

# Vývoj profesní identity učitelů

Ing. Dalibor Hába

---

Bakalářská práce  
2016

 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2015/2016

# ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Dalibor Hába**  
Osobní číslo: **H140594**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Vývoj profesní identity učitelů**

Zásady pro vypracování:

Vymezení pojmů a teoretických východisek pro pojetí vybraných pojmů z oblasti učitelské profesionalizace.

Volba výzkumných metod ve vztahu ke stanoveným cílům a otázkám výzkumu.

Realizace výzkumu s využitím dotazníku a hloubkových rozhovorů s učiteli.

Zpracování výsledků výzkumu a jejich interpretace, doporučení pro práci učitelů středních škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.**

**KORTHAGEN, Fred. Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.**

**LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, Hana. Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: (teorie, výzkum praxe). Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-70-4227-26.**

**PÍŠOVÁ, Michaela. Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků). Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6681-6.**

**STUHLÍKOVÁ, Iva. Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. 2006, roč. 56, (1). ISSN 0031-3815.**

**ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.**

Vedoucí bakalářské práce:

**prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.**

Ústav školní pedagogiky

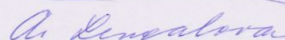
Datum zadání bakalářské práce:

**24. listopadu 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 24. listopadu 2015



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.

děkanka



  
doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.

ředitelka ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 27. 4. 2016

*Háj*  
.....

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy u užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce se zabývá významem profesní identity učitele, vývojem profesní identity a souvislostmi mezi profesní identitou učitele a profesní sebereflexí. V teoretické části jsou vysvětleny základní pojmy z oblasti profesní identity učitele a učitelské sebereflexe. Praktická část práce obsahuje výsledky kvalitativního výzkumu profesní identity učitele a doporučení pro praxi středních škol.

Klíčová slova: profesní identita učitele, koncept narativní identity, reflexe, sebereflexe.

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis focuses on the importance of the professional teacher's identity, the development of the professional identity and the links between the professional teacher's identity and the professional self - reflection. The basic terms from the area of the teacher's professional identity and the self – reflection are explained in the theoretical part. Practical part contains results of the the qualitative research of the the teacher's professional identity and recommendations for the practise of secondary schools.

Keywords: professional teacher's identity, concept of narrative identity, reflection, self – reflection.

Na tomto místě chci poděkovat paní prof. Haně Lukášové, CSc. za vedení a cenné připomínky k práci. Dále chci poděkovat všem učitelům, kteří mi ochotně poskytli rozhovory.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 POJETÍ PROFESNÍ IDENTITY UČITELE VE STRUKTUŘE UČITELSKÉHO SEBEPOJETÍ.....</b>	<b>12</b>
1.1 VYMEZENÍ POJMU PROFESNÍ IDENTITA .....	12
1.1.1 Dimenze profesní identity.....	13
1.1.2 Rozvoj profesní identity.....	14
1.1.3 Pojetí učitele.....	15
1.2 SHRNUÍ KAPITOLY .....	17
<b>2 POJETÍ PROCESU SEREFLEXE.....</b>	<b>19</b>
2.1 VYMEZENÍ POJMU SEBEREFLEXE .....	19
2.1.1 Fáze procesu sebereflexe .....	20
2.1.2 Seberefektivní kompetence a seberefektivní dovednost.....	20
2.2 MOŽNOSTI VYUŽITÍ SEBEREFLEXE.....	21
2.3 DOSTUPNÉ VÝZKUMY UČITELSKÉ SEBEREFLEXE .....	22
2.4 SHRNUÍ KAPITOLY .....	24
<b>3 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI PRÁCE .....</b>	<b>25</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>26</b>
<b>4 VÝZKUM VÝVOJE PROFESNÍ IDENTITY .....</b>	<b>27</b>
4.1 HLAVNÍ CÍL VÝZKUMU.....	27
4.1.1 Dílčí otázky výzkumu.....	27
4.2 VOLBA TYPU VÝZKUMU A METOD SBĚRU DAT.....	27
4.3 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	27
4.4 KVALITATIVNÍ VÝZKUM .....	28
4.5 METODY SBĚRU DAT V KVALITATIVNÍM VÝZKUMU.....	28
4.5.1 Hlubkový rozhovor.....	28
4.5.2 Zásady správného vedení rozhovoru .....	29
4.6 METODY VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE KVALITATIVNÍCH DAT.....	29
4.6.1 Analýza dat pomocí zakotvené teorie.....	30
4.6.2 Druhy kódování.....	30
4.7 SHRNUÍ KAPITOLY .....	31
<b>5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE .....</b>	<b>32</b>
5.1 CO SI UČITEL PŘEDSTAVUJE POD POJMEM PROFESNÍ IDENTITA? .....	32
5.1.1 Proč jste si zvolil učitelství jakou své povolání?.....	32
5.1.2 Měnil (a) byste nyní svou profesi a proč?.....	33
5.1.3 Jaký význam má pro Vás profesní identita? .....	34
5.1.4 Jaký styl výuky preferujete a proč?.....	35
5.1.5 Jak si rozšiřujete své vzdělání? .....	36
5.1.6 Jaké jsou Vaše profesní plány do budoucna?.....	36
5.1.7 Shrnutí kapitoly .....	37
5.2 CO JE NEJČASTĚJI OBSAHEM UČITELSKÉ SEBEREFLEXE? .....	38
5.2.1 Čím se nejčastěji v rámci sebereflexe zabýváte? .....	38



5.2.2	Můžete uvést nějaké poznámky sebereflexe, které pro vás byly důležité? .....	38
5.2.3	Můžete uvést nějakou zajímavou zpětnou vazbu, které se Vám dostalo od kolegů, žáků, vedení školy? .....	39
5.2.4	Nad jakými otázkami profese se nejčastěji zamýšlíte?.....	41
5.2.5	Můžete uvést nějakou výchovnou situaci, která si vyžádala náročný postup řešení? .....	41
5.2.6	Můžete uvést nějakou metodu výuky, která si vyžádala náročnou myšlenkovou přípravu?.....	42
5.2.7	Můžete popsat nějakou aktivizační metodu, která se Vám osvědčila?.....	43
5.2.8	Jak nejčastěji kontrolujete výsledky žáků? .....	43
5.2.9	Jak nejčastěji hodnotíte výsledky žáků? .....	44
5.2.10	Shrnutí kapitoly .....	44
5.3	JAKÝM ZPŮSOBEM UČITEL PROVÁDÍ SEBEREFLEXI SVÉ ČINNOSTI NA STŘEDNÍ ŠKOLE? .....	45
5.3.1	Jakou představu máte pod pojmem profesní sebereflexe?.....	45
5.3.2	Jak provádíte sebereflexi? .....	45
5.3.3	Jaké techniky sebereflexe používáte?.....	46
5.3.4	Shrnutí kapitoly .....	46
<b>6</b>	<b>ZÁVĚRY VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI STŘEDNÍCH ŠKOL.....</b>	<b>48</b>
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>50</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>52</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>56</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>	<b>57</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>58</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>60</b>

## ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá profesní identitou učitele a její návazností na profesní sebereflexi. Profesní identitě je v psychologii i pedagogice věnována stále větší pozornost. Důvodem je praktické uplatnění tohoto fenoménu, kdy je pro úspěšný výkon pracovníka v každé profesi nezbytné, aby se svou profesní dostatečně identifikoval. Bez toho ztrácí pracovník motivaci dále se profesně rozvíjet. Následkem nedostatečné pracovní motivace může být i syndrom vyhoření a následný odchod pracovníka z firmy či jiné organizace. Z tohoto důvodu je profesní identita předmětem zájmu personálních manažerů, neboť nízká pracovní motivace a s ní často spojená fluktuace znamenají pro organizace závažný problém. Jinak tomu není ani v případě středních škol. V učitelské profesi však hraje profesní identita daleko větší roli než v jiných profesích, neboť učitel je v každodenní interakci s druhými lidmi. Předpokladem úspěšné práce s profesní identitou je pak profesní sebereflexe a ta se neobejde bez zpětné vazby lidí z okolí.

Bakalářská práce je standardně rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části jsou popsány základní pojmy z oblasti profesní identity učitele, pojetí učitelské profese a sebereflexe. Praktická část obsahuje kvalitativní výzkum učitelské profesní identity. Cílem práce je popsat konstruktivistickým přístupem strukturu a vývoj tohoto jevu a jeho návaznost na sebereflexi.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 POJETÍ PROFESNÍ IDENTITY UČITELE VE STRUKTUŘE UČITELSKÉHO SEBEPOJETÍ

V této kapitole vymezím základní pojmy k problematice procesní identity a objasním dimenze této identity. Pozornost věnuji také procesu rozvoje učitelské profesní identity a toho, jak učitel chápe samotné učitelství.

## 1.1 Vymezení pojmu profesní identita

Podle Dytrtové (2009) se procesní identita učitele vyvíjí v rámci procesu stávání se učitelem.

Existují dva přístupy ke zkoumání tohoto procesu a to přístup normativní a přístup konstruktivistický (Dytrtová, 2009). Oba přístupy se liší zejména v metodě výzkumu (Kohoutek, 1996).

Normativní přístup pracuje s deduktivní metodou. Cílem normativního přístupu je určit, jaký by učitel měl být, aby byl ve své profesi úspěšný (Dytrtová, 2009).

Konstruktivistický přístup využívá induktivní metodu výzkumu. Tento přístup je postaven na práci s prekoncepty učitele či studenta učitelství a význam pojmů je tedy podle tohoto přístupu vysvětlován na základě dřívějších zkušeností učitele či adepta učitelství (Dytrtová, 2009). Konstruktivistický přístup klade důraz na sebehodnocení, které je podnětem pro vlastní řízení a korigování procesu stávání se učitelem. Důležitá je tedy sebereflexe a hodnocení na základě komparace s jinými studenty učitelství či kolegy z učitelského sboru. Učitel je v tomto pojetí aktivním tvůrcem své profesní identity (Dytrtová, 2009).

Jelikož v této práci vycházím z konstruktivistického přístupu k procesní identitě učitele, je nezbytné profesní identitu, která je jeho jádrem, jasně definovat.

U českých autorů (Lukášová, 2003 a 2015, Stuchlíková, 2006)), kteří se problematikou zabývají, přesnou definici profesní identity učitele nenajdeme.

V zahraniční literatuře však najdeme řadu definic pojmu profesní identita pracovníka. Např. Dobrow s Higginsem (2005) profesní identitu člověka definují jako konstantní systém vlastností, postojů, motivů a zkušeností, které lidem umožňují definovat jejich profesní roli a uskutečňovat jejich objektivní a profesní cíle (Gayle Baugh, Dobrow a Higgins, 2005). Stručně řečeno, profesní identitu lze popsat jako pocit toho, že člověk je profesionálem, tedy jako vnímání sebe sama v této roli. Na tomto pocitu profesionality je pak vysta-

věna určitá osobnostní struktura, která je do značné míry konstantní, ale současně se může měnit pod vlivem vnějších podnětů (Žydzianaitė a Crisafulli, 2013).

Mareš (2013) věnuje učitelovu porozumění sobě samému velkou pozornost. Je přesvědčen, že pro učitele je jeho sebeobraz důležitější než pro pracovníky v jiných profesích, v nichž se dá osobnost snadno oddělit od dovedností. Autor si také klade otázku, zda bychom pojem identity neměli raději používat v množném čísle, jelikož je u učitele důležité vedle jeho profesní identity i propojení této identity na osobní a sociální identitu (Mareš, 2013).

Podle Lukášové (2003) je profesní identita učitele komplexní proměnnou, která ovlivňuje každodenní činnost učitele, ale zároveň se v ní může i proměňovat. Na profesní identitu lze nahlížet z několika úhlů:

- jako míru ztotožnění se s expertními požadavky profese (což má blízko normativnímu pohledu na tuto problematiku)
- jako vnímání sebe sama v roli a činnosti učitele
- jako prožívání sama sebe v roli a činnosti učitele
- jako poznání sama, přemýšlení o sobě v učitelské roli a činnosti ve výuce
- jako rozhodování o sobě v učitelské roli a výukové činnosti
- jaké sociální podmínky vytvářím pro učební činnosti žáků? (Lukášová, 2003)

Významným příspěvkem ke studiu profesní identity z konstruktivistického hlediska je koncept narativní identity McAdamse. McAdams hovoří o 4 kategoriích životního příběhu – o hodnotách a přesvědčeních („ideologickém zasazení příběhu“), klíčových událostech, cílech a perspektivách (výhledy do budoucna) a obrazech sebe a druhých. Obraz o sobě jako protagonistovi spojuje předchozí kategorie – oč usiluji, jak se to děje a na jakých klíčových událostech se můj posouvá nebo proměňuje a kam směřuji. Obraz o sobě je určitým způsobem zjednodušený, idealizovaný, schematický. Je ale nezbytný k porozumění tomu, kdo jsem (Stuchlíková, 2006).

### 1.1.1 Dimenze profesní identity

Jeden z výzkumných přístupů k profesní identitě uvádí Mareš (1996 a 2013), který upravil návrhy Kelchtermanse, podle nějž můžeme v učitelově profesní identitě učitele rozlišit tři dimenze:

1. Retrospektivní dimenze profesionálního Já je vnitřně členěna na:
  - sebeobraz

- sebeúcta, sebeoceňování
  - profesní motivace
  - vnímání úkolu
2. Aktuální Já, které má stejné dimenze jako retrospektivní já uvedené v přítomném čase.
  3. Prospektivní dimenze profesionálního Já je chápána jako profesní perspektiva:
    - mé profesní dráhy
    - dráhy mých žáků
    - perspektiva naší školy (cit. podle Lukášová, 2015)

Upevňování si profesní identity je stálý proces uvědomování si podstaty vlastní profesionality, tj. uvědomování si sebe sama v učitelské roli, potřeba autonomie, iniciativa přebírání odpovídající míry odpovědnosti, přiměřená potřeba sebekontroly a vysoká míra angažovanosti v jednání. (Lukášová, 2015)

### 1.1.2 Rozvoj profesní identity

Higgins a Dobrow ve výše zmíněné definici označují profesní identitu učitele jako konstantní systém. Je však třeba upozornit na to, že profesní identita učitele se během jeho kariéry vyvíjí a není rozhodně konstantním jevem, jak zdůrazňuje Mareš (2013). Spilková (2004) rozlišila tři etapy rozvoje profesní identity učitele:

1. startovací identita (identifikace nekonceptí)
2. proměňovaná identita (přestavba nekonceptí novou teorií)
3. profesní identita (výsledná reflexe a sebereflexe)

Naplňování profesní identity se děje podle Stuchlíkové (2006) vědomě (explicitně) i nevědomě (implicitně). Naplňování profesní identity implicitní i explicitní formou se pak odráží i v konceptu reflektujícího praktika, který je dalším významným příspěvkem ke studiu profesní identity učitele z konstruktivistického hlediska (Schön, 1990).

Utváření profesní identity do současné podoby probíhá dle Dyrťové (2009) postupně. Předpokladem jejího naplnění je poznání sama sebe (kdo jsem) a porovnání s tím, kým chci být (Stuchlíková, 2006).

K porozumění procesu vývoje profesní identity výrazně přispěly i výzkumy Pravdové (2014, 2015). Tato autorka popsala tři základní etapy, které nelze explicitně oddělit, jelikož se mohou vzájemně zastupovat.

1. Jde o postupné seznamování s profesí učitele v celé její šíři a rozmanitosti a utváření požadovaného já.
2. Konfrontaci požadovaného a skutečného Já. Na konci této etapy by pak mělo dojít k identifikaci s profesí učitele.
3. Jde o transformaci intuitivního či raného pojetí výuky ve vlastní pojetí výuky, které je dílčím výsledkem třetí etapy vytváření profesního sebepojetí. Očekávaným cílem této etapy je pozitivní profesní sebepojetí budoucího učitele (Lukášová, 2015).

Je také nutné upozornit na to, že během studia učitelství mezi sebou soupeří projevy chtěného a nechtěného já, kterým musíme věnovat náležitou pozornost podobně jako osvojovaným pedagogickým znalostem (Lukášová, 2015).

### 1.1.3 Pojetí učitele

Pojetí učitelství je pro samotného učitele velmi důležité. To jak učitel chápe učitelství, se totiž projevuje v tom, jak přistupuje k významu reflexe či sebereflexe při své práci.

Současné pojetí učitele v pedagogice vychází z humanistické filosofie, z její homocentrické a holistické podstaty (Dytrtová, 2009). Požadavek být sám sebou, učit se být člověkem a být za svůj rozvoj zodpovědný je podle Dytrtové (2009) v souladu s taxonomií vzdělávacích cílů dnešní doby.

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 (Lukášová, 2015).

Učitelé i budoucí učitelé by si měli klást následující otázky.

#### *Chápu učitelství jako umění?*

Představitelé odpovědi „ano“ na tuto otázku, se domnívají, že podstata, a tedy i možnost naučit se učitelské profesi připomíná umělecký výkon, a to včetně komponent jako jsou např. empatie, improvizace, intuice. Vysokoškolské vzdělání má spíše význam v rovině kulturního rozhledu a kultivování adepta učitelství. V tomto modelu jsou preferovány techniky osobnostního rozvoje a vnímání. (Lukášová, 2015)

#### *Chápu učitelství jako řemeslo?*

Zastánci tohoto názoru usuzují, že učitelství si lze časem osvojit praxí mezi zkušenými praktiky. Jde jen o osvojení si základních grifů a fint. Rutina je pak znakem perfektního

zvládnutí řemesla (Lukášová, 2015). Průcha (2002) např. uvádí, že člověk se učitelem profesionálem stává po pěti letech souvislé praxe. V tomto přístupu existuje nepropojení mezi teoretickým školením a vlastním výkonem učitelské profese (Lukášová, 2015).

### ***Chápu učitelství jako technologii?***

Jestliže ano, pak platí, že učitel dodržuje určitá pravidla, algoritmy, systémy a jeho pracovní činnost musí být kvalitní. Nekvalitní pracovní činnost je pak důsledkem rušivých vlivů prostředí či špatným definováním pravidel. V tomto pojetí je zdůrazňován význam vzdělávání pro učitele, teorie je stejně důležitá jako praxe. Význam tohoto pojetí učitelství vzrůstá v souvislosti s rostoucím významem informačních technologií v učitelské práci (Lukášová, 2015).

### ***Chápu učitelství jako povolání?***

Zastánci tohoto pojetí upozorňují na to, že učitel musí mít pod kontrolou především sám sebe, což na učitele klade velké nároky, mnohdy větší než na profesionály v jiných, i uznávanějších profesích. Učitelství je tak mnohem více než jen pouhé povolání ve smyslu zaměstnání, je to spíše poslání (Lukášová, 2015).

### ***Chápu učitelství jako poslání?***

Tento přístup vychází z toho, že učitelství je činnost vznešená a v duchu Komenského idejí také důležitá a vysoce uznávaná. Poslání je více než pouhé povolání, než běžná profese. Toto pojetí vyžaduje, aby učitelství vykonávali pouze lidé mravní a charakterní, skutečné osobnosti (Lukášová, 2015).

### ***Chápu učitelství jako zaměstnání?***

Učitelství je v tomto pojetí chápáno jako pouhý prostředek na získání prostředků k obživě. Učitelství je také někdy v subjektivním pojetí chápáno jako zaměstnání stojící na okraji zájmu společnosti. Učitel je pak pouhým vykonavatelem nařízení, která stanovují vyhlášky ministerstva školství a příslušné zákony. V tomto pojetí tedy není prostor pro iniciativu a to může některým učitelům vyhovovat (Lukášová, 2015).

### ***Chápu učitelství jako expertní profesi?***

Komplexnost pojetí učitelství jako profese vyžaduje podle Lukášové (2003 a 2015) propojenost přístupu k učitelství z hlediska společenského, personálního i obsahově zaměřeného na podstatu profesionalizace. Píšová se spolupracovníky (2013) na základě výzkumů rozlišili pojetí učitelství ze dvou hledisek:



1. kognitivně či znalostně orientované pojetí
2. pojetí orientované na efektivnost vyučování, tj. výkon učitele a jeho vliv na výkon žáka

Samotná identifikace expertnosti v učitelství je však značně obtížná. I proto se někdy učitelství jeví jako semiprofese (Lukášová, 2015).

### ***Chápu učitelství jako semiprofesi?***

Učitelství má mnoho dimenzí, a proto mnozí autoři chápou učitelství jako semiprofesi (Štěch, 1994). Pro semi-profese je charakteristické to, že jsou provozovány ve velkých byrokratických organizacích, které mají hierarchickou strukturu a jsou řízeny autoritativně. Tyto organizace také mají vysokou proporci žen a vysoký počet členů a nižší soustavu vzdělání, tj. kratší období přípravy a tzv. nižší status. Všechny tyto faktory mohou tedy negativně působit na autonomii bytí, která je v dispozici pro každou bytost a je nutností pro bytí učitele (Lukášová, 2015).

Všechny výše zmíněné otázky jsou tedy důležité pro vědomý vlastní přístup k učitelství a mohou být součástí sebereflektivních procesů (Lukášová, 2015).

## **1.2 Shrnutí kapitoly**

V první kapitole jsem vymezil základní pojmy ke značně komplikované problematice profesní identity. Je třeba mít na paměti, že profesní identita je především pocit, že jsem profesionálem. To má výrazné dopady na chápání a přístup k učitelství, motivaci, schopnost sebereflexe a schopnost přijímat odpovědnost. Profesní identita se také neustále pod vlivem vnějších i vnitřních podmínek vyvíjí. To znamená, že se mění náš obraz nás samých. Ke změnám tohoto obrazu může přispívat i sebereflexe a reflexe činností, postojů, vztahů k žákům, dovedností a schopností řešit problémy, které se ve výuce vyskytují. Důležitý je i poznatek, že profesní identita učitele vzniká už před jeho rozhodnutím studovat učitelství na vysoké škole. Zde se projevuje úzké napojení profesní identity na identitu osobní a sociální. Učitel i adept učitelství je totiž obklopen i jinými lidmi, kteří také mohou výrazně zasáhnout do jeho vlastního obrazu. V mém výzkumu rovněž pracuji s poznatky Spilkové (2004), která identifikovala tři fáze vývoje profesní identity učitele a proces jejího naplňování. V kapitole byly také zmíněny dva přístupy ke zkoumání fenoménu učitelství a to přístup normativní a konstruktivistický. Zde můžeme stručně zmínit, že normativní přístup pracuje s předem daným obrazem kvalitního učitele profesionála, kdežto konstruk-

tivistický dává přednost vlastní tvorbě obrazu, který ovšem není učiteli předem znám. Je tedy jasné, že konstruktivistický přístup více respektuje autonomii učitele, na druhou stranu na něj klade mnohem větší nároky. V praktické části mé bakalářské práci vycházím právě z konstruktivistického přístupu a při tvorbě obrazu profesního života učitele pracuji s konceptem narativní identity. Z tohoto konceptu současně vychází i otázky hloubkového rozhovoru s učiteli. V závěru kapitoly jsou popsány současné přístupy k pojetí učitelství, které se výrazně projevuje v sebereflexi učitele. O sebereflexi učitele pojednává druhá kapitola.

## 2 POJETÍ PROCESU SEREFLEXE

V této kapitole vymezují základní pojmy k procesu sebereflexe učitele a přibližují možnosti praktického uplatnění sebereflexe v každodenní činnosti učitele. Popisují také fáze procesu sebereflexe, které není možné přeskakovat, pokud má být sebereflexe efektivní. Upozorňují i na vazbu sebereflexe na utváření učitelské profesní identity.

Můžeme konstatovat, že reflexe je základním fenoménem v přípravě učitele a zároveň jednou z cest rozvoje didaktického myšlení. Reflexe také výrazně ovlivňuje kvalitu pedagogické činnosti (Slavík, 2012). Je nutné zdůraznit, že sebereflexe má úzkou vazbu na identitu člověka. Ze sebereflexe totiž vyplývá sebepojetí jako obraz sebe sama. Tento obraz pak vzniká jako zobecnění poznatků o sobě, které člověk získává především v interakci s okolním světem (Sedláčková, 2009).

Kladný vztah k dětem, pedagogický optimismus a ochota ke spolupráci s jinými učiteli ve sboru při řešení pedagogických situací je předpokladem a impulsem sebereflexe učitele a tvoří součást učitelské profesionality (Dytrová, 2009).

### 2.1 Vymezení pojmu sebereflexe

Hart, Hartlová (2000) reflexi definují jako druh sebezpozorování, obrácení se do vlastního vědomí a prožívání. Švec (1999) reflexi označuje jako druh pedagogické sebereflexe. K rozvoji pedagogických dovedností dochází podle něj díky hospitacím s reflexí a případnou sebereflexí (Švec, 1999).

Na sebereflexi lze tedy pohlížet z pohledu psychologického i pedagogického. Z psychologického hlediska je chápána jako složitý proces, při kterém dochází k vývoji osobnosti. Jde při ní o uvědomování si svého vědomí, jednání a charakteru osobnosti v konfrontaci s morálními hodnotami a ideálním „já“. Je jádrem sebeobrazu (jáství) a je nástrojem výstavby osobnosti jedince (Syslová, 2013).

Jako sebereflexe je chápán z pohledu pedagogiky proces, v rámci něhož získává učitel cíleně a systematicky zpětnovazební informace. Sebereflexe je popisována jako metoda sebehodnocení ve vztahu k profesnímu výkonu, jako uvědomělý a sdělitelný proces (Slavík, 2012).

Kyriacou (1996) schopnost sebereflexe řadí k tzv. autodiagnostickým schopnostem. Sebereflexi v učitelství práci přikládá značný význam i Dytrtová (2009), která ji řadí k základním dovednostem učitele.

Podle Syslové (2013) má reflexe širší význam. Neznamena pouze obraz sebe samého v pedagogické situaci, ale jde také o zamyšlení nad pedagogickými jevy, které subjekt pozoruje, a také o reflexi toho, jak na něj nahlíží ostatní (Syslová, 2013). Dytrtová (2009) v této souvislosti zdůrazňuje, že učitel nesmí při sebereflexi zapomínat na podněty, které přicházejí od jeho kolegů, žáků či vedení školy.

### 2.1.1 Fáze procesu sebereflexe

Sebereflexe probíhá dle Slavíka (2012) v těchto čtyřech fázích:

1. **Nastartování procesu sebereflexe.** V první fázi dochází k nastartování procesu sebereflexe, který proběhne na základě zájmu učitele o pedagogickou činnost. Klíčová je motivace k sebereflexi, podnět k sebereflexi pak vychází z výchovně - vzdělávacího procesu.
2. **Shromáždění a uspořádání sebereflexe.** V této fázi se učitele zaměřuje na detaily v rámci pedagogické činnosti. Učitel posuzuje svou činnost a její efektivitu ve vztahu ke své činnosti a činnosti žáků.
3. **Analýza a interpretace reflektovaných prvků v kontextu předcházejících zkušeností a vyvození závěrů z výsledků sebereflexe.** Je to fáze vnitřního dialogu učitele a hledání odpovědí na otázku, co bylo příčinou toho či onoho jevu.
4. **Vytváření plánu budoucí pedagogické činnosti na základě výsledků sebereflexe.** V této fázi dochází k projektování dalších postupů a k syntéze závěrů (Slavík, 2012).

### 2.1.2 Seberefektivní kompetence a seberefektivní dovednost

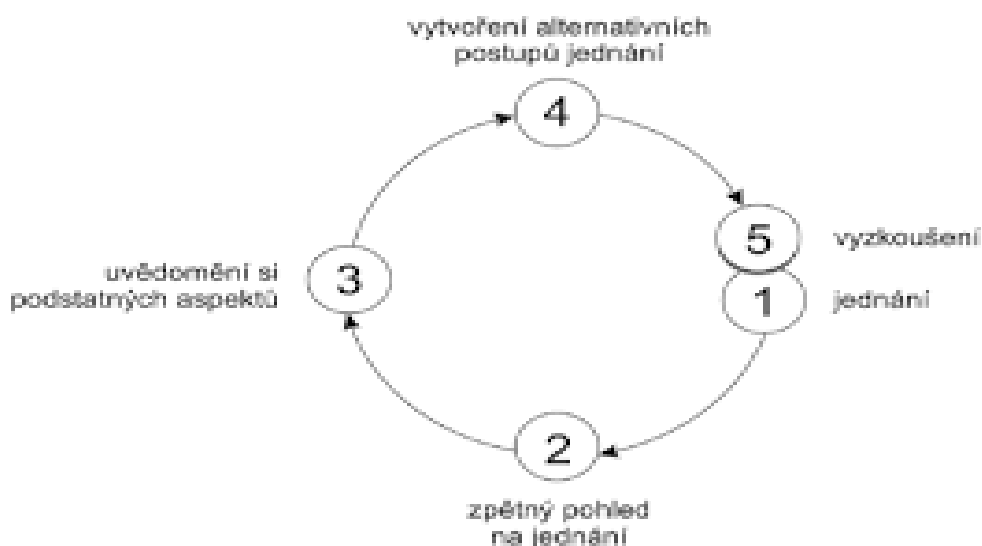
Mezi kompetence nezbytné pro učitelství profesi zařazuje sebereflexi např. Dytrtová (2009). Seberefektivní dovednost je dle Urbanovské (2002) předpoklad sebereflexe a uvědomování si vlastních činností, dovedností, postojů a osobnostních rysů. Urbanovská (2002) dále uvádí, že seberefektivní dovednost je souborem dílčích dovedností, mezi něž patří:

- percipovat, popsat a hodnotit svoje pedagogické myšlení, postoje, emoce, způsoby jednání,

- klást si sebereflektivní otázky
- nalézat odpovědi
- srovnávat stav aktuálního „já“ s ideálním „já“
- odhalovat pravé příčiny zjištěného stavu sledovaných jevů
- vyvozovat závěry pro své sebezdokonalování

## 2.2 Možnosti využití sebereflexe

Korthagen (2011) upozorňuje na možnost použití reflexe v procesu zkušenostního učení, který autor definuje jako osvojování dovedností, znalostí a postojů k sobě samému a k okolnímu prostředí na základě vlastního pozorování a zúčastňování se situací a přemýšlení o nich. V rámci tohoto procesu se reflexe střídá s učením. Korthagen (2011) v tomto procesu rozlišuje pět fází: jednání, zpětný pohled na jednání, uvědomění si podstatných aspektů, vytvoření alternativních postupů jednání a jejich odzkoušení, které se stává základem pro nový proces. Toto pojetí procesu zkušenostního učení je pak východiskem pro konstrukci modelu ALACT (Korthagen, 1985). Tento model je zobrazen na následujícím obrázku.



Obrázek 1 Model ALACT (zdroj: Korthagen, 2011)

Model ALACT popisuje ideální proces reflexe. Je důležité upozornit na to, že ve fázi uvědomění si podstatných aspektů se může objevit potřeba teorie. Ta může být dodána super-

vizorem, který ji může přizpůsobit reflektované situaci a potřebám osoby, která provádí reflexi (Korthagen, 2011).

Hlavní přínos sebereflexe spočívá v tom, že zabraňuje stereotypnosti práce a umožňuje učitelům ověřovat nové metody. Učitel se dále učí předvídat možné důsledky svého jednání. Sebereflexe také přispívá k neformálnímu a systematickému sebevzdělávání tím, že stimuluje profesní růst učitele (Syslová, 2013).

Štěpaník (2003) také upozorňuje na to, že znalost sebe samého snižuje chyby a omyly v praktickém jednání a je nutným předpokladem jejich neopakování. K účinné zpětné vazbě, bez které se při sebereflexi učitel neobejde, lze používat také videozáznam učitelství činnosti. Vhodným doplněním videonahrávky je pak komentář kolegů učitele k tomuto videozáznamu spolu s názory jeho žáků, které lze získat např. formou ankety (Gillernová, Kebza a Rymeš, 2011).

Podle Dyrťové (2009) by se učitelé měli ve své sebereflexi více zaměřit i na jejich vztah k žákům a k jejich pedagogickým dovednostem. Dle autorky totiž v sebereflexi učitelů převládá orientace na vzdělávací postupy (metody) a témata výuky, která nejsou dle nich vhodná pro danou skupinu žáků apod. Schopnost sebereflexe např. vlastního vztahu k žákům je u učitele však podmíněna jeho profesionalitou a především jeho charakterovými vlastnostmi, jako je vstřícnost, tolerantnost (Dyrťová, 2009).

### 2.3 Dostupné výzkumy učitelství sebereflexe

Přehled realizovaných výzkumů profesní identity učitelů v ČR najdeme např. v publikaci Lukášové (2015). Přehled studií procesu učitelství sebereflexe nabízí Dyrťová (2009).

Výzkum využívání sebereflexe u studentů učitelství provedla Urbanovská (2002). Autorka na vzorku studentů učitelství zjistila, že mnozí adepti učitelství se sebereflexi záměrně vyhýbají. Důvodem je dle ní především rozpor mezi ideálním a požadovaným já, který bývá také často provázen pocitem frustrace, viny, odcizení, obavou o ztrátu náklonnosti druhých. U citlivých jedinců je proto pravidelná sebereflexe zvláště důležitá (Lukášová, 2015).

Výzkum Stuchlíkové (2006) upozornil na význam implicitních procesů při utváření profesní identity učitele a na složitost jejího vývoje. Profesní identita učitele se totiž podle autorky začíná vytvářet už před začátkem studia učitelství. Stuchlíková také provedla výzkum učitelství sebereflexe, když studentům zadala větu „**být učitelem pro mne zname-**

ná...“ a nechala ji studenty 20 krát doplnit. Výpovědi o profesi pak bylo možné roztrdit do čtyř kategorií: orientace na osobnost učitele, centrace na učivo, centrace na žáka a hodnotící aspekty. Výzkum ukázal i význam explicitních a implicitních motivací při volbě a výkonu učitelské profese (Lukášová, 2015).

Podobné výzkumy profesní identity realizoval i Gavora s Wiegerovou (2014) na vzorku studentů učitelství pro mateřské školy. Spilková a Tomková (2010) se zase zaměřily na profesní identitu studentů učitelství pro primární vzdělávání (Lukášová, 2015).

Nejnovější výzkumy pracují s pojmy předem a následně strukturovaná reflexe ve vztahu k utváření profesního soudu o kvalitě výuky (Slavík, Lukavský, Najvar, Janík, 2015). Předem strukturovaná reflexe slouží k pohybu od pedagogické teorie k reflexi a odpovídá v analogii kvantitativním principům výzkumného pedagogického designu, kdežto následně strukturovaná reflexe by měla směřovat od reflektivního pohledu k pedagogické teorii a odpovídat v analogii kvalitativním principům výzkumného designu (Lukášová, 2015).

Významný výzkumný počín představují i kvalitativní výzkumy Gavory (2001 a 2012) v oblasti profesní identity a osobní zdatnosti učitele řešit pedagogické situace. Osobní zdatnost učitele lze chápat jako trvalý či situační atribut osobnosti učitele (Lukášová, 2015). Výzkumy v této oblasti mohou podle Lukášové (2015) sloužit jako inspirace pro výzkum tzv. autoregulace procesního učení.

Na Slovensku se problematice sebereflexe v učitelské práci věnovala např. Hupková (2006). Výsledky jejího výzkumu dokázaly, že většina učitelů pociťuje zájem a potřebu sebereflexe už na začátku své profesní kariéry, zkušenější učitelé neprovádí tedy sebereflexi častěji než jejich začínající kolegové. Začínající učitelé totiž mnohdy z důvodů nedostatku zkušeností s řešením pedagogických situací musejí sebereflexi provádět častěji než učitelé s delší dobou praxe, kteří si již pro řešení mnohých pedagogických situací osvojili algoritmy. Studie této slovenské autorky také dokázala, že sebereflexe je uvědomělý a sdělitelný proces, což koresponduje s dřívějšími výzkumy tohoto procesu provedenými v zahraničí (Korthagen, 1985).

Rozvojem schopnosti sebereflexe u studentů učitelství během jejich pregraduální přípravy se zabývala ve své výzkumné činnosti Nezvalová (2002). Podle Nezvalové, která navazuje na zahraniční výzkumy Korthagena (1985) a Schöna (1987), se sebereflexe týká výukového procesu, výběru učiva, etických principů vyučování a jeho sociálního kontextu. Proto by do studijního programu pro učitele mělo být zahrnuto pět typů sebereflexe:

- technická, zaměřená na způsoby vyučování
- reflexe v činnosti a po činnosti (jedná se o spontánní a intuitivní rozhodnutí učitele během výuky a rozhodnutí po skončení výuky o zpětném pohledu na výuky)
- poradní reflexe, vychází z rad učitelových kolegů a z konfrontace vlastních zkušeností učitele s realizovanými pedagogickými výzkumy
- osobní reflexe – zaměřená na osobností rozvoj a vztah k profesi
- kritická reflexe, která vede k naplňování idejí výchovně-vzdělávacího procesu (Nezvalová, 2002, cit. dle Dytrtová, 2009)

## 2.4 Shrnutí kapitoly

V této kapitole jsem vymezil pojem sebereflexe a jeho vztah k reflexi jako takové. Je nutné připomenout, že na sebereflexi lze nahlížet z hlediska psychologie a pedagogiky. Psychologie přináší poznatky o tom, jak sebereflexi vhodně provádět. Pedagogika zase nabízí odpovědi na to, jaké oblasti učitelské práce by měly součástí sebereflexe a zda do sebereflexe zapojit i jiné účastníky vzdělávacího procesu. Sebereflexe je jistě důležitou součástí života všech pracovníků, avšak pro učitele je zcela nezbytná, pokud má být vzdělávací proces efektivní. Sebereflexe totiž učiteli poskytuje důležitou zpětnou vazbu, bez které se při přípravě a realizaci změn neobejde. Závěr kapitoly nabízí přehled výzkumů profesní identity učitele a procesu učitelské sebereflexe, které byly v uplynulých letech v českých a slovenských podmínkách realizovány. V mém výzkumu vycházím ze studie Stuchlíkové (2006), která ve svém výzkumu vývoji profesní identity upozornila na skutečnost, že učitel ke své profesní identitě přistupuje vědomě i nevědomě. Ke studii postoje učitelů k sebereflexi využívám i poznatky z výzkumu Hupkové (2006) a při výzkumu obsahu učitelské sebereflexe pracuji s poznatky ze studie Nezvalové (2002). Je patrné, že profesní identitě a sebereflexi v učitelské praxi dosud nebylo věnováno mnoho prostoru. Tato problematika si však bezesporu zaslouhuje pro svou důležitost velkou pozornost.



### 3 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI PRÁCE

V teoretické práci jsme se věnovali problematice učitelské profesní identity, vymezili jsme základní přístupy ke studiu tohoto jevu a to přístup normativní a konstruktivistický, který je založen na tvorbě obrazu vlastní osobnosti učitele. Tento přístup je využit ve výzkumné části práce. Definovali jsme také možná pojetí učitelství, která je možné v konstruktivistickém přístupu použít. Dále jsme zmínili klíčové pojmy z oblasti učitelské sebereflexe a návaznost sebereflexe na profesní identitu. V závěru uvádíme přehled dostupných výzkumů profesní identity učitelů, což nám pomůže vyhodnotit výsledky výzkumu a provést jejich interpretaci.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUM VÝVOJE PROFESNÍ IDENTITY

V praktické části bakalářské práce se zaměřuji na výzkum profesní identity učitele a její souvislost se sebereflexí učitele. Výzkum tohoto jevu bude proveden za pomoci kvalitativních metod sběru dat. Následně bude provedena analýza získaných dat, jejich interpretace a doporučení pro práci učitelů na středních školách.

### 4.1 Hlavní cíl výzkumu

Popsat profesní identitu učitele střední školy.

#### 4.1.1 Dílčí otázky výzkumu

1. Co si učitel představuje pod pojmem profesní identita?
2. Co je nejčastěji obsahem učitelské sebereflexe?
3. Jakým způsobem učitel provádí sebereflexi své činnosti na střední škole?

### 4.2 Volba typu výzkumu a metod sběru dat

Pro zkoumání problematiky jsem zvolil kvalitativní výzkum, jelikož při svém zkoumání profesní identity vycházím z konstruktivistického přístupu, který je postaven na tvorbě profesního sebeobrazu učitele. Pro zkoumání dané problematiky postačí menší počet respondentů. Seobraz je u každého učitele jedinečný. Jedná se tudíž o jev, který lze jen obtížně kvantifikovat. Mým úkolem bude se současně do myšlení učitele vcítit. Pro sběr dat za účelem jejich analýzy budou použity hloubkové rozhovory s učiteli zlínských středních škol.

### 4.3 Popis výzkumného vzorku

Do vzorku bylo zařazeno 5 učitelů středních škol, tak aby jejich výpovědi odrážely rozdíly v jejich pohledu na profesní identitu podle délky praxe, věku, pohlaví. Čtyři respondenti působí ve školství méně než pět let. Pouze jeden respondent má praxi v délce třiceti let. Do vzorku byli zařazeni učitelé odborných předmětů středních škol. Oslovil jsem dva muže a tři ženy. Rozhovory byly realizovány s následujícími respondenty:

- 1) *Pan Josef, 36 let, 4 roky praxe na SŠ, 6 let praxe ve vedení rekvalifikačních kurzů, učitel informatiky a výpočetní techniky na SŠ*
- 2) *Paní Martina, 32 let, 3 roky praxe, učitelka informatiky a mediální výchovy*
- 3) *Paní Dana, 55 let, 30 let praxe, učitelka německého a anglického jazyka na SŠ*

- 4) *Paní Kateřina, 27 let, 2 roky praxe, učitelka zeměpisu a cestovního ruchu na SŠ*
- 5) *Pan Marek, 2 roky praxe, 28 let, učitel tělesný výchovy a angličtiny na SŠ*

#### 4.4 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum uvádí svá zjištění v nečíselné podobě, jevy a procesy popisuje tak, aby se z nich neztratil člověk. Kvalitativní výzkum zkoumá malé skupiny a jejich jedinečnost. Typické pro tento typ výzkumů jsou explorační (vysvětlování) a deskripce (popis) jevů. Kvalitativní výzkum se zabývá texty a obrázky a interpretuje jejich význam (Čábalová, 2011).

#### 4.5 Metody sběru dat v kvalitativním výzkumu

Hendl (2005) řadí k metodám sběru dat v kvalitativním empirickém výzkumu (používá metody založené na poznávání pedagogické praxe) různé typy rozhovorů, dotazníků, škál a testů. Tyto metody se mohou používat samostatně, jako je tomu v případě dotazníkových šetření, či se mohou vzájemně kombinovat (Hendl, 2005). V pedagogice se často používá i pozorování a různé typy experimentů (Gavora, 2000).

##### 4.5.1 Hlubkový rozhovor

Pro naše potřeby využijeme metodu rozhovoru, konkrétně hlubkový rozhovor. Rozhovor (interview) je nejpoužívanější metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu v pedagogických vědách (Švaříček, 2007). Je to metoda založená na interakci a komunikaci mezi respondentem (respondenty) a výzkumníkem. Výsledky rozhovoru závisí na interpersonálním vztahu mezi výzkumníkem a respondentem, je tedy nutné vytvořit pro průběh rozhovoru přátelskou atmosféru a zajistit vhodné prostředí k jeho realizaci. Rozhovory můžeme rozlišovat podle struktury otázek, počtu zúčastněných a místa realizace. Podle struktury otázek rozlišujeme:

- a) strukturované interview (uzavřený rozhovor, kdy jsou otázky a odpovědi přesně dány a tím se odpovědi lépe vyhodnocují)
- b) nestrukturované interview (otevřený rozhovor, kdy je téma přesně určeno, panuje zde však naprostá volnost otázek a odpovědí, získané odpovědi se obtížněji zpracovávají)
- c) polostrukturované interview, které nabízí otázky a odpovědi s následným vysvětlením a objasněním respondentem (Čábalová, 2011)

Podle zúčastněných osob pak můžeme rozlišovat mezi individuálním (pracujeme s jedním respondentem) a skupinovým (pracujeme s více osobami) rozhovorem (Čábalová, 2011). Hendl (2005) uvádí i další typy rozhovorů v kvalitativním výzkumu: strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, rozhovor pomocí návodu, neformální rozhovor, narativní rozhovor, fenomenologický rozhovor, skupinové interview apod. Otázky v rozhovoru členíme:

- a) podle struktury: otázky otevřené (bez nabídky odpovědi), uzavřené (odpovědi typu ano, ne) a polozařené (otázky typu ano, odpověď zdůvodni)
- b) podle jejich obsahu na otázky vztahující se ke znalostem, postojům, názorům apod. (Čábalová, 2011)

Mnou použitý hloubkový rozhovor je dle Švaříčka (2007) nestandardizovaným dotazovacím jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.

#### **4.5.2 Zásady správného vedení rozhovoru**

Čábalová (2011) uvádí několik zásad správného vedení rozhovoru. Především je nutné jasně vymezit cíl, problém interview a roli tazatele. Dále musíme stanovit velikost vzorku a zajistit prostředí vhodné k realizaci rozhovoru. Nezbytný je rovněž plán rozhovoru, který by měl obsahovat délku, čas a místo konání interview. Rozhovor je také vhodné nahrávat či písemně zaznamenávat, což umožňuje snazší rozbor interview. Před rozhovorem bychom si také měli ujasnit způsob jeho vyhodnocení a snažit se do pocitů a myšlení respondenta veítit. Zejména jde o to pochopit, jaká je jeho motivace k poskytnutí rozhovoru a co chce výzkumník i respondent dosáhnout. Nesmíme opomenout ani přípravu strategie vedení rozhovoru, která nás může ochránit před vznikem nečekaných situací během interview a pomoci při jejich operativním řešení.

#### **4.6 Metody vyhodnocení a interpretace kvalitativních dat**

Podle Hendla (2005) komplikuje vyhodnocení kvalitativních dat především to, že nemají strukturovanou podobu jako data kvantitativní. Organizování dat a jejich interpretací se v kvalitativním výzkumu začíná většinou již ve fázi sběru dat, analýza dat tak směřuje výzkumníka k novým zdrojům dat. Kvalitativní analýza je dle Hendla (2003) uměním zpracovat dat smysluplným a užitečným způsobem a nalézt odpověď na výzkumnou otázku,

přičemž u kvalitativní analýzy odpadají mechanické postupy, které jsou typické pro statistické metody v kvantitním výzkumu.

#### 4.6.1 Analýza dat pomocí zakotvené teorie

Hendl (2003) uvádí řadu typologií metod analýzy kvalitativních dat, přičemž pro mé potřeby využiji často používané editovací postupy, které jsou založeny na interpretaci a mají pružný charakter. K jejich typickým představitelům patří postup zakotvené teorie (Hendl, 2003). Postup zakotvené teorie má tři základní prvky a to koncepty, kategorie a propozice neboli tvrzení.

Koncepty jsou základními jednotkami analýzy, jelikož se teorie navrhuje pomocí konceptualizace. Teorie není navrhována přímo z dat. Na vyšší a abstraktnější úrovni než koncepty se nacházejí kategorie. Tyto prvky teorie se generují stejným analytickým postupem, aby se ukázaly podobnost a rozdíly, a jsou základní kameny vznikající teorie. Dalším prvkem zakotvené teorie jsou propozice, které formulují zobecněné vztahy mezi kategoriemi a koncepty. K výběru datového materiálu se používá teoretické vzorkování. Výsledkem celé analytické práce je identifikace ústřední kategorie zkoumaného materiálu. Identifikace a propracování kategorií probíhá v několika vzájemně se prolínajících fázích. Tento proces se označujeme jako teoretické kódování (Hendl, 2005).

#### 4.6.2 Druhy kódování

Hendl (2005) uvádí ve své publikaci o kvalitativním výzkumu tři druhy kódování a to kódování otevřené, axiální a selektivní.

Otevřené kódování slouží k identifikaci určitých témat. Průzkumník v terénních poznámkách a prepisech rozhovorů hledá kritická místa, lokalizuje témata v textu a ta označuje. Tato témata mají vztah k položeným otázkám výzkumu, k použité literatuře, k pojmům použitých respondenty. Často se jedná i o zcela nové myšlenky vznikající autorovým průnikem do textu. Někdy výzkumník používá i předem připravený seznam předběžných kódů a jejich definic. Kódovat je možné slovo od slova, podle odstavců, podle celých textů. Vše závisí na položené otázce, problému, osobním stylu práce. Vždy jde o jediný, tematicky rozkrýt text (Hendl, 2005).

Během axiálního kódování výzkumník uvažuje příčiny a důsledky, podmínky a interakce, strategie a procesy a vytváří tak osy, které spojují jednotlivé kategorie. Při axiálním kódování mohou vyvstat otázky, zda lze koncept rozdělit na subdimenze nebo podkoncepty, zda

lze sloučit kategorie do obecnější apod. K odhalení vztahů mezi kategoriemi musí výzkumník zkoumat, které kombinace znaků v kategorii jsou propojené s jinou kombinací znaků v jiné kategorii (Hendl, 2005).

Další fází kódování dat je selektivní kódování. Během selektivního kódování výzkumník vyhledává hlavní témata a kategorie, které jsou ústředním bodem vznikající teorie. Hlavní témata a kategorie integrují ostatní témata a kategorie. Sběr dalších dat je přerušen v okamžiku teoretické saturace, kdy žádné další kódování nepřináší nové poznatky. Selektivní kódování se točí kolem hledání hlavní postavy nebo motivu pohánějící celý děj dopředu (Hendl, 2005).

Ve svém výzkumu jsem postupoval tak, že jsem si nejdříve připravil seznam pojmů z teoretické části práce a pojmů se vztahem k otázkám rozhovoru, v prepisech rozhovorů jsem následně identifikoval kritická místa (kódy) v odpovědích učitelů na otázky rozhovoru. Pokud se kód opakoval ve všech odpovědích na položené otázky, posloužil mi k tvorbě kategorií. Kategorie mi následně posloužily k zodpovězení hlavních výzkumných otázek.

#### **4.7 Shrnutí kapitoly**

V této kapitole byly vymezeny otázky kvalitativního výzkumu. Pro sběr dat mi poslouží hloubkový rozhovor s pěti středoškolskými učiteli, kterým bude položeno osmnáct otevřených otázek. K analýze získaných údajů použiji techniku kódování, která byla v této kapitole podrobně popsána.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

Nyní přistoupím k analýze získaných dat. K jejich analýze a interpretaci použiji metodu zakotvené teorie popsanou v předchozí kapitole. Ukázka kódování je uvedena v příloze této bakalářské práce. Kategorie získané tímto typem kódováním odpovědí na otázky rozhovorů s učiteli obsahují tabulky uvedené v této kapitole. Poznatky získané z rozhovorů s jednotlivými učiteli pak přispějí k zodpovězení hlavních otázek výzkumu.

### 5.1 Co si učitel představuje pod pojmem profesní identita?

První otázku výzkumu pokrývá celkem šest otázek z rozhovorů, které byly realizovány s učiteli středních škol. Rozeberme nyní tyto otázky podrobněji. Kategorie získané pomocí kódování jsou v textu označeny čísly.

#### 5.1.1 Proč jste si zvolil učitelství jakou své povolání?

Z odpovědí na tuto otázku je zřejmé, že se profesní identita učitele vyvíjí již před samotným vstupem na vysokou školu pedagogického směru a prvními zkušenostmi s výukou během vysokoškolské praxe. Má zjištění potvrzují výsledky již dřívějších výzkumů v oblasti vývoje profesní identity. Paní Dana např. uvádí v otázce, proč si zvolila učitelství jako své povolání: „*protože jsem chtěla být učitelkou od malička*“. Stejně odpovídá i pan Marek: „*učitelem jsem chtěl být od dětství*“ (kategorie č. 2). Můžeme tedy na základě interpretace rozhovorů konstatovat, že pouze ti dva respondenti se chtěli učitelství věnovat již od dětství, kdy se s učitelkou profesí setkali jako žáci, což dokládá i existence kategorie učitelství jako výchozí volba získaná otevřeným kódováním. Tři z respondentů po absolvování střední školy nestudovali přímo učitelství, jelikož se učiteli v tomto období nechtěli stát. K učitelké profesi se tedy dostali až později. V rozhovorech byla identifikována kategorie jiná původní volba. Pan Josef uvádí: „*o studiu učitelství jsem v dospívání neuvažoval*“ (kategorie č. 1). Paní Martina odpovídá stejně: „*učit jsem v dětství nechtěla, vystudovala jsem informatiku*“ (1). Paní Kateřina rovněž uvedla: „*o práci učitelky jsem neuvažovala*“ (1), i když jí učitelství bylo od dětství velmi blízké. Nikdo z těchto tří respondentů však neuvádí, proč se učitelem v dětství stát nechtěl a později v dospělosti názor změnil.

Velmi zajímavou kategorii představuje i kategorie předchozí pracovní zkušenosti. Svědčí totiž o tom, že si řada učitelů přináší do učitelské profese i identitu z jiných profesí, které dříve vykonávali. Cesta k profesi učitele často začíná během práce v oboru mimo školství, kdy v sobě člověk či jeho okolí objeví učitelské dovednosti. Pan Josef má např. zkušenosti



z oboru informatiky, který v současné době vyučuje na střední škole: „po ukončení VŠ jsem pracoval jako správce sítě a vedl počítačové kurzy pro úřad práce“ (4). Paní Martina rovněž působila v tomto oboru, který nyní vyučuje spolu s mediální výchovou, když pracovala osm let jako programátorka. Paní Kateřina zmiňuje v odpovědi na otázku ohledně kariéry, že v současné době pracuje současně i mimo školství a to konkrétně v oblasti cestovního ruchu, který také na střední škole vyučuje. Z dalších odpovědí paní Kateřiny vyplývá, že žáci její zkušenosti z další profese hodnotí pozitivně, když oceňují obohacení výuky o praktické ukázky z praxe.

Další identifikovanou kategorií jsou důvody volby učitelské profese (3). Odpovědi vykazují značnou variabilitu. Panu Josefovi se např. učitelství zalíbilo, když vedl počítačové kurzy pro úřad práce, kdy také dostal nabídku od vedení střední školy. Paní Martinu k učitelské práci přivedlo to, že ráda pracuje s mladými lidmi. Paní Dana si zvolila učitelské povolání, protože měla oblíbenou paní učitelkou v první třídě základní školy. Pan Marek se ke studiu učitelství tělesné výchovy rozhodl, jelikož jej tento předmět bavil už jako žáka od základní školy. Lze tedy konstatovat, že profesní identita učitele se vyvíjí postupně a to už od prvních zkušeností jedince s učitelskou profesí, které získává jako žák na základní škole. Je také patrné, že profesní identita učitele úzce souvisí s jeho osobní a sociální identitou a identitou z jiných profesí, pokud před vstupem do školství vykonával i tyto profese.

*Tabulka 1 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 1 (zdroj: vlastní zpracování)*

Kategorie	Popis
1	Jiná původní volba
2	Učitelství jako výchozí volba
3	Důvod volby učitelské profese
4	Předchozí pracovní zkušenosti

### 5.1.2 Měnil (a) byste nyní svou profesi a proč?

Druhá otázka se zaměřuje na to, zda by respondent nyní měnil svou profesi a důvod tohoto rozhodnutí. Pouze jeden respondent v současnosti aktivně uvažuje o změně profese a to pan Marek (1). Ostatní oslovení učitelé se změně profese v budoucnu nebrání, ale v současnosti o ní neuvažují. Pouze paní Dana změnu povolání i v budoucnu zcela vylučuje, když v odpovědi na otázku ohledně kariérního rozvoje uvádí, že chce ve své profesi zůstat

až do důchodu. Z realizovaných rozhovorů můžeme usoudit, že učitelé s kratší délkou praxe jsou více otevření možnosti změny profese.

Kategorie spokojenost s profesí byla rovněž identifikována kódováním odpovědí a dále se ukázalo, že právě spokojenost s profesí nejvíce ovlivňuje postoj učitele ke změně profese. Pan Josef, který na škole zastává i funkci metodika informačních technologií řekl: „*dostávám prostor k seberealizaci, o změně profese nyní neuvažuji, jsem s ní spokojený*“ (2). Pan Marek, který jako jediný uvažuje o změně profese, uvedl jako důvod: „*současná práce mě velmi vyčerpává a nebaví*“ (2). Můžeme tedy konstatovat, že se pan Marek dosud plně neidentifikoval s profesí učitele, byť se pro toto profesi rozhodl již v dětství. Paní Martina ke stejné otázce uvedla: „*má práce mě baví, neměnila bych ji, protože naše škola má výborné renomé a studují na ní snaživí studenti*“ (2). Spokojenost s učitelskou profesí je tedy ovlivněna i klimatem školy a obrazem školy v očích veřejnosti. Pouze paní Kateřina spokojenost s učitelskou profesí neuvádí v souvislosti s jejím postojem ke změně profese. Samotné faktory spokojenosti s učitelskou profesí sice nejsou předmětem mého výzkumu, je však patrné, že klima školy a třídy, možnost seberealizace i identifikace s profesí učitele mají značný vliv na spokojenost učitele s profesí. Osobně mě zaujalo, že žádný z respondentů neuvedl jako důvod nespokojenosti s profesí nízké platové ohodnocení učitelů, které bývá často zmiňováno v médiích.

*Tabulka 2 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 2 (zdroj: vlastní zpracování)*

Kategorie	Popis
1	Změna profese
2	Spokojenost s učitelskou profesí

### 5.1.3 Jaký význam má pro Vás profesní identita?

Tato otázka se dotýká přímo pojmu profesní identita učitele. Nikdo z respondentů nedokázal zformulovat přesnou definici profesní identity, ale z odpovědí dotazovaných je zřejmé, že význam a obsah tohoto pojmu podvědomě chápou. Je patrné, že tři oslovení učitelé nepřikládají jejich profesní identitě zvláštní význam a to paní Kateřina a Martina a pan Marek. Pan Josef naopak přisuzuje své profesní identitě velký význam, když zmiňuje i to, že je pro něj důležité s profesní identitou dále pracovat: „*můj obraz u žáků (1) je pro mě velmi důležitý, snažím se jej pochopitelně zlepšovat*“ (2). Tento respondent si plně uvědo-

muje význam obrazu své osobnosti v očích žáků. Paní Dana nedokázala profesní identitě přisoudit jasný význam.

*Tabulka 3 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 3 (zdroj: vlastní zpracování)*

Kategorie	Popis
1	Definice profesní identity učitele
2	Význam profesní identity pro učitele

#### 5.1.4 Jaký styl výuky preferujete a proč?

Volba stylu výuky se odvíjí od profesní identity učitele. Z odpovědí oslovených učitelů vyplynulo, že většina respondentů výzkumu nezná přesnou definici pojmu styl výuky. Pro respondenty tedy byla tato otázka poměrně náročná na zodpovězení. Je však zřejmé, že většina učitelů nemá vyhrazený styl výuky a styl mění dle potřeb konkrétní situace, žáka či třídy, což vyplývá i z odpovědi paní Dany: „*nemám vyhraněný styl, volím styl podle konkrétní třídy, studenta* (1)“. Pouze dva respondenti dokázali jasně uvést styl, který používají. Paní Martina preferuje demokratický styl, paní Kateřina volí demokratický styl se sklonem k liberálnímu. Z odpovědi pana Josefa můžeme vyvodit, že využívá demokratický styl, když říká: „*na začátku školního roku si s žáky dohodnu pravidla, kterými se budeme v průběhu roku řídit, ale snažím se zároveň dávat ve výuce žákům prostor k aktivitě a sebe-realizaci*“(1). Z odpovědi pana Marka je jasné, že respondent pojem styl výuky spojuje s komunikací mezi žáky a učitelem, když říká: „*preferuji komunikativní styl, což souvisí s tím, že žáci na naší škole nebývají často připraveni na výuku*“. Výběr stylu se rovněž odvíjí od potřeb učitele i žáků, což potvrzuje výpověď paní Martiny: *s žáky se dohodnu na pravidlech a ta snažím respektovat. Je to pro mě pohodlnější a pro žáky podle mého názoru také*. Odpověď paní Martiny také potvrzuje, že učitelé a žáci se často řídí při výuce i nepsanými pravidly.

*Tabulka 4 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 13 (zdroj: vlastní zpracování)*

Kategorie	Popis
1	Styl výuky

### 5.1.5 Jak si rozšiřujete své vzdělání?

Z odpovědí respondentů na tuto otázku můžeme usoudit, že rozšiřování pedagogických dovedností pokládají učitelé za důležité, o čemž svědčí to, že se řada z nich zapojuje do formálního i neformálního vzdělávání, které je učitelům středních škol k dispozici. Pan Josef a paní Martina a Kateřina si doplňují pedagogické vzdělání (1), jelikož učitelství nevystudovali. Paní Martina se současně zúčastňuje i vzdělávacích kurzů pro učitele v oblasti klimatu školy a pan Marek navštěvuje kurzy anglického jazyka (2). Panové Josef a Marek a paní Kateřina si vědomosti rozšiřují také samostudiem odborné literatury a internetových zdrojů z oborů, kterým vyučují. Pan Josef uvádí: „zejména studuji nejnovější odborné články na internetu“ (3). Paní Kateřina, která kromě školství pracuje i v oblasti cestovního ruchu a využívá ve výuce pracovní zkušenosti z této oblasti, říká k této otázce: „sleduji cestopisy a aktuální dění (3) v oblasti cestovního ruchu, který učím“. Paní Dana si zase rozšiřuje vzdělání v oblasti prostředků výuky a to konkrétně informačních technologií, jelikož ji její kolegové upozorňují, že moderní prostředky výuky málo využívá. Z uvedených odpovědí můžeme také identifikovat oblasti, které jsou pro učitele předmětem zájmu pro další vzdělávání. Je patrné, že kromě poznatků z oboru, který učitelé vyučují, jsou pro ně významné i poznatky z dalších oblastí, které vyžaduje současná učitelská praxe (jazykové znalosti, informační technologie ve výuce, zlepšování klimatu školy).

*Tabulka 5 Kategorie získané pomoci kódování odpovědí na otázku č. 17 (zdroj: vlastní zpracování)*

Kategorie	Popis
1	Formální vzdělávání učitelů
2	Neformální vzdělávání učitelů
3	Odborné zdroje informací

### 5.1.6 Jaké jsou Vaše profesní plány do budoucna?

Tato otázka se zaměřila na plánování profesní kariéry učitelů. Z odpovědí se chceme dozvědět, zda se respondenti s prací učitele dostatečně identifikovali, a plánují tedy další kariéru ve školství. Pomocí kódování jsem získal z odpovědí respondentů kategorie kariéra ve školství a kariéra mimo školství, z čehož je patrné, že tato otázka úzce souvisí s druhou otázkou rozhovoru, zda respondenti chtějí v učitelské profesi pokračovat. Pouze pan Marek nyní plánuje svou profesní kariéru mimo školství, když říká: „chci změnit povolání, rád bych pracoval v oblasti sportu či tělesný výchovy (2)“. Paní Kateřina nyní o plánech do

budoucná nepřemýšlí a soustřeďuje se plně na svou současnou profesi. Velmi konkrétní představu o své kariéře ve školství má pouze pan Josef: „*chtěl bych se stát třídním učitelem a předsedou předmětové komise, který zodpovídá za obsah výuky předmětů (1)*“. Paní Martina zase připouští kariérní rozvoj mimo školství vzhledem k možným proměnám učitelské profese a obsahu kurikula v budoucnosti: „*nedovedu si představit, že bych ty samé předměty mohla vyučovat za 30 let (2), jelikož se informační technologii rychle mění a v budoucnu budou měnit ještě rychleji.*“ Jasnou představu o své kariéře má i paní Dana, která chce zůstat ve školství až do odchodu do penze (1). Na závěr můžeme konstatovat, že učitelé, kteří jsou otevření změně profese, by rádi pracovali v oblastech, které učí. To dokládá i odpověď paní Martiny, která vyučuje informatiku (2): „*baví mě programování webových stránek*“.

*Tabulka 6 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 18 (zdroj: vlastní zpracování)*

Kategorie	Popis
1	Kariéra ve školství
2	Kariéra mimo školství

### 5.1.7 Shrnutí kapitoly

Nikdo z respondentů nedokázal definovat pojem profesní identita, je však patrné, že respondenti podvědomě význam tohoto pojmu podvědomě chápou. Můj výzkum dále potvrdil, že se profesní identita učitele začíná vytvářet už při jeho prvních zkušenostech se školou v žákovské roli. Tyto zkušenosti pak hrají roli při volbě učitelství jako profese. Na pedagogickou fakultu si student učitelství přináší prekoncepty, které působí na jeho profesní identitu. Vývoj profesní identity pak probíhá implicitními i explicitními procesy a profesní identita úzce souvisí s osobní a sociální identitou učitelů. Řada oslovených učitelů má rovněž zkušenosti z jiných profesí. Můžeme tedy usoudit, že na jejich profesní učitelskou identitu má vliv i profesní identita z jiných profesí. Dále je patrné, že řada učitelů si neuvědomuje význam profesní identity pro jejich profesi a že s profesní identitou často nepracují. Profesní identita se promítá i do stylu výuky, který učitelé používají. Je také zřejmé, že mnozí učitelé styly výuky kombinují a styl přizpůsobují konkrétním žákům či situacím. Z odpovědí na otázky ohledně změny profese a kariéry můžeme vyvodit, že řada učitelů se nebrání změně profese, což svědčí i o tom, že se s profesí učitele doposud dostatečně neidentifikovali. Pozitivně lze z hlediska rozvoje pedagogických dovedností ohodnotit to, že

všichni oslovení učitelé mají zájem o zvyšování kvalifikace a rozšiřují si vzdělání dalším studiem, např. pedagogických fakult (ti, kteří nemají ukončené pedagogické vzdělání), návštěvou vzdělávacích kurzů či samostudiem.

## 5.2 Co je nejčastěji obsahem učitelské sebereflexe?

V mém výzkumu vycházím z toho, že otázky profesní identity jsou často obsahem učitelské sebereflexe a profesní identita se pod vlivem sebereflexe značně proměňuje. K druhé otázce výzkumu se vztahuje celkem šest otázek, které byly učitelům položeny v hloubkových rozhovorech. Nyní se na tyto otázky podíváme detailněji.

### 5.2.1 Čím se nejčastěji v rámci sebereflexe zabýváte?

Tato otázka se týká přímo obsahu učitelské sebereflexe. Hned tři respondenti uvedli, že se v rámci sebereflexe své činnosti zabývají obsahem výuky (1). Pan Josef uvádí: „*zamýšlím se především nad obsahem prezentací do výuky, nad obsahem cvičných příkladů do hodiny (1), nad tím co v jejich obsahu zlepšit (2)*“. Podobně odpověděla i paní Martina a pan Marek. Dalším tématem učitelské sebereflexe jsou výchovné situace, které zmiňuje pan Marek a paní Kateřina. Paní Dana reflektuje kvalitu výuky a její přístup k žákům, což kontrastuje s výpovědí paní Martiny: „*nezabývám se samotnými žáky, např. jejich náladou, snažím se od nich udržovat v tomto ohledu odstup*“. Pan Marek zmiňuje, že při sebereflexi zamýšlí i nad metodami výuky (1). Je patrné, že témat k učitelské sebereflexe je značné množství a vycházejí z vnitřního přesvědčení učitele, o tom, co považuje za důležité reflektovat. Můj výzkum potvrzuje závěry Dyrťové (2009), která upozorňuje na to, že řada učitelů věnuje v rámci sebereflexe příliš velkou pozornost metodám a obsahu výuky a ne vztahům učitelů k žákům. Vztahy k žákům totiž zmínil v souvislosti se sebereflexí pouze jeden respondent.

*Tabulka 7 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 7 (zdroj: vlastní zpracování)*

Prvek	Popis
1	Obsah výuky
2	Kvalita metod a prostředků výuky

### 5.2.2 Můžete uvést nějaké poznámky sebereflexe, které pro vás byly důležité?

Odpovědi na tuto otázku vykazují značnou variabilitu, o čemž svědčí i řada kódů, které byly získány během kódování. Pan Josef např. řeší nízkou motivaci žáků k aktivní participaci na hodině: „*zamýšlel jsem se nedávno nad tím, jak odradit studenty od toho, aby ve*

vyučovací hodině hrály počítačové hry“. Nabízí se tudíž otázka, jak žáky vhodně motivovat a odradit je od činností, které s výukou nesouvisejí. Pan Josef tedy bude muset zapojit do řešení své „já“ a případně i změnit styl výuky. K otázce motivace žáků se vrátím v analýze další otázky rozhovoru, která se týká aktivizujících metod výuky. Paní Martina se v sebereflexi zabývá vhodnou podobou diagnostiky výkonů žáků: „často řeším otázky, kterým žáci v testu nerozuměli“. Problematika žákovské diagnostiky není samo o sobě předmětem této bakalářské práce, ale my se k ní ještě vrátíme v další části výzkumu, která se dotýká oblasti hodnocení výsledků výuky, jelikož to s učitelskou profesní identitou úzce souvisí. Můžeme se však domnívat, že příčina problému paní Martiny spočívá v tom, že otázky v testu nejsou formulovány v jazyce žáka, ale jsou ponechány v jazyce učitele. Paní Dana se zmiňuje o náročnosti změn pro učitele v českém školství, které nastaly v 90. letech minulého století: „byly to změny kurikula po roce 1989, zejména problémy s výukou bez osnov, které dříve existovaly“. Kurikulum a jeho změny tedy výrazně ovlivnily profesní identitu paní Dany. Paní Kateřina si při ověřování znalostí žáků povšimla výrazného rozporu: *je zajímavé, že studenti při testech často podvádějí, ale přitom mají velký strach z trestu*. Paní Kateřina však tento rozpor objasnit nedokázala. Tento postřeh je jistě cenný pro výzkumníky, kteří se věnují otázce trestů za kázeňské prohřešky v současné škole. Kázeňské problémy jsou i obsahem odpovědi pana Marka na tuto otázku: „řešil jsem případ žáka s vážnými kázeňskými problémy, o jeho problémech jsem dlouze přemýšlel i po skončení výuky, ale dodnes nevím, zda jsem to řešil správně“. Odpovědi na tuto otázku rozhovoru jsou z mého pohledu velmi zajímavé a odrážejí spektrum otázek, které si učitel při sebereflexi klade. Pro můj výzkum je důležité zmínit, že se profesní identita učitele projevuje ve všech zmiňovaných fenoménech od motivování žáků, přes diagnostiku žáků, přístup učitelů ke kurikulu až po řešení náročných výchovných situací.

*Tabulka 8 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 8 (zdroj: vlastní zpracování)*

Kategorie	Popis
1	Obsah sebereflexe

### **5.2.3 Můžete uvést nějakou zajímavou zpětnou vazbu, které se Vám dostalo od kolegů, žáků, vedení školy?**

Tato otázka byla do rozhovoru zařazena, jelikož teoretické poznatky říkají, že učitel během sebereflexe pracuje i se zpětnými vazbami od osob v jeho okolí. Zpětnou vazbu od kolegů

nedostává pan Josef, který uvádí: „*od jiných učitelů mnoho zpětných vazeb nedostávám, jelikož mám kabinet v jiné budově než kolegové*“. Zpětná vazba pro paní Martinu od kolegů se týká hlavně témat, která by měla do výuky zařadit. Paní Kateřina získala pozitivní zpětnou vazbu týkající se výukových materiálů z její praxe v oblasti cestovního ruchu. Paní Danu zase její kolegové upozorňují na didaktické prostředky výuky: „*kolegové mě často upozorňují především na to, že málo využívám počítače ve výuce*“(1). Z dalších odpovědí vyplývá, že paní Dana s touto zpětnou vazbou pracuje, jelikož si v oblasti informačních technologií rozšiřuje vzdělávání. Pana Martina kolegové ocenili za to, že si rozšiřuje znalosti studiem odborné literatury.

Zpětná vazba od žáků je, jak ukazují rozhovory, pro učitele také velmi důležitá. Předmětem zpětné vazby od žáků je pro pana Josefa spokojenost žáků s jeho stylem výuky. Žáci pana Josefa rovněž kladně ohodnotili za použití názorně demonstračních výukových metod: „*nedávno např. žáci pozitivně ohodnotili programování řízení dronu v rámci projektové výuky*“(1). Podobně odpověděla i paní Kateřina: „*žákům se líbí praktické ukázky a postřehy z mé praxe v cestovním ruchu*“(1). Žáci tedy reagují pozitivně na zařazení praktických ukázek do výuky. Paní Martina zase zmiňuje, že na začátku kariéry mluvila příliš potichu, na což ji studenti několikrát upozornili. Paní Dana uvádí: „*žáci mi dávají často najevo, že mě nemají rádi*“(1). Z jejich dalších odpovědí vyplývá, že se to projevuje nekázní žáků ve vyučovací hodině. Paní Dana však ví, jak k těmto žákům přistupovat: „*vzhledem ke své třicetileté praxi a zkušenostem vím, jak s těmito typy žáků pracovat*“. Profesní identita učitele tedy ovlivňuje i jeho žáky. Zpětnou vazbu týkající se vedení vyučovací hodiny získal pan Marek: „*žáci mě neustále upozorňují, že zapomínám zapisovat do třídní knihy*“(1).

Zpětnou vazbu získávají učitelé i od vedení školy. Tato vazba se často týká spokojenosti s jejich prací pro školu, jak naznačují odpovědi všech respondentů. Zajímavý postřeh nabízí výpověď pana Josefa, který uvádí, že při hodnocení kvality jeho práce vychází ředitel školy z dotazníků, které vyplňují na konci školního roku samotní žáci. Vedení školy se tedy při hodnocení kvalit učitelů opírá i o názory žáků.

Získané odpovědi na tuto otázku jasně ukázaly, že učitelé zpětnou vazbu od osob ve svém okolí získávají, a právě existence zpětné vazby je nezbytným předpokladem pro efektivní učitelskou sebereflexi.



Zajímavý je okamžik získání zpětné vazby od žáků (2). Z hloubkových rozhovorů je patrné, že učitelé získávají od žáků zpětnou vazbu od svých žáků po skončení (pan Josef a hodnocení jeho práce žáky v dotaznících) i během výuky (pan Marek ohledně nezapsání do třídní knihy).

*Tabulka 9 Kategorie získané pomoci kódování odpovědí na otázku č. 9 (zdroj: vlastní zpracování)*

Kategorie	Popis
1	Zpětná vazba
2	Okamžik zpětné vazby

#### **5.2.4 Nad jakými otázkami profese se nejčastěji zamýšlíte?**

Další z otázek, která nabízí značnou variabilitu odpovědí. Smyslu své práce se věnuje v sebereflexi pan Marek, který také zvažuje odchod z učitelé profese. Pan Josef se zamýšlí nad metodami výuky a dodává k tomu: „*nad tím, zda tyto metody žáky dostatečně motivují*“. Z jeho odpovědi jasně vyplývá, že motivace žáků pro něj hraje významnou roli, současně však pochybuje o efektivnosti použitých aktivizačních metod. V podobném duchu odpověděla i paní Kateřina a paní Dana, která zvažuje: „*to jak studenty zaujmout, aby je vyučování bavilo*“. Paní Martina zase reflektuje obsah výuky a význam učiva pro běžný život studentů: „*nejčastěji se zamýšlím nad tématy výuky, zda mohou studenti získané dovednosti a znalosti uplatnit i v praxi*“. Z odpovědí většiny učitelů je zřejmé, že přikládají velkou váhu motivaci žáků a obsahu výuky. V jedné z dalších otázek, že budu zabývat i tím, jaké aktivizační metody středoškolští učitelé používají a vyjdu i z poznatků získaných z odpovědí na tuto otázku.

#### **5.2.5 Můžete uvést nějakou výchovnou situaci, která si vyžádala náročný postup řešení?**

Z analýzy rozhovorů můžeme usoudit, že se ve výchovných situacích projevuje profesní identita učitele, současně se v nich však sama může proměňovat. Výchovné situace v současné škole často vyžadují i zapojení řady odborníků do jejich řešení, což dosvědčuje i pan Josef, který řešil úmrtí rodičů jedné z žákyň: „*případ byl pro mě hodně náročný a musel jsem při jeho řešení spolupracovat i se školním psychologem a sociální pedagogem*“. Častými výchovnými situacemi jsou i kázeňské problémy žáků, jak potvrzuje paní Martina: „*vzpomínám si na dvaceti dvouletého studenta, který nerespektoval učitele, byl*

výbušný“. Velmi náročné je řešení nových forem šikany, např. kyberšikany, jelikož učitelé nemají s těmito situacemi dostatek zkušeností, jak potvrzuje pan Josef. Velmi kuriózní situaci řešila i paní Martina: „vzpomínám si na skryté těhotenství studentky“. Paní Kateřina má ve třídě žáka potýkajícího se s trémou: „Mám ve třídě žáka, který se velmi bál ústního i písemného zkoušení, i když látku velmi dobře ovládal“. Tento žák vyžadoval dle paní Kateřiny zcela odlišný přístup z její strany, když jej musela zkoušet z probrané látky po hodině v kabinetě.

*Tabulka 10 Kategorie získané pomocí kódování odpovědi na otázku č. 11 (zdroj: vlastní zpracování)*

Kategorie	Popis
1	Výchovná situace
2	Aktéři řešení výchovné situace

### 5.2.6 Můžete uvést nějakou metodu výuky, která si vyžádala náročnou myšlenkovou přípravu?

Samotné metody výuky jsou často předmětem učiteléské sebereflexe a projevuje se v nich styl výuky učitele a jeho osobnost. Z tohoto důvodu byla tato otázka zařazena do rozhovoru. Metody výuky jsou často i obsahem učiteléské sebereflexe, jak naznačují odpovědi učitelů na předchozí otázky. Pan Josef i paní Martina s paní Kateřinou považují za organizačně i časově náročnou zejména projektovou výuku (1). Paní Kateřina a pan Marek zmiňují didaktické hry (1). Pan Marek v souvislosti s nimi uvádí: „nevíte, zda žáky budou tyto hry bavit“. Z jeho odpovědi můžeme usoudit o jeho pochybnostech o přínosu této metody výuky. Je zřejmé, že oslovení učitelé považují za náročnou na myšlenkovou přípravu zejména tzv. aktivizační výukové metody. Hlavními příčinami je časová a organizační náročnost jejich přípravy (2).

*Tabulka 11 Kategorie získané pomocí kódování odpovědi na otázku č. 12 (zdroj: vlastní zpracování)*

Kategorie	Popis
1	Metoda výuky
2	Důvod náročnosti

### 5.2.7 Můžete popsat nějakou aktivizační metodu, která se Vám osvědčila?

Všichni oslovení učitelé aktivizační metody ve výuce používají. Pan Josef se snaží žáky aktivizovat pomocí diskusních metod: „*používám dialog a snažím se s žáky o výuce co nejvíce diskutovat. Dialog a diskuze (1) se mi totiž osvědčily nejvíce (2)*“. Paní Martina využívá ve výuce brainstorming a mentální mapování a obě metody hodnotí pozitivně. Paní Dana používá výukové hry ve výuce cizího jazyka a panu Markovi se osvědčila písnička na začátku hodiny (1). Můžeme tedy vyslovit závěr, že učitelé používají aktivizační techniky v různých fázích vyučovací hodiny a volba konkrétní metody závisí na předmětu, který učitelé vyučují. V předešlé kapitole bylo zmíněno, že učitelé si aktivizační metody spojují s časovou a organizační náročností, proto tyto používají ve výuce méně a mají mnohdy pochyby o účinnosti těchto metod.

*Tabulka 12 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 14 (zdroj: vlastní zpracování)*

Kategorie	Popis
1	Aktivizační metoda výuky
2	Spokojenost učitelů s metodou

### 5.2.8 Jak nejčastěji kontrolujete výsledky žáků?

Všichni oslovení učitelé kontrolují výsledky žáků písemnými testy (1). Oslovení učitelé využívají velmi málo ústní zkoušení, což pan Josef zdůvodňuje následovně: „*Ústní zkoušení z důvodu nedostatku času nevyužívám*“. Stejný postoj zastává k ústnímu zkoušení i paní Martina. Pan Josef, paní Martina a paní Kateřina používají v diagnostice žáků i praktické úkoly. Je zjevné, že typ testování se odvíjí od předmětu a látky, kterou učitel vyučuje (2). Pro výzkum profesní identity učitelů má oblast žákovské diagnostiky a jejích nástrojů význam v tom smyslu, že pomocí nástrojů této diagnostiky poskytuje učitel žákovi zpětnou vazbu, o tom, zda si žák učivo správně osvojil.

*Tabulka 13 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 15 (zdroj: vlastní zpracování)*

Kategorie	Popis
1	Nástroj diagnostiky výkonů žáků
2	Důvod volby nástroje diagnostiky

### 5.2.9 Jak nejčastěji hodnotíte výsledky žáků?

Všichni respondenti hodnotí výsledky svých žáků známkou (1) Z jejich odpovědí je však zřejmé, že známkování doplňují i ústním hodnocením (2), ve kterém se velmi projevuje učitelova profesní identita. Pan Josef např. žáky v případě dobrého výsledku v písemném testu i pochválí (2). Způsob hodnocení výsledků žáků se odvíjí od typu zkoušení, což potvrzuje i odpověď paní Kateřiny: *písemné testy hodnotím známkou (1), praktické úkoly hodnotím známkou (1) i ústní zpětnou vazbou (2)*.

*Tabulka 14 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 16 (zdroj: vlastní zpracování)*

Kategorie	Popis
1	Forma hodnocení žakovských výsledků
2	Ústní zpětná vazba

### 5.2.10 Shrnutí kapitoly

Tato kapitola se věnovala obsahu učitelské sebereflexe. Z výsledků analýzy rozhovorů s učiteli můžeme prohlásit, že velmi častým obsahem učitelské sebereflexe jsou metody a obsah výuky, mnohem méně se učitelé při sebereflexi věnují výukovému stylu a přístupu k žákům či smyslu učitelské práce. Výzkum také potvrdil znalost aktivizačních metod mezi učiteli na středních školách. Všichni respondenti uvedli, že aktivizační metody do výuky zařazují. Ukázalo se také, že učitelé považují za velmi časově a organizačně náročnou projektovou výuku. Tématem sebereflexe jsou i výchovné situace, ve kterých se projevuje učitelova profesní identita. Ta se v nich současně může i proměňovat. V kapitole byly zmíněny výchovné situace, které učitel reflektuje. Patří mezi ně kázeňské problémy žáků, problémy s jejich nízkou motivací či obavy z neúspěchu při zkoušení. Je zřejmé, že do procesu sebereflexe vstupují i další aktéři, kteří poskytují učiteli důležitou zpětnou vazbu. Byli zmíněni kolegové učitele, vedení školy a žáci. Právě zpětná vazba od lidí z okolí proces sebereflexe v řadě případů nastartuje. Jedna z otázek rozhovoru se dotýkala i způsobu hodnocení žáku učitelem, který může být tématem sebereflexe. Všichni oslovení učitelé využívají známkování, ale snaží se žákům poskytovat i zpětnou vazbu ústním hodnocením. Výkony žáků učitelé posuzují nejčastěji písemnými testy, velmi málo naopak používají ústní zkoušení a to především z časových důvodů. Výzkum potvrdil i časté využívání praktických úkolů při zkoušení. Typ nástroje diagnostiky žáka pak úzce souvisí s konkrétním

předmětem, probíraným učivem i délkou vyučovací hodiny. Konkrétní nástroje testování mohou být opět obsahem učitelovy sebereflexe.

### 5.3 Jakým způsobem učitel provádí sebereflexi své činnosti na střední škole?

Tato otázka výzkumu se týká způsobu provedení učitelské sebereflexe. Vycházím z toho, že správný způsob provedení profesní sebereflexe pozitivně působí na zlepšování učitelových pedagogických dovedností a tím i kvality výukového procesu. V rozhovorech se způsobu provedení učitelské sebereflexe dotýkají dvě otázky.

#### 5.3.1 Jakou představu máte pod pojmem profesní sebereflexe?

Tato otázka se týká toho, zda se učitelé již s pojmem profesní sebereflexe ve své praxi setkali. Můžeme konstatovat, že všichni oslovení učitelé již někdy sebereflexi své práce prováděli. Paní Martina pojímá profesní sebereflexi jako sebehodnocení, kterému přikládá velký význam, když konstatuje: „*představuji si pod tímto pojmem sebehodnocení (1), které má pro každého učitele značný praktický význam (2)*“. Pan Josef spojuje profesní sebereflexi s hodnocení kvality své práce, když říká: „*hodnotím sám sebe (1), zda to co dělám, dělám správně (2)*“. Paní Dana hovoří o souvislosti profesní sebereflexe s jejím hodnocením ze strany žáků a souvislosti sebereflexe se zpětnou vazbou od žáků: „*je to provádění mého hodnocení ze strany žáků, hodnocení mé činnosti. Jakési sebehodnocení (1)*“.

*Tabulka 15 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 4  
(zdroj: vlastní zpracování)*

Kategorie	Popis
1	Pojetí profesní sebereflexe
2	Význam sebereflexe v učitelské práci

#### 5.3.2 Jak provádíte sebereflexi?

Kvalitní provedení učitelské sebereflexe patří k předpokladům efektivní učitelské práce. Učitelé se sebereflexi věnují před vyučováním, během přípravy na výuku, jako např. paní Martina: „*sebereflexi provádím během přípravy na každou vyučovací hodinu (1)*“, i po skončení výuky a to nejčastěji formou zamyšlení, jak ukazuje i odpověď pana Josefa: „*když skončím hodinu, tak se zamýšlím, jak svou práci dělat lépe. Jak lépe koncipovat hodinu, aby žáci probírané látce lépe porozuměli (1)*“. V podobném duchu odpověděla i paní

Dana: „každý večer se zamýšlím nad průběhem dnešní výuky. Nad tím co mi podařilo, co se mi nepodařilo“. Profesní sebereflexi provádí po skončení výuky i pan Martin: „po skončení výuky přemýšlím nad tím, co mi v hodině šlo či nešlo a proč (1)“. Profesní sebereflexe a řešení otázek některých otázek učitelství profesně není vždy pouze záležitostí samotného učitele, ale do jejich průběhu často vstupují i jiní lidé, jak dosvědčuje odpověď paní Kateřiny: *radím se o problému s maminkou, která má jako učitelka mateřské školy značné zkušenosti*. Z uvedených odpovědí můžeme vyvodit závěr, že všichni oslovení učitelé provádějí sebereflexi, byť mnozí nepravidelně, a to nejčastěji zamyšlení nad problémy, se kterými se během výuky setkali.

Tabulka 16 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 5  
(zdroj: vlastní zpracování)

Kategorie	Popis
1	Pojetí profesní sebereflexe

### 5.3.3 Jaké techniky sebereflexe používáte?

Tato otázka navazuje na předchozí otázku a zaměřuje se na techniky, které může učitel při samotné sebereflexi využít či technik k zaznamenání poznámek z výuky. Z odpovědí pana Josefa a paní Dany vyplývá, že řada učitelů neměla dosud možnost se s technikami sebereflexe seznámit: „žádné techniky sebereflexe neznám, takže je ani nepožívám (2)“. Paní Martina si důležité postřehy z výuky zapisuje: *při sebereflexi vycházím z poznámek (1), které si dělám během vyučovací hodiny*. Řada učitelů pak používá k sebereflexi úvahu (1), jak dokládají odpovědi pana Marka a paní Kateřiny. Nikdo z respondentů nezmínil v současnosti doporučenou techniku videozáznamu.

Tabulka 17 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 6  
(zdroj: vlastní zpracování)

Kategorie	Popis
1	Technika sebereflexe
2	Neznalost technik sebereflexe

### 5.3.4 Shrnutí kapitoly

V této kapitole jsem se zabýval způsoby profesní sebereflexe učitelů. Všichni oslovení učitelé se již s pojmem sebereflexe setkali a sebereflexi provádějí. Jak naznačují odpovědi,

řada respondentů neprovádí pravidelnou sebereflexi. Učitelé nejčastěji reflektují otázky své profese úvahou po skončení výuky. Při sebereflexi využívají i poznámky z hodin. Rozhovory naznačují i neznalost technik sebereflexe mezi učiteli či nedostatek informací. Právě nedostatek informací o technikách sebereflexe můžeme považovat za překážku efektivní sebereflexe.

## 6 ZÁVĚRY VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI STŘEDNÍCH ŠKOL

V předcházejících kapitolách praktické části jsem se zabýval řešením otázek výzkumu. První výzkumná otázka se týkala pojetí profesní identity. Potvrdil se teoretický předpoklad, že se profesní identita učitele začíná utvářet již před jeho vstupem do učitelské profese a to již pod vlivem zkušeností z žakovské role. Stávání se učitelem je pak procesem dlouhodobým, na kterém se podílí řada osob z učitelova okolí. Profesní identita učitele má pak tři dimenze, a to minulé já, současné já a budoucí já. Potvrdilo se také, že řada učitelů si neuvědomuje důležitost profesní identity pro svou profesi. Nikdo z oslovených učitelů pak nedokázal definovat pojem profesní identita, byť podvědomě řada z nich význam tohoto pojmu chápe.

Druhá otázka výzkumu se týká obsahu učitelské sebereflexe. Výzkum ukázal pestrost otázek, které jsou obsahem učitelské profesní sebereflexe. Učitelská sebereflexe se dotýká i otázek profesní identity učitelů, jako je smysl jejich práce, kariéra, potřeba seberozvoje dalším vzděláváním apod. Častými tématy sebereflexe jsou obsah výuky a výukové metody. Učitelé při sebereflexi vycházejí i ze zpětných vazeb, které získali od svých žáků. Obsahem sebereflexe jsou i výchovné situace, ve kterých se projevuje učitelova profesní identita, která se v nich současně proměňuje.

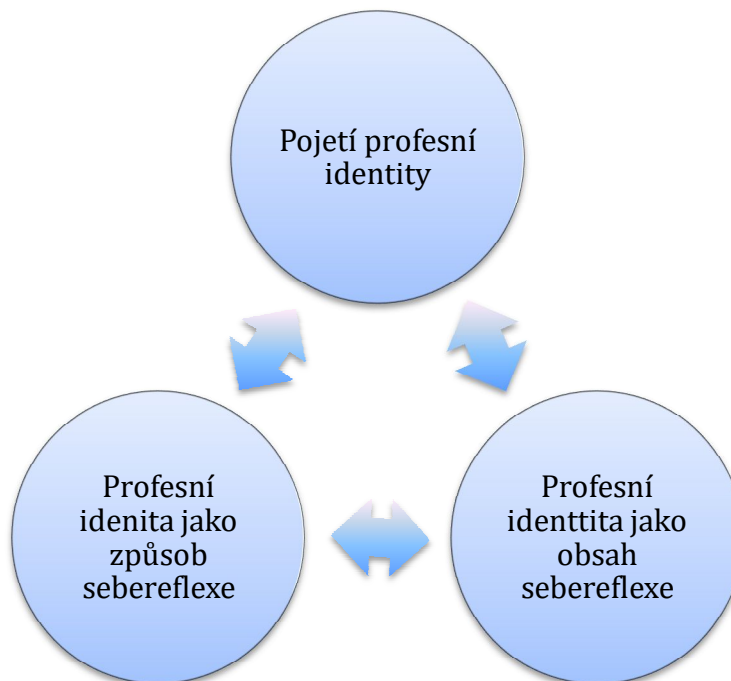
Poslední otázka výzkumu se zaměřuje na způsob profesní sebereflexe. Řada respondentů nedokázala uvést ani jednu techniku sebereflexe. Z uvedených technik je nejčastější úvaha a poznámky z hodiny. Profesní sebereflexi pak učitelé provádějí během přípravy na vyučování a po skončení výuky. Nikdo z respondentů nevedl, že provádí profesní sebereflexi pravidelně.

Doporučením pro praxi by bylo zavedení zjišťování motivace uchazečů o studium učitelství na vysokých školách. Řada pedagogických fakult v ČR zájem uchazečů o učitelskou profesi nezjišťuje. To pak vede k tomu, že řada absolventů pedagogických fakult působí mimo školství, jelikož se s učitelskou profesí nedokázali identifikovat. Tato oblast je současně námětem pro budoucí výzkum. Doporučil bych i vzdělávací kurzy pro učitele, jejichž obsahem by byly techniky profesní sebereflexe, což by mohlo přispět k větší efektivitě procesu sebereflexe.

Mnou realizovaný výzkum také potvrdil jasnou návaznost profesní identity na profesní sebereflexi. Východiskem poznatků získaných z teoretické a výzkumné části práce je mo-



del o třech složkách. Profesní identitu tedy můžeme pojímat jako sebeobraz učitelovy osobnosti. Současně je možné profesní identitu pojímat jako způsob sebereflexe či jako obsah sebereflexe, což názorně vystihuje následující obrázek.



Obrázek 2 Model profesní identity učitele (zdroj: vlastní zpracování)

## ZÁVĚR

V mé bakalářské práci jsem se zabýval profesní identitou učitele, jejím pojetím a vývojem a souvislostí profesní identity s profesní sebereflexí. V teoretické části jsou popsány základní pojmy z této problematiky. Praktická část obsahuje výsledky kvalitativního výzkumu, přičemž při zkoumání problematiky vycházím z konstruktivistického přístupu k profesní identitě. Údaje pro tento výzkum byly získány prostřednictvím hloubkových rozhovorů s pěti učiteli zlínských škol. Následně byla provedena analýza odpovědí na otázky rozhovoru pomocí zakotvené teorie. První otázka výzkumu se týkala pojetí profesní identity. Výzkum potvrdil, že profesní identita je značně složitý fenomén. Profesní identita učitele se vyvíjí už od prvních zkušeností jedince s učitelskou profesí v žákovské roli na základní škole. Na profesní identitu učitele působí i lidé z jeho okolí. Jejich postoje k učitelské profesi mají značný vliv na další utváření učitelovy profesní identity. Na vysokou školu si tedy student učitelství přináší své představy o učitelské profesi a ty jsou konfrontovány s realitou během praxe. Student učitelství se rovněž během studia seznamuje s teorií, která profesní identitu rovněž dále utváří. Po ukončení studia nastupuje absolvent do učitelské profese. Vývoj jeho profesní identity tím však není ukončen. V jednotlivých výchovných a pedagogických situacích se profesní identita učitele projevuje a současně se v nich sama proměňuje. Mnoho učitelů také dle zjištění výzkumu nepřikládá profesní identitě význam, který si zaslouží. Tito učitelé pak dále na své profesní identitě nepracují, což často vede k tomu, že se nedokážou s profesí učitele dostatečně identifikovat. Na druhou stranu lze pozitivně ohodnotit, že všichni oslovení učitelé přikládají značný význam profesnímu seberozvoji, což se projevuje v jejich zájmu o další vzdělávání. Výzkum dále ukázal, že řada učitelů přichází na střední školy z jiných profesí a přináší si z nich zkušenosti, které dále využívá v učitelské profesi. Zajímavým poznatkem je i to, že řada učitelů se nebrání změně profese, patří mezi ně hlavně učitelé s kratší délkou praxe. Další část výzkumu se věnovala učitelské sebereflexi. Výzkum naznačil, že mnozí učitelé nepřikládají profesní sebereflexi důležitost a mnoho z nich nezná či neumí používat techniky sebereflexe. Všichni respondenti však profesní sebereflexi provádějí, avšak řada z nich nepravidelně. Obsahem učitelské sebereflexe jsou pak často metody a obsah výuky či správnost řešení výchovné či pedagogické situace. Otázkami profesní identity se učitelé v sebereflexi dle mých zjištění zabývají méně často. Z výzkumu i teoretických poznatků můžeme konstatovat, že profesní identitu učitele lze pojímat jako obraz profesního života nebo jako způsob sebereflexe či obsah učitelské sebereflexe. Pro přípravu budoucích učitelů lze do-

poručit, aby pedagogické fakulty zjišťovaly motivaci uchazečů o studium učitelství, zda uchazeči skutečně stojí o to stát se učitelem. Oblast motivace zájemců o učitelskou profesi je oblastí pro další výzkum. Doporučením pro praxi středních škol je pak zaměření dalšího vzdělávání středoškolských učitelů na oblasti technik sebereflexe, zvládání stresových situací. Problematika vzdělávání učitelů v těchto oblastech vytváří také prostor pro další výzkum. Výzkum celkově prokázal význam profesní identity pro učitelskou profesi a upozornil na to, že učitel by měl s jeho profesní identitou pracovat.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ČÁBALOVÁ, Dagmar. 2011. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.
- [2] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
- [3] GAVORA, Peter, 2001. Výskum životného príbehu: Učiteľka Adamová. *Pedagogika* [online]. **51**(3), 17 [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: [www.utb.cz/file/20090\\_1\\_1/download/](http://www.utb.cz/file/20090_1_1/download/)
- [4] GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Překlad Vladimír Jůva, Vendula Hlavatá. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [5] GAVORA, Peter, 2012. Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti: Teória a výskum. *Self-efficacy: (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 10-16. ISBN 978-80-10-02355-4.
- [6] GAYLE BAUGH, S., Shoshana R. DOBROW a Monica C. HIGGINS, 2005. Developmental networks and professional identity: a longitudinal study. *Career Development International* [online]. **10**(6/7), 567-583 [cit. 2016-03-06]. DOI: 10.1108/13620430510620629. ISSN 1362-0436. Dostupné z: <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/13620430510620629>.
- [7] GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ, 2011. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2798-1.
- [8] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-717-8303-X.
- [9] HENDL, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-736-7040-2.
- [10] HUPKOVÁ, Marianna. 2006. *Profesijná sebareflexie učiteľov*. Vyd. 1. Nitra: PF UKF. ISBN 80-8094-028-2.
- [11] KOHOUTEK, Rudolf, 1996. *Základy pedagogické psychologie*. 1. vyd. Brno: CERM. ISBN 80-858-6794-X.

- [12] KORTHAGEN, Fred. 1985. Reflective teaching and pre-service teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*. **36(5)**, 11-15.
- [13] KORTHAGEN, F, 2011. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-221-5.
- [14] KYRIACOU, Chris, 1996. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8022-7.
- [15] LUKÁŠOVÁ, Hana, 2003. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: Teaching profession in primary teacher education and training : (teorie, výzkum, praxe)*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-704-2272-6.
- [16] LUKÁŠOVÁ, Hana, 2015. *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. 1. vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-552-8.
- [17] MAREŠ, Jiří, 1996. *Učitelovo pojetí výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1444-X.
- [18] MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [19] NEZVALOVÁ, Dana. 2002. Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogika*. **52(3)**, 309-320. Dostupné také z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2078&lang=cs>
- [20] PÍŠOVÁ, Michaela, 2013. *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6681-6.
- [21] PRAVDOVÁ, Blanka, 2014. *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogika v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-7604-4.
- [22] PRAVDOVÁ, Blanka, 2015. Chtěná a nechtěná profesní Já studentů 2. ročníku pedagogické fakulty. *Pedagogika*. **65(2)**, 163-176. ISSN 0031-3815. Dostupné také z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11208&lang=cs>
- [23] PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8621-7.

- [24] SEDLÁČKOVÁ, Daniela, 2009. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2685-4.
- [25] SCHÖN., Donald A., 1990. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the Professions..* 1st ed., 4th printing. S.l.: Jossey Bass Inc. ISBN 978-047-0623-107.
- [29] SLAVÍK, Jan et al., 2015. Profesní soud o kvalitě výuky: předem a následně strukturovaná reflexe. *Pedagogika*. **65**(1), 5-33. Dostupné také z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11138&lang=cs>
- [30] SLAVÍK, Milan, 2012. *Vysokoškolská pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4054-6.
- [31] SPILKOVÁ, Vladimíra, 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5081-6.
- [32] SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ, 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-496-9.
- [33] STUHLÍKOVÁ, Iva, 2006. Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. *Pedagogika*. **55**(1), 31-44. Dostupné také z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1532&lang=cs>
- [34] SYSLOVÁ, Zora, 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
- [35] ŠTĚCH, Stanislav, 1994. Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*. **43**(4), 310-320. ISSN 0031-3815.
- [36] ŠTĚPANÍK, Jaroslav, 2003. *Umění jednat s lidmi: [cesta k úspěchu]*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psychologie pro každého. ISBN 80-247-0530-3.
- [37] ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [38] URBANOVSKÁ, Eva. 2002. Je potřebné a možné rozvíjet schopnost sebereflexe budoucích učitelů? *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických schopností*. Vyd. 1. Brno: Paido, s. 150-167. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-035-2.
- [39] WIEGEROVÁ, Adriana a Peter GAVORA. 2014. Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace* [online].

**24(4)**, - [cit. 2016-03-06]. DOI: 10.5817/PedOr2014-4-510. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1873>

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR Česká republika.



**SEZNAM OBRÁZKŮ**

<i>Obrázek 1 Model ALACT (zdroj: Korthagen, 2011).....</i>	<i>21</i>
<i>Obrázek 2 Model profesní identity učitele (zdroj: vlastní zpracování).....</i>	<i>49</i>

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tabulka 1 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 1 (zdroj: vlastní zpracování) .....</i>	<i>33</i>
<i>Tabulka 2 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 2 (zdroj: vlastní zpracování) .....</i>	<i>34</i>
<i>Tabulka 3 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 3 (zdroj: vlastní zpracování) .....</i>	<i>35</i>
<i>Tabulka 4 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 13 (zdroj: vlastní zpracování) .....</i>	<i>35</i>
<i>Tabulka 5 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 17 (zdroj: vlastní zpracování) .....</i>	<i>36</i>
<i>Tabulka 6 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 18 (zdroj: vlastní zpracování) .....</i>	<i>37</i>
<i>Tabulka 7 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 7 (zdroj: vlastní zpracování) .....</i>	<i>38</i>
<i>Tabulka 8 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 8 (zdroj: vlastní zpracování) .....</i>	<i>39</i>
<i>Tabulka 9 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 9 (zdroj: vlastní zpracování) .....</i>	<i>41</i>
<i>Tabulka 11 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 11 (zdroj: vlastní zpracování) .....</i>	<i>42</i>
<i>Tabulka 12 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 12 (zdroj: vlastní zpracování) .....</i>	<i>42</i>
<i>Tabulka 13 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 14 (zdroj: vlastní zpracování) .....</i>	<i>43</i>
<i>Tabulka 14 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 15 (zdroj: vlastní zpracování) .....</i>	<i>43</i>
<i>Tabulka 15 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 16 (zdroj: vlastní zpracování) .....</i>	<i>44</i>
<i>Tabulka 16 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 4 (zdroj: vlastní zpracování) .....</i>	<i>45</i>
<i>Tabulka 17 Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 5 (zdroj: vlastní zpracování) .....</i>	<i>46</i>

---

Tabulka 18 <i>Kategorie získané pomocí kódování odpovědí na otázku č. 6 (zdroj: vlastní zpracování)</i> .....	46
---	----

## **SEZNAM PŘÍLOH**

PŘÍLOHA P I: OTÁZKY K ROZHOVORU

PŘÍLOHA P II: PŘEPIS ROZHOVORŮ

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ

## **PŘÍLOHA P I: OTÁZKY K ROZHOVORU**

- 1) Proč jste si zvolil učitelství jakou své povolání?
- 2) Měnil (a) byste nyní svou profesi a proč?
- 3) Jaký význam má pro Vás profesní identita?
- 4) Jakou představu máte pod pojmem profesní sebereflexe?
- 5) Jak provádíte sebereflexi?
- 6) Jaké techniky sebereflexe používáte?
- 7) Čím se nejčastěji v rámci sebereflexe zabýváte?
- 8) Můžete uvést nějaké poznámky sebereflexe, které pro vás byly důležité?
- 9) Můžete uvést nějakou zajímavou zpětnou vazbu, které se Vám dostalo od kolegů, žáků, vedení školy?
- 10) Nad jakými otázkami profese se nejčastěji zamýšlíte?
- 11) Můžete uvést nějakou výchovnou situaci, která si vyžádala náročný postup řešení?
- 12) Můžete uvést nějakou metodu výuky, která si vyžádala náročnou myšlenkovou přípravu?
- 13) Jaký styl výuky preferujete a proč?
- 14) Můžete popsat nějakou aktivizační metodu, která se Vám osvědčila?
- 15) Jak nejčastěji kontrolujete výsledky žáků?
- 16) Jak nejčastěji hodnotíte výsledky žáků?
- 17) Jak si rozšiřujete své vzdělání?
- 18) Jaké jsou Vaše profesní plány do budoucna?

## PŘÍLOHA P II: PŘEPIS ROZHOVORŮ

*Pan Josef, 36 let, 4 roky praxe na SŠ, 6 let praxe ve vedení rekvalifikačních kurzů, učitel informatiky a výpočetní techniky na SŠ*

- 1) O studiu jsem v dospívání neuvažoval. Po ukončení VŠ jsem pracoval jako správce sítě. K učitelství jsem se dostal víceméně náhodou, když jsem vedl počítačové kurzy pro Úřad práce. Učení se mi zalíbilo, a když šel jeden známý do důchodu, tak jsem dostal nabídku od vedení školy, abych nastoupil po něm.
- 2) O změně profese nyní neuvažuji, jsem s ní spokojen. Na škole působím i metodik informačních technologií, takže dostávám prostor k seberealizaci. Do budoucny však mohu změnit názor, protože práce v soukromé sféře v oboru informatiky v soukromé sféře mě láká.
- 3) Představuji si pod ním to, jak vystupuje učitel před žáky, jak ho žáci vnímají. Můj obraz u žáků je pro mě velmi důležitý, snažím se jej pochopitelně zlepšovat.
- 4) Představuji si pod tím to, že hodnotím sám sebe, zda to co dělám, dělám správně.
- 5) Když skončím hodinu, tak se zamýšlím, jak svou práci dělat lépe. Jak lépe koncipovat hodinu, aby žáci probírané látce lépe porozuměli. Zamýšlím se i nad obsahem prezentací do výuky, nad obsahem cvičných příkladů do hodiny.
- 6) Žádné techniky sebereflexe neznám, takže je ani nepožívám.
- 7) Nejčastěji se zabývám obsahem výuky. Zamýšlím se především nad obsahem prezentací do výuky, nad obsahem cvičných příkladů do hodiny, nad tím co v jejich obsahu zlepšit.
- 8) Konkrétní poznámky si nevybavuji. Ale zamýšlel jsem se nedávno nad tím, jak odradit studenty od toho, aby ve vyučovací hodině hrály počítačové hry.
- 9) A) Zpětnou vazbu od vedení školy dostávám na konci školního roku pravidelně na základě hodnocení kvality výuky dotazníkovým šetřením mezi žáky. Většinou se vedení školy ptám, zda se mnou počítají i pro další školní rok, zda jsou se mnou spokojeni. B) Od jiných učitelů mnoho zpětných vazeb nedostávám, jelikož mám kabinet v jiné budově než kolegové. C) S žáky se snažím komunikovat v hodině i po skončení výuky, chci zejména vědět, zda jsou s mým stylem výuky spokojeni. Nedávno např. žáci pozitivně ohodnotili programování řízení dronu v rámci projektové výuky.
- 10) Nejčastěji se zamýšlím nad metodami výuky. Zejména nad tím, zda tyto metody žáky dostatečně motivují.
- 11) Před dvěma lety jsem měl ve třídě žákyni, která přišla ve stejný den tragicky o oba rodiče. Tento případ byl pro mě hodně náročný a musel jsem při jeho řešení spolupracovat i se školním psychologem a sociálním pedagogem. Velmi náročnými výchovnými situacemi jsou i případy kyberšikany, jejichž počet v posledních letech vzrostl.
- 12) Velmi náročný na přípravu je zejména projektový den. Na jeho přípravě musíte totiž spolupracovat s ostatními učiteli i se samotnými žáky. Zvláště náročná byla příprava školních projektů, které se týkaly např. WIFI sítě.
- 13) Na začátku školního roku si s žáky dohodnu pravidla, kterými se budeme v průběhu roku řídit. Dodržování těchto pravidel vyžadují, ale snažím se zároveň dávat ve výuce žákům prostor k aktivitě a seberealizaci.

- 14) Používám dialog a snažím se s žáky o výuce co nejvíce diskutovat. Dialog a diskuze se mi totiž osvědčily nejvíce.
- 15) Znalosti a dovednosti žáků kontroluji písemnými testy a praktickým zkoušením. Ústní zkoušení z důvodu nedostatku času nevyužívám.
- 16) Žáky hodnotím při písemném i praktickém zkoušení vždy známkou. Pokud se žákovi např. test zvláště vydařil, tak jej pochválím. Pokud naopak neuspěl, tak se snažím s žákem důvody jeho neúspěchu probrat a najít možnost zlepšení jeho výsledků do budoucna.
- 17) V současné době si doplňuji pedagogické vzdělání na univerzitě ve Zlíně. Rozšiřuji si i dovednosti a znalosti v oboru informatiky, který vyučuji. Zejména studuji nejnovější odborné články na internetu, jelikož tištěné knihy o informačních technologiích rychle zastarávají.
- 18) V budoucnu bych se chtěl stát třídním učitelem a předsedou předmětové komise, který zodpovídá za obsah výuky předmětů.

*Paní Martina, 32 let, 3 roky praxe, učitelka informatiky a mediální výchovy*

- 1) Učit jsem v dětství nechtěla. Vystudovala jsem informatiku a poté jsem pracovala 8 let jako programátorka. Spolupracovala jsem současně i s jednou zlínskou střední školou, a jelikož ráda pracuji s mladými lidmi, tak jsem posléze přijala nabídku od vedení této školy učit na ní.
- 2) Má práce mě baví, neměnila bych ji, protože naše škola má výborné renomé a studují na ní snaživí studenti
- 3) Profesní identita pro mě nemá zvláštní význam. Necítím se jako učitelka, spíše jako kamarád a pomocník studentů.
- 4) Představuji si pod tímto pojmem sebehodnocení, které má pro každého učitele značný praktický význam.
- 5) Sebereflexi provádím během přípravy na každou vyučovací hodinu.
- 6) Při sebereflexi vycházím z poznámek, které si dělám během vyučovací hodiny.
- 7) Zabývám se hlavně obsahem výuky. Nezabývám se samotnými žáky, např. jejich náladou, snažím se od nich udržovat v tomto ohledu odstup.
- 8) Často řeším otázky, kterým žáci v testu nerozuměli. Následně pak řeším to, jak tyto otázky změnit.
- 9) A) Od vedení školy dostávám na konci školního roku zpětnou vazbu, která vychází z mého hodnocení studenty, které se provádí formou dotazníku. Studentům se např. líbily inovace ve výuce mediální výchovy. B) Se staršími kolegy probírám nejčastěji obsah předmětů, témata, která bych měla do výuky zařadit. C) Studenti mě na začátku kariéry upozorňovaly, že mluvím příliš potichu.
- 10) Nejčastěji se zamýšlím nad tématy výuky, zda mohou studenti získané dovednosti a znalosti uplatnit i v praxi.
- 11) Vzpomínám si na dvacet dvoutetého studenta, který nerespektoval učitele, byl výbušný. Kázeňské problémy tohoto studenta jsem řešila i s jeho třídním učitelem
- 12) Velmi náročný je projektový týden, který se koná na škole každý rok. Byla jsem vedoucí projektového týmu, což bylo velmi časově náročné.
- 13) Využívám demokratický styl (*styl výuky*), s žáky se dohodnu na pravidlech a ta snažím respektovat. Je to pro mě pohodlnější a pro žáky podle mého názoru také.

- 14) Ve výuce používám i brainstorming a mentální mapy. S oběma technikami mám dobré zkušenosti.
- 15) Využívám písemné zkoušení. Někdy také praktické, to závisí na probírané látce. Dříve jsem zkoušela i ústně, ale z časových důvodů jsem od toho upustila.
- 16) Hodnotím známkou, ale snažím se studentům poskytovat i zpětnou k výsledkům jejich písemných a praktických zkoušek.
- 17) Dodělávám si pedagogické minimum. Během školního roku se zúčastňuji i různých kurzů pro učitele středních škol. Nedávno jsem byla na kurzu, který se týkal klimatu školy.
- 18) O jiné profesi v současnosti neuvažuji, baví mě však programování webových stránek. Nedovedu si představit, že bych ty samé předměty mohla vyučovat za 30 let, jelikož se informační technologii rychle mění a v budoucnu budou měnit ještě rychleji.

*Paní Dana, 55 let, 30 let praxe, učitelka německého a anglického jazyka na SŠ*

- 1) Protože jsem chtěla být učitelkou od malička, jelikož se mi moc líbila paní učitelka v první třídě základní školy.
- 2) Nikoliv v žádném případě. V práci jsem spokojená.
- 3) Význam profesní identity pro mě samotnou nedokážu posoudit. Profese mě baví, pociťuji seberealizaci.
- 4) Je to provádění mého hodnocení ze strany žáků, hodnocení mé činnosti. Jakési sebehodnocení.
- 5) Každý večer se zamýšlím nad průběhem dnešní výuky. Nad tím co mi podařilo, co se mi nepodařilo.
- 6) Nevím přesně, co k těmto technikám patří. Takže nedokážu odpovědět.
- 7) Nejčastěji se zabývám hodnocením výuky a přístupem k žákům.
- 8) Byly to změny kurikula po roce 1989, zejména problémy s výukou bez osnov, které dříve existovaly.
- 9) A) Žáci mi dávají často najevo, že mě nemají rádi, ale vzhledem ke své třicetileté praxi a zkušenostem vím, jak s těmito typy žáků pracovat. B) Kolegové mě často upozorňují především na to, že málo využívám počítače ve výuce. C) Vedení školy mě nedávno jmenovalo předsedou předmětové komise, čehož si velmi vážím.
- 10) To jak studenty zaujmout, aby je vyučování bavilo.
- 11) Vzpomínám si na skryté těhotenství studentky. Ve čtvrtek bylo studentce špatně, šla k lékaři, ten ji poslal do nemocnice, kde šla okamžitě na sál.
- 12) Příprava na práci s interaktivní tabulí byla velmi náročná. S tabulí však nyní téměř nepracuji, takže ta příprava byla z mého pohledu zbytečná.
- 13) Nemám vyhraněný styl, volím styl podle konkrétní třídy, studenta.
- 14) Vzhledem k tomu, že učím cizí jazyky, využívám tyto metody často. Osvědčily se mi různé hry, křížovky, které studenty baví.
- 15) Studenty a jejich výsledky kontroluji nejčastěji písemkou.
- 16) Hodnotím známkou, známkování však doplňuji i slovním hodnocením žáka.
- 17) Zajímám se o nové technologie ve výuce, studuji odbornou literaturu.
- 18) Ve své profesi chci vydržet až do důchodu.

*Paní Kateřina, 27 let, 2 roky praxe, učitelka zeměpisu a cestovního ruchu na SŠ*



- 1) Práce s dětmi mě vždy bavila, moje maminka pracuje jako učitelka v mateřské školce, takže mi tato oblast byla vždy blízká. O práci učitelky jsem neuvažovala, ale po ukončení studia na vysoké škole, jsem práci učitelky přijala, jelikož v oboru, který jsem vystudovala, není možnost pracovat v současnosti na plný úvazek.
- 2) O změně profese nyní neuvažuji. Pokud bych ovšem mohla pracovat v oboru cestovního ruchu na plný úvazek a realizovat se, tak bych o změně profese možná uvažovala.
- 3) Profesionální identita pro mě nemá speciální význam. O této otázce nepřemýšlím.
- 4) Zamýšlím se nad tím, jak řešit výchovné, pedagogické a jiné situace, se kterými se ve škole setkávám.
- 5) Uvažuji nad problémem, který jsem řešila či řeším. Současně se radím o tomto problému s maminkou, která má jako učitelka mateřské školy značné zkušenosti.
- 6) Používám úvahu, některé důležité postřehy si zapisuji, abych na ně nezapomněla.
- 7) Výchovnými situacemi, jako jsou konflikty se studenty, podvádění při testech, které musím řešit.
- 8) Je zajímavé, že studenti při testech často podvádějí, ale přitom mají velký strach z trestu.
- 9) Kolega mě nedávno chválil za zajímavé výukové materiály o Norsku do hodin zeměpisu. Žákům se líbí praktické ukázky a postřehy z mé praxe v cestovním ruchu. Vedení školy mě loni pochválilo za aktivity, které realizuji nad rámec svých povinností.
- 10) Nad tím, jak udělat výuku zajímavou pro žáky, jak je aktivizovat. Zda to, co vyučuji, má pro žáky nějaký smysl.
- 11) Mám ve třídě žáka, který se velmi bál ústního i písemného zkoušení, i když látku velmi dobře ovládal. V jeho případě jsem se musela obrátit na rodiče žáka a vzniklou situaci s nimi řešit.
- 12) Velmi náročná na přípravu je pro mě projektová výuka a výukové hry, které žáci v hodinách hrají.
- 13) Preferuji demokratický až liberální styl, který se mi osvědčil a žákům také vyhovuje.
- 14) V hodinách používám brainstorming a diskuzi. Obě techniky se ve výuce velmi osvědčily.
- 15) Žákům zadávám písemný test či praktický úkol. Používám i ústní zkoušení, ale vzhledem k nedostatku času mnohem méně.
- 16) Písemné testy hodnotím známkou, praktické úkoly hodnotím známkou i ústní zpětnou vazbou.
- 17) Dodělám si pedagogické minimum, sleduji cestopisy a aktuální dění v oblasti cestovního ruchu, který učím. Používám i poznatky z praxe, jelikož v oblasti cestovního ruchu i pracuji.
- 18) Nyní o plánech do budoucna nepřemýšlím, soustředím se na svou současnou profesi.

*Pan Marek, 2 roky praxe, 28 let, učitel tělesné výchovy a angličtiny na SŠ*

- 1) Učitelem jsem chtěl být od dětství. Měl jsem rád sport a tělocvik byl mým nejoblíbenějším předmětem, takže proto jsem se rozhodl pro studium učitelství tohoto předmětu.

- 2) Profesi bych měnil, protože mě současná práce velmi vyčerpává a nebaví.
- 3) Profesní identita pro mě nemá zvláštní význam. Chápu ji jako projev mého já v určité situaci.
- 4) Chápu ji jako vlastní zpětnou vazbu, kterou poskytuji sám sobě.
- 5) Po skončení výuky přemýšlím nad tím, co mi v hodině šlo či nešlo a proč.
- 6) Úvahu. Jiné techniky nepoužívám, jelikož o nich nemám informace.
- 7) Zabývám se probíranými tématy výuky (*obsah výuky*), metodami výuky, výchovnými situacemi.
- 8) Řešil jsem případ žáka s vážnými kázeňskými problémy, o jeho problémech jsem dlouze přemýšlel i po skončení výuky, ale dodnes nevím, zda jsem to řešil správně.
- 9) Kolegové mě chválili za to, že neustále studuji odbornou literaturu a rozšiřuji si tak obzory. Žáci mě neustále upozorňují, že zapomínám zapisovat do třídní knihy. Vedení školy mě chválí za organizaci a vedení sportovních kroužků pro žáky naší školy.
- 10) Zda má práce má smysl.
- 11) Měl jsem ve třídě žáka s vážnými kázeňskými problémy, které jsem musel řešit i s jeho rodiči. To bylo velmi náročné.
- 12) Časově i organizačně je nejnáročnější příprava výukových her, kdy nevíte, zda žáky budou bavit.
- 13) Preferuji komunikativní styl, což souvisí s tím, že žáci na naší škole nebývají často připraveni na výuku.
- 14) Velmi se osvědčila písnička na začátku hodiny, líbila se i žákům.
- 15) Využívám průběžné písemné testy.
- 16) Známkováním, ale poskytuji žákům pochopitelně i zpětnou vazbu k jejich výkonům.
- 17) Vědomosti si rozšiřuji samostudiem a navštěvuji i kurzy angličtiny, jelikož ji i učím.
- 18) Chci změnit povolání, rád bych pracoval v oblasti sportu či tělesné výchovy.

## PŘÍLOHA P III: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ

- 1) O studiu učitelství jsem v dospívání nevažoval. Po ukončení VŠ jsem pracoval jako správce sítě. K učitelství jsem se dostal víceméně náhodou, když jsem vedl počítačové kurzy pro Úřad práce. Učení se mi zalíbilo, a když šel jeden známý do důchodu, tak jsem dostal nabídku od vedení školy, abych nastoupil po něm.
- 2) O změně profese nyní nevažuji, jsem s ní spokojen. Na škole působím i metodik informačních technologií, takže dostávám prostor k seberealizaci. Do budoucna však mohu změnit názor, protože práce v soukromé sféře v oboru informatiky v soukromé sféře mě láká.
- 3) Představuji si pod ním to, jak vystupuje učitel před žáky, jak ho žáci vnímají. Můj obraz u žáků je pro mě velmi důležitý, snažím se jej pochopitelně zlepšovat.
- 4) Představuji si pod tím to, že hodnotím sám sebe, zda to co dělám, dělám správně.
- 5) Když skončím hodinu, tak se zamýšlím, jak svou práci dělat lépe. Jak lépe koncipovat hodinu, aby žáci probírané látce lépe porozuměli. Zamýšlím se i nad obsahem prezentací do výuky, nad obsahem cvičných příkladů do hodiny.
- 6) Žádné techniky sebereflexe neznám, takže je ani nepožívám.
- 7) Nejčastěji se zabývám obsahem výuky. Zamýšlím se především nad obsahem prezentací do výuky, nad obsahem cvičných příkladů do hodiny, nad tím co v jejich obsahu zlepšit.
- 8) Konkrétní poznámky si nevybavuji. Ale zamýšlel jsem se nedávno nad tím, jak odradit studenty od toho, aby ve vyučovací hodině hráli počítačové hry.
- 9) A) Zpětnou vazbu od vedení školy dostávám na konci školního roku pravidelně na základě hodnocení kvality výuky dotazníkovým šetřením mezi žáky. Většinou se vedení školy ptám, zda se mnou počítají i pro další školní rok, zda jsou se mnou spokojeni. B) Od jiných učitelů mnoho zpětných vazeb nedostávám, jelikož mám kabinet v jiné budově než kolegové. C) S žáky se snažím komunikovat v hodině i po skončení výuky, chci zejména vědět, zda jsou s mým stylem výuky spokojeni. Nedávno např. žáci pozitivně ohodnotili programování řízení dronu v rámci projektové výuky.
- 10) Nejčastěji se zamýšlím nad metodami výuky. Zejména nad tím, zda tyto metody žáky dostatečně motivují.
- 11) Před dvěma lety jsem měl ve třídě žákyni, která přišla ve stejný den tragicky o oba rodiče. Tento případ byl pro mě hodně náročný a musel jsem při jeho řešení spolupracovat i se školním psychologem a sociálním pedagogem. Velmi náročnými výchovnými situacemi jsou i případy kybersířáky, jejichž počet v posledních letech vzrostl.
- 12) Velmi náročný na přípravu je zejména projektový den. Na jeho přípravě musíte totiž spolupracovat s ostatními učiteli i se samotnými žáky. Zvláště náročná byla příprava školních projektů, které se týkaly např. WIFI sítě.
- 13) Na začátku školního roku si s žáky dohodnu pravidla, kterými se budeme v průběhu roku řídit. Dodržování těchto pravidel vyžadují, ale snažím se zároveň dávat ve výuce žákům prostor k aktivitě a seberealizaci.
- 14) Používám dialog a snažím se s žáky o výuce co nejvíce diskutovat. Dialog a diskuze se mi totiž osvědčily nejvíce.
- 15) Znalosti a dovednosti žáků kontrolovuji písemnými testy a praktickým zkoušením. Ústní zkoušení z důvodu nedostatku času nevyužívám.
- 16) Žáky hodnotím při písemném i praktickém zkoušení vždy známkou. Pokud se žákovi např. test zvláště vydařil, tak jej pochválím. Pokud naopak neuspěl, tak se snažím