zur Analyse von aggressionsbezogenen Interaktionen im Schulunterricht (Humpert & Dann, 1988).

Leuchter et al. (2006)	Konstruktivistická a receptivní (tradiční) výuka matematiky	38 učitelů nižšího sekundárního stupně (18 švýcarských a 20 německých)	Vysvětlit diskrepance mezi subjektivními teoriemi německých a švýcarských učitelů a převažujícím charakterem reálné edukace. Byly kontrolovány sebeúčinnost a zvládnutí zátěžových situací ve výuce	Interview a upravené škály (Staub & Stern, 2002) k rekonstruování subjektivních teorií učitelů, účastnické pozorování výuky, následně zjištění kognitivních řídicích jednáni učitelů ve výuce, analýza výsledků a jejich vztahů; interview k podchycení sebeúčinnosti a vnímané zátěže
Linsner (2010)	Zahajování vyučování, experimenty, žákovské miskoncepty u učitelů biologie	Učitelé biologie na sekundárním stupni vzdělávání (různé rozsáhlé skupiny)	Vývinout a ověřit on-line nástroj na podporu profesního rozvoje učitelů biologie na základě prototypických rutin zkušených učitelů	Dotazníková šetření a interview ve třech krocích, jejich validizace v rozhovorech se zkušenými učiteli z praxe a s odborníky na vzdělávání učitelů; vytvoření on-line opory pro individuální reflektivní učení se učitelů biologie
Neubauer (1983)	„Dobry“ a „špatny“ žák	191 učitelů a studentů učitelství	Zjistit, jak se liší subjektivní teorie učitelů a studentů týkající se jednání ve výuce vůči „spolupracujícím“ a „nespolupracujícím“ žákům	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	Zjistit, zda učitelé dokážou aplikovat pedagogickou teorii (za dobrých podmínek) a zda ovlivní zkušenost s konstruktivistickou výukou jejich pedagogické myšlení Ověřit hypotézy týkající se konstruktivistické výuky matematiky	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	Vývodit subjektivní teorie učitelky o její třídě, metodách a formách práce s pedagogickým textem. Naznačit možné důsledky jejich subjektivních teorií na kvalitu výuky	Narativní interview zaměřené na profesní životopis učitelky, Struktur-Loge-Technik k rekonstruování subjektivních teorií učitelky, vyvození hypotéz z porovnání subjektivních teorií a reálné edukace vedené učitelkou
Seebauer (2007)	Učitel, žák, výchova, výukové prostředky	20 studentů	Zjistit, jak se proměnily subjektivní teorie studentů během studia a výukových praxí	Dokončování vět a pojmové mapování, záznam, analýza přiřazením ke kategoriálnímu systému

