



Utváření profesního sebepojetí učitele jako součást kurikula studijního programu učitelství

BLANKA VACULÍK PRAVDOVÁ

Abstrakt: Cíle – Předkládaná studie představuje kurikulum studijního programu učitelství (akreditovaného jako doplňující pedagogické studium), jež je zaměřeno na utváření profesního sebepojetí studenta učitelství. Studie si klade za cíl (a) objasnit příčinné vztahy mezi realizovaným kurikulem studijního programu a vývojem profesního sebepojetí studentů učitelství a (b) vyhodnotit předpokládaný vliv intervencí vzdělavatelů budoucích učitelů na utváření profesního sebepojetí studentů učitelství.

Metody – Pro výzkumné šetření byl využit design evaluační případové studie. Ta je jedno-případová, s tzv. vnořeným přístupem. Kvalitativní obsahové analýze byly podrobeny závěrečné práce zaznamenávající vývoj profesního sebepojetí 29 studentů učitelství (23 žen, 6 mužů), kteří v letech 2019–2021 absolvovali popisovaný studijní program.

Výsledky – Cílené intervence (průběžná a pravidelná reflexe praktických zkušeností, práce s kompetenčním rámcem studenta učitelství, práce s osobním rozvoje cílem, práce na tzv. profesní výzvě ad.) vedou k transformaci či zpřesnění původních prekonceptů spojených s jednotlivými složkami profesního sebepojetí (pojetí sebe v roli učitele, pojetí žáka, pojetí výuky). Účinek realizovaných intervencí souvisí (a) s bezpečným a podnětným prostředím na praxi ve škole i ve stále studijní skupině při vysokoškolské výuce a (b) s rozvojem reflektivních kompetencí studentů učitelství.

Klíčová slova: profesní sebepojetí, student učitelství, evaluační případová studie, kvalitativní přístup

ÚVOD

Studie představuje model kurikula studijního programu učitelství zaměřeného na osobnostní a profesní rozvoj učitele. Intervence vzdělavatelů

budoucích učitelů¹ realizované v tomto programu směřují k vědomému utváření profesního sebepojetí studenta učitelství jako k předpokladu pro úspěšný vstup do profese a setrvání v ní. Cílem evaluační případové studie

¹ Vzdělavatelé budoucích učitelů jsou míněny oba typy vzdělavatelů: (a) vysokoškolské vzdělavatele, kteří zajišťují výuku na vysoké škole a (b) provázející učitelé (*mentors*) ze základních nebo středních škol, u nichž studenti učitelství praktikují v rámci povinných učitelských praxí.



je vyhodnotit, jakým způsobem takto pojaté kurikulum ovlivňuje utváření profesního sebepojetí studenta učitelství, a přispět tak do diskuse o cílech profesní přípravy učitelů v České republice.

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA PŘÍPADOVÉ STUDIE

Kapitola vymezuje význam profesního sebepojetí učitele a operacionalizuje profesní sebepojetí učitele i studenta učitelství. Zabývá se procesem utváření profesního sebepojetí a intervencemi, které mohou tento proces ovlivňovat.

1.1 Význam profesního sebpoejetí učitele

Sebpoejetí učitele je označováno jako klíčový koncept ve vzdělávání učitelů (Burns, 1989). Poukazuje na souvislost mezi rozvojem žáků a profesním vývojem studenta učitelství. Bullough (1991) či Kaganová (1992) označují dobře definované profesní sebpoejetí jako podmínku profesní úspěšnosti a dokládají, že nedostatečně utvořené profesní sebpoejetí může být příčinou zklamání a frustrace, které prožívají učitelé na počátku své pedagogické praxe. Bullough (1991) publikoval případové studie učitelů, jimž dobře definované profesní sebpoejetí pomohlo ujasnit si jak pojmát svou výuku, jak se chovat ve třídě, a především jak jednat se žáky. Na přímou souvislost mezi pozitivním sebpoejetím učitele a efektivitou učite-

lova působení upozorňují i Hall a Hallová (1988, cit. podle Píšíové, 2005). Podle Lukášové (2015, s. 27) se sebpoejetí učitele „promítá do každodenního konání učitele ve výuce, do každodenního styku s žáky“.

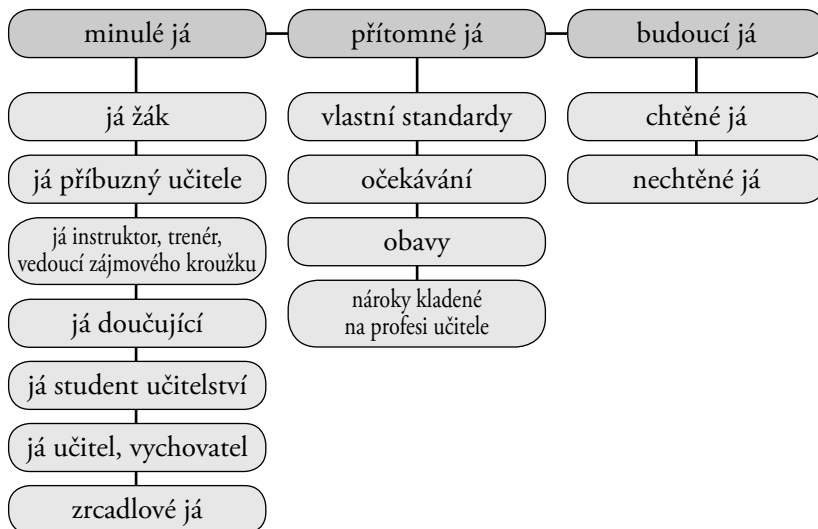
1.2 Koncept profesního sebpoejetí učitele a studenta učitelství

Podle Kodžaspirové a Kodžaspirova (2000) je učitelovo profesní já tvořeno já aktuálním, retrospektivním, ideálním a reflektivním. Kelchtermans (1993) odlišil retrospektivní a prospektivní dimenzi učitelova sebpoejetí. Retrospektivní člení na čtyři části: deskriptivní (*self-image*), hodnoticí (*self-esteem*), motivační (*job motivation*) a normativní (*task perception*). Prospektivní dimenze má podle autora jen jednu podobu, a to jsou očekávání, jež učitel vztahuje ke svému vývoji. Mareš (2013) Kelchtermansovo schéma rozšířil o další podobu prospektivní dimenze: o učitelovo vidění perspektiv vlastních, žáků a perspektiv školy a o dimenzi třetí – **aktuální profesní já**, které rozčlenil obdobně jako dimenzi retrospektivní.

Mareš et al. (1996) chápou jako součást učitelova profesního já i **učitelovo pojetí výuky**. Mezi jeho vlastnosti Mareš (2013, s. 456) řadí implicitnost, subjektivitu, bezděčnost, orientovanost, stereotypnost (malou variabilitu) a relativní stabilitu. Vymezuje jej těmito dílčími složkami: pojetí



Profesní sebepečetí studentů učitelství



Obr. 1. Profesní sebepečetí studentů učitelství (Pravdová, 2014, s. 97)

cílů; pojetí učiva; pojetí organizačních forem; pojetí vyučovacích metod, podmínek a prostředků; pojetí žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoje; pojetí učitelské role a sebe sama jako učitele; pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu – kolegů ve sboru, nadřízených, rodičů (ibid., s. 457).

Vlastní pojetí výuky do svého profesního sebepečetí vřazují i studenti učitelství (Pravdová, 2014, s. 166). Vymezují jej, na rozdíl od učitelů, skrze: pojetí role učitele; pojetí žáka a jeho hodnocení; pojetí vyučovací hodiny

a pojetí vyučovacího předmětu. Podobně jako učitelé i studenti učitelství popisují své profesní sebepečetí jako reprezentace já zahrnující (a) minulé já podílející se na utváření jejich současného vztahu k učitelské profesi, (b) aktuální vnímání sebe sama v roli učitele a (c) představu sebe sama o budoucím možném vývoji v této roli vyjádřenou prostřednictvím (ne)chtěných možných já (obr. 1). Studenti konfrontují požadované profesní já s profesním já skutečným a vyjadřují potřebu narušit budoucím vývojem profesního já



stabilitu svého globálního sebepojetí² (Pravdová, 2014, s. 178).

1.3 Proces utváření profesního sebepojetí

Ačkoli je globální sebepojetí jedince v dospělosti relativně stabilní (srov. Andersen, Chen & Miranda, 2002; Bach, 2013), některé jeho části, například sebepojetí **profesní**, jsou stabilní méně (Rothland & Straub, 2018). Zvláště rané profesní fáze jsou typické utvářením profesního sebepojetí. Zde je patrná souvislost s konceptem označovaným jako **možná já** (Markus & Nurius, 1986; Erikson, 2007), jenž je odvozen ze sebepojetí jako dynamického, komplexního, kontextově interaktivního systému, který se vyvíjí. Oysermanová a Markusová (1990) vymezují kromě dvou typů možných já (chtěných a nechtěných) ještě třetí typ, a to **já očekávaná**. Z trojice chtěné – očekávané – nechtěné já lze usuzovat, že jedinec kromě posuzování možných variant vývoje svého já vyhodnocuje i pravděpodobnost dosažení možných já. Právě **očekávaná já** úzce souvisí s konceptem self-efficacy (Bandura, 1997, 1999) neboli vnímanou osobní zdatností (Gavora, 2009; Gavora & Mareš, 2012). Očeká-

vání jedince ve vztahu k možnému (ne) dosažení chtěného já se do značné míry odvíjí od toho, zda dotyčný disponuje vnitřní jistotou, že zvládne předkládané úkoly, zda věří ve své schopnosti dosáhnout požadovaného cíle. Koncept možných já bývá vztahován ke globálnímu sebepojetí, novější výzkumy (Ronfeldt & Grossman, 2008; Hamman et al., 2010; Pravdová, 2014) však ukazují, že teorii možných já lze vztahovat i k sebepojetí profesnímu.

Vývoj **možných já** probíhá ve dvou etapách: (a) utváření a (b) dosahování chtěné podoby možných já nebo vyhnutí se obávané podobě možných já. Pro obě etapy je významné vytvoření procedurálního schématu procesu „stávání se“ možným já a schématu konceptuálního, objasňujícího obsah a význam zvoleného možného já pro konkrétního jedince (srov. Pizzolato, 2006). Možná já tvoří významnou součást sebepojetí studenta učitelství. Byly identifikovány tři kategorie, k nimž se tato možná já studentů učitelství vztahují: (a) já jako osobnost, (b) já a žák, (c) já a profese učitele (Pravdová, 2014, s. 122). Kaganová (1992) uvádí, že mnozí učitelé vstupují do praxe, aniž by se v průběhu pregraduální přípravy jejich učitelské sebepojetí změnilo. Rezistentnost

² Pojmy globální sebepojetí (*global self-concept*), obecné sebepojetí (*general concept*) i sebepojetí (*self-concept*) chápe West, Fish a Stevens (1980) jako synonymní. Definují je jako postoje, pocity, vnímání a znalosti vlastních charakteristik, jež jedinec přisuzuje sobě samému. Podobně vymezuje Blatný (2010) sebepojetí, které označuje jako souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová. Globální sebepojetí je multidimenzionálním konceptem, který je tvořen řadou relativně nezávislých konstruktů souvisejících s vnímáním sebe sama. Jako příklad takového konstruktů uvádějí West, Fish a Stevens (ibid.) akademické sebepojetí. V kontextu předkládaného výzkumu lze za takový konstrukt označit profesní sebepojetí.



prekonceptí studentova pojetí výuky a dalších složek profesního sebepečetí studenta učitelství připomínají i další autoři. Spilková (2006, s. 24) se domnívá, že příčinou relativní zakotvenosti těchto prekonceptí může být jejich prožitková báze. Další příčinou může být nedostatek či nekvalita praxe poskytované při přípravě na profesi, neboť právě praktická část přípravy na profesi je chápána jako příležitost pro posílení či utváření profesního sebepečetí (srov. Eisfeld, Raufelder & Hoferichter, 2020, s. 59). V procesu utváření profesního sebepečetí studenta učitelství byly identifikovány tři etapy: (a) **seznamování se** s rolí a profesí učitele, (b) **konfrontace** skutečného a požadovaného, případně ideálního já a (c) **transformace**, jejímž cílem je vytvoření vlastního, empiricky i teoreticky zdůvodněného profesního sebepečetí. Těmito etapami prochází student učitelství individuálním způsobem v závislosti na stadiu svého osobnostního a profesního vývoje. (Pravdová, 2014, s. 168)

1.4 Intervence podporující utváření profesního sebepečetí

Podle Carpentera a Bydeové (1994) má největší vliv na utváření studentova profesního sebepečetí učitelská praxe. Vliv takto získaných zkušeností považují za prvořadý pro utváření možných já – jako součásti profesního sebepečetí – i Hong a Greenová (2011). Důležitou roli v procesu utváření profesního sebepečetí studenta učitelství zastávají

provázející učitelé (*mentors*). Ti poskytují studentům učitelství zpětnou vazbu vztahující se k jejich učitelské práci. Ovlivňují tak studentovo pojetí sebe sama v roli učitele, přičemž pravděpodobnost, že by k tomuto jevu mohlo docházet i v dalších etapách profesního vývoje, není příliš vysoká (srov. Andersen et al., 2002; Bach, 2013; Mareš, 2013).

Kenžina (2006) dokládá, že proces směřující k utváření sebepečetí budoucích učitelů nespádá jen do oblasti praxe, ale souvisí i s vysokoškolskou výukou. Podle Ronfeldta a Grossmanové (2008) univerzita připravuje nové učitele jako nositele změn ve vzdělávání, které nejsou na řadě škol přijímány. Studenti tak mohou v průběhu své učitelské praxe pouze obtížně rozvíjet představy o možných já, status quo konkrétní školy může studentovo úsilí o experimentování s dočasnými možnými já „přemoci“, a tak posílit studentovo přijetí daného stavu. Ronfeldt a Grossmannová (ibid.) uvádějí, že pro úspěšné experimentování s možnými já je nezbytné vytvářet cíleně a strukturovaně příležitosti k pozorování zkušených profesionálů, pracovat s videozáznamem vlastní výuky nebo jiným způsobem dokumentace, který studentům umožní získávat průběžnou zpětnou vazbu od vyučujících i od kolegů. Na základě výzkumu věnovaného zkoumání vztahu mezi odbornými znalostmi, sebepečetím a zájmem studentů učitelství fyziky navrhuje Sorge et al. (2019, s. 937) zohledňovat sebepečetí studentů učitelství ve studijních programech připravujících učitele.



2. METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Vzhledem k výzkumnému záměru – (a) objasnit příčinné vztahy mezi realizovaným kurikulem studijního programu učitelství a vývojem profesního sebepojetí studentů učitelství a (b) vyhodnotit předpokládaný vliv intervencí na utváření profesního sebepojetí – byl zvolen desing **evaluační případové studie** (Mareš, 2015, s. 121). Studie je jednopřípadová, s tzv. vnořeným přístupem – s více jednotkami analýzy (Yin, 2014, s. 50). Výběr případu odpovídá typu B4 (Flyvbjerg, 2006, s. 230), jde tedy o paradigmatický případ, který umožňuje zformulovat závěr pro celou oblast, jíž se zkoumaný případ týká.

Jednotkami analýzy jsou závěrečné práce studentů učitelství (informantů), kteří v letech 2019–2021 absolvovali níže popsany dvouletý studijní program Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. stupeň ZŠ a pro SŠ, akreditovaný jako doplňující pedagogické studium. Jednalo se o 23 žen a 6 mužů ve věku od 25 do 48 let, kteří před vstupem do studia získali vzdělání magisterského stupně. Heterogenita vztahující se k věku, oboru vzdělání, ale i k míře zkušeností s učitelskou prací či prací s dětmi je významnou charakteristikou studijní skupiny. Příprava studentů na profesi probíhala v období uzavěry škol v souvislosti s pandemií covid-19. Vysokoškolská výuka informantů (výukové bloky, reflektivní semináře) byla realizována ze dvou třetin distanční for-

mou, praxe ve škole probíhala distančně v 1. ročníku studia z jedné třetiny, ve 2. ročníku téměř z poloviny.

Hlavním zdrojem dat byly závěrečné práce 29 absolventů studijního programu učitelství. Pro analýzu byly relevantním zdrojem, neboť jejich zadání (viz přílohu) bylo formulováno tak, aby práce přinesla informace o vývoji (ve vztahu k profesnímu sebepojetí), jímž studenti v průběhu dvou let přípravy na profesi prošli. Závěrečné práce zahrnovaly pasáže a přílohy čerpající z dalších zdrojů: z reflektivních deníků, hospitačních záznamů, záznamů z hodin, z protokolů k videozáznamu výuky. Závěrečné práce studentů představované studijního programu obsahují řadu citlivých dat osobního charakteru, která není vhodné zpřístupnit veřejnosti. Práce jsou proto archivovány v elektronické podobě způsobem, který umožňuje kontrolu všech zainteresovaných aktérů i institucí, ale nevystavuje autora práce riziku, že by citlivé informace mohly být zneužity. Studenti byli o analýze svých závěrečných prací pro výzkumné účely informováni.

Rozsah získaných dat si vyžádal vytvoření databáze výzkumných dat a důsledné vedení výzkumného protokolu. Oba tyto kroky posílily reliabilitu (srov. Yin, 2014, s. 45). Výzkumné otázky a postup, který autorka uplatnila při kvalitativní obsahové analýze, jsou popsány v tabulce 1. Pro posílení konstruktorové validity byla případové studie sdílena se dvěma vzdělavateli, kteří se podíleli na realizovaných intervencích,



a se dvěma informanty, jejichž závěrečné práce byly analyzovány.

Autorka studie je spolutvůrkyní kurikula představovaného studijního

programu, a to včetně nástrojů využívaných při jeho realizaci. Nepodílela se na výuce studentů učitelství, kteří jsou informanty této případové studie.

Tab. 1. Postup využitý při kvalitativní obsahové analýze

První čtení (závěrečné práce)
Induktivní přístup – hledání odpovědi na otázku <i>Jakým způsobem takto pojaté kurikulum ovlivňuje utváření profesního sebepečetí studenta učitelství?</i>
Jednotlivé kroky analýzy využité při prvním čtení a po něm: <ol style="list-style-type: none"> anonymizované třídění závěrečných prací informantů (muži, ženy, pořadí při analýze) identifikace a označení pasáží, které jsou relevantní pro odpověď na hlavní výzkumnou otázku (redukce dat) výběr a pojmenování témat vztahujících se k hlavní výzkumné otázce (východisko pro formulaci dílčích výzkumných otázek) formulace dílčích výzkumných otázek
Druhé čtení (závěrečné práce)
Induktivní přístup – hledání odpovědi na dílčí výzkumné otázky vzešlé z prvního čtení: <ol style="list-style-type: none"> Co a jakým způsobem ovlivňovalo – podle informantů – jejich sebepečetí v roli učitele? Jakým způsobem informanti popisují ověřování možných já? Které výsledky učení – související s utvářením profesního sebepečetí – jsou pro informanty společné?
Jednotlivé kroky analýzy využité při druhém čtení a po něm: <ol style="list-style-type: none"> identifikace a označení pasáží vztahujících se ke každé z dílčích výzkumných otázek výběr a pojmenování témat, která jsou relevantní pro odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky seskupování témat (označených při prvním a druhém čtení) na základě vztahů mezi nimi do kategorií a podkategorií (viz kap. 4) výběr (redukce) kategorií a podkategorií, jejichž prostřednictvím lze odpovědět na dílčí výzkumné otázky i na hlavní výzkumnou otázku a které budou prezentovány ve výzkumné studii revize kategorií a podkategorií (srov. Mayring, 2000, s. 4)
Třetí čtení (vybrané pasáže závěrečných prací)
Deduktivní přístup – výběr ilustrativních citací dokládajících výzkumná zjištění
Jednotlivé kroky analýzy využité při třetím čtení: <ol style="list-style-type: none"> stanovení kritérií pro vyhledávání ilustrativních příkladů (ojedinělost vs. četnost, různé fáze vývoje chtěného já / kompetence) na základě stanovených kritérií výběr relevantních citací ze závěrečných prací ilustrujících kategorie a podkategorie a vztahy mezi nimi výběr citací, které dokládají vztah výzkumných zjištění k teoriím a výzkumům a lze je využít pro interpretaci a diskusí výsledků výzkumu



3. MODEL KURIKULA STUDIJNÍHO PROGRAMU UČITELSTVÍ ZAMĚŘENÉHO NA UTVÁŘENÍ PROFESNÍHO SEBEPOJETÍ

Popisovaný studijní program lze označit jako celostní, neboť takto přistupuje ke studentovi učitelství a na profesi učitele nahlíží v její komplexitě.

3.1 Přijímací řízení

Kurikulum studijního program je koncipováno tak, aby rozvíjelo motivaci studentů stát se v budoucnu učiteli. Proto motivaci ke studiu učitelství a základní předpoklady pro práci s dětmi uchazeč o studium prokazuje už u přijímacího řízení. Kromě životopisu a eseje, v níhž objasňuje svou motivaci k volbě profese, uchazeč připravuje a realizuje výukovou situaci, v níhž vytvoří příležitost k učení pro skupinu 15 žáků. V rozhovoru se členy přijímací komise uchazeč realizovanou výukovou situaci reflektuje.

3.2 Struktura kurikula

Studijní program je tvořen třemi komponentami: praxí, reflexí praxe a výukou zaměřenou na utváření profesních kompetencí.

Praxe studentů učitelství probíhá vždy jeden den v týdnu po celou dobu studia. Na tréninkových školách se seznamují s profesí učitele: pozorují výuku zkušeného učitele, připravují a reflektují vlastní výuku (týmovou i samostatnou), získávají zkušenosti s kurikulem příslušného typu školy a s dalšími (nevýukovými) činnostmi učitele, seznamují se s fungováním školy jako instituce a s postavením učitele v ní. Ve druhém roce studia mohou studenti zvolit praxi „student zaměstnancem“. To znamená, že praxi realizují ve škole, kde jsou zaměstnáni na částečný úvazek jako učitelé.

Reflexe praxe je chápána jako proces zefektivňující profesní přípravu učitele a napomáhající studentovi učitelství jak v procesu utváření profesního sebepojetí, tak při sledování dopadu vlastní práce na učení žáků (více viz 3.4). Provázející učitelé, kteří se studenty učitelství spolupracují, jsou na svou roli připravováni (především v oblasti mentoringu a reflexe), pravidelně se setkávají, sdílejí a reflektují své zkušenosti získané v roli provázejícího učitele.

Výuka zaměřená na utváření profesních kompetencí je realizována ve čtyřech studijních oblastech,³ jež zahrnují čtyři roviny vztahů: (a) studentův vztah k sobě v roli učitele, (b) studentův vztah k žákům v roli učitele, (c) studentův vztah k vytváření příležitostí pro

³ Učitel a jeho osobnostní rozvoj, Učitel a jeho intervence v oblasti vztahové, Učitel jako tvůrce příležitostí pro učení druhých, Učitel a jeho vzdělávací obor. Pátá studijní oblast – Učitel a jeho reflektovaná praxe – pak vytváří prostor pro ověřování poznatků získaných studiem v oblastech 1–4 a pro utváření profesních kompetencí.



učení žáků, (d) studentův vztah k oboru či oborům, které vyučuje. S tématem studie souvisí především první studijní oblast – Učitel a jeho osobnostní rozvoj. Ta se zaměřuje na osobnostní a profesní rozvoj studenta učitelství prostřednictvím procesu reflexe. Porozumění sobě samému, identifikace vlastních silných a slabých stránek ve vztahu k roli učitele a formulace z toho vyplývajících osobních rozvojových cílů jsou chápány jako východiska pro učitelovu úspěšnou práci se žáky.

3.3 Charakteristiky kurikula studijního programu

Kurikulum je integrované, což se projevuje (a) v pojetí studijních oblastí (disciplinární pojetí předmětů je nahrazeno pojetím tematickým a obsah studijních oblastí koresponduje s klíčovými oblastmi práce učitele) a (b) v pojetí závěrečné zkoušky. Výuka je založena na **izomorfismu** (viz Tomková, 2015), je tedy směřována k tomu, aby se studenti učitelství neučili jen (například) o konstruktivismu nebo o kooperativním učení, ale aby výuka, kterou v rámci přípravy na profesi procházejí, byla vystavěna na principech konstruktivismu a kooperativního učení. Studenti se na profesi připravují ve stále studijní skupině. **Týmová výuka** je využívána jak vysokoškolskými vzdělavateli při

výuce studentů učitelství, tak studenty na praxi.

3.4 Intervence zaměřené na utváření profesního sebepojetí

Oblast Učitel a jeho osobnostní rozvoj je specifická tím, že výsledky učení dosažené v této studijní oblasti ovlivňují profesní rozvoj studenta učitelství ve všech ostatních oblastech. Aby bylo učení v této oblasti účinné, je podporováno sérií intervencí.

3.4.1 Akcent na reflexi

Jak vyplývá z předchozího textu, reflexe praxe je chápána jako integrální součást přípravy na profesi. K reflexi praxe je průběžně využíván (od začátku studia až do jeho závěru) kompetenční rámec studenta učitelství. Zkušenosti získávané ve studijní oblasti Učitel a jeho reflektovaná praxe vyhodnocuje student s využitím kompetenčního rámce (a) individuálně prostřednictvím reflektivního deníku, (b) ve dvojici s provázejícím učitelem nebo se spolužákem, (c) v jednotce praxe⁴ a (d) ve studijní skupině. Studenti analyzují konkrétní pedagogické situace, vztahují je k pedagogickým a psychologickým teoriím a hledají spolu se svými vyučujícími nová, efektivnější řešení, která mohou vyzkoušet v praxi (Korthagen et al., 2011). Na reflexi praxe je postavena

⁴ Praxe je organizována v tzv. jednotkách praxe. Tu tvoří vždy jeden provázející učitel a dva studenti učitelství. Takto organizovaná praxe vytváří prostor pro peer učení a hodnocení.



také závěrečná práce, tzv. profesní výzva (viz 3.4.3).

3.4.2 Kompetenční rámec studenta učitelství

Studenta učitelství provází studiem nástroj nazvaný Kartičky pro formativní hodnocení: kompetenční rámec studenta učitelství.⁵ Je tvořen čtyřmi částmi korespondujícími se studijními oblastmi. K utváření profesního sebepečetí se vztahuje oblast 1 – Učitel a jeho osobnostní rozvoj. Úspěšné zvládnutí této oblasti je vymezeno dvěma kompetencemi: 1.1 Využívám nástroje k vědomému utváření profesního sebepečetí a 1.2 Stávám se reflektujícím praktikem.

3.4.3 Profesní výzva jako podpůrný nástroj na cestě k utváření profesního sebepečetí

Profesní výzva je závěrečnou prací, která provází studenta učitelství od počátku studia na cestě vědomého utváření profesního sebepečetí. Při práci na ní je využíván kompetenční rámec, který vede studenta učitelství od formulace (ne)chtěných možných já k jejich ověření v praxi. Smyslem profesní výzvy je reflektovat tento proces a zaznamenávat vlastní posun ve vztahu k profesnímu sebepečetí. Zásadní – a na této cestě stále přítomná – je otázka: Jaký dopad má to, o čem přemýšlím, co plánuji, realizuji a reflektuji, na učení dětí, s nimiž pracuji?

3.4.4 Závěr studia a ověřování výsledků učení

Závěrečné zkoušky mají integrovanou podobu. Student učitelství obhazuje svou závěrečnou práci a odpovídá na otázky, které formulovali vzdělavatelé při hodnocení jeho závěrečné práce. Student dokládá dovednost (a) reflektovat své zkušenosti s oporou o odbornou literaturu a (b) nacházet funkční řešení konkrétních pedagogických situací vycházející z pedagogických a psychologických teorií. Výsledky učení studentů učitelství jsou průběžně reflektovány a evaluovány již od roku 2017, kdy byl studijní program akreditován (viz Spilková & Zavadilová, 2020). To umožňuje vzdělavatelům budoucích učitelů průběžně reagovat na studijní potřeby studentů a promýšlet vztahy mezi jednotlivými komponentami studia i jejich dopad na profesní připravenost absolventů.

4. VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ

Podkapitola přináší odpověď na hlavní výzkumnou otázku i na výzkumné otázky dílčí.

4.1 Bezpečné a podnětné prostředí pro utváření profesního sebepečetí

Odpověď na otázku, co a jakým způsobem ovlivňovalo podle informantů

⁵ Nástroj je dostupný na <https://www.ucitelnazivo.cz/karticky-pro-formativni-hodnoceni>, a to včetně doporučení pro práci s ním (Michnová & Vaculík Pravdová, 2021).



jejich sebepojetí v roli učitele, lze zprostředkovat skrze dvě základní kategorie: jednotka praxe a stálá studijní skupina.

4.1.1 Jednotka praxe

Přestože je z analyzovaných dat patrné, že praxe má pro utváření profesního sebepojetí zásadní význam, studenti nemitizují praxi jako takovou, vnímají ji jako samozřejmou součást svého studia. Popisují spolupráci v jednotce praxe. Tu vnímají jako bezpečné a podnětné prostředí, v němž se spolužákem a provázejícím učitelem pracovali na svých osobních rozvojových cílech a získávali formativní podněty. Přesto se v jedné z prací objevuje pasáž svědčící o náročnosti zapojení se do jednotky praxe: „Přijetí role učitelky bylo obtížnější, než jsem si dovedla představit. Na začátku ... jsem bojovala s konfliktem rolí na praxi, bylo pro mne těžké vyrovnat se s trojrolí *učitel – žák – spolužák* v jednom, neboť ke každé z těchto rolí se váží jiná očekávání.“ (17Ž) Jak ukazuje citace další informantky, fungování jednotky praxe a bezpečné prostředí pro učení se studenta učitelství mohou být ohroženy nesouladem mezi provázejícím učitelem a studentem učitelství: „Už při setkání před prázdninami jsem si uvědomila, že máme s panem učitelem rozdílný pohled na výuku. Klademe důraz na rozdílné věci. Myslela jsem, že si to v průběhu roku vyjasníme. Zlom nastal hned první den, který jsem na škole strávila. Setkala jsem se tam s nerespektujícím prostředím a odjížděla jsem odtud s velmi nepříjemnými pocity. Další pobyty

na škole probíhaly ve stejném duchu. Požádala jsem proto o změnu školy.“ (21Ž) Byť je tento případ v datech ojedinelý, poukazuje na jednu z podmínek spolupráce v jednotce praxe – sdílení základních hodnot. Bez jejího naplnění je pro studenta obtížné s učitelem spolupracovat a přijímat od něj zpětnou vazbu i doporučení pro svou práci.

Informanti popisují situace, kdy jim reflektivní otázky a doporučení provázejícího učitele pomohly najít řešení pro ně náročných pedagogických situací: „Díky provázející učitelce jsem si uvědomil, že na nepříznivé situace musím být připraven tak, že si musím nejprve stanovit, jak vypadá situace příznivá. Jinými slovy musím si uvědomit, co po dětech chci, právě v tento okamžik. Pak jim to vždycky musím říct. *Teď chci, abyste poslouchali. Teď chci, abyste pracovali každý sám. Teď chci, abyste pracovali ve skupinách.* Když se děje něco jiného, než očekávám, tak je potom jednoduché použít popisný jazyk a konstatovat, že žák nedělá, co jsem po něm vysloveně chtěl. Spolu pak můžeme hledat příčinu.“ (6M) Tato i další citace dokládají přínos, který studenti připisují provázejícímu učiteli při poznávání sebe sama v roli učitele, při identifikaci vlastních silných stránek i možností profesního růstu.

Podobný význam přikládají informanti i spolupráci se spolužákem: „Jedny z nejpřínosnějších aktivit při praxi byly následky a reflexe hodin s mojí spolužačkou z jednotky ... Viděla věci, které jsem já sama často neviděla, doká-



zala mě navést na to, abych sama přišla na příčiny problémů a nefunkčních aspektů, uměla mi zprostředkovat hodinu očima studenta.“ (12Ž) Informanti zmiňují pocit vzájemnosti, jenž ovlivňoval kvalitu spolupráce: „Ve spolupráci se spolužačkou N. jsem cítil velkou sounáležitost, což myslím pozitivně ovlivnilo otevřenost při vzájemných reflexích.“ (4M)

Specifika spolupráce v jednotce praxe lze přiblížit prostřednictvím podkategorií: týmová výuka; hospitace; tripartita; praxe student zaměstnancem. **Týmovou výuku** informanti využívali jak při prezenční, tak při distanční výuce: „Paradoxně mi pomohl přechod do distanční výuky. Díky upraveným rozvrhům jsem mohla učit v tandemu se svou spolužačkou.“ (22Ž) Z další citace je patrné, že o týmové výuce uvažují informanti v širším pojetí, tedy nejenom jako o společně vedené výuce: „Během loňského roku, kdy jsme v páru pracovali téměř nepřetržitě, jsem si vyzkoušela, že možnost brainstormovat, konzultovat, reflektovat, analyzovat v páru mě přivádí k hlubšímu promýšlení i pochopení a své nezastupitelné místo má také v podpoře a povzbuzení.“ (20Ž) Za významné pro budoucí informantčino působení v roli učitelky lze považovat zvědomění toho, že spolupráce s koleginí zvyšuje kvalitu její práce a současně má pozitivní vliv na její psychické rozpoložení.

Porovnávání přípravy na výuku v páru a individuálně vyznívá ve prospěch týmové výuky: „V letošním roce

jsem absolvovala několik měsíců práce o samotě, a poté přišel impulz od spolužačky a začaly jsme vytvářet společné hodiny biologie, ačkoli ona se specializuje na chemii. Zažila jsem, o kolik promyšlenější jsou plány hodin potom, co o nich s někým mluvím. Společné plánování mi přinášelo radost a odučené hodiny se setkávaly s pozitivním ohlaselem u žáků i provázejícího učitele...“ (20Ž) Reflektovaná zkušenost informantku přivedla ke zvědomění důvodů, proč tento přístup zachovat i v budoucnu: „Z těchto a dalších svých zkušeností si odnáším do své praxe to, že bych nerada zůstávala na plánování výuky sama. Plánovací partner mi pomáhá nejen dojít k mnohem většímu množství nápadů, ale především mě díky bohaté diskusi přiměje odpovídat na otázky, které bych si sama dost možná nepoložila nebo odpovědi formulovala spíše intuitivně než popisně a argumentačně, ať už jde o otázky týkající se cílů, časové náročnosti či způsobu provedení.“ (20Ž)

Bezpečné a podnětné prostředí pro učení informanti zažívali i při **hospitacích**: „Třetím momentem byla ... reflexe po online hospitaci v hodině matematiky. Tato reflexe byla velmi cenná tím, že se jí – se souhlasem všech – účastnila i spolužačka a její hospitující učitelka. Patří k nejintenzivnějším prožitkům mého studia ... Atmosféra naprosté důvěry a otevřenosti byla neuvěřitelná.“ (22Ž) Pro porozumění významu této zkušenosti je podstatný předchozí kontext: „Dobře si vzpomínám na situaci



z kmenové školy, kdy jsem odmítla dobrovolnou hospitaci zkušenější kolegyně ... Stalo se to před studiem⁶ ... Bylo to chápáno jako neochota spolupracovat a sebevzdělávat se. Skutečný důvod byl, že jsem neměla co nabídnout. Věděla jsem, že případnou kritiku nepřijmu, protože nevím, jak s ní pracovat dál. Nechtěla jsem podstoupit něco, co mě uvede do nejistoty a vlastně nebude mít žádný přínos.“ (22Ž) O to významněji se jeví proměna studentčina přístupu k hospitaci a její přesvědčení o tom, že ji dokáže využít pro svůj profesní růst: „V současné době vítám v hodině kohokoli a reflexe jsou pro mě potěšením. Víím, proč se konkrétní věci dějí, dokáží lépe argumentovat a obhájit jejich přítomnost v hodinách. Neznamená to, že nedělám chyby. Jen teď s nimi dokáží lépe pracovat.“ (22Ž) Bezpečné a podnětné prostředí tedy přinášelo posuny i v pojetí dílčích nástrojů, v tomto případě v pojetí hospitace.

Studenti zmiňují i formativní podněty získané při **tripartitě**, na níž se jednotka praxe setkává s vysokoškolským vzdělavatelem studentů učitelství: „Z tripartity se Z. [vysokoškolský vzdělavatel] jsem si odnesla, že je vhodné si stanovit jeden cíl určený pro všechny studenty a pak případně další dílčí cíle, které jdou hlouběji a jsou určené pro studenty, kteří se v oboru chtějí dále zdokonalovat.“ (16Ž) Vysokoškolský vzdělavatel a provázející učitel na tripartitě společně vyhodnocují studentův

posun ve vztahu k osobnímu rozvojovému cíli: „Na poslední tripartitě, na které byl i K. [vysokoškolský vzdělavatel], jsme se k tomuto mému osobnímu rozvojovému cíli vrátili. B. [provázející učitelka] i H. [spolužačka] mi potvrdily, že v mé řeči již dlouho nezaznamenaly žádnou vztahovou agresi.“ (6M) Tripartity přinášejí studentům utvrzení v tom, že je nastoupená cesta úspěšná, případně přinášejí podněty pro revizi osobních rozvojových cílů.

Ze závěrečných prací je patrné, že informanti, kteří měli možnost srovnat dva typy praxe, v prvním roce studia průběžnou, ve druhém roce formu **praxe student zaměstnancem**, tuto druhou praxi oceňují, a to i přesto, že se podoba jednotky praxe proměňuje – tvoří ji dva spolužáci a jejich uvádějící učitelé ze škol, kde jsou zaměstnáni. „S uvádějící učitelkou si nejčastěji dělíme přípravu tak, že ona chystá písemné zadání na samostatnou práci a já podklady ke konverzaci nebo procvičení určitého gramatického jevu. ... mám ... možnost pravidelně konzultovat a reflektovat své dojmy z hodin se zkušenější kolegyní.“ (11Ž)

Informanti oceňují dopad praxe student zaměstnancem na kontinuitu práce se žáky, a díky tomu i na utváření vztahu s nimi: „Díky polovičnímu úvazku jsem učil dvě třídy matematiku několikrát týdně, tím pádem šlo vztahy budovat lépe než z pozice hosta na praxi. S prváky jsem absolvoval i adaptační

⁶ Míňeno před vstupem do představovaného studijního programu.



kurz, což mezi námi vybuodovalo nosný základ. Účastnil jsem se s nimi programů a výletů.“ (3M) Další informantka zmiňuje intenzitu této formy praxe: „Druhý ročník ... prožívám v pozici studentky-zaměstnankyně. Znamená to pro mě, že mám mnohem více příležitostí učit, experimentovat s metodami a hledat, v čem se jako učitelka cítím dobře.“ (7Ž) Za hlavní přínosy praxe student zaměstnancem lze označit: (a) kontinuitu práce se žáky, která umožňuje utvářet s nimi dlouhodobý vztah, (b) více prostoru pro ověřování chtěných já, (c) autonomii v roli učitele.

4.1.2 Stálá studijní skupina

Informanti označují jako prostřední bezpečné a podnětné i stálou studijní skupinu: „Možnost sdílet a inspirovat se ve skupině hodnotově stejně orientovaných kolegů pak přispěly k posunům v mnoha oblastech.“ (17Ž) Příslušnost ke stálé studijní skupině ovlivňuje i přemýšlení o tom, čeho chce studentka ve své praxi dosáhnout: „Jakkoli je moje pedagogická cesta individuální, posiluje ji, že je závislá na nějakém společenství. *Duch pospolitosti* ... jako součást mého učitelského já, kvalita, kterou chci pěstovat ve třídě, ve sborovně, a kde bude třeba. (3Ž) Jako hodnotově podobně orientované kolegy utvářející inspirativní společenství označují informanti jak spolužáky, tak své vysokoškolské vzdělavatele.

Prostřednictvím podkategorií „sebezkušenostní učení“ a „peer učení“ je

popsáno, jak vnímají informanti vliv těchto dvou typů učení na své profesní sebepojetí. Informanti popisují situace, které zažili při výukových blocích: „Na workshopu jsem se při brainstormingu, na čem závisí doba kmitu kyvadla, nudil, protože správnou odpověď znám. Dokonce se ze mě na chvíli stal odpojený žák hrající rychlou partii on-line speed šachů. V ten moment se na obrazovce objevila tabulka se jmény všech studentů (i mým). Velmi rychle mě to vrátilo do hodiny, z otázek spolužáků jsem si odvodil, co asi máme dělat. Začalo mě zajímat, co asi vyjde, jestli mám své měření dobře.“ (3M) Informant tuto svou zkušenost nejen zvědomuje, nýbrž i reflektuje. Klade si otázku: proč? Čím bylo způsobeno, že jsem zareagoval tak, jak jsem zareagoval? „Způsobilo to jednak jméno na obrazovce, zájem učitele o výsledky všech a dobře stanovená zajímavost a obtížnost úkolu.“ (3M) Reflektovaná zkušenost tak prohlubuje jeho porozumění strategiím, které využil jeho vysokoškolský vyučující a které může sám v roli učitele využít při výuce.

Informanti hodnotí také význam peer učení. Diskuse se spolužáky a vzájemné hodnocení prací je tematizováno u všech informantů.⁷ Peer hodnocení přispívá podle informantů ke zvýšení kvality odevzdávané práce: „Připomínky ... mi pomohly zřehlednit strukturu, přiměly mě na poslední chvíli

⁷ A to nejen ve vztahu k hodnocení závěrečné práce, kde je tento požadavek součástí zadání.



provést zásahy, k nimž bych se sama neodhodlala.“ (9Ž) Peer hodnocení má ale pro informanty význam i ve vztahu k prožívaným emocím: „Pocit, že se v podobných situacích neocitám sama a že podobná témata neřeším jen já, mě zbavil studu a dovolil mi upřímně a otevřeně vyložit karty na stůl, byť bych některé z nich raději nechala zasunuté v kapse.“ (8Ž)

Příležitost k reflexi ve stálé studijní skupině oceňují i studenti, kteří využívají formu praxe student zaměstnancem: „Dává mi to také možnost chodit na reflektivní semináře a výukové bloky ... s čtenějšími a palčivějšími konkrétními zážitky a problémy, které mohou se svými spolužáky a průvodci reflektovat.“ (7Ž) Spolužáci ze stálé studijní skupiny jsou v závěrečných pracích opakovaně zmiňováni jako zdroj inspirace a formativních podnětů: „Na jednom z reflektivních seminářů jsem od spolužačky dostala tip zkusit pouze jednu formu zadávání instrukcí. Podobně jako v centrech aktivit jsem tedy využila pouze psaného zadání (i když se jednalo o rozsahem mnohem menší úkol) a dala žákům více času na jeho přečtení. Při takovém způsobu zadání se mi už nestalo, že by se žáci mezi sebou doptávali, co mají vlastně dělat. Pravděpodobně jsme se tím dotkli teorie o kognitivní zátěži (Hendrick & Macpherson, 2019).“ (10Ž) Zde je důležité vyzvednout, že „tip od spolužačky“ nezůstává pouze tipem, ale je dále rozpracován, v praxi ověřován, reflektován a vztahován k pedagogickým teoriím.

Máme-li shrnout odpověď na otázku, co a jakým způsobem ovlivňovalo – podle studentů – jejich sebepečetí v roli učitele, můžeme konstatovat, že determinantou pro utváření jejich učitelského sebepečetí bylo bezpečné a podnětné prostředí, jehož se jim dostávalo jak v jednotce praxe, tak ve stálé studijní skupině. Zásadní vliv na utváření jejich profesního sebepečetí pak měla spolupráce s významnými druhými, jimiž byli provázející učitel a spolužák v jednotce praxe a spolužáci a vysokoškolská vyučující ve stálé studijní skupině. V souvislosti s jednotkou praxe studenti opakovaně zmiňovali význam spolupráce při týmové výuce ve škole, hospitace, tripartity a praxi student zaměstnancem, v kontextu stálé studijní skupiny tematizovali vliv sebezkušenostního a peer učení.

4.2 Ověřování možných já a jejich transformace: zaměřeno na cíle výuky

Tato podkapitola přináší odpověď na dílčí výzkumnou otázku: *Jakým způsobem informanti popisují ověřování možných já? Z množství příkladů (ne)chtěných já, které informanti ověřovali v praxi, vybíráme ilustrativní příklad. Výběr se opírá o dvě kritéria: (a) ověřování konkrétního chtěného já se objevilo u vícero informantů, (b) informanti popisují transformaci původního chtěného já.*

Na začátku studia byla práce s cíli výuky pro některé informanty nepro-



bádaným prostorem. „Do studia jsem vstupovala již s dvouletou zkušeností v praxi, bez pedagogické znalosti. Nevěděla jsem, jak učit. ... Leckdy stránka z učebnice byla pro mne i cílem hodiny.“ (15Ž)

Na počátku učitelské praxe se informanti dostávali do situací, které neočekávali: „Děti jako by výborně naplánované aktivity vůbec nezajímaly.“ (1M) Důkladná reflexe neočekávaných situací přinesla zásadní zjištění: „V rámci reflexe a vyhodnocování toho, co se v hodině nepovedlo, jsem došel k tomu, že důvod, proč jsem se na hodinu těšil, byly právě připravené aktivity. Těšil jsem se na aktivity, ne na to, co si z nich vezmou děti, respektive k čemu aktivity děti povedou.“ (1M) Jak naznačuje uvedená citace, reflektovaná zkušenost přivedla studenta učitelství k potřebě formulovat cíle výuky a ověřovat jejich dopad na kvalitu vlastní výuky. Pro některé informanty se práce s cíli výuky stala tématem osobního rozvoje: cíle: „Mým základním osobním rozvoje cílem pro letošní rok tedy bylo formulovat si při přípravě každé hodiny její cíl. Aneb, jak to formuluje Lemov (2015, s. 132) ve své knize *Teach like a champion 2.0*, nezačínat plánování hodiny s otázkou: *Co budu zítra (v hodině se studenty) dělat?* nebo *Jakých aktivit se mí studenti dnes zúčastní?*, ale s otázkou: *Co budou mí studenti schopni udělat na konci mé hodiny?*“ (16Ž)

Mnozí začali při plánování výuky více využívat kurikulární dokumenty: „Oproti loňskému roku se daleko čas-

těji dívám do RVP a ŠVP a reviduji, co je pro žáky smysluplné a podstatné.“ (13Ž) Další to přivedlo k propojení cílů výuky s *kompetencemi žáka* a k potřebě formulovat postupné kroky vedoucí k naplnění žákovských kompetencí: „Zaujala mne metafora tzv. lešení, jednotlivých schůdků, po kterých studenti stoupají, z níž si odnáším potřebu rozložit jednotlivé kompetence na tyto dílčí krůčky, ujasnit si, co studenti potřebují ke zvládnutí jednotlivých stupňů a jak mají krůčky za sebou následovat, a dát v hodinách studentům prostor postupně tyto krůčky absolvovat.“ (16Ž)

Tatáž studentka popisuje další vývoj svých úvah, včetně potřeby uvažovat nad cíli dlouhodobými: „Z toho pak vyplývá i potřeba přemýšlet nad cíli hodin ve větších celcích – na úrovni celých kompetencí, nejen dílčích znalostí, dovedností a postojů – a snahu hledat vzájemné synergie, kdy jednotlivá témata, použité formy a požadované výstupy budou podporovat osvojení si klíčových kompetencí. V tomto směru mi velmi vyhovuje přemýšlet o výuce v delším horizontu než v horizontu jednotlivých vyučovacích hodin, tedy spíše v horizontu jejich sekvencí či nejlépe v horizontu celého pololetí nebo školního roku.“ (16Ž)

Ověřování chtěné podoby učitelského já v praxi, reflexe získaných zkušeností a hledání nových řešení přivedlo informanty k důležitým posunům: „Sám pro sebe jsem si ho formuloval jako posun *od děláni aktivit k učení*: místo toho, abych dělal s dětmi aktivi-



ty..., začal jsem je postupem času skutečně *učit*. Tvrzení tu opírám jednak o svůj pocit, ale rovněž o úspěšnější sběr důkazů o učení a sebehodnocení žáků, respektive jejich odpovědi na otázku, co se naučili.“ (1M) Pro jednu ze studentek měla tato činnost pozitivní dopad na její učitelské sebevědomí: „Aby hodiny byly smysluplné, věnovala jsem formulaci cílů velkou pozornost a hlavně jsem vždy po hodině jako první refletovala právě jejich naplnění. Kromě pomoci v organizaci hodin mi takto jasně mantinely výrazně zvýšily i sebejistotu.“ (10Ž)

Studenti zmiňují odklon od aktivit, které nevedou k naplnění cílů: „Při přípravě hodin jsem pozorovala, že důraz na formulování cílů často vedl k tomu, že jsem aktivitu, která mne k danému tématu napadla jako první, nepoužila, neboť nesměřovala k cíli, který jsem si při hlubším zamyšlení se nad tématem stanovila.“ (16Ž) Dospívá tak k vlastnímu – na základě reflektovaných zkušeností transformovanému – pojetí cílů výuky: „To považuji za podstatu práce s cíli – nenechat se unést prvními nápady, ale přemýšlet nad tím, co je v daném tématu skutečně podstatné, co by si studenti měli odnést, a následně pak hledat co nejefektivnější cesty, jak toho dosáhnout.“ (16Ž)

Někteří informanti tematizují transformaci, k níž došlo – v souvislosti s cíli výuky – i ve vztahu k jinému chtěnému já, jež formulovali na začátku studia: „Snažím se, ať je výuka co nejvíce rozmanitá, jak prostředím,

tak použitými metodami.“ (5M) Jeden z informantů popisuje situaci, která ho přivedla ke zvědomění toho, že rozmanitost může být na cestě k cíli výuky i překážkou: „V jedné z hodin ... jsem použil hned čtyři nástroje – sdílenou tabuli a v ní vkládání nálepek, rozdělení do skupin, Google učebnu a práci na sdílené prezentaci. V reflexi jsme toto pojmenovali (podle měření času kolegů jsem strávil pokyny a řešením technických záležitostí polovinu času hodiny). V protokolu z hodiny mám od peer hodnotitelů podnět do příštích hodin: Používat vždy maximálně jeden nástroj (krom meetu).“ (3M) Reflektovaná zkušenost informanta přivedla ke zjištění, že cíl výuky je třeba prioritizovat: „Upřímně musím uznat, že jsem musel upozadit své ego. Jakožto technologický nadšenec jsem náhle viděl, že všemožné nástroje mou hodinu pouze ozvláštňují, ale cíle, k němuž jsem je používal, lze dosáhnout i v obyčejném chatu.“ (3M) Ověřování chtěného já v praxi tak opět přispívá ke změně postoje, a tím *pojetí výuky a pojetí dobrého učitele*: „Chci udělat výuku nejen rozmanitou, ale také vhodně pracovat s rutinou a rituály v rámci snižování kognitivní zátěže. Už nevnímám, tak jako na začátku, že by rozmanitost výuky (ve smyslu přinášení každou hodinu něčeho nového) byla definujícím znakem dobrého učitele.“ (5M)

Studenti v závěrečných pracích popisují svá (ne)chtěná učitelská já, uvádějí konkrétní pedagogické situace a interakce se žáky, díky nimž došlo k jejich



potvrzení či transformaci. K vytváření konceptuálních a procedurálních schémat (ne)chtěných učitelských já využívají studenti osobní rozvojové cíle. Někteří informanti uvádějí, že se utvrdili v tom, že zvolená chtěná já jsou správná (to v případech, kdy jejich formulaci předcházelo i hodnotové uchopení a argumentace), a nyní hledají cesty vedoucí k jejich naplnění, případně svá chtěná já a jejich atributy zpřesňují. Jiní (viz uvedený ilustrativní příklad) zaznamenávají svou cestu od prekonceptů k transformované podobě (ne)chtěných možných já. Obsahová analýza ve vztahu k dílčí výzkumné otázce ukázala, že formulace možných profesních já studentů učitelství a jejich následné ověřování při interakci se žáky je efektivním krokem na cestě k utváření profesního sebepojetí.

4.3 Já jako reflektující praktik

Z analýzy závěrečných prací ve vztahu k otázce *Které výsledky učení – související s utvářením profesního sebepojetí – jsou pro studenty učitelství společné?* vzešly dvě hlavní kategorie: kompetence reflektivní a kompetence ke spolupráci. Vzhledem k tomu, že kompetence ke spolupráci byla částečně tematizována v kapitole 4.1, zaměříme se v této kapitole na zjištění vztahující se ke kompetenci reflektivní. Prostřednictvím podkategorie reflektivní deník, kompetenční rámec, osobní rozvojový cíl a rozbor videozáznamu výuky je přiblížen kontext, v němž informan-

ti popisují osvojování si reflektivních kompetencí.

Na začátku studia byla reflexe pro řadu informantů pojmem neznámým nebo zaměňovaným s pojmy jinými (např. se zpětnou vazbou či sdílením): „Rozvojový cíl, reflexe a zpětná vazba pro mě byly cizí pojmy. Díky některým aktivitám, úkolům a reflexi, která následovala vždy po praxi, jsem se postupně začala tyto techniky učit.“ (19Ž) Informanti si všímají nejen konkrétních činností a úkolů, které je vedly k porozumění tomu, co je reflexe, ale také toho, že byli vedeni k vědomému zpracovávání svých zkušeností získaných na praxi: „Největší posun vidím v tom, že se postupně učím reagovat na situace, které při výuce nastávají, že si vytvářím rejstřík adekvátních reakcí anebo argumentů, které mohu použít, a svoje reakce a působení postupně zpřesňuji. Ověřila jsem si, že to není jen důsledek pouhého vystavení se těmto situacím, ale především jejich vědomým zpracováním.“ (9Ž)

Další z informantek tematizuje reflexi jako proces dlouhodobý a opakovaný a oceňuje, že jí studium možnost takto reflektovat poskytuje, a to i přes nároky, které to na ni klade: „Čím déle jsem v programu, tím více mi imponuje, jak dobře je vystaven a jak moc mne z nezkušeného učitele s velkou trémou posouvá na cestě k učitelci s mým chtěným já. Zjišťuji, že právě propojení výukových bloků a k tomu pravidelná intenzivní praxe v roli učitele mi umožňuje nabídnuté metody a tipy do výuky



hned zkoušet a posléze reflektovat v jednotce, což mne jako učitele rychle rozvíjí a zároveň si budu zásobník užitečných aktivit a metod. Některé praktiky si osvojuji snadno a rychle, některé jsou naopak velmi náročné a je třeba opakované úsilí.“ (11Ž)

Informanti tematizují reflexi nejen jako možnost učít se z vlastních chyb, ale i jako prostředek k dosažení vlastních chtěných učitelských já: „K žádnému z výše uvedených osobních rozvojových cílů, k žádnému z mých chtěných učitelských já bych se tolik nepřiblížil, kdybych každou svou odučenou hodinu důkladně nereflektoval.“ (5M) Uvědomují si, že reflexe má svůj význam i v situacích, kdy se učitelská práce daří: „Stávalo se, že jsem reflexi vynechal, a chci si zapamatovat jednu zkušenost – když jsem reflexi vynechal z nadšení, že se mi povedla úžasná hodina. Nedošlo pak totiž k pojmenování konkrétních věcí, které zařídily, že hodina byla tak úžasná. A já je zapomněl, po nějakém čase jsem nevěděl, co jsem tehdy udělal, že se to tak povedlo. Co mám zopakovat příště, aby se to povedlo znovu.“ (5M)

Informanti v závěrečných pracích sdílejí, jakým způsobem jim slouží jednotlivé nástroje využívané pro podporu reflexe. Výhody **reflektivního deníku** komentuje studentka takto: „V písemné reflexi potřebuji třídit, systematizovat, zaznamenat paměťhodné či získat odstup od toho, co se nepodařilo, porozumět tomu, co se odehrálo. K významnému se vracím; ve chvílích

bezradnosti pak snadněji nalézám, co už bylo jednou vydobyto.“ (3Ž)

Práce s **kompetenčním rámcem** je pro některé studenty náročná: „Ke kompetenčnímu rámci jsem si hledala cestu nesnadno, pomohly mi v tom především zadávané úkoly.“ (3Ž) Pro některé studenty přináší kompetenční rámec informace nové, navíc vyjádřené profesním jazykem: „O první studijní oblasti, kam patří podoblasti *Využívám nástroje k vědomému utváření profesního sebepečetí* a *Stávám se reflektujícím praktikem*, jsem na začátku programu neměla prakticky žádné představy. Osobnostní rozvoj učitele jsem vnímala jen jako posun v rámci oboru.“ (19Ž) Skutečnost, že někteří informanti deklarují potřebu nástroj využívat i po ukončení studia, lze označit za významný výsledek učení: „Chci dál sledovat svůj vývoj pomocí kompetenčního rámce.“ (6M) Že se nejedná jen o deklaraci, nasvědčuje strategie, kterou informant pro práci s kompetenčním rámcem zvolil: „Proto jsem si, dle rady jedné spolužačky, rozstříhané kartičky s jednotlivými kompetencemi vlepil do sešitu, tak aby na každý bod vyšla jedna půlstrana. Tak budu moci tento kompetenční rámec alespoň jednou nebo dvakrát měsíčně projít a zamyslet se nad tím, na čem pracuji a na čem chci pracovat do budoucna.“ (6M) Že se pro studenty stává reflexe přirozenou součástí učitelské práce a mají v úmyslu dále využívat nástroje, s nimiž pracovali v průběhu studia, dokládá i další citace: „Chtěla bych se průběžně vracet ke kompetenčnímu



rámci a revidovat, do jaké míry mám jednotlivé kompetence už osvojené, a u těch, co nejsou ještě zvládnuté k mé spokojenosti, stanovit plán pro svůj rozvoj. Ráda bych si i dál stanovovala roční osobní rozvojový cíl a vedla si co nejvíce záznamů o procesu mé výuky včetně reflexí.“ (2Ž)

Osobní rozvojový cíl je podle informantů nástrojem, který jim pomáhá zaměřovat pozornost na některou z oblastí kompetenčního rámce: „Rozvojový cíl mi měl v osobní rovině pomoci strukturovat nepřeborné množství myšlenek a podnětů a neodbíhat k jiným aspektům učitelství práce, které mne taktéž zaměstnávaly. Zněl: *Ve svém oboru formuluji konkrétní dlouhodobé i krátkodobé cíle učení a vím, jak ověřím jejich naplnění.*“ (17Ž) Informanti zmiňují, že práce na osobním rozvojovém cíli má dopad i na jejich osobní život: „... předělovým krokem pro zvnitřnění a zautomatizování osobního rozvojového cíle byl v loňském i v letošním roce moment, kdy jsem si začala uvědomovat, že svůj cíl aplikuji na situace v mém běžném životě. V loňském roce to bylo reflektování proběhlých událostí, v letošním se mi na přelomu roku začalo stávat, že jsem si při různých událostech potřebovala ujasnit, co je vlastně jejich cílem, ať už šlo o přípravu rozlučky se svobodou, hraní deskových her (vyhrát, nebo si zahrát?) či přípravu odborné přednášky pro studenty vysoké školy.“ (20Ž)

Není proto překvapivé, že informanti považují využívání nástroje za smys-

luplné i po skončení studia: „Sbírání důkazů o učení tedy bude mým velkým tématem a osobním rozvojovým cílem nadcházejících let.“ (10Ž) Získávání důkazů o učení žáků a hodnocení práce žáků jsou témata, která se mezi uvažovanými osobními rozvojovými cíli pro následující období objevují opakovaně: „Hodnocení je oblast, z níž budu vybírat svůj osobní rozvojový cíl příští rok. Vidím tam poměrně plynulou návaznost na aktuální osobní rozvojový cíl popisovaný v této práci a zároveň je to můj momentální trn v patě.“ (3M)

Důležité podněty přináší informantům i **rozběr videozáznamu výuky**: „Bylo pro mě až šokující vidět, co všechno dělám špatně, a vůbec si toho nejsem vědoma. Za svou nejzávažnější chybu viditelnou ve videozáznamu (která se zároveň často opakovala) bych rozhodně označila to, že nenechám studenty domluvit. Položím otázku, někomu vyvolám, dotyčný řekne jednu dvě věty, a už do toho skočím zase já, a komentuju, doplňuju – ačkoli se student chystal ještě něco říct...“ (23Ž) Citace dokládá, že se může jednat o podněty, díky nimž student identifikuje diskrepanci mezi chtěným já a aktuálním já a může na tuto diskrepanci reagovat, např. formulací zakázky pro pozorování své výuky spolužákem z jednotky praxe. Jiná citace svědčí o tom, že sledování videozáznamu vlastní výuky má i dopad opačný a posiluje informantčinu self-efficacy: „Při rozboru videozáznamu ... pro mne bylo nejsilnějším zjištění a uvědomění si, že již existu-



jí mé reakce, které mám v nevědomé kompetenci.“ (4Ž) Osvojení si reflektivní kompetence má podle studentky dopad i na já globální: „Učitelská práce je pro mě z velké části prací na sobě samé. Reflexe mé praxe je také reflexí mých vzorců jednání, mých postojů a názorů. Takové propojení mi v určité míře dává sílu – když se zlepším ve své učitelské roli, znamená to, že jsem získala kompetenci, které si cením i ve svém osobním životě.“ (8Ž)

Jako výsledky učení, jež byly zjištěny u všech informantů, lze označit rozvoj kompetence ke spolupráci a kompetence reflektivní. Obě kompetence byly rozvíjeny průběžně, po celou dobu studia jak v jednotce praxe, tak ve stálé studijní skupině. Studenti využívali k reflexi deník a kompetenční rámec, využívali osobní rozvojové cíle a videozáznam vlastní výuky. Osvojení si obou kompetencí lze chápat jako předpoklad pro utváření vědomého profesního sebepečetí.

4.4 Shrnutí výzkumných zjištění

Co a jakým způsobem ovlivňovalo – podle informantů – jejich sebepečetí v roli učitele?

Determinantou utváření učitelského sebepečetí bylo bezpečné a podnětné prostředí, jehož se studentům dostávalo jak v jednotce praxe, tak ve stálé studijní skupině. Dokladem toho je i otevřenost, s níž studenti v závěrečné práci popisují své úspěchy i neúspěchy na cestě utváření profes-

ního sebepečetí. Zásadní vliv na utváření profesního sebepečetí měla spolupráce s významnými jinými, jimiž byli provázející učitel a spolužák v jednotce praxe a dále spolužáci a vysokoškolská vyučující ve stálé studijní skupině. Vliv na jejich posun v roli učitele měla: spolupráce při týmové výuce a při hospitacích, tripartity a ve druhém roce studia praxe student zaměstnancem. V kontextu stálé studijní skupiny studenti tematizovali vliv peer učení a sebezkušenostního učení.

Jakým způsobem informanti popisují ověřování možných já?

Studenti formulovali svá (ne)chtěná já, která vycházela z jejich prekonceptů spojených s pojetím sebe sama v roli učitele, s profesí učitele i s pojetím žáků a výuky. Dvouletá praxe, během níž studenti vstupovali každý týden do kontaktu se žáky, a souběžné zapojení do jednotky praxe i do stálé studijní skupiny studentům umožňovaly získávat, sdílet a reflektovat zkušenosti, které při ověřování (ne)chtěných já v praxi získali, a s těmito reflektovanými zkušenostmi (vztahenými k pedagogickým a psychologickým teoriím) znovu vstupovat do praxe. Tímto opakovaným procesem docházelo buď k potvrzení a zpřesnění (ne)chtěných já, nebo k jejich empiricky i teoreticky zdůvodněné transformaci. Analýza závěrečných prací studentů učitelství dokládá, že intervence realizované vzdělavateli vytvořily podmínky pro utváření či transformaci profesního sebepečetí.



Které výsledky učení – související s utvářením profesního sebepojetí – jsou pro informanty společné?

Prostřednictvím nástrojů, které studenti využívají při reflexi (reflektivní deník, kompetenční rámec studenta učitelství, osobní rozvojový cíl, videozáznam výuky a profesní výzva), bylo možné personalizovat jejich výuku. I přesto byly identifikovány výsledky učení společné – byť v odlišné míře – pro všechny informanty: kompetence ke spolupráci a kompetence reflektivní. Jejich osvojení lze označit jako východisko pro vědomé utváření profesního sebepojetí i pro další profesní rozvoj – již v roli autonomního učitele.

Jakým způsobem tedy výše popsané kurikulum ovlivňuje utváření profesního sebepojetí studentů učitelství? Kurikulum studijního programu zahrnuje intervence, které podporují osobnostní a profesní rozvoj studenta učitelství. Studenti využívají popsané nástroje personalizovaně, v závislosti na stadiu svého profesního i osobnostního rozvoje. Od počátku studia si osvojují kompetence ke spolupráci s kolegy (jak ve stále studijní skupině, tak v jednotce praxe) a kompetence reflektivní. Při formulaci chtěných já vycházejí ze svých prekonceptů spojených s rolí a profesí učitele. Pro ověřování chtěných já v praxi vytvářejí konceptuální a procedurální schémata a formulují osobní rozvojové cíle, díky nimž konfrontují požadovaná a chtěná já s já aktuálním, ověřují naplnění chtěných já nebo je – na základě

reflektovaných zkušeností – transformují. Na této cestě je podporují významní druzí, jimiž se v průběhu studia stávají spolužáci v jednotce praxe, spolužáci ve stále studijní skupině, provázející učitelé a vysokoškolští vzdělavatelé. Společně tvoří učící se komunitu.

5. INTERPRETACE A DISKUSE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Praxi studenti vnímají jako prostor, který jim umožňuje ověřovat možná já a utvářet své profesní sebepojetí (srov. Carpenter & Byde, 1994; Hong & Green, 2011; Einfeld et al., 2020). Neopominutelný význam má pro vědomé utváření profesního sebepojetí bezpečné a podnětné prostředí. To je v souladu s tvrzením, že „důvěra a pocit bezpečí jsou pro osobní změnu zcela zásadní“ (Korthagen et al., 2011, s. 85). Zajímavé jsou v tomto kontextu závěry Garcíá-Martínezové et al. (2021, s. 111), kteří uvádějí, že se zvyšujícím se akademickým stresem se snižuje úroveň sebepojetí i budoucí profesní výkon studentů učitelství.

Důležitou podmínkou na cestě k vytvoření profesního sebepojetí učitele je akceptace vlastního já. Podle Combse et al. (1974, s. 118) „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*. Naše zjištění dokládají, že této akceptaci mohou napomáhat významní druzí (srov. *zrcadlové já*, Cooley, 1902). Díky spolupráci s provázejícím učitelem,



s vysokoškolskými vzdělavateli i se spolužáky student získává důležité podněty pro porozumění sobě samému v roli učitele, objevuje vlastní silné stránky, zexplicitňuje si prekoncepty vztahující se k roli učitele i k učitelské profesi. Tito aktéři profesní přípravy ovlivňují jeho pojetí výuky a dalších složek profesního sebepojetí, což je jev typický pro období přípravy na profesi. Po nástupu do profese k němu již často nedochází (srov. Andersen et al., 2002; Bach, 2013; Mareš, 2013). Příčinou může být nedostatek času pro reflexi a pro spolupráci s kolegy v případě, že učitel začne pracovat na plný úvazek. Praxe „student zaměstnancem“ (u níž je podmínkou učitelský úvazek od 0,3 do 0,8) ukazuje, že k ovlivňování profesního sebepojetí může docházet i po nástupu do profese, je ale nutné vytvořit podmínky pro to, aby měl učitel dostatek podnětů pro svůj rozvoj, čas na sdílení a reflexi a možnost spolupracovat s hodnotově spřízněným kolegou – uvádějícím učitelem.

Příklady, jejichž prostřednictvím studenti učitelství popisují ověřování chtěných já, zahrnují i konceptuální a procedurální schémata (srov. Pizzolato, 2006), která studenti formulovali ve spolupráci se svými provázejícími učiteli i se spolužáky z jednotky praxe. Význam této spolupráce spočívá mj. v tom, že (a) studenti ověřují (ne)chtěná já, aniž by svým experimentováním ohrožovali žáky nebo smysluplnost výuky, (b) jednotka praxe modeluje žákům funkční příklad kooperace. Jak uvádí Tygretová (2017, s. 123), může mít

spolupráce provázejícího učitele a studenta učitelství ve výuce pozitivní dopad i na výsledky učení žáků. Podobně jako ve svém výzkumu zjistili Ronfeldt a Grossmanová (2008), i v představené případové studii bylo pro experimentování s chtěnými učitelskými já významné získávání zpětné vazby od vzdělavatelů a práce s videozáznamem výuky.

Výzkumná zjištění týkající se rozvoje reflektivních kompetencí studentů učitelství lze interpretovat jako osvojení si „kompetence k růstu, tj. schopnost nezávisle pokračovat v rozvoji i po skončení programu“ (Korthagen et al., 2011, s. 115). Zde je nutné připomenout i využívání kompetenčního rámce studenta učitelství, jenž napomáhá (a) sdílenému porozumění cílům profesní přípravy mezi všemi jejími aktéry, (b) utváření společného profesního jazyka (srov. Kratochvílová & Svojanovský et al., 2019, s. 4).

Předkládané výsledky korespondují i se závěry Eisfeldové et al. (2020, s. 50), jež uvádějí, že pro posílení profesního sebepojetí a self-efficacy v rámci vysokoškolské přípravy studentů učitelství byly významné: (a) těsné propojení teorie a učitelské praxe, (b) profesní podpora dobře připravených mentorů ze škol a tandemových partnerů a (c) podpora reflektivních procesů mezi studenty.

Lze usuzovat, že (a) připravenost provázejících učitelů na roli vzdělavatele budoucích učitelů a (b) průběžná komunikace a spolupráce obou typů vzdělavatelů (vysokoškolského i provázejícího učitele) měly zásadní vliv na dosažené výsledky

učení studentů učitelství (srov. Vlčková et al., 2020, s. 157, 178–182). Pozitivní dopad na výsledky učení studentů lze posuzovat i jako důsledek (a) kontinuity spolupráce vzdělavatelů se studentem ve stálé studijní skupině a v jednotce praxe, (b) individualizace a personalizace učení respektující odlišný stupeň profesního i osobnostního rozvoje studentů učitelství a (c) důraz na práci s prekoncepty, s nimiž studenti vstupovali do studia (srov. Spilková, 2006).

Realizované kurikulum studentům umožňuje projít všemi třemi etapami utváření profesního sebepečetí (Pravdová, 2014, s. 167–177): (a) seznámením se s rolí učitele, (b) konfrontací požadované a aktuální podoby já, ale především (c) transformací, při níž v důsledku reflexe dochází k utváření vlastního – teoreticky i empiricky zdůvodněného – profesního sebepečetí, které již vychází z porozumění odbornému diskurzu.

ZÁVĚR

Profesní sebepečetí studenta učitelství je dynamický koncept, jehož utváření lze při přípravě na profesi podporovat intervencemi ze strany vzdělavatelů budoucích učitelů a ovlivňovat tak připravenost studenta učitelství na profesi. A to dokonce i v případě, že student učitelství nastupuje ke studiu z jiné profese nebo z praxe, do níž nastoupil bez pedagogického vzdělání.

Předkládaná výzkumná zjištění ukazují, že zařazení tématu profesního sebepečetí do kurikula studijních programů učitelství všech typů je žádoucí (srov. Sorge et al., 2019, s. 937). Má-li se však stát součástí kurikula nejen psaného, ale i realizovaného, je potřeba vytvářet příležitosti pro (a) propojování vzdělavatelů zajišťujících teoretickou a praktickou složku přípravy, (b) společné hledání sdíleného porozumění cílům učitelské přípravy a (c) kontinuální vzdělávání studentů učitelství tak, aby mohli projít cestou od zvědomění prekonceptů spojených s rolí a profesí učitele až po vytvoření vlastního empiricky i teoreticky zdůvodněného profesního sebepečetí.

Další výzkumná šetření by mohla přinést informace o tom, jakým způsobem se vyvíjí profesní sebepečetí u studentů učitelství připravujících se ve studijních programech, jejichž kurikulum je koncipováno odlišně.

Klademe-li si otázku, co je – či má být – cílem profesní přípravy učitelů, tato evaluační případová studie ukazuje, že utváření profesního sebepečetí studenta učitelství je jednou z relevantních odpovědí.

Poděkování patří PhDr. Jitce Michnové a doc. Radku Marušákovi, kteří po dva roky provázeli studiem studenty učitelství, jejichž závěrečné práce jsou analyzovány v této studii. Poděkování patří také dalším kolegům z organizace Učitel naživo, kteří se podíleli na tvorbě kurikula studijního programu i na jeho realizaci.



LITERATURA

- Andersen, S. M., Chen, S., & Miranda, R. (2002). Significant others and the self. *Self and Identity*, 1, 159–168.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21–41.
- Blatný, M. (2010). Sebepečetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In M. Blatný et al., *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy* (s. 105–136). Praha: Grada.
- Bullough, R. V. Jr. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(1), 43–51.
- Burns, R. B. (1989). The self-concept in teacher education. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 17(2), 27–36.
- Carpenter, P. G., & Hyde, P. (1994). The development of professional self-concept. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 22(2), 163–176.
- Combs, A. W., Blume, R. A., Newman, A. J., & Wass, H. L. (1974). *The professional education of teachers: A humanic approach to teacher preparation*. Boston: Allyn Bacon.
- Cooley, C. D. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.
- Eisfeld, M., Raufelder, D., & Hoferichter, F. (2020). Wie sich Lehramtsstudierende in der Entwicklung ihres berufsbezogenen Selbstkonzepts und ihrer Selbstwirksamkeitserwartung in neuen reflexiven Praxisformaten von Studierenden in herkömmlichen Schulpraktika unterscheiden. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), 48–66.
- Erikson, M. G. (2007). The meaning of the future: Toward a more specific definition of possible selves. *Review of General Psychology*, 4(11), 348–358.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245.
- García-Martínez, I., Gavín-Chocano, Ó., León, S. P., & Ubago-Jiménez, J. L. (2021). Analysis of the pre-service teachers' academic stress based on their self-concept and personality. *Education Science*, 11, 659.
- Gavora, P. (2009). Profesijsná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. *Pedagogická revue*, 61(1/2), 19–37.
- Gavora, P., & Mareš, J. (2012). Koncept self-efficacy. In A. Wiegerová et al., *Self-efficacy (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Bratislava: SPN.
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1349–1361.
- Hendrick, C., & Macpherson, R. (2019). *Co funguje ve třídě. Mezi výzkumem a praxí*. Praha: Euromedia.



- Hong, J., & Greene, B. (2011). Hopes and fears for science teaching: The possible selves of preservice teachers in a science education program. *Science Teacher Education*, 22, 491–512.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research Summer*, 6(2), 129–169.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5–6), 443–456.
- Kenžina, U. A. (2006). *[Formirovanie pedagogičeskoj A-koncepcii buduščego učitelja v obrazovatel'nom processe VUZA]*. (Disertační práce). Orenburg: Orenburgskij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet.
- Kodžaspirova, G. M. & Kodžaspirov, A. J. (2000). *Pedagogičeskij slovarj*. Moskva: Akademija.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kratochvílová, J., & Svojanovský, P. et al. (2019). *Standard kvality profesních kompetencí studenta*. Brno: Pedagogická fakulta MU.
- Lemov D. (2015). *Teach like a champion 2.0*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lohbeck, A., Hagenauer, G., & Frenzel, A. C. (2018). Teachers' self-concepts and emotions: Conceptualization and relations. *Teaching and Teacher Education*, 70, 111–120.
- Lukášová, H. (2015). *Učitel'ské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Fakulta humanitních studií UTB.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113–142.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), čl. 20.
- Michnová, J., & Vaculík Pravdová, B. (2021). *Kartičky pro formativní hodnocení studenta učitelství: Doporučení pro práci s kompetenčním rámcem studenta učitelství*. Praha: Učitel naživo.
- Oyserman, D., & Markus, H. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 112–125.
- Pišová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Pizzolato, J. E. (2006). Achieving college student possible selves: Navigating the space between commitment and achievement of long-term identity goals. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12(1), 57–69.
- Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: Pedagogická fakulta MU.



- Ronfeldt, M., & Grossman, P. (2008). Becoming a professional: Experimenting with possible selves in professional preparation. *Teacher Education Quarterly*, 3(35), 41–60.
- Rothland, M., & Straub, S. (2018). Die Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte im Praxissemester. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Eds.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (s.135–162). Wiesbaden: Springer.
- Sorge, S., Keller, M. M., Neumann, K., & Möller, J. (2019). Investigating the relationship between pre-service physics teachers' professional knowledge, self-concept, and interest. *Research in Science Teaching*, 56, 937–955.
- Spilková, V. (2006). Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, 56(1), 19–30.
- Spilková, V., & Zavadilová, B. (2020). Vliv inovativního vzdělávacího programu Učitel naživo na rozvoj klíčových profesních kompetencí – výsledky evaluačního výzkumu. In *Rozmanitost podpory učení v teorii a výzkumu. Sborník anotací příspěvků XXVIII. výroční konference ČAPV* (s. 102–104).
- Tomková, A. (2015). Princip izomorfismu v učitelské přípravě. *Pedagogika*, 65(1), 75–81.
- Tygret, J. A. (2017). The influence of student teachers on student achievement: A case study of teacher perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 66, 117–126.
- Vlčková, K. et al. (2020). *Řízení třídy: studenti učitelství a jejich provázející učitelé*. Brno: Pedagogická fakulta MU.
- Wiegerová, A. et al. (2012). *Self-efficacy (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Bratislava: SPN.
- West, C. K., Fish, J. A., & Stevens, R. J. (1980). General self-concept, self-concept of academic ability and school achievement: Implications for “causes” of self-concept. *Australian Journal of Education*, 24(2).
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles: Sage.

Mgr. Blanka Vaculík Pravdová, Ph.D.

Učitel naživo, z. ú.; e-mail: blanka.pravdova@ucitelnazivo.cz



VACULÍK PRAVDOVÁ, B. The Development of the Professional Self-concept of Pre-service Teachers as Part of a Teaching Programme Curriculum

Aims. *The study presents the curriculum of a study programme for future teachers. The curriculum focuses on the development of the professional self-concept of pre-service teachers. The aims of the present study are twofold. Firstly, it aims to explain the causal relationship between the curriculum and the development of the trainees' professional self-concept. Secondly, it assesses the expected influence of the intervention provided by the course trainers on the trainees' professional self-concept.*

Methods. *The research method employed is an evaluative case study. The case study focuses on a single embedded case. The final papers reflecting on the professional self-concept of 29 trainees (23 men, six women) participating in the aforementioned study programme were subjected to qualitative analysis.*

Results. *The focused intervention (ongoing regular reflection on practical experience, work with the trainee's competence framework, and work on personal development goals and the so-called professional challenge) leads to a transformation or clarification of the original preconceptions that form the individual components of one's professional self-concept (self-concept in the role of the teacher, the concept of the student, the concept of teaching, etc.). The strength of the effect of the intervention is influenced by the safe and stimulating environment in the training school and in the study group within the training programme, as well as by the development of the reflective competence of the teacher trainees.*

Conclusions. *The professional self-concept of a pre-service teacher is dynamic. Its formation can be supported by intervention on the part of both teacher trainers and mentors. The development of one's self-concept enhances the quality of teacher training, including in situations when the trainee changes to the teaching profession from a different career.*

Keywords: *professional self-concept, pre-service teacher, evaluative case study, qualitative approach*



Příloha – Zadání profesní výzvy

PRVNÍ ČÁST ZADÁNÍ ZÁVĚREČNÉ PRÁCE

PROFESNÍ VÝZVA

Závěrečná práce v programu Učitel naživo

Proč právě taková závěrečná práce?

Chceme, aby se jednalo o smysluplnou závěrečnou práci, která mapuje tvoje přemýšlení o učitelské profesi i o sobě v roli učitele; o práci, která ti umožní plánovat, realizovat a reflektovat nejen tvou práci se žáky, ale i vyhodnocovat vlastní vývoj a posun v jednotlivých oblastech učitelské práce.

Kdy a jak budu na výzvě pracovat?

Na výzvě pracuješ kontinuálně: v rámci výukových bloků (od úvodního institutu až po závěrečné výukové bloky ve 2. ročníku studia), při reflektivních setkáních, ale především na praxi ve škole. Postupné plnění kritérií výzvy tě přivede až k formulaci vlastní učitelské vize.

Důležitou vlastností práce na výzvě je její neukončený tvar. Některé činnosti budou sice probíhat průběžně, po celou dobu studia, ale k některým krokům se budeme vracet až po několikaměsíčním odstupu.

Jakým způsobem bude moje práce hodnocena?

Tvá práce na výzvě bude průběžně podporována formativním hodnocením. Formativní podněty budeš získávat od spolužáků i průvodců, budeš provádět i sebehodnocení. Zpětnou vazbu k tomu, jak se ti podařilo zadání profesní výzvy splnit, získáš v závěru 1. ročníku a na konci studia. Tvou práci posoudí tým průvodců na základě stanovených kritérií.

Obsahová kritéria profesní výzvy – úkoly pro 1. ročník

A. Na začátku studia si zapíše své odpovědi na otázky z následujících oblastí:

1. Vztah já – já: Kdo jsem? Co mě přivedlo k učení? Jaká byla moje cesta do tohoto bodu – jaké zkušenosti s dětmi mě formovaly? Jakým způsobem přemýšlím o žákovi? Jak si představuji žáka úspěšného? **Termín:** v září na institutu, aktualizace do 30. dubna 2020.



2. Vztah já – dítě: Co chci, aby škola dala dětem? Co chci, aby dětem dával můj předmět/obor? Co pro to já jako učitel udělám? Jaký chci mít vztah s dětmi z konkrétní třídy a jaký nechci? Jaké chci, aby bylo moje prožívání a jednání, jaké chci, aby bylo prožívání a jednání dětí? **Termín:** v září na institutu, aktualizace do 30. dubna 2020.

B. Na základě bodu A si formuluji svůj osobní rozvojový cíl (dále jen ORC), který v průběhu studia podle vlastních potřeb aktualizuji. Zaznamenávám důvody změn ORC a zároveň způsoby, jak se jej snažím dosahovat. **Termín:** průběžně, odevzdává se 30. dubna 2020.

C. Vedu si záznamy, jakým způsobem zkouším ve vlastní výuce některé z principů, metod či aktivit, s nimiž jsem se seznámil v rámci studia. Pro tyto principy, metody a aktivity mám jasně zformulovaný jejich smysl pro žáky. **Termín:** do 20 dnů od zadání v Google Classroom.

D. Zaznamenávám si neočekávané situace¹, které měly vliv na mé pedagogické myšlení a které ovlivnily moje jednání či postoje. **Termín:** průběžně, do 30. dubna 2020.

E. V závěru 1. ročníku se vrátím k bodům A a B, popíši změny ve svých úvahách o učitelské profesi. Ze záznamů k bodu C a D vybírám **ke každému** tři situace, které měly nejsilnější dopad na mé přemýšlení o učitelské profesi. Tento dopad konkrétně popíši. **Termín:** do 30. dubna 2020.

F. Formuluji svůj výhled na další školní rok, včetně osobního rozvojového cíle. **Termín:** do 30. dubna 2020.

¹ Kritéria **pro zařazení situace:** (a) situace nastala mimoděk, bez předchozího plánování; (b) vyprávím o tom někomu, často opakovaně; v myšlenkách se k situaci vracím; (c) situace má potenciál stát se historkou, kterou mohu doložit svůj učitelský AHA-moment. Orientační kritéria **popisu situace:** do popisu situace se promítnou (a) chování aktérů; (b) důvody, proč jsem si tuto situaci vybral/a a jak jsem ji prožíval/a; (c) úvahy, jak situaci prožívali aktéři a jaké dopady mohla mít situace a to, jak se v ní aktéři chovali, na jejich další chování; (d) vyjádření, jak situaci hodnotím, zda ji (ne)schvaluji a z jakého důvodu; (e) vyjasnění, co si z toho odnáším do své praxe: co bych dělal stejně/jinak a proč?



DRUHÁ ČÁST ZADÁNÍ ZÁVĚREČNÉ PRÁCE

PROFESNÍ VÝZVA

Závěrečná práce v programu Učitel naživo

Obsahová kritéria výzvy – úkoly pro 2. ročník

Část argumentační a důkazová

Průběžně si vedu záznamy, jakým způsobem testuji ve vlastní výuce některé z metod či aktivit, s nimiž jsem se seznámil(a) v rámci studia. Záznamy ve formu-láři odevzdávám průběžně jako úkoly prostřednictvím Google Classroom. Z těchto záznamů pak vyberu minimálně dva, které zařadím do finální verze výzvy.

Průběžně si zaznamenávám neočekávané situace², které měly vliv na mé pedagogic-ké myšlení a které ovlivnily moje postoje či jednání. Do finální verze výzvy odevzdám minimálně dva záznamy takových situací s popisem toho, co si ze situace odnáším.

Pravidelně reviduji a aktualizuji svůj osobní rozvojový cíl. Zaznamenávám dů-vody případných změn osobního rozvojového cíle. Popisuji konkrétní situace a způ-sob, jak s nimi pracuji, a jak se mi to daří. Do výzvy zařadím: (a) buď proměnu osobního rozvojového cíle, argumentaci takové změny a konkrétní situace, v nichž se proměna projevila, (b) nebo argumentačně potvrzené setrvání u jednoho osobní-ho rozvojového cíle a konkrétní situace, které mě k tomu vedly nebo v nichž se mi významnost mého osobního rozvojového cíle potvrdila.

Průběžně si zaznamenávám procesy (a) plánování, (b) realizace a (c) reflexe vy-učovací hodiny. Do profesní výzvy vyberu takové záznamy procesu, které pro mě byly z nějakého důvodu významné. Tento důvod uvedu. Pro zápis plánu mohu vy-užít protokol z výuky.

Z peer hodnocení profesní výzvy vyberu do finální podoby nejméně dva užitečné podněty a komentuji, čím jsou pro mě významné.

² Kritéria **pro zařazení situace**: (a) situace nastala mimoděk, bez předchozího plánování; (b) vyprávím o tom někomu, často opakovaně; v myšlenkách se k situaci vracím; (c) situace má potenciál stát se historkou, kterou mohu doložit svůj učitelský AHA-moment. Orientační kritéria **popisu situace**: do popisu situace se promítne (a) chování aktérů; (b) důvody, proč jsem si tuto situaci vybral/a a jak jsem ji prožíval/a; (c) úvahy, jak situaci prožívali aktéři a jaké dopady mohla mít situace a to, jak se v ní aktéři chovali, na jejich další chování; (d) vy-jádření, jak situaci hodnotím, zda ji (ne)schvaluji a z jakého důvodu; (e) vyjasnění, co si z toho odnáším do své praxe: co bych dělal stejně/jinak a proč?



II. Část postojová, shrnující, zobecňující apod.

Vyhodnotím a reflektuji svůj posun (vzhledem k počátku výcviku a k situaci po prvním roce popisované v profesní výzvě pro 1. ročník), a to v těchto oblastech: já v roli učitele, já a žák, já a výuka (pojetí vyučovacího předmětu, pojetí cílů, pojetí hodnocení apod.). Pro takovéto vyhodnocení využiji argumentů a zjištění z první části profesní výzvy.

Na základě zkušeností z výcviku si v závěru práce formuluji vlastní učitelskou vizi.

Svobodný a dobrovolný dodatek.