

Jak profesní sebepojetí ovlivňuje práci učitele?

Blanka Pravdová
Pedagogická fakulta MU

Text určený především začínajícím učitelům představuje profesní sebepojetí učitele jako důležitý faktor ovlivňující učitelovu práci, vztahy se žáky, s kolegy, s vedením školy. Nabízí otázky, nad nimiž se zamýšleli studenti učitelství i ty, které by si měl klást (nejen začínající) učitel. Přibližuje, jaký smysl má pro pedagoga hledání odpovědi na to, jak vnímá sám sebe roli v učitele, kam jako učitel směřuje a co je jeho cílem a nabízí nástroje, jimiž může prohlubovat poznávání sebe sama v roli učitele.

1 Úvod

Studenti učitelství v seminářích předmětů společného pedagogicko-psychologického základu často vyjadřují obavu z toho, zda zvládnou řízení třídy, zda si poradí s nekáznými žáky. Žádají o radu, jak motivovat žáky k učení. Zvažují, zda jsou dobře připraveni pro práci učitele, jestli disponují kompetencemi nezbytnými pro výkon této profese. Ve společné diskusi obvykle docházíme k závěru, že všem těmto otázkám předchází otázky jiné, primární, na něž je třeba odpovědět nejdříve. S čím – jako učitel – vstupuji do třídy? Co od žáků očekávám? Co je mým cílem? Jaké jsou mé pocity při výuce? Co je pro mě jako učitele důležité? Všechny tyto otázky, jež by měly být součástí vnitřního dialogu každého pedagoga, lze označit jako součást procesu *utváření* profesního sebepojetí. Zeptejme se proto nyní sami sebe: **Kdo jsem já – jako učitel?**

2 Sebeпоjetí

Pojem *sebeпоjetí* (*self-concept*) si většinou spojujeme s otázkami: Kdo jsem? Co mohu? Co dokážu? Co smím? Co chci? Chceme-li sebeпоjetí stručně charakterizovat, můžeme jej podle Blatného (2010, s. 107) označit jako *souhrn představ a hodnoticích soudů, které člověk o sobě chová*.

Sebepojetí se utváří od raného dětství a je podmíněno a ovlivňováno interakcemi s dalšími lidmi, nejvíce však kontaktem s matkou. Pro vývoj sebepojetí je charakteristický nárůst informací a uvědomování si vlastních možností. Významným kritériem dětského sebepojetí je podle Vágnerové (2010, s. 335) *hodnocení dítěte rodiči a hlavně jeho emoční akceptace*. Ve školním věku lze označit jako důležité kritérium utváření sebepojetí *schopnosti a dovednosti dítěte a jejich ocenění*. Dítě uvažuje i o tom, do jaké míry naplnilo očekávání rodičů. Vstup do vrstevnické skupiny umožňuje srovnávání s vrstevníky a přináší dítěti zjištění, zda je či není stejné jako ostatní.

Dospívání přináší změnu v uvažování o sobě směrem k ideálnímu Já nebo k možným Já. Ideální Já (Higgins, 1987) představuje ty reprezentace Já, které jedinec považuje za jakousi metu, jíž by rád dosáhl nebo se k ní alespoň přiblížil. Možná Já (Markus, Nurius, 1986) pak vyjadřují představu o uvažovaném budoucím vývoji Já, přičemž jedinec obvykle odlišuje pozitivní variantu, tedy chtěná Já: například Já vzdělané, Já oblíbené; a negativní varianta, tedy obávané, nechtěné Já: Já nezaměstnané, Já frustrované. Přestože se v dospívání sebepojetí jedince stává diferenciovanějším a integrovanějším, stále ještě převažuje vliv názorů na sebe sama, jež jsou přejaty od jiných osob.

Sebepojetí dospělého člověka je poměrně stálé, jeho proměnu či korekci mohou přinést důležité, mezní situace v životě jedince. K proměnám sebepojetí někdy dochází jen obtížně, a to jak ve středním věku, tak ve stáří. Tlak na změnu sebepojetí, a tím i identity může přinášet úzkost a nejistotu (Vágnerová, 2010, s. 336).

Předpoklad, že sebepojetí jedince ovlivňuje jeho chování, je součástí různých proudů psychologie, sociologie i vzdělávacích teorií, podle nichž pozitivní sebepojetí vede ke konstruktivnímu a společensky žádoucímu jednání a naopak: zkreslené sebepojetí vede k jednání deviantnímu či společensky nevhodnému.

3 Profesní sebepojetí

V této souvislosti se jeví jako pochopitelné, že se vědci zabývali tím, jakým způsobem se utváří *profesní* sebepojetí jedince. První výzkumy se věnovaly profesnímu sebepojetí lékařů a zdravotních sester. Zkoumání profesního sebepojetí učitelů je věnována pozornost zvláště v posledních desetiletích, a to jak mezi českými, tak mezi zahraničními výzkumníky.

Podle Burnse (1989) se jedná se klíčový pojem ve vzdělávání učitelů. Dobře definované profesní sebepojetí je východiskem profesní úspěšnosti, pomáhá učitelům obstát ve složitých každodenních situacích (Bullough, 1991; Kaganová, 1992).

Lukášová-Kantorková (2003, s. 93) definuje sebepojetí učitele jako *komplexní vnitřní proměnnou, která ovlivňuje každodenní vyučovací činnost učitele, ale zároveň se v ní může i proměňovat* a navrhuje nahlížet sebepojetí učitele z několika zorných úhlů: *jako míru ztotožnění s expertními požadavky profese učitele; jako prožívání sebe sama v roli a činnosti učitele; jako vnímání sebe sama v roli a činnosti učitele; jako poznání sama sebe, přemýšlení o sobě v učitelské roli a činnosti ve výuce; jako rozhodování o sobě v učitelské roli a vyučovací činnosti; jako uvažování o sociálních podmínkách, jež vytvářím pro učební činnost žákům.*

Ačkoliv je i profesní sebepojetí relativně stálé, v průběhu života může docházet k jeho proměnám, které mohou souviset s nárůstem zkušeností i informací o sobě samém. Na změny v pracovním sebepojetí učitelů základních škol v pozdní fázi kariéry se zaměřili ve svém výzkumu Lazarová a Jůva (2010, s. 45), kteří vysvětlují sebepojetí učitele jako *minění o sobě jako učiteli, pocity vázané k vlastnímu výkonu, vnímanou pracovní pozici a roli, osobní zkušenost a příběh vztahovaný k práci apod.* Mareš (2013) chápe jako součást profesního sebepojetí i *učitelovo pojetí výuky*, tedy to, jakým způsobem učitel vymezuje vlastní pojetí role učitele, role žáka, výukových metod a organizačních forem, třídy atd.

4 V roli učitele

Role učitele klade na jedince, který se rozhodne spojit svůj život (či některou z jeho etap) s učitelskou profesí, vysoké nároky. Studenti učitelství si uvědomují, že mají-li být v budoucnu

při výkonu učitelské profese spokojeni, je potřeba se v roli učitele – jak píše Lenka, studentka 2. ročníku PdF MU – „zabydlovat“; je potřeba zjišťovat, jak se v roli učitele cítím, které komunikační strategie mi jako jedinci vyhovují, které nikoli, v čem spočívají mé silné stránky, na čem je třeba pracovat, co změnit.

Pozitivní profesní sebepojetí učitele

Bullough (1991) pozoroval, že profesnímu růstu předchází potřeba začínajících učitelů mít jasný obraz sebe jako učitele. Bez něj učitelé jen slepě imitují své učitelské vzory a nedaří se jim získávat trvalejší dovednosti týkající se práce se žáky, se třídou. Bullough (1991) usuzuje, že začínající učitelé bez jasného obrazu sebe sama v roli učitele jsou předurčení k neúspěchu.

Jak učitel zvládá své problémy i regulaci sebe sama, ovlivňuje jeho psychickou stabilitu, jeho chování k žákům, ale i klima třídy. Žáci rozpoznají učitele, který se cítí v učitelské roli dobře, identifikují ty, kteří vykonávají svou práci se zaujetím. Chtějí učitele, který má jasno, v tom, oč usiluje, co je jeho cílem. Učitele, který ví, kam a proč své žáky vede.

Mezi studenty připravujícími se na profesi je řada takových, kteří mají rozvinuté profesní sebepojetí a pozitivní vztah k práci učitele i k žákům. Působení sebe sama v roli učitele si spojují s pozitivními prožitky a emocemi. Hlavním úkolem je v tomto případě pracovat na tom, aby začínající učitel toto své pozitivní sebepojetí dále rozvíjel, a aby si pozitivitu vnímání sebe sama v roli učitele uchoval i přes náročné situace, s nimiž se při výkonu své profese bude potkávat.

Negativní profesní sebepojetí

O významu pozitivního profesního sebepojetí učitele píše i Sidorenko (2000), který upozorňuje na skutečnost, že ruští učitelé často nejsou schopni přijímat pozitivně sebe ani ostatní. Chybí jim empatie, prožívají úzkost a nejistotu, neumějí adekvátně emočně reagovat na problémy ve složitých, nepředvídatelných situacích.

Jak poznáme učitele, jehož profesní sebepojetí je negativní? Učitele, který se necítí v roli učitele dobře? Jak se negativní vnímání sebe sama v roli učitele promítá do jeho práce, do vztahů se žáky? Najdeme v českých školách takové učitele? Jistě nám vytanou na mysli příklady pedagogů (ať už z doby vlastní školní docházky, či současných kolegů), u nichž bychom si troufli tvrdit, že jejich profesní sebepojetí negativní je.

Ilustrujme si negativní profesní sebepojetí příkladem z minulosti. Český básník Otokar Březina, který působil v letech 1887 – 1925 jako učitel, napsal v roce 1892, tedy v pátém roce svého pedagogického působení, v dopise Anně Pammrové tyto řádky: *Učitelství jest těžký, robotný úřad, vysilující duši, ochromující fantazii, pijící sílu z organismu; děti přicházející do školy jsou zlé, svéhlavé, bludně vychované bytosti, rafinované, zlomyslné, zhýčkané, zbloudilé, instinktivně nepřátelské a ve velikém procentu úžasně neschopné; vracím se po pěti hodinách vyučování fyzicky i duševně vysílen, dizgustován, umrtven, zatemněn, tupý, mdlý a sešlý. Pouze noc jest vyhrazena mé duševní práci a i tu nedostavuje se vždy dispozice, vstřebaná celodenním rozechvíváním nervového systému a stálým krvácením intelektuálním.*¹

V textu najdeme Březinův vztah k práci učitele, jeho pojetí žáka i to, jaké následky zanechává na jeho psychickém i fyzickém stavu vyučování, tedy aspekty, které chápeme jako součást profesního sebepojetí učitele. Budeme-li číst Březinovy básně či korespondenci, můžeme si být jisti, že máme co do činění s člověkem vysoce inteligentním a citlivým, ale současně introvertním. Navštívíme-li jeho rodný dům v Počátkách, můžeme si povšimnout téměř asketic-

O. B.

Jaroměřice 1. XI. 1914.

Obrázek 1. Rukopis Otokara Březiny z roku 1914. Zdroj http://i.lidovky.cz/09/033/Ingal/GLU29fb26_Brezina_rukopis.j

kého prostředí, němž básník žil. Autorova disciplína je patrná i z jeho rukopisu (viz obrázek 1). Máme před sebou obraz váženého a ctěného muže osmkrát nominovaného na Nobelovu cenu za literaturu, který přijal práci učitele především z existenčních důvodů. „Jeho svět“ byl na hony vzdálen hravosti a bezprostřednosti dítěte. Není proto divu, že se zásadní nesoulad těchto

¹ Březina, O. (1988). *Nevlastní děti země*. Praha: Československý spisovatel.

protichůdných rolí – introvertního filozofujícího básníka a venkovského učitele – promítl do Březinova profesního sebepojetí.

Ale zpět do současnosti. Co může dělat učitel, jehož profesní sebepojetí je negativní? Jak může své sebepojetí ovlivnit? Opět se nabízí několik sebereflektivních otázek: **Proč je můj vztah k práci učitele takový, jaký je? Co způsobuje, že se necítím v roli učitele dobře? Co mohu udělat proto, aby se mé profesní sebepojetí proměnilo?**

Nerozvinuté profesní sebepojetí

Jako předpoklady nezbytné k tomu, aby mohli vykonávat práci učitele, zmiňují studenti učitelství *odolnost, trpělivost, zodpovědnost, nutnost profesního růstu a schopnost sebereflexe*. Právě absence sebereflexe může být jednou z příčin toho, že u některých studentů učitelství (někdy dokonce i u učitelů) není třeba řešit, zda je jejich profesní sebepojetí pozitivní, či negativní, protože jedinec o sobě v roli učitele zatím příliš nepřemýšlel a svou představu o sobě jako o učiteli doposud utvořenu nemá.

Skutečnost, že u některých studentů učitelství je doposud jejich profesní sebepojetí nerozvinuto, není na počátku pregraduální přípravy neobvyklá. S rolí učitele se teprve sžívají, učí se jí rozumět a vztahovat ji k sobě samému. Větší problém však neutvořené profesní sebepojetí znamená pro studenty, kteří se již ocitli v závěru studia, chtějí se stát učiteli, a přitom doposud nevědí, jak vymezit sebe sama v roli učitele, nenalezli způsob, jak odpovědět na otázky, které s jejich profesním sebepojetím souvisejí.

Z pozorování studentů při výuce vyplynulo, že studenti napodobují své cvičné učitele, nebo učitele, které považují za své profesní vzory, aniž by si uvědomovali, že se jednotlivé pedagogické situace proměňují, že metody a strategie, které fungovaly v jedné třídě či u jednoho žáka, není možno použít vždy a všude, a že východiskem pro jejich jednání a rozhodování je právě vědomí toho, kam jako učitel směřuji.

Obavy začínajícího učitele často vyplývají právě z toho, že si doposud nedokázal ujasnit, co od žáků požaduje, jaký je cíl jeho výuky, o co usiluje. O tom, že je jeho nejistota žáky většinou velice brzy rozpoznána a málokdy se obejde bez negativní reakce, se není třeba dlouze rozepisovat. Žáci upřednostňují učitele, kteří si vědí rady, umějí si ve třídě zjednat pořádek (viz

Havlík, 1997). Sebejistota učitele nepramení pouze ze znalostí, jak se domnívají někteří začínající učitelé. Sebejistotu učitelé přináší vědomí toho, že zná svůj úkol, svůj cíl, ví, s čím do třídy přichází a kam chce žáky v průběhu vyučovací hodiny „dovést“, čeho chce dosáhnout.

V případě, že u studenta učitelství či učitele není profesní sebepojetí dostatečně rozvinuto, jeví se jako hlavní úkol zaměřit se prostřednictvím (sebe)reflexe na *utváření* profesního sebepojetí.

5 Vztah k profesi učitele jako součást profesního sebepojetí

Jak ukazuje výzkum věnovaný profesnímu sebepojetí studentů učitelství (Pravdová, 2014), je nedílnou součástí profesního sebepojetí studentů PdF MU i *vztah k profesi učitele*. Práci učitele vnímají studenti učitelství jako významnou – pro společnost i pro vývoj jednotlivce, žáka. Jsou přesvědčeni, že jim budoucí působení v roli učitele umožní:

- a. *ovlivňovat životy lidí kolem sebe, otevírat jim nové možnosti; pomáhat jim v osobním růstu a v získávání sebevědomí;*

Pokud budu opravdu dobrá, mám šanci spoustě dětí ukázat jejich neskutečné možnosti. Jistě, ne všichni budou adeпти na Nobelovu cenu, ale o to vůbec nejde. Ať jsou dobří v čemkoliv, nikdo není špatný v ničem. Můžou z nich být doktoři, právníci, učitelky. Nebo cukrářky, které si budou pamatovat, že učení je fajn, a budou hledat i vytvářet pořád nové a nové druhy zákusků. (56Z)

Profesi učitele vnímám jako možnost významným způsobem ovlivnit životy druhých lidí – dětí. (101Z)

Člověk v roli pedagoga má spoustu možností, jak ovlivnit lidi kolem sebe, a to nejen ve smyslu vzdělání, ale i ve smyslu rozvoje osobnosti – což je asi důležitější úkol. (142Z)

- b. *předávat mladé generaci vzdělání a hodnoty;*

Přeji si vzdělávat a vychovávat budoucí generace tak, aby si uvědomovaly hodnotu a potřebnost vzdělání a získaných vědomostí a dovedností. (141Z)

Nebrala bych učitelství ani tak jako běžnou rutinu a profesi, ale hlavně jako dar a úkol. Přeci jen je to důležitý úkol, aby další generace byly vzdělané. (40Z)

Člověk by měl jít příkladem, být čestný, připomínat dětem takové ty základní hodnoty v životě, na které se často zapomíná. Měl by dětem ukázat, že být slušný člověk neznamená být suchar a neužít si žádnou legraci. (119Z)

c. přispívat ke změnám ve škole, ve školství;

Tohle studium jsem si zvolila asi ve víře, že dokážu něco změnit ... A tak věřím, že se přemůžu a opravdu dokážu něco změnit, možná i dokonce na své základní škole z dětství... (71Z)

... šikana. Budu se snažit ji ze školy, na které budu působit, zcela odstranit. (3M)

d. přispívat ke změnám ve společnosti;

Úloha učitele je hodně důležitá, a protože nejsem spokojená s tím, jak to v naší společnosti vypadá, chtěla bych se pokusit přispět ke změně k lepšímu. Zatím věřím, že je to možné a má to smysl. (142Z)

e. šířit zájem o vlastní obor;

Každopádně vím, že učit mě bude strašně moc bavit, a taky mám ráda své obory, které studuju (matematika a zeměpis – ten miluju obzvlášť), a tak to ze mě žáci třeba vycítí a podaří se mi kromě jejich vzdělávání a vychování také některým z nich předat tuto lásku k mým předmětům. (105Z)

f. spoluvytvářet ve stále více virtuálním světě skutečné vztahy – tzv. třídní rodinu;

Doufám, že se svými budoucími žáky naleznu v hodinách i mimo ně společnou řeč a budeme jako jedna velká „rodina“. (21M)

Možná jsem naivní a vzhledem k dnešní době, která prochází neskutečnou obměnou díky virtuálním prostředím, jako je především sociální síť Facebook, se může zdát moje vize opravdu utopická, ale věřím, že vytvořit něco jako třídní rodinu je i dnes možné. (22M)

Studenti učitelství se vymezují vůči těm spolužákům, kteří pedagogickou fakultu studují, aniž by skutečně chtěli vykonávat učitelskou práci: „Na pedagogickou fakultu jsem nastoupila jako na prioritní školu, kterou jsem chtěla studovat po střední škole. Brzy jsem si všimla na fakultě rozdělení studentů do pomyslných dvou skupin. Na studenty, které baví studium a chtějí vykonávat roli učitele a na druhé straně na ty, kteří se fakultu dostali, protože neměli na vybranou a učit v životě rozhodně nechtějí. Druhou skupinu vnímám jako jakési neštěstí pro naše školství.“ (Petra)

Studenti vyjadřují své mínění o tom, jakým způsobem vnímají své spolužáky: „...většina mých spolužáků studuje pouze za účelem získání titulu a nechtějí se tomuto oboru v budoucnu věnovat.“ (Alena) nebo: „A tak jsem možná jedna z mála těch nadšenců a idealistů, kteří se na pedagogickou fakultu nehlásili proto, že to byla nějaká jejich pojistka, či snad proto, že nevěděli kam jinam, ...“ (Jana) Někteří studenti ve své volné výpovědi dokládají, že se jich dotýká, je-li jejich studium či výběr profese zpochybňováno a negativně komentují svoje setkávání se spolužáky nemotivovanými k výkonu učitelské profese:

Co mě opravdu překvapilo, byl fakt, že patřím k početní menšině na pedagogické fakultě, která chce učit. Studuji druhý rok a teď už se ani nedivím. Loni to pro mě byl celkem problém. Když slyšíte, jak spolužáci vypouští z úst věty typu: Já nikdy učit nebudu. Jen blázen bych dnes učit a podobně, tak si říkáte, že něco není úplně v pořádku. A já to vnímám. Pedagogickou fakultu navštěvují převážně lidé, kteří si chtějí udržet status studenta, nedostali se na nějakou jinou školu, anebo případně byli z jiné školy vyhozeni, a tak si řekli, že vystudují 'pajdák', protože to přece není žádná věda. Nic víc mě nedokáže rozčlít než to poslední tvrzení, ale naučila jsem se vůči těmto řečem být imunní a nepouštět se do konfliktu ohledně smyslu tohoto povolání. Neříkám, že nakonec z těchto lidí nemůžou vzejít dobří kantoři, jen když se zamyslím nad učiteli, se kterými jsem dosud byla v kontaktu, tak bych nejspíš dokázala odhadnout ty, kteří toto povolání nikdy nechtěli dělat. Ale nakonec jim nic jiného nezbylo, a tak tu práci dělají, jde na nich však poznat, že ji dělají s odporem. (Radka)

Vztáhneme-li toto přesvědčení studentů ke skutečnosti, že svůj záměr věnovat se učitelské profesi v rámci zmiňovaného výzkumu spontánně deklarovalo 153 ze 194 studentů, lze

předpokládat, že studenti si vytvářejí zkreslený obraz o svých spolužácích, případně, že studenti pedagogické fakulty hovoří o své budoucí profesi před spolužáky jinak, než jak ji skutečně vnímají a popisují ve svých volných výpovědích. Tuto interpretaci lze podložit citací, která dokládá, že vztah k učitelství a touhu po jeho studiu účastníci výzkumu jen obtížně prosazují mezi svými vrstevníky a hledají důvody, proč chtějí být „pouze“ učiteli: „Zní to docela jako z nouze ctnost, ale mně se vážně ulevilo, že mám ‚regulérní výmluvu‘, proč můžu začít studovat na učitelku. ... Všechno nadšení je totiž k ničemu, když si uvědomíte, kolik lidí se na vás kvůli škole dívá spatra. Ambice všech mých spolužáků byly až na jednu výjimku naplněny, momentálně mám čtvrtinu ročníku na medicíně, kamarádku na veterině, sedm lidí na architektuře, další kamarádku na právech, další na matice ... Zkuste si sednout s medičkou, budoucí zubařkou a budoucí veterinářkou na pivo. Připadám si potom vážně jako idiot.“ (Jitka)

Nezbývá než se ptát: **Proč studenti učitelství uvažují o své budoucí profesi tímto způsobem?**

Jak souvisí tento jejich postoj s prestiží učitelské profese v České republice?

Hovoříme-li o prestiži učitelské profese, máme spolu s Průchou (2002, s. 185) na mysli vážnost či význam, které učitelské profesi přisuzují jednotlivci i celé skupiny. Na otázku, jak vnímají prestiž učitelské profese obyvatelé České republiky, odpovídá sociologický výzkum Machonina a Tučka z roku 1993. Učitelé základních škol se na žebříčku povolání z hlediska prestiže umístili na 7. místě, profese docenta či profesora na vysoké škole obsadila místo třetí.

Na základě srovnání výsledků sociologických výzkumů realizovaných od roku 2004 do roku 2013 (Tuček, 2013, viz obrázek 2) můžeme konstatovat, že za posledních dvacet let nedošlo k radikální proměně toho, jakým způsobem vnímá česká společnost práci učitele. V letech 2004 a 2007 se učitelé základních škol umístili na 4. místě žebříčku profesí, v letech 2011 a 2013 pak na místě pátém. Průzkum z roku 2013 byl realizován s 1023 respondenty a byl využit kvótní výběr. Prestiž učitelské profese v České republice se z dlouhodobého hlediska jeví jako poměrně stabilní a relativně vysoká.

Pokud budeme srovnávat umístění ostatních profesí na tomto žebříčku, můžeme usuzovat, že hodnocení prestiže práce učitele tolik nesouvisí s jeho finančním oceněním, ale spíše s náročností profese (srov. Machonin, Tuček, 1996). Podobně vyznívají i výsledky Havlíkovy (1994) sondy zaměřené na prestiž profesí podle hodnocení studentů učitelství. 424 respondentů

z dvou pedagogických fakult (Pdf UK a Pdf Ústí nad Labem) vyhodnotila prestiž učitele na střední škole jako 5. v pořadí (74,3 bodů z 99), učitele na základní škole jako 6. v pořadí (70, 7 bodů z 99).

Profese	11/2004		6/2007		6/2011		6/2013	
	průměr	pořadí	průměr	pořadí	průměr	pořadí	průměr	pořadí
Lékař	89,5	1.	89,8	1.	89,1	1.	91,5	1.
Vědec	80,7	2.	81,8	2.	75,4	2.	76,3	2.
Zdravotní sestra					73,9	3.	74,8	3.
Učitel na vysoké škole	78,5	3.	78,2	3.	72,4	4.	74,6	4.
Učitel na základní škole	71,3	4.	70,7	4.	70,3	5.	71,1	5.
Soudce	64,8	6.	65,0	7.	61,0	7.	66,3	6.
Soukromý zemědělec	59,1	10.	59,0	8.	60,3	9.	63,9	7.
Projektant	64,1	7.	65,5	6.	61,7	6.	62,6	8.
Programátor	66,3	5.	65,7	5.	60,8	8.	59,7	9.
Policista	47,6	20.	52,1	13.	53,9	11.	55,7	10.
Truhlář	50,8	16.	51,4	14.	53,2	12.	55,6	11.
Majitel malého obchodu	51,2	15.	50,1	16.	51,4	15.	54,8	12.
Starosta	60,1	8.	57,4	9.	52,6	14.	53,1	13.
Účetní	53,5	14.	51,3	15.	54,1	10.	52,3	14.
Manažer	59,4	9.	55,4	11.	53,0	13.	50,2	15.
Voják z povolání	44,8	22.	46,4	21.	48,3	17.	49,7	16.
Stavební dělník					48,1	18.	49,3	17.
Profesionální sportovec	56,1	11.	55,6	10.	51,2	16.	47,6	18.
Opravář elektrospotřebičů	50,2	17.	49,7	18.	-			
Soustružník	47,7	19.	49,0	19.	-			
Bankovní úředník	50,2	18.	48,7	20.	46,9	19.	45,7	19.
Proávč	42,8	24.	41,5	23.	43,6	21.	44,7	20.
Novinář	54,4	12.	53,0	12.	46,5	20.	43,8	21.
Sekretářka	43,7	23.	40,5	24.	41,4	23.	40,0	22.
Kněz	46,1	21.	43,2	22.	42,8	22.	38,0	23.
Ministr	53,8	13.	50,0	17.	38,0	24.	37,9	24.
Uklízečka	29,4	26.	29,0	26.	34,0	25.	34,2	25.
Poslanec	39,9	25.	36,5	25.	27,0	26.	25,1	26.

Obrázek 2. Výsledky výzkumu Prestiž povolání realizovaného CVVM (Tuček, 2013).

Diskusi však vyvolává srovnání výše uvedených výsledků s mezinárodní studií Petera Doltona z Univerzity v Sussexu a Oscara D. Marcenara-Gutierrez z Univerzity v Malaze, kterou vypracovali pro nadaci Varkey Gems Foundation v roce 2013. V rámci výzkumného šetření nazvaného *Global teacher status index* byla zkoumána prestiž učitele ve 21 zemích světa, a to včetně České republiky. V každé ze zemí bylo dotazováno 1000 respondentů, tedy vzorek srovnatelný s tím, s nímž pracovalo Centrum výzkumu veřejného mínění Sociologického výzkumu AV ČR ve stejném roce. Celkové výsledky tohoto šetření předkládá tabulka 1.

Ve vztahu k výsledkům sociologických výzkumů (Tuček, Machonin, 1993; Tuček, 2013), které deklarují prestiž učitelské profese v české společnosti, se nabízí otázka, proč sami představitelé učitelské profese své společenské postavení navenek, tedy na veřejnosti, podceňují či podhodnocují, když ve volných výpovědích deklarují své přesvědčení o významu a poslání zvolené profese a identifikují se s ní (srov. Průcha, 2005, 187). Jednou z možností je, že postoje výše popsané jednání a postoje studentů učitelství korespondují se závěry mezinárodního výzkumu zkoumajícího prestiž učitelské profese ve 24 zemích světa (viz Dolton, Marcenar-Gutierrez, 2013), který označil prestiž učitele v České republice jako nejnižší z 21 evropských zemí.

Tabulka 1

Výsledky výzkumu Global teacher status index 2013

Pořadí	Země	Hodnota zjištěného indexu statutu učitele	Průměrný plat učitele ²	Pořadí podle výsledků PISA ³
1.	Čína	100	17,730	3
2.	Řecko	73,7	23,341	17
3.	Turecko	68	25,378	19
4.	Jižní Korea	62	43,874	4
5.	Nový Zéland	54	28,438	6
6.	Egypt	49,3	10,604	Nezjišťováno
7.	Singapur	46,3	45,755	1
8.	Nizozemsko	40,3	37,218	7
9.	USA	38,4	44,917	12

² Přečet na americké dolary.

³ 1= nejlepší pořadí, 20= nejhorší umístění.

10.	Velká Británie	36,7	33,377	10
11.	Francie	32,3	28,828	11
12.	Španělsko	30,7	29,475	16
13.	Finsko	28,9	28,780	2
14.	Portugalsko	26	23,614	14
15.	Švýcarsko	23,8	39,326	8
16.	SRN	21,6	42,254	9
17.	Japonsko	16,2	43,775	5
18.	Itálie	13	28,603	15
19.	Česká republika	12,1	19,953	13
20.	Brazílie	2,4	18,550	20
21.	Izrael	2	32,447	18

**Zdroj: Global teacher status index – Varkey GEMS Foundation. Dostupné z
<https://varkeygemsfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf>**

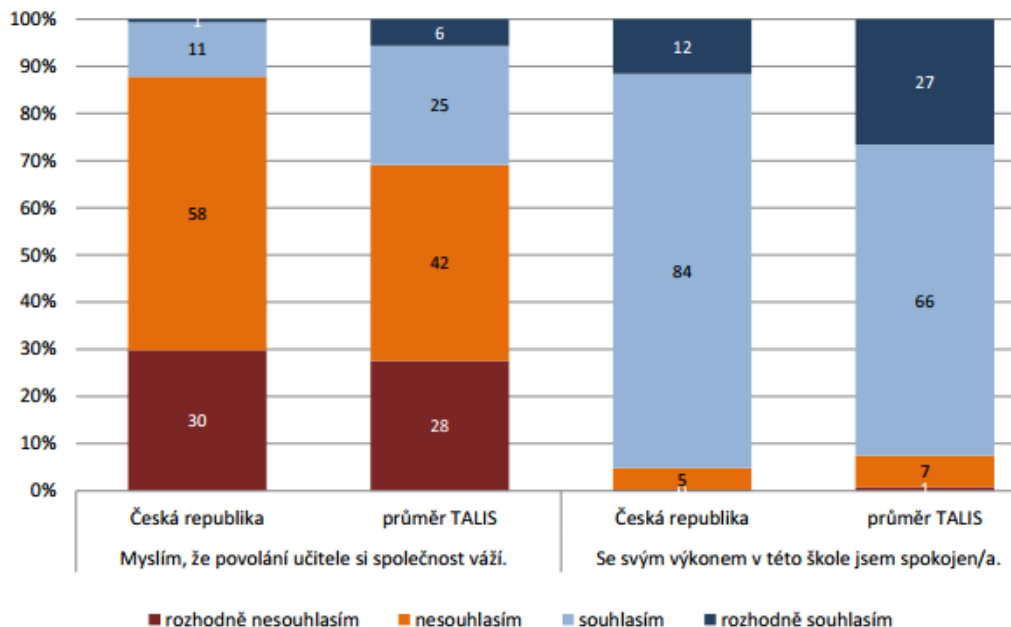
Autoři této studie označili Českou republiku jako zemi s nejnižší prestiží učitelské profese ze zúčastněných evropských zemí. Ve světovém žebříčku se za Českou republikou umístily pouze Brazílie a Izrael. První tři pozice ve zmiňované studii obsadily Čína, Řecko a Turecko. Ve studii je dále konstatováno, že:

- méně než 20 % respondentů z České republiky by svým vlastním dětem doporučilo, aby šly po škole učit;
- Češi dali učitelům 1. – 5. ročníku základní školy na stupnici od 0 do 10 (0 nejhorší, 10 nejlepší) necelou šestku, Řekové tyto učitele ohodnotili téměř desítkou;
- 80 % účastníků výzkumu z ČR by chtělo hodnotit učitele podle výsledků jejich žáků;
- 60 % respondentů z České republiky se domnívá, že učitelé nemají respekt svých žáků.

Další zajímavá zjištění přináší mezinárodní výzkumná studie *TALIS (Teaching And Learning International Survey)*, která je projektem OECD a která byla realizována v roce 2013, výzkumu

se účastnilo 34 zemí. Za Českou republiku se výzkumu zúčastnilo 220 ředitelů škol a 3219 učitelů. V mezinárodním průměru se učitelé jen z 31 % domnívají, že si společnost váží jejich práce, u českých učitelů je toto procento ještě nižší, pouze 12 % (viz obrázek 3).

Průcha (2005, s. 188) se zamýšlí nad tím, proč se – i přes relativně vysokou prestiž učitelské profese – u učitelů vyskytuje nízké sebevědomí, pocit bezmocnosti, podřízenosti a nenáležitě skromnosti. Jako jeden z možných důvodů uvádí vliv historický, „úřední podřízenost“ učitelského stavu, která z minulosti může doznívat dodnes. Odmítá, že by příčinou mohl být nedostatek odborné kvalifikace. Uvažuje i o možnosti vlivu nedostatečného zastoupení mužů v profesi učitele, ačkoliv tato skutečnost doposud není podložena relevantními výzkumy.



Obrázek 3. Spokojenost učitelů se svým výkonem a postojem veřejnosti k učitelům. Zdroj: Dostupné z http://www.talis.cz/talis2013_hlavni_zjistiieni.pdf.

Ať už jsou příčiny tohoto stavu jakékoli, pravděpodobnost, že jednotlivec změní postavení učitelů a náhled společnosti na ně, je mizivá. Co však učitel může změnit či ovlivnit, je způsob, jakým nahlíží na učitelství i na sebe sama v roli učitele. A ten může být – i přes výše uvedené výsledky výzkumů – pozitivní. Zeptejme se proto sami sebe: **Jak o sobě v roli učitele přemýšlím? Jak o sobě mluvím před ostatními? Jak si vážím sebe sama v roli učitele? Co na profesi učitele oceňuji?**

6 (Sebe)reflexe jako nezbytná součást práce učitele

Odpovědi na výše uvedené otázky jsou důležité i proto, že český učitel je odkázán především na sebekontrolu a sebehodnocení. Zpětná vazba, již se mu dostává od odborníků v oblasti pedagogiky, tedy nadřízených či kontrolních orgánů, nemá často dostatečnou výpovědní hodnotu, navíc jí chybí systematičnost, jež je pro osobnostní rozvoj podstatná.⁴

Ptám-li se při setkáních s učiteli základních a středních škol, v čem spatřují potřebnost reflexe a sebereflexe pro práci učitele, většinou uvádějí *profesní růst*, *poznávání sebe sama*, někdy je jako důležitá funkce sebereflexe zmíněna i *prevence syndromu vyhoření* či *psychohygienu*.

Obvykle ale nezazní jeden z nejpodstatnějších důvodů. Podle Brezinky (1996) mají učitelé při plnění úkolů svého povolání značnou svobodu volby. Existuje velký prostor pro vlastní soud: situace se proměňují a musí se stále znovu vyhodnocovat. Je třeba stále rozhodovat, jak postupujeme, co konáme nebo nekonáme, jaké prostředky používáme. Jedna situace volby následuje za druhou. Učitel se rozhoduje, jakým způsobem bude reagovat na jednání žáků ve třídě, zda změní svůj plán a zareaguje na neočekávanou situaci ve třídě.

Ne vždy si učitel tuto svou „moc“, jež jde ruku v ruce s velkou mírou zodpovědnosti, zcela uvědomuje. Přistupuje ke svým pracovním činnostem nahodile či stereotypně. Mají-li však být jeho rozhodnutí správná, měl by být schopen na základě (sebe)reflexe vyhodnocovat výsledky svého každodenního jednání, korigovat jej na základě toho, kam svým snažením směřuje, co je jeho cílem. Dostáváme se tak opět k oběma zmiňovaným pojmům: k sebepojetí učitele i k jeho (sebe)reflexi.

Korthagen (2011) chápe reflexi jako *mentální proces spočívající ve snaze strukturovat nebo restrukturovat určité zkušenosti, problém nebo stávající znalosti či vhledy*. Sebereflexe nám umožňuje uvědomit si, co pro nás reflexe znamená, jak nás ovlivňuje. Lze rovněž chápat jako konfrontaci našeho reálného Já a ideálního Já. V procesu sebereflexe vedeme sami se sebou

⁴ Toto tvrzení vychází z mé osobní dvacetileté zkušenosti učitele.

vnitřní dialog, „rozdvoujeme se“ na Já pozorující (I-self) a Já pozorované (Me-self). Někdy jsou oba pojmy zaměňovány či ztotožňovány.

7 Zdroje (sebe)reflexe

O tom, jak využívat (sebe)reflexi v práci učitele hlouběji pojednává text Svojanovského a Švece (2014). Následující kapitola nabízí pouze stručné připomenutí toho, jakým způsobem může učitel při své každodenní práci, v podmínkách běžné školy získávat informace potřebné pro efektivní a systematicky vedenou (sebe)reflexi, díky níž může rozvíjet své profesní sebepojetí.

7.1 Vnitřní dialog, sebe tázání

Cílem sebereflexe je učit se ze zkušenosti. Chápe-li učitel sebereflexi jako nástroj svého profesního rozvoje, má motiv k tomu, aby kladl sám sobě otázky, jež sebereflexi a sebehodnocení podporují. Po hodině, která nedopadla podle našich představ, se ptáme: Proč mi nevyšel můj plán? Čím to bylo způsobeno? Co se odehrálo jinak? Neodpovídají-li výsledky žáků našim očekáváním, pátráme po příčinách. Sebe tázání je (či mělo by být) učitelovým průvodcem v jeho každodenním úsilí.

Kyriacou (2008, upraveno) nabízí celý rejstřík otázek, které mají obecnější ráz:

- Uvažuji o tom, které stránky mé učitelské práce je třeba dále rozvíjet?
- Využívám vlastního hodnocení svých hodin k dalšímu plánování?
- Získávám systematicky údaje o své každodenní činnosti, které by mi mohly pomoci?
- Jsem v kontaktu s vývojem oboru?
- Osvojuji si nové poznatky z oblasti vyučování, učení a hodnocení ve škole, které mohou mít praktické důsledky pro mou činnost?
- Využívám různé metody pro rozvoj pedagogických dovedností (účast na seminářích, workshopech, četbu odborné literatury, spolupráce s kolegy)?
- Jak dokážu pomáhat svým kolegům s hodnocením a zlepšováním jejich práce ve třídě?
- Využívám různé strategie a techniky pro efektivní zvládnutí stresu a jeho zdrojů?
- Pomáhám vytvářet ve škole atmosféru vzájemné podpory, která usnadňuje otevřený rozhovor o problémech a jejich řešení?

Učitel může podobné otázky formulovat sám, v závislosti na tom, co je pro jeho aktuální prožívání v roli učitele klíčové. Zcela jistě si položí jen několik málo otázek, k nimž se může

v průběhu zvoleného časového úseku vracet a vyhodnocovat změny či pokrok, jenž se v souvislosti s těmito otázkami udál.

Odpovědi na otázky, které jsme sami sobě položili, mohou být překvapivé. To, co jsme na počátku považovali za nepochopitelný neúspěch se při podrobném prozkoumání může jevit jako logický důsledek našeho předchozího jednání. Někdy zjistíme, že nám pro důkladné vyhodnocení situace chybí potřebné informace. A je třeba se ptát dál – nejen sebe, ale i ostatních aktérů edukačního procesu.

7.2 Hodnocení a sebehodnocení žáků

Kromě sebe tázání je pro učitele důležitým zdrojem informací zpětná vazba od žáků. Jejím prostřednictvím může učitel zjišťovat, jak jeho práci vnímají žáci.

Okamžitou zpětnou vazbu získává pedagog v hodině, dále prostřednictvím výsledků žáků, jimiž jsou srovnávací testy, pololetní práce apod. Poskytují informace o tom, zda se učiteli jeho záměr zdařil, zda žáci učivo pochopili, zda se učiteli podařilo rozvíjet jejich kompetence. Jsou-li však výsledky žáků neslavné (a samozřejmě nejen tehdy), nabízí se učiteli možnost vyzvat žáky k hodnocení práce učitele, případně k sebehodnocení.

Hodnocení a sebehodnocení žáků

Hodnocení a sebehodnocení žáků bylo součástí pracovního listu a žáci jej v závěru hodiny dostali za domácí úkol. V následující hodině jsem pracovní listy vybrala, abych získala zpětnou vazbu. Žáci doplnili nedokončené věty následujícím způsobem:

V posledních dvou hodinách předmětu občanská výchova a svět práce

jsem se dozvěděl(a)/naučil(a)

- věci, ke kterým bych se normálně nedostal
- co znamená zkratka UNICEF
- hodně o právech dítěte
- o svých právech a jak je využívat, abych nebyla diskriminována
- základní informace o lidských právech

jsem pochopil(a)/si uvědomil(a)

- že se děti mají hůř než my a problémy, které máme my, jsou nic
- jak jsou některé děti diskriminovány a znevýhodňovány
- své místo
- svoje práva, a že jsem ráda za svou rodinu, že nežiju na ulici
- že všichni mají právo žít
- že jiné děti žijí v krutých podmínkách
- že bych si měl více vážit věcí, které mi přijdou jednoznačné
- že jsem nejšťastnější dítě na světě
- že jsou práva dětí porušována
- že na světě žijí lidé, kteří se mají diametrálně rozdílně (oproti mně)
- že hrůzy, které mohou lidé zažívat, jsou horší, než jsem si myslel
- že se mohu ohánět svými právy
- že jsem šťastné dítě

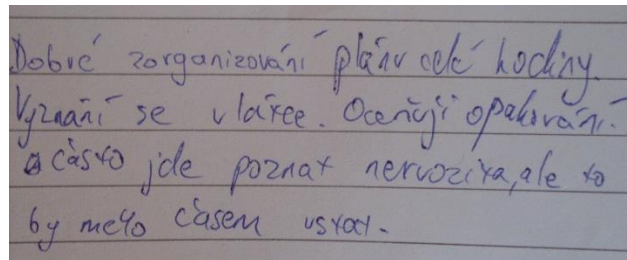
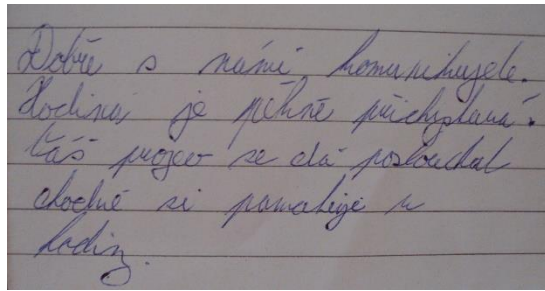
se mi povedlo/dařilo

- práce ve dvojicích, zjišťování informací
- orientovat se v textu

Obrázek 4. Hodnocení a sebehodnocení žáků. Zdroj: <http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/10223/autoevaluace.pdf>

Můžeme se žáků zeptat na to, jak hodnotí svou vlastní práci v rámci určitého časového úseku (vyučovací hodiny, probíraného tematického celku, pololetí). Zadání může mít různou podobu. Učitel například žáky požádá, aby napsali, co se jim v hodině (ne)podařilo. Může žákům v nabídnout několik nedokončených vět odkazujících k cílům, jež pro svou výuku stanovil (viz obrázek 4), nebo jim může předložit obsáhlejší dotazník, v němž se doptává žáků podrobněji na všechny aspekty, které mu mohou pomoci při porozumění úspěchu či neúspěchu žáků.

Podobným způsobem se učitel může ptát i na to, jak žáci hodnotí jeho práci. Začínající učitel žáky v závěru hodiny (stačí dvě tři minuty) požádá, aby napsali, co se jim v hodině líbilo a co nikoli (viz obrázky 5 a 6).



Obrázek 5 a 6. Ukázky hodnocení hodiny začínajícího učitele žáky 8. třídy.

Jistě – dovednost hodnocení i sebehodnocení je nutno u žáků trénovat, pravidelně ji zařazovat do výuky. Moje zkušenost však říká, že prvotní obavy učitelů z takto otevřené komunikace se žákem většinou vyprchají po několika prvních pokusech. Žáci ve většině případů přistupují k formulaci svých odpovědí zodpovědně, nemají potřebu učitele zraňovat. Mnohdy se za svou kritickou výtku směrem k učiteli i omluví a objasní důvody svého postoje či názoru. Vnímají totiž výzvu učitele k hodnocení jeho práce, jako projev vstřícnosti a partnerského přístupu, těší je, že učitele jejich názory zajímají a má v úmyslu se jimi dále zabývat. Podobně je tomu i u sebehodnocení žáka. Pro dítě je nesmírně důležité vědomí, že „paní učitelku (či pana učitele) zajímá, jak to vidím já.“

7.3 Kolegiální hospitace

Některé z příležitostí k získávání důležitých informací o vlastní práci zůstávají opomíjeny, a to přesto, že je má učitel takřka na dosah ruky. Důležité podněty pro sebereflexi může pedagog získat, pozve-li do své hodiny kolegu, jenž vyučuje stejný předmět. Na základě kolegova pozorování a následného rozhovoru se učiteli nabízí nový náhled na situace, které v hodině vznikly. Pohled „z lavice“, tedy z místa žáka je (přestože v tomto případě v lavici sedí další

učitel) jiný, než ten „od katedry“. Hospitující kolega může postřehnout důležité momenty, které ovlivnily atmosféru ve třídě a jež sám učitel nezaznamenal. Může si všimnout souvislostí mezi učitelovým jednáním a reakcemi žáků, které si vyučující neuvědomil či je v průběhu hodiny nestihl monitorovat.

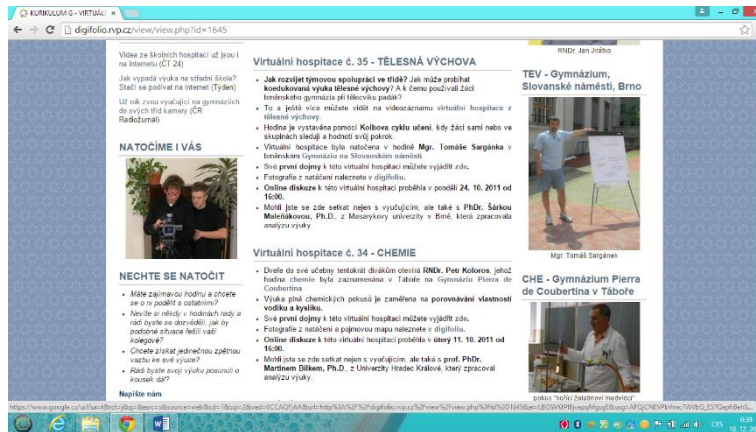
Přínosný je i opačný přístup – navštívit hodinu kolegy, který vyučuje stejný předmět nebo stejnou třídu. Pohled na stejnou třídu pod vedením jiného učitele otevírá cestu nejen k lepšímu poznání žáků i třídy jako celku, ale i k porozumění výsledkům vlastní práce, tedy i k sebehodnocení. Vlastní zkušenost s využitím kolegiálních hospitací mě přesvědčila, že se jedná o metodu efektivní, zvláště mohou-li tyto hospitace probíhat opakovaně a je-li jejich součástí otevřený dialog obou učitelů, případně pedagogicky přínosný rozbor hodiny.

Podle Lazarové a Cpinové (2004) jsou hospitace (nebo také někdy „náslechy“) *učiteli chápány především jako příležitost podívat se, jak učí kolega a jaké nové metody práce využívá. Učitel si tedy obvykle ke kolegovi do třídy „pro něco přichází“, sledovaný kolega „něco nabízí“.* Méně časté jsou případy, kdy si učitelé role obracejí. *To se děje v těch případech, kdy učitel zve do své hodiny kolegu se záměrem reflektovat svou práci v následném strukturovaném rozhovoru. Sledovaný učitel se zde stává „žadatelem“ resp. „příjemcem“ pomoci či profesionální podpory. Rozvojový potenciál takových kolegiálních návštěv, které mají charakter supervizní práce, tkví především v kvalitě rozhovoru mezi oběma partnery.*

Vedlejším, ne však méně důležitým, přínosem vzájemných kolegiálních hospitací učitelů téhož předmětu je zefektivnění práce v předmětových komisích. Učitelé znají navzájem svou práci, vyjasňují si vlastní pojetí výuky.

7.4 Virtuální hospitace

Těm, kteří z nejrůznějších důvodů kolegiální hospitaci realizovat nemohou, lze nabídnout využití virtuálních hospitací, které jsou umístěny v tzv. digifoliu (viz obrázek 7) na metodickém portálu rvp.cz⁵



Obrázek 7. Digifolio virtuálních hospitací na webu rvp.cz.

Prostřednictvím virtuální hospitace máme výjimečnou příležitost zhlédnout čtyřicet záznamů vyučovacích hodin všech předmětů od kolegů z různých gymnázií v České republice. Inspiraci zde naleznou i učitelé základních škol, neboť jsou zaznamenány hodiny vyučované i na nižším stupni gymnázia, tedy výuka žáků druhého stupně základního vzdělávání.

Co nám může oněch 45 minut věnovaných zhlédnutí virtuální hospitace přinést? *Za prvé* možnost nahlédnutí „pod pokličku“ práce jiného učitele, který měl odvahu „jít s kůží na trh“ a veřejně prezentovat způsob, jím vyučuje. Získáváme tak možnost inspirovat se jeho prací, využitými výukovými metodami a strategiemi, ale třeba i tím, jakým způsobem komunikuje se žáky, jak strukturuje vyučovací hodinu. *Za druhé* můžeme srovnávat vlastní postupy a náhled na to, jak zpracovat konkrétní učivo či probíraný tematický celek s tím, jak si s ním poradili kolegové. *Za třetí* se nám nabízí možnost dvojího srovnávání: můžeme konfrontovat standardy vlastní práce s tím, jak vyučovanou hodinu hodnotí sám učitel a současně i s názorem ostatních učitelů, kteří se k hodině vyjádřili v diskusním fóru, nebo s odborníky z webu rvp.cz. Skutečnost, že my bychom udělili konkrétnímu učiteli za jeho hodinu pět hvězdiček, kdežto

⁵ Viz webová stránka <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=1645>.

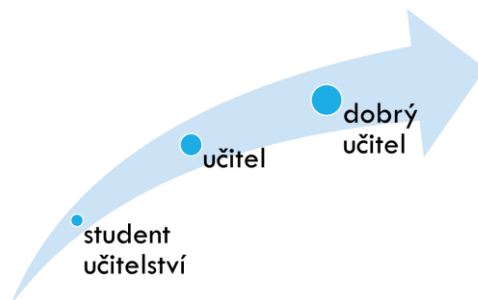
odborníci pouze dvě, je podnětem k tomu, abychom si položili celou sérii reflektivních otázek a věnovali se analýze zhlédnuté vyučovací hodiny detailněji. Jako *čtvrtý* přínos lze označit fakt, že každá hodina je analyzována některým z vysokoškolských oborových didaktiků. Jejich rozbor hodiny popisuje s využitím odborné terminologie vyučovanou hodinu, vyzdvihuje její silné stránky, upozorňuje na možná pochybení či rizika, což učitelé umožňuje uvědomit si některé aspekty, jež mohl přehlédnout. Zcela jistě ne posledním, ale přesto důležitým přínosem virtuální hospitace je možnost prostudovat materiály, které prezentující učitel připravil pro svou hodinu. Můžeme zjistit, „co je za“ onou vyučovanou hodinu, jakým způsobem vychází vyučovací hodina ze školního vzdělávacího programu konkrétní školy, jaké je její místo v kontextu vyučovacího předmětu, nalezneme zde odkazy na zajímavé webové stránky či studijní materiály.

8 Místo závěru

Tento text není „návodem“, jak pracovat na svém pozitivním sebepojetí. Nabízí zamyšlení nad tím, jaký význam má pozitivní profesní sebepojetí pro učitele a upozorňuje na význam sebereflexe jedince v procesu *utváření* profesního sebepojetí.

Častým protiargumentem vůči systematickému „získávání dat“ nezbytných pro fundovanou (sebe)reflexi je nedostatek času. Učitelé jsou příliš vytíženi, nestíhají všechny činnosti, které jsou po nich žádány. Ano, učitel musí vykonávat řadu administrativních povinností, řeší výchovné problémy, jedná s rodiči, účastní se vzdělávacích programů. Nechceme-li však, aby učitelská práce připomínala sisyfovské valení kamene, jehož konec a pocit úspěšného završení těžké práce je v nedohlednu, je třeba utřídit si priority, nalézt v sobě ochotu i odvahu k sebereflexi.

Bez zpětné vazby získávané od všech těch, jichž se naše práce dotýká, nelze realizovat smysluplnou (sebe)reflexi. Bez (sebe)reflexe může učitel jen obtížně rozvíjet své profesní sebepojetí. V závěru textu se tak ještě jednou ocitáme na začátku dlouhé a náročné cesty učitelskou profesí. Obrázek 8 ukazuje, jakým způsobem vnímají tuto cestu studenti učitelství, kteří se na svou profesi teprve připravují.



Obrázek 8. Cesta profesního rozvoje, jak ji vnímají studenti učitelství PdF MU.

O učiteli, jehož kvalitám by se rádi přiblížili, hovoří shodně jako o „dobrém učiteli“. Naznačují, že stát se takovým učitelem vyžaduje více než naplnění formálních požadavků nutných k výkonu tohoto povolání: „Myslím si, že si v mysli vytyčuji laťku, na kterou budu mít až po pár letech vyučování.“ (Lenka) S tímto náročným úkolem se identifikují: „Být dobrým učitelem by měl být cíl každého, kdo o této profesi smýšlí jako o svém budoucím zaměstnání.“ (Barbora) Současně však naznačují, že dobrým učitelem se nestane zdaleka každý: „Narazit na dobrého učitele je obrovské štěstí.“ (Zdeněk) Studenti rovněž komentují onen první důležitý krok, který je třeba na této cestě učinit: uvědomit si své silné a slabé stránky. „Myslím, že pro začátek je dobré, že si svoje nedostatky uvědomuji a snažím se je odstranit.“ (Klára)

Tyto úvahy studentů učitelství nás ještě jednou vracejí k otázce po profesním sebepojetí: *kdo jsem já – jako učitel?* Věřím, že tento text přinesl i otázky další, nad nimiž budete mít potřebu se zamýšlet: **V čem spočívají mé silné a slabé stránky (v roli učitele)? Jak mohu ovlivnit svůj profesní růst? Zním své místo? Rozumím svému úkolu? Jaký je cíl mé výuky? Zamýšlím se nad svým učitelským Já? Mám odvahu a vůli k sebereflexi? Jak mohu pracovat na svém pozitivním sebepojetí v roli učitele?**

Literatura

- Blatný, M. (2010). Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In M. Blatný et al., *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*, (s. 105–136). Praha: Grada.
- Brezinka, W. (1996). *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon.
- Bullough, R. V. Jr. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(1), 43–51.
- Havlík (1994). Prestíž učitelského povolání. In: *Učitel – jeho příprava a požadavky školské praxe*. ČAPV: UJEP.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review* 94(3), 319–340.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research Summer*, 6(2), 129–169.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kyriacou, Ch. (2008). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.
- Lazarová, B., Cpinová, S. (2004). Kolegiální učení. K možnostem rozvoje hospitačních a supervizních setkávání učitelů. *Učitelství: měsíčník agentury Strom*, 4.
- Lazarová, B. & Jůva, V. (2010). Učitelé a faktor času: o proměnách pracovního sebepojetí. *Studia paedagogica* 15(2), 43–60.
- Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitelství profesně v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*. Ostrava: PdF OU. Machonin, P., Tuček, M. (1996). *Česká společnost v transformaci*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969.
- Pravdová, B. Virtuální hospitace - Výchova k občanství: Práva dítěte. *Metodický portál: Články*[online]. 31. 01. 2011, [cit. 2012-11-16]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/10223/VIRTUALNI-HOSPITACE---VYCHOVA-K-OBCANSTVI-PRAVA-DITETE.html>>. ISSN 1802-4785.
- Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: PdF MU.
- Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Tuček, M. (2013). *Prestiž povolání – červen 2013*. Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR. Dostupné
http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf

Vágnerová, M. (2010). Já a jeho základní struktury a funkce. In M. Vágnerová (Ed.), *Psychologie osobnosti*, (s. 298–346). Praha: Karolinum.

Elektronické zdroje

Výsledky šetření OECD Tallis 2013: http://www.talis.cz/talis2013_hlavni_zjistieni.pdf.

Materiály k virtuálním hospitacím:

<http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/10223/autoevaluace.pdf>

Virtuální hospitace: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=1645>

Výsledky výzkumu Global teacher status index:

<https://varkeygemsfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf>