

o sobě nemá významný dopad na kognitivní rozvoj žáků. Výraznější souvislosti s učebním rozvojem vykazovala výuka s jasně definovanými cíli a výuka podporující u žáků procesy učení, např. formou hlasitého uvažování ([Seidel et al., 2008](#)).

Od 90. let jsou realizovány výzkumy, jež si kladou za cíl poodhalit jevy, které ovlivňují učitelovo jednání ve výuce. Tyto výzkumy naznačují, že učitelovo jednání a rozhodování ve výuce je vedeno specifickým typem dispozic, jež jsou směsí znalostí, dovedností a postojů. Tyto dispozice představují vysoce individuální, velmi komplexní a často obtížně uchopitelné, avšak vnitřně koherentní explanační struktury, jež se utvořily na základě praktických zkušeností, případně jejich reflexe. V odborné literatuře se můžeme setkat s různými pojmy, které k tomuto typu dispozic odkazují: *učitelovo pojetí výuky* (Mareš et al., 1996), *učitelovy implicitní teorie* (Švec, 2005), *subjektivní teorie učitelů* ([Janík, 2007](#)), *teorie s malým „t“* (Korthagen et al., 2011), významově nedaleko se nachází i pojem *didaktické znalosti obsahu* (Janík, 2009). V určitém ohledu mohou být za konkrétní projevy těchto dispozic v praxi chápány *rutiny* ([Seebauerová, 2007](#), s. 54). V anglicky psané literatuře je tato problematika nejčastěji rozpracovávána s oporou o pojem *teacher beliefs* (Kagan, 1992), který bývá do českého jazyka nejčastěji převáděn jako (*profesní přesvědčení učitelů*) (např. [Straková et al., 2014](#)).

Jednání učitelů ve výuce je vedle jejich přesvědčení o podstatě a procesech učení ovlivněno také jejich přesvědčením o vlastní zdatnosti ([Gavora & Majerčíková, 2012](#); [OECD, 2013](#)). Analýzu souvislostí mezi průběhem výuky a subjektivně vnímanou zdatností učitelů umožňuje šetření TALIS 2013 díky podrobnému zjišťování pocitu zdatnosti (viz [kapitolu 1](#)).

Vzhledem k rozsáhlému souboru dotazovaných učitelů umožňuje TALIS 2013 také porovnat průběh výuky v jednotlivých předmětech. Jak upozornila např. Stodolsky (1988), jednotlivé školní předměty se od sebe odlišují např. sekvenčností, rozsahem či koherencí svého kurikula. Tyto rozdíly pramení z charakteristik samotných akademických disciplín, jež se liší svým historickým vývojem, svou epistemologií i mírou teoretického konsensu uvnitř oboru ([Grossman & Stodolsky, 1995](#), s. 6).

Průběh výuky ve třídách může být ovlivněn i charakteristikami konkrétní třídy, jako je např. počet žáků nebo třídní klima ([Hofmann, 2010](#)). Na omezeném prostoru této kapitoly se však tomuto tématu věnovat nebudeme a necháme je otevřené pro další analýzy.

Poznanky o výuce v České republice

Důležitým zdrojem poznatků o průběhu výuky matematiky a přírodovědných předmětů v ČR zůstává stále videostudie provedená v rámci mezinárodního výzkumu TIMSS 1999 v 8. ročnících základních škol ([Hiebert et al., 2003](#); [Roth et al., 2006](#)).⁴⁰

V přírodovědných předmětech se Česká republika vyznačovala silným zastoupením společné práce učitele s celou třídou s důrazem na obsahovou správnost. Učivo bylo hutné a pojmově náročné, učitelé je však často shrnovali, což přispívalo k jeho soudržnosti. Často se objevovalo opakování a zkoušení žáků před celou třídou, které mohlo napomoci upevnění učiva. Učitelé přírodních věd v ČR dokázali ve větší míře než učitelé v jiných zemích objasňovat vyučované jevy na situacích z reálného života. Na druhou stranu měli žáci relativně málo příležitostí si probrané učivo samostatně či ve skupinách prakticky vyzkoušet, také kladli učitelům málo otázek

⁴⁰ Videostudii iniciovaly Spojené státy americké s cílem dozvědět se více o výukových postupech používaných v zemích, které ve výzkumu TIMSS dosáhly vynikajících výsledků. Jednou z nich byla i Česká republika.