

**SUBJEKTIVNÍ TEORIE UČITELŮ  
A MOŽNOSTI JEJICH VÝZKUMU<sup>1</sup>**

**Tomáš Janík**

## Úvodem

Fenomén, o kterém hodláme pojednat v tomto příspěvku, je označován celou řadou různých pojmů. Pojem *subjektivní teorie* je užíván především v německy mluvící oblasti (Mandl, Huber 1983; Schlee, Wahl 1987, 1991, 2001 aj.). Angloamerická odborná literatura pracuje s dalšími pojmy např. *učitelova implicitní teorie* (Clark, Peterson 1986), *teachers beliefs* (např. Tillema 1998). V české a slovenské pedagogice se vedle termínu *učitelova individuální koncepce vyučování* (Gavora 1990, Chráska 1992) etabluje pojem *učitelovo pojetí výuky* (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec 1996, Švec 1999 aj.), patrně inspirovaný prací Z. Heluse „Učitelovo pojetí žáka“ (1982).

Čím je dána tak široká varieta pojmů, které mají označovat v podstatě tentýž jev? Domníváme se, že množství užívaných pojmů je úměrné obtížnosti uchopení jevu, pro jehož objasnění byla koncipována celá řada výzkumných programů. V následujícím textu se pokusíme ukázat, jak se odehrával a k čemu dospěl výzkumný program „Subjektive Theorien von Lehrern“ (subjektivní teorie učitelů) realizovaný v německé jazykové oblasti zhruba před patnácti lety.

## 1 Výzkumný program „Subjektivní teorie učitelů“

Zájem o problematiku subjektivních teorií je motivován „kognitivním obratem“ v psychologii, k němuž došlo přibližně v 60. letech dvacátého století. Jak komentuje Mutzek (1988, s. 38), „v době, kdy měl v psychologii výhradní pozici behavioristický výzkum, se rozvíjely také vědecké přístupy – jakkoliv tehdy ještě málo respektované – které stály proti behavioristickému obrazu člověka... To, co bylo v behavioristických koncepcích považováno za rušivou proměnnou, stalo se tématickým předmětem zkoumání.“

Výzkumný program „Subjektivní teorie učitelů“ (Schlee, Wahl, 1987) vychází z kognitivního pohledu na problematiku učitelova pedagogického myšlení a jednání a klade si za cíl analyzovat myšlenkové procesy, které provázejí rozhodování a jednání učitele v konkrétních pedagogických situacích. Pokouší se objasnit fenomén jednání učitele a současně naznačit cesty, které by mohly vést k modifikaci tohoto jednání.

Co do komplexnosti objasňování zkoumaného jevu jedná se o výzkum interdisciplinární. Vychází převážně z psychologie, kde tvoří určitou protiváhu k výzkumům atribucí a postoju či k pracím o implicitních teoriích osobnosti či o naivních teoriích chování aj. Vazba na pedagogiku je dána jeho orientací na subjektivní teorie učitelů (přehled viz König, 2002).

<sup>1</sup> Příspěvek vznikl jako jeden z výstupů výzkumného projektu „Implicitní pedagogické znalosti a možnosti autoregulace procesu jejich rozvíjení“, GAČR č. 406/02/1247.

## 2 Vymezení pojmu „subjektivní teorie“

Výzkumný program, jehož zásadním úkolem bylo precizovat pojem subjektivní teorie, byl koncipován ve dvou fázích:

1. fáze – širší pojetí pojmu subjektivní teorie,
2. fáze – užší pojetí tohoto pojmu.

### 2.1 Širší vymezení pojmu subjektivní teorie

V širším pojetí vymezuje N. Groeben et al (1988) subjektivní teorii jako:

- „*kognici pohledu na sebe a na svět,*
- *jako komplexní agregát se (značně implicitní) argumentační strukturou,*
- *kteřá plní i funkce paralelní k vědeckým teoriím – vysvětlení, prognóza, technologie.*“

O „teoriích“ se v těchto souvislostech hovoří proto, že člověk si své subjektivní poznání o sobě a o světě organizuje do struktur podobných vědeckým teoriím. Subjektivní a vědecké teorie nejsou identické, ale jejich konstrukce je analogická. Subjektivní teorie sice plní v principu stejnou funkci jako teorie vědecké, nicméně chybí jim některé podstatné elementy: jejich nositelé (v tomto případě učitelé) s nimi zpravidla neobstojí ve vědecké kritice a často si nejsou vědomi toho, že se vůbec o teorie jedná.

J. Schlee a D. Wahl (1987, s. 6) hledali paralely mezi subjektivní teorií a vědeckou teorií.

Subjektivní teorie	vědecká teorie
<ul style="list-style-type: none"> <li>• je většinou konstruována v časovém tlaku (v tlaku na jednání a orientaci).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• většinou nevzniká ve vypjatých podmínkách;</li> <li>• je výsledkem vzájemné komunikace a systematické práce;</li> <li>• lze očekávat vyšší koherenci a stupeň systematizace.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• postačí, když je aktualizovatelná;</li> <li>• její argumentační struktura je implicitní.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• je precizněji jazykově formulována;</li> <li>• její argumentační struktura je explicitně formulována.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• platí pro ni liberálnější kritéria posuzování.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• musí splňovat kritéria generalizace a ověřitelnosti.</li> </ul>

### 2.2 Užší vymezení pojmu subjektivní teorie

Výzkumný program Subjektivní teorie si bere za základ pojetí člověka jako vědce (man as scientist) či jako výzkumníka (man as researcher). Člověk je chápán jako expert na svoji vnitřní (subjektivní) perspektivu. Jsou mu přiznány potenciality k reflexivnosti a racionalitě, což mu umožňuje aktualizovat a rekonstruovat své subjektivní teorie. Přitom si má počínat podobně jako výzkumník, tj. jednat intencionálně, logicky, metodicky atd. Jeho úkolem je ověřovat reálnou platnost subjektivních teorií, a pokud se empiricky potvrdí, má je přijmout za objektivní. Právě tento aspekt se nově objevuje v užším vymezení pojmu subjektivní teorie, které jsou zde definovány jako:

- „*kognice pohledu na sebe a na svět,*
- *kteřé lze aktualizovat a rekonstruovat v dialogickém konsensu*
- *jako komplexní agregát se (značně implicitní) argumentační strukturou,*
- *kteřá plní i funkce paralelní k vědeckým teoriím (vysvětlení, prognóza, technologie),*
- *jejichž akceptovatelnost lze ověřit jako „objektivní“ poznání“ (Schlee, Groeben 1987, s. 14).*

Jaký je vztah mezi širším a užším vymezením pojmu subjektivní teorie? Širší vymezení je střechovým pojmem termínů jako např. naivní teorie chování, implicitní teorie osobnosti, každodenní teorie atd. (srov. Schlee, Greoben, 1987, s. 14). Naproti tomu užší vymezení pojmu subjektivní teorie se striktně orientuje na epistemologický model subjektu.

### 3 Charakteristiky subjektivních teorií

Jaké poznatky byly o subjektivních teoriích shromážděny v rámci jejich výzkumu? Pokusíme se je zde stručně shrnout:

- Subjektivní teorie jsou **konstruktem, který řídí naše jednání**. Do tohoto jednání vstupují více či méně intenzivně dvě perspektivy: interní (subjektivní) perspektiva a externí (objektivní) perspektiva. Objektivní perspektiva je určována „oficiálními“ vědeckými teoriemi a sestává z faktů korespondujících se skutečností. Subjektivní perspektiva je určena subjektivními teoriemi, což jsou jakoby vědecké teorie „lomené“ a „selektované“ subjektem na základě jeho vlastních zkušeností. Ovlivňují pedagogické jednání učitele spíše objektivní či naopak spíše subjektivní teorie? Odpověď na tuto otázku není snadné, záleží totiž na typu situace, v níž má učitel jednat. Jde-li o situaci, která učiteli umožňuje plánovat své jednání, tj. poskytuje mu čas na rozhodování, může učitel využívat „objektivních pravd“ vědeckých teorií, které jsou k dispozici explicitně. V reálné pedagogické praxi je však učitel velmi často nucen jednat „pod tlakem“ (srov. Wahl, 1991) tj. v komplexních situacích, které se odehrávají ve vysokém interakčním tempu, a jeho jednání je tedy spíše intuitivní a vychází ze subjektivních teorií.
- Subjektivní teorie pomáhají učitelům obstat v pedagogických situacích, provázejí jejich myšlení, cítění i jednání a jsou jakýmsi „zasunutým“ modem pro jejich rozhovory v akci. Co do povahy jsou značně **implicitní**, tj. subjektem neuvědomované a obtížně verbalizovatelné. Nicméně možnost explikace subjektivních teorií zde existuje. Jak bylo uvedeno výše, člověk vlastní potenciál k reflexivnosti a racionalitě. To je spolu s jeho schopností komunikace předpokladem pro vytvoření verbálních reprezentací (explikací) subjektivních teorií. Uplatňují se zde především různé metody a techniky reflexe. V termínech výzkumného programu Subjektivní teorie se hovoří o tom, že k aktualizaci a rekonstrukci subjektivních teorií dochází na základě „dialogického konsensu“. V dialogickém konsensu dochází k tzv. „komunikativní validizaci“ subjektivních teorií. Jinými slovy lze říci, že na základě subjektivních teorií jsou generovány subjektivní hypotézy, které transformují obsah subjektivních teorií do relací typu „když-tak“.
- Jsou-li subjektivní teorie implicitní, pak jsou jakoby imunní vůči kritice a tedy i **rezistentní** vůči změně. Jinak řečeno, subjektivní teorie jsou **značně stabilní**. Zda se jedná o rys pozitivní či negativní, záleží na kontextu, v němž je toto posuzováno. Z pohledu učitelova jednání se může stabilita subjektivních teorií jevit jako výhodná, neboť poskytuje učiteli do jisté míry bezproblémovou orientaci v pedagogických situacích a tím relativně pevnou „půdu pod nohama“. Z pohledu přípravy učitelů je však stabilita a rezistentnost subjektivních teorií spojena s jistou skepsí, neboť pokusy učitelské přípravy směřující k proměně subjektivních teorií a potažmo i pedagogického jednání učitelů se jeví do značné míry jako neúčinné.

## 4 Subjektivní teorie a pedagogické jednání

Pokusme se blíže objasnit mechanismy, které souvisejí se subjektivními teoriemi a pedagogickým jednáním. Uvedli jsme, že subjektivní teorie jsou vysoce stabilním konstruktem či strukturou, která řídí naše jednání. Při jistém zjednodušení si je můžeme představit jako „malé scénáře“ (scripts) tohoto jednání (srov. Wahl, 2001; Blömeke, Eichler, Müller, 2003). Učitelům nejsou tyto scénáře známy explicitně, lze na ně však usuzovat z učitelova jednání – lze je tedy v jistém smyslu „vyčíst“ z učitelova jednání.

Při každém jednání učitel klasifikuje (vytváří „třídy situací“) a typizuje (vytváří „typy situací“). Pro své příští jednání má díky tomu k dispozici určitou vybavenost, která mu umožní rychle a úspěšně reagovat v situacích, které jsou strukturálně podobné situacím, v nichž učitel již v minulosti jednal.

Jak vysvětluje Wahl (2001, s. 159), **tříde situací** analogicky odpovídá **třída jednání**, která umožňuje cílené a účinné jednání v opakujících se situacích. Učitel tedy nemusí pro každou situaci vytvářet zcela nový plán svého jednání, může se vracet k již řešeným situacím a hledat v nich inspiraci. Rozpozná-li učitel řešenou situaci jako „známou“, je schopen jednat v několika málo vteřinách. Ve své podstatě zde jde o **interakční jednání**. Je-li pro učitele naopak situace neznámá, musí své jednání teprve vymýšlet a plánovat, což je časově náročnější než volba osvědčené alternativy (srov. Wahl, 2001, s. 159). Předpokladem pro jednání v nové situaci je tedy čas. Většina pedagogických situací se však odehrává v časovém tlaku (*in-time*) a učitel je nucen jednat **intuitivně** či **improvizačně**. Přitom však rovněž vytváří varianty svého jednání a obohacuje tím svoji profesní výbavu.

Třídy situací i jednání se ukazují jako mimořádně stabilní. Longitudinální výzkumy (Wahl, 1991) ukázaly, že během sedmi let se jen u málo učitelů změnily centrální struktury, které řídí jejich jednání. Pro přípravu učitelů je v těchto souvislostech zajímavá otázka, zda vůbec existují nějaké způsoby, jimiž lze měnit jednání učitele směrem k vyšší kompetentnosti.

Zdá se, že cesta k proměně učitelova pedagogického jednání může vést přes proměnu subjektivních teorií učitele. Přesněji řečeno přes proměnu ve třídách situací každého učitele. Jde tedy o záležitost ryze individuální, kdy učitel musí prožít nové typy pedagogických situací, na jejichž základě si vytvoří nové třídy situací a přiřadí jim nové třídy jednání (srov. Wahl, 2001). Jak je patrné, jde o náročný proces rekonstrukce subjektivních teorií. Jeho praktickou realizaci popisuje D. Wahl (2001).

## 5 K možnostem výzkumu subjektivních teorií

### 5.1 Vybrané metodologické problémy

Je-li naším záměrem pokusit se objasnit, jakou roli hrají subjektivní teorie v pedagogickém jednání učitele, bude užitečné zkoumat povahu vztahu mezi subjektivními teoriemi a jednáním.

Jednání zahrnuje jak vnitřní, tak vnější aspekt. Tato skutečnost implikuje potřebu nazírat sledovanou problematiku z vnitřní i vnější perspektivy. Vnitřní perspektiva jednání je určována subjektivními teoriemi, vnější perspektiva je jejich manifestací. Zatímco vnitřní perspektiva je přístupná introspekci (perspektiva JÁ), vnější perspektiva je pozorovatelná třetí osobou (perspektiva ON).

Jak uvádí Groeben et al. (1988, s. 22), subjektivní teorie jsou „aktualizovatelné a rekonstruovatelné v dialogickém konsensu“. Tato skutečnost se stává metodologickým východiskem zkoumání subjektivních teorií. Je však třeba objasnit, co se rozumí aktualizovatelností a rekonstruovatelností subjektivních teorií a co se skrývá pod pojmem dialogický konsensus. **Aktualizovatelnost** odkazuje na skutečnost, že zkoumaná osoba je schopna si své subjektivní teorie do jisté míry vědomě vybavit. **Rekonstruovatelností** se rozumí, že explikace (zvědomění) subjektivních teorií se děje prostřednictvím jejich rekonstrukce (přebudování).

Při **dialogickém konsensu** jde o to, interpretovat (vyložit) subjektivní teorie na základě rozhovoru (dialogu) mezi zkoumanou osobou a výzkumníkem tak, aby se na jejich interpretaci oba shodli (konsensus). V těchto souvislostech se hovoří o tzv. **komunikativní validizaci**. Při výzkumu subjektivních teorií je otázka validity vázána na dialogický konsensus, který lze tedy chápat jako společné úsilí zkoumané osoby a výzkumníka dohodnout se prostřednictvím rozhovoru na interpretaci subjektivních teorií. Komunikativní validizace je potom definována jako shoda či souhlas zkoumané osoby a výzkumníka na rekonstruované podobě subjektivních teorií (srov. Groeben et al., 1988, s. 126 an.).

## 5.2 Metody zkoumání subjektivních teorií

Jak lze zkoumat subjektivní teorie? Dřívější přístupy ke zkoumání subjektivních teorií často využívaly dotazníky. Nevýhodou bylo, že se zkoumaným osobám spolu s dotazníkem předložily i určité konstrukty (obsažené v položkách dotazníku), čímž se vlastně nezjišťovaly subjektivní konstrukty zkoumané osoby, nýbrž pouze to, jak se „postaví“ ke konstruktům daným zvnějšku. Dalo by se tedy říci, že dotazníky zjišťovaly spíše postoje než subjektivní teorie, přičemž postoje je však třeba chápat jako důležitou komponentu subjektivních teorií. Dotazníky se ve výzkumu subjektivních teorií tedy zcela nemíjejí svým cílem, nicméně nelze je považovat za nástroj, kterým by bylo možné uchopit subjektivní teorie v celé jejich komplexnosti.

Právě proto se v současné době výzkum subjektivních teorií orinetuje spíše na kvalitativní přístupy, jejichž otevřenost umožňuje lépe uchopit subjektivní konstrukty. Uplatňují se zejména metody volného popisu (volné asociace, narace, písemný popis, protokoly situací), různé typy interview, metoda repertoárové mřížky, sebekonfrontační interview, SLT (Struktur-Lege-Technik) Q-metodologie aj. (srov. Gavora, 1990; Chráska, 1992; König, 2002).

Komplexnost fenoménu subjektivní teorie předpokládá komplexně pojatý výzkumný program, sestávající z více různých výzkumných metod vybraných a použitých tak, aby se triangulovaly. Jeden z možných konceptů triangulace ve výzkumu subjektivních teorií představil A. Schründer-Lenzen (1997).

### 5.2.1 Metody volného popisu

U metod volného popisu jde o to, že zkoumaná osoba volně popisuje určitou oblast, k níž mají být zkoumány subjektivní teorie. Učitel např. hovoří o žákovi, přičemž ve svém vypravování používá **subjektivních konstruktů**, které jsou pro něj relevantní. Tyto konstrukty mají podobu subjektivních pojmů a jsou součástí subjektivních teorií. Úkolem výzkumníka je nezasahovat do volného popisu, pouze dávat najevo svou pozornost (souhlasné pokyvování hlavou aj.) – aktivní naslouchání.

### 5.2.2 Metoda volných asociací

Zkoumaná osoba je dotázána, které pojmy ji spontánně napadnou k určité tematické oblasti. Pomocí této metody lze relativně rychle získat přehled o relevantních konstruktech, které si zkoumaná osoba spojuje s danou tematickou oblastí. Konstrukty jsou však pouze vyjmenovány, nikoliv explikovány.

### 5.2.3 Protokolování situací

Z metodologického hlediska inspirativní výzkum realizoval H. Scheiring (1998), který zjišťoval subjektivní teorie žáků o agresivním jednání. Ve výzkumu byla použita technika **protokolování situací** (viz příklad v tab. 1), kdy je zkoumaná osoba požádána, aby si vybavila důležité situace, v nichž došlo k agresivnímu jednání, a sepsala myšlenky, které jí přitom běžely hlavou. Součástí subjektivních teorií jsou **subjektivní data** (Groeben et al., 1988, s. 60 ad.), která mají podobu subjektivních popisů a hodnocení dané situace a mohou vystupovat v podobě deskriptivních nebo preskriptivních výroků. Interpretace dat zachycených v protokolech situací probíhá formou dialogického konsensu, při němž dochází ke komunikativní validizaci.

Protokol situace			
Jméno: A	Situace č.: 1	Vyhodnotil: HS	
Věk: 12	Datum: 05. 04. 1995		
Škola: 3			
Třída: 7			
Co se stalo? Jak se to stalo?			
<i>Měl jsem hádku se svou přítelkyní.</i>	Hádka		N
<i>Nepromluvila se mnou ani slovo. Neměla však pro to žádný důvod.</i>	(Bezdůvodně ignorován)		S+Z
	Bezdůvodně nebrán na vědomí		
<i>Další den mi nadávala.</i>	(Vystaven nadávkám.)		S+Z
	Důrazné nadávky		
<i>A já jsem to opětoval.</i>	Opětované nadávky		S
<i>Potom přišla ke mně a omluvila se mi.</i>	(Řešení konfliktu)		S+Z
	Omluvila se		
Co mi přitom všechno šlo hlavou?			S
Připadal jsem si hloupě. Byla to moje přítelkyně.			S
Myslel jsem na to, jak to bylo dřív.			S
	Přišlo mi to sprosté		S
Vykřikl jsem nadávku, protože jsem ji to chtěl oplatit. Jak ty mně, tak já tobě.	Cítil jsem se mizerně.		
Byl jsem vzteklý.	Připadal jsem si hloupě.		S
Měl jsem strach, že se nesneseme.	Myslel na současný stav.		S+Z
Když se omluvila, cítil jsem, jak mi spadl kámen ze srdce. Cítil jsem se výborně.	Chtěl jsem jí to oplatit.		
	Byl jsem vzteklý. (Strach.)		S
	Strach před následky.		S
	Uvolnění.		
	Cítil jsem se výborně.		
Krátké formy jsou ve druhém sloupci, výsledky dialogicko-konsensuální fáze jsou ve třetím sloupci (S = souhlas, S + Z = souhlas a změna, N = nová krátká forma).			

Tab. 1 Protokol situace z výzkumu Scheiringa (1998).

Půjde-li nám o to, zkoumat subjektivní teorie ve vztahu k jednání, mohou se metody volného popisu jevit jako problematické. Zprostředkují velmi obecné výpovědi, která mají formu autobiografické životní zkušenosti. Odpověď na otázku, jakou roli hrají subjektivní teorie v rychlém interakčním jednání učitele, nelze prostřednictvím těchto metod získat (Wahl, 1991, s. 60).

#### 5.2.4 Metoda repertoárových mřížek

Tato metoda je spojována s Kellyho teorií osobních konstruktů (Kelly, 1955). Postup může být následující. Zkoumané osobě předložíme např. popis deseti situací. Jejím úkolem je vybrat tři situace z deseti (např. 1, 4, 7) a posoudit, co mají dvě ze situací společného, čím se odlišují od třetí situace. Nejde zde jen o pouhou kategorizaci situací, nýbrž o konstrukty, které jsou „za“ touto kategorizací (co vedlo zkoumané osoby k tomu, že situace kategorizovaly tak či onak). O možnostech výzkumu subjektivních teorií pomocí Q-metodologie viz (Chráska, 1992).

#### 5.2.5 Verbalizační metody

Pod pojem verbalizační metody se často zahrnují metody hlasitého uvažování, sebekonfrontační interview aj. Základní myšlenkou, kterou je nesenou používání těchto metod, je, že aktér sděluje své subjektivní teorie ve vztahu na konkrétní situace tím, že je verbalizuje. Pro naše účely je užitečné rozdělit verbalizační metody do tří kategorií podle toho, kdy dojde k jejich aplikaci:

1. **Pre-akční** (nebo též predikativně prospektivní metody) – verbální data jsou vyvolána ještě dříve, než dojde k samotnému jednání. Aktér anticipuje situaci, přičemž její detaily si je schopen představit pouze omezeně. Mnohdy právě detaily vedou k tomu, že v akci jedná jinak, než zamýšlel. Pre-akční verbalizace je zpravidla nepřiměřená, neboť nemůže postihnout veškeré okolnosti relevantní pro rozhodnutí aktéra.
2. **In-akční** – aktér jedná a přitom paralelně verbalizuje své jednání (hlasité uvažování). Tento typ verbalizačních metod je dobře uplatnitelný pro účely laboratorního výzkumu, zatímco při výzkumu v přirozených podmínkách (např. při školní výuce) je zpravidla uplatnit nelze. Jak vysvětluje Wahl (1991, s. 69), znamenalo by to, že zatímco by učitel např. přemýšlel, zda má určitou studentku vyvolat či nikoliv, nahlas by všem přítomným sděloval, jaké procesy se u něj odehrávají, co si momentálně myslí a cítí. Takové informace jsou privátní a vedle toho by proměňovaly interakční situace ve třídě. In-akční metody verbalizace lze uplatnit např. tehdy, když aktér promýšlí svoji přípravu na výuku, když řeší nějaký problém apod.
3. **Post-akční** (též retrospektivní metody). Jsou vždy vázány na konkrétní jednání, které aktér reflektuje (ohlíží se za ním) a verbalizuje. Jako facilitující se přitom ukazuje využití stimulovaného recallu (viz dále).

Problémem verbalizačních metod ve výzkumu subjektivních teorií může být, že aktér místo aby verbalizoval své subjektivní teorie, spíše legitimizuje (obhajuje popř. omlouvá) své jednání. Jednotlivé typy verbalizačních metod se mohou uplatňovat v různých exploračních strategiích (viz např. strukturovaný dialog aj.).

### 5.2.6 Strukturovaný dialog

D. Wahl (1991) používal při výzkumu fenoménu „jednání pod tlakem“ **strukturovaný dialog** jako metodu sloužící k verbalizaci kognice, již podléhá naše jednání. Wahlův výzkum lze v podstatě chápat jako výzkum subjektivních teorií a jejich vztahu k lidskému jednání. Svě dlouholeté zkušenosti se strukturovaným dialogem shrnuje následovně:

*„K nápadné epizodě odehrávající se v přirozeném kontextu by měl být pokud možno s co nejmenším možným časovým odstupem retrospektivně veden symetrický dialog mezi výzkumníkem a aktérem, jehož výsledky by měly být komunikativně validovány“ (Wahl, 1991, s. 72).*

D. Wahl (1991, s. 73 ad.) navrhl následující průběh strukturovaného dialogu:

- **Vstupní rozhovor** – je metakomunikativní – výzkumník učiteli objasňuje, co je cílem zkoumání a jaký bude jeho průběh. Zdůrazní, že nepotřebuje vidět ukázkové hodiny. Zajímá ho spíše, co jde učiteli hlavou a jak se cítí, když jedná v určitých situacích.
- **Videonahrávka** – výzkumník pořizuje videonahrávku celé vyučovací hodiny, paralelně s tím si dělá poznámky, která sekvence, situace či epizoda vykazuje charakteristiku „jednání pod tlakem“.
- **Výběr situací** – pokud možno okamžitě po hodině se výzkumník s učitelem dohodnou, ke které epizodě povedou strukturovaný rozhovor. Učitel informuje výzkumníka o tom, kterou situaci nápadně prožíval a kterou si tím pádem dosud dobře pamatuje.
- **Stimulovaný recall** – výzkumník přehrává učiteli epizodu. Ta zpravidla trvá jen několik vteřin, takže ji lze přehrát několikrát za sebou. Prostřednictvím videonahrávky mají být stimulovány vzpomínky učitele na to, co se odehrálo. Jde o jistou formu sebekonfrontace, která spouští celou řadu sebehodnotících procesů. Informace z introspekce musí být odděleny od všech ostatních dodatečných komentářů. Stimulovaný recall podporuje celkovou reflexivnost učitele.
- **Neřízená introspekce** – učitel si vzpomíná a verbalizuje kognitivní a emocionální procesy, které se vztahovaly k přehrávané situaci. Průběh této verbalizační fáze je na učiteli. Neřízená introspekce je uvozena otázkou výzkumníka: Co se u vás vnitřně odehrává při této epizodě?
- **První dialogický konsensus** – výzkumník se ujišťuje, zda dobře rozumí výpovědím učitele. Shrne je pokud možno doslova (popř. je zpracovává písemně) a předkládá je učiteli k posouzení.
- **Řízená introspekce** – výzkumník řídí rozhovor svými otázkami; cíleně se ptá na kognitivní a emocionální procesy. Jaké pozadí má epizoda? Jaké nadřazené cíle a plány do ní vstupují?
- **Druhý dialogický konsensus** – výzkumník se znovu ujišťuje, zda všemu dobře rozumí.
- **Závěrečný rozhovor** – výzkumník tematizuje celý rozhovor jako takový. K jakým komunikačním či emocionálním obtížím v něm došlo?



Více o metodách zkoumání subjektivních teorií viz zejména kognitivně psychologická literatura.

## 6 Subjektivní teorie v přípravě učitelů

Problematika subjektivních teorií učitelů je bezesporu zajímavou oblastí pedeutologie. Jak účinně pracovat se subjektivními teoriemi studentů učitelství? Lze převádět subjektivní teorie zkušených učitelů v jakési obecně platné učitelské know-how? Jak mohou subjektivní teorie napomoci zvládat problémy v praxi? Lze optimalizovat pedagogické jednání učitelů na základě proměny jejich subjektivních teorií?

Domníváme se, že konstruktivisticky orientovaná příprava učitelů, jejímž klíčovým pojmem je **reflexe**, může nacházet velkou inspiraci v intervenčních programech, které jsou navrhovány s cílem optimalizovat subjektivní teorie. D. Wahl (2001) navrhuje program optimalizace subjektivních teorií, který je realizován ve třech krocích:

1. **Aktivizovat subjektivní teorie** pomocí různých technik či metod reflexe. Reflexe je zde nástrojem „transcendence“ vlastního pedagogického jednání. Cílem je zvýšit vědomí učitelů o implicitních procesech, které „běží za jejich jednáním“.
2. **Obohatit strukturu subjektivních teorií o expertní znalosti**, tzn. postavit subjektivní teorie „do dialogu“ s adekvátnějšími (vedeckými) teoriemi a podpořit jejich konfrontaci.
3. **Převést subjektivní teorie do nového jednání**, tj. v jejich rekonstruované podobě je uplatnit v akci.

Na stejné logice je založen i tréninkový model KTM (Konstanzer Trainingsmodell), což je preventivní program sloužící ke zvyšování sociální kompetence učitelů pro práci s žáky s poruchami chování. V tomto modelu jde o budování báze profesně specifických expertních znalostí a dovedností učitelů (nejnověji viz Dann, Humpert, 2002).

## Literatura

BLÖMEKE, S.; EICHLER, D.; MÜLLER, CH. Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 2003, č. 2. s. 103-121.

CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. Teacher' Thought Processes. In: WITTROCK, M. C. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. London : Macmillan, 1986.

GAVORA, P. Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania. *Pedagogická revue*. 42, 1990, č. 3, s. 209-222.

GROEBEN, N.; SCHLEE, B.; SCHLEE, J.; WAHL, D. *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen, 1988.

HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha : SPN, 1982.

CHRÁSKA, M. Zkoumání individuální koncepce výuky učitelů pomocí Q-metodologie. In: *Acta Universitatis Palackianae Olomouensis Faculta Paedagogica, Paedagogica 13*, 1992, s. 133-145.

KELLY, G. A. *The psychology of personal constructs*. New York, 1955.

KÖNIG, E. Qualitative Forschung im Bereich subjektiver Theorien. In KÖNIG, E.; ZEDLER, P. *Qualitative Forschung*. Weinheim und Basel : Beltz, 2002, s. 55-69.

MANDL, H.; HUBER, G. L. Subjektive Theorien von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1983, roč. 30, č. 2, s. 98-112.

MAREŠ, J.; SLAVÍK, J.; SVATOŠ, T.; ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno : Masarykova univerzita, 1996.

MUTZEK, W. *Von der Absicht zum Handeln*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1988.

SEELIG, H. *Subjektive Theorien über Laborsituationen. Methodologie und Struktur subjektiver Konstruktionen von Sportstudierenden*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität zu Freiburg i. Br., 2000.

SCHEIRING, H. *Subjektive Theorien von Schülern über aggressives Handeln*. Weinheim, 1998.

SCHLEE, B.; GROEBEN, N. *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien: Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flussdiagramm-Beschreibungen von Handlungen*. Tübingen, 1988.

SCHLEE, J.; WAHL, D. (Ed.). *Veränderung subjektiver Theorien von Lehrern*. Oldenburg : Universität Oldenburg, 1987.

SCHRÜNDER-LENZEN, A. Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-) Konstruktion subjektiver Theorien. In: FREIBERTSHÄUSER, B.; PRENGEL, A. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München : Juventa, 1997, s. 107-117.

ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno : Paido, 1999.

TILLEMA, H. H. Stability and Change in Student Teachers' Beliefs about Teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1998, roč. 4, č. 2, s. 217-228.

WAHL, D. *Handeln unter Druck*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1991.

WAHL, D. Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2001, č. 2, s. 157-174.