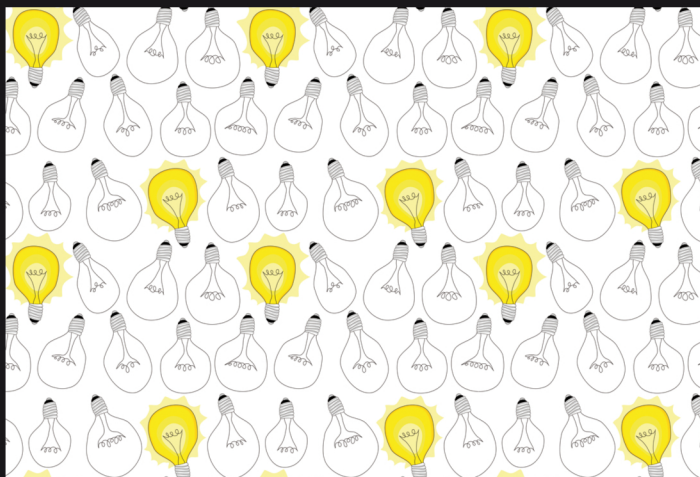


Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi



Michaela Píšová, Petr Najvar, Tomáš Janík,
Světlana Hanušová, Klára Kostková,
Věra Janíková, František Tůma, Jana Zerzová

Pedagogický výzkum v teorii a praxi
Brno 2011

Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi

Michaela Píšová

Petr Najvar

Tomáš Janík

Světlana Hanušová

Klára Kostková

Věra Janíková

František Tůma

Jana Zerzová

Masarykova univerzita

TEORIE A VÝZKUM EXPERTNOSTI V UČITELSKÉ PROFESI

Michaela Píšová

Petr Najvar

Tomáš Janík

Světlana Hanušová

Klára Kostková

Věra Janíková

František Tůma

Jana Zerzová

Brno 2011

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi / Michaela Píšová ... [et al.]. -- 1. vyd. -- Brno : Masarykova univerzita, 2011. -- 154 s.

Anglické resumé

ISBN 978-80-210-5744-9

37.011.3-051 * 001.8-057.86 * 37.03 * 371.12/.16 * 81'24 * 377 * 005.963

- učitelé

- experti

- profesní kompetence

- učitelská profese

- jazyková výuka

- profesní příprava

- profesní rozvoj

- přehledové studie

371 – Školství (organizace) [22]

Publikace vychází s podporou Grantové agentury ČR v rámci projektu P407-11-0234 *Učitel expert, jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí cizojazyčné výuky)*.

Recenzovali: doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Mgr. Eva Minaříková

© 2011 Michaela Píšová, Petr Najvar, Tomáš Janík, Světlana Hanušová,

Klára Kostková, Věra Janíková, František Tůma, Jana Zerzová

© 2011 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-5744-9

Obsah

Úvodem	7
1 Expertnost jako výzkumný problém.....	11
1.1 Úvod – vymezení pojmů	11
1.2 Strukturace výzkumného pole	14
1.3 Výzkum expertnosti v posledním desetiletí: vlivné konstrukty	19
1.4 Výzkum expertnosti v různých doménách lidské činnosti	24
1.5 Charakteristiky a limity expertnosti	29
1.6 Expertnost ve vazbě na profese	34
2 Teorie a výzkum učitelské profese	35
2.1 Učitelství jako profese	35
2.2 Nástin vývoje paradigmat výzkumu učitele	40
2.3 Současná pojetí učitelství	43
2.4 Specifika učitele cizích jazyků	54
3 Charakteristika expertnosti a expertního výkonu v učitelství	59
3.1 Kognitivní orientace výzkumu expertnosti v učitelství	61
3.2 Kritérium efektivnosti ve výzkumu expertnosti v učitelství	67
3.3 Prototypický pohled na expertnost v učitelství	70
3.4 Expertnost v profesních standardech	71
3.5 Co chybí ve výzkumu expertnosti učitelů?	78
4 Na cestě k expertnosti: profesní rozvoj učitele a jeho determinanty	79
4.1 Profesní rozvoj učitele	79
4.1.1 Etapy profesního rozvoje učitele – orientace pedagogicko-didaktická	81
4.1.2 Fáze profesního života učitelů – orientace socio-pedagogická	85
4.1.3 Profesní rozvoj učitelů – orientace socio-pedagogicko-didaktická	87
4.2 Determinanty rozvoje expertnosti učitele	90
4.2.1 Subjektivní determinanty profesního rozvoje	92
4.2.2 Objektivní determinanty profesního rozvoje	98
5 Metodologické otázky výzkumu expertnosti.....	105
5.1 Výzkum expertnosti v různých doménách	105
5.2 Vybrané koncepty a operacionalizace ve výzkumu expertnosti	106
5.3 Přístupy, metody a techniky ve výzkumu expertnosti v různých doménách	107
5.4 Specifika výzkumu expertnosti u učitelů	112
5.5 Metodologický problém identifikace učitelů expertů	114

Závěrem	117
Literatura	119
Summary.....	143
Seznam vyobrazení.....	145
Rejstřík jmenný	147
Rejstřík věcný	153

Úvodem

Motto:

Spojíme-li určitou doménu lidské činnosti s pojmem expert, říkáme tím, že činnosti vykonávané v této doméně jsou složité či náročné, a že ti, kteří tito činnosti vykonávají, musí pro ně být nějakým zvláštním způsobem vybaveni.

Nadprůměrné výkony v nejrůznějších oblastech lidské činnosti jsou od nepaměti předmětem zvědavého zájmu přihlížejících. Předmětem disciplinovaného uvažování (teoretického zájmu, potažmo výzkumu) jsou tyto výkony – a jejich aktéři, tj. experti v daných doménách – od konce 19. století, kdy byly formulovány dva hlavní myšlenkové proudy. Jeden staví na teoretickém konstruktu vrozených obecných mentálních dispozic k výjimečným výkonům, ve druhém je expertnost pojímána jako důsledek dostatečně dlouhé praxe.

Tato kniha přináší ohlédnutí za uplynulými desetiletími výzkumu expertnosti (použitých konceptualizací a výzkumných metodologií), přičemž v hlavní výkladové linii je postupováno od obecných úvah o expertnosti k uchopování expertnosti v učitelské profesi. Autoři se snaží postihnout různé teoretické perspektivy, kterými byl fenomén expertnosti (či stabilně vysoké úrovně výkonu a jejích determinant) v učitelské profesi nahlížen. Hledají mimo jiné odpověď na otázku, jak mohou být obecné úvahy o expertnosti prospěšné pro uvažování o expertnosti učitelů.

Spíše než *expertnost učitelské profese* bude předmětem zájmu této knihy *expertnost v učitelské profesi*. Expertnost učitelstva jako profesní skupiny se totiž podle našeho názoru může dostat do centra pozornosti empirických výzkumníků až poté, co bude jasnější, na čem se zakládá expertnost jednotlivých příslušníků učitelské profese. Autoři této knihy se tedy zaměřují na učitele a jejich profesní výkon.

Knihy nabízí rekapitulaci uplynulého období z hlediska posunu, který výzkum expertnosti zaznamenal. Českému čtenáři se nedostává do rukou přehled realizovaných výzkumů, ale spíše sumář náhledů na expertnost (v učitelství i v jiných doménách), přístupů k jejímu empirickému zkoumání a témat, která se v souvislosti s jejím zkoumáním řeší.

Knihy je rozdělena do pěti kapitol. Samotný výklad stojí na dvou pilířích.

Prvním pilířem je idea expertnosti v obecném – nadoborovém – pohledu, jak ji představuje první kapitola. Snažíme se v ní zachytit různé pohledy na expertnost a expertní výkon, jak se objevovaly zejména ve druhé polovině 20. století v různých kulturních a oborových kontextech. Pro strukturování expertnosti jako výzkumného pole jsou využity zejména práce Grubera, Tsuiové a Holyoaka. Z novějších konceptů se zaměřujeme na tzv. expertní systémy, na vliv tzv. záměrné praxe, na rozlišení adap-

tivní a rutinní expertnosti a na specifika tzv. týmové expertnosti. Druhá část úvodní kapitoly nabízí pohled do některých konkrétních domén lidské činnosti, ve kterých byly realizovány výzkumy expertnosti, jež jsou východiskem pro obecnější – nadoborové – uchopení expertnosti a expertního výkonu (nahlíženo je na výzkumy expertů šachistů, expertů sportovců či expertů hudebníků). V návaznosti na to jsou shrnuty obecné charakteristiky a limity expertnosti tak, jak byly poznány ve výzkumech realizovaných ve zmíněných doménách. V závěru kapitoly je otevřena role expertnosti v kontextu profesí.

Druhým pilířem výkladu je učitelská profese, specificky kontext učitelství cizích jazyků. Tento pilíř je rozpracován ve druhé kapitole. V úvodu kapitoly jsou vymezeny klíčové pojmy výkladu, profesionalita a profesionalismus, a v návaznosti na to jsou představena různá paradigmatu ve výzkumu učitelů, jež lze rekonstruovat z výzkumů realizovaných od poloviny 20. století, včetně aktuálně dominujících pojetí. Pro pojetí uplatněné v této knize je charakteristický akcent na oborovost expertnosti v učitelství, tzn. zohlednění specifických odlišností profesních skupin v rámci učitelství. Pro ilustraci jsou proto v závěru kapitoly shrnuty specifické rysy učitelů cizích jazyků.

Třetí kapitolu lze chápat jako jádro knihy v tom smyslu, že se v ní propojují témata předchozích dvou kapitol. V úvodu je představena sonda do diskursu studií, jež se zabývají expertností v učitelství. Její výsledky ukazují, že pojem expert nelze považovat za dominující. V teorii i výzkumu však lze rozpoznat dvě konceptualizační linie: jednu zaměřenou na kognici učitele a druhou na výkon, resp. na efektivnost učitele (*teacher effectiveness*). V rámci kognitivně orientované linie je vedena diskuse k souvisejícím konceptualizacím, především k učitelovým znalostem (skrže tzv. znalostní základnu – *knowledge base*) a k učitelovu myšlení (skrže reflexi praxe). Uvedena je i související konceptualizace – např. prototypický pohled (*prototype view*) na expertnost.

Čtvrtá kapitola otevírá procesuální pohled na expertnost učitele tím, že se zaměřuje na proces rozvoje expertnosti u učitelů a jeho determinanty. Kapitola je uvedena vymezením pojmů, přičemž pojem *profesní rozvoj učitele* je zde klíčovým. Těžiště první části kapitoly představují možné pohledy na etapizaci procesu profesního rozvoje u učitelů. Druhá část kapitoly je věnována subjektivním a objektivním determinantám profesního rozvoje učitelů.

Výklad uzavírá pátá kapitola, jež je věnována metodologickým aspektům výzkumu expertnosti v učitelské profesi. V jejím úvodu je nabídnut přehled vybraných konceptů a operacionalizací, jež se v současné době uplatňují ve výzkumech. Následuje pohled na některé přístupy, metody a techniky výzkumu expertnosti v různých doménách. Pozornost je věnována i problému identifikace expertů pro potřeby výzkumu i pro potřeby popisu kariérní dráhy.

Motivací pro sepsání této knihy bylo přesvědčení, že je žádoucí rozvíjet porozumění tomu, co obnáší učitelova expertnost. Není to proto, že bychom věřili, že je snadné předávat expertní znalosti novicům přímo a ušetřit je tak dlouhé a namáhavé cesty.

Ve shodě s Shulmanem se však domníváme, že nezbytnou podmínkou porozumění povaze expertnosti u učitelů je lepší porozumění procesům rozvoje profesionalismu v učitelství a naopak podmínkou pro porozumění procesům rozvoje profesionalismu je pochopení povahy expertnosti. Tyto úvahy považujeme za podstatné, chceme-li směřovat k takovému učitelství, jež bude profesí pro společnost hodnotnou a prestižní.

Kniha, která se čtenáři dostává do rukou, si klade za cíl představit expertnost u učitelů jako téma, jemuž se věnuje specifická oblast výzkumu. Kniha vznikla jako jeden z výstupů řešení výzkumného projektu a lze ji tedy chápat rovněž jako východisko k plánovanému výzkumnému šetření, jež bude realizováno v následujících dvou letech a jehož výsledky budou publikovány formou výzkumné zprávy (pravděpodobně na sklonku roku 2013). Dovolujeme si pozvat čtenáře k nahlédnutí do obou knih.

Autoři knihy děkují oběma recenzentům, doc. PaedDr. Petru Urbánkovi, Dr. a Mgr. Evě Minaříkové, za cenné připomínky k rukopisu knihy.

V Brně, 31. 10. 2011

Za autory Michaela Pišová a Petr Najvar

1 Expertnost jako výzkumný problém

Mezi žertovnými (ale trefnými) definicemi experta bývá připomínána definice Nielse Bohra, podle kterého je expert ten, který „se již ve svém oboru dopustil všech myslitelných omylů“. Odkazuje jak na důležitost dlouhodobé praxe v určitém oboru lidského konání, tak na nutnost hledání nových způsobů řešení problémů. Současně z ní lze dovodit, že expert v určité oblasti obzvlášť dobře ví, jak něco je (a není).

V první kapitole bude věnována pozornost vymezení pojmů expert, expertnost a expertní výkon jako východiska pro další diskusi v této knize. Poté se výklad zaměří na strukturaci výzkumného pole v oblasti expertnosti obecně a stručně též na specifika i výsledky výzkumu expertnosti ve vybraných doménách¹.

1.1 Úvod – vymezení pojmů

Dle oxfordského etymologického slovníku existuje v angličtině slovo *expert* jako přídavné jméno od konce 14. stol. Bylo tam přijato ze starofrancouzského *esperience* a přímo z latinského slovesa *experientia* (znalost získaná opakovným zkoušením). Podstatné jméno ve smyslu „osoba moudrá skrze zkušenost“ existuje od 15. stol. a po odmlce se znovu objevuje v roce 1825. Slovo *expertise* existuje ve francouzštině od 16. stol., v angličtině bylo ve smyslu „expertní posouzení, expertní zpráva“ zaznamenáno v roce 1868 (původně se – od 15. stol. – ve stejném smyslu objevovalo slovo *expertness*).

V současné anglicky psané odborné literatuře se pro popis osob, jež podávají výjimečné výkony, používá převážně termín expert, a to v nejrůznějších doménách; v soudnictví (Miller & Curry, 2009), u řidičů (Waylen, Horswill, Alexander, & McKenna, 2004) atp. V různých doménách jsou analyzovány charakteristiky, dimenze i podoby expertnosti, jako např. tzv. intuitivní expertnost (*intuitive expertise*, Kahneman & Klein, 2009). Zatímco pojem expertnost se zpravidla vztahuje k jedincům, při popisu výjimečných výkonů institucí se pracuje s konceptem excelence (*excellence*, např. Braithwaite, 1993). Za příbuzný lze považovat koncept geniality (např. Smith, 2000; Robertson, 2008). V některých doménách k označení velmi zkušeného jedince používá v anglickém jazyce pojem *veteran* ve smyslu učitel veterán, lékař veterán (např. Davis, 1972) či *accomplished* ve smyslu úspěšný (např. Taylor, Pearson, Clark, & Walpole, 2000).

¹ Termín doména je zde užit dle Chiové (Chi, 2006, s. 21) volně, tj. pro označení jak formálních (např. biologie), tak i informálních (např. vaření) oblastí lidské činnosti. Vymezuje tedy určitou obsahovou oblast působení experta.

Obdobně v německy psaných odborných textech nalézáme široké spektrum termínů těsněji či volněji souvisejících s termínem *expert*. Ten, který věci dobře rozumí, je v němčině označován termínem *Sachverständiger* – zda je současně schopen podávat vynikající výkony, zde není definující. Podobně je tomu v případě termínu *Kenner*, který by bylo možné přeložit jako *znalec*. Naopak právě ohled na kvalitu praktikování v doméně je definující pro termín *Fachmann*, který odkazuje převážně osobě vykonávající ve vynikající kvalitě různé manuální činnosti. Pro označení toho, kdo podává vynikající výkony v umělecké oblasti, jsou používány termíny *Künstler* anebo *Genie*. V případě termínu *Genie* se odkazuje např. ke kvalitám lehkosti a samozřejmosti, s níž jsou umělecké výkony podávány, přičemž se zpravidla předpokládá (vrozený) talent. Jak upozorňuje Gruber (1999, s. 9), samotný termín *expert* je v běžném jazyce používán často, avšak s nejasným obsahem – nediferencovaně. Naproti tomu v odborném jazyce je jeho význam specifikován, a to přinejmenším zavedením pomyslného kontinua *novic–expert*. Termín *novic* odkazuje k osobě, která je v dané doméně *nová*, z čehož vyplývá, že ještě nedisponuje specifickými zkušenostmi (srov. Gruber, 1999, s. 10). Pro další specifikaci termínu *expert* je podstatné to, v jaké doméně působí a jak se povaha této domény promítá do jeho působení. Přesněji řečeno, jde o specifikaci toho, jaké úlohy jsou pro určitou doménu reprezentativní a jakého charakteru je v závislosti na tom expertův výkon (*Expertenleistung*). Další specifikující otázkou je otázka po předpokladech expertního výkonu – znalosti, dovednosti (*Expertenwissen, Expertenkönnen*) apod.

V českém diskursu je hlavním problémem malé množství výzkumů zaměřených na problematiku expertnosti. Prozatím pro anglický termín *expertise* či německý termín *die Expertise* konsensuální český termín v odborné literatuře nenacházíme. Nabízející se slovo *expertiza* označuje v českém jazyce textový útvar vypracovaný odborníkem/expertem a slovo *expertství* (jež zvolili např. autoři českého překladu monografie Eysencka a Keaneho, 2008) vnímáme v souladu s pravidly české slovo tvorby spíše jako slovo označující „vlastnost“; v této knize proto používáme ve výše vymezeném smyslu slovo *expertnost* ve smyslu vysoká míra kvality. Domníváme se však, že terminologická diskuse k tomuto tématu je i nadále žádoucí (dle Pišová, 2010, s. 242–243).

Jak vysvětluje Krauss (2011, s. 173), jakkoli panuje shoda na tom, že expertem je někdo, kdo něco určitého obzvlášť dobře umí, nebo o něčem určitém obzvlášť mnoho ví, definovat pojem *expert* s obecnou platností je obtížné. Z uvedeného lze podle citovaného autora usuzovat na dvojí pojetí expertnosti, a to pojetí orientované na výkon (*der leistungsorientierte Expertisebegriff*) a pojetí orientované na vědění (*der wissensorientierte Expertisebegriff*). Podobně Bromme (2008) rozlišuje mezi dvěma přístupy k expertnosti: přístup psychologie řešení problémů vs. přístup psychologie vědění. Besser a Krauss (2009) si ve své analýze používání pojmů *expert* a *expertnost* v učitelství dokonce všimají toho, že zatímco pojetí expertnosti orientované na výkon se prosazuje a rozvíjí převážně v angloamerické jazykové oblasti, pojetí expertnosti orientované na vědění² je relativně více zastoupené v německé jazykové oblasti.

² Vědění je zde pojímáno jako širší termín jdoucí nad rámec úzce psychologicky chápané znalosti.

Jak ukážeme dále, pojetí orientované na výkon má své kořeny ve výzkumech řešení problémů. Expertnost je v tomto pojetí připisována osobám, které dokážou vynikajícím způsobem a opakovaně řešit problémy či úkoly reprezentativní pro určitou doménu (Ericsson, 2006a, s. 3). Expertnost je pak definována na základě výkonu, a to jako předpoklad či přesněji schopnost (*ability*) podat expertní výkon. Různí autoři poukazují na kvality, jimiž se výkon expertů odlišuje od výkonu ne-expertů – např. de Groot (1978) uvádí, že experti jsou rychlejší a přesnější.

Naproti tomu je – jak jsme zmínili – pojetí orientované na vědění více rozšířené v německé jazykové oblasti. Slovo expert je zde spíše spojováno s někým, kdo mnoho ví, přičemž není do té míry určující, zda je daná osoba schopna také podávat vynikající praktický výkon. Je třeba připomenout, že k odklonu od kritéria vysoké úrovně/kvality „praktického výkonu“ při identifikaci expertů došlo při výzkumech v tzv. špatně definovaných doménách, v nichž je tak či tak obtížné kritérium vynikajícího výkonu vůbec nalézt (Glaser & Chi, 1988). Jak vysvětluje Krauss (2011, s. 177), ve špatně definovaných (*ill-defined*) doménách je expert zpravidla konfrontován „s komplexními úlohami sestávajícími z mnoha nevelkých dílčích problémů, pro které často neexistují jednoznačná řešení“. V přístupu orientovaném na vědění je v důsledku toho za experta označován ten, kdo se úspěšně konfrontuje se specializovanými komplexními úlohami – jako je v případě učitelů expertů např. školní výuka. Specifické (expertní) vědění, které k tomu potřebuje, je dokonce někdy (srov. Zimbardo, Weber, & Johnson, 1994) s pojmem expertnosti ztotožňováno. V případě profesí je toto vědění někdy označováno jako profesní vědění.

Terminologická rozrůzněnost v pedagogické teorii a výzkumu je odrazem odlišných koncepčních perspektiv ve studiu expertnosti v různých doménách, kde na vymezení pojmů expert, expertnost nepanuje jednoznačná shoda. Na jednu stranu lze experta vnímat jako člověka, který dosahuje mimořádných výkonů v rámci určité domény. Výzkum se v takovém případě zaměřuje na individuální zvláštnosti pečlivě vybraných jedinců. Na druhou stranu je možné chápat experta jako člověka, který akumuloval množství doménově specifických zkušeností. Výzkum se v takovém přístupu zaměřuje na analýzy procesu stávání se z novice expertem.

V této knize budeme vycházet z vymezení pojmů dle Ericssona (2006a), který patří v dané oblasti k uznávaným odborníkům, o čemž svědčí i jeho ko-editorství prvního encyklopedického zpracování problematiky (*The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 2006). Ericsson zde uvádí, že expert je „osoba široce uznávaná jako spolehlivý zdroj znalostí, dovedností či technik, jejímuž úsudku je veřejností i odborníky připisována autorita a status. Má v určité konkrétní oblasti dlouhodobou nebo intenzivní zkušenost danou praxí a vzděláním“. Expertnost je pak vztahována „k vlastnostem, dovednostem a vědění, které odlišují experty od začátečníků či méně zkušených jedinců“. Tyto vlastnosti, dovednosti a vědění jsou základem pro „excelentní reprodukovatelný výkon reprezentativních úkolů, které představují jádrové činnosti v dané oblasti“ (Ericsson, 2006a, s. 3–4), tj. pro expertní výkon.

V podobném duchu definuje v německy psané literatuře pojmy Gruber (2004, s. 23): „Expertnost označuje vynikající výkon jedince v určité doméně. *Experti* jsou tudíž osoby, které konsistentně, podle objektivních měřítek a dlouhodobě, podávají vynikající výkon v činnostech typických pro danou doménu.“

1.2 Strukturace výzkumného pole

Studium expertnosti má dlouhou tradici – zájem o excelenci, vynikající výkony, lze sledovat již od samých počátků západní civilizace. Standardní vědecké snahy o výzkumné uchopení podstaty expertnosti a charakteristik expertních výkonů v různých doménách³ se začínaly uskutečňovat v 19. století (podrobný přehled viz např. Feltovič, Prietula, & Ericsson, 2006). Za práci, která odstartovala největší vlnu zájmu o výzkum expertnosti, je pak považována nizozemská studie de Groota (uskutečněná již ve 40. letech 20. století, ale širší pozornosti se jí dostalo až po uveřejnění jejího anglického překladu o více než dvě desetiletí později), která zkoumala kognitivní procesy u hráčů šachu.

Poslední čtyři desetiletí jsou obdobím dynamického rozvoje výzkumu expertnosti. Jak lze z výkladu v předchozí podkapitole dovodit, v tomto výzkumu jde především o vysvětlení předpokladů vynikajícího výkonu (*expert performance*) v určité doméně (srov. Friege, 2001, s. 7). Při analýzách výzkumného pole se přitom většina autorů spíše vyhýbá etapizaci, tj. chronologickému uspořádání výzkumných přístupů, vytvoření jakési časové osy. Důvodem je patrně jak relativně krátké období rozkvětu výzkumu expertnosti a expertního výkonu, tak multidisciplinární a zároveň synchronně multiparadigmatická vědní základna těchto výzkumů. Analýzy, které jsou dále v přehledu uvedeny, proto směřují nejprve ke strukturaci výzkumného pole, pokus o shrnutí děkád vývoje pak v závěru této podkapitoly předkládáme s oporou o Holyoaka (1991).

Hlavní koncepční přístupy k výzkumu expertnosti

Gruber (1994) ve svém historickém ohlédnutí rozlišuje čtyři přístupy, jimiž se ke zkoumání expertnosti v posledních desetiletích přistupovalo: (a) expertnost a nadání; (b) expertnost a strategie; (c) expertnost a vědění; (d) expertnost a kvalitativní rozdíly. Níže jednotlivé přístupy představíme (Gruber, 1994, s. 12–14).

V prvním z autorem uváděných přístupů stojí *expertnost* (*Expertise*) poblíž *nadání* (*Begabung*). *Expertnost* je chápána jako *obecný* fenomén, jehož příčiny jsou *osobnostně interní* povahy (*personenintern verursachtes generelles Phänomen*). Exper-

³ Tato výzkumná oblast je v anglickém jazyce označována jako *research on expertise*, v německém jako *Expertiseforschung*.

tem, resp. nadaným⁴ je v tomto přístupu nazývána osoba, která lehce a bez potřeby dlouhého nácviku podává velmi dobré výkony, k nimž se obvykle jiné osoby nepropracují, a pokud ano, tak za předpokladu vynaložení enormního úsilí. Příznačné je, že podávané výkony se jeví jako „zázračné“, což přitahuje pozornost výzkumníků, kteří v rámci tohoto přístupu pátrají po obecných kognitivních charakteristikách, jimiž se tito experti odlišují od ostatních. Autor v této souvislosti zmiňuje obecnou inteligenci, silný kognitivní aparát (např. lepší paměť), neobvyklé schopnosti (např. mimořádná vizuální představivost). Experti se od noviců odlišují v kvalitě těchto obecných charakteristik. Jak dále uvádí citovaný autor, základní výzkumný přístup je převážně deskriptivní – popisuje se pozorovaný fenomén, přičemž komparace s ne-experty (tj. s osobami „nenadanými“) je zpravidla jen implicitní. Dle názoru autora tento výzkumný proud vedl v rámci výzkumu expertnosti jen k málo nosným výsledkům, neboť jeho teoretické rámcování bylo indiferentní a současně velmi široké (Gruber, 1994, s. 12).

Ve druhém přístupu stojí *expertnost* (*Expertise*) poblíž *strategie* (*Strategie*). *Expertnost* je zde chápána jako obecný fenomén s tím, že expertnost lze získat (naučit se). Expertem je podle tohoto přístupu ten, kdo je úspěšný a zběhlý v řešení doménově nespecifických (obecných) problémů. Expert disponuje účinnými algoritmy – s ohledem na jejich obecný charakter se předpokládá vysoká míra transferovatelnosti mezi doménami. Otázka doménové specifičnosti expertnosti není řešena. Jak autor upozorňuje, východiskem byly rané pokusy počítačově simulovat lidské experty (*menschliche Experten*), zejména při hře v šachy. Provádění náročnějších simulací nebylo možné, neboť se z důvodu technických limitací (malá paměť, nízká rychlost) nedalo pracovat s rozsáhlými databázemi. Z tohoto důvodu byly vytvářeny obecné, široce využitelné strategie, které by bylo možné uplatnit při řešení širokého spektra problémů. Jak upozorňuje Gruber (1994, s. 13), ukázalo se, že problém tohoto přístupu spočívá v tom, že se nedaří vytvořit ideální strategie, které by byly široce transferovatelné. Na druhou stranu pro utváření nového specifického paradigmatu (viz dále) se jako užitečné ukázaly intenzivní analýzy zaměřené na strukturu požadavků, které určité typy úloh kladou na řešitele.

Třetí autorem zmiňovaný přístup klade do blízkosti pojmu *expertnosti* (*Expertise*) pojem *znalosti/vědění* (*Wissen*). *Expertnost* je koncipována jako fenomén doménově specifický a předpokládá se u něj naučitelnost. V tomto přístupu jsou sledovány kvantifikovatelné změny v pozorovatelném chování osob způsobené zkušeností, praxí nebo kumulovanými znalostmi. Uplatňuje se představa trénovatelnosti a dosažitelnosti expertnosti jakéhokoliv druhu. Jak uvádí Gruber (1994, s. 13), hledají se dílčí komponenty pozorovatelného výkonu, u nichž lze verifikovat rozdíly mezi novici a experty. Konstatují se zpravidla jen odlišnosti co do kvantity, avšak nezohlednění kvalitativních odlišností může vést ke zmatení.

⁴ Autor upozorňuje, že v diskursu vedeném kolem konstruktů nadání se s pojmem expert nepracuje (Gruber, 1994, s. 12).

Podle čtvrtého přístupu, který Gruber (1994, s. 14) rozebírá, jsou odlišnosti mezi experty a novici kvalitativního charakteru. V rámci tohoto přístupu se ukazuje, že u expertů se setkáváme s některými fenomény, které u noviců nenalézáme. Nacházejí se takové kvalitativní difference, které nemohou emergovat z kvantitativní kumulace. Stávající zjištění se týkají spíše obecných odlišností (např. hloubkové zpracování informací u expertů vs. povrchové zpracování informací u noviců). V centru pozornosti již nestojí obecný koncept expertnosti, dochází ke specifikaci pojmů spojených s expertností a otevírá se cesta k doménově specifickým výzkumům expertnosti.

Absolutní vs. relativní přístup k výzkumu expertnosti

Rozvoj komparativního výzkumu expertnosti od 70. let minulého století je základem strukturace výzkumného pole, kterou při ohlédnutí na poslední přibližně tři desetiletí nabízí Chiová (Chi, 2011; 2006, s. 21–23). Autorka rozlišuje dva hlavní přístupy: *přístup absolutní a přístup relativní*.

Absolutní přístup je zaměřen na samotné výjimečné jedince, na analýzu jejich výkonu a myšlení. V jeho rámci je zahrnuto několik typů studií. Autorka sem řadí výzkumy, které stavěly na tacitním předpokladu vrozených schopností, talentu či mentální kapacity, vedoucích k expertním výkonům (Simonton, 1977), dále studie zaměřené na společenské podmínky a prostředí, které mohly vést k expertním výkonům, např. vliv rodiny (Lehman, 1953), a rovněž retrospektivní výzkumy kognitivních procesů, které byly základem vědeckých objevů (analýzy deníků či poznámek; Nersessian, 1992). Patrně nejpočetnější jsou ale studie věnované expertním výkonům a kognitivním strukturám, které umožňují tyto expertní výkony v různých doménách, od hry v šachy až po lékařskou diagnostiku, podávat (viz kapitola 1.4).

Přístup založený na komparaci výkonu a myšlení noviců (resp. ne-expertů) a expertů nazývá Chiová (Chi, 2011, s. 18–25) *relativním* nebo *kontrastivním*. Poukazuje přitom na fakt, že se jedná nejen o jinou metodologickou perspektivu, ale dochází k posunu samotného chápání expertnosti. Relativní přístup především implikuje, že začátečník se může stát expertem, že tedy expert není unikátním, výjimečným jedincem (srov. výše přístupy dle Grubera, 1994). Vedle toho relativní přístup umožňuje volnější vymezení pojmu pro potřeby výzkumu (tj. vymezení v kontinuu etapových modelů profesního rozvoje), zatímco podmínkou realizace výzkumů v rámci absolutního přístupu je co nejpřesnější identifikace expertů, což představuje často obtížně řešitelný problém.

Statický vs. dynamický přístup ve výzkumu expertnosti

Jinou možnou strukturaci výzkumného pole nabízí Tsuiová (Tsui, 2003; 2005): odlišuje *přístup statický*, který zkoumá expertnost a expertní výkon jako stav, od *přístupu dynamického*, který ji zkoumá jako proces. V rámci *statického přístupu* akcentuje

dvě vlivné teoretické perspektivy, a to perspektivu orientovanou konstruktivisticky a perspektivu orientovanou kognitivně. Autorka sem přitom řadí především (i když ne výhradně) studie, které spadají do třetí skupiny Gruberova dělení, tj. zaměřené na znalostní přístup k výzkumu expertnosti, zdůrazňována je kontextová vázanost expertnosti.

Dynamické pojetí expertnosti podle Tsuiové (Tsui, 2003) staví na kritice komparativních studií novic–expert⁵, kterou autorka vztahuje jednak ke statickému a uniformnímu pohledu na daný konstrukt, dále k přeceňování role praxe jako hlavního zdroje expertnosti. Pojetí expertnosti jako procesu vysvětlují Bereiter a Scardamaliová (1993) v souvislosti s typem problémů, které experti volí k řešení, a se způsobem, jakým je řeší. Konkrétněji: experti volí obtížné problémy, resp. problémy stále obtížnější tak, aby trvale pracovali „na hraně své kompetence“ (Bereiter & Scardamalia, 1993, s. 34). Tuto charakteristiku autoři nazývají progresivním řešením problémů. Při řešení úkolů experti nestaví pouze na rutinách, ale hledají nové aspekty situace či jiná řešení; jinými slovy, problematizují dané úkoly. Problematizace je umožněna automatizací, která uvolňuje jejich mentální kapacitu. Ta je pak cíleně experty využívána – reinvestována; proto je tato charakteristika označována za reinvestiční zdroj. Dynamický přístup se snaží postihnout rozdíly mezi experty a zkušenými praktiky ne-experty. V pozadí tedy stojí otázka, co vede k dosažení a udržování expertnosti.

Půlstoletí vývoje výzkumu expertnosti podle Holyoaka

Na počátku devadesátých let se Holyoak (1991) pokusil předpovědět budoucí vývoj teorií expertnosti. Domníval se, že výzkum expertnosti vstupuje do „třetí generace“.

První generaci podle tohoto autora představují ta pojetí expertnosti, která konceptualizovala řešení problémů jako heuristické vyhledávání a specifikovala několik málo heuristických metod sériového vyhledávání, jako jsou gradientní algoritmus (tzv. *hill-climbing*) či analýzy prostředků a výstupů – *means-end analysis* (Holyoak, 1991, s. 301). Tyto konceptualizace nepočítaly s hlubokými doménovými znalostmi, naopak chápaly expertnost jako doménově neutrální fenomén. Expert se vyznačoval výjimečnou schopností obecného heuristického vyhledávání. Do této generace Holyoak zasazuje studie vzniklé od konce padesátých do začátku sedmdesátých let 20. století (Newell, Shaw, & Simon, 1958; Newel & Simon, 1972).

Od poloviny šedesátých let začaly výzkumy šachistů, fyziků a postupně i expertů v mnoha dalších doménách ukazovat, že expertnost staví rozhodující měrou na podrobných doménově specifických znalostech, specializovaných paměťových schopnostech a vyvozovacích (inferenčních) vzorcích (Holyoak, 1991, s. 302). Druhá ge-

⁵ Bereiter a Scardamaliová (1993) poukázali na nedostatek relativního přístupu, který tkví zejména ve volbě úkolů využitých během výzkumů. Pokud novic i expert řeší stejnou situaci/úkol, jsou na ně de facto kladeny rozdílné nároky: úkol, který je schopen vyřešit novic, je většinou příliš snadný pro experta.

nerace teorií expertnosti tak zahrnovala přístupy prominentní v sedmdesátých a osmdesátých letech 20. století. Výzkumy se v tomto období zaměřovaly na procesy řešení komplexních problémů a na procedurální učení (spíše než na deklarativní paměť). Jejich přínos podle Holyoaka spočívá v tom, že propojovaly kognitivní psychologii s teoriemi umělé inteligence tím, že představily koncept sériových produkčních systémů (Newell, 1973). Tato druhá generace teorií expertnosti s sebou přinesla nové modely rozvoje expertnosti, konkrétně teorii *kompilace znalostí* (Anderson, 1983) a teorii *chunkování*⁶ (Rosenbloom & Newell, 1986). *Chunk* je chápán jako spojení více znalostí do jednoho souboru, přičemž standardní hypotéza postuluje (Chase & Simon, 1973), že experti (na rozdíl od noviců) mají tendenci si osvojovat znalost právě v těchto souborech či *chunchích*.

Holyoak vidí nastupovat třetí generaci teorií expertnosti proto, že (v souladu s tím, jak vědecký pokrok popisuje Kuhn, 1962 a jiní) se objevují výzkumné poznatky, které nelze vysvětlit pomocí aktuálně přijímaného modelu, a také proto, že se objevují alternativní teoretické modely. Podle jeho interpretace druhá generace teorií expertnosti kanonizovala následujících 12 pravidelností (Holyoak, 1991, s. 303):

1. expert řeší doménově specifické komplexní úlohy mnohem přesněji než novic;
2. expert řeší doménově specifické problémy s větší lehkostí než novic;
3. expertnost se vyvíjí ze znalostí, jež jsou nejprve osvojovány slabými metodami, jako je analýza prostředků a výstupů (*means-end analysis*);
4. expertnost staví na automatickém vyvolání jednání podmínkami;
5. expert má lepší doménově specifickou informační paměť než novic;
6. expert lépe rozpoznává pravidelnosti v indiciích, které úloha přináší;
7. expert při řešení problému vyhledává od dané informace směrem vpřed, spíše než od cílů zpět;
8. míra expertnosti se zvyšuje s praxí;
9. učení vyžaduje specifikované cíle a jasnou zpětnou vazbu;
10. expertnost je silně vázána na konkrétní doménu;
11. vyučování expertních pravidel vede k expertnosti;
12. výkon experta lze přesně predikovat na základě znalosti pravidel, které expert uvádí, že používá.

Přestože tyto pravidelnosti byly opakovaně výzkumně nacházeny, výzkum zároveň odhalil systematické nekonzistentnosti; přinesl nálezy, jež nejsou kompatibilní s teorií

⁶ V češtině se někdy pro pojem *chunk* používá českého *štěp* či *paměťový štěp* (např. Eysenck & Keane, 2008, s. 190, 499-500).

expertnosti druhé generace. Autor (Holyoak, 1991, s. 304–308) mezi ně řadí například to, že:

- Experti někdy dosahují průměrných výsledků – experti dosahují lepších výsledků než novicové, ale v určitých situacích zřídka výsledků lepších, než jaké generují jednoduché statistické modely.
- Experti sice dosahují lepších výsledků, ale v některých případech je to dáno tím, že při plnění úkolu vynakládají větší úsilí.
- Výkon v některých případech nevykazuje průběžné zlepšování s délkou praxe.
- Učení v některých případech nevyžaduje stanovování cílů a zpětnou vazbu.
- Znalosti lze v některých případech aplikovat napříč různými doménami.

Nové paradigma (teorii třetí generace) Holyoak (1991, s. 312) pojmenovává *symbolickým konekcionismem*. Domnívá se, že „tato třetí generace teorií expertnosti přinese modely aspektů kognitivní architektury, spíše než expertnosti jako takové, avšak poté bude podrobována zkouškám jejich schopnost vysvětlit různé formy expertnosti“.

1.3 Výzkum expertnosti v posledním desetiletí: vlivné konstrukty

V posledním desetiletí dochází k rozvoji nových konstruktů, jež jsou přínosné pro teorii i výzkum expertnosti. Za nejvlivnější z těchto konstruktů považuje Chiová (Chi, 2011, s. 28–33) *adaptivní expertnost*, *týmovou expertnost* a stále široce přijímanou ideu *deliberační/záměrné praxe (deliberate practice)*⁷. Vedle nich v řadě domén nabývají na významu *expertní systémy*, a to zejména vzhledem k jejich aplikačnímu potenciálu.

Expertní systémy

Výzkum expertnosti souvisí i s vývojem v oblasti umělé inteligence. Ve světle předchozího výkladu zde stručně představíme relevantní trendy.

⁷ Pro anglický termín *deliberate practice* prozatím nemáme v českém jazyce stabilní ekvivalent. Mudrák (2010, s. 46an) pracuje s opisem *záměrné získávání zkušeností*, Vágner (2011) používá opis *předešlý aktivní čas strávený s danou činností*, Hrubá (2006, s. 18) používá obrat *záměrné trénování*. V těchto případech jde o kvalifikační práce v doméně sportu či vojenství. Bukač (v tisku), rovněž v doméně sportu, používá překlady *dlouhodobá spekulativně řízená praxe*, *deliberační praxe* a *řízená výběrová praxe*. V laických textech se objevují i varianty *vědomý trénink*, *promyšlené cvičení* ad. Problémem tedy je nejen význam slova *deliberate*, jež může označovat záměrnost, cílevědomost i promyšlenost, ale také *practice*, jež může v různých kontextech odpovídat českému praxe, cvičení, procvičování, nácvik či trénink. V této knize volíme variantu *záměrná praxe* s vědomím, že další terminologická diskuse je žádoucí.

V padesátých a šedesátých letech minulého století převládal obecný přístup k řešení problémů, v rámci něhož vznikaly univerzální programy na řešení problémů. Příkladem takového programu je *General Problem Solver*, ve kterém se odrážela snaha řešit problémy podobným způsobem jako člověk, tedy rozložením problému na dílčí cíle a manipulací datových struktur skládajících se ze symbolů, čímž dokázal řešit řadu problémů od hraní her po dokazování teorémů (Durkin, 2002, s. 9–10; Russell & Norvig, 2010, s. 18). Tento obecný přístup k řešení problémů se však neosvědčil, což Russel a Norvig (2010, s. 21–22) vysvětlují třemi důvody: (1) programy nevěděly nic o oblasti, v rámci které byly problémy řešeny; (2) řešení bylo hledáno hlavně prostřednictvím zkoušení různých kombinací, což však nemohlo stačit k vyřešení složitých problémů i přes rostoucí výpočetní výkon počítačů; (3) možnosti reprezentace struktur v navržených programech byly omezené. Na omezenost tehdejších programů poukázal Lighthill (1972) ve své zprávě, která měla za následek útlum v oblasti rozvoje umělé inteligence v Británii i v zahraničí, vedla však k reflexi a následnému obnovení výzkumu v umělé inteligenci (Durkin, 2002, s. 10).

Alternativou k „slabé metodě“ (*weak method*), kdy dochází k hledání problémů rozkladem na části a je aplikováno elementární rozhodování, bylo řešení problémů v rámci konkrétní domény, což umožňuje použít komplexnější operace při rozhodování. Tak se do popředí v sedmdesátých letech dostaly expertní systémy⁸ (Jordan & Russell, 1999, s. lxxiv; Russell & Norvig, 2010, s. 22). Zjednodušeně řečeno se jedná o počítačové programy, které mají za úkol poskytovat expertní řešení problému. Hayes (1999, s. 430) charakterizoval tvorbu expertního systému jako intelektuální klonování: nejdříve je třeba nalézt člověka, jehož uvažování je pozoruhodné, a přitom se takový člověk vyskytuje vzácně, dále rozhovorem s ním zjistit, jaké specializované znalosti má a jak uvažuje, a nakonec zakomponovat tyto získané poznatky a uvažování do počítačového programu. Expertní systém se typicky skládá ze tří částí: poznatková báze, procesor a pracovní paměť (Durkin, 2002, s. 11). Příkladem expertního systému je program MYCIN, který byl navržen k diagnostikování krevních onemocnění. Jeho poznatková báze sestávala z pravidel získaných pomocí rozhovorů s lékaři experty, kteří své postupy a znalosti rozvinuli na základě studia, informací od jiných expertů a zkušeností z praxe. Vyvinutý expertní systém dokázal diagnostikovat srovnatelně s experty a výrazně lépe než začínající lékaři (Durkin, 2002, s. 11; Russell & Norvig, 2010, s. 23). Další expertní systémy byly následně široce využívány v komerční sféře.

V současné době kromě expertních systémů proniká z domény umělé inteligence do běžného života řada dalších novinek, např. neuronové sítě, inteligentní agenti nebo

⁸ Anglicky jsou tyto systémy označovány jako *expert systems* nebo *knowledge-based systems*, tedy systémy založené na poznacích. Hayes (1999, s. 430–431) doporučuje tyto termíny rozlišovat s tím, že termín *expert system* v určitém smyslu zužuje rozsah termínu jen na jednu aspirační úroveň (opomíjí ty *knowledge-based systems*, které mají ambice zachytit znalosti na nižší úrovni kvality). Z důvodu jazykového zjednodušení však v následujícím výkladu používáme český výraz *expertní systémy*.

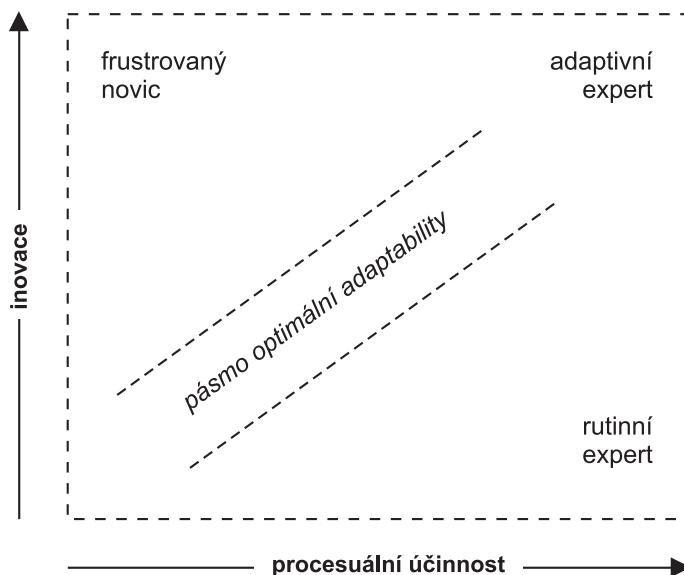
dostupnost velkých datových souborů (Russell & Norvig, 2010, s. 24–30). I samotné použití expertních systémů je široké, od finančního poradenství přes řízení výrobních procesů až po vzdělávání (Durkin, 2002, s. 15–19). Z oblasti vzdělávání, kterou považujeme za čtenáři nejbližší, zmiňme například adaptivní individualizovanou výuku v e-learningu (Kostolányová, v tisku), ve které počítač přizpůsobuje proces učení potřebám a charakteristikám učících se jedinců.

Záměrná praxe

Konstrukt *záměrné praxe* zavedl do diskursu k expertnosti Ericsson (Ericsson & Lehmann, 1996) a vymezil jej jako intencionální proces, jako vědomé úsilí o zlepšení výkonu prostřednictvím zaměřeného, soustředěného, dobře strukturovaného, programového a cílově orientovaného nácviku (*practice*). Cíle jsou přitom vždy stanoveny tak, aby převyšovaly současnou úroveň výkonu, podmínkou je hodnocení výkonu za účelem identifikace chyb, které jsou chápány jako výzva a příležitost ke zlepšení. Kritika konstruktů záměrné praxe nicméně poukazuje na to, že sice naznačuje, jaká cesta může vést k dosažení expertního výkonu, ale nezodpovězena zůstává základní otázka, proč někteří jedinci záměrnou praxi vedoucí k dosažení expertnosti provádějí a jiní nikoli. Do hry zde mohou vstupovat osobnostní charakteristiky nebo takové atributy jako motivace, vytrvalost, touha po úspěchu, emoce apod. Zároveň se jako nezbytné jeví optimální prostředí a zdroje podpory, nejčastěji bývá zmiňována role kouče, rodiny atd. (Chi, 2011, s. 29–30).

Adaptivní vs. rutinní expertnost

Teorii rozlišující *adaptivní a rutinní expertnost* představili v roce 1986 Hatano a Inagaki. Rutinní experti mají rozvinutý široký soubor kompetencí, které ve svém profesním životě trvale uplatňují s velkou procesuální účinností (*efficiency*), zatímco adaptivní experti jsou oproti nim schopni své jádrové kompetence v závislosti na kontextu měnit. Restrukturování souboru profesních kompetencí, zejména jejich jádrových idejí, přesvědčení, může na určitou dobu snížit procesuální účinnost profesního jednání a může mít i emocionální důsledky, v dlouhodobém horizontu však vede k rozšiřování a prohlubování expertnosti (Bransford, Derry, Berliner, & Hammerness, 2005, s. 49–52; Hammerness et al., 2005, s. 358–389). Schwartz, Bransford a Sears (2005) zdůraznili, že akcent na rozvoj procesuální účinnosti je plně legitimní, umožňuje rychlá a dobrá řešení standardních situací a zvláště pak eliminaci problémů, a to na základě transferu. Předpokladem je ovšem relativní stabilita kontextu; v prostředí trvalé změny je nezbytná rovněž odpovídající míra inovace, restrukturování kompetencí na základě kontextových potřeb. Model rozvoje adaptivní expertnosti a optimální cesty k jejímu dosažení (obrázek 1.1 *Pásmo optimální adaptability – v orig. Optimal adaptability corridor – OAC*; Schwartz, Bransford, & Sears, 2005, s. 38) předpokládá vyvážení důrazu na obě dimenze, tj. na procesuální účinnost a inovaci.



Obrázek 1.1. Pásmo optimální adaptability (Schwartz, Bransford, & Sears, 2005, s. 38).

Hatano a Inagaki v roce 1992 uvedli čtyři konkrétní podmínky, které jsou nezbytné pro rozvoj adaptivní expertnosti. Návrh vychází z předpokladu, že kognitivní nesoulad (*cognitive incongruity*; tj. pocit, že současné porozumění je nedostatečné) vede k aktivnímu vyhledávání informací, znovuvyvolávání předchozích znalostí a generování nových úsudků atd. Těmito podmínkami jsou: (1) častá frekvence výskytu nových problémů, na něž nelze aplikovat současné porozumění, či fenoménů, které neodpovídají predikcím; (2) časté angažmá v dialogické interakci, např. v diskusích, kontroverzích, recipročním učení; (3) minimální externí tlaky (např. materiální povahy nebo potřeba pozitivního ohodnocení), tj. dostatek času na hledání nového porozumění; (4) přítomnost členů referenční skupiny s odpovídající hodnotovou orientací. První dvě podmínky souvisí se vznikem stavu kognitivního nesouladu, druhé dvě s aktivitou při utváření nového porozumění.

Adaptivní experti tedy kromě doménově specifických znalostí na úrovni hlubokého koncepčního porozumění musí být schopni účastnit se aktivně profesního diskursu, nabízet cenné návrhy, hodnotit návrhy jiných apod.

Týmová expertnost

Třetím konstruktem, kterému dosud není v literatuře věnováno tolik pozornosti, je *týmová* či *skupinová expertnost*. Je známo, že skupiny, ať jde o dvoučlenné (dyády), tříčlenné (triády) nebo vícečlenné, odvádějí často lepší výkon než jedinci (např. Baron, 2000). Není ale dosud jasné, proč tomu tak je. Jednoduché vysvětlení ve smyslu komplementarity neobstojí, pokud jedinci ve skupině mají stejné znalosti; zkoumány jsou proto procesy společného konstruování znalostí (*co-construction of knowledge*), kolektivních znalostí (*collective knowledge*). Vedle expertního týmového výkonu je pozornost věnována také skupinovému učení a dalším aspektům fungování týmů, jako např. expertní koordinaci apod. (Cooke, Salas, Cannon-Bowers, & Stout, 2000).

Na tomto místě je rovněž třeba poukázat na sociokulturní aspekty expertnosti. Podle Boshuizenové et al. (2004, s. 6–7) je profesní učení zároveň procesem enkulturace do profesní komunity. Enkulturai je zde nutné chápat jako proces individuální změny jedince (osvojování znalostí, dovedností, habitů, postojů), a současně jako proces přijetí a legitimizace danou komunitou.

Shrnutí

Je zřejmé, že v současné době představuje zkoumání expertnosti poměrně intenzivně se rozvíjející oblast interdisciplinárního výzkumu. Jeho zázemím je především kognitivní psychologie, jejíž hranice jsou však mnohdy překračovány směrem k mnoha dalším oborům.

Jak shrnuje Gruber (1999), v rámci výzkumných přístupů uplatňovaných při zkoumání expertnosti je věnována pozornost: (a) zkoumání kognitivních struktur a mechanismů, na jejichž základě expert zpracovává informace; (b) popisování procesů, jak jsou tyto struktury a mechanismy utvářeny; (c) zkoumání intervencí, které tyto procesy podporují. Prominentní pozornost je věnována zkoumání kognitivních procesů, které se uplatňují při řešení problémů. Další oblastí, která je podrobována výzkumům, je expertní výkon samotný, jeho specifické charakteristiky v různých doménách. Vlivné konstrukty, které výrazně ovlivňují pojetí a výzkum expertnosti v posledním desetiletí, jsou spojeny rovněž se sociálními, resp. sociokulturními, postojovými a emocionálními aspekty rozvoje a udržování expertnosti, dosahování expertního výkonu. Výzkumníci zde poukazují také na tzv. pozicionalitu vědění (*positionality of knowing*), tj. na fakt, že kognitivní procesy reflektují sociální identitu jedince (Freeman, 2002, s. 9).

1.4 Výzkum expertnosti v různých doménách lidské činnosti

V rámci disciplinované pozornosti věnované problematice expertnosti byla po většinu doby chápána jako schopnost (potenciál) podat výjimečný výkon při řešení nějakého reálného problému, který je častý nebo typický v určitém konkrétním (profesním, sportovním, uměleckém či jiném) kontextu. Jen zřídka, pokud vůbec, se o expertnosti uvažuje jako o obecné schopnosti řešit *všechny* problémy bez ohledu na kontext, ve kterém jsou definovány. Jak uvádí Gruber (1994, s. 11), „z důvodu příliš širokého vymezení pojmu expertnost (*Expertisedefinition*) je psychologický výzkum vzdálen možnosti vypracovat obecnou teorii expertnosti (*Expertisetheorie*)“. Podobnou zdrženlivost signalizuje také název knihy editované Ericssonem a Smithovou (1991) *Towards a general theory of expertise (Na cestě k obecné teorii expertnosti)*.

Na otázku, koho je – v různých kontextech – možné označit za experta, hledá Chi-ová odpověď vymezením dvou přístupů ke studiu charakteristik expertů (Chi, 2006, s. 21). Tzv. *retrospektivní* přístup pracuje se zpětnou analýzou toho, jak byl výkon přijat. Experti v doméně výtvarného umění tak mohou být identifikováni s oporou o analýzu počtu uspořádaných výstav či úspěšnosti prodeje děl v aukčních síních. Naproti tomu tzv. *souběžný* přístup pracuje s pozorováním či měřením během realizace výkonu. Za experta bude v tomto případě označen vítěz oštěpařského závodu či ten, kdo v určitém časovém limitu úspěšně vyřeší obtížnou matematickou úlohu.

V této části knihy proto nahlížíme do několika různých domén lidské činnosti a shrneme, jaké konceptualizace expertnosti se v nich uplatňují a jaké operacionalizace se ukazují vhodné pro empirický výzkum expertnosti a expertního výkonu. Postupujeme od domén, ve kterých je opakované podávání co nejlepších výkonů jediným cílem (hra v šach a sport obecně) přes umělecko-estetickou doménu (hudba) k pohledu na expertnost v doménách komplexních profesí (lékařství apod.).

Expertnost v šachu

Lze říci, že jedním z kontextů, ve kterém se prvotně rozvíjelo moderní zkoumání expertního myšlení, je šachová hra. Oborově specifická představivost a paměť jsou u zkušených šachistů zkoumány již více než sto let (viz např. Cleveland, 1907). Ačkoli je expertnost šachových hráčů vázána na velmi specifické kontexty a situace, výsledky jejího výzkumu dlouhodobě poukazují na obecnější charakteristiky expertnosti a expertního výkonu.

U expertních (a začínajících) hráčů šachu se výzkumy orientují na kontextově-specifické situace. Řešené úlohy například staví na zadání vybrat nejlepší následující tah – hráči jsou konfrontováni s určitou herní pozicí na šachovnici a mají (ať už jsou v časové tísní či nikoli) navrhnout a zdůvodnit co nejlepší následující tah (tímto způ-

sobem se zkoumají koncepty jako *problem-solving skills*, *reasoning* apod. – např. Freyhoff, Gruber, & Ziegler, 1992). Jiné úlohy vyžadují zapamatování si šachových pozic po krátkých zobrazeních – hráčům je krátce prezentována jistá šachová pozice, jejich úkolem je ji s odstupem času zpětně z paměti rekonstruovat (u expertů byly pozorovány významné rozdíly v zapamatovávání si reálných pozic z her a náhodných pozic, což ukazuje na rozvinutou schopnost tzv. *chunkování*). Rozšířené jsou výzkumy analyzující pohyby očí hráčů, tzv. *eye-tracking* (analyzuje se počet fixací, délka fixací, vzdálenost jednotlivých fixací, pozice fixací, např. Bilgaut, 2009). U expertů byl mj. opakovaně pozorován větší zrakový záběr (*visual span*, např. Reinhold, Charness, Pomplun, & Stampe, 2001).

Expertnost ve sportu

Vědecký výzkum v oblasti expertních výkonů ve sportu je záležitostí posledních čtyř dekad. Převážná většina výzkumných studií se zaměřovala na kognitivní aspekty sportovních aktivit (Hodges, Starkes, & MacMahon, 2006, s. 472). Ve srovnání s jinými doménami je doména sportu v mnoha ohledech specifická. Hodges et al. (2006) mezi specifiky uvádějí:

- Expertnost ve sportu je vázána na pohyb (expertnost často definují nejen mimořádně přesné, ale i mimořádně rychlé či mimořádně dynamické pohyby).
- Realizace sportovních aktivit je velmi často provázána omezenými časovými dispozicemi (to má pro výzkum expertnosti dopad v tom, že relevantními proměnnými jsou *reakční čas*, *výběr řešení* pod časovým stresem; u některých aktivit je důležité nejen to, *jak* jsou provedeny, ale také to, *kdy* jsou provedeny, apod.).
- I v rámci jednoho sportu je třeba brát v potaz danou roli (expertnost fotbalového brankáře se odvíjí od jiných charakteristik než expertnost fotbalového útočníka).

Jiné specifikum, které vidíme v doméně sportu, spočívá v tom, že sportovní výkony jsou v jistém smyslu více než výkony v jiných doménách ovlivňovány prvkem náhody (přesněji řečeno jsou ovlivňovány jevy spojenými s chováním tzv. komplexních systémů s nelineární dynamikou). Z této perspektivy jsou však sportovní výkony zkoumány jen zřídka, i když čestné výjimky existují (např. Gilovich, 1993, s. 20–25).

Pro výzkum expertnosti ve sportu je užitečné pracovat se škálou, na jejímž jednom pólu jsou tzv. interaktivní sporty (*interactive sports*), v nichž členové týmu koordinují své aktivity k dosažení společného cíle, např. fotbal, a na druhém pólu jsou koaktivní sporty (*coactive sports*), v nichž není úspěch na koordinaci mezi členy týmu závislý, např. bowling (např. Weinberg & Gould, 2010).

Jako příklad výzkumu expertnosti v tenise můžeme uvést studii Gouleta et al. (1989), kteří porovnávali experty a novice v tom, jak dobře při přijímání servisu predikují jeho typ (přímý, topspinový či sekaný). Analýzou zorného pole zjistili, že zatímco experti v přípravné fázi zaměřují svou pozornost na ramena a trup soupeře a při podání na raketu soupeře, novicové se v přípravné fázi zaměřují na hlavu soupeře a při podání sledují více různých charakteristik. Pro přesnou predikci polohy míče při returnu stačí expertům pozorovat přípravu soupeře na podání a první fázi servisu, zatímco novic stejné přesnosti predikce dosáhne pouze tehdy, pokud sleduje celou přípravnou fázi a celý průběh soupeřova servírování až do okamžiku, kdy míč opouští soupeřovu raketu.

Podobně metodologicky designovaných studií je ve výzkumu sportovní expertnosti velké množství. Mezi často využívané studie patří tzv. okluzní studie (*occlusion studies*⁹), v nichž je subjektu vizuálně zprostředkována určitá herní situace s tím, že část informací zůstane skryta, a to buď časově (videozáznam je v určitém momentu zastaven) či prostorově (část vizuálního pole je zakryta). Tato technika bývá využívána v kombinaci se zařízeními sledujícími pohyby očí subjektů. Např. Savelsburgh et al. (2002) tímto způsobem zkoumali experty a novice z řad fotbalových brankářů a jejich chování během pokutových kopů. Zjistili, že zatímco novicové během realizace pokutového kopu očima více těkají po celém těle soupeře (trup, boky, ruce), u expertů bylo zaznamenáno méně, zato však delších fixací zejména v oblasti nohou.

Expertnost v hudbě

Hra na hudební nástroj je jednou z domén, ve kterých je problematice expertnosti věnována pozornost již po staletí. Expertní výkony jsou vyhledávány specializovanými oborově specifickými nástroji (uměleckou kritikou), oceňovány a oslavovány.

I výzkum v této oblasti má hluboké kořeny. Případová studie s názvem *Zpráva o jednom velmi talentovaném mladém muzikantu* (*An account of a very remarkable young musician*) vyšla v 60. ročníku Filosofických pojednání Královské společnosti v Londýně v době, kdy jejím subjektu – W. A. Mozartovi – bylo 14 let (Barrington, 1770). Z metodologických přístupů se vedle případových studií v této doméně uplatňují např. *sebereportovací techniky*, retrospektivní i introspektivní zprávy a výjimečně i pozorování. Byly vypracovány i specifické měřicí techniky, ty se však často zaměřují na míru vrozených předpokladů, např. *Měření hudebního talentu – Measures of musical talent* (Seashore, 1938).

Ve výzkumu expertnosti v hudební doméně je řešena řada témat. Velká pozornost byla věnována otázce, do jaké míry je expertnost ve hře na hudební nástroj důsledkem vrozených předpokladů, a jaký je na druhou stranu vliv cvičení (pro přehled např. Le-

⁹ Soubor postupů využívajících dočasného zakrytí části zorného pole probanda se v angličtině zastřešuje pojmem *temporal occlusion paradigm*.

hmann & Gruber, 2006). Zajímavé výsledky přináší výzkum procesu záměrného procvičování¹⁰ (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993). Chaffin, Imreh a Crawford (2002) v procesu cvičení konkrétní skladby rozeznávají čtyři fáze: (1) získávání „celkového náhledu“, (2) technické cvičení, (3) nácvik celé skladby, a (4) udržovací cvičení.

Mezi další témata řešená výzkumem patří rozdíly v povaze expertnosti mezi hráči na různé nástroje, rozdíly mezi hudebníky experty v různých hudebních stylech, závislost míry expertnosti a času vloženého do cvičení a také tělesné a neurologické důsledky dlouhodobého cvičení na konkrétní hudební nástroj.

Na pomezí domény hudby a učitelství stojí výzkumy Goolsbyho (Goolsby, 1996; 1997; 1999), který analyzoval videozáznamy desítek orchestrálních zkoušek vedených třemi skupinami učitelů (zkušení učitelé, učitelé novicové a studenti učitelství). Všimá si například, že zatímco zkušení učitelé věnovali nejvíce času hromadné hře (včetně ukázek a výkladu o intonaci), učitelé novicové věnovali nejvíce času doladování jednotlivých tónů a studenti učitelství strávili nejvíce času opravováním chybných tónů (Goolsby, 1997).

Expertnost v lékařství

V doméně lékařství¹¹ lze o expertnosti hovořit tehdy, pokud jsou citlivě provázány expertní výkony ve třech oblastech, kognitivní, motorické a interpersonální. I když v jednotlivých lékařských oborech může být některá z těchto oblastí více akcentována, žádná nemůže význam zcela ztratit (Norman, Eva, Brooks, & Hamstra, 2006, s. 339).

Poznatková báze lékařství je souhrnem poznatků z mnoha oborů. Kromě toho, že je nesmírně obsáhlá, je charakteristická také značnou dynamičností. Aby si lékař expertnost udržel, musí své znalosti neustále konfrontovat s aktuálním vývojem v medicíně, revidovat je a adekvátně korigovat. Některé výzkumy expertnosti se navíc zaměřují na způsoby, jakými spolu interagují formální znalosti získané studiem (jež jsou strukturovány dle oborů) a zkušenostní znalosti, jež se osnují v logice „případů“.

Jedno z nejrozšířenějších pojetí expertnosti v lékařství staví do centra pozornosti diagnostickou kompetenci a zaměřuje se tak na expertnost v lékařské diagnostice. Toto pojetí zahrnuje jak procesně orientované výzkumy (které vnímají diagnostikování jako obecnou dovednost, již si experti osvojují paralelně se znalostmi z medicíny), tak výzkumy, které vidí znalosti jako centrální koncept a zaměřují se na jejich rozsah a uspořádání (Norman et al., 2006, s. 340).

¹⁰ V doméně hudby je v češtině běžnější hovořit o *procvičování* či *cvičení*, než o *praxi*.

¹¹ Lékařství chápeme jako praktické vykonávání lékařské profese. Medicína je naproti tomu chápána jako vědecký obor, který lékařské profesi poskytuje teoretický fundament.

Jak dále Norman et al. (2006) ukazují, je účelné rozlišovat tři druhy znalostí, a to kauzální, analytické a zkušenostní. *Kauzální znalosti* staví na výsledcích základního výzkumu a vztahují se k základním mechanismům živých organizmů a nemocí. *Analytické znalosti* vedle toho pracují s tzv. *prototypickými nemocemi*. Při řešení rutinních problémů (a to zdaleka nejen v doméně lékařství) se však spíše než kauzální či analytické znalosti uplatňuje rychlé a podvědomé posouzení podobnosti s některým z případů, které byly v minulosti vyřešeny úspěšně. Takový postup podle Normana et al. využívá tzv. *zkušenostní znalosti*. Výzkumy expertů lékařů (např. dermatologů – viz Kulatanga-Moruzi, Brooks, & Norman, 2004) naznačují, že s přibývajícím délkou praxe lze u lékařů pozorovat posun od stavění na formálních pravidlech k opírání se o znalosti vztahující se ke konkrétním případům z minulosti.

Expertnost v řízení dopravy

Velká výzkumná pozornost je mnoho desítek let věnována otázce expertnosti v dopravě. Široké pole představuje expertnost řidičů osobních automobilů (mnoho států vede např. rozsáhlé dlouhodobé a podrobné statistiky nehodovosti v silničním provozu, které mohou dobře sloužit výzkumným účelům; jsou ale realizovány i psychologické výzkumy zaměřené na kognitivní procesy u řidičů). Vedle toho je realizováno velké množství studií zaměřených na expertnost pilotů letadel či dispečerů letového provozu (podrobný přehled nabízejí Durso & Dattel, 2006).

Důležitou charakteristikou procesů v této doméně je jejich dynamika, a také časová tíseň, již při rozhodování aktéři pociťují. Durso a Dattel (2006, s. 358) vysvětlují, že pro situace v této doméně je typické, že „podmínky se změní bez ohledu na to, zda aktér jedná nebo ne“. Proto se vedle obvyklých charakteristik, jako jsou *znalosti a jejich struktura, dovednosti* apod., výzkumná pozornost zaměřuje i na další, jako jsou *reakční doba, pozornost a její zaměřenost, kvalita periferního vidění, zvládání stresu* apod.

Výzkumy řidičů silničních vozidel hledají odpovědi na otázky po vztahu délky praxe a míry expertnosti, závislosti reakčního času a ostrosti vidění na věku řidičů i chybivosti v reálném provozu. Některé výzkumy pilotů letadel (např. v situacích bojů v nízké letové výšce) poskytují informace o kvalitách pozornosti, jež se uplatňují v situacích, kdy chyby mají fatální důsledky.

Výzkumy řidičů, pilotů a dispečerů letového provozu pracují s koncepty, které jsou relevantní v dynamických doménách. Mezi tyto koncepty patří např. *orientace v situaci* (*situation awareness*), tzn. schopnost vhodně konceptualizovat aktuální situaci (např. s oporou o *mentální a situační modely*) a z této konceptualizace vyvodit nejvhodnější scénář dalšího jednání. Pozornost je věnována také tzv. *dual-taskingu* a *multitaskingu*, tzn. schopnosti úspěšně zvládat situace zahrnující dvě nebo více úloh. Relevantními procesy u expertů v této jsou také *automatizace* a *prioritizace*, tzn. schopnost provádět určité činnosti bez zapojení vyšších kognitivních funkcí a schopnost přiřadit určitým činnostem adekvátní prioritu.

Ukazuje se tedy, že zatímco v doménách, pro něž jsou charakteristické nedynamické situace, jsou indikátorem vyšší expertnosti expertní znalosti a jejich struktury, v doménách, pro něž jsou typické situace dynamické, se expertnost projevuje lepší schopností využívat dostupné zdroje (informací) skrze proces prioritizace (tzn. řešení určitých aktivit podle míry naléhavosti) (Durso & Dattel, 2006, s. 358).

1.5 Charakteristiky a limity expertnosti

V každé z výše představených domén (a nejen v nich) lze identifikovat určitý specifický kontextově vázaný pohled na expertnost a expertní výkon. Na základě těchto dílčích perspektiv je možné abstrakcí získat takový pohled, který umožní nahlédnout obecnější charakteristiky expertnosti. V této podkapitole shrnujeme několik takových charakteristik obecné expertnosti (či rozdílů mezi experty a novici), na něž poukazují realizované empirické výzkumy. V závěru podkapitoly jsou uvedeny i limity (omezení), na něž snahy o uchopení a vymezení expertnosti a expertních výkonů narážejí.

Předpokladem expertních výkonů je víceleté intenzivní zabývání se doménou a rozsáhlé znalosti, které jsou při tom získány. Expert disponuje extenzivní bází konkrétních situačních znalostí, které jsou organizovány do hierarchických shluků (*chunks*) a jsou flexibilně dostupné a navíc vykazují kvalitu *enkapsulovaných znalostí* (viz kapitola 3). Znalostní báze s hierarchickou strukturou potom expertům umožňuje účinně využívat limitované kapacity pracovní paměti, tj. aktivovat značné množství informací v disponibilním čase. Např. šachoví velmistři si pamatují několik tisíc různých šachových konstelací způsobem, který umožňuje jejich rychlé vybavení a přesun, přičemž mohou v mysli danou konstelaci měnit. Také v oborech jako fyzika, kde lze obsah redukovat do abstraktních matematických struktur, jsou pro experta klíčové právě situované znalosti.

Aktuální poznatky z výzkumu expertnosti shrnují různí autoři (Glaser & Chi, 1988; Gruber, 1999; Chi, 2006). Podle Grubera (1999) se expertnost rozvíjí kontinuálně v míře, v níž jsou získávány zkušenosti v určité doméně. Expertnost je výrazně doménově specifická; je-li člověk expertem v jedné doméně, neznamená to, že bude expertem i v doméně jiné. Vývoj expertnosti je ovlivněn požadavky úloh, pracovními podmínkami a pracovními situacemi, s nimiž se jedinec setkává. U expertů je rozvinuta schopnost vnímat a vzpomínat si na rozsáhlé smysluplné vzorce (schémata). Tyto vzorce se dostávají do jednání expertů. Rychlý přístup k uloženým vzorcům usnadňuje vnímání problému a vede k tomu, že požadavky na procesy vyhledávání v paměti a na obecnou kapacitu zpracovávání (informací) klesají. Nízké požadavky na obecnou kapacitu zpracovávání (informací) jsou založeny na tom, že experti vědí o své doméně více než novicové. Znalosti expertů jsou lépe organizovány než znalosti noviců, takže jsou přístupnější, funkčnější a efektivnější. Výkon expertů v doménově specifických úlohách je lepší než u noviců – odvolává se na lepší a lépe organizované

znalosti. *Reprezentace* problémů vytvářené experty jsou lepší než u noviců, protože se více opírají o interpretace, resp. o porozumění problému. Vytváření schémat (zobecněných struktur jednání) hraje významnou roli při řešení problémů.

Hlavní charakteristiky expertnosti, na něž lze usuzovat z realizovaných výzkumných studií, shrneme níže.

Expertnost se omezuje na úzce vymezenou oblast

Výzkumy zaměřené na expertnost definovanou jako schopnost dosahovat systematicky výjimečného výkonu v určité oblasti ukazují, že člověk, který je expertem v jednom úzce vymezeném oboru, bude řešit úkoly zakotvené v jiném oboru jako novic. Jinými slovy řečeno, expertnost nepřekračuje oborové hranice, a to navzdory obecně přijímanému názoru, že expertnost – podobně jako talent či vysoká inteligence – umožňuje člověku dosahovat vysokých výkonů v celé škále různých domén.

Např. studie zaměřená na schopnost zapamatovat si pozice kamenů u hráčů GO a Gomoko (Eisenstadt & Kareev, 1979, citováno in Feltovich, Prietula, & Ericsson, 2006, s. 47) ukázala, že expertní hráči GO dosahovali jen průměrných výsledků v zapamatování si pozic kamenů ze hry Gomoko, a naopak expertní hráči hry Gomoko dosahovali jen průměrných výsledků při zapamatování pozic kamenů ze hry GO, a to přesto, že se obě hry hrají stejnými kameny na stejné hrací desce.

Expertnost staví na doménově specifických znalostech obsahu

Jak upozorňují Feltovich et al. (2006, s. 47), výzkumy realizované v první polovině 20. století standardně pracovaly s rozlišením kognitivních procesů na *obecné (doménově-neutrální) kognitivní schopnosti* a *doménově-specifické znalosti*. Podle dnes převládajícího paradigmatu ve výzkumu expertnosti jsou znalosti v daném oboru pro rozvoj expertnosti podstatné, neboť jsou s to ovlivnit obecně kognitivní procesy, kterými expert zpracovává informace.

Tito autoři odkazují na výzkum Chiové (Chi, 1978), ve kterém byly porovnávány obecné procesy spojené s učením (např. spontánní využívání paměťových strategií, a to i v experimentálních podmínkách, či kapacita krátkodobé paměti) probíhající u dvou skupin dětí (jedné složené z dětí, jež dosahují vynikajících výsledků v šachu, a jedné kontrolní). Děti vykazující zkušenosti, znalosti a dovednosti s šachovou hrou vykazovaly v této studii také vyšší úroveň kvality testovaných procesů.

Expertnost pracuje s většími a více integrovanými kognitivními celky

Experti nepracují s izolovanými informacemi, ale sdružují je do celků, tzv. *chunků*. Tento termín byl zaveden Millerem (1956), který vysvětluje koncept *překódování*

na příkladu člověka, který poslouchá tečky a čárky Morseovy abecedy. Zatímco novic je schopen v krátkodobé paměti podržet cca sedm jednotlivých teček či čárek, expert je schopen sdružit jednotlivé znaky do písmen a písmena do slov, takže je schopen ve své pracovní paměti podržet cca sedm slov, tzn. až několik desítek individuálních znaků.

I *chunkování* se však řídí doménově specifickými pravidly, jak ukázaly klasické studie expertních hráčů šachu realizované Chasem a Simonem (např. 1973). Při krátké (5 sekund) prezentaci reálných situací ze hry si experti dokázali – díky *chunkování* – vybavit čtyři až pětkrát více pozic kamenů na šachovnici než novicové. Avšak při prezentaci náhodně rozestavených kamenů (pozice neodpovídající situacím ze hry) dosahovali experti téměř stejných výsledků jako novicové.

Expertnost pracuje s funkčními, abstrahovanými reprezentacemi informací

Výzkum ukazuje, že experti nepracují s jednotlivými informacemi či konkrétními situacemi, ale s kognitivními reprezentacemi těchto informací či situací. Během procesu stávání se expertem se povaha těchto reprezentací proměňuje.

Tento jev zkoumali např. Chiová et al. (Chi et al., 1981), kteří předkládali expertům (pokročilým doktorským studentům) a novicům (studentům bakalářských programů) v oboru fyzika série úloh s instrukcí, aby tyto úlohy seskupili podle toho, jak podobná jsou jejich řešení. Zatímco experti měli tendenci seskupovat úlohy podle fundamentálních zákonů, které se v úlohách projevovaly, novicové úlohy seskupovali spíše na základě podobnosti „povrchových aspektů“. Na základě tohoto a podobných experimentů tito autoři docházejí k hypotéze, že „expertí kategorizují problémové úlohy podle klíčových fyzikálních principů, které budou využity při jejich řešení, kdežto novicové spíše tyto úlohy kategorizují podle jevů vyskytujících se v jejich zadání“ (Chi et al., 1981, s. 150). Tyto kategorie problémů podle autorů reprezentují vnitřní schémata, která směřují kognitivní procesy noviců i expertů při řešení těchto úloh.

Expertnost pracuje s automaticitou

Výzkum ukazuje, že opakování určité činnosti vede – a to i po krátké době – ke změnám kognitivních procesů, které ji provázejí. Úkony, jež jsou ze začátku pomalé, sériové a vyžadují stálou pozornost, se stávají rychlejšími, méně uvědomovanými, a lze je vykonávat paralelně s jinými (Schneider & Shiffrin, 1977, citováno in Feltovich, Prietula & Ericsson, 2006, s. 53).

Jeden z problémů, na který v souvislosti s automaticitou u noviců upozorňují výzkumy, spočívá v dostupnosti relevantních znalostí. Jak uvádějí Feltovich et al., znalosti musí být vhodně využívány v potřebných kontextech. To, že méně zkušený lékař opomene vzít v úvahu určitou diagnózu nebo nesprávně vyhodnotí určitá data, může

znamenat, že nemá určité znalosti nebo že tyto znalosti má nevhodně uložené. Může to však také být problém přístupu k těmto znalostem. Automaticita tak může ze znalostí (*knowledge*) vytvořit znalosti dostupné v určité situaci/úloze (*task-accessible knowledge*) (Feltovich et al., 1984, s. 316–317).

Expertnost pracuje s výběrovým přístupem k relevantním informacím

Důležitou charakteristikou expertnosti je schopnost zařadit aktuální případ do kategorizace podobných případů a podle tohoto zařazení adekvátně zareagovat na základě zkušenosti s předchozími případy. Tato schopnost staví na procesu *selekce*. Selektce spočívá v přiřazení vyšší důležitosti relevantním aspektům dané situace a odhlížení od aspektů nepodstatných. Abstrakcí je potom daný případ propojen s relevantní reprezentací v mysli experta (Feltovich et al., 2006, s. 54–55).

Expertnost pracuje s negativním věděním

Jednání experta se vyznačuje absencí závažných chyb. Pro označení té komponenty expertovy výbavy, která mu umožňuje jednat bezchybně, a v důsledku toho i rychle a přesně, se v odborné literatuře prosadil termín negativní vědění (*negative knowledge, negatives Wissen*). Negativní vědění je souhrnem zkušenostně založených znalostí o tom, jak nepostupovat a čeho se během jednání v určité situaci vyvarovat, má-li být jednání efektivní. Negativní vědění je ve své podstatě metakognicí a je výsledkem učení se z chyb. Umožňuje expertovi dosahovat efektivnosti svého jednání a zvyšovat ji tím, že se vyhýbá slepým uličkám, patovým situacím a nevhodným strategiím řešení daného problému (Gartmeier, Bauer, Gruber, & Heid, 2008).

Expertnost pracuje s tím, co není vidět

Podle Kleina a Hoffmana (1992) experti nevnímají svět kolem sebe stejným způsobem jako běžní lidé. Jejich zkušenost jim umožňuje vidět i to, co novicům zůstává skryto. Tato jejich schopnost se projevuje v tom, že (1) na rozdíl od noviců *vidí typičnost*, tj. nečiní jim obtíže rozpoznat, co je *normální* a co je *výjimka*. To je důležité pro rychlé rozhodnutí, zda pro řešení úkolů lze využít běžné postupy, anebo zda je zapotřebí přizpůsobit se netypické situaci. Experti (2) *vidí rozdílnost* (např. odchylku od správného provedení při hodnocení výkonu krasobruslaře či skokana do vody tam, kde laik či novic potřebuje analyzovat zpomalený videozáznam). Experti také (3) *vidí, co předcházelo a co bude následovat*, dokážou na základě svých zkušeností *vizualizovat*, co vedlo k tomu, že se situace vyvinula do současného stavu, a jak se bude odsud vyvíjet dále.

Expertnost pracuje s reflexí

Pro experty jsou charakteristické procesy reflexe a metakognice; jde nejen o podávání expertního výkonu, ale i o schopnost uvažovat o procesu dosahování expertního výkonu a o metodách, jimiž je tohoto výkonu dosahováno. Reflexe pomáhá zpětně budovat porozumění funkčnosti zvolených řešení, metakognitivní procesy umožňují analyzovat slepé uličky preventivně, v abstraktní rovině. Oba procesy jsou důležité pro rozvoj expertnosti a expert díky nim pracuje v (jemu) důvěrně známém prostředí (Feltovich et al., 2006, s. 56); lze je také vnímat jako indikátory expertnosti.

Expertnost a problém inverze znalostí

Feltovich et al. (2006, s. 55) upozorňují na problém tzv. *inverze znalostí* v procesu stávání se lékařem expertem. Spočívá v posunu od konceptové organizace znalostí a oborového uvažování (*concept-centred mode of reasoning*) k případové organizaci znalostí a oborového uvažování (*case-centred mode of reasoning*). Zatímco pro vzdělávání lékařů je charakteristická konceptová organizace znalostí a oborového uvažování (v centru kognitivní struktury je určitá nemoc, a kolem ní se soustřeďují znalosti týkající se této nemoci), lékař v praxi stojí před případem (konkrétním pacientem), a na danou nemoc musí teprve usuzovat. K tomu je zapotřebí taková organizace znalostí, která lépe umožní analyzovat podobnost aspektů daného případu s aspekty předchozích případů pomocí abstrakce, vyhledat relevantní symptomy, odhlédnout od nepodstatných přirozených variací případu a formulovat diagnózu.

Limity expertnosti

Expertnost není jen věcí osvojení si určitých faktů a dovedností, ale spíše komplexním konstruktem, adaptací mysli i těla na prostředí reprezentativních úloh v rámci daného oboru (Feltovich et al., 2006, s. 57). Chiová (Chi, 2006, s. 24–27) ale upozorňuje, že je rovněž řada oblastí, v nichž experti nesplňují očekávání. Vedle doménové a kontextové limitovanosti k nim řadí nebezpečí přílišné sebedůvěry, které může vést k přeceňování vlastních schopností, k přehlížení či nevšímavosti k evidentním povrchovým strukturám a detailům. V neposlední řadě varuje před nepřesným posuzováním výkonů noviců, které může vyústit v chybnou predikci a nevhodné rady. U rutinních expertů se pak jedná o problémy s adaptací na změny kontextu, které jsou často větší než dokonce u noviců v dané doméně (Hatano & Inagaki, 1986; viz kapitola 1.2).

Podobný výčet nebezpečných klamných představ expertů formuloval Sternberg (2003, s. 7). Zahrnul mezi ně nerealistický optimismus, egocentrismus, pocity vševědčnosti, všemocnosti a nezranitelnosti (*invulnerability*).

1.6 Expertnost ve vazbě na profese

Kognitivně psychologické výzkumy expertnosti založené na analýzách vynikajících výkonů se z původních znalostně bohatých domén (*knowledge-rich domains*) postupně diverzifikovaly a začaly pracovat s velmi širokou paletou nesourodých skupin zkoumaných osob, od hráčů šachu po číšníky, od lékařů po řidiče taxíků atd. Doména a typ výkonu byly považovány za irrelevantní, či přesněji řečeno, vycházelo se z předpokladu, že „jakýkoli koherentní soubor úkolů a problémů, který lze podrobit objektivnímu měření [...] může tvořit doménu expertnosti“ (Ericsson, 1996, in Lewandowsky et al., 2007, s. 84; srov. Ericsson, Charness, Feltovich, & Hoffman, 2006).

Takový přístup k expertnosti ale byl stále silněji kritizován. Zejména od 90. let minulého století se prosazuje komplexní *pojetí expertnosti s přímou vazbou na profese* a jejich představitelé, tj. na domény vymezené standardními kritérii professionalismismu (viz kapitola 2), k nimž patří zejména (a) rozsáhlá příprava a výcvik na vykonávání odborné praxe; (b) intelektuální náročnost výkonu profese s exkluzivním, jiným osobám nepřístupným typem vědění; (c) existenční důležitost a nezastupitelnost; (d) ideál služby společnosti, resp. hodnotám; (e) autonomnost práce a rozhodování; (f) spojování do profesních organizací, které regulují členství atd. Např. Bromme a Tillema (1995, s. 264) poukazovali na to, že výzkum expertnosti „přehlíží fakt, že expertní činnosti jsou hlavně profesionální činnosti a že informace zpracováváné v průběhu těchto činností patří především do kultury dané profese“. Stejné stanovisko zaujímají Tynjälä et al. (1997), Hatano a Oura (2003) či Welker (1991, s. 22), který zdůrazňuje, že expertnost jako sociální fenomén „se také vztahuje k veřejnosti a jejímu vnímání znalostí (profese) jako exkluzivní domény speciálně vyškolených a certifikovaných praktiků“.

Tato pozice, kterou sdílíme, tedy akcentuje pojetí experta jako vynikajícího vzdělaného profesionála a expertnost jako základ nejvyšší kvality profesionálního výkonu. Pro profesionální expertnost platí, že staví nejen na individuálních znalostech jedince, ale také na akumulovaných kolektivních znalostech konkrétní profese, na jejím hodnotovém systému a přijatých postupech výkonu profese (*lege artis*).

2 Teorie a výzkum učitelské profese

V první kapitole byla pozornost věnována teorii a výzkumu expertnosti v různých doménách lidské činnosti, a také v obecné – mezioborové, či spíše nadoborové – perspektivě. Tyto teorie lze chápat jako první důležitý pilíř výkladu v této knize a také jako východisko pro analýzu *expertnosti v učitelství*. Druhým pilířem je teorie a výzkum učitelské profese. Tě se věnuje tato druhá kapitola. Navazuje na diskusi o vazbě expertnosti na konkrétní profese (kapitola 1.6) a vymezuje pojetí učitele, na němž tato kniha staví. Nabízí stručný nástin vývoje paradigmat v teorii a výzkumu učitelství a podrobněji představuje ta pojetí učitele, jež jsou dominantní v současném diskursu a která tudíž představují východisko pro úvahy o expertnosti v učitelství.

2.1 Učitelství jako profese

Vymezení pojmů

Expertnost je v současném pojetí, jak bylo uvedeno v závěru první kapitoly, vázána na profese a jejich představitele. Diskuse o tom, zda učitelství patří mezi domény vymezené standardními kritérii profesionalismu, je komplikována absencí přesného vymezení pojmů (Freidson, 1986, s. 35 aj.) Do hry jich zde vstupuje hned několik: vedle pojmu profese (viz kapitola 1–6) jde také o profesionalizaci, profesionalismus a profesionalitu.

Po celém světě se dlouhodobě především v souvislosti s reformami vzdělávacích systémů, které si v reflexi společenských změn kladou za cíl zvýšení kvality vzdělávání, volá po *profesionalizaci* učitelství (již Waller, 1932, s. 64; Carnegie Forum, 1986; Holmes Group, 1986 aj.). Profesionalizace je přitom považována za ekvivalent a zároveň podmínku zkvalitňování práce učitelů. Z hlediska sociologického je ovšem profesionalizace historicko-společenským procesem, kterým určité povolání získává prestiž a profesionální status – společnost může buď „udělit“ nebo naopak „zadržovat“ profesionální designaci. Profesionalizace je ze své podstaty nutně závislá na společnosti v dané fázi vývoje. Slovy Englund (1996, s. 2) je profesionalizace „měřítkem společenské síly a autority daného profesního společenství“. Je tedy zřejmé, že se jedná o proces, kterým některá povolání v určité etapě vývoje společnosti prošla, spíše než o proces, kterým vždy projde každé povolání, pokud naplňuje atributy modelu profese, jak je formulovala funkcionalistická sociologie.

Řada autorů (např. Hoyle, Evans, Kelly, Hargreaves, Goodlad, Terhard) proto shodně dochází k závěru, že klíčem k emancipaci učitelství je spíše *profesionalismus* (*pro-*

fessionalism), že učitelství nemá usilovat o následování profesionalizační cesty, kterou prošlo lékařství či jiné uznávané profese. Zatímco pojem profesionalizace bývá vztahován k míře, v jaké dané povolání vykazuje strukturální atributy, charakteristiky a kritéria sociologického modelu profese, profesionalismus odkazuje více na postojové atributy těch, kteří jsou považováni za profesionály – nebo na to aspirují (NCES, 1997). Jednoduše řečeno, jde o rozdíl mezi *býti profesionálem* (*being a professional*) a *vystupovat/konat profesionálně* (*being professional*), tj. nejen kvalitně, ale také na základě vnitřního etického kódu profese (McDonnell & Pascal, 1988, s. 5). Profesionalismus je pojmem, který postihuje jak otázky kvalifikace, tak kompetencí nezbytných pro úspěšný výkon povolání (Englund, 1996, s. 2). Zároveň ale umožňuje zohlednit primární atribut učitelství, jeho morální a etickou misi (Sockett, 1993; Hargreaves & Goodson, 1996; Day & Gu, 2010 aj.).

Někteří autoři v této souvislosti upozorňují na specifika učitelství. Např. Fenstermacher (1990, s. 136) poukazuje na tři fundamentální rozdíly mezi učitelskou profesí a ostatními, etablovanými profesemi: (1) mystifikaci znalostí, (2) sociální distanci a (3) reciprocitu úsilí. Pojem *mystifikace znalostí* odkazuje k jednomu ze způsobů, jakými si profesionálové získávají vysoký status a prestiž: zamezují tomu, aby se jejich profesní znalosti staly veřejně dostupnými. Tím udržují ve společnosti potřebu po jejich službách, což posiluje nejen jejich status, ale i příjmy. Učitelství naopak staví na předávání znalostí od profesionála k žákovi, a to nejen věcných znalostí vztahujících se k obsahu vzdělávání, ale i znalostí o tom, jak se učit. Mystifikace znalostí je proto v učitelství principiálně vyloučena, popřela by důvod existence profese učitele. Profesionálové v etablovaných profesích standardně se svými klienty pracují v režimu *sociální distance*; osobní záležitosti klientů stojí vždy stranou vztahu profesionál–klient. Naopak učitelé – mají-li dosáhnout svých cílů – musí své žáky v mnoha ohledech velmi dobře poznat. Třetí rozdíl, *reciprocitu úsilí*, vidí Fenstermacher (1990, s. 138) v tom, že aby mohla učitelova snaha vést k úspěchu, musí se nejprve setkat se snahou či úsilím na straně žáka. Tento fakt je podle autora zpravidla přehlížen jak vzdělávací politikou a administrativou, tak i veřejností. Je nemyslitelné kritizovat lékaře za smrt pacienta, který odmítl navrhovanou léčbu. Za to, že žáci nedosahují očekávaných výsledků, však bývají kritizováni učitelé. To podle Fenstermachera pouze učitele dále demoralizuje a snižuje jejich profesní status.

V současném sociologicko-pedagogickém diskursu je všeobecně přijímáno Hoylovo (1974; 1975) rozlišení mezi pojmy *profesionalismus* (*professionalism*) a *profesionalita* (*professionality*). Zatímco profesionalismus je konstruktem komunitním, tj. vztahovaným k dané profesní komunitě, profesionalita se týká jednotlivých představitelů této komunity a jejich výkonu povolání. Profesionalismus tedy postihuje statusové aspekty povolání, strategie a rétoriku komunity, profesionalita odkazuje ke znalostem, dovednostem a postupům, které členové komunity – učitelé – využívají ve své práci, ve výuce. Vzájemnou provázanost obou konstruktů se snaží postihnout Evansová (Evans, 2008, s. 28) ve své definici profesionality jako „ideologicky, postojově

vě, intelektuálně a epistemologicky zakotveného postoje jedince, který se vztahuje k praktikám profese, k níž náleží, a který ovlivňuje jeho vlastní profesní praxi“.

Pojem profesionalita je poměrně široký. Hoyle (1975, s. 318) tuto šíři postihuje formulací dvou hypotetických modelů učitelské profesionality jako de facto dvou pólů kontinua, na kterém se rozpíná. Jedním pólem je model tzv. omezené profesionality (*restricted professionalism*), která je v zásadě řízena úzkou perspektivou každodenních zkušeností ze školní třídy, přičemž profesní činnosti staví zejména na intuici a izolovanost je interpretována jako autonomie učitele. Charakteristiky tzv. rozšířené profesionality (*extended professionalism*) jako opačného pólu kontinua reflektují perspektivu širšího sociálního kontextu vzdělávání, trvalou interakci teorie a zkušeností z praxe, kooperativní kulturu profese a racionální přístup k ní. Existence modelů byla s úspěchem ověřována i empiricky (Evans, 2008; Nias, 1989). Hoyle (1975, s. 319) zároveň upozornil na nejméně tři hlavní problémy, které brání rozvíjení rozšířené profesionality u učitelů: temporální aspekty výkonu profese, fakt, že profesní spokojenost je většinou čerpána právě z práce ve školní třídě, a také nebezpečí snížení akcentu na efektivnost výkonu profese ve třídě při dosahování rozšířené profesionality.

Vývoj profesionalismu v učitelství

Stejně jako se na základě vývoje společnosti mění akcenty na různé atributy profesionalismu obecně, i v učitelství jsme jen za poslední století svědky posunů v chápání profesionalismu. O konceptualizaci tohoto vývoje se pokusil Hargreaves (2000). Vycházel přitom ze situace v anglofonních zemích, nicméně považoval vývojové etapy za typické i pro ostatní části světa, i když se neobjevují nezbytně ve stejné době ani ve stejném pořadí. Jeho analýza identifikovala čtyři etapy vývoje profesionalismu v učitelství:

- pre-profesionální etapu;
- autonomní profesionalismus;
- kooperativní/kolegiální profesionalismus (*collegial professionalism*);
- postmoderní či post-profesionální etapu (Hargreaves, 2000, s. 153).

Pre-profesionální etapa se datuje od vzniku masového vzdělávání, kdy vyučování bylo činností náročnou, ale nikoli technicky či intelektuálně složitou. K hlavním vyučovacím metodám patřilo přednášení, skupinové hlasité opakování, otázky a odpovědi; učitelé se nezabývali individuálními potřebami žáků, ale pracovali s velkými skupinami, které fungovaly jako jakýsi *kolektivní žák* (např. Bromme, 2005b); hlavním cílem bylo udržení řádu a kázně ve třídě. Principy a parametry praxe vycházely z nízkým nespochybnovaného *selského rozumu* (*common sense*), v přípravě učitelů dominoval učednický model, další vzdělávání učitelů probíhalo postupy typu pokus–

omyl. Od učitelů se v této etapě očekávalo především plnění pokynů nadřízených, jinak se nelišili od amatérů – šlo přinejlepším o nadšené jedince, kteří znali svůj obor a dokázali udržet pořádek ve třídě (Murray, 1992, s. 495). Hargreaves (2000, s. 156–157) ovšem konstatoval, že tato etapa není pouze překonanou historickou skutečností, ale dodnes má vliv na postoje a práci učitelů, zejména těch, kteří do profese vstupují později nebo bez učitelského vzdělání a staví pouze na svých vlastních zkušenostech ze školních let (srov. Huberman, 1993a). Ze stejných důvodů také ovlivňuje vzdělávací politiku, resp. politiky, často neodborníky v profesi. Pre-profesionální pojetí učitelství je podle autora dodnes aktuální v některých kulturách (jako příklad uvádí východní Asii).

Přibližně od 60. let minulého století se postavení i status učitelů výrazně změnil. Zásadním posunem byla především univerzitarizace přípravného vzdělávání učitelů, akademizace poznatkové základny učitelství, ale také lepší společenské ocenění práce učitelů formou zvýšení platů (např. v Kanadě a Anglii). Hargreaves (2000) nazval toto období etapou *autonomního profesionalismu* na základě velkého posílení autonomie učitelů v oblasti tvorby kurikula a rozhodovacích procesů (zejména v Anglii a ve Walesu). Koncepční otázky výuky se staly velkým tématem pedagogické teorie i výzkumu – bylo to období střetávání tradičních a progresivních přístupů, ideologických střetů, jejichž klíčovými slovy byly zaměření na žáka vs. zaměření na obsah, otevřené vs. uzavřené třídy (*open vs. closed classrooms* – Hargreaves, 2000, s. 159) atd. Byla to doba kurikulárních inovací a projektů, i když jejich reálný efekt na školní výuku nebyl vždy vysoký (Fullan, 1991). Významně posílilo také další vzdělávání učitelů, často ale probíhalo formou workshopů a kurzů vedených externími odborníky mimo školu, takže učitelé nové postupy na svých pracovištích bez podpory nezřídka nedokázali nebo nemohli integrovat do své praxe. Jednou z nejvýraznějších charakteristik této etapy byl individualismus. Důsledky individualismu byly, jak ukázala řada studií (Lortie, 1975; Woods, 1990; Little, 1990a aj.), často bolestné: nedostatek sebedůvěry a nejistota učitelů způsobená absencí zpětné vazby, kolegiálního dialogu; negativní emoce a frustrace zejména u profesí zvláště oddaných učitelů; zaměření na krátkodobé cíle v podobě dílčích změn spíše než systémové změny v politice školy apod.

Počátek třetí etapy vývoje profesionalismu v učitelství situuje Hargreaves (2000, s. 162) na konec 80. let minulého století, kdy se – podle jeho názoru – stal model individuální autonomie neudržitelným, nezpůsobilým vypořádat se s narůstající komplexností požadavků kladených na školu a učitele. Očekávalo se, že učitelé budou schopni se vypořádat s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, s narůstající multikulturní diverzitou žákovské populace, s akcelerací vzdělávacích reforem, s narůstající zodpovědností za mimoškolní výchovu (často na úrovni sociální práce), to vše v prostředí dynamických společenských změn. Prohlubující se teoretické poznání i nálezy výzkumu v pedagogice, psychologii, daném oboru vzdělávání, ale i v řadě dalších vědních oborů formulovaly další nové požadavky (např. kooperativní učení se žáků, sebehodnocení, portfolio, efektivní využití nových technologií), které se často zkreseným nebo neúplným způsobem promítaly i do dokumentů a aktů vzděláva-

cí politiky. Receptem na zvládnutí zrychlujícího se tempa a zvětšujícího se objemu vzdělávacích změn byla týmová práce, kolegiální spolupráce a proměna školy v učící se organizaci – proto Hargreaves (2000) nazval toto období etapou *kooperativního* či *kolegiálního profesionalismu*.

Do jaké míry se daří touto cestou řešit externí i interní proměny a tlaky zůstává otázkou. Ačkoli řada dílčích studií (např. Lieberman & Miller, 2000) ukázala na pozitivní účinky kooperativních postupů, objevují se zároveň názory skeptické. Pro český kontext jsou v souvislosti s kurikulární reformou zvláště zajímavá zjištění z Anglie, USA či Kanady (Webb & Vulliamy, 1993 aj.), která naznačila, že učitelé mají tendenci spolupráci odmítat, je-li jim vnucována *shora* (v češtině k tomu Lazarová, 2005), případně ji realizují na úrovni administrativních a technických úkolů, ale nedotýká se fundamentálních aspektů profesionální práce. Může se dokonce stát nástrojem manipulace a bojů o moc (tzv. *zneužitá kolegiálnita* – *contrived collegiality*, Hargreaves & Fullan, 1991). Ětos společnosti vědění spolu s důrazem na kooperativní kulturu školy mohou mít i paradoxní účinky – částečné přesunutí zodpovědnosti za přípravné i další vzdělávání učitelů na školy (*school-based teacher education*, viz např. Anglie, USA; Barton et al., 1994) nejen často neúnosně navyšuje zátěž škol a odvádí část jejich potenciálu mimo jejich základní misi, jíž je vzdělávání žáků. Skryté nebezpečí takových postupů tkví ve zvětšování odstupů a vzniku bariér mezi akademickým světem a světem školy, což je první krok k deprofesionalizaci učitelství. Ve spojení s ekonomickými tlaky a uplatňováním neoliberálních principů ve vzdělávání to zároveň vyvolává nám dobře známé úvahy o redukci akademické přípravy na bakalářskou úroveň (např. Nový Zéland), pod pláštěm otevřenosti vzdělávacího systému jsou prezentovány návrhy na vstup jinak než učitelsky kvalifikovaných odborníků do škol apod. Trefně postihl tento stav Hargreaves (2000, s. 166), když hovořil o učitelském profesionalismu na křižovatce.

Z této křižovatky vstupuje učitelský stav do současné, podle autora *post-moderní etapy*. Nese si přitom na tuto cestu slogan tzv. nového profesionalismu (*new professionalism*), pojem, který poprvé použil Hargreaves na počátku 90. let minulého století (srov. Cumming, 2003) pro postižení podstaty komplexních změn v individuální i kolektivní práci učitelů v kontextu společnosti vědění a globální ekonomiky. Od prvního použití se *nový profesionalismus* stal jakousi zkratkou, pod kterou se v literatuře objevuje celá řada dalších konceptů (*transformativní profesionalismus*, *interaktivní profesionalismus*, *post-moderní profesionalismus* a další).

V posledních dvou desetiletích se ale výrazným způsobem mění kontext učitelské práce, do hry vstupuje neoliberální vzdělávací politika, jejíž základní principy shrnul např. Štech (2007, s. 328–330). Patří k nim individualismus, deregulace ve smyslu svobodné a zodpovědné volby, utilitární koncepce vzdělávání a pojetí vzdělání jako tržní komodity. Výzkum v západních zemích opakovaně prokázal efekty, které mají státní zásahy v podobě neoliberálních reforem na profesionalismus v učitelství. Projevují se například jako eroze hodnotových systémů, oslabování školní a učitelské

autonomie, kultura kompetitivnosti. Posun akcentů směrem k performativitě (Ball, 2003) a akontabilitě dobře postihuje Sachsová (Sachs, 1999, nestránkováno), která do protikladu k tzv. *demokratickému profesionalismu* v učitelství staví *profesionalismus manažerský*, charakterizovaný jako „ideologie se dvěma základními tvrzeními, a to že efektivní management je schopen vyřešit každý problém a že praxe vhodná pro podnikání soukromého sektoru může být úspěšně aplikována v sektoru veřejném“. Jeho charakteristika je zřejmá z klíčových slov neoliberálního vzdělávacího newspeaku: výkon, přidaná hodnota, volba, trhy, kvalita, kompetence, excellence, flexibilita, deregulace, partnerství škol a businessu.

Jestliže Hargreaves současný stav nazval post-moderní či post-profesionální etapou (s otazníkem), chtěl tím upozornit na výrazně deprofesionalizační efekt kroků podnikaných vzdělávací politikou, jako např. plošného testování, aplikace prvků korporátního sektoru na základě inspirace trhem, uplatňování prvků systému výkonového managementu (standards, byrokratické nástroje monitorování a akontability). Tyto kroky považuje za pouhou „procedurální iluzi efektivnosti“ (Hargreaves, 2000, s. 169), za antitezi profesionalismu.

Jak čelit deprofesionalizačním tlakům? Odborníci se shodují na požadavku proaktivity učitelů samotných; té je ale, jak poukázal Sockett (1993, s. 18–29), na překážku diverzifikace učitelského stavu a její projevy v podobě obrany partikulárních zájmů jednotlivých profesních skupin. Předpokladem úspěchu je vytvoření společné profesní komunity, která *dá hlas* učitelskému stavu. Za základnu učitelského profesionalismu – a tudíž i jednání profesní komunity – pak Sockett (1993) a další považují morální a etickou misi učitelství – hovoří dokonce o „morálním profesionalismu“.

Učitelé experti a pochopení podstaty expertnosti v učitelství přitom hrají důležitou úlohu. Právě v souvislosti s profesionalismem v učitelství Berliner (2005, s. 11–12) již od roku 1986 upozorňoval, že chceme-li uchopit tento pojem, je nezbytné zaměřit se v pedeutologickém výzkumu na nejlepší představitele učitelské profese, na učitele experty a na expertní výkon učitelské profese. Historickému ohlednutí za různými přístupy k hledání podstaty expertnosti v učitelství je věnována následující podkapitola.

2.2 Nástin vývoje paradigmat výzkumu učitele

Na výzkumu založené hledání dobrého, lepšího či dokonce nejlepšího učitele je ever-greenem, s nímž se v různých podobách a pod různými označeními setkáváme přinejmenším od počátku 20. století, kdy se učitelské vzdělávání a související výzkum etablují na univerzitách (podrobněji viz Janík, 2009, s. 19–20). Paradigmatické posuny lze přitom sledovat jak v pracích věnovaných výzkumu učitele (*teacher research*), tak výzkumu vyučování (*research on teaching*).

Jak je patrné z četných vydání práce *Handbook of Research on Teaching* (Gage, 1963a; Travers, 1973; Wittrock, 1986; Richardson, 2001) připravovaných pod patronací *Americké asociace pedagogického výzkumu*, ve Spojených státech amerických je tradice empirického výzkumu učitele a vyučování rozvíjena velmi výrazně, přičemž v průběhu druhé poloviny 20. století lze vysledovat zásadní proměny paradigmatu tohoto výzkumu (srov. Pišová, 2005, s. 10–46; Janík, 2009, s. 35–36).

V polovině 20. století se v USA (a později i v dalších zemích) realizovaly četné výzkumy, jejichž cílem bylo zjistit, co je příčinou učitelova úspěchu ve výuce. Dominovalo tzv. *osobnostní paradigma* (*research on teacher personality*), kdy se s oporou o psychometrii zkoumalo, které osobnostní charakteristiky učitele pozitivně působí na žáky. Učitel vřelý a otevřený byl považován za lepšího podněcovatele žákova výkonu než učitel, který těmito charakteristikami nedisponoval. V tomto přístupu šlo spíše o učitelovy vlastnosti a potažmo ctnosti než o jeho profesionalitu. Výzkumy se odehrávaly častěji v laboratoři než v terénu a spíše než přímé pozorování se v nich využívalo různých osobnostních dotazníků či inventářů.

Od 60. let se *osobnostní paradigma* stalo předmětem kritiky a výzkumníci se začali více zajímat o to, co učitel ve výuce dělá. Předmětem výzkumného zájmu se stalo *učitelovo chování* (*teacher behavior*). Výzkumy byly založeny převážně na systematickém pozorování různých aspektů učitelova chování; zkoumaly se např. *styly vyučování* (Tausch & Tausch, 1970). Určitý nedostatek těchto výzkumů spočíval v tom, že se většinou nezjišťovaly výkony žáků a nedávaly se do souvislosti s chováním učitele. Dalším problémem byla reprezentativnost těchto výzkumů – často se zkoumaly pouze určité výseky učitelova chování, které mohly mít pouze omezený vliv na celkové dění ve výuce.

Přibližně v 70. letech vstoupila na vědeckou scénu kategorie *efektivnosti výuky*. Související výzkumy jsou řazeny pod *paradigma proces–produkt* (*process–product research*). Začal se v nich detailněji analyzovat vliv určitého učitelova chování či jednání na definované indikátory žákova chování (např. výkonu). Tak bylo mj. zahájeno hledání složek (komponent) a kvalit (charakteristik), které spoluutvářejí tzv. *dobré vyučování* či *dobrou výuku*. Mnohdy se jednalo o výzkumy typu *what works* (co funguje) mající podobu experimentů či kvaziexperimentů. Citlivost těchto výzkumů se zvyšovala tím, že se postupně začala věnovat pozornost roli dalších proměnných, jako jsou např. *čas*, *učební úloha* a jiné. Poměrně velká pozornost byla věnována úloze času při učení. Rozvíjel se výzkumný program známý pod zkratkou *ALT – Academic Learning Time* (*čas pro akademické učení*). Důležitými pojmy se staly *kvantita výuky* (*quantity of instruction*), *alokovaný čas* (*allocated time*), *aktivní čas* (*time on task*), *příležitosti k učení* (*opportunities to learn*) a další. Tyto výzkumy se opíraly o pojetí *vyučování jako vytváření příležitostí k učení* a byly realizovány s využitím teoreticko-empirických modelů výukového procesu. Pomocí těchto modelů se mělo systematicky sledovat široké spektrum proměnných, které ve výukovém procesu působí. Později se tato linie výzkumu rozvinula směrem ke zkoumání *kvality výuky*.

Počátkem 80. let 20. století bylo výzkumné *paradigma proces–produkt* podrobeno kritice. Poukazovalo se na to, že idea *proces–produkt* ve skutečnosti neexistuje v čisté podobě. Bylo zřejmé, že výzkumy v *paradigmatu proces–produkt* jsou příliš zúženy na behavioristický model stimul–reakce. V důsledku toho se začal zvyrazňovat zájem o tzv. „černou schránku“, která se mezi stimulem a reakcí nachází. Někdy byly tyto výzkumy zastřešovány označením *rozšířené paradigma proces–produkt (extended process–product research)*. Jak podotýká Shulman (1986), v dalším období se výzkum ubíral dvěma hlavními směry: (1) zkoumání kognitivních procesů u žáků a učitelů; (2) zkoumání sociálních procesů ve školách a třídách. Zatímco zkoumání žákovy/učitelovy kognice se opíralo o slibně se rozvíjející kognitivní psychologii, zkoumání sociální interakce bylo ovlivněno sociálně psychologickými a sociologickými teoriemi. Výzkumný zájem byl tedy zaměřen nejen na kognitivní dimenzi procesů vyučování a učení, ale také na to, co se děje „poblíž“ či „v okolí“ těchto procesů. Začal se uplatňovat komplexnější pohled na výuku a zohledňovala se role kontextuálních proměnných. Zdůrazňoval se význam intencionality toho, co učitel ve třídě dělá, a v souvislosti s tím se častěji než o *učitelově chování* hovořilo o *učitelově jednání*. Začal se také intenzivněji zkoumat vztah mezi jednáním učitele a kognitivními procesy, které jej ovlivňují. Je zahájen výzkum *učitelových kognitivních procesů (teacher cognition research)*, kam spadají výzkumné oblasti, jako jsou: *učitelovo očekávání (teachers' expectations)*, *učitelovo rozhodování a plánování (teacher decision making and planning)*, *učitelovo pojetí vyučovací hodiny (teachers' conceptions of lesson)*, *učitelovo pojetí učiva (teachers' conceptions of subject matter)* a další (Clark & Peterson, 1986).

Přibližně v polovině 90. let 20. století prodělává výzkum vyučování a učení obrát k oborovosti. Jedním z jeho protagonistů je již zmíněný Shulman, který poukazuje na to, že již po dvě desítky let se provádí výzkum, v němž je vyučovací předmět „neviditelný“, a hovoří v těchto souvislostech o *chybějícím výzkumném paradigmatu* (Shulman, 1986). Začala se prosazovat myšlenka, že výzkum by měl věnovat více pozornosti specifické povaze procesů vyučování a učení se v rámci určitého oboru či vyučovacího předmětu. Shulmanem zavedený koncept *pedagogical content knowledge (didaktické znalosti obsahu)* vyjadřuje právě tento záměr.

V pedagogickém a didaktickém výzkumu zaměřeném na učitele a výuku se vedle toho začaly hledat integrující metodologické koncepce, které by umožňovaly zkoumat *vyučování–učení–učivo* v jejich komplexnosti a vzájemné provázanosti. Některé výzkumné studie byly totiž podrobovány kritice za to, že se v nich procesy vyučování a učení zkoumají odděleně. Proto se začaly rozpracovávat modely umožňující zkoumat procesy vyučování a učení v jejich vzájemné souvislosti, což je přístup typický pro didaktický výzkum (ve srovnání např. s přístupem psychologickým). Programově tuto myšlenku vyjadřuje Shuell (1996, s. 743), když tvrdí, že „vyučování a učení jsou těsně provázány, tak těsně, že pro účely pedagogického výzkumu je žádoucí studovat je v jejich spojitosti – jako integrovaný celek, ne jako oddělené jevy“.

Souhrnem lze konstatovat, že současný výzkum učitele a vyučování je charakterizován pluralitou metodologických přístupů (pedagogických, psychologických, sociologických, etnografických aj.), snahou zohledňovat rozmanité kontexty (oborový, sociální, kulturní aj.) a využívat širokého spektra výzkumných metod a technik (testování, pozorování, dotazníky, interview aj.).

2.3 Současná pojetí učitelství

V tomto širokém multiparadigmatickém poli pedeutologického výzkumu a teorie vystupují do popředí některé vůdčí trendy, k nimž patří zejména pojetí učitelství jako reflektivní praxe, dále především výkonově orientované pojetí učitelovy efektivity (*teacher effectiveness*) spojené s nově se vynořující koncepcí edukace založené na důkazech (*evidence-based*), a nové impulsy dané obratem k oborovosti vrátily do hry a posílily také pojetí učitelství založené na znalostech.

Model reflektivní praxe

V teoretickém a výzkumném diskursu i v dokumentech vzdělávací politiky na evropské i lokální úrovni od 80. let minulého století jasně dominuje *model učitele jako reflektivního praktika*. Již počátkem 90. let Zeichner (1992, s. 191) poznamenal, že „termín reflexe se stal sloganem, kolem kterého se semkli vzdělavatelé učitelů z celého světa ve jménu reformy učitelského vzdělávání“. Hlubší pohled ovšem odhaluje, že chybí konsensus ve vymezení tohoto pojmu: v různých vědních oborech, doménách lidské činnosti a různých intelektuálních tradicích lze vysledovat množství často i protichůdných chápání reflektivní praxe (Fook et al., 2006).

V množství různých vymezení pojmu je možné najít obecnou shodu v tom, že *reflektivní praxí* se rozumí proces učení se prostřednictvím zkušenosti a ze zkušenosti s cílem získání nového porozumění sobě samému a/nebo praxi. Tento proces často zahrnuje zpochybňování předpokladů a přesvědčení o různých aspektech edukační reality, sebeuvědomování (*self-awareness*) a kritické vyhodnocování vlastního jednání v pedagogických situacích a reakcí na ně. Zásadním krokem je kritické rozvažování nad praktickou zkušeností, které vede k získání nového porozumění a na jeho základě ke zlepšení praxe. Obvykle je chápáno jako součást procesů celoživotního učení (Finlay, 2008, s. 1).

Reflektivní praxe se stala obrovským tématem, nadějí na zcela novou epistemologickou perspektivu zejména z hlediska vztahu teoretického a praktického vědění v učitelství (epistémé vs. frónésis, podrobněji Píšová & Janík, 2011). Patrně právě proto se pojem reflexe, resp. reflektivní praxe, stal takřka „akademickou ctností a zdrojem privilegovaného vědění“ (Lynch, 2000, s. 26). Podle jiných však jde spíše o povin-

nou součást kánonu, který nabyl podoby agendy, jejíž fundamentalistické využívání hraničí až s ideologickou indoktrinací (Atherton, 2010, nestránkováno). Takovéto ostré rozpory jsou spojeny s faktem, že na výše uvedeném obecném vymezení pojmu neexistuje shoda; setkáváme se naopak s nejasnostmi, rozpory a obtížemi. Někteří se dokonce domnívají, že pojem reflexe je nadužíván do té míry, až ztrácí smysl. Např. Calgren (1996, s. 28) uvádí: „Je zajímavé, jak se pojmy stanou módními a tím je jejich význam rozšiřován tak, aby pojal oblíbené myšlenky všech.“ Analýza teoretických i empirických studií naznačuje, že příčiny této situace se vztahují jak ke konceptualizačním, tak k realizačním aspektům reflektivní praxe.

Na první z nich poukázal již v roce 1992 Zeichner (1992, s. 161–162), když upozornil, že „jednou z nejvýznačnějších charakteristik vynořující se literatury věnované reflektivnímu myšlení v učitelství a učitelském vzdělávání je její ahistorická podstata“. Jedná se o to, že termín reflexe se používal v rámci různých paradigmatických orientací (Píšová, 2005, s. 62–70) a nabýval v jejich rámci různého významu. Konkrétněji se této Zeichnerovy výzvy ve své genealogické studii chopila Fendlerová (Fendler, 2003)¹², která se pokusila o identifikaci významných východisek reflektivního diskursu. Ačkoli vycházela zejména ze situace v USA, tzn. popularita jednotlivých východisek může být odlišná od evropského pohledu, je její analýza cenná z hlediska rozkrývání příčin zmiňovaných nejasností a rozporů.

Fendlerová (2003, s. 16–20) vystopovala čtyři významné zdroje reflektivního diskursu, přičemž každý z nich pojímá koncept reflexe odlišným způsobem. Prvním z nich je *karteziánská racionalita*, která stavěla na předpokladu, že sebeuvědomění může generovat validní poznání. Každá reflexe je pak žádoucí, protože je považována za zdroj sebeuvědomění, tj. schopnosti vnímat „já“ (*self*) současně jako reflektující subjekt i jako objekt, který je reflektován. Autorka poukázala na to, že v současné americké pedagogice dochází k posunu či rozšíření karteziánského pojetí reflektivního sebeuvědomění, bývá interpretováno v tom smyslu, že reflexe může být základem každé racionální (a zodpovědné) volby, a varovala před úskalími a limity takového pohledu, zejména jeho metodické transpozice do instrumentálních schémat profesního rozvoje/učení. Připomněla také Zeichnerovy (1992, s. 167) výhrady k opomíjení kritérií kvalit reflexe a k malé pozornosti věnované roli, kterou v procesech reflexe hraje sociální a institucionální kontext.

Druhým významným zdrojem je – zejména v USA – Deweyho dílo, především jeho kniha z roku 1933 *How we think: A Re-statement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Dewey jako ikona amerického pedagogického myšlení bývá v pedagogické literatuře takřka povinně citován, ovšem často i na podporu jiných tematizací reflexe, takže dochází k zamlžování a rozměňování jeho myšlenek. Fendlerová (2003, s. 17–18) situuje jeho pojetí do progresivistické éry vzdělávacích reforem,

¹² Naši odbornou komunitu na tuto studii upozorňují Višňovský, Kaščák a Pupala (připravováno pro časopis *Pedagogická orientace*).

kteřé spojovaly profesionalismus (nejen) v učitelství s vědou a s vědeckými metodami jako s jednou z cest, jak zvýšit sociální status učitelství. Podle Deweyho (1933, s. 17) je reflektivní jednání v protikladu k rutinnímu konání učitele. Je „intelligentním jednáním“ oproti konání slepému, impulsivnímu, řízenému pocity. Reflektivní myšlení v tomto pojetí „je triumfem rozumu a vědy nad instinkty a impulsy“ (Fendler, 2003, s. 17), kontrastem ke karteziánskému pojetí reflexe jako sebeuvědomování. Podstatným konceptem je zde deliberace, tj. pečlivé, přemýšlivé zvažování teoretických argumentů, důkazů atd. jako podklad pro rozhodnutí o budoucím jednání.

Třetím, v Evropě patrně nejvlivnějším, pojetím je Schönova *profesionální reflexe*. Autorovy práce z roku 1983 a 1987 staví do kontrastu pozitivistickou „technickou racionalitu“ (*technical rationality*) a intuitivní „reflexi v akci“ (*reflection-in-action*):

„Praktikova reflexe může sloužit jako korektiv ‚pře-učení‘ (*overlearning*). Prostřednictvím reflexe může proniknout pod povrch a podrobit kritice tacitní porozumění, které se vyvinulo na základě opakovaných zkušeností ze specializované praxe, a může vést k novému porozumění jedinečným situacím, které si dovolí prožít.“ (Schön, 1983, s. 61)

Schönovo pojetí reflektivní praxe, které *dává hlas* (*voice*) učiteli, bylo přijato jako cesta ke zvýšení sociálního statusu učitele, jako zdůraznění typických charakteristik profesionalismu. Fendlerová (2003, s. 19) dovozuje, že v tomto smyslu lze najít styčné body mezi Deweyho demokracií a Schönovým profesionalismem. Oba také sdíleli v přístupu k reflektivní praxi odmítavý postoj k instrumentální a technokratické racionalitě. Jejich teoretické pozice však nelze chápat jako komplementární,

„Schönův diskurs o reflektivním praktikovi přímo protiče Deweyho asociaci reflektivního myšlení s vědeckou metodou. Schön obhajuje praktické všední vědění a odmítá vědecké nebo intelektuální poznání jako příliš ‚teoretické‘“ (Fendler, 2003, s. 19)

či odtržené od každodenní praxe.

Je to právě tenze mezi těmito dvěma nejvlivnějšími, ale rozpornými pojetími reflexe a reflektivní praxe, která zatemňuje současný odborný diskurs a vede k řadě nejasností či přímo paradoxů. Situaci dále komplikuje pojetí reflexe jako sebeuvědomění v perspektivě karteziánské racionality, a podle Fendlerové (2003, 19–20) rovněž vliv čtvrtého významného zdroje konceptualizace reflexe – *sociálně kritický přístup kulturního feminismu*. Lze tedy shrnout, že dnešní diskurs o reflexi tak zahrnuje množství neslučitelných významů připisovaných tomuto pojmu, např. vědecký přístup k plánování budoucího jednání; tacitní a intuitivní porozumění praxi; demonstrace sebeuvědomování; způsob, jak čerpat z vlastního autentického vnitřního hlasu; posilování profesionalismu učitelů; strategie nápravy sociálních nespravedlností.

Tato rozporná pojetí se pak samozřejmě odrážejí v operacionalizaci reflexe a reflektivní praxe. V odborné literatuře se objevuje množství různých modelů či rámců reflexe, jejichž kritika je paradoxně často spojena s návrhy modelů jiných, dalších. Jako příklad může sloužit analýza pojetí dvou základních *dimenzí reflexe*, hloubky a šíře (či rozsahu), kterou provedli Luttenberg a Bergen (2008, s. 544–546). Podle autorů

je hloubková reflexe (*deep reflection*) pojímána buď jako technika, nebo jako konstruktivní proces. V prvním případě je charakteristickým rysem reflexe její cyklický charakter; dobře známým příkladem je model *ALACT*¹³. Na cyklické struktuře staví i koncepčně zcela odlišné modely Loughrana (1999) a Freeseové (Freese, 1999), které pracují s anticipačním (*anticipatory*), současným (*contemporary*) a retrospektivním (*retrospective*) stupněm reflexe. Pojetí hloubkové reflexe jako konstruktivního procesu staví na kumulativních úrovních. Patrně nejfrekvencovanější model pracuje s technickou, praktickou a kritickou reflexí (např. van Manen, 1977; Carr & Kemmis, 1986), dále se objevují model zahrnující deskriptivní, komparativní a kritickou reflexi (Jay & Johnson, 2002), model kumulující instrumentální jednání, konzultaci a rekonstrukci (Grimmett et al., 1990), Smythův (1989) známý model postupných fází reflexe: (a) popis, (b) informace, (c) konfrontace a (d) rekonstrukce atd. Hloubka reflexe je tedy ve všech těchto modelech indikována pomocí úrovní či stupňů, jde však o konceptuálně odlišné strukturace.

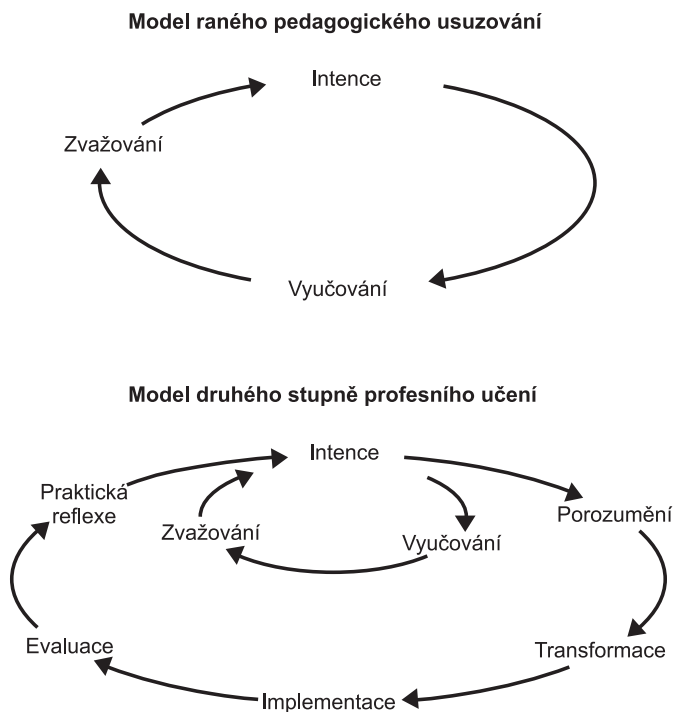
Co se týká šíře či rozsahu reflexe, objevují se temporální nebo prostorové interpretace, např. interně vs. externě orientovaná reflexe (Liston & Zeichner, 1990; podobně Korthagen et al., 2011). Conway (2001) naopak pracuje s minulostí a budoucností při koncipování reflektivního myšlení. Jiní autoři se zaměřují na obsah reflexe, např. pracují s osobnostní, kognitivní a morální dimenzí reflexe (Harrington et al., 1996). Obecněji řečeno, platí, že šíře reflexe je spojována s celým rozsahem činností učitele včetně sociálního a kulturního kontextu výuky.

Realizační rovina reflektivní praxe je pochopitelně ovlivňována touto konceptualizační rozrůzněností. Vedle toho ale do hry vstupují další podstatné faktory. Důležitou roli hrají individuální dispozice učitelů k reflexi, jejich reflektivní potenciál. Kingová a Kitchenerová (1994) na základě Deweyho tezí zpracovaly a empiricky ověřily vývojový sedmistupňový model reflektivního usuzování (*Reflective Judgment Model* – RJM). Jeho základem je přesvědčení jedince o jistotě poznatku a způsob užití i druh argumentů pro vysvětlení a ospravedlnění svého pohledu na problémové situace. Sedm vývojových stupňů je v modelu shrnuto do tří úrovní: pre-reflektivní (stupeň 1–3), kvazi-reflektivní (stupeň 4–5) a reflektivní (stupeň 6–7). Podle těchto úrovní jsou jedinci označeni jako tzv. absolutisté, relativisté a reflektivní jedinci, přičemž podle Kuhna (in Knowles, 1993, s. 85) je v dospělé populaci až 50 % absolutistů a 28–41 % relativistů, tzn. jen 9–22 % dospělých (a pouze přibližně 15 % vysokoškolských studentů) patří do reflektivní skupiny. Podstatné ale je, že roli hraje i zralost, věk a zkušenosti; např. v průběhu vysokoškolského studia dochází podle autorek typicky k posunu ze skupiny absolutistů do pásma relativistů.

Tento fakt připomíná i Atherton (2010, nestránkováno), když si (s oporou o různé teorie epistemologického růstu u studentů na terciární úrovni, např. Perry, 1970) klade

¹³ Jde o akronym anglických označení jednotlivých fází: (1) action, (2) looking back on the action, (3) awareness of essential aspects, (4) creating alternative methods of action a (5) trial (Korthagen et al., 2001, český překlad 2011).

otázku, zda vůbec – a případně v jaké kvalitě – jsou studenti učitelství a začínající učitelé schopni reflexe jako klíčového kroku profesního učení. Nabízí se legitimizace takové otázky v podobě Argyrisova (1992 a jinde; u nás Pol, 2007) konceptu učení se v jedné smyčce (*single loop learning*) oproti dvojsmyčkovému učení (*double loop learning*), který pro modelování ‚raného‘ pedagogického uvažování oproti druhému stupni profesního učení využili Bennett, Carré a Dunneová (1993, s. 217–218; viz obrázek 2.1). Jednosmyčkové učení typické pro ‚rané‘ pedagogické uvažování spočívá v jednoduché a nereflektované změně chování v reakci na určitý podnět, zatímco u dvojsmyčkového učení jde nejen o změnu chování, ale také o posuzování její vhodnosti a efektivnosti, přičemž dochází k reflexi cílů, hodnot, sociálního kontextu i teorie. Až třetím stupněm je podle autorů zaměřený rozvoj profesní kompetence.



Obrázek 2.1. Model raného pedagogického usuzování a druhého stupně profesního učení (upraveno dle Bennett, Carré, & Dunne, 1993, s. 217–218).

Dalším důležitým aspektem realizace reflektivní praxe, který s předchozí diskusí přímo souvisí, je její temporální dimenze. Upozornil na ni již Eraut (1994, s. 109) a uvedl tři časové kategorie: *okamžitá interpretace* (*instant interpretation*), *rychlá interpretace* (*rapid interpretation*), a *uvážlivá interpretace* (*deliberate interpretation*). Často

citovaný je rámec Zeichnera a Listona (1996), který pokládá změnu profesního habitu prostřednictvím reflexe, tj. rekonstrukci vlastní profesní „filosofie“ jako východiska profesního jednání, za proces, který předpokládá dlouhodobou (a obsahově založenou) podporu procesů profesního učení. Tabulka 2.1 představuje jednotlivé stupně procesu včetně jejich temporálních charakteristik.

Tabulka 2.1

Úrovně reflexe dle Zeichnera a Listona (1996)

Rychlá reflexe (Rapid reflection)	okamžitá a automatická	soustavné rozhodování v procesech vyučování
Oprava (Repair)	s momentem přemýšlení, rychlá, každodenní	učitel se rozhoduje změnit své jednání – reaguje na signály vysílané žáky
Vyhodnocování (Review)	neformální, v konkrétním časovém bodu	učitel přemýšlí, diskutuje o určitém aspektu výuky – často kolegiální podpora
Zkoumání (Research)	systematické, v horizontu týdnů či měsíců	přemýšlení a pozorování se zaměřuje na určité konkrétní jevy, zahrnuje déleodobý sběr dat (akční výzkum, explorační praxe, deníky apod.)
Nové porozumění (Rethorizing and Reformulating)	dlouhodobý proces, využití teorie s velkým T	učitel kriticky posuzuje vlastní profesní filosofii / subjektivní teorie na základě konfrontace s teorií s velkým T

V praxi, zejména v programech učitelského vzdělávání, je ovšem čas přesně vymezen (a tím omezen). V realitě škol pak hraje významnou roli v dosahování vyšších úrovní reflexe podpora profesního učení a kultura instituce.

Jak ukazuje výzkum neurobiologických aspektů učení, lidská kognice je úzce propojena s *emocemi* (srov. Stuchlíková, 2002). To platí i pro reflektivní praxi – Hargreaves (1998ab) zdůraznil, že dosahování zásadní změny profesního myšlení je v první řadě otázkou vypořádání se s přirozenými lidskými emocionálními reakcemi na hrozbu ztráty jistoty, předvídatelnosti a stability. Podobně argumentují na základě výsledků empirických výzkumů např. Day a Guová (Day a Gu, 2010), Suttonová a Wheatley (Sutton a Wheatley, 2003) aj.

Výčet realizačních aspektů reflektivní praxe zajisté není vyčerpávající; cílem zde bylo pouze poukázat na úskalí, která jsou již v souvislosti s uváděním reflektivní praxe do života dobře známá. Lze se domnívat, že právě v uvedených konceptualizačních a realizačních aspektech spočívá příčina zásadní námitky, kterou vznášejí kritici této koncepce. Řečeno obecným jazykem, jde o nedostatek přímých důkazů o tom, že „kdo lépe reflektuje, také lépe vyučuje“, neboli není zřejmá kauzální souvislost mezi úrovní reflektivního myšlení učitele a kvalitou jeho profesního výkonu. Neprokázaly ji např. výsledky výzkumu Ripleyové (Ripley, 2010) provedené v rámci programu *Teach for America*, které pracovaly s diagnostikou úrovně reflexe učitele v rámci výběrových řízení a s hodnocením jeho výkonu v průběhu programu. Hlavní faktor, který indikoval úspěšnost učitele, byla vytrvalost či houževnatost (*perseverance*), nicméně

mezi úrovní reflexe a úspěšnosti učitele nebyla prokázána souvislost. Řada podobných „měření“ nicméně doplácí právě na výše uvedené problémy, a to především na nejasná východiska výzkumu či jeho metodologie včetně nástrojů měření reflektivního myšlení učitelů.

Pojetí učitele jako reflektivního praktika zůstává příslibem pro učitelskou profesi jako celek i pro její jednotlivé členy; pro jeho naplnění je ale nezbytné odrazit se od proklamativní rétoriky k praxi i výzkumu (např. Janík, Pišová, Slavík, & Minaříková, 2011), které budou zohledňovat její paradigmatické kořeny.

Pojetí učitelství založené na důkazech (evidenci)

Dominance modelu učitele jako reflektivního praktika vedla nejen ke kritickým poukazům na jeho limity, ale vyvolala také reakci v podobě vynořující se nové koncepce vzdělávání, tzv. edukace založené na evidenci či, jak se nejčastěji užívá v české odborné literatuře, na důkazech¹⁴ (*evidence-based education*). Posiluje se tak pozice *výzkumu efektivnosti učitele* (*teacher effectiveness research*) jako důležité – ne-li již samostatné – větve výzkumu efektivnosti vzdělávání (*educational effectiveness research*; Kyriakides et al., 2009). Výzkum efektivnosti v učitelství takřka plynule navázal na výzkumy v *paradigmatu proces–produkt* (např. Rosenshine & Stevens, 1986; Brophy & Good, 1986; podrobněji viz kapitola 3), má tedy dlouhou historii. Nyní se vrací do hry v pozměněné podobě: efektivnost působení učitele je sice vztahována k výsledkům učení se žáků, proměňuje se ale vidění a formulace cílů vzdělávání, v návaznosti na to i obsahy vzdělávání a mění se akcent na metody výzkumu a způsoby využití jeho výsledků.

Příčiny vzniku *koncepce edukace založené na důkazech* pregnantně shrnul Mareš (2009, s. 232–234). Upozornil jednak na celkem standardní střídání „módních vln“, k nimž může edukace založená na důkazech patřit, i na potřebu či povinnost k nim přistupovat kriticky, racionálně je analyzovat a hledat možnosti jejich využití v konkrétním kontextu. Vedle toho ale v tomto případě hrají podstatnou roli globální trendy ekonomizace vzdělávání, manažerismus a neoliberální vzdělávací politika (podrobněji viz kapitola 2.1). Volání po zvyšování kvality vzdělávání je v tomto pojetí interpretováno jako zvyšování efektivnosti vzdělávacích systémů, přičemž efektivnost je posuzována ve vztahu k potřebám zaměstnavatelů a měřena zejména na základě kvantitativních výzkumů opírajících se o standardizované metody.

Ke vzniku koncepce edukace založené na důkazech bezpochyby přispěla i kritika odtrženosti výzkumu a školní praxe, která se (znovu)objevila s nebyvalou silou v Británii v 90. letech minulého století (Hargreaves, 1996), posléze i v USA a v dalších ze-

¹⁴ Problémy překladu anglického termínu *evidence-based education* diskutuje podrobně např. Mareš (2009, s. 238–239). V této knize přijímáme jeho argumentaci a používáme český termín edukace založená na důkazech.

mích včetně České republiky (Dvořák, Dvořáková, & Stará, 2008 aj.). Kritici poukazovali nepochybně oprávněně na nesystematičnost, fragmentarizaci a partikulárnost pedagogického výzkumu, ale také na to, že praxe nevyužívá výsledků výzkumu. Jde jak o to, že výzkum často neřeší pro praxi relevantní problémy, tak o sdílení společného jazyka, který oběma stranám umožní vzájemnou komunikaci, sdílení a spolupráci. Problému jazyka a po-rozumění školní praxe, výzkumu, ale i vzdělávací politiky jsme se věnovali podrobněji jinde (Pišová et al., 2011, s. 21–26; Janík et al., 2011, s. 390–391).

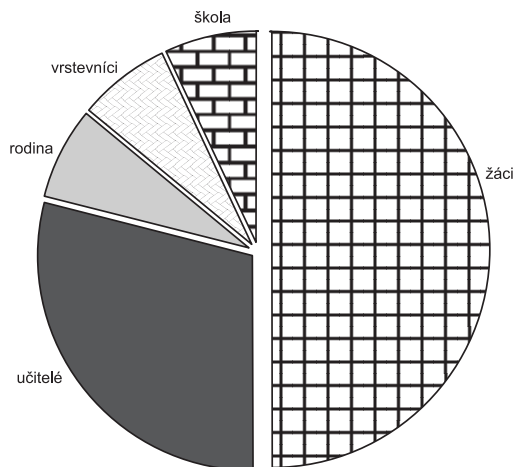
Všechny tyto okolnosti vedly na přelomu tisíciletí k inspiraci z medicíny, kde přibližně o desetiletí dříve vykrystalizovala koncepce medicíny založené na důkazech (podrobněji o vývoji v medicíně Mareš, 2009, s. 237). Vůdčí myšlenkou edukace založené na důkazech je, stručně řečeno, využít soudobých poznatků a dostupných (kvalitních) důkazů, které přinesl systematický výzkum, v edukační praxi s cílem jejího zkvalitnění. Stejně jako v medicíně, i ve vzdělávání by se mělo jednat o využívání „pečlivé, explicitní, uvážlivě kritické“ (Mareš, 2009, s. 237, podle Sackett et al., 1996), konfrontované s klinickou zkušeností praktika.

Koncepce edukace založené na důkazech začala být velmi rychle uváděna do života v několika oblastech. Především, opět podle vzoru medicíny, vzniklo několik sofistikovaných informačních systémů, nejprve opět ve Velké Británii, posléze v USA (přehled Mareš, 2009, s. 242–244), které shromažďují a zprostředkovávají přístup k údajům pro edukaci založenou na důkazech. Uveďme jen jeden příklad: v USA je možno obrátit se s konkrétním dotazem na tzv. vzdělávací laboratoře, které poskytnou nejen přehled relevantních studií, ale provedou i základní analýzu a nabídnou syntézu výsledků¹⁵. Systematické vyhodnocování výsledků výzkumu v USA nabízejí i akademické instituce; k nejznámějším patří *Best Evidence Encyclopedia* z prestižní Johns Hopkins University.

K nevlivnějším studiím, které vznikly v rámci výzkumu efektivnosti učitele a jejichž výstupy slouží pro koncepci edukace založené na důkazech, patří práce Marzana a jeho týmu v Coloradu, USA, zejména *Classroom Instruction that Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement* (Marzano et al., 2001) a dále práce Hattieho na Novém Zélandu (i v USA), především shrnující dílo *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (Hattie, 2009). Tyto rozsáhlé syntetické studie se liší v rozsahu záběru, tj. americká studie je zaměřena pouze na metody výuky ve školní třídě, zatímco Hattie zde postihuje širokou paletu proměnných ovlivňujících výsledky vzdělávání včetně rodiny, kurikulárních změn apod., v porovnatelných oblastech jsou ale jejich výstupy kompatibilní. Hattie (2003 aj.) považoval za důležité v rámci těchto proměnných věnovat zvláštní pozornost učiteli a učitelské expertnosti. Učitele na základě svých analýz označil za zásadní

¹⁵ Např. odpověď na dotaz z oblasti kvality učitele a jejího zajišťování poskytnutá regionální vzdělávací agenturou Jihozápad – <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED537084.pdf>.

proměnnou z hlediska vlivu na výsledky učení žáků. Podíl vlivu učitele představuje podle jeho dat 30 % z celku (ostatní proměnné: žák sám – 50 %, škola včetně vedení školy 5–10 %, vrstevníci 5–10 %, rodina 5–10 %; Hattie 2003, s. 2–3, viz obrázek 2.2; ke zjištěním v oblasti expertnosti učitele viz kapitola 3).



Obrázek 2.2. Podíl vlivů na výsledky žáků (dle Hattie, 2003, s. 3).

Je zřejmé, že lze jen těžko ignorovat výsledky těchto prací, zejména Hattieho syntézu více než 800 meta-analýz zahrnujících přes 50 000 výzkumných studií, které se vztahují k výsledkům učení přibližně dvou set miliónů žáků z celého světa (Hattie, 2009). Je ale také nezbytné mít přítom na zřeteli limity takovéto syntézy. Na některé poukázal samotný autor, další se objevily v kritických ohlasech na tuto konkrétní knihu (např. Snook et al., 2009) či na samotnou koncepci vzdělávání založeného na důkazech.

Rizika spojená s nekritickým využíváním edukace založené na důkazech shrnul Mareš (2009, s. 248–253). K nejdůležitějším patří riziko zdánlivé exaktnosti, tj. příliš velký důraz na velké výzkumné projekty a náročné statistické postupy, kdy se přeceňují číselné ukazatele, a nebere se v potaz věcná významnost změn. Zároveň jsou, jak připomínají opakovaně mnozí autoři (např. Snook et al., 2009, nestránkováno), upřednostňovány měřitelné výsledky vzdělávání a opomíjeny ty, které měřit nelze, což ve výsledku a ve spojení s neoliberální vzdělávací politikou může posilovat technokratický přístup ke vzdělávání. Mareš dále upozornil na riziko zdánlivé bezkontextovosti, tzn. že není brána v úvahu kulturní a sociální podmíněnost jak edukačních jevů, tak samotného výzkumu, a rovněž na riziko monopolu na vědecké důkazy.

Nosnost *koncepce edukace založené na důkazech*, která staví na *kritériu efektivnosti* včetně efektivnosti učitele, je otázkou dalšího ověřování. Do českého vzdělávacího prostoru vstupuje tento přístup poměrně razantně a je uchopován vzdělávací politikou (často v návaznosti na mezinárodní srovnávací studie; viz např. plošné testování, maturity) patrně více než výzkumem a teorií. V zahraničí, zejména ve Velké Británii a v USA, jde o trend momentálně silný a také diskutovaný. Je tedy třeba se z těchto mezinárodních zkušeností a poznatků o edukaci založené na důkazech a její relevanci pro český vzdělávací systém a českého učitele poučit.

Pojetí učitelství založené na znalostech

Mimo jiné (ale možná především) díky kognitivnímu obratu v sociohumanitních vědách se přibližně od 70. let 20. století prosazuje rovněž pojetí učitelství a učitelského vzdělávání založené na znalostech (přehled viz Neuweg, 2011; v češtině k tomu Píšová, 2005; Švec, 2005; Janík, 2005, 2009). V tomto pojetí (*knowledge-based, wissensorientiert*) jsou *znalosti* a v širším pohledu *vědění* chápány jako jedna z klíčových determinantů úspěšného praktikování v profesi.

V rámci širšího, sociologicko-pedagogického přístupu k profesím a konkrétně k profesi učitelské je vědění považováno za konstitutivní a současně distinktivní charakteristiku profese. Spíše než s termínem *znalosti* se však v sociologicko-pedagogickém diskursu operuje s termínem *vědění* (*knowing*), který odkazuje jak k nadindividuální (intersubjektivní) rovině, tak k dynamické povaze komplexních kognitivních struktur v profesi utvářených, sdílených a dále rozvíjených. Na druhou stranu v dominujícím kognitivně psychologickém a didaktickém náhledu na učitelství je vůdčím termínem *znalost* (*knowledge*), který odkazuje spíše k rovině individuální (subjektivní) a spíše k relativně statickým elementům více či méně zakomponovaným do komplexních kognitivních struktur. Dalším termínem stojícím poblíž je *poznatek*, který lze s určitým zjednodušením chápat jako externalizovanou znalost či externalizované vědění. *Poznatek* v porovnání se *znalostí* či *věděním* vykazuje relativně vyšší míru intersubjektivnosti; vytváření *poznatku* je vedeno regulativní cílovou ideou objektivizace. Odlišnosti mezi naznačenými přístupy oborovými, teoretickými a epistemologickými a s nimi spojenými terminologiemi se pokouší postihnout celá řada autorů – srov. např. Neuwegova koncepce trojího učitelského vědění (Neuweg, 2011) zahrnující vědění v objektivním smyslu, vědění v subjektivním smyslu, vědění manifestované v jednání.

Docenění kategorií *vědění* a *znalost* v kontextu *profesnosti* a *profesionality* podobně jako v kontextu *expertství* a *expertnosti* je dáno přesvědčením, že pouze ten, kdo disponuje příslušným věděním a příslušnými znalostmi, je schopen praktikovat ve své profesi (přínejmenším) kompetentně. Dokáže zvládat komplexní a mnohdy nedobře strukturované problémy, které se v poli jeho profesní působnosti objevují, (přínejmenším) způsobem, který je vzhledem k aktuálnímu stavu vědění považován ostatními příslušníky profese za adekvátní (*lege artis*).

Od představy takto disponovaného profesionála jsou odvozovány úvahy o jeho přípravě a navazující (celoživotní) podpoře. Představa specificky znalostně disponovaného učitele stojí na horizontu úvah pedeutologů již po několik desetiletí. V diskursu kolem učitelství založeném na vědění/znalostech je tematizováno široké spektrum otázek a problémů. V dalším textu se zaměříme na tři z nich, a to: (1) na problém vztahu teoretického a praktického vědění – potažmo vztahu mezi znalostmi a jednáním (Neuweg, 2011; Píšová & Janík, 2011); (2) na problematiku poznatkové báze učitelství (Shulman, 1987) a (3) na problém specifického charakteru učitelského vědění a učitelových znalostí – zejména didaktických znalostí obsahu (Shulman, 1987; Janík, 2009).

V učitelství jakožto povolání a profesi – a v souvisejících teoretických diskurzech – nelze rezignovat na ohled na praxi. Popřela by se tím samotná podstata dané oblasti lidských aktivit. Není proto divu, že vztah teoretického a praktického vědění je v učitelství jedním z dominantních problémů, na nějž nacházíme v odborné literatuře bezpočet variací (přehledně k tomu Píšová & Janík, 2011). Zkoumá se vztah mezi věděním (znalostmi) a jednáním a řeší se otázka, jak rozvíjet učitelské vědění a učitelovy znalosti, aby mohly sloužit jako fundament praktikování v profesi. Poukazuje se přitom mj. na význam implicitních či tacitních znalostí pro učitelovo jednání (Švec, 2005).

Myšlenka *poznatkové báze učitelství* (*knowledge base for teaching*, *Wissensbasis für Lehrer*) vychází z výše zmiňovaného předpokladu, že profese disponuje určitým komplexem sdíleného vědění různého typu, jež je určitým způsobem uspořádáno. Shulman (1987, s. 4) vymezuje poznatkovou bázi učitelství poměrně široce jako „kodifikovaný nebo kodifikovatelný agregát poznatků, dovedností, porozumění a technologie, etiky a dispozic, kolektivní zodpovědnosti – včetně způsobů, jak je reprezentovat a komunikovat“. Poznatková báze učitelství je podle Shulmana (1987, s. 8) tvořena těmito druhy znalostí: znalosti obsahu, obecné pedagogické znalosti, znalosti kurikula, didaktické znalosti obsahu, znalosti o žákovi a jeho charakteristikách, znalosti o kontextu vzdělávání, znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání. Budování poznatkové báze učitelství ve smyslu utváření a inkorporování vědění a znalostí různého typu je považováno za klíčový aspekt cesty k učitelskému profesionalismu.

Zásadní pozice – s ohledem na specifickou povahu učitelství – je v poznatkové bázi učitelství připisována didaktickým znalostem obsahu (*pedagogical content knowledge*, *pädagogisches Inhaltswissen*). Didaktické znalosti obsahu umožňují učitelům zpřístupňovat oborové obsahy žákům. Jak uvádí Shulman (1986, s. 9) zahrnují „ty nejúčinnější analogie, ilustrace, příklady, vysvětlení, slovní demonstrace, způsoby znázorňování a formulování tématu, které je učíní srozumitelným pro jiné“. Výraz *didaktické znalosti obsahu* fungoval mj. jako slogan v úsilí o dosažení statusu profese. Jeho užitečnost je vedle pedeutologie shledávána především v oborových didaktikách, pro něž je zaměření k obsahovosti přímo definující (identitní) charakteristikou. Je to koneckonců patrné i z výkladu v této knize.

Pro pedeutologickou teorii i výzkum je velkou výzvou vyrovnat se s oborově založeným pojetím profese učitele. Z hlediska výzkumu expertnosti a expertních výkonů učitelů představují didaktické znalosti obsahu jeden ze základních a určujících atributů kvality učitele. Specifikům učitelství různých oborů vzdělávání je ale v rámci pedeutologie dosud věnována poměrně malá pozornost. Další část této kapitoly proto chce nabídnout ilustraci: oborově specifický pohled na jednu profesní skupinu.

2.4 Specifika učitele cizích jazyků

Řada výzkumníků poukazuje na fakt, že učitelství ve specifickém kontextu určitého oboru je nezaměnitelné s učitelstvím v kontextu oboru jiného. Grossmanová a Stodolskyová (1995) v tomto ohledu hovoří o specifických předmětových subkulturách s vlastními přesvědčeními (*beliefs*), normami, a praktikami (*practices*) týkajícími se vyučování a učení. Zeichner a Goreová (1990) dávají téma specifických předmětových subkultur do souvislosti také se socializací učitelů během učitelské přípravy. V souhlasu s tím se tato podkapitola zaměřuje na jednu z těchto subkultur, na *učitele a učitelství cizích jazyků*.

Výuka cizích jazyků má staletou historii a hledání optimální metody pro úspěšnou výuku cizího jazyka ji provází po celou dobu. Přesto nebyla učiteli jako rozhodujícímu aktéru dosahování kvality cizojazyčného vzdělávání (Bludau, 2006, s. 339) a jeho specifikům ani v pedagogickém, ani v oborově didaktickém výzkumu dlouho věnována potřebná pozornost. Ještě v 80. letech 20. století mnozí autoři poukazovali na chybějící empiricky podložené teoretické rámce, které by mohly mimo jiné být východiskem pro tvorbu kurikula přípravného (i dalšího) vzdělávání učitelů cizích jazyků (Bernhardt & Hammadou, 1987; Freeman, 1989; Richards, 1987; Richards & Nunan, 1990).

Rozvoj empirického výzkumu učitelství cizích jazyků v posledních několika desetiletích je výsledkem postupného zrání této problematiky a neoddělitelnou součástí společenského i vědeckého vývoje. K zásadním důvodům tohoto rozvoje, které se v rámci společenského a vědeckého vývoje postupně kumulovaly, lze přičíst: (1) zavedení povinné výuky cizích jazyků na mainstreamových školách; (2) rozvoj výzkumu školní výuky; (3) snahu o profesionalismus v učitelském vzdělávání; (4) výzkum expertnosti v profesi učitele; (5) paradigmatické proměny jazykové výuky a její teorie a (6) změny v cílových akcentech cizojazyčné výuky, tj. reflexi profesních i osobních potřeb učících se jedinců, které se odrážejí v jazykové i vzdělávací politice.

O počátcích cílených profesionalizačních procesů u učitelů cizích jazyků lze hovořit od druhé poloviny 20. století, kdy byla přinejmenším v evropském kontextu zavedena povinná výuka cizích jazyků v primárních a nižších sekundárních školách. Učitelé

cizích jazyků byli vzdělávání na pedagogických, filologických či filozofických fakultách nebo na pedagogických akademiích (např. v Rakousku¹⁶).

V reflexi tohoto vývoje se objevovaly snahy vymezit *specifika vzdělávání učitelů cizích jazyků* (např. Vollmer, 1995; Bhück, 1995; Krumm & Legutke, 2001; Bausch, Königs, & Krumm, 2003). V převážné většině se ale jednalo o vytváření podrobných seznamů či katalogů toho, co by učitel cizího jazyka měl znát a umět pro výkon svého povolání. I když v nich bylo možné nalézt určitá zdůvodnění, bylo kritizováno, že často šlo spíše o inventáře, někdy nazývané *profily* učitele cizích jazyků, které mají normativní charakter, nejsou empiricky podloženy a jejich relevance pro praxi bývá zpravidla obratem zpochybňována. Freeman a Johnsonová (1998) konstatovali, že většina z nich vycházela spíše z tradice a názorových stanovisek než z teoretických definic, podloženého studia nebo výzkumných zjištění. Jeden z příkladů reflexe vlastní zkušenosti s tvorbou těchto katalogů popsal Bludau (2006, s. 339), který společně se svými kolegy v roce 1973 vymezil specifika učitele cizích jazyků ve formě popisu jeho typických činností (Bludau et al., 1973). K tomuto textu byla vedena bouřlivá diskuse, jejímž výsledkem se stala nová publikace s revidovanou verzí velmi obsáhlého vymezení toho, jak by měl učitel cizích jazyků vést výuku a jak by měl být vzděláván (Bludau et al., 1978).

Podobnou situaci lze zaznamenat například i v Holandsku, kde *profily učitele cizích jazyků* mají rovněž podobu deskriptivního katalogu kompetencí, které se očekávají od vysokoškolsky vzdělaného učitele cizích jazyků pro jeho působení v edukační praxi¹⁷.

Milníkem na cestě hledání specifík učitele cizích jazyků se stala *tvorba a zavádění profesních standardů učitele* (Terhart, 2005). Standard – obecně řečeno – vymezuje klíčová kritéria posuzování kvality učitele, ať již přitom uplatňuje výkonový, kompetenční či jiný přístup (Spilková, Tomková et al., 2010), přičemž by měl zohledňovat specifika učitelů různých oborů, včetně učitelů cizích jazyků. Například v Německu byl *Standard pro vzdělávání učitelů cizích jazyků* předložen ministerstvem školství v letech 2004 a 2008. Stal se tak zároveň výzvou pro didaktiku cizích jazyků, která se v posledních letech se zvýšeným zájmem začala věnovat výzkumům zaměřeným na učitele, čímž přispěla nejen k získávání vědecky podložených poznatků o získávání a rozvoji jejich kompetencí, ale i k diskusi o specifikách učitele cizích jazyků.

¹⁶ V roce 2007 byly tyto pedagogické akademie transformovány na pedagogické vysoké školy.

¹⁷ Die Fremdsprachenlehrausbildung (besonders im Bereich DaF) in den Niederlanden – Vzdělávání učitelů cizích jazyků (se zřetelem k výuce němčiny jako cizího jazyka) v Holandsku. Tento dokument vznikl na Pedagogické vysoké škole Nimwegen v Holandsku, která připravuje mj. i učitele cizích jazyků, a požadované kompetence jsou rozčleněny do pěti oblastí, přičemž v jejich rámci byla učiněna další diferenciací podle toho, zda jsou kompetence zaměřeny na (a) práci s žáky ve výuce; (b) působení v učitelském kolektivu a (c) působení v mimoškolním/ společenském prostředí. Kompetence jsou členěny do následujících kategorií: (1) pedagogické kompetence; (2) oborově didaktické kompetence; (3) interkulturní kompetence; (4) organizační kompetence a (5) kompetence aktivní účasti na profesním rozvoji.

Tvorba standardů má – v optimální podobě – reflektovat současný stav poznání v dané oblasti. V učitelství cizích jazyků jsou k dispozici empirické studie realizované na konci 20. století. Borg (2006) v této souvislosti poukázal na studii Hammadouové a Bernhardtové (1987), které diskutovaly o specifikách učitelů cizích jazyků, přičemž postulovaly, že již proces „stávání“ se učitelem cizích jazyků je odlišný od procesu, během něhož „vyrůstají“ učitelé jiných předmětů. Rozhodujícím faktorem je dle nich kategorie obsahu: ve výuce cizích jazyků je *cizojazyčná komunikační kompetence* cílem a obsahem, ale zároveň prostředkem. Jinými slovy, komunikační kompetence v této výuce představuje cíl a její užívání i cestu k jejímu rozvoji. Jazyku i učiteli, který používá daný cizí jazyk ve výuce, přináležejí specifická funkce, která je zcela jedinečná ve srovnání s jinými obory/předměty školní výuky, v nichž si žáci i učitelé zpravidla ani neuvědomují faktor „používání jazyka“ a plně se soustředí na obsahy a jejich ztvárnění. Hammadouová a Bernhardtová (1987) uvedly pět aspektů, jež odlišují učitele cizích jazyků od učitelů jiných předmětů. Jedná se o: *povahu učiva, nezbytné interakční vzorce, výzvu dalšího vzdělávání, izolaci učitele cizích jazyků, potřebu vnější podpory učení se oboru*. Tato tvrzení však nebyla podložena empiricky, studii lze považovat za příklad impresionistického a kulturně specifického pohledu na specifika učitelství cizích jazyků – např. zde uvedená izolace učitele cizích jazyků může být aspektem typickým pro severoamerický kontext, lze ale pochybovat o její relevanci pro kontext český (a jiné).

Na obsahově založená specifika se zaměřili také Grossmanová a Shulman (1994) ve své úvaze o *povaze didaktických znalostí obsahu učitele anglického jazyka*. K hlavním postřehům, na kterých postavili svou argumentaci, patří komplexnost obsahu ve výuce anglického jazyka a jeho určitá difúznost či méně hierarchická struktura oproti některým dalším oborům vzdělávání, např. matematice. Opírají se přitom mimo jiné o fakt, že i empirické studie didaktických znalostí obsahu učitelů anglického jazyka jsou většinou partikularistické, postihují jen jeden konkrétní výsek obsahu výuky, např. výuku řečové dovednosti psaní (Comeaux & Gomez, 1990) či literatury s určitým akcentem na psaní (Shulman & Grossman, 1987). Autoři ale uvažují o výuce anglického jazyka jako jazyka mateřského, je tudíž otázkou, do jaké míry je jejich argumentace platná i pro výuku anglického jazyka jako jazyka cizího. I když z dnešního pohledu by bylo jistě možné diskutovat o závěrech, které na tomto základě formulovali ve smyslu větší autonomie učitele cizích jazyků oproti ostatním oborům při plánování i realizaci výuky (srov. Grossman, 1991), je jejich úvaha cenná, protože postihuje specifika transdisciplinárního charakteru obsahu výuky jazyků (mateřského i cizích), který představuje jednu ze základních dimenzí didaktických znalostí obsahu učitele.

Ve studii, která analyzovala výše uvedené *Standardy pro vzdělávání učitelů cizích jazyků* v Německu, Wipperfurthová (2009) dospěla k závěru, že jsou v nich nedostatečným způsobem zpracovány a definovány zejména tři specifické oborově didaktické kompetence učitele cizích jazyků, za které považuje *jazyk učitele, mnohojazyčnost*

a interkulturní kompetenci. Tyto kompetence autorka považuje za klíčová kognitivní a konativní specifika učitelů cizích jazyků (Wipperfürth, 2009, s. 13). Ve vztahu k jazyku analýza znovu připomíná, že ve výuce cizích jazyků jsou cíl, obsah a prostředek výuky totožné. Užívání cizího jazyka učitelem je zde přitom vnímáno ve dvou dimenzích: (1) užívání cizího jazyka pro realizaci výuky a (2) jako poskytování dostatečného a vhodného jazykového inputu v hodinách cizího jazyka ze strany samotného učitele i médií, kterých využívá (*input hypothesis*; Krashen, 1988; Appel 2004; Wipperfürth, 2009, s. 14). K dimenzím, které autorka, uvedla, by bylo možné dále diskutovat: k doplnění se nabízí řešení koncepčních otázek vztahu jazyka a řeči (již de Saussure, u nás např. Malíř, 1971), komunikační kompetence, perspektiva interakčních/kognitivních teorií osvojování si cizího jazyka; (*interaction hypothesis*; Long, 1996) apod. Každopádně ale z uvedeného vyplývají funkčně diferencované požadavky na komunikační kompetenci učitele v cílovém jazyce výuky. Dalším specifickým aspektem profesního profilu učitele cizích jazyků, který autorka (Wipperfürth, 2009, s. 16) zmínila, je potřeba podporovat učení se více cizím jazykům, tedy zaměření na mnohojazyčnost žáků. V neposlední řadě pak uvádí, že učitel cizího jazyka musí disponovat rozvinutou interkulturní komunikační kompetencí jako nezbytným předpokladem pro její rozvíjení u žáků, neboť tato patří v současné době k hlavním cílům cizojazyčné výuky (Wipperfürth, 2009, s. 18). Učitel vystupuje ve specifické roli prostředníka mezi kulturami (Krumm & Riemer, 2010, s. 1341), což klade zvýšené nároky nejen na úroveň jeho interkulturní komunikační kompetence, ale dotýká se hlouběji i samotné identity učitele (srov. *linguistic identity*; Jenkins 2007 aj.).

K dalším významným studiím patří biografický výzkum Dirkse (2000) či studie Caspariho (2003) zaměřená na profesní sebepojetí učitelů cizích jazyků. V návaznosti na Hammadouovou a Bernhardtovou (1987) a publikace vztahující se k tématu „dobrého učitele“ v obecnější rovině (např. Weinert & Helmke, 1996; Hay McBer, 2000; Walls et al., 2002) i k tématu „dobrého učitele cizích jazyků“ (např. Girard, 1977; Prodromou, 1991; Sauer, 1995; Brosh, 1996; Krumm, 2003) realizoval Borg (2006) výzkum soustředující se přímo na specifika učitele cizích jazyků. Výzkum elicitoval subjektivní percepce učitelů cizích jazyků týkající se specifických charakteristik této profesní subkultury, a to jak na lokální (Velká Británie), tak posléze na mezinárodní úrovni (napříč evropskými zeměmi). Výsledky svědčily o tom, že daná oborová profesní komunita vnímá svou odlišnost poměrně silně, někdy patrně ne zcela podloženě – některé percepce odlišností byly v konfrontaci s pohledy učitelů jiných vzdělávacích oborů zpochybněny (Borg, 2006, s. 15–19). V porovnání s dalšími studiemi z výzkumu vystupují jako zajímavé či doplňující specifické charakteristiky učitele cizího jazyka zejména *kulturně-sociální aspekty učitelství cizích jazyků*, konkrétně tendence srovnávat učitele cizích jazyků s rodilými mluvčími (srov. Kramsch, 1997, Medgyes, 1994) a politická zatíženost výuky cizích jazyků. Autor v tomto směru zdůraznil, že specifčnost učitele cizích jazyků je determinována konkrétním kulturním kontextem a vnímáním a zkušenostmi jedinců v konkrétním edukačním prostředí. Specifčnost učitele cizích jazyků tedy považuje za společensky konstruovaný jev, jenž může být

v různých kontextech definován různým způsobem (srov. rovněž Pennycook, 2001 aj.). V České republice doposud větší výzkum tohoto typu nebyl publikován. Jestliže ale je otázka specifičnosti učitele cizích jazyků jevem společensky konstruovaným, je zřejmé, že i náš kulturní rámec přináší svá konkrétní specifika (např. vysoké procento učitelů bez potřebné kvalifikace či aprobace pro výuku cizího jazyka v českých školách¹⁸ aj.).

Kulturně-politickým aspektům výuky cizího jazyka, které jsou nepochybně pro tento obor vzdělávání specifické, věnuje v poslední době pozornost mnoho autorů, ať již ve spojení s problematikou *mnohojazyčnosti*, která byla zmíněna výše (Wipperfurth, 2009) či v oblasti výuky anglického jazyka ve spojení s tzv. *jazykovým imperialismem* (Jenkins, 2007, Norton, 2000 aj.). Kritika dominance jazykových norem britské, americké či jiné variety angličtiny a propagace *English as a Lingua Franca* jako politicky korektní variety jsou společenské jevy, které v současnosti dále rozkolísávají vymezení obsahu výuky, což má přímý dopad na učitele a jeho profesní výkon.

Shrme-li tento – jistě ne vyčerpávající – výčet oborově založených specifík učitelství jedné profesní subkultury, učitelů cizího jazyka, je zřejmé, že vystupují zejména dvě oblasti. První z nich je dána charakteristikou obsahu samotného, otázky zde zahrnují jak vztah jazyk – řeč – komunikační kompetence – interkulturní komunikační kompetence, tak kulturně společenské a politické souvislosti vymezování obsahu. Druhá se vztahuje k – ve srovnání s ostatními obory vzdělávání – unikátní funkci jazyka (i učitele, který jazyk ve výuce využívá) jako cíle, obsahu i prostředku výuky.

Stejně jako učitelé cizích jazyků, i další subkultury v učitelské profesi mají specifické charakteristiky (srov. pro matematiku Hill, Ball, & Schilling, 2008 apod.) dané obsahem vzdělávání. Lze tedy logicky usuzovat, že i expertnost učitelů a její charakteristiky ponесou některé doménově specifické rysy. Expertnosti v učitelské profesi je věnována následující kapitola.

¹⁸ Jako příklad pro situaci ve výuce anglického jazyka lze uvést údaje České školní inspekce (*Souhrnné poznatky o podpoře a rozvoji výuky cizích jazyků v předškolním, základním a středním vzdělávání v období let 2006–2009*). Podle nich má pouze 24,7% vyučujících anglického jazyka odpovídající aprobaci a kvalifikaci pro výuku angličtiny na ZŠ. 12,9% má VŠ odbornou kvalifikaci pro výuku angličtiny na 1. stupni ZŠ, 33,9% učitelů je kvalifikováno pro výuku na ZŠ, nemají však aprobaci pro výuku angličtiny, 2,2% učitelů jsou rodilí mluvčí, 10,1% není kvalifikováno pro výuku na ZŠ, ale mají vysokoškolské vzdělání jiného typu a 16,2% učitelů není ani kvalifikováno pro výuku na ZŠ, ani nemají vysokoškolské vzdělání. Pouze 5,7% učitelů cizích jazyků na ZŠ má praxi ve výuce jazyka delší než 20 let. Tento údaj je ovšem platný pro vyučující cizích jazyků obecně, ne pouze pro učitele anglického jazyka. Průměrná délka praxe učitelů cizích jazyků činí přibližně 10 let.

3 Charakteristika expertnosti a expertního výkonu v učitelství

Obě předcházející kapitoly představily východiska i konkrétní zdroje výzkumu expertnosti učitelů, tj. jednak teorii a výzkum expertnosti a jeho výsledky v různých doménách lidské činnosti a dále teorii a výzkum v oblasti učitelského profesionalismu. Je zřejmé, že tyto dva pilíře, na nichž stojí snaha o uchopení fenoménu expertnosti v učitelství, nejsou v mnoha ohledech snadno propojitelné. Zatímco obecné studie expertnosti v různých doménách jsou převážně kognitivně psychologické, pro konceptualizaci a výzkum učitelského profesionalismu je příznačná paradigmatická pluralita v diachronní i synchronní perspektivě. U prakticky všech pedeutologických paradigmat představených v kapitole 2 se ale přitom objevovala snaha o popis i rozkrýví podstaty vynikajícího výkonu učitelské profese, i když pojem expertnost vstoupil v učitelství do hry až na začátku 80. let minulého století právě pod vlivem kognitivně psychologického výzkumu expertnosti v jiných doménách (kapitola 1).

I to je důvodem, proč se dnes setkáváme s celou řadou termínů, které jsou používány v souvislosti s konceptem kvality učitele, s výjimečnou kvalitou výkonů učitele. Vedle termínu *expert* je to v angličtině např. *accomplished teacher*, *excellent teacher*, *experienced teacher*, *quality teacher*, *effective teacher*, *competent teacher*. Každý z nich reflektuje konkrétní paradigmatickou orientaci či specifický akcent, např. kompetenční či behaviorální pojetí kvality učitele, případně akcent na zkušenost, orientaci na kvalitu apod. Roli hrají také specifika kulturních rámců a jazyka, tj. v případě angličtiny její konkrétní variety (britská, americká, australská atd.). Naopak pojem *expert* není v souvislosti s učitelstvím používán zcela konsistentně.

Tento fakt dokumentuje i výsledek naší sondy analyzující studie o expertnosti v učitelství publikované v prestižních odborných časopisech indexovaných ve Web of Science. Byly analyzovány abstrakty vybraných studií z let 2005–2010 s cílem identifikovat, jak jsou reprezentovány pojmy *expert* a *expertise*.¹⁹

¹⁹ Při vyhledávání studií zaměřených na problematiku expertnosti v učitelství se předpokládalo, že součástí recenzních řízení v časopisech zařazených ve Web of Science je důkladné posouzení výstižnosti a relevantnosti názvu studie, jejího abstraktu a klíčových slov vzhledem k samotnému textu, proto analýza vycházela především z těchto údajů. Jako kritérium pro vyhledávání byla použita hesla *teacher*, resp. *teaching*, v blízkosti slov *expert* nebo *expertise*. Vybrána byla subdatabáze *Education & Educational Research*, konkrétně pouze články v odborných časopisech (*Article*). Zaměřili jsme se především na aktuální studie z let 2005–2010, v nichž figuruje 123 studií. Těchto 123 studií bylo ručně prozkoumáno a byly vyřazeny studie, které nevyhovovaly danému zaměření. Výběr provedli konsenzuálně dva výzkumníci. Vyřazeny byly zejména studie, (1) ve kterých byl termín *expert* či *expertise* použit v jiném významu, nebo (2) byly tyto studie zacílené na jiné profesní skupiny, např. expertnost vzdělavatelů učitelů, mentorů apod. Výsledný soubor pro kvantitativní analýzu činil 43 studií, které se týkaly expertnosti ve smyslu stabilně vysoké kvality výkonu profese a jejích charakteristik. U souboru studií, které byly do analýzy zařazeny, se jednalo o vzorek značně heterogenní. Co se týče autorů studií, u tří studií je uveden Carr a u dvou studií Ryanová, žádní jiní autoři se ve vzorku

Sonda naznačila, že tyto výrazy jsou dosud v pedeutologických studiích zatíženy značnou sémantickou nejasností. Vymezujeme-li expertnost jako podstatu stabilně vysoké kvality výkonu profese, pak analýza ukázala, že v řadě studií byly tyto výrazy použity ve významu jiném. Konkrétně se jednalo o výraz *expertise* ve významu specifická zdatnost (např. zdatnost učitele v informačních technologiích) nebo odbornost (např. přizvání experta z určité oblasti do výuky). Podobně výraz *expertise* označoval ve vyřazených studiích konkrétní dovednost (např. *teachers' expertise in assessment*), charakteristiku odbornosti učitele (např. *teacher expertise is mainly pedagogical in nature*) nebo cíl (pregraduálního) vzdělávání. Tyto studie byly z analýzy vyřazeny.

U výsledného souboru (43 studií) se pak kvantitativní analýza zaměřila na četnost výskytu jednotlivých slov ve všech dostupných abstraktech²⁰. Pokud pomineme gramatická slova jako např. předložky nebo členy, byly nejčetnějšími výrazy *teacher*, resp. *teachers* (celkem 185 výskytů), dále pak *teaching* (56 výskytů), *expertise* (42 výskytů), *knowledge* (34 výskytů), *professional* (34 výskytů), *learning* (34 výskytů), *development* (33 výskytů) a *education* (30 výskytů). Je zřejmé, že analýza identifikovala, samozřejmě vedle slov, která sloužila jako hesla pro vyhledávání studií (tj. *expertise*, *teacher*, *teaching*), pět nejčastěji se vyskytujících výrazů, přičemž výraz *professional* zde jako adjektivum nejčastěji vyjadřoval pouze charakteristiku jiných pojmů. Dominantními pojmy z hlediska četnosti výskytu ve studiích zaměřených na expertnost tedy byly: (profesní) vědění či znalost (viz kapitola 2), (profesní) učení, (profesní) vývoj či rozvoj a (profesní) vzdělávání.

Na základě této drobné analýzy lze usuzovat, že pojmy expert a expertnost jsou ve výzkumu učitelství používány zejména v kognitivně orientovaném výzkumu, ať již se jedná o pojetí statické (expertnost jako stav) či dynamické, zaměřené na procesy profesního rozvoje, což lze přičítat právě inspiraci obecným výzkumem expertů, expertnosti a expertního výkonu. Pohled na stejné fenomény reálného světa perspektivou jiných paradigmatických orientací je pak v jazyce často uchopován pomocí jiným termínů, jak jsme ukázali v úvodu kapitoly.

V kapitole 2 této knihy byl představen výzkum v rámci tří v současnosti dominantních pojetí učitelství, konkrétně model reflektivní praxe, pojetí učitelství založené na znalostech a pojetí založené na důkazech – výzkum efektivnosti učitele. První dvě uvedená pojetí jsou přitom zakotvena právě v kognitivním paradigmatu, zatímco výzkum efektivnosti jednání učitele je orientován převážně behavioristicky, přičemž

neopakují. Autoři pocházeli z institucí převážně z anglicky mluvících zemí, ale také z Izraele, Německa, a Číny. Dále ve vzorku figurovaly Belgie, Estonsko, Itálie, Španělsko a Taiwan (vždy po jednom výskytu). Pokud se jedná o odborné časopisy, z nichž vybrané studie pocházely, nejvíce zastoupené byly *Teaching and Teacher Education* (6 studií) a *Teachers and Teaching* (3 studie), a dále pak po dvou studiích *International Journal of Science Education*, *Journal of Teacher Education*, *Oxford Review of Education*, *Teachers College Record*, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* a *Zeitschrift für Pädagogik*. Zbývajících 22 studií pocházelo z různých 22 odborných časopisů. Co se týče jazyka studií, nejčetnější byla angličtina (38 studií), čtyři studie byly v německém jazyce a jedna ve španělštině.

²⁰ U čtyř studií abstrakt na Web of Science nebyl dostupný, proto jsme tyto studie dále neanalyzovali.

v posledním desetiletí dochází k určitému sblížování a vzájemnému obohacování obou těchto perspektiv. V obou těchto paradigmatických orientacích byly ve výzkumu expertnosti využívány jak přístupy relativní, tedy komparativní studie novic vs. expert (či méně často zkušený učitel ne-expert vs. expert), tak absolutní, tj. zkoumání výkonu a myšlení expertů samotných (viz kapitola 1). Z hlediska zastoupení studií v rámci statického či dynamického přístupu je podstatně frekventovanější zaměření na expertnost a expertní výkon jako stav oproti vývojovému, procesuálnímu pohledu (viz kapitola 1).

3.1 Kognitivní orientace výzkumu expertnosti v učitelství

V kapitole 2.2 v rámci nástinu proměn paradigmat výzkumu učitele byl kognitivní a sociální obrat umístěn do 80. let minulého století. Obvykle bývají uváděny tři faktory, které vedly k tomuto obratu ve výzkumu učitele (Calderhead, 1987; Calderhead, 1996; Carter, 1990). Patří k nim rozvoj kognitivní psychologie, který přinesl hlubší porozumění vlivu myšlení na chování a jednání jedince, za druhé poznání, že učitelé a jejich jednání hrají daleko aktivnější a důležitější roli v edukačních procesech, než se ve výzkumech v rámci paradigmatu proces–produkt předpokládalo, a v neposlední řadě také rostoucí kritika paradigmatu proces–produkt. Ta se týkala zejména limitací kvantitativního měření atomizovaných aspektů chování učitele ve vztahu k výkonu žáků posuzovanému takřka výhradně na základě standardizovaných testů. Takové měření efektivnosti učitele nepostihovalo komplexní celek, tj. jednání, ale i myšlení učitele, pedagogickou situaci a její užší či širší kontext, obsah vzdělávání atd. Zásadní vlna kritiky se pak zvedla po aplikaci výstupů výzkumů do programů přípravy a vzdělávání učitelů (Shulman, 1986, s. 12), kdy se ukázalo, že ne vždy uplatnění kombinace žádoucích typů chování či jednání učitele přináší očekávané výsledky.

Potřeba věnovat pozornost jednotlivým učitelům a jejich mentálnímu světu – *mental world* (Walberg, 1977; Freeman, 1994, s. 77), mentálnímu životu – *mental life* (Shulman, 1986, s. 23) dala vzniknout první generaci kognitivního výzkumu, který stavěl na pojetí vyučování jako *racionálního klinického rozhodování* a učitele jako klinika. Vycházela především z teorie zpracování informací a stavěla do značné míry na importu z výzkumů v medicíně, což je nejen logické, ale zároveň spojené se snahou o legitimizaci profesionálního statusu učitelství (srov. Kagan, 1988). Odvolávala se na myšlenkové dědictví Deweyho, významnou oporu nacházela v některých předchozích výzkumech, zejména ve vlivné studii Jacksona (1968) či ve švédské studii Dahllöfa a Lundgrena (1970). Učitelé zde byli vnímáni jako „racionální profesionálové, kteří si stejně jako jiní profesionálové, například lékaři, vytvářejí vlastní názor a provádějí rozhodnutí v nejistém, komplexním prostředí“ (Shavelson & Stern 1981, s. 456).

Výzkum myšlení vynikajících učitelů měl v této fázi v převládající míře podobu komparativních studií noviců a expertů, zaměřoval se na kognitivní procesy učitelů jak v preaktivní fázi výuky (projektování kurikula a výuky), tak ve fázi interaktivní (ve vlastní výuce). Podrobný přehled uvedli Clark a Petersonová (1986, s. 279–280; rovněž Tsui 2005 aj.). V preaktivní fázi byly nalezeny čtyři hlavní oblasti rozdílů, z nichž lze odvodit charakteristiky učitelů expertů a jejich profesního výkonu. Patří k nim (podle Pišová, 2010, s. 247):

- *autonomie*, tj. schopnost a ochota převzít zodpovědnost za modifikace plánů dle potřeb žáků;
- s autonomií souvisí *flexibilita* ve smyslu anticipace možných situací a přípravy jejich variantních řešení, stejně jako zvažování kontextuálních proměnných v procesech plánování;
- *rezultátová i procesuální účinnost (effectiveness, efficiency)*: experti v kratším časovém úseku zpracují efektivnější plány vyučovacích jednotek, jejich mentální reprezentace jsou přitom velmi bohaté a krátkodobé plánování provádějí v perspektivě a zohlednění dlouhodobých kurikulárních cílů;
- myšlení expertů v preaktivní fázi vychází z rozsáhlé a *integrované znalostní základny*.

Interaktivní fázi pak u učitelů expertů charakterizují:

- schopnost rozpoznat smysluplné vzorce v jevech edukační reality, *schopnost analyzovat a interpretovat* dění ve školní třídě;
- *selektivita*, tj. schopnost identifikovat v multidimenzionalitě a komplexitě edukačních jevů ty skutečně důležité a zohlednit je ve vlastních rozhodovacích procesech;
- *schopnost improvizace* v nepředvídatelných pedagogických situacích (na základě automatizovaných vzorců chování, které uvolňují mentální kapacitu pro hlubší analýzu situace a rozhodování);
- na základě analýzy a interpretace edukačních jevů dokážou experti formulovat *principiální důvody svého jednání*, tj. vztáhnout je ke své subjektivní teorii, ke svému pojetí výuky.

Tento výčet do značné míry koresponduje s obecnými charakteristikami expertnosti v kognitivně psychologickém pojetí, které byly diskutovány v kapitole 1. Zde je pro porovnání znovu připomínáme v podobě sumarizace podle Glasera a Chiové (1988):

- Experti vynikají zejména ve svých vlastních doménách a dobře známých kontextech. V jiných doménách či kontextech se většinou chovají jako novicové.
- Experti ve svých doménách okamžitě postihují vzorce/typy chování. Tato percepční schopnost vychází z organizace jejich znalostní základny.

- Experti jsou schopni jednat a řešit problémové situace velmi rychle a pružně; určité aspekty výkonu jsou automatizovány, což uvolňuje mentální kapacitu pro vědomé zprocesování jiných aspektů.
- Experti vnímají a posuzují problém na hlubší úrovni a strukturovaně (konceptové reprezentace), zatímco novicové mají tendenci k povrchním soudům.
- Experti vynakládají úsilí a čas na kvalitativní analýzu problému, zatímco novicové se okamžitě pouštějí do pokusů o jejich řešení; toto platí zejména o tzv. špatně definovaných situacích.
- Experti se vyznačují (sebe)monitorováním a hlubokým sebezpoznaním; jsou si více vědomi svých chyb než novicové (srov. pro učitelství rovněž Eraut 1994; Tsui 2003 atd.).

Pojetí učitele jako racionálního klinika a akcent na rozhodovací procesy spjaté do jisté míry s paradigmatem proces–produkt však v kognitivním výzkumu učitelství poměrně rychle ztratily své dominantní postavení. Bylo zřejmé, že etický přístup je nezbytné doplnit i emickou perspektivou (Fang, 1996). Již Clark a Petersonová (1986) vedle výše uvedených kategorií myšlenkových procesů učitele upozornili na kategorii třetí, na *učitelovy teorie a přesvědčení (theories and beliefs)*, které „reprezentují bohatou zásobu znalostí učitele“ (Clark & Peterson, 1986, s. 258) využívanou v jeho preaktivním a interaktivním myšlení. Přehledová studie výzkumů *myšlení učitelů* ve stejném desetiletí (Clandinin & Connelly, 1987) ovšem ukázala, že toto zaměření zůstávalo dlouho nejméně rozvinutou orientací ve výzkumech kognice. Jedním z důvodů byla proliferace konceptů a termínů s ní spojených (rovněž Eisenhart et al., 1988). K hlavním výzvám pro další výzkumy učitelova myšlení (ve smyslu jeho subjektivních teorií) proto patřila – a do značné míry dosud patří – konceptualizační rovina, zejména vymezení pojmu přesvědčení (*belief*) vs. znalost/vědění (*knowledge, knowing*; Pajares, 1992). Diskuse o expertní kognici se zde připojuje k pokusům postihnout napětí teorie–praxe extrapolací na vztah praktických a teoretických znalostí, který je různými způsoby uchopován již od Aristotela a Platona (vztah *epistémé* vs. *frónésis*; podrobněji Pišová & Janík, 2011).

S ohledem na problematiku expertnosti v učitelství je zde ještě třeba spolu s Fenstermacherem (1994) poukázat na blízkou provázanost emické perspektivy přístupu k učitelské kognici s výzkumem učitelské reflexe. Podle autora je tento výzkum zaměřen na zjišťování a porozumění tomu, co učitelé dělají, na rozdíl od dřívějších výzkumů rozhodovacích procesů a plánování, jejichž cílem byla produkce znalostí, které učitelé využijí v praxi (srov. Borg, 2006, s. 21–22).

Z tohoto podloží vyrostla (u nás nejvíce přijímaná) *koncepce expertnosti jako záležitosti intuice a tacitních znalostí* (Štech, 1994; Švec, 2005). Konkrétní popisy jsou formulovány v etapových modelech profesního rozvoje učitele (Berliner, 1995 aj. – viz kapitola 4). Specifické rysy expertnosti v této koncepci lze charakterizovat následovně (podle Pišová, 2010, s. 245):

- Jedná se o *vědění jak (knowing how)* spíše než *vědění že (knowing that)*; slovy Erauta (1994, s. 15), jde o „rozdíl mezi propozičním věděním, které podpirá či umožňuje profesní jednání, a praktickým *know-how*, které je inherentní jednání samotnému a nelze je od něj oddělit“.
- Expertní vědění obsahuje rovněž kontextovou dimenzi (*knowing with*) a pragmatickou dimenzi (*knowing why*).
- Expertnost učitele je intuitivní.
- Expertovo jednání je většinou automatické a nereflektované; pouze v nové/složitě situaci – a je-li dostatek času – dochází k vědomému rozvažování.
- *Vědění jak (know-how)* expertů je tiché/skryté (*tacit*).

Tato koncepce bere v úvahu specifika, na která poukazuje Eraut (1994, s. 53–54), když uvádí, že na rozdíl od charakteru činnosti v některých uznávaných profesích (např. právníci, architekti, do určité míry i lékaři) je jednání učitele determinováno *praktickým imperativem* – „potřeba akce je okamžitá a zaváhat znamená prohrát“. Použil v tomto smyslu výstižného, i když obtížně přeložitelného obrazného vyjádření *hot action*, jež odkazuje k dynamickým situacím vyžadujícím okamžitou akci (oproti tzv. *cool action*, kdy je dostatek času na přemýšlení). Pedagogické situace navíc patří podle Erauta (1994, s. 45) často k tzv. špatně definovaným problémům (*ill-defined problems* vs. *well-defined problems*; původně užito v medicíně), tj. k takovým problémům, které nemusí mít dobré řešení nebo mají více než jedno možné řešení. Rozhodování ve třídě je tedy charakterizované velkou dynamičností. Korthagen et al. v této souvislosti vysvětlují, že rozhodovací procesy jsou v těchto situacích řízeny spíše gestalty než racionálním uvažováním (Korthagen et al., 2011, s. 172–174). Proces stávání se expertem podle autorů spočívá ve formulování *subjektivní teorie*, jež se poté procesem *redukce úrovně* (Korthagen et al., 2011, s. 166) stane *gestalem*, který jako jediný dokáže řídit rozhodovací procesy v situaci *hot action*. Identifikace učitelů expertů tedy musí vycházet nejen z analýzy expertního výkonu, ale také z analýzy procesů, jež řídí učitelské uvažování a rozhodování *ve výuce*.

Vedle výše zmíněných trendů zaznamenává výzkum vyučování a učení přibližně od poloviny 90. let 20. století obrát k oborovosti, který s sebou nese nový akcent na učitelské znalosti (viz kapitola 2). *Výzkum znalostí učitele* znovu akcentoval znalosti teoretické, i když neodmítal praktické vědění, subjektivní teorie učitele:

Učitelé mají teoretické stejně jako praktické znalosti obsahu, které poskytují informace pro jejich vyučování stejně jako je z vyučování získávají; jakýkoli portrét učitele by měl zahrnovat oba aspekty. (Wilson, Shulman, & Richert, 1987, s. 103)

Na rozdíl od výzkumu učitelského myšlení je tato orientace označována jako výzkum učitelských znalostí (viz kapitola 2 – pojetí učitelství založené na znalostech).

Zásadní roli zde sehrály známé Shulmanovy studie o poznatkové základně učitelství (Shulman, 1986, 1987), které iniciovaly množství specificky orientovaných výzkumů

(zejména komparativních). Ty potvrdily, že podstatný rozdíl mezi novici a experty spočívá především v jejich *didaktických znalostech obsahu* (např. Gudmundsdottir & Shulman, 1987; Gudmundsdottir, 1987; 1991; Turner-Bisset 2001; k výzkumům přehledně Grossman et al. 2005, s. 201–231; u nás Janík, 2009). Zde je ovšem třeba poznamenat, že výzkumy didaktických znalostí obsahu byly realizovány vždy v jednotlivých oborech vzdělávání, např. ve výuce společenských věd (Gudmundsdottir, 1987), dějepisu (Wineburg & Wilson, 1991) apod. Nejčteněji jsou zastoupeny studie z oblasti matematiky (Marks, 1990; Hill, Ball & Schilling, 2008 aj.) a rovněž angličtiny (jako jazyka mateřského i cizího) (Freeman, 1994; 1996; 2001; 2002; Freeman & Richards, 1993; 1996; Woods, 1996). Ve vztahu k expertnosti tento fakt podporuje tezi specifických odlišností mezi učiteli experty různých vzdělávacích oborů (srov. kapitola 2), zejména při – pokud je nám známo – absenci důkladné transoborové analýzy didaktických znalostí obsahu.

Rozvinuté didaktické znalosti obsahu, které jsou charakteristické pro učitele experty, jsou výsledkem dlouhodobých transformačních procesů, v nichž se učitelovy znalosti obsahu proměňují do „*znalostí obsahu pro vyučování*“ (*content knowledge for teaching; mathematical knowledge for teaching*: Ball et al., 2008). Jak upozorňuje Janík (2009) s odkazem na Brommeho (2008), výzkumy zaměřené na procesy utváření expertnosti v různých profesích poukazují na existenci fenoménu označovaného jako *enkapsulace/zapouzdření znalostí (knowledge encapsulation)*. Termín zavedli Boshuizenová a Schmidt (1992; rovněž Boshuizen & Schmidt, 2000; Boshuizen, 2004) v oblasti profesního rozvoje lékařů, když zkoumali vztah mezi biomedicínskými znalostmi (*biomedical knowledge*) a klinickým uvažováním (*clinical reasoning*) u expertů, středně pokročilých a noviců. Transformační procesy podle této teorie zahrnují několik fází, od *kognitivní integrace* přes *validaci* a *enkapsulaci* až k utváření tzv. *skriptů (scripts formation)*. Kognitivní integrace (rovněž označovaná jako *amalgamizace*, Shulman, 1986; 1987; či zhuštění znalostí, Bromme, 2005a) je procesem, v jehož rámci je

množství informací původně nahlížených z oddělených perspektiv různých disciplín (např. fyzikální, biologická nebo chemická data) zahrnuto pod několik obecnějších konceptů. Tyto obecnější koncepty tak získávají větší explikativní hodnotu pro pozorované jevy (např. pro data o nemocích v lékařství). Tyto obecnější koncepty působí integračně na množství dat, přičemž mnohé detailní informace, které jsou v nich zahrnuty, zpravidla vůbec nejsou aktivovány. (Bromme, 2008, s. 14; citováno dle Janík 2009, s. 89)

Skripty jsou definovány jako „*znalostní struktury, které popisují stereotypizované sekvence činností*“, jde o „*mentální uložení znalostní báze uvnitř schématu praktických a procedurálních znalostí*“ (Boshuizen, 2004, s. 75). Tyto struktury jsou pak u expertů aktivovány podle míry shody s konkrétní situací, jsou tedy nezbytně vždy kontextualizované (Bromme, 1995, s. 212). Na tomto základě se usuzuje, že experti nepotřebují využívat mnoho mentálních zdrojů k tomu, aby aktivovali znalostní bázi, neboť proces je automatizovaný.

Napětí mezi teoretickými perspektivami reprezentovanými – ve zkratce – akcentem na *Teorii s velkým T* a na praktické vědění učitele neboli *teorii s malým t* jsme se podrobněji věnovali jinde (Píšová & Janík, 2011). Zde se proto omezíme na shrnutí specifických rysů expertnosti formulovaných na základě výzkumů znalostí učitele (podle Píšová, 2010, s. 245):

- Expertnost je založena na vysoce organizované a propracované znalostní základně, která umožňuje přesnější a hlubší percepci jevů a dává okamžitý přístup k optimálním variantám řešení problémových situací.
- Integrovaná znalostní základna je organizována pomocí „velkých myšlenek“ (*big ideas*), tj. klíčových konceptů (Bransford et al., 1999, s. 31–33).
- Expertní znalosti jsou vázané na specifický kontext – jejich součástí je specifikace situace, v níž jsou využitelné (*conditionalized knowledge*, Bransford et al., 1999, s. 31–33).
- Experti nespolehnají pouze na intuici, vyznačují se soustavným monitorováním a autoregulací (srov. Eraut, 1994, s. 152: vědomé zaměření a rozvažování je základem veškerého profesního jednání experta, nejen v řešení tzv. špatně definovaných problémů, *ill-defined problems*); (sebe)reflexe je nezbytnou podmínkou dosažení i udržování expertnosti (Schön, 1983: *reflection-in-action*, *reflection-on-action*).
- Intuitivní a automatizované jednání (rutiny) nezaručuje optimální výkon ve všech situacích.

Kognitivní přístupy k expertnosti byly od 90. let 20. století široce diskutovány ve vztahu k proměnám širšího společenského kontextu i bezprostředního prostředí školy a třídy v měnícím se systému vzdělávání (Eteläpelto & Collin, 2004, s. 234). Sociální vědy mapující kontextové determinanty působení učitele ukazují na potřebu nových – žádoucích – koncepcí expertnosti, jakými jsou např. *adaptivní expertnost* (Hatano & Inagaki, 1992), *kreativní expertnost* (Winograd, 1995), *inovativní expertnost* (Achtenhagen, 1995) apod. (viz kapitola 1). V důsledku těchto změn se objevují v konceptu expertnosti nové akcenty, zejména potřeba kognitivní flexibility a restrukturování znalostních struktur na základě trvalých nároků na inovace (Bereiter & Scardamalia, 1993).

Reflexe probíhajícího vývoje vedla i u Shulmana k redefinici jeho modelu poznatkové základny učitelství (Shulman & Shulman, 2004; podrobněji kapitola 4): vedle individuálních znalostí (*distributed knowledge*) jsou v něm zohledněny i znalosti sdílené (*shared knowledge*). Shulman a Shulmanová (2004) zdůraznili soustavnou interakci mezi jedincem a profesní komunitou, která znalostní základnu učitele obohacuje; znalostní základna není považována za trvalou, statickou, ale naopak za dynamickou a rozrůstající se.

3.2 Kritérium efektivity ve výzkumu expertnosti v učitelství

Výzkumy efektivity po dlouhou dobu nepracovaly s pojmy expert a expertnost, ty vstupují do hry až od konce 80. let minulého století. I starší generace výzkumů realizovaná zejména v rámci paradigmatu proces–produkt však sledovala obdobný cíl, tj. rozkrytí podstaty trvale vysoké kvality výkonu učitele ve smyslu jeho působení na žáky. Výstupy *výzkumu efektivity učitele* tak významně přispívají k prohloubení stavu poznání v dané oblasti.

Výzkum založený na hodnocení efektivity působení učitele, jehož výsledky jsou v současnosti hojně využívány neoliberálně orientovanou vzdělávací politikou (viz kapitola 2), má dlouhou tradici. Míra efektivity pedagogického působení je přitom standardně určována na základě výsledků procesů učení žáků. K hlavním neuralgickým bodům této koncepce tak dlouhodobě patří jak otázky evaluace školní úspěšnosti, tj. především metody a techniky hodnocení výsledků učení žáků, tak vliv učitele na výsledky žáků (Hattie, 2003, s. 3, podrobněji viz kapitola 2).

Rané výzkumy efektivity jsou spojeny s paradigmatem proces–produkt. Většina přehledových studií a metaanalýz výzkumů efektivity (např. Brophy & Good, 1986; Creemers, 1994; Doyle, 1986; Fraser, Walberg, Welch, & Hattie, 1987; Gage, 1963b; Gage & Berliner, 1998; Rosenshine & Furst, 1973; Scheerens, 2000; Scheerens, Seidel, Witziers, Hendriks, & Doornekamp, 2005; Shuell, 1993) stále do značné míry staví na jeho základním modelu, který rozlišoval čtyři hlavní skupiny proměnných: *vstupní proměnné* (*presage variables*; tj. charakteristika učitele, jeho zkušenosti i příprava, které ovlivňují jeho jednání); *kontextové proměnné* (*context variables*; tj. charakteristiky žáků, specifika školy, třídy i širšího prostředí); *procesuální proměnné* (*process variables*; tj. pozorovatelné chování učitele a žáků ve třídě) a *výstupní proměnné* (*product variables*; tj. okamžité i dlouhodobé změny chování žáků) (Dunkin & Biddle, 1974, s. 6).

Výzkumy efektivity samozřejmě v průběhu času vycházely z různých paradigmatických orientací a pro ně relevantního pojetí učitele, vyučování a učení se žáků. První generace výzkumů tudíž stavěla převážně na behavioristické perspektivě, na hypotéze, že určité jednání učitele a určité podmínky výuky (proces) budou mít vliv na výsledky žáků (produkt). První velká přehledová studie výzkumů realizovaných v rámci paradigmatu proces–produkt identifikovala devět faktorů klíčových pro efektivnost výuky:

- jasnost a přehlednost výkladu;
- učitelovo nadšení;
- variabilitu, tj. různorodost a střídání úkolů v průběhu vyučovací jednotky;

- orientaci na úspěšné splnění úkolu;
- vytváření dostatku příležitostí k osvojení látky;
- stimulaci a přijímání myšlenek žáků;
- proporce a zaměřenost učitelovy kritické zpětné vazby;
- strukturování vyučovací jednotky;
- využití různých typů otázek a kognitivních aktivit (Rosenshine & Furst, 1973).

K podobným výsledkům, byť někdy odlišně strukturovaným či pojmenovaným, dospěli o více než desetiletí později Brophy a Good (1986) a další.

Po postupném odeznění paradigmatu proces–produkt byl vnesen nový impuls do výzkumů efektivity učitele (*teacher effectiveness research*) proudem výzkumů *efektivnosti ve vzdělávání* (*educational effectiveness research*), resp. *efektivnosti školy* (*school effectiveness research*), jehož zrod byl v USA spojen s reakcí na kontroverzní sociologicky orientovanou Colemanovu zprávu (1966) a na ni navazující studii Jenckse et al. (1972). Jedním z klíčových zjištění bylo, že hlavním prediktorem úspěšnosti žáka je mikroúroveň školní třídy, přičemž většina aspektů této proměnné souvisí s učitelem, jeho charakteristikou a jeho výkonem (Creemers, 2005; Hattie, 2003; Kyriakides et al., 2009; Muijs & Reynolds, 2001). Výzkumu *efektivnosti učitele* se proto postupně dostávalo větší pozornosti a v současnosti jej lze považovat za samostatnou oblast v rámci širšího pole výzkumů efektivity.

S tím je spojen i určitý posun akcentů i výzkumných přístupů v dané oblasti v posledních dvou desetiletích. Seidelová a Shavelson (2007) ve své přehledové studii upozornili na dvě významné změny ve výzkumu efektivity učitele: 1) výzkumníci se nyní zaměřují na globálnější aspekty vyučování a na analýzu vzorců chování učitelů spíše než na atomizované dílčí výukové činnosti; 2) lze identifikovat dva odlišné přístupy k výzkumu efektivity učitele, konkrétně přístup zaměřený na velké výzkumy využívající sofistikované statistické modely (většinou jde o srovnávací výzkumy monitorující kompetence žáků a výukové praktiky) a přístup zaměřený na doménově specifické procesy vyučování a učení, který využívá především experiment či kvaziexperiment pro stanovení míry účinku (*effect size*) vyučovacích postupů na učení se žáků v dané doméně. Oproti behavioristickému modelu vyučování a učení dominuje přístup kognitivní, resp. konstruktivistický a sociálně konstruktivistický.

Tato druhá generace výzkumu efektivity učitele přinesla nepřehledné množství výzkumných studií; orientace ve výzkumném poli je do té míry náročná, že pro usouvztažení výsledků a formulaci výsledků na obecnější úrovni je nutné provádět syntézy metaanalýz (Hattie, 2009; Marzano et al., 2001; Seidel & Shavelson, 2007 aj. – viz kapitola 2). Ke studiím, které velkou měrou přispěly k prohloubení stavu poznání v oblasti expertnosti učitelů, patří řada prací Hattieho. Ten v roce 2003 publikoval

metaanalýzu více než 500 000 studií²¹ a na jejím základě formuloval pět *základních dimenzí expertnosti učitele*, které obsahují 16 prototypických atributů. Dimenze zahrnují:

- Schopnost identifikovat základní reprezentace svého předmětu (u expertů se projevuje jako strukturované a integrované mentální reprezentace vyučování a učení, schopnost řešit problémy, anticipovat, plánovat a improvizovat dle situace, rozhodovat se a rozlišovat, která rozhodnutí jsou nejdůležitější).
- Schopnost řídit učení prostřednictvím interakcí ve třídě (experti dokážou vytvořit optimální klima třídy příznivé pro proces učení, jsou více závislí na kontextu a dovedou se lépe orientovat v dané situaci).
- Schopnost monitorovat učení a poskytovat zpětnou vazbu (experti dokážou monitorovat problémy žáků a posoudit úroveň jejich porozumění a pokroku, poskytují relevantnější a užitečnější zpětnou vazbu, dokážou formulovat a testovat hypotézy o potížích s učením a výukových strategiích, jednájí více automaticky).
- Schopnost věnovat se afektivním atributům (experti mají respekt k žákům, přístupují k vyučování a učení s nadšením).
- Schopnost ovlivňovat výsledky žáků (experti zapojují své žáky do procesu učení a rozvíjejí jejich autoregulaci, vnímání osobní zdatnosti a sebeúcty, dokážou žákům nabídnout dostatečně náročný úkol a cíl, mají pozitivní vliv na dosažené vzdělávací výsledky a povzbuzují u žáků jak povrchové, tak i hloubkové učení). (Hattie, 2003)

Uvedené dimenze představují profil, v němž jednotlivé atributy tvoří koherentní celek, přičemž hierarchie jednotlivých prvků není přesně stanovena a jejich rovné zastoupení není nutné. Výzkumně bylo také ověřeno, které z 16 atributů stanovených v rámci těchto dimenzí mají největší potenciál odlišit učitele experta od zkušeného učitele ne-experta. Tři nejvýznamnější atributy v tomto smyslu byly: schopnost zadat náročný úkol (*challenging task*), integrované mentální reprezentace vyučování a učení a monitorování a poskytování zpětné vazby.

Ačkoli práce Hattiego a jeho spolupracovníků mají v současnosti patrně největší ohlas, oblast výzkumu efektivnosti učitele nabídla řadu dalších analýz a teoretických modelů efektivnosti učitele, které se snaží postihnout podstatu jeho expertnosti a tím přispět ke zlepšení edukační praxe. Dále v kapitole 4 je podrobněji představen jeden z nich, tzv. Dynamický model efektivnosti vzdělávání (*Dynamic model of educational effectiveness*; Kyriakides et al., 2009), který na základě výsledků výzkumu efektivnosti nabídl komplexní vývojový pohled, tj. vymodeloval fáze profesního rozvoje

²¹ V dalších jeho studiích tento počet narůstá – viz Hattiego nová publikace (2009) *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*.

učitele včetně fáze nejvyšší, expertní, a formuloval jejich charakteristiky. Model má ambice syntetizovat dvě v této knize (viz kapitoly 2 a 3) diskutované a v současnosti dominantní teoretické perspektivy: pojetí učitele jako reflektivního praktika a orientaci na efektivnost vzdělávání, a zároveň překonat limity dosavadního výzkumu efektivnosti, zejména akcent na kognitivní cíle učení žáků. Na potřebu zaměřit se nejen na kognitivní cíle, ale také na cíle procesuální, motivačně-emoční a sociální upozorňují rovněž Seidelová a Shavelson (2007, s. 455) a další.

3.3 Prototypický pohled na expertnost v učitelství

Cestou, kterou jsme naznačili výše, se vydali Sternberg a Horvath (1995), kteří formulovali *prototypický pohled na expertnost* ve snaze postihnout fakt, že učitelé experti se od sebe navzájem liší. Na základě inspirace ve filosofii navrhli nahlížet na expertnost jako na kategorii, která je strukturována na základě podobnosti. Taková kategorizace probíhá podle tzv. *rodových podobností* (*family resemblances*²²): v dané kategorii jsou prvky, které nutně nemusí sdílet všechny nějakou vlastnost, ale každý prvek sdílí s alespoň jedním dalším prvkem nějakou vlastnost (Rosch, 1978, citováno dle Sternberg & Horvath, 1995, s. 10). Kategorie tedy nemůže být vymezena pomocí jednoho konkrétního souboru kriteriálních atributů, její prvky vykazují různý stupeň typičnosti, tj. ne každý z nich je pro kategorii stejně reprezentativní. *Prototyp* je „centrálním exemplářem“ (*central exemplar*) neboli „nejlepším“ reprezentantem dané kategorie, jejíž hranice jsou volné (*fuzzy*).

Sternberg a Horvath (1995) ke sdíleným prototypickým charakteristikám zařadili jako rysy, které jsou v různé míře naplněny v jednotlivých případech: (1) *znalosti* (*knowledge*) – jejich množství, povahu a způsob, jakým jsou organizovány; (2) *procesuální účinnost* (*efficiency*), která vychází z vysoké míry automatizace a rozvinutých rutinních postupů (to umožňuje reinvestici uvolněných kognitivních zdrojů, což se projeví v oblasti plánování, monitorování a hodnocení), a (3) *vhled* (*insight*), který umožňuje kreativní řešení problémů. Za podstatnou přednost prototypického pohledu pokládali fakt, že může poměrně bezpečně odlišit učitele experty od (byť zkušených) ne-expertů (podrobněji viz níže prezentovaná validační studie NBPTS, 2000), ale přitom zohledňuje variace expertnosti a diversitu expertů.

Sternberg a Horvath (1995) ovšem nabídli pouze novou teoretickou perspektivu, záměrně hovořili o *prototypickém pohledu na expertnost* (*prototype view*), nikoli o empiricky podloženém modelu. Jejich prototypický pohled sloužil jako teoretické východisko ve studii, která ověřovala validitu profesních standardů využívaných pro účely certifikace americkým NBPTS (*National Board for Professional Teaching Stan-*

²² Viz Wittgenstein. L. (1993). *Filosofická zkoumání*. § 66–67.

dards), a to na základě komparace skupiny certifikovaných učitelů a skupiny zkušených učitelů bez tohoto certifikátu (Bond et al., 2000). Bond se svými spolupracovníky navrhli 13 prototypických charakteristik učitele experta a stanovili metody měření každé z nich. *Prototypické charakteristiky* zahrnovaly: lepší využití znalostí, rozsáhlé didaktické znalosti obsahu, hlubokou znalost oboru, lepší strategie k řešení problémů, lepší adaptace a modifikace cílů pro jednotlivé žáky, lepší rozhodování, lepší vnímání dění ve třídě, větší citlivost vzhledem ke kontextu, lepší monitorování učení a poskytování zpětné vazby žákům, větší respekt vůči žákům a větší zaujetí pro vyučování. Validací studie tyto prototypické charakteristiky téměř ve všech ohledech potvrdila: ve všech 13 charakteristikách dosáhli certifikovaní učitelé vyšších skóre, v 11 z nich se jednalo o statisticky významné rozdíly.

Prototypický pohled na expertnost byl dále ověřován jen v nemnoha studiích, ač k tomu Sternberg a Horvath (1995, s. 16) vyzývali. Disertační výzkum Smithové (Smith & Strahan, 2004), který byl v USA oceněn cenou AACTE (*American Association of Colleges for Teacher Education*), využitelnost této teoretické perspektivy do jisté míry potvrdil. Autorka v případové studii tří učitelů identifikovala celkem šest prototypických charakteristik expertnosti: profesní sebedůvěru, percepci školní třídy jako komunity učících se jedinců, důraz na rozvíjení pozitivních vzájemných vztahů s žáky, zaměřenost na žáka ve výuce, prokázání kvalit v oblasti leadershipu a práce pro učitelskou profesi, vynikající odbornost ve svém oboru.

Naděje na inovace, které Sternberg a Horvath (1995) s prototypickým pohledem spojovali, směřovaly do reálné edukační praxe, ať se již jedná o přípravu, výběr či hodnocení učitelů i systémů. Zatím se tyto naděje nenaplnily.

3.4 Expertnost v profesních standardech

Za samostatný okruh problematiky lze považovat uchopení expertnosti učitele v dokumentech vzdělávací politiky, zejména pro účely kategorizace učitelů ve *standardech* a hodnocení jejich činnosti v rámci jednotlivých variant *kariérních systémů*. V obecné rovině je formulace standardů kvality jistě potřebná – vymezení expertnosti jako nejvyšší míry kvality je zároveň formulací cíle, ke kterému mohou učitelé na své profesní cestě směřovat. Přístupy ke standardům, jejich koncepci, procesům jejich tvorby i využívání jsou v různých systémech značně odlišné (Spilková, Tomková a kol., 2010). V této kapitole budou představeny dva koncepčně značně vzdálené pohledy na expertnost ve *standardech kvality učitele* v systémech využívaných v Anglii a Walesu a poté v USA. Každý z nich reflektuje konkrétní kontext, politickou a společenskou realitu své země.

Zatímco v Anglii a Walesu je kategorizace učitelů součástí státem garantovaného kariérního systému, jemuž podléhají povinně všichni učitelé ve státních školách, v USA je

identifikace a certifikace expertů realizována nevládní institucí a je dobrovolná. Oba systémy mají svá pozitiva i negativa, zároveň však mají oba potenciál inspirovat praxi v českém školství, kde doposud žádná z forem kariérního systému nebyla zavedena.

Kariérní systém, který staví na profesních standardech (*Professional Standards for Teachers in England*) v Anglii a Walesu, je řízen státní institucí s názvem *Training and Development Agency for Schools*²³. Standardy jsou definovány pro pět kategorií, měly by tedy rozlišovat pět stupňů kvality učitele. Jsou koncipovány aditivně, tj. učitel na vyšších stupních musí vždy vyhovět i standardům pro nižší stupně. V pojmenování kategorií²⁴ se odrážejí kulturní specifika, pojmenování neodpovídá standardním etapovým modelům profesního rozvoje učitele (viz kapitola 4). Základní požadavky jsou tedy vymezeny pro nejnižší kategorii, která je podmínkou vstupu do školství (Status kvalifikovaného učitele; *Qualified Teacher Status*), a v dalších kategoriích jsou pak již jen doplňovány požadavky rozdílové. Tento standard²⁵ vymezuje požadované kvality učitele ve třech oblastech, v jejich rámci je formulováno 33 kritérií pro hodnocení učitele:

- *Profesní atributy (professional attributes)*, které zahrnují vztahy k žákům a studentům, kontextuální rámce vzdělávacího systému a konkrétní školy, komunikaci a spolupráci s ostatními a aspekty osobního a profesního vývoje včetně reflexe a zlepšování vlastní praxe, přijímání smysluplných inovací a otevřenosti zpětné vazbě zkušenějších kolegů a vedení školy.
- *Profesní znalosti a porozumění (professional knowledge and understanding)*, které se vztahují k oblastem výuky a učení se, hodnocení a monitorování, aprobačního předmětu a kurikula, gramotnosti a ICT, akceptace odlišnosti a k otázkám zdraví.
- *Profesní dovednosti (professional skills)*, které se týkají plánování, výuky, hodnocení, monitorování a zpětné vazby, vyhodnocení vyučovacího procesu, učebního prostředí a týmové spolupráce (podle *Professional Standards for Teachers*, s. 6–12).

Pro úvahy o expertnosti učitelů jsou informativní standardy pro dvě nejvyšší kategorie, tj. kategorie pojmenované Vynikající učitel (*Excellent Teacher*; kategorie je do systému zařazena od roku 2006) a nejvyšší kategorie nazvané Učitel s rozvinutými dovednostmi (*Advanced Skills Teacher*; v systému od roku 1997). V kategorii *Vynikající učitel* je podle standardu podstatným profesním atributem v oblasti rámců ochota zastávat vedoucí role na pracovišti a přispívat ke kolektivní zodpovědnosti. V oblasti osobního profesního rozvoje se od této kategorie učitelů očekává zapojení do výzku-

²³ TDA, <http://www.tda.gov.uk>

²⁴ Jednotlivé kategorie jsou pojmenovány: (1) Qualified Teacher Status (QTS) (Q), (2) Teachers on the main scale (Core) (C), (3) Teachers on the upper pay scale (Post Threshold Teachers) (P), (4) Excellent Teachers (E), (5) Advanced Skills Teachers (ASTs) (A)

²⁵ Tyto standardy nelze zaměňovat s popisem pracovních činností učitelů, které definují role a zodpovědnosti učitelů.

mu a vyhodnocování inovací a z toho vyplývající změny praxe i sdílení výzkumných zjištění s kolegy. V oblasti profesních znalostí a porozumění mají vykazovat takovou znalost výukových metod a strategií, která umožní personalizované učení a přizpůsobení výuky všem žákům. Při hodnocení a monitorování by učitel této kategorie měl chápat, jak optimalizovat systém hodnocení ve své škole, a měl by být schopen interpretovat statistická zjištění, která slouží k hodnocení efektivnosti výuky na škole. Hluboké znalosti v oblasti aprobačního předmětu a kurikula učitel v této kategorii sdílí v rámci profesních asociací. Učitel by měl také disponovat rozsáhlými vědomostmi v oblasti inkluze a rovného přístupu ke vzdělávání. V oblasti profesních dovedností dominuje schopnost plánovat efektivní výukové postupy ve spolupráci s kolegy a využívání možností nabízených mezipředmětovými vztahy. Výuková činnost učitele by měla přinášet excelentní výsledky, přičemž by učitel měl být schopen implementovat inovativní postupy. Kromě excelentních dovedností v oblasti hodnocení by učitel měl být také schopen poskytovat žákům, kolegům, rodičům a pečovateltům přesnou, konstruktivní a optimálně načasovanou zpětnou vazbu, která přispěje ke zlepšení vzdělávacích výsledků žáků. V rámci týmové spolupráce by měl učitel spolupracovat s vedením školy a případně zastávat vedoucí pozice a tím přispět k vývoji, implementaci a vyhodnocení takových praktik, které napomáhají ke zlepšení činnosti školy. Měl by také přispívat k profesnímu rozvoji svých kolegů, působit jako jejich poradce a tím napomáhat k optimalizaci jejich činnosti a zlepšení vzdělávacích výsledků žáků (volně podle *Professional Standards for Teachers*, s. 26–29).

Rozdíl mezi kategoriemi Vynikající učitel a nejvyšší kategorií *Učitel s rozvinutými dovednostmi* nejsou velké. Spočívají v podstatě v tom, že zatímco Vynikající učitel se angažuje v rámci své instituce, učitel v nejvyšší kategorii ve své činnosti přesahuje hranice vlastní instituce. Je tedy ochoten přijímat vedoucí role v oblasti rozvoje činnosti a kolektivní zodpovědnosti na svém i jiných pracovištích. Je buď součástí vedoucího týmu, nebo s ním úzce spolupracuje na rozvoji, implementaci a vyhodnocení strategií a praktik na svém i jiných pracovištích, které povedou ke zlepšení ve školské oblasti. Disponuje takovými analytickými, interpersonálními a organizačními dovednostmi, které jsou nezbytné k efektivní práci se zaměstnanci a týmy vedení i nad rámec vlastní školy (viz *Professional Standards for Teachers*, s. 30–31).

Ze stručného popisu standardů je zřejmé, že jsou postaveny jako standardy kariérní spíše než standardy kvality učitele. Profesní rozvoj ve smyslu zvyšování kvality jádrových činností učitele není rozpracován, jedná se spíše o obecný manažersky orientovaný přístup než o profesně specifický přístup orientovaný na to, co je pro učitelskou profesi definující, tj. na práci se žáky ve třídě. O tom svědčí i fakt, že učitelé, kteří dosáhnou nejvyšší kategorie, mají vlastní pracovní zařazení a jsou finančně hodnoceni podle tarifů do značné míry odpovídajících finančnímu ohodnocení funkce ředitele školy (*The Stationery Office*, 2004). Systém standardů je založen na předpokladu zprostředkovaného účinku (učitelé budou vzdělávat učitele, ti se možná zlepší a pak budou lépe vyučovat žáky) spíše než na principu přímé intervence směřující

ke zvýšení kvality výuky ve třídách. Gradace profesního rozvoje v oblasti práce učitele ve třídě tak není ve standardech dostatečně postižena: učitel expert je ve standardu definován na základě svých činností mimo třídu či vlastní školu, expertní kvalita výkonu profese není vymezena.

Dosti odlišně vypadá situace v USA, kde vznikl iniciativou zdola ojedinělý program certifikace učitelů expertů. Na rozdíl od Anglie a Walesu je v USA program *National Board Certification* (NBC) realizován nevládní organizací *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS). NBPTS vznikla v roce 1987, v době, kdy se americké školství nacházelo v neutěšeném stavu. Reaganova vládní zpráva *A Nation at Risk*, vydaná v roce 1985, vyprovokovala spíše snahy státu a škol vytvářet standardy pro výstupy z učení žáků. Nepodařilo se ale vytvořit koherentní verzi standardů. Pro vytvoření standardů a testů se jednotlivé státy obracely na externí testovací společnosti. Podle Kellyho (2008, s. xiv) dosahovaly takto vytvořené testy nevalné úrovně. NBPTS vznikla jako reakce na tento trend a od začátku se zaměřovala na učitele, nikoli na žáky a testování jejich výsledků. Původním posláním NBPTS bylo naplnění tří základních cílů:

1. Vyvinout vysoké a přísné standardy toho, co má vědět a umět vynikající učitel (*accomplished teacher*).
2. Dát certifikaci učitelům, kteří těchto standardů dosáhnou.
3. Prosazovat příznivou edukační politiku a reformy tak, aby NBC bylo integrováno do systému americké přípravy učitelů a aby byl využit potenciál certifikovaných učitelů (Kelly, 2008, s. xv).

Certifikační program NBC není kvalifikační, nenahrazuje ani systém státních licencí; certifikace je dobrovolná, přístupná všem členům učitelské profese a zakládá se na hodnocení profesního výkonu a profesních znalostí. Podmínkou pro účast jsou pouze tři roky praxe a bakalářské vzdělání. Pro přípravu standardů a evaluačních postupů byla mimo jiné ustavena skupina nejlepších odborníků na testování *Technical Analysis Group* (TAG), mezi jejíž členy patřili např. Berliner, Hattie nebo Shavelson, jako nezávislý poradce skupiny s nimi spolupracoval Shulman.

V počátcích své činnosti se NBPTS zabýval formulací vize vynikajícího vyučování, která by postihla všechny úrovně vzdělávacího systému a různé obory, přípravou certifikačního rámce a certifikační politiky (např. stanovení předpokladů a požadavků pro uchazeče), vyvinutím standardů pro každý obor certifikace a k nim adekvátních metod hodnocení. V roce 1989 bylo zveřejněno prohlášení, které se skládalo z pěti tezí o tom, co má umět a vědět vynikající učitel²⁶ (každá teze je dále podrobněji rozpracována):

²⁶ www.nbpts.org/the_standards

1. *Učitelé mají závazek vůči žákům a jejich učení.*

Učitelé se věnují zpřístupnění svých znalostí žákům. Jsou přesvědčeni o tom, že každý je schopen se učit. Přizpůsobují svou výuku žákům a jejich individuálním zvláštěnostem. Jsou schopni uvést do praxe teorie kognice a inteligence. Posilují sebevědomí, motivaci, charakter a občanskou zodpovědnost svých žáků.

2. *Učitelé znají předmět, který učí a vědí, jak ho naučit své žáky.*

Učitelé mají hluboké znalosti svého předmětu a mezipředmětových vztahů. Rozvíjejí také kritické a analytické schopnosti svých žáků. Vědí, jak zprostředkovat svůj předmět žákům. Znají běžné prekoncepty a výchozí znalosti, které si žáci v jejich oboru přinášejí do vyučovacího procesu. Znají vhodné strategie a zdroje, jsou schopni vytvořit diferencované učební postupy.

3. *Učitelé jsou zodpovědní za řízení a monitorování učení žáků.*

Učitelé umějí vytvořit příznivé učební prostředí, znají řadu technik a vědí, jak je použít, vědí, jak organizovat výuku a plnit edukační cíle. Vědí, jak organizovat práci skupin žáků a povzbuzovat motivaci žáků a vést je k překonávání překážek. Umějí hodnotit pokrok individuálního žáka i skupiny nebo třídy. Umějí jasně vysvětlit pokrok žákovi, rodičům i administrátorům školy.

4. *Učitelé systematicky uvažují o své praxi a učí se ze zkušenosti.*

Učitel je vzorem vzdělané osoby, sám u sebe pěstuje to, co u svých žáků – zvědavost, toleranci, poctivost, spravedlivost, respekt k různosti, ocenění kulturních rozdílů. Rozhodování učitele je založeno na znalostech i zkušenosti. Učitel se celoživotně vzdělává. Kriticky hodnotí vlastní praxi, prohlubuje znalosti, rozšiřuje repertoár, přizpůsobuje svou výuku novým poznatkům a teoriím.

5. *Učitelé jsou členové učící se komunity.*

Učitel spolupracuje s jinými profesionály ve škole na vzdělávací politice, vývoji kurikula a profesním rozvoji sboru. Ví o speciálních zdrojích školy a komunity a umí je využívat. Umí pracovat s rodiči a zapojit je do práce školy.

NBC je systémem standardů vymezených pro jednotlivé aprobační předměty a věkové skupiny žáků. Certifikační rámec byl navržen jako systém 24 kategorií, které obsahují 15 předmětů a věkové skupiny od předškolního věku do rané dospělosti. Pro každý obor jsou naformulovány specifické standardy, jsou tedy zohledněna obsahová specifika učitelství různých oborů vzdělávání.

Pro tuto knihu je nejzajímavější – v návaznosti na kapitolu 2.4, která byla věnována specifikům učitelství cizích jazyků – kategorie *Světové jazyky jiné než jazyk anglický* (*World Languages Other than English*) pro věkové skupiny rané adolescence a dospělosti, která je v rámci NBC zařazena jako poslední, 24. kategorie. Popis standardů i jejich složení byly revidovány, v současné době platí druhá verze, která se skládá z devíti částí – standardů:

- Standard 1: Znalosti o žácích (učitel aktivně vyhledává informace o svých žácích a staví na svých znalostech vývoje dítěte a adolescenta, aby jim umožnil rozvíjet kompetence a zájmy).
- Standard 2: Znalosti jazyka (učitel ovládá vyučovaný jazyk na vysoké úrovni. Současně má výborné znalosti lingvistiky, zná komunikační funkce jazyka a je obeznámen s oblastmi sociolingvistiky a pragmalingvistiky).
- Standard 3: Znalosti kultury (učitel zná kulturu země cílového jazyka a chápe úzké propojení jazyka a kultury).
- Standard 4: Znalosti osvojování jazyka (učitel ví, jak se žáci učí jazyku, zná přístupy a metody ve výuce jazyka a umí těchto znalostí využít).
- Standard 5: Spravedlivé a nestranné učební prostředí (kromě zajištění spravedlivého přístupu ke každému žákovi učitel také oceňuje různorodost, vítá žáky z odlišných rasových, jazykových a etnických prostředí a vytváří ve třídě inkluzivní prostředí).
- Standard 6: Projektování kurikula a plánování výuky (učitel plánuje výuku tak, aby zajistil návaznost výuky a pokrok žáků, používá různé výukové strategie a materiály).
- Standard 7: Hodnocení (učitel ovládá řadu hodnotících strategií a umí pomoci žákovi reflektovat a hodnotit svůj pokrok).
- Standard 8: Reflexe (učitel analyzuje a vyhodnocuje efektivnost své výuky).
- Standard 9: Profesionalita (učitel spolupracuje s kolegy, směřuje k inkluzi všech žáků do programů cizojazyčné výuky, tak aby byly poskytnuty příležitosti k učení se cizím jazykům již od dětství, přes adolescenci až do dospělosti).

Za zmínku dále stojí metody a typy hodnocení, které jsou k certifikaci využívány. NBC jednoznačně preferuje autentické hodnocení podporující profesní učení. Hodnocení je založeno na posouzení výkonu učitelů a řešení autentických úkolů, předmětem hodnocení jsou portfolia, videonahrávky, žákovské práce, přípravy na výuku, zadání úkolů pro žáky, evaluace učebnic zpracované učitelem, diagnostika potřeb žáků a další činnosti. Kandidáti jsou vedeni k tomu, aby dokumentovali a obhajovali svá rozhodnutí. Hodnocení vyžaduje rozsáhlou přípravu kandidátů – odhadovaná časová zátěž se pohybuje v řádu stovek hodin v průběhu jednoho roku, celá certifikace jednoho uchazeče trvá 3 roky. V současné době je v USA asi 91 000 certifikovaných učitelů. Další desítky tisíc učitelů se o získání certifikátu ucházely, ale neuspěly (National Board Certification for Teachers, 2010).

NBC v současné době ovlivňuje také standardy pro udělování licencí začínajícím učitelům, hodnocení učitelů a jejich profesní rozvoj, což nebylo původním záměrem

projektu. Existuje např. *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium* (ITASC), což je konsorcium 33 států, které vypracovávají standardy a hodnocení kompatibilní s NBC. *National Council for Accreditation of Teacher Education* (NCA-TE) využívá standardy pro akreditaci univerzitních pracovišť připravujících učitele.

Certifikace NBC se stala předmětem řady výzkumných studií. V části této kapitoly věnované *prototypickému pohledu na expertnost* (kapitola 3.4), který byl jedním z východisek pro tvorbu standardů NBC, jsme představili validační studii Bonda et al. (2000), která ověřovala standardy i procesy hodnocení učitelů v rámci NBC. Podle Ingvarsona a Hattieho (2008, s. 11–16) výzkumy také prokázaly, že žáci certifikovaných učitelů mají lepší vzdělávací výsledky. Ingvarson a Hattie (2008, s. 12) referují o šetření realizovaném na objednávku NBPTS v roce 2001, které se zabývalo vlivem procesu certifikace na certifikované učitele. Na vzorku více než 10 000 učitelů se ukázalo, že standardy plní i edukační roli. Většina certifikovaných (více než 80 %) věří, že jsou díky zkušenosti s procesem certifikace lepšími učiteli, umějí tvořit lepší kurikula, umějí lépe hodnotit žáky a lépe komunikovat s rodiči, žáky a kolegy.

Darling-Hammondová (Darling-Hammond, 2008, s. 25–53) zdůraznila jako hlavní pozitivum hodnocení v rámci NBC propojení teorie a praxe, které je běžné v jiných profesích (např. v medicíně), ale prozatím pouze žádané v oblasti učitelství. NBPTS zprostředkovává ojedinělou styčnou plochu pro teorii a tzv. moudrost praxe (*wisdom of practice*).

Certifikace NBC v USA i kariérní systém v anglickém školství nabízejí koncepčně výrazně odlišné přístupy k uchopení expertnosti v učitelské profesi, ačkoli na proklamativní rovině stojí za oběma systémy stejné cíle, tj. zvýšení kvality vzdělávání. Zřetelný z hlediska vlivu na edukační praxi je zejména rozdíl mezi tzv. *top-down* a *bottom-up* přístupem k tvorbě i užívání standardů. Ukazuje se, jakou roli hraje vlastnictví (*ownership*) standardů a především srozumitelná a uchopitelná formulace atributů expertnosti jako cílového konceptu profesní dráhy učitelů.

Jestliže jsme uvedli, že tvorba standardů by měla vycházet ze současného stavu poznání v oblasti profesního rozvoje učitelů včetně expertnosti, lze konstatovat, že zejména NBC je systémem, který zohledňuje nejen pozorovatelné aspekty výkonu učitelské profese, ale rovněž kognici učitelů (včetně sebe-reflexe). Přesto se ukazuje, že některé aspekty expertnosti, procesů jejího dosahování i udržování, nejsou dostatečně tematizovány ani ve standardech, ani ve výzkumu.

3.5 Co chybí ve výzkumu expertnosti učitelů²⁷

Z předcházejících přehledů vyplývá, že dosavadní výzkum expertnosti v profesi učitele byl v převládající míře soustředěn na kognici expertů a na charakteristiky expertního výkonu. Pro vymezení a konceptualizaci expertnosti je však nezbytné zaměřit se i na její další dimenze; inspirací zde může být např. tzv. cibulový model učitele (*onion model*; Korthagen, 2004; Korthagen & Vasalos, 2005), který identifikoval pět vzájemně propojených vrstev učitelovy osobnosti. Vnější vrstvu modelu tvoří učitelovo jednání, další již skryté vrstvy model označuje jako kompetence, dále přesvědčení (*beliefs*), identitu a jádrem modelu, nejhlubší vnitřní vrstvou je mise (*mission*). Vnitřní vrstvy přitom determinují způsob fungování jedince na úrovni vnější vrstvy, určují učitelovo jednání. Model představuje jeden z pokusů, jak postihnout jádro učitelovy profesionality. Korthagen jej zde nazval *misí* (jinde např. vize, spiritualita apod.) a chápe jej jako „vědomí vlastní existence ve světě a roli, kterou pro sebe vidíme ve vztazích k bližním“ (Korthagen & Vasalos, 2005, s. 53). Významně se tedy dotýká *morální a etické dimenze učitelství*. Další hloubkovou vrstvou cibulového modelu je *profesní identita*, která v sobě zahrnuje řadu komponent: sebeobraz (*self-image*), sebeúctu (*self-esteem*), subjektivně vnímanou zdatnost (*self-efficacy* – viz také kapitola 4), profesní motivaci, ale také subjektivní pojetí výuky, vnímání požadavků na učitelskou profesi atd. Zaměření na tyto dimenze se zatím ve výzkumu expertnosti objevuje méně, resp. pouze v dílčích empirických studiích. Přehledně je zpracoval Day ve své monografii *A Passion for Teaching* (2004; u nás viz Švaříček, 2006).

Alternativní konceptualizaci expertnosti navrhovali také Tynjälä et al. (1997, s. 478), kteří konstatovali, že v diskusi o expertnosti zazněl pojem moudrost, zahrnující vedle kognitivní dimenze též *emoční a volní aspekty*. Dílčí studie ukazují, že tyto aspekty jsou pro rozvoj a udržování expertnosti a pro expertní výkon zásadní (Day, 2005; též např. Van Eekelen et al., 2006 o výzkumu vůle k učení, *will to learn*; Day & Leitch, 2001, o roli emocí v profesním rozvoji učitele; viz také kapitola 4).

Tento přehled, který byl uveden otázkou volně parafrázující Shulmanův výrok o „chybějícím výzkumném paradigmatu“ (Shulman, 1986, s. 6; použitý tehdy v souvislosti s absencí pozornosti věnované obsahu), jistě není vyčerpávající, naznačuje však další možné směry výzkumu, které mohou vést k rozšíření současného stavu poznání expertnosti v učitelství, který se tato kapitola snažila představit. Zatímco tato kapitola byla věnována zejména statickému pohledu na expertnost učitelů, pozornost je dále třeba věnovat také procesům stávání se expertem a udržování expertnosti, tedy dynamické perspektivě výzkumu expertnosti.

²⁷ Kapitola 3.5 vychází z textu Píšová, M. (2010) Učitel – expert. Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika*, 60(2), 242–253.

4 Na cestě k expertnosti: profesní rozvoj učitele a jeho determinanty

Zatímco předchozí kapitoly se zaměřovaly na expertnost chápanou jako *stav*, či implicitně jako výsledek určitého procesu, ve čtvrté kapitole se pozornost stáčí k procesu rozvoje expertnosti u učitele a k fenoménům, jež tento proces ovlivňují. Klíčovým pro výklad v kapitole je pojem *profesní rozvoj učitele*. V úvodu kapitoly nabízíme jeho vymezení a některé pohledy na etapizaci tohoto procesu. Ve druhé části kapitoly se věnujeme *subjektivním a objektivním determinantům* profesního rozvoje učitelů.

4.1 Profesní rozvoj učitele

Profesní rozvoj učitelů zaujímá stabilní místo v zorném poli pedeutologického výzkumu. Předmětem zájmu jsou různé aspekty profesního rozvoje učitelů. V České republice se jedná především o oblast (jednotlivých) fází profesního rozvoje učitelů, např. přípravy na profesi, tj. studentů učitelství (Rýdl, 2002; Pišová, 2005, Spilková, 2011), profesní iniciace, tj. učitelů noviců, včetně jejich podpory formou mentoringu (Šimoník, 1995; Pišová, 1999; Lazarová, 2010; 2011; Pišová & Duschinská et al., 2011), či učitelů expertů (Švaříček, 2006; Pišová, 2010). Dále pak je pozornost věnována např. profesním kompetencím učitelů a kompetenčním modelům (Nezvalová, 1995; Helus, 2001; Švec, 1999; Lukášová, 2003; Spilková, 1997; 2004; Vašutová, 2004), profesnímu standardu (Vašutová, 2001a; 2001b; Spilková & Tomková et al., 2010), determinantům profesního rozvoje učitelů (Pišová, 2005), ale i výzkumu v oblasti profesního rozvoje učitelů obecně (Lukas, 2007; Lukas, 2008; Gavora, 2001). Zahraniční studie se zaměřují např. na profesní rozvoj a jeho podmínky (Boyle, While, & Boyle, 2004), profesní identitu učitelů (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000; Allen, 2005), emoční aspekty profesního rozvoje učitelů (Sutton & Wheatley, 2003), (jednotlivé) fáze profesního rozvoje učitelů, např. na vstup do profese (Feiman-Nemser, 1999; Berson & Breault, 2000; Hebert & Worthy, 2001), ale i profesní dráhu (kariéru) učitelů (Kelchtermans & Vandenberghe, 1993; Fessler, 1995; Hargreaves, 1995; Steffy, 2000; Guskey, 2002; Day & Gu, 2010). Vytvářeny jsou též vývojové modely profesního rozvoje učitelů (Clarke & Hollingsworth, 2002; Dall'Alba & Sandberg, 2006; Bullough, 2008 a řada dalších). V neposlední řadě existují i studie pojednávající profesní rozvoj učitelů ve spojitosti s reformou školy, resp. vzdělávacího systému (u nás se jedná zejména o práce Lazarové, 2005; 2007; v zahraničí např. Lieberman, 1995; Little, 1993).

Je zřejmé, že *profesní rozvoj učitelů* je oblastí sledovanou, analyzovanou a diskutovanou z mnoha perspektiv, přičemž je možno vysledovat dva v zásadě metodologicky

odlišné přístupy k výzkumu profesního rozvoje a jeho fází (viz kapitola 1). Jedná se jednak o šetření, která zachycují především jednotlivé vybrané aspekty, resp. fáze profesního rozvoje učitelů. Zde se jako pravděpodobně nejrozpracovanější oblast jeví období profesní indukce začínajících učitelů (viz výše; rovněž Cherubini, 2009 – přehledová studie). Dále pak se jedná o komparativní studie využívající tzv. relativní přístup, tedy studie zaměřené na komparaci učitelů v odlišných fázích jejich vývojové trajektorie, nejčastěji učitelů noviců a učitelů expertů (Anderson, 1984; Clark & Pelterson, 1986; Chi, 2011), ale také (narativní) biografické studie vlastního profesního rozvoje (Nias, 1989; Bullough, 2008).

Na základě tohoto zdaleka ne vyčerpávajícího přehledu oblastí domácího i zahraničního výzkumu lze vyvodit, že je empirický výzkum orientován dvěma základními směry. Za prvé je to přístup pedagogicko-didaktický, jenž staví především na poznatcích z oblasti didaktiky, pedagogiky a kognitivní psychologie. Zaměřuje se na profesní rozvoj učitelů v rámci výuky/třídy, včetně rozvoje profesních kompetencí či efektivnosti výuky, tj. zodpovídá otázku: *Jak se učitelé učí vyučovat* (např. Fuller & Bown, 1975; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Korthagen et al., 2011). Za druhé je to přístup socio-pedagogický, který se naopak zaměřuje na profesní život učitelů, např. na profesní dráhu či kariéru učitelů, tj. na to, *jak se učitelé stávají učiteli a jak směřují k expertnosti* (např. Huberman, 1989; Hargreaves & Dawe, 1990; Day et al., 2007; Day & Gu, 2010).

Na základě výzkumů byly v posledních čtyřech dekáдах vytvářeny různé *modely profesního rozvoje učitelů*, a to v rámci obou zmíněných výzkumných orientací, pedagogicko-didaktické i socio-pedagogické. Přestože mnohé modely zachycují pouze část profesního rozvoje učitelů, nejčastěji již zmíněné období profesní indukce učitelů (např., Fuller, 1969; Ryan, 1986), existují i modely zachycující celou profesní dráhu učitelů (např. Berliner, 1995; Bullough, 2008; Huberman, 1989; 1993a; Nias, 1989). S ohledem na zaměření této kapitoly, tj. učitele experty a determinanty jejich rozvoje, se na následujících řádcích zaměříme především na druhé zmíněné, tj. modely zachycující profesní rozvoj učitelů jako celek, případně na období učitelů zkušených a učitelů expertů. Uvedené modely ne vždy objasňují cestu, kterou učitelé k expertnosti krácejí, avšak, jak uvádí např. Levinová (2003, s. 252), každý z těchto modelů má jistou heuristickou hodnotu, která může podpořit úvahy o způsobech, jak porozumět a podpořit učitele v jejich rozvoji, kariéře. Obecně však platí, že tyto modely většinou pojmají profesní rozvoj učitelů nelineárně, tj. jako proces mající své odbočky, slepé uličky atd. Naopak lineární, automatické či/až atomizované pojetí procesu vývoje učitelů bylo v minulosti podrobováno kritice (např. Grossman, 1995).

Dále uvádíme modely reprezentující pedagogicko-didaktickou orientaci (Fuller, 1969; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Berliner, 1995; Kagan, 1992; Joyce & Showers, 2002; Kyriakides, Creemers, & Antoniou, 2009), modely s orientací socio-pedagogickou (Huberman, 1989, 1993a; Day et al., 2007) a závěrem modely, které tyto perspektivy propojují, avšak zaměřují se na pojetí profesního rozvoje učitelů ve vývojové per-

spektivě (Guskey, 2002; Shulman & Shulman, 2004). Pozornost je přitom věnována především tematizaci expertnosti učitelů v rámci uvedených modelů.

4.1.1 Etapy profesního rozvoje učitele – orientace pedagogicko-didaktická

Pokusy o modelování profesního rozvoje učitelů ve svém vývoji logicky odrážejí různá pedeutologická paradigmatata. K patrně nejvlivnějším v současnosti patří *etapové modely profesního rozvoje učitelů*, které byly rozpracovány v rámci orientace na myšlení učitelů. Ačkoli byly podrobovány kritice zejména z toho důvodu, že nepostihují již zmíněnou nelinearitu profesního rozvoje učitelů, a nezohledňují ani fakt, že ne každý učitel dospěje do fáze učitele experta (Grossman, 1995, s. 20–24), přesto etapové modely stojí v pozadí mnohých hodnotných počínů v této oblasti, např. výzkumu učitelů v jednotlivých etapách jejich profesního rozvoje či výzkumů komparativních. Stejně tak by se daly označit za „pionýry“ v přístupu k návrhům standardů podporujících profesní rozvoj učitelů.

Velký význam pro rozvoj *etapových modelů* měly práce Fullerové (1969) a Fullerové a Bowna (1975). Tyto studie se, stejně jako např. studie Ryanové (1986), zaměřovaly především na začínající učitele a jejich profesní rozvoj, případně na komparaci učitelů noviců a učitelů expertů. Fullerová (1969) rozlišila etapy profesního rozvoje začínajících učitelů dle toho, jaké potřeby, zájmy či obavy (*concerns*) pro ně byly v daném období dominující: 1. orientace na „já“, přežití; 2. orientace na pedagogickou situaci; 3. orientace na žáka²⁸. Na základě prací Fullerové, ale i na základě obecně orientovaného etapového modelu profesionálního²⁹ rozvoje (tj. zaměřeného obecně na rozvoj jedinců v uznávaných profesích; *stage model of professional development*; viz rovněž kritika modelu in Eraut, 1994, s. 123–139) bratří Dreyfusů (1986), rozpracoval Berliner (1988; 1995) kognitivně orientovaný pětistupňový model profesního rozvoje učitele sestávající z etap: 1. začátečník/novic (*beginner*); 2. pokročilý začátečník (*advanced beginner*); 3. kompetentní učitel (*competent teacher*); 4. zkušený učitel – pedagogický mistr (*proficient teacher*); 5. expert (*expert*). Nejvyšší fáze profesního rozvoje je charakterizována intuitivním uchopením pedagogické situace. Učitelův výkon je plynulý, zdánlivě nevynakládá žádné zvláštní úsilí, jeho plánování je flexibilní, je schopen anticipovat události (ne je pouze řešit) a je si vědom univerzálních schémat v rámci procesů učení/vyučování a jejich manifestace v konkrétním dění ve třídě (Berliner, 1995, s. 47–48).

²⁸ V českém kontextu viz např. Pišová, 2005, včetně výzkumných nálezů z dlouhodobé pedagogické praxe studentů učitelství anglického jazyka pro základní školy.

²⁹ Termín *profesionální* zde používáme k označení vztahu k sociologickému pojmu profese. Pro označení příslušnosti ke konkrétní profesi používáme v knize termín *profesní*.

Berlinerův model tak reprezentuje pojetí expertnosti jako *záležitosti intuice a tacitních znalostí* (srov. Štech, 1994 a další), oproti kterému stojí pojetí reflektující kořeny výzkumů profesního vývoje z pozice kognitivní psychologie, v rámci kterého jde spíše o *vědomé zaměření/uvažování a organizovanou znalostní základnu* (viz kapitola 3). Jako příklad lze uvést metaanalýzu Kaganové (1992), která potvrzuje gradační princip profesního rozvoje, tedy etapovost jeho modelů. Uvádí několik zásadních aspektů, které jednotlivé etapy profesního rozvoje odlišují, a to: jak učitel monitoruje události ve třídě; jak vysokou úroveň vědomého úsilí vyžaduje od učitele pedagogický výkon; v jakém stupni se ve výkonu projevuje osobní zkušenost a v zaměření jeho pozornosti. Profesní rozvoj od etapy začínajícího učitele může být na základě jejich závěrů popsán jako:

- rozvoj metakognice: učitelé jsou si postupně více vědomi toho, co vědí a čemu věří o žácích a třídách, i toho, jak se jejich vědění mění;
- osvojování si znalostí o žácích: idealizované a nepřesné představy o žácích jsou rekonstruovány. Znalost žáků je využívána k modifikaci, adaptaci a rekonstrukci novicova obrazu sebe sama jako učitele;
- posun v zaměření pozornosti: jakmile je rekonstruován učitelův profesní sebeobraz, jeho pozornost se přesunuje od vlastního „já“ k projektování výuky a k procesům učení žáků;
- standardizace postupů: učitelé si postupně vytvářejí standardizované postupy, rutiny, které integrují výuku a řízení třídy a v průběhu času se automatizují;
- rozvoj dovedností řešit problémy: profesní vědění se stává více diferencovaným, multidimenzionálním a kontextuálním. Učitelé nakonec dokážou určit, které aspekty jejich profesního repertoáru jsou generalizovatelné a využitelné i v jiném kontextu (Kagan, 1992).

Model, který nabídli Richardson a Placier (2001), zachycuje podobné charakteristiky profesního rozvoje učitele, nicméně v mírně odlišné podobě etapizace. V profesním rozvoji učitele autoři odlišují následující etapy:

1. *etapu přežívání (survival stage)*, charakteristickou pro novice a jejich první setkávání s žáky, kdy převládá nejistota a pochyby o vlastních profesních kvalitách, obavy, zda je žáci a také kolegové či nadřízení budou mít v oblibě, zda obstojí při udržování kázně a zda se jim nevymkne třída z rukou;
2. *etapu zaměření na výukové situace (teaching situation stage)*, kdy se profesní sebedůvěra učitelů postupně restauruje a učitelé začínají sebe sama vnímat jako adekvátní dané sociální roli. Zároveň se rutinizují různé aspekty interakce se žáky, zlepšuje se management času. V této etapě učitelé zaměřují pozornost a energii na výukovou situaci, jsou schopni se vyrovnávat s časovým tlakem i s dalšími problematickými aspekty výuky jako jsou velké počty žáků ve třídě, nevhodné výukové materiály apod.;

3. *etapu mistrovskou, zaměřenou na výsledky učení žáků (student results and mastery stage)*, v níž vrcholí profesní zrání. Až v této etapě si učitelé kladou otázky týkající se emočních a sociálních potřeb žáků, jednají spravedlivě a zaměřují se na volbu výukových strategií a materiálů dle potřeb žáků a jejich učebních stylů.

Vedle těchto studií probíhal se stejnou intenzitou výzkum v rámci paradigmatu učitelské efektivity, který se oproti předchozím modelům orientoval spíše na procesy *rozvoje specifických dovedností učitele*. Např. často citovaná studie Joyce a Showersové (Joyce & Showers, 2002) popisuje osvojování a rozvíjení žádoucích (tj. efektivních dle výsledků učení se žáků) dovedností učitele jako iterativní proces učení se, experimentování a reflexe, pozornost je přitom věnována i podpoře prostřednictvím koučování. Výzkum efektivity působení učitele přinesl zajímavý model profesního rozvoje, který staví na Dynamickém modelu efektivity vzdělávání (*Dynamic model of educational effectiveness*, Kyriakides et al., 2009; viz také kapitola 3). Dynamický model pracuje s *faktory efektivity výuky* (cílové zaměření, strukturování obsahu, kladení otázek, modelování, aplikace, klima třídy³⁰, řízení času a hodnocení), přičemž každý z nich je vymezen v pěti *dimenzích* (četnost, zaměřenost, fáze, tj. umístěnost v čase výuky, kvalita a diferenciací) a předpokládá se jejich vzájemná provázanost. Na základě empirických výzkumů byly profesní dovednosti učitele odpovídající těmto faktorům a dimenzím seříděny do pěti skupin či etap (viz tabulka 4.1) podle míry efektivity, tj. vykazovaných výsledků učení se žáků.

Autoři považují za klad tohoto modelu zejména přesné vymezení obsahu každé z vývojových etap v podobě konkrétních dovedností, dále také zřejmou vývojovou linii k výuce zaměřené na žáka a jeho aktivní zapojení (*learner centredness*). Nejvyšší dvě etapy profesního rozvoje učitele jsou charakterizovány jak dovedností diferencovat výuku (etapa 4), tak inovativností, ochotou a vůlí zkoušet nové postupy (etapa 5). Autoři modelu profesního rozvoje, který vychází z Dynamického modelu efektivity vzdělávání (Kyriakides et al., 2009), jej považují za komplexní v tom smyslu, že postihuje oba současné dominantní pedeutologické trendy: *pojetí učitele jako reflektivního praktika a orientaci na efektivnost vzdělávání*. Co nejpřesnější popis požadavků v každé z etap (v podobě dovedností) představuje zároveň strukturu pro (řízenou) reflexi jako klíčový nástroj profesního rozvoje.

V této podkapitole byly představeny vybrané modely profesního rozvoje učitele, které vznikly v rámci různých teoretických orientací. Na závěr je ale ještě třeba říci, že pro poslední období je příznačný posun od etapových modelů k flexibilnějšímu pohledu na profesní rozvoj učitele. Procesy rozvoje jsou chápány jako postupné a evoluční, nikoli přesně vymezené tak, jak je ukazují etapové modely (Griffiths & Tann, 1992; Richardson & Placier, 2001). Přínos etapových modelů tak spočívá především v posílení vývojové linie, jejích charakteristik a důležitých milníků na cestě k expertnosti učitele.

³⁰ Analýza ukázala, že faktor *klima třídy (teacher role in making classroom a learning environment)* nelze vnímat jako jednotný faktor, ale že je v jeho rámci rozlišovat *vztahy učitele se žáky a vztahy mezi žáky*.

Tabulka 4.1

Pět vývojových etap vyučovacích dovedností v Dynamickém modelu efektivnosti vzdělávání (dle Kyriakides et al., 2009)

Etapa	Vyučovací dovednosti
1. Základní prvky přímého vyučování	• četnost / řízení času • fáze / řízení času • četnost / strukturování obsahu • četnost / aplikace • četnost / hodnocení • četnost / kladení otázek • četnost / vztahy učitele se žáky
2. Vkládání aspektů kvality do přímého vyučování a dotýkání se aktivního vyučování	• fáze / strukturování obsahu • kvalita / aplikace • fáze / kladení otázek • četnost / vztahy mezi žáky • zaměřenost / aplikace • fáze / aplikace • kvalita / kladení otázek
3. Získávání kvality v přímém a aktivním vyučování	• fáze / vztahy mezi žáky • fáze / vztahy učitele se žáky • fáze / hodnocení • četnost / modelování • četnost / cílové zaměření • zaměřenost / vztahy mezi žáky • kvalita / zpětná vazba • zaměřenost / kladení otázek • zaměřenost / vztahy učitele se žáky • kvalita / strukturování obsahu • kvalita / hodnocení
4. Diferenciace ve vyučování	• diferenciace / strukturování obsahu • diferenciace / řízení času • diferenciace / kladení otázek • diferenciace / aplikace • zaměřenost / hodnocení • diferenciace / hodnocení • fáze / modelování • fáze / cílové zaměření
5. Dosahování kvality a diferenciace ve vyučování, používání různých přístupů	• kvalita / vztahy učitele se žáky • kvalita / vztahy mezi žáky • diferenciace / vztahy učitele se žáky • diferenciace / vztahy mezi žáky • zaměřenost / cílové zaměření • kvalita / cílové zaměření • diferenciace / cílové zaměření • kvalita / modelování • zaměřenost / modelování

4.1.2 Fáze profesního života učitelů – orientace socio-pedagogická

Evoluční charakter profesního rozvoje je v souladu s tím, na co v rámci výzkumu profesního života učitelů, tedy socio-pedagogické orientace výzkumu, poukázal Huberman (1989, s. 32), tj. s faktem, že zatímco pro některé učitele může být tento proces lineární, jiní mohou zažívat období stabilizace, regrese, slepých uliček, náhlých vzplanutí či diskontinuity. Identifikace *fází profesního života* by proto měla být pojímána spíše deskriptivně, ne jako normativní konstrukt. Otázky spojené s *profesní dráhou učitelů* jsou situovány na rozhraní několika vědeckých disciplín, a to zejména pedagogiky (učitel ve vztahu k dalším aspektům systému vzdělávání), didaktiky (učitel ve vztahu k dění ve třídě a obsahům a cílům vzdělávání, např. didaktické znalosti obsahu), sociologie (učitel ve vztahu ke společnosti) a psychologie (učitel ve vztahu sám k sobě). Profesní rozvoj učitelů v socio-pedagogické perspektivě, tj. jejich profesní dráha/kariéra, pokud je pojímán komplexně, je problémem inter- či multidisciplinárním.

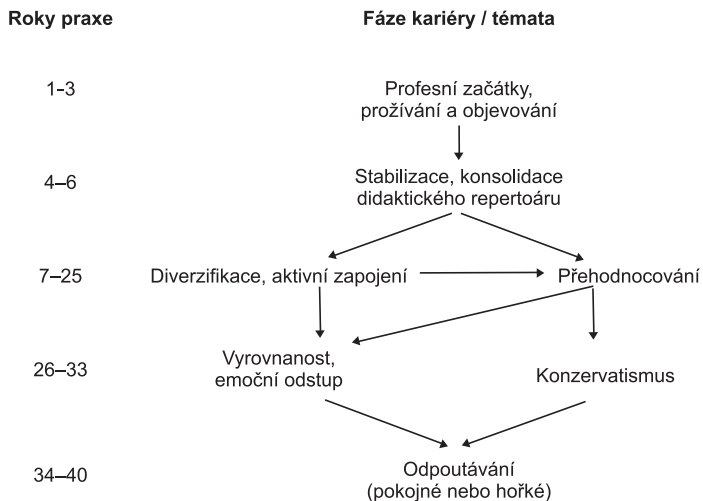
Výzkumné práce o *profesní dráze učitele* byly poměrně četné zejména v posledních desetiletích (srov. Goodson & Numan, 2002). Bullough (2008, s. 12–13) přitom – s oporou o Brunera (1986) – v toto výzkumném poli identifikoval dvě odlišné perspektivy, resp. dva metodologické přístupy. První z nich je narativní a jde více méně o studie biografické, životní příběhy či životní historie učitele, druhý je paradigmatický, snaží se o generování zobecnitelných výsledků, principů, a je více orientovaný sociologicky a psychologicky. Narativní výzkum tedy sleduje interpretativní cíle ve smyslu porozumění životním příběhům, zatímco v paradigmatickém přístupu jde o explanaci a nalézání příčinných vztahů mezi proměnnými.

Ke kánonu již bezesporu patří studie Wallera (1932), Jacksona (1968) a Lortieho (1975) či studie Niasové (Nias, 1989). V posledně jmenované studii autorka představila výsledky longitudinálního výzkumu zaměřeného na *vývoj profesního sebepojetí učitelů* (od noviců do fáze učitelů uprostřed jejich profesní kariéry – *midpoint*). Studie nahlížela problematiku profesního rozvoje učitelů z širší psychologické, sociologické a filosofické perspektivy. Akcentovány byly afektivní, kognitivní a praktické aspekty výuky a jejich vliv na učitelovo sebepojetí; dalším stěžejním faktorem byl kontext školy. Studie Niasové neaspirovala na tvorbu modelu, popsala nicméně konkrétní fáze a vývoj profesní kariéry učitelů. Z výsledků jejího výzkumu vyplývá, že učitelé nepostupují do fáze zkušeného učitele či učitele experta automaticky, naopak mnozí učitelé ze zkoumaného vzorku projeví frustraci nad vlastním profesním rozvojem, příp. znuděnost a „emigrovali“ do jiných oblastí lidského zájmu, tzv. paralelních kariér.

K porozumění dynamice profesní dráhy učitele a k pokusům o její modelování přispěly dále studie Vonka (1989), Fessler a Christensena (1992) a Fessler (1995). Vonkův model (1989), který vycházel jak z přehledu odborné literatury, tak z autorových vlastních výzkumů, zahrnoval fázi pre-profesionální (*pre-professional*), prahovou fázi (*threshold phase*), dále fázi vrůstání do profese (*growing into the profession*), první profesní fázi (*the first professional phase*), fázi přeorientování se na sebe sa-

mého a na profesi (*reorientation to oneself and the profession*), druhou profesní fázi (*the second professional phase*) a fází ukončování (*phase of running down*). Fessler a Christensen (1992) v Modelu kariérního cyklu učitele (*Teacher Career Cycle Model*) uvedli následující fáze: přípravnou; fázi profesní indukce; fázi budování kompetence; fázi profesního nadšení a růstu; fázi kariérní frustrace; fázi stability; fázi utlumování/odpoutávání a fázi odchodu z profese. V návaznosti na to vypracoval Fessler (1995) teoretický model pro studium fází profesní dráhy učitele (u nás jej představil Lukas, 2008, s. 39–40).

Zvláštní pozornost zasluhuje příspěvek, který k této problematice přinesl Huberman (1989, 1993a). Jeho extenzivní dvoufázový kvalitativní výzkum fází profesní dráhy, který realizoval na vzorku švýcarských učitelů (hloubkové rozhovory, 160 respondentů, zajímavé je, že šlo převážně o muže) byl koncipován jako longitudinální. Cílem jeho výzkumu bylo popsat fáze (podle autora tzv. maxi-cykly; *maxi-cycles*) profesní dráhy učitelů z širší perspektivy, se zohledněním sociologických, psychologických i pedagogických faktorů, které na vývoj profesní dráhy mají vliv. Profesní dráhu učitele sledoval v kontextu širších společenských změn, zároveň respektoval provázanost profesního a osobního života. Sám Huberman (1993, s. 12) označil výsledný *model profesní dráhy učitele* za schematický a spekulativní, nicméně postihující centrální tendence v klíkových milnících profesní dráhy a v „leitmotivech“, které je charakterizují. Obrázek 4.1 představuje schematický model profesní dráhy, který dle Hubermana (1993a, s. 12–13) naznačuje typickou profesní cestu učitele a její milníky.



Obrázek 4.1. Hubermanův model profesního rozvoje učitelů (Huberman, 1993a, s. 12–13).

Dle autora je nejvíce harmonickou trajektorií, resp. hypoteticky ideální dráhou směřující k expertnosti, postup *diverzifikace* → *vyrovnanost* → *pokojně odpoutávání*. Z výsledků Hubermanova výzkumu je přitom zřejmé, že individuální profesní trajektorie, tj. konkrétní modifikace podoby modelu, jsou determinovány řadou interních i externích proměnných (viz kapitola 4.2).

Inspirováni Hubermanem (1993a), Day et al. (2007) dospěli k vymezení trajektorie *profesního života* učitele v podobě šesti fází (*professional life phases*), každé z nich s dvěma, případně třemi variantními dílčími fázemi, které většinou zachycují pozitivní nebo naopak negativní směřování učitele v rámci dané profesní fáze. Patří k nim: 1. oddanost – podpora a výzva (0–3 roky); 2. identita a efektivnost ve třídě (4–7 let); 3. zvládání změn vlastní role a identity (8–15 let); 4. napětí v pracovním životě – výzvy k motivaci a oddanosti (16–23 let); 5. výzvy k udržování motivace (24–30 let); 6. udržování/pokles motivace, schopnost zvládat změny, očekávání odchodu do důchodu (31 a více let). Další výzkumná studie stejných autorů (Day & Gu, 2010) pak nabízí hloubkový vhled do jednotlivých fází profesního života učitelů a porozumění tomu, co učitele v průběhu jejich kariéry ovlivňuje a jak – tzv. kritické incidenty a vlivy (*critical incidents, influences*).

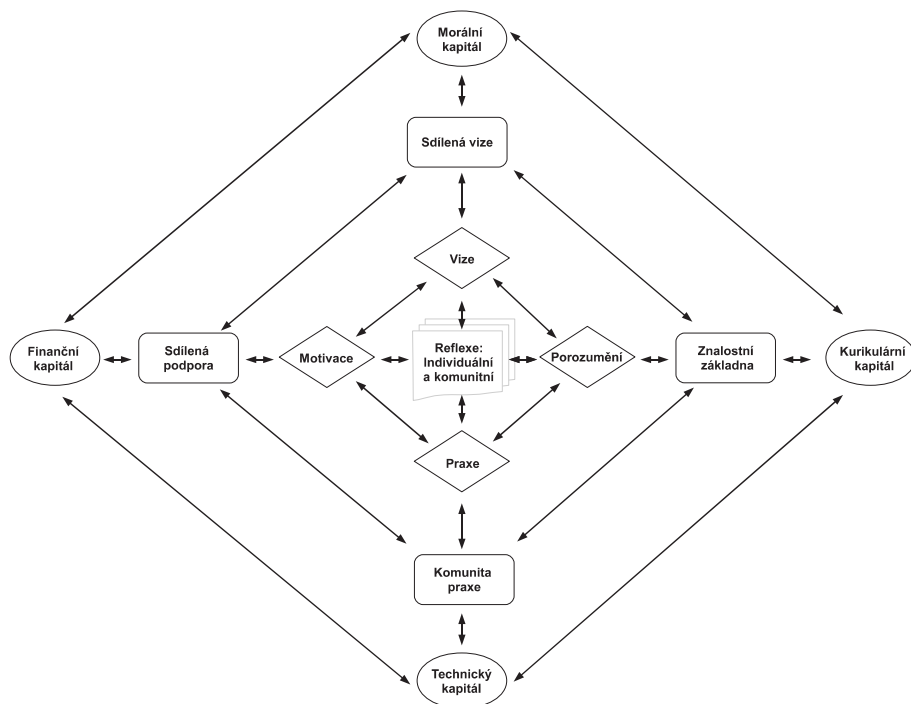
Na rozdíl od kvalitativně pojatých modelů profesního rozvoje učitelů se zde nabízí otázka kdy, resp. v jaké fázi, lze hovořit o učiteli expertovi. Za inspirativní v tomto směru považujeme autory, kteří poukazují na fakt, že profesní rozvoj učitelů nelze v žádném případě chápat jako rovnoměrný posun ve všech relevantních oblastech (např. Shulman & Shulman, 2004).

4.1.3 Profesní rozvoj učitelů – orientace socio-pedagogicko-didaktická

Ve výše uvedených vybraných modelech jsou profesní rozvoj a profesní dráha učitele definovány buď kvalitativně, nebo kvantitativně, tj. časově. Modely postihující etapy profesního rozvoje učitelů nejsou vázány na čas či věk učitele, ale na kvalitu jeho výkonu, přičemž se nepředpokládá, že všichni učitelé navrženou profesní dráhou projdou. Jedná se např. o modely Berlinera (1995), Kyriakidese et al. (2009) či obdobné šestistupňové pojetí Steffyho (2000): 1. učitel novic, 2. začínající učitel; 3. učitel profesionál; 4. učitel expert; 5. výtečný/excelentní učitel; 6. emeritní učitel. Na druhé straně modely profesní dráhy učitelů jsou založeny spíše na předpokládaném postupu po profesní trajektorii, přičemž tento posun je typicky vymezován temporálně a charakterizován popisně (viz např. Huberman, 1993a; Day et al., 2007; Day & Gu, 2010).

Vedle modelů profesního rozvoje učitelů reflektujících pedagogicko-didaktickou nebo socio-pedagogickou orientaci existují modely, které poznatky z obou přístupů ke zkoumání profesního rozvoje učitelů propojují. Tyto modely lze označit za modely socio-pedagogicko-didaktické. Spíše než na identifikaci rozvojových etap se ale zaměřují na procesy či charakteristiky profesního rozvoje.

Model Shulmana a Shulmanové (2004, v České republice podrobněji např. Dvořák et al., 2010, s. 29–30; Píšová, & Duschinská et al., 2011, s. 23) nejenže propojuje oba přístupy k uchopení profesního rozvoje učitelů, zahrnuje širší kontext (srov. Fessler, 2008), ale reflektuje i fakt, že učitel se nerozvíjí stejnoměrně ve všech uvedených složkách modelu. Zachycuje tak možnou nerovnoměrnost v dosahování expertnosti. Model Shulmana a Shulmanové (2004; obrázek 4.2) představuje pokus o uchopení individuálních odlišností učitelů, na jejichž základě lze identifikovat hlavní oblasti charakterizující vynikajícího učitele (*accomplished teacher*), tj. učitele experta, a to na individuální úrovni analýzy, na komunitní úrovni analýzy a na úrovni vzdělávací politiky (Shulman & Shulman, 2004, s. 259–263).



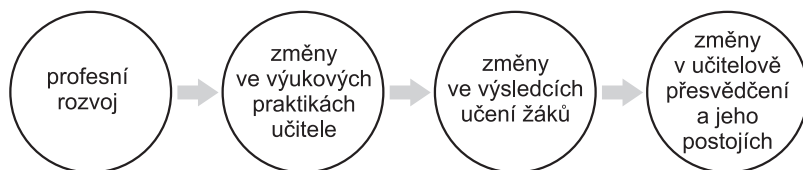
Obrázek 4.2. Úrovně analýzy: individuální, komunitní, vzdělávací politiky (překlad podle Píšová, & Duschinská et al., 2010, s. 23).

Centrální složky modelu na individuální úrovni analýzy tvoří pět charakteristik učitele, které autoři rovněž označují za oblasti profesního rozvoje učitelů. Podle nich má vynikající učitel, učitel expert: vizi (je schopen vyučovat), motivaci (chce vyučovat), porozumění (má dovednosti a znalosti potřebné k tomu, aby mohl vyučovat), praxi (dokáže vyučování realizovat) a schopnost reflexe (je schopen učit se z vlastních

zkušeností). Za jádro profesního rozvoje učitelů je zde považována právě schopnost reflexe, tj. její vliv na rozvoj všech dalších složek. Shulman a Shulmanová (2004) upozorňovali na výsledky vlastních výzkumů o tom, že se u učitelů objevovaly deficity v jedné či více oblastech, nepřipouštějí však možnost deficitu v oblasti reflexe, přičemž je zřejmé, že ne každý jedinec disponuje potřebným reflektivním potenciálem (např. King & Kitchener, 1994; viz kapitola 2). Další otázkou je, do jaké míry by byl učitel schopen teoreticky založené reflexe, pokud by vykazoval deficit např. v oblasti porozumění, tj. především znalostí.

Druhou, prostřední, část modelu tvoří čtyři složky na komunitní úrovni analýzy, které reprezentují nepřetržitou interakci učitelů s vlastní profesní komunitou. Jedná se o sdílení v rámci komunity praktiků, a to sdílení vizí, znalostí i nadšení pro profesi. Poslední, vnější část modelu sestává ze čtyř složek na úrovni vzdělávací politiky, které mají na profesní rozvoj učitelů přímý vliv, a to morální, kurikulární, technický a finanční kapitál; souhrnně řečeno např. systém dalšího vzdělávání, mentoring, kurikulární dokumenty, systém hodnocení, prostorové, personální a materiální zabezpečení. Nabízí se zde srovnání s čtyřmi kategoriemi kritických incidentů a vlivů, které definovali Day a Guová (2010) na základě výzkumu učitelů v jednotlivých fázích jejich profesního života, a to vliv osobních faktorů, žáků, pracovního prostředí a politiky, včetně vzdělávací politiky.

Zatímco Shulman a Shulmanová (2004) formulovali složky modelu buď jako charakteristiky učitele nebo jako oblasti profesního rozvoje učitelů, Guskey (2002) explicitně zaměřoval pozornost k výsledkům profesního rozvoje učitelů. Ve svých textech Guskey propojoval profesní kariéru (či v širším pojetí socializaci) učitelů a jejich profesní rozvoj s tím, jaký má tento rozvoj vliv na jednání učitelů ve třídě. V rámci Modelu proměny učitele (*Model of Teacher Change*, 2002, s. 383) Guskey zdůraznil roli vyučovacího stylu učitele, výsledků žáků v rámci profesního rozvoje učitelů a případných změn v jejich profesních postojích a přesvědčení. Model (viz obrázek 4.3) inspirativně propojuje otázky: *Jak se učitelé učí vyučovat?* a *Jak se učitelé stávají učiteli a jak směřují k expertnosti?* Profesní rozvoj učitele ovlivňuje kvalitu výuky ve třídě, která má přímý vliv na výkony žáků, na nichž jsou opět přímo závislá přesvědčení a postoje učitelů, které mohou mít vliv na profesní rozvoj učitelů a jejich rozhodování.



Obrázek 4.3. Guskeyho Model proměny učitele (upraveno podle Guskey, 2002, s. 383).

Dle Guskeyho (2002, s. 383) se podstatné změny přesvědčení a postojů učitelů objevují zásadně až poté, co získají důkazy (*evidence*) o zlepšení výsledků vlastních žáků. Guskey profesní rozvoj učitelů vnímal především jako další vzdělávání učitelů, resp. jako CPD (*continual professional development*), přesto však model propojuje dění ve třídě, výsledky žáků a profesní rozvoj učitelů. Za zásadní Guskey (2002, s. 383) považoval fakt, že se nejedná o profesní rozvoj *per se*, ale především o to, zda učitel pocítí změnu, kterou vlastní profesní rozvoj přináší. Guskeyho Model proměny učitele si lze tudíž představit ve formě spirály, kde jsou jednotlivé aspekty ovlivňující profesní rozvoj učitelů provázány, tzn. že profesní rozvoj učitelů je důkazem toho, že došlo k zlepšení výsledků žáků, zlepšení výsledků žáků má pak přímý vliv na motivaci učitelů k vlastnímu profesnímu růstu. Můžeme jej tedy považovat – vedle pojetí profesního rozvoje v rámci Dynamického modelu efektivnosti vzdělávání (Kyriakides et al., 2009) – za další pokus o propojení současných dominantních pedeutologických trendů, výzkumu efektivnosti učitelů a pojetí učitele jako reflektivního praktika.

Přehled studií věnovaných profesnímu rozvoji učitele v této podobě ovšem neukazuje, co učitele ovlivňuje na jejich cestě k expertnosti. Faktorům, které mají vliv na profesní rozvoj i trajektorie profesní dráhy učitelů, je věnována druhá část této kapitoly.

4.2 Determinanty rozvoje expertnosti učitele

Expertnost v učitelství bývá spojována s *nadáním* – v laické veřejnosti často uslyšíme že učitelem se člověk narodí. V současné době je podle Hříbkové (2005, s. 13–14) *nadání* chápáno buď jako relativně stabilní znak jedince, jako vrozenou konstantu, nebo jako potenciál založený na předpokladu modifikovatelnosti a změny. Autorka upozorňuje na pojetí, které rozpracovává zejména Sternberg a jeho spolupracovníci, v němž jsou oba tyto přístupy (tj. statický a dynamický) integrovány. Je to *pojetí nadání jako vyvíjející se expertnosti*: „Nadání je chápáno jako schopnost projít ve srovnání s ostatními velmi rychle vývojovou křivkou učení při získávání určité dovednosti nebo nabývání znalostí o určité oblasti od krajního pólu začátečník ke krajnímu pólu expert“ (Hříbková, 2005, s. 14). Podstatné je, že potenciál jedince zde není chápán jako pouze vrozený, ale jako výsledek interakce genetických faktorů a faktorů prostředí. Příčinou změny ve smyslu zvyšování výkonu je v tomto pojetí aktivita jedince při vhodné stimulaci prostředím.

Takové pojetí nadání není v rozporu s nálezy pedeutologického výzkumu. Již Fessler a Christensen (1992) konstatovali, že profesní dráha učitele odpovídá podmínkám, které lze vysledovat jak v rámci osobnosti a osobního prostředí učitele, tak v prostředí institucionálním:

suportivní, pomáhající, posilující prostředí může usnadnit učiteli naplnit snahu o pozitivní, naplňující postup v kariéře. Překážky a tlaky vytvářené prostředím mohou naopak ovlivnit profesní dráhu negativně. (Fessler, 1995, s. 179)

Obdobně, tj. s ohledem na její širší kontext, se v profesní dráze učitelů snažili postihnout faktory, jež ji ovlivňují, i další badatelé, např. v již výše uvedené studii profesní dráhy učitelů Huberman (1993a). Kelchtermans a Vandenberghe (1996) na základě výsledků biografického výzkumu vymezili faktory materiální, organizační, sociální, kulturní (kulturně-ideologické) a osobní vlivy. Materiální, organizační a sociální vlivy se týkají kontextu školy, tj. vybavenosti školy, ekonomického zázemí, pozice a role učitele v rámci školy, sociálních vztahů, tj. vztahů s kolegy, vedením školy, ale i s rodiči atd. Kulturní či kulturně-ideologické a osobní vlivy jsou spojeny s hodnotami, normami a ideály učitelů, dále pak s tím, jak (i na základě uvedeného) učitel vnímá své vlastní profesní „já“ (*self*).

Proměny učitele (*teacher change*), tedy *procesy profesního rozvoje*, popsali Richardson a Placier (2001, s. 905) pomocí pojmů „učení se, rozvoj, socializace, růst, zlepšení, implementace něčeho nového či jiného, kognitivní a afektivní změna a sebevzdělávání“. Ve své extenzivní přehledové studii propojili dva hlavní trendy výzkumu učitele – zaměření na jednotlivce nebo malé skupiny a jejich kognitivní, emoční a behaviorální proměny a pohled na proměny učitele z perspektivy institucionální, tj. vliv strukturálních, kulturních a politických aspektů fungování školy na proměny učitelů a výuky. Zachytili tedy jak interní, tak externí faktory, které hrají důležitou roli v profesním rozvoji učitele.

Obdobně Day a Guová (2010, s. 51–52) ve výše uvedené analýze fází profesní dráhy učitelů porovnávali a kontrastovali povahy kontextů, které měly vliv na tzv. kritické incidenty. Dále složky těchto vlivů stratifikovali a integrovali je do čtyř kategorií: *kategorie osobní* (život učitelů mimo školu, podpora rodiny, sociální vztahy, zdraví); *kategorie žáci* (úroveň žáků, postoje a motivace žáků, chování žáků, vztah učitel a žák); *kategorie pracovní prostředí* (faktory spojené s pracovním místem učitele, situovaná podpora vedení školy a kolegů, další role a povinnosti učitele, povýšení, pracovní vytížení, kvalita možností pro profesní rozvoj, atd.); *kategorie politika* (politická agenda, např. vzdělávací politika, vládní iniciativy a změny). Výzkum prokázal, že význam vlivu osobních faktorů, žáků, pracovního prostředí a politiky na profesní oddanost učitelů, profesní spokojenost a kapacitu vyučovat co nejlépe, se liší. Na základě výzkumné sondy (179 učitelů) došli Day a Guová (2010, s. 52–64) k závěru, že ve všech fázích profesního života učitelů hraje největší, ať již pozitivní nebo negativní, roli pracovní prostředí učitelů, naopak nejmenší vliv na učitele má politika.

Pro podrobnější pohled na vybrané proměnné, které vstupují do procesů profesního rozvoje směrem k expertnosti a rovněž do procesů jejího udržování, se přidržíme konceptualizace dle Pařízka (1994, s. 61–67), tj. rozdělení na *subjektivní* a *objektivní determinanty profesního rozvoje*.

4.2.1 Subjektivní determinanty profesního rozvoje

Význam determinant vztahujících se přímo k osobě učitele podtrhuje i skutečnost, že profesní rozvoj učitele nelze oddělit od jeho osobního růstu. Osobní a profesní rozvoj je třeba chápat jako jeden proces, který probíhá v kontinuitě života učitele (Goodwin, 2005, s. 231).

Subjektivní determinanty rozvoje expertnosti představují komplexní dynamický soubor vzájemně se ovlivňujících faktorů, které se vyvíjejí v čase a jsou vysoce relevantní z hlediska profesního rozvoje učitele. V obecné rovině platí, že zhruba od poloviny minulého století se jedná o velmi dynamickou výzkumnou oblast, která reflektuje jak stav poznání pedagogiky a psychologie, jejich paradigmatické proměny i rozvoj jejich subdisciplín, tak rozvoj v celé řadě dalších vědních disciplín včetně filosofie, antropologie, teorie komunikace, sociologie a dalších. Z hlediska konceptualizace lze vysledovat pohyb od jednostranných pojetí – extrémního nativismu či extrémního empirismu (pragmatismus, behaviorismus) ke komplexnímu pojetí fenoménu s akcentem na jejich sociální rozměr. V tomto smyslu tedy dnes tvoří jednotlivé komponenty souboru subjektivních determinant celá řada faktorů vztahujících se k osobním charakteristikám učitele a jeho individuálním zvláštnostem.

Studium osobnosti učitele vycházelo z předpokladu, že jednání učitele v procesech výuky je determinováno jeho *osobnostními rysy a charakterovými vlastnostmi*, které lze identifikovat a na základě toho predikovat jeho úspěšnost a možnosti profesního rozvoje. Kořeny tohoto pojetí subjektivních determinant sahají samozřejmě daleko před v této knize vymezené období, nicméně počátek vědeckého zkoumání s využitím metod empirického výzkumu umísťují Getzels a Jackson (1963) až do 40. let 20. století. Autoři provedli analýzu 800 prací vzniklých po roce 1950 a více než 1000 pramenů z období předcházejícího, konstatovali však jen malou produktivitu výzkumu z hlediska konkrétních a použitelných výstupů. K obdobným závěrům došly i další přehledové studie (např. Barr, 1958; Brophy & Good, 1986; Kennedy, 2008; srov. u nás Spousta, 1994; Holeček, 1997). Pokud byly zaznamenány korelace mezi měřenými osobnostními charakteristikami a úspěšností učitele – obvykle v rámci uplatnění kritéria efektivnosti – většinou se jednalo o vztah slabý, statisticky nevýznamný. Tyto výsledky někteří přisuzují jak teoretickým orientacím, v jejichž rámci byly studie realizovány, tak nástrojům sběru dat, které využívaly (Jacob et al., 2009 aj.). V posledním období se proto přechází ke komplexnějším modelům osobnosti, z nichž patrně nejakceptovanějším je model opírající se o pět silných faktorů, tzv. *Velká pětka* (*Big Five*), a v jejich rámci k měření dílčích dimenzí osobnosti. Pětifaktorový model zahrnuje dimenze emoční stability/nízkého neurotismu, extroverze, přívětivosti, svědomitosti a otevřenosti vůči zkušenosti, (*emotional stability, extraversion, agreeableness, conscientiousness, openness to experience*). *Velká pětka* je využívána napříč různými profesemi k predikci výkonu, přičemž se ukazuje, že existuje pozitivní vztah mezi ex-

troverzí a výkonem v povoláních, či mezi svědomitostí a výkonem napříč povoláními (Barrick & Mount, 1991; Goodstein & Lanyon, 1999; podobně i současné studie jako Jacob et al., 2009 aj.).

Spolu s těmito dimenzemi, které jsou do značné míry biologicky determinované, hrají zásadní roli ve výkonu profese učitele i v jeho profesním rozvoji *charakterové a morální kvality učitele*. Pro ilustraci lze zmínit např. Socketta (1993), jenž v souvislosti s morální misí učitelství jako základnou profesionalismu v učitelství (viz kapitola 2) identifikoval pět zásadních „ctností“ učitele: čestnost, odvahu, starostlivost, spravedlivost a praktickou moudrost.

Od osobnostních rysů a charakterových vlastností učitele se pozornost pedeutologické teorie i výzkumu postupně přesunuje ke komplexnějším konstruktům. K tématům v současném diskursu velmi frekventovaným až módním patří bezesporu *kognitivní styl*. Zkoumání vlivu kognitivních (popř. učebních) stylů učitele na jeho vyučovací styl má již více než čtvrtstoletou tradici (podrobněji viz např. Witkin, 1973; Ehrman, 1996; 1998; 1999; Ellis, 1994; Davis et al, 1994; Skehan, 2000). Z hlediska hledání subjektivních determinant profesního rozvoje je relevantní zkoumání vlivu kognitivního stylu učitele na jeho preference v oblasti programů profesního rozvoje. Touto problematikou se zabýval např. Sadler-Smith (2000), který s využitím nástroje *Cognitive Style Index* a inventáře učebních preferencí analyzoval postoje více než sta učitelů ve Velké Británii k programům profesního rozvoje.

Zatímco kognici je v souvislosti s expertností učitele a jejím rozvojem a udržováním věnována velká pozornost (viz kapitola 3), mnohem méně probádány jsou oblasti *emocionálních, volních, postojových a etických aspektů rozvoje expertnosti*. Ačkoli problematika *emocí* se s nástupem kognitivní psychologie v souvislosti s potřebou vysvětlit změny v kognitivních funkcích způsobené změnami subjektivního prožívání vrátila na scénu (Stuchlíková, 2002), intenzivnější výzkum emocí v profesi učitele se rozvíjí až od konce 80. let minulého století. Platí i zde, že výzkum emocí je opravdovou výzvou, což má řadu příčin, např. subjektivní charakter emocí, který limituje možnosti objektivního měření; etické aspekty výzkumu emocí, předsudky zakořeněné v západoevropském myšlení; akcent na biologické vs. sociální aspekty emocí. Kromě toho je obtížné teoreticky uchopit tyto centrální jevy v duševním životě jedince, mimo jiné i vzhledem k paradigmatické pluralitě ve vědních oborech, pro které představují předmět jejich zájmu (tj. filosofie, psychologie, fyziologie, sociologie, antropologie, pedagogika atd.). Zembylas (2007) uvedl tři hlavní přístupy ke zkoumání emocí: (1) psychodynamické, které pojmají emoce jako individuální zkušenost a jsou kognitivisticky orientovány; (2) sociálně konstruktivistické, které chápou emoce jako sociokulturní (tj. též komunikační) zkušenost, jsou tedy zaměřeny na proces a využívají narativního výzkumu; (3) interakcionistické, které autor vysvětluje jako konvergenci psychodynamických a sociálně konstruktivistických přístupů.

Ve stručnosti lze shrnout, že dosavadní výzkum emocí v profesi učitele postihuje 3 oblasti: (a) *emoce a učitel ve školní třídě* (např. Sutton & Wheatley, 2003), (b) *emoce a učitel ve škole* (např. Nias, 1996; Hargreaves 1998a; 2002), (c) *emoce a učitel v širším vzdělávacím kontextu*, především v období edukační změny (např. Huberman, 1993a; Hargreaves, 1998b; Kelchtermans, 2005).

Co se týká emocí ve třídě, Suttonová a Wheatley (2003) ve své přehledové studii uvedli výskyt pozitivních emocí u učitelů; konkrétně šlo o lásku a starostlivost (*caring*; výzkumy v USA, Kanadě, Izraeli), radost, potěšení, uspokojení, jejichž zdroji jsou především pokrok žáků, vztah s žáky, spolupráce žáků, ale také splnění všech úkolů učitelem. Dále se poměrně často objevovalo též vzrušení (*excitement*), často ve spojení s nepředvídatelností pedagogických situací. Zároveň ale ve velké míře zaznamenali emoce negativní, a to hněv a znechucení z porušování pravidel chování žáky, z jejich lenosti, nepozornosti, rovněž stud (zejména po rozčilené, výbušné reakci), úzkost vážící se na komplexnost pedagogických situací, nejistotu o možnosti dosáhnout cílů, nejistotu o kvalitě vlastního výkonu, dále bezmoc a pocit viny, které vyplývají z některých charakteristických rysů učitelské profese (oddanost profesi, otevřenost, zvyšující se akontabilita), a smutek, často ve spojení s domácím životem žáků. Intenzita negativních emocí bývá zesilována stresem a únavou. Akcent na negativní emoce byl zaznamenán také v souvislosti se školou, resp. zejména s kolegiálními vztahy i s vedením školy. Zajímavé jsou výstupy výzkumů zaměřených na emoce spojené s edukační změnou, s reformami vzdělávacích systémů. Zatímco pro USA je typická spíše oslavná rétorika, výzkumy v Evropě i Austrálii identifikovaly převážně negativní emoce (vinu, smutek nad ztrátou toho, čeho si učitel cenil, úzkost, bezmoc, hněv, frustraci či stres).

Výstupy těchto výzkumů legitimizují po staletí lidovou moudrostí formulovaný požadavek na emoční stabilitu učitelů, v obecnější rovině podle Golemana (1995) na emoční inteligenci, kterou autor definuje jako:

schopnost motivovat sám sebe a vytrvat, když čelíme frustracím; ovládat impulsy a oddalovat uspokojení, regulovat své nálady a nenechat stres působit na svou schopnost přemýšlet; být empatický a uchovávat si naději. (Goleman, 1995, s. 34)

Emoční inteligence jako subjektivní determinanta profesního rozvoje učitele nabývá v současném společenském kontextu a měnících se přístupech ke vzdělávání na důležitosti. V této souvislosti a v českém kontextu je užitečné připomenout dnes již klasický výzkum australské socioložky Hochschildové (Hochschild, 1983), která rozlišuje práci v různých oborech lidské činnosti z hlediska emocionálních investic. Její obtížně přeložitelné pojmy *emotional labour* a *emotional work* postihují odlišnosti mezi povoláními, v nichž se emoce stávají hodnotou, za níž pracovník dostává svou mzdu, na rozdíl od jiných, kde funguje standardní požadavek na schopnost ovládat své emoce. Ačkoli Hochschildová realizovala svůj výzkum v jednom konkrétním kulturním rámci a nezabývala se přímo učitelstvím, je zřejmé, že učitelská profese globálně naplňuje v mnohém právě charakteristiky tzv. *emotional labour*. To s sebou ovšem

nese zcela specifická nebezpečí a nároky na osobnostní vybavení jedince, jak sama autorka uvádí: „Když prodáváme svoji osobnost spolu s prodejem zboží nebo služeb, zapojujeme se do závažného procesu sebeodcizování...“ (Hochschild, 1983, s. ix).

Emoce jsou úzce provázány se *sebesystémem*, s profesním „já“ učitele (Mareš, 1996, s. 11), které je v procesech profesního vývoje utvářeno a zároveň tyto procesy spoluutváří. Přístupy k sebesystému, např. přístup humanistické psychologie, kognitivní psychologie, vývojové psychologie, psychopatologie, sociální psychologie, sociálně-kognitivní psychologie, psychoanalýzy se liší, každá disciplína jej poznává v určitých jeho aspektech či rovinách. V současnosti je profesní „já“ pojímáno jako multifacetové, tj. jako hierarchicky uspořádané struktury dynamiky fungování a provázanosti procesuální a strukturální stránky „já“. Sebesystém je dynamický koncept, prochází četnými změnami v průběhu celého lidského života. Pedeutologické výzkumy se shodují v tom, že učitelé interpretují a konstruují své zkušenosti, své pojetí profese, právě na základě znalosti svého „já“ (Kelchtermans, 1993) a že výkon jejich profesních činností je úzce vázán na události a zkušenosti z osobního života (Ball & Goodson, 1985).

Ke složkám profesního „já“ učitele, kterým je v současné době věnována velká pozornost, patří subjektivně vnímaná vlastní zdatnost (*self-efficacy*). Bandura (1997) definoval *subjektivně vnímanou vlastní zdatnost* jako přesvědčení o vlastních schopnostech v oblasti organizace a realizace určitého úkolu. Podle Bandurovy teorie má subjektivně vnímaná vlastní zdatnost dvě základní složky: očekávání zdatnosti a očekávání výsledku. Učitel může dospět k vysokému stupni vnímání vlastní zdatnosti na základě vnímání vlastního úspěchu, pozorování úspěchu jiných učitelů, ujištění kolegů, že je schopen dosáhnout úspěchu při optimálním vyladění fyziologického a emočního stavu.

K měření subjektivně vnímané vlastní zdatnosti učitele byla vyvinuta řada nástrojů. Jedním z nejznámějších je *Teacher Efficacy Scale* (Gibson & Dembo, 1984), který zahrnuje dvě dimenze: osobní vnímání vlastní zdatnosti učitele (učitelovo přesvědčení, že disponuje znalostmi a dovednostmi nezbytnými k facilitaci žákovu učení) a obecné vnímání zdatnosti (přesvědčení, že vnější faktory, zejména současná instituční forma vzdělávání, mohou žáky pozitivně ovlivnit). U nás jsou známy práce Gavory (2010), který dotazník přeložil do slovenštiny, validizoval a využil pro zkoumání subjektivně vnímané vlastní zdatnosti u slovenských studentů učitelství. Zjištěná vysoká úroveň subjektivně vnímané vlastní zdatnosti byla interpretována jako dobrý předpoklad pro vstup do profese, pro učitele experty je takřka nezbytnou determinantou.

Z hlediska výzkumu expertnosti jsou velmi zajímavé Rossovy výzkumy subjektivně vnímané vlastní zdatnosti. Ross (1994, s. 382) zjistil, že nezkušení učitelé více důvěřují síle vzdělávacího systému než své vlastní zdatnosti, vykazují tedy nízkou úroveň osobního vnímání vlastní zdatnosti. Naproti tomu zkušenější učitelé vykazovali vysokou míru vnímání vlastní zdatnosti, ale malou důvěru v edukační systém obecně.

Byli přesvědčeni, že úspěch vzdělávacího procesu ovlivňují faktory, které jsou mimo dosah působnosti školy.

Profesní „já“ je konceptem blízkým konceptu *profesní identity*; tyto termíny se v pedeutologické literatuře často objevují jako synonyma (Day, 2004, s. 53). Profesní identita učitele jako sociální koncept, podmíněný mj. začleněním do specifických sociálních vztahů, je utvářena dlouhodobě, někdy i bolestně, a vyvíjí se po celou profesní dráhu učitele. Ball (1972, in Ball & Goodson, 1985, s. 18) v tomto smyslu odlišoval tzv. situovanou identitu (měnící se v závislosti na kontextu, tedy na specifikách konkrétní školy) od stabilnější substantivní (osobní) identity. Pokud přijímáme přístup Alsupové (2005, s. 6; rovněž Zembylas, 2003 aj.), profesní identita zahrnuje „integraci osobního „já“ a přijímání kulturních skriptů v podobě často úzce vymezené profesní role při zachování si vlastní individuality“. Role širšího kontextu může přitom být zcela zásadní, zejména v období velkých společenských proměn. Sachsová (Sachs, 2003; viz kapitola 2) v souvislosti se současným neoliberálním trendem ve vzdělávání, s posunem k performativitě, identifikovala u učitelů dva kontrastní typy identity:

- *podnikatelskou identitu (entrepreneurial identity)*, kterou spojuje s učiteli snažícími se vyhovět požadavkům vzdělávací politiky na efektivnost, akontabilitu, vysokou kvalitu posuzovanou podle výkonových parametrů. Tuto identitu charakterizuje jako individualistickou, kompetitivní, externě definovanou a řízenou standardy;
- *aktivistickou identitu (activist identity)*, která je vedena přesvědčením o nutnosti mobilizovat učitele v zájmu žáků k vytváření co nejlepších podmínek k učení žáků, klade důraz na společenské ideály a hodnoty, na přesahování úzkého intrumentalismu současných reforem.

U učitelů vstupují při utváření a vývoji profesní identity do hry specifické faktory dané charakteristikou učitelské profese. Z hlediska profesního rozvoje směrem k expertnosti jsou zajímavé výsledky výzkumu Beijaarda et al. (2000), kteří zkoumali vývoj pojetí vlastní identity zkušených učitelů středních škol. Předpokládali, že učitelovo vnímání vlastní profesní identity ovlivňuje jejich osobní vnímání vlastní zdatnosti, profesní rozvoj a zároveň i schopnost a ochotu vyrovnat se se změnami v edukační realitě a implementovat do své praxe inovace. Nabídli učitelům tři alternativní možnosti vnímání vlastní identity: identitu oborového experta (který zakládá svou profesní identitu na vědomostech a dovednostech v oblasti obsahu vyučovaného předmětu), identitu didaktického experta (který svou identitu vztahuje ke znalostem a dovednostem v oblasti plánování, realizaci a evaluaci procesu výuky) nebo identitu pedagogického experta (který ve své práci akcentuje podporu žákova sociálního, emočního a morálního vývoje) (Beijaard et al., 2000, s. 750). V šetření, jehož se účastnili respondenti z řad učitelů různých předmětů, bylo identifikováno celkem pět podskupin učitelů: k uvedeným třem typům byla doplněna tzv. vyrovnaná skupina a skupina učitelů, kteří vnímali svou identitu stejně výrazně ve dvou ze tří uvedených dimenzí.

Beijaard et al. identifikovali signifikantní rozdíly mezi vnímáním identity u učitelů na počátku kariéry a po získání zkušeností. Na počátku kariéry se identita velkého počtu učitelů vázala k oboru, kdežto později většina učitelů vnímala svou identitu jako vyrovnanou ve všech třech dimenzích, pouze menší část vnímala dominanci v didaktické oblasti. Identita ukotvená v expertním zvládnutí předmětu a didaktiky se objevovala významně častěji než identita ukotvená v pedagogické expertnosti (Beijaard, 2000, s. 756–758).

Do procesů profesního rozvoje učitele a utváření jeho profesní dráhy vstupuje celá řada dalších faktorů. Patří k nim *zvládací strategie* (*coping strategies*; např. Pollard, 1982; Woods, 1981; Sikes et al., 1985). Již Lacey (1977) považoval učitele za aktivního aktéra socializačních procesů, přičemž subjektivní percepce těchto procesů popsal jako konfrontaci jedince s prostředím. Identifikoval (u začínajících učitelů) tři základní zvládací strategie: (1) strategické podřízení (*strategic compliance*); (2) internalizované přizpůsobení (*internalized adjustment*); (3) strategickou re-definici situace (*strategic redefinition of the situation*). Dalšími důležitými a často sledovanými faktory v procesech profesního učení jsou *reflexivní potenciál* jedince (King & Kitchener, 1994; viz kapitola 2), *atribuce*, *míra profesní autonomie* atd. Clementová a Vandenbergh (2000, s. 87) k subjektivním faktorům, které ovlivňují profesní rozvoj učitelů, zařadili také *spokojenost se zaměstnáním*. Laursen (2005, s. 208) poukázal na souvislost spokojenosti s realistickými cíli a očekávanými učitele. Pouze vytyčení splnitelných cílů může vést ke spokojenosti učitele s jeho zaměstnáním.

Za zcela zásadní, jádrový faktor je obecně považován pocit závazku a oddanost profesi, tj. *commitment*. Niasová (Nias, 1996) ve své longitudinální studii dvaceti učitelů použila tento pojem pro odlišení učitelů, kteří kladli na první místo zájmy žáků, byli ochotni k investicím času i energie a čerpali z commitmentu uspokojení, od těch, kteří naopak považovali za nejdůležitější vlastní zájmy, učitelství vnímali jako příliš absorbující a v zájmu „přežití“ svůj commitment omezovali. Day (2004, s. 63–72) ukázal, že commitment je často dáván do souvislosti se spokojeností se zaměstnáním, morálkou učitele, motivací a identitou, a bývá považován za prediktor výkonu učitele, absentérismu, burn-outu či odchodů z profese. V tomto smyslu jej Helsby et al. (1997, s. 8–10) vztahovali k profesionalismu učitelů (na středních školách), chápali ho jako známku i podmínku profesionalismu. Podstatnou složkou commitmentu je motivace k profesnímu rozvoji. Podle Guskeyho (2002, s. 382) bývá sice požadavek zapojovat se do aktivit vedoucích k profesnímu rozvoji stanovován normami vzdělávací politiky, tedy externě, nicméně platí, že většina učitelů o svůj profesní rozvoj usiluje proto, že chtějí být lepšími učiteli, tedy na základě vnitřní, intrinsické motivace. Většina učitelů přitom svou úspěšnost odvozuje od úspěšnosti svých žáků (viz též Harootunian & Yargar, 1980; Fullan, 1999; Fullan & Hargreaves, 1996).

Pro snahy o postižení subjektivních determinant profesního rozvoje učitele je v současné době typické konstruování komplexních konceptů. Uvedme na závěr jednu z takovýchto konceptualizací, kterou zahrnul Day do své přehledové studie *A Passion for Teaching* (2004, s. 99–104). Jedná se o tematizaci inspirovanou Gardnerovou te-

orií mnohočetných inteligencí, již nabídli MacGilchrist, Myers a Reed (citováno dle Day, 2004) a popsali v ní devět typů intelligence spojených s působením v „inteligentní škole“: kontextovou, strategickou, akademickou, reflektivní, pedagogickou, kolegiální, emoční, spirituální (duchovní) a etickou. Jakkoli můžeme nesouhlasit s konceptualizací v podobě inteligencí či s jazykovým uchopením pojmů, je na druhou stranu přínosné, že autoři pojmenovali faktory spojené s morálními a etickými aspekty učitelství a dokázali je vztáhnout k dispozicím učitele. Jedná se zejména o spirituální (duchovní) inteligenci, která se vztahuje k fundamentálním hodnotám učitelské profese a je úzce vztažena k morálním účelům, jež učitel sleduje. Jako indikátory spirituální intelligence jsou uvedeny např.: vysoká míra povědomí o sobě samém; schopnost inspirovat se vizemi a hodnotami; schopnost holistického vidění, tj. tendence vidět souvislosti mezi jinak různými věcmi; významná tendence klást otázky Proč? a Co když? a hledat na ně odpovědi; schopnost a odvaha jít proti konvencím. Etická intelligence pak vyjadřuje morální imperativ učitelství, tj. poslání rozvíjet morální „já“ svých žáků, což u učitelů předpokládá vlastní vysoký morální kredit.

4.2.2 Objektivní determinanty profesního rozvoje

Již v předchozí části se ve vztahu k emocím jako subjektivním determinantám profesního rozvoje objevovaly externí faktory, které přímo působí na učitele, jeho výkonnost, postoj k profesi a také na utváření trajektorie jeho profesní dráhy včetně dosahování a udržování expertnosti. Inspiraci pro strukturaci takových *objektivních determinant* lze najít v Pollardově (1982) koncepčním modelu tří rovin sociální kontextualizace procesů profesního rozvoje. Pollard věřil, že učitelé svým jednáním aktivně a tvořivě reagují na svůj bezprostřední kontext, který tvaruje jejich vnímání širší kontextuální struktury, tj. komunity, společnosti a státu. Identifikoval tři roviny vlivu prostředí: *interaktivní* (žáci a jejich sociální skupiny – třídy), *institucionální* (kultura školy, kolegové, vedení školy) a *kulturní* (místní sociální komunita a širší ekonomický, politický a kulturní prostředí).

Interaktivní rovina vlivu prostředí

Pokud se týká interaktivní roviny, sílu efektu tohoto – učiteli nejbližšího – kontextu konstatovali již Zeichner a Goreová (1990, s. 342), a to nejen na základě logického úsudku, ale také empirických zjištění. „Logická“ vysvětlení většinou dávají do souvislosti důležitost žáků a školní třídy s typickou *izolovaností učitele* od kolegů v rámci tohoto kontextu. Nelze však jednoduše generalizovat; Hargreaves (1993, s. 51–52) s oporou o Flinderse upozorňuje na různé perspektivy v pohledu na učitelovu izolaci, a to pohled na izolaci jako psychický stav, jako vnější ekologické podmínky, ve kterých učitelé pracují (ve smyslu fyzické izolace), ale také izolaci jako adaptivní strategii cílenou na uchování již tak limitovaných zdrojů. Zde hraje určitou roli faktor časo-

vého a dalšího stresu: učitel může volit izolaci ve skutečně profesním zájmu (přednost má to, aby co nejlépe vyučoval), což ovšem paradoxně v dlouhodobém horizontu jeho výkonnost poznamenává negativně. Dalším negativním průvodním jevem je nedostatek zpětné vazby; učitel ji sice průběžně získává od žáků, nikoli však v dostatečné míře od kolegů či vedení školy v rámci formativně orientované systémové evaluace, což může mít negativní vliv na „neviditelné“ procesy profesního učení (Doyle, 1979 aj.). Výsledkem tak může být nezdravá míra nejistoty a s ní spojené neadekvátní obranné reakce (Lortie, 1975, s. 133; Huberman, 1993b, s. 31).

Z hlediska interaktivní roviny objektivních determinant procesů profesního rozvoje směřujících k dosažení a udržování expertnosti jsou samozřejmě zásadním faktorem *žáci*. Např. mezi pěti oblastmi problémů, které jako nejvýznamnější identifikovala Veenmanova (1984) mezinárodní studie, se čtyři týkaly právě žáků. Jednalo se o kázeň ve školní třídě, motivovanost a motivování žáků, vztahy učitel – žák a hodnocení žáků, resp. procesů a výsledků jejich učení. Ačkoli se Veenmanova studie zaměřila na začínající učitele, další následná zjištění empirického výzkumu (např. Day & Gu, 2010) potvrzují sílu vlivu žáků na profesní rozvoj učitele po celou dobu jeho působení v profesi. V jeho průběhu jsou učitelé typicky konfrontováni s novými generacemi žáků a s jejich potřebami, možnostmi, postoji a hodnotovými systémy, jejichž proměny reflektují vývoj společnosti. Otázky kázně, postojů k učení, demotivovanosti žáků atd. jsou sice do značné míry „evergreenem“ pedagogického i laického diskursu, nicméně dle empirických nálezů je lze označit za jeden z hlavních zdrojů stresu v učitelství jako pomáhající profesi (Hennig & Keller, 1996, s. 9–10; v českém kontextu Bendl, 2011).

Na interaktivní rovině kontextualizace hraje roli i řada dalších faktorů; zdůrazňována bývá *ekologie školní třídy*, zejména materiální podmínky a sociální organizace třídy (počet žáků, dostupnost zdrojů, faktor času ve výuce apod.; Doyle, 1979 a další). Z hlediska expertnosti je zajímavé, že výzkum se zaměřil spíše na identifikaci jevů, které rozvoj rozvoji a udržování expertnosti brání. Charakteristiky expertnosti naopak vyzvedávají jako jeden z jejich nejsilnějších rysů pozitivní vztah učitel – žák, vzájemný respekt a efektivní komunikaci (Hattie, 2003, s. 7)

Institucionální rovina vlivu prostředí

Zaměstnanecká (occupational) a institucionální kultura představují komplexní jevy³¹, které jsou v posledních letech v centru pozornosti coby psychosociální podmínky

³¹ Diskusi k vymezení pojmů shrnuje Mareš (2003, s. 35): „Existuje řada možností, jak vyjádřit zvláštnosti školy a jejího fungování. Například uvažovat na ose objektivnost – subjektivnost. Pak směrem k objektivnějším charakteristikám nalézáme prostředí školy, směrem k subjektivnějším klima školy. Můžeme uvažovat na ose stálost – proměnlivost. Pak směrem ke stálejším charakteristikám je klima školy, směrem k proměnlivějším atmosféra školy. Můžeme uvažovat na ose sdílené hodnoty a normy sekularizovaného rázu – sdílené hodnoty konfesijního rázu. Pak by směrem k sekularizovaným hodnotám a normám mohla být kultura školy, směrem ke konfesijním zase étos školy.“

a okolnosti práce učitele (Little & McLaughlin, 1993, s. 1, a mnozí další). Pojem kultura školy podle Deala a Petersona

označuje soubor způsobů chování, které se opakováním vyvinuly do více či méně závazných, implicitně či explicitně posilovaných norem chování a v rámci školy všeobecně reflektovaných hodnot a postojů stojících v pozadí. (Deal & Peterson, 1999, s. 13)

Podobně definuje *kulturu školy* Obdržálek (1998, s. 324), Grecmanová (2003, s. 19) aj. Konkrétněji její komponenty ve svém modelu tzv. kulturní sítě (*cultural web*) pojmenovali Johnson a Scholes (1993, s. 60–63); zahrnuli do modelu rutiny, rituály, příběhy, které zprostředkovávají historii organizace, symboly, systémy řízení, neformální mocenské struktury a formální organizační strukturu. O důležitosti a síle této roviny vlivu prostředí svědčí řada studií, např. Weissová (1999) ve své studii zaměřené na začínající učitele v USA zjistila, že názory učitelů na sociální organizaci jejich školy byly nejužší spojeny s morálkou, volbou profesní dráhy, commitmentem i rozhodováním o setrvání v profesi. K podobným závěrům došla přibližně ve stejné době u nás Pišová (1999).

Podle sekundární analýzy dat z mezinárodní srovnávací studie TALIS zaměřené na profesní rozvoj učitelů (Scheerens et al., 2010, s. 32–35) je v posledním desetiletí dominantní teoretická perspektiva profesního učení učitelů jako sociálně ukotveného celoživotního aktivního, konstruktivního a na řešení problémů orientovaného procesu. Důsledkem této teoretické orientace je zvýšený zájem výzkumníků o školy jako učící se komunity či o *komunitní učení*³². Autoři analýzy uvedli přehled studií dokumentujících různé typy profesního učení ve školní komunitě, např. soustavné sledování rozvoje oboru (Kwakman, 2003; Geijsel et al., 2003); experimenty (Kwakman, 2003); využívání strategií a technik reflektivní praxe, zejména vzájemné zpětné vazby (Van Woerkom, 2004; Runhaar, 2008; Smylie, 1995); inovace (Janssen & van Yperen, 2004; Geijsel et al., 2003). Analýza ukázala, že tyto výzkumné studie věnované podmínkám profesního učení lze zhruba rozdělit do dvou hlavních linií. První z nich představují psychologické studie zaměřené zejména na kognici a motivaci učitele. Druhá linie výzkumu je zaměřena na organizační učení a komunity praxe, na organizační podmínky nezbytné pro proměnu školy a profesní rozvoj učitelů (Toole & Louis, 2002), na strukturální, kulturní a politické dimenze učení se na pracovišti.

Mezi faktory, které mají zásadní vliv na profesní rozvoj učitelů směrem k expertnosti, bývá jako klíčový označována školní hierarchie, konkrétně *styl vedení* a *struktura managementu*. Podpora profesního učení je – podle současných názorů – neúčinnější, pokud vedení školy vychází z myšlenek *transformačního leadershipu*. Výzkum zaměřený na transformační leadership ve vzdělávacích institucích identifikoval jeho tři jádrové dimenze: formulování a komunikaci vize školy, poskytování individuální podpory a vytváření intelektuální stimulace (Geijsel et al., 2003; Pol & Rabušicová, 1997, s. 95–100 pro kontext českých škol). Výzkumná zjištění také naznačila,

³² Platí to i o České republice; kultura, resp. klima školy se staly předmětem zájmu řady odborníků (např. Mareš st., Pol a kolegové, Urbánek, Grecmanová, Ježek, Prokop).

že na motivaci učitelů a jejich otevřenost změně má pozitivní vliv jejich zapojení do rozhodovacích procesů spojené s přístupem k informacím o podstatných záležitostech týkajících se školy (např. Geijsel et al., 2003). Fullan (2001) vytvořil rámec pro leadership, který má potenciál vést ke žádoucí změně kultury školy. Rámec zahrnuje pět klíčových komponent: (1) morální účel (tj. volit jednání, které má vyvolat u zaměstnanců pozitivní změnu); (2) porozumění edukační změně v celé její komplexnosti; (3) budování vztahů; (4) vytváření a sdílení poznatků; (5) koherence (tj. nacházení a ozřejmování významů někdy rozporuplných aspektů změny).

Z hlediska profesního rozvoje směrem k expertnosti jsou v rámci kultury školy dalším zásadním faktorem *vztahy mezi kolegy*. Jedná se o problematiku velmi komplexní. Výsledky některých výzkumů (např. Humphreys, 1993, s. 53) vykreslují dosti pesimistický obraz situace, když poukazují na to, že vztahy mezi učiteli jsou jen zřídka zdravé, otevřené, kooperativní a dynamické, naopak často jsou charakterizovány rivalitou, hostilitou, izolací, strachem, pomlouváním, kritikou a odcizením.

Velkým tématem, které je z hlediska současného pojetí profesního učení jako sociálně ukotveného procesu zásadní, je *kolegiální spolupráce*. U učitelů expertů bývá právě sdílení zkušeností, výměna znalostí a další projevy kolegiality považovány za jeden z určujících rysů. Ve starší odborné literatuře existuje téměř naprostá shoda v tom, že sdílení technických znalostí naráží u učitelů na izolovanost; např. Lortie (1975, s. 56) se domníval, že kultura školy je velmi často charakterizována tendencí k „soukromnění“ (*privatism*) s převládajícími strategiemi přežití u učitelů. Zároveň ale hovořil o individuální volbě týkající se stupně spolupráce s kolegy s tím, že „normy kolegiálních vztahů mezi učiteli jsou spíše permissivní než mandatorní“ (Lortie, 1975, s. 194). Jeho zjištění podporují také Hubermanův (1993b) obraz učitele jako „nezávislého řemeslníka“ (*independent artisan*).

Volání po kooperativních školách, které je v posledních desetiletích velmi silné (viz kapitola 2), je založeno na přesvědčení, že étos kolegiality, suportivní kritiky a systematické reflexe vlastní praxe napomůže vytvoření komunit praxe (*communities of practice*) jako prostředí podporujícího profesní rozvoj jednotlivých učitelů i kvalitu školy jako celku. Littleová a McLaughlinová (Little & McLaughlin, 1993, s. 2) však upozornily, že nadšení z této „kooperativní rétoriky“ není všeobecné, objevuje se skepticismus plynoucí z vyhodnocení výsledků řady studií, které se zabývaly kolegiální a kooperací v rámci školy. Ty mimo jiné naznačují, že kampaň za zvýšení spolupráce je někdy spíše zájmem reformátorů vzdělávání než učitelů samých.

Z tohoto hlediska se jako velmi zajímavá a do značné míry vyvážená jeví studie Clementové a Vandenbergha (2000), kteří zkoumali vliv školního prostředí na profesní rozvoj učitelů. Zaměřili se na projevy a vzájemný vztah dvou aspektů charakteristických pro soužití učitelů v rámci školy: kolegiality a autonomie. V pojetí kolegiality vycházeli z konceptualizace Littleové (Little, 1990b), která rozlišila několik variant kolegiality, na kontinuu od nezávislosti až po vzájemnou závislost (*interdependence*). První variantou je sdílení příběhu a nápadů, které na první pohled nemají vztah k dění

ve škole a školní třídě, jsou nicméně podstatné pro vytváření předpokladů k dalším, z hlediska profesního rozvoje relevantnějším formám kolegiality. Výzkumná studie Clementové a Vandenbergha (2000, s. 88) poukázala na významnou symbolickou hodnotu takové komunikace, která, přestože zůstává na úrovni „small talk“, může být smysluplným projevem vzájemného vztahu mezi učiteli. Dalším stupněm je pomoc a asistence, která může spočívat v žádosti o pomoc či v její nabídce. Sdílení zaměřené na výměnu materiálů, metodických postupů a nápadů vytváří předpoklady pro nejvyšší stupeň kolegiality, tedy společnou práci, která se může konkrétně realizovat v rámci společných projektů nebo společného plánování. Je zřejmé, že rozvoj expertnosti je do značné míry determinován právě mírou kolegiality; učitelé experti ve školním sboru jsou zároveň jejím předpokladem.

Autonomie učitele je často chápána jako deficit kolaborativních forem práce a v tomto smyslu jako nežádoucí součást profesního života učitele, která vychází z obav či neochoty k interakci s kolegy. Hargreaves (1993) se pokusil tento negativní obraz autonomie poněkud zjemnit ve své konceptualizaci tří forem autonomie učitele. První z nich, *vynucený individualismus* (*constrained individualism*), vychází z administrativních či organizačních limitů, které brání učitelům ve vzájemné kooperaci. *Strategický individualismus* je vyvolán zvýšeným externím tlakem, který u učitelů vede k jakési obranné reakci, která spočívá v uzavření se do svého prostředí třídy. *Elektivní individualismus* je třetí variantou autonomie, která není tolik ovlivněna vnějšími faktory. Učitel potřebuje po omezenou dobu pracovat samostatně a rozvíjet tak své vzdělání, kreativitu, reflexi apod. Studie Clementové a Vandenbergha (2000, s. 89) ukázala, že třetí typ autonomního jednání se typicky projevuje u většiny učitelů a je důsledkem specifické individuální profesionality, kterou v kontextu učitelova chování nelze popřít. Clementová a Vandenberghe identifikovali také čtvrtý typ autonomie, *připsanou autonomii* (*ascribed autonomy*), která může vyrůst na základě elektivní autonomie, je uznávána a respektována týmem učitelů a projevuje se zejména v řešení úkolů explicitně didaktického charakteru, v nichž někteří kolegové vynikají. Svým individuálním řešením daných úkolů nejen podporují vlastní profesní rozvoj, ale také inspirují profesní rozvoj ostatních kolegů (Clement & Vandenberghe, 2000, s. 90).

Napětí mezi kolegialitou a autonomií může determinovat rozvoj expertnosti v pozitivním i negativním smyslu. Clementová a Vandenberghe (2000) dospěli k závěru, že aby mohli učitelé efektivně spolupracovat, potřebují i fázi autonomní činnosti. Na některých školách se podle jejich zkoumání autonomie a kolegialita vzájemně podporují a respektují, jinde však je vztah kolegiality a autonomie spíše nepříznivý a učitelé pak v reakci na neuspokojivé formy spolupráce s ostatními volí strategický individualismus. Vzájemný vztah mezi kolegialitou a autonomií může zapříčinit polarizovanou tenzi, charakterizovanou nedostatkem hlubších forem autonomie či kolegiality, které nejsou ve vzájemně komplementárním vztahu. Pokud však tenze mezi kolegialitou a autonomií nabyde cyklického (*circular*) charakteru, jsou vytvořeny předpoklady pro hlubší formy obou variant, příznivě determinující profesní rozvoj učitelů (Clement & Vandenberghe, 2000, s. 91).

Ačkoli řada odborníků zdůraznila potřebu výzkumu, který by cílil na vzájemné působení psychologických faktorů, leadershipu a organizačních podmínek, vycházel z různých teoretických perspektiv a využíval víceúrovňových modelů (Richardson & Placier, 2001), Scheerens et al. (2010, s. 35) konstatovali, že výzkum je zatím spíše fragmentarizovaný, chybí systematizace výsledků řady dílčích studií či systematické přehledy. Dosavadní výsledky podle těchto autorů naznačují důležitost psychologických faktorů (subjektivních determinant): zdá se, že vliv různých aspektů leadershipu či kultury školy na procesy profesního učení a rozvoje je zprostředkován právě těmito faktory.

Kulturní rovina vlivu prostředí

Je nepochybné, že profesní rozvoj učitelů ovlivňují také společenské změny, které se odrážejí ve zvýšené zodpovědnosti školy vyplývající z upadající role rodiny, zvýšených nároků na školu ze strany společnosti (po škole je například požadováno, aby předcházela nežádoucím jevům, jako je užívání drog nebo xenofobie, nebo je eliminovala). Tyto nároky jdou ruku v ruce s kritickým postojem rodičů vůči škole a dalším snižováním společenské prestiže a statusu učitelství, které vedou učitele do defenzivy. Pro ilustraci může posloužit studie Scherffové (Scherff, 2008, s. 1329): její učitelé novicové byli konfrontováni se situací, kdy

„moc nebyla v rukou učitelů, ale žáků (a jejich rodičů), kteří ovlivňovali fungování školního aparátu. Uklidňování rodičů probíhalo na úkor řízení učitelů, rozhodovacích procesů a profesionality. [Ve škole] hrála klíčovou roli reputace, a pokud škola vypadala dobře v očích veřejnosti, vše bylo v pořádku“.

Profesní rozvoj učitele, jeho profesionalitu nepochybně ovlivňují socio-politicko-ekonomické podmínky včetně vzdělávací politiky, která se v poslední době dynamicky a výrazně proměňuje. V souvislosti se současným turbulentním kontextem a jeho dopady na vzdělávací systém i jeho aktéry Štech (2007, s. 328–330) hovořil dokonce o „jednom největších zlomů v historii školního vzdělávání“. Podrobněji byly tyto otázky diskutovány v kapitole 2, zde tedy v souvislosti s expertností učitelů, jejím rozvojem a udržováním jen připomeňme výsledky výzkumů realizovaných v Anglii (Day & Gu, 2010), Kanadě a USA (Hargreaves, 2003; Darling-Hammond, Bransford et al., 2005), Austrálii (Sachs, 1999, 2003) aj. v souvislosti s reformami vzdělávacích systémů, které ukázaly, že mohou skrývat různá úskalí pro profesní rozvoj učitelů směrem k expertnosti.

Kapitola 4 naznačila, že cesta k expertnosti je individuální a spleťtá, a proměnných, které ovlivňují profesní rozvoj učitelů je celá řada, a to jak osobních, tak spojených s bližším i širším kontextem výkonu učitelské profese. Jak uvádějí Bereiter a Scardamaliová (1993, s. 18), problémem není, jak proměnit začínající učitele v experty rychleji a s menší námahou, problémem je, jak zajistit, aby se ze začínajících učitelů stali učitelé experti, ne-zkušení učitelé ne-experti.

5 Metodologické otázky výzkumu expertnosti

Kapitola představuje vybrané metodologické přístupy k výzkumu expertnosti a rozvoje expertnosti. Bez obav z přehánění lze konstatovat, že metody a techniky vědeckého výzkumu výjimečných osobností v různých doménách (ale i obecněji chápané expertnosti, jež překračuje hranice jedné domény) jsou rozvíjeny již více než 140 let. Dynamickým rozvojem prochází toto výzkumné pole od 70. let 20. století.

V kapitole 1 se čtenář seznámil s různými přístupy a obecnějšími konceptualizacemi, jež se při teoretickém uchopování expertnosti uplatňují. Tato pátá kapitola si klade za cíl stručně shrnout výzkumné postupy, metody a techniky, jež jsou využívány při výzkumu expertnosti. V první části kapitoly jsou brány v potaz výzkumy expertnosti v různých doménách (nejprve různé koncepty a operacionalizace, poté vybrané metody a techniky sběru a analýzy dat). Výklad je veden s ideou zmínit ty konceptualizace či metody, které jsou inspirativní či adaptovatelné pro výzkum expertnosti u učitelů. Ve druhé části kapitoly je pak pozornost zaměřena na metodologii výzkumů realizovaných v doméně učitelství. Stručně zmíněny jsou také vybrané metodologické problémy spojené s výzkumem expertnosti (u učitelů).

5.1 Výzkum expertnosti v různých doménách

Rozdíl v tom, jak úspěšní jsou různí lidé při vykonávání určité činnosti, přitahují pozornost myslitelů od pradávna. Lepší výsledky práce zkušenějších, specializujících se, zručnějších, anebo disponovanějších jedinců jsou v literatuře tematizovány přinejmenším dva a půl tisíce let. Takto o tématu lepšího výkonu jako produktu specializace píše Xenofón z Atén (asi 430–354 př. n. l.):

Ale v velikých městech, poněvadž jest mnoho těch lidí, kteříž každého řemeslníka potřebují, protož se také každý řemeslník toliko jedním řemeslem a jedním dílem živí a na něm přestává. Někdy pak některý ani celého jednoho řemesla nedělá sám; ale někdy třeba některý švec toliko mužskou obuv dělá, některý pak toliko ženskou. A v některých místech někdo se toliko tím živí, že jenom obuv sšívá, někdo pak tím toliko, že jiným všelikou obuv krájí. Pak i krejčí některý se toliko tím živí, že toliko šaty a sukně skrajuje, některý pak nic toho nedělává, než toliko je sšívá. A tak tedy čím se kdo s menším řemeslem a dílem obírá; tím také všechno své dílo lépeji a uměleji dělává. (Xenofón, 1856, s. 285)

Jak vyplývá z diskuse v kapitole 1, vědním oborem, který se studiu expertnosti a expertního výkonu věnoval v uplynulém století nejvíce, je psychologie. Proto i metody, jež jsou ve výzkumu expertnosti nejčasteji využívány, čerpají z inventáře psychologické metodologie. Paradigmatům dominujícím v určitých obdobích vývoje psychologie se přizpůsobovaly (a rozvíjely se v nich) i metody výzkumu expertnosti. Po většinu dvacátého století byly realizovány studie zakotvené v behavioristickém pojetí;

expertnost byla chápána v kontextu modelu stimul–reakce a cesta k jejímu získání vedla skrze programované učení. Od počátku druhé poloviny dvacátého století, s postupným přenášením pozornosti od jednání ke kognitivním procesům, se i ve výzkumu expertnosti začaly rozvíjet nové metody přihlížející např. k sociálnímu kontextu učení (podrobněji viz kapitola 1). Vedle toho se začaly dynamicky rozvíjet přístupy založené na expertních systémech a směřující k rozvoji umělé inteligence. *Expertní systémy* (viz kapitola 1) jsou znalostní softwarové nástroje, jež mají sloužit expertům, např. při rozhodovacích procesech (Hoffman et al., 1995, s. 130). Právě vývoj takových systémů si vyžádal prudký rozvoj metod pro analýzu expertních znalostí.

Z různých přístupů ke strukturování široké škály přístupů, jež se uplatňují ve výzkumu expertnosti, připomeňme alespoň rozlišení *absolutních* a *relativních* přístupů ve výzkumu expertnosti (viz kapitola 1). Podle Chiové (Chi, 2006, s. 22) lze za studium absolutní expertnosti považovat nekomparativní zkoumání jedinců (např. výjimečných, kteří se svými skutky liší od běžné populace – J. S. Bach, S. Rachmaninov, P. Picasso, A. Einstein, S. Hawking, W. Gretzky). Relativní přístupy k výzkumu expertnosti jsou vedeny chápáním experta jako člověka v určité fázi profesního rozvoje (např. dle středověké cechovní hierarchie na cestě od laika přes novice, učně, tovaryše k expertovi a nakonec k mistru). Je zřejmé, že podle zvoleného obecného přístupu k výzkumu budou výzkumníci využívat příslušné teoretické konceptualizace a příslušné výzkumné metody.

5.2 Vybrané koncepty a operacionalizace ve výzkumu expertnosti

Ve snaze vysvětlit jevy spojené s expertností a jejím rozvíjením se využívají různé (psychologické) teorie, koncepty a modely, jež umožňují osvětlit určité aspekty expertnosti, a to jak uvnitř různých domén, tak i aspekty doménově neutrální. Některé z těchto konceptů byly podrobněji představeny v kapitole 1; na tomto místě je stručně shrneme s ohledem na možnosti jejich operacionalizace ve výzkumu.

Velká pozornost je v literatuře věnována vztahu expertnosti a *obecné inteligence*. Hunt (2006, s. 32) buduje paralelu mezi výzkumy expertnosti a výzkumy obecné inteligence, stavějící především na tzv. fluidní inteligenci (jež zastřešuje dispozice jedince k řešení neznámých úkolů bez vztahu ke znalostem, skrze obecné mechanismy, jako jsou rozpoznávání pravidelností, strategie řešení problémů, analýza, indukce, dedukce) a tzv. krystalizované inteligenci (jež pracuje se získanými znalostmi a jejich využíváním). Hranici standardního modelu inteligence překračuje Sternberg (1998), který navrhuje chápat inteligenci nikoli jako stabilní konstrukt (výsledek souhry vlivů dědičnosti a prostředí), ale jako rozvíjení expertnosti. Rozvíjení expertnosti je chápáno jako „neustálý proces osvojování a konsolidace sady dovedností, jež jsou třeba

pro dosahování vysokých výkonů v jedné nebo více doménách nebo v životních situacích“ (Sternberg, 1998, s. 359).

Při analýzách procesu dosahování expertnosti pracují mnozí výzkumníci s konceptem *záměrné praxe* (*deliberate practice*), která musí být dobře strukturovaná (*well-structured*) (Ericsson, 2006c, s. 683). Jde-li o proces edukační, založený na (explicitním či implicitním) kurikulu, hovoří autor o *projektované praxi* (*designed practice*). Koncept *záměrné praxe* se spíše uplatňuje ve studiu expertnosti v doménách využívajících motorických dovedností (hráči na hudební nástroje, sportovci, či písaři), méně potom v profesních doménách (lékařství, učitelství).

Výzkumy ukazují, že některé své znalosti experti neumí verbalizovat. Tomu se přizpůsobuje výzkum tohoto typu znalostí, pro které se běžně používá Polanyiho (1966) pojem *tacitní znalosti*, tak, že volí specifické postupy tzv. elicitace znalostí. Souvislost tacitních znalostí s expertností tak mohla být empiricky dokladována (Cianciolo et al., 2006, s. 621).

Jedním z novějších konceptů, které se jeví jako velmi užitečné v modelování rozdílů mezi novici a experty, je tzv. *orientace v situaci* (*situation awareness, situational awareness*). Pro dobrou orientaci v situaci je charakteristická vysoká míra porozumění dynamickým jevům v doménově charakteristických situacích. Doposud byla orientace v situaci metodologicky nejlépe uchopována v doménách, jako je pilotování letadel, řízení letového provozu či řízení vojenské operace; jde tedy o situace, ve kterých musí expert držet v krátkodobé paměti řadu dílčích informací v souvislostech, a to často ve stresujících podmínkách (vysoká míra zodpovědnosti). Orientace v situaci je zpravidla modelována ve třech rovinách: (1) vnímání, (2) porozumění a (3) projekce (schopnost předvídat budoucí děj jako důsledek současného) (Endsley, 2006, s. 634).

Zatímco některé z těchto konceptů jsou specifické pro uchopování expertnosti v určitých doménách, jiné se uplatňují ve výzkumech napříč různými doménami. Podobný závěr lze formulovat o výzkumných přístupech a metodách, jimž je věnována následující podkapitola.

5.3 Přístupy, metody a techniky ve výzkumu expertnosti v různých doménách

Výzkum expertnosti je nesmírně rozsáhlé pole a škála metodologických přístupů (často doménově vázaných) je velice široká. Tato podkapitola podává přehled vybraných metod, které jsou v různých doménách využívány ve výzkumech zaměřených na profesionály či experty. Jeden okruh výzkumů spadá do oblasti (zejména kognitivní) psychologie a je realizován s cílem porozumět podstatě expertnosti, či rozdílu mezi novici a experty v různých doménách. Tyto výzkumy využívají zejména

přístupů založených na pozorování, rozhovorech či historiografii a dalších. Druhý okruh výzkumů má své kořeny ve snaze zajistit „reprodukcii expertnosti“ v situacích, kdy se uznávání experti v různých doménách blíží k závěru své kariéry a je žádoucí jejich expertnost „předat“ následující generaci. Tyto snahy vedly k rozvinutí metod a technik, jež bývají zastřešeny pojmem *elicitace znalostí* (*knowledge elicitation* – např. Hoffman, Shadbolt, Burton, & Klein, 1995).

Pozorování v přirozených podmínkách

Z metodologických proudů, které se soustavně věnují chování lidí v přirozených podmínkách, zastávají významné místo etnografie a etnometodologie, které si kladou za cíl porozumět lidskému jednání v kontextu sociálních vazeb a sociálního prostředí. Jak uvádí Clancey (2006, s. 127), „sledováním lidí při práci v každodenních podmínkách a pozorováním jejich aktivit v různých situacích můžeme studovat a zachycovat *pracovní praktiky*.“ Postupem času byly vyvinuty specifické pozorovací systémy, pomocí nichž jsou v přirozeném prostředí studovány výkony expertů v různých doménách.

Klíčové pro tento typ studií je holistické vnímání expertnosti a expertního výkonu; studie zaměřené na experty v různých doménách se neomezují na „řešení problémových situací“, spíše se snaží zachytit realitu každodenní práce. Uplatňují se přístupy, jako je *studie jednoho dne* (*a day in the life 'studies*), které si kladou za cíl porozumět expertnímu výkonu v jeho komplexitě. Podle kritiků (např. Button & Harper, 1996) však ani tyto přístupy nedokážou proniknout k podstatě zkoumaných jevů, neboť nezasevěný pozorovatel nevidí vnitřní konflikty a širší kontext. Proto bývají *studie jednoho dne* kombinovány s jinými technikami, např. s biografickým rozhovorem (Krampe, Tesch-Römer, & Ericsson, 1991).

V posledních desetiletích se objevuje tendence některých výzkumníků využívat při zachycování činnosti expertů v přirozených podmínkách moderních technologií, zejména audio- a videozáznamu. Video bývá v této souvislosti někdy označováno za *mikroskop společenských věd*, neboť umožňuje analyzovat jevy, jež jsou pro lidské oko příliš rychlé či naopak příliš pomalé, anebo jen skryté v husté síti komplexních situací (výhody a limity používání videa ve společenskovědním výzkumu shrnují Najvar et al., 2011, s. 31–38).

Pozorování v laboratorních podmínkách

Vedle pozorování v přirozených podmínkách je při výzkumu expertnosti v různých doménách uplatňován přístup, kdy mají zkoumané osoby (experti) vyřešit určitý přesně definovaný úkol. Tím, že úkol řeší v „laboratorních podmínkách“, je zajištěno, že do řešení úkolu nevstupují intervenující faktory. Chiová (Chi, 2006) rozlišuje dva typy úkolů, jež se v laboratorních podmínkách expertům ukládají: pravé úkoly (*intrinsic*

tasks) a nepravé úkoly (*contrived tasks*). Pravý úkol je takový, který věrně napodobuje reálnou činnost experta při běžné práci. Může jít o hledání ideálního nejbližšího tahu při výzkumu šachistů expertů, či přeložení odstavce textu při výzkumu překladatelů expertů. Při řešení takových úkolů se experti odlišují od noviců zejména v rychlosti, míře chybovosti a dalších aspektech. Nepravé úkoly jsou takové, které se v určitém ohledu liší od těch, které expert běžně ve své doméně vykonává. Např. ve výzkumu šachistů je nepravým úkolem *vybavování pozic ze hry* (Chi, 2006, s. 170). Pozorování expertů při řešení pravých úkolů často nepřináší hlubší porozumění povaze expertnosti, neboť nemůže – z definice expertnosti jako stabilně dobrých výkonů v těchto pravých úkolech – ukázat, jak experti v těchto úkolech selhávají. Pozorování expertů při řešení nepravých úkolů může přinést poznání o limitech expertnosti, čímž se expertnost *delimituje*, čili vymezuje. Chiová (Chi, 2006) dále uvádí čtyři nejčastější typy nepravých úkolů, a to vybavování (*recalling*), vnímání (*perceiving*), kategorizování (*categorising*) a slovní reportování (*verbal reporting*).

Pro pochopení toho, jakým způsobem si experti *vybavují* určité situace ze svých domén, jsou pozorováni např. šachisté vybavující si pozice figur, technici vybavující si schémata zapojení elektrických okruhů či piloti vybavující si verbální popisy leteckých cest. Při analýzách *vnímání* expertů výzkumníci často rozlišují mezi tím, co zkušeni radiologové při pohledu na rentgenový snímek *vidí* (*see*) a co *vnímají* (*perceive*) – což je chápáno jako *jaký význam přikládají viděnému* (Chi, 2006, s. 172). Výzkum *kategorizování* expertů ukazuje na strukturální rozdíly v třídění podstatných jevů pro danou doménu. Jako jeden z mnoha příkladů uvádí Chiová výzkum Shafta a Coleyho (2003, in Chi, 2006, s. 175), kteří ukázali, že na rozdíl od rybářů noviců, kteří kategorizují mořské živočichy podle vzhledu, řídí se rybáři experti charakteristikami spojenými s obchodem, ekologií a chováním. Výzkumy založené na *reportování* zahrnují techniky *uvažování nahlas během úkolu* či *expertní vysvětlování*.

Elicitace znalostí

Koncept *elicitace znalostí* (*knowledge elicitation*) zastřešuje množství přístupů, jež směřují k „odhalení, reprezentování, zachování a předávání expertních znalostí“ (Hoffman et al., 1995, s. 130). Podle citovaného autora je pro *elicitaci znalostí* nezbytné „experta (či novice) konfrontovat s určitým úkolem, který dá nahlédnout do jejich znalostí a dovedností, odhalí jejich procesy argumentace a usuzování, a který umožní zhodnotit jejich výkon“. Mezi postupy obvykle řazené pod hlavičku *elicitace znalostí* spadají mimo jiné následující metody (některé z nich běžně využívané v psychologickém výzkumu expertnosti): analýza úkolů, analýza dokumentů, verbalizace v průběhu činnosti, rozhovory (strukturované, nestrukturované, instrospektivní, založené na vybavování), kategorizace.

Analýza úkolů

Analýza úkolů (*task analysis*) představuje specifický přístup při zkoumání jakéhokoli, tedy i expertního výkonu. Jeho kořeny sahají až k tzv. časovým studiím (*time studies*), které před 1. světovou válkou realizoval Frederick Taylor, a které si kladly za cíl zefektivnit manuální práci konkrétních dělníků či k tzv. pohybovým studiím (*motion studies*) manželů Gilbrethových, které směřovaly k identifikaci a odstranění všech zbytečných pohybů při vykonávání určité práce. Později se pozornost výzkumníků rozšířila i na kognitivní procesy při *práci na úkolu* a jejich mapování. Dnes se výzkumy založené na analýze úkolů nejčastěji realizují na nejrůznějších typech (převážně počítačových) simulátorů. Řešení úkolu je pak modelováno pomocí strukturních diagramů. Za příklad mohou sloužit výzkumy expertů chirurgů (Sarker et al., 2010), meteorologů či web designérů.

Schraagen (2006, s. 185) upozorňuje, že *analýza úkolů* spadá spíše mezi techniky aplikovaného výzkumu, které nebývají využívány akademickým výzkumem. To je dáno tím, že hlavní cíl této metody je vždy inovační – výzkum postavený na analýze úkolů vždy směřuje ke zlepšení nějakého postupu, designu či procedury.

Verbalizace v průběhu činnosti

In-akční verbalizace (*think aloud, concurrent verbalisation of thinking, protocol analysis, Lautes Denken*) (tj. verbalizace myšlení v průběhu řešení stanoveného úkolu) je rozšířenou technikou analýzy expertního myšlení, neboť umožňuje usuzovat na komplex kognitivních procesů (paměti, pozornosti, uvažování, usuzování, řešení problémů) v jejich dynamické provázanosti. Uplatňuje se v mnoha doménách, od řešení problémů (*problem solving*), přes diagnostiku v lékařství až k obsluze leteckých radarů (Hoffman, 1995, s. 133–134).

V souvislosti s metodami založenými na in-akční – případně i post-akční (*retrospective verbal reports*) – verbalizaci lze v metodologické (zejména behavioristické) literatuře nalézt řadu otázek. Jednou z nich je, jaký může mít verbalizování během určité činnosti vliv na průběh činnosti samé (často specificky, do jaké míry jsou ovlivněny samotné kognitivní procesy, které jsou předmětem studia). Ericsson (2006b, s. 224) uvádí, že prozatím výzkumy nepřinesly důkaz o tom, že by k této *reaktivitě* docházelo.

Rozhovor

Rozhovor (interview) je jednou ze základních metod sběru dat o expertnosti. Uplatňuje se široká škála přístupů od nestrukturovaných rozhovorů (uplatňovaných často na vstupu do určité domény k tomu, aby data poskytla celkový přehled o její komplexnosti) přes strukturované rozhovory (nejčastěji strukturované buď podle logiky dané domény, anebo doménově neutrálně) až k technikám post-akční verbalizace (kdy si expert má za úkol vybavit postup řešení nějakého úkolu).

Pro úspěšné použití techniky post-akční verbalizace je však důležité také zaměření a způsob vedení rozhovoru. Ukazuje se, že zatímco techniky zaměřené na *vybavování* vedou respondenta k verbalizaci reálných vzpomínek, otázky „proč“ mohou nutit respondenta hledat odpověď jinde, než ve vzpomínkách na řešení úkolu a fabulovat či zpětně racionalizovat. Nisbett a Wilson k tomu uvádějí, že ve snaze popsat své kognitivní procesy staví respondenti méně často na opravdové introspekci, ale častěji na implicitních *a priori* teoriích o tom, jaké reakce jsou vyvolávány jakými podněty. I přes to mohou některé popisy vlastních kognitivních procesů odpovídat realitě; to v případě, že právě podněty jsou dobře rozpoznatelné a jsou věrohodnými příčinami pozorovaných reakcí. Pokud jsou právě podněty obtížně rozeznatelné, anebo nejsou věrohodnými příčinami, popis nebude pravdivý (Nisbett & Wilson, 1977, s. 231).

Specifickým typem rozhovoru je retrospektivní rozhovor (*retrospection, event recall interviews*). Typickým příkladem využití tohoto typu rozhovoru ve výzkumu expertnosti byl projekt vedený Bloomem (autorem taxonomie vzdělávacích cílů), nazvaný *Rozvíjení talentu u mladých lidí* (*Development of talent in young people*). V rámci tohoto projektu byly v osmdesátých letech 20. století realizovány retrospektivní (polostrukturované) rozhovory se 120 jedinci, kteří dosáhli výjimečných úspěchů v jedné ze šesti domén (hra na klavír, sochařství, plavání, tenis, matematika a neurologický výzkum). Projekt přinesl množství dat o roli předpokladů, délce a funkci praxe či podmínkách rozvoje talentu (Sosniak, 2006, s. 288–290).

Kvaziexperimentální studie

Gruber (2001) považuje za ústřední metodu výzkumu expertnosti kvaziexperimentální komparování (kontrastování) noviců a expertů. To může podle tohoto autora přinést důležité informace o rozdílech v kognitivních strukturách u expertů a noviců a o rozdílných způsobech zpracování informací (*Informationsverarbeitungsprozessen*). Studie s kvaziexperimentálním designem také mohou přinést poznatky o vývoji expertnosti, avšak ty staví jen na jistých průřezových přiblíženích.

Za příklad studie pracující s kvaziexperimentálním designem může sloužit srovnávání začínajících, středně pokročilých a expertních dvojic programátorů při práci na třech sadách různě komplexních úkolů (Höfer, 2010). Z výsledků vyplývá, že novicové a experti věnují pozornost různým aspektům úkolů, a proto vnímají odlišně samotnou komplexnost úloh (i např. jejich splnitelnost). Při řešení úloh také tyto skupiny vykazují různou míru kvality výkonu.

Za jistý problém podobných studií založených na kontrastivním přístupu lze považovat skutečnost, že mohou systematicky podceňovat výkony expertů, neboť úlohy, jež jsou novicům i expertům předkládány, musí být alespoň částečně řešitelné i pro novice.

Historiometrická metoda

Podle Simontona (2006, s. 319) pracuje historiometrie s nomotetickými hypotézami o lidském jednání, které kvantitativně testuje pomocí dat o lidech, kteří žili v minulosti. Spíše než o popis životních a profesních osudů historických postav jde tedy o kvantitativní metodologický postup pracující převážně s korelačními ex-post-facto analýzami. Při zkoumání expertních výkonů jsou jejími subjekty zpravidla nositelé Nobelových cen, političtí vůdci, sportovci či umělci, o nichž lze v archivech akumulovat relevantní data (data o výsledcích práce, o kontextu získávání expertnosti), přičemž bývají uplatňovány komparativní, longitudinální a další postupy.

5.4 Specifika výzkumu expertnosti u učitelů

Výše nastíněný výčet ukazuje na širší škály výzkumných metod a přístupů, jež se uplatňují ve výzkumech expertnosti v různých doménách. V souladu s orientací celé knihy se v této podkapitole zaměříme specificky na ty metody a přístupy, jež nacházejí uplatnění ve výzkumech zaměřených na expertnost v učitelské profesi. Je zřejmé, že konkrétní přístup či metoda je v každém výzkumu volena v závislosti na způsobu uchopení tématu, na konkrétní formulaci výzkumné otázky či na širším kontextu dané domény.

I pro výzkum expertnosti u učitelů platí, že autoři při sestavování designů výzkumů a výběru metod a postupů čerpají z obecných výzkumů expertnosti (či výzkumů realizovaných v jiných doménách). Určité výzkumné metody a postupy jsou však v doméně učitelství častěji využívané než jiné, a to z objektivních důvodů (vhodnosti a realizovatelnosti) i v důsledku přidržování se postupů daných zvyklostí v dané výzkumné oblasti. Zatímco obecné výzkumy expertnosti stavějí v převážné většině na kognitivně psychologickém paradigmatu, a zaměřují se proto primárně na kognitivní aspekty expertnosti, výzkumy zaostřené do učitelské profese vycházejí i z jiných teorií, např. teorie učitelské efektivnosti (*teacher effectiveness*, viz kapitola 2). Ambicí této podkapitoly je doplnit výklad o obecných metodách o ty metody a přístupy, jež se jeví jako přílehlavé k různým pojetím učitelství a expertnosti učitelů a k různým výzkumným cílům, jež se v této oblasti tradičně formulují.

Rozdílná pojetí učitelství jako profese – (1) kognitivně či znalostně orientované pojetí, a (2) pojetí orientované na efektivnost vyučování, tj. na profesní výkon učitele a jeho vliv na akademický výkon žáků – mají přímé důsledky pro výzkumy, jež se při jejich rozvíjení realizují; studie zaměřené na myšlení a uvažování učitelů budou mít tendenci tihnout k metodologiím stavějícím na tradici kvalitativního výzkumu, naproti tomu studie zaměřené na výkon učitele a výsledky žáků budou spíše pracovat s metodologiemi vycházejícími z kvantitativních výzkumných tradic. Podobný vliv

na designy a metodologie realizovaných výzkumů budou mít orientace na absolutní či relativní pojetí expertnosti (viz kapitola 1.2) a další. Výzkumy, jež sytí naše poznání o povaze expertnosti u učitelů, lze v závislosti na přístupu, který jejich autoři zvolili, umístit na škálu od velmi strukturovaných kvantitativně orientovaných (často observačních) výzkumů po kvalitativní, málo předstrukturované přístupy (jako mohou být biografické studie).

Výzkumy učitelů založené na pozorování výuky vycházejí z předpokladu, že to, co odlišuje začínající učitele od učitelů zkušených (či novice od expertů), se – alespoň částečně – projevuje ve výuce. Za specifický typ výzkumů, jež skrze analýzy výuky směřují k budování poznání o procesech vyučování a učení (a zprostředkovaně i o charakteristikách učitelů noviců a učitelů expertů), lze považovat ty, jež staví na pozorování výuky zachycené pomocí videa – tzv. videostudie. Tento komplexní výzkumný přístup zachycuje reálné jevy ve školních třídách a umožňuje iterativní *ex-post facto* analýzy, které kumulativně rozšiřují naše porozumění tomu, co se ve výuce odehrává. Videostudie staví primárně na pozorování výuky (zachycené na videozáznam); oproti nezprostředkovanému pozorování však mají metodologické přednosti, mezi kterými bývají uváděny např. spolehlivost videodat, možnost studovat komplexní procesy, zachycení simultánnosti, či možnost kombinovat kvantitativní a kvalitativní postupy při studiu stejného souboru dat (Najvar et al., 2011, s. 31–36).

Vedle zahraničních videostudií (Stigler et al., 1999; Hiebert et al., 2003; Clarke et al., 2006 či Seidel et al., 2007) byly videostudie realizovány i v českých základních školách (např. Najvar et al., 2011). Kvantitativní i kvalitativní observační analýzy a analýzy doslovných přepisů vyučovacích hodin (pořízených díky videozáznamům) přinášejí informace o podobnostech a rozdílech ve výuce realizované v různých educačních kontextech. Podobné nálezy mohou podle našeho názoru být využity jak pro úvahy o povaze učitelské expertnosti, tak při řešení problému identifikace učitelů expertů.

Jiné přístupy využívají možnosti abstrahovat z výuky určitý fenomén a přenést jeho pozorování do prostředí laboratoře. Například Sabers, Cushing a Berliner (1991) stavěli na Doylově (1986) poznatku, že učitel musí ve výuce simultánně monitorovat velké množství jevů. Vyučování je tedy charakteristické simultánností (*simultaneity*), multidimenzionalitou (*multidimensionality*) a okamžitostí (*immediacy*)³³. Autoři pracovali s modelem rozvoje expertnosti bratří Dreyfusů (Dreyfus & Dreyfus, 1986, viz kapitola 3 této knihy). Simultánnost, multidimenzionalitu a okamžitost reálné výuky simulovaly tři monitory souběžně zobrazující dění ve výuce. Učitelé v návaznosti na pozorování těchto monitorů plnili různá zadání (stimulované vybavování, *thinking aloud*, in-akční rozhovor a další). Data byla vyhodnocována jak kvantitativně (techniky deskriptivní a inferenční statistiky) i kvalitativně.

³³ Jiní výzkumníci využívají dalších konstruktů k uchopení dynamiky výuky – např. souběžnost (*overlapping*) či stímnost (*withitness*) (Kounin, 1970), bdělost (Copeland, 1987) a další (vše citováno in Sabers, Cushing, & Berliner, 1991, s. 64–65)

Za další ze specifík výzkumu expertnosti a expertního výkonu v učitelské profesi lze považovat například nevhodnost použití metod založených na in-akční verbalizaci při výzkumu jednání učitele ve školní výuce. Jejich využití by totiž rozhodujícím způsobem narušilo procesy interakce a komunikace, jež jsou podstatou výukových situací. V reakci na tuto limitaci je ve výzkumech expertnosti u učitelů potřeba stavět na retrospekci, což vede k příklonu k výzkumným metodám, jež pracují se stimulovaným vybavováním (*stimulated recall*) či narativní biografií.

V posledních desetiletích jsou rozvíjeny tzv. případové studie (*case studies*), jež umožňují vhodným způsobem kombinovat kvantitativní a kvalitativní postupy sběru a analýzy dat. Představují specifický metodologický přístup, který umožňuje postihnout mnoho podstatných a souvisejících jevů ve specifickém kontextu jednoho případu (například učitele) či skupiny případů (tzv. vícečetné případové studie). Podstatným počinem ve výzkumu rozvoje expertnosti u učitelů cizích jazyků (což je zvláště relevantní pro tuto publikaci) je výzkum Tsuiové (Tsui, 2003), jež realizovala bohatou případovou studii čtyř učitelů cizích jazyků v různých fázích profesní dráhy. Autorka analyzovala data z pozorování (zprostředkovaného terénními poznámkami i videozáznamy), z polostrukturovaných rozhovorů s učiteli i z rozhovorů se žáky. Vyhýbá se však analýze testových výsledků žáků. Formulovala názor, že rozdíl mezi učiteli experty a učiteli novici spočívá nejen v tom, co se odehrává v jejich třídách, ale i v tom, jak to, co se děje v jejich třídách, chápou a uchopují (Tsui, 2003, s. 247).

Případové studie představují metodologicky velmi náročný přístup, neboť v sobě zahrnují kombinaci různých technik a metod sběru a analýzy dat. Příkladem případové studie orientované na expertnost u učitelů může být výzkum Smithové a Strahana (2004; viz kapitola 3), kteří v rámci případové studie učitelů expertů kombinovali data z předobservačních dotazníků, audionahrávek výuky, přepisů zaznamenaných hodin, strukturovaných interview, narativních zpracování pozorované výuky, bezprostředního kódování zúčastněného pozorovatele, certifikační dokumentace, terénních poznámek a e-mailové komunikace.

5.5 Metodologický problém identifikace učitelů expertů

Snahy o identifikaci expertů mezi učiteli mohou směřovat k různým cílům. Optimální využití a ocenění potenciálu učitelů expertů může kupříkladu vést k zefektivnění vzdělávacích systémů (viz též Goodwyn, 2010, str. 5). Identifikace expertů bývá zpravidla i nutnou první fází každého výzkumu expertnosti. Otázka identifikace učitelů expertů je jedním z klíčových problémů výzkumu expertnosti u učitelů.

Není pochyb o tom, že systematický výzkum učitelů expertů by přinesl poznání, jež by umožnilo lépe porozumět procesům tvorby a realizace kurikula a procesům vyučo-

vání a učení se ve školní třídě. Aby však bylo možné určit, kteří učitelé jsou experty, je nejprve nutné definovat charakteristiky a indikátory expertnosti, a nato pozorovat, kteří učitelé je vykazují. Empiricky identifikovat charakteristiky expertnosti je ale možné jen skrze zkoumání učitelů expertů. Jak ale identifikovat učitele experty v situaci, kdy se naše konceptualizace toho, co je to expertnost u učitelů, teprve rozvíjí? V určitém smyslu jde o variaci na Gadamerův hermeneutický kruh, neboť i v tomto případě platí, že naše rozumění (původně textu, ale obecně jakémukoli fenoménu) staví na našem před-porozumění (před-mínění, před-sudku), které je na základě zkušenosti precizováno (např. Konečná, 2007, s. 69–70). Podobně ve výzkumu expertnosti se v principu postupuje tak, že je na počátku vymezena skupina těch učitelů, kteří splňují určitá vstupní kritéria expertnosti. Tito učitelé jsou potom podrobeni zkoumání, čímž je rozvíjeno porozumění tomu, jak se expertnost projevuje a co ji utváří. Na základě tohoto zpřesnění kritérií expertnosti je potom vybrána nová skupina učitelů expertů a cyklus se opakuje.

V současné době je však konsistence kritérií pro výběr výzkumného vzorku ve výše uvedených výzkumech doposud na poměrně nízké úrovni, což s sebou nese řadu otázek směřujících k validitě výstupů. Důvodů je několik: především experti sice vykazují mnoho podobností, zůstávají však vždy individualitami s výraznými individuálními charakteristikami (Goodwyn, 2010, s. 2). Roli hraje i obor lidské činnosti, v němž je expertnost vykazována; zatímco v některých oborech je identifikace experta poměrně jednoduchá, v jiných se jedná o skutečnou výzvu. Zdá se, že v učitelství je identifikace expertů problematičtější než v jiných profesích (srov. Tsui, 2003, která uvádí příklad mnohem jednoznačnější identifikace experta neurochirurga). Tsuiová (Tsui, 2005) upozorňuje, že dalším důvodem jsou „kulturní rozdíly v tom, jak je konstituována expertnost v profesi učitele“. Vyjadřuje dokonce pochyby, „zda je vůbec možné a smysluplné vytvářet kritéria, která by byla využitelná napříč kulturami“ (s. 170–171).

Při neexistenci obecně přijímaného souboru kritérií pro identifikaci učitele experta může být užitečné opřít se o studii Palmera et al. (2005). S poukazem na to, že „většina výzkumníků pracuje nezávisle na ostatních a jejich výzkumy tedy nebývají součástí širšího plánovitého výzkumného programu“, autoři upozorňují, že různí výzkumníci postupují jinak nejen při designování svých výzkumů, ale i při identifikaci učitelů expertů pro své výzkumné soubory. Důsledkem toho jsou potom velmi omezené možnosti společné interpretace výzkumných nálezů napříč jednotlivými studiemi. Autoři analyzovali 27 studií učitelské expertnosti z hlediska použitých indikátorů expertnosti a identifikovali čtyři hlavní indikátory (Palmer, Stough, Burdinski, & Gonzales, 2005, s. 14):

- *délku zkušenosti v profesi* (16 z 27 studií): nejčastěji bylo požadováno 5 až 10 let praxe (v diskusi dále autoři velmi silně doporučovali zvažovat nejen délku, ale také kontext praxe, a doporučili v tomto smyslu požadavek alespoň 3 let na jednom pracovišti),

- *nominaci či společenské uznání* (17 z 27 studií): většinou se jednalo o nominaci ředitelem nebo vedením školy, případně dalšími aktéry vzdělávacích procesů včetně žáků / studentů a rodičů; v některých studiích bylo využito vícečetných zdrojů nominace,
- *členství v profesní či společenské skupině* (13 z 27 studií): např. status mentora/fakultního učitele, členství v profesních asociacích apod. (tento indikátor byl využíván spíše jako podpůrný, v žádné ze studií nebyl jediným indikátorem),
- *výkonová kritéria* (16 z 27 studií), tj. posouzení většinou na základě pozorování výkonu profese v reálné výuce, dále komparace s dalšími učiteli v předem stanovených oblastech činnosti apod.

Pouze jediná z analyzovaných studií však využila celý tento soubor, další se lišily v počtu použitých kritérií i v postupu jejich aplikace (simultánní použití vs. tzv. screening). Ačkoli první ze souboru kritérií, délka praxe, je velmi často přijímáno jako nezpochybnitelný předpoklad expertnosti, některé empirické studie (Sonnentag, 2000) naznačují, že větší roli hraje – po určité minimální době praxe – širší a podstata této praxe, její zaměřenost (srov. Ericsson et al., 2006, s. 683–704).

Kapitola 5 ukázala, že metodologie výzkumů expertnosti a expertního výkonu u učitelů nejsou nepodobné metodologiím výzkumů expertnosti v jiných oborech. Podobně jako v jiných doménách, i u učitelů jsou realizovány výzkumy absolutní expertnosti (výzkumy výjimečných učitelů) a relativní expertnosti (srovnávací studie noviců a expertů) a uplatňuje se statické i dynamické pojetí expertnosti (jak byly popsány v kapitole 1). Na druhou stranu koncepty, jež se zdají být nosné pro výzkum v jiných doménách, mohou být v učitelství poměrně obtížně uchopitelné (např. záměrná praxe).

Jak bylo ukázáno, mezi metody uplatňované v jiných doménách patří nejčastěji ty založené na pozorování (ať už v přirozených podmínkách, anebo v laboratorním prostředí při řešení dílčích „stylizovaných“ úkolů) či metody směřující k elicitaci znalostí. Naproti tomu v učitelství se vedle výzkumů stavějících na (zprostředkovaném) pozorování nejčastěji uplatňují případové studie, případně experimenty a kvaziexperimenty.

Závěrem

Cílem této knihy bylo představit aktuální trendy v pojmání a výzkumu expertnosti u učitelů. V knize byla postupně otevřena témata expertnosti jako obecného – nadoborového – fenoménu, téma učitelství (a učitelství cizích jazyků) jako specifické profese, téma podstaty expertnosti v učitelství a charakteristik učitelů expertů, téma subjektivních a objektivních determinant rozvoje a udržování expertnosti u učitelů a v závěru i metodologická témata výzkumu expertnosti. Z diskusí vedených v jednotlivých kapitolách vysvítá několik leitmotivů, jež se zdají být příznačné pro témata řešená v této knize.

Prvním z nich je vztah expertnosti a profesionalismu učitelů, jinými slovy, vazba expertnosti a expertního výkonu na konkrétní profesi a na kvalitu výkonu v profesi. Jak uvádíme v závěru první kapitoly, pro profesionální expertnost platí, že staví nejen na individuálních znalostech jedince, ale také na akumulovaných kolektivních znalostech konkrétní profese, na jejím hodnotovém systému a přijatých postupech výkonu profese. Takové pojetí expertnosti považujeme v kontextu učitelství (a to nejen cizích jazyků) za hodné rozpracovávání.

Druhým motivem, jenž se vine celou knihou, je určitá paradigmatická rozmanitost, která je pro téma expertnosti a expertního výkonu – nejen v doméně učitelství – charakteristická. Na mnoha místech knihy jsou představována a srovnávána různá chápání, pojetí či vymezení expertnosti včetně periodizací vývoje těchto pojetí v průběhu uplynulých dekád. Je to dáno tím, že v dané oblasti existuje škála různých přístupů k vymezení či zkoumání expertnosti. Tyto přístupy není nutné vnímat jako navzájem konkurenční či soupeřící, spíše jsou přirozeným produktem vývoje v posledních padesáti letech, kdy v oborech, jež se problematikou expertnosti zabývaly, postupně získávaly prominenci různá obecnější paradigmatata. Teprve v poslední době, kdy je znát jistý posun od přísně *oborového* chápání výzkumu k *tematickému* (a v důsledku toho mezioborovému) nastavení, lze pozorovat snahy o synergii a budování sdílených perspektiv na tak komplexní témata, jakým téma expertnosti a expertního výkonu je.

Za třetí motiv, který se vynořuje na různých místech knihy, lze považovat metodologický problém výběru (označení, identifikace) experta v určitém oboru, učitelství nevyjímaje. Abychom porozuměli fenoménu expertnosti, je třeba zkoumat experty a jejich výkon v daném kontextu. Abychom však mohli označit určitého praktika s jistotou za experta, musíme mít určité porozumění tomu, co expertnost je a jak se má projevat. Na počátku této spirály empirického zkoumání expertnosti stojíme před populací praktiků (např. učitelů) bez hlubšího porozumění tomu, co je pro učitelskou expertnost definující, a tím bez jasných vodítek, podle čeho z této populace vybrat ty učitele, u kterých lze aspekty expertnosti pozorovat a analyzovat. V této pozici se ocitají i autoři této knihy, před nimiž stojí úkol v následujících dvou letech realizovat

empirický výzkum s cílem rozšířit naše současné chápání a porozumění fenoménu expertnosti u učitelů (cizích jazyků) v rámci projektu GAČR P407-11-0234 *Učitel expert, jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí cizojazyčné výuky)*.

Všechny tyto tři motivy (vztah expertnosti a profesionalismu, paradigmatická rozmanitost a problém identifikace experta) se projeví a budou opětovně řešeny v následující publikaci, jež bude výzkumnou zprávou z realizovaného výzkumu učitelů expertů, a jež bude k dispozici na sklonku roku 2013.

I k jejímu kritickému čtení Vás autoři srdečně zvou.

Za autory Michaela Pišová a Petr Najvar

Literatura

- Achtenhagen, F. (1995). Fusing experiences and theory – Sociopolitical and cognitive issues. *Learning and Instruction*, 5(4), 409–417.
- Allen, S. (2005). *The missing link in alternative certification: Teacher identity formation*. Baltimore: University of Maryland.
- Alsop, J. (2005). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. New York: Routledge.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Anderson, R. C. (1984). Some reflections on the acquisition of knowledge. *Educational Researcher*, 13(9), 5–10.
- Appel, J. (2004). Lehrersprache. *Englisch*, 39, 1–5.
- Argyris, C. (1992). *On organizational learning*. Malden/Oxford: Blackwell Publishing.
- Atherton, J. (2010). *Reflection; an idea whose time is past*. Příspěvek prezentovaný na konferenci společnosti International Society for the Scholarship of Teaching & Learning, Liverpool. Dostupné z <http://www.doceo.co.uk/heterodoxy/reflection.htm#ixzz2E-7zdB4GM>
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Ball, S. J., & Goodson, I. F. (1985). Understanding teachers: Concepts and contexts. In S. J. Ball & I. F. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers* (s. 1–26). London: The Falmer Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Comp.
- Barr, A. S. (1958). Characteristics of successful teachers. *Phi Delta Kappan*, 39, 282–284.
- Barrick, M. R. & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1–26.
- Barrington, D. (1770). Account of a very remarkable young musician. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 60, 4–64.
- Barron, B. (2000). Problem solving in video-based microworlds: Collaborative and individual outcomes of high achieving sixth grade students. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 391–398.
- Barton, L., Barrett, E., Whitty, G., Milles, S., & Furlong, J. (1994). Teacher education and teacher professionalism in England: Some emerging issues. *British Journal of Sociology of Education*, 15(4), 520–544.
- Bausch, K.-R., Christ, H., & Krumm, H.-J. (2007). Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (s. 475–481). Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag.
- Bausch, K.-R., Königs, F. G., & Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003). *Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Příspěvek prezentovaný na 23. jarní konferenci pro výzkum výuky cizích jazyků. Tübingen: Narr.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J., D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764.
- Bendl, S. (2011). *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton.

- Bennett, N., Carré, C., & Dunne, E. (1993). Learning to teach. In N. Bennett & C. Carée (Eds.), *Learning to teach* (s. 212–220). London: Routledge.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: OpenCor.
- Berliner, D. (1995). Teacher expertise. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopaedia of teaching and teacher education* (s. 46–52). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Berliner, D. (2005). The place of process–product research in developing the agenda for research on teacher thinking. In P. M. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Teacher thinking and professional action* (s. 3–15). Oxon: Routledge.
- Berliner, D. (1988). Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. In J. Pfeiderer (Ed.), *New directions for teacher assessment* (Proceedings of the 1988 ETS Invitational Conference) (s. 39–68). Princeton: Educational Testing Service.
- Bernhardt, E., & Hammadou, J. (1987). A decade of research in foreign language teacher education. *Modern Language Journal*, 71(3), 291–299.
- Berson, M., J., & Breault, R. A. (2000). The novice teacher. In B. E. Steffy et al. (Eds.), *Life cycle of the career teacher* (s. 26–43). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Besser, M., & Krauss, S. (2009). Zur Professionalität als Expertise. In R. Mulder, O. Zlatkin-Troitschanskaja, K. Beck, R. Nickolaus, & D. Sembill (Eds.), *Professionalität von Lehrverden – Zum Stand der Forschung* (s. 71–82). Weinheim: Beltz.
- Bhück von, K. W. (1995). Fremdsprachenlehrer-Ausbildung an Hochschulen. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (s. 548–551). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Blignaut, P. (2009). Fixation identification: The optimum threshold for a dispersion algorithm. *Attention, Perception, and Psychophysics*, 71(4), 881–895.
- Bludau, M. et al. (1973). Die Tätigkeitsmerkmale des Fremdsprachenlehrers. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 26, 194–198.
- Bludau, M. et al. (1978). *Zur Ausbildung und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern – Überlegungen zu einem Curriculum*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing.
- Bludau, M. (2006). Was braucht ein Lehrer fremder Sprachen? In U. O. H. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Band 2. 4. vollständig überarbeitete Auflage (s. 339–346). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bond, L., Smith, T., Baker, W. K., & Hattie, J. A. C. (2000). *The certification system of the National Board for Professional Teaching Standards: A construct and consequential validity study*. Greensboro: University of North Carolina.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3–31.
- Boshuizen, H. P. A. (2004). Does practice make perfect? In H. P. A. Boshuizen, R. Bromme, & H. Gruber (Eds.), *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert* (s. 73–95). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Boshuizen, H. P. A., & Schmidt, G. H. (1992). On the role of biomedical knowledge in clinical reasoning by experts, intermediates, and novices. *Cognitive Science*, 16(2), 153–184.
- Boshuizen, H. P. A., & Schmidt, G. H. (2000). The development of clinical reasoning expertise. Implications for teaching. In J. Higgs & M. Jones (Eds.), *Clinical reasoning in the health professions* (s. 15–22). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Boshuizen, H. P. A., Bromme, R., & Gruber, H. (2004). Introduction: On the long way from novice to expert and how travelling changes the traveller. In H. P. A. Boshuizen, R.,

- Bromme, & H. Gruber (Eds.), *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert* (s. 3–7). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Boyle, B., While, D., & Boyle, T. (2004). A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? *The Curriculum Journal*, 15(1), 45–68.
- Braithwaite, J. (1993). Defining excellence in health service management: Evidence from an international study. *International Journal of Health Planning and Management*, 8(1), 5–23.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.), (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington: National Academy Press.
- Bransford, J. D., Derry, S. J., Berliner, D., & Hammerness, K., (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In L. Darling-Hammond & J. Bransford, (Eds). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (s. 40–87). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bromme, R. (2005a). Thinking and knowing about knowledge. In M. H. G. Hoffmann, J. Lenhard, & F. Seeger (Eds.), *Activity and sign: Grounding mathematics education* (s. 191–201). Springer: New York.
- Bromme, R. (2005b). The ‘collective student’ as a cognitive reference point in teachers’ thinking about their classroom. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Teacher thinking and professional action* (s. 31–40). London: Routledge.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & W. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (s. 159–167). Göttingen: Hogrefe.
- Bromme, R., & Tillema, H. (1995). Fusing experience and theory: The structure of professional knowledge. *Learning and Instruction*, 5(4), 261–269.
- Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (s. 328–375). New York: MacMillan.
- Brosh, H. (1996). Perceived characteristics of the effective language teacher. *Foreign Language Annals*, 29(2), 125–38.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard: Harvard University Press.
- Bukač, L. (v tisku). Praktická studie herní výkonnosti. *Česká kinantropologie*, 16.
- Bullough, R. V. (2008). The writing of teachers’ lives: Where personal troubles and social issues meet. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 7–26.
- Button, C., & Harper, R. (1996). The relevance of ‘work-practice’ for design. *Computer Supported Cooperative Work*, 4(4), 263–280.
- Calderhead, J. (1996). Teachers’ beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (s. 709–725). New York: Simon and Schuster Macmillan.
- Calderhead, J. (Ed.). (1987). *Exploring teachers’ thinking*. London: Cassel Education.
- Calgren, I. (1996). Professionalism and teachers as designers. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice. Teachers’ Professionalism, Identities and Knowledge* (s. 20–32). London: The Falmer Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Carré, C. (1993). The first year of teaching. In N. Bennett & C. Carré (Eds.), *Learning to teach* (s. 191–211). London: Routledge.
- Carter, K. (1990). Teachers’ knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (s. 291–310). New York: Macmillan.

- Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Cianciolo, A. T., Matthew, C., Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (2006). Tacit knowledge, practical intelligence and expertise. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (s. 613–632). New York: CUP.
- Clancey, W. J. (2006). Observation of work practices in natural settings. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (s. 127–145). New York: CUP.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1987). *Narrative, experience and the study of curriculum*. Washington: The American Association of Colleges for Teacher Education.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teacher thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (s. 255–296). New York: Macmillan.
- Clarke, D. J., Keitel, C., & Shimizu, Y. (Eds.). (2006). *Mathematics classrooms in twelve countries: The insider's perspective*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81–101.
- Cleveland, A. A. (1907). The psychology of chess and of learning to play it. *American Journal of Psychology*, 18(3), 269–308.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfield, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U. S. Government Printing Office.
- Comeaux, M. A., & Gomez, M. L. (1990). *Why Sarah doesn't teach like Sandra: Exploring the development of prospective teachers' knowledge, beliefs, and dispositions about teaching writing*. Příspěvek prezentovaný na konferenci Americké asociace pedagogického výzkumu, duben, Boston.
- Conway, P. F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 89–106.
- Cooke, N. J., Salas, E., Cannon-Bowers, J. A., & Stout, R. J. (2000). Measuring team knowledge. *Human Factors*, 42(1), 151–173.
- Creemers, B. (2005). *Combining different ways of learning and teaching in a dynamic model of educational effectiveness*. Dostupné z http://www.rug.nl/staff/b.p.m.creemers/combining_different_ways_of_learning_and_teaching_in_a_dynamic_model_of_educational_effectiveness.pdf
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Cumming J. (2003). Embracing 'new professionalism'. *Curriculum Leadership*. Dostupné z http://www.curriculum.edu.au/leader/embracing_new_professionalism,4658.html?issueID=9691
- Dahllof, U., & Lundgren, U. P. (1970). *Macro- and micro approaches combined for curriculum process analysis: A Swedish education field project*. Goteborg: Reports from the Institute of Education, University of Goteborg.
- Dall'Alba, G., & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of Educational Research*, 76(3), 383–412.

- Darling-Hammond, L. (2008). Reshaping teaching policy, preparation, and practice: Influences of the National Board for Professional Teaching Standards. In L. Ingvarson & J. A. Hattie (Eds.), *Assessing teachers for professional certification: The first decade of the National Board for Professional Teaching Standards* (s. 25–53). Bingley: Emerald Group Publishing, Ltd.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Wiley.
- Davis, C. O. (1972). Comparison of selected skills and attitudes of veteran and novice dentists. *Journal of Dental Education*, 36(5), 35–36.
- Davis, E. C., Nur, H., & Ruru, S. A. (1994). Helping teachers and students understand learning styles. *English Teaching Forum*, 32(4/3), 12–19.
- Day, Ch. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer.
- Day, Ch., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. London: Routledge.
- Day, Ch., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403–415.
- Day, Ch., Sammons, P. Stobart, G., Kington, A., & Quing, G. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Oxford: McGraw Hill.
- De Groot, A. (1978/1946). *Thought and choice in chess*. The Hague: Mouton.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York: D. C. Heath and Company.
- Dirks, U. (2000). *Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern*. Münster: Waxmann.
- Doyle, W. (1979). Classroom effects. *Theory Into Practice*, 18, 138–144.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (s. 392–431). New York: Macmillan.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the area of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Dunkin, M. J., & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Durkin, J. (2002). History and applications. In C. T. Leondes (Ed.), *Expert systems: The technology of knowledge management and decision making for the 21st century* (s. 1–22). San Diego: Academic press.
- Durso, F. T., & Dattel, A. R. (2006). Expertise and transportation. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (s. 355–371). New York: CUP.
- Dvořák, D., Dvořáková, M., & Stará, J. (2008). Design-based research: Výzkum učebnic prováděný jejich tvůrci. In P. Knecht, T. Janík et al. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 81–89). Brno: Paido.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: vicepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Ehrman, M. E. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ehrman, M. E. (1998). Field independence, field dependence, and field sensitivity in another light. In J. M. Reid (Ed.), *Understanding learning styles in the second language classroom*. Upper Saddle River: Prentice Hall Regents.

- Ehrman, M. E. (1999). Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language learning. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (s. 68–86). Cambridge: CUP.
- Eisenhart, M. A., Shrum, J. L., Harding, J. R., & Cuthbert, A. M. (1988). Teacher beliefs: Definitions, findings, and directions. *Educational Policy*, 2(1), 51–70.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Endsley, M. R. (2006). Expertise and situation awareness. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (s. 633–651). New York: CUP.
- Englund, T. (1996). Are professional teachers a good thing? In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives*. London: Falmer.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer.
- Ericsson, K. A. & Smith, J. (1991). *Toward a general theory of expertise*. New York: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. (2006a). An introduction to Cambridge handbook of expertise and expert performance: Its development, organization, and content. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (s. 3–19). New York: CUP.
- Ericsson, K. A. (2006b). Protocol analysis and expert thought: Concurrent verbalizations of thinking during experts' performance on representative tasks. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (s. 223–242). New York: CUP.
- Ericsson, K. A. (2006c). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (s. 683–704). New York: CUP.
- Ericsson, K. A., & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence on maximal adaptations on task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273–305.
- Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J., & Hoffman, R. R. (Eds.). (2006). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. New York: CUP.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Eteläpelto, A., & Collin, K. (2004). From individual cognition to communities of practice. In H. P. A. Boshuizen, R. Bromme, & H. Gruber (Eds.), *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert* (s. 231–250). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38.
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2008). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47–65.
- Feiman-Nemser, S., Schulle, S., Carver, C., & Yusko, B. (1999). A conceptual review of literature on new teacher induction. Michigan: Michigan State University. Dostupné z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED449147.pdf>
- Feltovich, P. J., Johnson, P. E., Moller, J., & Swanson, D. (1984). The role and development of medical knowledge in diagnostic reasoning. In W. Chancey & E. Shortliffe (Eds.), *Readings in medical artificial intelligence: The first decade* (s. 275–319). Reading: Addison Wesley.

- Feltovich, P. J., Prietula, M. J., & Ericsson, J. A. (2006). Studies of expertise from psychological perspectives. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (s. 41–67). New York: CUP.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16–25.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education*, 20 (s. 3–56). Washington: American Educational Research Association.
- Fessler, R. (1995). Dynamics of teacher career stages. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (s. 171–192). New York: Teachers College Press.
- Fessler, R., & Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Finlay, L. (2008). Reflecting on 'Reflective practice'. A discussion paper prepared for PBPL CETL. Dostupné z <http://www.open.ac.uk/encetl/resources/pbpl-resources/finlay-l-2008-reflecting-reflective-practice-pbpl-paper-52>
- Fook, J., White, S., & Gardner, F. (2006). Critical reflection: A review of contemporary literature and understandings. In S. White, J. Fook, & F. Gardner (Eds.), *Critical reflection in health and social care* (s. 3–20). Maidenhead, Berks: Open University Press.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W., & Hattie, J. A. C. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11, 145–252.
- Freeman, D. (1989). Teacher training, development, and decision making model: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, 23(1), 27–45.
- Freeman, D. (1994). *Educational linguistics and the knowledge base of language teaching*. Georgetown University Round table on languages and linguistics. Georgetown: Georgetown University Press.
- Freeman, D. (1996). Renaming experience/reconstructing practice: Developing new understandings of teaching. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (s. 221–241). Cambridge: CUP.
- Freeman, D. (2001). Teacher learning and student learning in TESOL. *TESOL Quarterly*, 35(4), 608–609.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35, 1–13.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397–417.
- Freeman, D., & Richards, J. C. (1993). Conceptions of teaching and the education of second language teachers. *TESOL Quarterly*, 27(2), 193–216.
- Freeman, D., & Richards, J. C. (1996). Prologue: A look at uncritical stories. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (s. 1–9). Cambridge: CUP.
- Freese, A. R. (1999). The role of reflection on preservice teachers' development in the context of a professional development school. *Teaching and Teacher Education*, 15, 895–909.
- Freidson, E. (1986). *Professional powers: A study of the institutionalization of formal knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Freyhoff, H., Gruber, H., & Ziegler, A. (1992). Expertise and hierarchical knowledge representation in chess. *Psychological Research*, 54, 32–37.

- Friege, G. (2001). *Wissen und Problemlösen. Eine empirische Untersuchung des wissenszentrierten Problemlösens im Gebiet der Elektrizitätslehre auf der Grundlage des Experten-Novizen-Vergleichs*. Berlin: Logos.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Fullan, M. G., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. G. (1999). *Change forces: the sequel*. Bristol: Falmer Press.
- Fuller, F., & Bown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education (74th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2)* (s. 25–52). Chicago: University of Chicago Press.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207–226.
- Gage, N. L. (1963b). Paradigms for research on teaching. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (s. 94–141). Chicago: Rand McNally.
- Gage, N. L. (Ed.). (1963a). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1998). *Educational psychology* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Gartmeier, M., Bauer, J., Gruber, H., & Heid, H. (2008). Negative knowledge: Understanding professional learning and expertise. *Vocations and Learning*, 2, 87–103.
- Gavora, P. (2001). Životný príbeh učiteľa: metodologické hľadiská výskumu. *Pedagogická revue*, 53(3), 217–236.
- Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: Theoretical and research considerations. *The New Educational Review*, 21(2), 17–30.
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41, 229–256.
- Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1963). The teacher's personality. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (s. 506–581). Chicago: Rand McNally.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Gilovich, T. (1993). *How we know what isn't so. The fallibility of human reason in everyday life*. New York: The Free Press.
- Girard, D. (1977). Motivation: The responsibility of the teacher. *ELT Journal*, 31(2), 97–102.
- Glaser, R., & Chi, M. T. (1988). Overview. In M. T. Chi, R. Glaser, & M. J. Farr (Eds.), *The nature of expertise* (s. xv–xxviii). Hillsdale: Erlbaum.
- Goodson, I. F., & Numan, U. (2002). Teacher's life worlds, agency and policy contexts. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 269–277.
- Goodstein, L. D., & Lanyon, R. I. (1999). Applications of personality assessment to the workplace: A review. *Journal of Business and Psychology*, 13(3), 291–322.
- Goodwin, D. R. (2005). Comprehensive development of teachers based on in-depth portraits of teacher growth. In D. Beijaard et al. (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions*. Berlin: Springer.
- Goodwyn, A. (2010). *The expert teacher of English*. London: Routledge.
- Goolsby, T. W. (1996). Time use in instrumental rehearsals: A comparison of experienced, novice, and student teachers. *Journal of Research in Music Education*, 44(4), 286–303.

- Goolsby, T. W. (1997). Verbal instruction in instrumental rehearsals: A comparison of three career levels and preservice teachers. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 21–40.
- Goolsby, T. W. (1999). A comparison of expert and novice music teachers' preparing identical band compositions: An operational replication. *Journal of Research in Music Education*, 47(2), 174–187.
- Goulet, C., Bard, M., & Fleury, C. (1989). Expertise differences in preparing to return a tennis serve: A visual search information processing approach. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 382–398.
- Grecmanová, H. (2003). Klima současné školy. In M. Chráska, D. Tomanová, & D. Holoušová (Eds.), *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS* (s. 32–42). Brno: Konvoj.
- Griffiths, M., & Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18(1), 69–84.
- Grimmett, P., MacKinnon, A., Ericson, G., & Riecken, T. (1990). Reflective practice in teacher education. In R. Clift, W. R. Houston, & M. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice in education* (s. 20–38). New York: Teachers College Press.
- Grossman, P. L. (1991). What are we talking about anyhow: Subject matter knowledge for secondary English teachers. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching*, Vol. 2: *Subject matter knowledge* (s. 245–264). Greenwich: JAI Press.
- Grossman, P. L. (1995). Teachers' knowledge. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopaedia of teaching and teacher education* (s. 20–24). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Grossman, P. L., & Shulman, L. S. (1994). Knowing, believing, and the teaching of English. In T. Shanahan (Ed.), *Teachers thinking, teachers knowing: Reflections on literacy and language education* (s. 3–16). National Conference of Research on English.
- Grossman, P. L., & Stodolsky, S. S. (1995). Content as context: The role of school subjects in secondary school teaching. *Educational Researcher*, 24(8), 5–11.
- Grossman, P. L., Schoenfeld, A., & Lee, C. (2005). Teaching Subject Matter. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World* (s. 201–232). San Francisco: Wiley.
- Gruber, H. (1994). *Expertise: Modelle und empirische Untersuchungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gruber, H. (1999). *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Gruber, H. (2001). Expertise. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (s. 164–169). Marburg: Beltz.
- Gruber, H. (2004). Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern – Ein Blick aus der Expertiseforschung. In A. Hartinger, & M. Fölling-Albers (Eds.), *Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht* (s. 21–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudmundsdottir, S. (1987). *Learning to teach social studies: Case studies of Chris and Cathy*. Příspěvek prezentovaný na konferenci Americké asociace pedagogického výzkumu, Washington.
- Gudmundsdottir, S. (1991). Pedagogical models of subject matter. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching 2* (s. 265–304). Greenwich: JAI.
- Gudmundsdottir, S., & Shulman, L. S. (1987). Pedagogical content knowledge in social studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), 59–70.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 8(3/4), 381–391.

- Hammadou, J., & Bernhardt, E. (1987). On being and becoming a foreign language teacher. *Theory into Practice*, 26(4), 301–306.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (s. 358–389). San Francisco: Wiley.
- Hargreaves, A. & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 227–241.
- Hargreaves, A. (1993). Individualism and individuality: Reinterpreting the teacher culture. In J. W. Little & M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' work. Individuals, colleagues and contexts* (s. 51–76). New York: Teachers College, Columbia University.
- Hargreaves, A. (1995). Development and desire: A postmodern perspective. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (s. 9–34). New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1998a). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Hargreaves, A. (1998b). The emotions of teaching and educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (s. 558–575). Boston: Kluwer.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151–182.
- Hargreaves, A. (2002). Teaching and Betrayal, *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 8(3/4), 393–407.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1991). What's worth fighting for in your school?. New York: Teacher's College Press.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, D. H. (1996). *Teaching as a research-based profession: Possibilities and Prospects*. London: Teacher Training Agency.
- Harootunian, B., & Yargar, G. P. (1980). *Teachers' conceptions of their own success*. iPaper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, April.
- Harrington, H. L, Quinn-Leering, K., & Hodson, L. (1996). Written case analyses and critical reflection. *Teaching and Teacher Education*, 12, 25–37.
- Hatano, G., & Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. In H. Stevenson, H. Azuma, & K. Hakuta (Eds.), *Child development and education in Japan* (s. 262–272). New York: Freeman.
- Hatano, G., & Inagaki, K. (1992). Desituating cognition through the construction of conceptual knowledge. In P. Light & G. Butterworth (Eds.), *Context and cognition* (s. 115–133). Hemel Hempstead: Harvester/Wheatsheaf.
- Hatano, G., & Oura, Y. (2003). Commentary: Reconceptualizing school learning using insight from expertise research. *Educational Researcher*, 32(8), 26–29.
- Hattie, J. A. C. (2003). *Teachers Make a Difference: What is the research evidence?* Dostupné z http://www.decd.sa.gov.au/limestonecoast/files/pages/new%20page/PLC/teachers_make_a_difference.pdf

- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hay McBer. (2000). *A model of teacher effectiveness*. Department for Education and Employment. Dostupné z <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/RR216>.
- Hayes, M. I. (1999). Knowledge-based systems. In R. A. Wilson & F. C. Keil (Eds.), *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences* (s. 430–432). Cambridge: MIT Press.
- Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17, 897–911.
- Helsby, G., Knight, P., McCulloch, G., Saunders, M., & Warburton, T. (1997). *Professionalism in crisis. A report to participants on the professional cultures of teachers project*. Lancaster: Lancaster University.
- Helus, Z. (2001). Alternativní pohled na kompetence učitelů. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém, 2. díl* (44–49). Praha: PedF UK.
- Hennig, C., & Keller, G. (1996). *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál.
- Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier, K., Givvin, K., Hollingsworth, J., Jacobs, J., ... Stigler, J. (2003). *Teaching mathematics in seven countries. Results from the TIMSS 1999 video study*. Washington: Department of Education.
- Hill, H. C., Ball, D. L., & Schilling, S. C. G. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge: Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39, 372–400.
- Hodges, N. J., Starkes, J. L., & MacMahon, C. (2006). Expert performance in sport: A cognitive perspective. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (s. 471–488). New York: CUP.
- Höfer, A. (2010). Exploratory comparison of expert and novice pair programmers. *Computing and Informatics*, 29(1), 73–91.
- Hoffman, R. R., Shadbolt, N. R., Burton, A. M., & Klein, G. (1995). Eliciting knowledge from experts: A methodological analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 62(2), 129–158.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Holeček, V. (1997). Některé aspekty úspěšnosti učitele. In *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí* (s. 198–203). Plzeň: ČAPV a Pedagogická fakulta Západočeské univerzity.
- Holyoak, K. J. (1991). Symbolic connectionism: toward third-generation theories of expertise. In K. A. Ericsson & J. Smith (Eds.), *Toward a general theory of expertise*. Cambridge: CUP.
- Hoyle, E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching. *London Educational Review*, 3(2), 13–19.
- Hoyle, E. (1975). Professionalism, professionalism and control in teaching. In V. Houghton et al. (Eds.), *Management in education: The management of organisations and individuals* (s. 314–320). London: Ward Lock Educational in association with Open University Press.
- Hrubá, Z. (2006). *Determinanty rozvoje talentů u amerických sportovců* (Diplomová práce). Brno: FF MU. Dostupné z http://is.muni.cz/th/21553/ff_m/

- Hřibková, L. (2005). *Nadání a nadání*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Huberman, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 122–144.
- Huberman, M. (1993a). *The Lives of Teachers*. London: Cassell, New York: Teachers' College Press.
- Huberman, M. (1993b). The model of the independent artisan in teachers' professional relations. In J. W. Little & M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts* (s. 11–50). New York: Teachers College Press.
- Humphreys, T. (1993). *A different kind of teacher*. New York: Cassell.
- Hunt, E. (2006). Expertise, talent, and social encouragement. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (s. 31–38). New York: CUP.
- Chaffin, R., Imreh, G., & Crawford, M. (2002). *Practicing perfection: Memory and piano performance*. Mahwah: Erlbaum.
- Chase, W. G., & Simon, H. A. (1973). Perception in chess. *Cognitive Psychology*, 4, 55–81.
- Cherubini, L. (2009). Reconciling the tensions of new teachers' socialisation into school culture: A review of the research. *Issues in Educational Research*, 19(2), 83–99.
- Chi, M. T. H. (1978). Knowledge structures and memory development. In R. S. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* (s. 73–96). Hillsdale: Erlbaum.
- Chi, M. T. H. (2006). Two approaches to the study of experts' characteristics. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (s. 21–30). New York: CUP.
- Chi, M. T. H. (2011). Theoretical perspectives, methodological approaches, and trends in the study of expertise. In Y. Li & G. Kaiser (Eds.), *Expertise in mathematics instruction* (s. 17–40). New York: Springer.
- Chi, M. T. H., Feltovich, P. J., & Glaser, R. (1981). Categorisation and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5, 121–152.
- Ingvarson, L., & Hattie, J. A. (2008). Introduction. In L. Ingvarson & J. A. Hattie (Eds.), *Assessing teachers for professional certification: The first decade of the National Board for Professional Teaching Standards* (s. 1–21). Bingley: Emerald Group Publishing, Ltd.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jacob, B. A., Kane, T. J., Rockoff, J. E., & Staiger, D. O. (2009). *Can you recognize an effective teacher when you recruit one? CLOSUP Working Paper Series Number 11*. Dostupné z <http://www.gse.harvard.edu/cepr-resources/files/news-events/ncte-recognize-effective-teacher--jacob-kane-rockoff.pdf>
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pišová, M., & Slavík, J. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: Výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 21(4), 375–415.
- Janík, T., Pišová, M., Slavík, J., & Minaříková, E. (2011). Podpora reflektivního praktika: Rozvíjení reflektivních kompetencí. In T. Janík, & E. Minaříková et al., *Video v učitelském vzdělávání: Teoretická východiska, aplikace, výzkum* (s. 25–37). Brno: Paido.
- Janssen, O., & van Yperen, N. W. (2004). Employees' goal orientations, the quality of leader-member exchange, and the outcomes of job performance and job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 47, 368–384.

- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73–85.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gentis, H., ... Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitudes and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, G., & Scholes, K. (1993). *Exploring corporate strategy*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Jordan, M. I., & Russell, S. (1999). Computational intelligence. In R. A. Wilson & F. C. Keil (Eds.), *The MIT encyclopaedia of the cognitive sciences* (s. lxxiii–xc). Cambridge: MIT Press.
- Joyce, B., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). New York: Longman.
- Kagan, D. M. (1988). Teaching as clinical problem solving: A critical examination of the analogy and its implications. *Review of Educational Research*, 58, 482–505.
- Kahneman, D., & Klein, G. (2009). Conditions for intuitive expertise: A failure to disagree. *American Psychologist*, 64(6), 515–526.
- Kelchtermans, G. (1993). Teachers and their career story: a biographical perspective on professional development. In C. Day, J. Calderhead, & P. Denicoo (Eds.), *Research on teacher thinking: Understanding professional development* (s. 198–220). London: Falmer Press.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education* 21, 995–1006.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1993). *A teacher is a teacher is a teacher is a...* Teachers' professional development from a biographical perspective. Příspěvek prezentovaný na konferenci Americké asociace pedagogického výzkumu, Atlanta.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1996). *Becoming political. A dimension in teachers' professional development. A micropolitical analysis of teachers' professional biographies*. Příspěvek prezentovaný na konferenci Americké asociace pedagogického výzkumu, New York. Dostupné z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395921.pdf>.
- Kelly, J. A. (2008). Foreword. In L. Ingvarson & J. A. Hattie (Eds.), *Assessing teachers for professional certification: The first decade of the National Board for Professional Teaching Standards* (s. xiii–xxi). Bingley: Emerald Group Publishing, Ltd.
- Kennedy, M. M. (2008). Sorting out teacher quality. *Phi Delta Kappan*, 90(1), 59–63.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Klein, G. A., & Hoffman, R. R. (1992). Seeing the invisible: Perceptual-cognitive aspects of expertise. In M. Rabinowitz (Ed.), *Cognitive science foundations of instruction* (s. 203–226). Mahwah: Erlbaum.
- Knowles, J. G. (1993). Life-history accounts as mirrors: A practical avenue for the conceptualization of reflection in teacher education. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (s. 70–92). London: Falmer Press.
- Konečná, M. (2007). *Řeč a rozumění. Poznámky k filosofické a teologické hermeneutice H.-G. Gadamera, G. Ebelinga a E. Fuchse*. Brno: Marek Konečný.

- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Kostolányová, K. (v tisku). *Teorie adaptivního e-learningu*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Krampe, R. T., Tesch-Römer, C., & Ericsson, K. A. (1991). Biographien und Alltag von Spitzenmusikern. In R.-D. Kraemer (Hg.), *Musiklehrer. Beruf, Berufsbild, Berufsverlauf*. Essen: Die Blaue Eule.
- Kramsch, C. (1997). The privilege of the non-native speaker. *PMLA*, 112, 359–369.
- Krashen, S. D. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. Upper Saddle River: Prentice-Hall International.
- Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (s. 171–191). Münster: Waxmann.
- Krumm, H.-J. & Riemer, C. (2010). Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer, (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (s. 1340–1351). Berlin, New York: de Gruyter.
- Krumm, H.-J. (2003). „Fremdsprachenlehrer“. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (s. 352–358). Tübingen: Francke.
- Krumm, H.-J., & Legutke, M. (2001). Ausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Inhalte und Formen. In G. Helbig, L. Götz, G. Henrici, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (s. 1123–1138). Berlin: de Gruyter.
- Kuhn, T. S. (1962). *Structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kulatanga-Moruzi, C., Brooks, L. R., & Norman, G. R. (2004). The diagnostic disadvantage of having all the facts: Using comprehensive feature lists to bias medical diagnosis. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 30, 563–572.
- Kwakman, C. H. E. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teacher and Teacher Education*, 19, 149–170.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 12–23.
- Lacey, C. (1977). *The socialisation of teachers*. London: Methuen.
- Laursen, P. F. (2005). The authentic teacher. In D. Beijaard et al. (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions*. Springer.
- Lazarová, B. (2005). Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: Rezistence vůči změně. *Pedagogika*, 55(2), 102–118.
- Lazarová, B. (2007). Další vzdělávání učitelů: K problematice rezistence. In *Ako se učitelia učia?* (s. 15–20). Prešov: MPC Prešov.
- Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, 60(3–4), 254–264.

- Lazarová, B. (2011). Mentoring jako podpora mezigenerační spolupráce ve škole. In Lazarová, B. et al., *Pozdní sběr. O práci zkušených učitelů* (s. 99–106). Brno: Paido.
- Lehman, H. C. (1953). *Age and achievement*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Lehmann, A. C. & Gruber, H. (2006). Music. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (s. 457–470). New York: CUP.
- Levin, B. B. (2003). *Case studies of teacher development: An in-depth look at how thinking about pedagogy develops over time*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lewandowsky, S., Little, D. R., & Kalish, M. L. (2007). Knowledge and expertise. In F. T. Duroso, R. Nickerson, S. Dumais, S. Lewandowsky, & T. Perfect (Eds.), *Handbook of applied cognition* (s. 83–109). Chichester: Wiley.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 76, 591–596.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2000). *Teachers transforming their world and their work*. New York: Teachers College Press.
- Lighthill, J. (1972). *Artificial intelligence: A general survey*. Scientific Research Council of Britain. Dostupné z http://www.chilton-computing.org.uk/inf/literature/reports/lighthill_report/p001.htm
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1990). Reflective teaching and action research in preservice teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 16, 235–254.
- Little, J. W., & McLaughlin, M. W. (Eds.). (1993). *Teachers' work. Individuals, colleagues and contexts*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Little, J. W. (1990a). Teachers as colleagues. In A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (s. 165–189). London: Falmer Press.
- Little, J. W. (1990b). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers' College Record*, 91(4), 509–536.
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129–151.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (s. 413–446). San Diego: Academic Press.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loughran, J. J. (1996). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling*. London: Falmer.
- Lukas, J. (2007). Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*, 57(4), 364–379.
- Lukas, J. (2008). Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). *Pedagogika*, 58(1), 36–49.
- Lukášová, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PedF OU.
- Luttenberg, J., & Bergin, T. (2008). Teacher reflection: The development of a typology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4(5–6), 543–566.
- Lynch, M. (2000). Against reflexivity as an academic virtue and source of privileged knowledge. *Theory, Culture & Society*, 17(3), 26–54.
- Malíř, F. (1971). *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory. K problematice jejich předmětu*. Praha: Academia.

- Mareš, J. (1996). Pedagogické myšlení učitelů – teoretické úvahy. In J. Mareš, J. Slavík, T. Sva-toš, & V. Švec, *Učitelovo pojetí výuky* (s. 9–27). Brno: Centrum pro další vzdělávání učitelů MU.
- Mareš, J. (2003). Zamyšlení nad pojmem klima školy. In M. Chráska, D. Tomanová, & D. Ho-loušová (Eds.), *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS* (s. 32–42). Brno: Konvoj.
- Mareš, J. (2009). Edukace založená na důkazech: Inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika* 59(3), 232–258.
- Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 3–11.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- McDonnell, L., & Pascal, A. (1988). *Teacher unions and educational reform*. Santa Monica: Center for Policy Research in Education.
- Medgyes, P. (1994). *The non-native teacher*. London: Macmillan.
- Miller, B., & Curry, B. (2009). Expertise, experience, and ideology on specialized courts: The case of the court of appeals for the federal circuit. *Law and Society Review*, 43(4), 839–864.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81–97.
- Mudrák, J. (2010). *Cesty k vrcholu: faktory rozvoje výjimečného výkonu* (Disertační práce). Brno: FSS MU. Dostupné z http://is.muni.cz/th/44406/fss_d/
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2001). *Effective teaching: Evidence and practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Murray, C. E. (1992). Teaching as a profession: The Rochester Case in historical perspective. *Harvard Educational Review*, 62(4), 494–519.
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém vý-zkumu*. Brno: Paido.
- National Board Certification for Teachers (2010). *World languages standards, second edition*. Dostupné z <http://www.nbpts.org/sites/default/files/documents/certificates/nbpts-certifi-cate-eaya-wl-standards.pdf>
- NCES (1997). *National Center for Education Statistics (February 1997) report. Teacher Pro-fessionalization and Teacher Commitment: A Multilevel Analysis*. Dostupné z <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=97069>
- Nersessian, N. J. (1992). How do scientists think? Capturing the dynamics of conceptual change in science. In R. N. Giere (Ed.), *Cognitive models of science: Minnesota studies in the philosophy of science, Vol. XV* (s. 3–44). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewith, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (s. 451–477). Münster: Waxmann.
- Newell, A. (1973). Production systems: Models of control structures. In W. G. Chase (Ed.), *Visual information processing* (s. 463–526). New York: Academic Press.
- Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Newell, A., Shaw, J. C., & Simon, H. A. (1958). Elements of a theory of human problem sol-ving. *Psychological Review*, 65, 151–166.
- Nezvalová, D. (1995). Některé trendy v přípravě učitelů základních a středních škol. *Pedago-gika*, 1, 30–37.

- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293–306.
- Nisbett, R. E., & Wilson, T. D. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84(3), 231–259.
- Norman, G., Eva, K., Brooks, L., & Hamstra, S. (2006). Expertise in medicine and surgery. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (s. 339–353). New York: CUP.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change*. Harlow: Pearson Education.
- Obdržálek, Z. (1998). Vplyvy manažmentu školy na vytváranie školskej kultúry a klímy. *Pedagogická revue*, 50(4), 323–358.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdenski, T. K. Jr., & Gonzales, M. (2005). Identifying teacher expertise: An examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist*, 40(1), 13–25.
- Pařízek, V. (1994). *Obecná pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Perry, W. G., Jr. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Píšová, M. (1999). Novice teacher. *Sci. Pap. Series C, Supplement 1*. Pardubice: University of Pardubice.
- Píšová, M. (2005). *Klinický rok: Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Píšová, M. (2010). Učitel-expert, přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika*, 60(3/4), 242–253.
- Píšová, M., & Janík, T. (2011). On the nature of expert teacher knowledge. *Orbis scholae*, 5(2), 95–116.
- Píšová, M., Kostková, K., Janík, T., Doulik, P., Hajdušková, L., Knecht, P., ... Vlček, P. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: Případové studie tvorby kurikula. Výzkumná zpráva*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M., & Rabušicová, M. (1997). Učitelé a rozhovací procesy ve škole. *Pedagogická orientace*, 7(4), 95–100.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Doubleday.
- Pollard, A. (1982). A model of classroom coping strategies. *British Journal of Sociology of Education*, 3(1), 19–37.
- Prodromou, L. (1991). The good language teacher. *English Teaching Forum*, 29(2), 2–7.
- Reingold, E. M., Charness, N., Pomplun, M., & Stampe, D. M. (2001). Visual span in expert chess players: Evidence from eye movements. *Psychological Science*, 12, 48–55.
- Richards, J. C. (1987). The dilemma of teacher education in TESOL. *TESOL Quarterly*, 21(2), 209–226.
- Richards, J. C., & Nunan, D. (1990). *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press.
- Richardson, V. (Ed.). (2001). *Handbook of research on teaching*. Washington: AERA.

- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (s. 905–947). Washington: AERA.
- Ripley, A. (2010). What makes a great teacher? *The Atlantic Magazine, January*. Dostupné z <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2010/01/what-makes-a-great-teacher/307841/3/>.
- Robertson, P. (2008). What is musical genius? *Clinical Medicine, Journal of the Royal College of Physicians of London*, 8(2), 178–181.
- Rosenbloom, P. D., & Newell, A. (1986). The chunking of goal hierarchies: A generalized model of practice. In R. S. Michalski, J. G. Carbonell, & T. M. Mitchell (Eds.), *Machine learning: An artificial intelligence approach, volume 2* (s. 247–288). Los Altos: Morgan Kaufmann.
- Rosenshine, B., & Furst, N. (1973). Research on teacher performance criteria. In B. O. Smith (Ed.), *Research in teacher education: A symposium*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching (3rd ed.)* (s. 376–391). New York: Macmillan.
- Ross, J. A. (1994). The impact of an in-service to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10, 381–394.
- Runhaar, P. (2008). *Promoting teachers' professional development* (Disertační práce). Twente: Universiteit Twente.
- Russell, S., & Norvig, P. (2010). *Artificial intelligence: A modern approach*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Ryan, K. (1986). *The induction of new teachers*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Rýdl, K. (2002). Role univerzity v přípravném vzdělávání učitelů – trendy a strategie ve světě. In V. Švec (Ed.). *Profesní růst učitele. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS*. Brno: Konvoj.
- Sabers, D. S., Cushing, K. S., & Berliner, D. C. (1991). Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensionality, and immediacy. *American Educational Research Journal*, 28, 63–88.
- Sackett, D. L., Rosenberg, W., & Gray, J. M. et al. (1996). Evidence-based medicine: What it is and what it isn't. *British Medical Journal*, 312, 71–72.
- Sadler-Smith, E., Allinson, C. W., & Hayes, J. (2000). Cognitive style and learning preferences: Some implications for CPD. *Management Learning*, 31, 239–256.
- Sachs, J. (1999). *Teacher Professional Identity: competing discourses, competing outcomes*. Příspěvek prezentovaný na konferenci AARE, Melbourne. Dostupné z <http://www.aare.edu.au/data/publications/1999/sac99611.pdf>
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Sarker, S. K., Kumar, I., & Delaney, C. (2010). Assessing operative performance in advanced laparoscopic colorectal surgery. *World J Surg*, 34(7), 1594–1603.
- Sauer, H. (1995). Der Fremdsprachenlehrer. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, (s. 171–175). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Savelsburgh, G. J. P., Williams, A. M., van der Kamp, J., & Ward, P. (2002). Visual search, anticipation and expertise in soccer goalkeepers. *Journal of Sport Sciences*, 20, 279–287.
- Seashore, C. E. (1938). *The psychology of music*. New York: Dover.
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499.

- Seidel, T., Prenzel, M., Rimmel, R., Dalehefte, I. M., Herweg, C., Kobarg, M., et al. (2006). Blicke auf den Physikunterricht. Ergebnisse der IPN Videostudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 798–821.
- Seidel, T., Prenzel, M., Rimmel, R., Herweg, C., Kobarg, M., & Schwindt, K. et al. (2007). Science teaching and learning in German physics classrooms. Findings from the IPN Video Study. In M. Prenzel (Ed.), *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG Priority Programme* (s. 79–99). Münster: Waxmann Verlag.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behaviour. *Review of Educational Research* 51(4), 455–498.
- Shuell, T. J. (1993). Toward an integrated theory of teaching and learning. *Educational Psychologist*, 28, 291–311.
- Shuell, T. J. (1996). Teaching and learning in a classroom context. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (s. 726–764). New York: Macmillan.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (s. 3–36). New York: Macmillan.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Shulman, L. S., & Grossman, P. L. (1987). *Final report to the Spencer Foundation. Technical report of the knowledge growth in a profession research project*. Stanford: School of Education, Stanford University.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257–271.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO.
- Scheerens, J. (Ed). (2010). *Teachers' professional development. Europe in international comparison*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union. Dostupné z http://ec.europa.eu/education/school-education/development_en.htm
- Scheerens, J., Seidel, T., Witziers, B., Hendriks, M., & Doornekamp, G. (2005). *Positioning the supervision framework for primary and secondary education of the Dutch Educational Inspectorate in current educational discourse and validating core indicators against the knowledge base of educational effectiveness research*. Enschede/Kiel: University of Twente/Institute for Science Education (IPN).
- Scherff, L. (2008). Disavowed: The stories of two novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1317–1332.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. New York: Basic Books.
- Schraagen, J. M. (2006). Task analysis. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (s. 185–201). New York: CUP.
- Schwartz, D. L., Bransford, J. D., & Sears, D. (2005). *Efficiency and innovation in transfer: Transfer of Learning from a modern multidisciplinary perspective* (s. 1–51). Greenwich: Information Age Publishing. Dostupné z <http://aaalab.stanford.edu/papers/Innovation%20in%20Transfer.pdf>
- Sikes, P., Measor, L., & Woods, P. (1985). *Teacher careers: Crises and continuities*. London: Falmer Press.

- Simonton, D. K. (1977). Creative productivity, age, and stress: A biographical time-series analysis of 10 classical composers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 791–804.
- Simonton, D. K. (2006). Historiometric methods. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (s. 319–335). New York: CUP.
- Skehan, P. (2000). *A cognitive approach to language learning*. Oxford, OUP.
- Smith, C. D. (2000). Perceptions of genius: Einstein, lesser mortals and shooting stars. *Journal of Creative Behavior*, 34(3), 151–164.
- Smith, T. W., & Strahan, D. (2004). Toward a prototype of expertise in teaching. A descriptive case study. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 357–371.
- Smylie, M. A. (1995). Teacher learning in the workplace: Implications for school reform. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (s. 92–113). New York: Teachers College Press.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40, 2–9.
- Snook, I. et al. (2009). *Invisible Learnings? A commentary on John Hattie's "Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement"*. Dostupné z http://www.nzei.org.nz/site/nzeite/files/misc%20documents/Invisible_Learnings.pdf
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Sonnentag, S. (2000). Expertise at work: Experience and excellent performance. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (s. 223–264). Chichester: Wiley.
- Sosniak, L. A. (2006). Retrospective Interviews in the Study of Expertise and Expert Performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (s. 287–301). New York: CUP.
- Souhrnné poznatky o podpoře a rozvoji výuky cizích jazyků v předškolním, základním a středním vzdělávání v období let 2006–2009* (2010). Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z <http://www.csicr.cz/cz/85027-podpora-a-rozvoj-vyuky-cizich-jazyku>
- Spilková, V. (1997). *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: PedF UK.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Spilková, V. (2011). Development of student teachers' professional identity through constructivist approaches and self-reflective techniques. *Orbis scholae*, 5(2), 117–138.
- Spilková, V., Tomková, A. et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: PedF UK.
- Spousta, V. (1994). K problematice osobnostní výbavy učitelů. In *Učitel v demokratické škole*. Brno: Paido.
- Steffy, B. E. et al. (Eds.). (2000). *Life cycle of the career teacher*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Sternberg, R. J. (1998). Intelligence as developing expertise. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 359–375.
- Sternberg, R. J. (2003). What is an 'Expert' student? *Educational Researcher*, 32(8), 5–9.
- Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24(6), 9–17.
- Stigler, J. W., Gonzales, P., Kawanaka, T., Knoll, S., & Serrano, A. (1999). *The TIMSS videotape classroom study: Methods and findings from an exploratory research project*

- on eighth-grade mathematics instruction in Germany, Japan, and the United States. Washington: Department of Education.
- Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology*, 15(4), 327–358.
- Šimoník, O. (1995). *Začínající učitel*. Brno: MU.
- Štech, S. (1994). Co je učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44(4), 310–313.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době: Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57(4), 326–337.
- Švaříček, R. (2006). Životní historie učitele experta. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň: ZČU. Dostupné z <http://www.phil.muni.cz/ped/kvalita/sources/Clanky/32.pdf>
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido.
- Švec, V. (2005). Studium implicitních pedagogických znalostí jako inspirace pro osobnostní přípravu učitelů. In V. Švec (Ed.), *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem* (s. 27–40). Brno: Paido.
- Tausch, R., & Tausch, A. (1970). *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Verl. für Psychologie Hogrefe.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K., & Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools. *Elementary School Journal*, 101(2), 121–165.
- Terhart, E. (2005). Pädagogische Qualität, Professionalisierung und Lehrerarbeit. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 81, 79–97.
- The Stationery Office (2004). *School teachers' review body. Thirteenth report – Part 2*.
- Toole, J., & Louis, K. S. (2002). The role of professional learning communities in international education. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (s. 245–281). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Travers, R. M. (Ed.). (1973). *Second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally & Co.
- Tsui, A. B. M. (2003). *Understanding expertise in teaching*. Cambridge: CUP.
- Tsui, A. B. M. (2005). Expertise in teaching: Perspectives and issues. In K. Johnson (Ed.), *Expertise in second language teaching and learning* (s. 167–189). New York: Palgrave Macmillan.
- Turner-Bisset, R. (2001). *Expert teaching: Knowledge and pedagogy to lead the profession*. London: David Fulton Publishers.
- Tynjälä, P., Nuutinen, A., Eteläpelto, A., Kirjonen, J., & Remes, P. (1997). The acquisition of professional expertise – a challenge for educational research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3–4), 475–493.
- Vágner, M. (2011). *Využití vícerozměrného škálování a motorických testů pro hodnocení a výběr vojáků do kurzů boje zblízka* (Disertační práce). Praha: FTVS UK. Dostupné z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/107561/?lang=cs>
- Van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 408–423.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205–228.
- Van Woerkom, M. (2004). Critical reflective behavior. The connection between individual and organisational learning. *Dutch Journal for HRM*, 3, 67–82.

- Vašutová, J. (2001a). Model tvorby profesního standardu učitelů. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 2. díl* (s. 23–27). Praha: UK PedF.
- Vašutová, J. (2001b). Návrh profesního standardu. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém 1. díl* (s. 99–141). Praha: UK PedF.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.
- Višňovský, E., Kaščák, O., & Pupala, B. (připravováno). Pedagogický dualizmus teoretického a praktického: historické pozadie a súčasné ilúzie. *Pedagogická orientace*.
- Vollmer, H. J. (1995). Perspektiven einer professionalisierten Lehrerbildung im Bereich moderne Fremdsprachen. *Die Neueren Sprachen*, 94(6), 667–682.
- Vonk, J. H. C. (1989). *Becoming a teacher, brace yourself*. Nepublikovaný text. Vrije University, Amsterdam.
- Walberg, H. (1977). Decision and perception: New constructs for research on teaching effects. *Cambridge Journal of Education*, 7(1), 12–20.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: Wiley.
- Walls, R. T., Nardi, A. H., Von Minden, A. M., & Hoffman, N. (2002). The characteristics of effective and ineffective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 29(1), 37–48.
- Waylen, A. E., Horswill, M. S., Alexander, J. L., & McKenna, F. P. (2004). Do expert drivers have a reduced illusion of superiority? *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 7(4–5), 323–331.
- Webb, R., & Vulliamy, G. (1993). A deluge of directives: Conflict between collegiality and managerialism in the post ERA primary school. *British Education Research Journal*, 22(4), 441–458.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2010). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign: Human Kinetics.
- Weinert, F. E., & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 223–233.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861–887.
- Welker, R. (1991). *The teacher as expert: A theoretical and historical examination*. New York: State University of New York Press.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S., & Richert, A. E. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (s. 104–124). Sussex: Holt, Rinehart, & Winston.
- Wineburg, S. S., & Wilson S. M. (1991). Models of wisdom in the teaching of history. *The History Teacher*, 24(4), 395–411.
- Winograd, T. (1995). From programming environments to environments for designing. *Communications of the ACM*, 38, 65–74.
- Wipperfurth, M. (2009). Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen? *Forum Sprache*, 1(2), 6–26.
- Witkin, H. (1973). The role of cognitive style in academic performance and in teacher–student relations. *Canada, Educational Testing Service, Research Bulletin*, 73–111.
- Wittgenstein, L. (1993). *Filosofická zkoumání*. Praha: Filosofický ústav AV ČR.
- Wittrock, M. C. (Ed.). (1986). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: CUP.

- Woods, P. (1981). Strategies, commitment and identity: Making and breaking the teacher role. In L. Barton & S. Walker (Eds.), *Schools, teachers and teaching* (s. 283–302). New York: Routledge.
- Woods, P. (1990). *Teacher Skills and Strategies*, London: Falmer Press.
- Xenofón (1856). *Cyropaedie*. Praha: Bedřich Rohlíček. Překlad Abraham z Gynterrodu.
- Zeichner, K. M. (1992). Conceptions of reflective teaching in contemporary U. S. teacher education program reforms. In L. Valli (Ed.), *Reflective teacher education: Cases and critiques* (s. 161–173). Albany: State University of New York Press.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education: A project of the association of teacher educators*. New York: Macmillan.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 213–238.
- Zembylas, M. (2007). Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(1), 57–72.
- Zimbardo, P. G., Weber, A. L., & Johnson, R. L. (Eds.). (1994). *Psychology*. New York: HarperCollins College Publishers.

Summary

This book is an overview of several decades of conceptualisations and methodologies in the research of expertise (with emphasis on the domain of teaching). Most importantly, it presents a look back on the development of our understanding of the phenomenon of expert teaching. It opens with the discussion of different theoretical perspectives on the phenomenon of expertise (and reproducible superior performance) in general and specifically in teaching. Rather than a comprehensive overview of research on expertise, the book is a summary of perspectives on expertise (in teaching and in general) and approaches to its empirical research.

The book is divided into five chapters. In the first chapter, the idea of expertise is discussed in general terms – as one of the two important pillars of the discussion in this book. The authors aim to present and discuss various approaches to the defining of expertise in various domains and areas of human conduct. To structure the research area, works by H. Gruber, A. B. M. Tsui and K. J. Holyoak are cited. In addition to that, newer concepts like expert systems, deliberate practice, adaptive expertise and team expertise are discussed, and general characteristics of expertise are presented. Towards the end of the first chapter the relationship between expertise and professionalism is discussed.

The second chapter presents the second pillar of the discussion in this book – the theory of the teaching profession (special attention is paid to the teaching of foreign languages). At the beginning of the chapter, the key concepts are introduced, which include professionalism and professionalism. Various paradigms in teacher research are presented that guided research that has been realised since the middle of the 20th century. The authors of the book stress the content aspect of teaching and refer to differences between teachers of different subjects. Finally, the specific aspects of the domain of teaching foreign languages is discussed.

The third chapter is the core of the book in the sense that it combines the topics of the two preceding chapters: expertise and teaching. The beginning of the chapter provides a view on the discourse of research studies that concentrate on expertise in teaching. The outcome of a realised analysis shows that the term *expert* is by no means dominant in the discourse. Two conceptual lines of theory and research are observed: one aimed at teacher cognition and one aimed at *teacher effectiveness* (*teacher performance*). The cognition-oriented approaches build on such concepts as *teacher knowledge* (through the knowledge-base for teaching) and *teacher thinking* (*reflection*). Other conceptualisations (*prototype view*) and the issue of expert teacher identification are also discussed.

The fourth chapter presents teacher expertise as a dynamic construct by looking on the development of expertise in teacher and also on the determinants of this development.

At the beginning of the chapter, the key concept of *teacher professional development* is discussed and various perspectives on the stages of professional development are presented. The second part of the chapter concentrates on subjective and objective determinants of teachers' professional development.

The book is concluded by the fifth chapter, which attempts to summarise the methodological aspects of research on expertise in the teaching profession. In the chapter different concepts, operationalisations and research methodologies are presented that have been used in the research on expertise (in teaching as well as other domains).

The authors feel that it is vital to develop the understanding of what teacher expertise entails. It is not because they believe that it is possible to identify expert knowledge and to easily transfer it onto novices. In fact, the opposite is true; the authors believe that the road to expertise in the teaching profession is long and winding. It is, however, necessary to better understand teacher expertise and the determinants of its development in order to understand the processes that lead to higher levels of teacher professionalism.

Seznam vyobrazení

Tabulky

Tabulka 2.1	Úrovně reflexe dle Zeichnera a Listona (1996)	48
Tabulka 4.1	Pět vývojových etap vyučovacích dovedností v Dynamickém modelu efektivity vzdělávání	84

Obrázky

Obrázek 1.1	Pásma optimální adaptability	22
Obrázek 2.1	Model raného pedagogického usuzování a druhého stupně profesního učení	47
Obrázek 2.2	Podíl vlivů na výsledky žáků	51
Obrázek 4.1	Hubermanův model profesního rozvoje učitelů	86
Obrázek 4.2	Úrovně analýzy: individuální, komunitní, vzdělávací politiky	88
Obrázek 4.3	Guskeyho Model proměny učitele	89

Rejstřík jmenný

A

Achtenhagen, F. 66
Alexander, J. L. 11
Allen, S. 79
Alsup, J. 96
Anderson, J. R. 18, 80
Antonioni, P. 80
Appel, J. 57
Argyris, C. 47
Aristoteles 63
Atherton, J. 44, 46

B

Ball, D. L. 58, 65
Ball, S. 40, 95, 96
Bandura, A. 95
Barr, A. S. 92
Barrick, M. R. 93
Barrington, D. 26
Barron, B. 23
Bauer, J. 32
Bausch, K.-R. 55
Beijaard, D. 79, 96, 97
Bendl, S. 99
Bennett, N. 47
Bereiter, C. 17, 66
Bergen, T. 45
Berliner, D. 21, 40, 63, 67, 74, 80, 81, 87, 113
Bernhardt, E. 54, 56, 57
Berson, M. J. 79
Besser, M. 12
Bhück von, K. W. 55
Biddle, B. J. 67
Bilgnaut, P. 25
Bloom, B. 111
Bludau, M. 54, 55
Bohr, N. 11
Bond, L. 71, 77

Borg, S. 56, 57, 63
Boshuizen, H. P. A. 23, 65
Bown, O. 80, 81
Boyle, B. 79
Boyle, T. 79
Braithwaite, J. 11
Bransford, J. D. 21, 22, 66, 103
Breault, R. A. 79
Bromme, R. 12, 34, 37, 65
Brooks, L. R. 27, 28
Brophy, J. 49, 67, 68, 92
Brosh, H. 57
Bruner, J. 85
Bukač, L. 19
Bullough, R. V. 79, 80, 85
Burdenski, T. K. Jr. 115
Burton, A. M. 108

C

Calderhead, J. 61
Calgren, I. 44
Cannon-Bowers, J. A. 23
Carr, W. 46, 59
Carré, C. 47
Carter, K. 61
Caspari, D. 57
Cianciolo, A. T. 107
Clancey, W. J. 108
Clandinin, D. J. 63
Clark, C. M. 42, 62, 63, 80
Clarke, D. 79, 113
Clark, K. 11
Clement, M. 97, 101, 102
Cleveland, A. A. 24
Coleman, J. 68
Coley, J. D. 109
Collin, K. 66
Comeaux, M. A. 56
Connelly, F. M. 63
Conway, P. F. 46
Cooke, N. J. 23
Crawford, M. 27
Creemers, B. P. M. 67, 68, 80
Cumming, J. 39

Curry, B. 11
Cushing, K. S. 113

D

Dahllof, U. 61
Dall'Alba, G. 79
Darling-Hammond, L. 77, 103
Dattel, A. R. 28, 29
Davis, C. O. 11, 93
Dawe, R. 80
Day, Ch. 36, 48, 78, 79, 80, 87, 89, 91, 96,
97, 98, 99, 103
Deal, T. E. 100
de Groot, A. 13, 14
Dembo, M. 95
de Saussure, F. 57
Dewey, J. 44, 45, 46, 61
Dirks, U. 57
Doornekamp, G. 67
Doyle, W. 67, 99
Dreyfus, H. L. 80, 81, 113
Dreyfus, S. E. 80, 81, 113
Dunkin, M. J. 67
Dunne, E. 47
Durkin, J. 20, 21
Durso, F. T. 28, 29
Duschinská, K. 79, 88
Dvořák, D. 50, 88
Dvořáková, M. 50

E

Ehrman, M. E. 93
Eisenhart, M. A. 63
Ellis, R. 93
Endsley, M. R. 107
Englund, T. 35, 36
Eraut, M. 47, 63, 64, 66, 81
Ericsson, K. A. 13, 14, 21, 24, 27, 30, 31,
34, 107, 108, 110, 116
Eteläpelto, A. 66
Eva, K. 27
Evans, L. 35, 36, 37
Eysenck, M. W. 12, 18

F

Fang, Z. 63
Feiman-Nemser, S. 79
Feltovich, P. J. 14, 30, 31, 32, 33, 34
Fendler, L. 44, 45
Fenstermacher, G. D. 36, 63
Fessler, R. 79, 85, 86, 88, 90
Finlay, L. 43
Fook, J. 43
Fraser, B. J. 67
Freeman, D. 23, 54, 55, 61, 65
Freese, A. R. 46
Freidson, E. 35
Freyhoff, H. 25
Friege, G. 14
Fullan, M. G. 38, 39, 97, 101
Fuller, F. 80, 81
Furst, N. 67

G

Gadamer, H.-G. 115
Gage, N. L. 41, 67
Gardner, F. 97
Gartmeier, M. 32
Gavora, P. 79
Geijsel, F. 100, 101
Getzels, J. W. 92
Gibson, S. 95
Gilbreth, F. 110
Gilovich, T. 25
Girard, D. 57
Glaser, R. 13, 29, 62
Gomez, M. L. 56
Gonzales, M. 115
Goodson, I. F. 36, 85, 95, 96
Goodstein, L. D. 93
Good, T. L. 49, 67, 68, 92
Goodwin, D. R. 92
Goodwyn, A. 114, 115
Goolsby, T. W. 27
Gore, J. 54, 98
Gould, D. 25
Goulet, C. 26
Grecmanová, H. 100

Griffiths, M. 83
 Grimmett, P. 46
 Grossman, P. L. 54, 56, 65, 80, 81
 Gruber, H. 7, 12, 14, 15, 16, 17, 23, 24, 25,
 27, 29, 32, 111, 143
 Gudmundsdottir, S. 65
 Gu, Q. 36, 48, 79, 80, 87, 89, 91, 99, 103
 Guskey, T. R. 79, 81, 89, 90, 97

H

Hammadou, J. 54, 56, 57
 Hammerness, K. 21
 Hamstra, S. 27
 Hargreaves, A. 35, 36, 37, 38, 39, 40, 48,
 79, 80, 94, 97, 98, 102, 103
 Hargreaves, D. 49
 Harootunian, B. 97
 Harper, R. 108
 Harrington, H. L. 46
 Hatano, G. 21, 22, 33, 34, 66
 Hattie, J. A. C. 50, 51, 67, 68, 69, 74, 77, 99
 Hayes, J. 20
 Hebert, E. 79
 Heid, H. 32
 Helmke, A. 57
 Helsby, G. 97
 Helus, Z. 79
 Hendriks, M. 67
 Hennig, C. 99
 Hiebert, J. 113
 Hill, H. C. 58, 65
 Hodges, N. J. 25
 Hoffman, N. 32, 34, 106, 108, 109, 110
 Hochschild, A. R. 94, 95
 Holeček, V. 92
 Hollingsworth, H. 79
 Holyoak, K. J. 7, 14, 17, 18, 19
 Horswill, M. S. 11
 Horvath, J. A. 70, 71
 Hoyle, E. 35, 37
 Hrubá, Z. 19
 Huberman, M. 38, 80, 85, 86, 87, 91, 94,
 99, 101
 Humphreys, M. 101
 Hunt, E. 106

Ch

Chaffin, R. 27
 Charness, N. 25, 34
 Chase, W. G. 18, 31
 Cherubini, L. 80
 Chi, M. T. H. 11, 13, 16, 19, 21, 24, 29, 30,
 31, 33, 62, 80, 106, 108, 109
 Christensen, J. 85, 86, 90

I

Imreh, G. 27
 Inagaki, K. 21, 22, 33, 66
 Ingvarson, L. 77

J

Jackson, P. W. 61, 85, 92
 Jacob, B. A. 92, 93
 Janík, T. 40, 41, 43, 49, 50, 52, 53, 63, 65,
 66
 Janssen, O. 100
 Jay, J. K. 46
 Jencks, C. 68
 Jenkins, J. 57, 58
 Ježek, S. 100
 Johnson, G. 100
 Johnson, K. E. 55
 Johnson, K. L. 46
 Johnson, R. L. 13
 Jordan, M. I. 20
 Joyce, B. 80, 83

K

Kagan, D. M. 61, 80, 82
 Kahneman, D. 11
 Kaščák, O. 44
 Keane, M. T. 12, 18
 Kelchtermans 79, 91, 94, 95
 Keller, G. 99
 Kelly, J. A. 35, 74
 Kemmis, S. 46
 Kennedy, M. M. 92
 King, P. M. 46, 89, 97
 Kitchener, K. S. 46, 89, 97

Klein, G. 11, 32, 108
 Knowles, J. G. 46
 Konečná, M. 115
 Königs, F. G. 55
 Korthagen, F. A. J. 46, 64, 78, 80
 Kostolányová, K. 21
 Krampe, R. T. 27, 108
 Kramsch, C. 57
 Krashen, S. D. 57
 Krauss, S. 12, 13
 Krumm, H.-J. 55, 57
 Kuhn, T. S. 18, 46
 Kulatanga-Moruzi, C. 28
 Kwakman, C. H. E. 100
 Kyriakides, L. 49, 68, 69, 80, 83, 84, 87, 90

L

Lacey, C. 97
 Lanyon, R. I. 93
 Laursen, P. F. 97
 Lazarová, B. 39, 79
 Legutke, M. 55
 Lehman, A. C. 16
 Lehmann, H. C. 21, 26
 Leitch, R. 78
 Levin, B. B. 80
 Lewandowsky, S. 34
 Lieberman, A. 39, 79
 Lighthill, J. 20
 Liston, D. P. 46, 48
 Little, J. W. 38, 79, 100, 101
 Long, M. 57
 Lortie, D. 38, 85, 99, 101
 Loughran, J. J. 46
 Louis, K. S. 100
 Lukas, J. 79, 86
 Lukášová, H. 79
 Lundgren, U. P. 61
 Luttenberg, J. 45
 Lynch, M. 43

M

MacMahon, C. 25
 Malíř, F. 57
 Mareš, J. 49, 50, 51, 95, 99, 100

Marks, R. 65
 Marzano, R. J. 50, 68
 McDonnell, L. 36
 McKenna, F. P. 11
 McLaughlin, M. W. 100, 101
 Medgyes, P. 57
 Miller, B. 11
 Miller, G. A. 30
 Miller, L. 39
 Minaříková, E. 9, 49
 Mount, M. K. 93
 Mudrák, J. 19
 Muijs, D. 68
 Murray, C. E. 38

N

Najvar, P. 9, 108, 113, 118
 Nersessian, N. J. 16
 Neuweg, G. H. 52, 53
 Newell, A. 17, 18
 Nezvalová, D. 79
 Nias, J. 37, 80, 85, 94, 97
 Nisbett, R. E. 111
 Norman, G. 27, 28
 Norton, B. 58
 Norvig, P. 20
 Numan, U. 85
 Nunan, D. 54

O

Obdržálek, Z. 100
 Oura, Y. 34

P

Pajares, M. F. 63
 Palmer, D. J. 115
 Pařízek, V. 91
 Pearson, V. 11
 Pennycook, A. 58
 Perry, W. G., Jr. 46
 Peterson, K. D. 100
 Peterson, P. L. 42, 62, 63, 80
 Píšová, M. 9, 12, 41, 43, 44, 49, 50, 52, 53,
 62, 63, 66, 78, 79, 81, 88, 100, 118

Placier, P. 82, 83, 91, 103
 Platon 63
 Polanyi, M. 107
 Pollard, A. 97, 98
 Pol, M. 47, 100
 Pomplun, M. 25
 Prietula, M. J. 14, 30, 31
 Prodromou, L. 57
 Prokop, J. 100
 Pupala, B. 44

R

Rabušicová, M. 100
 Reingold, E. M. 25
 Reynolds, D. 68
 Riemer, C. 57
 Richards, J. C. 54, 65
 Richardson, V. 41, 82, 83, 91, 103
 Richert, A. E. 64
 Ripley, A. 48
 Robertson, P. 11
 Rosenbloom, P. D. 18
 Rosenshine, B. 49, 67, 68
 Ross, J. A. 95
 Runhaar, P. 100
 Russell, S. 20
 Ryan, K. 59, 80, 81
 Rýdl, K. 79

S

Sabers, D. S. 113
 Sackett, D. L. 50
 Sadler-Smith, E. 93
 Sachs, J. 40, 96, 103
 Salas, E. 23
 Sandberg, J. 79
 Sarker, S. K. 110
 Sauer, H. 57
 Savelsburgh, G. J. P. 26
 Scardamalia, M. 17, 66
 Seashore, C. E. 26
 Seidel, T. 67, 68, 70, 113
 Shadbolt, N. R. 108
 Shaft, P. 109

Shavelson, R. J. 61, 68, 70, 74
 Shaw, J. C. 17
 Showers, B. 80, 83
 Shuell, T. K. 42, 67
 Shulman, J. H. 66, 81, 87, 88, 89
 Shulman, L. S. 42, 53, 56, 61, 64, 65, 66, 74, 78, 81, 87, 88, 89
 Scheeren, J. 67, 100, 103
 Scherff, L. 103
 Schilling, S. C. G. 58, 65
 Schmidt, G. H. 65
 Scholes, K. 100
 Schön, D. A. 45, 66
 Schraagen, J. M. 110
 Schwartz, D. L. 21, 22
 Sikes, P. 97
 Simon, H. A. 17, 18, 31
 Simonton, D. K. 16, 112
 Skehan, P. 93
 Slavík, J. 49
 Smith, C. D. 11
 Smith, J. 24
 Smith, T. W. 71, 114
 Smylie, M. A. 100
 Smyth, J. 46
 Snook, I. 51
 Sockett, H. 36, 40, 93
 Sonnentag, S. 116
 Sosniak, L. A. 111
 Spilková, V. 55, 71, 79
 Spousta, V. 92
 Stampe, D. M. 25
 Stará, J. 50
 Starkes, J. 25
 Steffy, B. E. 79, 87
 Sternberg, R. J. 33, 70, 71, 90, 106, 107
 Stern, P. 61
 Stevens, R. 49
 Stigler, J. W. 113
 Stodolsky, S. S. 54
 Stough, L. M. 115
 Stout, R. J. 23
 Strahan, D. 71, 114
 Stuchlíková, I. 48, 93
 Sutton, R. E. 48, 79, 94

Š

Šimoník, O. 79
Štech, S. 39, 63, 82, 103
Švaříček, R. 78, 79
Švec, V. 52, 53, 63, 79

T

Tann, S. 83
Tausch, A. 41
Tausch, R. 41
Taylor, B. M. 11
Taylor, F. 110
Terhart, E. 55
Tesch-Römer, C. 27, 108
Tillema, H. 34
Tomková, A. 55, 71, 79
Toole, J. 100
Travers, R. M. 41
Tsui, A. B. M. 7, 16, 17, 62, 63, 114, 115
Turner-Bisset, R. 65
Tynjälä, P. 34, 78

V

Vágner, M. 19
Vandenberghe, R. 101
Vandenbergh, R. 79, 97, 102
Van Eekelen, I. M. 78
van Mannen, M. 46
Van Woerkom, M. 100
van Yperen, N. W. 100
Vasalos, A. 78
Vašutová, J. 79
Veenman, S. 99
Verloop, J. D. 79
Višňovský, E. 44
Vollmer, H. J. 55
Vonk, J. H. C. 85
Vulliamy, G. 39

W

Walberg, H. J. 61, 67
Waller, W. 35, 85
Walls, R. T. 57

Walpole, S. 11
Waylen, A. E. 11
Webb, R. 39
Weber, A. L. 13
Weinberg, R. S. 25
Weinert, F. E. 57
Weiss, E. M. 100
Welch, W. W. 67
Welker, R. 34
Wheatley, K. F. 48, 79, 94
While, D. 79
Wilson, S. M. 64, 65
Wilson, T. D. 111
Wineburg, S. S. 65
Winograd, T. 66
Wipperfürth, M. 56, 57, 58
Witkin, H. 93
Wittgenstein, L. 70
Wittrock, M. C. 41
Witziers, B. 67
Woods, D. 65
Woods, P. 38, 97
Worthy, T. 79

X

Xenofón 105

Y

Yargar, G. P. 97

Z

Zeichner, K. M. 43, 44, 46, 48, 54, 98
Zembylas, M. 93, 96
Ziegler, A. 25
Zimbardo, P. G. 13

Rejstřík věcný

- Academic Learning Time 41
automaticita 31, 32
automatizace 16, 28, 63–66, 69, 70, 82
autonomie 34, 37, 38, 40, 56, 62, 98, 103
behaviorismus 42, 60, 67, 93, 106
Cognitive Style Index 94
commitment 98, 101
cool action 64
coping strategies 98
čas
– pro akademické učení 41
– aktivní 41
– alokovaný 41
deliberate practice 19, 21, 27, 107
double loop learning 47
dual-tasking 28
efektivnost (výuky) 41, 49, 67, 80, 83
efficiency 21, 62, 70
elicitace znalostí 109
excellence (excellence) 11, 13, 14, 40, 59, 72, 73
expertní systémy 19–20, 106
expertnost
– absolutní přístup 16–17, 61, 106, 113
– adaptivní 21–22, 66
– doménová specifická 30
– intuitivní 11, 64
– relativní 16–17, 80, 106
– rutinní 21, 33, 70
– týmová 23
eye-tracking 25, 26
flexibilita 62, 66
General Problem Solver 20
hot action 64
chunk(ování) 18, 25, 29, 31
identita
– aktivistická 97
– podnikatelská 97
intelligence 106–107
– fluidní 106
– krystalizovaná 106
– obecná 15, 106
– umělá 18, 19, 20, 106
inverze znalostí 33
knowledge base 53
kognitivní nesoulad 22
kompetence
– interkulturní 55–58
kompilace znalostí 18
komunity praxe 102
means–end analysis 17, 18
mnohojazyčnost 56–58
model
– kariérního cyklu učitele 86
– proměny učitele 89–90
– reflektivního usuzování 46, 47
– efektivnosti vzdělávání (dynamic-
ký) 69, 83, 84, 90
multitasking 28
mystifikace znalostí 36
nadání 14, 15, 91
okluzní studie 26
orientace v situaci 28, 107
osobnostní paradigma 41
paradigma proces–produkt 41–42, 49, 61, 67–68
– (rozšířené) 42
pásmo optimální adaptability 21–22
pozicionalita vědění 23
praxe
– projektovaná 107
– reflektivní 43–48, 60, 101
– záměrná 19, 21, 27, 107
problémy
– dobře definované 64
– špatně definované 13, 64, 66
procesuální účinnost 21, 22, 62, 70
profesionalismus 36–40, 45, 53, 59, 98
– autonomní 37, 38
– interaktivní 39
– kooperativní/kolegiální 37, 39
– nový 39
– post-moderní 39
– transformativní 39

- profesionalita
 - omezená 37
 - rozšířená 37
- profesionalizace 35–36
- prototypické nemoci 28
- prototypový pohled (prototype view) 70–71
- překódování 31
- pře-učení 45
- příležitosti k učení 41
- případové studie 114
- přístup
 - absolutní 16, 60, 106, 113
 - dynamický 16, 61, 91
 - relativní 16, 17, 90, 106, 113
 - statický 16, 60, 61, 91
- reakční čas 25, 28
- reciprocita úsilí 36
- reflexe 33, 43–48, 60, 63, 66, 76, 88–90
 - v akci 45, 66
- reprezentace problémů 30, 31
- retrospekce 114
- selekce 32
- single loop learning 47
- sport 25–26
 - interaktivní 25
 - koaktivní 25
- stimulované vybavování 113, 114
- studie jednoho dne 108
- styley vyučování 41, 89, 94
- subjektivně vnímaná vlastní zdatnost 78, 96, 97
 - obecné vnímání zdatnosti 96
 - osobní vnímání vlastní zdatnosti 96
- symbolický konekcionismus 19
- teacher effectiveness 43, 49, 68, 112
- technická racionalita 45
- úkoly
 - nepravé 109
 - pravé 109
- vědění
 - negativní 32
 - vědění jak 64
 - vědění že 64
- verbalizace in-akční 109–111
- založení na evidenci 49–50
- založení na znalostech 52, 60
- záměrná praxe 19, 21, 27, 107
- znalosti 15, 29, 30, 33, 36, 52–54, 63–66, 109
 - amalgamizace 65
 - analytické 28
 - dostupné v určité situaci 32
 - enkapsulované 29, 65
 - kauzální 28
 - kolektivní 23, 34
 - mystifikace 36
 - obsahu (didaktické) 42, 53–54, 56, 85
 - sdílené 66
 - tacitní 53, 63, 82, 107
 - zapoučďené 65
 - zkušenostní 28
- znalostní základna 53
- zneužitá kolegiální 39
- zrakový záběr 25

Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi

doc. PhDr. Michaela Pířová, M.A., Ph.D., Mgr. Petr Najvar, Ph.D.,
doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D, doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D.,
Mgr. Klára Kostková, Ph.D., doc. PhDr. Věra Janíková, Ph.D.,
Mgr. František Tůma, Ph.D., Mgr. Jana Zerzová, M.A., Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita roku 2011

1. vydání, 2011

Náklad: 200 výtisků

Tisk: Books Print, s. r. o., I. P. Pavlova 69, 779 00 Olomouc

ISBN 978-80-210-5744-9

Tato kniha přináší ohlédnutí za uplynulými desetiletími výzkumu expertnosti (použitých konceptualizací a výzkumných metodologií), přičemž v hlavní výkladové linii je postupováno od obecných úvah o expertnosti k uchopování expertnosti v učitelské profesi. Autoři se snaží postihnout různé teoretické perspektivy, kterými byl fenomén expertnosti (či stabilně vysoké úrovně výkonu a jejích determinant) v učitelské profesi nahlížen. První kapitola představuje expertnost v obecném – nadoborovém – pohledu. Druhá kapitola se zaměřuje na učitelskou profesi, její teorii a empirické zkoumání. Třetí kapitola podává přehled charakteristik expertnosti v učitelství. Ve čtvrté kapitole se pozornost obrací k profesnímu rozvoji učitelů a jeho determinantám. V páté kapitole jsou shrnuty vybrané přístupy k výzkumu expertnosti (nejen) u učitelů. Českému čtenáři se nedostává do rukou vyčerpávající přehled realizovaných výzkumů expertnosti, ale spíše sumář náhledů na expertnost v učitelství (i v jiných doménách), přístupů k jejímu empirickému zkoumání a témat, která se v souvislosti s jejím zkoumáním řeší.

Kolektiv autorů:

Michaela Píšová, Petr Najvar, Tomáš Janík, Světlana Hanušová, Klára Kostková, Věra Janíková, František Tůma, Jana Zerzová



expert
Institut výzkumu školního vzdělávání
Pedagogická fakulta MU

muni
PRESS

ISBN 978-80-210-5744-9



9 788021 057449