

SPECIFICKÝ
PEDAGOGICKÝ
VÝZKUM



NÁZEV

JÁ JAKO UČITEL:
profesní sebepojetí studenta učitelství

AUTOŘI Blanka Pravdová

VYDÁVÁ Masarykova univerzita

MÍSTO BRNO

ROK 2014

MASARYKOVA UNIVERZITA

**JÁ JAKO UČITEL:
PROFESNÍ SEBEPOJETÍ
STUDENTA UČITELSTVÍ**

Blanka Pravdová

Brno 2014

Publikace vznikla za podpory projektu Specifického výzkumu na vysoké škole MUNI/A/0926/2013 Znalostní báze učitelství a její reflexe.

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické knihy nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možno kontaktovat na adrese – Nakladatelství Masarykovy univerzity, Žerotínovo náměstí 9, 601 77 Brno.

Recenzenti:

prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.

doc. PhDr. Michaela Pišová, M. A., Ph.D.

prof. PhDr. Oldřich Šimoník, CSc.

© 2014 Masarykova univerzita

© 2014 Blanka Pravdová

ISBN 978-80-210-8030-0 (online : pdf)
ISBN 978-80-210-7604-4 (brožovaná vazba)
DOI 10.5817/CZ.MUNI.M210-8030-2015

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji všem studentům, s nimiž jsem měla možnost pracovat. Bez důvěry, s níž mi odkrývali představu sebe sama v roli učitele, by tato práce nemohla vzniknout.

OBSAH

Úvod.....	5
ČÁST PRVNÍ	
<i>Od sebepojetí jedince k profesnímu sebepojetí studenta učitelství</i>	<i>7</i>
1 Jak je na téma nahlíženo.....	9
2 Sebeпоjetí (self-concept).....	15
3 Profesní sebepojetí.....	31
4 Student učitelství a jeho příprava na profesi učitele	49
ČÁST DRUHÁ	
<i>Výzkumná zpráva</i>	<i>69</i>
5 Metodologie výzkumu.....	71
6 Já jako učitel: jaké je moje profesní sebepojetí?	87
7 Dominantní aspekty profesního sebepojetí studenta učitelství	97
8 Chtěná a nechtěná profesní Já	119
9 Klíčové faktory procesu utváření profesního sebepojetí studentů učitelství.....	137
10 Etapy procesu utváření profesního sebepojetí studentů učitelství.....	167
Závěr	178
Literatura	181
Resumé.....	194
Summary	195
Přehled obrázků a tabulek.....	196
Jmenný rejstřík	198
Věcný rejstřík	204
Přílohy.....	209

ÚVOD

Diskuse o tom, zda pregraduální příprava studentů učitelství koresponduje s měnící se situací v českém školství, jsou vedeny již delší čas, a to nejen v akademickém prostředí. Přestože ani studenti učitelství, ani jejich vzdělavatelé či budoucí zaměstnavatelé nepředpokládají, že by měl absolvent vzdělávacího programu učitelství do praxe vstupovat jako „hotový“ učitel, jistě se shodnou na tom, že začínající učitel by měl být připraven na celoživotní *proces profesního učení*, jenž je ovlivňován nejen osobními kvalitami jedince, ale i neustále se měnícími podmínkami společenskými.

Úspěšnost učitelovy profesní kariéry, kvalita jeho práce, úroveň komunikace a vztahů s žáky, rodiči žáků, kolegy, ale i s vedením školy, jsou ovlivňovány jeho *profesním sebepojetím* (srov. Burns, 1989; Bullough, 1991). Podle Svatoše (2013) je *ke škodě pedeutologické teorie i praxe, že bádání jen v některých případech směřují k pregraduální přípravě a poznávání proměn studenta v budoucího učitele*. Proces rozvíjení self-eficacy studenta učitelství je podle Svatoše (in Wiegerová et al., 2012) nastartován již na počátku přípravného vzdělávání, a je proto důležité odpovědět na otázky typu: kdo jsou začínající studenti učitelství, s jakými motivy vstupují na vysokou školu, s jakým očekáváním a s jakým sebeobrazem.

Předkládaná práce svým způsobem reaguje na Svatošovu (2013) výzvu ke zvýšení badatelského zájmu o studenta učitelství, které podle něj může přinést dva významné efekty: vést k poznávání „člověka v roli studenta učitelství“ a současně dát instituci učitelství příležitost k autentickým a individuálně zaměřeným intervencím.

Publikace se věnuje tématu profesního sebepojetí studenta učitelství. Jejím hlavním výzkumným cílem je charakterizovat na základě kvalitativního výzkumného šetření *profesní sebepojetí studentů učitelství*, a to včetně procesu jeho utváření.

Publikace je rozčleněna do dvou částí. Část první *Od sebepojetí jedince k profesnímu sebepojetí studenta učitelství* je tvořena kapitolami 1–4. První kapitola přibližuje paradigma výzkumu: pozitivní psychologii, fenomenologii, hermeneutiku a sociálně-kognitivní konstruktivismus.

Druhá kapitola seznamuje čtenáře s konceptem *sebepojetí (self-concept)*, se *bediskrepanční teorií (self-discrepancy theory)* T. Higginse (1987) a s *teorií možných Já (possible selves theory)* Markusové a Nuriusové (1986), které se ukázaly pro předkládaný výzkum jako klíčové.

Třetí kapitola se věnuje problematice *profesního sebepojetí (professional self-concept)*, zaznamenává vývoj badatelského zájmu o tento koncept a seznamuje se stavem poznání v oblasti profesního sebepojetí učitelů. Podrobněji se pak zaměřuje na výzkumy věnované *možným Já (possible selves)* učitelů a budoucích učitelů, jež jsou součástí jejich profesního sebepojetí.

Čtvrtá kapitola přináší informace o *studentovi učitelství (pre-service teacher)* jako o hlavním aktérovi výzkumu. Vymezuje základní pojetí učitelství a učitelského vzdělávání a seznamuje s tzv. *realistickým vzděláváním učitelů* (Korthagen et al., 2011), jehož principy korespondují s tím, jakým způsobem je v této práci nahlíženo na studenta učitelství a možnosti jeho vzdělávání. Druhá část kapitoly pojednává o učitelské profesi, na niž se student učitelství připravuje, a předkládá závěry vybraných pedeutologických výzkumů.

Druhá část publikace – výzkumná zpráva – je tvořena kapitolami 5–10. Kapitola pátá je věnována metodologii výzkumu a podrobně popisuje průběh a realizaci kvalitativně orientovaného výzkumného šetření využívajícího multimetodický přístup k získávání dat a výzkumný design zakotvené teorie.

Výsledkovou část otevírá šestá kapitola. Je rozčleněna do tří podkapitol, jež se věnují: (a) přínosu využitého multimetodického výzkumného přístupu; (b) vymezení způsobu, jímž účastníci výzkumu využili hlavní metody získávání dat – volné výpovědi; (c) typologii volných výpovědí ve vztahu k jejich rozsahu.

Sedmá kapitola vymezuje zjištěné dominantní aspekty profesního sebepojetí studentů učitelství a vztahuje je ke konceptům tzv. *sebediskrepanční teorie (self-discrepancy theory)*, tedy k Já požadovanému, ideálnímu a skutečnému. Kapitola osmá je věnována konceptu *možných Já (possible selves)* studentů učitelství, tedy chtěným a nechtěným Já studentů učitelství, která naznačují, jakým způsobem studenti učitelství uvažují o svém budoucím vývoji v roli učitele.

Devátá kapitola přibližuje ty reprezentace profesního Já studentů učitelství, jež jsou spjaty s minulostí, a popisuje zjištěné klíčové faktory procesu utváření profesního sebepojetí, na něž by se měly soustředit uvažované intervence: gestalty spojené s profesí učitele, motivy k volbě učitelské profese a studentovo pojetí výuky.

Závěrečná desátá kapitola syntetizuje výsledky celého výzkumu a je v ní formulována zakotvená teorie vztahující se k *procesu utváření profesního sebepojetí studentů učitelství (process of formation of professional self-concept of pre-service teacher)*. V závěru knihy jsou shrnuta výzkumná zjištění a formulována doporučení pro vzdělavatele budoucích učitelů.

Na tomto místě bych rovněž ráda poděkovala váženým recenzentům publikace: prof. PhDr. Bronislavě Kasáčové, CSc., doc. PhDr. Michaele Píšové, M. A., Ph.D. a prof. PhDr. Oldřichu Šimoníkovi, CSc.

Poděkování patří i prof. PhDr. Vlastimilu Švecovi, CSc. a doc. PhDr. Mgr. Tomáši Janíkovi, Ph.D., díky jejichž podpoře tato kniha mohla vzniknout.

Mgr. Blanka Pravdová, Ph.D.

Č Á S T P R V N Í

**OD SEBEPOJETÍ JEDINCE
K PROFESNÍMU SEBEPOJETÍ
STUDENTA UČITELSTVÍ**

JAK JE NA TÉMA NAHLÍŽENO

Profesní sebepojetí lze považovat za téma interdisciplinární – můžeme jej zkoumat jak z hlediska pedagogického, tak psychologického, případně i z hlediska sociologického. Překládaná práce vychází z teorií pedeutologických a psychologických. První kapitola přibližuje výzkumníkovy pomyslné brýle, skrze něž je na předkládané jevy nahlíženo.

Pozitivní psychologie

Volba tématu práce byla ovlivněna profesními zkušenostmi, které jsem získávala v průběhu osmnácti let, kdy jsem působila jako učitelka na víceletém gymnáziu a jako fakultní cvičná učitelka spolupracující s Filozofickou fakultou Ostravské univerzity. V rámci hospitací jsem měla možnost sledovat při práci své kolegy¹ i studenty učitelství, kteří u mne praktikovali. Tato pozorování mne přivedla k zamýšlení se nad tím, jaký význam má pro učitelovu práci jeho *profesní sebepojetí*.

Diskuse, které jsem vedla se studenty učitelství, přispěly k zexplicitnění zpočátku neuvědomované skutečnosti: významnou součástí *mého* profesního sebepojetí je přesvědčení, že mám-li být jako učitel spokojen, je důležité prožívat ve vztahu ke své profesi, k žákům, ale i k sobě samotné, emoce *pozitivní*. Tento postoj se stal – nyní již vyslovenou – premisou mého výzkumu. Lze tedy konstatovat, že předmět výzkumu předkládané práce, jímž je profesní sebepojetí studentů učitelství a proces jeho utváření, především se zřetelem k faktorům ovlivňujícím jeho pozitivní dimenzi, koresponduje s předmětem studia poměrně mladého proudu světové psychologie označovaného jako pozitivní psychologie.²

Za první významný počín ovlivňující formování pozitivní psychologie bývá označováno setkání psychologů v americkém Lincolnu v roce 1999 a následně vydané (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) monotematické číslo časopisu *American*

¹ Působila jsem ve funkci koordinátora školního vzdělávacího programu, což mi umožňovalo realizovat hospitace ve vyučovacích hodinách mých kolegů. Součástí kultury školy, na níž jsem pracovala, byly i vzájemné hospitace ve výuce vyučujících stejného předmětu, které umožňovaly efektivnější spolupráci učitelů v rámci předmětových komisí.

² Mareš (2001) uvádí, že kořeny pozitivní psychologie sahají až do 50. a 60. let 20. století (například práce Jahodové, 1958) a některé studie věnované kladným stránkám osobnosti či života lze nalézt již ve 20. a 30. letech 20. století.

Psychologist. Toto hnutí je reakcí na vývoj psychologie jako vědeckého oboru ve 20. století, kdy se pozornost výzkumníků téměř výhradně zaměřovala na negativní aspekty života, na poruchy, odchylky od normy, problémové oblasti. Zásadní vliv na proud označovaný jako pozitivní psychologie měla humanistická psychologie, která svou pozornost rovněž směřovala k pozitivním aspektům lidského života. Slezáčková (2010) ve své přehledové studii připomíná Maslowovu (2000) pyramidu hierarchie potřeb nebo Rogersův (1995, 1998) koncept tzv. plně fungující osoby. Slezáčková (2010, s. 57) vymezuje – vycházejíc ze Seligmána (2003) a Petersona (2006) – pozitivní psychologii „jako vědu zabývající se studiem pozitivních emocí (radost, štěstí, láska, naděje) a kladných životních zážitků a zkušeností (optimální prožívání – *flow*), výzkumem pozitivních individuálních vlastností a rysů osobnosti (optimismus, zvědavost, nezdolnost, smysl pro humor) a hledáním faktorů uplatňujících se v pozitivně fungujících společenstvích a institucích.“

Jedním ze samostatných proudů pozitivní psychologie je tzv. psychologie silných stránek osobnosti (psychology of human strengths), reprezentovaný například např. Petersonem (2006). Uplatňuje nový přístup v uvažování o charakteru, inteligenci, usuzování, kreativitě či stárnutí a usiluje o podporu pozitivních fenoménů. V pozitivní psychologii často užívaný pojem *flourishing* neboli *prospívání, vzkvétání* zastřešuje pět aspektů šťastného a naplněného života: (1) pozitivní emocionalitu, (2) prožívanou smysluplnost existence, (3) kvalitní mezilidské vztahy, (4) angažovanou aktivitu a (5) pracovní či studijní úspěšnost.

Skrze výše zmiňované aspekty je v práci nahlíženo na význam profesního sebepojetí učitele a současně jsou tyto aspekty chápány i jako možná východiska pro uvažování o pojetí učitelské přípravy.

Fenomenologie

Hlavním cílem práce je zkoumání fenoménu *profesního sebepojetí studenta učitelství*. Fenomenologové zastávají názor, že podstata poznání spočívá v popisu jevů neboli fenoménů, tzn. věcí samých. Fenomenologie bývá označována jako *filozofie podstaty*, přičemž podstatu se snaží filozofové uchopit přímo, prostřednictvím zření podstaty. Skrze fenomenologickou redukci neboli uzávorkování je možno nahlížet na podstatu jevů a zkoumat fenomény takové, jaké skutečně jsou, nikoli tak, jak na ně bylo doposud nahlíženo. Husserl (2001, s. 169) této metodě říká epoché a považuje ji za předpoklad dalších kroků, tzv. transcendentální redukce či dále eidetické redukce.

Stavy naší vnitřní zkušenosti pak plně uplatní svou přednost, totiž to, že se nám samy ukazují. Právě takto se pro nás stávají fenomény. Naším dalším úkolem musí být popsat tyto fenomény v jejich podobě, vztazích a průbězích a nalézt v tomto popisu odpověď, jak se právě jejich prostřednictvím konstituují chápání předmětnosti, skrze niž můžeme rozumět věcem mimo nás. Za hlavní cíl fenomenologického zkoumání Hendl (2008, s. 126) označuje *popis a analýzu prožitě*

zkušenosti se specifickým fenoménem, již mohl získat jak jedinec, tak skupina jedinců. Výzkumník se pokouší porozumět zkoumaným jevům do té míry, aby jejich popis zněl pravdivě tomu, kdo s daným fenoménem konkrétní zkušenost získal, a současně, aby byl onomu fenoménu schopen porozumět ten, komu ona zkušenost chybí. Podle Hendla (2008, s. 127) volíme fenomenologický přístup tehdy, pakliže: a) chceme prozkoumat význam prožité zkušenosti jedince a porozumět mu; b) studovaný fenomén se nejvhodněji zachytí pokusem porozumět zkušenostem účastníka; c) fenomén není dostatečně prozkoumán.

Aby bylo možné fenoménu *profesního sebezpojetí studenta učitelství* co nejlépe porozumět, byla výzkumná data získávána kvalitativními metodami. Snaha o „uzávorkování“ vlastních předsudků a apriorních představ (včetně premisy vyslovené v kapitole 1) vztahujících se k sebezpojetí studentů učitelství se projevila především ve výběru metod získávání dat, které by co nejméně ovlivňovaly výpovědi účastníků výzkumu. Pro proniknutí k podstatě zkoumaného fenoménu byl nezbytný blízký a opakovaný kontakt výzkumníka se zkoumanými jedinci, neboť sdílení vlastních prožitků a zkušeností souvisejících s daným fenoménem by nebylo možné bez vytvoření atmosféry důvěry a pocitu bezpečí.

Sages (2014)³ zdůrazňuje význam *kontextu* pro fenomenologicky pojatý výzkum. Připomíná, že kvalitní analýzu není možno realizovat bez důkladného a důsledného „usazení“ analyzovaných dat v kontextu doby, kultury i života jedince. V případě našeho šetření lze konstatovat, že při analýze byla data vztahována (a) k situaci v českém školství, a to se všemi jejími typickými znaky i specifiky (např. prestiž učitelské profese v české společnosti); (b) ke konkrétní skupině studentů, a to prostřednictvím co nejdůslednějšího vymezení charakteristik této skupiny a díky skutečnosti, že práce s účastníky výzkumu měla dlouhodobější charakter; (c) k volné výpovědi studenta, případně i k dalším datům získaným z jiných zdrojů bylo přístupováno jako *k celku* vytvářejícímu tolik důležitý kontext pro interpretaci dat. Vytržením některých datových segmentů z kontextu by mohlo dojít k dezinterpretaci (viz např. analýza tzv. možných Já, kapitola 8.1).

Hermeneutika

Práce vychází rovněž z postupů, jež jsou vlastní hermeneutice. Novodobou hermeneutiku lze chápat jako důležitou odnož fenomenologie vycházející z díla Wilhelma Diltheye (1833–1911). Jejími významnými představiteli jsou Hans-Georg Gadamer (1900–2002), žák Martina Heideggera a Edmunda Husserla, a Paul Ricoeur (1913–2005).

Filozofická hermeneutika hledá metody, jimiž lze interpretovat texty (ale i jazyk či historické a kulturní útvary), přičemž cílem je dosažení co nejpřesnějšího porozumění sledovaným jevům. Hermeneutika se zabývá porozuměním tomu, co

³ Zde jsou parafrázována slova z přednášky Rogera Sagese (věnované fenomenologickému přístupu ve výzkumu), s níž vystoupil 7. dubna 2014 na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity.

poznáváme, a vychází ze zjištění, že všemu, co poznáváme, musíme už před tímto aktem poznávání porozumět. Hovoří tedy o jakémisi *předrozumění*.⁴ Blecha (1994, s. 174) uvádí: „Jsme vlastně trvale v roli jakéhosi překladatele: kromě přesně definovatelných výrazů musíme být v kontaktu se sdělovaným ještě i jinak. Překladatel také neklade do svého překladu vedle sebe přesná cizojazyčná synonyma. Překladatel musí umět porozumět textu, který překládá, jaksi z hloubky, mimo jednoznačné jazykové výrazy, a o toto porozumění i o tento typ procedur v hermeneutice jde. Ukazuje se, že jsme vlastně v neustálém duchovním rozhovoru: s druhým člověkem, s cizojazyčným textem, s památkami historie. A co je důležité: v každém rozhovoru právě vždy jsme, jsme jeho součástí, jsme kusem dění, které se v něm odehrává. Spoludějeme tedy pravdu, která z rozhovoru vzejde jako poznání ještě dávno před tím, než tuto pravdu jako jednotlivý poznatek můžeme zaregistrovat. Musíme tedy především umět naslouchat, nechat se oslovovat a pak se také umět tázat. Například text musím umět číst nikoli jako souhrn výpovědí, ale jako něco, co svědčí o tom, že se jeho pisatelé po něčem sami tázali. Musím se naučit tázat se s nimi, nebrat text jen jako hotovou odpověď, ale jako problém, s nímž se musím umět sžít, mám-li v něm odkrýt všechny vrstvy jeho významů.“

Výše objasňované předporozumění, s nímž by měl výzkumník přistupovat k analýze a které mu umožňuje pochopení analyzovaných textů, pramení v případě předkládané práce ze zkušeností, jež jsem v minulosti získávala jako fakultní cvičná učitelka dlouhodobě participující na pregraduální přípravě studentů učitelství a které v současnosti získávám jako vzdělavatel budoucích učitelů na PdF MU. Zmiňované předporozumění tedy spočívá především ve znalosti kontextu a prostředí, v němž byl výzkum realizován a v obeznámenosti s potřebami studentů učitelství.

Při kvalitativní analýze dat bylo uplatňováno hermeneutické pravidlo, které Gadamer (2010, s. 258–259) objasňuje následovně: „je úkolem v soustředných kruzích rozšířit jednotu rozuměného smyslu. Sladění všech jednotlivostí s celkem je pokadě kritériem správnosti rozumění. Nepřítomnost takového sladění znamená, že rozumění ztroskotalo. Snažíme-li se rozumět nějakému textu, nevpravujeme se do duševního rozpoložení autora, nýbrž – pokud již chceme mluvit o vpravování se – do perspektivy, z níž druhý nabyl svého mínění. To však neznamená nic jiného, než že se snažíme ponechat v platnosti věcné oprávnění toho, co druhý říká. Chceme-li rozumět, budeme se dokonce snažit posílit jeho argumenty. To se děje již v rozhovoru. Že se pohybuje v dimenzi smysluplnosti, která je srozumitelná sama sebou a jako taková nevyžaduje návrat k subjektivitě druhého, platí však ještě mnohem více při rozumění psanému slovu. Úkolem hermeneutiky je objasnit právě tento div rozumění, který není nějakým tajemným sepětím duší, nýbrž účastí na společném smyslu.“

⁴ Blecha (1994) pracuje s pojmem předrozumění, jinde se můžeme setkat s pojmem předporozumění (srov. Hendl, 2008, s. 71) nebo předběžné porozumění. V tomto textu je užíván pojem předporozumění (s výjimkou citace I. Blechy).

Čtení textů shromážděných v rámci výzkumu probíhalo opakovaně, vždy znovu s nově se vynořujícími výzkumnými otázkami. Byly tak objevovány souvislosti, které při prvním studiu textu nebyly patrné. Skrze toto „vrácení se“ ke zkoumaným textům a jejich opakovanou analýzu bylo prohlubováno porozumění zkoumanému fenoménu. V průběhu výzkumu tak byla naplňována hlavní úloha hermeneutiky: prostřednictvím konkrétních empirických metod, jejichž společnou charakteristikou je úsilí o dosažení porozumění, odhalovat smysl, který zkoumaná skutečnost imanentně nese.

Sociálně-kognitivní konstruktivismus

Za další z epistemologických východisek předkládané práce lze považovat i sociálně-kognitivní konstruktivismus, jehož počátky spojujeme především s dílem Charlese Hortona Cooleyho (1864–1931), George Herberta Meada (1863–1931), Gastona Bachelarda (1884–1962), Jeana Piageta (1896–1980) a Lva Semjonoviče Vygotského (1896–1934).

Cooleyho (1902) přínos sociálně-kognitivnímu konstruktivismu spočíval v představení konceptu *zrcadlového Já* (*looking-glass self*), které jedinci umožňuje nahlížet na sebe sama očima jiných. Představujeme si, jak nás ostatní lidé vnímají, jak o nás smýšlejí, co o nás říkají. Tyto představy a myšlenky ostatních lidí nás ovlivňují v závislosti na tom, jak jsou pro nás důležití. Cooley (1902) tak zdůraznil význam primární sociální skupiny (za níž označoval rodinu, vrstevnickou skupinu a sousedství) pro utváření osobnosti jedince.

Na Cooleyho navázal Mead (1925, 1934), který *self* vymezil jako soubor výsledků sociální interakce. Vysvětlil jej jako nepřetržitý proces utváření osobnosti v procesu socializace. *V každodenní zkušenosti sice sebe sama zakoušíme jako sociálními normami vázané členy rozličných sociálních skupin, avšak mimo to jsme si zároveň vědomi i neredukovatelného prvku spontaneity, jež s sebou naše jednání přináší. Právě tento vztah se Mead pokoušel objasnit skrze zavedení distinkce mezi „subjektivým Já“ [I] a „objektivým Já“ [Me].* (Madzia, 2014, s. 169)

Mead (1934) využívá pojem *zobecněný druhý* (*generalized other*), jímž lze rozumět konkrétní sociokulturní prostředí, jemuž se jedinec přizpůsobuje prostřednictvím zobecněných představ o standardech, očekáváních a pravidlech vzájemných vztahů. Mead (1934) upozorňuje, že Já (*self*) neexistuje reálně, ale je stavem vědomí. Všechny předměty a významy, které jedinec označuje, vztahuje vůči tomuto Já (*self*). Proces „vztahování“ je možno odhalit v rozhovoru se sebou samým, ve vnitřním dialogu.

Dalším důležitým východiskem pedagogického konstruktivismu se stalo Piagetovo (Piaget & Inhelderová, 2007) vymezení stadií kognitivního vývoje na (a) senzomotorické stadium; (b) předoperační stadium; (c) stadium konkrétních operací a (d) stadium formálních operací. Tato stadia reprezentují čtyři druhy myšlenkových struktur, přičemž je důležitá chronologická posloupnost těchto struktur, neboť právě ona zajišťuje jedinci možnost „konstruovat“ své poznání.

Z tohoto úhlu pohledu se pro výzkum profesního sebepojetí studenta učitelství jeví jako významné Bachelardovo (1940) tvrzení, že člověk konstruuje své poznání skrze kritické prověřování svých dosavadních poznatků a zkušeností. Larochelle a Desautels (1992) pracují s pojmem spontánní koncept, který charakterizují s využitím Jodeletovy (1984) definice jako „referenční systém, v jehož rámci probíhá transformace, integrace a osvojení nových či odlišných informací či reprezentací.“ Larochelle a Desautels (ibid.) uvádějí, že se spontánní koncepty jeví jako výsledek všech interakcí subjektu s jeho prostředím jako ta vysvětlení, jež jsou subjektu vlastní a popisují některé z jeho interakcí s tímto prostředím.

Ať už označujeme tyto koncepty jako spontánní, či jako prekoncepce, zůstává klíčovým zjištěním, že pro utváření „nového“ poznání žáka (v našem případě studenta učitelství) je třeba znát poznání, jímž disponuje. Garanderie (1980) uvádí: „A vskutku jsem zjišťoval, že myšlení mých žáků nebylo žádná tabula rasa in qua nihil scriptum. Měli nějakou zkušenost, ‚prefilosofii‘, která byla implicitní, avšak obsahovala intuitivní názory podporované rozptýlenými a prchavými argumenty; to vše vytvářelo jakési pedagogické nevědomí či předvědomí.“ Spolu s Bertrandem (1998, s. 69) pak chápeme tyto prekoncepce jako *samotné nástroje této činnosti, jež jsou neustále přebudovávány, a nový poznatek musí být integrován do preexistujících struktur, které má žák k dispozici*.

Opomenout nelze ani Vygotského (1983) koncept tzv. zóny nejbližšího vývoje. Vygotský se domníval, že při přechodu dítěte k nové vývojové etapě je možno intervenčními zásahy učitele dosáhnout toho, že dítěti je přechod k tomuto stadiu umožněn snadněji, než kdyby bylo ponecháno vývoji spontánnímu. Kolář (2012) zdůrazňuje význam Vygotského zóny nejbližšího vývoje pro dynamiku intelektuálního vývoje: „Zóna nejbližšího vývoje má bezprostřední význam pro dynamiku intelektuálního vývoje než aktuální úroveň jejich vývoje. V dětském věku je dobré jen takové učení a vyučování, které předbíhá vývoj, vývoj vede za sebou.“

V současnosti jsou poznatky kognitivního i sociálního konstruktivismu syntetizovány a využívány jako teoretická východiska pedagogických výzkumů a současně i uplatňovány ve školní praxi. Základními atributy konstruktivistického pojetí výuky jsou (a) činnostní učení, (b) zkušenostní učení v reálném prostředí a (c) sebereflexe. Vychází z něj i tzv. realistické vzdělávání učitelů (Korthagen et al., 2011), o němž bude pojednáno dále.

Ve vztahu k výše uvedenému je důležité připomenout, že si předkládaný výzkum klade za cíl přispět svými poznatky k posílení konstruktivistického pojetí vzdělávání budoucích učitelů a byl realizován metodami, které toto pojetí respektují. Využitě výzkumné nástroje (volná výpověď, hloubkový rozhovor) podpořily u účastníků výzkumu zvědomování významu vlastní zkušenosti pro konstruování nového poznání.

SEBEPOJETÍ (SELF-CONCEPT)

S vědeckým zájmem o problematiku Já se setkáváme od konce 19. století. Příčiny zmiňovaného zájmu jsou pochopitelné. Se společenskými změnami, které přinesl konec 19. a počátek 20. století v oblasti přístupu k člověku jako svébytnému individu, jehož pocity, postoje a názory jsou – na rozdíl od předchozích epoch – nejen zkoumány, nýbrž i reflektovány, přichází i zájem o zkoumání vlastního Já. Počátky zkoumání sebepojetí spojujeme s dílem W. Jamese (1890), jenž odlišil dva aspekty Já: Já poznávající (I-self) a Já poznávané a poznané (Me-self).⁵ Na jeho práci navázali C. D. Cooley (1902) a G. H. Mead (1925, 1934). Právě symboličtí interakcionisté proklamovali význam pozitivního sebepojetí, vedoucího ke konstruktivnímu a společensky žádoucímu jednání, na rozdíl od sebepojetí zkrleslého, jehož projevem je jednání deviantní či společensky nevhodné.

Pozornost je problematice jáství věnována především od 70. let 20. století, přičemž v posledních deseti letech vědeckých výzkumů věnovaných sebepojetí přibývá nejen v zahraničí, ale i v České republice. V současnosti lze psychologii jáství (self psychology) chápat jako pojící článek mezi sociální, vývojovou psychologií a psychologií osobnosti.

2.1 Vymezení pojmu

Pokusíme-li se sebepojetí (self-concept) stručně charakterizovat, můžeme jej podle Blatného (2010, s. 107) označit jako *souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová*. Jednoznačné konceptuální vymezení sebepojetí je – vzhledem k množství různých přístupů – obtížné. Nejdříve však považují za důležité vyjasnit vztah mezi sebepojetím a identitou jako mezi dvěma klíčovými pojmy psychologie jáství a vymežit způsob, jímž je s oběma termíny v textu nakládáno.

Přestože mezi oba koncepty – *sebepojetí (self-concept)* a *identitu (identity)* – nelze položit rovnítko, je v některých starších výzkumných studiích (srov. Carpenter & Byde, 1994) využíváno termínu *identita (identity)* jako synonyma k pojmu *sebepojetí (self-concept)*.

⁵ Zde připomeňme Kantovu transcendentální diferenci. Immanuel Kant rozlišil empirické Já (Já představované, poznávané, posuzované) neboli předmět poznávání a transcendentální Já (Já představující si, poznávající, posuzující) neboli subjekt, jenž se vymyká možnosti objektivizace. Kant jej označuje jako transcendentální podmínku empirického Já (srov. Anzebacher, 1991, s. 107).

Bačová (2008, s. 111) cituje Jamese D. Fearona (1999), jenž uvádí, že identita jako „pojem sám zůstává záhadou“. Jak konstatují Macek a Tyrlík (in Tyrlík, Macek, & Širůček, 2010, s. 6), v používání termínu identita panuje nejednotnost a inflace. Bačová (2008) rovněž upozorňuje na skutečnost, že variabilita přístupů k identitě komplikuje srovnávání výsledků výzkumů věnovaných právě tomuto konceptu.

Brubacker a Cooper (2000) vymezují „silné“ koncepce identity, které vycházejí z původního významu pojmu identita (základní stejnost v čase a mezi osobami) a „slabé“ či „měkké“ koncepce identity, jež se s původním významem termínu vědomě rozcházejí (identita se mění podle času místa a okolností). Fearon (1999, cit. podle Bačové, 2008, s. 112) uvádí dva významy termínu identita: (a) sociální kategorie (skupina lidí a příslušnost osoby k ní); (b) sociálně významné charakteristiky osoby, jež jsou pro ni zdrojem vlastní sebeúcty, respektu. Tyto koncepce řadíme k postmoderním přístupům k identitě.

Blasiho (2000) definici identity *jako nejvyšší vývojové transformace Já* hodnotí Macek (2008) jako příliš širokou a obtížně operacionalizovatelnou. Vymezujeme-li podle něj identitu z hlediska psychologického, je třeba klást důraz na skutečnost, že identita je konstrukt označující integraci jáských zkušeností do smysluplného celku. Ona smysluplnost vychází pak nejen ze sebereflexe, ale i z reflexe širšího kontextu vlastního života. Jedinec si skrze vlastní identitu potvrzuje právoplatnost vlastní existence.

Blatný (2006) chápe pro operacionalizaci identity jako významné tyto její aspekty: (a) vědomí unikátnosti, jedinečnosti, odlišnosti od druhých; (b) pocit patření a sounáležitosti; (c) kontinuitu a konzistenci k vlastní zkušenosti; (d) potřebu explorační, zážitek autorství vlastního života, přijetí závazku (commitment) a odpovědnosti za vlastní jednání; (e) zážitek autentičnosti a pravdivosti; (f) zážitek integrity. Při jejich určení vychází ze čtyř dimenzí identity, jak je popisují Blasi a Glodisová (1995): (a) Já jako činitel (agency); (b) míra identifikace se sebou samým (identity with oneself); (c) zážitek jednoty či souladu (unity); (d) odlišnost (otherness).

Blatný (2006, s. 80) chápe identitu jako „neustálé vztahování se k zážitku Já, jako proces reflektování autorství vlastních aktivit (selfing). Je základem vědomí kontinuity vlastního života, ohniskem vědomí vlastní jedinečnosti, s jeho přítomností se spojují představy o budoucnosti a vazbě na druhé lidi. Selfing tak funguje jako aktivní regulátor vlastní zkušenosti, která reaguje na měnící se životní podmínky.“

Oba konstrukty – jak sebepojetí (self-concept), tak identita (identity) – jsou si svým obsahem blízké, a při určité míře zjednodušení snadno zaměnitelné. Vzhledem k charakteru předkládaného výzkumu a využitých výzkumných metod se přikláním k vymezení rozdílu mezi identitou a sebepojetím, jak jej představuje Vágnerová (2010a, s. 298): *Identitu lze chápat jako prožívání a uvědomování sebe sama, své kontinuity a jedinečnosti a odlišnosti od ostatních, tj. vědomí toho „kdo jsem“.* *Sebepojetí má více popisný a hodnotící charakter, představuje poznání a vyjádření toho, co o sobě člověk ví, co si o sobě myslí a jak se posuzuje.* Tato charakteristika obou konceptů postihuje nejen jejich obsah, nýbrž i vztah mezi nimi.

Vágnerová (2010a, s. 301) definuje sebepojetí jako *specifický osobnostní konstrukt, komplexní obraz sebe sama složený z dílčích mentálních reprezentací, charakteristik, názorů, ale i přání a dosud nenaplněných představ. Je kognitivním schématem, které zjednodušuje zpracování nových informací a ovlivňuje i jejich selekci.*

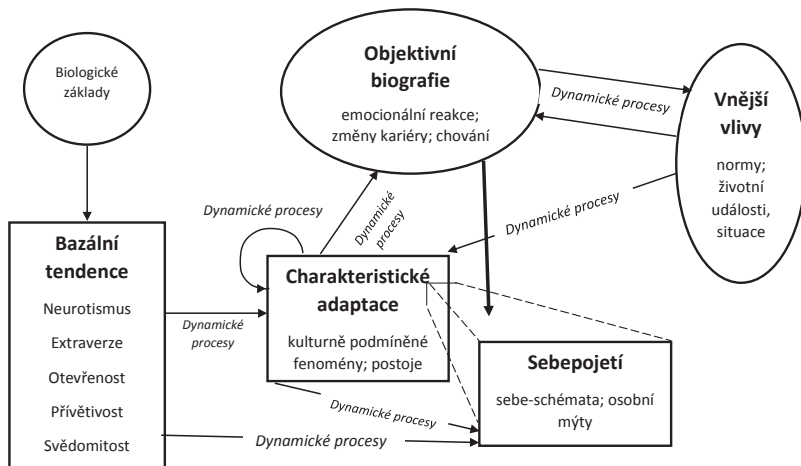
V předkládané práci využíváme Papicovo (1985, s. 19) vymezení sebepojetí⁶ jako *složitého konstruktů implikujícího kognitivní strukturu, ač ne výlučně, pozůstávající z verbálně nebo sémanticky zakódovaných generalizací, do nichž se integrují nové údaje a snad také pro subjekt specificky důležité behaviorální vzorky. Tato zevšeobecnění zahrnují vlastnosti, schopnosti, vědomosti, hodnoty, postoje a sociální role, všechno, čím se subjekt definuje a zhodnocuje. Jsou to především ty charakteristiky, které považuje za sebeprofilující, a na nich závisí, jak bude s jakoukoli personální informací naloženo.* Tato definice zohledňuje všechny klíčové charakteristiky konceptu sebepojetí, jež jsou přiblíženy dále.

2.2 Sebeпоjetí v systému osobnosti

Koncept sebepojetí nelze postihnout izolovaně, je nutné o něm uvažovat jako o jedné ze součástí systému osobnosti a naznačit jeho provázanost s ostatními složkami osobnosti.

Budeme-li nahlížet na sebepojetí prostřednictvím výzkumů z oblasti psychologie osobnosti, nabízí se jeho zařazení do systému osobnosti vycházejícího z pětifaktorové teorie (Five-factor personality theory system) formulované McCraemem a Costou (1996), který zahrnuje bazální tendence, charakteristické adaptace, sebepojetí, objektivní biografie a vnější vlivy (viz ek 1). Jak uvádí Hřebíčková (2011, s. 166): „Na sebepojetí je v teoriích osobnosti kladen velký důraz, a proto bylo vyčleněno jako samostatný prvek, i když se vlastně jedná o charakteristickou adaptaci. Zahrnuje znalosti o sobě samém, sebehodnocení a pohledy na sebe sama. Obsahuje rozmanité události osobní historie, identitu vyjádřenou v životním příběhu nebo v osobním mýtu dávajícím smysl našemu životu.“

⁶ Autor užívá synonymní termín sebepojem.



Obrázek 1. Model systému osobnosti na základě pětifaktorové teorie – McCrae, Costa, 1999 podle Hřebíčkové (2011, s. 169).

Obrázek 1 znázorňuje vazby mezi jednotlivými složkami systému osobnosti. Hřebíčková (2010, s. 58) konstatuje, že se doposud vedou diskuse o tom, zda je podstata lidské přirozenosti vrozená, či získaná. Pětifaktorová teorie osobnosti zahrnuje v odpovědi na tuto otázku oba diskutované názory, neboť bazální tendence lze chápat jako biologicky podmíněné charakteristiky lidské přirozenosti a charakteristické adaptace (mezi něž lze řadit i sebepojetí) jako získané prostřednictvím vlivu prostředí a kultury: „Bazální tendence jsou chápány jako biologicky podmíněné schopnosti a dispozice, které jsou spíše vysuzované než pozorované. Jsou vrozené, poznamenané ranými zkušenostmi, modifikované nemocemi nebo psychologickými intervencemi. Vyjadřují možnosti a směřování každého jedince.“ (Hřebíčková, 2011, s. 166)

Hřebíčková (ibid.) popisuje charakteristické adaptace jako konkrétní projevy bazálních tendencí (rysů osobnosti). Charakteristické adaptace zahrnují získané dovednosti, zvyky, postoje a vztahy, které jsou výsledkem interakce individua s prostředím.

Sebepojetí je tedy ovlivňováno osobnostními rysy, přičemž ne všechny osobnostní rysy na něj mají stejný vliv. Jak uvádí Vágnerová (2010a, s. 329), korelace mezi sebepojetím a emočním prožíváním není příliš vysoká ($r = 0,30$), ale potvrzuje, že vztah mezi sledovanými jevy je. Lidé se zvýšeným negativním emočním laděním se budou hodnotit hůře než osoby s pozitivní emocionalitou. Jak dokládají výzkumy (Watson et al., 2002; Leary & MacDonald, 2005), největší vliv na sebepojetí, či na jednu z jeho složek, globální sebehodnocení, mají tři z dimenzí osobnosti: neurotismus, extraverze a svědomitost.

Zvýšená míra neurotismu přináší jedinci negativní sebehodnocení, které souvisí s vlastní nejistotou, s pochybnostmi o sobě, s nízkou sebedůvěrou. Emoční

stabilita je zdrojem jistoty, odolnosti a celkové stability. Optimismus, energičnost a aktivní přístup, které chápeme jako dílčí složky extravertze, společně přispívají k posilování sebejistoty a sebedůvěry jedince. Vliv svědomitosti na sebepojetí se projevuje jako připravenost hledat účinná řešení různých situací, zodpovědnost, cílevědomost a vytrvalost. Lidé s vysokou mírou tohoto rysu bývají ostatními akceptováni a oceňováni, navíc jim tento rys umožňuje dosáhnout dobrých studijních a pracovních výsledků, což také posiluje pozitivní sebepojetí. Dimenze vstřícnosti a otevřenosti nejsou z hlediska vlivu na sebepojetí tak podstatné. Vágnerová (2010a, s. 332) uvádí, že osobnostní vlastnosti ovlivňují 35 % variability sebepojetí a 65 % závisí na jiných faktorech.

2.3 Vývoj sebepojetí v čase

Vliv na utváření sebepojetí má i ontogenetický vývoj jedince. Sebepojetí se utváří od raného dětství a je podmíněno a ovlivňováno interakcemi s dalšími lidmi, nejvíce však kontaktem s matkou. Sebeuvědomění se projevuje jako schopnost dítěte odlišit Já od ne-Já. Pro vývoj sebepojetí je charakteristický nárůst informací a uvědomování si vlastních možností. Významným kritériem dětského sebepojetí je podle Vágnerové (2010, s. 335) *hodnocení dítěte rodiči a hlavně jeho emoční akceptace*. Ve školním věku lze považovat za důležitá kritéria utváření sebepojetí *schopnosti a dovednosti dítěte a jejich ocenění*. Dítě také uvažuje o tom, do jaké míry naplnilo očekávání rodičů. Vstup do vrstevnické skupiny umožňuje srovnávání s vrstevníky a přináší dítěti zjištění, zda je, či není stejné jako ostatní (srov. Cooley, 1902).

Dospívání přináší změnu v uvažování o sobě směrem k hypotetickým konstruktům, tedy k ideálnímu Já (Higgins, 1987) nebo k možným Já (Markus & Nurius, 1986). Přestože se sebepojetí jedince stává diferencovanější a integrovanější, stále ještě převažuje vliv názorů na sebe sama přejatých od jiných osob. Vývoj sebepojetí v tomto období přináší důležité podněty pro vytváření vlastní identity.

S věkem narůstá obsah sebepojetí, což výzkumně doložili Kreitlerová a Kreitler (1987). Tito autoři zjistili odlišné kategorie vztahující se k sebepopisu jedince v závislosti na jeho věku. Jedinci ve věku 16–18 let nejčastěji popisovali činnosti, emoce a fyzické charakteristiky, dospělí ve dvou věkových skupinách 20–30 a 30–60 let uváděli činnosti, které souvisely či byly prováděny v souvislosti s nimi, emoce, interpersonální vztahy, vlastnictví a způsob provádění činností. U osob ve věku 60–90 let pak byly zjištěny kategorie: pasivní činnosti, soudy, hodnocení, stavy, začlenění do kontextu a vývojové perspektivy.

Sebepojetí dospělého člověka je poměrně stálé, jeho proměny či korekce mohou přinést důležité, mezní situace v životě jedince. K proměnám sebepojetí někdy dochází jen obtížně, a to jak ve středním věku, tak ve stáří. Tlak na změnu sebepojetí, a tím i identity může přinášet úzkost a nejistotu (Vágnerová, 2010a, s. 336).

2.4 Složky/aspekty sebepojetí

V odborné literatuře se setkáme s různými vymezeními jednotlivých složek či aspektů sebepojetí. Nahlížíme-li na sebepojetí z pohledu *humanistické psychologie*, musíme připomenout Rogersovo (1961) rozčlenění sebepojetí na tři základní složky: (a) *sebeobraz (self-image)*, tedy to, jak jedinec vidí sám sebe, přičemž autor zdůrazňuje, že sebeobraz se nemusí shodovat s realitou. Lidé mohou mít přehnané sebehodnocení a věřit, že jsou lepší, než ve skutečnosti jsou. Naopak, mnozí lidé si utvářejí negativní sebeobraz a své nedostatky a slabiny přehánějí: dospívající chlapec například věří, že je nemotorný a ve společnosti trapný, ačkoliv je okouzující a sympatický. Dospívající dívka se může domnívat, že má nadváhu, i když je štíhlá apod.; (b) *sebeúctu (self-esteem)*, tedy to, jak si jedinec cení sám sebe. Na sebeúctu působí řada faktorů, včetně našeho srovnávání s ostatními i toho, jak ostatní reagují na nás. Reagují-li lidé na naše chování pozitivně, s větší pravděpodobností budeme rozvíjet pozitivní sebeúctu. Pokud se porovnáváme s ostatními a vnímáme přitom své nedostatky, může to mít negativní dopad na naši sebeúctu; (c) *ideální Já (ideal-self)* neboli to, jakými bychom si přáli být. V mnoha případech se obraz sebe sama a to, jak bychom se chtěli vidět, ne zcela shoduje.

Sociální psychologové zkoumají Já v rámci sociálně-kognitivního paradigmatu jako objekt či předmět vlastního pozorování (known), jako představu o sobě samém a hodnocení sebe sama (self). Macek (2008, s. 96) nadřazuje pojmu *sebepojetí (self-concept)* koncept označovaný jako sebesystém (self-schema) a vymezuje jej: (a) složkou kognitivní neboli sebepojetím; (b) složkou emocionální neboli sebehodnocením a celkovým vztahem k sobě a (c) složkou konativní neboli seberegulací.

V předkládané práci využíváme *sociálně-kognitivní náhled* na jednotlivé aspekty sebepojetí, jak je vymezuje v kontextu *psychologie osobnosti* Blatný (2010, s. 118). Jedná se o tyto tři aspekty sebepojetí (self concept): (a) kognitivní (struktura, obsah); (b) emoční (sebehodnocení) a (c) konativní (seberegulace).

2.4.1 Kognitivní aspekt sebepojetí

V souvislosti s kognitivním aspektem Já je nutné charakterizovat *obsah sebepojetí, strukturu sebepojetí a typy reprezentací Já*.

Obsah sebepojetí se vytváří v procesu socializace a je u každého člověka jiný, neboť je dán jeho osobní zkušeností. Je tedy charakterizován (a) postupným narůstáním informací o sobě (Blatný, 2010, s. 118) a (b) principem význačnosti, který dokládá, že jednotlivé obsahy sebepojetí se utvářejí kolem význačných aspektů Já, jež jedinec považuje za důležité na základě osobního přesvědčení nebo očekávání ze strany okolí.

V procesu utváření obsahu sebepojetí dochází i k vytváření *struktury sebepojetí*. Blatný (2010, s. 119–120) uvádí nejdůležitější koncepce vztahující se k organizaci obsahu sebepojetí – Já: jako schéma (Markus, 1977, 1980); jako prototyp (Kihlstrom & Cantor, 1984); jako hierarchické kategoriální struktury (T. B. Rogers,

1981); jako asociativní systém (Bower & Gilliganová, 1979). Konstatuje, že se jednotlivé modely vzájemně nevylučují.

Jednotlivé *reprezentace Já* zauímají ve struktuře sebepojetí různé pozice. Některé reprezentace Já označujeme jako *periferní*, neboť jsou na okraji této vnitřní organizace Já, jiné chápeme jako *jádrové*, protože jsou v centru této struktury a nejvýznamněji ovlivňují způsob, jímž jedinec zpracovává informace o sobě.

Reprezentace Já lze třídit i z hlediska časového. Minulé Já je ovlivňováno sebevztahným a egocentrickým efektem (Greenwald & Pratkanis, 1984, cit. podle Macka, 2008, s. 94), což znamená, že si většinou pamatujeme události a situace, v nichž jsme se ocitli ve středu dění. Přítomná Já jsou podle Macka (2008, s. 94) *produktem zobečněné minulé zkušenosti a aktuální sebepercepce a introspekce*. Budoucí Já jedinec utváří na základě reprezentací minulých i přítomných Já. Souvisí s potřebou anticipace vlastního chování i chování významných druhých i s orientací na budoucí úkoly a cíle.

Dalším kritériem třídění reprezentací Já může být to, zda se jedná o skutečnou podobu Já, či reprezentaci Já, k níž se jedinec vztahuje a o níž uvažuje například jako o variantě možného vývoje Já. V této souvislosti je třeba zmínit dvě významné teorie, z nichž vychází předkládaná práce, a to sebediskrepanční teorii (self-discrepancy theory, Higgins, 1987) a teorii možných Já (possible selves theory, Markus & Nurius, 1986).

Sebediskrepanční teorie (self-discrepancy theory)

Sebediskrepanční teorie (self-discrepancy theory), kterou v roce 1987 formuloval E. Tory Higgins, upozorňuje na vazby mezi prožívanými emočními stavy jedince a jeho sebereflexí. Současně však vymezuje tři typy reprezentací Já, jež jsou součástí kognitivní složky sebepojetí. Jedná se o Já: Já ideální (ideal self), Já skutečné (actual self) a Já požadované (ought self). Higgins (1987, s. 320) poukazuje na to, že nestačí pouze rozlišovat mezi těmito doménami, ale je nutné mít na paměti dvě odlišná východiska vnímání sebe sama, a to (a) z vlastního osobního hlediska a (b) z hlediska významných jiných, například rodičů nebo partnera. Z kombinace každé z domén s oběma variantami východisek pak vzniká šest typů reprezentací sebe sama: skutečné/vlastní, skutečné/jiní, ideální/vlastní, ideální/jiní, požadované/vlastní, požadované/jiní.

Ve své teorii zaměřuje autor pozornost na čtyři druhy diskrepancí mezi jednotlivými reprezentacemi Já: (1) skutečné/vlastní versus ideální/vlastní, (2) skutečné/vlastní versus ideální/jiní, (3) skutečné/vlastní versus požadované/vlastní, (4) skutečné/vlastní versus požadované/jiní.

Skutečné Já (actual self) reprezentuje ty atributy, o nichž je jedinec přesvědčen, že jimi disponuje. Pojem požadované Já (ought self) Higgins (1987, s. 321) vymezuje jako reprezentace atributů, o nichž je jedinec přesvědčen, že by jimi měl disponovat; to znamená, že vyjadřuje jeho smysl pro povinnosti, závazky anebo odpovědnost. Požadované Já pramení z naší představy o tom, co se po nás žádá, tedy z úkolů, povinností a nároků, jež jsou na nás kladeny a s nimiž se identifikujeme.

Důsledkem diskrepance mezi požadovaným a skutečným Já jsou negativní emoční stavy, např. pocity úzkosti, napětí či znepokojení (srov. Macek, 2008; Blatný, 2010).

Higgins (1989) rozlišuje dvě podoby těchto stavů: pokud jsme nedostáli vlastnímu požadovanému Já (own ought self) prožíváme pocit provinění, protože jsme nezvládli povinnosti, závazky a odpovědnost, které jsme přijali za vlastní. Jestliže jsme nenaplnili požadavky, o nichž se domníváme, že je po nás požadují významní jiní (other ought self), cítíme hanbu a stud, případně se obáváme možných sankcí.

Ideální Já zahrnuje naše přání, touhy, představy o tom, jací bychom chtěli být. Jednotlivé složky sebepojetí by měly být v souladu. Nastane-li rozpor mezi skutečným Já a ideálním Já, projevuje se v emočním stavu jedince jako nespokojenost, zklamání a smutek. Podle Vágnerové (2010) se za užitečnou považuje pouze taková míra diskrepance, která nepůsobí jedinci závažné emoční problémy, neboť pak může být tato diskrepance motivem k rozvoji sebepojetí.

Někteří výzkumníci (Carver, Lawrence, & Scheier, 1999, s. 785) upozorňují na překryv Higginsovy sebediskrepanční teorie (1987) a teorie možných Já Markusové a Nuriusové (1986). Tento překryv vidí právě v přijetí konceptu ideálního Já (Higgins, 1987), které Markusová a Nuriusová (1986) označují jako chtěné Já (hope-for self), ale s ideálním Já bývá synonymizováno.

Teorie možných Já (Possible selves theory)

Markusová a Wurfová (1987) charakterizovaly *sebeпоjetí (self-concept)* jako soubory reprezentací sebe sama, které jsou uspořádány na časové ose ve vývojovém i chronologickém smyslu. Tyto soubory reprezentací však podle nich nezahrnují pouze minulost a přítomnost, nýbrž obsahují i představy o budoucím možném vývoji Já, a to jak v žádoucím, tak v nežádoucím smyslu. Těmito představami jsou tak zvaná *možná Já (possible selves)*, která Markusová a Nuriusová (1986) vymezily jako Já, jimiž bychom se chtěli stát, a Já, jichž se obáváme, jimiž se stát nechceme.

Markusová a Nuriusová (1986) navazují na práce symbolických interakcionistů, jež však směřovaly pouze ke konceptu, který bychom mohli označit jako ideální Já či ideální představa sebe sama. Symboličtí interakcionisté poukazují na to, že Já jako činitel chování je vždy očekávající a vždy orientované na budoucnost (Lindesmith & Strauss, 1956; Stryker, 1980). Markusová a Nuriusová citují i Meadovo (1934) tvrzení, že Já (self) předpokládá schopnost jedince zkoušet různé životní cesty v závislosti na výkladu reakcí jiných osob a v důsledku toho vážit své další kroky.

Význam možných Já spočívá především v tom, že fungují jako motivace pro budoucí chování a současně poskytují kontext pro aktuální pohled na sebe sama. Jedinec podle Markusové a Nuriusové (1986, s. 954) disponuje vlastním repertoárem možných Já, jež mohou být nahlížena jako kognitivní projevy dlouhodobých cílů, aspirací, motivů, obav a ohrožení. Poskytují jedinci spojení mezi sebepojetím a motivací.

Teorie možných Já pracuje se dvěma základními termíny, a to *Já žádoucí (desired selves)* a *nežádoucí (undesired selves)*, respektive *Já chtěná (hope-for selves)*

a *Já obávaná* (feared selves). Jako příklady žádoucích či chtěných *Já* Markusová a Nuriusová uvádějí *Já úspěšné, Já kreativní, Já bohaté, Já štíhlé, Já milované* nebo *Já obdivované*. Daniel M. Ogilvie (1987) se domnívá, že žádoucí *Já* jsou formulována na základě představy jedince o nežádoucím vývoji sebe sama v budoucnosti. Představy jedince o budoucnosti vycházejí nejen z minulé vlastní zkušenosti, ale také ze sociálního a kulturního kontextu, v němž jedinec žije a jedná. Nežádoucí či obávaná jsou ta *Já*, jimž by se jedinec v budoucnu rád vyhnul, kterých se obává. Jako příklad lze uvést *Já osamocené, Já frustrované, Já chudé, Já nezaměstnané* apod.

Schopnost vytvořit dobře propracovaná možná *Já* ve vazbě na konkrétní cíl zahrnuje mimo jiné představu sebe sama, jak cílenou akcí dosahují své mety. Pozitivní možné *Já* studenta, který usiluje o získání vysokoškolského vzdělání, může obsahovat barvitě obrazy toho, jak dosáhl cíle. Pravděpodobně si bude představovat sám sebe na promoci, svůj zarámovaný diplom či povýšení v práci (Rossiter, 2007, s. 6). Toto zobrazování a zpracování pozitivních možných *Já* slouží k překlenutí vzdálenosti mezi aktuálním stavem a žádoucím konečným stavem.

Markusová a Nuriusová (1986, s. 957) pracují s pojmem *aktivované sebezpojetí* (working self-concept), jež je odvozováno ze souboru reprezentací *Já*, které jsou aktivní v konkrétním okamžiku v myšlení i v paměti. V určitém kontextu, například na základě neúspěchu, ztráty nebo nedostatku vůle, může v aktivovaném *Já* dominovat představa negativních možností. Aktivované *Já* jedince s dietou, který podlehe třetí porci pizzy, bude zahrnovat nejen některé skutečné reprezentace *Já*, ale i různé reprezentace *Já* v negativních variantách, přičemž je docela pravděpodobné, že některé z nich realizovány skutečně budou (například *Já*, kterému druhý den budou příliš těsné kalhoty), zatímco jiné mohou být zcela nepravděpodobné, ochuzené o specifické kognitivní zpracování (např. *Já obézní, Já nekontrolovatelné*).

Oysermanová a Markusová vymezují (1990) *třetí typ* možných *Já*, a to *já očekávaná* neboli *expected selves*. Z trojice chtěné – očekávané – nechtěné *Já* lze usuzovat, že jedinec kromě posuzování možných variant vývoje svého *Já*, vyhodnocuje i *pravděpodobnost dosažení* možných *Já*. Právě *očekávaná Já* úzce souvisí s konceptem self-efficacy (Bandura, 1997) neboli vnímanou osobní zdatností (Mareš & Gavora, 1999). Očekávání jedince ve vztahu k možnému dosažení či nedosažení chtěného *Já* se do značné míry odvíjejí od toho, zda dotyčný disponuje vnitřní jistotou, že zvládne předkládané úkoly, zda věří ve své schopnosti dosáhnout požadovaného cíle.

Novým označením *zakázaná Já* (*forbidden selves*) nahrazuje Bak (2014, s. 158) pojem obávaná *Já* (feared selves). Využití nového termínu vysvětluje dvěma důvody: (a) v odborné literatuře není specifikováno, zda obávaná *Já* vyjadřují ta *Já*, u nichž jedinec věří, že by se jimi neměl stát, anebo ta *Já*, jimž se stát nechce a (b) pojem obávaná *Já* má příliš zřetelné emocionální konotace, které odkazují především k emočním důsledkům nedosažení vlastních standardů.

Jak vyplývá z výše uvedeného, v rámci tématu panuje jisté terminologické rozrůznění. V tabulce 1 jsou uvedeny pojmy, s nimiž autoři studií – v tomto textu citovaných – pracovali. Pojmy nejsou řazeny přímo k autorům, neboť mnozí z nich využívají pro označení téhož konceptu ve smyslu synonymním několik různých

pojmu, aniž by cítili potřebu je zásadněji vymezovat či odlišovat. Původní vymezení konceptu se pokusil zasadit do širšího kontextu Martin G. Erikson (2007) z univerzity Borås ve Švédsku. Ve své studii vymezuje rizika spojená s příliš širokým i příliš úzkým vymezením pojmu a pokouší se o objasnění následujících specifik konceptu možných Já.

Tabulka 1
Teorie možných Já – přehled používaných termínů

Teorie možných Já – Possible selves theory		
Možná Já (possible selves)		
pozitivní možná Já – positive possible selves		negativní možná Já – negative possible selves
žádoucí Já – desired self		nežádoucí Já – undesired self
chtěné Já – hope-for self		nechtěné Já – unwanted self obávané Já – feared self
ideální Já – ideal self	(ne)očekávané Já – (un)expected self	děsivé Já – dread self zakázané Já – forbidden self

Možná Já by měla být vnímána jako koncept zahrnující – alespoň do určité míry – i představu sebe sama jako aktivního činitele v budoucí situaci. O přiblížení tohoto tvrzení se pokouší autor následujícím příkladem. V některých případech je představa sebe sama jako aktivního činitele slabá, nezřetelná. Například v situaci, kdy je možné Já vyjádřeno jako *truchlící* po ztrátě blízkého příbuzného, je vlastní zkušenost vágní a omezená, přesto stále zůstává zřetelný rozdíl mezi „možným Já truchlícím“ a pouhým „pojetím smutku“. Možné Já zůstává stále zkušeností, jaké by to bylo „zevnitř“ pro mne samotného, tedy možným Já kvalitativně odlišným od možného Já někoho jiného v tomtéž stavu. Tento rozdíl má kořeny v sebepojetí jedince.

Jako problematické lze podle Eriksona (2007) označit definování konceptu možných Já v oblastech mimo experimentální kognitivní psychologii, kde má svůj původ, tzn. například v sociologii, ve studiích zaměřených na profesní vývoj, ve spotřebitelských průzkumech nebo v poradenství. O to důležitější se podle něj jeví vymezení vztahu mezi Já (self) a možnými Já. Mnozí autoři totiž nevnímají důsledky tohoto vztahu, které vyplývají z původní teorie možných Já.

Jako zásadní chápe Erikson (2007) vzájemnou závislost mezi možnými Já a ostatními částmi sebepojetí. Pohled na sebe sama dnes je výrazně ovlivněn přesvědčením o tom, co se stane v budoucnosti. Změním se, nebo zůstanu stabilním? Změním se v kladném, nebo v záporném smyslu? Jsou vlastnosti, které považuji za stabilní, pozitivní, nebo negativní? To jsou zásadní otázky, které si musíme položit, chceme-li předložit koncepci sebe sama. Erikson (2007, s. 353) říká: „Mé sebe-schéma jako výzkumného pracovníka by bylo zcela odlišné, kdybych předpokládal, že strávím zbytek života učením, aniž bych dělal nějaký výzkum.“

Autor se věnuje rovněž vlivu sebepojetí na možná Já. Pro přiblížení uvádí tento příklad: má-li někdo ve svém sebepojetí negativní představu o sobě samém jako

o špatném matematikovi a současně jeho sebepojetí zahrnuje silně pozitivní možné Já vztahující se k budoucí představě sebe sama jako chemika, je velmi pravděpodobné, že možné Já bude silně ovlivněno aktuálním Já, tedy zjištěním o potřebnosti matematiky pro studium chemie, a přinese s sebou řadu negativních možných Já vztahujících se k představě sebe sama jako neúspěšného studenta.

Teorie možných Já zdůrazňuje i jejich sociální a kulturní kontext. Erikson (2007, s. 355) komentuje tento závěr příkladem: ačkoliv si svá možná Já mohu vytvářet o samotě, uprostřed lesů podobně jako Thoreau, jejich smysl je i přesto ovlivněn tím, jestli se domnívám, že se jedná o představy, kterým budou ostatní lidé tleskat, nebo se jim posmívat. Sociální aspekty nemusejí být vždy nejlivnější částí významu možného Já, ale jsou v něm přítomny, a někdy velmi silně. I naše poznávání je kulturní; naše každodenní představy o světě a lidské podstatě jsou předávány prostřednictvím kultury. Tuto skutečnost zdůrazňuje autor i z toho důvodu, že řada výzkumů věnovaných možným Já se zaměřuje na jednotlivce, což vliv kulturních struktur upozaduje. I když existují i výjimky, například Knoxova (2006) studie o možných Já mladých žen v kontextu kulturních norem fyzické krásy.

Možná Já sestávají z popisu chování, jeho příčin a důsledků. Jeho prvky tvoří příběh či skupiny příběhů (podle stupně rozpracovanosti). Možné Já je narativní povahy, skládá se z příběhu, který vyprávíme o našich Já v hypotetických budoucích situacích. Ovšem ani skutečnost, že obvykle máme více či méně jasnou představu o událostech, jež vedou ke konečnému stavu (dosažení možných Já či vyhnutí se Já obávaným), nemusí znamenat, že jsou tyto zkušenosti zpracovány narativní formou. Narativní charakter možných Já by proto měl být – podle Eriksona – předmětem dalšího zkoumání.

Na základě výše uvedených specifik, tedy možných Já jako aktivního činitele v budoucnosti, možných Já jako součásti sebepojetí, možných Já ve vazbě na sociální zkušenosti, Erikson navrhuje novou, zpřesňující definici konceptu možných Já: *Možná Já jsou pojetím sebe sama v budoucnosti, včetně prožitku aktivní účasti na budoucí situaci. Možná Já získávají zásadní části svého významu ze souhry se sebepojetím, jež naopak ovlivňují, a také ze svého společenského a kulturního kontextu.* (Erikson, 2007, s. 351)

Předkládaná definice možných Já zdůrazňuje vlastní zkušenosti jedince a význam jeho rozhodování. Zpřesnění koncepčního rámce možných Já má podle Eriksona (2007) důležité metodologické důsledky. Za významné považuje především to, že jakékoli šetření možných Já, které nepracuje s fenomény vztahujícími se ke zkušenostem jedince jako činitele v budoucí situaci, může měřit něco jiného než možné Já, např. životní úkoly, obavy nebo naděje. Vágní vymezení s sebou přináší riziko toho, že budou aktivovány další obecné pojmy a představy, jež by sice mohly mít vztah k možným Já, ale tento vztah by byl jen obtížně postižitelný.

2.4.2 Emoční aspekt sebepojetí

Druhým aspektem sebepojetí (self-concept), jak jej vymezuje Blatný (2010), je složka emoční neboli sebehodnocení. Vyjadřuje vztah k sobě a je charakterizována těmi prožitky Já, které se vztahují k pozitivitě či negativitě sebepojetí. Emoční

složku Já lze vymezit prostřednictvím termínů: sebeúcta, sebevědomí, sebedůvěra apod.

Emoční složka sebepojetí je vztahována ke globálnímu sebepojetí. Papica (1985) chápe jako důležitý znak sebedůvěry a sebevědomí právě jejich globalitu (srov. Macek, 2008). Markusová a Wurfová (1987) však předpokládají, že afektivní složku (vedle kognitivní) má každá mentální reprezentace. Blatný (2010, s. 125) v této souvislosti konstatuje, že *v sebepojetí jako v multifacetové, hierarchicky uspořádané struktuře narůstá závažnost role emocí pro vnímání sebe směrem k jeho globálním úrovním.*

Chápeme-li sebepojetí jako výsledek sociálního učení, pak je zřejmé, že významnou roli pro utváření sebehodnocení, tedy emočního aspektu sebepojetí, hraje sociální prostředí, v němž jedinec získává prostřednictvím interakcí s významnými druhými podněty pro vytváření sebehodnotících kritérií. Jak již bylo zmíněno, důležitou úlohu sehrávají rodiče, především v raném dětství, od rané adolescence narůstá vliv vrstevníků. V dospělosti jsou podle Hartera (1996, in Blatný, 2010, s. 126) nejlepšími prediktory sebehodnocení posílení od spolupracovníků a osob z referenčních skupin, dále od významných osob z rodiny, od důvěrných přátel a vlastních dětí.

Rozdíly v sebehodnocení (Banaji a Prentice, 1994; Campbell, 1990 cit. podle Blatného, 2008, s. 128) *ovlivňují chování v nejrůznějších oblastech, jako jsou soutěžení, konformita, kauzální atribuce, výkon ad.*

2.4.3 Konativní aspekt sebepojetí – seberegulace

Konativní neboli behaviorální aspekt sebepojetí zahrnuje sebereprezentace, jež se vztahují k naší potřebě sebejistoty, případně potvrzení vlastní hodnoty. Ve vztahu k problematice seberegulace je považována za významnou role tzv. osobních vodítek, jež se mohou proměňovat. Příčinou jejich proměny může být srovnávání s jinými, životní zkušenost, nová životní situace nebo změněný sociální kontext.

V této oblasti jsou za zásadní považovány studie věnované: (a) procesu sebumonitorování neboli self-monitoringu (Snyder, 1974, 1987); (b) kontrolnímu modelu seberegulace Carvera a Scheiera (1981, 1990); (c) sociálně kognitivnímu pojetí seberegulace A. Bandury (1986, 1999); a (d) sebediskrepanční teorii E. T. Higgins (1987, 1989, 1991).

Snyder (1974, 1987) upozornil na to, že lidé věnují pozornost monitorování svého vlastního jednání. Odlišil jedince s vysokou mírou sebumonitoringu jako citlivé k situačním vlivům, na jejichž základě pozměňují své chování, a s nízkou mírou sebumonitorování, kteří jsou více zaměřeni na integritu vlastních prožitků a postojů a své jednání méně regulují pod vlivem přijímaných informací ze sociálního prostředí.

Soukromé a veřejné sebeuvědomění odlišili ve své teorii Carver a Scheier (1981, 1990). Soukromé sebeuvědomění souvisí s pozorností, již lidé věnují svým pocitům, přáním a standardům, veřejné sebeuvědomění se vztahuje k pozornosti, již jedinci věnují tomu, jak o nich smýšlejí druzí, jak se přizpůsobují standardům, jež jsou

na ně kladeny zvnějšku apod. Dále upozornili na to, že lidé disponující vysokou mírou soukromého sebeuvědomění mají tendenci prožívat své emoce intenzivněji než jedinci s nižším sebeuvědoměním a rovněž těmto svým pocitům lépe rozumějí.

Procesům sebepozorování, sebehodnocení a reakcím na vlastní chování se věnuje Bandurovo (1986, 1999) sociálně kognitivní pojetí seberegulace. Podle něj ovlivňuje proces hodnocení sebe sama existence osobních standardů, které Bandura chápe jako hodnoty, normy a cíle či aspirace vlastního jednání. V seberegulační struktuře sehrává důležitou úlohu i jedincovo přesvědčení o vlastních schopnostech zvládat životní úkoly a výzvy. Bandura toto přesvědčení označil jako vědomí vlastní účinnosti (self-efficacy). Míra self-efficacy může být ovlivňována prožitkem mistrovství, případně postojem druhých osob nebo upevňována zástupnou zkušeností, kterou Blatný (2010, s. 132) charakterizuje jako „když to svedou jiní, proč bych to nesvedl já“.

Práci E. T. Higgins (1987), který formuloval teorii diskrepancí v sebepojetí, neboli self-discrepancy theory, v níž konfrontuje emoční stavy jedince a jeho sebe-reflexi, přibližuje část věnovaná typům reprezentací Já.

2.5 Dialogický charakter Já

Konceptualizaci pojmu sebepojetí lze rozšířit – s odkazem na knihu ruského literárního vědce Michaila Bachtina *Problemy poetiki Dostojevskogo* (1963) – o narativní hledisko. Významu Bachtinovy knihy pro psychologii se věnovaly Vasilieva (1988) a Florenskaya (1989), které dokazují, že Bachtinovy myšlenky přispěly k porozumění dialogické povaze Já.⁷

Dialogické Já je koncipováno jako sociální. Mínilme tím nikoli skutečnost, že jedinec vstupuje do sociální interakce s jinými lidmi, nýbrž to, že ostatní lidé zaujímají pozice v jeho vícehlasém Já. Já pohybující se v prostoru a čase zaujímá řadu pozic, které mu umožňují vytvářet vzájemné dialogické vztahy. Jamesem (1890) formulovaný rozdíl mezi *I* a *Me* je převeden do rámce vyprávění, v němž *I* je autorem a *Me* narativní postavou, protagonistou příběhu. Jednotlivé postavy (tedy různá „Me“) si jako odlišné hlasy vyměňují informace. Výsledkem je komplexní, narativně strukturované Já. V takto probíhajícím dialogu je tedy obsažen pohled jiných osob, stojících vně Já.

Vnímáme-li Já jako vyprávění nebo příběh, zdůrazňujeme tak jeho časovou a vývojovou dimenzi. Podle Scheibeho (1986) jsou příběhy vypovídající o vlastní identitě zakotveny v konkrétním kulturním prostředí, využívají specifické slovní

⁷ Podle Bachtina (1963) vytvořil Dostojevský novou formu uměleckého vyjádření – polyfonní román. Romány F. M. Dostojevského nemají jediného autora, nýbrž autorů několik. Např. Raskolnikova, Myškin, Stavogina, Ivana Karamazova či Velkého inkvizitora. Každý z těchto hrdinů má svůj vlastní hlas, svůj názor. Hrdina není pouze předmětem Dostojevského umělecké vize, působí jako autor vlastní ideologie. Podle Bachtina neexistuje množství postav v rámci jednotného objektivního světa osvětleného Dostojevského vizí, nýbrž pluralita perspektiv a světů: polyfonie hlasů. Stejně jako v polyfonní skladbě – různé hlasy a nástroje mají odlišné polohy a doprovázejí ostatní nebo jim oponují v dialogickém vztahu.

zásoby a gramatiky daného jazyka, vycházejí z dobových konvencí, přesvědčení a hodnotového systému. Ačkoliv tyto příběhy využívají základní, univerzální formu vyprávění, způsob a styl, jakým je lidé naplňují obsahem, závisejí na historických konvencích příslušné doby a místa. Hermans (1992) uvádí, že dialogické Já může být zcela pochopeno pouze tehdy, jsou-li uznávány jeho kulturní vazby, neboť je zakotveno v historickém kontextu, jenž má zásadní význam nejen pro obsah příběhu a dialogické procesy, ale i pro jejich formu.

Crites (1986, s. 162) považoval sebepojetí za *druh estetické konstrukce vytvořené z životních zkušeností narativním způsobem*. Crites (1986) dále hovoří o narativně strukturovaném *vzpomínajícím Já* a zdůrazňuje jeho význam pro sebepoznání. S narůstajícími zkušenostmi se minulost stává více než pouhou posloupností událostí, jimiž procházíme, a tvoří tak důležitou část našeho sebepojetí. Pokud však vzpomínající Já neplní úlohu sebeobjevující a integrující, zažívá člověk pocit neštěstí nebo beznaděje. Potlačuje-li jedinec svou minulost, snaží-li se od ní odpoutat, ztrácí svoji identitu.

Právě narativně strukturovaná jednota našeho života jako celku nám umožňuje získat osobní identitu a odpovědět na otázku: „Kdo jsem?“ V příběhu vlastního Já jsou epizody každodenního života propojeny s motivy morálními a etickými. Heidegger (podle Polkinghorneho, 1991) zmiňuje dvě možnosti: stát se autorem svého příběhu, nebo se nechat unášet životem podle scénáře vytvořeného ostatními. Toto „autorství vlastního Já“ chápe jako odpovědnost za děj vlastního života a za realizaci rozhodnutí a opatření k tomuto ději směřujících. Dosažení narativní integrity událostí našeho životního příběhu je stálým úkolem, někdy dokonce bojem. Bojujeme se vším, co narušuje soudržnost příběhu. Naše životy mohou být naplněny činnostmi a diskuzemi, ale přesto prázdné co do smyslu. Nejsme-li schopni vytvořit sjednocené Já, zůstává náš život roztržštěný. Chceme-li prožívat život jako smysluplný celek, měli bychom své Já chránit před jeho rozpadem na jednotlivé části.

2.6 Zkoumání sebepojetí

Zkoumání sebepojetí – vzhledem k výše uvedeným specifikům konceptu – s sebou přináší řadu obtíží. McGuire & McGuireová (1981) uvádějí, že pro diagnostiku sebepojetí bývá obvykle využíván reaktivní přístup, který vychází ze sebepopisných dotazníků a škál zachycujících vědomý názor jedince na sebe sama. Často využívanými nástroji jsou Rosenbergova (1965) škála sebehodnocení (Rosenberg Self-Esteem Scale) zjišťující strukturu globálního vztahu k sobě; Self-Competence/Self-Liking-Scale Tafarodiho a Swana (1995) prezentující dvě dimenze sebepojetí: sebepřijetí (self-liking) a kompetentnost (self-competence).

Dalším nástrojem umožňujícím zkoumat sebepojetí je Q-metodologie W. Stephensona (1953, in Kerlinger, 1972), která kombinuje kvalitativní přístup, jenž je využíván při sběru dat potřebných k vytvoření sad určených ke Q-trídění, s postupy

kvantitativními – získaná data jsou interpretována prostřednictvím deskriptivní statistiky a Q-faktorové analýzy.

Za nevýhodu výše uvedených reaktivních metod považují skutečnost (srov. McGuire & McGuire, 1981), že výroky, škály a otázky, u nichž má dotazovaná osoba vyjádřit míru identifikace či na něž má odpovědět, jsou voleny výzkumníkem. Tato skutečnost s sebou přináší hned několik – pro výzkum sebepojetí negativních – důsledků: (a) odpovědi respondentů nemusejí vždy odpovídat jejich skutečnému vnímání vlastního Já, neboť nabízené varianty mohou obsahovat výroky a otázky, o nichž respondent doposud nepřemýšlel, a metoda ho tak „nutí“, aby se vyjádřil i k položkám, jež nejsou součástí jeho sebepojetí; (b) dotazníky a škály se zaměřují pouze na některou z dimenzí sebepojetí, výsledky tak nemohou poskytnout komplexní obraz Já zkoumaného jedince; (c) je omezena spontánnost formulací zkoumané osoby, přičemž právě charakter jazykového vyjádření lze považovat za důležitou součást sebepojetí jedince.

McGuire & McGuireová (1981) zdůrazňují, že chceme-li zkoumat nejen jednotlivé složky sebepojetí, nýbrž Já jako celek, je třeba využít přístup spontánní. V této souvislosti zmiňují metodu TST (Twenty Statement Test). Jedná se o nástroj, který v roce 1954 navrhli Manfred Kuhn a Thomas McPartland, jejichž cílem bylo nalézt standardizovaný způsob, jak měřit postoje jedince k sobě samému. Metoda byla využívána především sociálními psychology.

Who Are You? (WAY) metoda (Bugental & Zelen, 1950) využívá podobný přístup. Respondent je vyzván, aby formuloval dvacet odpovědí na otázku: *Kdo jsi?* nebo dokončil dvacet vět začínajících slovy *Já jsem ...* Není nutné, aby výzkumník trval na doplnění všech dvaceti vět. Test trvá obvykle jen několik minut.

V roce 1960 Kuhn navrhl, aby byly závěry TST členěny do pěti celků: (a) *sociální skupiny a klasifikace*, (b) *ideologická přesvědčení*, (c) *zájmy*, (d) *ambice*, (e) *sebehodnocení*. Franklin a Kohout (1971) tento postup kritizovali, neboť považovali kódování prostřednictvím sady apriorních kategorií za omezení výzkumu.

Gordon (1968, 1969) využil ve svém výzkumu rovněž metodu volné výpovědi. Respondenti měli odpovědět na otázku: *Kdo jsem?* Kódování na základě obsahové podobnosti odpovědí přineslo tyto kategorie: *sociální atributy*, *osobnostní atributy*, *systemické mínění o sobě*, *pocit osobní autonomie* a *globální sebehodnocení*.

William J. McGuire a Claire V. McGuireová (1981, s. 153) popisují, jak využili metodu *volné výpovědi* při šetření zaměřeném na zkoumání fyzických charakteristik dětí (jako součástí jejich sebepojetí): „Tazatel přišel do učebny na hodinu určenou učitelem a rozdál dětem brožury s informací o tom, že jejich odpovědi budou anonymní. Vysvětlil, že neexistují dobré a špatné odpovědi. Děti mají napsat první věc, která je napadne. Poté vydal pokyn: zapiš v průběhu pěti minut všechno, co tě napadne o sobě samém. Můžeš psát jednotlivá slova, několik slov nebo celé věty, kterými nám řekneš každou myšlenku o sobě, která ti přišla na mysl. Zapiš každou věc, kterou si myslíš. Nyní začni psát.“

Přestože McGuire a McGuireová (1981) metody založené na spontánním přístupu doporučují, vyjadřují se kriticky ke způsobu, jakým je s nimi nakládáno.

Domnívají se, že nástroje nejsou většinou využívány ke zkoumání toho, co je jejich největším potenciálem, tedy ke zkoumání relativní významnosti různých dimenzí. Výzkumníci je častěji využívají k šetření některé a priori vybrané dimenze, obvykle sebehodnocení (self-esteem).

V souladu s výše uváděnými argumenty považuji za metodu vhodnou ke zkoumání sebepojetí tu, jež dotazovaného neshazuje předpoklady výzkumníka a současně umožňuje zkoumat sebepojetí v jeho komplexitě – tedy přímou subjektivní výpověď (srov. Macek, 2008, s. 96).

2.7 Shrnutí

Sebepojetí a identita jsou si svým obsahem blízké, a při určité míře zjednodušení snadno zaměnitelné. *Identitu lze chápat jako prožívání a uvědomování sebe sama, své kontinuity a jedinečnosti a odlišnosti od ostatních, tj. vědomí toho „kdo jsem“.* Sebepojetí má více popisný a hodnotící charakter, představuje poznání a vyjádření toho, co o sobě člověk ví, co si o sobě myslí a jak se posuzuje. (Vágnerová, 2010a)

Blatný (2010) vymezuje základní aspekty sebepojetí následovně: (a) kognitivní aspekt (struktura, obsah); (b) emoční aspekt (sebehodnocení) a (c) konativní aspekt (seberegulace). Sebediskrepanční teorie (Higgins, 1987) upozorňuje na vazby mezi prožívanými emočními stavy jedince a jeho sebereflexí. Současně však vymezuje tři typy reprezentací Já, jež jsou součástí kognitivní složky sebepojetí: Já ideální, Já skutečné a Já požadované.

Markusová a Nuriusová (1986) formulovaly ve své teorii koncept možných Já, jehož význam spočívá především v tom, že fungují jako motivace pro budoucí chování a současně poskytují kontext pro aktuální pohled na sebe sama. Ke zpřesnění konceptualizace možných Já přispěl Erikson (2007). Jako vhodný nástroj pro zkoumání sebepojetí v jeho komplexitě se jeví metoda přímé subjektivní výpovědi (Macek, 2008, s. 96; srov. free response, McGuire & McGuire, 1981).

PROFESNÍ SEBEPOJETÍ

Třetí kapitola se věnuje konceptu označovanému jako *profesní sebezpojetí*. Shrnuje dosavadní stav poznání ve vztahu k profesnímu sebezpojetí učitelů, jež se v zorném poli výzkumníků objevilo o něco později než profesní sebezpojetí lékařů a zdravotníků sester.

Podle Carpentera a Bydeové (1994) se mezníkové studie věnované formální profesní socializaci probíhající v průběhu profesní přípravy objevily v odborné literatuře na konci 50. let 20. století. Rané studie byly kontroverzní, přicházely s odlišnými výsledky vypovídajícími o povaze a výstupech profesní přípravy (Merton et al., 1957; Becker et al., 1961). U Huntigtona (1957) byla pozornost zaměřena na změnu v identitě⁸, k níž by mělo, na základě obecně přijímaných předpokladů, dojít v průběhu studia medicíny. Huntigton (1957) zkoumal, zda a jakými prostředky si studenti medicíny utvářejí své profesní sebezpojetí. Svůj výzkum uzavřel zjištěním, že studenti o sobě častěji přemýšleli v průběhu studia jako o lékařích a méně jako o studentech.

Huntington ve své studii z roku 1957 tvrdí, že k vývoji profesního sebezpojetí přispívá studentova aktivní příprava na fakultě, zdravotní sestry, ostatní studenti medicíny, a obzvláště pacienti. Zkušenosti s pacienty byly shledány Mumfordem (1970) jako obzvláště důležité o desetiletí později. Oba výzkumníci představují výzkumná data, která ukazují, že pacienti označují studenty medicíny jako lékaře, vyhledávají jejich rady a také je dodržují. Jakmile začali studenti přijímat obraz, který si o nich vytvořili pacienti, začali se více cítit – a současně i reagovat – jako lékaři. Účastníci Mumfordova výzkumu (1970) uvedli, že se nejvíce naučili, když „byli sami s pacientem“.

Závěry Huntingtona (1957) a jeho kolegů (Merton et al., 1957) byly zpochybnovány dalšími skupinami výzkumníků zaměřujícími se na pregraduální přípravu budoucích lékařů (srov. Becker et al., 1961). Ti zjistili, že se studenti v průběhu své praxe nevyvinuli, neboť sociální systém školy jim to nedovolil. Jejich zodpovědnost a autonomie byla vyučujícími z fakulty potlačována, studenti naznačovali, že všechna jejich pozornost byla napřena k tomu, aby splnili požadavky studia, aby mohli odpromovat, získat licenci a lékařskou praxi. Nebyl zaznamenán žádný

⁸ V této kapitole (věnované profesnímu sebezpojetí) je používán i termín identita. Využití pojmu má několik důvodů: (a) je respektován originální text citovaných studií, (b) text přináší informace z období, kdy oba pojmy (sebezpojetí a identita) nebyly v odborných studiích explicitně odlišovány a (c) navíc se – nazíráno optikou dnešního stavu poznání – jeví jako problematické posoudit, zda to, co výzkumy posuzovaly, bylo sebezpojetí, či identita.

postupný vývoj tak jako v Huntingtonově (1957) studii. Becker et al. (1961) hovoří spíše o „náhlé transformaci“ ze studenta v profesionála.

Výzkumy obou oponentských týmů – Mertonova (1957) i Beckerova (1961) – měly za následek vznik studií, které podporovaly závěry jednoho, či druhého z nich. Genealogii těchto pozdějších výzkumů zaznamenali Battersby a Ramsay (1983).

Bucher a Stelling (1977) vysledovali důležitost aktivit, které posilovaly pocit zvládnutí příslušné dovednosti a znalosti, kdy studenti museli přijmout zodpovědnost a jednat samostatně. Tímto procesem – podle autorů studie – studenti získávali profesní identitu. Studenti si vybírali mezi charakteristikami mnoha vzorů, kterým byli vystaveni a které pak „poskládali“ do vlastní celistvé identity. Spolu se získáváním pocitu, že zvládají potřebné činnosti, se studenti stále více začali spolehat na vlastní hodnocení sebe sama, a vytvořili si tak vlastní postup směřující k jejich cíli: stát se nezávislými profesionály.

Hill et al. (1975) se zaměřili na změny v sebepojetí ve studii věnované profesní přípravě australských vědců (Ph.D.). Zaznamenali vývoj jejich sebepojetí prostřednictvím nového uspořádání sebepojetí, kdy jedinci postupně integrovali své nově získané zkušenosti do svého sebepojetí dospělého jedince.

Jak uvádějí Carpenter a Bydeová (1994), odborná literatura věnovaná vývoji profesního sebepojetí naznačuje, že studenti si v průběhu odborné přípravy na profesi či během praktického výcviku osvojí více než znalosti a dovednosti. Začnou si uvědomovat sebe sama skrze interakce s kolegy, uvědomí si, který aspekt Já vytváří přijatelnou prezentaci pro plnění profesní role. Jak k tomu dojde, je ovlivněno způsobem, jakým je profesní příprava organizována a dennodenními situacemi, kterým studenti čelí. Aktivita, které podporují zvládnání příslušné schopnosti, autonomie a cvičení zodpovědnosti, vedou k získání profesní identity. Ta je posílena, jsou-li studenti zodpovědní za hodnocení svých vlastních výkonů.

3.1 Profesní sebepojetí učitele a studenta učitelství

V následující kapitole se již budeme věnovat konceptu označovanému jako *profesní sebepojetí učitele*, resp. *studenta učitelství* (*professional self-concept of pre-service teacher*). Ruští výzkumníci tento koncept označují jako pedagogické sebepojetí budoucího učitele (ja-koncepcija buduščego učitelja).

3.1.1 Profese vs. semiprofese

Nejdříve si však přiblížíme způsob, jakým je v práci nahlíženo na *profesi* učitele. Pokud má být ze sociologického hlediska povolání označeno za profesi, musí vykazovat některé atributy: (a) expertními dovednostmi disponují výlučně členové dané profese; (b) členové profese disponují poznatky, které se dají získat pouze specializovaným vzděláním; (c) vstup do profese je uzavřeným procesem, který se řídí pravidly, jež si určují sami příslušníci profese; (d) profese má svůj vlastní etický kodex a propracovaný systém kontroly, přičemž kontrolu zajišťují členové profese;

(e) členové profese vytvářejí profesní komunitu, která je vnitřně soudržná; (f) společnost deleguje svou pravomoc na tuto komunitu a člen dané profese má velkou autonomii při vykonávání své činnosti (Štech, 1994, s. 311).

Jak je z výčtu patrné, učitelství všechny tyto atributy nenaplnuje. To však může souviset s některými charakteristikami učitelství, které jej od již etablovaných profesí odlišují. Fenstermacher (1990) vymezuje tři hlavní rozdíly. První odlišnost se vztahuje k samotné podstatě učitelství, jež je založena na „předávání znalostí“. Druhá souvisí se vztahem klient – profesionál. Jestliže u etablovaných profesí je osobní život klienta mimo zájem profesionála, učitel musí žáka (chce-li ovlivňovat procesy jeho učení) dobře znát. Jako třetí rozdíl označuje Fenstermacher (1990) recipienci úsilí. U jiných profesí není myslitelné, aby byl profesionál kritizován v případě neúspěchu, nevyvine-li klient úsilí potřebné pro dosažení požadovaného výsledku.

Přestože by – ze sociologického hlediska – měla být profese učitele řazena mezi částečné profese neboli *semi-profese* (Mareš, 2013b, s. 441), v předkládané práci *učitelství* (a) v rámci zjednodušení, (b) v rámci jazykového úzu i (c) ve vztahu k výše uvedeným odlišnostem učitelství – pojmem *profese* označujeme.

3.1.2 Identita učitele vs. profesní sebepojetí učitele

V posledních deseti letech se řada zahraničních i domácích výzkumníků věnuje zkoumání *identity učitele* (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Hamman & Gosselin et al., 2010). Na identitu začínajících učitelů se zaměřila Juklová (2009), Švaříček (2009) zpracoval téma narativních a sociálních konstrukcí profesní identity učitele experta; vývoj učitele z hlediska pedagogického i z pohledu sociální psychologie, a to mimo jiné i ve vztahu k jeho identitě vymezuje Lukas (2011).

Hranice mezi koncepty označovanými jako *identita učitele* a *profesní sebepojetí učitele* může být v mnoha ohledech nejasná. Hamman & Gosselin et al. (2010) se domnívají, že to je do značné míry způsobeno tím, že oba koncepty vykazují řadu společných znaků, například zahrnují představy významných jiných nebo jsou ovlivňovány historickým a sociálním kontextem. Dalším důvodem nedostatečného rozlišení těchto pojmů může být skutečnost, že *důležitou složkou sebepojetí (self-concept) je také sebehodnocení, které je hlavním faktorem tvorby a rozvoje vlastní identity* (Lazarová, 2011, s. 56). Domnívám se, že způsob, jakým na rozdíl mezi sebepojetím (self-concept) a identitou (identity) nahlíží Vágnerová⁹ (2010a, s. 298), lze vztáhnout i k *profesnímu sebepojetí učitele (professional self-concept of teacher)* a k *identitě učitele (teacher's identity)*.

3.1.3 Vymezení a význam profesního sebepojetí učitele

Nyní již ke *konceptu profesního sebepojetí učitele* podrobněji. Ve své studii z roku 1989 Burns uvádí, že výzkumů věnovaných úloze a vývoji profesního sebepojetí v *učitelském* vzdělávání není mnoho. V posledních dvou dekadách však

⁹ Viz strana 23.

zájem o problematiku profesního sebepojetí učitelů či studentů učitelství roste, a to jak mezi americkými a západoevropskými výzkumníky (Bullough, 1991; Burns, 1989), tak mezi psychology australskými (Carpenter & Byde, 1994), ruskými (Bijtjanova, 1998; Sidorenko 2000; Kenžina 2006) či čínskými (Zhang, 2010). Některá výzkumná zjištění byla publikována jako výsledky spolupráce vědců amerických a ruských (Mandelman, Tan, Kornilov, Sternberg, & Grigorenko, 2010). Z českých výzkumníků se tématu věnovali např. Lukášová-Kantorková (2003), Heřmanová (2004) či Lazarová a Jůva (2010).

Burns (1989) považuje sebepojetí za klíčový pojem ve vzdělávání učitelů, neboť uvádí do souvislosti rozvoj žáků a profesní vývoj studentů učitelství. Někteří autoři (Bullough, 1991; Kagan, 1992) chápou dobře definované profesní sebepojetí jako východisko profesní úspěšnosti a naopak: dokládají, že nedostatečně utvořené profesní sebepojetí bývá příčinou zklamání a frustrace, které prožívají učitelé na počátku své pedagogické praxe.

Bullough (1991) uvádí, že pro profesní růst začínajícího učitele je třeba, aby získal jasný obraz sebe jako učitele. Vstupuje-li učitel do pedagogických situací s nejasným profesním sebepojetím, bývá v pokušení vymezovat sebe sama v reakci na školní prostředí a jiné učitele, skrze vztahy a interakce, které ve škole vznikají. Bullough (1991) publikoval případové studie učitelů, jimž dobře definované profesní sebepojetí pomohlo ujasnit si, jak pojímat svou výuku, jak se chovat ve třídě a především – jak jednat se žáky. Kaganová (1992) rovněž upozorňuje, že mnozí učitelé vstupují do praxe, aniž by se v průběhu pregraduální přípravy jejich učitelské sebepojetí zásadním způsobem změnilo.

K *významu* sebepojetí učitele Lukášová-Kantorková (2003, s. 98) uvádí: „Sebepojetí učitele se promítá do každodenního styku se žáky. Vnitřně otevřený, spokojený a vyrovnaný učitel, který s žáky hledá pravdu o světě, životě i o sobě, který projevuje dobrou vůli v spoluhledání životního smyslu a je vnitřně ztotožněn se svým posláním, může být sociální oporou žáků na jejich životní cestě a při hledání smyslu a kvality jejich života.“ Píšová (2005, s. 27) pak připomíná přímou souvislost mezi pozitivním sebepojetím učitele a efektivitou učitelova působení, na niž upozornili Hall a Hallová (1988, s. 2–3, 53–57, cit. podle Píšové, 2005, s. 27). Důraz na potřebu utváření pozitivního profesního sebepojetí učitele klade i Sidorenko (2000), který zdůrazňuje skutečnost, že učitelé často nejsou schopni přijímat pozitivně sebe ani ostatní. Chybí jim empatie, prožívají úzkost a nejistotu, neumějí adekvátně emočně reagovat na problémy ve složitých, nepředvídatelných situacích.

V českých pedeutologických zdrojích nalezneme pouze takové charakteristiky profesního *sebepojetí učitele*, které jej vymezují prostřednictvím výčtu různých aspektů, jež jsou jeho součástí. Podle Lazarové a Jůvy (2010, s. 45) zahrnuje sebepojetí učitele „např. mínění o sobě jako o učiteli, pocity vázané k vlastnímu výkonu, vnímanou pracovní pozici a roli, osobní zkušenost a příběh vztahený k práci apod.“ Podobně Lukášová-Kantorková (2003, s. 93) popisuje sebepojetí učitele jako „komplexní vnitřní proměnnou, která ovlivňuje každodenní vyučovací činnost učitele,

ale zároveň se v ní může i proměňovat“ a navrhuje nahlížet sebepojetí učitele z několika zorných úhlů: „jako míru ztotožnění s expertními požadavky profese učitele; jako prožívání sebe sama v roli a činnosti učitele; jako vnímání sebe sama v roli a činnosti učitele; jako poznání sama sebe, přemýšlení o sobě v učitelské roli a činnosti ve výuce; jako rozhodování o sobě v učitelské roli a vyučovací činnosti; jako uvažování o sociálních podmínkách, jež vytvářím pro učební činnost žákům.“

Ruští autoři (Kodžaspirov & Kodžaspirov, 2000) vymezují učitelovo profesní sebepojetí jako *část sebepojetí osobnosti učitele, která se skládá z toho, jak se učitel vnímá v současnosti (aktuální Já), z toho, jak učitel vidí a hodnotí sám sebe ve vztahu k počátečním etapám práce ve škole (retrospektivní Já), toho, jakým by se chtěl stát učitelem (ideální Já), a toho, jakým způsobem jej vnímají – z jeho vlastního pohledu – ostatní lidé: kolegové, žáci aj. (reflektivní Já)*. Toto vymezení lze považovat za komplexnější, neboť postihuje nejen jednotlivé reprezentace Já, skrze něž učitel vnímá sám sebe v roli učitele, ale současně připomíná, že profesní Já nelze oddělit od Já globálního.

Někteří autoři se pokoušejí popsat *strukturu* učitelova sebepojetí. Podle N. R. Bitjanové (1998) je struktura pedagogického sebepojetí tvořena (a) pocitem sounáležitosti s pedagogickou komunitou; (b) schopností rozlišovat, zda a do jaké míry dodržují standardy výuky; (c) vědomím vlastního místa v systému pedagogických rolí; (d) uvědoměním si míry uznání, jíž se mi dostává ve skupině učitelů; (e) znalostí vlastních silných a slabých stránek a způsobů sebezdokonalování, pravděpodobných oblasti úspěchu a neúspěchu; (f) představou o sobě a své práci v budoucnosti. Tuto charakteristiku lze však chápat spíše opět jako výčet dílčích složek sebepojetí, přičemž je patrné, že autorka klade důraz především na aspekt *sebehodnocení* a že k aspektům sebepojetí řadí i perspektivu budoucího vývoje.

Stejně tak zahrnuje hodnotící a prospektivní aspekt učitelova sebepojetí i Kelchtermansovo (1993) pojetí profesního Já. Kelchermans (ibid.) odlišuje retrospektivní a prospektivní dimenzi učitelova sebepojetí. Retrospektivní člení na čtyři části: deskriptivní (self-image), hodnotící (self-esteem), motivační (job motivation) a normativní (task perception). Prospektivní dimenze má podle autora jen jednu podobu, a to jsou očekávání, jež učitel vztahuje ke svému vývoji. Toto vymezení lze již chápat jako *strukturu* profesního sebepojetí. Mareš (2013b) Kelchermansovo schéma rozšířil o další podobu prospektivní dimenze: o *učitelovo vidění perspektiv* vlastních, žáků a perspektiv školy. Dále Kelchermansovo pojetí rozšířil o dimenzi třetí – *aktuální profesní Já*, které rozčlenil obdobně jako dimenzi retrospektivní.

Mareš et al. (1996) chápou jako součást učitelova profesního Já i *učitelovo pojetí výuky*. Mareš (2013b, s. 455) jím rozumí *komplex pedagogických názorů, pedagogických postojů a učitelových argumentů, které je zdůvodňují. Tento komplex vytváří kognitivní i emoční základnu pro učitelovo uvažování o edukaci, pro hodnocení edukace a učitelova jednání se všemi aktéry edukačního procesu*. Mezi vlastnosti učitelova pojetí výuky Mareš (ibid., s. 456) řadí implicitnost, subjektivitu, bezděčnost, orientovanost, stereotypnost (malou variabilitu) a relativní stabilitu. Učitelovo pojetí výuky plní funkci projektivní (co a jak chce učitel dělat); selektivní (co on sám

pokládá za důležité a co za okrajové); motivační (co jej motivuje k určité činnosti, co jej nechává lhostejným a co jej podněcuje k odporu); regulační (jak se reálně rozhoduje, které postupy řízení preferuje); konativní (o co se snaží, co je pro něj vzdálenějším, vyšším cílem jeho konkrétního jednání v pedagogických situacích); hodnotící (jak a podle čeho hodnotí pedagogickou skutečnost, sebe sama i aktéry pedagogického procesu a co z toho vyvozuje); rezultativní (jakých výsledků dosahuje a které výsledky naopak leží mimo jeho dosah). Vymezuje je těmito dílčími složkami: pojetí cílů; pojetí učiva; pojetí organizačních forem; pojetí vyučovacích metod, podmínek a prostředků; pojetí žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoje; pojetí učitelské role a sebe sama jako učitele; pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu – kolegů ve sboru, nadřízených, rodičů (ibid., s. 457).

S charakteristikami profesního sebepojetí studenta učitelství se v odborné literatuře nesetkáme. Výjimku tvoří vymezení Kenžiny (2006, s. 129), která pedagogické sebepojetí budoucího učitele¹⁰ popisuje jako *souhrn představ o sobě jako o subjektu pedagogického působení zahrnující různorodé reprezentace Já: Já tvůrčí, Já pozorovatel, Já reflektivní, Já chtěné, Já představované*. Je tvořeno těmito komponenty: (a) motivačně-hodnotovým (vztah k sobě jako k učiteli a hodnocení pedagogického Já); (b) kognitivním (znalosti o sobě jako o subjektu pedagogického působení); (c) činnostním (tendence podílet se na vytváření vztahu k sobě jako k učiteli) a (d) emočním (připravenost k pozitivnímu přijetí sebe jako učitele). (ibid., s. 34)

3.1.4 Proces utváření profesního sebepojetí učitele a studenta učitelství

V souvislosti s úvahami o *procesu utváření profesního Já* se setkáváme s pokusy o vymezení jednotlivých úrovní či stupňů, na jejichž základě lze u učitele či studenta učitelství klasifikovat stupeň vytvoření profesního sebepojetí. S takovou klasifikací se setkáme u Carpentera & Bydeové (1994) a Kenžiny (2006).

Peter G. Carpenter z Australské katolické univerzity a Pam Bydeová z Queenslandské technické univerzity (1994) rozlišují na základě výsledků svého dotazníkového šetření, které realizovali s 195 studenty učitelství pro první stupeň a se 174 studenty pro druhý stupeň škol, tři úrovně profesního sebepojetí studentů učitelství.

Jako studenty s *vysokým* profesním sebepojetím označují ty, kteří sami sebe chápou jako příslušníky učitelské profese (umístili se na předložené sedmibodové škále mezi hodnotami 5–7). *Nízké* profesní sebepojetí (hodnoty 1–3) naopak signalizovalo, že dotazovaní vnímají sami sebe stále spíše jako studenty než jako učitele, a to i přesto že se jejich pregraduální příprava blížila k závěru. *Střední* úroveň sebepojetí se vztahovala ke středu škály. Hodnocení profesního sebepojetí bylo dále zkoumáno ve vztahu k angažovanosti či nasazení, odhodlání (commitment), s nímž studenti učitelství přistupovali k výuce. Byla shledána významná korelace mezi vysokým profesním sebepojetím a vysokou mírou profesního nasazení jak u studentů učitelství pro první stupeň, tak u studentů pro druhý stupeň základní školy.

¹⁰ Ruští autoři (Kenžina, 2006; Sidorenko, 2000; Bitjanová, 1998) používají pro *profesní sebepojetí studenta učitelství* označení *pedagogické sebepojetí budoucího učitele*.

Podobnou klasifikaci využívá i Kenžina (2006), která člení profesní sebezpojetí budoucích učitelů rovněž na úroveň vysokou, střední a nízkou a vymezuje podrobně jednotlivá kritéria a ukazatele, jimiž je možno tyto úrovně charakterizovat (viz tabulka 2).

Tabulka 2

Úrovně utváření pedagogického sebezpojetí budoucího učitele (Kenžina, 2006), překlad B.P.

Úroveň pedagogického sebezpojetí budoucího učitele				
<i>Kritéria</i>	<i>Ukazatele</i>	<i>Vysoká</i>	<i>Střední</i>	<i>Nízká</i>
Motivačně-hodnotová	vztah k budoucí učitelské činnosti pochopení smyslu a významu profesního sebezpojetí v učitelské profesi potřeba utváření profesního sebezpojetí touha po sebezdokonalování zaměření na sebezrovoj a sebezdokonalování	zaujetí profesí snaha o sebezrovoj vědomá pozitivní motivace k výkonu učitelské profese	odhodlání k sebezrovoji a sebezdokonalování vychází z konkrétních situací převaha motivů souvisejících s výběrem profese	negativní vztah k výuce a učitelským činnostem nedostatek potřeby k utváření sebezpojetí
Kognitivní	Znalosti o: pedagogickém sebezpojetí Já reflektivním Já kreativním Já výzkumném	znalosti systému hluboké, včleněné do systému, související s vlastními potřebami	hluboké znalosti, ale ne v přímém vztahu k vlastním potřebám	znalosti kusé, nesystémové
Činnostní	Dovednost, schopnost: sebehodnocení/sebeúcty sebekontroly samostatně řešit problémy reflektovat vlastní aktivity a chování organizovat pedagogické pozorování, experiment	tvůrčí charakter a vysoký stupeň individuálního přístupu a nezávislosti u předváděných dovedností	reproduktivní charakter projevovaných dovedností, tvůrčí momenty se projevují jen v dílčích situacích	vynucené, stereotypní reakce na vnější podněty, schopnost projevat sebe sama v profesních činnostech pouze bezděčně
Emoční	psychická připravenost k utváření sebezpojetí pocit uspokojení z procesu a výsledků utváření sebezpojetí, procesu sebezrovoje a sebezdokonalování stav emocionální pohody ve vztahu ke studiu	stabilní, pozitivní, emocionální reakce, empatie	převládají stabilní emocionální reakce, ale v některých situacích je oslabena kontrola nad nimi	převládá výskyt negativních emocí, nedostatek kontroly nad emočními projevy

Carpenter a Bydeová (1994) se ve své longitudinální studii zaměřili na studenty tříletého denního programu učitelství. Data týkající se jejich profesního sebepojetí byla sbírána čtyři roky: od prvního týdne, který strávili na univerzitě, až po závěr prvního školního roku, kdy již pracovali na plný úvazek jako učitelé ve školách. Pro sběr dat byly využity dotazníky a opakovaná skupinová interview (focus group).

Carpenter a Bydová (1994) prokázali odlišnost vývoje profesního sebepojetí mezi studenty učitelství pro první a druhý stupeň základní školy. Zásadní vliv na utváření pedagogického sebepojetí studentů učitelství pro primární stupeň měla pedagogická praxe, zatímco akademická výuka byla pro jejich profesní vývoj shledána jako nepříliš užitečná. Naopak studenti učitelství pro druhý stupeň vnímali vysokoškolskou výuku příznivě. Chápali ji jako základ, díky němuž získávali sebejistotu jako odborníci. Na vývoj profesního sebepojetí této skupiny učitelů měla největší vliv spolupráce s učitelem v rámci pedagogické praxe, ovšem při splnění těchto dvou podmínek: spolupracující učitel poskytl studentovi učitelství potřebnou míru autonomie a současně mu umožnil opírat se o jeho rady a doporučení.

Jestliže Carpenter & Bydová (1994) shledávají vliv učitelské praxe na utváření studentova profesního sebepojetí jako prvořadý, potom Kenžina (2006) dokládá, že proces směřující k utváření pedagogického sebepojetí budoucích učitelů nespadá jen do oblasti pedagogické praxe. Upozorňuje na to, že má-li univerzitní vzdělávání budoucích učitelů přispívat k rozvoji jejich profesního sebepojetí, měla by se jejich vysokoškolská příprava orientovat na: (a) prohlubování znalostí a získávání zkušeností s metodami tvůrčí činnosti; získávání emocionálního a hodnotového vztahu k těmto činnostem; (b) směřování studenta k reflektivní, tvůrčí a výzkumné činnosti; (c) utváření možností pro komunikaci studenta učitelství s ostatními účastníky výchovně-vzdělávacího procesu; (d) orientaci na hodnotový postoj k učitelské profesi a rozvoj vědomé pozitivní motivace k vyučování; (e) vytvoření příznivého klimatu vzdělávacího procesu a důraz na psychickou pohodu studenta.

Ve vztahu k utváření *učitelova pojetí výuky* – jako významné součásti profesního sebepojetí – je třeba zmínit termín *prekoncepce* či *rané (časné) pojetí výuky* neboli *early conception* (Calderhead & Robson, 1991; Bertrand, 1998). Píšová (2005, s. 53) jej charakterizuje jako „mentální reprezentace, které jsou výsledkem jejich [učitelů a studentů učitelství – pozn. autora] dosavadní životní zkušenosti a v případě učitelství doslova tisíců hodin, které prožili ve škole jako žáci a studenti.“ Připomíná také Lortieho (1975, s. 61, cit. podle Píšové, 2005, s. 53) vymezení *učňovství na základě pozorování (apprenticeship of observation)*: „To, co se studenti učí o vyučování, je intuitivní a imitativní spíše než explicitní a analytické; je to založeno spíše na individuálních osobnostních charakteristikách než na pedagogických principech.“ (Lortie, 1975, s. 62, cit. podle Píšové, 2005, s. 53)

Spilková (2006, s. 24) výše uvedené pojmy rozlišuje, *prekoncepce výuky* chápe jako předstupu *raného pojetí výuky*. Ve vývoji učitelova či studentova pojetí výuky vymezuje tři fáze: (a) *prekoncepce (preconception)* neboli předběžné pojetí výuky v podobě spontánně, často intuitivně vzniklých názorů, představ, postojů z dětství a subjektivních zkušeností v roli žáka; (b) *krystalizující, časné pojetí výuky (early*

conception) chápe již jako základ vlastního pojetí výuky, jež vzniká v kontaktu se školní realitou, při získávání prvních zkušeností v roli učitele a ve styku s teoretickými pedagogicko-psychologickými poznatky; (c) *vlastní pojetí výuky*, které je již propracované, racionální, teoreticky reflektované a explicitní.

Spilková (2006, s. 24) chápe jako významnou složku utváření prekonceptí výuky emocionální složku, pozitivní i negativní prožitky, přičemž prekoncepte mohou mít jak pozitivní, tak negativní podobu pojetí výuky. Časné pojetí výuky je podle autorky do značné míry stále implicitní, intuitivní a neuvědomované. Využívá v této souvislosti označení „tacit knowledge“ (srov. Švec, 2012; Šíp & Švec, 2013 ad.). Právě zvědomování a verbalizaci těchto tacitních znalostí chápe Spilková (2006, s. 24) jako východisko k hlubšímu porozumění vlastní činnosti, které může vést k utváření „elaborovaného, teoreticky podloženého a racionálně argumentovaného pojetí výuky“.

S pojmem *studentovo pojetí výuky* (*student's conception of teaching*), pracuje Švec (1999, s. 40), jenž jej vymezuje jako „studentovy představy, ale i zkušenosti, znalosti, názory a postoje, které se týkají školního vyučování, ale i výchovy žáků.“ Upozorňuje rovněž na to, že studentovo pojetí výuky působí jako filtr (Tillema, 1994), přes nějž procházejí (anebo neprocházejí) nové poznatky, s nimiž je student v rámci své pregraduální přípravy konfrontován. Obvykle přijímá pouze to, co koresponduje s jeho pojetím. Tento atribut studentova pojetí výuky chápe Švec (1999, s. 40) jako důležitý argument, podporující význam zjišťování studentova pojetí výuky v rámci výuky (nejen) didaktických oborů.

Rezistentnost prekonceptí studentova pojetí výuky připomínají všichni výše uvedení autoři. Spilková (2006, s. 24) se domnívá, že právě prožitková báze může být příčinou relativní zakotvenosti a rezistence těchto prekonceptí. Dále poukazuje na „perspektivnost konstruktivistických přístupů“ (ibid., s. 25) při tvorbě studentova pojetí výuky a upozorňuje, že „jednou z hlavních příčin malého vlivu pedagogicko-psychologické přípravy na studentovu koncepci (prekoncepti) výuky mají transmisivní metody vysokoškolské výuky, obzvláště pedagogiky a psychologie a oborových didaktik.“ (ibid., s. 25)

3.1.5 Několik dalších poznámek k výzkumům profesního sebepojetí učitele a studenta učitelství

Podle Freemanové (1975, s. 215) lze výzkumy věnované sebepojetí studentů učitelství rozčlenit do tří hlavních kategorií. První z nich se věnuje vztahu učitelova sebepojetí a celkového úspěchu při vyučování. Tyto výzkumy ukázaly, že žáci učitelů, jejichž sebepojetí je vyšší, tzn. pro jejich sebehodnocení jsou typické pozitivní emoce, prokazují vyšší studijní úspěchy než žáci učitelů, jejichž sebepojetí je nižší nebo neadekvátní (Staines, 1958; Sears & Hilgard, 1964; Hamachek, 1971). Tyto závěry přinesly zjištění, že učitelovo sebepojetí je významně propojeno s procesem učení žáka. Druhý typ výzkumů se zaměřuje na podstatu sebepojetí studentů učitelství a jejich dalších osobnostních proměnných (Bown & Weldman, 1961).

Výrazně méně studií se věnuje třetí oblasti zkoumání – tedy tomu, jak se sebepojetí projevuje v jednání učitele ve třídě (viz Dumas, 1969; Walberg, 1968).¹¹

Mezi výzkumy posledních dvou dekad nalezneme především šetření zaměřená na některé dílčí složky sebepojetí (Heřmanová, 2004; Pizzolato, 2006; Ronfeldt & Grossman, 2008; Hamman & Gosselin et al., 2010 ad.) nebo experimenty, jejichž smyslem je ověřit účinnost realizovaného intervenčního zásahu při utváření profesního sebepojetí studentů učitelství (Sidorenko, 2000; Kenžina, 2006).

V souvislosti se zkoumáním profesního sebepojetí učitele či studenta učitelství je třeba upozornit na některé metodologické problémy či rizika. Prvním z nich je výhrada vůči *reaktivním metodám* při zkoumání profesního sebepojetí. Podobně jako u sebepojetí (viz kapitola druhá) jsou reaktivní metody, jež respondentům nabízejí výzkumníkovu představu o zkoumaném jevu, považovány za nevyhovující (McGuire & McGuire, 1981; Blatný, 2010; Vágnerová, 2010b) a doporučovány metody spontánní, umožňující „rozkrýt“ individuální svět účastníka výzkumu. V případě zkoumání *profesního sebepojetí* platí i další výhrada zmiňovaná McGuirem a McGuireovou (1981), a to že se výzkumníci často *zaměřují pouze na některý z aspektů sebepojetí* a nezkoumají profesní sebepojetí v jeho komplexitě. Nejčastěji se setkáváme s výzkumy věnovanými konceptu self-efficacy neboli vnímané osobní zdatnosti účastníků edukačního procesu, tedy učitelů, studentů učitelství i žáků (Bandura, 1997; Gavora, 2009; Gavora & Mareš, 2012 in Wiegerová et al., 2012). Původní nástroj Gibsonové a Demby (1984) označovaný jako TES – Teacher Efficacy Scale – do slovenštiny přeložili a adaptovali Gavora a Mareš (2012, in Wiegerová et al. 2012).

Příkladem výzkumu, který se zaměřuje na zkoumání některých aspektů profesního sebepojetí, nikoli však na profesní sebepojetí v jeho komplexitě, může být i šetření Heřmanové (1994, s. 101), která zkoumala 140 náhodně zvolených učitelů ze severních Čech, jež rozdělila do dvou základních skupin: (a) na učitele 1. stupně základních školy a škol pro mládež vyžadující zvláštní péči a (b) na učitele 5. až 12. ročníku škol.

K získávání dat využila Heřmanová (1994, s. 102) celou škálu metod: (a) *dotazník S. J. Rosenholzové* obsahující 95 položek, na něž odpovídají respondenti s využitím pětistupňové škály; (b) *eseje* o zajímavých otázkách profesionálního zájmu, které byly analyzovány v rámci předvýzkumu; (c) *dotazník osobnosti 16 PF – 5. verze* (Cattell 16 PF 5) obsahující 185 položek, u nichž respondenti volili jednu ze tří možností; (d) *nestandardizovaný inventář k sebeuposuzování kompetencí Hopkinse – Moora* k účelům supervize a sebereflexe učitelů, který obsahoval 41 položek; (e) *dotazník sebevzdělávací aktivity učitelů* vlastní konstrukce o 30 položkách, na něž

¹¹ Ve Walbergově studii (1967) nalezneme – jakkoli diskutabilní ve vztahu k odlišnému sociokulturnímu prostředí i vzhledem k době, v níž byl výzkum realizován – zjištění, že učitelé – muži mají méně rozvinuté profesní sebepojetí. Příčiny jsou mimo jiné spatřovány ve skutečnosti, že učitelské povolání je mezi muži chápáno spíše jako druhořadé a studium učitelství zůstává jednou z mála možností získat vysokoškolské vzdělání pro studenty méně talentované či méně úspěšné.

účastníci výzkumu odpovídali selektivně, s výjimkou několika volných odpovědí; (f) *dotazník pro učitele*, který obsahoval 20 otázek vždy se třemi variantami odpovědi; dotazník byl modifikován k orientačnímu zjištění ideální a aktuální úrovně výkonu profesních činností podle C. Moller – Time Management International TMI, 1999.

Mezi výzkumné závěry metodologického rázu řadí Heřmanová (1994, s. 158) následující: „Při shrnutí našich poznatků ke zhodnocení výzkumných metod se blížíme zjištění, že metoda S. J. Rosenholtzové je relevantní pro zkoumání profesního sebepojetí učitelů, neboť se nám jeví jako adekvátní pro zjišťování připravenosti učitelů orientovat výuku na individuální založení dítěte. ... Touto metodikou výzkumu je možné zkoumat vlastnosti podílející se na tvorbě pojetí profese.“ Nelze souhlasit s tvrzením, že je metoda vhodná ke zkoumání „profesního sebepojetí učitele“, neboť zkoumá jeho „připravenost orientovat výuku na individuální založení dítěte“. Stejně tak nepovažuji za možné klást rovnítko mezi „zkoumání vlastností podílejících se na tvorbě pojetí profese“ a samotné profesní sebepojetí učitele. Naznačené nejasnosti mohou souviset s nedostatečnou operacionalizací konceptu profesního sebepojetí učitele v rámci zmiňovaného výzkumného šetření. Přestože je monografie V. Heřmanové (1994) pojmenována *Profesní sebepojetí učitelů*, lze konstatovat, že se autorka zaměřila nikoli na zkoumání profesního sebepojetí učitelů jako specifického fenoménu, nýbrž na odkrývání některých jeho aspektů. Zvolené metody získávání dat tak přinášejí informace vztahující se k těm složkám sebepojetí, na něž výzkumník zacílil pozornost prostřednictvím zvolených reaktivních metod (srov. McGuire & McGuire, 1981).

Na možná rizika v diagnostice sebepojetí studentů učitelství poukazuje i Walbergova studie (1967), která zdůrazňuje nutnost dobře vymezit kritéria, podle nichž jsou vybíráni účastníci výzkumu. Výsledky šetření totiž mohou být závislé na ročníku studia, výši vzdělání a míře získaných zkušeností. Podle Walberga (1967) byly výsledky řady předchozích studií ovlivněny zanedbáním těchto faktorů. Dále Walberg (1967) připomíná citlivost dat ve vztahu k institucionálnímu tlaku vysoké školy i pedagogické praxe (srov. Becker et al., 1961; Ronfeldt & Grossmannová, 2008), to znamená, že by skupiny studentů účastníci se výzkumu, měly být vymezovány i na základě těchto zjištění.

Úsilí výzkumníků směřuje i k potvrzení nutnosti změn v pregraduální přípravě budoucích učitelů. Kenžina (2006) na Orenburské státní univerzitě vytvořila čtyři experimentální skupiny tvořené 141 účastníky výzkumu a dvě skupiny kontrolní, které čítaly 74 osob. Jednalo se o studenty dvou fakult, kteří studovali pedagogické obory. Experimentální skupiny vstoupily do programu utváření pedagogického sebepojetí budoucích učitelů, jenž je znázorněn v autorském strukturně-logickém modelu (Kenžina, 2006, s. 67, viz obrázek 2), u zbývajících skupin probíhala výuka tradičním způsobem. Efektivní utváření pedagogického sebepojetí budoucích učitelů bylo podpořeno vytvořením následujících podmínek: aktualizace kognitivních motivů studentů vymezujících jejich tvůrčí činnost; společné

problémově-reflektivní činnosti; orientace studenta na kritické vnímání informací a reflexi; dialogické interakce jako východisko pro osvojení logických a smysluplných forem diskuse.

Srovnání úrovně vytvoření pedagogického sebepečetí v experimentálních a kontrolních skupinách *před a po* provedení experimentálně-výzkumné práce ukázalo, že komplex pedagogických podmínek, které byly studentům nabídnuty prostřednictvím strukturně-logického modelu, zefektivňují proces utváření profesního sebepečetí studentů pedagogických fakult. Kenžina (ibid.) rovněž doložila nedostatečnou úroveň zformování pedagogického sebepečetí budoucích učitelů v podmínkách tradiční univerzitní přípravy.

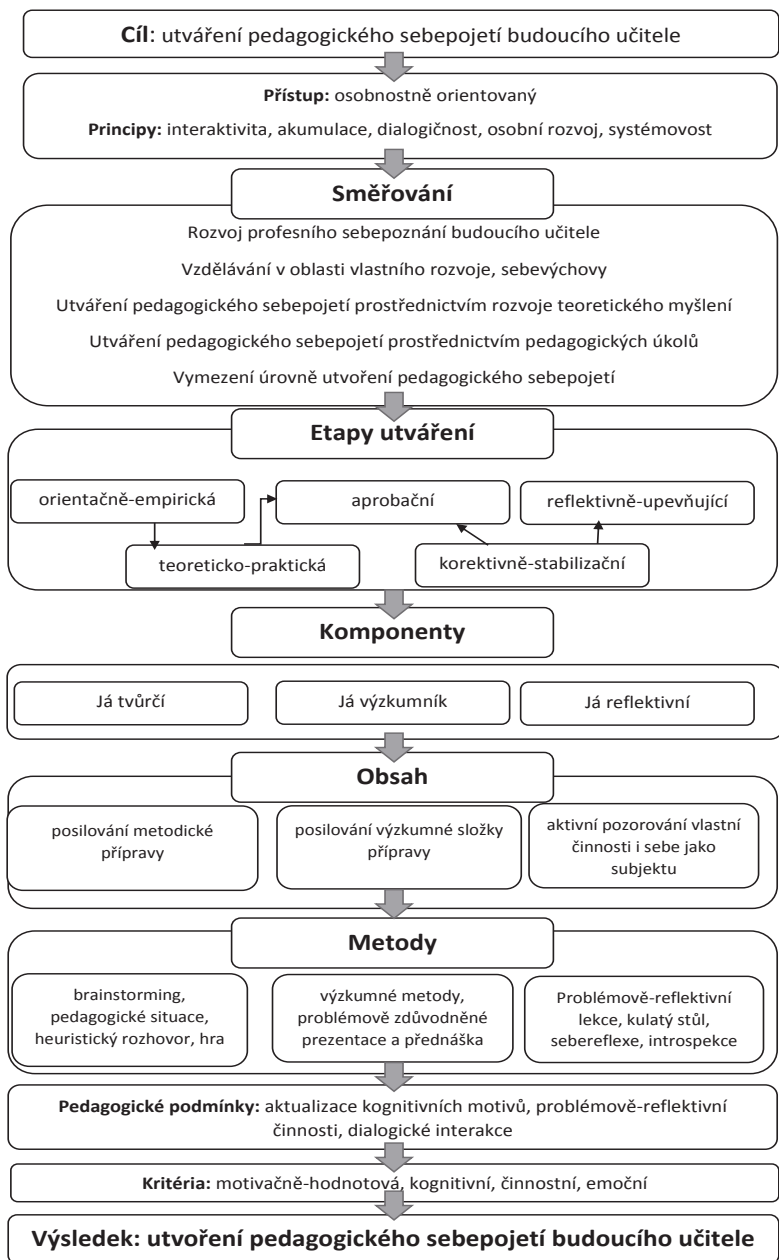
Sidorenkův experiment (2000) byl zaměřen na ovlivňování utváření pozitivního profesního sebepečetí studentů vyšší pedagogické školy. Autor dokládá, že pozitivní sebepečetí budoucího učitele se může rozvíjet za předpokladu přiblížení jednotlivých aspektů studentova skutečného Já a jeho Já ideálního. Rozvoj pozitivního sebepečetí budoucího učitele lze tedy považovat za profesně významný. Je-li učitel schopen respektovat sám sebe nejen jako osobnost, ale i jako profesionála, je motivován k trvalému sebezlepšování a profesnímu růstu.

3.1.6 Výzkumy věnované možným Já jako součástí profesního sebepečetí učitelů či studentů učitelství

Jak již bylo zmíněno, mnohé výzkumy se nezaměřují na profesní sebepečetí jako celek, ale věnují se některé z jeho částí. Značný zájem zahraničních výzkumníků se soustředí na koncept možných Já (Markus & Nurius, 1986; Erikson, 2007), jež je jednou z dílčích složek profesního sebepečetí.

Herminia Ibarrová z Harvardské univerzity (1999) se věnovala konceptu možných Já (possible selves), jež vyjadřuje představu jedince o možném profesním vývoji. Ve své studii šetří, jak jsou možná Já tvořena, testována, vyřazována a revidována v průběhu profesní transformace.¹² Ibarrová konstatuje, že tím, jak jedinec pozoruje ostatní v profesní roli, pro jejíž výkon se připravuje, vytváří si repertoár možných identit, experimentuje s předběžnými Já a při jejich „testování“ v praxi pak vyhodnocuje jejich účinnost na základě toho, jak tato možná Já vnímá on sám i ostatní. Právě v opakovaném procesu pozorování, experimentování a hodnocení se nováčci přizpůsobují novým rolím. Přestože Ibarrová (1999) svou studii věnuje přípravě profesionálů v oblasti obchodu, navrhuje realizaci dalších výzkumů, které by prověřily, zda je zevšeobecnění navrženého modelu vhodné i ve vztahu k jiným profesím.

¹² Jako profesní transformaci chápe Ibarrová (1999) například převzetí nové role na pracovišti.



Obrázek 2. Strukturálně-logický model podpory procesu utváření pedagogického sebepojetí budoucích učitelů (Kenžina, 2006), překlad B.P.

Této výzvy se chopili Matthew Ronfeldt a Pam Grossmanová (2008) ze Stanfordské univerzity, kteří zkoumali roli možných Já při vytváření profesní identity učitelů, kněží a klinických psychologů. Data získávali z ohniskových skupin (focus group), z rozhovorů se studenty a při zúčastněném pozorování studentů na praxi. Výzkumný vzorek tvořilo 29 studentů klinické psychologie, 42 studentů učitelství a 15 studentů kněžství. Autoři se ve své studii vyjadřují ke vztahu možných Já a profesní identity a vymezují roli, kterou by měl odborník v oblasti vzdělávání sehrát při podpoře rozvoje profesní identity studentů.

Ronfeldt s Grossmanovou (2008) zjišťovali, jakým způsobem nováčci nahlízejí na možnost vyzkoušet si a zhodnotit předběžná profesní Já i na to, co tato příležitost může znamenat pro rozvoj jejich profesní identity. Autoři studie zjistili, že studenti vstupují do své profesní přípravy se souborem předběžných možných Já (srov. Ibarra, 1999), který si vytvořili při pozorování svých učitelů, případně terapeutů či duchovních, s nimiž doposud vstupovali do kontaktu. Mnozí z účastníků tohoto výzkumu přímo označili své dřívější učitele, duchovní nebo terapeuty jako ty, kteří je primárně inspirovali k volbě studované profese. Po vstupu do terénu se však rejstřík možných Já rozšířil, neboť v průběhu praktické přípravy se studenti seznámili s dalšími „modely“ své budoucí profesní identity.

Účastníci výzkumu se však v rámci praktické přípravy na profesi setkali s možnými Já, z nichž některá prožívali jako rozporná. Tyto rozpory byly způsobeny skutečností, že se jako začínající profesionálové snažili sladit vlastní představy s tím, co se od nich v konkrétním prostředí – kliniky, školy či kongregace – očekávalo. Studenti mnohé z požadavků vnímali jako omezující, a v některých případech je situace dokonce přiměla vstoupit do obávaných Já. Nejvýrazněji bylo toto napětí zaznamenáno u budoucích učitelů.

Podle Ronfeldta a Grossmanové (2008) univerzita připravuje nové učitele jako nositele změny, jako odborníky s vizí školního vzdělávání, s níž je ve většině měst téměř nemožné se setkat. Studenti tak mohou v průběhu své učitelské praxe pouze obtížně rozvíjet představy o možných Já. Autoři ale konstatují, že i přes bezútešnou realitu mnoha městských škol se může podněcování k alternativním představám o učitelství jevit jako užitečné, neboť – jak uvádí jeden z účastníků jejich výzkumu – setkání s „radikálními“ obrazy toho, co je ve vzdělávání možné, nemusí být nutně „nepravdivou přípravou“, neboť teoretický přístup povzbuzuje k tomu, aby se student stal zásadovým a motivovaným učitelem. Autoři také naznačují, že status quo konkrétní školy může studentovo úsilí o experimentování s dočasnými možnými Já „přemoci“, a posílit tak studentovo přijetí daného stavu.

Ronfeldt a Grossmanová (2008) uvádějí, že pro úspěšné experimentování s možnými Já je nezbytné vytvářet (cíleně a strukturovaně) příležitosti k pozorování zkušených profesionálů, kteří ztělesňují alternativní přístupy, prezentované a podporované v univerzitních kurzech. Experimentování s možnými Já vyžaduje od studentů práci s videozáznamem jejich výuky nebo jiný způsob dokumentace, který jim umožní získávat průběžnou zpětnou vazbu od vyučujících a kolegů, kteří je mohou povzbudit k dalšímu experimentování. V závěru autoři konstatují, že raně

úspěchy v přijetí předběžných Já poskytují příznivé podmínky pro rozvoj profesní identity.

Jane Elizabeth Pizzolatová (2006) z Univerzity v Pittsburghu se ve svém výzkumu zabývala procesem utváření a dosahování možných Já u 28 vysokoškolských studentů (16 žen a 12 mužů), u nichž bylo identifikováno riziko, že ze studia předčasně odejdou, a to především ve vztahu k jejich socioekonomickému statutu. Pizzolatová (2006) vycházela ze zjištění, že vývoj možných Já je procesem tvořeným dvěma etapami: (a) utvářením možných Já a (b) úspěšným dosažením chtěných Já nebo vyhnutím se obávaným Já. (Wurf & Markus, 1991; Dunkel, 2000).

Data byla získávána z polostrukturovaných rozhovorů se studenty, jimž byl položen stejné základní otázky (např. *Ráda bych, abyste chvíli přemýšleli o svém životě před vysokou školou. Jak jste přišli na to stát se studenty?*), ale současně byl v hodinu trvajícím rozhovoru dostatek prostoru na to, aby mohli studenti vyjádřit své individuální a ojedinělé zkušenosti. Analyzovaná data naznačila, že pro účastníky výzkumu znamenala vysoká škola způsob, jak zamezit naplnění obávaných Já.

Zjištění z této studie odhalují, že pro studenty bylo významné (a) vytvoření schématu procesu „stávání se studentem vysoké školy“ (například jaká rozhodnutí, jaké kroky jsem musel udělat, abych měl šanci dosáhnout tohoto možného Já) a (b) vytvoření schématu konceptuálního, tedy významového, obsahového rámce daného možného Já (co dosažení zvoleného možného Já znamená pro mne, pro mou rodinu, jak ovlivní moje vztahy apod.).

Pizzolatová (2006) z toho odvozuje potřebu zahrnout (v procesu uskutečňování možných Já) k procedurálním schématům i schémata konceptuální, a to jako prediktory úspěšného naplnění možných Já. Autorka navrhuje realizaci dalších výzkumů, které by se zaměřily (a) na rozdíly mezi pohlavími při naplňování možných Já a (b) na možnosti intervenčních programů, jež by podpořily úsilí o naplnění očekávaných Já, zvláště u studentů z tradičně okrajových skupin společnosti.

Výzkumníci ze Spojených států amerických Doug Hamman & Kevin Gosselin et al. (2010) se zabývali využitím teorie možných Já pro porozumění vývoji identity¹³ začínajících učitelů. Data byla získána od 221 začínajících učitelů, z toho 175 bylo studentů učitelství a 46 učitelů v prvním roce profesního působení, přičemž všichni účastníci výzkumu byli spjati s toutéž veřejnou vysokou školou. 78 % vzorku tvořily ženy, průměrný věk začínajících učitelů byl 23 let. Hlavní metodou sběru dat byl dotazník vyvinutý Oysermanovou (2004), došlo však k užšímu vymezení otázky, kdy byli začínající učitelé dotazováni na možná Já v roli učitele, jež by chtěli, aby nastala, nebo jichž se obávají v příštím roce. Data byla analyzována dvěma páry posuzovatelů a přinesla rozčlenění získaných kódů na čtyři hlavní kategorie: *mezi-lidské vztahy, vedení třídy, vzdělávací strategie a profesionalita*.

¹³ Autoři se ve své studii věnují i vztahu mezi identitou (*identity*) a sebepojetím (*self-concept*). Zdůrazňují, že možná Já jako součást sebepojetí poskytují informaci o identitě jedince v současnosti a současně zahrnují i informace o jeho identitě v budoucnosti, což poskytuje nástroje pro intervenci a možné ovlivňování učitelovy profesní identity.

Pro vymezení vztahu mezi učitelovými možnými Já a rozdíly, které mohou existovat mezi skupinami učitelů, byla Hammanem & Gosselinem et al. (2010) využita korelační analýza a vícerozměrná analýza rozptylu MANOVA (*multivariate analysis of variance*). Výsledky šetření naznačují, že motivace učitelů se v jednotlivých obdobích profesního vývoje může lišit. Závěry ukazují, že studenti učitelství se více zaměřovali ve vztahu ke svým očekávaným možným Já na úkoly, zatímco učitelé v prvním roce praxe se více soustředili při posuzování možných Já na jejich kvalitu (Hamman & Gosselin, 2010, s. 1355). V důsledku výzkumných zjištění vymezují autoři vztah mezi možnými Já a identitou učitele následovně: (a) možná Já představují to, s čím nezkušený učitel vchází do školní třídy a pokouší se uplatnit či ověřit, což potvrzuje proces stávání se učitelem a zdůrazňuje význam učitelova jednání v kontextu i ve vztahu k ostatním; (b) možná Já poskytují způsob, jak porozumět interakcím, jež jsou spojeny nejen s kontextem, ale i s emocemi; umožňují zachycení vztahu mezi identitou učitele a emocemi spojenými s chtěnými či obávanými Já; (c) existuje více aspektů či dimenzí učitelské identity, a ty jsou často sjednocovány v narativním diskurzu – učitelé mají možnost vyjádřit své naděje, očekávání, obavy; (d) možná Já jako aktivní činitel umožňují volit strategie (například reflektivní) přispívající k utváření identity i hodnocení současného stavu utváření možných Já.

Ji Hong a Barbara Greenová (2011) z Univerzity v Oklahomě se věnovali výzkumu možných Já studentů učitelství navštěvující vysokoškolské kurzy pro učitele přírodovědných oborů. Hong a Greenová (2011) prováděli kvalitativní výzkum se vzorkem 11 studentů ve věku od 19 do 34 let, kteří absolvovali jedenáct týdnů trvající učitelskou praxi. Data byla získávána prostřednictvím dotazníků vytvořených Markusovou a Wurfovou (1987), jež byly později modifikovány Oysermanovou a Markusovou (1990), a z polostrukturovaných rozhovorů. Z analýz vyplynulo osm kategorií, přičemž šest bylo společných jak pro Já chtěná, tak pro obávaná: (a) Já s dostatečnou versus nedostatečnou znalostí obsahu; (b) Já s dobrým řízením třídy versus se špatným řízením třídy; (c) Já schopné efektivně učit versus neschopné efektivně učit; (d) Já starostlivé a nápomocné versus nestarostlivé a nenápomocné Já; (e) Já s pozitivními versus s negativními postoji k žákům a výuce; (f) Já s vůdčími schopnostmi versus Já neoblíbené či nerespektované ostatními učiteli. Nejvíce frekventované byly kódy v kategorii (ne)efektivity v učení a pozitivní či negativní postoje k žákům a výuce.

Vliv zkušeností získaných při učitelské praxi je pro utváření možných Já prezentován jako primární. Vliv odborného vzdělávání pro učitele přírodovědných předmětů byl shledán jako druhořadý.

3.2 Shrnutí

Profesní sebepojetí učitele je klíčovým pojmem ve vzdělávání učitelů, neboť ovlivňuje efektivitu učitelovy práce ve třídě a jeví se jako východisko profesní úspěšnosti učitele. Lze jej vymezit jako součást globálního Já učitele. Výzkumníci (Carpenter & Byde, 1994; Kenžina, 2006) rozlišují tři úrovně profesního sebepojetí

studenta učitelství. Kenžina (ibid.) vymezuje kritéria a ukazatele, jimiž lze jednotlivé úrovně charakterizovat.

Řada výzkumů se zaměřuje na zkoumání některé z částí profesního sebepojetí (Heřmanová, 2004; Pizzolato, 2006; Ronfeldt & Grossman, 2008; Hamman & Gosselin et al., 2010 ad.). Jako spojnicí mezi sebepojetím a motivací i jako kontext pro objasnění aktuálního Já lze chápat koncept označovaný jako možná Já. Ta procházejí vývojem tvořeným dvěma etapami: (a) utvářením a (b) dosahováním chtěných já nebo vyhnutí se obávaným Já. V tomto procesu hraje důležitou roli vytvoření schématu procesu „stávání se“ možným Já i vytvoření schématu konceptuálního, objasňujícího obsah a význam zvoleného možného Já pro konkrétního jedince (srov. Pizzolato, 2006). Možná Já jako významná součást sebepojetí učitele ovlivňují utváření profesního sebepojetí.

Výzkumné šetření, jež by přineslo relevantní závěry vztahující se k fenoménu *profesního sebepojetí učitele či studenta učitelství* v jeho komplexitě, dosud v českém pedeutologickém výzkumu chybí.

STUDENT UČITELSTVÍ A JEHO PŘÍPRAVA NA PROFESI UČITELE

Čtvrtá kapitola charakterizuje studenta učitelství jako hlavního aktéra předkládaného výzkumu, přibližuje současná pojetí učitelské přípravy a představuje závěry vybraných pedeutologických výzkumů, jejichž zaměření souvisí s předkládaným šetřením.

4.1 Student učitelství

V běžném slova smyslu sousloví *student učitelství (pre-service teacher)* pojmenovává studenta vysoké školy, který se připravuje na výkon učitelské profese. Současná realita učitelského vzdělávání v České republice je však o poznání komplikovanější.

Zapojení České republiky do Boloňského procesu (1999) a závěry konference v Bergenu (2005) přispěly k zavedení strukturovaného vysokoškolského studia do pregraduální přípravy učitelů 2. stupně základních škol a učitelů středních škol.

Na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně jsou tak studenti, kteří se chtějí stát v budoucnu učiteli, vzdělávání na bakalářském stupni studia ve studijních programech *Lektorství cizích jazyků a Pedagogické asistentství*, v magisterském studiu pak ve studijních programech *Učitelství pro základní školy*, *Učitelství pro základní a jazykové školy*, *Učitelství pro střední školy*. Měli bychom proto v souvislosti se studenty bakalářského studia hovořit o studentech „lektorství cizích jazyků“ nebo o studentech „pedagogického asistentství“, nikoli o „studentech učitelství“.¹⁴

Přůcha v roce 2002 (s. 24–25), tedy ještě před zavedením strukturovaného studia, shrnul některé charakteristiky sociální skupiny studentů učitelství: (a) typická je výrazná převaha žen (dlouhodobě nad 70 %); (b) pocházejí z rodin „nižší střední třídy“; (c) je zřetelná mezigenerační kontinuita – jeden či oba rodiče studenta jsou učiteli; (d) pro některé studenty je studium na pedagogických fakultách „náhradním“ řešením; panují však regionální rozdíly – orientace studentů na učitelské povolání je

¹⁴ Spojením *student učitelství* označují studenty magisterského studia (vzorek A), studenty bakalářského studia (vzorek B) pak pro zjednodušení pojmem vágním a ne zcela jednoznačným: *student pedagogické fakulty*. Tam, kde se v textu vztahují k oběma skupinám studentů (například v názvu práce, při interpretaci dat, v závěru apod.), je používán pojem *student učitelství*, ve smyslu anglického termínu *pre-service teacher*.

vyšší v místech vzdálenějších od center jako jsou Praha či Brno, kde je i větší nabídka pracovních míst pro absolventy učitelského studia v mimoškolní sféře.

Odpověď na otázku, jakým způsobem je možno charakterizovat studenty připravující se na profesi učitele ve strukturovaném studiu na PdF MU, může částečně nabídnout předkládaný text.

4.2 Příprava na profesi učitele

Budoucí učitele mateřských škol, učitele 1. a 2. stupně základních škol, speciální a sociální pedagogy připravuje v České republice na výkon profese devět pedagogických fakult. 24 dalších fakult (filozofických, přírodovědeckých, tělesné výchovy a sportu, teologické a další) vzdělává studenty učitelství pro střední školy.

Helus (1995, s. 109) formuloval v souvislosti s diskusemi o profesionalizaci učitelského vzdělávání nároky, jež by měly být kladeny na profesi učitele a jež by měly být akceptovány v pregraduální přípravě učitelů. Učitel (a) by měl být odborníkem na úrovni magisterského vzdělání; (b) měl by disponovat osobní zralostí, aby se mohl stát (c) akceptovatelným partnerem rodičů žáků, představitelů obce aj. odborníků (psychologů, lékařů) a (d) nové metody a změny v profesi by měl reflektovat prostřednictvím svého dalšího vzdělávání.

O dilematech, jimiž lze charakterizovat diskuse o učitelském vzdělávání, pojednává řada autorů (Spilková, 2006; Kosová et al., 2012 ad.). Mezi tato dilemata řadí například otázku, zda má mít pregraduální příprava charakter spíše teoretický, nebo více praktický či problematiku rozdělení učitelské přípravy na „odbornou přípravu“ a „pedagogicko-psychologickou přípravu“, přičemž již samo toto rozdělení a pojmenování devaluje význam pedagogicko-psychologického vzdělání budoucího učitele.

4.2.1 Pojetí učitelského vzdělávání

Píšová, Najvar, & Janík et al. (2011, s. 43) charakterizují tři – v současnosti vůdčí – trendy v pojetí učitelství a učitelské přípravy. Jsou jimi (a) model reflektivní praxe; (b) učitelství založené na důkazech (evidenci) neboli *evidence-based education* a (c) učitelství založené na znalostech.

Shulmanovu (1987) práci představující pojetí učitelství jako poznatkové báze, vnesl do českého odborného diskurzu T. Janík (2005). *Myšlenka poznatkové báze učitelství (knowledge base for teaching) vychází z předpokladu, že profese disponuje určitým komplexem sdíleného vědění různého typu, jež je určitým způsobem uspořádáno.* (Píšová et al., 2011, s. 53)

Shulman (1987, cit. podle Spilkové, 2006, s. 20) vymezil poznatkovou bázi učitelství prostřednictvím sedmi základních oblastí profesních znalostí: (a) předmětové/oborové – znalosti obsahu; (b) obecně pedagogické – principy a strategie výuky; (c) znalost kurikula – programy, materiály a učebnice; (d) oborové didaktické – didaktická znalost obsahu; (e) znalost žáků a jejich charakteristik – vývojových

i individuálních; (f) znalost kontextu vzdělávání – rodina, způsob řízení školy, školský systém ad.); (g) znalost cílů, záměrů, klíčových hodnot ve vzdělávání a jejich filozofické a historické zázemí. Sám autor však upozorňuje na nebezpečí zúženého pojetí termínu „pedagogical knowledge“, který by měl být chápán jako struktura, jejíž součástí jsou jak vědomosti, tak i dovednosti, zkušenosti, postoje a hodnoty učitele.

Koncepci *učitelství založeného na důkazech (evidence-based education)* představil ve své přehledové studii Mareš (2009). Fungování edukace založené na důkazech popisuje prostřednictvím čtyř typů činností: (a) shromažďování, zpracovávání a uchovávání existujících důkazů pro zájemce; (b) systematické zprostředkovávání existujících důkazů zájemcům; (c) využívání už existujících důkazů v praxi; (d) kultivování odborné community, tj. budoucích učitelů, učitelů v praxi, výzkumníků, lidí zabývajících se školskou politikou (ibid., s. 232–234).

Současně však autor také vymezuje rizika spojená s implementací této koncepce: riziko neznalosti postupu při poznávání a dokazování; riziko mechanického přebírání principů z medicíny; riziko neoliberalního přístupu k edukaci; riziko monopolu na vědecké důkazy; riziko nevhodně volené demarkační linie; riziko zdánlivé exaktnosti; riziko zdánlivé bezkontextovosti (blíže ibid., s. 248–253).

Model učitele jako *reflektivního praktika* vstoupil do teoretického a výzkumného diskurzu v 80. letech 20. století. Fendlerová (2003, cit. podle Pišové et al., 2011, s. 44) uvádí jeho čtyři významné zdroje: (1) karteziánskou racionalitu vycházející z přesvědčení, že sebeuvědomění přináší validní poznání a reflexe může být zdrojem tohoto sebeuvědomování; (2) Deweyho (1933, cit. podle Pišové et al., 2011, s. 45) pojetí reflektivního jednání učitele v protikladu jednání k rutinnímu, jehož součástí je tzv. deliberace, tedy pečlivé zvažování teoretických argumentů a důkazů jako podkladu pro rozhodování o budoucím jednání; (3) Schönovu profesionální reflexi, jež chce „proniknout pod povrch a podrobit kritice tacitní porozumění, které se vyvinulo na základě opakovaných zkušeností ze specializované praxe“ (Schön, 1983, s. 61), a která je chápána jako způsob, jímž je možné zvýšit sociální statut učitele a (4) sociálně kritický přístup kulturního feminismu. Rozpory mezi jednotlivými pojetími reflexe v učitelském vzdělávání způsobují, že je odborný diskurz v rámci tohoto tématu nevyjasněný, což se promítá i do realizace reflektivní praxe (Pišová et al., 2011, s. 45–46).

S jistou mírou zjednodušení však lze konstatovat, že pro reflektivní pojetí pregraduální přípravy učitelů je typický postupný rozvoj a vyzrávání osobnosti učitele, jenž se prostřednictvím stále reflexe své učitelské činnosti mění – ze studenta v učitele, experta na učení a rozvíjení jiných osob. Pro všechny uváděné modely jsou společná sociokonstruktivistická východiska, která považují studenta učitelství za „konstruující se subjekt“ (Kosová et al., 2012, s. 39).

Při realizaci reflektivního pojetí učitelské přípravy by měl být (Kosová et al., 2012, s. 40) student učitelství po dobu celého studia vysokoškolskými učiteli veden k tomu, aby hodnotil a rozebíral svoji práci. ... Tento přístup dovoluje studentovi učitelství osobně prožít proces konstruování poznání, a získat tak pro celý

profesionální život nástroj pro (re)konstrukci, a tím i produkci vlastní didaktické teorie.

Jak uvádějí Pišová et al. (2011, s. 49): „Pojetí učitele jako reflektivního praktika zůstává příslibem pro učitelskou profesi jako celek i pro její jednotlivé členy; pro jeho naplnění je ale nezbytné odrazit se od proklamativní rétoriky k praxi i k výzkumu, ... které budou zohledňovat její paradigmatické kořeny.“

Zda a jakým způsobem se všechna tři výše uvedená pojetí učitelství – model reflektivní praxe; učitelství založené na důkazech a učitelství založené na znalostech – projevují v učitelské přípravě na pedagogických fakultách v České republice, není možné jednoznačně určit, neboť tuto skutečnost školy připravující budoucí učitele veřejně neдекlarují. Situaci, s níž se v této oblasti potýkají na Slovensku, komentují Kosová et al. (2012, s. 29) následovně: „...při konstruování a realizování učitelských studijních programů je časté, že vůbec ne vycházejí z vedecké teorie, která o této problematice pojednává. ... V důsledku vývoje, ... založeného na vysoké autonomii univerzit a souběžném decimování a podceňování pedagogiky, došlo při tvorbě studijních programů, zvláště při jejich štruktúrovaných variantách, k neakceptování koncepčních vedeckých východisk učitelského vzdělávání.“ Do jaké míry se popsáný stav podobá situaci v České republice, není možno doložit, neboť podobná analýza, jakou nabízí publikace Kosové et al. (2012), v našem prostředí dosud chybí.

4.2.2 Model tří úrovní učení – teorie ve vývoji

Jak již bylo přiblíženo v kapitole první, předkládaná práce nahlíží na problematiku učitelského vzdělávání optikou konstruktivistického přístupu. F. Korthagen (2011) a jeho spolupracovníci, jež jsou známi jako tvůrci tzv. didaktiky realistického vzdělávání učitelů a jejichž koncepce je založena na reflektivním pojetí učitelské přípravy, vytvořili model tří úrovní profesního učení, jež je odvozen z teorie jednání (Groeben & Scheele, 1977). Korthagen et al. (2011, s. 189) formulují dvě hlavní východiska této koncepce: (a) jednání je založeno na individuálních potřebách a (b) existuje interakce mezi mentálními strukturami jedince a předměty a situacemi v jeho okolí.

Korthagen et al. (2011, s. 175) charakterizují tři úrovně profesního učení učitelů: utváření gestaltů; schematizace a budování teorie. *Gestalty* chápou jako východisko učitelova profesního učení. Rozumí jimi směsíci zájmů, potřeb, hodnot, významů, preferencí, pocitů a tendencí k jednání jedince, spojených v jeden nedělitelný celek (2011, s. 56). Gestalty se často vyvíjejí následkem předchozích životních zkušeností, např. ve styku s jinými důležitými osobami v raném dětství a ve škole.

Při realizaci předkládané teorie v praxi je důležité si uvědomit, že *gestalty týkající se procesu učení, vyučování, typologií učitelů a žáků se často utvářely v době, kdy byl student učitelství ještě sám žákem ve škole. Důvodem, proč má tradiční formální učitelské vzdělávání jen velmi omezený vliv na reálnou praxi učitelů, je to, že se mu nedaří do těchto gestaltů proniknout tak, aby se mohly přednášené teorie stát jejich součástí, a tím ovlivňovat učitelovo rozhodování ve výuce. Jen skrze reflexi může*

učitel své gestalty analyzovat, zexplicitnit, a jejich elementy pak vidět v novém kontextu (Slavík et al., 2012, s. 372).

„Utváření gestaltů je běžným typem učení. Hovoříme zde o učení, protože jakmile je určitý gestalt v člověku spuštěn, spustí se snadno podobný gestalt v jiné situaci, která vykazuje stejné charakteristiky. V mnoha situacích je vytvoření gestaltů koncem učebního procesu, protože pro jeho pokračování neexistuje potřeba.“ (Korthagen et al., 2011, s. 176) Důležitou vlastností gestaltů je to, že jsou jen zřídka-kdy zexplicitňovány. Obvykle jde o vágní nástin formulovaný několika slovy (ibid., s. 178).

V procesu schematizace jedinec rozvíjí mentální rámec konceptů a vztahů mezi těmito koncepty. Výsledné schéma je více kognitivní povahy než gestalt. *Výsledkem procesu schematizace je schéma, jehož použití v nové situaci skýtá daleko více možností vědomého jednání než původní gestalt. ... Nabízejí lidem možnost zdůvodnit to, co dělají, převzít za své jednání odpovědnost a kontrolovat svoji práci* (Korthagen et al., s. 180).

Na úrovni teorie „se dříve vytvořeným znalostem dostane logického uspořádání. Studují se vztahy uvnitř schématu nebo se několik schémat spojí v jednu koherentní teorii. Tyto konceptuální znalosti pomáhají porozumět určité kategorii situací na základě logického rámce, přičemž toto porozumění se liší od schopnosti použít tyto znalosti k jednání v daných situacích.“ (Korthagen et al., 2011, s. 199)

Korthagenova et al. teorie vzdělávání budoucích učitelů¹⁵ se zaměřuje na rozvoj reflektivních dovedností studentů učitelství a využití reflexe k propojování praktických a teoretických znalostí. Autoři formulují tři základní postuláty, z nichž mj. jejich koncepce vychází: profesní učení učitele bude efektivnější, (1) bude-li řízeno vnitřní potřebou učícího se; (2) má-li kořeny ve vlastních zkušenostech učícího se; (3) bude-li učitel podrobně reflektovat své zkušenosti (Korthagen et al., 2011, s. 83). V souvislosti s těmito principy formulují také tři podmínky učitelského vzdělávání vztahující se ke vzdělavatelům učitelů. Vzdělavatel by měl pomoci studentu učitelství, (1) aby si uvědomil své učební potřeby, (2) nacházet užitečné zkušenosti, (3) tyto zkušenosti detailně reflektovat.

4.3 Profese učitele: vybrané pedeutologické výzkumy

Pedeutologickým tématům se v české pedagogické komunitě věnuje celá řada výzkumníků (Mareš et al., 1996; Pišová, 1999, 2005; Janík, 2005; Spilková, 2003, 2006; Svatoš, 2012; Šimoník, 1994; Švec, 1999, 2005 ad.). Cílem této podkapitoly je poukázat na výsledky vybraných pedeutologických výzkumů vztahujících se k dílčím tématům, jež se ukázala pro předkládanou práci jako významná. Jedná se o tato témata: (a) prestiž učitelské profese; (b) motivace k volbě učitelské profese; (c) profesní vývoj učitele.

¹⁵ Sami autoři se domnívají, že „sít vztahů“, kterou popisují, nelze označit jako teorii, ale spíše jako „teorii ve vývoji“. (ibid., s. 191)

4.3.1 Prestiž učiteléské profese

Hovoříme-li o prestiži učiteléské profese, máme spolu s Průchou (2002, s. 185) na mysli vážnost či význam, které učiteléské profesi přisuzují jednotlivci i celé skupiny. Na otázku, jak vnímají prestiž učiteléské profese obyvatelé České republiky, odpovídá sociologický výzkum Machonina a Tučka z roku 1996. Učitelé základních škol se na žebříčku povolání z hlediska prestiže umístili na 7. místě, profese docenta či profesora na vysoké škole obsadila místo třetí.

Na základě srovnání výsledků sociologických výzkumů realizovaných od roku 2004 do roku 2013 (Tuček, 2013, viz obrázek 3) můžeme konstatovat, že za posledních dvacet let nedošlo k radikální proměně toho, jakým způsobem vnímá česká společnost práci učitele. V letech 2004 a 2007 se učitelé základních škol umístili na 4. místě žebříčku profesí, v letech 2011 a 2013 pak na místě pátém. Průzkum z roku 2013 byl realizován s 1023 respondenty a byl využit kvótní výběr. Prestiž učiteléské profese v České republice se z dlouhodobého hlediska jeví jako poměrně stabilní a relativně vysoká.

Pokud budeme srovnávat umístění ostatních profesí na tomto žebříčku, můžeme usuzovat, že hodnocení prestiže práce učitele tolik nesouvisí s jeho finančním oceněním, ale spíše s náročností profese (srov. Machonin a Tuček, 1996). Podobně vyznívají i výsledky Havlíkovy (1994) sondy zaměřené na prestiž profesí podle hodnocení studentů učitelství. 424 respondentů z dvou pedagogických fakult (PdF UK a PdF Ústí nad Labem) vyhodnotila prestiž učitele na střední škole jako 5. v pořadí (74,3 bodů z 99), učitele na základní škole jako 6. v pořadí (70, 7 bodů z 99).

Postoji budoucích učitelů k učiteléské profesi se zabýval v kvantitativně orientovaném šetření i Chráska (2003, s. 12), který pracoval s 371 studenty učitelství pro druhý stupeň základní školy. K měření postojů byla využita metoda sémantického diferencálu. Bylo zjištěno, že u žen se výrazněji než u mužů projevuje aspekt „energetické náročnosti“ učiteléské profese; že studenti jazykových oborů (anglický a německý jazyk) hodnotí budoucí učiteléské povolání výrazně méně pozitivně než studenti ostatních oborů. Rovněž bylo potvrzeno, že postoje k učiteléské profesi se v průběhu studia mění.

<i>Profese</i>	<i>11/2004</i>		<i>6/2007</i>		<i>6/2011</i>		<i>6/2013</i>	
	průměr	pořadí	průměr	pořadí	průměr	pořadí	průměr	pořadí
<i>Lékař</i>	89,5	1.	89,8	1.	89,1	1.	91,5	1.
<i>Vědec</i>	80,7	2.	81,8	2.	75,4	2.	76,3	2.
<i>Zdravotní sestra</i>					73,9	3.	74,8	3.
<i>Učitel na vysoké škole</i>	78,5	3.	78,2	3.	72,4	4.	74,6	4.
<i>Učitel na základní škole</i>	71,3	4.	70,7	4.	70,3	5.	71,1	5.
<i>Soudce</i>	64,8	6.	65,0	7.	61,0	7.	66,3	6.
<i>Soukromý zemědělec</i>	59,1	10.	59,0	8.	60,3	9.	63,9	7.
<i>Projektant</i>	64,1	7.	65,5	6.	61,7	6.	62,6	8.
<i>Programátor</i>	66,3	5.	65,7	5.	60,8	8.	59,7	9.
<i>Policista</i>	47,6	20.	52,1	13.	53,9	11.	55,7	10.
<i>Truhlář</i>	50,8	16.	51,4	14.	53,2	12.	55,6	11.
<i>Majitel malého obchodu</i>	51,2	15.	50,1	16.	51,4	15.	54,8	12.
<i>Starosta</i>	60,1	8.	57,4	9.	52,6	14.	53,1	13.
<i>Účetní</i>	53,5	14.	51,3	15.	54,1	10.	52,3	14.
<i>Manažer</i>	59,4	9.	55,4	11.	53,0	13	50,2	15.
<i>Voják z povolání</i>	44,8	22.	46,4	21.	48,3	17	49,7	16.
<i>Stavební dělník</i>					48,1	18	49,3	17.
<i>Profesionální sportovec</i>	56,1	11.	55,6	10.	51,2	16	47,6	18.
<i>Opravář elektrospotřebičů</i>	50,2	17.	49,7	18.	-			
<i>Soustružník</i>	47,7	19.	49,0	19.	-			
<i>Bankovní úředník</i>	50,2	18.	48,7	20.	46,9	19	45,7	19.
<i>Prodavač</i>	42,8	24.	41,5	23.	43,6	21	44,7	20.
<i>Novinář</i>	54,4	12.	53,0	12.	46,5	20	43,8	21.
<i>Sekretářka</i>	43,7	23.	40,5	24.	41,4	23	40,0	22.
<i>Kněz</i>	46,1	21.	43,2	22.	42,8	22	38,0	23.
<i>Ministr</i>	53,8	13.	50,0	17.	38,0	24	37,9	24.
<i>Uklízečka</i>	29,4	26.	29,0	26.	34,0	25	34,2	25.
<i>Poslanec</i>	39,9	25.	36,5	25.	27,0	26	25,1	26.

Obrázek 3. Výsledky výzkumu Prestiž povolání realizovaného CVVM (Tuček, 2013).

Diskusi však vyvolává srovnání výše uvedených výsledků s mezinárodní studií Petera Doltona z Univerzity v Sussexu a Oscara D. Marcenaro-Gutierrezze z Univerzity v Malaze, kterou vypracovali pro nadaci Varkey Gems Foundation v roce 2013. V rámci výzkumného šetření nazvaného *Global teacher status index* byla zkoumána prestiž učitele ve 21 zemích světa, a to včetně České republiky. V každé ze zemí

bylo dotazováno 1000 respondentů, tedy vzorek srovnatelný s tím, s nímž pracovalo Centrum výzkumu veřejného mínění Sociologického výzkumu AV ČR ve stejném roce. Celkové výsledky tohoto šetření předkládá tabulka 3.

Tabulka 3
Výsledky výzkumu *Global teacher status index 2013*

Pořadí	Země	Hodnota zjištěného indexu statutu učitele	Průměrný plat učitele ¹⁶	Pořadí podle výsledků PISA ¹⁷
1.	Čína	100	17,730	3
2.	Řecko	73,7	23,341	17
3.	Turecko	68	25,378	19
4.	Jižní Korea	62	43,874	4
5.	Nový Zéland	54	28,438	6
6.	Egypt	49,3	10,604	nezjišťováno
7.	Singapur	46,3	45,755	1
8.	Nizozemsko	40,3	37,218	7
9.	USA	38,4	44,917	12
10.	Velká Británie	36,7	33,377	10
11.	Francie	32,3	28,828	11
12.	Španělsko	30,7	29,475	16
13.	Finsko	28,9	28,780	2
14.	Portugalsko	26	23,614	14
15.	Švýcarsko	23,8	39,326	8
16.	SRN	21,6	42,254	9
17.	Japonsko	16,2	43,775	5
18.	Itálie	13	28,603	15
19.	Česká republika	12,1	19,953	13
20.	Brazílie	2,4	18,550	20
21.	Izrael	2	32,447	18

Zdroj: Global teacher status index – Varkey GEMS Foundation.

Dostupné z <https://varkeygemsfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacher-StatusIndex.pdf>

¹⁶ Přepočten na americké dolary.

¹⁷ 1= nejlepší pořadí, 20= nejhorsí umístění.

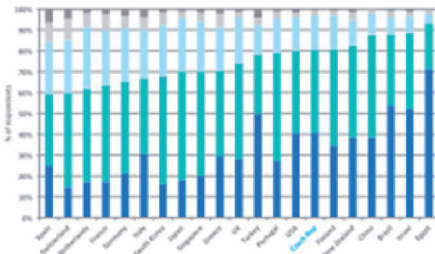
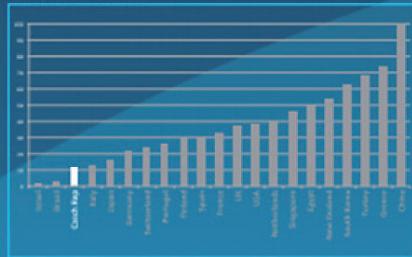


CZECH REPUBLIC

Teacher Status Index: **12.1**

The Czech Republic is ranked near the bottom of the Teacher Status Index, with a score of 12.1, and holds the lowest index of all the European countries surveyed. Not only was the respect for primary and secondary schools teachers rated as low, but fewer than 20% of respondents stated they would encourage their children to become teachers. Of interest is that respondents rated the educational system in the Czech Republic as comparatively high, yet held relatively little trust in teachers to deliver a good education (ranked 5th lowest). The fact that its teachers hold little status or respect in comparison to the educational system is enforced by the statistic that 80% of Czech respondents believed performance-related pay should be implemented.

TEACHER STATUS INDEX



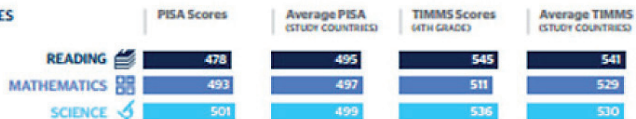
KEY FINDINGS

- The Czech Republic is ranked among the countries that have the lowest respect for primary school teachers (19th) but among the countries that have the highest respect for head teachers (2nd).
- Approximately 60% of Czech respondents thought pupils disrespected teachers. Only 15% said they thought pupils respect teachers.
- Fewer than 20% of respondents would encourage their children to become teachers.

Responses to: 'Should teachers be rewarded in pay according to their pupils' results?' (As percentages of respondents)



LEARNING OUTCOMES



Obrázek 4. Profil České republiky ze studie Global teacher status index 2013.

Zdroj Global teacher status index – Varkey GEMS Foundation, s. 13.

Dostupné z <https://varkeygemsfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacher-StatusIndex.pdf>

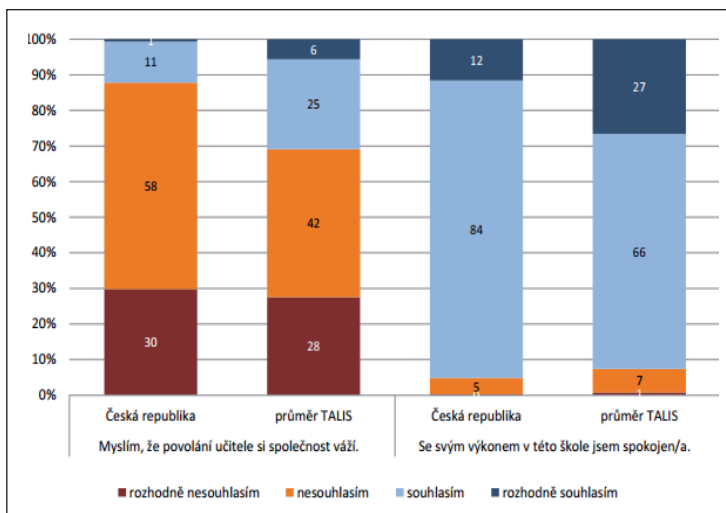
Autoři této studie označili Českou republiku jako zemi s nejnižší prestiží učitelské profese ze zúčastněných evropských zemí. Ve světovém žebříčku se za Českou republikou umístily pouze Brazílie a Izrael. První tři pozice ve zmiňované studii obsadily Čína, Řecko a Turecko.

Autoři studie vypracovali pro jednotlivé státy profily, v nichž charakterizují způsob, jakým účastníci výzkumu hodnotí profesi učitele (viz obrázek 4). Ve studii je dále konstatováno, že (a) méně než 20 % respondentů z České republiky by svým vlastním dětem doporučilo, aby šly po škole učit; (b) Češi dali učitelům 1.–5. ročníku základní školy na stupnici od 0 do 10 (0 nejhorší, 10 nejlepší) necelou šestku, Řekové tyto učitele ohodnotili téměř desítkou; (c) 80 % účastníků výzkumu z ČR by chtělo hodnotit učitele podle výsledků jejich žáků; (d) 60 % respondentů z České republiky se domnívá, že učitelé nemají respekt svých žáků.

Další zajímavá zjištění přináší mezinárodní výzkumná studie *TALIS (Teaching And Learning International Survey)*, která je projektem OECD a byla realizována v roce 2008. Zúčastnilo se jí 24 států a její výsledky byly publikovány v roce 2012. Česká republika se první vlny výzkumu nezúčastnila. Můžeme však uvést některé výsledky vztahující se k učitelům ze Slovenské republiky: (a) 65 % slovenských učitelů si myslí, že společnost učitele nerespektuje; (b) slovenští učitelé mají nižší sebedůvěru, než je průměr zjištěný ve studii TALIS 2008; (c) pouze maďarští učitelé jsou v práci spokojeni ještě méně než slovenští učitelé.

Druhá vlna šetření TALIS byla zahájena v roce 2013, výzkumu se účastnilo 34 zemí. Výběr účastníků výzkumu byl realizován jako náhodný stratifikovaný. Za Českou republiku se výzkumu zúčastnilo 220 ředitelů škol (tj. 100 % oslovených ředitelů) a 3219 učitelů (tedy 98, 3 % oslovených učitelů). V mezinárodním průměru se učitelé jen z 31 % domnívají, že si společnost váží jejich práce, u českých učitelů je toto procento ještě nižší, pouze 12 % (bližší viz obrázek 5).

Průcha (2005, s. 188) se zamýšlí nad tím, proč se – i přes relativně vysokou prestiž učitelské profese – u učitelů vyskytuje nízké sebevědomí, pocit bezmocnosti, podřízenosti a nenáležitě skromnosti. Jako jeden z možných důvodů uvádí vliv historický, „úřední podřízenost“ učitelského stavu, která z minulosti může doznávat dodnes. Odmítá, že by příčinou mohl být nedostatek odborné kvalifikace. Uvažuje i o možnosti vlivu nedostatečného zastoupení mužů v profesi učitele, ačkoliv tato skutečnost doposud není podložena relevantními výzkumy.



Obrázek 5. Spokojenost učitelů se svým výkonem a postojem veřejnosti k učitelům.
Zdroj: Česká školní inspekce.

Dostupné z http://www.talis.cz/talis2013_hlavni_zjistieni.pdf.

Sociolog Havlík (2000, s. 108) nabízí tyto důvody nižšího profesního sebevědomí: zdánlivě snazší studium učitelství (a názory o nízké úrovni pedagogických fakult); vysoký stupeň feminizace učitelstva; osobní zkušenosti z kontaktů mezi konkrétními učiteli a rodiči; neexistenci objektivních kritérií pro posuzování efektů práce učitelů, a s tím spjatá (mnohdy nekvalifikovaná) hodnocení – například úředníky, rodiči, médii.

4.3.2 Motivace k volbě studia učitelství a k volbě učitelské profese

V kontextu výše předložených dat je zajímavé hledat motivy, které mladé lidi vedou k volbě učitelské profese. Úvodem je nutno připomenout, že i v rámci tohoto dílčího tématu je třeba terminologické zpřesnění. Hovoříme-li o motivech k volbě studia učitelství, nelze tyto motivy chápat jako totožné s motivy k volbě učitelské profese. Někteří studenti volí studium učitelství s vědomím, že nechtějí v budoucnu učit. Mají tedy motivaci k tomu vystudovat na vysoké škole učitelství, nikoli však k tomu, aby se v budoucnu věnovali učitelství. Je však třeba také zmínit, že pro velké množství studentů připravujících se na profesi učitele jsou tyto motivy totožné, neboť jejich volba oboru vysokoškolského studia byla jednoznačně motivována touhou stát se učitelem.

Ve svém výzkumu z roku 1995 Havlík (s. 162) uvádí, že 59 % studentů (ze vzorku 469 studentů přijatých ke studiu na pedagogickou fakultu v Praze či v Ústí nad Labem) se ke studiu rozhodlo „na poslední chvíli“. Jejich motivace tedy nebyla promyšlená a dlouhodobá. Z téhož vzorku jen 36 % studentů uvádělo, že by znovu

volili studium na pedagogické fakultě (kdyby k tomu měli hypoteticky možnost). Samotná motivace k práci učitele je pak podle Havlíka (1995) diferencovaná: větší motivaci projevují studenti učitelství pro 1. stupeň základní školy než pro 2. stupeň základní školy; dále mají větší motivaci dívky než chlapci a také uchazeči z menších lokalit než z velkoměst.

Podle Průchy (2005, s. 205) se lze domnívat, že motivace k učitelské profesi je u nás dnes – i přes značný zájem o studium učitelství – poměrně nízká a povrchní. Současně klade otázku, jak vyhledávat kvalitní studenty, kteří mají nejen zájem o učitelské povolání, ale i předpoklady k němu?

Doulík a Škoda (2005) realizovali v letech 2004 až 2005 výzkumnou sondu se 138 studenty 2. ročníku učitelství pro 2. stupeň základních škol různých aprobací na Pedagogické fakultě Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Studenti v době šetření ještě neabsolvovali povinnou pedagogickou praxi ani výuku didaktických předmětů. Jako výzkumný nástroj autoři využili vlastní dotazník tvořený 7 otevřenými položkami. Při analýze byly podobné odpovědi grupovány a u každé z grup pak byla sledována relativní četnost.

Na úkol: *uveďte tři aspekty, které vás lákají, abyste si učitelskou profesi zkusil(a)*, reagovali studenti následovně: práce s dětmi (54,17 %); volný čas, prázdniny (40,83 %); možnost seberealizace (40 %); naučit novým věcem (39,17 %); možnost ovlivnění osobnosti dětí (18,33 %); tvůrčí, nestereotypní práce (12,50 %); poznání nových lidí (7,50 %); zlepšení schopnosti komunikace (6,67 %); snaha ve školství něco změnit (5,00 %); perspektivní zaměstnání (4,17 %); společenská prestiž (3,33 %); příprava na roli matky (2,50 %).

Ve vztahu k položce: *uveďte tři podle vás nejvýznamnější negativa učitelské profese*, studenti volili: nízké finanční ohodnocení (80 %); agresivitu a nevychovanost žáků (36,67 %); nízkou autoritu učitele (26,67 %); špatné podmínky pro výuku (25,83 %); psychickou náročnost (19,17 %); špatný přístup žáků k vyučování (18,33 %); špatnou spolupráci s rodiči (18,33 %); přísnou rigiditu a zastaralost (14,17 %); nízkou společenskou prestiž (13,33 %); potlačování kreativity (6,67 %); nízkou kvalifikaci učitelů na školách (5,83 %); časovou náročnost (4,17 %); neosobní přístup k žákům (4,17 %); přísnou administrativu (2,50 %); předimenzovanost osnov (2,50 %).

Přestože výsledky vzhledem k výběru vzorku nelze zobecňovat, uvedená zjištění naznačují, jaké charakteristiky přisuzují studenti učitelských oborů své budoucí profesi, jsou-li požádáni o hledání jejích pozitivních a negativních aspektů.

Svatoš (in Wiegerová, 2012, s. 92) ve svém výzkumu začínajících studentů učitelství a jejich osobně vnímané (před)profesní zdatnosti zkoumal i odlišnost motivů volby učitelského studia v letech 2000 a 2010. V prvním období se jevil jako dominantní aspekt „zajímavé a dobré“ profese, přičemž studenti učitelství oceňovali různorodost pedagogické práce, výhody (svobodu učitelství, prázdniny, relativní dostatek „volna“ pro sebe). Dalším důležitým aspektem byla práce se žáky, s „lidmi“, která už svou podstatou nemůže být jednotvárná. Jako další motivy se ukázaly:

pokračování v rodinné tradici, prohloubení oborové připravenosti, možnost posílení komunikačních dispozic a získání vysokoškolského diplomu.

V roce 2010 byla dominantním motivem práce s dětmi, následovalo prohloubení oborové znalosti. Motivy související s tím, že je učitelství dobrou a zajímavou prací, se objevily rovněž, i když v menší míře. Rodinná tradice se objevila i při tomto šetření, i když se častěji objevilo i kritické odmítnutí. Nově se objevily tyto motivy: prostor pro osobní rozvoj, naplnění dřívějších představ a profesní orientace.

Nabízí se srovnání s motivy, které vedou mladé lidi ke studiu učitelství v zahraničí. V rámci výzkumu realizovaného Stiegelbauerovou (1992, cit. podle Basticka, 2000, s. 343) na Pedagogické fakultě Univerzity v Torontu bylo na důvody, které je vedou k volbě učitelské profese, dotázáno 203 studentů. Uváděli tyto motivy: potřeba přispívat ke změnám v životě studentů i ve společnosti; učitel jako vzor studentů; interakce mezi učitelem a studentem jako nástroj pro neustálý oboustranný růst; přání sdílet osobní znalosti a odborné znalosti; vytváření pozitivního výukového prostředí.

Hayesová (1990, cit. podle Basticka, 2000, s. 343) učinila ve svém výzkumném šetření se 100 studenty učitelství na Northwesternské státní univerzitě v Oklahomě tato zjištění: většina studentů si vybírá učitelství s cílem dosáhnout pozitivních změn v životě dětí; 92 % si vybralo učitelství, protože mají rádi děti; 98 % si myslelo, že učitelství jim umožní vyjádřit jejich kreativní schopnosti; 87 % respondentů vnímalo učitelskou profesi jako velmi zodpovědnou; 58 % nesouhlasilo s tím, že by tři měsíce prázdnin byly důvodem k výběru učitelské profese; 24 % považovalo učitelskou profesi za vysoce respektovanou; 92 % se domnívalo, že učitelé nejsou dostatečně ohodnoceni; 61 % studentů silně zastávalo názor, že odměňování za učitelství nespočívá v oblasti finanční; 32 % studentů mělo rodiče učitele a 54 % bylo ovlivněno svým dřívějším učitelem.

Při srovnávání motivů k volbě učitelské profese u studentů učitelského programu na Harvardu a studentů na Urban College (malá veřejná vysoká škola na severozápadě USA) zjistila Weinerová (1993, podle Basticka, s. 344), že obě skupiny studentů shodně uváděly jako motivy: nedostatečné příležitosti ke kreativitě; radost z práce s mladými lidmi a touhu po společensky prospěšné práci.

V Bastickově studii (ibid.) nalezneme i údaje týkající se šetření v ekonomicky méně vyspělých zemích jako je Jamajka, Kamerun či Zimbabwe. Autor uvádí, že vedle přání pracovat s dětmi a altruistického motivu „služby národu“ volili studenti učitelství svou budoucí profesi i z důvodu finanční a profesní stability, již nabízí.

Shrneme-li výše uvedené poznatky, lze konstatovat, že základní motivy k volbě učitelské profese (zájem o práci s dětmi a možnost ovlivňovat životy dětí, sebe-realizace či kreativita) jsou obdobné u studentů z různých zemí. V závislosti na ekonomických podmínkách a na situaci ve školství té které země se pak jako motivy k volbě učitelské profese objevují i další aspekty.

4.3.3 Profesní vývoj učitele

K profesnímu vývoji učitele přistupují výzkumníci dvěma hlavními způsoby (Píšová, 2005, s. 48). Za prvé se zaměřují na kariéru či profesní dráhu učitele.¹⁸ Další skupinu výzkumů tvoří šetření směřovaná k vývoji „učitelova myšlení v činnosti“ a k rozvoji profesní kompetence učitele (Píšová, *ibid.*). K tomuto pojetí učitelova vývoje v profesi se vážou výsledky výzkumů, jimž byla věnována pozornost v kapitolách 3.1.3 až 3.1.6.

Svatoš (2013, s. 789) vymezuje šest fází profesního vývoje, jež byly identifikovány v *učitelském vzdělávání*: (1) orientace – uchazeč o učitelské vzdělávání; (2) motivace – začínající student učitelství; (3) první redefinice – student učitelství redefinuje svoji sociálně-osobnostní roli; (4) druhá redefinice – student učitelství redefinuje svoji didaktickou a reflektivní roli; (5) kompetence – absolvent; (6) otevření profesi – začínající učitel.

Poslední uvedená fáze je současně počátkem modelu šesti vývojových fází *učitele*, jak je popisuje Lukas (2011, s. 26–27), jenž využívá Langovo (1999) pojetí: (1) počátek kariéry či vstup do profese; (2) fáze stabilizace, která přináší upevňování učitelových návyků a jeho zvládnání; (3) experimentování a modifikování dosavadních postupů ve výuce; (4) přehodnocování dosavadních snah, bilancování; (5) fáze vyrovnanosti a zklidnění a (6) stahování se do ústraní a opouštění profese.

Ve své přehledové studii přináší Svatoš (2013, s. 790) výčet významných výzkumů realizovaných v letech 1990–2013, které jsou věnovány jednotlivým etapám profesního vývoje učitelů. Jak autor konstatuje (*ibid.*, s. 809), nejčastěji jsou šetření zaměřena na *začínajícího učitele (teacher novice)* a *učitele experta (expert teacher)*. Mnohé z nich však přinášejí i zjištění, která mohou souviset s problematikou utváření profesního sebepojetí studenta učitelství.

Zkoumání *začínajícího učitele* se věnoval Šimoník (1994), který realizoval dotazníkové šetření se 141 začínajícími učiteli působícími na 2. stupni základních škol bývalého Jihomoravského kraje. Na základě svého šetření autor vymezil nejvýznamnější problémy a nedostatky v práci učitele, jak je vnímají sami začínající učitelé. Patřily mezi ně: práce s neprospívajícími žáky; udržení kázně při vyučování; udržení pozornosti žáků; diagnostika osobnosti žáka; motivace žáků; vedení schůzek s rodiči žáků; adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování; řešení kázeňských přestupků; aktivizace žáků; uplatnění individuálního přístupu k žákům (*ibid.*, s. 63).

Šimoník (1994, s. 10) uvádí, že v rámci prováděného šetření nezaznamenal u účastníků výzkumu „nástupní šok“¹⁹ (viz Lortie, 1975; srov. Švaříček, 2009, s. 151). Zmiňuje však v této souvislosti skutečnost, že *většina dotazovaných učitelů*

¹⁸ Českému pojmu *profesní dráha učitele* odpovídá několik anglických termínů (Průcha, 2005, s. 201): *professional development of teachers; teacher's career development; teacher career paths; teacher's professional lives*.

¹⁹ Průcha (2002, s. 26) navrhuje používat pojem „profesní náraz“, který v českém prostředí zavedla Píšová (1999). Začínající učitel totiž ne vždy prožívá po nástupu do školy „šok“ – závisí to na klimatu školy, komunikaci se žáky a učiteli i na vlastní psychické odolnosti.

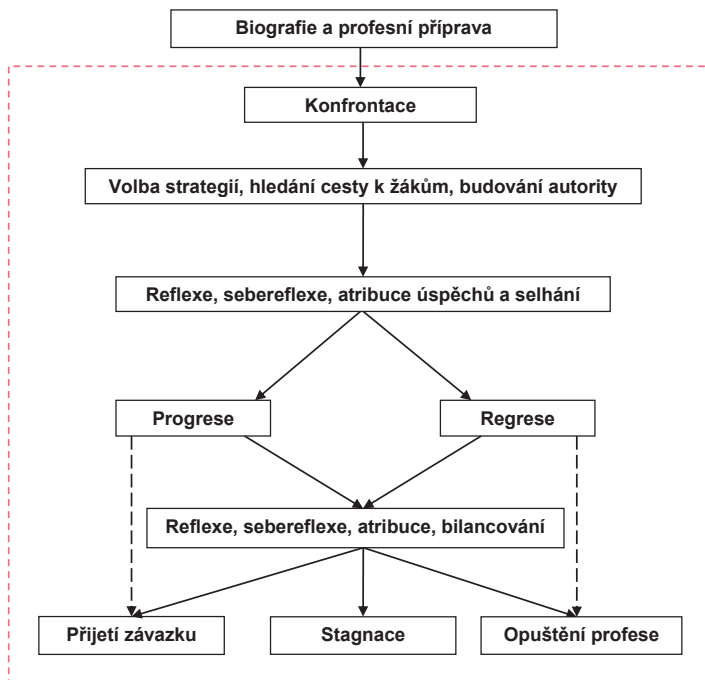
s „jakousi“ samozřejmostí očekávala velké problémy s žáky i rodiči a nijak nehýřila optimismem, který bychom od mladých lidí očekávali.

Ve svém kvalitativním šetření Juklová (2009, s. 109–110) identifikovala u začínajících učitelů tři typy profesní orientace: (a) *altruistický učitel*, pro něhož bylo učitelství snem a je pro něj typická angažovanost a velké nasazení; (b) *zapálený specialista*, jehož motivace se odvíjí především od zájmu o vystudovaný obor a učitelství je často výsledkem kompromisu mezi zájmem a vlastními vnímanými možnostmi; (c) *sběratel zkušeností*, jehož přesvědčení o vhodnosti volby učitelství jako budoucí profese není silné, ale považuje profesi učitele za výzvu k práci na sobě.

Podobně jako Šimoník (ibid.) i Juklová (2009, s. 143) charakterizuje vztah začínajících učitelů „k jednotlivým aspektům profesní reality“: „Na lokální úrovni pracovního prostředí vyjadřovala většina učitelů překvapení a nelibost zejména ve vztahu k chování žáků, rodičů i některých kolegů. Mnozí z nich také reflektovali některé aspekty globálního vzdělávacího kontextu. Negativně učitelé vnímali zejména nízkou společenskou prestiž svého povolání, neadekvátní finanční ohodnocení své práce a nedostatek pravomoci zasáhnout v některých problémových situacích. Jako velmi významný prvek prostředí se u mnoha námi sledovaných učitelů ukázala přítomnost blízkého kolegy nebo kolegyně, od kterého může mladý učitel čerpat podporu.“

Obrázek 6 naznačuje vývoj vztahu začínajících učitelů k profesi, přičemž – jak Juklová (ibid.) zdůrazňuje – pro „spojení vlastní budoucnosti s profesí učitele a přijetí všech závazků z toho plynoucích předchází potřeba ujištění se, že práce naplňuje vnitřní potřeby jedince a umožňuje uplatnění jeho schopností. K tomu je však třeba posílení a pozitivní zpětná vazba okolí, které dává mladému člověku vědět, že je své práce schopen a že jeho práce má smysl i pro ostatní.“ Nejsou-li tyto aspekty naplněny, může dojít k tomu, že začínající učitel učitelskou profesi opustí (viz obrázek 6).

Vývoji profesní identity učitele experta se věnoval Švaříček (2009). Ve svém kvalitativním šetření formuluje závěry vztahující se k jednotlivým etapám vývoje učitele experta (viz obrázek 7). Ve vztahu k profesnímu sebepojetí studenta učitelství jsou významné Švaříčkovy (2009) závěry vážící se k počátečnímu období učitelovy praxe ve škole, které autor označuje jako *zkoumání terénu třídy*. Je pro něj typické vyvíjení enormního úsilí, nutnost provádět mnoho nových rozhodnutí a neustálé učení se novým věcem. Profesní identita učitele se projevuje ve třídě a hranice třídy jsou také hranicemi učitelových problémů (ibid., s. 361). Začínající učitel může dělat chyby, prožívat kritické incidenty, dokonce může být neúspěšný.



Obrázek 6. Proces vývoje vztahu k profesi u začínajících učitelů (Juklová, 2009, s. 139).

Klíčové jsou však podle Švaříčka (ibid.) dvě věci: (a) dočasnost tohoto stavu a (b) vlastní aktivita učitele směřující k vypořádání se s problémy ve třídě. Pro druhé období, nazvané *progresivní učitel*, je podle Švaříčka (ibid.) „významný především vztah učitele a žáka, který učitelé začínají objevovat a zároveň formovat.“

Švaříček (2009, s. 316) v závěru své práce uvádí: „Přínosné pro další směřování učitele je připravit jej na postupnou socializaci do profese a s tím spojené procesy. Ti učitelé, kteří si začali budovat identitu učitele již na vysoké škole během pregraduální přípravy, nezažili šok z reality, získali mnoho poznatků během pregraduální přípravy a jsou schopni mnohé z nich uplatnit v praxi, protože si je přisvojili za vlastní.“

Čas (roky)	0–3	3–8	8 a více
Název období	Zkoumání terénu třídy	Progresivní učitel	Expertství
Sociálně připsaná identita	Začátečník (může dělat chyby)	Progresivní učitel (pod bedlivým sledováním)	Expert (může radit)
Hlavní problém	kázeň ve třídě	předmět	směřování školy/vize
Publikum	třída (žáci a rodiče)	třída skupina učitelů vedení školy	třída skupina učitelů škola širší okolí školy
Role	učitel/třídní učitel	třídní učitel vedoucí skupiny učitelů	třídní učitel vedoucí skupiny učitelů mentor
Modus	racionalita převažuje nad intuicí	nárůst intuitivního rozhodování	intuice a racionalita
Kritické incidenty/fáze	šok z reality	hledání profesní identity	osobní život

Obrázek 7. Vývoj učitele experta (Švaříček, 2009, s. 359).

Problematice učitele experta se věnovali i Píšová et al. (2013). Porozumění charakteristikám této etapy profesní dráhy učitele je významné, neboť právě k jejich dosažení by mělo směřovat úsilí začínajících učitelů, noviců v profesi. Autoři v rámci zmiňovaného výzkumu vymezili *subjektivní determinanty profesního rozvoje učitele experta*, jimiž jsou sebepoznání – předpoklady pro profesi; vnitřní motivace; hodnotový systém; pracovní spokojenost; otevřenost ke změně, aktivní hledání cest k profesnímu rozvoji/ke zlepšení vlastní praxe; vnímaná náročnost profese učitele a strategie zvládání stresu (ibid., s. 180). Dále popsali *klíčové aspekty žité zkušenosti učitelů expertů*: být s žákem: znalost o žákovi/žácích, vhled do myšlení, citění a procesů učení se žáků; didaktické být v obsahu; hledání: promyšlení do hloubky, analýza výukových situací a zkoumání příčin jevů, návrhy alterací; angažovanost, silné emoční a kognitivní zaujetí: osobní nasazení, vztahovost, vzájemnost (Píšová et al., 2013, s. 147).

Autoři konstatují, že zásadní vliv na utváření učitele experta mají i *objektivní determinanty profesního rozvoje učitele*, mezi něž zařadili Píšová et al. (2013, s. 178) přípravné vzdělávání učitelů; další vzdělávání učitelů; kulturu školy; vedení školy;

autonomii; kolegy/sborovnu/významné druhé (significant others); hodnocení učitele/uznání profesní komunitou/bývalými žáky; rodiče žáků (a komunitu blízkou škole); vzdělávací politiku a ekonomické podmínky výkonu učitelské práce.

Učiteli v závěrečné etapě profesního vývoje je věnováno poměrně málo pozornosti (Průcha, 2005). Realizované výzkumy však upozorňují na řadu problémů, s nimiž se učitelé v této fázi kariéry mohou potýkat. Například Prick (1989, cit. podle Průchy, 2005, s. 227–228) zjistil, že nizozemští učitelé ve věku 45 až 55 let konstatovali (a) klesající pocit uspokojení práce s přibývajícím věkem; (b) klesající chuť být stále s dětmi a (c) narůstající pocit fyzického „opotřebení“ a psychického stresu.

Na pracovní sebepečetí českých učitelů v pozdní fázi kariéry byl zaměřen výzkum Lazarové a Jüvy (2010), který formou dotazníkového šetření, vycházejícího z rozhovoru se dvěma zkušenými učiteli, zjišťoval změny v sebepečetí 166 učitelů nad 50 let. Otázky byly zaměřeny na vnímání vlastních silných a slabých stránek a jejich vazbu k věku, sledovány byly i faktory spojené se sebehodnocením a se seberealizací, jimiž jsou pocity jistoty, úspěšnosti, užitečnosti a odpovědnosti. Účastníci výzkumu silné stránky starších učitelů vztahovali ke: *zkušenosti a praxi; osobnostní kompetenci; odborné kompetenci; interpersonální kompetenci*. Slabé stránky pak spojovali s *fyzickým zdravím, se smyslovými a kognitivními funkcemi; se schopností adaptovat se na změny, učit se; s psychickými změnami; s flexibilitou a energií; se vztahovými a sociálními proměnami*. (Lazarová a Jüva, 2010, s. 52)

Účastníci výzkumu se nejvíce přikláněli k tvrzení (Lazarová a Jüva, 2010, s. 50), *že čas v profesi, a tedy i praxe a zkušenost, přináší větší jistotu a snad i odpovědnost, ale nezvyšují pocit užitečnosti, spokojenosti či úspěšnosti*. Na otázku, zda by se rozhodli stejně, kdyby se znovu mohli rozhodovat pro své povolání, odpověděla téměř polovina (81 ze 166) respondentů kladně, 37 učitelů váhalo a 48 z nich by takovou volbu odmítlo.

V souvislosti s touto fází učitelovy kariéry bývá často zmiňován i syndrom vyhasnutí či vyhoření (*burnout effect*), jenž je definován jako *psychologický syndrom emočního vyčerpání, citového stažení (tzv. depersonalizace) a ztráty důvěry v osobní výkonnost, který se může objevit u osob, jejichž profesí je práce s lidmi* (Maslach a Jackson, 1981 podle Mareše, 2013b, s. 512). Jeho symptomy se však mohou objevit i v dřívějších etapách profesního vývoje, a to – jak uvádí Pišová (2005, s. 52) – včetně noviců v profesi.

Tato varianta profesního vývoje učitele se jeví z pohledu začínajícího učitele jako nežádoucí hned ze dvou důvodů: (1) reprezentuje pro něj stav vlastního budoucího ohrožení, nechtěného profesního vývoje a (b) současně představuje riziko konfrontace, které může nastat v situaci, kdy se na pracovišti setká se staršími kolegy, kteří jsou syndromem vyhoření zasaženi, a stávají se tak „rizikovými členy týmu“ (Mareš, 2013b, s. 512).

Výzkum zaměřený na profesní sebepečetí jako prediktor učitelova vyhoření realizovaný se 461 učiteli ze 40 izraelských škol (Friedman & Farber, 1992) přinesl zjištění, že syndrom vyhoření koreluje spíše s tím, jak učitelé vnímají sami sebe, než s tím, jak se domnívají, že je vnímají významní jiní.

4.4 Shrnutí

V současném pedagogickém diskurzu dominují v pojetí učitelství tři základní přístupy: pojetí učitele jako reflektivního praktika, koncepce edukace založené na důkazech a pojetí učitelství založené na znalostech. Vztah těchto koncepcí k pregraduální přípravě na českých vysokých školách připravujících budoucí učitele není jednoznačně vymezen.

Konstruktivistické pojetí učitelské přípravy (Korthagen et al., 2011) chápeme jako východiska profesní přípravy učitele gestaly, z nichž mohou vznikat – prostřednictvím facilitované reflexe zkušeností jedince – schémata, jejichž bohatá síť pak umožňuje utvoření subjektivní teorie studenta učitelství či učitele.

Výzkumy zaměřené na zkoumání prestiže učitelské profese přinášejí protichůdné výsledky. Česká šetření (Machonin a Tuček, 1996; Tuček, 2013) hovoří o relativně vysoké prestiži učitelské profese, zahraniční výzkum z roku 2013 řadí Českou republiku mezi země s nízkou prestiží učitelské profese ve společnosti.

Pedeutologické výzkumy jsou častěji zaměřeny na začínající učitele a učitele experty. Výzkumný zájem o pregraduální přípravu učitele, tedy o studenta učitelství, je podle Svatoše (2013) méně výrazný.

Č Á S T D R U H Á

VÝZKUMNÁ ZPRÁVA

METODOLOGIE VÝZKUMU

Pátá kapitola popisuje průběh výzkumného šetření, zdůvodňuje volbu výzkumného designu, vymezuje výzkumné otázky, představuje účastníky výzkumu a charakterizuje vztah výzkumníka k nim. V závěru kapitoly jsou přiblíženy metody kontroly validity, limity a etické aspekty výzkumu.

5.1 Průběh výzkumu

Podkapitola věnovaná průběhu výzkumu je členěna ve vazbě na jednotlivé etapy výzkumu (viz obrázek 8) a objasňuje význam těchto fází pro vývoj předkládané práce.

5.1.1 Předvýzkum

V období od října 2009 do dubna 2011 byly postupně realizovány dvě části předvýzkumu. Cílem první části předvýzkumu bylo (a) ověření *volné výpovědi (free response)* jako hlavní metody získávání dat a (b) navržení a zdůvodnění případné modifikace zvolené metody. Cílem druhé etapy předvýzkumu bylo získání ucelené série dat, která by umožnila vhléd do zkoumané problematiky a porozumění fenoménu *profesního sebepojetí studenta učitelství*. Byl využit multimetodický přístup, jehož smyslem byla triangulace metod získávání dat (podrobněji viz kapitola 5.9). Výsledky prvních analýz naznačující směr, jímž by se výzkum mohl ubírat, byly publikovány v empirické studii nazvané *Já jako učitelka: profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy* (Pravdová, 2013a).

5.1.2 První část výzkumu

Následný výzkum byl realizován v období od prosince 2012 do ledna 2013. Opakované úsilí o triangulaci dat potvrdilo vhodnost volné výpovědi jako hlavní metody sběru dat a prokázalo její validitu. Při analýzách získaných dat se vynořily nové výzkumné otázky, především ve vztahu k *procesu* utváření profesního sebepojetí. Byla navržena první varianta zakotvené teorie vztahující se k tomuto procesu. Obava z nedostatečného teoretického nasycení vyvolala potřebu pokračovat v získávání dat, a to nejen ve smyslu kvantitativním, ale i ve vztahu k různým etapám procesu utváření profesního sebepojetí. Výsledky analýz realizovaných v této etapě

výzkumu zpracovává studie *Od dětského snu k vlastnímu pojetí výuky: proces utváření profesního sebepojetí studentů učitelství* (Pravdová, 2013b).

5.1.3 Druhá část výzkumu

V únoru 2013 až v dubnu 2013 byla realizována druhá část výzkumu, jejímž cílem bylo získání dat od většího množství respondentů, jež mělo zajistit (a) saturaci, (b) komparaci volných výpovědí studentů připravujících se na učelskou profesi *na počátku* pregraduální přípravy (v bakalářském studiu) a *v závěru* pregraduální přípravy (v magisterském studiu) a (c) zpřesnění formulované zakotvené teorie, především ve vztahu k počáteční fázi utváření profesního sebepojetí (viz tabulka 16).



Obrázek 8. Průběh výzkumu.

5.2 Kvalitativní přístup

Jak již bylo deklarováno, práce usiluje o získání vhledu do problematiky profesního sebepojetí studentů učitelství a o pečlivé prozkoumání tohoto fenoménu. Z tohoto důvodu byl zvolen přístup kvalitativní, který je Miovským (2006, s. 17) chápán jako *přístup, který pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod.*

Pro zarámování předkládaného výzkumu lze využít principy, jimiž Miovský (2006, s. 17–18) vymezil zkoumání psychologických jevů a jejich vlastností a jež považuje pro kvalitativní přístup za klíčové: (a) jedinečnost a neopakovatelnost, (b) kontextuálnost, (c) procesuálnost a dynamiku a (d) reflexivitu. Jedinečnost a neopakovatelnost souvisejí s tím, že se *kvalitativní přístup nezřídka výzkumu fenoménů, které jsou jedinečné a neopakovatelné a které mohou lidé vnímat velmi odlišně a v různých kvalitách a rovinách.* (Miovský, 2006, s. 17)

Princip kontextuálnosti zdůrazňuje skutečnost, že *v psychologii existuje jen málo pravidel či zákonitostí, které by platily obecně. Množství psychologických fenoménů je vázáno pouze na určitý kontext...* (Miovský, 2006, s. 17). Princip procesuálnosti

a dynamiky souvisí s respektem vůči přirozené povaze zkoumaných dějů odehrávajících se v procesu a s potřebou je z tohoto úhlu pohledu také zkoumat. Reflexivita pak zohledňuje skutečnost, že se výzkumník spolupodílí na procesech, jež zkoumá. Toto vzájemné ovlivňování (výzkumu výzkumníkem a výzkumníka výzkumem) nelze zcela vyloučit, a je proto nezbytné důkladné zaznamenání toho, jak k této interakci dochází.

5.3 Výzkumný design – zakotvená teorie

Zakotvenou teorii (grounded theory) charakterizují Strauss a Corbinová (1999, s. 14) „jako teorii induktivně odvozenou ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačínáme teorii, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.“

Lze konstatovat, že tato charakteristika zakotvené teorie vystihuje postup, který byl v průběhu výzkumu využíván, a to aniž by bylo před započítím výzkumu rozhodnuto, že bude využit právě design zakotvené teorie. V procesu získávání dat a jejich analýzy, který probíhal opakovaně, se vynořovaly nové výzkumné otázky a dílčí témata, jejichž další zkoumání přineslo potřebu axiálního kódování.

Jak dokládají další kapitoly, výzkum byl realizován způsobem, jímž design zakotvené teorie vymezují Strauss a Corbinová (1999), přičemž využití zakotvené teorie jako vhodného výzkumného designu se vynořilo v průběhu samotného výzkumu.

Předkládaný výzkum je tedy možno charakterizovat způsobem, jímž Švaříček (2005, s. 137) označuje hlavní přínosy zakotvené teorie: (a) zaměřuje se na objevení významných kategorií a jejich vzájemných vztahů, které tak nově vysvětlují jevy z pohledu jedince, který je předmětem výzkumu; (b) situace jsou dávány do vztahu, čímž je postižena procesuálnost určitého celku skutečnosti a jeho vývoj; (c) výzkum se neskládá jen ze dvou částí, sběru dat a jejich analýzy, ale tyto dvě části se několikrát opakují, což výzkumníkovi umožňuje vzniklé teorie znovu a znovu ověřovat v realitě; (d) prohlubuje a upřesňuje vzniklé kategorie témat na základě pečlivého studia problému v přirozeném prostředí, neboť událostem můžeme porozumět jedině tehdy, jsou-li začleněny do společenského kontextu.

Ve vztahu k výše zmiňované procesuálnosti Šedová (2005, s. 130) uvádí, že zakotvená teorie rozlišuje dvojí možné pojetí procesu: (1) přechod mezi stadii; (2) neprogresivní pohyb. V rámci analýz, které jsou přiblíženy ve výsledkových kapitolách, byly zaznamenány obě varianty pojetí procesu: (a) vývoj zaznamenávající přechod od nižšího stadia k vyššímu (kapitola 10) i (b) pohyb neprogresivní postihující dynamiku vztahů mezi kategoriemi (kapitoly 6–9).

5.4 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření bylo analyzovat a na základě této analýzy popsat fenomén označený jako *profesní sebepojetí studentů učitelství*. Východiskem pro naplnění zvoleného výzkumného cíle byla hlavní výzkumná otázka: *Jak lze charakterizovat profesní sebepojetí studentů učitelství?*

Tabulka 4
Výzkumné otázky

Výzkumná otázka	Kapitola
Jakým způsobem odpovídají studenti učitelství ve volné výpovědi na otázku: Já jako učitel – jaké je moje profesní sebepojetí?	6
Které aspekty profesního sebepojetí studentů učitelství lze označit jako dominantní?	7
Jakým způsobem uvažují studenti o možném vývoji profesního Já?	8
Jakým způsobem studenti uvažují o procesu utváření a dosahování možných profesních Já?	8
Které faktory jsou pro proces utváření profesního sebepojetí studentů učitelství klíčové?	9
Jakým způsobem studenti učitelství vymezují vlastní pojetí výuky?	9
Jak lze charakterizovat proces utváření profesního sebepojetí studentů učitelství?	10

Při kódování dat se vynořovala další témata, která přinášela potřebu formulovat dílčí výzkumné otázky. S prohlubováním vhledu do zkoumané problematiky vznikla celá série výzkumných otázek, na něž odpovídají výsledkové kapitoly (viz tabulka 4).

5.5 Účastníci výzkumu

Vzhledem k průběhu výzkumného šetření (viz kapitola 5.1) je nutno charakterizovat tři skupiny účastníků výzkumu (viz tabulka 5). Při volbě účastníků výzkumu byla využita metoda příležitostného výběru v kombinaci s metodou výběru prostého záměrného (srov. Miovský, 2006, s. 134). Tato varianta bývá považována za účelnou především při úsilí o saturaci.

Jednalo se o studenty, s nimiž jsem měla možnost spolupracovat buď jako fakultní cvičná učitelka Ostravské univerzity (v rámci předvýzkumu), nebo jako vyučující na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity (v první a ve druhé části výzkumu). Využívala jsem tedy příležitostí, které se mi v průběhu výzkumu nabíze-ly (Patton, 1990, podle Miovského, 2006).

V dalších kapitolách, jež jsou věnovány výsledkům výzkumného šetření, jsou účastníci *první* části výzkumu označeni fiktivními jmény (viz tabulka 6) a účastníci *druhé* části výzkumu jsou citováni na základě zkratk vzešlých z prvotního zpracování dat (viz 5.7.1). Je proto jednoduše rozpoznatelné, zda je citován účastník

výzkumu z prvního vzorku, jenž je označován jako vzorek A, či druhého výzkumného vzorku, označovaného jako vzorek B.

Tabulka 5
Účastníci výzkumu (2009–2013)

Účastníci výzkumu (2009–2013)			
	Muži	Ženy	Celkem
Předvýzkum – první část	0	10	10
Předvýzkum – druhá část	0	3	3
První část výzkumu – vzorek A	1	9	10
Druhá část výzkumu – vzorek B	28	166 ²⁰	194

5.5.1 Účastníci výzkumu – předvýzkum

V rámci první části předvýzkumu tvořily výzkumný vzorek dvě pětičlenné skupiny studentů. Druhé části předvýzkumu se účastnili tři studenti. Všichni účastníci předvýzkumu vykazovali shodné základní znaky. Jednalo se o studenty Filozofické fakulty Ostravské univerzity navazujícího prezenčního magisterského studijního programu *Učitelství pro SŠ* ve druhém ročníku tohoto studia, tedy v posledním roce pregraduální přípravy. Všichni v době předvýzkumu absolvovali tzv. náslechovou pedagogickou praxi²¹ a byli motivováni k výkonu učitelské profese.

5.5.2 Účastníci výzkumu – první část výzkumu – vzorek A

Prvního výzkumného šetření se zúčastnilo deset studentů navazujícího prezenčního magisterského programu *Učitelství pro ZŠ* Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Byli osloveni studenti 2. semestru 1. ročníku navazujícího magisterského studia, kteří již absolvovali předmět *Výuková praxe 1*, a získali tak své první zkušenosti – a to jak v komunikaci se žáky, tak i s přípravou a realizací vlastní výuky – na základní škole. Jednalo se o devět žen a jednoho muže.

Krátký dotazník, který byl účastníkům výzkumu předložen při úvodním setkání, obsahoval otázku, zda se chtějí po absolvování VŠ stát učiteli. Všichni studenti – kromě Venduly a Marie – uvedli *ano*. Vzhledem k tomu, že (a) výzva k participaci na výzkumném šetření byla formulována mimo jiné také jako „možnost sdílet a reflektovat vlastní zkušenosti z pedagogické praxe se zkušeným učitelem“ a (b) účast

²⁰ Podmnožinou této skupiny účastníků výzkumu bylo i šest studentek ze Slovenské republiky, které na PdF MU studují některý z výše uvážených oborů v českém jazyce.

²¹ Na Ostravské univerzitě byla v navazujícím magisterském studiu učitelských oborů pedagogická praxe realizována jako tzv. průběžná praxe v 1. ročníku NMGr. studia a jako tzv. souvislá závěrečná ve 2. ročníku NMGr. studia. V průběhu průběžné praxe se studenti formou náslechu učili pozorovat, analyzovat a hodnotit jednotlivé hodiny, srovnávat práci vyučujících na různých typech středních škol (tzv. „kolečko“) a samostatně pak vyučují jednu až dvě vyučovací hodiny v každém předmětu aprobace pod vedením oborového didaktika a fakultního učitele. Souvislá závěrečná pedagogická praxe trvala 4 týdny a pro studenta znamenala 20 hodin přímé výuky v každém předmětu aprobace. Pedagoga, pod jehož vedením praxi realizuje, si student učitelství může zvolit samostatně.

na výzkumu vyžadovala po studentech celou řadu úkolů nad rámec běžných studijních povinností spjatých s předmětem *Výuková praxe 2*, lze předpokládat, že se výzkumného šetření zúčastnili studenti skutečně motivovaní k výkonu učitelské profese. Podrobnější informace o zapojení studentů do výzkumu nabízí tabulka 6.

Tabulka 6

Účastníci výzkumu – vzorek A – účast v jednotlivých etapách získávání dat

Účastníci první části výzkumu – vzorek A – účast na jednotlivých etapách získávání dat			
<i>Účastník výzkumu</i>	<i>Volná výpověď</i>	<i>Zúčastněné pozorování</i>	<i>Hlubkový rozhovor</i>
Alena	✓	✓	✓
Beáta	✓	✓	✓
Ema	✓	–	–
Lída	✓	✓	–
Marie	✓	✓	✓
Michal	✓	✓	✓
Petra	✓	✓	✓
Táňa	✓	✓	✓
Vladka	✓	✓	✓
Vendula	✓	–	✓

5.5.3 Účastníci výzkumu – druhá část výzkumu – vzorek B

Účastníky druhé části výzkumu byla skupina 194 studentů. Výzkumný vzorek tvořilo 28 mužů a 166 žen. Jednalo se o studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity bakalářských prezenčních studijních programů *Pedagogické asistentství* a *Lektorství cizích jazyků*, kteří navštěvovali v rámci 3. semestru předmět teorie a metodika výchovy – seminář, případně v rámci 4. semestru předmět pedagogická komunikace. Studenti programu Pedagogické asistentství dosud v rámci pregraduální přípravy na pedagogické fakultě neabsolvovali žádnou povinnou pedagogickou praxi, studenti programu Lektorství cizích jazyků měli již za sebou předměty *Náslechová oborová praxe průběžná 1 a 2* a *Lektorská praxe souvislá*. Motivovanost k výkonu učitelské profese nebyla před zahájením získávání dat zjišťována.

Pro zpřesnění ještě uvedme, že se jedná o studenty, kteří – budou-li pokračovat v navazujícím magisterském studiu – jsou připravováni (podobně jako studenti vzorku A) pro práci učitelů 2. stupně základních škol.

5.6 Vztah výzkumníka k účastníkům výzkumu

Vztah mezi mnou a studenty, kteří se výzkumu účastnili, měl tři podoby, odvíjející se od role, v níž jsem se jako výzkumník ocitala. Ve všech třech typech rolí jsem se studenty učitelství komunikovala otevřeně, partnerským způsobem, který mi umožnil získat jejich důvěru a poskytnout jim pocit bezpečí, bez něhož by nebylo možné očekávat otevřené výpovědi o vnímání sebe sama v roli učitele.

Při předvýzkumu jsem vystupovala v roli fakultního cvičného učitele Ostravské univerzity vyučujícího na víceletém gymnáziu v Ostravě, jehož vyučovací hodiny studenti FF OU navštěvovali v rámci tzv. naslechové praxe. Studenti, s nimiž jsem spolupracovala v rámci předvýzkumu, mne oslovili s žádostí, zda by pod mým vedením mohli realizovat i souvislou praxi.

V první části výzkumného šetření jsem o účast na výzkumu požádala studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, aniž bych byla jejich vyučující. Výzva k účasti na výzkumu byla formulována jako „možnost sdílet a reflektovat vlastní zkušenosti z pedagogické praxe se zkušeným učitelem“.

Ve druhé části výzkumu jsem se studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity komunikovala z pozice vyučující předmětů *pedagogická komunikace* a *seminář z teorie a metodiky výchovy*. Získávání dat bylo včleněno do výuky způsobem, který umožňoval vytěžit z této práce informace zajímavé a užitečné pro samotné studenty, a to především ve vztahu k jejich sebereflexi v roli učitele. Hodnocení studentů v obou předmětech nebylo podmíněno získáním výzkumných dat.

5.7 Metody získávání a zpracování dat

Kvalitativní data byla – v rámci předvýzkumu i v první části výzkumu – získávána několika metodami. Volba multimetodického výzkumného designu směřovala nejen k hlubšímu porozumění zkoumaným jevům, ale i k dosažení triangulace, tedy k možnosti posuzovat získaná data nikoli jako nahodilá, závislá na souhrě některých aspektů (například na časových možnostech účastníka výzkumu, nedostatečném porozumění zadání, neochotě hlouběji se zamýšlet nad zadaným úkolem apod.), nýbrž jako zjištění věrohodná, vynořující se z několika různých zdrojů a vzájemně korespondující.

5.7.1 Volná výpověď (*free response*)

Využití volné výpovědi (McGuire & McGuire, 1981) jako metody zkoumající profesní sebepojetí studentů učitelství bylo ověřováno v rámci předvýzkumu. Na základě zjištění předvýzkumu²² byla tato hlavní metoda sběru dat modifikována. Studenti učitelství podílející se na výzkumu byli požádáni, aby volně formulovali odpověď na otázku: *Já jako učitel – jaké je moje profesní sebepojetí?* Byli seznámeni s tím, že pro jejich odpovědi nejsou stanovena žádná formální pravidla, neexistují ani dobré, ani špatné odpovědi, ale pouze *jejich* odpovědi. Vzhledem k tomu, že studenti učitelství doposud nejsou v rámci pregraduální přípravy cíleně vedeni k utváření profesního sebepojetí, setkali se účastníci výzkumu (obdobně

²² V rámci předvýzkumu byla otázka: *Já jako učitel – jaké je moje profesní sebepojetí?* položena dvěma pětičlenným skupinám studentů. První skupina měla svou odpověď formulovat písemně v limitu 45 minut, druhá měla možnost si odpověď promyslet a zaslat ji v písemné podobě elektronicky. Všech pět účastníků první skupiny formulovalo své profesní sebepojetí na několika řádcích, cítili se úkolem zaskočení, hovořili o nedostatku času, o potřebě soustředění, vyjadřovali nespokojenost s textem, který odevzdali. Členové druhé skupiny formulovali své odpovědi v různém rozsahu (jedna až tři strany textu). Respondenti druhé skupiny mi sdělili, že jim formulace nečinila potíže a že jsou se svými odpověďmi spokojeni.

jako účastníci předvýzkumu) s požadavkem formulovat odpověď na výše uvedenou otázku poprvé. Jejich odpověď nebyla nijak limitována nejen po stránce formální (rozsah, forma zápisu apod.), což je u volné výpovědi běžné, ale ani po stránce časové (maximální doba psaní). Byl pouze stanoven termín, do něhož mají svou odpověď výzkumníkovi předat.

U vzorku A byly texty označeny fiktivními jmény informantů, u vzorku B byl každé volné výpovědi přiřazen kód od 1M po 28M či od 1Z po 166Z, v závislosti na pořadí zpracování a na tom, zda se jedná o muže (M) či ženu (Z). Přestože byl využit kvalitativní přístup ke zpracování dat, některé výstupy byly – vzhledem k velikosti výzkumného vzorku a pro větší přehlednost – zpracovány formou obvyklou pro přístup kvantitativní, tedy prostřednictvím tabulek či grafů.²³

5.7.2 Zúčastněné pozorování (*participant observation*)

Zúčastněné pozorování bylo využito k získávání dat souvisejících s jednáním studenta učitelství v samostatně vedené výuce a k porovnání s daty získanými z volných výpovědí či rozhovorů a k hlubšímu porozumění oběma takto získaným textům. V rámci *předvýzkumu* probíhalo zúčastněné pozorování ve dvaceti hodinách českého jazyka a literatury, které studenti vyučovali v rámci souvislé závěrečné pedagogické praxe na víceletém gymnáziu.

V první části výzkumu, u vzorku A, jsem na základě předchozí domluvy v roli pozorovatele navštívila vždy jednu vyučovací hodinu u každého účastníka výzkumu. Vlastní výuku studenti učitelství připravili a realizovali v rámci předmětu *Výuková praxe 2* na různých základních školách u různých cvičných učitelů.

Z obou typů zúčastněného pozorování byly pořizovány terénní poznámky, které mi umožnily konfrontovat data získaná prostřednictvím volné výpovědi s pozorováním studenta v roli učitele a současně posloužily jako doplňkový zdroj dat při axiální kódování, kdy bylo třeba uvádět kategorie získané otevřeným kódováním do vzájemných vazeb a souvislostí. Terénní poznámky byly rovněž využity při vedení hloubkových rozhovorů.

5.7.3 Hloubkový rozhovor (*in-depth interview*)

Hloubkové rozhovory (Švaříček & Šedová, 2007) byly realizovány v rámci předvýzkumu a v první části výzkumu a podobně jako zúčastněné pozorování zajišťovaly triangulaci při získávání dat. U předvýzkumu hloubkové rozhovory následovaly po prvotní analýze volné výpovědi studentů učitelství. Jejich cílem bylo (a) zpřesnit a případně doplnit data získaná prostřednictvím volné výpovědi a (b) ověřit validitu volné výpovědi. Rozhovory probíhaly ve školní třídě po skončení vyučování. Výzkumník vycházel z úvodní otázky: *Máte nějakou ideální představu o sobě jako o učiteli?* Dále se dotazoval na základě informací poskytnutých studenty. I v tomto případě bylo postupováno tak, aby byl co nejméně ovlivňován obsah

²³ Vyjadřování četnosti v kvalitativním výzkumu je podle Hendla (1994, s. 232) označováno jako *enumerace*.

formulací a informace o sebezpojetí studentky učitelství nebyly zkresleny. Hlubkové rozhovory trvaly od 40 do 50 minut.

V první části výzkumu hlubkové rozhovory se studenty učitelství probíhaly buďto bezprostředně po zúčastněném pozorování, nebo do dvou dnů a úvodním tématem rozhovoru byla reflexe vyučovací hodiny, sledovaná výzkumníkem. Rozhovory, jejichž délka se pohybovala v rozmezí od 40 do 60 minut, se odehrávaly buď ve škole, kde byla výuka realizována, případně v mé pracovně na pedagogické fakultě. Rozhovor byl vždy zahájen otázkou: *Jak jste spokojen se svou hodinou?* Dialog se dále odvíjel od reakcí studenta učitelství. Otázka: *Vy jako učitel – jaké je vaše profesní sebezpojetí?* v rozhovoru nebyla (na rozdíl od volné výpovědi) formulována přímo, přesto se v prepisech objevuje řada kódů, jež rozvíjejí či objasňují kontext kategorií vzešlých z předchozího kódování volných výpovědí. Nejčastěji souvisely s kategorií *studentovo pojetí výuky* a s jejími subkategoriemi. V obou případech byly rozhovory nahrávány a audiozáznamy doslovně přepsány.

Ve druhé části výzkumu nebyly hlubkové rozhovory využity, což souviselo s (a) již ověřenou validitou hlavní metody získávání dat a (b) velikostí vzorku B.

5.8 Metody analýzy dat

Ve shodě s Milesem a Hubermanem (1994) zařazují k *analýze kvalitativních dat* tyto fáze výzkumu: kódování; archivace dat; propojování dat; komentování a doplňování dat; vyvozování závěrů a verifikace; budování teorie a grafické mapování.

5.8.1 Analýza v rámci předvýzkumu

Oba typy textů získané v rámci předvýzkumu – volné výpovědi i prepisy hlubkových rozhovorů – byly kódovány metodou otevřeného kódování (Švaříček & Šedová, 2007; Hendl, 2008). Vybrané kódy byly dále kategorizovány ve vztahu k dílčím výzkumným otázkám. Pro interpretaci zjištěných vazeb mezi jednotlivými kategoriemi byla využita technika „vyložení karet“ (Švaříček & Šedová, 2007, s. 226).

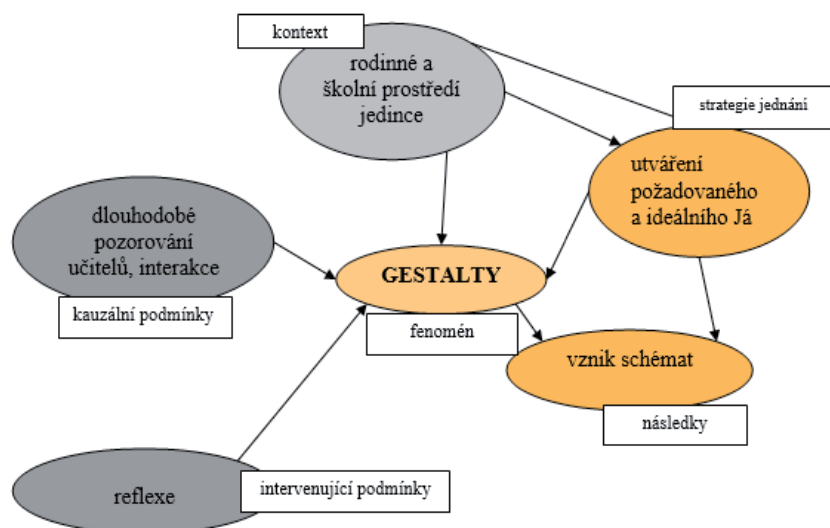
5.8.2 Analýza v první části výzkumu

Volné výpovědi i prepisy rozhovorů získané v rámci první části výzkumu (vzorek A) byly podrobeny otevřenému kódování (Švaříček & Šedová, 2007). Následně byly využity postupy a techniky zakotvené teorie (Strauss & Corbin, 1999). Impulsem k axiálnímu kódování se stala jedna z kategorií vzešlých z otevřeného kódování, a to *proces utváření sebezpojetí studentů učitelství*, která přinesla i potřebu formulace další výzkumné otázky (srov. Hendl, 2008, s. 250). Prostřednictvím axiálního kódování byly hledány vazby odhalující příčinné podmínky, kontext, intervenující podmínky, strategie jednání a následky vztahující se ke zkoumaným jevům, v našem případě ke klíčovým faktorům procesu utváření profesního sebezpojetí a k jednotlivým reprezentacím Já vstupujícími do tohoto procesu.

Přestože „v odborné diskusi je tento přístup kritizován pro jeho příliš schematická a omezující východiska“ (Gulová & Šíp, 2013, s. 43), a někteří autoři význam axiálního kódování v rámci zakotvené teorie zcela zpochybňují (Glaser, 1998), neboť může omezovat induktivní charakter výzkumného procesu, v případě předkládaného výzkumu přineslo axiální kódování významný posun a umožnilo nalezení vazeb mezi jednotlivými identifikovanými kategoriemi, vzešlymi z otevřeného kódování.

Obdobně jako uvádí Šedová (2005, s. 131) v kontextu svého výzkumu o dětském diváctví, i pro předkládaný výzkum se „axiální kódování ukázalo být klíčovou technikou, která celou analýzu posunula směrem celistvé konceptualizaci výzkumného problému.“ V souladu s Šedovou se domnívám, že v axiálním kódování lze vidět nikoli záruku úspěchu nebo dokonce jedinou ‚vědeckou‘ metodu kvalitativního výzkumu, nýbrž účelný a sofistikovaný návod k zacházení s daty, jehož použití může významně přispět ke konceptualizaci výsledků a budování teorie na základě kvalitativních dat. (Šedová, 2005, s. 131)

Jako ukázka axiálního kódování může posloužit obrázek 9, který nastiňuje paradigmatický model vztahující se k jednomu ze zkoumaných jevů. V tomto případě se jedná o fenomén označený jako *gestalty* spojené s profesí učitele.



Obrázek 9. Axiální kódování – ukázka paradigmatického modelu.

V průběhu následného selektivního kódování, jehož východiskem byla řada takto vzniklých paradigmatických modelů, byla vytvořena síť konceptů a propojení mezi nimi, které umožnily rekonstruovat, popsat a přehledně znázornit (a) jednotlivé aspekty profesního sebepojetí studentů učitelství a vyjádřit dynamiku mezi

nimi a (b) vymezit klíčové faktory a etapy procesu utváření profesního sebepojetí studentů učitelství. Byla formulována první verze zakotvené teorie.

5.8.3 Analýza v druhé části výzkumu

V druhé části výzkumu bylo opět využito otevřeného kódování, které umožnilo kategoriální systém vzešlý z první části výzkumu dále doplňovat, zpřesňovat a precizovat.

Vazby mezi kategoriemi vztahujícími se k *procesu utváření profesního sebepojetí* poukázaly na potřebu důkladného axiálního (a následně i selektivního) kódování. V průběhu analýz bylo střídavě využíváno, podobně jako v první části výzkumu, induktivních a deduktivních postupů (srov. Strauss & Corbin, 1991, s. 82; Miovský, 2006, s. 229). Samotná data výzkumníka vedla k využití postupu, jenž je pro kvalitativní výzkum typický: mnohokrát opakovat cyklus činností směřující od dat k teorii a od teorie zpět k datům. Na základě těchto kroků byla zpřesněna kostra analytického příběhu. Revidovanou zakotvenou teorií představuje tabulka 16.

Při hledání odpovědi na dílčí výzkumné otázky (tabulka 4) byly využity další specifické metody a techniky, které přibližuje tabulka 7. Například detailní analýza chtěných a nechtěných Já studentů učitelství vzešlých z otevřeného kódování si vyžádala i postup deduktivní. Bylo provedeno kontrolní kódování, jehož cílem bylo ověřit, zda kódy sdružené v kategoriích *chtěná* a *nechtěná Já* odpovídají konceptualizaci možných Já (viz Markus & Nurius, 1986; Erikson, 2007).

Druhá úroveň kódování (Miles & Huberman, 1994) však již měla opět charakter induktivní. Pro vymezení kategorií a subkategorií vztahujících se ke konceptům *chtěná* a *nechtěná možná Já studentů učitelství* byla využita metoda *vytváření trsů* (Miovský, 2006, s. 221). Na základě zjištěného tematického překryvu byly vytvořeny „trsy“ vztahující se k jednotlivým variantám možných Já (podrobněji viz kapitola 8).

Tabulka 7

Metody a techniky analýzy dat využité ve druhé části výzkumu

Metody a techniky analýzy dat využité ve druhé části výzkumu		
Výzkumná otázka	Metody analýzy a interpretace	Zdroje
Jak odpovídají studenti učitelství ve volné výpovědi na otázku: Já jako učitel – jaké je moje profesní sebepojetí?	prostý výčet	Miovský, 2006, s. 222
	otevřené kódování	Švaříček & Šedová, 2007, s. 211 Hendl, 2008, s. 247
	vyložení karet	Švaříček & Šedová, 2007, s. 226
Které aspekty profesního sebepojetí studentů učitelství se jeví jako dominantní?	otevřené kódování	viz výše
	zachycení vzorců	Miovský, 2006, s. 222
	vyložení karet	viz výše
Jakým způsobem uvažují studenti o možném vývoji profesního Já?	kontrolní kódování ve vztahu ke konceptualizaci možných Já	Markus & Nurius, 1986 Erikson, 2007
	vytváření trsů	Miovský, 2006, s. 221

Jakým způsobem studenti uvažují o procesu utváření a dosahování možných profesních JÁ?	otevřené kódování	viz výše
	vyložení karet	viz výše
Které faktory jsou pro proces utváření profesního sebepečetí studentů učitelství klíčové?	otevřené kódování	viz výše
	axiální kódování	Strauss & Corbin, 1999, s. 70 Miovský, 2006, s. 229 Švaříček & Šedová, 2007, s. 232 Hendl, 2008, s. 248
	selektivní kódování	Strauss & Corbin, 1999, s. 86 Miovský, 2006, s. 230 Švaříček & Šedová, 2007, s. 233 Hendl, 2008, s. 251
Jakým způsobem studenti učitelství vymezují vlastní pojetí výuky?	otevřené kódování	viz výše
	vyložení karet	viz výše
Jak lze charakterizovat proces utváření profesního sebepečetí studentů učitelství?	axiální kódování	viz výše
	selektivní kódování	viz výše

5.9 Metody a techniky kontroly validity

V průběhu výzkumu byly uplatňovány metody a techniky kontroly validity, jejichž smyslem bylo zvýšit hodnověrnost realizovaného kvalitativního šetření a vyhnout se možným zkreslením dat – a to jak v průběhu jejich získávání, tak při analýze a interpretaci.

5.9.1 Techniky kontroly validity při získávání dat

Pro zajištění validity při získávání dat bylo využito triangulace jako metody „hledání a určování pozice předmětu výzkumu (zkoumaného jevu) prostřednictvím tří (a více) různých zdrojů dat, úhlů pohledu (perspektiv), měření, postojů, výzkumníků, způsobů interpretací atd.“ (Čermák & Štěpaníková, 1998). Podobně jako uvádějí Hammersley a Atkinsonová (1983), posloužila triangulace nejen k validizaci zjištění, ale i jako další zdroj dat.

Triangulace metod získávání dat sledovala, zda hlavní zvolená metoda sběru dat, volná výpověď, přináší kvalitní data. Úkolem použitých doplňkových metod získávání dat (zúčastněného pozorování a hloubkových rozhovorů) bylo zjistit, zda jsou kompatibilní údaje získané těmito třemi nástroji (srov. Miovský, 2006, s. 265). Triangulace metod získávání dat byla využita již v rámci předvýzkumu. Tuto variantu shledává Šedová (2007, s. 206) jako účinnou.

Dále byla využita triangulace settingu při získávání dat. V rámci předvýzkumu byly prověřeny situační faktory, jež by mohly ovlivňovat charakter výzkumných dat. Na základě zjištění z předvýzkumu došlo k modifikaci v zadání volné výpovědi. Upravená

metoda získávání dat byla využita u tří různých skupin účastníků předvýzkumu a výzkumu (viz kapitola 7.4), aniž by byly zjištěny další faktory působící na kvalitu dat.

Třetí variantou hledání průsečíku různých perspektiv bylo využití metody triangulace zdrojů dat. Ve volné výpovědi formulovali účastníci výzkumu odpověď na otázku, jak vnímají sami sebe v roli učitele. Zúčastněné pozorování přineslo pohled výzkumníka na jednání studenta učitelství při výuce (jako projevu jeho sebepojetí) a hloubkové rozhovory byly výsledkem interakce mezi studentem a výzkumníkem. Zde je nutno připomenout úsilí výzkumníka co nejméně ovlivňovat charakter získávaných dat.

5.9.2 Techniky kontroly validity týkající se povahy dat

Využití metody získávání a zpracování dat i dlouhodobý kontakt s účastníky výzkumu přinesl bohatý datový soubor, jenž umožňoval detailní vhléd do zkoumané problematiky, kontrolu vnějších vlivů, které by mohly zkreslovat data, a postupné zpřesňování interpretace dat. Dokladem mohou být i kapitoly 6–10, jež jsou věnovány analýzám a využívají bohatý datový materiál, případně přílohy. Požadavek hustého popisu byl naplněn především v páté kapitole, detailně charakterizující metodologii výzkumu, a to jak ve vztahu ke kontextu výzkumu, tak k jeho aktérům (srov. Miovský, 2006, s. 266).

Silná data jsou tzv. data z první ruky (viz Miovský, 2006, s. 266) získávaná v průběhu delší časové jednotky, nikoliv například při prvním setkání s respondenty. Jak vyplývá z kapitol 5.1, 5.4 a 5.5, i tento požadavek byl v rámci předkládaného výzkumu splněn.

5.9.3 Techniky kontroly validity ve vztahu k roli výzkumníka

Kontrola vlivu výzkumníka na charakter získávaných dat byla realizována, podobně jako navrhuje Čermák a Štěpaníková (1998, s. 56), prostřednictvím dlouhodobé přítomnosti výzkumníka na místě výzkumu, díky jeho znalosti prostředí a teoretické citlivosti vůči zkoumanému fenoménu. Usilovala jsem – jak je popsáno výše – o co nejmenší narušování přirozeného prostředí, tak aby jeho vliv nepoznamenal kvalitu získaných dat. Role výzkumníka je podrobně přiblížena v kapitole 5.5.

5.9.4 Techniky kontroly validity týkající se analýzy a interpretace

Techniky kontroly validity vztahující se k analýze a interpretaci dat jsou patrné z detailního popisu metod analýzy dat (viz kapitola 5.7) a z kapitol 6–10, jež jsou věnovány analýzám a interpretaci dat.

5.10 Limity výzkumu

I přes to, že byla využita celá škála technik kontroly validity, je nutno vymezit některé limity výzkumu. Tato omezení se vztahují především k charakteru výzkumného vzorku a způsobu, jakým byla kódována data.

Práce vychází v první části výzkumu z dat získaných od studentů 1. ročníku magisterského studia Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a ve druhé části z dat studentů 2. ročníku bakalářského studia, tedy od studentů ve druhém a ve čtvrtém roce jejich pregraduální přípravy na profesi učitele. Přestože se skrze jejich volné výpovědi pokouším o rekonstrukci procesu utváření profesního sebepojetí, je nutné vztahovat výsledky pouze k těmto dvěma skupinám studentů. Považuji proto za přínosné, aby byla v budoucnu analyzována data vztahující se ke studentům všech pěti ročníků připravujících se na PdF MU na profesi učitele, a vznikla tak možnost získat „průřez“ profesním sebepojetím studentů PdF MU v jednotlivých ročnících jejich profesní přípravy.

Za další omezení vztahující k výzkumnému vzorku lze považovat početní nevyváženost obou vzorků (A a B). Tato nevyváženost však byla dána metodami sběru dat využitými v první a ve druhé části výzkumu. V první části výzkumu bylo každému z účastníků výzkumu věnováno více času i pozornosti a data od něj byla získávána různými metodami, zatímco v druhé části výzkumu byla využita jediná – již ověřená – metoda získávání dat u velkého počtu účastníků výzkumu. Zdánlivá genderová nevyváženost vzorku ilustruje skutečný poměr studentů (mužů) a studentek (žen) na PdF MU.

V průběhu kódování jsem vnímala potřebu sdílet výsledky jednotlivých etap kódování s dalším výzkumníkem, srovnávat je a diskutovat. Vzhledem ke kvalifikačnímu charakteru předkládané práce byla však data posuzována pouze jedním výzkumníkem. Pro další uvažovaný výzkum v oblasti profesního sebepojetí považuji za vhodné, aby se na kódování dat podílela dvojice posuzovatelů.

5.11 Etické aspekty výzkumu

V souvislosti se zvýšením hodnověrnosti získaných dat byly promyšleny i etické aspekty výzkumu. Všem účastníkům výzkumného vzorku A byl předložen k podpisu *Informovaný souhlas s účastí na výzkumu* (viz příloha 1), v němž byli seznámeni se základní charakteristikou výzkumu. Ve druhé části výzkumu nebyli studenti o výzkumném využití textů informováni předem. Teprve v závěru semestru byli požádáni, aby v případě, že s výzkumným využitím textu souhlasí, podepsali informovaný souhlas. Studenti, jejichž volné výpovědi jsou použity jako přílohy práce, byli e-mailem požádáni o svolení k využití jejich textu v původní podobě.

Za účelem odbourání Pygmalion efektu (Hendl, 2008) nebyli účastníci výzkumu seznámeni s jeho konkrétními cíli, se všemi okolnostmi výzkumu byli obeznámeni až v závěru výzkumného šetření.

Účastníci předvýzkumu a první části výzkumu měli možnost odmítnout – v kterékoli jeho fázi – další účast, což někteří učinili (viz tabulka 4). Vzhledem k tomu, že jsem disponovala velkým množstvím informací o účastnících výzkumu, bylo nezbytné zajistit všem zúčastněným anonymitu ve vztahu k dalším osobám. K tomu jsem se zavázala podpisem v dokumentu *Informovaný souhlas s účastí na výzkumu*.

V případě hloubkových rozhovorů, jež byly nahrávány, byli s touto skutečností účastníci výzkumu seznámeni a jejich souhlas s nahráváním je součástí audiozáznamu. Přepisy některých hloubkových rozhovorů (realizovaných po zúčastněném pozorování v hodině studenta učitelství) byly studentům poskytnuty, aby je mohli založit do svého profesního portfolia, jímž se budou prezentovat u státních závěrečných zkoušek. Došlo tak k validizaci respondentem.

V průběhu komunikace s účastníky výzkumu jsem usilovala o reciprocitu sdělovaných údajů, což je patrné i z přepisů hloubkových rozhovorů, v nichž některá témata, o kterých studenti hovoří, ilustruji zkušenostmi z vlastního profesního života.

JÁ JAKO UČITEL: JAKÉ JE MOJE PROFESNÍ SEBEPOJETÍ?

Následující kapitola otevírá výsledkovou část. Jejím cílem je (a) předložit závěry vztahující se k triangulaci metod získávání dat, (b) charakterizovat způsob, jímž studenti učitelství odpovídají na otázku: *Já jako učitel – jaké je moje profesní sebepojetí?* a (c) vymezit typy volných výpovědí v závislosti na jejich rozsahu.

6.1 Přínos komparace dat získaných různými metodami

První obavu, že by modifikace hlavní metody získávání dat, tedy volné výpovědi, mohla ovlivnit její validitu například tím, že by obsah volné výpovědi studenta učitelství nekorespondoval s jeho skutečným vnímáním sebe sama, a volná výpověď by tak nabízela sebeobraz stylizovaný, pomohlo vyvrátit srovnávání volných výpovědí s terénními poznámkami vzešlými ze zúčastněného pozorování a s přepisy hloubkových rozhovorů. Tato komparace prokázala, že k uvažovanému zkreslení nedošlo. Skutečnosti uváděné o profesním Já studenta učitelství v *písemné podobě* ve volné výpovědi se současně projevovaly v *jednání* studenta při vyučovací hodině i v *jeho reakcích* v průběhu rozhovoru s výzkumníkem (srov. Freeman, 1975; Goffman, 2002). Časový odstup mezi psaním volné výpovědi a pozorováním byl několik týdnů. V následujících ukázkách můžeme sledovat kompatibilitu mezi daty, jež byla získána různými metodami. Alena ve své volné výpovědi píše o tom, že je pro ni *důležitá kreativita a variabilita* a že má potřebu *přivádět je* [žáky – pozn. autora] *do styku s autentickým materiálem*.

ALENA
Volná výpověď – ukázka

Chtěla bych však mít více sebejistoty, překonat obavu, že nebudu schopná žákům danou látku dostatečně dobře vysvětlit. Dále bych se chtěla naučit žáky vhodně motivovat pro dané téma či výkon. Také doufám, že další praxí se naučím zvolit vhodné výukové metody pro daný tematický celek a věkovou skupinu. Především v anglickém jazyce pak kombinovat jednotlivé aktivity tak, aby se žáci zdokonalovali rovnoměrně ve všech oblastech (mluvení, poslech, čtení, psaní).

Myslím si, že především ve výuce cizích jazyků je důležitá kreativita a variabilita. Snažit se žákům zprostředkovat jazyk v různých podobách, uplatňovaný v různých situacích a také přivádět je do styku s autentickým materiálem. Snažit se jim ukázat, kde všude mohou cíl jazyk využít. Především je dobré učit žáky komunikovat, překonat blok studu a mluvit.

Z hodiny, v níž vyučovala, bylo patrné, že se toto její přesvědčení promítlo i do plánování výuky. Studentka přistupovala k přípravě vyučovací hodiny kreativně – nechala se inspirovat odbornou literaturou a následně zvolila autentický text – životopis Karla Poláčka.²⁴ Pro žáky připravila práci heuristickou, při níž měli příležitost sami objevovat znaky tohoto slohového útvaru, samostatně je formulovat a ve spolupráci se spolužáky a učitelem pak docházet k jejich zobecňování. Pracovala samostatně, bez pomoci či návodu cvičné učitelky, což vyplynulo nejen z rozhovoru se studentkou, ale i z rozhovoru, který jsem měla bezprostředně po pozorování vyučovací hodiny možnost vést s cvičnou učitelkou.

ALENA

Zúčastněné pozorování studenta učitelství při výuce – ukázka z terénních poznámek

A: Rozdává žákům text životopisu Karla Poláčka, žáci si jej lepí do sešitu /hluk ve třídě, postupně zklidňování/. O jaký útvar se jedná?

Ž: Životopis.

A: Teď si to přečteme.

Ž: Čte. Někteří ještě lepí, podávají si lepidlo. Dále pozorně čtou.

A: Píše na tabuli: ŽIVOTOPIS. Jaké informace patří do životopisu? O čem nás životopis Karla Poláčka informuje? Co jsme se v něm dočetli?

Ž: Žáci chodí psát na tabuli informace, které se dočetli v textu (např. kde studoval), hlásí se, reagují.

A: Snaží se žáky přivést ke zobecňujícím odpovědím (např. vzdělání). Propojuje informace s učivem dějepisů: Co znamená formulace „po Mnichově“?

Legenda: A – Alena, Ž – žák

O své hodině Alena hovoří způsobem, z něhož lze opět vysledovat, že koresponduje s její volnou výpovědí. V hloubkovém rozhovoru studentka zpřesňovala své pojetí výuky a objasňovala, co ji vedlo k výběru zvolené výukové metody.

ALENA

Hloubkový rozhovor – ukázka z přepisu rozhovoru

V: Když jste mluvila o tom, jak se připravujete – odkud jste čerpala činnosti například pro tu dnešní hodinu?

A: Já jsem se podívala do příručky, tam právě byla ...

V: Metodické příručky?

A: Metodické příručky k tomu Frausovi a tam byl jako motivační prvek, jako motivace toho nějaký ten životopis, tak jsem si říkala, že by bylo dobrý, právě mě hned k tomu napadlo, že by bylo dobrý najít ty prvky a až potom vlastně jít k té tabulce, že mi opravdu přišlo takové nudné, abychom si otevřeli tu tabulku, a teď si řekneme, co má být v životopisu, teď se podíváme, jestli to tam je, jsem si říkala, oni jsou takoví hraví a že mají ty nápady, že pro ně bude zajímavý, když si budou moct najít ty znaky a taky se něco dozví o tom autorovi a pak to vlastně je to hledání, o kterým jsme se bavili ...

A: Já mám pořád takovou tendenci zapojit všechny, aby aspoň měli nějakou možnost tvořit.

Legenda: A – Alena, V – výzkumník

²⁴ Výběr spisovatele Karla Poláčka vycházel z Aleniny oblíbenosti osobnosti a díla tohoto autora.

Podobně bychom mohli srovnávat data získaná od ostatních studentů vzorku A. Vybereme však ukázky z dat získaných všemi třemi metodami (volná výpověď, zúčastněné pozorování, hloubkový rozhovor) od studenta Michala. V jeho případě totiž přinesla triangulace nejen potvrzení validity, ale i nové výzkumné podněty a určila další směr výzkumu. Prvotní data získaná od Michala a Emy²⁵ prostřednictvím volné výpovědi byla velmi slabá.

MICHAL

Volná výpověď – celý text

Já jako učitel – jaké je moje profesní sebepojetí? Mám poměrně jasnou představu. Samozřejmě je žáky dostatečně kvalitně vzdělávat v daném předmětu, ale k tomu by měl učitel vystupovat jako jakási morální autorita, vzor... a žáky nejen vzdělávat, ale i vychovávat (koneckonců mluvíme o VÝCHOVNĚ-vzdělávacím procesu), jelikož morální hodnoty dnešní společnosti bohužel nejsou ve všech ohledech správně nastaveny, resp. ví se o nich, mluví se o nich, ale lidé se podle nich nechovají. Omlouvám se, možná jsem teď příliš zaujatý, ale zrovna poslední životní zkušenost ze včerejška mi dává za pravdu. Doufám, že takto krátká odpověď na položenou otázku stačí, chtěl jsem pouze říci, že jak předávání znalostí a dovedností v konkrétním předmětu, tak i (nenásilné) vedení k určitým hodnotám a chování ve společnosti jsou pro mne stejně důležité.

Původně uvažované příčiny Michalova nepříliš obsažného sebepojetí – nedostatečná ochota věnovat se spolupráci s výzkumníkem či nedostatek času – se ukázaly jako nesprávné. Zúčastněné pozorování hodiny literární výchovy, kterou Michal učil v šesté třídě přineslo důležitá zjištění. Hodina, jak ji Michal pojal, nevyžadovala zásadnější vstupy učitele. Michal více než dvě třetiny vyučovací hodiny chodil po třídě a vyvolával žáky ke čtení. Jeho jednání by bylo možné interpretovat jako podcenění přípravy na vyučovací hodinu.

MICHAL

Zúčastněné pozorování studenta učitelství při výuce – ukázka z terénních poznámek

12. minuta – žáci začínají číst ukázkou z čítanky

– M. nezná jména žáků, vyvolává stylem: „Soused...“

Žáci stále čtou tentýž text, učitel po celou dobu chodí po třídě, dále vyvolává.

39. minuta – M. vyvolává žákyni, která neví, kde se právě čte. M.: „Tebe to nebaví?“ Ticho.

– M. zvyšuje hlas, ve třídě panuje napjatá atmosféra: „Tak ano, nebo ne?“

Ž. stále mlčí. Sousedka začne strkat do dotazované žákyně, aby odpověděla, že nerozumí, že není slyšet. M. již smířlivě: „Tak to napravíme, aby slyšeli i ti vpředu.“

41. minuta – M. si unaveně sedá za katedru, utrousí poznámku směrem k jednomu ze znuděných žáků: „Mně už to taky nebaví!“

45. minuta – zvoní, do poslední minuty se četlo, M. se loučí se žáky.

Legenda: M – Michal, Ž – žák

²⁵ Ema se již dalších etap výzkumu neúčastnila – viz tabulka 6.

Následný hloubkový rozhovor však přinesl zjištění, že průběh vyučovací hodiny nebyl dílem náhody či nepřipravenosti. Student přejal „model“ uplatňovaný v hodinách literární výchovy paní učitelkou, u níž praktikoval. Nepřicházel do hodiny s vlastními cíli. Cíl se pokusil formulovat až zpětně, v průběhu rozhovoru („... aby si vylepšovali určitý návyky...“), když si uvědomil, že hodina žákům nepřinesla téměř nic nového, že žáci nemuseli – kromě sledování textu – po celou hodinu vyvíjet žádnou činnost.

MICHAL

Hloubkový rozhovor – ukázka z přepisu rozhovoru

M: To oni tak čtou...

V: Tak dlouho? /nevěřičně/

M: /souhlasně/ Noo, oni četli skoro celou hodinu. To se tady dělá, probírá v podstatě podobně jak, tam byla prezentace na začátku a pak četli. Akorát teda se zastavováním a ... v tom článku ... to sem teda dneska nedělal ... to sem neměl moc čas to připravovat /ucechtává se/, se tam ptát, nevím, no to byla chyba... Dneska jsem se zaměřoval ne na ten obsah, ale na to, jak čtou, aby si vylepšovali určitý návyky, no. Když nebyl ten obsah, tak aspoň tohle jsem dneska zkoušel, což jsem třeba v těch dvou hodinách moc nedělal.

V: Tam bylo vidět, že jste je podporoval, korigoval jste to čtení, to bylo fajn, to bylo příjemné. Akorát, kdybychom hledali, odkud kam ta hodina vedla ...?

M: Nikam. /pousmání/...

V: Mě třeba napadlo, když jste věnoval tolik času tomu čtení... teď se bude s tím ještě nějak pracovat?

M: Jako s tím čtením?

V: Jako s tou ukázkou, s tím, co tam zaznělo. Víte, že to bylo strašně moc času.../M. skáče do řečí/...

M: ... mě teďka napadlo, já jsem těch posledních deset minut přemýšlel, jestli je mám stopnout, že bychom udělali tady ty papírky... nebo že by bysme si ... /váhá/ ... ještě jsem tam něco chtěl, si vysvětlit, no, měl jsem tam různé varianty, ale pak jsem se rozhod, že je nechám dočíst ten článek, vypadalo to, že to akorát stihnou, nakonec se to stihlo úplně přesně. Pak tam bylo ještě navíc ... to potom ... a pak ještě nedávali pozor po tom zvonění kvůli tomu, protože tady je zvyk, že se zazvoní a okamžitě konec. ...

...

V: V 6. třídě, literatura – k čemu podle vašeho názoru žáky směřuje? Mají se seznamovat s těmi autory, nebo s nějakými směry, druhy ...

M: Směry určitě ne, autory taky ne...

V: Tak s čím ... podle vás ... teda, co myslíte? Mě to zajímá.

M: Hm, já si osobně myslím, že i když ta hodina nedopadla úplně tak, jak by měla být, tak pro ně byla dost přínosná vzhledem k tomu, že se naučili trochu jinak číst, všimát si určitých věcí, kterých si mají všimát. A, mě právě štvě, že v té třídě, spíš ty ukázky by měly být ... pro ně lákavý, aby je to bavilo číst a aby četli.

Legenda: M – Michal, V – výzkumník

Michal neměl vytvořenu představu o tom, čeho chce v hodině literární výchovy dosáhnout. Hodiny neplánoval na základě vlastního pojetí výuky, což se v tomto konkrétním případě projevilo v jeho bezradnosti – ať už ve vztahu k časovému plánu hodiny, ke stanovení jejího cíle, či v komunikaci se žáky (viz konfliktní komunikace ve 39. minutě záznamu ze zúčastněného pozorování). V rozhovoru uvádí: „... ty ukázky by měly být ... pro ně lákavý, aby je to bavilo číst a aby četli...“ Ani v této chvíli ještě neuvažuje o tom, že bylo v jeho moci – jako praktikujícího učitele

vyučujícího konkrétní hodinu – ovlivnit s jakou ukázkou budou žáci pracovat,²⁶ jakým způsobem ji využijí.

Způsob, jakým Michal pracoval se žáky, jak vystupoval v roli učitele i jak hovořil o své výuce, naznačil, že tento student si představu o sobě v roli učitele (přestože je již v 8. semestru své pregraduální přípravy) teprve utváří a že tato skutečnost koresponduje s obsahem i rozsahem jeho volné výpovědi, v níž se pokoušel na otázku: *Já jako učitel – jaké je moje profesní sebezpojetí?* odpovědět.

Tato zjištění (a) potvrdila validitu volné výpovědi; (b) poukázala na nutnost zabývat se tématem *procesu utváření* profesního sebezpojetí studentů učitelství a formulovat další výzkumnou otázku a (c) přinesla potřebu získat data vztahující se k profesnímu sebezpojetí od studentů připravujících se na profesi učitele v nižších ročnících PdF MU (viz kapitola 5.1 *Průběh výzkumu*).

6.2 Charakteristiky volných výpovědí

Jednotlivé volné výpovědi – v nichž studenti odpovídají na otázku: *Já jako učitel – jaké je moje profesní sebezpojetí?* – se lišily, a to rozsahem, způsobem zpracování i obsahem. Texty se do rozsahu pohybovaly od 57 po 1151 slov (viz přílohy 2 až 7). Pouze dva texty byly odevzdány jako rukopisné (viz příloha 8), všechny ostatní byly psány na počítači. Některé texty byly zřetelně strukturovány, jiné poskytovaly záznam volného toku myšlenek souvisejících se zadanou otázkou. Tato základní charakteristika se vztahuje jak k vzorku A, tak k vzorku B.

Texty byly tříděny ve vztahu k tomu, zda student v budoucnu chce vykonávat učitelskou profesi. Jako pozitivní (+) byly označeny volné výpovědi, v nichž se objevila formulace vyjadřující, že účastník výzkumu chce v budoucnu působit jako učitel či že si sám sebe v budoucnu spojuje s rolí učitele: „Už jako malá jsem se chtěla stát učitelkou a překvapivě mi to, na rozdíl od jiných, vydrželo doted.“ (124Z). Jako negativní (-) byly označeny ty výpovědi, v nichž student tuto možnost vysloveně odmítá: „Můj cíl není učit.“ (69Z); jako neutrální (N) byly označeny výpovědi studentů, kteří se ve svém sebezpojetí ke svému budoucímu působení v profesi nevyjádřili jasně, ale současně je ani nevykloučili; a otazníkem (?) volné výpovědi studentů, kteří možnost být učitelem teprve zvažují, nejsou si jisti: „Pro začátek musím říct, že si zatím ani nejsem jistá, zda profesi učitele budu vykonávat, i když v průběhu studia mě tato vidina láká čím dál víc.“ (75Z) Toto rozřazení jednotlivých účastníků výzkumu znázorňuje tabulka 8. V této souvislosti považují za důležité připomenout, že uvedené výsledky *neprezentují* odpovědi na explicitně vyslovenou otázku: *Chcete být učitelem?* Účastníci výzkumu své postoje včlenili do popisu svého sebezpojetí spontánně.

²⁶ Z rozhovoru se studentem a následně i s cvičnou učitelkou vyplynulo, že tuto možnost student skutečně měl.

Tabulka 8
 Vyjádření studentů o tom, zda chtějí být v budoucnu učiteli

	Vzorek	Muži	Ženy	Celkem
Ano	A	1	7	8
Ještě nevědí		0	2	2
Nevyjádřili se		0	0	0
Ne		0	0	0
Celkem		1	9	10
Ano	B	19	134	153
Ještě nevědí		5	17	22
Nevyjádřili se		2	9	11
Ne		2	6	8
Celkem		28	166	194

V předchozí kapitole byl charakterizován postup využitý při získávání dat prostřednictvím volné výpovědi (McGuire & McGuire, 1981). Ze získaných dat je patrné, že i přes dílčí modifikaci vztahující se k možnosti psát text tak dlouho, jak považuje za vhodné sám účastník výzkumu, byla zachována všechna předpokládaná pozitiva zvolené metody (viz McGuire & McGuire, 1981; Pravdová, 2013b). Za hlavní přínosy použité metody získávání dat lze považovat tyto skutečnosti:

- (a) *Dotazovaný jedinec nebyl omezen ve svých vyjádřeních.* Možnost psát jakýmkoliv způsobem, o čemkoliv, co studenti považují za součást vnímání sebe sama v roli učitele, byla deklarována již v zadání otázky (viz kapitola 5.6.1). O tom, že studenti zadání porozuměli a toto neomezující zadání využili, svědčí i fakt, že se rozepisovali způsobem, který lze považovat za otevřený. Položená otázka byla pro studenty „spouštěčem“ ke vzpomínání na – pro ně v roli učitele důležité – zážitky a zkušenosti, které jsou doloženy autentickými citacemi, jež jsou použity dále v textu.
- (b) *Byly zaznamenány pouze ty aspekty Já, které spontánně vstoupily do vědomí dotazovaného.* Jak již bylo uvedeno výše, volné výpovědi jednotlivých respondentů se liší. Některé aspekty se objevují ve volných výpovědích opakovaně, jiné ojediněle. Z analyzovaných textů je patrné, že studenti nebyli podněcováni k uvažování o některých konkrétních aspektech profesního sebepojetí, o nichž výzkumník předpokládá, že jsou jeho součástí, ani k určitému typu odpovědi, nýbrž že se ponořili do vlastních úvah a pokoušeli se zachytit, jak vnímají sebe sama v roli učitele spontánně.
- (c) *Jednotlivé volné výpovědi obsahovaly i takové aspekty sebepojetí, jež výzkumník nepředpokládal.* Přesto, že jsem dobře obeznámena s problematikou profesního sebepojetí učitelů i studentů učitelství, objevovaly se v textech i aspekty, které bych jako součást profesního sebepojetí studentů učitelství nepředpokládala a v případě jiného typu šetření, například dotazníkového, bych je studentům jako položku nenabídla. Jako příklad lze uvést skutečnost, že se někteří studenti zabývají i tím, jakým způsobem bude vhodné se

v roli učitele oblékat. Tento aspekt se objevil ve dvou volných výpovědích, a to u studentů – mužů (2M; 4M).

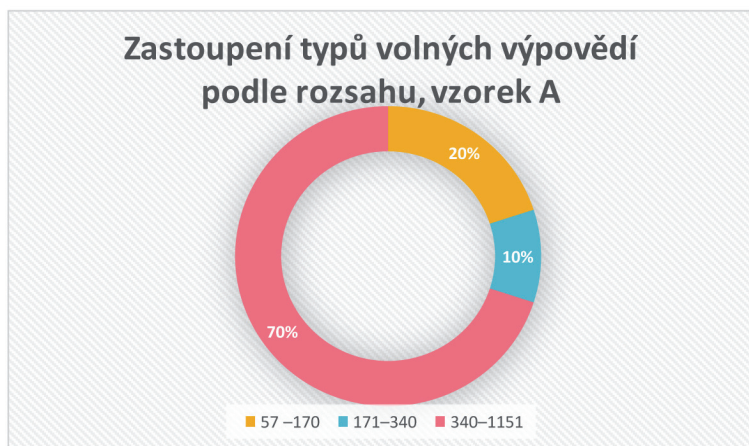
Dress code? Spíše elegantnější oblečení. Budu nosit svetry, košile a polotrika – v zimě i třeba sportovní sako. Představuji si, že pátek by byl takový neformálnější a mohl bych si vzít i třeba mikinu či triko s vtipným nápisem. (2M)

- (d) *Volná výpověď umožnila zkoumat sebepojetí individua v jeho komplexitě. Otázka zadaná studentům ve volné výpovědi nebyla zaměřena na některý z dílčích aspektů sebepojetí. Naopak – byla položena tak, aby umožnila studentům psát o všem, co považují za součást svého profesního Já. Výše zmiňovaná modifikace metody přispěla i k tomu, že se studenti necítili omezeni časem a mohli do své odpovědi zahrnout vše, co považují v souvislosti s vnímáním sebe sama v roli učitele za podstatné. Jako ukázky mohou posloužit přílohy 3–4 a 6–7.*
- (e) *Byla zachována autentická jazyková vyjádření i styl dotazovaného. Způsob, jakým byly jednotlivé volné výpovědi napsány, rozkrýval výzkumníkovi osobnost studenta učitelství a umožňoval lépe porozumět sdělovanému obsahu.*
-

Zní to docela jako z nouze ctnost, ale mně se vážně ulevilo, že mám „regulérní“ výmluvu, proč můžu začít studovat na učitelku. ... Ambice všech mých spolužáků byly až na jednu výjimku naplněny, momentálně mám čtvrtinu ročníku na medicíně, kamarádku na veterině, sedm lidí na architektuře, další kamarádku na právech, další na matice... Zkuste si sednout s medičkou, budoucí zubačkou a budoucí veterinářkou na pivo. Připadám si potom vážně jako idiot. Další věc je, že pajdák je svým způsobem opravdu jednoduchá škola a ještě jednodušší je se na ni dostat. Mezi spolužáky vidím hodně těch, kteří tu skončili prostě proto, že nevěděli kam jinam, případně se nedostali tam, kam chtěli. Je to škoda. ... Učení mě baví. Se znalostmi je to jako s dárky – neskutečně ráda je dostávám, ale možná ještě radši rozdávám a dělám tím lidem radost. A dost mě hněte, když sáhnu vedle. (56Z)

6.3 Typy volných výpovědí

Jak vyplynulo z předchozí podkapitoly, volné výpovědi studentů se lišily obsahem i rozsahem. V závislosti na *rozsahu* byly vymezeny tři typy volných výpovědí: (a) s minimálním rozsahem – od 57 do 170 slov, (b) středního rozsahu – od 171 do 340 slov a (c) texty rozsáhlé – od 341 do 1151 slov. Jednotlivé typy výpovědí jsou představeny v přílohách 2–7. Proporční zastoupení jednotlivých typů volných výpovědí u vzorku A zachycuje obrázek 10, u vzorku B obrázky 11 a 12. U vzorku B je patrné, že jednotlivé typy volných výpovědí jsou proporčně zastoupeny podobným způsobem jak u mužů, tak u žen. Nebyly zjištěny zásadní rozdíly ve volných výpovědích studentů studijního programu Lektorství cizích jazyků a studentů programu Pedagogické asistentství.

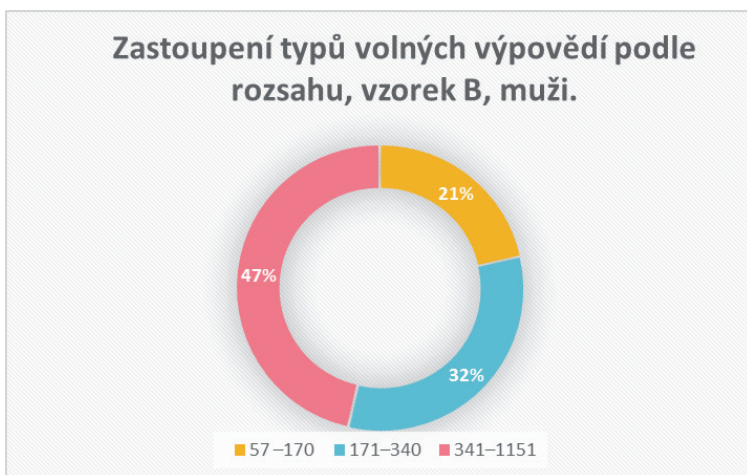


Obrázek 10. Zastoupení typů volných výpovědí podle rozsahu, vzorek A.

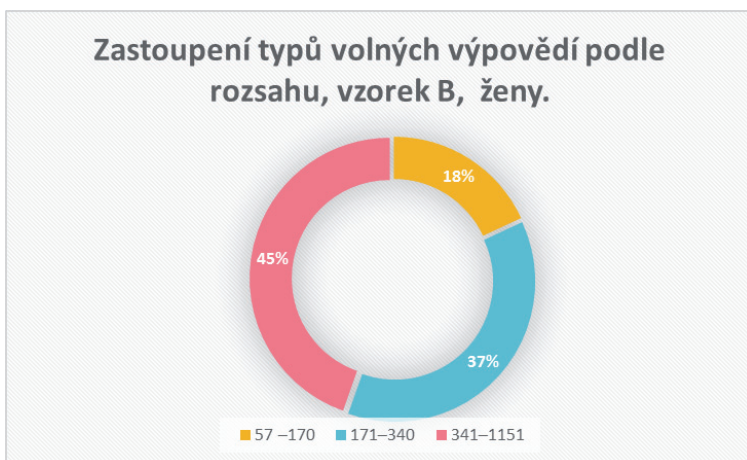
Je nutno připomenout, že vzorek A byl tvořen pouze 10 účastníky výzkumu a grafické znázornění bylo využito pouze proto, aby byla prezentovaná data úplná.

Vytvořit typologii volných výpovědí i ve vztahu k jejich *obsahu* se nepodařilo, neboť obsahová struktura textu jednotlivých volných výpovědí byla (vzhledem k charakteru metody získávání dat) příliš roztržštěná a nevytvářela několik málo typů v závislosti na obsahu, k nimž by bylo možno jednotlivé texty přiřadit. V dalších kapitolách je proto přítomnost některých kategorií ve volných výpovědích (například *motivace k volbě učitelské profese* nebo *možná Já*), u nichž se to jeví jako užitečné, vyjádřena alespoň relativní četností výskytu.

Přestože rozsah volné výpovědi nelze jednoznačně ztotožnit se stupněm či úrovní (viz Carpenter & Byde, 1994; Kenžina, 2006) utvoření profesního sebepojetí, je patrné, že studenti, kteří se ve svých volných výpovědích vyjadřovali obsáhleji, měli větší potřebu verbalizovat své uvažování o profesi učitele, klást si otázky po tom, jakým způsobem vztahují sebe sama k této profesi. Naznačená typologie tak směřuje k úvahám o tom, do jaké míry či jakým způsobem jsou studenti připraveni k utváření či rozvíjení svého profesního sebepojetí.



Obrázek 11. Typy volných výpovědí podle rozsahu, vzorek B, muži.



Obrázek 12. Typy volných výpovědí podle rozsahu, vzorek B, ženy.

6.4 Závěry

Srovnání dat získaných u vzorku A různými metodami ukázalo jejich kompatibilitu, prokázalo validitu volné výpovědi jako hlavní metody získávání dat a přispělo k vynoření tématu označeného jako *proces utváření profesního sebepojetí*.

I přes modifikaci volné výpovědi jako hlavní metody získávání dat (Pravdová, 2013a, 2013b) byla uchována její pozitivita: (a) dotazovaný jedinec nebyl omezen ve svých vyjádřeních; (b) byly zaznamenány pouze ty aspekty Já, které spontánně

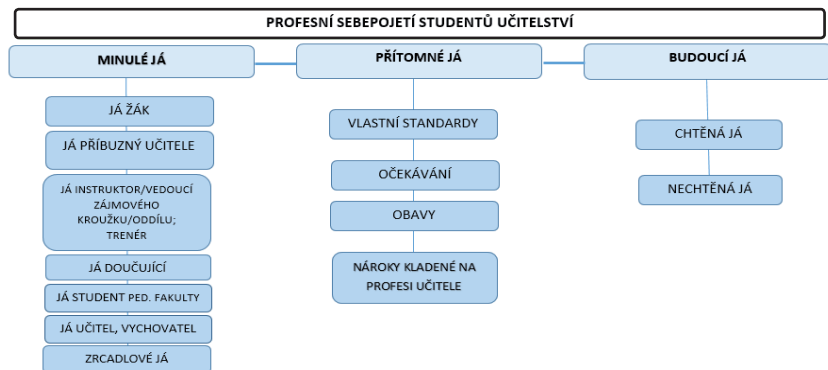
vstoupily do vědomí dotazovaného; (c) jednotlivé volné výpovědi obsahovaly i takové aspekty sebepojetí, jež výzkumník nepředpokládal; (d) volná výpověď umožnila zkoumat sebepojetí individua v jeho komplexitě; (e) byla zachována autentická jazyková vyjádření i styl dotazovaného (srov. McGuire & McGuire, 1981).

Volné výpovědi byly srovnávány ve vztahu k rozsahu i obsahu. Byly vymezeny tři základní typy vztahující se k rozsahu textu volné výpovědi: (a) s minimálním rozsahem; (b) středního rozsahu a (c) rozsáhlé texty. Srovnávání ve vztahu k obsahu nepřineslo vymezení jednotlivých typů volných výpovědí. Nebyly zjištěny rozdíly mezi volnými výpověďmi studentů studijního programu Lektorství cizích jazyků a studentů studijního programu Pedagogické asistentství.

DOMINANTNÍ ASPEKTY PROFESNÍHO SEBEPOJETÍ STUDENTA UČITELSTVÍ

Sedmá kapitola předkládá a interpretuje výsledky vztahující se k výzkumné otázce: *Které aspekty profesního sebepojetí studentů učitelství lze považovat za dominantní?* Z otevřeného kódování (Švaiříček & Sedová, 2007) volných výpovědí vzorku A vzešla série kódů, jež byly tematicky tříděny a sdružovány do kategorií. Tento postup byl využit i u vzorku B. Původní systém kategorií tak byl rozšířen a zpřesněn. Základní kategorie představuje obrázek 13.

Pro větší přehlednost jsou kategorie rozčleněny na časové ose (srov. Markus & Wurf, 1987) v závislosti na tom, zda se jedná o období, které účastník výzkumu vnímá jako minulost, nebo se vztahují k přítomnosti, či jsou spojována s představami o učitelském Já v budoucnosti. Obdobně jako Mareš (2013b, s. 442) člení *učitelovo* profesní Já na dimenzi retrospektivní, aktuální a prospektivní i profesní Já *studentů učitelství* obsahuje tyto tři dimenze, i když jejich charakteristiky jsou – vzhledem ke stadiu profesního vývoje – odlišné.



Obrázek 13. Profesní sebepojetí studentů učitelství – základní kategorie vzešlé z otevřeného kódování.

Ve volných výpovědích se objevují pasáže, v nichž studenti popisují své zkušenosti a zážitky z doby, kdy byli v předškolním věku, případně kdy navštěvovali základní či střední školu. K minulosti jsou však přiřazeny i reprezentace Já

zasahující do období dospělosti a vstupu na vysokou školu, a to přesto, že role, do nichž studenti vstupovali a podle nichž jsou zmíněné kategorie pojmenovány, přetrvávají nebo mohou přetrvávat do současnosti. Toto zjednodušení bylo použito (a) z důvodu zvýšení přehlednosti a (b) na základě toho, jakým způsobem vnímají jednotlivé časové úseky v okamžiku psaní volných výpovědí samotní studenti (viz tabulka 9).

Tabulka 9

Jak studenti zaznamenávají minulost, přítomnost a budoucnost v okamžiku psaní volné výpovědi

Minulost	předtím	<i>Už když jsem byla malá a někdo se mě zeptal, čím bych chtěla být, říkala jsem, že učitelkou. (62Z) Šla jsem na tuto fakultu s tím, že by mi nevadilo učit. (86Z)</i>
Přítomnost	právě teď	<i>...v současné chvíli vím, že o pedagogické práci nic nevím, hlavně co se praktické části týče. (83Z) ... zřejmě bych v tento okamžik jako učitelka nebyla moc schopná, protože mi chybí praxe. (96Z)</i>
Budoucnost	potom	<i>V budoucnu bych také ráda měla svoji třídu, které bych se mohla věnovat. (34Z) Uvidíme, jak mé působení na fakultě dopadne a kam mě vítr zavane... (17M)</i>

Jednotlivé kódy vztahující se k minulosti byly sloučeny do následujících kategorií: (a) *Já žák*; (b) *Já příbuzný učitele*; (c) *Já instruktor*, respektive *vedoucí zájmového kroužku nebo oddílu*, *trenér*; (d) *Já jako doučující*; (e) *Já student pedagogické fakulty*, (f) *Já učitel*; (g) *zrcadlové Já*.

Tyto kategorie se staly klíčovými při axiálním kódování (Strauss & Corbin, 1999) a podrobněji je jim věnována pozornost v deváté kapitole, která se zabývá klíčovými faktory procesu utváření profesního sebepojetí studentů učitelství.

Způsob, jakým studenti učitelství vnímají sebe sama v roli učitele „právě teď“, tedy v okamžiku, kdy psali svou volnou výpověď, lze charakterizovat těmito kategoriemi: *vlastní standardy*; *očekávání*; *obavy*; *nároky kladené na profesi učitele*. Toto zjištění se vztahuje jak k vzorku A, tedy ke studentům 1. ročníku navazujícího magisterského studia, tak ke vzorku B, tedy ke studentům 2. ročníku bakalářského studia. Jednotlivé kategorie vztahující se k přítomnému Já budou charakterizovány v následujících podkapitolách.

Skutečnost, že studenti do svého profesního sebepojetí zahrnují i představy o budoucích variantách učitelského Já, je vyjádřena dvěma kategoriemi: *chtěná Já* a *nechtěná Já*. Obě uvedené kategorie lze vztáhnout k teorii možných Já (possible selves theory, Higgins, 1987). Koncept označený jako Já chtěná vyjadřuje ty reprezentace Já, jimiž by se chtěli studenti v budoucnosti – v roli učitele – stát. Jako příklad lze uvést například *Já oblíbené*, *Já spravedlivé*. Já nechtěná naopak postihují ty varianty Já, jimiž se studenti učitelství chtějí vyhnout, do nichž se nechtějí dostat, jimiž se stát nechtějí, jedná se například o *Já nepřipravené*, *Já ponižující žáka*. Výsledky analýz vztahující se ke kategoriím Já chtěná a Já nechtěná přináší osmá kapitola.

7.1 Očekávání

Kategorii *očekávání* lze vymezit jako přesvědčení studentů o tom, že jim jejich silné stránky pomohou zvládnout učitelskou profesi nebo že učitelská profese naplní představy, které si o ní prozatím utvořili. Kategorie očekávání má tedy charakter pozitivní a je tvořena dvěma subkategoriemi: (a) očekávání vyplývající z vlastních silných stránek a (b) očekávání vztahující se k možnostem profese.

7.1.1 Očekávání vyplývající z vlastních silných stránek

Formulace vztahující se k vyjádření toho, co studenti považují za své silné stránky, naznačují dialogický charakter profesního Já (srov. Crites, 1986, s. 162). Studenti se sami sebe ptají: Co mohu jako učitel nabídnout? Které moje vlastnosti či dovednosti jsou pro mě – jako budoucího učitele – výhodou? V některých volných výpovědích (například 138Z, 105Z) se objevuje výčet pozitiv, vztahujících se k jednotlivým dimenzím studentovy osobnosti, případně k pedagogickým kompetencím, o nichž jsou studenti přesvědčeni, že jimi disponují a že jim usnadní výkon práce učitele. Způsob, jakým studenti vymezují svá očekávání ve vztahu k vlastním silným stránkám, představuje tabulka 10.

Silné stránky účastníků výzkumu lze rozčlenit na *osobnostní předpoklady a profesní kompetence učitele*. Toto členění vychází ze zjištění, že některé silné stránky vnímají studenti jako své osobnostní dispozice a jiné již jako schopnosti, dovednosti či postoje získané v průběhu osvojování prvních pedagogických zkušeností, tedy jako výsledek zkušenostního učení. V datovém souboru se vyskytuje – i když v jediné volné výpovědi – i očekávání vyplývající z pohlaví a fyziognomie studenta učitelství: „Vzhledem k tomu, že jsem muž a mám téměř dva metry, tak bych si asi dokázal zjednat patřičný respekt ...“ (17M).

Tabulka 10

Jak studenti učitelství vnímají své silné stránky ve vztahu k roli učitele

1. Osobnostní předpoklady	
Obliba práce s lidmi, extraverte	<i>Za své silné stránky pokládám to, že nebyvám nervózní před skupinou více lidí, dokážu zaujmout a udržet pozornost. (158Z)</i>
	<i>Určitě si myslím, že moje plus je v tom, že nemám problém mluvit před publikem. (171Z)</i>
	<i>Myslím si, že mám celkem dobré předpoklady stát se dobrým pedagogem. Baví mě práce s lidmi, dává mi to stále nové podněty k zamýšlení se nad sebou i nad světem. (142Z)</i>
	<i>Osobně si myslím, že bych byla dobrou učitelkou. Mám ráda, když je kolem mě hodně lidí, protože jsem hodně ukecaná. Takže by mi práce s velkým kolektivem rozhodně nevadila. (46Z)</i>
Trpělivost, vyrovnanost	<i>Mezi moje kladné vlastnosti, které pro mé budoucí povolání budou rozhodující, bych zařadila to, že jsem asertivní; snažím se zachovat klid a chladnou hlavu i v situacích, které ostatní snadno rozhodí. (135Z)</i>
	<i>Jsem hodně trpělivá a většinou mě jen tak něco nerozhodí. (158Z)</i>

Systematičnost	<i>Dokážu si udělat svůj systém věcí, díky kterému mám vše po ruce, a dobře se mi s ním plánují budoucí povinnosti. (51Z)</i>
	<i>Jsem organizovaná a systematická. Mám ráda pořádek a jasno. I ve vztazích. (143Z)</i>
	<i>V praxi ve škole určitě uplatním také vlastnosti jako pořádkumilovnost, systematicčnost, smysl pro zodpovědnost. (112Z)</i>
Přívětivost, empatie	<i>Myslím si, že jsem hodně empatická a mám příjemné vystupování, což je u učitelů, dle mého názoru, velké plus. (130Z)</i>
	<i>Myslím si, že mám k dětem dobrý vztah, a tak nějak cítím, že je to oboustranné. Snažím se jim vždycky vyjít vstříc, pokud oni potřebují. (124Z)</i>
	<i>Dále jsem vcelku empatická, když chci, dokážu být trpělivá, snažím se mít pro každého pochopení. Myslím si, že tohle se mi bude v pedagogické profesi hodit. (105Z)</i>
Kreativita, otevřenost	<i>V oblasti práce s dětmi se snažím být kreativní, přemýšlím, čím bych je zaujala, přizpůsobuji to, co se dá, jejich potřebám a přáním. Samozřejmě jsem otevřená dialogu, můžu přehodnotit i svoje rozhodování. (166Z)</i>
2. Profesní kompetence	
Znalost studovaného oboru	<i>Nebojím se toho, že bych nebyla dostatečně odborně vzdělaná. (103Z)</i>
	<i>Jsem si ve svých znalostech jistá a mou prioritou je ukázat dětem, jak je tento jazyk krásný. (124Z)</i>
Didaktické kompetence	<i>Mou silnou stránkou je schopnost vysvětlit učivo, v hodinách tance je to vysvětlení choreografie či kroků. V tomto směru jsem velmi flexibilní. Vždy musím reagovat na to, jaký je žák. Popřípadě, pokud stále nechápe dané učivo, jsem schopná najít několik dalších cest, jak učivo vysvětlit. (99Z)</i>
	<i>Myslím si, že jako učitel umím dobře vysvětlovat. Několikrát jsem na střední škole vysvětlovala látku svým spolužákům a většinou to ode mne brzy pochopili. (137Z)</i>
	<i>Vím, že mám docela dobré vysvětlovací schopnosti, dokážu odlišit potřebné od nepotřebného, mám smysl pro řád a dokážu se soustředit na to, aby můj projev byl strukturovaný, aby měl hlavu a patu. (105Z) Umím se radovat i z malých úspěchů žáků. Umím děti povzbudit a ve většině případů i správně motivovat ke snaze o lepší výsledky. (161Z)</i>
Komunikativní kompetence	<i>Dokážu vyjmenovat několik předností, díky kterým mám předpoklady tuto práci dělat. Jako první mě napadá, že mi to s dětmi celkem jde ... Naučila jsem se s dětmi komunikovat, reagovat na ně a zvládat některé krizové situace. (47Z)</i>
	<i>Nemám problém v navázání kontaktu s dětmi či dospělými a zvládám s nimi dobře vycházet. (96Z)</i>

7.1.2 Očekávání ve vztahu k možnostem profese

Ve volných výpovědích byla zjištěna i očekávání, jež studenti vztahují k možnostem profese. Ta souvisejí s jejich představou o tom, čím je pro ně – jako pro budoucí učitele – tato profese zajímavá, co jim nabízí či umožňuje. Studenti zkoumaného vzorku uvádějí, že od budoucí profese očekávají možnost:

a) ovlivňovat životy lidí kolem sebe, otevírat jim nové možnosti; pomáhat jim v osobním růstu a v získávání sebevědomí;

Pokud budu opravdu dobrá, mám šanci spoustě dětí ukázat jejich neskutečné možnosti. Jistě, ne všichni budou adepti na Nobelovu cenu, ale o to vůbec nejde. Ať jsou dobří v čemkoliv, nikdo není špatný v ničem. Můžou z nich být doktoři, právníci, učitelky. Nebo cukrářky, které si budou pamatovat, že učení je fajn, a budou hledat i vytvářet pořad nové a nové druhy zákusků. Sakra, i kdyby měli zametat ulice, jen ať si pamatují, že jsou důležití, protože svoji práci dělají dobře. A po práci jdou sledovat zápas svého oblíbeného fotbalového týmu, kde budou s dokonalou znalostí pravidel i techniky komentovat každý kop. A to je taky učení, ne? (56Z)

Profesi učitele vnímám jako možnost významným způsobem ovlivnit životy druhých lidí – dětí. (101Z)

Člověk v roli pedagoga má spoustu možností, jak ovlivnit lidi kolem sebe, a to nejen ve smyslu vzdělání, ale i ve smyslu rozvoje osobnosti – což je asi důležitější úkol. (142Z)

b) předávat mladé generaci vzdělání a hodnoty;

... a především jim předat hodnoty, které jsou podle mne nejdůležitější. Hodnoty jsou pro mne v životě velice důležité a myslím si, že jsou největším přínosem pro celou společnost. Umět být poctivý, pravdomluvný, umět si plnit povinnosti, pracovitost, vstřícnost k lidem okolo, vidět důležitost fungující úplné rodiny a mít takovou, to jsou „věci“, které předně vedou společnost k lepším zítřkům. (5M)

Přeji si vzdělávat a vychovávat budoucí generace tak, aby si uvědomovaly hodnotu a potřebnost vzdělání a získaných vědomostí a dovedností. (141Z)

Nebrala bych učitelství ani tak jako běžnou rutinu a profesi, ale hlavně jako dar a úkol. Přeci jen je to důležitý úkol, aby další generace byly vzdělané. (40Z)

Člověk by měl jít příkladem, být čestný, připomínat dětem takové ty základní hodnoty v životě, na které se často zapomíná. Měl by dětem ukázat, že být slušný člověk neznamená být suchar a neužít si žádnou legraci. (119Z)

c) přispívat ke změnám ve škole, ve školství;

Tohle studium jsem si zvolila asi ve víře, že dokážu něco změnit ... A tak věřím, že se přemůžu a opravdu dokážu něco změnit, možná i dokonce na své základní škole z dětství... (71Z)

... šikana. Budu se snažit ji ze školy, na které budu působit, zcela odstranit. (3M)

d) přispívat ke změnám ve společnosti;

Asi je to naivní, ale chtěla bych aspoň malinko něco změnit. (52Z)

... Asi jako každý člověk bych chtěla změnit spoustu věcí, tak doufám, že se mi něco změnit podaří. (40Z)

Úloha učitele je hodně důležitá, a protože nejsem spokojená s tím, jak to v naší společnosti vypadá, chtěla bych se pokusit přispět ke změně k lepšímu. Zatím věřím, že je to možné a má to smysl. (142Z)

... kdybych měl široký přehled ve více oborech, např. budou mít problém v nějakém jiném vyučovacím předmětu, než na který mám aprobaci, a přesto jim budu schopný poradit, osvětlit danou problematiku. Myslím, že by to mohlo být pro žáky přínosné tím, že by se přestali soustředit na to, co je pouze baví nebo o co se zajímají a budou chtít mít taky větší přehled, a to by podle mě prospělo celé společnosti, že tady budou mladí lidé, kteří budou vzdělanější než předchozí generace. (19M)

e) šířit zájem o vlastní obor;

Každopádně vím, že učit mě bude strašně moc bavit, a taky mám ráda své obory, které studuju (matematika a zeměpis – ten miluju obzvlášť), a tak to ze mě žáci třeba vycítí a podaří se mi kromě jejich vzdělávání a vychování také některým z nich předat tuto lásku k mým předmětům. (105Z)

f) spoluvytvářet ve stále více virtuálním světě skutečné vztahy;

Doufám, že se svými budoucími žáky naleznou v hodinách i mimo ně společnou řeč a budu-me jako jedna velká „rodina“. (21M)

Možná jsem naivní a vzhledem k dnešní době, která prochází neskutečnou obměnou díky virtuálním prostředím, jako je především sociální síť Facebook, se může zdát moje vize opravdu utopická, ale věřím, že vytvořit něco jako třídní rodinu je i dnes možné. (22M)

g) disponovat mocí nad žáky;

Sám sebe si jako učitele dokážu velmi dobře představit. Stát na stupínku a mít nad všemi dohled, to by bylo moje. U žáků bych se snažil vzbudit hlavně respekt a poslušnost. (4M)

h) mít dva měsíce prázdnin.

Největší výhodou jsou prázdniny, a ty při jiném povolání mít nebudu. Můžu tento čas trávit se svojí rodinou, a ne čekat, jestli teda dostanu v práci dovolenou, abychom mohli někam odjet. (7Z)

Pokud jde o dva měsíce prázdnin, je zajímavé, že se zmínka o nich objevuje pouze ve dvou volných výpovědích (7Z; 92Z), a to u studentů, jejichž rodiče jsou učiteli. Lze usuzovat, že se s touto „možností profesí“ seznamovali zmiňovaní účastníci výzkumu již jako děti, jimž se rodiče – učitelé mohli o prázdninách věnovat.

Očekávání, která studenti 2. ročníku PdF MU vztahují k učitelské profesi, sami často komentují jako naivní. Jsou si vědomi toho, že prozatím nemají dostatek

zkušeností k tomu, aby dokázali vyhodnotit, do jaké míry jsou jejich očekávání reálná, či nikoliv: „Takhle nějak si to představuji. Možná jsou to naivní představy, ale zatím to nevdá. Zatím mi stačí, že se na to učitelování už velmi těším.“ (2M) Kombinací pozitivního charakteru výše zmiňovaných očekávání a jisté míry počáteční skepse lze chápat jako dobré východisko pro utváření pozitivního profesního sebepojetí.

7.2 Obavy

Kategorie označená jako *obavy* stojí (z hlediska dimenze positivity a negativity) v protikladu ke kategorii očekávání. Lze ji vymezit jako soubor jevů, jichž se studenti v souvislosti s vnímáním sebe sama v roli učitele obávají, které jim nahánějí strach či hrůzu. Kategorii lze rozčlenit na tři subkategorie: (a) obavy z vlastních slabých stránek; (b) obavy plynoucí z rizik profese; (c) obavy související s nedostatkem učitelských kompetencí či pramenící z pocitu nepřipravenosti na profesi.

Z volných výpovědí je patrné, že obavy účastníků vyplývají z prvních zkušeností získaných při výkonu vlastních pedagogických činností a z konfrontace sebe sama s požadavky kladenými na učitele. Účastníci výzkumu současně vyjadřují přesvědčení, že se jim tyto obavy podaří v průběhu pregraduální přípravy odstranit: „Mám obavy, ale doufám, že je během studia zvládnou odbourat.“ (71Z)

Ve volných výpovědích nalezneme nejen dílčí obavy jednotlivých účastníků výzkumu, ale i příklad negativně formulovaného profesního sebepojetí. Student popisuje vlastní slabé stránky a ironicky komentuje absenci některých předpokladů pro práci učitele. Přesto ve své volné výpovědi naznačuje, že s možností, že bude v budoucnu učit, počítá: „Nemám rád lidi, žáci mě asi nebudou poslouchat, nedokážu si udržet pozornost lidí a moje vyjadřovací schopnosti jsou tak dokonalé, že všechny kolem sebe nudím povídáním bez hlavy a paty. Svoji budoucnost jako učitel tedy nevidím jako idylku, ale jako boj.“ (8M)

Přestože byla při prvotních analýzách realizovaných v rámci předvýzkumu (Pravdová, 2013a) kategorie *obavy* vztahována k nežádoucím či obávaným Já, další analýzy přinesly zjištění, že obavy nelze s konceptem označeným jako obávaná či nežádoucí Já jednoznačně ztotožnit (srov. Erikson, 2007), a to i přesto, že některé uvědomované obavy studentům napomohly k formulaci nežádoucí podoby Já (blíže viz kapitola 8). Z důvodu odlišení kategorií *obavy* a *obávaná Já* je v textu dále používán pojem *nechtěná Já* (*unwanted selves*) chápaný jako synonymní právě pro *obávaná Já* (*feared selves*).

7.2.1 Obavy z vlastních slabých stránek

Jako *obavy z vlastních slabých stránek* studenti výzkumného vzorku vymezují ty skutečnosti, o nichž jsou přesvědčeni, že by jim mohly komplikovat práci učitele. Z následující ukázky je patrné, že jednou z příčin těchto obav může být jedincem uvědomovaná psychická či fyzická indispozice pro výkon učitelské profese, případně vědomí nevyhovujících rysů osobnosti (viz tabulka 11).

Tabulka 11

Obavy studentů učitelství z vlastních slabých stránek

<i>... tak mám strach, ... že bych mu jednu ubalila. Jsem totiž někdy hodně nervní a vytočí mě každá maličkost, a to jsem pak agresivní. (46Z)</i>	labilita, agresivita
<i>Často se mi stává, že se hodně musím „držet na uzdě“, co se týče trpělivosti. Bohužel nejsem úplně ten nejtrpělivější člověk od přírody, ale tím, že to o sobě vím, dokážu si to uvědomit, tak na to myslím i v hodinách. To je opravdu má nejslabší stránka. (99Z)</i>	netrpělivost
<i>Moje slabá stránka, co se týče výkonu této profese, je naopak ve vystupování jako takovém. Umím vše vyjádřit jasně a slušně, ale často bývám při výstupu nervózní. To je způsobeno tím, že si nejsem jistá sama sebou. (76Z)</i>	nervozita, nejistota
<i>Vím, že většina studentů PdF je z toho [z praxe – pozn. autora] nervózní, ale obávám se, že u mě je to ještě něco jiného, komplexnějšího. Necítím se dobře v pozici autority. Sama sebe vnímám jistěji v pozici podřízeného. (41Z)</i>	submisivita
<i>Abych se přiznala, trochu mě děsí už představa, že vůbec nějaká učitelka budu. Ve větším kolektivu jsem celkem bojácná, děti na druhém stupni základní školy a výš by mě ušlapaly. (88Z)</i>	bojácnost
<i>Spíš za svůj největší problém považuji nedostatek přirozené autority, která by přirozeně vyzařovala z mé osobnosti. Autoritativní postoj je totiž jedna z nejdůležitějších součástí učitelovy osobnosti, která není ani tak důležitá pro žáky, jako pro psychické zdraví učitele. (80Z)</i>	nedostatek přirozené autority
<i>Bojím se toho, že jsem nevýrazná osobnost a před větším kolektivem lidí mám problém udržet si pozornost. (27Z)</i> <i>Někdy dumám nad tím, jestli nejsem nudná. (105Z)</i>	neschopnost udržet pozornost či zájem posluchačů
<i>...budu muset zapracovat na svém vyjadřování, jelikož mé myšlenky jsou mnohdy rychlejší než pusa, takže se často zakoktávám. Při práci učitele to může být velký problém. (111Z)</i> <i>Ale mám, myslím si, špatnou vlastnost, nebo spíše vadu, vadu řeči. Když jsem navštěvoval mateřskou školu, tak jsem musel chodit na logopedii, což asi není zas takový problém, myslím, že každý druhý navštěvuje během mateřské školy logopedii. Ale mně určitá vada zůstala dodnes. (17M)</i>	nedostatky ve vyjadřovacích schopnostech, vada řeči
<i>Další mojí obavou je moje výška. Jsem malá a bojím se, že si mě děti nevšimnou. (48Z)</i>	fyzická indispozice

7.2.2 Obavy z rizik profese

Studenti vyjadřují obavy z některých aspektů učitelské profese, o nichž jsou přesvědčeni, že by jim mohly způsobovat problémy jak v osobním životě, tak v průběhu vykonávaných pracovních činností, a to včetně negativního vlivu na interakce se žáky, s rodiči žáků, ale i s kolegy a s vedením školy. Základní typy obav obsažených ve volných výpovědích lze klasifikovat následovně:

a) obavy z toho, že učitelství je spíše životním stylem než profesí (119Z);

Nedokážu jen tak nad něčím mávnout rukou, proto doufám, že to bude výhodou a snad nebude nevýhodou. Pochybuji, že by s koncem vyučování končily moje starosti ve škole. To ani nejde nenosit si práci domů. Už teď mám nervy, abych to všechno zvládala, ale co budu dělat později? (45Z)

b) obavy z velké zodpovědnosti učitele;

Mám obavy z výletů a různých a akcí mimo školu, při kterých může dojít k úrazu. Mám totiž pocit, že na takových akcích je učitel pomalu jednou nohou v kriminále. (42Z)

c) obavy z neočekávaných situací;

Ráda bych v hodině realizovala to, co si předem naplánuji, ale vím, že vždy přijde neopakovatelná a nepředvídatelná situace, na kterou nebudu připravená, a to mě někdy vážně děsí. (169Z)

d) obavy z frustrace, ze syndromu vyhoření;

Na druhé straně jsem potkal hodně učitelů, kteří to, ač měli sebelepší úmysly a plány, nezvládli. Tato práce je velmi vyčerpává. Hlavně psychicky. Je na nich vidět, jak chřadnou. Buďme k sobě upřímní – děti si dovolují čím dál více, jsou drzejší, autorita a touha se něco naučit neustále klesají na žebříčku hodnot ... A toho se bojím. Nechtěl bych chodit z práce frustrovaný. Chtěl bych mít ze své práce radost. (14M)

e) obava z nedostatku pracovních příležitostí;

Obavu mám však spíše z toho, že jako absolvent nenajdu zaměstnání, jelikož školy jsou přeplněné. (117Z)

f) obava z nedostatečného ohodnocení práce učitele, z nedostatku prestiže ve společnosti.

Ačkoliv považuji učitelské povolání za záslužné, myslím si, že je v dnešní době nedostatečně ohodnoceno, a to jak finančně, tak společensky. Obávám se, že jsem natolik povrchní, že se přes to nedokážu přenést, proto s povoláním učitelky do budoucna počítám jen jako s krajní možností a studium na pedagogické fakultě považuji spíše za koníček. (74Z)

Obava z nedostatečného ohodnocení práce učitele či z nedostatku prestiže se v datovém souboru objevuje výjimečně, ze 194 volných výpovědí vzorku B se taková tvrzení objevují pouze u čtyř z nich. Je však třeba znovu připomenout, že toto vyčíslení se vztahuje ke spontánnímu vřazení výše uvedené obavy do volné výpovědi, nikoli k odpovědi na přímo formulovanou otázku.

7.2.3 Obavy související s nedostatkem učitelských kompetencí či s nepřipraveností na profesi učitele

V souvislosti s touto subkategorii si studenti kladou řadu otázek, v nichž vyjadřují obavu, zda budou dostatečně připraveni na svou profesi, přemýšlejí o tom, zda zvládnou činnosti, o nichž jsou oni sami přesvědčeni, že jsou pro práci učitele klíčové a které včleňují mezi nároky kladené na profesi učitele. Přemýšlejí o tom, zda disponují potřebnými profesními kompetencemi. Některé studenty právě reflektivní otázky ilustrující jejich obavy vedou a motivují k tomu, aby se na výkon učitelské profese připravovali co nejlépe. Tyto obavy mohou mít komplexní charakter: „Občas mě napadne, jak asi já budu vypadat, až přijdu do třídy? Budou ze mě mít děti respekt? Budou mě děti poslouchat, když jim něco řeknu? Jak budu nervózní, když poprvé vejdu do třídy? Napadá mě spousta otázek. Pokaždé přijde jiná a další. Na svoji roli učitelky se těším a zároveň se bojím.“ (48Z)

Následující citace ilustrují obavy účastníků výzkumu vztahující se k jejich učitelským kompetencím. Obavy spojené s nedostatečnou připraveností ve vztahu ke studovanému oboru se ve volných výpovědích objevují ojediněle: „Největší strach mám z toho, že něco nebudu vědět nebo že teď, při praxi,²⁷ bude některý ze studentů či žáků vědět víc.“ (158Z)

Ve volných výpovědích se objevují i obavy související s průběhem vyučovací hodiny či pojetím vyučovacího předmětu: „Obavy mám hlavně z učení hudební výchovy, protože vím, jak hodina probíhala, když jsem já studovala základní školu nebo jak popisuje hodně mých přátel.“ (34Z) Studenti své obavy vztahují i k vlastní dovednosti uspořádat učivo způsobem, který by byl pro žáky přijatelný a přínosný: „Mám strach, abych tolik poznatků a dat, které v dějepisu jsou, dokázala dát do nějakého srozumitelného a nekomplikovaného tématu a žáci tak v tom neměli jeden velký zmatek.“ (34Z)

Studenti rovněž uvažují o náročnosti správné klasifikace a hodnocení: „Jedna z věcí, čeho se asi nejvíc bojím, tak je známkování, protože podle mého názoru je to někdy velmi subjektivní, a asi budu mít pokaždé špatný pocit, když budu muset dát nějakou špatnou známku, protože vím, jak se ten žák potom cítí.“ (11Z)

Řada obav se vztahuje ke zvládnutí role učitele, která podle studentů vyžaduje – mimo jiné – i přirozenou autoritu: „Další strach a věc, nad kterou přemýšlím, je to, že dobře chápu souvislost výchovy a vzdělávání, chápu, že jedno bez druhého nemůže existovat, ale pochybuju, že bych mohla být pedagogem, který kromě toho, že dokáže vysvětlit učivo, může i nějak ovlivnit názory žáka nějakým vlídným způsobem na něj zapůsobit. K tomu je potřebná jakási přirozená autorita, která mi chybí.“ (59Z) Obavy z nezvládnutí žáků je studenty formulována opakovaně: „Mám obavy ze zvládnutí nekázně. Abych byla schopná vytvořit si dostatečně autoritativní pozici a byla schopná reagovat v jakékoliv situaci adekvátně a spravedlivě.“ (141Z) V některých případech souvisejí tyto obavy s konkrétní skupinou žáků, například

²⁷ Jedná se o studentku studijního programu *Lektorství cizích jazyků*, která má před sebou praxi zmiňovanou v kapitole 5.

s dětmi v pubertálním věku: „A pak je tu práce s dětmi. Nikdy jsem nevyunikala v interakci s dětmi, preferuji práci s dospělými. Děsí mě představa toho, že bych měla čelit hordě pubertáků a snažit se je zaujmout něčím, co je na posledním místě v jejich žebříčku hodnot.“ (41Z)

Účastníci výzkumu přemýšlejí o své schopnosti rozpoznat specifické potřeby žáků: „Nejsem si úplně jistá, jestli ... vyhovím jejich potřebám, jestli na nich poznám, že je něco špatně, jestli se budu umět přizpůsobit.“ (60Z) Kladou si v této souvislosti otázky: „Dokážu včas odhalit jejich problémy a bude v mých silách jim pomoci?“ (61Z) Přemýšlejí, co budou muset udělat, aby disponovali i diagnostic- kou kompetencí.

Ojedinele studenti uvažují i o vztazích na budoucím pracovišti. Dosavadní zkušenosti se začleňováním do kolektivu u jedné ze studentek například vyvolá- vají obavy ze zařazení do učitelského sboru: „Spiš se bojím, že nezapadnu mezi své budoucí kolegy (samozřejmě pevně doufám, že vůbec zvládnou vystudovat peda- gogickou fakultu). Vztahy mezi kolegy jsou pro mě také důležité. Zkrátka se nějak bojím, že mě nepřijmou do kolektivu, jak tomu bylo doteď (i když na univerzitě se to změnilo, to musím přiznat).“ (124Z)

Citace další ze studentek naznačuje obavu ze vztahu učitele k rodičům žáků, promítající se do a priori negativního postoje, i když doposud nepodloženého vlast- ní zkušeností v roli učitele: „Další věc, která mě na učitelství trochu děsí a zároveň odrazuje, jsou drzí žáci a nepřijemní rodiče, s kterými se každý učitel musí potýkat a něco s nimi řešit.“ (11Z)

Obavy vyjadřují studenti i v souvislosti s utvářením vztahu mezi nimi, jako učiteli, a budoucími žáky: „Vzniká u mě obava, že si mě žáci přiřadí do jediné ška- tulky, ze které se už nedostanu ven.“ (4M) Obavy studentů rovněž souvisejí s tím, že by se do dyadického vztahu učitel – žák mohlo promítnout nezvládnutí role učitele: „Bojím se, že přesně neodhadnu situaci a třeba se mi stane, že si někoho pustím nebezpečně k tělu – domnívám se, že taková problematická situace by se dala těžko napravit bez narušení předchozího vztahu.“ (2M) Případně, že by tento vztah mohl být narušován osobními antipatiemi k žákům: „Co se spravedlnost týče, znám se a vím, že když mi někdo není dvakrát sympatický, tak mu to dávám najevo, tak se bojím, aby to nebylo pak v budoucnosti i u žáků...“ (32Z)

7.3 Nároky kladené na profesi učitele

Kategorii nazvanou *nároky kladené na profesi učitele* lze vymezit jako před- poklady pro práci učitele, o nichž jsou studenti přesvědčeni, že by jimi měli dis- ponovat, a jako činnosti, jejichž zvládnutí či plnění je od nich – jako od učitelů vykonávajících svou profesi – očekáváno. Někteří studenti formulují ve svých vol- ných výpovědích tyto nároky vycházející z pohledu významných jiných (jimiž jsou v tomto případě žáci, rodiče žáků, vedení školy či kolegové).

Stejně jako u ostatních uváděných kategorií i v případě uvědomovaných náro- ků kladených na profesi učitele vycházejí účastníci výzkumu (a) ze „zúčastněných

porozorování“, kdy měli jako žáci příležitost sledovat při práci své učitele (srov. Lortie, 1975); (b) z vlastních zkušeností, které získávali v roli instruktora či vedoucího na dětských táborech či v zájmových kroužcích; (c) sdílením zkušeností, jež načerpali jejich příbuzní (rodiče, prarodiče, strýcové, tety) při výkonu učitelské profese; (d) při doučování svých sourozenců, spolužáků či v rámci předmětu *doučování dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí*; (e) jako učitelé působící na částečný úvazek v jazykové, umělecké nebo základní škole.

Právě zkušenosti získané při výkonu pedagogických činností lze chápat jako významné pro proces sebeuvědomování a poznávání sebe sama v roli učitele, který jedna z účastnic výzkumu komentuje takto: „...pedagog je člověk, který by měl znát v první řadě sám sebe ...“ (83Z) Tento požadavek, kladený na učitele, souvisí s náročností učitelské profese, jež je dána především proměnlivostí a nepředvídatelností každodenních situací, a v souvislosti s tím i s variabilitou požadavků na učitele kladených.

Náhled účastníků výzkumu na náročnost učitelské práce koresponduje s umístěním učitelské profese v hierarchii profesí podle složitosti práce (Machonin a Tuček, 1996). Jako příklad lze citovat jednu ze studentek, která srovnává náročnost pregraduální přípravy a učitelské profese: „Přitom škola [myšleno pedagogická fakulta – pozn. autora] je sice jednoduchá, respektive učivo je jednoduché, ale povolání je náročné.“ (56Z)

Studenti se neomezují pouze na konstatování, že je profese učitele jednou z nejobtížnějších, nýbrž konkrétně vymezují *předpoklady*, jimiž by měl učitel disponovat, chce-li svou práci vykonávat dobře, chce-li ve své profesi skutečně obstát. Současně se vůči těmto předpokladům vymezují, hodnotí, zda zmiňovanými předpoklady disponují, či nikoliv, zda jsou, či nejsou předpokládané nároky schopni zvládnout. Mezi tyto nároky řadí: *odolnost; trpělivost; přijetí závazku; zodpovědnost; vědomí nutnosti vývoje, profesního růstu a schopnost sebereflexe; lidskost a dostatečnou míru self-efficacy*.

Studenti se domnívají, že učitel musí dennodenně odolávat řadě stresujících požadavků a situací. Podle účastníků výzkumu je pro jedince, kteří nejsou odolní a nejsou schopni vyrovnávat se s každodenními náročnými situacemi, výkon učitelské profese příliš zatěžující: „Učitelská profese patří mezi ty nejtěžší, proto člověk musí mít potřebné vlastnosti a hroší kůži, aby to všechno ustál.“ (135Z) Jiná ze studentek vyjadřuje odhodlání svou odolnost rozvíjet či prohlubovat: „Co se týče stresů, tak první rok na VŠ prokázal, že všechno hodně prožívám a beru velmi vážně, takže odolnost vůči stresům je něco, co se ještě musím naučit.“ (59Z)

Většina studentů formuluje přesvědčení, že by měl učitel disponovat trpělivostí, jež mu umožní zachovat klid i ve složitých a komplikovaných situacích a která podporuje uchování pozitivních vztahů se žáky i kolegy: „Učitelství je hodně těžká a odpovědná práce. Kdo si vybere učitelství, musí být trpělivý.“ (90Z) Současně se ve svých volných výpovědích vyjadřují k tomu, zda trpělivostí disponují, či nikoli: „Sice bych od pedagoga právě tuto vlastnost vyžadoval (bavíme se o pedagogovi

na ZŠ), avšak sám jsem moc trpělivosti nepobral. Mnohdy reaguji bez rozmyslu, bezprostředně, někdy snad až labilně, velmi impulzivně.“ (18M)

Jako další předpoklad pro výkon učitelské profese chápou studenti přijetí závazku (commitment). Jedna ze studentek se vyjadřuje k tomu, kolik takových učitelů za dobu svého studia potkala: „Za svoje středoškolské studium jsem zažila asi jen dva učitele, kteří svou profesi vykonávali podle svého nejlepšího vědomí a svědomí.“ (52Z)

Přijetí závazku můžeme chápat i jako zaujetí profesí, uvědomění si toho, jak zásadním způsobem se učitel podílí na ovlivňování života dítěte. To, že by si měl učitel tento svůj vliv uvědomovat a (v pozitivním slova smyslu) jej včlenit do své práce, označují studenti jako jeden z dalších nároků kladených na učitele: „Učitel může formovat osobnost žáka a ovlivnit jeho budoucnost. To je věc, kterou by si měl každý učitel uvědomit a dle toho také vykonávat své povolání. Nikdy nevíme, kdy v lavicích sedí malý génius, který např. vymyslí lék na rakovinu, a tím ulehčí život spoustě dalších lidí, a možná i ten náš.“ (151Z)

Učitelovo „přijetí závazku“ je důležité i pro žáky, neboť oni jsou těmi, kdo jsou s případnou absencí učitelova zájmu o vlastní profesi či vyučovaný obor denně konfrontováni: „Není nic horšího než hodina s učitelem, který má očividně odpor ke své práci.“ (149Z)

Právě velké nároky kladené na zodpovědnost učitele mohou být důvodem, jež nutí studenta učitelství znovu zvažovat svou profesní volbu, případně jej utvrzují v rozhodnutí nebýt učitelem: „Běhá mi mráz po zádech, když si uvědomím, kolik zodpovědnosti bych musela nést. Čím více nad touto otázkou přemýšlím, říkám si, zdali je to v pořádku. Je to normální?“ (40Z) Jiná studentka uvádí: „Nikdy jsem učit nechtěla a – upřímně – se to nezměnilo. Nemyslím si, že je to snad špatné povolání, ale ta zodpovědnost mi tak trochu nahání hrůzu.“ (2Z)

Pro některé ze studentů je právě nedostatečná míra self-efficacy vztahující se k vlastní zodpovědnosti důvodem, proč pochybují o tom, jestli se v budoucnu budou moci učitelské profesi věnovat: „Často si sebe představuji v roli učitele, ale pokaždé si uvědomím, že je to strašně zodpovědná a náročná práce. Po té si vůbec nejsem jistá, jestli to vůbec zvládnu.“ (91Z)

Studenti jasně vymezují i další požadavek, s nímž se učitel musí – či měl by – ve své profesi vyrovnat, a to nutnost vyvíjet se, profesně růst a (sebe)reflektovat svoji práci: „Doba jde dopředu a na žáky jsou kladeny nové a nové požadavky, stejně jako na nás, budoucí učitele, takže nechci usnout na vavřínech, ale dále se vzdělávat.“ (102Z)

V neposlední řadě studenti vyslovují přesvědčení, že jedním z nároků, které jsou na ně kladeny, je obyčejná lidskost: „Mezi povinné schopnosti učitelů by totiž dle mého měly patřit i lidské vlastnosti.“ (24M) Shodují se tak s Paloušem (2010, s. 39), který uvádí, že *společnost od učitele očekává, že bude hoden svého povolání; vypočítávají se nejrůznější ctnosti, které mu mají být vlastní, a také nectnosti, které mít nemá. Naprostá většina těch pozitivních i těch negativních jsou charakteristiky obecně lidské.*

Z volných výpovědí vyplývá, že právě s pozitivními „lidskými“ charakteristikami si studenti spojují ty učitele, které považují za oblíbené a za nezapomenutelné: „Možná už si dnes nevzpomenu na všechna ruská slovíčka od paní učitelky ze základní školy nebo na složité vzorečky od pana profesora matematiky z gymnázia, nikdy ovšem nezapomenu na ně jako na lidi.“ (159Z)

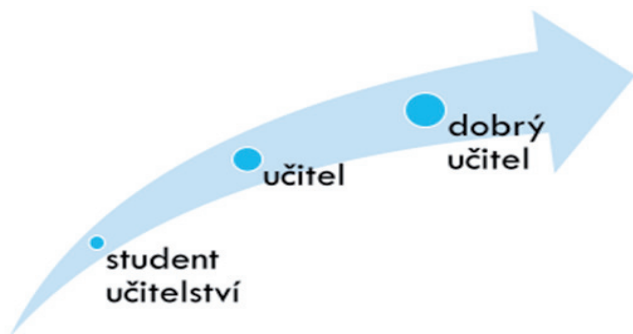
Požadavek, aby učitel disponoval dostatečnou mírou self-efficacy, tedy přesvědčení o tom, že ve své náročné práci obstojí, je možno chápat pro výše uvedené subkategorie jako zastřešující. Právě přesvědčení studentů o tom, že výše uvedené nároky kladené na profesi učitele se jim podaří zvládnout, chápou jako východisko svého budoucího úspěchu. Studenti jsou přesvědčeni, že by jako učitelé měli disponovat dostatečnou mírou vnímané vlastní účinnosti (self-efficacy) a že totéž od nich očekávají i žáci a ostatní účastníci edukačního procesu. Jedna ze studentek to komentuje slovy: „Asi 30 dětí sedí, dívá se na vás a čeká, co se bude dít. Vše pojede podle vašeho scénáře, nikdo jiný vás nebude tahat z bryndy. Chce to být silnou osobností, nenechat se jen tak něčím vystrašit, neodradit se svými neúspěchy. Prvním krokem kupředu bude přesvědčit sama sebe o tom, že to zvládnou.“ (105Z)

7.4 Vlastní standardy

Kategorii *vlastní standardy* můžeme definovat jako soubor požadavků, jež studenti učitelství kladou na sebe sama v roli učitele a jejichž naplnění považují pro úspěšný výkon budoucí profese i pro pozitivní prožívání sebe sama v roli učitele za nezbytné.

Některé kódy sdružené v této kategorii se překrývají s kódy kategorie *nároky kladené na profesi učitele*. Citace z volných výpovědí však dokládají, že aspekty uváděné u obou kategorií vnímají někteří studenti jako nároky, jež jsou na ně kladeny „zvenci“, jiní naopak jako zvnitřněnou potřebu, jež jim umožní vykonávat dobře jejich budoucí práci. Za pozitivní lze považovat zjištění, že standardy, jež si vymezují sami účastníci výzkumu, překračují nároky běžně kladené na profesi učitele.²⁸ Za hlavní příčinu považují skutečnost, že účastníci výzkumu vlastními standardy vymezují nikoli roli učitele, nýbrž roli „dobrého učitele“ (8Z; 149Z ad.) Četnost užití tohoto sousloví ve volných výpovědích svědčí o tom, že studenti cestu rozvoje svého profesního Já vnímají způsobem, který vymezuje obrázek 14.

²⁸ Vzhledem k absenci *obecně* sdíleného standardu profese učitele v ČR je představa o „nárocích běžně kladených na profesi učitele“ poměrně vágní. Jedná se totiž o soubor nároků, které mají charakter tradičně vyžadovaných činností či očekávaných výsledků práce učitele než jasně nastavených kritérií kvality práce učitele.



Obrázek 14. Cesta profesního rozvoje, jak ji vnímají účastníci výzkumu.

O učitelé, jemuž by se rádi přiblížili, hovoří shodně jako o „dobrém učiteli“. Naznačují, že stát se takovým učitelem vyžaduje více než naplnění formálních požadavků nutných k výkonu tohoto povolání a že se jedná o proces dlouhodobý: „Myslím si, že si v mysli vytyčuji laťku, na kterou budu mít až po pár letech vyučování.“ (101Z) a s tímto náročným úkolem se identifikují: „Být dobrým učitelem by měl být cíl každého, kdo o této profesi smýšlí jako o svém budoucím zaměstnání.“ (162Z) Současně však naznačují, že dobrým učitelem se nestane zdaleka každý: „Narazit na dobrého učitele je obrovské štěstí.“ (67Z) Vědomí toho, že proces stávání se učitelem, potažmo dobrým učitelem, je záležitostí dlouhodobou a že ani dosažení úspěchu neznamená, že by učitel mohl přestat na sobě pracovat, vyjadřuje následující výpověď studentky: „Také toho nemůže dosáhnout každý. Hodně záleží na osobnosti učitele. Navíc, i když máte ty správné předpoklady, musíte na sobě mnoho let pracovat, abyste tohoto cíle dosáhli, a ani po tom nesmíte přestat.“ (17Z)

Studenti rovněž komentují onen první důležitý krok, který je třeba na této cestě učinit: uvědomit si své silné a slabé stránky. „Myslím, že na začátek je dobré, že si svoje nedostatky uvědomuju a snažím sa ich odstrániť.“ (113Z) Vlastní standardy, jež studenti vymezují ve vztahu ke své „metě“, tedy k představě „dobrého učitele“ (8Z; 149Z ad.), odkazují ke chtěným Já, tedy k těm reprezentacím Já, jimiž by se studenti chtěli v budoucnu přiblížit (podrobněji kapitola 8).

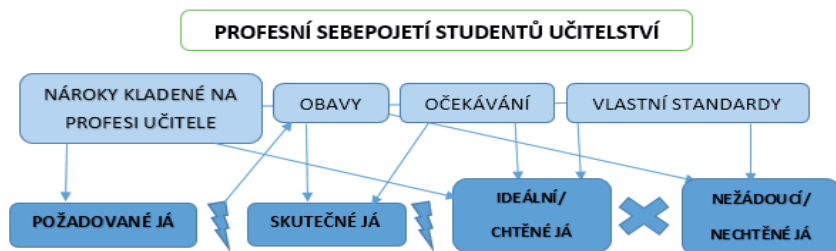
7.5 Dominantní aspekty profesního sebepojetí studentů učitelství a sebediskrepanční teorie

Dominantní aspekty profesního sebepojetí charakterizující přítomné či skutečné Já studentů učitelství lze interpretovat i ve vztahu ke konceptům tzv. sebediskrepanční teorie (self-discrepancy theory) T. Higginse (1987) a k teorii možných Já (Markus & Nurius, 1986).²⁹ Obrázek 15 naznačuje vazby mezi zjištěnými

²⁹ Problematice vztahu mezi teorií Markusové a Nuriusové (1986) a dominantními aspekty profesního sebepojetí studenta učitelství se věnuje kapitola 8.

kategoriemi a koncepty těchto teorií a zachycuje i diskrepance, jež vznikají či mohou vznikat mezi jednotlivými reprezentacemi Já.

V rámci tohoto šetření se ukázalo, že mezi ideální Já, jak je vymezuje Higgins (1987), a chtěné Já (Markus & Nurius, 1986; Erikson, 2007) nelze jednoduše položit rovnítko. U některých studentů se představa ideálního Já s chtěným Já shoduje, u jiných nikoli. Tato skutečnost souvisí s uvědomovanými silnými a slabými stránkami studenta učitelství. Student, který zná své možnosti a na jejich základě formuluje chtěný – a do jisté míry i reálný – obraz sebe sama v roli učitele, si uvědomuje, že bude (z nejrůznějších důvodů) vzdálen představě ideálního učitele, a tedy i ideálnímu Já. Svou roli v tomto případě hraje i hledisko času. Studenti nevyklučují, že by v budoucnosti mohli dosáhnout své představy ideálního Já, ale horizont uskutečnění tohoto cíle je pro ně zatím příliš vzdálen: „Je velmi jednoduché si představit sebe sama jako ideálního kantora, ale myslím, že jsou za tím roky práce, a ne vždy se všem povede dosáhnout svých předem daných cílů.“ (109Z)



Obrázek 15. Vazby mezi dominantními aspekty profesního sebepojetí studentů učitelství a koncepty sebediskrepanční teorie a teorie možných Já.

Další studentka v tomtéž kontextu uvádí: „Vím, že vše výše uvedené je těžké, proto bude nejlepší začít na sobě pracovat už teď.“ (166Z)

7.5.1 Požadované Já

Lze konstatovat, že skrze kategorii *nároky kladené na profesi učitele*, která je vymezena subkategoriemi: *odolnost; trpělivost; zaujetí profesí; zodpovědnost; vědomí nutnosti vývoje, profesního růstu a schopnost sebereflexe; self-efficacy a lidskost*, účastníci výzkumu charakterizují tzv. požadované profesní Já (Higgins, 1987, s. 320). Je patrné, že se s nároky kladenými na profesi učitele studenti identifikují, a v některých aspektech se dokonce požadované Já překrývá s vlastními standardy, které studenti promítají i do představy ideálního Já.

Přestože Higgins (1987) požadované, skutečné a ideální Já vztahuje ke globálnímu sebepojetí, obrázek 15 ukazuje, že se tyto reprezentace Já objevily i ve zkoumaných volných výpovědích studentů učitelství, a lze je tedy vztahovat i k sebepojetí profesnímu.

Jedna ze studentek ve své volné výpovědi explicitně formuluje skutečnost, že uvažuje i o požadovaném Já: „Po té jsem se zamyslela nad tím, jaká bych ... měla

být, nebo co se ode mě očekává jako od učitele. Žáci určitě očekávají (také jsem to očekávala na ZŠ, případně i na SŠ), že je – jako učitel – naučím vše, a doma nebudou muset už nic dělat. Také očekávají zábavného učitele, který má pochopení s jejich problémy spojenými s věkem, rád jim pomáhá, ptá se a zajímá se. Rodiče pak očekávají roli výchovnou.“ (171Z) Její uvažování o požadovaném Já vychází z nároků, jež kladla ona sama na své učitele v období docházky na základní či střední školu. Současně poukazuje na skutečnost, že požadovaná Já mohou nabývat různých podob, a to v závislosti na úhlu pohledu jednotlivých aktérů edukačního procesu, v tomto případě tedy žáků a rodičů žáků.

Další účastník výzkumu konstatuje, že je pro učitele náročné naplnit všechny požadavky na něj kladené a že způsob, jímž se s těmito požadavky učitelé či studenti učitelství vypořádávají, jsou individuální záležitosti: „Přes veškeré klady i zápory moje i všech učitelů si myslím, že je velice obtížné být vnímán všemi stranami, dětmi, rodiči, kolegy, společností, samozřejmě i sami sebou, jako dobrý pedagog. Každý je jiný, proto na něco takového neexistuje ani nějaký správný vzorec.“ (164Z)

Skutečnost, že na to, co je po učitelích požadováno, existují různé názhledy, zmiňuje i další student: „Za posledních deset let jsem zjistil, že je rozdíl mezi učitelskou profesí tak, jak ji vnímá společnost, učitelskou profesí tak, jak ji vnímají žáci, a učitelskou profesí, jak by ji asi mohli vnímat kvalitní učitelé.“ (10M)

V Higginsově (1987) sebediskrepanční teorii se setkáme s tvrzením, že jednotlivé složky sebepojetí by měly být v souladu a že pro sebepojetí jedince je klíčové, jak zásadní je rozpor mezi jeho skutečným Já a Já požadovaným, případně mezi skutečným Já a Já ideálním.

Existuje-li diskrepance mezi Já požadovaným a Já skutečným, prožívá jedinec úzkost, napětí, znepokojení. Nastane-li rozpor mezi skutečným Já a ideálním Já, projevuje se v emočním stavu jedince jako nespokojenost, zklamání a smutek. Podle Vágnerové (2010) se za užitečnou považuje pouze taková míra diskrepance, která nepůsobí jedinci závažné emoční problémy, neboť pak může být tato diskrepance motivem k rozvoji sebepojetí.

Diskrepance mezi požadovaným Já, tedy nároky kladenými na profesi učitele, a skutečným Já se ve volných výpovědích projevuje jako obava, jež souvisí se ztotožněním uvědomovaných nároků a nabývá ve verbalizované formě několika podob v závislosti na míře těchto obav: od „mám trochu obavu“, přes „obávám se; bojím se; mám strach“ až po „mým největším strašákem je; děším se; mám hrůzu, z toho, že...“ Obavy vyvolané diskrepancí mezi požadovaným a skutečným Já souvisejí s pocitem, že student doposud nezvládá činnosti, které učitel musí běžně vykonávat a na něž doposud není dostatečně připraven. Studenti si například uvědomují, že od učitele jsou požadovány didaktické dovednosti, jimiž doposud nedisponují: „Mám totiž strach z toho, že se mě žák na něco zeptá a já nebudu schopná mu to vysvětlit.“ (59Z)

Stejně tak je některými studenty komentován obecně sdílený požadavek vztahující se k trpělivosti učitele: „Kdyby se v mé třídě objevil nějaký spratek, co by si moc dovoloval, tak mám strach, že bych to asi nevydržela a jednu mu ubalila. Jsem

totiž hodně nervní a vytočí mě každá maličkost, a to jsem pak agresivní.“ (46Z) Přestože vnímáme, že v této ukázce má formulace „mám strach“ charakter spíše metaforického označení než skutečně prožívané emoce, je z citace patrné studentkou uvědomovaná diskrepance mezi požadovaným Já (učitel nesmí fyzicky trestat žáky) a skutečným Já (jsem nervní, a někdy i agresivní).

Porovnávání vlastních možností, tedy skutečného Já, s nároky kladenými na učitele ve volných výpovědích nabývá i podoby nejistoty: „Jako budoucí pedagog nejsem přesvědčen o svých organizačních schopnostech. Vždy jsem spoléhal na druhé, ale jako pedagog si to nemohu dovolit (například organizace exkurze, výletu apod.).“ (25M)

Diskrepance mezi požadovaným a skutečným Já může vznikat i skrze uvažování o situacích, které doposud nenastaly. Může se jednat o obavy z negativního vztahu žáků k učiteli či z nekázně: „Mám obavy zejména z nezájmu žáků a neschopnosti je zaujmout a nějakým způsobem zapojit. Nebo z vysloveného odporu proti mně nebo předmětu (začnou mi skákat po hlavě, dělat naschvály a podobně).“ (155Z), nebo i z nepříjemné komunikace jak s žáky, tak s jejich rodiči: „Další věc, která mě na učitelství trochu děsí a zároveň odrazuje, jsou drzí žáci a nepříjemní rodiče, s kterými se každý učitel musí potýkat a něco s nimi řešit.“ (11Z)

V některých volných výpovědích ale nalezneme náznaky toho, že diskrepance mezi požadovaným a skutečným Já dosahuje takové míry, že vede studenta k tomu, aby učitelství – ve smyslu svého profesního směřování – odmítl: „Abych se přiznala, trochu mě děsí už představa, že vůbec nějaká učitelka budu. Ve větším kolektivu jsem celkem bojácná, děti na druhém stupni základní školy a výš by mě ušlapaly.“ (88Z) Podobně situaci vnímá i další studentka: „Nikdy jsem učit nechtěla a upřímně se to ani nezměnilo. Nemyslím si, že je to snad špatné povolání, ale ta zodpovědnost mi tak trochu nahání hrůzu.“ (2Z)

7.5.2 Ideální Já studentů učitelství

Ideální Já Higgins (1987, s. 320) vymezuje jako reprezentace Já, jimiž by jedině rád disponoval, tedy atributy, které představují jeho naděje, aspirace a přání. Tato konceptualizace odkazuje ke kategorii vlastní standardy, která byla v předchozí kapitole představena jako ideální představa sebe sama v roli učitele a jejichž naplnění považují pro úspěšný výkon budoucí profese a pro pozitivní prožívání sebe sama v roli učitele za důležité.

Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, studenti své vlastní standardy vymezují poměrně náročně a u některých studentů dochází k překryvu mezi vlastními standardy (ideálním Já) a nároky kladenými na učitele (požadované Já). Z následující ukázky je patrné, že studentka požadavek dalšího sebevzdělávání a sebepoznávání vnímá obojím způsobem: jako něco, co ze své podstaty vyžaduje sama profese učitele i jako něco, co pro sebe samu vnímá jako nezbytné. „Ráda bych se i po ukončení studia sebevzdělávala, jelikož se domnívám, že zkušeností není nikdy dost. Rovněž ve směru sebepoznání, které je podle mého názoru, nezbytné zvláště pro profesi učitele. Dáváte hodně ze sebe, je potřeba se umět zrelaxovat a nabýt

nové síly, věřit si a být schopný se vyrovnat i s negativním přístupem studentů, nevzdávat se.“ (70Z)

Přesto, že ideální Já a chtěná Já studentů učitelství nelze jednoznačně ztotožnit (viz 7.6), můžeme konstatovat, že jednotlivé kódy vztahující se k chtěným Já (viz tabulka 12) postihují vlastnosti, které účastníci výzkumu vztahují k představě ideálního učitele či přesněji k představě sebe sama jako ideálního učitele. Tyto charakteristiky v mnohém korespondují se znaky učitele experta, jak je vymezují Píšová et al. (2013).

Srovnáváním skutečného Já s Já ideálním mohou vznikat pocity nejistoty, strachu: „Řekla bych, že moje úvahy ukazují na fakt, že momentálně cítím z budoucí role pedagoga hlavně strach. Nevím, jestli dokážu být takový pedagog, jaký bych si přála: tedy ten, který bude za každé situace objektivní, fér, zároveň empatický a vnímaný svými žáky jako důvěryhodná osoba, která si nemusí respekt získávat pouze silou, skýtající se ve formě trestů a známek, která bude schopna látku vysvětlit takovým způsobem, že děti nejen něco naučí, ale některé i zaujme a podnítí k dalšímu studiu, který bude mít ze své práce radost, kterou bude přenášet i na své žáky.“ (83Z)

Další ze studentů zpochybňuje možnost, že bychom se s ideálními učiteli setkávali často: „Je mi jasné, že to, co popisuji, je asi poměrně utopická představa a že takovýto ‚ideální učitel‘ se bude vyskytovat velice zřídka, jestli vůbec.“ (13M)

Současně však naznačuje, že diskrepance mezi ideálním a skutečným Já nemusí přinášet nespokojenost, zklamání či smutek. Jedinec skrze uvědomění si tohoto rozporu získává vnitřní motivaci pro to, aby se přibližoval své představě o ideálním učiteli, aby hledal cesty, jak tohoto přiblížení dosáhnout. „Možná je to trochu utopie a až v praxi zjistím, že to není tak jednoduché. Budu však dělat vše proto, abych se co nejvíce přiblížila svým cílům.“ (68Z)

7.6 Závěry a diskuse

Kategorie vyjadřující dominantní aspekty sebepojetí lze členit z chronologického hlediska. Za klíčové ve vztahu k minulosti lze chápat kategorie (a) *Já žák*; (b) *Já příbuzný učitele*; (c) *Já instruktor*, respektive *vedoucí zájmového kroužku* nebo *oddílu*, *trenér*; (d) *Já doučující žáky*; (e) *Já student pedagogické fakulty*; (f) *Já učitel*; (g) *Já zrcadlové*.

Ve vztahu k přítomnosti dominují kategorie označené jako *očekávání*; *obavy*; *nároky kladené na učitele a vlastní standardy*. Očekávání se vztahují k vlastním silným stránkám studentů učitelství a k možnostem profese; obavy k vlastním slabým stránkám, k rizikům profese a dále souvisejí s nedostatkem učitelských kompetencí či s pocitem nepřipravenosti na profesi. Jako nároky kladené na profesi učitele účastníci výzkumu označují odolnost; trpělivost; přijetí závazku; zodpovědnost; vědomí nutnosti vývoje, profesního růstu a schopnost sebereflexe; lidskost a dostatečnou míru self-efficacy.

Prostřednictvím kategorie vlastní standardy studenti vymezují svoji představu o „dobrém učiteli“ (8Z; 149Z) a naznačují, že této představě by se v průběhu svého profesního vývoje rádi přiblížili. Tato představa má však podobu vzdáleného ideálu (jenž se některými svými charakteristikami přibližuje učiteli expertovi – viz Píšová et al., 2013). Obraz sebe sama v budoucnosti, který vnímají studenti jako reálný, je v sebezpojetí studentů učitelství vyjádřen prostřednictvím kategorií *chtěná* a *nechtěná možná Já*.

Sebediskrepanční teorii, již Higgins (1987) formuloval ve vztahu ke globálnímu Já, je možno vztáhnout i sebezpojetí profesnímu. Prostřednictvím základních kategorií, jimiž byly vymezeny dominantní aspekty profesního sebezpojetí studentů učitelství (očekávání, obavy, nároky na profesi učitele, vlastní standardy) lze odkazovat na klíčové koncepty sebediskrepanční teorie, tedy na Já skutečné, Já požadované, Já ideální (viz obrázek 15).

Ve vztahu ke kategorii *očekávání* se nabízí jako zajímavé srovnání s výsledky šetření, které prováděli Doulík a Škoda (2005, s. 3), kteří svým respondentům zadali (mimo jiné) úkol: *Uvedte tři aspekty, které vás lákají, abyste si učitelskou profesi zkusil*. Autoři zjistili, že téměř 41 % ze zkoumaného vzorku 138 studentů 2. ročníku učitelství pro druhý stupeň PdF Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, tedy vzorku srovnatelného se vzorkem B analyzovaným v této práci, uvedlo právě volný čas a prázdniny. Výsledek, podle mého názoru, souvisí s využitím odlišné metody získávání dat. Při přímém dotázání na výhody či „lákadla“ profese studenti odpovídali výše popsáním způsobem. V rámci předkládaného výzkumu byli studenti podnětáni k uvažování o sobě v roli učitele a tato „výhoda“ učitelské práce jim při spontánní výpovědi na mysl nepřišla.

Podobným způsobem lze srovnávat s již citovaným výzkumem Doulíka a Škody (2005, s. 4) i kategorii *obavy z rizik učitelské profese*. Na výzvu autorů: *uvedte podle vás nejvýznamnější negativa učitelské profese v současné době*, zareagovali studenti zkoumaného vzorku tak, že 80 % uvedlo nízké finanční ohodnocení a 13,33 % nízkou společenskou prestiž. Studenti *přímo dotázání* na negativa profese označili finanční ohodnocení jako velmi výrazné negativum. Uvažují-li však studenti o sobě jako učitelé spontánně, ekonomické aspekty zásadním způsobem nevstupují do *profesního sebezpojetí* studentů učitelství zkoumaného vzorku. V této souvislosti stojí za připomínku i zjištění z výzkumu učitele experta. Píšová et al. (2013, s. 193) uvádějí, že *ekonomické podmínky výkonu učitelské profese učitelé experty jako stěženi téma vnímány nebyly*.

Výsledky výzkumu učitele experta (Píšová et al., 2013, s. 33) lze vztahovat i ke kategorii *vlastní standardy*. Zatímco u učitele experta se jedná o „žitou zkušenost“ (Píšová et al., 2013, s. 146) u studenta učitelství o vědomé rozhodnutí směřovat k vysoké kvalitě profesní kompetence, tedy k expertnosti, což koresponduje s tvrzením Lukášové-Kantorkové (2003, s. 93), která nahlíží na profesní sebezpojetí učitele mimo jiné jako na *míru ztotožnění s expertními požadavky profese učitele*.

Švaříček (2009, s. 149) uvádí, že „učitelé experti neztotožňují identitu učitele experta s identitou ideálního učitele. Z jejich pohledu je tedy nehotovost či

nedokonalost neoddělitelnou součástí učitelské profese...“ Podobně nahlíží na učitelství i někteří studenti v bakalářském stupni přípravy na profesi: „... musíte na sobě mnoho let pracovat, abyste tohoto cíle [stát se dobrým učitelem – pozn. autora] dosáhli, a ani po tom nesmíte přestat.“ (17Z)

Mezi objektivní determinanty profesního rozvoje učitele řadí Píšová et al. (2013, s. 188) i hodnocení učitele bývalými žáky a profesní komunitou. Stejně tak studenti učitelství vnímají jako jedno z kritérií charakterizujících „dobrého učitele“ (8Z; 149Z ad.) skutečnost, že je žáky vážen a oceňován ještě po letech: „Přála bych si, aby mě žáci pozvali na třídní sraz třeba i po 30 letech, to by byla pro mě známka toho, že na mě jen tak nezapomenou.“ (147Z) Tento postoj studentů přispívá i formulaci chtěného Já: „Přesně takovým učitelem bych se chtěla stát i já – učitelem, na kterého žáci zkrátka nezapomenou. Učitelem v podstatě neoblíbeným, jehož nároky jsou pro žáky mnohdy náročné, ale který sklízí plody své práce ještě dlouho poté, co žáci opouští školní lavice. Učitelem, který své žáky zná a který ví, jakou metodou přimět každého z nich k práci a k dobrým výkonům. Učitelem, na kterého se nezapomíná.“ (159Z)

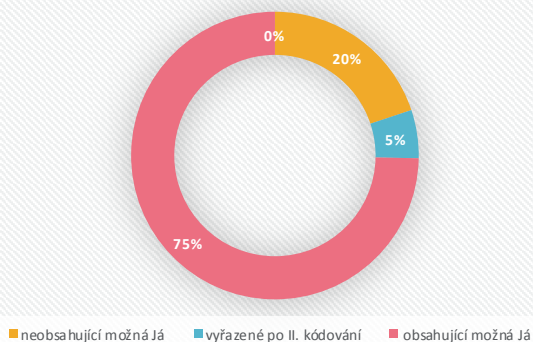
CHTĚNÁ A NECHTĚNÁ PROFESNÍ JÁ

Otevřené kódování (Švaříček & Šedová, 2007; Hendl, 2008) vztahující se k hlavní výzkumné otázce: *Jak lze charakterizovat profesní sebepojetí studentů učitelství?* ukázalo, že se ve volných výpovědích účastníků výzkumu opakovaně objevují představy sebe sama v roli učitele spojené s budoucností, tedy tzv. *možná Já* (*possible selves*). Vynořilo se tak další téma, a s ním i nová výzkumná otázka: *Jakým způsobem uvažují studenti učitelství o možném vývoji svého profesního Já?*

Důsledná konceptualizace možných Já (Markus & Nurius, 1986; Erikson, 2007) si vyžádala opakované kódování volných výpovědí, jehož cílem bylo nalezení a označení těch textových segmentů, které by naplňovaly – ve vazbě na Eriksonovu (2007) definici možných Já – dva ze čtyř indikátorů: (a) možná Já se projevují jako aktivní činitel v budoucnosti, (b) možná Já jsou ovlivňována zkušenostmi, jež jsou dány sociálním a kulturním kontextem. Zbývající dvě kritéria nebyla vyhodnocována, neboť splnění prvního z nich – možná Já jako součást sebepojetí – vyplynulo z podstaty výzkumu, a poslední ukazatel – možná Já jako vyprávění – nelze doložit u všech možných Já (srov. Erikson, 2007), proto absence narativního charakteru formulovaných možných Já nebyla shledána jako důvod k vyřazení textových segmentů. Zbývající dva indikátory – možná Já jako aktivní činitel v budoucnosti a vliv zkušenosti vyplývající ze sociálního a kulturního kontextu – byly shledány u většiny původně označených segmentů. Z počtu 155 původně označených při prvním kódování bylo pro nenaplnění druhého nebo třetího kritéria vyřazeno 11 volných výpovědí. V rámci tohoto kroku analýzy byla do textu vpisována i mema, jež odkazovala na důležité rysy označených částí textu. Možná Já byla identifikována u 144 volných výpovědí z celkového počtu 194. Bližší informace nabízejí obrázky 16 a 17.

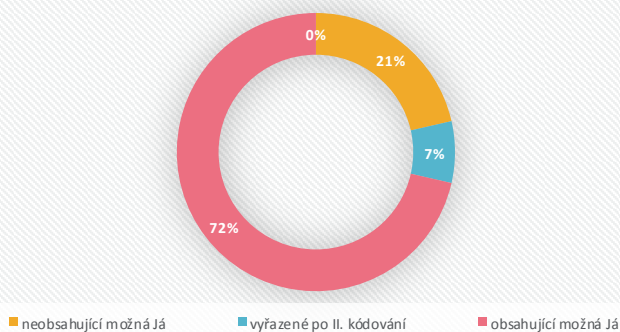
Dalším krokem bylo roztrídění segmentů ve vztahu k oběma konceptům, tedy na *Já chtěná* a *Já nechtěná*. Jednotlivé segmenty byly označeny kódy pojmenovávajícími jednotlivé varianty možných Já, například *Já usměvavé*, *Já manipulované* nebo *Já diktátor*. Kódy byly ve většině případů pojmenovány in vivo, tedy tak, jak byly nalezeny v textu (*Já se špatnou pověstí*, *obávaná bestie*, *Já kultivované*). Dále byl využit postup induktivní – metoda *vytváření trsů* (Mioviský, 2006, s. 221). Na základě zjištěného tematického seskupování kódů byly vytvořeny „trsy“ charakterizující tři základní typy možných Já. Z dat tak „vystoupily“ tři kategorie: *Já jako osobnost*; *Já a žák*; *Já a profese učitele*. Uvnitř kategorií byly vyčleněny další subkategorie (viz tabulka 12).

Volné výpovědi studentek 2. ročníku PdF MU



Obrázek 16. Volné výpovědi studentek 2. ročníku PdF MU – výsledky kódování.

Volné výpovědi studentů 2. ročníku PdF MU



Obrázek 17. Volné výpovědi studentů 2. ročníku PdF MU – výsledky kódování.

8.1 Kategorie Já jako osobnost

Induktivní třídění kódů ukázalo, že se řada kódů vztahuje k obecným rysům osobnosti. Tyto kódy byly proto sdruženy v kategorii pojmenované *Já jako osobnost* a rozděleny do tří subkategorií, vždy v pozitivní i v negativní variantě, tzn. na chtěná i na nechěná Já (viz tabulka 12).

Uvažují-li studenti 2. ročníku PdF MU o svém budoucím působení v profesi učitele, vztahují svá možná profesní Já ke své osobnosti jako celku, naznačují, že učitele – profesionála nelze oddělovat od učitele – člověka (srov. Fabera, 1992; Prokopová, 1993; Šimoník, 1994; Nias, 1989; Day, 2004). Tento způsob uvažování se jeví v rámci datového souboru nejen jako přirozené východisko dalšího směřování v učitelské profesi, ale i jako chtěný či očekávaný výsledek: „Jako učitel bych chtěl být hlavně člověkem. Byl bych rád, kdyby mě žáci vnímali jako osobnost, jako někoho, kdo jim může být vzorem, popřípadě někým, kdo jim pomůže utřídit si hodnoty v životě.“ (20M)

8.1.1 Extraverze

Studenti učitelství 2. ročníku PdF MU by v budoucnu chtěli být aktivními a energickými učiteli, kteří nemají problém vstupovat do nejrůznějších komunikačních situací a pohotově reagovat na dění ve třídě: „Chtěla bych být taková učitelka, která ví, jak v každé situaci reagovat a k tomu ještě pohotově, výstižně a vtipně.“ (153Z) Současně svými dosavadními zkušenostmi dokládají, že učitelé, kteří vystupovali bojácně či působili zakřiknutě, nedosahovali – z jejich úhlu pohledu, tedy očima zúčastněného pozorovatele – ve své práci se žáky dobrých výsledků.

Možná Já přiřazená ke kategorii extraverze (*Já rázná, Já pohotová*) jsou často formulována spolu s možnými Já souvisejícími se stabilitou (*Já sebevědomé, Já sebejisté*): „Vidím se jako čerstvou, sebevědomou a energickou učitelku, která rozhodně nepůsobí zapškle a ušlápě. Jako učitelku, která má ráda pravidla – jak jejich vytváření, tak dodržování. Ctím autority a toto očekávám i od druhých, stejně jako přímocárst, rovnost a upřímnost.“ (94Z)

8.1.2 Stabilita

V analyzovaných datech byla výrazně zastoupena nechtěná Já vztahující se k psychické labilitě: *Já vynervované, Já stresující sebe i ostatní, Já zakomplexované* apod. Účastníci výzkumu předkládají poměrně širokou škálu těch Já, která souvisejí s učitelovou labilitou či nezvládnutím učitelské role. Zmiňovaná nechtěná Já chápou jako významný projev neprofesionality učitele. Studentka své nechtěné Já dokládá následující zkušeností: „Na střední škole se mi často stávalo, že jsem si v duchu říkala: takhle se nikdy nebudu chovat nebo tohle nikdy nebudu dělat. Největší zážitek ve mně zanechala třídní učitelka na druhém stupni, která neustále křičela. Kdykoliv jsme neměli úkoly nebo kdykoliv rozdávala písemky a dostávala se k horším známám, začala hystericky řvát. Zrudla a pak ječela celou hodinu. Takové chování mi připadá dětinské a pro učitele potupné.“ (24Z)

Tabulka 12

Možná Já účastníků výzkumu – vzorek B – systém kódů, subkategorií a kategorií

Kategorie	Subkategorie	Kódy	
		chtěná Já	nechtěná Já
JÁ JAKO OSOBNOST	Extraverze	aktivní, energické, rázné, pohotové, optimistické, spokojené, ne lhostečné, bojující	zakřiknuté, ustrašené
	Stabilita	pozitivní, vyrovnané, zdravě sebevědomé, sebejisté, vyrovnané, stabilní, zvládající vlastní emoce, spokojené, klidné	náladové, zvyšující hlas, křičící, ječící, nervózní, vynervované, afektované, negativní, stresující, zakomplexované, povýšené, vychloubačné, namyšlené, falešné, zákeřné
	Prívětivost	vstřícné, přívětivé, důvěřující, laskavé, čestné, upřímné, empatické, nekonfliktní, kooperující, nápomocné, podporující, vnímavé, naslouchající, chápající, nesoudící, neodsuzující, tolerantní	neempatické, zstrašující, nepřátelské, nepříjemné, znepříjemňující, ponižující, urážející, zesměšňující, fyzicky trestající
JÁ A ŽÁK	Vztah žáka k učiteli	nemanipulované, nevyužívané, neobávané, respektované, oblíbené, obdivované, nezapomenutelné	nerespektované, obávané, nenáviděné
	Přístup k žákovi	nesoudící, neodsuzující, tolerantní, respektující, neodmítající, akceptující odlišnosti	zavrhující
	Styl výuky a nároky kladené na žáka	demokratické, poskytující svobodu, přísné, vyžadující soustředění, vyžadující kázeň a morálku, nekompromisní, neústupné	diktátorské, příliš liberální, kamarádské, nenáročné, moc měkké, přetěžující
	Působení, vliv na žáka	ovlivňující, motivující, inspiřující, podněcující, vchočávající	stresující
	Hodnocení žáka	férové, spravedlivé, objektivní, nezaujaté, odměňující	nespravedlivé, nadřuzující, „zasedávající si“
JÁ A PROFESE UČITELE	Vztah k profesi	zapálené, motivované, nadšené, zajímavající se o obor	znechucené
	Připravenost na profesi, výkon v profesi	připravené, efektivní při výuce, znalé svého oboru, na vysoké odborné úrovni, schopné naučit, vysvětlit správně se vyjadřující	nepřipravené, bezradné
	Vývoj v profesi	vzdělávající se, vyvíjející se, sebezobnavující	stagnující, vyhořelé

Právě podoby nechtěného Já – tedy Já, jemuž by se studenti v budoucnu rádi vyhnuli – vztahující se k výše zmiňované subkategorii jsou zastoupeny v mnoha různých variantách: například *Já náladové, zvyšující hlas, křičící, ječící, nervózní, vynervované, afektované, negativní* (viz tabulka 12) a jsou vztahovány k široké škále vlastních zkušeností, jež měli studenti příležitost získat v průběhu své školní docházky.

Positivní variantu této dimenze účastníci nejčastěji vyjadřovali těmito možnými Já: *pozitivní, vyrovnané, zdravě sebevědomé, sebejisté, vyrovnané, stabilní, zvládající vlastní emoce, spokojené, klidné.*

8.1.3 Přívětivost

Široká škála možných Já, jež bylo možno sdružit v subkategorii přívětivost či vstřícnost, svědčí o významu, který studenti přikládají této dimenzi osobnosti učitele (srov. Thweatt & McCroskey, 1996). Jedná se o Já *přívětivé, důvěřující, laskavé, čestné, upřímné, empatické, nekonfliktní, kooperující, nápomocné, podporující, vnímavé, naslouchající, chápající, nesoudící, neodsuzující, tolerantní.* Opakovaně se ve volných výpovědích objevují formulace tohoto typu: „...ale také chci, aby věděli, že za mnou můžou s klidným svědomím přijít a že se vždy na nějakém společném kompromisu spolu dohodneme.“ (119Z). Tato možná Já se účastníkům výzkumu jeví jako klíčová pro vytvoření pozitivního vztahu mezi učitelem a žákem. Ukazují se také jako důležitá součást procedurálního schématu stávání se „dobrým učitelem“ (8Z) či „oblíbeným učitelem“ (139Z). Studenti však vyjadřují i obavu z toho, že by takto formulovaná chtěná Já mohla být v budoucnosti jimi samotnými odmítnuta jako nereálná a pro argumentaci využívají příklady ze své školní docházky: „...potkal jsem hodně učitelů, kteří to, ač měli sebelepší úmysly a plány, nezvládli. Budme k sobě upřímní – děti si dovolují čím dál více, jsou drzejší, autorita a touha se něco přiučit stále klesají na žebříčku hodnot.“ (14M)

8.1.4 Vztah kategorie Já jako osobnost k dimenzím „velké pětky“

Při interpretaci bylo zjištěno, že kódy sdružené v kategorii *Já jako osobnost*, které nebyly přiřazeny k žádné z výše uvedených subkategorií, lze vztáhnout k osobnostním rysům, jak je popisuje pětifaktorový model osobnosti (Hřebíčková, 2011). Tři dimenze „velké pětky“ (Hřebíčková, 2011; Blatný, 2010, s. 202) vystoupily zřetelně z dat: extraverte (viz stejnojmenná kategorie), neurotizmus (kategorie stabilita), vstřícnost (kategorie přívětivost). Kódy vztahující se ke zbývajícím dvěma dimenzím „velké pětky“ *svědomitosti a otevřenosti* byly ve volných výpovědích zastoupeny méně výrazně. Svědomitost měla silnější zastoupení ve variantě pozitivní: *Já systematické, zodpovědné, pečlivé, spolehlivé, příkladné, zásadové.* V negativní variantě pak studenti uváděli Já nedůsledné.

Tato možná Já označovali účastníci výzkumu jako důležité charakteristiky učitele, které ovlivňují klima třídy, vztah žáků k učiteli, hodnocení žáka i jeho výsledků. Jedna ze studentek ve své výpovědi naznačuje nejen konceptuální

rámec svého důsledného Já, ale i vznikající procedurální schéma (Pizzolato, 2006): „Chtěla bych být jako učitel důsledná ve svých zákazech, příkazech, obecně prohlášeních. Jestliže například řeknu, že ten, kdo bude narušovat hodinu, bude po škole, pak po škole bude. Pokud naplánuji písemku na úterý, pak se ta písemka bude psát v úterý. Pokud řeknu, že písemné práce opravím do 14 dnů, pak opravené budou. Raději si nechám časovou rezervu na splnění dané činnosti.“ (35Z) Negativní podobu této dimenze naznačuje studentka v následujícím komentáři souvisejícím s jejím pozorováním laxního a nezodpovědného přístupu k práci: „Naopak bych opravdu nechtěla být jako pan učitel, kterého jsem měla na základní škole z přírodopisu a který, když došel do hodiny, tak rozdal snadnou práci a pak si otevřel noviny.“ (34Z)

K dimenzi *otevřenosti* se vztahovala tato Já: *nápadité, tvořivé, flexibilní, kultivované*; k její negativní variantě – označované jako *rigidita* (Hřebíčková, 2011) – pak pouze *Já uzavřené*. Studenti vyjadřovali představu sebe sama v budoucnosti jako učitele nesetrvávajícího u zažitých stereotypů a rutin, hledajícího nové cesty a přístupujícího k úkolům tvořivým způsobem. Studenti zmiňovali i potřebu být otevřený nejen novým poznatkům, ale i cestám směřujícím k osobnímu růstu: „Ráda bych se i po ukončení studia dále sebevzdělávala, jelikož se domnívám, že zkušeností není nikdy dost. Rovněž ve směru sebepoznání, které je, podle mého názoru, nezbytné zvláště pro profesi učitele.“ (70Z) Z uvedených ukázek je patrná souvislost mezi touto subkategorií a subkategorií *vývoj v profesi* (více viz 8.3.3).

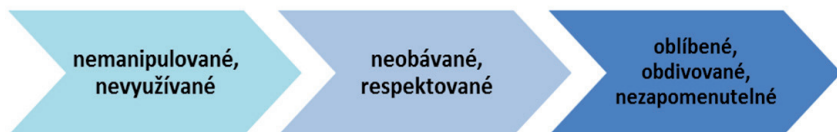
8.2 Kategorie Já a žák

Kategorii označenou *Já a žák* lze vymezit jako soubor možných Já, jejichž prostřednictvím účastníci výzkumu vyjadřují svou představu o tom, jakým způsobem by měl či neměl fungovat vztah mezi učitelem a žákem, jak by chtěli přistupovat k žákovi, jak by na něj chtěli působit, jaké nároky by na žáka v budoucnu chtěli klást a jakým způsobem by jej rádi hodnotili. Častým východiskem těchto úvah je představa sebe sama v roli třídního učitele.

Ke zdůvodnění formulovaných chtěných či nechtěných Já v kategorii *Já a žák* studenti užívají své zkušenosti, které získali při individuálním doučování sourozenců, kamarádů, ale také v rámci volitelného předmětu *Doučování dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí*.

8.2.1 Vztah žáka k učiteli

Studenti formulují svou představu o sobě v budoucí profesi jako o učiteli žákem nemanipulovaném či nevyužívaném, vyjadřují potřebu být učitelem neobávaným, ale současně respektovaným (viz obrázek 18). Nejčastěji se ve volných výpovědích – ve vztahu k této subkategorii – objevuje *Já oblíbené*.



Obrázek 18. Škála chtěných Já v subkategorii „vztah žáka k učiteli“.

Jakkoli se chtěné *Já oblíbené* může jevit jako pochopitelné očekávání budoucích učitelů, lze si současně položit otázku, co je příčinou toho, že právě obliba u žáků je pro účastníky výzkumu tak významná. Není taková představa o budoucím Já v roli učitele příliš povrchní a zjednodušující?

Z analyzovaných dat vyplývá, že respekt či obliba, jíž by účastníci výzkumu v budoucnu rádi disponovali, v mnoha případech vnímají jako podmíněnou, a to hned celou řadou aspektů. Studenti si uvědomují souvislost mezi pozitivním vztahem žáka k nim a nutností vytvořit předpoklady pro naplnění této varianty možného Já. Lze tedy usuzovat, že studenti skrze formulovaná možná Já vytvářejí jakýsi prvotní procedurální rámec (Pizzolato, 2006) pro naplnění chtěného – tedy žáky respektovaného, oblíbeného, či dokonce obdivovaného Já. Tento procedurální rámec je vymezen především charakteristikami učitelova vztahu k žákovi, jeho přístupem k němu, nárokům, které učitel klade na žáka i jeho schopnosti spravedlivého hodnocení.

Oblibu u žáků lze tedy – na základě analyzovaných dat – označit nikoli za povrchní cíl, ale jako chtěný (a v mnoha případech i očekávaný) důsledek naplnění níže uvedených možných Já, jež nalezneme u subkategorií *přístup k žákovi*, *styl výuky a nároky kladené na žáka*, *působení a vliv na žáka*, *hodnocení žáka* (viz tabulka 13).

Toto zjištění lze interpretovat jako potřebu budoucích učitelů spojovat si své působení v učitelské profesi s pozitivními emocemi, přičemž právě dyadický vztah učitel – žák se v této souvislosti jeví jako klíčový.

Tabulka 13

Kategorie Já a žák a její subkategorie – procedurální schéma – Já oblíbené a Já nenáviděné

KATEGORIE JÁ A ŽÁK			
oblíbené Já			
<i>respektující</i>	<i>inspirující</i>	↑ vyžadující soustředění	<i>spravedlivé</i>
přístup k žákovi	působení, vliv na žáka	styl výuky, nároky	hodnocení žáka
<i>zavrhující</i>	<i>stresující</i>	↓ přetěžující	<i>nadržující</i>
nenáviděné Já			

8.2.2 Přístup k žákovi

Přestože mají kódy sdružené v subkategorii *přístup k žákovi* blízko k dimenzi přívětivosti či vstřícnosti, studenti jejím prostřednictvím vymezují specifika učitelova přístupu k žákům: „Chci být učitelem, který tu bude prioritně pro žáky. Doufám, že můj cíl být tu prioritně pro žáky, není pouhou naivitou.“ (151Z)

Opakovaně se v analyzovaných textech objevují možná Já vyjadřující nutnost individuálního přístupu k žákům, respektu k osobnosti a výjimečnosti každého žáka: „Chtěla bych se jim [žákům – pozn. autora] věnovat i individuálně a zajímat se o ně jako o jednotlivce. Nemám ráda, když učitel bere třídu jako celek a háže všechny do jednoho pytle.“ (69Z)

Studenti chtějí, aby se žáci cítili v jejich přítomnosti bezpečně, a naznačují způsob, jimiž se budou snažit, aby pocitu bezpečí dosáhli: „Jako třídní učitel bych především přizpůsobila dětem prostředí – tedy třídu – různými kresbami, učebními materiály, obrázky, aby se tam cítily co nejlépe. Snažila bych se být jejich přítelkyně a ve všem bych jim pomáhala.“ (2Z)

Z jednání učitele směrem k žákovi by mělo být podle studentů patrné, že v centru učitelovy pozornosti je žák, nikoli učivo či výsledky učení: „Na společných mimoškolních akcích bych s nimi [se žáky – pozn. autora] ráda posilovala vztahy a dávala jim najevo, že mi nejde jen o jejich známky, ale i o ně samotné.“ (95Z)

8.2.3 Vyučovací styl a nároky kladené na žáka

Studenti se prostřednictvím chtěných i nechtěných Já vymezují vůči autokratickému i vůči liberálnímu stylu výuky: „Chtěla bych, aby má výuka byla založena na demokratickém stylu výchovy. V žádném případě by nebylo mým cílem pouze zakazovat, rozkazovat, zajímat se jenom o výkon a kázeň. Na druhou stranu bych ale nechtěla, aby došlo k liberálnímu stylu výchovy. Chtěla bych být ,kamarádkou‘, ale odsud posud. Víím, že žáci mají tyhle učitele nejraději, ale to si ještě neuvědomují, že toho budou později litovat – mluvím z vlastní zkušenosti.“ (85Z) Ačkoliv by studenti byli neradi učiteli, kteří své žáky přetěžují, současně vyjadřují obavy z příliš liberálního přístupu: „Také bych na ně [na žáky – pozn. autora] nechtěla klást velké nároky a to mě vede k tomu, že abych věděla, jaké nároky po nich mohu žádat, musím žáky znát. Na druhou stranu, bych zase nechtěla být učitelkou, která nad vším ,mávně rukou‘.“ (144Z)

8.2.4 Působení a vliv na žáka

Početné zastoupení mělo ve volných výpovědích nechtěné Já *ponižující* či *stresující* žáka. Důvody jeho přijetí vysvětlují studenti svými dosavadními zkušenostmi: „Poznala jsem i dvě profesorky, které mi ukázaly, jaká bych rozhodně v roli profesorky být nechtěla. První urážela a ponižovala své žáky před celou třídou. Když se rozbřečeli, otočila se na žáky, kteří byli její oblíbenci, a smála se na ně, jak je ten, co se rozbřečel, úplně hloupý.“ (48Z) Studentka tak popisuje nechtěnou podobu svého profesního Já, kterou si vytvořila na základě své zkušenosti s nevhodným chováním učitele k žákovi (srov. Mareš, 2013a, s. 9).

Studenti, vycházející z vlastních zkušeností s pedagogickými činnostmi, se obávají, že by se u nich v budoucnosti mohlo projevit podobné nežádoucí jednání: „Hlavně bych se nechtěla snížit k ponižování žáků, kterým něco nejde. Takové to – podívejte se na něj, jemu to nejde. Naštěstí se to mně jako žákovi nestalo, ale byla

jsem svědkem toho, jak to učitel udělal a nebylo to moc příjemné. Hodně učitelů se nechává ovlivňovat tím, jak je mu kdo sympatický. To už jsem pocítila sama, když jsem přednášela jeden výklad, že na toho, kdo mi byl sympatičtější, jsem byla milejší, a více jsem se mu věnovala.“ (81Z)

V procesu utváření nechtěných Já je patrný vliv negativních emocí, které studenti prožívali v průběhu školní docházky. Jedna ze studentek popisuje ve své volné výpovědi tuto zkušenost: „Stresu jsem si za celý svůj školní život užila nejvíce při zkoušení. Sevřený žaludek strachy jsem měla pokaždé, když učitelka vybírala, kdo půjde k tabuli. A také pro mě bylo nepříjemné být zkoušená. Někteří učitelé se ve zkoušení vyžívali, dávali najevo svoji nadřazenost a ponižovali žáky, když něco nevěděli. Nechci děti stresovat a ponižovat je. To dělá jen špatný učitel, který si potřebuje něco dokázat.“ (1Z) Studentka tak naznačuje možnou souvislost uvedené jednání učitele s jeho nedostatečnou emoční stabilitou. V této souvislosti lze připomenout i Marešovo (2013a, s. 31) tvrzení, že „učitelovo nevhodné chování mívá závažné a dlouhodobé negativní dopady na žáky a studenty, mimo jiné stoupá školní stres žáků s řadou vážných somatických důsledků.“

Na druhém pólu subkategorie *vliv, působení na žáka* vidíme *Já motivující* či *inspirující žáka*: „Stejně jako pro mě byly některé paní učitelky na základní škole vzorem, chtěla bych být jednou i já tou, kterou si budou žáci pamatovat, protože je nějak pozitivně motivovala a zároveň inspirovala.“ (47Z)

8.2.5 Hodnocení žáka

Možná Já, která jsou sdružena v subkategorii *hodnocení žáka* (viz tabulka 12), úzce souvisejí s negativními situacemi, s nimiž se studenti sami potýkali, nebo jich byli přímými svědky a v souvislosti s nimi prožívali pocity jako rozhořčení, znechucení apod.

Nejčteněji je zastoupeno *Já spravedlivé*: „...především bych chtěla být spravedlivá, protože to je vlastnost, kterou jsem mnohdy u svých vyučujících postrádala.“ (78Z) Studenti jeho prostřednictvím popisují učitele schopného spravedlivého úsudku a hodnocení, který upozaduje své osobní zájmy či sympatie, k žákovi se chová na základě předem stanovených a důsledně dodržovaných pravidel. Já spravedlivé je vztahováno jak k hodnocení žákových výsledků, tak k žákovu chování a jednání, což dokládá citace z textu jedné ze studentek: „Když si mám říct, jakou bych chtěla být učitelkou, mám celkem jasnou představu. Vše je založeno na tom, jaké mám zkušenosti s učiteli ze škol, které jsem navštěvovala. Vím, jaké chování a jednání se mi líbilo, které zase naopak ne, co na mě fungovalo a co mě naopak dokázalo odradit od jakéhokoliv úsilí. Rozhodně bych chtěla být spravedlivá, nedívat se na to, zda je ten žák syn mého známého, nebo někoho, kdo je pro školu důležitý. V žádném případě nebudu přehlížet šikanu a budu dělat co nejvíc pro to, aby se vůbec neobjevila.“ (3Z)

Studenti uvažují o náročnosti naplnění tohoto možného Já, jež vyplývá například z odlišných očekávání jednotlivých žáků; z tlaku, který může být na učitele vyvíjen ze strany rodičů žáka či vedení školy; někdy i z nedostatku informací, které

mohou způsobit nesprávné rozhodnutí ve vztahu k hodnocení výsledků či chování žáka. Studenti si uvědomují, že v učitelské profesi bude třeba každodenního balancování (viz 8.4) mezi oběma variantami možného Já, tedy *spravedlivým* a *nespravedlivým profesním Já*, což jedna z účastnic výzkumu komentuje následovně: „Pokud se mi opravdu splní můj sen, dostuduji vysokou a konečně budu v roli učitelky, chtěla bych být hlavně spravedlivá. I když je mi jasné, že v mnoha případech to bude určitě složité rozhodnout se, co je, a co není správné, když bude člověk stát před třídou a bude na něj upřeno těch několik očí a budou čekat, jak teda rozhodne.“ (68Z)

Vazby lze nalézt mezi *spravedlivým Já* a *studentovým pojetím hodnocení žáka*, které je přibliženo v kapitole 9.4.2.

8.3 Kategorie Já a učitelská profese

Kategorii *Já a učitelská profese*, lze charakterizovat jako soubor možných Já, jimiž účastníci výzkumu vymezují svůj postoj³⁰ k učitelské profesi. Chtěné či nechtěné varianty možných Já jsou sdruženy v subkategoriích: vztah k profesi, připravenost na profesi (respektive výkonu v profesi) a vývoj v profesi z dlouhodobé perspektivy.

8.3.1 Vztah k profesi

Chtěná Já, jimiž vyjadřují účastníci výzkumu svůj vztah k profesi, jsou zastoupena kódy *zapálené Já*, *motivované Já*, *naděšené Já*, *Já zajímající se o obor*. Do protikladu staví studenti *Já znechucené*, do něhož promítají svoje představy o učiteli, který svou práci nemá rád, dává kolegům, žákům i rodičům žáků najevo, že je v učitelské profesi nespokojen a tento jeho osobní postoj se projevuje v kvalitě jeho práce: „Chci být dobrá. Nevím, jestli jsem si úplně jistá, co to ‚dobrá‘ vlastně znamená. A bojím se toho, že to zvořu. Nebo že mě to přestane bavit. Protože tím to zvořu určitě. Nebo že zakysnu, protože ze mě bude ‚jennom‘ učitelka. Podtrženo, sečteno, mým úhlavním nepřitelem jsem já sama.“ (56Z)

8.3.2 Připravenost na profesi, výkon v profesi

Z pozitivních reprezentací možných Já vztahujících se k subkategorii *připravenost na profesi* vyplývá, že studenti chtějí být dobře připraveni na svou profesi, neboť se domnívají, že tak získají potřebnou jistotu pro výkon práce učitele: „Chci tedy být učitelkou, jejíž sebejistota pramení ze znalostí.“ (38Z)

Vedle získání sebejistoty se jako další motiv k utváření tohoto Já jeví potřeba studentů být v očích svých žáků skutečným profesionálem, který je schopen poskytnout jim dostatečně informační zázemí, přičemž opět vycházejí z negativních

³⁰ Postojem rozumíme *hodnotící vztah*, v němž se odráží učitelovo [zde studenta učitelství] *rozumové poznání a rozumové hodnocení, ale do značné míry i jeho prožívání a citové hodnocení. Navenek se postoj projevuje jako tendence reagovat na myšlenky, předměty, situace, osoby poměrně ustáleným způsobem.* (Mareš, 2013b, s. 485).

učitelských vzorů: „Sebe si představuji jako milou učitelku, která bude mít hlavně svůj obor zvládnutý natolik, aby to mohla předat dalším, a to takovou formou, která bude děti ve třídě bavit a nebude to pro ně nuda se o různých věcech učit. Byla bych na každou hodinu nachystaná a věděla, co budeme s dětmi probírat a hlavně bych jim chtěla být schopna odpovědět na všechny jejich otázky, které budou mít, a nemusela jim říkat, že se na to podívám a příště jim to řeknu, jak dělají nějakí učitelé.“ (21Z)

Z tohoto *připraveného* možného Já, jež má jakousi obecnější, zastřešující podobu, vychází i *Já schopné vysvětlit* či *Já schopné efektivně učit*, které se vztahuje k didaktickým dovednostem učitele a studenti jeho prostřednictvím vyjadřují své přesvědčení, že pro výkon učitelské profese nestačí být pouze odborníkem v oboru.

8.3.3 Vývoj v profesi

Studenti formulují rovněž chtěnou představu o svém budoucím *vývoji v profesi* učitele. Uvažují o nutnosti oddělovat profesní život od osobního. Vycházejíce ze znalosti sebe sama, zvažují prevenci možných obtíží: „Jako učitel bych nechtěl tahat osobní problémy do školy nebo naopak školu do osobního života. Je jasné, že to tak úplně nejde, ale chtěl bych žít dvojím životem. Asi to není úplně správně, ale špatné chvíle mi zůstávají dlouho v hlavě, a proto bych se jich chtěl co nejdříve vyvarovat, právě třeba tímto způsobem.“ (9M)

Podobně přemýšlí i další student, který předpokládá, že práce na sobě, na vlastním profesním vývoji může být cestou, jak se vyhnout syndromu vyhoření: „Jako učitel nechci vyhořet, naopak se chci vyvíjet a poučovat z vlastních chyb, které určitě nastanou, ale pokud se z nich poučím, tak se zvýší jistě možnost, že jako vyučující a určitá autorita bych mohl být pro studenty i vzorem a příkladem, ze kterých jsem čerpal v minulosti i já.“ (11M) Jako zajímavé se jeví zjištění, že i přes nevyváženost vzorku z hlediska genderového (tedy i přes výraznou převahu žen) byla možná Já vztahující se k této subkategorii zastoupena výhradně u mužů.

8.4 Proces utváření možných Já

Účastníci výzkumu se zamýšleli nejen nad konkrétní podobou svých chtěných či nechtěných profesních Já, ale i nad procesem jejich utváření. Některé kódy, například *balancování* nebo *nepřipravenost utvářet možná Já*, byly sloučeny v kategorii *proces utváření možných Já*. Následující podkapitola nabízí několik zjištění, která lze chápat jako inspiraci či východiska dalších možných výzkumů.

Ve volných výpovědích se objevují i explicitní vyjádření vztahující se k *nepřipravenosti utvářet možná Já*: „V tuto chvíli nejsem schopna říct, jaká budu já jako učitelka a v současné době si ani nejsem jistá, jaká bych chtěla být učitelka, jak bych chtěla, aby mě žáci vnímali, protože na každé možnosti se najdou nějaká pro a proti.“ (54Z) Studentka však současně předjímá skutečnost, že k vytvoření možného Já dojde v budoucnosti: „Myslím, že na to všechno musím teprve přijít.“ (54Z)

Jako východisko pro utváření možných Já lze označit dlouhodobé pozorování vlastních učitelských vzorů, případně učitelů, s nimiž se studenti identifikovat nechtějí a vůči nimž cítí potřebu se vymezit (srov. Ibarra, 1999; Ronfeldt & Grossman, 2008). Kromě toho přispívají ke schopnosti vytvářet možná profesní Já i postupně nabývané vlastní pedagogické zkušenosti. Citace jedné ze studentek dokládá, že se jedná o uvědomovanou potřebu: „Zatím jsem neabsolvovala žádnou praxi týkající se výuky dětí, a proto se domnívám, že až nějakou praxí projdu, budou mé názory na to, jaká chci být učitelka přesnější a reálnější.“ (107Z)

Podobně komentuje potřebu získat potřebné zkušenosti jako podmínky pro utváření možného Já i další studentka: „Tehdy jsem žádnou zkušenost s vyučováním neměla, ale teď už nějakou dobu mám, tím myslím hlavně doučování angličtiny, ruštiny i češtiny pro cizince, a také teoretické poznatky získané během prvního roku na VŠ. Tahle malá zkušenost a teorie mi umožňují trochu poznat, kdo jsem já jako učitel čili kým bych mohla být.“ (59Z)

Z analyzovaných textů vyplynulo, že hranice mezi chtěným a nechtěným Já se u některých reprezentací Já jeví jako problematická a v praxi obtížně rozpoznatelná či udržitelná. Balancování mezi oběma variantami možných Já se objevuje především v těchto dvojicích: *přísné Já* versus *zlé Já*, nebo *žáky respektované Já* versus *žáky obávané Já*, *Já spravedlivé* a *Já nespravedlivé*. „Jako budoucí učitelka bych samozřejmě chtěla být spravedlivá, i když to občas může být těžké. Každý žák je jiný, má například jiné tempo atd. Když budu chtít být spravedlivá, můžu se také setkat s negativními ohlasy u své třídy, protože jim se nemusí zdát mé postupy spravedlivé. Znám to i z vlastní zkušenosti, kdy jsme měli ve třídě spolužáka, který měl řadu dysfunkcí, a tudíž i jiná pravidla při psaní testů apod. I když nám to učitelé vysvětlovali, vnímali jsme to jako velkou nespravedlnost vůči nám.“ (167Z)

Právě toto *balancování* mezi možnými variantami Já naznačuje, že student vykročil směrem k vymezení konceptuálního rámce konkrétního možného Já. Tento konceptuální rámec chápe Pizzolatová (2006) jako nezbytný indikátor pro budoucí dosažení chtěných Já či vyvarování se Já nechtěným. Jako příklad mohou posloužit následující dvě ukázky. V první z nich autorka popisuje možný důsledek překročení pomyslné hranice mezi Já chtěným a nechtěným, tedy mezi žáky respektovaným Já a žáky obávaným Já. Tímto důsledkem je ztráta důvěry žáků. Jako kritérium dosažení chtěného Já vnímá ochotu dětí svěřovat se jí jako učitelce se svými problémy: „Vždy jsem si představovala, že sedím ve třídě plné dětí, se kterými chci vyjít vždy po dobrém, zároveň ale vím, že mě musí respektovat a chovat se podle pravidel, bez nichž by nemohla naše spolupráce probíhat. Určitě nechci, aby se mě děti bály, přála bych si, aby neměly strach svěřit mi své případné obavy.“ (37Z) Druhá ukázka, jež v podstatě ilustruje stejný způsob uvažování, ovšem u jiné studentky, naznačuje hned dvě možnosti nenaplnění chtěné varianty Já. Vymezuje se jak vůči zlému Já, tak vůči představě sebe sama jako učitelky příliš benevolentní, až manipulovatelné: „Chci být přísná a jsem si i jistá, že budu, ale nechci být ta zlá. Ta, za kterou se budou bát chodit, když budou mít nějaký problém, ať ve škole, nebo v osobním životě.“

Chci, aby ze mě šlo poznat, že se na mě můžou spolehnout, chci být více méně s nimi kamarádka, ale aby toho zase nezneužívali.“ (13Z)

Úspěšné balancování mezi chtěnými a nechtěnými variantami možných Já je pro studenty uvedeného vzorku jedním z indikátorů, jež – podle nich – naznačuje zvládnutí učitelské role. Sami účastníci výzkumu si však uvědomují, že je třeba nejdříve vytvořit konceptuální rámec role učitele, a to jak pro sebe sama, tak pro žáky: „Stanovit si hranice a pravidla a podle nich se řídit. Aby žáci věděli, co si mohou dovolit, co je legrace, a co už si zase dovolit nemohou, protože jsem jejich učitel, ne spolužák.“

Studenti formulují svá možná Já včetně popisu získaných zkušeností, jež je ke zvolenému (ne)chtěnému Já přivedly (Erikson, 2007). Málokdy se však věnují vymezení toho, co pro ně konkrétní možné Já znamená, jak si jej představují. V následující ukázce můžeme sledovat jeden z pokusů o stanovení zřetelného konceptuálního rámce pro představu sebe jako *učitele, jež je oporou svým žákům*: „Až jednou budu třídní učitel, chtěl bych být pro své žáky jakousi oporou, někým, za kým mohou kdykoliv přijít s jakýmkoliv problémem. Ve své třídě bych se snažil smelit kolektiv, udělat jakousi jednu velkou skupinu žáků (kamarádů), kteří se nebudou mezi sebou pomlouvat, záměrně si škodit, ale naopak si budou pomáhat, budou mít úctu ke starším lidem a budou se moct jeden na druhého spolehnout i v těch nejnejpříjemnějších okamžicích.“

Student však jde ve své volné výpovědi ještě dál a naznačuje i procedurální schéma svého možného Já: „Možná vás nyní napadla otázka, jak bych toho chtěl docílit. I když nebudu učit češtinu, tak bych alespoň jednou za dva měsíce bral celou třídu na nějaké divadelní představení, na zajímavé výstavy a besedy se zajímavými lidmi. Jako zeměpisář mám kladný vztah k přírodě, jistě bych u svých žáků pěstoval i kladný vztah k ní. Bral bych je na všelijaké výlety do volné přírody, na exkurze do zámků.“ (21M) Nastiňuje tak jednotlivé kroky, jež považuje za nutné realizovat, chce-li dosáhnout chtěné varianty možného Já. Tato explicitní formulace dílčích úkolů v procesu dosahování možných Já je v celém souboru dat výjimečná, ostatní studenti procedurální schémata svých možných Já pouze naznačují.

8.5 Možná Já studentů vzorku A

Vzhledem k výše uvedeným výsledkům, jež se vztahují k vzorku B, tedy ke studentům ve druhém ročníku jejich pregraduální přípravy, se nabízí otázka, zda lze stejným způsobem charakterizovat i možná Já, která se objevují ve volných výpovědích vzorku A, tedy u studentů, kteří jsou studenty 1. ročníku navazujícího magisterského studia.

Triangulace metod získávání dat u vzorku A umožnila lepší porozumění některým souvislostem. Z deseti analyzovaných volných výpovědí obsahovaly možná Já texty sedmi studentů, ve třech možná Já chyběla (viz tabulka 14). V případě Emy, která se dalších částí výzkumu neúčastnila (viz tabulka 6), nelze posuzovat příčiny absence možných Já v její volné výpovědi. Skutečnost, že ani Michal ve své volné

výpovědi o svých možných Já neuvažuje, může souviset s jeho dosud nerozvinutým profesním sebepojetím (viz 6.1). Možná Já ve své volné výpovědi neformuluje ani Vendula, již poslední praxe nepřinesla pozitivní zjištění o sobě jako učitel. Jak vyplynulo z rozhovoru, který jsem s Vendulou vedla, aktuálně sama sebe v budoucnu s rolí učitele nespojuje. Její aktuální sebepojetí ve vztahu k roli učitele pravděpodobně zapříčinilo absenci možných Já (srov. Erikson, 2007). V textech studentů vzorku A se objevují pouze chtěná či nechťená Já, jež už byla zmiňována u studentů vzorku B. Podrobněji nás seznamuje se zastoupením jednotlivých variant možných Já u zkoumaného vzorku tabulka 14.

Konceptuální (a částečně i procedurální) schéma jednoho z chtěných Já naznačují pouze Táňa a Vladka. Táňa pro své chtěné Já použila přívlastek *lidský*: „Slovem lidský mám na mysli to, že chci být učitelem, se kterým bude možná domluva. Nechci jen slepě a striktně dodržovat pravidla, která panují na školách po celá léta. Avšak já jsem toho názoru, že toho lze dosáhnout i přátelštější cestou než jen výhružkami, rozdáváním poznámek a pětke do žákovské knížky. Nač dávat dítěti pětku, když zapomnělo domácí úkol? Do příští hodiny jej udělá a třeba zvládne i o pár vět více. Proč jej hodnotit pětku, když se během vyučování nakloní k sousedovi a něco mu pošeptá?“

Tabulka 14

Možná Já účastníků první části výzkumu – vzorek A

Účastník výzkumu	Chtěná Já	Nechťená Já
Alena	sebejisté, motivující	–
Beáta	inspirující, motivující	–
Ema	–	–
Lída	s přirozenou autoritou, demokratické, aktivizující žáky, respektující individualitu žáka, lidské	obávané, ubližující
Marie	spravedlivé, kreativní, otevřené	stereotypní
Michal	–	–
Petra	nevyhýbající se spravedlivému potrestání (např. šikany)	stresující, obávané, ubližující
Táňa	nezapomenutelné, lidské, moderní, spravedlivé, objektivní	stresující žáky, křičící
Vladka	spravedlivé, oblíbené, respektované, demokratické, aktivizující	bez autority
Vendula	–	–

Vladka chce být v budoucnu učitelkou respektovanou, která má autoritu. Ve své volné výpovědi se pokouší o konceptuální vyjasnění této své chtěné představy Já: „Co považuji za těžko dosažitelné, ne však nemožné, je dosáhnout autority. I když umím být velice přísná, umím zakřičet a být nepřijemná, co některé často překvapuje, neznamená to mít autoritu.“ Současně však naznačuje i své očekávání, podpořené názorem kamarádek, že se jí toto chtěné Já podaří naplnit: „I mé

kamarádky mi říkají, že já autoritu budu mít, když umím kolikrát „do latě“ postavit i je samotné, co potom děti.“ Je-li podle Eriksona (2007) pro charakteristiku možných Já významné, aby zahrnovala představu sebe sama jako aktivního činitele v budoucnosti, pak u Vladky tato představa pronikla až do jejího podvědomí: „Před pár dní jsem měla sen o tom, že mi právě ta autorita na praxi chyběla. Bylo to velmi stresující a děsivé.“

Srovnávání vzorku A a B ve vztahu k možným Já nenaznačuje, že by v procesu utváření možných Já sehrávala důležitou úlohu *délka* pregraduální přípravy.

8.6 Závěry a diskuse

Koncept možných Já bývá v odborné literatuře vztahován ke globálnímu sebepojetí, přičemž jednou z jeho vymezovaných kategorií jsou možná Já, jež si jedinec spojuje s představou své budoucí profese (srov. Sakařová, 2010). Některé výzkumy (Ronfeldt & Grossman, 2008; Hamman & Gosselin, Romano, et al., 2010) však naznačují, že teorii možných Já lze vztahovat i k sebepojetí profesnímu. Eriksonovu (2007) výhradu, že zkoumání možných Já mimo původní oblast kognitivní psychologie často opomíjí vazbu možných Já na sebepojetí jedince a jejich vzájemné ovlivňování, lze v případě tohoto výzkumného šetření odmítnout, neboť zachycení zmiňovaných vazeb mezi oběma koncepty (self-concept a possible selves) je jedním z předkládaných výsledků této práce.

Předchozí výzkumná šetření (Pravdová, 2013a, 2013b) prokázala, že představy o možných Já, a to jak chtěných, tak nechtěných jsou součástí *profesního* sebepojetí studentů učitelství. Tato kapitola, představující výsledky vztahující se ke konceptu možných profesních Já, přináší několik důležitých zjištění.

- a) Studenti PdF MU již ve 2. ročníku pregraduální přípravy – jsou-li dotázáni na své profesní sebepojetí – spontánně do něj včleňují svá chtěná či nechtěná profesní Já.
- b) Možná profesní Já studentů 2. ročníku PdF MU jsou ovlivňována pozorováním profesních vzorů a gestaly uváženými v roli žáka či prvními pedagogickými zkušenostmi získanými v rodině nebo při plnění úkolů nad rámec studijních povinností.
- c) Možná profesní Já studentů 2. ročníku PdF MU jsou charakteristická svým pro-žákovským postojem a potřebou pozitivního vztahu k učitelské profesi.
- d) Prostřednictvím možných profesních Já studenti 2. ročníku PdF MU vyjadřují potřebu integrity globálního a profesního Já.
- e) Možná Já studentů 4. ročníku PdF MU se v zásadě neliší od charakteristik, jimiž jsou popsána možná Já studentů 2. ročníku PdF MU.

Za důležité považují zjištění, že jednou z vymezených kategorií je právě vztah k učitelské profesi. Studenti formulují skrze svá možná Já svůj chtěný či nechtěný budoucí vztah k učitelství. Už studenti ve druhém ročníku pregraduální přípravy naznačují procedurální schémata (srov. Pizzolato, 2006), jež jim mají umožnit vzhnout se Já nechtěným, například vyhořelému, frustrovanému apod.

Pro kategorii označenou jako *Já a žák* je typický pro-žákovský postoj charakteristický empatií k žákovi prožívání a porozuměním jeho potřebám. Účastníci výzkumu byli v době získávání dat ve třetím, případně ve čtvrtém semestru své pregraduální přípravy z celkových deseti, z čehož lze usuzovat, že většinu z nich byla stále bližší role žáka či studenta než role učitele. Studenti popisují gestaly (Korthagen et al., 2011, s. 76) utvářené na základě interakcí, do nichž vstupovali se svými bývalými učiteli (srov. Eraut, 1994) a zaznamenávají jak pozitivní, tak negativní emoce, které prožívali. Z uvedených pasáží je patrné, že ovlivnily jejich uvažování o učitelské profesi, a tím i podobu možných Já.

V případě negativního vlivu na žákovu prožívání se nabízí vztažení k Marešově (2013a) přehledové studii věnované nevhodnému chování učitele k žákům, v níž zdůrazňuje, že žáky nelze chápat *jako pasivní příjemce, jako bezmocné oběti učitelova nevhodného chování* (s. 33). Jako možnou reakci na učitelovo nevhodné jednání zmiňuje například nesouhlas, veřejně sdělované námitky žáků, bojkot učitelových pokynů a někdy i aktivní odpor vůči učitelům. Domnívám se, že u žáků či studentů, kteří uvažují o učitelské profesi, je nevhodné chování učitele motivem k pregnantnímu formulování nechtěného profesního Já.

Výše citované zahraniční výzkumy se věnovaly studentům, kteří již absolvovali dlouhodobou učitelskou praxi. Identifikované kategorie analyzující utvořená možná Já se vztahovaly k mezilidským vztahům, řízení třídy, vzdělávacím strategiím a profesionalitě učitele (Hamman, Gosselin & Romano et al., 2010), případně k znalostem obsahu, řízení třídy, efektivitě výuky, nápomocnosti učitele, pozitivitě postojů a oblibě mezi ostatními učiteli (Hong & Green, 2011).

Kategorie identifikované v tomto výzkumu naznačují – i přes odlišný metodologický přístup – shodu v některých nalezených kategoriích (srov. Hamman & Gosselin, Romano et al., 2010; Hong & Green, 2011 a tabulka 12). Z tohoto srovnání je však také patrné, že studenti, jejichž volné výpovědi byly v rámci tohoto výzkumu podrobeny analýzám, věnují při uvažování o budoucí podobě svého profesního Já více pozornosti dyadickému vztahu učitel – žák.

Přestože někteří ze studentů analyzovaného vzorku podmiňují utváření možných Já vstupem do profese (8Z; 68Z), lze na základě tohoto výzkumného šetření doložit, že studenti PdF MU dokázali formulovat svá možná profesní Já již ve 2. ročníku své pregraduální přípravy, to znamená před nástupem na povinnou dlouhodobou učitelskou praxi. V této souvislosti je důležité připomenout, že ani absolvování praxe (u studentů 4. ročníku) není nutně indikátorem utváření možných Já, jak dokládají příklady Michala, Emy a Venduly. Což také koresponduje se zjištěním, že nebyly zaznamenány odlišnosti v utváření možných Já mezi studenty studijního programu Lektorství cizích jazyků a studentů programu Pedagogické asistentství (viz 5.5.3).

Příležitost pro zamýšlení se nad možnými Já vzniká již v první polovině pregraduální přípravy, například v seminářích předmětů společného pedagogicko-psychologického základu. Jako vhodný nástroj pro „nastartování“ úvah o možném Já se ukazuje právě metoda volné výpovědi, jež byla využita v rámci tohoto

výzkumného šetření a s níž je možno dále pracovat jako s podnětným, k sebereflexi studentů směřujícím materiálem.

Zaznamenaný vliv doučování žáků ze znevýhodněného prostředí na utváření představy o možných Já dokládá význam zařazení podobně koncipovaného předmětu poskytujícího studentům příležitost vstupovat do kontaktu s žákem a na základě vzájemných interakcí utvářet své pojetí role učitele i možných chtěných a nechtěných Já již v průběhu bakalářského studia. Kromě takto prakticky orientovaného předmětu považuji za opodstatněné v bakalářské části přípravy budoucích učitelů i zařazení kurzu orientovaného na reflektivní učení a osobnostní rozvoj, jenž studentům umožní vytváření konceptuálních i procedurálních schémat možných Já.

Ve vztahu k jednomu z důležitých rysů možných Já – jejich ovlivnění sociálním a kulturním prostředím (srov. McCrae et al., 2000) se nabízí otázka po těch charakteristikách českého školství, které působí na utváření možných Já budoucích učitelů. Jakým způsobem jsou možná Já studentů pedagogické fakulty ovlivňována prestiží učitelské profese v České republice? Jakým způsobem ovlivnilo klima panující v českých školách jejich vnímání role učitele?

Na otázku, zda jsou chtěná či nechtěná Já studenty rovněž *očekávána*, tedy jak uvažují o *pravděpodobnosti* dosažení možných Já v budoucnosti (viz Oyserman & Markus, 1990), lze odpovědět slovy jedné ze studentek: „Taková bych jednou chtěla být i já: mít jasno v tom, čeho chci u svých žáků dosáhnout a jak. Mít dokonalý systém ve výuce a výchově a být za každých okolností ke všem spravedlivá. Je mi jasné, že tohle vyžaduje dlouholeté zkušenosti a jejich důkladnou analýzu. Ale věřím, že s jistou dávkou zapálení, obětavosti a přípravou, toho můžu dosáhnout i já. (88Z)

KLÍČOVÉ FAKTORY PROCESU UTVÁŘENÍ PROFESNÍHO SEBEPOJETÍ STUDENTŮ UČITELSTVÍ

Jak již bylo zmíněno, při analýze datových souborů vzorku A se vynořilo dílčí výzkumné téma – *proces utváření profesního sebepojetí studentů učitelství*. Byla navržena první varianta zakotvené teorie (Pravdová, 2013b) vztahující se k tomuto procesu. Na základě analýz provedených u vzorku B byla zakotvená teorie revidována (viz tabulka 16). Následující kapitola předkládá odpověď na otázku po klíčových faktorech procesu utváření profesního sebepojetí studentů učitelství.

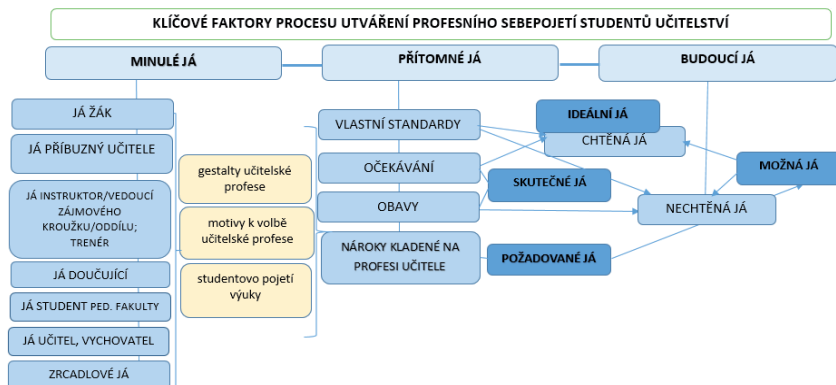
9.1 Od minulého k budoucímu Já

Zkoumáme-li profesní sebepojetí studentů učitelství z hlediska procesuálního, nabízí se otázka, které faktory vstupují do procesu utváření profesního sebepojetí studentů učitelství a ovlivňují jej. Původní varianta zakotvené teorie, vycházející z analýz dat vzorku A, pracovala s kategoriemi *zkušenost s profesí učitele získaná v roli žáka* a *zkušenost s profesí získaná v roli praktikujícího studenta učitelství*, které byly spolu s *motivací k volbě učitelské profese* označeny jako faktory ovlivňující proces utváření sebepojetí.

Při práci s rozsáhlým datovým souborem vzorku B se ukázalo jako vhodnější kategorii označenou původně jako *zkušenost s profesí učitele získaná v roli žáka* pojmenovat jako *gestalty*, neboť tento pojem (Korthagen et al., 2011, s. 76) lépe postihuje charakter kódů sdružených v této kategorii. Prostřednictvím kategorií, které se vztahují k minulému Já – *Já žák; Já příbuzný učitele; Já instruktor nebo vedoucí zájmové kroužku/oddílu nebo trenér; Já doučující; Já student pedagogické fakulty; Já učitel nebo vychovatel* – můžeme nahlédnout na zkušenosti, které studenti v minulosti³¹ v těchto rolích získávali a v jejichž kontextu jsou ve volných výpovědích představovány *gestalty* učitelské profese a objasňovány *motivy*, jež studenty vedly k volbě učitelského povolání. V rámci tzv. minulého Já sehrává specifickou úlohu obraz, který účastníkům výzkumu poskytli *významní jiní (significant others)*, tzv. *zrcadlové Já* (Cooley, 1902). Jako další významný faktor procesu utváření profesního sebepojetí studentů učitelství bylo zjištěno i *studentovo pojetí výuky*, které je – stejně jako

³¹ Podobně jako v kapitole 8 je i zde minulostí myšleno to, co studenti řadí k tzv. minulému Já, tedy k těm skutečnostem či zkušenostem, které v okamžiku psaní volných výpovědí vnímali jako „předtím“.

gestalty a motivy k volbě učitelské profese – ovlivňováno předchozími zkušenostmi, které studenti získávali skrze zmiňované reprezentace Já. Všechny tři uvedené faktory, tedy *gestalty učitelské profese*, *motivы k volbě učitelské profese* a *studentovo pojetí výuky*, mají svůj původ v minulosti, spoluutvářejí studentovo skutečné profesní Já a působí na jeho představu o možných učitelských Já v budoucnosti. Jejich schematické znázornění v systému kategorií přináší obrázek 19.



Obrázek 19. Klíčové faktory procesu utváření profesního sebepojetí studentů učitelství.

Výše uvedené faktory vykazují několik společných znaků: (a) jejich podoba je individuální, neboť vycházejí z neopakovatelné zkušenosti jedince; (b) utvářejí se dlouhodobě od období předškolního věku až po studium na pedagogické fakultě; (c) jsou významným prvkem procesu utváření profesního sebepojetí; (d) mohou být nástrojem vzdělavatelů učitelů v procesu utváření pozitivního profesního sebepojetí studentů učitelství. Nyní podrobněji k reprezentacím minulého Já, jež utvářejí gestaltů, motivace i studentova pojetí výuky ovlivňovaly.

9.1.1 Já žák

Zkušenosti získané v roli žáka základní či střední školy jsou pro proces utváření profesního sebepojetí klíčové. Nejenže mají s touto rolí zkušenost všichni účastníci výzkumu, ale navíc dyadický vztah učitel – žák působí na jáské procesy jedince, což ve své volné výpovědi zmiňují i sami studenti: „Sama si pamatuji ze svých let na základní škole, jak pro mě byl učitel důležitý, zvláště na prvním stupni. Jeho názory pro mě byly důležité a stejně tak jeho přístup ke mně i k ostatním (k mojí třídě).“ (75Z)

Seznamování se s rolí učitele z pozice žáka tak stojí na počátku procesu utváření profesního sebepojetí a poskytují studentům materiál pro srovnávání a utváření vlastních představ o roli a profesi učitele: „I když nevím, jak bych měla mít vyučovací metody, postoje, návyky, jedno vím jistě, že základní a střední škola mi dala velmi dobré obrazy učitelů všeho druhu.“ (17Z)

Studenti se při uvažování o sobě jako učitelích vracejí do role žáka a komentují svůj vztah k učitelské profesi i ke svým učitelům: „Už na prvním stupni jsem obdivovala svoji třídní učitelku a chtěla být jako ona.“ (112Z) Skrze „návrat“ do role žáka ve svých volných výpovědích přibližují pozitivní i negativní zážitky, které ovlivnily jejich utváření představy o učitelství.

9.1.2 Já příbuzný učitele

Tuto reprezentaci Já explicitně zmiňuje 12 ze 194 studentů vzorku B, u vzorku A pak ani jeden z deseti studentů. Účastníci výzkumu, kteří se vyjadřují k reprezentaci *Já příbuzný učitele*, hovoří o svých rodinných příslušnících, učitelích, jako o pedagogických vzorech, profesní inspiraci, ale i jako o těch, kteří je od profese učitele zrazovali.

Studenti popisují gestaly, které ovlivňovaly jejich pohled na profesi učitele i vlastní postoj k učitelství: „Už od mala jsem si říkala, že nikdy nechci být učitel. Mí rodiče, teta a sestřenice totiž jsou učitelé. Nikdy jsem neměla trpělivost někomu něco znovu a znovu vysvětlovat.“ (7Z)

Zmiňování jsou nejen rodiče, tety či sestřenice, ale i prarodiče a jejich vliv na utváření profesního sebepojetí studenta: „Mým učitelským vzorem je má babička, bývalá učitelka, která má praxi přes 45 let. Děti za ní chodily s problémy a obracely se na ni s kdejakými žádostmi. I když je už od pohledu přísná a měla nejvyšší stupeň pozornosti od žáků už při vstupu do třídy, byla nejoblíbenější učitelkou, a dokonce i titul Nejlepší učitelka od „svých dětí“ dostala.“ (126Z)

9.1.3 Já instruktor, vedoucí, trenér

Studenti ve volných výpovědích uvádějí, že pracují jako instruktoři či vedoucí na letních dětských táborech, vedou skautské oddíly, zájmové kroužky a taneční soubory, případně pracují jako sportovní trenéři: „...a taky učím děti v zájmovém kroužku tančovat, což si myslím, že mně celkem jde, a baví mě to.“ (153Z)

Studenti nejčastěji srovnávají své „trenéřské Já“ (či jinou z výše uvedených variant) s rolí učitele: „Tato role se mi snad i zamlouvá, jsem rád středem pozornosti, což je také mnohdy i samotný pedagog. Zase bych zde mohl uvést příklady, které jsou spojeny se sportem – ať už se jedná o trenéřskou praxi hokejovou či florbalovou, vedení florbalového týmu jako sekretář a kapitán družstva, tak i v hokeji mám z brankářské pozice jakési dominantní postavení a jsem takřka neustále v centru pozornosti.“ (18M)

Zkušenosti získané v těchto rolích studentům umožňují uvědomovat si své silné a slabé stránky, prožívat pocit seberealizace, v některých případech i zvyšovat úroveň self-efficacy vztahující se k pedagogickým činnostem. Na druhou stranu však účastníkům výzkumu přináší i uvědomění si odlišnosti práce se zájmovou skupinou a školní třídou. To studenty vede k tomu, aby si kladli reflektivní otázky: „Ano, mám už nějaké zkušenosti s volnočasovými aktivitami pro děti a mládež, znamená to ale, že budu dobrou učitelkou? V tuto chvíli si myslím, že dokážu poměrně dobře

zabavit určitou skupinu dětí, vymyslet pro ně naučný a zároveň zábavný program. Ale co mi zaručí, že to dokážu stejně i ve třídě s třiceti dětmi?“ (57Z)

9.1.4 *Já doučující*

Reprezentace Já vztahující se ke studentovi v roli „doučujícího“ má opět několik podob. Studenti zmiňují doučování mladších sourozenců či spolužáků ze základní nebo střední školy. Studenti lektorství cizích jazyků uvádějí zkušenost s doučováním cizích jazyků, a to u nejrůznějších věkových kategorií, od dětí až po dospělé. Důležité zkušenosti studentům přineslo i doučování žáků základních škol, které je obsahovou náplní nepovinného předmětu *Doučování dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Studenti mají příležitost plánovat a připravovat výuku na základě individuálních potřeb žáka: „Předat učivo bude podle mne velmi náročné především v angličtině. Přes předmět doučování v sociálně slabých rodinách doučuji studenta, který je již v 6. třídě a angličtinu se učí od první. Vůbec nemá zvládnuty základy angličtiny a je tedy pro něj teď problém se orientovat v pokročilé angličtině.“ (5M)

Zkušenosti získané v roli doučujícího potvrzují studentům správnost jejich profesní volby: „Jelikož již šestým rokem doučuji děti ze základních škol, není pro mě představa být učitelem tak složitá. Práci s dětmi miluju a jednoznačně vím, že v ní chci v budoucnosti pokračovat. Doučovat jsem začala před šesti lety a nyní již doučuji 9 dětí týdně.“ (66Z) Poskytují jim rovněž důležitá zjištění, potřebná pro utváření chtěných Já (wanted selves), respektive ideálního Já (ideal self): „Již přes rok doučuji děti ze základní školy. I přes to, že se jedná vždy pouze o jednoho žáka, myslím si, že mi tato zkušenost dala jistou představu o tom, jakým pedagogem bych jednou mohla být a jakým bych jednou chtěla být.“ (121Z)

9.1.5 *Já student pedagogické fakulty*

Analýza vztahující se ke kategorii *Já jako student pedagogické fakulty* přinesla několik zajímavých zjištění. Někteří účastníci výzkumu našli motivy k rozhodnutí věnovat se v budoucnosti výkonu učitelské profese až při studiu na pedagogické fakultě (podrobněji kapitola 9.2.8).

Studenti porovnávají sebe sama v roli studenta PdF MU se spolužáky z fakulty například ve vztahu k získaným pedagogickým zkušenostem: „Mé pedagogické zkušenosti a dovednosti jsou zatím nulové, na rozdíl od části mých spolužáků, kteří mají za sebou zkušenosti z vedení letního tábora či nějaké školní pedagogické práce.“ (26M)

Také se vymezují vůči těm spolužákům, kteří pedagogickou fakultu studují, aniž by skutečně chtěli vykonávat učitelskou práci: „Na pedagogickou fakultu jsem nastoupila jako na prioritní školu, kterou jsem chtěla studovat po střední škole. Brzy jsem si všimla na fakultě rozdělení studentů do pomyslných dvou skupin. Na studenty, které baví studium a chtějí vykonávat roli učitele a na druhé straně na ty, kteří se fakultu dostali, protože neměli na vybranou a učít v životě rozhodně nechtějí. Druhou skupinu vnímám jako jakési neštěstí pro naše školství.“ (53Z)

Studenti ve svých volných výpovědích opakovaně uvádějí, že: „...většina mých spolužáků studuje pouze za účelem získání titulu a nechťejí se tomuto oboru v budoucnu věnovat.“ (67Z) nebo: „A tak jsem možná jedna z mála těch nadšenců a idealistů, kteří se na pedagogickou fakultu nehlásili proto, že to byla nějaká jejich pojistka, či snad proto, že nevěděli kam jinam, ...“ (57Z) Někteří studenti ve své volné výpovědi dokládají, že se jich dotýká, je-li jejich studium či výběr profese zpochybňováno a negativně komentují svoje setkávání se spolužáky nemotivovanými k výkonu učitelské profese:

Co mě opravdu překvapilo, byl fakt, že patřím k početní menšině na pedagogické fakultě, která chce učit. Studuji druhý rok a teď už se ani nedivím. Loni to pro mě byl celkem problém. Když slyšíte, jak spolužáci vypouští z úst věty typu: Já nikdy učit nebudu. Jen blázen bych dnes učil a podobně, tak si říkáte, že něco není úplně v pořádku. A já to vnímám. Pedagogickou fakultu navštěvují převážně lidé, kteří si chtějí udržet status studenta, nedostali se na nějakou jinou školu, anebo případně byli z jiné školy vyhozeni, a tak si řekli, že vystudují ‚pajdáka‘, protože to přece není žádná věda. Nic víc mě nedokáže rozčlít než to poslední tvrzení, ale naučila jsem se vůči těmto řečem být imunní a nepouštět se do konfliktu ohledně smyslu tohoto povolání. Neříkám, že nakonec z těchto lidí nemůžou vzejít dobří kantoři, jen když se zamyslím nad učiteli, se kterými jsem dosud byla v kontaktu, tak bych nejspíš dokázala odhadnout ty, kteří toto povolání nikdy nechťejí dělat. Ale nakonec jim nic jiného nezbylo, a tak tu práci dělají, jde na nich však poznat, že ji dělají s odporem. (109Z)

Vztáhneme-li toto přesvědčení účastníků výzkumu k již předloženým datům (viz tabulka 8), tedy ke skutečnosti, že svůj záměr věnovat se učitelské profesi ve své volné výpovědi spontánně deklaruje 153 ze 194 účastníků výzkumu vzorku B, lze předpokládat, že si studenti vytvářejí zkrácený obraz o svých spolužácích, případně, že studenti pedagogické fakulty hovoří o své budoucí profesi před spolužáky jinak, než jak ji skutečně vnímají a popisují ve svých volných výpovědích. Tuto interpretaci lze podložit citací, která dokládá, že vztah k učitelství a touhu po jeho studiu účastníci výzkumu jen obtížně prosazují mezi svými vrstevníky a hledají důvody, proč chtějí být „pouze“ učiteli: „Zní to docela jako z nouze ctnost, ale mně se vážně ulevilo, že mám ‚regulérní výmluvu‘, proč můžu začít studovat na učitelku. ... Všechno nadšení je totiž k ničemu, když si uvědomíte, kolik lidí se na vás kvůli škole dívá spatra. Ambice všech mých spolužáků byly až na jednu výjimku naplněny, momentálně mám čtvrtinu ročníku na medicíně, kamarádka na veterině, sedm lidí na architektuře, další kamarádka na právech, další na matice ... Zkuste si sednout s medičkou, budoucí zubařkou a budoucí veterinářkou na pivo. Případám si potom vážně jako idiot.“ (56Z)

9.1.6 Já učitel nebo vychovatel

Mezi účastníky výzkumu nalezneme i studenty, kteří již pracují jako učitelé nebo vychovatelé (a to i přesto, že jsou studenty prezenční formy studia), případně mají za sebou nějakou specifickou pracovní zkušenost, například na pozici fyzioterapeuta dětí a mládeže.

Práci na částečný úvazek zmiňují studenti lektorství cizích jazyků, kteří působí v jazykových školách: „Po té jsem se začala zaučovat v jazykové škole. Práce se třídou je zcela jiná. Postavím se před tabuli a snažím se ze sebe vydat maximum. Moji studenti jsou vesměs starší, takže kolikrát přemítám nad tím, jak mě asi vnímají.“ (38Z) Ačkoliv často vyučují spíše dospělé, mají, na rozdíl od ostatních účastníků výzkumu, kteří zmiňují zkušenost s doučováním jednotlivců či malých skupin, možnost vyzkoušet si práci se třídou či větší skupinou studentů.

V roli učitele pravidelně působí – byť jako učitelé jednotlivců, nikoliv celých tříd – i studenti hudební výchovy: „...ale nakonec jsem se přiklonila k učitelskému povolání. Jedním z důvodů, mimo jiné, bylo to, že jsem získala práci v základní umělecké škole. Na částečný úvazek pracuji každý čtvrtek a pátek jako učitelka hudby, kde učím děti zpívat a hrát na housle.“ (64Z)

Poslední variantou zmiňovanou v této souvislosti ve volných výpovědích je práce *vychovatele*: „Moje pedagogická praxe se zatím dostala do vychovatelské fáze, kdy mi byly svěřeny děti z mateřské školy, případně z prvního stupně ZŠ.“ (152Z) Tato práce studentům pomáhá objevovat specifika práce se skupinou dětí v prostředí školy, i když ne přímo v rámci výuky, dává jim možnost nahlédnout do běžného chodu školy z pohledu pedagogického pracovníka a seznámit se s klimatem konkrétní školy.

9.1.7 Zrcadlové Já

Jak dokazují volné výpovědi, proces utváření profesního sebepojetí je ovlivňován i pohledy významných jiných: rodičů, přátel, spolužáků, kolegů, ale i žáků, kteří poskytují jedincům jakési „sociální zrcadlo“ (srov. Blatný, 2010, s. 111). Tedy tím, co Cooley (1902) označuje termínem *zrcadlové Já* (*looking-glass self*).

Jedna ze studentek ve své volné výpovědi zmiňuje toto zrcadlení pohledu významných jiných ve vnímání budoucí role učitele: „Je pro mě velice těžké odlišit to, jak já sama roli učitele vnímám bez toho, abych byla ovlivněna prostředím, ve kterém jsem vyrůstala.“ (41Z)

Petra zmiňuje postoj svých rodičů k rozhodnutí stát se učitelkou, který pro ni byl, z hlediska utváření profesního Já, důležitý: „Rodiče mi nijak nebránili, jen tatínek sem tam utrousil, že se se svou neustále ‚ponaučující‘ povahou na paní učitelku hodím.“

Postoj významných jiných k volbě učitelské profese zmiňují i další studenti: „Někteří moji přátelé mi říkají, že se na učitelství hodím velmi dobře. Prý jsem hodná, pilná, spolehlivá, dokážu vysvětlit vše potřebné. Jiní si mě jako učitele mezi pubescenty nedovedou představit. Ale těch je zlomek.“ (17Z) Z této citace vyplývá, že studenti jsou nuceni vyrovnávat se s odlišnými pohledy svých blízkých a zvažovat, které z těchto „zrcadel“ zvolí, který odraz sebe sama přijmou.

Studenti učitelství názory významných jiných včleňují do svého sebepojetí především jako podpůrná tvrzení pro kladná hodnocení své osoby. Vladka jím podporuje přesvědčení, že žáky zvládne po stránce kázeňské. Ono „zrcadlo“ jí poskytuje komunikace s kamarádkami: „I mé kamarádky mi říkají, že já autoritu budu mít,

když umím kolikrát postavit ‚do latě‘ i je samotné, co potom děti.“ Vendula nachází pozitivní obraz sebe sama v „zrcadle“ zkušenějších kolegyně a posiluje tak své přesvědčení o tom, že svým klidným, vyrovnaným chováním pozitivně ovlivňuje žáky: „I jiné učitelky mi potvrdily, že jsou [žáci, pozn. aut.] naopak mnohem hodnější a klidnější, než je zvykem.“ U obou studentek tímto způsobem došlo k posílení osobní vnímané zdatnosti (self-efficacy) v roli učitele.

Blízcí mohou prostřednictvím zrcadlového Já poskytovat studentům kromě pozitivní zpětné vazby i informace upozorňující je na některé aspekty jejich jednání. Student učitelství je tak směřován k uvažování o těchto konkrétních projevech svého učitelského Já: „Sestra říká, že budu přísná a taky puntičkářka na úpravu sešitů, což zatím nemůžu vyloučit nebo potvrdit, ale asi bude mít pravdu. Někdy mě potěší tím, když mi řekne, že umím vysvětlit látku lépe než jejich učitel/ka.“ (42Z)

Pozitivní hodnocení a podporu pro své rozhodnutí být učitelem nacházejí studenti i v „zrcadle“, které jim nastavují jejich žáci: „... preto budem vychádzať z reflexií, ktoré som dostala od svojich žiakov. Najviac ma potešila jedna: ako učiteľka sa určite nestratíš. Žiačka si cenila môj pozitívny prístup k učeniu, radosť z predmetu, ktorý učím a najmä to, že som ju počas doučovania anglického jazyka skôr chválila, ako kritizovala.“ (133Z)

Zrcadlové Já může však nabízet i pohled opačný, tedy spíše než podpůrný, demotivující: „Z některých stran jsem slyšela: vždyť ty se na učitelku vůbec nehodíš, ty děti tě zničí. Začala jsem o sobě pochybovat (a ostatně pochybuji dodnes).“ (105Z)

Pokusíme-li se interpretovat data i ve smyslu toho, co považujeme v procesu utváření profesního sebepojetí za optimální či žádoucí, narazíme na absenci „odrazu“ významných jiných, kteří se podílejí na odborné přípravě budoucích učitelů, tedy především vysokoškolských učitelů (u vzorku A i B) a cvičných učitelů na základních školách (u vzorku A). Ani v jedné z analyzovaných volných výpovědí se neobjevila zmínka o vysokoškolském učiteli či cvičném učiteli, jejichž hodnocení či postoj ke studentovi by se promítl do jeho profesního sebepojetí.

9.2 Gestalty spojené s profesí učitele

Gestalty, jež jsou součástí profesního sebepojetí studentů učitelství, můžeme charakterizovat podobně jako Korthagen et al. (2011, s. 76) jako soubory pocitů, významů a preferencí vztahujících se k profesi učitele a procesu vzdělávání, které si účastníci výzkumu utvářeli především na základě interakcí s učiteli, s nimiž se měli možnost setkávat po dobu své školní docházky. Na tomto místě je třeba připomenout specifickou skupinu účastníků výzkumu. Jedná se o studenty, kteří pocházejí z tzv. učitelské rodiny, to znamená, že některý z rodičů či prarodičů podílejících se na jejich výchově (nezřídka se jedná o podstatnou část příbuzenstva) je učitelem. Gestalty učitelské profese byly – v případě těchto účastníků výzkumu

– mimo jiné utvářeny každodenním střetáváním se s profesí v prostředí domácím, rodinném.³²

Podle Korthagena et al. (2011, s. 177) jsou gestaly těsně spojeny s konkrétními zkušenostmi, při nichž došlo k jejich spuštění. V takových situacích se gestaly přetvářejí a pomáhají nám najít své aktuální místo v přítomnosti. Součástí gestalu aktivovaného učitelem nebo nějakou situací při vyučování, jsou často silné pocity nebo hodnoty. V rámci tohoto šetření můžeme jako nejvýraznější vymezit pocity *přijetí* a *odmítnutí*. Studenti ve svých volných výpovědích zmiňují v souvislosti se svými gestaly typy učitelů nebo konkrétního jednání učitelů, které přijímají, nebo odmítají: „Učitelkou jsem se chtěla stát už od šesté třídy základní školy a byla jsem rozhodnutá pro matematiku a biologii. Když jsem procházela gymnáziem, všimla jsem si, jak nás učitelé učí, a říkala jsem si, co bych udělala stejně a co bych dělala jinak.“ (44Z)

9.2.1 Příklad dobrého učitele

Pro některé studenty otázka: Já jako učitel – jaké je moje profesní sebepojetí? aktivovala gestaly spojené s představou „dobrého učitele“ (159Z): „...okamžitě si vybavím hned několik takových, kteří mě provázeli během mých školních a později studijních let. Jsou to právě oni, kdo postupem času utvořili můj pohled a názor na to správné postavení učitele ve třídě či ve škole celkově.“ (159Z)

Řada volných výpovědí začíná právě charakteristikou profesního vzoru, který naplňuje představu studenta učitelství o „dobrém učiteli“ (159Z): „Mám vzor ve své mámě. Učí už téměř dvacet let a já sama jsem svého času byla jejím žákem. Dokáže v žácích vyvolat obdiv, touhu učit se, zajímat se o daný problém, ale v případě potřeby dokáže také vyvolat strach a respekt. A to ne formou křiku a nadávek, ale pouhým pohledem.“ (121Z) V tomto případě pojmenovává studentka pozitivní výsledky matčina pedagogického působení, hlubší analýza konkrétních postupů a metod její práce ve volné výpovědi absentuje.

Další ze studentek pokročila o pomyslný krok dále – klade si otázky, srovnává: „Na začátek bych chtěla zmínit pár slov o svých ,pedagogických vzorech‘. Především to je moje mamka, která učí na ZŠ první a druhou třídu. Hodiny neustále ,prokládá‘ různými aktivizačními cvičeními, což je podle mě (zvláště v první třídě) nesmírně důležité. Dalším vzorem je pro mě moje učitelka angličtiny z gymnázia. Když porovnáji moji mamku a tuto učitelku, tak se až podivuji, jak jsou jejich učitelské praktiky podobné. Například naše angličtinářka nás až do oktávy odměňovala bonbóny, hráli jsme různé hry, poslouchali anglické písničky apod.“ (4Z)

Z ukázky je patrné, že otázka byla „spouštěčem“ pro přemýšlení nad těmito gestaly. Studentka hledá společné charakteristiky obou gestaltů (srov. Korthagen et al., 2011, s. 178), objevuje podobnost v jednání své matky – učitelky a oblíbené

³² Domnívám se, že by bylo zajímavé (a z hlediska porozumění procesu utváření profesního sebepojetí budoucích učitelů i užitečné) věnovat tomuto dílčímu tématu pozornost ve specificky orientovaném šetření.

učitelky na střední škole, což naznačuje počátek procesu schematizace, který podle Korthagena et al. (2011, s. 178) *rozdívá mentální rámec konceptů a vztahů mezi těmito koncepty*.

Podobně reaguje na výše uvedenou otázku i další ze studentek. Její volná výpověď začíná slovy: „Mým vzorem učitele vždy byla a je paní učitelka Bečáková.“ (12Z) Tento gestalt učitelké profese je dále rozvíjen a charakterizován; lze říci, že i tato studentka započala proces schematizace, v němž si zvědomuje, v čem spočívají kvality jejího učitelského vzoru: „Na základní třídě učila naši třídu od pátého ročníku matematiku a přírodopis. Od začátku měla velkou autoritu a přitom byla vždycky kamarádká, na všechny milá a hodná. Veškerou látku výborně vysvětlila a nikdy neudělala žádný podraz, na písemné práce upozorňovala dopředu, zkoušela pouze, když si někdo potřeboval opravit známku. Neměla potřebu někoho urážet nebo se nad někoho povyšovat.“ (12Z)

Táňa píše o své učitelce, jejímž profesním i lidským kvalitám by se v budoucnu ráda přiblížila: „I já měla to štěstí a na základní škole jsem dostala paní učitelku, která byla – jedním slovem – výjimečná. Je mým vzorem. Dnes jsou z nás kamarádky, které se jednou za půl roku sejdou nad šálkem čaje. Doufám, že přijde den, kdy si budeme vyměňovat zkušenosti.“ Citace je ukázkou, která dokládá, že ne vždy studenti ve svém sebepojetí explicitně vyjadřují důvody, pro něž byl zmiňovaný učitel jejich vzorem. Zde se nabízí prostor k odborně vedené reflexi, jež by umožňovala studentům hledat a pojmenovávat, v čem spočívaly kvality učitele, k němuž se při utváření profesního Já vracejí, uvědomovat si vhodnost, či nevhodnost využití jeho edukačních postupů apod. Z ukázek je patrné, že volná výpověď otevírá možnosti pro individualizovanou reflexi podporující schematizaci gestaltů (Korthagen et al., 2011, s. 178).

9.2.2 Negativní obrazy učitele

Otázka po profesním sebepojetí „spustila“ také gestaly spojené s obrazy učitelů, jejichž jednání studenti považují za nesprávné a neprofesionální. Negativní zkušenosti popisované účastníky výzkumu lze interpretovat jako *nevhodné chování učitele (teacher misbehaviour)* k žákům a studentům (Mareš, 2013a, s. 8)

Studenti uvádějí příklady jednání učitelů, které interferuje s výukou a narušuje učení žáků. Toto jednání učitele nabývá různých podob, od pedagogické nekompetentnosti až po negativní osobnostní zvláštnosti učitele (srov. Mareš, 2009). Ve volných výpovědích bylo nalezeno pět základních typů negativních obrazů učitele, přičemž v některých případech studenti popisovali negativní příklady učitelů, jež by bylo možno přiřadit k více typům současně. Jedná se o tyto typy učitelů:

- a) učitel, jehož práce nedosahuje potřebné odborné úrovně;
- b) učitel pasivní ve výuce či lhostejný ve vztahu k žákům;
- c) učitel útočný či ponižující žáka;
- d) učitel emočně labilní;
- e) učitel nespravedlivě hodnotící chování či výsledky žáka.

Studenti vyjadřovali rozčarování z toho, že jejich učitelé nebyli na takové odborné úrovni, aby je dokázali připravit pro další studium: „Jakožto maturantka z chemie jsem v posledním ročníku na střední dávala pozor, i když se ostatní bavili. Ale informací bylo žalostně málo a byly natolik obecné, že nestačily k tomu, abych se dostala tam, kam jsem chtěla.“ (104Z)

Další ze studentek uvádí příklad učitelů, kteří nejsou dostatečně kompetentní v oblasti didaktické: „Znám spoustu učitelů, co jsou neuvěřitelně inteligentní a mají vše zvládnuté s červeným diplomem, ale nejsou schopni předat své znalosti další generaci.“ (49Z) Ve své volné výpovědi se pokouší své tvrzení vysvětlit a zasadit do širších souvislostí.

Bydlím v ne moc velkém městě... škol je tu sice poměrně dost, několik základních i středních, ale překvapila mě jedna zpráva ohledně zaměstnávání učitelů. Vyjma toho, že je všude plno, mě ohromilo, že ředitelé v našem městě zaměstnávají studenty z FF více než z fakulty pedagogické. Studuji anglický a ruský jazyk a byla jsem velmi zklamaná, když mi bylo řečeno, že na jazyky berou studenty pouze z FF anebo na přírodovědné předměty absolventy z VUT. Přitom když vezmu v potaz jazyky, po končení vysoké školy budu mít stejnou úroveň angličtiny jako studenti z FF, ale já k tomu jsem už od prvního ročníku obohacována o znalosti, které mi pomáhají mi naklonit se blíže dětem a ukazují mi, jak lépe předávat vědomosti.

Na střední škole jsme měli zaměstnané na matice, fyzice a chemii inženýry z VUT. A jak to vypadalo? Huhlali si něco pod vousy, když někdo něco nechápal, tak nedokázali vysvětlit, jak to je. Většina z nich nám přečetla pouze poučku z učebnice, a tím to haslo. A to nemluvíme o tom, že byli ještě nepříjemní, když někdo něco nechápal. Nezlobte se na mě, ale co to je? (49Z)

Dalším zmiňovaným typem je učitel vykazující *pasivní přístup* k výuce. Takový učitel často získává povrchní oblibu žáků, neboť na ně neklade téměř žádné nároky. Studenti si však uvědomují, že takový typ učitele „plýtvá“ potenciálem svých žáků: „Nechci být hodná, za tu cenu, že děti budou na moje hodiny chodit rády, ale nic si z nich neodnesou. Takovou zkušenost bohužel mám. Bylo to na střední škole a šlo o německý jazyk. Byl to náš druhý jazyk, takže paní učitelka vždycky do hodiny přišla s větou: vy z toho stejně maturovat nebudete, tak si dělejte, co chcete. Takhle probíhaly celé čtyři roky němčiny.“ (145Z) Podobných příkladů se objevuje ve volných výpovědích více: „Naopak bych opravdu nechtěla být jako pan učitel, kterého jsem měla na základní škole z přírodopisu a který když došel do hodiny, tak rozdál snadnou práci a pak si otevřel noviny.“ (34Z)

Jako příklad *útočnosti* učitele může posloužit další ukázka: „V hodině byste slyšeli spadnout špendlík. Myslím, že většina z nás ani nedýchala a barva našich obličejů se také měnila. Pokud jsme neměli ostrouhanou tužku, vyhazovala ji z okna. Pokud jsme měli jiný než malý linkovaný sešit se 60 listy, tak nám jej vyhodila nebo roztrhla. Pokud jsme neměli dopsanou látku, sešit roztrhla z toho důvodu, abychom si tedy dopsali vše a dostali jsme 5. Pokud jsme neměli aktualitu, dostali jsme 5. Někdy dostal jeden člověk během jedné hodiny i tři pětky.“ (110Z) Z volné výpovědi je patrné, že tento gestalt přispívá k formulaci nechtěného profesního Já.

Studentka své negativní zkušenosti komentuje slovy: „...můžu říct, podle vlastních zkušeností, jaká bych nechtěla být učitelka ...“ (110Z)

Studenti zmiňují také stres, který při vyučování prožívali v souvislosti s negativní atmosférou vyvolanou při zkoušení: „Někteří učitelé se ve zkoušení vyžívali, dávali najevo svou nadřazenost a ponižovali žáky, když něco nevěděli.“ (1Z) Vliv gestaltu spojeného s *nekorektním zkoušením a hodnocením žáků* (srov. Barrett, Caseyová & Visser et al., 2012) se projevuje při formulaci nechtěného možného Já: „Vím, že rozhodně nebudu patřit k učitelům, kteří se vyžívají v negativním ohodnocení žáků. Takže bych se vyvarovala přepadových písemek se slovy: vaší povinností je připravovat se z hodinu na hodinu.“ (28Z)

Na utváření nechtěného profesního Já se podílí i vědomé odmítnutí chování učitele, který těží ze své mocenské pozice, či ji dokonce zneužívá: „S určitostí vím, jaká bych být nechtěla. Doufám, že nikdy nebudu patřit mezi ty učitele, co si na žácích léčí své komplexy. Nemám ráda ponižování a využívání toho, že je někdo ve „vyšší“ pozici. Ne každému jde všechno a myslím si, že by se učitel měl zvládnout ovládat a hlavně se oprostít od osobních antipatií.“ (163Z) Studentka naznačuje jako možnou příčinu učitelova chování jeho psychickou nevyrovnanost.

Ve volných výpovědích můžeme nalézt i příklady situací, kdy učitel nezvládná oddělit osobní problémy od svého jednání ve škole (srov. Barrett, Caseyová & Visser et al., 2012): „Měli jsme takového učitele na gymnáziu. Nebyl zlý, ale rok, kdy se rozváděl, byl pro nás, jako jeho žáky, opravdu těžký, co se známkování i jeho chování týče.“ (2Z)

Někdy má nevhodné chování učitele, jak zjišťujeme ve volné výpovědi Petry, podobu až extrémní, jež s sebou přináší i *riziko negativního vlivu na psychiku žáka* (srov. Barrett, Caseyová & Visser et al., 2012).

Na základní škole jsem se setkala s kuriozitou mezi učitelkami. Nepamatuji ze svého okolí nikoho (s výjimkou mých spolužáků), kdo by měl za třídní učitelku takovou „bachaňku“ jakou jsme zažili my. V šesté třídě jsme se jako čerství žáci druhého stupně dostali do spárů prapodivného individua, které se nám představilo slovy: Já si vás vycvičím jak psy! Tenkrát všem ztuhl úsměv na rtech. Své tvrzení paní učitelka dodržela. Dozvěděli jsme se, že cokoli proti ní vzneseme, může být nejen použito proti nám, ale že to paní učitelka zapře (zapře nos mezi očima i vlastní matku). Odradila nás a vyděsila tak důkladně, že si nikdo nedovolil ani špitnout na protest, natož si někomu stěžovat. Když jsem se dostala na střední školu, zlobila jsem se sama na sebe, že jsme si jako hloupé děti nechaly spoustu věcí líbit, ač na to dotyčná osoba neměla právo. Sice se někdo z dalších ročníků odvážil klást odpor, ale pro paní učitelku z toho nevzešel žádný větší postih, o co hůř – učí dodnes.

Petra se neomezuje pouze na popis učitelky, která se pro ni stala zosobněním toho nejhoršího, co může žáky ve školních lavicích potkat. Do jejího profesního sebepečení vstupuje prostřednictvím vyrovnání se s touto negativní zkušeností i potřeba ovlivnit, aby se s podobným zážitkem nesetkávaly i další děti.

Nechtěla jsem být zaujatá, jen na takovou osobu nejde zapomenout a někdy mě v nočních můrách navštívuje dodnes. Možná že se tohle hororové líčení prožité během povinné školní docházky zdá být neuvěřitelné, každý by si mohl myslet, že z takové třídy musí nutně vzejít psychicky traumatizované či zdeptané a narušené osoby, ale mně tento příklad učitelky názorně ukázal, čemu se chci v budoucnu rozhodně vyhnout. Stručně řečeno: vím, jakou učitelkou nikdy být nechci a ráda bych se postavila do ofenzívy vůči takovým osobám, co ve školství straší nejen děti.

V Petřině učitelském sebepojetí se tak projevuje vliv tohoto negativního předobrazu: směřuje studentku k vyjádření nesouhlasu, k formulaci nechtěného možného Já (srov. Mareš, 2013a, s. 33). V tomto případě můžeme hovořit o reprezentaci Já, kterou Kenžina (2006) označuje jako *morální Já* – Petra chce být učitelem, který je schopen, a především ochoten, otevřeně vystoupit proti bezpráví.

9.2.3 Nudný učitel

Z volných výpovědí zřetelně vystupují příklady „dobrého učitele“ (8Z, 149Z), jehož charakteristiky v řadě aspektů odpovídají vymezení učitele experta (Píšová et al., 2013), dále příklady nevhodného chování učitele k žákům (Mareš, 2013a), ale i příklady nudných učitelů: „...jiná zase byla ve výuce taková nudná, tak trochu „spící panenka.“ (128Z)

Přítomnost takového učitele ve třídě žákům sice neškodí, ale současně nepodporuje jejich učení nebo jej výrazně znesnadňuje: „Byl moc hodný pán, ale zvládnout neusnout v jeho hodinách, byl nadlidský úkol, takže jsme brali tenhle předmět jen jako nutné zlo.“ (163Z) Nuda, kterou studenti zažívali ve výuce, mnohdy ovlivňovala průběh vyučovací hodiny a kážeň: „Nedokázal nás zaujmout, ve třídě většinou nikdo nedával pozor a všichni se bavili.“ (38Z) Vliv takového typu učitele na demotivaci žáků je zmiňována opakovaně: „Jako žákyně jsem neměla ráda tiché a nevyřečné učitele, se kterými jsem měla pocit, že vyučovací hodina netrvá pouze 45 minut.“ (171Z)

Gestaly, jež mají účastníci výzkumu spojeny s *nudnými učiteli*, nacházejí odraz (a) ve studentově pojetí výuky, a to především v pojetí žáka, vyučovací hodiny a vyučovacího předmětu (viz 9.4) a (b) v představě o nechtěných možných Já (viz tabulka 12).

9.2.4 Obraz profese získaný v rodině

Gestaly učitelské profese byly u studentů pocházejících z učitelské rodiny utvářeny na základě zkušeností, jež tito jedinci získávali ve vlastní rodině od útlého věku skrze interakce s rodinnými příslušníky. V některých případech má toto sdílení zkušeností spojených s učitelskou profesí podobu ztráty idealizovaného pohledu na práci učitele: „Na druhou stranu se obávám o mé nervy a vnitřní klid. Moje mamka je učitelkou na prvním stupni a její postřehy a zkušenosti mi zatím neulehčují můj naivní sen o učitelství.“ (10Z)

Ve volných výpovědích studentů učitelství se objevují i negativní postoje rodičů – učitelů plynoucí z pocitu nedostatečného společenského uznání profese učitele

v České, respektive ve Slovenské republice i z neadekvátního finančního ohodnocení práce učitele: „Pocházím z rodiny učitelů. Tatínek byl učitelem na základní škole, kterou jsem jako dítě navštěvovala. Teta, tátova sestra, vystudovala taktéž pedagogickou fakultu a již nějakou dobu zastává pozici ředitelky ve škole, na které předcházejících dvacet let vyučovala. Člověk by řekl, že to bude u nás v rodině opěvované povolání. Opak je pravdou. Již v dětství jsem často slyšela: musíš se dobře učit, přece nechceš skončit jako učitelka. Toliko k respektu vůči tomuto bohublému povolání ...“ (41Z)

Někteří studenti se pro svou budoucí profesi rozhodli navzdory tomu, co slyšeli doma, či navzdory přání rodičů. Za ilustrativní příklad lze považovat příklad studentky, která nejdříve vystudovala architekturu a k původně vybranému studiu učitelství se dostala až následně: „Pocházím z učitelství rodiny a už jako žiačka som doučovala spolužiakov matematiku a veľmi ma to bavilo. Keď som sa však rozhodla pre VŠ, vyhrala to architektura, aj vďaka tlaku zo strany rodiny, keďže pedagogika (aspoň čo sa týka územia ČR/SR) nie je veľmi lukratívny obor.“³³ (50Z)

9.3 Motivy k volbě učitelské profese

Studenti učitelství ve svých volných výpovědích uvádějí své *motivy* k volbě učitelské profese. Jako motivy chápeme impulsy, o nichž se účastníci výzkumu domnívají, že přispěly k jejich rozhodnutí stát se učitelem. Tyto motivy nacházeli účastníci výzkumu skrze různá Já: někteří jako žáci základní či střední školy, jiní jako synové či dcery učitelů, někteří v roli vedoucích zájmových oddílů či kroužků, další při doučování svých sourozenců či spolužáků. V datovém souboru nalezneme i příklady studentů, kteří motivy k výkonu učitelské profese našli až při studiu na pedagogické fakultě. Základní typologii motivů nabízí tabulka 15.

Pro porozumění významu *motivů k volbě učitelské profese* v procesu utváření profesního sebepojetí považují za důležité upozornit na několik výzkumných zjištění. Motivy, které vedly studenta k rozhodnutí stát se učitelem, obsahuje pouze část volných výpovědí, z celkového počtu 194 u vzorku B je to 63, u vzorku A pak 2 z 10.

Někteří studenti zmiňují více než jeden motiv: „Už v pěti letech bylo mým snem stát se paní učitelkou. Částečně mě asi ovlivnila moje maminka, jelikož je také učitelka. Postupem času jsem začala pracovat s dětmi jako oddílová vedoucí na různých táborech nebo na různých akcích a bavilo mě to čím dál víc.“ (118Z)

Přestože někteří účastníci výzkumu kladou sami sobě otázku po motivech, jež je vedly k výběru profese, jednoznačnou odpověď nenalézají: „Když si vzpomenu na své dětství, kdy se mě dospělí často ptali, čím chci být, až budu velká, vždy jsem odpovídala: paní učitelka. Je mi záhadou, že mi to vydrželo dodnes a nikdy jsem vážně nepřemýšlela o tom, že bych dělala něco jiného. Svůj dosavadní život jsem víceméně podřizovala tomuto mému přání a dělala vše pro to, aby se mi se jednoho

³³ Podle šetření TALIS 2008 (cit. podle Kosové et al., 2012) učitel s patnáctiletou praxí ve Slovenské republice vydělává 44 % toho, co je průměrný výdělek občana SR s vysokoškolským vzděláním.

dne splnilo. Upřímně ani nevím, odkud tento sen vzešel. V rodině žádné učitele nemáme (i když moje mamka učitelkou být chtěla, ale nebylo jí to umožněno), zkrátka jsem si to jednou vzala do hlavy a bylo.“ (115Z)

Nalezené motivy jsou charakteristické tím, že jsou spojovány s pozitivním prožitky či pocity jedince, či k tomuto pozitivnímu prožívání směřují.³⁴

Tabulka 15

Motivy k volbě učitelské profese

Motivy k volbě učitelské profese
1 Pozitivní učitelský vzor
<p>1.1 Učitel na základní škole Učitelkou jsem chtěla být už od základní školy. Možná proto, že jsem s učiteli měla většinou jenom pozitivní zkušenosti a vždycky pro mě učitelé byli vzory, kterým jsem vzhlížela. Ne všichni učitelé byli ideální, myslím si, že hlavním faktorem bylo to, jestli je práce bavila a naplňovala, či nikoliv. (47Z)</p> <p>1.2 Učitel na střední škole Proč tedy studuju pajdák? Na střední škole mě velmi ovlivnila naše učitelka španělštiny. (62Z)</p> <p>1.3 Matka Už v pěti letech bylo mým snem stát se paní učitelkou. Částečně mě asi ovlivnila moje maminka, jelikož je taky učitelka. (55Z)</p> <p>1.4 Otec K myšlence stát se pedagogem mě přivedl můj otec, skvělý učitel fyziky na gymnáziu v městečku, ve kterém jsem vyrůstal. Jeho vztah se studenty je pro mě inspirací, stejně jako způsob, jakým s nimi komunikuje a celkově jeho koncepce vyučování. (2M)</p> <p>1.5 Babička Mým učitelským vzorem je má babička, bývalá učitelka, která má praxi přes 45 let. (126Z)</p>
2 Prožitek úspěchu, pocit seberealizace při výkonu pedagogických činností
<p>2.1 Hra na školu Keď sa zamyslím nad tým, kedy som sa vlastne rozhodla stať sa učiteľkou, nespomeniem si na presný okamih. Pamätám, že už ako malá som mala rada hru „na triedu“. Dokonce som si vyrobila aj vlastnú malú triednu knihu, kam som zapisovala známky, pochvaly, pokarhania... Stať sa učiteľom bol môj sen už od detstva. (113Z)</p> <p>2.2 Zvládnutí péče o sourozence či malé děti Myslím si, že tento nápad [stát se učitelem – pozn. autora] vznikl poprvé někdy v sedmi letech, kdy se mi narodil druhý bratr. Už od malička jsem měla děti ráda, a to, že jsem se dokázala v tak brzkém věku postarat o miminko, utvrdilo i moji mamku, že to s dětmi „umím“. Následovalo občasné hlídání bratranceů nebo sestřenic a já se s malými dětmi cítila jako ryba ve vodě. (100Z)</p> <p>2.3 Doučování sourozenců či spolužáků Když si vzpomenu, jak jsem doučovala sestřenici, některé spolužáky a spolužačky na základní i střední škole, uvědomím si, jaký pocit jsem měla, když danou látku pochopili a následně dostali dobrou známku. Byla jsem na sebe pyšná, že jsem dokázala někomu pomoci, a měla jsem radost z toho, že jakmile měli nějaký problém, přišli požádat o pomoc mě. (144Z)</p>

³⁴ Přestože východiskem motivu označeného jako *negativní osobní zkušenosti v roli žáka* je prožitek negativní, sama volba učitelské profese je motivována snahou předejít opakování podobných situací pro další děti, žáky; její směřování je tedy pozitivní.

<p>2.4 Vedení oddílů či zájmových kroužků, trénování sportovního oddílu</p> <p>Stát se učitelkou je můj dlouholetý sen. Od doby, kdy jsem začala pracovat s dětmi a s mládeží, především ve skautu, jsem si čím dál tím víc uvědomovala, že učitelství vnímám jako povolání, které bych ráda dělala. Práce s dětmi mě naplňuje radostí a cítím v ní velký smysl. A tak jsem možná jedna z mála těch nadšenců a idealistů, kteří se na pedagogickou fakultu nehlásili proto, že to byla nějaká jejich pojistka, či snad proto, že nevěděli kam jít, ale opravdu z velké touhy věnovat se této problematice. (57Z)</p>
<p><i>3 Obliba práce s lidmi, s dětmi</i></p>
<p>Když nastalo období, kdy jsem si měla vybrat vysokou školu, na které chci studovat, a tím se i rozhodnout o mém budoucím profesním životě, byla má jasná volba právě PdF MU v Brně. Vždy bylo mým snem učit a být v kontaktu s lidmi, spíše s dětmi. Pak už bylo jen úkolem vybrat si obory, které by mě bavily, které bych chtěla studovat, a které bych chtěla dále někomu předat. (125Z)</p>
<p><i>4 Potřeba pomáhat lidem růst</i></p>
<p>Co mě vlastně vede k tomu, abych se stala učitelkou? Nejspíš to bude tím, že ráda pomáhám lidem, a tím, že jim budu předávat své vědomosti, jim mohu pomoci, aby dosáhli svých záměrů a cílů. (144Z)</p>
<p><i>5 Potřeba dávat rady, poučovat</i></p>
<p>A proč zrovna učitelství? Ne, že bych měla nějaký přehnaně vřelý vztah k dětem, ale od malička mě bavilo dávat rady, poučovat a prosazovat svoje názory... (102Z)</p>
<p><i>6 Obliba předmětu/oboru</i></p>
<p>Nikdy jsem si nemyslela, že právě já bych mohla být jednou učitelkou. Touto myšlenkou jsem se začala zaobírat teprve na začátku posledního ročníku střední školy, když jsem se rozhodovala, která vysoká škola by pro mě byla tou nejvhodnější. Mým oborem jsou cizí jazyky a já jsem začala postupně zjišťovat, že jedním z nejlepších způsobů, jak s takovým jazykem naložit, je někomu jej předávat. (116Z)</p>
<p><i>7 Negativní osobní zkušenost v roli žáka</i></p>
<p>Možná bych chtěla být učitelkou i proto, že jsem měla zkušenost s mírnou formou šikany. Jelikož jsem jako dítě byla relativně introvertní povahy, byl pro mě docela problém například na druhém stupni zapadnout do kolektivu. Neměla jsem si se spolužáky moc co říct a nebavilo mě chodit po škole ven, protože jsem byla za celý den ve školním kolektivu docela unavená, raději jsem si doma četla a malovala. Nicméně i v této situaci pro mě se hrála pozitivní roli moje třídní učitelka na druhém stupni, se kterou jsem si mohla vždycky promluvit a která pro mě měla pochopení. A to i přesto, že mám velmi chápatvé rodiče, kterým se vždycky svěěřovala, paní učitelka byla pro mě tou osobou, která mi pomohla. Tímto jsem chtěla říct, že učitel má jakousi moc (v dobrém slova smyslu) pomáhat, dodávat jistotu, sebevědomí a demonstrovat jakési vzorce chování, které jsou uplatnitelné nejenom ve škole, ale hlavně v budoucím životě žáka. (47Z)</p>
<p><i>8 Studium na PdF MU</i></p>
<p>8.1 Předměty společného pedagogicko-psychologického základu</p> <p>Po nástupu na pedagogickou fakultu a po prvním semestru absolvování předmětů ze společného pedagogického základu jsem se pro tuto profesi přímo nadchla. (110Z)</p>
<p>8.2 Praxe na základní škole</p> <p>Ještě když jsem nastupovala na pafdák a dělala jsem bakaláře, tak jsem nechtěla učit, chtěla jsem spíš jako soukromé doučování, teďka [po absolvování druhé praxe na ZŠ] přemýšlím, že bych na tu základku šla, aspoň na chvíli, ale všichni mě zase odrazují, ať si radši udělám nadvstavbu, ještě rok na střední školu, dokud se mi ještě chce studovat a dokud ještě mám tu možnost, než budu muset začít vydělávat a to, ale měla jsem strach, že mě ty praxe strašně odradí, protože pořád se vykládá, jak je to hrozné, jak děti jsou drzé, nic neumí, tak zatím mě to neodradilo tak, jak jsem myslela. (Marie)</p>

9.3.1 Pozitivní učitelský vzor

Motivaci k tomu stát se učitelem nacházeli účastníci výzkumu prostřednictvím svých učitelských vzorů. Někteří studenti zmiňují své rodinné příslušníky, kteří se učitelství věnují celý svůj profesní život: matku, otce, babičku: „Jak se blížila maturita, měla jsem téměř jasno a dala si přihlášku na pedagogickou fakultu do Brna. Můžu říct, že mou inspirací a oporou byla moje máma. Je učitelka, nyní už i ředitelka, na základní škole v obci, kde bydlím. (123Z)

Někdy se takovým „motivem“ stala výrazná učitelská osobnost, která studentovi změnila způsob, jakým doposud nahlížel jak na konkrétní předmět, tak na práci učitele jako takovou: „Vizi být učitelka jsem dostala díky rodilému mluvčímu z francouzštiny. Do jeho příchodu hodiny francouzštiny představovaly nudu, nezáživnost, ztrátu času. S jeho příchodem nabralo všechno neuvěřitelný obrat, francouzský jazyk se náhle stal zábavným, zajímavým a využitelným i v praktickém životě.“ (60Z)

Ve volných výpovědích se objevuje i příklad učitele, který studenta motivoval jak ke studiu učitelství, tak ke studiu konkrétního učitelského oboru: „Nikdy jsem nevěděla, čím chci být, co studovat na vysoké škole. Nejvíce mě však zaujal právě přírodopis díky skvělým učitelům, který bych jednou chtěla poděkovat a chtěla bych také zaujmout alespoň jednoho mého žáka a možná mu ukázat cestu jeho profesního života.“ (12Z)

9.3.2 Prožitek úspěchu a pocit naplnění či seberealizace při výkonu pedagogických činností

Prožitek úspěchu či pocit seberealizace, které studenti prožívali při výkonu pedagogických činností, byly – jak je z volných výpovědí patrné – pro mnohé z nich určujícím motivem k volbě budoucí profese. Prožívané pozitivní emoce se ve volných výpovědích objevují v souvislosti s těmito subkategoriemi: *hra na školu; péče o sourozence či mladší děti; doučování sourozenců, spolužáků, kamarádů; vedení zájmových kroužků, oddílů.*

Hra „na školu“

Jedna ze studentek správnost výběru své profese dokládá zájmem, který trvá už od dětství: „Věřím tomu, že jsem se výběrem svého budoucího povolání neminula. Učitelská profese je mi velmi blízká. Už jako malá holka jsem si doma hrála na školu. Můj děda pro mě vyrobil vekou tabuli, na kterou jsem psala zápisy, vysvětlovala látku a mé žáky tvořily buď plyšové hračky, nebo mladší sourozenci. (64Z)

Hra „na školu“ spadá na časové ose do období předškolní docházky a mladšího školního věku. Podoba „dětského povolání“ je gestalem učitelské profese (srov. Korthagen et al., 2011, s. 177). Studenti sami explicitně komentují, že se jedná o jedno z prvních povolání, s nímž se měli od raného dětství příležitost pravidelně setkávat. Roli učitele jsou v tomto věku přiřazovány především atributy moci a možnosti řídit či ovlivňovat svým rozhodováním druhé.

„V hlavní roli – Petra Konečná – jako dítěti mi tahle fráze zněla pohádkově,“ komentuje studentka okouzlení jedním z výrazných rysů učitelského povolání – nutností předstupovat denně (stejně jako herec na jevišti před své diváky) před třídu a být tím, kdo na sebe strhává pozornost žáků, kdo dennodenně ovlivňuje jejich prožívání a jednání. V Petřině představě o učitelské profesi nacházíme, s trochou nadsázky, i opojení mocí a touhu rozhodovat a svá rozhodnutí prosazovat: „Z mých plyšáků a panenek se stávali žáci a já nelenila s udělováním poznámek, kázeňských opatření, a hlavně jsem je nechávala po škole.“

Atribut moci je v rámci dětské hry dokládán i dalšími mocenskými prostředky. Učitel má moc: psát do sešitu červenou propiskou (srov. Lojdrová, 2014, s. 92); psát na tabuli, zapisovat známky do žákovské knížky, zapisovat do třídní knihy a rozdávat úkoly a testy. K posílení tohoto atributu výrazně přispívá i zvýraznění rozdílu mezi „učitelem“ a „žákem“. Učitel je aktivním činitelem hry, například zadává úkoly a hodnotí je, žákovým úkolem je přijímání pokynů učitele.

Za zmínku stojí i ve volných výpovědích naznačená role žáka, jež se objevuje ve dvou základních podobách. Pasivní žák, obvykle vytváří pouze kulisu ke hře a je zastupován plyšovými hračkami a panenkami: „Jako malá jsem si vždy s panenkami hrávala na školu, kde já jsem byla paní učitelka a ony mými žačkami.“ Nečinnost žáků však dětskému učitelce nezabraňovala ve výuce: „Bývala jsem přísná a dávala špatné známky, na druhou stranu jsem také poskytovala druhé a třetí a čtvrté šance, jak si prospěch vylepšit.“ V některých volných výpovědích se objevují i žáci fiktivní: „Už ako malá som sa rada hrávala na učiteľku a zapisovala som si známky detí, ktoré som si vymýšľala a každý deň ich u seba doma niečo nové, čo som sa ja naučila, učila.“ (114Z)

Druhou variantou je žák aktivní, jehož úkolem je skutečně reagovat na výzvy učitele a jímž se – mnohdy nedobrovolně – stávali obvykle mladší sourozenci či kamarádi: „Pamatuji si to léto po první třídě. Kamarádka měla nastupovat do první třídy, a protože jsme byly nerozlučná dvojka, trávily jsme celé léto spolu, ať už u nás na chatě nebo u její babičky. Vzala jsem tehdy všechny své slabikáře, čítanky a matematiky a přepisovala je kamarádce do sešitů, aby se už o prázdninách naučila číst a psát. Po té jsem jí vše opravila a dávala jedničky.“ (108Z)

Z předchozí citace je patrný projev druhého atributu – možnosti ovlivňovat znalosti či dovednosti jiných. Potřeba předávat to, co jsem se sám naučil, se ve vztahu k dětské hře objevuje ve volných výpovědích opakovaně: „Jednou jsem na základní škole po doučování seděla s kamarádkou o ročník níž, vyprávěla jsem jí, co jsme se učili v angličtině, vysvětlila jsem jí to, napsala jí na papír asi šest vět a řekla jsem jí, aby je doma přeložila a pak mi to donesla. Samozřejmě jsem ten překlad nikdy nedostala.“ (103Z)

Péče o sourozence nebo mladší děti

Někteří studenti uvádějí jako jeden z motivů rodičího se zájmu o práci učitele své pozitivní prožitky spojené s výchovnou činností. Nejčastěji uvádějí péči o sourozence či mladší děti: „Myslím si, že tento nápad [stát se učitelem – pozn. autora]

vznikl poprvé někdy v sedmi letech, kdy se mi narodil druhý bratr. Už od malička jsem měla děti ráda, a to, že jsem se dokázala v tak brzkém věku postarat o miminko, utvrdilo i moji mamku, že to s dětmi „umím“. Následovalo občasné hlídání bratranců nebo sestřenic a já se s malými dětmi cítila jako ryba ve vodě.“ (100Z) Metaforickým pojmenováním „jako ryba ve vodě“ je vyjádřen pozitivní prožitek spojený s výkonem těchto pedagogických činností, byť zatím „pouze“ v prostředí rodinném.

Podobná vyjádření nalezneme i u dalších studentů: „Už od malička miluji práci s dětmi. Jelikož jsem nejstarší dítě v rodině a můj bratr, bratřenci a sestřenice jsou minimálně o šest let mladší než já a postupem času, jak jsme vyrůstali, padl na mě úkol starat se o ně na rodinných akcích a sešlostech. Nikdy mi to nevadilo, naopak jsem jim ráda vymýšlela program, různé hry a aktivity a svým způsobem je asi i vychovávala, když se mě mnohokrát ptali na otázky o světě. Svému mladšímu bratrovi i často pomáhám s úkoly do školy a nemůžu říct, že by mě to nebavilo.“ (82Z)

Doučování

Mnozí ze studentů vyjadřují své přesvědčení, že jejich volba budoucí profese byla správná, neboť byla směřována zjištěním, že jsou schopni úspěšně vykonávat pedagogické činnosti spojené se vzděláváním. Studenti uvádějí, že doučovali své spolužáky, kamarády, sourozence či jiné příbuzné. Jedna z účastnic výzkumu vnímá jako podpůrný motiv pro své rozhodnutí ke studiu na PdF MU pozitivní hodnocení, jež jí poskytli spolužáků, které doučovala: „Jakmile jsem poprvé přišla domů s myšlenkou, že opustím perspektivní obor, který jsem studovala a půjdu na pedagogickou fakultu, nesetkala jsem se z počátku s kladnými reakcemi. Dělal si legraci, že ty děti se svou povahou budu střílet a že to není nic pro mě. Věděli sice, že již od počátku gymnázia doučuji jak jednotlivce, tak vytvářím malé studijní skupinky a pomáhám s učivem spolužákům, ale myslím, že mi moc nevěřili, že na to mám povahu, a že je to povolání pro mě. Na druhou stranu tu byly reakce mých žáků. Ti si moji výuku nemohli vynachválit.“ (54Z)

V této volné výpovědi objevujeme „dvojí zrcadlo“. Jedno studentce nabízejí rodiče, kteří ji od studia odrazují poukazem na chybějící předpoklady pro výkon učitelské profese, druhým zrcadlem jsou pro ni reakce žáků, kteří jsou spokojeni s její výukou. Vlastní zkušenost a reakce žáků tak při rozhodování o budoucí profesi představují větší sílu než obraz, který studentce nabízejí její rodiče.

Doučování může studentům pomoci propojit teoretické poznatky získávané na fakultě s praxí. Pozitivní pocity tak mohou, jak vyplývá z následující ukázky, motivovat studenty nejen k volbě či výkonu učitelské profese, ale i ke svědomitému studiu a nepodcenění přípravy na profesi. Z následující citace je patrné, že studentka ve své volné výpovědi dochází – z hlediska vnitřní motivace – k významným závěrům: „Ještě před dvěma lety jsem si nedokázala představit sebe jako učitelku. Říkala jsem si, že nedokážu látku vysvětlit. ... Na pedagogické fakultě mně některé předměty moc neřikaly. Byla to spousta teorie, kterou jsem se ke zkouškám musela naučit. Později jsem začala doučovat němčinu. Po pár doučování jsem

změnila názor. Najednou mi nepřišlo tak těžké vysvětlit nějakou látku. Taky předměty ve škole mě najednou začaly víc bavit a dávají mi větší smysl.“ (128Z)

Doučování přináší studentům pocit naplnění či seberealizace. Jedna ze studentek situaci komentuje následovně: „Bohužel zatím nemám moc zkušeností kromě toho, že doučuji pár kamarádů angličtinu. A v této roli, kdy jim můžu něco vysvětlit, radit a pomáhat, se cítím dobře a můžu říct, že mě naplňuje. Snažím se, aby pochopili, co jim chci říct a pak mám radost, když se jim daří a vidím, že jsem udělala svoji práci dobře a že to bylo pro ně přínosné.“ (65Z)

Vedení zájmových kroužků, oddílů, trénování

V následující citaci Vladka komentuje své rozhodnutí studovat pedagogickou fakultu: „hlavní důvody při rozhodování“ byly to, že „už skoro deset let dělám každé léto vedoucí na táborech a také jsem několik let vedla různé druhy zájmových kroužků, převážně pohybových, a také se pohybuji v kolektivu divadelních ochotníků, ve kterém mám často roli organizátora.“ Tyto zkušenosti získané v roli táborové vedoucí, instruktora pohybových kroužků a organizátora spolku divadelních ochotníků sehrály důležitou úlohu při potvrzení správnosti jejího rozhodnutí stát se učitelkou, k němuž směřovala již od dětství.

Jeden ze studentů konkrétně popisuje, jakým způsobem ho zkušenosti získané na letním táboře motivují k učitelské práci: „Hlavní zkušenosti s prací s dětmi se mi daří získávat na táborech kde, jako vedoucí skupiny už pátým rokem pečuji každé léto o 6 až 8 dětí, které si, pokud vím, nikdy nestěžovaly na moje metody a myslím si, že podle ohlasů je to se mnou i bavilo. Právě tyto chvíle mě naplňují pocitem, že profesi učitele dokážu zvládnout ...“ (11M)

Mezi účastníky výzkumu nalezneme i studenty, kteří nehovoří o motivech, které je vedly ke studiu učitelství, ale přibližují pestrou škálu pedagogických zkušeností, jež je – tak nějak přirozeně – přivedly právě ke studiu na pedagogické fakultě: „Zkušenosti s pedagogikou mám z letních táborů, kde jsem dělala vedoucí dětem do 15 let, hlídám děti v rámci brigády (10 a 12 let), doučuju němčinu a mám 8 sourozenců – 6 mladších.“ (101Z)

Další ze studentek si prostřednictvím volné výpovědi zvědomuje skutečnost, že právě učení jiných je činnost, která ji provází již řadu let, a to v nejrůznějších podobách: „Jsem učitelka, nebo spíše lektorka angličtiny. Učím děti i dospělé. Vlastně učím celý svůj život, když nad tím tak přemýšlím. Učila jsem své spolužáky, co nechápali. Učila jsem děti na táborech, jak vázat uzly a fungovat v oddíle. Učím moji mladší sestru vše, na co moje maminka nemá nervy. Učím moji maminku vše, na co sama nemá nervy. Ač se to zdá nemožné, od šestnácti let učím jazyk ...“ (94Z)

9.3.3 Obliba práce s lidmi, s dětmi

Dalším motivem ovlivňujícím volbu učitelství byly i pozitivní emoce prožívané při práci s dětmi: „Stát se učitelkou je můj dlouholetý sen. Od doby, kdy jsem začala pracovat s dětmi a s mládeží, především ve skautu, jsem si čím dál tím víc uvědomovala, že učitelství vnímám jako povolání, které bych ráda dělala. Práce s dětmi

mě naplňuje radostí a cítím v ní velký smysl.“ (57Z) a potřeba kontaktu s dětmi: „Vždy bylo mým snem učit a být v kontaktu s lidmi, spíše s dětmi.“ (122Z)

Pro některé byl tento motiv důvodem k přehodnocení profesní volby a k následnému přestupu z původně studované vysoké školy na pedagogickou fakultu: „Avšak já právě asi nemůžu po studiu zalézt do kanceláře a sedět 8 hodin denně v místnosti 4 x 4 metry a zírat do počítače na čísla. Právě ta možnost být mezi lidmi a obzvláště práce s dětmi s možností jejich formování (myšleno naučení učiva, hodnot, ...), tak to jeden z mých hlavních hnacích motorů pro povolání učitele.“ (28M)

Jedna ze studentek zmiňuje, kromě svého učitelského vzoru, ještě dva důležité motivy – možnost pracovat s lidmi, ale také příležitost ovlivňovat názory a postoje svých žáků: „Dalším důvodem, proč bych se chtěla věnovat této profesi, je určité možnost práce s lidmi a dále to, že učitel má velké možnosti působit na žáky a ovlivňovat je.“ (47Z)

9.3.4 Potřeba pomáhat lidem růst

Studenti uvádějí jako motiv pro volbu učitelské profese i svou potřebu pomáhat jiným lidem nacházet svou vlastní cestu životem, růst, otevírat jim možnosti. I když si studenti uvědomují, že tento jejich motiv může působit pateticky či nadeneně, přesto uvádějí, že se jedná o motiv pro ně významný: „Asi to bude znít jako klišé, ale hlavní motiv pro to být učitelem je pro mě pomáhat lidem růst a objevovat jejich možnosti. Angličtinu jsem si vybrala, protože znalost cizího jazyka těch možností v životě otevírá o stovky víc.“ (143Z)

9.3.5 Potřeba dávat rady, předávat informace

Ve dvou volných výpovědích se jako hlavní motiv k volbě učitelství objevuje potřeba jedince předávat informace, udílet rady: „Já osobně jsem roli učitele už odmala chtěla vykonávat. Baví mě možnost předávat nabyté informace druhým lidem. Mám radost z toho, když si žák osvojí určitou znalost a dokáže ji aplikovat v praxi. Vždy mne tato skutečnost potěší. Doufám, že mi tento, dá se říci pedagogický optimismus, přetrvá i do budoucna. Na pedagogickou fakultu jsem nastoupila jako na prioritní školu, kterou jsem chtěla studovat po střední škole.“ (53Z)

9.3.6 Obliba předmětu/oboru

Pokud byla ve volných výpovědích zmiňována obliba konkrétního studovaného oboru či předmětu, častěji se jednalo o motiv spíše k volbě studia na pedagogické fakultě, nikoliv k volbě učitelské profese: „Tuto fakultu jsem si vybrala, protože mě baví studovat angličtinu a přišlo mi, že pedagogická fakulta je ve studiu jazyka praktičtěji zaměřená než fakulta filozofická.“ (41Z)

Ve dvou případech se však tento motiv ukázal jako rozhodující i při volbě učitelské profese: „Nikdy jsem si nemyslela, že právě já bych mohla být jednou učitelkou. Touto myšlenkou jsem se začala zabírat teprve na začátku posledního ročníku střední školy, když jsem se rozhodovala, která vysoká škola by pro mě byla tou

nejvhodnější. Mým oborem jsou cizí jazyky a já jsem začala postupně zjišťovat, že jedním z nejlepších způsobů, jak s takovým jazykem naložit, je někomu jej předávat. (116Z)

9.3.7 *Negativní osobní zkušenost v roli žáka*

Jako zajímavý motiv, který některé z účastníků výzkumu nasměroval k volbě učitelské profese, se jeví negativní zážitek (či celá série zážitků) z období školní docházky týkající se vlastního postavení ve třídě, vztahů se spolužáky či související se šikanou. V přijetí role učitele pak studenti vidí způsob, jak zabránit tomu, aby byli podobným negativním situacím a zážitkům vystaveni další žáci. Uvědomují si, že prožité negativní zkušenosti zvyšují jejich schopnost empatie a vnímavosti vůči těmto problémům, které nejsou ve školních třídách ani zdaleka ojedinělými. Že se v rámci datového souboru nejedná o motiv zcela výjimečný (viz tabulka 15), můžeme doložit i volnou výpovědí další studentky.

Pokud se mě někdo zeptá, proč chci vlastně být učitelkou, tak dlouze přemýšlím, než odpovím. Ne proto, že bych neznala odpověď, ale těžko se mi to vysvětluje, ale pokusím se o to i teď. Když jsem studovala já, vždycky jsem patřila mezi outsidersy. Nechci říkat, že bych byla šikanovaná, i když na základní škole se několik posměváčků našlo, ale nikdy jsem zkrátka nebyla moc oblíbená a nezapadla jsem do kolektivu, ať už na základní škole nebo později na gymnáziu. Nikdy jsem ale nenašla oporu v učitelích. Mám pocit, že mě vždycky brali jako malou naivní holku (on je to asi jen velice subjektivní, navíc ničím nepodložený pohled na věc, ale já jsem zkrátka hodně citlivá a vše si hned беру hodně osobně). Ale abych konečně přešla k věci, vím, jaké to je a vím, že žáků se stejným problémem může být víc, a proto bych ráda byla učitelkou, která všem nabídne stejnou možnost, chci, aby ve mně měli žáci oporu, aby se nebáli přijít s jakýmkoliv problémem, protože já jim budu vždycky nápomocna. Toto je zřejmě ten hlavní důvod, proč chci být učitelkou. Nejen, abych je vzdělávala a vychovávala, ale aby věděli, že i když v životě nejde vše vždy podle jejich představ nebo se stane něco, co jim život změní, je tu vždy někdo, na koho se můžou obrátit. (124Z)

9.3.8 *Studium na PdF MU*

V některých případech nacházejí studenti potřebnou motivaci k rozhodnutí stát se učitelem až v průběhu vysokoškolského studia. Jedná se o studenty, kteří si při volbě vysoké školy nebyli jisti správností svého rozhodnutí: „Konečný verdikt nakonec padl na pedagogickou školu, ano, budu, nebo se o to alespoň pokusím, být učitelem. Avšak v průběhu těch dvou let, co jsem na pedagogické škole, jsem se ujistila, že můj výběr byl dobrý.“ (117Z) Nebo o ty, pro něž studium na pedagogické fakultě nebylo primární volbou: „A světe, div se, jediná vysoká škola, která mě přijala, byla právě PdF MU. Z počátku jsem byla zklamaná, že nebudu lékařkou, ale postupem času jsem si tuto školu zamilovala! Čím déle ji navštěvuji, tím více si přeji být pedagogem. ... Já už dnes stoprocentně vím, že budu učit.“ (67Z)

Někteří změnu svého postoje komentují ještě konkrétněji: „Po nástupu na pedagogickou fakultu a po prvním semestru absolvování předmětů ze společného pedagogického základu jsem se pro tuto profesi přímo nadchla.“ (110Z); „Po prvním roce studia chemie a přírodopisu na pafdáku už se mi kantorství nejeví tak hrozné

a na představu, že budu jednou stát před katedrou, si začínám zvykat. Dokonce se začínám těšit.“ (79Z)

K rozhodnutí stát se učitelem ale někteří účastníci výzkumu dospěli i při studiu na jiné než pedagogické fakultě, která byla původně jejich primární, leč – z osobního pohledu nesprávnou – volbou: „Moje maminka ze mě chtěla mít učitelku. Já jsem vždycky říkala, že bych nemohla učit, že bych to neměla nervy. Šla jsem studovat lékařskou fakultu, ale nebylo to „ono“. Přes maminčiny protesty jsem si vynutila následné studium na pedagogické fakultě. Paradoxně.“ (58Z)

Někteří studenti pedagogické fakulty – přestože původně neplánovali začít pracovat jako učitelé – se rozhodli pro tuto profesi až na základě absolvované pedagogické praxe. Marie k tomuto rozhodnutí dospívá až v rámci druhé povinné praxe na základní škole: „Ještě když jsem nastupovala na pajdák a dělala jsem bakaláře, tak jsem nechtěla učit, chtěla jsem spíš jako soukromé doučování, tedka přemýšlím, že bych na tu základku šla, aspoň na chvíli, ale všichni mě zase odrazují, ať si radši udělám nádstavbu, ještě rok na střední školu, dokud se mi ještě chce studovat a dokud ještě mám tu možnost, než budu muset začít vydělávat a to, ale měla jsem strach, že mě ty praxe strašně odradí, protože pořád se vykládá, jak je to hrozné, jak děti jsou drzé, nic neumí, tak zatím mě to neodradilo tak, jak jsem myslela,“ říká v rozhovoru Marie.

9.4 Studentovo pojetí výuky

Řadu kódů vzešlých z otevřeného kódování bylo možno sdružit v kategorii *studentovo pojetí výuky*. Kódy byly následně induktivně tříděny do subkategorií ve vztahu k dílčí výzkumné otázce: *Jakým způsobem studenti učitelství vymezují vlastní pojetí výuky?* Studenti své uvažování o vyučování vztahují k těm aspektům, které pro ně byly klíčové v době, kdy byli sami žáky, a jež jsou jim díky dlouhodobému pozorování známé a blízké. Neuvažují doposud v rámci odbornou komunitou sdílených pedagogických konceptů.

Studenti vymezují své pojetí *aktérů edukace*: učitele, žáka a rodiče žáka a vztahů mezi nimi; pojetí *strukturních jednotek vyučování*: vyučovacího předmětu a vyučovací hodiny, zaměřují se ale i na *procesy* související s výukou, například na hodnocení žáka.

Jako dominantní subkategorie studentova pojetí výuky byly zjištěny: *pojetí role učitele, pojetí žáka a jeho hodnocení, pojetí vyučovací hodiny, pojetí vyučovacího předmětu*. Méně zastoupenými subkategoriemi jsou *pojetí role rodičů žáka, pojetí třídy, pojetí cílů a pojetí učiva*.

9.4.1 Pojetí role učitele

Pojetí učitelské role se u vzorku A, tedy u studentů magisterského studia, objevuje v různých obměnách. Můžeme citovat například Michala, který zůstává u obecné deklarace této role, kterou spojuje s Já požadováním: „Učitel by měl

vystupovat jako jakási morální autorita, vzor a žáky nejen vzdělávat, ale i vychovávat, koneckonců mluvíme o výchovně-vzdělávacím procesu.“ Zatímco Michal pojetí učitelství Michal prezentuje v obecné rovině, Vendula jej komentuje na příkladu vlastního chování a poukazuje tak, jak se její pojetí role odráží ve skutečném profesním Já: „Děti důsledně zdravím, když je o něco žádám, poprosím, vždycky jim poděkuji, když udělají něco navíc, dělám to automaticky, nemusím se na to soustředit. Kupodivu to u učitelů nebývá zvykem.“

Vladka komentuje skutečnost, že práce učitele neobnáší pouze samotnou výuku: „Myslím (doufám), že právě role učitele se pro mě hodí – není to totiž jen práce v hodině, ale všechno to dění kolem.“ Petra si uvědomuje, že „jako pedagog budu řešit mezilidské vztahy v třídním kolektivu.“ Taňa své pojetí role učitele označuje spojením moderní pedagog, které vysvětluje následovně: „Tím mám na mysli učitele, který se snaží používat různé metody a strategie. Upouští od klasické frontální výuky a výkladu, zajímá se o názory žáků, nechá je promluvit a zasáhnout do výuky, a v neposlední řadě se nebojí skupinové práce.“

U vzorku B, tedy u studentů 2. ročníku bakalářského studia, je role učitele vymezována opět, podobně jako u Michala, častěji v obecné rovině. Studenti při uvažování o roli učitele prozatím směřují spíše k Já požadovanému než k Já skutečnému: „Dle mého názoru má učitel zastávat celou řadu funkcí. Nejen že by měl žáky vzdělávat, ale také inspirovat k tomu, aby studenti chtěli poznávat nové poznatky. Dále by jim měl sdělovat poznatky ze své praxe. Měl by se poctivě připravovat na svou výuku a být kreativní. Snažit se, aby jeho hodiny nebyly nudné, ale spíše energické a pro studenty zajímavé.“ (15Z) Vymezují roli učitele skrze celou škálu činností, které učitel vykonává: „K mým povinnostem by bezpochyby patřila administrativa, o přestávkách dozory na chodbách, v jídelně či při mimoškolních akcích, dále pak účast na schůzích, poradách a podobně.“ (129Z) Jako důležité vnímají studenti vymezení učitelství i navenek, vůči žákům: „Stanovit si hranice a pravidla a podle nich se řídit. Aby žáci věděli, co si mohou dovolit, co je legrace, a co už si zase dovolit nemohou, protože jsem jejich učitel, ne spolužák.“ (32Z) A v neposlední řadě popisují, jaký vztah by si v roli učitele chtěli budovat se svými žáky: „Chtěla bych být pro své žáky nejen autorita, ale i vrba, které se mohou svěřit.“ (103Z)

Skutečnost, že je pro studenta učitelství důležité, aby se s učitelskou rolí „sžil“ a cítil se v ní dobře, vyjadřuje jedna ze studentek metaforou: „začínám se v roli učitele zabydlovat.“ (38Z)

Studenti o sobě spontánně uvažují i jako o třídních učitelích a pokoušejí se o vyjádření své představy *role třídního učitele*: „Nechci být vůči třídě jako kolektivu neosobní, samotné se mi stalo, že třídního učitele jsme museli přemlouvat, aby přišel na náš stužkovací večírek, a proslov si zapomněl připravit.“ (24Z)

9.4.2 Pojetí žáka a jeho hodnocení

Své představy o žákovi a jeho učení formulují studenti učitelství opakovaně. Někteří vyjadřují pojetí úspěšného žáka, například Beáta by chtěla „aby mí žáci uměli diskutovat, aby měli své názory, ke kterým došli logicky, sami, uměli si je

obhájit a stáli si za nimi.“ Alena si uvědomuje nutnost rovného přístupu ke všem žákům: „Oni k němu tady přistupují: to je ten průšvihář, kdežto já jsem ho nechtěla hnedka takhle odsoudit, takže jsem se k němu chovala tak, jako že s dobrým vztahem a on se strašně chytil a fakt – hlásí se, spolupracuje celou hodinu, i nosí – jak se pořád omlouval se sešitama – tak mně se omlouval snad jenom jednou, fakt i věci nosí, snaží se.“ Ráda by rovněž v hodinách aktivizovala všechny své žáky: „Já mám pořád takovou tendenci zapojit všechny, aby měli aspoň nějakou možnost něco tvořit.“ Podobně klade důraz na samostatnost žáků a cítí potřebu žáky aktivizovat i Vladka: „U větších žáků bych úkolovala je samotné, aby například některou hodinu řídili sami, aby tím ukázali, jak si to představují (buď jedenkrát týdně, nebo třeba první týden in měsíci).“

Taňa odmítá autoritativní přístup k žákům, přemýšlí o budování žákova respektu k učitelu: „Ano, dítě musí mít k učitelu úctu, autoritu a dodržovat kázeň. Avšak já jsem toho názoru, že toho lze dosáhnout i přátelštější cestou, než jen výhrůžkami, rozdáváním poznámek a pětěk do žákovské knížky.“

Podobným způsobem uvažují o žácích i studenti vzorku B. Jak se již ukázalo v předchozích kapitolách, kladou důraz na individualitu žáka: „Ne každý se rodí chemikem nebo matematikem a učitel by měl respektovat zájmy a vlohy každého jednoho žáka.“ (19Z) a rádi by předešli stereotypům v jeho posuzování. Jsou přesvědčeni, že každý žák by měl dostat šanci zažít ve škole úspěch a učitel je tím, kdo má takové příležitosti vytvářet: „Dalším neméně důležitým pravidlem pro mě je, snažit se dát každému žákovi dát zažít pocit úspěchu. Myslím si, že někdy méně nadaní žáci jsou slabší jenom proto, že funguje jakýsi stereotyp, jakási škatulka, že například trojkař se ani nesnaží být lepší, protože si myslí, že na víc ani nemá.“ (47Z)

Jako pozitivní zjištění se jeví i skutečnost, že uvažují-li studenti učitelství o vztahu učivo – žák, kladou důraz na osobnost žáka: „Podle mne je důležité probouzet ve studentech rovněž zájem o diskusi, dát jim možnost vyjádřit svůj názor nebo postoj k různým tématům. Základy jsou jistě důležité, měly by jít ale ruku v ruce s tímto vlastním sebe-utvářením pomocí nabývání znalostí.“ (70Z) Z uvedených citací vyplývá, že se úvahy studentů o žákovi protínají s pojetím cílů a pojetím vyučovací hodiny.

K subkategorii *pojetí výuky* lze v případě studentů učitelství vřadit i *pojetí hodnocení žáka*. Ve volných výpovědích studentů vzorku A i B se pojetí hodnocení objevuje opakovaně a je patrné, že je významnou součástí profesního sebepojetí studentů. Ze zkušeností vztahovaným k minulým Já vyplývá, že kvalita školního hodnocení v minulosti ovlivňovala charakter práce ve vyučovací hodině i motivaci žáků k učení (srov. Slavík, 1999, s. 15), což studenty vede k uvažování nad tím, jakým způsobem by bylo vhodné žáky hodnotit. Tuto skutečnost naznačila již kapitola 8.2.5, v níž je charakterizována subkategorie *hodnocení žáka* jako součást možných Já vztahujících se ke kategorii *Já a žák*.

Jako východisko studentova pojetí hodnocení žáka se jeví spravedlivý přístup učitele: „Jako učitel bych měla být spravedlivá, a to si myslím, že jsem. Děti velmi rychle vycítí, komu je ustupováno a komu naopak ne. Zároveň si myslím, že není

vhodné mít ve škole oblíbené, je nutné ke všem přistupovat stejně a na všechny mít stejný metr.“ (171Z) V citaci nacházíme spravedlivé Já jako součást požadovaného Já, s nímž se studentka identifikuje a současně srovnává toto požadované Já s Já skutečným.

Při hodnocení žáka pak studenti navrhnou svůj vlastní přístup či postup k (a) *hodnocení chování žáka*: „V případě, že by byli hluchí, zvolila bych jinou metodu zklidnění než zbytečný křik a rozdávání poznámek a trestů.“ (111Z) i k (b) *hodnocení výsledků žáka*. Z následujících ukázek je patrné, že studentka si vytváří již ucelenou „koncept“ vlastního hodnocení v předmětech, které bude vyučovat, a to včetně argumentů, jimiž své přesvědčení dokládá.

Například v matematice bych určitě vynechala ústní zkoušení. Paní učitelka nám to dělala na základce a já jsem to nesnášela. Na žáka se dívá celá třída, a on musí přemýšlet nad výpočtem příkladu, který není vždy jednoduchý, a na to je potřeba se soustředit, a to podle mě u tabule před třiceti žáky dobře nejde. Také mi to přijde jako ztráta času. Místo toho, abych stresovala jednoho (dva) žáky u tabule, mohu radši tento příklad dát písemně celé třídě. Tím pádem budu mít jako učitel více známek, a pak se bude dělat lépe celkové hodnocení. ... V přírodopisu bych naopak ústní zkoušení zavedla, protože je důležité, aby se žáci uměli vyjadřovat. Písemky by byly na větší celky a vždy z mé strany ohlášené, aby se žáci na ně mohli připravit.“ (44Z)

Potřebu vymezit vlastní pojetí hodnocení žáka lze na základě analyzovaných dat interpretovat i jako důsledek *nekorektního zkoušení a hodnocení žáků* (blíže 9.2.2; srov. Barrett, Caseyová & Visser et al., 2012), s nímž se studenti setkávali v minulosti. Uvědomíme-li si, jaký význam přikládají studenti dyadickému vztahu učitel – žák (viz kapitola 8. 2), a připomeneme-li si spolu se Slavíkem (1999, s. 142), že „hodnocení ve škole je svou podstatou založeno na mezilidském vztahu“, jasněji vnímáme, že studentovo vymezení vlastního pojetí hodnocení lze chápat jako snahu o utváření konceptuálního a procedurálního rámce některých chtěných profesních Já. Nejedná se pouze o *Já spravedlivé*, ale i o *Já respektované, neobávané* (blíže kapitola 8.3).

9.4.3 Pojetí vyučovací hodiny

Studenti přibližují také vlastní *pojetí vyučovací hodiny*, která je pro ně základní a určující jednotkou školního vyučování. Často si ji spojují s nudou, kterou byli nuceni prožívat v době své školní docházky (srov. Pavelková, 2010; Čejková, 2014). Ve volných výpovědích se objevují gestaly spojené s nudnými učiteli či nudou ve vyučování obecně: „Sama mám zkušenosti s nudným a demotivujícím vyučováním. Na gymnáziu, kde jsem čtyři roky studovala, probíhala většina předmětů stylem: ‚napište si/opište si text, naučte se ho a následně odpapouškejte při zkoušení...‘“ (70Z) Studenti explicitně vyjadřují záměr vyhnout se „nudnému“ typu výuky.

Studenti uvažují o vhodné struktuře vyučovací hodiny, popisují svou představu o tom, jak by chtěli vyučovací hodinu vést: „Například přijdu do třídy, pozdravím se s žáky, uděláme prezentaci, po té bych zkoušela látku z minulých hodin, po té

například probírala novou látku a na konci hodiny bych chtěla nějaké shrnutí.“ (35Z) Následující citace z volných výpovědí naznačují hlavní charakteristické rysy vyučovací hodiny, jak ji pojmají studenti učitelství. Uyučovací hodina:

- a) *by žákovi měla něco přinést, měla by pro něj být užitečná:* „Hodiny občanské výchovy bych také ráda pojala zajímavým a zábavným způsobem, zkrátka tak, aby tyto hodiny byly žákům prospěšné.“ (64Z)
- b) *by měla být pojata atraktivní, zábavnou formou:* „... aby mé hodiny nebyly pouhým odříváním látky, ale by to žáky bavilo a vždy se na mé hodiny těšili.“ (137Z).
- c) *by měla probíhat ve znamení spolupráce mezi učitelem a žákem:* „Samozřejmě bych žákům dávala prostor, chtěla bych, aby je hodiny se mnou bavily a dávaly jim hodně. Asi by mě hodně mrzelo, kdyby v těch hodinách jenom seděli, o nic se nesnažili, prostě by nespoupracovali a hodina by jim přišla úmorná a nezáživná.“ (46Z)
- d) *by měla žáky aktivizovat vhodnými výukovými metodami:* „Hodinu bych chtěl pojmut co nejvíce aktivní formou, hodně se dotazovat studentů, ptát se jich na názory, hrát s nimi hry, vyplňovat pracovní listy, kreslit mapy – zkrátka vše, kromě pasivního poslouchání výkladu.“ (2M)
- e) *by měla fungovat na základě předem stanovených (všem srozumitelných a důsledně dodržovaných, pravidel:* „... je podle mého názoru nutné umět vytvořit pravidla, systém vyučovacích hodin, jak to dělal například můj učitel přírodopisu. Na začátku každé hodiny řekl během půl minuty, co a jak budeme probírat, takže každý věděl, co si má z hodiny odnést.“ (112Z)
- f) *by měla být dobře naplánovaná:* „Ráda bych měla hodinu vždy dobře naplánovanou a vyhnula se tak nečekaným situacím.“ (95Z)
- g) *by měl učitel realizovat ve svižném pracovním tempu:* „Hodiny bych vedla ve svižném tempu, střídala bych aktivity, aby se lépe udržela pozornost. Protože sama vím, jak mě vždy nudily hodiny, kdy jsme dělali celých čtyřicet pět minut stejnou aktivitu.“ (22Z)
- h) *by měla probíhat způsobem, který v žácích nevyvolává negativní emoce:* „Také bych chtěla, aby moje hodiny žákům byly přínosné a aby k mým hodinám neměli vyloženě odpor.“ (32Z)

K pojetí vyučovací hodiny se úzce váže i pojetí vyučovacího předmětu, jehož formulací si studenti ujasňují svoji představu o předmětu, který studují a který budou v budoucnu vyučovat.

9.4.4 Pojetí vyučovacího předmětu

Studenti se ve volných výpovědích vyjadřují k tomu, jakým způsobem byl vyučován předmět, který se rozhodli studovat. Uvádějí příklady pojetí vyučovacího předmětu, které je ve svém důsledku negativní, a to jak pro výsledky učení žáků, tak pro vztah učitel – žák: „Myslím si, že na základní škole je pro většinu žáků výtvarná výchova pouze hodina, ve které se nudí a berou ji jako zbytečnou.“ (69Z) a navrhuji vlastní řešení: „Hodiny výtvarky bych chtěla pojmut hlavně kreativně.“ (69Z)

V souvislosti s negativními zkušenostmi z doby vlastní docházky do školy, studenti ve svých volných výpovědích opakovaně zmiňují právě pojetí výtvarné a hudební výchovy: „Obavy mám hlavně z učení hudební výchovy, protože vím, jak hodina probíhala, když jsem já studovala základní školu nebo jak popisuje hodně mých přátel. Nechci, aby to byla hodina volná, při které se nic nedělá. Také nechci přímo vyžadovat, nebo snad dokonce nutit žáky zpívat, protože vím, že je hodně žáků, kteří se zpívat snaží, ale prostě jim to nejde. Snažila bych se jim nějakou zábavnou formou, například poznáváním nástrojů v určité hudební skladbě nebo poznáváním z jakého je to období, dokázat, že i hudební výchova nemusí být vždy jen nudná hodina.“ (34Z)

Vyjadřují-li se studenti k pojetí předmětu, pak vždy ve smyslu budování pozitivního vztahu žáka k vyučovacímu předmětu: „Ráda bych u svých studentů probouzela přirozený zájem o předmět, probíranou látku a studium obecně.“ (70Z) Podobně se nad způsobem, jak v budoucnu pojmu svůj předmět zamýšlejí i studenti, kteří „svůj“ předmět označují za a priori neoblíbený: „Má aprobace je chemie, ne zrovna oblíbený předmět. Přitom si myslím, že právě chemie může být vcelku zába-va a že je to předmět velmi obsáhlý. Ráda bych s dětmi podnikala exkurze, výlety ... prostě aby se jim tento předmět co nejmíc přiblížil a bavil je.“ (119Z)

Studenti vyjadřují odhodlání přenést na své žáky pozitivní vztah k oboru, motivovat je a vzbudit v nich zájem o vyučovací předmět: „Co se týče mých oborů, chemie a matematiky, mám k nim kladný vztah a baví mě jejich studium. Myslím, že valná většina žáků základních škol tyto předměty ráda nemá. Proto bych chtěla, aby moje hodiny byly zajímavé, měly spád a žáci se v nich nenudili. Se stejnou vážností smýšlím také nad obsahem znalostí, které je třeba žákům předat jako základní.“ (19Z)

Přesvědčení, že je jejich situace jako vyučujících konkrétního předmětu složitější než v případě učitelů jiných, „oblíbených“ předmětů vyjadřují studenti učitelství dějepisu, matematiky, fyziky a chemie: „Jelikož studuji AJ a De, tak si myslím, že to ne vždy bude lehké. Zejména v dějepise. Ráda bych změnila způsob výuky v tomto předmětu. Většina dětí na něj nahlíží s odporem, protože ho má spojený pouze s neustálým memorováním dat a jmen. Já osobně bych ráda hodiny dějepisu více spojila s diskusemi s tím, aby dokázali dát dějinné události do souvislostí atp.“ (92Z)

Vlastní pojetí vyučovacího předmětu formulují i studenti jazyků: „Jakožto budoucí učitel německého jazyka si nedovedu představit, že by se v hodinách mluvil jinak nežli německy. V hodinách matematiky se přece také nevyučuje chemie. Jsem si vědom toho, že by žáci zprvu ne všemu rozuměli, ale to je normální. Sám si dobře vzpomínám na pár hodiny fyziky, kdy učitel sice mluvil sice česky, ale já mu nerozuměl ani slovo.“ (18M)

9.4.5 Pojetí role rodičů žáků

Přestože k pojetí role rodičů žáka se studenti vyjadřují spíše ojediněle, způsob, jakým tuto roli vnímají, svědčí o uvědomění si *významu* spolupráce a utváření pozitivních vztahů mezi učitelem a rodiči žáka: „S rodiči samozřejmě bude třeba také

vycházet v dobrém. Byl bych rád, aby na třídní schůzky chodili pravidelně, ale asi se toho nedočkám. Ale budu se jim snažit vyjít vstříc a doufám, že to samé udělají oni pro mne.“ (9M)

Studenti vyjadřují ve vztahu k tomuto úkolu určitou míru skepse, ale i vědomí jeho náročnosti, a to i přesto, že prozatím jsou jejich zkušenosti s komunikací s rodiči žáků pouze zprostředkované, například vlastními rodiči – učiteli: „Ale o moc lepší to není ani u současných rodičů dětí ve školách. Většina nich považuje své potomky za ty nejgeniálnější na světě, a proto pak vidíme absurdní obrazy, když rodič a žák stojí nad učitelem a poučují ho o jeho neschopnosti. Kam se ztratila úcta k pedagogům? Důvěra v jejich úsudek?“ (57Z)

9.4.6 Pojetí cílů

Pojetí cílů nalezneme u studentů vzorku A. Ema, budoucí učitelka českého jazyka a literatury, stanovuje svůj cíl stručně: „Chtěla bych naučit děti co nejvíce hlavně z oblasti gramatiky, tj. psát správně a bez chyb.“

Cíl „vypěstovat u žáků pozitivní vztah k jazyku a četbě“ lze v případě Beáty chápat jako dílčí, Beata totiž ve svém sebepojetí formuluje i cíl komplexní, zahrnující nejen směřování vlastní pedagogické činnosti, ale i vlastní pojetí úspěšného žáka: „Ráda bych, aby výsledkem mé pedagogické činnosti byl člověk, který sleduje dění ve společnosti, ve své zemi, ve světě, je aktivní, čte, diskutuje, přemýšlí, kriticky hodnotí, tvoří si vlastní názory a myšlenky a ty je potom schopen s využitím českého jazyka v jeho největší možné šířce a bohatosti vyslovit, vysvětlit a obhájit.“

Ojedinele se k cílům výuky vyjadřují i studenti vzorku B. Z následující ukázky je patrné, že vnímají souvislost mezi pojetím žáka a pojetím cílů výuky a tato pojetí nelze striktně oddělovat: „Nicméně, co bych si opravdu přála, aby si žáci z mých hodin odnesli hlavně něco do života, abych jim předala správné hodnoty, naučila je správné komunikaci a ohleduplnosti mezi lidmi. A hlavně, že vše se dá řešit s úsměvem a humorem.“ (22Z)

9.5 Závěry a diskuse

Za faktory významně ovlivňující utváření profesního sebepojetí studentů učitelství lze na základě analýz kvalitativních dat vztahujících se ke studentům učitelství ve druhém a v předposledním ročníku přípravy na učitelskou profesi označit: (a) gestaly učitelské profese, (b) motivy k volbě profese a (c) studentovo pojetí výuky.

Tyto faktory jsou přiblíženy prostřednictvím reprezentací Já, jež si student učitelství spojuje s minulostí: Já žák; Já příbuzný učitele; Já instruktor nebo vedoucí zájmové kroužku/oddílu nebo trenér; Já doučující; Já student pedagogické fakulty; Já učitel nebo vychovatel. Podobu profesního sebepojetí ovlivňuje i „zrcadlový“ obraz (srov. Cooley, 1902), který jedinci poskytují významní druzí: rodiče, přátelé, kolegové.

Ve vztahu k výsledkům sociologických výzkumů (srov. Machonin & Tuček, 1996; Tuček, 2013), které deklarují relativně vysokou prestiž učitelské profese

v české společnosti, se nabízí otázka, proč sami představitelé – či v našem případě budoucí představitelé – učitelské profese své budoucí společenské postavení navenek, tedy na veřejnosti, podceňují či podhodnocují, když ve volných výpovědích deklarují své přesvědčení o významu a poslání zvolené profese a identifikují se s ní (srov. Průcha, 2005, s. 187). Zjištěné jednání a postoje studentů k učitelství tak korespondují spíše se závěry mezinárodního výzkumu TALIS 2013 a výzkumu Doltona & Marcenaro-Gutierrez (2013) zkoumajícího prestiž učitelské profese ve 24 zemích světa, který označil prestiž učitele v České republice jako nejnižší z 21 evropských zemí.

Motivy k volbě učitelské profese zjištěné ve volných výpovědích lze klasifikovat následovně: pozitivní učitelský vzor; prožitek úspěchu či pocit seberealizace při výkonu pedagogických činností; obliba práce s lidmi, s dětmi; obliba předmětu, oboru; potřeba pomáhat lidem růst; potřeba dávat rady, poučovat; negativní osobní zkušenost v roli žáka; studium na PdF MU.

Gestaly utvářené v období školní docházky, případně i v rodinném prostředí si studenti spojují se svými pozitivními učitelstvími vzory, s negativními obrazy učitele a také s těmi učiteli, kteří pro ně byli ztělesněním nudy ve vyučování (srov. Korthagen et al., 2011).

Tato zjištění korespondují se závěry výzkumů věnovaných tématu *nuda ve škole*. Pavelková (2010, s. 231) například uvádí, že žáci považují za zdroj nudy především učitele, a to v souvislosti s jejich nudnými a nezajímavými výklady i nudnými hodinami. Lze konstatovat spolu s Čejkovou (2014, s. 169), která svůj výzkum věnovaný nudě ve škole zaměřila na středoškoláky, že studenti „jsou nudou znepokojeni, pociťují její negativní dopady, vyjadřují nelibé pocity vyvolané nudou a rádi by její výskyt ve škole omezili.“

Na základě analýzy volných výpovědí lze konstatovat, že studenti učitelství, a to jak ve 2., tak ve 4. ročníku své pregraduální přípravy (a) spontánně vřazují vlastní pojetí výuky do svého profesního sebepojetí; (b) vymezují jej, na rozdíl od učitelů (Mareš et al., 1996; Mareš, 2013b, s. 457), skrze subkategorie: *pojetí role učitele; pojetí žáka a jeho hodnocení; pojetí vyučovací hodiny; pojetí vyučovacího předmětu; pojetí cílů; pojetí role rodičů žáka*; (c) jednotlivé subkategorie spolu úzce souvisejí a jsou vymezovány ve vzájemných vztazích.

Přítomnost jednotlivých subkategorií studentova pojetí výuky v jednotlivých volných výpovědích zachycujících profesní sebepojetí studenta učitelství naznačuje souvislost se stadiem procesu utváření profesního sebepojetí, v němž se student právě nachází. Skutečnost, že student své pojetí výuky spontánně nevyjadřuje, nemusí znamenat, že jej nemá utvořeno. Pojetí výuky může být součástí jeho tacitních znalostí (Spilková, 2003; Šíp & Švec, 2013), které při psaní volné výpovědi spontánně nevstoupily do studentova vědomí, ale prostřednictvím rozhovoru s cvičným učitelem, případně vzdělavatelem na pedagogické fakultě mohou být zvědomovány a schematizovány (Svojanovský et al., 2014).

ETAPY PROCESU UTVÁŘENÍ PROFESNÍHO SEBEPOJETÍ STUDENTŮ UČITELSTVÍ

Závěrečná kapitola předkládá a interpretuje výsledky výzkumu vztahující se k *procesu utváření profesního sebepojetí studentů učitelství*, tedy k centrální kategorii kauzálního modelu (Šedová, 2007, s. 235), jenž byl vytvořen v průběhu selektivního kódování. Hledání odpovědi na výzkumnou otázku: *Jak lze charakterizovat proces utváření profesního sebepojetí?* naznačuje, že ačkoliv je proces utváření profesního sebepojetí záležitostí navýsost individuální, má své zákonitosti. Na základě výzkumných zjištění lze proces utváření profesního sebepojetí studentů učitelství rozčlenit na tři etapy, označené jako: (1) seznamování s rolí učitele, (2) konfrontace skutečného profesního Já s Já ideálním a požadovaným, (3) transformace profesního Já.

Hranice etap nelze přesně vymezit, jednotlivé fáze se mohou vzájemně propustovat a prolínat. Shledáme-li například, že sebepojetí studenta učitelství prochází etapou konfrontace, nemusí to nutně znamenat, že je již zcela ukončena fáze předcházející – seznamování s rolí učitele. Na druhou stranu však lze konstatovat nepravděpodobnost vstupu do třetí etapy utváření profesního sebepojetí – tedy transformace – v případě, že v druhé etapě, tedy při konfrontaci, není dosaženo žádoucího výsledku, tedy identifikace s profesí učitele. Schematicky je proces utváření profesního sebepojetí nastíněn v tabulce 16.

10.1 Seznamování s rolí učitele

S rolí učitele se student učitelství seznamuje od útlého dětství. Už v době své docházky do mateřské školy nezáměrně přijímá informace o tom, co profese učitele obnáší, které činnosti učitel vykonává. Do jeho vědomí se tak dostává – byť neúplná, a často zkrácená – představa o tom, co je po učiteli požadováno – dětmi, rodiči dětí, jinými učiteli nebo vedením školy.

Specifickou skupinu studentů učitelství představují v tomto smyslu ti, kteří pocházejí z tzv. učitelské rodiny. V jejich případě probíhá seznamování s rolí učitele i z jiného úhlu pohledu než u ostatních žáků: „Když jsem byla menší, vždy jsem se dívala, jak rodiče opravují písemky, jak se připravují na další den, chystají si materiály. Každý den jsem slyšela příběhy a historky ze školních lavic. Některé se týkaly toho, že si studenti něco spletli a řekli to při zkoušení, tím se pobavila celá třída i rodiče. Jindy zase byli drzí a odmlouvali, nebo se neučili. Několikrát jsem slyšela větu typu: Ten Jirka/Karel/Martin... je tak chytrý, jenže on na to učení úplně kašle.

Nejvíce byli rodiče zklamaní, když oznámili třídě písemku a žáci se na to stejně vykašlali.“ (7Z) Gestalty utvořené v roli žáka pak mohly u těchto studentů učitelství nabývat specifických podob, neboť byly ovlivněny každodenním střetáváním s profesí i v prostředí domácím, rodinném.

Budoucí učitel stráví v roli žáka tisíce hodin pozorováním učitelů nejen při výuce, ale i při mimoškolních aktivitách. Může učitele sledovat v řadě dílčích rolí (Vašutová, 2004), do nichž vstupuje, má možnost posuzovat jeho komunikaci se žáky, ostatními učiteli, vedením školy, všimát si jeho vztahu k profesi, jeho loajality i morálních postojů. Na základě tohoto žákova zúčastněného pozorování by však – řečeno metaforicky, jazykem pedagogického výzkumu – neměly být formulovány závěry (podstatné pro utváření profesního sebepojetí). „Výzkumník“ – student učitelství – by si měl uvědomit, že jeho zkušenosti získané v roli žáka jsou pouze „data“ a vzdělavatelé učitelů by mu měli poskytnout nástroje, jimiž bude moci – v rámci vysokoškolské výuky – získaná data „kódovat a analyzovat“.

Tabulka 16

Proces utváření profesního sebepojetí studenta učitelství

Proces utváření profesního sebepojetí studenta učitelství			
<i>Etapa</i>	<i>Seznamování s rolí učitele</i>	<i>Konfrontace</i>	<i>Transformace</i>
Východiska	gestalty utvořené na základě pozorování a interakcí v roli žáka, případně v rodině (příbuzný učitele) ↓	zkušenosti s profesí učitele získané vykonáváním pedagogických činností: v rodině; nad rámec studijních povinností; v rámci volitelných předmětů na VŠ; v rámci povinných pedagogických praxí na VŠ ↓	identifikace s profesí učitele pedagogická praxe a přijetí role učitele ↓
Podmínky a dílčí procesy	získání motivace k volbě učitelské profese schematizace gestaltů učitelské profese prostřednictvím reflexe ↓	možnost sdílení zkušeností se spolužáky na VŠ a s VŠ vyučujícími supervidovaná/facilitovaná reflexe a sebereflexe zkušeností srovnávání skutečného a ideálního Já srovnávání skutečného a požadovaného Já utváření možných Já	supervidovaná/facilitovaná reflexe a sebereflexe zkušeností testování možných Já zvyšování self-efficacy v roli učitele transformace studentova pojetí výuky ↓
Žádoucí výsledek	utvoření požadovaného, resp. ideálního Já	identifikace s profesí učitele	pozitivní profesní sebepojetí

Gestaly studentů učitelství vztahující se k jejich budoucí profesi by se tedy měly stát východiskem pro odborně facilitovanou reflexi (srov. Korthagen et al., 2011). Mnohé otázky, které studenti sami sobě kladou, signalizují, že směrem k reflexi své zkušenosti již vykročili. Nalezneme i studenty, kteří své učitelské vzory již porovnávají a pokoušejí se nalézt, v čem jejich pedagogický úspěch spočívá: „Když porovnávám moji mamku a tuto učitelku, tak se až podivuji, jak jsou jejich učitelské praktiky podobné. Například naše angličtinářka nás až do oktávy odměňovala bonbóny, hráli jsme různé hry, poslouchali anglické písničky apod.“ (4Z)

Zajímavým zjištěním je skutečnost, že v průběhu první etapy, tedy při seznamování se s rolí učitele, může dojít nejen k nalezení motivů pro práci učitele, ale i ke ztrátě této motivace: „Na univerzitu jsem nastupovala s tím, že chci být učitelkou, a kritizovala jsem ty, kteří jdou studovat pouze kvůli titulu. Teď jsem se ale sama přistihla, že začínám silně pochybovat o tom, zda chci jednou opravdu učit.“ (92Z) Domnívám se, že ukázka z volné výpovědi podtrhuje význam této etapy procesu utváření profesního sebepojetí pro každého studenta pedagogické fakulty.

Pro zmiňované profesní učení využívající gestaltů utvořených v roli žáka jsou klíčové první dva ročníky vysokoškolského studia. Jak je z volných výpovědí patrné, již v tomto období pregraduální přípravy formulují studenti své *požadované* a *ideální profesní Já*. Neznamená to však, že by po prvních dvou letech studia byla *první etapa* procesu utváření profesního sebepojetí zcela ukončena. Další, nové informace o roli učitele získává student již z jiné perspektivy, a to v roli praktikujícího studenta učitelství.

10.2 Konfrontace

Druhou etapu procesu utváření profesního sebepojetí nazvanou *konfrontace* lze charakterizovat jako střet či porovnávání skutečného profesního Já s Já požadovaným a ideálním.

Šimoník (1999, s. 9) uvádí, že pro začínajícího učitele je „první rok ve škole rokem konfrontace představ a ideálů mladého učitele s mnohdy tvrdou skutečností, rokem konfrontace jeho přípravy se skutečným výkonem profese, konfrontace mezi teorií a praxí... Je to období nejintenzivnějšího procesu identifikace s životním povoláním, neboť plastická osobnost mladého učitele umožňuje pracovní adaptaci. První rok zásadně uzavírá ceremoniál iniciace, zasvěcení do učitelského společenství.“ Podobně vnímají potřebu konfrontace mezi požadovaným a skutečným Já i sami studenti: „Stále ale nevím, zda bych si uměla správně poradit například s problémovými žáky, a proto se domnívám, že jasný obraz o svých učitelských schopnostech a dovednostech si udělám až po určité době praxe ve škole. Pak zjistím, zda se opravdu na práci učitele hodím a dokážu děti správně motivovat a vychovávat.“ (82Z)

Ke konfrontaci (a tím i k zjištění, zda se student učitelství se svou budoucí profesí identifikuje, či ji jako budoucí profesní cestu odmítne) by ale mělo docházet

již v období pregraduální přípravy.³⁵ Jako podpůrný argument pro toto tvrzení se nabízejí nejméně dvě skutečnosti: (a) od učitele se (na rozdíl od lékařů, právníků apod. profesí) od prvního dne ve škole očekává, že bude zvládat všechny povinnosti, které učitelé přísluší (srov. Šimoník, 1999, s. 8); (b) zodpovědnost učitele, která vyplývá z charakteru jeho práce a z každodenního kontaktu se žáky. Podobně na tuto problematiku nahlízejí i sami studenti: „I když si někdy říkám, jestli je zde vůbec prostor na nějaké chyby.“ (169Z)

Nejčastěji vstupují studenti učitelství do této fáze utváření profesního sebepojetí v průběhu první pedagogické praxe, kdy mají možnost konfrontovat své profesní Já s nároky, které na ně učitelská profese klade, a s vlastními představami o tom, jak by budoucí profesi chtěli vykonávat. Přestože někteří ze studentů učitelství získávají první pedagogické zkušenosti již v rámci svého působení na letních dětských táborech či jako vedoucí v zájmových oddílech a kroužcích, pro většinu z nich znamená praxe ve škole kontakt se žáky – poprvé v roli učitele – první zkušenosti se zvládnutím celé školní třídy a samozřejmě i s přípravou a realizací samostatné výuky.

Tyto zkušenosti se promítají do sebepojetí studentů učitelství jak ve smyslu pozitivním, tak negativním. Například Lída hned v úvodu své volné výpovědi konstatuje: „Na praxi ve škole jsem strávila pouze jeden semestr.“³⁶ Bohužel ze sebe moc dobrý pocit nemám. Víím, že je potřeba spoustu věcí zlepšit a pořádně na sobě zapracovat.“ Vendula je ve svém hodnocení ještě o něco radikálnější: „Na praxi jsem zjistila, že nejsem příliš dobrý učitel.“

Že je tato zkušenost pro utváření sebepojetí zásadní nejen pro zjištění vlastních slabin, ale vytváří i předpoklady pro identifikaci s profesí, dokládá Petra: „Mám za sebou praxi, která mě utvrdila v tom, proč studuji pedagogickou fakultu. Opravdu to není z důvodu četných prázdnin a čtyřhodinové pracovní doby, čímž mylně žije značná část populace.“ Podobně pozitivní dopad na profesní sebepojetí měla první praxe i v případě Táni: „Díky praxi jsem se ujistila, že toto povolání skutečně chci dělat, a nejen to, chci jej dělat dobře. Moc dobře.“ Praxe tak ovlivnila i její představu ideálního Já: „Chci být pedagogem, který se zapíše svým studentům do srdce, a po zbytek života na něj budou vzpomínat, podotýkám v dobrém.“

V případě některých studentů však došlo k této konfrontaci již před nástupem na pedagogickou praxi, neboť již vstoupili do učitelské role, která jim tuto konfrontaci umožnila. Jako příklad lze uvést roli učitelky v jazykové škole: „Nejhorší na tom pro mě je, že na výuku do jazykové školy jdu s odporem, pocitem povinnosti a vůbec se na ty čtyři hodiny neteším. Velmi mě to mrzí, protože dříve jsem skutečně učitelkou být chtěla.“ (92Z) Z následující citace je patrné, že konfrontace přinesla studentce negativní pocity a uvažování nad tím, zda studentka u svého rozhodnutí stát se učitelem setrvá. Navíc je tato citace dokladem toho, že ke konfrontaci mezi

³⁵ Takovou možnost studentům PdF MU nabízí od podzimu 2013 inovovaný systém učitelských praxí, které absolvují v navazujícím magisterském studiu. Studenti zkoumaného vzorku praxi v rámci tohoto nového systému doposud neabsolvovali. Podrobněji Pravdová (2013c).

³⁶ Nejednalo se o celý semestr, nýbrž o 10 hodin v rámci jednoho semestru.

požadovaným a skutečným profesním Já může docházet již u studentů bakalářského studia.

Výjimkou však nejsou ani studenti, u nichž dochází ke konfrontaci mimo prostředí školy, neboť získávají praktické zkušenosti při práci s dětmi na dětských táborech nebo jako vedoucí zájmových kroužků či trenéři. Například Vladka konstatuje: „Tyto zkušenosti [získané v roli oddílové vedoucí na tábore, pozn. aut.] mě podle mě vybavily trpělivostí, a hlavně porozuměním pro to, jaké děti (příp. žáci) jsou. A to v různých věkových kategoriích do 15 let. Tudiž si myslím, že znám jejich reakce a chování v různých situacích, co se týče kázně, výkonů a např. chování v kolektivu. Vždy jsem se snažila být kamarádká, ale ne příliš, protože nejhorší je v tomto kamarádkém vztahu nadřizený – podřizený být objektivní. Proto jsem se naučila nepouštět si děti příliš k tělu a všechny mít na stejné úrovni. Je to velmi těžké. Myslím, že ne jen pro mě, ale pro každého učitele.“

Z citace je patrné, že studentka vnímá svou osobní zdatnost (self-efficacy) ve vztahu k práci s dětmi různých věkových kategorií – uvědomuje si výhody svých zkušeností v této oblasti pro svou budoucí pozici ve školní třídě, připomíná však i její limity. Z následujících citací je patrné, že studentka konfrontuje své skutečné Já s Já požadovaným, tedy s požadavky, jež jsou kladeny na učitele a s nimiž se ona sama identifikuje.

V některých případech však zkušenost vedoucího dětského oddílu nepřináší zjištění, která považuje student pro své profesní sebepojetí za potřebná, a „odsunuje“ tak konfrontaci až na období, kdy bude praktikovat ve škole: „Také vedu kroužek orientačního běhu, takže mám zkušenosti s organizováním dětské skupiny a myslím si, že nějaké poznatky o práci s dětmi jsem si již odnesla. Stále ale nevím, zda bych si uměla poradit například s problémovými žáky, a proto se domnívám, že jasný obraz o svých učitelských schopnostech a dovednostech si udělám až po určité době praxe ve škole. Pak zjistím, zda se opravdu na práci učitele hodím a dokážu děti správně motivovat a vychovávat.“ (82Z)

Ve volných výpovědích ostatních studentů se – jako důsledek prvních zkušeností s výukou – objevují spíše obavy dokládající nízkou úroveň self-efficacy v různých oblastech učitelských činností. V případě Aleny se setkáváme s obavami ve vztahu k nedostatku didaktických dovedností: „Chtěla bych mít více sebejistoty, překonat obavu, že nebudu schopná žákům danou látku dostatečně vysvětlit.“

V případě Lídy i Petry se obavy týkají odpovědnosti učitele za charakter třídního klimatu. Lída uvádí: „Hodně se bojím situace, až budu muset řešit šikanu, ostráčeného žáka či jinou podobnou situaci. Nevím, jak se zachovat a jak danou situaci řešit a problémovému žákovi pomoci.“ Petra nedostatečnou úroveň self-efficacy označuje metaforicky: „Myslím i na to, že jako pedagog budu řešit mezilidské vztahy v kolektivu. To je pro mě hendikep číslo jedna. Nechtěla bych někomu ukřivdit, nechtěla bych, aby se poškozený díky mému zásahu cítil ještě více vyčleněn z kolektivu.“

V sebepojetí Táni se objevuje obava ze zvládnutí kázně: „Mým hororovým snem je představa, že stojím u tabule, křičím, vztekám se, rvu si vlasy. A třída?

Klepe si na čelo, že jsem se nejspíš zbláznila, avšak ke klidu je nedonutím.“ Stejná obava proniká u Vladky i do oblasti nevědomí: „Před pár dní jsem měla sen o tom, že mi právě autorita na praxi chyběla. Bylo to velmi stresující a děsivé.“

Považujeme-li za žádoucí výsledek této fáze procesu utváření profesního sebepojetí identifikaci studenta učitelství se zvolenou profesí, můžeme konstatovat, že ke ztotožnění s učitelskou profesí po absolvování praxe na základní škole u některých studentů vzorku A skutečně došlo, a to i přesto, že se v jejich sebepojetí objevila řada pochybností o vlastní učitelské zdatnosti (self-efficacy). Přiměřená míra diskrepance mezi skutečným Já a Já ideálním či požadovaným působí v tomto případě spíše jako motivace k dalšímu rozvoji než jako zdroj úzkosti a obav (srov. Vágnerová, 2010a). Například Vladka dospívá k pozitivnímu zjištění, že jí učitelská profese přináší pocit seberealizace a uspokojení: „Když jsem byla na praxi, během těch čtrnácti dnů se řešilo plno dalších problémů a akcí, a to je to přesně to, co vyhledávám. Sama organizuji milion akcí, jakmile jedna skončí, už vymyslím další. Proto si myslím, že i po této stránce by mě práce učitele naplňovala.“

Petra své sebepojetí uzavírá těmito slovy: „Spolupráce s dětmi, zájem a odezva na mé odučené hodiny i hrobové ticho ve chvílích, kdy jsem například předváděla způsoby nonverbální komunikace, mě utvrdily v tom, že jsem skutečně našla práci, která mě baví.“ Z analyzovaných dat je patrné, že identifikace s profesí u Vladky a Petry souvisí především s pocitem, že dokážou zaujmout žáky, kázeňsky zvládnout třídu a že jim učitelská práce vnáší do života pozitivní emoce a pocit naplnění.

Proces konfrontace skutečného Já s Já požadovaným i Já ideálním tedy vyústil v tolik – z hlediska studenta učitelství i z hlediska vzdělavatelů budoucích učitelů – žádoucí identifikaci s profesí.

Nelze však vyloučit ani to, že míra diskrepance mezi skutečným Já a požadovaným Já, případně mezi skutečným Já a ideálním Já, je taková, že vede studenta k negativním závěrům, promítajícím se do jeho sebepojetí. Jedna ze studentek formuluje rozčarování z toho, že její přání být učitelkou bylo konfrontací s praxí narušeno: „Vím, že bych se neměla nechat odradit, ale k učení někoho něčemu získávám jakousi averzi či jak to nazvat. To mě docela děsí, protože jsem vlastně ani pořádně učit nezačala a už mě první neúspěch odrazuje.“ (77Z)

Jako další příklad lze uvést tvrzení Venduly: „Na praxi jsem zjistila, že nejsem příliš dobrý učitel.“ Toto zjištění klade studentka do souvislosti s pocitem nezvládnutí vyučované třídy, s neschopností žáky dostatečně motivovat. Přestože si uvědomuje i silné stránky své osobnosti, vnímá sebe samu jako nedostatečně vtipnou, zábavnou, uvědomuje si, že hovoří příliš komplikovaně, náročně, není schopna brát věci s nadhledem a chápe tyto své slabiny jako profesní hendikep. V souvislosti s tím samozřejmě zvažuje, zda je, či není vhodné se studované profesi v budoucnu věnovat.

Za významný úkol vzdělavatelů učitelů lze v této etapě procesu utváření profesního sebepojetí považovat především (a) vytvoření adekvátních podmínek pro dlouhodobou praxi studentů učitelství ve školách a (b) podporu reflektivního a profesního učení studentů učitelství v rámci vysokoškolské výuky. Bez naplnění

těchto dvou podmínek lze považovat fázi konfrontace (a výslednou identifikaci s učitelskou profesí či její odmítnutí) za nahodilou.³⁷

10.3 Transformace

Jak naznačují výsledky analýz vztahující se k vzorku A, proces utváření profesního sebepojetí studenta učitelství v některých případech končí druhou fází – tedy *konfrontací*. Student učitelství se v průběhu pedagogické praxe v posledních semestrech studia buďto identifikuje s profesí, nebo ji, jako cestu svého dalšího profesního směřování, odmítne. Nemusí být však dosaženo ani tohoto výsledku. Jak ukazuje příklad Michala (viz 6.1), u studenta v průběhu pregraduální přípravy nedošlo k vytvoření požadovaného a ideálního Já. V průběhu pedagogické praxe (která nebyla zásadněji reflektována ani cvičným učitelem, ani oborovým didaktikem), tak nemohlo dojít ke konfrontaci skutečného a požadovaného či ideálního Já. V tomto případě je skutečná konfrontace odsunuta až na období, kdy se student učitelství stane začínajícím učitelem, což s sebou může přinést řadu negativních – jak pro učitele, tak pro jeho žáky – důsledků. Na základě Švaříčkových zjištění (2009, s. 154) lze usuzovat, že nepřijetí identity a role učitele může být jednou z příčin šoku z reality, který začínající učitelé mohou prožívat při vstupu do profese.

Dojde-li však k identifikaci s profesí – a to již v průběhu pregraduální přípravy – měl by student učitelství postoupit o pomyslný stupeň dále, tedy k *transformaci* svého pojetí výuky. Pojem vycházející z latinského z *trans-formatio*, neboli pře-tvoření, přesně postihuje podstatu dílčích procesů, jež se odehrávají, či by se měly odehrávat, v této fázi. Jak je patrné z kapitoly 9.4, mnozí studenti mají již ve druhém ročníku pregraduální přípravy vytvořeno, alespoň částečně, vlastní pojetí výuky. Jedná o tzv. *časné pojetí výuky* (*early conception*, srov. Calderhead & Robson, 1991; Bertrand, 1998; Spilková, 2006), které si studenti uvářejí – vycházejíce ze svých prekonceptů, čili intuitivního pojetí výuky (Spilková, 2006) – na základě znalostí získaných v průběhu studia i na základě prvních osobních zkušeností s výukou. Utvoření časného pojetí výuky se – spolu s identifikací studenta učitelství s profesí učitele – jeví jako východisko pro „vstup“ studenta do zmiňované třetí etapy utváření profesního sebepojetí.

Na základě výsledků předkládaného výzkumného šetření můžeme o etapě *transformace* sdělit nejméně. Studenti obou vzorků se v době získávání dat nacházeli v první či druhé fázi procesu utváření profesního sebepojetí, pouze u některých studentů bylo možno sledovat průběh dílčích procesů fáze třetí (viz tabulka 16).

Charakter volných výpovědí, včetně reflektivních otázek, jež studenti v těchto výpovědích formulovali, ukazuje nutnost zprostředkovat studentům odborně vedenou reflexi zkušeností, které získávali v roli žáka a později praktikujícího studenta

³⁷ O naplnění těchto dvou zásadních podmínek úspěšného vývoje profesního sebepojetí studentů učitelství usiluje inovovaná koncepce systému pedagogických praxí (je určena pro studenty učitelství 2. stupně ZŠ a SŠ), která je na PdF MU realizována od září 2013.

učitelství. Na základě jejich rozvíjející se dovednosti reflexe a sebereflexe by pak bylo možno přetvářet – Spilková (2006, s. 23) užívá výraz kultivovat – intuitivní prekoncepce učitelské profese či raného pojetí výuky do podoby promyšlené a odborně zdůvodněné koncepce. Z volných výpovědí vyplývá, že schopnost přetvářet výše uvedeným způsobem vlastní pojetí výuky ovlivňuje pozitivním způsobem vnímání sebe sama v roli učitele a směřuje tak studenta učitelství k žádoucímu výsledku třetí etapy procesu utváření profesního sebepojetí, tedy k pozitivnímu profesnímu sebepojetí (viz tabulka 16).

Ve vztahu k fázi transformace je třeba zdůraznit i intervenční vliv hloubkového rozhovoru, který studentům vzorku A umožnil reflektovat své zkušenosti z výuky a formulovat některé aspekty vlastního pojetí výuky. Například Alena v rozhovoru porovnává svou práci v jednotlivých třídách a zexplicitňuje si tak nejen své pojetí role učitele, ale i žáka. Současně v průběhu rozhovoru nachází argumenty, jimiž toto pojetí role žáka i role učitele dokládá. Tereza získala prostřednictvím hloubkového rozhovoru možnost ujasnit si, které aspekty ovlivňují to, zda se jako učitel cítí ve třídě dobře, či naopak. Dospěla rovněž k zjištění, že je potřeba při přípravě na výuku zohledňovat i třídní, respektive školní klima atd.

Řadu podnětů k reflektivnímu rozhovoru, který by umožnil studentovi zexplicitňovat a transformovat své dosavadní pojetí výuky, lze nalézt již ve volných výpovědích studentů bakalářského studia. Jedna ze studentek například popisuje proces utváření svého pojetí výuky následovně: „Pracovala jsem v dětské léčebně jako fyzioterapeut s dětmi od 2 do 18 let. S každou věkovou skupinou se objevovala jiná úskalí. Velcí mě neresppektovali, s malými jsem nebyla zvyklá komunikovat. Postupem času jsem si zkoušela najít cestu ke všem, vzpomínala jsem na učitele z gymnázia, kteří mě inspirovali a které jsem respektovala. Analyzovala jsem, čím to bylo a snažila se najít si svou cestu. Postupem času jsem zjistila, že s velkýma to jde, když se s nimi jako s velkýma jedná, když se člověk nepovyšuje a nepoučuje. S malými to byly zase jiné metody.“ (58Z)

Výsledky prezentované v předchozí podkapitole naznačily, že studenti učitelství uvažují o výuce jiným způsobem než učitelé (Mareš et al., 1996; Mareš, 2012b). Jazyk, kterým své pojetí výuky popisují, ukazuje, že doposud setrvávají mimo odborný diskurz a vlastní pojetí výuky formulují spíše jako „dlouholetí a poučení konzumenti“ školního vyučování než jako učitelé – profesionálové. Jestliže však spolu s Minaříkovou a Janíkem (2012, s. 182) chápeme jako důležitý aspekt profesionality schopnost *profesního vidění*, ukazují nám volné výpovědi značný – doposud nevyužitý – potenciál studentů učitelství, který by měl být vzdělavateli učitelů odkrýván a využíván při individuálně orientovaných intervencích (srov. Svatoš, 2013) umožňujících rozvíjet a kultivovat studentovo pedagogické myšlení.

Etapu transformace lze v podstatě chápat jako počátek hledání cesty dalšího profesního rozvoje a jejího ověřování (srov. Pišová et al., 2013, s. 175). V této souvislosti si dovolím ještě jednu citaci z volné výpovědi: „Určitě to nepůjde vždy a bez problémů, ale za pokus to stojí. Když tak změním strategii. Nikdy neustrnout na jednom bodě. Vývoj musí pokračovat celým profesním životem.“ (11M)

Etapu *transformace* můžeme na základě výzkumných zjištění charakterizovat jako etapu utváření profesního sebepojetí studenta učitelství, při níž v důsledku reflexe vycházející z gestaltů učitelské profese a zexplicitňující motivy k volbě učitelské profese a studentovo pojetí výuky dochází k utváření vlastní – teoreticky i empiricky zdůvodněné – koncepce výuky a vyučování, která již vychází z porozumění odbornému diskurzu.

10.4 Závěry a diskuse

Proces utváření profesního sebepojetí lze rozčlenit na tři základní etapy, které není možno explicitně oddělit, neboť se mohou vzájemně prostupovat. Jedná se o (1) postupné seznamování s profesí učitele, jehož výsledkem by mělo být porozumění profesi učitele v celé její šíři a závažnosti a vytvoření požadovaného, respektive i ideálního Já; dále o (2) konfrontaci skutečného profesního Já s Já ideálním a požadovaným, přičemž žádoucím výsledkem této etapy je identifikace s profesí učitele a (3) o transformaci intuitivního či raného pojetí výuky ve vlastní pojetí výuky, jež lze chápat – spolu s testováním možných profesních Já – jako dílčí výsledky třetí etapy procesu utváření profesního sebepojetí, jehož očekávaným cílem je *pozitivní profesní sebepojetí budoucího učitele*.

Považujeme-li za optimální, aby studenti učitelství vstupovali do třetí etapy procesu utváření profesního sebepojetí (viz tabulka 16) ještě v průběhu pregraduální přípravy, lze za pozitivní zjištění považovat, že někteří studenti učitelství již ve 2. ročníku studia na pedagogické fakultě ve svém sebepojetí představují byť dílčí a neúplné, ale částečně již zdůvodněné (tedy nikoliv pouze intuitivní) vlastní pojetí výuky. Jedná se především o vlastní pojetí role učitele a žáka, vyučovací hodiny a vyučovacího předmětu a pojetí hodnocení žáka. Výzkumné šetření však přineslo i zjištění, že někteří studenti učitelství nemají v předposledním ročníku studia doposud vytvořenu představu o sobě v roli učitele, a to i přesto, že by se učitelství v budoucnu chtěli věnovat.

Proces stávání se učitelem je procesem dlouhodobým, který ani zdaleka nekončí absolvováním pregraduální přípravy. Toto zjištění by však nemělo být motivem k tomu, aby vzdělatelé učitelů rezignovali na své úsilí využít období vysokoškolské přípravy budoucích učitelů co nejefektivněji (srov. Píšová, 2005, s. 71).

Ztotožňujeme-li se s premisou, že jedním z cílů přípravného vzdělávání učitelů je utváření pozitivního profesního sebepojetí, pak právě období profesní přípravy poskytuje – jako doba, v níž dochází k nárůstu informací o sobě samém ve vztahu k roli učitele – dostatečný prostor pro ovlivňování profesního sebepojetí studentů učitelství.

Píšová (2005) cituje řadu výzkumů, které označují studentské prekoncepce jako rezistentní vůči změně, metaforicky je označuje jako filtr sloužící k třídění nových informací a zkušeností. U mnoha studentů ani po absolvování pregraduální přípravy nedochází k proměně původních, často pouze intuitivních, koncepcí učitelské profese (srov. Kagan, 1992).

Jednou z příčin může být chybějící či nedostatečná reflexe zkušeností, které studenti učitelství získali nejen v roli žáka, ale i v roli praktikujícího studenta učitelství. V předkládané práci můžeme objevit řadu témat (jako jedno z nich uvedme *nudu ve škole*), jimž studenti ve svých úvahách o sobě jako učitelé přikládají značný význam a jež by si zasloužila odborně vedenou reflexi, při níž by studenti mohli konfrontovat své zkušenosti se zkušenostmi spolužáků a současně je pod vedením vysokoškolských vyučujících vztahovat k již získaným teoretickým poznatkům (srov. Korthagen et al., 2011).

Možné podcenění společného hledání pojetí učitelské profese podtrhuje i Korthagenovo et al. (2011, s. 54) tvrzení, že možné „vymytí progresivních přístupů“ (Zeichner & Tabachnick, 1981) po odchodu studentů z univerzity, může být způsobeno tím, že vzdělatelé si nejsou dostatečně vědomi pojetí, která si studenti do studia učitelství přinášejí.

Korthagen (1993) v této souvislosti zmiňuje jistou jednostrannost, s níž je v odborné literatuře nahlíženo na problematiku prekonceptů učitelské profese a která může být důvodem, proč programy učitelského vzdělávání neovlivňují zmiňované prekoncepte požadovaným způsobem. Ona jednostrannost spočívá v zaměření se pouze na racionální způsob zpracovávání informací a opomíjení emoční složky při vyrovnávání se s důležitými situacemi ovlivňujícími vnímání sebe sama v roli učitele. Na tuto skutečnost upozorňuje i Spilková (2003).

Není žádoucí, aby studenti učitelství v rámci pregraduální přípravy procházeli etapami procesu utváření profesního sebepojetí podle předem stanoveného schématu (viz tabulka 16). Respekt k individualitě jedince a ke skutečnosti, že studenti jedné studijní či seminární skupiny mohou v konkrétním semestru procházet odlišnými fázemi utváření profesního sebepojetí, přináší požadavek vytvoření takového systému (a to jak v souvislosti s koncepcí předmětů tzv. společného pedagogicko-psychologického základu, tak systému pedagogických praxí), který by tuto individualitu respektoval a poskytl studentům učitelství podmínky pro utváření pozitivního profesního sebepojetí již od prvního ročníku studia (srov. Bullough, 1991; Kenžina, 2006) a jejich vzdělatelům pak možnost systematické a cílené podpory tohoto procesu.

Studenti, kteří se účastnili výzkumu Carpentera a Bydové (1994), uváděli, že zásadní vliv na jejich sebepojetí měli cviční učitelé, u nichž praktikovali. V této souvislosti je třeba poukázat na skutečnost, že v rámci vzorku A vliv významných jiných z řad odborníků participujících na pregraduální přípravě studentů učitelství (cvičný učitel, vysokoškolský učitel) nebyl studenty zmiňován. Vzhledem k rozsahu výzkumu nelze toto tvrzení zobecňovat, bylo by proto vhodné zaměřit se na zkoumání tohoto vlivu na sebepojetí studenta učitelství v rámci dalších šetření.

Nelze podceňovat problémy osobnostního rázu, s nimiž by se studenti mohli potýkat v průběhu druhé etapy procesu utváření profesního sebepojetí (viz tabulka 16). V této souvislosti považuji za důležité připomenout Walbergův (1967) více než čtyřicet let starý – avšak v našich podmínkách dosud realizovaný spíše

výjimečně – návrh, aby bylo studentům učitelství v průběhu klíčových pedagogických praxí poskytováno psychologické poradenství.

Jak dokládají volné výpovědi, rozhovory a pozorování vztahující se například k Petře a Aleně, studenti motivovaní k výkonu učitelské profese a současně disponující osobnostními předpoklady pro to stát se dobrými učiteli si cestu k pozitivnímu profesnímu sebepojetí dokážou najít sami. To však neznamená, že by jejich cestu k utváření pozitivního profesního sebepojetí nebylo možno zefektivnit. Navíc je třeba myslet i na ty, kteří nejsou „rozenými profesionály“ (srov. Mareš, 2013b, s. 435), a jejichž cesta k pozitivnímu učitelskému sebepojetí vyžaduje cílenou a systematickou podporu.

K Marešově (2013b, s. 435) tezi, že pro učitelskou profesi (stejně jako pro další pomáhající profese typu psycholog, lékař, zdravotní sestra či sociální pracovník) je třeba získat zájemce a odborně připravit velké množství profesionálů, nejen desítky nadaných jednotlivců, lze připojit citaci jedné ze studentek: „Někteří lidé se jako učitelé rodí – už odmala se u nich ukazuje, že budou mít dobré a potřebné schopnosti pro to, aby mohli něco učit druhé. Další typ lidí je podle mě ten, který se pro vyučování vůbec nehodí. A třetí typ, mezi který se řadím nejspíš i já, jsou ti lidi, kteří se učiteli stávají během života díky mnoha zkušenostem, a to i negativním.“ (62Z)

ZÁVĚR

Publikace seznamuje čtenáře s tím, jakým způsobem student učitelství vnímá sám sebe v roli učitele, jaké jsou jeho postoje k učitelské profesi. Hlavním cílem práce bylo prozkoumat fenomén označovaný jako *profesní sebezpojetí studenta učitelství* a charakterizovat jej i ve vztahu k procesu jeho utváření. Dílčími cíli pak bylo (a) ověření modifikované volné výpovědi jako nástroje vhodného ke zkoumání profesního sebezpojetí a (b) naznačení možností, jež mohou vzdělavatelé učitelů využívat k ovlivňování procesu utváření pozitivního profesního sebezpojetí. Volné výpovědi přinesly bohatá data vztahující se k profesnímu sebezpojetí studentů učitelství i k procesu jeho utváření. Komparace těchto dat s daty získanými prostřednictvím zúčastněných pozorování a hloubkových rozhovorů prokázala jejich validitu.

Na základě výše uvedených analýz lze profesní sebezpojetí studenta učitelství vymežit jako reprezentace studentova Já, které zahrnují (a) minulá Já podílející se na utváření jeho současného vztahu k učitelské profesi; (b) aktuální vnímání sebe sama v roli učitele i (c) představu sebe sama o budoucím možném vývoji v této roli, vyjádřenou prostřednictvím chtěných a nechtěných možných Já. Aktuální Já studenta učitelství je utvářeno *očekávanými a obavami*, které student učitelství vztahuje jak k vlastním silným a slabým stránkám, tak k možnostem a rizikům učitelské profese, dále uvědomovanými *nárokami*, jež na učitele klade jeho profese, a *vlastními standardy*, jimiž student vymezuje ideální představu sebe sama v roli učitele.

Za významnou charakteristiku profesního sebezpojetí studentů učitelství lze považovat jeho integritu s Já globálním. Studenti úvahy o svém profesním Já vztahují k vlastním silným i slabým stránkám, konfrontují požadované profesní Já s profesním Já skutečným a vyjadřují potřebu nenarušit budoucím vývojem profesního Já stabilitu svého globálního sebezpojetí. Uvažují-li studenti o sobě v roli učitele jako o osobnosti, vyjadřují se spontánně k jednotlivým dimenzím osobnosti způsobem, jakým je vymezuje pětifaktorový model osobnosti (Hřebíčková, 2011).

Koncepty sebediskrepanční teorie (Higgins, 1987) a teorie možných Já (Markus & Nurius, 1986; Erikson, 2007), které souvisejí s kognitivním, emočním i konativním aspektem sebezpojetí, byly identifikovány i jako součást profesního sebezpojetí studentů učitelství.

Proces utváření profesního sebezpojetí studenta učitelství je tvořen třemi etapami. Těmi jedinec prochází individuálním způsobem a ve svém „vlastním tempu“. Jednotlivé etapy procesu utváření profesního sebezpojetí studenta učitelství lze označit jako (a) *seznamování* s rolí a profesí učitele; (b) *konfrontace* skutečného a požadovaného, případně ideálního Já a (c) *transformace*, jejímž cílem je vytvoření vlastního, empiricky i teoreticky zdůvodněného, pojetí výuky. Důležitými faktory ovlivňujícími proces utváření profesního sebezpojetí jsou gestaly spojené s profesí učitele, motivace k volbě učitelské profese a studentovo pojetí výuky. Tyto faktory jsou současně nástroji, na něž vzdělavatelé budoucích učitelů mohou zaměřovat intervence, jejichž cílem je utváření pozitivního profesního sebezpojetí studenta učitelství.

Předkládané výzkumné závěry nabízejí vzdělavatelům učitelů bohatý materiál pro promýšlení strategií, kterými mohou přispět k zefektivnění procesu stávání se učitelem, a to již v průběhu pregraduální přípravy. Možnosti ovlivňování procesu utváření profesního sebepojetí v rámci pregraduální přípravy studentů učitelství byly již naznačeny v předchozích kapitolách, přesto se však pokusme o jejich sumarizaci a formulaci některých *doporučení pro vzdělavatele budoucích učitelů*.

- Vzdělavatelé učitelů by neměli při své práci se studenty učitelství podceňovat skutečnost, že přestože někteří studenti nepřicházejí na pedagogickou fakultu s tím, že by chtěli v budoucnu učit, mohou nalézt motivaci k výkonu učitelské profese až při studiu na pedagogické fakultě.
- Volné výpovědi odhalují do značné míry skrytý potenciál (a současně i potřebu) studentů ve vztahu k reflexi a sebereflexi. Tato skutečnost se může jevit i jako výzva směrem ke vzdělavatelům budoucích učitelů, a to především ve vztahu k jejich vlastnímu vzdělávání v oblasti facilitace reflexe. Má-li se student učitelství již od počátku pregraduální přípravy učit ze svých zkušeností, a konstruovat tak své nové poznání, je třeba, aby byl jeho vysokoškolský učitel na toto konstruktivistické pojetí výuky připraven.
- Studenti učitelství své učitelské Já vymezují – at už ve vztahu k požadovanému Já nebo k ideálnímu Já – způsobem, který je blízký charakteristikám učitele experta (viz Pišová et al., 2013). Toto zjištění nabízí vzdělavatelům učitelů možnost zaměřit pozornost – prostřednictvím odborně vedené reflexe a sebereflexe – ke schematizaci gestaltů a propojení s teorií (Korthagen et al., 2011), skrze něž mohou studenti odkrývat logické struktury a vazby mezi jednotlivými aspekty „expertnosti“.
- Obsah volných výpovědí poukázal – především ve vztahu k prestiži profese učitele, ale i k dalším tématům – i na užitečnost diskusí či reflektivních setkání v rámci seminární skupiny. Zjištěné skutečnosti napovídají, že se studentům pedagogické fakulty dostává málo příležitostí ke sdílení a tříbení vlastních postojů k učitelské profesi, a tato absence může být původcem zkrácených představ o tom, jaký význam přisuzují práci učitele studenty pedagogické fakulty.
- Vzhledem k zaznamenanému pozitivnímu vlivu volitelného předmětu *Doučování žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí* na utváření představ studentů o možných Já lze pro zintenzivnění procesu utváření profesního sebepojetí navrhnout zařazení podobně koncipovaného předmětu poskytujícího studentům příležitost vstupovat do dyadické interakce učitel – žák a na základě těchto interakcí utvářet své pojetí role učitele i možných chtěných a nechtěných Já již v průběhu bakalářského studia.
- Kromě takto prakticky orientovaného předmětu považují za opodstatněné v bakalářské části přípravy budoucích učitelů i zařazení kurzu orientovaného na reflektivní učení a osobnostní rozvoj. Ten by studentům – s respektem k individualitě každého z nich – poskytl možnost vytváření konceptuálních i procedurálních schémat možných Já.

- Absence vlivu vysokoškolských vyučujících a cvičných učitelů na profesní sebepojetí studenta učitelství (naznačující nutnost hlubší analýzy jak ve vztahu k charakteru výuky na fakultě, tak ve vztahu ke spolupráci pedagogické fakulty s cvičnými učiteli) je již v centru pozornosti PdF MU od podzimu 2013, kdy došlo k zásadní inovaci (Pravdová, 2013c) učitelských praxí pro studenty navazujících magisterských programů *Učitelství pro základní školy*, *Učitelství pro základní a jazykové školy* a *Učitelství pro střední školy*. V této souvislosti se jeví jako významné zkoumání toho, zda došlo ke změnám, které by potvrdzovaly účinnost zmíněné inovace právě ve vztahu k ovlivňování profesního sebepojetí studentů učitelství jejich vysokoškolskými učiteli či cvičnými učiteli, s nimiž studenty spolupracují v průběhu praxe.

Předkládaný výzkum přispívá k naplnění podmínek, které Svatoš (2013, s. 807) vymezil jako nezbytné pro účinné vzdělávání učitelů. Jsou jimi (a) potřeba popsat jednotlivé etapy profesního vývoje učitele v průběhu pregraduálního vzdělávání a (b) nutnost zjistit, kým skutečně studenti učitelství jsou. Výzkumné šetření prokázalo, že i přes rozdělení učitelské přípravy na stupeň bakalářský a magisterský volí mnozí studenti studium v bakalářských studijních programech na pedagogické fakultě s jasnou vizí – připravit se na jimi zvolenou profesi učitele.

Výzkumná zjištění prezentovaná v této práci přinášejí řadu otázek. Odpověď na některé z nich mohou přinést další výzkumy. Nad těmi ostatními by se měli zamýšlet vzdělavatelé učitelů a všichni ti, kteří ovlivňují koncepci pregraduální přípravy budoucích učitelů.

LITERATURA

- Anzebacher, A. (1991). *Úvod do filosofie*. Praha: SPN.
- Bačová, V. (2008). Identita v sociální psychologii. In I. Slaměník, J. Výrost (Eds.), *Sociální psychologie* (s. 109–127). Praha: Grada Publishing.
- Bachelard, G. (1940). *La philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*. Paris: PUF.
- Bak, W. (2014). Self-standards and self-discrepancies. A structural model of self-knowledge. *Current Psychology*, 33(2), 155–173.
- Bakhtin, M. M. (1963). *Problemy poetiki Dostojevskogo*. Moskva.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21–41.
- Barrett, D. E., Casey, E., & Visser, R. D. et al. (2012). How do teachers make judgments about ethical and unethical behaviors? Toward the development of a code of conduct for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 890–898.
- Bastick, T. (2000). *Why teacher trainees choose the teaching profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries*. *International Review of Education* (46)3–4, 343–349.
- Battersby, D. & Ramsay, P. D. K. (1983). Professional socialization of teacher: Towards improved methodology. *New Education*, 5, 77–86.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes E. C., & Strauss, A. L. (1961). *Boys in white*. Chicago: University of Chicago Press.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Bitjanova, N. R. (1998). *Problema samorazvitija lichnosti v psikhologii. Analiticheskij obzor*. Moskovskijj psikhologo-socialnyj institut: Flinta.
- Blasi, A. (2000). *Neither personality nor cognition: An alternative approach to the nature of the self*. Paper presented at the Jean Piaget Society Conference, Montreal, June 1, 2000.
- Blasi, A. & Glodis, K. (1995). The development of identity. A critical analysis from the perspective of the self as subject. *Development Review*, 15, 404–433.
- Blatný, M. (2006). *Metodologie psychologického výzkumu: konsilience v rozmanitosti*. Praha: Academia.

- Blatný, M. (2010). Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In M. Blatný et al., *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy* (s. 105–136). Praha: Grada.
- Blecha, I. (1994). *Filosofie (základní problémy)*. Olomouc: Nakladatelství a vydavatelství FIN.
- Bower, G. H. & Gilligan, S. G. (1979). Remembering information related to one's self. *Journal of Research in Personality*, 13, 420–432.
- Bown, O. H. & Weldman, D. J. (1961). *Scoring procedures and college freshman norms for the self report inventory*. Research and development center form teacher Education, The University of Texas at Austin.
- Brubacker, R. & Cooper, F. (2000). Beyond „identity“. *Theory and Society*, 29, 1–47.
- Bugental, J. F. T. & Zelen, S. L. (1950). Investigations into the 'self-concept' I. The W-A-Y technique. *Journal of Personality*, (18)4, 483–498.
- Bucher, R. & Stelling, J. G. (1977). *Becoming professional*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bullough, R. V. Jr. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(1), 43–51.
- Burns, R. B. (1989). The self-concept in teacher education. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 17(2), 27–36.
- Calderhead, J. & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student's early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, (7)1, 1–8.
- Carpenter, P. G. & Byde, P. (1994). The development of professional self-concept. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 22(2), 163–176.
- Carver, C. S., Lawrence, J. W., & Scheier, M., F. (1999). Self-discrepancies and affect: Incorporating the role of reared selves. *Personality and social psychology bulletin*, 25(7).
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control theory approach to human behavior*. New York: Springer-Verlag.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97, 9–35.
- Cooley, C. D. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.
- Crites, S. (1986). Storytime: recollecting the past and projecting the future. In T. R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. New York: Praeger.
- Čejková, I. (2014). Nuda ve škole. *Studia paedagogica*, 19(3), 155–170.
- Čermák, I. & Štěpaníková, I. (1998). Kontrola validity dat v kvalitativním psychologickém výzkumu. *Československá psychologie*, 1, 50–62.
- Day, C. W. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge.

- Day, C. W. (2009). A passion for quality: Teachers who make a difference. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 30(3), 1–13.
- Dolton, P. & Marcenaro-Gutierrez, O. (2013). *Teacher status index*. Varkey GEMS Foundation.
- Doulik, P. & Škoda, J. (2005). *Individuální pojetí role učitele studenty učitelství*. 1–8.
- Dumas, W. (1969). Self concept change in student teachers. *Journal of Educational Research*, 62, 275–78.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- Erikson, M. G. (2007). The meaning of the future: toward a more specific definition of possible selves. *Review of General Psychology* 4(11), 348–358.
- Ezzy, D. (2002). *Qualitative analysis: Practice and innovation*. London: Routledge.
- Fabera, V. (1992). Profese a osobnost učitele z hlediska psychické zátěže a odolnosti vůči ní. *Sborník prací PdF v Hradci Králové, řada pedagogika-psychologie*, XLIX, 111–115.
- Fenstermacher, G. D. (1990). Some moral considerations on teaching as a professions. In J. Doodlad, R. Soder, K. A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching* (s. 130 –151). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Florenskaya, T. A. (1989). Psychological problems of dialogue in light of the ideas of M. M. Bakhtin and A. A. Ukhomskii. *Soviet Psychology*, 27(5), 29–40.
- Franklin, B. J. & Kohout, F. J. (1971). Subject-coded versus researcher-coded TST protocols: Some methodological implications. *Sociological Quarterly*, 12, 82–89.
- Friedman, A. & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 28–35.
- Freemann, J. (1975). Relationships of self-concept and teaching behaviors of secondary teacher candidates in microteaching. *Contemporary Education*, 43(3), 215–220.
- Gadamer, H. G. (2010). *Pravda a metoda I*. Praha: Triáda.
- Garanderie, A. de la. (1980). *Les profils pédagogiques*. Paris: Centurion.
- Gavora, P. (2009). Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. *Pedagogická revue* 61(1/2), 19–37.
- Gavora, P. & Mareš, J. (2012). Koncept self-efficacy. In A. Wiegerová et al. *Self-efficacy (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Bratislava: SPN.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: Aconstruct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing Grounded Theory: Issues and Discussion*. Sociology Press, Mill Valley, CA.

- Glaser, B. G. (2012). Constructivist grounded theory? *The Grounded Theory Review*, 11(1), 28–38.
- Goffman, E. (2002). On fieldwork. In D. Weinberg, *Qualitative research methods*. Oxford: Blackwell.
- Gordon, Ch. (1968). Self-conceptions: Configuration of content. In Ch. Gordon, K. J. Gergen (Eds.), *The self in social interactions* (s. 115–136). New York: J. Wiley and Sons.
- Gordon, Ch. (1969). Self-conceptions: methodologies. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 148, 328–364.
- Grasha, A. F. (2002). *Teaching with style*. San Bernardino: Alliance Publishers.
- Groeben, N. & Scheele, B. (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekt*. Darmstadt: Steinkopff.
- Gulová, L. & Šíp, R. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada.
- Hamachek, E. E. (1971). *Encounters with the self*. New York: Holt.
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1349–1361.
- Hammersley, M. & Atkinson P. (1983). *Ethnography: Principles in practice*. London: Tavistock.
- Havlík, R. (1994). Prestíž učitelského povolání. In *Učitel – jeho příprava a požadavky školské praxe*. ČAPV: UJEP.
- Havlík, R. (1995). Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika*, 45(2), 154–163.
- Havlík, R. (2000). Výzkumy učitele a učitelské přípravy, In E. Walterová: *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu* (s. 101–115). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Berlin: Springer Press.
- Helus, Z. (1995). Jak dál ve vzdělávání pedagogů. *Pedagogika*, 52(2), 105–109.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hermans, H. J., Kempen, H. J., Van, L., & Rens, J. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47(1), 23–33.
- Heřmanová, V. (2004). *Profesní sebepojetí učitelů*. Ústí nad Labem: Acta Universitatis Purkynianae.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review* 94(3), 319–340.
- Higgins, E. T. (1989). Self-discrepancy theory: What patterns of self-beliefs cause people to suffer? In L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social Psychology* (s. 96–136). New York: Academic Press.

- Higgins, E. T. (1991). Development of self-regulatory and self-evaluative processes: Costs, benefits, and trade-offs. In M. R. Gunnar, L. A. Sroufe (eds.), *Self-processes in development: The Minnesota symposium on child development* (s. 125–165). Hillsdale, N. J. Erlbaum.
- Hill, S. C., Fensham, P. J., & Howden, I. B. (1975). *PhD education in Australia – the making of professional scientists*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Holeček, V. (1997). Některé aspekty úspěšnosti učitele. In *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí* (s. 198–203). Plzeň: ČAPV.
- Hong, J. & Greene, B. (2011). Hopes and fears for science teaching: the possible selves of preservice teachers in a science education program. *Science Teacher Education*, 22, 491–512.
- Hřebíčková, M. (2010). Nové přístupy ke zkoumání rysů: pětifaktorový model osobnosti. In M. Blatný: *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy* (s. 43–70). Praha: Grada.
- Hřebíčková, M. (2011). *Pětifaktorová analýza osobnosti*. Praha: Grada.
- Huntington, M. J. (1957). The development of professional self-image. In R. K. Merton, G. G. Reader, & P. L. Kendall (Eds.), *The student-physician: Introductory studies in the sociology of medical education* (s. 179–187). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Husserl, E. (2001). *Idea fenomenologie*. Praha: OIKOYMENH.
- Chráska, M. (2003). Postoje k učitelské profesi v pregraduální učitelské přípravě. In 11. konference ČAPV: Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání. Brno: PdF MU. Dostupné z <http://www.ped.muni.cz/capv11/default0.htm>.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44, 764–791.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Henry Holt and Company.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- Jodelet, D. (1984). Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale. *Communication Information*, 6, 15–42.
- Juklová, K. (2009). *Identita začínajících učitelů* (Disertační práce). Brno: FF MU. Dostupné z http://is.muni.cz/th/6899/ff_d/.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research Summer*, 6(2), 129–169.
- Kasáčová, B. (2004). *Učitelská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: MPC.

- Kasáčová, B. (2004). Zmeny učiteľskej profesie a kontinuálne vzdelávanie učiteľov. *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity – Stati*, 52(9), 87–99.
- Kašparová, V., Holečková, A., Hučín, J., Janík, T., Najvar, T., Píšová, M., Potužníková, E., Soukup, P., & Šveců, M. (2014). *Analytická zpráva z šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce.
- Kearney, P., Plax, T. G., & Hays, E. R. et al. (1991). What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39(4), 309–324.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5–6), 443–456.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kenžina, U. A. (2006). *[Formirovanie pedagogičeskoj Ā-koncepcii budušego učitelâ v obrazovatel'nom processe VUZA]*. (Disertační práce). [Orenburg: Orenburgskij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet].
- Kerlinger, F. N. (1972). *Základy výzkumu chování. Pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia.
- Kihlstrom, J. F. & Cantor, N. (1984). Mental representation of the self. In L. Berkowitz (ed.): *Advances in experimental social psychology*, 17, (2–47), New York: Academic Press.
- Knox, M. (2006). Gender and possible selves. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research, and applications* (s. 61 –77). Huntington, NY: Nova.
- Knox, M., Funk, J., Elliott, R., & Bush, E., G. (2000). Gender differences in adolescents' possible selves. *Youth & Society*, 31, (3), 287–309.
- Kodžaspirova, G. M. & Kodžaspirov, A. J. (2000). *Pedagogičeskij slovarj*. Moskva: Academija.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník pedagogiky. 583 základních hesel*. Praha: Grada.
- Korthagen, F. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 317–326.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kosová, B. (2012). *Vysokoškolské vzdělávanie učiteľov. Vývoj, analýza, perspektivy*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Kreitler, S. & Kreitler, H. (1987). The psychosemantic aspects of the self. In T. Honess – K. Yardly (eds.): *Self and identity. Perspectives across the lifespan* (s. 338–358). London, New York: Routledge & Kegan Paul.
- Kuhn, M. H. (1960). Self-attitudes by age, sex and professional training. *Sociological Quarterly*, 1, 39–56.
- Kuhn, M. H. & McPartland, T. S. (1954). An empirical investigation of self-attitudes. *American Sociological Review*, 19(1), 68–76.

- Larochelle, M. & Desautels, J. (1992). *Autour de l'idée de science*. Québec: Les Presses de l'Université Laval. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Lazarová, B. et al. (2011). *Pozdní sběr. O práci zkušených učitelů*. Brno: Paido.
- Lazarová, B. & Jüva, V. (2010). Učitelé a faktor času: o proměnách pracovního sebepojetí. *Studia paedagogica* 15(2), 43–60.
- Leary, M. R. & MacDonald, G. (2005). Individual differences in self-system: A review and theoretical integration. In M. R. Leary, J. P. Tagney: *Handbook of self and identity*. New York, London: The Guilford Press.
- Lindesmith, A. R. & Strauss, A. L. (1956). *Social psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Lojdová, K. (2014). „Cítil jsem se jako bachař.“ Reflexe nové sociální role studenty učitelství na praxi. In J. Nehyba a J. Kolář et al.: *Reflexe mezi lavicemi a katedrou* (s. 87–97). Brno: Masarykova univerzita.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lukas, J. (2011). *Učitel – jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole*. (Disertační práce). Brno: FSS MU. Dostupné z http://is.muni.cz/th/17887/fss_d/Disertace_Lukas_nzegycmw.pdf.
- Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*. Ostrava: PDF OU.
- Macek, P. (2008). Sebesystém, vztah k vlastnímu Já. In J. Výrost & I. Slaměník (Eds.), *Sociální psychologie* (s. 89–107). Praha: Grada.
- Madzia, R. (2014). *George Herbert Mead: tělo, mysl a svět*. Praha: Triton.
- Machonin, P. & Tuček, M. (1996). *Česká společnost v transformaci*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Mandelman, S. D., Tan, M., Kornilov, S. A., Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2010). The metacognitive component of academic self-concept: The development of a triarchic self-scale. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 9(1), 73–86.
- Maresh, M. M. (2009). *Exploring hutful communication from college teachers to students: A mixed methods study* (Disertační práce). Lincoln: University of Nebraska.
- Mareš, J. (2001). Pozitivní psychologie: důvod k zamyšlení i výzva. *Československá psychologie*, 45(2), 97–117.
- Mareš, J. (2009). Edukace založená na důkazech: inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika* 59(3), 232–258.
- Mareš, J. (2013a). Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům. *Studia paedagogica*, 18(1), 7–36.
- Mareš, J. (2013b). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J. & Gavora, P. (1999). *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál.

- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63–78.
- Markus, H. (1980). The self in thought and memory. In D. M. Wegner & R. R. Vallacher (eds.): *The self in social psychology* (s. 102–130), New York: Oxford University Press.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969.
- Markus, H. & Nurius, P. (1987). Possible selves: the interface between motivation and the self-concept. In K. Yardley & T. Honess (Eds.), *Self and identity. Psychosocial perspectives* (s. 157–172). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: Social psychologist perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299–237.
- Marshall, A. & Guenette, F. (2008). *Possible selves: Concepts, applications, and implications for career practice and policy*. Paper based on a program presented at the National Career Development Association Global Conference, Washington, DC.
- Maslow, A. H. (2000). *Ku psychológii bytia*. Modra: Persona.
- McConnell, A. R., Shoda, T. M., & Skulborstad, H. M. (2012). The self as a collection of multiple self-aspects: structure, development, operation, and implications. *Social Cognition*, 30(4), 380–395.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1996). Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model. In J. S. Wiggins (Ed.), *The five-factor model of personality: Theoretical perspectives* (s. 51–87). New York: Guilford Press.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1999). A five-factor theory of personality. In L. A. Pervin, O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*. New York/London: Guilford Press.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hřebíčková, M., Avia, M., Sanz, J., Sánchez-Bernardos, M., Kusdil, E., Woodfield, R., Saunders, P., & Smith, P. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality, and lifespan development. *Journal of Personality*, 61, 1–26.
- McDaniel, B. L. & Grice, J. W. (2005). Measuring self-discrepancies on the big five personality traits with the repertory grid. *Personal Construct Theory & Practice*, 2, 18–31.
- McGuire, W. J. & McGuire, C. (1981). The spontaneous self-concept as affected by personal distinctiveness. In M. D. Lynch, A. A. Norem-Hebeisen & K. J. Gerden (eds.), *Self-concept. Advances in theory and research* (s. 147–171). Cambridge Mass: Ballinger.

- Mead, G. H. (1925). The genesis of the self and social control. *International Journal of Ethics*, 35(3), 251–273.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merton, R. K., Reader, G. G., & Kendal, P. L. (Eds.) (1957). *The student-physician: Introductory studies in the sociology of medical education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. London: Sage.
- Minaříková, E. & Janík, T. (2012). Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace* 22(2), 181–204.
- Mioviský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Mumford, E. (1970). *Interns: from students to physicians*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nias, J. (1986). *Teacher socialisation: The individual in the system*. Cambridge Institute of Education, Deakin University Press, Victoria.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London, Routledge.
- OECD (2012). Executive Summary. In *The experience of new teachers: Results from TALIS 2008*, s. 9–12.
- Ogilvie, D. M. (1987). The undesired self: A neglected variable in personality research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(2), 379–385.
- Oyserman, D. & Markus, H. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 112–125.
- Papica, J. (1985). Sebepečetí, jeho struktura a funkce. In J. Hudeček & J. Papica (Eds.), *Autoregulační mechanismy osobnosti* (s. 16–27). Brno: Oddělení psychologie ÚVSV ČSAV.
- Pavelková, I. (2010). Nuda ve škole. In H. Krykorková, R. Váňová (Eds.) *Učitel v současné škole* (219–233). Praha: Karolinum.
- Peterson, Ch. (2006). *A Primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Piaget, J. & Inhelderová, B. (2007). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Píšová, M. (1999). *Novice teacher*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Píšová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Píšová, M. & Hanušová, S. et al. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masarykova univerzita.

- Pišová, M., Najvar, P., & Janík, T. et al. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitel-ské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pizzolato, J. E. (2006). Achieving college student possible selves: Navigating the space between commitment and achievement of long-term identity goals. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 12*(1), 57–69.
- Polkinghorne, D. E. (1991). Narrative and self-concept. *Journal of Narrative and Life History, 1*(2 & 3), 135–153.
- Pravdová, B. (2013a). Já jako učitelka: profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy. *Pedagogická orientace 23*(2), 174–194.
- Pravdová, B. (2013b). Od dětského snu k vlastnímu pojetí výuky: proces utváření profesního sebepojetí studentů učitelství. In V. Švec, J. Bradová: *Učitel v teorii a praxi* (s. 31–56). Brno: Masarykova univerzita.
- Pravdová, B. (2013c). Nová koncepce pedagogických praxí na PdF MU v Brně: výzvy a očekávání (s. 548–552). Konference ČAPV, Ústí nad Labem.
- Prokopová, A. (1993). *O (ne)mocné výchově*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Ricoeur, P. (2004). *Úkol hermeneutiky. Eseje o hermeneutice*. Praha: Filosofia.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1995). *Ako byť sám sebou*. Bratislava: Iris.
- Rogers, C. R. (1998). *Způsob bytí*. Praha: Portál.
- Rogers, T. B. (1981). A model of the self as an aspect of the human information processing system. In N. Cantor – J. F. Kihlstrom (eds.): *Personality, cognition, and social interaction*, (s. 193 –213), Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Ronfeldt, M. & Grossman, P. (2008). Becoming a professional: experimenting with possible selves in professional preparation. *Teacher Education Quarterly, 3*(35), 41–60.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton university press.
- Rossiter, M. (2007). Possible selves: An adult education perspective. *New Directions for Adult and Continuing Education, 114*, 5–15.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal vers. external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*, 609.
- Sakařová, Z. (2010). Možná já dospívajících. In M. Tyrlík, P. Macek, J. Širůček: *Sebe-pojetí a identita v adolescenci: sociální a kulturní kontext* (s. 55–69). Brno: FSS MU.
- Scalas, L. F. & Marsch, H. W. (2008). A stronger latent-variable methodology to actual-ideal discrepancy. *European Journal of Personality, 22*, 629–654.

- Sears, P. L. & Hilgard, E. (1964). The effects of class-room conditions on strenght of achievement motive and work output in elementary school children. In *Theories of learning and instruction* (s. 182–209). Chicago: University of Chicago Press.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Seligman, M. E. P. (2003). *Opravdové štěstí: pozitivní psychologie v praxi*. Praha: Ikar.
- Scheibe, K. E. (1986). Self-narrative and adventure. In T. R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (s. 129–151). New York: Praeger.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sidorenko, V. S. (2000). *[Razvitie pozitivnoj Ā-koncepcii budušego učitelâ v processe pedagogičeskoj podgotovki v vysšej škole]*. (Disertační práce). [Moskva: Institut teorii obrazovaniâ i pedagogiki].
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Pišová, M. (2012). Mezi praxí a teorií v učitelském vzdělávání: na okraj českého překladu knihy F. Korthagena et al. *Pedagogická orientace*, 22(3), 367–386.
- Slezáčková, A. (2010). Pozitivní psychologie – věda nejen o štěstí. *E-psychologie elektronický časopis ČMPS* [online], 4(3) [cit. 2012-11-04]. Dostupné z: <http://e-psycholog.eu/clanek/97>.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 526–537.
- Snyder, M. (1987). *Public appearances – private realities: The psychology of self-monitoring*. New York: Freeman.
- Spilková, V. (2003). Cesty k profesionalizaci učitelství. In *11. konference ČAPV: Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání*. Brno: PdF MU: Dostupné z <http://www.ped.muni.cz/capv11/default0.htm>.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Spilková, V. (2006). Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, 56, 19–30.
- Staines, J. W. (1958). Self picture as a factor in the class-room. *British Journal of Educational Psychology*, 23, 97–111.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Albert.
- Stryker, S. (1980). *Symbolic interactionism*. Menlo Park, CA: Benjamin/Cummings.

- Švatoš, T. (2013). Student na cestě k učitelství – inspirace z výzkumné praxe. *Pedagogická orientace*, 23(6), 786–809.
- Svojanovský, P., Nehyba, J., Pravdová, B., & Švec, V. (2014). Podpora profesního učení studentů učitelství se zřetelem k jejich explicitní i tacitní dimenzi znalosti. In V. Švec, *Znalostní báze učitelství*. Brno: PdF MU. (v tisku)
- Šedová, K. (2005). Možnosti uplatnění zakotvené teorie v pedagogickém výzkumu: Rodinná socializace dětského televizního diváctví. In Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. *Studia paedagogica*, LIII(U10), s. 123–132.
- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šíp, R. & Švec, V. (2013). Pojetí tacitních znalostí v paradigmatu sjednoceného pole. *Pedagogická orientace* 23(5), 664–690.
- Štech, S. (1994). Co je učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika* 44(4), 310–320.
- Štech, S. (1995). Artikulace teorie a praxe v učitelství (dilemata profese). In *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu* (s. 80–83). Brno: Paido.
- Švaříček, R. & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švaříček, R. (2005). Je zakotvená teorie teorií? In Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. *Studia paedagogica*, LIII, U10, 133–145.
- Švaříček, R. (2009). *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele a experta* (Disertační práce). Brno: FF MU. Dostupné z http://is.muni.cz/th/12302/ff_d/
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido.
- Švec, V. (2002). *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido.
- Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele. Teorie a praxe*. Praha: ASPI.
- Švec, V. (2012). Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 22(3), 387–403.
- Tafarodi, R. W. & Swann, W. B., Jr. (1995). Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*, 65, 322–342.
- Thweatt, K. S. & McCroskey, J. C. (1996). Teacher nonimmediacy and misbehavior: unintentional negative communication. *Communication Research Reports*, 13(2), 198–204.
- Tillema, H. H. (1994). Training and professional expertise: Bridging the gap between new information and pre-existing beliefs of teachers. *Teaching teacher Education*, 10(6), 601–605.

- Tuček, M. (2013). *Prestiž povolání – červen 2013*. Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR. Dostupné http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf
- Tyrlík, M., Macek, P., & P. Širůček, J. (2010). *Sebepojetí a identita v adolescenci: sociální a kulturní kontext*. Brno: FSS MU.
- Vágnerová, M. (2010a). Já a jeho základní struktury a funkce. In M. Vágnerová, *Psychologie osobnosti* (s. 298–346). Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2010b). Metody diagnostiky sebepojetí. In M. Vágnerová, *Psychologie osobnosti* (s. 424–428). Praha: Karolinum.
- Vasilieva, I. I. (1988). The importance of M. M. Bakhtin's idea of dialogue and dialogic relations for the psychology of communication. *Soviet Psychology*, 26(3), 17–31.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova.
- Vašutová, J. (2008). *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál.
- Vygotskij, L. S. (1983). [*Sobranije sočinenij. Tom 5*]. Moskva: Pedagogika.
- Walberg, H. J. (1967). Changes in the self concept during teacher training. *Psychology in the schools* 4(1), 14–21.
- Walberg, H. J. (1968). Personality role conflict, and self concept practicing teachers. *School Review*, 76, 41–50.
- Walterová, E. (ed.). (2001). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 1. a 2. díl*. Sborník z konference. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Watson, D., Suls, J., & Haig, J. (2002). Global self-esteem in relation to structural models of personality and affectivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 185–196.
- Wiegerová, A. et al. (2012). *Self-efficacy (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Bratislava: SPN.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept: Theory and research on selected topics*. Nebraska: University of Nebraska Press.
- Zeichner, K. & Tabachnik, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education washed away by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32, 7–11.
- Zhang, X. (2010). The study of university students' self-concept. *International Education Studies*, 3(1), 83–86.

RESUMÉ

Publikace *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství* předkládá výsledky kvalitativně orientovaného výzkumného šetření, jehož se zúčastnilo 204 studentů Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Teoretická část publikace je věnována konceptům sebepojetí a profesního sebepojetí a objasňuje význam pozitivního profesního sebepojetí pro práci učitele. V rámci výzkumu byl využit design zakotvené teorie a multimetodický přístup k získávání dat, který ověřil volnou výpověď jako validní nástroj k šetření profesního sebepojetí.

Výsledková část práce seznamuje s dominantními aspekty profesního sebepojetí studentů učitelství a s jejich vztahem ke konceptům sebediskrepanční teorie – ideálnímu, požadovanému a skutečnému Já. Dále přibližuje tzv. možná Já, tedy chtěné a nechtěné představy studentů o jejich budoucím vývoji v roli učitele. Pozornost je věnována procesu utváření profesního sebepojetí – jeho klíčovým faktorům i jednotlivým etapám. Publikace přináší i nástin možných či žádoucích intervenčních zásahů ze strany vzdělavatelů budoucích učitelů, jimiž je možno proces utváření profesního sebepojetí studentů učitelství v rámci pregraduální přípravy podpořit.

SUMMARY

In the publication *My teacher self: Professional self-concept of a student teacher*, the results of the qualitative research into the professional self-concept of students at the Faculty of Education at the Masaryk University in Brno, Czech Republic are presented. The theoretical part of the publication studies the concepts of self-concept and professional self-concept, and explains the significance of positive self-concept for the work of the teacher. The research presented is a grounded theory research using a multimethod approach for collecting data. Thus, the free response was proven a valid tool for studying professional self-concept.

The part of the publication in which the results are presented highlights the dominant aspects of professional self-concept of teacher students and their relationship to the concepts of the self-discrepancy theory – the ideal, ought and actual selves. Furthermore, it examines the possible selves, i.e. the wanted and unwanted expectations of students from their future development in the role of the teacher. Attention is paid to the process of development of the professional self-concept – to its key factors and individual stages. The publication also suggests possible or desirable interventions that can help the faculty educating the future teachers support the process of development of professional self-concept of undergraduate student teachers.

PŘEHLED OBRÁZKŮ A TABULEK

Přehled obrázků

Obrázek 1. Model systému osobnosti na základě pětifaktorové teorie – McCrae, Costa, 1999, podle Hřebíčkové (2011, s. 169)	18
Obrázek 2. Strukturně-logický model podpory procesu utváření pedagogického sebepečetí budoucích učitelů (Kenžina, 2006)	43
Obrázek 3. Výsledky výzkumu Prestiž povolání realizovaného CVVM (Tuček, 2013)	55
Obrázek 4. Profil České republiky ze studie Global teacher status index 2013	57
Obrázek 5. Spokojenost učitelů se svým výkonem a postojem veřejnosti k učitelům	59
Obrázek 6. Proces vývoje vztahu k profesi u začínajících učitelů (Juklová, 2009, s. 139)	64
Obrázek 7. Vývoj učitele experta (Švaříček, 2009, s. 359)	65
Obrázek 8. Průběh výzkumu	72
Obrázek 9. Axiální kódování – ukázka paradigmatického modelu	80
Obrázek 10. Zastoupení typů volných výpovědí podle rozsahu, vzorek A	94
Obrázek 11. Typy volných výpovědí podle rozsahu, vzorek B, muži	95
Obrázek 12. Typy volných výpovědí podle rozsahu, vzorek B, ženy	95
Obrázek 13. Profesi sebepečetí studentů učitelství – základní kategorie vzešlé z otevřeného kódování	97
Obrázek 14. Cesta profesního rozvoje, jak ji vnímají účastníci výzkumu	111
Obrázek 15. Vazby mezi dominantními aspekty profesního sebepečetí studentů učitelství a koncepty sebediskrepanční teorie a teorie možných Já	112
Obrázek 16. Volné výpovědi studentek 2. ročníku PdF MU – výsledky kódování	120
Obrázek 17. Volné výpovědi studentů 2. ročníku PdF MU – výsledky kódování	120
Obrázek 18. Škála chtěných Já v subkategorii „vztah žáka k učiteli“	125
Obrázek 19. Klíčové faktory procesu utváření profesního sebepečetí studentů učitelství	138

Přehled tabulek

Tabulka 1

<i>Teorie možných Já – přehled používaných termínů</i>	24
--	----

Tabulka 2

<i>Úrovně utváření pedagogického sebepečetí budoucího učitele (Kenžina, 2006)</i>	37
---	----

Tabulka 3

<i>Výsledky výzkumu Global teacher status index 2013</i>	56
--	----

Tabulka 4	
<i>Výzkumné otázky</i>	74
Tabulka 5	
<i>Účastníci výzkumu (2009–2013)</i>	75
Tabulka 6	
<i>Účastníci výzkumu – vzorek A – účast v jednotlivých etapách získávání dat</i>	76
Tabulka 7	
<i>Metody a techniky analýzy dat využité ve druhé části výzkumu</i>	81
Tabulka 8	
<i>Vyjádření studentů o tom, zda chtějí být v budoucnu učiteli</i>	92
Tabulka 9	
<i>Jak studenti zaznamenávají minulost, přítomnost a budoucnost v okamžiku psaní volné výpovědi</i>	98
Tabulka 10	
<i>Jak studenti učitelství vnímají své silné stránky ve vztahu k roli učitele</i>	99
Tabulka 11	
<i>Obavy studentů učitelství z vlastních slabých stránek</i>	104
Tabulka 12	
<i>Možná Já účastníků výzkumu – vzorek B – systém kódů, subkategorií a kategorií</i>	122
Tabulka 13	
<i>Kategorie Já a žák a její subkategorie – procedurální schéma – Já oblíbené a Já nenáviděné</i>	125
Tabulka 14	
<i>Možná Já účastníků první části výzkumu – vzorek A</i>	132
Tabulka 15	
<i>Motivy k volbě učitelské profese</i>	150
Tabulka 16	
<i>Proces utváření profesního sebepojetí studenta učitelství</i>	168

JMENNÝ REJSTŘÍK

A

Anzebacher, A. 15, 181

B

Bačová, V. 16, 181

Bachelard, G. 13, 14, 181

Bak, W. 23, 181

Bakhtin, M. M. 181

Bandura, A. 23, 26, 27, 40, 181

Barrett, D. E., Casey, E., & Visser, R. D. 147, 161, 181

Bastick, T. 61, 181

Battersby, D. & Ramsay, P. D. K. 32, 181

Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., & Strauss, A. L. 31, 32, 41, 181

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. 33, 181

Bertrand, Y. 14, 38, 173, 181

Bitjanova, N. R. 34–36, 181

Blasi, A. 16, 181

Blasi, A. & Glodis, K. 16, 181

Blatný, M. 15, 16, 20, 22, 25–27, 30, 40, 123, 142, 181, 182

Blecha, I. 12, 182

Bower, G. H. & Gilligan, S. G. 21, 182

Bown, O. H. & Weldman, D. J. 39, 182

Brubacker, R. & Cooper, F. 16, 182

Bugental, J. F. T. & Zelen, S. L. 29, 182

Bucher, R. & Stelling, J. G. 32, 182

Bullough, R. V. Jr. 5, 34, 176, 182

Burns, R. B. 5, 33, 34, 182

C

Calderhead, J. & Robson, M. 38, 173, 182

Carpenter, P. G. & Byde, P. 15, 31, 32, 34, 36, 38, 16, 94, 176, 182

Carver, C. S., Lawrence, J. W., & Scheier, M., F. 22, 182

Carver, C. S. & Scheier, M. F. 26, 182

Cooley, C. D. 13, 15, 19, 137, 142, 164, 182

Crites, S. 28, 99, 182

Č

Čejková, I. 161, 165, 182

Čermák, I. & Štěpaníková, I. 82, 83, 182

D

Day, C. W. 121, 182, 183
Dolton, P. & Marcenaro-Gutierrez, O. 55, 165, 183
Doulík, P. & Škoda, J. 60, 116, 183
Dumas, W. 40, 183

E

Eraut, M. 134, 183
Erikson, M. G. 24, 25, 30, 42, 81, 103, 112, 119, 131–133, 178, 183
Ezzy, D. 183

F

Fabera, V. 121, 183
Fenstermacher, G. D. 33, 183
Florenskaya, T. A. 27, 183
Franklin, B. J. & Kohout, F. J. 29, 183
Freemann, J. 183
Friedman, A. & Farber, B. A. 66, 183

G

Gadamer, H. G. 11, 12, 183
Garanderie, A. de la 14, 183
Gavora, P. 40, 183
Gavora, P. & Mareš, J. 40, 183
Gibson, S. & Dembo, M. 40, 183
Glaser, B. G. 80, 183, 184
Goffman, E. 87, 184
Gordon, Ch. 29, 184
Grasha, A. F. 184
Groeben, N. & Scheele, B. 52, 184
Gulová, L. & Šíp, R. 80, 184

H

Hamachek, E. E. 39, 184
Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., & Bunuan, R. 33, 40, 45–47, 133, 134, 184
Hammersley, M. & Atkinson P. 82, 184
Havlík, R. 54, 59, 60, 184
Heckhausen, H. 184
Hendl, J. 10–12, 78, 79, 81, 82, 84, 119, 184
Hermans, H. J., Kempen, H. J., Van, L., & Rens, J. 28, 184
Heřmanová, V. 34, 40, 41, 47, 184
Higgins, E. T. 5, 19, 21, 22, 26, 27, 30, 98, 111–114, 116, 178, 184, 185
Hill, S. C., Fensham, P. J., & Howden, I. B. 32, 185
Holeček, V. 185

Hong, J. & Greene, B. 46, 134, 185
Hřebíčková, M. 17, 18, 123, 124, 178, 185
Huntington, M. J. 31, 32, 185
Husserl, E. 10, 11, 185

Ch

Chráska, M. 54, 185

I

Ibarra, H. 42, 44, 130, 185

J

Jahoda, M. 9, 185
James, W. 15, 27, 185
Janík, T. 50, 53, 174, 185
Jodelet, D. 14, 185
Juklová, K. 33, 63, 64, 185

K

Kagan, D. M. 34, 175, 185
Kasáčová, B. 6, 185, 186
Kašparová, V., Holečková, A., Hučín, J., Janík, T., Najvar, T., Pišová, M., Potužníková, E., Soukup, P., & Šveců, M. 186
Kearney, P., Plax, T. G. & Hays, E. R. 186
Kelchtermans, G. 35, 186
Kelly, G. A. 186
Kenžina, U. A. 34, 36–38, 40–43, 46, 47, 94, 148, 176, 186
Kerlinger, F. N. 28, 186
Kihlstrom, J. F. & Cantor, N. 20, 186
Knox, M. 25, 186
Knox, M., Funk, J., Elliott, R., & Bush, E., G. 186
Kodžaspirova, G. M. & Kodžaspirov, A. J. 35, 186
Kolář, Z. 14, 186
Korthagen, F. 176, 186
Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. 6, 14, 52, 53, 67, 134, 137, 143–145, 152, 165, 169, 176, 179, 186
Kosová, B. 50–52, 149, 186
Kreitler, S. & Kreitler, H. 19, 186
Kuhn, M. H. 29, 186
Kuhn, M. H. & McPartland, T. S. 29, 186

L

Larochelle, M. & Desautels, J. 14, 187
Lazarová, B. 33, 187

Lazarová, B. & Jůva, V. 34, 66, 187
Leary, M. R. & MacDonald, G. 18, 187
Lindesmith, A. R. & Strauss, A. L. 22, 187
Lojdová, K. 153, 187
Lortie, D. 38, 62, 108, 187
Lukas, J. 33, 62, 187
Lukášová-Kantorková, H. 34, 116, 187

M

Macek, P. 16, 20–22, 26, 30, 187
Madzia, R. 13, 187
Machonin, P. & Tuček, M. 54, 67, 108, 164, 187
Mandelman, S. D., Tan, M., Kornilov, S. A., Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. 34, 187
Maresh, M. M. 145, 187
Mareš, J. 9, 33, 35, 51, 66, 97, 126–128, 134, 145, 148, 165, 174, 177, 187
Mareš, J. & Gavora, P. 23, 187
Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. 35, 53, 165, 174, 188
Markus, H. 20, 188
Markus, H. & Nurius, P. 5, 19, 21–23, 30, 42, 81, 111, 112, 119, 178, 188
Markus, H. & Wurf, E. 22, 26, 45, 46, 97, 188
Marshall, A. & Guenette, F. 188
Maslow, A. H. 10, 188
McConnell, A. R., Shoda, T. M., & Skulborstad, H. M. 188
McCrae, R. R. & Costa, P. T. 17, 18, 188
McCrae, R. R., Costa, P. T., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hřebíčková, M., Avia, M., Sanz, J., Sánchez-Bernardos, M., Kusdil, E., Woodfield, R., Saunders, P., & Smith, P. 135, 188
McDaniel, B. L. & Grice, J. W. 188
McGuire, W. J. & McGuire, C. 28–30, 40, 41, 77, 92, 96, 188
Mead, G. H. 13, 15, 22, 189
Merton, R. K., Reader, G. G., & Kendal, P. L. 31, 32, 189
Miles, M. B. & Huberman, A. M. 79, 81, 189
Minaříková, E. & Janík, T. 174, 189
Mioviský, M. 72, 74, 81–83, 119, 189
Mumford, E. 31, 189

N

Nias, J. 121, 189

O

Ogilvie, D. M. 23, 189
Oyserman, D. & Markus, H. 23, 46, 135, 189

P

Pavelková, I. 161, 165, 189
Peterson, Ch. 10, 189
Piaget, J. & Inhelderová, B. 13, 189
Píšová, M. 6, 34, 38, 50–53, 62, 66, 175, 189
Píšová, M. & Hanušová, S. 65, 115–117, 148, 174, 179, 189
Píšová, M., Najvar, P., & Janík, T. 50, 190
Pizzolato, J. E. 40, 45, 47, 124, 125, 130, 133, 190
Polkinghorne, D. E. 28, 190
Pravdová, B. 71, 72, 92, 95, 103, 133, 137, 170, 180, 190, 209
Prokopová, A. 121, 190
Průcha, J. 49, 54, 58, 60, 62, 66, 165, 190
Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. 190

R

Ricoeur, P. 11, 190
Rogers, C. R. 10, 20, 190
Rogers, T. B. 20, 190
Ronfeldt, M. & Grossman, P. 40, 41, 44, 47, 130, 133, 190
Rosenberg, M. 28, 190
Rossiter, M. 23, 190
Rotter, J. B. 190

S

Sakařová, Z. 133, 190
Scalas, L. F. & Marsch, H. W. 190
Sears, P. L. & Hilgard, E. 39, 191
Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. 9, 191
Seligman, M. E. P. 10, 191
Scheibe, K. E. 27, 191
Schön, D. A. 51, 191
Sidorenko, V. S. 34, 36, 40, 42, 191
Slavík, J. 53, 160, 161, 191
Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Píšová, M. 191
Slezáčková, A. 10, 191
Shulman, L. S. 50, 191
Snyder, M. 26, 191
Spilková, V. 38, 39, 50, 53, 165, 173, 174, 176, 191
Staines, J. W. 39, 191
Strauss, A. & Corbin, J. 22, 73, 79, 81, 82, 98, 191
Stryker, S. 22, 191
Svatoš, T. 5, 53, 60, 62, 67, 174, 180, 192
Svojanovský, P., Nehyba, J., Pravdová, B., & Švec, V. 165, 192

Š

- Šedřová, K. 73, 80, 82, 167, 192
Šimoník, O. 6, 53, 62, 63, 121, 169, 170, 192
Šíp, R. & Švec, V. 39, 165, 192
Štech, S. 33, 192
Švařiček, R. 33, 62–65, 73, 116, 173, 192
Švařiček, R. & Šedřová, K. 78, 79, 81, 82, 97, 119, 192
Švec, V. 39, 53, 192

T

- Tafarodi, R. W. & Swann, W. B., Jr. 28, 192
Thweatt, K. S. & McCroskey, J. C. 123, 192
Tillema, H. H. 39, 192
Tuček, M. 54, 55, 67, 164, 193
Tyrлік, M., Macek, P., & P. Širůček, J. 16, 190, 193

V

- Vágnerová, M. 16–19, 22, 30, 33, 40, 113, 172, 193
Vasilieva, I. I. 27, 193
Vařutová, J. 168, 193
Vygotskij, L. S. 13, 14, 193

W

- Walberg, H. J. 40, 41, 176, 193
Walterová, E. 184, 193
Watson, D., Suls, J., & Haig, J. 18, 193
Wiegerová, A. 5, 40, 60, 183, 193
Wylie, R. C. 193

Z

- Zeichner, K. & Tabachnik, B. R. 176, 193
Zhang, X. 34, 193

VĚCNÝ REJSTŘÍK

A

adaptace charakteristické 17, 18

E

enumerace 78

etapa

seznamování s rolí učitele 138, 167–169, 178

konfrontace 167–173, 175, 178

transformace 167, 173–175, 178

extraverze 18, 19, 99, 121–123

F

faktory procesu utváření profesního sebepojetí 6, 74, 79, 81, 82, 98, 137, 138, 164, 178

fenomén 10, 11, 13, 25, 41, 47, 71, 72, 74, 80, 83, 178

fenomenologie 5, 10, 11

G

gestalt 6, 52, 53, 67, 80, 133, 134, 137–139, 143–148, 152, 161, 164, 165, 168, 169, 175, 178, 179

H

hermeneutika 5, 11–13

Ch

chování učitele k žákovi nevhodné 126, 127, 134, 145, 147, 148

I

identita 15–17, 19, 27, 28, 30–33, 42, 44–46, 63, 64, 116, 173

interakcionisté symboličtí 15, 22

J

Já

budoucí 21, 125, 137

děšivé 24

chtěné 6, 22–24, 36, 45–47, 81, 98, 111, 112, 116, 117, 119–126, 128–133, 135, 140, 161, 178, 179

ideální 6, 19–22, 24, 30, 35, 42, 112–116, 140, 167–170, 172, 173, 175, 178, 179, 194
minulé 21, 137, 138

možné 5, 6, 11, 19, 21, 22–25, 30, 42, 44–47, 81, 95, 98, 111, 112, 116, 119–135, 147, 148, 160, 168, 175, 178, 179

nechtěné 23, 24, 121, 123, 126, 134, 146–148

nežádoucí 22–24, 103
obávaná 23–25, 44–47, 103, 122, 130, 132
očekávané 23, 24, 45, 46
poznávané 15
poznávající 15
požadované 6, 21, 22, 30, 112–114, 116, 158, 159, 161, 167–169, 171–173, 175,
178, 179, 194
přítomné 98, 111
zakázané 23, 24
zrcadlové 13, 98, 115, 137, 142, 143

K

kódování
axiální 73, 78–82, 98
otevřené 78–82, 97, 119, 158
selektivní 80–82, 167

L

limity výzkumu 71, 83

M

model reflektivní praxe 50, 52
motivy k volbě učitelské profese 5, 6, 37, 53, 59–61, 75, 76, 94, 137, 138, 140, 149,
150, 152–157, 164, 165, 168, 169, 175, 177–179

N

nároky kladené na profesi učitele 50, 98, 106–110, 112–116, 170, 178

O

obavy 22, 25, 46, 71, 87, 98, 103–107, 113–116, 123, 126, 130, 148, 163, 171, 172, 178
obsah sebepojetí 19, 20, 30

P

teorie osobnosti pětifaktorová 17, 18, 123, 178

pojetí

cílů 158, 164, 165
role rodičů žáka 158, 163, 165
role učitele 135, 158, 159, 165
vyučovací hodiny 158, 161, 165
vyučovacího předmětu 158, 162, 163, 165
žáka a jeho hodnocení 158–161, 165

prekoncepce 14, 38, 39, 173–176

prestíž učitelské profese 11, 53, 54, 58, 67, 135, 164, 165, 179

proces utváření profesního sebepojetí 5, 6, 9, 34, 36–38, 41–43, 47, 71, 72, 74, 79, 81, 82, 84, 91, 95, 98, 137, 142–144, 149, 165, 167–169, 172–176, 178, 179
profese 6, 9, 11, 14, 32, 33, 35–38, 41, 42, 44, 49, 50, 52–54, 58–67, 72, 75, 76, 80, 84, 91, 94, 98–117, 119, 121, 122, 124, 125, 128, 129, 133–135, 137–145, 148–158, 164, 165, 167–170, 172–180
přístup kvalitativní 28, 72, 78
přívětivost 100, 122, 123, 125
psychologie
 humanistická 10, 20
 jáství 15
 osobnosti 15, 17, 20
 pozitivní 5, 9, 10
 sociální 33
 vývojová 15

Q

Q-faktorová analýza 29
Q-metodologie 28
Q-třídění 28

R

rané pojetí výuky 38, 174, 175
reaktivní metody 29, 40, 41
realistické vzdělávání učitelů 6, 14, 52
reflexe 16, 42, 51–53, 64, 67, 79, 143, 145, 168, 169, 173–176, 179
reprezentace Já 6, 20, 21, 23, 27, 30, 35, 36, 79, 97, 98, 111, 112, 114, 128, 130, 138–140, 148, 164, 178
rozhovor hloubkový 14, 76, 78, 79, 82, 83, 85, 87–90, 174, 178
rasy osobnosti 10, 18, 103, 120, 123

S

sebediskrepanční teorie 5, 6, 21, 22, 26, 30, 111–113, 116, 178, 194
sebemonitorování 26
sebeobraz 5, 20, 87
sebeпоjetí
 aktivované 23
 negativní 103
 pozitivní 15, 19, 34, 42, 103, 138, 168, 174–178, 194
 profesní 5–7, 9–11, 14, 31–42, 44–47, 62, 63, 66, 71, 72, 74, 77, 79–82, 84, 87, 89, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 103, 111, 112, 116, 119, 132, 133, 137–139, 142–145, 147, 149, 160, 164, 165, 167–180, 194
sebereflexe 14, 16, 21, 27, 30, 40, 64, 77, 108, 112, 115, 135, 168, 174, 179

sebeuvědomění
 soukromé 26, 27
 veřejné 26
sebeúcta 16, 20, 26, 37
self-efficacy 5, 23, 27, 40, 108–110, 112, 115, 139, 143, 168, 171, 172
semiprofese 32
schéma
 konceptuální 45, 47, 132, 135, 179
 procedurální 45, 123–125, 131–133, 135, 179
schematizace gestaltů 52, 53, 145, 168, 179
sociálně-kognitivní konstruktivismus 5, 13
spontánní koncept 14
stabilita 19, 35, 61, 121–123, 127, 178
student učitelství 5–7, 9–12, 14, 32, 34, 36, 38–42, 44–47, 49–54, 60, 61–63, 67, 71,
 72, 74–83, 85, 87–89, 91–93, 97–99, 104, 110, 114–117, 119, 121, 128, 133, 137,
 138, 142–144, 148, 149, 158–160, 162–165, 167–170, 172–180, 194
studentovo pojetí výuky 6, 38, 39, 137, 138, 148, 158, 164, 168, 175, 178
struktura sebepojetí 20, 21, 35
syndrom vyhoření 66, 105, 129

T

techniky kontroly validity 71, 82, 83
tendence bazální 17, 18
teorie
 pedeutologická 5, 9
 teorie možných Já 5, 21, 22, 24, 25, 45, 98, 111, 112, 133, 178
triangulace 71, 77, 78, 82, 83, 87, 89, 131

U

učitel
 expert 33, 51, 62, 63, 65, 67, 115, 116, 148, 179
 začínající 5, 33, 34, 45, 62–67, 169, 173
učitelství
 založené na důkazech 50–52
 založené na znalostech 50, 52, 67
učňovství 38
učitelovo pojetí výuky 35, 38
úrovně utváření profesního sebepojetí 37, 42

V

validita 71, 78, 79, 82, 83, 87, 89, 91, 95, 178
vlastní standardy 23, 98, 110–112, 114–116, 178
vyložení karet 79, 81, 82

výpověď volná 6, 11, 14, 29, 71, 72, 74, 76–79, 81–84, 87–89, 91–100, 102–108, 110, 112–114, 119, 120, 123, 124, 126, 127, 129, 131, 132, 134, 137–139, 141–149, 152–157, 160–163, 165, 169–171, 173, 174, 177–179, 194

vytváření trsů 81, 119

vývoj profesní 24, 32–34, 38, 42, 46, 53, 62, 66, 97, 108, 116, 122, 124, 128, 129, 173

výzkum pedeutologický 6, 47, 49, 53, 67

Z

zachycení vzorců 81

zakotvená teorie 6, 71–73, 79–81, 137, 194

zobecněný druhý 13

pozorování zúčastněné 44, 76, 78, 79, 82, 83, 85, 87, 89, 90, 108, 168, 178

Ž

žák 5, 9, 14, 33–36, 38–40, 46, 50, 52, 58, 60, 62, 64–66, 75, 87–91, 98, 100, 102–104, 106–110, 113–115, 117, 119, 121–135, 137–140, 142–154, 156–165, 167–176, 179

PŘÍLOHY

1. Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

Souhlas s účastí na výzkumu

- Jsem obeznámen/a se základními cíli pedagogického výzkumu prováděného Mgr. Blankou Pravdovou a **souhlasím se svou účastí v tomto výzkumu.**
- Má účast ve výzkumu je anonymní, data získaná mým prostřednictvím budou využívána bez spojitosti s mou osobou.
- Umožním výzkumníkovi dále pracovat se záznamy v mém pedagogickém deníku, který povedu v průběhu pedagogické praxe.
- Výzkumník má právo zaznamenávat naše rozhovory, které byly vedeny za účelem výzkumného šetření.
- Mám právo nahlédnout do záznamů výzkumníka pořizovaných v průběhu výzkumného šetření.
- **Mám právo z účasti na výzkumu odstoupit kdykoliv v jeho průběhu.**

V Brně 17. 12. 2012

jméno účastníka výzkumu

podpis

2. Volná výpověď – minimální rozsah – muž

Já jako učitel chci být zodpovědný, pro děti zábavný. Vyučovat v kolektivním zapojení. Dávat příležitost všem. Přebírat zkušenosti od starších kolegů, jen ty kladné. Všítat si chyb starších kolegů a vyvarovat se jim. Momentálně si o sobě myslím, že nemám ještě na to, abych mohl se považovat za učitele. Jinak se vnímám jako mladý, perspektivní, nadaný učitel. (1M)

3. Volná výpověď – střední rozsah – muž

Chtěl bych být samozřejmě ten nejlepší učitel na světě! Myslím si, že důležité je být především empatický, trpělivý a spravedlivý a dále mít vysokou komunikativní schopnost a to jak se žáky, tak s rodiči, umět vycházet s kolegy.

Ze zkušeností (práce s dětmi na dětských táborech a při práci na SVČ) mám asi největší problém s nastavením pravidel, vždy je nechám, bych řekl docela volná, ovšem následně, většinou na upozornění kolegů je potřeba je trochu zpřísnit. Ovšem něco, co bylo dříve povoleno, se už těžko zakazuje a vysvětluje proč teď už ne.

Také si myslím, že na děti není potřeba řvát a nadávat, ba ani zvyšovat hlas, že autorita jde vybudovat i bez toho, to se mi daří. Zda se to tak půjde i ve škole nevím, ale myslím si, že jo a chtěl bych takový být i tam.

Jako svoji silnější stránku považuji empatii a trpělivost. Spravedlivost v hodnocení si myslím, že problém nebude. Horší je to se spravedlivostí při řešení sporů, kdy člověk neví, jak to doopravdy bylo.

S komunikací s druhou osobou nemám problém a dokážu si zajistit, aby to co říkám vnímala a odnesla si, to co chci. Horší je komunikace se skupinou, tam je pro mě těžké udržet pozornost celé skupiny a předat jim to co chci, aby si odnesli. Z toho mám strach v následné praxi učitele.

Dále si myslím, že správný učitel by se neměl bát zeptat o pomoc, radu. Po zkušenostech práce s dětmi už ovšem nejsem 100% přesvědčen, zda chci být učitelem. (7M)

4. Volná výpověď – rozsáhlý text – muž

K myšlence stát se pedagogem mě přivedl můj otec, skvělý učitel fyziky na gymnáziu ve městečku, ve kterém jsem vyrůstal. Jeho vztah se studenty je pro mě inspirací, stejně jako způsob jakým s nimi komunikuje a celkově celá koncepce jeho vyučování. Když jsem se v dospívání zmínil, že by mě bavilo též učit, řekl tatka: *No, chraň Tě bůh!* Po neúspěšném pokusu o zapísání se na právnickou fakultu jsem tedy zvolil pedagogiku jako můj obor, kterému bych se chtěl věnovat.

První věc, kterou udělám, až přijdu na svou první hodinu, bude, že se ve dveřích zastavím, významně si prohlédnu třídu a pronesu: *Dychtivě mozky zítřka...* – přesně jako to udělal Russell Crowe coby mladý doktorand John Nash ve filmu *Beautiful Mind* (Čistá duše), když šel vyučovat svou první hodinu vyšší matematiky. Chtěl bych mít se svými studenty blízký vztah – přeče jen to nebude tak dávno, co jsem byl sám jeden z nich (to jim budu často připomínat). Zároveň se však bojím, že přesně neodhadnu situaci a třeba se mi stane, že si někoho pustím nebezpečně k tělu – domnívám se, že taková problematická situace by se dala těžko napravovat bez narušení předchozího vztahu. Proto bych měl možná být ze začátku trochu odměřenější a až postupem času, s nabytými zkušenostmi, začít zkoušet být trochu vřelejší a osobnější. Každopádně bych chtěl být studentům pomocníkem v jakýchkoliv situacích – aby se nebáli za mnou s čímkoliv přijít, klidně i jen tak popovídat.

Možná to zní jako klišé, ale určitě bych chtěl být přísný, ale férový – rozhodně se nebudu s nikým „mazlit“. Jsem přesvědčen, že poctiví a snaživí studenti musí vědět, že je s nimi zacházeno lépe než s darebáky a flákači. Rád bych také v sobě našel sílu být za každých okolností důsledný, dodržovat sliby a nedělat studentům nějaké „podpásovky“. Ke všem studentům budu zdvořilý, od 9. třídy jim budu vykat (ale oslovovat jménem – doufám, že časem pochyťím i nějaké přezdívky, kterými bych mohl mě bližší oslovovat), k dívkám galantní a pro chlapce vzor (to bude asi hodně těžké a je to už spíš jen moje tajné přání). S tím také souvisí téma výchovy studentů. Obecně myslím, že škola má děti vzdělávat a ne vychovávat. Přesto se domnívám, že škola je natolik důležitý činitel v životě člověka, že si nelze myslet, že dítě by zde nemělo pochytit nic ohledně společenského chování a etikety. Jelikož děti mají často tendence napodobovat chování ostatních, raději než nějaká pravidla bych chtěl, aby slušné chování a základy bontonu přebrali pozorováním mě samotného. Jasně, v občance si řekneme, kdo zdraví jako první, kam patří ubrousek a jak se chovat v divadle, ale ty nejobecnější a nej-samozřejmější základy by měli děti, doufám, samy vypořizovat. Slušnost, poctivost a pracovitost – tyto vlastnosti bych jim chtěl vštípit do hlavy.

Doufám, že nebudu mít problém přiznat chybu a studentům se omluvit, když to bude potřeba. Budování autority je podle mne složitá alchymie a já

jen můžu doufat, že se mi v téhle věci bude dařit. Mou hlavní zbraní by pak měl být smysl pro humor, ten však musí být dávkován přiměřeně, aby mě studenti brali vážně. To všechno si bude žádat samozřejmě roky praxe a vím, že dobré výsledky nepřijdou hned, přesto se však na učení těším a myslím, že by mě to mohlo i nějak naplňovat.

Velký důraz budu klást na svobodu studentů (pokud to samozřejmě jejich mentální vyzrállost dovolí – představuji si, že budu učit na druhém stupni gymnázia). *Nenaučil ses na test? Okej, mně to nevádí, ale pak mi na konci školního roku nechod' do kabinetu brečet pro lepší známku.* Známky, a hlavně ty špatné, jsou osobní věc studentů a je pouze v jejich vlastním zájmu si je zlepšit. (Možná nad tímto postojem budu muset ještě popřemýšlet.) Stejně tak vedení sešitů a kupování učebnic - jsem přesvědčen, že od jistého věku, je to věc studentů, jestli si budou dělat zápisky, či z čeho se budou učit. *Pokud Tě nebaví, co vám tady vykládám, nemusíš dávat pozor, ale hlavně neruš!* Moje učební materiály budou vždy přístupné v elektronické podobě ke stažení a pokryjí znalosti, které budou potřeba k testu. K nim bude přiřazená doporučená literatura – jelikož ale vím, že ji téměř nikdo nečte, v hodinách dějepisu k ní budou připojeny i odkazy, které budou obsahovat záznamy televizních historických dokumentů, které by se mým studentům mohly hodit ke studiu. Hodinu bych chtěl pojmout co nejvíce aktivní formou, hodně se dotazovat studentů, ptát se jich na názory, hrát s nimi hry, vyplňovat pracovní listy, kreslit mapy – zkrátka vše, kromě pasivního poslouchání výkladu. Zkoušet spíše nebudu, pouze dobrovolníky pro opravu známky po neúspěšném testu či při uzavírání zámeček. Testy budou otevřenou formou, aby student mohl prodat, to co ví – tedy ne abych se já dotazoval na to, co neví.

Dresscode? Spíše elegantnější oblečení. Budu nosit svetry, košile a polotrika – v zimě i třeba sportovní sako. Představuji si, že pátek by byl takový neformálnější a mohl bych si vzít i třeba mikinu či triko s vtipným nápisem. Někdy dojdou do školy s víkendovým strništěm a nechám studenty hádat, kde jsem byl a co jsem dělal. Chtěl bych si také pořídít nějaké zajímavé ukazovátka – buď klasické, nebo laserové.

Takhle nějak si to představuji. Možná jsou to naivní představy, ale zatím mi to nevádí. Zatím mi stačí, že se na učitelování už velmi těším. (2M)

5. Volná výpověď – minimální rozsah – žena

Učitelství je hodně těžká a odpovědná práce. Kdo si vybere učitelství, musí být trpělivý. Kdybych byla učitel, respektovala bych osobnost žáků. Chovala bych se tak, aby žáci měli zájem učit se. Nikdy bych ve třídě nezměšňovala někoho před jinými. Kromě učebnice bych využila i své znalosti a zkušenosti a chovala bych se k žákům jako ke kamarádům. (90Z)

6. Volná výpověď – střední rozsah – žena

Při zadání tohoto úkolu jsem začala vzpomínat na zástup učitelů, který mě vedl od mateřské školky po vysokou školu, a snažila jsem si vybavit vlastnosti, které jsem na nich měla či neměla ráda. Po tomto celkovém zvažení jsem dospěla k prvnímu a zásadnímu bodu, jakou učitelkou bych sama chtěla být – demokratický typ. S takovými typy jsem se setkala a oceňovala jsem na nich ochotu diskutovat s žáky, brát je jako rovnocenné partnery a otevřeně přijímat jejich nápady.

Vzhledem k mému oboru, který studuji na pedagogické fakultě (výtvarná výchova a speciální pedagogika) jsem schopná opravdu ocenit kreativní nápady. Proto možná radši pracuji s menšími dětmi. Jejich fantazii se meze nekladou a občas přijdou s něčím tak originálním, že vám to vyrazí dech.

Myslím, že jsem hodně empatická a mám příjemné vystupování, což je u učitelů dle mého názoru velké plus. Určitě nerada vzpomínám na věčně zamračené a mrzuté profesory. Naopak mi v mysli určitě uvízla profesorka španělštiny, která svou energií a věčně usměvavým obličejem namotivovala k tomuto jazyku i ty největší ignoranty.

Nikdy jsem si taky nepotrpěla na příliš formální přístup. Myslím, že vychovávat a učit děti lze i s lehce kamarádským přístupem. I kvůli tomu si myslím, že jsem si zvolila správný obor. Ve výtvarné výchově je prostor pro kreativitu, diskuzi, originální nápady a kamarádský přístup. (73Z)

7. Volná výpověď – rozsáhlý text – žena

Už jako malá jsem se chtěla stát učitelkou a překvapivě mi to, na rozdíl od jiných, vydrželo až do teď. Nejdřív jsem chtěla učit v mateřské školce, později jsem to změnila na učitelství pro první stupeň základní školy a posléze jsem se definitivně rozhodla stát se učitelkou na druhém stupni, respektive na čtyřletém gymnáziu, popřípadě na prvním stupni osmiletého gymnázia. Dá se říct, že mě hodně ovlivnili mí učitelé, především potom ti, kteří mě vyučovali na osmiletém všeobecném Gymnáziu Šlapanice, na kterém jsem studovala.

Pokud bych se měla zaměřit na svoje silné a slabé stránky, potom bych jednoznačně zmínila fakt (na který jsem poukazovala i v hodině), že mi dělá problém, pokud někdo naruší mou připravenou osnovu a já se musím rychle zorientovat a přizpůsobit se nové situaci. Jsem si svého problému vědoma, což by mělo být dobře, a snažím se co nejvíce pracovat na jeho odstranění. Podle mého názoru je nejlepším řešením praxe. Já jsem ji absolvovala již v druhém semestru prvního ročníku a jsem za to ráda (a samozřejmě se i teď snažím využít jakékoli jiné situace). Vrátila jsem se na ono osmileté gymnázium, na kterém jsem studovala, kde mě většina kolegů přijala s úsměvem.

Co se hodín angličtiny týče (mými obory jsou angličtina a matematika), nemám s tím větší problém. Jsem si ve svých znalostech jistá a mou prioritou je ukázat dětem jak je tento jazyk krásný, a že není potřeba se stydět za chyby, ale za jakýchkoli okolností se snažit konverzovat, a tak vyjádřit své myšlenky, pocity a názory. Pokud se náhodou stane (a stalo se to během mé praxe několikrát), že je potřeba vybočit z mnou připravené osnovy, není to zase až takový problém. Vždycky se dá nadhodit nějaké téma, o kterém se studenti začnou bavit a jelikož si v angličtině věřím jsem schopná i rychleji reagovat na dotazy a podněty (přece jenom je potřeba si uvědomit, že žáci neví jak jsem si systém hodiny sestavila). Ráda se se studenty bavím, poznávám je, snažím se přijít na to jaké mají požadavky a problémy, popřípadě jak by si hodinu angličtiny představovali, co je rozruší a co se jim naopak líbí, navíc je to pro mě zajímavější v tom smyslu, že si povídáme v cizím jazyce, což, ačkoli si to neuvědomují, také pomáhá rozvíjet jejich schopnosti.

V matematice je to se mnou horší. Moc si v ní nevěřím, což je zřejmě ten problém. Mám ráda hodiny matematiky, kdy jsem já studentem a musím přijít na řešení příkladů a matematických problémů, popřípadě se dozvídám něco nového. Jakmile ale dojde k tomu, že jsem v roli učitele já, je to horší. Aplikuji-li to na praxi, potom musím říct, že jsem si z ní sice odnesla plno poznatků, ale na druhou stranu mě to od učení matematiky ještě více odradilo (i když se snažím si z toho vzít vše, aby se moje chyby dál neopakovaly). Když jsem učila starší žáky (konkrétně žáky sexty), bylo vše v pořádku, jelikož oni už mají určité matematické znalosti a nedělalo jim problém plno věcí pochopit, ale i přes to jsem musela vysvětlovat některé věci, které jsem až tak vysvětlit neuměla a vyvedlo mě to z míry. Při učení mladších žáků (žáků primy) jsem

překvapivě měla ještě větší problémy. Žáci byli živí a předváděli se a já jsem byla tak mimo, že jsem popletla co se dalo. Žáci se možná bavili, ale já jsem byla spíše vyděšená.

Chtěla bych také být v budoucnu i učitelkou, která má určitý všeobecný přehled. Víím, že tyto oblasti mi dělají poněkud problém, nebaví mě a těžko se mi učí, ale ráda bych se překonala, abych dokázala žákům odpovídat i na věci mimo své dva obory.

Pokud se mě někdo zeptá, proč chci vlastně být učitelkou, tak dlouze přemýšlím než odpovím. Ne proto, že bych neznala odpověď, ale těžko se mi to vysvětluje, ale pokusím se o to i teď.

Když jsem studovala já, vždycky jsem patřila mezi outsidersy. Nechci říkat, že bych byla šikanovaná, i když na základní škole se několik posměváčků našlo, ale nikdy jsem zkrátka nebyla moc oblíbená a nezapadla jsem do kolektivu, ať už na základní škole nebo později na gymnáziu. Nikdy jsem ale nenašla oporu ani v učitelích. Mám pocit, že mě vždycky brali jako malou naivní holku (on je to asi jen velice subjektivní navíc ničím nepodložený pohled na věc, ale já jsem zkrátka hodně citlivá a vše si hned беру hodně osobně). Ale, abych konečně přešla k věci, víím jaké to je a víím, že žáků se stejným problémem může být víc, a proto bych ráda byla učitelkou, která všem nabídne stejnou možnost, chci aby ve mně měli žáci oporu, aby se nebáli přijít s jakýmkoli problémem, protože já jim budu vždycky nápomocna. Toto je zřejmě ten hlavní důvod, proč chci být učitelkou. Nejen, abych je vzdělávala a vychovávala, ale aby věděli, že i když v životě nejde vše vždy podle jejich představ nebo se stane něco co jim život změní, je tu vždy někdo na koho se můžou obrátit. Nevím, jestli jsem se vyjádřila dost jasně (když jsem si dnes ráno probírala v hlavě jak to napíšu, vypadalo to mnohem snadněji).

Myslím si, že mám k dětem dobrý vztah a tak nějak cítím, že je to oboustranné. Snažím se jim vždycky vyjít vstříc, pokud oni potřebují. Možná to všechno co bych chtěla jako učitelka zvládnout zní naivně, ale opravdu bych chtěla být dobrou učitelkou. Nejde mi o oblíbenost ani popularitu mezi žáky, jde mi hlavně o to, aby se oni ve škole cítili dobře, proto se budu alespoň snažit splnit vše, co bych chtěla dokázat.

Je ještě jeden problém, který mám a tím je navazování vztahů. Mezi dětmi to není problém, jsem uvolněná a snažím se jim porozumět, což komunikaci usnadňuje, spíš se bojím, že nezapadnu mezi své budoucí kolegy (samozřejmě pevně doufám, že vůbec zvládnou vystudovat pedagogickou fakultu). Vztahy mezi kolegy jsou pro mě také důležité. Zkrátka se nějak bojím, že mě nepřijmou do kolektivu tak jak tomu bylo do teď (i když na univerzitě se vše změnilo, to musím přiznat).

Snad jsem touto zповědí správně obsáhla zadaný úkol. Snažím se být jen upřímná, takto se vidím a snad se mi jednou podaří být dobrou učitelkou. (124Z)

9. Ukázka přepisu rozhovoru

M

Ještě když jsem nastupovala na pajdák a dělala jsem bakaláře, tak jsem nechtěla učit, chtěla jsem spíš jako soukromé doučování, teďka přemýšlím, že bych na tu základku šla, aspoň na chvíli, ale všichni mě zase odrazují, ať si radši udělám nádstavbu, ještě rok na střední školu, dokud se mi ještě chce studovat a dokud ještě mám tu možnost, než budu muset začít vydělávat a to, ale měla jsem strach, že mě ty praxe strašně odradí, protože pořád se vykládá, jak je to hrozné, jak děti jsou drzé, nic neumí, tak zatím mě to neodradilo tak, jak jsem myslela.

BP

Tak to je dobrá zpráva. Kdyby teda vás ostatní neukecali, a vy jste šla na tu základku – jak se vidíte, jako učitel? Jaká učitelka jste, podle vás?

M

Já si myslím, že je to strašně těžké říct takhle, protože toho tak strašně moc odučeného nemám.

BP

Je to těžké, já vím, ale to vůbec nevdá. I když jste původně nechtěla být učitel, tak teď, v této chvíli, nebo jaká byste možná chtěla být učitelka...

M

No, já bych chtěla být spoustu věcí. Chtěla bych být spravedlivá, zároveň pro ty děti, aby je to bavilo, a zase aby se i něco naučily, aby to bylo takové vyvážené, to jsou všechno tak strašně obecné věci, že člověk by to tak měl mít normálně, že by tak měl učit pořád. Ale – pořád nové věci jim ukazovat, nové způsoby, protože ani pro mě není dobré, když se něco dělá pořád stejně. Jo, já vím, že je to strašně namáhavé, i s tou angličtinou pořád přípravy, mně to trvá strašně dlouho ta příprava, protože... /hledá slova/.

BP

Proč?

M

Protože ještě nejsem naučená na ten způsob práce, nevím přesně, co od těch žáků můžu čekat, nemůžu čekat, takže si pořád připravuju nějaké aktivity navíc, teďka mě to nebaví dělat to pořád akorát podle učebnice a ani ty děti to určitě nebaví, když se jede cvičení jedna, dva, tři, čtyři, pět.

BP

Je to hodně pohodlné, takhle ale.

M

Když ale člověk kolikrát neví, co by tam vymyslel něco jiného, zvlášť v té češtině mám pocit, že nám nikdo nikdy neřekl nějaké vychytávky, hry nebo prostě něco motivačního nebo něco, co by se s nima dalo použít.

POZNÁMKY

V textu je slovo *Já* psáno s velkým písmenem, přestože je to v rozporu se spisovnou podobou tohoto slova v českém jazyce. Účelem této varianty zápisu je zdůraznění *Já* jako pojmu vztahujícího se k sebepojetí (self) jedince a současně odlišení tohoto slova od běžného využití osobního zájmena *já*.

V celé práci je uplatněn úzus běžný v českých textech – využití pouze maskulinních tvarů substantiv *učitel*, *student učitelství*, *účastník výzkumu*. Smyslem opomenutí femininních tvarů je snaha o zjednodušení a zpřehlednění textu, nikoli genderová nekorektnost. Podobně s tvary nakládají i některé studentky, když ve volných výpovědích hovoří o sobě a o svém profesním sebepojetí a používají nepřechýlený tvar *učitel*.



O autorce

Mgr. Blanka Pravdová, Ph.D. (nar. 1970) vystudovala učitelství na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Působila jako středoškolská učitelka českého jazyka a společenských věd v Ostravě. Jako fakultní cvičná učitelka Ostravské univerzity se věnovala přípravě budoucích učitelů. V rámci doktorského studia na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity se zaměřila na zkoumání profesního sebepojetí studentů učitelství. V současné době působí na katedře pedagogiky PdF MU.

Z recenzních posudků

Ide o skutečně důkladný, premyslený a komplexný výskum, který okrem vlastných výsledkov dokazuje plné opodstatnenie kvalitatívnej metodológie v takto koncipovanom výskume. Oceňujem jasný výskumný zámer, hlboký ponor do študovanej problematiky aj osobné zaujatie, s ktorým autorka výskum zrealizovala.

Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.

Práci považuji za výstup poctivé, zodpovědné a – domnívám se – výjimečně náročné badatelské práce autorky, která je zároveň zcela zřetelně spjata s jejím vlastním pedagogickým působením. Je vyústěním dlouhodobého zaujetí problematikou, syntézou a rozšířením drobnějších studií, které autorka v posledních letech publikovala. Práce je přínosem nejen pro autorku samotnou a pro její pracoviště, ale přináší podstatná zjištění jak pro pedeutologickou teorii, tak pro praxi přípravného vzdělávání učitelů.

Doc. PhDr. Michaela Pišová, M. A., Ph.D.

Předkládané výzkumné závěry nabízejí vzdělavatelům učitelů bohatý materiál pro promýšlení strategií, kterými mohou přispět k zefektivnění procesu stávání se učitelem, a to již v průběhu pregraduální přípravy. Další přínos posuzované práce spatřuji především v řadě podnětů, které se nabízejí k dalšímu zkoumání v oblasti profesního sebepojetí učitele.

Prof. PhDr. Oldřich Šimoník, CSc.

Vědecká redakce Masarykovy univerzity

prof. PhDr. Ladislav Rabušic, CSc.; Ing. Radmila Droběnová, Ph.D.;
Mgr. Michaela Hanousková; doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D.;
doc. JUDr. Josef Kotásek, Ph.D.; Mgr. et Mgr. Oldřich Krpec, Ph.D.;
prof. PhDr. Petr Macek, CSc.; PhDr. Alena Mizerová;
doc. Ing. Petr Pirožek, Ph.D.; doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.;
Mgr. David Povolný; Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.;
prof. RNDr. David Trunec, CSc.; prof. MUDr. Anna Vašků, CSc.;
prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.; Mgr. Iva Zlatušková;
doc. Mgr. Martin Zvonař, Ph.D.

JÁ JAKO UČITEL: PROFESNÍ SEBEPOJETÍ STUDENTA UČITELSTVÍ

Mgr. Blanka Pravdová, Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita roku 2014

Ilustrace na obálce: Karolína Pravdová

Jazyková korektura: Mgr. David Vaculík, Ph.D.

1. vydání, 2014

Tisk MSD, spol. s r.o., Lidická 23, 602 00 Brno, www.msdbрно.cz

ISBN 978-80-210-7604-4

muni
PRESS