Učitel jako objekt pedagogického výzkumu

Jan Průcha

Ústav pedagogických a psychologických výzkumů, Pedagogická fakulta UK, Myslíkova 7, Praha 1

ÚVOD

Vztah mezi učitelem a pedagogickým výzkumem se realizuje ve třech rovinách:

(1) učitel jako **uživatel** pedagogického výzkumu

(2) učitel jako **objekt** pedagogického výzkumu

(3) učitel jako **realizátor** pedagogického výzkumu

Každá z těchto rovin je závažná a zasluhovala by samostatné objasnění. V tomto příspěvku se zabývám pouze rovinou (2).

Příspěvek má tyto části:

- Nejprve popíšu a doložím (část 1), jaká je významnost výzkumu zaměřeného na učitele. Budu referovat (stejně jako v dalších částech) o výzkumu prováděném v zahraničí.
- V části 2 a 3 se budu zabývat obsahovou orientací a metodologií tohoto výzkumu.
- Na závěr připojuji přehled témat reprezentujících pojednávaný výzkum (tab. 2). V tabulce jsou uváděny jen příklady z publikovaných prací.

1. VÝZNAMNOST VÝZKUMU ZAMĚŘENÉHO NA UČITELE

Výzkum, jehož objektem je učitel (v nejširším smyslu) se rozvíjí v zahraničí se značnou intenzitou. Uvedu dva doklady:

(1) V zahraničí jsou vydávány speciální vědecké časopisy, publikující výzkumné práce zaměřené na učitele. Z nich jsou nejvýznamnější:

Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies (Pergamon Press, v r. 1994 vychází 10. ročník). Publikuje empirické i teoretické práce o učiteli, výuce a její efektivnosti, profesní dráze a přípravě učitelů, a to všech existujících druhů a stupňů škol, předmětů aj.

European Journal of Teacher Education (Carfax, v r. 1994 vychází 17. ročník). Je to časopis ATEE (Association for Teacher Education in Europe), publikuje práce též s komparativistickým zaměřením. Např. v r. 1993 (roč. 16) bylo publikováno monotematické číslo (No. 1) Educational Research and Teacher Education in Europe (Pedagogický výzkum a vzdělávání učitelů v Evropě).

Existence speciálních časopisů jako jsou tyto signalizuje, že daná

oblast výzkumu se konstituovala jako významná a intenzívně se rozvíjející.

(2) Druhý doklad je z USA: Provedl jsem jednoduchou analýzu výzkumných témat prezentovaných v r. 1993 na výroční konferenci Americké asociace pedagogického výzkumu (AERA Annual Meeting Program, Atlanta, April 12-16, 1993). Jak známo AERA je největší organizací pro pedagogický výzkum ve světě a její každoroční konference s mezinárodní účastí reflektují trendy pedagogického výzkumu nejen v USA, ale na Západě vůbec.

Spočítal jsem, že na konferenci AERA v r. 1993 bylo prezentováno celkem 1253 dílčích témat. Po jejich sdružení do širších okruhů se ukázalo zajímavé tematické rozložení (viz tab. 1, v níž je uvedeno deset nejvíce zastoupených okruhů).

Z tohoto rozložení je patrno, že **problematika učitele je s vysokým podílem na prvním místě mezi výzkumnými okruhy pedagogického výzkumu**. Tento trend neplatí jen pro r. 1993, ale je charakteristický i pro období posledních let, jak lze doložit z obdobných analýz.

2. TRENDY EMPIRICKÉHO VÝZKUMU ZAMĚŘENÉHO NA UČITELE

Repertoár problémů tvořících náplň výzkumu zaměřeného na učitele je velmi široký. Počet publikovaných prací o tomto výzkumu je značný. Aby bylo možno zmapovat nepřehlednou situaci v této oblasti, analyzoval jsem některé nejnovější informační zdroje, a to:

- sborníky Evropské konference pedagogického výzkumu (European Conference of Educational Research, Book of Summaries, 1-3, 1992),
- sborník 5. konference Evropské asociace pro výzkum učení a vyučování (5th European Conference of EARLI, Abstract Volume, 1993),
- stati v časopisech a sbornících z dané oblasti.

Na základě těchto publikací jsem vymezil tyto **hlavní trendy výzkumu**:

(a) **Osobnostní charakteristiky učitelů a efektivnost výuky**

V posledních několika desetiletích se největší zájem v dané oblasti soustřeďoval na objasňování toho, jak je efektivnost (kvalita) výuky determinována osobnostními charakteristikami učitele. Předpokládalo se, že "dobrý učitel" disponuje určitými, poměrně stabilními rysy své osobnosti, které mohou být výzkumem identifikovány a tím nalezen klíč k objasnění efektivnosti výuky.

Tato orientace se ukázala jako mylná (ovšem u části pedagogických odborníků stále přetrvává). Jak lze konstatovat z vyhodnocení velkého počtu relevantních prací

- neexistuje univerzální charakteristika "dobrého" či "efektivního" učitele,

- učitelé jsou velmi **odlišní v řadě osobnostních a profesních charakteristik, z nichž jen některé prokazatelně ovlivňují přímo efektivnost (kvalitu) výuky,**

- **není prokázán přímý vztah mezi osobnostními charakteristikami učitelů a rozdíly ve vzdělávacích výsledcích žáků.**

Anderson a Burns (1989) ve svých generalizacích z dílčích výzkumných poznatků to vyhroceně konstatují takto: "Charakteristiky učitelů neovlivňují přímo výsledky žáků" ("Teacher characteristics do not impact directly on student achievement" - s. 345).

Toto tvrzení, ačkoli se může jevit jako neočekávané, je nezávisle potvrzováno metaanalýzou (vyhodnocováním a srovnáváním velkého souboru výsledků z empirických výzkumů). Zejména Fraser (1987) v metaanalýze o tzv. pedagogické produktivitě (educational productivity - výzkum faktorů, které "produkují" vzdělávací výsledky žáků) zjistil, vyhodnocením 329 výzkumných prací, že faktor "učitel" má průměrnou korelaci s výsledky žáků (achievement) poměrně nízkou: r = 0,21.

Nezávisle na tom zjistil již předtím Bloom (1976), a to na rozsáhlém souboru dat z výzkumů IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) provedených v téměř 30 zemích, že "charakteristiky učitelů" představují pouze 5% podílu na variabilitě vzdělávacích výsledků žáků. Na základě toho Bloom formuloval zobeňující závěr, že rozhodující pro kvalitu výuky je způsob jejího řízení učitelem a nikoli samotné charakteristiky osobnosti učitele (viz o tom podrobněji Průcha, 1982).

Ačkoli se i v současnosti pokračuje ve výzkumu osobnostních charakteristik učitele (např. učitelovo sebepojetí jako profesionála, učitelovo prožívání stresu, učitelova odpovědnost za úspěšnost žáků aj. - viz tab. 2), v posledních dvou desetiletích se soustřeďoval prioritní zájem na výzkum činností učitele v reálné výuce.

(b) **Činnosti učitele ve výuce**

Rozsah tohoto zkoumání je široký a zahrnuje zejména (viz tab. 2):

- analýzy **komunikačních a interakčních aktivit učitele** ve třídě (to je i u nás velmi propracovaná oblast pedagogického výzkumu - viz podrobněji Mareš a Křivohlavý, 1990),

- měření **různých parametrů vyučovacích činností učitele** (např. pokrytí plánovaného obsahu vzdělání, čas vymezený učitelem pro aktivní učení žáků, učitelovo využívání technických prostředků ve výuce aj. - viz Rosenshine, 1981; u nás Průcha, 1989),

- pokračuje se ve výzkumu tzv. **učitelových očekávání** (Pygmalion efekt, efekt sebesplňující předpovědi aj.); u nás je tato problematika označována spíše jako "**preferenční postoje učitelů k žákům**" (empiricky důkladně analyzovaná v práci Heluse a Pelikána, 1984).

Americký protagonista této problematiky, Thomas Good (1992/93), při hodnocení dvou desetiletí jejího zkoumání konstatuje, že se stále nenašlo uspokojivé objasnění o efektech učitelových očekávání na vzdělávací výsledky žáků,

- relativně novou, avšak intenzívně rozvíjenou oblastí je **vytváření psychosociálního klimatu učitelem** (Fraser, 1986; u nás Lašek - Mareš, 1991). Četné výzkumy zde prokazují, že učitel skutečně konstruuje určitý typ klimatu a toto klima významně ovlivňuje celkový charakter života ve třídě. Fraser (1986) a jiní dokonce prokazují vliv klimatu, resp. edukačního prostředí formovaného učitelem, na vzdělávací výsledky žáků. V jiných výzkumech se zjišťuje, že učitelé odlišných stupňů školy a učitelé soukromých škol vytvářejí specifická edukační prostředí (learning environment -viz podrobněji Průcha, 1994).

(c) **Učitelovo pedagogické myšlení**

Vytváření určitého psychosociálního klimatu ve třídě stejně jako učitelovy vyučovací činnosti jsou zřejmě závislé na tom, jaký typ "pedagogického myšlení" (teacher thinking) učitel má a prosazuje. Tato rovněž intenzívně zkoumaná problematika je charakterizována pojmy "učitelovo pojetí výuky", učitelova odpovědnost za školní úspěšnost žáků" aj. (u nás nejnověji Mareš - Skalská - Kantorková, 1994).

Konkrétní empirické výzkumy v zahraničí se zabývají zvláště (viz tab. 2):

- **učitelovým sebehodnocením vlastní odpovědnosti za úspěchy a neúspěchy žáků** (Guskey, 1981)
- **učitelovým sebehodnocením vlastní úspěšnosti** (Macleod, 1988) a **vlastní výkonnosti** (Coladarai, 1992),
- **učitelovou profesní angažovaností** (Cookson, 1988) aj.

Celá oblast výzkumu učitelova pedagogického myšlení byla významně sycena teoriemi kognitivní pedagogické psychologie, která (na rozdíl od behavioristické pedagogické psychologie) zdůrazňuje význam implicitních koncepcí, postojů, hodnot a "pedagogické víry" (teacher belief). Objevuje se pojem "reflexivní učitel" (Henderson, 1992) a "reflexivní kompetence učitele" označující to, "jak učitel dokáže diagnostikovat vlastní činnost a vyvodit z ní poznatky, které mají do budoucna pozitivně ovlivnit pedagogické působení" (Slavík - Siňor, 1993, s. 157).

(d) **Profesní dráha učitele**

Nejnovější oblast empirického výzkumu zaměřeného na učitele představují práce popisující a analyzující vývoj, kterým prochází učitel při vykonávání své profese. Délka profesní dráhy učitele je 30-40 let a během ní dochází k určitým změnám. Anderson a Burns (1989) k tomu konstatují:

"Učitelé během svého postupu od statusu začátečníka (novice status) k statusu experta (expert status) procházejí skrze prediktabilní počet kvalitativně odlišných stadií" (s. 345).

Skutečně, četné empirické výzkumy to potvrzují. V tab. 2 jsou uvedeny příklady zkoumané problematiky:

- Část výzkumů sleduje to, jaké **"učitelské koncepce" (představy o budoucím vykonávání učitelské profese)** vznikají již u studentů učitelských oborů (Morine-Dershimer, 1993).

- Mnoho výzkumů se týká **identifikace rozdílů** v profesních činnostech **mezi učiteli-začátečníky a zkušenými učiteli** (experty) (Cachapuz - Jorge,, 1992). Pozoruhodný je výzkum toho, jak začínající učitelé prožívají "šok z reality" při vstupu do školní praxe (Veenman, 1984).

- Zkoumají se **změny, které ve vývoji profesní dráhy učitele nastávají**, např. změny v učitelově pedagogickém myšlení, víře (Zuzovski, 1993); změny v interpersonálním chování a vztazích učitele k žákům (Brekelmans - Wubels, 1993).

- Specifickou oblastí je zkoumání odlišného průběhu profesní dráhy a **odlišného pojetí "učitelské kariéry" u mužů a žen** (Nias, 1989) aj.

3. METODOLOGICKÉ ZMĚNY VE VÝZKUMU ZAMĚŘENÉM NA UČITELE

Od svých počátků v 30. letech byl tento výzkum prováděn na základě metodologického přístupu označovaného jako **pozitivistický**. To znamená, že učitel je objektem výzkumu a výzkumný pracovník je co nejobjektivnějším a nestranným pozorovatelem tohoto objektu v obdobném smyslu jako se provádí výzkum v přírodních vědách. Je nesporné, že pozitivistická metodologie, zejména svou exaktností a propracovaností metod, významně přispěla k poznání fenoménu "učitel".

Avšak od 70. let se začal formovat nový metodologický přístup označovaný jako **kvalitativní** (Bogdan - Biklen, 1992), který má dnes ve výzkumu zaměřeném na učitele velké uplatnění. Smysl nového přístupu tkví v tom, že se nahlíží na učitele nikoli jako na objekt, nýbrž jako na **aktéra** edukační reality. Subjektivní významy, které tento aktér edukační realitě přisuzuje, jsou chápány jakožto zdroj poznatků pro tento druh výzkumu.

Zkoumání učitele - aktéra v přirozených podmínkách jeho prostředí sebou přineslo aplikaci metod přejímaných z etnografie, kulturní antropologie, sociologie aj.: zúčastněné pozorování (kdy výzkumník je ponořen do reality a pozoruje ji "zevnitř"), hloubkové rozhovory s aktéry, dotazníky a sebehodnotící škály, autobiografie učitelů, případové studie - tedy metody uplatňované v tzv. **školní etnografii** (Kučera, 1992).

Tyto metodologické změny se projevují v konkrétních empirických výzkumech, kde jsou chápány vesměs pozitivně, někdy však i s pochybnostmi: Např. **Metoda biografie** (vyprávění životních příběhů - v případě učitele líčení průběhu učitelské profesní dráhy) je často

používána a nese své plody. Avšak vznikají i pochybnosti - např. Kelchtermans - Vanderberghe (1992) upozorňují na problém "autobiografické paměti", tj. do jaké míry lze považovat vyprávění informantů za úplná, spolehlivá, záměrně či nezáměrně zkreslená apod. Jiným problémem je narativní charakter výzkumných dat. Totiž při tomto metodologickém přístupu dopřává výzkumník mnoho prostoru subjektivnímu, autentickému vyprávění učitelů, jejichž spontánní promluvy se nekryjí svým slovníkem a charakterem promluv s jazykem vědeckého vyjadřování. Vzniká tak problém interpretace "spontánních dat" a jejich transformace do "objektivních dat".

Jiné pochybnosti vznikají v souvislosti s **metodou případových studií**. Např. ve finském výzkumu (Sallinen-Kuparinen aj., 1987) bylo zjištěno na čtyřech případech individuálních učitelů (Američan, Němec, Rus, Fin), že se komunikační styly učitelů ve výuce odlišují v závislosti na jejich národnosti - což je dáno kulturními vzorci zemí původu. Naproti tomu Fisher aj. (1992), kteří jinými metodami zkoumali velké soubory žáků a učitelů zjistili, že komunikační styly učitelů středních škol v Australii, USA a Nizozemsku jsou stejné.

Z tohoto srovnání i z dalších studií vyplývá, že kvalitativní metodologie velice obohatila způsoby zkoumání učitele (a ovšem i dalších aktérů edukační reality). Má ovšem i svá omezení a je rozumné ji chápat a aplikovat jakožto doplňující k metodologii pozitivisticky založené.

LITERATURA

Anderson, L.W. - Burns, R.B.: Research in Classrooms. Oxford, Pergamon, 1989.

Bloom, B.S.: Human Characteristics and School Learning. New York, McGraw-Hill, 1976.

Bogdan, R.C. - Biklen, S.K.: Qualitative Research for Education. 2nd ed., Boston, Allynd and Bacon, 1992.

Borg, M.G. - Riding, R.J.: Towards a Model for the Determinants of Occupational Stress Among Schoolteachers. European Journal of Psychology of Education, 6, 1991, č. 4, s. 355-373.

Brekelmans, M. - Wubbels, T.: Change During the Teaching Career: Interpersonal Teacher Behavior. In: EARLI - 5th European Conference, Abstract Volume. University of Provence, 1993, s. 239.

Butt, R.L. - Raymond, D.: Studying the Nature and Development of Teachersl Knowledge Using Collaborative Autobiography. International Journal of Educational Research, 13, 1989, č. 4, s. 403-420.

Cachapuz, A. - Jorge, M.: Improving the Teaching of Beginning Science Teachers: A Study of Expert and Novice Classroom Practices. In: European Conference on Educational Research, Book of Summaries, 2, 1992, University of Twente, 1992, s. 816-819.

Civikly, J.M.: Clarity: Teachers and Students Making Sense of Instruction. Communication Education, 41, 1992, č. 2, s. 138-152.

Clement, M. - Vanderberghe, R.: The Professional Development of Primary School Teachers. In: European Conference on Educational Research, Book of Summaries, 2, University of Twente, 1992, s. 885-887.

Coladarci, C.: Teacherls Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. Journal of Experimental Education, 60, 1992, č. 4, s. 323-337.

Cookson, P.W.: Academic Climate and Student Achievement in American Secondary Schools: Implications for Improving Student Learning. European Journal of Psychology of Education, Special Issue "The Childls Functioning at School", 1988, s. 114-116.

de Jong, M.D.: The Evaluation of Work Satisfaction, Work Load, Burnout and Feelings of a Severe Job Crisis amongst Dutch Teachers. In: European Conference on Educational Research, Book of Summaries, 2, University of Twente, 1992, s. 865-866.

Fisher, D. - Fraser, B. - Wubbels, T.: Teacher Communication Style and School Environment. In: European Conference on Educational Research, Book of Summaries, 2, University of Twente, 1992, s. 816-819.

Fraser, B.J.: Classroom Environment. London, Croom Helm, 1986.

Fraser, J.B.: Syntheses of Educational Productivity Research. International Journal of Educational Research, 11, 1987, č. 2, s. 145-252.

Good, T.L.: Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions. Educational Psychology, 7, 1992-93, s. 82-97.

Guskey, T.R.: Measurement of the Responsibility Teachers Assume for Academic Success and Failures in the Classroom. Journal of Teacher Education, 32, 1981, č. 3, s. 44-51.

Helus, Z. - Pelikán, J.: Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu. Praha, VÚOŠ, 1984.

Henderson, J.G.: Reflective Teaching: Becoming an Inquiring Educator. New York, Macmillan, 1992.

Huberman, M.: On Teachersl Careers: Once Over Lightly, With a Broad Brush. International Journal of Educational Research, 13, 1989, č. 4, s. 347-362.

Kelchtermans, G.: Experienced Teachers, Their Knowledge Base and Its Development Through the Career. In: EARLI - 5th European Conference, Abstract Volume. University of Provence, 1993, s. 136.

Kelchtermans, G. - Vanderberghe, R.: The Study of Teachersl Professional Biographies: Methodological Evaluation. In: European Conference on Educational Research, Book of Summaries, 2, University of Twente, 1992, s. 816-819.

Kučera, M.: Školní etnografie - přehled problematiky. Praha, Pedagogická fakulta UK, 1992.

Lašek, J. - Mareš, J.: Jak změřit sociální klima třídy? Pedagogická revue, 43, 1991, č. 6, s. 401-410.

Macleod, G.: Teacher Self-evaluation: An Analysis of Criteria, Indicators and Processes Used by Teachers in Judging Their Success. International Journal of Educational Research, 12, 1988, č. 4, s. 395-408.

Mareš, J. - Křivohlavý, J.: Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha, SPN, 1989.

Mareš, J. - Skalská, H. - Kantorková, H.: Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků. Pedagogika, 44, 1994, č. 1, s. 23-35.

Morine-Dershimer, G.: Tracing Conceptual Change in Preservice Teachers. Teaching and Teacher Education, 9, 1993, č. 1, s. 15-26.

Nias, J.: Subjectively Speaking: English Primary Teachersl Careers. International Journal of Educational Research, 13, 1988, č. 4, s. 391-402.

Průcha, J.: Psychodidaktická teorie B.S. Blooma. Pedagogika, 32, 1982, č. 2, s. 209-219.

Průcha, J.: Některé podmínky realizace obsahu vzdělání ve výuce. Pedagogika, 39, 1989, č. 2, s. 121-138.

Průcha, J.: Alternativní školy. Hradec Králové, Gaudeamus, 1994.

Rosenshine, B.V.:How Time is Spent in Elementary Classrooms. Journal of Classroom Interaction, 17, 1981, č. 1, s. 16-25.

Sallinen-Kuparinen, A. aj.: A Cross-Cultural Comparison of Instructional Communication: Evaluation of an American, a Russian, a German and a Finnish Teacherls Communication Style. In: Sallinen-Kuparinen (Ed.), Perspectives on Instructional Communication. Jyväskylä, Dept. of Communication, Jyväskylä University, 1987, s. 73-95.

Slavík, J. - Siňor, S.: Kompetence učitele v reflektování výuky. Pedagogika, 43, 1993, č. 2, s. 155-164.

Veenman, S.: Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research, 54, 1984, č. 2,s. 143-178.

Willet, J.B. - Singer, J.D.: Two Types of Question About Time: Methodological Issues in the Analysis of Teacher Career Path Data. International Journal of Educational Research, 13, 1989, č. 4, s. 421-438.

Zuzovski, R.: Changes in Teaching Perspectives, Educational Orientations and Preferred Modes of Action with Varying Amount of Experience. In: EARLI - 5th European Conference, Abstract Volume. University of Provence, 1993, s. 240.

Tab. 1

NEJFREKVENTOVANĚJŠÍ OKRUHY PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU PREZENTOVANÉ NA VÝROČNÍ KONFERENCI AERA, 1993

	tematický okruh	zastoupení v celkovém počtu témat (N=1 253)
(1)	učitel (učitelská profese, efektivnost učitelovy práce, vzdělávání učitelů aj.)	16,7%
(2)	pedagogická evaluace a testování	8,3%
(3)	školská reforma, inovace	7,9%
(4)	pedagogický výzkum (metody, vztah k praxi aj.)	
(5)	škola (efektivnost, řízení aj.)	5,9%
(6)	pedagogická technologie a učení prostřednictvím počítače	5,8%
(7)	rozdíly mezi pohlavími (women/gender studies)	5,6%
(8)	žákovská populace	5,3%
(9)	procesy učení	5,1%
(10)	jazyk a komunikace ve vzdělávacích procesech	5,1%

Tab. 2

TEMATICKÉ OKRUHY VE VÝZKUMU ZAMĚŘENÉM NA UČITELE

problémy	metodologický přístup, metoda
(1) OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY UČITELE	
- struktura sebepojetí jako profesionála (Kelchtermans, 1993)	kvalitativní: biografie, dotazník
- hodnocení vlastní výkonnosti(Coladarci, 1992)	hodnotící škála
- odpovědnost za úspěšnost a neúspěšnost žáků (Guskey, 1981)	dotazník, škála
- sebehodnocení úspěšnosti (Macleod, 1988)	kvalitativní: sebehodnotící zprávy
- pocity pracovního přetížení (de Jong, 1992)	dotazník
- pocity stresu (Borg-Riding,1991)	dotazník
- učitelovy znalosti (Butt, Raymond, 1989)	kvalitativní: biografie, případová studie
(2) ČINNOSTI UČITELE	
- učitelovo vytváření psychosociálního klimatu (Fraser, 1986)	dotazník, škála
- učitelova očekávání (Pygmalion efekt, efekt sebesplňující předpovědi aj.) (Good, 1992-93)	metaanalýza primárních výzkumů
- učitelova angažovanost (Cookson, 1988)	dotazník
- čas vymezený učitelem pro aktivní učení žáků (Rosenhine, 1981)	pozorování
- komunikativní styly učitelů (Fisher aj., 1992)	dotazník
- interkulturní rozdíly v komunikačních činnostech učitelů (Sallinen-Kuparinen aj., 1987)	hodnotící škála
- srozumitelnost učitelových komunikátů (Civikly, 1992)	hodnotící škála
(3) PROFESNÍ DRÁHA UČITELE	
- "učitelské koncepce" u budoucích učitelů (Morine-Dershimer, 1993	kvalitativní: pojmové mapy
- cykly profesní dráhy (Huberman, 1989)	metaanalýza primárních výzkumů
- délka profesní dráhy (Willet-Singer, 1989)	statistické modelování
- "šok z reality" u začínajících učitelů (Veenman, 1984)	metaanalýza
- rozdíly v profesních činnostech mezi učiteli - začátečníky a zkušenými učiteli (Cachapuz-Jorge, 1992)	kvalitativní: případová studie, interview
- změny v interpersonálním chování v průběhu profesní dráhy (Brekelmans-Wubels, 1993)	kvalitativní: longitudinální
- změny v pedagogickém myšlení v průběhu profesní dráhy (Zuzovski, 1993)	dotazník
- profesní vývoj učitele v závislosti na klimatu školy (Clement-Vanderberghe, 1992)	interview
- odlišné pojetí učitelské kariéry u mužů a žen (Nias, 1989)	kvalitativní: interview