

JAROSLAVA ŠEVČÍKOVÁ • JITKA PLISCHKE • ŠTEFAN CHUDÝ

VYBRANÉ
ASPEKTY
FORMOVÁNÍ
PROFESNÍHO
PŘESVĚDČENÍ
ZAČÍNÁJÍCÍCH
UČITELŮ

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů

Jaroslava Ševčíková, Jitka Plischke, Štefan Chudý

Olomouc 2021

Odborní recenzenti:

doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.

Mgr. Martina Podsedníková

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv
a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

© Jaroslava Ševčíková, Jitka Plischke, Štefan Chudý, 2021

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2021

DOI: 10.5507/pdf.21.24460765

ISBN 978-80-244-6076-5 (tisk)

ISBN 978-80-244-6077-2 (online: iPDF)

Obsah

Předmluva	7
Úvod	13
1 Paradigma výzkumu	17
1.1 Stav řešené problematiky	19
1.2 Teoretická východiska a specifikace pojmů	22
2 Metodologie	30
2.1 Výzkumné otázky a cíle	30
2.2 Výzkumný vzorek a jeho volba	31
2.3 Metody sběru dat	32
2.4 Metody zpracování dat	34
2.5 Přístup k interpretaci dat	35
3 Organizace a struktura výzkumného šetření	36
3.1 Pilotážní průzkum, první vstup do terénu	38
3.2 Předvýzkum, ověření výzkumných nástrojů	40
3.3 Etické dimenze výzkumu	44
3.4 Kritéria kvality	45
3.5 Limity výzkumu	46
4 Výzkumná linie life story	47
4.1 Přístupy k výzkumné linii life story	49
4.2 Životní příběhy průměrných typů	51
4.2.1 Cesta k profesi	53
4.2.2 Identifikace s profesí	54

4.2.3	Spokojenost v profesi	59
4.2.4	Reflexe formování profesního přesvědčení	60
4.2.5	Formování dvou dimenzí profesního přesvědčení	66
4.3	Životní příběhy extrapolárních typů	68
4.4	Shrnutí a diskuse k linii life story	73
5	Výzkumná linie zakotvené teorie	78
5.1	Přístupy k výzkumné linii zakotvené teorie	81
5.2	Shrnutí a diskuse k linii zakotvené teorie	87
5.2.1	Formování přesvědčení o profesi	88
5.2.2	Formování přesvědčení o sobě v profesi	92
5.2.3	Formování fenoménu profesní přesvědčení	95
5.2.4	Shrnutí procesů formování profesního přesvědčení	99
5.2.5	Vztahové vazby mezi jevy profesního přesvědčení	100
5.3	Příběh zakotvené teorie	110
6	Sumarizující výzkumná linie	113
6.1	Výsledky výzkumu a zhodnocení stanovených cílů	115
6.2	Diskuse k výsledkům	120
	Závěr	123
	Literatura	127
	Abstrakt	134
	Abstract	135
	Seznam použitých zkratk	136
	Seznam obrázků	137
	Seznam tabulek	138

Motto: *Učitelka byla od první třídy můj vzor, protože byla krásná, pak se to proměňovalo a důvody se měnily, až se svým nadvzorem stal zobecněný UČITEL – profese.*

(respondentka Lucie)

Předmluva

Učitel je významným činitelem edukační reality. Učitel, učitelství, formování profese i profesionality učitelů je trvale předmětem komentářů, diskusí a občas i kritiky široké veřejnosti, byť často dobře míněné. Aktuálně je téma diskutováno velmi intenzivně. Téma učitele, především učitele začínajícího, a jeho kvalitní přípravy na výkon učitelské profese, je intenzivně a dlouhodobě řešeno v rámci vědecké a výzkumné činnosti pracovníků Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kde vznikla i tato publikace.

Doba kovidová, doba koronakrizy (Najvar, Minaříková, 2021) a doba distančního vzdělávání v našich školách přinesla mnoho otázek a relativně i mnoho různých odpovědí na to, kdo učitel je, kým nebo čím by měl být, a co je jeho úkolem či poslání v dnešní době. Bohužel nejsou tyto odpovědi jednotné ani jednoznačné, spíš naopak. K učitelské profesi i profesionalitě se opakovaně vyjadřují akademici, odborníci, vědci a výzkumníci, teoretici pedeutologové, ale významně a hodně nahlas i politici, činitelé školského managementu, média, rodiče a dnes i žáci. Reagují i samotní učitelé, byť zejména v rámci výzkumů (viz dále v textu), nebo prostřednictvím zájmových a profesních platforem či projektů, ve kterých hledají lepší a účinnější cesty pro svou práci a výkon profese obecně.

Aktuálně prochází schvalováním novela zákona o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb.), která může významně zasáhnout do kvalifikačních požadavků na regulovanou profesi učitele, a to tak, že ji chce otevřít široké vysokoškolsky vzdělané veřejnosti, která neprošla pedagogicko-psychologickou a didaktickou přípravou. Co navrhovatele úpravy zákona k tomuto kroku vedlo, se můžeme jen dohadovat, ale jsme si jistí,

že například soudcem či lékařem by se jiný, vysokoškolsky vzdělaný jedinec, být zapálený pro obor, stát nemohl. Proč se zákonodárci domnívají, že je to možné a vhodné u učitelství? Někteří kvalifikovaní učitelé se bouří, ale ani v tomto není názor učitelské veřejnosti jednotný. Jsou učitelé, kteří legislativní úpravu vítají, další jsou lhostejní, jiní pak nahlas bojují... ale za co? Za profesionalitu profese či přeneseně za její prestiž ve společnosti? Přesné znění novely není ještě v tuto dobu uzákoněno, legislativní proces probíhá... snad se nedočkáme stavu, kdy by učitelem mohl být každý, snad proto, že každý přeče kdysi do školy chodil. Aktuálně učitelé čekají na jakoukoliv verzi profesního standardu, na jednotně uznávaný etický kodex profese či kariérní řád.

Aktivně se diskutuje profesní příprava učitelů, a to opět na mnoha rovinách, od akademického pohledu přes politický až k názorům z praxe. A to vše v době, kdy před téměř dvaceti lety zahájená školská reforma stále do praxe nedopadla dostatečně razantně, tak, aby byla všemi praktikujícími učiteli přijata, reflektována a realizována v plném rozsahu. Obrat od učebních osnov a dominující složky výuky, kterou bylo učivo, k osvojování činnostně zaměřených výstupů a směřování k rozvíjení klíčových kompetencí potřebných pro spokojený a smysluplný život člověka, to je filosofie, se kterou část učitelské populace stále nesouzní. A do této situace již přicházejí revize rámcových vzdělávacích programů zaměřené na digitalizaci a výuku informatiky rozšířenou na úkor jiných oblastí, a víří se nikdy nezklidněné vody diskusí ke vzdělávací politice České republiky, systému školství a stále neexistujícímu národnímu programu vzdělávání, i jejich realizaci v našich školách, i postavení učitelů v tomto systému. Nové výzvy přišly i v podobě strategického dokumentu pro rozvoj vzdělávací soustavy České republiky 2030+, který je pro mnohé učitele jen obtížně čitelný. V tom všem se, symbolicky řečeno, snaží plavat učitel i se svými žáky. K tématům nastoleným tímto úvodem se vrátíme, zdůvodníme je a podpoříme příslušnou argumentací v dalším textu práce.

Helus napsal už téměř před dvaceti lety ve stati s názvem: *Profesní rozvoj učitelů: Lépe nebo i jinak?* (in Kohnová, 2012), že největší význam má vnitřní přijetí učitelství, „jakožto bytostně zavazujícího poslání“ (s. 9), což je nádherná a ušlechtilá myšlenka, které přesahuje vše výše popsané a mnohé učitele inspiruje a drží nad hladinou. Nicméně to nezakryje, že jsou na učitele kla-

deny náročné požadavky, které nejsou ani zdaleka kompaktní, konzistentní, jednoznačné a srozumitelné a umožňují různé výklady i přístupy, ať už problematiku nahlédneme opět optikou vědecké teorie, legislativy či praxe.

Zvýšenou pozornost si pak jistě zaslouží učitel začínající, na tom se shodují jak učitelé, tak legislativci i odborníci. Začínajícímu učiteli by se mělo dostávat výrazné podpory nejen ze strany profesní přípravy, ale následně i od prvního zaměstnavatele, v rámci takzvaného adaptačního období, například institutem uvádějícího učitele. Jak píše Vítečková (2018, s. 31), začínající učitel se nachází „v etapě adaptace na učitelskou profesi a její přijetí“. Nachází se také v procesu „ujišťování o správné volbě profese“ (tamtéž, s. 28) a s tím opakovaně prožívá situace, které sám, bez účinné podpory okolí, jen obtížně zvládá. V rámci dosud nepřijatého kariérního řádu by měl být ustanoven jak institut uvádějícího, tak také institut samotného začínajícího učitele, jakési (staro)nové pozice v kariéře učitelů. Ty jsou uvedeny také v navrhované novele zákona o pedagogických pracovnících, nicméně z dostupných zdrojů se jeví, že i zde „visí jaksi ve vzduchoprázdnu“, jsou pouze deklarovány, bez provázanosti na kariérní stupně, financování i organizaci jejich činností v terénu škol, v žité praxi. Problematika legislativních (ne)úprav stávajícího postavení učitelů, jak začínajících, tak zkušených, je jistě znepokojující a mnohým bere hodně sil, které by mohli a měli nasměrovat k profesnímu růstu a rozvoji.

Další, i když filosofický a zde pro nás nevyřešitelný problém, který je ale vhodné mít trvale na zřeteli, vidíme v tom, že učitel je nucen vyučovat dříve, než je sám definitivně vyučen, jak uvádí například Strouhal (2013), protože tato definitiva každému člověku chybí po celý život. Nicméně by se dalo očekávat, že nutnost celoživotního učení bude zohledněna, strukturována a bude mít jistá pravidla, že jeho strategie nebude ponechána jen na (dobré) vůli samotných učitelů. Ale to se opět kruhem dostáváme k problematice kariérního řádu a standardů profese. Proces výchovy a vzdělávání není nikdy ukončen a kdo jiný než učitel by si to měl nejlépe uvědomovat. Učitel má být svým žákům či studentům ve výchovně-vzdělávacím procesu průvodcem a kvalifikovaným rádčem, má být profesionálem. Ale kdo, nebo co, provází a povzbuzuje jeho? Co mu pomáhá hodnotit a ujišťovat se v tom, že zvolil správnou profesní dráhu, že jeho práce dává, a trvale bude dávat, i jemu samotnému smysl, že ho bude uspokojovat? O to závažnější

je stále nenaplněné čekání na profesní standard, který by mohl být jakousi záchrannou vestou, pevným bodem, při hledání odpovědi na zadání, kdo vlastně učitel je a jaké jsou nároky na něj kladené. Protože ani učitel se nevyhne odvěké otázce: Kdo jsem, kam směřuji, jaký smysl má můj život a práce, a co musím udělat, abych se v profesi i v životě cítil dostatečně komfortně a sebejistě?

K odpovědím na některé z těchto otázek směřuje náš výzkum s názvem: *Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů*.

To, že jsou na učitele v praxi skutečně kladeny nemalé požadavky, již dostatečně zaznělo. Je to o to složitější, že právě učitelská profese je velmi mnohovrstevnatá, multidisciplinární (pedagogika, filosofie, psychologie, sociologie atd.) a ve svém obsahu multidimenzionální (mnoho dimenzí profese: učitel jako edukátor, jako organizátor, manažer, hodnotitel, diagnostik atd.). Průcha (2009, 2017) hovoří o profesní vybavenosti, která přesahuje znalosti laiků, o smyslu pro službu veřejnosti a celoživotní angažovanosti učitele, o schopnosti aplikovat výzkum do praxe, o autonomii v rozhodování v kompetencích profese, o přijetí odpovědnosti za výkon činností, využití administrativních úkonů a o mnoha dalších vrstvách (2009, s. 174) a znacích, kterými by se profesní část učitelovy činnosti měla vyznačovat. Dále pak on i mnozí další upozorňují na kompetence učitele, tedy jistý konzistentní soubor profesních dovedností, vědomostí i postojů, kterými má být učitel vybaven (tamtéž, 2019) a to jsou například: kompetence odborně předmětová (oborově předmětová) a kompetence psychodidaktická, které směřují k vytváření vhodného prostředí pro výuku, učitelovo vyučování a hlavně pro učení žáků; kompetence komunikativní, a to jak v rovině obecné komunikace, tak i specifické komunikace v rámci výuky ve škole; kompetence organizační a řídicí, bez kterých není možné organizovat výuku, ale ani další činnosti s ní spojené; kompetence diagnostická a intervenční, díky které učitel poznává, jak žák jedná, myslí, vnímá, a intervenční, kdy učitel ve správný čas dokáže zasáhnout, podpořit, nabídnout pomoc a povzbudit žáka jak v jeho školním výkonu, tak i v rámci osobnostního růstu; kompetence poradenská a konzultativní, kompetence k reflexi vlastní činnosti a mnoho dalších, které nedokážeme přesně klasifikovat a třídít.

Kyriacou (2012) hovoří o učitelových dovednostech, zejména pak o dovednosti rozhodovací, kterou je třeba uplatňovat při veškerých činnostech;

umět se rozhodnout a rozhodnout se správně, to je zásadní otázka. Učitel se rozhodovat musí, a to mnohokrát denně a nerozhoduje pouze o sobě, ale o druhých, o svých žácích. Rozhodování je jen část procesu, podle autora mu předchází vědomosti a po rozhodnutí následuje akce, činnost. Rozhodnutí musí být tedy realizováno na základě odborných argumentů. Učitel se rozhoduje o plánování a přípravě výuky, organizaci a řízení, o realizaci výuky, kde musí často improvizovat a samozřejmě také o hodnocení výsledků výuky. Přičemž výukou rozumíme společnou interakci učitele a jeho žáků ve výuce, nikoliv pouze vyučovací činnost učitele. V tom se projevuje multidimenzionalita a mnohvrstevnatost profese a její vysoké nároky na jedince.

Petty (1996, 2013) hovoří také o dovednosti učitele, zejména o dovednosti motivovat a vhodně odměňovat, využívat určitých strategií a pobídek k učení, ale také o dovednosti respektovat a reagovat na emocionální potřeby žáků (tamtéž).

Kalhous s Obstem (2002) pak upozorňují na zjevnou multiexpertnost učitele, který nemůže být expertem jen v jedné oblasti, a také důrazně upozorňují na nutnost celoživotního učení a vzdělávání učitelů, jejichž individuální vzdělávací proces nikdy nekončí.

Konstatujeme tedy, že profese je skutečně „multi“ či „poly“, a to ať na ni nahlédneme z jakéhokoliv úhlu, a požadavky na ni jsou vysoké. Učitelovy kompetence, dovednosti a vědomosti bývají často konfrontovány a hodnoceny, ať už „jen“ žáky při výuce, ale také v komunikaci s kolegy, s rodiči žáků, zejména pokud se cítí nespokojeni s učitelovým hodnocením výkonů svých dětí. Učitelovy kompetence jsou konfrontovány i s nadřízenými či kontrolními orgány, jejichž požadavky nejsou vždy jednotné. A zase se musíme vrátit k tomu, že požadavky na učitele se zabývá jak vědecká teorie, tak legislativa, i když ta dle našeho názoru jen vágně, a hlavně praxe, žitá profese, každodenní učitelova práce. A proto není jeden vzor (standard), se kterým se učitel sám, ale i ti, kdo ho hodnotí, mohou poměřovat a srovnávat. To může, v souladu s tím, že požadavky nejsou sjednoceny, a občas jsou i protichůdné, přinášet učitelům výrazný diskomfort, stres a nespokojenost, jak vyplývá z výzkumů zveřejněných v monografii: *Chtějí zůstat, nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách* (Hanušová et al, 2017). Zde se uvádí, že podle mediálních vyjádření představitelů

Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT) pouze asi padesát procent absolventů učitelských oborů nastupuje po studiu do praxe a z nich pak jsou mnozí ohroženi odchodem z profese v prvních letech jejího výkonu (tamtéž, s. 15).

V tomto výzkumném šetření jsme proto na profesi a realizaci jedince v ní chtěli pohlédnout aspoň trochu odlišně, nicméně stále v rámci oboru pedagogiky (ne psychologie) a zaměřit se nikoliv na požadavky kladené na učitele, jedince v profesi, ale například na učitelovu emoční pohodu v profesi a životní spokojenost, well-being či pocity životního smyslu, purpose in life, tedy přesvědčení, že je jeho profesní život smysluplný (tamtéž, s. 90). Důležité bylo najít koncept a prostředky, prostřednictvím kterých by to bylo možné. V rámci výzkumu jsme se zabývali tím, jaké jevy, objekty či fenomény se vyskytují v učitelské profesi, utvářejí a ovlivňují ji, a měly by potenciál, pokud by byly pozitivně rozvíjeny, podpořit pocit komfortu a spokojenosti učitele v profesi. Jako jeden z takových jevů se ukázalo, v té chvíli ještě nespécifikované, profesní přesvědčení, tedy učitelova víra v profesi i v sebe v ní. Po zjištění současného stavu teoretického poznání tohoto problému se ale žádný jednoznačný výstup k fenoménu v českém ani světovém akademickém výzkumu nezviditelnil. Proto jsme se rozhodli vstoupit do terénu, do žité (prožívané) praxe jednotlivých učitelů a hledat odpovědi na otázku, zda reflektují profesní přesvědčení a pokud ano, tak v jaké podobě. Pokud ho reflektují, ovlivňuje jejich spokojenost a komfort v profesi? Za součást výzkumného problému bychom rádi považovali i podotázku, jestli je reálné kvalitu profesního přesvědčení ovlivnit zásahem zvenčí. Zaměřili jsme se cíleně na podle nás nejzranitelnější skupinu, a to učitele začínající.

Úvod

Ve vazbě na náš výzkum považujeme za důležité upozornit na výše uvedenou skutečnost, že učitel, náplň, obsah a principy jeho profese jsou předmětem mnoha výzkumů, na které je ale nahlíženo zejména tradičními paradigmaty. Obvykle se jedná o přístupy, které směřují k popisu povinností učitele a jejich kontrole či diagnostice, k diskusím o jeho vzdělání a vzdělávání, o kompetencích, morálních a etických zásadách, znalostech a dovednostech či osobnostních charakteristikách, o efektivitě jeho práce. Tyto popisy povinností přicházejí zvenku, jako cesta k ideálu požadavků a nároků na jakýsi fiktivní vzor učitele. Právě proto, že těchto výzkumů, ať už v zahraničí či u nás, je tolik, zdá se, jako by nebylo možné už objevit nic, o čem se dosud nebádalo, čemu výzkumy nebyly věnovány. Ale obáváme se, že opak je pravdou. Protože tyto výzkumy byly většinou skutečně vedeny v tradičním paradigmatu, tedy konstruováním požadavků a nároků směřujících k obecnému ideálu učitele pohledem zvenčí, pohledem zadavatelů, tedy na základě požadavků kladených na profesi obecně, a to ať odborníky, tak politiky či legislativou. Testují se teorie, které byly generovány jako ideál pro profesi a přijaty jako objektivní realita. Mnohem méně pedagogických výzkumů se vydává cestou dosud „neprošlapanou“, cestou kvalitativního designu a konstruování nových teorií o učitelích a jejich profesi, od individualit, od učitelů samotných. Máme za to, že se dosud nedostatečně řeší témata, jak se sami učitelé ve své profesi reflektují, co je v profesi podporuje, co naopak sráží a nastoluje diskomfort. I k tomu bychom se chtěli v rámci výzkumu relevantně vyjádřit a otevřít diskusi o novém paradigmatu, novém modelu těchto přístupů i jejich interpretaci. Ve výzkumu se nebudeme již zaměřovat na jevy, které jednotlivci nemohou ovlivnit přímo, tedy na legalizaci jednotného standardu profese či kariérního řádu

atd., ale zaměříme se na učitele jako jedince a na možnosti, jak by mohl sám ovlivňovat svou osobní, individuální spokojenost a komfort v profesi, v rámci pedagogické reflexe.

Tato práce zahrnuje jak teoretickou část, tak část praktickou, i když zde jsou obě části prezentované v ne zcela tradiční struktuře. V **Předmluvě** zdůvodňujeme výběr tématu provázaného na aktuální až palčivé problémy praxe, ale dnes i problémy teorie a legislativy, kdy neexistuje systematická podpora začínajících učitelů ani kariérního růstu učitelů obecně. Tento problém je žitý i jednou z autorek výzkumu, učitelkou z praxe, profilující se již několik let v roli uvádějící učitelky začínajících učitelů, byť bez legislativní a často i bez organizační opory. V Úvodu je představena struktura monografie a její přínosy pro pedagogickou teorii i vzdělávací praxi.

Kapitola **Stav řešené problematiky** nabízí v teoretické studii přehled témat, která byla ve vazbě na profesní přesvědčení řešena jak ve světovém, tak českém výzkumu. Za zmínku jistě stojí všeobecný náhled na fenomén profesního přesvědčení jako na soubor různých, často odlišných přesvědčení, jako na víry (beliefs) o profesi. Tento fenomén je dosavadními výzkumy veskrze řešen jako jev provázející různé jiné profesní jevy či problémy, nikoliv jako příčina, následek či dokonce strategie pro ovlivňování učitelovy spokojenosti v profesi. Je nutné zdůraznit, že jednotné řešení tématu nalezeno nebylo, proto tento výzkum směřuje k vyslovení nové teorie o fenoménu.

Teoretická východiska pak upřesňují předmět výzkumu a specifikují pojmy i jejich obsahy v práci užívané. Považujeme za nutnost vybrané termíny specifikovat a definovat, a to z obvyklého důvodu u odborných prací, abychom si rozuměli. Český pedagogický výzkum nemá v této oblasti jednotnou terminologii, respektuje mnohé odlišné přístupy a teorie, které disponují vlastním pojmovým aparátem, a proto je žádoucí nabídnout komunikační jazyk, ve kterém diskuse probíhá, což je příslušná terminologie.

V kapitole **Metodologie** představíme cíle výzkumu vzešlé z výzkumných otázek, odkryjeme výzkumný vzorek a nastíníme metody sběru, zpracování i interpretace dat. Vzhledem k tomu, že výzkum probíhal ve dvou hlavních výzkumných liniích, a to linii životního příběhu (life story) a linii směřující k nové teorii o profesním přesvědčení, vracíme se k metodám ještě konkrétněji, u popisu těchto výzkumných linií, v kapitole třetí. Liší se zejména metody zpracování dat, kdy ve výzkumné linii life story byla