

UČITELSKÉ SEBEPOJETÍ A JEHO ZKOUMÁNÍ

Hana Lukášová



5. publikace

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

UČITELSKÉ SEBEPOJETÍ A JEHO ZKOUMÁNÍ

Hana Lukášová

Zlín 2015

Publikace byla vydána ve vědecké edici FHS UTB ve Zlíně s názvem Pedagogika

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Lukášová, Hana

Učitelství sebepečení a jeho zkoumání / Hana Lukášová. -- 1. vydání. -- Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. -- 106 stran

Anglické resumé

ISBN 978-80-7454-552-8 (vázáno)

37.011.3-051 * 371.12/.16 * 17 * 159.923.2 * 101 * 159.923.2 * 331.546 * 005.963 * 37.012

- učitelé
- učitelství profese
- učitelství profese -- etické a morální aspekty
- sebepečení -- filozofické aspekty
- sebehodnocení
- profesní kompetence
- profesní rozvoj
- pedagogický výzkum
- monografie

37 - Výchova a vzdělávání [22]

Autorka: prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.

Recenzentky: prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc., PdF UMB Banská Bystrica
prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., PdF UK, Praha

Grafický design obálky: PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

PC sazba a grafická úprava textu: PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

1. vydání, 2015

Vydala Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií

Tisk: Academia centrum, Zlín

Všechna práva vyhrazena. Toto dílo není možné reprodukovat bez souhlasu majitele práv.

© 2015 Hana Lukášová

© 2015 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

ISBN 978-80-7454-552-8

Věnování:

Publikaci bych ráda věnovala přednímu odborníkovi v oblasti pedagogickopsychologických věd a vzácnému člověku prof. PhDr. Jiřímu Marešovi, CSc. s poděkováním za inspirace k vlastnímu pedagogickému bádání. Především děkuji za podněty k výzkumu pedagogické interakce a komunikace a za možnost spolupráce na tématech subjektivní odpovědnost učitele za žáky a kvalita života dětí a dospívajících.

Poděkování:

Významným pedagožkám Prof. PhDr. Bronislavě Kasáčové, CSc. z PdF UMB v Banské Bystrici a Prof. PhDr. Vladimíře Spilkové, CSc. z PdF UK v Praze vyslovuji poděkování za milou spolupráci při posuzování této monografie, která je završením mého celoživotního vědeckého bádání.

Doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, PhD., ředitelce Ústavu školní pedagogiky Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, patří díky za vytvoření podmínek pro vznik této monografie.

Prof. PhDr. Peteru Gavorovi, CSc. chci poděkovat za ochotu při kontrole zpracování výsledků a jejich vyhodnocení v kapitole monografie, která se zabývá výzkumem učitelské zdatnosti.

Znalkyni a milovnici českého jazyka PaedDr. Mileně Frydrychové patří díky za provedení jazykové korektury a za celoživotní ochotu k odborné spolupráci.

OBSAH

Úvod.....	11
1 Teoretická východiska ke zkoumání učitelského sebepojetí.....	14
2 Učitelství jako autentická profese.....	19
3 Učitelské ctnosti a profesní etika.....	25
4 Učitelská identita – profesní Já učitele.....	35
5 Učitelské znalosti – profesní myšlení	42
6 Učitelské rozhodování – decizní dimenze profese	48
7 Učitelské prožívání – profesní empatie.....	52
8 Učitelská tvořivost – profesní kreativita a invence	55
9 Sociální dimenze učitelské profese	61
10 Učitelské zdraví – profesní kondice.....	64
11 Výzkum subjektivní učitelské zdatnosti u učitelů v praxi	68
11.1 Teoretická východiska výzkumu.....	68
11.2 Cíle a otázky výzkumu	70
11.3 Vzorek výzkumu.....	71
11.4 Použitá metoda výzkumu	72
11.5 Výsledky výzkumu je jejich interpretace.....	73
11.6 Diskuse a závěry.....	80
12 Perspektivy učitelství – budoucnost profese z hlediska autoevaluace	82
Závěry	86
Seznam použité odborné literatury	88
Summary: Teacher's self-conception and its research	99
Věcný rejstřík.....	101
Seznam obrázků.....	104
Seznam tabulek.....	104
Přílohy	105
Příloha 1: Pozorování sebepojetí učitele studentkou učitelství	
Příloha 2: Životní příběh paní učitelky J. F. (Gottsteinová, 2014)	
Příloha 3: Životní příběh paní učitelky M. Š. (Gottsteinová, 2014)	
Příloha 4: Otázky a odpovědi k rozhovoru s paní učitelkou J. F. (Gottsteinová, 2014)	
Příloha 5: Otázky a odpovědi k rozhovoru s paní učitelkou M. Š. (Gottsteinová, 2014)	
Příloha 6: Překlad dotazníku pro zjišťování vnímání subjektivní zdatnosti učitele spolupracovat s rodiči	
Příloha 7: Otázky k reflexi učitelské odpovědnosti za žáka	
Příloha 8: Otázky k reflexi sociálního klimatu školní třídy	
O autorece	

Motto:

„Všechny skutečnosti vznikají působením duchovní síly; ty úspěšné silou, která je dost silná, neúspěšné silou, která dost silná není. Moje láskyplné jednání je neúspěšné proto, že ještě v sobě nemám dost lásky. Jsem bezmocný proti nepravdivosti a lži, které jsou kolem mne. Důvod je v tom, že sám ještě nejsem dost pravdivý. Musím přihlížet, jak závist a zlomyslnost dál provozují svou smutnou hru. To znamená, že já sám jsem se ještě úplně nezbavil malichernosti a závisti. Je málo pochopení pro mírumilovnost a posmívají se jí. To znamená, že ve mně ještě není dost mírumilovnosti.“

Albert Schweitzer in Zastánce kritického myšlení a úcty k životu, 1988, 88

Úvod

V publikaci bude učiněn pokus pojmenovat hlubší vnitřní proměnné učitelské profese, o něž se může opřít současné hledání požadavků na profesi i ve vztahu k profesním standardům v České republice. Měla by být příspěvkem k rozvoji pedeutologie, tj. měla by přispět k rozvoji **teorie učitelské profese** v oblasti profesního sebepojetí učitele, která je základem pedagogické praxe v oblasti autoregulace a autoevaluace. Navážeme na naše teoretická východiska a výzkumné nálezy, které jsme publikovali už dříve (2003, 2006, 2009), a rozšíříme je o trendy, které lze k jednotlivým otázkám sebepojetí učitele vnímat v přítomnosti a tušit pro nejbližší budoucnost. Hlavním cílem publikace je poskytnout podněty pro seberozvoj učitelům, studentům učitelství i zájemcům o učitelství z jiných oborů. Dílčí cíle pro jednotlivé kvality sebepojetí v učitelství budou podrobně rozebrány v jednotlivých kapitolách publikace.

V **první kapitole** se budeme věnovat **teoretickým východiskům** v přístupu ke zpracování **problému učitelského sebepojetí**, jež nám může nastínit **nové paradigma** ke hledání jeho řešení do budoucnosti. Teoretická východiska můžeme použít pro strategii změn v učitelské přípravě na profesi. Přiblížíme možnosti pro použití **fenomenologické metodologie** pro teoretický i empirický výzkum problému učitelství. Kapitola ukazuje, jak nové přístupy mohou přispět k **pedagogické kultuře obratu** a v postmoderním období přispět k utváření profesionalizace „Já“ učitele v rámci podpory jeho **cesty k sobě samému**. Rozbor rozporů v přístupech k profesi učitelství nás přivádí k otázkám učitelské autenticity, autonomie, kongruence při výkonu profese, kterým je potřebné se věnovat hlouběji i v následujících kapitolách.

Jak vzniká a jak se vyvíjí vlastní vnitřní nastavení sebe k **hlavním hodnotám (metahodnotám) a smyslu života**, které se do vnitřního učitelského sebepojetí promítají? Na tuto otázku se pokusíme hledat odpovědi v první kapitole.

Ve **druhé kapitole** se budeme věnovat do hloubky **fenoménu vývoje pojetí učitelství jako autentické profesi**. V textu se budeme věnovat podotázkám **autonomie** jako jedné z klíčových kvalit učitelské profese. Holistický obrat k celostnímu pojetí učitelské profesionality nás motivoval k fenomenologickým přístupům v hledání klíčových otázek učitelské profesionality. **Tři základní kvality pohybu bytí v učitelské profesi** byly inspirovány Patočkovou filozofií a jejím promyšlením ve vztahu ke kvalitě učitelské profese. Nabývání **učitelské autonomie** se týká všech tří základních pohybů bytí v profesi, tj. **sebezakotvení, sebezporozumění a sebezpřesahování** v učitelské profesi. Celostní pohled na učitelskou profesi je hledán v rámci nového paradigmatu **edukační kultury obratu** (viz Helus a Petrussek, 2009). **Holistický model sebepojetí v učitelství**, který je teoretickým východiskem, se opírá o všechny základní kvality života v profesi a schopnost učitele je reflektovat a používat k autoevaluaci.

Ve **třetí kapitole** se text bude věnovat důležité **axiologické dimenzi** učitelské profesionality. **Profesní učitelská etika** je oblastí, které by ve svém rozvoji měl učitel přikládat velký význam. Učitelská sebereflexe by se měla zaměřit na subjektivní pojetí učitelských ctností a na otázky morálních hodnot, které v profesi hrají klíčovou roli. **Morální autonomie a svědomí** jsou v učitelském rozhodování a jednání klíčové a souvisí se subjektivními preferencemi **lidských a učitelských ctností**. Otevřena a diskutována je zde i otázka **pedagogické lásky, moudrosti, odvahy a autotranscendence**.

Ve **čtvrté kapitole** budou rozebrány otázky **učitelské identity** z různých hledisek poznávání **profesního Já**, které mohou být inspirací k sebereflexi a autoevaluaci. Bude možné identifikovat etapy rozvoje profesního Já a různé subjektivní pohledy v odpovědích na otázku, jak já subjektivně chápu učitelství a proč. Rozebrány budou pojmy **seberefektivní kompetence, seberefektivní dovednost**, o něž může učitel sám pečovat ve svém vývoji. Pozornost bude věnována vybraným pedagogickým výzkumům učitelské identity z různých hledisek, jako je dovednost **autoregulace profesního učení**, subjektivní **odpovědnost za žáky** a další.

V **páté kapitole** bude rozebrána **kognitivně motivační složka učitelské sebereflexe**, která se promítá do dovedností **tvorby didaktických znalostí učiva**. Oblast tvorby didaktických znalostí učiva si vyžaduje vysokou odbornost ve znalostech věd, umění i techniky

a sportu a dovednost jejich **ontodidaktické transformace**. **Dalším klíčovým procesem ve výuce je psychodidaktická transformace učiva** na úroveň odborně vedeného didaktického procesu výuky a odborně sledovaných a vyhodnocovaných procesů učení a rozvoje žáků. Učitel se může soustředit na rozpoznávání různých kvalit vlastního **pedagogického myšlení**. Klíčovou z nich je vědomé zvládnání kauzálních atributů, tj. **prisuzování příčin** pedagogickým situacím a učebním výkonům žáků. Oblast pedagogického myšlení se zde obrací k minulosti a její reflexi, rozebírá příčiny a vyvozuje poučení do budoucna. V pedagogickém výzkumu jsou reflektovány **explicitní i implicitní učitelství znalosti**, které mohou být použity jako inspirace pro tvorbu vlastního **pojetí výuky a nového pojetí žáka**, z něhož subjektivně učitel vychází. Na závěr kapitoly jsou probrány aspekty **učitelství intuice** a poznatky o procesu **zanořování učitelství znalostí** v modelu ALACT. Vědomý přístup k vlastnímu učitelství myšlení se může promítat do **profesních soudů o kvalitě výuky**, která se opírá o strukturovanou reflexi dění ve výuce.

V **šesté kapitole** bude věnována pozornost **decizně motivační dimenzi** učitelství profese. Vědomá volná reakce učitele se týká řady otázek, které se mohou stát předmětem reflexe vlastního rozhodování a výsledných pedagogických rozhodnutí. Autoregulace v této oblasti se týká schopnosti odhadnout **důsledky vlastního rozhodování a rozhodnutí pro učení a rozvoj žáků**. Umění vědomě pozorovat důsledky rozhodovacích procesů může hrát velkou roli v procesech zanořování odborných učitelství znalostí.

V **sedmé kapitole** se text bude věnovat dílčím otázkám **učitelství prožívání**. Emoce v učitelství práci jsou stejně důležité jako znalosti. Učitelství sebereflexe tendencí k sympatiím a antipatiím směrem k žákům, může vyústit v úsilí o rovnováhu v emocích, jež může vyústit ve schopnostech **učitelství empatie**. Důležitou úlohu v těchto procesech hraje také znalost vlastních tendencí v emocionálním ladění, které jsou ovlivněny osobním temperamentem učitele. Autoregulace se pak může soustředit na rizika v krajních projevech temperamentů, které nás mohou ovlivňovat v konkrétních pedagogických činnostech a situacích. Do této oblasti patří i naše dovednost diagnostikovat temperamenty žáků a odhadnout naše reakce na ně v pedagogických situacích.

V **osmé kapitole** budou otevřeny otázky **pedagogické tvořivosti v učitelství**. Řada pedagogických situací si vyžaduje kromě rutinních každodenních přístupů i tvořivá řešení. V kapitole se zabýváme podstatou učitelství tvořivosti, která může být ovlivněna zkušeností z naší učitelství přípravy. Jsou rozebrány **procesy, fáze i produkty učitelství tvořivosti**, bez nichž se reálná pedagogická praxe neobejde a jimiž může učitel obohatit svoji autoreflexi a autoevaluaci. Jsou navrženy možnosti, jak si učitel sám může vyzkoušet tvorbu **originálního pedagogického díla** například při tvorbě, realizaci a reflexi **pedagogických projektů**. V kapitole jsou obsaženy podněty, které mohou povzbudit učitele k **tvorbě autentického pedagogického díla**, které si dokáže připravit, realizovat i reflektovat a napsat o něm zajímavou písemnou zprávu, jež může být podkladem k obhajobě jeho argumentů.

V **deváté kapitole** je učiněn pokus zmapovat vybrané **sociální aspekty učitelství** tak, aby mohly být podnětem učitelství autoregulace. Jde vždy o vědomou reflexi všech kvalit **sociální a pedagogické interakce a komunikace** podmínkách výuky. Reflexe se týká i vědomého rozhodování o ovlivňování **sociálního klimatu školní třídy**. Velmi důležité jsou otázky pro autoregulaci otázek v komunikaci s rodiči žáků. Poukážeme na nástroje, které jsou ověřeny výzkumem a zaměřují se na komunikaci s rodiči. Nástroje mohou učiteli pomáhat s otázkami pro zvládnání širokého spektra otázek v rámci sociální dimenze učitelství.

Desátá kapitola je věnována především **bio-somatickým předpokladům kondice** pro výkon učitelství profese. Pozornost je věnována výzkumům v této oblasti. Pro autoregulaci jsou klíčové otázky pro **rozpoznávání hranice vyhoření**. Genderové otázky jsou předmětem výzkumu posledních let.

Jedenáctá kapitola je věnována vlastnímu výzkumu učitelství zdatnosti u 100 učitelů v současné praxi prvního stupně základní školy. Pro zjišťování **subjektivního vnímání osobní zdatnosti** bylo využito teorie Bandury a výsledky předchozích výzkumů Gavory, Mareše, Wiegerové. Subjektivní vnímání osobní zdatnosti je vnitřní proměnou učitelství, která v sobě skrytě integruje vybrané kvality sebepojetí učitele, jež byly rozebrány v předchozích kapitolách. Vnímání osobní subjektivní zdatnosti je zde vztaženo ke konkrétním situacím výuky.

Dvanáctá kapitola uzavře monografii. Pokusíme se v ní nastínit trendy vývoje v přístupu k dimenzi sebepojetí učitelství v budoucnosti. Budoucí rozvoj učitele se může orientovat na jedné straně podle požadavků promyšleného národního standardu profese, který respektuje mezinárodní trendy. Na druhé straně je profesionalizace v učitelské cestě ovlivněna hloubkovou autoreflexí a schopností autoevaluace a autoregulace v profesním bytí a vědomí, kterou může sledovat každý učitel ve svém rozvoji sám za sebe.

Spektrum možností pro rozvoj učitelského sebepojetí jsme se pokusili shrnout v této publikaci. Pokud byly nalezeny výzkumné strategie a výsledky pedagogických výzkumů vybraných aspektů sebepojetí učitele, pak byly taktéž zahrnuty v této publikaci. Výzkumné nálezy z dílčích kvalit učitelského sebepojetí byly použity jako podněty pro seberozvoj. Každá kapitola je zakončena spektrem vybraných otázek pro autoevaluaci v oblasti vlastního subjektivního sebepojetí.

1 Teoretická východiska ke zkoumání učitelského sebepojetí

Motto:

„Ať si to – my, účastníci přípravy učitelů – uvědomujeme nebo nikoliv, neseme zodpovědnost za vzdělávání v této zemi, v této době. Je to zodpovědnost stále naléhavější. Problémy se hromadí a je třeba něco dělat. Stávající rozvojové trendy je třeba reflektovat nejen co do přínosů, zmnožujících možnosti života, ale také co do úskalí a rizik, která jej a celou naši planetu mohou ohrozit a de facto ohrožují“ (Helus, 2010, 31).

V této publikaci se pokusíme objasnit požadavky na učitelskou profesi v nových společenských kontextech a odvodit požadavky na vzdělávání učitelů pro nejbližší budoucnost. Budeme vycházet z vlastních téměř čtyřicetiletých zkušeností ve sledování problému profese učitelství. Navážeme na teorii učitelské profese, kterou jsme o **holistickém modelu pojetí učitelství** publikovali už dříve (Lukášová, 2009, 770), a na základě prostudování této oblasti a jejího výzkumu se pokusíme **nastínit trendy ve vývoji a výzkumu učitelského vzdělávání a učitelské profese do budoucna**. Některé aplikace bude možné vyzkoušet na nově vzniklém pracovišti Ústavu pro školní pedagogiku Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, který byl založen v roce 2013. Využijeme zde nejnovějších výsledků z participace při řešení na výzkumném záměru s názvem *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*, který vedla prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., v letech 2007–2013 na Pedagogické fakultě UK v Praze.

Jiný pojem pro soubornou teorii učitelské profese – **pedeutologie**, který například v Polsku zdomácněl, patří v České republice dnes již k méně užívaným. Je svázán s pojetím profese učitele, na níž byly kladeny především normativní společenské požadavky.

V zahraniční literatuře tuto oblast vyjadřují například následující pojmy *teacher development* (vývoj učitele), *teacher education* (vzdělávání učitele), *teacher training* (příprava učitele), *teacher thinking* (myšlení učitele), *teacher responsibility* (odpovědnost učitele), *teacher role* (učitelova role), *teacher research* (výzkum učitele) a další.

Pojmové spojení učitelská profese označuje **oblast pedagogické vědy** zabývající se problematikou **pojetí podstaty a hodnotami profese učitelství, které jsou vyjadřovány jako její kvality**. Formuluje požadavky na pojetí etiky učitelské profese, pojetí profesní identity, autonomie, odpovědnosti a kreativity při výkonu profesních činností a pojetí učitelských znalostí v průběhu jejich přípravy. Poukazuje na nové požadavky profesionalizace učitelů v českém, evropském a světovém kontextu.

V tomto textu se pokusíme o **fenomenologický přístup k teoretickému a empirickému pojetí a výzkumu učitelské profese**. Půjde nám o porozumění bytí v učitelské profesi. Význam fenomenologie pro současný kvalitativní výzkum popsala L. C. Ehrich (2003, 42–70) s týmem australských výzkumníků z Univerzity v Západní Austrálii, který vedl Tom O'Donoghue a Keit Punch (2003). Ehrich popsala fenomenologické přístupy ve vývoji od transcendentální fenomenologie Husserla, přes hermeneutickou fenomenologii (Heideggera a Gadamera) a existenciální fenomenologii (Kierkegaard a Nietzscheho) po dva hlavní proudy v přístupech k výzkumu fenomenologie.

První proud zastupuje **Max van Manen**, dánský autor, který vydává v roce 1990 knihu s názvem *Researching Lived Experiences*.

Pro náš záměr fenomenologického přístupu k učitelství je klíčová kniha van Manena *The Tact of Teaching: The meaning of Pedagogical Thoughtfulness* (1991), v níž autor uvádí originální perspektivu pro budoucí praxi výuky jako **„reflektivní aktivity učitelů, která má holistický charakter“** (viz Ehrich, 2003, 55–59).

Druhý proud je spojen s dílem **Amadea Giorgiho**, který aplikoval základní kritéria fenomenologického výzkumu (deskripce, redukce, esence a intencionalita) v oblasti fenomenologické psychologie. Sanders (1982) je přesvědčen, „*že fenomenologie nám může pomoci při hledání nových způsobů organizace vědeckého výzkumu ve vědách o člověku*“ (viz Ehrich, 2003, 60–63) a v tomto textu jeho přesvědčení sdílíme.

Filozofickým východiskem je **vztahování k vlastnímu bytí** jako pobytu, které je dáno každému člověku jako možnost. Při vedení mladého člověka v období adolescence je třeba respektovat, že v období života, kdy vstupuje do profesionální přípravy k učitelství, prohlubuje i svou osobní autonomii v procesu vlastního bytí. Psychologie této fáze životní (ontogenetické) cesty je dána vztahem **osobní a profesní identity**. Jinak řečeno **osobní identity versus neuspořádanosti rolí**, tedy včetně vstupu do přípravy pro roli učitelkou. „*Konfuze životních rolí, tedy neuspořádanost, nebo nesourodost, může být zdrojem zmatku v dalších fázích ontogenetického rozvoje.*“ (Erikson, 2002, 237–239 a in Atkinsonová, 1995). Vztahování se k vlastnímu bytí může prohloubit cestu stávání se učitelem i pojetí učitelské přípravy.

Učitel by měl zažít to, co ho osvobozuje od sebezaujetí a odemyká ho pro **vůli ke svobodě, k rozvrhování jeho vlastních možností, k mravní autonomii**. Patočka to vysvětluje následující úvahou o povaze **reflexe: „Očištění od sebezaujetí“** (1992, 175) je bezesporu důležitý argument pro vedení učitelů k **reflexi, k odemykání svého profesního bytí** pro přirozený svět edukace.

Druhou stránkou očištění od sebezaujetí je sebecpochopení. **Sebecpochopení** je bezesporu klíčový pohyb na cestě učitelkou profesí. Umožňuje **uvědomování si zakotvení i sebezpřesahování** v učitelské profesi jako vědomé pohyby vnitřního seberozvoje, které mi mohou umožnit a usnadnit **sebecpochopení a sebecpochopení a sebecpochopení při hledání autentické a autonomní učitelské profese**.

Jaroslav Kořál uvádí na toto téma následující úvahou o učiteli a jeho profesi: „*V dnešním očekávání se také objevuje nárok na odpovědnost a respekt k lidské bytosti. Jako otevřené bytosti se učitelé i žáci vztahují ke svým možnostem. Některé z nich naplňují a jiné promarní nebo odkládají stranou. A jde o to, aby v tomto vztahování k sobě samým, k druhým lidem, ke společnosti jako celku, jejím hodnotám, k přírodě i lidské kultuře, učitelé i žáci našli vzájemné porozumění. Učební aktivity proto už nelze popsat v uzavřených systémech kategorií, neboť jde o vzájemné setkávání pohybů lidských existencí, které v komunikativních aktech zakládají stále znovu a znovu společně žitý svět. A má-li být výchova vskutku lidskou záležitostí, pak je třeba říci, že pedagog, tak jako pedagog před mnoha staletími, uvádí dítě do společně žitého světa, v němž člověk jako tvor společenský přebírá odpovědnost za sebe sama i bytí druhých lidí*“ (Kořál, 1994, 17).

Dodejme ještě, že dnes může pedagog uvádět do společného žití daleko vědoměji sebe i jiné lidi a děti, bude-li ke své roli **být učitelem** veden novými cestami vzdělávání, které respektují **obecné zákonitosti pohybů bytí přirozeného života a kvality života dětí** (viz také Lukášová, 2010, 2013).

Domníváme se, že uvedený rámec vnáší **nové paradigma do oblasti pojetí učitelské profese i do pojetí učitelského vzdělávání** (Lukášová, 2002, 2003b, 2006, 2009c) do řešení problémů, které jsou teprve otevřeny. Otevírá to hledání nových možností a horizontů v přípravě na profesi učitele i její výzkum.

Vysvětluje **nové požadavky na vzdělávání učitelů v reflektivním modelu profesní přípravy učitelů**. Vychází z výsledků pedagogického výzkumu učitelské profese a učitelského vzdělávání při tvorbě **standardu profesní způsobilosti** (viz Spilková, Tomková, 2010). Požadavky na výkon profesních činností a jejich profesní kompetence se promítají do profesní dráhy učitelů a jejich seberozvoje. Hledání nových možností pojetí profese učitelství se neobejde bez vnitřního pnutí. Kořál se pokusil formulovat **antinomie**, které postmodernismus vnáší do kontextu rozvoje doby i vědy a také vědy o učitelství. Upozornil na to, jaké klíčové změny prožíváme při použití pojmu postmodernismus pro „...*změnu interpretace a naladění, s jakým prožíváme svět...*“ (2010, 57–72).

Co přináší postmoderní doba jako **výzvy pro rozvoj teorie sebecpjetí v učitelské profesi?**

Poznání ve škole neexistuje, protože „...*škola není schopna dostatečně efektivně integrovat poznatky, které žák nabývá mimo její zdi...*“ (Kořál, 2010, 58).

Pravda a další hodnoty ve škole neexistují a nelze je předávat, protože „...společnost se již delší dobu ukazuje jako zcela bezradná v otázce hodnot...“ (tamtéž).

Mnozí učitelé cítí, že se „...vytrácí smysl jejich životů – a nový obsah, ani smysl mu nejsou schopni vtisknout...“ (Koňa, 2010, 58).

Autora to dále vedlo k tomu, aby si položil otázku: „**Co je důležité pro duchovního člověka v postmoderní situaci?**“ (Koňa, 2010, 61–63). Důležité zřejmě je naučit se nezamítat nové fenomény postmodernismu šmahem..., jsou v nich „...skryté i pozitivní a závazné tendence doby“.

„Zdá se, že postmoderní společnost, i když ztratila metasociální garance a legitimitu, drží pohromadě pouze skrze proces **profesionalizace**. Mnohé role se jeví jako vyprázdněné, pouze individualizující personalizace je považována za možnost jak dospět k vyšší autenticitě“ (Koňa, 2010, 62). Pro úvahy o budoucnosti učitelé profese je to velmi inspirativní východisko, kterému se budeme věnovat hned v následující kapitole.

Nárůst potřeby autenticity je jednou ze základních charakteristik učitele i na jeho cestě k profesi učitelství. **Autenticita neboli opravdovost je postavena na požadavku**, „...aby se pomáhající neskrýval za profesní fasádu, ale vystupoval jako skutečný člověk s vlastními pocity a myšlenkami...“ (Korthagen a kol., 2011, 125). To si ovšem vyžaduje, aby na své cestě k profesi našel možnosti vlastní **autonomie** a také odvalu k ní, což je složitý proces a nemá vždy jistý výsledek (viz Mareš, Mareš, 2014).

Rogers (1995, 60) v uvedeném smyslu používá pojem **kongruence**, kdy člověk **otevřeně projevuje prožívané pocity a postoje**, které v něm momentálně probíhají.

V dnešní době existuje bohatost pojmů, která poukazuje na mnohostrannost učitelé profese i na složitost cesty k jejímu porozumění, osvojování a vykonávání. Řada otázek o podstatě učitelé profese, profesní identitě a profesním vzdělávání zůstává ještě otevřená pro budoucnost.

V tomto textu budeme dále rozvíjet pojetí holistického přístupu k učitelé profesi, která se opírá o ideu celosti v učitelé sebezpojetí, jež můžeme identifikovat už v díle J. A. Komenského. Necháme se inspirovat Komenského **myšlenkou celosti**, univerzálnosti, kterou vyjádřil v principu *omnes, omnia, omnino* – všichni, všechno, veskrze, *scire, velle, posse (agere)* – vědět, chtít, moci (jednat) aj. „*Je-li univerzum jednotným harmonickým celkem, soudil Komenský, že jím má být i člověk, vzdělávací látka, užitá metodologie, atd. Z postavení člověka k celku světa a jeho úlohy ve světovém dění vycházelo pak celostní úsilí jak zušlechťovat všechny lidi v jejich vzájemné interakci sdíleného prostoru a času po celý jejich život, individuálně, sociálně i ve vztahu k tomu, co člověka přesahuje, i jak zabezpečit univerzální nápravu světové společnosti*“ (Čapková, 2010, 11).

Palouš dodává: „*Komenský je myslitel celosti*“ (2010, 14). Pokusíme se také uspořádat poznání o učitelé profesi do určité celosti, jež nám umožní posoudit i její dosavadní výzkum a jím dosažené výsledky.

Ries (2012, 353–366) považuje Komenského myšlenku o nápravě věcí lidských za základovou rovinu pedagogického jsoučna, z níž může vzdělaný učitel usilovat o duchovní obnovu pedagogiky a školy do budoucnosti.

Profesní učitelé Já, jeho individualita, identita a autonomie hraje klíčovou úlohu v celostním pohledu na profesi učitelství. „*Akceptace vlastního já, jak ví každý psychoterapeut, je základem osobní změny. Východiskem, ze kterého může člověk začít dělat pokroky, je místo, kde se právě nachází. Nemůže začít odněkud, kde není. A tak je nutné, aby budoucí učitelé začali s pocitem 'Je v pořádku, že jsem, jaký jsem' a 'Tohle já, s kterým začínám, se může stát dobrým učitelem'*“ (Korthagen, 2011, 131).

Učitel by měl být pro žáky vždy morálním vzorem. Kvalita profesionálních čtností, **učitelé etika je klíčem** ke všem dalším hodnotám jeho sebezrovoje v učitelství. Ovlivňuje učitelé myšlení, prožívání i pedagogické rozhodování a jednání. Na souvislosti mezi uvedenými kvalitami se soustředíme v celém textu publikace. Podíváme se také na důsledky, které může mít celostní pojetí učitelé profese pro sebezpojetí.

Východiska řešení situace učitelé profese je možné spatřovat právě v námětu **pedagogické kultury obratu**, o níž hovoří Helus (2010, 29–30): „*Jde o trend, který sice dnes není a z pochopitelných důvodů ani nemůže být trendem vůdčím, ale je významný a bezesporu bude jeho vliv stále patrnější. Jeho elaborace je důležitým úkolem badatelským. Připomíná se v široké paletě různorodých projevů v diskurzu filozofickém, teologickém, sociologickém,*

psychologickém, pedagogickém; nereprezentují jej ale pouze badatelé z oborů společensko-vědních, ale stále častěji také lékaři, přírodovědci, technici. Jeho nositeli jsou jak všeobecně uznávané autority, tak i ambivalentně přijímaní reprezentanti alternativních pozic.“

Jde o trend, který klade důraz na **následující zřetele edukační kultury obratu:**

- ▶ na zřetele antropologické – obrací pozornost k člověku;
- ▶ na zřetele etické – obrací pozornost k prolnutí vědění, respektive znalostí a dovedností na jedné straně, a morálních postojů na straně druhé;
- ▶ na zřetele kontextové, respektive ekologické v širokém významu tohoto slova – sleduje věci a události v řetězení příčin a následků, se zvláštním ohledem na zodpovědnost člověka;
- ▶ na zřetele tak zvané přesahové, transcendingující – usiluje o překonání ryze účelové orientace života respektováním nadosobního smyslu jednání, jinými slovy orientuje člověka kosmicky, klade otázky po významu lidstva a jeho dějin.

Helus dále podrobněji rozvedl, **co míní podrobněji kultura edukace obratu** ve vztahu k pojetí učitelství profesí. Je, podle autora, nesena nejen tematizací poznatkové a dovednostní orientace učitelství profesí, ale také a především **starostí o člověka**. „*Znamená to, že varuje před redukcí edukace na utváření člověka v intencích ekonomicko-růstových zájmů pod záhlavím produkování lidských zdrojů tržní prosperity a konkurenceschopnosti. Varuje před hrozbou, že člověk bude stále více odvozován od mimolidských účelů trhu, konkurence, kariéry apod., tedy od účelů, které si jej podrobují, kterým hrozí padnout v oběť. Pozitivně řečeno, edukace obratu vybízí, aby vzdělávání nebylo jen péčí o poznatkovou a dovednostní rozvoj, ale také a především péčí o rozvinutí osobnosti a způsobu života, který to umožňuje*“ (Helus, 2010, 30).

Naučit se tvořit svou cestu k profesi učitelství jako tvořivé dílo je dalším významným východiskem edukační kultury obratu. S tím souvisí, že edukace obratu má být především **službou vývoji člověka na jeho životní cestě, kterou může začít uskutečňovat jako své tvůrčí dílo**, za které v rostoucí míře přejímá zodpovědnost za seberozvoj. „*V archeotypálních obrazech bible, mýtů, legend a pohádek se opakovaně vrací téma zbloudění, svedení z pravé cesty, odloučení od životodárného zdroje, ztráty něčeho co je podstatné. Napovídá to, že k lidskému životu patří, že nejdeme pravou cestou, že se ocitáme v labyrintu, že se dostáváme do rukou špatných vůdčů, že propadáme závislostem, takže přestáváme být sami sebou. Pro edukaci je to výzva, aby se neomezila jenom na předávání vědomostí a trénování dovedností, ale také aby probouzela k nápravě, aby napomáhala moudrosti a odvaze dávat cestu svého života a doby, v níž je žít, do pořádku*“ (Helus, 2010, 30).

Učitel se celý svůj život nachází v situacích, v nichž musí dávat do harmonie vnější podněty pedagogických situací a jejich vnitřní zpracování svým Já. Osobnost učitele je centrem učitelství profesí, která se orientuje na rozvoj žáka v edukaci. „*Člověk se nachází v okolnostech, které na něho naléhají, zaměstnávají ho, nedávají mu klidu, je jimi proniknut a vlečen. Ale také a neméně, člověk má své nitro, je také niterný. Do nitra může a má vcházet a je jedním z úkolů edukace, pečovat o své nitro, aby bylo hlubinou bezpečí, z níž lze vycházet ven do nebezpečí. Dát své nitro do pořádku, umět bytovat v jeho tichu a míru, je předpokladem, že obstojíme v hluku a neklidu světa a vykonáme v něm, co vykonat je třeba*“ (Helus, 2010, 30). Naučí-li se učitel pečovat o **svou učitelskou niternost**, bude pak umět vést k této kvalitě také své žáky.

„*Edukace nemá být jenom poznáváním věcí tak, že jsou vydělovány ze svých přírodních souvislostí, abychom je mohli usmrcovat a pítvat, abychom jimi mohli k různým účelům manipulovat, abychom s nimi mohli dělat cokoli. Edukace má být láskyplná a má také k láskyplnosti vést. Má poznávajícího inspirovat, aby poznávanému také sloužil a chránil je v tom, co je mu vlastní. Člověk má zde šanci, že přesáhne sám sebe dobrodiním, kterým je pro svět, v němž žije*“ (Helus, 2010, 30).

Učitelství lásky k žákům, která je založena na hluboké profesní připravenosti, může přinést dobro žákovskému rozvoji, který přesáhne dobu a prostor edukačních situací ve škole, jak to charakterizoval ve vymezení pojmu **pedagogická láska** Ries (2011, 49–62). Láska k dětem jako úvodní motiv volby učitelství profesí, s níž se po léta setkáváme u studentů učitelství a který potvrzují i pedagogické výzkumy u studentů učitelství pro primární a preprimární vzdělávání.

V duchu nového paradigmatu **edukační kultury obratu**, která zrála v pedagogických přístupech ve světě celé století (viz Lukášová, 2013) se pokusíme přinést v tomto textu podněty pro pojetí seberozvoje učitelů, jež budou respektovat dosavadní výsledky pedagogického výzkumu problému učitelství.

2 Učitelství jako autentická profese

Nejdříve se pokusíme o zodpovězení otázky, zda různá pojetí profese učitele s kvalitou autentičnosti počítají?

Pojetí profese učitelství se vyvíjelo (Průcha, 2002) v kontextu s rozvojem společnosti, v níž se požadavky na oblasti poznávání a vzdělávání jedince prohlubovaly. S rozvojem školního vzdělávání se zvyšovaly i nároky na učitelskou profesi, což přineslo rovněž úsilí o zvyšování kvality učitelského vzdělávání. V posledních dvou stoletích bylo možné sledovat i zápas o **vysokoškolskou přípravu českých a slovenských učitelů** pro základní školství (viz Váňová, 1995, 2010, Kosová a kol., 2012), která by odpovídala novým nárokům na učitelství.

Průcha (2002) uvádí následující znaky profese, podle nichž lze identifikovat **profese a profesionála. Otázkou je**, zda se můžeme pokusit vztáhnout uvedené znaky k reflexi **učitelské profese**:

- ▶ soubor znalostí a dovedností, který přesahuje znalosti a dovednosti laických osob;
- ▶ smysl pro službu veřejnosti a celoživotní angažovanost pro ni;
- ▶ aplikace výzkumu a teorie v praxi;
- ▶ dlouhá doba speciálního výcviku;
- ▶ kontrola nad licenčními standardy a/nebo nad požadavky zahájení výkonu příslušného povolání;
- ▶ autonomie rozhodování o vybraných sférách vlastní pracovní činnosti;
- ▶ pojetí zodpovědnosti za výkon činností a existující soubor výkonových standardů;
- ▶ oddanost práci a klientům (žákům, studentům);
- ▶ využívání administrativy k usnadnění práce profesionálů;
- ▶ zakládání samostatných sdružení (komor, asociací) příslušníků profese;
- ▶ organizace poskytující akreditace pro individuální profesionály;
- ▶ etický kód, pomáhající řešit sporné záležitosti při výkonu profese;
- ▶ vysoká úroveň důvěry v jednotlivé pracovníky profese;
- ▶ vysoká sociální prestiž a vysoký ekonomický status profesionálů.

Cesta k určité dokonalosti ve výkonu profese učitelství nikdy nekončí. Po určité době může mít znaky stále se zdokonalujícího mistrovství. Berliner (2001, 435–527) vymezil následující expertní **znaky kvality učitelské profese**:

- ▶ jsou excelentní hlavně ve své profesní doméně (výchova, vzdělávání) a v dílčích kontextech;
- ▶ vyvíjejí automaticky opakovatelné operace potřebné k dosažení cílů (algoritmy ve standardních situacích);
- ▶ při vyučování lépe uplatňují princip přiměřenosti a flexibility než začátečníci;
- ▶ projevují větší citlivost k požadovaným úkolům a sociálním situacím, které je obklopují, když řeší problémy;
- ▶ problémy prezentují kvalitativně odlišným způsobem než začátečníci;
- ▶ rychleji a přesněji rozpoznávají schopnosti;
- ▶ chápou lépe smysluplnost modelů v doméně, v níž jsou experty;
- ▶ v řešení problémů mohou být pomalejší, avšak vybírají z bohatších a osobnějších zdrojů informací, s nimiž pracují při řešení problémů.

Pedagogické profese jsou charakterizovány soustavou postupů, které vycházejí ze specifické role pedagoga ve společnosti a z **velké míry jeho autonomie a subjektivní odpovědnosti**. S profesí učitelství je spojován kromě jiného (podle Kosové aj., 2012) **silný ideál služby, otázky profesní identity, autonomie v rozhodování nebo expertních schopností řešit běžné i mimořádné situace na základě zvládnuté teorie**. To vše vyžaduje specifické profesní učitelské znalosti a také odpovídající kvalitu oceňování profesionality výkonu profese učitelských profesních činností. Z uvedeného důvodu hovoří Kosová o **antropologickém a holistickém obratu k celostní osobnosti učitele** a zdůrazňuje chápání profese učitele jako **reflektovaný stav bytí člověka v roli učitele**, který se opírá o vnitřní vědomé přijetí zodpovědnosti za druhého (žáka) a za jeho stav ve světě (2009, 24–25, viz také Lukášová, 2003).

Fenomenologický metodologický přístup k problému sebepojetí v učitelské profesi může být významným nástrojem, který filozoficky můžeme opřít o Patočkovy myšlenky pohybů přirozeného světa (1992).

Získání zájmu učitele o sebe, o své vlastní bytí v profesi „odemyká“ jsoucno člověka v jeho bytí, což ještě neznamená, že ho otvírá. Učitel by měl v už v průběhu své přípravy zažít to, co ho osvobozuje od sebezaujetí a odemyká ho pro **vůli ke svobodě**, k rozvrhování jeho vlastních možností, k mravní autonomii. Patočka to vysvětluje následující úvahou o povaze reflexe. *„Protitah reflexe patří do souvislosti vlastního protitahu svobody umožněné odemčeností, ale s odemčeností nijak nesplyvající. Svobody v nejrozmanitějším smyslu od svobody jakéhokoli iniciativního počínu po svobodu mravní autonomie. To však znamená, že reflexe, toto zachycování sebe, tak jak právě jsem v pohledu vlastního duševního zraku, jak je s tou přítomností zachytit, nezbytně v sobě obsahuje implicitně svět. Zajímá se nikoli o svět zkušenosti, o to, co je zkušenosti kladeno, nýbrž o její pouhou vnitřní strukturu a formu, jsem já, reflektující a provádějící zásadní reformu svého zájmu, nicméně a právě tím, že se takto reformuje, světskou bytostí, která se osvobozuje od mělké interesovanosti a neziskává tím terén mimo svět, nýbrž pouze očištěný terén toho světa, v němž již žije – očištění od sebezaujetí“* (Patočka, 1992, 175).

K jakému pojetí pojmu sebepojetí učitele nás vede **fenomenologické bádání v teorii a praxi vědy o učitelích**? Z trojího časového smyslu vyplývají **tři pohyby bytí**. *„Jsou to tři pohyby, poněvadž v nich se uskutečňují tři různé základní možnosti člověka, a možnost, která se uskutečňuje, je sám výměr pohybu“* (Patočka, 1992, 37).

Pohyb první – zakotvení, tento první lidský pohyb v přirozeném světě, je „...**spolupohybem** ve vzájemnosti s druhými. Zakotvení, zakořenění ve světě vyžaduje teplo domova, přijetí druhými, jejich laskavou a usměvňnou blízkost, druhé, jimž jsme svěřeni a jimž se svěřujeme ve své bezmocnosti. Bez toho nás spálí „kosmický mráz svým umrtvujícím dechem“ (Patočka, 1992, 231). Reflexe sebezakotvení v spolupohybu z dětství, která může „vyzařovat“ blaženost přimknutí i poraněnost z nepřijetí, je velmi potřebná na začátku toho úseku životní cesty, odkud se vydávám za učitelstvím. Reflexi procesů sebezakotvení v učitelské profesi je třeba vložit do programu jeho pedagogického vzdělávání. Podle Patočky se v pohybu zakotvení utváří ona „...**prastruktura, která náleží jako všeobecný rámec k lidskému světu: ty – já – společné okolí**“, zde vidí „**pramen oné struktury domov – cizota, kterou je možno považovat za jednu z podstatných dimenzí přirozeného světa**“ (Patočka, 1992, 327).

Hledání porozumění pro **sebezakotvení** v učitelské profesi lze hledat v této podstatné dimenzi přirozeného světa. Úkolem je porozumění sobě s vědomím, že individuované jsoucno nepřestává pociťovat svou neúplnost, nepřestává chápat svou konečnost, své bytí jako nedostatek a stálou potřebu spolubytí s blízkými lidmi, žáky a jejich rodiči, s kolegy.

Pohyb druhý – služba a vázanost života k sobě jsou mlčenlivý předpoklad druhého pohybu, **reprodukce a sebezprodlužování**. *„Život je ustavičná potřebnost, odkázanost na životní funkce, které musí být uspokojovány. Člověk je v tomto pohybu sám od počátku zvěčněn tím, že je nyní hole postaven do soustavy obstarávání potřeb. Sebepromítání v pohybu reprodukce je podstatným obratem smyslu pohybu sebezakotvení. Tíha uspokojování spočívá nyní na bedrech toho, kdo vykonává tento pohyb“* (Patočka, 1992, 240). **Transcendence v profesním seberozvoji** je jednou z nových kategorií přístupu k profesi. Potřebuje dostatečný čas, který je za hranicemi profesního vzdělávání a zasahuje již do celoživotního trendu rozvoje učitele v profesi (viz podrobně Bravená, 2012).

Pohyb třetí – průlom k vlastnímu sebepochopení je ze všech tří pohybů nejdůležitější, lidsky nejvýznamnější, je zároveň ten, který první dva vyvažuje a udržuje ve „vznosu jako pouhou možnost a nikoli plnou realitu lidské existence. „*V třetím pohybu se ukazuje, že se mohou otevřít pro bytí ještě jinak, že mohou modifikovat tuto vazbu k jednotlivému, proměnit vlastní vztah k univerzu. Tato proměna jde přitom ruku v ruce s proměnou vazeb k vlastnímu životu, není to pouhé nazírání, není to čistá reflexe ani kontemplace, ty se vyskytují na její cestě zajisté jako etapy, ale i zde je žití v možnosti uchopením, realizací této možnosti, je modalitou praxe“* (Patočka, 1992, 245).

Tři charakteristiky pohybů bytí, vydobyté celoživotním dílem Jana Patočky, mohou být inspirativní také pro úvahy o **bytí učitelem** a tedy také o procesech **stávání se učitelem** v procesu jeho vzdělávání a profesionálního sebevzdělávání, kdy jde vždy v učitelství o převzetí vědomé – uvědomované si odpovědnosti za bytí vlastní i jiných lidí. Jde o převzetí **vědomé úcty k pravdě a poznávání rozvoje dětí a žáků v edukaci**.

Povaha **pedagogické sebereflexe** v pojetí modelu učitelského vzdělávání se opírá o **ideu svobody v rozhodování učitele**. Svoboda je určování bytosti z ní samé a obsah, z něhož čerpá, je duchovní, myšlenkové povahy. Spiritualita, jakožto schopnost vnímat svět, sám sebe v kontextu světa může dávat učiteli impulzy k rozhodování, které se mohou spojit s **osobní odpovědností za dobro žákova rozvoje v podmínkách školní edukace**, v čemž spatřujeme spolu s Riesem (2012) cesty k duchovní obnově pedagogiky a školy. V uvedených procesech hraje klíčovou úlohu **autonomie učitele jako člověka**.

Pojem **autonomie učitele** je třeba odvodit od lidského pojetí autonomie. Pojetí autonomie člověka v současné psychologii najdeme v přehledové studii Jiřího a Jana Marešových (2014). Poukazují na okolnost, že pojetí autonomie jedince nemusí mít vždy jen pozitivní obsah. Rozlišují následující pojetí autonomie, které byly identifikovány v zahraničních studiích: autonomie jako **svrchovanost** (self-governance); autonomie jako **separace** (separation), autonomie jako **zranitelnost** (vulnerability), autonomie jako odcizení (detachment), autonomie jako projev **aktérství** (agency) a autonomie jako **nezávislost** (independence).

Autoři definují autonomii následovně: „...jde o **vývojový úkol, před nímž stojí jedinec v období dospívání...**“ (Mareš, Mareš, 2014, 84), což je také obdobím přípravy na profesní učitelství. Tento úkol zahrnuje „...**nárůst autoregulace, vlastních emocí a vlastního chování, větší samostatnost v rozhodování, nabývání větších práv a přejímání větší odpovědnosti v rámci dané společnosti**“ (Mareš, Mareš, 2014, 84).

Pro **učitelskou profesi** a cestu k ní je důležité pozitivní pojetí autonomie, které se váže na **vysokou míru autodeterminace** profesní činnosti. Učitel je autonomní ve svých projevech, jestliže je vnitřně motivován k **sebeřízení pro dobro žáků**, přičemž se **rozhoduje ze svého já**, ze své vlastní vůle, ochotně a bez vnějšího nátlaku. Výzkum nárůstu učitelské autonomie v průběhu přípravy na profesi by mohlo přinést hlubší kvalitativní vhled do procesů učitelského vzdělávání, které se řídí orientací na studenta a jeho seberozvoj k zvládnání budoucí profese už během přípravného vzdělávání. Jde zde o přijetí nového paradigmatu v kultuře vzdělávání na poli profesionalizace vzdělávání učitelů.

Pojetí profese učitele se nachází v novém kontextu, který budeme dále brát v úvahu, tj. v **kontextu edukační kultury obratu**. Co rozumíme edukační kulturou obratu? Edukační kultura obratu určuje nový kontext hledání kvality a hodnot učitelské profese. Řada autorů na celém světě nabádá k tomu, „...**aby edukace byla především službou vývoji člověka**“ (Helus, 2009, 681). Helus dále vymezuje, o jaké **kvality života ve vývoji člověka při vzdělávání** jde:

- ▶ vývoj, kterým jedinec **realizuje své potenciality**;
- ▶ vývoj jako životní cesta, která je v rostoucí míře **tvůrčím dílem** a je za ně také v rostoucí míře třeba brát odpovědnost;
- ▶ vývoj, kterým usilujeme o **svou celistvost** a kterým také tuto svou celistvost bráníme před tlaky i pokušeními být redukování či redukovat sami sebe na pouhou částečnost, odvozenou od mimolidských účelů;
- ▶ vývoj, kterým jedinec **objevuje své poslání**, díky němuž žije život, jaký je hodno žít (Helus, 2009, 681; 2008, 15–17).

Tímto pojetím autor posouvá pojetí vzdělávání **za hranici informativní společnosti** a edukace vědění. To také vidíme v přístupu, který vyjadřuje Petrusek (2009). Dnešní pojetí vzdělávání se potýká s celou řadou problémů, které poukazují na to, že **není schopno akceptovat niternost žáků, ani studentů učitelství**. „V učitelské přípravě tím pádem schází dovednosti, které mohou studenti získat akademickou přípravou, jako jsou akceptace, empatie, autentičnost, konkrétnost a generalizace, jež odpovídají stavu edukace i připravenosti ho měnit, jestliže se stává ohrožující kvality lidství“ (viz Korthagen a kol. 2011, 135.)

Celostní pohled na kvality života v seberozvoji k učitelství nás přivedl k řešení problémů v pojetí učitelské profese a procesů, které je třeba akceptovat v učitelské přípravě. Z následujícího modelu bude vycházet struktura kapitol v této publikaci.

Tabulka 1: Klíčové pojmy k dimenzím kvality života pro učitelský seberozvoj

Dimenze kvality života v seberozvoji učitele	Obsah jednotlivých dimenzí	Pojmy k teorii učitelské profese
Možnosti duchovního – spirituálního rozvoje učitele	Vyšší hodnoty pravdy, moudrosti, dobra, statečnosti, odpovědnosti a krásy v profesní činnosti a učitelském hodnocení a sebehodnocení aj.	Profesní pedagogické hodnoty; učitelské ctnosti, učitelská etika; spirituální a morální inteligence
Možnosti seberozvoje učitelství identity	Já učitel – profesní identita v právech odpovědnosti v profesních situacích a etice jednání	Profesní pedagogická identita učitele, autonomie. Profesní personalizace
Možnosti duševního rozvoje učitele	Kognitivní poznávání, Emocionální prožívání, Decizní složka – pedagogického rozhodování, Konativní složka pedagogického konání – jednání v pedagogických profesních standardních i nestandardních situacích z hlediska reflexe: cílů, obsahu, metod, forem i výsledků výuky	Pedagogické myšlení učitele Pedagogické prožívání učitele Pedagogické rozhodování učitele Pedagogické jednání, konání, činnosti, pedagogická interakce Pedagogická komunikace Pedagogická tvořivost
Možnosti sociálního rozvoje učitele	Spolupráce v profesních činnostech akooperace v profesních projektech	Pedagogická spolupráce učitele s žáky, rodiči, kolegy a dalšími subjekty edukace
Možnosti bio-somatického zdraví učitele	Bio-somatická kondice rovina zdraví učitele v profesi	Profesionální učitelská kondice, zdraví učitele, učitelské vnímání

Hodnoty učitelské profese tvoří základ, na kterém by měly být postaveny základy učitelských ctností. Axiologické a etické souvislosti edukace jsou podstatným východiskem pedagogické antropologie, jak na to poukazuje Kosová (2013). Ujasnění antropologických východisek věd o člověku v edukaci umožňuje stanovit i východiska pro sebepojetí učitele v profesi a jeho výzkum.

Do popředí se dostávají impulsy, které staví na kladných stránkách člověka, na jeho **etic-kém individualismu**. Je promyšlena cesta, která by zastavila procesy **odumírání lidskosti**, jak na to upozorňuje Lorenz (1997). Oba přístupy upozorňují na trend narůstající míry osobní identity, která vstupuje do procesů poznávání a ovlivňování reality edukace.

Otázky **profesionálního sebepojetí učitele mohou být** formulovány takto:

- ▶ Jaké hodnoty a ctnosti učitelství preferuji?
- ▶ Do jaké míry se identifikuji s profesí učitele?
- ▶ Jak vnímám sebe a konkrétního žáka, žáky? Jaký je můj celkový obraz o mé profesi, žácích?
- ▶ Jak prožívám sebe sama a konkrétního žáka? Jak na mne žáci působí a já na ně v emocionální oblasti? Jak rozvíjím svou učitelskou emoční inteligenci?

- ▶ Jak o sobě a žákovi (žácích) přemýšlím? Jaké mám s žáky individuální záměry? Jaké je moje celkové pojetí sebepoznání?
- ▶ Jak o žácích rozhoduji? Jak používám reflexe své decizní kompetence v profesionálním seberozvoji? Jak se má rozhodnutí promítají do konkrétního konání ve výuce?
- ▶ Jaké sociální souvislosti jednání a situací preferuji, jak rozvíjím svou sociální inteligenci?
- ▶ Jak pečuji o své zdraví a celkovou bio-somatickou kondici?

V následujících kapitolách se pokusíme o rozbor jednotlivých fenoménů učitelství profesně na základě celostního modelu. Teoretický rozbor jejich podstaty bude doplněn odkazy na pedagogické výzkumy jednotlivých jevů, pokud byly v odborné literatuře identifikovány. V závěrech kapitol budou formulovány dílčí otázky, které si mohou učitelé i studenti učitelství klást samostatně **při seberefexi jednotlivých kvalit sebepojetí a seberozvoje**. Přehled relevantních teorií i výzkumů může být podrobně čerpán i ve studiích Lukase (2007, 2008). Uvedená přehledová studie uvádí i řadu možných výzkumných přístupů pro hraniční oblast pedagogiky a psychologie. Lukas (2008) uspořádal podněty výzkumu učitelství podle dominance sledovaného teoretického přístupu a empirického výzkumu do přehledné tabulky. Lukas v závěrech konstatuje, že je ve studiích vidět zřetelný posun od monotetického chápání fenoménů učitelství k idiografickému. Myslí tím, „...že pro současné směry výzkumů není nejdůležitějším cílem bezpodmínečně stanovit nějaké obecné zákonitosti, ale spíše postihnout odlišnosti a jedinečnost konkrétního učitele, jakožto svébytného jedince, ovlivněného osobními, sociálními, geografickými či politickými faktory“ (2008, 46). To jsou také důvody, proč jsou v zahraničí a u nás zkoumány **individuální životní příběhy učitelů**, jejich zlomové události a dopad na kvalitu rozvoje profesní **identity učitelů**. Velmi zajímavým se jeví i rozvoj i výzkum individuální **profesní autonomie učitelů** (Mareš, Mareš, 2014) a míra potřeby profesní autonomie (viz Straková, Spilková a další, 2014).

V našem přístupu k učitelství sebepojetí budeme vycházet z konceptů uvedených v tabulce 2. Kvality sebepojetí navazují na celostní teorii učitelství profesně, kterou jsme publikovali už dříve (Lukášová, in Průcha, 2009).

Tabulka 2: Kvality a hodnoty sebepojetí učitele, jimž je publikace věnována

Hodnoty seberozvoje v učitelství profesně	Vybrané kvality profesního seberozvoje
Duchovní rozvoj vedení k hodnotám pravdy, krásy, dobra, spravedlnosti a dalším duchovním hodnotám a ctnostem lidskosti . Radost z objevování a tvorby života, pravdy, krásy a dobra, tvorby a sebetvorby na všech uvedených úrovních. Existenciální a sebepřesahující kulturní aspekty (tvořivost, moudrost, charakter).	UČITELSKÉ CTNOSTI, UČITELSKÁ ETIKA: Seberefexie axiologické složky jako rozpoznávání osobních hodnot života a kultury životního stylu, motivy preference hodnot lidskosti a lidských ctností. Profesní ctnosti a profesní etika. Charakter a otázky profesního a osobního svědomí. Mravní autonomie, svoboda a odpovědnost.
Rozvoj vlastních kvalit a seberozvoj – sebepřesahující tendence vlastního Já sebeuskutečňování, sebepoznání, sebeúcta, sebekontrola, sebehodnocení, sebedůvěra, vlastní hodnota, víra v potenciality svého rozvoje i ve vyšší vedení.	UČITELSKÁ IDENTITA Seberefexie identitně motivační složky: Seberefexie rozvoje profesní identity, autonomie, autenticity ; seberefektivní kompetence, seberefektivní dovednost, retrospektivní a perspektivní profesní pojetí profesního Já.

Hodnoty seberozvoje v učitelství profesí	Vybrané kvality profesního seberozvoje
<p>Duševní vývoj a rozvoj učitele – myšlenkový, citový, konativní, motivační a decizní profesní rozvoj.</p>	<p>UČITELSKÁ PROFESIONALITA</p> <p>Sebereflexe psychické připravenosti k profesi v percepční – učitelství vnímání, kognitivní – učitelství myšlení, emocionální – učitelství postoje (sympatie-antipatie-empatie), decizní – učitelství rozhodování a konativní složce – učitelství jednání, učitelství kreativita.</p>
<p>Sociální rozvoj – vnímání vztahů, sociálního prožívání, úcty, spolupráce, porozumění, radosti ze setkávání, spokojenosti v klimatu školní třídy a školy, lásky k sobě a k ostatním, ke světu, lásky k pravdě aj.</p>	<p>UČITELSKÁ SOCIALIZACE</p> <p>Sebereflexe sociálně motivační složky připravenosti k profesi.</p> <p>Sebereflexe učitele jako sociálního vzoru a tvůrce klimatu školní třídy a školy.</p>
<p>Bio-somatický růst a zrání – tělesné a duševní zdraví, hygiena, životní prostředí apod. Hodnoty zdravého životního stylu.</p>	<p>UČITELSKÁ KONDICE</p> <p>Sebereflexe bio-somatické kondice k profesi (tělesných senzomotorických předpokladů profese). Vědomí tělesného základu kondice a znalost prostředků odolnosti v zátěžových situacích profese včetně vyhoření.</p>

Uvedené hodnoty a kvality seberozvoje budou i základem pro konceptualizaci jednotlivých následujících kapitol a pro hledání možností pedagogického výzkumu učitelství **profesního seberozvoje**.

3 Učitelství a profesní etika

Reflexe **axiologické složky sebepojetí** v učitelství se může stát významným východiskem na cestě k profesi. **Etiku jako nauku o mravním jednání** podrobně charakterizovala Dorotíková (2003). Problém správného jednání má nesporně význam pro každého člověka. V oblasti učitelství se však otázky profesní etiky a hodnotových regulátorů učitelství dostávají zvláště do popředí.

Jako první bychom mohli označit otázky poznání vlastní cesty k učitelství. Jaký je a kde vznikl můj impuls stát se učitelem? Jak se mi jeví tento impuls z hlediska subjektivních zkušeností s výchovou a vzděláváním? Chci být učitelem, protože mám dobrý příklad v rodičích a jiných učitelích, nebo je to navzdory tomu, že mám zkušenosti špatné? Jak identita s profesí souvisí s lidskou identitou, s otázkou potřeby svobody a být sám sebou, nebo strachem ze svobody? Je mé přání být učitelem spojeno s potřebou být více člověkem a zprostředkovat cestu k bytí sám sobě i dětem? Takové otázky se táhnou pedagogikou reformního hnutí až k humanistické pedagogice. I pro nás budou nosné v této kapitole a pokusíme se na ně najít inspirativní odpovědi i podněty k novým otázkám pro učitelství.

Kde jsou tyto otázky obsaženy ve struktuře studia učitelství? Jsou předmětem studentského tázání po smyslu profese? Jsou předmětem pomoci studentům při osvojování profese učitelství? Otázky se úzce dotýkají individuálního smyslu života spojeného s profesí. „Dnes, kdy padla většina přesvědčení o takřka posvátném poslání učitele a učitelství je jednou z mnoha profesí, je tato úloha o to těžší, oč nemilosrdněji je jeden každý učitel denně prověřován (žáci, rodiči, nadřízenými, médi...)“ (Dorotíková, 2003, 50). Vytváření **důvěry v učitele a učitelství** je vystavováno celé řadě zkoušek, s nimiž musí organizace cesty k profesi a model vzdělávání budoucích učitelů počítat.

Duchovní paradigma učitelství, které nacházíme v díle Maslowa, ukazuje na důležité **okruhy metapotřeb** a hodnot, s nimiž by se měl umět postupně vyrovnávat už student učitelství, který začíná hledat cestu k profesi. **Vnitřní nastavení sebe ve vztahu k hodnotám** tvoří **etický základ profese**, který vstupuje do všech dílčích charakteristik učitelova vnímání, myšlení i rozhodování v pedagogických situacích.

„Maslow určuje jistý celek hodnot, hodnot bytí, které staví nad a mimo uskutečňování sebe samých. Jsou charakteristikami reality, a nikoliv citů nebo emocí. Tyto hodnoty, které označuje za „metapotřeby“, jsou mimo jiné pravda, krása, dobro, jednota, transcendentní dichotomie, vitální energie, jedinečný charakter osoby, dokonalost a nutnost, vzájemná závislost, spravedlnost, řád, prostota, bohatství srdce, milost, smysl pro hru a humor, nezávislost a smysl pro život. Tak například člověk, pro kterého je práce velkým potěšením a který z ní učinil své poslání, nebude vnášet dichotomii mezi svou prací a svůj život. Bude práci považovat za výraz svého nadání. Důsledkem toho zmizí dichotomie mezi zábavou a prací a vznikne prostor pro splynutí obou“ (Burow, in Sliwerski, 1995, 251).

V tomto ohledu sdílí podobné východisko i Kosová, když konstatuje: „Skutečná lidská seberealizace je tak nejen uspokojováním vlastních potřeb a záměrů, ale i uspokojováním potřeb druhých“ (2013, 49). V učitelství to platí bezesbýtku, protože seberealizace v profesi je vždy spojena s hodnotami dobra pro žáky a jejich rozvoj a tím nabývá i spirituální rozměr.

Jedním z takových nadějných konceptů se zdá být koncept „kvalita života“, k níž se přiklání světové společenství¹. V modelu je vedle fyzického a duševního bytí zdůrazněno spirituální bytí člověka. **Spirituální bytí** zahrnuje **osobní hodnoty smyslu života**; standardy chování vůči okolí, které směřují k prosociálnímu jednání v různých kulturních prostředích; spirituální potřeby, jako je víra a pokora ve vztahu ke všemu, co nás přesahuje.

Pojetí spirituality, kterou lze chápat také jako „**fenomén nezávislý jen na organizovaném náboženství**“, sehrává stále větší úlohu v mravní výchově dětí a mládeže

¹ Quality of Life Model. Toronto, Centre for Health Promotion.
<http://www.utoronto.ca/qol/concepts.htm>

(Říčan, 2006, 120). Z tohoto hlediska by měl tento fenomén sehrávat významnou úlohu i v profesi učitelství, zvláště při řešení morálních dilemat v každodenních edukačních situacích.

V tomto širokém kontextu se lze opřít o pojetí spirituality, jak ji chápe Elkins (1998), když konstatuje, že jde o to, co je **univerzální**, společné všem kulturám, pak s ní můžeme pracovat v multikulturní společnosti vědecky objektivně a politicky korektně. V tomto duchu lze přistupovat i k spirituálnímu rozměru učitelské profese. Křivohlavý (2006, 160) uvádí, že **spiritualita je definována** velmi široce. Používá se při tom termínů jako **hledání smysluplnosti, jednoty všeho, spojitosti všeho bytí, transcendence, vyššího lidského potenciálu**.

Duchovní hodnoty a také cíle lze označit také jako **lidské ctnosti**, které mohou v profesním vývoji sehrávat významnou roli. Buzan hovoří o desíti ctnostech, které tvoří podle něj **duchovní inteligenci**. Uvedme zde alespoň jejich výčet: „...*usilovat o celkový obraz sebe a vesmíru; prozkoumávat hodnoty, které uznáváme; usilovat o životní cíle a vize; porozumět sobě a ostatním, soucítit; být štědrý i vděčný; objevovat sílu smíchu a humoru, být spojen s nevinností, spontánností, zápletem, uměním se radovat a se smyslem pro dobrodružství, tj. s kořeny svého dětství; objevovat sílu rituálu a jeho rytmu; usilovat o vnitřní mír a klid; pečovat o lásku*“ (2002, 19–22).

Duchovní hodnoty v podání autora jsou dostupné všem lidem a mohou si ověřit jejich sílu pro každodenní život, tedy i učitelé s nimi mohou zacházet zcela vědomě. Duchovní hodnoty by mohly být prozkoumávány i budoucím učitelem v průběhu studia. Jde o oblast přirozeného života, která ne vždy je v přípravě učitelů sledována.

Do oblasti sebepojetí učitele tedy patří i otázky **morální inteligence a duchovní (spirituální) inteligence**.

Uchazeč o učitelské vzdělávání vstupuje do profese s různou úrovní probuzení **duchovní (spirituální) inteligence**, která hraje v jeho dalším rozvoji klíčovou roli. Pojem spirituální neboli duchovní se v moderní době vztahuje k životní energii a „netělesné“ složce člověka, která ovlivňuje především city, charakter a způsob rozhodování. „*Duchovní inteligence zcela přirozeně postupuje od vaší osobní inteligence (znalost, hodnocení a chápání sebe samých) přes sociální inteligenci (znalost, hodnocení a chápání ostatních) až k oceňování a pochopení všech dalších forem života i celého vesmíru*“ (Říčan, 2002, 14).

Také **morální inteligence** může být na různém stupni rozvoje. „*Morální inteligence v sobě zahrnuje schopnost morálně se chovat i morálně uvažovat. Každý z nás má svou vlastní představu, jak definovat morálně vyspělého jedince. Výzkumy různých kultur prokázaly, že některá kritéria jsou všeobecně platná: spravedlnost, smysl pro povinnost nebo odpovědnost vůči ostatním, důstojnost a sebeovládání*“ (Hass, 1998, 11).

Tato **kritéria morální a duchovní inteligence** nejsou vázána na určitou náboženskou orientaci, ani nejsou spojena s určitou kulturou, jak dokazuje jejich značná rozšířenost. Zdá se, že za sklonem jednat morálně mohou být hned *dva cíle*. **Morální jednání často uspokojuje naši potřebu sebeúcty a zároveň tak dáváme najevo, že nám záleží na druhých a projevujeme jim přirozenou úctu, i když jsou v roli žáka nebo studenta.**

Mít možnost projevit svou duchovní a morální inteligenci uspokojuje důležitou potřebu člověka, *potřebu seberealizace, kterou se podrobně ve svém díle zabývá Maslow*. „*Maslow definuje seberealizaci jako duševní stav, při němž jedinec překypuje kreativitou, je hravý, plný radosti, tolerantní a ochotný pomoci i ostatním do podobného stavu moudrosti a blaha*“ (Buzan, 2002, 15).

Založit sebepojetí učitele ve vztahu k „metapotřebám“, jako je pravda, láska, dobro, transcendence, spravedlnost a další, otevírá cestu k identifikaci s profesí učitele (viz dále identitní složka sebepojetí). Uvedené metapotřeby mohou být zdrojem **morální fantazie učitele**, jež mu pomáhá tvořivě zvládat s nadhledem náročné pedagogické situace současné doby.

Expertnost učitelské profese vyžaduje vědomý přístup učitele i k morálnímu rozměru vlastních činností. Přestože vše, co se ve výuce děje, je hluboce vázáno na osobnost učitele a její sebeporozumění. Vše ve výuce se děje přes něj a on sám je velmi významnou proměnnou v procesu výuky a v lidském vztahu s žáky, studenty i rodiči. Nejdůležitější ovšem je, **jak učitel vnitřně sám svou profesi chápe**, jak jí rozumí a jak ji hodnotí a na základě jakých hodnot k profesi přistupuje. Na tom záleží, za co je ochoten sám vnitřně přijímat odpovědnost a za co bude ochoten přijmout odpovědnost do budoucna.

Profesní ctnosti, tj. vlastnosti, které se projevují při výkonu profese, rozebírá ve své práci Brezinka (1996). Autor si položil otázku: **Proč potřebují učitelé profesní morálku**,

profesní ctnosti? Na otázku odpověděl následovně. Učitel je „...**nucen stále se rozhodovat, má značnou svobodu volby a důsledky jeho rozhodnutí vnitřně souvisí s jeho morálním přesvědčením a postoji**“ (1996, 155). Navíc jsou učitelé **morálními vzory pro napodobování**, což u dětí mladšího školního věku, především v raném období sehrává klíčovou roli. Učitelé mají „...**přihlížet také k duchovnímu dobru svých žáků**“ (Brezinka, 1996, 155–174).

Profesní etika je určována především **základními hodnotami profesionality**. Lorenzová však správně upozorňuje na to, že musíme vycházet z toho, jak sám učitel rozumí svému poslání – v tomto smyslu je jejím předpokladem **mravní autonomie učitele** (1999), tj. v první řadě jeho **svědomí** (zde odkazujeme na původní význam tohoto slova z latinského *conscire* „**vědět o něčem společně**“, **mít dobré, adekvátní vědění**, vědění přiměřené věcnému hledisku). K správnému vědění se přirozeně pojí také dobrý úmysl, jehož jádrem musí být prospěch každého žáka v situacích výuky i mimo ni.

Základní hodnoty profesionality jsou také východiskem profesní etiky. Jde o okruhy **profesních ctností učitele**, kterým také on přikládá váhu a sdílí jejich smysl. Lorenzová řadí mezi ně **prosociální orientaci, charakterové a volní vlastnosti, profesní odborné zdatnosti, profesní odpovědnost a profesní povinnosti**. „**Jádro profesní zodpovědnosti učitele je v první řadě (spolu)zodpovědnost za tělesný, duševní, sociální, duchovní a mravní rozvoj každého žáka. To je základní norma, pravidlo, maxima jednání učitele, které musí být navíc vždy slučitelné s lidskou důstojností**“ (1999, 59).

Přijme-li učitel profesionální orientaci jako životní poslání, přijímá i **odpovědnost za vedení dítěte** v roli žáka nebo studenta od respektování spontánních impulsů jeho rozvoje a kvalít jeho vývoje až k **profesionálnímu otevírání budoucího životního seberozvoje žáka v souladu s ním samotným**. Učitel otevírá a vstupuje se žáky na různé cesty poznávání reality a kultury přes vědu, umění, techniku, sport a proměňuje možnosti žáků a potence jejich vzdělávací autoregulace. Přijetím této odpovědnosti však přibírá i **odpovědnost za vlastní celoživotní seberozvoj ve všech kvalitách života, k nimž má vést své žáky**.

Seberozvoj **profesionálních pedagogických kompetencí** a tedy i dovedností má několik úrovní, v nichž se projevuje míra vědomého sebeovlivňování. Jde o úroveň vnímání sebe i žáků, o ovládání emocionální empatie a budování pozitivní profesionální motivace, o seberozvoj pedagogického myšlení a rozhodování a jednání.

Sebepojetí učitele se promítá do každodenního konání učitele ve výuce, do každodenního styku s žáky. Vnitřně otevřený, spokojený a vyrovnaný učitel, který s žáky hledá pravdu o světě, životě i o sobě, který projevuje dobrou vůli v hledání životního smyslu a je vnitřně ztožněn se svým posláním, může být **sociální oporou** žáků na jejich životní cestě a při hledání smyslu a kvality jejich vlastního života.

K vnitřním složkám učitelského sebepojetí patří také rozměr jeho **lidského charakteru**. Orientaci v jemných nuancích **silných a slabých stránek charakteru člověka** nám přibližuje Mareš v překladu, rozboru a modifikaci přístupu dvou amerických psychologů C. Petersona a M. E. Seligmána (2008).

Jak je v dosavadních výzkumech vnímána podstata lidských ctností? Mareš (2008) uvádí přehled taxonomie Seligmána a Petersona, ve které je rozlišeno **šest okruhů lidských ctností**, jež mohou být velmi inspirativní pro řešení problému učitelských ctností v pojetí učitelské profese:

1. moudrost a vědění (wisdom and knowledge)
2. statečnost (courage)
3. humánnost (humanity)
4. spravedlivost (justice)
5. umírněnost (temperance)
6. transcendentnost (transcendence).

Budeme se jim věnovat podrobněji, protože se jeví jako možná východiska budoucích výzkumů učitelského sebepojetí z hlediska profesních ctností v českých podmínkách.

Tabulka 3: Přehled šesti okruhů lidských ctností
(Mareš, 2008, upraveno podle Seligmana a Petersona)

Ctnosti – anglické verze pojmu	Silné stránky charakteru (včetně synonym)	Originální anglické názvy	Podrobnější vysvětlení
1) moudrost a vědění (wisdom and knowledge)	1.1 tvořivost (originálnost, vynalézavost)	1.1 creativity (originality, ingenuity)	1.1 Přemýšlet novými a produktivními způsoby při konceptualizaci témat i při provádění aktivit; tato stránka charakteru zahrnuje též umělecké výkony, ale neomezuje se pouze na ně.
	1.2 zvědavost (zájem, vyhledávání novinek, otevřenost vůči novým zkušenostem)	1.2 curiosity (interest, novelty-seeking, openness to new experience)	1.2 Mít zájem o stále získávání nových zkušeností, a to pro ně samotné; zkoumat fascinující oblasti a témata; bádát a objevovat.
	1.3 otevřenost mysli (posuzování, kritické myšlení)	1.3 open-mindedness (judgment, critical thinking)	1.3 Přemýšlet o věcech a zkoumat je ze všech stránek; nepronášet ukvapené závěry; být schopen změnit svůj názor, pokud se objeví prokazatelná fakta; zvažovat pečlivě všechny argumenty.
	1.4 láska k učení	1.4 love of learning	1.4 Zdokonalovat se v nových dovednostech, tématech a okruzích znalostí, ať už samostudiem nebo prostřednictvím formálního vzdělávání a výcviku; obvykle souvisí se zvědavostí, ale přesahuje ji tendencí rozlišovat a obohacovat to, co jedinec zná, velmi systematicky.
	1.5 nadhled (moudrost)	1.5 perspective (wisdom)	1.5 Být schopen poskytovat rady jiným; mít svůj názor na svět, který dává smysl jedinci samotnému i jiným lidem.

Ctnosti – anglické verze pojmu	Silné stránky charakteru (včetně synonym)	Originální anglické názvy	Podrobnější vysvětlení
2) statečnost (courage)	2.1 udatnost (chrabrost)	2.1 bravery (valor)	2.1 Necouvnout před hrozbou, výzvou, obtížemi nebo bolestí; říkat to, o čem je člověk přesvědčen, že je správné, i když je proti většině; stát za svým názorem, i když je nepopulární; obsahuje též fyzickou udatnost, ale neomezuje se pouze na ni.
	2.2 stálost (vytrvalost, pracovitost)	2.2 persistence (perseverance, industriousness)	2.2 Snažit se o dokončení toho, co bylo započato; vytrvalost v činnosti, bez ohledu na překážky a obtíže; mít pocit uspokojení z dotahování úkolů až do konce.
	2.3 integrita (autentičnost, upřímnost)	2.3 integrity (authenticity, honesty)	2.3 Říkat pravdu, ale jasně prezentovat sám sebe, bez předstírání a jednat upřímně; být sám sebou, bez přetvářování; být odpovědný za své pocity a jednání.
	2.4 vitálnost (elán, nadšení, síla, energie)	2.4 vitality (zest, enthusiasm, vigor, energy)	2.4 Přistupovat k životu se vzrušením a energií; nedělat věci jen napolovic nebo vlažně; prožívat život jako dobrodružství; žít aktivně a naplno.
3) humánnost (humanity)	3.1 láska	3.1 love	3.1 Vážít si velmi těsných osobních vztahů s jinými lidmi; zejména u těch osob, které tyto vztahy sdílejí, opětvují a rozvíjejí je; být s někým v důvěrném vztahu.
	3.2 dobrota (velkorysost, vlídnost, starání se, pečování, soucit, altruistická láska, „přívětivost“)	3.2 kindness (generosity, nurturance, care, compassion, altruistic love, „niceness“)	3.2 Konat dobré skutky, ulehčovat život druhým lidem; pomáhat jim; pečovat o ně.

Ctnosti – anglické verze pojmu	Silné stránky charakteru (včetně synonym)	Originální anglické názvy	Podrobnější vysvětlení
	3.3 sociální inteligence (emoční inteligence, personální inteligence)	3.3 social intelligence (emocional intelligence, personál intelligence)	3.3 Být vnímavý k motivům a pocitům sebe samého i jiných lidí; vědět, co je třeba dělat v rozdílných sociálních situacích; poznat, co jiné lidi motivuje.
4) spravedlivost (justice)	4.1 občanství (sociální odpovědnost, loajlnost, týmová práce)	4.1 citizenship (social responsibility, loyalty, teamwork)	4.1 Dobře pracovat jako člen skupiny nebo týmu; být loajlní vůči své skupině; sdílet s lidmi dobré i zlé.
	4.2 nestrannost	4.2 fairness	4.2 Jednat se všemi lidmi slušně a spravedlivě; nepřipustit, aby osobní pocity ovlivňovaly rozhodnutí, která se týkají jiných lidí; dávat každému určitou šanci.
	4.3 schopnost vést	4.3 leadership	4.3 Povzbuzovat skupinu, jíž je jedinec členem, aby věci dokončovala, současně udržovat dobré vztahy mezi členy skupiny; organizovat skupinové činnosti; sledovat, jak probíhají, inspirovat je a usměrňovat je.
5) umírněnost (temperance)	5.1 odpuštění a prominutí	5.1 forgiveness and mercy	5.1 Dovednost odpustit tomu, kdo udělal něco špatného; přijímat jiné lidi i s jejich nedostatky; dávat člověku druhou šanci; nebýt pomstychtivý.
	5.2 skromnost, pokora	5.2 humility, modesty	5.2 Umožnit druhému člověku, aby mohl mluvit sám o sobě; nesnažit se být středem zájmu; nepohlížet na sebe jako na něco výjimečného.
	5.3 opatrnost	5.3 prudence	5.3 Pečlivě si vybírat; přehnaně nerisikovat; nedělat nebo neříkat věci, kterých potom člověk může litovat.

Ctnosti – anglické verze pojmu	Silné stránky charakteru (včetně synonym)	Originální anglické názvy	Podrobnější vysvětlení
	5.4 autoregulace, sebekontrola	5.4 self-regulation, self-control	5.4 Ovládat se v tom, co člověk prožívá a co dělá; být ukázněný; kontrolovat svá nutkání a emoce.
6) transcendentnost (transcendence)	6.1 smysl pro krásu a dokonalost (úcta, údiv, žasnoutí, pozvednutí člověka)	6.1 appreciation of beauty and excellence (awe, wonder, elevation of man)	6.1 Být vnímavý a mít smysl pro krásu, dokonalost a/nebo mistrovské výkony v různých oblastech lidského života (od přírodních krás přes umění, matematiku, přírodní vědy, až po každodenní zkušenosti).
	6.2 vděčnost	6.2 gratitude	6.2 Uvědomovat si dobré věci, které se staly, a být za ně vděčný; najít si čas pro vyjádření díky.
	6.3 naděje (optimismus, orientovanost do budoucna, perspektivní orientace)	6.3 hope (optimism, future – mindedness, future orientation)	6.3 Očekávat, že budoucnost bude lepší, a snažit se, aby taková byla; přesvědčení o tom, že dobrá budoucnost je něco, čeho může být dosaženo.
	6.4 smysl pro humor (hravost)	6.4 humor (playfulness)	6.4 Mít rád legraci, smích a škádlení; rozesmávat ostatní lidi; vidět svět z lepší stránky; pohotově vtipkovat (nikoli jen vyprávět vtipy).
	6.5 spirituálnost (zbožnost, víra, smysl života)	6.5 spirituality (religiousness, faith, purpose)	6.5 Být přesvědčen, věřit, že celý svět má vyšší účel a smysl; vědět, kde je místo člověka v onom širším plánu světa; věřit ve smysl života, neboť ten vede člověka a poskytuje útěchu.

Jedním z klíčových fenoménů, který drží pohromadě uvedené kvality lidských ctností, je svědomí člověka. **Profesní svědomí učitele** je tím vnitřním **majákem v temnotě situací**, v nichž se hned jasně neorientuje. Světlem svého svědomí může postupně prohlédnout složité situace žáků ve výuce i své vlastní životní a profesní zkoušky, v nichž kvality charakteru, které jsou popsány v předchozí tabulce, mohou pomáhat. Podněty k seberozvoji uvedených ctností, které z předchozí tabulky vyplývají, mohou být programem pro celoživotní profesní rozvoj.

Otázky lidského svědomí jsou často zvažovány ve vztahu ke svobodě člověka. Například Rothbart uvažuje o **etice svobody** v rukou ekonomů a politiků. Autor je přesvědčen, že bude v budoucnosti potřebné podrobit hlubšímu studiu **etiku svobody v pedagogice** a didaktice, především v učitelském konání a rozhodování. Autor konstatuje: „Vzdělávání se stává nutnou podmínkou vítězství svobody“ (2009, 311).

Pole **svobody učitele při autonomním pedagogickém rozhodování** je totiž obrovské a ne vždy je spojeno s uvědoměním odpovědnosti za důsledky rozhodování. K profesní svobodě a profesnímu svědomí se vrátíme ještě v následující kapitole. Pedagogické rozhodování, které si je vnitřně vědomo svých čtností jako východiska při rozhodování o druhých lidech (dětech, žácích), přináší odpovědnou svobodu při výkonu učitelské profese.

Zamyšlení nad učitelstvími čtnostmi formuluje Helus takto: „**Pedagogickými čtnostmi učitele myslíme jeho morální kvality, podporující sjednocení jeho pedagogického usilování pod zorným úhlem ústředního cíle – být žákům spolehlivou oporou v jejich osobnostním rozvoji**“ (2004, 222–223). Rozvoj pozitivních stránek charakteru učitele souvisí s hlubinnou strukturou pedagogických čtností.

Helus rozlišuje tyto **čtyři okruhy pedagogických čtností**:

1. **Pedagogická láska** „...je projevem citu učitele k dítěti; citu, který napomáhá dítěti kultivovat jeho vlastní cit pro smysl vzdělávacího úsilí školy a ubezpečuje je, že se mu v tomto úsilí dostane porozumění a podpory“.
2. **Pedagogická moudrost** ... tou autor myslí to, že „...učitel, s oporou o vědecké poznání, praktické zkušenosti a kvalifikovanou reflexi, usiluje o porozumění a pochopení tváří v tvář, v dané a neopakovatelné konstelaci okolností“.
3. **Pedagogická odvaha** je podle autora „...rozhodnutí učitele stavět se k odcizujícím tendencím (totalitním projevům institucí, poznámka autorky) na odpor, obhajovat právo dítěte na jeho osobnostní rozvoj a vyžadovat pro něj patřičné podmínky“.
4. **Pedagogická důvěryhodnost** „...je založena v přesvědčivosti učitelova jednání, kterým téměř závažným ohrožením (deprimujícím zážitkům a selháním a „přibouchnutým dveřím“ vstupu do šancí budoucnosti) důvěry dítěte čelí a posiluje svou úlohu spolehlivé opory žáka osobnostního rozvoje“.

Vidíme, jak Helus konkrétními náměty vysvětluje postupování učitelských čtností do oblastí učitelského prožívání, myšlení, rozhodování a jednání. Těmto kvalitám učitelské profese se budeme věnovat v dalších kapitolách.

Pedagogické transcendentování (pedagogický přesah) jako profesní čtnost souvisí s druhým pohybem bytí v profesi, jak jsme ji vymezili v úvodu textu. Učitel je stále vystavován výzvám, zda je schopen překračovat (transcendovat) své vlastní, osobní a sebestředné (egocentrické) až sobecké (egoistické) zájmy. Jak tento proces přesahu může učitel individuálně reflektovat, to je pro něj důležitou profesní čtností, kterou může rozvíjet.

Pojem **pedagogický přesah** ve vztahu k pojetí učitelské profese vymezila podrobně ve své stati *Transcendentování a nové podněty pro edukaci obratu* Bravená. Konstatuje, že český překlad „...prozradí o svém obsahu zřejmě více než z latinského jazyka odvozené podstatné jméno transcendentování“ (2012, 50). Přesto je to zejména latinské sloveso transcendere (převyšovat, dostávat se výš, nad něco, překračovat), které ve filozofii, křesťanské teologii i v jiných náboženstvích stálo za vyjádřením něčeho specifického, totiž vztahu člověka k věcem, božství, universu. Slovo „přesahovat“ s ohledem na svět vně člověka – „dostat se za náležitou mez“ i s ohledem na jeho fyzické i nitro – „přestoupit své možnosti“.

Pojem **transcendentování** i český ekvivalent obsahují určitou **namáhavou aktivitu – myšlenkovou i konativní, která umožňuje člověku opustit svou egocentričnost, přesáhnout své Já, směrem k určitému cíli, subjektu nebo objektu**. Vztahuje se to k celistvému směřování člověka k různým cílům, nikoliv pouze na oblast spirituality nebo náboženství, kde se jedná zejména o směr za hranicemi lidské zkušenosti. Bravená (2012, 49–91) rozlišila několik následujících pojetí pojmu transcendence, které hlouběji objasňuje.

Autorku zaujaly možnosti chápání učitelského sebepřesahu jako jedné ze základních profesních ctností:

► **Transcendence jako potřeba člověka**

Transcendence se vyskytuje jako pojem související s **vyššími potřebami člověka**, které sehrávají svou roli poté, co je člověk plně saturován v potřebách nižších. Jsou dokonce důležitější než potřeby základní – fyziologické, protože nás jako lidské bytosti odlišují od ostatních tvorů na Zemi. Autorka cituje Maslowa, který přesah vidí v souvislosti s potřebou **sebeaktualizace**. Kromě vlastního rozvoje, který sebeaktualizující člověk uskutečňuje, existuje ještě druhý typ sebeaktualizace, která se děje „pro druhé“, pro jejich dobro.

Transcendence může být jako aktivní činnost člověka „*tvorivost*“, ale i „*destrukci*“, pouze na člověku závisí, jak svou potřebu naplní, jak na to autorka upozornila na základě podnětů od Fromma (1997).

► **Transcendence jako podstata lidské existence**

Transcendence má také své antropologické odůvodnění, a to znamená, že určitým způsobem existuje v člověku a priori (před smyslovou zkušeností) nezávisle na věku, pohlaví, národnostní příslušnosti. Autorka odkazuje na Frankla, který konstatoval, že „...*podstata lidské existence spočívá v její transcendenci*“ (1997, 103, podle Křivohlavý, 1994, 44).

„*Být člověkem znamená vždy už být zaměřen a nastaven na něco nebo někoho, oddán nějakému dílu, jemuž se člověk věnuje, nějakému člověku, jehož miluje, nebo Bohu, jemuž slouží*“ (1997, 103, podle V. E. Frankla).

► **Transcendence jako smysl života**

Smysl člověka znamená úmyslnou a volní aktivitu, která směřuje k hodnotnému cíli. Křivohlavý se pokusil o následující definici smysluplnosti: „*Tam, kde je lidské jednání a rozhodování o něm zaměřeno k určitému, pro daného člověka hodnotovému cíli, tj. tam, kde je toto jednání z úmyslu a vůle daného člověka cílevědomé, tam je možné hovořit o účelné a smysluplné činnosti*“ (Křivohlavý, 2006, 51). Takovým hodnotovým cílem smysluplné činnosti učitele může být zprostředkování přesahu ve významu **objevování smyslu života i žákům**.

► **Transcendence jako hodnota**

Hodnota, na které nejvíce vystupuje do popředí pojem transcendentování, je láska. „*Láska činí člověka nezávislým, autonomním a méně závislým, vnímá druhého nejpravdivěji i nejpronikavěji a „...utváří partnera, a je nutná k úplnému rozvoji člověka*“ (Bravená, 2012, 53).

Ve vztahu k učitelské činnosti je to pak **pedagogická láska**, kterou je třeba ještě odlišit od přesahu v prosociálnosti. K otázce se vyjadřuje i Ries následovně: „*Chceme-li rehabilitovat ‚zelený strom‘ lásky v pedagogické teorii a praxi, uveďme alespoň skutečnost, že láska přesahuje do onoho hlubinného a vysokého v člověku, kam nedosáhnou některé behaviorální fenomény, na nichž staví namnoze prosociálnost. Přitom i v prosociálnosti je přesažené, transcendentní. Transcendence prosociálnosti má však pouze dimenzi horizontální: TY nebo MY přesahuje JÁ–mne: druhý je víc než já. Láska má i rozměr vertikály přesahu...míří každé opravdové, hluboké JÁ–TY také vzhůru, k božství*“ (2011, 51). Tento vertikální vztah učitel umožňuje žákům vidět při objevování světa a přírody, jestliže mu rozumí v sobě.

► **Transcendence jako prožitek**

Transcendentní prožitky různého druhu jsou doprovázeny změněným intenzivním vnitřním prožíváním, které může být spojeno, dle výpovědí některých osob, i s vizuálními či auditivními prvky. Autorka cituje Westa: „...*v těchto okamžicích jsme zaskočení něčím mocným, tajemným, přesto na okamžik zčásti srozumitelným; něčím nekonečným, přesto na moment zdánlivě podrženým; něčím naprosto odlišným od nás, avšak něčím, čeho se jevíme součástí*“ (Bravená, 2012, 54, podle Westa). Uvedené zážitky k nám přichází také od žáků, umíme-li být k nim vnímaví.

► Transcendence jako kvalita osobnosti

Přesah v této oblasti lze vymezit na základě teorie osobnosti Heluse. Pro autora je přesah přímo propojen s životní cestou člověka, která v sobě obsahuje tři směry, jež jsou pro přesah centrální: jedná se o **čin pro druhého**, „oddanost věci“, zaujatou činnost umělce i „skromného člověka“ („**altruistický směr**“); **zdokonalování člověka** („**seberealizační směr**“) (Helus, 2009b, 51–52); dílo a **snahu člověka zasadit se o hodnoty** i snést utrpení, které odkrývá hlubší smysl života („**sebepřesahující směr**“) (Helus, 2009b, 42–43).

► Transcendence jako spiritualita

Podstatou spirituality je „...specifické prožívání vztahu k božstvu, k nadosobnímu ideálu, k posvátné pospolitosti, veškerenstvu, kosmu apod.“ (Říčan, 2010, 234). Transcendence je součástí i znakem spirituality a pochopení vztahu obou pojmů **umožní učiteli proniknout do větší hloubky sebereflexe**. Pojem spiritualita (odvozen od latinského významu podstatného jména „spiritus“ – původní význam „vzduch“, „dech“, „duše“, „duch“, „nadšení“, „odvaha“, „smysl“) byl nejdříve používán pro „církevní zbožnost“ (Bucher, 2007, in Bravená, 2012, 57).

Transcendenci je možno chápat jako sebe-transcendenci člověka. Ta znamená zároveň realizaci sebe sama (Selbst), které je více než já (Ich). **Sebe-transcendence** je vztažena k **vyššímu duchovnímu bytí**, bohu, transcendentálnímu principu, ke kosmu, k sociálnímu prostředí a dokonce otvírá spirituální skutečnosti. Je protikladem egocentričnosti a podmínkou prožívané spirituality. Pro učitele je zásadní poznání že: „*Ten, kdo je příliš zaměřen na sebe, nemůže se plně otevřít, a to nejen vůči nadmyslovému, ale i vůči lidem*“ (Bravená, 2012, 58). Dodejme, že bez přesahu k žákům, jejich rodičům i ke kolegům ve škole si nedovedeme realizaci profese učitelství představit.

Subjektivním charakterem spirituality míníme sebetranscendenci, které je učitel schopen a která je podmínkou jeho spirituálního vztahu k pedagogické realitě.

Frankl objasnil dva zákony **dimenzionální ontologie** (1997), které souvisí s naším problémem, když se snažíme objasnit význam **sebepřesahu jako učitelské ctnosti**.

1. Jedna a táž věc, promítnuta ze své dimenze do různých dimenzí, které jsou nižší než její dimenze, zobrazuje se tak, že si zobrazení vzájemně odporují. Například válece, kuželu a koule, které mají na půdorysu podobu kruhu. „*Vezmeme-li v úvahu jen tělesnou rovinu člověka, pak nám uniknou rozdílly v duševní a duchovní rovině*“ (Křivohlavý, 1994, 45).
2. Různé věci, promítnuty do jedné a téže dimenze, která je nižší, zobrazují se takovým způsobem, že jejich zobrazení jsou víceznačná. Například kvádr nebo válece mají rozdílné obrazy na půdorysu a bokorysu.

Člověk (dítě – žák – učitel) je nedílný celek, v jehož rámci můžeme vidět tři kvalitativně odlišné dimenze (duchovní, duševní a tělesnou). Nahlížení jen z jedné dimenze se nám někdy může jevit rozporuplné s dimenzemi dalšími. Těžko bychom porozuměli celosti učitelské osobnosti, kdybychom ji posuzovali jen z hlediska biosomatické kondice a zdraví. Také jen psychologické fenomény učitelova myšlení, nebo cítění, anebo rozhodování neukazují ještě obraz celku.

Jak nás Frankl upozorňuje: „*Být člověkem znamená vycházet ze sebe sama. Řekl bych, že podstata lidské existence spočívá v její sebetranscendenci. Být člověkem znamená vždy už být zaměřen a nastaven na něco nebo někoho, být oddán nějakému dílu, jemuž se člověk věnuje, nějakému člověku, jehož miluje, nebo bohu, jemuž slouží*“ (1997, 103).

Autotranscendence k pedagogickému dílu i lidem v učitelské profesi je neodmyslitelnou dimenzí a hodnotou jeho života osobního i profesního. Tvoří součást jeho profesní etiky.

Závěrečné otázky pro pomoc autoregulaci v oblasti axiologické dimenze učitelství by mohly být tyto: Jaké hodnoty učitelství jsou pro mě nejdůležitější? Na kterých vybraných ctnostech bych mohl ještě pracovat? Jak jsem vyrovnán s dílčími otázkami sebetranscendence?

4 Učitelská identita – profesní Já učitele

Již od Aristotela máme k dispozici pojem **entelechie**, (en = vevnitř nebo uvnitř, telos = cíl, účel, echein = míti), který vyjadřuje **princip, který v sobě nese smysl svého bytí**, nebo určuje svůj cíl také sám a není ovlivňován nebo dokonce utvářen jen z vnějšku. Člověk jako entelechií nebo duchem obdařený organismus ve světě je nejvíce zvnitřnělou a nejvíce vědomou bytostí. O tento princip v lidství je potřebné pečovat. Řada alternativních pedagogických proudů devatenáctého a dvacátého století se pokoušela integrovat i do školní výchovy péči o tento rozměr edukace.

V pedagogickém výzkumu bylo prozatím **profesní učitelské identitě** věnováno málo pozornosti, přestože je důležitou složkou učitelova vývoje. Profesní identitou rozumíme **vědomí sebe sama v učitelské profesi**. To je založeno na základních životních stanoviscích, plánech, klíčových vztazích, hodnotách a názorech na pojetí sebe sama v profesi učitelství, jde o **učitelovo profesní Já**.

Mareš (2013, 443) věnuje otázkám učitelova porozumění sobě samému velkou pozornost. Je přesvědčen, že pro učitele, stejně jako pro lékaře, je jeho sebeobraz mnohem důležitější než pro pracovníky jiných profesí, v nichž se dá osoba snadno oddělit od svých dovedností. Autor si také klade otázku, zda bychom neměli používat pro pojem identity množné číslo, protože vedle profesní identity je u učitele důležité propojení na **osobní identitu a na sociální identitu** (2013).

Jeden z výzkumných přístupů na uvedené téma uvádí J. Mareš (1996, 26–27; 2013, 441–443), upravil návrhy Kelchtermanse, podle něhož lze rozlišit v **učitelově profesionálním Já tři dimenze**: retrospektivní, aktuální a prospektivní.

1. **Retrospektivní dimenze profesionálního Já** je vnitřně ještě členěna na čtyři kvality:
 - ▶ **sebeobraz** (self-image);
 - ▶ **sebeúcta, sebeoceňování** (self-esteem);
 - ▶ **profesní motivace** (job motivation);
 - ▶ **vnímání úkolu** (task perception).
2. **Aktuální Já – má stejné dimenze jako retrospektivní uvedené v přítomném čase.**
3. **Prospektivní dimenze profesionálního Já** je chápána jako **profesní perspektiva**
 - ▶ mé profesní dráhy
 - ▶ dráhy mých žáků
 - ▶ perspektiva naší školy.

Upevňování **profesní identity** je tedy stálý proces uvědomování si podstaty profesee vlastní profesionality, tj. **sebeuvědomování v učitelské roli, potřeba autonomie**, iniciativa v přebírání odpovídající **míry odpovědnosti**, přiměřená **potřeba sebekontroly** a vysoká míra **angažovanosti v jednání**.

Jádrem personalistického (konstruktivistického) přístupu k profesní identitě je vědomá reflexe rozvíjejícího se subjektivního pojetí výuky (Mareš et al., 1996), subjektivního pojetí žáka a sebepojetí. Spilková rozlišila tři **etapy rozvoje profesní identity** budoucího učitele:

1. startovací identita – identifikace prekonceptí,
2. proměňovaná identita – přestavba prekonceptí novou teorií,
3. profesní identita – výsledná reflexe a sebereflexe (2004).

Pro profesní identitu je velmi důležité, jak si učitel, hlavně budoucí učitel už během studia odpovídá na otázku, čím pro mě učitelství je?

Výzkum rozvoje sebepojetí u studentů učitelství provedla Pravdová (2014, 2015). V kvalitativním výzkumu popsala **tři základní etapy**, které nen možné explicitně oddělit, protože se mohou vzájemně propustovat.

1. Jde o postupné seznamování s profesí učitele v celé její šíři a závažnosti a utváření požadovaného, respektive i ideálního já.
2. Konfrontaci skutečného profesního Já s Já ideálním a požadovaným, přičemž žádoucím výsledkem této etapy je identifikace s profesí učitele;
3. Jde o transformaci intuitivního či raného pojetí výuky ve vlastní pojetí výuky, jež lze chápat jako dílčí výsledek třetí etapy utváření profesního sebepojetí, jehož očekávaným cílem je pozitivní profesní sebepojetí budoucího učitele (Pravdová, 2014, 175).

Během studia učitelství spolu soupeří projevy chtěného a nechtěného profesního já, kterým je potřebné věnovat stejnou pozornost jako osvojovaným pedagogickým znalostem, viz výsledky výzkumu Pravdové (2014, 175–180, 2015, 172–173). Budoucí učitel může být veden k tomu, že si postupně uvědomuje, čím pro něj učitelství je, protože je to jeden z aspektů, který ovlivňuje celkové sebepojetí i pojetí výuky.

Učitelé i budoucí učitelé si mohou klást následující otázky a hledat na ně odpovědi.

Chápu učitelství jako umění?

Představitelé odpovědi „ano“ na tuto otázku se domnívají, že podstata, a tedy i možnost naučit se učitelství je podobného charakteru jako umělecký výkon, včetně takových klíčových komponent, jako **empatie, intuice, improvizace** apod. Vzdělání je sice důležité, ale nehraje rozhodující roli pro to, aby se člověk stal výborným pedagogem. Má spíš úlohu zajištění všeobecné vzdělanosti a širokého kulturního rozhledu a osobnostní kultivace. V tomto modelu přípravy jsou preferovány různé techniky rozvoje vnímání, senzibilizace a osobnostně rozvojového výcviku.

Chápu učitelství jako řemeslo?

Zastánci názoru, že učitelství je řemeslo, se domnívají, že člověk si ho osvojí časem, mezi zkušenými praktiky; musí hlavně dobře „odkoukávat“, jak na to; časem zvládne soubor základních „grifů“ a „fint“ a pak už jde jen o to, udržet si tento fortel. Rutina je vlastně znakem perfektního zvládnutí řemesla a učitelské vzdělání je záležitostí dost oddělenou od tohoto řemesla. V pojetí existuje **neprojojenost mezi teoretickým školením a vlastním praktickým výkonem profese**.

Chápu učitelství jako technologii?

Jestliže ano, pak platí, že učitel dodržuje **pravidla, algoritmy, systémy** a jeho pracovní činnost musí být kvalitní. Není-li, jsou špatně definována pravidla, nebo působí rušivé vlivy prostředí. Vzdělání učitele je velice důležité, protože člověk se musí tato pravidla napřed naučit – teorie je pak stejně důležitá jako praxe, obě naplňují jinou větev těchto spojených nádob přípravy. Důraz na toto pojetí se prohlubuje se zaváděním stále nových informačních technologií do škol.

Chápu učitelství jako povolání?

Štech v souhlasu s Kučerou konstatují, že učitelství je „...*komplexní, až nemožné povolání*.“ Na konci úvahy o nemožnosti učitelského povolání najdeme toto konstatování: „*Zkrátka, vyžaduje to mít pod kontrolou sám sebe. Tato situace klade na učitele paradoxně mnohem větší nároky než na profesionály v jiných, i uznávanějších profesích*“ (1994, 312).

Tento pohyb úvah ve směru „*mít povolání učitele*“ se výrazně blíží k pojetí „*mít učitelské zaměstnání*“. Nějak nám to nezní, na což upozornil také Pítha, když konstatoval: „*Dalším záchytným bodem při hledání učitele je to, že ne plně doceňujeme slova, když mluvíme o tom, že učitelství je povoláním spíše než zaměstnáním*“ (1996, 26–36). O povolání víme už z vazby **povolání k něčemu**, že je svázáno s nějakým posláním. Nikdo není povolán, aby vzápětí nebyl vyslán.

Chápu učitelství jako poslání?

Tato koncepce vychází z přesvědčení, že učitelství je činnost vznešená, v duchu idejí J. A. Komenského je profesí vysoce důležitou, všeobecně uznávanou a hodnocenou. **Poslání je něčím vyšším než pouhé povolání**, než běžná profese. Učitelské poslání ovšem vyžaduje, aby je vykonávali lidé vysoce charakterní a mravní, kteří jsou výraznými osobnostmi.

Chápu učitelství jako zaměstnání?

Profese učitele je někdy redukována na získávání prostředků k obživě. Učitelství je v tomto pojetí někdy chápáno jako zaměstnání, kterým se **lze uživit** nebo také ne a které je v subjektivním pojetí vrženo na okraj zájmu společnosti. Společnost by ráda viděla učitele jako zaměstnance ministerstva školství, který musí především dodržovat nařízení, vydaná odpovídajícími zákony a vyhláškami. S osobní iniciativou se nepočítá a to může některým učitelům vyhovovat.

Chápu učitelství jako expertní profesi?

Otázce chápání učitelství jako profesi jsme se podrobně věnovali jinde (viz Lukášová, 2003, 2009). Komplexnost pojetí učitelství jako profese si vyžaduje propojenost přístupu k učitelství z hlediska společenského, personálního i obsahově zaměřeného na podstatu profesionalizace. Teorii a výzkumu expertnosti v učitelství se v posledních letech věnovala M. Píšová se spolupracovníky (2011, 2013). Rozlišili pojetí učitelství jako profese ze dvou hledisek (2013, 22):

1. kognitivně či znalostně orientované pojetí;
2. pojetí orientované na efektivnost vyučování, tj. na profesní výkon učitele a jeho vliv na školní výkony žáků.

Autoři upozorňují na fakt, že pojetí učitelství na přímý vliv na stanovení indikátorů expertnosti, jež se mohou následně promítat do pedagogického výzkumu uvedeného fenoménu učitelství je identifikace expertnosti náročná a problematická (viz Píšová, 2013a, 23, 2013b). I to je důvod, proč se může učitelství jevit jako semiprofese.

Proč se učitelství může jevit jako semiprofese?

Problém učitelství má mnoho dimenzí a je těžké je všechny charakterizovat a to přivádí některé teoretiky k vymezení učitelství jako *semiprofese*, jak uvádí Štech (1994a, 310–319) a Kořan (1994a, 1994b, 1995). Tak se učitelství dostává u některých, především anglických pedagogů pod pojem *semiprofese*, což je možné vidět ve vztahu k analogickým pojmenováním „kvaziprofese“, „subprofese“, „pseudoprofese“.

Semi-profese se vyznačují tím, že jsou provozovány ve **velkých byrokratických organizacích**. Tyto organizace mají hierarchickou strukturu a ovládá je administrativní autorita, mají velký počet členů a značnou proporcii žen, dále se vyznačují tím, že mají nižší soustavu vzdělání, tj. kratší období přípravy a tzv. nižší legitimní status. Tento krajní přístup a způsob argumentace je velmi nebezpečný, protože je hodně vzdálený od možnosti autonomie bytí, která je v dispozici pro každou lidskou bytost a je nutností pro bytí učitelem.

Uvedené otázky, kterým jsme se věnovali v předchozím textu, jsou potřebné pro vědomý vlastní přístup k učitelství a mohou být součástí sebereflektivních procesů. Sebereflektivní kompetence a dovednosti byly předmětem zájmu několika autorů.

Rezáč vymezil obecně **sebereflektivní kompetenci Já učitele** jako „...kvalifikované nazírání osobnostních vlastností a rysů, projevujících se v prožívání a chování, ve vztahu k důsledkům aktivit orientovaných na jiné lidi, produktům společné činnosti a důsledkům vzájemných kontaktů s jinými lidmi za účelem optimalizace těchto aktivit a vztahů“ (1997, 45–52). **Sebereflektivní dovednost** učitelství Já může být chápána také jako „...předpoklad adekvátní reflexe (tedy uvědomování si) a hodnocení vlastní činnosti, ale také vlastních osobnostních rysů, vlastností, myšlenek, postojů a emocí“ Urbanovská (2002, 150–167).

Autorka dále konstatuje, že jde o soubor dílčích dovedností, mezi něž může patřit dovednost:

- ▶ percipovat, popsat a hodnotit svoje pedagogické myšlení, postoje, emoce, způsoby jednání,
- ▶ klást si sebereflektivní otázky,
- ▶ nalézat odpovědi,
- ▶ srovnávat stav aktuálního „já“ s ideálním a požadovaným „já“,
- ▶ odhalovat pravé příčiny zjištěného stavu sledovaných jevů,
- ▶ vyvozovat závěry pro své zdokonalování.

Autorka provedla empirický výzkum u studentů učitelství, který ji přivedl k zajímavým závěrům, jež je třeba mít na zřeteli jako **rizika při osvojování dovednosti sebereflexe**. „Někteří jedinci prožívají nepříjemné stavy diskrepance mezi aktuálním já a ideálním já nebo požadovaným já, které mohou nastat. Vzhledem k tomu, že tyto situace bývají provázeny prožitky zklamání, frustrace, obavy ze ztráty náklonnosti druhých, úzkostí, pocity viny apod., mnozí se raději záměrně sebereflexi, konfrontaci a reflexi druhých a následnému sebehodnocení vyhýbají. Tato skutečnost se projevila i uvnitř zkoumaného vzorku. U citlivých osob zaměřených na svou osobu se silným sklonem k rozebírání každé maličkosti se nejeví jako nevhodnější posilovat úsilí o pravidelné sebereflexe. Je potřebné učit tyto jedince zaměřit se na podstatné a důležité okamžiky. Proto je a bude vhodné realizovat semináře zaměřené na rozvoj sebereflektivních dovedností vždy s maximálním zřetelem k individuálním zvláštnostem osobnosti studenta“ (Urbanovská, 2002, 165).

Nejnovější výzkumy zavádějí pojmy předem a následně strukturovaná reflexe ve vztahu k vytváření profesního soudu o kvalitě výuky (Slavík, Lukavský, Najvar, Janík, 2015). **Předem strukturovaná reflexe výuky** slouží podle autorů primárně k pohybu od pedagogické teorie k reflexi. Slouží k takovému náhledu na pedagogickou praxi, který je „...disciplinován předtím již zformovanou teorií (schématem)“ (Slavík, Lukavský, Najvar, Janík, 2015, 17). Předem strukturovaná reflexe odpovídá v analogii kvantitativním principům výzkumného pedagogického designu. **Následně strukturovaná reflexe výuky** by měla podle autorů optimálně směřovat od reflektivního pohledu k pedagogické teorii a analogicky má blízko ke kvalitativním výzkumným strategiím.

Ukazuje se, že **profesní identita je vnitřně velmi strukturovaný fenomén**, který stojí za to zkoumat. Pro usnadnění jsme se pokusili přístup k profesní identitě strukturovat na další dílčí složky, kterým se budeme dále v této části práce věnovat. U každé z charakteristik uvedeme výsledky pedagogického výzkumu, bude-li k dispozici. U jiných upozorníme na možnosti pedagogického výzkumu do budoucna.

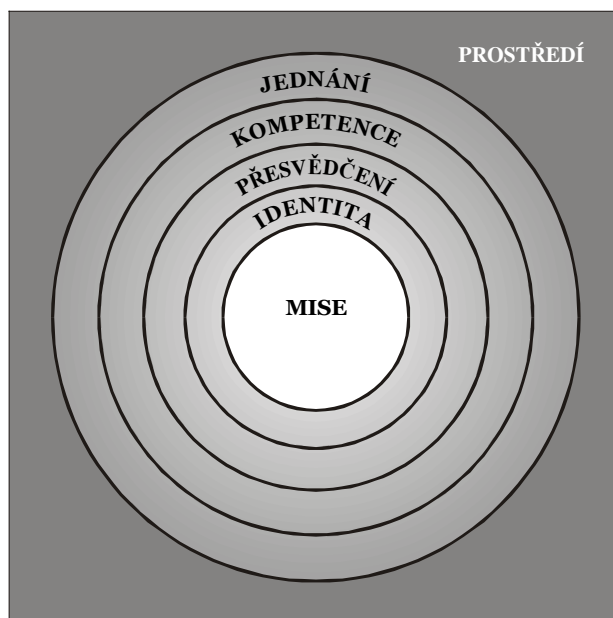
Výzkum učitelské profesní identity byl předmětem studie Stuchlíkové (2006). Ukázal, jak složitě strukturovaný je fenomén profesní identity. Jestliže opustíme normativní pohled na učitelství a přikloníme se k modelu personálně profesnímu, pak nás začne zajímat postupná konstrukce profesní identity a její fáze. **Profesní identita** se buduje už během studia, ale i tam se nezačíná od nuly, jak to dokládají výsledky empirického výzkumu autorky. Autorka upozornila na to, že „V poslední době je stále více akcentováno, že pro utváření profesní identity nestačí věnovat pozornost získávání dostatečně kvalitní explicitní báze znalostí, ale je třeba pracovat i s implicitními procesy“ (Stuchlíková, 2006, 33).

Implicitní rozměry profesní identity nemohou být zkoumány přímo, ale je třeba vyvíjet postupy k identifikaci jejich explicitních obrazů. Stuchlíková provedla výzkum subjektivního sebepojetí, když studentům zadala nedokončenou větu „**Být učitelem pro mne znamená...**“ a nechala ji studentům napsat 20x. Výpovědi o profesi pak bylo možné roztrždit do čtyř kategorií: **orientaci na osobnost učitele, centraci na učivo, centraci na žáka, hodnotící aspekty**. Autorka dále zachytila vliv implicitních emocí a zdůraznila, že je potřebné věnovat jim zvýšenou pozornost, protože souvisí se schopností učitelů v oblasti **sebeovládání**. Další významnou úlohu identifikovala při vztahu implicitních a explicitních motivací k volbě a výkonu učitelské profese. Podobně hlubinnou sondu realizovali Gavora a Wiegerová (2014) na vzorku studentů učitelství mateřských škol. Spilková, Tomková (2010) se věnovaly problému v posledních letech u studentů učitelství pro primární vzdělávání.

Autorky vycházejí z **cibulového modelu profese od Korthagena (2011)**, v němž je **učitelská identita** definována jako jedna z **vnitřních proměnných** vedle mise (mission), přesvědčení (beliefs) a kompetencí (competences).

Obrázek 1:

Cibulový model pojmů k zachycení učitelské profese podle Korthagena (podle Korthagen, 2004; Korthagen, Vasalos, 2005, in Píšová, 2007, 47).



Dalším významným výzkumným počinem v oblasti poznávání učitelské identity jsou kvalitativní výzkumy Gavory (2001, 2002, 2012) a studium jevu **osobní zdatnosti učitele (self-efficacy)**. Původním autorem tohoto pojmu je Bandura, kanadský sociální psycholog, který používá i další synonyma, jako *perceived efficacy*, *sence of efficacy* a *efficacy beliefs* (Gavora, 2012, 10). Na tento výzkum navážeme vlastním výzkumem v jedné z následujících kapitol. Výzkumy v oblasti autoregulace učení mohou být inspirací pro **výzkum autoregulace profesního učení**. Ve výzkumech jsou sledovány dvě dimenze autoregulace:

1. **autoregulace učení jako rys osobnosti**, tj. jako trvalý atribut člověka, který je tedy i predikátorem budoucího chování;
2. **autoregulace učení jako jev situační**, tj. dočasný stav, který je charakteristický svým vztahem k situačnímu kontextu.

Velmi inspirativní jsou výzkumy, které kombinují obě úrovně, jak se o to v českých podmínkách pokusila Hrbáčková (2011, 30–36), která měřila **pět oblastí autoregulace učení při osvojování učitelské profese ve studiu**:

1. úroveň motivace (osobní zdatnost, vnímaná hodnota učení, atribuční přesvědčení, motivační orientace);
2. míra použití kognitivních strategií (opakovací, organizační, elaborativní);
3. míra použití metakognitivních strategií (předvídaní a plánování, monitorování a sebehodnocení);
4. regulace vůle a emocí;
5. regulace prostředí (úprava vhodných podmínek pro učení).

Autorka sestavila dotazník se 40 položkami a sedmistupňovou škálou, na níž studenti vyznačovali své odpovědi podle toho, jak vystihovaly jejich způsob učení – od nejméně vystihuje po nejvíce vystihuje (Hrbáčková, 2011, 64–66):

1. Do učení se musím nutit.
2. Často se mi stává, že při učení myslím na úplně jiné věci.
3. Učím se, i když nemusím.
4. Při studiu plním studijní povinnosti nad rámec stanovených požadavků vyučujícími.
5. Z vlastní iniciativy pročítám odbornou literaturu.
6. Učím se rád(a).
7. Ke studované problematice si kupuji nebo půjčuji další doporučenou literaturu, protože chci více porozumět oboru.
8. Studijní materiály (poznámky z přednášek, skripta, aj.) si doma průběžně pročítám.
9. Dokážu odhadnout nároky na mě kladené v průběhu studia.
10. Poznám, který způsob učení je v dané situaci nevhodnější.
11. Zním své silné a slabé stránky při učení.
12. Umím utřídit své studijní materiály tak, aby se mi z nich dobře studovalo.
13. Očekávám, že se mi ve studiu bude dařit.
14. Mám své učení pod kontrolou a poznám, jak dobře studované problematice rozumím.
15. Nevzdávám se snadno, i když něčemu nerozumím.
16. Poznám, které informace jsou nejdůležitější a které jsou méně důležité.
17. Mám dobrou paměť.
18. Věřím, že když se rozhodnu uspět, uspěju.
19. Dokážu si zorganizovat čas na učení tak, abych co nejlépe uspěl(a) u zkoušky.
20. Když vím, co mi při učení dělá těžkosti, dokážu je vyřešit nebo alespoň zmírnit.
21. Nemám strach pustit se do náročnějších úkolů, které jsou potřebné ke splnění studovaných předmětů.
22. Myslím, že jsem ve studiu lepší než většina ostatních spolužáků.
23. Často mám pocit, že ničemu nerozumím a studium nezvládnou.
24. V okamžiku, kdy dopíšu test, tuším, jak jsem v něm prospěl(a).
25. Při učení se potřebuji ujišťovat, že postupuji správným směrem.
26. Mnohdy se přistihnu, že se při učení zastavím a kontroluji, jestli všemu rozumím.
27. Když se učím nové věci, pokládám sám/sama sobě otázky, abych zjistila, jak si vedu.
28. Před tím, než se začnu učit, říkám si v duchu postup (co udělám teď a co potom).
29. Když se učím, průběžně zkouším sám/sama sebe, jestli jsem učivu opravdu porozuměl(a).
30. Často se ptám sám/sama sebe, jestli jsem udělal(a) všechno pro to, abych porozuměla(a) předmětu.
31. Často se mi stává, že při učení analyzuji nebo hodnotím sám/sama sebe.
32. Při učení si obvykle rozdělím učivo na několik částí, které se učím postupně.
33. Informace, které se dozvídám v jednom předmětu, se snažím dát do souvislostí s jinými předměty.
34. Líbí se mi náplň předmětů studovaných v tomto předmětu.
35. Myslím si, že je užitečné vynaložit úsilí na studium.
36. Předměty studované v tomto oboru mne zajímají.
37. Je pro mě hodně důležité porozumět studované problematice.
38. Učím se tím, že spojuji informace z více zdrojů (poznámky z přednášek, skripta, doporučená literatura aj.).
39. Studium beru jako koníček.
40. Myslím si, že to, co se učím v rámci studia, mohu využít v praxi.

Uvedené otázky jsme uvedli v plném znění, protože bude zajímavé výzkum zopakovat s jiným vzorkem budoucích studentů učitelství.

Z Dotazníku autoregulace učení studentů (DAUS) lze vyhodnotit **čtyři faktory**:

- 1) motivační přesvědčení (položky 1–8);
- 2) osobní zdatnost (položky 9–24);
- 3) metakognitivní strategie (položky 25–32);
- 4) smysluplnost studia (položky 33–40).

Hrbáčková zjistila, že „...úspěšnější studenti používají ve větší míře metakognitivní strategie, jsou motivováni převážně vnitřně, své studium považují za smysluplné a sami sebe za kompetentní“ (2011, 34). Faktory ovlivňující autoregulaci učení byly předmětem i výzkumu Hladíka a Vávrové (2011). Autoři prokázali, že **znalost sebe sama** souvisí s reálným odhadováním svých silných a slabých stránek, které se promítají do autoregulace profesního učení.

V předchozím textu už jsme se zmínili o fenoménu učitelské svobody, který tvoří součást učitelského sebepojetí. Empirický výzkum v této oblasti nám schází. Upozorníme tedy jen na kontext, který se váže k profesnímu Já učitele.

Učitelská svoboda je pojem, který se vztahuje k učitelské vůli a k jeho rozhodování pro dobro žáka. Je-li plodem edukace svobodné a zodpovědné rozhodování člověka o dobrých činech pro svět a druhého člověka (Ries, 2012, 364), pak pro výsledek vzdělávání učitelů platí s velkou vahou. „*Vůlí konat dobro je osobnostní duchovně morální sebeutváření člověka korunováno*“ (Ries, 2012, 364). Pro vzdělávání učitelů je vědomé rozhodování pro dobro rozvoje žáků v oblasti tělesné, duševní i duchovní základní strategií pro výuku pedagogiky a didaktiky (viz Lukášová, 2010, 2013).

Tam, kde platí velký prostor pro svobodu učitele, pro jeho identitu, autoregulaci a autonomii v rozhodování a je druhou stranou mince i vysoká míra subjektivní odpovědnosti za žáky. Výzkum v této oblasti vykazuje značné rezervy. V této oblasti se můžeme pokusit aplikovat výzkumný nástroj, který už byl empiricky vyzkoušen a vyhodnocen (Mareš, Skalská, Kantorková, 1992, Lukášová, 2012). Dosavadní výsledky výzkumu byly získány u kategorií učitelů základních, středních i vysokých škol. Výzkumy zachytily i rozvoj subjektivní odpovědnosti za žáky u studentů učitelství během jejich studia (viz Lukášová-Kantorková, 2003 a viz příloha 7).

Otázky subjektivní odpovědnosti za žáka a studenta i za pedagogické situace můžeme zodpovědět hlouběji, když přihlídneme ke kontextu s učitelským svědomím.

Jak můžeme chápat učitelské svědomí?

Je jednou z klíčových kategorií, které bychom měli porozumět při hledání smyslu učitelství. Souvisí s profesionálním svědomím učitele a s jeho identitou s profesí.

Podle Frankla (1997, 17) je „*svědomí orgánem smyslu*“. Pro autora je svědomí schopnost percipovat smysl života v konkrétních životních situacích. U učitele přibývá ještě jedna dimenze svědomí, a to je pomoc, kterou poskytuje žákům při nalézání smyslu jejich života ve vztahu k jejich zkušenostem s edukací ve škole. „*V tomto našem století musí výchova směřovat k tomu, aby nejenom zprostředkovala vědění, ale aby také zušlechťovala svědomí, tak aby člověk dostatečně jasně slyšel, tj. dokázal zaslechnout v každé jednotlivé situaci požadavek, který je v ní obsažen*“ (Frankl, 1997, 17).

Křivohlavý (2006, 126) říká o pojetí svědomí, že prošlo svým vývojem od vnímání původu svědomí z vnějšku (vědění či povědomí jiných lidí o mně) po vnímání původu zevnitř. Důraz na pojetí svědomí se přenesl dovnitř „...*na vlastní jádro člověka, který sám sebe posuzuje, hodnotí a soudí*“, což pro výkon profese učitelství jsou projevy jeho nabyté profesní autonomie.

O porovnání pojmu svědomí s pojetím čestnosti se pokusil Sokol (2012, 178), když konstatoval, že „...*svědomí je zcela vnitřní a osobní..., kdežto čest spíše občanská a zahrnující i veřejnou pověst*“. Konstatuje, že například pomluva může poškodit moji pověst, tedy i čest, kdežto mého svědomí se nemusí dotknout, je-li čisté.

Jaké otázky si můžeme klást v oblasti profesní učitelské identity? Jak se vyvíjela moje cesta k volbě učitelské profese (retrospektivní profesní Já)? Jak vnímám sebe v učitelské profesi aktuálně, nyní (přítomné Já)? Co očekávám od své cesty učitelskou profesí učitele do budoucna (prospektivní Já)? Jaké pojetí učitelské profese subjektivně preferuji? Jak se vyvíjela moje profesní identita a proč? Jaké sebepoznávací kompetence mám? Jaké autoregulační tendence v profesním učení u mě převládají? Jakou míru subjektivní odpovědnosti za žáky jsem u sebe diagnostikoval? Jak se vypořádávám s otázkami profesního učitelského svědomí?

5 Učitelství – profesní myšlení

Prvním znakem učitelství je odborná služba rozvoji a výchově dítěte v podmínkách vzdělávání ve škole. Učitel by měl být vybaven základy **pedagogického myšlení**, které by dokládaly, že dokáže řešit složité odborné situace v praxi.

Učitel by měl mít specifické znalosti, které dokáže plně uplatnit v praxi, a díky nimž odborně vnímá a reflektuje pedagogické jevy ve všech jejich složitých kontextech. To je také zvláštností **učitelských znalostí** – vedle specifických vědomostí z věd, umění, techniky a sportu, obsahujících **deklarativní znalosti (vědět co)** a představy o dovednostech, tj. **procesuální znalosti (vědět jak)**, potřebují učitelé i specifické, praxi reflektující znalosti **kontextuální (vědět proč)**, tj. znát odborné zdůvodnění smyslu své činnosti a dokázat vysvětlit důsledky svých činností pro rozvoj a vzdělávání žáků.

Profesionální učitelství označil Kotásek za **kontextuální znalosti odborníka ve výchovných procesech odpovědného za lidství budoucího člověka** (2000). Uvedené pojetí navazuje na přístupy Schulmana, který vnesl do výzkumu kurikula učitelství vzdělávání mnoho cenných podnětů. Autor odlišil znalosti vědních obsahů (*subject matter content knowledge*) od didaktické znalosti obsahu (*pedagogical content knowledge*) a znalostí kurikula (*curriculum knowledge*).

V podrobném rozboru vnitřních problémů kategorie učitelství v Schulmanově koncepci vysvětlil Janík (2005) i jeho pojetí propozičních a případových znalostí a řadu pojmů důležitých pro **poznatkovou bázi učitelství** – znalost obsahu, obecnou pedagogickou znalost, didaktickou znalost obsahu, znalosti o žákovi a jeho charakteristikách, o kontextu vzdělávání, o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání.

Bromme (2008, 13) si volí pro pochopení pojmu **didaktická znalost učiva** metaforu Schulmana. Popisuje didaktickou znalost učiva jako zvláštní **slitinu (amalgám²) obsahu odborných předmětů a didaktiky**, která je jedinečnou sférou odbornosti učitelů, „...jejich vlastní, speciální formou profesního porozumění“. Toto sloučení (z chemie vypůjčenou analogii – **amalgamáci** – vznik slitiny, tj. látky s novými vlastnostmi) „...je zajímavým psychologickým fenoménem, jehož hlubší objasnění může přispět k hledání odpovědi na otázku, jaký vliv má profesní zkušenost na kompetenci kvalifikovaného praktika – nejen v učitelství profesí“.

Profesní učitelství jsou specifickým „amalgámem“ – **slitinou** z oblastí obsahů – věd, umění, sportu, techniky a znalostí didaktiky (Janík, 2008).

Do tohoto složitého kontextu spadá i komunikace s žáky, s jejich rodiči a s laickou odbornou veřejností (zřizovatel, obec, učitelský sbor apod.). Nejasné vědomí společnosti o složitosti této služby vedlo ke krizi profesí ve 70. - 90. letech minulého století, která se projevila jako proces **deprofesionalizace** (Walterová, 2001). Podstata rozporu je mezi lidskou univerzálností učitelství a úzce specializovaným pojetím přípravy na praktický výkon v současném akademickém pojetí vzdělávání učitelů a laické veřejnosti (včetně politické reprezentace). **Krise učitelství** souvisí s nízkou podporou profesí učitelství ve všech vládách v Česku po roce 1989. Uvedená situace motivovala odbornou pedagogickou veřejnost k hledání nových možností přístupu k profesionalizaci učitelství v oblasti **učitelství** a pojmenování jeho kvalit (Lukášová, 2003, Spilková, Hejlová, 2010, Spilková, Tomková, 2010). To také vyústilo v celonárodní diskusi o **profesním standardu** a jeho podobě, která probíhá celé desetiletí a nebyla ještě uzavřena.

Z kontextuálního pojetí **učitelství** vyplývá nutnost, aby i příprava na profesní učitelství vedla k **uvědomělé, tvořivé a reflektivní pedagogické praxi** (Kotá, 1999, Lukášová-Kantorková, 2003, Spilková, 2004, Kasáčová, 2002, 2005, Kasáčová, Cabanová, 2009).

Řečeno slovy Janíka a jeho týmu: „Učitel přizpůsobuje ontodidaktické konstanty oboru psychologickým konstantám žáků“ (2013, s. 189). **Ontogenetická transformace učiva** je procesem, při němž učitel prozkoumává pojmy vědních oborů, z nichž vybírá a uspo-

² **Amalgám** – slitina rtuti s jedním nebo několika kovy (v přírodě se vyskytuje vzácně, jako landsbergit); **amalgamace** – specifický druh spojování, viz Akademický slovník cizích slov, Academia, 2001, 44.

řádává novou kvalitu didaktických znalostí učiva. **Psychodidaktická transformace učiva** je proces, při němž učitel hledá cesty, jak převést žákovské prekoncepty, případně miskoncepty k porozumění odborným konceptům různých vědních oborů.

Sebereflexe v oblasti kvality výuky může být inspirována výzkumy v této oblasti, které se věnovaly **kvalitě vzdělávání a výuky z hlediska obsahově zaměřených přístupů** (viz Janík a kol., 2013). Autoři poukazují na dvě nutné roviny didaktické transformace obsahu výuky, které by měl učitel zvládat zcela vědomě:

- 1) ontodidaktická transformace,
- 2) psychodidaktická transformace obsahu výuky.

Ontogenetická transformace obsahu výuky probíhá od oboru k žákovi a je založena na znalosti oborového obsahu výuky. **Psychodidaktická transformace** obsahu výuky probíhá od žáka k oboru a je založena na didaktickém ohledu ke kognitivním procesům žáků (k jejich prekonceptům, případně miskonceptům). „*Celková kvalita výuky pak závisí na integrujícím propojení obou stránek*“ (Janík a kol., 2013, 178). Obě úrovně transformace obsahu výuky si vyžadují učitelské odborné zkušenosti v oblasti pedagogického myšlení a vědomé zvládnání procesů, které utvářejí profesní soudy o kvalitě výuky (viz **příklady předem a následně strukturované reflexe**, Slavík, Lukavský, Najvar, Janík, 2015, 5–32).

Problematiku profesionálních učitelských znalostí dále prohlubuje vztah teorie a praxe a nejnovější výsledky výzkumu **implicitních (tacitních) učitelských znalostí** (Švec, 2005, 2011). Ukazuje se, že učitelské profesní znalosti jsou bohatě strukturovány a jejich redukce na dílčí vědomosti z obsahů věd, umění, techniky a sportu ve studiu nepřipravuje studenta učitelství na výkon profese.

Sebereflexe „...je kognitivním procesem, který umožňuje identifikovat některé tacitní znalosti, přetvořit je v dovednosti, a to na základě vnitřního dialogu se sebou“ (Švec, 2011, 21). **Sebereflexe** kognitivně motivační složky sebepojetí učitele je vnitřně velmi strukturovaná. Poznání v této oblasti by mělo vést k reflexi: Já jsem ten nebo ta, která o sobě přemýšlí, mohu tedy pozorovat **důležité tendence ve vlastním myšlení**, které se pak promítají také směrem k myšlení o druhých lidech, dětech, světě v pedagogických situacích.

Pojem **pedagogické reflexe** není míněn jen jako pragmatická reakce na edukační situace, ale jako **každé uvědomělé jednání**, které předpokládá vycházet z regulativních idejí odvozených ze staletých zkušeností a z reflexe těchto zkušeností při řešení konkrétních pedagogických problémů.

Jednou z významných charakteristik jsou tendence v mých vlastních procesech **přisuzování příčin (kauzálních atribucí)**. Můžeme pozorovat dvě tendence ve směrové charakteristice procesu přisuzování příčin. Příčiny činností a událostí jsou **spíše uvnitř**, „*je to ve mně, ještě jim stále nerozumím*“ (žákům), nebo jsou **příčiny vně**, je to v někom jiném, v něčem jiném, „*jsou stále více hloupí a nepřipravují se*“.

Tendence vně nebo dovnitř v přisuzování příčin se může tedy také projevit ve vztahu k sebepojetí. V kauzálních atribucích vystupuje i váha příčiny a její měnitelnost. Předmětem poznávání může být, zda své přisuzování příčin vidím tak, že dokážu hledat vážnost a váhu ve vztahu k sobě samému. Zde by se mohl učitel věnovat velké pohyblivosti (fluenci) v přístupu k příčinám úspěchů i neúspěchů žáků. Věřit si, že já mohu něco změnit v sobě, když přijdu na to, proč a jak. Vidíme, jak sebepoznání v oblasti příčin jednání a činností souvisí i s otázkami sebekontroly a sebehodnocení pro výkon učitelské profese.

Myšlenkové zvládnutí **kauzálních atribucí** (ad-tribuo = připisuji na vrub) je další **proměnnou žákova pojetí u učitele**. Učitel může použít pro orientaci ve vlastních tendencích **přisuzování příčin žakovským úspěchům a neúspěchům** tři základní kritéria. Buď vidí příčiny žakovských úspěchů nebo neúspěchů ve výuce jako **vnější nebo vnitřní (lokalizace)**, jako **měnitelné nebo neměnitelné (ovlivnitelnost)**, jako v čase **stabilní nebo proměnlivé (stabilita)**, viz také Mareš (2013). Z výsledků psychologických výzkumů je zajímavé, že subjektivní přisuzování příčin neúspěchů i úspěchů žáků ve výuce se přímo odrazí v procesech, které pak projevují žáci samotní. Psychologové vyzývají k preferenci takových atribucí, které připouštějí možnost změny žáků k lepšímu a dávají žákům naději na úspěch.

Dynamika sebehodnocení by pomalu během studia měla směřovat k vnitřní kvalitě **sebehodnocení**. Vnitřní centrum sebehodnocení má klíčový vztah k učitelově tvořivosti. Odtud vycházejí otázky: Žiji ve své profesi tak, aby mě to uspokojovalo, jsem sám sebou? Mám dostatečnou vnitřní morální autonomii? Jsem sám se sebou spokojen ve své profesi? Jsou se mnou spokojeni druzí lidé (děti, rodiče, učitelé)? Mám v sobě tendence se podhodnocovat, nebo nadhodnocovat? Jakou hodnotu mám sám před sebou? Jak se mé sebehodnocení jako učitele promítá do hodnocení dětí?

Způsob a obsah úsudků učitele o žákovi ve výuce a hodnocení úrovni rozvoje žáka je součástí reflexe **učitelova pojetí žáka**. Pojetí žáka zahrnuje úsudky o somatickém růstu a zrání, o psychickém vývoji a sociálním rozvoji, o možnostech žákovského seberozvoje ve výuce. Snaha o pravdivé poznávání žáka a pravdivé myšlení o něm postupně odhalí celou rovinu aktuálního rozvoje žáka v daném časovém období, a to v oblasti rozumového, citového i volního rozvoje. Učitel má možnost **vidět žáka v časové perspektivě** jeho budoucího rozvoje, kam může zaměřovat i své pojetí úspěšného pedagogického působení i své pojetí úspěšného žáka (viz Lukášová, 2010).

V minulých letech byla experimentálně zkoumána kvalita pojetí úspěšného žáka, která se stala významným regulátorem učitelovy pedagogické činnosti. Učitelovo sebepojetí je vyjádřeno i ve sféře požadavků, které učitel na žáky klade. Požadavky učitele se ovšem netýkají jenom zjevných výsledků a zjevného chování žáků, ale také pohnutek a příčin chování žáků, respektive toho, jaké příčiny jednání učitel žákům přisuzuje.

Jiné budou požadavky na žáka, jestliže obecné pojetí žáka souvisí s představou, že hlavní, k čemu musí žák dospět, jsou vědomosti, a jiné budou, jestliže vzdělávací autoregulace je v pojetí žáka metou ve výuce.

Hrabal a Pavelková se zaměřili na autodiagnostiku učitelovy **implicitní teorie výuky** (Hrabal, Pavelková, 2010, 45–62), které souvisí s uvědomováním svých názorů na to, jak žáci a studenti prožívají obtížnost a význam vyučovacích předmětů a jak jsou jimi oblíbeny. K tomu učitel potřebuje odpovídající autodiagnostické otázky:

1. Jak žáci posuzují předmět, který vyučuji, z hlediska jeho oblíbenosti, obtížnosti a významu, a to ve srovnání s tím, jak je tento předmět vnímán, vyučují-li ho jiní učitelé?
2. Do jaké míry znám postoje žáků k mému předmětu; vím, jak jednotlivci vnímají jeho obtížnost a význam a jak je u nich oblíben/neoblíben?

Autodiagnostika učitelova pojetí úspěšného žáka může probíhat jak v oblasti kognitivní, tak v oblasti motivační (Hrabal, Pavelková, 2010, 106–114, 116–117). V první oblasti, kdy si klade za cíl ovlivňovat kognitivní rozvoj žáků, by učitel měl umět vědomě volit **kognitivní náročnost učebních úloh** a k tomu i vědomě pracovat s taxonomií učebních úloh podle Tollingerové. V motivační oblasti by měl učitel dobře reflektovat **svůj obraz o žákovi** a procesy jeho vnímání. Diagnostikovat a ovlivňovat může učitel **oblasti potřeb žáků** (poznávací, výkonové, sociální). Klíčovou se jeví koncentrace na perspektivní orientaci žáků v oblasti jejich učení i rozvoje. „*Předjímání budoucnosti a vytyčení cílů hraje v motivaci žáka závažnou roli a značně ovlivňuje jeho motivaci k učení. Otevírá se mu tím totiž výhled do budoucnosti, perspektivní cíle, ke kterým se upíná, ho mobilizují, orientují a dlouhodobě aktivizují*“ (Hrabal, Pavelková, 2010, 124). Dosažení motivačních kvalit výuky závisí na vědomé volbě procesů vnějších i vnitřních motivačních podmětů ze strany učitele. Jednou z nich je i vědomá volba hodnotících výroků o žácích a jejich učebních výkonech.

Myšlenkové zvládnutí hodnotících soudů o žákovi je dalším znakem žákova pojetí u učitele. Přitom to opět není vůbec snadný úkol, když víme, že „*...elementární a přitom základní druh hodnocení, hodnocení v průběhu činnosti, je jen zčásti vědomý proces..., přičemž vědomá analýza hodnocení a morálního úsudku zůstává jednou z významných cest poznávání žáka i sebezpoznávání učitele*“ (Hrabal, 1988, 115–116).

Cenná je tedy autodiagnóza vlastních preferencí učitele v **hodnocení žáků**. Hodnocení ve výuce úzce souvisí s vytvářejícími se kvalitami žákova **vznikajícího sebehodnocení**; tím zprostředkovaně může učitel zasahovat do sebezpožívání v roli žáka, do sebezpoznávání žáka ve výuce a také do procesu formování jeho sebevědomí. Učitel tím ovlivňuje klíčové kvality rozvoje žákovského Já, nezbytného pro další zdravý seberozvoj.

Velmi cenné je, když učitel umí vyjmout ve svých myšlenkách žáka ze škatulky, v němž se mu dříve jevil a kam si ho zařadil. Tomu však musí předcházet poznání a přiznání sobě, že tak předtím učinil. Toto vědomé poznání pak může být počátečním motivem k proměně hodnotícího soudu, který je velmi důležitý hlavně ve vztahu k problémovým a méně úspěšným žákům.

Otvíráme-li profesionálně sami jako učitelé pole pro svobodné aktivity žáků ve výuce, mohou nás žáci sami vést k poznání podstaty jejich sebepojetí, které se utváří. Zvláště pak žáci neprospívající, vyrušující, neukáznění apod. mohou své jednání výrazně proměňovat, když jsou vedeni k objevování své vlastní hodnoty. Pocit narušené nebo deformované vlastní hodnoty se může skrývat za vnějšími projevy žáků.

Stojí to tedy za to podstoupit tu náročnou cestu k vědomému pojetí žáka a vědomě vytvářet v sobě **pozitivní očekávání od žáků**, jejich úspěšné učební činnosti a jejich seberozvoje, což samotné působí, viz Pygmalion nebo Galatea efekt. Oba efekty náleží do jevu, který se v odborné literatuře nazývá **sebenaplnující proroctví** (self-fulfilling prophecy) nebo **sebesplňující předpověď**. Učitelovo očekávání je vlastně vyjádřením myšlenkové prognózy o žákovi a jeho učení do budoucna. Mareš ho popsal následovně: „*Učitelovo očekávání vychází z toho, co je o žákovi známo z dřívějšího, i z toho, jak se žák aktuálně učí a chová. Na základě pozorování, úsudku a rozumové úvahy si učitel o žákovi vytváří svůj odhad, pravděpodobnou předpověď toho, jak se asi žák bude učit a chovat v budoucnu*“ (2013, 491).

Pro pochopení podstaty uvedených efektů učitelova očekávání vůči žákům jsou využívány tři metafory:

1. **Pygmalion efekt je případem učitelovy pozitivní sebesplňující předpovědi.** Učitel zaujme nepřiměřené očekávání vůči žákovi či několika žákům: přisuzuje jim vyšší předpoklady, než jaké skutečně mají, očekává od nich lepší výsledky či dokonce výraznější zlepšení. Svá pozitivní očekávání učitel systematicky a dlouhodobě prosazuje v jednání se žákem či skupinou žáků. Daný žák postupně zvyšuje svá očekávání, zaujímá příznivější postoje k učení jeho výkon se zlepšuje. To zpětně jenom posiluje učitelovo přesvědčení, že původní předpověď byla správná (Mareš, 2013, 493)³.
2. **Galatea efekt je taktéž případem pozitivní změny,** která se udála se žákem v důsledku vnějšího vlivu tj. učitelovy sebesplňující předpovědi, kterou učitel dlouhodobě a systematicky prosazoval. Žák postupně mění očekávání, které měl vůči sobě, mění názor na své možnosti v pozitivním směru. Začne si více věřit, více se snažit, což obvykle vede ke zlepšení jeho výsledků. To dále zvyšuje jeho očekávání a zlepšuje jeho sebepojetí (Mareš, 2013, 493)⁴.
3. **Golem efekt je příkladem negativní sebesplňující předpovědi.** Učitel očekává nepřiměřeně nízké předpoklady, špatné výsledky, nebo dokonce zhoršení výsledků žáka nebo skupiny žáků. Svá negativní očekávání učitel systematicky a dlouhodobě prosazuje. Daný žák postupně snižuje svá očekávání, jeho výkon se zhoršuje, zaujímá negativní postoje k učení, snižuje se jeho sebepojetí. To opět zpětně posiluje učitelovo přesvědčení, že původní předpověď byla správná (Mareš, 2013, 496)⁵.

Tendencím k **sebesplňujícím předpovědím** bychom měli ve svém sebepoznání věnovat zvláštní pozornost. Také vzdělávání učitelů by mělo pomoci budoucím učitelům s osvojením postupů pro seberefexi v této oblasti.

Relativně novým širším pojmem při zkoumání učitelského myšlení je **profesní přesvědčení učitelů**. Tým spoluautorů pod vedením Strakové a Spilkové se pokusil uchopit jeho teoretický rámec a podrobit ho i empirickému výzkumu, který v českých podmínkách do-

³ Obsah metafory Pygmalion efekt má svůj původ v díle G. B. Shawa, které bylo také motivací pro muzikálovou podobu příběhu s názvem My Fair Lady. Síla učitele angličtiny a jeho důvěra ve změnu pomůže prodávačce květin zvládnout jazyk na špičkové úrovni.

⁴ Obsah metafory Galatea efekt má svůj původ v antické báji. Ovidius v díle *Metamorfózy* zachytil příběh kyperského krále Pygmaliona, který vytvořil sochu ideální ženy podle svých představ. Do svého výtvaru se tak zamiloval, že požádal bohyni Afroditu, aby sochu oživila. Afrodita jeho přání vyhověla a vdechla soše život. Socha ožila jako krásná žena se jménem Galatea.

⁵ Obsah metafory o Golemovi má základ v pověsti o Golemovi, kterou podle židovské legendy vytvořil rabín Löw, aby sloužila jeho pomstychtivým záměrům. Jméno bylo použito jako jméno jeho hliněné postavy muže, kterou si pro své destruktivní záměry oživoval.

posud scházel (2014, 34–65). Autoři konstatují: „*Motivací pro náš výzkum byla snaha zaplnit tuto mezeru a hlouběji porozumět tomu, jak současní učitelé přemýšlí o své profesi, v čem vidí těžiště své práce a jak vnímají změněné nároky na práci učitele*“ (2014, 41). Autoři se zaměřili na následující dimenze:

1. Postoj ke změnám.
2. Konstruktivistické učení.
3. Orientace na žáka.
4. Potřeba autonomie.
5. Týmová práce.
6. Podpora inkluzivního vzdělávání.

U 553 učitelů ze základních škol byly zjištěny zajímavé výsledky. Autoři konstatovali, že empirický výzkum této vnitřní proměnné u učitelů je mimořádně obtížný. Učitelé základních škol preferovali své potřeby týmové spolupráce a konstruktivistického pojetí učení žáků. Zajímavým zjištěním byly postoje učitelů k vlastní autonomii v profesi a změnám, kde se prokázala závislost na věku: „...*starší učitelé pociťovali větší potřebu změn a nižší potřebu autonomie*“ (2014, 57). Zajímavým zjištěním je také plošné odmítnutí inkluzivních přístupů ve výuce. Autoři upozorňují na rezervy v učitelském vzdělávání, které se bude muset věnovat otázkám inkluze daleko důkladněji. K stejnému závěru dospěla i Kratochvílová, která nabízí pozitivní příklad případové studie v českých podmínkách a přináší zásadní změnu teoretického přístupu k problému (2013).

V uvedené kognitivně-motivační dimenzi sebereflexe je potřebné otevřít ještě otázku **učitelské intuice**. Intuici můžeme chápat jako zvláštní dimenzi myšlení, v níž soudy a úsudky probíhají pod prahem vědomé pozornosti, takže objev řešení v pedagogických situacích bývá vnímán jako náhlý vhled (Janík a kol., 2013). Autoři oceňují tři výhody, které v učitelské intuici můžeme pozorovat: **rychlost, operativnost, rezultativnost**. Problémem intuice je, že učitel neví, proč je ve výsledku myšlení nebo jednání úspěšné nebo neúspěšné. Učitelé zůstávají velká míra nejistoty, která může být někdy kompenzována rutinou v improvizovaných pedagogických situacích. Pedagogická teorie umožňuje učitelům zobecnovat dílčí případy a situace a objevovat v nich hlubší souvislosti pro ontodidaktickou a psychodidaktickou transformaci pedagogických činností s obsahem výuky.

Nepředvídané pedagogické situace vyžadují inovativní schopnosti, které je možné stále prohlubovat. Pedagogická intuice, která je podrobena postupným reflexím na základě teorie, může vést k **zhuštěným učitelským znalostem (knowledge encapsulation)**. „*Zhuštění znalosti je tedy procesem, ve kterém jsou teoretické znalosti – zakotvené v pojmech – zanořeny do subjektivních modelů rozhodování a jednání, které jsou využitelné v praktické činnosti*“ (Janík a kol., 2013, 191). Jak je proces **zanořování znalostí**, který je odborně veden, náročný, to ukazuje **model ALACT** (Action, Looking back, Awareness, Creation alternatives, Trial, viz Korthagen et al., 2011, 74–75). Autor popsal cyklus, který

- 1) začíná **pedagogickou akcí**, situací v podmínkách pedagogické praxe,
- 2) pokračuje **zpětným ohlednutím** s použitím teoretických pojmů, jež má učitel k dispozici – **reflexí**,
- 3) dalším krokem je uvědomění si a pojmenování klíčových reflektovaných aspektů a formulace **poučení** z nich – **abstrahování a konceptualizace** na základě osvojené teorie,
- 4) pokračování v **tvorbě alternativních možností řešení** pro budoucí situace,
- 5) realizace **nové pedagogické situace**, která respektuje některou z nových **inovativních** cest řešení.

Sebezpoznání v oblasti učitelství intuice a procesů zanořování učitelství znalostí může významně pomoci i při porozumění otázkám učitelství rozhodování, kterým se budeme věnovat samostatně v následující kapitole.

Příklady vybraných otázek k autoevaluaci v oblasti pedagogického myšlení se týkají jak myšlenkového pojetí výuky, tak pojetí žáka. Umím vědomě rozlišit kvalitu svých učitelství znalostí (deklarativní, procesuální, kontextuální)? Dokážu vědomě reflektovat utváření kauzálních atribucí v pedagogických situacích? Jakým způsobem vyjadřuji své pedagogické očekávání vůči žákům? Z jakého pojetí člověka v edukaci vychází moje subjektivní pojetí žáka? Dokážu rozlišit ontodidaktickou a psychodidaktickou rovinu myšlenkové transformace obsahu výuky? Do jaké míry mohu důvěřovat své intuici?

6 Učitelské rozhodování – decizní dimenze profese

Dalším znakem kvality učitelské profese je **odborná služba rozvoji a výchově dítěte v roli žáka v podmínkách školy, která se týká sebenáhledu učitele na vlastní rozhodování v pedagogických situacích.**

Ideál služby se uskutečňuje s velkou mírou autonomie a sebeřízení při volbě postupů pro dobro žákovského učení a rozvoje. **Samostatnost v rozhodování** učitelů však není bezbřehá, protože většina profesionálních **etických kodexů** vyzvedává odpovědnost za péči o obecné dobro každého jedince lidského společenství – a tato odpovědnost patří k profesím jako takovým (Koťa, 1999; Kasáčová, 2002; Brezinka, 1996).

Podle Koti (1999) je důležité, že skutečná síla a význam profesionality se nejzřetelněji projevuje ve vývoji **etických idejí a ideálů**, které vždy rozšiřují a překračují hranice toho, co je dáno. Teprve přesah a nadhled, které etické ideje otevírají, vedou k vyšší učitelské odpovědnosti a dovolují **rozhodovat s láskou k myšlení o doménách výchovy a vzdělávání**. Proto jsme otázkám učitelské etiky věnovali celou jednu z předchozích kapitol.

Realita je však odlišná, jak ukazují výzkumy subjektivní odpovědnosti za žáka. Učitel se cítí odpovědný jen za úspěchy svých žáků, zatímco neúspěchy se ho netýkají (Mareš, Skalská, Kantorková, 1996; Lukášová, 2012).

Klíčovým znakem **autonomie v rozhodování učitelů** je **sebekontrola. Konsektivní charakter rozhodování** spočívá ve schopnosti učitele uvědomit si **důsledky vlastního jednání pro žáka** v situacích, které teprve plánuje a připravuje. Jádrem profesní odpovědnosti je v první řadě (spolu)zodpovědnost za tělesný, duševní a duchovní rozvoj každého žáka v podmínkách školního vzdělávání.

Sebereflexe decizně motivační složky sebepojetí učitele se týká jeho rozhodování o žácích

Projevuje se uvědoměním si vlastního vnitřního stanoviska k výchovně-vzdělávacímu prostoru, hlavně k takovému, kde se učí malé děti a žáci v základním vzdělávání. Student učitelství dozrává k postojům: Já jsem ten, kdo rozhoduje o dětech, pro ně a spolu s nimi. Já jsem ten, na jehož rozhodování záleží. Uzrávání uvedených postojů může vést k potřebě poznávat hlubší charakteristiky vlastního rozhodování, a tím i mírnit rizika strnulých stereotypů a rigidních algoritmů. Vědomé rozhodování učitele začíná vždy tam, kde si začne uvědomovat cíle rozhodování, podmínky, které jsou zdrojem tvořivé variantnosti profesních řešení.

V tréninku decizních dovedností studentů učitelství je třeba prohlubovat tvorbu a volbu různých kritérií řešení, uvědomování tendencí v preferencích a řešeních, která souvisí s vědomým a odborným přisuzováním příčin pedagogickým jevům a také s odpovědným odhalováním důsledků (Kantorková, 1990, 87).

Volní dimenze učitelova jednání se týká rozhodování o výuce, o vyučovacích činnostech učitele i o učebních činnostech žáků. Dimenze je tvořena projevy jeho vůle, kterou se učitel ve formě rozhodnutí obrací směrem k žákům. Volní úroveň profesionálního seberozvoje se projevuje v tom, že učitel nedělá jen **živelná** rozhodnutí a jeho projevy vůči žákům nejsou jen situačně reaktivní, ale doprovází je už zanořeně znalosti v profesním myšlení.

Ještě stále se můžeme ve výuce setkat s reaktivními, pudovými a afektivními projevy učitele. Učitelé jsou schopni žákům nadávat, zvyšovat stále hlas, manipulovat s nimi a odrea-govat tak jistou míru vlastního vnitřního napětí. Projevují živelně svůj temperament, libost i nelibost. Učitel se může trénovat v postupném vědomém rozpoznávání vnitřních motivů svých rozhodnutí. Postupně by měl citlivě rozlišovat čistě subjektivní impulsy, které se mohou podílet na ovlivňování jeho rozhodnutí, jako je např. zlost, nesympatie k žákovi nebo uspokojování některých vlastních potřeb. Motivy, s nimiž pak učitel předstupuje před žáky, by měly být profesionálně zvládnuty, orientovány ve směru pozitivních stimulů žákova učení a postupné vzdělávací autoregulace žáků.

Vědomé rozhodování učitele začíná tam, kde si záměrně a profesionálně začne uvědomovat cíle v rozhodování a bohatost a variantnost možností, jak k nim dospět, a dokáže **vidět důsledky řady možností** reálných rozhodnutí.

Vezměme si např. běžnou výukovou situaci, v níž žáci vyrušují. Běžnou reakcí může být, že učitel dá žákům příkaz a okřikne je, aby to nedělali. Nehledě k tomu, že stereotypně opakovaná reakce může být neúspěšná, má učitel také možnost začít se ptát, zda má k volbě jiné možnosti. V našem případě to může např. být změna tempa, rytmu, použití gongu nebo předem dohodnutého gesta (zvednutí ruky). Důležitý je zde moment, kdy se učitel začne ptát: **Je k dispozici jiný způsob, jak na to?**

Ve vlastním procesu výuky je kladení a hlavně odpovídání na takovou otázku bezprostředně zvolenou improvizací velmi obtížné, protože zde probíhá **interaktivní situační rozhodování**. Pařízek konstatuje na toto téma následující: „*Neustálá nutnost rozhodování, a to v kontaktu s žáky, je jednou z příčin neuropsychické náročnosti učitelského povolání. Počet rozhodnutí je podstatně vyšší než u mnoha jiných profesí*“ (Pařízek, 1990, 57).

V interaktivním rozhodování ve výuce se učitel opírá převážně jen o částečné poznání (neúplné informace) o jevech výuky a žácích, o nichž právě rozhoduje (nepřipravenost žáků, slabý učební výkon, neukázněnost apod.). Učitel nikdy nezná přesné příčiny ani podmínky, které se navíc u jevů výuky velmi proměňují. Učitel je odkázán na svou **citlivou učitelskou intuici**, kterou je ale třeba kultivovat, jak bylo popsáno v předchozí kapitole

Vedle operační – interaktivní etapy pedagogického rozhodování můžeme rozlišit předoperační, přípravnou a následnou etapu.

Učitel může přispět sebezrovoji vědomého rozhodování tím, že provádí svůj trénink **decizních dovedností** při řešení každodenních **rozhodovacích úloh výuky** v přípravné a následné fázi, tj. před vlastní výukou a po ní. Kromě intuitivní volby toho, „co chci“ a „co mohu“, si může klást řadu zpřesňujících otázek, které mu pomohou při pedagogickém rozhodování ve výuce, ve vlastním interaktivním procesu se žáky.

Učitel si při sebereflexi devizních předpokladů k profesi může klást následující otázky:

- ▶ O **čem** a za jakých **podmínek** mám rozhodnout?
- ▶ K jakým **důsledkům** může rozhodnutí vést? Co se stane, když rozhodnu tak nebo jinak? Jaké důsledky to bude mít pro žáky?
- ▶ **Čím se mohu** nebo mám při rozhodování **řídít**? Mám nějaké algoritmické předpisy nebo postupy, mám zkušenost? Nebo musím vytvořit něco nového?
- ▶ **Podle čeho** mám hodnotit, zda jsem rozhodoval správně? Jaká **kritéria** bych měl respektovat, nebo jaká mohu použít, popř. vytvořit?
- ▶ Jak provádím **preference** možných rozhodnutí? Z čeho odvozuji (váhu) závažnost různých možností? Která rozhodnutí a proč jsou pro mě nejpřitažlivější z různých možností?
- ▶ Vedlo **zvolené rozhodnutí** ve výukové situaci k pedagogickým záměrům, nebo ne? Jestliže ne, co je třeba ve vlastním rozhodování změnit?
- ▶ **Zda měnit** cíle, podmínky, zpřesněné důsledky, kritéria, pravidla, strategii preferencí a pořadí závažnosti a jaké by **mohlo být výsledné rozhodnutí jiné?** (Kantorková, 1990, 158).

Na základě uvedených otázek si můžeme udělat představu, jak intelektuálně náročné je **vědomé učitelské profesní rozhodování**, ale otevřou se nám i možnosti sebetvorby volní dimenze vlastní vyučovací činnosti.

Realizaci rozhodnutí ve výuce se učitel přímo obrací k žákům. Z uvedeného přehledu otázek si můžeme učinit představu i o bohatosti intuitivních procesů, které může učitel alespoň částečně učinit vědomými. Vyplývá z toho také, jak velkou odpovědnost by měl učitel mít vůči vlastnímu profesionálnímu sebezrovoji v oblasti profesionálního vědomí a morálnosti rozhodnutí směrem k žákům, která se pak promítají do rozhodování pro dobro žáků ve výukových situacích.

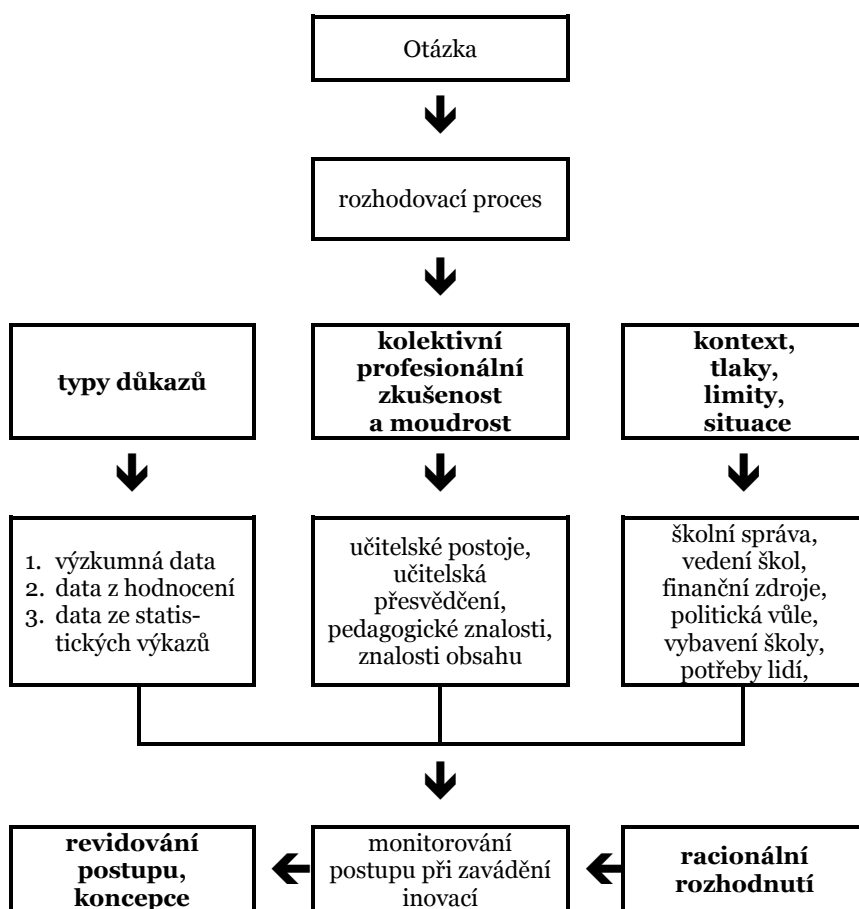
Každodenní rozhodování o zásahu do výuky může v sobě nést i a priori vědomou a chtěnou orientaci k úsměvu, smíchu, legraci. Učitel má možnost otevřít se a naladit na taková řešení a rozhodnutí, která bychom mohli nazvat **humorné strategie** postupu ve výuce, která mohou být ve svém důsledku uzdravující, protože uvolňují napětí. Upřímný smích protepluje so-

ciální styk a nechává tát ledy v mezilidských vztazích. Právě proto, že mnohé situace ve výuce staví učitele před nutnost bleskurychlého rozhodnutí, hlavně pak nečekané situace, např. žákovské žerty, může se bezprostřední reakce řídit uvolňující strategií. Pařízek k tomu říká: „Proto je v každé takové situaci v sázce postavení a prestiž učitele. Přitom je někdy nejjednodušší přijmout situaci s humorem. Smích a žert bývá nejlepším lékem na mnoho konfliktních situací ve škole a není ani třeba věci příliš rozebírat. Mládeži je blízké dívat se na věci s humorem a učitel, který se dokáže sám sobě zasmát, je jim bližší a neztrácí nic ze své autority“ (Pařízek, 1990, 47).

Pedagogické rozhodování učitele by mělo být založeno na důkazech. Jedním z takových společných podniků univerzitní sféry, školské správy a škol v terénu je konsorcium v americkém státě Severní Karolína, jak je cituje Mareš (2010, 45–56). Zpracovává a zpřístupňuje odborné materiály běžným školám a řadovým učitelům. Napomáhá pedagogickému rozhodování, které je založeno na důkazech. Princip přibližuje následující obrázek.

Obrázek 2:

Pedagogické rozhodování založené na důkazech (podle Consortium, 2009, uvádí Mareš, 2010, 53).



Charakter učitelova rozhodování se **promítá do stylu řízení výuky**. Preference demokratického stylu nad direktivním a liberálním otevírá pole možnostem žáků spolurozhodovat na nejrůznějších úrovních, které může učitel předem vymezit. Při spolurozhodování se do učebních činností zapojuje sféra decizní (vedle kognitivní a emocionální), což má cenné důsledky pro kvalitu učení žáků i jejich seberozvoj ve výuce (asistentské a tutorské role žáků).

V současné době, kdy učitel není striktně vázán osnovami ani a priori stanovenými cíli, otevírá se velký prostor pro samostatné a **svobodné rozhodování** učitelů, které je vázáno na **vysokou odpovědnost** volby vlastních vyučovacích činností i učebních činností žáků, jejichž důsledkem je sebezvoj žáků i učitelů. V uvedeném faktu je však i nádhra učitelského povolání.

V některých otázkách výuky a školy je učitel vázán na **participační rozhodování**, tj. je založeno na spolupráci různých týmů v podmínkách školy. Jednou z klíčových situací je spolupráce učitele na tvorbě školního vzdělávacího programu, který se pak stává závazným pro klíčová rozhodování ve výuce. Z hodnot přijatých v programu se pak i odvozují konkrétní kritéria při **rozhodování o kvalitě výuky** (viz Janík a kol., 2013). Někteří autoři hovoří o **diskurzivním vědomí**, které se projevuje ve vysvětlování souvislostí a v jejich přesném zdůvodňování (srovnej s Korthagen et al., 2011, Janík, 2013, 186). Cestu od praktického vědomí učitelů k diskursivnímu při pedagogickém rozhodování můžeme trénovat v **řešení devizních učebních úloh** (viz Kantorková, 1990).

Otázky k autoevaluaci devizní složky sebepojetí se týkají vědomého rozhodování v pedagogických situacích. Jakými otázkami mohu pomáhat k vědomému pedagogickému rozhodování? Jak se mohu připravit na vědomé pedagogické rozhodování založené na důkazech? Jak dokážu vědomě dohlédnout důsledky svého pedagogického rozhodování do budoucna vzhledem k výuce i k žákům?

7 Učitelské prožívání – profesní empatie

Sebereflexe **emocionálně motivační složky sebepojetí** v učitelské profesi patří k základním profesním dovednostem. Nevědomě prožívané antipatie učitele se promítají do nezvládaných projevů vůči neoblíbeným dětem, jsou dětmi prožívány jako nespravedlnost nebo nadřizování. Tato dimenze učitelství souvisí s vědomou dovedností ovlivňovat vlastní emocionální hnutí ve směru **rovnovážné empatie**, která je předpokladem **vcítění a porozumění** jinakosti druhých i pravdivé reflexe vlastní vnitřní antipatie, jež se tímto postupem může stát předmětem vlastního ovlivňování. Úzký vztah prožívání k dynamice vlastního temperamentu ukazuje na nutnost nejen se seznámit s tendencemi a typem vlastního temperamentu, ale i s ovládním jeho vnitřního tempa a dynamiky.

Vzděláním v oblasti sebereflexe by měl už budoucí učitel dospět k sebepoznání: Já jsem ten, kdo určuje hodnotu svého zážitku pro sebe. Je to na jedné straně povzbuzující, ale zároveň zavazující poznání. Může být ohrožující, není-li si subjektem zcela uvědomováno. V každodenním sociálním styku dochází u učitele k tomu, že může prožívat celou řadu impulsů vzbuzujících v něm jednak sympatie a jednak antipatie k žákům. To, že se pravděpodobně děje tento proces především nevědomě, dokládá celá řada výzkumných výsledků.

Výsledky některých výzkumů ukázaly, že plná polovina žáků, k nimž cítil učitel výrazněji **sympatii**, dostává lepší známku, než by odpovídalo jejich výkonu. Stejně procento žáků, k nimž cítil učitel **antipatii**, dostává naopak známku horší.

Z uvedeného vidíme, že by stálo za to, aby učitel ovládal své emocionální projevy, aby si uvědomoval kontext jejich projevení i důsledky, které jejich spontánní projevení má v oblasti prožívání pedagogické interakce, v ochotě žáků spolupracovat, v kvalitě vztahu k učiteli, učení i ke škole, ve vnitřních kvalitách žákovy sebeobrazu i sebepojetí a také v pojetí výuky, především v případě hodnocení výsledků žáků.

Reflexe sebepoznání emocionálně hodnotících postojů k žákům byla předmětem pedagogického výzkumu.

Učitelovy postoje k žákům podrobně charakterizoval J. Mareš (1995, 132) jako hodnotící vztah, v němž se odráží jak rozumové, tak do značné míry citové hodnocení žáka. Učitelovy postoje se pak vyznačují následujícími znaky:

- ▶ výběrovostí (postoj k různým žákům i školním třídám)
- ▶ orientovaností (kladný, neutrální, záporný postoj)
- ▶ intenzitou (síla daná vyhraněným kladným postojem až po nekritickou předpojatost)
- ▶ zobecněností (danou souhrnem učitelových reakcí stejného typu)
- ▶ přesností (postoj bývá přenášen do různých situací, které učitel vnímá jako obdobné, i když ve skutečnosti mohou být odlišné)
- ▶ relativní stálostí (postoje se obtížně mění).

V procesu profesionalizace se může učitelovo očekávání vůči žákům stávat stále uvědomělejším. Mareš srovnává rozdíl postojů a očekávání učitele následovně. Na rozdíl od postojů je učitelovo očekávání vůči žákovi založeno daleko více na racionální úvaze. Úvaha vychází z toho, co se ví o žákovi z dřívějšíka, a z toho, jak se učitel žák jeví teď. Na základě pozorování žáka, úsudku a rozumové úvahy si učitel **vytváří odhad, pravděpodobnou předpověď toho, jak se žák bude učit a chovat v budoucnu**. Součástí učitelovy předpovědi je tedy i stanovisko, zda se žák bude zlepšovat, zda zůstane přibližně na stejné úrovni, anebo se bude spíše zhoršovat (Mareš, 2002, 18).

Mareš také uvádí, že rozbory výzkumů „...ukazují, že účinky očekávání působí více na mladší žáky nejen proto, že výuka v nižších třídách bývá více individualizována (ve vyšších ročnících se již učitelé více soustřeďují na učivo), ale i proto, že nemají stabilizované sebepojetí, a jsou proto více citliví na hodnocení z okolí“ (2002, 51).

Důsledky pro sebezpojetí žáků v mladším školním věku jsou velmi závažné, a proto je třeba jim věnovat v přípravě učitelů patřičnou pozornost. Na další rizika nereflektovaných očekávání upozorňuje Mareš, když konstatuje, že „*Za jistých okolností, které byly definovány v desítkách výzkumů, může učitelovo nepřiměřené očekávání nabýt podoby sebesplňující předpovědi, sebenaplnujícího se proroctví. Učitel pak jedná se žáky takovým způsobem, aby na jeho slova došlo*“ (2002, 19). Fenomén jsme rozebrali podrobně i ve vztahu k pedagogickému myšlení a ve vztahu k efektům, které způsobuje (viz Pygmalion, Galatea a Golem efekt).

Učitelova **emocionálně laděná představa o dítěti**, to, zda žáka považuje za dobrého či špatného z různých hledisek, může vést učitele k takovému jednání, které nakonec z dítěte dobrého či špatného žáka udělá. Sebezpoznaní subjektivních možností vcítění se do žáků je jednou z dovedností, na níž může učitel sám pracovat. Sám sebe pak může učitel vést k rovnováze tendencí mezi stavy sympatie a antipatie, v dosahování **dovednosti empatie**.

Fenomén empatie hraje bezesporu významnou úlohu v rozvoji emocionálně motivační složky učitelova rozvoje. Ve svém díle definuje empatii Rogers následovně: „*Prožívat stav empatie či být empatický znamená vnímat vnitřní referenční rámec druhého člověka s přesností, emocionálními složkami a významy, které k němu patří, jako bych byl oním člověkem, avšak aniž bych kdy ztratil onu dimenzi „jako by“.* Znamená to tedy cítit bolest nebo radost druhého tak, jak ji cítí on, a vnímat jejich příčiny stejně, jako je vnímá on, avšak bez toho, že bych pozbyl vědomí toho, že je to jako bych já cítil bolest či radost a podobně. Ztratím-li tuto dimenzi „jako by“, pak se jedná o identifikaci“ (Rogers, 1998, 125).

Později se autor se spolupracovníky dopracoval poznání empatie v pojmu **empatické porozumění**. „*Když má vyučující schopnost porozumění žákovi zevnitř, když si citlivě uvědomuje to, jak se proces vzdělávání a učení jeví žákovi, potom se také zvyšuje pravděpodobnost vzniku smysluplného učení se. Když se v procesu výuky vyskytne, má obrovský účinek*“ (Rogers, 1998, 184).

V **průběhu empatického porozumění** můžeme identifikovat **čtyři fáze**: setkání, vnitřní vnímání, stažení a čtení ozvěny.

- ▶ **Setkání:** V této první fázi se **spojuje naše nitro s nitrem druhého člověka**. Předpokladem je zájem, skutečný zájem prostý zvědavosti, úmyslu ovládnutí a touhy po výhodách. Znamená to rozšířit hranice vlastní osobnosti a zahrnout do ní toho druhého, takže ten se na okamžik stane jakoby naší součástí.
- ▶ **Vnitřní vnímání:** Jedna naše část se na okamžik spojuje s nitrem druhého člověka. Tímto způsobem může být **vnímáno něco z jeho vnitřní bytosti**.
- ▶ **Stažení:** Poté, co jsme vnímali vnitřní bytost druhého člověka, se stahujeme zpět do sebe. Tímto znovusjednocením v nás vzniká **ozvěna; vnímaná bytost v nás doznívá**.
- ▶ **Čtení ozvěny:** Celý dosud vylíčený proces se v nás odehrává většinou polovědomě. Nyní je naší úlohou, abychom jej **vyzvedli do vědomí**. Naše úsilí číst onu vzniklou ozvěnu plodí obrazy a podněcuje nás k **přemýšlení o druhé bytosti**. Tato čtvrtá fáze může vyžadovat delší čas; vjem niternosti člověka sotva můžeme zcela vyčerpát.

Další kvalitou emocionálního seberozvoje učitele může být vědomé vnímání vlastních základů emocionality v převládajících **charakteristikách vlastního temperamentu**, které ovlivňují zvláštnosti našeho prožívání žáků i dalších účastníků edukace.

Temperament patří k nejstarším známým poznatkům o osobnosti, které jsou využívány především k typologickému rozlišování lidí. Smékal (2002) metaforicky popisuje **temperament jako most mezi tělem a osobností**. Uvedená metafora však upozorňuje na skutečnost, že mezi tělem a různými charakteristikami temperamentu existuje blízký vztah, tj. také možné vidět jako vztah mezi emocionalitou a dynamikou jednání učitele tělem. Existují vnitřní vazby mezi emocionalitou a dynamikou temperamentu, které vstupují do interakce a komunikace ve škole. Právě psychologická a fyziologická stránka zakotvení individuálního temperamentu je příčinou toho, že jen stěží může být měněn.

Psychologické interpretace akcentují buď **emocionalitu a její aspekty jako základ diferenciace temperamentů**, nebo kombinace emocí a snahového napětí, nebo **formy dynamiky prožívání**; některá pojetí zdůrazňují dynamiku reakcí, jejichž znalost je pro učitele klíčová.

Vlastní práce na sobě v oblasti **tréninku empatie** je ztěžována ještě další obtíž, kterou člověk většinou zná u sebe velmi povrchně, a to jsou emocionální projevy vázané na typ temperamentu. Rozpoznat tendence **temperamentových dominancí** s sebou nese **citlivost k vlastní extraverci nebo introverzi** (zaměřenosti vně nebo zaměřenosti do sebe). Jinak se ve stejných situacích výuky bude emocionálně projevovat učitel s převládající tendencí jako cholerik, jinak sangvinik, jinak melancholik a jinak flegmatik.

I u žáků se můžeme setkat s různými **temperamentovými typy** a můžeme se naučit pozorovat zvláštnosti jejich osobnosti a učení, na něž mají vliv. Zdá se, že pro učitele je cenným řešením, které navrhuje: Učitel by měl umět emocionálně dynamizovat svůj temperament. „Musí se cvičit, aby vyjádřil všechny čtyři temperamenty, neboť nejdůležitější zásadou je: nepůsobit proti temperamentům, nýbrž s nimi, nechť je odstraňovat nebo lámat, nýbrž jít kus cesty s nimi a pokoušet se je pak harmonizovat a proměňovat. Svou v pravém okamžiku ukázanou náladou by se měl u flegmatika jevit zevně jakoby bez účasti, ale přitom být vnitřně nanejvýš účasten, u cholera ukázat zevně svou účast, vnitřně však zachovávat největší klid, i když dítě cholericou překypuje; se sangvinikem spěchat od jednoho do druhého, pak se ale pokoušet v určitém bodě stále znovu o zachování vážnosti a vytrvalosti; s melancholikiem se projevovat jako postižený trápením, ale ukázat, jak je možno překonávat bolesti a trápení v životě humorem a vnitřní tvůrčí činností“ (Carl-gren, 1991, 98).

Na jiném místě sám autor však konstatuje, že temperament je v lidské bytosti neobyčejně pevně zakotven a snaha ovlivnit **svůj temperament z vlastní vůle patří k nejtěžším vnitřním úkolům, jež si může člověk uložit**, proto je obtížné měnit tendence v emocionálních postojích, které jsou vázány na fyziologické zakotvení a dynamický potenciál osobnosti.

Poněkud z jiného zorného úhlu nahlíží na učitelovo prožívání žáků a výuky Langová, když říká: „O vlivu souladu afektivních potřeb a nároku učitelů na míru oblíbenosti jejich výuky jsme uvažovali proto, že větší diskrepance (pozn. rozdíl) mezi chováním vyzařovaným a vyžadovaným v afektivní oblasti interpersonálního chování učitelů je zdrojem vnitřních konfliktů, a tudíž narušením **integrity osobnosti** a může negativně ovlivnit jejich sociální styk s žáky“ (Langrová, Kodým, 1987, 52–61). Autorka upozornila na jeden ze zátěžových aspektů učitelova emocionálního sebepojetí v učitelství profesii, s nímž je třeba naučit se profesionálně zacházet. Vnímáme tady skrytý vztah k možnostem tzv. učitelství vyhoření, k němuž se vrátíme na jiném místě při rozboru sebereflexe psychosomatické kondice k profesi v následující kapitole.

Míra oblíbenosti školních předmětů, které učitel vyučuje, může být zprostředkujícím nástrojem autodiagnózy emocionálního prožívání učitele a výuky a je navrhován Hrabalem a Pavelkovou. Jednoduchým dotazníkem může učitel zjistit **míru oblíbenosti, prožitek obtížnosti** učení. Zjištěné hodnoty uvedených postojů mohou učiteli zprostředkovaně napovědět, jak on sám je žáky prožíván. Pojetí úspěšného žáka je významným regulátorem učitelovy pedagogické činnosti, a proto jsme mu věnovali v dřívější kapitole o pedagogickém myšlení také pozornost (2010).

Stuchlíková (2006) upozornila na to, že závěry **o významu pozitivních emocí při školním vyučování jsou poměrně jednoznačné**. Role pozitivních emocí zůstává ve školní výuce stále ještě nedoceněna. Jeden z důvodů vidíme také v tom, že studenti učitelství, pokud se nesetkali s emocionální dimenzí výuky v průběhu své školní docházky a ani v průběhu studia, nejsou vybaveni s ní pracovat. Souhlasíme s autorkou v jejich závěrech. „Vzdělávací instituce by měly věnovat větší pozornost nejen utváření pozitivního emocionálního klimatu, ale i utváření emoční gramotnosti a rozvoji emoční inteligence. To předpokládá rozvíjení schopnosti a dovednosti pro poznávání vlastních emocí, jejich kontrolu, poznávání emocí druhých lidí, motivaci sebe sama a utváření autentických sociálních vztahů“ (Stuchlíková, 2002, 126).

Jaké **otázky emocionálně motivační složky učitelství** tedy mohou být **předmětem autoregulace**? Jde o tázání se na vlastní emocionální předpoklady učitelství, které jsou namíchány v tendencích našeho individuálního temperamentu. Dále jde o naše pozorné vnímání vlastních tendencí k sympatiím a antipatiím k žákům. Měla by nás zajímat otázka, zda různé situace výuky jsou pro nás výzvou v hledání empatických reakcí. Měli bychom se naučit vnímat, jak se naše emoce promítají do charakteristik řízení výuky, zda umíme oslovit všechny temperamenty žáků. Můžeme pracovat na tom, aby se naše spontánní projevy sympatie a antipatie k žákům nepromítaly do hodnotících postojů k výsledkům učení žáků.

8 Učitelská tvořivost – profesní kreativita a invence

Situace výchovy a vzdělávání v podmínkách školy se mohou velmi proměňovat a míra nároků na **tvořivé řešení pedagogických situací** je tedy značná. Profesionalita začátečníka má proto většinou jen některé znaky expertnosti (nebo také mistrovství), které se zdokonaluje v průběhu celého života. Postupně přibývá rutinních postupů při řešení pedagogických situací, ale také nových řešení, která jsou tvořivým dílem učitele (Lukášová-Kantorková, 2000, 2003). Otázkám tvořivosti v práci učitele byla už věnována velká pozornost (Kolektiv autorů, 1996).

Podle Smékala (1996, 9) je tvořivost „...*způsob autentického vedení života, jako dovednost postavit se vůči problémovým situacím s invencí a jako způsobilost zkoušet různé možnosti, aniž by převládala funkční fixace jen na jednom způsobu řešení*“.

Maňák (in Kolektiv autorů, 1996, 18) definuje v uvedeném materiálu tvořivost takto: „*Tvořivost se obecně chápe jako schopnost objevovat něco nového, ale současně smysluplného a prospěšného.*“ Závažnost tvořivého aktu je posuzována podle rozsahu jeho působnosti a objektivní průkaznosti, podle počtu osob, které jej jako nový obohacující čin přijímají a hodnotí. Posuzování stavu a procesu tvořivosti podle tvořivého produktu a jeho průkaznosti dosud bylo doménou v oblasti umělecké, vědecké a technické. To byl také důvod, proč se výzkumu pedagogické tvořivosti začíná věnovat pozornost až mnohem později.

Pedagogická tvořivost má totiž vnitřní parametr, který souvisí s rozvojem individuálního a profesionálního Já učitele a na druhé straně má vždy souvislost s vnějším parametrem, tj. s provázaností na pedagogické situace, které může vytvářet jako své pedagogické dílo. Zvláštní problém výzkumu pedagogické tvořivosti zůstane vždy svázán s posuzováním pedagogického tvořivého díla. Dílo se převážně realizuje v procesu výchovy a výuky a je zachytitelné jen zprostředkovaně technikou a posuzovat je mohou neobjektivněji účastníci procesu. Když jsou účastníky procesu malé děti, ty pro to mají různé kompetence. Vidíme tedy, že výzkum pedagogické tvořivosti má celou řadu zvláštností, které bude třeba zkoumat.

Položme si tedy nejdříve otázku, co budeme chápat pod pojmem pedagogická tvořivost učitele v tomto textu. Budeme vycházet z faktu, že předpoklady k pedagogické tvořivosti je tedy možné očekávat u všech studentů učitelství, když najdeme způsob, jak vytvořit podmínky pro pedagogickou tvořivost studentů v průběhu procesu stávání se učitelem.

Pro porozumění pedagogické tvořivosti jsou velmi nosné objevy Rogerse, který velmi jasně formuloval podstatu tvořivého procesu i vnější a vnitřní podmínky, které tomu pomáhají. Jeho definice tvořivého procesu zní: „*Je to činný vznik novátorského vztahového produktu, který vyrůstá na jedné straně z jedinečnosti jedince a na straně druhé z materiálů, jevů, lidí anebo událostí jeho života. Tvořivost je charakteristikou způsobu bytí*“ (Rogers, 1995, 280).

Pedagogická tvořivost v našem pojetí bude tedy brána jako tvořivý stav a proces učebních činností studenta učitelství nebo učitele v praxi, při němž je vždy očekáván novátorský vztahový produkt (ve vztahu k sobě a žákům), který na jedné straně vyrůstá z jedinečnosti studenta učitelství a na druhé straně z událostí života, jejich smyslu v pedagogických situacích a také z nemateriálních i materiálních (psychodidaktických) prostředků pedagogického díla.

Dále si můžeme položit následující otázku. Jaké přístupy k reflexi a výzkumu pedagogické tvořivosti můžeme použít? V odborné literatuře můžeme zjistit základní tendence ve výzkumu fenoménu tvořivosti (viz Smékal, 1996, 10–11):

1. **Výzkum tvořivosti jako souborů dispozic jedince k tvořivosti.** Je prováděn především faktorovou analýzou jednotek, které popisují tvořivé projevy osobnosti (například se zaměřují na pohyblivost, plynulost, originalitu, analýzu, produktivitu, konstruování, představbu, uspořádání, sílu vyjadřování, realizaci, kombinaci, transformaci, rozhodování, přiřazování, organizování apod.,
2. **Výzkum tvořivosti jako soubor stavů a procesů,** na nichž jedinec vnitřně participuje. Jsou zkoumány především **čtyři základní fáze tvořivého procesu:** přípravná (preparační), inkubační, ilumináční (nápadová), verifikační.

Nebo jsou zkoumány iniciační, logicko-operační, intuitivní, finální **fáze tvořivého procesu.**

Z námi uvedeného pojetí pedagogické tvořivosti vyplývají pro sebereflexi i výzkum **dva možné přístupy**.

1. Výzkum tvořivého **uvědomování si jedinečnosti individuální životní cesty** a zkušenosti s výchovou a vzděláním, který bychom mohli nazvat **výzkum reflektivní pedagogické tvořivosti**.

Ve studijním oboru Učitelství pro první stupeň základní školy na Pedagogické fakultě v Ostravě jsme v letech 1999 až 2012 zkoušeli podpořit reflektivní pedagogickou tvořivost studentů a prováděli jsme pedagogický výzkum uvedeného fenoménu (viz Kantorková, 2000, Lukášová, 2003, 2006).

V čase směřuje přístup od přítomnosti do minulosti a provází první polovinu studia, v prvním a ve druhém ročníku. Umožňuje tvořivě reflektovat zkušenost ze situací výchovy v rodině i ve škole. Umožňuje otevírání sebe sama jedinečným prožitkům z vlastní výchovy a uvědomování si i rizikových faktorů, které si přináším ve vlastní zkušenosti s tradiční výukou ve škole a výchovou ve škole i doma. Studenti zkoumají své **vlastní prekoncepty pojetí výchovy a vzdělávání**. Produkt pedagogické tvořivosti je zaměřen na sebe sama. Může mít formu **písemného nebo vyprávěného příběhu**, který vyplývá ze vzpomínky na výchovné nebo vzdělávací situace, které měly pro nás klíčový význam v naší vlastní zkušenosti.

2. Výzkum se zaměřuje na získávání kompetence a jistoty **tvorit individuální novátorský produkt** pro výchovu a vzdělávání, směrem k dětem ve výuce, ve formě samostatného pedagogického projektu, který lze považovat za **autentické pedagogické dílo** (viz dále).

Tento druhý přístup proto můžeme nazvat **projektivní (konstruktivně-projektový)**. V čase směřuje od přítomnosti do budoucnosti a provází druhou polovinu studia. Na konci předposledního semestru je pedagogický projekt realizován v rámci projektové pedagogické praxe. V posledním semestru je pedagogický projekt vyhodnocován s odborným konzultantem. Student může odevzdat své pedagogické dílo v písemném zpracování před státní závěrečnou zkouškou. Obhajoba pedagogického projektu a zpracování problémů z pedagogiky mohou pak být součástí státní závěrečné zkoušky, která studentům umožňuje sebereflexi výsledného vlastního **tvořivého pedagogického díla**.

Výzkum projektivní tvořivosti sleduje spontánní a osobitou syntézu, ve které může student projevit schopnost zpracovat prvky pedagogické reality a argumentovat je v pedagogickém jazyce. Zároveň však může prožít radost z procesů i produktů tvořivého procesu. Prožitek **pedagogické kompetence při tvorbě a realizaci pedagogického projektu** ve školní praxi se pak může promítnout do odborné argumentace při **jeho teoretické obhajobě** u státní zkoušky.

Dále je možné sledovat v procesu stávání se učitelem postupné vznikání **vnitřního centra hodnocení a odpovědného sebehodnocení**, kdy hodnota projektu pro budoucího tvořivého učitele není závislá jen na chvále nebo kritice jiných lidí, ale vede k **vnitřní sebekontrolě a sebehodnocení při tvorbě autentického pedagogického díla**.

Reflexe může mít podobu nových otázek. Například: *Vytvořil jsem vše, co jsem očekával? Přinesl projekt dětem v procesu realizace vše, co jsem očekával?* Vznik vnitřního centra sebekontroly a sebehodnocení, které je nezbytné v každé tvořivé činnosti, můžeme považovat za klíčový znak procesu stávání se učitelem v současném období. Studenti vnitřně sami v sobě musí umět posoudit svou zkušenost s převládajícími tradičními přístupy k výchově a vzdělání a rozhodovat se pro nová řešení.

Reflektivní a projektivní pedagogická tvořivost, které jsme popsali výše, mohou být součástí dvou fází pedagogické přípravy studentů učitelství v pedagogické složce studia. Pro přirozené zabudování pedagogické tvořivosti do procesů stávání se učitelem je důležitá motivace po celou dobu studia. Podstatou motivace je stále uspokojování **potřeb aktivní seberealizace** na cestě stávání se učitelem v situacích vysokoškolské výuky. Stálé procesy sebeuvědomování a sebezpoznávání umožňují, aby se individuální možnosti a osobité předpoklady proměňovaly ve skutečnosti a učitelské předpoklady k pedagogické tvořivosti.

Nutná je spolupráce s psychologii. Nově pojatý obsah psychologie, který nesměřuje jen k osvojování pojmů o psychických procesech, ale k aplikaci a tréninku sebezpoznávání, je významný pro obě fáze studia i výzkumu, reflektivní i projektivní pedagogické tvořivosti. Psychologie může pomoci studentům k autodiagnostice zkonstatěných psychologických obran,

kteří mohou být skryty za „fasádami“ neboli „maskou“ a neumožňují, aby se projevil přirozený potřebu člověka být sám sebou, být identický, při osvojování profese. Psychologie může velmi pomoci probuzení sebepoznávání osobního JÁ, individuálního JÁ, a tím i facilitovat přechod k profesní identitě a profesionálnímu JÁ.

Rogers klade velký důraz na otevření sebe sama svému prožívání v tvořivých procesech. „*Vychází z objevu psychoterapie, že když se jednotlivec stává otevřenější vůči všem aspektům svého prožívání, když si je více uvědomuje, je pravděpodobněji, že bude konat způsobem, který je možné označit jako socializovaný*“ (Rogers, 1995, 282). A dále ke vztahu sebeprožívání a tvořivosti dodává: „*Zjistilo se, že když je jedinec otevřený celému prožívání, můžeme věřit, že jeho tvořivost bude konstruktivní*“ (Rogers, 1995, 282).

Uvedené konstatování bylo potřebné ověřit v pedagogickém výzkumu. Z uvedeného důvodu byla pedagogická tvořivost součástí výzkumného záměru s názvem Nové možnosti vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21. století, který byl řešen na Pedagogické fakultě v Ostravě v letech 1998–2005. Výsledky výzkumu byly někdy překvapující. Je nutno přiznat, že očekávaný posun v pojetí pedagogické tvořivosti v rámci studijních předmětů se podařil jen ve výjimečných případech. Ve výsledcích byly formulovány podněty k přípravě nové generace vysokoškolských didaktiků studijních předmětů, kteří jsou ochotni měnit své pojetí výuky a akceptovat pedagogickou tvořivost studentů učitelství.

Proces pedagogické tvořivosti můžeme považovat za **transgresivní kompetenci** vyžadující specifickou tvořivou syntézu obsahu výuky vzhledem k možnostem rozvoje dětí, tvořivé uspořádávání procesu výuky jako podklady pro rozvojetvorné impulsy vlastních učebních činností žáků (Bean, 1995). Viz již dříve rozebrané psychodidaktické a ontodidaktické **procesy v pedagogickém myšlení** (Janík a kol., 2013).

Přijme-li skupina spolupracovníků, vysokoškolských učitelů, kteří participují na programu učitelského vzdělávání, společnou strategii směřování k pedagogické tvořivosti studentů učitelství pro vzdělávání jako společný transgresivní cíl, pak by se měli spolupodílet na změnách podmínek studia v duchu společného paradigmatu.

Jaké vnější podmínky mohou podporovat pedagogickou tvořivost? Současné pojetí výuky pedagogiky na vysokých školách podporuje především osvojování poznatků o výchově, vzdělávání, výuce a jejich reprodukcí u zkoušek. Dále doplňuje vysokoškolskou výuku výcvikem vybraných dovedností. Současná organizace učitelské přípravy nedovoluje vstoupit jedinečnosti studenta k jejich zpracování, prožití, promýšlení a aplikace v novátorských produktech.

Strategii výuky pedagogiky lze měnit tak, že umožňuje pedagogickou tvořivost od prvního ročníku studia, jestliže ve filozofii přípravy je považována za vlastní linii studia. Omezující je okolnost, že neustále musíme brát v úvahu, že změny mohou mít významné výsledky jen tehdy, když budou přesahovat i do dalších předmětů učebního plánu studia, který je v přípravě učitele velmi pestrý.

Je však třeba změnit celkové klima procesu výuky v učitelské přípravě, která probíhá v atmosféře bezpečí. Už v úvodu studia neseznamuje studenty jen s definicemi základních pedagogických pojmů, ale pojmy jsou hledány prostřednictvím řešení učebních úloh, vyžadujících tvořivou analýzu vlastních zkušeností s výchovou a vzděláváním v rodině a ve škole. V klimatu psychologického bezpečí dochází k rozboru vlastních subjektivních zkušeností a prekonceptů výchovy a vzdělávání při osvojování základních pedagogických pojmů.

Řešení tvořivých učebních úloh v oblasti reflektivní tvořivosti si vyžaduje také otevřenost v prožívání výchovy a výuky a tvořivost při zpracování sebeobrazu a sebepojetí v učitelské roli. Posiluje odvahu vidět okolnosti výchovy pravdivě. Při tomto rozboru si studenti začínají uvědomovat **individuálnost svých zkušeností** a jsou motivováni k hledání těch společných znaků a souvislostí, které jim umožní empirické zobecnování a vytváření vlastních definic základních pojmů. Přijímání a posuzování individuálních zkušeností studentů vede k respektování každého studenta jako člověka bezpodmínečně hodnotného, což je vzorem pro jeho budoucí přístup k žákům. Tato situace umožňuje diagnostiku individuálních rizik profesionálního seberozvoje. Odhalená rizika je pak možné formulovat jako problém pro další fázi studia v přípravě na profesi učitelství.

Projektivní pedagogická tvořivost by měla otvírat možnosti svobodě profesního rozhodování, tj. svobodě při hledání smyslu a cílů jako východiska pro volbu nebo tvorbu pedagogických situací ve vlastním pedagogickém projektu. Svobodu pohrát si s pedagogickými prostředky vzhledem k měnícím se podmínkám v pedagogických situacích.

Jaké vnitřní podmínky podporují pedagogickou tvořivost? Otevřenost vůči reflexi vlastního subjektivního pedagogického myšlení a prožívání učitelství můžeme pozorovat v některých výročích studentů o sobě, o svém sebevnímání, o svém sebeobrazu, sebeprožívání, sebeprojektivování v pedagogických podmínkách studia, v teorii i praxi pedagogické reality.

Jaký je vztah pedagogického díla k pedagogické tvořivosti? Fakt, že „každá vyučovací hodina je svého druhu dílem“, můžeme najít v rozboru Slavíka (1995, 28–29). V našem výzkumu jsme dospěli také k tomu, že **pedagogický projekt**, který je chápán jako **produkt projektivní tvořivosti** v druhé fázi studia a je také předmětem státní závěrečné zkoušky, je možné vidět jako pedagogické dílo. „*Dílo je procesem, výsledkem i způsobem profesního dění*“ (Slavík, 1995, 28–29).

V posledních dvou desetiletích jsme hledali organizaci studia učitelství, která by podporovala **vznik pedagogického projektu**, který by byl obsahem procesu výuky pedagogiky při přípravě k závěrečné státní zkoušce z oboru pedagogika. Jeho volba i počáteční hodnota je facilitována návazností na předchozí studium pedagogiky. Postupně student tvoří produkt, který je výsledkem tvorby, což je návrh pedagogického projektu, který je konzultován jednak s učitelem pedagogiky a psychologie, a také oborovými didaktiky pro odpovídající vyučovací předměty. Student řeší praktické problémy, které se objevily v návrhu pedagogického projektu před nástupem na třítydenní souvislou pedagogickou praxi, tzv. **projektovou pedagogickou praxi**.

V řešení praktických problémů, které z průběžné praxe vyplynuly, pokračuje teoretickým studiem z nejnovějších pramenů, které si student sám vyhledává a volí k písemnému řešení. Navrhovaná řešení jsou následně i součástí státní závěrečné zkoušky z pedagogiky.

Formulaci hlavního smyslu pedagogického projektu se učí student formulovat horizont, to je konkrétní hranici zaměřenosti pedagogického díla, k němuž si troufá dojít spolu s dětmi. Hledáním hlavního smyslu pedagogického projektu se student zprostředkovaně učí i tázání po smyslu a smysluplnosti života v pedagogickém procesu pro sebe i děti.

Slavík se domnívá, že analogicky s uměleckým dílem můžeme v pedagogickém díle posuzovat formát, koncepci i krásu. A dále navrhuje **dvě komponenty pro hodnocení pedagogického díla** (Slavík, 1996, 31–36):

- ▶ **Model pedagogického díla** je odvozen z učitelova pojetí výuky, které je v rámci výzkumu nutné sledovat. Dobrý tvar pedagogického díla je „konstruktem“, který má přispět k vysvětlení hodnotových parametrů pedagogického díla.
- ▶ **Dobrý tvar** je celek, z něhož nelze nic ubrat a není možné nic k němu přidat. Je ve své celistvosti a harmonii krásný, protože v úplnosti vyjadřuje „vnitřní povahu věci“, v níž rozmanitost složek je podřízena jednotě celku. To znamená, že jednotlivé části dokážeme vnímat jako příslušné k danému celku a jsme s to rozhodovat jak o míře podílu, s jakým přispívají společné kvalitě tvaru.

Model i tvar pedagogického díla mohou být předmětem výzkumu pedagogické tvořivosti přiměřeného z hlediska hodnocení i sebehodnocení studentů učitelství. **Pedagogická tvořivost při zpracovávání pedagogického díla** otevírá studentům i učitelům v praxi prostory volby a tím i zážitky **svobodného pedagogického rozhodování a odpovědnosti** za pedagogické důsledky díla pro děti a žáky.

Výsledky posuzování pedagogické tvořivosti a pedagogického díla u obhajoby závěrečných pedagogických výsledků byly publikovány v roce 2012, viz Lukášová, Seberová, Švrčková (2012, 150–160): Podklad písemné zprávy reflexe o projektové praxi studenta je zpracován na základě hodnocení a **popisu stanovených kritérií**:

- ▶ Hodnocení naplnění smyslu – hlavního záměru pedagogického projektu/modelu ITV;
- ▶ Hodnocení splnění stanovených výukových cílů;
- ▶ Hodnocení volby vyučovacích metod a organizačních forem výuky;
- ▶ Hodnocení volby výukových a učebních činností, jejich efektivita v rámci zvoleného problému nebo tématu;
- ▶ Hodnocení podmínek pro realizaci pedagogického projektu;
- ▶ Reflexe změn v průběhu realizace pedagogického projektu vzhledem k původně zamýšleným záměrům v návrhu projektu/modelu ITV;

- ▶ Popis vybraných výsledků, produktů žákova učení, zhodnocení výstupu projektu
- ▶ Hodnocení přínosu realizace pedagogického projektu pro žáka;
- ▶ Hodnocení přínosu projektu pro realizátora projektu – přínos pro studenta učitelství, pro školu, návrh případných změn pro další realizaci;
- ▶ Hodnocení volby odborné a didaktické literatury, s níž student pracoval v rámci přípravy, a realizace projektu/modelu ITV, tj. hodnocení didakticko-předmětových zdrojů.

Výslednou podobu písemné zprávy projektu/modelu ITV tvoří tedy tři samostatné části, jež jsou záznamem každé z fází koncepce projektu/modelu ITV, tj. fáze přípravy, realizace a reflexe. Vzniká tak zcela originální pedagogické dílo tvořivosti studenta, ačkoli práce studenta má jasně strukturované zadání, jež je stanoveno v požadavcích projektových disciplín, které mají v učebním plánu své místo.

Na projektovou praxi navazuje závěrečná pedagogická praxe, v jejímž rámci student učitelství řeší pedagogický problém, který formuluje spolu s vyučujícím pedagogiky na základě celého studia a standardu ke státní závěrečné zkoušce.

Učitelství jako výzkum, jako **akční výzkum** realizovaný studenty učitelství, byl definován jako proces, v němž učitelé a další aktéři školního života systematicky, kontrolovatelně, s jasně danými kritérii a kriticky prověřují svou vlastní pedagogickou praxi, jevy a procesy vázané k vyučování a učení, a to **prostřednictvím strategií, metod a technik akčního pedagogického výzkumu**. V zásadě by měly být respektovány tyto atributy:

Terčem výzkumu jsou **problémy identifikované samotnými aktéry**, reflektováno je reálné prostředí v celé své komplexnosti (komplexnost náhledů na působení podmínek a forem sociálního jednání); je zkoumáno vlastní učitelovo vyučování, průběh a výsledky žákova učení; je-li objektem výzkumu vlastní učitelovo vyučování, zvyšují se efekty v podobě zvnitřnění potřeb konkrétních intervencí, mohou se zavádět změny ve prospěch růstu kvality pedagogické praxe.

Do procesů vysokoškolské přípravy učitelů je třeba vnášet podněty pro zvyšování kvality procesů a výsledků profesního učení. Jeden z mnoha podnětů lze vnímat jako tvorbu podmínek k **smysluplnému profesnímu učení**, které se pak vyznačuje tím, že je **aktivní, má metakognitivní charakteristiky**, opírá se o procesy **autoregulovaného učení** a vyžaduje od studentů učitelství angažované učení.

Studentům je umožněna tvorba **vlastního pedagogického díla**, které se svým charakterem a požadavky na kvalitu zpracování blíží výzkumnému projektu akčního / učitelského výzkumu, což by mohl být i podklad pro posuzování kariérního růstu učitelů v pedagogické praxi. Učitelé nebo studenti učitelství mohou systematicky rozvíjet **výzkumnou kompetenci** jako systém způsobilosti k přípravě, realizaci a vyhodnocení **výzkumného pedagogického projektu**. Jednotlivými fázemi procesu mohou být facilitovány procesy rozvíjení dílčích složek výzkumné kompetence studentů nebo učitelů, a to: *dovednosti kritického, tvůrčího myšlení a teoretickou citlivost; komunikativní zdatnost; sociální a etickou citlivost; reflektivní dovednosti; odborné metodologické znalosti*.

Studenti učitelství jsou vedeni k argumentaci při obhajobě vlastního autentického pedagogického díla. Osvojení profesní pedagogické argumentace pro obhajobu vlastního pedagogického díla se neděje automaticky. Vedení studentů k pedagogické argumentaci by mělo probíhat v několika navazujících fázích.

V našem výzkumu jsme zvolili tři **klíčové fáze** pomoci, které se mohou promítnout do argumentace při obhajobě **výsledného prezentačního portfolia**. V **první fázi (projektivní teoretická)** může učitel nebo student formulovat **pedagogický problém**, k němuž se může inspirovat vlastní zkušeností a jeho teoretickým studiem či absolvovanou pedagogickou praxí. Sám navrhuje postup jeho řešení vycházející **ze studia teoretických pramenů**, analyzuje **problémovou otázku** v pojmové mapě, zpracovává **teoretický konspekt** ke klíčovému pojmu. Pro praktické zkoumání a řešení vybraného problému formuluje **cíle výzkumného pedagogického šetření** a vybírá odpovídající výzkumné metody, podle potřeby vytváří či modifikuje specifické techniky.

Druhá fáze (projektivní metodologická) je charakteristická tím, že učitelé nebo studenti se pokouší volit odpovídající **diagnostické metody** pro poznávání aspektů pedagogického problému pomocí návrhu metod **odpovídajícího akčního výzkumu**.

Ve třetí fázi (reflektivní) je u studentů nebo učitelů sledována dovednost analyzovat a interpretovat výsledná data získaná použitím vybraných diagnostických metod, formulovat **odpověď na problémovou otázku**. Autoři se pokouší **integrovat získané výsledky a názory na vlastní zkoumání s teoretickými přístupy k řešení problému** tak, jak je uvádí odborná literatura, hledají příklady z pedagogické praxe, popisují situace, vybírají ukázky žákovských učebních činností, které dokumentují odpovědi na problémovou otázku, vyhodnocují podmínky praxe z hlediska řešení problému. Tvorba a **řešení pedagogického problému** tak není pouhým fiktivním uvažováním, ale dostává reálný rámec, umožňující studentům vyzkoušet profesně velmi náročný charakter reflektivního vyučování.

Ukázka řešení pedagogické tvořivosti nás přivádí už k širšímu problému celkové organizace studia učitelství nebo kariérního růstu učitelů, které by umožňovalo cesty studentů k **autentickému pedagogickému dílu**, s nímž se mohou osobně identifikovat a které dovedou odborně obhájit.

Teorie profesního pedagogického portfolia a využití v procese vyhodnocování profesionalizací učitelství byla už podrobně zpracována jinde, proto na zdroje pouze odkážeme (viz Píšová, 2007; Korthagen a kol., 2011; Spilková, 2007; Lukášová, Svatoš, Majerčíková, 2014). V uvedených zdrojích je také vysvětlen význam portfolia v reflektivním pojetí modelu profesní přípravy. Vybereme jen klíčové znaky.

Základní znaky, které můžeme používat k posuzování procesů a výsledků činností s pedagogickým portfoliem:

- ▶ Student nebo učitel jsou vedeni k průběžnému **systematickému zaznamenávání a reflektování dlouhodobého procesu stávání se učitelem** a postupnému objevování sebe v roli učitele.
- ▶ Učit se dokumentovat jednotlivé **fáze profesního rozvoje** (identifikovat pokroky i problémy), vracet se k nim, hodnotit a přehodnocovat.
- ▶ Proces podporuje **individualizaci profesionalizačního procesu**, rozmanitost cest od laika k profesionálovi.
- ▶ Je sledována cesta **autonomního učení, autoregulace, přebírání postupné individuální odpovědnost za svůj profesní sebezvoje**.
- ▶ **Jsou reflektovány postupy při zpracovávání zážitků z pedagogické praxe**, v nichž je sledována autoregulace emocionálních postojů v profesním rozvoji (propojení kognitivních, emočních a decizních dimenzí profesního učení).
- ▶ Sledovány jsou použité konkrétní **strategie sebereflexe**.
- ▶ Sledovány jsou **procesy uvědomování si významu systematického zamyšlení nad sebou, ohlídáním se** za svým jednáním, postoji, myšlenkami, city pro plán profesní autoregulace a profesního růstu.

Svatoš spolu se spolupracovníky provádí **empirické výzkumy využití portfolia** u studentů učitelství pro druhý stupeň základní školy (viz Svatoš, Holý, 2007.; Svatoš, Krejčová, 2002; Svatoš, 2006). Výsledky výzkumů ukazují, že portfolio lze zařadit do kterékoli fáze cesty při osvojování profese učitelství (počáteční, průběžné i závěrečné) a do všech fází reflexe cesty k profesi učitelství a může se stát předmětem pedagogického výzkumu i nástrojem autoregulace učitelů v praxi (viz Lukášová, Svatoš, Majerčíková, 2014).

Všem procesům tvořivosti může předcházet i **pedagogická invence**, čímž se myslí pružné reakce učitele, při nichž dokáže využívat osvojené poznatky a algoritmy v procesech pedagogického rozhodování a jednání. Také tyto procesy aplikace je potřebné ocenit.

Autoregulační otázky v této oblasti se týkají reflexe **vlastní pedagogické tvořivosti a invence**. Daří se mi formulovat pedagogický problém? Mám dostatečné nástroje k autentickému řešení pedagogického problému? Jaké znaky tvořivosti mohu pozorovat ve svém vlastním pedagogickém díle? Umím aplikovat poznání o profesním portfoliu k sestavení reprezentativní podoby zprávy o procesech a výsledcích vlastní pedagogické tvořivosti? Umím argumentovat a obhájit vlastní autentické pedagogické dílo ve vlastním portfoliu? Dokážu obhájit aplikace řešení pedagogických situací a použité algoritmy?

9 Sociální dimenze učitelské profese

Sebereflexe **sociálně motivační složky sebepojetí** v učitelské profesi se týká kontextu sociálních vztahů, do kterých musí učitel vstupovat. Základem je vybavenost učitele pro reflexi kvality každodenní pedagogické komunikace a interakce v procesech edukace.

Před nástupem ke studiu učitelství student urazil dlouhou cestu svého života v sociálním prostředí předškolního i školního vzdělávání. V průběhu studia by měl mít příležitost **reflektovat své vlastní zkušenosti**, které provázely jeho cestu socializace v rodině a ve škole. Osvojené strategie jednání, komunikace, postoje ke spolupráci by měly být nahlédnuty s porozuměním tak, aby nebyly brzdou další profesionalizace cesty k učitelství.

Sebereflexe sociálně motivační složky sebepojetí je intenzivní činností nad podstatou vlastního sociálního rozměru individuální životní cesty a nad etikou sociálního soužití, kterým student učitelství nebo učitel prošel.

Sociální orientace patří mezi základní profesní etnosti. Projevuje se v jednání jako „...*ustřícnost, otevřenost, vlnidnost, schopnost partnerského vztahu, empatické porozumění, velkorysost, zájem o žáka, jeho vývoj, specifické nadání, problémy a starosti*“ (Lorenzová, 1999, 58).

V posledních letech roste i zájem o **sociální klima školy**. Význam tohoto tématu je zdůrazněn Marešem následovně. „Výzkumníci, učitelé i rodiče si totiž začínají uvědomovat, že žák nežije jen mikroklimatem „své třídy“, ale tráví svůj život v konkrétní škole a učí se v ní „**skrytému kurikulu**“. Svě sociální zážitky a životní zkušenosti ze styku s učiteli, vedením školy, spolužáky (stejně starými, staršími i mladšími) si fixuje a odnáší do života.

Škola, která dokáže navodit **příznivé sociální klima**, udělá mnoho pro rozvoj žákovy osobnosti, zatímco škola, která se vyznačuje ohrožujícím sociálním klimatem, může žákovu osobnost vážně pozmáhat. Tvorbu nové kultury školy uvnitř i ve vztahu k okolí rozebírá ve své díle Pol. **Kultura školy** je širší pojem a zachycuje celkovou charakteristiku prostředí školní edukace (viz podrobně Pol 2007). Kultura školy je také důležitou determinantou kvality života dětí a tvoří významný sociální kontext výuky, dnes i s řadou etnických souvislostí a sociálním klimatem školy (viz Mareš, 2008, 11–28; Grečanová, 2008).

Jak rozvíjet tuto sociální komunikaci a spolupráci se žáky? Doporučují se různé **druhy rituálů** (ranní uvítání, zahajování týdne, zahajování dne, svačina apod.).

Následující text líčí postupy učitelky při **tvorbě školní třídy jako společenství**, v němž se žáci nebo studenti cítí být v bezpečných podmínkách a podávat výkony přiměřené schopnostem. Jde o velmi náročnou cestu, kterou si studenti jen výjimečně mohou vyzkoušet už i při vysokoškolské přípravě. Následující příklad demonstruje širší otázek a podnětů k pedagogickému pozorování, které by si měl učitel začít uvědomovat. Na konkrétním jednom příkladu se podařilo ukázat, jak je pro žáka důležitý sociální rozměr výuky.

Velmi citlivě hledání a tvoření **školní třídy jako společenství** líčí Wegnerová ve stejnojmenné knize. Zvolila si nahlížení na problém z hlediska vybraného žáka. „*Naši žáci jsou dospělou generací zítřka. Co jim předat? Svět, který vidíme před sebou, není hezký. Budou konfrontováni s mocí. Jako učitelé bychom rádi ukázali mládeži cestu do života a vzbudili v nich zájem o problémy světa. Rádi bychom u nich vyvolali přání řešit konflikty bez násilí. Jak jim umožnit, aby získali lepší a „hezcí“ představu o lidském soužití? Tyto myšlenky bych ráda osvětlila na příkladu slohové práce Františka, slabšího žáka, který se dnes učí elektrikářem.*

František byl o dva roky starší než jeho spolužáci a zároveň byl z nich nejmenší a nejméně vyvinutý. Byl ve svém myšlení zcela zaměstnán tím, že si ho nikdo nevnímá, a strachem z toho, že se mu zase stane nějaká krivda. Seděl stále v napětí s pocitem, že se musí obhajovat, žil stále ve strachu, že propadne. Svě sebehodnocení si vytvořil na základě zážitků s dospělými, učiteli a spolužáky. Jeho strach z pohrdání druhých byl tak velký, že by nejraději do školy vůbec nechodil. Zcela otevřeně líčí své trápení v následujících řádcích: 'Když si dnes vzpomenu na svou první cestu do školy, mohu se tomu už jen smát. Ten první den a jeden, dva dny předtím jsem měl strach a nedovedl jsem si představit, že zase budu sedět v lavici. Nevěděl jsem, jak mě noví učitelé přijmou, zda mě vůbec budou brát vážně. Když na

to myslím dnes, neumím si už vůbec svůj strach představit, snad také proto, že jsem dostal tak dobré učitele. Nikdy dříve jsem se toho tolik nenaučil, lidského i věcného, jako od nich. Když jsem dříve sledoval nějaký western, byl jsem nadšen, když byl někdo zastřelen, nebo nějak jinak přišel o život. Dokonce bych se rád stal hrdinou takových příběhů a byl slavný. Dnes mám ale o válce vůbec podstatně jiné mínění. Velkou zásluhu na tom mají moji učitelé. Když jsme dnes četli novinovou zprávu, ve které stálo, že dvanácti- až čtrnáctileté iránské děti byly poslány na frontu, na chvíli jsem upadl do šoku. Ještě v sedmé třídě jsem vůbec nevěděl, co válka znamená a jak může vzniknout. Mrtví pro nic a za nic. Co zůstává, jsou strašlivé vzpomínky těch málo lidí, kteří válku přežili. Ještě dnes těžko chápu, jak může válka vypuknout a jaké jsou rozhodující předpoklady.

Naučil jsem se diskutovat s druhými lidmi, i když měli zásadně jiné mínění. Dříve jsem nikdy neměl odvahu s učiteli diskutovat. Nejdříve se mi to zdálo legrační, když nám říkali: 'Co chcete dělat? Takhle to přece dál nejde.' Teď беру tyto věci jinak a taky rozumím, jak to tehdy mysleli, když nám takové otázky kladli.

Ještě dnes je pro mě slohové cvičení horor, i když vlastně nemusím mít žádný strach. V angličtině se mi nikdy nepodařilo, abych si sedl a opravdu se naučil na zkoušení z nějaké lekce. Od učitelů jsem se ale naučil, jak vyjít s druhými lidmi, jak k nim přistupovat a s nimi diskutovat. A to je pro mne stejně důležité jako dobré známky“ (in Wegnerová 1995, 12–13).

Jedním z úkolů pro učitele v primárním vzdělávání je být **pro děti stálým sociálním vzorem** k identifikaci a ztotožňování se. Učitel každodenně záměrně i nezáměrně nabízí různé **sociální a morální strategie**, které by měly respektovat kulturní hodnoty společnosti, čímž dětem mohou ulehčit poznávání těchto sociálních hodnot společnosti. Tyto procesy mohou pomáhat a usnadňovat procesy identifikace s nimi a jejich interiorizaci.

Lze hovořit o **sociálně-morální atmosféře**, kterou učitel vytváří ve školní třídě, když:

- ▶ **spolupracuje s dětmi a žáky** a minimalizuje svou formální autoritu,
- ▶ podporuje **účast dětí a žáků na životě třídy** ve volbě strategií výuky,
- ▶ podporuje **spolupráci mezi dětmi** a žáky navzájem,
- ▶ podporuje vytváření **pozitivních vztahů** mezi dětmi a žáky,
- ▶ stimuluje **dětskou a žákovskou schopnost řešit sociální problémy**,
- ▶ **podporuje emocionální rovnováhu** (napomáhá při vyrovnávání emocionální nerovnováhy při různých třenicích a sociálních konfliktech),
- ▶ **ulehčuje poznávání dětí a žáků** (organizuje proces výuky tak, aby se žáci mohli aktivně a efektivně učit), je poradcem, průvodcem dětí a žáků při poznávání světa a sociálního života v něm,
- ▶ **je partnerem, přítelem a důvěrníkem** všech dětí a žáků, projevuje **sociální spravedlnost**,
- ▶ objektivně diagnostikuje a rozvíjí **předpoklady sociálního sebezvoje** dětí a žáků, spravedlivě je hodnotí.

Jaké kvality sociálního klimatu školní třídy může učitel identifikovat a dále z nich vycházet? Autodiagnostika výsledků utváření klimatu školní třídy může být provedena pomocí standardizovaného dotazníku Laška a Mareše (1999), z něhož lze vyčíst jednak základní znaky, které můžeme při sebereflexi sledovat, a jednak otázky, které si směrem k žákům můžeme klást. Lze tedy provést diagnostiku aktuálního stavu a porovnat ho po určité době s novými výsledky a všimnout si změn, které se ve výsledcích objevují.

- ▶ **Spokojenost ve třídě** – zjišťuje se vztah žáků ke své třídě, **míra uspokojení**, pohody (otázky č. 1, 6, 11, 16, 21).
- ▶ **Třenice ve třídě** – zjišťují se vztahy mezi žáky, **míra napětí**, sporů, rvaček (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22).
- ▶ **Soutěživost ve třídě** – zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, **míra snah po vyniknutí**, prožívání školních neúspěchů (otázky č. 3, 8, 13, 18, 23).

- ▶ **Obtížnost učení** – zjišťuje, **jak žáci prožívají nároky školy** a výuky, nakolik je pro žáky učení namáhavé (otázky č. 4, 9, 14, 19, 24).
- ▶ **Soudržnost třídy** – zjišťují se **přátelské a nepřátelské vztahy mezi žáky**, míra pospolitosti třídy (otázky č. 5, 10, 15, 20, 25).

Plné znění otázek dotazníku je uvedeno v příloze 8.

Američtí autoři jsou přesvědčeni, že k osvojení sociálních a komunikativních dovedností je třeba rozvíjet **tvořivost studentů a učitelů** této dimenzi učitelství. Podrobně identifikují bariéry, které si může student učitelství přinášet ze svého předchozího sociálního sebe-rozvoje. Rozlišují **čtyři velké skupiny bariér sociální tvořivosti**: percepční, kulturní, emocionální a jazykové. Doporučují diagnostikovat tyto bariéry **hlasitým rozhovorem se sebou** (self talk, internal dialogue). Dále doporučují celou řadu učebních úloh pro **partner-ské učební činnosti** (Thousand, Villa, Nevin 1994, 2002, 267–270).

Další náročnou oblastí sociální spolupráce je **interakce a komunikace s rodiči** dětí a žáků. Štech a Viktorová (2001, 57–93) věnovali hledání tohoto dialogu rozsáhlejší stať. Upozornili na to, že od šedesátých let 20. století nabývaly na významu právě individuální interakce mezi rodiči a učiteli. Rodiče jsou více obeznámeni s jádrem učitelské profese díky větší osvětě. „*Mnohé rodiče to pak vede k tomu, že po učitelích žádají zdůvodnění jejich postupů, volby metod, volby učebnic, doložení kritérií hodnocení atd...*“, *kvalita a efektivnost těchto vztahů závisí na osobnostních charakteristikách učitelů i rodičů, na jejich očekáváních a představách (např. o rozdělení vzájemné odpovědnosti) a na schopnostech komunikovat a nalézat společnou řeč*“ (Štech a Viktorová, 2001, 61).

Spolupráci učitelů mezi sebou vnímají malé děti jen zprostředkovaně. Pro celkovou spokojenost učitele ve škole je však velmi potřebná, protože se pak přenáší z klimatu školy do klimatu školní třídy. **Vzájemná sociální spolupráce mezi učiteli a hlavně spolupráce s rodiči žáků** patří mezi významné profesní kompetence, které mohou být ovlivněny už v průběhu učitelského vzdělávání. Rady k tomu, jaké instrumenty lze používat k rozvoji vzájemné spolupráce s ostatními učiteli, může student učitelství získat při vstupu na průběžné a souvislé pedagogické praxe.

Nejnovější výzkum v této oblasti najdeme u Majerčíkové (2012). Předmětem výzkumu byla profesní zdatnost studentů učitelství a učitelů v komunikaci s rodiči. Měli posoudit, zda jsou pro komunikaci dobře vybaveni. Z výsledků vyplývá, že studenti učitelství i učitelé v praxi se cítí dostatečně vybaveni pro tento typ spolupráce. Autorka vytvořila dotazník, který byl přeložen ze slovenštiny do češtiny a vyzkoušen i na české populaci (Majerčíková, Syslová, 2014). Otázky dotazníku jsou vhodné pro samostatnou sebereflexi předpokladů v této oblasti výkonu učitelské profese.

Otázky pro **sebereflexi sociální dimenze učitelství**. Jak jsem vybaven pro efektivní pedagogickou komunikaci a interakci s dětmi a žáky? Jak vnímám sociálně morální vztahy ve školní třídě? Dokáži diagnostikovat klima školní třídy, školy? Jak ovlivňuji své sociální dovednosti k proměňování sociálního klimatu a atmosféry školní třídy a školy? Mohu nějak přispívat k celkové sociální kultuře školy? Jak se mi daří v komunikaci s kolegy v učitelském sboru? Jak se mi daří v komunikaci s rodiči a jak to mohu posoudit?

10 Učitelké zdraví – profesní kondice

Sebereflexe **psychosomatické složky sebepojetí a zdraví** učitele stojí často na okraji pozornosti v tradičních přístupech k profesi. Všechny vyšší úrovně sebereflexe, které byly probrány v předchozích částech této kapitoly, se promítají také do **tělesné připravenosti k profesi**.

Na uvedený aspekt upozornil i Patočka (1995), když poukázal na fenomén našeho umístění do věci prostřednictvím tělesnosti, a upozornil na to, že ustavičné sebezařazování do světa, na jehož základě jsme prostoroví a v prostoru, se děje prostřednictvím **subjektivní tělesnosti**, která je horizontová a která poukazuje na tělesnost v celé síle toho slova.

Tělesná kondice se poté zpětně odráží v připravenosti k pedagogické akci. Vyskočilová (2000) upozornila na vztah **těla a psychiky jako na dva fenomény, které nelze od sebe oddělit**. Autorka konstatuje: „*Tělo, organismus jako systém, vykazuje složité strukturní uspořádání s vícevrstevnatým děním, kde probíhají procesy na rozličných úrovních, od buněčně molekulárních a chemicko-fyzikálních přes neurofyzilogickou až k psychosomatické a sociokulturní. Každá z těchto vrstev se řídí svými specifickými zákonitostmi, které neprobíhají izolovaně ani paralelně, nýbrž synchronně a diachronně. Navíc jsou vzájemně propojeny zpětnovazebními vztahy*“ (Vyskočilová, 2000, 96).

V tělesnosti navíc disponujeme **tělesným vědomím**, vědomím o svých vlastních potřebách a jeho preferencích, které spojujeme s jeho „moudrostí“. Toto uvážlivé, učenlivé a zkušené tělo – obrazně řečeno – předkládá obsažnějším a vyšším formám vědomí v naší myslitoty své požadavky k úvaze a k rozhodování (Vyskočilová, 2000).

Pojem **pedagogická kondice** formuloval Vyskočil takto: „*Pedagogickou kondici pracovně vymezujeme jako jistou zralost, připravenost, pohotovost a někdy i potřebu, chuť, puzení vstupovat do sociálního či výchovného kontaktu se žáky, jednat, chovat se, prožívat přímo, bezprostředně, spontánně, kreativně a produktivně, svobodně a odpovědně*“ (Vyskočil, 2002, 26).

Není-li celková pedagogická kondice dosti silná a nepomáhá-li k zvládnutí celkové pracovní zátěže učitelů, dochází k závažným důsledkům, které se mohou projevit ve **zdraví učitelů** (viz Průcha, 2002, 63-79). Výzkumem u studentů učitelství bylo zjištěno, že vysokou míru neurotické zatíženosti lze pozorovat už u studentů učitelství. Jedinci s vysokým indexem neuroticismu bývají emočně labilní, postrádají stabilizované sebepojetí, mají narušenou integritu své osobnosti, snadno rezignují apod. Uvedená fakta jsou zajisté rizikem pro výkon učitelství.

V učitelské profesi je učitel vystaven **masivním akutním stresem** (traumata různého druhu) nebo dlouhodobému **chronickému působení mírnějšího stresu** (choroby, chronická únava, ztráta radosti ze života, burn-out: vyčerpání, vyhoření, vyhasnutí, vypálení, prázdnota apod.).

Paulík (1995, 31–32) upozorňuje na **negativní změny zdravotního stavu** ve vztahu k uvedeným zátěžím, na vztah ke snížení pracovní úrovně a imunitního systému. Každý učitel by si měl dát pozor na **racionální výživu**. Přitom by mohl kontrolovat především to, aby se z racionální životosprávy nestala pouze povinnost, která nám bude přinášet pouze pocity viny. Aby učitel byl spokojený, tak je důležité, aby dělal jen ty aktivity, které jsou mu příjemné a není na ně kladen nějaký nátlak. Dobrým znamením je, že se na ně těšíme, že nehledáme výmluvy hned při první situaci, která se nám naskytne. K příjemným postupům můžou patřit různé relaxační a meditační techniky, které můžeme najít v knihách o mentální hygieně. Často mohou spokojenost narušovat zlovyky v životosprávě, se kterými se chce učitel vyrovnat, ale zatím je to bez výsledků. Je dobré začít u toho, co nám špatný zlovyk přináší a o co nás ochuzuje. Samozřejmě se zbavit zlovyku není jednoduché a je potřeba určitého úsilí. Nejde to najednou, ale je dobré si postup, jak odstranit zlovyk, rozložit do několika kroků. Vždy hraje určitou roli vytrvalost a vůle (Paulík, 2002).

Pro budoucí učitele je velmi důležitá celková pedagogická kondice, která umožňuje předejít negativním změnám tělesného a zdravotního stavu. Učitelé potřebují v tomto směru pomoc, jak na to mnohokrát upozornila Kubičková (1995, 169–172).

Také Křivohlavý (1998, 69–113) poskytuje rady, jak neztratit nadšení a „nevyhořet“. Autor upozornil na to, že existuje celá řada definic pro uvedený fenomén s názvem **burn-out**. Na základě jejich analýzy sestavil dvě skupiny příznaků, které může u sebe sledovat každý učitel (Křivohlavý, 1998, 51):

1. **Subjektivní příznaky vyhoření** – mimořádně velká únava, snížené sebecenění a sebehodnocení (self-esteem), vyplývající z pocitů snížené profesionální kompetence (schopnosti a dovednosti něco dělat a udělat). Patří sem i problém špatného soustředění pozornosti (koncentrace), snadné podráždění (iritability) a negativismu (vidění všeho v černých barvách). Patří sem i celá řada příznaků stresového stavu při absenci organického onemocnění.
2. **Objektivní příznaky vyhoření** – řadu měsíců trvající snížená profesní výkonnost.

Křivohlavý (1998, 33) formuloval také otázky, které si mohou učitelé klást v této oblasti a autodiagnostikovat tak přibližování se k případné hranici vyhoření, když na uvedené otázky uvedou odpověď ano nebo ne:

1. Čím dále, tím více poznávám, že se nemohu dočkat konce pracovní doby, abych mohl práci opustit a jít domů.
2. Zdá se mi, že v poslední době nic nedělám tak dobře, jak to dělat mám.
3. Snadněji nyní ztrácím klid, nežli jsem ho ztrácel dříve.
4. Častěji myslím na to, změnit práci (pracoviště, zaměstnání apod).
5. V poslední době jsem stále cyničtější a mám negativnější postoj ke všemu, co se děje.
6. Mám stále častěji bolesti hlavy nebo bolesti hlavy nyní trvají déle. Mám bolesti v kříži nebo jiné tělesné příznaky toho, že mi není dobře.
7. Často se mi zdá, že nikomu kolem mne o nic nejde, a cítím se beznadějně.
8. Častěji se nyní napiju alkoholu, aby mi bylo lépe, a (nebo) beru si prášky na spaní či „na dobře“ či na uklidnění, abych zvládl každodenní drobné stresové situace.
9. Zdá se mi, že již nemám tolik nadšení a energie, kolik jsem dříve měl. Cítím se stále unaven a vyčerpán.
10. Cítím nyní příliš velkou odpovědnost, tlak a napětí v práci.
11. Má paměť už není taková, jaká dříve byla.
12. Nejsem s to soustředit se na práci, jak jsem dříve se na práci soustřeďoval.
13. Moc dobře nespím.
14. Má chuť k jídlu se v poslední době zhoršila nebo naopak zdá se mi, že nyní jím více, než jsem dříve jedl.
15. Cítím, že jsem ztratil iluze – pocituji nedostatek něčeho, pro co bych se mohl nadchnout.
16. V práci mi to nyní tak moc nejde jako dříve. Nedá se to dělat co nejlíp, jak jsem byl zvyklý, a nedá se toho udělat co nejvíc.
17. Cítím se jako „chyby v úkolu“, když myslím na to, co v práci (zaměstnání) dělám. Zdá se mi, že vše, co tam dělám, za moc (za nic) nestojí.
18. Obtížněji, nežli tomu bylo dříve, se mi dělá jakékoliv rozhodnutí (těžko se rozhoduji).
19. Zjišťuji, že v práci toho udělám nyní méně, nežli jsem toho udělal dříve. Zjišťuji i to, že to, co nyní dělám, nedělám tak dobře, jak jsem to dělal dříve.
20. Často se ptám sám sebe: „Co se namáháš? Vždyť to všechno je přece k ničemu.“
21. Zdá se mi, že nejsem moc ceněn a odměňován za vše, co jsem udělal.
22. Cítím se bezmocný a nevím, jak se dostat z problémů, které mám.
23. Lidé mi říkají, že s ohledem na práci, kterou dělám, jsem v jádru idealista (snažím se dosáhnout něčeho, co neexistuje).
24. Domnívám se, že má kariéra dosáhla mrtvého bodu.

Křivohlavý upozornil na to, že čím je větší počet odpovědí ano na uvedené otázky, tím naléhavější je, abychom se svým problémem vyhoření začali více zabývat. Rozlišil tři skupiny zjištěných příznaků a roztřídil je podle naléhavosti:

- ▶ **První skupina příznaků** upozorňuje na to, že se **vyhoření začíná objevovat**, když je tomu tak, že:
 - ▶ snažíme se dělat stále víc a více a přitom máme stále méně a méně radosti z práce;
 - ▶ nám druzí lidé stále víc a více „jdou na nervy“ a nemůžeme to už vydržet;
 - ▶ nejraději bychom nechali již toho, co děláme (když bychom se z toho, co děláme, nejraději „vyzuli“);
 - ▶ nám dělá potíže odlišovat osobnost lidí od jejich činnosti, tj. od toho, co dělají (například když se chceme k někomu chovat uctivě a přitom vidíme, jak špatně – lajdácky – dělá to, co pro nás měl udělat);
 - ▶ již jsme sáhli po alkoholu, po práscích na spaní či po tabletkách na uklidnění, ke kávě, čaji, čokoládě či jiným drogám, jen abychom danou situaci „přežili“;
 - ▶ již nám někdy „povolily nervy“ – například, když jsme se na někoho rozkřičeli nebo když jsme propukli v bezmocný pláč;
 - ▶ znehybněli jsme či ztuhli (byli paralyzováni) tam, kde jsme měli něco udělat.
- ▶ **Druhá skupina příznaků** poukazuje na to, že to **s vyhořením již hoří** a je dosaženo akutní úrovně, která vyžaduje razantní řešení:
 - ▶ když jsme v rozčilení zažili určité zdravotní obtíže, případně bolesti v srdeční krajině;
 - ▶ když jsme někdy zažili citové (emocionální) zhroucení nebo dokonce, když nás napadla myšlenka, že by bylo lepší ani nebýt;
 - ▶ když se nám někdy stalo, že jsme udělali, co bychom v normálním stavu neudělali, když jsme se neudrželi a například „vzboukli“ nebo „vyletěli“ vztekem apod.;
 - ▶ když se nám stalo, že jsme nebyli s to ovládnout svou zlost;
 - ▶ když se cítíme vyčerpání tak, jako bychom vydali poslední kapku energie;
 - ▶ když nás opustilo veškeré nadšení pro to, co děláme;
 - ▶ když jsme ztratili své ideály a naděje, které nás dříve měly k tomu, abychom něco dělali;
 - ▶ když se cítíme totálně vyčerpání – jako by „vycucnutí“.
- ▶ **Třetí skupina příznaků** popisuje stav vyhoření jako **chronický**:
 - ▶ když se neustále vyhýbáme své práci (neděláme to, co bychom dělat měli);
 - ▶ když je nám opravdu zatěžko hovořit s druhými lidmi;
 - ▶ když se ve společnosti druhých lidí cítíme zle – například když se nemůžeme přemoci, abychom se někomu podívali do očí, abychom se s někým setkali a vydrželi být s nimi (když je nám ve společnosti druhých lidí špatně);
 - ▶ když jsme ze zaměstnání odešli (dali výpověď), aniž bychom k tomu měli pádné důvody;
 - ▶ když nemáme sílu (energii), abychom efektivně (účinně) řešili každodenní drobné úkoly a problémy, například každodenní úkoly běžného rodinného života;
 - ▶ když odmítáme hovořit s druhými lidmi o problémech, které máme;
 - ▶ když nejsme s to uznat, že problémy skutečně máme a že opravdu zde je zapotřebí odborné pomoci.

Významnou zkušeností svépomoci, kterou lze v této oblasti získat, je **psychosomatický trénink v dialogickém jednání**, jehož autory jsou manželé Vyskočilovi. Dokládají ve své škole, že svoboda v dialogickém jednání je jedním ze zdrojů pedagogické radosti, kterým můžeme nejen vyhoření v profesi předcházet, ale které může být i podstatou naší **autorské tvorby v profesi – autorské učitelství** a jeho **kreativní pedagogika**.

Švec (2008) osobně prošel a popsal význam tréninku **dialogického jednání**. Jako klíčová vidí následující doporučení Vyskočila:

- ▶ Nesnažte se cokoli si předem vymyslet, připravit. Všechno nechte na tom, co vás na place v situaci „teď a tady“ první napadne, čeho si tam všimnete.
- ▶ Všimněte si toho, co děláte, co se děje.
- ▶ Co nejdřív, při prvním impulzu, který pocítíte, vyjděte ze sebe. Projevte se hlasem, i když nevíte, co říct.
- ▶ Nespěchejte, dejte si čas, abyste mohli vnímat a uvědomovat si, co říkáte, co děláte, jestli ten druhý (vnitřní partner, oponent) už nemluví nebo nejedná.
- ▶ Vnímejte se: sám sebe, svůj hlas, svou řeč, svůj pohyb, své gesto. Váš projev musí být dobře vnímatelný a čitelný, musí jít v potřebné intenzitě ven („přes rampu“).
- ▶ Dialogické jednání není nic hotového, není to žádná metoda, technika. Jde o pokusy a společné studium.
- ▶ Svě zkušenosti z dialogického jednání vyjádřete v (sebe) reflexi.

Autorská tvorba a kreativní pedagogika může provázet celý náš profesní život a může být i tou nejlepší prevencí proti profesnímu vyhoření. Jaké otázky pro autoregulaci vyplývají z rozboru problémů k pedagogické kondici? Cítím se zdráva/zdráv pro výkon profese? Seznámil jsem se se strategiemi pro udržování profesní kondice? Jaké tělesné (somatické) předpoklady se mám naučit pozorovat? Kde mám individuální hranici pro předcházení syndromu vyhoření? Co používám pro sebezobnovování před ztrátou nadějí při výkonu profese?

11 Výzkum subjektivní učitelské zdatnosti u učitelů v praxi

11.1 Teoretická východiska výzkumu

Osobně vnímaná učitelská zdatnost je volným překladem anglického, obtížně přeložitelného výrazu *teacher self-efficacy*, který označuje to, jak člověk subjektivně vnímá a posuzuje svůj potenciál k vykonávání profesní učitelské činnosti. Teorie i výzkum se ve světě rozvíjí v posledních třiceti letech (Gavora, 2012, 33).

Přístup se opírá o Bandurův koncept sociálně-kognitivního učení, který definuje činnost člověka jako souhrn tří dimenzí:

1. Osobnostní faktory – kognitivní, afektivní a biologické vlastnosti člověka.
2. Prostředí, ve kterém člověk působí.
3. Činnosti člověka, jak současné, tak minulé (Gavora 2009a, 223; 2012, 10–11).

Objevem Bandury je, jak se uvedené **tři dimenze v jednání člověka navzájem ovlivňují**. Mechanismus konání člověka se podle této teorie vysvětluje přibližně takto: Člověk při jakékoliv činnosti svoje postupy a výsledky hodnotí, touto reflexí působí na svoje vlastnosti, které se tím pádem mohou upevňovat či měnit, svojí činností vždy ovlivňuje i prostředí, ve kterém působí. Bandura tuto propojenost více aspektů považuje za zásadní a označuje ji jako **reciproční determinismus** (2009) nebo také **triadická reciprocita** (2012).

Výše uvedený pojem *self-efficacy* zavedl právě Bandura a definoval ho takto: „*Self-efficacy je přesvědčení o vlastních schopnostech organizovat a vykonávat činnost, která vede k daným výsledkům*“ (Gavora, 2009a, 223). Závěry stovek výzkumů potvrdily, „...**že učitelova vnímaná zdatnost je dobrým predikátorem toho, jak se učitel při vyučování rozhoduje a jak koná**“ (Gavora, 2012, 34). Jde tedy o významný vnitřní regulátor učitelovy činnosti, který se doposud obtížně zjišťoval. I když vnitřní představa nemusí odrážet skutečné možnosti.

Self-efficacy je tedy systémem, který řídí většinu osobních aktivit, zahrnujících vhodné využití profesionálních znalostí a dovedností (kompetencí). *Self-efficacy* učitelů je přesvědčení o jejich schopnostech a dovednostech jako pedagogů.

Bandura v této souvislosti přišel ještě s jedním pojmem, kterým je představa o výsledku **outcome expectancy**, což je přesvědčení člověka o tom, že jeho činnost povede k předpokládanému výsledku. Oba tyto pojmy spolu velmi úzce souvisejí: první z pojmů je výkonnostním (účinným) očekáváním – tedy přesvědčení, že jedinec má schopnosti, znalosti a dovednosti úspěšně jednat nebo jednat tak, aby dosáhl požadovaného cíle. Druhý z pojmů je výsledným očekáváním – reprezentuje odhad jedince o pravděpodobných důsledcích provedení úkolu na úrovni, jakou sám očekává. Tyto dva pojmy prošly jakýmsi pedagogickým vývojem a přetransformovaly se do dvojice nových termínů: **personal teaching efficacy** (učitelovo přesvědčení o vlastních schopnostech, víra učitele ve vlastní schopnosti ovlivnit učení a chování žáků) a **general teaching efficacy** (možnosti vyučování vnímané učitelem – vyjádření míry zásluh za úspěchy ve vyučování, které připisuje učitel sobě a svým schopnostem nebo naopak faktorům ležícím mimo něj: schopnosti žáka, vybavení školy, rodinné prostředí žáka). Oba tyto pojmy jsou považovány za dvě složky konceptu teorie osobně vnímané zdatnosti učitele (Gavora, 2008, 225).

Míra osobně vnímané zdatnosti má vliv **na volbu postupů a činností učitele**. Pedagogové s vyšší mírou osobně vnímané zdatnosti mají při vyučovacích i výchovných činnostech více sebevědomí, pracují usilovněji, intenzivněji a vytrvaleji, nebojí se experimentovat a riskovat, předkládají žákům více problémových úkolů, které vedou k získávání odpovědí na daný problém, a tímto přístupem je samozřejmě motivují k učení. Tato angažovanost a vytrvalost se projevuje i v přístupu ke slabším žákům, se kterými mají podstatě větší trpělivost, k za-

řazování do skupinové práce apod. Taktéž po stránce fyzické jsou na tom učitelé s vyšší osobně vnímanou zdatností lépe než učitelé s nižší osobně vnímanou zdatností, daleko lépe zvládají stres, únavu a vyčerpání, které tuto profesi provází (Gavora, 2010, 11)

Obrázek 3: Návaznost subjektivně vnímané zdatnosti na kompetence, vlastnosti a činnosti (Gavora, 2009a, 223)



Gavora dále uvádí následující vlastnosti osobně vnímané profesní zdatnosti učitele (2010, 10–11):

- ▶ Učitel si **přesvědčení o své profesní zdatnosti vytváří**, není daná a priori.
- ▶ Vzniká **poměrně brzo** – už při přípravě na povolání na vysoké škole, poté se rozvíjí na začátku pedagogické praxe.
- ▶ Působí do značné míry **podvědomě**.
- ▶ Je poměrně pevná, **nemění se rychle** na základě náhlých momentů a zážitků.
- ▶ **Může dosahovat různých stupňů**, může být velmi vysoká i velmi nízká. Lze si ji představit jako škálu.
- ▶ Je **situačně specifická**. Můžeme mluvit o osobně vnímané zdatnosti učitele podle stupně škol, vyučovacích předmětů a dokonce i pro různé vyučovací situace.

Bandura (in Gavora, 2008, 229–230) uvádí **čtyři faktory**, které mají značný vliv na osobně vnímanou zdatnost učitele:

- ▶ **Úspěšná vyučovací praxe** – situace, ve kterých začínající učitelé a studenti demonstrují své vlastní vzdělávací úspěchy, ve kterých prokazují, že jsou kompetentní učitelé, jsou nejúčinnějším zdrojem sebereflexe a základem pro vysoký stupeň osobně vnímané zdatnosti.
- ▶ **Zprostředkovaná zkušenost (pozorování práce jiných učitelů)** – učení se pozorováním (sledováním) praxe jiných učitelů, především těch, kterých si člověk váží, které uznává, se kterými se ve své vyučovací činnosti identifikuje jako se vzorem.
- ▶ **Pozitivní oceňování** – ze strany kolegů, ředitele, žáků a rodičů.
- ▶ **Pozitivní emocionální nastavení učitele a jeho dobrý fyzický stav** – unavený a vyčerpaný učitel, který prožívá krizi, si přestává věřit, což má samozřejmě vliv na jeho osobně vnímanou zdatnost.

Přesvědčení člověka o svých potencialitách (self-efficacy) **je základem motivace činnosti člověka, ovlivňuje i jeho profesní působení** (human agency, Gavora, Mareš, 2012, 11).

Výzkumy související s osobně vnímanou zdatností mají více než téměř pětadvacitiletou historii. Za první pokus měřit učitelovu výkonnost se dá pokládat pokus nadace RAND. V tomto výzkumu se objevily dvě položky, které korespondují s obsahem pojmu osobně vnímané zdatnosti. Nezávisle na RAND prováděl výzkum Thomas Guskey, který zkoumal, jaký vztah měla učitelova pozice – pozice řídicího činitele – a jeho vnímání vlastní zodpovědnosti k tomu, aby studenti dosáhli daných cílů (RSA, *Responsibility for Student Achievement*). Učitelova osobně vnímaná zdatnost je koncepčně RSA velmi blízká.

Právě Guskey inspiroval Gibsonovou a Demba k vývoji měřítka rozsahu *self-efficacy*. Jejich nástroj – dotazník TES (*Teacher Efficacy Scale*, 1984) je stupnicí učitelské osobně vní-

mané zdatnosti a byl použit již v mnoha studiích. Je považován za standardní výzkumný a diagnostický nástroj pro měření učitelské self-efficacy (Gavora, 2010, 20–21).

Využívá se např. jako:

- ▶ **sebehodnotící nástroj**, tj. učitel pomocí něj vyjadřuje svoje přesvědčení o zdatnosti řešit určité vyučovací situace,
- ▶ **výzkumný nástroj** pro vytváření teorie o vlastnostech učitele (charakteristika učitele) a jeho úrovně v různých fázích kariéry (a také ve vztahu k dalším vlastnostem učitele – jako je pohlaví, typy osobnosti atd.),
- ▶ prostředek pro **autodiagnostiku** (sebepoznání, **sebevnímání** učitele apod.),
- ▶ dotazník je možno zadávat před a **po vzdělávacích akcích**, např. u studentů učitelství po absolvování pedagogických praxí pro zjištění vlivů na tuto vlastnost učitele (Gavora, 2009b).

Originální dotazník TES má 30 položek, později byla však vyvinuta kratší šestnáctipoložková varianta s lepšími edumetrickými vlastnostmi. Dnes existuje též desetipoložková verze, která je ekvivalentní k šestnáctipoložkové. TES je používán ve všech třech modifikacích, v různých typech škol.

Struktura TES zahrnuje dvě dimenze, které:

1. **popisují osobní učitelovu výkonnost** (učitelovo přesvědčení o vlastních schopnostech),
2. **popisují obecnou učitelovu výkonnost** (potenciality vyučování vnímané učitelem).

Tyto dvě dimenze odpovídají složkám Bandurovy teorie self-efficacy.

Učitelovo přesvědčení o vlastních schopnostech (PET, **Personal Teaching Efficacy**) představuje učitelovo přesvědčení (víru), že jeho vlastní činnost usnadní studentům učení, jde tedy o učitelovo vnímání vlastní efektivity. Potenciality vyučování vnímané učitelem (GET, **General Teaching Efficacy**) jsou přesvědčení o tom, do jaké míry může vyučování působit pozitivně na žáka a překonat nebo alespoň redukovat činitele ležící mimo učitele (přítomnost vnějších negativních faktorů, např. schopnosti žáka, vybavení školy, rodinné prostředí žáka, Gavora, 2010, 10–11).

Respondenti TES používají šestibodovou škálu, od silného souhlasu po silný nesouhlas, ve které subjekt označí míru souhlasu nebo nesouhlasu s daným výrokiem popisujícím jistou vyučovací situaci. Vyšší skóre (tj. více pozitivní) představuje vyšší osobně vnímanou zdatnost.

Konstrukční vlastnosti dotazníku nejsou ideální, ale právě proto se často využívá, aby byla prověřována jeho validita (poměr a závislost dimenzí).

Problémy (v některých výzkumech): položky zapadají do obou dimenzí, byla zjištěna pouze jedna dimenze, vznikly tři až čtyři dimenze, některými autory byly dimenze interpretovány odlišně od původní koncepce Gibsonové a Demba, dimenze potencialit vyučování vnímaných učitelem je teoreticky neobjasněná, nevyhraněná, zkrácená, na což jsme narazili také ve vlastním výzkumu (Gavora, 2009b).

11.2 Cíle a otázky výzkumu

Empirický výsledek učitelova přesvědčení má v tomto výzkumu **dva hlavní cíle**:

1. Popsat stav dimenze učitelova přesvědčení o vlastních schopnostech, tj. vnímané **subjektivní zdatnosti** u vybraného vzorku učitelů v primárním vzdělávání.
2. Popsat stav dimenze učitelova přesvědčení o **potencialitách vlastní výuky** u vybraného vzorku učitelů v primárním vzdělávání.

Pro získání podrobnějších informací byly stanoveny následující **otázky výzkumu**, jimž odpovídají vybrané položky, na které se ptá použitý dotazník:

1. Jaké subjektivní přesvědčení má učitel v primárním vzdělávání o svých možnostech **ovlivnit učební výkon žáka** ve výuce?
2. Jaké subjektivní přesvědčení má učitel v primárním vzdělávání o svých možnostech **ovlivnit chápání učiva** žákem?
3. Jaké subjektivní přesvědčení má učitel v primárním vzdělávání o svých možnostech **ovlivnit změnou přístupu zlepšení** žákova učení?
4. Jaké subjektivní přesvědčení má učitel v primárním vzdělávání o svých možnostech **pozitivně ovlivnit problémového žáka**?
5. Jaké subjektivní přesvědčení má učitel v primárním vzdělávání o svých možnostech **pozitivně ovlivnit žákův školní prospěch** efektivním způsobem vyučování?
6. Jaké subjektivní přesvědčení má učitel v primárním vzdělávání o svých možnostech **ovlivnit osvojování nových pojmů (učiva)** účinnými postupy při vysvětlování?
7. Jaké subjektivní přesvědčení má učitel v primárním vzdělávání o svých možnostech **ovlivnit vyrušování žáka** při výuce?
8. Jaké subjektivní přesvědčení má učitel v primárním vzdělávání o svých možnostech **ovlivnit nepříznivý vliv žákova domácího prostředí**?
9. Jaké subjektivní přesvědčení má učitel v primárním vzdělávání o svých možnostech **odhadnout využití schopností žáka** při vypracování domácích úkolů?
10. Jak vnímá učitel v primárním vzdělávání **vliv vyučování** v porovnání **s vlivem domácího prostředí žáka**?
11. Jak vnímá učitel v primárním vzdělávání **vliv příznivého domácího prostředí** žáka na množství naučeného?
12. Jak učitel v primárním vzdělávání vnímá, když si žák **nemůže zapamatovat předchozí (dřívější) učivo**, ví, jak zlepšit jeho zapamatování (osvojení)?
13. Jak vnímá učitel v primárním vzdělávání **vliv nedisciplinovaného žákova** chování doma na chování ve škole?
14. Jak vnímá učitel v primárním vzdělávání **vliv vlastních možností na žákův prospěch** v porovnání s motivací vycházející z žákova rodinného prostředí?
15. Jak vnímá učitel v primárním **vzdělávání vliv motivace žáka ze strany rodičů** na své učební činnosti?
16. Jak vnímá učitel v primárním vzdělávání **vliv svého působení na žáka** v závislosti na úrovni **svých vědomostí a schopností** (dovedností)?

11.3 Vzorek výzkumu

Vzorek výzkumu byl vybrán tak, že byli osloveni učitelé primárního vzdělávání na základních školách:

Dotazník **byl rozdán** v sedmi základních školách:

Základní škola	Počet respondentů
ZŠ a MŠ Písek, Písek 184, 739 84	9
ZŠ a MŠ Bukovec, Bukovec 214, 739 85	5
ZŠ a MŠ s polským vyučovacím jazykem Bukovec, Bukovec 66, 739 85	3
ZŠ a MŠ Hřava, 739 98	3
ZŠ Mosty u Jablunkova, Mosty u Jablunkova 788, 739 88	8
ZŠ Jablunkov, Lesní 190, 739 91	14
Masarykova ZŠ Návší, Návší 345, 739 92	8

Zprostředkovaně (e-mailem) byli osloveni vyučující na dalších šesti **školách**:

Základní škola	Počet respondentů
ZŠ Valašské Meziříčí, Šafaříkova 726, 757 00	12
ZŠ Karla staršího ze Žerotína Bludov, Nová Dědina 368, 789 61	8
ZŠ a MŠ Třinec, Koperníkova 696, 739 61	9
ZŠ a MŠ, Szkola Podstawowa, Przedskole Košařiska, Košařiska 70, Mílikov u Jablunkova 739 81	4
ZŠ Dany a Emila Zátokových, Jablunkovská 501, Třinec, 739 61	8
ZŠ Vojtěcha Martínka, Sportovní 584, Brušperk, 739 44	9

Distribuovali jsme celkem 125 dotazníků, zpět jsme obdrželi 105 dotazníků, návratnost tedy byla 84 %. Při zpracování bylo pět dotazníků vyřazeno, protože respondenti vynechali některé položky. Výzkum byl zaměřen na učitele primárního vzdělávání, a proto byli osloveni pouze ti učitelé, kteří měli aprobaci pro 1. stupeň základní školy, a dále učitele, kteří, ač jsou aprobováni pro stupeň 2., vyučují v rámci svého úvazku více jak 2 roky na 1. stupni (jedná se hlavně o vyučující s aprobací anglický jazyk, tělesná výchova, hudební výchova, výtvarná výchova). Celkový vzorek, s nímž byl výzkum uskutečněn, **tvořilo 100 učitelů** z prvního stupně základní školy.

11.4 Použitá metoda výzkumu

Ke zjišťování profesní zdatnosti vnímané učiteli se většinou používá kvantitativní metoda – dotazník. Gavora (2000) vymezuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání odpovědí*“ se škálovými otázkami. Forma škály je numerická – šestistupňová. Na hodnotící škále vyjádří respondent míru souhlasu s danou charakteristikou, od „vůbec nesouhlasím“ po „úplně souhlasím“:

Tvrzení	1	2	3	4	5	6
	<i>vůbec nesouhlasím</i>					<i>úplně souhlasím</i>

Vycházeli jsme z dotazníku **TES** (TES – *Teacher Efficacy Scale*, Gibsonová a Dembu, 1984). Tento dotazník byl Gavorou adaptován na slovenské prostředí. Pro sestavení dotazníku byl použit slovenský překlad **šestnáctipoložkové verze dotazníku**.

Vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku bylo provedeno:

- procentuálně** (výhody: každá položka bude vyhodnocena samostatně, zjistíme, jaký význam přepisují u dané položky respondenti jednotlivým hodnotám; nevýhody: nemůžeme porovnat jednotlivé hodnoty mezi sebou navzájem);
- pomocí výpočtu průměrné hodnoty škály.

České znění dotazníku a jeho přiřazení k dimenzím A nebo B:

- Když žák podá lepší výkon než obvykle, často je to díky mému zvýšenému úsilí. **A**
- Vyučování má na žáka malý vliv v porovnání s vlivem jeho rodinného prostředí. **B**
- Množství naučeného je přímo úměrné příznivému rodinnému prostředí. **B**
- Jestliže jsou žáci nedisciplinovaní doma, potom jsou neposlušní i ve škole. **B**
- Když má žák potíže s chápáním učiva, dokážu mu ho vysvětlit přiměřeně jeho schopnostem. **A**
- Jestliže se žák zlepšil v učení, je to proto, že jsem našel (našla) způsob, jak k němu přistupovat. **A**
- Při vynaložení dostatečného úsilí dokážu zvládnout i velmi problémové žáky. **A**

8. Učitel nemá mnoho možností ovlivnit žákův prospěch, protože hlavní roli při motivaci k učení hraje jeho rodinné prostředí. **B**
9. Když si žáci zlepšili prospěch, je to většinou proto, že jsem našel (našla) efektivní způsob vyučování. **A**
10. Jestliže se žák pohotově naučí nový pojem, je to proto, že znám účinné postupy pro jeho vysvětlení. **A**
11. Kdyby rodiče více motivovali svoje děti, dokázal (dokázala) bych víc. **A**
12. Když si žák nezapamatoval předchozí (dřívější) učivo, vím, jak zlepšit jeho zapamatování (osvojení). **B**
13. Kdyby žák vyrušoval, jsem si jistý (jistá), že najdu způsoby, jak ho usměrním. **A**
14. Kvalitním vyučováním lze překonat nepříznivý vliv žákova domácího prostředí. **B**
15. Jestliže by některý žák nezvládl vypracovat domácí úkol, dokázal (dokázala) bych odhadnout, zda to bylo proto, že úkol byl nad jeho schopnosti. **A**
16. I když má učitel dobré vědomosti a schopnosti (dovednosti), mnohé žáky jeho působení neosloví. **B**

11.5 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Výsledky výzkumu jsou uspořádány do tabulek nejdříve k dimenzi A a následně k dimenzi B.

Dimenze A, která se zabývá **výsledky vnímání subjektivní zdatnosti** pro výkon učitelské profese v primárním vzdělávání:

1. Když žák podá lepší výkon než obvykle, často je to díky mému zvýšenému úsilí.				
	Stupeň škály	n	%	Průměrná hodnota
Vůbec nesouhlasím	1	1	1 %	3,89
Nesouhlasím	2	8	8 %	
Spíše nesouhlasím	3	24	24 %	
Spíše souhlasím	4	38	38 %	
Souhlasím	5	26	26 %	
Úplně souhlasím	6	3	3 %	

Průměrná hodnota škály je u této položky 3,89, což se blíží hodnotě 4, která znamená: spíše souhlasím. Z toho vyplývá, že **67 % dotazovaných učitelů primární školy si lepší výkon žáka spojuje se svým úsilím.**

5. Když má žák potíže s chápáním učiva, dokážu mu ho vysvětlit přiměřeně jeho schopnostem.				
	Stupeň škály	n	%	Průměrná hodnota
Vůbec nesouhlasím	1	1	1 %	5,11
Nesouhlasím	2	1	1 %	
Spíše nesouhlasím	3	4	4 %	
Spíše souhlasím	4	10	10 %	
Souhlasím	5	48	48 %	
Úplně souhlasím	6	36	36 %	

Průměrná hodnota škály je u této položky 5,11, což se blíží hodnotě 5, která znamená: souhlasím. Z toho plyne, že **94 % dotazovaných učitelů primární školy si myslí, že dokáže svůj výklad učiva přizpůsobit schopnostem konkrétního žáka.**

6. Jestliže se žák zlepšil v učení, je to proto, že jsem našel (našla) způsob, jak k němu přistupovat.				
	Stupeň škály	n	%	Průměrná hodnota
Vůbec nesouhlasím	1	0	0 %	4,32
Nesouhlasím	2	5	5 %	
Spíše nesouhlasím	3	15	15 %	
Spíše souhlasím	4	30	30 %	
Souhlasím	5	43	43 %	
Úplně souhlasím	6	7	7 %	

Průměrná hodnota škály je u této položky 4,32, což se blíží hodnotě 4, která znamená: spíše souhlasím. Z toho vyplývá, že **80 % dotazovaných učitelů primární školy dokáže zlepšit žákovy výsledky v učení při objevení vhodného přístupu k danému žákovi.**

7. Při vynaložení dostatečného úsilí dokážu zvládnout i velmi problémové žáky.				
	Stupeň škály	n	%	Průměrná hodnota
Vůbec nesouhlasím	1	1	1 %	4,50
Nesouhlasím	2	8	2 %	
Spíše nesouhlasím	3	10	10 %	
Spíše souhlasím	4	19	19 %	
Souhlasím	5	45	45 %	
Úplně souhlasím	6	17	17 %	

Průměrná hodnota škály je u této položky 4,50, což se blíží hodnotě 5, která znamená: souhlasím. Z toho plyne, že **81 % dotazovaných učitelů primární školy si myslí, že zvládnutí i velmi problémových žáků je v jejich možnostech.**

9. Když si žáci zlepšili prospěch, je to většinou proto, že jsem našel (našla) efektivní způsob vyučování.				
	Stupeň škály	n	%	Průměrná hodnota
Vůbec nesouhlasím	1	1	1 %	4,04
Nesouhlasím	2	7	7 %	
Spíše nesouhlasím	3	17	17 %	
Spíše souhlasím	4	43	43 %	
Souhlasím	5	26	26 %	
Úplně souhlasím	6	6	6 %	

Průměrná hodnota škály je u této položky 4,04, což se blíží hodnotě 4, která znamená: spíše souhlasím. Ze zjištěných hodnot můžeme vyvodit, že **75 % dotazovaných učitelů primární školy spojuje zlepšení prospěchu žáků s objevením efektivního způsobu vyučování.**

10. Jestliže se žák pohotově naučí nový pojem, je to proto, že znám účinné postupy pro jeho vysvětlení.				
	Stupeň škály	n	%	Průměrná hodnota
Vůbec nesouhlasím	1	0	0 %	4,43
Nesouhlasím	2	7	7 %	
Spíše nesouhlasím	3	11	11 %	
Spíše souhlasím	4	30	30 %	
Souhlasím	5	36	36 %	
Úplně souhlasím	6	16	16 %	

Průměrná hodnota škály je u této položky 4,43, což se blíží hodnotě 4, která znamená: spíše souhlasím. Zjistili jsme tedy, že **82 % dotazovaných učitelů primární školy vidí souvislost mezi učitelovou znalostí účinných postupů pro vysvětlení určitého pojmu a žakovým pohotovým naučením tohoto pojmu.**

11. Kdyby rodiče více motivovali svoje děti, dokázal (dokázala) bych víc.				
	Stupeň škály	n	%	Průměrná hodnota
Vůbec nesouhlasím	1	0	0 %	5,00
Nesouhlasím	2	4	4 %	
Spíše nesouhlasím	3	5	5 %	
Spíše souhlasím	4	19	19 %	
Souhlasím	5	31	31 %	
Úplně souhlasím	6	41	41 %	

Průměrná hodnota škály je u této položky 5, která znamená: souhlasím. Dotazník odhalil, že **91 % dotazovaných učitelů primární školy si myslí, že motivace dětí ze strany rodičů by podpořila učitelovo úsilí a učitel by tak mohl dokázat více.**

13. Kdyby žák vyrušoval, jsem si jistý (jistá), že najdu způsoby, jak ho usměrním.				
	Stupeň škály	n	%	Průměrná hodnota
Vůbec nesouhlasím	1	1	1 %	4,53
Nesouhlasím	2	4	4 %	
Spíše nesouhlasím	3	17	17 %	
Spíše souhlasím	4	20	20 %	
Souhlasím	5	35	35 %	
Úplně souhlasím	6	23	23 %	

Průměrná hodnota škály je u této položky 4,53, což se blíží hodnotě 4, která znamená: spíše souhlasím. Z těchto výsledků plyne, že **78 % dotazovaných učitelů primární školy si myslí, že je schopna najít způsoby, jak usměrnit vyrušujícího žáka.**

15. Jestliže by některý žák nezvládl vypracovat domácí úkol, dokázal (dokázala) bych odhadnout, zda to bylo proto, že úkol byl nad jeho schopnosti.				
	Stupeň škály	n	%	Průměrná hodnota
Vůbec nesouhlasím	1	1	1 %	4,82
Nesouhlasím	2	2	2 %	
Spíše nesouhlasím	3	12	12 %	
Spíše souhlasím	4	15	15 %	
Souhlasím	5	39	39 %	
Úplně souhlasím	6	31	31 %	

Průměrná hodnota škály je u této položky 4,82, což se blíží hodnotě 5, která znamená: souhlasím. Hodnoty prokázaly, že **75 % dotazovaných učitelů primární školy si myslí, že při nezvládnutí vypracování domácího úkolu dokáže odhadnout, zda bylo zadání úkolu nad schopnosti daného žáka.**

Dimenze B, která se zabývá **výsledky subjektivního vnímání potencialit výuky** u učitelů v primárním vzdělávání:

2. Vyučování má na žáka malý vliv v porovnání s vlivem jeho rodinného prostředí.				
	Stupeň škály	n	%	Průměrná hodnota
Vůbec nesouhlasím	1	6	6 %	3,41
Nesouhlasím	2	16	16 %	
Spíše nesouhlasím	3	35	35 %	
Spíše souhlasím	4	21	21 %	
Souhlasím	5	18	18 %	
Úplně souhlasím	6	4	4 %	

Průměrná hodnota škály je u této položky 3,41, což se blíží hodnotě 3, která znamená: spíše nesouhlasím. Ze získaných dat můžeme vyvodit, že **57 % dotazovaných učitelů primární školy se přiklání k nesouhlasu s tímto tvrzením a nepovažuje tak vliv vyučování za malý v porovnání s vlivem rodinného prostředí.**

Při hlubší analýze získaných dat však dojdeme k poměru mezi příklonem k nesouhlasu nebo souhlasu **57 % : 43 %**, což ukazuje na jistou nevyhraněnost s posuzováním této položky.

3. Množství naučeného je přímo úměrné příznivému rodinnému prostředí.				
	Stupeň škály	n	%	Průměrná hodnota
Vůbec nesouhlasím	1	5	5 %	3,93
Nesouhlasím	2	12	12 %	
Spíše nesouhlasím	3	17	17 %	
Spíše souhlasím	4	24	24 %	
Souhlasím	5	35	35 %	
Úplně souhlasím	6	7	7 %	

Průměrná hodnota škály je u této položky 3,93, což se blíží hodnotě 4, která znamená: spíše souhlasím. Z toho vyplývá, že **66 % dotazovaných učitelů primární školy vidí souvislost mezi množstvím naučeného a příznivým rodinným prostředím.**

4. Jestliže jsou žáci nedisciplinovaní doma, potom jsou neposlušní i ve škole.				
	Stupeň škály	n	%	Průměrná hodnota
Vůbec nesouhlasím	1	7	7 %	4,10
Nesouhlasím	2	16	16 %	
Spíše nesouhlasím	3	12	12 %	
Spíše souhlasím	4	13	13 %	
Souhlasím	5	29	29 %	
Úplně souhlasím	6	23	23 %	

Průměrná hodnota škály je u této položky 4,1, což se blíží hodnotě 4, která znamená: spíše souhlasím. Z toho vyplývá, že většina dotazovaných učitelů primární školy, tj. **65 % učitelů, chápe neposlušnost a nedisciplinovanost žáka jako problém, který se neváže a neprojevuje výhradně jen ve škole.**

S ohledem na toto zjištění je patrné, že při řešení tohoto problému bude většina učitelů spoléhat mimo jiné na podporu a vliv rodičů.

8. Učitel nemá mnoho možností ovlivnit žákův prospěch, protože hlavní roli při motivaci k učení hraje jeho rodinné prostředí.				
	Stupeň škály	n	%	Průměrná hodnota
Vůbec nesouhlasím	1	7	7 %	3.45
Nesouhlasím	2	16	16 %	
Spíše nesouhlasím	3	34	34 %	
Spíše souhlasím	4	19	19 %	
Souhlasím	5	16	16 %	
Úplně souhlasím	6	8	8 %	

Průměrná hodnota škály je u této položky 3,45, což se blíží hodnotě 3, která znamená: spíše nesouhlasím. Z výzkumu vyplývá, že **57 % dotazovaných učitelů** primární školy nesouhlasí s tímto tvrzením a myslí si, **že je v možnostech učitele ovlivnit žákův prospěch**, i přes to, že hlavní roli při motivaci k učení hraje žákovo rodinné prostředí, které nemusí na žáka působit motivačně ve vztahu k dobrému prospěchu.

Při hlubší analýze získaných dat však dojdeme k poměru mezi příklonem k nesouhlasu nebo souhlasu **57 %: 43 %**, což ukazuje na **jistou nevyhraněnost** s posuzováním této položky.

14. Kvalitním vyučováním lze překonat nepříznivý vliv žákova domácího prostředí.				
	Stupeň škály	n	%	Průměrná hodnota
Vůbec nesouhlasím	1	6	6 %	3.56
Nesouhlasím	2	11	11 %	
Spíše nesouhlasím	3	22	22 %	
Spíše souhlasím	4	44	44 %	
Souhlasím	5	16	16 %	
Úplně souhlasím	6	1	1 %	

Průměrná hodnota škály je u této položky 3,56, což se blíží hodnotě 4, která znamená: spíše souhlasím. **61 % dotazovaných učitelů primární školy si tedy myslí, že kvalitním vyučováním lze překonat nepříznivý vliv žákova domácího prostředí.**

16. I když má učitel dobré vědomosti a schopnosti (dovednosti), mnohé žáky jeho působení neosloví.				
	Stupeň škály	n	%	Průměrná hodnota
Vůbec nesouhlasím	1	4	4 %	4.53
Nesouhlasím	2	10	10 %	
Spíše nesouhlasím	3	10	10 %	
Spíše souhlasím	4	12	12 %	
Souhlasím	5	33	33 %	
Úplně souhlasím	6	31	31 %	

Průměrná hodnota škály je u této položky 4,53, což se blíží hodnotě 5, která znamená: souhlasím. Z toho lze vyvodit, že **76 % dotazovaných učitelů primární školy si myslí, že některé žáky neosloví působení učitele, i když má dobré vědomosti a schopnosti (dovednosti).**

Pořadí postojů učitelů k osobní zdatnosti při porovnání relativních četností v dimenzích

Pořadí	% relativní četnost	Průměrná hodnota škály	Znění položky a Vyjádřený postoj učitele (A: Učitelské přesvědčení o vlastních schopnostech; B: Učitelské vyjádření o potenciálních vyučování vnímané učiteli)	Číslo otázky/ Příslušnost k dimenzi A, B
1.	96	5,11	Když má žák potíže s chápáním učiva, dokážu mu je vysvětlit přiměřeně jeho schopnostem. Učitel je přesvědčen, že dokáže svůj výklad učiva přizpůsobit schopnostem konkrétního žáka.	5./A
2.	91	5,00	Kdyby rodiče více motivovali svoje děti, dokázal (dokázala) bych víc. Učitel je přesvědčen, že by dokázal více při motivaci žáků, kdyby měl podporu ze strany rodičů.	10./A
3.	82	4,43	Jestliže se žák pohotově naučí nový pojem, je to proto, že znám účinné postupy pro jeho vysvětlení. Učitel je přesvědčen o souvislosti mezi svou znalostí účinných postupů pro vysvětlení určitého pojmu a žakovým pochopením tohoto pojmu.	11./A
4.	81	4,50	Při vynaložení dostatečného úsilí dokážu zvládnout i velmi problémové žáky. Učitel je přesvědčen, že dokáže při vynaložení dostatečného úsilí zvládnout i velmi problémové žáky.	7./A
5.	80	4,32	Jestliže se žák zlepšil v učení, je to proto, že jsem našel (našla) způsob, jak k němu přistupovat. Učitel je přesvědčen, že dokáže při objevení vhodného přístupu k žákovi zlepšit i jeho učební výsledky.	6. /A
6.	78	4,53	Kdyby žák vyrušoval, jsem si jistý (jistá), že najdu způsoby, jak ho usměrním. Učitel je přesvědčen, že je schopen najít způsoby, jak usměrnit vyrušujícího žáka.	13./A
7.	76	4,53	I když má učitel dobré vědomosti a schopnosti (dovednosti), mnohé žáky jeho působení neosloví. Učitel je přesvědčen, že neosloví svým působením některé žáky, i když má dobré vědomosti a schopnosti (dovednosti).	16./B
8.	75	4,82	Jestliže by některý žák nezládl vypracovat domácí úkol, dokázal (dokázala) bych odhadnout, zda to bylo proto, že úkol byl nad jeho schopnosti Učitel je přesvědčen, že dokáže odhadnout při nezvládnutí vypracování domácího úkolu, zda bylo zadání úkolu nad schopnosti daného žáka.	15./A
9.	75	4,04	Když si žáci zlepší prospěch, je to většinou proto, že jsem našel (našla) efektivní způsob vyučování. Učitel je přesvědčen, že když se mu podaří objevit efektivnější způsob vyučování, může se to projevit ve zlepšení prospěchu žáků.	9./A
10.	67	3,89	Když žák podá lepší výkon než obvykle, často je to díky mému zvýšenému úsilí. Učitel je přesvědčen, že lepší učební výkon žáků je spojen s jeho zvýšeným úsilím.	1./A

Pořadí	% relativní četnost	Průměrná hodnota škály	Znění položky a Vyjádřený postoj učitele (A: Učitelské přesvědčení o vlastních schopnostech; B: Učitelské vyjádření o potencialitách vyučování vnímané učiteli)	Číslo otázky/ Příslušnost k dimenzi A, B
11.	66	3,93	Množství naučeného je přímo úměrné příznivému rodinnému prostředí. Učitel je přesvědčen, že existuje souvislost mezi množstvím naučeného učiva a příznivým rodinným prostředím.	3./B
12.	65	4,10	Jestliže jsou žáci nedisciplinovaní doma, potom jsou neposlušní i ve škole. Učitel vidí neposlušnost a nedisciplinovanost žáka jako problém, který se neváže a neprojevuje jen ve škole.	4./B
13.	61	3,56	Kvalitním vyučováním lze překonat nepříznivý vliv žákovy domácího prostředí. Učitel vyjadřuje přesvědčení, že je v jeho možnostech překonat i některé nepříznivé dopady domácího prostředí na učební činnosti žáků.	14./B
14.	60	3,50	Když si žák nezapamatoval předchozí (dřívější) učivo, vím, jak zlepšit jeho zapamatování (osvojení). Učitel vyjadřuje přesvědčení, že dokáže žákům pomáhat se znovuvybavováním osvojeného učiva.	12./B
15.	57	3,41	Vyučování má na žáka malý vliv v porovnání s vlivem jeho rodinného prostředí. Učitel je přesvědčen, že nemá malý vliv na žáky v porovnání s vlivem rodinného prostředí.	2./B
16.	57	3,45	Učitel nemá mnoho možností ovlivnit žákův prospěch, protože hlavní roli při motivaci k učení hraje jeho rodinné prostředí. Učitel je přesvědčen, že má možnost ovlivnit žákův prospěch i přes to, že hlavní roli při motivaci k učení hraje žákovo rodinné prostředí.	8./B

Klíč k vyhodnocení dotazníku pro dvě dimenze:

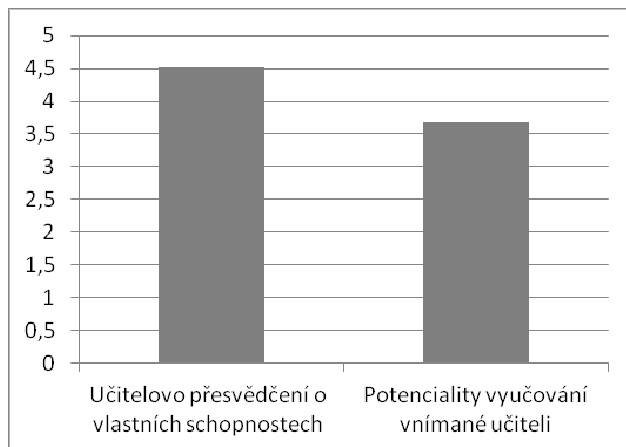
A Učitelovo přesvědčení o vlastních schopnostech:

Položky: **1, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 15**

B Potenciality vyučování vnímané učiteli:

Položky: **2, 3, 4, 8, 12,14, 16**

	Aritmetický průměr dimenzí	Minimum průměrů položek	Maximum průměrů položek	Směrodatná odchylka průměrů položek
Učitelovo přesvědčení o vlastních schopnostech	4,52	3,89	5,11	0,26
Potenciality vyučování vnímané učiteli	3,67	3,41	4,10	0,20



11.6 Diskuse a závěry

Z výše uvedených analýz jednotlivých položek dotazníku je patrné, že položky spadající do **první dimenze** profesně vnímané zdatnosti učitele, tedy výroky spojené s **přesvědčením učitele o vlastních schopnostech**, jsou **hodnoceny velmi vysoko** a pohybují se **výhradně v pozitivním hodnocení subjektivních zdatností** a také na prvním až desátém místě v pořadí.

Druhá dimenze subjektivního vnímání potencialit výuky nepřináší u zkoumaného vzorku učitelů v primárním vzdělávání již tak přesvědčivé výsledky. Jak bylo zjištěno i v dalších výzkumech (Gavora, Mareš 2012), objevuje se v této dimenzi B několik problémů. V dimenzi potencialit vyučování je charakteristické, že nejvýše je hodnocen výrok, že **učitel je přesvědčen o tom, že neosloví svým působením ve výuce některé žáky, i když má dobré vědomosti a schopnosti**).

Gavora ve svých studiích uvádí následující důvody, které mohou k této nevyhraněnosti měření v druhé dimenzi vést:

1. Faktory vyskytující se v těchto položkách jsou pro některé respondenty těžko odhadnutelné a souvisí s délkou praxe a osobními zkušenostmi jednotlivých respondentů.
2. Autoři původního dotazníku vycházeli při jeho konstrukci ze dvou zdrojů, z teorií Rottera a Bandury. Při podrobnějším studiu obou teoretických východisek je patrné, že dimenze potencialit vyučování vnímaných učitelem je určitým průnikem obou vědeckých přístupů, což mohlo značně přispět k nevyhraněnosti této roviny. 3) Určitý posun a nejasnost odpovědí můžeme připsat i samotné formulaci položek spadajících do této roviny. Zatímco výroky první dimenze jsou formulovány v 1. osobě („já“), druhá dimenze pracuje se slovem „učitel“ – tedy třetí osobou. V našem výzkumu jsme použili upravenou variantu TES, jejíž konstruktivní validitu ověřil Gavora (2009).

Celkově však můžeme konstatovat, že všichni vyučující zkoumaného vzorku, kteří jsou absolventy magisterského studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy, vykazují ve výsledcích vysoké hodnoty v usuzování o svých učitelských zdatnostech vedení dobrého vyučování v primární edukaci.

Vysoké přesvědčení vyjádřili učitelé prvního stupně ve třech následujících kvalitách. Nejdříve lze konstatovat, že zkoumaní učitelé dokážou přizpůsobit svůj výklad učiva schopností žáků (průměrná hodnota 5.11 k otázce č. 5). **94 % dotazovaných učitelů primární**

školy si myslí, že dokáže svůj výklad učiva přizpůsobit schopnostem konkrétního žáka. To signalizuje vysokou úroveň sebevědomí v profesní autoregulaci a autoevaluaci. **91 % učitelů je přesvědčeno, že by dokázali více i při motivaci žáků k učení,** kdyby měli podporu ze strany rodičů (průměrná hodnota 5.00 k otázce č. 10). Uvedená konstatování signalizují potřebu učitelů prohlubovat spolupráci s rodiči v otázkách péče o učební činnosti žáků.

Třetí průměrná hodnota v pořadí 4.5 k otázce č. 7 poukazuje na přesvědčení učitele, že dokáže při vynaložení dostatečného úsilí zvládnout i velmi problémové žáky, což dokládá **jistotu učitelovasebevědomí u 82 % učitelů ve zkoumaném vzorku v otázkách řešení problémů žáků.**

Za čtvrté je učitel přesvědčeno souvislosti mezi svou znalostí účinných postupů pro vysvětlení určitého pojmu a žakovým pochopením tohoto pojmu (průměrná hodnota 4.43 k otázce č. 11), což zachycuje potřebu učitele **81 % učitelů zkoumaného vzorku rozumět pojmům kurikula,** za něž ve výuce odpovídají. Učitel je přesvědčen, **že dokáže při objevení vhodného přístupu k žákovi zlepšit i jeho učební výsledky** (průměrná hodnota 4.32 k otázce 6). V tomto postoji vidíme, že **80 % učitelů** zkoumaného vzorku deklaruje, že **je otevřeno k hledání nových tvořivých didaktických postupů,** které vedou žáky k porozumění obsahu výuky, jež se promítnou i do jejich výsledků učební činnosti. V projekcích k profesionální zdatnosti zkoumaných učitelů bylo možné zaznamenat vysoké hodnoty.

V druhé velké oblasti potencialit vyučování je **76 % vyučujících** přesvědčeno, že **neosloví svým působením některé žáky,** i když má dobré učitelské vědomosti a schopnosti (dovednosti), což ukazuje, že učitelé mají i negativní zkušenosti, kdy přes vynaložené úsilí se učitelům nezdaří žáky oslovit. V **66 % zkoumaných vyučujících** jsou přesvědčeni, že **existuje souvislost mezi množstvím naučeného učiva a příznivým rodinným prostředím,** které přípravu žáků na výuku podporuje. Dokonce **65 % zkoumaných učitelů** jsou přesvědčeni, že **může kvalitním vyučováním překonat nepříznivý vliv žákova domácího prostředí.** **62 % zkoumaných učitelů** registruje **neposlušnost a nedisciplinovanost žáků** jako problém, který se neváže a neprojevuje jen ve škole, a proto ho mohou ovlivňovat jen částečně.

Vřelé **poděkování** autorky patří dnes již absolventce studijního oboru Učitelství 1. stupně základní školy PdF OU v Ostravě, s níž byl výzkumný problém spoluřešen v diplomové práci Mgr. Marii Byrtusové.

12 Perspektivy učitelství – budoucnost profese z hlediska autoevaluace

Perspektivy učitelství úzce souvisí s pojetím přípravy na výkon profese v jejich vzdělávání. Systém pojetí vzdělávání učitelů se stále vyvíjí. Základní znaky tohoto vývoje zachycuje tabulka, kterou jsme už v roce 2009 použili jako východisko pro nové podněty v teorii i praxi učitelství. Jde o postupný přesun z vědomostního, dovednostního výkonového modelu pojetí profese a učitelství k vývojovému modelu reflektivního pojetí učitelství profese a přípravy.

Tabulka 4: Modely učitelství s postupným zapojováním autoregulace (upraveno podle Lukášová, 2009)

	Vědomostní model	Dovednostní model	Celostní reflektivní model
Možnosti biosomatického zdraví učitele	–	Psychosomatické disciplíny: výchova hlasu, řeči, pohybu	Tělesná (bio-somatická) rovina zdraví učitele v profesi
Možnosti duševního rozvoje učitele	Nové poznatky z řady věd, umění, techniky a sportu	Prožívání v edukačních situacích; kurikulum: žák – obsah, trénink různých postupů a strategií pro standardní pedagogické situace	Kognitivní poznávání, prožívání, rozhodování, jednání v pedagogických profesních standardních i nestandardních situacích z hlediska reflexe: cílů, obsahu, metod, forem i výsledků výuky
Možnosti sociálního rozvoje učitele	–	Dialogické jednání v situacích výchovy; nácvik sociálních dovedností, např. výcvik asertivity.	Spolupráce v profesních činnostech a kooperace v profesních projektech
Možnosti sebe-rozvoje učitele	–	Já – jednání	Já – profesní identita v právech a odpovědnosti v profesních situacích
Možnosti duchovního-spirituálního rozvoje	–	Reflexe správnosti, pravdivosti	Vyšší hodnoty pravdy, dobra a krásy v profesní činnosti a učitelství hodnocení a sebehodnocení

Existuje velký rozdíl mezi přípravou učitelů pro primární vzdělávání (oborem *učitelství 1. stupně ZŠ*) a sekundárním vzděláváním, tj. oborem *učitelství 2. stupně ZŠ*. Učitelství primárního vzdělávání se studuje v nestrukturovaném pětiletém magisterském oboru a učitelství pro sekundární vzdělávání ve strukturované podobě až ve dvouletém navazujícím magisterském studiu, které následují po třiletém bakalářském studiu, jež jen někdy zahrnuje studijní předměty k učitelství profese.

Strukturování studia učitelství, které proběhlo na základě požadavků Boloňské deklarace, přináší první zpětné vazby, do nichž se zapojuje i pedagogický výzkum (Mareš, Beneš, 2013, Mareš, 2013). Rýsují se **dvě rozdílná pojetí učitelství přípravy**, která také souvisí s preferencí pojetí teorie učitelství profese.

První klade důraz na dlouhodobý proces zrání k profesi v dimenzi osobnostního vývoje, reflektivní pedagogické praxe a širší sociálních zkušeností, které je potřebné získat studiem v průběhu pěti let. Aplikován je **integrováný reflektivní model výuky** (Nezvalová, 2000; Kasáčová, 2005; Lukášová, 2003), který odráží změnu pojetí návaznosti učitelské přípravy na pedagogickou praxi, v níž se má realizovat dlouhodobá reforma ZŠ. Učitel je postupně vybavován pro výzkumné přístupy ke změnám, které sám zavádí. Je postupně vybaven také kritérii k autoevaluaci (viz Lukášová, 2006; Spilková, Hejlová, 2010). Ve spolupráci sedmi slovenských fakult je podrobně zpracován model všech doprovodných profesních praxí, které se osvědčily při hledání nového modelu (viz Kosová, Tomengová a kol., 2015). Předností uvedených modelů je **princip gradace** při získávání profesních předpokladů po celou dobu studia učitelství.

Ve **druhém** pojetí jde o **konsekutivní akademický model** stavějící na vědomostech z odborných předmětů (jednooborové nebo dvouoborové), získaných v tříletém bakalářském stupni studia, na něž teprve navazuje **dvouleté magisterské studium přípravy studenta k učitelství**, což se týká v posledních letech studijních oborů Učitelství pro druhý a třetí stupeň škol. Rozdíl mezi modely je především v rozdílných sebereflektivních výstupech ze studia. Schází princip gradace profesních předpokladů, nebo je zcela jinak vymezen.

Ve zkrácených dvouletých programech učitelské přípravy pro druhý a třetí stupeň školy je prozatím nemyslitelné zahrnutí sebereflektivních postupů, protože se prostě do programu studia s časovou tísni nevejdou. Přitom nároky na posilování dobrého učitelství do budoucna stále narůstají.

Nás bude v další části textu zajímat, zda plánované programy budou počítat také se sebereflektivními kompetencemi a dovednostmi, které mohou vybavit budoucí učitele autoreflektivními a autoevaluačními postupy, jež jim zajistí základy autonomie, profesní identity i autenticity při pedagogickém myšlení a rozhodování.

Dříve jsme už vymezili **sebereflektivní kompetenci** jako kvalifikované nazírání osobnostních vlastností a rysů a profesních předpokladů, které se projevují v prožívání a chování učitele nebo studenta učitelství. Ve vztahu k důsledkům profesních učitelských aktivit orientovaných na žáky je sebereflektivní kompetence produktem společné činnosti a důsledků vzájemných kontaktů s kolegy, žáky i jejich rodiči, které se zaměřují na optimalizaci těchto aktivit a vztahů.

Helus (2011, 373–382) shrnul impulzy k tomu, jak můžeme chápat učitelství do budoucna a jak se jimi mohou pedagogické fakulty inspirovat. Formuloval **systemovou strategii kroků pro posílení pozice učitelství** do základních oblastí **kompetenční výbavy**:

1. Oblast **základní učitelovy činnosti**: Oblast zabezpečení výuky jakožto prolnutí účinného učitelova vyučování a žákova úspěšného učení.
2. Oblast **základní učitelovy situovanosti**: Oblast školy jakožto místa, kde se výuka děje, kde má být výuka komplexně zabezpečena.
3. Oblast **primárního výukového partnerství**: Učitel je vybaven rozvíjet interakce a komunikace, utvářející školní třídu jako pospolitost ujednoceného snažení a dobrého soužití.
4. Oblast **sekundárního partnerství**, které tvoří nadřízené školské orgány, orgány inspekce, rodiny žáků, svět zaměstnavatelů („odběratelů“ absolventů školy), vzdělávací příležitosti obce (muzea, galerie, pamětihodnosti, výjimečné osobnosti...).
5. Oblast **širšího společensko-politického kontextu**, který vzdělávací činnost učitele/školy podporuje, nebo ztěžuje, chápe, nebo nechápe v jejích nárocích na tvorbu podmínek efektivního vzdělávání apod.
6. **Oblast vztahu učitele k sobě samému a k profesi.**

Právě poslední z oblastí jsme se pokusili probádat podrobně v této publikaci a přinést i přínos pro budoucí rozvoj otázek učitelského sebepojetí, autoregulace a autoevaluace do budoucnosti. Budoucí vývoj pojetí profese učitelství a osobnostní rozvoj učitele (teacher development) se bude muset opírat o nové **identifikátory kvality profese**, které byly vymezeny také v zahraničí, jako je pojetí profesní identity, autonomie, odpovědnosti. Bude potřebné hledat novou kvalitu učitelského vzdělávání v době obratu. Bude nutné, aby se společnost spolupodílela na upevňování důvěry v učitelskou profesi a vytvářela odpovídající podmínky pro výkon učitelských činností, aby zahájená reforma základního a středního vzdělávání mohla být úspěšná.

Záleží také na hodnotě, jakou učitelé přikládají své iniciativě pečovat o vlastní profesi, například i s podporou určité profesní organizace. V roce 2008 byla založena **Asociace profesie učitelství v České republice (APU ČR)**, po víceletém vyjednávání zástupců všech pedagogických fakult a zástupců pedagogické praxe a pedagogického výzkumu (informují o tom sborníky z jednotlivých setkání, například Kratochvílová, Horká, 2007, Lukášová, Seberová, 2008 a další). Asociace si stále kladla za cíl vytvořit platformu pro vyjednávání o procesech profesionalizace učitelství do budoucna, což se však ne zcela povedlo. Přitom by mohla být i základem budoucí profesní komory v Česku, kterou se ještě stále nepodařilo založit. Platforma zástupců profesie učitelství by měla reagovat na evropské dokumenty, které kladou nové požadavky na kvalitu učitelství profese, a sjednocovat požadavky na vzdělávání učitelů v Evropě a ve světě (ECTS Label, 2007, ATEE, 2006, Babiaková, S. a kol., 2014).

Publikace Starého a spolupracovníků vychází z faktu, že „*Učitel má rozhodující vliv na to, co si žáci ze školy odnášejí*“ (Starý a kol., 2011, 130). V doporučeních stanovili následující tři oblasti požadavků (Starý a kol., 2012, 131–132):

- ▶ Pro stanovení potřeb profesního rozvoje učitelů jsou nejdůležitějším zdrojem data o procesech a výsledcích učení žáků.
- ▶ Učitelům by měla být poskytována cílená podpora podle průběhu jejich profesní dráhy a podle specifických skupin žáků.
- ▶ V profesním rozvoji učitelů se jako zásadní jeví důraz na oborově didaktické kompetence (didaktické znalosti obsahu).

Uvedený poslední požadavek na utváření didaktických znalostí obsahu je velkou výzvou jak pro pregraduální, tak pro postgraduální učitelkou přípravu do budoucna. Finální fáze učitelství by však měla vždy vytvořit podmínky pro autentické a tvořivé přístupy budoucích učitelů v osvojování didaktických znalostí učiva.

Radu let už probíhá diskuzemezi odbornou pedagogickou a výzkumnou veřejností a zástupci vzdělávací politiky nad problémem **standardů v učitelství profese** (nejnověji viz Janík, Píšová, Spilková, 2014). Autoři provedli důkladnou komparaci české cesty se zahraničními přístupy (v USA, UK, Skotsku, SRN, Slovensku). Hledali odpověď na **čtyři klíčové okruhy otázek**:

1. Jak vznikl koncept standardu v učitelství ve vztahu k pojetím procesů profesionalizace a profesionalismu?, Co je standard a jakých podob může nabývat?
2. Jaké funkce a nároky jsou od standardů očekávány?
3. Jaké procesy tvorby jsou se vznikem profesního standardu spojeny z hlediska aktérů? Jaká byla cesta od pojetí standardu ke kariéernímu růstu?
4. Jaké přínosy a jaká rizika lze v procesech standardizace identifikovat a jak se z nich můžeme poučit pro budoucí českou cestu?

Jaká závěrečná doporučení autoři zformulovali jako podněty do budoucna? Doporučili, abychom se drželi původního záměru, který byl jasně formulován v dokumentu *Strategie vzdělávací politiky do roku 2020* (MŠMT, 2014) „...dokončit standard profesie učitele, který popíše nejdůležitější aspekty kvalitní práce pedagogického pracovníka, a provázat jej s průběžným formativním hodnocením učitelů s cílem pomáhat jim zlepšovat jejich pedagogickou činnost“ (Janík, Píšová, Spilková, 2014, 154).

Autoři upozornili na vážná rizika současného návrhu řešení standardu učitelství pro ČR. Sami navrhuji jinou **systémovou cestu**, která by měla i parametry motivovanosti, adaptability a pracovní spokojenosti učitelů, kteří se budou muset v budoucnosti svého rozvoje pro učitelství s požadavky konfrontovat a identifikovat. Komplexní systém podpory učitelů a ředitelů by mohl být promyšlen pro všechny etapy profesní dráhy.

Autoři rozlišili požadavky na **čtyři etapy profesního rozvoje a seberozvoje** v procesu stávání se a bytí učitelem (upraveno podle Janík, Pišová, Spilková, 2014, 154–155):

1. Motivace při získávání **kvalitních zájemců o studium učitelství** (dostatečné informace o učitelství, jeho nárocích na rozvoj osobnosti a jeho hlubokém smyslu).
2. Posílit podporu **přípravného vzdělávání učitelů** a obohatit ji o příležitosti k sebepoznání v konfrontaci **s reálnými požadavky učitelské praxe**. Usnadnit počáteční **socializaci studentů učitelství** do profesní komunity. Podpořit **rozvoj didaktických znalostí obsahu výuky** a posílit zájem o vědní rozvoj oborových didaktik v rámci magisterského studia.
3. Při **uvádění absolventů učitelství do pedagogické praxe** je povzbudit, aby prožívali „šok z praxe“ jako řešitelné zkoušky a věděli, že se mohou obracet na **kvalifikovaného mentora** o pomoc.
4. V souvislosti s **celoživotním výkonem profese učitelství** by mělo jít o nabídku takové koncepce **dalšího profesního vzdělávání**, která by učitelům umožňovala individuální volbu seberozvoje v kritických bodech kariéry.

Motivační může být i řešení amerických autorů, kteří do cyklů profesního rozvoje zahrnují i emeritní období, v němž se učitel dělí o své zkušenosti a participuje na vzdělávání učitelů. Rozlišili následující fáze 1) novice, 2) začátečníka (apprentice), 3) profesionála, 4) experta, 5) proslulého a skvělého praktika (distinguished) a 6) emeritního honorovaného experta. **Celoživotní cyklus rozvoje a seberozvoje** v učitelství popsali jako **šest fází podpory v jednotlivých obdobích učitelské kariéry** (Steffy, Wolfe, Pasch, Enz, 2000), které mohou být inspirativní pro podmínky v České republice do budoucna. Zaměření na celoživotní učitelství příběh nám umožní hlubší ponor do profesionálního rozvoje a seberozvoje učitele, jak to dokládají přílohy této práce.

Metoda životní historie umožňuje zkoumání hlubších proměnných v konstrukci identity učitele (viz Švaříček, 2007, 335–355, in Švaříček, Šedová a kol. (2007). Z výzkumu **celoživotní cesty učitelství** (Gottsteinová, 2012) můžeme vidět, jak rozdílné nuance může sledovaný učitel zažít při výkonu profese. Z ukázky v příloze monografie můžeme také vidět, že podpora učitelství ve vztahu k celoživotnímu osobnímu příběhu může být i zajímavým didaktickým námětem podpory sebepojetí učitelů a východiskem jejich autoevaluace a progresivity (viz také Babiaková a kol., 2015).

Závěry

Fenomén učitelského sebepojetí je jedním ze stavebních základů učitelské profesionality (vedle pojetí žáka a pojetí výuky), kterému jsme se v této publikaci věnovali do hloubky. Pro učitelskou profesi je zajisté klíčové, jak kvalitou své lidské niternosti zasahuje do všech procesů edukace. Záleží tedy na úrovni uvědomění všech pohybů profesionálního bytí v sebezakotvení v profesi, v sebeporozumění postojům k edukaci a na sebetranscendenci ke všem subjektům i procesům edukace. Dimenze lidskosti je klíčová ve všech procesech profesionálního bytí a vědomí učitelů a vyvíjí se v průběhu jejichceloživotního příběhu.

Věnovali jsme se odpovědím na otázku „*Jak vzniká a jak se vyvíjí vlastní vnitřní vědomé nastavení sebe k hlavním hodnotám (metahodnotám) a smyslu života člověka, které se promítají do vnitřního učitelského sebepojetí?*“

V publikaci byl použit holistický model sebepojetí v učitelství, který byl teoretickým východiskem hledání odpovědí a opíral se o všechny základní kvality života v učitelské profesi. Zajímaly nás procesy, které podporují vědomí učitele reflektovat vlastní profesní sebepojetí a používat je k autoevaluaci při vytváření profesní autonomie.

Otázky morální autonomie, fantazie a svědomí jsou v učitelském rozhodování a jednání klíčové a souvisí se subjektivními preferencemi lidských a učitelských ctností. Diskutovány byly otázky pedagogické lásky, moudrosti, odvahy a sebetranscendence, které se mohou stát předmětem vědomé autoregulace. Pozornost byla věnována vybraným pedagogickým výzkumům pojetí učitelské identity (profesního Já učitele) z různých hledisek, jako je například dovednost autoregulace profesního učení nebo reflexe subjektivního pojetí odpovědnosti za žáky. Zjištěné výsledky mohou být zdrojem řady individuálních otázek k profesní učitelské sebereflexi a autoevaluaci.

Otázky kognitivně motivační složky učitelského sebepojetí byly podrobně probrány ve vztahu k tvorbě didaktických znalostí učiva. Oblast tvorby didaktických znalostí učiva si vyžaduje vysokou odbornost ve znalostech řady věd, umění i techniky a sportu. Byly vysvětleny postupy při sebeutváření vlastních dovedností profesní ontodidaktické transformace následně psychodidaktické transformace učiva na úroveň odborně vedeného didaktického procesu výuky a učebních činností žáků. Učitel zde mohl najít řadu podnětů k autoevaluaci vlastního pedagogického myšlení, vlastního pedagogického vidění a utváření profesního soudu.

Decizně motivační dimenze učitelské profese, které se dále publikace věnovala, se týkala vědomé sebereflexe v oblasti učitelského rozhodování. Vědomá volní reakce učitele a vědomá volba edukačních situací se může týkat řady otázek, jež se mohou stát předmětem reflexe vlastního profesního rozhodování a výsledných pedagogických rozhodnutí. Autoregulace v této oblasti se týká schopnosti odhadnout důsledky vlastního rozhodování a rozhodnutí pro učební činnosti a rozvoj žáků v edukačních procesech a zaměřuje se v čase na budoucnost.

Otázkám sebepojetí učitelského prožívání v pedagogických situacích byla věnována pozornost ve vztahu k nejnovějším výzkumům. Reflexe emocí v edukační činnosti učitele je podobně významná jako reflexe profesních znalostí. Vědomá učitelská sebereflexe tendencí k sympatiím a antipatiím směrem k žákům může vyústit ve vědomou volbu v úsilí o rovnováhu v emocích v učitelské empatii. Autoevaluace emocionální dimenze profesní učitelské činnosti může zvýšit pravděpodobnost prohloubených empatických reakcí v edukačních procesech.

Sebereflexi pedagogické tvořivosti v učitelství byla věnována samostatná kapitola. Řada pedagogických situací si vyžaduje kromě rutinních každodenních přístupů i tvořivá řešení, která nelze nalézt v pedagogické teorii, pokud chtějí učitelé respektovat konkrétní žáky, jejich učení i rozvoj. Podstatou autoevaluace v této oblasti je odvaha k tvorbě vlastního pedagogického díla, jež respektuje procesy, fáze i produkty učitelské tvořivosti. Reálná pedagogická praxe se neobejde bez seberozyje učitele v jeho vlastní učitelské tvořivosti.

Sebeopjetí učitele se neobejde bez vědomého přístupu k vybraným otázkám sociálního rozměru edukace. Jde vždy o vědomou reflexi všech kvalit sociální a pedagogické interakce a komunikace v podmínkách výuky i mimo ni. Reflexe se týká i vědomého rozhodování o ovlivňování kvality sociálního klimatu školní třídy. Velmi důležité jsou otázky pro autoregulaci otázek v komunikaci s rodiči žáků. V této oblasti byly pedagogickým výzkumem vyvinuty nástroje, které má současný učitel k dispozici pro vlastní autoevaluaci. Vybrané nástroje byly uvedeny v textu publikace i v přílohách.

Výzkumy z posledního období ukazují také na potřeby sebepojetí učitelů v oblasti biosomatických předpokladů jejich kondice pro výkon profese. Pozornost byla věnována vybraným výzkumům učitelského zdraví v této oblasti. Text publikace umožní učitelům provádět kroky v autoregulaci při rozpoznávání individuálních hranic profesního vyhoření. Učitelé jsou v textu motivováni k předcházení profesního vyhoření včasnou diagnostikou a autoevaluací této dimenze profesního seberozvoje.

V publikaci byly interpretovány výsledky výzkumu učitelské zdatnosti u 100 učitelů v současné praxi prvního stupně základní školy. Bylo zjišťováno sebepojetí v oblasti subjektivního vnímání osobní zdatnosti pro výkon učitelské profese. Subjektivní vnímání osobní zdatnosti je vnitřní proměnnou učitelství, která v sobě skrytě integruje řadu vybraných kvalit sebepojetí učitele, jež byly rozebrány v předchozích kapitolách. Výsledky výzkumů signalizují, že vnímání subjektivních předpokladů pro využívání vlastních schopností ve výuce jsou poměrně vysoké. Rezervy byly shledány ve vnímání vybraných potencialit výuky, které může učitel využívat především ve spolupráci s rodinami žáků. To byl důvod, proč bylo přiloženo uvedeno celé znění dotazníku pro autoevaluaci subjektivní zdatnosti v komunikaci s rodiči, viz Majerčíková, Gavora (2011), překlad do češtiny Syslová (2014).

Budoucím trendům v pojetí rozvoje sebepojetí učitele a možnostem jeho pedagogického výzkumu v budoucnosti byla věnována poslední kapitola. Spektrum možností pro rozvoj učitelského sebepojetí je velmi široké. Pokud byly nalezeny výzkumné strategie a výsledky pedagogických výzkumů vybraných aspektů sebepojetí učitele, pak byly taktéž zahrnuty v této publikaci. Výzkumné nálezy z dílčích kvalit učitelského sebepojetí byly použity jako podněty pro budoucí seberozvoj učitelů. Každá kapitola publikace byla zakončena spektrem vybraných otázek pro autoevaluaci v oblasti vlastního subjektivního profesního sebepojetí.

Seznam použité odborné literatury

- ANDERSON, L. W. (ed.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Elsevier Science, 1995. ISBN 978-0-08-042304-3.
- ATEE-RDC19 Scenarios for the future of teacher education in Europe, *European Journal of Teacher Education*, 2003, 26, pp. 21–36. ISSN 0261-9768.
- ATEE-RDC19 Scenarios for the future teacher education in Europe. In G. Linde (Ed.) *Proceedings from the 26th Annual Conference of the ATEE Association for Teacher Education in Europe*, Stockholm: Stockholm University Press, 2002. ISSN 0261-9768.
- ATEE *The Quality of Teachers*. Policy paper – Recommendation on the development of indicators to identify teacher quality, ATEE – Asociacion for Teacher Education in Europe. October 2006.
- ATEE – Association for Teacher Education in Europe: *The Quality of Teachers – Recommendations on the development of indicators to identify teacher quality*. Amsterdam: Institut of Education. October 2006, policy paper. Online. [7.11.2007]. Dostupné z: www.pa-feldkirch.ac.at./entep/.
- ATKINSONOVÁ, R. L. a kol. *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85605-35-X.
- BABIAKOVA, S. a kol. *Progresivny učitel'*. Banská Bystrica. Belianum, 2014. ISBN 978-80-557-0738-9.
- BYRTUSOVÁ, M. *Výzkum profesní zdatnosti učitele*. Diplomová práce. Ostrava: PdF OU, 2012.
- BILDDLE, B. J., GOOD, T., GOODSON, I. F. *International Handbook of Teachers and Teaching*. Vol. II., Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publisher, 1997. ISBN 978-0-7923-3532-5. (C 25 564/2)
- BERLINER, D. Learning about and learning from expert teachers. In Verloop, N. (g.ed.) *Teacher professionalism. International Journal of Education Research* 35 (2001), 435-527. ISSN 0833-0355.
- BLÁHA, K., ŠEBEK, M. *Já-tvůj žák, Ty-můj učitel*. Praha: SPN, 1988.
- BRAVENÁ, N. Transcendování a nové podněty pro edukaci obratu. In HELUS, Z. *Perspektivy učitelství*. Praha: PdF UK, 2012. ISBN 978-80-7290-596-6.
- BREZINKA, W. *Filosofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.
- BROMME, R. Pedagogical content knowledge jako konceptuální východisko pro výzkum moudrosti praktiků. In JANÍK a kol. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno: Paido, 2008, 9–16. ISBN 978-80-7315-165-2.
- BUROW, O. A. Uczenie się w wolności? Perspektywy pedagogiki humanistycznej wobec reform szkolnych i kształcenia nauczycieli. In SLIWERSKI, B. *Pedagogika alternatywna*. Łódź – Krakow: Impuls, 1995. ISBN 83-85543-78-3.
- BUZAN, T. *Síla duchovní inteligence*. Praha: Columbus, 2002. ISBN 80-7249-131-8.
- ČAPKOVÁ, D. K některým podnětům Komenského pojetí celku ve vzdělávání, výchově. *Komenský*, 2010, č. 2, roč. 135, 10–13. ISSN 0323-0449.
- ČÁP, J., MAREŠ, J., *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- DANGEL, J. R., GUYTON, E. M. (eds.) *Research on Alternative and Non-Traditional Education*. Teacher education yearbook XIII., Georgia State University: Association of Teacher Education, 2005. ISBN 978-1-5788-6237-5.
- DAY, CH. Teacher in the Twenty-first Century: time to renew the vision (1). *Teachers and Teaching: theory and practice*. vol. 6, no. 1, 2000, 101–115. EK: *Improving the Quality of Teacher Education*, Brusel: Commission of the European Communities. 3. 8. 2007. ISSN 1354-0602.
- DOROTÍKOVÁ, S. *Profesní etika učitelství*, Praha: PdF OU, 2003. ISBN 80-7290-102-8.
- ECTS Label – *European Credit System and Accumulation System* – Evropský systém převodu a sběru kreditů, Brusel 18. března, 2007.
- EHRICH, L. C. Phenomenology – The quest for meaning. In O'DONOGHUE, T. A., PUNCH, K. (eds.) *Qualitative Educational Research in Action – Doing and Reflecting*. London and New York: RoutledgeFalmer, 2003, 42-69. ISBN 978-0-415-30421-4.

- ELKINS, D. N. *Beyond religion: A personal program for building a spiritual life out-side the walls of traditional religion*. Wheaton (III): Theosophical Pub. House, 1998.
- ERIKSON, E. *Dětství a společnost*. Praha: ARGO, 2002. ISBN 80-7203-308-8.
- FRANKL, V. E. *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesta, 1997. ISBN 80-85139-63-2.
- FROMM, E. Anatomie lidské destruktivity – Můžeme ovlivnit její podstatu a následky? Praha: Lidové noviny, 1997. ISBN 80-7106-232-4.
- FROMM, E. *Strach ze svobody*. Praha: Naše vojsko, 1993. ISBN 80-206-0290-9.
- GAVORA, P. *Výskumné metody v pedagogice*. Bratislava: UK, 1996. ISBN 80-223-1005-0.
- GAVORA, P. Výzkum životního příběhu: učitelka Adamová, *Pedagogika*, 51, 2001, č. 3, 252–368. ISSN 0031-3815.
- GAVORA, P. Rozhodnutie stať sa učiteľom – pohľad kvalitatívneho výskumu. *Pedagogická revue*, 54, 2002, 241–256. ISSN 1335-1982.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výskumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GAVORA, P. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent, 2006. ISBN 80-88904-46-3.
- GAVORA, P. Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). *Pedagogika*, LVIII, 2008a, č. 3, 222–235. ISSN 0031-3815.
- GAVORA, P. Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom (self-efficacy) In WIGEROVÁ, A. (ed.) *Premeny školy a učiteľskej profesie*. Bratislava: PdF UK, 2008b, 17–26. ISBN 978-80-969504-1-6.
- GAVORA, P. Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom (self-efficacy): teoretické a výskumné hľadiská. In JANÍK, T., ŠVEC, V a kol. *K perspektívám školního vzdělávání*. Brno: Paido, 2009a, 221–230. ISBN: 978-80-7315-193-5.
- GAVORA, P. Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. *Pedagogická revue*, roč. 61, 2009b, č. 1-2, 19–37. ISSN 1335-1982.
- GAVORA, P. a kol. *Elektronická učebnice pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009c. [20. 7. 2010] Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>
- GAVORA, P. Ako vnímajú študenti učiteľstva svoju profesijnú zdatnosť. *Komenský*, 134, 2010a, 4, 10–13.
- GAVORA, P. Slovak Pre-Service Teacher Self-Efficacy: Theoretical and Research Considerations. *The New Educational Review*, 2010b, No. 2, pp. 17–30.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výskumu*. 2. vydání. Brno: Paido, 2010c. ISBN 80-7315-185-0.
- GAVORA, P., MAREŠ, J. Koncept self efficacy. In WIEGEROVÁ, A. *Self-efficacy v edukačných súvislostiach (osobne vnímaná zdatnosť)*. Bratislava: SPN, 2012, 10-16. ISBN 978-80-10-02355-4.
- GAVORA, P. Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti: teória a výskum. In WIEGEROVÁ, A. *Self-efficacy v edukačných súvislostiach (osobne vnímaná zdatnosť)*. Bratislava: SPN, 2012, 33-49. ISBN 978-80-10-02355-4.
- GAVORA, P. *Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja*. [online] http://www.fedu.uniba.sk/uploads/media/Profesijná_zdatnosť_vnímaná_uciteľom_Adaptácia_nastroja.pdf.
- GOTTSTEINOVÁ, R. *Výzkum příběhu učitele na cestě k profesi*. Ostrava: PdF OU, 2014. (diplomová práce).
- GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
- HASS, A. *Morální inteligence*. Praha: 1998. ISBN 80-7249-010-9.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HELUS, Z. Teoretická východiska pojetí učitele v době měnících se nároků na školu a vzdělávání. In Spilková, V., Vašutová, J. a kol. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: PdF UK, 2008. Publikace VZO: MSM 0021620862. ISBN 987-80-7290-384-9.
- HELUS, Z. Kultura vzdělávání na počátku milénia – edukační výzvy súčasnosti. In Chocholová, S., Pánková, M., Steiner, M. *Jan Amos Komenský – Odkaz kultúre vzdelávania*. Praha: Academia, 2009, 671-685. ISBN 978-80-200-1700-0.
- HELUS, Z. Jak dál ve vzdělávání učitelů? *Pedagogika*, XLV, 1995a, č. 2, 105-109. ISSN 0031-3815.

- HELUS, Z. Učitel jako klíčový aktér vize školy příštího tisíciletí. *Učitelství listy*, 1997, č. 5, 16-17. ISSN 1210-6313.
- HELUS, Z. Učitel, vůdčí aktér změn ve škole. *Učitelství listy*, 2000, č. 6, 111. 6-9. ISSN 1210-6313.
- HELUS, Z. Alternativní pohled na kompetence učitelů. In Walterová, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: PdF UK, 2001. Sborník z celostátní konference 2. díl, 44-49. ISBN 80-7290-059-5.
- HELUS, Z. Učitelství – rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků. *Pedagogika*, 2007, č. 4, 349-363. ISSN 0031-3815.
- HELUS, Z. Teoretická východiska pojetí učitele v době měnících se nároků na školu a vzdělávání. In SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Učitelství profesně v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: PdF UK. 2008. Publikace VZO: MSM 0021620862. ISBN 987-80-7290-384-9.
- HELUS, Z. Politický, společensko-kulturní a duchovní kontext současného učitelství: důsledky pro pojetí profese. In KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010, 23-31. ISBN 978-80-7308-301-4.
- HELUS, Z. Jak chápat učitelství – impulzy pro pedagogické fakulty. *Pedagogika*, 2011, 4, 373-382. ISBN 0031-3815.
- HELUS, Z. *Perspektivy učitelství*. Praha: PdF UK, 2012. ISBN 978-80-7290-596-6.
- HLADÍK, J., VÁVROVÁ, S. *Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů*. Zlín: Univerzita T. Bati, 2011. ISBN 978-80-86798-17-2.
- HORKÁ, H., KRATOCHVÍLOVÁ, J. (ed.) *Proměny učitelství vzdělávání v kontextu reformy základního školství*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-95-4.
- HRABAL, V. PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.
- HRBÁČKOVÁ, K. *Rozvoj autoregulace učení studentů*. Zlín: FHS, Univerzita T. Bati, 2011. ISBN 978-80-86798-18-9.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRÁSKA, M., KOČVAROVÁ, I. *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Zlín: FHS UTB, 2014. ISBN 978-80-7454-420-0.
- JANÍK, T. *Znalosti jako klíčová kategorie učitelství vzdělání*. Brno: Paido, 2005, ISBN:80-7315-080-8.
- JANÍK, T. a KOL. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost učiva?* Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-139-3.
- JANÍK, T. a KOL. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-165-2.
- JANÍK, T. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelství vzdělávání*. Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-186-7.
- JANÍK, T. a KOL. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-176-8.
- JANÍK, T., PÍŠOVÁ, M., SPILKOVÁ, V. (eds.) *Standardy v učitelství profesně*. UK Praha: Orbis scholae, 2014, vol. 8/ 3. ISSN1802-4637.
- KANTORKOVÁ, H. *Pedagogická tvořivost studentů učitelství*. Ostrava: PdF OU, 2000, VOL. 131, 156 s. ISBN 80-7042-162-2.
- KASÁČOVÁ, B. *Učitel – profesie a příprava*. Banská Bystrica: UMB, 2002. ISBN 80-8055-702-0.
- KASÁČOVÁ, B. *Reflexivní výučba a reflexie v učitelství příprave*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2005. ISBN 80-8083-046-0
- KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. (eds.) *Profesionalita učitelů v preprimární a primární edukaci v teorii a výzkumech*. Banská Bystrica, 2009. ISBN 978-80-8083-902-4.
- KOLEKTIV AUTORŮ *Profesijní rozvoj učitele*. Prešov: Rokus, 2006. ISBN 80-89055-69-9.
- KOLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. (eds.) *Předškolní a primární pedagogika, Předškolní a elementární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KORTHAGEN, F., KESSELS, J., KOSTER, B., LAGERWERF, B. WUBBELS, T. *Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.

- KOSOVÁ, B. (ed.) *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: PdF UMB, 1999. ISBN 80-8055-200-2.
- KOSOVÁ, B. Profesia a profesionalita učiteľa v teoretických súvislostiach. In Kolektív autorů (ed.) *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Rokus, 2006, s. 7-18. ISBN 80-89055-69-9.
- KOSOVÁ, B. Univerzitná povaha učiteľskej prípravy a profesionality alebo víťazstvo zmyslu nad činnosťou. In KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. (eds.) *Profesionalita učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii v teorii a výzkumoch*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2009, 24-30. ISBN 978-80-8083-902-4.
- KOSOVÁ, B. a kol. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov – Vývoj, analýza, perspektivy*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2012. ISBN 978-80-557-0353-4.
- KOSOVÁ, B. *Filosofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2013. ISBN 978-80-557-0434-0.
- KOSOVÁ, B. Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov na Slovensku, *Pedagogika*, 2013, roč. LXIII, č. 4., 485-500. ISSN 0031-3815
- KOSOVÁ, B., TOMENGOVÁ, A. a kol. *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2015. ISBN 978-80-557-0860-7.
- KOŤA, J. Učiteľ, jeho sebereflexe a spoločnosť. *Pedagogika*, 1994, XIIIV, č. 4, 307-309. ISSN 0031-3815.
- KOŤA, J. Učiteľ a jeho profesie. In KASÍKOVÁ, H.; VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogické otázky súčasnosti*. Praha: ISV, 1994b. ISBN 80-85866-05-6.
- KOŤA, J. Filozoficko-pedagogické úvahy o profesionalizácii. In *Filozofie, výchova, hodnoty*. Praha: PdF UK, 1999. ISSN 0862-4461.
- KOŤA, J. Identita a transcendencie jako východiska k pojetí učitelství. In Profesionalizace učitelského povolání, 6-42. In HAVLÍK, R.; KOŤA, J.; SPILKOVÁ, S.; ŠTECH, S.; ŠVECOVÁ, J.; TICHÁ, M. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PdF UK 1998. ISBN 80-86039-72-2.
- KOŤA, J. Vybrané problémy profesionalizace učitelů. In KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010, 57-72. ISBN 978-80-7308-301-4.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2006 ISBN 80-89055-69-9.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J., HORKÁ, H. *Proměny učitelského vzdělávání v kontextu reformy základního školství*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-95-4.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: PdF MU, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.
- KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie smysluplnosti existence – Otázky na vrcholu života*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1370-5.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Mít pro co žít*. 1. vyd. Praha: Návrat domů, 1994. 94 s. ISBN 80-85495-33-3.
- LANGROVÁ, M., KODÝM, M. A KOL. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. Praha: Academia, 1987.
- LAŠEK, J.; MAREŠ, J. Jak změřit sociální klima třídy. *Pedagogická revue*, 43, 1991, č. 6, 401-410.
- LAŠEK, J. *Sociálně-psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.
- LORENZ, K. *Odumírání lidskosti*. Praha: Mladá fronta, 1997. ISBN 80-204-0645-X.
- LORENZOVÁ, J. Společnost – škola - učitel a hodnotové orientace současnosti. In *Filozofie – výchova – hodnoty*. Praha: PdF UK, 1999. Sborník k významnému životnímu jubileu prof. PhDr. Jaroslavy Peškové, CSc. ISSN 0862-4461.
- LUKAS, J. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*, 2007, roč. LVII, č. 4, 364-379. ISSN 0031-3815.
- LUKAS, J. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). *Pedagogika*, 2008, LVIII, č. 1, 36-49. ISSN 0031-3815.

- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Využití teorie pedagogického rozhodování v přípravě studentů učitelství*. Praha: SPN 1990, č. sv. 70, 208 s.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (ed.) *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Ostrava: PedF OU, 2002. ISBN 80-7042-218-1.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*. Ostrava: PedF OU, 2003. ISBN 80-7042-272-6
- LUKÁŠOVÁ -KANTORKOVÁ, H. (ed.) *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí scénáře v Evropě*. Ostrava: PdF OU, 2004, Sborník výzkumného záměru organizace, VZO: msm 174500001. ISBN 80-7042-376-5.
- LUKÁŠOVÁ, H. *Metamorfózy pojetí učitelské přípravy a jejich pedagogický výzkum*. *Pedagogika*, 2006, č. 1, 5-18. ISSN 0031-3815.
- LUKÁŠOVÁ, H. *Výzvy nové profesionality učitelskému vzdělávání*. In KRATOCHVÍLOVÁ, J.; HORKÁ, H. *Proměny učitelského vzdělávání v kontextu reformy základního školství*. Brno: MSD, 2007, 18-23. ISBN 978-80-86633-95-4.
- LUKÁŠOVÁ, H., SEBEROVÁ, A. (eds.) *Současnost a budoucnost učitelského vzdělávání*. Ostrava: PdF OU, 2008a. Sborník referátů z odborného semináře „Profesionalizace učitelského vzdělávání“ 23.- 24. ledna 2008. ISBN 978-80-7368-615-4.
- LUKÁŠOVÁ, H., SEBEROVÁ, A. (eds.) *Profesionalizace vzdělávání učitelů*. Ostrava PdF OU, 2008b, 101 s. Sborník k 15. výročí založení. Ústavu pro svobodné alternativní školství a 10. výročí založení katedry pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání. ISBN 978-80-7368-486-0.
- LUKÁŠOVÁ, H. *Pojetí kvality života dětí u studentů učitelství*. In MAREŠ, J. A KOL. *Kvalita života dětí a dospívajících III.*, Brno: MSD, 2008c, 159-172. Publikace GAČR ČR 406/06/0035. ISBN 978-80-7393-076-0.
- LUKÁŠOVÁ, H. *Teorie učitelské profese*. In PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009a, 770–775. ISBN 989-80-7367-546-2.
- LUKÁŠOVÁ, H. *The Idea of School by J. A. Comenius – compared to its current metamorphosis*. In CHOCHOLOVÁ, S., PÁNKOVÁ, M. STEINER, M. *Jan Amos Komenský – Odkaz kultuře vzdělávání*. Praha: Academia, 2009b, 150-155. ISBN 978-80-200-1700-0.
- LUKÁŠOVÁ, H. *Didaktické znalosti obsahu studentů učitelství v primárním vzdělávání*. In JANÍK, T. a kol. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido, 2009c, 57-71. ISBN 978-80-7315-176-8.
- LUKÁŠOVÁ, H. *Výzkum profese učitelství pro primární vzdělávání v České republice*. In KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. (eds.) *Profesia učiteľa v preprimárnej a prímarnej edukácii v teórii a výskumoch*. Banská Bystrica: UMB, 2009d, 31-40. ISBN 978-80-8083-902-4.
- LUKÁŠOVÁ, H. RIES, L. *Učitelství pro 1. stupeň základní školy*. In SPILKOVÁ, V., HEJLOVÁ, H. (eds.) *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku*. Praha: PdF UK, 2010, 211–231. ISBN 978-80-7290-486-0.
- LUKÁŠOVÁ, H. *Proměna univerzitní přípravy učitelů pro primární vzdělávání v ČR*. In WIEGEROVÁ, A. *Premený univerzitného vzdelávania*, Bratislava: PdF UK, 2010a, 10-21. ISBN 978-80-89443-02-4.
- LUKÁŠOVÁ, H. *Research on the teacher profession for primary education in the Czech republic*. In Kasáčová, B. et al. *Teachers in Theory, practice and Research*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2010b, 33-43. ISBN 978-80-557-0036-6.
- LUKÁŠOVÁ, H. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, 2010c. ISBN 978-80-7367-784-8.
- LUKÁŠOVÁ, H. *Učitelská profese v edukační kultuře obratu*. In KORZENIWSKA, W., MURZYN, A., LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Nauczyciel, Wartości, Świat – The Teacher, Values, The World*. Kraków: Impuls, 2011a, 89-109. ISBN 978-83-7308-350-9.
- LUKÁŠOVÁ, H. *Inspirace z alternativní pedagogiky pro primární edukaci a učitelskou přípravu*. In DOUŠKOVÁ, A., PORUBSKÝ, Š. *Problémy a perspektivy primárnej edukácie*. Banská Bystrica: UMB, 2011b, 108-128. ISBN 978-80-557-0183-7.
- LUKÁŠOVÁ, H. *Pojetí edukace z hlediska kvality života dětí a školní hodnocení*. In LUKÁŠOVÁ, H. (Ed.), HELUS, Z., KRATOCHVÍLOVÁ, J., RÝDL, K., SPILKO-

- VÁ, V., ZDRAŽIL, T. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení (Filozofická východiska a pedagogické souvislosti)*. Praha: AWŠ, 2012, 181–217. ISBN 978-80-905222-0-6.
- LUKÁŠOVÁ, H. Výsledky česko-polské vědecké a pedagogické spolupráce. In. NOWAKOVA-KEMPNA, I. *Dziedzictwo kulturno-historyczne regionu – Pedagogika miedzykulturowa i etnopedagogika w refleksji metodologicznej.*, Kraków: Akademia Ignatianum, WAM, 2012, 117-124. ISBN 978-83-7614-115-2, ISBN 978-83-7767-182-5.
- LUKÁŠOVÁ, H. Možnosti i zagrożenia dla jakości życia dzieci na etapie edukacji wczesnoszkolnej. In OGRÓDZKA-MAZUR, E., SZUŚCIK, U., OLEKSY, J. *Edukacja malego dziecka – Konteksty rozwojowe i wychowawcze*. Tom 4, Cieszyn – Kraków 2013, 229-256. ISBN 978-83-7587-468-6, ISBN 978-83-7850-423-8.
- LUKÁŠOVÁ, H. Nowe wyzwania edukacji wczesnoszkolnej. Zwrot ku potencjalowi samorozwoju. In ADAMOWICZ, M. M., KOPACZYŃSKA, I. *Pedagogika wczesnoszkolna – wobec zmieniających się kontekstów społecznych*. Toruń: Uniwersytet Zielonogórski, Adam Marszałek, 2014, tom 1, 15-28. ISBN 978-83-7780-552-7.
- LUKÁŠOVÁ, H., MAREŠ, J. Pojetí kvality života žáků 1. stupně základní školy. *Komenský*, 2014, roč. 139, č. 1, září 2014, s. 12-18. ISSN 0323-0449.
- LUKÁŠOVÁ, H. Výzkum subjektivní odpovědnosti za žáka po 20 letech. In Ježková, V. (Ed.), (2012). *Kvalita ve vzdělávání: Sborník příspěvků z XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-620-8
- LUKÁŠOVÁ, H. *Cesty k pedagogice obratu*. Ostrava: PdF OU, 2013. ISBN 978-80-7464-222-7.
- LUKÁŠOVÁ, H., SVATOŠ, T., MAJERČÍKOVÁ, J. *Studentské portfolio jako prostředek pedagogického výzkumu – Příspěvek k autoregulaci a seberozvoji*. Zlín: ÚSP UTB, 2014. ISBN 978-80-7454-465-1.
- MAJERČÍKOVÁ, J. A KOL. *Profesijná zdatnosť (self-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovat s rodičmi*. Bratislava: UK, 2012. ISBN 978-80-223-3345-0.
- MAJERČÍKOVÁ, J., SYSLOVÁ, Z. Ako učiteľky materských škôl vnímajú svoju profesijnú zdatnosť pre spoluprácu s rodičmi. In VAŠTATKOVÁ, J.; VYHNÁLKOVÁ, P. (eds.) *Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí: sborník anotací z XXII. konference České asociace pedagogického výzkumu konané ve dnech 8.-10. září 2014 v Olomouci*. Olomouc: Gevak, 2014. 183 s. ISBN 978-80-86768-91-5.
- MAREŠ, J., SKALSKÁ, H., KANTORKOVÁ, H. *Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků*. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 1, 23–36. ISSN 0031-3815.
- MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: CDVU MU, 1996.
- MAREŠ, J. Nová taxonomie kladných stránek člověka – inspirace pro pedagogiku a pedagogickou psychologii. *Pedagogika*, 2008, č. 1, 4-20. ISSN 0031-3815.
- MAREŠ, J. Učitelé a doporučení, která dostávají od výzkumníků. In KRYKORKOVÁ, H., VÁNOVÁ, R. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010, 45-56. ISBN 978-80-7308-301-4.
- MAREŠ, J. Učitel jako profesionál. In *Pedagogická psychologie*, Praha: Portál, 2013, 440 – 443. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MAREŠ, J., BENEŠ, J. Proměny studia učitelství na pedagogických fakultách v ČR v letech 2000-2012 dané Boloňským procesem. *Pedagogika*, 2013, č. 4, 427-459. ISSN 0031-3815.
- MAREŠ, J. Osobní reflexe událostí při zavádění strukturovaného studia učitelství. *Pedagogika*, 2013, č. 4, 460-284. ISSN 0031-3815.
- MAREŠ, J., MAREŠ J. Autonomie dospívajícího jedince: složitý proces, nejistý výsledek. *Pedagogika*, roč. 2014, 1, 81-98. ISSN 0031-3815
- NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*, 1994, č. 3, 241. ISSN 0031-3815.
- NEZVALOVÁ, D. Některé trendy v přípravě učitelů základní a středních škol. *Pedagogika*, 1995, 1, 30. ISSN 0031-3815.

- NEZVALOVÁ, D. Reflexí k diverzitě v učitelském vzdělávání. In SVATOŠ, Tomáš, ed. *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu: sborník příspěvků ze VII. celostátní konference ČAPV u příležitosti 40. výročí vzniku Pedagogické fakulty VŠP*. 1. vyd. Hradec Králové: Česká asociace pedagogického výzkumu, 1999. 511 s. ISBN 80-7041-531-2.
- NEZVALOVÁ, D. Kompetence a standardy – módnost, či vhodnost? In WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: PdF UK, 2001. Díly 1., 2., 50-54. ISBN 80-7290-059-5.
- NEZVALOVÁ, D. (ed) *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy? (Pregraduální a postgraduální příprava učitelů)*. Olomouc: PdF UP, 1998. 80-7067-871-2.
- NEZVALOVÁ, D. *Reflexe v pregraduální přípravě učitelů*. Olomouc: PdF UP, 2000. ISBN 80-244-0208-4.
- NEZVALOVÁ, D. *Některé trendy pregraduální přípravy učitelů*. Olomouc: PdF UP, 2001. ISBN 80-244-0218-1.
- NEZVALOVÁ, D. Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogika*, 2002, 3, 309-320. ISSN 0031-3815.
- OJA, S. N. *Developmental Teachers and the Professional Development of Teachers* (on-line). Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Boston, 1990. [cit. 2006-02-27] Dostupné z fulltextové databáze: <http://www.eric.ed.gov/>.
- O'DONOGHUE, T. A., PUNCH, K. (eds.) *Qualitative Educational Research in Action – Doing and Reflecting*. London and New York: Routledge Falmer, 2003. ISBN 978-041-5304-214.
- PALOUŠ, R. Kusánský – Bacon – Campanella a Komenský. *Komenský*, 2010, č. 2, roč. 135, 14-17. ISSN 0323-0449.
- PATOČKA J. *Přirozený svět jako filosofický problém*. Praha: Orientace, 1992. ISBN 80-202-0365-6.
- PAULÍK, K. Negativní změny zdravotního stavu. *Pracovní zátěž vysokoškolských učitelů*. Ostrava: PdF OU, Spis č. 89, 1995, 31-32. ISBN 80-7042-423-0.
- PAULÍK, Karel. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Vyd. 1. Ostrava, Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 1999. ISBN 8070425504.
- PAŘÍZEK, V. *Učitel v nezvyklé školní situaci*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-23897-1.
- PETRUSEK, M. Vychováváme člověka vzdělaného, nebo informovaného? Současné vzdělávací systémy v čase postmodernity. In CHOCHOLOVÁ, S., PÁNKOVÁ, M., STEINER, M. *Jan Amos Komenský – Odkaz kultuře vzdělávání*. Praha: Academia, 2009, 686–699. ISBN978-80-200-1700-0.
- PÍŠOVÁ, M. (ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7395-024-8.
- PÍŠOVÁ, M. (ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele – otázky, naděje, nebezpečí. Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007, 39-52. ISBN 978-80-7395-024-8.
- PÍŠOVÁ, M. Učitel-expert, přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika*, 2010, 60 (3/4), 242 – 253.
- PÍŠOVÁ, M., DUSCHINSKÁ, K. A KOL. *Mentoring v učitelství*. Praha: PdF UK, 2011. ISBN 978-80-7290-589-8.
- PÍŠOVÁ, M. et al. *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5744-9.
- PÍŠOVÁ, M., JANÍK, T. On the Nature of Expert Teacher Knowledge. *Orbis scholae*, 2011, 5 (2), 95–116. ISSN 1802-4637.
- PÍŠOVÁ, M. Teacher Professional Socialization: Objektivní Determinants. *Orbis scholae*, 2013a, 7 (2), 67 – 80. ISSN 1802-4637.
- PÍŠOVÁ, M. et. al. *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Muni Press, Masarykova univerzita, 2013b. ISBN 978-80-210-6681-6.
- PÍŤHA, P. Hledání učitele. In *Hledání učitele*. Praha: PdF UK 1996, s. 26-36. ISBN 80-96039-09-9.
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: FF MU, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.

- PORUBSKÝ, Š. Primárna edukácia a kríza súčasnej školy. In KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. (ed.) *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii, teória, výskum, vývoj*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2009, 43–61. 978-80-8083-814-0.
- PORUBSKÝ, Š. Hmlistý priestor pred zatvorenými dverami: neautorský oblúk ku komentáru B. Pupalu a O. Kaščáka. *Komenský*, 2010, 134, č. 5, 17–23. ISSN 323–0449.
- PRAVDOVÁ, B. *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: MU, 2014. ISBN 978-80-210-7604-4.
- PRAVDOVÁ, B. Chtěná a nechtěná profesní já studentů 2. Ročníku pedagogické fakulty. *Pedagogika*, 2015, 2, 163–175. ISSN 0031-3815
- PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE *Psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924-X.
- PRŮCHA, J. *Učitel-současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002a. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J. Deset let České asociace pedagogického výzkumu: Bilance a výhledy. In WALTEŘOVÁ, E.; LEBEDA, J.; SUCHÁNKOVÁ, K. (eds.) *Výzkum školy a učitele: 10. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí, Praha 18.-20. září 2002: sborník abstrakt*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. 142 s. ISBN 80-7290-089-7.
- PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 989-80-7367-546-2.
- ROTHBARD, M. N. *Etika svobody*. Praha: Liberální institut, 2009. ISBN 978-80-8638-955-4.
- RIES, L. *Člověk a výchova – K humanizaci školy a edukace*. Ostrava: Oftis, 2008.
- RIES, L. *Člověk a výchova – K humanizaci školy a edukace II*. Ostrava: Oftis, 2011.
- RIES, L. Porozumění pedagogickému jsoučnu: k duchovní obnově pedagogiky. *Pedagogická orientace*, 2012, 3, 353–366. ISSN 1211-4669.
- ROGERS, C. R., FREINBERG, H. J. *Sloboda učit sa*. Modra: Persona, 1998. ISBN 80-967-980-0-6.
- ROGERS, C. R. *Způsob bytí*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5.
- ROGERS, C. R. *Ako byť sám sebou*. Bratislava: Iris, 1995. ISBN 80-88778-02-6.
- RONOVSKÝ, V. Antroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky. Hranice: Fabula, 2011. ISBN 978-80-86600-83-3.
- RÝDL K. a kol. Tvorba standardu profesní způsobilosti a výkonu profesní činnosti učitele. Praha: MŠMT, 2008.
- RÝDL, K. Pedagogika zdviženého prstu na rozcestí. In HELUS, Z. et al. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Vyd. 1. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2012. 230 s. ISBN 978-80-905222-0-6.
- ŘEZÁČ, J. K problému rozvíjení seberefektivní kompetence v rámci interakčních cvičení. *Pedagogická orientace*, 1997, č. 4, 45-52. ISSN 1211-4669.
- ŘÍČAN, P. Spiritualita jako základ mravní výchovy. *Pedagogika*, 2006a, č. 2, 119-131. ISSN 0031-3815.
- ŘÍČAN, P. Spiritualita jako klíč k osobnosti a lidským vztahům. *Československá psychologie*, 2006b, 2, s. 119-137. ISSN 0009-062X.
- ŘÍČAN, P. Spirituality v centru struktury osobnosti. In BLATNÝ, M. a kol. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010, 225-236. ISBN 978-80-247-3434-7.
- SANDERS, P. Phenomenology: a new way of viewing organisation research. *Academy of Management Review*, 1982, 7(3), 353-360.
- SCHWEITZER, Albert. *Albert Schweitzer: zastánce kritického myšlení a úcty k životu*. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 1989. 308 s. ISBN 80-7021-010-9
- SLAVÍK, J. Pedagogické dílo a reflektování jeho významů a hodnot. In: Mareš, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: CDVU MU 1996, 28-29. ISBN 80-210-1444-X.
- SLAVÍK, J., LUKAVSKÝ, J., NAJVAR, P., JANÍK, T. Profesní soud o kvalitě výuky: předem a následně strukturovaná reflexe. *Pedagogika*, 2015, roč. 65, č. 1, 5-33. ISSN 0031-3815.
- SMÉKAL, V. Tvořivost a škola. In KOLEKTIV AUTORŮ *Tvořivost v práci učitele a žáka*. Brno, Paido 1996, 9. ISBN 80-85931-23-0.

- SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister a Principal, 2002. ISBN 80-85947-80-3.
- SNOAK, M. The Use and Metodology of Scenario Making. *European Journal of Teacher Education in Europe. Scenario planning and Teacher education*, 2003, Vol. 26, Nu. 1, 9–20. ISSN 0261-9768.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- SPIPKOVÁ, V. Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, 2006, č. 1, 19-30. ISSN 0031-3815.
- SPIPKOVÁ, V. Význam portfolia pro profesní rozvoj studentů učitelství. In PÍŠOVÁ, M. (ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007, 7-20. ISBN 978-80-7395-024-8.
- SPIPKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: PdF UK, 2008. ISBN 987-80-7290-384-9.
- SPIPKOVÁ, V. Profesionalizace učitelství a její podpora – optikou výzkumu. In WIEGEROVÁ, A. *Premeny univerziténeho vzdelávania*, Bratislava: PdF UK, 2010a, 10-21. ISBN 978-80-89443-02-4.
- SPIPKOVÁ, V. Evropské přístupy k pojetí kvality učitele – optikou formálních dokumentů. *Pedagogika*, 2010b, č. 3-4, 265-275. ISSN 0031-3815.
- SPIPKOVÁ, V.; HEJLOVÁ, H. (eds.) *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku*. Praha: PdF UK, 2010. ISBN 978-80-7290-486-0.
- SPIPKOVÁ, V. Výzvy, které přináší osobnostně rozvíjející pojetí vzdělávání pro školu, učitele a vzdělávací politiku. HELUS, Zdeněk et al. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Vyd. 1. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2012. 230 s. ISBN 978-80-905222-0-6.
- SPIPKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. et al. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: PdF UK, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.
- STANDARD KVALITY PROFESE UČITELE. *Učitelské noviny*, 2009, č. 22-23, 14-40. ISSN 0139-5718.
- STARÝ, K.; DVOŘÁK, D.; GREGER, D.; DUSCHINSKÁ, K. *Profesní rozvoj učitelů – Podpora učitelů pro zlepšení výsledků žáků*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.
- STUHLÍKOVÁ, I. Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. *Pedagogika*, LVI, 2006, 31-44. ISSN 0031-3815.
- STEFFY, B. E.; WOLF, M. P.; PASCH, S. H.; ENZ, B. J. *Life Cycle of the Career Teacher*. California: Kappa Delta Pi and Corwin Press, 2000. ISBN 0-7619-7540-3.
- STEINER, R. *Filosofie svobody*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-0-X.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Praha. MŠMT, 2014.
- STRAKOVÁ, J.; SPIPKOVÁ, V.; FRIEDLAENDEROVÁ, H.; HONZÁK, T.; SIMONOVÁ, J. Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakulty připravujících učitele. *Pedagogika*, 2014, roč. 64, č. 1, 34-65. ISSN 0031-3815.
- STÝBLOVÁ, H. Profesionalizace učitelského vzdělávání ve vztahu k profesní organizaci v České republice. In LUKÁŠOVÁ, H.; SEBEROVÁ, A. (Eds.): *Současnost a budoucnost učitelského vzdělávání*. Ostrava: PdF OU, 2008b, 43-48. ISBN 978-80-7368-615-4.
- SVATOŠ, T.; KREJČOVÁ, V. Dotazník PoFoS- PRE. Vstupní dotazník k pedagogickému portfoliu. Hradec Králové: PF UHK, 2002.
- SVATOŠ, T. Studentské portfolio jako zdroj poznávání postojů začínajících studentů učitelství. *Pedagogika*, 2006, roč. LVI, č. 1, 45-57. ISSN 0031-3815.
- SVATOŠ, T.; HOLÝ, I. Studentské portfolio v negraduálním učitelském vzdělávání. In PÍŠOVÁ, M. (ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007, 21-38. ISBN 978-80-7395-024-8.
- ŠTECH, S. „Co je učitelství a lze se mu naučit?“ *Pedagogika*, 1994a, 4, 312-314. ISSN 0031-3815.
- ŠTECH, S. Spor o profesi. In *Stát se učitelem*. Praha: PdF UK 1994b.

- ŠTECH, S.; VIKTOROVÁ, I. Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In KOLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. (eds.) *Předškolní a primární pedagogika, Předškolná a elementární pedagogika*. Praha: Portál, 2001, 57-93. ISBN 80-7178-585-7.
- ŠTECH, S. Profesionalita učitele v neo-liberální době. *Pedagogika*, 2007, č. 4, 326-337.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.
- ŠVEC, V. et al. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2.
- ŠVEC, V. (2005a) *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI. ISBN 80-7357-072-6.
- ŠVEC, V. (ed.) *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 2005b. ISBN 80-7315-092-1.
- ŠVEC, V. Objevování psychosomatických disciplín. In KOLEKTIV AUTORŮ *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: východiska a první zkušenosti*. Brno: Paido, 2008, 35-45. ISBN 978-80-7315-184-3.
- ŠVEC, V. Tacitní znalosti v činnosti profesionálů. In GREGAR, A. (ed.) a kolektiv *Tacitní znalosti a úspěšné řízení*. Zlín: TU Tomáše Bati, 2011, 13-25. ISBN 978-80-970360-1-0.
- TOMÁŠEK, F. Jaké absolventy učitelského studia potřebuje praxe? In LUKÁŠOVÁ, H.; SEBEROVÁ, A. (ed.): *Současnost a budoucnost učitelského vzdělávání*. Ostrava: PdF OU, 2008b, 49-51. ISBN 978-80-7368-615-4.
- TOMKOVÁ, A.; CHVÁL, M.; HEJLOVÁ, H. Pedagogický a výzkumný rozměr studentských esejů v přípravě studentů učitelství pro primární školu. *Pedagogika*, LX, č. 3-4, 314-315. ISSN 0031-3815.
- THOUSAND, J. S.; VILLA, R.; NEVIN, A. I. *Kreativity and Collaborative Learning – A practical Guide to Empowering Students and Teachers*. Baltimore, London, Toronto, Sydney: Paul, H. Brookes Publishing, 1994. ISBN 978-1-55766-158-8.
- THOUSAND, J. S.; VILLA, R.; NEVIN, A. I. *Kreativity and Collaborative Learning – A practical Guide to Empowering Students, Teachers and Families*. Baltimore, London, Toronto, Sydney: Paul, H. Brookes publishing, 2002. ISBN 978-1-55766-578-8.
- URBANOVSKÁ, E. Je potřebné a možné rozvíjet schopnost sebereflexe budoucích učitelů? In Švec, V. aj. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002, 150-167. ISBN 80-7315-035-2.
- URBÁNEK, P. Pedagogický výzkum: opora v profesionalizaci učitelského vzdělávání. In LUKÁŠOVÁ, H.; SEBEROVÁ, A. (eds.) *Současnost a budoucnost učitelského vzdělávání*. Ostrava: PdF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-615-4.
- URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese*. Aktuální analýza. Liberec: TUL, 2005. ISBN 80-7083-942-2.
- VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. – Metodické náměty k realizaci průřezových témat. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.
- VÁŇOVÁ, R. Učitelská profese v historické retrospektivě (Nástin profesionalizace učitelů národních škol v českých zemích v letech 1774–1939). In KRYKORKOVÁ, H.; VÁŇOVÁ, R. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010, 11-22. ISBN 978-80-7308-301-4.
- VÁŇOVÁ, R. Několik pohledů do historie učitelského vzdělávání u nás. *Pedagogika*, 1995, roč. 45, č.1, 4-10. ISSN 0031-3815.
- VAŠUTOVÁ, J. Vysokoškolská učitelé v přípravě učitelů. *Pedagogická orientace*, 2000, č. 2, 35-43. ISSN 1211-4669.
- VAŠUTOVÁ, J. Návrh profesního standardu. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha: UK PdF, 2001, 93–141. ISBN 80-7290-059-5.
- VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: UK, 2002. ISBN 80-7290-077-3.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

- VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (eds.) *Problémy kurikula ZŠ*. Brno: PedF MU, 2006, 79-90. ISBN 80-210-4125-0.
- VAŠUTOVÁ, J. *Učit se být učitelem – Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: PdF UK, 2007 (druhé, přepracované vydání). ISBN 978-80-7290-325-2.
- WALTEROVÁ, E. (ed). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: PedF UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5.
- WEGNEROVÁ, K. *Školní třída jako společenství*. Rukopis, 1995.
- WIEGEROVÁ, A. (ed.) *Premeny školy a učiteľskej profesie*. Bratislava: PdF UK, 2008. ISBN 978-80-969504-1-6.
- WIEGEROVÁ, A. (ed.) *Premeny univerzitného vzdelávania*. Bratislava: PdF UK, 2010. ISBN 978-80-89443-02-4.
- WIEGEROVÁ, A. *Self-efficacy v edukačných súvislostiach (osobne vnímaná zdatnosť)*. Bratislava: SPN, 2012. ISBN 978-80-10-02355-4.
- WIEGEROVÁ, A.; GAVORA, P. Proč se chce stát učitelkou v mateřské škole. Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, roč. 24, 2014, č. 4, 510-534. ISSN 1211-4669.
- VON MANEN, M. *The Tact of Teaching: The meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Albany, NY.: State University of New York Press, 1991. ISBN 978-1-62958-418-8.
- ZOHAR, D., MARSHALL, I. *Spirituální inteligence*. Vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 2003. 278 s. ISBN 80-204-1030-9.

Summary

Teacher's self-conception and its research

The phenomenon of teacher's self-conception is one of the cornerstones of teaching professionalism (along with the conceptions of pupil and teaching) and it is the main focus of this publication. The key aspect of the teaching profession is how much it affects all processes of education through the quality of its human inwardness. Therefore, it depends on the level of awareness of all movements of a professional being in a self-consolidation in a profession, in a self-understanding of the attitudes towards education, as well as on the self-transcendence to all subjects and processes of education. The human dimension has a pivotal role in all processes of professional being and awareness of teachers, and it is evolving throughout their whole life story.

Answers to the following question have been addressed: *"How does an inner, conscious self-setting to the core values (meta-values) and to the meaning of human life, which is reflected in the inner teacher's self-conception, come into existence and how does it evolve?"*

A holistic model of self-conception in teaching is used in this publication. This model forms a theoretical basis for seeking the answers and relies on all the basic qualities of life in the teaching profession. Processes, which promote teacher's awareness to reflect their own professional self-conception and to use them for self-evaluation when creating their own professional autonomy, the professional self, were of particular interest.

Questions of moral autonomy, imagination and conscience are crucial in relation to teaching decisions and are related to subjective preferences of human and teaching virtues. Also discussed were issues of pedagogical love, wisdom, courage and self-transcendence, which may become the subject of a conscious auto-regulation. Attention has been paid to selected pedagogical researches dealing with the concept of teacher's identity (a teacher's professional self) from different perspectives, such as the ability to auto-regulate a professional teaching or to reflect a subjective conception of responsibility for pupils. The results can become a source of many individual questions regarding professional teacher's auto-evaluation.

Questions of the cognitive-motivational elements of teacher's self-conception are discussed in detail in relation to the creation of didactical knowledge of the curriculum. The creation of didactical knowledge of the curriculum requires a high level of expertise in a number of sciences and arts, as well as technology and sports. This publication explains the procedures of self-creation of one's own skills of professional ontodidactical transformation and the subsequent psychodidactical transformation of curriculum to the level of a professionally guided didactic teaching process and student's learning activities. In this publication, teachers can find a number of suggestions for self-evaluation of their own pedagogical thinking, pedagogical vision and formation of professional judgement.

Decision-motivational dimension of the teaching profession, which is further addressed in this publication, involves a conscious self-reflection of teacher's decision making. Teacher's conscious volitional reaction and a conscious choice of learning situations may cover a series of issues which may become the subject of reflection of one's own professional decision making and the resulting pedagogical decisions. Auto-regulation in this area applies to the ability to predict the consequences of one's own decision making and decisions that relate to learning activities and pupil's development in educational processes, and focuses on the future.

In connection with the latest research, attention is paid to the issues of self-conception of teaching experience in pedagogical situations. Reflection of emotions in the educational activity of a teacher is similarly as important as a reflection of professional knowledge. Teacher's conscious self-reflection of their tendency to show sympathy or antipathy towards pupils can result in a conscious effort to balance emotions in teaching empathy. Self-evaluation of the emotional dimension of professional teaching activities can increase the probability of stronger empathic reactions in educational processes.

A separate chapter is dedicated to self-reflection of pedagogical creativity in teaching. In addition to daily routine approaches and pedagogical inventiveness, a number of pedagogical situations require creative solutions which cannot be found in pedagogical theory if teachers want to respect particular students, their way of learning and development. The courage to develop one's own pedagogical work which respects the processes, phases and products of teaching creativity is the essence of auto-evaluation in this area. Real teaching practice cannot do without a teacher's self-development in his or her own teaching creativity. Therefore, the recommendations also apply to the arrangements that relate to the study of teaching, which have been researched in the last two decades.

A teacher's self-conception cannot do without a conscious approach to selected issues of the social dimension of education. It is always about conscious reflection of all qualities of social and pedagogical interaction and communication in class and beyond it. The reflection also applies to conscious decision making regarding the influence on quality of social climate in schools and classrooms. Issues concerning auto-regulation of issues in communication with parents are very important. In this area, pedagogical research has provided instruments which are also available to current teachers for their self-evaluation. Selected instruments are mentioned in this publication and its annexes.

Recent research also points out the need for a teacher's self-conception in the field of bio-somatic prerequisites of their physical condition, which are necessary for performing their profession. Attention is paid to selected studies dealing with teacher's health in this area. This publication enables teachers to perform auto-regulation and thus identify individual boundaries of occupational burnout. It motivates teachers to prevent occupational burnout by performing early diagnostics and auto-evaluation of this dimension of professional self-development.

This publication interprets the research results of teaching competence of 100 teachers in a contemporary primary school practice. Self-conception in the field of one's subjective perception of personal competence to perform a teaching profession is examined. Subjective perception of personal competence is an internal variable of teaching, which in itself integrates a number of teaching self-conception qualities that are discussed in previous chapters. Research results indicate that there is a relatively high perception of subjective prerequisites to use one's own skills in education. There are reservations in the perception of selected teaching potentialities that the teacher can use primarily in collaboration with the pupils' families. This is the reason why the full questionnaire for self-evaluation of subjective proficiency in communication with parents is introduced in the annex. See Majerčíková, Gavora (2011), translated into Czech language by Syslová (2014).

The last chapter focuses on future trends in the interpretation of development of teacher's self-conception as well as on its future pedagogical research opportunities. There is a wide spectrum of possibilities for the self-development of teacher's self-conception. If research strategies and results of pedagogical research of selected aspects of teacher's self-conception are found, they are also included in this publication. Research findings from various qualities of teacher's self-development are used as stimuli for future self-development of teachers. Each chapter ends with a range of selected questions for a self-evaluation in the field of one's own subjective professional self-conception.

Rejstřík

A

angažované učení, 59
antinomie, 15
autenticita, 16
autentické pedagogické dílo, 56, 60
autodeterminace, 21
autoevaluace, 11, 13, 82, 83, 85, 86
autonomie, 11, 14, 16, 19, 20–23, 27, 35, 37, 41, 46, 48, 83, 86
autoregulace, 4, 11–13, 21, 27, 31, 39, 40, 44, 48, 54, 60, 82, 83, 86, 90, 103
autoregulace, 12, 86
autoregulace profesního učení, 11, 39, 41, 86

B

bytí člověka, 20, 25
bytí učitelem, 21, 37, 85

C

celistvost, 21
celostní pojetí, 16

D

decizní kompetence, 23
deklarativní znalosti, 42
deprofesionalizace, 42
didaktická znalost učiva, 42, 90
dimenze učitelství, 12
dobro, 17, 21, 25, 26, 33, 41, 48, 49
dobrota, 29
duchovní (spirituální) inteligence, 26

E

edukace, 95
edukační kultura obratu, 21
empatie, 22, 24, 27, 36, 52–54, 107
etický kód, 19

F

fenomenologický přístup, 14

H

hodnoty učitelství, 34
humánnost, 27, 29
humorné strategie, 49, 108

I

ideál, 20
implicitní teorie výuky, 44
improvizace, 36, 108
individuální životní příběhy, 23
inteligence, 22, 26, 30, 54, 88, 89, 107
intuice, 36, 46

J

já, 11, 16, 20–22, 33, 34, 36, 38, 43, 53, 80, 95, 107, 108, 110, 113–117
jednání, 9, 11, 16, 17, 22, 23, 25–27, 29, 32, 33, 35, 38, 43–46, 48, 53, 59–61, 66–68, 82, 86, 107–109, 114

K

kompetence, 15, 41, 55, 56, 59, 63, 65, 69, 84, 90, 103, 108
kondice, 12, 22, 24, 34, 54, 64, 67, 87
kongruence, 11, 16
kreativní pedagogika, 66, 67
kultura edukace obratu, 17
Kultura školy, 61
kvalita osobnosti, 34
kvality života, 11, 15, 21, 22, 61, 86, 92, 93, 103, 126

L

láska k učení, 28

M

metakognitivní strategie, 40
monitorování, 39, 50
moudrost, 23, 27, 28, 32, 50
myšlení učitele, 14, 22

N

naděje, 31, 66, 94
napodobování, 27
nezávislost, 21, 25
novátorský produkt, 56
nové paradigma, 11, 15

O

odpovědnost, 11, 14, 15, 21, 23, 26, 27, 30, 48, 49, 51, 60, 65, 93
odpuštění, 30
ontodidaktická transformace, 43
osobnost učitele, 17

P

pedagogická důvěryhodnost, 32
pedagogická interakce, 22
pedagogická invence, 60
pedagogická komunikace, 22
pedagogická kondice, 64
pedagogická láska, 17, 33
pedagogická láska, 32
pedagogická spolupráce, 22
pedagogická tvořivost, 22, 55, 58, 90, 126
pedagogické hodnoty, 22

pedagogické znalosti, 50
pedagogický projekt, 56, 58
pedagogický přesah, 32
personalizace, 16, 22
plánování, 39, 126
pohyby bytí, 20
pojetí výuky, 12, 35, 36, 47, 52, 57, 58, 86, 93, 95
pokora, 25, 30
potenciality, 21
potřeba člověka, 33
potřeba sebekontroly, 35
procesuální znalosti, 42
profese, 11–27, 32, 34, 36–39, 41–43, 48, 57, 60,
61, 63, 67, 73, 82–87, 89–92, 96, 97, 103,
106, 114, 116–118, 126
profesní ctnosti, 27, 61
profesní identita, 22, 35, 38, 41, 82
Profesní identita, 38
profesní motivace, 35, 106
profesní perspektiva, 35
profesní povinnosti, 27
profesní sebepojetí, 36, 86
projektivní pedagogická tvořivost, 56
proměňovaná identita, 35
prožívání učitele, 22, 54, 107
předvídaní, 39
přesvědčení učitelů, 45, 96
přisuzování příčin, 12, 43
psychodidaktická transformace, 12, 43
psychosomatický trénink, 66

R

reflektivní model výuky, 83
reflexe, 12, 15, 20–23, 35, 37, 38, 43, 44, 52, 58–
60, 82, 86, 93
regulace, 39
rozhodování, 11, 12, 16, 19, 20–22, 24, 25–27,
32–34, 41, 46–51, 55, 57, 58, 60, 64, 82, 83,
86, 92, 103, 108, 110, 126

S, Š

sebehodnocení, 22, 23, 38, 39, 43, 44, 56, 58, 61,
82, 108
sebehodnotící nástroj, 70
sebenaplnující prorocství, 45
sebeobraz, 35
sebeoceňování, 35
sebepochopení, 15, 21
sebepečení, 11–16, 20, 22, 23, 25–27, 35, 36, 38,
41, 43–45, 48, 51–54, 57, 61, 64, 83, 85–87,
95, 103, 104, 106, 108
sebezpoznání, 23, 43, 45, 52, 70, 85
sebeoprodukování, 20
sebereflektivní dovednost, 11, 23, 37
sebereflektivní kompetence, 11, 23, 83, 95

sebereflektivní kompetence, 37
sebereflexe, 11, 12, 21, 34, 35, 38, 46, 52, 54, 60,
64, 69, 86, 91, 97
sebereflexe, 23, 24, 43, 48, 52, 61, 64
sebesplňující předpověď, 45
sebetranscendence, 34
sebeúcta, 23, 35
sebeutváření, 41, 86
sebeuvědomování, 35, 56
sebezakotvení, 11, 20, 86
self-efficacy, 39, 68–70, 89, 93
self-regulation, 31
semiprofese, 37
skromnost, 30
složka sebepojetí, 26
smysl pro humor, 31, 106
smysl pro krásu, 31
sociální spolupráce, 63
spiritualita, 26, 34
spirituálnost, 31
spolupráce, 24, 46, 51, 56, 63, 93, 106, 109, 114,
119
spravedlivost, 27, 30
startovací identita, 35
statečnost, 27, 29
strukturovaná reflexe, 38, 95
svědomí, 11, 23, 27, 31, 32, 41, 86
svoboda, 23, 41, 66
svoboda, 21
svrchovanost, 21
školní edukace, 21, 61

T

transcendence, 20, 25–27, 31–34, 91
transcendování, 32, 33
tvořivost, 23, 55–58, 63

U

učitelská etika, 11, 16, 22
učitelská identita, 39
učitelská kreativita, 24
učitelská láska, 17
učitelská přesvědčení, 50
učitelské ctnosti, 22, 34
učitelské empatie, 12
učitelské intuice, 12, 46, 47
učitelské jednání, 24
učitelské vnímání, 22, 24
učitelské znalosti, 12, 20, 42
učitelského vědění, 42
učitelství, 11–23, 25, 26, 34–38, 40–43, 48, 52,
54–61, 63, 64, 66, 70, 82–97, 104, 106, 112,
116, 118, 126
umírněnost, 27, 30

V

vděčnost, 31
vědomí sebe sama, 35
volní vlastnosti, 27
vyhoření, 12, 24, 54, 64, 65, 66, 67, 87
vzdělaný učitel, 16
vzdělávání, 92, 93, 94, 96, 126
vzdělávání učitelů, 14, 15, 21, 41, 42, 45, 57, 82,
84, 85, 90–92, 96, 97, 126

Z

základ profese, 25
základní školství, 19
zaměstnání, 36, 37, 65, 66, 118
zdraví učitelů, 64
zkušenosti, 20, 25, 31, 32, 43, 56, 61, 67, 81, 85,
97, 106, 114
znaky kvality, 19
znalosti o žákovi, 42
zranitelnost, 21
zvědavost, 28

Seznam obrázků

Obrázek 1: Cibulový model pojmů k zachycení učitelství podle Korthagena (2011) prošlým doplnit rok vydání, s. 39

Obrázek 2: Pedagogické rozhodování založené na důkazech s. 50

Obrázek 3: Návaznost subjektivně vnímané zdatnosti na kompetence, vlastnosti a činnosti s. 69

Seznam tabulek

Tabulka 1: Klíčové pojmy k dimenzím kvality života pro učitelství sebezvoje s. 22

Tabulka 2: Kvality a hodnoty sebepojetí učitele s. 23–24

Tabulka 3: Přehled šesti okruhů lidských činností s. 28–31

Tabulka 4: Modely učitelství přípravy s postupným zapojováním autoregulace s. 82

Přílohy

Příloha 1: Pozorování sebepojetí učitele studentkou učitelství

Příloha 2: Životní příběh paní učitelky J. F.

Příloha 3: Životní příběh paní učitelky M. Š.

Příloha 4: Otázky a odpovědi k rozhovoru s paní učitelkou J. F.

Příloha 5: Otázky a odpovědi k rozhovoru s paní učitelkou M. Š.

Příloha 6: Příklad dotazníku pro zjišťování vnímání subjektivní zdatnosti učitele spolupracovat s rodiči

Příloha 7: Otázky k reflexi učitelské odpovědnosti za žáka

Příloha 8: Otázky k reflexi sociálního klimatu školní třídy

Příloha 1:

Pozorování sebepojetí učitele studentkou učitelství

(Písemný seminární úkol studentky, J. S. k tématu paní učitelky M. Š. z Ostravy, aplikace vybraných pedagogických pojmů k reflexi pozorování, 2012)

► **Jaké hodnoty profese učitele preferuji?**

Axiologická složka profesní motivace

Mezi osobnostní předpoklady pro výkon učitelského povolání můžeme zařadit také systém hodnot. Do oblasti hodnot bych přiřadila učitelův životní styl a celkový pohled na život, tedy všechno to, co je pro něj v životě důležité.

Myslím si, že naše pozorovaná paní učitelka preferuje jako **hlavní hodnotu přímo svou profesi**. Můžeme na ní pozorovat radost a pohodu, která z ní během vyučování srší. Podle mého názoru je to typ člověka, který je nerad sám a má **kladný citový vztah k dětem**. Její práce jí dělá šťastnou a bez ní by ztratila smysl života. Přístup k jejím žákům je **mateřský s dostatečnou dávkou autority**.

Další hodnotou, kterou jsem vypožadovala během vyučování, je **smysl pro humor**. S úsměvem na tváři jde všechno líp a toho se podle mého názoru drží. Někdy, aby odlehčila atmosféru, řekne nějaký vtíp a tím žáky rozesměje. Například když byli žáci po ránu ještě unavení a moc nevnímali, odvedla jejich pozornost tím, že se zeptala, jestli viděli dneska ráno na nebi raketu. Všichni řekli, že ne a ona odpověděla, že ano a že v ní letěla celá 4. A, jako by spadla z Marsu.

Dále si ještě myslím, že je pro ni hodnotou velmi důležitý vztah s jejími žáky. Myslím si, že přímý kontakt znázorňuje, že k sobě mají kladný citový vztah a že jí **na žácích velmi záleží**.

► **Do jaké míry se identifikuji s profesí učitele?**

Identitně motivační složka

Podle mého názoru se pozorovaná paní učitelka ztotožňuje, neboli **identifikuje s rolí učitele maximálně**. Jelikož je to podle mého názoru její životní smysl a koníček, chápe sebe samu jako učitelku ve všech směrech. Jedním z důvodů může být také dlouhá doba, kterou již profesi učitele vykonává. Pochybuji, že by se dokázala této roli vzdát. Vždy ji budou všechny zkušenosti a zážitky ovlivňovat. Jelikož každý člověk potřebuje peníze, je tedy jedním z důvodů, proč toto povolání vykonává, přisun peněz. Avšak v tomto případě jsem si jistá, že toto není ten hlavní důvod. Hlavní důvod je ten, že tuto práci dělá ráda a že ji naplňuje.

► **Jak vnímáte sebe a žáky? Jaký je jeho celkový obraz o profesi, obraz o žácích? Jací jsou dnes podle vás žáci v primární škole?**

Percepčně motivační složka

Schopnost sebevnímání je omezená a nikdo není schopen si vybavit veškeré detaily, které se během vyučovací hodiny vyskytly. Nikdo také není schopen uhádnout, jak jej může vnímat druhý člověk a co si o něm může myslet. Někdy totiž člověk sám neví, co dělá, jelikož se chová intuitivně. Problémem je také pozorování druhého člověka, kdy si rádi zjednodušíme skutečnost, abychom druhého člověka viděli nekomplikovaně. Což silně ovlivňuje utváření našeho obrazu o druhém člověku.

Proto by si na toto učitel měl dávat pozor a měl by se zaměřovat na každého žáka z více hledisek, aby si utvořil svůj **obraz o žákovi** správně. Může se zaměřit na žáky s problémy. Učitel vnímá žáky ve výuce díky sociálnímu styku (spolupráce), komunikaci (předávání informací), interakci (vzájemnému působení) a také pozorování.

Existují tři fáze vzniku učitelova obrazu o žákovi. V první fázi si učitel vytváří obraz již podle dřívějších zkušeností. Přirovnává nové žáky k chování starých žáků. V druhé fázi se mu již tento postoj nechce měnit. Třetí fáze může, ale nemusí nastat, a to změna obrazu žáka, a to když jej žák svým chováním přesvědčí.

Podle mého názoru paní učitelka zpočátku žáky přirovnávala, ale proběhla u ní třetí fáze vzniku obrazu o žákovi. Po čtyřech letech poznala, jaký kdo skutečně je. Příkladem může být, když mluvila o žákovi, který má staršího bratra, který chodil také k ní a byl velmi nadaný. Žák, kterého má však teď, je opakem svého bratra. Zpočátku usuzovala, že bude nadaný, ale po čase jej poznala a pochopila, že je neposedný, že se nedokáže soustředit dlouhou dobu, a tak musela výuku určitým způsobem přizpůsobit. Stejně tak jako u holčičky, která má obrovský problém se čtením. Také ji musela poznat a zjistit její problémy. Myslím si, že její celkový obraz o žácích je kladný z těch důvodů, **že si k žákům našla cestu a všechny je dostatečně poznala.**

Jak vnímá žáky v primární škole dnes, nevím, ale usuzuji, že tím, jak jde doba dopředu, se všichni lidé mění, a proto budou žáci, které vyučuje dnes a které vyučovala před 20 lety, rozdílní.

- ▶ **Jak prožívám sebe sama a konkrétního žáka z pozorování? Jak na mne žáci působí a já na ně v emocionální oblasti? Jak se může projevit učitelská emoční inteligence?**

Emocionálně motivační složka

Učitel může během vyučování prožívat mnoho impulsů, které mohou vést k sympatii, ale také i antipatii k žákům. Toto by ale probíhat nemělo, jelikož je prokázáno, že žáci, ke kterým učitel cítí sympatie, dostávají lepší známky. Měl by tedy dojít do rovnováhy a ta se nazývá **em-patie**. Učitel by měl také respektovat odlišné typy temperamentů u žáků. Měl by je podporovat a nějakým způsobem držet ve správné podobě. Neměl by je potlačovat nebo proti nim působit.

Emocionální prožívání učitele a výuky můžeme zjistit podle míry obliby předmětu. Díky dotazníku může učitel zjistit, jak on sám je žáky prožíván.

Emoční inteligence je definována jako součást sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat je a využívat těchto informací ve svém myšlení a jednání.

Během sledování pozorované paní učitelky jsem nepostřehla jakékoliv sympatie či antipatie k žákům. Vždy bylo vše hodnoceno společně a spravedlivě. Nikdo neměl žádné výhody ani nevýhody, všichni měli stejné šance. Pouze individuálně probíhalo vědomé usnadnění některých úkolů některým žákům, ale s tím byli všichni obeznámeni. Týkalo se to žačky, která měla problémy se čtením, a tak jí paní učitelka vybírala ke čtení jednodušší texty. K nikomu se paní učitelka nechovala nějak odlišně, spíše se přizpůsobuje všem možným temperamentům a výuku tvoří tak, aby uspokojovala všechny.

Učitelská emoční inteligence se může projevit tak, že když učitelka o žácích ví vše podstatné, jak prožívají určité situace, jaké mají problémy atd., může tomu všemu přizpůsobit svou výuku. Například jak jsem již psala o dívce, která má problémy se čtením, nebo o chlapci, který nevydrží dávat pozor déle než 10 min.

- ▶ **Jak o sobě a žácích učitel může přemýšlet? Čeho si má ve svém myšlení všimnout? Co jsou kauzální atribuce?**

Kognitivně motivační složka

Učitel může o žákovi přemýšlet v mnoha oblastech – v sociálním rozvoji, o somatickém růstu a zrání, o psychickém vývoji nebo o možnosti žakovského sebezvoje ve výuce. Také v oblasti rozumového, citového i volního rozvoje.

Existuje tzv. předmětové pojetí žáka – učitel klade důraz na například matematické myšlení, které rozvíjí tréninkem. Lepším způsobem je však nechat žáky vyhledat své chyby a opravit je. Je větší pravděpodobnost, že je již neudělají.

Kauzální atribuce:

Tři základní kritéria pro příčiny žákovských úspěchů a neúspěchů:

A – vnější a vnitřní

B – měnitelné a neměnitelné

C – stabilní a proměnlivé.

Myšlenkové zvládnutí hodnotících soudů – což je velmi složitý proces. Důležité pro učitele je sebehodnocení a tím může učitel zasahovat do sebeprožívání v roli žáka a do procesu formování jeho sebevědomí. Tím učitel ovlivňuje rozvoj žákovského já. Důležité jsou změny hodnotících soudů ze strany učitele. Učitel by měl mít schopnost žáka, kterého nějakým způsobem škatulkoval, vytáhnout a změnit na něj názor. To si ale nejdříve učitel musí přiznat, že takhle škatulkoval. Pro poznání sebepojetí žáků jsou dobré svobodné aktivity žáků ve výuce. Zde mohou žáci, kteří jsou neukáznění nebo problémoví, proměňovat své jednání. Nejdůležitější je vytvářet v sobě pozitivní očekávání k žákům a vkládat do žáků co nejvíce.

Podle mého názoru má paní učitelka ke všem žákům pozitivní očekávání. Snaží se jejich problémy řešit a pomáhat jim. Nikoliv je za ně odsuzovat a nějakým způsobem škatulkovat. Učitelka má přehled o všech žácích ve všech fázích rozvoje a podle něj přizpůsobuje výuku tak, aby ji zvládali všichni. Snaží se všechny problémy řešit, nikoli je používat proti žákům. Objevuje se u ní Pygmalion efekt – tedy **rozvoj povzbuzující strategie**.

- ▶ **Jak o žácích můžeme rozhodovat? Co je decizní – rozhodovací kompetence? Jak se rozhodnutí může promítat do konkrétního konání situace ve výuce? Jaké důsledky může mít rozhodování pro žáky?**

Decizně motivační složka

Vědomé rozhodování – když žáci vyrušují, nepomáhá vždy jen zvednutí hlasu a napomenutí. To už na žáky nezabírá. Může tedy změnit tempo, rytmus, nebo zvednout ruku.

Interaktivní rozhodování (improvizace) – neustále rozhodování je jednou z nejnáročnějších věcí v učitelské profesi. Opírá se jen o částečné informace nebo náhlé jevy objevující se u žáků. Pro rozvoj vědomého rozhodování je dobrý trénink decizních dovedností. Decizní rozhodování je schopnost rozhodnout o budoucnosti. Žák něco dělá a učitel již dokáže rozhodnout, co to bude mít za následek v budoucnosti.

Velmi důležitá je zde řeč, která slouží ke sdělení, jak učitel vnímá a prožívá žáka, jak o všem přemýšlí, jak se obrací k žákovi a dalším. Řeč je nezastupitelným prostředkem k navázání kontaktu, k dialogu a porozumění.

Existují také humorné strategie, které uvolňují napětí. Některé situace je nejlepší brát s humorem.

Svobodné rozhodování – dnes již nejsou stanoveny úplně osnovy, a tak si učitel volí své vyučovací a učební činnosti a to vede k seberozvoji žáků i učitelů.

Během pozorování jsem mohla zhlédnout tzv. vědomé rozhodování, kdy je učitelka se žáky domluvená na zvednutí ruky nebo zazvonění zvonečkem při vyrušování. Samozřejmě se zde vyskytuje interaktivní rozhodování, kdy žákům například nejde nebo jde učivo předešlého dne. Objevuje se zde i decizní rozhodování – dívka špatně čte, učitelka jí dává jednoduché texty, tvoří pro ni podmínky – důsledek je, že nečetla dlouhá slova. U této paní učitelky se objevují i humorné strategie, jelikož ráda používá humor ve vyučování.

- ▶ **Jaké sociální jednání by měl učitel preferovat a co vás zaujalo v pozorování z tohoto hlediska?**

Sociálně motivační složka

Učitel by měl preferovat sociální jednání jako je spolupráce, kooperace nebo interakce jak mezi ním a žáky, tak i mezi žáky navzájem. Měl by být schopný vycházet se svými kolegy, s vedením školy a především s rodiči. Důležitá je schopnost přijímat názory druhých lidí, přizpůsobit se a dokázat pracovat v týmu.

Zaujalo mě, jak byli žáci schopni společně spolupracovat, například když si navzájem opravovali úkoly nebo tvořili tlupy v době kamenné. Domlouvali se na společné práci, kterou poté plnili. Dokázali se vžít do situace, že všichni pod společnou lavicí jsou jejich rodina. Také sedí po skupinkách, což podporuje spolupráci.

Paní učitelka spolupracovala se všemi žáky stejně. Když jsem si jí všimla na chodbě, vypadalo to, že si s ostatními kantory rozumí.

Příloha 2: Životní příběh paní učitelky J. F. (Gottsteinová, 2014)

„Tak, už na základní škole jsem se rozhodla, že bych chtěla pracovat s dětmi. Tento nápad přišel zhruba asi v páté třídě, když se mi narodila mladší sestra, o kterou jsem se snažila starat a vychovávat. Jelikož výsledky na základní škole nebyly špatné, tak mě rodiče začali v mé myšlence podporovat. Rozhodla jsem se, že po základní škole bych chtěla pracovat s malými dětmi v mateřské školce.

Před 89. rokem byl bohužel při přijímacích zkouškách problém politické angažovanosti rodičů. A protože ani jeden z rodičů nebyl v komunistické straně, měla jsem velký problém prosadit přihlášku na mateřinku do Nové Paky. Nakonec talentové zkoušky jsem po osmé třídě udělala, ale jak jsme předpokládali, byla tam podmínka, že rodiče nebyli straníci, a proto pro velký zájem jsem nebyla přijata. Protože se dostaly spolužačky z rodin, které ve straně byly. Následovalo zklamání, a protože bylo po talentových zkouškách, na přijímací zkoušky už jsem nejela. A začalo rychlé rozhodování, kam nastoupit po osmé třídě. Bylo mi doporučeno gymnázium. Vybrala jsem si Gymnázium ve Vrchlabí, kde jsem odmaturovala, jak se říká, s odřenýma ušima z češtiny. A stále jsem trvala na tom, že bych chtěla zkusit ještě jednou přijímací zkoušky po gymnáziu na střední pedagogickou školu pro mateřské školy.

Na jedné brigádě brambor v Lánově si mě zavolal jeden pan učitel a různě se poptával, kam bych chtěla jít po gymnáziu. Když jsem mu vysvětlila svůj příběh, zeptal se mě, proč toužím po mateřské školce, proč nezkusím studovat vysokou školu pro první stupeň, kde ty malé děti jsou taky. Tak jsem na něj dala. Na gymnáziu jsem si podala přihlášku na Pedagogickou fakultu v Hradci Králové. Trošku moji chuť zkazila čtyřka z češtiny, kterou jsem dostala od jistého pana profesora, se kterým jsme si od začátku nepadli do noty. No a nakonec jsem si řekla, že to prostě zkusím, a že svoji čtyřku při přijímacích pohovorech obhájím. Díky své otevřenosti se i komise dozvěděla, co to bylo za pana učitele, a k mému velkému překvapení jsem byla přijata na Pedagogickou fakultu v Hradci Králové, obor první stupeň. Následovalo čtyřleté studování, které jsme si spíš než učiva užívali. Před promoci nám byla udělena dlouhotrvající praxe, kde jsme byli sami nuceni si najít školu. Měla jsem i to štěstí, že jsem se dostala do školy, kde jsem vlastně chodila na základní školu. Takže tam jsem vykonávala šestitýdenní praxi. Dostala jsem úplně super uvádějící učitelku, která mi velice pomohla. Řekla mi i různé figle, jak si usnadnit práci, takže to byla docela dobrá škola pro začátek. Ještě před promoci jsem se začala zajímat o to, kde bych mohla učit, a protože jsem se na vysoké škole ve třetím ročníku vdávala a manžel pocházel z Vrchlabí, rozhodla jsem se, že práci budu hledat ve Vrchlabí. Šla jsem se tedy zeptat, zda by pro mě měli místo, a protože bylo volno, nabídli mi práci.

Po promoci jsem nastoupila v přípravném týdnu do základní školy Školní ve Vrchlabí. Působím zde od roku 1991, stále učím první stupeň. K mému potěšení už jsem dostala i nějaké praktikanty, které jsem mohla něčemu naučit. Kdybych měla posoudit mé začátky, asi bych to shrnula do jedné věty. Když člověk přijde ze školy je plný elánu, energie a snaží se ze sebe vydat maximum, než přijdou vlastní děti. Před narozením své dcery jsem věnovala veškerý čas jenom škole. Chodila jsem pozdě domů, bavilo mě kreslit dětem na tabuli, jenomže bohužel v té době, teda bohudík, byly děti, které o tohle měly zájem. Protože nefungoval internet, nebylo video, takže děti vlastně od mých začátků na mě visely očima, a to mně dělalo dobře, že jsem viděla, že má práce je k něčemu dobrá. Po dvou letech působení na základní škole jsem otěhotněla a odešla jsem na mateřskou dovolenou. Protože jsme předělávali byt, bydleli jsme u matky, která mi se vším pomáhala. V tomto se mi poštěstilo, protože mi byla nabídnuta práce právě od mé uvádějící učitelky z praxe, která odjížděla dlouhodobě do lázní. Takže jsem vlastně z toho vůbec nevypadla. Šest týdnů jsem učila na základní škole na prvním stupni ve Svobodě nad Úpou. Když byly dceři dva roky, odcházela kolegyně na mateřskou dovolenou a já jsem byla oslovena, zda se nechci vrátit předčasně do práce s tím, že mně škola zařídí jesle, abych měla dceru kam dávat. Nastoupila jsem tedy zpátky na školu, kde jsem působila před mateřskou dovolenou.

Postupem času jsem zjistila, jak děti se strašně mění, jak začínají o všechno ztrácet zájem. Jelikož už jsem byla zaneprázdněna dcerou, mé přípravy už netrvaly do šesti hodin do večera, ale musela jsem se postarat i o rodinu. Takže se začaly využívat přípravy, které

jsem měla z minulých let. Něco jsem z nich vždycky odebrala a snažila jsem se, abych práci dělala tak, jako když jsem odcházela na mateřskou dovolenou. Jenomže děti začaly ztrácet zájem o jakékoliv mé iniciativy.

Dnes po 21 letech praxe jsem zjistila, že jsou děti takové, že se nedají zvládnout dobrou cestou. V první třídě už jsou děti agresivní, bez zájmu, užalované, o nic nemají zájem, nebaví je už ani chodit do kina na pohádky, nebaví je čtení a poslouchání pohádek. Takže postupem času pomalu začíná zájem ochabovat, ale zase díky dlouhodobé praxi už vím, jak se s dětmi dá pracovat. Prošla jsem všemi ročníky. Z počátku jsem učila pouze třetí, čtvrtou, pátou třídu. Po mateřské dovolené mi byla nabídnuta první třída, kdy jsem bojovala o to, abych si první třídu odvedla až do páté třídy. Po předání jsem dostala znovu první třídu. Odvedla jsem si je zase do páté třídy a nyní učím v první třídě. Nejlepší první třída, kterou jsem dostala, byla úplně ta první. Dnes už děti, zjišťuji, nemají pud sebezáchovy. Měla jsem i tu čest se setkat s kriminální policií, když mi letos v říjnu vyskočil prvnáček z okna, protože jsem ho zamkla omylem ve třídě, když se mně schoval. A aniž by dal jakýmkoliv způsobem najevo, že je zamčený ve třídě, otevřel si okno a skočil z prvního patra dolů. Tohle bylo poslední, co mi odebralo veškeré síly a chuť dělat cokoliv navíc – připravovat pro děti hry. Protože nežádám a nekážu děti mě při práci strašně vysiluje. Práci už si domů nenosím. Povinnosti řeším tím, že o přestávkách jsem ve třídě s dětmi a snažím se co nejvíce práce udělat o přestávkách, abych měla co nejméně práce po vyučování. Když si udělám vlastně jenom přípravy, a protože mám i vedlejší aktivity po vyučování ve škole, tak se snažím, abych se dostala také včas domů.

Ještě bych chtěla podotknout, že za doby mého studia, když jsem studovala, byly pro celou republiku stejné knížky a stejné metodiky. Takže se nemohlo stát, že dítě, které se přestěhovalo, bylo ve výuce pozadu. Učilo se podle stejných knížek. V dnešní době je to tak, že žáci, kteří k nám nastoupí během školního roku, mají třeba půlroční skluz, protože oni probírali na své škole něco, co my teprve probírat budeme. A na druhou stranu my už máme probráno to, co on nikdy neviděl. Takže i systém vzdělávání se mi prostě nelíbí. Rodiče dneska nemají žádný povinnosti. Děti už od první třídy podvádějí, jsou schopny si udělat úkol ve škole. Což my jsme si troufli, až když jsme byli někde v osmé - deváté třídě. Říkali jsme – já – zapomněli jsme úkol, půjčíš mi ho? Něco za to dostaneš. V dnešní době jsou děti schopny podvádět už i v první třídě.

No, ať se vrátím k těm školám, každá má jiné učebnice. Teď se mi stalo, že mi odešel kluk a učebnice, které dostal v září, si nechal, protože prvnáčkům zůstávají. Nastoupil do jiné školy do Lánova, což je vlastně čtyři kilometry dál a vlastně začíná úplně znova. Musí jet podle jejich knížek. Takže spoustu věcí on vůbec třeba neznal a zas uměl něco, co oni ještě nebrali. No a tohle se mi prostě nelíbí. Tohle byl krok vedle. Kdybychom zůstali u toho, kdy máme všichni stejnou metodiku a rozpracované hodiny v metodice, tak se upustí i od těch příprav, které se na to musejí každou hodinu dělat, a mohlo by se věnovat víc času tomu, jak tu hodinu dětem trošku zpříjemnit a něčím je třeba překvapit. Protože opravdu každodenní přípravy na každý den - tak tam už toho času moc nezbývá.

V této škole, kde učím, je výborné to, že my vlastně řešíme přípravy tím způsobem, že se každý den paralelní třídy scházíme a děláme si na následující den stejné přípravy. Děti dostávají stejné úkoly. Máme stejné známkování. Když z nás jedna chybí, tak druhá může v paralelce zadat rodičům úkoly, protože ví, co jsme dělaly. Samozřejmě, že tohle nefunguje na všech školách. Kamarádka, která mě zaskakovala v době mé nemoci, mi vyprávěla, že učila v Hostinném a tam to bylo šílené. Učitelky ze stejných ročníků si házely klacky pod nohy. Přípravy si každá dělala na vlastní triko a tím vlastně každá jela úplně jinak. Myslím si, že si nemají co závidět. Já a mé kolegyně si u rodičů díky naší uštrícenosti obhájíme veškeré problémy. Nikdo nás nemůže napadnout, že bychom někomu nadržovaly nebo byly na někom zasedlé.“

Příloha 3: Životní příběh paní učitelky M. Š. (Gottsteinová, 2014)

„Jako dítě jsem bydlela v rodinném domku s rodiči a prarodiči. Všichni ke mně měli hezký vztah, věnovali se mi. Stále se mi vrací vzpomínky na mého dědečka, který byl velmi pracovitý, dovedl vše spravit, pečoval o zahradu, choval včely a miloval své králiky. Ke všem lidem byl hodný, ochotný a upřímný. Měla jsem hodně kamarádek, tak jsme se scházely pravidelně u nás. Děda nám postavil besídku, ve které jsme prožívaly své dětství, a dá se říct, že asi od 5 let jsme tam měly svůj rej. Rády jsme si hrávaly na školu a on nás v tom podporoval. Ze začátku našeho hraní byl učitelem dokonce on, i když neměl s touto profesí nic společného. Děda se posadil a řekl nám, ať namalujeme to, co máme v přírodě nejraději. Které stromy nám rostou na zahradě, jakou na ní pěstujeme zeleninu, nebo povídal o květinách, které rostou na okrasných záhonech. Dodnes vzpomínám, jak nás zasvětil do života včel. Při dalším setkání došlo k opakování toho, co si pamatujeme. Rozdal nám tenké papíry, které byly skládací, a my jsme to používaly jako sešity. Řekl: „Tvořte a napište, co si pamatujete o tom, co jsme si povíдали.“ Mně řekl: „Ty napiš něco o včelách“ (protože jsem neustále byla včelami popíchaná, když se mu rojily), „ty víš, proč je vlastně tady mám.“ Mé kamarádky psaly a kreslily něco o králících, slepicích a květinách. Tak vznikaly první projekty, které dnes používáme běžně ve škole. Děda byl průkopník. Možná, že by vymyslel metodiky přírodovědy pro národní školu. Takže to byla jedna věc.

Druhá věc. Má sestřenice byla učitelka. Vždy jsem k ní strašně vzhlížela, protože jsem si učitelů vážila. Když přišla k nám, tak vyprávěla příběhy ze školy. Protože sestřenice byla ohromně přísná a dá se říct, že když zhodnotím věkem to, co tenkrát vyprávěla, musely z ní chudinky děti mít strach. Většinou je kritizovala. Vyprávěla, jak po nich musí křičet, že se neumí chovat a nejsou důsledné. Myslím si, že neměla vztah k dětem, které pak celý život sama neměla. Takže vlastně dělala něco, co nemělo být jejím posláním. Pro mne to bylo ponaučení, že bych se tak nikdy neměla k dětem chovat, jelikož jsem neustále snila o tom, že bych se jednou mohla stát učitelkou. Další sestřenice učila v MŠ, ale musela odejít na návrh „soudruha inspektora“, protože rodina byla nábožensky založena. Několik let pracovala v kanceláři, odkud odešla, protože jí práce neuspokojovala. Měla ráda děti, ale doba jí neumožňovala vrátit se do školství. Třetí sestřenice byla také učitelkou na ZŠ, dnes už je v důchodu. Mým snem od ZŠ bylo stát se učitelkou. Tento můj sen se ještě později křížil s dalším plánem, a to bylo studovat medicínu a stát se dětskou lékařkou. Taky jsem navštěvovala divadelní kroužek. Uvažovala jsem, že bych mohla jednou dělat herectví. Od herectví jsem ustoupila z toho důvodu, že v době mého mládí se na filmovém plátně objevovala Jana Brejchová, v Itálii Sophia Loren a jiné krásné ženy. Usoudila jsem, že se jim vzhledově nevyrovnám. Tenkrát jsem si neuvědomovala, že to není jen o vzhledu, ale také o talentu. Můj herecký talent jsem začala uplatňovat až ve své profesi, protože učitel není jen pedagog, ale musí být herec a psycholog.

Po gymnáziu jsem chtěla studovat učitelství zeměpisu, přírodopisu nebo tělocvik u Olomouci. Nakonec se rodiče rozhodli, že bude vhodné studovat v Ostravě, jelikož jsem byla sama, sestra zemřela a rodina byla na sebe dosti fixována. Tam jsem si vybrala obor národní škola zeměpis. Měla jsem ráda výtvarnou výchovu, tělocvik a hrála jsem 7 let na klavír. Mohla jsem také uplatnit i svůj vztah k herectví, který se dá více využít u malých žáků než u starších. Zeměpis bylo možno studovat v té době jako obor s národní školou, a protože se nemohlo cestovat, cestovala jsem ve svých snech na mapě. Volba mé kombinace byla výborná. Ve studijní skupině jsem studovala s dívkami, se kterými jsem si po dobu studia velmi rozuměla, a tak se nám škola stala příjemnou. Vyučující na pedagogické fakultě byli velmi vstřícní, setkala jsem se s perfektními lidmi. Byla to paní V., Z., které mi zpříjemnily studium matematiky, protože jsem nebyla matematický logik, a přesto mi matematika přirostla k srdci. Také psychologie u paní D. mi dala mnoho. Největší vzpomínky mám na studium zeměpisu. Tam se naše dívčí skupina setkávala se skupinou studující matematiku a zeměpis, kde převažovali hlavně chlapci. Jako zeměpisci jsme pobývali často na horách, kde jsme se věnovali turistice a kde se setkávala teorie zeměpisu s praxí. Pro nás všechny, kteří jsme zeměpis studovali, zůstali učitelé zeměpisu v našich srdcích a nikdy na ně nezapomeneme. V mém studiu se stal nepřijemný rok 1968. Tím, že jsme byli nespokojení s politickou situací a dávali jsme tuto nespokojenost více najevo. Potkala nás nepřijemnost při

ukončení našeho studia. V roce 1970 jsem obhájila diplomovou práci a udělala státnice, ale diplom mi byl předán po zvážení a prověření mé osoby a dalších studentů až v srpnu. Tím začala má cesta učitelským povoláním. Neměla jsem místo a začala peripetie. Upřednostněny byly učitelky, které měly dítě a byly politicky prověřené. Mnoho mých kolegů nesmělo z politických důvodů vůbec nastoupit do školství. Ostatní jsme byli prověřováni, zda můžeme pracovat s dětmi. Po delší době jsem se dozvěděla, že mohu nastoupit do malotřídky v Bartovicích. Byla to pro mě škola života, protože jsem učila dvě třídy najednou bez praxe a pouze na zástup na dva měsíce. Poprvé, když jsem vystoupila z autobusu a šla alejí ke škole, za kterou se tyčily komíny NHKG, měla jsem smíšené pocity. Vše bylo ale jinak. Uvítal mě bezvadný pan ředitel K., dvě učitelky a jedna vychovatelka, a tak začal můj první školní den. Po 2 hodinách praxe na pedagogické fakultě v českém jazyce a matematice a jedné hodině zeměpisu jsem nastartovala svou učitelskou kariéru. Práce se mi začala líbit, uplatnila jsem své organizační, herecké a psychologické schopnosti. Neměla jsem problém s kázní. Po vysvětlení, že jedna třída píše a druhá komunikuje, jsem si začala připravovat hodiny. Po dvou měsících jsem učila na Hraničnicku 3. třídu opět na zástup. Prostředí bylo domácké, všichni mě přijali velmi pěkně. Na škole bylo jen 5 tříd. Pan ředitel působil jako skřítek z pohádky, byl velmi malý, neustále pobíhal. Užili jsme si s ním mnoho švandy. Další škola byla v Kunčicích. Stala jsem se cestovatelkou za zástupy a byla jsem ráda, že mohu učit. Na této škole už to bylo horší, tam byla paní ředitelka a paní učitelky, které byly „typické učitelky“. To byly takové ty brýlaté, vysoké, ke mně byly rezervované asi proto, že věděly, že po několika měsících odejdu. Neměly proto pocit se mnou navazovat vztah, ale je možné, že to bylo dáno věkovým rozdílem mezi námi. Pak jsem šla na zástup do Heřmanic a tam jsem víceméně do narození dítěte působil. Vedení bylo přísné. Ředitel školy byl velmi důsledný a neměl moc pěkný přístup k nám mladým. Zástupce byl stejný, když si dneska na něho vzpomenu a zhodnotím ho, tak byl člověk, který se asi zřejmě chtěl zalíbit panu řediteli. Neustále jsem musela překládat přípravy a čekal, že mě natchytá, že je nemám. Pana ředitele časem nahradila paní ředitelka. Byla velmi politicky činná jako celý obvod Slezské Ostravy a tam začala má škola života i po vyučování. I když jsem měla malé dítě, nikdo nerespektoval slovo „můžu-nemůžu“, vždy to bylo, MUSÍTE. Takže mimo učení jsem měla na starosti sklad učebnic. Vedla jsem kroužek dopravní výchovy, pohybovou výchovu, psala jsem kroniku, byla funkcionářkou ROH a SČSP (bylo mi to nařízeno), dostala jsem na starost brigádu socialistické práce na Rudém říjnu, která dosáhla evropský rekord v těžbě uhlí. Takže jsem chodila s dětmi na kulturní brigády blahopřát těmto horníkům. Někdy jsem jela s dětmi v sobotu na podnikovou chatu, kde jsme měly vystoupení pro rodiny těchto horníků. Každoročně se na škole konala akademie, pomáhala jsem psát scénáře, nacvičovala jsem taneční číslo a některé jsem dokonce moderovala. Užila jsem si toho dost a dá se říct, že mě už pak nic nezaskočilo. Chodila jsem na politické školení a byla jsem často prověřována. Vše, co jsem prožila na svém začátku působení ve školství, bylo k něčemu dobré, protože v dalších letech mě nemohlo už nic zaskočit. V době, o které já píši, nemohl učitel nijak odporovat. Když nebyl politicky činný, protože musel být rád, že vůbec může učit. V roce 1974 jsem šla na mateřskou dovolenou. Ve škole jsem byla do poslední chvíle. Jelikož jsem musela cestovat s dětmi pravidelně každý týden na plavání autobusem od nynější ZOO na bazén do centra města, začaly se mi dostávat zdravotní komplikace a byla jsem nucena jít na udržované těhotenství. Po narození syna jsem nastoupila za půl roku zpět do školy, protože jsem dostala zprávu, že pokud nenastoupím, tak mé místo dostane paní učitelka z Čech, jejíž otec byl převelen jako voják do Ostravy. Díky tomu, že mi maminka pomáhala, starala se mi o syna, a to od rána do doby mého příchodu ze školy, vše fungovalo. Také mi pomáhal manžel. Byl lékař, většinou sloužil, tak jsme to neměli jednoduché. Po určité době jsem odešla na ZŠ Fifejdy. Tam to bylo fantastické. Tam to bylo poprvé, kdy jsem se cítila jako učitelka šťastná. Výborný ředitel, výborná zástupkyně a kolegyně skvělé. Všichni jsme si byli rovni. Pan ředitel nikomu nenaslouchal, neměl oblíbence, měl pro všechny pochopení. Protože mě práce bavila, neměla jsem ráda to typické učení, ale takové to dědečkovské. Děti se učily z učebnic, ale také ještě něco tvořily samostatně. Stereotyp ve třídě, jak se sedí ve třech řadách a jeden nevidí přes druhého, jsem změnila. Jinak jsem uspořádala lavice. Řediteli tyto změny nevdíly, přivítal je, a proto jsem si mohla dovolit změny ve vyučovacích hodinách. Děti začaly pracovat ve dvojicích, pohybovat se při práci ve třídě, úkoly jsem psala do obálky a tím jsem

začala tvořit první skupiny. Dokonce v materiálech, ke kterým jsem se po revoluci dopídila, bylo napsáno, že paní učitelka používá moderní metody už tenkrát.

Po jedné inspekci mi byla zhodnocena hodina „soudružkou“ metodičkou a „soudružkou“ inspektorkou velmi dobře a bylo mi doporučeno, zda nechci odejít na Ostrčilovu školu, která byla už tehdy cvičnou školou pedagogické fakulty, a převzít úlohu učitele praxe. Tam jsem nastoupila na cestu spolupráce s pedagogickou fakultou nynější Ostravské univerzity. Ve třídě mě navštěvovali studenti se svými asistenty. Náslechy jsem měla z tělocviku pro paní K. a pana S., kteří chodili se 3. ročníky a pro ně jsem hodinu vedla já. Čtvrtým ročníkům jsem hodiny zadávala a učili studenti. Matematiku navštěvoval pan P., pedagogiku pan G. Také při studiu dramatické výchovy chodil ověřovat své projekty v praxi do mé třídy pan K., který po ukončení studia působí na této fakultě. Někdy se stalo, že jsem měla i dva náslechy během dne. Práce mě velmi bavila, protože jsem se nesetkávala pouze s malými dětmi. Docházelo ke zpestření mé profese tím, že jsem mohla komunikovat se studenty i dospělými z pedagogické fakulty. Má práce ze strany pedagogické fakulty byla ohodnocena kladně. Když došlo k rozdělení katedry pedagogiky a vznikla Katedra primárního a alternativního vzdělávání, vyzvala mě ke spolupráci paní profesorka Lukášová, která měla zájem, zda studenti z této katedry mohou absolvovat náslechy a praxe v mých hodinách. Po dohodě došlo ke spolupráci, která letošním rokem trvá 30 let. Myslím si, že paní profesorka i já jsme obohatily studenty o své zkušenosti v oblasti pedagogiky a já navíc svou dlouholetou praxí s dětmi.

Po revoluci jsem se rozhodla, i když jsem měla ráda děti i svou práci, že zkusím štěstí v jiném oboru. V červnu jsem rozvázala pracovní poměr na Ostrčilově škole a udělala konkurz do firmy, jejíž jedna divize se zabývala vzděláváním dospělých. Práce se zdála lákavá. Dostala jsem místo zástupce ředitele této divize. Znamenalo to vyšší plat než ve školství, být paní svého času, při jednání poznávat nové lidi. Nastoupit jsem měla od 1. září. Protože začaly pro mě dva měsíce posledních školních prázdnin, měla jsem dost času o všem přemýšlet. Vše dopadlo jinak a dnes nelituji. V srpnu jsem se rozhodla, že bez dětí asi nebudu moci být. Spojila jsem se telefonicky se školským úřadem s oddělením, kde se rozhoduje o zařazení učitelů na příslušné školy. Paní, se kterou jsem hovořila, mě znala z různých jednání, věděla, že jsem byla vedením škol hodnocena jako dobrá učitelka. Požádala jsem ji, zda mi pracovní smlouvu může obnovit a vrátit zpět, že by mě jiná práce zřejmě nebavila. Hned mi nabídla místo na ZŠ Dvorského v Bělském lese. Zajásala jsem. Šla jsem zrušit smlouvu do firmy. Okamžitě jsem si šla prohlédnout svou budoucí školu a setkat se s vedením. Přijela jsem do „kamenného“ města vpravo Bělský les, vlevo Dubina, vše působilo depresivně. Zůstala jsem stát mezi paneláky a řekla jsem si, že v tomto prostředí nemohu nikdy učit. Poprvé jsem stála mezi velkým množstvím vysokých paneláků, které byly postaveny do tvaru hokejek, prostředí s minimálním množstvím zeleně, pobíhající děti a psi, největší sídliště, na kterém jsem doposud byla. V dětství jsem žila v rodinném domě obklopené zahradou, později bydlela v centru u parku a v Mariánských Horách v zeleném sídlišti u kostela. Odpověď ale byla jasná, řekla jsem si: „Chceš učit děti, tak bohužel i do vesmíru!“ Školu vedla usměvavá paní ředitelka a ještě usměvavější paní zástupkyně. Pochopila jsem, že se mi tam bude dařit dobře. Přidělily mi první třídu a začal můj druhý nástup do školství. Se mnou přišly také dvě nové učitelky a dostaly jsme společný kabinet. Tam jsme začaly svou spolupráci a naším společným znakem byla láska k dětem. Zažívaly jsme spoustu legrace, velmi jsme si rozuměly a navzájem pomáhaly. Před 10 lety po odchodu paní ředitelky do důchodu nastoupila nová paní ředitelka, studovala také zeměpis a matematiku a je o dva roky mladší než já. Takovou ředitelku, i když jich znám spoustu, jsem ještě nepotkala. Je velmi velkorysá, veselá, lidská, organizačně na výši a učí také několik hodin na pedagogické fakultě předmět Právní základy učitelské praxe. Po jejím příchodu dostala škola, co se týče vzhledu a práce, moderní charakter a já jsem ještě více svobodně začala uplatňovat ve výuce veškeré své nápady, kterým je nesmírně nakloněná. Spolupracuji nadále s pedagogickou fakultou s paní profesorkou Lukášovou, která chodí se skupinou studentů druhého ročníku z předmětu Primární pedagogika 3 na náslechy. Také vyučuji nepovinný předmět Vybrané problémy školní praxe v primárním vzdělávání. Výuku tohoto předmětu mám propojenou s praxí ve své třídě. Studentky to velmi kladně přijímají, protože se setkávají se situacemi, které se mohou vyskytnout v jejich praxi. Rády se vrací za mými dětmi i mimo výuku. U mě také realizují své

projekty k diplomové práci. Vyplňují si různé testy a přicházejí si dokonce realizovat hodiny, které si sami připraví.

I když jsem v důchodovém věku, dokud mi to zdraví dovolí a budu mít místo na této škole, chci ještě učit, i když se většina mých známých diví, že jsem dávno neodešla a jak to můžu s dětmi po tolika letech vydržet. Má odpověď je vždy stejná: „Práce mě baví, mám radost, vždy z toho, co se mi povede. Mám ráda děti, jejich reakci, že se těší do školy a chtějí přijít i v době pracovního volna.“ Když hovořím s rodiči na třídní schůzce, dívá se svým dětem, protože nemohou pochopit jejich lásku ke škole, jelikož oni se těšili na to, kdy budou mít volno.

Závěrem chci říci ke své práci učitele. Celý život jsem měla ráda děti, nedělala jsem mezi nimi rozdíly, a to po stránce sociální ani vzhledové. Nenechala jsem se ovlivnit ani názory rodičů, protože obraz o dítěti jsem si utvořila sama. Každé dítě je osobnost, a proto jsem se mu snažila pomoci a nepotlačovat jeho rozvoj. V době, kdy vznikaly MPPP, jsem začala posílat žáky, u kterých jsem předpokládala, že může jít o poruchu učení a chování, na vyšetření, kde dítě mohlo dostat posudek, že má být mírněji hodnoceno a přihlédnuto k jeho chování (mozková dysfunkce). Spousta žáků s touto poruchou vystudovalo vysokou školu. Potěšil mě dopis mého bývalého žáka „se všemi poruchami světa“, který mi poděkoval za můj přístup k němu od 1. – 5. třídy, kdy jsem ho učila. Děkoval za to, že jsem ho nenechala propadnout, což si uvědomil až v dospělosti, že by u jiných učitelek takto dopadl. V dopise psal, že když rozesílá oznámení o své promoci na Masarykové univerzitě v Brně, že si zasloužím, aby mě informoval, že ukončil vysokoškolské studium. Dnes je biologem a pracuje často v zahraničí. V době studia v Brně navštívil 3x mou třídu, přinesl nám hady, strašilky a dětem udělal přednášku. Sám si vyhledal, na které škole učím, a protože to bylo v blízkosti jeho bydliště, navštívil mě. Žáci, které jsem učila na této škole, a v současné době jsou na gymnáziu, mě pravidelně v den mých narozenin navštěvují a nosí drobnosti. Přicházejí mi poděkovat za krásně prožitá léta na národní škole, za „množství srandy“, které se mnou zažili, za mnoho výletů, besídek, divadelních her pro rodiče, za projekty, při kterých se naučili samostatnosti a myšlení a mého přátelského přístupu. S přestupem do 6. třídy a rozloučení se mnou se s tímto, jak říkají, už nikdy nesetkali. Přála bych, aby budoucí učitelé měli svou práci rádi jako já, pochopili, že utvářejí nového člověka, který si nese vzpomínky na školu a učitele. Jako budoucí rodiče budou pohlížet na učitele svého dítěte podle kladných nebo záporných vzpomínek na svou školu. Já doufám, že při vzpomínce na mě si budou přát pro své dítě někoho podobného, jako měli oni, a to jsem byla já.“

Příloha 4: Otázky a odpovědi k rozhovoru s paní učitelkou J. F.

(Gottsteinová, 2014)

1. Měla jste v dětství někoho, ke komu jste vzhlížela a díky němu jste se stala učitelkou?

„Ano, svou třídní učitelku ve 4. a 5. třídě, ale původně jsem chtěla pracovat ve školce u ještě menších dětí, jenže jsem prý neuspěla u talentových zkoušek, později jsem se dozvěděla, že to bylo proto, že rodiče nebyli členy strany. Nastoupila jsem tedy na gymnázium s cílem jít na vysokou školu studovat český jazyk a hudební výchovu, která mě od malička bavila, k učitelství na 1. stupni mě přivedl následně jeden profesor z gymnázia, který se dozvěděl, že jsem chtěla jít do školky, a nasměroval mě od studia na 2. stupni na fakultu 1. stupně.“

2. Jakou jste měla představu o náplni učitelské profese jako studentka?

„Poněkud jinou, než mám nyní, dříve se didaktika učila podle jednotných metodik a stejných učebnic, práce ve školství se tenkrát jevila jako jednodušší, když se všichni učili podle stejných učebnic, ale na práci s dětmi jsem se velice těšila, měla jsem přesnou vizi, jak děti budu vzdělávat, těšila jsem se, jak si vyzdobím třídu, aby se tam dětem líbilo, chtěla jsem děti vzdělávat hravou formou, ne drilem, vyráběla jsem si spoustu vlastních pomůcek a obrázků, těšila jsem se, jak budu mít popsané tabule, jak budu předepisovat sešity s písmenky a hned po nástupu do práce jsem viděla, že jsem měla dobrou vizi, děti to uměly ocenit.“

3. Naplnila se Vaše původní představa o učitelství? Čím se pro Vás obohatila?

„Své povolání vykonávám ráda celou dobu od ukončení studia, práce s dětmi mě baví, jen postupem času zjišťuji, že děti jsou rok od roku jiné, jako by o všechno ztrácely zájem, nic je nebaví, učitele stojí spousta úsilí, aby děti v současné době na sídlištní škole dobře motivoval a zaujal je. O poznání lepší je to ale přece jen na 1. stupni, kde jsou děti ještě poněkud tvárnější než děti na 2. stupni, proto jsem ráda, že jsem vystudovala právě 1. stupeň.“

4. Po Vašich zkušenostech z praxe, jak se díváte na svou roli učitele a co byste doporučila budoucím učitelům v této profesi?

„V první řadě musí mít člověk, který si tuto profesi vybral, vztah k dětem, a to všech věkových kategorií, měl by mít zvučný hlas, měla by z něj vyzařovat přirozená autorita, měl by mít smysl pro spravedlnost. Velice lehce se v současné době u dětí s poruchami chování dá vypěstovat averze, kterou ovšem učitel nesmí dát najevo. Umět v klidu řešit problémy, které se ve třídě vyskytnou, a žák by měl cítit v učiteli oporu a vědět, že u učitele najde pomoc a zastání, měl by umět děti vést k tomu, aby si uvědomily, že se učí v první řadě pro sebe a ne pro rodiče nebo pro někoho jiného, měl by mít schopnost vštípit dětem základní návyky a pravidla chování, která žáci budou respektovat a dodržovat nejen ve škole, ale i mimo ni.“

5. Co si myslíte, co by řekli žáci o Vašem vztahu k nim?

„Těžko na takovou otázku odpovědět, s dětmi jsem vždycky vycházela dobře, od svého nástupu do role učitelky na mě rodiče oceňovali přísnost a to, že jsem každému měřila stejným metrem, ve své současné 2. třídě mám pocit, že mě děti mají rády, chodí se se mnou ke stolu pomazlit, rády sdělují své zážitky, hádají se, kdo se mnou bude chodit za ruku, slýchávám, že je se mnou legrace, nosí mi dárky. O to více potom ale mrzí, když rodiče si mezi sebou vypráví, že se mě děti bojí a nemají mě rády. Pro mě je ale podstatné to, jak se děti projevují ve škole a jak se cítím já s nimi a ony se mnou.“

6. Jaké byly Vaše začátky ve výkonu profese ve školství?

„Přestože jsem byla vdaná, byla jsem v té době bezdětná, když jsem začala učit, bývala jsem ve škole až do večera, dětem jsem kreslila obrázky, vymýšlela pro ně různé motivační hry, moc mě bavilo psát na tabuli, protože děti bavilo na tabuli pracovat, proto i v dnešní době dbám na to, aby všechny části byly pomalovány a popsány, pokud to někdy nestihnu, děti se ráno ptají, jestli zlobily, že není nic na tabuli. V začátcích jsem chodila do školy s hodinovým předstihem, aby třída byla pro daný den náležitě připravená. S postupem času a praxe už tolik času ve škole netrávím, některé věci dělám už automaticky a využívám do dnes pomůcek, které jsem si vytvořila, když na to byl ještě čas. Starší kolegyně mně poskytly ochranná křídla v začátcích, poradily, pomohly, proto jsem se ve škole cítila výborně. Tuto skutečnost podpořilo i to, že jsem vždycky dostala do třídy skvělé a šikovné děti a s nimi i výborné rodiče, se kterými jsem vždycky velice dobře vycházela.“

7. Měla jste někdy pocit, že jste ztratila učitelské nadšení pro práci s dětmi a úbytek angažovanosti k přípravě na vyučování?

„Ano, ale našťastí pro mě, až v loňském roce, ale o toto se nezasloužily děti, ale jejich rodiče, kdy hledali problémy tam, kde nebyly, ani já o nich nevěděla a o to větší byl několi-krát šok, když jsem byla povolána před vedení a měla jsem obhajovat a vysvětlovat něco, o čem jsem neměla ani tušení. Takové postupy rodičů, že si jdou stěžovat na učitele k vedení, ale učitele, aby se obhájlil nebo věc vysvětlil, ke konfrontaci nechťejí. Jinak nadšení pro práci s dětmi jsem nikdy neztratila, děti mě dobíjejí pozitivní energií a svou bezprostředností, je mi mezi nimi dobře a zatím jsem ještě ve svých letech a se svou praxí schopná vymyslet způsob, jak děti zaujmout, aby si z vyučování něco odnesly.“

8. Motivujete žáky různými aktivitami pro snadnější pochopení probírající látky?

„Ano, motivace je v dnešním systému školství velice důležitá, pro děti dnes není problém si čas ve škole odsedět, než budou moci jít domů, jenže tohle není cílem vzdělávání, je třeba, už u takto malých dětí na 1. stupni, hledat takové věci a motivační činnosti, aby je následná práce při vyučování zaujala a aby v nich na konci hodiny něco zanechala. Většinou volím takovou motivační činnost, aby se děti proběhly, pohybovaly se, dostaly se co nejčastěji k tabuli, protože vím, že to je baví, vymýšlím hádanky, hry a jsem vždy moc ráda, když mi děti po hodině řeknou, že se jim to líbilo.“

Příloha 5: Otázky a odpovědi k rozhovoru s paní učitelkou M. Š.

(Gottsteinová, 2014)

1. Měla jste v dětství někoho, ke komu jste vzhlížela a díky němu jste se stala učitelkou?

„Byl to dědeček, který si se mnou hrál na školu a sestřenice, která byla učitelkou. Velmi často mi vyprávěla o své práci. O tom, co se děje v její třídě, a protože se mi to velmi líbilo, začala jsem uvažovat, že bych jednou mohla být také učitelkou. Po ukončení gymnázia jsem váhala, zda jít na studium medicíny nebo učitelství. Nakonec zvítězilo učitelství a dnes toho nelituji.“

2. Kolik let působíte v této profesi?

„44 let.“

3. Jakou jste měla představu o náplni učitelské profese jako studentka?

„Že budu předávat vědomosti dětem, budu se snažit být na děti hodná. Přemýšlela jsem o tom, zda se mi podaří udržet kázeň ve třídě.“

4. Naplnila se Vaše původní představa o učitelství? Čím se pro Vás ještě obohatila?

„Ano, svým vztahem k dětem. Tím, že jsem je brala jako sobě rovné za předpokladu, že mezi námi budou platit určitá pravidla a normy a budou vědět, co si mohou dovolit. Praxí a myslím si, že svým přístupem k dětem, jsem se dostala tam, kde jsem dnes. Pro děti jsem autoritou, které ví, co si mohou dovolit, jsou mezi námi přátelské vztahy, mohou říct kamarádské. Děti mě respektují, do školy chodí rády, učí se a navzájem si děláme radost, protože pochopily, že to s nimi myslím dobře, že s humorem dojdeme dále, ale musíme plnit to, co nám předepisuje práce ve škole, to je kázeň při práci, snaha pracovat, co nejlépe a po splnění může být vyplněn čas vzájemným povídáním a odpočinkem.“

5. Co byste doporučila budoucím učitelům ze svých zkušeností do praxe?

„Musí mít rádi děti, motivovat je natolik, aby chodily do školy rády. I při neúspěchu dítě povzbudit, nehodnotit ho hned záporně a dát mu tím šanci. Vytvořit ve třídě kolektiv, který se má rád, naučit děti navzájem si pomáhat a spolupracovat. V třídnických hodinách se zabývat vztahy ve třídě a vysvětlovat zásady společenského chování. Nedovolit, aby někdo někoho zesměšňoval v případě neúspěchu, a snažit se o stmelení třídy natolik, aby děti pochopily, že každý z nich pochází z jiného sociálního prostředí, a ne každý musí být úspěšný ve škole nebo ve sportu. Vypěstovat v dětech návyky a pravidla, která budou respektovat. Vysvětlit, že práce ve škole se rovná práci rodičů v zaměstnání, a proto je povinností učit se a snažit se pracovat tak, jak nejlépe umí.“

6. Jaký máte názor na změny v procesu vzdělávání po dobu Vaší praxe ve školství?

„Prošla jsem tolika změnami, že mám představu, že mnohé k ničemu nevedly. Veškeré změny směřovaly k tomu, že nikdy nebyly ve prospěch učitele, jelikož každá změna vedla k povinné návštěvě kurzu, kterou učitel musel absolvovat, aby dostal osvědčení. Každý si stejně učil tak, jak uznal za vhodné. Žádná změna nenavazovala na změnu předcházející. Do mnohých byly investovány peníze na ministerstvu a nebyly nakonec realizovány. Mým nástupem do školství veškeré vzdělávání bylo prováděno podle nařízení, kontrolováno ředitelem školy a jakákoliv změna byla nežádoucí. Po revoluci jsem nebrala ohledy na žádné příkazy a nařízení a začala jsem učit podle svých představ.“

7. Co si myslíte, že by řekli žáci o Vašem vztahu k nim?

„Že je mám ráda, hodně naučím a velmi rychle. Je se mnou švanda, hodně si povídáme.“
Nezávisle jsem se po rozhovoru s paní učitelkou zeptala dětí, co si myslí o své učitelce, děti mi odpověděly:

„Hodně naučí za krátkou dobu, povídáme si, je hodná, milá nejlepší učitelka na světě, umí rychle naučit, je nám tu moc dobře, lépe než doma, je tu sranda, chodíme rádi do školy.“

8. Jak se s odstupem díváte na návrat k učitelské profesi?

„Jsem naprosto spokojená. Práce mě baví, mezi dětmi je mi dobře, mám dobrý pocit, že je hodně naučím. Také vím, že to, co řeknou mi, že neřeknou mnohé ani doma, vždy jim ráda poradím.“

9. Co Vás vedlo k tomu, stát se učitelem praxe?

„Byla jsem vybrána na základě hospitace metodičky, inspektorky a ředitele školy v hodině českého jazyka. V hodině, která probíhala, jsem používala metody, které se tenkrát běžně nepoužívaly, vymýšlela jsem si je sama, aby mě práce bavila. Byla to práce ve dvojicích a ve skupinách. Metodička a inspektorka byly nadšené, proto se mě zeptaly, zda bych chtěla odejít na jinou školu a dělat učitele praxe. Byla mi nabídnuta spolupráce s pedagogickou fakultou a možnost stát se učitelem praxe studentů. V roce 1981 jsem odešla na ZŠ Ostrčilovu, která byla cvičnou školou pro studenty pedagogické fakulty. První rok ke mně chodili metodici se studenty z katedry pedagogiky, později z katedry matematiky a tělesné výchovy. Praxi pro katedru pedagogiky, která se dříve jmenovala ústav pro svobodné alternativní školství a později pro katedru pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, pro kterou dělám 33 let.“

10. Jak probíhají Vaše přípravy na vyučovací hodinu?

„Mám téma hodiny, vytyčím si cíl, promyslím motivaci, použiji učebnici, pracovní sešity. Sama si promyslím metody a formy a na základě toho, co se mi osvědčí, používám v dalších hodinách. Děti velmi často pracují samostatně a tvořivě. Nepoužívám odříkávání pouček, vše si děti vyvodí sami a hned použijí v praxi. V hodině přihlížím k tomu, zda jsou děti unaveny, zda narazím na nějaký problém a hodinu si přizpůsobím.“

11. Motivujete žáky různými aktivitami pro snadnější pochopení probírané látky?

„Motivace musí probíhat od začátku do konce hodiny, aby práce děti bavila.“

Příloha 6: Překlad dotazníku pro zjišťování vnímání subjektivní zdatnosti učitele spolupracovat s rodiči

Zdatnost učitele spolupracovat s rodiči

J. Majerčíková – P. Gavora (2011)
Překlad do češtiny – Z. Syslová (2014)

Tento dotazník zjišťuje, nakolik důvěřujete ve své schopnosti vykonávat činnosti spojené se spoluprací s rodiči dětí vaší mateřské školy. V následujících řádcích jsou uvedené popisy těchto činností. Prosíme vás, abyste vyjádřily/i míru své schopnosti tuto činnost vykonávat. Škála u každé položky umožňuje odpovídat v rozmezí od **0 (žádné schopnosti)** do **5 (velké schopnosti)**. Můžete využít všechny polohy této škály.

Pro seznámení s formou položek dotazníku si nejprve vyzkoušejte z cvičovací příklad: Kdybychom vás požádali o zdvihnutí 10 kg břemeno nad hlavu, do jaké míry si důvěřujete, že jste schopné/í toto závaží zvednout? Na připojené škále zaznamenejte svoji odpověď zakroužkováním vybraného stupně schopnosti.

	ŽÁDNÉ SCHOPNOSTI	VELKÉ SCHOPNOSTI				
Zvednout 10 kg břemeno.	0	1	2	3	4	5

Teď prosím přistupte k vyplnění ostatních položek.

	ŽÁDNÉ SCHOPNOSTI	VELKÉ SCHOPNOSTI				
1. Využívat všechny dostupné možnosti, jak rodiče informovat o problémech jeho dítěte, které má ve vztahu k ostatním dětem ve třídě.	0	1	2	3	4	5
2. Vysvětlit rodičům, jak mají posilovat zdravé sebevědomí svého dítěte.	0	1	2	3	4	5
3. Neustále využívat všechny možnosti, jak prezentovat výsledky vzdělávání dětí jejich rodičům.	0	1	2	3	4	5
4. Přesvědčit rodiče o tom, aby se zúčastňovali událostí organizovaných mateřskou školou.	0	1	2	3	4	5
5. Vysvětlit rodičům, jak funguje rada mateřské školy.	0	1	2	3	4	5
6. Navrhnout rodičům způsoby řešení vzdělávacích problémů dítěte.	0	1	2	3	4	5
7. Přimět rodiče, aby mi pomohli při organizačním zabezpečení akcí v mateřské škole.	0	1	2	3	4	5
8. Rodiče taktně informovat, když má dítě problémy sučením.	0	1	2	3	4	5
9. Rodičům navrhnout způsoby řešení výchovných problémů dítěte.	0	1	2	3	4	5
10. Přesvědčit rodiče, aby finančně podporovali mateřskou školu.	0	1	2	3	4	5
11. Vytvořit dostatek příležitostí na to, aby mohli rodiče pozorovat v mateřské škole to, o co projevují zájem.	0	1	2	3	4	5
12. Vysvětlit rodičům, jak funguje rodičovské sdružení.	0	1	2	3	4	5

13. Využívat všechny dostupné možnosti, jak rodiče informovat o chování jeho dítěte v mateřské škole.	0 1 2 3 4 5
14. Vysvětlit rodičům, jak se nakládá s penězi, které poskytují mateřské škole.	0 1 2 3 4 5
15. Vysvětlit rodičům, jak funguje školní jídelna.	0 1 2 3 4 5
16. Přijmout přítomnost rodiče při vzdělávání, kdykoli bude chtít.	0 1 2 3 4 5
17. Přesvědčit rodiče, aby podpořili mateřskou školu materiálně.	0 1 2 3 4 5
18. Motivovat rodiče k tomu, aby využili své specifické schopnosti ve prospěch mateřské školy.	0 1 2 3 4 5
19. Využívat všechny dostupné možnosti informovat rodiče o tom, jak se jeho dítě ve škole cítí.	0 1 2 3 4 5
20. Vysvětlit rodičům, jak funguje rada rodičů.	0 1 2 3 4 5
21. Objasnit rodičům důsledky nevhodné výchovy v rodině.	0 1 2 3 4 5
22. Vysvětlit rodičům, jak mají co nejlépe ovlivňovat chování svého dítěte.	0 1 2 3 4 5
23. Akceptovat přítomnost rodiče ve třídě, i když to naruší její atmosféru.	0 1 2 3 4 5
24. Využívat všechny dostupné možnosti, jak rodiče informovat o prospívání jeho dítěte v mateřské škole.	0 1 2 3 4 5

Ještě Vás prosíme o vyplnění identifikačních údajů. Svou odpověď zaznamenejte *zakroužkováním čísla vámi vybrané možnosti*.

Jste: 1. žena
2. muž

Jaká je vaše kvalifikace: 1. Středoškolská
2. Vyšší odborná
3. Vysokoškolská
4. Nekvalifikovaná/ý

Jaká je vaše funkce v MŠ: 1. Učitel/ka
2. Vedoucí učitel/ka
3. Ředitel/ka
4. Jiná (prosím, doplňte)

Děkujeme za spolupráci!

Příloha 7: Otázky k reflexi učitelské odpovědnosti za žáka

Otázky, které si můžeme klást při autoreflexi *subjektivní míry odpovědnosti za žáka* (Lukášová, Mareš, 1991, 2003, 2012):

1. Když Vaše třída bude špatně chápat učivo, které jste s nimi probrali, bude to obvykle proto, že
 - a) nevysvětlili jste to zřejmě dost jasně
 - b) obtížnější učivo žáci chápou příliš pomalu
2. Když si Váš žák nebude moci v hodině zapamatovat něco, o čem jste právě před chvílí mluvili, bude to obvykle proto, že
 - a) zmíněné učivo jste asi dost nezdůraznili
 - b) někteří žáci nedávali při vyučování pozor
3. Předpokládejme, že Váš nadřízený o Vás prohlásí, že pracujete dobře, bude to proto, že
 - a) většinu žáků dokážete něčemu naučit
 - b) takové věci říkájí nadřízení jen tak, aby člověka povzbudili
4. Předpokládejme, že se Vám v jedné třídě práce daří. Bude to pravděpodobně proto, že
 - a) pomohli jste jim v pochopení největší potíže v učení
 - b) tito žáci jsou celkově dobří a vedou si úspěšně i v jiných předmětech
5. Když Vaši žáci budou chápat rychle nějaký úsek učiva, bude to nejspíš proto, že
 - a) dokázali jste je motivovat tak, že mají snahu učit se
 - b) jde zpravidla o velmi schopné žáky
6. Když Vaši žáci zvládnou něco velmi snadno, bude to nejčastěji proto, že
 - a) už předtím je to zajímalo
 - b) pomohli jste jim v pochopení základních vztahů
7. Když většina Vašich žáků bude pracovat špatně, bude to obvykle proto, že
 - a) pracovali špatně už před tím a vůbec se nesnaží
 - b) neměli jste čas se jim věnovat a pomoci jim tak, jak by potřebovali
8. Když Vaši žáci zapomenou učivo, které jste jim už jednou vysvětlili, bude to patrně proto, že
 - a) většina žáků rychle zapomíná nové pojmy
 - b) vyučování nebylo organizováno tak, aby s těmito pojmy mohli aktivně pracovat
9. Když zjistíte, že pro některé žáky je zbytečné věnovat se jim o nějakou tu hodinu navíc, je to patrně proto, že
 - a) netrvali jste na tom, aby bezpodmínečně zvládli předchozí učivo
 - b) příliš pomalu chápou a málo se doma učí
10. Předpokládejme, že žákům vykládáte novou věc a většina z nich si ji hned zapamatuje, je to pravděpodobně proto, že
 - a) vyložili jste ji velmi přehledně a zopakovali nejobtížnější body
 - b) žáci se o tuto věc zajímali zřejmě už dříve, než jste ji začali vysvětlovat
11. Když Vaši žáci napíší špatně písemnou prověrku, bude to proto, že
 - a) podle jejich předchozích výsledků se ani nedalo čekat, že by dopadli lépe
 - b) nepřiměli jste je, aby se na ni pořádně připravili
12. Když Váš žák při vyučování bude pracovat špatně, bude to nejspíš proto, že
 - a) nedokáže sám sebe přinutit, aby pracoval naplno
 - b) nenašli jste způsob, jak jej motivovat k učení

13. Předpokládejme, že v jedné třídě nedosáhnete tak dobrých výsledků jako v ostatních, bude to asi proto, že
 - a) na vyučování jste se nepřípravili tak pečlivě jako jindy
 - b) v této třídě se zřejmě sešli méně schopní žáci
14. Když zaslechnete, že jeden z Vašich žáků řekne: „*To je dobrý učitel a dokáže naučit!*“ je to pravděpodobně proto, že
 - a) snažíte se udělat vyučování pro žáky přitažlivé
 - b) někteří žáci si prostě chtějí u učitele šplhnout
15. Když si žáci budou pamatovat učivo, o němž jste mluvili před týdnem, bude to obvykle proto, že
 - a) řada žáků má vycvičenou paměť a snadno si učivo vybavuje
 - b) zmíněné učivo jste vyložili tak, aby žáky zaujalo
16. Když budete pracovat s žákem, který se dlouho nemohl naučit určitému tématu a najednou to zvládne, bude to pravděpodobně proto, že
 - a) pravidelně jste jej informovali o tom, jak jeho učení pokračuje
 - b) jde zřejmě o žáka, který pokud něčemu nerozumí, se snaží tak dlouho, až se to naučí
17. Když někdy budete mít potíže s udržením zájmu žáků, bude to zpravidla proto, že
 - a) neměli jste mnoho času se na vyučování připravit
 - b) u žáků bývají potíže s učební motivací
18. Když budete vidět, že se žáci hned od počátku zajímají o Vaše hodiny, bude to asi proto, že
 - a) jde o učivo, které žáky vždy baví
 - b) většinu žáků se Vám podařilo zaujmout
19. Zjistíte-li, že většina žáků ve třídě bude pracovat dobře, bude to patrně proto, že
 - a) jsou z domova vedeni k tomu, aby se ve škole snažili
 - b) dokázali jste je přimět k soustavnému učení
20. Když budou mít Vaši žáci občas potíže v učení, bude to zpravidla proto, že
 - a) nechtějí se pořádně učit
 - b) nedokázali jste jim učivo pořádně vysvětlit nebo učivo důkladně procvičit

Příloha 8: Otázky k reflexi sociálního klimatu školní třídy

DOTAZNÍK NAŠE TŘÍDA (Lašek, 2001, 68–69; Lašek, Mareš, 1991).

	ANO	NE
1. V naší třídě baví děti práce ve škole.		
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.		
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.		
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.		
5. V naší třídě je každý mým kamarádem.		
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.		
7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé.		
8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byly lepší než práce spolužáků.		
9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.		
10. Některé děti z naší třídy nejsou mými kamarády.		
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády.		
12. Mnoho dětí z naší třídy dělá svým spolužákům naschvály.		
13. Některým dětem naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.		
14. V naší třídě umí pracovat jen bystré děti.		
15. Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.		
16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí.		
17. Určité děti z naší třídy vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.		
18. Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci lépe než ostatní.		
19. Práce ve škole je namáhavá.		
20. Všechny děti z naší třídy se mezi sebou dobře snášejí.		
21. V naší třídě je legrace.		
22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.		
23. Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší.		
24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.		
25. Děti v naší třídě se mají mezi sebou rády jako přátelé.		

O autorce



Prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.

Je absolventkou oboru učitelství (CH-P) na Pedagogické fakultě v Ostravě (1975), který zakončila diplomovou prací s názvem Přípravenost posluchačů pedagogické fakulty na komunikaci s žáky na katedře pedagogiky a psychologie. Obor Pedagogika základní školy absolvovala na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a zde také vykonala rigorózní zkoušku a obhájila práci s názvem Mikroanalýza výukového procesu jako systému výukové komunikace a řízení učební činnosti žáků (1980). Vysokoškolskou pedagogiku ukončila na Filosofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (1982) a tamtéž obhájila v roce 1987 kandidátskou disertační práci s názvem Rozhodování v pedagogické činnosti.

Habilitační práci s názvem Příprava studentů k učitelství obhájila na Ostravské univerzitě v roce 1993 a byla jmenována docentkou pedagogiky. Profesorské řízení v oboru Pedagogika proběhlo v roce 2006 na Univerzitě v Olomouci.

Na Katedře pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty v Ostravě pracovala jako asistentka a odborná asistentka (1975–1989). V Ústavu pro svobodné alternativní školství na Ostravské univerzitě působila v letech 1992–1998. Na katedře pedagogiky pro primární a alternativní vzdělávání působila v období od roku 1998–2013 a byla i vedoucí této katedry. V roce 2014 nastoupila na Ústav školní pedagogiky na Fakultě humanitních studií Univerzity T. Bati ve Zlíně.

Od roku 1992 byla spoluřešitelkou mezinárodního programu Tempus s názvem Teacher training and pedagogy as a way of building Europe, dvou grantů FRVŠ. Od roku 1996 byla hlavní řešitelkou dvou úkolů FRVŠ na téma alternativní přípravy ke vzdělávání studentů učitelství. Řešila dva projekty k alternativnímu školství pro Husovu nadaci. Spolupracovala na úkolu GAČR s katedrou pedagogiky PdF Masarykovy univerzity v Brně (1999–2001), které byly zaměřeny na diagnostiku učitelských dovedností. Podílela se na mezinárodním projektu CICE (*Children's Identity and Citizenship in Europe – European Union Socrates programme*; University of North London. Spolupracovala na výzkumném úkolu s názvem Dětská identita a občanství v Evropě (1999–2002). Od roku 2003 se zapojila do řešení úkolu výzkumné vývojové skupiny RDC ATEE (Association for Teacher Education in Europe) – plánování scénářů učitelské přípravy. V letech 2007–2013 byla spoluřešitelkou Výzkumného záměru Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy s názvem *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*.

Od roku 1998 byla hlavní řešitelkou výzkumného záměru s názvem Nové možnosti vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21. století, jehož jedním z cílů bylo přispět k profesionalizaci vzdělávání učitelů. Od roku 2014 je odborným garantem projektu Fondu rozvoje MŠMT s názvem Od začátečníka k mentorovi, který je zaměřen na pomoc školám ve Zlínském regionu.

Je autorkou pěti monografických prací: 1) *Využití teorie pedagogického rozhodování v přípravě studentů učitelství*. Praha: SPN, 1990; 2) *Pedagogická tvořivost studentů učitelství*. Ostrava: PdF OU, 2000, 155 s. ISBN 80-7042-162-2; 3) *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava studentů učitelství (Teorie, praxe, výzkum)*. Ostrava: PdF OU, 2003. ISBN 80-7042-272-6. 4) V roce 2010 vyšla v nakladatelství Portál publikace s názvem *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-784-8, která je od roku 2013 k dispozici i v elektronické verzi. 5) Publikace ke srovnávací pedagogice s názvem *Cesty k pedagogice obratu*, Ostrava: PdF OU v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-222-7.

Spolupracovala na vzniku řady publikací. V roce 2014 byla vydána publikace k profesnímu portfoliu. LUKÁŠOVÁ, H., SVATOŠ, T., MAJERČÍKOVÁ, J. *Studentské portfolio jako prostředek pedagogického výzkumu – Příspěvek k autoregulaci a sebezvoji*. Zlín: ÚŠP UTB, 2014. ISBN 978-80-7454-465-1. V roce 2012 byla editorkou kolektivní monografie LUKÁŠOVÁ, H. (Ed.), HELUS, Z., KRATOCHVÍLOVÁ, J., RÝDL, K., SPILKOVÁ, V., ZDRAŽIL, T. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení (Filozofická východiska a pedagogické souvislosti)*. Praha: AWŠ, 2012, 181–217. ISBN 978-80-905222-0-6. V této publikaci zpracovala kapitolu Pojetí edukace z hlediska kvality života dětí a školní hodnocení.

V Ostravě byla od roku 1998 garantem studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Ve Zlíně byla pověřena garancí studijního programu Učitelství základní školy a studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy.

Je členkou komisí doktorských programů v Praze, Brně a ve Zlíně. Ve Zlíně je i školitelkou.

Pracuje v redakcích několika časopisů. Od roku 2015 působí v redakci časopisu *Pedagogika a v Panelu pedagogiky a psychologie GAČR*.

UČITELSKÉ SEBEPOJETÍ A JEHO ZKOUMÁNÍ

Autorka: prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.

Recenzenti:

prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc., PdF UMB Banská Bystrica
prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., PdF UK, Praha

Grafický design obálky:

PaedDr. Alena Jůvová, PhD.

Grafická úprava textů:

PaedDr. Alena Jůvová, PhD.

Jazyková úprava:

PaedDr. Milena Frydrychová

Mgr. Jana Havelková (Summary)

Vydavatel: UTB ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Mostní 5139, 760 01 Zlín

Tisk: Academia centrum, Mostní 5139, 760 01 Zlín

Pořadí vydání: První

Rok vydání: 2015

ISBN 978-80-7454-552-8