

**Učitel expert:
jeho charakteristiky
a determinanty
profesního rozvoje
(na pozadí výuky
cizích jazyků)**



Michaela Pišová, Světlana Hanušová, Klára Kostková,
Věra Janíková, Petr Najvar, František Tůma

**Učitel expert:
jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje
(na pozadí výuky cizích jazyků)**

Michaela Píšová
Světlana Hanušová
Klára Kostková
Věra Janíková
Petr Najvar
František Tůma



Masarykova univerzita

**UČITEL EXPERT:
JEHO CHARAKTERISTIKY A DETERMINANTY
PROFESNÍHO ROZVOJE
(NA POZADÍ VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ)**

Michaela Píšová
Světlana Hanušová
Klára Kostková
Věra Janíková
Petr Najvar
František Tůma

Brno 2013

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků) / Michaela Píšová ... [et al.]. -- 1. vyd. -- Brno : Masarykova univerzita, 2013. -- 233 s.
ISBN 978-80-210-6681-6

37.011.3-051 * 001.8-057.86 * 331.546 * 371.321 * 005.963

- učitelé
- experti
- profesní kompetence
- pedagogické dovednosti
- profesní rozvoj
- kolektivní monografie
- případové studie

37 - Výchova a vzdělávání [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: prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.
doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.

© 2013 Michaela Píšová, Světlana Hanušová, Klára Kostková, Věra Janíková,
Petr Najvar, František Tůma
© 2013 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-6681-6

Obsah

Úvod	7
ČÁST 1 – Směřování k modelu učitelské expertnosti	9
1 Expertnost v učitelství jako teoretický a výzkumný problém	11
1.1 Expertnost – vymezení pojmu	11
1.2 Expertnost a expertní výkon v učitelství	15
1.3 Některé metodologické otázky výzkumu expertnosti u učitelů	22
2 Výsledky výzkumného projektu Učitel expert	25
2.1 Podstata a charakteristiky expertnosti učitele (v perspektivě výuky cizích jazyků)	26
2.1.1 Expertnost v profesním výkonu učitele	28
2.1.2 Žitá zkušenost učitelů expertů	32
2.1.3 Profesní vhléd učitelů expertů	40
2.2 Přemýšlení o modelu expertnosti učitele	45
2.3 Profily učitelů jako ilustrace prototypového charakteru expertnosti a jejího rozvoje	48
2.4 Determinanty dosahování a udržování expertnosti	53
2.5 Závěr	57
ČÁST 2 – Výzkumná zpráva	59
3 Metodologie výzkumu	61
3.1 Cíle a design výzkumu	63
3.2 Zaostřeno na expertní výkon a expertní vhléd (Fáze 1)	69
3.3 Od interaktivní kognice k fenomenologickému výzkumu (Fáze 2)	79
3.4 Zaostřeno na determinanty rozvoje expertnosti (Fáze 3)	86
3.5 Závěr	89
4 Identifikace učitelů expertů jako výzkumný problém	93
5 Explorace charakteristik expertnosti	101
5.1 STUDIE 1: Zaostřeno na expertní výkon	101
5.1.1 Cíle výzkumu	102
5.1.2 Výsledky	102
5.1.3 Závěry	114

5.2	STUDIE 2: Profesní vhlad a znalosti učitelů expertů	115
5.2.1	Cíle výzkumu	115
5.2.2	Výsledky	116
5.2.3	Závěry	132
5.3	STUDIE 3: Profesní myšlení učitelů expertů ve výuce	136
5.3.1	Cíle výzkumu	136
5.3.2	Výsledky	140
5.3.3	Závěry	142
5.4	STUDIE 4: Od interaktivní kognice k žité zkušenosti učitelů expertů	146
5.4.1	Cíle výzkumu	146
5.4.2	Výsledky	147
5.4.3	Závěry	164
6	Cesty k dosahování a udržování expertnosti – STUDIE 5	167
6.1	Cíle výzkumu	167
6.2	Výsledky	169
6.2.1	Subjektivní determinanty rozvoje expertnosti učitelů cizího jazyka	169
6.2.2	Objektivní determinanty rozvoje expertnosti učitelů cizího jazyka	177
6.3	Závěry	193
	Závěr	197
	Literatura	199
	Summary	217
	Seznam vyobrazení	219
	Rejstřík jmenný	221
	Rejstřík věcný	227
	Přílohy	231
	Příloha 1. Zkoumaný soubor	231
	Příloha 2. Výzkumný nástroj využitý ve STUDII 1: Struktura pozorovacího systému včetně sady indikátorů	232
	Příloha 3. Výzkumný nástroj využitý ve STUDII 2: Scénář rozhovoru	235
	Příloha 4. Diskriminační tabulka	236
	Příloha 5. Instrukce ke stimulovanému vybavování ve 2. fázi výzkumu	237

Úvod

Na počátku veškerého uvažování v této knize stojí myšlenka, že existují rozdíly v tom, v jaké kvalitě vykonávají různí lidé určitou činnost v nějaké konkrétní doméně. Tento fenomén byl a je uchopován pomocí různých obecných pojmů i teoretických konceptů (kvalita, zkušenost, expertnost, nadání, genialita aj.). Kniha, kterou čtenáři předkládáme, nabízí pohled do učitelské profese, a k uchopení toho, co je charakteristické pro nadprůměrné vykonávání této profese, využívá koncept expertnosti. Je to v souladu s tím, jak je v posledních desetiletích na kvalitě v učitelské profesi nahlíženo v zahraničí.

V běžném jazyce samozřejmě slovo *expert* žije vlastním životem. Ve světě televizního sportu je jím označován někdo, kdo se účastní sledovaného utkání či diskuse ve studiu proto, že býval ve sledovaném sportu nadprůměrným praktikem, což mu umožňuje doplňovat profesionální komentář hlubšími vhledy stavějícími na specifických znalostech. Tím naplňuje rozvernou definici experta citovanou Dismanem (2002, s. 293), podle které je expert *někdo, kdo by rád, kdyby mohl, ale nemůže. Tak říká těm, kteří mohou, jak by měli*. To je ovšem chápání zcela odlišné od toho, jež je rozvíjeno v odborné literatuře, kde je jako expert označován někdo, kdo – parafrázujeme-li Dismanův bonmot – nejen že může a dělá, ale navíc ví, jak a proč.

Výzkum takové expertnosti představuje v zahraničí svébytnou výzkumnou oblast, která je v anglicky psané literatuře označována jako *research on expertise* a v německy psané jako *Expertiseforschung*. Naše poznání o expertnosti rozšiřují mnohé obory a výzkumné proudy, mezi nimiž je zřejmě nejaktivnější kognitivní psychologie, v jejímž rámci hledají někteří výzkumníci nejen specifické charakteristiky expertnosti při vykonávání určitých činností, ale také společné charakteristiky *obecné expertnosti*. Proti tomu je rozvíjeno pojetí expertnosti, jež nepřekračuje hranice domény, tzn. expertnost v jedné doméně nepredikuje žádným způsobem kvalitu výkonu v doméně jiné.

Také ve snahách, jak disciplinovaně uchopit expertnost v doméně učitelství, je aktivní psychologie; ať už behaviorálně orientovaná, jež vidí v centru expertnosti tzv. expertní výkon učitele, nebo kognitivní, pro kterou jsou atraktivní např. rozdíly ve struktuře znalostí a rozhodovacích schémata mezi učiteli novici a učiteli experty. Stranou ale nestojí ani sociologie profesí, která se zaměřuje např. na specifický průběh procesů, jako je rozvoj profesionalismu v učitelství.

Tato kniha představuje výsledky grantového projektu, který byl po tři roky řešen týmem složeným z pracovníků Pedagogické fakulty MU, konkrétně tří pracovišť: Institutu výzkumu školního vzdělávání, Katedry anglického jazyka a literatury

a Katedry německého jazyka a literatury. Kniha je druhým knižním výstupem tohoto projektu; tím chronologicky prvním byla kniha *Teorie a výzkum expertnosti v učitelství* (2011), která shrnovala různé pohledy na expertnost (v učitelství) a přístupy k výzkumu expertnosti u učitelů, a prezentovala tím vlastně teoretická východiska výzkumu, který byl v rámci projektu realizován, a jehož výsledky jsou komplexně představeny v této druhé knize.

Dohromady tyto dvě publikace přinášejí ucelený pohled na poměrně rozsáhlý výzkumný počín, který byl zarámován designem vícečetné případové studie (účastnilo se jej na počátku 30 učitelů cizích jazyků) a zahrnoval pět studií (v knize jsou označovány jako STUDIE), jež se každá svým specifickým způsobem snažila rozkrýt určitou konkrétní dimenzi učitelství (ve specifické subkultuře učitelů cizích jazyků). Tyto studie se postupně orientovaly na profesní výkon učitelů, profesní vzhled a znalosti i žitou zkušenost učitelů v dynamické situaci výuky. Specifický výzkumný akcent představoval proces rozvoje a udržování expertnosti u učitelů. Přestože jednotlivé studie stavěly na různých metodách sběru i analýzy dat a na širokém spektru teoretických a metodologických východisek, záměrem autorů výzkumu bylo směřovat v určité synergii ke koherentnímu závěru v podobě návrhu modelu učitelství, který by stavěl na empirických datech a zároveň postihoval komplexnost studovaného fenoménu. Do jaké míry se autorům podařilo tento záměr realizovat, nechť laskavý čtenář posoudí sám.

Na tomto místě bychom rádi poděkovali váženým recenzentům této knihy, prof. PhDr. Vladimíře Spilkové, CSc. a doc. PhDr. Tomáši Janíkovi, Ph.D., M.Ed. za povzbudivé, ale i kritické poznámky k předchozím verzím rukopisu. Děkujeme také – a to možná především – třiceti učitelům expertům, kteří i v dnešní době, která nejen do učitelství přináší nebývale vysokou míru stresu, souhlasili s účastí v našem výzkumu. Jen díky jejich ochotě a otevřenosti bylo možné výzkum prezentovaný v této knize realizovat.

Jak bylo naznačeno výše, lze tedy tuto knihu vnímat jako (1) standardní zprávu o realizovaném výzkumu, ale v určitém smyslu jde o (2) specifický pokus představit navržený model expertnosti. Od těchto dvou způsobů nazírání se odvíjí i dva způsoby, jak knihu číst. Podrobnosti k těmto dvěma cestám knihou čekají čtenáře na rozcestí, jež se nachází ve druhé kapitole. Kapitola první předtím připomene hlavní teze a východiska výzkumu tak, jak byly představeny v *první* knize.

Autorům této *druhé* knihy nezbyvá než doufat, že pro čtenáře bude cesta touto knihou stejně zajímavá, dobrodružná a podnětná, jako byla jejich cesta celým výzkumem.

V Brně, 30. listopadu 2013

Za výzkumný tým Michaela Pišová a Petr Najvar

ČÁST 1

SMĚŘOVÁNÍ K MODELU UČITELSKÉ EXPERTNOSTI



Kapitola 1

Expertnost v učitelství jako teoretický a výzkumný problém

Kapitola podává přehled přístupů k vymezení a zkoumání expertnosti jednak v obecné rovině a jednak v doméně učitelství. Představuje tím východiska k výzkumu prezentovanému v této knize. Text kapitoly byl sestaven s využitím relevantních pasáží (zejména kapitol 1 a 3) publikace *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*¹, ve které jsou východiska výzkumu rozpracována širěji, a kterou lze chápat jako konceptualizační studii k danému tématu. Po stručném osvětlení vztahu pojmu expertnost k příbuzným pojmům se kapitola ohlíží za posledními dekádami vývoje zkoumání expertnosti včetně nejčastěji využívaných konstruktů a operacionalizací. V závěru kapitoly je vedena diskuse kolem některých metodologických aspektů výzkumu expertnosti v učitelství, zejména problému identifikace učitelů expertů.

1.1 Expertnost – vymezení pojmu

Zájem o vynikající výkony v různých doménách lidské činnosti lze sledovat již od samých počátků západní civilizace. Standardní vědecké snahy o výzkumné uchopení podstaty expertnosti a charakteristik expertních výkonů v různých doménách se začínaly uskutečňovat v 19. století (viz např. Feltovich, Prietula, & Ericsson, 2006).

V současné anglicky psané odborné literatuře se termín expert používá pro označení osob, jež podávají výjimečné výkony, a to v nejrůznějších doménách. Někteří autoři považují za příbuzný koncept geniality (např. Smith, 2000; Robertson, 2008). V některých doménách k označení velmi zkušeného jedince používá v anglickém jazyce pojem *veteran* ve smyslu mající množství zkušeností (např. Davis, 1972) či *accomplished* ve smyslu úspěšný (např. Taylor, Pearson, Clark, & Walpole, 2000). Zatímco pojem expertnost se zpravidla vztahuje k jedincům, při popisu výjimečných výkonů institucí se pracuje s konceptem *excellence* (např. Braithwaite, 1993).

¹ Píšová, M. et al. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.

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 k 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, jehož extrémní polohy obsazují *novic* a *expert*. V takovém případě se *expert* vymezuje vůči *novicovi* jako osobě, která je v dané doméně *nová*, z čehož vyplývá, že ještě nedisponuje specifickými zkušenostmi (srov. Gruber, 1999, s. 10). Uchopování expertnosti skrze tuto distinkci je charakteristické pro tzv. *relativní* přístupy k expertnosti, tj. přístupy založené na komparaci (výkonů) expertů a ne-expertů. Vedle toho jsou rozvíjeny i přístupy *absolutní*, tj. ty, jež se zaměřují na výkon a myšlení expertů samotných.

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 prostředí je hlavním problémem malé množství výzkumů zaměřených na problematiku expertnosti. V odborné literatuře (možná právě proto) konsensuální český termín pro anglický termín *expertise* či německý termín *die Expertise* prozatím 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 vysoké míry kvality. Terminologická diskuse k tomuto tématu je nepochybně i nadále žádoucí.

Různá pojetí expertnosti

Velké množství příbuzných termínů ukazuje na existenci různých pojetí a chápání expertnosti. 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, vymezit 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.

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). Je tedy definována na základě výkonu, a to jako předpoklad či přesněji schopnost (*ability*) podat expertní výkon. Důležitým konceptem, se kterým se v této souvislosti pracuje, je tzv. *záměrná praxe* (*deliberate practice*), která je chápána jako intencionální proces, jako vědomé úsilí o zlepšení výkonu prostřednictvím zaměřeného, soustředěného, dobře strukturovaného, programového a cílově orientovaného nácviku (*practice*) (Ericsson & Lehmann, 1996).

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 při řešení problémů. Zároveň je třeba zmínit, že kritérium vysoké úrovně/kvality „praktického výkonu“ se může ukázat jako obtížně uchopitelné, a to zejména při výzkumech v tzv. špatně definovaných doménách (*ill-defined*), v nichž je tak či tak obtížné kritérium vynikajícího výkonu vůbec nalézt (Glaser & Chi, 1988). Jak vysvětluje Krauss (2011, s. 177), ve špatně definovaných 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 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.

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

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 na tzv. pozicionalitu vědění (angl. *positionality of knowing*), tj. na fakt, že kognitivní procesy reflektují sociální identitu jedince (Freeman, 2002, s. 9). V posledním desetiletí dochází k rozvoji nových konstruktů, jež jsou přínosné pro teorii i výzkum expertnosti, jako je např. *adaptivní expertnost*.

Teorii rozlišující *adaptivní a rutinní expertnost* představili v roce 1986 Hatano a Inagaki. Zatímco rutinní experti mají rozvinutý široký soubor kompetencí, které ve svém profesním životě trvale uplatňují s velkou procesuální účinností (*efficiency*), 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, podrobněji in Pišová et al., 2011, s. 21–22).

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. Aktuální poznatky z výzkumu expertnosti shrnují různí autoři (Glaser & Chi, 1988; Gruber, 1999; Chi, 2006). Jak uvádějí Pišová et al. (2011), mezi hlavní charakteristiky nadoborově chápané expertnosti, na něž lze usuzovat z realizovaných výzkumných studií, patří to, že expertnost se omezuje na úzce vymezenou oblast a staví na doménově specifických znalostech obsahu. Vedle toho je expertnost spojena s většími a více integrovanými kognitivními celky, s funkčními, abstrahovanými reprezentacemi informací, s automaticitou, s výběrovým přístupem k relevantním informacím, s negativním věděním, a také s reflexí.

Předkládaný výzkum pracuje s vymezením pojmu expertnost dle Ericssona (2006a, s. 3), podle kterého je expert

osoba široce uznávaná jako spolehlivý zdroj znalostí, dovedností či technik, jejímuž úsudku je veřejností i odborníky připisována autorita a status ... [a] 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.

Vedle kognitivně psychologických výzkumů expertnosti, které stavěly na analýzách excelentních výkonů a které vycházely z předpokladu, že doménu expertnosti může tvořit jakákoli oblast lidské činnosti, se zejména od 90. let minulého století prosazuje komplexní pojetí expertnosti s přímou vazbou na profese a jejich představitele. Tato pozice 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*). K takovému pojetí expertnosti se hlásí i autoři této knihy.

1.2 Expertnost a expertní výkon v učitelství

Při popisu výjimečné kvality výkonů učitele se v literatuře setkáme s celou řadou termínů. Vedle termínu expert je to např. v anglicky psané literatuře *accomplished teacher*, *excellent teacher*, *experienced teacher*, *quality teacher*, *effective teacher*, *competent teacher*. Každý z nich reflektuje konkrétní paradigmatickou orientaci či specifický akcent, např. behaviorální či kompetenční 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 (britské, americké, australské atd.). Pro konceptualizaci a výzkum učitelského professionalismismu je příznačná paradigmatická pluralita, a to v diachronní i synchronní perspektivě. Přestože pojem expertnost vstoupil v uvažování o učitelství do hry až na začátku 80. let minulého století, a to pod vlivem kognitivně psychologického výzkumu expertnosti v jiných doménách, u prakticky všech pedeutologických paradigmat se o mnoho dříve objevuje snaha o popis i rozkrytí podstaty vynikajícího výkonu učitelské profese.

V současném výzkumu lze identifikovat tři dominantní 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 v posledním desetiletí dochází k určitému sblížování a vzájemnému obohacování obou těchto perspektiv.

Kognitivní orientace výzkumu expertnosti v učitelství

Co se týká kognitivní orientace, procházelo pojetí učitele určitým vývojem, který vedl k hlubšímu porozumění vlivu myšlení na chování a jednání jedince. Spolu s rostoucí kritikou paradigmatu proces–produkt přinesl kognitivní a sociální obrat v psychologii a dalších vědních oborech změny ve výzkumu učitele, které vyvrcholily v 80. letech 20. století. Potřeba věnovat pozornost jednotlivým učitelům a jejich vnitřnímu světu dala vzniknout první generaci kognitivního výzkumu, který stavěl na pojetí vyučování jako racionálního klinického rozhodování a učitele jako klinika. Vycházel především z teorie zpracování informací a stavěl do značné míry na importu přístupů a metod z výzkumů v medicíně. Odvolával se přitom na myšlenkové dědictví Deweyho. 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).

Pojetí učitele jako racionálního klinika a akcent na rozhodovací procesy spjaté do jisté míry s paradigmatem proces–produkt v kognitivním výzkumu učitelství poměrně rychle ztratily své dominantní postavení. Bylo zřejmé, že etický přístup (tj. popis z hlediska pozorovatele a objektivující vědy) je nezbytné doplnit i emickou perspektivou (tj. popis, vycházející z vlastního chápání a rozlišování aktérů jednání; Fang, 1996). Přehledová studie výzkumů myšlení učitelů (Clandinin & Connelly, 1987) ovšem ukázala, že zaměření na teorie a přesvědčení (*theories and beliefs*) učitele zůstávalo dlouho nejméně rozvinutou orientací ve výzkumech kognice. 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 in Píšová & 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 koncepce expertnosti jako záležitosti intuice a tacitních znalostí (Štech, 1994; Švec, 2005; Šíp & Švec, 2013). Konkrétní popisy jsou

formulovány v etapových modelech profesního rozvoje učitele (Berliner, 1995 aj.). 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 podpírá 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/složité 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“. Vymezil v tomto smyslu pojem *hot action*, jež odkazuje k dynamickým situacím vyžadujícím okamžitou akci (oproti tzv. *cool action*, kdy je dostatek času na přemýšlení).

Vedle výše zmíněných trendů zaznamenává výzkum vyučování a učení přibližně od poloviny 90. let 20. století obrat k oborovosti, který s sebou nese nový akcent na učitelovy znalosti. Výzkum znalostí učitele znovu akcentuje znalosti teoretické, i když neodmítá praktické vědění. Zásadní roli zde sehrály známé Shulmanovy studie o znalostní základně učitelství (Shulman, 1986a, 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). 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. Nejčetněji 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).

Pro procesy utváření expertnosti se ukazuje být důležitým fenomén označovaný jako enkapsulace/zapouzdření znalostí (*knowledge encapsulation*). Termín za-

vedli 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 lékařů a noviců. Transformační procesy podle této teorie zahrnují několik fází, od kognitivní integrace přes validaci a enkapsulaci až k utváření tzv. skriptů (*scripts formation*). 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.

Specifické rysy expertnosti formulované na základě výzkumů znalostí učitele lze tedy shrnout do následujících bodů (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 vázány na specifický kontext – jejich součástí je specifikace situace, v níž jsou využitelné (*conditionalized knowledge*, Bransford et al., 1999, s. 31–33);
- experti nespolehnou 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); (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.

O kognitivních přístupech k expertnosti se od 90. let 20. století široce diskutovalo 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, 1986, 1992), kreativní expertnost (Winograd, 1995), inovativní expertnost (Achtenhagen, 1995) apod. 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).

Kritérium efektivity ve výzkumu expertnosti v učitelství

Výzkumy efektivity učitele po dlouhou dobu s pojmy expert a expertnost nepracovaly, ty vstupují do hry až od 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. Základní model tohoto paradigmatu stavěl na behavioristické perspektivě, že určité jednání učitele a určité podmínky výuky (proces) budou mít vliv na výsledky žáků (produkt). 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 a jednání žáků) (Dunkin & Biddle, 1974, s. 6).

Nový impuls do výzkumů efektivity učitele přinesl proud výzkumů efektivity ve vzdělávání (*educational effectiveness research*), resp. efektivity 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 hlavní prediktory úspěšnosti žáka je třeba hledat na mikroúrovni školní třídy, přičemž většina z nich souvisí s učitelem, jeho charakteristikou a jeho výkonem (Creemers, 2005; Hattie, 2003; Kyriakides et al., 2009; Muijs & Reynolds, 2001). Výzkumu efektivity učitele se proto postupně dostávalo větší pozornosti a v současnosti jej lze považovat za samostatnou oblast v rámci širšího pole výzkumů efektivity.

Tato druhá generace výzkumu efektivity učitele přinesla nepřeborné množství výzkumných studií; orientace ve výzkumném poli je do té míry náročná, že pro usouvztažnění výsledků a formulaci výsledků na obecnější úrovni je nutné provádnout analýzy metaanalýz (Hattie, 2009; Seidel & Shavelson, 2007; Marzano et al., 2001 aj.). 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 studií³ a na jejím základě formuloval pět základních dimenzí expertnosti učitele, které obsahují 16 prototypických atributů.

³ V dalších jeho studiích tento počet narůstá – viz např. Hattieho publikace (2009) *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*.

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, jednají více automaticky);
- schopnost věnovat se afektivním atributům (experti mají respekt k žákům, přistupují 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. Jako tři nejvýznamnější atributy se v tomto smyslu jevily: schopnost zadat náročný úkol (*challenging task*), integrované mentální reprezentace vyučování a učení a monitorování a poskytování zpětné vazby.

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. Ten reprezentují např. Bereiter a Scardamaliová (1993), kteří ve snaze postihnout rozdíly mezi experty a zkušenými praktiky ne-experty obracejí pozornost k typu problémů, které experti volí k řešení, a ke způsobu, 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 úko-

ly. Problematizace je umožněna automatizací běžných činností, rutinami, které uvolňují jejich mentální kapacitu. Ta je pak cíleně experty využívána – reinvestována; proto je tato charakteristika označována za reinvestici zdrojů.

Prototypový pohled na expertnost v učitelství

Specifický pohled na učitelskou expertnost nabízejí Sternberg a Horvath (1995), kteří formulovali prototypový pohled 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*⁴): v dané kategorii jsou prvky, které nutně nemusí sdílet všechny určitou 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 kritériálních 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 neostré (*fuzzy*). Ke sdíleným prototypickým charakteristikám zařadili jako rysy, které jsou v různé míře naplněny v jednotlivých případech: (1) znalosti (*knowledge*) – jejich množství, povaha 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); (3) vhled (*insight*), který umožňuje kreativní řešení problémů. Za podstatnou přednost prototypového pohledu pokládali fakt, že může poměrně bezpečně odlišit učitele experty od (byť zkušených) ne-expertů, ale přitom zohledňuje variace expertnosti a diversitu expertů. Naděje na inovace, které Sternberg a Horvath (1995) s prototypovým pohledem spojovali a které směřovaly do reálné edukační praxe, se však zatím nenaplnily.

Specifika expertnosti v různých učitelských subkulturách

Jak bylo uvedeno výše, pro vymezení pojmu *expert* je podstatné, v rámci jaké domény je o expertnosti uvažováno a jak se povaha této domény promítá do jeho působení. Jde totiž o specifikaci toho, jaké úlohy jsou pro určitou doménu reprezentativní a jakého charakteru je v závislosti na tom expertův výkon. Je zřejmé, že v centru pozornosti této knihy stojí expertnost v učitelské profesi. Řada výzkumníků však poukazuje na fakt, že učitelství ve specifickém kontextu určitého oboru je nezaměnitelné s učitelstvím v kontextu oboru jiného. Grossmanová a Stodol-

⁴ Viz Wittgenstein, *Filosofická zkoumání*, 1993, § 66–67.

skyová (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. Lze tedy usuzovat, že i expertnost a expertní výkon budou vykazovat specifické charakteristiky v závislosti na tom, ve které konkrétní učitelské subkultuře budou zkoumány.

Výše uvedený přehled výzkumů expertnosti a konkrétně expertnosti učitelů lze tedy chápat jako východisko pro výzkum představený v této knize. Protože z uvedeného vyplývá, že doménová vázanost je jedním z podstatných rysů expertnosti, celý představený výzkum byl realiován v konkrétní subkultuře učitelství, a to v doméně učitelství cizích jazyků.

Při hledání oborově založených specifik učitelství cizího jazyka 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 vzdělávání v cizím jazyce. 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 (podrobněji in Píšová et al., 2011, s. 54–58).

1.3 Některé metodologické otázky výzkumu expertnosti u učitelů

Výše naznačená 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 v jejich rámci realizují. Studie zaměřené na myšlení a uvažování učitelů budou mít tendenci tíhnout 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. Výzkumy, jež sytí naše poznání o povaze expertnosti u učitelů, lze v závislosti na autorském přístupu umístit na škálu od velmi strukturovaných kvantitativně orientovaných (často observačních) výzkumů po kvalitativní, málo strukturované přístupy (jako mohou být biografické studie).

Výzkumy učitelské expertnosti vycházejí z premisy, že systematický výzkum učitelů expertů by přinesl poznání, jež by umožnilo lépe porozumět procesům tvorby a realizace kurikula a procesům vyučování a učení 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. Zatímco v některých doménách je identifikace experta relativně jednoduchá, v učitelství je identifikace expertů problematičtější⁵. Jak tedy 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 staví na našem před-vědění, 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 (případně původní výběr zpřesněn, resp. zúžen) a cyklus se opakuje. Tento způsob fázové identifikace expertů popisují i Ericsson a Smith (1991, s. 1–38), kteří ukazují, jak se s prohlubujícím poznáním fenoménu expertnosti zpřesňují identifikační znaky a umožňují tak zvyšovat validitu výzkumů.

Tsuiová (2005) upozorňuje, že další výzvu představují „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).

Ve druhé části knihy následuje popis toho, jak uvedené problémy vstoupily do řešení výzkumu prezentovaného v této knize. V kapitole 3 je popsána metodologie realizovaného výzkumu a kapitola 4 je celá věnována výsledkům diskriminačních analýz zaměřených na identifikaci učitelů vykazujících vyšší míru expertnosti.

⁵ Srov. Tsuiová (2003), která uvádí příklad mnohem jednoznačnější identifikace experta neurochirurga.



Kapitola 2

Výsledky výzkumného projektu Učitel expert

Výzkum, který je představen v této knize, si kladl za cíl přispět k současnému stavu poznání expertnosti učitelů. Jak ukazuje předchozí kapitola, dosavadní výzkum expertnosti v profesi učitele byl v převládající míře soustředěn na kognici expertů a na charakteristiky expertního výkonu. Ambicí našeho výzkumného úsilí bylo jednak ověřit, jakou roli hrají kulturní specifika, tedy zda jsou výsledky výzkumů realizovaných v jiných kulturních rámcích relevantní i pro český kontext (srov. Tsui, 2005, 170–171), zejména ale pokusit se zachytit i další, hloubkové dimenze expertnosti. Výzkum byl tedy zaměřen na projevy expertnosti v profesním výkonu, vědění a myšlení, vzhledu i prožívání učitelů. Expertnost přitom byla chápána jako doménově specifický fenomén, proto byl výzkum zaměřen pouze na jednu z učitelských subkultur, na učitelství cizího jazyka.

Vedle snahy o zachycení podstaty a charakteristik expertnosti byl v pozadí výzkumu také zájem o to, proč někteří zkušení učitelé znaky expertnosti vykazují a jiní ne, jaké faktory ovlivňují jejich profesní rozvoj. Dalším výzkumným cílem tedy bylo identifikovat subjektivní i objektivní determinanty dosahování a udržování expertnosti v učitelství cizího jazyka (Píšová et al., 2011, kap. 4).

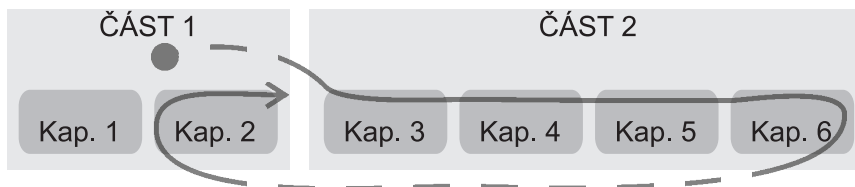
Na počátku výzkumu stály obecné výzkumné otázky: *Jakého učitele lze označit za učitele experta? Jak se expertnost učitele projevuje v jeho výkonu ve výuce? Jak se expertnost učitele projevuje v hloubce jeho vzhledu do témat spojených s učitelstvím? Jak je zaměřena interaktivní kognice učitele experta ve výuce (během výuky)? Jaké jsou determinanty rozvoje expertnosti u učitele? Jakými nástroji lze zachytit a zaznamenat expertnost učitele?*

Na tomto místě nabízíme čtenáři dvě možné cesty, jak se s výzkumem a jeho výsledky seznámit.



Obrázek 2.1. „Netradiční“ cesta knihou od hlavních závěrů k podrobnostem o provedených analýzách

Zprvé, pokud jej zajímá, jaké poznání výzkum přinesl, chce tedy nahlédnout do souhrnných syntetizujících výstupů a závěrů výzkumu, může pokračovat ve čtení první části této knihy (obrázek 2.1), která takový pohled nabízí. Představuje nejprve výstupy týkající se *podstaty expertnosti učitele* (cizích jazyků), shrnuje *charakteristické rysy expertnosti* a nabízí návrh modelu expertnosti učitele. Tyto závěry jsou dále ilustrovány několika *profily* učitelů expertů a pojmenovány jsou též faktory, které formovaly trajektorii profesní dráhy učitelů expertů, tj. subjektivní a objektivní determinanty dosahování a udržování expertnosti.



Obrázek 2.2. „Standardní“ cesta knihou od metodologie a výsledků dílčích analýz k syntéze

Zadruhé, pokud dá čtenář přednost tomu, aby si prošel stejnou cestu jako autoři této knihy, tedy seznámil se postupně s metodologií výzkumu, s jednotlivými výzkumnými kroky a podrobnými výsledky dílčích studií realizovaných v letech 2011–2013, může přejít ke druhé části této knihy (kap. 3, 4, 5 a 6), v níž je prezentována standardní výzkumná zpráva, a k syntéze výstupů se vrátit až po jejím prostudování (obrázek 2.2).

2.1 Podstata a charakteristiky expertnosti učitele (v perspektivě výuky cizích jazyků)

První výzkumný cíl, snaha o rozkrytí podstaty expertnosti jako komplexního fenoménu s hloubkovou strukturou, předpokládal uplatnění perspektivy, kterou Tondl (1998, s. 246) nazývá „tematickou strukturou výzkumu“. Ve srovnání s dosavadními výzkumy expertnosti se jednalo o rozšíření spektra metodologických přístupů, přičemž snahou autorského týmu bylo zohlednit Shulmanův požadavek *ukázněného eklekticismu (disciplined eclecticism)* v pedagogickém výzkumu. Metodologie výzkumu je podrobně rozpracována v kapitole 3 této knihy, a to včetně otázek, které si autorský tým kladl, a dilemat, která řešil. Zde tedy pouze uveďme, že v rámci explorační vícečetné případové studie vstupovaly do hry perspektivy kognitivní (srov. Glaser, 1999 aj.), konstruktivistická (přehledově Seidel

& Shavelson, 2007) a fenomenologická (Diekelmann, Allen, & Tanner, 1989). Využity byly jak kvantitativní, tak kvalitativní přístupy k analýze dat, dedukce i indukce.

Ericsson a jeho spolupracovníci (2006; podrobněji in Píšová et al., 2011, s. 13) poukázali na fakt, že komplexní zkoumání expertnosti je neoddělitelně spjato se zkoumáním expertního výkonu – expertnost totiž představuje fenomén, který se projevuje ve výkonu, a to jako schopnost dosahovat v konkrétní doméně opakovaně, dlouhodobě či konzistentně vysoké kvality reprezentativních úkonů. Existenci profese učitele opodstatňuje existence žáků či obecněji učících se jedinců; jádrovým výkonem v učitelství a těžištěm učitelského výkonu je interakce žáka, obsahu a učitele ve výuce, ať již výuka nabývá jakékoli podoby (srov. Janík et al., 2013, kap. 6). Analýza expertního výkonu učitele tedy musí zahrnovat pohled na jednání učitele ve výuce, na povahu komunikace ve třídě, na procesy konstruování obsahu, a tím na kvalitu procesů vyučování a učení, jež se ve školní třídě odehrávají. Situovanost a kontextově vázaný charakter expertnosti v učitelství potvrzují závěry všech dosavadních výzkumů (pro přehled viz Píšová et al., 2011, kap. 3; srov. rovněž Eaude, v tisku).

Pro koncepci výzkumu, tedy i pro interpretace a syntézu výsledků výzkumu proto pokládáme za vhodnou opěrnou pozici dialogismus. Podrobněji dialogismus představuje Tůma (v tisku), a to jako soustavu teoretických a epistemologických východisek k lidské interakci i kognici (dle Linella, 1998, 2003). Zde stručně shrnujeme nejdůležitější teze tak, jak je uvádějí zejména Marková (1982) a Linell (1998)⁶. Dialogismus staví na fenomenologii, pragmatismu, symbolickém interakcionismu, sociokulturní teorii, teorii činnosti, etnometodologii atd. (Linell, 1998, s. 40–54). Jako analytické jednotky předpokládá akce a interakce v jejich kontextech (ibid., s. 7), přičemž interakce je chápána jako společné dosahování vyšší intersubjektivity, což implikuje aktivní roli partnerů (Marková, 1982, s. 140–183). Dialogismus tedy nepracuje s navzájem odlišnými fenomény, ale s předpokladem jednoty mezi kognicí a komunikací, strukturou a procesem, jednotlivcem a společností (Linell, 1998, s. 36–37; Marková, 1982). Tyto teze jsou pro syntetizující výklad výsledků jednotlivých studií důležitým vodítkem.

Druhým opěrným bodem při formulování výsledků výzkumu, který pozici dialogismu reflektuje, v doméně učitelství ji pak uplatňuje s akcentem na obsah a jeho proměny, je tzv. obsahově zaměřený přístup ke kvalitě výuky. Ucelený pohled na teoretická východiska obsahově zaměřeného přístupu ke kvalitě výuky nabízejí Janík et al. (2013). Tento přístup zohledňuje skutečnost, že „procesy vyučování a učení mají svoji obsahovost, tj. vždy se odehrávají na určité substanční základ-

⁶ Konkrétněji, Marková (1982) pojednává o hegelovském paradigmatu, které Linell (1998) označuje za dialogismus.

ně, kterou lze uskutečňovat v činnosti a komunikovat“ (ibid., s. 161). Ve formulaci Klafkiho (1967, s. 121) základní teze didaktiky, kterou Janík et al. (2013, s. 160) připomínají, tak lze výuku charakterizovat jako učitelem zprostředkované „plodné setkávání určitých žáků s určitými vzdělávacími obsahy“, podobně jako Shulman (1986a), který tento fenomén vystihuje prostřednictvím konceptu didaktické znalosti obsahu. Charakteristiky expertnosti učitele jsou tedy tvarovány i oborovou situovaností, a to v obou epistemologických perspektivách; ontodidaktické (tj. strukturaci oboru vzdělávání) i psychodidaktické (tj. ontogenezi oborového myšlení a jeho reprezentací u žáků v sociálním prostředí školní třídy) (Janík et al., 2013, s. 163 aj.).

S těmito východisky v pozadí je vedena interpretace a syntéza výsledků dílčích studií realizovaných v rámci vícečetné případové studie expertnosti učitelů (cizích jazyků), která je dále představena. Případová studie se snažila nahlédnout expertnost učitelů na několika rovinách, a to na rovině *expertního výkonu* jako přímo pozorovatelného aspektu expertnosti, ale také na rovině aspektů přímým pozorováním nepostizitelných, tj. okamžité situované žité zkušenosti učitelů expertů a jejího „podloží“, které je konceptualizováno jako expertní *profesní vhled*.

2.1.1 Expertnost v profesním výkonu učitele

Výstupy studie expertního profesního výkonu v učitelství (podrobně viz kap. 5.1) jsou nezbytně závislé na tom, jak je profesní výkon pro potřeby výzkumu konceptualizován a operacionalizován. V naší vícečetné případové studii byla konceptualizace inspirována především podobně orientovanými studiiemi v zahraničí (Bond et al., 2000; Hattie, 2003, 2012; podrobněji in Píšová et al., 2011, s. 61–71), zohledňovala přitom doménovou specifickou učitelství cizích jazyků (např. Grossman & Shulman, 1994; viz Píšová et al., 2011, s. 54–58) i specifický kontext (české) základní školy.

V obecné rovině byl profesní výkon sledován na úrovni cílů, obsahu a procesů vyučování a učení, konkrétně v podobě 10 kategorií obsahujících 20 položek. Tyto položky označovaly rysy profesního výkonu, které se v zahraničních studiích ukázaly jako charakteristické pro odlišení expertního výkonu – učitelé experti v jejich hodnocení vykazovali významně lepší výsledky než zkušení učitelé ne-experti (Bond et al., 2000). Pro ověření relevance těchto položek pro český kontext a pro hledání hlubších souvislostí mezi aspekty expertního profesního výkonu byla získaná data podrobena explorační faktorové analýze.

Výsledky analýzy relevanci položek, tj. charakteristických přímo pozorovatelných aspektů profesního výkonu expertů, pro český kontext v plné míře potvrdily. Zároveň faktorová analýza umožnila postihnout hlubší strukturu expertního výkonu: extrahovala tři konkrétní faktory, pomocí kterých lze formulovat závěry

o podstatě vzájemných závislostí měřených aspektů profesního výkonu (Hendl, 2006, s. 474).

Na základě těchto výsledků lze na expertní kvalitu výkonu učitele (cizího jazyka) nahlížet skrze faktory, které interpretujeme jako (1) oborově-didaktický faktor, (2) psychosociální faktor a (3) doménově specifický (oborový) faktor: cizojazyčná komunikační kompetence. Jejich vnitřní struktura je dále představena s tím, že ve výčtu (v pořadí položek dle pozorovacího archu) jsou tučně vyznačeny tři nejvýraznější sytící rysy expertního výkonu v rámci každého faktoru.

Oborově-didaktický faktor (faktor 1) v expertním výkonu zahrnuje:

- *schopnost identifikovat základní struktury oboru;*
- *schopnost identifikovat a volit optimální reprezentace konkrétních obsahů;*
- *schopnost volit přiměřeně náročné cíle vyučovací jednotky;*
- *schopnost volit optimální (challenging) náročnost učebních úloh s cílovou orientací;*
- ***schopnost vytvářet příležitosti k učení: postupy a organizační formy;***
- ***schopnost vytvářet příležitosti k učení: didaktické prostředky (materiální);***
- ***schopnost vytvářet prostředí podporující učení žáků: edukační styl uplatňovaný učitelem;***
- *schopnost vytvářet prostředí podporující učení žáků: aktivní zapojení žáků;*
- *schopnost monitorovat učení žáků a poskytovat zpětnou vazbu;*
- *gramatickou správnost cizojazyčné komunikace učitele (doménově specifický rys).*

Psychosociální faktor (faktor 2) zahrnuje:

- *schopnost improvizovat/modifikovat plán dle situace;*
- *schopnost vytvářet příležitosti k učení: zohlednění individuálních charakteristik žáků;*
- ***schopnost vytvářet příležitosti k učení: autonomie žáka;***
- ***schopnost vytvářet prostředí podporující učení žáků: vztah učitel žák (autorita, vzájemný respekt);***
- *schopnost vytvářet příležitosti k učení: atmosféra/klima;*
- *schopnost vytvářet příležitosti k učení: aktivní zapojení žáků, kázeň;*
- ***schopnost vnímat a podporovat afektivní dimenzi výuky.***

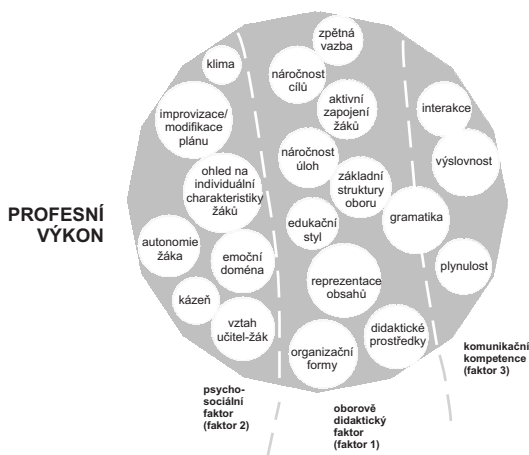
Doménově specifický (oborový) faktor: cizojazyčná komunikační kompetence (faktor 3) je reprezentován jako:

- *plynulost projevu;*
- *interakce;*
- *kvalita výslovnosti.*

Zde je na místě připomenout, že cizojazyčná komunikační kompetence jako do-

ménově specifický rys kvality výkonu učitele cizího jazyka vstupovala do analýzy v podobě čtyř přímo pozorovatelných složek. Čtvrtou složkou byla gramatická správnost cizojazyčné komunikace učitele, která ve faktorové analýze dosahovala vyšší korelace s oborově-didaktickým faktorem, ale středně silně korelovala i s doménově specifickým (oborovým) faktorem. Tuto skutečnost lze interpretovat tak, že gramatika tvoří (výrazněji než interakce a plynulost) systém, který vstupuje do pozadí oborově-didaktických aspektů výkonu jako jedna ze strukturujících složek obsahu vyučování.

Grafické znázornění výsledků analýzy expertního profesního výkonu nabízí obrázek 2.3.



Obrázek 2.3. Faktory a aspekty expertního profesního výkonu

Výsledek analýzy profesního výkonu učitelů expertů lze komentovat z řady hledisek. Pro formulování výsledků, které by směřovaly k podstatě a charakteristikám expertnosti, je podstatné, že analýza identifikovala vnitřní strukturu charakteristických aspektů expertního výkonu, tj. tři faktory, které jsou ve vzájemné provázanosti/interakci pro vysokou kvalitu profesního výkonu určující. Z hlediska obsahově zaměřeného přístupu ke kvalitě výuky jsou v těchto faktorech postiženy jak ontodidaktická, tak psychodidaktická perspektiva. Provázanost obsahu s činností žáků je jasně zacílena, přičemž je zřejmé, že učitelé experti volí takové výukové činnosti, které poskytují prostor žákům pro vlastní konstruování obsahu. Pokud se opěme o argumentaci Janíka et al. (2013, s. 162), lze hovořit spolu se Searlem (2004, s. 120) o *intencionalitě*, tj. zaměřenosti výuky, a to v dynamice existencí

obsahu. Jak ukazuje psychosociální faktor, učitelé experti kladou důraz na vytváření optimálních podmínek pro dosahování intersubjektívni existence obsahu – z hlediska dialogismu by bylo možné spolu s Markovou (2003, s. 163) hovořit o sociálních reprezentacích ve smyslu myšlenek v pohybu, myšlenek, které jsou konceptuální a komunikovatelné.

Zřetelně se zde pochopitelně projevují oborová specifika – v učitelství cizích jazyků jde zejména o unikátní funkci jazyka/řeči (de Saussure, 1916; český překlad Čermák, 1989) jako cíle, obsahu i prostředku výuky (podrobněji in Píšová et al., 2011, s. 54–58), ale také o kulturně společenské souvislosti vymezování oboru. Oborová specifika jsou postižitelná např. při srovnání výsledků naší faktorové analýzy s výstupy studie Bonda et al. (2000; srov. rovněž Hattie, 2012). Tito autoři ve výzkumu realizovaném napříč různými obory vzdělávání identifikovali tři dílčí dimenze, které z hlediska míry účinku (*effect size*) na výsledky učení žáků nejvíce odlišovaly učitele experty od zkušených praktiků ne-expertů, a to optimální míru náročnosti výuky (*challenge*), hluboké reprezentace obsahu (*deep representations*) a monitorování výuky a poskytování zpětné vazby žákům (*monitoring and feedback*). Faktorová analýza realizovaná v rámci STUDIE 1 (podrobněji v kap. 5.1) prezentovaného výzkumu ukázala uvnitř jednotlivých faktorů na jiné aspekty výuky, v nichž je nejsilněji demonstrována expertní kvalita výkonu učitele. Dominanci vztahově-vlivových aspektů výuky (vztah učitel – žák, autonomie žáka, afektivní stránka výuky) lze vztahovat k převládajícímu socio-konstruktivistickému pojetí výuky u učitelů expertů. Nepochybně ale je také obsahově podmíněná, reflektuje mj. náročnost interkulturních aspektů cizojazyčné komunikace i její sociolingvistické a pragmalingvistické složky ovlivňující organizaci a řízení procesů učení při použití cizího jazyka jako nástroje komunikace. Podobně akcent na materiální didaktické prostředky může souviset s potřebou vizuálních reprezentací či využití autentických artefaktů pro podporu rozvoje interkulturního povědomí (*awareness*) i znalostí (*knowledge*) (Fantini, 2005).

Na závěr tedy shrňme: faktorová analýza ověřila relevanci sledovaných aspektů profesního výkonu učitelů expertů, umožnila lineárně transformovat aspekty expertnosti projevované v profesním výkonu učitele do tří faktorů se silnějšími či slabšími vazbami konkrétních aspektů, které tyto faktory zahrnují. Jedná se o faktor oborově-didaktický, psychosociální a doménově specifický (oborový): cizojazyčnou komunikační kompetenci.

2.1.2 Žitá zkušenost učitelů expertů

Vedle pozorovatelných aspektů situované interakce učitel – obsah – žák, profesního výkonu učitele, je pro rozkrývání podstaty a charakteristik expertnosti učitelů nezbytné pokusit se zachytit její hloubkové, přímým pozorováním nepostižitelné aspekty. V předkládané vícečetné případové studii se jako klíčová v tomto směru ukázala interpretativní fenomenologická analýza žité zkušenosti (*lived experience*) učitelů expertů (STUDIE 4 – podrobně je prezentována v kap. 5.4 této knihy). Van Manen ve svém textu *Fenomenologie praxe* (2007, s. 20) vysvětluje, že

akt praxe závisí na citění a smyslovosti těla, osobní přítomnosti, vztahové vnímavosti, taktu, který umožňuje vědět, co říci a jak konat v konkrétních situacích, uvážených rutinách a praktikách a jiných aspektech vědění, které jsou zčásti pre-reflexivní, pre-teoretické a pre-lingvistické.

Výpovědi učitelů expertů, které byly získány prostřednictvím stimulovaného vy-
bavování, tak představují konkrétní „zkušenostní příběhy“ (*experiential stories*), jimž se interpretativní fenomenologická analýza snaží porozumět způsobem, který je zachycuje v jejich celistvosti, ve vztahu k historickým, sociálním, kulturním i politickým silám, jež tvarují jejich význam. Tento význam je ko-konstruován v dialogické perspektivě učitelem a výzkumníkem (Koch, 1995).

Fenomenologická analýza vygenerovala celkem 18 aspektů žité zkušenosti, které lze považovat za podstatné pro expertnost. Ty byly dále na základě tematické blízkosti seskupeny do čtyř hlavních kategorií s vědomím, že tematizace hlavních kategorií vychází ze synergického principu: výsledný efekt těchto ve výukové situaci současně se projevujících složek je významně větší než souhrn účinků jednotlivých složek, které jsou pojmenovány v podobě indukovaných dílčích kategorií. To ukazuje na synergický charakter hlavních kategorií, které se ve výuce projevují ve vzájemné provázanosti, a každá jedna z nich podmiňuje působení celku.

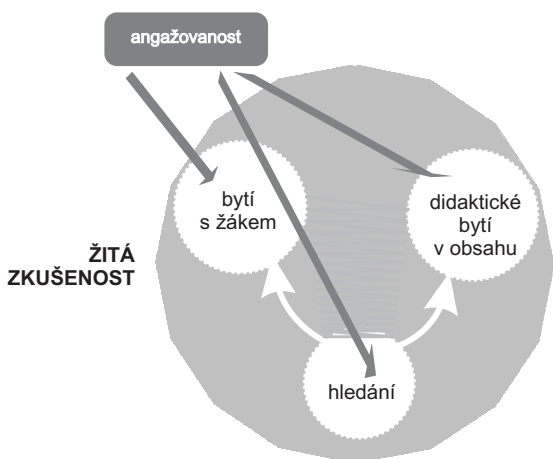
První tři z těchto kategorií se v analýze ukázaly jako tři *dimenze žité zkušenosti* učitelů expertů. Jsou to:

- I. Bytí s žákem
- II. Didaktické bytí v obsahu
- III. Hledání

Další kategorie pak vystupuje jako *determinanta expertního prožívání* – nezbytná podmínka existence tří dimenzí expertnosti učitelů. Jde o:

- IV. Angažovanost, silné emoční a kognitivní zaujetí

Z podrobnějšího popisu kategorií v rámci prezentace výsledků (kap. 5.4) je zřejmé, že tvar dimenzí není pevně ohraničený – spíše je možné je charakterizovat jako *fuzzy* kategorie. Obrázek 2.4 nabízí grafickou podobu výsledků interpretativní fenomenologické analýzy.



Obrázek 2.4. Tři dimenze žité zkušenosti učitelů expertů a determinanta expertního prožívání

Tematizace dimenzí expertnosti učitelů založená v perspektivě hermeneutické fenomenologie našla podporu v konceptech pojmenovaných ve filosofii, psychologii (kognitivní, humanistické, konstruktivistické i vztahové), pedagogice a obrové didaktice.

Dimenze Bytí s žákem: znalost o žákovi / žácích, vhled do myšlení, cítění a procesů učení se žáků

Tato dimenze reflektuje perspektivu hermeneutické fenomenologie ve smyslu předpokladu, že lidské bytosti jsou bytostmi sociálními a dialogickými, předpokladu situovanosti bytí, kdy po-rozumění je vždy před člověkem, ve sdílených praktikách lidské komunity, v jazyku, v intersubjektivních a společných významech (Benner, 1994, s. 71; srov. Janík et al., 2013 – společenství myslí). Dimenze se nám ve výzkumu ukázala skrze několik dílčích kategorií. Patří k nim *Znalost o žákovi/žácích, vhled do myšlení, cítění a procesů učení žáků; Očekávání od žáka/ anticipace; Adresnost intervencí učitele a Péče o psychosociální klima: podpora žáků, bezpečí, pomoc.*

Pro učitele experty je charakteristický zájem o žáka jako celistvou osobnost. Konkrétní situované jednání učitelé vnímají v déledobé perspektivě obvyklých projevů žáka, jsou citliví k vlivům, které na žáky mohou momentálně i dlouhodobě působit. Sociokulturní teorie nazývá tento jev „intersubjektivní akomodací

v pevném časoprostorovém kontextu“ (Kirschner & Whitson, 1998, s. 25). O žácích neuvažují jen jako o jednotlivcích, ale zároveň v kontextu sociální skupiny – školní třídy.

Na základě vhledu do myšlení a chování žáků jsou schopni anticipovat reakce žáků a na základě toho jednat. Hawkins (1974/2002) v této souvislosti hovoří o umění diagnózy, u níž je podstatné, že k ní dochází „na obsahu“ – vychází z hluboce zažitě znalosti ontogeneze oborového myšlení u žáků. *Bytí s žákem* umožňuje učitelé uvážene riskovat a cíleně problematizovat standardní pedagogické situace (srov. Bereiter & Scardamalia, 1993, s. 34).

Výrazně se projevuje intencionalita jednání expertů. Schopnost a potřeba zdůvodnit své jednání svědčí o tom, že jejich jednání není nahodilé, naopak je uvědomované a podložené ve smyslu požadavku, který formuloval již Duckworth (1987, s. 85): učitel musí „po-rozumět rozumění/chápání žáků“ (srov. též Bachtinův koncept hlasu – *voice*; Wertsch, 1991, s. 51–52). Expert ví, *co a proč* dělá, jeho jednání je adresné a zaměřené na konkrétní cíl, jak dokládá jeden z výroků:

... protože ona má v té třídě takovou nešťastnou roli, ona je vnímaná jako šprt a je taková jako svorně nenáviděná. V podstatě ona byla jeden z důvodů, proč jsem zařadila takovouhle aktivitu (U6)

Učitelé experti vnímají jako významné vytváření pozitivního, suportivního a bezpečného prostředí. Toto zjištění koresponduje se závěry Hattieho (2003, 2012), který považuje péči o psychosociální klima jako podmínku efektivnosti interakcí ve výuce za jednu z pěti dimenzí expertnosti učitele (viz kap. 1).

Bytí s žákem jako dimenze žité zkušenosti učitelů expertů má blízko k pojmu propojenost (*connectedness*). Rodgersová a Raider-Rothová (2006, s. 274–278) tento pojem vysvětlují s oporou o perspektivu feministické epistemologie (*Ways of knowing*, Belenky et al., 1986), která v analýze procedurálního vědění (*knowing*) odlišuje dva mody – oddělené a propojené vědění (*separate* vs. *connected knowing*). Propojené vědění se spíše než ke kritické racionální analýze vztahuje k porozumění myšlení a myšlenkám druhých, akcentuje relevanci kontextu a zásadní roli zkušenosti. „Propojené vyučování“ (*connected teaching*) tedy předpokládá, že učitel je schopen „proniknout do perspektivy každého žáka“ (Belenky et al., 1986, s. 227), vidět svět tak, jak ho vidí žák, fungovat ve stavu intersubjektivitě jak na úrovni kognitivní, tak emoční.

Dimenze Didaktické bytí v obsahu

Dimenze *Didaktické bytí v obsahu* je svým charakterem z velké míry doménově specifická. Její základnou a nezbytnou podmínkou (Grossman et al., 2005) je zna-

lost oboru. Jedná se přitom jak o substantivní rovinu znalosti oboru (tj. o soubor faktů a pojmů spojených s poznáním oboru), tak o rovinu syntaktickou (způsoby vzniku / vytváření a verifikace tohoto souboru poznání; Schwab, 1964), a o jejich didaktické uchopení, tj. reprezentace, transformace atd. – v Shulmanově (1986a, 1987) pojetí o didaktickou znalost obsahu. V této dimenzi výrazně vystupuje znalost ontogeneze oborového myšlení u žáků (viz rovněž teorie prekonceptů; Bransford et al., 2006), v případě vzdělávací oblasti cizí jazyk i znalost rozvoje odpovídajících oborových dovedností, tj. cizojazyčné komunikační kompetence (viz dimenze *Bytí s žákem*). Tato dimenze tak, jak se vynořuje ve fenomenologické analýze žité zkušenosti učitelů expertů, tudíž není statická. Dynamika didaktického bytí v obsahu vyplývá z uvedené mnohoaspektovosti: jde o vztah momentálního myšlení žáků k oborovému poznání a naopak. Učitel expert dokáže simultánně postihovat všechny tyto perspektivy a pracovat s nimi. Trvalý „pohyb“ mezi těmito perspektivami je pak základnou dimenze *Hledání*.

V analýze se dimenze *Didaktické bytí v obsahu* ukázala skrze následující dílčí kategorie: *Priměřená náročnost, důslednost; Cílové zaměření výuky, znalost kurikula; Obsah: transformace obsahu, strukturování obsahu, návaznost učiva; Práce s chybou, zpětná vazba; Vytváření příležitosti k učení, řízení a organizace procesů učení žáků; Zohledňování individuálních zvláštností žáků, aktivizace žáků.*

Analýza naznačila, že pro expertnost je charakteristické pečlivé zvažování optimální míry náročnosti učebních úloh (*challenge*) tak, aby učební úlohy žáky kognitivně aktivizovaly a stimulovaly k pozornosti. Učitelé experti vnímají výuku v perspektivě hierarchie cílů, procesy výuky jsou intencionální. Charakteristický je výrok:

Tady je hrozně důležité, že člověk nemůže žít z hodiny na hodinu, ale vždycky si říkám, co chci za celý ten rok, odkud kam je asi posunu, ty děti. Prostě mám takový celý plán. Pořád by člověk věděl, kde bude asi příště, kdy by to měl doučit, co by ty děti na konci toho roku měly umět. (U27)

Pracují také s motivační funkcí cíle:

Takže můj cíl je pořád poslušovat dál a dál a pořád jim tu návnadu dávat před ten nos, jen ten malý kousek, aby si byli jistí, že to dokážou spolknout a strávít a naučit se, a pořád je tak táhnout za sebou a pořád jim dávat nějakou motivaci. (U27)

Výroky učitelů expertů zřetelně ukazují na rozvinutou schopnost psychodidaktické transformace obsahu, která je výsledkem a zároveň podmiňuje bytí v obsahu společně s žákem/y.

Samozřejmostí je pro učitele experty potřeba dobré strukturace a zejména logické návaznosti a posloupnosti učiva. Jedná se jak o návaznost ve smyslu provázanosti (s učivem bezprostředně předcházejícím či následujícím, případně obsahu v hodině), tak o návaznost přesahující jednu nebo několik vyučovacích jednotek, tj. o uspořádání obsahu v kurikulu. Podle studie Bonda et al. (2001, s. 108) vykazuje hloubka reprezentací obsahu u učitele téměř nejvyšší míru účinku (*effect size*) na efektivnost výuky, jde o dílčí kategorii pro expertnost velmi významnou.

K psychodidaktické rovině práce s obsahem patří strategie práce s chybou. Chybu považují učitelé experti za samozřejmou součást procesů učení a jako takovou ji vítají, což je plně v souladu se současnými teoriemi učení, zejména s konstruktivistickým/sociálně konstruktivistickým přístupem (např. Driscoll, 2000).

A vždycky je dobré, když nějaký ten žák udělá chybu. (U8)

Zároveň v práci s chybou uplatňují tzv. negativní vědění (*negative knowledge*; Gartmeier, Bauer, Gruber, & Heid, 2008): vědí, kdy zasáhnout a kdy naopak chybu ignorovat.

V oblasti organizace a řízení procesů učení žáků zvláště výrazně vystupují doménově specifické záležitosti, zejména „na švu“ žák – obsah. Expertnost se projevuje mj. v zohledňování konkrétních individuálních odlišností, zejména stylů a strategií učení se cizímu jazyku ve výuce (např. Cohen & Weaver, 2006).

Popis dílčích kategorií dimenze *Didaktické bytí v obsahu* kromě již uvedených aspektů expertnosti ukazuje na vysokou míru autonomie učitelů expertů (srov. Clark & Peterson, 1986, s. 279), která je podepřena dobře organizovanou a propracovanou znalostní základnou v oblasti oboru i ontogeneze oborového myšlení u žáků. Zkoumaní učitelé vnímají jevy edukační reality komplexně, jsou dobře obeznámeni se současným stavem poznání oboru i oborové didaktiky, ale jsou to oni, kdo činí rozhodnutí – a jsou schopni je vysvětlit a vyargumentovat. V souvislosti s tímto aspektem jednání se často používá pojmu tzv. *agency* (Eteläpelto et al., 2013).

Dimenze Hledání: promýšlení do hloubky, analýza pedagogických situací a zkoumání příčin jevů, návrhy alterací

Propojenost či bytí s žákem by samy o sobě neměly na kvalitu výkonu vliv, pokud by učitel nebyl schopen a ochoten na jejich základě jednat. Jde přitom jak o okamžité jednání, tak o vědomé rozvažování (*deliberation*) učitelů a promýšlení alternativ, jak poukázal již Eraut (1994, s. 109). V rámci dimenze *Hledání* se vynořily dílčí kategorie *Hloubková analýza jevů, snaha o dosažení hlubšího vhledu; Sebehodnocení, sebekritika učitele; Rozhodování učitele o dalším didaktickém postupu, návrh alterací; Flexibilita; Rutina/y*.

Tato dimenze tematizuje psychodidaktickou rovinu práce s obsahem: učitelé experti jsou v průběhu výuky schopni konfrontovat a aproximovat plán vyučovací hodiny (tj. didakticky projektovaný obsah) a být s žákem. Je přitom zřejmé, že dění kvalitativně analyzují, problémy vnímají a posuzují strukturovaně. Tato zjištění jsou v souladu s výstupy kognitivně psychologických studií (Glaser & Chi, 1988). Učitelé experti v tomto výzkumu přitom vybavovali zcela spontánně, jejich vědění i hledání se ukázalo jako plně uvědomované. Tento fakt považujeme za důležitý zejména z hlediska tenze mezi dvěma školami myšlení, které se ve výzkumech expertnosti projevují, tedy ve zkratce expertnosti jako záležitosti intuice a tacitních znalostí (např. Berliner, 1995) a expertnosti jako vědomé rozvažování a organizovaná znalostní základna (pro přehled např. Tsui, 2003).

Analýza dále ukázala, že učitelé experti projevují trvalou a aktivní snahu porozumět jevům (i žákům), směřují ke stále hlubšímu pochopení. S tím souvisí problematizace na první pohled standardního chodu hodiny, což Bereiter a Scardamaliová (1993, s. 87) v rámci dynamického/procesuálního pojetí expertnosti označili za jeden z jejich tří hlavních rysů. Učitelé tedy, dalo by se usuzovat, nejen „vědí“, tj. mají hluboký vhled, ale zároveň stále „hledají“, jak se dostat ještě dál, vhlédnout ještě hlouběji.

Učitelé experti v prezentovaném výzkumu vlastní jednání monitorují, podrobují sebehodnocení i sebekritice. Uvažují o možných alteracích, o didaktických postupech optimalizovaných na základě bytí s žákem (srov. Korthagen et al., 2001, český překlad 2011). Vykazují přitom ochotu riskovat, investovat do promyšlení a přípravy nových aktivit či postupů. Bereiter a Scardamaliová (1993, s. 34) považovali takové jednání „na hraně kompetence“, tzv. progresivní řešení problémů, za charakteristický rys expertnosti. S hledáním je úzce spjata flexibilita vedená s ohledem na aktuální dění ve třídě, kterou ilustruje výrok:

Myslím si, že nikdy není ztráta času se nad něčím zastavit a utéct od toho, co jsem plánovala. A vrátím se k tomu zase zpátky. (U21)

Rutina jako další kategorie, kterou přinesla analýza, zdánlivě do dimenze *Hledání* nepatří. Z perspektivy učitele experta ale ve skutečnosti umožňuje uvolnit mentální kapacitu, kterou může využívat k promyšlení dalších postupů – dle Bereitera a Scardamaliové (1993, s. 82) k reinvestici zdrojů. Podle řady autorů právě tato schopnost a ochota k reinvesticím odlišuje učitele experta od zkušených učitelů ne-expertů, ukazují na to i metaanalýzy provedené Hattiem a jeho spolupracovníky (Hattie, 2003, 2012).

Na začátku hodiny taky pořád driluju otázky různého typu. Mám těch otázek tolik, že bych celou hodinu mohla strávit jenom otázkami a odpověďmi, protože si myslím, že ten dril je pro tyhle děti důležitý a že se tím hodně naučí. Ale ty otázky nejsou jenom bohapustý dril, ale člověk se musí zamýšlet nad tím,

aby stimuloval myšlení [...] aby je to provokovalo k nějakým hlubším myšlenkovým operacím. (U27)

Kategorie *Hledání* jako dimenze žité zkušenosti učitelů tak, jak byla indukována v analýze stimulovaného vybavování, tedy naznačuje, že učitelé experti jsou schopni verbalizovat své myšlení, že nespolehají pouze na intuici, ale vyznačují se soustavným monitorováním a autoregulací. Tato zjištění jsou ve shodě např. s názorem Erauta (1994, s. 152), který vědomé zaměření a rozvažování považoval za základ veškerého profesního jednání experta, nejen v řešení tzv. špatně definovaných problémů. Analýza dále ukázala, že učitelé experti jsou schopni jednat a řešit problémové situace velmi rychle a pružně.

Shrneme-li, dimenze *Hledání* zahrnuje analýzu výukových situací, zkoumání příčin jevů a hloubkové promyšlení postupů. Učitelé experti v prezentovaném výzkumu se přitom zjevně opírají o organizovanou znalostní základnu, a to ve vazbě na konkrétní kontext (srov. *conditionalized knowledge*; Bransford et al., 1999, s. 31–33). V odborné literatuře (Hatton, 1989; Huberman, 1993b; Perrenoud, 1983) se někdy objevuje pohled na učitele vyjadřovaný metaforou „kutíla“ (*tinkerer, artisan, bricoleur*), která pochází od Lévi-Strausse (1962). Vychází z jeho studia primitivního myšlení a ukazuje, že člověk původně především improvizoval: užíval všeho, co je po ruce, co se hodí, jeho plán byl definován spíše instrumentalitou situace a výsledkem byla objektivní neboli nutná náhoda (Štech, 1994, s. 318). Výsledky prezentovaného výzkumu ale naznačují, že na expertní úrovni výkonu profese učitele tento pohled není uplatnitelný.

Poslední indukovaná kategorie se svým charakterem liší od kategorií předchozích. Je nezbytnou podmínkou ko-existence všech tří dimenzí expertnosti učitele ve výukové interakci, má funkci *determinanty expertního prožívání*. Jedná se o kategorii

Angažovanost, silné emoční a kognitivní zaujetí: osobní nasazení, vztahovost, vzájemnost

Bytí s žákem v obsahu, kognitivní, ale i mentální a emoční propojování a hledání jsou procesy, které stojí na investicích ze strany učitele. V prezentovaném výzkumu je tato determinanta výše uvedených procesů tematizována jako učitelova angažovanost, silné emoční a kognitivní zaujetí, zahrnující osobní nasazení, vztahovost a vzájemnost. V analýze se kategorie vynořila nepřímo, v podobě dílčích kategorií, které na ni významně ukazují, ač není učiteli přímo pojmenována, a to kategorií *Emoce ve výuce; Humor ve výuce a Vztah učitel-žáci*.

Emoce jsou učiteli experty vztahovány zejména k projevům/výkonům žáků. Ve srovnání s výzkumy učitelských emocí v zahraničí (přehled např. Sutton & Wheatley, 2003) je zajímavé, že se jedná zejména o emoce pozitivní, často radost. Tito učitelé vykazují emoční stabilitu (srov. Day, 2004, s. 44–60; Judge

& Bono, 2001), emocionální angažovanost ve výukové interakci vnímají ve vztahu k potřebě vytvářet suportivní a pracovní atmosféru ve třídě:

... ten vztah s tou třídou a to, co je za tím, to emoční ladění, je vždycky úplně nejdůležitější v hodině. (U27)

Učitelé experti dokáží úspěšně řešit dilemata, která Štech (1995, s. 80–83) označuje jako klinická. Jde o dilemata, jež se vážou ke konkrétní výukové situaci a vyplývají ze vztahově-vlivového charakteru učitelské profese (např. autonomie žáka vs. podrobení žáka, blízkost vs. nezbytná distance, entuziasmus vs. rezignace na úspěch atd.).

[...] jak člověk učí malé děti. Oni ten fyzický kontakt vyžadují. Myslím si, že se tím vytváří i dobrý vztah takové té důvěry učitele k těm dětem. Já osobně si myslím, že jsem přísná učitelka, že moc dětem neodpustím. Že do nich hustím a tlačím je k tomu, aby pracovaly, a vysvětluju jim horem dolem od začátku, že škola je jejich práce a jejich povinnost a že když nebudou nic dělat, tak se nic nenaučí. A že to není moje povinnost jim to nalít do hlavy a že oni se na tom musí podílet. Myslím si, že si učitel může dovolit jim to říct, a oni pak daleko lépe přijmou takovou tu kritiku, takový když se na ně opravdu zlobím, tak to prostě vezmou, protože ví, že na druhou stranu můžou přijít... oni přijdou, chytanou se, já je chytanu [...]. (U11)

Roli hraje i laskavý humor – je odrazem učitelovy znalosti třídy a žáků a výrazem blízkého, ale respektujícího vztahu mezi žáky a učitelem. Takový humor je odrazem přijímání vlastního „já“, jednoty osobního a profesního „já“, důvěry ve vlastní „já“ a v jednání, které je s ním v souladu (srov. Hargreaves, 1994; Nias, 1996).

Učitelovy investice jsou v pedagogické teorii i výzkumu tematizovány různým způsobem. Dewey (1933, s. 62) v tomto smyslu hovořil o tom, že učitel musí být „*alive*“ – živý v plnosti svých mentálních, fyzických, emočních a vztahových zdrojů. Rodgersová a Raider-Rothová (2006, s. 266) použily výrazu „*alert awareness*“ – ostražitá vnímavost a zároveň upozornily na další snahy o uchopení pojmu (Greene, 1973, s. oporou o termín Merleau-Pontyho – „*wide-awakeness*“; Tremmel, 1993, s. oporou o budhistický pojem „*mindfulness*“ atd.). V České republice obohatili pedagogický diskurs Vyskočilovi (Vyskočil, 2000; Vyskočilová, 2002; Stuchlíková, Švec, & Vyskočilová, 2004; Švec, 2006) o pojem pedagogická, resp. psychosomatická kondice.

Učitelova angažovanost, emoční a kognitivní zaujetí v pedagogické situaci je vkladem, který vyplývá z dlouhodobých profesních investic na základě učitelova *commitmentu*. Pojem *commitment* nese mimo jiné silný morální náboj (Soc-kett, 1993), ukazuje na přijatý vnitřní etický kód profese (McDonnell & Pascal, 1988, s. 5).

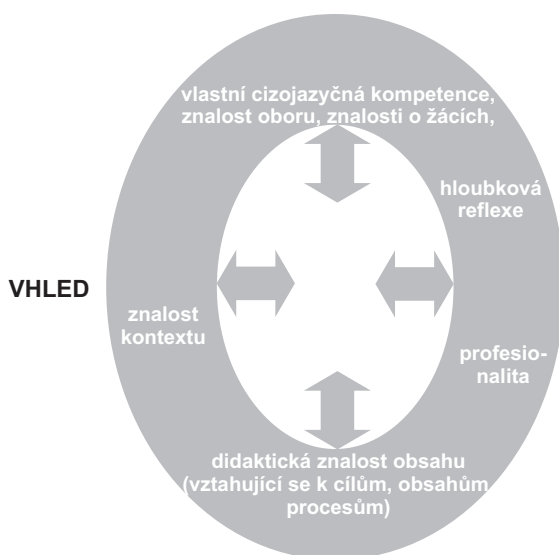
Shrneme-li výsledky interpretativní fenomenologické analýzy, je z podrobnějšího popisu dílčích složek jednotlivých dimenzí zřejmé, že tvar těchto dimenzí není pevně ohraničený a uvnitř těchto dimenzí i mezi nimi existuje dynamické napětí – jako by se tímto svým charakterem blížily tvaru *fuzzy* množin. Uplatnění fenomenologické perspektivy umožnilo nahlédnout fenomén expertnosti učitelů novým, kvalitativně odlišným způsobem, skrze analýzu učitelova prožívání výukové situace. Nejen z hlediska výstupů, ale i z pohledu výzkumníků tato výzkumná zkušenost naplnila slova van Manena (2007, s. 11):

Fenomenologie je projektem střízlivé reflexe žité zkušenosti v lidské existenci – střízlivé v tom smyslu, že reflektování zkušenosti musí být promyšlené a co možná nejvíce oproštěné od intoxikace teorií, předsudky či předpoklady. Fenomenologie je ale také projektem řízeným fascinací – nechat se unést kouzlem zvědavosti, fascinovat porozuměním. Odměna, kterou fenomenologie nabízí, jsou momenty *vidění významu* či *vhledu do srdcí jevů*.

2.1.3 Profesní vhled učitelů expertů

Těžištěm výzkumu expertnosti v naší případové studii je, jak bylo uvedeno, výuková interakce učitel – žák – obsah pojímaná v perspektivě dialogismu. O kvalitě výuky tak uvažujeme ve spojení s intersubjektivní rovinou existence obsahu, tj. jako o fenoménu sociální povahy, o myšlení v určitém společenském kontextu (srov. Plichtová, 2002). Výukový diskurs jako dynamický a otevřený jev má svá konkrétní východiska, své „prameny“, z nichž vychází a která jej zároveň vymezují, staví mu hranice, a to mj. na straně obou interagujících aktérů. Stejně jako žáci přinášejí do výukové interakce například konkrétní prekoncepty, i učitelé do ní vstupují s určitým profesním vhledem. *Profesní vhled* včetně profesních znalostí chápeme jako hloubku a povahu učitelova porozumění různým aspektům učitelství obecně (učitelství jako profese) a – v tomto výzkumu – učitelství cizích jazyků specificky. Profesní vhled ve výukové interakci je proto na obrázku 2.5 graficky znázorněn jako „pohyblivá“ hranice výukové interakce; dynamičnost profesního vhledu spočívá v jeho otevřenosti: ve výukové interakci se sám proměňuje, a tím zároveň mění i tuto interakci.

Profesní vhled je samozřejmě třeba chápat nejen v synchronní, ale zejména v diachronní perspektivě, je výsledkem akumulované zkušenosti a její reflexe, prohlubujících se znalostí, osobnostního vývoje atd. (k subjektivním a objektivním determinantám dosahování a udržování expertnosti v učitelství viz kap. 2.4 a kap. 6). Ve STUDII 2 byla ale předmětem zájmu povaha a hloubka profesního vhledu učitelů expertů ve vztahu k jejich výkonu a žité zkušenosti ve výukové interakci.



Obrázek 2.5. Profesionální vhled učitele experta

Proto byla teoretická východiska a inspirace této studie společná s dílčí studií profesního výkonu. Postup sběru dat vycházel od konkrétních jevů přítomných ve výuce (vztahujících se k pozorovanému výkonu učitele ve třídě) a postupně cílil na obecná témata podstatná pro práci učitele: obsah (obor), aktéry (žáky), kontext (souvislosti), sebepojetí, reflexi a sebereflexi i profesionalismus a profesionalitu v učitelství. Podrobně je studie prezentována v kapitole 5.2 této knihy.

Obsahová analýza výroků, které vyjadřovaly tzv. *hluboký vhled*, tj. svědčily o hluboké reprezentaci jevů a událostí i vztahů a vnímání souvislostí mezi nimi, pochopení vycházejícím z teoretických znalostí i praktických zkušeností, integraci znalostí, schopnosti kritického náhledu, vedla k zajímavým zjištěním. Za důležitou z hlediska validity výstupů lze pokládat vysokou míru shody mezi výstupy výzkumu profesního vhledu (a znalostí) a výstupy fenomenologické analýzy žité zkušenosti v řadě kategorií. Konkrétně se jedná o následující položky kategoriálního systému pro analýzu profesního vhledu a znalostí:

- *Znalosti obsahu*, které byly operacionalizovány jako schopnost identifikovat základní struktury oboru, tj. znalosti „o jazyce a kultuře“, a znalost teorie osvojování jazyka. Ukázalo se, že pro učitele experty bylo typické celostní vnímání oboru s akcentem na komunikační činnost, doprovázené zřetelně artikulovaným pojetím hlavních struktur oboru.

- *Znalosti o žácích*, jež zahrnovaly nejen poznatky o konkrétních žácích, ale také v obecnější rovině pojaté znalosti vývojové psychologie a psychologie učení. V analýze profesního vhledu mj. vystoupila schopnost okamžitého porozumění signálům, které žáci vysílají v konkrétní pedagogické situaci, tj. vztahujících se ke schopnosti „být s žákem“ v procesu jeho učení. Dále se shoda projevila v akcentu na vztah učitel a žáka, na potřebu posilovat pozitivní sebepojetí dítěte, na zvyšování jeho sebedůvěry pomocí přiměřeně náročných úkolů. Pro ilustraci uvedme jeden z výroků:

Musí to být vždycky trošku [...] musí to být vždycky trošku 'catchy' bych řekla, trošku aby je to bavilo, aby to byla zajímavá věc. Ale dobrý je taky jim dávat úkoly, které zvládnou, a prostě když je zvládnou, tak oni povyrostou a získají tu sebedůvěru. Taky ty úkoly, které nejsou úplně zajímavé, tak před ně stavím jako překážku a dokud všichni nepřeskočí, tak pořád pracujeme na tom, aby všichni [...] ne aby to malinko obešli, ale aby se všichni přes to dostali, aby se jim ta sebedůvěra zlepšila. Pořád před nimi držím to sousto, tu mrkev, aby za mnou šli a vždycky ještě něco maličko přidali. (U27)

Ve srovnání s fenomenologickou analýzou prožívání konkrétní výukové interakce, tj. okamžitou a situovanou žitou zkušeností učitele, se v analýze profesního vhledu objevila nově problematika edukační změny. Učitelé experti ukazovali, že jsou si vlivu společenských proměn na vzdělávání plně vědomi, dokážou je analyticky a kriticky vyhodnocovat (např. odmítají nepodložené populistické názory o rané výuce cizích jazyků) a dokážou si podržet vysokou *agency* – o zapojování novinek činí vlastní rozhodnutí. Obecně jsou ale vůči změně otevření (srov. rezistence vůči změně; Lazarová, 2005), o čemž svědčí např. následující výrok:

Učím mnoho let a někdo říká – děti jsou horší. Nejsou. Děti jsou jiné [...] s těmi dětmi pracuju stejně tak ráda jako s těmi, které už se k nám vrací, děti mých dětí, které jsem učila. A stále učím ráda. (U21)

- *Didaktická znalost obsahu* byla sledována ve třech dimenzích. V oblasti cílů se oproti fenomenologické analýze více projevovalo komplexní/holistické vnímání cílů na úrovni obecnějších znaků komunikační kompetence (integrace řečových dovedností, transfer, situační kontext, sociolingvistická kompetence). Jasněji také vystupovala pozornost, kterou učitelé experti věnují hierarchii cílů, resp. dlouhodobým cílům výuky oboru. Plná shoda se projevila v oblasti obsahu, u otázek spojených s transformací oboru, zejména u výběru učiva s ohledem na žáka, u potřeby zohlednění věkových specifíků i specifíků oborových. V oblasti procesů se na základě shody obou analýz jako významná pro expertnost ukazují témata individualizace procesů vyučování/učení,

podpory rozvoje autonomie u žáků, kognitivní aktivizace, psychosociálního klimatu třídy, a to ve spojení s modifikací a hledání nových didaktických nástrojů a postupů.

Vedle toho byly v analýze profesního vhledu zachyceny kategorie, které se ve výpovědích učitelů v rámci analýzy výukové interakce neobjevily, resp. ani nemohly objevit. Z hlediska expertnosti v učitelství hrají klíčovou roli, jsou ale dosud empirickým výzkumem relativně méně podchycené (podrobněji in Píšová et al., 2011, s. 79). I proto jim dále bude věnováno více prostoru.

Hojně byla výroky dokumentována kategorie *Hlubková reflexe*, která poskytla učitelům expertům prostor pro formulování vlastní profesní filosofie (srov. Korthagen et al., 2013). Tito učitelé s vlastní profesní filosofií cílevědomě pracují, vědomě ji mění, svou kvalitu vnímají ve vývojové perspektivě. V následujícím vybraném výroku je zdůrazněna potřeba, vůle a ochota stále se učit, zkoušet nové věci. To vše je zářímováno profesionálním vztahem k dětem a empatií. Charakteristická je vyváženost, proporcionalita, odmítání extrémních postojů, což se v následujícím výroku projevuje v doménově specifické perspektivě, ve vztahu dril vs. komunikační přístup k výuce cizího jazyka:

Jaký jsem učitel? Já si myslím, že jedna věc, která je pro mě charakteristická, je, že se docela dokážu vcítit do těch dětí a myslím si, že docela je dokážu pochopit a myslím si, že ty vztahy mezi námi, ať už vezmu kteroukoli třídu, kterou učím, tak si myslím, že to funguje opravdu dobře. Nemusí mě všichni zbožňovat, já nemusím zbožňovat úplně všechny děti, i když teda poctivě můžu říct, že je mám všechny ráda, takže dokážu je tak jako odhadnout, vcítit se do nich [...] Co dál? Myslím si, že se nebojím zkoušet nové věci, myslím si, že je vedu k tomu, aby opravdu dokázali tu angličtinu používat v reálu, ale na druhou stranu jsem i zastáncem toho, že si myslím, že do té školy, do těch hodin patří i ten dril. Takže třeba nějaké ty překlady a tak dále, nějaká cvičení, kde jenom doplňují a pořád omílají dokola jeden ten gramatický jev, tak já si myslím, že to tady má taky svoje místo. Takže ne jenom komunikovat a samá sranda, ale určitě si myslím, že i tyhle ty věci mají svůj význam. (U25)

Ačkoli učitelé experti poukazují na pedagogickou zkušenost jako zdroj profesní sebedůvěry a vyrovnanosti, zároveň se systematicky a dlouhodobě dále vzdělávají, vyhledávají cíleně příležitosti k profesnímu učení, podporu vlastního profesního rozvoje. Následující výrok je výstižnou ilustrací žité zkušenosti učitele experta, popisem charakteristických rysů prožívání výukové interakce se zohledněním vlastního profesního vhledu a s akcentem na tvořivost nebo tvorbu jako společné tvarování „díla“, které má konkrétní obsah (Slavík & Čapková, 1995; srov. Slavík et al., 2014). Výrok je reakcí na otázku *Jaký jsi učitel?*

(bez rozmýšlení) *Intuitivní. Určitě. Já myslím, že to v tobě někde je, že je to jako když, já nevím, něco tvoříš. Prostě musíš reagovat na to, co ty děti potřebují zrovna v tomhle okamžiku. Já jsem o tomhle strašně moc četla, prošla jsem řadou školení, a mám to někde v sobě, ale navrhu toho je ten vhled do té situace, ta emoce, taková ta intuice toho co si myslím, že je dobrý. A toho když se držím, tak mně to funguje. Když jdu proti tomu, tak to vrže.* (U27)

Profesní vhled učitele experta je tvarován jeho vnímáním učitelského profesionalismu i vlastní profesionality jako kvality (k profesionalismu v učitelství podrobněji in Pišová et al., 2011, s. 36–40). Kategorie *Profesionalita* byla v analýze čteně reprezentována výroky učitelů svědčícími o hlubokém vhledu. Vhled učitelů lze popsat s použitím klíčových pojmů – patřily k nim: celoživotní učení / další vzdělávání, kolegiální spolupráce, angažovanost v projektech, sítích (včetně mezinárodních) či asociacích, význam klimatu školy / sborovny / širší komunity jako determinant entuziasmu a profesionality učitele.

Profesionalitu učitelé experti dávají do souvislosti s jednáním učitele ve školní třídě i mimo ni. Následující dva výroky jsou sebevysvětlující – představují učitelství jako sebe-vědomou profesi, která je schopna a má odvalu hájit/obhájit své postupy. Profesní hrdost a loajalita se zakládá na vědomí smysluplnosti práce učitele. Učitelství je chápáno jako poslání a je zdůrazněna morální dimenze učitelské práce, profesní etika a *commitment*.

[Učitel] *určitě musí být profesionál [...] já si myslím, že profesionalita učitele se projeví při jednání s rodiči a při jednání s dalšími [...] to bych viděla jako profesionalitu v tom, že člověk v podstatě ví, proč to dělá, dokáže vysvětlit, proč jsem tohle učila, protože když tam někdo přijde a uvidí ten kousek, tak neví, co je za tím, co je vedle a já musím umět vysvětlit, proč dělám tohle a co od toho očekávám, a v podstatě musím zdůvodnit, že to, co dělám, je prostě správně. Protože já jsem ten profesionál, já tam v té třídě jsem a já ty děti vedu, a ne že mi bude někdo říkat, že tohle děláte špatně. Prostě to je váš názor, ale já vím, že to dělám dobře z těch a z těch důvodů. Takže to je, já si myslím..., to je, jak se profesionalita učitele projeví v tomhle.* (U11)

Co je profesionalita v učitelství? Jakýsi morální kredit. Já to nechci nafukovat, ale je to tam strašlivě důležité [...] A možná bych řekl, že je to na prvním místě – předávat jakýsi vzorec chování. Na prvním místě. Na druhém místě teprve ten obor. Takhle to nějak vnímám. A vychovávat z těch lidí dospělé lidi, samostatné lidi, kreativní lidi. Říkám, to povolání jsem si kdysi vybral a nebojím se ho označovat posláním a je to to, co mě baví. Úplně moc. Spíš si nedokážu představit jinou práci, byť tedy s jazykem spojenou [...] Krásný povolání. (U30)

2.2. Přemýšlení o modelu expertnosti učitele

Snaha o porozumění expertnosti a expertnímu výkonu a o co nejpřesnější uchope- ní podstaty expertnosti a jejich charakteristik má dlouhou tradici v řadě vědních oborů a jejich paradigmatických perspektiv. Podrobnější přehled výsledků těchto snah jsme podali jinde (Píšová et al., 2011, kap. 3), ve stručné podobě jsou shrnu- ty v kapitole 1 této knihy.

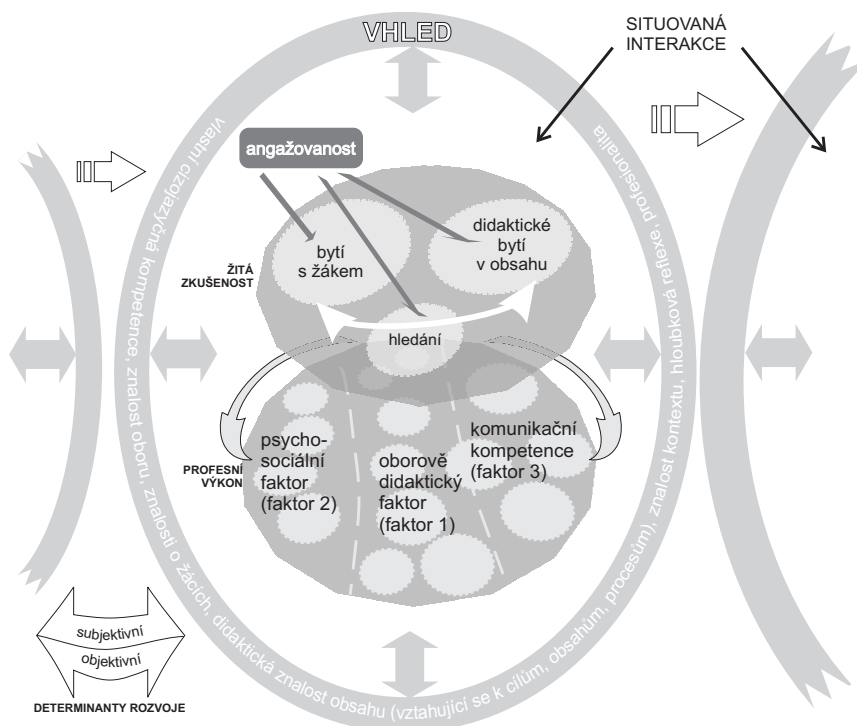
Při bližším pohledu na popisy, charakteristiky či modely expertnosti nebo expert- ního výkonu (nejen) učitele, ať se již jedná o přístup absolutní či relativní (Chi, 2011, s. 18–25), je zřejmé, že v převážné většině k tomuto fenoménu přistupují jako ke stavu, dispozicím či kvalitě jedince – nositele expertnosti (podrobněji in Píšová et al., 2011). V této studii byla zvolena kvalitativně odlišná perspektiva, která expertnost zakládá ve vzájemné interakci učitel – žák – obsah. Tato per- spektiva nachází oporu v dialogismu (Linell, 1998; Marková, 1982, 2003). Je-li kvalita výuky konstruována jako proces či lépe řečeno inter-akce, tj. společné dosahování určité míry intersubjektivity, expertnost pak lze odvozovat od vysoké intersubjektivity konsistentně dosahované v pro obor reprezentativních interak- cích. Výuková interakce se přitom odehrává na/v konkrétním obsahu (viz obsa- hově zaměřený přístup ke kvalitě; Janík et al., 2013).

Jednotlivé dílčí studie výzkumu expertnosti učitelů cizích jazyků, jejichž výsled- ky byly v této kapitole představeny, byly zaměřeny na různé aspekty výukové interakce učitelů expertů, žáků a obsahů. V rámci interpretací byly zároveň dis- kutovány vzájemné vztahy, možné přesahy či styčné body, které dále směřovaly přemýšlení o modelu expertnosti učitelů cizích jazyků.

Graficky vyjádřená syntéza dílčích výstupů na obrázku 2.6 pojímá výukovou in- terakci jako „článek řetězu“, jako jednu z neustále na sebe navazujících akcí. Při pohledu na výukovou interakci z perspektivy učitele je tato akce vždy vymezena jeho profesním vhladem, tj. hloubkou a povahou učitelova po-rozumění domé- nově obecným i doménově specifickým aspektům učitelství. Výuková interakce je zachycena ve dvou úrovních, v profesním jednání či výkonu učitele a v jeho prožívání dané zkušenosti. Obě tyto úrovně jsou strukturovány na základě výsled- ků studií a jejich jednotlivé složky jsou pojmenované s tím, že působí na základě synergického principu.

Žitá zkušenost jako hloubková vrstva expertní výukové interakce byla rozkryta ve třech dimenzích, a to *Bytí s žákem*, *Didaktické bytí* v obsahu a *Hledání*. Ne- zbytnou podmínkou a „spouštěčem“ expertní kvality výukové interakce je *An- gažovanost, silné emoční a kognitivní zaujetí*; vystupuje tedy jako determinanta expertního prožívání. Žitá zkušenost musí být v jednotě s jednáním učitele, s jeho

profesním výkonem – to, co jsem prožil, determinuje to, co právě dělám; a naopak, co právě dělám, utváří to, co prožívám (přetváří to, co jsem prožil). Je tedy logické, že vnitřní struktura jednotlivých – v této studii sledovaných – aspektů profesního výkonu učitelů expertů, kterou rozkryla faktorová analýza, identifikovala tři faktory, a to oborově-didaktický faktor, psychosociální faktor, a doménově specifický (oborový) faktor: cizojazyčnou komunikační kompetenci, resp. její prokazovanou úroveň u učitele.



Obrázek 2.6. Model expertnosti učitele (cizích jazyků) ve výukové interakci

Tento model expertnosti učitelů ukazuje na příčiny některých charakteristik expertnosti, jako jsou nestabilita, dynamičnost, situovanost / kontextová vázanost i doménová specifičnost.

Nestabilita expertnosti souvisí s potřebou angažovanosti, plné kognitivní, emoční i fyzické propojenosti (*connectedness*) učitele se žákem v obsahu, což je stav, který vyžaduje enormní investici – pokud učitel vyčerpá potřebnou energii, po-

kud jeho kondice není dostatečná, míra propojenosti nezbytně dočasně poklesne. Na základě modelu je také možné vysvětlit, proč experti, ocitnou-li se v jiných doménách, fungují stejně jako novicové (Glaser & Chi, 1988) – propojenost není možná bez znalosti konkrétních žáků. Stejný efekt se projevuje, pokud učitel expert pracuje s novým nebo méně zvládnutým obsahem; obsah jako faktor determinující kvalitu učitelova působení je jev popsán např. Gudmundsdottirovou (1990).

Bytí s žákem a didaktické bytí v obsahu jsou dimenze, které se svou charakteristikou blíží pojmu „přítomnost“ (*presence*), jež formulovaly v perspektivě vztahové psychologie Rodgersová a Raider-Rothová (2006). Jejich teorie „přítomnosti“ vymezuje tento pojem jako

stav ostražitě / bdělé / pozorné vnímavosti, přístupnosti a propojenosti s mentálním, emočním a fyzickým konáním jak jednotlivce, tak skupiny v kontextu jejich učebního prostředí, a schopnost odpovídat uváženým a soucítícím dalším krokem. (Rodgers & Raider-Roth, 2006, s. 266).

V rámci konceptu „přítomnosti“ autorky blíže specifikovaly některé jeho složky, konkrétně „přítomnost“ jako sebesystém, jako propojenost s žákem/y, jako propojenost s oborem a didaktickými znalostmi.

Ve srovnání s výsledky naší analýzy ale teorie „přítomnosti“ neuchopuje v podstatně podobě její dynamický charakter, není pojmenována dimenze *Hledání*. *Dynamičnost expertnosti* učitelů spočívá v neustálém pohybu v prostoru žák – obsah; učitel expert dokáže na základě bytí s žákem v obsahu, tedy obsahově zakotvené intersubjektivity, trvale optimalizovat didaktické uchopení obsahu tak, aby odpovídalo momentální potřebě rozvoje oborového myšlení žáků, resp. jejich oborových dovedností. V souvislosti s tím výrazně vystupuje specifický prožitek jednání u expertů, vysoká míra tzv. *agency*, tj. pocit či vědomí, že „já jsem tím, kdo způsobuje, nebo generuje, danou akci“ či podle Haggarda (in Bečev, 2013, nestránkováno) „prožitek ovládnutí jak vlastních akcí, tak skrze ně i událostí ve vnějším světě“ (podrobněji viz Eteläpeltö et al., 2013).

Poslední důležitou charakteristikou je *doménová specifická expertnost*. Stále se málo pozornosti věnuje faktu, že učitelství v konkrétním kontextu určitého oboru je nezaměnitelné s učitelstvím v kontextu oboru jiného (Grossman & Stodolsky, 1995; viz kap. 1). Analýzy provedené v rámci prezentovaného výzkumu tento názor potvrzují, jednoznačně ukázaly na zcela konkrétní specifika expertnosti v subkultuře učitelství cizích jazyků.

Tento fakt je zároveň třeba chápat jako jeden z limitů studie – vedle omezení daných metodologií je zřejmá potřeba opatrnosti, pokud jde o zobecnitelnost výstupů na expertnost učitelů v jiných oborech vzdělávání.

2.3 Profily učitelů jako ilustrace prototypového charakteru expertnosti a jejího rozvoje

V předchozí podkapitole byl představen model expertnosti učitele cizích jazyků. Z povahy modelu vyplývá, že vymezené charakteristiky expertnosti nelze chápat ve smyslu jednoduchých stupnic, na nichž by učitel postupoval od nízké míry expertnosti k vysoké míře expertnosti. Jinými slovy, charakteristiky expertnosti nelze chápat jako definičně vymezené kategorie ve smyslu aristotelovské logiky – kategorie nemůže být vymezena pomocí jednoho konkrétního souboru kritériálních atributů (tj. podmínek nezbytných a dostačujících). Interpretace navrženého modelu spíše navozuje představu hledání rovnováhy mezi různými aspekty expertnosti v kontextu aspektů jiných, která teprve za určitých nastavení jednotlivých prvků systému vede u učitelů k expertnímu výkonu. Podstatné je, že neexistuje jedna meta (jedna sada nastavení prvků systému), ke které všichni učitelé směřují, aby mohli být nazváni experty.

Takové pojetí je blízké prototypovému pohledu na expertnost, který představili Sternberg a Horvath (1995, viz kap. 1). Ti v tomto pohledu inspirovaném teorií prototypů v kognitivních vědách⁷ ponechávají prostor pro více variací expertnosti a pro diversitu expertů. Teorie prototypů se postupně vyvíjí; Sternberg a Horvath (1995, s. 9) vycházeli, jak bylo ukázáno v kapitole 1, zejména z modelu kategorizace na základě tzv. *rodových podobností (family resemblances)*. Nabídl tak novou teoretickou perspektivu, záměrně ale hovořili pouze o prototypovém pohledu na expertnost (*prototype view*), nikoli o empiricky podloženém modelu. Studii, které by jej dále ověřovaly, je zatím k dispozici minimum, konkrétně z prototypového pohledu na expertnost vycházela validační studie NBPTS (*National Board for Professional Teaching Standards*; Bond et al., 2000), využitelnost této teoretické perspektivy do jisté míry potvrdil též cenou AACTE (*American Association of Colleges for Teacher Education*) oceněný disertační výzkum Smithové (Smith & Strahan, 2004).

Výsledky výzkumu představeného v této knize však – jak se zdá – tomuto pohledu odpovídají. Pro ilustraci nyní představíme výsledky vztažené ke třem učitelům – členům zkoumaného souboru. Data jsou prezentována ve formě tzv. *profilů*, tj. grafických vyjádření výsledků jednotlivých analýz realizovaných v rámci prezentovaného výzkumu. Tato forma si klade za cíl zachytit různé aspekty učitelské expertnosti (charakteristiky profesního vhledu, profesního výkonu i žité zkušenosti konkrétního učitele) ve srozumitelné juxtapozici. Prezentovány jsou profily tří učitelů, kteří dle dat v diskriminační tabulce z celého zkoumaného souboru

⁷ Viz Rosch (1973, 1978), Lakoff (1987), Gärdenfors (2000).

nejvíce naplňují znaky vysoké míry expertnosti. (V diskriminační tabulce jsou učitelé experti seřazeni dle míry, s níž podle realizovaných analýz naplňují jednotlivé charakteristiky expertnosti; viz kapitola 4.)

I letmé srovnání těchto tří profilů ukazuje, že každý expert naplňuje složky modelu originálním způsobem. V této situaci již podle našeho názoru nelze hovořit o vyšší či nižší míře expertnosti; spíše je v tomto kontextu na místě hovořit o různých konstelacích či realizacích expertnosti učitelů cizích jazyků.

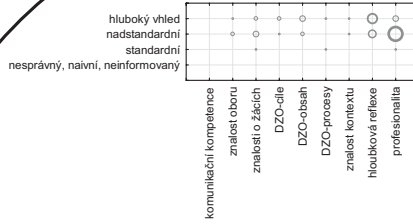
Profily učitelů vycházející z modelu expertnosti učitele (cizího jazyka) jsou možností, jak postihnout nejen vysokou míru kvality demonstrovanou učitelem ve všech složkách modelu, ale i individuální charakteristiky učitelů expertů. Komparace profilů ukazuje, že dva stejně validní nositelé expertnosti se mohou lišit jeden od druhého (v konkrétních ukazatelích) dokonce i více, než se individuálně liší od prototypu, tj. od modelu expertnosti:

Např. pro učitele U11 byla dle jeho *profilu* (obrázek 2.7) charakteristická vysoká míra profesního vhledu, jež se projevovala výroky kategorizovanými jako *hluboký vhled* v rozhovoru vedeném v rámci STUDIE 2 (viz kap. 5.2) a zaměřeném na ty aspekty expertnosti, jež nejsou přístupné přímému pozorování. Profesní výkon učitele U11 byl charakteristický vysokou komunikační kompetencí. V rovině žité zkušenosti byla pozorována vyváženost mezi jednotlivými dimenzemi *Bytí s žákem*, *Didaktické bytí v obsahu* (s poněkud méně explicitně zachycenou dimenzí *hledání*) a *Angažovanost*.

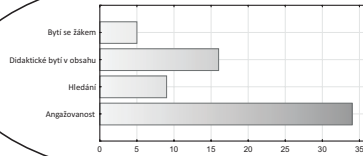
Pro učitele U21 (obrázek 2.8) byla charakteristická vysoká míra kvality v profesním výkonu, ze které zajímavým způsobem vybočovala jedna pozorovaná vyučovací hodina, a to částečně ve faktoru oborově-didaktickém a částečně ve faktoru psychosociálním (dle realizované faktorové analýzy, viz kap. 5.1). Charakteristické bylo také velké množství výroků konzistentně vysoké míry vhledu zaznamenaných analýzou rozhovoru vedeného v rámci STUDIE 2 (viz kap. 5.2).

Profil učitele U27 (obrázek 2.9) ukazuje na velmi konstantní vysokou míru kvality v profesním výkonu, a to ve všech faktorech vymezených realizovanou faktorovou analýzou (viz kap. 5.1). V rovině žité zkušenosti si lze všimnout vysoké míry *Angažovanosti* odhalené v analýze založené na stimulovaném vybavování (viz STUDIE 4, kapitola 5.4), která je doprovázena relativně nižší naplněností dimenze *Bytí s žákem*. V rovině profesního vhledu byly u učitele U27 zaznamenány expertní výroky vztahující se k tématu *učitelské profesionalizace* a *hlubkové reflexe*.

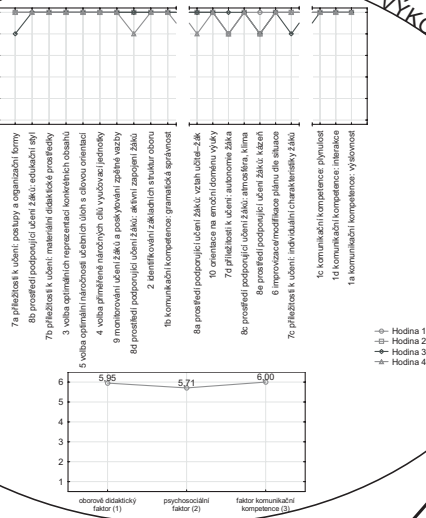
VHLED



ŽITÁ ZKUŠENOST

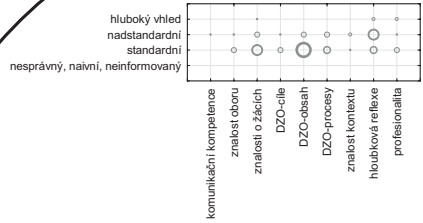


VÝKON

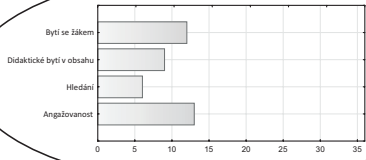


Obrázek 2.7. Profil učitele U11

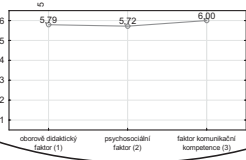
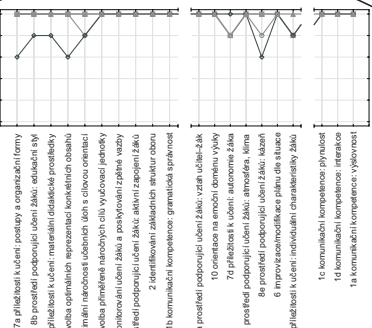
VHLED



ŽITÁ ZKUŠENOST

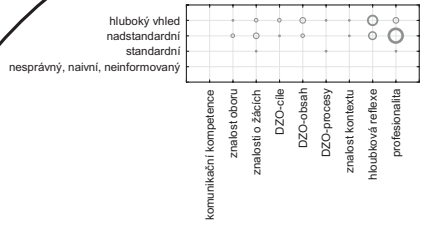


VÝKON

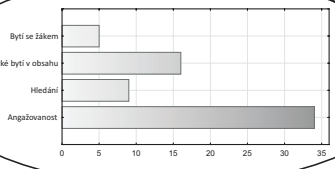


Obrázek 2.8. Profil učitele U21

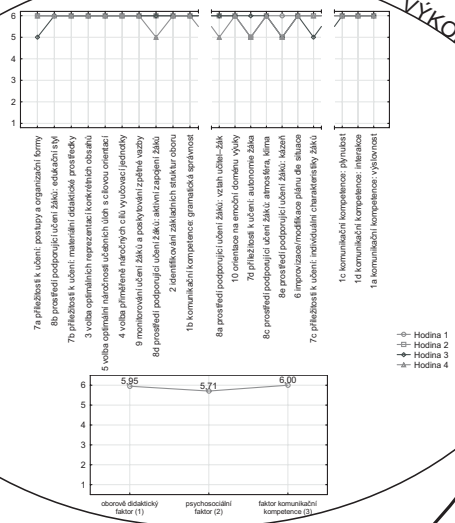
VHLED



ŽITÁ ZKUŠENOST



VÝKON



Obrazek 2.9. Profil učitele U27

Z profilů a jejich komparace vyplývá, že prototypový charakter modelu expertnosti umožňuje jak postihnout individuální charakteristiky učitelů expertů, tak odlišit učitele experty od zkušených učitelů ne-expertů. Pokud učitel vykazuje nízkou rodovou podobnost, tj. naplňuje složky modelu v míře značně se vzdalující od prototypu, nemůže být považován za experta.

Pokud akceptujeme fakt, že expertnost učitele je chápána jako přirozená kategorie strukturovaná na základě rodové podobnosti, vyplývají z toho závažné implikace pro vzdělávací praxi včetně vzdělávací politiky, zejména pro konstruování standardů učitele a pro systémy hodnocení kvality učitelů v rámci kariérních řádů. Sternberg a Horvath (1995, s. 15) upozorňují, že při uplatňování prototypového pohledu na expertnost je třeba brát v úvahu oborová specifika a specifika učitelství na různých stupních škol: prototypický učitel expert v primárním vzdělávání se může systematicky lišit od učitele experta na střední škole apod.

Akceptace prototypového pohledu na expertnost tak může být inspirativní pro systémové inovace v přípravném i dalším vzdělávání učitelů i v hodnocení kvality výkonu profese.

2.4 Determinanty dosahování a udržování expertnosti

Individuální odlišnosti učitelů expertů (v určitém oboru a na určitém stupni vzdělávání) jsou do značné míry spojeny s jejich profesní dráhou a s vlivy, které na její utváření působí. Dynamické pojetí expertnosti (Bereiter & Scardamalia, 1993) zdůrazňuje, že expertnost je fenoménem, jehož dosahování a udržování je celoživotním procesem (Messner & Reusser, 2000), přičemž současné výzkumy profesní dráhy učitele potvrzují, že profesní rozvoj odpovídá podmínkám, které lze vysledovat jak v rámci osobnosti a osobního prostředí učitele, tak ve vnějším prostředí. Výzkum interních i externích faktorů, které mohly hrát důležitou roli v rozvoji expertnosti zkoumaných učitelů (podrobná zpráva viz kap. 6), mohl být koncipován na základě výsledků řady vlivných empirických studií (Fessler & Christensen, 1992; Kelchtermans & Vandenberghe, 1996; Huberman, 1993a; Richardson & Placier, 2001; Day & Gu, 2010).

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

Subjektivní determinanty rozvoje a udržování expertnosti

Subjektivní determinanty rozvoje a udržování expertnosti jsou v současnosti považovány za komplexní dynamický soubor vzájemně se ovlivňujících faktorů, které se přímo vztahují k osobě učitele. V prezentovaném výzkumu nebylo možné aspirovat na vyčerpávající psychologickou analýzu – předmětem zájmu byly subjektivní percepce vlastního profesního života zkoumaných učitelů expertů. Tematizován a kategorizován byl soubor konceptů, které se v analýze vynořily, s vědomím, že kategorizace slouží především pro účely analýzy a popisu, reálně je však pochopitelně izolovat nelze.

Jako důležité subjektivní determinanty vlastního profesního rozvoje učitelé experti uváděli:

- sebezpoznání – (vnímané) předpoklady pro profesi (s indukovanými kategoriemi *nadání pro práci učitele, vztah k dětem, resp. zájem o lidi obecně, vztah k oboru, nadšení / zájem o cizí jazyky a kulturu, důslednost, vytrvalost, sebehodnocení, sebereflexe*);
- vnitřní motivaci (s indukovanými kategoriemi *zájem o profesi, dlouhodobé „směřování“ k profesi, vědomí příslušnosti k profesi*);
- hodnotový systém (s indukovanými kategoriemi *vztah k profesi, hodnoty, etické aspekty profese – učitelství jako poslání, potvrzení smyslu práce učitele, „morální professionalismus“*);
- pracovní spokojenost (s indukovanými kategoriemi *radost z / vědomí dobře odvedené práce, tj. self-efficacy, seberealizace, vědomí / ocenění autonomie, pracovní spokojenost – nespécifikovaná či spojovaná s konkrétní institucí*);
- otevřenost ke změně, aktivní hledání cest k profesnímu rozvoji / ke zlepšení vlastní praxe (s indukovanými kategoriemi *potřeba zlepšování, aktivní hledání cest ke zlepšení, přijímání změny jako nové výzvy, profesní změna jako pozitivní krok profesní dráhy*);
- vnímanou náročnost profese učitele a strategie zvládání stresu (s indukovanými kategoriemi *náročnost profese učitele, vstup do profese, strategie zvládání stresu, psychohygienu*).

Ve výsledcích analýzy byla nejvíce zastoupena kategorie *Vnitřní motivace*, subkategorie *zájem o profesi, dlouhodobé „směřování“ k profesi*; v ostatních dílčích kategoriích byl počet učitelů, kteří se k dané determinantě vyjadřovali, nižší. Tento fakt naznačuje rozdílné akcenty a potřeby učitelů na jejich cestě k expertnosti, což je v souladu s výsledky dalších výzkumů – např. Day a Guová (2010, s. 51–52) ukázali, že význam vlivu subjektivních determinant na formování pro-

fesního života učitelů, na jejich profesní rozvoj, se liší. Podobně Kelchtermans a Vandenberghe (1996) na základě výsledků biografického výzkumu konstatovali, že osobnostní faktory profesního rozvoje jsou spojené s odlišujícími se hodnotami, normami a ideály učitelů, s vnímáním vlastního profesní „já“ (*self*).

Objektivní determinanty rozvoje a udržování expertnosti

Za *objektivní determinanty* jsou považovány 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. Na rozdíl od explorační subjektivních determinant byl u těchto faktorů analytický postup postaven na ověřování vstupních teoretických konceptů, které sloužily pro konstruování kategoriálního systému. Východiskem pro hrubou strukturaci objektivních determinant byl Pollardův (1982) koncepční model tří rovin sociální kontextualizace, který rozlišuje roviny: *interaktivní* (žáci a jejich sociální skupiny – třídy), *institucionální* (kultura školy, kolegové, vedení školy) a *kulturní* (místní sociální komunita a širší ekonomické, politické a kulturní prostředí). Na základě sekundární analýzy dat z mezinárodní srovnávací studie TALIS zaměřené na profesní rozvoj učitelů (Scheerens et al., 2010, s. 32–35), z níž pro poslední desetiletí vyplývá zvýšený důraz na školy jako učící se komunity či o komunitní učení, byla v prezentovaném výzkumu pozornost věnována pouze institucionální a kulturní rovině vlivu prostředí.

Jako objektivní determinanty rozvoje expertnosti u učitelů byly zkoumány *přípravné a další vzdělávání učitelů, kultura školy, vedení školy, autonomie učitele, kolegové / sborovna / významní druzí (significant others), hodnocení učitele / uznání profesní komunitou / bývalými žáky, rodiče žáků (a komunita blízka škole), vzdělávací politika a ekonomické podmínky výkonu učitelské práce*.

Hlavním cílem šetření bylo rozkrytí míry vlivu a podrobnější charakteristika těchto vybraných determinant. Za pozornost stojí, že pouze ke třem z uvedených objektivních determinant se vyjádřili všichni zkoumaní učitelé experti. Byly to: *Další vzdělávání učitelů, Kultura školy a Kolegové / sborovna / významní druzí*.

Z analýzy vyplývá, že jako stěžejní vystoupila institucionální rovina vlivu prostředí. Klíčovou roli pak hrál lidský faktor, a to jak individuální vlivy (profesní vzory, podpora poskytovaná kolegy apod.), tak vlivy profesní komunity. Četnost komentářů v kategorii *Kolegové / sborovna / významní druzí* výrazně převyšovala ostatní kategorie. Zajímavé je, že z analýzy jako jádrové faktory vystupují sdílený hodnotový systém, postoje, sdílená mise školy, *commitment* apod., méně jsou akcentovány konkrétní kolaborativní aktivity. Naopak míra vlivu kulturní úrovně prostředí byla významně nižší, kategorie *Ekonomické podmínky a Rodiče a ko-*

munita byly zmiňovány jen okrajově. Pro učitele experty byla v oblasti kulturní úrovně vlivu prostředí charakteristická dobrá informovanost, analyticko-kritický přístup a relativní absence negativních emocí.

Za další podstatné zjištění lze pokládat význam, který učitelé experti přikládají roli profesního vzdělávání, a to zejména dalšího vzdělávání učitelů. Pro učitele experty se ukázalo jako typické hledání inspirace, trvalá potřeba nových impulsů, a to ve všech fázích jejich profesního rozvoje od profesní iniciace do současnosti. Příležitosti k profesnímu učení cíleně vyhledávají, a to na základě vlastních reflektovaných zkušeností/potřeb i kritické analýzy kontextuálních proměnných. Procesy profesního učení vyhodnocují a na tomto základě mění vlastní výukovou praxi. To je důležitým rysem adaptivní expertnosti (Hatano & Inagaki, 1986).

Vedle toho, které objektivní determinanty hrály roli v profesním rozvoji učitelů expertů, bylo zjišťováno také to, o jakou roli se jednalo. Pro učitele experty bylo charakteristické konstruktivní a pozitivní ladění narace; jinými slovy, sledované objektivní determinanty vnímali jako v zásadě pozitivní vlivy, které jejich profesní růst umožnily či významně podpořily. V tomto ohledu se tedy liší od výsledků studií profesní dráhy či profesního života učitelů napříč věkovým a výkonnostním spektrem v zahraničí (srov. např. Huberman, 1993a; Day et al., 2007; Hargreaves, 1994, 2003) i u nás (Píšová, 1999; Vašutová & Urbánek, 2010), v nichž vlivy prostředí nezřídka vystupují jako negativně vnímané, profesní růst spíše omezující. Na základě takové komparace se nabízí interpretace, že pro dosažení a udržování expertní úrovně výkonu profese je nastavení externích vlivů, tj. objektivních determinant jeho profesního rozvoje, podmínkou nikoli zbytnou.

Je ale zároveň třeba konstatovat, že učitelé experti v naší studii nebyli pasivními objekty působení externích vlivů. Naopak, sami se podíleli a stále podílejí na jejich spoluvytváření – zejména v jim nejbližší kontextové úrovni, na rovině institucionální. Ve značné míře tak uplatňují to, co Sachsová nazývá aktivistickou identitou (*activist identity*; Sachs, 2000), která se projevuje přesvědčením o nutnosti mobilizovat sám sebe i ostatní učitele v zájmu žáků, klade důraz na společenské ideály a hodnoty, na přesahování úzkého instrumentalismu současných reforem.

2.5 Závěr

Výzkum, který je představen v této knize, si kladl za cíl přispět k současnému stavu poznání expertnosti učitelů. Zatímco většina dosavadních studií učitelské expertnosti stavěla na kognitivním paradigmatu či na kritériu efektivnosti působení učitele, prezentovaný výzkum se snažil o rozkrytí podstaty expertnosti jako komplexního fenoménu s hloubkovou strukturou. Proto byla jako výzkumný design zvolena vícečetná případová studie, v rámci které bylo při zohlednění Shulmanova požadavku *ukázněného eklekticismu* (1986b, s. 3–36) uplatněno širší spektrum teoretických perspektiv a metodologických přístupů.

Koncepce výzkumu stavěla na faktu, že podstata a důvod existence učitelské profese spočívá v interakci žáka, učitele a obsahu ve výuce. Výuková interakce je chápána jako společné dosahování vyšší intersubjektivity, jako prostor pro vyjednávání významů (srov. Štech, 2004), jako proces (re)konstruování významů (*meaning making*; Janík & Slavík, 2009, s. 118) prostřednictvím komunikace. Proto byl za nosnou teoretickou pozici pro interpretace dat a syntézu výsledků pokládán dialogismus, který předpokládá jednotu mezi kognicí a komunikací, strukturou a procesem, jednotlivcem a společností (Linell, 1998, s. 36–37; Marková, 1982).

Výuková interakce je v tomto pojetí mnohoaspektovým a mnohovrstevným fenoménem edukační reality. Prezentovaný výzkum učitelské expertnosti je třeba vnímat jako určitý „řez“ touto výukovou interakcí, který se snaží postihnout její kvalitu z perspektivy učitele. Podobně, ale z perspektivy obsahu a jeho proměn, rozkrývá výukovou interakci obsahově zaměřený přístup ke kvalitě výuky Janíka et al. (2013). Bylo by jistě žádoucí rozšířit exploraci o perspektivu samotné výukové interakce a o perspektivu žáka – ucelených koncepčních studií takového rázu je však, pokud je nám známo, nedostatek.

Výsledky výzkumu nabízejí charakteristiku expertního prožívání výukové interakce a expertního výkonu, vzhledu i znalostí učitelů expertů, jakož i model expertnosti postihující jejich synergické působení ve výukové interakci. Diachronní pohled na expertnost učitele umožnil popsat rovněž determinanty rozvoje a udržování expertnosti tak, jak je vnímali samotní zkoumaní učitelé.

Ve druhé části knihy, jež představuje klasickou výzkumnou zprávu, jsou k dispozici jednak podrobné informace k designu a metodologii celého výzkumu (kapitola 3) a jednak výsledky jednotlivých realizovaných analýz (kapitoly 4–6).



ČÁST 2

VÝZKUMNÁ ZPRÁVA



Kapitola 3

Metodologie výzkumu

Výzkum popsáný v této knize byl realizován v letech 2011–2013 a jeho cílem v nejobecnější rovině bylo přispět k současnému stavu poznání kvality v profesi učitele, a to skrze analýzu charakteristik učitelů expertů. Tomuto cíli byl podřízen design výzkumu, při jehož sestavování byli autoři vedeni potřebou využít širokou škálu výzkumných metod tak, aby bylo možné nahlédnout na učitele experty z různých perspektiv a formulovat závěry o charakteristikách jejich expertnosti z různých hledisek. Design odpovídá komplexnímu pojetí případové studie, jež je mnohoaspektová a průřezová a vyznačuje se vícezdrojovostí získaných poznatků (Walterová, 2002, s. 11).

Komplexnost plánované případové studie by však neměla být omluvou pro její bezbřehost. V tomto ohledu bylo snahou autorského týmu zohlednit Shulmanův požadavek *ukázněného eklekticismu* (*disciplined eclecticism*; 1986b) v pedagogickém výzkumu, kterým reagoval na Kuhnovo pojetí vědeckého paradigmatu (Kuhn, 1962). Ukázněný eklekticismus Shulman chápal jako „schopnost využívat alternativních přístupů k problémům podle toho, jak jsou formulovány, spíše než ortodoxních metodologických postupů“ (Shulman, 1986b, s. 33). Paradigmatickou pluralitu Shulman považoval nejen za charakteristickou pro společenskou vědu, ale přímo nezbytnou pro rozvoj poznání v nich.

V obecnější podobě je možné Shulmanovo pojetí ukázněného eklekticismu chápat jako odezvu na měnící se charakter vědy vůbec. Skalková (2004, s. 21) v této souvislosti hovořila o odstraňování osvícenského disciplinárního charakteru vědy a o zavádění pojmů „tematická struktura vědy, tematické nebo problémové komplexity“. Poukázala též na novou formu vědění, které je produktem nového způsobu uvažování. Toto vědění je „kontextuální, transdisciplinární, heterogenní co do výzkumných zdrojů, dialogické co do způsobu vzniku“ (Skalková, 2004, s. 67).

V tomto smyslu výzkum na počátku stavěl na zohlednění jednak dostupných poznatků o expertnosti (Ericsson et al., 2006), jednak na výstupech výzkumu učitelovy efektivnosti (*teacher effectiveness research*; Hattie, 2009; Marzano, 2001; Bond et al., 2000), bral však do úvahy i další podněty, jako např. prototypový pohled na učitelskou expertnost (Sternberg & Horvath, 1995) a další (Berliner, 1995; Bereiter & Scardamalia, 1993, podrobnější přehled viz Píšová et al., 2011; stručně viz kap. 1 této knihy). Jinými slovy, směřování k exploračním cílům bylo nadřazeno paradigmatické a metodologické zapouzdřenosti. I v tomto ohledu se jako vhodné metodologické zastřešení jevila idea (vícečetné) případové studie.

Případová studie

V zahraniční literatuře se objevují různá pojetí a definice případové studie (např. Merriam, 2001, s. 26–43; Stake, 1995; Nunan, 1992, s. 74–90; Yin, 2009 aj., přehled viz např. Hendl, 2005, stručné vymezení Průcha et al., 2001, s. 188–189). Podle Yina (2009) případová studie „zkoumá současný fenomén hloubkově a v jeho reálném kontextu, zejména pokud hranice mezi fenoménem a kontextem nejsou jasně vymezené“ (Yin, 2009, s. 18). Výzkum realizovaný formou případové studie

„zohledňuje specifickou situaci, v níž bude pracováno s mnohem více proměnnými, než bude datových bodů, a v důsledku toho spoléhá na vícečetné zdroje důkazů, takže je nezbytná triangulace dat, a zároveň staví na vstupní formulaci teoretických propozic, které jsou vodítkem pro sběr dat a jejich analýzu“ (Yin, 2009, s. 18).

Hendl (2005, s. 113) charakterizoval Yinovo pojetí případové studie jako realistické či postpozitivistické, kdy je studie řízena pomocí teorie, a zároveň usiluje i o vytvoření teorie. Literatura nabízí i další typologie případových studií. Merriam (2001, s. 29–30) rozlišuje partikularistické, deskriptivní a holistické případové studie, Walterová (2002, s. 12) případové studie explorační a holistické. Dle jejich aplikací rozlišuje Yin (2009, s. 19–20) případové studie vysvětlující, popisující, ilustrativní a informační. V souvislosti s širokou paletou typů případových studií lze uvést názor Meyerové, která upozornila, že na rozdíl od jiných kvalitativních výzkumných přístupů (zakotvená teorie, etnografie), se případové studie a priori nezřikají teoretického rámce, který by na vstupu strukturoval výzkumníkovo uvažování o studovaných fenoménech. Možná to je důvod, proč se prozatím nedaří specifikovat a stabilizovat přísné metodologické rámce pro jejich realizaci (Meyer, 2001, s. 330).

Jako obecný metodologický problém bývá v souvislosti s případovými studii zmiňována omezená zobecnitelnost výsledků. Yin (2009, s. 15) však v této souvislosti upozorňuje, že je třeba rozlišovat mezi *analytickým zobecněním*, tj. rozšířením a generalizací teorie – což může být cílem případové studie – a *statistickým zobecněním*, jež spočívá ve výčtu četností. Ke zvýšení validity výzkumných zjištění mohou přispět i dodatečné procedury, jako např. komunikační validizace, kdy jsou výsledky jednotlivým respondentům prezentovány za účelem dosažení dialogického konsensu (Janík, 2005, s. 482–483). Je třeba sledovat kritéria hodnověrnosti, a zejména autenticity (Toma, 2005, s. 405–424). Yin (2009, s. 40–45) se v této souvislosti vyjadřuje ke specifickým konstruktové validity, interní validity, externí validity a reliability jako kritériím hodnocení kvality případových studií. Mezi nástroji zvyšování konstruktové validity jmenuje např. využívání více zdrojů dat a spolupráci výzkumníků a účastníků výzkumu při formulaci závěrů. Otázku interní validity spojuje spíše s vysvětlujícími a kazuálními (nikoli deskriptivními a exploračními) případovými studii, přičemž za hlavní považuje

otázku spolehlivosti *usuzování* na jevy, jež nelze analyzovat přímo. Otázka externí validity případové studie je podle Yina (2009, s. 43) otázkou zobecnitelnosti (aplikovatelnosti) nálezů o jednom případě na ostatní případy. Pro zachování žádoucí míry reliability je podle něj v případové studii třeba postupovat nanejvýš disciplinovaně a pečlivě zaznamenat a zdůvodnit zvolené výzkumné postupy.

Jedním ze specifíků případové studie prezentované v této knize je fakt, že analyzován není jeden případ, ale větší počet případů (učitelů). Pro tento typ případové studie se lze v české odborné literatuře setkat s různými pojmenováními: *kolektivní případová studie* (Hendl, 2005), *vícečetná případová studie* (Walterová & Starý, 2006), *vícepřípadová studie* (Dvořák, Starý, Urbánek, Chvál, & Walterová, 2010).

V této knize je idea případové studie užita ve smyslu komplexního výzkumného designu zahrnujícího sérii výzkumných studií, které kumulativním způsobem generují výzkumné poznatky o skupině případů, jež mají společné znaky. Hovoříme tedy o *explorační vícečetné případové studii*. Jednotlivé metody a nástroje použité v rámci prezentované komplexní vícečetné případové studie jsou podrobně představeny níže. Jejich vzájemné vztahy a propojení vyplývají ze zvoleného výzkumného designu.

Realizovaný empirický výzkum byl zaměřen na expertnost učitele a její projevy v profesním výkonu, vědění a myšlení, vzhledu i prožívání. Expertnost je v této knize chápána jako doménově specifický fenomén (Píšová et al., 2011, s. 112–114; stručně viz kap. 1 této knihy), přičemž doménou se v tomto případě rozumí obor *cizí jazyk*. Veškeré charakteristiky a projevy expertnosti, jež jsou zde popsány, jsou chápány jako kontextově vázané na obor cizí jazyk. Charakteristiky a projevy expertnosti a determinanty jejího rozvoje v jiných oborech (učitelství) nejsou předmětem této knihy.

3.1 Cíle a design výzkumu

Cíle výzkumu

Cíle výzkumu byly formulovány ve třech rovinách, a to jako cíle *teoretické*, *metodologické*, a *výzkumné*.

Teoretickým cílem výzkumu bylo analyzovat povahu expertnosti u učitelů cizích jazyků, s přihlédnutím ke způsobům jejího rozvoje a udržování. Rozpracování této problematiky v českém kontextu mělo přispět ke stabilizaci konceptualizací (včetně terminologie) v této oblasti. Obecnějším cílem bylo směřovat na základě zjištění empirického výzkumu k formulaci modelu expertnosti učitele (cizích jazyků).

Metodologickým cílem výzkumu bylo rozpracování metod a technik identifikace učitelů expertů, vyvinutí a adaptace nástrojů sběru dat o relevantních charakteristikách expertnosti a jejich rozvoji a udržování u učitelů (cizích jazyků). Obecnějším metodologickým cílem bylo ověřit vhodnost komplexní vícečetné případové studie pro zkoumání takových fenoménů edukační reality, jako je expertnost.

Výzkumným cílem bylo identifikovat skupinu učitelů expertů a systematicky prozkoumat podstatu jejich expertnosti. V návaznosti na to výzkum směřoval k navržení modelu učitelské expertnosti a k definování klíčových determinant rozvoje a udržování expertnosti u učitelů (cizích jazyků).

Výzkumný design

Yin (2009, s. 27–35) uvádí pět částí výzkumného designu, jež jsou u případových studií zvláště důležité: (1) výzkumné otázky, (2) výzkumné předpoklady, pokud se s nimi pracuje, (3) stanovení ‚co je případem‘, (4) vztah dat k předpokladům, (5) kritéria pro interpretaci nálezů. Tato podkapitola shrnuje plán prezentovaného výzkumu s ohledem na těchto pět aspektů, uvádí výzkumné otázky a strukturu zamýšleného výzkumu optikou jeho fází a jednotlivých metod sběru a analýzy dat.

Na počátku prezentovaného výzkumu stály následující obecné výzkumné otázky: *Jakého učitele lze označit za učitele experta? Jak se expertnost učitele projevuje v jeho výkonu ve výuce? Jak se expertnost učitele projevuje v hloubce jeho vhledu do témat spojených s učitelstvím? Jak je zaměřena interaktivní kognice učitele experta ve výuce (během výuky)? Jaké jsou determinanty rozvoje expertnosti u učitele? Jakými nástroji lze zachytit a zaznamenat expertnost učitele?*

Původní plán (záměr) výzkumu

V této části je představen původní plán (záměr) výzkumu. V návaznosti na to je níže představen realizovaný design výzkumu, který se od původního záměru v některých aspektech odlišuje. Tyto odlišnosti budou zdůvodněny.

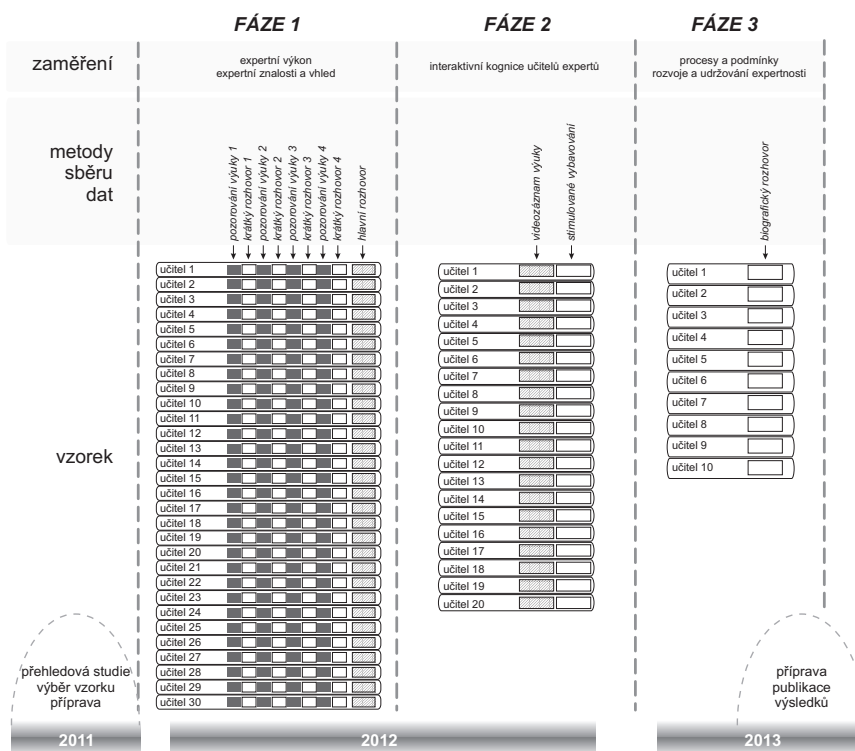
Design výzkumu od počátku pracoval se třemi na sebe navazujícími fázemi výzkumu, z nichž každá se zaměřovala na jiné aspekty expertnosti učitele, kladla si specifické cíle a stavěla na jiných metodách sběru a analýzy dat (obrázek 3.1).

Specifickým způsobem byl budován výzkumný soubor pro jednotlivé fáze výzkumu. Jak uvádíme podrobněji na jiném místě (Píšová et al., 2011, s. 114–116), jedním z obecných problémů při zkoumání „měkce“ vymezených fenoménů je výběr zkoumaných případů. V případě výzkumu expertnosti je třeba jednak identifikovat, popsat a analyzovat definující znaky expertnosti a jednak určit, kteří učitelé jsou učiteli experty. Jedno však nejde provést bez druhého; definující zna-

ky expertnosti lze empiricky zkoumat jen u učitelů expertů, a učitele experty lze identifikovat jen jako nositele definujících znaků expertnosti (Ericsson & Smith, 1991). Cesta ven z tohoto hermeneutického kruhu spočívala ve dvou krocích: (1) počáteční výběr učitelů se řídil kritérii, jež stála na obecnějších, předem formulovaných a zdůvodněných principech (Palmer et al., 2005; Tsui, 2003; podrobněji in Píšová et al., 2011, s. 115–116), a (2) výzkumný soubor napříč třemi fázemi výzkumu měl charakter „pyramidy“, tzn. zatímco v první fázi se počítalo s účastí 30 učitelů expertů, do druhé fáze z nich mělo být z tohoto souboru vybráno 20 a do třetí fáze mělo být dále vybráno 10 učitelů. První a druhá fáze proto měly mimo jiné i tzv. diskriminační cíle, tzn. že skrze analýzy dat byly hledány odpovědi i na otázky výběru učitelů pro fázi „následující“ (viz kap. 4). Ke každému učiteli (případu) se tedy skrze každou další STUDII, již se účastnil, akumulovala nová data, jež bylo možno nahlížet v kontextu dat získaných ve fázích předchozích. O takovém výběru osob hovoří Hendl jako o *vzorkování na základě teorie nebo konstruktů* (Hendl, 2005, s. 154) a odkazuje na Pattona (1990), který vysvětluje, že v takovém případě výzkumník vybírá události či osoby podle jejich potenciálu manifestovat či reprezentovat důležité teoretické konstrukty. Vzorek se tak z podstaty věci stává reprezentativním pro zkoumaný fenomén (Patton, 1990, s. 177). Celý výzkum tak lze chápat, jak bylo uvedeno výše, jako vícečetnou případovou studii.

V **první fázi** leželo těžiště pozornosti na dvou fenoménech, jež byly od počátku vnímány jako podstatné pro expertnost učitele. Jedním byl *expertní výkon* jako vnější projev expertnosti, který lze zachytit přímým pozorováním a poté analyzovat jeho aspekty, a to individuálně nebo ve vzájemných vztazích. Druhým fenoménem pak byl *expertní vhléd a znalosti* chápané jako hloubka učitelova porozumění různým aspektům učitelství obecně (učitelství jako profese) a učitelství cizích jazyků specificky. V určitém ohledu tak v této souvislosti lze o *výkonu* uvažovat jako o pozorovatelných (vnějších) aspektech expertnosti a o *znalostech a vhlědu* jako o nepozorovatelných (skrytých) aspektech expertnosti učitele.

Jedním z cílů první fáze bylo získat relevantní informace pro zúžení výzkumného vzorku, tj. takové informace, jež pomůžou zpřesnit výběr učitelů expertů ze vstupního nominovaného vzorku tím, že umožní sestavit pořadí učitelů dle toho, do jaké míry se u nich projeví sledované charakteristiky (cíl *diskriminace*). Jako cíl *explorační* pak lze chápat směřování k hlubšímu porozumění tomu, v čem tkví podstata expertnosti z hlediska učitelského *jednání, vhlědu a znalostí* (pozorovatelných a nepozorovatelných charakteristik expertnosti). Naplňováním cíle *metodologického* lze označit vyvíjení dvou nástrojů pro sběr dat (pozorovací arch – Příloha 2; scénář rozhovoru – Příloha 3), neboť tyto nástroje byly s oporou o současný stav teoretického poznání a zjištění empirického výzkumu vyvinuty speciálně pro potřeby tohoto výzkumu.



Obrázek 3.1. Původní plán výzkumu

Jak vyplývá ze schématu zamýšleného výzkumu (obrázek 3.1), v rámci první fáze výzkumu bylo plánováno u každého učitele experta pozorovat (přímo, nezprostředkovaně) čtyři vyučovací hodiny, přičemž po každé vyučovací hodině byl plánován krátký rozhovor s učitelem pro případné upřesnění pozorovaného a také za účelem postupného budování vztahu učitel–výzkumník⁸. V návaznosti na realizovaná pozorování vyučovacích hodin bylo naplánováno s daným učitelem vést hloubkový polostrukturovaný rozhovor, ve kterém by se v návaznosti na pozoro-

⁸ Jedním z podstatných aspektů celého výzkumu byla snaha vybudovat vzájemný „vztah důvěry“ mezi výzkumníkem a učitelem. Z tohoto důvodu bylo uplatněno pravidlo, díky kterému napříč jednotlivými fázemi pracoval s každým učitelem vždy stejný člen výzkumného týmu. Jedním z nástrojů budování tohoto vztahu důvěry byl i tento krátký rozhovor po každé pozorované hodině. Konkrétní podněty z pozorovaných hodin umožnily výzkumníkům porozumět některým aspektům subjektivního pojetí výuky, což vedlo k přesnějšímu porozumění mezi výzkumníkem a učitelem v dalších fázích výzkumu.

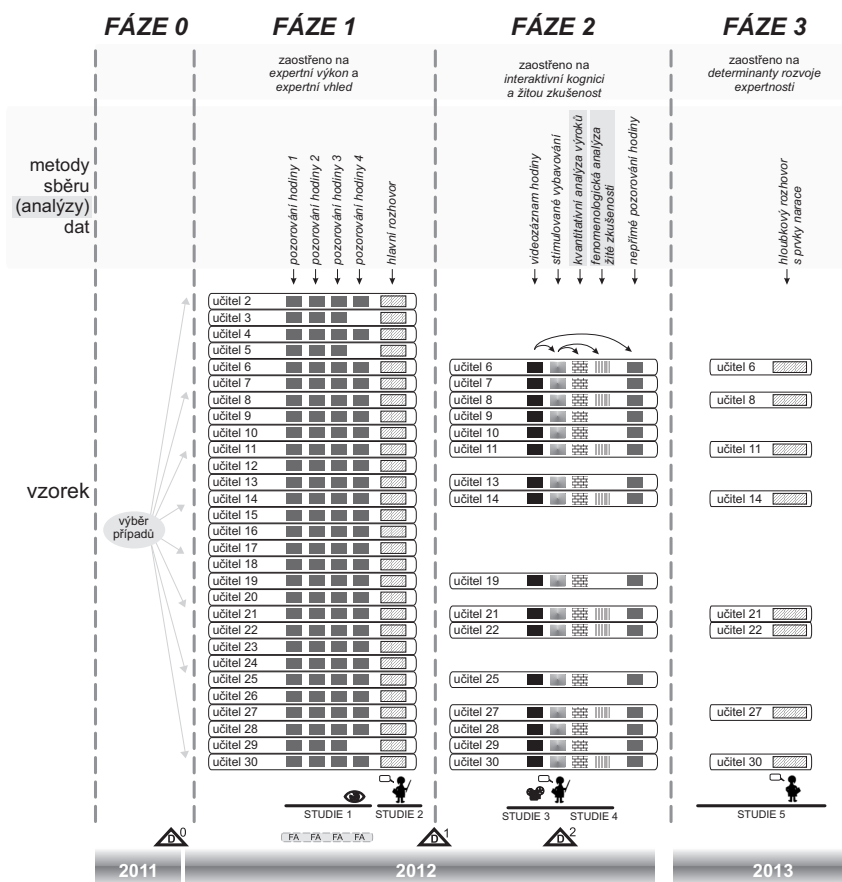
vané hodiny pozornost přesouvala od konkrétních situací ve výuce k obecnějším tématům spojeným s výukou (cizích jazyků) a učitelstvím. Analýza rozhovoru měla být zaměřena na odhalení expertních znalostí a expertního vhledu učitele.

Ve **druhé fázi** se výzkumná pozornost měla přesunout od učitelova výkonu ve výuce k učitelovu *myšlení*. S oporou o koncept *interaktivní kognice* se druhá fáze zaměřovala na učitelovo uvažování „ve výuce“ (např. Schepens, Aelterman, & Van Keer, 2007). Jako metoda sběru dat pro zachycení interaktivní kognice bylo zvoleno stimulované vybavování (*stimulated recall*). I tato druhá fáze směřovala jak k cíli *exploračnímu* (ve snaze přinést nové poznatky o myšlení učitelů během výuky), tak k cíli *diskriminačnímu* (data využitá v diskriminačním kroku 1 byla doplněna o data z nepřímého pozorování).

Zatímco první dvě fáze byly cíleny na expertnost učitele v *synchronní* perspektivě jako na jev zasazený v určitém čase a kontextu, ve **třetí fázi** bylo na expertnost učitele cizích jazyků nahlíženo *diachronně*, tzn. z hlediska jejího vývoje u konkrétního učitele. Cílem třetí fáze tak bylo analyzovat procesy a podmínky rozvoje expertnosti a jejího udržování. Za metodu sběru dat byl zvolen hloubkový rozhovor s prvky biografického přístupu, který si kladl za cíl pomoci rekonstruovat životní příběhy zkoumaných učitelů, a tím identifikovat jak objektivní, tak subjektivní determinanty rozvoje jejich expertnosti.

Realizovaný plán výzkumu

Následující text nabízí pohled na konkrétní realizaci výše popsaného plánu. Představuje jednotlivé fáze výzkumu (a realizované studie) v chronologickém pořadí a shrnuje jejich východiska, cíle, použité metody, vzorek a další metodologické údaje. Výsledky těchto studií jsou následně představeny v kapitolách 5 a 6. Realizovaný výzkum graficky shrnuje obrázek 3.2. Schéma realizovaného výzkumu v principu odpovídá schématu plánovaného výzkumu. V horní části schématu jsou shrnuty použité metody sběru dat, ve středním pásu je podrobně zobrazen zkoumaný soubor. Ve spodní části jednotlivé realizované STUDIE označeny symboly, jež jsou pro lepší přehlednost využity ve druhé části této knihy. Písmena FA označují data, jež vstupovala do faktorové analýzy realizované v rámci syntézy dat z fáze 1. Písmeno D ve spodní části odkazuje k tzv. diskriminačním krokům (viz kap. 4).



Legenda:

FÁZE 2 fáze výzkumu

STUDIE 2 studie realizovaná v rámci dané fáze výzkumu

analýza založená na přímém pozorování výuky

analýza založená na pozorování videozáznamu výuky

analýza výpovědí učitelů o výuce

analýza rozhovorů s učiteli

podkladová data pro faktorovou analýzu

diskriminační krok

Obrázek 3.2. Fáze realizovaného výzkumu

3.2 Zaostřeno na *expertní výkon a expertní vhled* (Fáze 1)

V rámci první fáze byly realizovány dvě výzkumné studie. Obecným východiskem pro strukturování studií ve fázi 1 byl prototypový pohled na expertnost Sternbega a Horvatha (1995), kteří u učitelů expertů uvažují o třech kategoriích, které označují jako znalosti (*knowledge*), efektivnost (*efficiency*) a vhled (*insight*). Pro analýzu expertního výkonu byly jako východisko využity výzkumy Hattieho (Hattie, 2009) a výsledky validační studie Bonda et al. (Bond et al., 2000). První studie (označovaná jako STUDIE 1) byla zaměřena na *expertní výkon* jako „vnější projev expertnosti“ (v pohledu Sternberga a Horvatha jde o efektivnost). STUDIE 2 byla v návaznosti na to orientována na *expertní znalosti a vhled* chápány jako hloubka učitelova porozumění různým aspektům učitelství obecně (učitelství jako profese) a učitelství cizích jazyků specificky. Obě studie směřovaly ke dvěma společným cílům. K *exploračnímu* cíli se pojily snahy o hlubší poznání charakteristik expertního výkonu a expertního myšlení, k *diskriminačnímu* cíli se orientovala snaha identifikovat učitele pro druhou fázi výzkumu.

STUDIE 1: Výkon učitele experta ve třídě (pozorování)

STUDIE 1 stavěla na následující jednoduché premise: *Pro to, zda o konkrétním učiteli lze či nelze hovořit jako o učiteli expertovi, rozhoduje jeho výkon – v nejširším smyslu toho slova – ve třídě. Ať už se expertním výkonem rozumí vysoká míra kvality procesů vyučování a učení, nebo zda je jím chápána vysoká efektivnost či o něm rozhodují excelentní výsledky žáků, to podstatné se odehrává ve školní třídě. To odpovídá obecnému vymezení expertnosti jako „excelentního reprodukovatelného výkonu reprezentativních úkolů, které představují jádrové činnosti v dané oblasti“* (Ericsson, 2006a, s. 3).

Jak bylo shrnuto výše, STUDIE 1 sledovala dva cíle. Jednak bylo jejím (exploračním) cílem přinést poznání o povaze expertního výkonu učitele ve výuce skrze ověření a přestrukturování pozorovatelných aspektů expertního výkonu 30 vybraných učitelů, jednak bylo jejím (diskriminačním) cílem na základě interpretace výsledků pozorování identifikovat učitele, kteří budou přizváni ke druhé fázi výzkumu.

Výzkumný nástroj

Pro zachycení pozorovatelných aspektů výkonu učitelů expertů ve výuce byl vyvinut pozorovací systém. Struktura a obsah pozorovacího systému byly jednak inspirovány podobně orientovanými studiemi v zahraničí (Sternberg & Hor-

vath, 1995; Glaser & Chi, 1988; Tsui, 2003, 2005; Bond et al., 2000; Hattie, 2003, nestránkováno, 2012, podrobněji in Píšová et al., 2011, s. 61–71) a jednak byly produktem intenzivních diskusí mezi členy výzkumného týmu směřujících mj. k doménově-specifickým aspektům expertnosti učitelů cizích jazyků (např. Grossman & Shulman, 1994; viz Píšová et al., 2011, s. 54–58) a rovněž k respektování specifického kontextu české základní školy.

Zcela konkrétní inspirací při tvorbě systému pro pozorování výuky bylo 5 dimenzí vynikajících učitelů (*five major dimensions of excellent teachers*), jež shrnuje Hattie (2003, nestránkováno) na základě přehledu literatury.

1. schopnost identifikovat základní reprezentace svého předmětu
 - u expertů se projevuje jako hlubší reprezentace vyučování a učení, schopnost řešit problémy, anticipovat, plánovat a improvizovat dle situace, rozhodovat se a rozlišovat, která rozhodnutí jsou nejdůležitější;
2. 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;
3. schopnost monitorovat učení a poskytovat zpětnou vazbu
 - experti dokážou monitorovat problémy studentů 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, jednají více automaticky;
4. schopnost věnovat se emočním atributům
 - experti mají respekt ke studentům, jsou vášnivě zaujati vyučováním a učením;
5. schopnost ovlivňovat výsledky studentů
 - experti zapojují své studenty do procesu učení a rozvíjejí jejich autoregulaci, vnímání osobní zdatnosti (*self-efficacy*) a sebeúcty (*self-esteem*).

Druhou konkrétní inspirací představovaly standardy formulované pro učitele jiných světových jazyků než angličtina u adolescentů a dospělých v rámci studie *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS; Ingvarson & Hattie, 2008; viz též Píšová et al., 2011, s. 74–76).

- Standard 1: Znalosti o studentech. (Učitel aktivně vyhledává informace o svých studentech 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: Rovné a spravedlivé učební prostředí. (Kromě zajištění férového přístupu ke každému žákovi oceňuje učitel také 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 studentů, 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 studentů do programů výuky cizích jazyků tak, aby byly poskytnuty příležitosti k učení se cizím jazykům již od dětství, přes adolescenci až do dospělosti.)

Ty z výše uvedených dimenzí a standardů, jež byly shledány jako relevantní pro český kontext, se staly základem při vytváření výzkumného nástroje pro pozorování výuky. Tímto způsobem bylo v diskusích uvnitř výzkumného týmu formulováno 10 kategorií obsahujících 20 položek, jež tvoří kostru pozorovacího systému. Z celkově deseti kategorií se tři týkají obsahu vzdělávání (spadají sem učitelova jazyková kompetence, znalosti „o jazyce“ a jeho didaktická práce s obsahem), dvě se týkají cílů vzdělávání (a to na úrovni cílů vyučovacích jednotek i (mikro)cílů učebních úloh) a pět kategorií se týká procesů vyučování a učení ve třídě (sem spadají didaktické dovednosti učitele, jeho práce s klimatem třídy či orientace na jiné než kognitivní aspekty výuky).

Pro potřeby pozorovatele byla každá z položek doplněna pomocnou sadou indikátorů, které jednak zpřesňují operacionalizaci každé z položek, a jednak slouží pozorovateli pro orientaci během samotného pozorování.

Finální systém položek a indikátorů byl zachycen v pozorovacím archu. Každá z 20 položek tohoto archu se vztahuje k jednomu aspektu výuky, který byl na základě výše uvedených zdrojů zahrnut jako charakteristický pro expertní výkon učitele. Míru kvality realizace každého aspektu ve výuce výzkumníků hodnotil na šestibodové škále.

Vedle toho obsahoval pozorovací arch prostor pro:

- terénní poznámky ke struktuře hodiny,
- stručný návrh pojmové mapy pozorované vyučovací hodiny (ta později sloužila jako východisko rozhovoru ve STUDII 2),
- identifikační údaje o učiteli a pozorované vyučovací hodině.

Vznikající nástroj byl podroben opakované optimalizaci (skrze připomínkování), a to jak ze strany členů výzkumného týmu, tak formou expertního posouzení ze strany výzkumníků stojících mimo výzkumný tým. Samotná pilotáž nástroje byla provedena s využitím videozáznamu výuky anglického jazyka v sedmém ročníku základní školy, který byl namátkou vybrán z videodatabáze pracoviště. Pět pozorovatelů – členů týmu – individuálně pozorovalo videozáznam výuky a zaznamenávalo jednak informace o pozorované hodině, a jednak své podněty k nástroji. Informace o pozorované hodině získané od všech pěti pozorovatelů pak byly porovnány a podněty k obsahu i formě nástroje zapracovány do jeho finální podoby (viz tabulka 3.1 a 3.2, kompletně Příloha 2).

Tabulka 3.1

Kategorie a podkategorie pozorovacího systému pro zachycení pozorovatelných aspektů výkonu učitele experta

1	vysoká úroveň vlastní cizojazyčné komunikační kompetence
1a	výslovnost
1b	gramatická správnost
1c	plynulost
1d	interakce
2	schopnost identifikovat základní struktury oboru = znalosti „o jazyce a kultuře“
3	schopnost identifikovat a volit optimální reprezentace konkrétních obsahů (psychodidaktická transformace obsahu)
4	schopnost volit přiměřeně náročné cíle vyučovací jednotky
5	schopnost volit optimální (<i>challenging</i>) náročnost učebních úloh s cílovou orientací

6	schopnost improvizovat / modifikovat plán (tj. cíl, učební úlohu, proces) dle situace (anticipovat, analyzovat a interpretovat dění ve třídě, činit dobrá rozhodnutí, orientovat se v situaci/kontextu)
7	schopnost vytvářet příležitosti k učení žáků
7a	postupy a organizační formy
7b	didaktické prostředky (materiální)
7c	individuální charakteristiky žáků (individualizace, diferenciacce, styly a strategie učení žáků)
7d	autonomie žáka
8	schopnost vytvářet prostředí podporující učení žáků
8a	vztah učitel – žák (autorita, vzájemný respekt)
8b	edukační styl uplatňovaný učitelem
8c	atmosféra – klima
8d	aktivní zapojení žáků
8e	kázeň
9	schopnost monitorovat učení žáků a poskytovat zpětnou vazbu
10	schopnost orientace na emoční doménu výuky

Tabulka 3.2

Příklad indikátorů (kategorie 3: schopnost identifikovat a volit optimální reprezentace konkrétních obsahů)

3 schopnost identifikovat a volit optimální reprezentace konkrétních obsahů
<ul style="list-style-type: none"> • učitel využívá široký reprezentační repertoár (např. analogie, příklady, demonstrace, modelování) s využitím vhodných didaktických prostředků • učitel poskytuje žákům svůj jazykový model – <i>comprehensible input</i> • učitel modifikuje svůj projev v cizím jazyce s ohledem na žáky • učitel využívá svou cizojazyčnou komunikační kompetenci při komunikaci s žáky • učitel předvídá, jak budou žáci reagovat a jakých chyb se asi dopustí • učitel identifikuje a soustředí se na informaci, která má význam z hlediska výuky • učitel zjišťuje a využívá prekoncepty žáků v oblasti konkrétního obsahu

Sběr dat probíhal v období březen – říjen 2012. Na závěr tohoto období bylo provedeno post hoc ověření shody mezi pozorovateli (*inter-observer reliability*). Při tomto post hoc měření shody mezi 5 pozorovateli posuzujícími 20 položek pozorovacího systému na 6bodové škále Likertova typu byla v 10% plná shoda, v 65% odchylka o 1 bod a v 25% odchylka o 2 body (Cronbachovo α 0,7361; Std. α 0,7054; G6 0,7489; Average R 0,3239). Expertním posouzením bylo rovněž konstatováno, že ani v průběhu času nedošlo u členů výzkumného týmu k odchýlení od sdíleného porozumění jednotlivým položkám nástroje.

Průběh a výstupy pozorování

Záměrem výzkumníků bylo pozorovat u každého učitele čtyři vyučovací hodiny. Kritéria pro výběr konkrétních hodin pro pozorování nebyla výzkumníky stanovena, výběr závisel na učiteli. Důležitým aspektem celého prezentovaného výzkumu bylo postupné budování korektního vztahu mezi učitelem a konkrétním výzkumníkem. Šlo o princip podporující vytvoření vhodného prostředí pro biografický rozhovor ve třetí fázi výzkumu. Z tohoto důvodu byla pozorování výuky v první fázi výzkumu realizována tak, že výuku jednoho učitele pozoroval vždy stejný člen výzkumného týmu.

Během výzkumu docházelo k nečekaným operativním změnám v rozvrzích výuky. Ve třech případech (u učitelů U3, U5 a U29) již nebylo logisticky možné realizovat pozorování čtvrté hodiny. U učitele U1 došlo sice k pozorování čtyř hodin, avšak při pořizování následného rozhovoru pro STUDII 2 došlo k selhání nahrávací techniky, a celý rozhovor byl pro výzkumné účely ztracen. Protože nebylo možné z důvodů autentičnosti rozhovor ve vhodném termínu opakovat, byl učitel U1 ze vzorku vyřazen a žádná s ním spojená data nebyla analyzována. Pozorováno a analyzováno tedy bylo celkem 113 vyučovacích hodin. Informace o všech pozorovaných a analyzovaných hodinách nabízí souhrnně tabulka 3.3.

Tabulka 3.3

Informace o pozorovaných hodinách

ročník základní školy (anebo odpovídající ročník víceletého gymnázia)	počet pozorovaných hodin Aj	počet pozorovaných hodin Nj	počet pozorovaných hodin celkem
čtvrtý	12	0	12
pátý	21	2	23
šestý	13	4	17
sedmý	13	9	22
osmý	10	14	24
devátý	8	7	15
celkem	77	36	113

Analýza dat

Výsledky pozorování byly nejprve zpracovány postupy deskriptivní statistiky. Pro vystižení výkonu konkrétního učitele v pozorovaných hodinách byly stanoveny střední hodnoty (jako řešení problému s nestejným počtem pozorovaných hodin u jednotlivých učitelů). Výsledky byly užitečné v několika liniích. Jednak byly relevantní pro diskriminaci učitelů (kap. 4), jednak přinesly poznatky o po-
vaze expertnosti skrze ověření aspektů expertního výkonu u zkoumaných učitelů

(kap. 5.1) a jednak poskytly kvantitativní data o učitelích jako „případech“, která se stala základem pro tzv. *profily* učitelů (viz kapitola 2). Výsledky směřující k naplnění exploračního cíle STUDIE 1 jsou prezentovány v kapitole 5.1.

STUDIE 2: Vhled učitele experta (rozhovor)

Jak bylo uvedeno výše, STUDIE 2 se zaměřovala na *expertní znalosti a vhled* chápaný jako hloubka učitelova porozumění různým aspektům učitelství obecně (učitelství jako profese) a učitelství cizích jazyků specificky. Na rozdíl od STUDIE 1, která se zaměřovala na pozorovatelné aspekty expertnosti učitele, se STUDIE 2 obrátila k jejím nepozorovatelným aspektům. Prozkoumání a charakterizování povahy expertních vhledu a znalostí skrze obsahovou analýzu výroků učitele bylo *exploračním* cílem druhé studie. Za směřování k jejímu *diskriminačnímu* cíli je třeba chápat snahy o sestavení pořadí učitelů podle průměrné „kvality“ (tj. hloubky vhledu) jejich výroků. To spolu s výsledky pozorování výkonu učitele umožnilo identifikovat učitele pro druhou fázi výzkumu.

Metodou sběru dat pro STUDIE 2 byl polostrukturovaný rozhovor. Výzkumným nástrojem rozumíme scénář tohoto rozhovoru. Získaná data byla analyzována postupy obsahové analýzy významových jednotek identifikovaných v transkriptu rozhovoru, následně pak byla provedena analýza „kvality“ identifikovaných jednotek, tj. hloubky učitelova vhledu.

Výzkumný nástroj

Jako nástroj pro zachycení *vhledu a znalostí* učitele byl navržen scénář rozhovoru (viz Příloha 3, stručná verze viz tabulka 3.4). Teoretická východiska a inspirace jsou společné s nástrojem využitým ve STUDIE 1, tj. dimenze expertních učitelů (Hattie, 2003) a standardy NBPTS pro učitele cizích jazyků (Ingvarson & Hattie, 2008; Grossman & Shulman, 1994). Vznikající nástroj byl podroben zpětné vazbě v několika navazujících kolech, a to jak od členů výzkumného týmu, tak i výzkumníků stojících mimo výzkumný tým. Finální verze scénáře zachycuje oblasti podstatné pro práci učitele: obsah (obor), aktéry (žáci), kontext (souvislosti), sebepojetí, reflexi/sebereflexi a profesionalitu. Jedním z principů tohoto nástroje je postup od konkrétních jevů přítomných ve výuce (vztahujících se k výkonu učitele ve třídě) k obecným tématům týkajících se k učitelství. Rozhovor lze chápat jako polostrukturovaný, či podle Hendla (2005, s. 174) jako *rozhovor pomocí návodu*; návod v tomto případě

představuje seznam otázek nebo témat, jež je nutné v rámci interview probrat ... umožňuje provést rozhovory s několika lidmi strukturovaněji a umožňuje jejich srovnání ... pomáhá udržet zaměření rozhovoru, ale dovoluje dotazovanému zároveň uplatnit vlastní perspektivy a zkušenosti.

Tabulka 3.4

Rámec scénáře rozhovoru zaměřeného na vhléd učitele

Oborové souvislosti
Identifikování základních struktur oboru
Didaktické znalosti obsahu
Žáci
Žáci v pozorovaných třídách
Žáci v obecné rovině
Výuka v souvislostech
Reflexe a sebereflexe (profesní filosofie)
Profesionalita + commitment⁹

Průběh a výstupy rozhovorů

Sběr dat probíhal v období březen – říjen 2012, paralelně se sběrem dat pro STU-DII 1, zpravidla bezprostředně po pozorování poslední (čtvrté) vyučovací hodiny (viz výše). Pro osvětlení explicitního vztahu mezi pozorovanými vyučovacími hodinami a tématem rozhovoru byl každý rozhovor zahájen diskusí nad pojmovou mapou jedné z pozorovaných vyučovacích hodin. Od této diskuse výzkumník ve vhodný moment přešel k obecným otázkám dle scénáře rozhovoru (viz Příloha 3). Celkem bylo dle daného scénáře realizováno, zachyceno na audiozáznam a poté jednotným způsobem transkribováno 29 rozhovorů¹⁰. Průměrná délka rozhovoru byla 35 minut.

Analýza dat

První krok analýzy transkriptů spočíval v identifikaci významových jednotek (*idea units*), jež byly poté kategorizovány dvěma způsoby (pomocí dvou kategoriálních systémů) postupy kvalitativní obsahové analýzy. Aby byla dosažena uspokojivá míra intersubjektivit, každý transkript kódovali dva kódovatelé, přičemž přímá shoda kódovatelů dosahovala průměrně 87,1 %.

Vlastní kategoriální systém pro kódování nepozorovatelných aspektů expertnosti sestával z devíti obsahových kategorií a podkategorií (tabulka 3.5). Jeho využití umožnilo nejprve se zaměřit na to, jakým způsobem učitelé v reakci na podněty výzkumníků pojímali jednotlivá nastíněná témata.

⁹ *Commitment* označuje v anglicky psané literatuře pozitivní vztah k profesi ve smyslu oddanosti či pocitovaného závazku (např. Kučera, 1995).

¹⁰ Bylo realizováno 30 rozhovorů, avšak technickou chybou došlo ke ztrátě jednoho datového souboru; jeden rozhovor proto musel být z analýzy vyloučen. Analyzováno tedy bylo 29 rozhovorů.

Tabulka 3.5

Systém kategorií pro kódování nepozorovatelných aspektů expertnosti

Kategorie	Podkategorie	Kód
Vlastní cizojazyčná komunikační kompetence a její rozvoj		RKK
Znalost oboru		ZO
Znalosti o žácích		ZŽ
Didaktická znalost obsahu	Cíle	DZOc
	Obsah	DZOo
	Procesy	DZO _p
Znalost kontextu		KONT
Hlubková reflexe		REF
Profesionalita		PROF

Kategorie *vlastní cizojazyčná komunikační kompetence a její rozvoj* zahrnuje výroky vyjadřující schopnost učitele reflektovat úroveň vlastní cizojazyčné komunikační kompetence, včetně kompetence interkulturní, a směřovat k jejímu rozvoji. Tato kategorie odráží specifický charakter oboru vzdělávání.

Znalosti obsahu byly operacionalizovány jako schopnost identifikovat základní struktury oboru, tj. znalosti „o jazyce a kultuře“ a znalost teorie osvojování jazyka.

Znalosti o žácích zahrnovaly nejen poznatky o konkrétních žácích, ale také v obecnější rovině pojaté znalosti vývojové psychologie a psychologie učení.

Didaktická znalost obsahu byla operacionalizována jako schopnost identifikovat základní struktury svého předmětu (ontodidaktická transformace) a zprostředkovat jejich reprezentace žákům (psychodidaktická transformace). Z důvodu jemnějšího rozlišení byla didaktická znalost obsahu sledována ve třech dimenzích: didaktická znalost v oblasti *cílů* (šlo o cíle krátkodobé i dlouhodobé), v oblasti *obsahů* výuky (transformace a strukturování obsahu) a v oblasti *procesů* (vyučovací strategie, organizační formy, metody, techniky, typy učebních úloh).

Znalosti kontextu zahrnovaly znalosti kurikula a oblasti širšího kontextu společnosti a vzdělávací politiky i užšího kontextu vztahu rodiny a školy.

Kategorie *hlubková reflexe* zahrnovala výroky vyjadřující hlubokou kvalitativní analýzu a interpretaci edukačních jevů, principiální důvody jednání učitele (tj. subjektivní teorie), problematizaci profesních rutin a hledání alternativ.

V rámci kategorie *profesionalita* nebylo rozlišováno mezi profesionalitou v užším slova smyslu (která bývá některými autory považována za charakteristiku jednotlivců, nikoli celé profesní komunity) a profesionalismem (vztahujícím se k celé komunitě), jelikož tato distinkce, rozpracovávaná v současné době některý-

mi autory (např. Evans, 2008; Hoyle, 1975; viz též Pišová et al., 2011) není v češtině a v příslušném diskursu ještě plně etablována. Sledovány tedy byly obojí, jak individuální, tak komunitní aspekty, tedy profesní závazek (*commitment*) včetně aspektu emočního nastavení učitele, postoje k žákům a profesi, angažovanost pro žáky, profesi i profesní komunitu, profesní etika, zodpovědnost za vlastní profesní rozvoj a spolupráce s kolegy ve škole i mimo ni.

V návaznosti na tuto první obsahovou analýzu byl sestaven kategoriální systém pro kódování „kvality“ výroků (tabulka 3.6). Ten obsahoval čtyři kategorie a byl využit k posouzení hloubky vhledu, tj. učitelova porozumění různým aspektům učitelství obecně (učitelství jako profese) a učitelství cizích jazyků specificky v souladu s moderními poznatky obecné a oborové didaktiky.

Tabulka 3.6

Systém kategorií pro kódování kvality výroků k nepozorovatelným aspektům expertnosti

Kvalita výroku	
N	nesprávný, naivní, neinformovaný
S	standardní
NS	nadstandardní
HV	hluboký vhled

Výroky na úrovni N ukazují na povrchní vnímání jevů a událostí a osob, většinou na úrovni prostého popisu, často jsou založeny na miskoncepci nebo na nesprávném pochopení či vycházejí z nedostatečné informovanosti. Pokud se objeví kritika, není podpořena argumenty a respondent nenabízí možnost řešení.

Výroky na úrovni S zahrnují očekávané výroky na úrovni popisu jevu, události či osoby, zůstávají víceméně na povrchu, i když nesvědčí o nepochopení či nedostatečné informovanosti.

Výroky na úrovni NS vyjadřují poněkud hlubší uvažování nad jevy a událostmi, obsahují některé rysy stupně HV.

Výroky na úrovni HV svědčí o hluboké reprezentaci jevů a událostí i vztahů a souvislostí mezi nimi, pochopení vycházející z teoretických znalostí i praktických zkušeností, integraci znalostí, schopnosti kritického náhledu.

Kvalitativní obsahová analýza transkriptů přinesla poznatky o jednotlivých učitelích a míře jejich vhledu a hloubce porozumění diskutovaným tématům. Vedle toho však také umožnila synteticky zachytit *sdílený expertní vhled a znalosti* (skrze analýzu výroků kategorizovaných jako HV-hluboký vhled). Tím byl napl-

něn cíl explorační stanovený pro STUDII 2. Cíl diskriminační byl naplněn sestavením pořadí učitelů dle průměrné ‚kvality‘ výroků generovaných rozhovorem, což přispělo k identifikaci učitelů expertů pro druhou fázi výzkumu.

Výsledky STUDIE 2 jsou prezentovány v kapitole 5.2.

3.3 Od interaktivní kognice k fenomenologickému výzkumu (Fáze 2)

V rámci druhé fáze výzkumu byly opět realizovány dvě výzkumné studie (STUDIE 3 a STUDIE 4). Obě stavěly na společné metodě sběru dat, již bylo stimulované vybavování¹¹. Oproti první fázi zaměřené na učitelův výkon ve výuce a mimo ni bylo záměrem přesunout ve druhé fázi výzkumu pozornost k učitelovu myšlení. S oporou o koncept *interaktivní kognice* se druhá fáze plánovala zaměřit na učitelovo uvažování *ve výuce* i *o výuce*. Interaktivní kognici vnímáme jako „učitelovo myšlení během výuky“. To utváří spolu se znalostmi (*knowledge*) a přesvědčením (*beliefs*) tzv. praktické znalosti, které Schepens, Aelterman, a Van Keer (2007, s. 459) vymezují vůči formálním znalostem, jež pro učitele generuje teorie a výzkum.

Za hlavní překážku ve výzkumu kognitivních procesů bývá považován fakt, že tyto procesy nejsou přímo dostupné běžným výzkumným technikám (pozorování, rozhovor). Výzkumníci proto volí nejrůznější introspektivní postupy, které jsou založené na předpokladu, že respondent dokáže své kognitivní procesy verbalizovat (Ericsson & Simon, 1999; Gass & Mackey, 2000; Riemer & Settineri, 2010 a jiní). Obecným termínem, jenž označuje zkoumání kognitivních procesů tohoto typu, je analýza verbálního protokolu (*verbal protocol analysis*), která zahrnuje: (a) introspektivní přemýšlení nahlas (*think aloud*), (b) observace sama sebe (retrospektivní rozhovor) a (c) stimulované vybavování (*stimulated recall*).

První zmíněný postup – introspektivní myšlení nahlas – vyžaduje, aby respondent verbalizoval své myšlenky během vykonávání určitého úkolu. S tím souvisí tři hlavní problémy. Zaprvé se jedná o nejvíce „invazivní“ metodu (Karasti, 2000), protože narušuje respondentovy normální myšlenkové procesy tím, že jej nutí je artikulovat. Druhým problémem je skutečnost, že respondenti nebývají schopni verbalizovat tak rychle, jak myslí nebo jednají, aniž by zpomalili vykonávání

¹¹ Hendl (2005, s. 188–189) používá méně frekventovaný český překlad ‚stimulované vzpomínání‘. V českém kontextu stimulované vybavování zůstává jednou z méně běžných technik sběru dat.

úkolů (Ericsson & Simon, 1999). Zatřetí tato metoda vyžaduje zácvik účastníků (Gass & Mackey, 2000). Z těchto důvodů je pro doménu učitelství prakticky nevyužitelná.

Druhý přístup – retrospektivní observace sebe sama – probíhá obvykle formou rozhovoru nebo dotazníku, přičemž je od účastníků výzkumu vyžadováno, aby sdělili, co dělali, o čem přemýšleli anebo jak se cítili v činnosti, kterou dělali. Je zřejmé, že úspěšnost použití tohoto postupu závisí na respondentově paměti. Pokud není doplněn nějakým artefaktem, který by respondentovi připomněl jeho činnost, bývá tento postup napadán pro nízkou reliabilitu a validitu (Ericsson & Simon, 1999).

Třetí uvedený přístup – stimulované vybavování – označuje postup, při kterém je respondentovo vykonávání určitého úkolu zaznamenáno na video a následně se od respondenta vyžaduje, aby zpětně při sledování videa verbalizoval své kognitivní procesy (např. Hennissen et al., 2010). Pro účely prezentovaného výzkumu v kontextu výuky se stimulované vybavování jeví jako optimální volba.

Východiskem všech aktivit ve fázi 2 byly videozáznamy vyučovacích hodin. U každého učitele byl pořízen videozáznam jedné vyučovací hodiny. Požadavkem pro výběr hodiny, z níž má být pořízen videozáznam bylo, že se mělo jednat o běžnou vyučovací hodinu učitele; jiná kritéria nebyla stanovena. Výběr hodiny tedy záležel výhradně na učiteli. Pořízené videozáznamy posloužily ke třem účelům:

- (1) Videozáznamy byly využity jako východisko pro stimulované vybavování, jež bylo metodou sběru dat pro STUDIE 3 a 4.
- (2) Videozáznamy byly podrobeny nepřímému pozorování pomocí pozorovacího nástroje použitého v rámci STUDIE 1. Získaná data byla připojena k datovému souboru pořízenému v rámci STUDIE 1, takto zpřesněná data pak sloužila pro naplnění diskriminační funkce ve druhé fázi výzkumu, tj. pro diskriminační krok D2 (viz kap. 4).
- (3) Některé z těchto videozáznamů byly využity při ověřování *shody mezi pozorovateli* při práci s pozorovacím systémem vyvinutým v rámci STUDIE 1 (viz kap. 5.1).

Výzkumný nástroj

Výzkumným nástrojem v tomto případě rozumíme níže popsany postup a specifické instrukce, jimiž se učitelé během fáze sběru dat měli za úkol řídit.

Zvolený postup reflektoval fakt, že stimulované vybavování bývá kritizováno kvůli reliabilitě (Ericsson & Simon, 1999). Hendersonová a Tallmanová (2006)

upozorňují na šest problémů, jejichž ošetřením lze zvýšit reliabilitu a validitu stimulovaného vybavování. Jedná se o (1) načasování stimulovaného vybavování, (2) zachycení dat ze stimulovaného vybavování, (3) vedení stimulovaného vybavování, (4) zácvik výzkumníka, (5) únavu výzkumníka a respondenta, (6) kódování a kategorizaci nasbíraných dat (pro podrobnější analýzu těchto problémů viz Henderson, Henderson, Grant, & Huang, 2010).

Byl proto zvolen následující postup: bezprostředně po skončení vyučovací hodiny, jež byla zaznamenávána na video, byl pořízený videozáznam přenesen do počítače a technicky zpracován tak, aby mohl být kterýkoli jeho časový úsek jednoduše v počítači učitelem a výzkumníkem sledován. Výzkumník poté instruoval učitele (přesné znění viz Příloha 5), aby spustil videozáznam v některém momentu ve výuce (dle vlastního výběru) a sledoval běh výuky zaznamenaný na video. Byl požádán, aby zastavil videozáznam v místě, kdy si vybaví, na co v daném okamžiku myslel a pokusil se své tehdejší myšlenky verbalizovat. Výzkumník zasahoval jen tehdy, pokud učitel po dobu delší než cca 1–2 minuty nezastavil videozáznam nebo nevěděl, jak dále pokračovat. Jiné zásahy do vybavování učitele nebyly žádoucí. Zpravidla se tímto způsobem během cca padesátiminutového rozhovoru bylo možné zaměřit na cca 15 minut videozáznamu. Učitelovy komentáře byly zachycovány audiozáznamem a poté jednotným způsobem transkribovány.

Výzkumný design tak, jak byl navržen, předpokládal ve fázi 2 výzkumu realizaci dvou analýz dat získaných prostřednictvím stimulovaného vybavování, a to kvantitativní analýzy kognitivních operací, které lze v interaktivní kognici učitele experta detekovat, a kvalitativní tematické analýzy zaměřené na obsah interaktivní kognice. Stimulované vybavování však vygenerovalo data, jejichž charakter byl zcela specifický, a postavila tak výzkumníky před nutnost modifikace původního designu.

Realizované STUDIE 3 a STUDIE 4, které jsou představeny dále, tedy reflektovaly tento charakter dat.

STUDIE 3: Kvantitativní analýza výroků stimulovaného vybavování

Původním záměrem STUDIE 3 bylo analyzovat interaktivní kognici učitelů expertů ve světle použitých kognitivních operací. K tomu byl učiněn pokus aplikovat existující kategoriální systémy pro analýzu kognitivních operací (Píšová, 2005, s. 146–156; Minaříková, 2012, s. 140–141). Již při prvním pokusu o kódování bylo ale zřejmé, že vzhledem k charakteru dat k nim zmíněné kategoriální systémy nepřílnuly. Jediným aspektem, který bylo možné spolehlivě uplatnit při analýze, byla kategorie „interpretace a vysvětlení“ (Minaříková, 2012, s. 141). Učitelé při stimulovaném vybavování typicky sdělili, co v danou chvíli dělali nebo na co my-

sleli. Následně své sdělení doplnili komentářem: např. kontextovou informací, či zdůvodněním svého jednání. Tento opakující se vzorec vedl autory studie k přehodnocení původního zaměření: namísto klasifikace kognitivních operací měly být nově strukturovány výpovědi učitelů expertů a následně měla být uplatněna obsahová analýza pouze na vybavené výroky interaktivního charakteru.

STUDIE 3 tedy sledovala dva cíle, a to jednak ve výpovědích učitelů expertů identifikovat míru výroků interaktivního myšlení učitelů („ve výuce“), míru výroků přímo zdůvodňujících toto myšlení a míru výroků obsahujících obecnější reflexi zkušenosti a znalostí, které se k vybavovanému vztahovaly (myšlení „o výuce“). Druhým cílem STUDIE 3 bylo s oporou o koncept interaktivní kognice prozkoumat myšlení učitelů ve výuce obsahově.

Na základě těchto cílů byly zformulovány výzkumné otázky:

- k primární analýze: *Jaký byl podíl stimulovaně vybavených tvrzení souvisejících s výukou? Jaký byl podíl zdůvodňujících výroků (předpokladů) těchto tvrzení? Jaký byl podíl reflexe?*
- k sekundární analýze: *O čem učitelé experti ve výuce uvažují? K této otázce bylo postupováno skrze otázku O čem učitelé experti – podle svého pozdějšího vybavování – ve výuce uvažují?, jinými slovy K jakým aspektům výuky se vztahují výroky učitelů expertů generované technikou stimulovaného vybavování?*

Primární analýza transkriptů 16 rozhovorů využila k segmentaci výpovědí učitelů analýzu argumentace. Současné přístupy k argumentaci vycházejí z pragmatiky, psychologie a sociologie (Rapp & Wagner, 2013, s. 14–15; Toulmin, 2003; van Eemeren, Grootendorst, Jackson, & Jacobs, 1993; van Eemeren & Grootendorst, 1983). Struktura argumentu byla popsána Toulminem (2003, s. 87–134), který identifikoval následující dvě hlavní komponenty: tvrzení¹² a předpoklady¹³. Zatímco tvrzení je vyústěním argumentu, předpoklady jsou podkladem pro toto tvrzení (Toulmin, 2003, s. 90). Argument má typický tvar „tvrzení, protože předpoklad“ nebo „předpoklad, tudíž tvrzení“ (Toulmin, 2003, s. 99; srov. Szymanek, Wieczorek, & Wójcik, 2004, s. 10–11). Kromě tvrzení a předpokladu se argument skládá z dalších komponent, které upřesňují validitu tvrzení (Toulmin, 2003, s. 92–96), těmi se však v tomto výkladu nezabýváme.

¹² Anglicky *claim*. Český překlad volíme v souladu s *Novým akademickým slovníkem cizích slov* (Kraus et al., 2007), který vymezuje argumentaci jako „uvádění argumentů pro určité tvrzení; ... zdůvodňování“ (srov. Horyna, Štěpán, Blecha, Šaradín, & et al., 2002; Szymanek, Wieczorek, & Wójcik, 2004).

¹³ Anglicky *data*. Český překlad přebíráme od Szymanka et al. (2004, s. 9).

Kopperschmidt (1985, s. 161) vymezuje analýzu argumentace jako metodu, která rekonstruuje logickou strukturu argumentativních textů. Tato metoda byla použita v řadě studií argumentace ve vzdělávání (zejména v přírodních vědách).¹⁴

Operacionalizace proměnných

Z teoretických východisek a z popisu postupů analýzy argumentace a kvantitativní obsahové analýzy vyplývá, že některé sledované kategorie byly vůči jiným dichotomní (stimulované vybavování – reflexe; orientace na žáka – orientace na obsah), zatímco jiné kategorie (emoce, zdůvodnění) dichotomní nebyly. Níže definujeme proměnné, které byly sledovány u jednotlivých učitelů, resp. u transkriptů jejich výpovědí. Všechny uvedené proměnné mají relativní charakter a jejich hodnoty jsou uvedeny v procentech.

Míra stimulovaného vybavování byla definována jako poměr tvrzení k součtu počtu těchto tvrzení a výroků kódovaných jako reflexe.

Míra reflexe byla definována jako doplňující proměnná k míře stimulovaného vybavování, tedy jako poměr počtu výroků kódovaných jako reflexe k součtu tvrzení a výroků kódovaných jako reflexe. Součet míry reflexe a míry stimulovaného vybavování je u každého učitele roven 100%.

Míra zdůvodňování výroků byla definována jako poměr počtu zdůvodnění k počtu tvrzení.

Míra emocí byla definována jako poměr tvrzení klasifikovaných jako emoční k celkovému počtu tvrzení.

Orientace na žáky/obsah byla definována jako součet tvrzení s orientací na žáky/obsah k celkovému počtu tvrzení.

Shoda mezi kódovateli

Vzhledem k nedostupnosti jiných obdobně získaných transkriptů bylo nutno pilotovat výše uvedené postupy přímo na datech z výzkumu. Postup a výsledky harmonizace byly uvedeny podrobněji jinde (Janíková et al., 2013), zde tedy jen uvádíme, že po několika kolech harmonizace kódovatelů a po modifikaci katego-

¹⁴ Například Kelly, Druker, a Chen (1998) analyzovali mluvenou argumentaci v hodinách fyziky na střední škole, přičemž na základě Toulminovy struktury argumentu segmentovali promluvy studentů. Kelly a Takao (2002) analyzovali psanou argumentaci vysokoškolských studentů v kurzu přírodních věd, pro což vytvořili kategoriální systém pro analýzu abstraktnosti tvrzení studentů. Kerlin, McDonald, a Kelly (2010) analyzovali argumentaci středoškolských studentů v kurzu geologie. Kromě těchto studií existují další studie, které použily analýzu argumentace v jiných kontextech (např. Green, 2010; Tůma & Šaffková, 2012).

riálnímu systému bylo dosaženo uspokojivé shody (76% na identifikaci tvrzení, 82% na identifikaci zdůvodnění, 93% na identifikaci reflexe a 60% na obsahové analýze).

Následně bylo zbývajících 13 transkriptů rozděleno mezi tři výzkumníky k samostatnému kódování. Sporné výroky byly kódovány konsensuálně, u každého nakódovaného transkriptu za účelem udržení soudržnosti provedena kontrola jiným výzkumníkem. Získané výsledky tedy považujeme za reliabilní.

Na rozdíl od STUDIE 2, ve které byly analyzovány významové jednotky (*idea units*), ve STUDII 3 byly jednotkou analýzy výroky, a to jen ty výroky, jež se skutečně vztahovaly k autentickému myšlení učitelů ve výuce. Tyto výroky byly podrobeny kvantitativní obsahové analýze (sekundární analýza) pomocí kategoriálního systému využívajícího Shulmanova konceptu didaktických znalostí obsahu (Shulman, 1987; Grossman, 1990; česky Janík, 2009). Ve své původní verzi zahrnoval kategoriální systém jen položky vztahující se ke kognitivním procesům. Pilotáž však ukázala na množství výroků vztahujících se k emocím, pro které byla do finální verze kategoriálního systému (tabulka 3.7) zavedena samostatná kategorie.

Tabulka 3.7

Kategoriální systém pro kvantitativní obsahovou analýzu výroků stimulovaného vybavování

	hlavní kategorie	podkategorie	kód
kognitivní dimenze	Didaktická znalost obsahu zaměřená na cíle (krátkodobé, dlouhodobé)	Ohled na žáka	DZO-Cz
		Ohled na obor	DZO-Co
	Didaktická znalost obsahu zaměřená na obsahy (co vyučovat a kdy) a) transformace obsahu (co vyučovat) b) strukturování obsahu (co vyučovat kdy, po čem)	Ohled na žáka	DZO-Oz
		Ohled na obor	DZO-Oo
		Ohled na žáka	DZO-Pz
emoční dimenze	Didaktická znalost obsahu zaměřená na procesy (jak to vyučovat = strategie, organizační formy, metody, techniky, typy úloh ...)	Ohled na obor	DZO-Po
		Vyjádření pocitů, nálady učitele (např. tady jsem se usmál, tady jsem měl radost, humor, tady jsem byla našťavaná atd.)	E

Na kódování dat se podíleli tři členové výzkumného týmu. Přímá shoda mezi kódovateli, měřená na 3 transkriptech z celkového počtu 16 dosahovala 63–75%, Krippendorffovo α 0,447–0,519. Výsledky této analýzy jsou popsány v kapitole 5.3.

STUDIE 4: Kvalitativní obsahová analýza rozhovorů

Jak ukázaly výsledky STUDIE 3, kognitivně orientovaná analýza verbálních protokolů stimulovaného vybavování nebyla v plné míře schopna postihnout specifický charakter dat. Využití techniky stimulovaného vybavování vedlo u učitelů ke generování nejen verbalizací *myšlení během výuky*, ale vedle toho také k velkému množství výroků, jež lze charakterizovat jako popisné, reflektivní či vysvětlující. Podstatné bylo zjištění, že učitelé spíše než myšlení popisovali své *prožívání* výukových situací, a to v rozsáhlé temporální perspektivě, tj. okamžité prožívání situací bylo vždy zakotveno v jejich dlouhodobé profesní zkušenosti.

Stimulované vybavování tedy generovalo data, která lze obecně charakterizovat jako výpovědi o žité zkušenosti učitelů. Vzhledem k exploračním cílům celé případové studie byl charakter získaných dat určující pro volbu metody, která by umožnila prohloubit výstupy deduktivně koncipované kvantitativní analýzy (STUDIE 3). Úsilí o postižení fenoménů v jejich úplnosti tak, jak jsou prožívány lidmi, budí potřebu uplatnit fenomenologickou perspektivu, která postuluje – řečeno slovy van Manena (2007, s. 20), že

akt praxe závisí na citění a smyslovosti těla, osobní přítomnosti, vztahové vnímavosti, taktu, který umožňuje vědět, co říci a jak konat v konkrétních situacích, uvážených rutinách a praktikách a jiných aspektech vědění, které jsou zčásti pre-reflektivní, pre-teoretické a pre-lingvistické.

Snaha popsat žitou zkušenost a porozumět jí je jádrem fenomenologického výzkumu. Spíše než deskriptivní fenomenologický přístup, který své postupy staví na tradicích Husserlovy fenomenologie (Colaizzi, 1978; Giorgi, 1970 aj.), se pro naše účely jako vhodný rámec jevil přístup interpretativní (Kumar, 2012; Benner, 1994). V souladu s touto heideggerovskou linií myšlení navrhli Diekelmann, Allen a Tanner (1989) postup pro analýzu narativních textů, který se pro prezentovaný výzkum jevil jako inspirativní. Podle něj je analýza prováděna výzkumným týmem a zahrnuje sedm kroků: (a) čtení transkriptů (textů) pro celkové porozumění; (b) kódování vnořujících se témat a psaní interpretativních shrnutí; (c) analýzu vybraných transkriptů za účelem identifikace konceptů; (d) návrat zpět k textu či k respondentovi s cílem vyjasnění neshod v interpretaci; (e) komparaci textů za účelem identifikace sdílených významů; (f) identifikaci vzorců (kategorí), které spojují témata; (g) elicitaci komentářů a návrhů k výslednému návrhu interpretace od týmu, respondentů či dalších jedinců, kteří jsou s výzkumem obeznámeni.

Interpretativní fenomenologický přístup byl pro potřeby analýzy dat v rámci STUDIE 4 modifikován následovně: základní technikou induktivní analýzy bylo otevřené kódování, které provedli nezávisle na sobě tři kódovatelé (tj. interpretativní tým). Následně byly pro konkrétní případ (jednoho učitele) prostřednictvím komparace a dialogického konsensu vygenerovány základní kategorie. Soubor

kategorií byl dále tematickým kódováním upřesňován za využití stejného postupu u tří dalších případů, modifikován a uzavřen. Analytickou jednotkou byla významová jednotka (*idea unit*). Při upřesňování souboru kategorií byl zvláštní ohled brán na sjednocení míry obecnosti jednotlivých kategorií. Následně byly výsledné kategorie uplatněny při kódování verbálních protokolů všech respondentů. Posledním krokem induktivního postupu bylo seskupení kategorií do výsledného kategoriálního systému.

Protože diskriminační cíle druhé fáze výzkumu (výběr učitelů pro třetí fázi) již byly v době přípravy STUDIE 4 splněny, pracovala analýza s transkripty stimulo- vaného vybavování osmi učitelů (budoucích účastníků třetí fáze výzkumu), a to U6, U8, U11, U14, U21, U22, U27 a U30. Učitelé byli určeni prvotním výběrem a následnou dvojí na výzkumu založenou selekcí, na základě toho lze vzorek považovat za reprezentativní.

Výsledky této analýzy jsou popsány v kapitole 5.4.

3.4 Zaostřeno na determinanty rozvoje expertnosti (Fáze 3)

Třetí fáze výzkumu přinesla v určitém smyslu změnu zaměření pozornosti výzkumníků. Oproti STUDIÍM 1–4 zacíleným na *charakteristiky* expertnosti šlo ve STUDII 5 o *dosahování a udržování* expertnosti a o determinanty těchto procesů. Z metodologického hlediska však na předchozí fáze bezprostředně navazovala – viz výběr vzorku, důvěra postavená na předchozí spolupráci atd.

Při zkoumání determinant rozvoje expertnosti učitelů cizích jazyků byla pozornost zaměřena na proměnné týkající se osobnosti a individuálních charakteristik učitele, ale i na vybrané proměnné související s institucionálním a sociokulturním kontextem jeho působení. V tomto smyslu analýzy stavěly na pracích Fesslera a Christensena (1992), Hubermana (1993a) a Kelchtermanse a Vandernbergha (1996).

Zaměření na interní i externí faktory, které hrají důležitou roli v profesním rozvoji učitele, integruje dva hlavní trendy výzkumu učitele – zaměření na jednotlivce nebo malé skupiny a jejich kognitivní, emoční a behaviorální proměny a vedle toho pohled na proměny učitele z perspektivy širší, tj. vliv strukturálních, kulturních a politických aspektů fungování školy na proměny učitelů a výuky (viz např. Richardson & Placier, 2001, s. 905).

Pro účely analýzy determinant profesního rozvoje učitelů cizího jazyka a jejich cesty k expertnosti a jejímu udržování byla využita konceptualizace dle Pařízka (1994, s. 61–67), tj. rozdělení na subjektivní a objektivní determinanty profesního rozvoje.

STUDIE 5: Determinanty rozvoje expertnosti

Zatímco STUDIE 1–4 byly orientovány na různé charakteristiky expertnosti jako relativně statického konstruktů – zkoumaného v konkrétním čase, STUDIE 5 cílila na proces rozvoje a udržování expertnosti, konkrétněji na jeho subjektivní a objektivní determinanty.

Hlavní výzkumná otázka pro tuto fázi výzkumu zněla: *Jaké jsou determinanty procesů dosahování a udržování expertnosti učitelů cizího jazyka?*

Hledání odpovědi na tuto výzkumnou otázku zahrnovalo analýzu faktorů, které profesní rozvoj učitelů a dosahování i udržování expertnosti ovlivňují.

Výzkumný soubor tvořilo 8 učitelů expertů (6 žen, 2 muži; 6 angličtinářů, 2 němčinářů), jejichž identifikace vycházela z výsledků předchozích fází výzkumu.

Výzkumný nástroj

Výzkum byl koncipován jako kvalitativní. Nástrojem sběru dat byl hloubkový rozhovor s narativními prvky (v délce 30–45 min), následovala fáze komunikační validizace a prohlubování vzhledu do životních příběhů respondentů prostřednictvím dialogické písemné formy (e-mailová komunikace s respondenty). Uvedený postup sběru dat vychází z principů biografického výzkumu (Marotzki, 2006; Felden, 2008).

Hloubkový rozhovor mohl stavět na důvěře, která byla mezi výzkumníkem a respondentem vybudována při setkávání v předešlých fázích výzkumu, a která je jednou z podmínek nezbytných pro realizaci biografického výzkumu. Před zahájením rozhovoru byli respondenti požádáni o promyšlení „kapitol knihy svého profesního života“ – byla využita konkrétní formulace McAdamse (2007, neustránkováno):

Rád/a bych, abyste začal/a přemýšlet o svém životě, jako kdyby to byla kniha. Každá část vašeho života vytváří kapitolu v knize. Samozřejmě je ta kniha stále nedopsána, ale pravděpodobně obsahuje už několik zajímavých a dostatečně popsaných kapitol. Prosím, rozdělte svůj život do hlavních kapitol a krátce je popište. Můžete mít, kolik kapitol chcete, ale navrhol/a bych nejméně dvě až tři kapitoly a nejvíce tak sedm až osm. Přemýšlejte o tom jako o jakémsi obsahu vaší knihy. Dejte každé kapitole jméno a souhrnně popište obsah každé kapitoly.

Do narace výzkumník nezasahoval, pouze v případě nutnosti povzbuzoval respondenta standardními probami¹⁵.

Analýza dat

Pro identifikaci *subjektivních* determinant profesního rozvoje byl uplatněn realistický typ biografie (Miller, 2000, s. 96–98), u níž typicky jde o induktivní přístup k analýze dat. Akceptován je přitom pohled respondenta *per se*, tedy předpoklad, že „skrze účastníka je možné poznat skutečnost“ (Švaříček, Šedřová et al., 2007, s. 127).

Analytickou jednotku pro kódování představoval myšlenkový celek (*idea unit*). V průběhu pilotní fáze analýzy byl učiněn pokus sestavit na základě dosavadních teoretických a empirických poznatků kategoriální systém (podobně jako v případě analýzy objektivních determinant, viz níže). Ukázalo se však, že širší mapování celého souboru subjektivních determinant není – prostřednictvím pouze hloubkového narativního rozhovoru, tj. bez použití specializovaných pedagogických a psychologických výzkumných technik a nástrojů sběru dat – možné. Proto byly myšlenkové celky vztahující se k subjektivním determinantám profesního rozvoje učitele nejprve shromážděny pod „sběrným kódem“ (SD) a dále byly analyzovány induktivně. S využitím otevřeného kódování při důsledném uplatňování konstantní komparace se vynořily základní koncepty, které byly posléze seskupeny (technika „vyložení karet“; Švaříček, Šedřová et al., 2007, s. 226–227) do hlavních kategorií.

Pro analýzu *objektivních* determinant byl uplatněn typ neopozitivistické biografie (Miller, 2000, s. 96–98), která sice akceptuje realistický pohled respondenta *per se*, ale – na rozdíl od realistické biografie – staví na dedukci, tedy ověřování vstupních teoretických konceptů.

Pro účely obsahové analýzy zde byl využit kategoriální systém vytvořený na základě analýzy dosavadních teoretických a empirických poznatků (viz Píšová et al., 2011, kap. 4). Proces analýzy a interpretace objektivních determinant probíhal v několika krocích. Nejprve byly rozhovory s učiteli kódovány čtyřmi nezávislými kódovateli. K jednotlivým kódům a jejich shlukům poté kódovatelé navrhli vlastní interpretace. Tyto interpretace byly s ohledem na kontext celého rozhovoru dílem výzkumníka, který s konkrétním učitelem rozhovor vedl. V návaznosti na to byly pro celý výzkumný vzorek nakódované a interpretované výroky učitelů

¹⁵ Modelově např. *Kdy, jak a proč jste se rozhodl/a pro učitelskou dráhu? Co hrálo roli v rozhodování se pro učitelskou profesi? Co vás ovlivňovalo při učitelském studiu na fakultě? Jaká byla první léta v profesi? Jak vzpomínáte na vaši první školu? Kdo měl / má vliv na váš vývoj? Co mělo / má vliv na váš vývoj? Jak se vám žije v českém školství / v české škole / ve vaší škole?*

expertů tematicky přeskupeny do předem definovaných 12 kategorií (viz tabulka 3.8), v jejichž rámci byly souhrnně interpretovány.

Tabulka 3.8

Kategoriální systém po analýze objektivních determinant rozvoje expertnosti u učitelů

Kategorie
přípravné vzdělávání učitelů
další vzdělávání učitelů
kultura školy
vedení školy
autonomie
kolegové / sborovna / významní druzí (<i>significant others</i>)
hodnocení učitele/uznání profesní komunitou/bývalými žáky
rodiče žáků (a komunita blízka škole)
vzdělávací politika
ekonomické podmínky výkonu učitelské práce

Přímá shoda mezi 4 kódovateli při využití upraveného kategoriálního systému a po harmonizaci kódovatelů dosáhla 76,5%, kalkulace shody mezi kódovateli (*inter-coder reliability*) přinesla rovněž uspokojivé výsledky (Cohenovo kappa 0,711, Krippendorffovo alfa 0,71).

Výsledky STUDIE 5 jsou prezentovány v kapitole 6.

3.5 Závěr

Představovaný výzkum se svým záběrem řadí k nejrozsáhlejším, jež byly v pedagogice v posledních letech v České republice realizovány. Jeho autoři si na jeho počátku jako metodologický cíl kladli prozkoumat možnosti využití vícečetné případové studie jako výzkumné strategie ve výzkumu učitele a jeho charakteristik, adaptovat či vyvinout nové nástroje sběru dat či přijít s novými způsoby kombinace kvalitativních a kvantitativních postupů při analýze dat. Naplňování tohoto metodologického cíle bylo popsáno v této kapitole. Rámec případové studie umožnil vyjít z teoretických východisek, jež nabízí česká i zahraniční literatura, a v komplexním metodologickém přístupu otevřít celou škálu témat, jež by při zvolení některého méně širokého výzkumného přístupu mohly působit pro design jednoho empirického výzkumu jako příliš okrajová.

Téma objektivit, validity, reliability, hodnověrnosti a autenticity případové studie

Již v designu výzkumu je položen základ principu vícezdrojovosti; ke konstrukcím, jako je výkon ve třídě, didaktická znalost obsahu, interakce se žákem se ve zpětných smyčkách vracela pozornost výzkumníků při pozorování výuky, v rozhovoru s učitelem o pozorované výuce i např. při otevřeném kódování přepisů stimulovaného vybavování. Důležitým principem při těchto výzkumných činnostech i při zpracovávání zpráv o výsledcích byla komplexní zpětná vazba, a to jak ze strany členů týmu, tak – pokud to bylo možné – i ze strany zkoumaných učitelů. Čtení těchto obecnějších, avšak explicitně formulovaných principů mělo přispět k míře teoretické a konstruktové validity celé případové studie.

Tato bohatá průběžná zpětná vazba by měla být chápána i jako nástroj snižování míry subjektivit případové studie. Umožňuje zohledňování alternativních vysvětlení, zpochybňování rigidních postupů a v neposlední řadě konfrontaci subjektivních pojetí.

Cílem případové studie však není statistické zobecnění (Yin, 2009, s. 15; Mitchell, 1983). Spíše než otázky po možnostech zobecnění, ve vztahu k případovým studiím je třeba klást si otázky po možnostech extrapolace výsledků na jiné (typologicky podobné) případy. Pro tyto otázky jsou podstatné úvahy o reprezentativnosti zkoumaných případů. Z tohoto důvodu, a také ve snaze o zvýšení reliability výsledků, byly v této kapitole podobně popsány zejména procedury spojené s diskriminací a identifikací případů (učitelů) v různých fázích prezentovaného výzkumu.

V obecnějším pohledu byla vedle technik k zajištění spolehlivosti (*reliability*) výzkumu v duchu konstruktivistického přístupu sledována kritéria hodnověrnosti (*trustworthiness*) a zejména autenticity (*authenticity*) (Toma, 2005, s. 405–424). Z hlediska autenticity byla péče věnována zachování nestrannosti (*fairness*), tj. zachován hlas respondenta (v rovnováze s hlasem výzkumníka) a dále ontologické a edukativní autenticitě (*ontological, educative authenticity*) ve smyslu zvyšování uvědomění obou partnerů. Tato kritéria byla rovněž ověřována respondentem. S ohledem na charakter výzkumu lze usuzovat rovněž na naplnění kritérií katalytické a taktické autenticity (*catalytic, tactical authenticity*).

Pozvání k následující části knihy

V následující kapitole jsou podrobně představeny výsledky v logice výše formulovaných cílů. Nejprve (kap. 4) je pozornost věnována výsledkům spojeným s problémem identifikace a diskriminace učitelů expertů. Poté jsou (v kap. 5) shrnuty výsledky analýz sledujících explorační cíle a zaměřených na charakteristiky expertnosti u učitelů. Na závěr se pozornost přesouvá (v kap. 6) k výsledkům

vztahujícím se k determinantám rozvoje a udržování expertnosti u učitelů. Pro lepší orientaci je každá podkapitola uvedena grafickým prvkem (obrázek 3.3), jenž vyjadřuje, ke které části výzkumného designu se daný text vztahuje. Tento prvek by měl čtenáři usnadnit orientaci ve struktuře textu, který se snaží zachytit komplexní povahu výzkumného designu, avšak je limitován lineární logikou výkladu v knize.



Legenda:

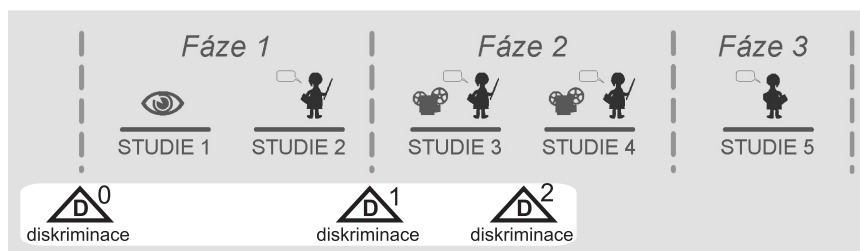
- Fáze 1* | fáze výzkumu
- STUDIE 2* | studie realizovaná v rámci dané fáze výzkumu
- analýza založená na přímém pozorování výuky
- analýza založená na pozorování videozáznamu výuky
- analýza výpovědí učitelů o výuce
- analýza rozhovorů s učiteli
- diskriminační krok

Obrázek 3.3. Grafické znázornění designu výzkumu jako orientační návěst



Kapitola 4

Identifikace učitelů expertů jako výzkumný problém



Jedním z klíčových problémů výzkumu expertnosti u učitelů je otázka identifikace učitelů expertů.

Jak bylo uvedeno v kapitole 1, Ericsson a Smith (1991, s. 1–38) v přehledové studii věnované výzkumu expertnosti a expertního výkonu poukazují na potřebu postupných fází výzkumu: první z nich se týká identifikace expertů a postižení reprezentativních typů činnosti v konkrétním odvětví lidského působení, druhá je zaměřena na, řečeno velmi obecně, analýzu expertního výkonu a charakterizování jeho podstaty, expertnosti. První z těchto fází je přitom předpokladem pro realizaci fáze druhé. V dlouhodobém horizontu se ovšem tyto dvě fáze prolínají. S prohlubujícím se poznáním fenoménu expertnosti se podle citovaných autorů zpřesňují identifikační znaky (*identification markers*) a umožňují tak zvyšovat validitu výzkumů.

Jak tedy postupovat při výběru učitelů do vzorku pro účely zkoumání povahy expertnosti? Při neexistenci obecně přijímaného souboru kritérií pro identifikaci učitele experta může být užitečné opřít se o studii Palmera et al. (2005, s. 14), kteří poukazují na to, že „většina výzkumníků pracuje nezávisle na ostatních a jejich výzkumy tedy nebývají součástí širšího plánovitého výzkumného programu“. Různí výzkumníci postupují podle autorů 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 studii. Autoři analyzovali 27 studií učitelské expertnosti z hlediska použitých indikátorů expertnosti a identifikovali čtyři hlavní indikátory (Palmer, Stough, Burdenski, & 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 (např. Sonnentag, 2000) naznačují, že větší roli hraje – po určité minimální době – šíře a podstata této praxe, její zaměřenost (srov. Ericsson, 2006b).

Naplňování diskriminačního cíle prezentovaného výzkumu (identifikace učitelů expertů)

Podobné otázky týkající se vztahu mezi konceptualizací učitelské expertnosti a identifikací učitelů expertů si při plánování designu kladli také autoři výzkumu prezentovaného v této knize. Vedle exploračních cílů výzkumu proto formulovali i cíle diskriminační (z lat. *discriminare*, tj. rozlišovat) směřující v první řadě k výběru a ve druhé řadě k dalšímu zpřesňování (zužování) zkoumaného souboru učitelů. Ve výzkumném designu (viz kapitola 3) se aktivity směřující k naplňování tohoto cíle objevují jako *diskriminační krok D0* (výběr 30 učitelů do výzkumného vzorku), *diskriminační krok D1* (výběr učitelů pro STUDII 3 na základě analýzy dat z fáze 1) a *diskriminační krok D2* (výběr učitelů pro STUDIE 4 a 5 na základě dat z fáze 1 a STUDIE 3).

Diskriminační krok D0

Na základě východisek formulovaných výše byla stanovena kritéria výběru učitelů do výzkumného vzorku pro celý výzkum. Za primární kritéria byly stanoveny *sociální nominace, délka zkušenosti v praxi a plná kvalifikace*.

Sociální nominace: O navržení zkušeného či kvalitního učitele pro oslovení s nabídkou účasti ve výzkumu byli požádáni nominátoři, kteří se s učiteli cizích jazyků profesně setkávají a mají tak možnost subjektivně nahlížet a porovnávat jejich kvalitu. Mezi těmito nominátory byli pracovníci kateder cizích jazyků na vybraných pedagogických fakultách (jako zástupci akademické sféry), pracovníci přímo řízených organizací MŠMT (jako zástupci vzdělávací politiky), ředitelé a další členové vedení škol (jako zástupci praxe).

Délka zkušenosti v praxi: Do vzorku byli zařazeni výhradně učitelé s délkou praxe minimálně 5 let, z toho 3 roky na stejné škole.

Kvalifikace: Do vzorku byli zařazeni výhradně učitelé aprobovaní a plně kvalifikovaní.

Mezi zvažovaná sekundární kritéria výběru patřilo členství v profesních či společenských skupinách a také výjimečné studijní úspěchy žáků. Tato kritéria se však již přirozeně promítala v rámci sociální nominace. Samostatně proto nebyla uplatňována. Souhrnné informace o učitelích účastnících se výzkumu¹⁶ jsou k dispozici v příloze 1.

Diskriminační krok D1 – zúžení vzorku I

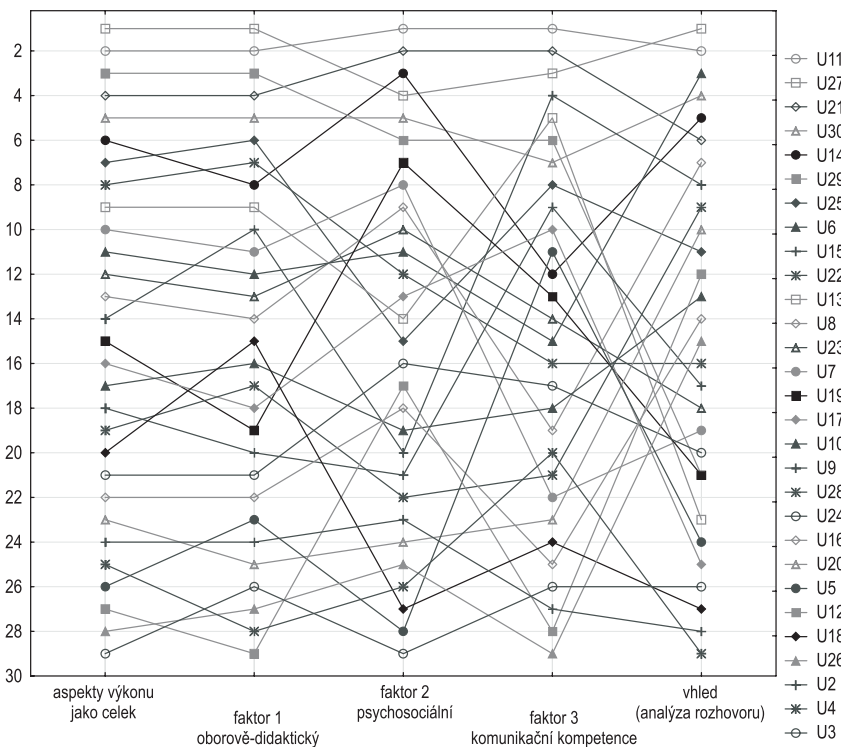
Na konci první fáze výzkumu (po dokončení STUDIE 1 a STUDIE 2) před sebe autoři výzkumu postavili úkol zúžit výzkumný soubor o jednu třetinu, tzn. vybrat z 29 učitelů (případů) účastnících se první fáze cca 20. Tito učitelé by potom byli osloveni s nabídkou účasti ve druhé fázi výzkumu. Z tohoto důvodu byl mezi první a druhou fází výzkumu realizován diskriminační krok D1.

S využitím dat získaných v rámci STUDIÍ 1 a 2 byla sestavena diskriminační tabulka (Příloha 4). Ta využívá výsledky rozdělené dle pěti kritérií, přičemž první čtyři jsou výstupem STUDIE 1 a páté je výstupem STUDIE 2: (A) celkový výkon, (B) výkon v oborově-didaktických aspektech (faktor 1), (C) výkon v psychosociálních aspektech (faktor 2), (D) výkon z hlediska komunikační kompetence (faktor 3), a (E) hloubka profesního vhledu. Dle každého z těchto aspektů bylo sestaveno pořadí učitelů; finální pořadí v diskriminační tabulce je výsledkem

¹⁶ Pro označení konkrétního učitele je využíváno jeho pořadové číslo ve formátu např. U12 – tj. učitel č. 12.

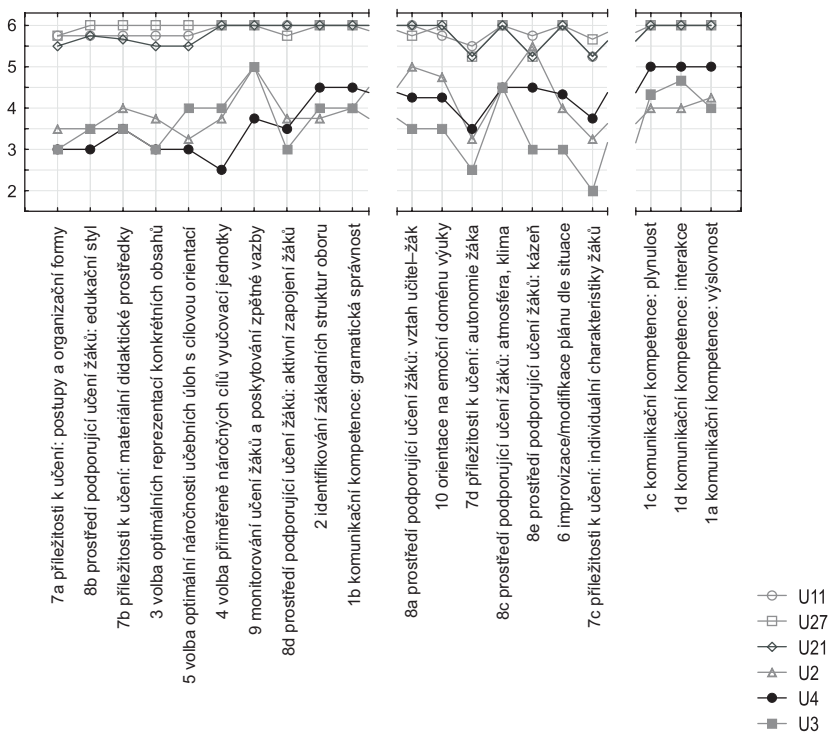
prostého součtu pěti dílčích pořadí. Vzhledem k modelu prezentovanému v kapitole 2 je zřejmé, že každý ze zkoumaných učitelů tím naplňoval charakteristiky expertnosti specifickým způsobem.

Data shrnutá v diskriminační tabulce byla využita k několika účelům. Prvotním účelem bylo diskriminační rozhodnutí směřující k výběru učitelů k účasti v dalších fázích výzkumu. Obrázek 4.1 zachycuje jeden z možných náhledů na data z diskriminační tabulky, který směřuje k naplnění tohoto primárního účelu.

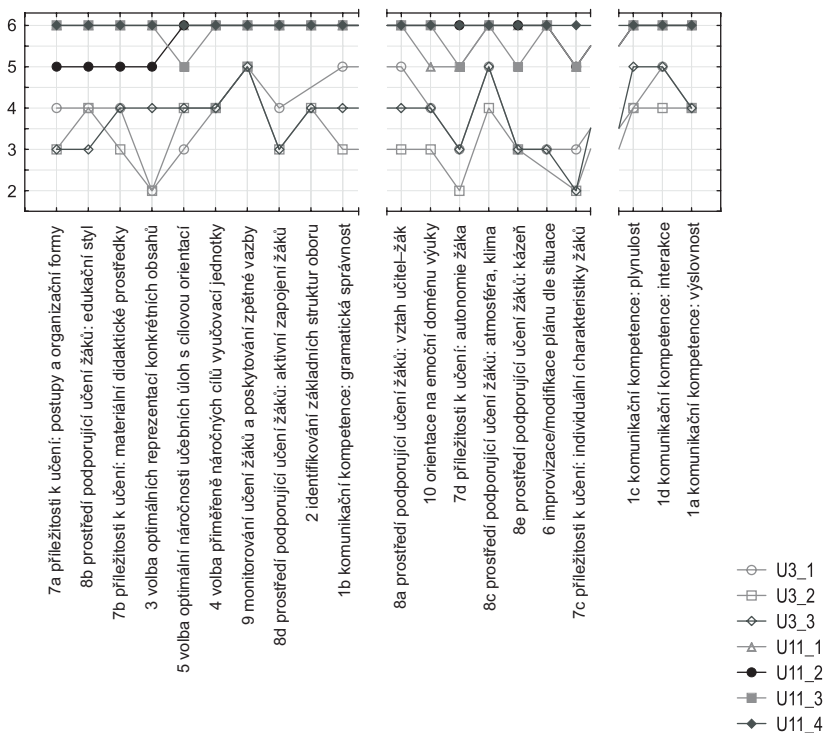


Obrázek 4.1. Grafické srovnání učitelů v diskriminačním kroku D1

Druhotným účelem bylo posouzení toho, do jaké míry je vyvinutý nástroj schopen diskriminovat mezi výkony učitelů. Obrázky 4.2 a 4.3 zachycují zaznamenané rozdíly. Graf v obrázku 4.2 porovnává průměrné výkony ve výuce tří nejvýše a tří nejnižše umístěných učitelů dle diskriminační tabulky. Graf v obrázku 4.3 porovnává výkony v jednotlivých pozorovaných vyučovacích hodinách nejvýše a nejnižše umístěného učitele experta dle diskriminační tabulky.



Obrázek 4.2. Výsledky tří nejvýše a tří nejnižše umístěných učitelů



Obrázek 4.3. Výsledky jednotlivých pozorovaných hodin nejvýše a nejnižše umístěného učitele

Na základě diskriminační tabulky bylo k účasti na fázi 2 přizváno 20 učitelů. Čtyři z oslovených učitelů však z různých důvodů účast v další fázi výzkumu odmítli (nástup na mateřskou dovolenou, komplikace způsobené přítomností videokamery ve výuce, zvýšená pracovní vytíženost). Doplnit na tato místa další učitele dle pořadí stanoveného v diskriminační tabulce se jevílo jako krok proti logice celého projektu. Analýzy realizované ve fázi 2 (konkrétně ve STUDII 3, viz níže) byly proto realizovány na výzkumném souboru, který čítal 16 případů (učitelů).

Diskriminační krok D2 – zúžení vzorku II

Po dokončení STUDIE 3 si autoři výzkumu stanovili úkol dále zúžit výzkumný soubor tak, aby mohlo dojít ke zpřesnění operacionalizace expertnosti. Jinými slovy, bylo třeba označit 8–10 učitelů. Data od těchto učitelů by byla využita v analýzách v rámci STUDIE 4, a zároveň by tito učitelé byli osloveni s nabídkou účasti ve třetí (závěrečné) fázi výzkumu. Toto zúžení výzkumného souboru proběhlo v rámci Diskriminačního kroku D2.

Diskriminační tabulka využitá v diskriminačním kroku D1 byla aktualizována s využitím dat získaných tak, že byl pozorovací nástroj vyvinutý v rámci STUDIE 1 použit při pozorování videozáznamu výuky pořízeného ve druhé fázi výzkumu.

Zkoumaný soubor tedy pro STUDII 4 a STUDII 5 čítal 8 učitelů (případů) – U6, U8, U11, U14, U21, U22, U27 a U30.

Shrnutí

Diskriminačním cílem většiny analýz realizovaných v rámci prezentovaného výzkumu bylo na základě aktuálně zpřesněného vymezení toho, co je chápáno jako expertnost, identifikovat užší skupinu učitelů expertů. Při směřování k tomuto cíli byla využita data z přímého i zprostředkovaného pozorování výuky a rozhovorů zaměřených na uchopení profesního vhledu učitelů. Tento postup odpovídá procedurám, jež jsou v podobně zaměřených výzkumech využívány (viz Ericsson & Smith, 1991), a které slouží k zpřesnění vymezení klíčových konceptů a také ke zvýšení validity těchto výzkumů.



Kapitola 5

Explorace charakteristik expertnosti

Kapitola 5 shrnuje ty výsledky, jež přineslo směřování k exploračním cílům formulovaným na počátku realizace prezentovaného výzkumu. V rámci směřování k exploračním cílům si autoři kladli otázku, jaké projevy expertnosti lze pozorovat v jednání učitelů expertů (STUDIE 1, kap. 5.1), v jejich vhledu a znalostech (STUDIE 2, kap. 5.2), na co se zaměřuje jejich myšlení během výuky (STUDIE 3, kap. 5.3) a jak prožívají výukovou interakci (STUDIE 4, kap. 5.4).

5.1 STUDIE 1: Zaostřeno na expertní výkon



Expertnost se v nejobecnějším pojetí projevuje jako schopnost dosahovat opakovaně excelentních výkonů (podrobněji in Píšová et al., 2011, s. 11–14). Komplexní zkoumání expertnosti tedy musí nevyhnutně zahrnovat i zkoumání expertního výkonu. Expertní výkon (angl. *expert performance*, něm. *Expertenleistung*) je z definice charakteristický tím, že vykazuje vyšší kvalitu než výkon ne-expertů, a také tím, že je v dané doméně dosahován opakovaně, dlouhodobě či konzistentně. V případě expertnosti v učitelské profesi je evidentní, že těžiště expertního výkonu učitele musí ležet v jeho práci ve školní třídě, v interakci žáka, obsahu a učitele, tj. ve výuce. Analýza expertního výkonu učitele tedy musí zahrnovat pohled na jednání učitele ve třídě, na povahu komunikace ve třídě a tím na kvalitu procesů vyučování a učení, jež se ve školní třídě odehrávají. Musí hledat odpověď na otázku, zda tyto procesy dosahují ve výuce konkrétního učitele vysoké míry kvality, a zda je tato vysoká míra kvality stabilní v čase.

Hlavními východisky pro koncipování výzkumné studie zaměřené na profesní výkon učitele byly empirické studie realizované v rámci paradigmatu efektivity učitele (Hattie, 2003, 2012; Bond et al., 2000 a další; viz Píšová et al.,

2011, s. 67–70). Výzkumnou metodou, jež nabízí nezprostředkovaný pohled na edukační procesy, je pozorování.

5.1.1 Cíle výzkumu

Exploračním cílem této analýzy bylo identifikovat a analyzovat ty aspekty *jednání ve výuce*, které zakládají expertnost učitele. Snahou autorů bylo ověřit, zda v dostupné literatuře uvedené charakteristiky expertnosti učitelů lze pozorovat jako podstatné i u českých učitelů. V návaznosti na to autoři hledali způsob, jakým by bylo možné množství dílčích aspektů expertního výkonu strukturovat, případně hierarchizovat.

Vedle toho měla STUDIE 1 také za cíl získat relevantní informace pro rozhodnutí o výběru 20 učitelů pro druhou fázi výzkumu (cíle diskriminační, kap. 4).

5.1.2 Výsledky

Výsledky STUDIE 1 jsou v této podkapitole představeny třemi způsoby. Data získaná z pozorování výuky jsou nejdříve nahlížena z hlediska toho, do jaké míry naplňují kritéria expertního výkonu tak, jak byla identifikována v zahraničních studiích (A); jde tedy o to, čím je charakteristická výuka učitelů expertů. Druhý způsob náhledu na data získaná z pozorování výuky se zaměřuje na strukturaci pozorovaných kritérií expertnosti pomocí faktorové analýzy (B). Následně jsou získaná data z pozorování výuky nahlížena z hlediska toho, jaké charakteristiky vykazoval profesní výkon jednotlivých učitelů ve vzorku (C). Tímto způsobem se lze zaměřit na každého individuálního učitele, což odpovídá logice případové studie jako výzkumného přístupu.

A) Pohled na aspekty expertního výkonu učitele

Tabulka 5.1 shrnuje zachycenou kvalitu jednotlivých aspektů expertního výkonu učitelů – reprezentovaných položkami pozorovacího systému – ve 113 analyzovaných hodinách v rámci STUDIE 1, a to na šestibodové škále. Ke každé z položek je uvedena minimální pozorovaná hodnota, maximální pozorovaná hodnota, a obvyklé míry centrální tendence: modus, medián a průměr spolu se směrodatnou odchylkou (SD).

Fakt, že všechny míry centrální tendence jsou vychýleny na dané škále směrem doprava lze chápat jako důsledek toho, že pozorovanou skupinou byli učitelé, kteří byli již dříve označeni za učitele experty. I přesto lze diskriminační vlastnosti pozorovacího systému považovat za uspokojivé (směrodatná odchylka se pohybovala v rozpětí 0,7–1,1).

Tabulka 5.1

Shrnutí výsledků pozorování 113 vyučovacích hodin (na šestibodové škále 1–6)

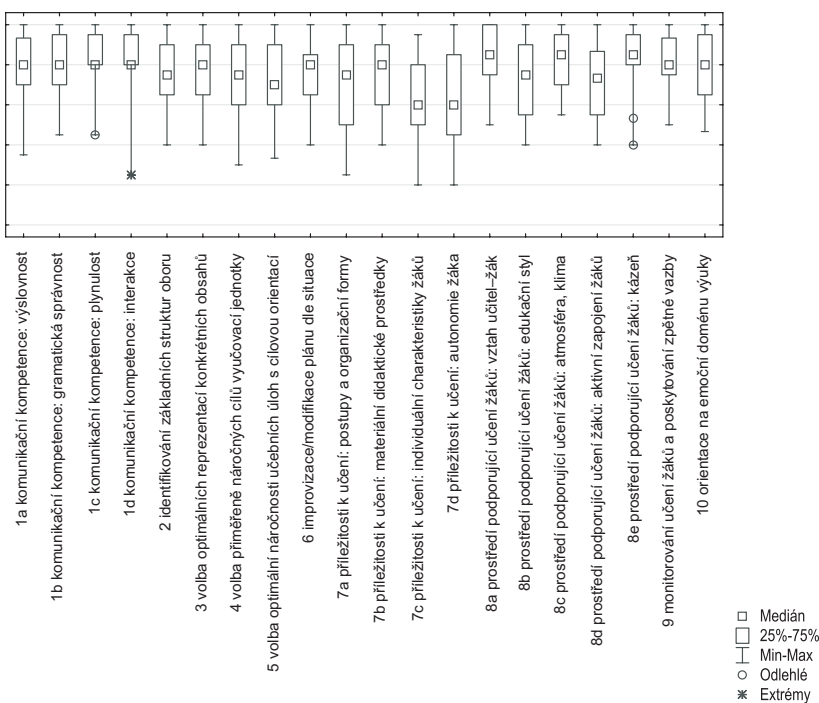
	KATEGORIE	min	max	modus	medián	průměr	SD
1	úroveň vlastní komunikační kompetence						
1a	výslovnost	2,8	6	5	5	5	0,8
1b	gramatická správnost	3,3	6	5	5	5	0,7
1c	plynulost	3,3	6	5	5	5,1	0,7
1d	interakce	2,3	6	5	5	5,1	0,8
2	<i>schopnost identifikovat základní struktury oboru = znalosti „o jazyce a kultuře“</i>	3	6	5	5	4,8	0,9
3	<i>schopnost identifikovat a volit optimální reprezentace konkrétních obsahů (psychodidaktická transformace obsahu)</i>	3	6	5	5	4,7	0,9
4	schopnost volit přiměřeně náročné cíle vyučovací jednotky	2,5	6	5	5	4,6	1
5	<i>schopnost volit optimální (challenging) náročnost učebních úloh s cílovou orientací</i>	2,7	6	5	5	4,6	0,9
6	schopnost improvizovat / modifikovat plán (tj. cíl, učební úlohu, proces) dle situace (anticipovat, analyzovat a interpretovat dění ve třídě, činit dobrá rozhodnutí, orientovat se v situaci / kontextu)	3	6	5	5	4,9	0,8
7	schopnost vytvářet příležitosti k učení žáků						
7a	postupy a organizační formy	2,3	6	5	5	4,5	1,1
7b	didaktické prostředky (materiální)	3	6	5	5	4,8	0,9
7c	individuální charakteristiky žáků (individualizace, diferenciacie, styly a strategie učení žáků)	2	5,8	4	4	4,1	0,9
7d	autonomie žáka	2	6	4	4	4	1,1
8	schopnost vytvářet prostředí podporující učení žáků						
8a	vztah učitel – žák (autorita, vzájemný respekt)	3,5	6	6	5	5,2	0,7
8b	edukační styl uplatňovaný učitelem	3	6	5	5	4,6	1
8c	atmosféra – klima	3,8	6	6	5	5,1	0,7
8d	aktivní zapojení žáků	3	6	5	5	4,6	0,9
8e	kázeň	3	6	5	5	5,2	0,7
9	<i>schopnost monitorovat učení žáků a poskytovat zpětnou vazbu</i>	3,5	6	5	5	5,2	0,7
10	schopnost orientace na emoční doménu výuky	3,3	6	5	5	5	0,8

Pozn. 1: Kurzívou jsou označeny položky, které Bond et al. (2000) označují za ty, které nejsilněji odlišují experty od ostatních.

Pozn. 2: Orientace šestibodové škály byla od 1-nejnižší kvalita po 6-nejvyšší kvalita.

Z tabulky vyplývá, že kromě položek spojených s úrovní cizojazyčné komunikační kompetence vykazoval zkoumaný vzorek učitelů expertů nejvyšší míru kvality (průměr vyšší než 5,0) u položek spojených se sociální dynamikou (jako jsou *vztah učitel-žák*, *atmosféra-klima*, *kázeň* či *orientace na emoční doménu výuky*). Nejnížší míra kvality (méně než 4,5) byla pozorována u položek spojených s posílením role žáka ve výuce, jako jsou *autonomie žáka* či *individuální charakteristiky žáků*. U těchto položek (konkrétně *edukační styl učitele* a *autonomie žáka*) a také u položek *schopnost volit přiměřené náročné cíle* a *vytváření příležitostí k učení širokou škálou postupů* a *organizačních forem* byla pozorována i nejvyšší variabilita ($SD \geq 1$).

Na dobrou diskriminační schopnost použitého nástroje ukazuje i graf v obrázku 5.1, který shrnuje zaznamenané rozptyly u jednotlivých položek pozorovacího systému.



Obrázek 5.1. Rozptyl zaznamenaný u jednotlivých položek pozorovacího systému

B) Pohled na vnitřní strukturu souboru aspektů expertního výkonu

Jak bylo uvedeno v kapitole 3, pozorovací arch obsahoval 20 položek. Jejich řazení bylo arbitrární a vycházelo z povrchových souvislostí mezi sledovanými aspekty, což usnadňovalo orientaci v archu při samotném pozorování. Při hledání hlubších souvislostí mezi jednotlivými položkami byla získaná data podrobena explorační faktorové analýze. Cílem analýzy bylo zjistit, zda je možné měřené proměnné lineárně transformovat do méně proměnných (faktorů) a pomocí nich vyvozovat závěry o podstatě vzájemných závislostí měřených proměnných (srov. Hendl, 2006, s. 474).

Do analýzy vstupovala data z přímého pozorování od všech 29 učitelů, u každého učitele byly pozorovány 3–4 hodiny. Připomeňme, že výzkumník přímo pozoroval výuku učitele, během které zaznamenal údaje do observačního archu skládajícího se z 20 položek, každou položku tvořila šestibodová škála. Na vstupu faktorové analýzy tedy byla data ze 113 pozorovaných hodin, pro každou hodinu bylo přítomno 20 vyplněných údajů reprezentujících hodnoty zachycené na škále.

Faktorová analýza byla počítána v programu SPSS verze 21. Před samotným zpracováním dat do faktorové analýzy byla vypočtena hodnota Kaiser-Meyer-Olkinovy míry (výsledek 0,879) a proveden Bartlettův test (zamítl nulovou hypotézu o nekorelovanosti proměnných na hladině významnosti $\alpha = 0,05$). Tyto výsledky ukázaly, že faktorovou analýzu bylo na datech z přímého pozorování možné provést.

Faktory byly extrahovány ze všech 20 položek observačního archu. Podle Kaiserova kritéria byly extrahovány takové faktory, pro které odpovídající vlastní číslo výběrové korelační matice bylo větší než 1, v daném případě se tedy jednalo o 3 faktory. Jako metoda extrakce byla zvolena metoda maximální věrohodnosti.

Tabulka 5.2

Vlastní čísla a procento vysvětlené variability

Faktor	Původní vlastní čísla			Vlastní čísla rotovaného řešení		
	vlastní číslo	% celkového rozptylu	kumulativní %	vlastní číslo	% celkového rozptylu	kumulativní %
1	10,380	51,900	51,900	5,524	27,621	27,621
2	2,143	10,713	62,612	3,976	19,879	47,500
3	1,109	5,547	68,159	2,995	14,975	62,475

Řešení uvedené v tabulce 5.2 vysvětluje 62,48 % variability. Faktory 1, 2 a 3 postupně vysvětlují 27,62 % variability, 19,88 % variability a 14,98 % variability.

Faktory byly rotovány ortogonální rotací metodou *Varimax*. Rotovaná faktorová matice je uvedena v tabulce 5.3.

Tabulka 5.3
Rotovaná faktorová matice

	Faktor		
	1	2	3
7a příležitosti k učení: postupy a organizační formy	,798	,203	,347
8b prostředí podporující učení žáků: edukační styl	,759	,404	,215
7b příležitosti k učení: materiální didaktické prostředky	,731	,278	,306
3 volba optimálních reprezentací konkrétních obsahů	,715	,283	,265
5 volba optimální náročnosti učebních úloh s cílovou orientací	,709	,252	,297
4 volba přiměřeně náročných cílů vyučovací jednotky	,704	,323	,290
9 monitorování učení žáků a poskytování zpětné vazby	,607	,371	,223
8d prostředí podporující učení žáků: aktivní zapojení žáků	,562	,426	,352
2 identifikování základních struktur oboru	,550	,363	,284
1b komunikační kompetence: gramatická správnost	,518	,247	,428
8a prostředí podporující učení žáků: vztah učitel–žák	,141	,737	,115
10 orientace na emoční doménu výuky	,313	,699	,169
7d příležitosti k učení: autonomie žáka	,337	,644	,123
8c prostředí podporující učení žáků: atmosféra, klima	,169	,636	,208
8e prostředí podporující učení žáků: kázeň	,162	,615	-,042
6 improvizace/modifikace plánu dle situace	,451	,582	,131
7c příležitosti k učení: individuální charakteristiky žáků	,405	,561	,158
1c komunikační kompetence: plynulost	,306	,122	,940
1d komunikační kompetence: interakce	,381	,085	,852
1a komunikační kompetence: výslovnost	,348	,169	,549

Faktor 1 se skládá z 10 položek, jejichž Cronbachovo α činí 0,941. Faktor 2 se skládá ze 7 položek (Cronbachovo $\alpha = 0,875$) a faktor 3 se skládá ze 3 položek (Cronbachovo $\alpha = 0,866$). Komunality (tj. podíly variability jednotlivých položek vysvětlené působením tří společných faktorů) kolísají od 40,6% u proměnné p8e (kázeň) v až po 99,2% u proměnné p1 (plynulost).

Výsledky analýzy lze tedy považovat za uspokojivé a reliabilní, níže je shrnuta jejich interpretace.

Interpretace výsledků faktorové analýzy

Faktorová analýza odhalila, že za položkami z observačního archu stojí tři faktory, které jsou interpretovány jako (1) oborově-didaktický faktor, (2) psychosociální faktor a (3) doménově specifický (oborový) faktor: cizojazyčná komunikační kompetence.

Faktor 1: oborově-didaktický faktor se skládá z následujících položek (v pořadí, v jakém figurují na observačním archu; tři položky, které faktor nejvýrazněji sytí, jsou vyznačeny tučně):

*schopnost identifikovat základní struktury oboru; schopnost identifikovat a volit optimální reprezentace konkrétních obsahů; schopnost volit přiměřeně náročné cíle vyučovací jednotky; schopnost volit optimální (challenging) náročnost učebních úloh s cílovou orientací; **schopnost vytvářet příležitosti k učení: postupy a organizační formy, didaktické prostředky (materiální), schopnost vytvářet prostředí podporující učení žáků: edukační styl uplatňovaný učitelem, aktivní zapojení žáků; schopnost monitorovat učení žáků a poskytovat zpětnou vazbu; gramatická správnost.***

Faktor 2: psychosociální faktor se skládá ze 7 položek (v pořadí, v jakém figurují na observačním archu; tři položky, které faktor nejvýrazněji sytí, jsou vyznačeny tučně)

*schopnost improvizovat/modifikovat plán dle situace; schopnost vytvářet příležitosti k učení: individuální charakteristiky žáků, **autonomie žáka; schopnost vytvářet prostředí podporující učení žáků: vztah učitel žák (autorita, vzájemný respekt), atmosféra–klíma, aktivní zapojení žáků, kázeň; schopnost vnímat a podporovat emoční dimenzi výuky.***

Faktor 3: doménově specifický (oborový) faktor: cizojazyčná komunikační kompetence

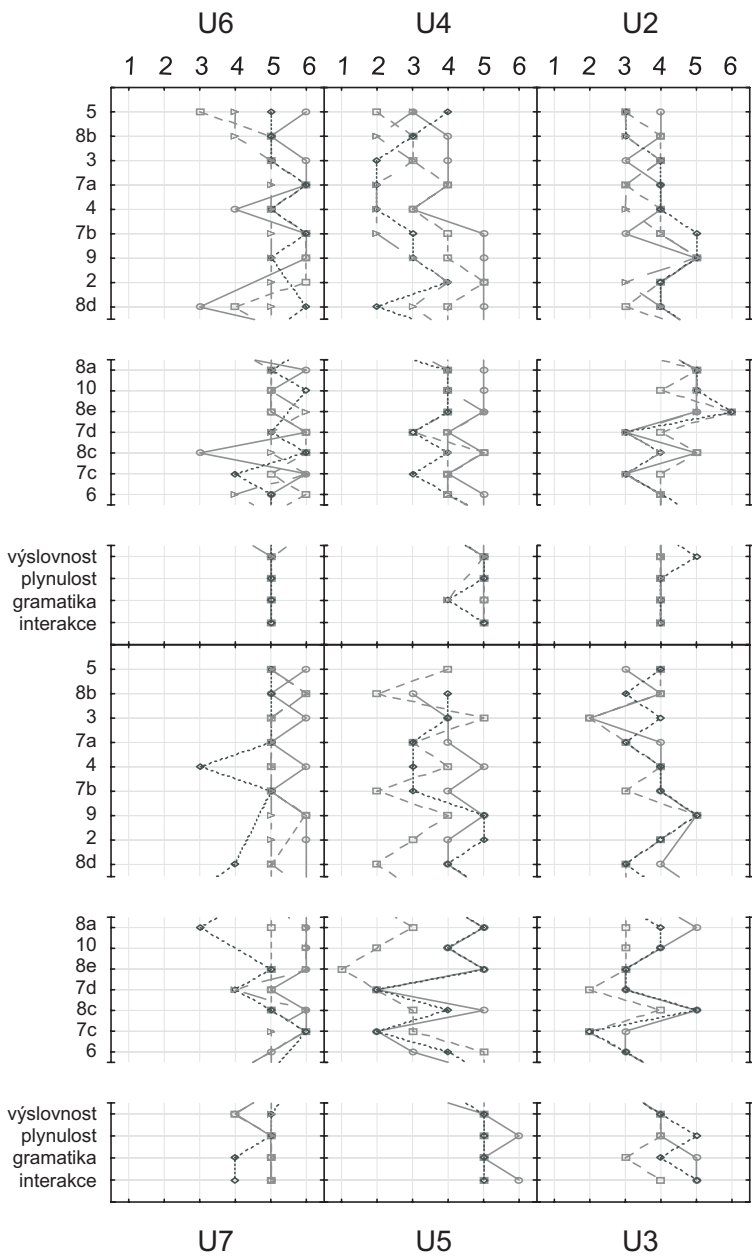
se skládá ze tří položek: *plynulost, interakce a výslovnost.*

Stojí za zmínku, že čtvrtá složka komunikační kompetence z archu – gramatická správnost (p1-gramatika) spadá podle tabulky 5.2 do oborově-didaktického faktoru (korelace 0,518), avšak středně silně koreluje i se třetím faktorem (komunikační kompetence, korelace 0,428). Tato skutečnost je interpretována tak, že gramatika tvoří (na rozdíl od interakce nebo plynulosti) systém, který vstupuje do pozadí oborově-didaktických aspektů výkonu, vystupuje tedy jako systémová složka oboru a zároveň se odráží v samotné komunikační kompetenci učitele (v daném případě byla měřena jako gramatická správnost učitelova projevu v cílovém jazyce ve výuce).

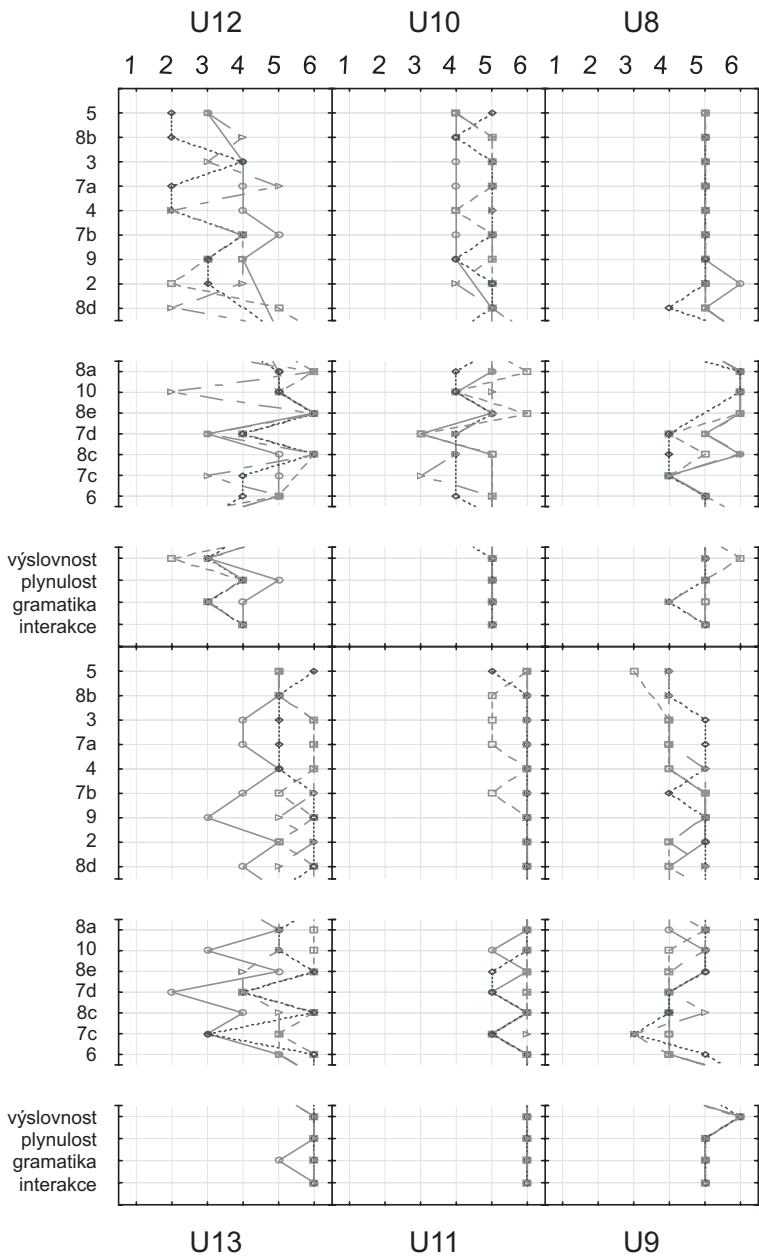
C) Pohled na expertní výkon jednotlivých učitelů (analýza případů)

Jak bylo uvedeno výše, pohled na expertní výkon jednotlivých učitelů přinesl poznatky v několika liniích: 1) byl relevantní pro diskriminaci učitelů (sestavení pořadí, podle něhož byli vybráni učitelé do navazujících fází výzkumu), 2) přinesl poznatky o povaze expertnosti skrze ověření aspektů expertního výkonu u zkoumaných učitelů a 3) poskytl informace o učitelích jako „případech“, čímž naplňuje ideu prezentovaného výzkumu jako vícečetné případové studie (tím, že přináší podklady pro „profily učitelů“ – viz kap. 2.3).

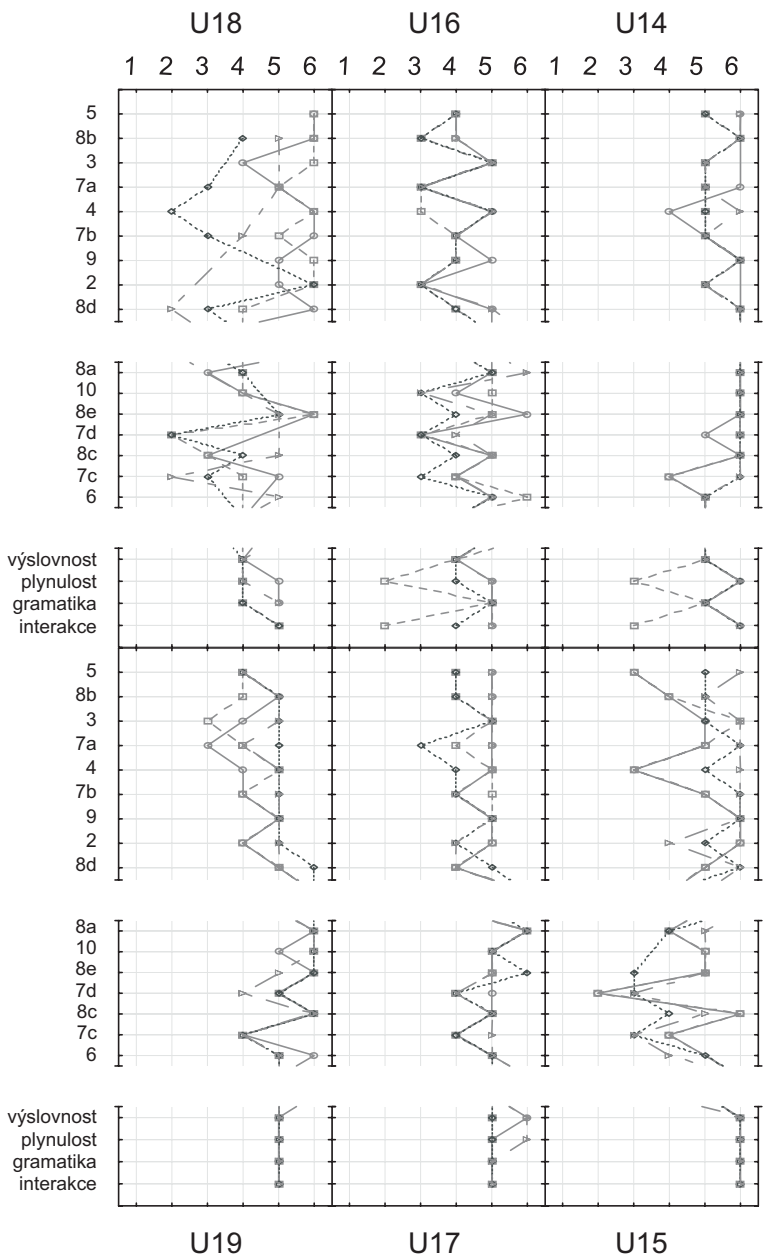
Tato třetí linie je cenná při vzájemném porovnávání výsledků jednotlivých učitelů, neboť umožňuje nahlížet na výkon z perspektivy prototypového chápání expertnosti (viz kap. 2). Obrázky 5.2 až 5.6 shrnují graficky výsledky pozorování čtyř hodin výuky u každého z učitelů U2–U30. Pozorovaný výkon každého učitele je zachycen v grafu, jehož horizontální osu tvoří použitá šestibodová škála a na vertikální ose jsou vyneseny jednotlivé položky pozorovacího archu seřazené dle provedené faktorové analýzy (viz tabulka 5.3). V grafu jsou vyneseny hodnoty zachycené v jednotlivých pozorovaných hodinách.



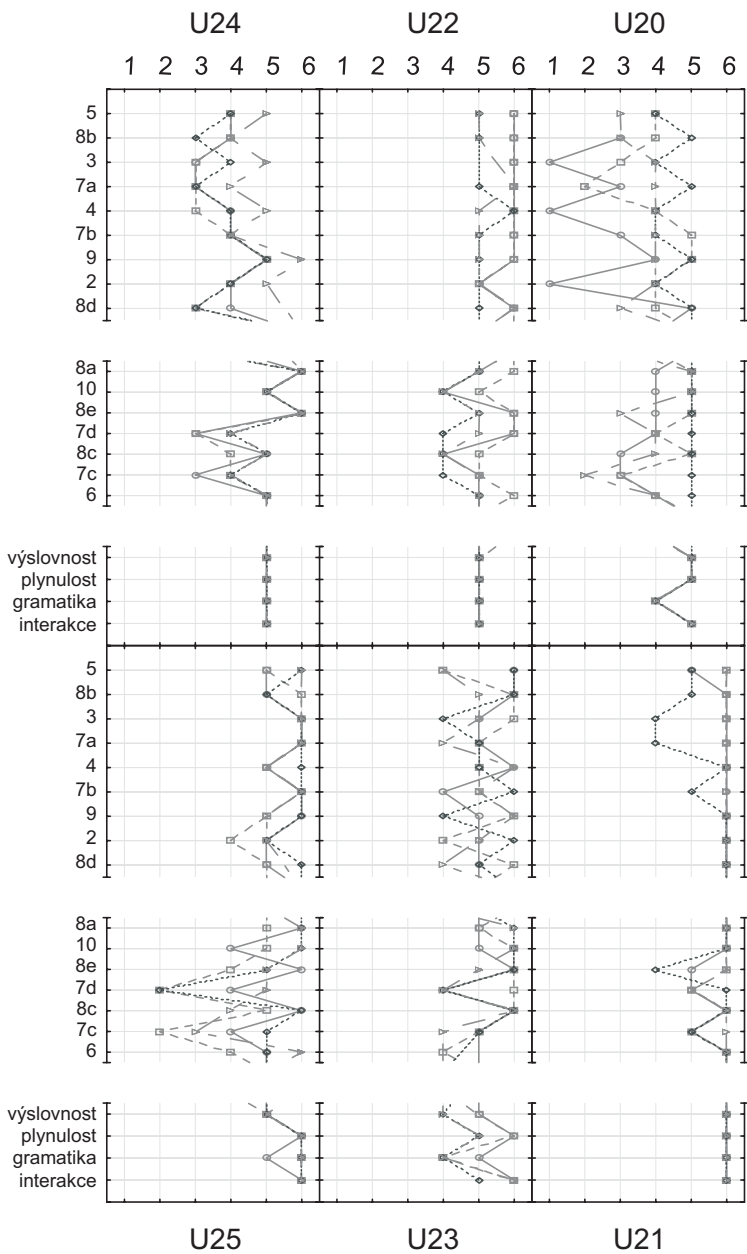
Obrázek 5.2. Pohled na výuku učitelů U2–U7 skrze pozorovací systém



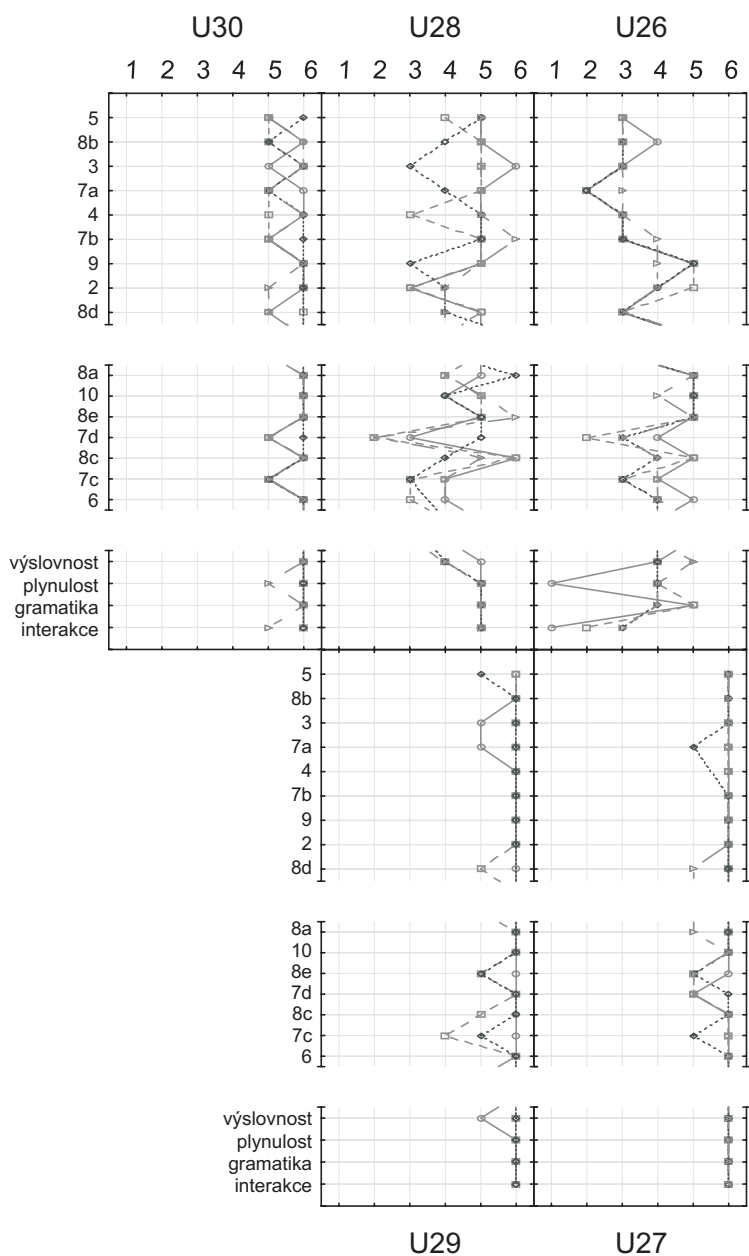
Obrázek 5.3. Pohled na výuku učitelů U8–U13 skrze pozorovací systém



Obrázek 5.4. Pohled na výuku učitelů U14–U19 skrze pozorovací systém



Obrázek 5.5. Pohled na výuku učitelů U20–U25 skrze pozorovací systém



Obrázek 5.6. Pohled na výuku učitelů U26–U30 skrze pozorovací systém

5.1.3 Závěry

Hlavním exploračním cílem STUDIE 1 bylo zjistit, zda je možné měřené proměnné lineárně transformovat do méně proměnných (faktorů) a pomocí nich vyzovovat závěry o podstatě vzájemných závislostí měřených proměnných, což by umožnilo nahlédnout strukturu expertního výkonu učitele. Byly identifikovány tři faktory interpretované jako (1) oborově-didaktický faktor, (2) psychosociální faktor a (3) doménově specifický (oborový) faktor: cizojazyčná komunikační kompetence, které jsou ve vzájemné provázanosti/interakci pro vysokou kvalitu profesního výkonu určující.

Aktivita realizovaná v rámci STUDIE 1 v souhrnu přinesly řadu poznatků, jež jsou cenné nejen samy o sobě, ale byly prospěšné i svou provázaností s jinými částmi výzkumného designu.

- (1) K naplňování teoretických cílů výzkumu: provedená analýza výuky učitelů expertů pomohla ověřit a strukturovat kritéria expertnosti a tím zpřesnit naše uvažování o pozorovatelných aspektech expertnosti a expertního výkonu u učitelů. Konkrétní empirická data poukazují na podobnosti, stejně tak jako na individuální rozdíly mezi jednotlivými učiteli experty.
- (2) K naplňování metodologických cílů výzkumu: v rámci STUDIE 1 byl navržen, prodiskutován, pilotován a využit nový nástroj sběru dat, který staví na inspiracích v zahraniční výzkumné literatuře, a který byl vyzkoušen na nemalém vzorku reálných vyučovacích hodin.
- (3) K naplňování exploračních cílů výzkumu: STUDIE 1 představovala první krok v systematickém sběru dat a informací o jednotlivých případech (učitelích) účastnících se výzkumu. Ke každému případu (učiteli) prezentované vícečetné případové studie se touto fází začíná akumulovat sada výzkumných poznatků, které umožní zachytit jeho specifické individuální charakteristiky v jejich komplexnosti a zároveň strukturovaně tak, aby mohly být nahlíženy napříč jednotlivými případy (učiteli).
- (4) K naplňování diskriminačního cíle první fáze: některé výsledky STUDIE 1 byly podstatné pro získání takových informací o jednotlivých učitelích, jež umožnily skrze diskriminační tabulku sestavit pořadí všech učitelů ve vzorku. Podle tohoto pořadí pak byli vybráni učitelé „přizvaní“ ke druhé fázi výzkumu, čímž byl naplněn důležitý princip výběru případů pro jednotlivé fáze výzkumu (zuzující se výběr ve tvaru pyramidy).

5.2 STUDIE 2: Profesní vhled a znalosti učitelů expertů



V průběhu první fáze výzkumu byly kromě pozorovatelných aspektů expertnosti, analyzovaných na základě pozorování výuky, zkoumány i ty aspekty expertnosti, které nejsou přístupné přímému pozorování. K těmto aspektům patří zejména povaha znalostí učitelů v různých oblastech a hloubka jejich vhledu. Vstupní data pro analýzu byla získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Výsledky kvalitativní analýzy některých nepozorovatelných aspektů expertnosti učitelů cizího jazyka, konkrétně expertních znalostí a vhledu chápaného jako hloubka učitelova porozumění různým aspektům učitelství obecně (učitelství jako profese) a učitelství cizích jazyků specificky, jsou představeny v této kapitole.

5.2.1 Cíle výzkumu

Výše naznačené explorační cíle této kvalitativní studie, tj. zaměření na nepozorovatelné aspekty expertnosti, byly vodítkem pro formulování hlavní výzkumné otázky: *Jaké jsou klíčové hloubkové (skryté) aspekty expertnosti učitelů cizího jazyka? Konkrétněji, jak lze charakterizovat expertní vhled a expertní znalosti v učitelství cizího jazyka?*

Operacionalizace vycházela ze Shulmanovy koncepce poznatkové báze učitelství (Shulman, 1986a, 1987) a z prototypového pohledu na expertnost Sternberga a Horvatha (1995).

Kromě znalostí se analýza zaměřila také na některé další aspekty učitelství, které jsou tematizovány jako hloubková reflexe a profesionalita. Tyto aspekty do jisté míry souvisejí se Shulmanovými kategoriemi znalostí o cílech, smyslu, hodnotách a znalostí historicko-filosofických východisek, jsou ale pojaté širěji. Zahrnují kromě kognitivních aspektů i aspekty emoční a sociální a částečně reflektují i dimenze, které Korthagen (2004) popisuje jako poslání (*mission*), případně Day (2004) jako vášeň pro vyučování (*passion for teaching*). Kategorie reflexe a profesionalita se objevují také v certifikačních standardech NBPTS (viz též Píšová

et al., 2011), kde se reflexe týká především učitelova hodnocení vlastního výkonu a profesionalita je vztahována ke spolupráci s kolegy a ke směřování k inkluzi všech studentů.

5.2.2 Výsledky

Metodologie této studie včetně nástrojů sběru dat, analytických postupů i kategoriálních systémů pro analýzu transkriptů polostrukturovaných rozhovorů je popsána v kapitole 3.2. Zde jen připomeňme, že rozhovory vycházely od konkrétní pozorované výuky, k čemuž byly využity pojmové mapy pozorované hodiny, a směřovaly k obecnějším konceptům tak, aby bylo možno postihnout povahu vzhledu a znalostí učitelů.

První krok analýzy transkriptů spočíval v identifikaci významových jednotek (*idea units*), jež byly poté kategorizovány dvěma způsoby (pomocí dvou kategoriálních systémů) postupy kvalitativní obsahové analýzy. Jednotlivé myšlenkové jednotky byly analyzovány s využitím kategoriálního systému a zároveň byla posouzena hloubka vzhledu, na kterou výroky nechaly usoudit. Pro naplnění exploračního cíle studie, tj. pro charakteristiku expertních vzhledu a znalostí, byly analyzovány jednotky kvality hluboký vzhled (dále HV). Pro lepší ilustraci charakteristiky expertnosti v následujících pasážích uvedeme i stručnou konfrontaci výroků na úrovni HV s výroky na ostatních úrovních, která však nebyla primárně cílem studie.

Rozvoj komunikační kompetence (RKK)

V této kategorii, která sleduje vnímání vlastní komunikační kompetence učitele a jejího rozvoje, byl identifikován pouze jeden výrok, který byl označen za hluboký vzhled. Výrok se týkal deskriptorů úrovně komunikační kompetence (podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyka – SERRJ, 2001), na které, učitelka U6 pohlížela kriticky a vyjádřila pochybnost o možnosti deskriptorů postihnout podstatu komunikační kompetence.

Výroky na úrovních N, S, a NS (systém kategorií viz kap. 3.2; N – nesprávný, naivní, neinformovaný, S – standardní, NS – nadstandardní, HV – hluboký vzhled) se vztahují většinou k „příjemnému“ udržování/rozšiřování vlastní komunikační kompetence (pobyty v zahraničí, cestování do zahraničí s žáky, poslech hudby, sledování filmů), případně vyjadřují negativní hodnocení vlastní komunikační kompetence.

Znalost oboru (ZO)

Jako hluboký vhled byly v kategorii znalosti oboru hodnoceny pouze 3 výroky u 3 různých učitelů. Pro tyto výroky bylo typické celostní vnímání oboru s akcentem na komunikační činnost, doprovázené zřetelně artikulovaným pojetím hlavních struktur oboru, a to v perspektivě didaktické transformace na ontodidaktické i psychodidaktické rovině a potřeby zohlednění vývojových specifik u žáků:

Myslím si, že je důležité, aby se ten jazyk učili tak, pro co ho vlastně budou potřebovat, takže aby během té hodiny angličtiny, aby mluvili, aby psali, aby četli. Protože když se člověk utopí v těch gramatických věcech a pravopisných věcech, tak sice má pořád co učit, pořád jsou ty cíle jasné, na přípravu je to poměrně málo náročné, ale pak se to strašně těžko převádí, pokud na to ty děti nejsou zvyklé, na tu řečovou dovednost. (U6)

Učitelka U15 v následujícím výroku problematizovala běžná klíše o automatickém přínosu raného zahájení výuky cizího jazyka. Byla schopna svůj názor podpořit logickými argumenty a propojit vlastní zkušenost s poznatky z četby odborné literatury¹⁷. Výrok učitelky U15 zcela koresponduje s nejnovějšími výzkumnými zjištěními relevantními pro oblast zahájení výuky cizího jazyka (srov. Hanušová & Najvar, 2007) :

Kdysi jsem četla jeden výzkum, který říkal, že do osmnácti, tedy do dospělosti, se naučíte cizí jazyk stejně, ať už začnete v kterémkoliv věku. Ať začnete v pěti letech, ve dvanácti, v šestnácti, v sedmnácti, že se dostanete do stejného bodu. Protože čím jste starší, tím se učíte efektivněji a rychleji. Je na tom hodně pravdy, protože tady, když začínají jazyk v primě, přičemž měli jazyk už tři roky a pak se tam přidá v tercii, tak když tam je stejný učitel, stejný jazyk, tak oni k té maturitě opravdu jsou schopni splnit stejné požadavky. Ti malí hodně rychle ty věci vstřebávají, ale stejně rychle pak je zapomínají, což u těch starších je to spíš trvalejší, mají podstatně nižší schopnost abstraktního myšlení, pamatují si z doby před deseti lety zhruba, že brali ve třinácti letech třetí kondicionál a to byl pojem, se kterým se nedokázali vyrovnat mentálně, z hlediska abstraktního myšlení. Takže je v těchto letech učit třetí kondicionál je pro ně naprosto nerentabilní [...] V čem jsou naopak šikovnější je, že jsou schopni lépe imitovat zvuky, takže čím jsou mladší, tím se naučí lépe vyslovovat, po krátké době. (U15)

Výroky učitelů na nižších úrovních (N, S a NS) svědčily o právě opačné tendenci interpretovat znalosti oboru, tedy o chápání jazyka jako souhrnu znalostí jazykových prostředků, zejména gramatiky a slovní zásoby:

¹⁷ Srov. též *received knowledge* a *experiential knowledge* v koncepci reflektivního cyklu (Wallace, 1994).

No tak samozřejmě všechno, co se liší od češtiny. Gramatické struktury, který jsou jiné ... struktura věty, to i devátáci jsou schopní začít větu nějakým předmětem místo aby tam dali podmět, takže to samozřejmě je těžké [...] jinak [...] tak ono se to všechno od té gramatiky odvíjí, když chcete psát, musíte vědět, jak vytvořit větu, když chcete mluvit, to je to samé [...] Tenhle ten poslech [...] musíte znát slovíčka a ty struktury věty, takže na té gramatice to hodně stojí, to je můj názor. (U4)

Znalosti o žácích (ZŽ)

V kategorii ZŽ bylo zaznamenáno 8 výroků na úrovni HV u 7 učitelů. V oblasti znalosti o žácích se výroky na úrovni HV vztahovaly ke znalostem o žácích obecně, ke zdrojům těchto znalostí (rodiče, kolegové i vlastní zkušenost), ale také k okamžitému porozumění signálům, které žáci vysílají v konkrétní výukové situaci, tj. ke schopnosti *být s žákem* v procesu jeho učení. Na otázku, které znalosti o žácích jsou pro něj důležité, odpověděl učitel U14 těmito slovy:

No, úplně všechny. Protože tam jsem, dám zase konkrétní příklad, třeba ten Petr, co tam seděl po straně, tak o něm vím, že tatínek až do konce sedmé třídy měl pocit, že má doma Einsteina. A bohužel nemá. Petr si toho je vědom, že mu některé věci nejdou, ale tatínkovi to dokazujeme v podstatě neustále, protože má na to dítě velké nároky. A tohle je informace, kterou potřebuju v každé hodině, protože pokud ho budu stresovat tím, že po něm budu chtít něco, o čem vím, že je i pro něj strašně těžké, že mu dám práci navíc, tak tím jen chudáka Petra udusím, protože jemu se podívá tatínek do našeho webového prostředí, zjistí, že Petr má navíc nějakou práci a bude nad ním tak dlouho sedět, dokud to Petr neudělá. Spíš mu tu angličtinu zprotivím než cokoliv jiného. Navíc spoustu věcí se člověk dozví třeba ve sborovně, jak sedíme, tak přijdou z hodiny: David má dneska zase den, pošli ho na procházku. Takže tyto informace jsou ve škole prostě pořád. (U14)

Jako velmi důležitý se řadě učitelů jevil vztah učitel a žáka, který bývá vnímán jako jeden z nejvýznamnějších faktorů, které ovlivňují efektivnost výukového procesu. V následujícím výroku je konfrontován s významem nadání žáka:

Většinou to ztroskotá na vztahu mezi kantorem a žákem. Pokud je tam nadání a něco se tam poruší v tom vztahu, tak nadání je sice hezká věc, ale to dítě přestane ten předmět bavit, tudíž se tomu nevěnuje, tudíž ztrácí, ztrácí a ztrácí, až to jde opačným směrem, že ho to nebaví a je neúspěšný v tom předmětu. Takže nadání je tedy fajn, je to takový předpoklad, je to bezvadný, když někdo má takový nadání a když se podaří tomu kantorovi to rozvíjet, ale bohužel jsou i případy s nadáním, kdy to jde prostě dolů. (U8)

Tematizováno bylo také sebepojetí dítěte, zejména zvyšování jeho sebedůvěry pomocí přiměřeně náročných úkolů (srov. žena nejbližšího vývoje; Vygotskij, 2004, s. 101–102):

Musí to být vždycky trošku [...] musí to být vždycky trošku 'catchy' bych řekla, trošku aby je to bavilo, aby to byla zajímavá věc. Ale dobré je taky jim dávat úkoly, které zvládnou, a prostě když je zvládnou, tak oni povyrostou a získají tu sebedůvěru. Taky ty úkoly, které nejsou úplně zajímavé, tak před ně stavím jako překážku a dokud všichni nepřeskočí, tak pořád pracujeme na tom, že aby všichni [...] ne aby to malinko obešli, ale aby se všichni přes to dostali, aby se jim ta sebedůvěra zlepšila. Pořád před nimi držím to sousto, tu mrkev, aby za mnou šli a vždycky ještě něco maličko přidali. (U27)

Objevilo se také téma integrace, inkluze a obecně výuky v heterogenních třídách, které je v současné době v českých školách velmi aktuální. Ačkoli se k této problematice v rozhovorech vyjadřovala řada učitelů, žádný z identifikovaných výroků (na všech úrovních kvality) nevyzníval jednoznačně ve smyslu nalezení uspokojivého řešení integrace a inkluze. Učitelky, jejichž výroky v této oblasti byly posouzeny jako hluboký vhled, reflektují, že integrace či inkluze klade na jejich práci značné nároky a uvědomují si, že přistupují na určitý kompromis mezi ideálním zohledněním situace a reálně dosažitelnými možnostmi. Z dikce jejich výroků vyplývá akceptace skutečnosti inkluze, nevyjadřují svůj nesouhlas či roztrpčení (které se místy objevovalo ve výrocích nižší kvality), přesto však jsou si vědomy nedořešenosti situace, včetně určitých rezerv ve vlastní práci. Právě toto vědomí vlastní nedokonalosti koresponduje s pojetím experta jako člověka, který se stále pohybuje na „hraně své kompetence“ (Bereiter & Scardamalia, 1993, s. 98):

A já bych dokázala určitě, a to si myslím, že je hrozný problém teď ve třídách, kde jsou děti s nerovnoměrným nadáním, protože já bych určitě dokázala těm dobrým pořád přihazovat a přihazovat, jenže tam se vyhloubí tak strašná mezera mezi těmi, co jsou vzadu, že potom ta třída se úplně rozpadne a nedá se učit najednou. Tak já si říkám, nebo sama sobě přiznávám, že některé děti brzdím, že bych jim dokázala dát víc. Ale musím je brzdit, abych mohla pracovat s celou třídou a jít dál. Bohužel. (U27)

Podobně jako v kategorii ZO se objevily výroky, které svědčí o odmítání povrchního vnímání a běžných klíšé:

Učím mnoho let a někdo říká – děti jsou horší. Nejsou. Děti jsou jiné. To, co přináší doba, když já jsem začínala, děti byly zvyklé spíš na takový ten systém, možná nepoužiju vhodné slovo, drilu, věděli, ano, musím, musím, musím. Ti, kteří přicházejí dnes, ti žáci už mají jiné podmínky, jinak to zřejmě funguje v některých rodinách, opravdu rodiče mají méně času na ty děti. Ať kdo

chce, co chce říká, vidím to tady na těch dětech. Nebo mají spoustu dalších aktivit a kroužků, takže nějaká ta domácí příprava, na kterou jsem třeba dříve více spoléhala a věděla jsem, že to udělají doma, tak to tady u mnohých dětí nefunguje, takže pak je to potřeba přenést zpátky do té práce ve škole. Tak to jeden další fenomén, který je, nicméně jsem i tu svou filosofii trochu přehodnotila s těmi dětmi pracuju stejně tak ráda jako s těmi, které už se k nám vrací, děti mých dětí, které jsem učila. A stále učím ráda. (U21)

Učitelé zaznamenávali změny žákovské populace v přístupu k výuce i v chování. Tuto změnu vnímali jako přirozený proces založený na širším společenském kontextu, který přináší např. změnu fungování rodiny (zatížení rodičů a nedostatek času a/nebo zájmu o práci dítěte ve škole, přetěžování dětí mimoškolními aktivitami, pedocentrismus v rodinné výchově), obecně liberalizaci výchovných postupů a výkonovou orientaci společnosti, která vede k sebeprosazování dítěte vnímanému jako norma chování (srov. se STUDIÍ 5, která je zaměřena mj. na objektivní determinanty rozvoje a udržování expertnosti).

Celkově výroky v kategorii znalosti o žácích na úrovni HV svědčily o pozitivním přístupu učitelů, akceptaci žáků, o tom, že vztahu učitele s žáky a vztahu žáků k sobě navzájem přičítají učitelé značný význam.

U výroků na nižších úrovních kvality se naopak někdy jednalo o povrchní soudy, častěji se objevovaly „příhody“ (*anecdotes*) – ilustrace nějakého názoru na příkladu konkrétního dítěte, což patrně souvisí s problémem verbalizace názoru nebo spíše s emocionálním vnímáním žáka než s racionálním formováním obecnějšího soudu. Častěji byly také procesy učení a jejich výsledky dávány do souvislosti s nadáním.

Zatímco v kvalitě HV učitelé vnímali náročnost inkluzivního vzdělávání a přiznávali v této oblasti vlastní rezervy, výroky v kategorii N či S svědčily často spíše o rezignaci na zohlednění potřeb žáků, zejména v případech žáků nadaných, mimořádně pokročilých či bilingvních:

...protože třeba v té devítce, jestli jste si všiml toho kluka, jak si četl, tak ten je Američan, takže on s námi nedělá. ... takže on má povoleno si dělat svoje věci. (U18).

Didaktická znalost obsahu – podkategorie cíl (DZOc)

V oblasti cílů výuky cizího jazyka byly pouze u 3 učitelů zaznamenány výroky svědčící o hlubokém vhledu (celkem 6 výroků). Pro výroky bylo typické komplexní vnímání cílů na úrovni obecnějších znaků komunikační kompetence (integrace řečových dovedností, transfer, situační kontext, sociolingvistická kompetence):

Na konci devítky, jo. Ale psaní je třeba určitě nižší. Ale to není, myslím si, ani náš úkol, třeba z gymnázia byl na nás víc tlak, abychom učili gramatiku, ale protože ta gramatika se dá soustavně učit podle mých zkušeností až tak od sedmičky, od osmičky aby to mělo význam. Tak tomu nepopřávám sluchu, už je zase jejich věc, aby je doučili gramatická pravidla a gramatiku. My se soustředíme hlavně na poslech, na mluvení, a na to, aby ty děti neměly strach. (U27)

Velký význam přikládali učitelé cíli v podobě postojů k cizímu jazyku, jeho používání v komunikačních situacích a zejména k procesům učení se cizímu jazyku. Stanovení cílů reflektovalo věková specifika žáků (kognitivní vyspělost). Kromě jazykových cílů se objevily poměrně často i cíle nejazykové – motivace k dalšímu učení, snížení obav z cizojazyčného projevu apod.

Cíle [...] no tak hlavní cíl je, aby se ty děti nějakým způsobem domluvily, a abych je neodradila, to je asi tak to hlavní, na co se vždycky soustřeďuju, protože si říkám – co ony ty děti budou potřebovat, až od nás odejdou, a co je naším úkolem tady. A nechci je hned na začátku odradit nějakým, řekněme rigorózním přístupem, nebo něčím takovým, čili se soustřeďuju na komunikaci, na mluvení, na poslech, dál potom na čtení a trošku na to psaní, aby ty všechny dovednosti byly provázány. Ale hlavně ta komunikace, to je ten náš cíl a neodradit je. Aby je to pořád bavilo, aby měli pocit, že ta angličtina se dá naučit. Proto taky třeba tady máme rodilé mluvčí, [...] oni vidí i mimo vyučování, že tady ti lektori jsou, že sem dojíždějí [...] třeba máme tady vztah do Kanady, že dojíždějí lektori, kteří tady učili, ale už tady neučí, tak jezdí na návštěvu s projekty. A ty děti vidí, že je to možná věc, že se to dá dosáhnout, a my je chceme vypustit ze školy tak, aby byly schopné se bavit, mluvit o něčem, o tom, co jsme tady probrali. (U27)

Cíle, resp. hierarchie cílů byly ve výrocích na úrovni HV jasně a zřetelně definované. Cíle byly formulovány spíše jako dlouhodobé (je zajímavé, že na úrovni HV se neobjevily výroky týkající se cílů konkrétní vyučovací hodiny).

To říkám, opravdu, kdyby člověk tohle neměl, a to bez toho jazyka nedokáže, protože když ten jazyk nemá, tak se nedokáže s těmi lidmi [...] se s nimi nedomluví a neví to [...] takže si myslím, že to mě hrozně obohatilo jako osobně. [...] Ty děti to ještě nevědí, [...] některé už tuší, některým to doma řeknou prostě, nebo jedou někam s rodiči a vidí, že se bez toho neobejdou a některé jiné to teprve zjistí, až za nějaký rok a je to taková odměna, když přijdou absolventi [...] A nebo když přijdou a řeknou: víte, my, kdybychom šli maturovat rovnou odsud, tak bychom na tom byli skoro stejně, jako po té střední škole, nám občas někteří řeknou, tak je to takový dobrý pocit, že jako práci, kterou tady jako obecně všichni v té angličtině děláme, tak že to má smysl, že to pro ty děti..., že jim to něco dá. (U11)

Některé výroky svědčily o tom, že učitelé jsou velmi dobře obeznámeni s autoritativními dokumenty typu SERRJ (2001) včetně hierarchie referenčních úrovní, jsou schopni přistupovat k nim kriticky na základě reflexe vlastních zkušeností.

Proto máme i závěrečnou zkoušku, kterou to zkoušíme, a myslím si, že tam podle Evropského jazykového portfolia to je tak B1 minus, co tady dosáhneme v mluvení a poslechu. (U27)

Zatímco ve výrocích na úrovních N, S i NS se učitelé z hlediska cílů výuky cizího jazyka zaštiťovali učebnicí, v lepším případě rámcovým vzdělávacím programem jako kurikulárním dokumentem, ve výrocích na úrovni HV je patrný nadhled, formulace cílů z hlediska základních struktur předmětu, učebnice není v souvislosti s cíli výuky vůbec zmiňována.

Následující výrok je typickým výrokiem na úrovni N v kategorii DZOc:

Já to mám teďka rozpracované, já jsem to shodou okolností teďka předělávala tady za ten druhý stupeň a držela jsem se teďka [...] tady těch učebnic, které my bereme. Držela jsem se jich proto, protože si myslím, že jsou dobře udělané, že jednak teda pomáhají mně, a myslím si, že pomáhají i těm děčkám. (U7)

Typické výroky na úrovni kvality N a S a do značné míry i NS v kategorii DZOc se týkaly spíše cílů vyučovací hodiny než cílů dlouhodobých. Zejména na úrovni N učitelé nebyli schopni či ochotni dlouhodobé cíle formulovat:

Vůbec ne, já ten pojem obecné cíle a o tom, co je v těch dokumentech, o tom já neuvažuju, to jsou abstraktní záležitosti, o tom já neuvažuju. Pokud se to vytvořeně po mě nechce, tak tímhle tím způsobem se moje úvahy neubírají. (U3)

Didaktická znalost obsahu – podkategorie obsah (DZOo)

V této podkategorii bylo na úrovni HV identifikováno 6 výroků u 2 učitelů (v obou případech se jednalo o stejné respondenty jako v podkategorii DZOc).

Výroky se vztahovaly k transformaci obsahu, zejména k výběru učiva s ohledem na žáka, na zohlednění věkových specifik, ale také s ohledem na specifika oboru (vztah jazykové prostředí – řečové dovednosti, důraz na integraci řečových dovedností):

[...] myslím si, že je to úzce spojené s tím, jak ta hodina je postavená na těch řečových dovednostech. Tohle se automaticky daří, pokud se v tom jazyce pořád mluví a pořád pohybuje, tak prostě to potom není tak, že by ty děti žily momentálně pouze ve světě budoucího času a ostatní časy byly tabu. (U6)

Ohled na žáka a jeho zájem a kognitivní vyspělost jako předpoklad pro strukturování obsahu je velmi dobře patrný z následujícího výroku:

Prostě některé děti cokoliv slyší, tak už to nějak zapracovávají do toho systému. Dneska jsem se první hodinu v 5.A dotkla, nějak jsme narazili na předpřipravený čas, který oni se neučili. A oni se chtěli zeptat, jestli už jsi někdy viděl ten film a postavili větu 'Did you see?' a já jsem jim jako navrhla [...] tu jinou možnost, jak to vyjádřit, aniž bych tedy zabředla do nějakého gramatického výkladu. (U6)

Pro výroky v podkategorii DZOO na nižších úrovních kvality bylo charakteristické hledání „předpřipraveného“ učiva v učebnicích, a to až do té míry, že obsah byl ztotožňován s učebnicí. Pro ilustraci je uveden výrok, který byl kódován jako standardní:

No, i když nám řekli, že by to tak nemělo být, tak my ten plán děláme podle učebnice. Protože u toho jazyka, jak jsem říkala, ta učebnice je základ a když probírám budoucí čas, tak využiju to, co ta učebnice nabízí, aspoň z větší části, protože dělat výklad a všechno bez učebnice, abych tam dodávala slovní zásobu, poslechy, texty, to u jazyka je krajní možnost. (U3)

Didaktická znalost obsahu – podkategorie procesy (DZOP)

V této podkategorii se v 11 výrocích u 5 respondentů velmi výrazně projevil důraz na individualizaci procesů vyučování učení, konkrétně zohledňování individuálních potřeb žáků, pozornost individuálním stylům učení (analytický vs. holistický styl; viz např. Cohen & Weaver, 2006), přičemž je zřejmá provázanost s kategorií *Znalost žáků*.

Ten výslovnostní test na slovíčka si hodně rychle zapamatují, ale je potřeba je hodně procvičovat. Co se týká té mluvnice, to je pro ně hodně abstraktní, ale i tady zase ty děti šikovné mají problém to přijmout jenom jako 'chunk', jenom jako, takhle se to řekne. Oni chtějí vědět proč, a z čeho se to skládá, ty jejich analytické mozečky přeci jenom něco chtějí a je velmi těžké najít nějakou rovnováhu mezi tím, co je potřeba, aby přijaly a co je potřeba jim zaplnit, aby si to zbytečně nekomplikovaly. A v tom se liší i ty individuality, že někdo řekne: A proč? (U15)

Velmi pozoruhodný je výrok svědčící o schopnosti načasovat výuku obsahu s ohledem na lingvistické potřeby, které žák sám v určitém momentě vyjádří:

[...] v jedné hodině byl kluk a ten říkal: 'A když chci říct, že někdo není ani takovej a ani takovej, tak jak se to řekne?' a já jsem na to čekala, protože jsem měla nachystáno, že tohle může být nějaký další input, ale jenom, když si někdo všimne. (U15)

Dalším výrazným tématem je rozvoj autonomie žáků. Projevoval se např. v umožnění spolurozhodování žáků o procesech či o obsahu výuky, podpoře dovednosti sebehodnocení u žáků prostřednictvím digitálního portfolia, ale i v umožnění spoluúčasti na tvorbě testů a vedení k zodpovědnosti za vlastní učení. Výroky akcentují aktivizaci žáků různými prostředky – využitím různých organizačních forem (zejména skupinové práce), využitím moderních technologií ve výuce apod.

A tak zítra bych chtěla, protože zítra jsme zase v té počítačové učebně, tak bych chtěla [...] Zase je dám do skupin a každému dám nějaké téma a oni si vezmou učebnici, pracovní sešit a budou mít na počítači vytvořit, napsat, připravit jedno cvičení do testu, aby tam bylo něco ke čtení, něco k tomu a k tomu. (U11)

Následující výrok je ilustrací preference individuální vztahové normy v hodnocení výsledků učení a verbálního hodnocení.

[...] kolikrát mám problém s tím, abych mohla ty děti nějak klasifikovat, protože si říkám, no dobře, některý dítě umí hodně, některý dítě umí málo, proč by mělo mít horší známku a říct si: ježíšmarja, já mám trojku na vysvědčení [...] No a s tím tak trochu bojuju, protože si myslím, že [...] mě osobně by vyhovovalo, kdybych nemusela ten jazyk klasifikovat, kdybych mohla těm dětem napsat: potřebuješ víc mluvit, nebo děláš ještě spoustu gramatických chyb, nebo máš malou slovní zásobu a potřebuješ třeba [...] mluvíš dobře, rozumíš při čtení, ale ještě děláš hodně chyb při psaní [...] A hodně teda poslední dobou pracuji na tom, že si myslím, že ty děti jsou zodpovědné za to, co se učí samy, ne že já jsem zodpovědná, že budou všechno vědět, ale že oni jsou zodpovědní za to, co umí a tak se snažím jim i to portfolio a všechno, aby si uvědomili, že to je 'moje' starost, protože 'já' to budu v životě potřebovat [...] hodně jim dávám možnost dělat něco navíc, a je fakt, že spousta dětí je schopna udělat ledacos, a děláme i věci, které jsou docela těžké a když to ty děti, které to fakt baví, které k tomu mají kladný vztah, jsou chytré a jde jim to, tak jsou schopny do sebe nasoukat. (U11)

Tematizováno bylo také nastavení procesů vyučování v závislosti na diagnostice skupinové dynamiky a snaha učitele ovlivňovat psychosociální klima třídy modifikací procesů vyučování:

No teď si myslím, že se povedlo už urazit kus cesty. A nejenom zásluhou mojí, ale zásluhou i třídního učitele a těch ostatních učitelů, co tam jsou. Snažíme se zařazovat hodně kooperativních aktivit. Snažíme se, aby děti měly během aktivit takovou jako sdílenou zodpovědnost. A najít prostor, kde můžou vyniknout i ti, co třeba nejsou úplně dobrý na gramatiku. Někjaký projekt. (U6)

Pro učitelskou expertnost je charakteristické stálé hledání nových postupů a aktivit vhodných pro konkrétní žáky a obsahy, doplňování databanky aktivit a pedagogická kreativita:

Výmýšlet to, aby to pochopili. Když je nějaký gramatický jev, a nejen ten tedy, ale že zrovna v té gramatice mě to úplně baví. A vymýšlení různých mnemotechnických pomůcek. To je fajn. A vím, že 90% na to zabere, tady na tuto metodu. Pak tam mám těch 10%, tak to vysvětluju úplně jinak, jedem úplně jiný příklady a zas to proběhne a pak a pak, až zabere tedy i ten poslední. (U30)

Ve výrocích na úrovni N a S se tyto akcenty neobjevovaly, zmiňovány byly pouze některé dílčí aspekty procesů učení, typicky např. potřeba střídání aktivit, stíženosti na velký počet žáků ve třídě, kvalita učebních úloh v učebnici, názory na používání drilu apod.:

Mně se třeba osvědčilo, když žáci pracovali i s jinými materiály než s učebnicí. Chtělo by to malou skupinku, já vím, že je to nerealizovatelné, ale chtělo by to, aby těch žáků bylo do desíti, tak pak ta práce by byla mnohem efektivnější, než v té skupině šestnácti dětí. (U2)

Znalosti kontextu (KONT)

Výroky v kategorii znalosti kontextu na úrovni HV patřily k nejméně frekvencovaným. Pouze 3 výroky 2 učitelek byly vyhodnoceny jako HV. Tyto výroky byly charakteristické důrazem na propojení rodiny a školy, ať již formou zapojení rodičů do rozhodování o programu školy nebo návaznosti výukových aktivit na tematiku rodiny:

To je specifické i pro tu spolupráci s rodiči, protože ti rodiče [...] vlastně byli u toho, když se ten program chystal, to znamená, že oni do daleko větší míry se chtějí podílet i na vytváření toho jeho pokračování a daleko víc chtějí zasahovat do těch rozhodovacích mechanismů ohledně toho, jak ten program poběží. (U6)

Výroky se také týkaly role rodičů jako klíčových hráčů v konkurenčním prostředí vzdělávacího systému (zejména gymnázia vs. základní školy) a převládajícího pedocentrického výchovného stylu, který vede k přílišnému sebeprosazování dětí ve škole.

Ve výrocích na úrovních N, S, NS se objevilo mnohem širší spektrum kontextuálních proměnných, např. nedostatek příležitostí k dalšímu vzdělávání, nízká prestiž profese, vysoké počty žáků ve třídách/školách atd. Většinou nicméně zůstávaly na úrovni konstatování nebo postěžování, nešlo o hlubší analýzu či zobecňující soudy. K typickým výroky tohoto typu patří následující:

[...] protože během třeba posledních pěti let, ty děti se tolik změnilý, že to, co dřív bylo pomalu na důtku, tak dneska člověk ani neregistruje a je rád, že jsou normálně v těch lavicích a že to není ještě horší. (U5)

Hlubková reflexe (REF)

Výroky v kategorii *Hlubková reflexe* v kvalitě HV byly druhé nejčastější ze všech kategorií, což vyplývá z poměrně širokého vymezení této kategorie (viz kap. 3.2). Jednalo se celkem o 20 výroků u 6 učitelů.

Řada z nich svědčí o hlubokém sebeuvědomění učitelů expertů, o dynamickém charakteru jejich pojetí profesní kompetence, tj. potřebě stále na sobě pracovat. Zřejmě je vyrovnanost, empatie a vysoká míra *agency*, tj. vědomí, že rozhodování o výukových postupech je v jejich rukou (podrobněji Eteläpeltö et al., 2013).

Jaký jsem učitel? Já si myslím, že jedna věc, která je pro mě charakteristická je, že se docela dokážu vcítit do těch dětí a myslím si, že docela je dokážu pochopit a myslím si, že ty vztahy mezi námi, ať už vezmu kteroukoli třídu, kterou učím, tak si myslím, že to funguje opravdu dobře. Nemusí mě všichni zbožňovat, já nemusím zbožňovat úplně všechny děti, i když teda poctivě můžu říct, že teda je mám všechny ráda, takže dokážu je tak jako odhadnout, vcítit se do nich [...] Co dál? Myslím si, že se nebojím zkoušet nové věci, myslím si, že je vedu k tomu, aby opravdu dokázali tu angličtinu používat v reálu, ale na druhou stranu jsem i zastáncem toho, že si myslím, že do té školy, do těch hodin patří i ten dril. Takže třeba nějaké ty překlady a tak dále, nějaká cvičení, kde jenom doplňují a pořád omílají dokola jeden ten gramatický jev, tak já si myslím, že to tady má taky svoje místo. Takže určitě ne jenom komunikovat a samá sranda, ale určitě si myslím, že i tyhle ty věci mají svůj význam. (U25)

Učitelé s vlastní profesní filosofií cílevědomě pracují, vědomě ji mění. Svou kvalitu vnímají ve vývojové perspektivě, tj. uvědomují si, co jim chybělo jako novicům, na čem museli pracovat:

Já myslím, že ano, že to tak je, a je pravda, že když si vzpomenu, když jsem vlastně nastupovala do školy sem, tak si myslím, že to bylo úplně o něčem jiném to učení, hlavně právě i kvůli tomu, že jsem sama nevěděla, co přesně po těch žácích chci, co třeba budu vyžadovat, přes co vlak nejede, co je třeba ještě v únosné míře, dejme tomu i kázeňské problémy, že tohle všechno se utřepe až během těch let a během té praxe, takže myslím si, že dělá hodně i tohle to, že já sama vím, co vyžadují od těch dětí a tím pádem oni mají nějaký pravidla, který ví, že budou fungovat a takhle to prostě bude. (U25)

Typický byl posun ve vnímání vlastní zodpovědnosti za výsledky procesů učení žáků (k subjektivní odpovědnosti za školní úspěšnost žáků srov. Mareš et al., 1994):

No, já už jsem to tady říkala, já v podstatě po těch x letech zkušeností jsem došla k tomu, že jako se snažím těm dětem nabídnout co nejvíc, ale snažím se jim taky vysvětlit, že to není moje povinnost se naučit, že já už to umím, ale že oni si mají vybrat, takže se snažím nebýt učitel, který kontroluje úplně všechno, jestli to udělali. Možná je to špatně, já nevím, ale nejsem ten, který – když někdo něco řekne – tak abych hned opravovala, já je tak jako víc nechám a myslím si, že je jako připravuji pro život, protože si říkám: vždyť nikdo nebude tu cestičku umetat a musí si to uvědomit, a i když jsou ještě poměrně malí, když prostě tohle neudělám, tak to nebudu umět, musím se něco naučit a jinak to nebudu umět. [...] radši je vedu, aby to dokázali sami. (U11)

V souvislosti s vyučovacími postupy a jejich volbou učitelé hovořili o intuici, zároveň ji ale vztahovali k internalizovaným znalostem a ke zkušenostem. V následujícím výroku se objevuje určitý rozpor mezi deklarovaným významem intuice, vyučující však jedním dechem uvádí, co všechno pro svůj profesní vývoj udělala. Zdá se, že spíše než o intuici jde o internalizaci a enkapsulaci znalostí, z nichž pak postupy intuitivně vyplývají (viz Boshuizenová et al., 2004), tj. že učitel už na řadu věcí nemusí myslet a pracuje na základě vhledu, daného reflektovanou zkušeností a enkapsulovanou znalostí. Odpověď je reakcí na otázku *Jaký jsi učitel?*

(bez rozmýšlení) Intuitivní. Určitě. Já myslím, že to v tobě někde je, že je to jako, když, já nevím, něco tvoříš. Prostě musíš reagovat na to, co ty děti potřebují zrovna v tomto okamžiku. Já jsem o tomto strašně moc četla, prošla jsem řadou školení, a mám to někde v sobě, ale navrchu toho je ten vhled do té situace, ta emoce, taková ta intuice toho, co si myslím, že je dobrý. A toho když se držím, tak mně to funguje. Když jdu proti tomu, tak to vrže. (U27)

I další výrok potvrzuje, že intuitivní volba postupů je doprovázena sebereflexí a cílevědomým úsilím o důslednost, což se z hlediska expertnosti jeví jako klíčové:

A vždycky je dobrý; vždycky když se podívám do sebe dovnitř, co si myslím, že je nejlepší, tak to, co mě první napadne, tak to většinou nejlíp funguje, no. A hlavně to ty děti nesmí žádným způsobem obejít, něco si slíbit, nesplnit to, nedůsledně něco dělat, což je můj problém, já vím, že jsem dost nedůsledná. A musím po sobě hodně dupat, abych tu důslednost dokázala aspoň v těch mezích, kdy oni to potřebují, abych to udržela, tak tam se musím hodně hlídat, abych byla organizovaná, abych to všechno nezapomněla, co jsem slíbila, splnila, a takhle. (U27)

Nepředvídatelnost výukových situací není na rozdíl od výroků na nižších úrovních vnímána jako frustrace, ale jako pozitivní motivační aspekt a jako výzva. Akcentován je moment společné tvorby (srov. Slavík & Čapková, 1995), dosahování intersubjektivního sdílení jako motivační „motor“ učitelů expertů:

Tak baví mě, že je ta práce hrozně – hledám správné slovo – je tam hrozně momentů překvapení. Je tvůrčí v tom smyslu, že v rámci té hodiny, co člověk odučí, se stane spousta nečekaných věcí, které pro mě tu práci dělají zajímavou. Někdy se stane, že mám odbytou přípravu, a je z toho fantastická hodina, která se vykresala někde v rámci toho dění, a někdy naopak mám pocit, jak nemám bezvadně připravenou hodinu, a prostě konstelaci hvězd z toho vyjde nějaký paskvil. Myslím, že to je důvod, proč jsem vlastně vydržela na základní škole. Protože u těch dětí tohle funguje stoprocentně. U těch dospělých už ta podobnost toho, co se stane v té hodině, a toho, co je na tom papíru, je větší. (U6)

Následující výrok zároveň tematizuje pedagogickou zkušenost jako zdroj profesní sebedůvěry a vyrovnanosti, která navíc umožňuje improvizaci a flexibilitu:

Řekla bych, že na jednu stranu je to výhoda, ta léta učení. I když já si vždycky říkám, že na všechno jsem připravená, vždycky vás něco překvapí, ať učíte rok nebo 30 let, je to jedno, ale ty děti prostě jsou takové jaké jsou, [...] to je snad každá hodina, ať už vy se připravíte, jak chcete, tak vždycky se tam dostane nějaký element [...] ať už je to jazykový nějaký, dnes jsem nevěděla hradiště, to se naschvál podívám, jak se to řekne [...] ale tady zas děti vědí, že já nechci, aby všechno věděli, tak člověk nemůže být úplně ten nejdokonalejší, nemám problém, který ti mladí začínající mají, aby dětem řekli, nevím to, já se podívám, já to ještě udělám [...] ty to zjistíš? Úžasný, příště nám to řekneš [...] a já se také něco nového naučím, takže tohle to já jsem se naučila, ale jinak ta rutina opravdu pomáhá v tom, že vím, co, kde, jak nebo vím, kde je ten problém. (U21)

Ve své práci hledají učitelé experti rovnováhu mezi rutinními postupy a tvořivostí, což výstižně shrnula vyučující U6:

Pak mám takové rutiny, že na konci každé lekce píšeme test. Před každým testem děláme přípravu. Nechci je vyděsit, že přijde test. Myslím si, že je důležité, aby to do své přípravy zahrnuli. Dávám si záležet, aby k testu měli zpětnou vazbu. Každou hodinu pak po tom testu se věnujeme opravě testu; individuálně s každým sedím a povídáme si o tom, co v tom testu zkopal, a co se mu podařilo. To jsou takové rutiny. (U6)

A tu tvořivost zase potřebuju proto, abych z té práce měla dobrý pocit a abych neunudila sebe sama. Já když něco dělám dvakrát stejně, tak se nudím. Třeba

když učím v té pětce v pondělí třetí hodinu a v pondělí čtvrtou hodinu tu samou věc, tak většinou tu druhou hodinu to prostě musím udělat jinak. (U6)

Pro výroky na nižší úrovni byl typický popis – konkrétních postupů, situací, žáků (jedinců nebo tříd), jde o spíše reflexi povrchovou než hloubkovou, svou profesní filosofii učitelé buď neformulovali vůbec, nebo pouze na úrovni frází. Výroky na úrovni N a S v kategorii REF obsahovaly často vyjádření o komplikovanosti situace, kterou učitelé nebyli schopni uchopit sdělitelným způsobem:

[...] abych já sama sebe charakterizovala, to asi dost dobře nedokážu, to asi by musel charakterizovat někdo zvenku. Samozřejmě ta výuka je nutně poznamenaná tím, jaký ten člověk je, já se snažím těm věcem dát nějakou logickou strukturu, aby to logicky navazovalo, protože takovým způsobem uvažuju. (U3)

Profesionalita (PROF)

Výroky v kategorii profesionalita na úrovni HV byly nejpočetnější ze všech kategorií. Jako výroky svědčící o hlubokém vhledu bylo označeno celkem 22 výroků u 8 učitelů.

Charakteristiky profesionality učitele, které se ve výrocích objevily, zdůrazňují celoživotní učení z teorie (samostudium, další vzdělávání). Učitelé přitom čerpají i z oblastí mimo vlastní obor či úzce chápanou pedagogiku:

Především, jakým způsobem člověk zpracovává informace. Všeobecně. Protože v téhle oblasti já propaguju učení pomocí obrázků. Jednak nějakým způsobem si načrtávám grafy, myšlenkové mapy, plánovat postup a tak dál. Tohle studuju hodně. Vůbec třeba duální kódování nebo ty věci, ty mě zajímají. A v jazyce to taky používám. (U14)

K profesionalitě se úzce vázala kolegiální spolupráce a inspirace, angažovanost v projektech a sítích (včetně mezinárodních), v asociacích:

Já nejvíc čerpám inspiraci, když vidím jiné učitele učit, což jako díky svojí funkci [ředitelka školy] mám možnost docela často. [...] Taky tím, že jsem třeba lektorovala, školila. Tak jsem zase mluvila s jinými učiteli. Tak jako to, že o své práci mluvím s jinými učiteli, a to, že vidím jiné učitele v akci, tak to je pro mě zajímavé a přínosné. (U6)

Některé výroky zdůrazňovaly význam klimatu školy / sborovny / širší komunity jako determinant entuziasmu a profesionality učitele:

Myslím si, že míra nadšení a míra profesionality učitele se částečně odvíjí od toho, jaká je nálada ve sboru, ve škole a v komunitě. (U6)

Sociální aspekty profesionality se projevují i v jednání učitele mimo školní třídu, například s rodiči. Následující výrok ilustruje také význam schopnosti a odvahy hájit/obhájit svůj postup či názor, profesní sebevědomí, či přímo profesní hrdost:

[Učitel] určitě musí být profesionál [...] já si myslím, že profesionalita učitele se projeví při jednání s rodiči a při jednání s dalšími, [...] to bych viděla jako profesionalitu v tom, že člověk v podstatě ví, proč to dělá, dokáže vysvětlit, proč jsem tohle učila, protože když tam někdo přijde a uvidí ten kousek, tak neví, co je za tím, co je vedle a jako já musím umět vysvětlit, proč dělám tohle a co od toho očekávám a v podstatě musím zdůvodnit, že to, co dělám, je prostě správně. Protože já jsem ten profesionál, já tam v té třídě jsem a já ty děti vedu; a ne že mi bude někdo říkat, že tohle děláte špatně. Prostě to je váš názor, ale já vím, že to dělám dobře z těch a z těch důvodů. Takže to je, já si myslím..., to je, jak se profesionalita učitele projeví v tomhle. (U11)

Profesní hrdost a loajalita jsou popsány jako atributy profesionality (ve spojení s nízkou prestiží profese jsou zároveň chápány jako výzva):

Asi to taky patří k profesionalitě. Myslím si, že je důležité, aby učitel byl na svou práci hrdý a byl za to loajální ke své škole. Neměl by mít nějaké nepříjemné pocity spojené s tím, že o své práci mluví. To negativní stigma na školách a na učitelkách je. Myslím si, že to je ještě cesta, kterou to školství a učitelé musí urazit, protože oni zase ten proces podminovávají. Z toho člověka je cítit, když se za tu svoji práci stydí. A to pak zase tu vlastní instituci podminovává a není z toho cesty ven. (U6)

Hlavním zdrojem profesionality a *commitmentu* (viz kap. 2) je zejména vědomí smysluplnosti práce učitele. Učitelství je chápáno jako poslání a je zdůrazněna morální dimenze učitelské práce, přičemž jako klíčový je vnímán partnerský vztah učitele a žáka:

Vnímat dítě jako partnera, a nikoli: já něco vím a ty mě budeš teďka poslouchat. To je podle mě ta nejdůležitější věc, protože od toho se pak odvíjí úplně všechno. Úplně jinak, podle mého názoru. Nikdy jsem neměl pocit, že bych na dítě koukal shora. Nemůžu říct, že jsem měl konflikty s rodiči, ale rodiče, mám pocit, že se mnou jednájí trošičku jinak. Když vidí, že tento přístup mám. Rozhodně přistupovat zodpovědně ke všemu, co si namyslím, to je další docela užitečná věc. No a někdy, nevím, jakým způsobem to pojmout, ale někdy prostě s dětma zažertuju jejich jazykem, a vůbec mně to nevádí, i když si myslím, že někteří ti kantoři, zejména ti upjatější, by považovali tohle toto za poněkud neprofesionální. Viz ta moje narážka dneska v hodině, je tady paní docentka, neuměli v testu, pojďme panu učiteli otrávit čaj a podobně, abychom se zasmáli všichni. (U14)

Profesionalita učitele se podle respondentů váže nejen na vzdělání, ale i na osobnostní předpoklady, *commitment* a etiku profese.

No jo, v ideálním případě by měl mít znalosti ve svém oboru, měl by mít tu metodiku a didaktiku, jak se tomu dnes říká, tedy znalosti, jak učit a měl by být jako osobnost asi vhodný, pro tu profesi. A obávám se, že co se týká vzdělávání, tak to bych byla kritická, je to omezeno zejména na ty znalosti z oboru, že té metodice se tam už moc nedá, nebo možná že je moc teoretická, že to mladí kantoři to nedokážou převést do praxe. A třetí věc, neexistuje vůbec žádný způsob jak ovlivnit, že ten kantor tam bude pro to dítě, nebo bude takový ten misantrop, který jednak sám bude v tom povolání trpět a jednak bude mučit generace dalších. (U15)

Velmi časté byly výroky svědčící o tom, že jsou učitelé se svou profesí spokojeni, vyjadřovaly pozitivní emoce vyplývající z pozitivního vztahu k profesi a z vědomí smysluplnosti práce učitele, kterou učitelé spatřovali v naplnění role učitele jako rádce/průvodce na cestě poznání, učení, zrání:

Vždycky když přijdu do třídy, tak tam si myslím, že jsem na tom místě, kde mám být a hrozně mě baví vidět děti, jak chodí do třídy první den, mají šatičky nové, ty tašky, prostě mně se to hrozně líbí, i ve škole ten systém, že je to taková hra, taková divadelní hra, protože každý den je jiný a ten den když uplyne, tak je pryč, je to taková zvláštní práce, která běží od toho září do června, pak to skončí, pak to zase začne znova takový to kolečko, tak to se mi na tom líbí, no a docela mě i děsí, kam ty děti po tom v životě dojdou, co všechno dosáhnou, jo, tak jsem takový průvodce, bych řekla. Tak to mě baví, no. Mě baví učit, baví mě učit i dospělé. (U27)

Co je profesionalita v učitelství? Jakýsi morální kredit. Já to nechci nafukovat, ale je to tam strašlivě důležité [...] A možná bych řekl, že je to na prvním místě – předávat jakýsi vzorec chování. Na prvním místě. Na druhém místě teprve ten obor. Takhle to nějak vnímám. A vychovávat z těch lidí dospělé lidi, samostatné lidi, kreativní lidi. Říkám, to povolání jsem si kdysi vybral a nebojím se ho označovat posláním a je to to, co mě baví. Úplně moc. Spíš si nedokážu představit jinou práci, byť tedy s jazykem spojenou [...] Krásný povolání. (U30)

U výroků na úrovních N, S a NS se zřídka objevily komplexnější úvahy, často byly zmiňovány dílčí atributy jako vztah k dětem, nadšení apod. Výroky na úrovni N a S v kategorii PROF obsahovaly často vyjádření o komplikovanosti profesionality, jejíž podstatu učitelé nebyli schopni sdělitelným způsobem formulovat (podobně jako v kategorii REF). Typickým výrokem na nejnižší úrovni kvality je následující výrok, který je odpovědí na otázku, co definuje učitelství jako profesi:

No, to je teda složitá otázka, co ho definuje? ... já myslím, vztah k dětem, že je zásadní, aby byl profesionální, to je strašně obecná, strašně široká otázka, jestli tam nemáte nějaký podotázky? (U3)

5.2.3 Závěry

V návaznosti na prototypový model Sternberga a Horvatha (1995) navrhli Bond et al. (2000) v rámci validační studie certifikací NBPTS (viz též Píšová et al., 2011) 13 prototypových charakteristik učitele experta a stanovili metody měření každé z nich. Tyto charakteristiky zahrnovaly lepší využití znalostí, rozsáhlé didaktické znalosti obsahu, hlubokou reprezentaci znalostí předmětu, lepší strategie k řešení problémů, lepší adaptace a modifikace cílů pro jednotlivé studenty, lepší rozhodování, lepší vnímání dění ve třídě, větší citlivost vzhledem ke kontextu, lepší monitorování učení a poskytování zpětné vazby studentům, větší respekt vůči studentům a větší zaujetí pro vyučování.

Srovnáme-li zmíněné prototypové charakteristiky s výsledky naší analýzy, lze říci, že většina z nich není přímo pozorovatelná. Kromě čtyř, které byly pozorovány přímo ve výuce (konkrétně lepší využití znalostí, lepší strategie k řešení problémů a lepší monitorování učení a poskytování zpětné vazby), se zbývajících devět prototypových charakteristik do značné míry shoduje s rysy expertnosti, které byly identifikovány na základě analýzy hloubkových rozhovorů.

Konkrétně: rozsáhlé *didaktické znalosti obsahu* (DZO) lze zachytit v rámci podkategorií DZOc, DZOo a DZO_p. Lze skutečně říci, že výroky na úrovni HV dokumentovaly hloubku a rozsah DZO, zejména pokud jde o poslední ze jmenovaných podkategorií orientovanou na didaktickou znalost obsahu v oblasti procesů. Podkategorie DZOc navíc zachytila i schopnost adaptace a modifikace cílů pro jednotlivé žáky, která se dále výrazně projevila i ve výrocích na úrovni HV v kategorii *Znalosti o žácích* (ZŽ). Kategorie ZŽ odhalila i respekt vůči žákům, který je další charakteristikou identifikovanou Bondem et al. (2000).

Rovněž výroky na úrovni HV v kategorii ZO (*Znalosti oboru*) je možné interpretovat jako hlubokou znalost, schopnost identifikace struktur oboru.

Větší citlivost vzhledem ke kontextu se projevila ve výrocích v kategorii KONT (*Znalosti kontextu*), i když zde nebyly výroky na úrovni HV příliš frekventované. Implicitně je ale citlivost vůči kontextu rovněž zachytitelná v kategorii REF (*Hloubková reflexe*).

Zaujetí pro vyučování i celkově pro profesi bylo velmi výrazně patrné ve výrocích v kategorii PROF.

Z analýzy rozhovorů však vyplynuly i některé další rysy expertnosti, které mohou rozšířit výčet prototypových charakteristik Bonda et al. (2000), samozřejmě pouze ve vztahu k českým učitelům cizího jazyka na nižším sekundárním stupni školy. Mezi tyto přidané prototypové charakteristiky patří:

- *Holistické chápání jazyka a výuky jazyka:* Je typické, že učitelé ve výrocích na úrovni HV chápali problematiku globálně, ať už jde o chápání jazyka, jazykového vzdělávání, výuky, kontextu školy atd. Vyjadřovali vždy určitý nadhled. Učitelé často svůj globální pohled ilustrovali konkrétními typickými případy, ale nejednalo se o anekdoty o jednotlivostech vytržených z kontextu.
- *Schopnost kritického pohledu na vlastní kompetence a kontext:* Ve výrocích na úrovni HV se občas objevila kritická vyjádření. Kritika působila kvalifikovaně, informovaně, byla založená na zralé reflexi a hlubokém porozumění dané problematice. Týkala se např. výstupů formulovaných v RVP nebo některých záležitostí týkajících se žáků nebo učitelových možností a schopností. Zajímavé je, že ve výrocích na úrovni HV byli učitelé často kritičtí vůči vlastním schopnostem nebo postupům (internalizující přístup), naproti tomu ve výrocích na ostatních úrovních, hlavně N a S, se často jednalo o typické stěžování „na všechno a na všechny“, které působilo jako nepodložené, nekvalifikované, paušální, příliš zobecňující a externalizující (na vině byli žáci, kteří se stále zhoršují, situace, která je komplikovaná atd.). Z kritiky tohoto typu nevycházel nástin konkrétního východiska z neuspokojivé situace.
- *Zapojení do spolupráce s kolegy ve vlastní škole i mimo ni:* Sociální rozměr expertnosti vztahující se ke spolupráci jak s vedením školy, tak i s kolegy a učiteli či jinými odborníky na dalších pracovištích byl dalším výrazným rysem, který se na základě analýzy vynořil. To, že zdaleka nejde v rámci učitelské profese o samozřejmost, dokazují mnohá výzkumná šetření (viz též Píšová et al., 2011).
- *Hledání inovací a experimentování:* Pokud jde o způsoby práce ve škole, např. metody a techniky výuky, učitelé vyjadřovali často názory, vyplývající z jejich vlastního informovaného eklekticismu. Jejich pohled byl většinou v souladu se současnými přístupy k výuce cizího jazyka, velmi často se jednalo také o hledání nových neotřelých inovativních přístupů. Někdy však učitelé vyjadřovali názor o tom, že některé techniky, které jsou dnes považovány za zastaralé nebo nežádoucí (typicky např. drily nebo překlad) do výuky cizích jazyků patří a jsou prospěšné. Snahy o inovativní přístupy byly pro výroky na úrovni HV velmi typické. Rozsáhlé znalosti a dovednosti učitele experty nevedou k ustrnutí, ale naopak ke snahám o další hledání nových cest, flexibilitu, přizpůsobování se měnícímu se kontextu. To podtrhovaly i výroky o tom, že pokud ve škole neustále dochází k něčemu neočekávanému, je to pro učitele experty zdrojem potěšení, nikoli frustrace.

- *Schopnost formulovat vlastní profesní filosofii:* Rozdíl mezi schopností učitelů expertů formulovat svou profesní filosofii a (často explicitně přiznanou) neschopností autorů výroků na úrovni N a S v této záležitosti byl markantní. Ve výrocích na úrovni HV bylo často patrné, že učitelé si již dříve otázky po smyslu své pedagogické činnosti kladli, a že tudíž otázkou v rozhovoru nebyli zaskočeni.

Nabízí se zajímavé srovnání se studií Campbella (1990/1991 in Bond, 2000), který se zabýval adaptivními strategiemi učitelů expertů a vymezil soubor osmi osobnostních kvalit těchto učitelů, z nichž pět výrazně koresponduje s výše uvedenými přidanými prototypickými rysy. Jde zejména o silné vědomí poslání a silné vědomí profesní autonomie, které podle našeho názoru úzce souvisí se schopností formulovat vlastní profesní filosofii. Za další důležitou vlastnost učitelů expertů považoval Campbell neustálé hledání lepších cest ke zlepšení pedagogického výkonu, což silně koresponduje s hledáním inovací a experimentováním, které dokládají data z prezentovaného výzkumu. Holistický pohled na vyučování je součástí naší, poněkud širěji pojaté charakteristiky, která zahrnuje kromě holistického chápání výuky také holistické chápání jazyka. Také Campbellem identifikovaný důraz na vrstevnickou podporu, která posiluje smysl pro poslání, má paralelu v prezentovaném výzkumu, konkrétně v zapojení do spolupráce s kolegy ve škole i mimo ni.

Schopnost kritického pohledu na vlastní kompetence a kontext se v Campbellově pojetí přímo neobjevila, ale jelikož se v jeho studii jednalo o adaptaci učitelů expertů na nepříznivé vnější prostředí, Campbell za jednu z klíčových kvalit považoval schopnost učitelů nedovolit vnějšímu prostředí, aby interferovalo s jejich posláním. Zde lze zaznamenat určitou paralelu se schopností vidět vnější prostředí kriticky, což může souviset také s uvědoměním si momentů, kdy vnější prostředí nepodporuje tu činnost učitele, o které je přesvědčen, že je v souladu s jeho kompetencemi a posláním.

Podobná zjištění přinesla studie Laursena (2005), která byla zaměřena na autentičnost učitele. Autentičnost chápe autor jako svobodu činit vlastní rozhodnutí a považuje ji za jednu ze základních charakteristik excelentního učitele. Podobně jako v první fázi prezentovaného výzkumu Laursen učitele nejdříve pozoroval po dobu jednoho vyučovacího dne a poté s nimi vedl polostrukturovaný rozhovor zaměřený na jejich záměry a osobní profesní rozvoj.

Na základě analýzy dat definoval Laursen sedm kompetencí autentického učitele, z nichž některé korespondují s našimi prototypovými charakteristikami učitelů expertů. Podle Laursena má autentický učitel osobní záměry (*personal intentions*) týkající se učitelství, které vnímá jako důležitou a smysluplnou práci. Tito učitelé jsou schopni odůvodnit svůj osobní styl vyučování ve vztahu k obecným

vzdělávacím principům. Zde se Laursenovy závěry výrazně blíží námi identifikovanému rysu expertnosti, který se projevuje jako schopnost formulovat vlastní profesní filozofii (srov. rovněž výstupy kognitivních výzkumů expertnosti v různých doménách; Glaser & Chi, 1988). Laursen dále zdůrazňuje spolupráci s kolegy, která se objevila i v našich zjištěních.

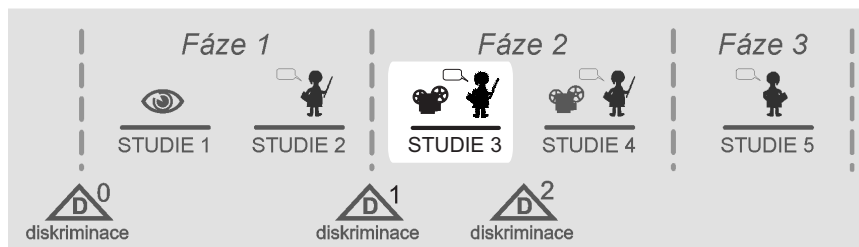
Naše zjištění ve značné míře odpovídají dynamickému pojetí expertnosti (Bereiter & Scardamalia, 1993; Tsui, 2003; Píšová et al., 2011). Podobně v českém kontextu Švaříček (2011) považuje za jednu ze základních charakteristik učitele experta tzv. *aktivní nespokojenost*, kterou chápe jako „neustálou snahu učitele měnit podmínky výchovy a vzdělávání ve třídě a ve škole podle přesvědčení učitele“ (Švaříček, 2011, s. 332). Učitel expert, který je aktivně nespokojený, je učitelem, který se dále vyvíjí, vyrovnává se s vlastními nedostatky i měnící se situací ve vzdělávacím kontextu, slovy Švaříčka je „na cestě“ (ibid., s. 337). Aktivní nespokojenost podle Švaříčka úzce souvisí se sebereflexí a srovnáváním vlastního výkonu s představou o ideálním učiteli. Toto pojetí do značné míry koresponduje s námi identifikovaným hledáním inovací a experimentováním, a dále se schopností učitele kriticky pohlížet na vlastní kompetence a kontext.

Kvalitativní analýza hloubkových rozhovorů v první fázi výzkumu poukázala na řadu aspektů expertnosti, které lze považovat za významné. Zároveň je patrná korespondence našich zjištění s výsledky podobných studií realizovaných v zahraničí, zejména výše uvedené studie Bonda et al. (2000), Bereitera a Scardamaliové (1993) a s některými závěry Campbella (1990/1991), Laursena (2005) a Švaříčka (2011).

Charakteristika rysů expertnosti učitele, zejména jejích nepozorovatelných aspektů, je obtížněji uchopitelná než u většiny jiných profesí. Shrnmeli závěry této studie, lze se domnívat, že prezentovaná výzkumná zjištění mají potenciál přispět k hlubšímu porozumění expertnosti učitele cizího jazyka.

Limity analýzy vyplývající ze zaměření na výpovědi učitelů o sobě, v nichž mohlo dojít ke zkreslení z důvodu nedostatečné reflexe či z autocenzury vyplývající ze snahy volit odpovědi, které vyhoví představám výzkumníků, jsou v rámci celé případové studie kompenzovány sběrem dat přímým pozorováním učitelů (STUDIE 1) a dalšími metodami využitými v dalších fázích výzkumu.

5.3 STUDIE 3: Profesní myšlení učitelů expertů ve výuce¹⁸



Zatímco STUDIE 1 se zaměřovala na expertní výkon učitelů cizích jazyků a STUDIE 2 na jejich expertní znalosti a vhled jako relativně stabilní aspekty expertnosti, původním záměrem STUDIE 3 bylo analyzovat interaktivní kognici učitelů expertů ve světle kognitivních operací, a to prostřednictvím stimulovaného vybavování (k metodologii viz kap. 3).

5.3.1 Cíle výzkumu

S ohledem na charakter dat, která stimulované vybavování vygenerovalo, byl původní záměr modifikován (podrobněji viz kap. 3.3) tak, že STUDIE 3 sledovala dva cíle. Prvním z nich bylo odhalit strukturu výpovědí učitelů expertů, přesněji řečeno identifikovat míru výroků vypovídajících o interaktivním myšlení učitelů („ve výuce“), výroků přímo zdůvodňujících toto myšlení a výroků obsahujících obecnější reflexi zkušenosti a znalostí, které se k vybavovanému vztahovaly. Druhým cílem STUDIE 3 bylo s oporou o koncept interaktivní kognice prozkoumat myšlení učitelů ve výuce obsahově.

Segmentace dat vycházející z analýzy argumentace

Východiskem pro segmentaci dat ze stimulovaného vybavování byla analýza argumentace, konkrétně struktura argumentu skládající se ze dvou složek: *předpoklad* a *tvrzení* (často v opačném gardu, tj. *tvrzení*, protože *předpoklad*). V prezentované analýze byly jako tvrzení označovány pouze ty výroky, které vypovídaly o myšlení učitele ve výuce (skrze stimulované vybavování). Přitom byly vvažo-

¹⁸ Text zohledňuje publikované výsledky přípravy kategoriálního systému (Janíková, Tůma, & Najvar, 2013), kromě toho prohlubuje a doplňuje text prezentující základní výsledky (Tůma, Pišová, Najvar, & Janíková, připravováno)

vány dva aspekty: (1) charakter výpovědi (tvrzení bylo typicky poměrně krátké a vztahovalo se k jednání učitele ve výuce, resp. na videozáznamu) a (2) komplexní chápání výpovědi daného učitele ve vztahu k videozáznamu, obsahu hodiny a k lingvistickým aspektům učitelova stimulovaného vybavování (někteří učitelé například „vybavovali“ v minulém čase, někteří používali přítomný čas). Obdobně přistupovali k identifikaci tvrzení v analýze argumentace i jiní výzkumníci (Kelly et al., 1998, s. 857; Kelly & Takao, 2002, s. 318).

Po identifikaci tvrzení byly k danému tvrzení identifikovány předpoklady, kterými bylo typicky učitelovo vysvětlení daného tvrzení. Tato část výpovědi byla označena souhrnně jako *zdůvodnění*. Každé tvrzení mohlo mít jedno nebo žádné zdůvodnění. Tímto se docílilo segmentace transkriptu podle struktury stimulovaného vybavování. Příklady tvrzení a jejich zdůvodnění jsou uvedeny v tabulce 5.4. Ačkoliv učitelé dostali při zahájení sběru dat jednotné instrukce a výzkumníci, pokud to bylo nutné, povzbuzovali učitele k vybavování otázkami, kterými se snažili elicitovat stimulované vybavování (tedy přemýšlení učitele v dané výukové situaci), verbální projevy obsahovaly řadu výroků, které měly reflektivní povahu a vztahovaly se k přemýšlení učitele o dané výukové situaci; nejednalo se tedy o stimulované vybavování interaktivní kognice. Pro tyto výroky byla zavedena zvláštní kategorie – reflexe. Jejich společným jmenovatelem bylo to, že se v nich nejednalo o stimulovaně vybavená tvrzení související s myšlením učitelů ve výuce. Níže uvádíme příklad reflektivního výroku:

Tady už vidíte ten soustředěný výraz u té divčiny, té Aničky. Ta opravdu chce, aby to bylo dobře. A je pro to ochotna udělat všechno možné. Dokonce minulý týden mi řekla, že jsem na ni nějak hodnější než na ostatní. Tak jsem se ptala proč. „No protože jste se u mě zastavila víckrát.“ Takže ty děti, byť to vypadá, že jsou soustředěny jenom na tu svoji práci, tak tedy mapují, možná někdy více než my učitelé, celou tu třídu nebo celou tu skupinu. (U21)

Kromě reflexe, stimulovaně vybavených tvrzení a jejich zdůvodnění se v transkriptech vyskytly výpovědi, které přímo nesouvisely ani se stimulovaným vybavováním učitelů, ani s jejich reflexí (např. výzkumníkovy návodné otázky a učitelovy odpovědi na ně). Tyto výpovědi nebyly přímo analyzovány (srov. Kelly & Takao, 2002, s. 323), ale byly zohledněny při vyhodnocování toho, zda se u souvisejících výpovědí jednalo o stimulované vybavování či reflexi.

Uvedený postup vycházející z analýzy argumentace umožnil kvantifikovat míru stimulovaného vybavování u jednotlivých učitelů, míru zdůvodňování a míru reflexe (viz níže). Vzhledem k tomu, že učitelé vybavovali na základě videozáznamu (který je v principu lineární), bylo možné při kvantifikaci uvedených proměnných zůstat na jedné úrovni – jednotlivá tvrzení a jejich zdůvodnění následovala po sobě lineárně, nebyla tedy uspořádána hierarchicky. Nejednalo se tak o případ,

že by jeden argument (tvrzení a předpoklad) byl zároveň předpokladem jiného argumentu, jak tomu je například v akademickém psaní (Kelly & Takao, 2002, s. 316).

Kvantitativní obsahová analýza stimulovaně vybavených tvrzení

Zatímco výše popsaný postup vedl k segmentaci transkriptu stimulovaného vybavování, kvantitativní obsahová analýza provedená na segmentech označených jako *tvrzení* umožnila rozkrýt interaktivní kognici ve světle kategoriálního systému. Při jeho tvorbě byl východiskem předpoklad, že učitelé experti mají rozvinuté didaktické znalosti obsahu (DZO; Shulman, 1986a, 1987) a tyto znalosti vstupují do procesů vyučování a učení.

Každé tvrzení bylo tedy podrobeno kvantitativní obsahové analýze (Neuendorf, 2002). Rozlišovány byly přitom tři složky DZO: procesy (DZO_p), obsahy (DZO_o), cíle (DZO_c); každé tvrzení mohlo být orientované na žáka nebo na obor (srov. Janík, 2009; Píšová et al., 2011). V pilotáži takto postaveného kategoriálního systému (Janíková et al., 2013) bylo zjištěno, že většina tvrzení opravdu spadala do domény didaktických znalostí obsahu a bylo u nich možné rozlišit mezi orientací na žáka a na obor. Kromě toho se však objevila skupina tvrzení souvisejících s učitelovými emocemi a subjektivním prožíváním dané výukové situace. Toto zjištění dle našeho názoru podporuje validitu předkládané analýzy, protože je všeobecně přijímáno, že kognice je doprovázena emocemi (Stuchlíková, 2002). Činnost učitele navíc ze své podstaty souvisí s emocemi, a to jak ve třídě, tak mimo ni (viz např. Hargreaves, 1998; Sutton & Wheatley, 2003). Z těchto důvodů bylo učiněno rozhodnutí rozšířit původní kategoriální systém o kategorii vztahující se k emocím. Finální verze kategoriálního systému je uvedena společně s příklady v tabulce 5.4.

Tabulka 5.4

Finální verze kategoriálního systému pro obsahovou analýzu tvrzení

Hlavní kategorie	Orientace	Příklad tvrzení a jeho zdůvodnění
DZO – procesy (jak vyučovat – strategie, techniky, metody, úlohy atd.)	Žáci	[otázka výzkumníka v souvislosti s předchozím výrokem: A v té hodině, v té chvíli jste si toho byla vědoma?] <i>Vědoma. Ano. Proto jsem ho i pak chválila, protože dneska opravdu byl úžasný. On má potíže se soustředěním, takže pro něj pracovat pět minut na něčem a nepřerušovat to žádnou jinou činností, je opravdu náročné, ale dneska byl výborný.</i> (U21)
	Obor	[toto] je zrovna věc, kterou potřebuju vědět přesně, jestli oni pochopili, o co se jedná, a vzpomněli si na tu minulou látku. <i>Tak jsem tam použila proto tu češtinu. Záměrně naprosto.</i> (U27)
DZO – obsahy (co vyučovat a kdy, strukturování obsahu)	Žáci	<i>Tady jsem si říkala, že jsem předně použila 'blush', a že většina z nich to slovo určitě nezná, takže jim k tomu dám ten 'meaning' do věty, aby ty, co už jsou připravený na to, že si to slovo budou pamatovat, takže si ho spojí s tím významem</i> (U6)
	Obor	<i>Tady teda musí říct, že mi vypadlo slovíčko na ten košík [nákupní košík – trolley, učitel ho v hodině psal na tabuli], ale většinou, než dojdu k tabuli, tak mě to napadne, anebo tam teda ještě mám slovník.</i> (U10)
DZO – cíle (dlouhodobé, krátkodobé)	Žáci	<i>Tady říkám dopoledne česky schválně, aby ten rozdíl v anglické a české, aby to vnímali opravdu, že to není jenom to ráno. I když my se samozřejmě vždycky zdravíme good morning, ale jim to podle mě nedochází a pořád to mají zafixované pod tím českým, takže schválně jsem to tady řekla česky. Já češtinu používám vždycky, když si myslím, že to je dobře, když je tam nějaký kontrast třeba, nebo úplný rozdíl. Nebo u 'false friends' většinou.</i> (U7)
	Obor	<i>Takže jsem si v tu chvíli říkala, že pro mě je důležitější v ten okamžik, aby to spolu probrali, a když mi řeknou ty svoje závěry v angličtině, tak že to bude pro tuto chvíli dostačující. Protože spíš jsem chtěla, aby se nějak vyjádřili. A vím, že kdybych řekla, odteď mluvíte jenom anglicky a nesmíte mluvit česky, tak by najednou bylo hrobové ticho.</i> (U25)
Emoce	-	[poté, co nebylo možné spustit video na interaktivní tabuli] <i>Tak mě to i štvalo, že ty děti čekají, nic se tam neděje [...]</i> (U19)

Pozn.: Kurzíva v příkladech označuje tvrzení, normální řez písma označuje zdůvodnění.

5.3.2 Výsledky

Výsledky analýz odhalily výrazné rozdíly mezi jednotlivými učiteli v míře stimulovaného vybavování a reflexe. Co se týče rozložení tvrzení, z celkových 247 byla většina klasifikována v rámci *DZO-procesy* (184 tvrzení), dále pak *DZO-cíle* (11 tvrzení) a *DZO-obsahy* (11 tvrzení). Jako *Emoce* bylo kódováno 41 tvrzení. Tabulka 5.5 shrnuje výsledky analýz pro jednotlivé učitele, konkrétně jejich míru stimulovaného vybavování a míru reflexe (dichotomní položky, součet je tedy 100 %), orientaci na žáky a na obsah, míru emocí ve vybavování, a dále míru zdůvodňování.

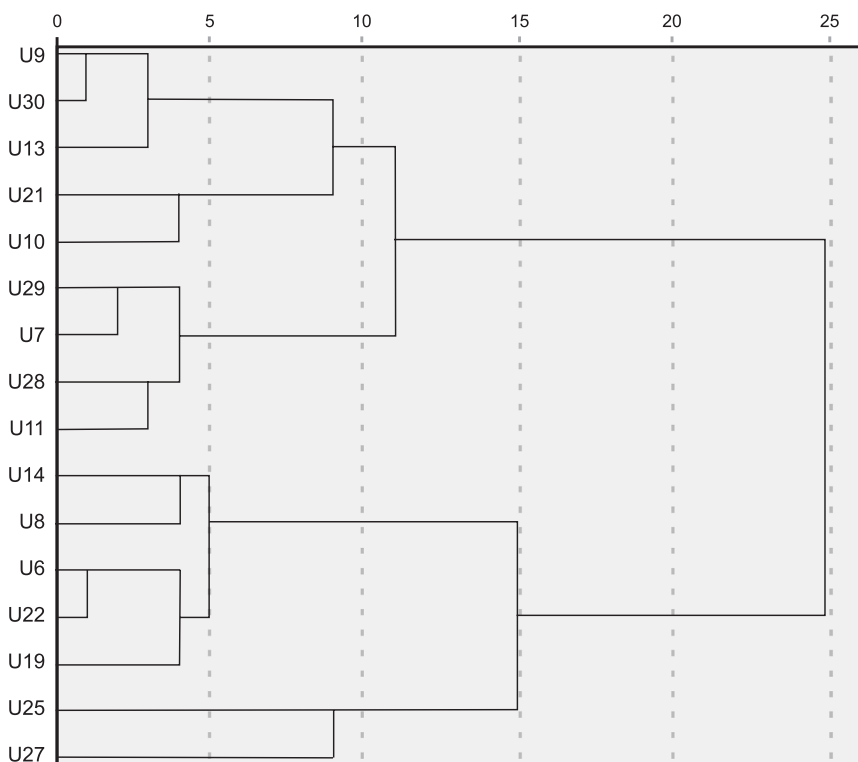
Tabulka 5.5

Výsledky analýz pro jednotlivé učitele

Učitel	Míra stimulovaného vybavování [%]	Míra reflexe [%]	Orientace na žáky [%]	Orientace na obsah [%]	Míra emocí [%]	Míra zdůvodňování [%]
U6	79	21	54	19	27	62
U7	55	45	78	11	11	89
U8	36	64	60	20	20	80
U9	31	69	64	27	9	27
U10	25	75	54	46	0	77
U11	59	41	100	0	0	75
U13	32	68	67	11	22	44
U14	69	31	48	17	34	97
U19	94	6	45	36	18	67
U21	22	78	80	20	0	60
U22	82	18	61	11	28	50
U25	81	19	31	62	8	92
U27	8	92	25	50	25	75
U28	74	26	86	7	7	50
U29	86	14	74	11	16	74
U30	39	61	67	22	11	33

Jelikož cílem studie nebylo pouze popsat interaktivní kognici jednotlivých učitelů, ale také zjistit více o povaze expertnosti sledovaného souboru učitelů, byly kvantitativní výsledky analýz (tabulka 5.5) podrobeny hierarchické shlukové ana-

lýze. Tato explorační technika má za cíl vytvořit z daného souboru potenciálně podobné skupiny případů na základě jejich číselně vyjádřených charakteristik. Záměrem tedy bylo pokusit se identifikovat potenciálně podobné skupiny učitelů podle výsledků získaných v analýze argumentace a v obsahové analýze. Shluková analýza byla počítána v programu SPSS a její grafické řešení je zobrazeno na obrázku 5.7. Čísla jednotlivých učitelů jsou uvedena podél vertikální osy. Horizontální osa ukazuje vzdálenosti mezi shluky. Pokud je obrázek 5.7 čten z pravé strany, lze identifikovat pět hlavních shluků. Tyto shluky jsou popsány níže, přičemž interpretace je vedena od horní části obrázku 5.7.



Obrázek 5.7. Výsledek shlukové analýzy

První shluk tvoří tři případy – učitelé U9, U30 a U13. Jejich míra vybavování byla poměrně vysoká (61–69 %). Jejich orientace na žáky byla mezi 64–67% a tito učitelé měli z celého souboru nejnižší míru zdůvodňování svých tvrzení (24–44 %).

Druhou skupinu tvoří učitelé U21 a U10. Jejich míra reflexe byla velmi vysoká (75 a 78 %); tito učitelé odhalili velmi málo ze své interaktivní kognice.

Učitelé U29, U7, U28 a U11 spadají do třetí skupiny. Tito učitelé měli společnou vysokou míru stimulovaného vybavování (více než 55 %). Kromě toho tito učitelé měli nejvyšší orientaci na žáky (74–100 %) ¹⁹.

Učitelé U14, U8, U6, U22 a U19 byli zařazeni společně do čtvrté skupiny. Tito učitelé mají společnou především vysokou míru emocí (18–34 %) ²⁰. S výjimkou učitelky U8 měli i vysokou míru stimulovaného vybavování.

Poslední pátou skupinu tvoří učitelé U25 a U27, které spojuje z celého souboru nejvyšší orientace na obor. Na druhou stranu se tito učitelé liší v míře stimulovaného vybavování: zatímco učitelka U25 zpřístupnila svou interaktivní kognici poměrně extenzivně (míra stimulovaného vybavování 81 %), učitelka U27 měla nejnižší míru stimulovaného vybavování z celého souboru (8 %).

Co se týče postupu shlukové analýzy, je možné namítat, že učitelé s nízkou mírou vybavovaných tvrzení neměli být do shlukové analýzy zařazeni, protože právě z těchto tvrzení byly odvozovány proměnné související s jejich orientací na žáky/obsah a s mírou emocí. Proto byla shluková analýza provedena ještě s deseti učiteli, jejichž míra vybavování byla vyšší než 30%. Výsledek analýzy byl téměř stejný jako u všech 16 učitelů, pouze druhá skupina (U21 a U10) nebyla v analýze přítomna, protože její příslušníci nebyli do analýzy zařazeni. Kromě toho poslední pátá skupina (učitelé s vysokým zaměřením na obor) obsahovala pouze učitelku U25 (učitelka U27 byla z analýzy vyřazena). Vzhledem k tomu, že cílem tohoto výzkumného šetření bylo popsat interaktivní kognici jednotlivých učitelů a zjistit více o povaze expertnosti, lze podobné výsledky shlukové analýzy interpretovat tak, že tato zjištění potvrzují platnost původních pěti skupin.

5.3.3 Závěry

Na první výzkumnou otázku *Jaká byla povaha interaktivní kognice u jednotlivých učitelů?* lze odpovědět nejdříve souhrnně konstatováním, že většina tvrzení se týkala didaktických znalostí obsahu vztahujícím se k procesům (DZO-procesy, 184 z 247 tvrzení z celého souboru). Tento fakt je patrně možné interpretovat

¹⁹ Učitelka U21 ze druhé skupiny měla také vysokou orientaci na žáky (78 %). Nicméně její míra stimulovaného vybavování byla velmi nízká (22%, celkem 10 tvrzení), a tudíž její zařazení do skupiny učitelů s vysokou orientací na žáka by vyžadovalo více dat. Tohoto problému se dotýkáme v diskusi výsledků.

²⁰ Vysokou míru emocí vykazovala také učitelka U27. Její míra stimulovaného vybavování však byla nejnižší z celého souboru (8%, celkem 4 tvrzení) a ve shlukové analýze byla zařazena do jiné skupiny. Tohoto problému se dotýkáme v diskusi výsledků.

jako přirozený důsledek způsobu elicitace dat: učitelé viděli sami sebe ve výuce, přičemž byli požádáni, aby si vybavili a verbalizovali to, na co v danou chvíli mysleli. Proto úvahy nad jejich jednáním, použitými výukovými strategiemi, metodami a technikami ve vztahu k žákům a k obsahu byly patrně nejpřístupnějšími aspekty jejich interaktivní kognice.

Na druhou stranu míra, do které jednotliví učitelé odhalili svou interaktivní kognici, se u jednotlivých učitelů značně lišila. Jak ukazují výsledky v tabulce 5.5, někteří učitelé projevili velmi vysokou míru stimulovaného vybavování (nejvyšší vykazovala učitelka U19 s 94 %), naproti tomu ve zkoumaném souboru byli i učitelé, kteří i přes doplňující otázky výzkumníků a přes opakování instrukcí vykazovali velmi nízkou míru stimulovaného vybavování (nejnižší vykazovala U27 s 8 %). Obdobně lze pochopitelně hovořit o rozdílech v míře reflexe u jednotlivých učitelů. Výsledky rovněž poukázaly na velké rozdíly mezi učiteli i v rámci jiných sledovaných proměnných (orientace na žáky/obsah, míra emocí, míra zdůvodňování). Jak bylo uvedeno v kapitole 3, emoce, které v kategoriálním systému původně vůbec nebyly zařazeny, se zdají být nedílnou součástí vybavování u většiny zkoumaných učitelů.

Výše uvedené lze vztáhnout ke druhé výzkumné otázce *Co odhalují výsledky analýzy o povaze expertnosti?* Z výsledků studie vyplývá (viz tabulka 5.5), že v žádném ze zkoumaných aspektů nebyly nalezeny rysy shodné pro celý soubor, takže jako celek nelze skupinu 16 zkoumaných učitelů expertů popsat ve světle měřených proměnných. Naproti tomu interpretace výsledku shlukové analýzy vedla k identifikaci pěti skupin učitelů, u nichž byly některé charakteristiky naplněny do podobné míry. Toto zjištění podporuje validitu prototypového pohledu na expertnost v učitelství (Sternberg & Horvath, 1995) – namísto toho, aby učitelé experti sdíleli určitou množinu společných charakteristik, se zdá, že existují určité oblasti expertnosti, které jsou u jednotlivých učitelů expertů rozvinuté do různé míry anebo se projevují v reakci na určitou výukovou situaci, na určité vzdělávací cíle nebo na kontext, tedy v reakci na žáky a jejich potřeby. Tento znak prototypovosti se projevil u sledovaných učitelů expertů především v míře stimulovaného vybavování (a reflexe), a také v míře emocí a v orientaci na žáky/obsah.

V návaznosti na to je třeba zdůraznit, že zjištění, že někteří učitelé příliš neodhalili svou interaktivní kognici ve stimulovaném vybavování, rozhodně nezpochybňuje jejich expertnost. Z výběru vzorku na vstupu případové studie i z dat nasbíraných v jiných fázích výzkumu je zřejmé, že všichni ukoumaní učitelé vykazovali znaky expertnosti. Jednou z interpretací toho, proč někteří učitelé vykazovali vysokou míru reflexe na úkor míry stimulovaného vybavování, může být to, že pro tyto učitele bylo patrně obtížné verbalizovat své kognitivní procesy. V souvislosti s tím můžeme poukázat na názor, že u expertů jsou některé kogni-

tivní procesy natolik zautomatizované, že je nejsou schopni verbalizovat. Tento názor je v souladu se zjištěními z výzkumu v kognitivní psychologii, kde byly zkoumány rozdíly mezi paměťovými stopami (*memory traces*) u noviců a expertů (Ericsson & Simon, 1999).

Doposud byly interpretace dat v této studii vedeny v duchu kognitivního paradigmatu. Získaná data je ale možné interpretovat i z jiných perspektiv. V případě tohoto dílčího výzkumu se jeví jako nosná *teorie činnosti* (Engeström & Miettinen, 1999; Leont'jev, 1978). V souvislosti s různou mírou vybavování u jednotlivých učitelů se zdá být Leont'jevovo rozlišení činnosti, úkonu a operace nosné²¹. Různé míry vybavování lze interpretovat tak, že učitelé vybavovali na různých úrovních abstrakce. Aby jejich výroky mohly být klasifikovány jako tvrzení, očekávalo se, že budou vybavovat na úrovni úkonů a operací. Je však možné, že někteří učitelé vybavovali o své výuce/vyučování globálněji, tedy nejen v hranicích vymezených sledovaným úsekem vyučovací hodiny sloužícím pro stimulované vybavování, ale i nad jeho rámec, což odpovídá spíše činnosti než úkonu nebo operaci. Při zpětném studiu transkriptu učitelky U27, jejíž míra vybavování byla nejnižší z celého souboru, se toto vysvětlení jeví jako zcela relevantní, což dokládá například tato ukázka:

[U27 reaguje na úsek videozáznamu, na kterém figuruje problémový žák] *On nemá vůbec návyky. Chce vyhovět, ale protože má obtížnou domácí situaci, tak jeho pracovní a sociální návyky neodpovídají standardu dětí v této třídě. Takže se na něj pořád musí myslet a pořád ho upozorňovat.*

Je zřejmé, že analýza argumentace ve stimulovaném vybavování na těchto typech výpovědi by byla těžko realizovatelná, protože výpovědi byly obecnějšího rázu, a ze způsobu, jakým byly tvořeny, nebylo zřejmé, zda se jednalo o interaktivní kognici učitelky (tedy její myšlení v danou chvíli během vyučovací hodiny); proto byly tyto výroky označeny jako reflexe.

Teorie činnosti vnáší do interpretace výsledků ještě jeden nosný koncept, a to osobní smysl²² (Leont'jev, 1978, s. 106–115). Osobní smysl můžeme v našem kontextu chápat jako učitelovu subjektivní interpretaci procesu stimulovaného vybavování. Je možné, že někteří učitelé i přes pečlivě připravené instrukce k vybavování a přes připomínky výzkumníka chápali smysl stimulovaného vybavování odlišně, než byl výzkumníky zamýšlený smysl. Různé míry vybavování tedy lze chápat i jako důsledek různých osobních smyslů.

²¹ Podle Leont'jeva (1978) činnost orientuje subjekt v předmětném světě – jedná se o systém mající strukturu (Leont'jev, 1978, s. 62; srov. Engeström & Miettinen, 1999), zatímco úkony jsou hlavními komponentami činnosti, tedy procesy podřízené vědomému cíli (Leont'jev, 1978, s. 77). Způsoby uskutečnění úkonu nazývá Leont'jev operacemi (Leont'jev, 1978, s. 80).

²² V českém překladu Leont'jevovy práce je užívána varianta *osobnostní smysl*. V této knize však volíme podle našeho názoru vhodnější překlad *osobní smysl*.

Osobní smysl stejně jako úroveň myšlení (činnost vs. úkon/operace), na které učitelé vybavovali, odkazují k dalším omezením této studie. Je třeba podotknout, že způsob, jakým byla data elicitována (stimulované vybavování – k jeho omezením viz kap. 3.3) a analyzována (analýza argumentace, kvantitativní obsahová analýza), měl vliv na zjištění, která výzkumu přinesl. Za závažné lze považovat zjištění, že ačkoliv původním cílem bylo analyzovat interaktivní kognici učitelů expertů, v transkriptech se do značné míry objevily výroky kódované jako reflexe, která v rámci této studie nebyla podrobněji analyzována. Z metodologie a z rozsahu získaných dat vyplývá další omezení, kterým je zobecnitelnost výsledků. Je třeba zdůraznit, že rozložení učitelů do skupin, jak ukázala shluková analýza, platí pouze pro zkoumané učitele a pro transkripty jejich rozhovorů, které souvisely s konkrétní hodinou a konkrétní skupinou žáků. Faktory vyučovacího procesu, především obsah a konkrétní skupina žáků, nepochybně měly vliv na průběh vyučovací hodiny a odrazily se i v učitelově interaktivní kognici. V neposlední řadě je třeba upozornit na skutečnost, že prezentovaná zjištění jsou doménově specifická – jednalo se o učitele cizích jazyků.

Z uvedených omezení výzkumu vyplývají další kroky výzkumu. Kvantitativní obsahová analýza se zaměřila pouze na stimulovaně vybavená tvrzení, avšak zdůvodnění těchto tvrzení stejně jako reflektivní výroky zůstaly bez další analýzy. V další části výzkumu však bylo k získaným datům přistupováno nikoli deduktivně, ale induktivně, bez a priori kategoriálního systému nebo segmentace, což tato omezení kompenzuje.

5.4 STUDIE 4: Od interaktivní kognice k žité zkušenosti učitelů expertů



Jak bylo uvedeno v kapitolách 3.3. a 5.3, původním záměrem studií v této fázi případové studie bylo nasměrovat pozornost k učitelovu myšlení s oporou o koncept interaktivní kognice, tj. „učitelovo myšlení během výuky“. Stimulované vybavování však elicitovalo data specifického charakteru – obecně je lze charakterizovat jako výpovědi o prožívání výukové situace, a to v rozsáhlé časové i kontextuální perspektivě. Proto byla v další analýze uplatněna fenomenologická perspektiva, která pracuje s pojmem žitá zkušenost (*lived experience*; Husserl, 1964, p. 177). Metodologie STUDIE 4 je podrobněji popsána v kapitole 3.3 této knihy.

5.4.1 Cíle výzkumu

Dosavadní výzkumy expertnosti v učitelské profesi akcentovaly její kognitivní a výkonové aspekty (viz kap. 1; podrobněji in Píšová et al., 2011, s. 60–66). Fenomenologie je výzkumnou cestou, která směřuje k zachycení podstaty či podstatných významů fenoménů. Van Manen (1990, s. 39) uvádí, že dobrá fenomenologická analýza „je konstruována tak, že odhaluje strukturu žité zkušenosti tak, že jsme schopni uchopit podstatu [*nature*] a významnost této zkušenosti dosud nepoznaným způsobem“.

Výpovědi učitelů expertů na základě stimulovaného vybavování jsou konkrétními „zkušenostními příběhy“ (*experiential stories*) či příběhy žitého světa (*life world stories*; van Manen, 1990; Cohen, 1991). Interpretativní fenomenologická analýza se snaží o porozumění těmto příběhům způsobem, který je zachycuje v jejich celistvosti, ve vztahu k historickým, sociálním, kulturním i politickým silám, jež tvarují jejich význam. Tento význam je ko-konstruován v dialogické perspektivě učitelem a výzkumníkem (Koch, 1995).

Výsledky interpretativní fenomenologické analýzy žité zkušenosti učitelů expertů přináší tato kapitola. Jsou odpovědí na výzkumnou otázku: *Jak lze charakterizovat žitou zkušenost učitelů expertů ve výuce cizího jazyka? Jaké aspekty expertnosti lze v jejich žité zkušenosti identifikovat?*

5.4.2 Výsledky

Prvním výsledkem induktivních postupů popsaných v kapitole 3.3 bylo 18 kategorií, které postihovaly klíčové aspekty žité zkušenosti učitelů expertů tak, jak je verbalizovali na základě stimulovaného vybavování. Výsledkem seskupení do hlavních kategorií je kategoriální systém, který přehledně uvádí tabulka 5.6. Ta umožňuje souhrnný pohled na povahu žité zkušenosti učitelů expertů. Následně jsou jednotlivé hlavní kategorie a jejich nejdůležitější dílčí kategorie podrobněji představeny s použitím ilustrativních výroků respondentů.

Tabulka 5.6

Výsledky analýzy: klíčové aspekty žité zkušenosti učitelů

I. BYTÍ S ŽÁKEM: znalost o žákovi/žácích, vzhled do myšlení, cítění a procesů učení se žáků
a. Znalost o žákovi/žácích, vzhled do myšlení, cítění a procesů učení se žáků
b. Očekávání od žáka / anticipace
c. Adresnost intervencí učitele
d. Péče o psychosociální klima: podpora žáků, bezpečí, pomoc
II. DIDAKTICKÉ BYTÍ V OBSAHU
a. Přiměřená náročnost učebních úloh, důslednost
b. Cílové zaměření výuky, znalost kurikula
c. Obsah: transformace obsahu, strukturování obsahu, návaznost učiva
d. Práce s chybou, zpětná vazba
e. Vytváření příležitosti k učení, řízení a organizace procesů učení se žáků
f. Zohledňování individuálních zvláštností žáků, aktivizace žáků
III. HLEDÁNÍ: promýšlení do hloubky, analýza výukových situací a zkoumání příčin jevů, návrhy alterací
a. Hlubková analýza jevů, snaha o dosažení hlubšího vzhledu
b. Sebehodnocení, sebekritika učitele
c. Rozhodování učitele o dalším didaktickém postupu, návrh alterací
d. Flexibilita
e. Rutina/y
IV. ANGAŽOVANOST, SILNÉ EMOČNÍ A KOGNITIVNÍ ZAUJETÍ: osobní nasazení, vztahovost, vzájemnost
a. Emoce ve výuce
b. Humor ve výuce
c. Vztah učitel–žáci

Uvedená kategorizace je založena na analýze a interpretaci dat, přičemž tematizace hlavních kategorií vychází ze synergického principu $1+1>2$: výsledný efekt těchto ve výukové situaci současně se projevujících složek je významně větší než souhrn účinků jednotlivých složek, které jsou pojmenovány v podobě indukovaných dílčích kategorií. Z toho zároveň vyplývá synergický charakter hlavních kategorií, které se jako dimenze žité zkušenosti učitelů expertů ve výuce projevují ve vzájemné provázanosti a každá jedna z nich podmiňuje působení celku. S tímto vědomím jsou hlavní kategorie dále představeny.

I. BYTÍ S ŽÁKEM: znalost o žákovi/žácích, vhléd do myšlení, citění a procesů učení se žáků

Tato dimenze je pojmenována v duchu hermeneutické fenomenologie. Její označení se snaží postihnout situovanost bytí a předpoklad, že aktéři jsou sociální a dialogické bytosti. Po-rozumění ve smyslu intersubjektivních, společných významů je dosahováno především prostřednictvím jazyka (Benner, 1994, s. 71). Dimenze se ve výzkumu ukázala skrze dílčí kategorie, které jsou dále prezentovány.

a. Znalost o žákovi/žácích, vhléd do myšlení, citění a procesů učení se žáků

Učitelé experti disponují hlubokými znalostmi o žácích a procesech jejich učení. Nasycenost dílčí kategorie, resp. šíře a hloubka výroků svědčí o tom, že je učitelé považují za podstatnou součást svého profesního vědění a usilují o jejich získávání a doplňování z různých zdrojů. Neredukují žáky na předmět svého pedagogického působení, ale zajímají se o žáka jako celistvou osobnost. Znájí žáky natolik dobře, že jsou schopni usuzovat z drobných náznaků (např. z výrazu tváře), jak žáci uvažují a jaké jsou jejich momentální potřeby – projevují vysokou míru empatie:

Petr je docela chytrý, ale škola je pro něj druhá kolej. Ale on to pořád ještě stihne, protože jeho výbava je tak velká, že i těch deset procent pozornosti, co tomu věnuje, mu stačí, že to jakž takž na tu dvojku celkem slušně se naučí. Takže nevím jak, kudy to pochytí, kterým otvorem teda [smích] to do něj nateče. Někudy ano, ale myslím, že to není vědomé. Podívej se na ten obličej, to není vědomá pozornost. (U27)

Většina výroků vypovídá o pozitivních kvalitách žáků, případné obtíže či slabší stránky žáka jsou komentovány v kontextu celkové osobnosti žáka, doplněny informací o přednostech či kladných stránkách. Konkrétní situované jednání učitelé vnímají v déledobé perspektivě obvyklých projevů žáka, jsou citliví k vlivům, které na žáky mohou momentálně i dlouhodobě působit. Sociokulturní teorie nazývá tento jev „intersubjektivní akomodací v pevném časoprostorovém kontextu“ (Kirschner & Whitson, 1998, s. 25):

Petr tady vepředu, to je zrovna žáček, který má potíže s učením. Slovně je nadprůměrně dobrý, písemně zase podprůměrný, takže on radši zpívá, radši říká básničky, radši dělá rozhovory, ale když píšeme něco, tak to je katastrofa. (U8)

Pokud se učitelé vyjadřují k nežádoucímu jednání či chování žáků, činí tak s určitým nadhledem, který ale nemá nic společného se snižováním nároků, slevováním nebo akceptací nežádoucích jevů. Spíše je patrné, že na rozdíl od učitelů noviců (srov. např. Georgiou, 2008) si zkoumaní učitelé neberou projevy žáků osobně a vnímají je jako podnět k hlubší reflexi a intervenci. Naopak se neobjevil výrok, který by svědčil o učitelově bezradnosti v případě určitého žáka či třídy, ani náznak nedostatečné akceptace faktu, že žák se potýká s obtížemi, či pokus o bagatelizaci těchto obtíží. To vypovídá mj. o vysoké míře subjektivně vnímané profesní zdatnosti (*self-efficacy*; Rosenholtz, 1989; Day, 2004, s. 72–73):

Kája taky zabral. On je chytrý, ale nespolupracující. A musím s ním zacházet úplně v rukavičkách, protože když se na něj zaútočí, že něco nedělá nebo nemá nebo něco, tak on se dostane do afektu. S Kájou se musí opatrně. Spolknout aspirin a chválit. (U27)

Učitelé neuvažují o žácích jen jako o jednotlivcích, ale simultánně uvažují i v kontextu třídy či skupiny. Vnímají rozdíly v dynamice jednotlivých skupin, zajímají se také o vztahy většiny třídy k jednotlivým žákům. Někdy využívají cíleně výukových aktivit k prohloubení vhledu do vztahů mezi žáky a skupinové dynamiky (srov. Rodgers & Raider-Roth, 2006, s. 282):

[...] pak se mi to v průběhu hodiny potvrdilo, že ta jeho role v té třídě [váhá], vlastně ta jeho situace v té třídě jako sociálně není tak pevná, jak jsem si myslela. (U6)

b. Očekávání od žáka / anticipace

Na základě vhledu do myšlení a chování žáků jsou učitelé experti schopni anticipovat reakce žáků. Anticipace se stává základem pro intervenci učitele či modifikaci procesů výuky. Lze říci, že učitel expert v reálném čase vyučuje, přitom velmi pozorně vše sleduje a „řídí“ procesy výuky, ale zároveň vnímá danou situaci v širším kontextu – uvažuje nad tím, co bylo, a jak to ovlivňuje současné dění, zejména myšlení žáků, a co bude následovat, tj. projevuje očekávání, předvídá problémy, kterým se snaží předcházet, nebo alespoň uvažuje nad tím, jak je pak bude řešit. Hawkins (1974/2002) v této souvislosti hovořil o umění diagnózy, u níž je podstatné, že k ní dochází „na obsahu“ – vychází z hluboce zažitě znalosti ontogeneze oborového myšlení u žáků. Borko a Livingston (1989) zjistili, že schopnost anticipace se ukázala jako výrazná charakteristika expertnosti učitelů i v reaktivní fázi výuky, při plánování – na tu se ale v této studii nezaměřujeme.

Učiteli 14 např. k anticipaci postačuje pohled na třídu, resp. na rozmístění žáků v učebně:

... byla první věc, která mě tam okamžitě napadla, že by byl problém. Jak si tam ten Vítek s tím Tomášem sedali. To byla první věc ... byl jsem si jistý, že budou zlobit. (U14)

Učitelé se nezaměřují preferenčně na to, co se nezdařilo, ale rádi vyjadřují uspokojení nad tím, co se zdařilo. Markantní jsou výroky o očekávání od žáků v situacích, kdy učitel zkouší něco úplně nového, nový didaktický postup, nebo pracuje s konkrétním obsahem, který může činit potíže. *Bytí s žákem* tedy umožňuje učitelům uvážene riskovat, cíleně problematizovat standardní výukové situace (srov. Bereiter & Scardamalia, 1993, s. 34):

Tak tohoto okamžiku jsem se bála už dopředu, protože jsem je u té debaty chtěla nechat vybrat, jestli budou zastávat ten názor, že lepší a užitečnější je telefon nebo počítač. [...] A jakmile mají zastávat názor, o kterém nejsou až tak úplně přesvědčení, tak to moc nefunguje. Takže tohoto jsem se bála už dopředu a nakonec to dopadlo docela dobře. (U25)

c. Adresnost

Asi polovina učitelů ve sledované skupině komentovala důvody pro nominaci žáků pro různé úkoly. Vyvolávání nebylo nahodilé, učitelé je vždy důkladně zdůvodňovali. Důvody byly různé, od vyvolání proto, aby žák dostal šanci předvést dobrý výkon, zajištění spravedlivého podílu na aktivitě ve větší skupině žáků, až po případy, kdy žák není soustředěn na úkol a učitel ho na to svým vyvoláním upozorňuje. Intencionalita jednání expertů je uvědomovaná a podložená ve smyslu požadavku, který formuloval již Duckworth (1987, s. 85): učitel musí „(po)rozumět dětskému (po)rozumění“. Zdá se, že expert ví, *co a proč* dělá, jeho jednání je adresné a zaměřené na konkrétní cíl – ať už plánovaně nebo podle okamžité konkrétní situace:

... protože ona má v té třídě takovou nešťastnou roli, ona je vnímaná jako šprt a je taková jako svorně nenáviděná. V podstatě ona byla jeden z důvodů, proč jsem zařadila takovouhle aktivitu (U6)

A u Hanky, která bojuje, že by chtěla strašně moc dvojku z angličtiny a strašně moc jí to nejde, takže jsem se snažil něco z ní dostat, dal jsem jí šanci. (U14)

d. Péče o psychosociální klima: podpora žáků, bezpečí, pomoc

Učitelé experti vnímají jako významné vytváření pozitivního, podpůrného a bezpečného prostředí. Toto zjištění koresponduje se závěry Hattieho (2003), který péči o psychosociální klima jako podmínku efektivnosti interakcí ve výuce pova-

žuje za jednu z pěti dimenzí expertnosti učitele, přičemž učitel vychází ze schopnosti vnímat dění ve třídě v jeho multidimenzionalitě i v souvislosti s kontextem. Učitelé experti mohou na základě vhledu do myšlení a citění žáků žáky snadněji motivovat, a to jak celou třídu, tak i cíleně konkrétní žáky, u nichž jde často o pozbuzení jejich sebevědomí:

Na tuhle aktivitu jsou děcka zvyklá, takže už jsem věděl, jak jim cíleně pomáhat s konkrétními problémy ... (U14)

Ona se sebevědomím má strašné problémy, tak aspoň aby měla radost, že jsem si jí všiml. (U14)

Shrneme-li, *bytí s žákem* jako dimenze žité zkušenosti učitelů expertů má blízko k pojmu propojenost (*connectedness*). Rodgersová a Raider-Rothová (2006, s. 274–278) tento pojem vysvětlují s oporou o perspektivu feministické epistemologie (*Ways of knowing*, Belenky et. al., 1986), která v analýze procedurálního vědění (*knowing*) odlišuje dva mody – oddělené a propojené vědění (*separate/connected knowing*). Propojené vědění se spíše než ke kritické racionální analýze vztahuje k porozumění myšlení a myšlenkám druhých, akcentuje relevanci kontextu a zásadní roli zkušenosti. „Propojené vyučování“ (*connected teaching*) tedy předpokládá, že učitel je schopen „proniknout do perspektivy každého žáka“ (Belenky et al., 1986, s. 227), vidět svět tak, jak ho vidí žák, fungovat ve stavu intersubjektivit jak na úrovni kognitivní, tak emoční.

II. DIDAKTICKÉ BYTÍ V OBSAHU

Kategorie *Didaktické bytí v obsahu* byla tematizována jako dimenze žité zkušenosti učitelů expertů, která je svým charakterem doménově specifická. Její základnou a nezbytnou podmínkou (Grossman et al., 2005) je znalost oboru, a to v substantivní i syntaktické rovině, a její didaktické uchopení, tj. transformace, reprezentace atd. – v Shulmanově (1986a, 1987) pojetí didaktické znalosti obsahu. Vedle toho ale v této dimenzi výrazně vystupuje i znalost ontogeneze oborového myšlení u žáků, a v případě vzdělávací oblasti cizí jazyk i znalost rozvoje odpovídajících oborových dovedností, tj. cizojazyčné komunikační kompetence (viz kategorie *Bytí s žákem*; srov. Jiránek, 1965 – k teorii struktur učiva).

Tato dimenze tak, jak se vynořuje ve fenomenologické analýze žité zkušenosti učitelů expertů, není statická, vyznačuje se napětím mezi oborovým poznáním a existencí obsahu v myšlení žáků. Učitel expert je schopen tyto různé formy obsahu postihovat a pracovat s nimi.

Kategorie *Didaktické bytí v obsahu* byla silně sycená výroky učitelů; v analýze se nám ukázala skrze dílčí kategorie, které nyní podrobněji rozebereme.

a. Přiměřená náročnost, důslednost

Učitelé experti pečlivě zvažují optimální míru náročnosti učebních úloh (*challenge*), tedy přiměřenou náročnost úkolů tak, aby úkoly žáky kognitivně aktivizovaly a stimulovaly k pozornosti. Jsou si dobře vědomi toho, že přiměřenost nebo optimální náročnost úkolů je v heterogenních třídách velmi obtížně naplnitelná. Zajímavé přitom je, že akcentují právě náročnost – spíše se obávají, že žáky, a zejména nadprůměrně nadané žáky, nebudou dostatečně stimulovat. Tato zjištění odpovídají výstupům srovnávací validační studie NBPTS (Bond et al., 2000, s. 153 aj.) – schopnost volit optimální náročnost učebních úkolů významně odlišovala učitele experty od necertifikovaných učitelů, tj. ne-expertů. Zřejmá je zde propojenost s kategorií *Bytí s žákem* – aby učitelé mohli trvat na splnění úkolu, musejí „vědět“, že je to úkol pro žáky zvládnutelný, vnímat myšlení žáků a rozumět mu.

A na co myslím v těch hodinách pořád, je přiměřenost. Protože někdy, když ten úkol moc přeženu a je moc těžký, tak potom ty děti nejdou se mnou a nemůžeme ten úkol dokončit. Nebo naopak když ty otázky jsou příliš infantilní a ty úkoly příliš jednoduché, tak je to hrozně nebaví. (U27)

...učitelky se snaží každému tomu dítěti to přesně naservírovat, tak já mám vždycky naopak tu tendenci je v tom nechat trochu se vykoupat. (U11)

Ty děti jsou na tom jazykově různě. A jedna z nejčastějších nějakých mých pochybností o tý výuce je, jestli ty dobrý se tam nenuďej. (U6)

Učitelé experti přitom důsledně trvají na požadavcích nebo postupech, které považují pro žáky za důležité, pokud jsou přitom přesvědčení, že je žáci zvládnou:

To je taky další věc, na kterou jsem si zvykl, prostě se jim to neodpustilo, když se se mnou nebudou bavit, tak se k těm děckám neustále vracím. (U14)

b. Cílové zaměření, znalost kurikula

Učitelé experti vnímají výuku v perspektivě, procesy výuky jsou intencionální: jsou si vědomi toho, že veškeré krátkodobé cíle musejí ve vzájemné provázanosti směřovat k dlouhodobým cílům, resp. jsou si dlouhodobých cílů trvale vědomi a úvahy o nich jsou přítomny ve výuce i jejím plánování. Schopnost dlouhodobého plánování je jedním z atributů, které významně odlišují učitele novice od experta (Berliner, 1995, empiricky pro český kontext Píšová, 1999, 2010). Tato schopnost je postižena v různých podobách řadou autorů, např. Shulman (1986a) zařadil do své poznatkové základny učitelství jak znalost kurikula, tak znalost cílů (srov. také Clark & Peterson, 1986, s. 279–280; Tsui, 2005 aj.).

Tady je hrozně důležité, že člověk nemůže žít z hodiny na hodinu, ale vždycky si říkám, co chci za celý ten rok, odkud kam je asi posunu, ty děti. Pro tuhle třídu jsem si třeba dala závazek, že budu hodně rozvíjet čtení a poslechy, protože už mají docela dost slovní zásoby i nějakou tu gramatiku, takže se budu věnovat těmto dvěma 'skills' [dovednostem]. Prostě mám takový celý plán. (U27)

Z výroků lze usoudit, že učitelé považují za důležité, aby i žáci měli povědomí o cíli, resp. postupných cílech, tzn. uplatňují motivační funkci cíle:

Takže můj cíl je pořád poslušovat dál a dál a pořád jim tu návnadu dávat před ten nos, jen ten malý kousek, aby si byli jistí, že to dokážou spolknout a strávit a naučit se a pořád je tak táhnout za sebou a pořád jim dávat nějakou motivaci. (U27)

Výroky také naznačují, že učitelé i u jednotlivých učebních úkolů vnímají stanovení cíle jako samozřejmost (... *aby byli schopni odpovědět, ...aby vytáhli informace*), vztahují je k dalším postupným cílům (... *abychom mohli dále popisovat gramatiku v cizím jazyce ...*).

c. Obsah: transformace obsahu, strukturování obsahu, návaznost učiva

Znalost kurikula a cílové zaměření výuky se dále odrážejí na úrovni dílčí kategorie Obsah: transformace obsahu a strukturování obsahu, přičemž je naprosto zřejmé, že učitelé spojují ohled na obsah s ohledem na žáka. Podle studie Bonda et al. (2001, s. 108) vykazuje hloubka reprezentací obsahu u učitele téměř nejvyšší míru účinku (*effect size*) na efektivnost výuky, jde tedy o dílčí kategorii pro expertnost velmi významnou.

Z výroků učitelů expertů vyplývá, že potřebu strukturace a zejména návaznosti a posloupnosti učiva vnímají jako samozřejmost a nutnost při podpoře žáků v dosahování krátkodobých a dlouhodobých cílů. Jedná se jak o návaznost ve smyslu provázanosti (s učivem bezprostředně předcházejícím či následujícím, případně obsahu v hodině), tak o návaznost přesahující jednu nebo několik vyučovacích jednotek, tj. o uspořádání obsahu v kurikulu. A zajímavé na tom je, že učitelé mají „v hlavě“, co už žáci mají nebo mají mít osvojeno, poměrně velmi přesně:

Tady to slovíčko 'kick back' [odpočinout si] jsem použil schválně, protože jsme ho používali vloni na videu a oni ho zapoměli. (U14)

Za pozornost dále stojí, že učebnice přitom hraje skutečně pouze roli didaktického prostředku. Toto zjištění je významné ve srovnání s výsledky řady výzkumů (přehled Průcha, 1997, s. 294–300; pro český kontext uvádí dokonce 73,9% výuky podle učebnic), dle kterých představuje onu „kostru učiva“ právě učebnice.

Experti oproti tomu učebnici nevnímají jako „náhradní/zástupný“ kurikulární dokument, mají strukturu obsahu v hlavě. Jsou schopni strukturovat učivo, cíle formulují jako konkrétní podobu obsahu na úrovni širší než jeden vyučovaný ročník:

Pořád by člověk věděl, kde bude asi příště, kdy by to měl doučit, co by ty děti na konci toho roku měly umět. Není to vůbec o učebnici, ale takovou kostru toho učiva mít v hlavě. (U27)

Výroky v této podkategorii se rovněž týkají psychodidaktické transformace obsahu, která je výsledkem a zároveň podmiňuje *bytí v obsahu* společně s žákem/y. Učitelé ve svých výrociích postihují problémové oblasti, učivo, které žákům činí potíže, a kladou velmi silný důraz na to, co si již žáci osvojili a co jim dělá problémy. V obecnější rovině lze vztáhnout toto zjištění ke znalosti ontogeneze oborového myšlení (viz rovněž teorie prekonceptů; Bransford et al., 2006). Ve výrociích často jde o práci s obsahem konkrétně v dané třídě a době, ale i o obecnější konstatování na úrovni anticipace problémového učiva.

Ještě nám nejde předložka. Předložky nám obecně moc nejdou. A to oni ještě nemají zažitě. (U27)

Tady bylo vidět, že psaní jim dá strašně práce ještě fyzicky. Je to tak, že při psaní se na to musí pořád strašně myslet, a vždycky ta úroveň dosažená v poslechu a mluvení je vyšší než v psaní, protože ten proces toho psaní nemají pořád ještě zvládnutý. (U27)

d. Práce s chybou, zpětná vazba

Tato podkategorie patří z hlediska výskytu výroků k poměrně silně nasyceným. O váze, kterou učitelé experti zpětné vazbě a práci s chybou přikládají (k významu zpětné vazby viz Hattie, 2012), nejlépe svědčí výrok:

Co se v té třídě udělá, se musí i opravit. A pořádně, protože jinak to nemá tu zpětnou vazbu a člověk by tam byl nadarmo. Tak to už je ABC toho učitelského řemesla. (U27)

Chybu považují učitelé za samozřejmou součást procesů učení a jako takovou ji vítají, což je plně v souladu se současnými teoriemi učení, zejména s konstruktivistickým a sociálně konstruktivistickým přístupem (např. Driscoll, 2000; pro výuku cizího jazyka Scrivener, 2005; Kleppin, 1998 a mnoho dalších).

A vždycky je dobré, když nějaký ten žák udělá chybu. (U8)

V tomto smyslu je také ve výrociích tematizována motivační funkce zpětné vazby: učitelé zvažují nejen to, kdy zasáhnout a pracovat s chybou, ale také vědí, kdy je lepší nezasahovat do projevu žáků a chybu ignorovat. Ve vztahu k takovému jevu se v odborné literatuře používá termín negativní vědění (*negative knowledge*;

Gartmeier, Bauer, Gruber, & Heid, 2008), tj. 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. Učitelé experti si např. uvědomují, že velkou roli při práci s chybou mohou hrát jejich vlastní očekávání od žáka. I při práci s chybou důsledně diferencují svůj přístup k jednotlivým žákům.

[...] pokud je někdo šikovný a problémy nemá, tak mu to někdy opravím, protože může být ještě lepší. A na druhou stranu, pokud vím, že se třeba jenom přeřekl nebo tak, a normálně to všechno ví, tak to nechávám být. A stejně tak zase u dětí, protože tady je docela dost dětí s nějakou dys poruchou, tak pokud jsou rády, že nějakou tu větu přečtou, tak toto mi přijde v podstatě nejmenší problém. [...] Takže to asi nedokážu říct nějak paušálně, některý chyby jo, některý chyby ne. (U22)

[...] když třeba Adélka přečetla to /čild/, tak mě v tu chvíli napadlo, že vlastně jsou děcka, u kterých se zaměřuju víc na to čtení, takže možná ty chyby si jich víc všimnu, protože očekávám, že je udělají. Kdežto u některých to neočekávám a pak je i větší pravděpodobnost, že když udělají chybu, že si toho ani nevšimnu. (U22)

Výrazně se v rámci této podkategorie projevuje podpora rozvoje autonomie žáka prostřednictvím práce s chybou, např. ve výroku:

Oni si to vlastní kontrolu dělají celkem zodpovědně, musím říct. Když něco sami napíší a pak si to mají sami zkontrolovat, tak to dělají se zájmem, protože sami chtějí vědět, jak na tom jsou. A to docela často využívám, [...] aby si to sami prošli, a tím získali takovou nezávislost nebo zodpovědnost za svoje vlastní učení, že všechno neopravuju. ... oni si musí vypěstovat ten návyk na tu vlastní kontrolu a na ten vlastní posun dopředu. (U27)

e. Vytváření příležitosti k učení, řízení a organizace procesů učení se žáků

Tato dílčí kategorie je velmi „košatá“, zahrnuje širokou paletu různých aspektů učitelova myšlení a prožívání výukových situací. Z tohoto hlediska se jedná o jádrovou dílčí kategorii v rámci dimenze *Bytí v obsahu*. Košatosti odpovídá sycenost, nejbohatěji je přítom ve výrocih reprezentována oblast podpory procesů učení se žáků (či vytváření příležitostí k učení). Učitelé experti komentují konkrétní didaktické postupy, např. potřebu střídání aktivit či optimálního vytížení žáků, využití různých organizačních forem výuky, ale věnují pozornost i zdánlivým detailům:

Tady abychom si odpočinuli od těch otázek jenom na datum a sezónu a na vyjadřování těchto věcí, tak jsem trošku odbočila k činnostem. (U27)

Ať tam kdokoliv mluví svým jazykem nebo se nezapojí do té skupinové práce, tak stejně to procento toho času, kdy mluví ty děti, to 'students talking time', tak je absurdně větší, než když je ta práce frontální a mluví učitel a jednotliví žáci odpovídají. Tak přestože se zdá, že při té frontální je to správnější, ty děti reagují a hlásí se, je to takové lepší, tak při té skupinové – a často na to při té skupinové práci myslím, protože je pravda ... (U11)

Pro tyhle děti je docela důležitá i velikost písma. Proto jsem to i zvětšila. Čím větší písmo, tím lépe se v tom orientují. (U27)

Zřetelně vystupují doménově specifické záležitosti, zejména „na švu“ žák – obsah. Příkladem může být doménově specifická problematika rozlišování mezi učením se a osvojováním cizího jazyka (*Second Language Acquisition Theory*, Krashen, 1982 aj.).

A docela nenásilně se tam dostane slovní zásoba, která se tak běžně nevyskytuje. 'The other way round, tap'. Dostanou tu slovní zásobu, že i tu instrukci pak dokážou sami aktivně použít, protože se to často opakuje. (U27)

V dané profesní subkultuře hraje roli učitelovo vnímání role mateřského jazyka. Může být považováno za svým způsobem reprezentativní pro jeho pojetí výuky – paradigmatické změny v didaktice cizích jazyků se vždy svým způsobem promítají právě v roli připisované mateřskému jazyku (Richards & Rodgers, 2001). Z analýzy vyplývá, že učitelé ve sledovaném vzorku nezastávají extrémní názory na vyloučení mateřského jazyka z výuky cizího jazyka, ale jejich pohled je realistický a vyvážený. Učitelé experti nepodléhají módním trendům a jdou vlastní cestou.

[...] měla jsem už i několik takových období, kdy jsem mluvila jenom anglicky, potom hodně česky. Dokonce teď to střídám, že v některé třídě mluvím hodně anglicky, jinde miň, podle toho, jaké ty děti jsou. (U27)

f. Zohledňování individuálních zvláštností žáků, aktivizace žáků

Tato dílčí kategorie je poměrně úzce navázána na dimenzi *Bytí s žákem*. Učitelé experti využívají svých znalostí o žácích při projektování výuky, svého propojení s žáky pak přímo ve výuce modifikacemi výukových postupů (viz dílčí kategorie *Flexibilita*). Učitelé postupují v souladu s principy humanistické a konstruktivistické pedagogiky, usilují o to, aby dali příležitost pocítit úspěch všem, i žákům, kteří podávají celkově slabší výkon – žádného žáka nepovažují za beznadějného, ke každému hledají cestu:

Bude potřeba nachystat seznam sloves [...] aby i ti slabší, jako je Standa a spol., věděli, která bije, aby aspoň těm, kteří se jich na něco ptají, byli schopni odpovědět. Jo, takže jsem si to už na to nachystal! (U14)

Pepa je specifikum. On je poměrně slabý na tu angličtinu, takže má s tím velké problémy. A velice často, i když takto pracujeme, tak zůstávám u něj. Nebo takové ty otázky – obracím se na něj, aby zase věděl, co a jak. (U21)

Učitelé experti vypovídají o zohledňování konkrétních individuálních odlišností, zejména stylů a strategií učení ve výuce (pro cizí jazyky např. Cohen & Weaver, 2006; Bimmel & Rampillon, 2000). Zvláštní pozornost věnují aktivizaci žáků, používají promyšlené výukové strategie, přičemž velmi dobře odlišují skutečné aktivní zapojení od jeho formálních projevů:

Někdo potřebuje úplně jiné mosty a pomůcky. ... každá metoda, která pomůže, alespoň někomu pomůže, to může usnadnit. Snažím se v tom jaksi podporovat. (U30)

No, já se na to moc nedívám, na to hlášení, já se snažím, aby takoví ti aktivní měli pocit, že mohli něco ukázat, takže téma třeba začnu, protože oni to tak jako zlomí na začátku, když je třeba něco těžšího a ostatní by si nevěděli rady, ale pak se většinou, třeba je taková chvilka, kdy se zaměřím právě na ty a vyvolávám je jednoho po druhém. Cílem je, aby se všichni u všeho vždycky vystřídali, což není vždycky jednoduché, protože ty počty nejsou nejmenší, ale snažím se, aby to bylo trochu spravedlivé. (U22)

Popis dílčích kategorií dimenze *Didaktické bytí v obsahu* kromě již uvedených aspektů expertnosti ukazuje na vysokou míru autonomie učitelů expertů (srov. Clark & Peterson, 1986, s. 279), která je podepřena dobře organizovanou a propracovanou znalostní základnou v oblasti oboru i ontogeneze oborového myšlení u žáků (Hattie, 2003, a řada dalších). Zkoumání učitelé vnímají jevy edukační reality komplexně, zároveň ale dokážou identifikovat individuální potřeby žáků, posoudit priority a zohledňovat jevy skutečně důležité. Jsou dobře obeznámeni se současným stavem poznání oboru i oborové didaktiky, ale jsou to oni, kdo činí rozhodnutí – a jsou schopni je vysvětlit a vyargumentovat. V souvislosti s tímto aspektem jednání se často používá pojmu *agency* (Eteläpelto et al., 2013)

III. HLEDÁNÍ: promýšlení do hloubky, analýza výukových situací a zkoumání příčin jevů, návrhy alterací

Propojenost (*connectedness*) s emočními a kognitivními procesy žáků či *bytí s žákem* by samy o sobě neměly na kvalitu výkonu vliv, pokud by učitel nebyl schopen a ochoten na jejich základě jednat. V tomto smyslu interpretujeme další tematizovanou dimenzi žité zkušenosti učitelů expertů nazvanou *Hledání*. Zahnuje jak okamžité jednání, tak vědomé rozvažování (*deliberation*) učitelů a promýšlení alternativ. Oproti Schönově *reflexi v akci* (*reflection-in-action*, 1983) ukazují indukované výsledky analýzy stimulovaného vybavování na různé

časové roviny přítomné v myšlení/reflexi učitele ve výuce, tedy tak, jak uvažoval Eraut (1994, s. 109), když navrhl tři časové kategorie: (1) okamžitou interpretaci, (2) rychlou interpretaci, (3) uvážlivou interpretaci (*instant interpretation, rapid interpretation, deliberate interpretation*). Temporalitu procesů reflexe se pokusili uchopit i Zeichner a Liston (1996) v podobě pětistupňového 5 R modelu (rychlá reflexe, oprava, vyhodnocování, zkoumání, nové porozumění; *rapid reflection, repair, review, research, retheorizing and reformulating*).

V rámci kategorie *Hledání* jako dimenze žité zkušenosti učitelů expertů se vynořily následující dílčí kategorie:

a. Hlubková analýza jevů, snaha o dosažení hlubšího vhledu

Učitelé experti jsou v průběhu výuky schopni uvažovat o dění simultánně z perspektivy plánu vyučovací hodiny, tj. didakticky projektovaného obsahu, a *bytí s žákem*. Lze usuzovat, že na tomto základě a na základě hlubokého profesního vhledu učitelé experti flexibilně modifikují plán výuky, zvažují možné důsledky různých postupů, případně hledají, jak je vylepšit. Je přitom zřejmé, že dění kvalitativně analyzují, vynakládají na tuto analýzu úsilí a čas, problémy vnímají a posuzují strukturovaně. Tato zjištění jsou v souladu s výstupy kognitivně psychologických studií (Glaser & Chi, 1988). Učitelé přitom vybavovali zcela spontánně, jejich vědění i hledání se ve výrocích ukázalo jako plně uvědomované. Tento fakt považujeme za důležitý zejména z hlediska tenze mezi dvěma školami myšlení, které se ve výzkumech expertnosti projevují, tedy ve zkratce expertnosti jako záležitosti intuice a tacitních znalostí (např. Berliner, 1995) a expertnosti jako vědomé rozvažování a organizovaná znalostní základna (pro přehled např. Tsui, 2003).

Jsem si řekla, že pokud to má být nějaký brainstorming, tak nemůžou hodnotit, jestli jemu se může vybavovat psaní dopíska nebo nemůže ... takže jsem si řekla, že ne – je to jeho asociace, dobrý, v pohodě, jedeme dál. (U6)

No a v tuhleto chvíli, tady už mi přišlo, že to trvá strašně dlouho, čekal jsem, že to bude maximálně 4–5 minut, ovšem teď už je vidět, že to je 6 minut, tak jsem z nich chtěl co nejrychleji dostat ta slovesa, co nejrychleji jim nachystat tu strukturu ... (U14)

Výroky prokázaly, že učitelé experti projevují trvalou a aktivní snahu porozumět jevům (i žákům), směřují ke stále hlubšímu pochopení. S tím souvisí problematizace na první pohled standardního chodu hodiny, což Bereiter a Scardamaliová (1993, s. 87) v rámci dynamického pojetí expertnosti označují za jeden z jejich tří hlavních rysů.

Ted'ka myslím na to, jak to musím zkontrolovat. Přemýšlím, jestli se vrátíme ke knížce nebo to napíšeme na tabuli. A pak jsem si vybrala tu tabuli, protože to bude přehlednější, protože bude vidět víc, co vlastně děláme. S tou knížkou by to asi nebylo tak zřejmé pro naše účely. (U27)

Učitelé tedy, dalo by se usuzovat, nejen „vědí“, tj. mají hluboký vhled, ale zároveň stále „hledají“, jak se dostat ještě dál, vhlédnout ještě hlouběji. Dle Bereitera a Scardamaliové (1993, s. 82) i závěrů Clarka a Petersonové (1986, s. 279–280) přitom využívají k přemýšlení mentálních kapacit uvolněných automatizací, rutinními operacemi (tj. reinvestují zdroje).

Obyčejně v tomto okamžiku přemýšlím, co se bude v hodině dělat dál, takže někdy se mi stane, že nezastavím správně ten pásek, protože už jsem někde úplně jinde. Ne že bych se dívala z okna, co tam dělají veverka, to vůbec ne. Ale protože většinou rozmýšlím, co dál a jak to co nejlépe využít. (U27)

b. Sebehodnocení, sebekritika

Z výroků učitelů expertů je zřejmé, že své jednání monitorují, podrobují sebehodnocení i sebekritice. Svá pochybení učitelé okamžitě „vidí“, ale i analyzují, a uvažují nad tím, jak mohla tato pochybení ovlivnit procesy učení se žáků či výkon žáků. Je patrné, že k sebekritice přistupují věcně, své chyby či opomenutí reflektují, ale zbytečně se jimi nezabývají a nenechají se „zablokovat“ vědomím vlastního chybného kroku. Sebehodnocení i sebekritika jsou u učitelů expertů konstruktivní, týkají se jak konkrétních situací (*rapid reflection*), tak navyklých postupů, rutin. Toto zjištění odpovídá charakteristice expertnosti v pojetí Glasera a Chiové (1988).

Tady bylo slyšet, že jsem docela dlouho mluvila. Že to byly dvě otázky v jedné otázce, což jsem si uvědomila, jak jsem tu otázku položila. Byla jsem zvědavá, kolik dětí na to zareaguje. ... tady jsou ruce nahoře, protože mě dokázali sledovat. A to už je na pátou třídu docela hodně, že tam jsou dva problémy a že dokážou reagovat. To jsem byla ráda. (U27)

c. Rozhodování učitele o dalším didaktickém postupu, návrh alterací

Na základě výroků učitelů expertů lze usuzovat, že ve výuce uvažují (pravděpodobně v některých případech také v souvislosti se sebehodnocením/sebekritikou) o možných alteracích, o didaktických postupech optimalizovaných na základě *bytí s žákem* (srov. Korthagen et al., 2011). Vycházejí přitom ze zkušeností i z momentálního dění ve třídě. Jedná se jak o *ad hoc* rozhodování o okamžitém dalším postupu, tak o úvahy, jak případně realizovat dané příště či jaké možnosti se v daných situacích skýtají.

[Zvažovala jsem] *jestli tam kvíz dát ještě na té interaktivní tabuli, což by bylo asi rychlejší, ale zase jsem si říkala, že jsme tam strávili většinu hodiny na tom koberci, tak že jim to neuškodí, když si sednou do lavic a něco napíšou.* (U22)

No když už jsem ten papír dělala a dalo mi to tolik práce, tak už to využiju co nejvíc. (smích) Ale šlo by to dělat samozřejmě jinak, protože to je z učebnice, tak já bych jim mohla nechat si to zkontrolovat samostatně potom. Nemuseli jsme to dělat na tabuli a mohli si to číst z učebnice. (U27)

Učitelé experti vykazují ochotu riskovat, investovat do promyšlení a přípravy nových aktivit či postupů. Fakt, že učitelé experti do hodin zaznamenávaných na video zařadili i nové, nevyzkoušené a tudíž z hlediska efektivnosti riskantní postupy, svědčí o značné míře sebedůvěry i důvěry v žáky a jejich reakce/jednání.

A já jsem tady s nimi letos zrušila bodování, protože oni jak se hlásili na gymnázia, tak jeli pořád jenom v bodech a procentech a pořád chtěli být nejlepší, tak jsem říkala, že v angličtině letos nebudu nic hodnotit, že si ten test nebo cokoli prostě ohodnotíme jen ústně. (U22)

d. Flexibilita

S *hledáním* je úzce spjata flexibilita jednání učitele experta s ohledem na aktuální dění ve třídě. Ve výrocích o různých formách flexibilního jednání se často vyskytují spojení s organizační procesy výuky (čas, úlohy, organizační formy), znalostí i ohledu na žáky (zájmy, úroveň znalostí) atd. V tomto ohledu se flexibilita nejčastěji projevuje:

- Změnou organizační formy výuky: *Zároveň (mi) běželo, jestli bychom si to někam neměli psát, jestli už v tom kruhu nesedíme dlouho, a zase jsem si říkala, že když si stoupnu v tento moment, tak ti, kteří sedí vedle mě, tak neuvidí na tu tabuli, takže budu muset změnit ten tvar, ale u toho si nebudou moci psát ... prostě jsem už cítila potřebu je posadit ke stolu.* (U6)
- Úpravou plánovaných či již realizovaných aktivit: *Toto jsem vůbec neplánovala. To mě napadlo až tam, že se budeme bavit o těch rozdílích mezi nimi. Jestli si něco pamatují. Protože o té Diane jsme už neměli moc čas se bavit, tak jsme si ji jen ukázali na fotce. A říkali jsme si o tom filmu Gorily v mlze, a že tu Sigourney Weaver znají z Avatara. Takže jsme to využili k mluvení, i když jsem to tak nezamýšlela.* (U22)
- Modifikacemi obsahu zohledňujícími jak aktuální dění ve třídě, tak znalosti žáků, včetně ohledu na zájmy, aktuální výkon či potřeby žáků: [...] *toto v plánu té hodiny nebylo, že se budeme dál bavit o těchto věcech. Je fakt, že mě samotnou zajímalo, jestli jsou vůbec ještě dnes schopni napsat nějaký dopis někomu, nebo jestli už opravdu používají jenom mobily a tyto záležitosti.* (U25)

Učitelé experti jsou schopni nelpět na plánu výuky, naopak tento flexibilně modifikovat, tj. v průběhu výuky zvažovat kognitivní i časovou náročnost aktivit pro žáky, vnímat vlastní plán hodiny jako podřazený dění ve třídě (srov. Scrivener, 2005). Hattie (2003, nestránkováno) k tomu v souvislosti s učiteli experty poznamenal: „Rozdíl tkví právě ve flexibilitě, nikoli v pouhé znalosti/zkušenosti s možnými scénáři.“ Sledovaní učitelé dokázali vnímat procesy vyučování a učení včetně kontextuálních proměnných jako jeden komplexní celek, v rámci něhož činí svá rozhodnutí:

Myslím si, že nikdy to není ztráta času se nad něčím zastavit a utéct od toho, co jsem plánovala. A vrátím se k tomu zase zpátky. (U21)

e. Rutina/y

Rutina zdánlivě do dimenze *Hledání* nepatří. Z perspektivy učitele experta ale ve skutečnosti umožňuje, jak již bylo zmíněno výše, uvolnit mentální kapacitu. Tu pak učitel může využívat buď k mentální hygieně, spíše však k promyšlení dalších postupů; dle Bereitera a Scardamaliové (1993, s. 82) k reinvestici zdrojů. Podle řady autorů právě tato schopnost a ochota k reinvesticím odlišuje učitele experta od zkušených učitelů ne-expertů, ukazují na to i metaanalýzy provedené Hattiem a jeho spolupracovníky (Hattie, 2003, 2012).

Na začátku hodiny taky pořád driluju otázky různého typu. Mám těch otázek tolik, že bych celou hodinu mohla strávit jenom otázkami a odpověďmi, protože si myslím, že ten dril je pro tyhle děti důležitý a že se tím hodně naučí. Ale ty otázky nejsou jenom bohapustý dril, ale člověk se musí zamýšlet nad tím, aby stimuloval myšlení. Abychom se neptali, pořád neřikali jen 'January, February, March', ale abychom nutili ty děti si promítat v hlavě celý koloběh toho roku, co je co, aby je to provokovalo k nějakým hlubším myšlenkovým operacím. (U27)

Role rutiny ve výuce vystupuje ve výrocích učitelů expertů poměrně silně. Ve směru k žákům jde o potřebu vytvoření určité jistoty, řádu, v němž se cítí bezpečně – zde se jedná např. o roli rutiny při zahajování hodiny, tj. o vytvoření (a) pracovní atmosféry, (b) prostředí cílového jazyka:

Ještě než oficiálně hodina začne, tak se snažím anglicky s nimi komunikovat, když už do té třídy vkročím. (U11)

Tady na začátku vždycky dělám stejnou věc, a sice že děláme nějakou fyzickou aktivitu z důvodu toho, že děti pořád sedí v hodinách, tak abych trošku povzbudila krevní oběh a dostala krev, kam potřebuji – do hlavy, abych získala jejich pozornost a aby se nějakým způsobem naladili. Takže máme vždycky buď cvičení nebo písničku nebo nějakou hru na začátek, abych je koncentrovala na to, co budou dělat. To je klasika na začátku. (U27)

Kategorie *Hledání* jako dimenze žité zkušenosti učitelů tak, jak byla indukována v analýze stimulovaného vybavování, tedy naznačuje, že učitelé experti jsou schopni verbalizovat své myšlení, že nespolehnají pouze na intuici, ale 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). 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.

IV. ANGAŽOVANOST, SILNÉ EMOČNÍ A KOGNITIVNÍ ZAUJETÍ: osobní nasazení, vztahovost, vzájemnost

Bytí s žákem i s obsahem, kognitivní, ale i mentální a emoční propojování a hledání jsou procesy, které jsou podmíněny investicemi ze strany učitele. Jedná se o investice mentální, fyzické i emoční, o schopnost plně pohotovosti, úplného soustředění pozornosti pouze na dění ve třídě (srov. Dewey, 1933, s. 62; Rodgers & Raider-Roth, 2006, s. 266). V prezentovaném výzkumu je tato determinanta výše uvedených procesů tematizována jako učitelova angažovanost, silné emoční a kognitivní zaujetí, zahrnující osobní nasazení, vztahovost a vzájemnost. V analýze se kategorie vynořila v podobě dílčích kategorií, které na ni významně ukazují, ač není učiteli přímo pojmenována:

a. Emoce ve výuce

Většina učitelů expertů ve sledované skupině tematizovala během stimulovaného vybavování své emoce v průběhu vyučování. Z výroků je zřejmá emocionální angažovanost učitelů. Emoce byly nejčastěji spojeny s projevy žáků, zejména s jejich výkonem, méně často se vztahovou složkou výuky. V menší míře se objevují také výroky, kdy jsou emoce zapříčiněny výkonem učitele. Ve srovnání s výzkumy učitelských emocí (přehled např. Sutton & Wheatley, 2003) zajímavé je, že nebyly zaznamenány žádné výroky vztahující se k širšímu kontextu výuky. Učitelé také – na rozdíl od výsledků těchto výzkumů – vyjadřovali pozitivní emoce, zejména radost; naopak rozladění, nervozita či podráždění se objevovaly zřídka:

... jsem měla radost, že se třeba Lukáš do téhle aktivity zapojil, protože normálně on je takový ...mám pocit, že žije trochu na jiný planetě. (U6)

No a mě to baví v okamžiku, kdy to baví je. Když vidím, že mají zájem. Tak to jsem spokojená. (U27)

... ten vztah s tou třídou a to, co je za tím, to emoční ladění, je vždycky úplně nejdůležitější v hodině. (U27)

Přestože emoce projevované učiteli jsou většinou spojeny s výkonem žáka či žáků, příp. průběhem výuky, lze usuzovat, že jsou emoce implicitně přítomny v průběhu celého procesu výuky, přičemž je učitelé na většinou ve výuce otevřeně neprojevují, ani o nich v průběhu stimulovaného vybavování samostatně nehovoří. Pokud jsou však pobídnuti, reagují okamžitě a reakce je promyšlená, což může znamenat, že učitelé podvědomě pocity vnímají, nepovažují však za nutné o nich hovořit. Lze dovodit, že to vypovídá o profesně vyzrálém přístupu k výkonu povolání; dlouholetá zkušenost dává povědomí o vlivu projevoování silných emocí (pozitivních i negativních) na žáky a výuku. Učitelé vykazují emoční stabilitu (Day, 2004, s. 44–60; Judge & Bono, 2001), jako důležitou vnímají suportivní a pracovní atmosféru ve třídě, což pozitivní emoce v sobě obsahuje, ale pro žáky možná neuvědomované, prostě se ve výuce „cítí dobře“:

Říkám, zase vím, Zuzka se otáčí, zase potřebuje být slyšet hodně. A je velmi bezprostřední. I když ví, že ruší hodinu, ona potřebuje vyjádřit to svoje. Tak proto se usmívám, že šup, už se otočí a už zase hledá ty informace dál. (U21)

b. Humor ve výuce

Humor ve výuce bývá analyzován z různých perspektiv (Šedřová, 2013; Kassner, 2002). V této studii byly výroky týkající se humoru zaznamenány méně často než výroky týkající se emocí. Nejde přitom primárně o smysl pro humor ve výuce, ve třídě, ale spíše o prvek humoru v rámci stimulovaného vybavování. Humor se objevuje nejčastěji v pohledu učitele na sama sebe, v němž je patrná určitá laskavá sebeironie, kritické sebepoznání, které bývá považováno za klíč k úspěšnému výkonu profese i k profesnímu růstu učitele (Zembylas, 2003):

[smích] on to se mnou chudák vůbec nemá jednoduché. [smích] Už se mu jako x-krát stalo se mnou, že úplně nezáměrně mu způsobím nějakou újmu. [smích] Já nevím, po skupinové práci, kdy sedíme všichni v kroužku, mu stopím věci, a on je pak nemůže najít. [smích] (U6)

Jednalo se také o situace, kdy učitel buď vysvětluje svou vtipnou poznámku, nebo vnímá nějakou situaci či projev žáka jako komické, nikdy však nezesměšňuje. Humor ve třídě, o němž učitelé hovoří, je laskavý, je odrazem učitelovy znalosti třídy a žáků a výrazem blízkého, ale respektujícího vztahu mezi žáky a učitelem (srov. Hargreaves, 1994; Nias, 1996).

c. Vztah učitel–žáci

Vyroky přímo komentující vztah se žáky a jeho rozvíjení se objevily dosti zřídka. Přesto považujeme tuto dílčí kategorii za oprávněnou, protože umožnila zachytit sdělení, v nichž figurují pojmy klíčové pro vztah (*budování/vytváření vztahu, odmítání, důvěra, chtěla mi udělat radost* apod.) a evidentně jde vždy o vztah

učitel – žák/žáci. Za implicitně vztahově zatížené lze ale považovat i další dílčí kategorie.

To je asi tím, jak člověk učí malé děti. Ony ten fyzický kontakt vyžadují. Myslím si, že se tím vytváří i dobrý vztah, takové té důvěry učitele k těm dětem. Já osobně si myslím, že jsem přísná učitelka, že moc dětem neodpustím. Že do nich hustím a tlačím je k tomu, aby pracovaly, a vysvětluju jim horem dolem od začátku, že škola je jejich práce a jejich povinnost a že když nebudou nic dělat, tak se nic nenaučí. A že to není moje povinnost jim to nalít do hlavy a že ony se na tom musí podílet. Myslím si, že si to učitel může dovolit jim to říct, a ony pak daleko lépe přijmou takovou tu kritiku, takový když se na ně opravdu zlobím, tak to prostě vezmou, protože ví, že na druhou stranu můžou přijít... ony přijdou, chytnou se, já je chytanu, takže je to takový... nevím. (U11)

Učitelova angažovanost, emoční a kognitivní zaujetí ve výukové situaci je vkladem, který vyplývá z dlouhodobých profesních investic na základě učitelova *commitmentu*. Jak výstižně uvádí Kučera (1994, s. 75), „osoba, která je *committed*, je oddaná věci až za cenu obětí“. *Commitment* je podle tohoto autora reflektivním vyjádřením hodnoty, kterou je jedinec schopen na své profesi najít (Kučera, 1994). Nese mimo jiné silný morální náboj (Sockett, 1993), ukazuje na přijatý vnitřní etický kód profese (McDonnell & Pascal, 1988, s. 5). Lze předpokládat, že pro učitele experty jsou charakteristické zejména první dvě ze čtyř forem *commitmentu*, které vymezila Niasová (1989), *commitment* jako poslání (tj. typ misionář, akcent – péče o děti) a *commitment* jako profese (cíl dělat dobře práci, zdokonalovat se).

5.4.3 Závěry

Studie představila výsledky fenomenologické analýzy verbálních protokolů získaných prostřednictvím stimulovaného vybavování učitelů expertů, konkrétně učitelů cizích jazyků. Volba metodologie vycházela z charakteru dat: prostřednictvím stimulovaného vybavování učitelé verbalizovali různé aspekty prožívání zaznamenané edukační reality, tedy vlastní žitou zkušenost. S ohledem na kontextuální zakotvenost této zkušenosti se jako vhodný jevil interpretativní přístup, který staví na dialogickém vztahu interpretovaného a interpretátora, tj. respondenta a výzkumníka. Analýza hledala odpověď na výzkumné otázky: *Jak lze charakterizovat žitou zkušenost učitelů expertů ve výuce cizího jazyka? Jaké aspekty expertnosti lze v jejich žité zkušenosti identifikovat?*

Analýza vygenerovala celkem 18 aspektů žité zkušenosti, které lze považovat za podstatné pro vysokou kvalitu profesní kompetence, pro expertnost. Validitu

těchto zjištění posilují výše uvedené interpretace – v nich je využita celá řada konceptů, které nabízí na základě výsledků teoretického i empirického výzkumu v řadě disciplín a jejich různých škol myšlení odborná literatura pro jednotlivé identifikované jevy. Potvrdila se tak potřeba ukázněného eklekticismu (Shulman, 1986b, s. 33) jako přístupu, který umožňuje prohloubit stav poznání komplexních a multidimenzionálních fenoménů, jakým expertnost v učitelství bezesporu je. Formulace jednotlivých dílčích aspektů expertnosti učitelů založená v perspektivě hermeneutické fenomenologie našla podporu v konceptech pojmenovaných ve filosofii, psychologii (kognitivní, humanistické, konstruktivistické i vztahové), pedagogice a oborové didaktice.

Na základě této konfrontace lze tedy za hlavní přínos studie považovat tematizaci dimenzí expertnosti učitelů tak, jak to umožnily postupy fenomenologické analýzy. Indukovaných 18 aspektů expertnosti bylo na základě tematické blízkosti seskupeno do čtyř hlavních kategorií. První tři z nich, a to *Bytí s žákem*, *Hledání a Didaktické bytí v obsahu*, se v analýze ukázaly jako tři dimenze prožívání edukační reality učitelů experty, neboli dimenze expertnosti učitelů. Poslední kategorie, *Angažovanost, silné emoční a kognitivní zaujetí*, pak vystupuje jako determinanta expertního prožívání – nezbytná podmínka existence tří dimenzí expertnosti učitelů.

Z podrobnějšího popisu kategorií v rámci prezentace výsledků je zřejmé, že tvar dimenzí není pevně ohraničený – zdá se, že by je bylo spíše možné charakterizovat jako *fuzzy* kategorie. Kromě toho je třeba zdůraznit, že tematizace hlavních kategorií je postavena na principu synergie, s vědomím, že výsledný efekt těchto ve výukové situaci současně se projevujících složek je významně větší než souhrn účinků jednotlivých složek. Synergický efekt se projevuje jak na úrovni dimenzí, tak na úrovni celku, jehož podstatné části dimenze pojmenovávají, tedy expertnosti učitelů – či přesněji řečeno její nepozorovatelné podstaty.

Důležitou charakteristikou je doménová specifičnost expertnosti. Stále se málo pozornosti věnuje faktu, že učitelství v konkrétním kontextu určitého oboru je nezaměnitelné s učitelstvím v kontextu oboru jiného. Naše analýza tento názor potvrzuje. Jednoznačně ukázala na zcela konkrétní specifika expertnosti v subkultuře učitelství cizích jazyků.

Tento fakt je zároveň třeba chápat jako jeden z limitů studie – vedle omezení daných metodologií je zřejmá potřeba opatrnosti, pokud jde o zobecnitelnost výstupů na expertnost učitelů v jiných oborech vzdělávání.



Kapitola 6

Cesty k dosahování a udržování expertnosti – STUDIE 5



První a druhá fáze výzkumu sledovaly expertnost učitele v *synchronní* perspektivě, přičemž pozornost byla nejprve zaměřena na přímo pozorovatelné rysy expertnosti a posléze prostřednictvím hloubkových rozhovorů také na rysy přímému pozorování nedostupné. Dále byla využita metoda stimulovaného vybavování pro zachycení učitelova myšlení ve výuce a o výuce a jeho prožívání výukových situací. Ve třetí, poslední fázi bylo na expertnost učitele cizích jazyků nahlíženo *diachronně*, tzn. z hlediska jejího vývoje u konkrétního učitele. Pozornost byla napřena na dosahování a udržování expertnosti a na determinanty těchto procesů. Data byla získána prostřednictvím narativního rozhovoru s prvky biografického přístupu, který si kladl za cíl rekonstruovat životní příběhy zkoumaných učitelů, a tím mapovat jak *objektivní*, tak *subjektivní determinanty* rozvoje jejich expertnosti (viz kap. 3.4).

6.1 Cíle výzkumu

Ve STUDII 5 bylo na expertnost nahlíženo jako na dynamický fenomén (Bereiter & Scardamalia, 1993), na celoživotní proces (Messner & Reusser, 2000). Hlavní výzkumná otázka zněla: *Jaké jsou determinanty dosahování a udržování expertnosti učitelů cizího jazyka?*

Subjektivní determinanty profesního rozvoje učitele jsou v současnosti konstruovány v podobě komplexních konceptů. Do hry vstupují komplexní modely osobnosti, zejména tzv. Velká pětka (*Big Five*). Pětifaktorový model za-

hruje dimenze emoční stability/nízkého neuroticismu, extroverze, přívětivosti, svědomitosti a otevřenosti vůči zkušenosti, (*emotional stability, extraversion, agreeableness, conscientiousness, openness to experience*; Barrick & Mount, 1991; Goodstein & Lanyon, 1999; podobně i současné studie jako Jacob et al., 2009 aj.). Pozornost je věnována charakterovým a morálním kvalitám učitele (Sockett, 1993), řada empirických studií se zabývá různými aspekty kognice učitele (např. kognitivními styly; Skehan, 2000; Sadler-Smith, 2000 aj.). Ke složkám profesního „já“ učitele, kterým je v současné době věnována velká pozornost, patří subjektivně vnímaná vlastní zdatnost (*self-efficacy*; ve vztahu k expertnosti učitele např. Ross, 1994). Ve vztahu k sebesystému se hovoří také o konceptu profesní identity (Day, 2004, s. 53), která je zkoumána také v souvislosti s profesním rozvojem směrem k expertnosti (Beijaard et al., 2000). Do procesů profesního rozvoje učitele a utváření jeho profesní dráhy vstupuje celá řada dalších subjektivních faktorů. Patří k nim zvládací strategie (*coping strategies*; např. Pollard, 1982; Woods, 1981; Sikes et al., 1985), reflektivní potenciál jedince (King & Kitchener, 1994), atribuce, míra profesní autonomie a další. Clementová a Vandenberghe (2000, s. 87) považují za významný také faktor spokojenosti se zaměstnáním. Za zcela zásadní, jádrový faktor je obecně považován tzv. *commitment* (Day, 2004).

V oblasti *objektivních determinant* se výzkum zaměřil – řečeno terminologií Pollarda (1982) – zejména na *institucionální rovinu* vlivu prostředí (kultura školy, kolegové, vedení školy) a *kulturní rovinu* vlivu prostředí (místní sociální komunita a širší ekonomické, politické a kulturní prostředí). Na institucionální rovině vlivu prostředí byly v centru pozornosti zaměstnanecká (*occupational*) a institucionální kultura²³ coby psychosociální podmínky působení učitele. Mezi faktory, které mají zásadní vliv na profesní rozvoj učitelů směrem k expertnosti, bývají jako klíčové označovány školní hierarchie, konkrétně styl vedení a struktura managementu, autonomie učitele a jeho participace na rozhodovacích procesech, roli dále hrají vztahy mezi kolegy a kolegiální spolupráce apod. (podrobněji in Píšová et al., 2011, s. 101). Kulturní rovina vlivu prostředí zahrnuje například společenské změny, na které bývá reagováno požadavkem zvýšení zodpovědnosti a rozšíření úkolů a požadavků na školy (Terhart, 2005; Hargreaves, 2000). Tyto nároky zpravidla jdou ruku v ruce s kritickým postojem rodičů vůči škole a se snižováním společenské prestiže a statusu učitelství. Ve spojení s efekty neoliberačních trendů ve vzdělávání (Štech, 2007) je na učitele vytvářen tlak, který může výrazně ovlivňovat jeho další profesní rozvoj.

²³ Pojem kultura školy zde vymezujeme podle Deala a Petersona (1999, s. 13) jako soubor způsobů chování, které se opakovaným vyvinuly do více či méně závazných, implicitně či explicitně posilovaných norem chování a v rámci školy všeobecně reflektovaných hodnot a postojů stojících v pozadí.

Metodologie výzkumu *subjektivních* i *objektivních determinant* profesního rozvoje směrem k expertnosti a udržování expertnosti je podrobně popsána v kapitole 3.4 této knihy. Dále se tedy zaměříme na výsledky STUDIE 5, a to nejprve v oblasti *subjektivních determinant* (kap. 6.2.1), posléze na výsledky v oblasti *objektivních determinant* (kap. 6.2.2).

6.2 Výsledky

6.2.1 *Subjektivní determinanty rozvoje expertnosti učitelů cizího jazyka*

Jak bylo uvedeno v kapitole 3.4, myšlenkové jednotky vztahující se k *subjektivním determinantám* profesního rozvoje učitele byly v rámci analýzy nejprve shromážděny pod „sběrným kódem“ (SD) a dále byly analyzovány induktivně – s využitím otevřeného kódování při důsledném uplatňování konstantní komparace. Výsledkem obsahové analýzy záznamů narativních rozhovorů je soubor hlavních kategorií a konceptů, které se vynořily v subjektivních percepcích vlastního profesního života učitelů expertů. Patří k nim:

1. sebepoznání
2. vnitřní motivace
3. hodnotový systém
4. pracovní spokojenost
5. otevřenost ke změně, aktivní hledání cest k profesnímu rozvoji / ke zlepšení vlastní praxe
6. vnímaná náročnost profese učitele a zvládání stresu (*coping*)

Kategorie včetně subkategorií „uvnitř“ každé z nich jsou přehledně představeny v tabulce 6.1, podrobněji jsou pak interpretovány v následné diskusi, spolu s ilustrativními autentickými výroky.

Tabulka 6.1

Subjektivní determinanty profesního rozvoje učitele experta

SUBJEKTIVNÍ DETERMINANTY PROFESNÍHO ROZVOJE UČITELE EXPERTA	
Determinanta	Indukované subkategorie
Sebezpoznání – předpoklady pro profesi	nadání pro práci učitele vztah k dětem, resp. zájem o lidi obecně vztah k oboru, nadšení/zájem o cizí jazyky a kulturu důslednost, vytrvalost sebehodnocení, sebereflexe
Vnitřní motivace	zájem o profesi, dlouhodobé „směřování“ k profesi vědomí příslušnosti k profesi
Hodnotový systém	vztah k profesi, hodnoty, etické aspekty profese – učitelství jako poslání (potvrzení smyslu práce učitele, „morální profesionalismus“)
Pracovní spokojenost	radost z / vědomí dobře odvedené práce, seberealizace (self-efficacy) vědomí/ocenění autonomie pracovní spokojenost –nespecifikovaná či spojovaná s konkrétní institucí
Otevřenost ke změně, aktivní hledání cest k profesnímu rozvoji / ke zlepšení vlastní praxe	potřeba zlepšování, aktivní hledání cest ke zlepšení přijímání změny jako nové výzvy, profesní změna jako pozitivní krok profesní dráhy
Vnímaná náročnost profese učitele a strategie zvládnání stresu (coping)	náročnost profese učitele (zejména vstup do profese) strategie zvládnání stresu, psychohygiena

V oblasti subjektivních determinant bylo do otevřeného kódování postoupeno 107 jednotek (myšlenkových celků). Výroky, které je vyjadřovaly, pocházely od všech 8 učitelů expertů zařazených ve výzkumu, přičemž počty kódů u jednotlivých učitelů byly relativně srovnatelné. Je ale zajímavé, že distribuce výroků v kategoriích, resp. subkategoriích, byla poměrně nízká: nejvíce respondentů, celkem 5, bylo zastoupeno v kategorii *Vnitřní motivace*, subkategorii zájem o profesi, dlouhodobé „směřování“ k profesi. V ostatních dílčích kategoriích byl počet učitelů, kteří se k dané determinantě vyjadřovali, nižší. Tento fakt naznačuje rozdílné akcenty a potřeby učitelů na jejich cestě k expertnosti, což je v souladu s výsledky dalších výzkumů – např. Day a Guová (2010, s. 51–52) konstatovali, že význam vlivu subjektivních determinant na formování profesního života učitelů, na jejich profesní rozvoj, se liší. Dále pak je třeba vést v patrnosti, že

u subjektivních determinant může hrát roli i důvěrný charakter dat, jehož vliv může zvyšovat nedostatečně vybudovaný vzájemný vztah mezi výzkumníkem a respondentem nebo snaha o představení se v nejlepším světle (Schneider & Kit-suse, 1984).

V rámci první kategorie nazvané *Sebepoznání – (vnímané) předpoklady pro profesi* je zahrnuto pět dílčích kategorií, a to (a) nadání pro práci učitele; (b) vztah k dětem, resp. zájem o lidi obecně; (c) vztah k oboru, nadšení / zájem o cizí jazyky a kulturu; (d) důslednost, vytrvalost a (e) sebehodnocení, sebereflexe.

- (a) Kvalitu výkonu profese zejména v rané etapě profesního života někteří učitelé vztahují k blíže nespecifikovanému „nadání“ pro učitelskou práci, k vrozeným vlohám/předpokladům pro vykonávání učitelské profese. Uvědomování si tohoto „nadání“ je indikátorem vnitřního přesvědčení o správnosti volby profese, což u učitele experta přispívá k posilování profesního sebevědomí.

Ale myslím si, že trošku buňky jsem k tomu asi musela mít, protože hned ze začátku mně to jaksi docela šlo, takže jsem neměla problémy. (U27)

Nabízí se interpretace směrem k pojetí nadání, které rozpracovává Sternberg (2000, s. 55–66), tj. 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).

- (b) Vnímané předpoklady pro výkon profese učitelé vztahují zejména k lásce k dětem, k silnému pozitivnímu vztahu k nim (někdy i v obecnější podobě k zájmu o lidi). Na základě výsledků předchozích STUDII v této mnohočetné případové studii i dalších výzkumů a teoretických studií (Helus, 2009) lze dovozovat, že tento vztah je podmíněn mimo jiné reflektovaným hlubokým vhladem do osobnosti dítěte. Výrazně artikulované uvědomění si vlastních komunikačních schopností je zásadní nejen pro vztah učitele a žáka, ale i pro vzájemné vztahy různých aktérů výchovně vzdělávacího procesu (kolegové, nadřízení, rodiče, popř. instituce).

Já mám děti ráda a ony mají někdy úplně, jiný způsob myšlení než dospělí [...] takže možná to je něco, co člověk prostě v sobě má, že se zajímá o lidi kolem sebe a že je to pak v té učitelské profesi dobrá pomůcka, tak to asi mne k tomu přivedlo. (U27)

- (c) Na základě poměrně vysoké frekvence výroků, v nichž učitelé vyjadřovali hluboký vztah k vyučovanému oboru, svůj entuziasmus, v našem případě velký zájem o cizí jazyky (srov. Caspari, 2003), které vnímají především jako prostředek k poznávání okolního světa, jiných kultur i klíč otevírající bránu

vzájemného porozumění, lze tuto výrazně zastoupenou subjektivní determinantu označit za jednu z klíčových pro profesní rozvoj. Je otázkou, zda se zde jedná o dílčí kategorii doménově specifickou, či zda je vztah k oboru doménově obecným fenoménem (srov. Borg, 2006, pro učitele cizích jazyků).

A když jsem nastoupila potom na ten rekvalifikační kurz, tak já jsem byla jako ryba ve vodě. Já jsem konečně studovala to, co jsem vždycky studovat chtěla, pracovala jsem s dětmi tak, jak jsem vždycky pracovat chtěla, ještě jsem je učila tu svoji „milovanou“, v dobrém „milovanou“ němčinu, kterou jsem měla ráda, jako cizí jazyk, takže mně se v tomto ohledu splnil veškerý můj sen, který jsem kdysi dávno, možná jako patnáctiletá měla. Že budu jednou učit děti a budu pracovat s cizími jazyky. (U8)

- (d) Pro učitele experty je charakteristická důslednost či vytrvalost, která se ukázala jako jeden z klíčových předpokladů pro dosažení dobrých výsledků (srov. obdobné výsledky z výzkumu v USA, Ripley, 2010). Zde se jeví být spojena s cílovou „zaměřeností“ (tj. se schopností stanovit si konkrétní cíle a horizonty pro jejich dosažení a dlouhodobě a vědomě usilovat o jejich dosažení). Vytrvalost a důslednost lze chápat jako ochotu pracovat na sobě, rozvíjet se, jako „prostředek“ – strategii, jako vlastnost nezbytnou pro překonávání překážek na cestě k dosažení stanovených cílů. Profesní cíle učitelé experti vnímají nejen jako uvědomělé směry činností, ale i ve smyslu tzv. vzorových cílů (ideálů jako mentálních nebo názorných představ něčeho subjektivně pozitivně vnímaného – např. prototyp „ideálního učitele“), tj. jako snahu o kvalitu („dělat to dobře“).

[...] já jsem se na vysoké škole živila, starala jsem se sama o sebe, tak to prostě byl takový můj soukromý projekt, který jsem si chtěla dokončit, já jsem si potřebovala asi i něco dokázat a bylo to něco, čemu jsem se hodně – co jsem vnímala jako důležité, že to dotáhnu. Něco, v čem uspěji. A na rozdíl od řady svých spolužáků jsem tedy celou dobu měla představu, že budu učit. Nevěděla jsem tedy ještě, koho a co, ale věděla jsem, že v tom životě budu učit. (U6)

- (e) Výroky reflektivní a sebereflektivní povahy jsou zastoupeny velmi silně (Dirks & Hansmann, 1999), přičemž se zde – v pohledu na profesní život učitele experta – většinou jedná o „vyšší úrovně“ (sebe)reflexe až po úroveň metakognice, o realistické profesní sebehodnocení včetně implikací pro rozhodování o dalším směřování profesní trajektorie (srov. Schön, 1983, 1987; Eraut, 1994; Tsui, 2005). Je zcela zřejmé, že (sebe)reflexe zde staví na vyrovnanosti, na pozitivním sebeobrazu, na jasně vydefinované profesní identitě. Výroky ukazují, že učitel expert vnímá, popisuje a hodnotí své myšlení, emoce, postoje, způsoby jednání, snaží se odhalovat příčiny svého jednání, vyvozovat důsledky a hledat nové cesty, stanovuje si cíle, umí používat sebereflektivní techniky.

No ale potom nastalo ještě jedno období, a sice že [...] už jsem se dostala, už prostě, já už prostě nemám kam dál v tom, já už jsem narazila na hranici toho, kam já bych se ve svém oboru mohla dostat. Jednak moje intelektuální předpoklady už mně dál nedovolí pokročit, ani věk mně už nedovolí pokročit a prostě jsem i tady ve škole v pozici, která je poměrně dost pracovní, tak já už teďka docela stagnuji na té svojí úrovni, kde jsem, a snažím se hodně vracet. (U27)

Druhá kategorie byla označena jako *Vnitřní motivace* a obsahuje dvě dílčí kategorie: (a) zájem o profesi, dlouhodobé „směřování“ k profesi a (b) vědomí příslušnosti k profesi. Ve výsledcích byla tato kategorie méně zastoupena jak z hlediska počtu výroků, tak celkového počtu respondentů.

- (a) Výše uvedené předpoklady pro učitelskou profesi, zejména nadání a také některé osobnostní charakteristiky (vytrvalost, důslednost) v součinnosti s vnitřní motivací nabývaly u učitelů expertů konkrétní podoby v dlouhodobém „směřování“ k profesi, a to od podoby dětských her přes vůdčí roli v různých sociálních skupinách včetně školní třídy až do reálného nástupu do profese. Respondenty vyjadřovaný zájem o profesi odpovídá z psychologického hlediska vnitřní hnací síle člověka věnovat se určité činnosti. Vnitřní motivace patří k základním a velmi důležitým osobnostním strukturám a je úzce spojena s potřebou seberealizace – v našem případě v učitelské profesi. Vnitřní motivace je podstatnou složkou *commitmentu* (srov. Guskey, 2002, s. 382). Zdrojem motivace může být i ideál (viz výše), s nímž se učitelé experti identifikují.

Odmalinka jsem byla ten typ, který vyučoval své plyšové hračky a odmala se o ně staral a k nějakému pedagogickému působení měl sklony od úplně útlého věku, takže to byla taková první etapa, kdy si vybavuji obrázky ze svého dětského pokoje, kde sedím s plyšovými zvířátky v kroužku a tam je pěruji a vyučuji. (U6)

- (b) Pro učitele experty je charakteristické vědomí příslušnosti k profesi, a to i v období, kdy jim např. vnější/společenské důvody neumožnily zahájit kvalifikační studium v době obvyklé (po ukončení střední školy) nebo když v průběhu svého profesního života dočasně profesi opustili. Učitelství se, možná trochu nadneseně řečeno, pro ně stává spíše rolí životní než pouze rolí profesní. Taková interpretace je plně v souladu s jádrovou strukturou učitelské profesionality, kterou Korthagen a Vasalos (2005, s. 53) nazvali *misí* a chápali je jako „vědomí vlastní existence ve světě a rolí, kterou pro sebe vidíme ve vztazích k bližním“ (srov. rovněž Day, 2004 aj.).

[o dočasné změně zaměstnání] *I když jsem neměla pocit, že bych tam chtěla zůstat. Já jsem vždycky měla pocit, že se zpátky do školy vrátím. Nevěděla jsem, po jak dlouhé době, to jsem neplánovala, ale neměla jsem pocit, že bych prostě chtěla do důchodu odejít natrvalo. To jsem si určitě nemyslela.* (U11)

Kategorie *Hodnotový systém* bývá v teorii učitelské profese i na základě výsledků empirického výzkumu označována jako jedna z klíčových. Učitelé experti učitelství vnímají jako poslání, přičemž důraz kladou na etické aspekty profese. Jsou v tomto smyslu skutečnými reprezentanty *morálního profesionalismu* (Sockett, 1993, s. 18), naplňují požadavek „býti profesionálem“ a „vystupovat/konat profesionálně“, tj. nejen kvalitně, ale také na základě vnitřního etického kódu profese (McDonnell & Pascal, 1988, s. 5). Právě morální a etická mise učitelství je pro ně zdrojem sebepotvrzení, smysluplnosti vlastních investic do profesního rozvoje. Kategorie hodnotový systém nebyla u učitelů expertů v jejich výrociích dále strukturována, je proto prezentována jako jeden celek.

Reflexe vnitřního etického kódu profese ukazuje, že u učitelů expertů je vytvořen jejich individuální profesně zaměřený hodnotový systém, který je pro ně důležitý a zároveň je motivuje k činnostem, které v rámci své „učitelské mise“ považují za hodnotné.

[...] spousta lidí se začala věnovat věcem [...] a pracovní, které třeba byly snadnější nebo přinesly víc peněz nebo něco, ale když jsem se tak nad tím zamýšlela, tak jsem viděla, že prostě ony nedávají to uspokojení, že ten člověk je potřeba. A já tedy v té škole opravdu potřeba jsem. (U27)

Další indukovanou kategorií je *Pracovní spokojenost*. V jejím rámci byly vysledovány čtyři dílčí kategorie, a to: (a) self-efficacy: radost z / vědomí dobře odvedené práce, seberealizace; (b) vědomí/ocenění autonomie; (c) pracovní spokojenost spojená s profesí na obecné rovině; (d) pracovní spokojenost spojená s konkrétní institucí.

(a) Učitelé experti jsou si vědomi dobře odvedené práce, jejich výroky ukazují na vysokou úroveň subjektivně vnímané profesní zdatnosti (*self-efficacy*). S tím je spojena i vysoká míra pracovní spokojenosti daná pocitem naplnění, seberealizace – jako něčeho, co má pro člověka smysl, skutečný význam pro sebe sama (srov. Maslow, 1970) i pro ostatní a pro společnost. Seberealizace úzce souvisí se sebepoznáním, s uvědoměním si vlastní jedinečnosti, ale i se schopností se rozhodovat (viz níže autonomie) a se směřováním k cíli.

A na ten systém [výuky jazyků], jak to tady máme, to jsem docela pyšná. To jsme udělaly tady velký kus práce. To je moje děťátko, to si opatruji nebo to mám dobrý pocit, že si to s sebou odnesu, až odejdu, že za těch 20 let, co jsem to tady mohla ovlivnit, tak jsem to ovlivnila v tom pozitivním slova smyslu. (U27)

- (b) Pro učitelskou profesi je typické, že učitelé jsou ve výkonu profese ve třídě s žáky sami za zavřenými dveřmi. Zatímco toto specifikum učitelské práce bývá učiteli často pociťováno jako izolace (někdy i bolestná) či nedostatek opory (Lortie, 1975, s. 133; Huberman, 1993a, s. 31; Pišová, 1999, s. 40–42), učitelé experti naopak tento fakt oceňují a vnímají jako vysokou míru autonomie, svobodu profesního rozhodování a vlastní participaci na něm.

[...] na konci toho roku jsem si ale uvědomila, [...] že nechci utéci [...]. Tak já jsem si říkala, že to učení vlastně ale člověku dává docela velké možnosti, protože když se zavrou dveře třídy, tak tam si člověk dělá, co uzná za vhodné, jak uzná za vhodné a tak. (U27)

- (c) Pracovní spokojenost učitelé někdy pouze vyjadřují pocitově, neuvádějí žádné konkrétní zdroje či aspekty výkonu profese.

Baví mě to. Kdyby mě to nebavilo, a to říkám často děckám, kdyby mě to nebavilo, tak mě tady zítra neuvídíte. Fakt mě to baví. I když jsou třeba okamžiky, kdy – abych to příliš nepřeháněl, kdy bych s tím chtěl co nejvíc praštit a sbalit se a jít dělat něco užitečnějšího. Tak pořád ještě mě to baví. (U14)

- (d) V některých případech učitelé experti váží pocit pracovní spokojenosti na konkrétní kontext, především na určitou školu, která je v jejich vnímání něčím odlišná, případně jsou k ní emocionálně vázáni např. tím, že ji sami jako žáci navštěvovali. Konstatují pocit sounáležitosti, „bezpečí“, který subjektivně velmi silně vnímají. Intenzivně vnímaný pocit uznávaného/přijímaného člena dané komunity posiluje sebedůvěru, sebevědomí, pocit sdílené prospěšnosti. Tato dílčí kategorie je velmi těsně spojena s objektivními determinantami profesního rozvoje (srov. též Pišová et al. 2011, kap. 2 a 4).

To byl dost raketový start a bohužel mám pocit – ta raketa pořád pokračovala, že toho bylo hrozně moc, ale hrozně mě to bavilo, ale popravdě mě se líbilo právě na téhle škole. Takže jsem zůstal tam a jsem spokojený. (U14)

Kategorie nazvaná *Otevřenost ke změně, aktivní hledání cest k profesnímu rozvoji / ke zlepšení vlastní praxe* vystoupila v analýze jako poměrně „silná“ zejména počtem výroků, které se k ní vztahovaly. Jednotlivé indukované podkategorie zahrnovaly: (a) potřebu zlepšování, aktivní hledání cest ke zlepšení a (b) přijímání změny jako nové výzvy, profesní změnu jako pozitivní krok profesní dráhy. Otevřenost ke změně může souviset s vysokou mírou reflektivity učitelů expertů (viz kategorie *Sebezpoznání výše*).

- (a) Pojetí expertnosti jako dynamického konceptu (Bereiter & Scardamalia, 1993) nachází oporu ve vysoké frekvenci výroků, které tematizují aktivní hledání cest ke zlepšení, inovaci (kompetentní učitel jako „multiplikátor inova-

cí“; Gruber & Leutner, 2003), obavu ze stagnace a potřebu stálého zlepšování, ochotu učitelů expertů investovat do aktivit slibujících jejich profesní rozvoj podpořit.

Myslím si že, tak, musí také trochu chtít. Nemůžete jen tak ustrnout nebo si říct: „Ano a už nebudu dál o nic bojovat, už se o to nebudu zajímat, jednou mně to nevyšlo, už to nebudu zkoušet dál.“ (U11)

- (b) Vztah učitelů ke změně v oblasti vzdělávání je v současné době poměrně silné téma pedagogické a pedeutologické teorie i výzkumu. Edukační změna jako *de facto* trvalý aspekt výkonu učitelské profese (Hargreaves, 1998) je učiteli experty nejen akceptována, ale její různé projevy jsou vnímány jako nové výzvy, reagování na změny pak jako pozitivní kroky profesní dráhy. Tento fakt souvisí také s důsledností a vytrvalostí, i vnitřní motivací. Subjektivně pozitivní vnímání potřeby změn u učitelů expertů výrazně převažuje nad často negativně vnímanými změnami ze strany kolegů, rodičů, společnosti.

Tak já jsem jako, moc se mi nechťelo [do funkce zástupce a učit angličtinu], protože jsem byla hrozně spokojená s těmi malými dětmi. Ale pak jsem si uvědomila, že vlastně zas je to takové, že zas bych mohla zkusit něco jiného. No a tak jsem tedy na to kývla [...] když to hodnotím, třeba i doma, když to hodnotíme, tak vždycky říkám, že to bylo úžasně pozitivní a úžasně dobrý krok. (U11)

Poslední kategorii, která byla identifikována, je *Vnímaná náročnost profese učitele a strategie zvládnání stresu (coping strategies)*. Je tematizována ve dvou dílčích kategoriích: (a) náročnost profese učitele (zejména vstup do profese) a (b) strategie zvládnání stresu, psychohygienu.

- (a) Náročnost učitelské profese je učiteli často zmiňována ve spojení s nástupem do profese. Toto zjištění je v souladu s výsledky empirického výzkumu, které profesní iniciaci jednoznačně označují za kritické období, ve kterém se utváří profesní identita učitele. Náročnost potvrzuje i vysoké procento mladých/začínajících učitelů, které profesi opouští; některé z obvykle uváděných příčin jsou tematizovány i respondenty v tomto výzkumu (Ingersoll, 2003; Cherubini, 2009; Píšová, 2013). Učitelé experti citlivě reflektují svůj nástup do profese, který často označují za „nejobtížnější“, „nejnáročnější“ etapu svého profesního života, ale také za přirozenou fázi profesní dráhy, což dokládají i výše uvedené determinanty (vytrvalost, vztah k profesi, náročnost kladená na sebe sama atd.).

[...] to bylo asi nejtěžší, protože jsem vlastně neuměla učit, byla jsem z těch děček někdy docela nešťastná, takže jsem každých čtrnáct dní chtěla skončit a pořád jsem si musela dělat hrozné přípravy, protože jsem vůbec nevěděla, co bych v těch hodinách dělala, takže to bylo z tohoto hlediska nejnáročnější [...] nepovažovala jsem se prostě za učitele. (U22)

(b) Je obecně známo, že učitelství jako pomáhající profese je jedním z povolání, v nichž se silně projevuje stresová zátěž (Hennig & Keller, 1996; Mareš & Křivohlavý, 1995; Kyriacou, 1996 atd.). Oddanost profesi a plné pracovní nasazení jsou u učitelů expertů tak časově náročné, že dochází ke kolizím s osobním/rodinným životem a jeho nároky (Rothland et al., 2013). Řada výroků se týká hledání rovnováhy mezi profesním a osobním životem, učitelé experti jsou schopni v retrospekci identifikovat konkrétní „body zlomu“, někdy „kritické události“, které je přiměly ke změně, k aktivnímu hledání cest k vyrovnávání se se stresem a přetížeností (srov. Švaříček, 2007, s. 335–352). Strategie řízení stresu, psychohygiena jsou velká témata učitelské profese. Učitelé experti jsou si vědomi hrozby vyhoření, někteří jím dokonce v určitých fázích profesního života byli přímo ohroženi. Výroky ale naznačují, že tito učitelé jsou schopni uplatňovat strategie prevence stresu, dokážou identifikovat příznaky ohrožení a v případě zvýšené zátěže aktivizovat sebeobrané mechanismy a hledat pro dané situace optimální řešení. Tyto schopnosti zpětně pozitivně ovlivňují kvalitu výkonu, zvyšují spokojenost, posilují identitu učitele (Alsup, 2005; Zembylas, 2003; Švaříček, 2007; s. 335–355).

[...] popravdě, tím, že jsem se věnoval hrozně moc práci, tak jsem trošičku dával stranou rodinu – s rodinou to nebylo na plný plyn, bylo to na plný plyn v práci [...] spousta věcí mi tehdy utekla, což jsem později musel nahradit. A v určité době, to bylo, mám pocit, v roce 2006, zhruba plus minus, jsem najednou zjistil, že té práce mám hrozně moc. Fakt neskutečně mnoho a začal jsem hledat, jakým způsobem si to uspořádat, zvládnout. (U14)

Závěry, které lze na základě induktivní analýzy formulovat, budou prezentovány společně s výstupy šetření *objektivních determinant* rozvoje expertnosti učitelů. Na tomto místě lze nicméně konstatovat, že pojetí *subjektivních determinant* jako komplexního dynamického souboru vzájemně se ovlivňujících faktorů vztahujících se přímo k osobě učitele se ukázalo jako nosné. Rozčlenění těchto determinant do šesti kategorií, může tudíž sloužit především pro účely jejich analýzy a popisu, reálně je však pochopitelně izolovat nelze.

6.2.2 Objektivní determinanty rozvoje expertnosti

Analýza *objektivních determinant* profesního rozvoje zkoumaných učitelů na rozdíl od analýzy *subjektivních determinant* vycházela z neopositivistické biografie (Miller, 2000, s. 96–98), tzn. stavěla na ověřování vstupních teoretických konceptů, které sloužily pro konstruování kategoriálního systému (viz kap. 3.4). Analýza v obecné rovině ukázala, že ne všechny kategorie se objevily u všech osmi učitelů, stejně tak se lišila četnost výskytu výroků v jednotlivých kategoriích (viz tabulka 6.2).

Tabulka 6.2

Analýza objektivních determinant profesního rozvoje učitele: kategorie, počet učitelů, četnost výskytu

OBJEKTIVNÍ DETERMINANTY: kategorie-	Počet učitelů	Počet výroků
přípravné vzdělávání učitelů	7	25
další vzdělávání učitelů	8	38
kultura školy	8	28
vedení školy	4	13
autonomie	6	24
kolegové / sborovna / významní druzí (<i>significant others</i>)	8	66
hodnocení učitele / uznání profesní komunitou/bývalými žáky	7	20
rodiče žáků (a komunita blízká škole)	5	14
vzdělávací politika	7	16
ekonomické podmínky výkonu učitelské práce	3	3

Učitelé se tedy v narativních rozhovorech nejčastěji vyjadřovali k *profesnímu vzdělávání* (přípravnému a zejména dalšímu), ke *kultuře školy* a zejména ke *spolupráci s kolegy*. Pokud lze na základě četností výskytu usuzovat na důležitost *objektivních determinant*, tyto tedy hrály na jejich cestě k expertnosti největší roli. Naopak zcela marginální se jeví význam, který učitelé přikládají *ekonomickým podmínkám učitelské práce*. Na první pohled se ukazuje, že učitelé nepřikládali velkou důležitost ani *roli vedení školy*, při hlubší analýze se ale ukazuje blízkost této kategorie s dvěma výrazně zastoupenými, tj. s kategoriemi *Kultura školy* a *Kolegové / sborovna*.

V rámci analýzy a interpretace dat bylo naším hlavním cílem nahlédnout do povahy jednotlivých kategorií, determinant profesního rozvoje a jeho udržování. Tomu je věnována další část textu.

Přípravné vzdělávání učitelů

Přípravné vzdělávání učitelů včetně vzdělávání v blízkém oboru (např. jiný cizí jazyk, český jazyk, divadelní věda) bylo jednotlivými učiteli vnímáno velmi odlišně, přičemž velkou roli hrál v řadě případů kontext. Pro respondenty v prezentovaném výzkumu se jednalo zejména o změny společenských, politických i vzdělávacích podmínek v České republice na počátku 90. let 20. století²⁴, které

²⁴ Změna politického režimu měla výrazný přímý dopad na sledovanou oblast cizích jazyků, protože do roku 1989 byly velmi omezeně vyučovány západní jazyky, cizím jazykem vyučovaným na základních školách byl většinou pouze jazyk ruský. Dodnes se v ČR projevuje nedostatek kvalifikovaných učitelů anglického jazyka.

znamenal pro řadu učitelů otevření možnosti pro kvalifikační studium oblíbeného oboru, učitelství anglického/německého jazyka. U mnohých začalo profesní vzdělávání až po zahájení jejich profesní kariéry. Učitelé, kteří z různých společenských, politických, vzdělávacích či rodinných důvodů vstoupili do přípravného vzdělávání až po zahájení své profesní učitelské kariéry, přičemž zpravidla absolvovali toto vzdělávání při zaměstnání, resp. v rámci celoživotního studia, vnímali velmi pozitivně zejména zkušenostní bázi získanou před zahájením kvalifikačního studia a paralelnost studia s vykonáváním profese, a to i přesto, že současně museli překonávat řadu obtíží a překážek, které tento typ studia s sebou přináší (např. skloubení zaměstnání, studia popř. rodinných povinností atd.). I přes značnou rozrůzněnost vnímání přípravného vzdělávání jako jedné z determinant profesního rozvoje, bylo možné vysledovat dvě protichůdné tendence: (a) pozitivní vnímání přípravného vzdělávání a (b) negativní vnímání přípravného vzdělávání. Obě tyto tendence jsou ilustrovány následujícími výroky:

Pak si myslím, že byli inspirující lidé, kteří nás vedli v rámci didaktiky během studií, tam si myslím, že také byly věci, které mně souzněly s tím, co mi přišlo důležité a o čem jsem přemýšlela. [...] Co se týká toho vlivu studia na moji práci, tak ty věci se mi díky tomu studiu daleko více srovnaly – tím, že byly propojené s nějakou teorií, a tím, že člověk dostával zpětnou vazbu na nějaké svoje myšlenky nebo svoje hodiny nebo nějaké svoje práce, tak už to nebylo tolik intuitivní. V těch soukromých hodinách, které jsem učila v podstatě od té střední školy, tak jsem si je vždycky připravovala tak, jak já jsem měla pocit, že je to správně, ale spousta věcí plavala, plavala na vodě, a vybavuji si témata, otázky, které se mi usadily až na té univerzitě. Třeba otázka využití překladu při výuce jazyka nebo jak dělat aktivity na kontrolu porozumění a jak pracovat se slovní zásobou a vůbec míra využití mateřštiny a cílového jazyka, tak to byly věci, co si mi sedly částečně na univerzitě a pak částečně až v praxi. (U6)

[na fakultě] to byl předpoklad té kariéry, takový jako normální, ale že by to studium mne v tom tak utvrdilo, to určitě teda ne, to spíš byly ty vlivy ostatní než vyloženě fakulta. (U11)

Subjektivní percepce přípravného vzdělávání učitelů jako faktoru, který hrál roli v jejich profesním rozvoji, jsou u učitelů značně odlišné, tato determinanta se ale jeví jako poměrně významná.

Další vzdělávání

Další vzdělávání bylo u učitelů experty vnímáno obecně jako velmi důležité. V rámci této kategorie bylo ve výpovědích učitelů expertů možno identifikovat tři „shluky“ uvažování o něm, a to (a) vnímání důležitosti dalšího vzdělávání, (b) aktivní účast v dalším vzdělávání (v různých rolích) a (c) (sebe)vzdělávání prostřednictvím reflexe vlastní zkušenosti.

(a) Další vzdělávání jako stěžejní příležitost a nutný předpoklad pro profesní učení a další profesní růst

Učitelé experti vyjadřovali přesvědčení, že další vzdělávání by mělo být průběžné, aktivně ho stále vyhledávají a zapojují se do něj (jako účastníci i školitelé). Ve svých výrocích poukazovali na pozitivní vliv nových cílů a výzev, např. práce na kurikulárních dokumentech, na hledání nového/dalšího smyslu vlastní práce. Tento fakt je v souladu s výsledky jiných studií expertnosti, srov. např. případové studie Tsui (2003). Další vzdělávání vnímali experti jako nezbytné pro vlastní profesní růst, jako „povinnost“ ale i radost a příležitost k profesnímu učení. Učitelé experti projevují silné tendence k aktivnímu hledání možností a příležitostí dalšího vzdělávání, snahu o zlepšování se, potřebu učit se a využívání příležitostí k učení (srov. Bereiter & Scardamalia, 1993). Jako příležitost k profesnímu učení jsou experty využívány i systémové změny, např. reformy jazykového vzdělávání, kurikulární reformy. Obdobné tendence vykazují experti ve studiích Hubermana (1993a), Hargreaves (2003) či Daye et al. (2007). V kontextu společenského vývoje v České republice hrají zvláštní roli faktory spojené se společenskými změnami: učitelé cizích jazyků velmi často zmiňují „pionýrské nadšení“ po roce 1989, zejména možnost využívat přítomnosti rodilých mluvčích či podpory institucí (např. Britská rada, Německý kulturní a jazykový institut – Goethe-Institut).

[...] Takže jsem se přidala k Britské radě a jezdila jsem na ty kurzy, všechno, co bylo možné, tak jsem využila. (U27)

To byly úžasné, ty první roky, co všechno bylo pořádáno, semináře, ty různé party a tak dále, kam chodili Angličané, Američané, bylo to úžasné. Já jsem také vlastně ty první dva roky strávila často víkendy v Praze [...], tam jezdili všichni ti velvyslanci, jazykáři, ale i ti autoři učebnic, ti byli úžasní. Takže žádná ztráta času. A to je to, co už pak člověk dělá nejenom sám pro sebe, i když to je takovéto pohledání pro duši, ale zase můžete předávat dál. Ono se to vždycky zúročí. (U21)

A pořád mám pocit, že se ještě mám co učit, protože jedu na nějaký kurz a říkám si: „Já nevím, jestli se ještě něco dozvím.“ Ale vždycky někde objevím něco a vždycky si říkám: „Aha, tak ještě by mohlo být toto. (U11)

(b) Aktivní účast v dalším vzdělávání (v různých rolích)

V souvislosti s dalším vzděláváním učitelů bylo učiteli samými hojně uváděno aktivní zapojení do dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), a nejen v roli účastníků, ale i v roli školitelů. V 90. letech se u některých z našich respondentů další vzdělávání jednalo přímo o kvalifikační studium – o doplňování, resp. rozšiřování a probace (v případě učitelů anglického jazyka), které probíhalo na fakultách připravujících učitele. Pokud se týká standardního DVPP, učitelé

v roli účastníků oceňovali přínos, který DVPP znamenalo v období profesního startu učitelů (Cherubini, Zambelli, & Boscolo, 2002), následně pak pro seznamování se s novými trendy ve výuce jazyků (např. ICT). Vzhledem k doménové specifičnosti byla účast v DVPP logicky propojována i se studiem a hledáním inspirace v rámci kurzů realizovaných v zahraničí.

Zapojení do DVPP v roli školitelů bylo učiteli experty vnímáno jako prostředek vlastního profesního rozvoje, ve vybraných případech voleno i s cílem udržovat vlastní vysokou úroveň komunikační kompetence v cílovém jazyce.

A dlouhou dobu jsem také dělala jazykové kurzy při obchodní akademii, v té Státní jazykové škole, a přípravu na státní jazykové zkoušky. Ale to jsem zas dělala trošku z vypočítavosti, protože ustrnout na jazyce je velmi špatné, a tím, že jsem tam měla velmi šikovné mladé lidi, ať už to byli gymnazisti před maturitou nebo, já nevím, i inženýři profesí, a tak jsem tam musela být neustále ve střehu, tak opravdu pro jazyk mi to spoustu věcí přineslo [...]. (U21)

V souvislosti s tím lze za symptomatický označit fakt, že všech osm učitelů expertů nějakým způsobem přispívá k rozvoji professionalismismu v učitelství. Významným faktorem této kategorie, který bychom mohli nazvat zrcadlovým efektem, tudíž je, že téměř všichni učitelé experti v průběhu výkonu své profese začali působit jako lektori v rámci dalšího vzdělávání učitelů cizích jazyků, v němž vedou jazykové, ale zejména tzv. metodické semináře. Vyjadřují tím potřebu nejen svého dalšího profesního rozvoje prostřednictvím lektorské činnosti, ale i osobní závazek a přesvědčení o nutnosti předávat a sdílet zkušenosti z vlastní praxe s ostatními kolegy, čímž významným způsobem přispívají k emancipaci profese, stejně jako ke zkvalitňování výuky cizích jazyků. Dle výroku jednoho učitele experta, začínají tzv. „profesí vracet“ (srov. Johnson & Maclean, 2008).

[...] snažím se hodně vracet. Takže třeba dělám některé věci pro učitele zase zpátky, kurzy pro učitele, teď jsem se hodně věnovala kurikulárním věcem, protože jsem dělala něco i do těch testů a standardů a do těchto věcí, takže už se spíš snažím, abych byla užitečná ještě nejen přímo v tom učení, ale abych to dokázala překlomit i do těch věcí, které jsou nadstavbou toho učení. (U27)

(c) (Sebe)vzdělávání prostřednictvím reflexe vlastní zkušenosti

V neposlední řadě bylo u učitelů expertů možno v rámci dalšího profesního rozvoje vysledovat také vědomé učení se ze zkušenosti a reflexe (srov. Joyce & Showers, 2002). Spolu s tím učitelé experti akcentovali možnost získávat zkušenosti v zahraničí, tyto reflektovat a hledat v nich inspiraci.

Když jsem měla to další období, to bych nazvala prostě takový ten všední den a učení, prostě učení se být učitel. A to byla také docela tvrdá práce, protože

to trvalo, řekla bych, tak 6 až 8 let, když to tak vezmu zpátky, musela jsem se naučit řemeslo. (U27)

[...] při hledání systému, jakým způsobem sledovat, co děcka zvládly za práci, jak se dokážou rozhodnout, zda mají nějaké úkoly zpracované, jiné nezpracované, to všechno mě vedlo k tomu, že jsem začal studovat knížky o manažerské tematice, tam jsem narazil na metody řízení času atd., takže i z té strany jsem dostal spoustu další inspirace. (U14)

A musím říci, že i takovéto cestování jako profesní po světě, že když člověk vidí, že třeba někde jsou stejné ty problémy, někde se zas může ledascemu přiučit, že zas vidí, co třeba by se dalo udělat jinak nebo lépe nebo [...]. (U11)

Kultura školy

Kultura školy byla hojně komentována, což napovídá o důležitosti, kterou učitelé experti vlivu této oblasti na svůj profesní růst přikládají. V rámci této kategorie bylo možno identifikovat dva hlavní proudy, a to (a) vliv kultury školy na profesní rozvoj a (b) specifika kultury škol zaměřených na jazykovou výuku. Obecně se ve výrocích učitelů expertů potvrdila zjištění mnoha studií, že kultura školy významně ovlivňuje profesní rozvoj učitelů expertů (Eder, 1998; Messner & Reusser, 2000; Kramis & Felber, 2005). Některé studie naznačují, že tento faktor může být klíčový – jak ve smyslu zvýšení motivace, nových podnětů a výzev, ale i posílení profesní identity učitelů (výzkum v českém kontextu např. Pol & Lazarová, 1999; Pol et al., 2013; Mareš, 2000, 2001; Ježek, 2005).

(a) Vliv kultury školy na profesní rozvoj učitele

Ve výrocích se objevily jednak vzpomínky na profesní počátky učitelů expertů, a to ve výrocích reprezentujících jak pozitivní, tak negativní vlivy kultury školy na jejich profesní indukci, tj. rovněž profesní socializaci:

[...] byly tam krásné tři roky i z toho lidského hlediska. A i děti byly jiné než městské děti, to jsem měla srovnání až později, ale byly mnohem takové upřímnější, srdečnější, i když nevykazovaly výsledky perfektní, tak v jistém směru se tam i lépe učilo. A tam byla opravdu taková báječná atmosféra, i lidšky z té stránky, že vám každý pomohl, nikdo jako začátečníku se vám nesmál nebo neházel klacky pod nohy, opravdu to bylo báječné. (U11)

[...] dostala jsem třídu, kde bylo asi 42 dětí a byla jsem úplně bokem u sklepa, protože nebylo místo a nikdo se mi ale skoro vůbec nevěnoval. [...] v tom prvním místě to bylo takové trošku ne úplně [...] že bych prostě řekla: 'Tam to bylo úžasné a ovlivnilo mne to.', to ne. (U27)

Někteří učitelé experti tedy podporu v počátečních fázích svého rozvoje postrádali. V době realizace výzkumu ale všichni působili ve školách, jejichž kulturu označovali za nadstandardní až exkluzivní:

Nebo nevím, jestli ta moje zkušenost je typická zkušenost člověka v českém školství. Protože tahle škola se pohybuje maličko někde jinde a hledá ty hranice, jak to posunout dál, a dost často se pohybuje blízko hrany těch hranic a vyšlapává cestičky a pak dodatečně dohledává nějaké rámce, právní i takové. A díky tomu si myslím, že já v té škole ještě pořád jsem. Já si úplně neumím tu tradiční školu a její kompatibilitu se mnou představit, protože jsem na takové škole nikdy nebyla. (U6)

Podpůrný vliv kultury školy na rozvoj expertnosti byl tedy zaznamenán ve všech případech, ale v rozdílných fázích profesní dráhy. Na základě toho lze hypotetizovat, že pozitivně vnímaná kultura školy je nezbytnou podmínkou rozvoje expertnosti. Taková kultura dle výroků učitelů expertů ovlivňuje např. motivovanost, kvalitu spolupráce, autonomii, kreativitu, kvalitu práce učitelů, ale stimuluje i profesní růst učitelů. Tato zjištění korespondují s výsledky studie TALIS (Scheerens et al., 2010, s. 32–35), které akcentují význam školy jako učící se komunity či komunitního učení v souladu s perspektivou profesního učení učitelů jako sociálně ukotveného celoživotního aktivního, konstruktivního a na řešení problémů orientovaného procesu (srov. též Toole & Louis, 2002).

(b) Specifika kultury škol zaměřených na jazykovou výuku

Řada učitelů účastnících se prezentovaného výzkumu působí na prestižních školách dříve zaměřených na výuku cizích jazyků. Jedná se zejména o školy, v nichž jsou na vyučující kladeny vyšší nároky, a to jak v oblasti přímé výuky, tak i v oblasti nepřímé výukové činnosti (např. projektová činnost, pobyty žáků v zahraničí). Tyto nadstandardní nároky vesměs vnímali učitelé experti pozitivně jako výzvu a stimulaci. Z uvedeného je zřejmé, že respondenti vnímají kulturu školy v úzké spojitosti s jejím zaměřením (zde jazykovým), které umožňuje vyšší kvalitu práce s obsahem a tím přispívá k rozvoji didaktické znalosti obsahu učitele (Shulman, 1986a).

Naše škola je skutečně rarita, co se týká německého jazyka, výuky od první třídy. Protože přesvědčit rodiče, kteří k nám dávají děti, aby se učily od první třídy angličtinu, a potom tam v květnu vběhnu mezi ně já se svými prvňáčky a ukážeme jim, jak se pěkně učíme němčinu, tak se nám podaří vždycky bud' půl třídy, někdy celou třídu, to už je hodně velký úspěch. (U8)

Vedení školy

Z tabulky 6.2 je zřejmé, že četnost výpovědí v kategorii *Vedení školy* byla poměrně nízká, polovina učitelů se k roli vedení školy ve vztahu k sobě samému nevyjadřovala přímo, případně se v porovnání s ostatními kategoriemi vyjadřovala dosti stručně. Identifikované výroky svědčí o tom, že učitelé experti vedení školy oceňovali jako zdroj pozitivní podpory (včetně období nástupu do profese).

Positivní podpora ředitele byla vnímána nejen v jeho roli lídra školy, ale také v roli kolegy a učitelského vzoru (*collegial and instructional leadership*; Marks & Printy, 2003 aj.). Jednalo se tedy nejen o podporu finanční, ale i povzbuzení a ocenění práce učitelů, poskytování svobody v rozhodování (*empowerment*). Jako významná se ukázala role ředitele školy – komunikátora smysluplné vize školy, což koresponduje s výsledky výzkumné studie Geijsela et al. (2003) zaměřené na tzv. *transformační leadership*. Prezentovaná studie identifikovala jako jádrové dimenze tohoto typu vedení právě formulování a komunikaci vize školy, dále poskytování individuální podpory a intelektuální stimulaci.

Kolegyně, inspirující člověk, guru v podobě ředitelky té školy, na které pracuji, se kterou mám možnost o těch věcech mluvit a baví mě o tom s ní přemýšlet. Tak tahle spolupráce si myslím, že pro mě byla a je hodně přínosná. Už tím, že ten člověk je několik kroků vpředu a o těch věcech přemýšlí na základě strašně širokých zkušeností, ale na druhou stranu, jak říkám, má tu vizi do budoucna a vidí dál, než řada mladších kolegů a než já si vůbec troufám se podívat v jakoukoli chvíli. (U6)

Je tedy zřejmá blízkost této kategorie s kategoriemi *Kultura školy* a *Kolegové / sborovna / významní druzí* – role vedení školy je učiteli experty zřetelně vnímána spíše ve smyslu „nastavení pravidel hry“ pro školu jako instituci. Celkově je zajímavé, že se ani jeden z učitelů expertů nevyjadřoval k vedení školy kriticky, a to i přestože nepochybně jsou analyticko-kritického pohledu na profesní záležitosti schopní. V souvislosti s našimi zjištěními v oblasti kultury a vedení školy by tedy bylo možné formulovat hypotézu, že dobří učitelé, kteří nejsou spokojeni s vedením školy či jejím klimatem, nesetrvávají dobrovolně v neuspokojivé situaci a hledají své uplatnění na jiné škole (srov. Laursen, 2005).

Autonomie

Jednoznačné vymezení pojmu *autonomie* v literatuře nenajdeme (Benson, 2000; Little, 1995; Smith, 2000 aj.). V této studii bylo při analýze a interpretacích využito konceptualizace McGrathe (2000), který pracoval se dvěma dimenzemi konceptu autonomie učitele, s autoregulací profesního jednání a s minimalizací externího řízení. Tyto dvě dimenze se v prezentovaném výzkumu projevovaly jak (a) v oblasti konkrétních aktivit učitele, tak (b) jeho profesního rozvoje.

(a) Explicitní spojení profesní autonomie s konkrétními aktivitami učitelů

Na obecné úrovni byla vysoká úroveň profesní autonomie vnímána pozitivně, a to včetně její důležitosti v profesních počátcích. Ve velké většině výroků byla pak profesní autonomie explicitně spojená s konkrétními aktivitami učitelů. Jednalo se o situace, kdy učitelé přijímali v rámci školy za vybrané aktivity zodpovědnost, která byla učitelům buď přiřazena, nebo ji učitelé přirozeně přebírali (např. práce na kurikulárních dokumentech), podle Clementové a Vanderbergha jde tedy o tzv. připisanou autonomii (*ascribed autonomy*; Clement & Vanderberghe, 2000, s. 90). Učitelé vnímali, že mají od vedení školy důvěru při samostatném započínání nového (např. participace na projektech, volba učebnic, organizace jazykových zkoušek, realizace školního divadla, organizace kurzů dalšího vzdělávání pro učitele v rámci i mimo školu) či při řešení nastalých situací a problémů. Tyto příležitosti využívali s ochotou investovat do změn a s odvahou měnit zaběhlý systém originálním a inovativním způsobem.

A s tím související je taková ohromná svoboda pro moji práci a možnost si hledat nové projekty, do kterých se zapojím a sestavovat si pro ně týmy a taková jako podpora, tak to k tomu patří. (U6)

Je zřejmé, že učitelé experti využívali příležitostí k autonomnímu jednání způsobem, který odpovídá Bergenské definici (citováno in Dam, 1995) ve smyslu připravenosti jednat nezávisle a ve spolupráci s jinými jako sociálně zodpovědná osoba (srov. též Littlewood, 1999).

(b) Autonomie v procesech profesního rozvoje učitele

Z výroků lze usuzovat, že autonomie v rámci výkonu učitelského povolání je učiteli zároveň vnímána jako velmi důležitá složka jejich profesního rozvoje, a to od samých počátků v profesi. Je zřejmé, že učitelé považují za stěžejní možnost experimentovat a zavádět inovace, a to i za cenu značných osobních investic.

[...] zadruhé jsem hned začal být třídní, tak jsem měl velké pole působnosti a bylo tam hodně možností, jak cokoli s dětmi změnit, zařídit a udělat. (U14)

Pak jsme hodně bojovali, když jsme se snažili prosadit, protože, my jsme to tuhle někde počítali, my už učíme angličtinu od první třídy skoro 15 let, hrozně dlouho. Takže za tím je hodně práce a hodně zkušeností. (U11)

Z výzkumů ve světě i v kontextu českých škol vyplývá, že participace učitelů na procesech rozhodování na úrovni školy bývá relativně nízká (srov. např. Busher & Saran, 1994; Pol & Rabušicová, 1997; Pol, Rabušicová, & Novotný et al., 2006), přestože za nejefektivnější způsob vedení školy je podle současných teorií managementu považováno demokratické vedení, založené na interpersonálních dovednostech a kolegiálním rozhodování. Pro učitele experty v prezentovaném

výzkumu byla oproti tomu vysoká míra autonomie charakteristická. Projevovaly se zřetelné tendence k přebírání zodpovědnosti, což učitelé vnímali jako svým způsobem automatické. V tomto ohledu lze usuzovat, že se autonomie ve smyslu minimalizace externího řízení a přejímání zodpovědnosti jako objektivní determinanta profesního rozvoje učitelů prolíná s pojetím autonomie jako atributem osobnosti, seberegulativní kompetencí učitele. Pro svůj rozvoj vyžaduje příležitosti k autonomnímu jednání, tj. podmínky, ale i vnější podporu.

Kolegové / sborovna / významní druzí

Četnost výskytu jednotek v této kategorii svědčí o důležitosti, kterou jí učitelé experti přikládají – je zdaleka nejvýrazněji zastoupena. Analýza zároveň prokazuje značný soulad jejich subjektivních percepčí této determinanty, a to jednoznačným přirozeným zaměřením většiny výroků na (a) roli „profesních vzorů“ a kolegiální podpory, (b) spolupráci s kolegy a v rámci sborovny; v několika případech byla zmíněna i (c) spolupráce s kolegy z jiných škol. Za významný faktor jsou považovány (d) vztahy mezi týmy učitelů jazyků a ostatními kolegy v rámci školy.

(a) Role „profesních vzorů“ a kolegiální podpory

Učitelé experti často hovořili o vzorech – učitelských (ve smyslu „velkých příkladů“), ale i lidských – a o jejich pozitivním vlivu na vlastní profesní růst. Tento vliv je patrný ve všech bodech trajektorie jejich profesní dráhy – od volby učitelského povolání až po současnost, kdy stojí na nejvyšším bodě této trajektorie. Akcentována byla v tomto kontextu i pozitivní role uvádění do vlastní praxe.

Myslím si, že to, k čemu člověk dospěje, je vždycky nějaká otázka velkých příkladů a myslím, já to tak cítím, že jsem měla obrovské štěstí na učitele, kteří mně vlastně přivedli k tomu, co dělám. (U21)

No a potom tedy si myslím, že mne hodně ovlivnila moje dlouholetá kolegyně, protože prostě ona je úplně jinak ustrojená než já a ona je pro mě značná motivace, protože je pevná a její výkon je stoupající, prostě ta čára jde pořád nahoru a ten její výkon je neměnný a pořád směřuje k lepšímu, kdežto můj výkon jde nahoru a dolů a někdy jsem nadšená a někdy ne a prostě vždycky vidím třeba, i co se mi nepovede, a když vidím ji, jak ona si jde za tím svým pořádkem a pořádek se to snaží vylepšovat a to negativní odsune pod koberec, tak ta mne tedy hodně ovlivnila, musím říci. (U27)

(b) Spolupráce s kolegy a v rámci sborovny

V této subkategorii byla akcentována zejména funkční a týmová spolupráce, která je v mnohých případech spojována s podporou vedení školy, příp. podporou vedení při iniciaci kolegiální spolupráce a následným předáním vlastní zodpověd-

nosti – je tedy zřejmý blízký vztah ke kategoriím *Vedení školy* a *Kultura školy*, případně *Autonomie*. Obecně lze konstatovat, že učitelé experti chápali roli kolegiální spolupráce, často podporované vedením školy, jako podmínku pro tvorbu funkčního týmu učitelů zavádějícího inovace, podporujícího profesní růst učitelů i kvalitu výuky a směřujícího ke společnému cíli. Zde výroky expertů zcela korespondovaly se současným pojetím profesního učení jako sociálně ukotveného procesu, v němž kolegiální spolupráce hraje zcela zásadní roli, přičemž sílí důraz na vytváření a rozvíjení tzv. komunit praxe (*communities of practice*) jako prostředí, které má podpořit profesní rozvoj jednotlivých učitelů i kvalitu školy jako celku (viz též Píšová et al., 2011, kap. 2). Úzkou souvislost profesního rozvoje s kvalitou spolupráce v kolektivu školy podtrhují rovněž Messner a Reusser (2000, s. 158).

Funkční pedagogický sbor byl našimi respondenty vnímán jako nedílná součást toho, že se učitelé s vlastní školou, kolegy a cíli ztotožní, tzn., že vnímají práci jako osobní zážitek, který je přirozenou součástí jejich života. Osobní profesionalita je tedy podmíněna étosem professionalismismu jako klíčovým znakem kultury školy (Hoyle, 1975), což odpovídá pojetí Evansové (Evans, 2008, s. 28), která profesionalitu vymezuje jako „ideologicky, postojově, intelektuálně a epistemologicky zakotvený postoj jedince, který se vztahuje k praktikám profese, k níž náleží, a který ovlivňuje jeho vlastní profesní praxi“. Ilustrativní jsou výroky našich učitelů expertů, které podtrhují výše uvedené interpretace, tj. podporují vnímanou důležitost profesionálního postoje v učitelství.

Ta škála těch lidí tam je hrozně široká a velká. Takže tam bych nechtěla vypíchnout jednoho člověka, ale je tam řada lidí, se kterými je dobré se navzájem obohacovat a od kterých může člověk načerpat nové pohledy. Díky tomu, že teď zaštiťuji ten bilingvní program, tak už jenom to propojení s tou elementaristikou a s tím, co se ty děti učí na prvním stupni, tak to je pro mě úplně nové a zajímavé, ale na druhou stranu hrozně obtížné. Protože ti kvalitní elementaristi, to samozřejmě není něco, co se člověk naučí jen tak bokem. (U6)

Řekněme, že v rámci němčiny ta kolegiální báze jakžtakž funguje. Hlavně nás spojuje, že ty děti táhneme k nějakému cíli a musíme být všichni dobří, aby to tak nějak bylo, takže to tak nějak spojuje. (U30)

Nejedná se tedy pouze o mezilidské vztahy, jak bývá někdy zjednodušováno – i v případě, že není spolupráce s kolegy ve vztahové rovině ideální, respektování společných cílů a sdílení profesní „eti“ je pro učitele motivující a v rámci kolektivu a kolegiální spolupráce zásadní (srov. tzv. *morální professionalismism*; Sockett, 1993).

(c) Spolupráce s kolegy z jiných škol

Ve dvou případech učitelé zmiňovali i přínos spolupráce s kolegy z jiných škol. Jednalo se především o neformální setkávání např. při různých soutěžích nebo projektech, která učitelé hodnotili jako inspirativní a zajímavá.

Tak asi všechny příležitosti, kde jsem měla možnost se setkat s učiteli, kteří dělají svoji práci a mluví o ní a přemýšlí o ní, tak pro mě bylo zajímavé. (U6)

(d) Vztahy mezi týmy učitelů jazyků a ostatními kolegy v rámci školy

Samostatně lze vyčlenit oblast vztahů mezi učiteli jazyků a ostatními kolegy, která se ve výrocích učitelů expertů nejevila jako ideální, vyskytl se dokonce příklad rivality mezi vyučujícími různých předmětů. S ohledem na typy škol, kde učitelé experti působí (jednalo se často o bývalé školy s rozšířenou výukou jazyků), tj. na školách, kde je pozice výuky jazyků silná, je možno usuzovat, že se vyučující ostatních předmětů mohou cítit tzv. odsunuti na druhou kolej. Ve výrocích v rámci této kategorie lze vysledovat pozitivní vnímání týmu učitelů cizích jazyků v rámci školy, kde jsou nositeli jisté prestiže (i školy), což dává jejich hlasu sílu (*empowerment*).

Sice je pravda, že třeba někteří kolegové si třeba myslí, že možná věnujeme těch hodin moc na ty jazyky, ale zas na druhou stranu je spousta kolegů i jiných předmětů, kteří si uvědomují, že kdyby tady nebyly ty jazyky, tak tady nebude tolik dětí v té škole. (U11)

Tento fakt koresponduje s akcenty na doménovou specifičnost učitelé expertnosti – jak již bylo uvedeno, Grossmanová a Stodolskyová (1995) hovoří o specifických (oborových) předmětových subkulturách s vlastními přesvědčeními, normami a praktikami týkajícími se vyučování a učení. V souvislosti s institucionální rovinou vlivu prostředí je třeba připomenout, že Zeichner a Goreová (1990) dávají téma specifických předmětových (oborových) subkultur do souvislosti také se socializací učitelů (nejen) při vstupu do profese.

Hodnocení učitele / uznání profesní komunitou / bývalými žáky

Výzkum naznačuje, že pozitivní hodnocení práce učitele, uznání jeho kvalit patří k faktorům, které mají bezprostřední vliv na jeho pracovní spokojenost a na jeho motivaci k výkonu profese (Million, 2004 aj.) Výroky učitelů expertů v prezentovaném výzkumu lze v rámci této kategorie rozdělit do tří oblastí, a to (a) uznání profesní komunitou, resp. různými jejími aktéry, explicitně lze pak vyčlenit (b) hodnocení učitelů bývalými žáky, a dále se v této kategorii objevuje i oblast (c) hodnocení, resp. uznání práce učitelů expertů v činnostech spojených s blízkým oborem.

(a) Uznání profesní komunitou

Výroky učitelů svědčily o tom, že jsou si ocenění vědomi a váží si jej, zejména tehdy, pokud přichází z řad vlastní profesní komunity. Jednalo se především o ocenění v rámci vlastní školy, tj. kolegy a vedením školy, ale i za jejími hranicemi, např. učiteli z jiných škol, bývalými učiteli, včetně (ojediněle) učitelů vysokoškolských. Výroky reprezentující uznání práce učitelů expertů širší odbornou komunitou se vztahovaly např. ke kladnému hodnocení Českou školní inspekcí, ke jmenování do funkce vedení školy či k pozvání ke spolupráci na vysoké škole:

[...] tak jak jsme tady zmínili, že pracuji pro Pedagogickou fakultu, tak pro mě je to [...] taková odměna. Protože já už dneska mám na škole dvě svoje studentky, které jsem tady kdysi učila, a ony jsou dneska kantorky, jsou to moje kolegyně, a já když vidím, jak uvádí do praxe to, co já jsem jim tady vštěpovala, tak co si může kantor víc přát? (U8)

(b) Hodnocení učitelů bývalými žáky

V této kategorii se objevily výroky vztahující se k hodnocení učitelů žáky (zejména bývalými), případně i rodiči. Přestože se někdy jedná o zpětnou vazbu se značným časovým odstupem, učitelé takové hodnocení vnímají jako důležité a potěšující zejména proto, že zdaleka není v učitelské profesi samozřejmostí (Hanushek, 2002).

[...] protože já už na této škole jsem 20 let a ta generace už je v praxi, takže když potkám jejich rodiče nebo když potkám ty děti nebo oni přijdou sami do školy, a říkají: 'Paní učitelko, já kvůli té němčině dneska pracuji na tom a tom postu' nebo, 'Paní učitelko, já jsem byl teď v Anglii a dostal jsem tam u firmy místo jenom proto, že jsem měl dobrou němčinu' atd. Tak pak člověk zjistí, že ta práce má nějaký smysl. (U8)

(c) Hodnocení, resp. uznání práce učitelů expertů v činnostech spojených s blízkým oborem

Vícero výroků učitelů se týkalo hodnocení, resp. ocenění jejich práce v činnostech tzv. blízkých, v práci pro vzdělávací systém. Jednalo se např. o zpětnou vazbu na přínos učitele experta jako lektora v rámci DVPP, požadavek na sdílení článků pro odbornou veřejnost, či o vybudování dobré pracovní pozice v oboru blízkém.

[...] pak tam přijdou ke mně nějaké paní ředitelky a jedna říká: 'A vy pamtujete si na mne, já jsem byla na tom kurzu tam a to bylo úžasné.' Tak to je takový vždycky jako dobrý pocit, že jako spousta těch lidí, když si člověk třeba připomene kolik učitelů všemi těmi kurzy dalšího vzdělávání. (U11)

Výroky učitelů expertů jasně dokumentují účinky, které ocenění jejich práce má: zvyšuje jejich sebehodnocení a obnovuje sebedůvěru, dává jim hlas v profesi, potvrzuje jejich myšlenky, poukáže na jejich expertní dovednosti a inspiruje je k další práci (srov. Million, 2004).

Role rodičů žáků, příp. komunity blízké škole

Co se týká *kulturní roviny vlivu prostředí* na profesní rozvoj učitele, někteří učitelé experti v narativních rozhovorech komentovali učitele tradičně nejbližší aspekt této oblasti, roli rodičů žáků, příp. komunity blízké škole, a jejich vliv na školu jako takovou, na výuku (jazyků) a učitele samotné. Četnost výskytu této kategorie nebyla příliš vysoká, někteří učitelé se k této oblasti vlivu vůbec nevyjadřovali (viz tabulka 6.2). Ve svých výrociích učitelé experti komentovali rodiče žáků a komunitu blízkou škole velmi pozitivně.

[...] ty děti sem chodí, rodiče je sem dávají, kvůli tomu, že se ty jazyky tady učí a učí se dobře, protože ty děti fakt se něco naučí. Pro většinu je vzdělání hodnotou, ovlivňuje to klima ve škole, protože ti rodiče ty děti motivují. Ne stoprocentně, teď už samozřejmě máme děti takové, kde je jim to třeba jedno, ale je fakt, že větší procento těch rodičů, než je třeba na jiných školách, ty děti vedou k tomu, aby se učily a tak je i hodně podporují z domu, to je fakt, že to je asi výhoda. (U11)

Učitelé experti vnímali spolupráci s rodiči jako příjemnou, rodiče dle nich projevují o dění ve škole, resp. o výuku cizích jazyků zájem. Spolupráce s rodiči funguje dobře a učitelé experti v rolích vedení školy i učitelů do ní ochotně vstupují s cílem sdílet, objasňovat a reflektovat rodičovskou zpětnou vazbu, ale i „přání“ svá i rodičů. V různých specifických kontextech jsou rodiče více zainteresováni do dění ve škole a výuce, a to důsledkem dobrých vztahů mezi školou (učiteli) a rodiči, např. v soukromém školství, menší škole, venkovské škole.

Výroky negativního charakteru se vyskytly jen výjimečně, jednalo se o rodiče, kteří ve vzdělání smysl nevidí, nemotivují k němu své vlastní děti, jejich vztah lze naopak označit za negativní až laxní, s učitelem nespolupracují.

Tyto výsledky jsou velmi zajímavé zejména proto, že současný výzkum ve světě i v České republice vypovídá spíše o zhoršujících se vztazích mezi rodiči a školou (srov. např. Scherff, 2008). Zjištění, které analýza narací učitelů expertů v této oblasti přinesla, však vypovídají o spokojenosti obou blízkých partnerů ve vzdělávání žáků, školy i rodičů. Hlubší pohled na příčiny spokojenosti ve výpovědích učitelů expertů, zdá se, podporuje závěry, ke kterým došla studie Rabušicové et al. (2003, s. 114): „postojové a názorové klima dané školy je daleko silnějším prediktorem spokojenosti se spoluprací – jak lidí ze školy, tak rodičů – než výčet realizovaných aktivit školy vůči rodičům.“

Vzdělávací politika

Pro výzkum a analýzu dat v kategorii *Vzdělávací politika* je třeba brát v úvahu aktuální kontext, tj. kontext ne zcela úspěšné implementace kurikulární reformy a ne zcela stabilní politické situace, a současné společenské klima v České republice. Výroky učitelů expertů lze ve své podstatě interpretovat jako kvalifikovanou kritiku vycházející z velmi dobré informovanosti. Na základě analýzy dat lze hovořit o dvou protipólních postojích: (a) o negativním vnímání dlouhodobých trendů vzdělávací politiky, a (b) o přijímání konkrétních reforem formulovaných vzdělávací politikou.

(a) Negativní vnímání vzdělávací politiky

Učitelé experty je vzdělávací politika obecně vnímána kriticky, silně akcentují její nekonceptnost. Učitelé poukazovali na celospolečenskou orientaci na výkon a na účinky neoliberálních trendů ve vzdělávání, na manažerismus, což se spolu s proměnami hodnotové orientace společnosti (orientace na zisk) promítá v tlacích na školy i v postojích žáků i rodičů ke vzdělávání (srov. pro český kontext Štech, 2007, s. 328–330).

[...] bude se hodně soustředit na výkon a na zisk, tak na ty děti bude čím dál méně času, a ty výsledky prostě moc lepší na těch školách nebudou. A nepomůže nějaká zvýšená kontrola, nebo změny osnov. Já jsem vznikem ŠVP nic nezměnila. Já jsem jen to, co jsem učila, přepsala do těch šablon, do těch kolonek, ale jako žádná změna fakticky se nestala. Takže si myslím, že to není asi jen školství, to je dnes celá společnost, mě se to prostě nelíbí, ale já jsem optimista, já si myslím, že se to třeba už začíná trochu měnit, že už si to ti lidé také uvědomují, že takhle se žít nedá. Že ta rodina, pro mě je to to nejdůležitější a bez toho nemůže být potom ani dobré školství. (U22)

Respondenti dále poukazovali na negativní vliv nekonceptní vzdělávací politiky (srov. Janík et al., 2011; Urbánek, 2005) na běžnou práci učitelů, ale i vedení školy a na nutnost se s tímto nějak vyrovnat. K těmto jevům však přistupovali spíše analyticky-kriticky, zajímavá byla absence emocí, které výzkumy u učitelů identifikovaly jako častý průvodní jev reformních změn zejména v Evropě a v Austrálii (pro USA je typická spíše oslavná rétorika; viz přehledová studie Sutton & Wheatly, 2003).

Je zajímavé, že se u učitelů expertů vyskytovalo i relativně kritické nahlížení obecně uznávaných současných vzdělávacích trendů, např. výuky zaměřené na žáka a jeho individuální zvláštnosti, diferenciaci ve výuce a inkluzivního vzdělávání, a to v kontextu současné školské praxe a nedostatečné podpory učitelů, kteří jsou konfrontováni se zvýšenými nároky plynoucími z implementace těchto trendů (Hanušová, 2008). Módní trendy a jejich často populistické prosa-

zování jsou učitelé experti schopni „filtrovat“ na základě svých zkušeností, znalosti systému a v neposlední řadě teoretické vybavenosti – jejich přístup k těmto trendům je poučený a realistický.

Analyticko-kritický pohled expertů je charakteristický i pro doménově specifickou oblast – komentují negativní vliv vzdělávací politiky na kvalitu jazykového vzdělávání. Tyto výroky byly zastoupeny méně četně, avšak zaměřovaly se na dvě zajímavé oblasti systémových změn, a to na rušení škol s rozšířenou výukou jazyků (přestože jazyky stále patří k tzv. preferovaným předmětům) a na degradaci vysokoškolského vzdělávání (zejména přípravného vzdělávání učitelů) v důsledku jeho masifikace.

Druhá věc je ta, že když se na vysoké školy bere 60% populačního ročníku, tak ta úroveň nemůže být taková, pak se člověk nemůže divit tomu, kdo naše děti začíná vyučovat. (U30)

(b) Pozitivní sžití se s principy reformních kroků na počátku 21. století

Za výjimečnou lze u učitelů expertů označit plnou akceptaci reformních procesů. Vyskytla se pouze v jediném případě – jednalo se o učitele, který se podílel na školení dalších učitelů v České republice, čímž pravděpodobně došlo k jisté identifikaci s reformou. Ačkoli i další učitelé experti byli v reformních procesech angažováni, podobnou tendenci nevykazovali. Lze však usuzovat, že velká angažovanost v různých profesních oblastech, např. právě školení v rámci DVPP, jim napomáhá získat komplexnější pohled na různé aspekty společenského dění, v tomto případě hlubší vhled do podstaty realizovaných reformních kroků a jejich pochopení.

[...] s paní ředitelkou jsem se podílela na dalším vzdělávání učitelů, a ta práce s těmi sborovkami a s těmi učiteli, kteří pracují na těch školách, a právě v souvislosti s kurikulární reformou a se zaváděním rámcových vzdělávacích programů, tak to pro mě bylo zajímavé, s tím, že to byla velmi revolučně vnímaná změna ve školách, tak to člověka neustále nutilo přemýšlet, proč to tak je a z čeho to vychází a jak by se to dalo udělat, aby to přijali snáze, aby se jim ten proces mohl usnadnit, tak to pro mě bylo taky přínosné. (U6)

Tato zjištění naznačují, že právě ve vztahu k externě vnucené (*top-down*) edukační změně učitelé experti prokazují značnou míru tzv. adaptivní expertnosti (Hatanó & Inagakí, 1986). V nestabilním kontextu, kdy nelze uplatňovat rutinní rychlá a dobrá řešení standardních situací, je nezbytná odpovídající míra inovace, restrukturování kompetencí na základě kontextových potřeb (srov. Schwartz, Bransford, & Sears, 2005). Adaptivní experti tedy kromě profesních znalostí na úrovni hlubokého koncepčního porozumění musí být schopni účastnit se aktivně profesního diskursu, hodnotit návrhy jiných apod.

Ekonomické podmínky výkonu učitelské profese

Otázky prestiže, společenského uznání důležitosti i kvality výkonu učitelské profese bývají často poměřovány úrovní finančního ohodnocením tohoto výkonu, proto byly *Ekonomické podmínky výkonu učitelské profese* zařazeny jako samostatná kategorie v rámci kulturní úrovně vlivu prostředí. Obecně však lze konstatovat, že ekonomické podmínky výkonu učitelské profese učiteli experty jako stěžejní téma vnímány nebyly. Pokud se vůbec takové výroky vyskytovaly (nízká četnost výroků viz tabulka 6.2), byly finanční podmínky v učitelství učiteli experty označovány za spíše neuspokojivé. Objevovaly se výroky, v nichž bylo možné identifikovat jakési „volání“ po uznání učitelství jako plnoprávné profese.

[...] někdy má člověk pocit, že třeba se snaží a je to zbytečné nebo že není ohodnocen, protože ta společnost je tak nastavená, že pořádné povolání se zkrátka nehodnotí, [...] takže někdy mě toto třeba mrzí [...] prostě člověku pak chybí i třeba finance, a říká si ‚Proč? Vždyť tolik pracuji, dělám tak užitečnou práci, jak to, že prostě nemám tolik peněz, jako nějaký právník?‘ (U22)

Někdy však výroky učitelů nasvědčují tomu, že i v rámci státního školství jsou vybraní učitelé experti honorováni pro ně uspokojivým způsobem – mimo jiné zřejmě i díky řadě dalších aktivit, které vykonávají, či díky funkčnímu postavení (často ve vedení škol). Na základě výroků lze také usuzovat, že v učitelství vstupují do hry jiné formy ocenění výkonu profese, zejména uspokojení z práce s dětmi a pocit naplňování morální a etické mise (tzv. *psychic rewards*; Lortie, 1975; v českém kontextu Píšová, 1999), jak ilustruje následující výrok učitelky, která je v profesi dodnes.

Pravda je, že když jsem šla na tuto školu, tak jsem si říkala, že je to pro mě řešení na rok, že tady setrám rok a po tom roce, že bych se chtěla vrhnout do nějakého privátního byznysu a začít vydělávat víc peněz a věnovat se tomu učení třeba na nějakém jiném poli, lépe honorovaném. (U6)

6.3 Závěry

Cílem STUDIE 5 bylo pokusit se identifikovat *subjektivní* i *objektivní determinanty* dosahování a udržování expertnosti na základě analýz biograficky orientovaných rozhovorů s učiteli cizích jazyků – experty. Analýzy a interpretace dat umožňují formulovat následující závěry:

V souboru *subjektivních determinant* hraje významnou roli sebepoznání učitele, zakotvené v sebereflexi a vyjadřující učitelovo přesvědčení o vlastním nadání

pro profesi, zájem o práci s dětmi i zájem o obor a zároveň reflektovanou důslednost a vytrvalost při naplňování stanovených cílů. Učitelé experti vykazovali dále velkou vnitřní motivovanost, která se projevuje zájmem o profesi a vědomím příslušnosti k ní. V pojetí profese učitelství hrají významnou roli etické hodnoty, k jejichž naplňování učitelé experti cílevědomě směřují, tedy zřetelné vnímání mise učitele. Pracovní spokojenost učitelé experti čerpají v první řadě ze subjektivně vnímané profesní zdatnosti, ale také z pozitivně pocitově vnímaného charakteru práce, kterou vykonávají, a zároveň ze spokojenosti s konkrétní institucí a z pocitu sounáležitosti s ní. Učitelé experti se vyznačují také otevřeností ke změně a snahou o neustálé zdokonalování vlastní činnosti a hledání nových cest. Pokud jde o nespornou náročnost profese, učitelé ji vnímají, nicméně jsou schopni nacházet účinné strategie zvládnání.

V oblasti vybraných *objektivních determinant*, tj. vlivu prostředí zejména na institucionální a kulturní úrovni, byla jednou z otázek na vstupu do výzkumu srovnatelnost s jinak kontextově vázanými procesy profesního rozvoje učitelů. Kategoriální systém pro analýzu byl vytvořen na základě výsledků zejména empirických výzkumů realizovaných v jiných kulturních rámcích. S ohledem na výsledek analýzy, tj. na reprezentaci faktorů, zastoupených v naracích učitelů expertů, lze konstatovat, že se neobjevila výrazná kulturní specifika: všechny kategorie byly respondenty tematizovány. Jednalo se ovšem o deduktivní přístup ke zkoumání objektivních determinant profesního rozvoje; je tedy otázkou, zda jiná, zde nepojmenovaná kulturní specifika, v profesním rozvoji učitelů nemohou hrát svoji roli.

Hlavním cílem šetření byla podrobnější charakteristika jednotlivých determinant, jejich role v individuálních trajektoriích profesního rozvoje v subjektivních percepcích učitelů expertů. Z hlediska nasycenosti jednotlivých kategorií lze usuzovat na míru vlivu, který jednotlivé determinanty na rozvoj a udržování expertnosti měly. V tomto smyslu hrály u zkoumaných učitelů velkou roli faktory zahrnuté v kategoriích *Další vzdělávání učitelů*, *Kultura školy* a *Kolegové / sborovna / významní druzí*.

Z analýzy vyplývá, že pro zkoumané učitele byla stěžejní *institucionální rovina vlivu prostředí*. Klíčovou roli pak hrál lidský faktor, a to jak individuální vlivy (profesní vzory, podpora poskytovaná kolegou apod.), tak vlivy profesní komunity (četnost zaznamenaných kódů v kategorii *Kolegové / sborovna / významní druzí* činila 66, výrazně tedy převyšovala ostatní kategorie). Hlubší analýza výpovědí učitelů expertů pak naznačuje, že jádrovými faktory nebyly konkrétní kolaborativní aktivity, ale spíše sdílený hodnotový systém, postoje, sdílená mise školy, *commitment* apod. Naopak míra vlivu *kulturní úrovně prostředí* byla významně nižší, ani u jedné ze tří kategorií, v jejichž rámci byla sledována, nebyly zastou-

peny výpovědi všech osmi učitelů, dvě z nich (*Ekonomické podmínky, Rodiče a komunita*) byly tematizovány jen marginálně. Pro učitele experty byla v oblasti kulturní úrovně vlivu prostředí charakteristická dobrá informovanost, analyticko-kritický přístup a relativní absence negativních emocí.

Další podstatné zjištění se týká role vzdělávání učitelů v profesním rozvoji směrem k expertnosti, zejména dalšího vzdělávání učitelů: tato kategorie byla druhou nejčastěji zastoupenou (38 kódů) v diskursu respondentů. Učitelé experti cíleně vyhledávají příležitosti k dalšímu vzdělávání, na základě reflexe vlastních profesních potřeb volí možnosti další profesní inspirace. Podstatné je, že tyto impulsy využívají ve školní třídě pro změnu vlastní výukové praxe. To je předpokladem dosažení i udržování vysoké kvality profesního výkonu.

Z metodologie, rozsahu i analytických postupů uplatněných ve STUDII 5 plynou samozřejmě určitá omezení, např. limitovaná zobecnitelnost výsledků výzkumu či charakter realistické/pozitivistické biografie, která pohlíží na skutečnost výhradně skrze účastníka. V rámci případové studie představují výsledky a na jejich základě formulované závěry jeden z kamínek do mozaiky poznání expertnosti v učitelské profesi a plní tím svůj účel. Nepochybně se ale jedná o výzkumnou oblast, která zasluhuje samostatnou a hlubokou pozornost. Výsledky STUDIE 5 lze v tomto smyslu považovat za významné podněty pro další výzkum determinant profesního rozvoje učitelů na cestě k expertnosti.



Závěr

Tato kniha je jedním z výstupů výzkumného projektu *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Její druhá část nabídla podrobnou výzkumnou zprávu, která se zde uzavírá.

Projekt, který patří k nejkompexnějším výzkumům, které byly v poslední době u nás realizovány, sledoval především *explorační cíle*, a to

- systematicky prozkoumat charakteristiky expertnosti učitele (v doménově specifické rovině učitelství cizích jazyků);
- navrhnout model učitelské expertnosti;
- vymezit klíčové determinanty rozvoje a udržování expertnosti v konkrétním kulturním kontextu.

Pokud čtenář zvolil „standardní“ cestu knihou od metodologie a výsledků dílčích analýz k syntéze (tj. od kapitoly 1 ke kapitolám 3, 4, 5, 6), může se nyní vrátit ke kapitole 2, která nabízí shrnutí výsledků a syntetizující výstupy. Zde posoudí, zda a do jaké míry byly cíle empirického výzkumu splněny. V opačném případě si již tento úsudek patrně vytvořil.

Vedle toho si ale projekt kladl i cíle v oblasti teoretické a metodologické. *Teoretické cíle* zahrnovaly analýzu dostupných teoretických a empirických studií expertnosti v profesi učitele – v naprostu převažující většině se jedná o zahraniční studie. Výsledek byl představen v prvním knižním výstupu tohoto projektu, v konceptualizační studii s názvem *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi* (2011). Vedle shrnutí různých pohledů na expertnost (v učitelství) a přístupů k výzkumu expertnosti u učitelů bylo její ambicí pokusit se o analýzu a apropriaci pojmového aparátu spojeného s expertností v českém jazyce. Tento knižní výstup zároveň představoval východiska k empirickému výzkumu prezentovanému v této knize – její první kapitola byla sestavena s využitím nejdůležitějších pasáží z konceptualizační studie.

Výzkum expertnosti jako komplexního fenoménu s hloubkovou strukturou představoval výzvu zejména v oblasti metodologické. Způsob řešení otázek spojených s výzkumným designem, nástroji sběru dat i analytickými postupy, které před výzkumným týmem stály, byl podrobně popsán v kapitole 3 této knihy. Z hlediska *metodologických cílů* projektu, tj. ověření vhodných metod pro výzkum charakteristik expertnosti a pro výzkum determinant rozvoje a udržování expertnosti, se jako vhodné ukázalo uplatnění principu ukázněného eklekticismu. V rámci vícečetné případové studie bylo využito široké spektrum teoretických

perspektiv a metodologických přístupů. Za zvláštní přínos lze považovat využití interpretativní fenomenologické analýzy (STUDIE 4), která zatím ve výzkumu učitele není příliš využívána u nás ani v zahraničí. Její výsledky podstatným způsobem přispěly k rozkrývání podstaty expertnosti ve výukové interakci.

Samostatným cílem, jehož splnění bylo nezbytnou podmínkou realizace výzkumu, byla *identifikace učitelů expertů*, kteří posléze tvořili výzkumný soubor. Metodologický postup, který byl za tímto účelem navržen a v projektu ověřen, je vysvětlen v kapitole 4 této knihy. Baterie nástrojů, která k tomuto účelu sloužila, byla v projektu zároveň využita jako specifické nástroje sběru dat (konkrétně zejména pozorovací arch) a nástroje pro analýzy dat – kategoriální systémy (podrobnější popis viz kap. 3, nástroje jsou uvedeny v přílohách).

Jako každá empirická studie, i tato má své limity. Vyplývají ze zvoleného zacílení výzkumu, teoretické pozice, metodologie i časových a organizačních možností realizace výzkumu.

Autoři nicméně doufají, že tato kniha přispěje svým dílem k lepšímu porozumění fenoménu expertnosti v učitelské profesi a na základě toho pak i ke zlepšení společenské praxe, ke zvýšení kvality vzdělávání a především k posílení profesionalismu učitelů.

Literatura

- Achtenhagen, F. (1995). Fusing experiences and theory – Sociopolitical and cognitive issues. *Learning and Instruction*, 5(4), 409–417.
- Alsup, J. (2005). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. New York: Routledge.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1–26.
- Bečev, O. (2013). Fenomenologie volní akce: motorické intence a pocit záměru. In J. Kelemen, J. Rybář, I. Farkaš, & M. Takáč (Eds.), *Kognitivní věda a umělý život*. Opava: Slezská univerzita v Opavě. Dostupné z https://www.academia.edu/3654866/Ondrej_Becev_-_Fenomenologie_volni_akce_motoricke_intence_a_pocit_zameru
- 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.
- Belenky, M. F., Clinchy, B., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing*. New York: Basic Books.
- Benner, P. (1994). Hermeneutic phenomenology: A methodology for family health and health promotion study in nursing. In P. Benner (Ed.), *Interpretive phenomenology: Embodiment, caring, and ethics in health and illness* (s. 71–72). Thousand Oaks: Sage.
- Benson, P. (2000). Autonomy as a learners' and teachers' right. In B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (s. 111–117). London: Longman.
- 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 Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (s. 46–52). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Besser, M., & Krauss, S. (2009). Zur Professionalität als Expertise. In R. Mulder, O. Zlatkin-Troitschanskaja, K. Beck, R. Nickolaus, & D. Sembill (Eds.), *Professionalität von Lehrern – Zum Stand der Forschung* (s. 71–82). Weinheim: Beltz.
- Bimmel, P., & Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin: Langenscheidt.
- 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.
- Borko, H., & Livingstone, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26, 473–498.
- 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.
- 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.
- Bransford, J., Vye, N., Stevens, R., Kuhl, P., Schwartz, D. Bell, P., Meltzoff, A., Barron, B., Pea, R., Reeves, B., Roschelle, J., & Sabelli, N. (2006). Learning Theories and Education: Toward a Decade of Synergy. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (s. 209–244). Mahwah: Erlbaum.
- Bromme, R. (1995). Was ist ‚pedagogical content knowledge‘? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaeren Forschungsprogramm. *Didaktik und/oder Curriculum. Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft)*, 33, 105–115.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & W. Hasselhorn (Hrsg.). *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (s. 159–167). Göttingen: Hogrefe.
- Busher, H., & Saran, R. (1994). Towards a Model of School Leadership. *Educational Management & Administration*, 22(1), 5–13.
- Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- 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.
- Clement, M., & Vandenbergh, R. (2000). Teachers’s professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81–101.
- Cohen, A. D. (1991). Strategies in second-language learning: Insights from research. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Faerch* (s. 107–119). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cohen, A. D., & Weaver, S. J. (2006). *Styles and strategies-based instruction: A teachers’ guide*. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R.S. Valle & M. King (Eds.), *Existential phenomenological alternatives for psychology* (s. 48–71). New York: Plenum.
- 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.

- 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
- Čermák, F. (1989). Ferdinand de Saussure a jeho Kurs. In F. de Saussure, *Kurs obecné lingvistiky* (s. 15–28). Praha: Odeon.
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Davis, C. O. (1972). Comparison of selected skills and attitudes of veteran and novice dentists. *Journal of dental education*, 36(5), 35–36.
- Day, Ch. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer.
- Day, Ch., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. London: Routledge.
- Day, Ch., Sammons, P. Stobart, G., Kington, A., & Quing, G. (2007). *Teachers matter: connecting work, lives and effectiveness*. Oxford: McGraw Hill.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- De Groot, A. (1978/1946). *Thought and choice in chess*. The Hague: Mouton.
- 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.
- Diekelmann, N., Allen, D., & Tanner, C. (1989). *The NLN criteria for appraisal of baccalaureate programs: A critical hermeneutic analysis*. New York: National League for Nursing Press.
- Dirks, U., & Hansmann, W. (Hg.) (1999). *Reflexive Lehrerbildung: Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Disman, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Duckworth, E. (1987). The having of wonderful ideas. In E. Duckworth (Ed.), *The having of wonderful ideas and other essays on teaching and learning*. New York: Teachers College Press.
- Dunkin, M. J., & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Eaude, T. (v tisku). What makes primary classteachers special? Exploring the features of expertise in the primary classroom. *Teachers and Teaching: theory and practice*.
- Eder, F. (1998). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (LFSK 8-13) - Handanweisung*. Hogrefe: Göttingen.
- Engeström, Y., & Miettinen, R. (1999). Activity theory: A well-kept secret. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R. L. Punamäki-Gitai (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (s. 1–15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer 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). 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., & Simon, H. A. (1999). *Protocol analysis: Verbal reports as data* (3rd ed.). Cambridge: MIT Press.
- Ericsson, K. A., & Smith, J. (1991). *Toward a general theory of expertise*. New York: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J., & Hoffman, R. R. (Eds.) (2006). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York: CUP.
- Eteläpeltö, 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.
- Eteläpeltö, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10(December), 45–65.
- 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.
- Fantini, A. E. (2005). *Assessing intercultural competence: a research project of the federation EIL*. Dostupné z <http://www.experiment.org/documents/AppendixG>
- Felden von, H. (2008). *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Wiesbaden: VS.
- 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.
- 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., & Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- 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: Cambridge University Press.
- 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., & 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: Cambridge University Press.
- Gärdenfors, P. (2000). *Conceptual Spaces: The Geometry of Thought*. Cambridge: MIT Press.
- Gartmeier, M., Bauer, J. Gruber, H., & Heid, H. (2008). Negative knowledge: Understanding professional learning and expertise. *Vocations and Learning*, 2, 87–103.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- 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.
- Giorgi, A. (1970). *Psychology as a human science. A phenomenologically based approach*. New York: Harper & Row.
- Glaser, R. (1999). Expert Knowledge and Processes of Thinking. In R. McCormick & C. Paechter (Eds.), *Learning and Knowledge* (s. 88–102). London: Paul Chapman Publishing.
- 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.
- 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*. New York: Springer.
- Goodwyn, A. (2010). *The Expert Teacher of English*. New York: Routledge.
- Green, N. L. (2010). Representation of Argumentation in Text with Rhetorical Structure Theory. *Argumentation*, 24(2), 181–196.
- Greene, M. (1973). *Teacher as stranger*. Belmont: Wadsworth.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- 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, *Preparing Teachers for a Changing World* (s. 201–232). San Francisco: Wiley.
- Gruber, H. (1999). *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Gudmundsdottir, S. (1987). *Learning to teach social studies: Case studies of Chris and Cathy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Gudmundsdottir, S. (1990). Values in Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 44–52.
- 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.
- 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* (358–389). San Francisco: Wiley.
- Hanushek, E. A. (2002). Publicly provided education. In A. J. Auerbach & M. Feldstein (Eds.), *Handbook of Public Economics* (s. 2045–2141). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Hanušová, S. (2008). *Diferenciace cizojazyčného vyučování na základě pedagogické diagnostiky individuálních zvláštností žáka*. Brno: PdF MU.
- Hanušová, S., & Najvar, P. (2007). Výuka cizího jazyka v raném věku. *Pedagogická orientace*, 17(3), 42–53.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151–182.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. London: Open University Press.
- 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.
- 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 & New York: Routledge, Taylor & Francis.

- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Oxon/NewYork: Routledge.
- Hatton, E. (1989). Lévi-Strauss's Bricolage and Theorizing Teachers' Work. *Anthropology & Education Quarterly*, 20(2), 74–96.
- Hawkins, D. (1974/2002) I, thou, and it. In D. Hawkins, *The informed vision: essays on learning and human nature*. New York: Algora Publishing.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Henderson, L., & Tallman, J. (2006). *Stimulated recall and mental models: Tools for teaching and learning computer information Literacy*. Lanham: Scarecrow Press, Rowman & Littlefield Publishing Group Inc.
- Henderson, L., Henderson, M., Grant, S., & Huang, H. (2010). What are users thinking in a virtual world lesson? Using stimulated recall interviews to report student cognition, and its triggers. *Journal of Virtual Worlds Research*, 3(1). Dostupné z <http://journals.tdl.org/jvwr/index.php/jvwr/article/view/823/879>
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2006). *Přehled statistických metod*. Praha: Portál.
- Hennig, C., & Keller, G. (1996). *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál.
- Hennisen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2010). Uncovering contents of mentor teachers' interactive cognitions during mentoring dialogues. *Teaching and teacher education*, 26, 207–214.
- 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.
- Horyna, B., Štěpán, J., Blecha, I., Šaradín, P. et al. (2002). *Filosofický slovník* (2. vyd.). Olomouc: Nakladatelství Olomouc.
- 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.
- Hříbková, 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.
- 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.
- Husserl, E. (1964). *The phenomenology of internal time-consciousness*. Bloomington: Indiana University Press.
- Cherubini, G., Zambelli, F., & Boscolo, P. (2002). Student motivation: An experience of inservice education as a context for professional development of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 273–288.
- 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. (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.
- Ingersoll, R. (2003). *Is there really a teacher shortage?* A report, Center for the Study of Teaching and Policy. Dostupné z <https://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Shortage-RI-09-2003.pdf>.
- Ingvarson, L., & Hattie, J. A. C. (2008). *Assessing Teachers for Professional Certification: The National Board for Professional Teaching Standards (Advances in Program Evaluation)*. Greenwich: JAI Press.
- 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. (2004). Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 54(3), 243–250.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2007). Pedagogical content knowledge v kurikulárním a oborově didaktickém výzkumu. In T. Janík et al., *Pedagogical Content Knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 59(2), 116–135.
- 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., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., Lukavský, J., Minaříková, E., Sliacky, J., Šalamounová, Z., Šebestová, S., Vondrová, N., & Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, V., Tůma, F., & Najvar, P. (2013). Fremdsprachenlehrkräfte als Experten: Teilergebnisse einer introspektiven Studie. In V. Janíková & R. Seebauer (Eds.), *Education and Languages in Europe. Bildung und Sprachen in Europa* (s. 121–130). Wien/Berlin: LIT Verlag.
- 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.
- Ježek, S. (Ed.). (2005). *Sociální klima školy III*. Brno: MSD s.r.o.
- Johnson, D., & Maclean, R. (Eds.). (2008). *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*. Springer Science + Business Media B. V.
- Joyce, B., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). New York/London: Longman.
- Judge, T. A., & Bono, J. A. (2001). Relationship of Core Self-Evaluations Traits—Self-Esteem, Generalized Self-Efficacy, Locus of Control, and Emotional Stability—With Job Satisfaction and Job Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80–92.

- Karasti, H. (2000). *Using video to join analysis of work practice and system design: A study of an experimental teleradiology system and its redesign*. IRIS 2000 Conference. Dostupné z <http://iris.informatikgu.se/conference/iris20/31.htm>.
- Kassner, D. (2002). *Humor im Unterricht. Bedeutung – Einfluss – Wirkungen*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- 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., & Vandenberghe, R. (1996). *Becoming political. A dimension in teachers' professional development. A micropolitical analysis of teachers' professional biographies*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY. Dostupné z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395921.pdf>.
- Kelly, G. J., & Takao, A. (2002). Epistemic levels in argument: An analysis of university oceanography students' use of evidence in writing. *Science Education*, 86(3), 314–342.
- Kelly, G. J., Druker, S., & Chen, C. (1998). Students' reasoning about electricity: combining performance assessments with argumentation analysis. *International Journal of Science Education*, 20(7), 849–871.
- Kerlin, S. C., McDonald, S. P., & Kelly, G. J. (2010). Complexity of Secondary Scientific Data Sources and Students' Argumentative Discourse. *International Journal of Science Education*, 32(9), 1207–1225.
- 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.
- Kirshner, D., & Whitson J. (1998). Obstacles to Understanding Cognition as Situated. *Educational Researcher*, 27(8), 22–28.
- Klaffki, W. (1967). *Studie k teorii vzdělání a didaktice*. Praha: SPN.
- Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.
- Koch, T. (1995). Interpretive approaches in nursing research: The influence of Husserl and Heidegger. *Journal of Advanced Nursing*, 21, 827–836.
- Konečná, M. (2007). Řeč a rozumění. Poznámky k filosofické a teologické hermeneutice H.-G. Gadamera, G. Ebelinga a E. Fuchse. Brno: Marek Konečný.
- Kopperschmidt, J. (1985). An analysis of argumentation. In T. A. van Dijk (Ed.), *Handbook of discourse analysis. Volume 2*. (s. 159–168). London: Academic Press.
- 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. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Korthagen, F. A. J., Kim, Y. M., & Greene, W. L. (2013). *Teaching and learning from within. A core reflection approach to quality and inspiration in education*. New York/London: Routledge.
- Kramis, J., & Felber, F. (2005). *Orientierungsrahmen Schulqualität für Schulevaluation in Kanton Luzern*. Luzern: FSL LU.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kraus, J. et al. (2007). *Nový akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia.
- Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (s. 171–191). Münster: Waxmann.
- Kučera, M. (1994). *Pedagogická fakulta očima studenta*. Výzkumná zpráva. Praha: SVI PedF UK.
- Kuhn, T. S. (1962). *Structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kumar, A. (2012). Using phenomenological research methods in qualitative health research. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 790–804.
- Kyriacou, C. (1996). *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- 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.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press.
- Laursen, P. F. (2005). The Authentic teacher. In D. Beijaard et al. (Eds.), *Teacher Professional Development in Changing Conditions*. New York: Springer.
- Lazarová, B. (2005). Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. *Pedagogika*, 55(2), 102–118.
- Leont'jev, A. N. (1978). *Činnost. Vědomí. Osobnost*. Praha: Nakladatelství Svoboda.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *The Savage Mind*. (English translation 1966). Chicago: The University of Chicago Press.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Linell, P. (2003). Dialogical tensions: on Rommetveit's themes of minds, meanings, monologues and languages. *Mind, Culture & Activity*, 10(3), 219–229.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175–182.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71–94.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mareš, J. (2000). Sociální klima školy. *Pedagogická revue*, 52(3), 241–253.
- Mareš, J. (2001). Klima školní třídy. In J. Čáp & J. Mareš, *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Mareš, J., & Krivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J., Skalská, J., & Kantorková, H. (1994). Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků. *Pedagogika*, 44(1), 23–35.

- Marková, I. (1982). *Paradigms, thought, and language*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and social representations: The dynamics of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: from a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 3–11.
- Marotzki, W. (2006). Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (s. 111–135). Wiesbaden: VS.
- 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.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality* (2nd edition). New York: Harper & Row.
- McAdams, D. P. (2007). *The Life Story Interview*. Dostupné z <http://www.sesp.northwestern.edu/docs/LifeStoryInterview.pdf>.
- McDonnell, L., & Pascal, A. (1988). *Teacher Unions and Educational Reform. Publications Department, Rand Corporation*. Santa Monica: Center for Policy Research in Education.
- McGrath, I. (2000). Teacher autonomy. In B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions* (s. 100–110). London: Longman.
- Merriam, S. B. (2001). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Messner, H., & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 157–167.
- Meyer, C. B. (2001). A Case in Case Study Methodology. *Field Methods*, 13(4), 329–352.
- Miller, R. L. (2000). *Researching Life Stories and Family Histories*. London/Thousand Oaks: SAGE Publ.
- Million, J. (2004). *Honor your teachers. National Association of Elementary School Principals*. Dostupné z <http://www.nbpts.org/ContentLoad.do?contentId=1145>
- Minaříková, E. & Janík, T. (2012). Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22(2), 181–204.
- Minaříková, E. (2012). Povah profesního vidění u studentů učitelství anglického jazyka – teoretická východiska a metodologie výzkumu. In T. Janík, K. Pešková et al., *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky* (s. 131–147). Brno: Masarykova univerzita.
- Mitchell, J. C. (1984). Case and situation analysis. *The Sociological Review*, 31(2), 187–211.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching: Evidence and practice*. London: Paul Chapman.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- 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.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press.
- 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., Burdinski, 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.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Perrenoud, P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. *Education & Recherche*, 2, 198–212.
- Píšová, M. (1999). Novice Teacher. *Sci. Pap. Series C, Supplement 1*. Pardubice: University of Pardubice.
- Píšová, M. (2010). Učitel-expert, přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika*, 60(3/4), 242–253.
- Píšová, M. (2013). Teacher Professional Socialisation: Objective Determinants. *Orbis scholae*, 7(2) 67–80.
- Píšová, M., & Janík, T. (2011). On the Nature of Expert Teacher Knowledge. *Orbis scholae*, 5(2), 95–116.
- Píšová, M., Kostková, K., Janík, T., Doulík, P., Hajdušková, L., Knecht, P., ... & Vlček, P. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: Případové studie tvorby kurikula. Výzkumná zpráva*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Tůma, F., & Zerková, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: MU.
- Plichtová, J. (2002). *Metódy sociálnej psychológie zblízka. Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií*. Bratislava: MÉDIA.
- Pol, M., & Rabušicová, M. (1997). Učitelé a rozhodovací procesy ve škole. *Pedagogická orientace*, 7(4), 95–100.
- Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P., & Sedláček, M. (2013). *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M., Rabušicová, M., Novotný, P. et al. (2006). *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M., & Lazarová, B. (1999). *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy. Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: STROM.
- Pollard, A. (1982). A model of classroom coping strategies. *British Journal of Sociology of Education*, 3(1), 19–37.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rabušicová, M., & Pol, M. (1996a). Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství (1). *Pedagogika*, 46(1), 49–61.
- Rabušicová, M., & Pol, M. (1996b). Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství (2). *Pedagogika*, 46(2), 105–116.

- Rabušicová, M., Trnková, K., Šed'ová, K., & Čiháček, V. (2003). O školách, v nichž jsou rodiče i ředitelé spokojeni se vzájemnou spoluprací. *Studia Paedagogica, Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, U8*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rapp, C., & Wagner, T. (2013). On Some Aristotelian Sources of Modern Argumentation Theory. *Argumentation, 27*(1), 7–30.
- Riemer, C., & Settinieri, J. (2010). Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung. In H.-J. Krumm et al. (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (s. 764–781). Berlin, New York: De Gruyter.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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*, 1. 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.
- Rodgers, C. R., & Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice, 12*(3), 265–287.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. White Plains: Longman.
- Rosch, E. (1973). On the internal structure of perceptual and semantic categories. In T. E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language* (s. 112–144). New York: Academic Press.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch & B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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.
- Rothland, M. et al. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- 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. (2000). The Activist Profession. *Journal of Educational Change, 1*(1) 77–95.
- Saussure, F. de. (1916). *Course in General Linguistics*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching. A guidebook for English language teachers*. London: Macmillan.
- Searle, J. R. (2004). *Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behaviour. *Review of Educational Research 51*(4), 455–498.

- Shepens, A., Aelterman, A., & Van Keer, H. (2007). Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interviews through changes in interactive cognitions. *Teaching and teacher education*, 23, 457–472.
- Shulman, L. S. (1986a). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1986b). 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.
- Scheerens, J. (Ed). (2010). *Teachers' Professional Development. Europe in international comparison*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union. Available at http://ec.europa.eu/education/school-education/development_en.htm
- Scherff, L. (2008). Disavowed: The stories of two novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1317–1332.
- Schneider, J. W., & Kitsuse, J. I. (1984). *Studies in the sociology of social problems*. Michigan: Michigan University.
- 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.
- Schwab, J. J. (1964). The structure of the disciplines: Meanings and significances. In G. W. Ford & L. Pugno (Eds.), *The Structure of Knowledge and the Curriculum* (s. 1–30). Chicago: Rand McNally.
- 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.
- Sikes, P., Measor, L., & Woods, P. (1985). *Teacher careers: Crises and continuities*. London: Falmer Press.
- Skalková, J. (2004). *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido.
- Skehan, P. (2000). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Slavík, J., & Čapková, D. (1995). Divadlo, dílna a těžký život v profesní reflexi učitelů. In *Stát se učitelem* (s. 335–366). Dostupné z http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/pssse/pdf/stat_se_ucitelem/stat_se_ucitelem.pdf.
- Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. (2014). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Smith, C. D. (2000). Perceptions of genius: Einstein, lesser mortals and shooting stars. *Journal of Creative Behavior*, 34(3), 151–164.
- Sockett, H. (1993). *The Moral Base for Teacher Professionalism*. New York/London: Teachers College, Columbia University.
- Sonntag, 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.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.

- Sternberg, R. J. (2000). Giftedness as Developing Expertise. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (1995). A Prototype View of Expert Teaching. *Educational Researcher*, 24(6), 9–17.
- Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Stuchlíková, I., Švec, V., & Vyskočilová, E. (2004). Diskuse (nejen) o pedagogických implicitních znalostech. In Švec, V. (Ed.), *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido.
- Surrey, J. L. (1991). The ‘self-in-relation’: a theory of women’s development. In J. Jordan, A. Kaplan, J. B. Miller, I. Stiver, & J. Surrey (Eds.), *Women’s growth in connection: writings from the Stone Center*. New York: Guilford Press.
- 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.
- Szymanek, K., Wiczorek, K. A., & Wójcik, A. S. (2004). *Umění argumentace. Úlohy na zkoumání argumentů*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Šedřová, K. (2013). *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šíp, R., & Švec, V. (2013). Pojetí tacitních znalostí v paradigmatu sjednoceného pole. *Pedagogická orientace*, 23(5), 664–690.
- Štech, S. (1994). Co je učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44(4), 310–313.
- Štech, S. (1995). Artikulace teorie a praxe v učitelství (dilemata profese). In *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu. Sborník příspěvků z celostátního semináře, Šlapanice u Brna* (s. 80–83). Brno: Paido.
- Štech, S. (2004). O vlamování se do otevřených dveří. *Pedagogika*, 54(2), 173–175.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době: esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57(4), 326–337.
- Švaříček, R. (2007). Zkoumání konstrukce identity učitele. In R. Švaříček, K. Šedřová et al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. Praha: Portál.
- Švaříček, R. (2011). Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *PEDAGOGIKA.SK*, 2(4), 247–274.
- Švaříček, R., Šedřová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. Praha: Portál.
- 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.
- Švec, V. (2006). Od znalostí k pedagogické kondici: nový vhléd do pedagogické přípravy studentů učitelství? *Pedagogika*, 56(1), 91–102.
- 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 Lehrarbeit. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 81, 79–97.
- Toma, J. D. (2005). Approaching Rigor in Applied Qualitative Research. In C. F. Conrad & R. C. Serlin (Eds.), *The SAGE Handbook for Research in Education. Engaging Ideas and Enriching Inquiry* (s. 405–424). London: SAGE Publications.

- Tondl, L. (1998). What is the Thematic Structure of Science? *Journal for General Philosophy of Science*, 29(2), 245–264.
- 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.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tremmel, R. (1993.) Zen and the art of reflective practice. *Harvard Educational Review*, 63(4), 434–458.
- Tsui, A. B. M. (2003). *Understanding Expertise in Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Tůma, F. (v tisku). Dialogismus a výzkum interakce ve třídě: přehledová studie (1990–2012).
- Tůma, F., & Šaffková, Z. (2012). Videocases in teacher education: Towards deeper reflection on teacher practices using ICT. In J. Kapounová & K. Kostolányová (Eds.), *Proceedings of the 2012 ICTE annual conference* (s. 273–282). Rožnov pod Radhoštěm: University of Ostrava.
- Tůma, F., Pišová, M., Najvar, P., & Janíková, V. (v tisku). Expert teachers' interactive cognition: An analysis of stimulated recall.
- Urbánek, P. (2005). *Výbrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Fakulta pedagogická TU.
- Van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (1983). *Speech acts in argumentative discussions*. Dordrecht: Foris Publications.
- Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., Jackson, S., & Jacobs, S. (1993). *Reconstructing argumentative discourse*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London: Althouse Press.
- van Manen, M. (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11–30.
- Vašutová, J., & Urbánek, P. (2010). Učitel v současné škole: hledání mezi změnou a stabilitou. *Orbis scholae*, 4(3), 79–91.
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
- Vyskočil, I. (2000). Úvodem. In E. Vyskočilová & E. Slavíková (Eds.), *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum* (s. 4–8). Praha: DAMU.
- Vyskočilová, E. (2002). Psychosomatická kondice jako základ schopnosti vychovávat. In V. Švec et al., *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností* (s. 13–35). Brno: Paido.
- Wallace, M. J. (1994). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge: CUP.
- Walterová, E. (2002). Fungování základní školy: pilotní případová studie. In V. Spilková & J. Vašutová (Eds.), *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. II. díl, Metody a výsledky empirických výzkumů* (s. 9–23). Praha: Pedagogická fakulta UK.

- Walterová, E., & Starý, K. (2006). Potenciál změn v realitě školy. Strategie případové studie. *Orbis scholae*, 0(1), 77–97.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Herfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Williams, M., & Burden, L. R. (1997). *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, P. (1981). Strategies, commitment and identity: Making and breaking the teacher role. In L. Barton & S. Walker (Eds.), *Schools, teachers and teaching*. New York: Routledge.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- 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.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 213–238.
- Zimbardo, P. G., Weber, A. L., & Johnson, R. L. (Eds.) (1994). *Psychology*. New York: HarperCollins College Publishers.



Summary

The topic of this book is teacher expertise. The primary goal of the book is to present the findings of a three-year research project, which aimed to explore various characteristics of expertise and expert performance of teachers of English and German as foreign languages in the context of basic schools in the Czech Republic.

The book is the second output of the project. In the first book (Píšová, M., Najvar, P. et al. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masaryk University.), various conceptualisations and methodologies in the research of expertise (and teacher expertise) were summarised. In the present book, the methodology of the conducted research project is introduced as well as the findings of the five consecutive studies that were carried out within the general framework of a multiple case study. The main outcome of the entire endeavour is a proposed model of teacher expertise, which builds on the empirical findings accumulated through the five individual research studies, which included:

- 1) *A look on expert performance in the classroom.* Using structured classroom observation, data about in-the-classroom performance were collected (4 lessons were observed with each of the 30 participating expert teachers). Characteristics of expert performance were extracted (through factor analysis) and individual teachers' performances were assessed.
- 2) *A look on expert professional insight.* Following the observation of lessons, an interview was realised with each of the 30 participating expert teachers. The interview focused on teacher insight and teacher knowledge through issues like pedagogical content knowledge, knowledge about students, beliefs about teaching, reflection, and professionalism.
- 3) *A look on the form of expert teachers' in-the-classroom thinking.* In the second phase, stimulated-recall interview was conducted with a subsample of 16 expert teachers, which built on a video recording of one additional lesson. Teachers were asked to recall specifically "what went through their heads during (specific segments of) the lesson". Transcripts of the stimulated-recall interviews were analysed by means of "claim/justification" analysis.
- 4) *A look on expert teachers' lived experience.* The stimulated-recall interview transcripts of a subsample of 8 expert teachers were further analysed by means of interpretative phenomenological analysis.

- 5) *A look on the development and maintenance of teacher expertise.* The final analysis focused on the ways and means through which teacher expertise is developed and nourished. Extensive biographical interviews were carried out with the same subsample of expert teachers as in the previous study.

The structure of the book is not intuitive in that it presents the main findings of the project (i.e. the proposed model of teacher expertise) in the first part rather than at the end. Thus the first part of the book presents a brief introduction of theoretical and some methodological considerations (Chapter 1) and the synthesis of the findings that leads to the presentation of a model of teacher expertise (all in Chapter 2). The second part of the book presents a standard research report. Chapter 3 is the summary of the research methodology (including research design, research sample and the methods and techniques of data collection and analysis). Chapters 4 provides an overview of the issues connected with the problem of expert teachers identification and selection, and Chapters 5 and 6 present the findings of the individual analyses.

Methodologically, the research was guided by Shulman's idea of disciplined eclecticism and used the concept of *multiple case study* as the methodological framework. The model presented in Chapter 2 aims to demonstrate the complexity of teacher expertise by taking into account not only expert performance but also expert insight, lived experience, and other concepts that are fundamental for different dimensions of teacher expertise.

Seznam vyobrazení

Tabulka 3.1:	Kategorie a podkategorie pozorovacího systému pro zachycení pozorovatelných aspektů výkonu učitele experta	72
Tabulka 3.2:	Příklad indikátorů (kategorie 3: schopnost identifikovat a volit optimální reprezentace konkrétních obsahů)	73
Tabulka 3.3:	Informace o pozorovaných hodinách	74
Tabulka 3.4:	Rámec scénáře rozhovoru zaměřeného na vhléd učitele	76
Tabulka 3.5:	Systém kategorií pro kódování nepozorovatelných aspektů expertnosti	77
Tabulka 3.6:	Systém kategorií pro kódování ‚kvality‘ výroků k nepozorovatelným aspektům expertnosti	78
Tabulka 3.7:	Kategoriální systém pro kvantitativní obsahovou analýzu výroků stimulovaného vybavování	84
Tabulka 3.8:	Kategoriální systém po analýzu objektivních determinant rozvoje expertnosti u učitelů	89
Tabulka 5.1:	Shrnutí výsledků pozorování 113 vyučovacích hodin (na šestibodové škále 1–6)	103
Tabulka 5.2:	Vlastní čísla a procento vysvětlené variability	105
Tabulka 5.3:	Rotovaná faktorová matice	106
Tabulka 5.4:	Finální verze kategoriálního systému pro obsahovou analýzu	139
Tabulka 5.5:	Výsledky analýz pro jednotlivé učitele	140
Tabulka 5.6:	Výsledky analýzy: klíčové aspekty žité zkušenosti učitelů	147
Tabulka 6.1:	Subjektivní determinanty profesního rozvoje učitele experta	170
Tabulka 6.2:	Analýza objektivních determinant profesního rozvoje učitele: kategorie, počet učitelů, četnost výskytu	178
Obrázek 2.1	„Netradiční“ cesta knihou od hlavních závěrů k podrobnostem o provedených analýzách	25
Obrázek 2.2	„Standardní“ cesta knihou od metodologie a výsledků dílčích analýz k syntéze	26
Obrázek 2.3	Faktory a aspekty expertního profesního výkonu	30
Obrázek 2.4	Tři dimenze žité zkušenosti učitelů expertů a determinanta expertního prožívání	33
Obrázek 2.5	Profesní vhléd učitele experta	41
Obrázek 2.6	Model expertnosti učitele (cizích jazyků) ve výukové interakci	46
Obrázek 2.7	Profil učitele U11	50
Obrázek 2.8	Profil učitele U21	51
Obrázek 2.9	Profil učitele U27	52
Obrázek 3.1	Původní plán výzkumu	66
Obrázek 3.2	Fáze realizovaného výzkumu	68
Obrázek 3.3	Grafické znázornění designu výzkumu jako orientační návěst	91
Obrázek 4.1	Grafické srovnání učitelů v diskriminačním kroku D1	96
Obrázek 4.2	Výsledky tří nejvýše a tří nejnižší umístěných učitelů	97

Obrázek 4.3	Výsledky jednotlivých pozorovaných hodin nejvýše a neniže umístěného učitele	98
Obrázek 5.1	Rozptyl zaznamenaný u jednotlivých položek pozorovacího systému	104
Obrázek 5.2	Pohled na výuku učitelů U2–U7 skrze pozorovací systém	109
Obrázek 5.3	Pohled na výuku učitelů U8–U13 skrze pozorovací systém	110
Obrázek 5.4	Pohled na výuku učitelů U14–U19 skrze pozorovací systém	111
Obrázek 5.5	Pohled na výuku učitelů U20–U25 skrze pozorovací systém	112
Obrázek 5.6	Pohled na výuku učitelů U26–U30 skrze pozorovací systém	113
Obrázek 5.7	Výsledek shlukové analýzy	141

Rejstřík jmenný

A

Aelterman, A. 67, 79
Achtenhagen, F. 18
Allen, D. 27, 85
Alsup, J. 177

B

Ball, D. L. 17
Barrick, M. R. 168
Bauer, J. 36, 155
Bečev, O. 47
Beijaard, D. 168
Belenky, M. E. 34, 151
Benner, P. 33, 85, 148
Benson, P. 184
Bereiter, C. 19, 20, 34, 37, 53, 61, 119,
135, 150, 158, 159, 167, 175, 180
Besser, M. 13
Biddle, B. J. 19
Bimmel, P. 157
Bond, L. 28, 48, 61, 69, 70, 101, 103,
132, 134, 152
Bono, J. A. 39, 163
Borg, S. 16, 172
Borko, H. 149
Boscolo, P. 181
Boshuizen, H. P. A. 18
Braithwaite, J. 11
Bransford, J. D. 14, 18, 35, 38, 154, 192
Bromme, R. 13, 18
Burdenski, R. K. Jr. 93
Busher, H. 185

C

Campbell, E. 134, 135
Caspari, D. 171
Clandinin, D. J. 16
Clark, K. 11, 36, 152, 157, 159
Clement, M. 168, 185

Cohen, A. D. 36, 123, 146, 157
Colaizzi, P. F. 85
Coleman, J. 19
Collin, K. 18
Connelly, F. M. 16
Creemers, B. P. M. 19

Č

Čermák, F. 31

D

Dam, L. 185
Davis, C. O. 11
Day, C. 38, 53, 54, 56, 115, 149, 163,
168, 170, 173
Deal, T. E. 168
de Groot, A. 13
Derry, S. J. 14
de Saussure, F. 31
Dewey, J. 39, 162
Diekelmann, N. 27, 85
Dirks, U. 172
Disman, M. 7
Driscoll, M. P. 36, 154
Druker, S. 83
Duckworth, E. 34, 150
Dunkin, M. J. 19
Dvořák, D. 63

E

Eaude, T. 27
Eder, F. 182
Engeström, Y. 144
Eraut, M. 17, 18, 36, 158, 162, 172
Ericsson, K. A. 11, 13, 15, 23, 27, 61, 65,
69, 79, 80, 93, 94, 99, 144
Eteläpeltö, A. 18, 36, 47, 126, 157
Evans, L. 78, 187
Eysenck, M. W. 12

F

Fang, Z. 16
Fantini, A. E. 31
Felber, F. 182
Felden, von H. 87
Feltovich, P. J. 11
Fenstermacher, G. D. 16
Fessler, R. 53, 86
Freeman, D. 14, 17

G

Gårdenfors, P. 48
Gartmeier, M. 36, 155
Gass, S. M. 47, 79, 80
Geijsel, F. 184
Giorgi, A. 85
Glaser, R. 13, 14, 26, 37, 47, 70, 135, 158
Gonzales, M. 93
Goodstein, L. D. 168
Grant, S. 81
Green, N. L. 83
Greene, M. 39
Grootendorst, R. 82
Grossman, P. L. 28, 34, 70, 75, 84, 151, 188
Gruber, H. 12, 14, 36, 155, 176
Gudmundsdottir, S. 17
Gu, Q. 53
Guskey, T. R. 173

H

Hammerness, K. 14
Hansmann, W. 172
Hanushek, E. A. 189
Hanušová, S. 117, 191
Hargreaves, A. 39, 56, 138, 163, 168, 176
Hatano, G. 14, 18, 56, 192
Hattie, J. A. C. 19, 20, 28, 31, 37, 61, 69, 70, 75, 101, 154, 157, 161
Hatton, E. 38
Hawkins, D. 34, 149
Heid, H. 36, 155
Helus, Z. 171
Henderson, L. 80, 81

Henderson, M. 81
Hendl, J. 29, 62, 63, 65, 79, 105
Hennig, C. 177
Hennissen, P. 80
Hill, H. C. 17
Horvath, J. A. 21, 48, 53, 61, 69, 143
Horyna, B. 82
Hoyle, E. 78, 187
Hříbková, L. 171
Huang, H. 81
Huberman, M. 38, 53, 56, 86, 175
Husserl, E. 85, 146

Ch

Chen, C. 83
Cherubini, G. 181
Cherubini, L. 176
Chi, M. T. H. 13, 14, 37, 45, 47, 70, 135, 158
Christensen, J. 53, 86
Chvál, M. 63

I

Inagaki, K. 14, 18, 56, 192
Ingersoll, R. 176
Ingvarson, L. 70, 75

J

Jackson, S. 82
Jacob, B. A. 168
Jacobs, S. 82
Janíková, V. 83, 136, 138
Janík, T. 16, 27, 28, 30, 33, 45, 57, 62, 84, 138, 191
Ježek, S. 182
Johnson, D. 13, 181
Johnson, R. L. 13
Joyce, B. 181
Judge, T. A. 38, 163

K

Karasti, H. 79
Kassner, D. 163
Keane, M. T. 12

Kelchtermans, G. 53, 55
Keller, G. 177
Kelly, G. J. 83, 137, 138
Kerlin, S. C. 83
King, P. M. 168
Kirschner, D. 34, 148
Kitsuse, J. I. 171
Klaffki, W. 28
Kleppin, K. 154
Koch, T. 32, 146
Konečná, M. 23
Kopperschmidt, J. 83
Korthagen, F. A. J. 37, 43, 115, 159, 173
Kramis, J. 182
Krashen, S. D. 156
Kraus, J. 82
Krauss, S. 13
Křivohlavý, J. 177
Kučera, M. 76, 164
Kuhn, T. S. 61
Kumar, A. 85
Kyriacou, C. 177
Kyriakides, L. 19

L

Lakoff, G. 48
Lanyon, R. I. 168
Laursen, P. F. 134, 135, 184
Lazarová, B. 42, 182
Lehmann, H. C. 13
Leont'jev, A. N. 144
Lévi-Strauss, C. 38
Linell, P. 27, 45, 57
Little, D. 184
Littlewood, W. 185
Lortie, D. 175, 193
Louis, K. S. 183

M

Mackey, A. 79, 80
Maclean, R. 181
Mareš, J. 127, 177, 182
Marková, I. 27, 31, 45, 57
Marks, H. M. 184
Marks, R. 17

Marotzki, W. 87
Marzano, R. J. 19, 61
Maslow, A. 174
McAdams, D. P. 87
McDonald, S. P. 83
McDonnell, L. 39, 164, 174
McGrath, I. 184
Merleau-Ponty, M. 39
Merriam, S. B. 62
Messner, H. 53, 167, 182, 187
Meyer, C. B. 62, 105
Miettinen, R. 144
Miller, R. L. 88, 177
Million, J. 188, 190
Minaříková, E. 81
Mitchell, J. C. 90
Mount, M. K. 168
Muijs, D. 19

N

Najvar, P. 8, 117, 136, 217
Neuendorf, K. A. 138
Nias, J. 39, 163
Novotný, P. 185
Nunan, D. 62

P

Pajares, M. F. 16
Palmer, D. J. 65, 93
Pařízek, V. 53, 87
Pascal, A. 39, 164, 174
Patton, M. Q. 65
Pearson, V. 11
Perrenoud, P. 38
Peterson, K. D. 168
Peterson, P. L. 36, 152, 157, 159
Píšová, M. 8, 11, 14, 16, 17, 18, 22, 25,
27, 28, 31, 43, 44, 45, 56, 61, 63,
64, 65, 70, 78, 81, 88, 101, 115,
132, 133, 135, 136, 138, 146, 152,
168, 175, 176, 187, 193, 217
Placier, P. 53, 86
Plichtová, J. 40
Pollard, A. 168
Pol, M. 182, 185

Prietula, M. J. 11
Printy, S. M. 184
Průcha, J. 62, 153

R

Rabušicová, M. 185
Raider-Roth, M. B. 34, 39, 47, 149, 151,
162
Rampillon, U. 157
Rapp, C. 82
Reusser, K. 53, 167, 182, 187
Reynolds, D. 19
Riemer, C. 79
Richards, J. C. 17, 156
Ripley, A. 172
Robertson, P. 11
Rodgers, C. R. 34, 39, 47, 149, 151, 162
Rodgers, T. S. 156
Rosenholtz, S. J. 149
Rosch, E. 21, 48
Ross, J. A. 168
Rothland, M. 177

S

Sadler-Smith, E. 168
Sachs, J. 56
Saran, R. 185
Scardamalia, M. 19, 20, 34, 53, 61, 119,
135, 150, 159, 167, 175, 180
Scrivener, J. 154, 161
Searle, J. R. 30
Sears, D. 192
Seidel, T. 19, 26
Settinieri, J. 79
Shavelson, R. J. 16, 19, 27
Showers, B. 181
Shulman, L. S. 17, 28, 61, 70, 75, 84,
115, 138, 152, 165, 183, 218
Scheerens, J. 55, 183
Schepens, A. 67, 79
Scherff, L. 190
Schilling, S. C. G. 17
Schmidt, G. H. 18
Schneider, J. W. 171
Schön, D. A. 18, 172

Schwab, J. J. 35
Schwartz, D. L. 192
Sikes, P. 168
Simon, H. A. 79, 80, 144
Skalková, J. 61
Skehan, P. 168
Slavík, J. 43, 57, 128
Smith, C. D. 11, 23, 48, 65, 93, 99, 184
Sockett, H. 39, 164, 168, 174
Sonntag, S. 94
Stake, R. E. 62
Starý, K. 63
Sternberg, R. J. 21, 48, 53, 61, 69, 143,
171
Stern, P. 16
Stodolsky, S. 47, 188
Stough, L. M. 93
Stuchlíková, I. 39, 138
Sutton, R. E. 38, 138, 162, 191
Szymanek, K. 82

Š

Šaffková, Z. 83
Šaradin, P. 82
Šed'ová, K. 88, 163
Šíp, R. 16
Štech, S. 16, 38, 39, 57, 168, 191
Štěpán, J. 82
Švaříček, R. 88, 135, 177
Švec, V. 16, 39

T

Takao, A. 83, 137, 138
Tallmanová, J. 80
Tanner, C. 27, 85
Taylor, B. M. 11
Terhart, E. 168
Toma, J. D. 62, 90
Tondl, L. 26
Toole, J. 183
Toulmin, S. E. 82
Tremmel, R. 39
Tsui, A. B. M. 25, 37, 65, 70, 135, 152,
158, 172, 180
Tůma, F. 27, 83, 136

U

Urbánek, P. 56, 63, 191

V

Van Eemeren, F. H. 82

Van Keer, H. 67, 79

van Manen, M. 40, 85, 146

Van Manen, M. 32, 146

Vandenberghe, R. 53, 55, 185

Vasalos, A. 173

Vašutová, J. 56

Vygotskij, L. S. 119

Vyskočil, I. 39

Vyskočilová, E. 39

W

Wagner, T. 82

Wallace, M. J. 117

Walpole, S. 11

Walterová, E. 61, 62, 63

Weaver, S. J. 36, 123, 157, 160

Weber, A. L. 13

Wertsch, J. V. 34

Wheatley, K. F. 38, 138, 162

Whitson, J. 34, 148

Wieczorek, K. A. 82

Wilson, S. M. 17

Wineburg, S. S. 17

Winograd, T. 18

Wójcik, A. S. 82

Woods, D. 17

Woods, P. 168

Y

Yin, R. K. 62, 64, 90

Z

Zambelli, F. 181

Zeichner, K. M. 22, 158, 188

Zembylas, M. 163, 177

Zimbardo, P. G. 13



Rejstřík věcný

A

agency 36, 42, 47, 126, 157
alert awareness 39
alterace 36, 37, 147, 157, 159
angažovanost 32, 38, 39, 44, 45, 49, 78,
129, 162, 164, 165, 192
automatizace 21, 159
autonomie 29, 31, 36, 39, 43, 54, 55, 73,
89, 103, 104, 106, 107, 124, 134,
155, 157, 168, 170, 174, 175, 178,
183, 184, 185, 186, 233

B

behaviorismus 15, 19
bytí s žákem 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38,
45, 47, 49, 150, 151, 152, 156,
157, 158, 159, 162, 165

C

commitment 39, 44, 55, 76, 78, 130, 131,
164, 168, 194, 235
cool action 17
coping 168, 169, 170, 176

D

deliberate practice 13
determinanty
objektivní 25, 26, 53, 55, 56, 87, 120,
177, 178, 193, 194
subjektivní 25, 26, 53, 54, 67, 87, 167,
169, 170, 177, 186, 193
dialogismus 27, 57
didaktická znalost obsahu 42, 77, 84, 90,
120, 122, 123
didaktické bytí v obsahu 47
dilemata (klinická) 26, 39

E

efektivnost
učitele 15, 19, 57, 61, 69, 101, 160
výuky 22, 34, 36, 69, 71, 118, 150, 153
efficiency. Viz procesuální účinnost
(efficiency)
ekonomické podmínky 55, 89, 178, 193,
195
emoce 38, 44, 83, 127, 131, 143, 162,
163, 172
enkapsulace znalostí (zapouštění) 17, 18,
127
etika (profesní) 44, 78, 131
excelence (excellence) 11
expertní výkon 7, 13, 14, 15, 20, 22, 65,
69, 72, 101, 108, 136
expertnost
absolutní přístup 12, 45
adaptivní 14, 18, 56, 192
doménová specifická 46, 47, 165
dynamické pojetí 37, 46, 53, 135, 158
nestabilita 46
relativní přístup 45
rutinní 14
situovanost 27, 28, 46

F

faktor
doménově specifický (oborový) 29, 30,
31, 46, 95, 107, 114, 145
oborově-didaktický 29, 30, 31, 46, 49,
95, 107, 114
psychosociální 29, 31, 46, 49, 95, 107,
114
fenomenologická analýza 32, 35, 40, 41,
42, 146, 147, 151, 164, 165, 198
flexibilita 36, 37, 147, 156, 160
fuzzy (hranice, kategorie) 21, 32, 40, 165

H

hledání 22, 28, 32, 35, 36, 37, 38, 43, 45, 47, 48, 49, 54, 56, 77, 87, 105, 123, 125, 133, 134, 157, 158, 161, 162, 165, 169, 170, 175, 177, 180, 182, 194
hodnocení učitele (uznání) 55, 71, 89, 116, 178, 188, 189, 193
hodnotový systém 54, 55, 169, 174, 194
hot action 17

I

identita 176
intencionalita 34
interakce (výuková) 27, 29, 30, 32, 40, 42, 43, 45, 57, 72, 90, 103, 107
interaktivní kognice 25, 64, 67, 79, 81, 82, 136, 137, 142, 143, 146
intersubjektivita 27, 34, 45, 47, 57, 76, 151

K

knowledge base 16, 17, 18, 21, 31, 36, 38, 69, 79, 117, 154, 217
kompetence
interkulturní 22, 77
komunikační 22, 29, 31, 35, 42, 46, 49, 72, 73, 77, 95, 103, 104, 106, 107, 114, 116, 120, 151, 181
profesní 126, 164
kultura školy 55, 89, 168, 178, 182, 183, 184, 187, 194
kolegiální (spolupráce) 44, 55, 129, 168, 186, 187, 188

M

mindfulness 39
míra účinku (effect size) 31, 36, 153
model expertnosti 8, 46, 48, 57
motivace učitele (vnitřní) 54, 169, 173

N

náročnost profese 54, 169, 170, 176, 194
novic vs. expert 12, 16, 17, 144, 152

O

obsahově zaměřený přístup 27, 45, 57
ontodidaktická transformace 77
otevřenost ke změně 54, 169, 170, 175, 194

P

paradigma proces–produkt 16, 19
poznatková báze učitelství 115
praxe
reflektivní 15
záměrná 13
presence (přítomnost) 47
problémy
dobře definované 13
špatně definované 18, 38, 162
procesuální účinnost (efficiency) 14, 21
profesionalismus 41, 54, 170, 187
profesionalita 44, 71, 76, 77, 115, 116, 129, 130, 131, 187, 235
profily učitelů 26, 48, 49, 75, 108
propojenost (connectedness) 34, 46, 151, 157
prototypový pohled 21, 69
přesvědčení (belief) 16, 22, 79, 135, 150, 152
příležitosti k učení 29, 35, 43, 56, 71, 73, 103, 104, 106, 107, 147, 155, 180
případové studie 8, 26, 28, 61, 62, 63, 64, 85, 89, 90, 102, 108, 114, 135, 143, 146, 180, 195, 197
přístup (k expertnosti)
absolutní 12, 45
dynamický 20
relativní 45
statický 20
psychodidaktická transformace 72, 77, 103, 232
psychosomatická (pedagogická) kondice 39

R

reflexe (v akci, po akci, hloubková) 16,
18, 40, 43, 49, 77, 82, 83, 84, 115,
116, 122, 126, 132, 135, 137, 140,
142, 143, 144, 145, 158, 172, 179,
181
obecné vnímání zdatnosti 168
reliabilita 62, 63, 73, 80, 81, 89, 90
retrospekce 177
rutina 21, 36, 37, 128, 147, 161

S

sebepoznání 54, 163, 169, 170, 171, 174,
175, 193
stimulované vybavování 67, 79, 80, 83,
136, 137, 144, 145

U

učitel
jeho chování „já“ 39, 55
jeho chování/jednání 19
ukázněný eklekticismus 26, 57, 61, 165,
197

V

vědění
negativní 36, 154, 155
vedení školy 55, 89, 168, 178, 184, 185,
186, 189, 190, 191
vhled 8, 21, 25, 28, 33, 34, 36, 37, 40,
41, 44, 49, 65, 69, 75, 76, 78, 115,
116, 117, 119, 127, 136, 147, 148,
159, 171, 192
výkon (profesní) 22, 28, 49, 101, 102
vzdělávací politika 55, 89, 178, 191
vzdělávání učitelů 53, 55, 56, 89, 178,
179, 181, 192, 194, 195

W

wide-awakeness 39

Z

zdatnost 20, 70, 149
znalosti
didaktické 28, 132, 138, 151, 183
oboru 35, 117, 132
tacítní 17
žáka 39, 42, 47, 77, 118, 120, 132, 148,
160
znanostní základna (knowledge base) 18,
37, 158

Ž

žitá zkušenost 32, 45, 49, 146



Přílohy

Příloha 1

Zkoumaný soubor

	celkem učitelů	z toho			
		muži	ženy	AJ	NJ
1. fáze	29	4	25	20	9
2. fáze	16	3	13	13	3
3. fáze	8	2	6	6	2

Příloha 2

Výzkumný nástroj využitý ve STUDII 1: Struktura pozorovacího systému včetně sady indikátorů

KATEGORIE	ŠKALA
1 vysoká úroveň vlastní komunikační kompetence (případně, pokud lze pozorovat, interkulturní komunikační kompetence)	
1a výslovnost	1–6
1b gramatická správnost	1–6
1c plynulost	1–6
1d interakce	1–6
2 schopnost identifikovat základní struktury oboru = znalosti „o jazyce a kultuře“	1–6
3 schopnost identifikovat a volit optimální reprezentace konkrétních obsahů (psychodidaktická transformace obsahu)	1–6
4 schopnost volit přiměřené náročné cíle vyučovací jednotky	1–6

U využívá široký reprezentační repertoár (např. analogie, příklady, demonstrace, modelování) s využitím vhodných didaktických prostředků

U poskytuje žákům svůj jazykový model – comprehensible input

U modifikuje svůj projev v CJ s ohledem na žáky

U využívá svou cizojazyčnou komunikační kompetenci při komunikaci s žáky

U předvídá, jak budou žáci reagovat a jakých chyb se asi dopustí

U identifikuje a soustředí se na informace, která má význam z hlediska výuky

U zjišťuje a využívá prekoncepty žáků v oblasti konkrétního obsahu

U volí cíle vyučovací jednotky (segmentu vyučovací hodiny či celé vyučovací hodiny) s ohledem na žáky i obsah tak, aby byly vždy spíše náročnější, ale dosažitelné.

U stanovuje různé cíle z hlediska dlouhodobých cílů výuky cizího jazyka, tj. cizojazyčné komunikační kompetence (akcent na řečové dovednosti)

5	schopnost volit optimální (challenging) náročnost učebních úloh s cílovou orientací	1–6	U volí aktivity, které jsou pro žáky náročné, ale zvládnutelné. U modifikuje náročnost aktivit pro některé žáky (méně náročná a/nebo náročnější varianta). U u některých aktivit dává žákům možnost volby, aby si zvolili stupeň náročnosti. U dbá na logickou provázanost (koherenci) cílů ve směřování k cíli
6	schopnost improvizovat / modifikovat plán (tj. cíl, učební úlohu, proces) dle situace (anticipovat, analyzovat a interpretovat dění ve třídě, činit dobrá rozhodnutí, orientovat se v situaci / kontextu)	1–6	U rozpoznává dění ve třídě, které může nějak ovlivnit učení se nějakému tématu U učitel interpretuje bezprostřední dění ve třídě a reaguje na něj, tj. přizpůsobuje mu výuku U se soustřeďuje na žákovu práci s obsahem spíše než na obsah samotný U reaguje na potřeby žáků spíše než na obvyklá pravidla chování (např. školní řád) U hledá vždy další informace, nespokojuje se s tím, co je zřejmé U řeší pedagogické situace s ohledem na konkrétního žáka, nejen na celou třídu
7	schopnost vytvářet příležitosti k učení žáků		
7a	postupy a organizační formy	1–6	U využívá širokého spektra postupů a forem práce s důrazem na aktivní učení žáků U uplatňuje (různé) organizační formy vhodné s ohledem na žáky a obsah U volí postupy, které respektují sociální povahu učení a umožňují interakci mezi žáky vyučovací hodina působí dojmem koherentního celku („flow“, dramaturgie)
7b	didaktické prostředky (materiální)	1–6	U efektivně používá různé materiální didaktické prostředky (včetně učebnic) U využívá učebnic k dosažení cílů (a ne naopak) U vhodně modifikuje úlohy z učebnice
7c	individuální charakteristiky žáků (individuálizace, diferenciacce, styly a strategie učení žáků)	1–6	U rozpoznává odlišné potřeby (včetně speciálních potřeb) jednotlivých žáků a jejich možnosti a reaguje na ně; U projevuje porozumění pro potřeby žáků U ve výuce zohledňuje styly učení svých žáků U individualizuje výuku vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých žáků
7d	autonomie žáka	1–6	U podporuje rozvoj samostatnosti žáků U podporuje učení žáků řízením kroků učení, vede je k poznávání, osvojování a užívání efektivních individuálních strategií učení U umožňuje žákům spolurozhodovat o obsahu i procesech učení (např. žáci si mohou vybrat, jakou formou budou v konkrétní fázi hodiny pracovat - individuálně, ve dvojicích apod.) U vede žáky k přijímání zodpovědnosti za vlastní učení (a jeho výsledky)

8	schopnost vytvářet prostředí podporující učení žáků		
8a	vztah učitel – žák (autorita, vzájemný respekt)	1–6	U vytváří prostředí vzájemné úcty a respektu U je ke každému žákovi zdvořilý a důsledně vyžaduje od žáků, aby byli zdvořilí vůči němu i spolužákům U má u žáků přírozenou autoritu
8b	edukační styl uplatňovaný učitelem	1–6	U uplatňuje vhodné postupy různých edukačních stylů tak, aby byly v souladu s vysokými požadavky na učení žáků a zároveň s vysokou podporou učení žáků poskytovanou učitelem (high demands + high care)
8c	atmosféra – klima	1–6	Učitel navozuje příjemnou atmosféru ve třídě. U podporuje kooperativní klima ve třídě. U dbá na to, aby si žáci naslouchali navzájem a aby naslouchali učiteli U projevuje smysl pro humor
8d	aktivní zapojení žáků	1–6	U průběžně udržuje a podněcuje aktivní zapojení žáků do výuky (např. propojuje učení s reálnými životními situacemi, zkušenostmi a prožitky žáků atd.) U povzbuzuje žáky ke kladení otázek a oceňuje chuť se ptát U přízpůsobuje prostředí třídy, její uspořádání a vybavení potřebám žáků a plánovaným činnostem
8e	kázeň	1–6	U zvládá kázeň ve třídě, která je chápána jako dodržování dohodnutého řádu a pravidel chování a soužití ve třídě Při řešení nekázně a rušivého chování U jedná různě, důsledně, ale současně spravedlivě a kultivovaně
9	schopnost monitorovat učení žáků a poskytovat zpětnou vazbu	1–6	U poskytuje zpětnou vazbu konstruktivně a tak, že jí žáci rozumí Při vyjadřování negativní zpětné vazby se U vyjadřuje klidně a zdvořile U hodnotí procesy učení - poskytuje průběžně popisnou zpětnou vazbu (zaměřenou na dosahování cílů) k učebním činnostem a chování žáků, hodnotí postup, míru úsilí, zájem, úroveň spolupráce apod. U hodnotí výsledky učení, tj. míru dosahování kompetencí (znalostí, dovedností, postoje i hodnoty) s ohledem na individuální možnosti žáků a vzhledem k očekávaným výsledkům U prostředkovává žákům kritéria hodnocení, případně jim umožňuje podílet se na jejich vytváření; U vhodně využije různých forem hodnocení podporujících zejména vnitřní motivaci žáků k učení; U rozvíjí u žáků dovednost sebehodnocení a vzájemného hodnocení s oporou o předem známá kritéria;
10	schopnost orientace na emoční doménu výuky	1–6	U projevuje nadšení pro svůj předmět Je patrné, že U je ve třídě rád U má kladný vztah k žákům U projevuje sebevědomí, z jeho chování je zřejmá sebejistota / sebedůvěra U projevuje zájem o názory žáků U pozitivně hodnotí nápady a návrhy žáků (i v případě, že je neakceptuje). U jedná se všemi žáky spravedlivě, neupřednostňuje své "oblíbené" U vyjadřuje žákům důvěru a pozitivní očekávání, podporuje jejich sebedůvěru U vytváří situace, ve kterých může žák prožít úspěch

Příloha 3

Výzkumný nástroj využitý ve STUDII 2: Scénář rozhovoru

Oborové souvislosti	
Identifikování základních struktur oboru	
Tady jsem začala kreslit mapu té čtvrté (Xté) pozorované hodiny; můžeme ji společně dokončit? Případně alespoň slovně... Co bylo cílem vyučovacích hodin, které jsme viděli? A proč jste je tak zvolil/a? Jak se vztahují k celkovým cílům výuky CJ na ZŠ?	
Didaktické znalosti obsahu	
Jak se rozhodujete o tom, kdy učít co? Jakou roli hrají kurikulární dokumenty, učebnice, zkušenosti, metodické příručky, materiály ze školení...? Co nesmí v dlouhodobém plánu chybět? Co lze vypustit?	
Žáci	
Žáci v pozorovaných třídách	
Poznali jsme vaše žáky – jak byste charakterizoval/a tuto konkrétní třídu? Co je zdrojem Vašich informací o žácích? Které znalosti o žácích v této třídě jsou pro vás při vyučování důležité?	
Obecně	
Jak se tato konkrétní třída liší od jiných tříd? (Jak se liší výuka v tomto ročníku od výuky v jiných ročnících?) Co to znamená pro výuku v této třídě?	
Výuka v souvislostech	
Je pro některé žáky v této třídě obtížné se učít cizí jazyk? Co to znamená pro třídu jako celek? Jak se děti podle vás nejlépe učí jazyk? Co je pro žáky obecně obtížné na učení se cizímu jazyku? Co je nejdůležitější (gramatika, mluvení apod.), kdy a proč? Jakou roli podle Vás hraje v učení se cizích jazyků nadání? Kde hledáte nové myšlenky a podněty pro vaši práci? (Jaké podněty to jsou – můžete nám dát příklad?)	
Reflexe a sebereflexe (profesní filozofie)	
Byla výuka typická pro „Vás“? Jaký jste učitel? (V čem odráželo Vaše jednání v pozorovaných hodinách Vaši osobní profesní filosofii?) Jaká je role rutiny (v nejlépeším smyslu toho slova) ve Vaší práci? (Jaký je vztah mezi rutínou a tvořivou prací?) Jak hodnotíte vlastní úroveň komunikační kompetence v cílovém jazyce? (Jakým způsobem svou komunikační kompetenci udržujete či dokonce rozvíjíte?) Co Vás na Vaší práci těší a co Vás demotivuje?	
Profesionalita + commitment	
Rozhovor nad vztahem třída–škola, aneb obor a žáci stranou... Co pro vás znamená pojem profesionalita v učitelství? Jaký jste ve škole tým – jazykáři, a obecně sbor? Vnímáte potřebu spolupracovat s dalšími profesionály mimo školu (profesní asociace, instituce dalšího vzdělávání)?	

Příloha 4

Diskriminační tabulka

učitel	jazyk	A: průměr KK	B: průměr nonKK	C: průměr celkem	D: rozhovory	pořadí podle A	pořadí podle B	pořadí podle C	pořadí podle D	finální pořadí
U27	Aj	6,000	5,839	5,871	3,366	1	1	1	1	1
U11	Aj	6,000	5,813	5,850	3,085	1	2	2	2	2
U21	Aj	6,000	5,729	5,783	2,534	1	4	4	6	3
U30	Nj	5,875	5,630	5,679	2,816	7	5	5	4	4
U14	Aj	5,125	5,531	5,450	2,647	12	6	6	5	5
U29	Aj	5,917	5,781	5,808	1,962	6	3	3	21	6
U06	Aj	5,000	5,177	5,142	3,063	13	9	11	3	7
U25	Aj	5,688	5,167	5,271	2,239	8	10	7	11	7
U15	Aj	6,000	4,734	4,988	2,400	1	15	14	8	9
U22	Aj	5,000	5,297	5,238	2,079	13	7	8	16	10
U13	Aj	5,938	5,047	5,225	1,950	5	13	9	23	11
U08	Nj	4,938	5,109	5,075	2,485	19	12	13	7	12
U23	Aj	5,000	5,156	5,125	2,024	13	11	12	18	13
U07	Aj	4,750	5,245	5,146	2,014	22	8	10	19	14
U10	Aj	5,000	4,490	4,592	2,149	13	18	17	13	15
U19	Aj	5,000	4,906	4,925	1,962	13	14	15	21	16
U09	Nj	5,250	4,339	4,521	2,077	9	21	18	17	17
U17	Nj	5,188	4,734	4,825	1,900	10	15	16	25	18
U28	Aj	4,813	4,438	4,513	2,283	21	19	19	9	19
U24	Nj	5,000	4,365	4,492	2,000	13	20	21	20	20
U20	Nj	4,750	3,932	4,096	2,269	22	25	23	10	21
U16	Nj	4,250	4,172	4,188	2,095	25	22	22	14	22
U18	Aj	4,438	4,516	4,500	1,744	24	17	20	27	23
U05	Aj	5,167	3,583	3,900	1,929	11	28	26	24	24
U12	Aj	3,563	3,979	3,896	2,164	28	24	27	12	25
U26	Nj	3,563	3,734	3,700	2,087	28	26	28	15	26
U04	Aj	4,875	3,677	3,917	1,596	20	27	25	29	27
U02	Nj	4,063	4,031	4,038	1,684	27	23	24	28	28
U03	Aj	4,250	3,438	3,600	1,745	25	29	29	26	29

Pozn. K účasti na druhé fázi výzkumu bylo na základě diskriminačních analýz přizváno 20 učitelů dle celkového pořadí.

Příloha 5

Instrukce ke stimulovanému vybavování ve 2. fázi výzkumu

Podíváme se společně na videozáznam části hodiny, kterou jste (právě) odučila – vyberte si prosím úsek přibližně 15 minut výuky, který byste chtěla sledovat. Účelem rozhovoru je, abyste si vybavila, o čem jste v daných momentech výuky přemýšlela nebo co jste měla na mysli. Doufáme, že vám videozáznam pomůže vyvolat vaše myšlenkové pochody. Celý rozhovor by měl trvat maximálně 45 minut.

Pokuste se s oporou o videozáznam „znovuprožívat“ hodinu a zastavujte nahrávku, kdykoli se vám vybaví, na co jste myslela v tu chvíli. Snažte se sdělit vše, co vám šlo hlavou, aniž byste jakkoli cenzurovala své výpovědi, ať jsou vaše myšlenky zdánlivě nedůležité či „zvláštní“. Důležité je rozlišovat mezi tím, jak či o čem jste přemýšlela v průběhu výuky, a tím, na co myslíte při pozorování nahrávky nyní. Pokud to nebude jasné, zeptám se vás: „Myslela jste si toto při hodině – nebo si to myslíte nyní?“

Učitelé bývají někdy „pohlčení“ sledováním své výuky a zapomenou komentovat. Kdyby se toto stalo, já sám přibližně po 1–2 minutách zastavím nahrávku a zeptám se, zda si vybavujete své myšlenky. Pokud nikoli, budeme pokračovat v nahrávce dál. Jinak nebudu do vašich výpovědí zasahovat, vy budete jediná, kdo bude mluvit.

Nezáleží na tom, zda byla hodina vydařená nebo ne. Zaměřujeme se společně na vaše myšlenkové pochody, nikoli na hodnocení výuky.

Vědecká redakce MU:

prof. PhDr. Ladislav Rabušic, CSc.
Ing. Radmila Droběnová, Ph.D.
Mgr. Michaela Hanousková
doc. PhDr. Jana Chamonikolasová, Ph.D.
doc. JUDr. Josef Kotásek, Ph.D.
Mgr. et Mgr. Oldřich Krpec, Ph.D.
prof. PhDr. Petr Macek, CSc.
PhDr. Alena Mizerová
doc. Ing. Petr Pirožek, Ph.D.
doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.
Mgr. David Povolný
Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.
prof. RNDr. David Trunec, CSc.
prof. MUDr. Anna Vašků, CSc.
prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.
Mgr. Iva Zlatušková
doc. Mgr. Martin Zvonař, Ph.D.

**Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje
(na pozadí výuky cizích jazyků)**

doc. PhDr. Michaela Píšová, M.A., Ph.D., doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D.,
Mgr. Klára Kostková, Ph.D., prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D.,
Mgr. Petr Najvar, Ph.D., Mgr. František Tůma, Ph.D.

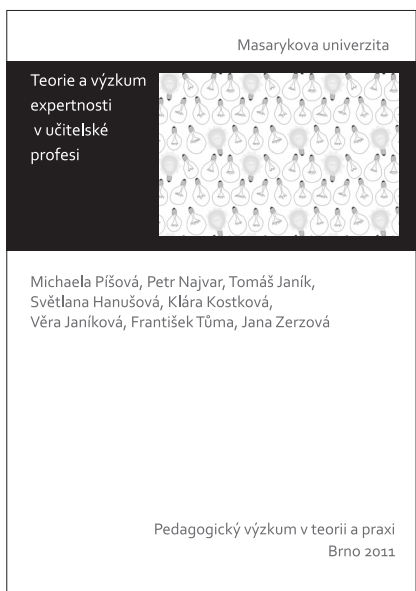
Vydala Masarykova univerzita roku 2013

1. vydání, 2013

Náklad: 200 výtisků

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

ISBN 978-80-210-6681-6



Pířová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Tůma, F., & Zerzová, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitel'ské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.

Tato kniha přináší ohlédnutí za uplynulými desetiletími výzkumu expertnosti (konceptualizací a výzkumných metodologií), přičemž v hlavní dramaturgické linii je postupováno od obecných úvah o expertnosti k uchopování expertnosti v učitel'ské profesi. Autoři se snaží postihnout různé teoretické perspektivy, kterými byl fenomén expertnosti (či stabilně vysoké úrovně výkonu a jejích determinant) v učitel'ské profesi nahlížen. První kapitola představuje expertnost v obecném – nadoborovém – pohledu. Druhá kapitola se zaměřuje na učitel'skou 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.



Výzkum expertnosti jako stabilně vysoké úrovně výkonu (nejen) v profesích představuje v zahraničí svébytnou výzkumnou oblast. Naše poznání o expertnosti v učitelství rozšiřují mnohé obory a výzkumné proudy; svým dílem se snaží přispět i tato publikace.

Kniha je (po publikaci *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*, 2011) druhým knižním výstupem projektu, který se zaměřoval na charakteristiky i dosahování a udržování expertnosti učitelů (v konkrétní subkultuře učitelů cizích jazyků). Dohromady tyto dvě publikace přináší ucelený pohled na poměrně rozsáhlý výzkumný počín, který byl zářmován designem vícečetné případové studie a zahrnoval pět studií, jež se každá svým specifickým způsobem snažila rozkrýt určitou konkrétní dimenzi učitelské expertnosti. Tyto studie se postupně orientovaly na profesní výkon učitelů, jejich profesní vhlad a znalosti i na žitou zkušenost učitelů ve výukové interakci. Specifický výzkumný akcent představoval proces rozvoje a udržování expertnosti. Jednotlivé studie stavěly na různých metodách sběru i analýzy dat a na širokém spektru teoretických a metodologických východisek. Záměrem autorů výzkumu bylo směřovat v určité synergii ke koherentnímu závěru v podobě návrhu modelu učitelské expertnosti, který by stavěl na empirických datech a zároveň postihoval komplexnost zkoumaného fenoménu.

Kolektiv autorů:

Michaela Pířová, Světlana Hanušová, Klára Kostková, Věra Janířková, Petr Najvar, František Tůma



expert
ústředí výzkumu a školního učení
Pedagogická fakulta MU

muni
PRESS

ISBN 978-80-210-6681-6



9 788021 066816