

SPECIFICKÝ
PEDAGOGICKÝ
VÝZKUM



NÁZEV

UČITEL V TEORII A PRAXI

AUTOŘI Vlastimil Švec, Jarmila Bradová et al.

VYDÁVÁ Masarykova univerzita

MÍSTO Brno

ROK 2015

UČITEL V TEORII A PRAXI

muni
PRESS

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.

UČITEL V TEORII A PRAXI

Vlastimil Švec, Jarmila Bradová et al.

Masarykova univerzita
Brno 2015

Tištěná podoba publikace vznikla za podpory grantového projektu
MUNI/A/0714/2012 Učitel v teorii a praxi a Pedagogické fakulty MU.

Recenzenti:

doc. PhDr. Michaela Prášilová, Ph.D.

Mgr. Klára Šedová, Ph.D.

Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.

© 2013 Vlastimil Švec, Jarmila Bradová a kol.

© 2013 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-8087-4

ISBN 978-80-210-6620-5 (brož. vaz.)

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8087-2015

Obsah

1 Učitel v teorii a praxi.	7
<i>Vlastimil Švec, Jarmila Bradová</i>	
2 Subjektivní teorie učitele o biofilní orientaci vzdělávání: ověřování výzkumného nástroje.	13
<i>Petra Vystrčil Marková, Hana Horká</i>	
3 Od dětského snu k vlastnímu pojetí výuky: proces utváření profesního sebepojetí studentů učitelství.	31
<i>Blanka Pravdová</i>	
4 Pilotní průzkum didaktických znalostí obsahu u začínajících vysokoškolských učitelů odborného jazyka.	57
<i>Jana Jašková</i>	
5 Povaha profesního vidění u studentů učitelství anglického jazyka před a po účasti v IVŠV videowebru: výsledky pilotní studie.	83
<i>Eva Minaříková</i>	
6 Možnosti e-learningové podpory při profesním učení (budoucích) učitelů.	103
<i>Josef Moravec</i>	
7 Specifika komunikace herního specialisty s hospitalizovaným dítětem v procesu herní terapie.	115
<i>Hana Medvedová</i>	
Summary.	131
Literatura.	135
Seznam obrázků a tabulek.	149
O autorech.	151
Jmenný rejstřík.	153
Klíčová slova.	163

1

UČITEL V TEORII A PRAXI: KONTEXT A OBSAH MONOGRAFIE

Vlastimil Švec, Jarmila Bradová

1.1 Kontext

Téma předkládané monografie *Učitel v teorii a praxi* zahrnuje – zjednodušeně řečeno – dvě klíčová subtémata: (a) učitel a jeho profese a (b) vztah teorie a praxe ve vzdělávání učitele. V první kapitole tato dílčí témata blíže objasňujeme, neboť do jejich kontextu jsou zasazeny jednotlivé kapitoly, v nichž studenti doktorského studia prezentují své disertační výzkumy, a to v různých stadiích rozpracovanosti – v závislosti na ročníku studia.

Učitel a jeho profese

V českém pedagogickém diskurzu je profese učitele ve středu zájmu již mnoho let. Je jí věnována řada teoretických, výzkumných, ale i prakticky orientovaných publikací. Z teoretických knižních studií z posledních let připomeňme alespoň dvě. J. Průcha (2002) se pokusil z širokého zorného úhlu zmapovat situaci v teorii a do určité míry i v praxi učitelství. Shrnuje poznatky z výzkumů i teoretických studií týkajících se zejména českých učitelů. Uvádí také anotovaný přehled vybraných nástrojů pro výzkum učitelství. J. Vašutová (2004) zorný úhel pohledu zúžila a zabývá se především proměnami a perspektivami učitelství, opírá se mimo jiné o tři základní kategorie: kompetence, znalosti a dovednosti učitele.

O něco později se začínají objevovat knižní publikace, v jejichž obsahu lze vystopovat to, co bychom mohli nazvat teorií pedagogických znalostí. Takto je pojata studie T. Janíka (2005 b), v níž jsou znalosti chápány jako klíčová kategorie učitelství, nebo V. Švece (2005a), který si všímá některých fenoménů vstupujících do procesu utváření pedagogických znalostí, např. zkušeností, subjektivních teorií učitele, sebereflexe, tvořivosti a pedagogické kondice. Některým z uvedených kategorií se věnují také kapitoly této monografie.

Vztah teorie a praxe ve vzdělávání učitele

Vztah mezi teorií a praxí v učitelství lze považovat za jeden ze základních prediktorů jeho účinnosti. I přesto mnoho studentů učitelství, začínajících učitelů, ale i učitelů expertů tomuto vztahu vytýká nedostatečnou soudržnost, která je často popisována metaforou propasti. Následky nesoudržnosti mezi světem teorie a světem praxe mohou být přitom dalekosáhlé. Studie ze skandinávských zemí poukazují na fakt, že jedním z hlavních důvodů, proč se studenti bakalářských programů rozhodují pro předčasný odchod ze studia je neadekvátní poměr teorie

a praxe, která jim je na univerzitách umožněna (Pilegaard Jensen et al., 2008). Studenti si stěžují na nedostatečný dohled a vedení v průběhu provádění cvičné praxe, na skutečnost, že v praxi jen s obtížemi využívají teoretické znalosti, a někteří mají pocit, že teorie v jejich profesní přípravě zabírá příliš mnoho místa na úkor praktické výuky. Praktické zvládnutí zákonitostí praxe je přitom zásadní pro vstup čerstvých absolventů učitelského studia do profesního života. Kremer-Hayon a Ben-Peretz (1986) ve své studii týkající se překážek, s nimiž se začínající učitelé v počátcích své praxe setkávají, zdůrazňují šok z reality způsobený zjištěním, že skutečná edukační realita se diametrálně liší od jejich původních idealistických představ o učitelství. Na šok z reality, který zasahuje mnoho mladých učitelů, upozorňuje také Veenman (1984), který ho označuje za koncept indikující deformaci ideálů z univerzitních auditorií v konfrontaci s drsnou realitou každodenního školního života. Naopak, pocit dostatečné připravenosti na praktický profesní život u mladých profesionálů vysoce koreluje s pravděpodobností, že se z nich stanou efektivní a kvalitní učitelé (Darling-Hammond, 2006).

Účinný přenos teoretických poznatků do praxe přitom neabsentuje pouze na univerzitní úrovni přípravného vzdělávání učitelů (Goodland, 1990), ale i na úrovni dalšího vzdělávání učitelů (Ermeling, 2010). Akademický obsah učitelského vzdělávání je podle těchto zjištění v praxi málo použitelný a pro učitele má velmi omezený význam. Učitelé mají totiž tendenci stavět svou pedagogickou praxi více na prekonceptech a tacitních znalostech, které si vytvořili na základě vlastních školních zkušeností než na vědecky ověřených faktech, které jim nabídlo vysokoškolské vzdělávání. Situace ve školních třídách zároveň vyžadují jejich okamžitou reakci, kdy je jednodušší sahat po zažitých a zvnitřněných subjektivních prekonceptech a skriptech než po abstraktních teoriích (Korthagen, Kessels, 1999).

Myšlenka zabývat se propojením teorie a praxe ve vzdělávání učitelů přitom není nijak nová. Upozorňoval na ni již před více než sto lety Dewey (1904) a od té doby se stala předmětem diskusí v odborných i akademických kruzích. Celkovou složitost této otázky dokazuje fakt, že i po tak dlouhé době ji Korthagen et al. (2006, str. 102) považují za jeden z nejzákladnějších problémů, který stále není v programech vzdělávání učitelů dostatečně vyřešen. Zájemce o některé novější přístupy k řešení vztahu teorie a praxe v přípravném vzdělávání učitelů odkazujeme na *Pedagogickou orientaci*, 2012, č. 3.

1.2 Obsah monografie

Jednotlivé kapitoly monografie lze pomyslně rozdělit do tří celků: (a) učitelovo subjektivní pojetí výuky, (b) učitelovy profesní znalosti a (c) další aplikační oblasti. Všechny tři vycházejí z výše nastíněného kontextu.

Učitelovo subjektivní pojetí výuky

Uvedené téma je saturováno dvěma kapitolami. Ve druhé kapitole autorky Petra Vystrčil Marková a Hana Horká otevírají stále aktuální problematiku učitelovy subjektivní teorie výuky. V zorném úhlu jejich pozornosti se ocitly subjektivní teorie vztahující se k biofilně orientovanému vzdělávání. Jako východisko této orientace chápou vztah člověka k přírodě a kultuře, který nabývá komplexní povahy a zahrnuje pochopení konfliktu přírody a kultury. V kapitole nás autorky seznamují se současným stavem poznání jak ve vztahu k subjektivním teoriím učitele, tak k biofilně orientovanému vzdělávání. Doktorandka Petra Vystrčil Marková představuje design svého disertačního výzkumu, jenž zahrnuje tři na sebe navazující metody: polostrukturovaný rozhovor, strukturování konceptů a pozorování výuky. Dále prezentuje výsledky, k nimž dospěla v souvislosti s ověřováním těchto výzkumných nástrojů.

Blanka Pravdová se zaměřuje na utváření profesního sebepojetí studentů učitelství, za jehož součást lze považovat i jejich pojetí výuky. Autorka zevrubně analyzuje pedagogická a psychologická východiska pojmů sebepojetí a profesní sebepojetí. Při zkoumání profesního sebepojetí studentů učitelství uplatňuje kvalitativní přístup využívající tyto metody získávání dat: volnou výpověď, zúčastněné pozorování a hloubkový rozhovor. Ve své kapitole nás seznamuje s výsledky kvalitativního šetření, které odkrývají některé souvislosti procesu utváření profesního sebepojetí studentů učitelství a současně přináší otázky vztahující se k možnostem jejich ovlivňování v průběhu pregraduální přípravy studentů učitelství, zvláště pak v rámci pedagogických praxí. Při analýze dat byly využity metody a techniky zakotvené teorie. Autorka předpokládá, že v následujících etapách disertačního výzkumu dojde k saturaci dat, a bude tedy možno teorii – formulovanou v této kapitole – precizovat a využít při vytváření nové koncepce vzdělávání budoucích učitelů.

Učitelovy profesní znalosti

Učitelovo jednání je ovlivněno mnoha znalostmi, jež se liší ve své složitosti i v náročnosti jejich osvojování. V učitelské praxi se uplatňují zejména didaktické znalosti obsahu, které mají dimenzi explicitní a implicitní, tacitní (viz např. Janík a kol.; 2008, Švec, 2005 b).

Kapitola Jany Jaškové je věnována procesům utváření a rozvíjení didaktické znalosti obsahu u učitelů vyučujících odborný anglický jazyk na českých vysokých školách v průběhu prvních tří let praxe. Autorka pro výzkum rozvoje didaktických znalostí obsahu volí výzkumný design vícečetné případové studie v Yinově pojetí (2003). V souladu s charakteristikou případových studií je uplatněn smíšený design, který poskytuje výhodu komplementarity kvalitativních a kvantitativních strategií, zde v sekvenční podobě (tj. výsledky kvalitativního přístupu jsou podstatné pro uplatnění kvantitativního přístupu). Jádrem této kapitoly jsou výsledky pilotní části kvalitativní fáze daného výzkumu, které autorce umožnily

formulovat jednotlivé kroky pro další postup disertačního výzkumu. Kapitola je doplněna o šest příloh, které dokládají jak proces získávání dat, tak jejich analýzy.

V páté kapitole si Eva Minaříková všímá profesního vidění, tedy fenoménu, jež lze v oblasti pedagogického výzkumu označit za relativně nový. Schopnost učitele identifikovat klíčové momenty výukových situací a schopnost přemýšlet o nich v kontextu svých znalostí lze považovat za téma potřebné a aktuální, a to jak v pregraduální přípravě budoucích učitelů, tak v kontextu dalšího vzdělávání učitelů. Autorka předkládá stav zkoumání řešené problematiky a obsáhle analyzuje výzkumy realizované v zahraničí. V kapitole jsou představeny výsledky pilotní studie věnující se zkoumání profesního vidění u studentů učitelství anglického jazyka, při němž bylo využito videowebru IVŠV. Autorka popisuje změny v profesním vidění, k nimž u studentů v rámci výzkumu došlo a konstatuje, že videoweb má potenciál profesní vidění studentů učitelství ovlivňovat. V závěru je zdůrazněna potřeba dalších analýz, které by umožnily prezentované závěry potvrdit a přispět tak k rozvoji pedagogické teorie, již bude možné využít v přípravném vzdělávání učitelů.

Další aplikační oblasti

Profesní znalosti různého druhu se rozvíjejí jak v přípravném, tak v dalším vzdělávání učitelů. Profesní učení lze podporovat aktivizujícími metodami a moderními informačními technologiemi. V šesté kapitole Josef Moravec čtenáře seznamuje s možnostmi e-learningové podpory v profesním učení budoucích učitelů. Představuje koncepty blended learningu a rapid e-learningu jako alternativy e-learningu v „tradičním“ pojetí. Podrobněji se věnuje možnostem e-learningu využívajícího videozáznam výuky, a to včetně přehledu elektronických učebních prostředí z něj vycházejících. Předkládá rovněž případovou studii Fonga & Woodruffa (2003), která se stala inspirací pro výzkumný design autorovy disertační práce. Formuluje rovněž problémová místa, na něž je potřeba se zaměřit v následující etapě výzkumného šetření.

Pedagogické znalosti jsou nezbytnou výbavou učitelů, ale i dalších odborníků, jejichž předmětem činnosti je edukace. Hana Medvedová se v sedmé kapitole monografie zamýšlí nad profesí herního specialisty, jehož práce se zaměřuje na komunikaci s hospitalizovaným dítětem. Autorka objasňuje specifika jeho činnosti a upozorňuje na fakt, že přestože ve světě se tato profese rozvíjí od 70. let 20. století, v našich legislativních dokumentech není doposud zakotvena. V textu rovněž vymezuje problematiku herní terapie jako tématu interdisciplinárního, o němž lze uvažovat jak v kontextu pedagogickém, tak psychologickém, sociologickém či zdravotnickém. Autorka čtenáře seznamuje s řadou zahraničních výzkumů, které se staly inspirací pro práci s hospitalizovaným dítětem i v našem prostředí a upozorňuje na potřebu zkoumat především *proces* herní terapie.

1.3 Vědomí souvislostí

Při čtení jednotlivých kapitol si můžeme uvědomit určitou (byť nepřímou) souvislost jejich obsahu a pokusit se nalézt vztahy mezi základními kategoriemi, které se v nich objevují. Obrázek 1 naznačuje souvislost mezi uvedenými kategoriemi, které označují některé vrstvy osobnosti učitele. Při jeho vytváření jsme se inspirovali „cibulovým modelem reflexe“ (srov. Korthagen & Vasalos, 2005, s. 54).

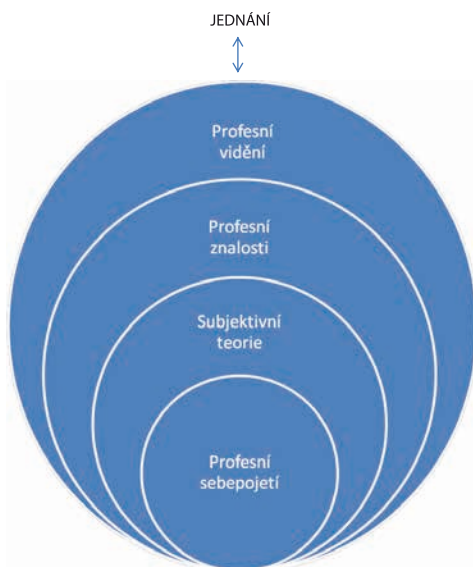
Z obrázku je zřejmé, že nejhlubší vrstvou je profesní sebepojetí učitele (studenta učitelství), z něhož vyrůstá jeho subjektivní teorie učení a vyučování. Na ni „nasedá“ vrstva profesních znalostí učitele, které se promítají do jeho profesního vidění.

Sebepojetí učitele je jeho představou o sobě, a to v nejširším smyslu slova. Zahrnuje i hodnotící soudy o sobě. Profesní sebepojetí vyjadřuje, jak jedinec vidí sám sebe jako (budoucího) učitele. Je zřejmé, že se do něj promítají znalosti sebe sama v různých učitelských rolích, např. učitel jako zprostředkovatel poznání, učitel jako partner žáků i kolegů, učitel jako inspirátor, učitel jako tvůrce atd. Profesní sebepojetí tedy zahrnuje řadu složek.

Subjektivní teorie učitele jsou složitější strukturou, jejímiž prvky jsou učitelovy názory, přesvědčení a postoje, které se týkají – řečeno souhrnně – učení a vyučování. Jejich součástí jsou také argumenty, jimiž učitel zdůvodňuje nejen svá rozhodnutí, ale i jednání.

Profesní znalosti učitele jsou celkem sestávajícím z předmětových znalostí, znalostí sebe sama, znalostí kurikula, znalostí procesů učení a vyučování, znalostí žáků apod. Lze předpokládat, že jádrem pedagogické činnosti učitele jsou jeho didaktické znalosti obsahu, ve kterých jsou integrovány dílčí znalosti, z nichž některé jsme právě vyjmenovali. Z hlediska charakteru to jsou znalosti odborné (oborové), pedagogické i psychologické. Všechny tyto znalosti mají explicitní a implicitní, tacitní dimenzi.

Tady stojí za upozornění nový, postupně (ale pomalu) se prosazující pohled na znalosti. Běžně chápeme znalosti jako něco, co je uloženo v mysli



Obrázek 1.1. Vztah kategorií označujících vrstvy učitelovy osobnosti.

(mozku) člověka. Avšak poznávání (a tedy i učení) se neúčastní pouze mysl, ale celé tělo poznávajícího subjektu. Dochází k němu tehdy, když se subjekt setká se situací, např. učitel ve třídě. V tomto momentě dochází k aktivaci toho, co dosud subjekt prožil, co zná, co již dovede. Jeho znalosti se v dané situaci dostávají do interakce s jejími podmínkami, okolnostmi. A ty nejsou vepsány v mysli jedince, ale existují „teď a tady“, jedinec jedná, aniž si často uvědomuje akty tohoto jednání. Ty se zvědomují později, jako důsledek projeveného jednání (podrobněji Šíp & Švec, 2013).

Profesní vidění učitele (studenta učitelství) leží mezi profesními znalostmi (věděními) a profesním jednáním. Je to pojem užívaný v zahraniční literatuře, avšak obtížně uchopitelný. Již z jeho názvu je zřejmé, že vyjadřuje myšlení v obzorech, které je doplňováno myšlením v pojmech. Nejde v něm však o pouhou registraci toho, co vidím, pozoruji v pedagogické situaci, o zachycení její jevové stránky, nýbrž o vhléd (resp. průhled) do této situace. To předpokládá umět si „všimnout“ toho podstatného, „uvidět“ to, co je pod pozorovanými jevy. Profesní vědění, profesní vidění a profesní jednání jsou dimenzemi profesionality učitele (Minaříková & Janík, 2012).

V závěru první kapitoly se sluší poděkovat také školitelům doktorandů: doc. M. Pišové, doc. H. Horké, doc. T. Janíkovi a prof. V. Švecovi.

SUBJEKTIVNÍ TEORIE UČITELE O BIOFILNÍ ORIENTACI VZDĚLÁVÁNÍ: OVĚŘOVÁNÍ VÝZKUMNÉHO NÁSTROJE

Petra Vystrčil Marková, Hana Horká

2.1 Úvod

Cílem kapitoly je prezentovat výsledky ověřování výzkumného nástroje ke zjišťování subjektivních teorií učitele o biofilně orientovaném vzdělávání. Ve své podstatě se zaměřujeme na učitelovo chápání člověka a jeho postavení ve světě. V předkládané kapitole jsou vymezeny základní pojmy jako subjektivní teorie učitele a biofilní orientace vzdělávání. Dále je uveden současný stav poznání vztahu člověka k přírodě a kultuře a rovněž je popsána metodologie výzkumu. Empirická část kapitoly prezentuje postup ověřování výzkumného nástroje, ukázkou z výzkumu a přináší analýzu a diskusi výsledků výzkumného šetření.

Vztah člověka k přírodě a kultuře označujeme jako východisko biofilní orientace vzdělávání, které je charakterizováno pochopením konfliktu přírody (přírozeného) s kulturou (umělým) a osvojením si biofilní hodnoty – úcty k přírodě. Subjektivními teoriemi zjišťujeme, jak učitel přemýšlí o vztahu člověka k přírodě a kultuře, co ho ovlivňuje a jak se jeho subjektivní teorie odrážejí v pedagogické praxi.

Subjektivní teorie mají implicitní charakter a zahrnují argumenty, jimiž učitel zdůvodňuje svoje jednání a chování. Vycházíme z přesvědčení, že učitel disponuje souborem názorů, přesvědčení a argumentů, kterými zdůvodňuje svoji edukační činnost. Právě argumentace je důležitým aspektem subjektivních teorií učitele. Učitelovo přemýšlení o vztahu člověka k přírodě a kultuře v pedagogickém kontextu vnímáme jako důležitou složku profesní přípravy učitele, která může ovlivňovat biofilní orientaci vzdělávání, neboť je naším záměrem posílit učitelovo pedagogické a ekologické myšlení (srov. Horká, 2012).

2.2 Vymezení klíčových pojmů

Teoretická východiska, o která se opíráme, budou představena přes klíčové, zastřešující pojmy. Radíme k nim pojmy *subjektivní teorie učitele* a *biofilní orientace vzdělávání*.

2.2.1 Subjektivní teorie učitele

Klíčový pojem *subjektivní teorie učitele* souvisí s pojmy *učitelovo pedagogické vědomí a myšlení* (Bacík, 1990), *učitelova individuální koncepce vyučování*

(Gavora, 1990), *učitelovo pojetí výuky* (Mareš, 2013) a *pedagogická filosofie učitele* (Vorlíček, 2000). Mohou být považovány za synonyma, avšak pro nás nepředstavují pregnantní uchopení tématu, neboť odkazují k různým úhlům pohledu na danou problematiku.¹

Mareš (1996, s. 9) uvádí pojem *učitelovo pojetí výuky*, kterým označuje „souhrn učitelových názorů, přesvědčení, postojů a zásobu argumentů, kterými je daný učitel zdůvodňuje“. Učitelovo pojetí výuky podle autora (1996, s. 12) tvoří „základ pro učitelovo uvažování o pedagogické skutečnosti i pro jeho pedagogické jednání“. Charakteristickými rysy učitelova pojetí výuky podle Mareše (1996, s. 12) jsou: (a) *implicitnost*, neboť nemá podobu výslovně řečených a detailně propracovaných zásad; (b) *subjektivnost*, neboť souvisí se zvláštnostmi osobnosti a vede k individuálnímu stylu činnosti; (c) *spontánnost*, neboť zpravidla vzniká a proměňuje se na základě životních zkušeností, klíčových událostí atd.

Na pojem *učitelovo pojetí výuky* odkazuje také Vorlíček (2000, s. 13), který se zamýšlí nad tím, co ovlivňuje praktickou učitelskou činnost. Vorlíček namísto pojmu *učitelovo pojetí výuky* uvádí pojem *každodenní pedagogická filosofie učitele*, který však představuje stejné uchopení problematiky jako u Mareše *učitelovo pojetí výuky*.

Bacík (1990, s. 388–389) užívá další termín, a to *pedagogické vědomí a myšlení učitele*. Ty podle něj do značné míry určují pedagogické chování a činnost učitele. Autor vychází z předpokladu, že „podle toho, jak člověk vidí určité věci, jevy, procesy, události i jiné lidi, jak je chápe a hodnotí, podle toho k nim přistupuje, jedná a zachází s nimi“. Pedagogické vědomí mj. zahrnuje také přístupy a postoje učitele, které vycházejí z jeho hodnotové orientace. Učitel podle něj dokáže „vidět“ pedagogickou realitu, což následně vede k určitým postupům, tedy jednání a chování.

Gavora (1990, s. 209–222) podobně jako Bacík prezentuje pojem *učitelova individuální koncepce vyučování*. Uvádí, že explicitní činnosti se uskutečňují na základě něčeho, co na první pohled není zřejmé. „Na základě individuální koncepce učitel interpretuje pro sebe předepsané vyučovací cíle, upravuje učivo, volí vyučovací metody a přistupuje k žákům.“ (Gavora, 1990, s. 209) Učitelova koncepce vyučování je podle něj tvořena souborem vědomostí, názorů, představ a přesvědčení.

Výše uvedené pojmy však pro naši kapitolu nepředstavují pregnantní uchopení tématu, neboť pro nás je sěžejní, jak učitel argumentuje. Zmíněné pojmy k učitelově argumentaci odkazují jen popisně a zároveň precizně neodůvodňují

¹ V anglické literatuře můžeme najít pojmy jako *teachers' beliefs*, *teachers' implicit theories* nebo *teachers' thinking*. Tyto pojmy však ponecháváme stranou a zaměříme se na uchopení problematiky v českém a slovenském prostředí.

edukační činnost (pedagogické rozhodování² a jednání) učitele. Z tohoto důvodu se opíráme o pojem *subjektivní teorie učitele*, který v následující části vymezíme.

Pojem *subjektivní teorie učitele* se rozšířil především v německy psané literatuře zhruba od 80. let 20. století. Groeben et al. (1988, s. 19) pojem *subjektivní teorie učitele* definují jako „poznání sebe sama a světa, jako komplexní agregát se značně implicitní argumentační strukturou, která plní i funkce k paralelním vědeckým teoriím – k vysvětlení, prognóze, technologii.“

Subjektivní teorie učitele rozebírá také Dann (2000, s. 87), který blíže specifikuje právě argumentační strukturu subjektivní teorie učitele. Uvádí, že *subjektivní teorie učitele* obsahují elementy znalostí (obsahové koncepty), které jsou v určitých vzájemných vztazích (formální relace). Proto je možné z nich vyvozovat důsledky (např. výpovědi typu „když-tak“).

Do české literatury pojem *subjektivní teorie učitele* přináší Janík (2005a), který je chápe jako kognice, jež vedou nebo řídí učitelovo jednání. Zároveň uvádí, že pokud si učitel své subjektivní teorie uvědomí, může na jejich základě zdůvodnit své pedagogické rozhodování a jednání (srov. Janík, 2007, s. 15).

Schlee a Wahl (1987, s. 5–7) užívají pojem *subjektivní teorie* jako zastřešující pro další pojmy jako je např. „každodenní teorie“ nebo „naivní teorie“. Autoři navíc poukazují na rozdíl mezi pojmy *subjektivní teorie* a *objektivní teorie* a vysvětlují jej. Objektivní, vědecká teorie většinou nevzniká pod tlakem, ale je výsledkem systematické a metodicky řízené vědecké práce, u které očekáváme vyšší stupeň koherence a systematizace. Její jazykové formulace jsou precizní a zároveň splňují kritéria generalizace a ověřitelnosti. Argumentační struktura objektivní teorie je dána explicitně. Proti objektivní teorii stojí teorie subjektivní. Ty často vznikají spontánně, pod tlakem, bez vědomé kontroly a řízení subjektem. Jejich argumentační struktura je implicitní, platí pro ni liberálnější kritéria posuzování atd. (srov. Janík, 2005a, s. 478).

Janík (2005a, s. 479) poukazuje na možný problém spojený s objektivní a subjektivní teorií. Tvrdí, že vědecké (objektivní) teorie jsou pro učitele „teoriemi z druhé ruky“, které přicházejí explicitně. Učitelé však mají své vlastní implicitní subjektivní teorie („teorie z první ruky“), které jsou jim bližší, neboť si je vytvořili sami na základě svých vlastních zkušeností. A právě o tyto subjektivní teorie učitelé opírají své rozhodování a jednání v pedagogickém kontextu. Janík (2005a, s. 479) dále uvádí, že objektivní i subjektivní teorie se v průběhu profesního vývoje učitele propojují, čímž představují kvalitnější základ pro učitelovo jednání a rozhodování.

Jak již bylo uvedeno, stěžejním pojmem pro naše téma jsou *subjektivní teorie učitele*, neboť vycházíme z názoru, že učitel disponuje souborem představ, názorů

² Lukášová-Kantorková (2002, s. 127) prezentuje dovednost *rozhodovat se* jako pedagogický decizní předpoklad. Podle Brichčina (1999, s. 409) je to „komplex schopností, vlastností a dovedností, který umožňuje člověku, aby podle osobních záměrů cílevědomě řídil svou činnost a jejím prostřednictvím reguloval např. kognitivní a rozhodovací procesy nebo průběh své interakce se světem subjektů a objektů“.

a argumentů, kterými odůvodňuje svoji edukační činnost. Pojem *subjektivní teorie učitele* je pro nás vhodný také z důvodu odkazování k učitelově argumentaci a zdůvodnění, proč učitel ve výuce postupuje či uvažuje právě daným způsobem.

V literatuře se však můžeme setkat i s propracovanějším vymezením konceptu *učitelova pojetí výuky*. Podle Spilkové (2004, s. 147) teoreticky podložené a racionálně argumentované *pojetí výuky* znamená, že učitel ví, proč dělá věci, tak jak je dělá, z čeho vychází a dovede své pojetí výuky vysvětlit. Takto koncipované pojetí výuky víceméně směřuje ke struktuře *subjektivní teorie*, proto můžeme konstatovat, že oba pojmy nejsou striktně ohraničeny. Mohou být užívány jako synonyma, popř. rozlišeny v kontextu řešené problematiky tak, jak je tomu v našem výzkumu (srov. Janík, 2007, s. 16).

2.2.2 Struktura subjektivní teorie učitele

V následující části stručně definujeme pojmy, které tvoří strukturu subjektivní teorie učitele, tzn. přesvědčení a názory.

Předsvědčení

Pojem *přesvědčení* bývá označován jako systém hodnot a postojů (srov. Rokeach, 1968), popř. je zcela nahrazen pojmy postoj či hodnoty (srov. Pajares, 1992). Fishbein a Ajzen (1975) *přesvědčení* považují za doménu kognitivní složky postojů. Vymezují jej jako tvrzení, které je správné a pravdivé (např., že druhý den vyjde slunce).

V našem případě se však ztotožňujeme s pojetím pojmu *přesvědčení*, jež je založeno na vnitřních pohnutkách učitele a na jeho názoru o pravdě (Richardson in Janík et al., 2012).

Názor

Definovat pojem *názor* není jednoduché. I když mnozí autoři (zahraniční i čeští) pracují ve svých výzkumech s tímto pojmem, neboť sledují názor respondentů na určitý jev, vymezují jej velmi stručně a sporadicky, popř. vůbec. Obecně však můžeme říct, že názor je oproti přesvědčení krátkodobé povahy.

Podle psychologa Myerse (2013, s. 343) *názor* vyjadřuje specifický osobní pohled na určitou skutečnost. Vzhledem k tomu, že každý jednotlivec je individualitou, existuje přirozená různorodost rozdílných názorů. Názor člověka může být podle autora čistě individuální, ale může být i společný pro různé skupiny lidí, kteří se zajímají o stejnou věc, situaci, děj apod.

Nakonečný (2007, s. 55) definuje názor jako schopnost zaujmout určité stanovisko při řešení vzniklého problému.

Touto kategorií se zabývá i Reifová (2004, s. 144), která považuje *názor* za synonymum pojmu *mínění* nebo *úsudek*. Podle ní se v něm „spojují racionální poznatky se subjektivním vztahem člověka k danému jevu“. *Názor* podle autorky obsahuje také hodnotící složku.

Názory učitelů na vztah člověka k přírodě a kultuře sledujeme v intencích Myerse, který je chápe jako individuální stanovisko každého člověka k určité skutečnosti (srov. Myers, 2013, s. 343).

2.2.3 Biofilní orientace vzdělávání

Tématem biofilně orientovaného vzdělávání se v českém prostředí zabývá Šmajš (2008, s. 55–58), který uvádí, že člověk není poučen o umělém vzniku kultury, neboť tuto problematiku školní vzdělávání příliš nezohledňuje. Uvádí, že je potřeba vytvořit a umět předat nový koncept přírody a kultury, tedy předat dlouhodobě možnou k přírodě šetrnou biofilní kulturu.

Dnešní globální ekologická krize sice vzrostla z povahy a nároků lidské přirozenosti, tj. z geneticky podmíněné účinné adaptivní strategie našeho druhu, ale není bezprostředním konfliktem člověka a přírody. Je konfliktem dvou onticky opozičních systémů: kultury expandující na úkor přirozeně uspořádané Zemi. (Šmajš et al., 2010, s. 51)

K pochopení tohoto konfliktu je třeba změnit predátorské duchovní paradigma na paradigma biofilní v rámci edukace, politiky a celé společenské vize. Je nezbytné kulturu vytvářet nejen shora uplatňováním vědeckých poznatků a principů ekonomického liberalismu, ale také zdola, aktivitou a iniciativou široké veřejnosti (srov. Šmajš, 2008, s. 55). V této souvislosti Šmajš otevírá téma biofilně orientovaného vzdělávání, které chápe jako vzdělávání „životu přející, život respektující a ochraňující“. Takto vymezené vzdělávání pro nás představuje vizi vzdělávání pro 21. století.

V soudobých teoriích vzdělávání tak nabývají na významu takové teorie vzdělávání, jež vedou žáka k pochopení ekologických, sociálních a kulturních problémů. Jak uvádí Bertrand (1998, s. 185), úkolem vzdělávání je nejen proměna společnosti, ale také vytvoření nového ekologického vědomí solidarity, „rozmetání“ fragmentárního pohledu na přírodu a společnost, objevování „přináležitosti k životu a ke hmotě“ a získávání „vědomí globálního fungování sociálního organismu“ (srov. Grand'Maison, de Rosnay, Morin, Toffler in Bertrand, 1998).

Současné vzdělávání přechází k propřírodní orientaci, tzn., že žák nejen chápe konflikt mezi přírodou a kulturou, ale je také schopen jej řešit a účelně mu předcházet. Jinými slovy nepodléhá diktátu módy, reklamy a sugesce, jež ovlivňují plynutí způsobu života. Žák se učí vytvářet si „takový systém autoregulace, který při každém zásahu do životního prostředí zajistí, aby myslel, hodnotil, chtěl a jednal v duchu ekologických zákonitostí, aby byl schopen si odříkat, překonat se, prosazovat oprávněné požadavky a projevovat celožitovní pokoru a obdiv k živým systémům“ (Horká, 2013, s. 3).

V současné době podle Kellera et al. (1996, s. 9) dominuje kořistnický vztah člověka k přírodě, který je ospravedlněn představou, podle níž má příroda a vše, co je přírodního původu, nižší hodnotu než to, co vyrobil a vymyslel člověk. Průvodcem každého dne jsou nové a nové vynálezy či objevy, jež mají hodnotu nejvyšší. Člověk tak nabývá představ, že svými činy přírodu zušlechťuje a dotváří.

K této představě se vyjadřuje Šmajš (2008, s. 5) svým tvrzením, že příroda je dostatečně dotvořená a humanizovaná sama o sobě, je nadřazená všem živým bytostem a představuje jejich jediný přirozený domov. Člověk má proto povinnost respektovat zákonitosti přírody bez ohledu na jeho postavení ve světě, protože příroda byla, je a bude člověku nadřazená. Člověk je na přírodě závislý, a pokud by byla zničena, je ohrožen sám člověk. Stav, kdy kultura stojí hodnotově nad přírodou, je označován jako bod zlomu. V jeho rámci se člověk z přírody vymaňl a začal se považovat za vládce a strůjce všeho, který nerespektuje, že nejvyšší hodnotou by měl být život sám.

Skolimowski (2001, s. 139) uvádí, že lidé jsou si vědomi materiálního užítku, který mají díky vědě a technice. Avšak do povědomí přichází i „temná stránka tohoto užítku – ekologická devastace, lidská i sociální fragmentace, duchovní zbídačení“.

Lovelock (2008, s. 174) upozorňuje, že ideologie průmyslové společnosti poháněná představami o ekonomickém růstu, je dlouhodobě nefunkční. Lidé by podle něj měli změnit myšlení a pokusit se docílit společnosti, v níž by populace a životní prostředí byly v rovnováze. Uvádí potřebu nového etického systému, ve kterém bude mít hodnotu přírodní svět nejen pro blaho lidstva, ale i sám pro sebe.

V souvislosti s výše uvedeným je na místě zmínit potřebu změny zažitého hodnotového systému, který je vystavěn na materiálním blahobytu, a nahradit ho novou hodnotou života samého. Jde o základní předpoklad humanistické axiologie. V jejím rámci Kučerová (1996, s. 201) interpretuje hodnotovou koncepci výchovy, která chápe člověka jako součást a ochránce přírody, ale zároveň jako součást, ochránce a tvůrce kultury, který reaguje na krizi současné civilizace. V souvislosti s principy humanistické axiologie cesta směřuje skrz výchovu a vzdělávání, které vedou podle Kučerové (1996, s. 201) k podpoře a předávání základních hodnot lidstvem vytvořených. Je namístě se ztotožnit s myšlenkou autorky, že k proměně vztahu člověka k přírodě přispívá vzdělávání na všech úrovních. Má vést k tomu, aby se žádoucí kulturní hodnoty staly součástí vnitřního světa každého z nás, a to při respektování existující plurality názorů a akceptování síly sociální zkušenosti (srov. Saylan, Blumstein, 2011, s. 98).

Podle Bertranda (1998, s. 227) vzdělávání musí sloužit k objevování nové budoucnosti pro naši planetu. Biofilně orientované vzdělávání lze proto pokládat za jeden z významných prostředků k dosažení tohoto cíle.

S názory Bertranda koresponduje pojetí Blížkovského (2000, s. 20), který „poslání vzdělávání vidí v uschopnění mladé generace k poučené a odpovědné účasti na rekonstrukci světa a na objevování příznivější budoucnosti pro naši planetu.“ Tvrdí, že se „přečeňuje pragmaticko-utilitární funkce vzdělávání jako nástroj technického rozvoje a ekonomického růstu.“ Podle autora se kultivace jedince ve školní praxi jeví sama o sobě jako nepodstatná a zbytečně zpomalující proces předávání poznatků.

Patočka (1989, s. 153) tvrdí, že ekologické poznatky jsou důležité, protože pomáhají u dětí formovat uvědomělý vztah k prostředí na základě dialekticko-materialistického chápání přírodních jevů a zároveň mají i zřetelný dopad estetický a etický.

Podle Saylana a Blumsteina (2011, s. 101) nestačí pouze navýšit počet vyučovacích hodin environmentální výchovy, jde především o integraci myšlenek biofilně orientovaného vzdělávání do celkového konceptu vzdělávání.

Biofilní orientace vzdělávání má vést k: (a) objasňování hodnoty přírody pro život a objasnění její hodnoty i bez ohledu na člověka; (b) pochopení přirozené evoluce Země, umělé evoluce kultury; (c) předávání informací v souvislostech, vzájemných vztazích a vazbách s aplikací v běžném životě; nepřeceňování kulturních struktur „*kteří člověka morálně nezdokonalují, ale naopak plíživě poškozují, vyzývají ke zničení jeho mateřského prostředí*“ (Šmajš, 2008, s. 55–63); (d) výchově ekologicky odpovědného člověka, který si uvědomuje důsledky svého jednání a chování; (e) k pochopení odpovědnosti člověka za expandující kulturu, za své dílo (Horká, 2012, s. 2–3).

Ze studií zabývajících se biofilní orientací vzdělávání (srov. Horká, 2012; Šmajš, 2008, s. 55–58) vyplývají principy její realizace. Zmínění autoři doporučují, aby ve školním vzdělávání byla zdůvodněna hodnotová priorita přírody pro lidský život. Žáci by podle autorů měli být schopni vyjádřit „přirozený lidský obdiv k přírodě“ (Horká, 2012). Dále by měli umět předvídat a reflektovat své činy na základě porozumění vztahu s přírodou a kulturou tak, aby konflikt mezi přírodou a kulturou nejen pochopili, ale dokázali jej řešit a účelně mu předcházet. U žáků je z pohledu autorů důležité rozvíjet schopnost rozlišení přírody a přirozeného, kultury a umělého a pochopení vzniku materiální kultury, která sice usnadňuje život, ale způsobuje ubývání přírody. Žák by rovněž měl pochopit, že člověk není odpovědný za přírodu, která existovala již dávno před jeho příchodem. Člověk je odpovědný za kulturu, za dílo, které vytvořil a kterým přírodu přetváří (srov. Šmajš, 2008, s. 58–59). Proto je podle Šmajše (2008, s. 57) potřeba takového vzdělávání, „které v člověku probudí cit a posílí lidské predispozice pro hodnotu a krásu přírody“.

2.2.4 Operacionalizace konstruktů

Nyní se pokusíme popsat konstrukt učitelovy subjektivní teorie k biofilně orientovanému vzdělávání. K operacionalizaci konstruktů subjektivní teorie je nezbytné určit její *subjekt* a *objekt*. *Subjektem* je v našem případě učitel (hovoříme o subjektivní teorii učitele) a *objektem* je biofilní orientace vzdělávání.

Cílem této kapitoly je popsat, jak učitel uvažuje o vztahu člověka k přírodě a kultuře, což pro nás představuje východisko biofilní orientace vzdělávání. Prostřednictvím subjektivních teorií učitele můžeme usoudit, jak učitel o tomto vztahu uvažuje. V kapitole 2.1 jsme uvedli, že subjektivní teorie jsou implicitní a představují poznání sebe sama. Strukturu subjektivní teorie tvoří názory a představy

učitele. Subjektivní teorie jsou vlastní svému „majiteli“, v našem případě učiteli. Zajímá nás, jaké jsou učitelovy subjektivní teorie k biofilně orientovanému vzdělávání.

Biofilní orientace vzdělávání pro nás představuje jednu z vizí výchovy 21. století. V přijetí jejich zásad, požadavků či kritérií můžeme dosáhnout života v harmonii s přírodou. Usilujeme nejen o uznání hodnoty přírody „o sobě“, ale také o to, aby člověk a jeho kultura, někdy přezdívaná jako „druhá příroda“, byly s přírodou v souladu a rovnováze. Proto nás v našem výzkumu zajímá, jak učitel přemýšlí o vztahu člověka k přírodě a kultuře, i o postavení člověka ve světě.

Úvahy o biofilní orientaci vzdělávání jsme shrnuli do znaků, které jsou podrobněji rozepsány v navazujících podkapitolách.

2.3 Současný stav poznání

Pro přiblížení výzkumné techniky uvádíme již realizované výzkumy Janíka (2005) a Porubského (2007), kteří se ve svých statích zabývali subjektivními teoriemi učitele, jež byly zkoumány technikou strukturování konceptů. Výzkumy obou autorů byly inspirací pro náš výzkum, neboť subjektivní teorie učitele o biofilní orientaci vzdělávání zkoumáme stejnou technikou.

Janík (2005, s. 477–496) zkoumal subjektivní teorie rodičů k dilematu „vést versus nechat růst“. Zajímalo ho, jak se s tímto dilematem potýkají rodiče při výchově svých dětí. Pojmy „vést“ a „nechat růst“ stojí vůči sobě v dialektickém napětí, které je mezi těmito dvěma póly. Mezi tyto póly autor umístil čtyři metafory, které vycházejí z teoretického východiska výzkumu. Prezentovaná případová studie byla realizována metodou komentování metafor, kontrastním interview a technikou strukturování konceptů (SLT). Výsledkem výzkumu byla interpretace subjektivní teorie zkoumané osoby. Ta ukázala, že respondent preferuje raději kompromis než kterýkoliv z extrémů, tzn., spíše se přiklání k metafoře „doprovázení cestovatele“ a „pečování o květiny“ než k „vedení loutek“ či „ponechání volnosti růstu stromům v lese“.

Na toto šetření navázal Porubský (2007, s. 100–134), který zkoumal subjektivní teorie učitelky vztahující se k její třídě a preferované vyučovací metody a formy práce v oblasti kognitivního rozvoje žáků při práci s pedagogickým textem. Výzkum vycházel z narativního interview a techniky strukturování konceptů (SLT). Z analýzy interview vyplynulo, že učitelčina pedagogická teorie není komplexem strukturovaných znalostí a názorů. Její formulace byly spontánní a vznikaly pod tlakem výzkumníka. Pro navazující techniku strukturování konceptů autor zvolil dilema „zapamatování versus interpretace textu“. K jeho pólům „zapamatování“ a „interpretace“ se vztahovaly metafory, jejichž komentář byl východiskem pro SLT. Autor při interpretaci subjektivní teorie učitelky zjistil, že se nepřiklání ani k jednomu pólu dilematu. Učitelka podle něj spíše hledá kompromis, který má

dynamický charakter, tzn., že se přiklání k metafoře 3: „Pedagogické texty jsou vlastně návody, jak poznávat obraz světa. Učitel pomáhá žákům návody správně používat“ (Porubský, 2007, s. 125).

Pro účely této kapitoly je však nezbytné uvést i další výzkumy, které se věnovaly environmentálnímu přesvědčení učitelů.

Environmentálním přesvědčením učitelů primárního stupně se zabývali Forbes a Zint (2010). Výzkum proběhl na vzorku 250 učitelů dotazníkovou metodou. Z výsledků vyplynulo, že učitelé nerozlišovali mezi vzděláváním o životním prostředí a vzděláváním pro životní prostředí. Učitelé byli zároveň přesvědčeni, že by se výukou spojenou s životním prostředím měli zabývat, nebyli si však jisti svými schopnostmi v této oblasti.

Pro-environmentální přesvědčení u tří pro-environmentálně uvažujících učitelů zkoumala také Moroye (2009). První metodou výzkumu byl rozhovor, ve kterém respondenti odpovídali na otázky týkající se jejich záměrů ve výuce, ekologického přesvědčení a obecných výukových cílů. Následovalo pozorování výuky respondentů. Výzkum byl uzavřen rozhovorem, jehož záměrem bylo nalézt spojitost mezi pro-environmentálním uvažováním učitelů a výukovými cíli. Z výsledků vyplynulo, že přesvědčení učitele silně ovlivňuje jeho výuku a tedy i to, co žáci při výuce zažijí, a jak budou ovlivněni.

V českém prostředí se environmentální tematice věnuje Horká (2007, s. 539–548). V prezentovaném výzkumu ji zajímalo, jak studenti i učitel uvažují o environmentálních tématech v kontextu podpory zdraví. Cílem výzkumu bylo zachycení názorů a myšlenek respondentů, jež se týkaly vztahu a chování k přírodě v kontextu podpory zdraví a dále zachycení postojů a hodnot respondentů, které by bylo možné považovat za základ pro rozhodování o otázkách péče o životní prostředí. Byla použita metoda obsahové analýzy esejí. Vzorek čítal 46 respondentů. Zjistilo se, že životní styl respondentů je ovlivněn kulturními stereotypy, zejména rodinou. Škola jako reprezentant společnosti však může rovněž účinně ovlivnit životní styl dětí. Respondenti tohoto výzkumu také věří, že dobrá výchova je předpokladem pro zodpovědné jednání a chování v přírodě.

Výše uvedené výzkumy přispěly k dosažení cíle předkládaného výzkumu, neboť nás inspirovaly metodologickým uchopením problému a zároveň nás uvedly do souvislostí s environmentálním přesvědčením, názory či tématy tak, jak jsou chápány a prezentovány uvedenými autory.

2.4 Metodologie výzkumu

2.4.1 Výzkumný cíl a výzkumná otázka

Cílem předkládaného výzkumu bylo popsat, jak učitel interpretuje své subjektivní teorie k biofilní orientaci vzdělávání.

Pro naplnění cíle výzkumu jsme si položili výzkumnou otázku: Jak učitel uvažuje o vztahu člověka k přírodě a kultuře?

2.4.2 Výzkumný vzorek

V této kapitole prezentujeme výzkumná data respondentky M. H. Záměrně vybraná učitelka vyučuje 15 let na soukromé základní škole v Brně. Vystudovala obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a rozšířila si aprobaci o obor anglický jazyk pro 1. stupeň ZŠ. V současnosti je třídní učitelkou 3. třídy a mezi její zájmy patří procházky do přírody a kulturní akce, např. divadlo, hudba, film. Výběr respondentky je dán zájmem o přírodu a její snahou vnést toto téma do výuky.

2.4.3 Design výzkumu

Nejdříve představíme design výzkumu, tedy jednotlivé výzkumné metody, kterými se pokusíme dospět k vytyčenému cíli.³ Metody jsou detailněji rozebrány v následujících podkapitolách.

1. Polostrukturovaný rozhovor – předem připravené otázky pro rozhovor korespondují s oblastmi biofilně orientovaného vzdělávání (více v tabulce 1). Během rozhovoru s učitelem zároveň reagujeme na jeho aktuální výpověď.



2. Koncepty – z výpovědi učitele vybereme určité výroky nebo pasáže, které můžeme přiřadit ke znakům biofilně orientovaného vzdělávání (více v tabulce 2).



3. Strukturování konceptů – vybrané koncepty (výroky), které budou napsány na kartičkách, předložíme učiteli na druhém setkání. Kromě kartiček s koncepty má učitel k dispozici také kartičky s operátory, kterými může výroky propojit (výsledek, rozpor, důsledek, přípustka, indikace). S kartičkami učitel libovolně manipuluje, propojuje a skládá je tak, jak o těchto výrocích přemýšlí. Vznikne tak struktura pojmů a vztahů mezi nimi, které odrážejí učitelovo přemýšlení o dané problematice. Propojené kartičky nalepíme na papír.



4. Interpretace subjektivní teorie učitele – v této části výzkumu učitel komentuje strukturu výroků a vztahů mezi nimi tak, jak je v předchozí fázi znázornil. Pokus o interpretaci je výsledkem dialogického konsensu (doplňující otázky pro zpřesnění či doplnění subjektivní teorie učitele).



5. Pozorování – jak se promítají učitelovy subjektivní teorie do výuky.

Obrázek 2.1. Design výzkumu.

³ V rámci projektu SKOLA 2012 byl realizován a publikován předvýzkum, na jehož základě jsme změnili nebo vyloučili některé otázky z rozhovoru, které byly příliš konkrétní nebo sugestivní – např. Myslíte si, že dnešní generace škodí přírodě mnohem víc než předesešlé? Jaký je váš názor na lhostejnost lidí vůči přírodě? (VYSTRČIL MARKOVÁ, Petra. Zjišťování míry inklinace učitele k biofilní koncepci vzdělávání. In Janík, T., Pešková, K. et al. *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. s. 148–161, 14 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, svazek 31. ISBN 978-80-210-6132-3).

2.4.4 Metody výzkumu

Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor je úvodní metodou našeho výzkumu. Otázky pro rozhovor jsme připravili na základě studia literatury a diskusí s odborníky. Vytvořili jsme je tak, aby reflektovaly všechny aspekty biofilně orientovaného vzdělávání (viz kapitola 2.2). Jednotlivé oblasti a příklady otázek jsou uvedeny v následující tabulce 1.

Tabulka 2.1.

Oblasti biofilně orientovaného vzdělávání a příklady otázek pro polostrukturovaný rozhovor

Oblast biofilně orientovaného vzdělávání	Příklad otázky
Profese učitelky	Co vás přivedlo k profesi učitelky? Kdo vás ovlivnil? Co se vám ve vaší profesi povedlo?
Poznávání světa	Které oblasti považujete za klíčové při vzdělávání žáků ve škole? Co limituje výchovnou práci učitele?
Člověk, příroda, kultura ve vztazích	Jak vnímáte vztah mezi kategoriemi příroda, kultura, lidské potřeby, styl života?
Výchova k hodnotám	V čem vidíte smysl výchovy k hodnotám? Která témata ve škole považujete za důležitá a proč?

Rozhovor s učitelem trval přibližně hodinu, byl zaznamenán na diktafon a následně přepsán do protokolu. Z výpovědi učitele jsme vybrali koncepty (věty nebo slovní spojení), které jsme mohli přiřadit ke kritériím biofilní orientace vzdělávání, jež opět korespondují s charakteristikou uvedenou v kapitole 2. 2. Tyto vybrané koncepty jsou základem pro druhou etapu výzkumu, tedy techniku strukturování konceptů. Kritéria biofilní orientace vzdělávání jsou uvedena v tabulce 2.

Tabulka 2.2.

Kritéria biofilně orientovaného vzdělávání

Kritéria biofilně orientovaného vzdělávání

1. Uznání hodnoty přírody „o sobě“
2. Porozumění konfliktu přírody s kulturou
3. Uvažování v souvislostech a vztazích
4. Úroveň ekologického myšlení
5. Respektování a akceptace evoluce

Technika strukturování konceptů (SLT)

Na polostrukturovaný rozhovor navazovala technika strukturování konceptů, která byla vytvořena v 90. letech minulého století výzkumníkem Scheelem et al. v Německu (in Janík, 2005, s. 485). Tato technika, jak uvádí Janík (2005, s. 484–485), je jednou z neznámějších a pravděpodobně nejčastěji používaných technik pro zjištění subjektivních teorií učitele.

Podstata techniky SLT spočívá v grafickém znázornění struktury subjektivních teorií učitele. Tato struktura zachycuje elementy znalostí (obsahové koncepty) a jejich vzájemné vztahy (formální relace). SLT zároveň umožňuje analyzovat obsah subjektivní teorie včetně její argumentační struktury (koncepty ve vztazích). Grafické znázornění subjektivních teorií učitelky jsou uvedeny v kapitole 2.5.1. na obrázku 2.

Pozorování

V předkládaném výzkumu považujeme za vhodné spojit metodu rozhovoru a pozorování, neboť těmito dvěma metodami lze získat komplexní obrázek o řešené situaci (srov. Švaříček, Šedová et al., 2007, s. 158).

Cílem pozorování bylo zjistit, jakým způsobem učitel prezentuje vztah člověka k přírodě a kultuře ve výuce. Ve své podstatě jsme zjišťovali, jak se promítají učitelovy subjektivní teorie do výuky, zda nedochází k rozporu mezi jeho slovy a činy. Jinými slovy, jak koresponduje učitelova výpověď s tím, jak jedná ve výuce. Vyučovací hodina byla zaznamenána jako slovní obraz, portrét hodiny (Hendl, 2008, s. 197).

2.4.5 Realizace výzkumu

Výzkum subjektivní teorie vybrané učitelky M. H. byl realizován ve třech setkáních. Nejdříve proběhl polostrukturovaný rozhovor, na který po třech týdnech navazovala interpretace subjektivní teorie učitelky technikou strukturování konceptů. V následujícím týdnu proběhlo pozorování vyučovací hodiny. Plánovaná videonahrávka nebyla uskutečněna pro nesouhlas rodičů žáků soukromé školy. Záznam z pozorování byl proveden jako slovní obraz neboli portrét hodiny.

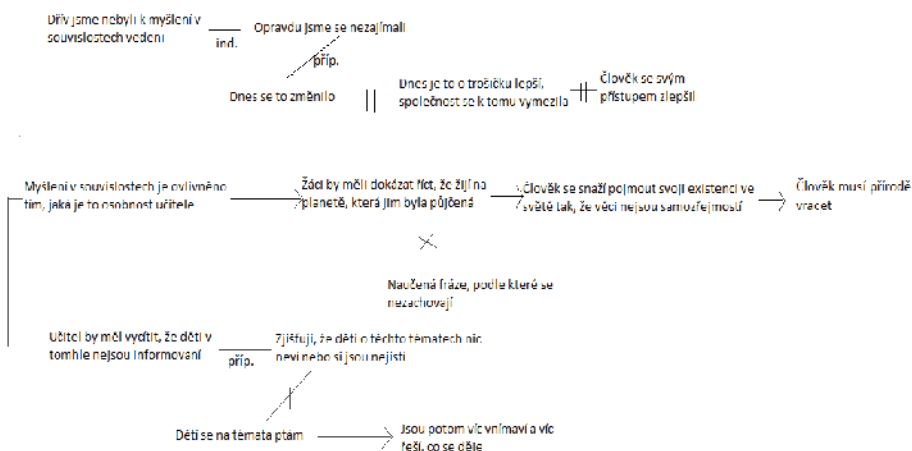
Jsem si vědoma možných limitů této metody, např. subjektivního vnímání vyučovací hodiny, limitující paměti nebo nepovšimnutí si některého momentu. Z těchto důvodů jsem části hodiny, které jsem nestihla detailněji zaznamenat, rozebrala s učitelkou M. H. po skončení hodiny. Následný rozhovor je již zaznamenaný v portrétu hodiny. Považuji za nezbytné uvést, že pozorování vyučovací hodiny proběhlo v odpoledním vyučování po celodenním plošném testování žáků, což dokládá výrok učitelky: „Myslela jsem si, že budete pracovat rychleji, ale chápu, že je odpolední vyučovací hodina a ráno jste psali Scio testy.“

2.5 Výsledky

V této podkapitole prezentujeme vybrané výsledky z výzkumu jako je výšeč subjektivní teorie učitelky, kterou M. H. nazvala jako *Myslení v souvislostech* a část vyučovací hodiny respondentky M. H.

2.5.1 Grafické znázornění struktury subjektivní teorie učitelky

VÝCHOVA K MYŠLENÍ V SOUVISLOSTECH



Obrázek 2.2. Grafické znázornění struktury subjektivní teorie učitelky.

Legenda: Spojení (I), Vysvětlení (II), Rozpor (x), Důsledek (>), Indikace (ind.), Přípustka (příp.)

2.5.2 Interpretace subjektivní teorie učitelky

Ukázka z komentáře subjektivní teorie učitelky – téma

„Myšlení v souvislostech“

Žádost o interpretaci subjektivní teorie učitelky M. H. byla uvozena větou: „Mohla bych vás požádat, abyste přečetla strukturu pojmů a vztahů, kterou jste vytvořila.“ Následující ukázka je přepisem interpretace subjektivní teorie učitelky M. H. a jsou zde již zpracovány doplňující nebo zpřesňující otázky, které jsem respondentce položila v průběhu interpretace subjektivní teorie (komunikativní validizace).

Podtržené výroky jsou klíčové pro vyvození subjektivní teorie učitele a korespondují s grafickým znázorněním subjektivní teorie učitele (viz kapitola 2.5.1).

M. H.: „Myslím si, že dříve jsme ve škole byli trošičku jinak vedeni a rozhodně jsme nebyli vedeni k myšlení v souvislostech, což znamená, že každý předmět byl striktně ohraničený jako balón a neukazoval nám nikdo, že všechno souvisí se

vším a nikdy jsme se o to nezajímali... Myslím si, že se k tomu i člověk postavil jinak, že společnost začala být bombardována tím, že existují nějaké ozonové díry a co k tomu můžeme dělat. A v podstatě od toho momentu jsme začali být nějakým způsobem vedeni k tomu, že se o naši planetu musíme starat. Myslím si, že tady je ve škole hrozně důležité to, jestli učitel je založením člověk, kterého tady toto zajímá, protože jestli já, jako učitel poběžím s každým papírkem tady do našeho vestibulu, kde recyklujeme a máme tam tři nádoby na plasty, na sklo a na papíry, tak ty děti to budou dělat automaticky a nebudou o tom přemýšlet a pokud ne, tak ty děti k tomu nemůžu vést úspěšně. Myslím si, že se snažím vést děti k tomu, aby si uvědomily, že planeta je takový domeček půjčený a podle toho by se měly chovat. Že tady jme na návštěvě a že si nemůžeme dovolit všechno a že se taky musíme chovat slušně a starat se, aby po nás nezbyl nepořádek. Myslím si, že lidi se začali konečně snažit, nebo pochopili konečně, že jsou věci, které nejsou samozřejmé, že pokud si z přírody něco vezmeme, tak to do přírody taky musíme vrátit. A myslím si, že děti v tomhle ohledu z domova moc informovaní nejsou a řekla bych, že tady je docela široké pole působnosti učitele, který dětem může zprostředkovat spoustu informací ohledně ekologie, ohledně nebezpečí v přírodě, které s tím souvisí. A já jsem mockrát zjistila, že děti o těchto tématech mnoho neví, nebo jsou si nejistí, oni to ví, znají to jako frázi, ale už neznají věci, které s tím souvisí kolem. S dětmi si o tom povídáme, řekla bych, že se tomu věnujeme a řekla bych, že oni jsou hodně vnímaví a sledují, co je napsané na složení různých výrobků, co si kupují, co jí, ale taky čím se umývají, v jakém chodí oblečení a v jakém autě třeba jezdí, takže si myslím, že je to dobře nastartované.“

2.5.3 Pozorování vyučovací hodiny

Prezentované pozorování vyučovací hodiny prvouky proběhlo ve 3. třídě, kde respondentka vyučuje. Pozorování bylo uvedeno požadavkem: „Paní učitelko, chtěla bych se podívat, jak žákům prezentujete učivo o přírodě.“ V této kapitole uvádíme výšeč z pozorování vyučovací hodiny.

Ukázka z portréту hodiny

Pro následující učební úlohu se žáci otočí k tabuli, kde je mapa světa. Učitelka ukazuje světadíly, žáci je pojmenovávají. Poté si rozdávají atlasy světa do dvojic. Hledají v nich, kde je Egypt a učitelka jej zároveň ukazuje na tabuli. Vytahuje lísteček, kde je informace o divokých včelách a říká: „To v učebnici nemáte, to je navíc.“

Žáci hledají Írán a Turecko. Učitelka opět drží další lísteček, kde je informace o praseti divokém, z něhož se vyvinulo prase domácí, které „zapomnělo“ na zvyky v lese. Dále hledají mapu Česka na internetu a učitelka se ptá: „Co znamená zelená barva na mapě?“ Vyvolá žáka, ten odpoví, že to jsou nížiny, a učitelka se ptá dál: „Co znamená hnědá barva?“ Dočká se odpovědi a pokračuje: „Kde se bude pěstovat více plodin?“ Na odpověď žáka: „V nížině,“ navazuje otázkou: „Proč?

Víte, kde se pěstuje kukuřice?“ Žáci správně odpovídají, jen na poslední otázku někdo vykřikne, že na horách. Ostatní ho opravují, že to není pravda a zazní správná odpověď, že roste v nížinách, protože tam je teplo. Poté učitelka říká, že třeba brambory rostou všude.

Dále žáci hledají nížiny ČR a říkají města v nížinách. Učitelka žáky vyvolává, jak se kdo hlásí. Poté učitelka říká, že u nás je nejvíce lidí zaměstnáno právě v zemědělství (*sic*).

Následuje další učební úloha. Žáci se přesunou na koberec k otevřeným učebnicím a dívají se na obrázek, na kterém jsou vyobrazeny práce zemědělců. Postupně v kruhu říkají, co na obrázku vidí, jestli jsou to zemědělci, a pokud ano, co dělají. Např. říkají, že tam pán mele semínka, učitelka se proto ptá: „Na co a jakým strojem?“ Žáci sborově odpovídají, že je to ruční mlýnek. Na obrázku podle slov žáků je třeba tkadlena; pán, co opravuje střechy, na což paní učitelka navazuje otázkou: „Z čeho myslíš, že je střecha?“ Nečeká na odpověď a pokračuje otázkou: „Ze slámy?“ Nebo pokládá jinou otázku: „Všimli jste si toho ohně? Jak ho rozdělávají? Ano, větývkou, která se tře.“ A názorně ukazují rukama.

2.6 Diskuse

Nyní se pokusíme o vyvození a diskusi subjektivní teorie učitelky o biofilně orientovaném vzdělávání. Vyvození jednotlivých subjektivních teorií učitelky opíráme o poznatky a zjištění z literatury. Zároveň se snažíme o subjektivních teoriích učitelky diskutovat. Výroky z interpretace subjektivní teorie učitelky uvádíme kurzívou.

Na biofilní orientaci vzdělávání respondentky můžeme usoudit z výroku: „Snažím se vést děti k tomu, aby si uvědomily, že planeta je takový domeček půjčený, a podle toho by se měly chovat.“ Tento výrok respondentka přibližuje argumentem: „Jsme tady na návštěvě, a nemůžeme si dovolit všechno a taky se musíme chovat slušně a starat se, aby po nás nezbyl nepořádek.“

Jednou ze základních kompetencí jedince je „být kulturním ochráncem životního prostředí“, proto i působení školy je nenahraditelné z hlediska uceleného a promyšleného poznávání přírody a kultury (Horká, 2013). Respondentka ve výpovědi však poukazuje: „Dřív jsme ve škole byli trošičku jinak vedeni a rozhodně jsme nebyli vedeni k myšlení v souvislostech, což znamená, že každý předmět byl striktně ohraničený jako balón a neukazoval nám nikdo, že všechno souvisí se vším.“

Podle Šmajse (2011, s. 125) biofilní orientace vzdělávání předpokládá ucelenost, vzájemnost či vzájemnou spolupráci vyučovacích předmětů, která může „vyjasnit i problém lidské odpovědnosti za kulturu.“ Tuto myšlenku rozvíjí respondentka ve své výpovědi. Říká: „Myslím si, že dnes se k tomu (pozn. k učení bez souvislostí, jež zmínila respondentka dříve) člověk postavil jinak. Společnost začala být bombardována tím, že existují nějaké ozonové díry a co k tomu můžeme

dělat.“ Dovolíme si tvrdit, že tento výrok může souviset s rozvojem pojetí environmentální výchovy, jež se postupně dostávala do popředí s cílem pěstovat rozvoj uvědomělosti veřejnosti ve vztahu ke kvalitě vody, ovzduší, potravin a kvalitě životního prostředí (Horká, 2005, s. 16).

Výrok respondentky: „O naši planetu se musíme starat,“ směřuje k problematice ochrany přírody s cílem pochopit rovnováhu v přírodě: „Tady je široké pole působnosti učitele, který dětem může zprostředkovat spoustu informací ohledně ekologie, ohledně nebezpečí v přírodě, které s tím souvisí.“

Lovelock (2008, s. 166) uvádí, že máme za úkol učit ostatní a jít jim příkladem tím, jak sami žijeme. Důsledky činnosti člověka respondentka interpretuje výrokem: „Jestli učitel je založením člověk, kterého tady toto zajímá, protože jestli já, jako učitel poběžím s každým papírkem tady do našeho vestibulu, kde recyklujeme a máme tam tři nádoby na plasty, na sklo a na papíry, tak ty děti to budou dělat automaticky a nebudou o tom přemýšlet.“ Můžeme tedy usoudit na upřednostňování ekologicky šetrného způsobu života respondentky před pohodlím a materiálními výhodami. Tento argument také ukazuje na její souměřitelnost s přírodou a respekt či úctou k ní (srov. Krajhanzl, 2005, s. 41): „Pokud si z přírody něco vezmeme, tak to do přírody taky musíme vrátit.“

Ve výpovědi respondentky najdeme zmínku o udržitelném rozvoji. Udržitelný rozvoj podle Moldana (1997, s. 46) znamená, že „služby a statky poskytované přírodou musejí být bezpodmínečně zachovány.“ Podle něj však také záleží na tom, jak lidé těchto služeb využívají, jak se k nim stavějí a jaký k nim mají vztah. Respondentka ideu udržitelného rozvoje vyjadřuje argumentem: „Myslím si, že se snažím vést děti k tomu, aby si uvědomily, že planeta je takový domeček půjčený a podle toho by se měli chovat. Že tady jsme na návštěvě a že si nemůžeme dovolit všechno a že se taky musíme chovat slušně a starat se, aby po nás nezbyl nepořádek.“

Respondentka M. H. hovoří také o ovlivňování spotřebitelského chování svých žáků: „Děti jsou hodně vnímavé a sledují, co je napsané na složení různých výrobků, co si kupují, co jí, ale taky čím se umývají, v jakém chodí oblečení a v jakém autě třeba jezdí.“

Pozorování vyučovací hodiny nám poodhalilo skutečnost, jak respondentka jedná v pedagogických situacích. Potvrdily se její výroky: „Ptám se děti.“ a „S dětmi si o tom povídáme.“ Tyto výroky respondentka chápe spíše jako kladení otázek žákům, což lze doložit příkladem otázek z vyučovací hodiny: „Co znamená hnědá barva?“ Dočká se odpovědi a pokračuje: „Kde se bude pěstovat více plodin? Víte, kde se pěstuje kukuřice?“ Lze konstatovat, že kladení otázky směřují spíše k vybavování faktů, popř. souvisějí s pamětní reprodukcí znalostí žáků. Ve vyučovací hodině však byla naznačena i otázka interpretační: „V nížině. A proč?“

Ve vyučovací hodině respondentka seznamuje žáky s přírodními zákoni-tostmi, tedy s tím, že každá rostlina potřebuje své specifické prostředí. Pro ilustraci můžeme uvést výrok respondentky: „Kukuřice se pěstuje v nížině.“

V ukázce vyučovací hodiny lze najít také snahu respondentky přiblížit dětem vývojovou řadu, kterou demonstuje informací „o praseti divokém, ze kterého se vyvinulo prase domácí, které 'zapomnělo' na zvyky v lese.“ Respondentka vychází z jednoho ze základních principů pedagogiky, a to principu přiměřenosti (evoluci přibližuje jednoduchým způsobem s ohledem na věk dětí).

Uvedená výše z vyučovací hodiny rovněž poukazuje na rozvíjení motivace a zájmu žáků, neboť respondentka žákům zdůrazňuje: „To v učebnici nemáte, to je navíc.“

V uvedené vyučovací hodině však nebylo možné pozorovat propřírodné chování učitelky, popř. její souznění s přírodou, jež respondentka zmínila při interpretaci subjektivní teorie. Dále učitelka nezmínila limity zásob surovin, ačkoliv vyučovací hodina byla zaměřena na přírodniny, suroviny a výrobky, což je z uvedené výšece patrné.

I přesto, že učitelka ve své výpovědi a vyučovací hodině některé aspekty biofilně orientovaného vzdělávání (např. kultura je dílo člověka, za které nese zodpovědnost) zmínila jen okrajově, můžeme usoudit na orientaci vzdělávání respondentky biofilním (propřírodním) směrem. Z celé její výpovědi vyplývá, že se ztotožňuje s myšlenkami péče o životní prostředí, což se promítá do výchovně vzdělávací práce se žáky a také do její hodnotové orientace (Horká, 2000, s. 63). Dokáže zhodnotit důsledky vlastních činů na životní prostředí a osobní angažovanost pro vytvoření nového životního stylu.

2.7 Závěr

V předkládané kapitole jsme se pokusili vymezit teoretická východiska zkoumané problematiky, shrnout dosavadní stav poznání a představit výzkumný nástroj. Závěr kapitoly jsme věnovali ukázce z výzkumného šetření a diskusi výsledků z výzkumu. Cílem kapitoly bylo prezentovat výsledky ověřování výzkumného nástroje ke zjišťování subjektivních teorií učitele k biofilně orientovanému vzdělávání. V kapitole jsme uvedli, jak o dilematu vztahu člověka k přírodě a kultuře, jenž pro nás představuje východisko biofilní orientace vzdělávání, přemýšlí učitelka M. H. Z výsledků šetření usuzujeme na biofilní orientaci vzdělávání učitelky M. H. Považujeme za nezbytné zmínit, že kompletní interpretace subjektivní teorie učitelky M. H. bude detailněji zachycena v disertační práci autorky. Domníváme se, že výsledky šetření mohou přispět ke zvýšení kvality biofilně orientovaného vzdělávání.

OD DĚTSKÉHO SNU K VLASTNÍMU POJETÍ VÝUKY: PROCES UTVÁŘENÍ PROFESNÍHO SEBEPOJETÍ STUDENTŮ UČITELSTVÍ

Blanka Pravdová

3.1 Úvod

Úspěšnost učitelovy profesní kariéry, kvalita jeho práce, úroveň komunikace a vztahů (s žáky, rodiči žáků, kolegy, s vedením školy) jsou do značné míry ovlivňovány jeho *profesním sebepojetím*, tedy tím, jak vnímá sám sebe v roli učitele (srov. Bullough, 1991; Kaganová, 1992). Chceme-li porozumět učitelovu profesnímu Já, měli bychom zkoumat nejen profesní sebepojetí *učitele*, ale i sebepojetí *studenta učitelství* připravujícího se na svou profesi.⁴ Právě tak se ocitneme na počátku procesu utváření profesního sebepojetí, na němž se jako vzdělavatelé budoucích učitelů spolupodílíme a který ovlivňujeme.

Cílem kapitoly je (a) vymezit pojmy sebepojetí a profesní sebepojetí učitele a (b) popsat průběh a výsledky kvalitativního šetření zaměřeného na zkoumání profesního sebepojetí studentů učitelství 1. ročníku navazujícího magisterského programu učitelství pro základní školy.

Východiskem prezentovaného výzkumu je přesvědčení, že má-li být učitel ve své profesi úspěšný a má-li mu jeho práce přinášet pocit naplnění a seberealizaci, je žádoucí, aby vnímal sám sebe v roli učitele pozitivně. Uvědomění si (a současně přijetí) této skutečnosti, stejně jako cílené utváření pozitivního profesního sebepojetí studentů učitelství lze považovat za jeden z klíčových úkolů pregraduální přípravy budoucích učitelů (srov. Burns, 1989).

Kromě pozitivní psychologie (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Slezáčková, 2010) vychází výzkum rovněž z fenomenologie a hermeneutiky. Na rozdíl od řady výzkumů věnovaných profesnímu sebepojetí učitelů založených na kvantitativních postupech (Walberg, 1967; Carpenter & Hyde, 1994; Kěňžina, 2006 ad.) byl v tomto případě zvolen přístup kvalitativní, který umožňuje proniknout k podstatě zkoumaného fenoménu a porozumět mu v jeho komplexnosti.

⁴ Pojem profese zde není použit v sociologickém slova smyslu. V tom případě by bylo nutné pracovat s pojmem semi-profese (viz Štech, 1994; Mareš, 2013).

3.2 Teoretická východiska

3.2.1 Sebepojetí

Sebepojetí⁵ (*self-concept*) je konceptem, jemuž se v současnosti věnuje jak sociální psychologie, tak psychologie osobnosti. Vzhledem k empirickému charakteru této kapitoly nastíníme, s odkazem na teoretickou část textu *Já jako učitelka: profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy* (Pravdová, 2013), pouze některá z teoretických východisek.

Sebepojetí lze stručně charakterizovat jako souhrn představ a hodnoticích soudů, které člověk o sobě chová (Blatný, 2010, s. 107). V tomto výzkumu však vyjdeme z definice, v níž Papica (1985) obsáhl sebepojetí v celé jeho komplexnosti:

Sebepojem je složitým konstruktem implikujícím 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. (Papica, 1985, s. 19)

Podle Blatného (2010) lze rozlišit tyto aspekty sebepojetí (*self-concept*): *kognitivní* (struktura, obsah), *emoční* (sebehodnocení), *konativní* (seberegulace). V souvislosti s kognitivním aspektem Já je nutné charakterizovat *obsah sebepojetí* (který se vytváří v procesu socializace a je u každého člověka jiný, neboť je dán jeho osobní zkušeností) a jednotlivé *reprezentace Já*. Jednou z nich jsou *možná Já* (*possible selves*) Markusové a Nuriusové (1986), skrze něž individuum nahlíží na své možnosti a uvažuje o možných variantách vývoje Já. *Možná Já* může jedinec vidět jak v rovině ideální, tedy ta Já, jimiž by se rád stal (oblíbené Já, úspěšné Já), tak v rovině obávané, tedy možná Já, k nimž by dospět nechtěl (depresivní Já, nekompetentní Já). Ogilvie (1987) pracuje s termínem *nežádoucí Já* (*undesired self*) a chápe jej jako protiklad *ideálního Já*. V souvislosti s kognitivním aspektem sebepojetí dále Blatný (2010, s. 123) uvádí termín *jasnost sebepojetí*, který definuje jako „míru, do jaké jsou obsahy sebepojetí jasně a přesvědčivě definovány, jak jsou vnitřně konzistentní a časově stabilní“, a *komplexitu sebepojetí*, kterou chápe jako „bohatství jednotlivých aspektů Já, jimiž se člověk definuje (hodnoty, cíle, role), a jejich vyvážené rozložení do různých oblastí osobního zájmu a důležitosti“.

Ve vztahu k emoční složce sebepojetí jsou zmiňovány zdroje a aspekty sebehodnocení. Higgins (1987) formuloval teorii diskrepancí v sebepojetí (*self-discrepancy theory*), v níž konfrontuje emoční stavy jedince a jeho sebereflexi. Tato teorie souvisí jak s emočním, tak konativním aspektem sebepojetí. Higgins pracuje s pojmy: *skutečné Já* (*actual self*), *ideální Já* (*ideal self*) a *požadované Já*

⁵ V dřívějších výzkumech (srov. Carpenter & Bye, 1994) byl jako synonymum pojmu sebepojetí využíván termín identita. Přestože jsou v současnosti pojmy definovány odlišně (viz Bačová, 2008; Švaříček, 2009), někteří autoři s nimi nakládají poměrně volně (srov. Mareš, 2013, s. 441).

(ought self). Ideální Já zahrnuje naše přání, touhy, představy o tom, jací bychom chtěli být. 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. Skutečné Já reprezentuje ty atributy, o nichž je jedinec přesvědčen, že jimi disponuje. 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. Jednotlivé složky sebepojetí by měly být v souladu. 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. Jako důležité aspekty sebehodnocení jsou uváděny pozitivita či negativita a stabilita sebehodnocení.

Konativní aspekt sebepojetí zahrnuje sebeprezentace, jež se vztahují k naší potřebě sebejistoty, případně potvrzení vlastní hodnoty. Ve vztahu k problematice seberegulace je považována za významnou role tzv. osobních (či vlastních) standardů, tedy jak uvádí Blatný (2010, s. 129): „norem, cílů a aspirací, jež jsou hlavními měřítky sebehodnocení a pohybnými chování“. Tyto standardy se mohou proměňovat. Příčinou jejich proměny může být srovnávání s jinými, životní zkušenost, nová životní situace nebo změněný sociální kontext. Bandura (1999) uvádí, že motivaci pro naplňování svých standardů získává jedinec prostřednictvím srovnávání skutečného a požadovaného Já. Za součást konativního aspektu sebepojetí lze považovat i Bandurův (1997) koncept *self-efficacy*, neboli osobní vnímanou zdatnost⁶ (Gavora & Mareš, 2012), jež je součástí jeho socio-kognitivní teorie. Termín *self-efficacy* vyjadřuje představu, kterou má *člověk sám o sobě, na co stačí a na co nikoli* (Mareš, 2013, s. 444).

Self-efficacy ovlivňuje člověka v jeho rozhodování o tom, co a jak bude dělat. Pokud je jeho *self-efficacy* velmi dobrá, je pravděpodobné, že bude volit náročnější postupy, bude vytvrdlejší a odolnější, i když bude čelit překážkám. Vysoká vnímaná zdatnost se projevuje volbou náročnějších úkolů, vysokým stupněm nasazení a dobrým emocionálním naladěním. (Pajares, 2007 podle Gavory, 2012, s. 12)

Vrátíme-li se ke kořenům zkoumání sebepojetí, musíme připomenout dílo W. Jamese (1890), jenž odlišil dva aspekty Já: Já poznávající (*I-self*) a Já poznávané a poznané (*Me-self*). Navázal tak na Kantovu transcendentální diferenci.⁷ Jamesovu práci rozvinuli Cooley (1902), Mead (1925) a Allport (1937). Mead (1925) zavedl pojem *Self*, který je tvořen *I*, aktivním činitelem, jenž reaguje na podněty ze sociálního prostředí, a *Me*, prostřednictvím něhož *I* reaguje, a to na

⁶ Na náročnost překladu termínu *self-efficacy* do češtiny upozorňuje mj. Mareš (Gavora & Mareš, 2012, s. 13). Marešem sestavený přehled je možno doplnit o další ekvivalent uvedeného termínu (srov. Blatný, 2010; Macek, 2008), a to vědomí vlastní účinnosti.

⁷ 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. Anzenbacher, 1991, s. 107).

základě svých sociálních zkušeností, doposud získaných v procesu socializace. *Me* je ovlivňováno postoji sociální skupiny, jejíž je součástí, a společnosti jako celku.

Na Jamesem formulovaný rozdíl mezi *I* a *Me* navazují i postmoderní autoři (Scheibe, 1986; Polkinghorne, 1991) nahlízející na sebepojetí jedince jako na výsledek dialogického jednání možných Já, jež je koncipováno jako sociální. Míni tím nikoli skutečnost, že jedinec vstupuje do sociální interakce s jinými lidmi, nýbrž to, že ostatní lidé zauímají pozice v jeho vícehlasém Já. Sebeпоjetí tak získává podobu 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 probíhající dialogu je tedy obsažen pohled jiných osob, stojících vně Já. Právě narativně strukturovaná jednota našeho života jako celku nám umožňuje odpovědět na otázku: Kdo jsem?

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 roztříštěný. Chceme-li prožívat život jako smysluplný celek, měli bychom své Já chránit před jeho rozpadem na jednotlivé části.

Výše formulované pojetí Já přináší mimo jiné potřebu (a) zamýšlení se nad potřebností integrity našeho Já se sebeпоjetím profesním, (b) hledání cest k přijetí spoluzodpovědnosti za vlastní profesní vývoj.

Možnosti zkoumání sebepojetí

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: sebezřetivost (self-liking) a kompetentnost (self-competence) či Generalized Self-Efficacy Scale autorů Jerusalema a Schwarzera (1992).

Dalším nástrojem umožňujícím zkoumat sebepojetí je Q-metodologie W. Stephensona (1953), 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 (Kerlinger, 1972).

Za nevýhodu výše uvedených reaktivních metod považují skutečnost (srov. McGuire & McGuireová, 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. Předkládá zkoumané osobě otázku Kdo jsi? a vyzývá ji k volné odpovědi na tuto otázku.

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

3.2.2 Profesní sebepojetí učitelů

V souladu s Burnsem (1989) chápou sebepojetí jako klíčový pojem ve vzdělávání učitelů. Někteří autoři (srov. Bullough, 1991; Kaganová, 1992) označují 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.⁸ Kaganová (1992) rovněž upozorňuje, že mnozí učitelé vstupují do praxe, aniž by se zásadním způsobem v průběhu jejich pregraduální přípravy jejich učitelské sebepojetí změnilo.

Důraz na utváření pozitivního profesního sebepojetí klade i Sidorenko (2000), který upozorňuje na skutečnost, že učitelé často nejsou schopni přijímat pozitivně

⁸ 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 jak získat vysokoškolské vzdělání pro studenty méně talentované či méně úspěšné.

sebe ani ostatní. Chybí jim empatie, prožívají úzkost a nejistotu, neumějí adekvátně emočně reagovat na problémy ve složitých, nepředvídatelných situacích.

Kelchtermansův (1993) koncept profesního Já odlišuje retrospektivní a prospektivní dimenzi. Retrospektivní člení na čtyři části: deskriptivní (self-image), hodnoticí (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 pojetí Mareš (2013) rozšířil o další podobu prospektivní dimenze: *o učitelovo vidění perspektiv vlastních, žáků a perspektiv školy*. Dále Kelchtermansův koncept rozšířil o dimenzi třetí – *aktuální profesní Já*, které rozčlenil obdobně jako dimenzi retrospektivní.

Mareš (2013) chápe jako součást učitelova profesního Já i *učitelovo pojetí výuky*, jímž rozumí

komplex pedagogických názorů, pedagogických postojů a učitelových argumentů, které je zdůvodňuje. Tento komplex vytváří kognitivní i emoční základnu pro učitelovo uvažování o edukaci, pro hodnocení edukace a učitelova jednání se všemi aktéry edukačního procesu (Mareš, 2013, s. 455).

Vymezuje jej 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 ap. (Mareš, 2013, s. 457).

N. R. Bitjanová (1998) pracuje s termínem *struktura pedagogického sebepojetí*. Ta je podle ní tvořena (a) pocitem sounáležitosti s pedagogickou komunitou; (b) schopností rozlišovat zda a do jaké míry dodržuji 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 oblastí úspěchu a neúspěchu; (f) představou o sobě a své práci v budoucnosti.

Carpenter a Bydová (1994) rozlišují, na základě výsledků svého dotazníkového šetření, tři úrovně profesního sebepojetí studentů učitelství. Jako studenty s *vysokým profesním sebepojetím* označují ty, kteří sami sebe chápou primárně 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 základní školy, tak u studentů pro střední školy.

K podobným závěrům dospívá i Kěňžina (2006), která člení profesní sebe-pojetí⁹ budoucích učitelů také na úroveň *vyšokou, střední a nízkou* a vymezuje podrobně jednotlivá kritéria a ukazatele, jimiž je možno tyto úrovně charakterizovat (viz tabulka 1). Při podrobnějším studiu tabulky 1 zjistíme, že úroveň, kterou autorka označuje jako vysokou, zahrnuje především ve vztahu ke kritériím motivačně-hodnotovým a emocionálním, ale i ke kognitivním a činnostním takové ukazatele, jimiž je možno charakterizovat nejen *úroveň* vytvoření profesního sebe-pojetí, nýbrž vymezit i jeho *pozitivitu*.

Jestliže Carpenter & Bydová (1994)¹⁰ shledávají vliv učitelské praxe na studentovo profesní sebe-pojetí jako prvořadý, potom Kěňžina (2006) dokládá, že proces směřující k utváření pedagogického sebe-pojetí budoucích učitelů nespádá jen do oblasti pedagogické praxe. Upozorňuje na to, že má-li univerzitní vzdělávání budoucích učitelů přispívat k rozvoji jejich profesního sebe-pojetí, 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 učitelství a rozvoj vědomé pozitivní motivace k vyučování; (e) vytvoření příznivého klimatu vzdělávacího procesu a důraz na psychickou pohodu studenta.

Jedním z východisek tohoto výzkumu je i zjištění, že jednotlivé reprezentace emocionální složky sebe-pojetí lze aplikovat i na výzkum profesního sebe-pojetí studentů učitelství, a je tedy možno hledat diskrepance mezi skutečným a požadovaným profesním Já, případně ideálním profesním Já (Pravdová, 2013).

⁹ Používá termín pedagogické sebe-pojetí (pedagogičeskaã Å-koncepciã).

¹⁰ Carpenter & Bydová (1994) ve svém výzkumu věnovaném vývoji profesního sebe-pojetí shromáždili data dvěma metodami: krátkým dotazníkem a sérií ohniskových skupin (focus groups). Uvedené zjištění je výsledkem kvalitativní obsahové analýzy přepisů ohniskových skupin.

Tabulka 3.1

Charakteristika úrovní utváření pedagogického sebepečetí budoucího učitele, upraveno podle Kěžžiny, 2006

Kritéria	Ukazatele	Úroveň sebepečetí		
		Vysoká	střední	Nízká
Motivačně-hodnotová	<ul style="list-style-type: none"> vztah k budoucí učitelské činnosti pochopení smyslu a významu profesního sebepečetí v učitelské profesi potřeba utváření profesního sebepečetí touha po sebezdokonalování zaměření na seberozvoj a sebezdokonalování 	zaujetí profesí snaha o seberozvoj vědomá pozitivní motivace k výkonu učitelské profese	odhodlání k seberozvoji a sebezdokonalování vychází z konkrétních situací převaha motivů souvisejících s výběrem profese	negativní vztah k výuce a učitelským činnostem nedostatek potřeby k utváření sebepečetí
Kognitivní	Znalosti o <ul style="list-style-type: none"> pedagogickém sebepečetí 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 <ul style="list-style-type: none"> sebehodnocení/sebeúcty sebeuvědomování 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 bezděčná
Emoční	<ul style="list-style-type: none"> psychická připravenost k utváření sebepečetí pocit uspokojení z procesu a výsledků utváření sebepečetí, procesu seberozvoje a sebezdokonalování stav emoční pohody ve vztahu ke studiu 	stabilní, pozitivní, emoční reakce, empatie	převládají stabilní emoční reakce, ale v některých situacích je oslabena kontrola nad nimi	převládá výskyt negativních emocí, nedostatek kontroly nad emočními projevy

Zaměříme-li se na metody využívané ke zkoumání *profesního* sebepečetí, potažmo *profesního sebepečetí učitele*, musíme konstatovat, že i v tomto případě jsou často využívány metody reaktivní či zkoumající pouze některý z aspektů sebepečetí.

Nejčastěji se výzkumníci věnují zkoumání self-efficacy. Velké množství výzkumů se soustředilo na vnímanou osobní zdatnost účastníků edukačního procesu, tedy učitelů, studentů učitelství i žáků. Původní nástroj Gibsonové a Demby (1984) označovaný jako TES – Teacher Efficacy Scale – do slovenštiny

přeložil a adaptoval Gavora. Škála o 16 položkách je rozdělena do dvoufaktorové struktury: General Teaching Efficacy (GTE) neboli *potenciality vyučování vnímané učitelem* a Personal Teaching Efficacy (PTE) neboli *učitelovo přesvědčení o svých schopnostech*.

Bandura (1997) rozlišuje tři charakteristiky vnímané vlastní zdatnosti učitelů:

(a) **úroveň** vnímané zdatnosti, která poukazuje na vztah k úrovni obtížnosti úkolů, před nimiž učitel stojí a na které úkoly si tróufne; (b) **obecnost** vnímané vlastní zdatnosti, která poukazuje na rozsah, v němž hodnotící soud platí pro jiné úkoly, činnosti, vyučovací předměty (v kolika oblastech se učitel považuje za kompetentního); (c) **velikost** vnímané vlastní zdatnosti, která poukazuje na míru vnitřní jistoty, s níž učitel může vykonat specifický úkol. Podle toho, jak moc si věří nebo nevěří, je jeho vnímaná osobní zdatnost vysoká, střední či nízká (Bandura, 1997, s. 445–446, podle Mareše, 2013).

Informace důležité pro diagnostiku sebepojetí studentů učitelství přinesla i Walbergova studie (1967), která zdůrazňuje nutnost připravovat šetření tak, aby byli účastníci výzkumu zkoumáni v závislosti na ročníku studia, výši vzdělání a míry získaných zkušeností. Podle Walberga (1967) byly výsledky řady předchozích studií ovlivněny zanedbáním těchto faktorů. Připomíná rovněž citlivost dat ve vztahu k institucionálnímu tlaku vysoké školy i pedagogické praxe, to znamená, že by skupiny studentů účastníci se výzkumu, měly být vymezovány i na základě těchto zjištění.

3.3 Metodologie výzkumu

3.3.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Výzkumná otázka *Jak lze charakterizovat profesní sebepojetí studentů učitelství?*, na niž hledalo odpověď předchozí šetření zaměřené na profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy (Pravdová, 2013), byla využita jako výchozí i v případě této části výzkumu. V průběhu kódování a analýz se však vynořila nová témata, jež bylo možno vymezit dvěma dílčími výzkumnými otázkami: (1) *Které prvky jsou pro utváření profesního sebepojetí klíčové?* (2) *Jak lze charakterizovat proces utváření profesního sebepojetí studentů učitelství?* Cílem výzkumného šetření se proto stala charakteristika profesního sebepojetí studentů učitelství právě ve vztahu důležitým mezníkům procesu utváření profesního sebepojetí studentů učitelství a popis jednotlivých etap tohoto procesu, a to s důrazem na období pregraduální přípravy.

3.3.2 Účastníci výzkumu a vztah výzkumníka k účastníkům výzkumu

Výzkumného šetření se zúčastnilo devět studentů navazujícího magisterského programu *učitelství pro ZŠ* Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Byli osloveni studenti 2. semestru 1. ročníku NMgr. 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. Výzkum probíhal souběžně s předmětem *Výuková praxe 2*.

Krátký dotazník, který byl účastníkům výzkumu předložen při motivačním setkání před začátkem výzkumu, obsahoval otázku, zda se chtějí po absolvování VŠ stát učiteli. Všichni studenti 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 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 motivovaní k výkonu učitelské profese.

Výzkumník vystupoval v pozici mentora, podporujícího reflexi a sebereflexi studentů učitelství, ne však v roli vyučujícího, který studentům uděluje zápočet za realizovanou praxi či je jinak hodnotí.

3.3.3 Metody získávání dat

Kvalitativní data byla – stejně jako u předchozího výzkumu (viz Pravdová, 2013) – získávána několika metodami. Volba multimetodického výzkumného designu směřovala nejen k hlubšímu porozumění zkoumaným jevům, ale i k dosažení triangulace dat, tedy k možnosti posuzovat získaná data nikoli jako nahodilá, závislá na souhrě některých aspektů (časové možnosti probanda, nedostatečné porozumění zadání, neochota hlouběji se zamýšlet nad zadaným úkolem apod.), nýbrž jako zjištění věrohodná, vynořující se z několika různých zdrojů a vzájemně korespondující. K získávání dat byly využity tyto metody: volná výpověď (McGuire & McGuireová, 1981), hloubkový rozhovor (Švaříček & Šedová, 2008) a zúčastněné pozorování (Hendl, 2008).

Volná výpověď

Využití volné výpovědi jako metody zkoumající profesní sebepojetí studentů učitelství bylo ověřováno v rámci předvýzkumu (viz Pravdová, 2013) a následně zvoleno jako hlavní metoda sběru dat. Studenti učitelství podílející se na výzkumu byli požádáni, aby volně formulovali odpověď na otázku: *Já jako učitel – jaké je moje profesní sebepojetí?* Vzhledem k tomu, že studenti učitelství doposud nejsou v rámci pregraduální přípravy cíleně vedeni k utváření profesního sebepojetí, setkali se účastníci výzkumu (obdobně jako účastníci předvýzkumu) s požadavkem formulovat odpověď na otázku *Já jako učitel – jaké je moje profesní sebepojetí?* poprvé.

Jeich odpověď proto 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 něž mají svou odpověď výzkumníkovi předat. Lze namítnout, že odpovědi nebyly dostatečně spontánní. Přesto, čteme-li jednotlivé volné výpovědi studentů učitelství, je patrné, že i přes dílčí modifikaci vztahující se k možnosti psát text tak dlouho, jak považuje za

vhodné sám účastník výzkumu, zjišťujeme, že byla zachována všechna ostatní pozitiva zvolené metody. Jednotlivé volné výpovědi: (a) odhalují i ty aspekty sebepojetí, jež výzkumník nepředpokládal, to znamená, že dotazovaný jedinec nebyl omezen ve svých vyjádřeních; (b) zaznamenávají pouze ty aspekty Já, které vstupují do vědomí dotazovaného; (c) umožňují zkoumat sebepojetí individua v jeho komplexitě; (d) zachovávají autentická jazyková vyjádření sebepojetí dotazovaného.

Uvažované negativní důsledky využití takto upravené volné výpovědi (například stylizace studenta učitelství, která by nekorespondovala se skutečným obrazem Já) byly kontrolovány (jak bude dále doloženo) a vyvráceny prostřednictvím triangulace zdrojů dat.

Přestože dva studenti ze zkoumaného vzorku formulovali své sebepojetí několika málo větami, za nimiž bylo obtížné hledat jejich skutečné vnímání sebe sama v roli učitele, lze tvrdit, že to, co se na počátku jeví jako neúspěch (zklamání z nedostatku získaných dat, pochybnosti o zvolené výzkumné metodě), ukázalo se jako východisko pro komparaci s daty získanými dalšími metodami sběru dat a přineslo řadu dílčích otázek umožňujících další významné posuny při kódování a analýze dat.

Zúčastněné pozorování

Na základě předchozí domluvy jsem v roli pozorovatele navštívila vždy jednu vyučovací hodinu u každého z účastníků výzkumu. Vlastní výuku studenti učitelství připravili a realizovali v rámci předmětu *Výuková praxe 2* na různých základních školách u různých cvičných učitelů.¹¹ Ze 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 axiálním kódování, kdy bylo třeba uvádět kategorie získané otevřeným kódováním do vzájemných vazeb a souvislostí. Poznámky byly rovněž využity jako východisko při realizaci hloubkových rozhovorů.

Hloubkový rozhovor

Hloubkové rozhovory se studenty učitelství probíhaly buďto bezprostředně po zúčastněném pozorování nebo do dvou dnů, přičemž hlavním tématem rozhovoru byla reflexe hodiny sledované výzkumníkem. Rozhovory, jejichž délka se pohybovala v rozmezí od 40 do 60 minut, byly nahrávány a audiozáznam doslovně přepsán. Rozhovor byl zahájen otázkou: Jak jste spokojen se svou hodinou, jak se cítíte? Dále se dialog odvíjel od reakcí studenta učitelství. Přestože otázka *Vy jako učitel – jaké je vaše profesní sebepojetí?* nebyla (na rozdíl od volné výpovědi) v rozhovoru formulována přímo, přesto se v zápisech objevuje řada kódů, jež bylo možno přiřadit ke kategoriím vzešlým z předchozího kódování volných výpovědí.

¹¹ Zajímavým aspektem zúčastněného pozorování bylo sledování interakce mezi cvičným učitelem a studentem učitelství. Tato interakce bude předmětem zájmu dalších analýz v rámci disertačního výzkumu.

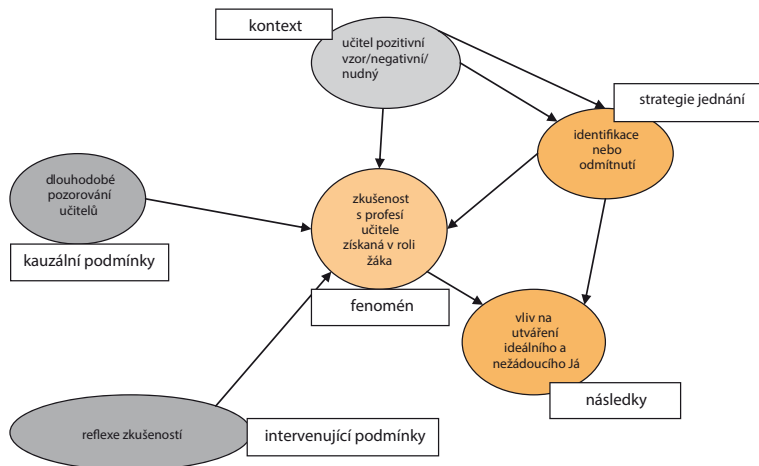
3.3.4 Analýza dat

Volné výpovědi i přepisy rozhovorů byly podrobeny otevřenému kódování. Při sdružování kódů se jako klíčové ukázaly tři základní kategorie: *motivace k volbě profese, zkušenost s učitelskou profesí získaná v roli žáka, zkušenost s profesí získaná v roli praktikujícího studenta učitelství* a s nimi i (již výše zmiňovaná) dílčí otázka.

Následně byly využity postupy a techniky zakotvené teorie (Strauss & Corbinová, 1999). Mezi kategoriemi a subkategoriemi vzeššími z otevřeného kódování byly prostřednictvím axiálního kódování hledány vzájemné vazby a vztahy odhalující příčinné podmínky, kontext, intervenující podmínky, strategie jednání a následky vztahující se ke zkoumaným jevům (Strauss & Corbinová, 1999). Právě v průběhu axiálního kódování se vynořilo nové téma – *proces utváření sebepečetí studentů učitelství* – a s ním i potřeba formulace další výzkumné otázky (srov. Hendl, 2008, s. 250). Prostřednictvím axiálního kódování byly nalezeny vazby mezi výše uvedenými kategoriemi (tedy klíčovými prvky procesu utváření profesního sebepečetí) a jednotlivými reprezentacemi Já vstupujícími do tohoto procesu (*skutečné Já, ideální Já, nežádoucí Já, požadované Já, zrcadlové Já*). Kategorií stojící na pomyslném vrcholu procesu utváření profesního sebepečetí je vlastní *pečetí výuky*.

Jako ukázka axiálního kódování může posloužit obrázek 1, který nastiňuje paradigmatický model vztahující se k jednomu ze zkoumaných jevů. V tomto případě se jedná o *fenomén* označený jako *zkušenost studenta učitelství s profesí učitele získaná v roli žáka*, tedy o jednu z klíčových kategorií.

V průběhu následného selektivního kódování, jehož východiskem byla řada takto vzniklých paradigmatických modelů, byla vytvořena síť konceptů a propojení mezi nimi, které umožnily rekonstruovat a popsat jednotlivé etapy procesu utváření profesního sebepečetí studentů učitelství a přehledně je znázornit (viz tabulka 2).



Obrázek 3.1. Axiální kódování – paradigmatický model.

Které prvky jsou pro utváření profesního sebepojetí klíčové?

Jako nejjásadnější prvky procesu utváření profesního sebepojetí můžeme na základě analyzovaných volných výpovědí, ale i zúčastněného pozorování a hloubkových rozhovorů označit: (a) *zkušenost s profesí učitele získanou v roli žáka*; (b) *motivaci k volbě profese*; (c) *zkušenost s profesí učitele získanou v roli praktikujícího studenta učitelství*.

Důležitým prvkem, jež vstupuje do vědomí studentů učitelství, zamýšlejí-li se nad svým sebepojetím, jsou zkušenosti, které získali s učitelskou profesí v roli žáka základní či střední školy. Tato zkušenost ve volných výpovědích studentů nabývá tří základních podob.

První z nich je setkání s výraznou učitelskou osobností, která je jako žáky z nějakého důvodu – v pozitivním slova smyslu – zaujala. Studenti vzpomínají na své učitelské vzory, jimiž byli inspirováni a s nimiž často spojují i představu ideálního Já.

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, v čem spočívaly kvality jimi obdivovaného učitele. Mnohdy se omezují na konstatování: „*líbil se mi jeho přístup k žákům*“; „*hodiny s ní mě vždy bavily*“ apod. Zde se nabízí prostor k odborně vedené reflexi těchto zkušeností, jež by umožňovala studentům hledat a pojmenovávat, v čem spočívaly kvality učitele, k němuž se při vytváření profesního Já vracejí, uvědomovat si vhodnost, či nevhodnost nápodoby jeho edukačních postupů apod.

Další variantou zkušenosti s učitelskou profesí z doby vlastní školní docházky je zjištění, že mnozí učitelé jsou nudní, nedokáží žáky při výuce zaujmout.

Ačkoliv příklad nudného učitele ve svém sebepojetí přímo neuvádějí, odraz této zkušenosti – tedy nudy, kterou sami zažili ve školních lavicích – se v jejich sebepojetí promítá do představy ideálního profesního Já, u Lídy například jako potřeba „*mít hodiny pestré a doplněné různými aktivitami*“. Současně se však projevuje i jako jedna z podob nežádoucího neboli obávaného Já: „*Bojím se toho, že budu učitelkou, která žáky nudí.*“ Podobně obavu z nedostatku kreativity či neschopnosti žáky dostatečně motivovat, tedy z nedostatečné míry self-efficacy v této oblasti, vyjadřuje Petra: „*V tomto se cítím hodně slabá – vymyslet hodinu tak, aby nebyla stereotypní a tak, aby žáky bavila a oni byli ochotni se mnou spolupracovat.*“ Vendula pak označuje možnou příčinu toho, proč by ona sama mohla žáky nudit: „*nemám smysl pro humor, jsem spíš vážnějšího založení, což děti zase nudí a mě znervózňuje, protože situace, které by jinému přišly komické, neumím brát s nadhledem.*“

Na základě zúčastněného pozorování výuky, kterou studenti učitelství připravili a realizovali, i na základě analýzy hloubkových rozhovorů lze potvrdit, že odmítnutí výše uvedené zkušenosti stimulovalo jejich kreativitu při přípravě hodin. Snažili se je koncipovat tak, aby žáky zvolenými činnostmi co nejvíce zaujali a motivovali je k práci.

Třetí podobou zkušenosti s profesí učitele, o níž se studenti učitelství zmiňují ve svém sebepojetí, jsou zkušenosti negativní. Studenti se staví odmítavě k využití konkrétních výchovných metod, kriticky hodnotí postoj učitelů k žákům a současně vnímají i důsledky takového jednání, Táňa uvádí: *„Já osobně jsem nikdy neměla respekt z učitele, který po nás řval, ani z toho, který za den udělil deset poznámek, rozdal pětky za 'nekázeň'. Naopak.“* Některé negativní zkušenosti jsou formulovány jako odmítnutí, tedy varianty nežádoucího Já: *„Nechtěla bych působit na žáky jako nějaký nepřítel, před jehož hodinami se žáci budou třepat.“*

Někdy má však negativní zkušenost získaná v roli žáka, jak zjišťujeme ve volné výpovědi Petry, podobu až extrémní: *„Na základní škole jsem se setkala s kuriozitou mezi učitelkami. Nepamatuji ze svého okolí nikoho (s výjimkou svých spolužáků), kdo by měl za třídní učitelku takovou, bachařku‘ 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 ztuhlul úsměv na rtech. Svě 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.“*

Studentka učitelství se neomezuje pouze na popis učitelky, která se pro ni stala zosobněním toho nejhoršího, co může žáky ve školních lavicích potkat. Do jejího profesního sebepojetí tak prostřednictvím vyrovnání se s touto negativní zkušeností vstupuje nejen odmítnutí obávaného profesního Já, ale i potřeba ovlivnit, aby se s podobným zážitkem nesetkávaly i další děti. Situaci komentuje slovy: *„Nechtěla jsem být zaujatá, jen na takovou osobu nejde zapomenout a někdy mě v nočních můrách navštěvuje dodnes. Možná že se tohle hororové líčení 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 i Já morální (srov. Kěňžina, 2006). Chce být učitelem, který je schopen (a především ochoten) otevřeně vystoupit proti bezpráví.

Dalším aspektem ovlivňujícím utváření profesního sebepojetí je *motivace k volbě profese*. V sebepojetí některých studentů učitelství se zmínky o tom, proč se rozhodli studovat učitelství, neobjevují.

Petra se vrací do dětství a vzpomíná: „*V hlavní roli – Petra Konečná – jako dítěti mi tahle fráze zněla pohádkově.*“ Komentuje tak okouzlení jedním z výrazných aspektů učitelského povolání – nutností předstupovat denně (stejně jako herec na jevišti před své diváky) před třídou a být tím, kdo na sebe strhává pozornost žáků, kdo dennodenně ovlivňuje jejich prožívání a jednání. Petra nám představuje svou prekonceptci učitelské profese, v níž nacházíme, s trochou nadsázky, i opojení mocí a touhu rozhodovat a prosazovat svá rozhodnutí: „*z mých plyšáků a panenek se stávali žáci a já nelenila s udělování poznámek, kázeňských opatření, a hlavně jsem je nechávala po škole.*“

Vladka si uvědomuje jiné motivy důležité pro volbu profese: Své rozhodnutí studovat pedagogickou fakultu komentuje následovně: „*hlavní důvody při rozhodování*“ byly to, že „*už skoro deset let dělám každé léto vedoucí na táboře a také jsem několik let vedla různé druhy zájmových kroužků, převážně pohybových, a také se pohybuju 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, stejně jako Petra, směřovala již od dětství.

Třetím klíčovým mezníkem procesu utváření profesního sebepojetí jsou zkušenosti získané v roli studenta učitelství praktikujícího na základní škole. Přestože někteří ze studentů učitelství získali první pedagogické zkušenosti již v rámci svého působení na letních dětských táborech či jako vedoucí v zájmových oddílech a kroužcích, pro všechny znamenalo absolvování předmětu *Výuková praxe I* první kontakt se žáky v roli učitele, první zkušenosti se zvládnutím celé školní třídy a samozřejmě s přípravou i realizací samostatné výuky. Tyto zkušenosti se promítly 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*¹². *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*

¹² Nejednalo se o celý semestr, nýbrž pouze o deset hodin v rámci jednoho semestru.

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.*“

Všechny tři klíčové prvky (zkušenost s profesí učitele získaná v roli žáka, motivace k volbě profese a zkušenost s profesí získaná v roli praktikujícího studenta učitelství) zásadním způsobem ovlivňují podobu profesního sebepojetí studentů učitelství.

Podoba jejich „promítnutí“ do sebepojetí studentů učitelství je však také, jak dokazují jejich volné výpovědi, ovlivňována pohledy významných jiných (rodičů, přátel, kolegů), kteří poskytují jedincům jakési „sociální zrcadlo“ (srov. Blatný, 2010, s. 111). Tedy tím, co Cooley (1902) označuje termínem „zrcadlové Já“ (looking-glass self).

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.*“

Zajímavým zjištěním je, že v případě tohoto výzkumného šetření studenti učitelství názory významných jiných včleňují do svého sebepojetí především jako podpůrná tvrzení pro kladná hodnocení své osoby u některého ze zmiňovaných aspektů. Vladka jím podporuje přesvědčení, že žáky zvládně 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 kolegyní – učitelek 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.

Pokusíme-li se analyzovat získaná 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 a cvičných učitelů na základních školách. 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. K těmto zjištěním se ještě vrátíme v následujících pasážích.

Jak lze charakterizovat proces utváření profesního sebepojetí studentů učitelství?

Hledání odpovědi na tuto výzkumnou otázku naznačuje, že ačkoliv je proces utváření profesního sebepojetí záležitostí navýsost individuální, má své zákonitosti. Na základě zjištění tohoto kvalitativního šetření navrhuji proces rozčlenit na

tři etapy, pracovně 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 prostupovat 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* apod. Podrobněji je proces utváření charakterizován v tabulce 2.

Tabulka 3.2

Proces utváření profesního sebepojetí studentů učitelství

Proces utváření profesního sebepojetí studentů učitelství			
ETAPA	VÝCHODISKA	PODMÍNKY/DÍLČÍ PROCESY	ŽÁDOUCÍ VÝSLEDEK
SEZNAMOVÁNÍ S ROLÍ UČITELE	<p>zkušenosti s profesí učitele získané pozorováním</p> <p>v roli žáka</p> <p>v rodině</p> <p>v roli studenta učitelství</p> <ul style="list-style-type: none"> - na VŠ - praktikujícího na ZŠ 	<p>cílená reflexe zkušeností</p> <p>utváření představy žádoucího Já</p> <p>utváření představy nežádoucího Já</p> <p>analýza prekonceptí učitelské profese</p>	<p>uvědomění si nároků kladených na učitelskou profesi v celé jejich šíři a závažnosti</p>
KONFRONTACE	<p>zkušenosti s profesí učitele získané vykonáváním pedagogických činností:</p> <p>v rodině (doučování sourozenců)</p> <p>nad rámec studijních povinností (kroužky, tábory, spolužáci, individuální praxe)</p> <p>v rámci pedagogických praxí na VŠ</p>	<p>možnost sdílení zkušeností se spolužáky na VŠ a VŠ vyučujícími</p> <p>supervidovaná reflexe a sebereflexe zkušeností</p> <p>srovnávání skutečného a ideálního Já</p> <p>srovnávání skutečného a požadovaného Já</p>	<p>identifikace s profesí učitele</p>
TRANSFORMACE	<p>úspěšné zvládnutí předchozích dvou etap</p> <p>dlouhodobá pedagogická praxe</p> <p>vnímání studenta učitelství jako učitele (žáky, cvičným učitelem, vedením školy ad.)</p>	<p>supervidovaná reflexe a sebereflexe zkušeností</p> <p>transformace původních prekonceptí</p> <p>zvyšování self-efficacy</p> <p>postupné získávání autonomie</p> <p>utváření vlastního pojetí výuky</p>	<p>pozitivní profesní sebepojetí</p>

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 zkreslená – představa o tom, co je po učiteli požadováno – dětmi, rodiči dětí, jinými učiteli.¹³

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, do nichž vstupuje (viz Vašutová, 2004), má možnost posuzovat jeho komunikaci se žáky, ostatními učiteli, vedením školy, všimnout si jeho vztahu k profesi, jeho loajality i morálních postojů.

Na základě tohoto zúčastněného pozorování by však – řečeno metaforicky, jazykem pedagogického výzkumu – neměly být formulovány závěry (podstatně 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. Takto získané zkušenosti by se tedy měly stát východiskem pro odborně vedenou reflexi. Domnívám se, že pro zmiňované reflektivní učení syčené zkušenostmi získanými v roli žáka základní a studenta střední školy jsou klíčové první dva ročníky vysokoškolského studia.

Neznamená to však, že by po prvních dvou letech studia byla první etapa procesu utváření profesního sebepojetí ukončena. Další, nové informace o roli učitele získá student již z jiné perspektivy, a to v roli praktikujícího studenta učitelství.

Konfrontace

Druhou etapu lze charakterizovat jako střet skutečného Já s Já požadovaným a ideálním. 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, s vlastními představami o tom, jak by budoucí profesi chtěli vykonávat.

Výjimkou však nejsou ani studenti, u nichž dochází ke konfrontaci dříve, neboť získávají praktické zkušenosti při práci s dětmi na dětských táborech či jako vedoucí zájmových kroužků. Například Vladka konstatuje: „*Tyto zkušenosti [získané v roli oddílové vedoucí na tábore, pozn. aut.] mě podle mě vybavily tr-*

¹³ Na tomto místě je třeba připomenout specifickou skupinu studentů učitelství. Jedná se o ty, kteří pocházejí z tzv. učitelské rodiny, to znamená, že některý z rodičů či prarodičů podílejících se na jeho výchově (nežádka se jedná o podstatnou část příbuzenstva) je učitelem. V tomto případě probíhá seznamování s rolí učitele mnohem zevrubněji. Vždyť které jiné dítě pojmenuje ve třech čtyřech letech hromádku sešitů jako „opravování“ nebo komentuje popsany list papíru slovy „zase nějaká písemka“? Stejně tak zkušenosti získané v roli žáka mohly u těchto studentů učitelství nabývat specifických podob, neboť jsou ovlivněny každodenním střetáváním s profesí i v prostředí domácím, rodinném. 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.

pělivostí, 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.

Ve volných výpovědích ostatních studentů se však – 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, odstrčeného 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 handicap 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 dny jsem měla sen o tom, že mi právě autorita na praxi chyběla. Bylo to velmi stresující a děsivé.“*

Petra připomíná další oblast, v níž si není jistá svými dovednostmi a schopnostmi – komunikaci s rodiči žáků: *„Další stres pro mě pramení ze setkání s rodiči žáků. Jak přesvědčit pracovně vytíženého rodiče, aby se dítěti více věnoval?! Nebo obhájit svoji klasifikaci či snad poznámku v žákovské knížce jeho potomka?“*

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 z uvedeného vzorku 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, 2010). Například Vladka dospívá k pozitivnímu zjištění, že jí učitelská profese přináší pocit seberealizace a uspo-

kojení: „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 vymýšlíme 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 dokáží 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 obou výše citovaných případech 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. Například Vendula uvádí: „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 v této etapě procesu utváření profesního sebepojetí považují především (a) vytvoření adekvátních podmínek pro dlouhodobou praxi studentů učitelství ve školách a (b) podporu reflektivního učení studentů učitelství v rámci vysokoškolské výuky. Bez naplnění těchto dvou aspektů lze považovat fázi konfrontace (a výslednou identifikaci s učitelskou profesí či její odmítnutí) za nahodilou.¹⁴

Transformace

Proces utváření profesního sebepojetí před vstupem do profese často končí druhou fází – tedy konfrontací. Student učitelství se v průběhu pedagogické praxe buďto identifikuje s profesí, nebo ji, jako cestu svého dalšího profesního směřování, odmítne.

Ještě v průběhu vysokoškolské přípravy na profesi by však měl mít možnost či příležitost postoupit na pomyslném žebříku procesu utváření profesního sebepojetí o stupeň výše – k rozvinutí či transformaci profesního sebepojetí do podoby, v níž se – již na základě odborně vedené reflexe zkušeností (získaných

¹⁴ 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.

nejen v roli praktikujícího studenta učitelství, ale i v roli žáka) a na základě výsledků rozvíjející se dovednosti sebereflexe – objeví vlastní koncepce učitelské profese, zahrnující i vlastní *pojetí výuky*.

Sotva lze očekávat, že by již na počátku učitelské dráhy zahrnovalo všechny dílčí části, tzn. *pojetí cílů, pojetí učiva, pojetí organizačních forem, pojetí vyučovacích metod a prostředků, pojetí žáka a jeho učení, pojetí třídy, pojetí učitelské role, pojetí role vedení školy, pojetí role rodičů* (Mareš, 2013). Jakkoli pravděpodobně půjde o tzv. časné pojetí výuky (*early conception* – Calderhead, Robson, 1991; Bertrand, 1998), je důležité upozornit, že schopnost utvářet vlastní pojetí výuky pozitivním způsobem ovlivňuje vnímání sebe sama v roli učitele.

Data vztahující se k devíti studentům učitelství v 1. ročníku navazujícího studia studijního programu *Učitelství pro ZŠ* byla analyzována ve vztahu k výše uvedeným subkategoriím.

V datech sedmi studentů nacházíme zmínky týkající se hned několika dílčích složek vlastního pojetí výuky, u dvou studentů učitelství nalezneme zastoupenou jen jedinou subkategorii: u Michala pojetí role učitele, u Emy pojetí cílů. 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.*“

Vypěstovat u žáků pozitivní vztah k jazyku a četbě lze v případě Beáty chápat jako cíl dílčí, Beáta totiž ve svém sebepojetí formuluje i cíl komplexní, zahrnující nejen směřování vlastní pedagogické činnosti, ale i vlastní pojetí 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.*“

Pojetí organizačních forem se v sebepojetí studentů učitelství objevuje především v souvislosti s jejich potřebou žáky motivovat a výuku pro ně učinit atraktivnější a efektivnější. Citujme například Lídu, která by chtěla: „*zapojit do výuky různé projekty, díky kterým si žáci zafixují probranou látku.*“ Táňa organizaci vyučovací hodiny komentuje následovně: „*Dle mého názoru je nemožné nutit dítě sedět 45 minut v lavici jako přikované, bez pohnutí. Netvrdím, aby vyučovací hodina připomínala volnou zábavu, to vůbec ne, vše musí mít své meze.*“

Alena má jasnou představu o tom, jak je třeba vyučovat anglický jazyk: „*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 cizí jazyk využít. Především je dobré učit žáky komunikovat, překonat blok studu a mluvit.*“

Pojetí učiva stejně jako pojetí vyučovacích metod a prostředků se ve volných výpovědích zkoumaného vzorku studentů učitelství neobjevilo. Pouze u otázek, týkajících se přípravy na výuku se v hloubkových rozhvorech objevila stručná zmínka o typu učebnice, s níž studenti učitelství pracovali v hodině, v jednom

případě byla řeč o metodické příručce k učebnici. Téměř všichni studenti uváděli, že při přípravě hodiny využívali internetové zdroje. I uvažování nad vhodností využitých vyučovacích metod se objevilo až v hloubkovém rozhovoru, tedy jako výsledek reflexe vyučované hodiny. Například Alena uvedla: „*Vím, že když zvolím nějakou tu myšlenkovou mapu, že oni mají možnost z té lavice vstát a jít k té tabuli, je to úplně jiná práce s nimi, víc se soustředí, opravdu vidím, že je to zajímavá a jak se snaží něco vymyslet, jenom aby mohli na tu chvíli vstát a jít napsat.*“

Své představy o žákovi však formulují studenti učitelství poměrně jasně. 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 sešítama – 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 v měsíci).*“

Táňa odmítá autoritativní přístup k žákům, přemýšlí o budování žákova respektu k učiteli: „*Ano, dítě musí mít k učiteli úctu, autoritu a dodržovat kázeň. Avšak já jsem toho názoru, že toho lze dosáhnout i přátelštější cestou, než jen výhružkami, rozdáváním poznámek a pětěk do žákovské knížky. Nač dávat dítěti pětku, když zapomělo domácí úkol? Do příští hodiny jej udělá a zvládne i o pár vět více. Proč jej hodnotit pětkou, když se během vyučování nakloní k sousedovi a něco mu pošeptá?*“

O tom, jak vnímají studenti učitelství školní třídu, se ve volných výpovědích zmínky neobjevovaly. Pouze v rozhovoru věnovaném rozboru hodiny Alena srovnává dvě různé třídy, v nichž měla příležitost učit: „*tady už jsou to opravdu pubertáci, tam mi přišlo, že to jsou víc děti. Ještě se víc nechali strhnout pro nějakou hru, kdežto tady mi připadá, že ta puberta už opravdu nastupuje, takže tady je to pro mě i větší výzva, že pracuji úplně s jiným kolektivem, a musím zvolit jiný přístup a musím se opravdu snažit.*“

Hledáme-li ve volných výpovědích pojetí učitelské role, můžeme citovat Michala: „*učitel by měl vystupovat jako jakási morální autorita, vzor a žáky nejen vzdělávat, ale i vychovávat, koneckonců mluvíme o výchovně-vzdělávacím procesu.*“ Jak bylo výše naznačeno, v Michalově volné výpovědi se objevuje tato jediná složka učitelova pojetí výuky. Na počátku výzkumu jsem toto zjištění přičítala probandově neochotě věnovat zamýšlení se nad profesním Já více času. Po analýze zúčastněného pozorování a hloubkového rozhovoru jsem však došla k závěru, že

právě v případě tohoto studenta lze hovořit o nedostatečně rozvinutém profesním sebepojetí. Michal si prozatím, a to pouze částečně, utvořil představu o sobě v roli učitele, ne však o žácích, třídě, cílech a dalších aspektech učitelova pojetí výuky (viz Mareš, 2013).

Vlastní pojetí učitelské role Michal prezentuje v obecné rovině, zatímco Vendula jej komentuje na příkladu vlastního chování: *„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.“* Táňa 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.“*

S tím, jak nahlíží studenti na roli vedení školy či na roli rodičů, se ve volných výpovědích – až na jedinou výjimku – nesetkáme. Pouze Petra vyjadřuje své obavy z možných problémů v komunikaci s rodiči žáků: *„Jak přesvědčit pracovní vytíženého rodiče, aby se dítěti více věnoval? Setkala jsem se s řadou příběhů, kde měl rodič předem jasno v tom, že učitel je viník a dítě oběť.“*

Lze tedy konstatovat, že studenti učitelství zkoumaného vzorku se v době výzkumu, tedy ve 2. semestru navazujícího magisterského studia, ocitli na úplném počátku třetí etapy procesu utváření profesního sebepojetí. Neměli doposud utvořeno vlastní pojetí výuky, ke svému profesnímu Já vztahovali pouze některé z jeho subkategorií (viz Mareš, 2013). Dva studenti pouze subkategorii jedinou. Za důležitý výsledek výzkumu vztahující se k fázi transformace lze označit i intervenční vliv hloubkového rozhovoru, který studentům umožnil zexplicitnění a formulaci dalších subkategorií učitelova pojetí výuky, například pojetí výukových metod (viz tabulka 2).

3.4 Diskuse a závěr

Za významné mezníky utváření profesního sebepojetí studentů učitelství lze na základě analýz kvalitativních dat vztahujících se k devíti studentům učitelství v předposledním ročníku studia označit: (a) *zkušenosti studenta učitelství s učitelskou profesí získané v roli žáka*, (b) *motivaci k volbě profese* a (c) *zkušenosti s profesí učitele získané v roli praktikujícího studenta učitelství*.

Faktorem, který ovlivňuje podobu profesního sebepojetí, je „zrcadlový“ obraz, který jedinci poskytují významní druzí (rodiče, přátelé, kolegové). Lze konstatovat, že v sebepojetí účastníků výzkumu nebyl zaznamenán vliv vysokoškolských vyučujících, cvičných učitelů, ani spolužáků ze studijní skupiny.

Proces utváření profesního sebepojetí lze rozčlenit na tři základní etapy, které nelze explicitně oddělit, neboť se mohou vzájemně prostupovat. Jedná se o postupné *seznamování s profesí učitele, konfrontaci skutečného profesního Já s Já ideálním a požadovaným a o transformaci profesního Já* směřující k překonání původních prekonceptí učiteléské profese a vytvoření vlastního pojetí výuky.

Považujeme-li za optimální, aby studenti učitelství vstupovali do třetí etapy procesu utváření profesního sebepojetí (viz tabulka 2) ještě v průběhu pregraduální přípravy, lze za pozitivní zjištění považovat, že někteří studenti učitelství ve svém sebepojetí již představují – byť dílčí a neúplné – vlastní pojetí výuky. Jedná se především o vlastní pojetí cílů, role učitele a žáka, v menší míře pak pojetí organizačních forem a vyučovacích metod. Studie přinesla i zjištění, že někteří studenti učitelství účastníci se výzkumu nemají v předposledním ročníku studia doposud vytvořenu představu o sobě v roli učitele 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 vzdělavatelé učitelů rezignovali na své úsilí využít období vysokoškolské přípravy budoucích učitelů co nejefektivněji (srov. Píšová, 2005, s. 71).

Jedním z cílů přípravného vzdělávání učitelů je utváření pozitivního profesního sebepojetí. Přestože je profesní sebepojetí označováno jako poměrně stálé, 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 a přetváření jejich prekonceptí učiteléské profese.

Píšová (2005) cituje řadu výzkumů, které označují studentské prekoncepte 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 učiteléské profese (srov. Kaganová, 1992).

Jednou z příčin může být chybějící či nedostatečná reflexe zkušeností, které studenti učitelství získali v roli žáka. V textu studie můžeme objevit řadu témat (jako jedno z nich uveďme nudu ve škole)¹⁵, která jsou součástí sebepojetí účastníků výzkumu a jež by si zasloužily odborně vedenou reflexi, při níž by studenti mohli konfrontovat své zkušenosti se zkušenostmi spolužáků a současně ji pod vedením vysokoškolských vyučujících vztahovat k již získaným teoretickým poznatkům (srov. Korthagen et al., 2011).

Možné podcenění společného hledání pojetí učiteléské profese podtrhuje i Korthagenovo et al. (2011, s. 54) tvrzení, že možné „vymytí progresivních přístupů“ (Zeichner & Tabachnick, 1981) po odchodu studentů z univerzity, může

¹⁵ Viz stejnojmenná publikace I. Pavelkové (2010).

být způsobeno tím, že *vzdělavatelé 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 důležitými situacemi ovlivňujícími vnímání sebe sama v roli učitele.

Není nutné, a dokonce ani žádoucí, aby studenti učitelství v rámci pregraduální přípravy procházeli všemi etapami procesu utváření profesního sebepojetí podle přesně stanoveného schématu (viz tabulka 2). Úsilí vzdělavatelů učitelů by mělo směřovat k vytvoření systému (a to jak v souvislosti s koncepcí předmětů tzv. společného pedagogicko-psychologického základu, tak systému pedagogických praxí), který poskytne studentům učitelství (ale i jejich vzdělavatelům) podmínky pro utváření pozitivního profesního sebepojetí již od prvního ročníku studia (srov. Bullough, 1991; Kěňžina, 2006).

Studenti, kteří se účastnili výzkumu Carpentera a Bydové (1994), uváděli, že zásadní vliv na jejich sebepojetí měli cviční učitele, u nichž praktikovali.

V této souvislosti je třeba poukázat na skutečnost, že v rámci zkoumaného vzorku studentů vliv významných jiných z řad odborníků participujících na pregraduální přípravě studentů učitelství (cvičný učitel, vysokoškolský učitel) abscentuje. Vzhledem k rozsahu výzkumu nelze toto tvrzení zobecňovat, bylo by proto vhodné zaměřit se v dalších šetřeních na hledání možných příčin. Jako jedna z nich se jeví krátký časový úsek, v němž probíhala první výuková praxe studentů učitelství.

Nelze podceňovat problémy osobnostního rázu, s nimiž by se studenti mohli potýkat v průběhu druhé etapy procesu utváření profesního sebepojetí (viz tabulka 2). 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.

Chápeme-li jako žádoucí výsledek třetí etapy procesu utváření profesního sebepojetí, potažmo celého tohoto procesu právě pozitivitu profesního sebepojetí studenta učitelství, a vyjdeme-li z kritérií a ukazatelů, jež pro charakteristiku vysoké úrovně pedagogického sebepojetí navrhuje Kěňžina (2006, viz tabulka 1), lze konstatovat, že v případě Petry, Aleny a Vladky je možno v analyzovaných textech nalézt naplnění kritérií uváděných v tabulce 1 (zaujetí profesí, snaha o seberozvoj, vědomá pozitivní motivace k výkonu učitelské profese, tvůrčí charakter a vysoký stupeň, individuálního přístupu a nezávislosti u předváděných dovedností, stabilní, pozitivní, emocionální reakce, empatie). Výjimku tvoří pouze kritérium

kognitivní, charakterizované hlubokými znalostmi o profesním, reflektivním, tvořivém a výzkumném Já.

Vycházejíc z analyzovaných dat, dovoluji si konstatovat, že studenti vysoce motivovaní k výkonu učitelské profese a současně disponující osobnostními předpoklady pro to stát se dobrými učiteli si cestu k pozitivnímu profesnímu sebepojetí dokáží najít sami. To však neznamená, že by jejich cestu k utváření pozitivního profesního sebepojetí nebylo možno zefektivnit. Mnozí z budoucích učitelů, a to i v rámci zkoumaného vzorku, však na své cestě k pozitivnímu učitelskému sebepojetí potřebují systematické vedení a skupinovou i individuální podporu ze strany svých vysokoškolských učitelů.

V návaznosti na uvedená zjištění je připraveno rozsáhlé šetření, překračující původní záměr výzkumu. Bude zaměřeno na analýzu volných výpovědí studentů učitelství pro základní školy PdF MU tak, aby byla zajištěna saturace dat, která umožní ověření, zpřesnění a případné upravení teorie týkající se procesu utváření profesního sebepojetí studentů učitelství, jež byla v této kapitole formulována.

4 PILOTNÍ PRŮZKUM DIDAKTICKÝCH ZNALOSTÍ OBSAHU U ZAČÍNAJÍCÍCH VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITELŮ ODBORNÉHO JAZYKA

Jana Jašková

4.1 Úvod

Cílem následující kapitoly je popsat průběh předvýzkumu týkajícího se kvalitativní výzkumné fáze disertačního projektu. V textu je nejdříve popsána problematika začínajících vysokoškolských učitelů odborného anglického jazyka a vysvětlena klíčová terminologie. Dále je objasněn cíl disertační práce, výzkumné otázky a celý výzkumný design se zaměřením na jeho kvalitativní fázi. Následně je pozornost zaměřena na hlavní část textu – průběh pilotní části kvalitativní fáze výzkumu, kde je podrobně popsána tvorba scénáře polostrukturovaného rozhovoru a kategoriálního systému pro kódování. Následuje popis analytického postupu a v závěru je nastíněn plán dalšího výzkumu v závislosti na datech získaných v předvýzkumu.

4.2 Sledovaná problematika a základní pojmy

Záměrem plánovaného výzkumu je proniknout do procesů vytváření a rozvíjení didaktické znalosti obsahu u učitelů vyučujících odborný anglický jazyk na českých vysokých školách, zejména pak popsat tento rozvoj během prvních let praxe. Akademičtí pracovníci vyučující odbornou angličtinu propojují v praxi obecné didaktické znalosti se znalostmi obecného anglického jazyka, na což by měli být připraveni ze svých studií. Avšak předchozí vzdělání jim neposkytlo znalosti a dovednosti související se specifickou oblastí jejich vlastního oboru, tj. výukou odborného anglického jazyka. Navíc nejsou obeznámeni ani se specifiky daného odborného diskursu, která předpokládají znalost konkrétního studijního oboru posluchačů. K tomu je třeba vzít v úvahu, že tito učitelé jsou většinou profesně připravováni na výuku angličtiny na středních nebo i základních školách (v některých případech se dokonce jedná o filology, tj. neučitele), tedy se specifickou vysokoškolskou výukou rovněž nemají žádné zkušenosti. Všechny výše uvedené důvody vedly k zaměření disertačního výzkumu na oblast vývoje didaktických znalostí obsahu u vysokoškolských učitelů odborného anglického jazyka v průběhu prvních tří let výuky, které jsou zřejmě pro tyto učitele nejnáročnější. Disertační práce by měla rovněž poukázat na nezbytné koncepční

změny přípravného i dalšího vzdělávání akademických pracovníků vyučujících odborné cizí jazyky.

Termín *odborný jazyk* označuje „systém jazykových prostředků, jejichž výběr a uspořádání slouží k ústní nebo písemné komunikaci odborného obsahu (vědeckého, technického či jiného)“, přičemž tyto jazykové prostředky představují v rámci národního jazyka „odborný styl (sloh) daného jazyka“ (Hendrich et al., 1988, s. 119). Pro české vysokoškolské studenty je nejčastěji studovaným odborným cizím jazykem angličtina, jelikož je tento jazyk v důsledku globalizace vnímán jako jazyk mezinárodní komunikace, někdy označovaný jako novodobá lingua franca. Na rozdíl od náplně předmětu *obecný anglický jazyk*, který poskytuje široký obsahový základ, je předmět *odborný anglický jazyk* zaměřen na užití angličtiny pouze ve specifických kontextech zaměstnání (Far, 2008, s. 4), kde je anglický jazyk vnímán jako prostředek sloužící k realizaci určitých profesních účelů (Reimannová, 2011, s. 44). Z tohoto hlediska lze ve výuce odborné angličtiny použít například následující přístupy: (a) vyučování zaměřené na úkol (Task-Based Teaching – TBT), které je orientováno na vyřešení určitého problému, jehož splnění lze dosáhnout pomocí komunikace v daném jazyce; (b) obsahově a jazykově integrované učení (Content and Language Integrated Learning – CLIL)¹⁶, jehož hlavním cílem je osvojení si znalostí a dovedností příslušné vědní disciplíny, kdy prostředkem k přenosu významu je jazyk (ibid., s. 45). Hlavním rozdílem mezi výše zmíněnými přístupy je tedy zaměření na úkol u prvního, což je náplní vysokoškolské výuky odborné angličtiny, kde jsou studenti připravováni například na čtení anglických odborných textů, a orientace na obsah u druhého, kdy se jedná o výuku určitých odborných obsahů v anglickém jazyce, což není cílem vysokoškolské odborné angličtiny.

Období tzv. *začínajícího učitele* je v odborné literatuře většinou stanoveno na první tři až pět let učitelovy praxe (Palmer et al., 2005, s. 23; Průcha, 2009, s. 217), tedy pojem *začínající vysokoškolský učitel odborné angličtiny* bude zahrnovat všechny učitele, kteří mají příslušné vysokoškolské vzdělání pro výuku oboru obecný anglický jazyk a působí v období prvních tří let na vysoké škole, kde vyučují studenty s nefilologickým zaměřením předmět odborný anglický jazyk. Tito učitelé již mohou mít za sebou řadu let výuky obecné angličtiny na různých typech škol, avšak ve výuce odborného anglického jazyka na vysoké škole jsou začínajícími učiteli, tedy vyučují daný předmět maximálně tři roky. Proto bude výzkum zaměřen na informace vysokoškolských učitelů o pouze prvních třech letech jejich výuky odborné angličtiny.

Didaktická znalost obsahu (DZO) je jednou ze základních kategorií znalostí učitele představující průnik obsahu a didaktiky, kdy jde o „způsobů reprezentování a formulování obsahu, které jej činí srozumitelným pro druhé“ (Shulman, 1986, s. 9). Na základě výzkumů učitelů přírodovědných oborů bylo zjištěno, že

¹⁶ Rovněž se používá termín Content-Based Instruction – CBI.

obeznámenost s konkrétním obsahem v kombinaci s učitelskou praxí má pozitivní přínos pro utváření DZO těchto učitelů, kromě toho obecné pedagogické znalosti mohou rovněž vytvářet podpůrný rámec pro rozvoj DZO (van Driel, Verloop & de Vos, 1998, s. 681–182). Hloubka a struktura oborového i pedagogického vědění je tedy nezbytnou podmínkou rozvoje DZO a učitelská praxe je dalším stěžejním faktorem tohoto rozvoje, proto se koncept DZO objevuje v modelech učitelského vzdělávání směřujících k propojení didaktické teorie a praxe.

4.3 Cíl, výzkumné otázky a výzkumný design

Cílem disertačního výzkumu je proniknout do procesů vytváření a rozvíjení DZO u českých učitelů s vystudovaným oborem učitelství obecného anglického jazyka v období prvních tří let, kdy se stávají vysokoškolskými učiteli odborného anglického jazyka pro studenty s nefilologickým zaměřením. Disertační práce by měla odpovědět na následující hlavní výzkumnou otázku: Jak se vytvářejí a rozvíjejí didaktické znalosti obsahu u začínajících vysokoškolských učitelů odborného anglického jazyka?

Výše uvedenou – poměrně širokou – hlavní výzkumnou otázku lze rozložit do několika dílčích výzkumných otázek. K tomuto účelu vycházíme z modelu znalostní základny učitelů podle Grossmanové (1990, s. 5–9), kde je kategorie DZO obklopena třemi dalšími kategoriemi:

- znalosti kontextu (knowledge of context) – znalosti dané společnosti, oblasti, školy i studentů umožňující učiteli přizpůsobit výuku jejich specifickým požadavkům;
- znalosti obsahu (subject matter knowledge) – znalosti obsahu daného předmětu (fakta i pojmy a vztahy mezi nimi) a znalosti substantivních struktur (paradigmata) i syntaktických struktur (vědecké názory);
- znalosti obecné didaktiky (general pedagogical knowledge) – obecné znalosti, názory a dovednosti vztahující se k výuce, např. znalosti týkající se principů vyučování a managementu třídy či studentů a jejich učení.

Porovnání daného modelu s jinými modely poznatkové báze učitelství již bylo diskutováno jinde (Jašková, 2012, s. 50–52). Ve výše uvedeném modelu se kategorie DZO skládá ze čtyř podkategorií:

- koncepce cílů vyučování (conceptions of purposes for teaching subject matter) – názory na cíle vyučování daného předmětu na různých úrovních pokročilosti;
- znalosti kurikula (curricular knowledge) – materiály vhodné pro výuku a horizontální i vertikální organizace kurikula daného předmětu;
- znalosti vyučovacích strategií (knowledge of instructional strategies) – možnosti reprezentací konkrétních témat daného předmětu;

- znalosti studentů (knowledge of students' understanding) – koncepce a miskoncepce studentů konkrétních témat daného předmětu.

Rovněž podrobné porovnání různých modelů DZO s výše uvedeným modelem, který zřejmě patří k nejméně používanému rozpracování původního Shulmanova modelu DZO, bude uvedeno v jiné publikaci (Jašková, 2013). Dílčí výzkumné otázky disertačního projektu vytvořené na základě daného modelu znázorňuje tabulka 1.

Tabulka 4.1

Dílčí výzkumné otázky

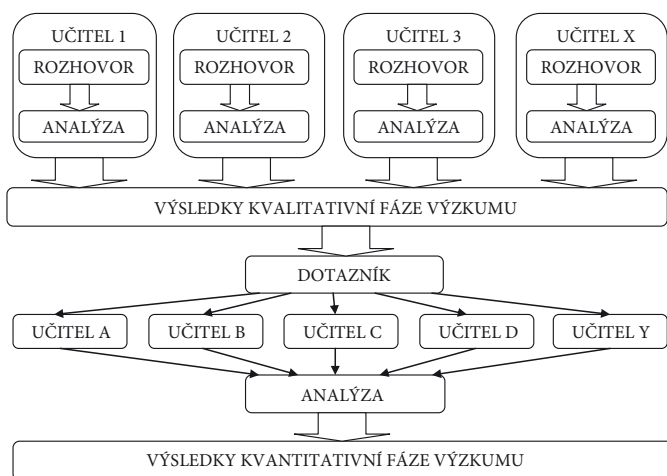
Znalosti kontextu	Jak učitelé získávali a rozšiřovali své znalosti specifík dané vysoké školy a studentů odborné angličtiny během prvních 3 let praxe?	
Znalosti obsahu	Jak učitelé získávali a rozšiřovali své znalosti odborného zaměření VŠ (ekonomie, lékařství, strojírenství apod.) a odborného anglického jazyka (odborná terminologie apod.) během prvních 3 let praxe?	
Znalosti obecné didaktiky	Jak učitelé rozšiřovali své znalosti obecné didaktiky během prvních 3 let praxe?	
Didaktické znalosti obsahu	Koncepce cílů vyučování	Jak učitelé formulovali cíle vyučování odborné angličtiny během prvních 3 let praxe?
	Znalosti kurikula	Jak učitelé získávali a rozšiřovali své znalosti organizace kurikula a kurikulárních materiálů pro odbornou angličtinu během prvních 3 let praxe?
	Znalosti vyučovacích strategií	Jak učitelé získávali a rozšiřovali své znalosti vyučovacích strategií a reprezentací učiva odborné angličtiny během prvních 3 let praxe?
	Znalosti Studentů	Jak učitelé zjišťovali studentské koncepce a miskoncepce učiva odborné angličtiny během prvních 3 let praxe?

Ve výzkumu je plánován smíšený výzkumný design, který poskytuje výhodu komplementarity kvalitativních a kvantitativních strategií (Bergman, 2011, s. 470) a který bude sekvenční, tj. výsledky kvalitativního přístupu budou podstatné pro uplatnění kvantitativního přístupu (QUAL → quan), tedy výzkum začne jako kvalitativní s cílem najít teorii o rozvoji DZO u začínajících vysokoškolských učitelů odborné angličtiny a kvantitativní přístup se použije pro upřesnění některých údajů (Hendl, 2008, s. 279).

Výše zmíněná kombinace přístupů bude podpořena triangulací metod, tj. strategií k „ospravedlnění a podpoření poznatků získáním dalších informací“ (Švaříček & Šedová, 2007, s. 204). Jelikož nebude možné daný výzkum provádět po dobu tří let, je výběr metod sběru dat výrazně omezen pouze na introspektivní a retrospektivní přístupy. Z metodologického hlediska nelze tedy použít přístupy sledující současný rozvoj DZO učitelů, jako je například dlouhodobé pozorování

výuky či analýza reflektivního deníku. Jako vhodné se naopak jeví rozhovory zaměřené na pohled učitelů do své vlastní minulosti a stejně tak je možné použít psané formy tohoto zpětného pohledu prostřednictvím dotazníku.

V kvalitativní fázi výzkumu dojde k dostupnému výběru 12 českých vysokoškolských učitelů odborné angličtiny, s nimiž proběhnou individuální polostrukturované rozhovory na téma prvních tří let výuky odborné angličtiny. Analýza dat bude uskutečněna technikou tematického kódování doslovných přepisů audio záznamů. Na základě výsledků bude vytvořen anonymní elektronický dotazník, který bude zaslán v kvantitativní fázi výzkumu celému základnímu souboru elektronicky dostupných českých vysokoškolských učitelů odborné angličtiny. Uzavřené otázky z dotazníku budou následně zpracovány statisticky. Plánovaný smíšený výzkumný design znázorňuje obrázek 1.



Obrázek 4.1. Schéma smíšeného výzkumného designu.

4.3.1 Kvalitativní výzkumná fáze

V následujícím textu se zaměříme pouze na kvalitativní fázi výzkumu, kterou se zabýval i předvýzkum. V této oblasti se vývoj pohledu na možnosti uchopení dané problematiky postupem času měnil, neboť v úvahu přicházelo více možností. Po zralé úvaze a realistickém posouzení možností byl zavržen původně plánovaný přístup zkoumání životního příběhu a s ohledem na cíle výzkumu byl zvolen přístup mnohonásobné případové studie, která pracuje s určitým počtem případů a je používána v komparativním výzkumu nebo s cílem navrhnout novou teorii (Hendl, 2008, s. 108). Půjde o prestrukturovanou případovou studii, kdy na základě dílčích výzkumných otázek bude navržena kostra zprávy, která bude určovat sběr i analýzu dat (ibid., s. 227). V této mnohonásobné případové studii bude každý individuální případ považován za samostatnou studii, jejíž závěry

bude nutné replikovat dalšími případy, přičemž všechny případy budou vybrány tak, aby předpovídaly podobné výsledky, tzv. literální replikace (Yin, 2003, s. 47). Výstupem výzkumné zprávy by měla být jak teorie o individuálních případech, tak konečná teorie týkající se celé studie (ibid., s. 50).

V kvalitativní výzkumné fázi dojde k dostupnému výběru 12 českých vysokoškolských učitelů odborné angličtiny, a to vždy po 4 učitelích ze tří oblastí odborného zaměření pracoviště – technické, přírodovědné a společenskovední. Volba počtu učitelů vychází ze snahy o proporční zastoupení různých zaměření vyučované odborné angličtiny a zároveň získání dostatečného počtu učitelů, který by umožnil posoudit rozdíly mezi danými kategoriemi.

Metodou sběru dat bude epizodický rozhovor, který v sobě spojuje výhody narativního rozhovoru a rozhovoru s návodem (Hendl, 2008, s. 177), kdy nejdříve dojde k výzvě k samostatnému vyprávění učitele o daném období a poté bude mít výzkumník k dispozici seznam otázek, které bude nutné v rámci interview probrat. Během zmíněného polostrukturovaného interview si bude výzkumník dělat pracovní poznámky na předem připravený vstupní scénář rozhovoru obsahující hlavní body rozmluvy a jiné záznamy (Miles & Huberman, 1994, s. 51–55). Předností výše uvedené metody sběru dat je bezprostřední kontakt s respondentem, kdy výzkumník může pružně reagovat na jeho vyprávění a dávat mu upřesňující dotazy, avšak problematickou stránkou je časová náročnost rozhovoru, a tudíž nemožnost oslovení velkého počtu učitelů, dále individualita odpovědí komplikující formu zpracování, a v neposlední řadě nutnost provádění audio záznamů, které narušují atmosféru intimity rozhovoru (Pelikán, 2011, s. 124).

Před prvním vstupem do terénu bude na základě výše zmíněného modelu znalostní základny učitelů vytvořen kategoriální systém skládající se z kategorií a kódů s definicemi, který bude během dalších analýz rozšiřován o nové položky objevující se při sběru dat (Miles & Huberman, 1994, s. 55–69). Po každém rozhovoru dojde k doslovnému přepisu audio záznamu a získaná data budou tematicky kódována. K tvorbě teorie o respondentech bude použita technika vyložení karet, kdy jednotlivé kategorie budou se svými kódy uspořádány do logického pořadí a podle nich budou výroky každého respondenta seřazeny a převyprávěny do souvislého textu dokumentovaného citáty (Švaříček & Šedová, 2007, s. 226–227). Validita výzkumu bude zajištěna komunikační validací (Gavara, 2001, s. 231–232).

4.4 Pilotní část kvalitativní fáze výzkumu

V předvýzkumu byl použit dostupný výběr tří respondentů z blízkého okruhu výzkumníka, tj. dva přátelé a jeden kolega na pracovišti, přičemž každý zastupoval jinou oblast odborného zaměření anglického jazyka (technická, přírodovědná a umělecká). S každým ze tří respondentů (R1, R2, R3) proběhl jeden polo-

strukturovaný rozhovor. Obecné informace týkající se těchto rozhovorů jsou znázorněny v tabulce 2.

Tabulka 4.2

Informace o rozhovorech

	R1	R2	R3
Datum	16. března 2013	3. dubna 2013	6. května 2013
Čas	17.13	20.09	15.05
Celková doba	24 minut	28 minut	37 minut
Místo	domov (přes mobil)	domov (přes Skype)	pracoviště (kabinet)
Atmosféra	přátelská	přátelská	přátelská

Cílem pilotní části kvalitativní fáze výzkumu bylo: (a) vytvořit vstupní scénář rozhovoru a vyzkoušet či upravit jej na základě průběhů a výstupů z jednotlivých rozhovorů; (b) ověřit či rozšířit vstupní kategoriální systém (vycházející z výše zmíněného modelu znalostní základny učitelů) při kódování získaných dat; (c) pilotovat analytický postup. Na výše zmíněné položky se v následujícím textu zaměříme podrobněji.

4.4.1 Scénář rozhovoru

Jedním z cílů předvýzkumu bylo vytvořit vstupní scénář rozhovoru a vyzkoušet či upravit jej na základě průběhů a výstupů z jednotlivých rozhovorů. Vstupní scénář se skládal z pěti částí: (a) informace o rozhovoru – jméno respondenta, místo a atmosféra, datum a čas, celková doba rozhovoru; (b) informace o respondentovi – položky týkající se prvních 3 let výuky odborné angličtiny, vysokoškolského vzdělání a profesní praxe respondenta; (c) úvodní otázky – obecné otázky o prvních 3 letech praxe výuky odborné angličtiny na vysoké škole; (d) hlavní otázky – položky týkající se dílčích výzkumných otázek; (e) závěrečné otázky – doplnění získaných informací, případně informace dosud nezmiňené. Na základě poskytnutých rozhovorů byl tento scénář postupně upravován podle reakcí respondentů během rozhovorů, takže docházelo k jeho přeskupování, upřesňování či doplňování. Vstupní a konečná verze celého scénáře rozhovoru se nalézají v přílohách 1 a 2, přičemž v následujícím textu budou provedené změny ve scénáři podrobně popsány.

Konkrétně se částečně změnila druhá část scénáře týkající se základních informací o respondentech. Původní snaha byla rozřadit učitele do několika kategorií, avšak během interview se objevovaly další možné otázky mimo dané kategorie, které byly postupně dodávány do této části scénáře, takže se počet okruhů otázek zvýšil ze sedmi na deset. V této části scénáře rovněž došlo k přeskupení otázek, jelikož dotazování v časové souslednosti (vysokoškolské vzdělání – předchozí učitelská praxe – první tři roky výuky odborné angličtiny) vedlo k nutnosti

zodpovídání pozdějších otázek hned na začátku (např. k tomu, aby bylo možné posoudit, zda respondent vystudoval rovněž obor svých studentů, bylo nutné nejprve vědět, o jaké zaměření odborné angličtiny šlo).

Dále došlo k dílčím úpravám ve čtvrté části scénáře, která se zaměřuje na položky týkající se dílčích výzkumných otázek. Zde byly tazatelské otázky na základě odpovědi respondentů postupně rozšiřovány o položky týkající se jejich názorů a pocitů, byly měněny formulace či pořadí těchto otázek. Kategorie týkající se znalostí kontextu byla na základě odpovědi respondentů rozšířena o další dva okruhy otázek. U otázky týkající se znalostí vyučovacích strategií docházelo zpočátku o nepochopení respondenty, proto musel být výrok „Jaké vyučovací strategie se vám při výuce osvědčily?“ nahrazen výrokem „Jak vypadal průběh výuky odborné angličtiny?“ Jindy otázka typu „Jak jste zjišťoval/a, čím byli vaši studenti specifičtí?“ byla v závislosti na respondentech, kteří odpovídali pouze na jejich druhou část, nahrazena výrokem „Byli něčím vaši studenti specifičtí?“ apod. V některých případech neodpovídali respondenti dostatečně na obsah otázky, proto byla tato rozdělena na více otázek, například otázka „Jak jste si ověřoval/a dosažené znalosti vašich studentů?“ byla rozšířena o otázku „Jak jste během výuky zjišťoval/a, zda studenti porozuměli probíranému učivu?“ V jiných případech naopak respondenti odpovídali na obě otázky stejně, a proto byly tyto otázky zredukovány do jedné, například „Rozšiřoval/a jste si nějakým způsobem své znalosti z odborného zaměření pracoviště NEBO odborného anglického jazyka?“

4.4.2 Kategoriální systém

Dalším cílem předvýzkumu bylo ověřit či rozšířit vstupní kategoriální systém (vycházející z výše zmíněného modelu znalostní základny učitelů) při kódování získaných dat. Před prvním kódováním dat byl vytvořen kategoriální systém skládající se ze 7 kategorií na základě sedmi dílčích výzkumných otázek. Ke každé kategorii byly přiřazeny 2 kódy se stručnými definicemi. V průběhu jednotlivých analýz interview byly kódy postupně rozšiřovány a přejmenovávány na základě výpovědí respondentů, takže konečný počet kódů vzrostl o dva. Rovněž definice jednotlivých kódů byly postupně rozšiřovány, měněny a konkretizovány. Vstupní a konečná verze celého kategoriálního systému se nalézají v přílohách 3 a 4, přičemž v následujícím textu budou provedené úpravy podrobně popsány.

Kromě průběžného přehazování pořadí kódů v rámci kategorií, změn v jejich názvech či úprav ve formulacích jejich definic došlo k některým zásadním změnám, které proběhly v souladu se změnami ve scénáři rozhovoru. Kategorie znalostí kontextu byla na základě reakcí respondentů rozšířena o kódy KONTEXT-POVINNOST a KONTEXT-KOLEGA, takže na konci předvýzkumu obsahoval kategoriální systém celkem 16 kódů, tedy o dva více než na počátku. V kategorii znalostí studentů byl nahrazen kód STUDENT-ZMĚNY kódem STUDENT-POROZUM, jelikož ke změnám v dané oblasti nedocházelo, a navíc bylo třeba

rozdělit kód STUDENT-HODNOC na dva, aby se odlišilo porozumění studentů probíranému učivu ve výuce od hodnocení jejich znalostí. V kategorii znalostí obsahu byly na základě odpovědí respondentů naopak kódy OBSAH-ANGL a OBSAH-OBOR sloučeny do jednoho kódu OBSAH-ZNALOST za současného vzniku dalšího kódu OBSAH-NÁZOR.

Za účelem vytvoření kvalitního kategoriálního systému pro hlavní výzkum byla na závěr předvýzkumu měřena shoda mezi dvěma kódovateli. Ve všech transkripcích byly identifikovány různě dlouhé významové jednotky (věta, odstavec apod.). Oba kódovatelé nezávisle na sobě tyto úseky označili čísly jednotlivých kódů. Poté byla čísla kódů vložena do internetového statistického programu (dfreelon.org) pro nominální data a dva kódovatele, který poskytl potřebné údaje. Nejdříve byly takto vyhodnoceny shody kódovatelů u prvních dvou rozhovorů, avšak jejich statistické údaje nebyly optimální (R1 – přímá shoda 55,6 %, R2 – přímá shoda 54,5 %). Proto byl následně upraven kategoriální systém tak, že počet kódů byl výrazně zredukován z celkových 16 na 7 kódů (podle základních 7 kategorií, z nichž vyplývá 7 dílčích výzkumných otázek) a jednotlivé definice byly více zpřehledněny. Poté proběhl stejný proces se třetí transkripcí, kde statistické výsledky již vykazovaly lepší hodnoty (R3 – přímá shoda 76,7 %). Tato závěrečná verze kategoriálního systému se nalézá v příloze 5.

4.4.3 Analytický postup

Posledním cílem předvýzkumu byla pilotáž analytického postupu. Po každém rozhovoru došlo k doslovnému přepisu audio záznamu z diktafonu a získaná data byla tematicky kódována pomocí demoverze programu Atlas.ti7, kam byl vložen transkript rozhovoru, přičemž jednotlivé významové jednotky byly označeny kódy. Za účelem zajištění reliability výzkumu se procesu kódování zúčastnili dva nezávislí kódovatelé, kteří svá kódování porovnali a vzájemným konsenzem dospěli k výsledné podobě kódování daných textů. Jednotlivé výroky respondentů byly seřazeny v programu Atlas.ti7 podle kódů a převyprávěny do souvislého textu dokumentovaného citáty. Validita výzkumu byla zajištěna validizací respondentem, kterému byla zaslána daná interpretace a který se písemně vyjádřil k případným nepřesnostem. Interpretace dat o jednotlivých respondentech doplněné jejich citáty se nacházejí v příloze 6.

Ačkoliv cílem předvýzkumu primárně nebylo vzájemné porovnávání jednotlivých interpretací, je možné shrnout získaná data následovně. Na začátku každého rozhovoru se otázky týkaly základních informací o respondentkách a předmětu odborný anglický jazyk, který vyučovaly na vysoké škole. Tyto informace jsou názorně shrnuty v tabulce 3 a popsány v následujícím textu. Počátky výuky odborné angličtiny proběhly u respondentek v různých obdobích. R2 začala vyučovat tento předmět před třemi lety, takže během rozhovoru byla ještě začínajícím učitelem. R1 a R3 již byli zkušenými učiteli, avšak jejich počátky výuky proběhly ve velmi odlišné době – u R1 před 6 lety a u R3 před 31 lety. Pracovní úvazek respondentek

činil pouze 2–6 hodin týdně, a to z důvodů výuky ještě dalších předmětů. Zaměření odborného anglického jazyka bylo rovněž odlišné – technické (R1), umělecké (R2) a přírodovědné (R3). Časová dotace na tento předmět činila ve všech případech dvě hodiny týdně, a to buď po dobu dvou semestrů (R2, R3) nebo šesti semestrů (R1). U R1 a R3 byl daný předmět povinný, kdežto u R2 pouze povinně volitelný. Úroveň výuky podle Společného evropského referenčního rámce byla dle názorů respondentek v celkovém rozmezí A2 až B2, a to konkrétně A2–B1 (R1), B2 (R2) a B1–B2 (R3). Informace o předchozím studiu a učitelské praxi respondentek byly rovněž rozdílné. Zatímco R1 vystudovala kromě anglického jazyka rovněž německý jazyk a R3 kromě angličtiny také ruský jazyk, R2 se odlišovala tím, že kromě anglického jazyka vystudovala i obor svých studentů, a to výtvarnou výchovu. Učitelským zaměřením byla R1 orientována na 2. stupeň základních škol, R2 na střední školy a R3 na oba zmíněné typy škol. Před výukou odborné angličtiny měly R1 a R2 již desetiletou praxi s výukou obecné angličtiny, kdežto R3 pouze roční praxi. Všechny však vyučovaly nějakou dobu daný předmět na vysoké škole, a to R1 a R3 po dobu jednoho roku a R2 celých 10 let. Navíc se R2 zmiňuje o příležitostné předchozí výuce jiného typu odborného anglického jazyka v rámci dané vysoké školy.

Tabulka 4.3

Informace o respondentech

	R1	R2	R3
Počátky výuky OAJ	před 6 lety	před 3 roky	před 31 lety
Úvazek výuky OAJ	6 hodin týdně	2 hodiny týdně	4 hodiny týdně
Zaměření OAJ	technické	Umělecké	Přírodovědné
Časová dotace OAJ	2 hod. týdně / 6 sem.	2 hod. týdně / 2 sem.	2 hod. týdně / 2 sem.
Volitelnost OAJ	povinný	povinně volitelný	povinný
Úroveň výuky OAJ*	A2 – B1	B2	B1 – B2
Obory VŠ studia	AJ + NJ	AJ + VV	AJ + RJ
Učitelské vzdělání	2. stupeň ZŠ	SŠ	2. stupeň ZŠ + SŠ
Předchozí výuka AJ	10 let (S, JŠ, VŠ)	10 let (VŠ)	1 rok (VŠ)
Předchozí VŠ výuka	1 rok (AJ)	10 let (AJ, jiný OAJ)	1 rok (AJ)

Pozn. OAJ = odborný anglický jazyk, AJ = (obecný) anglický jazyk, NJ = německý jazyk, RJ = ruský jazyk, VV = výtvarná výuka, ZŠ = základní škola, SŠ = střední škola, VŠ = vysoká škola, JŠ = jazyková škola, S = soukromá domácí výuka.

* Podle Společného evropského referenčního rámce (SERR).

Nyní se zaměříme na interpretace dat z hlediska jednotlivých složek DZO. Koncepce cílů vyučování (jedna ze složek DZO) všech tří respondentek byly vzájemně odlišné, přičemž R2 a R3 během prvních 3 let výuky odborné angličtiny

tyto cíle nezměnily a již od počátku byly zaměřeny na oblasti odborné angličtiny. R1 se na začátku zaměřila na oblast obecné angličtiny, ale během prvního roku výuky se přeorientovala na cíle ovlivněné odborným zaměřením jazyka. Dalo by se tedy konstatovat, že během probíhající praxe výuky odborného jazyka se u R1 postupně vyvíjela výše uvedená složka DZO, což je ve shodě s odbornou literaturou, která tvrdí, že učitelská praxe má pozitivní přínos pro utváření DZO učitelů (van Driel, Verloop, & de Vos, 1998, s. 681–182).

V kategorii znalostí kurikula (jedna ze složek DZO) se staly pro všechny respondentky zdrojem syblů pro plánování výuky materiály určené k výuce odborného anglického jazyka. Zatímco R2 a R3 byly s danými obsahy pro výuku odborné angličtiny spokojeny od samého počátku, vztah R1 se v průběhu prvních tří let značně měnil od negativního k pozitivnímu postoji. Tato změna mohla být způsobena postupným pronikáním do odborné technické problematiky i terminologie, což mohlo mít za následek efektivnější vedení výuky, tedy rozvoj DZO (srov. kategorie znalostí obsahu).

V kategorii znalostí vyučovacích strategií (jedna ze složek DZO) používaly všechny tři respondentky různé strategie při výuce odborné angličtiny a v průběhu prvních tří let je zásadně neměnily. Zatímco R2 a R3 měly již od počátku z výuky dobré pocity, u R1 negativní pocity průběžně přecházely v pozitivní. Postupné změny těchto pocitů mohly být opět způsobeny pozvolným rozvojem znalostí obsahu ovlivňujících utváření DZO (van Driel, Verloop, & de Vos, 1998, s. 681–182), kdy výsledkem zřejmě byla kvalitnější výuka, a tudíž lepší pocit z ní.

V kategorii znalostí studentů (jedna ze složek DZO) byly u všech respondentek způsoby ověřování porozumění studentů během výuky, stejně jako náplně testů a zkoušek, odlišné. Jak R2, tak R3 se touto náplní shodovaly s předem určenými cíli své výuky. Naopak R1 se v náplni testů, které pokrývaly rovnoměrně všechny oblasti řečových dovedností, neshodovala se svými cíli stanovenými pro výuku, které byly zaměřeny zejména na mluvnici. Jednotlivé složky DZO, tj. koncepce cílů vyučování a znalosti studentů, tedy nebyly u R1 v souladu. Tato neshoda složek DZO by mohla svědčit o teprve vytvářející se DZO u dané respondentky.

Z výše zmíněného by se dalo předpokládat, že u R1 docházelo k postupnému rozvoji DZO, jelikož v rámci tří složek DZO, a to koncepcí cílů vyučování, znalostí kurikula a znalostí vyučovacích strategií, docházelo k určitým změnám. Čtvrtá složka DZO, tj. znalosti studentů, nebyla u R1 ve shodě s první složkou, tj. koncepcemi cílů vyučování, což pravděpodobně dokládá teprve postupné vytváření a rozvíjení DZO respondentky. Naopak u R2 a R3 pravděpodobně k rozvoji DZO nedošlo, anebo jej nedokázaly respondentky verbalizovat. Svědčí o tom fakt, že v oblastech jednotlivých složek DZO nebyly popsány žádné změny, naopak koncepce cílů vyučování, znalosti kurikula a znalosti vyučovacích strategií se u R2 a R3 zdály být vytvořené již na počátku výuky odborné angličtiny. Tomu by nasvědčoval i fakt, že se rovněž shodovaly jednotlivé složky DZO, tj. znalosti studentů a koncepce cílů vyučování.

V následujícím textu se zaměříme na interpretace dat z hlediska ostatních znalostí ze zmíněného modelu znalostí základny učitelů. V kategorii znalostí kontextu (jedna ze znalostí obklopujících DZO) R1 a R2 shodně tvrdily, že motivovanost studentů odborné angličtiny byla vysoká, což je v souladu s odbornou literaturou, která zdůrazňuje velkou motivaci studentů ke studiu odborné angličtiny, způsobenou jejich zájmem o daný obor (Far, 2008, s. 9; Lowe, 2009, s. 2). V oblasti postavení předmětu v rámci celé vysoké školy mohly faktory jako nedostatečná časová dotace kurzu (R1), přednosti jiných aktivit studentů před výukou daného předmětu (R2) nebo podřadné vnímání předmětu odborné angličtiny školou (R3) sehrát výraznou roli na průběhu celé výuky. Rovněž učitelovo přizpůsobení odborným zájmům studentů (R1, R2) i jejich úrovni obecné angličtiny (R1, R2, R3) mělo nepochybně výrazný vliv na výuku. Pokud tedy znalosti kontextu učitele ovlivnily jeho výuku, dá se předpokládat, že došlo rovněž k ovlivnění DZO učitele, tedy způsobů výběru a reprezentace obsahů pro studenty v závislosti na výše uvedených faktorech.

V kategorii znalostí obsahu (jedna ze znalostí obklopujících DZO) si každá respondentka rozšiřovala znalosti týkající se studijního oboru studentů jiným způsobem. Co se týče pocitů z vlastních znalostí z oboru studia posluchačů, výrazné změny zaznamenala pouze R1, a to od negativního přístupu k dané problematice až po pocit velké zkušenosti a vlastního obohacení, tedy celkově lepšího pocitu z výuky odborného anglického jazyka. Z výše zmíněného by se dalo předpokládat, že obeznámenost s určitým obsahem může vytvářet podpůrný rámec pro rozvoj DZO učitelů, což potvrzuje i odborná literatura (van Driel, Verloop, & de Vos, 1998, s. 681–182). Nicméně vliv znalostí odborného obsahu na DZO se dá předpokládat i u ostatních respondentek, které se rovněž věnovaly rozvoji svých znalostí odbornosti studentů během příprav na výuku, které byly dle jejich názoru náročné (R2) nebo jednoduché (R3).

V kategorii znalostí obecné didaktiky (jedna ze znalostí obklopujících DZO) měly všechny respondentky možnost využít své předchozí učitelské zkušenosti, a to jak ze studia učitelství (R2, R3), tak z předchozí výuky obecné angličtiny (R1, R2). S novým vysokoškolským způsobem vyučování se vypořádaly bez problémů, tedy obecné didaktické znalosti spolu s předchozí učitelskou praxí měly pozitivní vliv na utváření DZO respondentek, což potvrzuje i odborná literatura (van Driel, Verloop & de Vos, 1998, s. 681–182).

Z výše zmíněného lze sledovat, že u všech respondentek byl zaznamenán vliv ostatních znalostí ze znalostní základny učitelů na DZO. Daný fakt je podpořen i odbornou literaturou, která dokládá, že obeznámenost s konkrétním obsahem v kombinaci s učitelskou praxí a obecnými didaktickými znalostmi může mít pozitivní vliv na utváření DZO (van Driel, Verloop & de Vos, 1998, s. 681–182). Interpretace dat tří respondentek jsou se zaměřením na vytváření a rozvíjení jejich DZO přehledně shrnuty v tabulce 4.

Tabulka 4.4

Interpretace dat o respondentech

		R1	R2	R3
DZO	Koncepce cílů vyučování	změny v DZO	–	–
	Znalosti kurikula	změny v DZO	–	–
	Znalosti vyučovacích strategií	změny v DZO	–	–
	Znalosti studentů	změny v DZO	–	–
Znalosti kontextu		vliv na DZO	vliv na DZO	vliv na DZO
Znalosti obsahu		vliv na DZO	vliv na DZO	vliv na DZO
Znalosti obecné didaktiky		vliv na DZO	vliv na DZO	vliv na DZO

4.5 Závěr

Vzhledem k tomu, že byl v této kapitole kladen důraz především na průběh pilotní části kvalitativní fáze výzkumu, zaměříme se v závěru pouze na tento předvýzkum. Lze konstatovat, že jednotlivé cíle předvýzkumu byly splněny: (a) byl vytvořen vstupní scénář rozhovoru a přizpůsoben na základě průběhů jednotlivých rozhovorů; (b) byl ověřen vstupní kategoriální systém a upraven při kódování získaných dat; (c) proběhla pilotáž analytického postupu. Avšak při analýze byly získány určité typy dat, na jejichž základě je třeba částečně upravit plánovaný postup dalšího výzkumu, což bude nastíněno v následujícím textu.

Původní předpoklad, že u všech respondentů budou zaznamenány změny DZO ve formě jejich složek, tj. koncepcí cílů vyučování, znalostí kurikula, znalostí vyučovacích strategií a znalostí studentů, se naplnil pouze u R1. Důvodů k tomu mohlo být několik: (a) u R2 a R3 opravdu nedošlo ke změnám v DZO; (b) u R2 a R3 došlo ke změnám v DZO, ale respondenti je nedokázali verbalizovat; (c) u R2 a R3 došlo ke změnám v DZO, ale tyto změny nebyly výzkumem zjištěny. Aby byla vyloučena poslední možnost, která mohla být způsobena nedostatečně podrobnými rozhovory s respondenty, bude třeba detailněji rozpracovat scénář rozhovoru a znovu jej použít v dalším předvýzkumu.

Na základě získaných výsledků se rovněž naskytá otázka, zda by v dalším výzkumu neměly být ze zkoumání vyřazeny ostatní kategorie znalostí učitelů, tj. znalosti kontextu, znalosti obsahu a znalosti obecné didaktiky. Prokázání vlivu těchto znalostí na DZO vlastně neodpovídá na hlavní výzkumnou otázku. Pokud je tedy cílem výzkumu zjistit, jak se vytvářejí a rozvíjejí DZO, zřejmě by bylo vhodné se zaměřit pouze na jejich jednotlivé složky. To by bylo užitečné rovněž z hlediska dalších rozhovorů, jejichž doba by se výrazně zkrátila, a tím by vznikl časový prostor pro plánované podrobnější otázky z oblastí DZO.

Z provedeného předvýzkumu tedy plyne následující postup: (a) zúžit i prohloubit záběr daného výzkumu a vytvořit novou čtvrtou část scénáře rozhovoru

zaměřenou pouze na jednotlivé složky DZO, avšak s podrobněji propracovanými tazatelskými otázkami; (b) vyzkoušet či dále upravit tento nový scénář rozhovoru v rámci dalšího předvýzkumu; (c) provést úpravy v kategoriálním systému na základě nového scénáře rozhovoru; (d) vyzkoušet či dále upravit tento kategoriální systém během dalšího předvýzkumu; (e) znovu pilotovat analytický postup.

Příloha 1: Vstupní verze scénáře pro interview

JMÉNO:	DATUM:
MÍSTO:	ČAS:
ATMOSFÉRA:	CELKOVÁ DOBA:
ZÁKLADNÍ INFORMACE	
1. VŠ studium AJ a/nebo oboru příbuzného/totožného se zaměřením odborného AJ: <input type="checkbox"/> jen AJ <input type="checkbox"/> AJ + obor zaměření odborného AJ <input type="checkbox"/> jen obor zaměření odborného AJ Jaké obory jste na VŠ vystudoval/a? Souvisely s vašim budoucím zaměřením odborného AJ?	
2. VŠ studium s/bez učitelské přípravy, případně jiné učitelské studium: <input type="checkbox"/> studium s učitelstvím <input type="checkbox"/> jiné učitelské studium (DPS) <input type="checkbox"/> studium bez učitelství Studoval/a jste v rámci VŠ učitelství? Pokud ne, studoval/a jste učitelství i jiným způsobem?	
3. Počet let praxe výuky obecného AJ (před výukou odborného AJ): <input type="checkbox"/> bez výuky <input type="checkbox"/> výuka obecného AJ do 3 let <input type="checkbox"/> výuka obecného AJ delší než 3 roky Vyučoval/a jste obecnou angličtinu před výukou odborné angličtiny? Kolik let? Kde?	
4. Počet let praxe vysokoškolské výuky (před výukou odborného AJ): <input type="checkbox"/> bez výuky <input type="checkbox"/> výuka na VŠ do 3 let <input type="checkbox"/> výuka na VŠ delší než 3 roky Vyučoval/a jste jakýkoliv předmět na VŠ před výukou odborné angličtiny? Kolik let? Jaký?	
5. Počátky výuky odborného AJ: <input type="checkbox"/> do 3 let <input type="checkbox"/> 3–13 let <input type="checkbox"/> 13 a více let Před kolika lety jste začal/a vyučovat odbornou angličtinu na VŠ?	
6. Typ odborného zaměření AJ během prvních 3 let výuky: <input type="checkbox"/> technické zaměření <input type="checkbox"/> přírodovědné zaměření <input type="checkbox"/> společenskovedné zaměření Jakým směrem byla zaměřena odborná angličtina, kterou jste vyučoval/a během prvních 3 let?	
7. Úroveň komunikační kompetence ve výuce odborného AJ během prvních 3 let na VŠ: <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 Jak byste hodnotil/a tehdejší úroveň vyučované odborné angličtiny podle současného Společného evropského referenčního rámce pro jazyky?	
ÚVODNÍ OTÁZKY	
1. Mohl/a byste popsat svou zkušenost s výukou odborné angličtiny během prvních 3 let? 2. S čím vším jste měl/a problémy během této počáteční výuky? 3. S čím vším jste naopak problémy vůbec neměl/a? 4. Jaké vlastní pocity si s těmito počátky výuky spojujete? 5. Jaká je vaše nejlepší vzpomínka na první 3 roky výuky odborné angličtiny? 6. Jaká je naopak vaše nejhorší vzpomínka na toto období?	
SLOŽKY DZO	
KONCEPCE CÍLŮ VYUČOVÁNÍ: 1. Co pro vás osobně bylo důležité naučit studenty při nástupu do zaměstnání? Proč? 2. Došlo v těchto vašich preferencích k nějakým změnám během prvních 3 let? K jakým? Proč?	
ZNALOSTI KURIKULA: 1. Jak jste získával/a informace o učebních osnovách pro odbornou angličtinu? Na co tam byl kladen důraz? Jak jste se jich mohl/a či musel/a držet? 2. Jak jste se dozvídal/a o dostupných materiálech k výuce odborné angličtiny?	
ZNALOSTI VYUČOVACÍCH STRATEGIÍ: 1. Jaké vyučovací strategie se vám při výuce osvědčily? 2. Docházelo k nějakým změnám ve vašem způsobu vyučování během prvních 3 let? Proč?	
ZNALOSTI STUDENTŮ: 1. Jakými způsoby jste si ověřoval/a dosažené znalosti a dovednosti vašich studentů? 2. Docházelo k nějakým změnám ve vašem způsobu hodnocení během prvních 3 let? Proč?	
OSTATNÍ ZNALOSTI	
ZNALOSTI KONTEXTU: 1. Jak jste zjišťoval/a, čím byli vaši studenti odborné angličtiny specifičtí? Jak jste jejich specifičnosti zohledňoval/a ve výuce? 2. Jak jste zjišťoval/a, jaké měla odborná angličtina postavení jako předmět v rámci celé VŠ? Jaký důraz byl na VŠ kladen na výuku cizích jazyků?	
ZNALOSTI OBSAHU: 1. Rozšiřoval/a jste si nějakým způsobem své znalosti z angličtiny (např. se zaměřením na odbornost)? Jak? Co konkrétně? Proč? 2. Rozšiřoval/a jste si nějakým způsobem své znalosti z (odborné problematiky VŠ)? Jak?	
ZNALOSTI OBECNÉ DIDAKTIKY: 1. Využíval/a jste své předchozí pedagogické znalosti z vysokoškolského studia při výuce? Jak? 2. Na co jste nebyl/a připraven/a ze svých studií ohledně vysokoškolského způsobu vyučování? Jak jste se s tím vypořádala/a?	
ZÁVĚREČNÉ OTÁZKY	
1. Zmínil/a jste, mohl/a byste to ještě rozvést? 2. Chtěl/a byste zdůraznit nějakou oblast, o které jsme se již bavili? 3. Je ještě něco důležitého, co jsme dosud nezmiňovali?	

Příloha 2: Konečná verze scénáře pro interview

JMÉNO:	DATUM:
MÍSTO:	ČAS:
ATMOSFÉRA:	CELKOVÁ DOBA:
ZÁKLADNÍ INFORMACE	
PRVNÍ 3 ROKY VÝUKY ODBORNÉ ANGLIČTINY:	
1. Před kolika lety jste začal/a vyučovat odbornou angličtinu na vysoké škole?	
2. V jakém hodinovém úvazku jste vyučoval/a tento předmět?	
3. Jaké bylo odborné zaměření vyučovaného odborného anglického jazyka?	
4. Kolik hodin týdně a semestrů probíhal celý kurz?	
5. Šlo o povinný, volitelný či povinně volitelný předmět?	
6. Jak byste hodnotil/a tehdejší úroveň vyučované odborné angličtiny podle současného Společného evropského referenčního rámce pro jazyky?	
VYSOKOŠKOLSKÉ VZDĚLÁNÍ:	
7. Jaké obory jste vystudoval/a? Souvisely s vaším budoucím zaměřením odborného anglického jazyka?	
8. Studoval/a jste v rámci vysokoškolského vzdělávání rovněž učitelství? Pokud ne, studoval/a jste učitelství jiným způsobem?	
PŘEDCHOZÍ UČITELSKÁ PRAXE:	
9. Vyučoval/a jste obecnou angličtinu před výukou odborného anglického jazyka? Kde? Kolik let?	
10. Vyučoval/a jste jiný předmět na vysoké škole před výukou odborné angličtiny? Jaký? Kolik let?	
ÚVODNÍ OTÁZKY	
1. Mohl/a byste popsat svou zkušenost s výukou odborné angličtiny během prvních 3 let?	
2. S čím vším jste měl/a problémy během této počáteční- výuky?	
3. S čím vším jste naopak problémy vůbec neměl/a?	
4. Jaké vlastní pocity si s těmito počátky výuky spojujete?	
5. Jaká je vaše nejlepší vzpomínka na první 3 roky výuky odborné angličtiny?	
6. Jaká je naopak vaše nejhorší vzpomínka na toto období?	
SLOŽKY DZO	
KONCEPCE CÍLŮ VYUČOVÁNÍ:	
1. Co pro vás osobně bylo důležité naučit studenty při nástupu do zaměstnání? Proč?	
2. Došlo v těchto vašich preferencích k nějakým změnám během prvních 3 let? K jakým? Proč?	
ZNALOSTI KURIKULA:	
1. Z čeho jste vycházel/a při plánování výuky? Jak jste se musel/a danými osnovami řídit? Na co tam byl kladen důraz? Bylo to v souladu s našimi názory?	
2. Co pro vás bylo hlavním zdrojem učiva odborného anglického jazyka? Byl/a jste s tímto materiálem spokojená? Využíval/a jste ještě nějaké doplňkové materiály? Jaké? Jak často?	
ZNALOSTI VYUČOVACÍCH STRATEGIÍ:	
1. Jak vypadal průběh výuky odborné angličtiny na počátku vašeho působení? Jaké jste měl/a z výuky pocity? Proč?	
2. Docházelo k nějakým změnám ve vašem způsobu vyučování během prvních 3 let? K jakým? Proč? Změnily se nějak vaše pocity z výuky? Proč?	
ZNALOSTI STUDENTŮ:	
1. Jak jste během výuky zjišťoval/a, zda studenti porozuměli probíranému učivu? Proč právě tímto způsobem?	
2. Jak jste si ověřoval/a dosažené znalosti vašich studentů? Jak často jste si je ověřoval/a? Proč jste zvolil/a tento způsob hodnocení?	
OSTATNÍ ZNALOSTI	
ZNALOSTI KONTEXTU:	
1. Jaké měla odborná angličtina formální postavení jako předmět v rámci celé vysoké školy? Jaký důraz byl reálně kladen na výuku odborného anglického jazyka?	
2. Jaké další povinnosti jste měl/a na vysoké škole kromě výuky a hodnocení studentů? Jaký byl váš názor na tyto povinnosti?	
3. Jaké byly vaše vztahy s kolegy a nadřízenými na pracovišti? Jaký byl váš názor na ně?	
4. Byli něčím vaši studenti odborné angličtiny specifictí? Jak jste jejich specifika zohledňoval/a ve výuce?	
ZNALOSTI OBSAHU:	
1. Rozšiřoval/a jste si nějakým způsobem své znalosti z odborného zaměření pracoviště (ekonomie, lékařství, strojírenství apod.) nebo z odborného anglického jazyka (odborná terminologie apod.)? Jak? Co konkrétně? Proč?	
2. Jaké jste měl/a pocity v souvislosti s těmito vašimi znalostmi? Docházelo k nějakým změnám ve vašich pocitech?	
ZNALOSTI OBECNÉ DIDAKTIKY:	
1. Využíval/a jste při výuce na vysoké škol e své předchozí učitelské zkušenosti z praxe či studia? Jaké? Kde jste je získal/a?	
2. Co pro vás bylo zcela nové po učitelské stránce ohledně vysokoškolského způsobu vyučování? Jak jste se s touto změnou vyrovnal/a?	
ZÁVĚREČNÉ OTÁZKY	
1. Zmínil/a jste , mohl/a byste to ještě rozvést?	
2. Je ještě něco důležitého, co jsme dosud nezmínili?	
3. Chtěl/a byste zdůraznit nějakou oblast, o které jsme se již bavili?	

Příloha 3: Vstupní verze kategoriálního systému

KATEGORIE	KÓDY	DEFINICE
Koncepce cílů vyučování	CÍLE-NÁSTUP	Cíle výuky po nástupu do zaměstnání
	CÍLE-ZMĚNY	Případné změny cílů výuky během prvních 3 let
Znalosti kurikula	KURIK-SYLABY	Zdroj sylabů pro výuku odborné angličtiny
	KURIK-MATER	Získávání materiálů k výuce odborné angličtiny
Znalosti vyučovacích strategií	VÝUKA-NÁSTUP	Způsoby vyučování po nástupu do zaměstnání
	VÝUKA-ZMĚNY	Případné změny způsobů vyučování během prvních 3 let
Znalosti studentů	STUDENT-HODNOC	Ověřování dosažených znalostí a dovedností studentů
	STUDENT-ZMĚNY	Případné změny ve způsobu hodnocení
Znalosti kontextu	KONTEXT-STUDENT	Získávání informací o studentech odborné angličtiny
	KONTEXT-PŘEDMĚT	Získávání informací o postavení předmětu na VŠ
Znalosti obsahu	OBSAH-ANGL	Získávání znalostí z anglického jazyka
	OBSAH-OBOR	Získávání znalostí z odborného zaměření vš
Znalosti obecné didaktiky	DIDAK-STARÉ	Využití předchozích učitelských znalostí a dovedností
	DIDAK-NOVÉ	Získávání nových učitelských znalostí a dovedností

Příloha 4: Konečná verze kategoriálního systému

KATEGORIE	KÓDY	DEFINICE
Koncepce cílů vyučování	CÍLE-NÁSTUP	Cíle výuky po nástupu do zaměstnání - akcenty učitele na konkrétní znalosti či dovednosti studentů - co ovlivnilo učitele ve stanovení daných cílů výuky
	CÍLE-ZMĚNY	Případné změny cílů výuky během prvních 3 let - k jakým změnám cílů výuky odborné angličtiny došlo, případně proč nedošlo k žádným změnám - co způsobilo případnou změnu pohledu respondenta na cíle výuky odborné angličtiny
Znalosti kurikula	KURIK-SYLABY	Sylaby pro výuku odborné angličtiny - z čeho respondent vycházel při plánování výuky a jak se musel danými sylaby řídit - respondentův názor na obsah sylabů
	KURIK-MATER	Materiály k výuce odborné angličtiny - hlavní zdroj učiva a respondentův názor na něj - další doplňkové materiály a frekvence jejich užívání

KATEGORIE	KÓDY	DEFINICE
Znalosti vyučovacích strategií	VÝUKA-NÁSTUP	Vyučovací strategie po nástupu do zaměstnání - počáteční způsoby vyučování respondenta - pocity respondenta z výuky a jejich důvody
	VÝUKA-ZMĚNY	Případné změny vyučovacích strategií během prvních 3 let - změny způsobů vyučování a jejich důvody - změny v pocitech z výuky a jejich důvody
Znalosti studentů	STUDENT-POROZUM	Ověřování porozumění studentů probíranému učivu během výuky - způsoby ověřování porozumění studentů během výuky - důvody ke zvolení daného způsobu ověřování porozumění
	STUDENT-HODNOC	Ověřování dosažených znalostí studentů formou hodnocení - způsoby ověřování znalostí studentů a jejich frekvence - důvody ke zvolení daného způsobu hodnocení
Znalosti kontextu	KONTEXT-PŘEDMĚT	Postavení předmětu odborný anglický jazyk v rámci vysoké školy - formální postavení odborné angličtiny na vysoké škole - reálný důraz na výuku odborného anglického jazyka
	KONTEXT-POVINNOST	Další profesní povinnosti kromě výuky a hodnocení studentů - popis povinností kromě výuky a hodnocení studentů - respondentův názor na tyto povinnosti
	KONTEXT-KOLEGA	Informace o spolupracovnících na vysoké škole - vztahy s kolegy a nadřízenými na pracovišti - názor respondenta na kolegy a nadřízené
	KONTEXT-STUDENT	Informace o studentech odborného anglického jazyka - čím byli studenti odborné angličtiny specifictí - případné vlivy těchto specifik na výuku předmětu
Znalosti obsahu	OBSAH-ZNALOST	Získávání znalostí z oboru studentů a odborné angličtiny - způsoby rozšiřování znalostí z odborného zaměření pracoviště (ekonomie, lékařství, strojírenství apod.) - způsoby rozšiřování znalostí z odborného anglického jazyka (odborná terminologie apod.)
	OBSAH-NÁZOR	Názory na vlastní odborné znalosti a jejich případné změny - názory a pocity související s vlastními znalostmi odborného zaměření pracoviště a odborné angličtiny - případné pozdější změny těchto názorů a pocitů

KATEGORIE	KÓDY	DEFINICE
Znalosti obecné didaktiky	DIDAK-STARĚ	Využití předchozích učitelských znalostí a dovedností - co respondent využil z dřívější profesní praxe či studia učitelství - kde tyto učitelské zkušenosti nabyl
	DIDAK-NOVĚ	Získávání nových učitelských znalostí a dovedností - co bylo pro respondenta zcela nové po učitelské stránce ohledně vysokoškolského způsobu vyučování - jakým způsobem se vyrovnal se změnou učitelského přístupu na vysoké škole

Příloha 5: Závěrečná verze kategoriálního systému po měření shody mezi kódovateli

KATEGORIE	KÓDY	DEFINICE
Koncepce cílů vyučování	CÍLE	Cíle výuky odborné angličtiny - akcenty učitele na konkrétní znalosti či dovednosti studentů, případné změny - co ovlivnilo učitele ve stanovení daných cílů výuky, co způsobilo případné změny
Znalosti kurikula	KURIK	Sylaby a materiály k výuce - z čeho učitel vycházel při plánování výuky, materiály používané pro výuku a jejich náplň, případné změny - učitelův názor na sylaby a materiály k výuce, případné změny
Znalosti vyučovacích strategií	VÝUKA	Vyučovací strategie učitele - učitelovy výukové metody (např. diskuse, řešení problémů, hry a soutěže), reprezentace učiva (např. vizuální, verbální, schematické), organizační formy výuky (např. hromadné, skupinové, párové) atd., případné změny - subjektivní pocity učitele z výuky, její odborné náplně a příprav na výuku, případné změny
Znalosti studentů	STUDENT	Ověřování znalostí studentů - učitelovy způsoby ověřování pochopení učiva studenty (např. monitorování, otázky, domácí úkoly) a zjišťování dosažených znalostí studentů (např. testy, zkoušky, prezentace), obsahová náplň, případné změny - důvody učitele ke zvolení daného způsobu ověřování porozumění a hodnocení studentů, případné změny
Znalosti kontextu	KONTEXT	Vliv kontextu na výuku - postavení předmětu na VŠ, profesní povinnosti učitele, vztahy se spolupracovníky, specifika studentů (např. jejich znalosti a motivovanost, velikost a složení skupin) atd., případné změny - vliv těchto položek na výuku, případné změny
Znalosti obsahu	OBSAH	Učitelovy odborné znalosti - učitelovy znalosti z odborného zaměření pracoviště i odborné angličtiny a způsoby jejich rozšiřování, případné změny - subjektivní pocity učitele týkající se svých odborných znalostí, případné změny
Znalosti obecné didaktiky	DIDAK	Učitelovy didaktické znalosti - s čím učitel neměl problémy po didaktické stránce ve vysokoškolské výuce, kde tyto učitelské zkušenosti nabyl (např. dřívější profesní praxe, studium učitelství, vrozené předpoklady) - s čím učitel měl problémy po didaktické stránce ve vysokoškolské výuce, případné změny

RESPONDENTKA 1

ZÁKLADNÍ INFORMACE:

Respondentka 1 (R1) vystudovala na vysoké škole obory anglický a německý jazyk s učitelstvím pro druhý stupeň základních škol. Když před 6 lety začala vyučovat na vysoké škole odbornou angličtinu se všeobecně technickým zaměřením v úvazku asi 6 hodin týdně, měla již 10 let praxe výuky obecné angličtiny, a to soukromě doma, na jazykové škole i na vysoké škole. Na dané vysoké škole vyučovala konkrétně jeden rok před výukou odborné angličtiny, poté začala učit oba typy anglického jazyka zároveň. Celý povinný kurz odborné angličtiny probíhal po dobu 6 semestrů v časové dotaci dvou hodin týdně, přičemž respondentka vyučovala pokročilosti A2 až B1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

KONCEPCE CÍLŮ VYUČOVÁNÍ:

U R1 byly ze začátku cíle výuky odborné angličtiny ovlivněny předchozí výukou obecné angličtiny, kde zmínila přikládání důležitosti podrobným znalostem anglické mluvnice. Pozdější pohled na cíle výuky odborné angličtiny byl ovlivněn zpětnou vazbou studentů z praxe a jejich potřebami, kdy se R1 zaměřila jen na základní gramatické položky a jejich využití v odborné oblasti studentů:

Zjistila jsem, že výsledkem by mělo být to, aby tomu studentovi bylo rozumět a naopak aby on rozuměl svým kolegům v práci a obchodním partnerům. To znamená, že jsem se v gramatice soustředila opravdu na ty základní jevy, aby si studenti byli jistí, nepřemýšleli nad tím při mluvení, dokázali to dobře použít a naopak jsem vynechala takové ty nuance jazyka, různé podrobnější výjimky a opravdu jsem se snažila, aby to, co jsme se učili, se studenti naučili používat při mluvení, psaní emailů, telefonování...

ZNALOSTI KURIKULA:

Zdrojem sylabu pro plánování výuky se stala pro R1 učebnice odborné technické angličtiny, na základě které probíhala většina výuky. Vztah R1 k učebnici, kterou byla povinna používat, se v průběhu prvních tří let výuky odborné angličtiny měnil. Ze začátku jí učebnice vůbec nevyhovovala, hlavně kvůli časovému omezení a tudíž nutnosti rychlého tempa výuky. Postupem času však zcela změnila svůj názor a danou učebnici začala považovat za „dobrou“. Z důvodu malé časové dotace R1 většinou nepoužívala ve výuce dodatkové materiály a spíše směřovala studenty k samostudiu s využitím internetu.

ZNALOSTI VYUČOVACÍCH STRATEGIÍ:

V oblasti výuky odborné angličtiny si R1 velmi pochvalovala výukovou strategii, kterou jí poradili kolegové vyučující. Studenti museli anglicky vysvětlovat nezasvěcenému učiteli funkce technických zařízení, čímž si zároveň aktivně procvičovali novou odbornou slovní zásobu. K reprezentaci odborné terminologie volila R1 z časového důvodu frontální výuku, procvičení pak prováděla skupinovou formou komunikace studentů. Během prvních tří let výuky odborné angličtiny R1 svou techniku vyučování nijak zásadně neměnila. Avšak její pocity z výuky odborné angličtiny se měnily velmi výrazně. Počáteční negativní pocity trvaly maximálně jeden rok:

No a nejhorší vzpomínka byly opravdu ty začátky, když jsem učila předmět, který jsem vůbec nechtěla učit, a nevěděla jsem, jak na to, a celkově jsem měla špatné pocity z té výuky. Ale opravdu se to týkalo prvních měsíců, prvního semestru, trochu i druhého, ale pak už se moje pocity ohledně výuky zlepšovaly.

Po výše uvedeném období se pocity R1 z výuky odborné angličtiny radikálně změnily, a to pozitivním směrem:

Nejlepší? No asi právě ten moment, když jsem zjistila, když jsem prostě přišla o všechny ty negativní předsudky vůči technické angličtině, kdy mne učení technické angličtiny začalo bavit. A hlavně to, že jsem viděla i výsledky studentů, jak se zlepšují, a začala jsem chápat, jak budou moci použít v praxi technickou angličtinu, což jsem si předtím neuměla vůbec představit.

ZNALOSTI STUDENTŮ:

Porozumění studentů probíranému učivu si R1 ověřovala jejich monitorováním během výuky a výstupy z komunikačních aktivit ve skupinách, přičemž museli aktivně a v kontextu používat novou osvojenou slovní zásobu. Dosažené znalosti a dovednosti studentů zjišťovala průběžným testováním během semestru, zápočtovými testy na konci semestru a písemnou zkouškou, kterou volila kvůli objektivitě hodnocení. Testy pokrývaly rovnoměrně všechny oblasti řečových dovedností – porozumění čtenému a slyšenému textu, vlastní písemný projev i písemné reakce na různé konverzační situace (místo mluveného projevu).

ZNALOSTI KONTEXTU:

U R1 byl na vysoké škole kladen velký důraz na předmět odborný anglický jazyk, a to i za cenu opakování celého ročníku studenty pouze z důvodu nesplnění požadavků k danému předmětu. Na druhou stranu si R1 však stěžovala na malou časovou dotaci předmětu. Navíc centrálně organizovaná příprava zápočtových a zkuškových testů, které se musela R1 zúčastnit, omezovala její čas v přípravách na výuku. R1 zjišťovala výukové potřeby studentů vždy na začátku kurzu přímo ústní komunikací s nimi a tyto informace pak využívala v zaměření své výuky. Dále R1 zdůraznila značnou motivovanost studentů ke studiu odborné angličtiny. Problémem však byly jejich velmi slabé znalosti obecné angličtiny, což způsobovalo problémy při výuce, kde bylo třeba propojit výuku odborného anglického jazyka s chybějící látkou z obecné angličtiny.

ZNALOSTI OBSAHU:

R1 získávala znalosti z technické oblasti čtením odborné literatury v angličtině a rovněž studenti jí sami vysvětlovali funkce různých technických zařízení v rámci vyučovací strategie. Svě počáteční znalosti techniky považovala za velmi nízké, protože jako žena nebyla technicky zaměřená a ve svém dosavadním životě tyto informace ani vůbec nepotřebovala, proto pro ni byl problém navodit přirozenou výukovou situaci na dané odborné téma:

Tak nejdříve, když mne požádali, abych se ujala výuky také odborné angličtiny, nastalo velké zděšení. Vůbec jsem to nechtěla učit, protože jsem věděla, že umím dobře učit obecnou angličtinu, technické angličtině jsem vůbec nerozuměla, měla jsem pocit, že nerozumím technice, takže jsem si nedovedla představit, jak bych to učila.

Nicméně postupem času začala zjišťovat, že ji výuka odborné technické angličtiny obohacuje a je pro ni „obrovskou zkušeností“. Zjistila, že výrazy z technické angličtiny se v běžném jazyce vyskytují poměrně často, což následně využila i při výuce obecné angličtiny. V oblasti pocitů z vlastní znalosti odborné angličtiny tedy došlo u R1 k zásadním změnám:

Ze začátku bylo hodně obtížné se naučit všechna slovíčka, připadalo mi to trošku podivně být o pár lekcí napřed před studenty a celkově jsem neměla dobrý pocit z výuky, ale musím říci, že po nějaké době, asi po půl roce nebo po roce, kdy jsem si zvykla na učebnici a všechna nová slovíčka, se mé pocity změnily. Přestalo mi vadit, že se připravuji zároveň se studenty, naopak jsem to začala brát jako normální a přirozené a vlastně obohacující i pro mne jako vysokoškolského pedagoga.

ZNALOSTI OBECNÉ DIDAKTIKY:

V oblasti využití předchozích učitelských znalostí a dovedností ve vysokoškolské výuce se R1 zaměřila na své zkušenosti získané praxí výuky obecné angličtiny, a to zejména na vytvoření vhodné výukové atmosféry, formy skupinové práce a prezentací nové slovní

zásoby. R1 přirovnala vysokoškolskou výuku odborné angličtiny ke středoškolskému způsobu jazykové výuky. Z oblastí specifických pro vysokoškolskou výuku, na rozdíl od středoškolské, zmínila jiný způsob ověřování znalostí studentů a ponechání velkého množství práce na jejich domácím samostudiu.

RESPONDENTKA 2

ZÁKLADNÍ INFORMACE:

Respondentka 2 (R2) začala vyučovat odborný anglický jazyk pro umělecké obory před 3 lety v úvazku 2 hodiny týdně. Povinně volitelný kurz odborné angličtiny o přibližné úrovni B2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky probíhal vždy po dobu 2 semestrů, a to v týdenní časové dotaci 2 hodin. R2 měla vystudované obory anglický jazyk a výtvarná výchova s učitelstvím pro střední školy, tedy druhý obor souvisel s odborným zaměřením anglického jazyka. Před výukou odborné angličtiny měla již desetiletou praxi výuky na dané vysoké škole, kde vyučovala jak obecnou angličtinu, tak i velmi okrajově obchodní angličtinu.

KONCEPCE CÍLŮ VYUČOVÁNÍ:

Pro R2 bylo na počátku výuky odborné angličtiny nejdůležitější naučit studenty odbornou slovní zásobu a soustředit se na jejich schopnost prezentovat své dílo. Výše uvedené cíle výuky se během prvních tří let nijak výrazně nezměnily.

ZNALOSTI KURIKULA:

U R2 se sylabem pro výuku odborné angličtiny staly elektronické materiály k výuce, na jejichž tvorbě se podílela spolu se dvěma dalšími kolegyněmi. Tím, že byla jednou z autorek daného kurzu, její motivovanost k výuce odborné angličtiny byla značně vysoká: „Já jsem takový zvláštní případ, kterého to strašně baví a učí to, co si sám i vymyslel.“ Výše zmíněné elektronické materiály byly hlavním zdrojem výuky, avšak studenti měli k dispozici další dodatečné materiály k samostudiu, a to buď vystavené online, nebo v knihovně cizojazyčné literatury.

ZNALOSTI VYUČOVACÍCH STRATEGIÍ:

R2 považovala průběh výuky odborné angličtiny za totožný s výukou předmětu obecná angličtina, a to s využitím všech možných organizačních forem, které lze při výuce použít. Průběh výuky odborné angličtiny se během prvních tří let rovněž zásadně nezměnil. R2 několikrát během rozhovoru zdůraznila, že jí výuka odborné angličtiny velmi bavila.

ZNALOSTI STUDENTŮ:

Během výuky R2 neustále vyzývala studenty k otázkám v případě nepochopení učiva a tak ověřovala jejich porozumění danému obsahu. U R2 probíhalo ověřování znalostí studentů vždy na konci semestru formou zápočtového testu, který byl zaměřen zejména na testování odborné slovní zásoby různými způsoby. Na konci celého kurzu proběhla ústní zkouška, která se zaměřovala na schopnost studentů prezentovat své dílo a skládala se z rozmluvy se studenty na téma jejich odborného zaměření a portfolia.

ZNALOSTI KONTEXTU:

V rámci vysoké školy byl u R2 na odborný anglický jazyk formálně kladen velký důraz, avšak v praxi tomu tak nebylo, což R2 dokumentovala například předností různých workshopů pro studenty před výukou angličtiny či tím, že se vyučující anglického jazyka dostávali do konfliktů s nadřízenými, protože nechtěli nechat projít klasifikací studenty s velmi nízkou jazykovou znalostí. R2 rovněž zmínila zatížení dalšími pracovními povinnostmi v rámci školy. Vysokou motivovanost studentů odborné angličtiny doložila svými zkušenostmi z výuky těchto studentů v hodinách obecné i odborné angličtiny, kde motivace ve výuce odborného anglického jazyka byla výrazně vyšší. Rovněž přístup studentů k výuce povinně volitelné odborné angličtiny považovala R2 za velmi zodpovědný na rozdíl od studentů

povinného předmětu obecný anglický jazyk. Skupiny odborné angličtiny byly značně heterogenní ohledně zaměření studentů v rámci uměleckých oborů, proto dle složení skupin přizpůsobovala R2 výuku jejich odborným zájmům. V daném předmětu bývala R2 často překvapena nedostatečnými znalostmi studentů z oblasti obecné angličtiny. Avšak v odborné oblasti považovala své studenty za odborníky: „No možná, že zodpovědnost, někdy nervozita, že předstupuji před odborníky. Ale oni jsou odborníci na předmět a já jsem odborník na jazyk, tak to vždycky nějak dáme dohromady.“

ZNALOSTI OBSAHU:

R2 své přípravy na výuku odborné angličtiny považovala za podstatně náročnější než přípravy na výuku obecné angličtiny. Kromě časové náročnosti příprav však pro ni neznamenal výuka odborné angličtiny zásadní problém:

Myslím, že jsem neměla problémy, protože všechno lze v současné době dohledat na internetu. Pokud ne, když se bavíme třeba o slovní zásobě z oblasti audiovizie, třeba slovní zásoba filmařská funguje trochu jinak než v angličtině, já tam vyjdu o patro výš, kde jsou opravdu filmaři, proberu to s nimi v češtině, ujasním si to a přeložím. Takže jsem obklopena profesionály z oboru, tak to mám jakoby jednoduché, že jde opravdu jenom o ten čas. Jenom je to náročné, ale já osobně se mám na koho obrátit a vím, kde hledat, a tím, že výtvarka je můj druhý obor, tak samozřejmě k tomu i inklinuji a dělá mi to radost učit.

Kromě výše uvedených zdrojů odborných informací, tedy internetu a diskuzí s odborníky, zmínila R2 rovněž navštěvování odborné zaměřeného kurzu v Londýně, který však nesplnil její očekávání. R2 zdůraznila důležitost vztahu vyučujícího k odbornému zaměření svých studentů a doložila to svou negativní zkušeností z okrajové výuky anglického jazyka s odlišným odborným zaměřením:

No, myslím si, že je fajn, když vyučující má k tomu odbornému předmětu nějaký vztah, jako já mám tady k tomuto. Protože můžu srovnat, když učím třeba angličtinu pro marketing, ta je úzce specializovaná na jeden semestr, tak tam mi to jde jakoby hůř, ta moje vlastní motivace k přípravě. Když jsou to věci, které mne vnitřně nebaví, nejsou mi blízké a úplně jim nerozumím, tak tam ty přípravy jsou mnohem těžší, protože toho kvůli odbornosti musím vědět nebo nastudovat hodně. Je ideální, když to člověk skloubí se svým profesním zázemím.

ZNALOSTI OBECNÉ DIDAKTIKY:

R2 si v oblasti využití předchozích učitelských znalostí a dovedností pochvalovala svou učitelskou průpravu z vysoké školy, kterou studovala a díky níž neměla po nástupu do zaměstnání větší problémy s vysokoškolskou výukou. Při výuce odborné angličtiny mohla R2 rovněž využít své předchozí mnohaleté zkušenosti s výukou obecné angličtiny na vysoké škole, dokonce považovala obě výuky po učitelské stránce za naprosto totožné. Na počátku vysokoškolské výuky odborné angličtiny R2 nic zásadního po učitelské stránce nezaskočilo:

Mne to učení vždycky bavilo, takže jsem do toho vplula v pořádku, žádné útrapy nebyly. Asi proto, že učím dospělé lidi, takže se nemůžu dostat do problémů, jak se dostávají vyučující na středních, na základních nebo nižších školách. Tam odpadají kázeňské záležitosti, takže vím, že velmi jednoduchý nástup.

RESPONDENTKA 3

ZÁKLADNÍ INFORMACE:

Respondentka 3 (R3) vystudovala obory anglický a ruský jazyk s učitelským zaměřením jak na 2. stupeň základních škol, tak na střední školy. Před výukou odborného anglického jazyka na vysoké škole měla již roční praxi výuky obecné angličtiny na jiné vysoké škole. R3 začala vyučovat odborný anglický jazyk před 31 lety, a to v rozsahu přibližně 4 vyučovací

hodiny týdně, zároveň vyučovala ještě obecný anglický jazyk a odborný ruský jazyk. Povinné kurzy odborné angličtiny byly zaměřeny na různé obory přírodních věd, přičemž výuka vždy probíhala po dobu 2 semestrů v rozsahu 2 hodin týdně. Z dnešního pohledu lze úroveň výuky přirovnat k hodnocení B1 až B2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, avšak výuka angličtiny bývala v té době méně komunikačně zaměřena.

KONCEPCE CÍLŮ VYUČOVÁNÍ:

Hlavním cílem R3 při nástupu do zaměstnání bylo naučit studenty číst odborný text, rozumět mu a pracovat s ním. R3 zmínila, že s řečovou dovedností čtení byla spojena i dovednost mluvení, protože studenti museli text interpretovat a odpovídat na otázky. U těchto cílů odborné angličtiny nedošlo k žádným změnám.

ZNALOSTI KURIKULA:

Sylabem pro výuku odborné angličtiny byla pro R3 „dobrá“ skripta, ze kterých se tenkrát vyučovalo. V daných skriptech byla obsažena odborná slovní zásoba, odborné texty a jim odpovídající cvičení. R3 nepoužívala žádné další dodatkové materiály, jen zmínila, že byla povinnost studentů nosit do výuky aktuality z tehdy dostupného anglického tisku, který býval zastaralý.

ZNALOSTI VYUČOVACÍCH STRATEGIÍ:

U R3 byla výuka vedená tak, aby se studenti naučili pracovat s odborným textem, avšak nebyla moc konverzačně zaměřená. Nejdříve proběhla kontrola domácího úkolu, poté následovala výuka ze skript, kde se přečetl článek a pracovalo se s ním:

Já jsem vždycky říkala: „Musíte interpretovat ten text, pracujete s tím textem a nemusíte s ním souhlasit.“ Protože oni jako odborníci mně říkali: „No jo, ale takhle to není.“, protože jsem neměla nejaktuálnější text. Tak jsem řekla: „Dobře, tak vy si k tomu můžete říct svůj komentář, ale když máte podat resumé toho textu, vystihnout hlavní myšlenky, tak musíte ten text vzít tak, jak je, s tím, že si tam dáte svůj kritický komentář.“

Na způsobu vedení výuky odborné angličtiny se u R3 během prvních 3 let nic nezměnilo. Od začátku se jí výuka odborné angličtiny líbila a neměla s ní žádné problémy:

Takže vždycky na tom učení něco bylo a mezi těmi vysokoškoláky to bylo fajn, obzvláště ty začátky, když jsem byla jen o pár let starší, a stalo se mi, že jsem byla ve třídě a přišel někdo, že tam bylo trochu hlučněji a vůbec nepoznal, že tam mají vyučující, to jsou takové pěkné momenty.

ZNALOSTI STUDENTŮ:

Porozumění studentů probrané látky ověřovala R3 domácími úkoly, které pravidelně každý týden zadávala. Jejich kontrole pak věnovala dostatek času na začátku každé výuky, kdy pečlivě ověřovala, zda studenti porozuměli dané problematice z minulé hodiny. Získané znalosti a dovednosti studentů ověřovala R3 na konci každého semestru buď zápočtovým testem, který obsahoval překlad neznámého odborného textu se slovníkem, nebo písemnou a ústní zkouškou, kde navíc studenti museli na základě daného textu odpovídat na otázky učitele.

ZNALOSTI KONTEXTU:

Podle R3 byl odborný anglický jazyk v rámci celé vysoké školy spíše „podřadným“ předmětem, přičemž učitel angličtiny byl „laciný servis pro zaměstnance a pro katedru nebo ústav“. Kromě výuky a hodnocení studentů i doktorandů měla R3 další povinnosti v rámci vysoké školy. Mezi ně patřila každý měsíc účast na schůzi jazykové sekce, poradě katedry či schůzi KSČ, do pracovní náplně byla rovněž zahrnuta publikační činnost, povinné konzultace nebo tlumočnické a překladatelské činnosti. R3 vzpomínala v dobrém na své kolegy, kteří jí v začátcích výuky velmi pomohli. Jmenovala je jednotlivě a vyjádřila

se o dané době jako o „krásném období“, kdy anglistika byla jakýmsi „ostrůvkem“, který tehdejší režim nemohl ve velké míře ovlivnit. R3 si posteskla, že v dané době bývala výuka jednodušší, protože studenti byli velmi ukáznění. Rovněž zmínila vysokou úroveň znalostí obecné angličtiny u studentů v kurzech odborného anglického jazyka, což přičítala kvalitní předchozí výuce obecné angličtiny na dané škole. Rozdělení studentů do jednotlivých skupin podle studovaných přírodovědných oborů mělo rovněž vliv na jejich znalosti anglického jazyka, přičemž dle respondentky geografové měli nejhorší a naopak matematici nejlepší znalosti angličtiny.

ZNALOSTI OBSAHU:

R3 neměla větší problémy s odbornou náplní anglického jazyka, přičemž své odborné znalosti získávala pouze prostřednictvím článků ve skriptech určených pro výuku: „Já jsem neměla problémy s odborností, protože jsem měla skripta, měla jsem texty a odborné texty nejsou složité, odborné texty jsou strašně jednoduché.“ Připustila, že musela částečně rozumět odborné problematice, ale rozuměla jí pouze na základě daných textů, přičemž přirovnala svou přípravu na výuku k učení se ke zkoušce. Přitom odborná úroveň textů byla dle respondentky dobrá: „Oni mně kolikrát říkali, že se učíme něco, co se ještě v češtině neučili.“

ZNALOSTI OBECNÉ DIDAKTIKY:

R3 zdůraznila, že vysoká škola ji dobře připravila z hlediska učitelství, avšak připustila i velkou roli vrozených předpokladů k tomu být dobrý učitel: „Já si myslím, že to má člověk v sobě. Buď bude dobrý učitel, nebo nebude.“ Výše uvedené učitelské znalosti a dovednosti R3 bez problémů využila i ve vysokoškolské výuce.

5

POVAHA PROFESNÍHO VIDĚNÍ U STUDENTŮ UČITELSTVÍ ANGLICKÉHO JAZYKA PŘED A PO ÚČASTI V IVŠV VIDEOWEBU: VÝSLEDKY PILOTNÍ STUDIE

Eva Minaříková

5.1 Úvod

V kontextu diskusí o nové (produktivní) kultuře vyučování a učení (Janík et al., 2013) se stává prominentní otázka individualizace a adaptivity výuky. Mají-li učitelé dostát požadavkům, které jsou na ně kladeny, je nutné, aby uměli rozoznat relevantní aspekty výukových situací, přemýšlet o nich ve vztahu k danému kontextu (jednotliví žáci, třída, škola, společnost), vyhodnocovat je a případně navrhnout alternativní postupy, které by pomohly situaci zlepšit. Potřeba umět vnímat a vidět výukové situace, která se stala předmět pedagogického výzkumu i vzdělávání učitelů, je tématem našeho výzkumu.

Cílem této kapitoly je přiblížit výsledky pilotní studie, která zachycuje změny v profesním vidění studentů učitelství anglického jazyka (specificky v jejich uvažování založeném na vědění) po jejich práci s videowebem – elektronickým učebním prostředím využívajícím videozáznamy z hodin anglického jazyka. V textu nejprve představíme koncept profesního vidění a některé výzkumy, které se tímto konceptem zabývaly. Stručně popíšeme náš přístup ke zkoumání a rozvíjení profesního vidění pomocí videowebu. V metodologické části studie představíme kategoriální systém, pomocí kterého jsme popisovali uvažování založené na vědění jakožto komponentu profesního vidění. V rámci výsledkové části nastíníme změny, ke kterým došlo v uvažování založeném na vědění po účasti ve videowebu u respondentů z pilotní studie (studenti učitelství anglického jazyka a literatury), popíšeme je nejen pomocí zastoupení jednotlivých subprocesů, ale i jejich organizace.

5.2 Profesní vidění učitelů

Výukové situace kladou na učitele značné nároky, které jsou dány komplexností těchto situací, především jejich vícerozměrností, simultánností, nepředvídatelností a bezprostředností. Mají-li učitelé při těchto nárocích vyučovat adaptivně (přizpůsobovat výukové metody a strategie při plánování i v průběhu výuky potřebám a charakteristikám jednotlivých žáků; viz např. Wang, 1980; Brühwiler & Blatchford, 2011), musí být schopni identifikovat relevantní aspekty

dané situace, které jim pomohou při přizpůsobení výuky jednotlivcům a při plnění stanovených výukových cílů.

Schopnost učitele identifikovat relevantní aspekty výukových situací a přemýšlet o nich na pozadí svého vědění a znalosti kontextu představuje učitelovo profesní vidění. Tento koncept v obecné rovině odkazuje k diskurzivním praktikám používaným členy jednotlivých profesí k uchopení předmětů a situací, které jsou objektem jejich zájmu (Goodwin, 1996, s. 606). Ve výzkumech zaměřených na učitele a učitelské vzdělávání se hovoří o dvou komponentách profesního vidění (srov. Sherin, 2007; Seidel et al., 2010). Prvním z nich, *výběrovým zaměřením pozornosti*, rozumíme takové procesy, které umožňují učitelům věnovat v rámci komplexní výukové situace pozornost (podle něj) relevantním aspektům. Jedná se tedy o procesy identifikace relevantních znaků dané situace. Druhou komponentu představuje *uvažování založené na vědění*, tedy to, jak učitel o identifikovaných aspektech situace přemýšlí, jak jim rozumí nebo jak mu pomáhají v dalším rozhodování. Uvažování založené na vědění může zahrnovat následující subprocessy (podrobněji viz Minaříková & Janík, 2012, s. 197):

- reprezentování (popisování);
- interpretování;
- vysvětlování;
- predikování;
- hodnocení;
- navrhování alterací.

Obě komponenty profesního vidění se navzájem ovlivňují a prolínají. Učitelé promýšlejí ty aspekty situace, které považují za relevantní, což následně ovlivňuje to, které aspekty vyhodnocují jako důležité. Oba procesy probíhají na základě učitelova vědění a znalostí (nejen) kontextu.

V následující podkapitole stručně představíme vybrané výzkumy, které se zabývaly profesním viděním učitelů a které byly inspirací pro naši práci.

5.3 Stav zkoumání řešení problematiky

V rámci výzkumů zabývajících se profesním viděním lze identifikovat dva hlavní přístupy. Prvním z nich je zkoumání profesního vidění učitelů přímo v jednání (*professional vision in action*), tedy to, jak učitelé vnímají a vidí svou vlastní výuku přímo v jejím průběhu. Druhý přístup se zabývá výzkumem profesního vidění učitelů z pohledu pozorovatele (tedy při sledování výuky jiného učitele nebo své vlastní zprostředkované např. videozáznamem).

První podoba profesního vidění (v jednání), ačkoliv je zajímavá a její bližší poznání by bylo velmi přínosné, je pouze obtížně uchopitelná a zkoumatelná, neboť obvyklé metody zkoumání (např. think-aloud protocols, písemné reflexe) jsou pro použití v průběhu výuky nevhodné. V současné době je nám známa

pouze jedna studie, která se ji pokusila zachytit (Sherin et al., 2008). V této studii byla ke zkoumání profesního vidění použita videokamera připevněná k pokrývce hlavy učitele. Učitel měl k dispozici dálkové ovládání této videokamery. Po stisku tlačítka na ovládání bylo zaznamenáno a uloženo 30 vteřin záznamu před stiskem tlačítka (kamera nahrávala neustále, uložení proběhlo jen v reakci na stisk tlačítka). Podle zadání výzkumníků měl učitel zachytit na kameru situace, které považuje za zajímavé (*interesting moments*). Tento způsob sběru dat byl doplněn také interview s učitelem a videozáznamem celé hodiny z kamery umístěné v zadní části třídy. Výzkumný vzorek představovaly tři vyučovací hodiny v rozsahu 90 minut od jednoho učitele matematiky. Vzhledem k náročnosti výzkumu a pilotnímu charakteru studie byl zkoumán pouze jeden učitel. Bez nároku na zobecnění poukázali autoři studie na fakt, že situace, které učitel považoval za zajímavé, byly rovnoměrně rozprostřeny v celé hodině a představovaly různé typy aktivit (např. diskuse, práce ve skupinách). V některých aktivitách dokonce učitel nevystupoval jako aktér. To naznačuje, že v průběhu všech aktivit učitel aktivně zpracovával události ve třídě, i když „jen“ pozoroval žáky při práci. Učitelovy komentáře k zaznamenaným videoklipům měly dvě podoby – jednoduchou (*singular*), kdy učitel zmínil pouze jednu událost a na tu se zaměřil, a narativní (*narrative*), kdy učitel komentoval i události před zachycenou sekvencí hodiny, případně další kontextové informace – tedy vyprávěl příběh dané aktivity. Důvody, které učitel udával pro rozhodnutí stisknout tlačítko nahrávání, patřily například do následujících kategorií – zachycení myšlení žáků, diskurzu ve třídě, rozhodnutí učitele, strategie učitele nebo zaujetí žáků. U některých situací učitel ale nebyl schopen vyjádřit, proč se mu situace jevila hodná zachycení. Byly to podle jeho slov momenty, které chtěl zachytit, aniž by přesně věděl proč. Autoři tedy dovozují, že profesní vidění tohoto učitele mělo jak explicitní, tak tacitní dimenzi.

Druhý proud ve výzkumu profesního vidění představuje snaha prozkoumat to, jak učitelé vidí a vnímají výukové situace zachycené na videozáznamu (tedy mimo akci). Pro tyto výzkumy jsou využívány videozáznamy výuky vlastní (kde je zkoumaný učitel aktérem) a výuky jiných učitelů (pro zkoumaného učitele neznámý kontext). V nám známých výzkumech se při sběru dat využívá jak metody rozhovoru nad videozáznamem, tak metody dotazníku (většinou v elektronické podobě) s otevřenými, uzavřenými i škálovanými položkami.

Metodu rozhovoru nad videozáznamem ve svých výzkumech využívaly van Esová a Sherinová (např. 2008). Jejich výzkum se odehrával na pozadí videoklubů, tedy pravidelných setkání malých skupinek učitelů matematiky, na kterých účastníci diskutovali videosekvence z vlastních hodin. Facilitátorky (autorky výzkumu) se snažily svými dotazy a poznámkami soustředit pozornost účastníků na matematické myšlení žáků. Jednou z výzkumných otázek bylo to, jak se mění profesní vidění účastníků před a po účasti ve videoklubu. Ke sběru dat bylo využito interview (před účastí a po účastí) s každým účastníkem nad videosekvencí z jemu neznámé hodiny. Účastník odpovídal na otázku „Čeho jste si všiml?“ Výzkumník

opakoval tuto otázku do té doby, než účastník prohlásil, že ho již k videosekvenci nic dalšího nenapadá. Jako stimul pro interview sloužila před účastí i po účasti ve videoklubu stejná videosekvence. Přepisy rozhovorů byly podrobeny obsahové analýze. Autorky analyzovaly, o kom se učitelé ve svých komentářích zmiňovali (žák, učitel, tvůrce kurikula, „já“), jaká byla témata komentářů (matematické myšlení žáků, klima, didaktika, management třídy), jaké povahy byly (popisné, hodnotící, interpretativní; obecné nebo specifické) a zda odkazovaly k událostem ve videosekvenci. Ukázalo se, že po účasti ve videoklubech se učitelé se svých komentářích zaměřovali na žáky a jejich matematické myšlení, komentáře byly spíše popisné a specifické. Tyto rozdíly mezi účastníky videoklubu a kontrolní skupinou byly statisticky významné (van Es & Sherin, 2008; v češtině podrobněji in Janík & Minaříková et al., 2011, s. 64–74).

Metoda výzkumu profesního vidění studentů učitelství pomocí dotazníku založeného na videu byla použita ve výzkumu Seidelové et al. (např. 2010). Studenti učitelství různých předmětů zhlédli šest videosekvencí v délce 2 až 4 minuty (3 z matematiky nebo přírodovědných předmětů, 3 z humanitních předmětů). Každá z videosekvencí ilustrovala dvě ze tří oblastí, které byly předchozími výzkumy identifikovány jako podmínky efektivní výuky (Blomberg, Stürmer, & Seidel, 2011, s. 1133) – jasnost cílů (*goal clarity*), podpora poskytovaná učitelem (*teacher support*) a pozitivní učební klima (*positive learning climate*). Ke každé videosekvenci přináleželo 36 škálovaných položek (1 – souhlasím, 4 – nesouhlasím). Každá z položek byla zaměřena na jednu z výše zmíněných oblastí a vyžadovala od studenta buď pouhý popis situace (např. *Učitel vysvětluje, jak mají žáci úkol provést.*), vysvětlení (např. *Žáci mají možnost vidět, co se od nich očekává.*) nebo predikce (např. *Žáci budou moci pocítit, že učitel jim chce pomoci optimalizovat jejich učební procesy.*). Odpovědi respondentů byly porovnávány s referenční úrovní, kterou představovaly odpovědi expertů¹⁷ (1 – shoduje se s odpovědí experta; 0 – neshoduje se s odpovědí experta). Ukázalo se, že studenti humanitních oborů a sociálních věd skórovali lépe v reakcích na všechna videa – tedy i videa z hodin matematiky a přírodovědných předmětů. Přitom tito studenti neabsolvovali více kurzů pedagogiky nebo didaktiky, ani u nich nebyl zaznamenán větší zájem o tato témata. Zajímavé také bylo, že studenti všech oborů skórovali lépe při hodnocení videosekvencí z hodin humanitních předmětů než z hodin přírodovědných předmětů a matematiky. Uvedené by mohlo podle autorů indikovat (Blomberg et al., 2011, s. 1137), že profesní vidění je možno chápat jako obecnou schopnost, která nalézá uplatnění skrze předměty. Spíše než to, který předmět videosekvence reprezentuje, ovlivňuje výkon studentů učitelství jejich studijní obor.

Z výše uvedeného vyplývá, že profesní vidění je spojeno jak přímo s jednáním učitele, tak s pozorováním výuky (vlastní či jiného učitele), je kontextově vázané

¹⁷ Jednalo se o experty na pedagogický výzkum, vzdělávání učitelů a didaktiku.

(na předmět reprezentovaný na videozáznamu, na aprobační obor učitele), má tacitní složku a je možné jej ovlivňovat.

Podobně jako výzkum učitelů matematiky van Esové a Sherinové byl náš výzkum profesního vidění studentů učitelství spojen se snahou o jeho rozvíjení – a to prostřednictvím elektronického učebního prostředí videoweb. Toto prostředí sloužilo také jako nástroj sběru dat. Blíže jej představíme v následující podkapitole.

5.4 IVŠV videoweb v kontextu výzkumu profesního vidění

IVŠV videoweb je elektronické učební prostředí využívající videozáznamy reálné výuky, které je vyvíjeno na Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a využíváno studenty této fakulty. Toto prostředí má za cíl rozvíjet profesní vidění budoucích učitelů.

Popisovaná pilotní studie se zaměřujeme na studenty učitelství anglického jazyka a literatury, proto zde popíšeme IVŠV videoweb pro studenty učitelství AJ. Ten se skládá ze sedmi modulů. Byly využity dva typy modulů, které se liší svým účelem. První a poslední modul (1 a 7) slouží ke sběru dat pro vlastní výzkum. Moduly dva až šest jsou intervenční povahy a jejich cílem je rozvoj profesního vidění účastníků videowebru. Jednotlivé moduly představíme blíže v následujícím textu.

Hlavním účelem modulů jedna a sedm je sběr dat pro analýzu a následný popis profesního vidění respondentů. Každý z nich obsahuje čtyři krátké videosekvence z hodin anglického jazyka na gymnáziu¹⁸. Každá z videosekvencí představuje přirozeně ohraničený výsek hodiny a snaží se zachytit komplexnost výukových situací v hodinách anglického jazyka. Výběr videosekvencí nebyl omezen pouze na určitý typ učiva, výukovou metodu, organizační formu nebo úroveň kvality výuky. Jedná se o typické situace z hodin výuky angličtiny – právě typičnost situací byla kritériem výběru tak, aby byly zastoupeny různé situace a činnosti učitele a žáků v hodinách anglického jazyka¹⁹. Tabulka 1 naznačuje, jaké kontextové informace měli respondenti při sledování videosekvencí k dispozici, a shrnuje obsah jednotlivých videosekvencí.

¹⁸ Zdrojem videozáznamů byl projekt Virtuální hospitace Výzkumného ústavu pedagogického (viz Janík, Slavík, & Najvar et al., 2011, s. 63–86; <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=1645>).

¹⁹ Zastoupeny jsou různé organizační formy výuky (výklad učitele, rozhovor se třídou, samostatná práce, skupinová práce), fáze výuky (zprostředkování nového učiva, procvičování, shrnování) i typy aktivit (strukturální, kvazi-komunikační, funkčně-komunikační – viz Littlewood, 2002, s. 86). V ukázkách je patrné zaměření na všechny jazykové prostředky i řečové dovednosti.

Tabulka 5.1

Videosekvence použité v rámci modulů 1 a 7 IVŠV videowebru pro studenty učitelství AJ

Kontextové informace	Obsah videosekvence
Videosekvence A (3:44)	
Ukázka pochází z hodiny angličtiny v kvintě osmiletého gymnázia (odpovídá prvnímu ročníku čtyřletého gymnázia). Jedná se o skupinu deseti středně pokročilých žáků. Uvidíte začátek hodiny.	Učitelka vchází do třídy a zdraví žáky. Informuje třídu, že začnou nové téma. Název tématu jim ale neříká, mají ho najít v křížovce. Učitelka zadá instrukce k vyplnění křížovky, žáci poté pracují individuálně. Následuje kontrola křížovky s celou třídou, žáci hláskují jednotlivá slova. Učitelka píše na tabuli. Některá slova žáci překládají do češtiny. Řešením křížovky je téma hodiny – blog.
Videosekvence B (2:09)	
Ukázka pochází ze stejné hodiny jako videosekvence A. Představuje jednu z posledních aktivit hodiny. Frontálně bylo představeno příkladové interview (novinář a slavná osoba). <i>Pozn.: Respondenti mají k dispozici příslušnou stranu z učebnice, se kterou se v hodině pracuje.</i>	Učitelka rozdělí (gesty) žáky na A a B. Žáci A si mají otevřít učebnice na straně 141, žáci na straně 142. Žáci se zdají být zmatení, někteří nemají učebnici. Při zadávání instrukcí zazvoní na přestávku, ale učitelka i žáci zvonění ignorují. Učitelka zkontroluje některé jednotlivce, zda mají učebnici otevřenou správně, a vydá pokyn, aby žáci začali. V průběhu práce monitoruje žáky a opravuje chyby na místě.
Videosekvence C (1:54)	
Ukázka pochází ze začátku konverzační hodiny (vyučované rodilým mluvčím) v maturitní třídě na gymnáziu. Učitel představil aktivitu pro tuto hodinu – formální debatu dvou týmů. Týmy musí souhlasit, resp. nesouhlasit s následujícím výrokem: „Factories are ignorant but our ignorance is worse.“ Žáci znali téma předem a měli možnost připravit si argumenty předem.	Učitel připomíná, kdo je s kým v týmu a který tým daný výrok hájí a který s výrokiem nesouhlasí. Jeden z týmů má své argumenty přednést jako první. Týmy se mají rozhodnout. Učitel vysvětluje výhody i nevýhody týmu, který se bude vyjadřovat jako první. Učitel hází mincí a vyhrávající tým se může rozhodnout, zda bude první či druhý. Vyhrávající tým se rozhodne pro druhou pozici. Učitel dále poskytuje svůj názor, že tým „nesouhlasící“ má mnohem těžší úkol, protože s daným výrokiem je těžké nesouhlasit.
Videosekvence D (2:28)	
Tato ukázka je z CLIL (<i>Content and Language Integrated Learning</i>) hodiny biologie (vyučované v angličtině) v kvintě na soukromém mezinárodním gymnáziu. Někteří ze žáků jsou angličtí rodilí mluvčí. Jedná se o laboratorní hodinu zaměřenou na osmotické děje v buňce.	Výuková situace se odehrává v biologické laboratoři. Každý žák má na lavici přichystaný list papíru s jedním slovem vytištěným velkým písmem. Učitelka představí na začátku ukázky úkol – sestavit z těchto slov „learning outcome“ pro tuto hodinu. Žáci musí vzít list papíru a postavit se do řady tak, aby vytvořili daný learning outcome. Učitelka dá žákům časový limit (3 minuty), určí přesně, kde má stát student s prvním slovem. Žáci se snaží seřadit, učitelka monitoruje a radí. Na konci třídu chválí.

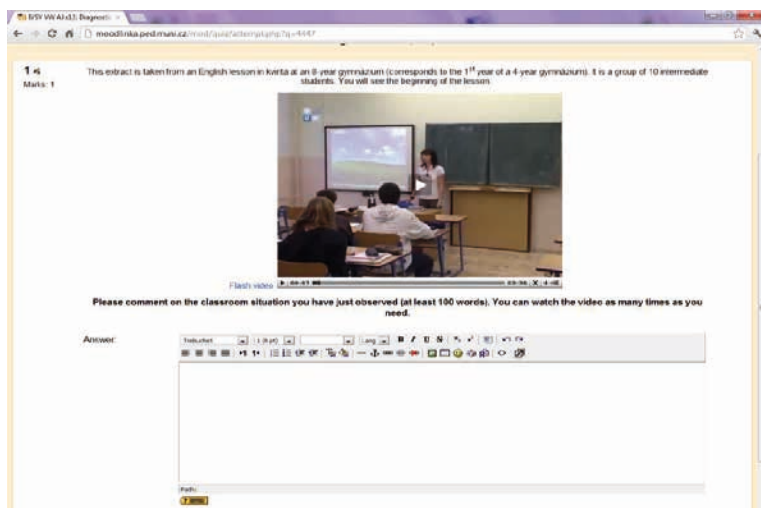
Kontextové informace	Obsah videosekvence
Videosekvence G (2:13)	
<p>Jedná se o hodinu přípravy na maturitu v posledním ročníku gymnázia. Tématem hodiny je zdraví. Žáci pracovali ve skupinách. Každá skupina dostala seznam slov. Jejich úkolem bylo najít význam a výslovnost těchto slov ve slovníku. První skupina zapsala slova na tabuli do příslušných kategorií (tělo, zranění a nehody, symptomy a lehká onemocnění, závažná onemocnění). <i>Pozn.: Respondenti měli k dispozici k nahlédnutí použité pracovní listy.</i></p>	<p>Jedna ze skupin píše slova na tabuli. Učitelka monitoruje ze zadní části třídy, upozorňuje na chybný spelling. Jeden ze žáků se ptá, kam k obrázku těla napsat slovo „complexion“ (pleť). Učitelka ho požádá, aby slovo vysvětlil ostatním. Slovo je vysvětleno studentem i učitelkou chybně (jako pokožka). Učitelka se ptá třídy, zda znají slovo „armpit“. Třída nereaguje, požádá proto stejného žáka ze skupiny u tabule studenta o jeho vysvětlení. Skupina odchází posadit se.</p>
Videosekvence H (0:40)	
<p>V této ukázce je k zhlédnutí závěr hodiny přípravy na maturitu s tématem zdraví (stejná hodina jako v předchozí ukázce).</p>	<p>Učitelka stojí před tabulí, na které jsou kategorie slov, se kterými se pracovalo v předchozí ukázce. Slova, která tam žáci psali, byla smazána. Učitelka ukazuje na tabuli (jednotlivé skupiny, části těla na obrázku) a elicituje slovíčka, která byla v hodině probrána. Učitelka nevyvolává, z ukázky není zřejmé, zda odpovídají všichni žáci nebo jen někteří. Učitelka po nich slovíčka opakuje.</p>

V modulu 7 byla použita dvě videa stejná jako v modulu 1 (videosekvence B a C) a dvě videa nová (z hodiny, se kterou se respondenti v průběhu práce ve videowebu nesetkali; videosekvence G a H). Videosekvence byly v modulu 1 seřazeny v následujícím pořadí: A, B, C, D; v modulu 7 pak B, C, G, H.

Struktura prezentace a zadání úkolu byla pro každou videosekvenci totožná (v modulu 1 i modulu 7). Před každou videosekvencí byli respondenti seznámeni s kontextovými informacemi (viz tabulka 1; obrázek 1), po ní následovalo toto zadání: „Prosím okomentujte ukázkou, kterou jste právě zhlédli. Napište minimálně 100 slov.“²⁰ Formulace zadání vyplývala z účelu těchto otázek. Otázky měly elicitovat, co opravdu respondenti ve videosekvencích „vidí“. Otevřené znění otázky bez náznaku konkretizace bylo zvoleno proto, že jakékoliv tematické zaměření by mohlo ovlivnit získaná data²¹. Podmínka 100 slov plynula z předpokladu, že respondenti budou potřebovat určitý náznak toho, kolik je od nich požadováno

²⁰ Jedná se o překlad zadání, které bylo v IVŠV videoweb pro studenty učitelství AJ v anglickém jazyce (stejně jako celý videoweb) z důvodu jazykové politiky Katedry anglického jazyka a literatury PdF MU (*all English policy*), na které byl využit. Respondenti si nicméně mohli vybrat, zda budou odpovídat anglicky nebo česky (případně zda budou oba jazyky kombinovat). K tomuto zadání jsme přistoupili, aby znalost anglického jazyka neomezovala respondenty v jejich odpovědích. Odpovědi pouze v češtině jsme nevyžadovali, jelikož jsme předpokládali, že respondenti budou využívat anglickou terminologii, se kterou se setkávají v kurzech didaktiky AJ.

²¹ Především v oblasti výběrového zaměření pozornosti.



Obrázek 5.1. Screenshot z modulu 1 IVŠV videowebru.

(abychom předešli příliš krátkým odpovědím a motivovali respondenty k tomu, aby napsali opravdu vše, co je napadne). Skutečný počet slov ale kontrolován nebyl a nesplnění této podmínky nebránilo uložení odpovědi.

Moduly 2 až 6 byly vytvořeny s cílem rozvíjet profesní vidění respondentů. Jejich tematické zaměření odpovídalo hlavním tématům didaktiky anglického jazyka (viz např. Scrivener, 2005). Jednotlivé moduly se zabývaly následujícími oblastmi: otázky učitele, cíle jednotlivých aktivit, zadávání instrukcí, poskytování zpětné vazby (především práce s chybou) a cíle v návaznosti na klíčové kompetence.

Každý modul začínal obecnou otázkou vztahující se k tématu, která měla za cíl aktivizovat předchozí znalosti respondentů a představit dané téma. Následovaly průměrně tři videosekvence z hodiny AJ (ze ZŠ²² a z gymnázií), které ilustrovaly dané téma. Po každé videosekvenci následovalo několik otázek, které mířily na jednotlivé subprocesy uvažování založeného na znalostech – měly elicitovat odpovědi popisného, interpretačního, vysvětlujícího, predikující a hodnotícího charakteru a odpovědi navrhuující alternativní přístup k dané situaci nebo postup řešení. Po zodpovězení každé z otázek byl respondentům k dispozici „názor experta“, tedy odpověď na danou otázku vytvořená ve spolupráci autorů prostředí a odborníků na didaktiku AJ.

²² Videá z hodin ze základních škol byla získána v průběhu IVŠV studie anglického jazyka (viz Najvar et al., 2011). K použití těchto videosekvencí byl získán souhlas daných učitelů.

V rámci jednotlivých modulů byly respondentům k dispozici i teoretické materiály vztahující se k danému tématu, které doplňovaly názory experta, případně poskytovaly teoretický rámec pro analýzu videozáznamu.²³ Jejich rozsah, struktura a umístění v pořadí videosekvencí a otázek záleželo na didaktické struktuře jednotlivých modulů. Předposlední otázku v každém modulu představovala tzv. konsolidační otázka, která měla pomoci respondentům zamyslet se nad tím, čím pro ně mohl být daný modul prospěšný.²⁴ Před ukončením každého modulu zhlédli respondenti poslední videosekvenci vztahující se k tématu. Po této videosekvenci následovala pouze jedna obecná otázka. Cílem bylo dát respondentům prostor aplikovat v nové situaci a bez návodných otázek to, co pro ně bylo v modulu nové. Tato data nabízí možnost další analýzy.

IVŠV videoweb pro studenty učitelství AJ tvoří základ předmětu videoweb nabízeného všem studentům Katedry anglického jazyka a literatury na PdF MU. Jedná se o volitelný předmět zakončený kolokviem (tři ECTS kredity). Tento předmět trvá jeden semestr. Prezenční výuka probíhá ve dvou blocích – na začátku a na konci semestru. V rámci blokové výuky studenti samostatně vyplňují moduly 1 a 7. V průběhu semestru pracují dále samostatně online. Každý modul je dostupný po dobu 14 dní. Po uplynutí této doby se modul uzavře a nelze s ním dále pracovat. Pro úspěšné ukončení předmětu musí studenti absolvovat všechny moduly (1 až 7) v určeném termínu.

IVŠV videoweb pro studenty učitelství AJ slouží nejen jako nástroj intervence, ale i jako nástroj sběru dat pro naši studii profesního vidění budoucích učitelů AJ. Jako zdroj dat byly využity komentáře studentů v rámci modulů jedna a sedm videowebu. Cíl výzkumu, výzkumný vzorek a postupy analýzy získaných dat budou popsány v následující kapitole.

5.5 Metodologie pilotní studie

5.5.1 Cíl studie

Cílem této pilotní studie bylo prozkoumat profesní vidění budoucích učitelů anglického jazyka (především jednu z jeho komponent – uvažování založené na vědění). Položili jsme si následující výzkumné otázky:

- 1) Na které ze subprocessů uvažování založeného na znalostech (jakožto komponenty profesního vidění) lze usuzovat z komentářů psaných studenty učitelství anglického jazyka k videosekvencím z výuky?
- 2) Jak se v tomto ohledu jejich komentáře mění po práci v IVŠV videowebu?

Kromě těchto otázek, které jsou stejné jako v hlavním výzkumu, měla pilotní studie ještě další cíl. Tím bylo vytvoření a ověření kategoriálního systému, který

²³ Jednalo se například o zásady zadávání instrukcí (Scrivener, 2005, s. 90–92) nebo schéma analýzy chyb a možných reakcí (Brown, 2000, s. 240).

²⁴ Data získaná z odpovědí respondentů byla dále analyzována (viz Minaříková & Janík, 2013).

by umožnil analýzu dat k zodpovězení výše zmíněných otázek (podrobněji in Minaříková, 2011, 2012).

5.5.2 Výzkumný vzorek

Pilotní studie se zúčastnilo 11 studentů Katedry anglického jazyka a literatury PdF MU (3 muži, 8 žen) ve věku od 22 do 38 let. Šest z nich bylo studenty bakalářského studia (obor *Lektorství anglického jazyka; Sociální pedagogika*), pět z nich studenty magisterského studia (*Učitelství anglického jazyka pro základní a jazykové školy*). Tito studenti si dobrovolně vybrali volitelný předmět videoweb; jednalo se tedy o dostupný výběr.

5.5.3 Metoda sběru dat

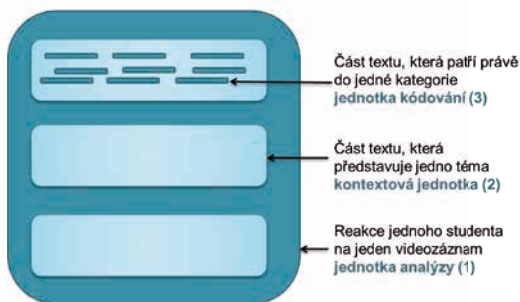
Data byla sbírána v podzimním semestru akademického roku 2011/2012 v rámci předmětu videoweb. Jako nástroj sběru dat sloužilo elektronické učební prostředí videoweb, konkrétně jeho moduly 1 a 7 (viz výše), kde studenti v reakci na videosekvence z hodin anglického jazyka písemně odpovídali na následující zadání: „Prosím okomentujte ukázkou, kterou jste právě zhlédli. Napište minimálně 100 slov.“ Data pro následnou analýzu tedy tvořily písemné komentáře studentů ke zhlédnutým videosekvencím.

5.5.4 Metoda analýzy dat

V (pilotní) studii jsme využili metodu kvalitativní obsahové analýzy. Kategorie v kategoriálním systému, který byl pro popis uvažování založeného na znalostech vytvořen, byly odvozeny z teoretických studií a dřívějších výzkumů (pro podrobnější popis vývoje kategoriálního systému viz Minaříková, 2012). Tyto kategorie (s výjimkou kategorií *ostatní a jiné*) odpovídají subprocessům uvažování založeného na vědění, jak byly představeny v teoretické části.

Pro účely analýzy je nejprve třeba rozdělit získaná data na analyzovatelné části (viz obr. 2, tabulka 2). Jeden celý komentář jednoho respondenta k jedné videosekvenci pro nás představuje jednotku analýzy. Každá

jednotka analýzy (1) se dále dělí na kontextové jednotky (2). Jedna kontextová jednotka představuje takovou část textu, která pojednává o jednom tématu. Kontextové jednotky se dále dělí na jednotky kódování (3). Jednotka kódování je taková část textu, která patří právě do jedné z níže uvedených



Obrázek 5.2. Dělení dat na jednotky analýzy, kontextové jednotky a jednotky kódování.

kategorií (viz tabulka 3). Jelikož jednotka kódování může být velmi malá (např. u kategorie hodnocení se může jednat pouze o jedno slovo), potřebujeme kontextové jednotky, abychom mohli jednotky kódování přiřadit správným kategoriím a mohli jim dobře porozumět.

Tabulka 5.2

Počet jednotek analýzy, kontextových jednotek a jednotek kódování v modulech 1 a 7

	Modul 1	Modul 7
Jednotky analýzy	44	44
Kontextové jednotky	102	56
Jednotky kódování	656	616

Jednotky kódování byly po rozdělení přiřazeny jednotlivým kategoriím, jejichž popis je k dispozici v tabulce 3. Při kódování byl použit program MAXQDA.

Část odpovědí (8 % odpovědí; 7 jednotek analýzy) byla nezávisle kódována dvěma kódovateli. Hodnota Cohenova Kappa pro kategoriální systém byla 0,85 (podrobněji in Minaříková, 2012, s. 145).

Tabulka 5.3

Kategoriální systém pro popis uvažování založeného na vědění

Kategorie	Obsahové vymezení
Popis/ Identifikace	Deskriptivní vyjádření toho, co lze pozorovat ve videosekvenci.
Interpretace	Výrok vyjadřuje to, jak respondent rozumí situaci – jedná se tedy odhad jevů a vztahů mezi jevy, které nejsou přímo pozorovatelné.
Vysvětlení	Formulování obecných principů, ať už s odvoláním na teorie/autory/literaturu či bez. Má podobu obecného vyjádření.
Predikce	Odhad následků jednání učitele a důsledků celé situace (pro učení žáků, jejich motivaci, emoční naladění apod., také odhad budoucího stavu – např. nutnost opakování v příští hodině).
Hodnocení	Vyjádření pozitivního nebo negativního postoje k pozorované skutečnosti. Může být vyjádřeno explicitně (např. dobrá organizace) nebo skrytě (např. „učitel vůbec žáky neopravuje“ – jedná se o popis, ale zároveň i o hodnocení).
Alterace	Alternativní řešení situace nebo jiný přístup k ní, který respondent považuje za vhodnější nebo také možný.
Ostatní	Výroky, které ukazují na to, jak respondenti o situaci uvažují, ale nespádají do žádné z výše zmíněných kategorií. Jsou to jednotky, které by se mohly dále analyzovat nebo nabízí vytvoření nové kategorie.
Jiné	Jedná se o výroky spíše organizačního charakteru. Jednotka nespádá do žádné z výše uvedených kategorií, ale není u ní patrný potenciál pro další analýzu ani pro vytvoření nové kategorie.

Jelikož jednotlivé jednotky analýzy obsahovaly různý počet jednotek kódování a srovnávání jejich absolutního počtu by tedy bylo nemožné, bylo po zařazení jednotek kódování do jednotlivých kategorií nezbytné převést absolutní hodnoty (např. počet jednotek kódování zařazených do kategorie popis v rámci jedné jednotky analýzy) na relativní hodnoty (tedy kolik procent jedné jednotky analýzy tvoří např. popisné jednotky kódování).

Se získanými relativními hodnotami jsme dále pracovali pomocí statistických metod (viz níže). Statistické testy byly použity s vědomím, že se jedná o nenáhodný výběr, a že tudíž nelze zobecňovat na celou populaci. Jde nám pouze o statistickou významnost rozdílů v rámci naší skupiny respondentů. Věříme, že naše výsledky poukážou na zajímavé trendy, které bychom chtěli dále zkoumat.

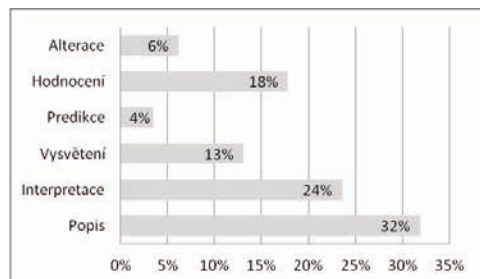
V následujícím textu představíme výsledky naší analýzy. Budeme se věnovat nejen profesnímu vidění respondentů (uvažování založenému na vědění) na začátku práce s IVŠV videowebem, ale i po jejím skončení.

5.6 Výsledky

Prostřednictvím analýzy dat jsme se pokusili zodpovědět výše zmíněné výzkumné otázky, tedy popsat charakter uvažování založeného na vědění u respondentů a popsat změny, jaké v něm nastanou po práci v IVŠV videowebu.

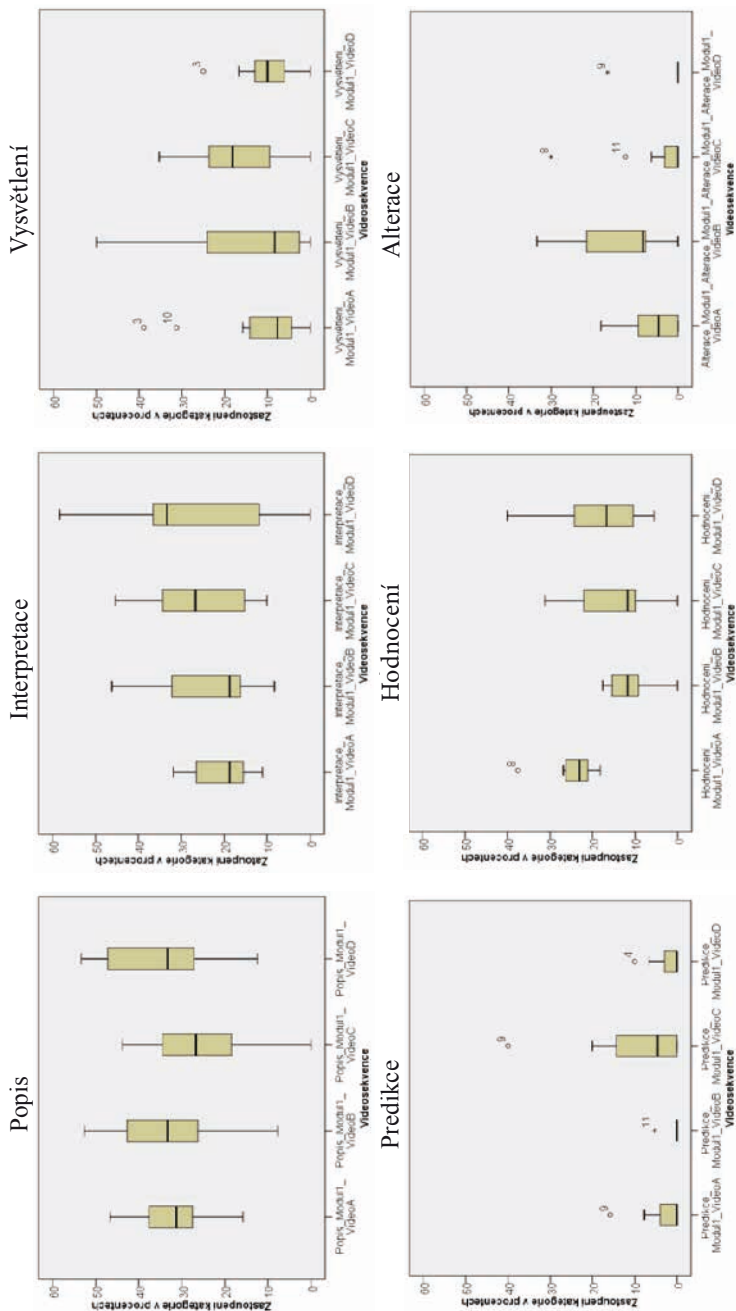
5.6.1 Charakter uvažování založeného na vědění respondentů před účastí v IVŠV videowebu

Při analýze odpovědí z modulu 1 bylo zjištěno (viz obrázek 3), že nejvíce jednotek kódování (31,9 % z celkového počtu 656) mělo popisný charakter. 23,6 % jednotek kódování bylo interpretativních. 17,8 % bylo možné identifikovat jako hodnotící, 13,1 % jako vysvětlující. Alternativní přístup k situaci byl nabízen v 6,2 % jednotek kódování. Nejméně zastoupená kategorie (kromě kategorií *ostatní* a *jiné*) byla predikce s 3,5 % ze všech jednotek kódování identifikovaných v odpovědích studentů modulu 1.



Dále nás zajímalo, jak se liší výpovědi jednotlivých respondentů v reakci na různé videosekvence. Z obrázku 4 je zřejmé, že komentáře respondentů se u jednotlivých videozáznamů lišily, ale tyto odlišnosti nebyly statisticky

Obrázek 5.3. Poměrné zastoupení jednotlivých kategorií před účastí v IVŠV videowebu (100 % = všechny jednotky kódování).



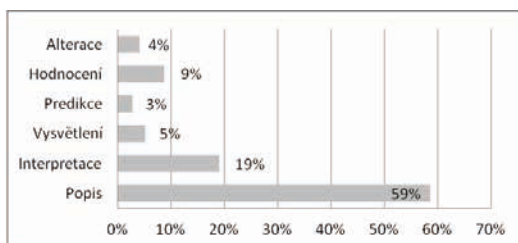
Obrázek 5.4. Porovnání procentuálního zastoupení jednotlivých kategorií v komentářích k jednotlivým videozáznamům v modulu 1 (osa x představuje videozáznamy A, B, C, D; osa y představuje zastoupení v procentech – po desítkách procent; nejvyšší zobrazená hodnota v grafu je 60).

významné.²⁵ Jediné rozdíly se projevily u zastoupení kategorie *alterace*. Z tohoto můžeme usuzovat, že rozdíly ve videozáznamech použitých v modulu 1 neovlivnily povahu komentářů respondentů. Komentáře k jednotlivým videozáznamům byly co do procentuálního zastoupení jednotlivých subprocesů uvažování založeného na vědění srovnatelné. Jediným subprocesem uvažování založeného na vědění, který se zdá být obsahem videosekvence ovlivněn, je *alterace*. To si lze vysvětlit tím, že její použití zpravidla (ale ne vždy) plyne z negativního hodnocení dané situace. Můžeme se tedy domnívat, že respondenti vnímali sekvence C a D spíše pozitivně, proto navrhovali méně *alterací*.²⁶

Můžeme tedy shrnout, že respondenti situace zachycené na videosekvencích nejvíce popisovali, ale často se snažili jít i „za“ pouhý popis a interpretovat dané situace. Jejich komentáře měly často hodnotící charakter. Naproti tomu v komentářích respondentů bylo méně patrné uvědomění si propojení situace ve videosekvenci s obecnějšími principy, uvědomění si možných důsledků situace i alternativních přístupů k ní (nebo postupů řešení).

5.6.2 Jaké změny v uvažování založeném na vědění byly patrné po účasti respondentů v IVŠV videowebru

Analýzou komentářů respondentů na videozáznamy v modulu 7 se ukázalo, že pořadí od nejvíce po nejméně zastoupené kategorie se nezměnilo (viz obr. 5). Nejvíce zastoupenou kategorií zůstal *popis*. Co se změnilo, bylo procentuální zastoupení jednotlivých kategorií. Procentuální zastoupení kategorie *popis* vzrostlo o 26 % (tedy na 58,6 %). Ostatní kategorie byly naopak zastoupeny méně než v modulu 1 – interpretace 19 %; hodnocení 8,8 %; vysvětlení 5,2 %; *alterace* 4,1 %; *predikce* 2,8 %.



Obrázek 5.5. Poměrné zastoupení jednotlivých kategorií po účasti v IVŠV videowebru (100 % = všechny jednotky kódování).

²⁵ Pro proměnné s normálním rozložením (popis, interpretace, hodnocení) byla provedena ANOVA s opakovaným měřením, pro proměnné s nenormálním rozložením byla provedena dvojité analýza rozptylu – Friedmanův test.

²⁶ Tuto interpretaci bohužel nemůžeme prozatím doložit, jelikož kategorie *hodnocení* zahrnuje jak pozitivní, tak negativní výroky. Je to ale zajímavým impulzem pro hlavní výzkum.

Tyto výsledky naznačují, že výrazně přibýlo popisných komentářů, zatímco komentářů jiných typů ubylo. Rozhodli jsme se dále porovnat komentáře respondentů na videosekvence B a C, tedy videosekvence, které respondenti komentovali jak před, tak po účasti v IVŠV videowebru. Pomocí statistických testů²⁷ jsme zjišťovali, zda rozdíly v procentuálním zastoupení jednotlivých kategorií byly statisticky významné. Z tabulky 4 je patrné, že statisticky významné byly rozdíly v kategorii *popis* (popisných komentářů bylo významně více), *vysvětlení*, *hodnocení* a *alterace* (významně méně). U kategorií *interpretace* a *predikce* rozdíl statisticky významný nebyl.

Tabulka 5.4

Srovnání poměrného zastoupení komentářů v jednotlivých kategoriích u videosekvencí B a C

Kategorie	Modul 1 (Videa B a C) ²⁸	Modul 7 (Videa B a C)	Srovnání
Popis	M = 28,7; SD = 11,1	M = 62; SD = 16,2	t(10) = -7; p = 0,001
Interpretace	M = 24,3; SD = 10,2	M = 16,6; SD = 9,4	Z = -1,5; p = 0,131
Vysvětlení	M = 16; SD = 10,3	M = 6,8; SD = 7,3	Z = -2,1; p = 0,033
Predikce	M = 4,7; SD = 6,2	M = 1,9; SD = 2,9	Z = -1,8; p = 0,080
Hodnocení	M = 13,2; SD = 5,8	M = 7,4; SD = 5,4	t(10) = 2,9; p = 0,017
Alterace	M = 9,2; SD = 8	M = 3,9; SD = 7,2	Z = -2,8; p = 0,005

Pozn.: M představuje průměr, SD je směrodatná odchylka; p < 0,05.

V návaznosti na zjištění změn v zastoupení jednotlivých kategorií v komentářích respondentů nás zajímalo, jak se měnila organizace a struktura (počet diskutovaných témat a podrobnost jejich zpracování) komentářů respondentů na videosekvence. Srovnali jsme proto počet kontextových jednotek (tedy témat) v rámci jedné jednotky analýzy (jednoho komentáře) a počet jednotek kódování (subprocesů uvažování založeného na vědění) v rámci jedné kontextové jednotky (jednoho tématu) před účastí a po účasti v IVŠV videowebru. Ukázalo se, že počet kontextových jednotek statisticky se významně snížil (viz tabulka 5). Naopak počet jednotek kódování v rámci jedné kontextové jednotky se významně zvýšil (viz tabulka 5).

²⁷ Protože u kategorií *popis* a *hodnocení* byly hodnoty normálně rozložené, byl použit párový t-test. U ostatních kategorií, kde hodnoty normálně rozloženy nebyly, byl použit Wilcoxonův test.

²⁸ Při těchto výpočtech jsme použili jako výchozí údaj průměr procentuálního zastoupení jednotlivých kategorií v komentářích k videosekvencím B a C u jednotlivých respondentů. Tedy např. respondent 2 měl v komentáři k videosekvenci B (před IVŠV videoweblem) 30 % popisných komentářů, v komentáři k videosekvenci C to bylo 36,36 %. Průměr B a C (před) byl tedy u respondenta 2 pro kategorii *popis* 33,18 %.

²⁹ Wilcoxonův test.

Tabulka 5.5

Srovnání počtu kontextových jednotek a jednotek analýzy v komentářích respondentů na videosekvence B a C před a po účasti v IVŠV videowebru

	Modul 1 (B a C)	Modul 7 (B a C)	Srovnání
Kontextové jednotky	M = 2,3; SD = 1,1	M = 1,3; SD = 0,3	Z = -2,4; p = 0,015 ²⁹
Jednotky kódování	M = 8,2; SD = 3,9	M = 12; SD = 3,5	t(10) = -3,7; p = 0,004 ³⁰

Pozn.: M představuje průměrný počet kontextových jednotek v jedné jednotce analýzy, resp. průměrný počet jednotek kódování v jedné kontextové jednotce. SD představuje směrodatnou odchylku; p < 0,05.

Tyto výsledky naznačují, že ve svých komentářích respondenti po účasti v IVŠV videowebru zpracovávali méně samostatných témat. Témata, kterým se respondenti věnovali, byla ale podrobněji zpracována (ve zpracování témat jsme identifikovali více jednotek kódování, které naznačují více samostatných myšlenkových procesů).

Shrňme-li výsledky statistické analýzy, z komentářů respondentů po účasti ve videowebru je patrné, že respondenti po účasti ve videowebru videosekvence více popisovali a méně hodnotili, vysvětlovali či navrhovali alterace. Změny se odehrály i na úrovni organizace jejich výpovědí. V průběhu kódování a analýzy dat se ale ukázalo, že v odpovědích studentů nastaly změny, které námi navržený kategoriální systém sám o sobě nezachytil. Autorka, která kódovala všechny odpovědi, zaznamenala změny ve struktuře komentářů studentů, které doprovází změny v procentuálním zastoupení jednotlivých subprocessů a jsou ilustrovány změnami v počtu a podrobnosti zpracovaných témat. V současné době nemáme prostředky pro výzkumné uchopení těchto změn. Abychom je čtenáři přiblížili, vybrala autorka studie příklad, který ilustruje změny ve struktuře komentářů u více studentů.

Jedná se o komentář respondenta 10 k videosekvenci C, který lze považovat za typickou odpověď (má podobnou strukturu jako reakce ostatních respondentů). Celé znění uvádíme v tabulce 6. Abychom mohli obě odpovědi porovnat z hlediska jejich organizace a struktury, na obrázku v tabulce 6 uvádíme také grafické zobrazení obou odpovědí po jejich nakódování.

pozorování situace ve videosekvenci. Náročnější myšlenkové operace (subprocesy uvažování založeného na vědění – interpretace, hodnocení, alterace) jsou v komentáři respondenta umístěny dříve než popis. Dalo by se tedy soudit, že předchází detailnímu popisu aspektů situace (či nevychází z uvědomění si těchto aspektů).

Porovnáme-li tento komentář respondenta s jeho komentářem ke stejné videosekvenci po účasti v IVŠV videowebru, uvidíme několik změn. Kromě většího počtu popisných komentářů (což koresponduje s výsledky statistické analýzy výše – viz tabulka 4), si můžeme všimnout i větší strukturovanosti. „Červenou nit“ komentáře respondenta tvoří časová osa. Respondent popisuje události, jak se odehrály ve videosekvenci, a připojuje k nim své interpretace, predikce a návrhy alterací. Na závěr dodává obecnější komentáře týkající se zapojení žáků a jejich porozumění. V komentáři respondenta předchází popis náročnější myšlenkové operace. Můžeme tedy interpretovat, že hodnocení, alterace a predikce týkající se dané situace vychází z uvědomění si a detailnějšího popisu jejích aspektů.

Ze srovnání obou komentářů vyplývá, že se (minimálně) u tohoto studenta neproměnil pouze typ komentářů (popisné, interpretační...), ale i to, jak jsou organizovány a z čeho náročnější myšlenkové operace (subprocesy uvažování založeného na vědění) pravděpodobně vycházejí. Tento trend je potvrzen i pohledem na výroky, které otevírají jednotlivé komentáře studentů. Před účastí videowebru 19 komentářů ze 44 začínalo *hodnocením*, 13 *popisem*, 7 *interpretací*, 2 *vysvětlením*, 2 výroky spadajícími do kategorií *ostatní a jiné* a 1 *alterací*. Po účasti ve videowebru byla situace naprosto odlišná – 4 komentáře začínaly *interpretací*, 4 výrokem z kategorií *ostatní a jiné*, pouze 3 *hodnocením* a zbylých 33 *popisem*.

5.7 Diskuse a závěr

Z výzkumů srovnávajících myšlenkové operace a profesní vidění více a méně zkušených učitelů při pozorování videozáznamů výuky (např. Gonzalez & Carter, 1996; Kerrins & Cushing, 2000; Schwindt, 2008) vyplývá, že zkušenější učitelé jsou lépe schopni nabízet alterace výukových situací, vidět spojitosti mezi různými aspekty situace a jejich význam pro procesy učení a vyučování. Výsledky zmiňovaných studií korespondují s výsledky analýz modulu 1. Studenti učitelství v našem výzkumu také videosekvence především popisovali, alterace a vysvětlení se objevovaly méně.

Výsledky analýz naznačují, že u studentů v uvažování založeném na vědění nastaly po účasti ve videowebru změny. Videoweb má tedy potenciál profesní vidění studentů ovlivňovat. Překvapením pilotní studie bylo zjištění, že studenti po účasti ve videowebru videosekvence popisovali ještě více než před ní – ačkoliv videoweb jako intervence mířil na všechny subprocesy uvažování založeného na vědění.

Mohlo by se tedy zdát, že IVŠV videoweb nesplnil svoji funkci rozvíjení profesního vidění našich respondentů – studentů učitelství AJ „žádoucím směrem“, protože se studenti více ve svých komentářích k videozáznamům soustředili na

jejich popisování (jako méně zkušených učitelů ve výše zmíněných výzkumech). S tím nelze souhlasit z několika důvodů. Náš výzkum nepodchycoval druhou složku profesního vidění – výběrové zaměření pozornosti, nemůžeme tedy tvrdit, že komentáře studentů před účastí v IVŠV videowebu byly „lepší“, protože obsahovaly náročnější myšlenkové operace. Naopak víme, že studenti zpracovávali identifikovaná témata detailněji. Mnohem méně začínali svoje komentáře hodnocením. Pohled na proměnu struktury komentářů, která se jeví typickou pro více studentů, naznačuje, že organizaci okolo témat (co mi utkvělo v paměti) nahrazuje organizace dle času. Vyšší zastoupení popisu můžeme interpretovat jako větší zřetel k detailům situace – k tomu, co se opravdu v dané videosekvenci odehrává. Lze se tedy domnívat, že práce s videowebem pomohla studentům přistupovat k situacím ve videosekvencích „disciplinovaněji“, lépe a detailněji si uvědomit aspekty dané situace. Věříme, že lepší uvědomění si situace povede (v budoucnu) k podloženějším interpretacím a analýzám situací (včetně více zdůvodněného hodnocení a alterací). Zdá se ale, že videoweb je jen prvním krokem, na který by měly navazovat další snahy o rozvíjení profesního vidění (budoucích učitelů).

Výběrové zaměření pozornosti bude předmětem dalších analýz, protože bez těchto údajů naše závěry naznačují jisté tendence ve způsobu myšlení studentů učitelství (myšlenkové operace – subprocesy uvažování založené na vědění), ale nevyovídají o relevanci toho, čeho si studenti všímají, jak to dále interpretují a analyzují (z hlediska obsahu těchto myšlenkových operací). Tento další krok ale vyžaduje, aby bylo definováno, co je v daných videosekvencích relevantní. Na tomto úkolu bychom chtěli spolupracovat s odborníky na oborovou didaktiku i učiteli experty. S tím souvisí také zjištění, že náš kategoriální systém nebyl s to komplexně popsat změny, které se v profesním vidění studentů odehrály. Je to impulsem k dalšímu bádání a vyvíjení metod, které nám poskytnou přesnější obraz profesního vidění (budoucích učitelů).

Výsledky prezentované v této kapitole se týkají pouze pilotní studie. Další analýzy ukáží, zda se námi naznačené tendence potvrdí i na větším vzorku respondentů. I přes limitace prezentovaného pilotního výzkumu věříme, že má potenciál přispět k pedagogické teorii a praxi, především v oblasti vzdělávání učitelů.

MOŽNOSTI E-LEARNINGOVÉ PODPORY PŘI PROFESNÍM UČENÍ (BUDOUCÍCH) UČITELŮ

Josef Moravec

6.1 Úvod

Cílem této kapitoly je představit projekt disertační práce zaměřený na zkoumání možností e-learningové podpory při profesním učení (budoucích) učitelů. Vymezíme pojem e-learning s ohledem na současný výklad a predikujeme jeho možný vývoj. Na základě námi vybraných zahraničních elektronických prostředí získá čtenář vhléd do současného stavu poznání. Součástí kapitoly je také podrobný popis případové studie, ve které shledáváme identický metodologický postup jako u připravovaného výzkumu.

6.2 Vymezení problematiky

V návaznosti na videostudie realizované v zahraničí (TIMSS, LPS, IPN, Pythagoras, DESI, PISA+)³⁰ probíhá v Institutu výzkumu školního vzdělávání (IVŠV) vývoj elektronického učebního prostředí pro studenty učitelství. Pod názvem IVŠV videoweb vzniká učební elektronické prostředí obsahující videozáznamy výuky a s nimi spojené otázky a úlohy, které jsou studentům předkládány k zamyšlení, resp. k řešení. Práce studentů ve videowebu je přípravou na vstup do pedagogické praxe. Předpokládá se, že pokud budou studenti používat videoweb již před nástupem na praxi, budou schopni lépe pozorovat a adekvátněji interpretovat výukové situace, s nimiž se ve školách setkají (srov. Janík, Minaříková et al., 2011, s. 105).

Videostudie IVŠV si kladou za cíl provést analýzu procesů vyučování a učení ve výuce na 2. stupni základní školy. Navazujícím cílem pak je s pomocí expertů na oborovou didaktiku a na informační technologie vytvořit elektronické učební prostředí určené pro vzdělávání budoucích učitelů označované jako IVŠV videoweb (Janík et al., 2009, s. 83). S ohledem na výše uvedené skutečnosti klademe v předkládaném textu důraz na elektronické prostředí IVŠV videoweb, které se může lišit svou mírou (vnějšího) řízení učebního procesu, mírou strukturovanosti učebního prostředí a konečně typem a charakteristikou použitých videosekvencí.

Výše položené otázky budou zodpovězeny nejen v rovině teoretické, ale také na základě zjištění empirického výzkumu. Hlavním cílem výzkumu, který bude na tento text navazovat, je zjistit, jak z pohledu studentů působí na profesní učení různé varianty videowebu, které se liší mírou řízenosti učebního procesu. Předpokládá

³⁰ Podrobněji Najvar et al. (2011, s. 49).

se, že výzkum bude koncipován formou experimentu, který je jednou z výzkumných metod při zavádění edukačních změn a inovací (Gavora, 2010). V našem pojetí představuje práce s videowebem jednu z možných edukačních změn a inovací. Výzkumu se budou účastnit studenti učitelství navazujícího magisterského studia v rámci seminářů z obecné didaktiky. V těchto seminářích obecné didaktiky určených pro studenty 1. ročníku navazujícího magisterského studia budou prezentovány videozáznamy výuky realizované na druhém stupni základní školy. Na základě těchto videí budou studenti učitelství navrhovat vlastní alteraci, která je žádoucí v případě poskytnutí podnětů pro zlepšení výuky. Předpokládá se, že alterace navrhované studenty se budou lišit. Důvodem odlišení bude zvolená míra řízení učebního procesu studentů, kteří budou pracovat ve dvou skupinách – s instrukcemi a bez instrukcí. Zmiňovaná míra řízenosti bude operacionalizována při tvorbě webu. Výzkum bude realizován na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Před tím, než se budeme věnovat samotnému výzkumu, je nutné přiblížit řešenou problematiku a vymežit stěžejní pojmy.

6.3 Vymezení základních pojmů

Již z názvu kapitoly je patrné, že termín e-learning (v překladu „elektronické učení nebo vzdělávání“, v češtině se však používá převážně anglický termín) je pro tuto práci stěžejní. Zounek (2009, s. 37) chápe „e-learning jako vzdělávací proces (s různým stupněm intencionality), v němž jsou používány informační a komunikační technologie (Information and Communication Technologies, ICT), které pracují s daty v elektronické podobě (např. počítače, počítačové programy, multimédia, interaktivní tabule, internet, digitální televize nebo rádio, videokonference)“. Na základě uvedené definice můžeme tvrdit, že e-learning představuje v podstatě jakékoli využívání elektronických materiálů a (didaktických) prostředků k efektivnímu dosažení vzdělávacího cíle s tím, že je realizován prostřednictvím počítačových sítí (Kopecký, 2005). Uchopíme-li e-learning jako vzdělávací proces (Zounek, 2009, s. 37), který je realizován prostřednictvím počítačové sítě (Kopecký, 2005), mluvíme o počítačem podporované formě výuky, tedy výuce založené na elektronickém učebním prostředí. Předpokládáme, že právě díky elektronickému učebnímu prostředí došlo k uplatnění e-learningu na různých stupních škol, od škol základních až po školy vysoké.

6.3.1 Blended learning a rapid e-learning jako alternativy e-learningu

Na základě uvedeného se domníváme, že svým teoretickým rámcem a praktickou stránkou není e-learning v tradičním pojetí udržitelný. Výklad e-learningu již není dostačující a je potřeba diferencovat nové subkategorie – blended learning a rapid e-learning. Tyto pojmy prezentují současný trend a možný vývoj e-learningu do budoucna. Odlišením těchto způsobů vzdělávání si všímá také Zounek

(2009, s. 39). Podle něj představuje blended learning kombinované vzdělávání. Jde o „integraci elektronických zdrojů a nástrojů do vyučování a učení v synergii s osvědčenými metodami a prostředky používanými v tradiční výuce“ (Zounek, 2009, s. 39). Podobně se k tomuto pojmu vyjadřuje také Kopecský, který poznamenává, že v praxi se jedná například o prezenční vzdělávání využívající výukové programy na CD-ROM či DVD pro procvičení učiva, a považuje blended learning za nejrozšířenější formu vzdělávání podporovaného ICT (Kopecský, 2005). Z jiného úhlu pohledu je možné blended learning chápat jako učení zaměřující se na dosažení cílů (obrázek 1) za pomoci vhodných technologií, které odpovídají učebním stylům učícího se jedince, aby tak došlo k získání adekvátních dovedností správné osoby ve správný čas (Singh & Reed, 2001, s. 1).

	CÍL	DOSAZENÍ
MODEL I. (SKILL-DRIVEN LEARNING)	Rozvoj specifických znalostí a dovedností, které jsou pravidelně podporovány a verifikovány učitelem či facilitátorem.	<ul style="list-style-type: none"> • tvorba skupinového vzdělávacího plánu, který podporuje individuální samostudium - to je vázané plánem/rozvrhem • práce s edukačním materiálem pod vedením učitele • demonstrační procesy, které probíhají v běžných třídách či odborných učebnách – laboratořích • poskytnutí emailové podpory studentů • realizace dlouhodobých projektů (projektové vyučování)
MODEL II. (ATTITUDE- DRIVEN LEARNING)	Rozvoj nových postojů/přístupů a chování v každodenním společenském kontaktu.	<ul style="list-style-type: none"> • synchronní internetové meetingy (Web-based meetings) • tvorba skupinových projektů (uvnitř tříd i v rámci větších skupinových celků) • simulace chování v daných společenských rolích, simulovaná hra • stanovení společenských problémů a tvorba vhodných řešení – podporované ICT
MODEL III. (COMPETENCY- DRIVEN LEARNING)	Ovládnutí a přenos znalostí – studenti/žáci/pracovníci jsou v kontaktu s experty na danou problematiku, učí se z jejich zkušeností.	<ul style="list-style-type: none"> • práce s instruktorem - expertem • rozvíjení znalostního depozitáře s podporou LCMS/LMS • práce s online komunikačními nástroji (nejsou-li součástí LMS) • pracovní workshopy • pozorování mentorů/rádců

Obrázek 6.1. Modely a cíle blended learningu (Kopecský, 2004).

Jako reakce na příliš drahé, časově náročné a rozsáhlé e-learningové kurzy vznikl tzv. rapid e-learning. Lze jej charakterizovat jako „vzdělávací proces podporovaný ICT, kdy vlastní kurz nebo předmět je odborníkem (příp. vyučujícím daného předmětu) vytvořen v poměrně krátké době“ (Zounek in Průcha, 2009, s. 277).

6.3.2 Od konstruktivismu ke konektivismu aneb e-learning v teorii učení

Z hlediska teorie učení je e-learning ovlivněn svým neustálým a progresivním vývojem, který byl zmíněn výše. Zatímco někteří autoři mluví o e-learningu v rámci začleňování ICT do vzdělávání v souvislosti s tzv. technologickými teoriemi (Bertrand, 1998, s. 89), další si e-learning spojují s jednou z nejnvlivnějších teorií učení, konstruktivismem (Fosnot, 2005; Holmes, Gardner, 2006). Konstruktivismus je teorie učení, která tvrdí, že znalosti získáváme na základě zkušenosti. Konstruktivismus vychází z prací autorů, jako jsou např. Jean Piaget, Lev Vygotsky a Jerome Bruner. Ústředním zájmem konstruktivismu je odpovědět na otázku, jak vytváříme znalosti a jak se učíme. Každý student přináší do třídy jiný rámec znalostí a nové poznatky bude konstruovat dle vlastního stylu učení. Učení podle konstruktivismu musí být aktivní: student získává nové poznatky díky vedení učitele a zpětné vazby, kterou student získá od svých kolegů. Tím je role učitele obtížnější, protože vedení studentů musí být založeno na pochopení každého studenta a vnímat jeho osobitý rámec znalostí. Studenti si nové znalosti osvojují formou řešení (metoda scaffoldingu) na rozdíl od tradičního přijímání a ukládání znalostí přednášených učitelem.

Zounek (in Průcha, 2009, s. 278) se k těmto teoriím staví kriticky. S ohledem na rychlý vývoj ICT a e-learningu samotného pokládá technologické teorie a teorii konstruktivismu za zastaralou. Na to již dříve poukazoval Siemens (2004), který nabádá ke konektivismu (srov. Zounek, 2009, s. 93). S odkazem na Siemense můžeme konektivismus popsat v několika bodech: (1) učení a poznání spočívá v rozmanitosti názorů; (2) učení je proces propojení informačních uzlů či různých informačních zdrojů; (3) učení, které může být usazené v zařízeních, jež nemají zcela lidský charakter tzv. nonhuman; (4) schopnost vědět víc, je mnohem důležitější než to, co je v současné době známo; (5) rozvíjení a udržení spojení je potřebné pro neustálý proces učení; (6) schopnost vidět souvislosti mezi jednotlivými koncepty, obory a myšlenkami je základní dovedností; (7) být přesný a mít neustále aktuální znalosti je záměrem všech konektivistických vzdělávacích aktivit; (8) být schopen dělat rozhodnutí je samotný proces učení. Na výběr toho, co se učit, a na význam nově získané informace musíme nahlížet přes objektiv měnící se reality. Zatímco dnes získaná informace může být pokládána za správnou, tak již zítra může být chápána jako nevhodná.

Jiné stanovisko zastávají Holmes s Gardnerem (2006) v souvislosti s *communal constructivism* (volně přeloženo jako komunitní konstruktivismus). Největší

přínos konektivismu vidí Zounek (2009, s. 93) v zapojení digitálních (síťových) technologií, které mohou hrát významnou roli v procesu učení. Obě teorie (konstruktivismus a konektivismus) tak kladou důraz na studenty, kteří žijí v informační společnosti, což je pro odborníky na e-learning pádný argument, proč se těmto teoriím nadále věnovat.

Na základě uvedeného můžeme konstatovat, že e-learning má své silné stránky (flexibilita učení; individualizace studia; rozvoj schopnosti samostudia; odpovědnost jedince za vlastní učení apod.) i slabé stránky, např. omezený nebo žádný sociální kontakt s vyučujícími i mezi účastníky vzdělávacího procesu; případná nevhodná motivace či neschopnost učit se samostatně; přetěžování studentů; nedostatečná opora v didaktické teorii i praxi (Zounek in Průcha, 2009, s. 278).

6.3.3 Ke vztahu teorie a praxe

I s ohledem na zmíněné slabé stránky e-learningu, lze e-learning ve spojení s profesním učením chápat jako nástroj, pomoci kterého lze (budoucí) učitele připravit na vstup do školní praxe. Propojení praxe s teorií ve vzdělávání učitelů však představuje z pohledu veřejnosti a (z řad) odborníků přetrvávající problém. Autoři jako A. D. Schön (1987) či F. A. J. Korthagen et al. (2011) nabádají k přehodnocení vztahu praxe a teorie. Diskutuje se o možnostech, jak studenti učitelství mohou reflektovat³¹ reálné situace, které se odehrávají ve výuce na školách. Profesní učení však v současnosti naráží na řadu problémů, které je nutné brát na zřetel i v rámci e-learningu. Jako dominantní postup/vzorec profesního učení je v současnosti označován model technické racionality. Základem tohoto modelu je východisko, že „profesní činnosti spočívají v instrumentálním řešení problémů, zpřesněném aplikací vědecké teorie a vědeckého postupu“ (Schön, 1983, s. 21). Korthagen et al. tento model značně kritizují a dodávají, že i přes dominantnost tohoto modelu se nedaří podstatně ovlivnit praktiky absolventů učitelství (Korthagen, 2011, s. 19). Teorie osvojená studenty učitelství během dob studií byla při nástupu do praxe z velké míry nahrazena praktickou zkušeností (Zeichner & Tabachnick, 1981). S tím však souvisí i další problém, který popisuje Elliot (1991): pokud si učitelé uvědomí, že teorie, kterou pracně nastudovali a přejali ze strany expertů, přichází vniveč, tak následkem toho pociťují osobní zklamání/selhání. Korthagen et al. (2011, s. 23) na tyto problémy reagují alternativním přístupem – realistickým. Za jeden ze základních kamenů realistického přístupu je pokládána reflexe, která podle Korthagena et al. (2011, s. 27) může zacelit mezeru mezi teorií a praxí. Tento realistický přístup podle něj „věnuje více pozornosti procesu profesního rozvoje a změny samotné než přístup technické racionality“. „Problém edukační změny je především problémem přirozených emocionálních reakcí lidí na hrozbu ztráty

³¹ Reflexi chápeme jako proces myšlení o vybraných postupech a hledání důvodů pro snížení nebo navýšení kvality výsledku či změny směru zamýšleného cíle. Použití reflexe může pomoci při závěrečné evaluaci, která je z našeho úhlu pohledu vnímána jako hodnocení postupu k vybranému cíli.

jistoty, předvídatelnosti či stability“ a právě pojmenování této emocionální složky Korthagenovi et al. v modelu technické racionalitě chybí.

6.3.4 Videozáznam v přípravě (budoucích) učitelů

Jedním z moderních prostředků, který může přenést praxi do teoretické diskuze, je videozáznam výuky zakomponovaný do elektronického učebního prostředí (Janík, 2011, s. 41). Videozáznam umožňuje zachytit skutečný okamžik ve skutečné škole a poté ho analyzovat v elektronickém učebním prostředí.

Takovéto elektronické učební prostředí zahrnuje celou paletu různých forem technologiemi podporovaného učení, zpravidla charakterizovaného využíváním znalostí či informací a učebních technologií, které podporují aktéry vzdělávání a/nebo výukové zdroje za účelem učení (Ehlers, 2008, s. 196).

Mezi stěžejní pojmy této kapitoly jistě také patří e-learning založený na videu (video based e-learning). Jedná se o elektronické učební prostředí, které je založeno na využití videosekvencí. Vybrané videosekvence představují pro studenty učitelství typy úloh (srovnání, příprava, evaluace, zlepšování, adaptace, vyjmenovávání, výběr, řazení, doplňování apod.). Tato forma prezentace úkolů reaguje na zjištění, že studenti preferují učení prostřednictvím obrazových či zvukových materiálů, případně videa, před učením se z textu (Oblinger & Oblinger, 2005).

Videozáznam má v profesní přípravě budoucích učitelů širokou škálu uplatnění. V českém pojetí se tomuto uplatnění již dříve věnoval Macek (1997, s. 41), který mezi přínosy videozáznamu řadí např.:

- možnost sledovat autentický videozáznam pedagogických činností;
- schopnost okamžité opakovatelné reprodukce těchto činností;
- komparace řízení vyučovacích hodin zkušeným učitelem s videozáznamem výuky realizované studentem učitelství v průběhu pedagogické praxe;
- nabízí možnost provést analýzu, hodnocení, objektivizaci a zobecnění takového vyučovací hodiny;
- provést rozbor použitých metod a forem výuky, zrcadlení vlastního výkonu a tím i možnost jeho sebereflexe a korekce.

Nezanedbatelnou roli při profesním učení pomocí videa hraje také samotné zpřístupnění videa, které může být nabídnuto prakticky neomezenému počtu studentů a učitelů.

Zkušenosti s pořizováním videozáznamu v učitelském vzdělávání (Macek, 1997; Janík, 2011, s. 10) poukazují na vysoký potenciál videa v několika oblastech: (a) při popisu procesů vyučování a učení; (b) při vysvětlování vlivu vyučování na učení a na jeho výsledky; (c) při profesním rozvoji učitelů. Nahraný výstup může být zaměřen na různé pedagogické činnosti. Od těch jednodušších (základních) činností, jako je pozdravení žáků během učitelova příchodu do třídy a jejich opětovná reakce, zápisu do třídní knihy, zjištění stavu absence žáků přes samotný

výklad a metodické vedení až po mnohem náročnější analýzy problémových situací vykazující mnohdy až známky konfliktu ve třídě a s tím související jejich řešení.

Potenciál videozáznamů pořízených ve výuce je skutečně široký. Tochon (1999) vnímá videozáznam jako instrument přispívající k profesionalizaci budoucích učitelů, se kterým je možné pracovat např. ve *video study groups*, *lesson study* (Lewis, Perry & Hurd, 2004) či *video clubs* (Sherin & Han, 2004). Výše zmínovaní autoři se shodují, že video podané touto formou přispívá k diskuzi mezi studenty učitelství a přispívá k profesnímu rozvoji jednotlivých učitelů. Dodávají, že videoklip ve spojení s elektronickým učebním prostředím představuje vhodný nástroj pro efektivní vzdělávání budoucích učitelů.

Je patrné, že obsahově je video (pořízené ve výuce) médium s velice bohatým potenciálem (co se např. problémových situací týče). Z toho plyne silné pozitivum proč s videem pracovat. Musíme mít na paměti, že není v silách studentů si zapamatovat veškeré informace a zachytit komplexnost jevů ve výuce. Kognitivní zatížení (cognitive load) je při práci s videozáznamem vysoké. V návaznosti na teorii kognitivního zatížení (cognitive load theory) se hovoří o limitované pracovní paměti, která může pojmout pouze určitý počet informací a zároveň tyto informace zpracovávat (Van Gerven & Pascal, 2003). Zde je důležité poznamenat, že dlouhodobá paměť je tvořena schémata, propozicemi, které si člověk postupem času utváří. A právě v této souvislosti hraje video ve spojení s e-learningem důležitou roli. Jak uvádí Schwanová (2004, s. 293), „zatímco klasické video představuje určitou jednotku, která je vnímána jako sama pro sebe, multimediální video je různým způsobem kontextualizované“.

6.4 Dosavadní stav poznání a přehled elektronických učebních prostředí

Mezi domácími autory se realizací videostudií a využitím videa v učitelském vzdělávání zabývá kolektiv výzkumníků z Institutu výzkumu školního vzdělávání na Pedagogické fakultě MU (Janík, 2011). Tito výzkumníci charakterizují jednotlivé kroky, pomocí kterých se po zhlédnutí videa tvoří celková struktura (postup) hospitační videostudie (Janík et al., 2013):

1. Anotace
 1. 1. Kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu
 1. 2. Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků
2. Analýza
 2. 1. Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu
 2. 2. Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci
3. Alterace
 3. 1. Posouzení kvality
 3. 2. Návrh alterace a její přezkoumání

S výše uvedeným postupem se lze v odborné literatuře setkat pod označením model AAA³² (anotace, analýza, alterace). Struktura modelu AAA bude zohledněna při plnění hlavního cíle výzkumu. Zvláštní důraz bude kladen na aplikaci tohoto modelu v elektronickém učebním prostředí, kde budou mít studenti učitelství možnost s tímto modelem pracovat.

Dosavadní stav poznání zároveň naznačuje, jakým směrem by se výzkum problematiky videozáznamu v učitelském vzdělávání mohl dále vyvíjet. Mezi otázky, které si výzkumníci budou klást (Moyle, 2007), patří např.: \$1

- Jaká je efektivita videostudií (zaměřených na určitý výsek sociální či edukační reality) v přípravě budoucích učitelů v konečném důsledku?
- Jak se liší role žáka/učitele na videozáznamu ve srovnání s přirozeným prostředím třídy?
- Jaké jsou designové prvky instruktážního videa (délka videozáznamu, zapnutý či vypnutý zvuk v pozadí výuky apod.) cíleného na podporu pedagogických kompetencí (budoucích) učitelů?
- Jakým způsobem může být video zařazeno do studijních programů učitelství?

V současné době je možné sledovat celou řadu elektronických učebních prostředí založených na videozáznamech výuky. V zahraničí tak existuje několik elektronických učebních prostředí pracujících na obdobném principu jako IVŠV videoweb. Uvedeme zde stručný přehled.

EVA³³ (Educational Video with collaborative Annotation) je projekt pocházející z univerzity v Sydney. Jedná se o online prostředí podporující učení a vzdělávání pomocí videa. Mezi základní prvky tohoto elektronického prostředí patří analýza, anotace a hodnocení obsahu videa. Cílem je poskytnout adekvátní podmínky pro práci s videem, a to včetně spolupráce mezi zainteresovanými (divák × účinkující, žák × učitel). Přínosem je získání zpětné vazby a možnost vybraný klip komentovat ve vybraných úsecích podle přání uživatele. Nastavené ovládání tohoto prostředí umožňuje rychlou orientaci na videu (skok na problematickou situaci zachycující např. odlišné učební styly, rušivé elementy ve třídě apod.). Svou strukturou a zaměřením přispívá k lepší práci se vzdělávacím obsahem, který zahrnuje výběr vhodných strategií a postupů, prezentace, demonstrace odborných činností apod. Řada těchto vzdělávacích procesů již byla zařazena do praxe několika oborů včetně vývojové dětské psychologie, sportovního koučování, profesního vzdělávání učitelů či oboru sociální práce.

DIVER³⁴ je nástroj na bázi webu pocházející z univerzity Stanford (USA), který umožňuje umístit a sdílet vybrané video v elektronickém prostředí. Klíčem tohoto konceptu je tzv. *guided noticing*, tedy postup opírající se o dva základní body:

³² Tento model navazuje na model ALACT – bližší viz Janík, Slavík, Najvar et al. (2011, s. 31–32).

³³ Dostupné z http://sydney.edu.au/education_social_work/coco/research/projects/video/.

³⁴ Dostupné z <http://scil.stanford.edu/research/projects/diver.html>.

1. jednoduše ukázat, označit či jinak zvýraznit specifické aspekty promítaného videa;
2. pojmenovat, kategorizovat, či jinak interpretovat úseky, které následně přicházejí do interakce dvou či více osob, kde alespoň jedna z těchto osob ztělesňuje roli průvodce (provedu tě tím, čeho jsem si všiml já) a druhá osoba představuje roli příjemce (přijmu, čeho sis všiml, a následně si to pozname-nám).

Tento nástroj autoři následně dělí do dvou rovin, tedy na DeskTop DIVER a na WebDIVER. Prvně jmenovaný umožňuje importovat video původního zdroje (kamery) s možností střihu na konkrétní videoklipy a s možností vložení poznámky o tom, co divák v tomto klipu viděl. WebDIVER je oproti tomu mnohem rozvinutější. Umožňuje jednoduchým způsobem nahrát video na web, kde dochází k jeho sdílení a komentování uživateli, kteří mají k tomuto video přístup.

Výše uvedené příklady elektronického učebního prostředí doplníme stručným výčtem několika dalších, které jsou vyvíjeny v různých zemích ve světě (Janík, 2011).

Unterrichtsvideos.ch – online prostředí Pedagogického institutu Univerzity v Curychu, které nabízí přístup k výukovým videím. Videá jsou určena pro vzdělávání a odbornou přípravu učitelů. Unterrichtsvideos vzniklo ze společného záměru IFE (Institut für Erziehungswissenschaft) a IMS (Instituts für Medien und Schule).

ILF (Inquiry Learning Forum) – online prostředí vytvořené v USA. Využívá nejen videa, ale i plány hodin, diskusní fóra apod.

MILE (Multimedia Interactive Learning Environment) – elektronické prostředí ilustrující výuku matematiky na primárním stupni vzdělávání ve třech zemích (Nizozemí, Velká Británie, Finsko).

LUV (Lernen aus Unterrichtsvideos) – německá databáze (online) s videozáznamy, které umožňují sledovat ukázky z hodin fyziky a na základě jejich pozorování hodnotit různé stránky výuky.

VAST (Video Analysis Support Tool) – software, který umožňuje pracovat s videem z vlastní třídy a poskytuje pomocné kroky (scaffolding) k tomu, aby byl učitel sám schopen video analyzovat.

Visibility™ technology platform – technologická platforma, která pomáhá učitelům analyzovat situace z běžné praxe. Využívá nejen videa, ale i dokumenty, komunikace mezi účastníky, e-maily atd. Od uživatelů videozáznamu vyžaduje aplikování teoretických konstruktů na dané videosekvence.

Z hlediska metodologie výzkumu pokládáme za užitečné podrobněji popsat případovou studii Fonga & Woodruffa (2003), která se podobá charakteru zamýšleného výzkumu, jenž bude realizován v následujících letech. Jejich případová studie je pro nás inspirativní zejména z hlediska: zkoumaného problému – profesní příprava (budoucích) učitelů; zvolené technologie – videozáznam i výzkumných subjektů – (budoucích) učitelů.

Autoři zmiňované studie si kladli za cíl posoudit, jak se liší selective attention studenta učitelství od učitele z praxe při sledování stejného videa. Součástí této studie byl také pilotní výzkum, kterého se zúčastnili tři učitelé působící na prvním stupni základní školy. Odlišnost v délce praxe byla výrazná (3, 10 a 18 let praxe). Na první schůzce za přítomnosti výzkumníků a učitelů (respondentů) byli učitelé požádáni o vyplnění pre-testu. Test byl tematicky zaměřen na astronomii. Po absolvování testu byli respondenti požádáni o zhlédnutí videa, které zachycovalo výuku astronomie (konkrétně šlo o střídání dne a noci, fáze Měsíce). Během sledování videozáznamu byla uplatněna metoda „thinking aloud“. Výsledkem pre-testu bylo zjištění, že každý vyučující vnímal při stejném videu odlišné prvky (didaktické, metodické, chování žáků, chování učitele apod.).

Tento výsledek byl námětem pro výzkum s větším počtem účastníků, při němž bylo cílem zjistit, čeho si při sledování videozáznamů (budoucí) učitelé všímají (např. didaktických prvků, způsobu aktivizace žáků apod.). Po pilotním výzkumu tak následoval výzkum s větším počtem respondentů ($N = 22$). Polovinu tohoto vzorku tvořili budoucí učitelé. Jednalo se o studenty učitelství, kteří byli zapsáni v prvním ročníku navazujícího magisterského studia oboru Učitelství pro mateřské školy. V případě zbylých jedenácti účastníků se jednalo o učitele z praxe. Výuková praxe jednotlivých učitelů byla v rozmezí 6 až 33 let. Jako metodika byla zvolena kombinace kvalitativního a kvantitativního přístupu. Kvalitativní část výzkumu vycházela z pořízených audiozáznamů, které byly podrobeny analýze. Kvantitativní část byla založena na statistickém zpracování dat těchto audiozáznamů pomocí programu SPSS.

Sběr dat začíná úvodní schůzkou, kde jsou respondenti seznámeni s tematickou videozáznamu (astronomie). Po tomto prvním bloku dochází k vypracování pre-testu tematicky zaměřeného opět na astronomii. Pro zajímavost uvádíme, že deset testových položek (z celkových 30) bylo explicitně provázáno s obsahem videozáznamů. Sledování videa mělo strukturovanou formu. Polovina respondentů z celkového počtu dostala přímé instrukce. Jejich úkolem bylo všimnout si konkrétních bodů výuky a didaktických prvků. Zbylá polovina účastníků dostala instrukci, která spočívala v uplatnění metody myšlení nahlas. Tuto metodu měli účastníci uplatnit během celého promítání videozáznamu. Délka sezení byla 45 minut a bylo nahráváno diktafonem. Pořízené audiozáznamy byly transkribovány a podrobeny analýze.

Účastníkům byla prezentována dvě videa s tematikou astronomie. První video mělo délku dvou minut a druhé video trvalo přibližně tři minuty. Záznamy byly

pořízeny pro názorné demonstrování aktivit, které mohou učitelé pomocí standardních a snadno dostupných přístrojů a materiálů se svými žáky v hodině na téma astronomie použít. Dílčím cílem pořízených videozáznamů bylo poukázat na odlišné způsoby vedení výuky na stejné téma (astronomie).

Výsledkem analýzy bylo zjištění, že (budoucí) učitelé se na video dívají ze tří hledisek. Jedná se o pohled zaměřený na:

- obsah (učivo),
- formu (demonstrace učiva),
- didaktiku (účel a efektivita demonstrace učiva).

Tato případová studie nastínila jeden z možných metodologických postupů při realizaci výzkumů týkajících se práce s videozáznamem. Poznamenáváme, že výuková praxe jednotlivých respondentů hraje významnou roli, obzvláště v situacích, mají-li uživatelé videozáznam analyzovat a vyvozovat z něj závěry. Na rozdíl od zkušeného učitele s letitou praxí si student učitelství na videozáznamu všímá odlišných prvků. Respondenty studie Fonga & Woodruffa (2003) reprezentují studenti učitelství a zkušení učitelé z praxe. Domníváme se, že se jedná o poměrně široké rozpětí vzorku (z hlediska praxe). Pro nastávající výzkumy stejného zaměření pokládáme za přínosné vycházet pouze ze vzorku studentů učitelství. V případové studii byl použit postup instrukcí (všímání si konkrétních prvků, myšlení nahlas). Autoři (resp. respondenti) této studie neměli možnost pracovat s videem v rámci žádného elektronického prostředí. Jaké druhy strukturovanosti elektronické prostředí přináší? Jakou strukturu nabízí například e-learningové prostředí Moodle? I na tyto otázky bude chtít připravovaný výzkum odpovědět.

6.5 Závěr

Kapitola měla za cíl představit teoretická východiska a přehled elektronických učebních prostředí založených na videu, které jsou již aplikovány v praxi. Z metodologického hlediska jsme nastínili jednu z cest, jakým směrem se zamýšlený výzkum může ubírat. Výzkum bude z větší části založen na porovnání alterací studentů učitelství, kteří budou pracovat s videozáznamem ve dvou seminárních skupinách. Tyto skupiny se budou lišit mírou řízení učebního procesu – s instrukcemi a bez instrukcí.

S ohledem na dosavadní stav poznání a na základě provedených rešerší shledává autor pro další práci následující problémová místa: a) vymezení aprobace studentů, kteří budou s videem pracovat; b) rozdílnou míru dosavadní praxe a profesních zkušeností studentů v seminární skupině; c) volbu tematicky zaměřeného videa určeného studentům různých aprobací.

Podrobně jsme popsali případovou studii, která předurčuje charakter budoucího výzkumu. Výběr případové studie byl zvolen na základě podobnosti zvoleného vzorku respondentů – (budoucích) učitelů. Tito učitelé se jeden od druhého liší

věkem, pohlavím a délkou pedagogické praxe. S ohledem na odlišné aprobační učitelů, pokládáme pro budoucí výzkum za přínosné chápat i tuto proměnnou jako důležitý prvek. Domníváme se, že data získaná od studentů lišících se svou aprobační, budou hrát významnou roli při pozorování stejného videozáznamu.

SPECIFIKA KOMUNIKACE HERNÍHO SPECIALISTY S HOSPITALIZOVANÝM DÍTĚTEM V PROCESU HERNÍ TERAPIE

Hana Medvedová

7.1 Úvod

Komunikace s hospitalizovaným dítětem v procesu herní terapie představuje vzájemnou interakci, při níž herní specialista a nemocné dítě vstupují do určitých vztahů, v nichž tyto dvě osoby mezi sebou mohou komunikovat. Tato komunikace probíhá prostřednictvím herních aktivit, neboť hra je pro děti přirozeným způsobem komunikace, protože ne vždy mají potřebný stupeň jazykových dovedností nebo kognitivních schopností pro komunikaci prostřednictvím slov. Hračky se stávají jejich slovy a hra jejich symbolickým jazykem k sebevyjádření. Podle Moustakes (1953) je hra jedinečný nástroj ke sledování světa očima dítěte. Co může hra říci o dítěti a co může dítě sdělit v průběhu hry, jsou potenciálně významné zdroje informací, které nejsou ještě plně pochopeny. Ošetřování dětského pacienta se odehrává ve složitém sociálním prostředí. Tyto vztahy upravují v každém státě zákony. Ošetřovatelské, etické a právní normy úzce souvisejí. Většina onemocnění a diagnosticko-terapeutických zákroků je provázána bolestí. Faktor bolesti má u dítěte řadu specifík spojených s prožíváním a chováním dítěte.

Cílem této kapitoly je teoreticky uchopit téma komunikace herního specialisty s hospitalizovaným dítětem v procesu herní terapie a představit oblasti, které mohou být z hlediska efektivní komunikace v tomto procesu užitečné, a to jak pro herní specialisty a další odborníky pracující s nemocnými dětmi, rodiče hospitalizovaných dětí, tak také pro samotné výzkumníky.

7.2 Teoretický přístup

7.2.1 Komunikace

Slovo komunikace pochází z latinského slova *communico, communicare* a znamená sdílet s někým něco (Antai-Otong, 2007; Šenková, 2002 cit. Podle Plevová et al., 2010). Sládková nahlíží na komunikaci jako na aktivní proces odrážející subjektivní formy vnímání. Každý z nás je jiný, ovlivňuje nás celá řada faktorů od genetiky a sociokulturního prostředí, přes znalosti a zkušenosti až po emoce, ale i situace (2012, s. 3).

„Komunikace je nezbytná, nezvratná, neopakovatelná a náročná situace, kterou se učíme zvládat.“ (Vybíhalová, 2011) Pojem *komunikace* není jednoduché definovat. Autoři zabývající se komunikací ve zdravotnickém prostředí ji definují

různým způsobem. Společným prvkem většiny definic komunikace jsou dva znaky: *proces* a *předávání zpráv*. Například **Barringer** definuje komunikaci jako proces přenášení myšlenek, pocitů, údajů a dalších informací, včetně verbálního sdělení a neverbálního chování. Struktura komunikace je z pohledu **Ruescha** chápána jako síť, ve které se daná vyjádření pohybují od zdroje k cíli. Síť lidské komunikace může být v různé míře složitá. To záleží na počtu komunikantů. Jednotliví jedinci se liší mezi sebou v oblasti ovládnutí komunikační dovednosti. Komunikační dovednost se utváří v procesu časné socializace a plní tři funkce: umožňuje příjem, posuzování a předávání zpráv. **Ruesch** rozlišuje čtyři komunikační vlastnosti, zajišťující satisfakci angažovaným osobám. Jsou to:

- ekvivalentnost – vzájemné přizpůsobení partnerů z hlediska dovedností a způsobů používání jazyka,
- efektivita – jazyková dovednost,
- pružnost sítě – přizpůsobení komunikace k měnícím se podmínkám,
- zpětná vazba – informace o způsobu příjmu zpráv (Podgórecki, 1998).

Existuje mnoho různých koncepcí komunikace, avšak výše vybraná představuje ve své charakteristice takové prvky, které se objevují právě v komunikaci vedené herním specialistou.

7.2.2 Komunikace s hospitalizovaným dítětem

Nemocné dítě trpí bolestí těla, ale také bolestí duše.

Moustakes, 1953

Dítětem je jedinec nacházející se v určitém věkovém rozmezí, které lapidárně označíme jako dětský věk či věk dětství (Helus, 2009). Podle článku 1 Úmluvy o právech dítěte z roku 1989 se dítětem rozumí: „Každá lidská bytost mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve.“ Tato definice odráží současnou diskuse o právní ochraně a konceptu pojmu dítě (1989). Pro oblast zdravotnictví je dítětem osoba mladší osmnácti let. Důležitou otázkou je, kdy může dítě o svých záležitostech spolurozhodovat nebo samo rozhodovat (Baštecká & Goldmann, 2001). V současnosti jsou děti přiznávána všechna – nebo téměř všechna – práva ve shodě s Listinou lidských práv a svobod. Dítě se tak stává partnerem dospělým, především rodičům. I když je na nich stále závislé, je již plnohodnotnou lidskou bytostí, nositelem právní subjektivity (Sikorová, 2011).

Nejdůležitější zásadou, kterou musíme respektovat, je, že dítě nemůžeme přinutit, aby se přizpůsobovalo představám dospělých, naopak my dospělí se musíme přizpůsobit potřebám dítěte (Ondriová, Sinaiová & Pavelková, 2011). Děti nejsou malí dospělí (NACHRI, 2007). Je třeba si uvědomit, že každé dítě je individualita, která má své jedinečné vlastnosti, postoje, názory a potřeby (Groligová,

2012). Všechny děti – zdravé či nemocné – mají většinu potřeb společných, ať už se jedná o potřeby tělesné či psychické. Tyto potřeby musejí být naplňovány tak, aby vývoj dětí odpovídal jejich maximálním možnostem. Prvořadým úkolem rodičů a dalších pečujících osob je tyto potřeby uspokojovat. Základní potřeby dětí lze rozdělit na tělesné, psychické, učení a sebevědomí (Marotz, 2002). O rozdělení základních potřeb dětí se zdařile pokusil rovněž Dunovský (1999), který je dělí na základní biologické, základní psychické, základní sociální a základní vývojové. Univerzalitu lidských potřeb vystihl Maslow. Potřeby nejen popsal, ale současně je strukturoval do hierarchicky uspořádaného žebříčku z hlediska toho, jak složité struktury lidské bytosti se vážou, počínaje potřebami, které se vážou k organismu, a konče potřebami realizace osobnosti. Princip hierarchické závislosti je důležitý především u dětí. Podstatné je nezůstávat pouze u uspokojování potřeb nižšího řádu, ale uspokojovat přiměřeně i potřeby vyšší. Výsostné postavení mezi potřebami má podle Matějčka potřeba bezpečí, jistoty a lásky, které může dítě prožívat jen v případech, že při uspokojování dalších potřeb (krmení, hraní si atd.) jsou tyto prováděny s láskou. Praktický význam pro ošetrovatelskou praxi má rozdělení potřeb do domén taxonomie NANDA-I. Jednoznačné zařazení potřeb dětí k doménám však není možné vzhledem k vzájemnému prolínání biologických, psychických, sociálních i spirituálních potřeb (Sikorová, 2011).

Nemoc, podobně jako zdraví, je stav nebo souhrn reakcí organismu na poruchu rovnováhy mezi ním a prostředím. Ať už je akutní, nebo chronická, může přivodit duševní nebo fyzické postižení, které může mít na život dítěte a rodiny různé velký dopad (Coloroso, 2008). Chronická nemoc u dítěte znamená závažný stres nejen pro jeho rodinu, ale i pro dítě samotné. Přináší s sebou bolest, léčebné procedury, strach z nich i strach z cizích lidí, omezení pohybu, dietní opatření, separaci při hospitalizaci, trvalejší izolaci od vrstevníků, narušení denního režimu, změněné chování rodičů při strachu o dítě, a někdy i pocit ohrožení vlastního života a výhledů do budoucnosti (Říčan, Krejčířová, 2006).

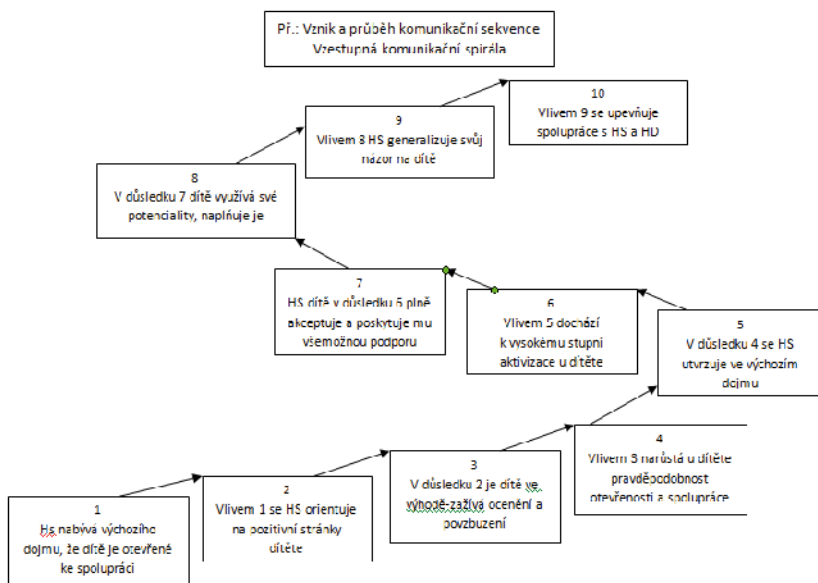
Hospitalizace představuje narušení normálního života dítěte, jeho denních aktivit a životního stylu rodiny, vytržení z denního života rodiny, z kontaktu se sourozenci, příbuznými a vrstevníky (Matějček, 2011) a zpravidla se nadlouho zapíše do paměti dítěte (Gulášová, 2012), což také dokládají mnohé studie (Barnes et al., 1990; Barton 1962; Bossert, 1994; McClowry, 1988; Rae et al., 1989; Stevens, 1986; Timmerman, 1983; Clark, Moss, 2011). Nemocnice je pro dítě nepřírozeným prostředím (Groligová, 2012). Adaptace dítěte na nemocniční prostředí závisí na věku dítěte, na jeho osobnostních rysech, na vztahu rodiny k dítěti, k jeho onemocnění i k nemocnici (Gulášová, 2012). Nezastupitelnou roli pro dítě v době hospitalizace má především jeho matka, jak dokládá také Helus:

„Dítě, nemá-li být vystaveno traumatizující záplavě podnětů, v nichž se nemůže vyznat a kterými se může cítit děsivě ohroženo, se musí naladit na matku... teprve díky spočinutí v psychofyziologicky prožívaném bezpečí její včítivé láskyplnosti se dítě dokáže s oním proudem podnětů smířit... to vše jen díky psychické fúzi s matkou.“ (2009, s. 46)

Tématem individuace se zabýval Spitz (1940) ve své knize *Hospitalismus*. Dále také John Bowlby, který v návaznosti na Spitze rozvinul svou koncepci připoutání dítěte k matce. A v neposlední řadě také Ainsworthová, následovnice Bowlbyho, která experimentálně zkoumala různé typy připoutání, včetně jejich důsledků (Helus, 2009). Může se stát, že v důsledku hospitalizace je dítě od matky (otce či ostatních příbuzných a známých) na jistou dobu separováno, tudíž se ocitá samo v tomto pro něj „nepřátelském území“. V takovém případě je vhodná přítomnost herního specialisty, který se dítěti může věnovat.

Komunikace s hospitalizovaným dítětem je vždy velmi specifická. Aby dítě spolupracovalo, je nutná efektivní komunikace ze strany zdravotnických profesionálů. Z pohledu ošetřovatelství je třeba znát zvláštnosti a okolnosti, které komunikaci s dětským pacientem modifikují, případně podporují nebo omezují (Plevová, Slowik, 2010). Je nutno podotknout, že specifika této komunikace herní specialista – hospitalizované dítě, jsem stanovila oproti komunikaci pedagog – zdravé dítě.

Výzkumy ukázaly, že dítě špatně snáší, když si s ním při vyšetřování, i když nebolestivém, sestra ani lékař nepovídají. Právě vhodnou komunikací odvádíme pozornost od vyšetření. Je třeba nechat dítě hovořit, co si myslí, proč ho to bolí, co by bylo dobré udělat, aby nepocítovalo bolest (Gulášová, 2012). Příklad uvádí **Jollyová**, která popisuje rozhovor s malým chlapcem v nemocnici, jenž své vyšetření uvážlivě pozoroval: „Dívali se na moje uši, dívali se mi do krku, dívali se na moje břicho, ale nedívali se na mě.“ (Hubbuck, 1981, s. 9) Právě herní specialista může vhodnou komunikací prostřednictvím herních aktivit a vhodnou aktivizací dítěte přispět k tomu, že odvede pozornost dítěte od lékařských vyšetření apod., a to např. takovým způsobem, jak je uvedeno na obrázku 1, kde je zobrazena komunikační spirála, na které je znázorněn průběh interakce herního specialisty s hospitalizovaným dítětem. Nejprve si herní specialista tvoří obrázek o celkové situaci a ujišťuje se, že je dítě připravené a otevřené s ním spolupracovat, tedy získává jeho důvěru. Od prvního bodu se odvíjí následující a to, že je velmi důležité dítě pochválit, ocenit, tedy zaměřit se na jeho pozitivní stránky. V důsledku předchozího bodu je dítě ve výhodě a zažívá pocit ocenění a povzbuzení, čímž narůstá pravděpodobnost, že bude otevřené a spolupracující. Pokud tomu tak je, může se herní specialista utvrdit ve svém výchozím dojmu. Dochází k vysokému stupni aktivizace u dítěte. Herní specialista by měl dítěti poskytnout všemožnou podporu, a v důsledku této podpory, které se mu dostává, dítě využívá své potenciality a naplňuje ji. Herní specialista si nyní může generalizovat svůj názor na dítě a upevnit tuto vzájemnou spolupráci.



Obrázek 7.1. Příklad sestupné komunikační spirály: herní specialista – hospitalizované dítě.
Upraveno podle Heluse (2009, s. 159).

Lidský jedinec potřebuje k životu komunikovat s okolím a komunikace je součástí jeho každodenního bytí i konání. Nejinak je tomu u dětí, kterým by měly být forma i obsah komunikace (dítě versus dospělý) uzpůsobeny s ohledem na věk a zdravotní stav (Groligová, 2012), to dokládá také Gulášová, která tvrdí že, *důležitý je individuální přístup zohledňující věk dítěte* (2012, s. 23). Jednou ze zásad ve vedení rozhovoru ve zdravotnickém zařízení je vyhnout se odborné terminologii. Jedná se o tzv. fenomén zdravotnického žargonu³⁵ (Plevová et al., 2011). Studie Gaynard et al. (1990) vynesla na světlo některé z nejběžnějších jazykových bariér pro komunikaci s dětmi v nemocnici a o nemocnici. Zde je příklad jedné z možných příčin, jak názvy, slova nebo fráze mohou být obtížně formulovány, a tudíž pro dítě nesrozumitelné. Může se tak stát v případě, kdy je v komunikaci s dítětem užito nejednoznačného výrazu. Například u slov *krytí* či *převaz* dítě může myslet na různé věci. Proč mě jdou převléct? Musím si vyměnit oblečení? Budu nahý? Kvalitní metodou komunikace můžeme dítěti vysvětlit, že pojem *krytí* je jiný název pro obvazy, kterými má převázáno bolestivé místo; potřebujeme vyměnit staré obvazy za čisté a nové (Hubbuck, 2009, s. 172).

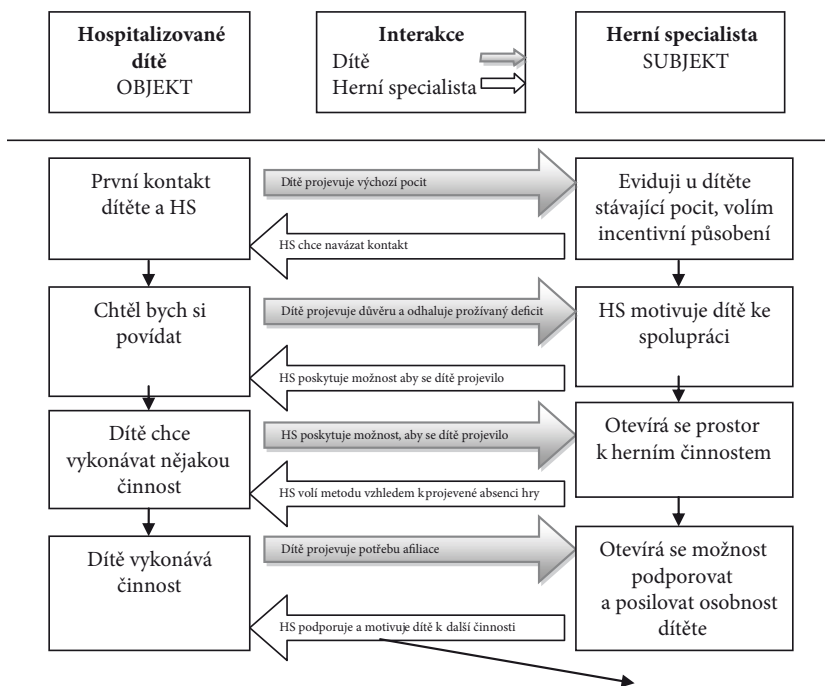
Úkolem terapeuta je naslouchat, porozumět a reagovat na různé způsoby komunikace (např. o tom, co ho bolí), aby dokázal pomoci jednotlivcům směrem

³⁵ Zdravotnický žargon, slang, profesní hantýrka znamená rychlejší profesní sdělování – bez opisování, bez překládání do češtiny např. emítka, empir, intenzita, maskulárka (Plevová et al., 2011).

k většímu povědomí o jejich pocitech v době hospitalizace (Wikstrom, 2005), jak je znázorněno na obrázku 2, na němž je popsána vzájemná interakce herního specialisty a hospitalizovaného dítěte v procesu herní terapie.

Tento model slouží ke snadnému znázornění tohoto procesu. Každý z bodů na tomto obrázku je podstatný, a nelze jej vynechat. Nejprve je tedy potřeba s dítětem navázat kontakt, seznámit se, počkat na jeho reakce a poskytnout mu prostor, aby se mohlo projevit. Když dítě projeví důvěru a začne komunikovat, pak herní specialista může dítě motivovat ke spolupráci a zvolit metodu vzhledem k projevené absenci hry. Pokud dá dítě najevo potřebu afiliace, pak se otevírá možnost podporovat a posilovat jeho osobnost a herní specialista jej může motivovat k dalším činnostem, a tím se upevňuje jejich vzájemná spolupráce. Hra by měla být vnímána jako jazyk (Jackson, Rump, Ferguson, Bloom, 1999; Mills, Allan, 1992; Rasmussen, Cunnigham, 1995; Webster, 2000). Herní specialista působí jako zprostředkovatel komunikace prostřednictvím hry. Jako dospělí musíme s dětmi komunikovat a využívat jazyk jim známý tak, abychom pochopili a podpořili jejich zvláštní potřeby. Hra se stává důležitým na dítě zaměřeným komunikačním nástrojem a měla by být vnímána jako jazyk, a ne pouze jako činnost. Komunikace mezi herním specialistou a nemocným hospitalizovaným dítětem má psychoterapeutický efekt, což vede ke snížení úzkosti, vnímání bolesti apod. Také Kocourková (1994) uvádí hru jako nejspolehlivější psychoterapeutický prostředek pro mladší děti. To, jak dítě při herní terapii zachází se svým vztahem k terapeutovi, odkazuje k oblastem, které jsou pro dítě emočně nejnaléhavější. Může se to projevit již na tom, do jaké míry je dítě ochotno a schopno si v přítomnosti terapeuta doopravdy hrát. Při komunikaci a vytváření vzájemného vztahu s hospitalizovaným dítětem je dobré řídit se následujícími body:

- zaměření na vzájemný vztah dítě – herní specialista,
- jedinec raději než problém,
- přítomnost raději než minulost,
- pocity raději než myšlenky a činy,
- porozumění raději než vysvětlování,
- přijetí raději než napravování,
- směřování dítěte raději než terapeutovo poučování,
- dětská moudrost raději než terapeutova znalost (Conway, 2009).



Obrázek 7.2. Příklad vzájemné interakce herního specialisty a hospitalizovaného dítěte v procesu herní terapie. Upraveno podle Heluse (2009, s. 147).

Herní specialista se musí na dítě dívat komplexně a tomu přizpůsobit i komunikaci s ním. Mitašíková (2004) tvrdí, že pro potřeby léčebně-pedagogické intervence prostřednictvím metod terapie hrou je důležité poznání komplexní situace klienta a průběžné zaznamenávání dění a projevů prožívání a chování přímo na terapii. To, co na nás v kontextu působí, co ovlivňuje komunikaci, se označuje jako kontextová modalita³⁶. Komplexním způsobem je interakce a komunikace chápána také v systémovém přístupu Paloaltské školy, reprezentované např. Batesonem, Jacksonem či Watzlawickem. Člověk je pojímán ve vzájemných vztazích s ostatními, čímž je překonán jednostranný pohled na člověka jako izolovanou, do sebe uzavřenou a sebe ovládající bytost (Schaller, 1997, s. 443–451).

³⁶ Tj. jednotlivé stimulační vlivy: čas (kdy komunikace probíhá a jaké jsou časové dispozice), prostor, v němž komunikace probíhá, emoční naladění, mezilidské vztahy, míra formálnosti, míra shody v jazyku dorozumívání a způsob vzájemného chápání a interpretace obou stran, stereotypy a očekávání chování vymezeného rolí, záměry a motivace účastníků, sociální situace, věk účastníků komunikace, pohlaví, pozice účastníků komunikace z hlediska moci, kvalifikace, společenské role (Mikuláščík, 2010).

7.2.3 Herní specialista

Ve světě se profese herního specialisty vyvíjí již od začátku 70. let 20. století. V Evropě se od 90. let 20. století setkáváme s pojmem herního specialisty především v souvislosti se zaměstnanci dětských oddělení, zejména v Anglii. Ani u nás, ani v anglosaském světě, odkud role herního specialisty vzešla, nepanuje úplná terminologická jednota. U nás se často setkáváme s označením herní terapeut (hrozí ovšem záměna s „hrovým terapeutem“ v psychoterapii) či herní pracovník. V britské angličtině jsou nejčastějšími termíny *play specialist* a *playworker* – mezi nimi se však někdy rozlišuje v závislosti na stupni získané odborné kvalifikace a podle britské profesní organizace herních specialistů prý pro tuto funkci existuje ještě asi dvacet dalších v praxi užívaných výrazů. Američané se kloní k označení *child-life specialist*, tedy „odborník na život dítěte“ (Nadační fond Klíček, 2008). Herní specialista pečuje především o dobrý psychický stav dětí, včetně kojenců a mladistvých, a o jejich rodiče. Jeho přístup k dítěti i rodině je zásadně nedi- rektivní. Cílem jeho práce není dítě měnit, vychovávat nebo poučovat, ale citlivě a laskavě ho provést všemi úskalími hospitalizace. Jeho úkolem je především navázat s dítětem kontakt, vhodně dítě pozdravit, uklidnit, dát najevo připravenost komunikovat s ním přiměřeně jeho náladě. Postupně získávat a posilovat důvěru dítěte a jeho ochotu spolupracovat s ostatními zdravotníky (Valenta, 2008). Herní specialista umožňuje dětem a mladým lidem nalézt vhodné herní aktivity, které jim pomohou proměnit nepříjemné zážitky z hospitalizace na pozitivní zkušenosti (NCB, 2009). Herní specialista je samostatnou profesí, ale s velkými přesahy do jiných oborů – do speciální pedagogiky, psychologie, sociální práce i ošetrovatelství. Proto by měl mít znalosti i z těchto oborů. Není však oprávněn například k psychoterapii nebo jiným specifickým úkonům. Měl by rozpoznat problém, poradit se s kolegy v týmu a případně předat pacienta příslušnému terapeutovi, dodává herní specialista z FN Motol (Zdravotnické noviny, 2000). Herní specialista musí mít patřičné vzdělání a výcvik. Měl by znát normální vývoj dítěte od narození do dospělosti, být schopen dítě pozorovat a rozpoznat jeho aktuální potřeby, být připraven hrát si s dětmi různého věku a mít ze hry radost, umět používat takové herní metody, které pomohou dětem a jejich rodičům zvládnout vyšetření i léčbu, mít základní znalosti o onemocněních, vyšetřovacích metodách a léčebných postupech, orientovat se v provozu zdravotnických zařízení. O činnostech a kompetencích pojednává u nás podrobněji Valenta (2008) ve své knize *Herní specialista v somatopedii*.

Podle Jiřího Královce ze Společnosti pro herní práci s dětmi v nemocnici z Nadačního fondu Klíček je podstatné to, aby profesní formace herního specialisty byla kompatibilní s přípravou herních specialistů v zahraničí (Raudenská, Raudenský & Javůrková, 2009). První herní specialistkou v České republice se stala Alice Řezníčková ze Společnosti pro herní práci. V roce 1995 dostala díky Olze Starkové a Peg Belsonové z Londýna možnost vycestovat na týdenní stáž do Velké Británie. V roce 1998 složila ústní zkoušku a následně obdržela certifikát pro

práci herního specialisty. Protože však v ČR tato profese není zakotvena v katalogu prací, je zaměstnaná jako registrovaná dětská sestra – specialistka – kontaktní sestra pro rodiče a větší děti, tedy jako zdravotní sestra, která neposkytuje odbornou ošetrovatelskou péči, ale doplňuje tým zdravotníků o další rozměr a cíleně se stará o psychosociální potřeby rodiny (Nedorostová, 2008).

Ukotvení oboru v našich podmínkách

Hlavní potíží je v tom, že herní specialista dosud nefiguruje v katalogu prací, nejsou definovány závazné kvalifikační předpoklady pro výkon této profese, neexistují standardy herní práce. Největším problémem v rozvoji oboru a jeho zařazení do oblasti zdravotnictví je chybějící legislativa. Zavedení profese herního specialisty vychází ze zkušenosti a doporučení NAHPS³⁷, z požadavků Charty práv, Listiny základních práv a svobod a Úmluvy o právech dítěte (104/1991 Sb.). Zavedení této profese je také součástí návrhu nové koncepce oboru pediatrie zpracované Českou pediatrickou společností. Nevyjasněnou pozici a možnost vzniku profese herní specialista v našich podmínkách řeší také Společnost pro herní práci a Nadační fond Klíček, a to již několik let (Nedorostová, 2008).

Vedou se také spory, zda by tato profese měla být profesí zdravotnickou, či pedagogickou. Prosazení oboru, jakým je herní specialista, vyžaduje mezioborovou a meziresortní spolupráci. V květnu roku 2001 podalo Sdružení pro herní práci s dětmi v nemocnici společně s Profesní a odborovou unií zdravotnických pracovníků Čech, Moravy a Slezska návrh na doplnění vyhlášky o působlosti zdravotnických pracovníků o kategorii herní specialista. Návrh byl předložen odboru ošetrovatelské péče ministerstva zdravotnictví, zde byl však odmítnut pro „koncepční nejasnost“. Proto se Společnost pro herní práci v roce 2008 transformovala v profesní organizaci a začala s přípravou potřebných podkladů. Nejdůležitějším úkolem je prosadit obor do katalogu prací, protože dnes je zde naprosté vakuum – zákon o zdravotnických pracovnících neumožňuje pracovat ve zdravotnictví jiným než v zákoně definovaným profesím, jak je uvedeno ve vyhlášce č. 55/2011 o činnostech zdravotnických pracovníků a jiných odborných pracovníků (Vožechová, 2010). A tak ani humanitně vzdělaný, odborně vyškolený nezdravotník nemůže být zaměstnán ve zdravotnickém zařízení jako herní specialista. Mnohá pracoviště řeší problém tak, že se dětem věnují například motivovaní sanitární pracovníci nebo dobrovolníci. Při větších nemocnicích naštěstí stále ještě existují MŠ a ZŠ, jejichž učitelky se dále vzdělávají a při své práci používají prvky herní práce. Podle Ivany Křížové, by ale měl mít herní specialista poněkud jiný přístup k dětem, než mají například učitelky MŠ nebo ZŠ, které mnohdy na těchto místech působí i po zrušení škol při nemocnicích (Nedorostová, 2008).

³⁷ NAPHS – Národní asociace nemocničních herních specialistů.

Pracovní náplň herního specialisty

Pojem *herní specialista* přináší nové aspekty do práce na dětských odděleních v ČR. V roce 2008 byl proveden průzkum českých nemocnic v rámci zkvalitnění péče s názvem *Průzkum dětských nemocnic a dětských oddělení v ČR*. Průzkum sleduje například návštěvní omezení, možnosti společného pobývání rodičů a dětí a samozřejmě také to, co souvisí s prací herního specialisty – přípravu na zákroky, způsoby, jak mohou děti na oddělení trávit volný čas a podobně. V roce 2001 působilo ve 122 českých nemocnicích 20 pracovníků v roli herního specialisty. V roce 2008 to bylo 26 pracovníků v roli herního specialisty a v současné době jich může být více než 30 (Nadační fond Klíček, 2008).

Zprávy o nelékařské péči o dítě jsou známy od roku 1966, kdy vedle učitelek MŠ a ZŠ působily tzv. výchovné sestry. Nápad se postupně vytrácel především z finančních důvodů. Vykonává-li i dnes speciálně vyškolený pedagog nebo sestra činnost herního specialisty v rámci své původní profese, většinou se z důvodů plnění hlavních profesních povinností k této činnosti dostane pouze zřídka. Patříčně vzdělaný herní specialista poskytuje zcela jiné služby než sestra či pedagog. Jeho práce s dětmi je nezastupitelná. Jeho péče o děti je podpůrná a nedirektivní. Vychází vždy z aktuálních potřeb dítěte.

Do role herního specialisty jsou prozatím uvolňováni zaměstnanci nemocnice (dětské sestry, učitelky a vychovatelky škol při nemocnicích, speciální pedagogové). Tito pracovníci nemají možnost kvalifikačního studia nového oboru, a tak v praxi vycházejí ze svého dosavadního vzdělání, ať už pedagogického nebo zdravotnického, a v rámci svých možností je dále doplňují o nejrůznější kurzy a semináře (Valenta, 2008). Přitom v řadě vyspělých zemí je herní specialista kvalifikovaným a plnohodnotným členem týmu pečujícího o hospitalizované děti (Zdravotnické noviny, 2000). V současnosti dobíhá poslední certifikovaný program, který společně zajišťují Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze, SŠ a Vyšší zdravotnická škola v Plzni a Nadační fond Klíček. Prozatím nejsou zveřejněny termíny pro konání dalších kurzů. Aktuální běh začal na jaře 2011 a ukončen byl na jaře 2013 (Nadační fond klíček, 2013). Herní terapeuti působí v současné době např. v Thomayerově nemocnici, FN v Plzni, Nemocnici ve Frýdku-Místku. Jejich náplní práce je např. snížení míry stresu u dětských pacientů při pobytu v nemocnici nebo různé výtvarné činnosti, čtení knih a mimo jiné také komunikace s dětskými pacienty (Fakultní Thomayerova nemocnice, 2013).

7.2.4 Vznik a vývoj herní terapie

Vstupte do dětské hry a najdete místo, kde se jejich myšlenky, srdce a duše setkávají.

Virginia Axline (1911–1988)

Hra – její význam a důležitost

Charles Shaefer řekl, že hra je pro dítě procesem vývoje. Podle **Piageta** hra poskytuje tzv. „emocionální laboratoř“ a má zásadní význam pro jeho vývoj (Conway, 2009). Hra je hlavní činností dítěte, která je motivována jeho individuálními potřebami. Potřeba hravé aktivity přetrvává i u nemocného dítěte a je významným léčebným aspektem, protože zlepšuje citový stav, ulehčuje přizpůsobení se změněnému zdravotnímu stavu a prostředí, poskytuje náhradní uspokojení za činnosti a zájmy, které jsou nemocí omezeny či vyloučeny, pomáhá prolomit sociální izolaci a vytvářet vztahy jistoty, důvěry a spolupráce. V dětství se hra považuje za dominantní činnost. Vrcholový význam má v předškolním věku, ale setkáváme se s ní i ve školním věku, pubertě a adolescenci (Boledovičová, 2006). Hra je přirozeným světem dítěte. Děti se učí o sobě, o ostatních a o jejich světě prostřednictvím hry.

V roce 1989 Úřad vysokého komisaře OSN pro lidská práva označil hru jako právo pro všechny děti po celém světě, k dosažení optimálního vývoje, a v roce 2007 Americká akademie pediatrie vydala bílou knihu o významu hry pro zdravý vývoj dítěte (Ginsburg, 2007). Devadesátá léta 20. století, nazývaná dekadou mozku, přinesla rozsáhlý výzkum identifikující klíčovou úlohu hry pro vývoj mozku. Výzkum se stal populárním, o čemž svědčí i články v časopisu Newsweek (Begley, 1997) a Time (Nash, 2001). Výzkumy v oblasti neurobiologického vývoje a psychologického traumatu (Phyllis, Stien & Kendalla, 2004; Perry & Maia Szalavitz, 2006) ukázaly, jak hra stimuluje nervové struktury v mozku a poukázaly na její rozhodující vliv pro normální vývoj. Práce Bessela a Van der Kolka (1994) informuje o oblasti duševního zdraví, včetně nahlédnutí do problematiky dětského hraní a přehrávání stresujících či traumatických událostí.

Hra, kterou herní specialista využívá, působí jako médium, které usnadňuje vzájemnou komunikaci herního specialisty s hospitalizovaným dítětem. Můžeme ji označit jako hru nemocniční. Prostřednictvím tzv. nemocniční hry³⁸ si dítě může osvojit některé klíčové kompetence jako např. kompetence k řešení problémů, kdy se dítě učí jak zvládat strach při léčebných zákrocích, jak se vyrovnat s novým prostředím, cizími lidmi, neznámými přístroji, s odloučením od rodiny, vrstevníků a blízkých apod. Pomocí hry u dítěte podporujeme jeho osobní zdatnost, což je z pedagogického hlediska velmi důležité.

³⁸ Nemocniční hra – uskutečňuje se v prostředí nemocnice a je zaměřena především na zdravotnickou tematiku. Jejím cílem je odpoutat pozornost nemocného dítěte od léčebných zákroků, nemocí a pomoci mu se odreagovat, být s ním a podpořit ho v nejrůznějších herních aktivitách.

Herní terapie

Herní terapie je nezdravotnická intervence, která doplňuje léčebnou činnost (Švancar, 2005). Využívá se především u dětí mezi 2,5 až 3 lety a 11 až 12 lety, dovoluje vyjádřit zkušenost a pocity skrze přirozený, sebeřídící a sebeuzdravující proces (Raudenská et al., 2009). První seminář herní terapie, který pořádal Nadační fond Klíček, se konal v Praze v roce 1998 (Štěpničková, 2010). Výhody herní terapie shrnul v několika bodech **Schaefer**, který uvádí celou řadu terapeutických faktorů procesu herní terapie:

- překonání nepoddajnosti – hra dětí (i nedobrovolné klienty) přitahuje ke spolupráci,
- komunikace – hra je přirozeným prostředkem k sebevyjádření,
- mistrovství – hra uspokojuje dětské potřeby zkoumat a zvládnout cizí prostředí,
- kreativní myšlení – hra povzbuzuje děti ke zlepšení dovedností při řešení problémů,
- katarze – ve hře mohou děti prožívat intenzivní emoce, kterým je jinak obtížné a nemožné se postavit,
- odreagování – děti mohou zpracovat a vstříbat trauma skrze uvolnění emocí,
- hraní rolí – děti mají možnost vyzkoušet si jiné chování,
- fantazie – hra zvyšuje využívání představivosti dítěte při smyslovém překonání bolestné reality,
- metaforické učení – děti mohou nalézt řešení pro své konflikty a obavy skrze metaforu,
- zlepšení vztahů – hra podporuje pozitivní terapeutický vztah,
- požitek – děti si hru zásadně užívají,
- zvládnutí vývojových obav – opakované přehrávání zkušeností pomáhá snížit úzkost,
- hraní her – hry pomáhají k socializaci a k rozvoji řízení ega u dítěte (Conway, 2009).

Herní terapie je z historického hlediska považována za neúčinnější médium pro poskytování terapie dětem (Rasmussen & Cunningham, 1995 s. 2). Dříve byl kladen důraz hlavně na léčení nemoci, menší pozornost byla přikládána dítěti samotnému. Dítě bylo rodičům odejmuto s předpokladem, že si na prostředí nemocnice zvykne. Hospitalizované dítě trávilo většinu času na svém lůžku a nemělo být příliš rozptylováno hrou a ostatními činnostmi (Mareš, Zděnková, 2001). Obrat k lepšímu nastal v 50. letech v Anglii, kdy tamní zdravotníci, hlavně James Robertson z Tavistockého institutu mezilidských vztahů, upozornili na to, že dosavadní způsob zacházení s hospitalizovanými dětmi a jejich rodiči neprospívá léčbě a ohrožuje také jejich psychiku. V platnost vstoupila zpráva Welfare Children in Hospital – Report of Platt Committee, 1959, která zmapovala reálný stav a vzbudila značný rozruch. Odborná i laická veřejnost zareagovala založením

nové organizace, která měla hájit práva nemocných dětí. V roce 1961 vznikla National Association for Welfare of Childern in Hospital, fungující dodnes pod názvem Action for Sick Children (Belson, 1993). V roce 1963 byl realizován první experimentální herní program v Brook Hospital v Londýně, jehož cílem bylo chápat hru jako běžnou součást ošetrovatelské starostlivosti, neboť právo na hru je jedním z důležitých práv nemocného dítěte. Je dobré, aby v nemocnici byl profesionál, který zvládne zhodnotit rozdílné potřeby jednotlivých dětí a připravit takovou hru, která vyhovuje jak schopnostem a zájmům, tak také zdravotnímu stavu konkrétního dítěte. Tímto profesionálem je herní specialista. V roce 1976 v Anglii vznikla odborná asociace sdružující herní specialisty, kteří působí v nemocnicích (Asociacion of Hospital Play Staff). V témže roce ministerstvo zdravotnictví ve Velké Británii doporučilo, aby hra v nemocnici byla součástí ošetrovatelské péče o hospitalizované děti a byla prováděna pod dozorem odborně vzdělaného specialisty (Pohounek, 1994). V Československu se v šedesátých letech 20. století v některých nemocnicích dětské sestry a učitelky speciálních mateřských a základních škol při nemocnicích věnovaly nemocným dětem. Snažily se jim ulehčit pobyt v nemocnici různými metodami, včetně využití hry. Hlavní iniciativa však vzešla od Peg Belsonové a Olgy Stárkové, které v roce 1990 z Anglie přinesly myšlenku o nezastupitelnosti hry pro nemocné děti a dovezly s sebou také řadu metodických materiálů a předaly tamní zkušenosti. Od roku 1993 některá dětská oddělení či dětské kliniky velkých českých nemocnic zavádějí hru jako nedílnou součást péče o hospitalizované děti.

Na základě analýzy online databáze časopisu American journal of nursing jsem podle stanovených kritérií vyčlenila témata týkající se herně terapeutické práce s hospitalizovanými dětmi v klinickém prostředí:

- O využívání hraček u hospitalizovaných dětí v nemocnici pojednává článek z roku 1934 *Zatímco si hrají* (Erleben, 1934).
- V roce 1938 byl vydán článek s recenzí na knihu s názvem *Hra a duševní zdraví*, který pojednává o záměrech a cílech ve výchově dětí hrou (Davis, 1938).
- V roce 1949 byly publikovány výsledky studie *Hra pro hospitalizované děti*. Je zde zmíněna důležitost emocionálního zdraví dítěte. Studie se věnovala herním zkušenostem 29 hospitalizovaných dětí. Ukázalo se, že ne každá hra bude poskytovat citové uvolnění. Proto, aby byl herní program efektivní, musí být přizpůsoben potřebám dětí. Je zde také uveřejněn herní materiál, který je speciálně upravený (věk, pohlaví, ambulantní nebo lůžkový pacienti) pro hospitalizované děti (Davidson, 1949).
- V roce 1958 vyšel článek nesoucí název *Více než dětská hra*. Článek pojednává o zdravotní sestře, která organizuje pro dětské pacienty různé aktivity. Tato zdravotní sestra musí rozumět tomu, jak přizpůsobit hru dětem s různým typem onemocnění, tedy vnímat individuální rozdíly (Saunders, 1958).

- V roce 1959 byly publikovány výsledky studie o pozorování chování hospitalizovaných dětí v průběhu herních intervencí s názvem *Herní intervence pro hospitalizované děti ve věku čtyř let*. Bylo zjištěno, že učení hrou pod vedením zdravotních sester pomáhá zmírnit traumatizující účinky zážitků z nemocnice těchto dětí (Peto, 1959).
- V roce 1962 byl uveřejněn článek nesoucí název *Učení se hrou*, který pojednává o aktivitách tvořících program herní terapie pro citově narušené děti.
- V roce 1971 byl vydán článek *Herní terapie a hospitalizované dítě*, který informuje o možnosti kurzů pro zdravotní sestry na oddělení pediatrie s využitím filmu. Speciální film zahrnoval to, jak pomoci dětem vyrovnat se s jejich zážitky z nemocnice pomocí herní terapie (Schneider, 1971).
- V roce 1977 vyšel článek *Experiment s herní terapií*, který informuje o tom, že herní terapie je formou dětské psychoterapie a je součástí života dítěte (Fischer, 1977).

7.3 Proces herní terapie

V souvislosti s tématem herní terapie se v našich podmínkách nejčastěji hovoří o metodách, postupech, ale malá pozornost se věnuje samotnému procesu herní terapie, a to jak v oblasti teoretické, tak i výzkumné. Je třeba se zamyslet nad tím, co se vlastně při samotném vytváření hry vedené herním specialistou v dítěti odehrává. Jak můžeme zachytit složitost tohoto procesu, kdy je herní specialista v interakci s hospitalizovaným dítětem a kdy uplatňuje herní aktivity? Prostřednictvím hry může dítě dávat najevo své nálady, pocity, trápení, a proto je důležité, aby herní specialista uměl na tyto zvláštnosti (specifika) komunikace reagovat a pomoci dítěti ve zvládnání jeho stavu. Naproti tomu v zahraničí existuje řada studií zaměřených přímo na proces herní terapie. Autoři věnující se tomuto tématu, např. Guerney a Nordling (1990) vycházejí z klinických pozorování a specifických teoretických modelů.

7.3.1 Účinky herní terapie na hospitalizované dítě

Bylo zjištěno, že herní terapie příznivě ovlivňuje léčebný proces a má pozitivní vliv na zdravotní i psychický stav a její účinky zmírňují u nemocného dítěte stres, obavy z nového prostředí, cizích lidí a nemoci, což také dokládá studie publikovaná v *Irish Times*, kde autor popisuje, že hra s nemocnými dětmi může urychlit jejich rekonvalescenci a pomoci vyrovnat se se strachem ohledně pobytu v nemocnici (Thompson, 2000). To, že herní terapie je užitečná a obohacující metoda, prostřednictvím níž má dítě možnost zbavit se nejrůznějších obav spojených s hospitalizací, dokládá studie autorky Camastralové (2008) *No small change: The process-oriented play therapy for children separated from their parents* (Nemalé změny: Na proces orientovaná herní terapie pro děti separované od svých rodičů), v níž jsou zpracovány případové studie několika dětí. Z výsledků

studie vyplývá, že na proces orientovaná herní terapie přispívá k terapeutické práci s dětmi v několika směrech. Jeden z nejdůležitějších směrů, je sledování komunikačních signálů objevujících se v dětské hře. Autoři Chazan, Kernberg a Normandin vytvořili schéma na důkladné studium prvků v rámci terapeutických intervencí s dítětem a kvality hry. Toto schéma nazývají The Children's Play Therapy Instrument (CPTI) neboli dětský herně terapeutický nástroj. Narativní prvky, které ve hře pozorují, mají patřičné zaměření (Chazan, 2002): témata herních činností, úroveň vztahu, úroveň vztahu vylíčeného v příběhu (vlastní, dyadická, triadická), kvalitu vztahu vylíčenou v příběhu (autonomní, paralelní, závislý, škodolibý, destruktivní, ničící), užití jazyka dítětem/terapeutem (ticho, imitace, slovní hříčka/rým, role, více rolí, metafora, popis).

Je také známo, že přítomnost herních specialistů na oddělení je žádoucí a prospěšná, především pro dětské pacienty i pro jejich rodiče. To je také patrné z mého průzkumu v rámci studentské vědecké odborné činnosti na téma *Realizace herní terapie ve zdravotnických zařízeních* a diplomové práce na téma *Možnosti působení herní terapie ve zdravotnických zařízeních*. Dospěla jsem k jistým závěrům, ze kterých vyplývá to, že herní specialista skrze herní prvky, kterých ve své terapii užívá, pomáhá k rozptýlení, odreagování dětí a možnosti alespoň na chvíli zapomenout na nemoc. Také pomáhá aktivně zapojit děti do hry a odvést pozornost od negativních reakcí. Herní terapie má pozitivní vliv na celkový stav (zdravotní a psychický) hospitalizovaného dítěte a také na dobu adaptace na hospitalizaci (Medvedová, 2011a, 2011 b). Herní specialista může zvolit výbornou metodu i postup, ale i sebelepší metoda nebude efektivní, pokud nebude uplatněna směrem k individuálním potřebám i možnostem nemocného dítěte. Tento proces je tedy potřeba přizpůsobit každému dítěti, neboť každé dítě má jiné potřeby a nelze na něj aplikovat to, co fungovalo u jiného dítěte. Rutter (1995) poukazuje na to, že budoucí výzkumy musí brát v úvahu faktory hospitalizovaných dětí, jako je věk, pohlaví, socioekonomický status, osobnostní charakteristiky a rodinu.

7.3.2 Problematika herní terapie u nás a v zahraničí

Na základě analýzy odborných materiálů (jako např. českých pedagogických, psychologických a zdravotnických časopisů) mohu konstatovat, že se v našich podmínkách komunikaci s hospitalizovaným dítětem nevěnuje velká pozornost. Publikace, která se věnuje přímo této problematice v širším rozsahu, je pouze jediná a to *Komunikace s dětským pacientem* (Plevová & Slowik, 2010). Pouze okrajově se o této problematice dočteme též v publikacích u Andršové, 2012; Kelnarové, 2009; Linhartové, 2007; Mahrové, 2006; Plevové et al., 2011; Ptáčka, 2011). Situace však není příznivější ani u zdravých dětí, jak uvádí Průcha (2009), neexistují téměř žádné práce s výzkumnými nálezy o řeči a komunikaci současné populace předškolních dětí. Přímo tématu komunikace herního specialisty a nemocného dítěte v herně terapeutickém procesu se věnuje publikace *Play for sick children: Play specialists in hospital and beyond* (Hubbuck, 2009). Další významnou

publikací je *Herní terapie: základy a pochybnosti*, kde jsou představeny techniky, jež jsou pomoci pro zdravotníky, kteří chtějí získat větší vhled do dětského myšlení a zvýšit účinnost terapeutické komunikace skrze sílu hry (Kottman, 2011). Zajímavou publikací je *Příručka herní terapie a terapeutické hry*, která poskytuje obsáhlý úvod k aplikaci hry při komunikaci s problémovými a traumatizovanými dětmi a jejich rodinami. Podává příklady praxe v různých prostředích a situacích – ve školách, nemocnicích, rodinách i v péstounské péči (McMahon, 2009).

Není snadné orientovat se ve velkém množství zahraničních výzkumných prací týkajících se komunikace a interakce mezi herním specialistou a hospitalizovaným dítětem. Na základě analýzy nejrůznějších materiálů, např. v elektronické online databázi: EBSCO, JSTOR, ProQuest, ERIC apod. jsem sestavila excerpta, která ukazují na obsáhlejší přehled těchto prací, avšak nepovažuji pro potřeby této kapitoly za účelné je uvádět.

Zvolila jsem následující studii zkoumající proces herní terapie: *A case study analysis of thematic transformations in nondirective play therapy* (Případová studie tematických transformací v nedirektivní herní terapii, Levin, 1992). Cílem studie byla analýza procesu nedirektivní herní terapie, identifikace a popis základních slovních a herních motivů a jejich transformace, které se objevily v průběhu procesu herní terapie, stejně jako identifikace a popis podobností a rozdílů mezi tématy objevující se v těchto dvou oblastech. Jako výzkumná metoda byla využita videostudie a přepis. Průběžné záznamy účastníků herních aktivit byly doslovně přepsány. Pro hru a slovní témata byla vytvořena samostatná kódovací schémata. Dále je ve studii popsán doplňkový sběr dat, organizace a analytické postupy, využití terénního deníku se zápisy post hoc, grafů a poznámek. Závěry této studie zdůrazňují potřebu zaměřit pozornost na slovní vyjadřování dítěte při práci s herním materiálem. Je formulováno doporučení, aby byly závěry této průzkumné studie zpřesněny dalšími šetřeními.

7.4 Závěr

Kapitola se věnovala komunikaci s hospitalizovaným dítětem jako důležitému tématu, jež je nutné v našich podmínkách rozvíjet, a to jak po stránce teoretické, tak i praktické, neboť oblast komunikace s hospitalizovaným dítětem v procesu herní terapie je u nás – v porovnání se zahraničím – opomíjena. Byl vyzdvížen význam zkoumání *procesu* herní terapie.

Zaměřit pozornost – ať už odborníků či studentů – na tuto problematiku považuji za důležité. To však vyžaduje dostatečnou orientaci v tématu komunikace s hospitalizovaným dítětem, a to ve všech jeho interdisciplinárních souvislostech, tedy v kontextu pedagogickém, psychologickém, sociologickém i zdravotnickém. Kapitola byla pojata jako teoretický vhled do zvolené tematiky a snažila se poskytnout čtenáři základní orientaci ve výsledcích dosavadního vědeckého bádání v oblasti herní terapie, a to jak v České republice, tak v zahraničí.

Summary

Teacher in theory and practice

The book introduces key subtopics of teacher and his profession, and the relationship of theory and practice in teacher education. The first chapter discusses these topics further as they serve as a basis in which all the following chapters are anchored. In the chapters, the doctoral students present their dissertation research in various stages of elaboration depending on the year of their study. Individual chapters of the book can be then notionally divided into three parts: (a) the teacher's subjective approach to teaching, (b) teachers' professional knowledge and (c) other application areas.

Teacher's subjective approach to teaching is saturated in two chapters. In the second chapter the authors Petra Vystrčil Marková and Hana Horká discuss very current issue of teachers' subjective theories of teaching, particularly the subjective theories related to biophile oriented education. As a basis of such orientation is understood the relationship of human being to nature and culture, which undertakes a comprehensive character and involves understanding of a conflict between nature and culture. The chapter presents current state of art in relation to both subjective theories of teachers and biophile oriented education. Doctoral student Petra Vystrčil Marková introduces a design of her dissertation research, which includes three consecutive methods of semi-structured interview, structuring concepts and observation. Furthermore, she presents results that were reached in the context of verification of the research tools.

In chapter three, Blanka Pravdová focuses on creating professional self-concept of student teachers that also includes their approach to teaching. The author thoroughly analyzes pedagogical and psychological resources of professional self-concept and self-esteem. When examining professional self-concept of student teachers, she applies qualitative approach using free testimony, participant observation and in-depth interview as methods of data acquisition. In her chapter she introduces results of qualitative research that revealed how student teachers form their professional self-concept and at the same time raises issues concerning the possibilities to influence them during pre-service training, especially in the context of teaching practice. Data analysis was performed using methods and techniques of grounded theory. The author assumes that in next stages of her dissertation research the data will be saturated, and therefore the theory formulated in this chapter will be elaborated and used when creating a new concept of education of future teachers.

The part of the book devoted to **teacher's professional knowledge** reminds us that teacher's behavior is influenced by many skills that vary in their complexity and the difficulty of their acquisition. The teaching practice applies in particular

pedagogical content-based knowledge, which can have explicit and implicit dimensions (see, Janik et al., 2008; Švec, 2005 b).

Chapter four written by Jana Jašková is devoted to processes of forming and developing didactical content-based knowledge of teachers teaching professional English language at Czech universities during their first three years of practice. The author chooses research design of multiple case studies in the concept of Yin (2003). In accordance with characteristics of case studies she applies mixed design, which offers an advantage of complementarity of qualitative and quantitative strategies, in this case in a sequential form (i.e. the qualitative approach is essential for application of the quantitative approach). The core of this chapter is created by results of a pilot phase of the qualitative research, which enabled the author to formulate individual steps for further progression of the dissertation research. The chapter is completed by six attachments, showing the process of data acquisition and data analysis.

In the fifth chapter, Eva Minaříková observes professional vision, a relatively new phenomenon in the field of educational research. Teacher's ability to identify key moments of teaching situations and the ability to think about them in the context of their knowledge may be considered necessary and contemporary topic, both in the undergraduate training of student teachers and in the context of in-service teacher education. The author presents the state of art in researched topic and comprehensively analyzes the research projects undertaken abroad. In the chapter, she presents results of a pilot study devoted to examination of professional vision of student teachers teaching English language, using IVŠV videoweb. The author describes changes in professional vision which students acquired and notes that the videoweb has a potential to influence professional vision of student teachers. In conclusion, she emphasizes need of further analysis that would allow a confirmation of presented findings and contribute to the development of educational theory that could be used in the initial training of future teachers.

Another application area involves professional knowledge of various kinds that is being developed in both pre-service and in-service teacher education. Professional learning can be for example promoted by activating methods and modern information technology. In the sixth chapter, Josef Moravec informs about possibilities of e-learning support in the professional learning of future teachers. He introduces concepts of blended learning and rapid e-learning as alternatives to e-learning in a „traditional“ concept. He provides deeper analysis of possibilities to use e-learning utilizing video instruction, including an overview of electronic learning environments arising therefrom. The text also presents a case study of Fong & Woodruff (2003), which became an inspiration for the research design of author's dissertation. Finally, he formulates problem areas that need to be addressed in next phases of the research.

Pedagogical skills are undoubtedly necessary tools for teachers as well as other experts working in a field of education. In the seventh chapter, Hana

Medvedová examines profession of a play specialists, whose work focuses on communication with hospitalized children. The author explains specifics of their activities and highlights the fact that although this profession has been developing worldwide since the 70 s of the 20th century, it is still not established in terms of our legislation. The text also defines a concept of play therapy as an interdisciplinary topic, which may be considered in pedagogice, psychological, sociological and healthcare contexts. The author introduces a number of international research, which became inspiration for work with hospitalized children in our environment and highlights the need to examine in particular the process of play therapy.

Literatura

- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt.
- Andršová, A. (2012). *Psychologie a komunikace pro záchranáře*. Praha: Grada.
- Bacík, F. (1990). K otázkám pojetí praxe a školní výuky. *Pedagogika*, 40(4), 387–400.
- Báčová, V. (2008). Identita v sociální psychologie. In J. Výrost & I. Slaměnik (Eds.), *Sociální psychologie* (s. 109–126). Praha: Grada.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Comp.
- Barringer, C. H. (2006). Reading and listening activities in the elementary and middle grades (exceptional education programming). Proceedings for 23rd Annual conference of North Carolina Association of Teacher Assistants. North Carolina: Greenboro.
- Barnes, C. M., Bandak, A. G., & Beardslee, C. I. (1990). Content analysis of 186 descriptive case studie sof hospitalized children. *Maternal-Child nursing journal*, 19(2), 281–96.
- Barton, P. H. (1962). Play as a tool of nursing. *Nursing outlook*, 10, 162–164.
- Baštecká, B., & Goldmann, P. (2001). *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál.
- Belson, P. (1993). Dlouhá cesta. *Zdravotnické noviny*, 42.
- Begley, S. (1997). *How to build a baby's brain*. Newsweek. Dostupné z: <http://www.newsweek.com/id/95363/>
- Bergman, M. M. (2011). O nezbytnosti třetí generace ve smíšeném designu, teorii a výzkumu: o překonávání nekompatibility kvalitativního a kvantitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 21(4), 457–473.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Bitjanova, N. R. (1998). *Problema samorazvitija lichnosti v psikhologii. Analiticheskijj obzor*. Moskovskijj psikhologo-socialnyjj institut: Flinta.
- Blatný, M. (2010). Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In M. Blatný (ed.), *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy* (s. 105–136). Praha: Grada.
- Blecha, I. (1994). *Filosofie (základní problémy)*. Olomouc: Nakladatelství a vydavatelství FIN.
- Blomber, G., Stürmer, K., & Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1131–1140. DOI: [10.1016/j.tate.2011.04.008](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.008)
- Blížkovský, B., Kučerová, S., & Kurelová, M., et al. (2000). *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj.

- Boledovičová, M., et al. (2006). *Pediatrické ošetrovatelstvo*. Martin: Osveta.
- Brihčín, M. (1999). *Vůle a sebekontrola*. Praha: Karolinum.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Brühwiler, C. & Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and Instruction*, 21(1), 95–108.
DOI: [10.1016/j.learninstruc.2009.11.004](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.11.004)
- 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.
DOI: [10.1111/j.1467-6494.1950.tb01264.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1950.tb01264.x)
- Bullough, R. V. Jr. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(1), 43–51.
DOI: [10.1177/002248719104200107](https://doi.org/10.1177/002248719104200107)
- Burns, R. B. (1989). The self-concept in teacher education. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 17(2), 27–36. DOI: [10.1080/0311213890170203](https://doi.org/10.1080/0311213890170203)
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student's early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education* 7(1), 1–8. DOI: [10.1016/0742-051X\(91\)90053-R](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90053-R)
- Camastral, S. (2008). No small Change: Process-oriented play therapy for children of separating parents. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*. Dostupné z: <http://www.processwork.org>.
DOI: [10.1375/anft.29.2.100](https://doi.org/10.1375/anft.29.2.100)
- Carpenter, P. G., & Hyde, P. (1994). The development of professional self-concept. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 22(2), 163–176.
DOI: [10.1080/0311213940220206](https://doi.org/10.1080/0311213940220206)
- Clark, A., Moss, P. (2011). *Listening to young children: The Mosaic approach*. London: NBC.
- Coloroso, B. (2008). *Krizové situace v rodině: Jak pomoci dětem překonat smrt blízkého člověka, nemoc, rozvod a traumata adoptce*. Praha: Ikar.
- Conway, P. (2009). Play therapy. Dr. Daniel S. Sweeney counseling children through the world of play.
- Cooley, C. D. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.
- Dann, H. D. (2000). Lehrerkognition und Handlungsentscheidungen. In K. K. W. Schweer (Ed.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (s. 79–108). Opladen: Leske + Bundrich.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314.
DOI: [10.1177/0022487105285962](https://doi.org/10.1177/0022487105285962)

- Davidson, E. R. (1949). Play for hospitalized child. *American Journal of Nursing*, 49(3), 138–141.
Dostupné z <http://journals.lww.com/ajnonline/>. DOI: [10.2307/3458125](https://doi.org/10.2307/3458125)
- Davis, J. E. (1938). Play and mental health. *American Journal of Nursing*, 38(10), 11–81. Dostupné z <http://journals.lww.com/ajnonline/>.
- Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice. In J. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works, 1899–1924*. Carbondale and Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.
- Dunovský, J., et al. (1999). *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada.
- Ehlers, U. D. (2008). Turning potentials into reality: Achieving sustainable quality in e-learning through quality competence. In H. H. Adelsberger (ed.), *Handbook on information technologies for education and training* (s. 195-216). Heidelberg: Springer.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Ermeling, B. A. (2010). Tracing the effects of teacher inquiry on classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 377–388.
DOI: [10.1016/j.tate.2009.02.019](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.019)
- Erxleben, M. C. (1934). As the play. *American Journal of Nursing*, 34(12), 1144–1146. Dostupné z <http://journals.lww.com/ajnonline/>.
- Fakultní Th omayerova nemocnice (2013). Lékořice-centrum podpůrné péče.
- Far, M. M. (2008). On the relationship between ESP & EGP: a general perspective. *English for Specific Purposes World* 7(1), 1–11.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Fischer, S. L. (1977). An experiment with play therapy. *American Journal of Nursing*, 77(12), 1963–1965. Dostupné z <http://journals.lww.com/ajnonline/>.
- Fong, C., Woodruff, E. (2003). *Web-based video and frame theory in the professional development of teachers: some implications for distance education*. Routledge: Philadelphia.
- Forbes, C. T., & Zint, M. (2010). Elementary Teachers' Beliefs, About Perceived Competencies for, and Reported Use of Scientific Inquiry to Promote Student Learning About and For the Environment. *Journal of Environmental Education*, 42(1), 30–42.
DOI: [10.1080/00958961003674673](https://doi.org/10.1080/00958961003674673)
- Fosnot, C. T. (2005). *Constructivism: theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Franklin, B. J., & Kohout, F. J. (1971). Subject-coded versus researcher-coded TST protocols: Some methodological implications. *Sociological Quarterly*, 12, 82–89. DOI: [10.1111/j.1533-8525.1971.tb02092.x](https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1971.tb02092.x)
- Gadamer, H. G. (2010). *Pravda a metoda I*. Praha: Triáda.

- Gardner, J., Holmes, B. (2006). *E-learning: concepts and practice*. London: Sage.
- Gaynard, D., Wolfer, J., Thompson, R., Redburn, L., & Laidly, L. (1990). *Psychosocial care of children in hospitals: a clinical practice manual from the ACCH child life research project*. Washington, DC: Association for the care of children's health (ACCH).
- Gavora, P. (1990). Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania. *Pedagogická revue*, 42(3), 209–222.
- Gavora, P. (2009). Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. *Pedagogická revue* 61(1/2), 19–37.
- Gavora, P. (2001). Životný príbeh učiteľa: metodologické hľadiská výskumu. *Pedagogická revue*, 53(3), 217–236.
- Gavora, P., et al. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>.
- Gavora, P., & Mareš, J. (2012). Koncept self-efficacy. In A. Wiegerová (ed.), *Self-efficacy (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Bratislava: SPN.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
DOI: [10.1037/0022-0663.76.4.569](https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569)
- Gonzalez, L. E., & Carter, K. (1996). Correspondence in cooperating teachers' and student teachers' interpretations of classroom events. *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 39–47. DOI: [10.1016/0742-051X\(95\)00024-E](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00024-E)
- Ginsburg, K., R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119, 182–191. DOI: [10.1542/peds.2006-2697](https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697)
- Goodlad, J. I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633. DOI: [10.1525/aa.1994.96.3.02a00100](https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100)
- Groeben, N., Schlee, B., Schlee, J., & Wahl, D. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Groligová, L. (2012). Komunikace s handicapovanými dětmi v nemocniční péči. *Sestra*, 22, 7–8.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Guerny, L. (1984). Client-centred (non-directive) play therapy. In C. Schaefer, & K. O'Connor (Eds.), *Handbook of play therapy*. New York: Wiley.

- Gulášová, I. (2012). Etické aspekty komunikace s rodiči dětského pacienta. *Sestra*, 3.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hendrich, J., et al. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- Horká, H. (2000). *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido.
- Horká, H. (2005). *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. Brno: Masarykova univerzita.
- Horká, H. (2007). The way students and teachers reason about environmental issues in the context of health support. In E. Řehulka (Ed.), *School and health 21* (s. 539–548). Brno: Paido.
- Horká, H. (2012). *Učitelovo pojetí přírody a kultury jako spontánní předpoklad biofilní orientace vzdělávání* (v tisku).
- Horká, H. (2013). *Vzděláváním k překonávání narušené reciprocity mezi člověkem a přírodou. Teoretické vstupy a souvislosti* (v tisku).
- Hubbuck, C. (2009). *Play for sick children: Play specialist in hospitals and beyond*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Chazan, S. (2002). *Profiles of play: Assessing and observing structure and proces in play therapy*. Jessica Kingsley.
- James, W. (1890). *The principles of psychology 1–2*. New York: Holt.
- Janík, T. (2005a). Zkoumání subjektivních teorií pomocí techniky strukturování konceptů (SLT). *Pedagogická revue*, 57(5), 477–496.
- Janík, T. (2005b). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2007). Cílová orientace ve výuce fyziky: exkurz do subjektivních teorií učitelů. *Pedagogická orientace*, 17(1), 12–33.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T., et al. (2009). *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido.
- Janík, T., et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Munipress.
- Janík, T., & Minaříková, E., et al. (2011). *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska – aplikace – výzkum*. Brno: Paido.
- Janík, T., Slavík, J., & Najvar, P., et al. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: NÚV.
- Jašková, J. (2012). Profesní vývoj začínajících vysokoškolských učitelů odborného anglického jazyka. In V. Janíková, S. Hanušová, & M. Pišová (Eds.), *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům* (s. 35–54). Brno: Pedagogická fakulta MU.

- Jašková, J. (2013). Složky didaktických znalostí obsahu z hlediska obecně pedagogického, obecně didaktického a oborově didaktického v cizojazyčném vzdělávání. In V. Janíková, S. Hanušová, & M. Píšová (Eds.), *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům II* (v tisku). Brno: Pedagogická fakulta MU.
- Jolly, J. (1994). *Improving family communication*. Iowa State University: Cooperative Extension Service.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research Summer*, 6(2), 129–169.
DOI: [10.3102/00346543062002129](https://doi.org/10.3102/00346543062002129)
- Kelnarová, J. (2009). *Psychologie a komunikace pro zdravotnické asistenty*. 4. ročník. Praha: Grada.
- Kenžina, Ů. A. (2006). [Formírování pedagogičeskoj Â-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.
- Kerrins, J. A., & Cushing, K. S. (2010). Taking a second look: Expert and novice differences when observing the same classroom teaching segment a second time. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(1), 5–24.
DOI: [10.1023/A:1008152928725](https://doi.org/10.1023/A:1008152928725)
- Kocourková, J. (2008). *Psychoterapie III – sborník přednášek. Dítě v psychoterapeutickém procesu*. Praha: TRITON.
- Kopecký, K. (2004). *Modely tzv. blended learningu (úvod do problematiky)*. Dostupné z: <http://www.net-university.cz/elearning/20-modely-tzv-blended-learningu-uvod-do-problematiky->
- Kopecký, K. (2005). *Základy e-learningu (interaktivní cd-rom)*. Net-university s.r.o. Dostupné z: <http://www.net-university.cz/data/cdrom/>
- Korthagen, F. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 317–326. DOI: [10.1016/0742-051X\(93\)90046-J](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90046-J)
- Korthagen, F., & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.
DOI: [10.3102/0013189X028004004](https://doi.org/10.3102/0013189X028004004)
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realističeskoj vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47–71.
- Kottman, T. (2011). *Play Therapy: Basics and Beyond*. Alexandria: American Counseling Association.

- Kremer-Hayon, L., & Ben-Peretz, M. (1986). Becoming a teacher: The transition from teacher's college to classroom life. *International Review of Education*, 32(4), 413–422. DOI: [10.1007/BF00597551](https://doi.org/10.1007/BF00597551)
- Kuhn, M. H., & McPartland, T. S. (1954). An empirical investigation of self-attitudes. *American Sociological Review*, 19(1), 68–76. DOI: [10.2307/2088175](https://doi.org/10.2307/2088175)
- Kuhn, M. H. (1960). Self-attitudes by age, sex and professional training. *Sociological Quarterly*, 1, 39–56. DOI: [10.1111/j.1533-8525.1960.tb01459.x](https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1960.tb01459.x)
- Lewis, C., Perry, R., & Hurd, J. (2004). A deeper look at lesson study. *Educational Leadership*, 61(5), 18–23.
- Linhartová, V. (2007). *Praktická komunikace v medicíně: pro mediky, lékaře a ošetřující personál*. Praha: Grada.
- Littlewood, W. (2002). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lovelock, J. E. (2008). *Gaia vrací úder: proč se Země brání a jak ještě můžeme zachránit lidstvo*. Praha: Academia.
- Lowe, I. (2009). *The question of audience*. Dostupné z: <http://www.scientificlanguage.com/esp/audience.pdf>
- Lukášová-Kantorková, H. (2002). Decizní kompetence v pedagogické přípravě studentů 1. stupně základní školy. In V. Švec (Ed.), *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností* (s. 127–149). Brno: Paido.
- Keller, J., Gál, F., & Frič, P. (1996). *Hodnoty pro budoucnost*. Praha: G plus G.
- Krajhanzl, J. (2005). Děti, aby byly a žily. In E. Strejčková (Ed.), *Děti, aby byly a žily* (s. 37–44). Praha: MŽP ČR.
- Kučerová, S. (1996). *Člověk – hodnoty – výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov.
- Macek, P. (2008). Sebesystém, vztah k vlastnímu Já. In J. Výrost & I. Slaměnik (Eds.), *Sociální psychologie* (s. 89–107). Praha: Grada.
- Macek, Z. (1997). Technika videozáznamu v učitelském vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 4, 41–44.
- Mahrová, G. (2006). *Komunikace pro zdravotní sestry*. Praha: Grada.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J., Zděnková, H. (2001). Od školy hrou k nemocnici hrou. *Psychologie dnes*, 7, (4), s. 26–28.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969. DOI: [10.1037/0003-066X.41.9.954](https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954)
- Marotz, A. (2002). *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

- Matějček, Z. (2001). *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. Praha: H&H.
- McGuire, W. J., & McGuire, C. (1981). The spontaneous self-concept as affected by personal distinctiveness. In: M. D. Lynch, A. Norem-Hebeisen, K. J. Gerden (Eds.), *Self-concept. Advances in theory and research* (s. 147–171).
- Mcmahon, L. (2009). *The handbook of play therapy and therapeutic play*. New York: Routledge.
- Mead, G. H. (1925). The genesis of the self and social control. *International Journal of Ethics*, 35(3), 251–273.
- Medvedová, H. (2011). *Herní terapie ve zdravotnických zařízeních*. Zlín: UTB.
- Medvedová, H. (2011). *Možnosti působení herní terapie ve zdravotnických zařízeních* (diplomová práce). Zlín: UTB.
- Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. London: Sage.
- Mills, B., & Allan, J. (1992). Play therapy of the maltreated child: Impact upon aggressive and withdrawn patterns of interaction. *International Journal of Play Therapy*, 1, 1–20. DOI: [10.1037/h0090231](https://doi.org/10.1037/h0090231)
- Minaříková, E. (2011). Nástroj pro zkoumání diagnostické kompetence (budoucích) učitelů. In T. Janík, P. Najvar, & M. Kubiakto, et al., *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje* (s. 147–160). Brno: MuniPress.
- Minaříková, E. (2012). Povaha profesního vidění u studentů učitelství anglického jazyka – teoretická východiska a metodologie výzkumu. In T. Janík, & K. Pešková, et al., *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky* (s. 131–147). Brno: Masarykova univerzita.
- Minaříková, E. & Janík, T. (2012). Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22(2), 181–204. DOI: [10.5817/PedOr2012-2-181](https://doi.org/10.5817/PedOr2012-2-181)
- Minaříková, E., & Janík, T. (2013). Videoweb for (prospective) teachers of English as a foreign language: An evaluative study based on perceived benefits. In V. Janíková & R. Seebauer (Eds.), *Education and languages in Europe* (s. 383–391). Wien: LIT Verlag.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Mitašíková, P. (2004). *Diagnostika v terapii hrou*. Dostupné z: <http://www.openplay.sk/page/231/>
- Moldan, B. (1997). *Příroda a civilizace. Životní prostředí a rozvoj lidské civilizace*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

- Moroye, C. M. (2009). Complementary curriculum: the work of ecologically minded teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 6, 789–811.
DOI: [10.1080/00220270802627573](https://doi.org/10.1080/00220270802627573)
- Moustakes, C. E. (1959). *Psychotherapy with children: The living relationship*. New York: McGraw-Hill.
- Myers, D. G. (2013). *Psychology*. New York: Worth.
- Nadační fond Klíček. (2013). *Specialista pro hru a komunikaci v institucionální a domácí péči*. Uhlířské Janovice. Dostupné z: <http://www.herniprace.cz/>.
- Nachri (2007). *National association of children's hospitals and related institutions*. USA, Virginia. Dostupné z: <http://www.chidrenhospitals.net/>
- Najvar, P., et al. (2011). *Videostudie v edukačním výzkumu*. Brno: Paido.
- Nakonečný, M. (2007). *Sociální psychologie*. Praha: Vysoká škola obchodní v Praze.
- Nash, J., M. (2001). *Fertile minds*. Time. Dostupné z: <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,137214,00.html>
- NCB. (2006). Play in Hospital. Children's play informatik service. Dostupné z: <http://www.ncb.org.uk>
- Nedorostová, B. (2008). Herní specialisté. *Zdravotnické noviny*, (57), 49, 18–20.
- Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). *Educating the net generation*. Washington D.C.: Educause.
- Ogilvie, D. M. (1987). The undesired self: A neglected variable in personality research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(2), 379–385.
DOI: [10.1037/0022-3514.52.2.379](https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.2.379)
- Ondriová, I., Sinaiová, A., & Pavelková, M. (2013). Etika v pediatrickém ošetrovatelství. *Sestra*, 5.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
DOI: [10.3102/00346543062003307](https://doi.org/10.3102/00346543062003307)
- Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdenski, T. K., & Gonzales, M. (2005). Identifying teacher expertise: an examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist* 40(1), 13–25. Dostupné z: <http://ehis.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&hid=101&sid=c07b6fd2-deee-4859-9650-87b3aad49ea9%40sessionmgr115>.
DOI: [10.3102/00346543062003307](https://doi.org/10.3102/00346543062003307)
- Papica, J. (1985). Sebepojetí, jeho struktura a funkce. In J. Hudeček & J. Papica (Eds.), *Autoregulační mechanismy osobnosti* (s. 16–27). Brno: Oddělení psychologie ÚVSV ČSAV.
- Patočka, K. (1989). Ekologické poznatky v přírodě. *Komenský*, 114(3), 153–157.

- Pavelková, I. (2010). Nuda ve škole. In: H. Kryrkorková, R. Váňová (Eds.) *Učitel v současné škole* (s. 219–233). Praha: Karolinum.
- Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Peto, M. (1959). Play interview for four-year-old hospitalized children. *American Journal of Nursing*, 59(7), 950. Dostupné z: <http://journals.lww.com/ajnonline/>
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge.
- Pilegaard J. T., Kamstrup, A. K., Haselmann, S. (2008). *The professional bachelor programs – Student evaluation of study, study skills and motivation to complete*. Copenhagen: AKF.
- Pířová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice.
- Plevová, I., & Slowik, R. (2010). *Komunikace s dětským pacientem*. Praha: Grada.
- Plevová, I., Bužgová, R., et al. (2011). *Ošetrovatelství II*. Praha: Grada.
- Podgorecki, J. (1998). *Sociální komunikace v edukaci*. Ostrava: Repronis.
- Pohounek, P. (1994). Pojdte pane (doktore), budeme si hrát. *Zdravotnické noviny*, 9.
- Polkinghorne, D. E. (1992). Narrative and self-concept. *Journal of Narrative and Life History*, 1(2 & 3), 135–153. DOI: [10.1075/jnlh.1.2-3.04nar](https://doi.org/10.1075/jnlh.1.2-3.04nar)
- Porubský, Š. (2007). *Učitel – diskurz – žiak. Osobnostno-sociálny model primárnej edukácie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateje Bela v Banskej Bystrici.
- Pravdová, B. (2013). Já jako učitelka: profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy. *Pedagogická orientace* 23(2), 174–194. DOI: [10.5817/PedOr2013-2-174](https://doi.org/10.5817/PedOr2013-2-174)
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009a). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Ptáček, R. (2011). *Etika a komunikace v medicíně*. Praha: Grada.
- Rae, W., Worchel, F., Upchurch, J., Sanner, J., & Daniel, C. (1989). The psychosocial impact of play on hospitalized children. *Journal of pediatric psychology*, 14, 617–627. DOI: [10.1093/jpepsy/14.4.617](https://doi.org/10.1093/jpepsy/14.4.617)
- Rasmussen, L. A., & Cunningham, C. (1995). Focused play therapy and non-directive play therapy: Can they be integrated? *Journal of Child Sexual Abuse*, 4, 1–20. DOI: [10.1300/J070v04n01_01](https://doi.org/10.1300/J070v04n01_01)
- Raudenská, J., Raudenský, M., & Javůrková, A. (2009). Aplikace hry u závažných životních událostí u dětí a dospělých II. *Právo a rodina*, 9, 12–15.
- Reimannová, I. (2011). *Blended learning ve výuce obchodní angličtiny*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

- Richardson, V. (2003). *Preservice teachers beliefs*. In Janík, T., Pešková, K. et al. (2012). *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky*. Brno: Masarykova univerzita. s. 162–173
- Reifová, I. (2004). *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál.
- Ruesch, J. (1975). *Knowledge in Action: Communication, Social Operations, and Management*. Jason Aronson.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton university press.
- Rutter, M. (1995). Clinical Implications of Attachment Concepts: Retrospect and Prospect. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 36 (4), 549–71.
- Říčan, P., & Krejčířová, D., et al. (2006). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada.
- Saunders, M. M. (1958). More than child's play. *American Journal of Nursing*, 58(12), 1679–1680. Dostupné z: <http://journals.lww.com/ajnonline/>
- Saylan, Ch., & Blumstein, D. T. (2011). *The failure of environmental education (and how we can fix it)*. California: University of California Press.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Stürmer, K. (2010). „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(Beiheft), 296–306.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
DOI: [10.1037/0003-066X.55.1.5](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5)
- Sherin, M. G., & Han, S. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20, 163–183.
DOI: [10.1016/j.tate.2003.08.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.08.001)
- Schaefer, Ch. E. (1993). *The therapeutic powers of play*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Schaller, K. (1997). Pedagogická teória komunikácie – teoreticko-vzdelávacie základy. *Pedagogická revue*. 9–10, 443–451.
- 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.
- Schlee, J., & Wahl, D. (Eds.). (1987). *Veränderung subjektiver Theorien von Lehrern*. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Schneider, R. K. (1971). Play Therapy and the hospitalized child. *American Journal of Nursing*, 71(9), 1820–1821. Dostupné z: <http://journals.lww.com/ajnonline/>. DOI: [10.2307/3422048](https://doi.org/10.2307/3422048)

- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Schwan, S., Riempp, R. (2004). The cognitive benefits of interactive videos: learning to tie nautical knots. *Learning and Instruction*, 14, 293–305. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2004.06.005](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.06.005)
- Schwindt, K. (2008). *Lehrpersonen betrachten Unterricht (Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung)*. Münster: Waxmann.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Education.
- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (s. 383–396). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sherin, M. G., Russ, R. S., Sherin, B. L., & Colestock, A. (2008). Professional vision in action: An exploratory study. *Issues in Teacher Education*, 17(2), 27–46.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/1175860.pdf?acceptTC=true>. DOI: [10.3102/0013189X015002004](https://doi.org/10.3102/0013189X015002004)
- 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].
- Siemens, G. (2004). *A learning theory for the digital age*. Dostupné z: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Sikorová, L. (2011). *Potřeby dítěte v ošetrovatelském procesu*. Praha: Grada.
- Singh, H., Reed Ch. (2001). *A White Paper: Achieving Success with Blended Learning*. Centra Soft ware. Dostupné z: <http://facilitateadultlearning.pbworks.com/f/blendedlearning.pdf>
- Skolimowski, H. (2001). *Účastná mysl. Nová teorie poznání a vesmíru*. Praha: Mladá fronta.
- Sládková, J. (2012). Faktory, které ovlivňují naše vnímání a naši komunikaci. *Florence*, 12(3).
- Slezáčková, A. (2010). Pozitivní psychologie – věda nejen o štěstí. *E-psychologie elektronický časopis ČMPS* 4 (3). Dostupné z: <http://e-psychologie.eu/clanek/97>
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Stevens, M. (1986). Adolescents perception of stressful events during hospitalization. *Journal of pediatric nursing*, 1(5), 303–13.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Albert.

- Šíp, R., & Švec, V. (2013). Pojetí tacitních znalostí v paradigmatu sjednoceného pole. *Pedagogická orientace*, 23(5), 664–690. DOI: [10.5817/PedOr2013-5-664](https://doi.org/10.5817/PedOr2013-5-664)
- Šmajš, J. (2008). *Potřebujeme filosofii přežítí?* Brno: Doplněk.
- Šmajš, J. (2011). Příroda a kultura – téma pro filosofii, vzdělávání i krásnou literaturu. In J. Šmajš (Ed.), *Aby Země nebyla jen hrobem. Literatura, kultura, příroda* (s. 123–132). Praha: Obec spisovatelů.
- Šmajš, J., Klíma, I., & Cílek, V. (2010). *Tři hlasy. Úvahy o povaze konfliktu kultury s přírodou*. Brno: Doplněk.
- Štech, S. (1994). Co je učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika* 44(4), 310–320.
- Štěpničková, J., & Nejedlá, K. (2010). *Herní terapie v Mateřské škole při fakultní nemocnici v Brně*. Dostupné z: <http://www.msfnbrno.cz/>
- Švancar, R. (2005). Boj o herního specialistu. *Učitelství noviny*, 25(14).
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švaříček, R. (2009). *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele a experta* (Disertační práce). Dostupné z: http://is.muni.cz/th/12302/ff_d/
- Švec, V. (2005a). *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI.
- Švec, V. (Ed.). (2005b). *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido.
- 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. DOI: [10.1207/s15327752jpa6502_8](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6502_8)
- Timmerman, R. (1983). Preoperative fears of older children. *AORN Journal*, 38(5), 827–834. DOI: [10.1016/S0001-2092\(07\)69624-0](https://doi.org/10.1016/S0001-2092(07)69624-0)
- Tochon, F. V. (1999). *Video study groups for education, professional development, and change*. Madison, WI: Atwood Publishing.
- Vágnerová, M. (2010). Já a jeho základní struktury a funkce. In M. Vágnerová (Ed.), *Psychologie osobnosti* (s. 298–346). Praha: Karolinum.
- Valenta J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada.
- Van der Kolk, & Bessel, A. (1994). The body keeps the score: Memory and the evolving psychobiology of posttraumatic stress. *Harvard Review of Psychiatry*, 1, 253–265. DOI: [10.3109/10673229409017088](https://doi.org/10.3109/10673229409017088)

- Van Driel, J. H., Verloop, N., & de Vos, W. (1998). Developing science teacher's pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 673–695. Dostupné z: [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199808\)35:6%3C673::AID-TEA5%3E3.0.CO;2-J/pdf](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1098-2736(199808)35:6%3C673::AID-TEA5%3E3.0.CO;2-J/pdf). DOI: [10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199808\)35:6%3C673::AID-TEA5%3E3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199808)35:6%3C673::AID-TEA5%3E3.0.CO;2-J)
- Van Gerven, Pascal W. M. (2003). The efficiency of multimedia learning into old age. *British journal of educational psychology*, 73(4), 489–505. DOI: [10.1348/000709903322591208](https://doi.org/10.1348/000709903322591208)
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' „learning to notice in the context of a video club“. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244–276. DOI: [10.1348/000709903322591208](https://doi.org/10.1348/000709903322591208)
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. DOI: [10.3102/00346543054002143](https://doi.org/10.3102/00346543054002143)
- Vorlíček, Ch. (2000). *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: Nakladatelství H & H.
- Vožechová, J. (2010). Herní práce v České republice: uplatňování principu „Family centred care“, péče zaměřené i na rodinu pacienta. *Verejné zdravotníctvo*, 7 (1). Dostupné z: <http://www.verejnezdravotnictvo.sk/>
- Vybíhalová, L. (2011). Komunikační dovednosti v praxi. *Sestra 1*.
- Webster, A. (2000). The facilitating role of the play specialist. *Pediatric Nurs*, 7, 24–27. DOI: [10.7748/paed2000.09.12.7.24.c698](https://doi.org/10.7748/paed2000.09.12.7.24.c698)
- Walberg, H. J. (1967). Changes in the self concept during teacher training. *Psychology in the schools* 4(1), s. 14–21. DOI: [10.1002/1520-6807\(196701\)4:1<14::AID-PITS2310040103>3.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/1520-6807(196701)4:1<14::AID-PITS2310040103>3.0.CO;2-D)
- Wang, M. C. (1980). Adaptive Instruction: Building on Diversity. *Theory into Practice*, 19(2), 122–128. DOI: [10.1080/00405848009542885](https://doi.org/10.1080/00405848009542885)
- Wiegerová, A., et al. (2012). *Self-efficacy (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Bratislava: SPN.
- Wikstrom, B. (2005). Communicating via expressive arts: The natural medium of self – expression for hospitalized children. *Pediatric nursing*, 31, 480–485. Dostupné z: <http://search.proquest.com/docview/>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. London: Sage.
- Zeichner, K., & Tabachnik, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education washed aou by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32, 7–11. DOI: [10.1177/002248718103200302](https://doi.org/10.1177/002248718103200302)
- Zounek, J. (2009). *E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- Zounek, J. (2009). E-learning ve školním vzdělávání. In J. Průcha, *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Zdravotnické noviny (2000). Herní specialista. *Sestra 1*. Dostupné z: <http://www.zdn.cz/clanek/sestra/>

Seznam obrázků a tabulek

Obr. 1.1	Vztah kategorií označujících vrstvy učitelovy osobnosti.	11
Obr. 2.1	Design výzkumu předkládané kapitoly	22
Obr. 2.2	Grafické znázornění struktury subjektivní teorie učitelky.	25
Obr. 3.1	Axiální kódování – paradigmatický model.	42
Obr. 4.1	Schéma smíšeného výzkumného designu.	61
Obr. 5.1	Screenshot z modulu 1 IVŠV videowebru.	90
Obr. 5.2	Dělení dat na jednotky analýzy, kontextové jednotky a jednotky kódování.	92
Obr. 5.3	Poměrné zastoupení jednotlivých kategorií před účastí v IVŠV videowebru (100 % = všechny jednotky kódování).	94
Obr. 5.4	Porovnání procentuálního zastoupení jednotlivých kategorií v komentářích k jednotlivým videozáznamům v modulu 1	95
Obr. 5.5	Poměrné zastoupení jednotlivých kategorií po účasti v IVŠV videowebru.	96
Obr. 6.1	Modely a cíle blended learningu.	105
Obr. 7.1	Příklad sestupné komunikační spirály: herní specialista – hospitalizované dítě	119
Obr. 7.2	Příklad vzájemné interakce herního specialisty a hospitalizovaného dítěte v procesu herní terapie.	121
Tab. 2.1	Oblasti biofilně orientovaného vzdělávání a příklady otázek pro polostrukturovaný rozhovor	23
Tab. 2.2	Kritéria biofilně orientovaného vzdělávání	23
Tab. 3.1	Charakteristika úrovně utváření pedagogického sebepojetí budoucího učitele	38
Tab. 3.2	Proces utváření profesního sebepojetí studentů učitelství	47
Tab. 4.1	Dílčí výzkumné otázky.	60
Tab. 4.2	Informace o rozhovorech	63
Tab. 4.3	Informace o respondentech.	66
Tab. 4.4	Interpretace dat o respondentech	69
Tab. 5.1	Videosekvence použité v rámci modulů 1 a 7 IVŠV videowebru pro studenty učitelství AJ.	88
Tab. 5.2	Počet jednotek analýzy, kontextových jednotek a jednotek kódování v modulech 1 a 7.	93
Tab. 5.3	Kategoriální systém pro popis uvažování založeného na vědění	93
Tab. 5.4	Srovnání poměrného zastoupení komentářů v jednotlivých kategoriích u videosekvencí B a C.	97

Tab. 5.5 Srovnání počtu kontextových jednotek a jednotek analýzy v komentářích respondentů na videosekvence B a C před a po účasti v IVŠV videowebru	98
Tab. 5.6 Příklad komentáře respondenta k videosekvenci	99

O autorech

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.

Absolvent Učitelství matematiky a chemie pro základní školy na PdF Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Brně (nyní MU). Na své alma mater získal také vědeckou hodnost CSc., docenturu i profesuru v oboru Pedagogika. Jako vysokoškolský učitel působil na Vojenské akademii, Pedagogické fakultě MU a na Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně. Nyní je vedoucím katedry pedagogiky na PdF MU, kterou vedl již v letech 1994–2000. Ve výuce se věnuje doktorandům, jeho hlavním výzkumným zájmem je v současnosti problematika utváření a zexplicitňování tacitních znalostí u studentů učitelství (v rámci grantového projektu GA ČR).

Mgr. Jarmila Bradová

Vystudovala obory Učitelství anglického jazyka a literatury pro střední školy a Učitelství ruského jazyka a literatury pro střední školy. Působí na katedře pedagogiky PdF MU a studuje doktorský studijní program v oboru Pedagogika na Filozofické fakultě MU. Výzkumně se zaměřuje na otázky týkající se prostorových aspektů komunikace ve školní třídě.

Doc. PaedDr. Hana Horká, CSc.

Vystudovala obory chemie a přírodopis na PdF Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Brně, kde rovněž vykonala rigorózní zkoušku v oboru metodika vyučování chemii. Po ukončení studia učila na základní škole. Na FF UJEP vystudovala obor Pedagogika. Ve stejném oboru obhájila na PdF MU kandidátskou disertační práci a absolvovala habilitační řízení. Od roku 1983 působí na PdF MU. Doménou jejího odborného zájmu je teorie výchovy. Výzkumně se věnuje problematice biofilní orientace vzdělávání a otázkám utváření hodnotové kompetence v přípravě učitelů.

Mgr. Jana Jašková

Vystudovala obor Obecná biologie na Přírodovědecké fakultě MU a obor Anglický jazyk a literatura na Pedagogické fakultě MU. V současné době vyučuje anglický jazyk na Vysoké škole obchodní a hotelové v Brně a studuje doktorský studijní program Specializace v pedagogice, obor Didaktika cizích jazyků na PdF MU. Zaměřuje se na výzkum profesního rozvoje vysokoškolských učitelů odborného anglického jazyka během prvních let jejich praxe.

Mgr. Petra Vystrčil Marková

Na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové vystudovala obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy. V současnosti studuje doktorský studijní program

v oboru Pedagogika na Pedagogické fakultě MU v Brně. Externě vyučuje na katedře primární pedagogiky PdF MU. Ve výzkumu se zaměřuje na subjektivní teorie učitele o biofilně orientovaném vzdělávání.

Mgr. Hana Medvedová

Absolventka oboru Sociální pedagogika na FHS UTB ve Zlíně. Je doktorandskou studentkou oboru Pedagogika na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Ve své disertační práci se věnuje komunikaci herního specialisty a hospitalizovaného dítěte v procesu herní terapie.

Mgr. Eva Minaříková

Vystudovala obory Učitelství anglického jazyka a literatury pro základní školy a Učitelství německého jazyka a literatury pro základní školy na PdF MU. Působí v Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU. Výzkumně se zaměřuje mimo jiné na problematiku profesního vidění u budoucích učitelů anglického jazyka.

Mgr. Josef Moravec

Vystudoval Učitelství občanské výchovy pro základní školy a Učitelství informační a technické výchovy pro základní školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. V současné době studuje doktorský program v oboru Pedagogika. Výzkumně se zaměřuje na problematiku elektronických učebnic, především v souvislosti s jejich uplatněním v základním školství.

Mgr. Blanka Pravdová

Působila jako učitelka na víceletém gymnáziu a fakultní učitelka Ostravské univerzity. Nyní pracuje na katedře pedagogiky PdF MU. Výzkumně se věnuje vývoji profesního sebepojetí studentů učitelství (v rámci svého doktorského studia). Koordinuje na fakultě inovaci učitelských praxí pro studenty navazujícího magisterského studijního programu učitelství. Připravila vzdělávací program pro cvičné učitele a podílí se na jeho realizaci.

Jmenný rejstřík

A

Adelsberger, H. H. 137
Ainsworth, M. 118, 137
Ajzen, I. 16
Allan, J. 120, 141
Allport, G. W. 33, 135
Andršová, A. 129, 135
Antai-Otong, D. 115
Anzenbacher, A. 33
Axline, V. 125

B

Bacík, F. 13, 14
Bačová, V. 32
Bandak, A. G. 135
Bandura, A. 33, 39, 135
Barnes, C. M. 117, 135
Barringer, C. H. 116, 135
Barron, B. 145
Barton, P. H. 117, 135
Baštecká, B. 116, 135
Bateson, G. 121
Beardslee, C. I. 135
Begley, S. 125, 135
Belson, P. 122, 127, 135
Ben-Peretz, M. 8, 140
Bergman, M. M. 60, 135
Bertrand, Y. 17, 18, 51, 106, 135
Bessel, A. 125, 147
Bitjanová, N. R. 36, 135
Blatchford, P. 83, 136
Blatný, M. 32, 33, 46, 135
Blecha, I. 135
Blížkovský, B. 18, 135
Blomberg, G. 86, 144
Bloom, B. 120, 153
Blumstein, D. T. 18, 19, 144
Boledovičová, M. 125, 135
Bossert, U. 117
Bowlby, J. 118

Boydston, J. 136
Bradová, J. 7, 151
Brichcín, M. 15, 136
Brown, H. D. 91, 136
Brühwiler, C. 83, 136
Bruner, J. 106
Bugental, J. F. T. 35, 136
Bullough, R. V. Jr. 31, 35, 55, 136
Burdenski, T. K. 143
Burns, R. B. 31, 35, 136
Bužgová, R. 143
Byde, P. 31, 32, 136

C

Calderhead, J. 51, 136
Camastral, S. 128, 136
Carpenter, P. G. 31, 32, 36, 37, 55, 136
Carter, K. 100, 138
Cílek, V. 146
Clark, A. 117, 136
Colestock, A. 145
Coloroso, B. 117, 136
Conway, P. 120, 125, 126, 136
Cooley, C. D. 33, 46, 136
Corbin, J. 42, 146
Csikszentmihalyi, M. 31, 144
Cunnigham, C. 120, 144
Cushing, K. S. 100, 140

D

Daniel, C. 136, 144
Dann, H. D. 15, 136
Darling-Hammond, L. 8, 136
Davidson, E. R. 127, 136
Davis, J. E. 127, 136
de Vos, W. 59, 67, 68, 147
Dembo, M. 138
Derry, S. J. 145
Dewey, J. 8, 136
Dunovský, J. 117, 136

E

Ehlers, U. D. 108, 137
Elliot, J. 107, 137

Ermeling, B. A. 8, 137
Erxleben, M. C. 127, 137

F

Far, M. M. 58, 68, 137
Ferguson, R. 120
Fishbein, M. 16, 137
Fischer, S. L. 128, 137
Fong, C. 10, 112, 113, 132, 137
Forbes, C. T. 21, 137
Fosnot, C. T. 106, 137
Franklin, B. J. 137
Frič, P. 141

G

Gadamer, H. G. 137
Gál, F. 141
Gardner, J. 106, 137
Gavora, P. 14, 33, 39, 62, 104, 137, 138
Gaynard, D. 119, 137
Gerden, K. J. 141
Gibson, S. 38, 138
Ginsburg, K. R. 125, 138
Goldman, R. 145
Goldmann, P. 116, 135
Gonzales, M. 143
Gonzalez, L. E. 100, 138
Goodlad, J. I. 138
Goodwin, C. 84, 138
Groeben, N. 15, 138
Groligová, L. 116, 117, 119, 138
Grossman, P. 59, 138
Guerney, L. 128, 138
Gulášová, I. 117–119, 138

H

Han, S. 109, 145
Hanušová, S. 139
Haselmann, S. 143
Heidegger, M. 34
Helus, Z. 116–119, 121, 138
Hendl, J. 24, 40, 42, 60–62, 138
Hendrich, J. 58, 138
Higgins, E. T. 32
Holmes, B. 106, 137

Horká, H. 9, 12, 13, 17, 19, 21, 27–29, 131, 138, 139, 151
Hubbuck, C. 118, 119, 129, 139
Huberman, A. M. 62, 141
Hudeček, J. 143
Hurd, J. 109, 140

CH

Chazan, S. 129, 139

J

Jackson, Y. 120, 121
James, W. 33, 34, 126, 139
Janík, T. 7, 9, 12, 15, 16, 20, 22, 24, 83, 84, 86, 87, 91, 103, 108–111, 132,
139, 142, 144
Janíková, V. 139, 142
Jašková, J. 9, 57, 59, 60, 132, 139
Javůrková, A. 122
Jerusalem, M. 34
Jolly, J. 118, 139

K

Kagan, D. M. 31, 35, 54, 139
Kamstrup, A. K. 143
Kant, I. 33
Kelchtermans, G. 36
Keller, J. 17, 141
Kelnarová, J. 129, 139
Kendall, P. L. 125
Kenžina, Ů. A. 31, 37, 44, 55, 139
Kerlinger, F. N. 34, 140
Kernberg, O. 129
Kerrins, J. A. 100, 140
Kessels, J. 8, 140
Klíma, I. 146
Kocourková, J. 120, 140
Kohout, F. J. 137
Kopecký, K. 104, 105, 140
Korthagen, F. A. J. 8, 11, 54, 55, 107, 108, 140
Koster, B. 140
Kottman, T. 130, 140
Krajhanzl, J. 28, 141
Královec, J. 122
Krejčířová, D. 117, 144
Kremer-Hayon, L. 8, 140
Krykorková, H. 143

Křížová, I. 123, 136
Kubiatko, M. 142
Kučerová, S. 18, 135, 141
Kuhn, M. H. 35, 140
Kurelová, M. 135

L

Lagerwerf, B. 140
Laidly, L. 137
Levin, M. 130
Lewis, C. 109, 140
Linhartová, V. 129, 140
Littlewood, W. 87, 140
Lovelock, J. E. 18, 28, 140
Lowe, I. 68, 140
Lukášová-Kantorková, H. 15, 141
Lynch, M. D. 141

M

Macek, P. 33, 35, 108, 141
Macek, Z. 33, 35, 108, 141
Mahrová, G. 129, 141
Mareš, J. 14, 31–33, 36, 39, 51, 53, 126, 138, 141
Markus, H. 32, 141
Marotz, A. 117, 141
Maslow, A. H. 117, 141
Matějček, Z. 117, 141
McClowry, S. G. 117
McGuire, C. 34, 35, 40, 141
McGuire, W. J. 34, 35, 40, 141
Mcmahon, L. 130, 141
McPartland, T. S. 35, 140
Mead, G. H. 33, 141
Medvedová, H. 10, 115, 129, 133, 141, 152
Mikuláščík, M. 121, 141
Miles, M. B. 62, 141
Mills, B. 120, 141
Minaříková, E. 10, 12, 83, 84, 86, 91–93, 103, 132, 139, 142, 152
Miovský, M. 142
Mitašíková, P. 121, 142
Moldan, B. 28, 142
Moravec, J. 10, 103, 132, 152
Moroye, C. M. 21, 142
Moss, P. 117, 136

Moustakes, C. E. 115, 116, 142
Moyle, K. 110
Myers, D. G. 16, 17, 142

N

Najvar, P. 87, 90, 103, 110, 139, 142
Nakonečný, M. 16, 142
Nash, J. M. 125, 142
Nedorostová, B. 123, 142
Nejedlá, K. 146
Nordling, W. J. 128
Norem-Hebeisen, A. 141
Normandin, L. 129
Nurius, P. 32, 141

O

O'Connor, K. 138
Oblinger, D. 108, 142
Oblinger, J. 108, 142
Ogilvie, D. M. 32, 143
Ondriová, I. 116, 143

P

Pajares, M. F. 16, 33, 143
Palmer, D. J. 58, 143
Papica, J. 32, 143
Pascal, W. M. 109, 147
Patočka, K. 19, 143
Pavelková, I. 54, 116, 143
Pavelková, M. 116, 143
Pea, R. 145
Pelikán, J. 62, 143
Perry, R. 109, 125, 140
Pešková, K. 22, 142, 144
Peto, M. 128, 143
Phyllis, C. 125
Piaget, J. 106, 125, 143
Pilegaard, J. T. 8, 143
Píšová, M. 12, 54, 139, 143
Plevová, I. 115, 118, 119, 129, 143
Podgorecki, J. 116, 143
Pohounek, P. 127, 143
Polkinghorne, D. E. 34, 143
Porubský, Š. 20, 21, 143
Pravdová, B. 9, 31, 32, 37, 39, 40, 131, 144, 152

Průcha, J. 7, 58, 106, 107, 129, 144, 147
Ptáček, R. 129, 144

R

Rae, W. 117, 144
Rasmussen, L. A. 120, 126, 144
Raudenská, J. 122, 126, 144
Raudenský, M. 122, 144
Redburn, L. 137
Reed, Ch. 105, 145
Reifová, I. 16, 144
Reimannová, I. 58, 144
Riempp, R. 145
Richardson, V. 16, 144
Robertson, J. 126
Robson, M. 51, 136
Rokeach, M. 16, 144
Rosenberg, M. 34, 144
Ruesch, J. 116, 144
Rump, A. Y. 120
Russ, R. S. 145
Rutter, M. 129, 144

Ř

Řehulka, E. 138
Řezníčková, A. 122
Říčan, P. 117, 122, 144

S

Sanner, J. 144
Sarbin, T. R. 145
Saunders, M. M. 127, 144
Saylan, Ch. 18, 19, 144
Scrivener, J. 90, 91, 145
Seebauer, R. 142
Seidel, T. 84, 86, 135, 144
Seligman, M. E. P. 31, 144
Sherin, B. L. 84–87, 109, 145
Sherin, M. G. 84–87, 109, 145, 147
Shulman, L. S. 58, 60, 145
Schaefer, C. 126, 138
Schaefer, Ch. E. 126, 145
Schaller, K. 121, 145
Scheele, J. 24
Scheibe, K. E. 34, 145

Schlee, B. 15, 138
Schlee, J. 15, 138, 145
Schneider, R. K. 128, 145
Schön, D. A. 107, 145
Schwan, S. 109, 145
Schwarzer, R. 34
Schweer, K. K. W. 136
Schwindt, K. 100, 145
Sidorenko, V. S. 35, 145
Siemens, G. 106, 145
Sikorová, L. 116, 117, 145
Sinaiová, A. 116, 143
Singh, H. 105, 145
Skolimowski, H. 18, 145
Sládková, J. 115, 146
Slaměník, I. 135, 141
Slavík, J. 87, 110, 139, 141
Slezáčková, A. 31, 146
Slowik, R. 118, 129, 143
Spilková, V. 16, 146
Spitz, R. 118
Stárková, O. 122, 127
Stephenson, W. 34
Stevens, M. 117, 146
Stien, B. 125
Stough, L. M. 143
Strauss, A. 42, 146
Strejčková, E. 141
Stürmer, K. 86, 135, 144
Svatoš, T. 141
Swann, W. B. Jr. 146
Szalavitz, M. 125

Š

Šedová, K. 24, 40, 60, 62, 146
Šenková, S. 115
Šíp, R. 12, 146
Šmajs, J. 17–19, 27, 146
Štech, S. 31, 146
Štěpničková, J. 126, 146
Švancar, R. 126, 146
Švaříček, R. 24, 32, 40, 60, 62, 146
Švec, V. 7, 9, 12, 132, 141, 146, 151

T

- Tabachnik, B. R. 147
Tafarodi, R. W. 34, 146
Thompson, R. 128, 137
Timmerman, R. 117, 146
Tochon, F. V. 109, 146

U

- Upchurch, J. 144

V

- Vágnerová, M. 33, 49, 146
Valenta, J. 122, 124, 146
Van der Kolk, B. 125, 147
van Driel, J. H. 59, 67, 68, 147
van Es, E. A. 85–87, 147
Van Gerven, M. 109, 147
Váňová, R. 143
Vasalos, A. 11, 140
Vašutová, J. 7, 48, 147
Veenman, S. 8, 147
Verloop, N. 59, 67, 68, 147
Vorlíček, Ch. 14, 147
Vožechová, J. 123, 147
Vybíhalová, L. 115, 147
Vygotsky, L. 106
Výrost, J. 135, 141
Vystrčil Marková, P. 9, 13, 22, 131, 151

W

- Wahl, D. 15, 138, 145
Walberg, H. J. 31, 35, 39, 55, 147
Wang, M. C. 83, 147
Watzlawick, P. 121
Webster, A. 120, 147
Wiegerová, A. 138, 147
Wikstrom, B. 120, 147
Wolfer, J. 137
Woodruff, E. 10, 112, 113, 132, 137
Worchel, F. 144
Wubbels, T. 140

Y

- Yin, R. K. 9, 62, 132, 147

Z

Zděnková, H. 126, 141

Zeichner, K. 54, 107, 147

Zelen, S. L. 35, 136

Zint, M. 21, 137

Zounek, J. 104–107, 147

Klíčová slova

Biofilní orientace vzdělávání, blended learning, vzdělávání učitelů, didaktické znalosti obsahu, dovednost, e-learning, elektronické učební prostředí, herní specialista, herní terapie, individuální koncepce vyučování, informační technologie, komunikace, kompetence, komunikační technologie, mínění, kolektivní monografie, názor, obecný anglický jazyk, odborný anglický jazyk, osobně vnímaná zdatnost, pedagogická filozofie učitele, pedagogická kondice, pedagogické myšlení, pedagogické vědomí, pojetí výuky, praxe, přípravné vzdělávání učitelů, přesvědčení, profesní sebepojetí, profesní vidění, rapid e-learning, reprezentace já, sebepojetí, sebereflexe, student učitelství, subjektivní teorie výuky, teorie, učitel, úsudek, videoweb IVŠV, videozáznam, začínající učitel, zkušenost, znalost

Vědecká redakce MU

prof. PhDr. Ladislav Rabušic, CSc.
Mgr. Iva Zlatušková
Ing. Radmila Droběnová, Ph.D.
Mgr. Michaela Hanousková
doc. PhDr. Jana Horáková, Ph.D.
doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, 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.
doc. Mgr. Martin Zvonař, Ph.D.

UČITEL V TEORII A PRAXI

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.

Mgr. Jarmila Bradová

et al.

Vydala Masarykova univerzita v roce 2015
1. elektronické vydání, 2015

ISBN 978-80-210-8087-4

Kolektiv autorů:

Vlastimil Švec, Jarmila Bradová, Hana Horká,
Jana Jašková, Petra Vystrčil Marková,
Hana Medvedová, Eva Minaříková,
Josef Moravec, Blanka Pravdová