

Články

Vybrané aspekty profesního přesvědčení začínajících učitelů

Jaroslava Ševčíková, Jitka Plischke

Abstrakt

V této studii autorky předkládají parciální výsledky longitudinálního výzkumného záměru zaměřeného na analýzu formování vybraných aspektů profesního přesvědčení začínajících učitelů. Usilují o zodpovězení otázky, jak sami učitelé reflektují a následně interpretují své mentální reprezentace k profesnímu přesvědčení a jak nahlíží na aspekty jeho formování. Výzkum byl realizován kvalitativním designem, data získaná především z hloubkových rozhovorů a ohniskových skupin byla následně podrobena otevřenému, axiálnímu a selektivnímu kódování.

Klíčová slova: profesní přesvědčení, začínající učitel, formování profesního přesvědčení, hloubkové rozhovory, ohniskové skupiny.

Selected Aspects of the Professional Beliefs of Novice Teachers

Abstract

The authors of the study deal with the partial results of the longitudinal research focused on the analysis of selected aspects of professional beliefs formation of novice teachers. They seek to answer the question of how teachers themselves reflect and then interpret their mental representations to professional beliefs and how they view the aspects of its formation. The research was carried out by a qualitative design, the

data that were obtained mainly from in-depth interviews and focus groups were subsequently subjected to open, axial and selective coding.

Keywords: professional beliefs, novice teacher, formation of professional beliefs, in-depth interviews, focus groups.

DOI: 10.5507/epd.2020.002

Úvod

Učitel je významným činitelem edukační reality. Problematice se v odborné literatuře věnuje intenzivní pozornost (např. Šimoník, 1994; Podlahová 2004; Průcha, 2009; Švec a Bradová, 2014), autoři většinou řeší problém kvalifikace učitelů; kompetencí učitele; toho, co by měl učitel znát; jak být profesně, sociálně i lidsky vybaven a připraven tak, aby byl v edukačním procesu aktivním činitelem směrem k žákům, učivu i očekávání společnosti (Kalhous & Obst, 2002; Korthagen, 2011; Kyriacou, 2012; Petty, 1996; Skallová, 2007; atd.), tedy jaké jsou na něj kladeny nároky a požadavky. Méně autorů se zabývá potřebami samotného učitele (např. Hanušová et. al., 2017; Vítečková, 2018, se zacílením na potřeby začínajících učitelů), a téměř výjimkami jsou autoři, kteří považují za dominantní témata spojená s reflexí edukační reality samotným učitelem, především jak si buduje své profesní přesvědčení, profesní víru, jak vnímá smysl a naplnění své práce a „jak věří profesi a sám sobě v ní obstát“. Téměř postrádáme odborné texty, které by konstruovaly závěry „zdola“, z praxe, od jednotlivých (začínajících) učitelů z terénu. Proto v rámci dlouhodobého výzkumu vedeného v kvalitativním designu usilujeme o zodpovězení otázky, jak sami začínající učitelé reflektují a následně vysvětlují profesní přesvědčení včetně aspektů jeho utváření. Očekáváme, že výsledky mohou být využity v praxi, například v pregraduální přípravě či při uvádění začínajících učitelů.

1 Současný stav poznání řešené problematiky

Profesní přesvědčení učitele považujeme za jedinečný fenomén, který silně ovlivňuje každého začínajícího učitele a formuje jeho individuální spokojenost i výkon v profesi (např. Fenstermacher & Soltis, 2008, s. 34,46,49; Gavora in Janík & Švec a kol., 2009, s. 222; Lukášová, 2017, s. 46; Straková et al., 2013, s. 34; Straková et al., 2014, s. 79).

Na základě dosud poznaného se přikláníme k názoru, že je to fenomén „žítý v praxi“ a jeho poznání je žádoucí zejména proto, že využití poznatků může být přínosem pro zvyšování individuální spokojenosti začínajících učitelů. Profesní přesvědčení učitele bývá v různých výzkumech chápáno v souladu s cílem a zaměřením daného výzkumu.

Ukazuje se, že pojem nebyl dosud jednoznačně operacionalizován a zpřístupněn odborné veřejnosti. Většina autorů, kteří se jím zabývají, se shoduje na vysvětlení pojmu ve smyslu beliefs – víra, „vše, v co učitel věří“, o čem je přesvědčen (např. Průcha, 2009; Straková et al., 2014 atd.).

Pajares (1992) považuje profesní přesvědčení učitele za poměrně ustálenou a neměnnou „osobní profesní výbavu učitele“, co využívá v rámci profese dlouhodobě. Meirink et al. (2009) pojem reflektují jako „*učitelův aktuální osobní pocit*“ spokojenosti a naplnění smyslu práce, a to z hlediska krátkodobého, z hlediska okamžiku, při hodnocení každé činnosti v rámci profese, která může učitele aktuálně (chvilkově) posílit či zklamat. Psycholog Milrud už v roce 1990 publikoval v časopise *Otázky psychologie* výsledky rozsáhlé studie na téma formování profesního přesvědčení budoucích učitelů (Milrud, 1990), kde na problém nahlížel z pedagogicko-psychologického pohledu. Na základě studie vyslovil názory, že profesní přesvědčení je jednak proměnlivé v čase i situacích, že se vyvíjí a jeho kvalita se mění s úspěchem či neúspěchem v daný okamžik učitelovy činnosti či celé jeho kariéry a vývoje profesního života, ale může být chápáno také jako dlouhodobý stav a trvalé naladění jedince.

Straková s kolektivem ve výzkumné studii řešené v kvantitativním designu s názvem „Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele“ (2014) došli k názoru, že profesní přesvědčení učitele je formováno jako osobitý soubor určitého typu znalostí, prožitků, zkušeností a postojů, který zásadním způsobem ovlivňuje činnost učitele (Straková et al., 2014) a zahrnuje širokou škálu aspektů vázaných na osobní konstrukty učitelů (Plevová & Petrová, 2012).

Profesní přesvědčení pro potřeby našeho textu vnímáme jako víru učitele ve svou profesi, sebe a své schopnosti tak, jak tento fenomén reflektují samotní začínající učitelé.

Pojem **aspekt** vysvětlujeme jako „hledisko, zorný úhel pohledu samotného učitele“, jako jím viděný charakteristický rys fenoménu, opět v tom smyslu, jak ho on sám reflektuje při hodnocení své profesní činnosti, svých výkonů i jejich mentálních reprezentací (dle Plevová, & Petrová, 2012).

Začínajícího učitele vnímáme jako učitele do tří let praxe (Chudý & Neumeister, 2014, s. 23), který se za takového sám považuje, má příslušné vysokoškolské vzdělání včetně pedagogické způsobilosti, a sám se hodnotí jako učitel začínající, potřebující alespoň občasnou profesní podporu zkušenějších kolegů.

2 Metodologie výzkumného šetření

Tato studie předkládá vybranou část dlouhodobého výzkumu zaměřenou na reflexi a následnou interpretaci fenoménu profesního přesvědčení samotnými respondenty. Výzkum je realizován kvalitativním designem v duchu triangulace metod sběru dat i jejich zpracování (Švaříček & Šedová, 2014, s. 202).

2.1 Výběr výzkumného vzorku, metody sběru a zpracování dat

Respondenti (vzorek) byli pro výzkumné šetření získáni záměrným výběrem ve smyslu průměrných jednotek, na základě úsudku výzkumníka i jich samotných (dle Chráska, 2016, s. 19), resp. ve smyslu typických případů (dle Švaříček & Šedová, 2014, s. 105). Do této části výzkumu se zapojilo dvanáct respondentů, začínajících učitelů do tří let praxe, ze šesti základních a středních škol, kteří byli osloveni v rámci profesních setkání učitelů od roku 2015.

Data byla sbírána hloubkovými rozhovory s písemným záznamem na místě (zapojilo se dvanáct respondentů), následně byla dvakrát využita metoda ohniskových skupin. Základní výzkumná otázka zněla: *Jak reflektujete své profesní přesvědčení, jak se formovalo a popř. dále formuje a jak ovlivňuje vaši spokojenost v profesi.* Na základě odpovědí respondentů byl konstruován další hloubkový rozhovor s cílem rozvinout ústřední myšlenky. Data byla validována před analýzou a zejména v jejím průběhu i v závěru, a to třikrát tzv. členským ověřováním, technikou potvrzující, zda zapojení respondenti nahlíží na problém v souladu se zadáním shodně (Švaříček & Šedová, 2014, s. 33).

Zpracování dat proběhlo kódováním dle Strausse a Corbinové (1999), a to od otevřeného, axiálního až k selektivnímu. V rámci otevřeného kódování byla elementarizována na konkrétní významové kódy, tyto pak byly seskupovány do podkategorií a kategorií. V rámci axiálního kódování byly kategorie po analýze znovu uspořádávány a začínala se jevit spojení prostřednictvím vazeb mezi příčinnými podmínkami, samotným fenoménem, kontextem fenoménu a intervenujícími podmínkami. V závěru byla vybrána jedna, nejsilněji zastoupená centrální kategorie, v tomto případě **dvojedinost profesního přesvědčení**, kolem které byly seskupeny ostatní kategorie v kontextu závěrečného „příběhu“ (Strauss & Corbinová, 1999, s. 86).

2.2 Výsledky výzkumu

Své profesní přesvědčení reflektují zapojení učitelé jako silně multifaktoriální fenomén, ve smyslu víry v profesi i víry v sebe v profesi obstat a vykonávat ji dle požadavků a představ společnosti i svých osobních. Uvádějí, že profesní přesvědčení se utváří po celý život, je to: „*Jakási víra i přesvědčení, zároveň jistota a pocit, že jsou na správném místě, ve správné pozici, která vede ke smysluplnému životnímu poslání*“. Pokud hodnotí své profesní přesvědčení jako pozitivní, silné, jsou „*v profesi i životě spokojeni*“, pokud ho vnímají naopak, jako nedostatečné, nepodporující, nejsou spokojeni a zvažují (zvažovali by) odchod z profese.

Po zpracování a ověření dat vystoupila na povrch významně skutečnost, že respondenti rozlišují dvě složky svého profesního přesvědčení, které se vzájemně prolínají a ovlivňují, nicméně jsou jimi reflektovány jako samostatné. Geneze obou je odlišná, hlavně v dimenzi času, z pohledu, kdy se formovaly a dynamicky stále formují, ale i jak

dlouho na učitele působí. Liší se významně také v kvalitě a intenzitě působení. Uvedené složky profesního přesvědčení jsme označili jako složku stabilní a složku epizodní.

Složka stabilní je formována již v dětství, a je reflektována jako dlouhodobá, trvalá část profesního přesvědčení, bazální až niterná, někteří dokonce uvádějí až „*neodstranitelná*“. Je reprezentována vírou v profesi i ve smysl učitelské práce obecně. Je to ta část profesního přesvědčení, která přivedla respondenty k učitelství. Je relativně ustálená či jen velmi mírně proměnlivá v čase (srov. Pajares, 1992). Profilovala se například na základě dětské touhy stát se učitelem, na základě pozitivního vzoru (srov. Pravdová, 2013) a je ovlivňována společenským statutem profese, příklonem respondenta k výchovnému optimismu, vírou v sílu a moc výchovy a vzdělávání, láskou k celoživotnímu učení i přesvědčením, že v profesi konkrétní jedinec uspěje. Velmi často byla posílena v rámci pregraduální přípravy, kdy, jak respondenti uvádějí, „*byli vybaveni kompetencemi a dovednostmi, a úspěšné absolvování státních zkoušek a získání diplomu je ujistilo, že na to mají*“ a zároveň posílilo tuto složku jejich profesního přesvědčení. Tato složka se jeví jako jakási „*multifaktoriální hodnota*“ integrovaná do osobnosti jedince (viz Kalhous, Obst, 2002, s. 284). Pokud je tato složka pozitivně naplněna a učitel integroval víru v profesi i v sebe v ní obstat, posiluje to jeho spokojenost v profesi. Z výpovědí respondentů ji můžeme podložit mimo jiné následujícími výroky:

- *věřím v profesi, věřím v učitele, být učitelem je prestiž, poslání a odměna,*
- *moje profesní přesvědčení vzniklo už v dětství a je stále...*
- *učitel, to jsem já, a já jsem učitel, jinak si to nedovedu představit, splnil se mi sen a je to ve mně odjakživa, ta víra v profesi i sebe v ní.*

Složka epizodní se jeví jako výrazně dynamická, proměnlivá v čase i profesních situacích, které doprovází, na jejichž základě se formuje. Profesní situaci zde definujeme ve smyslu výchovné situace dle Chudého a Hladíka (2006) a považujeme ji za její dílčí část. Pokud výchovná situace zahrnuje interakce mezi žáky a učitelem (tamtéž, s. 11), pak profesní situace zde zahrnuje konstrukt této situace z pohledu učitele jako subjektu, který je ovlivněn výchovnou, sociální i životní situací aktuálně žitou (tamtéž, s. 10–11). Epizodní složka je formována „*tady a teď*“, vnímaná „*tváří v tvář*“ sebereflexi probíhajících epizod profesních situací a jejich hodnocení učitelem. Je generovaná a ovlivňovaná „*vírou v sebe a svou profesní zdatnost v každé jednotlivé situaci*“, ale i reflexí a hodnocením vlastního výkonu ve srovnávání s reakcemi respektovaného okolí, např. nadřízených, kolegů, žáků, jejich rodičů atd. Tato složka, zřejmě díky své *dynamičnosti a epizodnímu významu*, má dle respondentů menší vliv než složka stabilní, ve smyslu výroku respondenta, který vykazuje silnou stabilní složku: „*...když občas selžu, to na věci nic nemění, ... jdu znovu do toho s chutí a vírou v úspěch!*“

Pokud je epizodní složka opakovaně pozitivně naplňována, přispívá významně k posilování profesního přesvědčení i učitelově spokojenosti a pocitům komfortu v profesi. Tuto složku (přesněji její aspekty) respondenti vyjadřovali mimo jiné následovně:

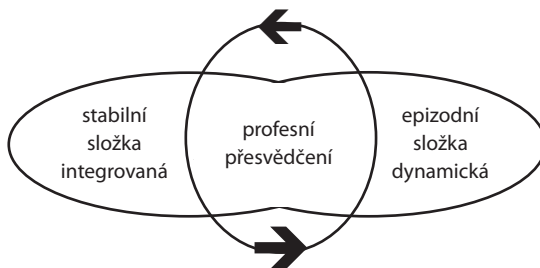
- *ono to profesní přesvědčení vzniká a proměňuje se furt, všechno má vliv, co slyšíš, jak tě hodnotíš, jak se hodnotíš, jakou si připisuješ cenu, jakou ti připisuje cenu okolí, jak se povede hodina, jak dopadne porada,*
- *pořád se to mírně mění, u mě spíš pozitivně, posiluje se to, každý den, když se něco zadaří.*

Naopak, v případě negativního sebehodnocení u jednotlivých epizod selhání v profesních situacích není vztah tak jednoznačný a ne vždy je zřetelný vliv na snižování profesního přesvědčení, což dokladujeme výroky: „...udělám chybu a co, kdo je nedělá, zvednu se, jdu dál, moje práce má smysl, ...jsem učitel, jaký bych to dával příklad, kdybych to položil...“

Na základě zpracování výsledků výzkumného šetření jsme došli k následujícímu grafickému vyjádření stavby profesního přesvědčení učitelů.

Obr. 1

Schéma stavby profesního přesvědčení a vzájemné interakce stabilní a epizodní složky (vlastní výzkum)



3 Možnosti využití výsledků výzkumu

Konstatujeme, na základě výzkumu, že učitelé reflektují své profesní přesvědčení a že jsou schopni pojmenovat „co to je“, jak vzniká i jak je ovlivňuje. Reprezentace fenoménu respondenty není ve shodě s žádnými dosud popsány pedagogickými jevy, např. s učitelským sebezpojetím (Lukášová, 2015; 2017), které zahrnuje širší kontext, ani se self-efficacy (Gavora, 2008), které se naopak ukazuje jako součást fenoménu profesního přesvědčení, ani s výstupy výzkumu Strakové a spol. (2013, 2014), nicméně nalézáme společné aspekty, u kterých je nutné dalším výzkumem prověřit jejich (ne)signifikanční prvky, (ne)shody kontinuální a kontextové v obsahovém vymezení z pohledu učitele.

Jedná se o fenomén nově detekovaný a je nutné mu věnovat pozornost jak z hlediska terminologického – (re)definovat jeho obsah a rozsah, tak výzkumného.

Profesní přesvědčení začínající učitelé vnímají jako fenomén, který je jejich součástí, integrovali ho, žijí ho, a ono upevňuje jejich pozici v profesi. Poskytuje jim pocit, že jsou na správném místě, ale také to, že jsou na výkon profese připraveni. Výroky naznačují víru, že jim může být, a obvykle také je, oporou. Na otázku, co je profesní přesvědčení, odpovídá začínající učitelka v prvním roce praxe následovně: *„...je to jakási moje víra i přesvědčení, zároveň jistota a pocit, že jsem v tom učitelování na správném místě, ve správné pozici, která vede k mému smysluplnému životnímu poslání...“*

V rámci ohniskové skupiny došlo ke shodě nad tímto výrokem podpořeným společným tvrzením dalších dvou začínajících učitelů: *„...je to všechno, v co věříme, i to, co jsme se naučily.“* Učitel, který je druhým rokem v praxi, dodal za souhlasu dalších členů skupiny: *„Je to někde zakousnuté, je to pevné a silné, a drží to v nás, i nás, a to je dobře.“*

Výsledky výzkumu, už v této parciální fázi, směřují k tvrzení, že učitelé se silnou pozitivní stabilní složkou profesního přesvědčení, vírou v sebe a schopnosti obstát ve své práci lépe zvládají svou profesi i jednotlivé profesní situace (nejen) na počátku kariéry. Také výrazně vyplynulo, že: *„...pokud začínající učitelé disponují silnou stabilní složkou profesního přesvědčení, lépe zvládají jednotlivá, třeba i opakovaná selhání v profesních situacích a jejich epizodní složka profesního přesvědčení tím trvale neutrpí, ale, drží se v pozitivní hladině a stále mají chuť se zlepšovat.“* Za dobu výzkumu od roku 2015 nedošlo u žádného respondenta k popření tohoto tvrzení formulovaného respondenty v rámci ohniskové skupiny. Učitelé tak i po selhání v jednotlivých epizodách na sobě pracují, cíleně hledají řešení, aby v podobné situaci příště podali uspokojivější výkon. Stabilní složka významně ovlivňuje složku epizodní. Vazba v opačném směru, zdá se, není tak významná, ve smyslu závěrů ohniskové skupiny: *„Epizodní selhání není důležité, pokud mám silné stabilní profesní přesvědčení, pokud věřím v sebe jako učitele, tak překážky překonám.“* Zde jsme předložily oblast formování profesního přesvědčení ve smyslu jeho posilování, protože tak bylo respondenty prezentováno.

Výsledky výzkumu by bylo vhodné využít v praxi, jednak už v rámci pregraduální přípravy a následně i v rámci uvádění začínajících učitelů. Pokud víme, že začínající učitelé mají většinou (u našich respondentů všichni) pozitivně silnou stabilní složku profesního přesvědčení (protože jak uvedli, jinak by do profese nenastoupili, nikdo a nic je nenutí), pak hledejme možnosti, jak tuto složku ještě více posílit v rámci obou výše uvedených životních etap studentů a absolventů.

Literatura

- Fenstermacher, G. D. & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
- Chudý, Š. & Hladík, J. (2006). Výchovní situácia ako základ situačného poňatia výchovného procesu. *e-Pedagogium*, 6(1), 9–25.
- Chudý, Š. & Neumeister, P. (2014). *Začínající učitel a zvládání disciplíny v kontexte 2. stupňa základnej školy*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2009). Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom (self-efficacy): teoretické a výskumné hľadiská. In Janík, T., Švec, V. a kol. *K perspektívám školského vzdelávania*. Brno: Paido.
- Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T. et al. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Chrástka, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Janík, T. & Švec, V. et al. (2009). *K perspektívám školského vzdelávania*. Brno: Centrum pedagogického výzkumu.
- Kalhous, Z. & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Korthagen, F. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kyriacou, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Lukášová, H. (2017). Učitelské sebepojetí – podněty k auto-evaluaci a výzkumu. *e-Pedagogium*, 17(1), 46–58.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C. M. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to change beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 89–100.
- Milrud, R. P. МИЛРУД, Р. П. (1990). Формирование профессиональных убеждений у будущих учителей. *Вопросы психологии*. 9(22), 77–86.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–333.
- Plevová, I., & Petrová, A. (2012). *Obecná psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
- Pravdová, B. (2013) Od dětského snu k vlastnímu pojetí výuky: proces utváření profesního sebepojetí studentů učitelství. In Švec, V., Bradová, J. & kol. (2013). *Učitel v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- Straková, J., Spilková, V., Simonová, J., Friedlaenderová, H. & Hanzák, T. (2013). Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis scholae*, 7(1), s. 79–100.
- Straková, J., Spilková, V., Simonová, J., Friedlaenderová, H., Hanzák, T., & Simonová, J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. Empirická studie. *Pedagogika*, 64(1), s. 34–65.
- Strauss, A. & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Sdružení Podané ruce.
- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švaříček, R., Šedová, K. & kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švec, V., Bradová, J. & kol. (2013). *Učitel v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.

Příspěvek je realizován v rámci řešení interního grantu PdF UP Konstruování profesní identity začínajících akademických pracovníků, VaV_PdF_2020_001.

Kontakt:

PhDr. Jaroslava Ševčíková

PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc

e-mail: jaroslava.sevcikova01@upol.cz, jitka.plischke@upol.cz

PhDr. Jaroslava Ševčíková je studentkou kombinované formy doktorského studijního programu Pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, na Ústavu pedagogiky a sociálních studií PdF UP se podílí na výuce disciplín obecná didaktika a aktivizační metody, současně je učitelkou Střední školy Kostka, s.r.o., kde vyučuje pedagogiku a základy přírodních věd. Aktivně se zabývá uváděním začínajících učitelů do praxe a aktivizací ve výuce. Je garantkou pracovní skupiny Podnikavost, iniciativa a kreativita v projektu MAP rozvoje vzdělávání Vsetínsko II. Je lektorkou několika akreditovaných vzdělávacích programů MŠMT v rámci DVPP, např. Jak oživit výuku, Úspěch pro každého žáka, Aktivizační metody ve výuce.

PhDr. Jitka Plischke, Ph.D., působí jako odborná asistentka na Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Vyučuje obecnou a školní didaktiku a disciplíny zaměřené na multikulturní/interkulturní výchovu a na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Ve své výzkumné činnosti se zaměřuje na témata široce související s didaktikou, především ve vztahu k osobnosti učitele, s pregraduální přípravou budoucích učitelů a se vzděláváním žáků/studentů s odlišným mateřským jazykem v českých školách. Je školitelkou studentů doktorského studijního programu Pedagogika a Education na PdF UP v Olomouci.