

Roman Švaříček

parciálně. Znamená to, že vezmou konkrétní říkanku a reflektují její didaktický účinek.

Oproti této parciální a didaktické reflexi daných jevů stojí prostý a dennodenně lehko pozorovatelný fakt, že velké množství (i z těch naoko výhradně „didaktických“) říkanek učitelky používají za jiným účelem, než je výchova a vzdělávání. A nejde o časově okrajové používání, ale o používání zabírající poměrně velkou část školního dne. Jak jsme ukázali výše, říkanky o umývání rukou nejsou jen výchovnými říkankami, ale (v situaci „prahových“ říkanek) slouží jako prostředek kontrolovatelnosti a synchronizace chování dětí např. tehdy, když učitelka potřebuje čas na změnu (nebo přípravu jiné) činnosti anebo na přechod na další aktivitu.

To samé se týká i jiných rituálních činností. Máme tu druhé přivítání a prezenční listinu, uklízení, pozdravné rituály nebo zvýšenou emocionálnost komunikace často doprovázenou říkankou o kamarádství. A ty neslouží jen k vytvoření dobré atmosféry, úklidových návyků, slušného chování nebo prosociálnosti – i když tyto efekty bývají učitelkami uváděné téměř výhradně. Velmi často vystupují jako účelové prostředky na oddělení situací a změnu vědomí, transformaci a homogenizaci chování a upoutání či zaměření pozornosti, případně hladkou adaptaci na nový kontext.

Když tedy opustíme parciální a didaktický pohled a ve smyslu zásad etnografického zkoumání budeme reflektovat celistvou skutečnost a vícefaktorovost parciálních aktů, dospějeme k jinému pohledu na život MŠ. Objevíme v ní nové funkce a struktury uvedených jevů. Struktura tu bývá rituální a funkce velmi často přechodová. Ale nejen že se nám podařilo identifikovat přechodové mikrorituály v MŠ, ale popsali jsme i jejich místo v širší struktuře přechodových rituálů tak, jak ji pro kontext přírodních společenstev načrtl významný francouzský etnolog a folklorista A. van Gennep. Tvoří ji rituály oddělení, rituály pomezí a rituály sloučení (začlenění). Samozřejmě že struktura přechodových rituálů v MŠ není tak jednoznačná, jak to vyplývá z této studie, ale jsme přesvědčeni, že se nám podařilo alespoň načrtnout její kontury.

Práce popisuje výzkumný projekt, jehož cílem je popsat utváření identity učitele s ohledem na profesní a osobnostní vývoj učitele. Záměrem kvalitativního zkoumání je odpovědět na otázky, které souvisejí s rozvojem učitele od začátků kariéry po dnešní pozici zkušeného učitele, která je v práci nazvána jako pozice učitele experta. Problém rozvoje učitele je studován pomocí rekonstrukce profesní kariéry učitele experta prostřednictvím metody životní historie.

Zájem o učitele experty je motivován snahou o porozumění celému vyučovacímu procesu, jehož ústřední roli zaujímá učitel. V dnešní diskusi o změně školy ke škole jako učící se společnosti je nepochybně důležité zjistit, jakým způsobem se učitelé učí a rozvíjejí. Cílem práce není zaujmout kritickou pozici vůči učitelské praxi, ale vysvětlit myšlení a jednání učitele, které ho dovedlo do dnešní pozice učitele experta.

První pohled na experta vyjadřuje, že to, co obdivujeme na vynikajících šachových a golfových hráčích nebo pianistech, bylo získáno dlouholetým tréninkem, ačkoli u mnoha z nich můžeme hovořit o vrozeném talentu. Učitelé experti se podobně museli naučit něco, co po zvládnutí může vypadat triviálně. Mnohé výzkumy (Berliner, 1987; Kaganová, 1992) se shodují v tom, že začínající učitel musí nejprve ovládnout kompetence spojené s vedením a řízením třídy, než je schopen věnovat se ostatním aspektům vyučování. Jaké další dovednosti učitele jsou důležité pro to, aby se z učitele stal kvalitní profesionál? Tvoří pouze znalosti a kompetence podstatu zkušeného učitele experta?

Druhý pohled na rozvoj učitelů stojí na tvrzení, že experta utváří nejen vědomosti a dovednosti, ale zejména jeho morální hodnoty a osobní přesvědčení. Jakým způsobem mohou učitele ve výuce ovlivnit jeho hodnoty? Tento druhý model rozvoje učitele vymezuje vyučování více jako umění než řemeslo, což znamená, že pro kvalitního učitele jsou nezbytné nejen kom-

petence z oblasti didaktiky a managementu třídy, ale i morální hodnoty jedince.

Prezentovaný výzkum považuje za přínosnější druhý model, avšak v několika bodech jej modifikuje. Zásadním prvkem rozvoje učitele nejsou jeho (vrozené) hodnoty či přesvědčení (získané na vysoké škole), ale učitelova práce na vlastní profesní identitě. Identita není něco hotového, ale získaného a lze-li to říci takto, pak usilovně získaného. Identita se neutváří jednou a pak „je tady“, ale je neustále vytvářena. Tato identita musí absorbovat nové zážitky a nové informace, a proto je znovu a znovu učitelem utvářena.

Představme si, že se profesní život učitele odvíjí souběžně na dvou osách, vertikální a horizontální. Na vertikální ose lze sledovat učitelovu kariéru od počátků studia přes veškeré kritické okamžiky až do dnešního dne. V práci je rozvoj učitele popsán na vývoji jeho profesní identity učitele od identity začínajícího učitele, přes identitu progresivního učitele, až po identitu učitele experta. Metoda životní historie umožňuje identifikovat významná a kritická období pro rozvoj učitele. Budou tak hledány odpovědi na otázky *Kdy přestává být učitel začátečníkem? Jaké faktory nejvíce ovlivňují přechod z fáze progresivního učitele do fáze učitele experta?*

Na horizontální ose lze u každého učitele zkoumat jeho myšlení, jednání a každodenní pedagogické přesvědčení. Kromě těchto dvou os je prezentovaný výzkum zaměřen na kontext školy (kolegy, žáky, vztah učitele a žáka a sebereflexi učitele), neboť žádný učitel se nerozvíjí izolovaně.

Hlavní výzkumná otázka zní: Jak učitel dospěl do současné pozice učitele experta?

Specifické výzkumné otázky: Jaká je identita učitele a jak ji učitel vytvářejí? Proč učitelé pracují na své identitě? Jak se vyvíjejí názory, metody a poznatky učitele experta?

11.1 Kdo je učitelem expertem?

Ačkoli termíny expert, poradce, zkušený učitel, či kvalitní učitel nejsou v literatuře precizně definovány, jejich význam je dobře srozumitelný. Kromě termínu expert,¹³¹ můžeme nalézt termíny dobrý učitel, kvalitní učitel (Stones, 1994), tvořivý učitel, zkušený učitel (Good a kol., 1975; Stephens, Crawley, 1994; Průcha, 2002), učitel veterán či efektivní učitel. Některé publikace

¹³¹ Sockett (1993), Turnerová-Bissetová (2001), Berliner (1987, 1995, 2000), Janík (2005).

dokonce používají vzájemně zaměnitelné pojmy kompetentní, efektivní a výjimečný, aby popsaly odlišné úrovně kvality výuky učitele (McBer, 2000).¹³² Podle Berlinera (1987) expert podává vysoce kvalifikované výkony, které přesně řeší problémy edukační reality, a proto by se výkony experta mohly stát součástí kurzů učitelské přípravy. Nejdůležitějšími složkami experta jsou dvě složky znalostí o vyučování. Zaprvé didaktické znalosti a zadruhé dovednosti řízení a vedení třídy. V tomto výzkumu je expert pojímán jako kvalifikovaný, zkušený a kvalitní učitel, který je pro okolí zároveň profesní autoritou.¹³³

11.2 Metoda životní historie

Jako základní interpretační metodologický diskurz je zvolen kvalitativní přístup s použitím biografického a narativního designu a specifické metody životní historie. Použití narativního a biografického přístupu má své opodstatnění, neboť respondenty jsou experti, kteří mají za sebou dlouholetou kariéru.¹³⁴ Myšlení a přesvědčení učitele experta nelze odstránit od jeho osoby (jak to dělají některé výzkumy s použitím kvantitativních technik), neboť přesvědčení učitelů jsou zastávána určitými jedinci v určitém prostředí. Biografický přístup používá především Kelchtermans (Kelchtermans, Vandenberghe, 1993, 1996; Kelchtermans, 1994). Záměrem procedury střídání biografických rozhovorů, pozorování školy a třídy a analýzy dokumentů

¹³² Jestliže panuje jistá terminologická rozrůzněnost, pak je nezbytné ještě podotknout, že neexistuje konsenzus o obsahu těchto pojmů. Jediné, na čem se shodují všichni pedagogové, je kladné hodnocení konceptu zkušeného a kvalitního učitele.

¹³³ Ačkoli se zaměřuji na experty, neznamená to, že je vidím jako jediný činitel kvalitní výuky, a nepovažuji je za majitele jediné pravdy. Nejen dobří učitelé dělají dobrou školu. Roli zde sehrává celý edukační proces, jenž zahrnuje třídu, žáky, učitelský sbor, ředitele školy, rodiče a další prvky. Vyučování také není záležitostí ryze pedagogickou, ale musíme brát v úvahu i další disciplíny, jako je filozofie, psychologie a sociologie. Neboť vyučování je proces, který je jednou z nejkomplovnějších lidských aktivit.

¹³⁴ Základní otázkou pro zdůvodnění a ospravedlnění použití životního příběhu, je „Proč je důležité/významné/podstatné ptát se učitelů na jejich příběhy popisující profesní a životní zkušenosti?“ Odpovědí je mnoho a samozřejmě jich přibývá s tím, jak se tento typ metodologie používá. Důležitým argumentem je, že někteří učitelé mohou mít z takového výzkumu užitek, neboť získají větší poznání (Thomas, 1995). Vědění učitelů nepochází jen z teorie, ale je právě ovlivněno osobní zkušeností učitele a jeho profesní kariérou.

je dovolit učitelům podívat se zpátky, reflektovat vlastní kariéru a stimulovat je k tematizování svých zážitků.

Životní historie (*life history*) je esencí toho nejdůležitějšího, co se jedinci přihodilo, neboť popisuje děje, zkušenosti a pocity. Na základě této metody je možné rozpoznat jednotlivé fáze a období v životě jedince. V prezentovaném příspěvku jsou jednotlivá období (začínající učitel, progresivní učitel, učitel expert) spojena s rozvojem příslušné identity učitele.

Pro sběr dat byly použity tyto metody: zúčastněné pozorování výuky učitele experta, hloubkové interview s expertem, jeho kolegy a ředitelem školy.

11.3 Účastníci výzkumu

V této práci jsou popsáni dva učitelé experti působící na druhém stupni ZŠ, ISCED 2A, kteří byli vybráni záměrně s ohledem na výzkumnou otázku. Podmínky pro výběr se shodovaly s definicemi experta a byly následující: minimálně deset let praxe,¹³⁵ potřebná kvalifikace pro učitelské povolání, identifikace učitele jako experta vedením školy,¹³⁶ uznání učitele kolegy (pro výkony a zastávané hodnoty)¹³⁷ a velké znalosti předmětu.

Oba experti mají za sebou shodně deset let praxe a oba absolvovali nepedagogickou fakultu.¹³⁸ Učitel František (33 let) je v současné době druhým rokem zástupcem ředitele základní školy, absolvoval program učitelství pro střední školu a vyučuje dva předměty na druhém stupni. Učitelka Kateřina (34 let) je výchovnou poradkyní, třetím rokem působí jako zástupce ředitele základní školy pro druhý stupeň. Kateřina absolvovala program učitelství pro základní školu, vyučuje dva předměty na druhém stupni a vede jeden kroužek. Shodně také oba učitelé po absolutoriu začali učit, takže učitelství je doposud jejich jediným povoláním. Kromě hlasů expertů zde vystupují jejich kolegyně a ředitelé škol, kde kantoři působí.

¹³⁵ Někteří používají pouze délku praxe jako jediné kritérium pro výběr zkušeného učitele (Chráska, 1996). Podle Berlinera (1987) musí mít expert nejméně pět let praxe.

¹³⁶ Používají například O'Connorová, Fishová (1997), Berliner (2000).

¹³⁷ Viz Dreyfusův model získávání dovedností (Dreyfus, Dreyfus, 1986). Model je rozdělen na pět stupňů: začátečník, zkušený začátečník, kompetentní osoba, odborník a expert. Mnozí pedagogové a psychologové toto schéma přejímají – Bennerová (2001), Eraut (1994), Henryová (1994), Berliner (1995).

¹³⁸ Z důvodu dodržení principu důvěrnosti jsou experti popsáni pouze takto.

11.4 Začínající učitel

První fází v profesním životě učitele, kterému se budu v práci věnovat, je fáze začínajícího učitele. Přejít ze studia učitelství do učitelského povolání bývá často označován jako vůbec nejtěžší období učitelské kariéry. Často se používá pojmenování **šok z reality**, protože existuje propast mezi zajištěnou a bezpečnou pozicí studenta učitelství a pozicí nezávislého učitele, který na sebe přebírá veškerou odpovědnost za své činy (Eldar, 2003, s. 31). Šok z reality je mnohdy způsoben střetem idealistických vizí získaných během přípravy s odlišnou a nevládnou situací uvnitř třídy. U učitele se tak mohou objevit pocity, že si vybral špatně své povolání, že je naprosto osamocen uvnitř velkého systému zvaného školství.

Každá škola má svoji kulturu, politiku a sociální prostředí, které je vlastní pouze jí. Nelze proto v pregraduální přípravě vyzbrojit všechny učitele na všechny problémy, které je čekají po vstupu do zaměstnání. Na druhé straně se také sami učitelé velmi liší ve zvládnutí přechodu do praxe. Používají také jiné metody a strategie pro adaptaci na nové prostředí. Stručně lze říci, že tento přechod rozděluje učitele na dvě skupiny. První, která zvládá nové prostředí hladce (František), a druhou, která má velké problémy při svých prvních pracovních zkušenostech (Kateřina). Kateřina zažila to, co se nazývá šok z reality:

„Takže začátek byl takový, že jsem byla hrozně ráda, když mi přišel někdo na náslech z vedení školy, že se tam dalo vůbec učit. Protože ty děcka mě vůbec neposlouchaly... protože oni měli ke mně ten vztah více přátelský, protože to oni mají k těm mladším učitelům, a všichni mi říkali, musíte tam něco udělat, aby ten klid tam byl, a já jsem vlastně nevěděla jak.“ (Kateřina)

Největším zdrojem šoku bylo pro Kateřinu **zvládnutí disciplíny a kázně**. Učitel František však takový šok nezažil, zejména díky svému autoritativnímu stylu vystupování.

„A když jsem se dostal do nějakých trablů, tak jsem zařval, na to oni nebyli zvyklí, měli baby kolem sebe, srovnal je do latě, a už to valilo. A teď ten sešit a jak to že to nemáš a pět a nazdar a jedem... no jak na běžícím pásu.“ (František)

Obecně můžeme říci, že učitelé nejsou ze školy dostatečně vybaveni na všechny úkoly spojené s výukou. Lze vinu svalovat pouze na nízkou kvalitu vysokoškolské přípravy? Domnívám se, že nikoli, protože problém je posta-

ven trochu jinak. Zkoumaní učitelé byli na vysoké škole v **roli studentů**, kteří nejsou ztotožnění s profesí učitele, navíc si nedokážou tuto profesi plně představit.

Učitelé popisují vysokoškolskou přípravu těmito slovy:

„...když se na ten výukový plán dívám zpětně, a na to všechno, co na té fakultě je, to nemohla prostě ani nikdy poskytnout. Největší mezery na fakultě v oblasti školství spatřuju v těch věcech, které by se mohly napravit hned. A to je zejména práce s dětmi s výukovými poruchami učení. Protože myslet si, že jsou jenom na základní škole, to je samozřejmě utopie. My jsme si to tehdy jako studenti mysleli. Ale není to pravda, jsou na středních školách, jsou na vysokých školách. To, že je někdo dyslektik, tak to neznamena, že z něho nemůže být doktor, a to jsme za celý studium neslyšeli.“ (František)

Tazatel: „Přesto vám vysoká škola dala nějaký obraz žáků?“

Učitelka Kateřina: „Ne.“

T: „Vůbec?“

U: „Ne. Nechci shodit současnou fakultu, ale za mého působení to byla katastrofa. My jsme měli z toho pedagogického hlediska jeden semestr filozofie, no budíž, ale zkouška byla úplně o ničem, pak semestr o vývoji, pak didaktiku, kde jsme se zaměřili na Informatorium školy mateřské a to byla naše literatura a dál jsme se nedostali. Pak jsme se bavili o alternativní pedagogice a to taky nebylo nejšťastnější, protože to byly jenom přednášky. A metodiku, tu jsme neměli vůbec. Půl semestru jsme měli školských pokusů. Takže z pedagogického vzdělání je toto všechno, co jsem měla.“

Hlavním důvodem tedy není nedostatečná příprava, ale neidentifikace s **rolí učitele** již na vysoké škole: „Na základní školu mě nikdo nedostane“ (František), „Po škole jsem si nepřipouštěla, že bych měla učit“ (Kateřina). Vysoká škola byla pro ně místem, kde museli plnit určité požadavky školy, chodit na přednášky, učit se na zkoušky, ale důležitější část by se dala nazvat jako studentský život. Oba učitelé zastávali **roli studenta** a tomu odpovídala jejich osobní identita¹³⁹, postoje a hodnoty. Příprava na vysoké škole byla do značné míry nekvalitní a nedostatečná, ale její podoba nebyla hlavním důvodem, proč se učitelé při příchodu do praxe cítili nepřipraveni na učitelkou profesi. Pregraduální příprava také neovlivnila učitele v pohledu na

¹³⁹ Osobní identity odkazují k významům připsaným sobě jedincem. Viz například Snow, Anderson (1987), Burke, Tullyová (1977). Mohou být v souladu nebo v nesouladu se sociálními identitami. Osobní identita je konzistentní nebo nekonzistentní spojením sociální identity a sebepojetí. Identita je „osobní mýtus, který člověk konstruuje, aby definoval, kdo je“ (McAdams, 1993, s. 266). Osobní identita neodkazuje k tomu, jestli je jedinec šťastný, ale k tomu, jestli vede smysluplný život, připomíná McAdams.

metody výuky a je možné vidět, že nejvíce je v pojetí výuky ovlivnila vlastní zkušenost v roli studenta na základní a střední škole.

„No určitě to na začátku nebylo, protože ta moje zkušenost, jednak já jsem ji nezažila, když jsem byla aktivní jako student, protože to byla vždycky frontální výuka, kdy učitel vždycky stál vpředu, maximálně prošel lavicema, takže jsem maximálně toto nějak napodobovala, protože na vysoké škole jsem nedostala instrukci jak jinak, v podstatě jsem nedostala vůbec jak, takže co jsem neměla v sobě tak to nešlo jinak ven.“ (Kateřina)

„Já jsem si tehdy myslel, že to tak má být, to je ta škola, kterou jsem já zažil. Nehledal jsem nějaký, že by se ta škola dala dělat jinak, vůbec nějaký moderní výukový metody, to mě netankovalo...“ (František)

Osobní identita byla natolik ovlivněna rolí studenta, že nedošlo ke změně identity pouze tím, že učitelé nastoupili do povolání. Konkrétně u učitele Františka lze sledovat, jak jeho postoje k učitelce profesi (identita učitele ještě vytvořena nebyla) ovlivňovala identita studenta i během prvního roku výuky:

„Přiznám se, že když jsem nastoupil, jsem vařil naprosto z vody, já jsem nikdy nedělal přípravy. Měl jsem bohémský přístup k výuce. Samozřejmě člověk z veřejky je odborně zdatnej, já jsem si všechno pamatoval... to co bych upotřebil z znalosti. Já jsem šel po chodbě, přemejšlel... největší bylo pro mě si vzpomenout, co jsem to vlastně v té třídě posledně dělal, když jich má člověk víc, tak se to začne plést. „Aha, dělal jsem toto, tak udělám toto“. Otevřu třídnici a tam zjistím, že už jsem to dělal, podívám se do sešitu: „Ukaž, co jsme dělali posledně, jo toto, aha... a jedu... Jsem si říkal, to jsem borec, já se nepotřebuju připravovat.“

Kateřina si takřka okamžitě uvědomila **rozpor** mezi svými představami a realitou, což bylo nejvíce viditelné ve vztahu učitelky k žákům, na problémech s kázní a na pocitu bezradnosti.

„Největší chyby mně přišly ty, kdy jsem reagovala podle autoritářského modelu, když někde někdo vyrušoval a pořád si nedal říct, tak jsem nevěděla, jak to řešit... Já jsem začala třeba křičet a ty děcka ze mě začaly mít randu a teď jsem nevěděla, co teď, jestli mám odejít ze třídy... No, to jsem jednou udělala a pak jsem měla strach, co se tam děje v té třídě.“ (Kateřina)

František žádný rozpor nezažíval, jeho představa o roli učitele byla sycena zkušenostmi z vlastní školní docházky, již zmíněnou osobní identitou bohéma

či frajera a přisouzenou identitou „nepostradatelného muže ve feminizovaném kolektivu“. Rozpor nepocítil během celého prvního roku praxe. Učitel František „bohémsky proploval“, nedělal si přípravy na hodiny a na povolání pohlížel jako na jednoduchý výdělek. Svůj postoj si vnitřně odůvodnil tím, že nikdy nechtěl učit, a proto také nepřijímá odpovědnost za výuku a jeho identita je stále identitou studenta. Už ve druhém roce praxe však jeho představy byly konfrontovány se značnými kázeňskými problémy ve třídě. Metody frontální výuky poznané na základní škole přestaly fungovat.

„Druhý rok jsem dostal třídu, tam jsem se poprvé setkal, to bylo povedenejš dárků, a tam jsem se setkal s takovým tím postojem: ‚Dostaneš pětku, jednu, druhou, propadáš, sedíš v první lavici a budu na tebe šlapat. No a kde máš sešít? Nemáš? Tak nepřipraven na hodinu, další pětku.‘ Dotyčněj seděl a pět pětetek za září a říjen, a seděl dál, drzej pohled. A on nebyl sám, ono jich bylo deset ve třídě a teď najednou to byla první rána, kterou jsem dostal. Já jsem to nechtěl dělat jako nějaký ras, to už nešlo jako přitvrdit víc, to byly děcka... to jsem viděl jako kontraproduktivní cestu, zcela zjevně... Tam se nemáte o co opřít, tam není co přitvrzovat, to už jen dát mu přes hubu.“ (František)

Asymetričnost mezi aktuálním stavem výuky a chtěným stavem byla natolik velká, že období prvních tří let praxe lze označit jako kritické období (Waller, 1932). Prvním řešením neutěšené situace bylo hledání rady u kolegů (zejména v kabinetu). Řešení situace podle Františka a Kateřiny spočívalo v použití **jiných metod** výuky. Oba učitelé začali kopírovat „úspěšná“ řešení svých kolegů, což se nejen ukázalo jako nefunkční, ale zejména naráželo na osobní přesvědčení (např. rady kolegů k přijetí autoritářského stylu výuky). Nelze se však dívat na situaci zjednodušeně: dobrá škola poskytne dobré rady, učitel zůstane; zatímco špatná škola dá špatné rady a učitel odchází. Rady a pohledy kolegů a vedení se různily:

„Musíš s nima něco udělat, prostě dáš jim poznámky, dáš jim důtky a prostě s nima něco udělej. Když tě nebudou poslouchat, tak je musíš podusit, jak se říká – pokořit, a potom si je přetavíš k obrazu svému, říkali mi někteří. Taky mi bylo doporučované, když nevíš, kdo to udělal, dej to za trest všem. Ty děcka to cítí jako křivdu a jasně že to vrátí, měla jsem teda snahu, která měla krátkodobý úspěch, ale dýl to nešlo.“ (Kateřina)
„Takže tenkrát ta hlavní rada zněla od tenkrát zástupce Davida, momentálně ředitele, že si to mám zkoušet, že nemám dávat na radu všech, pomalu postupně si budovat to, co budu chtít.“ (Kateřina)

„A tam jsem začal narážet na nepochopení pana ředitele, který vždycky mávl rukou: ‚To né. Tak to není a když jsem byl tak mladý jako ty, taky jsem si to myslel.‘ To pak vyústilo k tomu, že jsem odešel.“ (František)
„Já už jsem to zmiňoval, nejvíc mě v tom období, kdy se to lámalo, když jsem si říkal: ‚Takhle se to dělat nedá, ta výuka,‘ mě ovlivnila kolegyně Radka, která se mnou paralelně měla třídu jako třídní, tak ta mi vnukla pár zajímavých myšlenek, ale jinak já jsem se neměl o co opřít...“ (František)

Koncept **mentorství**, často zmiňovaný jako instituce nutná pro začínající učitele, v tomto případě nesehrál žádnou roli, ani pozitivní, ani negativní. Reálně takřka neexistoval uvádějící učitel, který by předával svoje zkušenosti oběma učitelům.

„Ona existuje ta pozice uvádějících učitelů, ale v mém případě, možná že jsem nedávala najevo, že jsem tak v nouzi před tou paní učitelkou, takže to bylo jenom takový formální, na jaké papíry si mám dávat pozor. Ale o tom, jak si to zařídit, aby děcka poslouchaly, o tom jak si vytvořit pravidla a jak být důsledná, jak se s nima bavit, kde můžu ukázat lidskou tvář a že jí vůbec můžu ukázat, tak to ne.“ (Kateřina)
„No, dozvěděl jsem se asi po dvou letech, že ano, uvádějící učitel na papíře, no. To fakt nevím... jestli ten dotyčný měl donášet na člověka, já nevím, protože já jsem faktickýho uvádějícího učitele neměl. Někoho mi stanovili a já jsem si pak zpětně uvědomil, že ten člověk si mě jednou zavolal, a zeptal se mě, jestli nepotřebuju nějakou sbírku, že má pro mě nějaký staříčkový sbírky, a já mám dodneška s sebou takový starý sbírky příkladů, nějaký lomený výrazy a tak, prostě algebra, sbírka někdy z padesátého šestého roku, a že to je dobrý, že z toho se často čerpá... a to byl jedinej rozhovor a já jsem se až po dvou letech dozvěděl, že tento člověk byl můj uvádějící učitel.“ (František)

Podle vlastních slov se učitelé ocitli „na křižovatce“ a dostávali často protichůdné rady od svých kolegů či vedení školy. Co ale zabránilo, aby nedošlo k efektu lítacích dveří?¹⁴⁰ Který prvek sehrál v tomto kritickém období největší roli a dovedl učitele až do dnešního stavu učitele experta? Byla to jenom sympatie ke konkrétním lidem, která způsobila, že se jimi nechali ovlivnit? Konkrétně u učitelky Kateřiny sympatie ke kolegovi Davidovi a u učitele Františka ke kolegyni Radce?

¹⁴⁰ Efekt lítacích dveří označuje jev, kdy člověk vejde dovnitř a ihned je veden ven (Ingersoll, Smith, 2004). Podle studie provedené v USA odejde během prvních dvou let až 30 % učitelů (Eldar, 2003, s. 32). Tento počet ještě narůstá a během prvních pěti let praxe odchází až 50 % začínajících učitelů.

Je nutné se podrobněji podívat na to, jakou podobu měl vliv obou kolegů. Když si přečteme jejich výroky podrobněji, ukazuje se, že to byla spíše **podpora k hledání vlastní cesty**, poskytnutí opory či pobídnutí k experimentování. Vliv však nebyl takový, že by měl průběh „kopírování vzoru“. Učitel David považuje volání některých učitelů po návodech a přesných receptech za historický mýtus:

„Celé české školství je postavené na poslušnosti, na té potřebě: ‚Tak nám řekněte jak to máme dělat, my to tak budeme dělat.‘ To je o nekreativě, to je o netvůrčivosti. Já jsem přesvědčený, že je potřeba vytvářet mantinely a to nejživější je zkušenost udělat sám. Tam, kde to prostředí je, tam, kde se vytváří pro tvůrčí prostředí podmínky, tak nikdo nevolá: ‚Řekněte mi, jak to mám dělat?‘“

Kopírování úspěšných řešení kolegů se neukázalo jako efektivní, a proto učitelé hledají vlastní řešení. Rozhodují se, jakou podobu bude mít jejich působení ve školství, nebo jestli opustí školství. První dva až tři roky jsou tedy obdobím **hledání vlastní identity učitele** (profesní identity).

„Já sám ten její začátek vnímám tak, že byla hosená do vody a řeklo se jí: plav. Od kolegyně, která byla paralelně s ní v ročníku, tak jí dávala doporučení typu: ‚Když tě nebudou poslouchat, tak je musíš podusit, jak se říká – pokořit, a potom si je přetavíš k obrazu svému‘... Kateřina v sobě neměla tu potřebu někoho ponížít nebo podusit, ale měla potřebu být rychle dokonalý učitel a uvědomila si, že to jde proti sobě a že to nefunguje.“ (David)

Nedílnou součástí povolání učitele je hraní rolí, autorita a moc, říkají dnes shodně oba experti. Důraz na autoritu však neznamená popření humanistických hodnot učitele a neusilují o autoritářský styl výuky. Zároveň si však přiznávají, že pozice učitele není stejná jako pozice žáka. Dále usilují o vztah založený na důvěře a respektování. Oba učitelé objevují doposud neznámou část učitelé profese – **vedení třídy**. Právě díky tomu, že si učitelé uvědomují, jak je management třídy důležitý, uvědomují si, jak je důležité mít svoji vlastní pozici.¹⁴¹ Dospěli k názoru, že se musí nejen naučit ovládnout mnohé nové techniky a metody, ale co je důležitější, že musí pracovat na své identitě učitele. Musí si ji vytvořit.

„Vy jste vlastně manažer té hodiny, takže ladíte atmosféru v té třídě. Je krásný pocit, když zjistíte, že to máte ve svých rukou. Ono to není v každé hodině,

¹⁴¹ S postupem času si učitelé projdou podobným uvědoměním na rovině školy. I zde budou používat dvě strategie, sebezprezentace a hraní rolí, s cílem podpoření a dosažení svých cílů.

ani dneska to není v každý hodině. To já se můžu stokrát nachystat a přijdu do třídy a nějaká událost, něco, co se odehraje v té třídě, co mi to celý, ten můj plán... A to je na tom hezký, že vás to zase nutí improvizovat a v momentě, kdy ovládnete tu třídu a podaří se vám tu atmosféru určovat, to není boj vy za katedrou, oni před katedrou a teď bojujete. Oni to přirozeně převezmou, že já jsem tam ten manažer, který je řídí, ačkoli to není z pozice moci a síly, a že je to takový přirozený, tak to jsou nejhezčí hodiny.“ (František)

11.5 Čas rozhodnout se: hledání profesní a sociální identity

Zcela zásadní se pro období nazvané začínající učitel jeví hledání profesní identity, identity učitele. Osobní identita působila jako jakýsi katalyzátor informací společně s osobními přesvědčeními a hodnotami. Od nástupu do povolání až doposud ani jeden z obou učitelů nebyl nucen okolím, aby nějakou identitu učitele převzal. Připsána jim byla **sociální identita začínajícího učitele**, který má nárok na chyby, není dokonale připraven na své povolání, a tato identita jim byla dána okolím (vedením, kolegy, rodiči a žáky).¹⁴² Tento typ sociální identity není přiřčen natrvalo. Učitel i okolí si uvědomují temporalitu této připsané sociální identity.

Během tohoto období nabývá na síle tlak k přijetí plné odpovědnosti učitele od rodičů („*My chceme jenom zkušené učitele pro své děti*“), od vedení („*A budeš se nějak realizovat v tom svém oboru?*“) a od žáků („*My chceme paní učitelku Kateřinu, co jsme měli loni*“). Právě pozitivní zpětná vazba od žáků nejvíce směřuje ke konkrétnímu výběru stylu výuky. Sociální tlak způsobuje, že učitel si uvědomuje nutnost budování vlastní identity učitele a začíná vznikat cíleně budovaná sociální identita učitele (jak by chtěl být vnímán okolím).

Učitelé jsou stále uzavřeni do svých problémů, do problémů svých žáků a narážejí na nesoulad osobní a profesní identity. Nesoulad pramení z každodenních problémů s výukou (kázeň, výsledky žáků, nespokojenost s prací, únava) a učitelé si kladou otázku *Jak se tohoto nesouladu zbavit?*

¹⁴² Koncept sociální identity navazuje na pojetí Snowa a Andersona (1987), podle nichž je sociální identita „připsána ostatními ve snaze zařadit a umístit je jako sociální objekty. Nejsou to nějaká prohlášení, ale prisouzení díky informacím získaným na základě vnějšího pohledu, jednání jedince a místa a času tohoto jednání.“ (s. 1347)

Nejdůležitější krok je na učiteli samém. On se musí **rozhodnout**, jakou roli si vybere a jak bude jeho profesní identita konkrétně vypadat (osobní identitu v tomto věku již učitelé nemění). Rozhodnutí tedy stojí na vnitřní motivaci učitele, která v dalších obdobích sehraje důležitou roli při rozvoji obou učitelů. Důležitý poznatek, který si učitelé odnesli z dosavadní zkušenosti, zní asi takto: „*Když se ti něco nelíbí, tak to změň. Nebo odejdi. Učitel, a to jsi ty sám, je přece ten, kdo to mění. Ne ředitel, žáci nebo rodiče.*“ Ono rozhodnutí ale není motivováno jen racionálními argumenty. Vliv pozitivní zpětné vazby, která má formu emocionální, je pro učitele jedním z důležitých důvodů, proč investovat tolik energie do své práce. Pocit **uspokojení z práce** s dětmi je zásadní motiv pro identitu učitele.

„Samozřejmě že to člověka nakopne, když zjistí, že mu někdo zaklepe na dveře a jde rozebrat nějaký problém, který třeba vůbec nesouvisí s tím jeho předmětem. Tak si řeknu: ‚Tak je to fajn, podařilo se mi nějak zlomit všechno, ty bariéry, a podařilo se mi získat důvěru toho člověka.‘ A ta spolupráce s těma dětma, které se dostanou až tak blízko ke mně, tak samozřejmě super.“ (František)

11.6 Identita progresivního učitele

Druhá fáze vývoje učitele je nazvána fází progresivního učitele a opět se odvíjí od identity učitele. Fáze začíná druhým až třetím rokem praxe učitele. Oba učitelé si zvolili **identitu progresivního učitele** a začínají na ní pracovat, což je důvodem pozitivních změn ve výuce učitele. V konceptu této identity je spojeno několik témat: mladý věk učitelů, angažovanost, humanistické pojetí cílů výuky a vzdělávání, vnímaná a udržovaná dichotomie „staré“ a „moderní“ základní školy. Nejpodstatnějším tématem je však podoba vztahu k žákům:

„Já myslím, že ten třetí rok určitě, to už jsem tu svoji třídu víc znala a už jsem věděla, že není jednoduché opravdu trestat, když to tak řeknu. Tady začaly rozhovory s těma děckama, takzvaně problémovými... A začala jsem modelovat a pokoušela se děckám říkat: ‚Myslíš, že tvůj cíl je, abys byl v pohodě, abys měl dobrou známku, abys neměl dvojku z chování, a vš, že ten učitel je alergický na to, co uděláš, tak je rozumné, když bys to nedělal. Když to budeš dělat, tak musíš počítat s tím, že se ti to vrátí.‘ Začala jsem jim to modelovat jako normálně, jak běží život a potom jsem neměla problém s tím, když jsem i já měla rozhodovat

na tlak některých učitelů, že mají mít napomenutí. Řekla jsem si, tak co, nezvládá ji to. Už to bylo jednodušší pro nás oba dva.“ (Kateřina)

„Měl jsem svou třídu na tom druhým stupni, tak já jsem s ní nějak pracoval, děcka to uvítaly. O to víc mně zobaly z ruky a o to větší konflikty měly s těma kantorkama, které jim valily tu starou školu... Já jsem jim (kantorkám) chtěl natvrdo dokázat, že tak jak oni přistupují k těm děckám, že to je nesmysl, že takhle se to nedá. Neuvědomil jsem si, že jdu hlavou proti zdi, borec s třema rokama praxe proti 25 letům praxe nějaký kantorky...“ (František)

Osobní vztah k žákům sytí identitu učitele a jako takový je utvořen souborem **vnitřních hodnot** jedince. Hodnoty učitele, utvářené od jeho narození a ovlivněné mnoha kontexty jsou základní tematickou profilací identity progresivního učitele. Mezi hodnoty patří starost o žáka jako jedince a výuka orientovaná na žáka. Podle Woodse a Jeffreyho (2002) lze tyto hodnoty nazvat humanismem. Pro oba naše učitele je humanismus hlavní kategorie, hovoří o ní neustále. Podoba vztahu je definovaná těmito termíny: respekt založený na důvěře, opora žákům (Mareš, 2003), nezklamat žáky, péče o žáky (Gilliganová, 2001) a důslednost (idea spravedlnosti, Sockett, 1993). Stejně tedy není přísnost, jak se mnohdy dočteme v literatuře (Bendl, 2002).

Oba učitelé si začínají pokládat otázku *Co zajímá žáky ve škole?* Učitelé se zajímají o potřeby svých žáků, poslouchají jejich přání a snaží se vytvořit mezi nimi atmosféru spolupráce. Žáka chtějí rozvíjet v holistickém a harmonickém pohledu. Přístup učitele je založen na aktivitě žáků, na propojení mezipředmětových vazeb, spojení několika složek osobnosti žáka. Soubor těchto vnitřních hodnot tvoří jádro hodnotového systému identity učitele. Na těchto hodnotách vzniká entuziasmus pro učitelkou profesí.

Kromě vnitřních hodnot sytí identitu učitele **vnější okolí**. Učitelé jsou tlačeni k vlastní profilaci sociální identitou, kterou jim připisuje okolí. Sociální identita však má nejenom podobu připsanou, ale zároveň podobu chtěnou. Konkrétně se to projevuje v neustálém porovnávání „staré“ a „moderní“ základní školy. František a Kateřina se řadí a jsou také okolím (sociálně) řazení do moderní základní školy.¹⁴³ Některé své kolegy naopak řadí do skupiny *zkostnatělých učitelů, zralých učitelů* nebo *kantorů ze staré školy*. Porovnávání se je podobné i mezi školami: *klasika* (škola s klasickými prvky

¹⁴³ Zcela běžné je, že lidé sebe a ostatní zařazují do různých kategorií či skupin. Podle teorie sociální identity (Galloisová a kol., 2005) toto řazení není objektivní ani svévolné, ale na základě koncepce já, kdy jedinec zdůrazňuje podobnosti sebe a členů svojí skupiny. Na druhou stranu vyzdvihuje rozdíly mezi sebou a členy jiných skupin, aby ukázal rozdíly mezi skupinami. Díky tomu, že je pozitivně hodnocena vlastní skupina, jedincovo já je hodnoceno také pozitivně (prostřednictvím zvýšení sebeúcty).

bez zavedení ŠVP v školním roce 2006/2007), *tam, kde se snaží něco zkoušet* (škola se zavedenými alternativními metodami výuky či se ŠVP v školním roce 2006/2007). Upevňování si sociální pozice negativním vymezováním „vůči někomu jinému“ má vliv na identitu progresivního učitele.

„Probíhalo to celé tak, že jsme vymysleli nějaký projektový den, se kterým 80 % těch zkonstatěných učitelů nesouhlasilo a těch zkonstatěných tam bylo dost, jak jsem pochopil. Na poradě, která kvůli tomu byla extra svolaná, takže to je zase čas, že jsem někomu ukradl čas. My jsme v podstatě rozdávali práci těm svým kolegům, a to nedělalo dobrotu na všechny možný strany.“ (František)

Otevřený vztah k žákům, který je založen na vzájemné důvěře mezi učitelem a žákem, tvoří tematické jádro identity progresivního učitele. S tím souvisí používání nových metod výuky, práce s žáky, práce se skupinou, chybou žáka apod., což je druhé téma identity progresivního učitele. Hlavním zdrojem pokroku učitele v práci na sobě (a samozřejmě také na své identitě, jak uvidíme dále) je proto zpětná vazba od žáků, kdy identita učitele funguje jako jakýsi filtrační rámec. Učitel dostává silnou zpětnou vazbu (zejména od žáků a od učitelů své vlastní třídy) a tyto informace poměřuje s chtěnou identitou, **identitou ideálního učitele**. Oba učitelé se neustále porovnávají s ideálním učitelem. Zpočátku jsem se domníval, že nějaký učitel, kterého znají, je ideálním učitelem. To odmítli. Pak jsem tedy hledal, jestli je ideální učitel totožný s jejich vzorem ze základní nebo střední školy, ale ukázalo se, že **vzor** není totéž co ideál. Vzorem jim byl učitel, který je v něčem ovlivnil na základní nebo střední škole (výběr oboru a pojetí výuky), ale není pro ně ideálním učitelem: „*Tak já se na něho (učitele, který byl pro ni vzorem) jako dívám a říkám si, no tak zatím učím líp, než on,*“ říká učitelka Kateřina. Ideální učitel tedy ani pro učitele fyzicky neexistuje, ale je pro ně důležitý z důvodu konstrukce vlastní identity. Pro učitele je nezbytné mít nějakou představu, se kterou by se mohli porovnávat – ideální učitel je ten, který dokonale zvládá učitelskou roli. Identita progresivního učitele v sobě obsahuje třetí tematickou složku a tou je právě identita ideálního učitele. Je to směr a cíl cesty učitele, který, jak říkají, nelze nikdy dosáhnout.

S postupem času získává učitel jisté sebevědomí ve své práci, v práci na své třídě a vystupuje **za hranici třídy**, do prostoru školy. Podle Sikesové (1989) je jeden z možných způsobů pohledu na vývoj pokroku učitele tento: Učitel se nejdříve zajímá o sebe, pak o žáky, o školu a o širší okolí školy. Vývoj je postupný, dobrovolný a znamená překročení odpovědnosti role učitele. Učitelé se tak pokoušejí změnit mnoho věcí na dané škole, a to bez

oficiálního pověření nebo bez odpovídající pozice. Sockett (1993) rozlišuje kariéru učitele na intelektuální (znalost předmětu a didaktiky) a morální kariéru (osobní charakteristiky a oddanost učení). Podle něj by zde docházelo k rozvoji morální kariéry. Je možné od sebe obě kariéry oddělit?

Rozvoj učitelů Kateřiny a Františka by se dal také popsat pomocí **modelu osobnostního rozvoje**.¹⁴⁴ Model se zaměřuje na osobnostní orientaci profesního rozvoje, ve kterém jsou zahrnuty všechny složky (kognitivní, sociální a emocionální). Rozvoj je založen na předpokladu, že učitelé neoddelují jednání, vědomosti a dovednosti. Proto změnit učitele neznamená změnit a rozvíjet jen jeho jednání (didaktickou stránku edukace), ale podstatná je změna osobnosti učitele.¹⁴⁵ Osobní postoj učitele je tudíž nezbytnou součástí změny. Mnozí výzkumníci na základě výzkumů uvádějí, že zaměřit se pouze na dovednosti (model rozvoje kompetencí) bez ohledu na osobní postoj učitele je neefektivní (Goodson, 1992; Carnellová, 1999). Zastánci modelu osobnostního rozvoje tvrdí, že rozvíjet učitele neznamená jenom dávat učitelům nové pomůcky a triky. „Kvalita, škála a rozsah učitelovy činnosti ve třídě jsou úzce spjaty s jeho profesním rozvojem... Učitelé nevyučují určitým způsobem pouze proto, že mají, nebo nemají jisté dovednosti. Způsob, jakým vyučují, je také zakotven v jejich rodinném pozadí, v jejich biografii, v jejich možnostech.“ (Hargreaves, Fullan, 1992)

Na tomto místě je vhodné si položit otázku, jakým způsobem učitelé pracují na své identitě učitele. Učitelé používají mnoho strategií a metod, ale celkový přístup má charakter **intuitivní**. Intuitivní způsob práce neznamená, že by učitelé nepracovali s odbornou literaturou, ale charakterizuje nesystematičnost práce na identitě učitele.¹⁴⁶ Učitelé pracují se zpětnou vazbou, jsou schopni sebereflexe, ale zejména díky bohatým zkušenostem nepracují analyticky, ale intuitivně. Zkušenosti učitelů, organizované právě na základě témat či problémů, slouží učitelům jako první zdroj hledání řešení. V tomto nelze zaměnit učitele s vědcem, který systematicky analyzuje problém a testuje hypotézy. Učitelé se často musí rozhodovat na základě nejasných a nedostatečných podnětů.

¹⁴⁴ Model je citován mnoha autory (Ball, Goodson, 1985; Goodson, 1992; Hargreaves, Fullan, 1992).

¹⁴⁵ Proto někteří nazývají tento model „rozvoj jako sebezpochopení“ (Hargreaves, Fullan, 1992).

¹⁴⁶ Souhlasně například Wade (1998), Lowyck (2003).

„Vy (tazatel) jste položil takovou otázku... to se zas tak v hlavě neodehrává, že bych to dělal s nějakým, explicitně, cílem, že tohle je pro mě důležitý, tak kvůli tomu to hlavně dělám... Já si myslím, že na to není vůbec při tom povolání čas. To si nedovedu ani představit, to ne, ne.“ (František)

11.7 Identita experta

Fáze učitele experta je třetím popisovaným obdobím ve vývoji učitele. Nejprve bylo popsáno období začínajícího učitele, kdy měl učitel sociálně připisanou identitu začínajícího učitele. Pro druhou fázi progresivního učitele bylo zásadní rozhodnutí učitele zvolit si identitu progresivního učitele a pracovat na ní.

V této poslední třetí fázi vývoje učitele, která začíná mezi sedmým a osmým rokem praxe, je oběma učitelům připisována **sociální identita experta**. Na základě čeho se tak děje?

Právě na základě **znaků** (vnějších projevů) předchází identity progresivního učitele: pracovat několik hodin každý den přesčas, ale ve škole, nikoli doma (*já jsem ve škole úpně nejdýl*), oddanost učitelskému povolání, debatování s kolegy o nových metodách, zapojení se do činností přesahujících rámec povinností daných rolí učitele (kroužky, projekty, divadlo, počítačová učebna, studovna), účast na seminářích a kurzech dalšího vzdělávání, odborné knihy na vlastním stole a neustále proklamovaná snaha po lepších metodách výuky. Existence **publika** vede k jinému chování učitele. Učitel před diváky přijímá identitu experta, ačkoli se sám nedomnívá, že úroveň experta ve svém rozvoji dosáhl.

Chybou by bylo myslet si, že publikum tvoří pouze kolegové a vedení školy. Neodmyslitelnými diváky učitelových výkonů jsou žáci a jejich rodiče, kteří se podílejí na utváření podoby sociální identity učitele.

„Dala jsem si všechny lavice ve třídě do pořádku, kde to bylo popsáno, tak jsem to vyčistila. Pak jsem jim řekla, aby si prohlídli, kde sedí, že bude snaha, aby to tak vydrželo co nejdýl, a hodinu budou končit tak, že ji budu končit já tím, že řeknu, že je konec hodiny, uklidí si věci, já si přejdu dozadu ke dveřím, aby náhodou někdo něco zapomněl... a teprve až vidím, že je to v pořádku, tak jim řeknu, že mají odcházet. Ono to zní jako taková buzerace, ale oni to vzali, že je to takový závěrečný rituál a já stojím u těch dveří a někdy jsem něco tak orientačně zkoušela, že když jsem je pouštěla, tak jsem říkala: „Prošel, prošel.“ Tak to měli jako takovou hru. Zjistila jsem, že si na to zvykli a potom se mě ptali,

jestli už můžou jít, když jsem něco řešila vpředu s někým, tak oni očekávali, že přijdu dozadu, tak se mě ptali, jestli už můžou. Takže už se na to naučili a pak za mnou přišel kolega, který říká: „Tak si představ, že ty děcka mě poslali za tebou, ať se jdu tebe zeptat, jak končíš hodiny, protože prý v tom máš pořádek a já jim pořád nadávám, že je tady bordel.““ (Kateřina)

Učitelé získali identitu experta na základě toho, že jsou okolím rozpoznáni jako experti na základě svého chování, ve kterém se dají spolehlivě číst výše uvedené vnější projevy.¹⁴⁷

K sociální identitě učitele experta se v případě Františka (po osmi letech praxe) a Kateřiny (po sedmi letech) přidává **role zástupce ředitele**. Společenské uznání pozice učitele opravňuje k určitému jednání, které lze označit za autoritativní a pravomocné (Peters, 1959). Díky nové roli se ještě více posiluje zapojení učitelů (neklesá tedy, jak by se dalo předpokládat s narůstajícím věkem a se zajištěností vyplývající ze získání pozice zástupce). Došlo k uznání přechodu učitele ze své třídy do úrovně školy a v roli zástupce učitel působí na další úroveň, na širší okolí školy.

Dlouholetá péle a snaha progresivních učitelů byla tedy korunována náležitou **odměnou**. Získali nejen radost ze zpětné vazby od žáků, sociální identitu experta jako uznání učitelským sborem, ale také pozici zástupce, která znamená posun v kariéře. Je to velice důležitý okamžik pro identitu učitele. Oficiálně je uznána jejich snaha a oddanost učitelské profesi.

Pro učitele to však neznamená konec vývoje, protože **neztotožňují** identitu experta s identitou ideálního učitele. Z jejich pohledu je tedy nehotovost či nedokonalost neoddelitelnou součástí učitelské profese, jejich identita není vytvořena jednou provždy. Na identitě musí učitel neustále pracovat.

Tazatel: „A nyní máte jistotu, že zvládnete každou třídu?“

Učitelka Kateřina: „(smích)... No to ne. Myslím, že to nemůže mít nikdo nikdy... tu stoprocentní jistotu teda nemám, ačkoli se domnívám, že bych se mohla nebo měla vypořádat s většinou situací ve škole... ale jistotu, tu nemám.“

Nehotovost učitele nemá pouze charakter vnitřní reflexe a přesvědčení o nemožnosti není její proklamované, ale má reálnou podobu zejména v deklarování vůči ostatním kolegům. Konkrétně má podobu otevřenosti vůči kritice (oba učitelé vybízejí své kolegy k vytvoření systému vlastních hospitací), což je samozřejmě založené na určitém nabytém sebevědomí a sociální pozici učitele.

¹⁴⁷ Podobně například Helsby a kol. (1997), cit. podle Day, Elliot, Kington (2005).

„Učitel si nějakým způsobem učí a je uznávaný nebo zažívá pocit, že je uznávaný. Vtom přijde někdo a naznačí, že něco udělal špatně, že něco si myslí jinak. Nechci říct, že ten učitel je špatný, ale mu vyzní, že o něm někdo řekl, že tohle dělá špatně, tak tam nastává ten problém. Kolikrát je to v komunikaci, že se něco řekne nějak a ten druhý to pochopí jinak. Pak jde do útoku, musí to přece obhájit, přece tohle vím... Takže říkám, ať i chodíme vzájemně na hospitace a nabízím svoje hodiny.“ (Kateřina)

Osobní identita a identita sociální se do značné míry dostala u učitelů do symetrie. Existuje však ještě ideální učitel, který je pro učitele zdrojem napětí vedoucího ke změně. Učitelé jsou **aktivně nespokojeni** s mnoha jevy na své škole, protože nyní je identita ideálního učitele katalyzátorem informací (podobně jako osobní identita na začátku kariéry). Ačkoli byla učitelům připsána sociální identita experta, ze svých dosavadních zkušeností vyvozují, že tato identita jim není připsána napořád. Ovlivnění také oficiální pozicí zástupce učitele, člověka z vedení školy, snaží se být o krok napřed před ostatními učiteli. Snaží se „jít příkladem“.

S rozvojem didaktické a psychologické oblasti (opuštění frontální výuky, zavádění skupinové práce, mezipředmětové vztahy, projektová výuka, sebehodnocení žáků, hodnocení žáků odlišné podle jejich znalostí) je spojen zásah do **kurikula** předmětů. Vývoj v této oblasti byl následující: Na počátku učitelé učili zcela podle učebnice, teprve po změně postoje a vztahu k žákům, kdy se oba učitelé začali více zajímat o potřeby žáků, začali měnit obsah výuky. Požadavek ministerstva k sestavení Školního vzdělávacího programu (ŠVP) z tohoto pohledu jde v souladu s identitou učitelů: ŠVP jim nenařizuje, jakým způsobem mají vyučovat. ŠVP jim neříká: „To a to musíte dělat, a pokud to nezvládnete, nemáte na to učit, ačkoli máte za sebou deset let praxe.“ Naopak ŠVP dává učitelům prostor změnit výuku a vzdělávání na celé škole (na rovině formalizovaného dokumentu) a tím potvrzuje jejich identitu učitele.

11.8 Shrnutí

Zjištěné výsledky práce dávají odpovědi na dvě centrální otázky: (1) *Proč učitelé pracují na identitě učitele?* a (2) *Jakým způsobem učitelé svoji identitu konstruují?*

Nejdříve k první otázce. Během procesu výzkumu byl identifikován základní prvek rozvoje učitele – učitelova práce na vlastní profesní identitě. Učitelé

František a Kateřina by dozajista souhlasili s Dayem (1999), který říká, že „učitelé nemohou být rozvíjeni, učitelé se musí rozvíjet“. Nejpodstatnějším motorem změny a především dalšího rozvoje pro učitele bylo **rozhodnutí** k tvorbě vlastní identity. Snow a Anderson (1987) to nazývají *práce na identitě*, což zahrnuje aktivity k vytvoření, prezentování a zachování identit. Rozhodnutí hledat svoji profesní identitu bylo ovlivněno uvědomovaným **rozporem** mezi reálným a chtěným stavem výuky, díky zastávaným hodnotám a souboru osobních přesvědčení. Podle Sikesové (1989) je největším zdrojem šoku pro začínající učitele zvládnání disciplíny a kázně. Učitel František však takový šok nezažil, zejména díky svému stylu vystupování (viz Measorová, 1989). Mnozí učitelé podle literatury často získávají autoritářské sklony (Kaganová, 1992). Časově lze toto kritické období vymezit prvními třemi roky praxe, kde významnou roli hrál kontext školy¹⁴⁸ a podpora k experimentování od kolegů.¹⁴⁹

První fáze v profesním životě učitele byla nazvána jako fáze začínajícího učitele. Učitelé získali sociálně připsanou identitu začátečníků, kteří přišli do praxe a zažívají svůj šok z reality. Na konci tohoto období (mezi druhým a třetím rokem praxe) se učitelé rozhodli stát se progresivními učiteli. Díky tomu přecházejí do druhé fáze, pro kterou je charakteristická neustálá práce na zvolené identitě a na úkolech s tím souvisejících. Po sedmi až osmi letech se učitelé dostávají do třetí fáze vývoje a stávají se učiteli experty na základě okolím připsané sociální identity.

Odpověď na druhou otázku se váže k tomu, na základě čeho je identita učitele konstruována. Identita učitele není založena pouze na **rolí**, kterou zastává (role třídního učitele, učitele předmětu, zástupce ředitele), ale na koexistenci několika klíčových faktorů.¹⁵⁰ V tomto případě se výzkum kloní spíše k procesuální identitě. Blumstein (1973) píše o vyjednávané identitě (*identity bargaining*), která je založena především na konkrétní sociální situaci a na specifických cílech, s nimiž jedinec do sociální interakce vstupuje.¹⁵¹

¹⁴⁸ Učitelovo myšlení, vědění a rozvoj jsou ovlivněny sociálně, ale právě také kontextem (Clandininová, Connolly, 1998), ve kterém učitel žije a pracuje.

¹⁴⁹ Podpora začínajícího učitele ředitelem a emocionální a profesní podpora od kolegů má podle mnoha odborníků (Eldar, 2003) velký vliv na zařazení nováčka do prostředí školy a na jeho budoucí profesní vývoj.

¹⁵⁰ Například podle Burkeho a Tullyové (1977) je identita jedince určena zejména na základě jím zastávaných rolí. Lze hovořit o modelu rolí identity.

¹⁵¹ Identita je tedy ovlivněna situací, diskurzem a běžně tak dochází k prolínání odlišných typů identity. Day a kol. (2005) tvrdí, že učitelé mají vždy minimálně tři identity: identitu aktuální, ideální a přechodnou.

Nejprve k vlivu **sociální situace**. Pro situaci ve třídě je nejdůležitější vztah identity učitele s **identitou ideálního učitele** (která se tak stává zdrojem aktivní nespokojenosti), zatímco pro situaci na úrovni školy je to vztah identity učitele a sociální identity. S tím souvisí vystupování učitele za hranice třídy, které se váže k rozvoji učitele. Jak učitelé získávali zkušenosti, přesouval se jejich zájem ze sledování vlastního jednání k chování a potřebám žáků.¹⁵² Posléze učitelé obě tyto otázky řeší na vyšší úrovni, v diskurzu školy a v roli zástupců v diskurzu širšího okolí školy.

Kromě role, sociální situace a identity ideálního učitele se ve výzkumu ukázaly jako zásadní **hodnoty** učitele (humanismus, spravedlnost k žákům) a jeho **osobní přesvědčení** (didaktické a pedagogické teorie). Výzkum se tak odlišuje od pozice některých autorů (např. Janssens, Kelchtermans, 1997), podle které pouze tyto dva poslední faktory ovlivňují identitu učitele.

Jak již bylo dokázáno, identitu učitele ovlivňuje soubor faktorů, které se liší podle sociální situace, ale zejména díky vertikální ose a jednotlivým fázím vývoje učitele. Identitu učitele tvoří role, pocity, postoje, přesvědčení, myšlenky, hodnoty, ideály a vzory.

Jak je to s odpovědí na otázku položenou v úvodu práce *Jak učitelé definují kvalitní vyučování?* Jak bylo vidět ve výzkumu na příkladu kariéry dvou učitelů, motorem rozvoje je dobrovolné rozhodnutí učitelů v začátcích kariéry, jejich závazek¹⁵³ a hledání vlastní identity učitele. Experti usilují o kvalitní výuku, ale tu nelze charakterizovat výčtem určitých kompetencí, které je možné stanovit a jednotlivé položky seznamu kontrolovat na výsledcích učitele. Současný trend formalizovaného a standardizovaného hodnocení kvality jde spíše proti pojetí vyučování experty.¹⁵⁴ Oba experti se kloní k názoru, že vyučování je plné intuice, lásky k dětem, předmětu a zásadně závisí na identitě učitele.¹⁵⁵ Vyučování je umění a jako každé umění potřebuje cvičit a reflektovat (Cariniová, 1986). Učitelé experti nejsou jen uznávanými odborníky v oboru, ale širší okolí v nich vidí morální autoritu.

¹⁵² Podobně Allenová, Casbergueová (1995).

¹⁵³ Podle Daye (2005) je závazek (*commitment*) nejdůležitějším faktorem pro rozvoj učitele. Závazek ovlivňuje hodnoty učitele, jeho obraz já a zastávané role a identity.

¹⁵⁴ Formalizované hodnocení, seznamy kompetencí nezbytných pro zajištění kvality výuky jdou proti široce respektované myšlence učící se společnosti. Podle Broadfootové (1998) je to způsobeno zčásti tím, že instituce nechtějí riskovat zásadní změny v reorganizaci vyučování a učení a zčásti mocným vlivem převládajícího diskurzu formálního hodnocení.

¹⁵⁵ Podobně postoje lze přiřadit ke konceptu vyučování jako umění (Dewey, 1929; Dewey, 1989; Highet, 1951).

Rekonstrukce identity učitele experta pomocí metody životní historie přinesla nový pohled na rozvoj učitele prostřednictvím práce s identitou učitele. Uvedené poznatky se nedají zobecnit na příběhy všech učitelů, ale domnívám se, že práce nalezla způsob uchopení problému rozvoje kvalitních učitelů.

- ADLER, P., ADLER, P. A. From Idealism to Pragmatic Detachment: The Academic Performance of College Athletes. *Sociology of Education*, 1985, roč. 58, č. 4, s. 241–250. ISSN 0038-0407.
- ADLER, P. A., ADLER, P. The Reluctant Respondent. In GUBRIUM, J. F., HOLSTEIN, J. A. (ed.) *Handbook of Interview Research*. Thousand Oaks: SAGE, 2001, s. 515–535. ISBN 0761919511.
- ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. a kol. (ed.). *A Taxonomy for Learning, Teaching a Assessing of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001. ISBN 0321084055.
- ANGERS, J., MACHTMES, K. An Ethnographic-Case Study of Beliefs, Context Factors, and Practises of Teachers Integrating Technology. [on-line] *The Qualitative Report*, 2005, č. 10, s. 771–794. [cit. 2. 6. 2006] Dostupné z: <URL: <http://www.nova.edu/sss/QR10-04/angers.pdf>>
- ARGYRIS, C., SCHÖN, D. A. *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974. ISBN 1555424465.
- ATKINSON, P., HOUSLEY, W. *Interactionism*. London: SAGE, 2003. ISBN 0761962700.
- ATKINSON, R. *The Life Story Interview*. Sage University Papers Series on Qualitative Research Methods, Vol. 44. Thousand Oaks: Sage, 1998. ISBN 076190428X.
- ATKINSON, E. Behind the Inquiring Mind: exploring the transition from external to internal inquiry. *Reflective Practice*, 2000, roč. 2, č. 1, s. 149–164. ISSN 14701103.
- BABBIE, E. *The Practice of Social Research. Eleventh edition*. Belmont: Thomson, 2007. ISBN 0495187380.
- BACÍK, F. a kol. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha: UK, 1998. ISBN 80-86039-49-8.
- BALCAROVÁ, A. Postoje učitelů k přílivu nových technologií do škol. *Pedagogická orientace*, 2004, č. 3, s. 106–110. ISSN 1211-4669.
- BALL, S., GOODSON, I. F. (ed.). *Teachers' Lives and Careers*. Lewes: The Falmer Press, 1985. ISBN 1850000301.
- BALL, S. *The micro-politics of the school: towards a theory of school organization*. Methuen: Routledge, 1987. ISBN 0416001025.
- BAILEY, C. E. *Osobní rozhovor*. Groningen, Nizozemsko, 25. 10. 2006.
- BARRACLOUGH, R., STEWART, R. Power and Control: Social Science Perspectives. In RICHMOND, V., McCROSKEY, J. *Power in the Classroom: Communication, Control and Concern*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1992. s. 1–18. ISBN 0805810277.
- BASSEY, M. *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press, 1999. ISBN 0335199844.
- BECKER, H. S. *Tricks of Trade*. Chicago: The University of Chicago Press, 1998. ISBN 0226041247.
- BEHR, R. Žitý svět policie: Etnografický přístup k profesní identitě policistů. *Biograf*, 2003, č. 32, 70 odst. ISSN 1211-5770.
- BENNER, P. *From Novice to Expert. Excellence and Power in Clinical Nursing Practice*. London: Prentice Hall, 2001. ISBN 0130325228.
- BENDL, S. *Školní kázeň. Metody a strategie*. Praha: ISV, 2001. ISBN 8085866803.
- BENDL, S. Které charakteristiky učitele podporují kázeň žáků. *Pedagogika*, 2002, roč. LII, s. 346–357. ISSN 0031-3815.
- BENDL, S. *Ukázenná třída*. Praha: Triton, 2005. ISBN 8072546244.
- BITTNER, D. Dětské hry v sociální komunikaci skupiny dětí. Dostupné na http://userweb.pdf.cuni.cz/~www_kpsp/etnografie/vyzkum/4/1bittner.pdf [cit. 2006-04-05].
- BERLINER, D. Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. In CALDERHEAD, J. *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassell, 1987, s. 60–83. ISBN 0304313831.
- BERLINER, D. C. Teacher Expertise. In ANDERSON, L. W. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Second Edition*. Oxford: Pergamon, 1995. s. 46–52. ISBN 0080423043.
- BERLINER, D. C. A. Personal Response to Those Who Bash Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 2000, roč. 51, č. 5, s. 358–371.
- BITRICH, T., KONOPÁSEK, Z. Transcriber – pohodlnější přepisování, a možná i něco navíc. *Biograf*, 2001, č. 24, 67 odst. ISSN 1211-5770.
- BLAHUŠ, P. Statistická významnost proti vědecké průkaznosti výsledků výzkumu. *Česká kinantropologie*, 2000, roč. 4, č. 2, s. 53–72.
- BLAIKIE, N. *Designing Social Research*. Cambridge: Polity Press, 2006. ISBN 0745617670.
- BLUMSTEIN, P. W. Audience, Machiavellianism, and Tactics of Identity Bargaining. *Sociometry*, 1973, roč. 36, č. 3, s. 346–365. ISSN 0038-0431.
- BORNAT, J. Oral history. In SEALE, C., aj. *Qualitative Research Practice*. London: SAGE, 2004, s. 34–47. ISBN 0761947760.
- BRAJUHA, M., HALLOWELL, L. Legal Intrusion and the Politics of Fieldwork: The Impact of the Brajuha Case. *Urban Life*, 1986, roč. 14, s. 454–478. ISSN 1552-5414.
- BRADBURN, N. M., SUDMAN, S., WANSINK, B. *Asking Questions. The Definitive Guide to Questionnaire Design – For Market Research, Political Polls, and Social and Health Questionnaires*. Revised Edition. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. ISBN 0787970883.
- BRANCH, J. L. The Trouble With Think Alouds: Generating Data Using Concurrent Verbal Protocols. 2000. [cit. 2004-03-22]. Dostupný z <http://www.cais-acsi.ca/proceedings/2000/branch_2000.pdf>.
- BRIDGES, D. *Fiction written under Oath? Essays in Philosophy of Educational Research*. New York: Kluwer Academic, 2003. ISBN 0306480433.
- BRDIČKA, B. *Role internetu ve vzdělávání*. Kladno: AISIS, 2003. ISBN 8023901060.
- BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy*. Brno: L. Marek, 2001. ISBN 8086263231.
- BROADFOOT, P. Quality standards and control in higher education: what price life-long learning? *International Studies in Sociology of Education*, 1998, roč. 8, č. 2, s. 155–181. ISSN 1747-5066.
- BROOKER, L. *Class, Culture and Pedagogy in Young Children's Learning in the Home*. British Educational Research Annual Conference, Brighton, September 1999.
- BRYMAN, A. *Quantity and Quality in Social Research*. London: Unwin Hyman, 1998. 224 s. ISBN 043120407.
- BRYMAN, A. *Handbook of Data Analysis*. Thousand Oaks – London, New Delhi: Sage, 2004a. ISBN 0761966529.
- BRYMAN, A. *Social Research Methods*. NY: Oxford University Press, 2004b. ISBN 0199264465.
- BURKE, P. J., TULLY, J. C. The Measurement of Role Identity. *Social Forces*, 1977, roč. 55, č. 4, s. 881–897. ISSN 0037-7732.
- BUSH, T. *Educational Leadership and Management*. 3rd edition. London: Sage, 2005. ISBN 0761940529.
- BUSH, T., MIDDLEWOOD, D. *Leading and managing people in education*. London: Sage, 2005. ISBN 0761944079.

- CARNELL, E. *Understanding Teachers' Professional Development: an investigation of teachers' learning and their learning contexts*. Disertační práce. IoE, University of London, 1999.
- CARINI, P. F. Building from Children's Strengths. *Journal of Education*, 1986, roč. 168, č. 3, s. 13–24. ISSN 0022–0574.
- CLANDININ, J. D. Developing Rhythm in Teaching: The Narrative Study of a Beginning Teacher's Personal Practical Knowledge of Classroom. *Curriculum Inquiry*, 1989, roč. 19, č. 2, s. 121–142. ISSN 0362–6784.
- CLANDININ, J. D., CONNELLY, M. F. Stories to Live by: Narrative Understanding of School Reform. *Curriculum Inquiry*, 1998, roč. 28, č. 2, s. 149–164. ISSN 0362–6784.
- Code of Ethics and Conduct*. Leicester: British Psychological Society, 2006.
- Code of Ethics and Policies and Procedures of the ASA Committee on Professional Ethics*. New York: American Sociological Association, 1999.
- Code of Ethics for Social Work* [online]. British Association of Social Workers, 2003. [cit. 2006–03–15]. Dostupný z <<http://www.basw.co.uk/articles.php?articleId=2>>.
- Code of Ethics of the Educational Profession* [online]. Washington: NEA, 1975. [cit. 2006–03–15]. Dostupný z <<http://www.nea.org/>>.
- COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K. *Research Methods in Education*. London: RoutledgeFalmer, 2000. ISBN: 0415195411.
- COLEMAN, M., EARLEY, P. *Leadership and Management in Education. Cultures, Change and Context*. Oxford: University Press, 2005. ISBN 0199268576.
- CLARK, J. A. Hypothetico-deduction and educational research. *Educational Research*, 2000, roč. 42, č. 2, s. 183–191.
- CLARK, G. Voices from the Margin: Regulations and Resistance in the Lives of Lesbian Teachers. In ERBEN, M. (ed.). *Biography and Education. A Reader*. London: Falmer Press, 1998, s. 59–71. ISBN 0750707518.
- CRESWELL, J. W. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage, 1998. ISBN 0761901442.
- ČERMÁK, I. Mysllet narativně: kvalitativní výzkum „on the road“. In ČERMÁK, I., MIOVSKÝ, M. (ed.). *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí*. Tišnov: SCAN, 2002, s. 11–25. ISBN 806620034.
- ČERMÁK, I. Narativní myšlení a skutečnost. *Československá psychologie*, rok 2004, č. 1, s. 17–26. ISSN 0009–062X.
- ČERMÁK, I., ŠTĚPANÍKOVÁ, I. Validita v kvalitativním psychologickém výzkumu. *Československá psychologie*, 1998, roč. 41, č. 6, s. 503–512.
- ČERNOCHOVÁ, M. Didaktika zatím k ICT ve vzdělávání spíše mlčí – není to však také náš vinou? Aneb jsme ještě Komenského žáky? In *Poškole 2004*. Sborník národní konference o počítačích ve škole. Lázně Sedmihorky: Mezinárodní organizační výbor Poškole, Jednota školských informatiků, 2004, s. 13–23.
- České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do EU*. Praha: Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999. ISBN 8021103124.
- DAIUTE, C., LIGHTFOOT, C. (ed.). *Narrative Analysis*. London: SAGE, 2004. ISBN 0761927980.
- DARESH, J. *What it means to be a principal: your guide to leadership*. London: Corwin Publisher. ISBN 0761921575.
- DAVIES, B. et al. *Handbook of Educational Leadership and Management*. London: Pearson Longman, 2005.
- DAY, C. *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press, 1999. ISBN 075070747X.
- DAY, C., ELLIOT, B., KINGTON, A. Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 2005, č. 21, s. 563–577. ISSN 0742–051X.
- DENSCOMBE, M. Explorations in group interviews: An evaluation of a reflexive and partisan approach. *British Educational Research Journal*, 1995, Vol. 21, Issue 2, s 131–149. ISSN 0141–1926.
- DENZIN, N. K. *Interpretive Interactionism*. Thousand Oaks: SAGE, 2001. ISBN 0761915141.
- DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. *SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 2005a. ISBN 0761927573.
- DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. In DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. *SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 2005b, s. 1–32. ISBN 0761927573.
- DEWEY, J. *Rekonstrukce ve filosofii*. Praha: Slinx, 1929.
- DEWEY, J. *Art as Experience. The later works, 1925–1953, Volume 10:1934*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press, 1989.
- DILLARD, J., ANDERSON, J., KNOBLOCH, L. Interpersonal Influence. In KNAPP, M., DALY, J. *Handbook of Interpersonal Communication*. Thousand Oaks: Sage, 2002. ISBN 0761921605.
- DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost. Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 8071841412.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně-vzdělávací soustavy České republiky (pro oblast předškolního, základního, středního, vyššího odborného a dalšího vzdělávání)*. [on-line] Praha, 2002. [cit. 14. 11. 2003] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz>>
- DOUGLAS, J. D. *Investigative social research: individual and team field research*. London: SAGE, 1976. ISBN 0803906757.
- DREYFUS, H. L., DREYFUS, S. E. *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Oxford: Blackwell, 1986. ISBN 0631151265.
- DRUCKER, P. *Řízení v neziskových organizacích*. Praha: Management Press, 1994. ISBN 8085603381.
- DVOŘÁKOVÁ, M. *Klima školní třídy očima žáků*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, 2006.
- EARLEY, P., WEINDLING, D. *Understanding School Leadership*. London: Sage, 2003. ISBN 0761943706.
- EAVES, Y. A synthesis technique for grounded theory data analysis. *Journal of Advanced Nursing* 35(5)/ 2001, s. 654–663. ISSN 0309–2402.
- EDER, D., FINGERSON, L. Interviewing children and adolescents. In GUBRIUM, J. F., HOLSTEIN, J. A. (ed.) *Handbook of Interview Research*. Thousand Oaks: SAGE, 2001, s. 181–202. ISBN 0761919511.
- eEurope 2002 – An Information Society for All. Action Plan*. [on-line] Council of the European Union 2000. [cit. 9. 3. 2004] Dostupné z: <<http://www.europa.eu.int>>.
- eEurope 2005 – An Information Society for All. Action Plan*. [on-line] Council of the European Union 2000. [cit. 20. 5. 2007] Dostupné z: <<http://www.europa.eu.int>>.
- ELDAR, E. aj. Anatomy of success and failure: the story of three novice teachers. *Educational Research*, 2003, roč. 45, č. 1, s. 29–48.
- EMERSON, R. M., FRETZ, R. I., SHAW, L. L. *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995. ISBN 0226206807.
- ERAUT, M. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer, 1994. ISBN 0750703318.
- ERTMER, P. A. Addressing First- and Second-Order Barriers to Change: Strategie for Technology Integration. *Educational Technology Research and Development*, 1999, roč. 47, č. 4, s. 47–61.
- Ethical Standards of the American Educational Research Association* [online]. American Educational Research Association, 1992, 12 s. [cit. 2006–03–15]. Dostupný z <<http://www.aera.net/aboutaera/?id=222>>.

- EZZY, D. *Qualitative Analysis*. London: Routledge, 2002. ISBN 041528127X.
- FAY, B. *Současná filosofie sociálních věd*. Praha: Slon, 2002. ISBN 8086429105.
- FEYERABEND, P. K. *Rozprava proti metodě*. Praha: Aurora, 2001. ISBN 8072990470.
- FIALOVÁ, I. Učitelé a informační technologie. In *Poslední desetiletí v české a zahraničním pedagogickém výzkumu*. Hradec Králové, 1999. VII. konference ČAPV.
- FLICK, U. *An Introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 1999. ISBN 0761955887.
- FLICK, U. Triangulation in Qualitative Research. In FLICK, U. (ed.). *A Companion to Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 2004, s. 178–183. ISBN 0761973753.
- FLICK, U. *An Introduction to Qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2006. ISBN 141291146X.
- FILAGOVÁ, M. Socializační odkazy skrytého kurikula v materské škole. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. [CD-ROM] Plzeň: Západočeská univerzita, 2006.
- FILAGOVÁ, M., KAŠČÁK, O. Teoretická a výskumná tradícia koncepcie skrytého kurikula. In *Pedagogická revue*, 2006, roč. 58, č. 5, s. 507–529.
- FISCHER-ROSENTHAL, Wolfram, ROSENTHALOVÁ, Gabriele. Analýza narativně-biografických rozhovorů. *Biograf*, 2001, č. 24, 34 odst. ISSN 1211–5770.
- FOUCAULT, M. *Diskurs, autor, genealogie*. Praha: Svoboda, 1994. ISBN 8020504060.
- FOUCAULT, M. *Dozerať a trestat: Zrod väzenia*. Bratislava: Kalligram, 2000.
- FRANK, K., ZHAO, Y., BOREMAN, K. Social Capital and the Implementation of Computers in Schools. *Sociology of Education*, 2004, roč. 77, č. 2, s. 148–171.
- FREIDUS, H. Narrative research in teacher education: new questions, new practices. In LYONS, N., LABOSKEY, V. K. *Narrative Inquiry in Practice*. New York: Teachers College, 2002, s. 160–172. ISBN 0807742473.
- GALLOIS, C., MCKAY, S., PITTAM, J. Intergroup Communication and Identity: Intercultural, Organizational, and Health Communications. In FITCH, Kristine, SANDERS, R. E. *Handbook of Language and Social Interaction*. Mahwah: LEA, 2005, s. 231–250. ISBN 0805842403.
- GAVORA, P. Pravidlá komunikácie učiteľ–žiaci v základnej škole. *Pedagogika 1987/2*, s. 177–189. ISSN 0031–3815.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 8085931796.
- GAVORA, P. Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. *Pedagogika*, 2001a, roč. LI, s. 352–368. ISSN 0031–3815.
- GAVORA, P. Životný príbeh učiteľa: metodologické hľadiská výskumu. *Pedagogická revue*, 2001b, 53, č. 3, s. 217–236. ISSN 1211–4669.
- GAVORA, P. *Učiteľ a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 8073151049.
- GAVORA, P. *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent, 2006.
- GILLIGANOVÁ, C. *Jiným hlasem*. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071784028.
- GIDDENS, A. *New Rules of Sociological Method: a positive critique of interpretative sociologies*. Cambridge: Polity Press, 1994. ISBN 0745611168.
- GEERTZ, C. *Interpretace kultur*. Praha: Slon, 2000. ISBN 8085850893.
- GLASER, B. *Theoretical Sensity: Advances in Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley: The Sociology Press, 1978.
- GLASER, B. Remodeling Grounded Theory. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research /On-line Journal/, 2/2004*. [online]. [cit. 2006–04–05]. Dostupný na <http://www.qualitative_research.net/fqs-texte/2-04/2-04glaser-e.htm>.
- GLASER, B., STRAUSS, A. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine, 1967.
- GOLD, A. *Values and Leadership*. London: Institute of Education, 2004. ISBN 0854737049.
- Good Practice in Educational Research Writing*. British Educational Research Association. Nottingham, 2000.
- GOOD, T. L., BIDDLE, B. J., BROPHY, J. E. *Teachers Make a Difference*. Washington: University Press of America, 1975. ISBN 0819121576.
- GOODSON, I. F. Sponsoring the Teacher's Voice: Teachers' Lives and Teacher Development. In HARGREAVES, A., FULLAN, M. G. (ed.). *Understanding Teacher Development*. New York: Cassell, 1992, s. 110–121. ISBN 0807731889.
- GOODSON, I. F., HARGREAVES, A. (ed.). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press, 1996. ISBN 0750705140.
- GORARD, S., TAYLOR, C. *Combining Methods in Educational and Social Research*. Berkshire: Open University Press, 2004. ISBN 0335213073.
- GOFFMAN, E. On Ethnography. In *Journal of Contemporary Ethnography*, 1989, roč. 18, č. 2, s. 123–132 (přepis přednášky z roku 1974). ISSN 0891–2416.
- GOFFMAN, E. *Ešični hrajeme divadlo*. Praha: Nakladatelství studia Ypsilon, 1999. ISBN 8090248241.
- GOFFMAN, E. On Fieldwork. In WEINBERG, D. *Qualitative Research Methods*. Oxford: Blackwell, 2002, s. 148–153. ISBN 0631217622.
- GÖHLICH, M., WAGNER-WILLI, M. School as a Ritual Institution. In *Pedagogy, Culture and Society*, 2001, vol. 9, no. 2, pp. 237–248.
- GUBA, E. G., LINCOLN, Y. S. Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. *SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 2005, s. 191–215. ISBN 0761927573.
- GUBRIUM, J., HOLSTEIN, J. *The New Language of Qualitative Method*. New York, Oxford University Press, 1997. ISBN 019509994X.
- GUBRIUM, J. F., HOLSTEIN, J. A. (ed.). *Handbook of interview research: context & method*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2001. ISBN 0761919511.
- Guidelines for Reviewers. International Reading Association, neveřejný materiál, nedatováno.
- HAIDER, C. *Die 5 Qualitätsbereiche*. Dostupné na www.qis.at/qis.asp?dokument=71. [Přečteno 12. 12. 2003].
- HAMMERSLEY, M., ATKINSON, P. *Ethnography: Principles in Practice*. London: New York: Routledge 1995. 323 s. ISBN 0415086647.
- HARGREAVES, A., FULLAN, M. G. (ed.). *Understanding Teacher Development*. New York: Cassell, 1992. ISBN 0807731889.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 8073670402.
- HENRY, M. A. *Differentiating the Expert and Experienced Teacher: Quantitative Differences in Instructional Decision Making*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, 1994. (ERIC).
- HENWOOD, K. L., PIDGEON, N. F. Qualitative Research and Psychological Theorizing. In HAMMERSLEY, Martyn (ed.). *Social Research. Philosophy, politics and Practice*. London: SAGE, 1999, s. 14–32. ISBN 0803988052.
- HIEBERT, J. a kol. *Teaching Mathematics in Seven Countries. Results from the TIMSS 1999 Video Study*. Washington, DC: U.S. Department of Education, 2003.
- HIGHET, G. *The Art of Teaching*. London: Methuen, 1951.
- HOLBECHE, L. *Aligning Human Resources and Business Strategy*. Oxford: Butterworth and Heinemann, 2004. ISBN 0750653620.
- HOLSTEIN, J. A., GUBRIUM, J. F. Active Interviewing. In WEINBERG, D. *Qualitative Research Methods*. Oxford: Blackwell, 2002, s. 112–126. ISBN 0631217622.
- HOMAN, R. The Principle of Assumed Consent: the Ethics of Gatekeeping. In McNAMEE, M., BRIDGES, D. (ed.). *The Ethics of Educational Research*. Oxford: Blackwell, 2002, s. 23–40. ISBN 0631231676.

- HOOD, J. C. Teaching against the Text: the case of qualitative methods. *Teaching Sociology*, č. 34, roč. 2006, červenec, s. 207–223.
- HOY, W. K., MISKEL, C. G. *Educational administration: theory, research and practice*. Boston; London: McGraw Hill, 2005. ISBN 0071112944.
- HUBERMAN, M., THOMPSON, C. L., WEILAND, S. Perspectives on the Teaching Career. In BIDDLE, B. J., GOOD, T. L., GODSON, I. F. *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht: Kluwer, 1997, s. 11–78. ISBN 0792335325.
- HUGHES, K. a kol. Young people, alcohol, and designer drinks: quantitative and qualitative study. *British Medical Journal*, 1997, roč. 314, č. 7078, s. 414–418. ISSN 0959–8146.
- CHARMAZ, K. *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage, 2006. ISBN 0761973532.
- CHARMAZ, K. Grounded Theory: Objectivistic and Constructivistic Methods. In DENZIN, N., LINCOLN, Y. *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: Sage, 2003. ISBN 0761926917.
- CHRÁSKA, M. Které vědomosti a dovednosti z pedagogiky považují učitelé za důležité? *Pedagogika*, 1996, 46, s. 256–265. ISSN 0031–3815.
- IKT@Europe.edu: Informační a komunikační technologie v evropských vzdělávacích systémech. [on-line] Eurydice 2001 (český překlad Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002). [cit. 26. 1. 2004] Dostupné z: <URL: <http://www.eurydice.org>>
- INGERSOLL, R. M., SMITH, T. M. Do Teacher Induction and Mentoring Matter? *National Association of Secondary Schools Principals. NASSP Bulletin*, 2004, roč. 88, č. 638, s. 28–40.
- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 8073150808.
- JANESICK, V. J. The Choreography of Qualitative Research Design: Minuets, Improvisations and Crystalization. In DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (eds.) *Strategie of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 2003, s. 46–79. ISBN 0761926917.
- JANÍK, T., MIKOVÁ, M. *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido, 2006.
- JANÍK, T., NAJVAR, P., SLAVÍK, J., TRNA, J. Dynamická povaha učitelových didaktických znalostí obsahu: případová (video)studie z výuky fyziky na 2. stupni základní školy. In JANÍK, T. a kol. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido, 2007. ISBN 9788073151393.
- JANOCH, P., KLEČKA, I., LOJDOVÁ, K., PROCHÁZKOVÁ M. *Rodičovská podpora očima vysokoškolských studentů*. Nepublikovaná seminární práce. Brno: ÚPV FF MU, 2006.
- JANSSENS, S., KELCHTERMANS, G. *Subjective Theories and Professional Self of Beginning Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, 1997. (ERIC)
- JENSEN, J. W., WINITZKY, N. *Exploring Preservice Teacher Thinking: A Comparison of Five Measures*. Paper presented at the Annual Meeting of American Association of Colleges for Teacher Education, 2002. (ERIC)
- JOHNSON, J. M. In-Depth Interviewing. In GUBRIUM, J. F., HOLSTEIN, J. A. (ed.) *Handbook of Interview Research*. Thousand Oaks: SAGE, 2001, s. 103–119. ISBN 0761919511.
- JORDAN, B. Úloha výzkumníkovy biografie v biografickém výzkumu. In KONOPÁSEK, Z. *Otevřená minulost. Autobiografická sociologie státního socialismu*. Praha: Karolinum, 1999, s. 57–71. ISBN 8071847550.
- KAGAN, D. M. Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 1992, roč. 62, č. 2, s. 129–169.
- KAPLOWITZ, M. D. Statistical Analysis of Sensitive Topics in Group and Individual Interview. *Quality and Quantity*, 34, 4, November: 419–431.
- KARSTANJE, P. Development in School Management from a European Perspective. In Bolam, R., van Wieringen, F. (eds.) *Research in Educational Management in Europe*. New York: Waxmann Munster, 1999. ISBN 3893259104.
- KASÁČOVÁ, B. Reflexie studentů učitelstva z pohledu kvalitativního výzkumu. *Pedagogika*, 2006, roc. LVI, č. 1, s. 58–79. ISSN 0031–3815.
- KASČÁK, O. *Moc školy. O formative síle organizácie*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnavensis a Veda, 2006a. ISBN 8022409057.
- KASČÁK, O. Uplatnění etnologické kategorie liminality při výzkume školské reality. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. [CD-ROM] Plzeň: Západočeská univerzita, 2006b.
- KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Slon, 2004. ISBN 8086429296.
- KEARNEY, P., PLAX, T. Student Resistance to Control. In RICHMOND, V., McCROSKEY, J. *Power in the Classroom: Communication, Control and Concern*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1992. s. 85–100. ISBN 0805810277.
- KEATING, E. The Ethnography of Communication. In ATKINSON, P. a kol. (ed.) *Handbook of Ethnography*. London: SAGE, 2005, s. 285–301. ISBN 0761964810.
- KELCHTERMANS, G. Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 1993, roč. 9, č. 5/6, s. 443–456. ISSN 0742–051X.
- KELCHTERMANS, G. Biographical Methods in the Study of Teachers' Professional Development. In CARLGREN, I., HANDAL, G., VAAGE, S. *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: Falmer Press, 1994, Chapter 6, s. 93–108. ISBN 0750704306.
- KELCHTERMANS, G. *Narrative-Biographical Research of Teachers' Professional Development: Exemplifying a Methodological Research Procedure*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, 1999. (ERIC, Document Reproduction Service No. ED432582).
- KELCHTERMANS, G., VANDENBERGHE, R. *A Teacher Is a Teacher Is a Teacher Is a...: Teachers' Professional Development from a Biographical Perspective*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, 1993. (ERIC, Document Reproduction Service No. ED 360292).
- KELCHTERMANS, G., VANDENBERGHE, R. *Becoming Political: A Dimension in Teachers Professional Development. A Micropolitical Analysis of Teachers Professional Biographies*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, 1996. (ERIC).
- KELLE, U. „Emergence“ vs. „Forcing“ of Empirical Data? A Crucial Problem of „Grounded Theory“ Reconsidered. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research /On-line Journal/*, 2/2005. [online]. [cit. 2006–04–05]. Dostupný na <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-27-e.htm>>
- KIRK, J., MILLER, M. L. *Reliability and Validity in Qualitative Research*. London: SAGE, 1986. ISBN 0803924704.
- KOLÁŘ, P., SVOBODA, V. *Logika a etika. Úvod do metaetiky*. Praha: Filozofia, 1997. ISBN 8070071001.
- Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání*. [on-line]. Praha, 1999. [cit. 13. 9. 2003] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz>>
- KONOPÁSEK, Z. Sociologie jako power play. *Sociológia*, 1996, 28, 2, 99–125. ISSN 0049–1225.
- KONOPÁSEK, Z. (ed.). *Otevřená minulost. Autobiografická sociologie státního socialismu*. Praha: Karolinum, 1999a. ISBN 8071847550.
- KONOPÁSEK, Z. Samisebe: pootevírání minulosti. In KONOPÁSEK, Z. (ed.). *Otevřená minulost. Autobiografická sociologie státního socialismu*. Praha: Karolinum, 1999b, s. 7–22. ISBN 8071847550.

- KONOPÁSEK, Z. *Co znamená interpretovat text?* [online] Centrum adiktologie, UK, Praha. [cit. 2007-03-26]. Dostupný z <<http://www.adiktologie.cz/download/941/Konopasek-Co-znamená-interpretovat-text.pdf&sess=90c7a8a59eb4a5609078757b32d60e4b>>.
- KRECH, D., CRUTCHFIELD, R. S. a BALLANCHEY, E. L. *Človek v spoločnosti*. Bratislava: Slovenská akadémia vied, 1968.
- Kritéria pro hodnocení rukopisu*. Časopis Pedagogika, nesignováno, nedatováno.
- KRUEGER, R. *Analyzing and Reporting Focus Group Results. The Focus Group Kit, Vol. 6*. Thousand Oaks: Sage, 1997.
- KUČERA, M. *Školní etnografie. Přehled problematiky*. Praha: PdF UK, 1992.
- KUHN, T. S. *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: Oikomenh, 1997. ISBN 8086005542.
- KUSALA, J. *Internet ve škole*. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-709-X.
- KVALE, S. *Validation as Communication and Action: On the Social Construction of Validity*. Paper presented at the Annual Meeting of AERA, New Orleans, 1994. (ERIC)
- KVALE, S. *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: SAGE, 1996. ISBN 080395820X.
- KWOK-WING, L. Role of the Teacher. In Adelsberger, H. H., Collis, B., Pawlowski, J., M. (ed.). *Handbook on Information Technologies for Education and Training*. Berlin: Springer, 2002. s. 344–354.
- LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. *A Handbook for Teacher Research*. Maidenhead: Open University Press, 2004. ISBN 0335210643.
- LAROSSA, R. Grounded Theory Methods and Qualitative Family Research. *Journal of Marriage and the Family* 67 (listopad 2005). s. 837–857. ISSN 0022-2445.
- LAŠEK, J. Komunikační klima ve středoškolské třídě. *Pedagogika*, 1994, č. 2, s. 155–162. ISSN 3330-3815.
- Learning to Change: ICT in Schools*. [on-line]. OECD, 2001. [cit. 2. 8. 2002] Dostupné z: <<http://www.oecd.org>>
- LEE, R., FIELDING, N. Tools for Qualitative Data Analysis. In: HARDY, Melissa, BRYMAN, Alan. *Handbook of Data Analysis*. London: Sage, 2004, s. 529–546. ISBN 0761966528.
- LINCOLN, Y. S., GUBA, E. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, SAGE, 1985. ISBN 0803924313.
- LINCOLN, Y. S. Perspective 3: Constructivism as a Theoretical and Interpretive Stance. In PAUL, J. L. (ed.). *Introduction to the Philosophies of Research and Criticism in Education and the Social Science*. New Jersey: Pearson, 2005, s. 60–65. ISBN 0130422533.
- LOWYCK, J. Post-Interactive Reflections of Teachers. In KOMPFF, M., DENICOL, P. M. (ed.). *Teacher Thinking Twenty Years on: Revisiting Persisting Problems and Advances in Education*. Lisse: Swets and Zeitlinger, 2003, Chapter 29, s. 295–306. ISBN 9026519540.
- LUKAS, J. Životní příběhy učitelů – od kvalitativního ke smíšenému výzkumnému designu. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV (CD-ROM). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2006. ISBN 807043483X.
- MACK, N. a kol. *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide*. Research Triangle Park: Family Health International, 2005. ISBN 0939704986.
- MADRIZ, E. Focus Group in Feminist Research. *Handbook of Qualitative Research*. 2nd ed., edited by N. K. Benzin and Y. S. Lincoln. Thousand Oaks: Sage, 2000, s. 835–850.
- MAGOLDA, P. Being at the Wrong Place, Wrong Time: Rethinking Trust in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice*, 2000, roč. 39, č. 3, s. 138–145. ISSN 0040-5841.
- MANN, C. Adolescent Girls Reflect on Educational Choices. In ERBEN, M. (ed.). *Biography and Education. A Reader*. London: Falmer Press, 1998, s. 46–58. ISBN 0750707518.
- MAREŠ, J. Učitel jako zdroj sociální opory pro žáky a studenty. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*, U8. Brno: Masarykova univerzita, 2003, s. 41–54. ISBN 8021031204.
- MAREŠ, J., JEŽEK, S. Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. 1. část. *Pedagogická revue*, 2006, roč. 58, č. 1, s. 30–45. ISSN 1335-1982.
- MARSHALL, C., ROSSMAN, C. B. *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 2006. ISBN 1412924898.
- MAŠEK, J. Otevřené technologie ve vzdělávacím procesu. In *Pedagogický výzkum v ČR*. Sborník příspěvků ze VIII. celostátní konference ČAPV. Liberec: TU, ČAPV, 2000. s. 352–356.
- MAXWELL, J. A. *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 2005. ISBN 0761926089.
- McADAMS, D. P. *The Stories We Live by. Personal Myths and the Making of the Self*. New York: Guilford Press, 1993. ISBN 1572301880.
- MacBETH, J., MYERS, K. *Effective School Leader. How to Evaluate and Improve Your Leadership Potential*. Glasgow: Pearson education, 1999. ISBN 0273639587.
- McBER, H. *Research into Teacher Effectiveness: A Model of Teacher Effectiveness*. London: DfEE. Research report (Great Britain. Department for Education and Employment), 2000, číslo 216. ISBN 1841853119.
- McCROSKY, J., RICHMOND, V., McCROSKY, L. *An Introduction to Communication in the Classroom*. Boston: Pearsons Education Inc., 2006. ISBN 0205396151.
- McLAREN, P. *Schooling as a Ritual Performance: Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Lanham: Rowman & Littlefield, 1999.
- McLUHAN, M. *Jak rozumět médiím. Extenze člověka*. Praha: Odeon, 1991. ISBN 8020702962.
- MEASOR, L. Critical Incidents in the Classroom: Identities, Choices and Careers. In BALL, S. J., GOODSON, I. F. (ed.). *Teachers' Lives and Careers*. Lewes: The Falmer Press, 1989, s. 61–77.
- MERRIAM, S. B. *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1988. ISBN 1555423590.
- MERTON, R. K. *Studie ze sociologické teorie*. Praha: SLON, 2000. ISBN 8085850923.
- MICHAELS, A. Zur Dynamik von Ritualkomplexen. In HARTH, D., MICHAELS, A. (Eds.). *Forum Ritualdynamik – Diskussionsbeiträge des SFB 619 der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg* [online], Heft 3, 2003. Dostupné na: <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/4583> alebo www.ritualdynamik.uni-hd.de
- MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. London: Sage, 1994. ISBN 9780803922747
- MILGRAM, S. Behavioural Study of Obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, roč. 67, s. 371–378. ISSN 0145-2339.
- MILLER, R. L. *Researching Life Stories and Family Histories*. London: SAGE, 2000. ISBN 0761960929.
- MILLER, P. C. *Narratives from the Classroom*. London: SAGE, 2005. ISBN 1412904080.
- MILLER, T., BELL, L. Consenting to What? Issues of Access, Gate-keeping and Informed Consent. In MAUTHNER, M. a kol. (ed.). *Ethics in Qualitative Research*. London: SAGE, 2005, s. 53–70. ISBN 0761973095.
- MILLS, C. W. *Sociologická imaginace*. Praha: SLON, 2002. ISBN 8086429040.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 8024713624.
- MEYROWITZ, J. *Všude a nikde. Vliv elektronických médií na sociální chování*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 8024609053.
- MONAGHAN, P. Facing Jail, a Sociologist Raises Questions About a Scholar's Right to Protect Sources. *The Chronicle of Higher Education*, 1993, April, 7, s. A10. ISSN 0009-5982.
- MORGAN, D. L. Paradigms Lost and Paradigms Regained. Methodological Implication of Combining Qualitative and Quantitative Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, roč. 1, č. 1, 2007, s. 48–76. ISSN 1558-6898.

- MORGAN, D. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 2001. ISBN 8085834774.
- MORROW, S. L., SMITH, M. L. A grounded theory study – „constructions of survival and coping by women who have survived childhood sexual abuse“. In CRESWELL, J. W. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage, 1998, app. D. ISBN 0761901442.
- MUCHMORE, J. A. *The Story of „Anna“: A Life History Study of the Literacy Beliefs and Teaching Practices of an Urban High School English Teacher*. 2001. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 454 159).
- MUHR, T., FRIESE, S. *User's Manual for ATLAS.ti 5.0*. Berlin: Scientific Software Development, 2004. 417 s.
- MURPHY, E., DINGWALL, R. The Ethics of Ethnography. In ATKINSON, P. a kol. (ed.). *Handbook of Ethnography*. London: SAGE, 2005, s. 339–351. ISBN 0761964810.
- MYERS, M. J., HALPIN, R. Teachers' Attitudes and Use of Multimedia Technology in the Classroom. *Journal of Computing in Teacher Education*, 2002, č. 4, s. 133–140.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: ÚIV, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- NEDBÁLKOVÁ, K. (2005): Lesbické rodiny: Mezi stereotypem a autenticitou. *Biograf* (38): 38 odst. Dostupné na adrese <http://www.biograf.org/clanky/clanek.php?clanek=v3802>.
- NEDBÁLKOVÁ, K. Disciplinace veřejných toalet. *Živel*, 2006a, č. 28. ISSN 1212–5644.
- NEDBÁLKOVÁ, K. *Sputaná Rozkoš. Sociální (re)produkce genderu a sexuality v ženské věznici*. Praha: Slon, 2006b. ISBN 8086429652.
- NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole*. Olomouc: UP, 2002. ISBN 8024404524.
- NĚMEC, J. Učitelé přípravných tříd v kontextu kvalitativního výzkumu. *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání*. Sborník z XIII. Konference ČAPV. Olomouc: PdF UP, 2005. ISBN 80244410796.
- O'CONNOR, E. A., FISH, Marian, C. *Differences between the Classrooms of Expert and Novice Teachers on the Dimension of the „Classroom Systems Observation Scale“*. Paper presented at the Annual Meeting of the New England Educational Research Organization, 1997. (ERIC)
- PAGE, M. Collecting Slices of College Dropouts' Lives. In ERBEN, M. (ed.). *Biography and Education. A Reader*. London: Falmer Press, 1998, s. 88–102. ISBN 0750707518.
- PASCAL, C., Ribbins Peter (1998) *Understanding Primary Headteachers*. London: Cassel, 1998. ISBN 0304702684.
- PATTON, M. Q. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: SAGE, 2002. ISBN 0761919716.
- PAYNE, G., PAYNE, J. *Key Concepts in Social Research*. London: SAGE, 2004. ISBN 0761965424.
- PETERS, R. S. *Authority, Responsibility and Education*. London: George Allen, 1959. ISBN 0041700287.
- PETERS, R. S. (ed). *The role of the Head*. London: Henley and Boston, 1976. ISBN 0 7100 83 19.
- PETKO, D. a kol. Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik: Ansätze der TIMSS 1999 Video Studie und ihrer schweizerischen Erweiterung. *Zentralblatt für die Didaktik der Mathematik*, 2003, roč. 35, č. 6, s. 265–280.
- PETROVÁ, Z. 2007. *Mediácia učenia v predškolskej výchove*. [nepublikovaný text]
- PETRUSEK, M. *Teorie a metoda v moderní sociologii*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 8070667990.
- PLICHTOVÁ, J. *Metódy sociálnej psychológie zblízka. Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií*. Bratislava: Média, 2002. ISBN 8096752553.
- POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. Elektronické dotazování jako účinná technika v současném pedagogickém výzkumu? *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 4, s. 67–75. ISSN 0031-3815.
- POL, M., RABUŠICOVÁ, M., NOVOTNÝ, P. a kol. *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 124 s. ISBN 80-210-4210-9.
- POL, M., RABUŠICOVÁ, M., SEDLÁČEK, M. (2004) Demokracie v české škole – z úvodu výzkumného projektu. In *Kvalita života v škole v centre pozornosti výzkumných projektů*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005. od s. 59–68, ISBN 8096914626.
- POL, M., NOVOTNÝ, P. Ředitelé a řízení kvality ve škole (... z případových studií). In *Studia paedagogica. Sborník prací filozofické fakulty Masarykovy univerzity*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 8021038918.
- Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 802460924X.
- PRINC, R. The Virtues and Vices of an Educational Researcher. In McNAMEE, M., BRIDGES, D. (ed.). *The Ethics of Educational Research*. Oxford: Blackwell, 2002, s. 111–127. ISBN 0631231676.
- PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071786217.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 324 s. ISBN 8071787728.
- PÝCHOVÁ, I. K přínosu etnografické metody v pedagogickém výzkumu. *Pedagogika*, 1993, č. 4, s. 405–413. ISSN 0031–3815.
- Revised Ethical Guidelines for Educational Research*. Notts: British Educational Research Association, 2004. ISBN 0946671265.
- RIESSMAN, C. K. *Narrative Analysis*. Newbury Park: SAGE, 1993. ISBN 0–803947542.
- RICHARDSON, L. *Handling Qualitative Data*. London: SAGE, 2005. ISBN 0761942589.
- RICHMOND, V., ROACH, D. Power in the Classroom: Seminal Studies. In RICHMOND, V., McCROSKEY, J. *Power in the Classroom: Communication, Control and Concern*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1992. s. 47–66. ISBN 0805810277.
- RISEBOROUGH, G. F. Pupils, Teachers' Careers and Schooling: An Empirical Study. In BALL, S. J., GOODSON, I. F. (ed.). *Teachers' Lives and Careers*. Lewes: The Falmer Press, 1989. s. 202–265.
- ROTH, K. J. a kol. *Teaching Science in Five Countries: Results From the TIMSS 1999 Video Study*. Washington, DC: U. S. Department of Education, 2006.
- RUBIN, H. J., RUBIN, I. S. *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks: SAGE, 2005. ISBN 0761920757.
- ŘEHÁČKOVÁ, D. Konstruování maskulinity v časopisech životního stylu pro muže. *Sociologický časopis 2/2006*. ISSN 0038–0288.
- SAMMONS, P. *School effectiveness: coming of age in the twenty-first century*. London: Swets and Zeitlinger, 1996. ISBN 9026515502.
- SEALE, C. Kvalita kvalitativního výzkumu. *Biograf*, 27, 2002. ISSN 1211–5770.
- SEALE, C. aj. *Qualitative Research Practice*. London: SAGE, 2004. ISBN 0761947760.
- SHIPMAN, M. *The Limitations of Social Research*. Essex: Longman, 1997. ISBN 0582311039.
- SEIDEL, T., PRENZEL, M. Stability of teaching patterns in physics instruction: Findings from a video study. *Learning and Instruction*, 2006, roč. 16, č. 3, s. 228–240.
- SIKES, P. The Life Cycle of the Teacher. In BALL, Stephen J., GOODSON, Ivor F. (ed.). *Teachers' Lives and Careers*. Lewes: The Falmer Press, 1989, s. 27–60.
- SIKES, P., GOODSON, I. Living research: thoughts on educational research as moral practice. In SIKES, P., NIXON, J., CARR, W. *The Moral Foundations of Educational Research*. Maidenhead: Open University Press, 2003, s. 32–51. ISBN 0335210465.

- SIKES, P. J., MEASOR, L., WOODS, P. *Teacher Careers. Crises and Continuities*. London: Falmer, 1985. ISBN 1850000670.
- SILVERMAN, D. *Harvey Sacks. Social Science and Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press, 1998. 222 s. ISBN 0745617115.
- SILVERMAN, D. (ed.). *Qualitative research: theory, method and practice*. London: Sage Publications, 2004. 378 s. ISBN 0761949348.
- SILVERMAN, D. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar, 2005. ISBN 8055109044.
- SIMPSON, B. 'You Don't Do Fieldwork, Fieldwork Does You': Between Subjectivation and Objectivation in Anthropological Fieldwork. In *The Sage Handbook of Fieldwork*. HOBBS, D., WRIGHT, R. (eds.) New York: Sage, 2006. ISBN 0761974458.
- SKALKOVÁ, J. Využívání médií jako didaktického prostředku v procesu školního vyučování. *Pedagogika*, 2002, roč. 52, č. 4, s. 455–462. ISSN 0031-3815.
- SLAVÍK, J., NOVÁK, J. *Počítač jako pomocník učitele*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-149-5.
- SMÉKAL, V. Kvalitativní přístup v psychologickém výzkumu. *Československá psychologie*, 1983, roč. 27, č. 1, s. 50–58. ISSN 0009-062X.
- SNOW, D. A., ANDERSON, L. Identity Work Among the Homeless: The Verbal Construction and Avowal of Personal Identities. *The American Journal of Sociology*, roč. 92, č. 6., 1987, s. 1336–1371.
- SOCKETT, H. *The Moral Base for Teacher Professionalism*. New York: Teachers College Press, 1993. ISBN 0807732389.
- SOUTHWORTH, G. *Looking into primary headship: a research based interpretation*. London: Falmer, 1995. ISBN 0750703717.
- SPRADLEY, J. P. *Participant Observation*. Wadsworth: Thomson Learning, 1980. ISBN 0030445019.
- STAKE, R. E. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: SAGE, 1995. ISBN 0803957661.
- Statement of Ethical Practice for the British Sociological Association*. Durham: British Sociological Association, 2004.
- Státní informační a komunikační politika. e-Česko 2006. [on-line]. MÍČR, 2004. [cit. 2. 8. 2007] Dostupné z: <http://www.micr.cz/files/275/SIKP_def.pdf>.
- STEINKE, I. Quality Criteria in Qualitative Research. In FLICK, U. (ed.). *A Companion to Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 2004, s. 184–190. ISBN 0761973753.
- STEPHENS, P., CRAWLEY, T. *Becoming an Effective Teacher*. Cheltenham: Stanley Thornes, 1994. ISBN 0748719350.
- STONES, E. *Quality teaching. A sample of cases*. London: Routledge, 1994. ISBN 0415119871.
- STRAUSS, A. *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. ISBN 0521338069.
- STRAUSS, A. L., CORBIN, J. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 808583460X.
- Studentská práce z e-learningového kurzu Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, Brno. Kurz konaný v roce 2006–2007.
- Studentská práce z prezenčního kurzu Kvalitativní výzkum*. Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, Brno. Kurzy konané v roce 2005–2006, 2006–2007.
- SVĚTLÍK, J. *Marketing školy*. Zlín: Ekka, 1996. ISBN 8090220088.
- SVOBODA, M. Pozorování. In SVOBODA, M. (ed.). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001, s. 32–35. ISBN 8071785458.
- SYŘIŠTĚ, I. Mediální kompetence – další požadavek na učitelské vzdělání nebo jedna z klíčových kompetencí? In *Výzkum školy a učitele. 10. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů [CD-ROM]*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002.
- SZYMANEK, K. *Terminologický slovník. Umění argumentace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 8024406993.
- ŠEĎOVÁ, K. Mateřství jako pozitivní hodnota a žitý svět. *SPFFBU, Studia Paedagogica US/2003*. s. 11–27. ISBN 8021031204.
- ŠEĎOVÁ, K. Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog. *Pedagogika*, 2005, č. 4, s. 368–381. ISSN 0031–3815.
- ŠEĎOVÁ, K. *Rodinná socializace dětského televizního diváctví*. Disertační práce. Brno: MU, 2006.
- ŠEĎOVÁ, K. Vyprávění o mateřství jako heroický epos. In *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku V. Vybrané aspekty teorie a praxe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze a Sdružení SCAN, 2007a, s. 96–101. ISBN 808662014X.
- ŠEĎOVÁ, K. *Děti a rodiče před televizí. Rodinná socializace dětského televizního diváctví*. Brno: Paido, 2007b. 158 s. ISBN 978-807315-149-2.
- ŠEĎOVÁ, K., ZOUNEK J. ICT očima učitelů. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň: ZČU, 2006. ISBN 807043483X.
- ŠEĎOVÁ, K., ŠVARÍČEK, R. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. E-learningový kurz. In *Sojka, P., Kvizda, M. (ed.). Sborník čtvrtého ročníku konference o e-learningu SCO; CD-ROM, Přehledka kursů*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 9788021042964.
- ŠEĎOVÁ, K., ZOUNEK, J. V tahu, nebo pod tlakem? In *Zborník z konferencie Fórum o premenách školy*. Bratislava, 2007. ISBN 9788096914678.
- ŠVARÍČEK, R. *Zdroje a bariéry tvořivého procesu ve školní třídě. Diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, 2004a.
- ŠVARÍČEK, R. Zdroje tvořivého procesu ve školní třídě. In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*, roč. LII, řada pedagogická U9. Brno: Filozofická fakulta MU, 2004b. ISBN 8021034521.
- ŠVARÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. *Jak se vyznat v babylónské krajině? Kritéria kvality kvalitativního výzkumu*. In Sborník textů z konference Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku „Analýza a interpretace kvalitativních dat“, konané 15.–16. ledna 2007, Olomouc. (V tisku)
- TASHAKKORI, A., TEDDLIE, C. *Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: SAGE, 1998. ISBN 0761900713.
- TELLIS, W. *Introduction to Case Study. The Qualitative Report*, Volume 3, Number 2, July, 1997. [Dostupné na <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html>], přečteno 1. 11. 2001]
- THOMAS, D. Treasonable or trustworthy text. In THOMAS, D. (ed.). *Teachers' stories*. Buckingham: Open University Press, 1995, s. 1–23. ISBN 0335192556.
- THOMAS, M. R. *Blending Qualitative and Quantitative Research Methods in Theses and Dissertations*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2003. ISBN 0761939318.
- TICKLE, L. Opening Windows, Closing Doors: Ethical Dilemmas in Educational Action Research. In McNAMEE, M., BRIDGES, D. (ed.). *The Ethics of Educational Research*. Oxford: Blackwell, 2002, s. 41–57. ISBN 0631231676.
- TOOLEY, J., DARBY, D. *Educational Research. A critique*. London: OFSTED, 1998.
- TURNER, V. *The Ritual Process: The Structure and Antistructure*. Chicago: Aldine, 1969.
- TURNER-BISSET, R. *Expert Teaching. Knowledge and Pedagogy to Lead the Profession*. London: Fulton, 2001. ISBN 1853467006.
- URBANOVÁ, M., VEČEŘA, M. *Ženská delikvence. Teoreticko-empirická studie k problému právních postojů a hodnotových orientací delikventních žen*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 8021036087.
- VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 8071846244.
- VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 8071848573.

- VAN GENNEP, A. 1997. *Přechodové rituály: Systematické studium rituálů*. Praha: Lidové noviny.
- VANĚK, M. a kol. *Orální historie. Metodické a technické postupy*. Olomouc: UP, 2003. ISBN 8024407183.
- VANĚK, M., URBÁŠEK, P. (ed.). *Vítězové? Porážení? Životopisná interview*. I. díl. Praha: Prostor, 2005. ISBN 8072601407.
- Velký sociologický slovník I*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 8071841641.
- VESELÝ, A. Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis*, 2004, roč. 40, č. 4, s. 433–446. ISSN 0038-0288.
- WALLER, W. *The Sociology of Teaching*. New York: John Wiley, 1932.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Fungování základní školy: Potenciál změny* [online]. Praha: ÚVRŠ, 2001. [cit. 10.11.2006]. Dostupný z <www.pedf.cuni.cz/uvrv>.
- WATZLAWICK, P., BEVELASOVÁ, J. B., JACKSON, D. *Pragmatika lidské komunikace*. Hradec Králové: Konfrontace, 2000. ISBN 8086088049.
- WADE, S. In Search of the Experts Teacher: An Analysis of the Literature in Relation to Expertise in Adult Teaching, with Reference to a Similar Work Undertaken by Nursing. *Teaching in Higher Education*, 1998, roč. 3, č. 1, s. 91–102.
- WAGNER-WILLI, M. 2005. *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne: Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.
- WENGRAF, T. *Qualitative research interviewing: biographic, narrative and semistructured methods*. London: Sage, 2001. ISBN 0803975007.
- WOODS, P. *Inside Schools: Ethnography in Educational Research*. London: Routledge and Kegan Paul, 1986. ISBN 0710204191.
- WOODS, P. *Successful Writing for Qualitative Research*. Abingdon: Routledge, 2006. ISBN 0415355397.
- WOODS, P., JEFFREY, B. The Reconstruction of Primary Teachers' Identities. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, č. 1, 2002, s. 89–106. ISSN 1465–3346.
- YALOM, I. D. *Když Nietzsche plakal*. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071783722.
- YIN, R. K. *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2003. ISBN 076192552.
- Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů*.
- ZOUNEK, J. ICT a kultura české školy – k předvýzkumné fázi výzkumného projektu. In *Profese učitele a současná společnost*. [CD-ROM]. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2004.

Summary

Qualitative Research in Educational Sciences. Game Rules

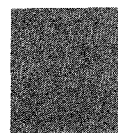
The book is a manual for students and young scholars in the fields of educational sciences, psychology and related subjects. Ideally, the reader practices suggested steps on his/her own research project while reading the corresponding parts of the book.

The title is divided into two parts. In the first, methodological part, we describe the complete process of a qualitative research from the initial idea, through choosing the research design, the data collection, the data analysis and interpretation, to the writing of the research report. First, we discuss the principal questions of methodology so that the reader gets sufficient support for the realization of his/her own research. The second chapter concerns the criteria of the quality of qualitative research (credibility, applicability, reliability) and the questions of ethics in qualitative research. The following chapters deal with the actual research process: the authors guide the reader so that he/she is able to design a practicable project, collect data, analyze them and write the final report. The reader learns when to employ case study, grounded theory or biography as the basic research design. The most attention is given to data analysis.

The second part of the book includes model examples of previously realized qualitative researches, which correspond to the four designs described in the methodological part. The researches were carried out recently in the Czech or Slovak Republic. The objective of this part is to illustrate the kind of results achievable in qualitative research. The work should thus serve as a source of inspiration for beginning researchers and should demonstrate the aims of the individual steps described in the methodological part. Therefore, the book not only reflects the current theoretical discussion on qualitative approach but it also presents concrete research sets to show the practice of research in educational sciences.

The book results from a co-operative work of a team of authors, who present a certain view of qualitative approach in pedagogy. Nevertheless, we do not see this approach as the only correct one. On the contrary, we re-

gard variety of approaches to the examined piece of reality as a good source of information. Even though, we do not want to encourage copying the chaotic in the world. We support such a conception of qualitative approach, which takes into consideration the basic rules of research work, is based on a thorough preparation of the research project, careful choice of participants and demanding data analysis and interpretation. As suggested in the title, qualitative research is a game, which can be enjoyable to all the participants on the condition opposing processes taking place in education.



O autorech

Tomáš Janík je odborným asistentem na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, kde působí v Centru pedagogického výzkumu. Orientuje se na problematiku učitelského vzdělávání, na kurikulární výzkumu a na výzkum vyučování a učení. Kontakt: Pedagogická fakulta MU, CPV, Poříčí 31, 603 00 Brno. E-mail: tjanik@ped.muni.cz.

Ondrej Kaščák je odborným asistentem na Katedře předškolní a elementární pedagogiky Pedagogické fakulty Trnavské univerzity. Zabývá se výzkumem sociálních a kulturních aspektů výchovy, zejména problematikou genderu, sociální a kulturní antropologie výchovy a sociologie dětství. Kontakt: Pedagogická fakulta Trnavské univerzity, Katedra předškolní a elementární pedagogiky, Priemyselná 4, 918 43 Trnava. E-mail: okascak@truni.sk.

Marcela Miková je odbornou asistentkou na Katedře společenských věd Fakulty sportovních studií Masarykovy univerzity. Odborně se věnuje výzkumu učitele, oblasti pedagogické komunikace, školní pedagogice a výzkumu školní výuky založené na analýze videozáznamů. Kontakt: FSpS MU, Katedra společenských věd, Sladkého 13, 617 00 Brno. E-mail: mikova@fsp.s.muni.cz.

Kateřina Nedbálková je socioložka působící v oboru Genderová studia Katedry sociologie Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity. Zabývá se sociálním ustavováním normality a deviance v kontextu kriminality, vězénství a sexuality. Orientuje se přitom zejména na terénní výzkum. Kontakt: FSS MU, Institut pro výzkum reprodukce a integrace společnosti, Joštova 10, 602 00 Brno. E-mail: nedbalko@fss.muni.cz.

Petr Novotný je odborným asistentem v Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Orientuje se na profesní rozvoj učitelů a vedoucích pracovníků škol, na téma inovací v práci učitele a na otázky celoživotního vzdělávání. Kontakt: FF MU, Ústav pedagogických věd, A. Nováka 1, 602 00 Brno. E-mail: novotny@phil.muni.cz.

Martin Sedláček je odborným pracovníkem v Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Zabývá se procesy řízení a vedení ve vzdělávacích institucích a analýzou výzkumných dat. Kontakt: FF MU, Ústav pedagogických věd, A. Nováka 1, 602 00 Brno. E-mail: msedlace@phil.muni.cz.

Klára Šedřová je odbornou asistentkou v Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Zabývá se tématy integrujícími oblast sociální a pedagogické komunikace, mediální pedagogikou, pedagogikou a sociologií rodiny. Kontakt: FF MU, Ústav pedagogických věd, A. Nováka 1, 602 00 Brno. E-mail: ksedova@phil.muni.cz.

Roman Švaříček je odborným pracovníkem v Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Věnuje se výzkumu profesního rozvoje učitelů, metodologii kvalitativního výzkumu a filozofii pedagogických věd. Kontakt: FF MU, Ústav pedagogických věd, A. Nováka 1, 602 00 Brno. E-mail: svaricek@phil.muni.cz.

Jiří Zounek je odborným asistentem v Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Zabývá se dějinami pedagogiky a školství, informačními technologiemi, e-learningem, vzděláváním učitelů a didaktikou pedagogiky. Kontakt: FF MU, Ústav pedagogických věd, A. Nováka 1, 602 00 Brno. E-mail: zounek@phil.muni.cz.

Rejstřík

- abdukce 15
- analýza
 - analytická indukce 223
 - analytické závorkování 225
 - analytický příběh 233, 235, 239–243, 255
 - analýza deviantních případů 35, 223
 - ATLAS.ti 42
 - biografie 136–140
 - definice 207
 - dokumentů 98, 130
 - etnografie 112
 - jazyková 138
 - kód 211
 - konstantní komparace 223
 - konverzační 138
 - narativní 128, 139, 208, 237–239
 - případová studie 108
 - přístup narativistický 208
 - přístup realistický 208
 - strukturní 136
 - technika kontrastování 228
 - technika vyložení karet 226
 - tematická 139, 229
 - zakotvená teorie 88
- badatel
 - hodnotová neutralita 17
- biografie, biografický design 126
 - narativní 128
 - neopozitivistická 127
 - realistická 127
 - rekonstrukce 127
 - soupeření dvou vypravěčů 128
- dedukce 14–15, 22, 127, 223
- dialogičnost 17
- diskurz 25–26
- emic perspektiva 18
- epistemologie 12, 30
- etic perspektiva 18
- etika
 - důvěrnost 45
 - kodex 43–44
 - obecné principy 43
 - poučený souhlas 46
 - zákon o ochraně osobních údajů 198
- etnografie, etnografický design 112–126, 312
- focus group 184
 - fáze 188–190
 - příprava 188
 - řízení 187
- gatekeeper 77, 116, 154
- hermeneutický kruh 18
- hustý popis 86, 123, 318
- hypotéza 24
- chicagská škola 84, 97
- ICT 263
- identita učitele 335
- indukce 14–15, 139, 223
- integrováný systém 97
- intencionalita 18, 20, 145
- interakcionismus 13, 24, 30, 84, 127, 184
- interpretace 244–246
 - primární 244
 - sekundární 244
- interpretativismus 13
- intersubjektivita 21, 206
- kategorie 220
 - centrální 93–95, 232–233, 235
- klíčové osoby 154
- kódování
 - axiální kódování 231–232
 - dvojité 42
 - in vivo kód 215
 - koncept – indikátor model 90
 - otevřené 85, 137, 211, 217, 221–222, 225, 232, 247
 - procedurální 43
 - selektivní 233

- tematické 43, 229
- kritéria kvality výzkumu
 - aplikovatelnost 36
 - audit kolegů 34
 - autenticita 32, 39
 - členské ověřování 33
 - deník výzkumníka 35
 - dodatečná validizace 38
 - důvěryhodnost 32, 39, 54, 99, 112, 155
 - kódovací postupy 41
 - kritéria autenticity Guby a Lincolnové 39
 - pečlivost 40
 - posuzování procesu 28
 - potvrditelnost 32
 - pravdivost, platnost 31
 - přenositelnost 36
 - přímé citace 35
 - reflexe kolegů 34
 - reflexe subjektivity 36
 - spolehlivost (reliabilita) 28, 30, 39–40, 61
 - rozmanitost 29
 - správnost 40
- kritické incidenty 134
- kvalitativní přístup
 - definice 12–17
- kvantitativní přístup 22–24
- metody sběru dat 75, 142–206
- moc učitele 260
- náhodný reprezentativní výběr 13, 22–23
- naivní vědci 17–18
- nasyčenost (teoretická) 73, 87, 231
- ohnisková skupina 184
 - fáze 188–190
 - příprava 188
 - řízení 187
- paradigma 12, 25–26
- pohled reportéra 17
- poznámkování 92, 222
- poznámky
 - analytické 158
 - terénní 15, 35, 39, 61, 118, 120, 130, 139, 155–158, 248, 294
- pozorování
 - návrh 146–150
 - nepřímé 145
 - nestrukturované 145
 - neverbální komunikace 152
- neúčastněné 144
- přímé 145
- skryté 146
- spojené s rozhovorem 158–159
- strukturované 145
- videozáznam 192
- zúčastněné 143
- Pražská skupina školní etnografie 38, 124, 158
- proces výzkumu
 - cíle 62
 - cirkularita 51
 - fáze 53
 - Flickův model 52
 - formulování problému 64
 - konceptuální rámec 64
 - lineární 51
 - Maxwellův interaktivní model 61–62
 - návrh 54–61
 - výzkumná otázka 69
- projektivní techniky 168
- přepis (transkripce) 35, 181
 - anonymizace dat 183
 - software 42, 183
 - Transcriber (program) 183
- případová studie 96, 287
 - analýza 108
 - fáze 107
 - mnohonásobná 106
 - volba případu 103
- psaní výzkumné zprávy 248–258
- rituály 312
- role výzkumníka (v terénu) 76–81, 153, 318
- rozhovor 159
 - hloubkový 159
 - charakter odpovědí 171–174
 - kumulativní 126
 - myšlení nahlas 177
 - narativní 160
 - nestrukturovaný 160
 - ohnisková skupina 184
 - otázky v rozhovoru 162–171
 - polostrukturovaný 160
 - příprava 161–162
 - pyramidový model návrhu 166
 - skupinový rozhovor 184
 - spojený s pozorováním 158–159
- řízení školy 287
- Sapir-Whorfova hypotéza 18
- sociální aparát 20
- sociální struktura 20
- subjektivita badatele 21
- teoretická citlivost 73, 87, 231
- teoretické vzorkování 88
- teorie
 - formální 65, 95
 - substantivní 65, 95
- triangulace 25–26, 108, 142, 202–206
 - metod 202
 - multi-perspektivní 202
 - přístupů 25–26, 202
 - strategie k ospravedlnění poznatků 204–205
- strategie validity 203
- zdrojů dat 202
- učitel expert 335
- videozáznam 192–201, 265
- vstup do terénu 76–81, 153
- výběr vzorku
 - graduální 73, 88
 - kompletní sběr 74
 - metoda sněhové koule 73
 - vzorkování 72, 88
- zakotvená teorie 60, 84–95, 147, 231, 236, 265
- životní historie 130–131, 337
 - autobiografická 131
 - životní příběh 130

Roman ŠVARÍČEK
Klára ŠEĎOVÁ a kol.

KVALITATIVNÍ VÝZKUM V PEDAGOGICKÝCH VĚDÁCH

Vydalo nakladatelství Portál, s. r. o.,

Klapkova 2, 182 00 Praha 8,

naklad@portal.cz

www.portal.cz

jako svou 1460. publikaci. Praha 2007

Návrh obálky Markéta Zindulková

Odpovědný redaktor Václav Urban

Výtvarný redaktor Vladimír Zindulka

Sazba Václav Urban, Kostelní Radouň

Tisk Těšínská tiskárna, a. s.

Vydání první

J. Hendl

Kvalitativní výzkum

Metody kvalitativního výzkumu si získávají ve vědách o člověku a společnosti stále větší význam, ať jsou považovány za doplněk tradičních kvantitativních postupů, nebo jejich protipól. Jsou užitečné v případech, kdy jde o zkoumání života lidí, historie i chodu organizací, společenských procesů apod. Příručkase již stala standardní učebnicí těchto metod u nás. Ukazuje, z jakých zdrojů metody kvalitativního výzkumu vycházejí, a představuje hlavní výzkumné plány užívané v této oblasti. Popisuje kvalitativní metody sběru dat, jejich kódování, vyhodnocování a interpretaci. Pozornost věnuje i počítačovým nástrojům sloužícím kvalitativnímu výzkumu, psaní zprávy o výzkumu a hodnocení jeho kvality.

váz., 400 s., 435 Kč

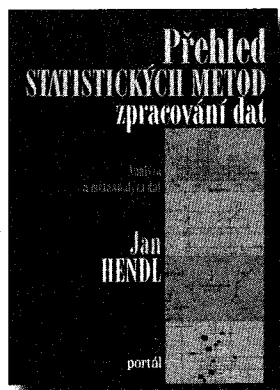


J. Hendl

Přehled statistických metod zpracování dat

Zkušený autor představuje statistiku a metodologii vědy srozumitelně, zejména s ohledem na potřeby studentů humanitních a sociálních oborů. Výklad ilustruje na řadě příkladů, probírá etapy empirického výzkumu a základní pojmy statistiky, popisnou statistiku, nezbytné partie z teorie pravděpodobnosti, testování hypotéz, korelační a regresní analýzu, neparametrické metody a hodnocení kvalitativních dat, základní metody analýzy rozptylu a vybrané metody vícerozměrné analýzy. Kniha obsahuje také informace o metodách zpracování kvantitativního systematického přehledu, které se používají v metaanalytických studiích.

váz., 584 s., 569 Kč

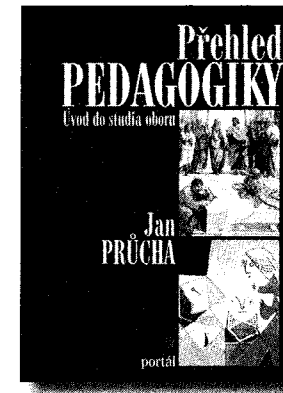


J. Průcha

Přehled pedagogiky

Současný stav a trendy v pedagogických vědách, výzkumné metody aj. Kniha je vhodná pro přípravu k přijímacím zkouškám, jako učebnice pro všechny typy škol i referenční příručka pro odborníky v praxi. Aktualizované vydání.

váz., 272 s., 297 Kč

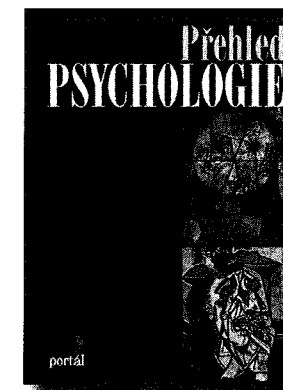


H. Kern, Ch. Mehl, H. Nolz, M. Peter, R. Wintersperger

Přehled psychologie

Přehledné kompendium oboru psychologie uvádí srozumitelnou formou do základních psychologických témat a disciplín (základní pojmy a metody psychologie, vývojová psychologie, psychologie osobnosti, sociální psychologie, vnímání, myšlení a řeč, motivace, učení aj.).

váz., 296 s., 279 Kč



ZADEJTE U SVÝCH KNIHKUPCŮ NEBO NA ADRESE NAKLADATELSTVÍ:

Portál, s.r.o., Klápkova 2, 182 00 Praha 8, tel. 283 028 203, e-mail: obchod@portal.cz

www.portal.cz

KNIHKUPECTVÍ PORTÁL: Jindřišská 30, Praha 1, Dominikánské n. 8, Brno

ZADEJTE U SVÝCH KNIHKUPCŮ NEBO NA ADRESE NAKLADATELSTVÍ:

Portál, s.r.o., Klápkova 2, 182 00 Praha 8, tel. 283 028 203, e-mail: obchod@portal.cz

www.portal.cz

KNIHKUPECTVÍ PORTÁL: Jindřišská 30, Praha 1, Dominikánské n. 8, Brno

V. Fořtík, J. Fořtíková

Nadané dítě a rozvoj jeho schopností

K charakteristickým vlastnostem mimořádně nadaných dětí patří zvědavost a silná vnitřní motivace k činnosti, kterou si dítě samo zvolilo, touha po nezávislosti, ale i přecitlivělost a sklon k perfekcionismu. Teoretická část této knihy pojednává o charakteristikách mimořádně nadaného dítěte, o jeho výchově a o možnostech vzdělávání v rámci našeho školského systému. Praktická část obsahuje testy na rozvoj jednotlivých druhů nadání – na logické myšlení, práci s písmeny a slovy, prostorové vnímání, matematické schopnosti či kritické myšlení. Úlohy jsou připraveny pro děti od 8 do 14 let, ověřit si své schopnosti mohou i ti mladší nebo dospělí.

brož., 128 s., 185 Kč

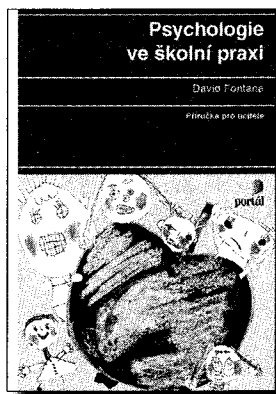


D. Fontana

Psychologie ve školní praxi

Přehled poznatků moderní psychologie, které mají vztah k problémům vzdělávání a výchovy. Informace jsou předkládány srozumitelně a jsou vždy spojeny s aplikací na praktické činnosti učitele, na problematiku jeho osobnosti a nároků jeho povolání.

brož., 384 s., 355 Kč

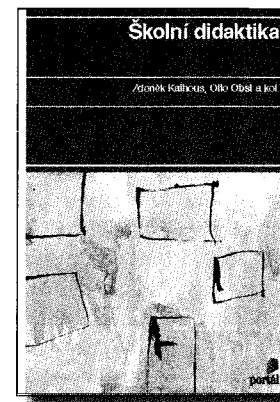


Z. Kalhous, O. Obst a kol.

Školní didaktika

Publikace pokrývá všechny základní aspekty vzdělávání v dnešní škole se zvláštním zřetelem k situaci a potřebám 2. stupně základní školy a středních škol. Vedle tradičních témat se autoři podrobně věnují i novým teoretickým koncepcím (konstruktivistická didaktika) a aktuálním problémům současné praxe (výuka žáků odlišných etnik, stres učitelů, šikana ve škole a pod.). Kniha tak spojuje praktické informace pro každodenní činnost učitelů s vytvářením kompetencí pro zhlubší porozumění praxi. Je určena studentům učitelských oborů, učitelům v praxi, školským manažerům i tvůrcům vzdělávací politiky

váz., 448 s., 497 Kč

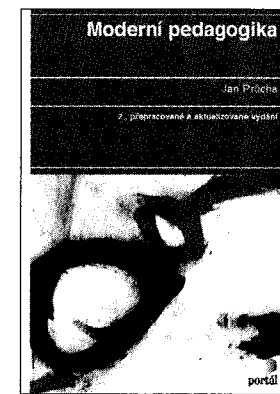


J. Průcha

Moderní pedagogika

Existuje už mnoho knih o tom, jak by měla vypadat ideální škola nebo dokonalý učitel. Víme ale, co se opravdu děje ve školách? Co si z nich děti vlastně odnášejí? Jaké je naše školství ve srovnání se světem? A kam směřuje světové pedagogické myšlení? Na tyto a další otázky odpovídá učebnice soudobé pedagogiky, která v ucelené formě zpřístupňuje moderní teorii a praxi školního vzdělávání. Na řadě příkladů objasňuje, jakými proměnami prochází ve světě škola, jaké nové formy vzdělávacích procesů se dnes uplatňují a jak je pedagogická věda studuje.

váz., 496 s., 465 Kč



ŽADEJTE U SVÝCH KNIHKUPCŮ NEBO NA ADRESE NAKLADATELSTVÍ:

Portál, s.r.o., Klapkova 2, 182 00 Praha 8, tel. 283 028 203, e-mail: obchod@portal.cz

www.portal.cz

KNIHKUPECTVÍ PORTÁL: Jindřišská 30, Praha 1, Dominikánské n. 8, Brno

ŽADEJTE U SVÝCH KNIHKUPCŮ NEBO NA ADRESE NAKLADATELSTVÍ:

Portál, s.r.o., Klapkova 2, 182 00 Praha 8, tel. 283 028 203, e-mail: obchod@portal.cz

www.portal.cz

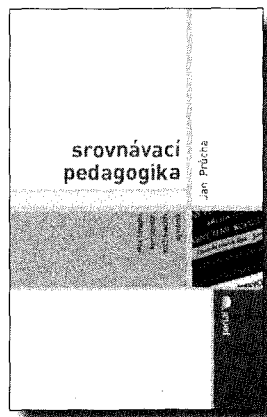
KNIHKUPECTVÍ PORTÁL: Jindřišská 30, Praha 1, Dominikánské n. 8, Brno

J. Průcha

Srovnávací pedagogika

Kam směřuje vzdělávání ve světě? Jaká je situace českého školství ve srovnání se zahraničím? Jakými metodami se dnes vzdělávací systémy objektivně porovnávají? Kniha odpovídá na tyto otázky a popisuje významné trendy, které určují podobu a výsledky vzdělávání v různých zemích od předškolního až po vysokoškolské. Na základě řady analýz autor nabízí hodnocení stavu českého školství ve srovnání se vzdělávacími systémy v zahraničí, především v zemích Evropské unie a členských státech OECD. Teoretický výklad je doplněn řadou příkladů a výsledků statistických výzkumů.

brož., 264 s., 269 Kč

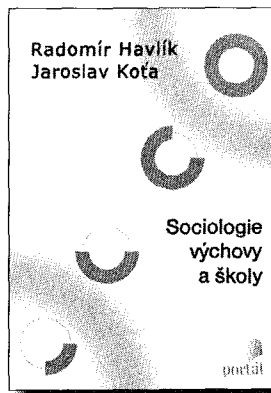


R. Havlík, J. Koťa

Sociologie výchovy a školy

Jak souvisejí školní výsledky dětí se sociálním prostředím, z něž pocházejí? Pomáhá škola nerovnosti ve společnosti odstranit, nebo je naopak zvyšuje? Jaké mají učitelé dnes postavení ve společnosti a jaké role by měli zastávat? Tyto a další zajímavé otázky si klade obor u nás tradičně zvaný sociologie výchovy. Renomovaní autoři představují jeho pojetí a vývoj i hlavní tematické okruhy: jak sociální kontext ovlivňuje výchovu a vzdělávání, průběh socializace jedince v různých životních etapách, otázku rovnosti přístupu ke vzdělávání, pohled na školu jako sociální organismus, sociologii učitelského povolání aj. Výklad základních myšlenek oboru je doložen řadou konkrétních údajů z výzkumů českého školství a české společnosti.

brož., 152 s., 269 Kč



ŽÁDEJTE U SVÝCH KNIHKUPCŮ NEBO NA ADRESE NAKLADATELSTVÍ:

Portal, s.r.o., Klapkova 2, 182 00 Praha 8, tel. 283 028 203, e-mail: obchod@portal.cz

www.portal.cz

KNIHKUPECTVÍ PORTÁL: Jindřišská 30, Praha 1, Dominikánské n. 8, Brno