

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
ÚSTAV PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍCH STUDIÍ

Doktorský studijní program PEDAGOGIKA



Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení
začínajících učitelů

Disertační práce

PhDr. Jaroslava Ševčíková

Školitelka: PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

Olomouc 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala sama za využití uvedených zdrojů dat, pramenů a literatury.

V Olomouci dne

PhDr. Jaroslava Ševčíková

Poděkování

Děkuji PhDr. Jitce Plischke, Ph.D., za spolupráci, podporu a její čas. Tato spolupráce byla a je pro mne velkým obohacením a povzbuzením. Děkuji kolegům a kolegyním z Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Zároveň také děkuji svým kolegům z praxe základní a střední školy, kteří se do výzkumu aktivně zapojili a byli po čtyři roky jeho součástí. V neposlední řadě děkuji své rodině a přátelům, kteří jsou mi oporou.

Obsah

Úvod.....	6
1 Paradigma výzkumu.....	17
1. 1 Stav řešené problematiky	19
1. 2 Teoretická východiska a specifikace pojmů.....	23
2 Metodologie	33
2. 1 Výzkumné otázky a cíle disertační práce	33
2. 2 Výzkumný vzorek a jeho volba.....	34
2. 3 Metody sběru dat	36
2. 4 Metody zpracování dat	37
2. 5 Přístup k interpretaci dat.....	38
3 Organizace a struktura výzkumného šetření	40
3. 1 Pilotážní průzkum, první vstup do terénu (A).....	42
3. 2 Předvýzkum, ověření výzkumných nástrojů (B)	44
3. 3 Etické dimenze výzkumu	50
3. 4 Kritéria kvality	51
3. 5 Limity	51
4 Výzkumná linie life story (C)	53
4. 1 Přístupy k výzkumné linii life story	55
4. 2 Životní příběhy průměrných typů.....	57
4. 2. 1 Cesta k profesi	60
4. 2. 2 Identifikace s profesí.....	62
4. 2. 3 Spokojenost v profesi.....	68
4. 2. 4 Reflexe formování profesního přesvědčení	69
4. 2. 5 Formování dvou dimenzí profesního přesvědčení.....	76
4. 3 Životní příběhy extrapolárních typů.....	78
4. 4 Shrnutí a diskuse k linii life story.....	86
5 Výzkumná linie zakotvené teorie (D)	91
5. 1 Přístupy k výzkumné linii zakotvené teorie	95
5. 2 Shrnutí a diskuse k linii zakotvené teorie.....	101

5. 2. 1 Formování přesvědčení o profesi.....	102
5. 2. 2 Formování přesvědčení o sobě v profesi	107
5. 2. 3 Formování fenoménu profesní přesvědčení.....	110
5. 2. 4 Shrnutí procesů formování profesního přesvědčení	116
5. 2. 5 Vztahové vazby mezi jevy profesního přesvědčení.....	117
5. 3 Příběh zakotvené teorie	128
6 Výzkumná linie E.....	131
6. 1 Výsledky výzkumu a zhodnocení stanovených cílů.....	133
6. 2 Diskuse k výsledkům.....	138
Závěr	142
Literatura	146
Abstrakt	153
Seznam použitých zkratk.....	155
Seznam obrázků	156
Seznam tabulek	157
Přílohy	158

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

(respondentka Lucie)

Úvod

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, ve víru všech diskutovaných pochybností a výzev. Aktuálně je téma diskutováno velmi intenzivně. Doba *kovidová*, doba *koronakrize* (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 *posláním* 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 nebo 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, byť *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 přece kdysi do školy chodil*. Aktuálně učitelé (již dlouho) 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 osnov a dominující složky výuky, učiva, 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. Snad se neutopí. 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 kladeny 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 praktici ze škol, 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 multidimenziální (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, tedy jistý konzistentní soubor profesních dovedností, vědomostí, i postojů, kterými má být učitel vybaven (tamtéž, 2019) a to jsou například: kompetence odborně-předmětové;

kompetence psychodidaktické, které směřují k vytváření vhodných podmínek 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 diagnostické a intervenční, díky kterým učitel poznává, jak žák jedná, myslí, vnímá, a intervenční, kdy ve správný čas dokáže zasáhnout, podpořit, nabídnout pomoc a povzbudit žáka jak v jeho školním výkonu, tak i v rámci osobnostního růstu; kompetence poradenské 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 multidimenzialita a mnohovrstevnatost 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 jsou vysoké. Učitelovy kompetence, dovednosti a vědomosti bývají často konfrontovány a hodnoceny, ať už „jen“ žáky při výuce, ale také v komunikaci s kolegy, 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 žití (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, 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.

Za důležité považujeme, ve vazbě na náš výzkum, upozornit na již výše řešenou skutečnost, že učitel, náplň, obsah a principy jeho profese, jsou předmětem opakovaných výzkumů, na které je ale nahlíženo zejména tradičními paradigmaty, 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, jakoby nebylo možné už objevit nic, o čem se dosud nebádalo, na co výzkumy neprobíhaly. 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 interpretace. 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.

Disertační práce zahrnuje jak teoretickou část, tak část praktickou, i když zde jsou obě části prezentované v ne zcela tradiční struktuře. **V úvodu** 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 samotnou autorkou výzkumu, učitelkou z praxe, profilující se již několik let v roli uvádějící učitelky začínajících učitelů, byť bez legislativní a často i bez organizační opory.

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 termíny, 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 *odkryt karty* a nabídnou 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* byly data podrobena obsahové analýze narativní, v linii zakotvené teorie pak byla zpracována kódováním podle metodiky Strausse a Corbinové (1999).

Právě z důvodu triangulace přístupů, výzkumných linií i použitých metod je kapitola třetí pojmenována relativně obecně: **Organizace a struktura** výzkumného šetření a popis pilotážního průzkumu (linie A) a předvýzkumu (linie B) i když jejich výsledky do závěrečného hodnocení výzkumu nezahrnujeme. Ilustrujeme jimi cestu a vývoj našeho výzkumu a zdůvodňujeme výběr metod. Uvádí se zde také etické dimenze výzkumu, limity a kritéria kvality tak, jak byly nastaveny.

Kapitola čtvrtá předkládá výsledky výzkumné linie C, **linie life story** a nabízí k nim diskusi, stejně jako kapitola pátá pak výsledky výzkumné linie D, směřující k **zakotvené teorii**. Kapitola šestá je pak vyvrcholením práce s daty, předkládá poslední **výzkumnou linii E**, která analyzuje a komparuje dvě předchozí a vytváří závěrečný výstup výzkumu a diskusi k němu, zejména se zaměřením na doporučenou aplikaci výsledků výzkumu do praxe vysokých škol

vzdělávajících budoucí učitele, i pro činnost uvádějících učitelů, při adaptaci učitelů začínajících po prvním nástupu do praxe.

Závěr shrnuje výsledky šetření a nabízí možnosti jejich využití. Očekáváme, že tato práce bude mít přímý dopad do učitelské praxe a přinese využití výsledků například v rámci pregraduální přípravy a uvádění začínajících učitelů do praxe, ale i v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

U této práce sledujeme dvě roviny přínosů a to, přínos v teoretické rovině:

- ukotvení pojmu profesní přesvědčení v současné české odborné pedagogické terminologii na základě výzkumů z praxe a komparace se současným stavem vědění;
- definování nové teorie o procesech formování profesního přesvědčení jako fenoménu, který spoluutváří profesní identitu a sebepojetí učitele a má vliv na jeho spokojenost a komfort v profesi.

Přínos v aplikační rovině pro praxi:

- využití závěrů výzkumu pro ovlivnění pregraduální přípravy učitelů (posilování vybraných složek profesního přesvědčení) na VŠ;
- využití pro *tlak* na znovuzavedení institutu *uvádějícího učitele* do příslušné legislativy, popřípadě i kariérního řádu;
- začlenění vzdělávacích bloků o spolupráci začínajícího a uvádějícího učitele do pregraduální přípravy učitelů na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, případně do nabídky celoživotního vzdělávání v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Problematika výzkumu učitele, a tím více začínajícího učitele, je velmi složitá a ještě složitější ji dělá také téma genderové. Je natolik obecně známo, že to není třeba ani v odborných textech dokladovat, že v českém školství mají převahu

učitelky, ženy, přesto v této práci používáme označení „učitel“. Číníme tak v souladu se *Zákonem č. 563/2004 SB., o pedagogických pracovnících* a žádný jiný záměr v tom není.

1 Paradigma výzkumu

Téma výzkumu profese učitele, jako činitele edukační reality, je skutečně aktuální, diskutované a zároveň v současném paradigmatu výzkumu svým způsobem vyčerpané, bez „*cesty dál či jinak*“... a proto považujeme za nutné hledat nové přístupy, nová paradigmatata, kterými na problém nahlédneme.

Profesní přesvědčení (začínajících) učitelů je téma multidisciplinární a sám fenomén profesní přesvědčení není dosud v odborné pedagogické terminologii jednoznačně etablován. Na počátku výzkumu nebylo zřejmé, zda bude v terénu škol, mezi učiteli, vůbec identifikován. Multidisciplinarita fenoménu je generována jak rozměrem filosofickým, tak psychologickým, pedagogickým i sociálním a v rámci tohoto výzkumu není možné všechny oblasti postihnout, což ani nebylo úkolem. Důležité ale je mít je na zřeteli. Výzkum se obrací záměrně k praxi, s primárním zadáním zjistit, zda tento fenomén sami učitelé reflektují a pokud ano, tak jak, popřípadě jak ovlivňuje jejich spokojenost a komfort v profesi (Korthagen, 2011). Klíčovou otázkou bylo, zda jsou učitelé z praxe schopni fenomén profesního přesvědčení sami spontánně explicitně reflektovat a následně i definovat, či se vyskytuje převážně v rovině tacitní nebo snad v terénu zcela absentuje. A pokud se vyskytuje implicitně, jak zviditelnit to tiché, nevyřčené a skryté? Jaké využít metody, abychom nepřekročili rovinu pedeutologie směrem k psychologii, a jak zajistit validitu a relevantní kritéria kvality výzkumu? Bude nutné pro zexplicitnění profesního přesvědčení vyvinout metody reflexe a sebereflexe či využít (některé) stávající? Jaký model využít, jak dojít k cíli?

Od počátku výzkumu bylo zřejmé, že tradiční paradigma kvantitativního výzkumného designu zde není na místě, nedá se využít, protože neexistuje jednotná teorie profesního přesvědčení, kterou by bylo možné testovat a ověřovat. Volba padla na výzkum kvalitativní, s autorskou kombinací metod sběru, zpracování i interpretace dat. S tím, že bylo nutné oprostit se zcela od přísně dichotomického myšlení ve formě: buď jedno je pravdivé a druhé

tvrzení a všechna další, jsou nepravdivá či mylná (Gulová, Šíp, 2013). My zde nechceme objektivně, optikou jediné pravdy, poznat konkrétní úsek světa, ale řešit problém v jeho dynamice, a to v realistickém (Korthagen, 2011) světě žité praxe učitelů. Pohledem učitelů. Pro učitele, k jejich užitku.

Celý výzkum i jeho interpretace se snaží vycházet z předpokladů cíleně pedeutologických (nikoliv psychologických, filosofických či sociálních). Je založen na datech získaných pedagogickou (sebe)reflexí (Gavora, 1997; Janík, Čapková, 1994; Korthagen, 2011; Švec, 1996, 1997) v autorském zpracování již existujících systémů (více u výzkumných metod). Fenomén je zkoumán v autentickém prostředí v profesní spolupráci začínajících učitelů (respondentů) a uvádějící učitelky (badatelky), s cílem závěry o vybraných aspektech formování fenoménu přiměřeným způsobem zobecnit, ale pouze v jeho struktuře, či algoritmu formování, nikoliv v jediném konkrétním objektivním poznání.

Výzkum byl ovlivněn proudem pozitivní psychologie, metodicky shodně jako u jiných výzkumů o učiteli, například u Pravdové (2014, s. 10) při řešení sebepojetí učitele. My zde optikou pozitivní emocionality každého zapojeného respondenta-učitele, jeho pozitivní osobní aktivitou, vírou v úspěšnost a hlavně v prožívanou smysluplnost profesní existence (Peterson, 2006) nahlížíme na formování a následně i reflexi profesního přesvědčení, tedy přesvědčení o profesi v různých aspektech a dimenzích.

K interpretaci fenoménu a následně výsledku výzkumu přistupujeme tzv. hermeneutickým kruhem (Gadamer, 2019; Gulová, Šíp, 2013). Otevřeně a záměrně to deklarujeme již od počátku výzkumu, na základě myšlenky, že fenomén sám o sobě se nedokáže interpretovat, jde o hermeneutický počin výzkumníků ve vazbě na odborné interpretace již známé vědecké komunitě. Vztah mezi fenoménem, používanou a respektovanou terminologií, a světem praxe okolo, je základem techniky hermeneutického kruhu, s důrazem na proces utváření a změny fenoménu, na jeho soustavné formování, nikoliv na jeho

(definitivní) stav, protože konečná *definitiva* stavu zde neexistuje, pouze ho zachycujeme v jistém aktuálním stavu, který se ale v následující situaci dynamicky pozměňuje a s tím je třeba počítat a zapracovat tuto strukturu do výsledků.

Fenomenologické paradigma prolíná výzkumem od úvodní myšlenky o fenoménu *profesní přesvědčení*, přes sběr dat, zpracování až k interpretaci výsledků (Hendl, 2016; Husserl, 2015; Patočka, 2015), kdy vyhledáváme, popisujeme a analyzujeme respondenty prožité, reflektované a interpretované zkušenosti s tímto konkrétním fenoménem a hledáme strukturu či algoritmus jeho formování a proměn, nikoliv pouze jeho stavu.

1.1 Stav řešené problematiky

Profese učitele patří prokazatelně k nejstarším, doloženým už z antického světa, kdy se začala formovat unikátní profese pedagoga-učitele s požadovanou speciální kvalifikací, jako osoby, která vychovává a vzdělává druhé, nejčastěji mladou generaci (Průcha, 2009). Zaměříme se na to, co je už známo o profesi učitele na základě výzkumných poznatků a legislativního ukotvení a jak tato zjištění prolínají do praxe a co ji přináší a zejména, které jevy či fenomény pozitivně ovlivňují samotné učitele, přinášejí jim uspokojení z profese, prožitky komfortu a naopak.

Učitel je jedním ze „*základních činitelů ve vzdělávacím procesu*“, jak uvádí Průcha, Walterová a Mareš v Pedagogickém slovníku (2001, s. 261) a oprávněně jsou na tuto profesi kladeny vysoké nároky.

Legislativní nároky na profesi učitele jsou specifikovány Zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ze dne 24. září 2004, který nabyl účinnosti 1. ledna 2005 a od té doby byl už šestnáctkrát novelizován a aktuálně je v legislativním procesu další, velmi významná novela tohoto zákona (Zákon č. 563/2004 Sb.). Nároky na profesi

učitele jsou ale dlouhodobě aktivně diskutovány odbornou veřejností, podrobovány výzkumu a komparaci zkušeností ze zahraničí a ty jsou následně poskytovány resortu školství k využití a případné realizaci (Kohnová a kol, 2012; Kot'a 1994; Lukášová-Kantorková, 2002; Spilková et al, 2008), a přestože přinášejí nezpochybnitelná data a výstupy, jejich implementace do legislativy není pravidlem. Pozice učitele obecně je sice v České republice legislativně ukotvena, ale aktuálně prochází proměnou (viz novela zákona o pedagogických pracovnících). Pozice začínajícího učitele je legislativně dlouhodobě neukotvená, a to zejména díky neexistenci kariérního řádu, jehož měla být součástí, stejně jako pozice uvádějícího učitele, který měl poskytovat podporu začínajícímu učiteli při nástupu do praxe. Tolik k tomu málu zákonných úprav profese.

Naopak odborné, akademicky pojaté nároky na profesi učitele, vzešlé z vědeckých výzkumů, jsou velmi bohaté a také různorodé. Jsou definovány v mnoha monografiích z různých pohledů a přístupů autorů a učitel z praxe se v nich velmi složitě orientuje a hledá podstatu, ten základ, standard své profese, který by byl schopen a ochoten akceptovat. A pokud i takový standard najde, nemá jistotu, že je v souladu s tím, co po něm bude požadováno například zaměstnavatelem, společností, žáky a jejich rodiči atd.

Roku 1980 byla vydána publikace *Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe* (Tmej, 1980) a prezentována jako metodická příručka pro začínající a uvádějící učitele, a přeneseně pro učitele obecně, a popisuje učitelovy povinnosti v oblasti přípravy na výuku, na didaktické zpracování učiva i organizaci výuky, popisuje jeho komunikační dovednosti a pomáhá mu s orientací v pracovně právním vztahu k zaměstnavateli. V roce 1986 byl vydán bulletin s názvem *Dovednostní model učitelovy profese*, na jehož obsahu se podílelo téměř dvacet autorů a to popsali požadavky na průpravu učitele i dovednosti profesní, organizační a komunikační. Pomineme-li ideologický podtext publikace, mnoho podnětů

bychom zde našli i pro současnou praxi, zejména ve vazbě na komunikaci s žákem. Obě tyto monografie byly pro učitele ve své době dostupné a byly pro něho konzistentní oporou, jakýmsi standardem profese, který téměř nebyl zpochybňován jinými publikacemi s jinými nároky, nicméně i zde jsou řešeny zejména nároky na učitele, nikoliv jeho potřeby. Po roce 1989 se česká pedagogika mohla nadechnout svobodného ovzduší a vědci hledali inspiraci pro definování profese a jejích povinností nejen doma, ale i v celosvětovém kontextu. Mezi první studie patřila ta s názvem *Učitelé a jejich problémy* a už zde Mareš uvádí: „...je třeba vytvořit co nejpřesnější model vlivů, faktorů, proměnných, které na učitele skutečně působí...“ (1991, s. 266). Následuje stále respektovaná Šimoníková (1994) monografie: *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*, která vycházela z konkrétního výzkumu 141 praktikujících začínajících učitelů včetně popsání jejich „nástupního šoku“ do praxe. Tato publikace pracuje i s jejich reflexí žité praxe a může být vzorem dalším, protože mnohé problémy začínajících učitelů se překvapivě nemění, přetrvávají, jak se ukázalo i v našem výzkumu.

Průchova *Moderní pedagogika*, opakovaně vydávaná od roku 1997, s dosud posledním aktualizovaným vydáním z roku 2017, se pravidelně zabývá tématem učitele, jeho charakteristikou, rysy profese i jejím vývojem. Poukazuje na výzkumy a shrnuje jejich výsledky. Upozorňuje například na takzvané generalizace o učitelích, které vyplynuly z výzkumu Andersona a Burnse (1989) a zahrnují zobecněné vědecké soudy a kvalifikované úsudky o učitelově osobnosti, jednou z generalizací je ta, že se učitel vyvíjí od nováčka k expertovi, v jistém profesním kontinuu. Podobným evergreenem jako *Moderní pedagogika* se stalo Pettyho *Moderní vyučování*, které je také celé „o učiteli“ protože ten, kdo vyučuje, vede vyučování, je učitel. Monografie je u nás opakovaně vydávána minimálně od roku 1996 (poslední vydání je z roku 2013). Také autoři Kalhous a Obst (2002) řeší učitele komplexně, jako jednoho z činitelů výuky, jeho profesní i další kompetence, a zveřejňují upravené Standardy výkonu

učitelské profese vycházející z podkladů National Board for professional Teaching Standards, verze 1994. To vše je inspirativní, nicméně nezávazné, do praxe a pro praxi pouze doporučené, ale nenárokovatelné. Intenzivně se problematikou profesní kvalifikace a následného profesního růstu po dosažení kvalifikace, zabývají vědecké výzkumy zaměřené například na profesní identitu učitelů (Juklová, 2009; Lukas 2007 a 2008; Švaříček, 2011), jiné výzkumy či stati se zaměřují na vzdělávání, pregraduální přípravu a následný profesní růst učitelů v širším kontextu (Hanušová et al, 2017; Chudý, Neumeister, 2014; Juklová 2013; Kalhous, Horák, 1995; Korthagen et al, 2011; Lukas 2006; Vítečková, 2018).

Začínajícím učitelům se věnuje kromě Šimoníka (1994) a výše uvedených, také publikace *První kroky učitele* (Podlahová, 2004) a v monografii *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe* také Vítečková (2018). Adaptačním obdobím se podrobně zabývají další výzkumníci, například Janík s kolektivem (2017). Všeobecnou reflexí, nároky na profesi a klíčovými kompetencemi se pak napříč spektrem odborných publikací zabývají další autoři (Gavora, 2001; Helus, 2019; Janík, Pešková, 2012; Koťa, 1994; Koťa, Váňová 1994; Kotásek, 2001/2002; Kyriacou, 2012; Lukášová 2015; Maňák et al 2017; Pravdová 2013 a 2014; Slavík, Čapková, 1994), někteří i s naznačenou cestou sebereflexe a explorační vlastní zdrojů, jako například Švec v článku *Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů* (1997). Od roku 2015 probíhal rozsáhlý výzkum, jehož výstupem je monografie *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách* (Hanušová et al, 2017). Výzkum byl zaměřen na začínajícího učitele, jeho socializaci i (ne)zájem o setrvávání v profesi. Naznačuje i příčiny a následky různých jevů s profesí spojených, tak jak je dotazovaní učitelé z praxe reflektovali. A nejnověji se učitelem, zejména začínajícím, zabývá i výzkumné šetření ve smíšeném designu (Vítečková, 2018), jehož výsledky jsou součástí výše prezentované monografie či projekt SYPO (Systém podpory profesního

rozvoje učitelů a ředitelů), který se v klíčové aktivitě KA08 zaměřuje přímo na začínající učitele.

Problematikou se významně zabývají také univerzity a vysoké školy, které vzdělávají budoucí učitele, aktivně řeší vzdělávací programy, které by budoucí učitele na praxi připravily co nejlépe a nejefektivněji.

Výzkumů, publikací a monografií, teoretických statí i odborných pojednání o učitelích je mnoho a jsou různorodé. Učitel z praxe téměř nemá šanci je načíst, analyzovat a relevantně zhodnotit. A většina z nich popisuje požadavky a nároky na učitele, jen málo z nich pak nabízí rady, podporu a povzbuzení učitelích (Švec, 1997; Vítečková, 2018). Učitelích z praxe (praktikovi) se může jevit, že aktuální výzkum a současná legislativa jsou ve významném rozporu. Výzkum směřuje k vysokým požadavkům na profesionalitu, na profesní znalosti a dovednosti, na specifické až unikátní kompetence, legislativa naopak směřuje k otevření profese i nekvalifikovaným vysokoškolákům bez pedagogického vzdělání. Současný stav je tedy pro učitele z praxe často matoucí. Kde hledat a jak najít uspokojivou smysluplnou cestu k profesi a v profesi.

1.2 Teoretická východiska a specifikace pojmů

Zaměření na učitelovo profesní přesvědčení, se jeví jako jedna z vhodných cest směřujících k možnosti navození a ovlivňování jeho spokojenosti a komfortu v profesi. Profesní přesvědčení je možné považovat za významný fenomén, který velmi pravděpodobně ovlivňuje každého začínajícího učitele a formuje jeho individuální spokojenost i výkon v profesi, o čemž v různém pojetí podávají dílčí zprávy mnozí odborníci (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 34,46,49; Gavora in Janík, Švec a kol., 2009, s. 222; Lukášová, 2017, s. 46; Straková et al, 2013, s. 34; Straková et al, 2014, s. 79). Tento fenomén dosud nebyl komplexně řešen a nebyl řešen ani z pohledu sebereflexe samotným učitelem, a proto jsme se rozhodli téma otevřít v diskusi a podrobit výzkumu. Pojem (termín) profesní

přesvědčení není používán jednotně. Velmi často je vykládán v souladu s cíli a záměry výzkumné studie či monografie, ve které byl použit. Sám fenomén se implicitně, v podtextu, zdá zahalený jistou nedefinovatelností. U Průchy nacházíme toto vyjádření: „V edukační realitě existují některé jevy, jež jsou zahaleny jakousi chiméričností, až tajuplnou nezřetelností. Pedagogická teorie o existenci některých z nich ví, jiné si ani plně neuvědomuje; pro pedagogický výzkum jsou neuchopitelné, a tudíž zůstávají nepoznané...“ (Průcha, 2002, s. 190). To se potvrdilo při zkoumání odborné literatury a dohledávání terminologie s profesním přesvědčením spojené. Řešená problematika se v současné době v rámci pedagogické vědy nachází ve stádiu „hledání“, neujasněné terminologie, ale i obsahu fenoménu, který není jednoznačně konceptualizován.

Profesní přesvědčení učitele, jeho víru v profesi, i „víru ve schopnost“ ji vykonávat dle očekávání svého i společnosti, považují mnozí autoři za základ profesní identity učitele (např. Straková et al, 2014), a přestože se v české pedagogické teorii často „dotýkáme“ jeho obsahu a pracujeme s ním, je zjevné, že dosud nebyl přesně a jednoznačně definován v rovině obecné. Stává se proto, že když o svém profesním přesvědčení hovoří dva pedagogové, ať už v rámci odborně-vědeckých diskusí, nebo i učitelé v praxi, každý má na mysli alespoň trochu odlišný obsah tohoto fenoménu. Předpokládáme, že každý pedagog intuitivně vnímá „cosí“ jako své *profesní přesvědčení*, svou profesní víru, a je většinou dokonce schopen je popsat slovy, s využitím často emotivních výrazů, nicméně má problém ho přesně odborně definovat. Jde většinou o souhrn implicitních, intuitivně vnímaných poznatků, vědomostí, pocitů, víry, prožitků a postojů (srov. Straková et al, 2014). S podobnými terminologickými problémy se v pedagogických vědách setkáváme nečekaně často, jak uvádí Kořa (2012, s. 343), v běžné učitelské praxi je termín vyslovován, frekventován, ale pokud ho podrobíme zkoumání, ukazuje se „...čím dál tím více mlhavější“. Dá se předpokládat, že profesní přesvědčení učitelů, pokud bude srovnáváno, se bude

lišit i na základě osobnostních charakteristik, jiné si pravděpodobně ponese učitel-*optimista*, jiné pak *pesimista*, jiné *introvert* ... jiné ale třeba učitel-*inženýr*, s vědeckým přístupem k pracovním činnostem, jiné učitel-*umělec* (dle Fenstermacher, Soltis, 2008). Jak potvrzuje i z empirické studie *Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele* (Straková et al, 2014), profesním přesvědčením učitelů se celosvětově v rámci pedagogického výzkumu zabývají mnozí autoři (Bandura, 1997, 2016; Geregore, 2003; Meiring et al, 2009; Milner, 2005; Pajares, 1992; Rimm-Kaufman, 2006), a tématu je věnována relativně velká pozornost. Přesto i zahraniční práce se vyznačují terminologickou nejednotností a mnohem častěji jsou zkoumány spíš jednotlivé fragmenty, dílčí části tohoto fenoménu, nejčastěji jeho viditelné a měřitelné manifestace, pro které již pedagogický výzkum terminologii a nástroje výzkumu zná. Někteří autoři považují profesní přesvědčení za základ profesní identity učitele (Kropáč, Peng, Chudý, 2019; Straková et al, 2014), nebo ho zmiňují v souvislosti se *self-efficacy* (Gavora, 2008), učitelovým sebepojetím (Lukášová, 2015; Pravdová 2013) či ve vazbě na učitelovy kompetence, dovednosti (Belz, Siegrist, 2001; Kyriacou, 2012), většinou ale bez přesného vymezení profesního přesvědčení jako takového. Z dílčích částí podstatných pro utvoření profesního přesvědčení či ještě častěji mnoha různých profesních přesvědčení (znalosti, zkušenosti, prožitky, hodnoty atd.) pak autoři skládají celek, samotné profesní přesvědčení a případně jeho definici, ale domníváme se, že stále ještě nebyl nabídnut koncept, který by byl přijatelný pro většinu odborné pedagogické veřejnosti. Často se také diskutuje o možnosti ovlivnit profesní přesvědčení, přestože ho zatím nemáme jednoznačně definované, tedy jde spíš o ovlivňování jednotlivých aspektů profesního přesvědčení, a to hlavně u studentů učitelství, zejména v segmentu odborné praxe například Korthagen et al (2011). Další autoři termín profesní přesvědčení neuvádějí, přestože se významně dotýkají jeho obsahu či geneze jeho formování, ale jen jakoby *kroužili kolem* a popisují jev s použitím jiné terminologie. Například Gavora uvádí pojem „*profesijná zdatnost* vnímaná

učitelom“, který je dle našeho názoru velmi příhodný, a komentuje ho v tom smyslu, že vykonávání učitelské práce vyžaduje nejen rozvinuté profesní kompetence, ale i *přesvědčení o vlastních profesních potenciálech*, což vnímáme jako: víru v sebe a účinnost své práce. Podle Gavory učitelé se silným přesvědčením o svých kompetencích a schopnostech pracují úspěšně, což můžeme srovnat s výroky Pettyho (1996, s. 68-69) vedoucími k tvrzení, že ti, kteří tak silné přesvědčení nemají, nedokáží své kompetence přiměřeně aktivovat, tedy sice kompetence *jsou v nich*, ale neumí je využít pro svou profesi, v praxi (Gavora in Janík, Švec a kol., 2009, s. 221-222), snad proto, že jim nevěří, že je nezahrnují do své víry, svého profesního přesvědčení. Průcha termín profesní přesvědčení představil již v prvním vydání *Moderní pedagogiky* roku 1997, a následně pak i v dalších vydáních této monografie. Upozorňuje také na „jistý terminologický zmatek“. Navíc prezentuje názor, že je vhodné volit raději pojem *učitelovo myšlení*, který uvádí ve smyslu komplexu profesních myšlenek, idejí, postojů, přání a předpokladů i očekávání. V podstatě pojem přesně a jednoznačně nedefinuje, spíše ho opisuje a komentuje, a nakonec uvádí: „Zkusíme příslušný jev nejprve charakterizovat, a pak jej doložíme některými empirickými nálezy.“ (Průcha, 2009, s. 195). Jeho výklad fenoménu se ale pro náš výzkum nejeví vhodný, protože pod pojmem učitelovo myšlení reflektujeme jiný fenomén než učitelovo profesní přesvědčení, víru.

Profesním přesvědčením či vírou se už v devadesátých letech zabývali autoři v zahraničí, i když se často jednalo spíše o psychologické než pedagogické náhledy na problematiku, například v časopise *Otázky psychologie (Вопросы психологии)* byl publikován rozsáhlý článek na téma formování profesního přesvědčení budoucích učitelů (Milrud, 1990). Zazněly tu názory, které jistě stojí za podrobnou analýzu, například, že profesní přesvědčení je velmi proměnlivé v čase i situacích, že se vyvíjí a jeho kvalita se mění s úspěchem či neúspěchem v daný okamžik učitelovy činnosti či celé jeho kariéry a vývoje profesního života, atd. Profesní přesvědčení může být ale dle autora také chápáno jako

dlouhodobý stav, naladění jedince. Jindy zase naopak jako okamžitý pocit a prožitek, který je prchavý, ale i tak zanechá svůj otisk v jedinci (učiteli). Bandura (1997) i Pajares (1992) se zaměřili na profesní přesvědčení přes téma přesvědčení o vlastní profesní zdatnosti, Rimm-Kaufmannová pak na různá přesvědčení učitelů o žácích a provázanost na praktiky, činnosti a znalosti, které k naplnění cílů učitelé potřebují či vyžadují. Meirink a kolektiv (2009) řešili problematiku inovací a zavádění nových metod do výuky, a s tím spojenými změnami požadavků na učitele a vliv těchto změn na přesvědčení učitelů ve vazbě na tyto změny. To, že přesvědčení učitelů jsou ovlivnitelná, že se mění, vyvíjí, zejména na základě tlaku profesních změn, potvrdil výzkumem i Milner (2005). Přestože se stále pohybujeme v prostředí *mnoha přesvědčení – beliefs*, jednoznačně zde vystupuje atribut změny, je přiznaná možnost změny a jsou i naznačeny procesy, kterými je možné profesní přesvědčení učitelů ovlivňovat.

V českých výzkumech, které reflektují i zahraniční poznání problematiky, dominuje rozsáhlý výzkum *Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele*, do kterého bylo zapojeno 553 učitelů ze 128 základních škol. Tento výzkum, byť z názvu by se dalo dovodit, že se bude zabývat zejména fenoménem profesního přesvědčení, se jím v podstatě nezabýval jako jednotným fenoménem, ale řešil, do jaké míry považují učitelé za žádoucí měnit obsah a metody vzdělávacích praktik, a jak se k nim staví, jak jsou o nich přesvědčeni. Pro náš výzkum je podnětné, že zde bylo profesní přesvědčení, byť pouze pro specifické účely tohoto výzkumu, definováno. Spolu s autory se přikláníme k názoru, že profesní přesvědčení učitele je zakládáno, generováno, tvořeno jako: „...*osobitý soubor určitého typu znalostí, prožitků, zkušeností a postojů, který zásadním způsobem ovlivňuje (nejen) činnost učitele.*“ (Straková et al, 2014). Máme ale za to, že až okamžik, kdy *tomu všemu sám učitel uvěří*, přijme každou jednotlivou část výše popsaných jevů do svého osobnostního systému, integruje je, a je připraven s nimi *vyjít ven*, používat je v profesi, pak se *to vše* stává jeho profesním

přesvědčením, *belief*, vírou. Tím fenoménem, který může být pro učitele v profesně vypjatých chvílích buď oporou, nebo naopak.

V několika dalších výzkumech z terénu v poslední době se problematika objevuje také, například v monografii s názvem „*Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách*“ založené na výzkumných šetřeních, používají autoři pojmy jako „*spokojenost v profesi, profesní socializace, profesní kompetence a profesní identita*“ (Hanušová et al, 2017), přičemž všechny tyto pojmy, tak jak je v našem výzkumu vnímáme, spojujeme s fenoménem či genezí fenoménu profesní přesvědčení učitele. Autoři publikace fenomén takto ale nepojmenovali, využívají již zmíněný termín: *subjektivně vnímaná profesní zdatnost, self-efficacy* (srovnej Gavora in Janík, Švec a kol., 2009, s. 221-222).

V monografii *Transdisciplinární didaktika* (Slavík et al, 2017, s. 238-248) nacházíme významnou oporu pro pochopení fenoménu profesní přesvědčení, zejména ve vztahu k naší domněnce, že na něj má vliv řešení každodenních profesních situací a tudíž je jimi generováno i ovlivňováno. Autoři hovoří o profesním soudu jako základní jednotce výpovědi pro popis hodnocení kvality výuky a spojují ho se sebereflexí a sebehodnocením učitele v každodenní praxi a ukazuje se, že na profesní přesvědčení nemá vliv jen celková atmosféra ve společnosti ve vazbě na profesi učitele (Straková et al, 2013, s. 94-97), ale i jednotlivé, jakkoliv banálně vyhlížející individuální profesní situace, například ve výuce či vztahy v pracovním kolektivu atd. (Straková et al, 2014, s. 59).

Domníváme se, že než budeme definovat tento fenomén, je nutné si uvědomit, jak se v učitelově mysli utváří. Na základě dosud poznaného se přikláníme k chápání pojmu *profesní přesvědčení učitele* v zásadě ve smyslu *beliefs* – víry, *všeho, v co věří*, (např. Straková et al, 2014), či učitelova víra, učitelovo krédo (Průcha, 2002, 2009) s přihlédnutím ke Gavorově „*profesijní zdatnosti vnímanej učitelom*“ (Gavora in Janík, Švec a kol., 2009, s. 221-222). Proto budeme nadále v tomto výzkumu profesní přesvědčení považovat za

jednak poměrně ustálenou *osobní profesní výbavu učitele*, všechno to, v co učitel profesně věří, co zná, co umí, o čem je přesvědčen, co využívá v rámci profese dlouhodobě, o co se opírá, co mu dodává chuť do další práce i sebevzdělávání, co ho k profesi motivuje, to budeme považovat za fundamentální část tohoto fenoménu, která se v čase i aktuálních událostech sice mírně kvalitativně proměňuje, ale ne významně (Pajares, 1992), pokud se učitel pro svou profesi již jednou rozhodl a hodlá v ní setrvat. Fenomén profesní přesvědčení ale budeme také reflektovat jako *učitelův aktuální osobní pocit, reflexi dějů* spokojenosti a naplnění smyslu práce, a to z hlediska krátkodobého, z hlediska okamžiku, při hodnocení každé činnosti v rámci profese, která může učitele aktuálně (chvilkově) posílit, či zklamat (Meiring et al, 2009), to považujeme za dynamickou, proměnnou část tohoto fenoménu a pokusíme se pro to najít oporu v praxi.

Zároveň se přikláníme k názoru, že profesní přesvědčení učitele zahrnuje širokou škálu aspektů vázaných na osobní konstrukty učitelů (Plevová, Petrová, 2012) vyjádřené mentálními reprezentacemi a po *ujasnění společného jazyka*, tedy terminologie těchto vyjádření, je schopen ho (sebe)reflektovat a zexplicitnit, jak u jiných fenoménů učitelské profese doporučují Korthagen a kolektiv (2011, s. 129) nebo v úpravě pro české podmínky Švec (1996). V tomto duchu s konceptem profesního přesvědčení v rámci výzkumu budeme nadále pracovat.

Přístup k našemu výzkumnému problému vyžadoval proměnu tradičního přemýšlení o učiteli, o profesi a zároveň také upřesnění teoretických východisek a specifikaci používaných pojmů, které vyplynuly z výše uvedené teoretické analýzy. Naším cílem není generovat jednoznačně nové poznání, ale novou teorii o tomto jevu, která by následně měla být ještě ověřena dalšími výzkumnými nástroji na širším vzorku učitelské populace.

Výzkum předkládá reálný pohled na dosud nedostatečně popsany jev a jeho obsah. Nepřístupuje k němu teoretickou deskripcí jediné explicitní objektivní reality, která by měla existovat (Chráška, 2016) a být přijímána nezávisle, ale je založen na individuálních subjektivních reflexích jednotlivých začínajících učitelů a jejich mentálních reprezentacích, ke kterým dospěli pomocí koordinované sebereflexe. Vychází od jednotlivých případů z praxe. Na počátku výzkumu nemáme konkrétní hypotézu, kterou bychom mohli ověřovat. Jedním z úkolů je rozkrýt mechanismy, které by podpořily spokojenost a komfort začínajících učitelů v profesi. Na základě dlouholetých profesních zkušeností badatelky (je tzv. uvádějící učitelkou začínajících učitelů od roku 2005) a v rámci pilotážního průzkumu dle Gavory (2000) se ukázalo, že takovým fenoménem by mohlo být právě profesní přesvědčení (začínajících) učitelů.

Výzkum začíná v terénu, v realistické (Korthagen et al, 2011) edukační realitě učitelů, a směřuje k poznání profesní části jejich životního příběhu (Lukas, 2006) a k nové zakotvené teorii (Strauss, Corbinová, 1999) o formování a realizaci jejich profesního přesvědčení ve vazbě na jejich spokojenost v profesi. Věříme, že podstata poznání tohoto fenoménu je založena na jeho exploraci přímo v terénu, v reflexi (Korthagen et al, 2011) a subjektivní zkušenosti učitelů takové, jaká skutečně je, nikoliv takové, jaká by měla být podle dosavadních teoretických poznatků v ideálním modelu.

Pedagogický výzkum i odborná terminologie si často, z pohledu praktiků, pohrává se *slovíčky*, jejichž detailní nuance je sto pochopit pouze vysoce erudovaný odborník, akademik, studující problém či téma dlouhá a dlouhá léta. Přesto, terminologie je podstatná pro vzájemné porozumění. Terminologie používaná v rámci výzkumu je v souladu s odbornou pedagogickou terminologií, nicméně některé nejdůležitější pojmy specifikujeme a odůvodníme záměrně jejich užití v této práci. *Začínající učitel* je zde definován dle Chudého a Neumeistra (2014, s. 23) jako učitel do tří let praxe, který se sám jako začínající deklaruje. Souhlasíme s tvrzením, že kategorie typu: začínající, adaptovaný,

zkušený... nelze ohraničit časem, ale raději profesním vybavením a zkušeností (tamtéž, s. 27). Pro přesnost ve výběru respondentů do výzkumu respektujeme hranici tří let praxe, ideálně, projdeme s učitelem prvními třemi lety jeho praxe. Zapojení učitelé jsou kvalifikováni pro výkon své profese, proto odpadá nutnost řešit, zda můžeme za začínajícího učitele považovat i jedince, který nedosahuje plné profesní kvalifikace.

Termínem *uvádějící učitel* označujeme pověřeného, zkušeného učitele, který uvádí začínajícího učitele do praxe (Podlahová, 2004; Vítečková, 2019), a to ať už z pověření vedení školy či byl o pomoc požádán samotným začínajícím učitelem a vykonává tuto činnost bez nároku na odměnu od zaměstnavatele.

Adaptační období a v něm probíhající adaptační proces (Janík et al, 2017; Vítečková, 2018) zde definujeme jako období nástupu začínajícího učitele poprvé do praxe a realizaci, žití praxe.

Reflexe a sebereflexe je v této práci hlavním nástrojem, dovedností, pomocí které učitel (zapojený respondent) vede vnitřní dialog a hodnotí svou zkušenost s profesní a edukační realitou (Korthagen, 2011). Tato (sebe)reflexe je o to složitější, že nereflektuje konkrétní známý jev či činnost, ale směřuje pomocí reflektivních návodných otázek k zexplicitnění profesního přesvědčení prostřednictvím analytické interpretace tacitních poznatků o něm (Švec, 1996). Tyto interpretace pak konstruuje do subjektivních mentálních reprezentací, interpretovaných výroků, které jsou následně předmětem zájmu tohoto výzkumu ve formě dat. K (sebe)reflexi respondenti přistupují dle upravených podkladů dle Švece (1996, 1997, 2007) v rámci čtyřstupňového modelu (upraveno): deskripce – explanace – konfrontace – rekonstrukce a interpretace, zároveň v duchu Korthagenova reflektivního (přemýšlivého) pojetí učitelství (2011).

Pojem *formování* je užíván v této práci ve významu probíhajícího dynamického procesu, geneze, profesního přesvědčení jednotlivců, učitelů z praxe, a to jak v čase, tak v jeho kvalitě. Pokud hovoříme o *aspektech*, pak upozorňujeme na různé úhly pohledu na jev či objekt, zde na profesní přesvědčení, na které mohou jedinci při jeho reflexi nahlížet z různých zorných úhlů, s různým hodnocením a přístupem, jak se dále v práci ukáže.

2 Metodologie

K řešení tohoto výzkumného problému byl zvolen kvalitativní výzkumný design s autorskou kombinací metod sběru, zpracování a interpretace dat. Filosofickým východiskem je *fenomenologie* (Hendl, 2016, s. 7; Husserl, 2015) a *interpretativní fenomenologická analýza* (Gulová, Šíp, 2013, s. 105). Jsme přesvědčení, že fenomén nemůže existovat mimo jedince (učitele) v jakékoliv jediné objektivní realitě. Důležitá je jeho reflexe každým z učitelů, protože ta na něj následně působí. Hermeneutický kruh (Gadamer, 2019) a *hermeneutická interpretace* (Hendl 2016, s. 68) nám pomůže porozumět souvislostem, příčinám a kontextu fenoménu. *Konstruktivistický přístup* (tamtéž, s. 89; Korthagen et al, 2011, s. 173) zase přispěje k rozkrytí a deskripci procesů reflexe a sebereflexe, kterými si jednotlivci konstruují fenomén svého subjektivního profesního přesvědčení. Pokud nalezneme kauzalitu a algoritmy jeho formování, tedy společné znaky těchto procesů, můžeme dojít k závěrečnému zobecnění o vybraných aspektech formování profesního přesvědčení začínajících učitelů.

2.1 Výzkumné otázky a cíle disertační práce

Pro výzkumné šetření si klademe, v návaznosti na výzkumný problém, následující výzkumné otázky, vyplývající nejen z předchozího poznání dosavadního stavu řešené problematiky. Vyplývaly také z prvního vstupu do terénu, v rámci pilotážního průzkumu. Jedná se o tyto otázky:

- Jak učitelé reflektují, interpretují a definují profesní přesvědčení?
- Jak (a kdy) je formováno profesní přesvědčení začínajících učitelů a jak (a kdy) je jimi reflektováno?
- Jak lze ovlivnit profesní přesvědčení začínajících učitelů zvenčí, především během pregraduální přípravy a v průběhu adaptačního

období (např. prostřednictvím uvádějícího učitele)?

- Jak ovlivňuje profesní přesvědčení začínajících učitelů jejich spokojenost v profesi?

Hlavním cílem této práce je na základě poznání procesu formování fenoménu profesní přesvědčení začínajících učitelů, ukotvit ho v české pedagogické terminologii a konstruovat novou teorii o vzájemných vazbách formování profesního přesvědčení na základě sebereflexe (začínajícího) učitele a jeho spokojenosti v profesi.

K dílčím cílům patří:

- popsat proces formování profesního přesvědčení;
- operacionalizovat pojem na základě hloubkové fenomenologické analýzy jednotlivých etap procesu konstruování profesního přesvědčení v kontextu mentálních reprezentací respondentů;
- analyzovat a zhodnotit vztahy mezi formováním profesního přesvědčení a aktuální profesní sebereflexí (ve smyslu sebehodnocení) začínajícího učitele a predikovat vzájemné vazby;
- zhodnotit a vysvětlit možnosti ovlivňování kvality profesního přesvědčení ve vazbě na pregraduální přípravu a institut uvádějícího učitele;
- provázat profesní přesvědčení se spokojeností učitele v profesi.

2.2 Výzkumný vzorek a jeho volba

Výzkumný vzorek tvořili učitelé v okruhu profesní působnosti autorky výzkumu, tedy všichni respondenti jsou jí osobně známí. Ve všech výzkumných liniích jich bylo přes třicet. Jednalo se převážně o učitele začínající, pro které

autorka výzkumu vystupovala v roli uvádějící učitelky, ti pak metodou sněhové koule přizvali k výzkumu další kolegy. V rámci triangulace a snahy o zajištění kvality výzkumu, byli v rámci kontrolních linií výzkumu osloveni také zkušení učitelé z profesního okruhu autorky výzkumu. Většina respondentů ve výzkumu vystupuje v roli participantů, aktivních účastníků šetření jedné nebo více výzkumných linií.

Výběr vzorku byl realizován záměrným výběrem průměrných jednotek dostupných typických případů dle Chrásky (2016), až k teoretickému nasycení dat (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 88). Dle Hendla (2016, s. 152) tento přístup definujeme jako vzorkování postupného určování výběrové struktury. Rozsah výběru není předem znám a byl dokončen až po dosažení teoretické saturace dat, jde o teoretický záměrný výběr. Vzhledem k různým výzkumným liniím budou jednotlivé výzkumné vzorky do nich zapojené podrobněji popsány u těchto výzkumných linií.

Začínající učitelé byli do výzkumu zapojeni po dobu od jednoho pololetí (zde pak odchod z profese) až po dobu prvních tří let praxe.

Do výzkumu bylo v různých jeho fázích zapojeno třicet čtyři respondentů, z toho devět v přípravné fázi, tedy v rámci pilotáže (devět) a v předvýzkumu (tři). Data těchto respondentů byla využita jako inspirativní či pověřující, nestala se součástí hlavního výzkumu. V hlavním výzkumu se do linie life story zapojilo pět respondentů a další čtyři v rámci kontrolní studie extrémních případů, v rámci linie směřující k zakotvené teorii pak šestnáct respondentů, kteří vytrvali ve výzkumu déle než rok, ve většině případů tři roky a účastnili se všech fází opakovaného sběru dat. Blíže je složení vzorků popsáno a odůvodněno u jednotlivých výzkumných linií.

2.3 Metody sběru dat

Sběr dat probíhal graduálně v konceptu triangulace metod (Švaříček, Šed'ová, 2014) sběru, zpracování a interpretace dat.

Dominantní metodou sběru dat bylo **autonomní psaní** (*autonomous writings*), kdy respondent volně píše na základě položené otázky bez zásahu badatele. Tato metoda byla zvolena jako nejvhodnější pro tento výzkum, po prověřování metod v předvýzkumu (viz výše).

Další použité metody sběru dat:

- pozorování v rámci hospitace, kdy badatelka v rámci hospitací pozoruje výkon učitele (respondenta) a zaznamenává reakce žáků (okolí) na jednotlivé profesní situace, poté svá pozorování konfrontuje s reflexí respondenta ve smyslu úspěch či neúspěch/ posílení či snížení profesního přesvědčení;
- rozbor výukové hodiny (reflexe-sebereflexe), v rámci rozhovoru učitele a badatelky, bezprostředně po výuce, popřípadě autonomním psaním, reflektuje učitel svůj výkon v hodině, ve smyslu úspěch či neúspěch/ posílení či snížení profesního přesvědčení;
- rozbor profesních situací (reflexe-sebereflexe), v rámci rozhovoru učitele a badatelky je prováděn rozbor jednotlivých profesních situací ve výuce dle metodiky 3A, *anotace – analýza – alterace* (Slavík a kol., 2017, s. 294–415), popřípadě dokumentu *analýza pedagogické situace* (dle Vítěčkové, 2018, s. 55) a jejich vazby na učitelem reflektovaný úspěch či neúspěch/ posílení či snížení profesního přesvědčení;
- hloubkové rozhovory orientované na problém, ve smyslu reflektovaných profesních situací a jejich vazby na posílení či snížení profesního přesvědčení;

- případové studie ve smyslu typických, kritických a extrémních případů k vybraným jevům (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 104-111);
- ohniskové skupiny (*focus group*), kde jsou data získávána skupinovou interakcí, ohniskem je vždy řešené téma, např. utváření profesního přesvědčení, vliv profesního přesvědčení na komfort v profesi atd., zde dle Švaříček, Šed'ová (2014 s. 184-192);
- členské ověřování (*member checking*) je technikou, která kromě sběru dat také ověřuje přímo u členů zkoumané skupiny (respondentů) závěry i přístup, hodnocení a výklad zkoumaných jevů (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 33).

K zexplicitnění tacitní znalosti učitele (Švec, 2012) o profesním přesvědčení tedy k zvědomění a interpretaci jeho poznatků o tomto fenoménu, byla využita technika reflexe a sebereflexe pomocí návodných otázek, dle Švece (1996). Za tacitní znalosti Švec (2012) považuje takové, které jsou osobní, individuální, které vznikají na základě zkušenosti subjektu a vyznačují se několika rysy, například jsou obtížně navenek vyjádřitelné, ale jsou relevantní k dosahování cílů subjektu. Podrobný postup sebereflexí doložíme níže, u výzkumné linie směřující k zakotvené teorii, a také v příloze.

Nejstarší získaná data pocházejí z učitelského deníku z roku 1985 včetně hodnoceného záznamu z hospitace a jeho rozborů. Byla tedy získána retrospektivně. Od roku 2016 byla data získávána v reálném čase, bezprostředně v žitých profesních situacích či při jejich hodnocení.

2.4 Metody zpracování dat

Zpracování dat využívá triangulace a to tak, že část dat, v rámci výzkumné linie životního příběhu, realizované v biografickém designu (Švaříček, Šed'ová, 2013), byla zpracována *narrativní analýzou časové řady* (Hendl, 2016, s. 240),

směřující ke konstrukci hlavní linie životního příběhu respondenta, s rezignací na realistické předpoklady, a se zdůrazněním jedinečné reflexe reality každým z nich tady a teď, byť by daná reflexe byla ovlivněna aktuální situací či kontextem životní fáze, ve které se respondent nacházel. Další část výzkumu, relativně dominantní, byla zpracována třemi druhy kódování, od otevřeného, přes axiální až k selektivnímu, důsledně dle metodiky Strausse a Corbinové (1999) v rámci designu zakotvené teorie. Blíže popíšeme postup u konkrétní výzkumné linie. Závěrečná část výzkumu, komparující, je realizována nejen teoreticky, ale také se vstupem do terénu (ohnisková skupina a členské ověřování). Zpracovává již jednou zpracovaná data předchozích dvou linií, využívá primárně *kvalitativní srovnávací analýzu*, ale doplňkově také metody *analytické indukce* inspirované Znanieckim (in Hendl, 2014) v autorské úpravě badatelky. Tato metoda je považována některými badateli za diskutabilní (tamtéž), nicméně zde byla užita se záměrem zvýšit pravděpodobnost nalezení kauzálních vztahů základní struktury problému, s přesahem k zobecnění. Při této metodě zpracování dat dochází k postupnému probírání jednotlivých případů potvrzujících původní předpoklady. Při jejich analýze jsou záměrně vyhledávána i drobná narušení či odklon od výsledné předpokládané závěrečné zakotvené teorie a zároveň jsou v datech záměrně dohledávány jednotlivé extrémní případy a to jak negativní, tak extrémně pozitivní. Ty jsou pak komparovány s navrženou teorií, která buď při této analýze obstojí, anebo se výzkumník vrací na začátek a zpracovává data znovu po uzávorkování, tedy dočasném vyřazení původních předpokladů a výsledků. V rámci výzkumu byla tato metoda, s návratem k původním nezpracovaným datům, využita dvakrát.

2.5 Přístup k interpretaci dat

Interpretace dat zachovává kontinuitu příslušící k dané linii výzkumu. Výzkumná linie biografického designu směřující k profesní části životní linie

učitele, ve které je fenomén profesního přesvědčení rozpoznán. Zachovává principy narativní biografie. Konstruuje profesní část životního příběhu respondenta jako výsledek společné činnosti v přístupu spolupráce respondenta a badatele. Záměrně je při interpretaci zdůrazněno zachování spojení mezi respondentovými výroky ve vyprávění a jím jako zdrojem dat, nezobecňujeme. U konkrétních vyjádření není směřováno k interpretacím o fenoménu v populaci učitelů, ale o tom, že daný fenomén se vyskytl u jedinců, s profesní částí životního příběhu utvářeného dle jistého schématu, časového postupu či algoritmu. A toto schéma, zde algoritmus formování profesního přesvědčení začínajících učitelů, je předmětem interpretace.

Výzkumná linie směřující k zakotvené teorii využívá plně při interpretaci výkladu hermeneutického kruhu směřujícího k porozumění souvislostem v daném fenoménu, a to jak souvislostem jeho formování ve všech různých aspektech, tak k souvislostem jeho konzumace, používání respondentem, pro hodnocení své spokojenosti v profesi.

Vzhledem ke dvěma různým přístupům ke zpracování dat bylo obtížné zvolit dominantní interpretační přístup pro závěrečnou komparaci těchto dvou relativně odlišných, i když stále v kvalitativním designu realizovaných výzkumných linií. I zde zůstáváme u fenomenologie a hermeneutického kruhu a využíváme přístupu „...*normálních forem, jako interpretačních šablon...*“ (Hendl, 2016, s. 72) a následně konfrontujeme tyto *normální formy* s odchylkami od normality, coby specifické informace, zde prezentovanými jako extrémní případy positivity a negativity v reflexi fenoménu. Identifikujeme *normální formu* a každý aspekt, který se od ní liší, je pak klíčem k pochopení kauzality, příčin a následků, a nabízí prostor pro interpretaci fenoménu.

3 Organizace a struktura výzkumného šetření

Výzkum probíhá od roku 2016 a pracuje s daty od roku 2005, v rámci reflexí a vzpomínek a záznamů v pedagogických denících, i s daty staršími, až roku 1985, pokud si učitel prokazatelně vedl záznamy a v rámci (sebe)reflexe je zde byl ochoten vyjádřit mentálními reprezentacemi a interpretovat pro potřeby výzkumu. Záměrem je pět výzkumných strategií (A, B, C, D, E) ohraničených časem a tzv. kritickými body, v rámci kterých je dosaženo dílčích cílů s následnou komparací a interpretací výsledků.

Nejprve byl realizován *pilotážní průzkum (A)*, dle Gavory (2000, s. 68): „*první vstup do terénu*“, který ověřoval, zda se v praxi problematika vyskytuje, řeší a je pro praxi jakýmkoliv způsobem důležitá. Pilotážní průzkum byl zaměřen na zodpovězení otázky: *Reflektují učitelé (nejen začínající) něco jako své profesní přesvědčení, víru v to, že profese má (celospolečenský) smysl a že oni sami mají šanci v profesi obstát? A pokud ano, jak a kde tuto víru získali?* Data byla získána rozborem učitelského deníku uvádějící učitelky, reflexí dvou začínajících a tří zkušených učitelů, přičemž reflexe probíhala písemně, autonomním psaním na zadané téma s následnými hloubkovými rozhovory orientovanými na problém, který se jevil nejasný (příklad v příloze).

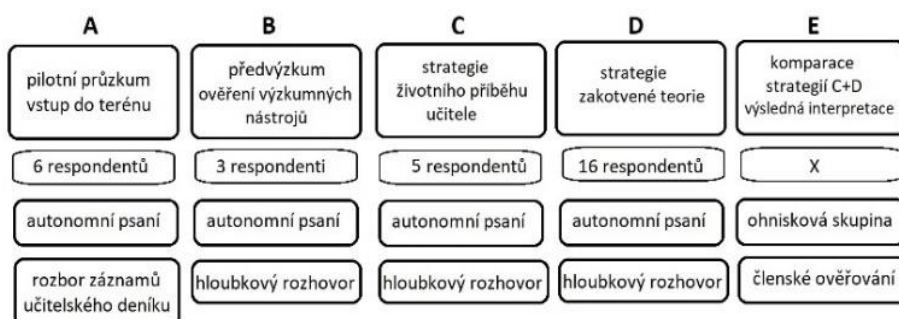
Předvýzkum, výzkumná strategie (B), dle metodiky Gavory (2000), byl zaměřený na ověření výzkumných nástrojů, hlavně metody sběru dat autonomního psaní s následnými hloubkovými rozhovory s písemným záznamem na místě, ale také výzkumného nástroje pro zpracování dat, metodiky kódování dle Strausse a Corbinové (1999). Zapojili se tři začínající učitelé. Otázka, na kterou respondenti odpovídali, zněla: *Co je podle Vás profesní přesvědčení a kdy se u Vás začalo formovat? Jak Vás ovlivňuje?* Respondenti byli vyzváni, aby se rozepsali, aby jejich reflexe a sebereflexe neustrnula u pouhého konstatování jevu či stavu, ale aby se pokusili identifikovat a popsat příčiny, následky a kontexty formování svého profesního přesvědčení atd.

Hlavní výzkum se člení na dvě výzkumné linie získávající data z terénu, které byly na závěr, ve třetí linii, komparovány a interpretovány.

Strategie životního příběhu (linie C), respektive profesní části životního příběhu učitele se zdánlivě nezabývala profesním přesvědčením. Zadání pro respondenty znělo: *Popište svou cestu k profesi od prvního rozhodnutí, rozeberte prosím, co Vás na této cestě k profesi ovlivňovalo a dodnes ovlivňuje, a jak.* Otázkou bylo, zda se spontánně objeví aspekty profesního přesvědčení či jeho formování v profesní zповědi učitelů, a to jak začínajících, tak zkušených. Hlavní metodou získávání dat bylo autonomní psaní (bez zásahu badatele) a následné hloubkové rozhovory na dané téma. Tato data byla analyzována a také interpretována důsledně narativně.

Strategie zakotvené teorie (linie D) vychází ze zkušeností předvýzkumu, zapojilo se šestnáct začínajících učitelů, kteří odpovídali v autonomním psaní na otázku: *Co je podle Vás profesní přesvědčení a kdy se u Vás začalo formovat? Jak Vás ovlivňuje?* Tato data jsou aktuálně zpracovávána dle postupů zakotvené teorie podle Strausse a Corbinové (1999) a jsou kódována na základě schématu navrženého výše uvedenými výzkumníky: otevřené, axiální a selektivní kódování až k závěrečné formulaci nové teorie o fenoménu.

Poslední část výzkumu (linie E), je založena na důsledné komparaci výsledků linií C a D, jejich kvalitativní a srovnávací analýze a jejich závěrečné interpretaci s předpokladem zobecnění výsledků pro širší populaci začínajících učitelů, tedy vyslovení teorie o formování profesního přesvědčení.



Obrázek č. 1: Schéma organizace výzkumu

3.1 Pilotážní průzkum, první vstup do terénu (A)

Pilotážní průzkum (A): data byla získána z dokumentů od roku 1985, šlo o osobní učitelské deníky (UD) a dopis dlouholetých uvádějících učitelek, ale byly analyzovány také záznamy o rozhovorech se začínajícími učiteli i záznamy z hospitací a pozorování ve výuce s následnými rozbory těchto profesních situací, jejich část byla zaznamenávána do aktuálního UD začínajících učitelů. Další sada dat byla získána rozborem autonomního psaní aktuálně oslovených začínajících učitelů dle zadání.

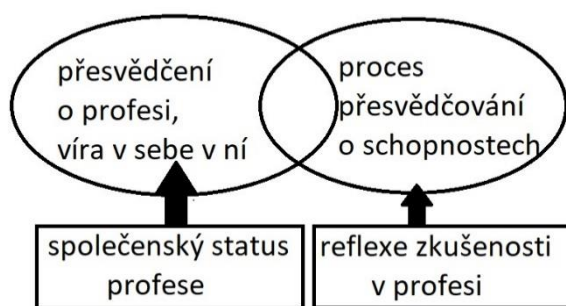
Pilotážní průzkum byl zaměřen na zodpovězení otázky: Reflektují učitelé (nejen začínající) něco jako své profesní přesvědčení, víru v to, že profese má (celospolečenský) smysl a že oni sami mají šanci v profesi obstát? A pokud ano, jak a kde tuto víru získali?

Výsledky (A): z rozboru dat vyplynulo, že (nejen) začínající učitelé reflektují přesvědčení ve smyslu víry a často se k němu vyjadřují, nicméně ne ve tvaru substantiva: (mám) přesvědčení, víru, ale v aktivním tvaru slovesa: *...jsem přesvědčen o důležitosti učitelské profese... věřím v poslání učitelů i své konkrétní poslání v této profesi... učitelování má velký význam, nedá se nahradit roboty...* a zároveň byly dohledány a spontánně zaznívaly také výroky potvrzující osobní přesvědčení či víru o sobě v profesi obstát: *...jsem přesvědčena, že jsem na práci učitelky připravena, věřím, že ji zvládnou.*

Ještě významněji z dat vyplynulo, že začínající učitelé svá profesní přesvědčení i víru spojují s pocitem komfortu a spokojenosti v profesi, což dokladujeme výroky jako: *...moje přesvědčení o smyslu a poslání učitelství je silnější než nějaké drobné (individuální) prohry a selhání..., které se mě snaží odradit, ty překonám, jsem na to (na výkon profese) přece připravena a dělám to ráda.* Zároveň zde také poprvé v rámci výzkumu vyplynula sada profesních událostí, situací, profesních epizod, které nejvíce ovlivňují kvalitu (intenzitu) profesního přesvědčení začínajících učitelů při (ne)zvládnutí, a to: *zvládnutí*

žakovské kázně, didaktické a oborové schopnosti učitele, administrativa spojená s profesí či třídnictvím, vztahy v kolektivu učitelů a vztahy k vedení školy, vztahy k rodičům žáků a projektová zátěž, která je na začínající učitele kladena. Tyto profesní situace se jeví pro PP posilující, pokud byly zvládnuty a naopak, pokud nebyly zvládnuty dle očekávání začínajícího učitele.

Už v pilotážním průzkumu je zviditelněno, že začínající učitel saturuje své profesní přesvědčení minimálně ze dvou zdrojů, a to:



Obrázek č. 2: Dvě dimenze profesního přesvědčení, pilotážní průzkum

Společenský status profese, to, jak je aktuálně hodnocena, a oceňována společností, či jak toto oceňování reflektuje začínající učitel, utváří první dimenzi profesního přesvědčení, jakousi základnu, přesvědčení o profesi. Do ní prolíná druhá dimenze PP, a to přesvědčení a víra v to, že sám učitel v profesi obstojí a toto přesvědčení je saturováno osobní zkušeností v profesi, respektive reflexí této osobní zkušenosti, i když její vznik (formování) zatím nebyl v pilotážním průzkumu do důsledků odhalen. Zatímco první dimenze PP může být a zřejmě je formována již od dětství, dimenze druhá se začíná formovat v době praxe, a to už v rámci souvislé praxe v pregraduální přípravě, ale zejména pak po trvalém nástupu do praxe.

Diskuse k výsledkům pilotážního průzkumu (A): Pilotážní průzkum terénu splnil svůj cíl. Výsledky naznačují, že téma je mezi začínajícími učiteli frekventované, reflektované a učitelé z praxe ho vnímají jako potenciální nástroj

pro zvýšení své spokojenosti v profesi: *...když jsem o něčem přesvědčena, věřím tomu, tak dělám vše proto, aby to vyšlo... protože ta víra mi říká, že to půjde... a když to vyjde, posiluje to tu moji víru. Takže? Pozitivní – kolotoč!*

Data z pilotážního průzkumu nebyla ve výzkumu dále využita, ale v závěru byla srovnávána s hlavními výzkumnými liniemi, od kterých se neodlišovala.

3.2 Předvýzkum, ověření výzkumných nástrojů (B)

Předvýzkum a jeho výsledky byly řešeny v rámci strategie, označené jako B. Úkolem této části bylo ověřit výzkumné nástroje. Původně se předpokládalo, že data budou získávána z audionahrávek polostrukturovaných rozhovorů, což bylo ověřováno, ale dále už nebylo využíváno, (vysvětlení níže) dále pak byla získána autonomním psaním s následnými hloubkovými rozhovory na dané téma, pokud bylo potřeba upřesnit či rozvést výroky. Hloubkové rozhovory nebyly nahrávány (na žádost respondentů), ale byly zaznamenávány na místě badatelkou písemně jako doslovné a komentované transkripce a byly na místě autorizovány respondenty.

Součástí této části předvýzkumu bylo prověření technik zpracování dat, zejména intenzivní nácvik kódovacích technik dle Strausse a Corbinové (1999) a kódování byla zpětně podrobena i data získaná pilotážním průzkumem, která byla původně zpracována obsahovou analýzou (Gavora, 2015), přičemž obě sady dat byly následně komparovány a interpretovány. Výsledky nejsou součástí výzkumu, šlo o seznámení se s technikami a jejich nácvik.

V rámci otevřeného kódování byly texty fragmentovány na smysluplné ucelené výroky (nikoliv jednotlivá slova), například takto: *...věřím v poslání (profesi) učitele(B1)... mé okolí si učitelů vždy vážilo(B2)... od dětství jsem toužila být učitelkou, byl to můj sen(B3)... obdivovala jsem paní učitelku*

Vaničkovou(B4)... můj vzor-učitel je spravedlivý, čestný a sám jde (celému světu) příkladem(B5)... jsem přesvědčen o důležitosti profese (učitele)(B6).

Jednotlivé kódy (výroky) byly analyzovány (návrat k textu a opakované ověření smyslu výroku, spojení s celkem, ověření výroku v hloubkovém rozhovoru) a skládány do kategorií s vyšším významem, například:

kategorie 1: hodnocení statusu profese: B1, B2, B6;

kategorie 2: učitel jako (osobní) vzor: B4, B5;

kategorie 3: sen, touha po profesi (osobní naplnění): B3.

Projevilo se, že výroky je možné kategorizovat do užších či širších kategorií, všechny výše uvedené lze shrnout pod Nadkategorii: respekt, úcta, obdiv k profesi, přesvědčení o profesi a naopak Kategorii 2: učitel jako (osobní) vzor můžeme dle potřeby fragmentovat na dvě užší subkategorie, a to:

B4 – učitel jako konkrétní osobní vzor,

B5 – zobecnění vzoru učitele, vlastnosti atd.

Tyto jednotlivé kódy a kategorie (jejich označení) vytvořily terminologický základ, jazykové prostředí, ve kterém se výzkum nadále odehrává. Nicméně zde, v předvýzkumu, ještě kódy nebyly zcela saturovány, i když se již vytvářela strukturní platforma, která se ani v dalším výzkumu příliš neměnila, pouze mírně obsahově korigovala ve vazbě na saturování daty.

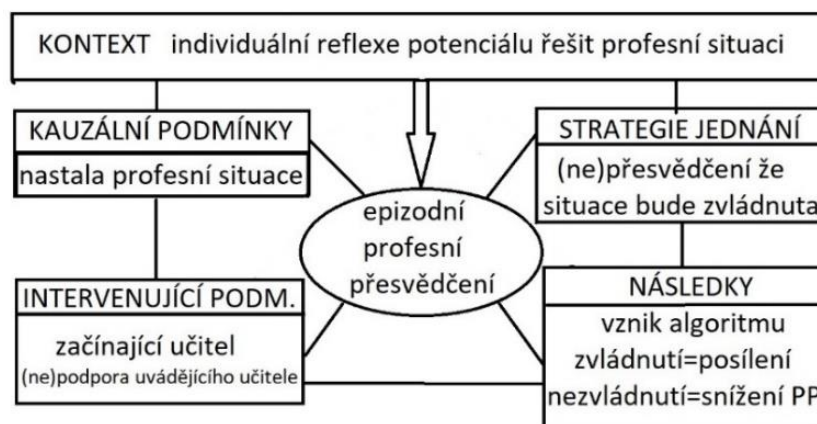
Axiální kódování následovalo, úkolem bylo popsat algoritmy provázející jednotlivé jevy, ve významu rozkrytí:

- kauzálních, příčinných podmínek jevu (proč, z jaké příčiny se jev udál?);
- intervenujících, zasahujících, relativně nezávisle proměnných podmínek;

- celkového kontextu jevu (parametry ovlivnění jevu);
- následků jevu (zamýšlených i nezamýšlených, reflektovaných);
- strategií jednání (akce po jevu, záměrné, promyšlené), a uvažování o propojení všech jevů vzájemně.

Tato část kódování se jeví jako nejpodstatnější, jádrová, ale také časově nejnáročnější, vyžadující opakované přístupy ke kódování a překódování.

Následující schéma ukazuje sdruženou interpretaci axiálního kódování, ze kterého vyplynulo, že reflektované epizodní profesní situace výrazně ovlivňují (kladně či záporně) epizodní složku profesního přesvědčení.



Obrázek č. 3: Axiální kódování – ukázka (model)

Interpretace tohoto konkrétního schématu (částečné výsledky): fenomén epizodní části PP je ovlivňován řešeními profesními situacemi v kontextu víry jednotlivce v jejich (vy)řešení. Situace se mění za předpokladu, kdy začínajícímu učiteli poskytne či neposkytne podporu uvádějící učitel. Pokud je situace zvládnuta, dojde k posílení profesního přesvědčení a naopak. Jako významné se ukázalo, že strategie jednání se výrazně odvíjí od víry (přesvědčení) či nevíry

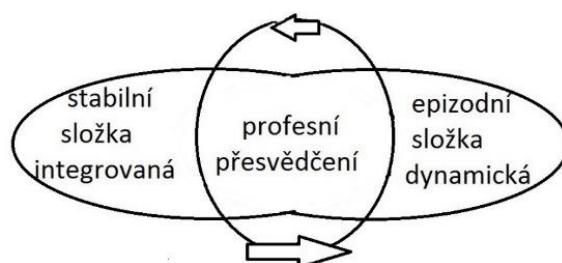
jednotlivce v to, zda situaci řešit dokáže, ve smyslu: *Jsem přesvědčen, že to dokážu a pak to zvládnou, vyřeším a naopak nevěřím si, pak to nezvládnou.*

Závěrečné, selektivní kódování se pak zaměřilo na vyhledávání a zviditelnění hlavních témat, jevů definovaných kategoriemi, které přispějí k ucelenému příběhu, kdy se *vylopne* to podstatné, co by se jinak v množství textu mohlo skrýt a zůstat neodhaleno. Nejedná se o obsahy, které byly nejvíc a nejmasivněji komunikovány, ale o ústřední témata výzkumu, která byla zviditelněna. Zde vysvětlující vztahová tvrzení o profesním přesvědčení ve smyslu víry, a jeho formování v čase i událostech v profesním životě učitele.

Výsledky předvýzkumu (B) k fenoménu vyzněly výrazně:

- profesní přesvědčení učitelé reflektují jako víru v profesi i víru v sebe v ní obstát;
- profesní přesvědčení je utvářeno dlouhodobě, často od dětství, ale není neměnné, je v různé kvalitě modifikováno jednotlivými profesními situacemi, respektive jejich reflexí a hodnocením těchto reflexí učitelem;

Profesní přesvědčení se profiluje ve dvou dimenzích, jak je viditelné na dalším schématu:



Obrázek č. 4: Dvě dimenze profesního přesvědčení, předvýzkum

Stabilní složka profesního přesvědčení je sycená jednak přesvědčením učitele o statusu profese, o významu a smyslu profese, o důležitosti profese pro společnost i jednotlivce atd., což dokladujeme kódovanými výroky z úvodu textu výše. Epizodní složka profesního přesvědčení se ukázala sycená, reflektovaná a následně i modifikovaná až v praxi, reflexí zkušeností z jednotlivých profesních epizod na základě jejich (ne)úspěšného řešení. K významným profesním epizodám, které ovlivňují intenzitu profesního přesvědčení (nejen epizodického), respondenti uvádějí výčet profesní situace citované u pilotážního průzkumu, např. *zvládnání žákovské kázně*. Jak naznačuje velikost šipek ve schématu výše, výsledky poukazují na to, že stabilní složka PP má relativně významný vliv na epizodní složku, ale obráceně je vliv nižší, nicméně se tato skutečnost neprokázala jednoznačně, stala se úkolem pro další výzkum.

Diskuse k výsledkům předvýzkumu (B) i ověření metody zpracování dat se zde zaměřuje na to, že výsledky předvýzkumu naznačily výrazně směr výzkumu. Otázkami k diskusi a dalšímu řešení byly zejména:

- jaká je vazba a vztahy mezi stabilní a epizodní složkou PP;
- kdy se zakládá stabilní (epizodní) složka PP;
- jak se tyto složky PP mění, modifikují;
- jak je možné tyto složky cíleně ovlivňovat;
- jak reflektují (začínající) učitelé profesní přesvědčení, jaká je definice fenoménu?

Hlavním úkolem předvýzkumu ale bylo ověřit metody a techniky sběru dat a jejich zpracování, a ty zde předkládáme: Výsledky z ověřování metod sběru dat (což bylo úkolem předvýzkumu) ukázaly, že předpokládaná metoda sběru dat z nahrávání a přepisu polostrukturovaných rozhovorů se neosvědčila. Data zahrnují množství *výplňových slov*, výroků a komentářů nesouvisejících s tématem. Dominovala nejistota v projevu respondentů, kdy poukazovali na stres a neschopnost si ujasnit myšlenky, pod jakýmsi neidentifikovaným

nátlakem stále zapnutého nahrávacího zařízení, v představě na doslovnou transkripci výpovědi (rozhovoru). Jedna respondentka odmítla následně číst a autorizovat doslovnou transkripci své výpovědi s tím, že: „...*cítím se tak trapně, vůbec jsem nedokázala mluvit k věci, jen tak plácám, měla jsem v hlavě vymeteno... tohle jsem nikdy určitě nechtěla říct a při možnosti úvahy nad tím, bych to ani neřekla. Určitě vám to změní výsledky.*“ Tato respondentka spontánně navrhla, že na otázku odpoví písemně a pošle e-mailem, poté jí badatelka může položit otázky a ona své autonomní psaní doplní. Na základě této zkušenosti byla badatelkou vyhledána metoda autonomní psaní (*autonomous writings*) dle Švaříčka, Šed'ové (2014, s. 129) a bylo ověřováno její užití při sběru dat u dalších respondentů. Všichni tři zapojení respondenti metodu přijali a použili. Data takto získaná byla hutná, srozumitelná a souvislá, na rozdíl od dat získaných audio nahrávaním.

Technika zpracování dat kódováním byla využita jak na transkripci původních nahrávek polostrukturovaných rozhovorů, tak také na data získaná autonomním psaním. Při opakovaném kódování byly výstupy z obou metod sběru dat obsahově shodné, nicméně kódování dat z autonomního psaní vykazovalo výrazně menší náročnost a to zejména časovou.

V rámci procesu validace a ověřování přístupů k těmto technikám, bylo kódování jednoho autonomního psaní (respondentka označená: P-Z-2/2017K) cvičně, podle pokynů badatelky, provedeno desíti dobrovolníky, po jejich krátké instruktáži. U sedmi došlo ke shodně základních/hlavních kódovaných kategorií s badatelkou, což naznačuje, že technika je relevantní a výsledky je možné získávat touto metodou opakovaně. Kódovací technika byla v této části badatelkou osvojena, pro zpracování získaných dat se jeví vhodná (ukázka v příloze).

3.3 Etické dimenze výzkumu

Výzkum je postaven na získávání, zpracování a interpretaci subjektivních reprezentací postojů respondentů vzniklých ze sebereflexe a hodnocení profese i pracovních činností začínajících učitelů, etický rozměr je podstatnou součástí výzkumu. Situace je o to závažnější, že badatelka je uvádějící učitelkou, v několika případech i partnerkou respondentů a jejich pracovišť v rámci školních projektů (Šablony I a II, III. jako mentorka začínajících učitelů, projektů MAP I a MAP II, atd.).

Poučený (informovaný) souhlas respondentů se zařazením do výzkumu a následné plné zachování důvěrnosti a anonymity je samozřejmostí. Bylo nutno oddělit zprávy o uvádění začínajícího učitele do praxe, pro vedení školy či pro projekt, a práci na výzkumu. Anonymizace dat je prováděna přidělením kódu respondentům, kteří jsou badatelce osobně známi, je s nimi v kontaktu a v práci jsou respondenti prezentováni pod přidělenými jmény.

V rámci zajištění emočního bezpečí respondentů došlo ještě před zahájením výzkumu ke změně metod sběru dat, kdy respondenti odmítli audio nahrávky jako metodu, která jim způsobuje diskomfort a stres (jak sami uvedli) a tato metoda byla nahrazena tzv. autonomním psaním, které hodnotili jako emočně bezpečnější.

Respondentů v dlouhodobém výzkumu bylo šestnáct a bylo a stále je třeba jejich anonymitu chránit důsledně promyšleným zveřejňováním informací o výzkumu, protože na příslušných školách je známo, s kým badatelka spolupracuje. Respondenti jsou s tímto, částečně nutným odkrytím anonymity, srozuměni. Dochází zde k jisté reciprocitě, jak ji popisuje Hendl (2016), kdy badatelka zprostředkovává začínajícím učitelům zapojeným do výzkumu nezištně své zkušenosti, nabízí sdílení zkušeností a podporu při řešení profesních situací.

3.4 Kritéria kvality

Zajistit validitu a reliabilitu výsledků výzkumu i celého výzkumného procesu bylo prioritou. Záměrem bylo, aby nálezy důsledně reprezentovaly jevy, na které odkazují, byly podepřeny důkazy a aby se opakovaným podrobným zkoumáním fenoménu „vynořilo to, co je významné“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 14) a zviditelnila se dynamika formování a žití fenoménu profesní přesvědčení v profesní části existence učitele, k tomu bylo využito:

- triangulace zdrojů dat i metod;
- průběžné, opakované členské ověřování;
- reflexe a audit kolegů a školitelů;
- deník badatelky, komparace, diskuse;
- pilotážní průzkum a předvýzkum;
- kontrolní (srovnávací) skupiny (dat i respondentů);
- komparace výstupů dvou odlišných kvalitativně orientovaných výzkumných strategií (zakotvená teorie a životní příběh);
- průběžné publikování, prezentace a diskuse dílčích výsledků odborníky na konferencích, v odborných periodících atd.

3.5 Limity

Limitem výzkumu se může jevit to, že probíhá v relativně uzavřené komunitě seskupené kolem badatelky. Tato komunita začínajících učitelů dlouhodobě vzájemně spolupracuje a sdílí své zkušenosti s badatelkou, zkušenou učitelkou z praxe. V rámci výzkumu bylo těmto respondentům poskytováno sdílení, konfrontace zkušeností a spolupracující podpora. Existuje jistá teoretická možnost, že jiná skupina respondentů, bez vazby na badatelku, by poskytla odlišná data. Tato možnost byla testována kontrolními případovými studii,

realizovanými s respondenty mimo skupinu, a tento limit se zde neprojevil. To, co se na, z jednoho pohledu může zdát pro výzkum limitem, to může na druhé straně být přínosem, zejména v tom, že skupina spolupracovala dlouhodobě a velmi intenzivně, v různých strukturách a vrstvách učitelské práce.

4 Výzkumná linie life story (C)

Výzkumná linie C je zaměřená na profesní část životního příběhu učitele v designu *life story*, na exploraci a popis životních událostí spojených s profesí, provázaných na problematiku formování profesního přesvědčení, z biografické perspektivy. Jádrová myšlenka této části výzkumu vychází z předpokladu, že pokud se ve vyprávění, v životním příběhu učitele, spontánně zviditelní aspekty formování či struktury jeho profesního přesvědčení, je tento fenomén praxí žitý a je možné podrobnější analýzou dohledat i příčiny, vztahy a vazby mezi ním a deklarovanou spokojeností či nespokojeností v profesi. Navazujeme zde na výzkum životního příběhu učitelky Adamové (Gavora, 2001, ale i rozsáhlé výzkumy Lukase (2006; 2007) či Švaříčka (2011). V životním příběhu učitelky Adamové (Gavora, 2001) nacházíme ucelené vyprávění o životě a cestě k profesi i cestě touto profesí. V příběhové lince sledujeme vcelku demonstrativně zexplicitnělé utváření učitelčinych postojů a formování hodnot ve vazbě na profesi, i obecně na jakési učitelovo profesní *lidství*, a to je zdrojem neutuchající inspirace. Příběh učitelky Adamové nabízí možnost porovnávání konkrétního životního příběhu a srovnávání s jinými životními příběhy učitelů. U Lukase (2006; 2007) reflektujeme podněty vedoucí k přesvědčení, že v konkrétních životních příbězích učitelů, zejména v úsecích popisujících cestu k profesi a zároveň k profesionalitě, je možné na podkladech jednotlivých faktů a událostí *životaběhu* vysledovat jisté algoritmy, opakující se jevy. Srovnáním toho, jaké významy jim jedinci přiřkládají, je možné tyto jevy postupně zobecnovat. Jednotlivé životní zkušenosti je možné propojovat, prolínat různými životními příběhy a vyhledávat vztahy a vazby s obecnou platností. Švaříček (2011) se zaměřil na zlomové události v životě učitele, které měly prokazatelně vliv na profesní identitu těchto učitelů expertů. Zaměřil se na situace, kdy jinak úspěšný učitel reflektoval vybrané profesní situace jako neúspěšné. Švaříček prozkoumal, jak tyto neúspěchy jednotliví učitelé zdůvodňovali a interpretovali zpětně, z pohledu své kariéry, obecně hodnocené jako úspěšné. Tento přístup

nám byl inspirací pro podobnou realizaci práce respondentů s profesními situacemi.

V této výzkumné linii plně respektujeme, že vazby jedince na realitu nejsou jednoznačně předem dány, ale jsou postupně samotným jedincem konstruovány a utvářeny a formovány v jeho vnitřním dialogu i vzájemné diskusi s dalšími respondenty a badatelkou. Formování probíhá na základě učitelových osobnostních charakteristik, kterými se ale v tomto výzkumu nezabýváme, a pak také životních událostí, *životaběhu*, který každý učitel individuálně reflektuje a následně buď mění či upravuje své jednání a chování, při přemýšlení o věcech a jevech. Prostředí učitelovy profese je velmi interaktivní, dochází zde k mnoha sociálním kontaktům, a to jak s žáky, jejich rodiči, tak také s kolegy či nadřízenými, a v podstatě obecně, s celou společností. Učitel tak vstupuje do interakcí a konfrontací, se kterými se musí opakovaně vyrovnávat. Jeho pozice je často vysoce zatížena tím, že okolní společností je považován za vzor, protože sám je realizátorem a nositelem té *správné výchovy* (Maňák, Švec a Janík, 2017; Strouhal, 2013) a to může učitel často považovat za vysoké, až neúnosné nároky ovlivňující jeho život.

Základní výzkumnou otázkou v této linii bylo: *Jak se zviditelňuje profesní přesvědčení v životním příběhu učitele a jak je jím reflektováno. Jaké má vazby na jeho spokojenost a komfort v profesi?* Tato otázka byla známá badatelce, nikoliv respondentům.

Strategie životního příběhu (linie C), respektive profesní části životního příběhu učitele se z pohledu respondentů zdánlivě nezabývala profesním přesvědčením. Při oslovení k zapojení do výzkumu jim nebyl sdělen název výzkumného šetření (Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů). Naopak, úkolem skrytým před respondenty, bylo aspekty profesního přesvědčení či samotný fenomén v životních příbězích pomocí exploračních technik vyhledat a popsat, a to jak jeho formování, tak také jeho žitý obsah. To, že se alespoň jednotlivé aspekty tohoto fenoménu v životních

příběžích vyskytovat budou, jsme očekávali na základě jak pilotážního průzkumu, tak i předvýzkumu, kde se významně zexplicitnily.

Zadání pro respondenty znělo: *Popište svou cestu k profesi od prvního rozhodnutí, rozeberte prosím, co Vás na této cestě k profesi ovlivňovalo a dodnes ovlivňuje, a jak.*

Do této části výzkumu se zapojilo pět respondentů, kteří budou dále blíže identifikováni.

4.1 Přístupy k výzkumné linii life story

Dominantní metodou získávání dat bylo zde autonomní psaní, prvotně bez zásahu badatele. Následovaly upřesňující hloubkové rozhovory zaměřené na konkrétní jevy, vedené formou intenzivní spolupráce nad autonomně sepsaným textem. Rozhovory byly orientovány na dané téma s písemným záznamem pořízeným na místě, autorizovaným respondentem.

Zpracování dat a jejich interpretace korelovalo důsledně s narativním přístupem ve významu *vyprávění příběhu o cestě jedince k profesi* a bylo konstruováno ve všech pěti případech společnou interakcí respondenta a badatelky. Zpracování dat a jejich analýza, probíhala třífázově. První fáze zpracování dat se zaměřuje na všeobecnou obsahovou analýzu (Gavora, 2015), podrobnou a detailní, sledující životní linii profesní části vývoje učitele, při zachování konzistentnosti jeho vyprávění, jeho profesního příběhu. Jde o zpracování do příběhu v posloupné časové linii, protože výpovědi o své cestě životem někteří učitelé vedli retrospektivně od současnosti k minulosti, jiní od minulosti k současnosti, často na přeskáčku pod vlivem významně prožívaných situací, ale v podstatě nikdy důsledně v časové posloupnosti. Ve vyprávění se objevovala časová okna a prostupy a skoky do jiných časových úseků života, což bylo třeba v první fázi upravit a navodit správnou časovou posloupnost.

Obsahová verbální analýza se zaměřila na ucelené výroky a jejich význam, smysl, tak, jak ho deklarovali sami respondenti v *collaborative accounts* (Švaříček, Šed'ová, 2014), tedy v přístupu spolupráce. Nejprve probíhala analýza obsahů deduktivně, s tím, že jednotlivé shrnující výroky dominující ve výpovědi respondenta byly považovány za premisu a dohledávány k nim adekvátní výroky v dalších výpovědích. Veškerá data pak byla opakovaně analyzována a byla dohledávána a definována jejich dominance či submisivnost v celkovém kontextu výpovědi. Poté byl datový materiál zpracováván induktivně, od jednotlivých i dílčích a nedominantních výroků se postupovalo ke kategorizaci a zobecňování a srovnávání ve všech výpovědích respondentů. Jednotlivé výroky byly opakovaně analyzovány, celkové výpovědi rozkládány a skládány při zachování obsahu sdělení. Výstupem jsou příběhové linky profesní dráhy učitelů.

V okamžiku, kdy se tato část příběhu, lineární a časově navazující, zviditelnila, přistoupili jsme k druhé fázi zpracování dat. Obsahovou analýzou textu byly vyhledávány reflexe spokojenosti či nespokojenosti učitele v profesi, a to ve dvou podliniích. Jednak (sebe)reflexe ve vazbě na vnější okolní svět v deklarovaných sociálních provazbách, kdy učitel reflektoval změny ve společnosti vůči své profesi i osobně vůči sobě. Druhá podlinie zpracování dat se zaměřila na vnitřní svět učitele, jak reflektoval sám sebe v profesi. Zde bylo nutné, na vlastní žádost respondentů, provést nácvik reflektivních technik pro reflexi fenoménu profesní přesvědčení, pro jeho zexplicitnění. Teprve diskusí a rozhovorem o profesním přesvědčení, jeho utváření a jednotlivých aspektech jeho existence, si každý učitel (respondent) vyjasňoval obsahy svých reflexí k tomuto fenoménu a jejich významy (Šíp, Švec, 2013; Švec, Nehyba, Svojanovský et al, 2016). V rámci reflexí, spolu s badatelkou, pak každý učitel hledal jádro těchto obsahů a jeho vazbu na fenomén profesní přesvědčení.

Na závěr, v třetí fázi zpracování dat byly v těchto obou podliních dohledávány projevy zviditelňující fenomén profesní přesvědčení, tedy víra v profesi, přesvědčení o profesi i o sobě v ní obstat.

Při interpretaci směřujeme záměrně ke zdůraznění jedinečné reflexe reality každým z respondentů tady a teď, byť by daná reflexe byla ovlivněna aktuální situací či kontextem životní fáze, ve které se respondent nacházel. Očekávali jsme, že pokud se nám v individuálních subjektivních výpovědích o profesním přesvědčení a jeho formování podaří najít a zviditelnit opakující se struktury, úseky či životní situace, vedoucí k jisté, byť individuálně a subjektivně reflektované spokojenosti v profesi, a jejich provázanost na profesní přesvědčení (jeho formování i obecnou životní existenci), mohou být jejich některé žádoucí aspekty aplikovány například do profesní přípravy učitelů či do procesů uvádění učitelů do praxe. A k tomuto praktickému výstupu náš celkový výzkum v této linii směřuje.

4. 2 Životní příběhy průměrných typů

Do této části výzkumu se zapojilo pět respondentů, kteří se sami označili za takzvané průměrné typy, *průměrné jednotky* Švaříček, Šedřová, 2014), dle Mareše (2015) pak uváděno jako takzvané typické příklady, tak se ale respondenti neoznačili. Tito reflektovali současně a opakovaně jak spokojenost, tak i nespokojenost v profesi a byli ochotni ji slovně interpretovat. Další čtyři respondenti se zapojili jako tzv. *kontrolní vzorek*, protože se sami označili jako buď extrémně spokojení s profesí či naopak, extrémně nespokojení. Už od počátku se jevila atraktivní možnost srovnat na závěr výstupy obou těchto skupin, jak hlavní výzkumné skupiny pěti respondentů deklarujících se jako průměrné jednotky (Švaříček, Šedřová, 2014), vyskytující se typicky v přirozeném prostředí učitelské praxe, tak kontrolní skupiny deklarující

extrémní (unikátní) znaky vztahu k profesi v počtu čtyř respondentů. Tato kontrolní skupina byla od počátku zamýšlena jako kontrolní, a tak byla nakonec ve výzkumu i řešena a interpretována a to přesto, nebo právě proto, že výstupy u ní potvrzují hlavní výzkumný proud u skupiny průměrných jednotek. Výsledky tohoto šetření jsou součástí samostatné kapitoly a do celkových výsledků zahrnuty nebyly, ač korespondují s výsledky výzkumného vzorku, nicméně extrémnost případů byla natolik výrazná a tak silně respondenty deklarovaná, že podle nás nenaplňovala řešení ve významu takzvaných průměrných jednotek. Rozbor těchto (kontrolních) výsledků by dle nás narušil výsledné algoritmy, byť ne obsahově, ale například v dimenzi času či kvality formování profesního přesvědčení, v jeho reflexi učitelem, jak vyplývá dále.

V hlavním výzkumném proudu *life story* je zařazeno pět učitelů, pojmenujme je v rámci zachování anonymity: Dana, Jana, Hana, Dan a Jan. Všichni jsou kvalifikovaní učitelé působící v základní škole (ZŠ) či střední škole, zde výlučně v gymnáziu (G). Tři z nich zkušení učitelé, kteří provedli časově dlouhou retrospektivní reflexi profesní části své životní dráhy, další dva jsou ještě stále zařazeni mezi začínající učitele v třetím roce praxe (Chudý, Neumeister, 2014). Záměrně nebyli zařazeni učitelé, s délkou praxe kratší než praxe probíhající třetím rokem, protože jsme předpokládali, že budou mít málo zkušeností k reflexi aktuálně žité profese, k adaptačnímu období.

Dana, zkušená učitelka, v praxi přes třicet let, ZŠ.

Jana, zkušená učitelka, v praxi přes dvacet let ZŠ.

Hana, začínající učitelka, v praxi třetí rok, G.

Dan, zkušený učitel, v praxi přes patnáct let, G.

Jan, začínající učitel, v praxi třetí rok, ZŠ.

Spolupráce na výzkumu se všemi pěti respondenty trvala nejméně jeden školní rok (učitelé ve třetím roce praxe) a nejdéle dva a půl roku, kdy byla tato výzkumná linie *life story* datově nasycena a uzavřena.

V první fázi výzkumu, byly ze získaných dat analyzovány životní příběhy, transformovány a transponovány do lineárního, časově posloupného příběhu jejich života, kde se demonstrovala konkrétní období ve formě *cest k určitému zlomu*, které byly provázeny různou mírou *identifikace s profesí*. Každá cesta i identifikace s profesí byla ohraničena zlomovými body. Tato pojmenování jevů a událostí vznikla v konsensu s respondenty a budou dále specifikována. Období života učitele ve formě cesty k profesi a ve formě identifikace s profesí je zde definováno jako konkrétní zviditelněný životní úsek doprovázený určitými jevy ve vazbě na profesi. Musí být přesně respondentem rozpoznatelný a identifikovatelný, odlišitelný od jiných úseků či jevů. Jednotlivá období (období cesty a období identifikace) v profesní části životního příběhu se u všech respondentů vyprofilovala do tří jasně rozpoznatelných sekvencí ohraničených kvalitativní změnou, v konsensu s respondenty označenou jako zlomový bod.

Období **cesty k profesi** je dáno relativně různě dlouhými úseky oddělenými v čase shodnými zlomovými body u všech respondentů, naopak období identifikace s profesí osciluje ve větších časových rozptylech a u každého respondenta je završeno zlomovým bodem v jiném čase (období).

Jako zlomový bod je zde označován ten okamžik, životní úsek, kdy narůstající dílčí změny jednoho či druhého období (cesty k profesi či identifikace s profesí) v přemýšlení učitele o profesi, vyústily ve zlom, který významně ovlivnil jeho profesní směřování. Některé zlomové body jsou dány stabilně v rámci školského systému České republiky, dá se tedy hovořit o tom, že jsou svým způsobem vynucené, a jedná se například o ukončení ZŠ, nástup na SŠ, maturitní zkouška, volba vysoké školy atd... Zlomové body mohou být ale oddalovány, tím rozumíme například delší rozhodování o nástupu na vysokou

školu, kdy se jedinec po maturitní zkoušce například rozhodne nenastoupit ihned ke studiu vysoké školy, ať už z jakýchkoliv důvodů či stejné oddalování nástupu do praxe po ukončení vysoké školy atd.

V profesních obdobích životních příběhů učitelů jsme vysledovali vždy dva výrazné zlomové body oddělující od sebe tři zásadní profesně důležitá období ve dvou formách, a to ve formě cesty k profesi a identifikace s profesí.

4. 2. 1 Cesta k profesi

Ve formě cesty k profesi, časově lineárních na sebe navazujících úseků života učitele, rozpoznáváme:

- cestu rozhodování (o profesi);
- cestu kvalifikace;
- cestu konzumace/žití profese.

Takto definované cesty, průběhy životních událostí a dějů, podstatné pro volbu, přípravu a realizaci profese, jsou u všech respondentů posloupné, konzistentní a navazující jedna na druhou. Odehrávají se v časově shodných dimenzích, což je dáno například školní docházkou až po ukončené střední vzdělávání s maturitou, rozhodováním o volbě vysoké školy (VŠ), studium a ukončení vysoké školy atd.



Obrázek č. 5: Schéma cesty k profesi

Tyto tři cesty k profesi jsou od sebe odděleny dvěma významnými zlomovými body (ve schématu je představují šipky):

- cesta rozhodování o profesi;
 - zlomový bod: rozhodnutí pro profesi, nástup ke studiu;
- cesta kvalifikace;
 - zlomový bod: nástup do profese, praxe;
- cesta konzumace profese.

Cesta rozhodování o profesi je ukončena zlomovým bodem volby profesní přípravy na VŠ a nástupu k ní. Časově byla tato cesta ukončena u všech respondentů zde zapojených téměř shodně (na rozdíl u respondentů v kontrolním vzorku), a to v okamžiku úspěšného složení maturitní zkoušky v rámci střední školy, ve věku devatenácti až dvaceti let. Následovala volba vysoké školy, úspěšné absolvování přijímacího řízení a završena byla nástupem ke studiu vysoké školy pedagogického zaměření, respektive oborů se zaměřením na vzdělávání, tedy nástupem ke kvalifikační přípravě.

Jinak tomu bylo u období, která respondenti označili ve shodě jako *období identifikace s profesí*. Také tato období probíhala ve třech fázích oddělených od sebe zlomovými body, šlo o fáze:

- naivní identifikace s profesí;
 - zlomový bod: přechod do další fáze;
- poučená identifikace s profesí;
 - zlomový bod: přechod do další fáze;
- završená identifikace s profesí.



Obrázek č. 6: Schéma identifikace s profesí

4. 2. 2 Identifikace s profesí

Na rozdíl od životních období označených jako *cesty k profesi*, jsou období *identifikace s profesí* časově různě dlouhá a také zlomové body v linii identifikace s profesí se vyznačují jistou vágností a nejasností, až tak, že označení „bod“ se nejeví ideální, nicméně ten bod zlomu vždy nastal, proto toto označení, opět v konsensu s respondenty, i zde ponecháme. Zlom zde ale většinou nenastal náhle, podněty ke změně (zlomu) v myšlení se postupně vršily a vršily, až nakonec došlo ke změně v identifikaci s profesí. Jen jedna respondentka byla schopna zlomové body identifikovat i časově, přesně je datovat (Dana). Ostatní respondenti hovořili o navrhování dílčích kvalitativních změn v přemýšlení o identifikaci s profesí, až po postupný, často pozvolný přechod do další fáze s jistou časovou prodlevou a dlouhodobější oscilací na rozhraní například naivní a poučené identifikace či na rozhraní poučené a završené identifikace, ale okamžik zlomu si často uvědomili až zpětně.

Naivní identifikaci s profesí prezentují respondenti jako: *...okouzlení, lásku k profesi, zasažení, víru, přesvědčení o profesi, o významu profese, víru v důležitost profese, obdiv k ní;*

Poučenou identifikaci s profesí prezentují jako: *...uvědomování si přibližné náplně práce učitele, jeho odpovědnosti, ale i velkých pravomocí a možností vlivu na žáky;*

Završenou identifikací s profesí prezentují jako: ...*znalost a přijetí náplně práce, ztotožnění se s ní, přijímání odpovědnosti, ujasnění kompetencí učitele, jeho legislativního postavení atd.*

Zlomový bod, přechod od naivní k poučené identifikaci s profesí, kladou respondenti do období cesty rozhodování o profesi, do času docházky do základní školy (Dana a Dan) až období střední školy (ostatní), ale všichni ještě před nastoupenou cestou kvalifikace (nástupem na VŠ). Změnu, zlomový bod vyjadřují zde jako:

Dana: Najednou mi na konci základky došlo, že to není hra, že to může být skutečnost, věděla jsem, co chci a co to obnáší... Sledovala jsem práci svých učitelů nejen jako žák, ale jako jejich budoucí kolegyně, to mě fascinovalo.

Jan: A pak to (najednou) přišlo, prostě u maturity mi došlo, že budu učitel a že už vím, co to znamená.

Zlomový bod mezi poučenou a završenou identifikací s profesí kladou respondenti do období kvalifikace, tedy v rámci studia na VŠ, zejména období souvislé praxe ve školách (Dana), až do doby cesty profese (ostatní). Což znamená, že završení jejich identifikace s profesí nastalo až v praxi, na cestě žité konzumace profese.

Respondenti se ve spolupráci s badatelkou snažili vyjádřit (zexplicitnit) své cesty k profesi a období identifikace pomocí shrnujících výroků, které byly obsahovou analýzou (Gavora, 2015) vyhodnoceny jako významné, až dominující v jejich autonomních výpovědích (jejich shrnutí bylo omezeno 700 znaky) a tak vznikly *příběhové linky* profesní dráhy učitelů. Jedná se o konstrukty (příběhové linky) vzniklé transformací výroků v životním příběhu, při snaze o maximální zachování autenticity a zároveň o transformaci do výroků,

kteře lze u vřech respondentů porovnávat. Příběhové linky byly respondenty autorizovány.

Dana, zkušená učitelka, v praxi přes třicet let, ZŠ, příběhová linka cesty k profesi: Obdiv a víra v profesi (přesvědčení o významu profese) → respekt okolí/rodiny k profesi → kladné vzory → láska k učení i škole → pozitivní ale i negativní zkušenost se školou a učitelem posiluje přání být učitelkou (budu to dělat líp) → povzbuzování od vzorů, učitelů, máš na to, buď učitelkou → radost ze studia a učení se → náročnost studia zvyšuje prestiž povolání v jejich očích → příjemný nástup do profese → většinou úspěšné řešení problémových situací v profesi → všeobecně: *spokojenost v profesi je v mých rukách*.

Jana, zkušená učitelka, v praxi přes dvacet let ZŠ, příběhová linka cesty k profesi: Láska a respekt k profesi (přesvědčení o významu profese), věřím v ni → rozhodnutí být učitelkou v dětství → rodiče učitelé, vidí vzory i náročnost práce → další vzory ZŠ, SŠ i VŠ → *být učitelkou je naplnění přání* ke kterým směřuje usilovnou prací → úspěšné studium VŠ → šok z praxe: *ale jsem bojovnice, nic nevzdávám, vím, že to dokážu* → prvotní problémy překonány a přichází pocity spokojenosti a naplnění.

Hana, začínající učitelka, třetí rok v praxi, G, příběhová linka cesty k profesi: Skutečný vztah k profesi (přesvědčení o významu profese) a rozhodnutí pro ni, se buduje až na střední škole → prvotní vidina dvouměsíčních prázdnin a krátké pracovní doby → po pochopení náročnosti profese získán respekt k ní → touha být dobrá → vzniká láska k profesi → pozitivní vzory VŠ → pozitivní vzory na praxi VŠ → zpětná pozitivní vazba na bývalé učitele ZŠ → přesvědčení jít do profese → náročnost profese posiluje respekt k ní → pocity nejistoty po nástupu, první zděšení, ale rychle mizí, intenzivní práce a podpora kolegů →

vyhledávání pocitů spokojení a radosti z práce, *i když nejsou samozřejmé a každodenní.*

Dan, zkušený učitel, v praxi přes patnáct let, G, příběhová linka cesty k profesi: Respekt k profesi (přesvědčení o významu profese), pozitivní vzory v rodině → láska k poznávání → volba profese jasná od dětství, ale bojoval s tím předurčením (spíš filosoficky) → touha mít v rukou moc a sílu pozitivně měnit svět, věří, že to jde poznáním a poznáváním pravdy a dobra → studium VŠ obtížné → nástup do profese obtížný, zklamání z žáků, ale poradil si → dnes spokojenost s volbou profese, občasná nespokojenost s motivací žáků k poznávání, *vše ostatní se dá zvládnout a ještě si to užít.*

Jan, začínající učitel, třetí rok v praxi, ZŠ, příběhová linka cesty k profesi: Jistý respekt k profesi odjakživa (přesvědčení o významu profese) → pozitivní vzory, ale váhání mezi sportem a učitelstvím → konečné rozhodnutí až v rámci SŠ → paralelně sport a studium učitelství → práce učitele je uspokojivá, motivovat, podporovat učení a formování mladých lidí.

Cesta rozhodování o profesi byla u respondentů různě dlouhá a měla odlišnou intenzitu v jednotlivých fázích vývoje, ale zlomové body cesty k profesi se jeví shodně. U všech má cesta k profesi identifikovaný základ v dětství, v rámci jisté naivní identifikace s profesí, kterou vyjádřili jako obdiv či respekt nebo dokonce lásku k profesi:

Dana: Byla jsem jako očarovaná, moc jsem chtěla být učitelkou, doma si této profese všichni vážili a vím jistě, že mi opakovali, že jsem chytrá a proto, když se budu snažit, učitelkou mohu být. Být učitelkou, byl sen, přání a touha. Byl to v mých očích nejvyšší životní cíl.

Počátek životní cesty Dany za profesí začíná v době rozvoje dětské hry a fantazie, kdy si často hrála se svými kamarády i hračkami „na školu“ a to vždy tak, že ona se ujala role učitelky, a její kamarádi, ale častěji *hračky, panenky, „plyšáci“*, a *občas i kamínky, dřívka a jiný přírodní materiál*, byli personifikováni v žáky. Dana si vybavuje, že si takto hrála ještě dřív, než sama vstoupila do vzdělávacího procesu na úrovni preprimárního vzdělávání, tedy před nástupem do mateřské školy. Nevybavuje si, jak přesně získala představu o tom, co je úkolem učitele, ale domnívá se, že zřejmě z knih či televize získala jistou naivní představu o práci učitele.

Jana vykazuje podobnou zkušenost, lásku k profesi od dětství: *Být učitelkou jsem milovala, bylo to moje naplňování přání, věřila jsem, že je to nejkrásnější povolání světa, ale taky jsem věděla, že je určitě těžké.*

Hana si na výraznou touhu být učitelka už v dětství nevzpomíná, ale je si jistá, že profesi respektovala, vzpomíná na pozitivní vzory učitelek na prvním i druhém stupni ZŠ, ale skutečný vztah k profesi zhodnocený rozhodnutím stát se učitelkou získala dle svých slov až při studiu střední školy pedagogického zaměření: *Do té doby jsem sice k pedagogické profesi směřovala, studovala jsem pedagogické lyceum, ale to směřování bylo spíš ... podvědomé.*

Dan se už v dětství zaměřil na svou lásku k poznávání a vědění, kterou si podle svých slov podvědomě spojil s prací učitele a proto k tomuto povolání směřoval: *Myslel jsem si, naivně, že všichni učitelé milují poznávání a vědí všechno. Byl jsem o tom přesvědčen, že učitel je nositel vzdělanosti a já jím chci taky být.*

Dana dále významně zdůrazňuje, že už od dětství byla přesvědčena, že může dosáhnout vysněné profese, ale že musí vynaložit úsilí. To dnes v jejich očích

zvyšuje hodnotu toho, že si svůj sen splnila. Už v dětství vysoce oceňovala učitelkou profesi: *Od dětství jsem věděla, a rodiče mě v tom podporovali, že mohu být učitelkou, nebyl to nedostižný sen, byl reálný, ale věděla jsem také, že se musím moc snažit, musím na sobě pracovat, protože tato profese je náročná.*

Podobné, byť v dětství ještě spíš implicitní přesvědčení o náročnosti profese vyznívá i z výpovědí Jany a Hany, skrytěji pak i u Dana. U Jana se uvědomění si náročnosti profese zexplicitnilo až v dalším rozhovoru, kdy se vyjádřil: *Prostě šel jsem cestou nejmenšího odporu, být sportovec je dřina, ale bavilo mě to. Být učitel je ještě větší dřina, i když jinak... ne fyzická, ale nebyl jsem si hned na první dobrou jistý, že tu dřinu chci podstoupit, že mě to bude bavit tak, jako sport, ale nakonec to vyšlo.*

Dan: *Urputně jsem chtěl všechno vědět a jako malý jsem myslel, že učitel všechno ví. A tak jsem chtěl být taky učitel, ale hlavně vědět všechno, mít k věděni přístup, žít tím.*

První fáze analýzy dat ukázala, že profesní část životního příběhu se u učitelů začala generovat už v raném dětství láskou, obdivem či minimálně respektem k profesi. Tehdy začíná zviditelněná linie cesty k profesi orientovaná v čase, kdy nejprve respondenti nastupují *cestu rozhodování o profesi* (přání), pak následuje *cesta kvalifikace (studium)* a nakonec *cesta praxe*, ve smyslu „konzumace“, žití profese. Tyto cesty se prolínaly s identifikací s profesí.

4. 2. 3 Spokojenost v profesi

Další fáze zpracování dat se zaměřila na reflexe spokojenosti nebo naopak nespokojenosti v profesi, a to ve dvou dimenzích:

- externí dimenze: spokojenost v profesi, reflektovaná ve vazbě na sociální kontexty, hodnocení okolím a reprezentaci navenek v projevech chování učitele;
- interní dimenze: osobní, vnitřní spokojenost v profesi, reflektovaná jedincem jako vnitřní uspokojení z práce.

Zde se ve výpovědích respondentů projevily takzvané incidenty, ve významu mimořádných, vlivných či problémových situací, reflektovaných a jedincem hodnocených jako významné, nikoliv vždy nepříjemné. Tyto incidenty byli respondenti nuceni řešit a při tom reflektovali uspokojení či nespokojenost s řešenou profesní situací, což vedlo ke zvyšování spokojenosti v profesi anebo naopak.

Zde předkládáme výroky dokreslující výše popsané jevy:

Reflektovaná spokojenost navozená externě.

Dana: Když jsem odučila první hodinu na praxi a cvičná učitelka mě ve sborovně pochválila, měla jsem pocit, že jsem vyrostla, i když jsem si původně sama vůbec nemyslela, že to bylo tak dobré... ale v tu chvíli jsem byla absolutně spokojená sama se sebou.

Jan: Žáci mi sami řekli, že ta výuka je super, že se baví a taky učí, no to bylo jako bych byl v ráji. Byl jsem v tu chvíli mistr světa!

Reflektovaná nespokojenost navozená externě:

Hana: Řekla mi (uvádějící učitelka) že to byl propadák, protože jsem si spletla Aristotela s Platónem, no já fakt nevím, ale jestli jo, tak je to hanba a měla bych zalézt do díry. Jako by mě polilo kyselinou.

Reflektovaná spokojenost navozená interně:

Dan: Cítil jsem někde uvnitř, že to bylo dobré, že jsem je ulovil a navnadil, že začnou přemýšlet. A to jsem moc chtěl a to mě uspokojovalo.

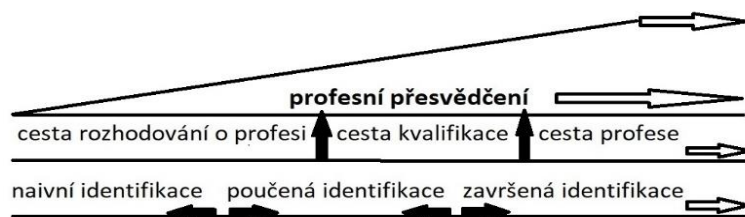
Reflektovaná nespokojenost navozená interně:

Jana: Bylo to divné, děti nic nepoznaly, ale já... já se cítila zoufale špatně, věděla jsem, že nevím jak dál, jak to doopravdy je, tohle by se mi nemělo stávat, úplně mě to rozhodilo a byla jsem nespokojená sama se sebou a už jsem to nechtěla nikdy zažít. Byla jsem prostě normálně na tu výuku nepřipravená. Ostuda!

Tyto jednotlivé incidenty byly nacházeny ve výpovědích spontánně. Analýzou obsahu se zviditelnily. Následně byli respondenti požádáni, aby incidenty komentovali a zhodnotili, v rámci rozhovorů zaměřených na problém, aby důsledně zkoumali příčiny, průběh a následky těchto incidentů pro svůj profesní rozvoj, aby je svázali s prožitky spokojenosti a nespokojenosti ať už (ne)spokojenosti epizodické, pomíjivé, či trvalejšího charakteru. A zejména z těchto reflexí vyplynula dominantní část dat pro třetí fázi analýzy životních příběhů.

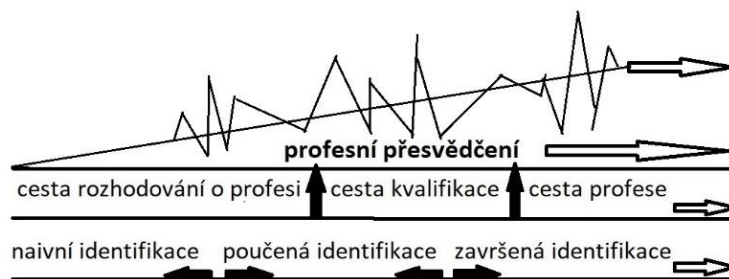
4. 2. 4 Reflexe formování profesního přesvědčení

Ve třetí fázi výzkumu profesní části životního příběhu dochází při zpracování dat k procesům provázání časového průběhu cesty k profesi, kvalitativních změn v identifikaci s profesí a odhalování jevů vedoucích k reflexi spokojenosti v profesi a reflexi víry v profesi či přesvědčení o profesi. Zjištění je schematicky znázorněno na obrázku.



Obrázek č. 7: Schéma vazeb v profesní části životního příběhu

Cesta k profesi od rozhodování, přes cestu kvalifikace až k cestě žití profese je provázena naivní, poučenou a následně završenou identifikací s profesí a všechny tyto jevy jsou složitě a funkčně provázané. A jak tyto cesty probíhají, prolínají a graduují, tak se mění, zde (u našich respondentů) jednoznačně roste přesvědčení jedince o profesi, víra v ni i její status a zároveň víra jedince, že v profesi obstojí, pokud vynaloží dostatečné úsilí. A s tím roste i jeho spokojenost. Nárůst profesního přesvědčení není vždy zcela lineární, jak naznačuje stoupající křivka, tak se jeví až z určitého časového odstupu. Ve skutečnosti probíhá mnohem složitěji, poznamenáno jednotlivými incidenty, epizodami, pozitivním posilováním i naopak negativním snižováním jak pocitu spokojenosti, tak i aktuálního profesního přesvědčení. Nakonec ale má u všech respondentů stoupající tendenci a při retrospektivním pohledu se jeví jako trvale stoupající a sílící profesní přesvědčení.



Obrázek č. 8: Schéma kolísání PP

Dana: Ano, to přesvědčení o profesi i o sobě roste, pořád, někdy pomalu, jindy rychleji, ale roste, sílí, věřím víc a víc. Pořád je víc výher než proher, takže to roste...

Respondenti uvádí, že ať už nastane incident iniciovaný externě či interně, pokud je uspokojivě vyřešen, dochází k posílení přesvědčení respondenta o profesi i o tom, že ji sám zvládá a i nadále bude zvládat.

Hana: Postavila jsem se tomu čelem, v další hodině jsem se žákům přiznala k chybě. Pokývali, a viděla jsem, že si šeptají, že umím uznat chybu. A ve mně se rozlil klid a spokojenost a posílilo mě to, že jsem tu dobře (v profesi). Když jsem dokázala tohle, myslím, že mě už nic neporazí.

Dan: Moje přesvědčení o profesi roste postupně, jak překonávám překážky, ale to první přesvědčení, to je někde uvnitř, a už z dětství, vím, že profese má smysl.

Jana: Věřím, že učitel je důležitá osoba v životě každého dítěte, já jsem teď učitelka a věřím i sobě. Chci být dobrá, každým splněným úkolem se zlepšuju, jsem přesvědčená, že profese má smysl a když se budu snažit, můžu být dobrá i já v ní.

Jan: Co mě nezabije, to mě posílí, i když teď je to prohra, až to zpracuju, bude to výhra, tomu věřím.

Pokud incident nebyl bezprostředně uspokojivě (dle reflexe respondenta) vyřešen, tak nastávají dvě hlavní možnosti:

- respondent reflektuje nespokojenost, stres, obavy a vyhledává možnosti, jak podobné incidenty v budoucnu dále řešit;
- respondent rezignuje na možnost řešení takového incidentu a „doufá“, že už nikdy nenastane.

Reflexe incidentu – Hana, zde předkládáme krácený záznam reflexe respondentky k incidentu.

Popis incidentu: Kolegové odmítli spolupracovat na projektu farmářského dne, který jsem chtěla zorganizovat s žáky G3.C s cílem přimět žáky i kolegy učitele k zamyšlení nad globalizací, zemědělstvím, udržitelným rozvojem atd. projekt byl zcela připraven, naplánován, stačilo jen „věnovat akci jeden den výuky“. Bylo mi řečeno, že „...*takové novoty nejsou potřeba, zdržuje to, že stačí to žákům vysvětlit v mé hodině, protože jsou dost inteligentní, aby to pochopili předložené ve slovech a nemuseli to osobně prožít.*“

Analýza incidentu (kráceno):

- cítla jsem zklamání, kvůli sobě i žákům;*
- odvedli jsme s žáky velký kus práce na přípravě a vše šlo vniveč;*
- uvědomuji si důvody kolegů, např. matikářů a jazykářů, ztráta jednoho dne výuky může být pro ně problém;*
- uvědomuji si obavy vedení školy z toho, jak akce dopadne, bude mít pozitivní či negativní ohlas mezi veřejností (mělo jít o akci pro rodiče i veřejnost);*
- připouštím, že je možné, že jsem akci nekomunikovala s kolegy a vedením dost jasně a srozumitelně, že jsem předpokládala, že bude přijata a tak jsem ji nepopsala na poradě dost podrobně a srozumitelně...*

Možnosti řešení do budoucna, **návrhy** jak situaci (incident) řešit:

- jsem přesvědčena o správnosti této aktivity;*
- je potřeba ji komunikovat podrobněji a lépe vysvětlit kolegům, začít u jednotlivců a získat je pro aktivitu, a až poté ji ventilovat na poradě;*
- je možné učivo (obsahy) této aktivity transformovat do běžné výuky, nicméně nebude to ono... atd.*

Respondentka byla původně z tohoto incidentu „...roztrpčená, nešťastná a vyčerpaná, cítila jsem se beznadějně a cítila jsem se odstrčená a ponížena...“ protože komunikace na poradě byla podle ní „... nevhodná, direktivní a prudce odmítavá...“, vnímala to jako narážku na svou ne/profesionalitu. Po sebereflexi si uvědomila, že „...je obtížné (pro druhé kolegy) přijímat nadšeně nové věci, lepší je odmítnout, tomu rozumím...“ A ujasnila si, že problém mohl vzniknout i díky tomu, že aktivitu řádně a podrobně kolegům nevysvětlila, nevyužila argumenty ve vazbě na výstupy RVP a ŠVP a „... vůbec jsem se zachovala dost hloupě, ale nevzdám to, už tuším jak na to! Věřím si, já na to mám, jsem profík.“

Reflexe a sebereflexe k daným incidentům, respektive problémům, probíhaly ve stejném formátu, tedy popis situace, analýza situace včetně vlastních pocitů a hledání řešení (tzv. alterací). Tento postup je modifikován komparací tzv. metodiky 3A (Slavík et al, 2017) a doporučených technik sebereflexe (Švec, 1996), kde respondent vede vnitřní dialog dle osnovy a s pomocí návodných otázek. Osnovou u Švecem doporučeného postupu sebereflexe je: popis situace, problému či incidentu – rozbor – návrhy řešení. Popis je vynuceně bezemotivní, primárně jakoby zaznamenaný pohledem nezúčastněného pozorovatele a odpovídá na otázku: Co se stalo? Co jsem dělal já, co dělali ostatní (druzí)? Rozbor je naopak přístupný emocím, ale respondent je žádán o vyjádření „pohledu“ všech zúčastněných, odpovídá na otázky: Jak jsem se cítil? Jak se (asi) cítili ti druzí? Proč jsem reagoval takto, a proč tak (asi) reagovali ti druzí? Co ovlivnilo mé chování (chování těch druhých) atd. Poslední fáze sebereflexe, návrhy řešení, je postavena na otázkách: Jak by bylo možné situaci řešit jinak, jak na to mohu jít já, co pro jiné, lepší řešení udělám, co očekávám od druhých? Co je třeba udělat, aby reakce okolí byla podle mých požadavků a představ? Tento přístup je pak komparován s přístupy metodiky 3A, která byla autory vyvinuta primárně k hodnocení kvality výuky na podkladě

zvyšování profesionality a probíhá ve fázích anotace (popis) – analýza (rozbor) – alterace (návrhů dalších řešení na základě rozboru). Metodika 3A se dá, dle našich zkušeností, velmi příhodně aplikovat i na jakékoliv jiné profesní situace, se kterými se učitel setkává, tedy i k reflexi incidentů.

Obecně můžeme provázat problematiku sebereflexe a řešení takzvaných incidentů ve vazbě na spokojenost či nespokojenost v profesi takzvanými copingovými strategiemi, tedy strategiemi zvládnání stresu a nepohodlí. Těmi se zde primárně nezabýváme, nicméně přístupy k nim a následky těchto přístupů z reflexí respondentů jistým způsobem vyplývají. Zájemcům můžeme doporučit například studii zaměřenou na copingové strategie na pracovišti (Cakirpaloglu et al, 2019) ve které naleznou další odkazy a inspirace k tématu. Vzhledem k tomu, že jsme respondenty žádali o reflexe k řešení i problémových incidentů, bylo nutné aktuálně, zároveň s tím, vyhledat a doporučit strategie vedoucí k eliminaci nadměrného zatížení účastí ve výzkumu. Pro účely našeho výzkumu jsme se obrátili k myšlenkám Jara Krivohlavého (1994), a spolu s respondenty řešili problémové situace upraveným schématem copingového přístupu založeného na reflexi a sebereflexi, kdy po zviditelnění problému, jeho identifikaci, byla hledána jeho alternativní řešení. Právě ujištění, že (každá) situace má nějaké řešení, pro respondenta do jisté míry přijatelné, se staly dominantní strategií.

V rámci sebereflexí incidentů významně vynikaly výroky odkazující k formování či žití a „užívání“ profesního přesvědčení. Užíváním zde rozumíme to, jak se o profesní přesvědčení jednotliví učitelé opírají při řešení profesních situací (incidentů), zda je jim oporou či nikoliv.

Hana: *Věřím si, já na to mám, jsem profík.*

Dan: *Kdybych nevěřil v sebe a své znalosti, praštil bych s tím, ale já jsem přesvědčen, že na to mám...*

Jan: *Podrželo mě moje přesvědčení o tom, že mám pravdu, že vím jak na to a vyhrál jsem.*

Dana: *Moje přesvědčení o profesi a jejím smyslu mě drží a je nad tím vším ...těmi zmatky a drobnými ústrky, díky tomu přesvědčení to zvládám v poklidu.*

Ze zjištění vyplynulo, že profesní přesvědčení je fenomén přítomný v reflexích našich respondentů. Vyjadřují, deklarují či interpretují ho jak spontánně, tak i po přímém dotazu na fenomén v rámci doplňujících rozhovorů zaměřených na problém. V rámci spolupráce s badatelkou ho identifikují a komentují ve svých autonomních psaních, ale i po reflexích provedených v rámci rozhovorů.

Dana: *„...je to moje přesvědčení o důležitosti profese. Mám ho v mysli a opírám se o něho, když je mi těžko, ta víra ve smysl své práce... a taky když mám problém, ujistím se, že pořád v profesi věřím a jdu do toho, řešit věci. Každý, kdo si věří, je o něčem přesvědčen, přece hledá řešení a spěje k řešení. A to je to moje profesní přesvědčení. A je ve mně.“*

Jana: *Učitelství miluju a věřím si, že jsem dobrá (učitelka). Co umím, vím a znám to je moje a získala jsem to svou prací, jsem přesvědčena, že to využiji a že mi to pomůže být dost dobrá. Když si věřím, věřím i v řešení každé situace v práci, mám to nějak v sobě usazené.“*

Hana: *Jsem přesvědčena o významnosti a nenahraditelnosti profese. Chci být dobrá. Věřím si, i když ne ve všem, ale většinou ano. Zatím to zvládám a jsem spokojena. Proudí to ve mně, ta víra.*

Dan: *Mám k profesi respekt a jsem přesvědčen, že má smysl. Jsem přesvědčen i o sobě v téhle profesi, že ji realizuji kvalitně. Je to prostě moje přesvědčení o profesi i o sobě.*

Jan: *Pocit, že v tu práci věřím, mi pomáhá zvládat každý den. Přesvědčení cítím. Je ..asi ve mně. Ale neptejte se kde, prostě je. Je to učitelství jako takové, je o mně v té roli. Je tam, nebo tu... Je. Prostě JE.*

4. 2. 5 Formování dvou dimenzí profesního přesvědčení

Výše uvedená data získaná výpověďmi respondentů, potvrdila původní zjištění z pilotážního průzkumu při prvním vstupu do terénu, a naznačila, že se profesní přesvědčení formuje do dvou základních složek, a to do:

- složky stabilní, fundamentální;
- do složky dynamické, epizodické.

Složka stabilní je sycena vírou v profesi obecně, přesvědčením o smyslu profese, významem pro společnost atd. Tato složka se v čase vyprofilovala u všech našich respondentů už před nástupem do praxe, to považujeme za významný fakt, u mnohých respondentů už dávno před tím, v období cesty rozhodování o profesi.

Složka epizodická, dynamická, kterou můžeme vyjádřit jako aktuální přesvědčení o své schopnosti v profesi tady a teď obstát, je sycená a ovlivňována řešením jednotlivých profesních situací (incidentů), které jsou buď vyřešeny ke spokojenosti respondenta či naopak. Pak ovlivňují okamžitý, epizodický stav profesního přesvědčení, respektive jeho epizodickou, okamžitou reflexi učitelem.

Profesní přesvědčení se u respondentů prokázalo formováním těchto složek jak v čase, tak v rámci reflexe kvality žití profese, s deklarovanou vazbou na spokojenost v profesi, a to takto:

Složka stálá, fundamentální, základ profesního přesvědčení:

- zdroj reflexí je převážně externí;
- je formována od dětství;
- je zformována před nástupem do praxe a dále se významně nemění;
- ovlivňuje významně složku epizodickou.

Složka dynamická, epizodická, aktuálně žitá složka profesního přesvědčení:

- zdroj reflexí je převážně interní;
- je formována po nástupu do praxe, při žití praxe;
- aktuálně se mění dle reflektovaných profesních situací;
- ovlivňuje složku stabilní, ale jen mírně;
- osciluje do extrémních hodnot v krátkých časových úsecích.

V rámci výzkumu životního příběhu a jeho vazeb na profesní přesvědčení a provázanosti na spokojenost v profesi, se v rámci tohoto narativního přístupu projevilo, že:

- v životních příbězích respondentů se spontánně zviditelňují aspekty fenoménu profesní přesvědčení a respondenti je interpretují jako žitou realitu své učitelské praxe;
- prokázala se souvislost mezi profesním přesvědčením a spokojeností učitele v profesi;
- prokázala se souvislost mezi formováním (generováním, utvářením) profesního přesvědčení a časově průběžnou linií cesty k profesi od

rozhodování o profesi přes cestu kvalifikace až k žití profese kdy profesní přesvědčení v této linii roste;

- prokázala se souvislost mezi formováním profesního přesvědčení a kvalitativní identifikací s profesí od naivní, přes poučenou až k završené, kdy profesní přesvědčení v této linii roste;
- projevilo se, že samotný fenomén profesního přesvědčení je formován i reflektován ve dvou dimenzích, a to v dimenzi stabilní, fundamentální a dimenzi epizodické, aktuální a tyto dimenze se prolínají a ovlivňují.

V této části výzkumu ale na druhou stranu vyplynulo a zůstalo mnoho nezodpovězených otázek. Domníváme se, že některé odpovědi nebyly nalezeny kvůli limitům, které jsou dány biografickým a narativním přístupem k získání, zpracování a interpretaci dat. Respondenti prováděli v procesu spolupráce s badatelkou rekonstrukci svého životního příběhu a soustředili se na, pro ně, významné životní události, situace a jevy, které interpretovali v reflexi se svou aktuální zkušeností. V jejich vyprávění bylo nutné podrobnou analýzou důsledně vyhledávat aspekty profesního přesvědčení, ať jeho formování, tak jeho existence a reflexe. Respondenti nevěděli, co výzkumník hledá, proto mu nemohli odpovědi poskytnout přímo. Výzkumník byl nucen zpracovat velké množství materiálu o životě učitele, jeho životní příběh, a pro svůj výzkum profesního přesvědčení získal v podstatě jen velmi málo dat. Očekávali jsme, že na nově nastolené otázky najdeme odpovědi v další linii výzkumu, a to linii D, směřující k zakotvené teorii o profesním přesvědčení učitelů.

4.3 Životní příběhy extrapolárních typů

V této výzkumné linii byl řešen vzorek tvořený čtyřmi začínajícími učiteli. Tento vzorek i celá tato část výzkumu je vedena jako kontrolní proto, že respondenti

zde zapojení se sami deklarovali jako buď extrémně spokojení či extrémně nespokojení s profesí, tedy jako takzvané unikátní extrapolární případy (Mareš, 2015; Švaříček, Šedřová, 2014). Dva z respondentů se označili za extrémně spokojené v profesi (Zora a Zita), tedy za představitele takzvaných extrémně polárních typů spokojenosti v profesi, a dva z nich za extrémně nespokojené, a ti také v průběhu prvního roku své praxe z profese odešli (Adam a Alice). Toto označení (extrémně polární, extrapolární typy) je kompromisem a konstruktem, který respondenti sami navrhli, a rozhodli se toto označení při zařazení do výzkumu užívat.

Popis kontrolního vzorku tzv. extrémních případů:

Zita, začínající učitelka, v praxi čtyři měsíce, ZŠ;

Zora, začínající učitelka, v praxi tři měsíce, ZŠ;

Adam, začínající učitel, v praxi tři měsíce, ZŠ;

Alice, začínající učitelka, v praxi čtyři měsíce, ZŠ.

Respondenti byli osloveni a zařazení do výzkumu ve stejném školním roce, v prvním roce své praxe, před ukončením prvního pololetí.

Také v životních příbězích těchto respondentů sledujeme shodně cesty rozhodování o profesi, cestu kvalifikace i cestu profese, provázenou naivní identifikací, poučenou identifikací a završenou identifikací s profesí, ale v rozdílných časových dimenzích než u předchozích tzv. průměrných jednotek. Extrémně pozitivní případy (jak respondentky označily samy) Zora a Zita procházely fázemi (cestami) k profesi i profesnímu přesvědčení dle tohoto algoritmu:



Obrázek č. 9: Extrapolární typy, kontrolní vzorek

Ve schématu jsou záměrně vyznačeny časové úseky, věk respondentů, tak jak ho uvedli.

Zita: ...od dětství jsem toužila být učitelkou, hrála jsem si s plyšáky na školu a nutila všechny kamarády hrát si na školu a já samozřejmě byla vždycky učitelka, ... začalo to hodně brzo, určitě už ve školce a nikdy mě to nepustilo.

Zora: Být učitelkou byla v rodině pocta, tak mi to doma říkali, a já souhlasila, to už jako dítě. Asi někdy na základce to zesílilo, ta snaha vyhovět přání rodičů, asi se stalo v tu chvíli i mým přáním, tedy určitě, být jednou učitelkou.

Schéma u dvojice respondentů deklarujících extrémní nespokojenost v profesi, ukazuje, že jejich cesta k profesi (tato část jejich životního příběhu) má podobnou strukturu, ale ve zcela jiných časových dimenzích a kvalitě. Liší se také v tom, že (zatím) nedošlo k završené identifikaci s profesí, to tvrdíme na základě interpretace samotnými respondenty. Takže cesta identifikace s profesí nebyla v době výzkumu završena a nebyla demonstrována ani profilace profesního přesvědčení.

bez reflexe profesního přesvědčení

naivní identifikace		poučená identifikace	
cesta rozhodování o profesi	cesta kvalifikace	cesta profese/odchod	
19-20 let	20-27 let	27 a více let	

Obrázek č. 10: Extrapolární typy 2, kontrolní vzorek

Alice: ... rozhodla sem se rychle, musela sem, nebyla jiná cesta, na práva mě nepřijali, tak druhá volba byla pajdák, doufala sem, že mi to nakonec sedne, nasedlo.

Adam: Nikdy jsem jakože nechtěl být učitel, spíš naopak... jakože fakt, nechtěl jsem. Učitel byl pro mě otravný týpek, který opruzuje... Na pajdu jsem šel jakože z donucení, abych něco studoval, jinde mě nevzali.

Jak vyplývá z krácených výpovědí respondentů z obou polárních skupin, zapojených do kontrolní studie, dvě učitelky vykazující extrémní spokojenost v profesi, se rozhodly pro profesi už v dětství, jedna ještě ve věku předškolním (Zita), jak sama uvádí, nikdy svou cestu k profesi nepřerušila. Za povšimnutí stojí také vyjádření, že volba profesní dráhy vyplynula z vnitřních pohnutek. Druhá, Zora, se rozhodla pro profesi v době základní školy, uvádí i částečný vliv rodiny na své prvotní rozhodnutí. Tyto deklarují pozitivní vztah k profesi, dobrovolnou volbu profese a formování pozitivního profesního přesvědčení spolu s aktuální spokojeností v profesi. Naopak dvojice tvořící jejich protipól, vykazující extrémní nespokojenost v profesi, Alice i Adam, uvádějí volbu profese jako nucenou, nevybranou, hovoří o rozhodování na poslední chvíli, a svým způsobem okolnostmi vynuceném rozhodování, těsně před nástupem na vysokou školu, pod nátlakem. Adam navíc zdůrazňuje, že učitelem nikdy být nechtěl. Oba tito respondenti deklarují, že se u nich profesní přesvědčení

neprofilovalo, Alice se vyjadřuje, že jistě jej někteří učitelé reflektují, ale ona ne: „...někdo to přesvědčení určitě má, spousta mých kolegů, číší to z nich a mluví o tom, jinak to asi nejde, člověk musí být přesvědčen o své práci, a proto chci odejít a jít tam, kde tu víru mít budu i já.“

Období přípravy na profesi a období profese již časový rozptyl nezaznamenávají, ani mezi respondenty obecně, ani mezi oběma skupinami, pouze Adam uvádí, že si: „...prodloužil pajdu o dva roky,“ což znamená, že neukončil studium v běžném termínu, ale prodloužil studium a ukončení studia o dva roky, jako důvod uvádí mimo jiné i využití programu zahraničních stáží, takže jeho období přípravy na profesi bylo delší než standard prezentovaný v našem výzkumu.

Po zviditelnění těchto tří úseků cesty k profesi bylo dalším úkolem hledat obecně, i v jednotlivých úsecích, vztahy a vazby k fenoménu profesní přesvědčení. Jednak zda se termín vůbec vyskytuje ve výpovědích respondentů a poté, zda se termín shoduje s naším výkladem fenoménu, zda slovo *přesvědčení* či *víra* využívají respondenti ve stejném významu, který koresponduje s výzkumným záměrem. Také bylo nutné analyzovat, zda se obsah fenoménu (ne)vyskytuje ve výpovědích pod jiným označením. Prokázalo se, že všichni čtyři respondenti vypověděli o fenoménu spontánně, v rámci vyprávění o své cestě k profesi, ač v rozličných kvalitách i spojitostech své reflexe profesního přesvědčení:

Zita: Věřím, že učitel má velkou moc, jsem přesvědčená o té profesi, že může ovlivnit životy dětí a já osobně taky, ale bude to stát úsilí, nedostanu to zadarmo.

Zora: (učitel) ...je vážená profese a jsem přesvědčena, že máme silný vliv na společnost a když se budu snažit, můžu mít vliv na životy žáků i celkově, na svět, nevím jak to popsat... ale věřím, že to je v nás učitelích.

Alice: *...kdo chce být učitel, musí tomu věřit, musí být přesvědčen o svojí moci a síle, jinak to nedává smysl. A já, prostě nejsu přesvědčená. Nevěřím sobě, ale ani nevěřím v moc učitelů, veřejnost je moc neuznává.*

Adam: *Učitel je pro mě ...jakože zbytečná profese, nevěřím, že může něco dělat, když děcko se jakože učit nechce. Mě žádný učitel nic nenaučil, jakože asi neměl šanci, nepotkal jsem učitele, který by mě fakt inspiroval...*

Respondenti reflektují profesní přesvědčení jako přesvědčení o profesi, o jejím statusu či moci, o jejím smyslu, což se prokázalo, a to jak použitou terminologií, tak doplňujícími výroky (výše pouze ilustrativní výčet). Sdělení Zity a Zory je veskrze v pozitivním slova smyslu: *status profese je vysoký a výkon profese dává smysl, chci být učitelkou*. Alice zjevně uznává existenci profesního přesvědčení, ona sama ale o smysluplnosti profese učitele přesvědčena není, respektive není přesvědčena o tom, že právě ona v této profesi chce uspět či uspěje, nedisponuje pozitivním profesním přesvědčením, jak sama uvedla. Opakovaně se k tomuto tématu vracela, vysvětlovala, promýšlela a reflektovala z různých zorných úhlů. Vyslovila k profesi respekt, a vzápětí vždy opakovala: „... *no prostě na to nemám, nejsem v tom dobrá, nechci to prodlužovat... nejsem o sobě jako učitelce přesvědčená...*“ Adam profesi i její význam hodnotí negativně. Dovožeme z jeho výroků, že on pozitivním profesním přesvědčením nedisponuje, popř. tento fenomén v rámci svých reflexí a jejich interpretace popírá.

Respondenti tohoto kontrolního vzorku se stejně jako respondenti předchozího výzkumného vzorku pokusili ve spolupráci s badatelkou vyjádřit své cesty k profesi a období identifikace s profesí pomocí shrnujících výroků, které byly obsahovou analýzou vyhodnoceny jako významné až dominující

v jejich autonomních výpovědích (shrnutí omezeno na 700 znaků) a tak se zexplicitnily tyto *příběhové linky* profesní dráhy učitelů deklarujících extrémní vztah k profesi, vztah extrémní spokojenosti (Zita, Zora) a naopak extrémní nespokojenosti (Adam, Alice) v profesi.

Příběhové linky respondentů deklarujících extrémní spokojenost v profesi:

Zita, začínající učitelka, v praxi čtyři měsíce, ZŠ, příběhová linka cesty k profesi: Od raného dětství touha být učitelkou → cesta k profesi přímá (vzorová) → věří v moc učitele → věří v sílu ovlivňovat (pozitivně) životy dětí → vítá náročnost profese (v jejich očích to zvyšuje její prestiž) → v profesi dnes (2021) již tři roky, reflexe profese nezměněna.

Zora, začínající učitelka, v praxi tři měsíce, ZŠ, příběhová linka cesty k profesi: Být učitelkou byla v rodině pocta → chtěla vyhovět přání rodičů a ztotožnila se s ním → váží si profese → věří v silný vliv profese na společnost → v profesi dnes (2021) již tři roky, reflexe profese nezměněna.

Příběhové linky respondentů deklarujících extrémní nespokojenost v profesi:

Adam, začínající učitel, v praxi tři měsíce, ZŠ, příběhová linka cesty k profesi: Nikdy nechtěl být učitel → rozhodnutí ke studiu okolnostmi vynucené, po maturitě (jinam mě nevzali) → nepřepokládal nástup do profese → nikdy nevěřil v profesi učitele, neztotožnil se s ní → profese ho nenaplnuje → odchod z profese po roce, aktivita ze strany zaměstnavatele (neplnil povinnosti).

Alice, začínající učitelka, v praxi čtyři měsíce, ZŠ, příběhová linka cesty k profesi: Nechtěla být učitelka → rozhodnutí ke studiu po maturitě (nevěděla co dělat) → nerozhodnost i při nástupu do profese, doufala, že si to

„sedne“(nesedlo) → kdo chce být učitel, musí tomu věřit, já nevěřím → odchod z profese v pololetí, aktivita z její strany (sama hodnotí jako útek).

V rámci srovnání výsledků ve výzkumném vzorku, který byl tvořen takzvanými průměrnými jednotkami (popis viz výše) a mezi kontrolním vzorkem tvořeným takzvanými extrémními případy kdy respondenti deklarovali spokojenost, respektive nespokojenost v profesi, bylo zjištěno, že v základní struktuře se jejich životní příběh odehrává v jistém shodném algoritmu, jen kvalitativní reflexe vztahu k profesi je významně odlišná. Respondenti shodně prochází v časové linii cestou rozhodování o profesi, která je u extrémních případů odlišně dlouhá a to tak, že případy extrémní nespokojenosti v profesi (Alice, Adam) mají tuto část svého životního příběhu velmi krátkou a přichází těsně před nutností rozhodnutí o cestě kvalifikace k budoucímu povolání. Naopak případy extrémní spokojenosti (Zita a Zora) v profesi vykazují tento životní úsek jako velmi dlouhý, s prvním nástupem k cestě rozhodování o profesi už v dětství, v podstatě: „...*kam sahají moje vzpomínky, od tehdy jsem chtěla být učitelka.*“ Případy extrémní spokojenosti v profesi vykazují v tomto parametru podobnost s případy průměrných jednotek (Dana, Jana, Hana, Dan a Jan), také tito respondenti deklarují vstup na cestu rozhodování o profesi už v dětství, i když v širším časovém rozptylu od předškolního období až po období studia na střední škole. Největší odlišnost byla rozpoznána v cestě identifikace s profesí, kdy případy extrémní spokojenosti v profesi a zároveň i případy průměrných jednotek vykazovaly realizaci od naivní, přes poučenou až k završené identifikaci s profesí, naopak extrémní případy nespokojenosti deklarovaly ustrnutí v jisté fázi poučené identifikace bez přechodu do identifikace završené, tedy bez přijetí profese, popř. přímo odmítání završené identifikace s profesí: „...*jakože nikdy jsem tím být nechtěl (učitelem) a nesouhlasím s tím, jakože s tou profesí*“(Adam).

4.4 Shrnutí a diskuse k linii life story

V rámci výzkumné linie C, linie životních příběhů, bylo zjištěno, jak u takzvaných průměrných jednotek (Mareš, 2015) tak i u takzvaných extrémních případů (tamtéž), že profesní část životních příběhů učitelů probíhá ve formě tří vysledovatelných, časově ohraničených úseků cesty k profesi, od cesty rozhodování o profesi, přes získávání kvalifikace až k cestě konzumace profese. Tyto cesty zachovávají konkrétní algoritmus daný legislativou i možnostmi vzdělávacího systému, od výběru střední školy, přes maturitní zkoušky, volbu a přijetí na vysokou školu a její absolvování. Zároveň jsou provázeny procesem identifikace s profesí od naivní, přes poučenou až k završené identifikaci s profesí a konstruováním individuálního profesního přesvědčení. Pokud se profesní přesvědčení profiluje pozitivně, je provázeno genezí predikce spokojenosti v profesi.

V kontextu diskuse o zjištěných vzešlých z výzkumné linie *life story* se ptáme: *Jak je konstruována profesní část životního příběhu jedince, učitele? Jak je postupně utvářena a při jakých příležitostech, změnách v jeho kariéře? Jaké příčiny, kontexty a vlivy zde působí a jak je toto vše reflektováno samotným jedincem? Existuje model či schéma, zobecněný přístup k formování profesního přesvědčení v životních příbězích učitelů a zároveň s vazbou na jejich spokojenost či nespokojenost v profesi? A můžeme si zde odpovědět, že ano, nacházíme modelové struktury, které se nezpochybnitelně ukazují ve všech vypravovaných a analyzovaných příbězích. Jsou výše podrobně popsány a rozebrány z různých hledisek a aspektů. U výzkumného vzorku se zviditelnila cesta rozhodování o profesi již v dětství. Všichni respondenti si pamatují okamžiky nástupu a realizace této cesty ve svém životě, popisují setkání s učiteli i učitelstvím, popisují své představy i prožitky, které jsou provázeny pozitivními emocemi. V písemných záznamech z rozhovorů je často uvedeno: „ ...usmívá se, ...radostně se jí rozsvítily oči (ať už to znamená cokoliv).“ Ukazuje se, že vzpomínka na pozitivně reflektovaný prožitek je pro respondenty důležitá,*

významná a že se demonstruje pokaždé, když na situaci vzpomínají, když si ji vybavují. Propojení pozitivního prožitku z dětství, má pro ně zjevně význam. Pokud analyzujeme tyto jevy z pohledu pedagogiky, máme za to, že se v jejich vědomí vytvořil pozitivní postoj k učitelství, zde ještě bez vědomostí o profesi či dovednosti v profesi. Nahlížíme na problematiku záměrně jako na jev, který můžeme svým způsobem považovat za učivo, to, co člověk poznává a čemu se učí, protože člověk se učí poznáváním. Strukturu učiva tvoří tři základní složky (Kalhous, Obst, 2002, s. 126) a to jsou vědomosti na základě poznání kognitivního, dovednosti vznikající a profilující se na základě činností a postoje k jevu (objektu) prezentované přiřazením jisté hodnoty, odrazu významu a důležitosti jevu pro jedince. Tak zde také přijímáme tyto postoje k profesi, její volbě, přípravě na ni i její realizaci, a pracujeme s nimi. Tuto pedagogicko-didaktickou terminologii jsme zvolili proto, že je blízká učitelům, rozumí ji a je schopni s ní pracovat. Cesta rozhodování o profesi je tedy provázena prvotním utvářením postojů k ní, ještě, jak se z výzkumu ukazuje, nikoliv na základě vědomostí o profesi, což respondenti vyjádřili konstruktem *naivní identifikace s profesí*. Tuto část profesní dráhy jedince profiluje jeho okolí i to, jak je připraven podněty akceptovat a nepovažujeme za žádoucí už zde budoucí adepty profese, jakkoli záměrně, ovlivňovat. Přesto by právě tento kladný postoj k profesi v dětství mohl být jedním z aspektů, které naznačují budoucí spokojenost jedince v profesi. Záměrně uvádíme pojem *naznačují*, protože detailně tato oblast našim výzkumem prověřena nebyla. Neočekáváme, že by se součástí přijímacího řízení na vysoké školy učitelského zaměření stal pohovor o postoji jedince k profesi od dětství, nicméně, otevírá se tu jisté pole možností, zejména pro pedagogicko-psychologický blok přípravy budoucích učitelů. Cesta ke kvalifikaci, která je dle respondentů již provázena poučenou či završující se identifikací s profesí už vykazuje jiné atributy zejména v možnosti ovlivnění jedinců, budoucích učitelů. Většina respondentů se vyjádřila, že profesní příprava obecně posílila jejich přesvědčení o profesi i o tom, že ji chtějí vykonávat, nicméně to posílení bylo reflektováno až s odstupem. Při rozboru

jednotlivých úseků profesní přípravy se respondenti potýkali s kolísáním kvality svého profesního přesvědčení, tedy přesvědčení, že chtějí tuto profesi vykonávat. Postoje se měnily ve vazbě na úspěšnost studia, a to tak, že v případě neúspěchů či problémových incidentů, pro které jedinec nenalézal uspokojivé řešení, například opakování zkoušek, neakceptace vyučujícího a jeho přístupu k výuce, nezvládnutí vlastního učení, respondenti přiznávají snižování přesvědčení o tom, že chtějí v budoucnu profesi vykonávat: *... když jsem viděla tu aroganci a opojení mocí, tak jsem si říkala, jestli tohle je učitel, tak já učitelka být nechci... prostě toho bylo tolik, a tak složité, tak odtržené od života, že jsem si říkala, že tohle ne, tudy já nejdu ... vyhodil mě od zkoušky po první větě, ... ale neměl na to právo, to byl takový jeho sport, bylo to ponižující, chtěla jsem s tím praštit (se studiem) a už nikdy se na ničem takovém nepodílet ani v roli učitele ani studenta...*

Zde se v rámci výzkumu ukázala možnost ovlivňovat posilování profesního přesvědčení budoucích učitelů v pregraduální přípravě, a to nejen osobním příkladem a reprezentativním vystupováním vyučujících vysoké školy, kteří by měli sami konat tak, jak vyučují, dodržovat didaktické i další zásady profese, ale zejména zařazením výukových bloků, například s nácvikem reflexe a sebereflexe studentů k vlastnímu profesnímu přesvědčení. To, že takováto cvičení probíhají, byť ne v samostatném programu, dokladují naši respondenti:

...ona nás vedla, abychom se zamýšleli, odpovídali si na otázky jakože: Proč chci tuto práci dělat, co mě motivuje, co mě drží, co mi dává sílu ... a když si to člověk prostě řekl, tak to nějak věděl a věřil, že to půjde. On to člověk tušil i před tím, ale neměl v tom jasno, dokud to nevyjádřil slovy.

Každou situaci jsme tak probrali, ptali se sami sebe, co se stalo, jak se to stalo, jak to na mě působilo, dokázala bych to příště vyřešit líp, kdybych byla připravena... jak se s tím vyrovnám a vyjdu z toho s čistým štítem, že jsem

udělala, co se dalo ... a snažila se... nikoho záměrně nepoškodila... a tohle nám pomáhalo, to byla pomoc pro praxi a došlo nám to až v ní, v té praxi.

A když to začnete dělat, tu reflexi, tak je najednou jasno, ne že by problémy zmizely, ale nějak se s nimi líp vyrovnáte a porozumíte jim. A čemu porozumíte, pro to hledáte řešení, protože tušíte nebo víte, že existuje. A když cosi vyřešíte ke spokojenosti, tak rostete, posilujete, prostě paráda!

Respondenti, kteří nastoupili cestu profese, tedy vstupovali do praxe s profesním přesvědčením pozitivně vyprofilovaným, spontánně udávali, že dosáhli završení identity s profesí (připomínáme, že se jedná o konstrukty těchto úseků života vzešlé z diskuse respondentů a badatelky, nikoliv o psychologicky doložené procesy), a vykazovali od prvních dnů spokojenost v profesi. V případě problémových incidentů, v rámci kterých se cítili ohroženi neúspěchem, záměrně a důsledně hledali řešení těchto situací, nerezignovali, věřili ve své schopnosti situace řešit a vyřešit ke své spokojenosti. Úspěšně vyřešené situace zpětně posilovaly jejich profesní přesvědčení a jejich víru, že v profesi obstojí. Zde se jako významný prvek v životních příbězích projevila spolupráce s takzvaným uvádějícím učitelem, tedy zkušeným kolegou, se kterým sdíleli reflexe profesních situací a diskutovali s nimi jejich řešení.

Mně stačilo, když mi řekla (uvádějící učitelka), že tohle (selhání ve výuce) se určitě stalo každému, jí taky a že když to promyslíme, najdeme řešení.

Kdybych na to byla sama, asi bych utekla, ale ona mě podržela a já se uklidnila a pak se to řešení skoro samo objevilo, stačilo o tom jen přemýšlet a věřit, že se řešení najde. Prostě jsem ho měla někde v hlavě, to řešení, ale bez ní bych ho nevydolovala.

Na základě těchto dat máme za to, že druhým okamžikem, kdy je možné a zároveň žádoucí záměrně posilovat profesní přesvědčení učitelů je právě okamžik, kdy vstupují do praxe. Jako vhodná možnost, se jeví institut uvádějícího či provázejícího učitele, zkušeného experta v oboru, který se začínajícím učitelem spolupracuje. Nicméně máme za to, že tento zkušený učitel by měl být vyškolen a na svou roli připraven nejen z pohledu didaktického, jako poradce, didaktik, ale také jako učitel, který sám provádí reflexi a sebereflexi a je připraven i tyto procesy sdílet se začínajícím učitelem a vést ho k jejich provádění.

5 Výzkumná linie zakotvené teorie (D)

Výzkumná linie D, linie zakotvené teorie, byla od počátku v tomto výzkumném šetření zamýšlena jako dominantní, jádrová výzkumná linie. Zapojilo se šestnáct respondentů v delším časovém úseku a opakovaně. Směřuje ke generování nové, dosud nevyslovené teorie o problematice formování profesního přesvědčení začínajících učitelů. Nová teorie o fenoménu se zviditelňuje a vynořuje z datových souborů postupnými, přesně definovanými technikami dle Strausse a Corbinové (1999), v jednotlivých krocích, dlouhým procesem je generována z dat, která byla získána v rámci výzkumu. Na veškerá získávaná data je nahlíženo nikoliv staticky, ale programově dynamicky, v jejich rozmanité proměnlivosti (Švaříček, Šedřová, 2014). Jsou vyhledávány a vyzdvihovány procesy, změny a postupy směřující od příčin formování jednotlivých aspektů profesního přesvědčení k následkům (Hendl, 2016). V procesech formování fenoménu profesní přesvědčení je přihlíženo ke všem, byť prvoplánově okrajovým, nevýznamným kontextům a jevům, které se v datech zviditelní, tudíž ani ojedinělé jevy nejsou odmítnuty, ale naopak jsou dále podrobně zkoumány. Základní nosnou ideou této metody je zde *kontext objevování* nového, *context of discovery* (Hendl, 2016, s. 129), dosud nepopsaného, explorační zatím neznámých jevů, jejich příčin a následků pro začínající učitele tak, jak je oni sami reflektují a zároveň kontext detailního odůvodňování (*context of justification*) těchto jevů ve spolupráci respondenta a badatele. Tato část výzkumu byla zahájena před výzkumnou linií life story, trvala celých pět let a respondenti byli oslovováni a zapojováni do výzkumu procesem takzvaného teoretického vzorkování až do plné saturace dat, tedy tak dlouho, dokud se zviditelňovala data do té doby neuvedená.

Téma výzkumu profesního přesvědčení se od počátku jevílo složité, a to nejen v rovině výzkumu samotného jevu či fenoménu, ale zejména v rovině jeho rozpoznání a interpretace respondentem. Spolu s Průchou (2002), si stále připomínáme, že v každé vědě, tedy i pedagogice, existují pojmy *zahalené jistou*

chiméričností opředené možností různých výkladů i přístupů s velkým nebezpečím mylných interpretací, a přesto jde v podstatě o pojmy, kterým zdánlivě rozumí každý. Také Kořa v *Traktátu o vybraných problémech teorie a praxe v oblasti pedagogických věd* (2012) rozebírá, že existují pojmy, které v nějaké podobě známe, jakmile ale tento pojem podrobíme důslednému vědeckému zkoumání, ukáže se, že jde o velmi mlhavý jev či fenomén, který tímto pojmem označujeme. Pro každého z nás je jiný, protože jeho dynamika je až neuvěřitelná. Můžeme si to představit jako mraky plující po obloze, všichni vidíme mraky, ale jeden z nás v nich rozpoznává dům, jiný strom a další například auto... a při tom se všichni díváme na stejnou oblohu, na stejné mraky. A ještě zajímavější je to, že pokud respondenty nevyzvěme, aby v mracích cokoliv rozpoznali, viděli v nich obrazy, tak většina, zejména při vědeckém výzkumu, zůstane u konstatování, že vidí mraky, nikoliv obrazy v nich. Tento problém by jistě příslušel zkoumání v oblasti psychologie, ale to není přístup našeho výzkumu, proto jsme hledali možnosti, jak pomocí přístupů pedagogické reflexe a sebereflexe, odrýt obrazy o profesním přesvědčení v přemýšlení našich respondentů o profesi, a zároveň jim umožnit interpretaci těchto obrazů tak, aby byly porovnatelné mezi jednotlivými respondenty. Pokud se vrátíme k našemu přirovnání o mracích, je důležité, aby se všichni dívali na stejné mraky, ale ty obrazy, které v nich respondenti vidí, zůstaly jejich, individuální, osobní a jedinečné. Máme za to, že vše, co je spojeno s lidskou aktivní činností se stále proměňuje, jak člověk reflektuje nové poznatky, znalosti, prožitky a zkušenosti, a to vše je obtížně zachytitelné. A ještě obtížněji se tyto jevy interpretují, protože právě tyto obrazy jsou jistým způsobem tacitní, jedincem nevyřčené a neuvědomělé.

Šíp a Švec (2013) nabízí názor, že tacitní znalosti je možné do určité míry vzájemně sdílet, když se jejich část zexplicitní například důslednou (sebe)reflexí, což potvrzuje i Korthagen (2011). Naším úkolem bylo najít cestu k interpretaci neuvědomovaných znalostí o profesním přesvědčení, které je třeba

si uvědomit, záměrně a záměrně doslova zvědomit, a následně transformovat do slov (vyjádřit slovy) srozumitelných širšímu okruhu osob, kteří aktuálně reflektují jiné obsahy, než komunikující jedinec. Pojem „zvědomit“ používáme zde v tomto výzkumu jako výsledek procesu, kterým si v rámci pedagogické (sebe)reflexe jedinec uvědomí objekty a jevy a je schopen je interpretovat, byť subjektivně a individuálně. Pojem používáme jako konstrukt vytvořený účelově v procesu spolupráce mezi badatelkou a respondenty k pojmenování reflektovaného procesu a jeho výsledného jevu. Zdůrazňujeme, že není vázán na odbornou psychologickou terminologii. Věříme, spolu s Lojdovou (2015), že skrytost neznámá nemožnost jevy odhalit, popsat a dále s nimi pracovat, protože to, co je nezjevné a aktuálně skryté, například v daný okamžik i pro samotného respondenta, to mu může pomoci odhalit zkušený kolega, zde například badatel, a to tím, že ho provede sebereflexí k problému a položí mu ty správné otázky. Zvolili jsme v rámci sebereflexe přístup dle Švece (1996), tedy sebereflexi i reflexi druhých, prostřednictvím otázek. Podmínkou jistě je, že si respondenti a výzkumník vzájemně porozumí. Pak je možné si vyjasňovat obsahy reflexí a vyhledávat jejich společné jádro, fundament, což zde bylo realizováno. Pracujeme s myšlenkou nastíněnou autory výše, že jedinec je schopen poznávat i tehdy, kdy si neuvědomuje, že se nachází v poznávací či komunikativní situaci. Docházíme k závěru, že profesní přesvědčení bude potřeba reflektovat jako kontinuální dynamickou strukturu, interpretovatelnou aktuálně, tady a teď, ale neustále se proměňující v jistých aspektech ve vazbě nejen na objektivní realitu, ale zejména na to, jak jsou reflektovány každou individualitou, každým respondentem, každým (nejen) začínajícím učitelem, v každém okamžiku jejich (nejen) profesní existence.

Jako dominantní a prvotní byla pro sběr dat zvolena metoda autonomního psaní, tedy volná, nekorigovaná písemně realizovaná výpověď jedince, doplněná o následné hloubkové rozhovory zaměřené na konkrétní témata, kterým předcházely nebo je přímo provázely reflexivní a sebereflexivní praktiky

respondentů pro zexplicitnění jednotlivých obrazů a původně neuvědomovaných a nepromyšlených poznatků o řešených jevech, jako je formování profesního přesvědčení, jeho ovlivňování, posilování, stagnace či vyhasínání. Podrobněji k tomu v příloze. S daty, která byla takto získána, bylo dále zacházeno dle metodiky Strausse a Corbinové (1999), byla zpracována kódováním.

Využití výzkumné metody nazvané ohnisková skupina (Švaříček, Šed'ová, 2014) bylo zaměřeno na získání dat vzájemnou interakcí mezi začínajícími učiteli. Ohnisková skupina byla v průběhu výzkumu realizována opakovaně, a to až po zpracování dat otevřeným kódováním a definování základních kategorií vázaných na formování profesního přesvědčení. Práce v ohniskové skupině probíhala ve formě řízené, a na místě zapisované diskuse (na žádost respondentů bez audio či video záznamu), odvíjené od konkrétního ohniska, jednotného tématu, jak bude uvedeno níže. Očekávali jsme, že diskuse v profesně shodně orientované skupině, podnítlí a stimuluje přemýšlení o fenoménu, zvýší vzájemné porozumění a sjednocení terminologie, odstraní zábrany a bariéry jednotlivců a vybídne každého k vyjádření se ke všem aspektům diskuse, které ve skupině zazní. Každá ohnisková skupina byla zahájena sdělením ohniskového tématu a prvotní individuální sebereflexí každého respondenta k němu. Tato sebereflexe byla vyjádřena několika větami, odpověďmi na (sebe)reflektivní otázky, písemně a anonymně. Tyto odpovědi byly k dispozici všem účastníkům anonymně, byly „položeny“ doprostřed stolu. Poté byla zahájena skupinová interakce řízená moderátorem jednak o takzvaném ohnisku, ohniskovém tématu, ale i o anonymních reflexích k němu. Písemný záznam byl prováděn dvěma nezávislými zapisovateli a v závěru ohniskové skupiny byl přečten, případně upraven a doplněn, a autorizován všemi přítomnými. Autentičnost individuálních výroků byla zachována, ale skupinová diskuse poskytla i jejich shrnutí a závěrečné společné vyjádření.

5.1 Přístupy k výzkumné linii zakotvené teorie

Zásadní otázkou v této výzkumné linii bylo, jaké aspekty formování profesního přesvědčení respondenti reflektují a zda jsou schopni si je zvědomit a explicitně vyjádřit, a zároveň jak je žijí, tedy tzv. konzumují a užívají pro svou sebereflexi, až k reflexi a vyjádření spokojenosti či nespokojenosti v profesi.

Cílem této části výzkumu bylo generovat novou teorii o formování profesního přesvědčení začínajících učitelů a zároveň vysledovat a popsat vztahy mezi jednotlivými aspekty tohoto fenoménu ve vazbě na spokojenost či nespokojenost jednotlivce v profesi. Základní zadání pro respondenty znělo: *Co je podle Vás profesní přesvědčení a kdy se u Vás začalo formovat? Jak vás ovlivňuje?*

Výzkumný vzorek tvořilo šestnáct začínajících kvalifikovaných učitelů základních a středních škol (dále respondenti). Osloveni byli ve druhém či třetím roce praxe. Proces autonomního psaní, prvotního vstupu do výzkumu, realizoval každý z nich pouze jednou. Hlubkové rozhovory opakovaně, dvakrát až sedmkrát. Do ohniskových skupin se zapojili opakovaně. Jednalo se o učitele, kteří setrvali nejméně tři roky v profesi. Tito respondenti utvořili spolupracující komunitu, která se vzájemně podporuje dodnes, buď osobně či prostřednictvím setkávání v MS teams, a proto je známo, že setrvávají v profesi i ve školním roce 2020/2021.

Jádrem výzkumné linie k zakotvené teorii o formování profesního přesvědčení začínajících učitelů byl klasický analytický aparát speciálních kódovacích technik představených české pedagogické veřejnosti Anselmem Straussem a Juliet Corbinovou (1999) v publikaci: *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Zakotvenou teorii zde reflektujeme jako induktivně odvozené tvrzení o jevu, který reprezentuje (tamtéž s. 14): „... začínáme zkoumanou oblastí a necháme, ať se **vynoří to**, co je v této oblasti významné.“ Jak dále autoři uvádí, techniky sběru a zde zejména

zpracování dat, mají mít jistou strukturu a osnovu zaručující korektnost výzkumu, nicméně každé objevování si vyžaduje specifický druh tvořivého přístupu, který se zviditelní v přesně popsané autorské kombinaci metod a přístupů. Tvořivost nebývá s vědeckým výzkumem příliš často spojována, většinou naopak. Ani zde není tvořivost akceptována při samotné práci s daty, kde by mohla naznačovat manipulaci či ovlivňování dat, je akcentována při vyhledávání rozličných kombinací metod sběru, zpracování i interpretace dat ve významu exploratorní (průzkumové) a validační triangulace. Protože našim úkolem je překonat jak dosud známé poznatky o fenoménu, uzávorkovat je, uzavřít a vyhledávat nové, ty odkrýt, analyzovat, interpretovat a odůvodnit, tak překonat i vlastní původní domněnky a naložit s nimi prostřednictvím procesu uzávorkování stejně. „*Tvořivost je zásadní součástí zakotvené teorie*“ (tamtéž s. 17) a proto náš přístup vyžadoval vybalancování rovnováhy mezi důsledným vědeckým přístupem a tvořivostí, o což usilujeme konceptem teoretické citlivosti (tamtéž s. 28), který zakládáme na podrobné znalosti současného stavu problematiky (viz úvodní kapitoly), na vysoké a dlouholeté profesní zkušenosti badatelky, která se dlouhodobě profesně pohybuje v oboru, uvádí začínající učitele do praxe, a o svém působení a zkušenostech si vede pedagogický deník. Přičemž v prvotním zpracování dat uzávorkovala své poznání o jevu, nicméně následně, v dalších etapách zpracování dat konfrontovala a srovnávala své poznatky o fenoménu s výzkumnými zjištěními, zapojila se do reflektivních a sebereflektivních technik zexplicitnění poznatků spolu s respondenty v procesu spolupráce.

V rámci zakotvené teorie se při zpracování dat jedná o tři kroky kódování, a to otevřené, axiální a selektivní. Tyto kroky ale nejsou, a ani je nepoužíváme, jako jednou zrealizované a pak ukončené, uzavřené a přesně ohraničené procesy, nýbrž několikrát se opakující, prostupující a prolínající techniky práce s daty až do plné saturace datových souborů. **Otevřené kódování** bylo využito jako proces prvotního zpracování dat, ze sepsaných textů.

K dispozici byly texty z tzv. autonomního psaní, kde respondenti odpovídali na otázku: *Co je podle Vás profesní přesvědčení a kdy se u Vás začalo formovat? Jak vás ovlivňuje?* Shodným způsobem byly následně kódovány i transkripce hloubkových rozhovorů orientovaných na problém i transkripce diskusí v ohniskových skupinách. Ke všem takto získaným textům bylo přístupováno univerzálně, jako k prostému zdroji dat, které je třeba otevřeným kódováním analyzovat, tedy rozdělit na **jednotky**. Jednotkou obecně může být jedno slovo, či věta či odstavec... v našem případě se jednalo o **výroky**, tedy posloupné, na sebe navazující skupiny slov, popřípadě i vět, které společně tvořily smysluplný obsahově významový celek, který vypovídal o kterémkoliv objektu či jevu, bez jakékoliv selekce. Hranice této jednotky (výroku) nebyla omezena formálně (počtem slov), ale obsahově a významově (výrok nese srozumitelné, nezaměnitelné a jednoznačné sdělení). Tyto výroky (jednotky) byly dále zpracovávány, seskupovány do významově shodných celků, sdružovány do vyšších celků, které jsme nazvali **kategorie** a opakovaně přeskupovány. Při soustavné analytické práci v duchu obsahové analýzy. K jednotkám (výrokům) i kategoriím jsme se opakovaně vraceli, revidovali je a přejmenovávali, přeskupovali do subkategorií, kategorií a nadřazených nadkategorií, i když ne vždy se tento algoritmus zviditelnil, někdy se kategorie nedaly segmentovat a jindy zase spojit do nadřazeného celku při zachování smysluplnosti výroků.

Axiální kódování bylo jádrovým procesem probíhajícím v této části výzkumu, díky kterému jsme směřovali k cíli celého výzkumu. Detailní popis jeho procedur i přijaté techniky a postupy jsou podrobněji rozebrány v části: Předvýzkum, ověření výzkumných zdrojů, kde byly konstruovány, osvojeny a v praxi ověřeny. Přijali jsme dynamický paradigmatický model Strausse a Corbinové (1999, s. 72), kdy vyhledáváme a objevujeme k danému jevu příčinné podmínky v daném kontextu a uvažujeme o nich ve vazbě na podmínky intervenující až k jednání každého jedince s jeho následky, které on sám explicitně deklarativně interpretuje. Vytváříme spojení mezi kategoriemi

a subkategoriemi, odkrýváme vztahy a vazby, zvažujeme jejich příčiny a následky, dohledáváme jejich různé (shodné či rozdílné) demonstrace a srovnáváme jejich interpretace jednotlivými respondenty i uvnitř dat získaných od jednoho respondenta.

Selektivní kódování se pak zaměřilo na výběr jedné klíčové, jaderné kategorie, kolem které jsme vždy uspořádali základní analytický příběh, jak uvádí Strauss a Corbinová (1999). Nejednalo se pouze o obsahy, které byly respondenty nejvíc a nejmasivněji otevřeně komunikovány, ale o ústřední témata výzkumu, která byla zviditelněna často až po reflexi či sebereflexi respondenta. Klíčových oblastí výzkumu bylo více, jak zprostředkujeme dále, ale dvě základní jsou:

- formování profesního přesvědčení;
- vazba profesního přesvědčení na spokojenost v profesi.

Organizace výzkumu byla složitá a postupovala dle předem připraveného plánu. V první fázi výzkumu jsme získali základní sadu dat metodou autonomního psaní, kdy respondenti spontánně, bez zásahu badatele samostatně odpovídali na otázku: *Co je podle Vás profesní přesvědčení a kdy se u Vás začalo formovat? Jak vás ovlivňuje?* Takto získaná data byla postupně podrobována otevřenému kódování. Zároveň byli respondenti zváni k hloubkovým rozhovorům na zadané téma, jejichž úkolem bylo osvětlit některé odpovědi, prohloubit a doplnit sdělení a zařadit je k datovému materiálu. Tento byl následně také podroben otevřenému kódování. Synchronně probíhala práce s takto kódovaným datovým materiálem, jednotlivé kódy zastoupené smysluplnými výroky byly tříděny do kategorií a dle saturace dat a získávání nových poznatků, byly opakovaně přetříděny, až vznikl soubor kategorií a subkategorií, se kterými se dále pracovalo.

V další fázi výzkumu probíhaly současně dvě formy práce, a to jednak další sbírání dat metodou **ohniskových skupin**, a zároveň první část zpracování dat axiálním kódováním.

Ohniskových skupin se konalo pět, přičemž ohniskem bylo vždy dané téma, a to:

Status profese a profesní přesvědčení. Zadání: *Z vašich autonomních psaní vyplynulo, že přikládáte význam statusu profese učitele, můžeme se k tématu vrátit a prodiskutovat ho?*

Otázky ke vstupní sebe/reflexi:

- Jaký je podle vás status učitelství ve společnosti?
- Jaký je status učitelství pro vás?
- Jak (po)užíváte status profese, kdy, v jakých chvílích a jakých situacích?
- Jaký vliv má vámi respektovaný status profese na vaše profesní přesvědčení?
- Domníváte se, že stejné je to i u jiných učitelů? Mohlo by to být u nich jinak? Popište jak (subjektivní názory).

Struktura profesního přesvědčení, složka statická, stálá a dynamická, epizodní?

Zadání: *Výzkum ukazuje, že profesní přesvědčení může být založeno ve dvou částech, jako stálá část, která se příliš nemění a jako část, která je aktuálně ovlivňována, jak to reflektujete Vy?*

Otázky ke vstupní sebe/reflexi:

- Odlišujete stálou, neměnnou dimenzi/složku/část profesního přesvědčení a epizodní, dynamickou?
- Čím je podle Vás formována stálá dimenze profesního přesvědčení?
- Čím je podle Vás formována epizodní, proměnlivá, dynamická složka profesního přesvědčení?
- Jak vás ovlivňuje stálá dimenze profesního přesvědčení?

- Jak Vás ovlivňuje epizodní, proměnlivá, dynamická dimenze profesního přesvědčení?

Profesní přesvědčení jako pozitivní fenomén či nejen pozitivní (může být považováno i za negativní fenomén)? *Jak reflektujete profesní přesvědčení, jako pozitivní fenomén či i jinak?*

Otázky ke vstupní sebe/reflexi:

- Je pro Vás profesní přesvědčení pozitivní, kladný fenomén ve smyslu, kdo ho má, ten má profesní přesvědčení vždy pozitivní? Nebo to může být jinak?
- Může být profesní přesvědčení vnímáno jako negativní, záporné profesní přesvědčení? Pokud ano, odůvodněte to, vyargumentujte. Uveďte příklad.
- Domníváte se, že stejné je to i u jiných učitelů? Mohlo by to být u nich jinak? Popište jak (subjektivní názory).

Profesní přesvědčení a vazba na spokojenost v profesi. *Zadání: Specifikujte Vaše profesní přesvědčení a jeho vazbu na Vaši aktuální (ne)spokojenost v profesi.?*

Otázky ke vstupní sebe/reflexi:

- Jaký vztah má Vaše profesní přesvědčení ke spokojenosti v profesi?
- Je přímá vazba mezi Vaším profesním přesvědčením a Vaší spokojeností v profesi? Pokud ano, jaká, popište to i na příkladech.
- Na kterou dimenzi profesního přesvědčení má spokojenost v profesi větší vliv a proč?
- Jaký vliv má ne/spokojenost v profesi na stabilní dimenzi profesního přesvědčení?
- Jaký vliv má ne/spokojenost v profesi na epizodní dimenzi profesního přesvědčení?
- Domníváte se, že stejné je to i u jiných učitelů? Mohlo by to být u nich jinak? Popište jak (subjektivní názory).

Profesní přesvědčení a vliv na profesní život učitele. *Jak Vás Vaše profesní přesvědčení ovlivňuje v každodenním profesním životě*

Otázky ke vstupní sebe/reflexi:

- Jak Vás Vaše profesní přesvědčení ovlivňuje v každodenním profesním životě?
- Opíráte se nějak o své pozitivní profesní přesvědčení při řešení profesních situací? Je pro Vás profesní přesvědčení oporou či zátěží? V každém případě popište jak.
- Domníváte se, že stejné je to i u jiných učitelů? Mohlo by to být u nich jinak? Popište jak (subjektivní názory).

Témata ohniskových skupin byla formulována na základě požadavků výzkumu, pro vyjasnění a upřesnění nejasností, které vyplynuly z průběžného zpracovávání dat. Data získaná v ohniskových skupinách byla stejně jako předchozí data z autonomního psaní a hloubkových rozhovorů podrobena otevřenému kódování, zároveň synchronně vstupovala do kódování axiálního a podílela se na exploraci a vysvětlování dosud zpracovaných dat. Sběr dat a jejich zpracování probíhalo průběžně a opakovaně až do takzvané obsahové saturace, tedy do okamžiku, kdy se už nezviditelňovaly žádné nové skutečnosti, vztahy a vazby mezi jevy, ani komentáře k hlavnímu zkoumanému jevu, profesnímu přesvědčení.

5.2 Shrnutí a diskuse k linii zakotvené teorie

Zde předkládáme výsledky této výzkumné linie samostatně zároveň s diskusí k nim, protože se jeví nepraktické tyto výsledky nepodrobit diskusí a konfrontaci

rovnou. Výsledky jsou výsledkem permanentní diskuse a cyklického opakování procedur analýzy, reanalýzy a syntézy výroků a kategorií.

Proces otevřeného kódování: K výsledkům postupujeme induktivně, tak jak se vyvíjelo zpracování dat ve výzkumu, od jednotlivých výroků, přes jejich vyjádření kódem (který je zobecněným vyjádřením více významově shodných výroků, jakýmsi konstruktem, označením příslušného obsahu) až k subkategoriím a zastřešujícím kategoriím.

5. 2. 1 Formování přesvědčení o profesi

Kategorie 1: V úvodních větách většiny analyzovaných textů, ale shodně ve všech textech autonomního psaní, se zviditelňovaly významové jednotky ve formě kódů reprezentované těmito vybranými výroky:

- učitel je významná profese;
- profese (učitele) má vysokou prestiž;
- být učitel je (pro každého) pocta ...

Tyto výroky interpretované jako jednotlivé kódy, jsme zahrnuli pod subkategorii s označením: **Reflektovaný status profese obecně**, bez upřesnění.

Kvantitativně bylo těchto výroků relativně málo, ale alespoň jeden byl *použit* každým respondentem a to v těchto autentických vyjádřeních: *...je to asi každopádně významná profese, ...je to určitě důležité povolání, asi jedno z nejdůležitějších ...je to profese, která má přece v našich zemích prestiž, ...být učitel je přeci pro každého pocta, ...učitel je považován za důležitou profesi.*

Další skupina analyzovaných významových jednotek už zahrnovala konkrétnější reflexi vztahu k profesi, a to ve společenském kontextu, tedy interpretovala jakýsi „pohled společnosti“ na profesi, se kterým respondent buď vyjadřoval

souhlas i nesouhlas, v každém případě ho v rámci svých sdělení vyjádřil explicitně, jednoznačně a nezaměnitelně, zde předkládáme několik reprezentativních:

- učitel je společensky uznávané povolání;
- učitel má elitní postavení ve společnosti;
- učitel je uznávaný okolím;
- učitel je (uznávaný) nositel vzdělanosti;
- učiteli by měli být ve společnosti vždy ti nejlepší.

Tyto výroky interpretované jako jednotlivé kódy, jsme zahrnuli pod subkategorii s označením: **Reflektovaný status profese v širší společnosti**. Vycházeli jsme například z těchto vyjádření respondentů: *...všichni mi říkali, a zaznívalo to i v televizi, že učitel je společensky uznávané povolání, ...široké okolí mi dává najevo, že učitel má, měl a bude mít elitní postavení v naší společnosti, ...viděla jsem na svých učitelích, že učitel je uznávaný svým okolím, že si ho lidé váží, taky se o tom mluvilo v médiích ...tak nějak mi utkvělo v mysli, že učiteli by měli být v každé společnosti vždy jen ti nejlepší, elita, ti nejchytřejší, nejmoudřejší a nepoctivější, a kdo by se nechtěl zařadit mezi takové, učitel má elitní postavení ve společnosti, formuje budoucnost lidstva, až se mi z té odpovědnosti a moci někdy zatočí hlava....*

Jeden okruh výroků o profesi a jejím statusu byl významně zaměřen na specifické výroky nejbližších, rodičů a přátel našich respondentů, o profesi a jejím významu. Výroky byly interpretovány často emotivně a s velkým důrazem a osobním zaujetím (na rozdíl od výroku výše), což dokládá množství přívlastků, které jsou součástí výroků (velmi, vysoce atd.):

- doma si této profese všichni velmi vážili;
- rodiče považovali profesi za vysoce prestižní;

- u nás doma se o učitelích mluvilo vždy s velkým respektem a hlubokou úctou;
- u nás (doma) je učitel (a lékař) na piedestalu, jsou to top profese.

Tyto výroky interpretované jako jednotlivé kódy, jsme zahrnuli pod subkategorii s označením: **Reflektovaný status profese v blízkém okruhu, rodině**, což dokladujeme autentickými výroky jako: *... doma si této profese všichni velmi vážili, protože sami rodiče vysokou školu neměli a učitel byl pro ně prototyp vysokoškoláka, ...rodiče vždy považovali učitelskou profesi za vysoce prestižní a chtěli, abych se na tu dráhu vydala taky, rezonovalo to u nás doma od mého dětství, že jsem chytrá a že bych to měla dělat, ...u nás doma se o učitelích mluvilo vždycky a vlastně pořád s velkým respektem a hlubokou úctou, při každém rozhovoru o škole to vyznělo, zapsalo se mi to pozitivně do mozku, ...u nás je učitel na piedestalu, jsou to top profese, učitel a lékař a rodiče chtěli, abych se, protože jsem se jim zdála chytrá, aspoň o jednu z těchto profesí pokusila, a to nejen kvůli sobě, ale abych něco vrátila světu a společnosti, ten obdiv k učitelům a touha se jim vyrovnat, to jsem měla v sobě z rodiny...*

Většina respondentů se také spontánně vyjádřila k profesi v jakémisi osobním vyznání, vyjádření postoje ve významu, *já si myslím (vím či věřím)*, že:

- profese má v mých očích vysokou prestiž;
- být učitel byl sen, přání a touha, to nejvíc, co jsem chtěl a co jsem mohl být.

Tyto výroky interpretované jako jednotlivé kódy, jsme zahrnuli pod subkategorii s označením: **Reflektovaný status profese jedincem (respondentem) osobně**, což dokladujeme výroky jako: *...profese má jednoznačně v mých očích vysokou prestiž, důležité poslání a kdyby se mi povedlo na tu dráhu nastoupit, byl by to splněný sen, ...být učitel, to byl můj sen, přání a touha, to nejvíc, co jsem kdy v životě chtěla a co jsem mohla být, bylo to odjakživa vysněné a vytoužené povolání, ...přála jsem si být učitelka, od dětství jsem si na to hrála a sen mě*

nikdy neopustil, ...vím, že být učitelkou je výhra, má skvělé postavení a žena lepšího nedosáhne, snad jen doktorka, ...jsem učitelka a jsem na to hrdá, byla to těžká cesta a já si vážím, že jsem dostala šanci.

Všechny tyto dílčí subkategorie byly následnou obsahovou analýzou, komparací a syntézou sdruženy do kategorie s označením: **Přesvědčení o profesi čili status profese**. Diskutováno bylo také rozšířené označení této kategorie: *Přesvědčení o profesi, jejím významu, smyslu a potřebnosti, čili status profese*, a to zejména z toho důvodu, že v rámci členského ověřování mezi respondenty došlo k diskusi nad označením kategorie a tím, co do obsahu této kategorie zahrnout.

Před formulováním označení každé kategorie byly jednotlivé významové jednotky opakovaně podrobovány analýze, byly pokládány a řešeny otázky: *O co jde? Byl vysloveně zmíněn pojem status profese? Byl vyjádřen explicitně či implicitně? Pokud implicitně, jak, jakými slovy, „přečetli“ jsme ta slova správně? Je implicitní podtext vyjádřen v souladu se zamýšleným obsahem? Nemohlo dojít k omylu, a pokud ano, k jakému?* Na základě těchto analýz byly některé kódy (výroky, významové jednotky) přeřazeny mezi subkategoriemi, ale žádné nebyly z této kategorie vyřazeny ani doplněny.

V diskusi k výsledkům se zamýšlíme nad několika body: Vzhledem k tomu, že respondenti odpovídali na otázku: *Co je podle Vás profesní přesvědčení a kdy se u Vás začalo formovat? Jak vás ovlivňuje?*, je pro náš výzkum významné, že z dat autonomního psaní a následně i rozhovorů a diskusí byla tak výrazně kódována výše uvedená kategorie: *1 Přesvědčení o profesi, čili status profese*, tedy že se zde na status profese tak významně poukazuje v souvislosti s přesvědčením o profesi (profesním přesvědčením). Význam statusu vyplynul spontánně, nebyl zadán k přemýšlení. Byl respondenty s přesvědčením přímo svázán, a to spontánně, v prvních větách jejich výpovědí. Ukazuje to na skutečnost, že status profese, ve společnosti, mezi blízkými, v sociálních

skupinách, kde se respondenti pohybují, má pro jejich profesní přesvědčení, popř. pro formování jejich profesního přesvědčení význam. Zde zatím nevíme jaký, neznáme příčiny, kontext ani důsledky či následky, ale jednoznačně se potvrdilo, že statusu profese je význam ve vazbě na profesní přesvědčení přičítán.

V otevřeném kódování vyzníval status profese v některých subkategoriích ambivalentně, i když většinou skrytě. Vždy tam byl (status profese), ale jeho kvalita byla nejistá. Projevilo se to zejména v subkategorii 1.1, u reflexe obecného statusu profese. Status byl sice deklarován pozitivně, jako vysoký, ale ve vyjádřeních se objevovala slova jako: *asi, zřejmě, (i) v našich zemích...* která naznačovala, že se respondent chce ujistit, že i ostatní reflektují status profese pozitivně, popřípadě si respondent *nechává otevřená vrátka* pro jiné vyjádření, jiné hodnocení statusu profese. V autonomním psaní se tato nejistota významně neprojevila, byla zde v náznacích, ale právě v hloubkových rozhovorech a ohniskových skupinách, jejichž data jsou do otevřeného kódování také zahrnuta, se tyto aspekty projevovaly, a to ve výrociích: *...je to ASI každopádně významná profese, CO MYSLÍTE VY? Anebo: ... být učitel je přeci pro každého pocta, NEBO SI MYSLÍTE NĚCO JINÉHO?*

Vyjádření v kategoriích *1.3 Reflektovaný status profese v blízkém okruhu, rodině*, a *1.4 Reflektovaný status profese jedincem (respondentem) osobně* byla naopak vždy jednoznačná, sebejistá a vždy pozitivní ve významu uznávání vysokého statusu profese v rodině, a stejně tak byla zdůrazňována. To vyplývá z použitých slov jako: *vždy, opravdu, jednoznačně, nezpochybnitelně...* a to můžeme doložit výroky jako: *...rodiče VŽDY považovali učitelskou profesi za vysoce prestižní* či *...profese má JEDNOZNAČNĚ v mých očích vysokou prestiž*. Jak vyplynulo z následných rozhovorů (metoda hloubkových rozhovorů) a diskusí (v rámci ohniskových skupin), pokud měl respondent interpretovat hodnocení statusu profese společností (jinými, jemu osobně neznámými,

jednoznačně neidentifikovanými osobami), nebyl si jist jejich hodnocením. Pak se necítil delegován hovořit za celou společnost, vyjadřoval tak svou domněnku a také ji tak komunikoval, jen jako domněnku, ne vždy podloženou či ověřitelnou. Kdežto pokud hovořil o hodnocení statusu v rodině (rodinou), či hodnocení statusu sebou samým, byl si jist a vyjadřoval se jednoznačně a důrazně. Jako překvapivé se může jevit, že status profese byl v autonomních psaních hodnocen pouze pozitivně. Negativní hodnocení statusu učitelské profese zaznamenáno nebylo. Příkládáme to tomu, jak byla položena otázka, že respondenti ji porozuměli a profesní přesvědčení reflektují v pozitivním slova smyslu jako pozitivní profesní přesvědčení (nikoliv negativní). V tuto chvíli jsme pro toto své tvrzení ještě neměli data, nicméně v dalším výzkumu se nám tato domněnka potvrdila a můžeme ji dokladovat výstupem z ohniskové skupiny: *Když hovoříme o formování profesního přesvědčení, tak ve smyslu pozitivního profesního přesvědčení, tedy i pozitivního statusu profese, jde o pozitivní přesvědčení o profesi, protože když profesi vykonávám, chci o ní být přesvědčen, věřit v ni, tedy i v její vysoký pozitivní status v očích mých, v očích blízkých i celé společnosti.*

5. 2. 2 Formování přesvědčení o sobě v profesi

Kategorie 2: Další, nemalá, část kódovaných výroků (myšlenek, názorů, tvrzení) v textech respondentů se zabývala tématem vlastního přesvědčení o tom, že jedinec v profesi obstojí, že ji zvládne a bude ji vykonávat ke spokojenosti své i okolní společnosti. Šlo zejména o výroky evokující přesvědčení bez bližšího odůvodnění:

- jsem přesvědčen (věřím), že to zvládnu;
- jsem přesvědčen (věřím), že na to mám.

Tyto kódy, jsme zahrnuli pod subkategorii s označením: **Obstojím v profesi**, tedy přesvědčení bez bližšího určení a vysvětlení, což dokladujeme výroky jako: *...vím, že na to mám, ...jsem přesvědčena, že profesi zvládnou, ...věřím, že být učitelkou dokážu a zvládnou, jak nejlíp to půjde, ... mám na to, ...jsem přesvědčena, že na to fakticky a doopravdicky mám, ...jsem si jistá, věřím si v té profesi... prostě to vím, že to dám a bude to úspěch.*

Mnohé výroky, ale byly respondenty specifikovány a v reflexích se jasně ukázal důvod přesvědčení o tom, že respondent v profesi obstojí a bude mít úspěch. Šlo o dva odlišné druhy argumentace ve prospěch předpokládaného úspěchu v profesi, a to argumentace jakousi neupřesněnou garancí zajištěnou zvenku, tedy odůvodněnou kontrolními mechanismy zvenku:

- studium bylo náročné, zvládl jsem ho, tak musím uspět;
- přípravu na profesi jsem zvládl skvěle, státní zkoušku složil napoprvé, tak musím (mám šanci) uspět;
- všichni mi říkají, že to dokážu (zvládnou);
- říkají mi, že jsem rozený učitel, kdo by měl být dobrý, když ne já.

Tyto kódy, jsme zahrnuli pod subkategorii s označením: **Obstojím, jsem připraven, studiem atd., garance zvenku**. A je tím zdůrazněno, že respondenti poukazují na kladné hodnocení, které jim bylo poskytováno z venku, například v rámci pregraduální přípravy či dalšího studia, a zároveň tím poukazují na to, že došlo k potvrzení jejich kompetence k profesi odborníkem, garantem zvenku. Jejich reflexe profese a profesionality byla potvrzena nějakou obecně uznávanou autoritou, například zkušební komisí při státní závěrečné zkoušce, uvádějícím učitelem, zkušeným kolegou, ředitelem školy, kladným hodnocením žáků či jejich rodičů atd., což dokladujeme výroky jako: *...v téhle profesi musím obstát, když jsem studiu věnovala tolik času a práce a energie, bylo strašně náročné a já ho zvládla skvěle, takže teď prostě musím uspět, jinak by svět nedával smysl,*

...prostě vysoká byl záhul, ale já to dal, tak to dám i v praxi, ...stánici jsme dala napoprvé, nadřela jsem se, studovala jsem naplno, a když je studium příprava na profesi, tak jsem asi připravená, ne?, když mě pustili ke zkoušce a do profese .. přinutili mě na škole makat „o dušu“ a všichni mi říkali, že na to mám, že to zvládnou, že jsem rozená učitelka a já jim chci věřit, ... říkají mi a přesvědčují mě, že jsem rozená učitelka, kdo by měl být dobrý v téhle profesi, když ne já?

Další sada výroků byla odůvodněna argumenty zevnitř, z osobního přesvědčení respondenta o svých schopnostech, vědomostech a dovednostech:

- studoval jsem poctivě a stále se učím, obstojím;
- mám všechny předpoklady, věřím si, obstojím.

Tyto kódy, jsme zahrnuli pod subkategorii s označením: **Obstojím, jsem připraven, udělal jsem pro to vše, garance zevnitř**. Dokladujeme je autentickými výroky jako: *...mám na to, vím to, cítím to, jsem připravená naskočit a jet, prostě to vím, že na to mám schopnosti i sílu, ... mám na to povahu být úča a taky chuť a taky jsem se hodně učila a když se to sečte, je tam moje přesvědčení, že to zvládnou se ctí, ...prostě sem dělala co sem mohla, škola nebyla lehká, ale mně bavila a hodně mi dala, ale musí to člověk mít i v sobě, někde uvnitř, že chce a pak to půjde s tím, vším, co už umím a ještě že i chcu.*

Před formulováním označení každé kategorie a subkategorie byly i zde jednotlivé významové jednotky opakovaně podrobovány analýze, byly pokládány a řešeny otázky: *O co jde? Co je tématem sdělení? Co je obsahem sdělení? Opravdu jde o výpověď o osobním přesvědčení, že jedinec ob stojí v profesi? Čím své přesvědčení zdůvodňuje? Uvádí příčiny, důvody svého přesvědčení? Naznačuje strategie k dosažení cílů? Považuje jev za ukončený jednou pro vždy či za proces?*

Kategorie číslo 2 **Přesvědčení o tom, že v profesi obstojím**, se svými subkategoriemi, byla otevřeným kódováním analyzována z odpovědí na otázku: *Co je podle Vás profesní přesvědčení a kdy se u Vás začalo formovat? Jak vás ovlivňuje?* Vznikla sloučením tří subkategorií výroků, a to: obecná kategorie, „prostě obstojím“, bez dalšího vysvětlení či odůvodnění proč se tak respondent domnívá, proč si to myslí. Dále pak subkategorie obstojím, garantuji to svým vnitřním přesvědčením o sobě a svých schopnostech, protože vím, že jsem vynaložil dostatečné úsilí a snahu na dosažení a realizaci profese, a nakonec kategorie obstojím, tvrdí mi to mé okolí. Nejméně jednoznačnou subkategorii pro výzkum se jevila právě ta poslední subkategorie a ji tvořící skupina výroků, když se respondenti odvolávali na garanci zvenčí. Projevovala se tu zjevná nejistota „o sobě“, kterou je třeba potvrdit nezávislým zdrojem, tedy někým či něčím, kdo ověřil respondentovy schopnosti, dovednosti, znalosti či kompetence k profesi. Nejčastěji šlo o přesvědčení, že pokud respondent dobře studoval, byl premiantem, byl oceňován svými vyučujícími, k tomu zdárně a v termínu složil státní zkoušku, byl přijat do prvního zaměstnání, kam si podal žádost... je tedy o něj zájem, jeho okolí věří, že v profesi obstojí, tak si začal věřit i sám respondent. Je jisté k zamyšlení, že aspoň jeden výrok tohoto typu, který tvoří subkategorii 2.2, byl kódován u každého respondenta.

5. 2. 3 Formování fenoménu profesní přesvědčení

Kategorie 3: Relevantně k našemu výzkumu se z výše uvedené základní výzkumné otázky vyprofilovaly kódy, které dokladovaly formování názorů na profesi a deklarovaly utvářející se individuální profesní přesvědčení, přesvědčení o profesi, u jednotlivých učitelů v čase. Ve výrocích respondentů se odlišitelně zviditelnilo, kdy se poprvé objevila pozitivní reflexe profese a tvrzení o tom, že je jedinec o ní přesvědčen i o sobě, že ji chce (dokáže) realizovat, tedy žít v rámci svého profesního života. A dále pak také ty výroky, které reflektovaly

intenzitu utváření vztahu k profesi. U těchto výroků se ve výpovědích respondentů dala vysledovat jasná časová linie vývoje jejich vztahu k profesi, tak, jak ji zpětně oni sami deklarovali a interpretovali. Výroky reprezentující jejich vyjádření se daly shrnout do dvou subkategorií. Ta první je reprezentována těmito výroky:

- profesní přesvědčení v dětství;
- profesní přesvědčení v době rozhodování o profesi;
- profesní přesvědčení v době pregraduální přípravy;
- profesní přesvědčení v době praxe.

Tyto výroky odpovídají subkategorii s označením: Časový průběh formování profesního přesvědčení, první impuls, a dokladujeme autentickými výroky jako:

...ten první impuls přišel už v raném dětství, kdy jsem si pořád dokola hrála na školu a trápila všechny kolem sebe, aby byli mými žáky, aby mi dělali třídu a děti, které já budu moci učit, už tehdy jsem byla přesvědčená o této profesi, že je to moje profesní cesta, ... moje přesvědčení o profesi vypuklo v mateřské školce, chtěla jsem prostě být paní učitelka, ...přesvědčení o profesi ve mně bylo asi odjakživa, ... víra ve smysl učitelské profese mi asi byla vrozená a vypukla hned v mateřince, ...mé profesní přesvědčení-víra (jeho náznaky), chuť a touha stát se učitelkou se objevilo už brzy, možná ještě před mateřskou školkou... ale určitě v ní, protože mám fotografie, jak sedím před plyšáky, za mnou je malá tabule a já mám v ruce ukazovátka;

... no když mi řekli, abych si vybrala, kam dál po základce, tak jsem si vybrala gympl, protože se ve mně jak narodilo přesvědčení, že chci být jako naše paní učitelka, naše jako třídní, která nám byla vzorem, taky jsem někdy chtěla být někomu vzorem a věřila jsem, že na to mám;

*... po maturitě to přišlo, jako blesk, prostě věřím v tuhle profesi a chci ji dělat,
... tak nějak na gymplu mi skočila do hlavy jakýsi víra v učitelství a jeho význam
i smysl, tak jsem tu;*

*...draplo mě to naplno někdy kolem maturity, ta chuť a víra, to přesvědčení, že
učitel je významný prvek v životě každého žáka, a že bych to asi chtěla dělat, pak
to „asi“ zmizelo a já v tu profesi naplno věřím;*

*... to se teda přiznám, že až do nástupu na výšku sem si nebyla jistá, zkusila jsem
prostě několik výšek a tahle vyšla, ale jak jsem začala studovat, tak už asi
v druháku mě to chytlo, dávalo to smysl, a přesvědčení o tom být učitelka začalo
růst;*

*...jakože že bych dřív cokoliv věděla nebo chtěla, to ne, pořád jsem byla
nerozhodná, ...to je přece velký krok vybrat si profesi, že, tak se ve mně
to přesvědčení o tom učitelování nějak našlo až po nástupu do práce, ale bylo
to naráz silné, a asi to navazovalo na respekt a úctu k profesi, co jsem měla
z dětství, ale ve mně se to zlomilo až v prvním zaměstnání, teď tu víru mám, věřím
v profesi i v sebe v ní, asi sem si to musela potvrdit, že je to ono, ... tak jo,
to přesvědčení dozrálo až v praxi, až jsem začala pracovat, ale někde asi bylo,
protože to šlo hladce a teď tomu učitelování věřím.*

Další skupina analyzovaných významových jednotek poukázala na to, že profesní přesvědčení není neměnné, že se proměňuje a vyvíjí, tedy formuje v reflexi na situace, které respondent žije a hodnotí. Pojmenování těchto kódů je opět konstruktem dohodnutým v procesu spolupráce badatelky a respondentů v rámci ohniskové skupiny, stejně jako u kódů předchozích, ale zde vyzněla shoda na jejich slovním i obsahovém vyznění významně:

- naivní přesvědčení o profesi;
- poučené přesvědčení o profesi;
- završené, ustálené přesvědčení o profesi.

Tyto výroky jsme zahrnuli pod subkategorii: Formování profesního přesvědčení v kvalitě, změny intenzity a dokladujeme je výroky jako: *...no napřed to bylo takové omámení, touha být učitelem, víra v tu profesi, bez znalostí povinností a úkolů, až pak přišla práce na splnění toho snu, ... začalo to přáním chci a věřím, pak to pokračovalo, chci, zjistím si, co to obnáší, a pořád věřím, a nakonec to končilo, chci, pořád věřím a už vím, že to bude makačka, a o to víc věřím a chci. Takový jakože kolotoč víry, touhy a přesvědčení o profesi i o sobě v ní, ... to přesvědčení a touha být učitelka bylo naivní, ale pak jsem o tom ve škole cosi zjistila a pořád to bylo přesvědčení, že to chci, a pak už jsem věděla, co to obnáší a co to stojí(být učitelka), a pořád jsem to chtěla, takže jsem tu.*

Poslední zviditelněný shluk analyzovaných významových jednotek ukázal velmi intenzivně, že se vztah k profesnímu přesvědčení u našich respondentů formoval do dvou oblastí, že se na ně dá nahlížet ze dvou zorných úhlů a respondenti tak spontánně činili:

- stálé, relativně stabilní, profesní přesvědčení, víra (fundament);
- epizodické, dynamické profesní přesvědčení.

Tyto výroky jsme zahrnuli pod subkategorii: Formování profesního přesvědčení v jeho aspektech (hlediska a zorné úhly profesního přesvědčení), což dokladujeme výroky jako: *...věřím si, chtěla jsem být úča od děcka, vždycky, a věřím v tu profesi, nějaké drobné překážky mě nezastaví, ...věřím, že naše práce má smysl, i když nevidíme „výrobky“, ale stačí reakce dětí, jejich radost z učení, to mě denně posiluje tu mou víru a i když jsou někdy negativní reakce a odmítání, moje víra to překová, už jsem si to vyzkoušela, ...občas mě něco rozhodí, nějaká ta epizodka, něco, co se nepovede, co mi vezme kus víry, nevyjde mi hodina, žáci zlobí přes míru a tak... ale pak se vrátí to přesvědčení, že učitelství má smysl, že jsem na to připravená, že si poradím, a že to dám, překonám a hned je mi líp, to mě posiluje, to moje dávné přesvědčení o smyslu profese a tedy i mé práce.*

Tyto subkategorie byly sdruženy do kategorie s názvem: **Formování profesního přesvědčení**, protože takto o něm vypovídají, a to jak v dimenzi času a doby jeho formování u jednotlivých respondentů, tak i dynamika změn v reflexi jakési jeho kvality od naivního profesního přesvědčení, přes poučené až po takzvané završené profesní přesvědčení, založené na ustálených přesvědčeních o profesi. Otevřené kódování nevypovídá o vztazích, příčinách, kontextu ani následcích, to bude zjišťováno až v další části zpracování dat, nicméně už se zde zviditelňují první impulsy, kdy docházelo k formování profesního přesvědčení, ale i jeho potvrzování a opakovaném ujišťování, že jím respondent disponuje. Spontánně se zde zviditelňují časové linie, podobné jako ve zpracování dat metodou life story, například od dětství jsem chtěla být učitelka: *...byl to můj sen... na základce byla mým vzorem paní učitelka X, chtěla jsem být jako ona, věřila jsem, že to dokážu, když se budu hodně snažit... rozhodnutí jít na gymnázium bylo jisté, jen tak mohu být učitelka, byla to cesta za mým snem... vysoká mě bavila, ujišťovalo mě to, že jsem na správné cestě za svým snem... nástup do prvního místa byl jako splněný sen.* Nezpochybnitelně se projevíly také kódy sdružené do kategorie formování profesního přesvědčení v aspektech, ukázalo se, že sami respondenti nahlíží na profesní přesvědčení z různých zorných úhlů a zcela explicitně to vyjadřují, například: *Mám jakousi pevnou část profesního přesvědčení, že jako věřím v tu profesi, že věřím i v sebe, že ji dokážu dělat naplno a dobře, ...ale pak je tu cosi, co mě občas uvede do pochyb... každodenní stres, život a situace, které někdy nezvládnou a jindy ano, a ty mají na to okamžité přesvědčení vliv, ale jen omezeně, protože pak se vrátí víra, přesvědčení.*

Jo, je tu pohyblivé profesní přesvědčení, na vodě, zmítané zdary a nezdary, ale je ukotvené v té první víře, že pořád chci být učitelka, věřím a dokážu to, i když si občas natluču.

Před formulací označení (konstruktů) každé kategorie byly jednotlivé významové jednotky opakovaně podrobovány analýze, byly pokládány a řešeny otázky: *O co jde? O čem data vypovídají? Jde o profesní přesvědčení jako takové, jde o jeho subjektivní respondentovu definici? Jde o formování profesního přesvědčení? Projevuje se iniciační okamžik formování profesního přesvědčení? Je vyjádřen průběh, nárůst či změny v profesním přesvědčení? Je zviditelněna kvalita profesního přesvědčení? Je zviditelněna kvalita profesního přesvědčení ve viditelné časové linii? Jeví se profesní přesvědčení jako jednotný (konzistentní, jednofaktorový, multifaktoriální) fenomén? atd.*

Analyzovat tyto výroky a vyhledat v nich příčiny, kontext a následky formování profesního přesvědčení bude úkolem druhé fáze analýzy dat, a to axiálního kódování.

Další kódy (výroky), které byly detekovány ve výpovědích, se nejeví relevantní pro náš výzkum, a proto se jimi zde nebudeme podrobně zabývat, protože v souvislosti s výzkumnou otázkou nebyly začleněny do žádné kategorie ani subkategorie a dále s nimi v rámci axiálního kódování nepracujeme. Přesto jsme se k nim vraceli při následujících reanalýzách se záměrem opakovaně zkoumat jejich obsahové sdělení, zda nenavazují (odůvodňují či popírají, podporují, diskutují) jiná tvrzení zejména v oblasti zkoumání příčin, příčinných podmínek, kontextů či následků právě řešených jevů. K nejzajímavějším patří významně vyznívající kategorie:

Kat. 4: Požadavek sdílení zkušeností se zkušeným kolegou;

Kat. 5: Potřeba celoživotního vzdělání, učení, DVPP;

Kat. 6: Návrat k teorii a propojení do praxe;

Kat. 7: Požadavek na profesní oporu či podporu atd... přestože tyto kategorie nesouvisí, respektive respondenty nebyly dány přímo do souvislosti s formováním profesního přesvědčení, některé jejich aspekty se projevují i ve

výše uvedených kategoriích, protože tyto výroky nebylo možné zcela od problematiky oddělit.

K diskusi: Celkově jsme prostřednictvím otevřeného kódování analyzovali, třídili a srovnávali stovky výroků, opakovaně přeskupovaných a analyzovaných, až nakonec seskupených do cca dvaceti kategorií a trojnásobku subkategorií. V rámci výzkumu pracujeme s třemi základními relevantními kategoriemi a desíti subkategoriemi, které vzešly ze selektivního kódování.

5. 2. 4 Shrnutí procesů formování profesního přesvědčení

Pokud shrneme výstupy v rámci otevřeného kódování, zviditelní se nám tři kategorie a jejich vysledované subkategorie:

Kategorie 1: Přesvědčení o profesi čili status profese

Subkategorie:

- 1.1 Reflektovaný status profese obecně, bez upřesnění.
- 1.2 Reflektovaný status profese v širší společnosti.
- 1.3 Reflektovaný status profese v blízkém okruhu, rodině.
- 1.4 Reflektovaný status profese jedincem (respondentem) osobně.

Kategorie 2: Přesvědčení o sobě v profesi

Subkategorie:

- 2.1 Obstojím (bez upřesnění).
- 2.2 Obstojím, jsem připraven, studiem atd., garance zvenku.
- 2.3 Obstojím, jsem připraven, udělal jsem pro to vše, garance zevnitř.

Kategorie 3: Formování profesního přesvědčení

Subkategorie:

- 3.1 Formování profesního přesvědčení v čase, první impuls.
- 3.2 Formování profesního přesvědčení v kvalitě.
- 3.3 Formování profesního přesvědčení v jeho aspektech.

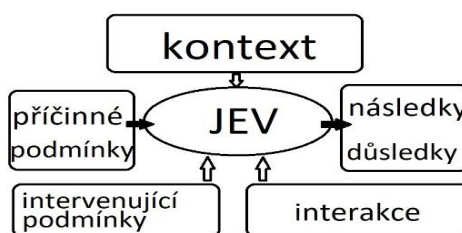
5. 2. 5 Vztahové vazby mezi jevy profesního přesvědčení

Vztahové vazby mezi jevy popisuje a zviditelňuje axiální kódování. **Axiální kódování** bylo využito jako technika zpracování dat, která se jeví jádrová pro náš výzkum směřující jednak k vyslovení nové teorie o fenoménu profesního přesvědčení, a zároveň o tom, jak je žit praxí a zda a jaké jsou vztahy mezi profesním přesvědčením a spokojeností (začínajícího) učitele v profesi. Pro zpracování dat touto technikou byl použit základ takzvaného paradigmatického modelu Strausse a Corbinové (1999, s. 72), který byl ale upraven a zpřesněn pro účely našeho výzkumu. Pro popsání, exploraci i predikci vztahů jevu a prostředí či jevu a objektů (respondentů) byly využity tyto kategorie, které byly opakovaně uspořádávány, analyzovány znovu spojovány a opakovaně elementarizovány, než vydaly ústřední myšlenky, ze kterých vplynuly relevantní vztahy jevu a prostředí a jevu a objektu. Popišme si **poznávací kategorie** a jejich obsah tak, jak byly používány při této fázi kódování:

Tabulka č. 1: Poznávací kategorie

Poznávací kategorie	popis
Jev	ústřední fenomén (objekt, proces, jev), jehož vztahy a vazby na okolí (jiné jevy i objekty) chceme rozkrýt, popsat a případně predikovat
Příčinné podmínky	to, co vede k výskytu jevu, co je jeho příčinou
Kontext/y	nezbytné souvislosti ve vztahu k jevu
Následky/důsledky	následky (akceptace) jevu
Intervenující podmínky	usnadňují či znesnadňují směřování k jevu
Interakce	strategie k reakci na jev (techniky, metody, postupy)

Pro poznání vztahů vazeb mezi kategoriemi zde uvádíme schéma, které budeme respektovat v dalším popisu **vztahových linií** vzešlých z axiálního kódování.



Obrázek č. 11: Schéma vztahových linií

Jednotlivé vztahové linie jsou výsledkem axiálního kódování, které zde funguje zejména jako nástroj třídění dat, až následné selektivní kódování, v rámci kterého budou kategorie znovu přeskupovány, poslouží k vytvoření závazného modelu výkladu zkoumaných jevů, jak doporučují Švaříček a Šed'ová (2014). Vztahy v jednotlivých liniích jsou soustředěny kolem příslušného **jevu** a vždy je na ně nahlíženo v daném **kontextu**, proto se k jednomu jevu může vázat více vztahových linií, a to v závislosti na různých příčinných podmínkách či různých následcích jevu (poukazují na vztahy mezi subkategoriemi a kategoriemi). Upustili jsme od zobrazování vztahových linií ve schématech (obrázcích) a přistupujeme k zobrazení tabulkou, která má tuto obecnou formu

a jeví se přehlednější a zejména čitelnější, byť postrádá šipky naznačující vazby vztahů:

Tabulka č. 2: Schéma axiálního kódování

kontext		
příčinné podmínky	JEV	následky
intervenující podmínky		interakce

Tabulka č. 3: Vztahová linie jevu: formování profesního přesvědčení v čase

kontext: cesta k profesi, k výběru profese, průběh života		
příčinné podmínky: zájem o profesi	JEV: formování profesního přesvědčení v čase	následky: rozhodnutí o profesi
intervenující podmínky: status profese		interakce: strategie rozhodování o profesi

V rámci této vztahové linie vplynuly tři další možné varianty reflexe jevu v kontextu cesty k profesi, a to:

- formování profesního přesvědčení aktivním zájmem o profesi, láskou či obdivem k ní;
- formování profesního přesvědčení nezájmem o profesi či lhostejností k ní;
- formování profesního přesvědčení nerozhodností, váháním při volbě profese.

Formování profesního přesvědčení aktivním zájmem o profesi, láskou či obdivem k ní:

- příčinné podmínky: zájem o profesi, láska a obdiv;
- intervenující podmínky: reflektovaný vysoký pozitivní status profese, ať už obecně, ve společnosti, či osobně, či v rámci rodiny či blízkých;

- následky: aktivní rozhodnutí o profesi, většinou již před volbou vysoké školy, žádné či jen dílčí pochyby v průběhu studia, výkon (žití) profese vede ke spokojenosti jedince v profesi;
- interakce: aktivní záměrné navozování strategií k dosažení profese a následně spokojenosti v profesi ve významu: mám na to, zvládnou to atd.

Zde, v této linii, se prokazatelně formuje silné pozitivní profesní přesvědčení, které vede následně, v rámci realizace profese (nástupu do praxe), k deklarované a zřejmě i žité spokojenosti v profesi. Navozuje také podmínky pro hledání řešení v případě kolizí, incidentů a drobných osobních selhání, přičemž reflexím těchto respondentů dominuje přesvědčení o tom, že svou profesi zvládají na kvalitní úrovni.

Tuto linii můžeme dokladovat shrnujícími autentickými výroky z otevřeného kódování, a to: *Moje cesta k profesi prochází celým mým životem, od dětství toužím být učitelkou, vždy jsem k profesi chovala obdiv → přijímala jsem pozitivní status profese → a proto jsem se aktivně rozhodla stát se učitelkou a udělala jsem pro to maximum, vynaložila úsilí → a teď si to užívám, protože v profesi i sebe věřím a jsme spokojená.*

Formování profesního přesvědčení nezájmem o profesi či lhostejností k ní:

- příčinné podmínky: nezájem o profesi, lhostejnost;
- intervenující podmínky: status profese není reflektován či je nízký, pochybný, neujasněný;
- následky: rozhodování o profesi je nahodilé, nekonceptní, náhlé, vynucené okolnostmi, výkon profese je problematický;
- interakce: vyhýbání se volbě profese, prodlužování doby rozhodování o profesní přípravě, prodlužování doby studia, prodlužování doby nástupu

do profese, následné úniky z profese, neschopnost řešit profesní situace ke své spokojenosti atd.

V této linii se prokazatelně formuje negativní či žádné přesvědčení o profesi. Je deklarována nevíra v profesi a její smysluplnost (význam). Projevuje se neschopnost řešit k vlastní spokojenosti profesní situace jakéhokoliv charakteru.

Tuto linii můžeme dokladovat shrnujícími autentickými výroky z otevřeného kódování, a to: *Nikdy jsem nechtěl být učitel → tato profese podle mě nemá smysl, nevěřím v tuto profesi → stal jsem se učitelem proto, že na mě nic jiného nezbylo, oddaloval jsem nástup ke studiu, ukončení studia i nástup do praxe → neuspokojuje mě to, odejdu hned, jak to bude možné.*

Formování profesního přesvědčení nerozhodností, váháním při volbě profese:

- příčinné podmínky: nerozhodnost o profesi;
- intervenující podmínky: status profese reflektován jako pozitivní, ale nespojován s možností osobní angažovanosti v profesi;
- následky: rozhodování o profesi nezáměrné, necílené, vynucené okolnostmi, náhodou, realizace (žití) profese neuspokojivé, často problematické;
- interakce: strategie úniku před realizací (jakékoliv) profese, odmítání řešení problémů (stejně to nemá řešení, já to nevyřeším, nemám na to, nemá to smysl).

V této linii se prokazatelně formuje neustálené přesvědčení o profesi. Chybí zcela zviditelněný fundament profesního přesvědčení, a to víra v samotnou profesi, v její status, význam a smysl nebo naopak víra jedince v to, že on, konkrétně on, v profesi obstojí či má šanci v ní obstát.

Tuto linii můžeme dokladovat shrnujícími autentickými výroky z otevřeného kódování, a to: *Nebyla jsem si jistá (a pořád nejsem), zda chci být učitelkou → profese má podle mě vysoký status ve společnosti, ale pro mě asi není, nebo já pro ni → rozhodla jsem se rychle, bez přemýšlení, už nebyl po maturitě čas, studium mě příliš nezaujalo → profese mě někdy baví, jindy ne, neumím překonávat překážky, jakoby mi chyběla na to síla a chuť.*

Tabulka č. 4: Vztahová linie jevu: formování profesního přesvědčení v aspektech

kontext: žití profesního přesvědčení (PP), jeho „užívání“ ve významu opory v profesi		
příčinné podmínky: hledání opory, podpory a pomoci pro spokojenost v profesi, naděje změny	JEV: profesní přesvědčení v jeho aspektech	následky: dvě dimenze PP: a) stabilní až statická b) dynamická
intervenující podmínky: reflexe PP, opírání se o PP, copingové strategie		interakce: strategie opory ve stabilní dimenzi PP, strategie proměnlivosti a vývoje dynamické dimenze PP (možnost změny)

V rámci této vztahové linie vplynuly tři varianty reflexe jevu našimi respondenty v kontextu žití profese a profesního přesvědčení:

- aspekt přesvědčení o profesi jako základ stabilní části profesního přesvědčení;
- aspekt přesvědčení o sobě, že v profesi obstojím, ve stabilní dimenzi profesního přesvědčení;
- aspekt přesvědčení o sobě, že v profesi obstojím, v dynamické dimenzi profesního přesvědčení.

Aspekt přesvědčení o profesi jako základ stabilní části profesního přesvědčení

- příčinné podmínky: pozitivní profesní přesvědčení, tedy přesvědčení o profesi a jejím smyslu a významu, je oporou pro žití profese;
- intervenující podmínky: reflektuji své profesní přesvědčení a konfrontuji ho s realitou, poměřuji jím své žití profese;
- následky: přesvědčení o profesi, pozitivní reflexe profese, spokojenost;
- interakce: ustálené profesní přesvědčení je oporou, východiskem pro řešení situací.

Tuto linii můžeme dokladovat shrnujícími autentickými výroky z otevřeného kódování, a to: *Jsem přesvědčena o významu a smyslu profese a to mi pomáhá, cítím někde v pozadí svého myšlení, že jí věřím a taky věřím sobě v ní → kdykoliv vznikne problém, opřu se o tu víru v profesi i sebe v ní → hýčkám si to své životní pevné přesvědčení a obracím se k němu, ono je tu pořád, nemění se, je trvalé a silné → i díky tomu jsem spokojená → protože vím, že když vynaložím úsilí, je možné řešit či aspoň si odůvodnit všechny (profesní) problémy a situace.*

Aspekt přesvědčení o sobě, že v profesi obstojím, ve stabilní dimenzi profesního přesvědčení

- příčinné podmínky: pozitivní profesní přesvědčení, tedy přesvědčení o tom, že jedinec v profesi obstojí, je oporou pro žití profese;
- intervenující podmínky: reflektuji své profesní přesvědčení a konfrontuji ho s realitou, poměřuji jím své žití profese;
- následky: přesvědčení o profesi, o sobě v profesi, pozitivní reflexe profese, spokojenost;
- interakce: hledání strategií k řešení profesních situací, ustálené profesní přesvědčení je oporou, východiskem pro řešení situací.

Tuto linii můžeme dokladovat shrnujícími autentickými výroky z otevřeného kódování, a to: *Mám přesvědčení, že tuto profesi zvládnou, věřím si v ní → to přesvědčení umím vyjádřit slovy, obracím se k němu, je to víra že na to mám → a ta víra mi dává sílu problémy řešit, takže je to kruh, koloběh → který mě vede k tomu, abych věci řešila s vědomím, že to dokážu a až to vyřeším, budu spokojená, už jen když hledám řešení, cítím se spokojená, protože řešení je cesta a cesta vede k cíli.*

Aspekt přesvědčení o sobě, že v profesi obstojím, v dynamické dimenzi profesního přesvědčení

- příčinné podmínky: pozitivní profesní přesvědčení ve své stabilní složce (status profese a víra, že v profesi jedinec obstojí) je oporou pro aktuálně řešené profesní situace všeho druhu;
- intervenující podmínky: mám profesní přesvědčení a využívám ho jako oporu pro řešení každodenních profesních situací;
- následky: připravenost řešit jakékoliv profesní situace s přesvědčením o možném pozitivním výsledku;
- interakce: aktivní hledání strategií, které mě přivedou k řešení profesních situací.

Tuto linii můžeme dokladovat shrnujícími autentickými výroky z otevřeného kódování, a to: *Vím, že to profesní přesvědčení mám a to mi pomáhá řešit situace každý den v práci, protože když něčemu věříte, tak za tím jdete → a ta víra je moje podpora pro každý den → díky tomu jsem připravená to řešit každý den, i když občas selžu a moje víra mírně zakolísá, vrátí se k tomu silnému přesvědčení o profesi a drobné problémy se vytrácí → a prostě je tu zase chuť řešení hledat a nacházet, nevzdávat to.*

Tabulka č. 5: Vztahová linie jevu: zvědomění profesního přesvědčení

kontext: proces spolupráce v rámci výzkumu		
příčinné podmínky: požadavek badatele na to, aby jedinec interpretoval své PP	JEV: zvědomění profesního přesvědčení	následky: schopnost interpretace individuálního, subjektivního náhledu na PP
intervenující podmínky: nabídnuté strategie sebereflexe, proces spolupráce		interakce: techniky a strategie sebereflexe

Vztahová linie zvědomění profesního přesvědčení patří k výjimečným liniím v tomto výzkumu. Zde se badatelé ocitají na půdě prolínání pedagogiky a jejich metod do psychologie. Na jednotlivé užívané psychologické kategorie, pojmy a jejich obsahy, je zde nahlíženo pouze jako na konstrukty, vytvořené účelově v procesu spolupráce mezi respondenty a badatelkou, k vyjádření jevů a obsahů tak, aby je mohli vzájemně diskutovat a komunikovat. Není možné jej konfrontovat s odbornou psychologickou terminologií.

Tato vztahová linie se nedemonstrovala nijak významně v rámci otevřeného kódování samostatně sepsaných textů, i když zastoupena byla. Což dokladujeme výroky jako: *Nevím přesně co to je, ale drží mě to nad vodou, ...mám to někde v sobě tu víru, ...jakési to mlhavé, ale zároveň silné přesvědčení o sobě a profesi. Je to někde zakousnuté, je to pevné a silné, a drží to v nás, i nás.*

Vztahová linie se zviditelňuje naplno až v procesu spolupráce při výzkumných šetřeních, zejména v rámci hloubkových rozhovorů a ohniskových skupin, a vynořuje se na základě otázek pro sebereflexi: *Co mě těší na profesi? Co mi pomáhá věřit, že to zvládnou? Co mě drží „nad vodou“? Co mě posiluje ve víře o profesi? ... A kde se to ve mně vzalo? Kdy to vzniklo? Čím to vzniklo? ... Jak to po/užívám?, atd.*

V rámci této vztahové linie byla zaznamenána v podstatě jen jedna její varianta, a to snaha o **zvědomění profesního přesvědčení** v kontextu procesu spolupráce s badatelkou, v rámci sebereflexe a následné diskuse k ní. Při zasazení do paradigmatického modelu vyznívají významně tyto kategorie:

- příčinné podmínky: tím, co zapříčinilo zviditelnění a zvědomění profesního přesvědčení zde byla výzva ze strany badatelky k procesu spolupráce, v rámci výzkumu, aby se jedinec pokusil pomocí volných asociací a analýzou prostřednictvím návodných otázek sám pro sebe „zviditelnit“ dosud tacitní znalost o svém profesním přesvědčení;
- intervenující podmínky: nabídka technik a postupů, kterými je možné se *dobrat* zvědomění, vznikala v procesu spolupráce na základě běžně používané učitelovy reflexe a sebereflexe;
- následky: pokud byla sebereflexe provedena dostatečně, jedinec projevil zájem interpretovat své zvědomělé profesní přesvědčení slovy a pojmy, (relativně) srozumitelnými druhým;
- interakce: v procesu spolupráce v rámci ohniskové skupiny docházelo ke spontánnímu zdokonalování technik a strategií sebereflexe v procesu spolupráce.

Tuto linii můžeme dokladovat shrnujícími autentickými výroky z otevřeného kódování, a to: *Teprve až když jsem o to byla požádána, jsem si uvědomila, co mě vlastně drží a povzbuzuje v mé práci, je to moje vlastní profesní přesvědčení, kterému věřím → ...s tou sebereflexí se mi najednou zjevilo, a bylo to fakticky jako zjevení, a už o něm vím, ...a už mi neuteče → a teď, když o něm vím, mohu o něm mluvit, posilovat si ho, pořád připomínat a držet se ho, opírat se o něho, to je jako byste najednou našli záchranné lano, je to nádhera! → No určitě budu dělat sebereflexi nejen pro evaluaci výuky, ale i pro sebe, pro své profesní přesvědčení, víru v učitelství a jeho smysl, zviditelním si ho, a budu k němu*

přidávat další záchranná lana-své úspěchy, budu si ho pěstovat a hýčkat, protože nikdy nevím, kdy se budu potřebovat o něj opřít. Ale už vím, jak na to!

Axiální kódování představovalo soubor postupů směřujících k výše uvedeným vztahovým liniím zasazeným do tzv. *paradigmatického modelu* (Strauss, Corbinová, 1999, s. 72; Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 232): *Jev v daném kontextu → příčinné podmínky → intervenující podmínky → následky a interakce následků (vedoucí k následkům)*.

Tyto vztahové linie vznikaly opakovaným kódováním, rekódováním, analýzou a reanalýzou výroků zkoumaných z obsahového hlediska. Nicméně toto ještě není výsledný příběh, který by se měl *vynořit*, jak píše autoři této teorie, z datových souborů a směřovat k nové teorii o profesním přesvědčení. Tyto paradigmatické modely budou v následující fázi selektivního kódování podrobeny dalším analýzám a kódovacím technikám směřujícím k *popisnému vyprávění o ústředním jevu výzkumu* (Strauss, Corbinová, 1999, s. 86).

Selektivní kódování považujeme v našem výzkumu za závěrečnou tečku, vyvrcholení zpracování dat. V našem případě tato metoda podrobila ústřední kategorii „profesní přesvědčení“ systematickému prověření vztahů k ostatním kategoriím a podkategoriím a to v různých kontextech a aspektech.

V souladu s doporučenými technikami selektivního kódování dle Strausse a Corbinové (1999) jsme vytvořili, na základě výše nastíněných modelů, kostru příběhu a identifikujeme hlavní příběh, který se ovšem neukazuje v jedné lineární linii, ale větví se a rozbíhá do složitějších struktur.

Tato část výzkumu odpověděla na otázku: Co je to profesní přesvědčení, jak je učiteli z praxe reflektováno, jak ho interpretují a definují. Na rozdíl od popisu a analýzy procesů formování profesního přesvědčení, vyjádření toho co je profesní přesvědčení, bylo pro respondenty obtížně definovatelné, tak jako

byl pro ně obtížně definovatelný pojem víra či pojem přesvědčení. Nejčastější výroky, po dotazu: *Co je profesní přesvědčení*, zněly:

- *...je to prostě víra, ...věříš a tak hledáš a najdeš...;*
- *...je to přesvědčení, ...že na to máš,...že to dokážeš, že to má smysl...;*
- *...je to asi jakýsi postoj k práci, profesi a sobě ...;*
- *Je to všechno co si myslím o profesi, o sobě, jak tomu věřím (moc nebo málo), co si myslím o učitelích, o tom jak to zvládnou, prostě jak se k tomu postavím... jak uvěřím své cestě...;*
- *Je to zřejmě nějaké hodnocení svého postavení v profesi a samotné profese, ale jak to vypadá a jak to voní, to fakt nevím!;*
- *...je to jako když (ne)věříš v Boha, prostě to nepopíšeš, ale je to tam...jsi přesvědčen, věříš.*

Na základě těchto vyjádření, jejich diskuse, analýz a komparací v dalších rozhovorech, v procesu spolupráce, tvrdíme že: Profesní přesvědčení je osobitý staticko-dynamický systém postojů k profesi, k sobě v ní, i profesním činnostem, založený na úsudku jedince, reflexi a hodnocení. Profesní přesvědčení je multifaktoriální fenomén, který je tacitní a zvědomit ho je možné pomocí reflexe.

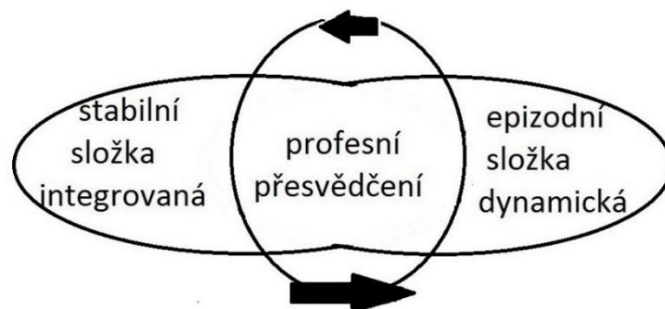
5.3 Příběh zakotvené teorie

Pokud bychom měli v souladu s autory zakotvené teorie Straussem a Corbinovou (1999) vyprávět závěrečný příběh, pak konstatujeme, že hlavním hrdinou zde je profesní přesvědčení učitele. Jde o fenomén, který je námi oslovenými začínajícími učiteli z praxe reflektován (*mám profesní přesvědčení... vím, co je profesní přesvědčení...využívám své profesní přesvědčení... vzniklo mi už v dětství, prohloubilo se na vysoké škole, v praxi...*). Je to fenomén reflektovaný jako silně multifaktoriální, ve smyslu víry v profesi i víry v sebe v profesi obstat

a vykonávat ji dle požadavků a představ společnosti i svých osobních. Formuje se ve dvou základních dimenzích a to jako:

- **stabilní, fundamentální dimenze profesního přesvědčení**, která je profilována a formována zejména vírou (přesvědčením o) v profesi a také prvotním přesvědčením jedince, že má šanci v profesi obstát a být v ní spokojen, když vynaloží dostatečné úsilí. Tato dimenze profesního přesvědčení je v době nástupu do profese u většiny respondentů, kteří vykazují spokojenost v profesi, dle jejich vyjádření, integrována do jejich osobnosti, je součástí jejich myšlení. Nepochybují o svém profesním přesvědčení ve významu víry v profesi. Naopak u respondentů, kteří vykazují nespokojenost v profesi, tato dimenze absentuje;
- **epizodická dimenze profesního přesvědčení**, která je profilována a formována zejména v rámci praxe, v reflexi prožívaných a řešených profesních situací je díky tomu dynamická, proměnlivá, mírně se mění s každou řešenou profesní situací.

Dvě dimenze profesního přesvědčení můžeme přehledně znázornit tímto schématem:



Obrázek č. 12: Schéma dvou dimenzí profesního přesvědčení

Vztah mezi oběma dimenzemi je naznačen černými šipkami, jde o vzájemné ovlivňování mezi dimenzí stabilní a epizodní. Stabilní dimenze působí

dlouhodobě, silně ovlivňuje a působí na dimenzi epizodní a naopak, dimenze epizodní mírně ovlivňuje dimenzi stabilní a její vliv je krátkodobý. Přestože se profesní přesvědčení formuje ve dvou dimenzích, vytváří konzistentní fenomén, na který učitelé nahlíží jako na celek, na profesní přesvědčení. Pokud respondent vykazuje silnou pozitivní stabilní dimenzi profesního přesvědčení, tedy víru v profesi i sebe v ní obstát, pak se lépe a jednodušeji vypořádává s epizodními problémovými profesními situacemi a je nakloněn aktivně hledat jejich řešení, a zároveň věří v to, že správné řešení má šanci najít. Naopak, pokud respondent vykazuje slabou či žádnou stabilní dimenzi profesního přesvědčení, pak se nemá o co „opřít“ a vykazuje nerozhodnost při řešení epizodních problémových situací, často předem vzdává hledání řešení a nevěří v jeho nalezení. Nedochozí k uspokojení v profesi.

Z výzkumu vyplynulo, že se profesní přesvědčení u našich respondentů postupně formovalo v čase i kvalitě (intenzitě), bylo a je jimi reflektováno, je jimi užíváno a žito... ale co JE samo profesní přesvědčení, jak ho definovat? Tady dosud náš výzkum nepřinesl jediné objektivně přijatelné řešení, jednotnou definici. Z dosavadního zpracování dat vyplývá, že každý z našich respondentů definuje obsah svého profesního přesvědčení mírně odlišně, nicméně shoda panuje na interpretaci: *Profesní přesvědčení je víra v profesi a víra v sebe, že v profesi (kdykoliv) obstojím, že jsem připraven řešit přicházející profesní situace tak, abych sám byl se svým profesním výkonem spokojen a aby mě i okolí ocenilo jako učitele profesionála.* Pokud dále pracujeme s tímto výrokem, na které se shodla většina respondentů v rámci diskusí zejména v ohniskových skupinách (viz výše), pak další diskusí chceme tento pojem operacionalizovat (jeden z cílů disertace). Operacionalizaci zde rozumíme proces, který spočívá v komparaci výroků, definic a hodnocení PP, naznačení všech vztahových linií a kauzálních vztahů mezi nimi a ty pak byly redukovány na zobecňující tvrzení, a to že: profesní přesvědčení přijímáme a definujeme jako osobitý staticko-dynamický systém postojů k profesi, a k sobě v ní.

6 Výzkumná linie E

Výzkumná linie E byla jako jediná, realizována bez vstupu do terénu. Je založena na důsledné komparaci výsledků linií C (life story) a D (zakotvená teorie). Na jejich kvalitativní a srovnávací analýze a jejich závěrečné interpretaci s předpokladem zobecnění výsledků pro širší populaci začínajících učitelů, tedy vyslovení teorie o formování profesního přesvědčení.

Výzkumné šetření celkově probíhalo dlouhodobě, déle než pět let. Jednotlivých výzkumných liniích se pracovalo jak s daty staršími než třicet let (life story, linie C), tak zejména s daty získanými z aktuálně žité praxe začínajících učitelů (life story, linie C, zakotvená teorie, linie D).

V rámci výzkumné linie životního příběhu (life story) jsme se přiklonili k narativní biografii. K datům, jejich zpracování a interpretaci jsme přistoupili s rozhodnutím udržet spojení mezi tvrzeními a zdrojem dat. Soustředili jsme se na to, zda se v životním příběhu učitele profesní přesvědčení zviditelní a pokud ano, tak zda je možné nalézt nějaké společné znaky a principy jeho formování, jeho existence a jeho žití respondentem. To se podařilo. Identifikovali jsme obecné algoritmy dvou procesů, nazvané: cesta k profesi a identifikace s profesí, jejichž fáze byly vždy odděleny zlomovými body, ve kterých docházelo ke změně v (sebe)reflexi (hodnocení) profesního přesvědčení respondentem. A to přesto, že pojem profesní přesvědčení v zadání výzkumného šetření nefiguroval, tedy zviditelnil se spontánně ve vyprávění respondentů.

Výzkumná linie směřující k zakotvené teorii pak pracovala od začátku s pojmem profesní přesvědčení, ale bez jeho přesné definice. Výzkumné šetření bylo založeno na metodách a postupech zakotvené teorie dle Strausse a Corbinové (1999), kde jsou data podrobena sérii kódování směřující k závěrečné interpretaci nově vzniklé teorie o fenoménu a jeho formování.

Výzkumná linie E, po komparaci a analýze výsledků obou předchozích výzkumných linií, byla realizována na principu analyzování a srovnávání výsledků. Realizovala se v rámci opakovaného návratu k původním datům, a provádění dalších nových analýz, srovnávání a zobecňování, vždy po takzvaném uzávorkování původních výsledků. Tento proces proběh přes veškerá získaná data čtyřikrát. Data byla analyzována z různých aspektů:

- aspekt zvědomění profesního přesvědčení jedince;
- aspekt časového vývoje vztahu k profesi a zároveň k profesnímu přesvědčení;
- aspekt vývoje kvality a intenzity vztahu jedince k profesi a zároveň k profesnímu přesvědčení;
- aspekt vztahu profesního přesvědčení a spokojenosti v profesi.

Přestože se do každé z výzkumných linií zapojili různí respondenti a zpracování dat probíhalo různými přístupy a technikami, můžeme konstatovat, že určitá obecná shoda, specifické, jednoznačně identifikovatelné schéma, o formování profesního přesvědčení, zde existuje:

- čím dříve v životě jedince/učitele je pozitivní profesní přesvědčení ve významu víry v profesi a její status zformováno, a zároveň v jeho myšlení zvědoměno, tím větší spokojenost následně v profesi deklaruje;
- pokud je profesní přesvědčení u učitele zformováno, a je zvědoměno, učitel v něm oporu hledá záměrně a cíleně a nachází ji (což můžeme vyjádřit výrokem několika respondentů: *věř a víra tvá tě „uzdraví a bude kdykoliv uzdravovat“*);
- pokud je profesní přesvědčení u učitele zformováno, ale není zvědoměno, učitel v něm oporu ne vždy najde či ji nachází náhodně a nekonceptně, nemá jistotu.

Profesní přesvědčení se u jedince formuje na základě jeho (sebe)reflexe a hodnocení:

- statusu profese;
- reflektování sama sebe v profesi;
- řešení profesních situací;
- hodnocení těchto řešení.

... a to vždy ve významu toho, jak učitel sám tyto položky reflektuje a hodnotí.

Zvědomění profesního přesvědčení je možné dosáhnout pomocí technik (sebe)reflexe a tím se (na)učit posilovat pozitivní víru, přesvědčení v profesi i v sebe v ní. Profesní přesvědčení je jedinci prospěšné při hodnocení osobního statusu v profesi, tj. reflexi a hodnocení jeho spokojenosti v profesi, a tak je žádoucí profesní přesvědčení zvědomovat, pozitivně posilovat, v praxi žít, využívat a opírat se o něj.

6.1 Výsledky výzkumu a zhodnocení stanovených cílů

Výsledky jednotlivých výzkumných linií, jak byly předloženy v předchozích kapitolách, záměrně respektují přímé spojení mezi tvrzením respondentů a zdrojem dat. Jednalo se o specifickou a záměrnou interpretaci dat, ať už v narativním přístupu (linie C) či v rámci výsledků vzešlých z kódování (linie D), či po analýza a komparaci obou předchozích linií (linie E), která respektuje jednotlivé individuality respondentů, učitelů. V této podkapitole budeme interpretovat závěrečná, zobecňující tvrzení, ve formě zviditelněných algoritmů, s všeobecnou vypovídající hodnotou k řešeným problémům.

Hlavní cíl disertační práce a celého výzkumu, byl formulován takto: *Konstruovat novou teorii o vzájemných vazbách formování profesního přesvědčení na základě sebereflexe (začínajícího) učitele a jeho spokojenosti*

v profesi. Ukotvit pojem profesní přesvědčení v české pedagogické terminologii a to vše na základě poznání procesu formování fenoménu profesní přesvědčení začínajících učitelů. Tento **hlavní cíl byl disertační prací naplněn.** Z výzkumu vzešla, přímo z terénu, z žité praxe učitelů, nová teorie o formování profesního přesvědčení v tomto znění: **Profesní přesvědčení je fenomén, který je v praxi žitý,** často ale setrvává v rovině tacitní. Učitelé jsou velmi dobře schopni ho sebereflektovat a tím zexplicitnit. Jedná se o **osobitý staticko-dynamický systém postojů k profesi, k sobě a svému uplatnění v profesi,** i veškerým profesním činnostem. Je založený na úsudku jedince, jeho (sebe)reflexi a jeho hodnocení či postoji. Profesní přesvědčení je demonstrováno jako multifaktoriální fenomén, který je u učitele většinou tacitní, skrytý, a zvědomit ho je možné pomocí cílené (sebe)reflexe. Samotné profesní přesvědčení je formováno v několika aspektech a to dle poznatků vždy jako pozitivní fenomén. Je reflektováno pouze jako pozitivní, kladná víra, tedy pozitivní přesvědčení o profesi. Ani jednou nebylo v rámci výzkumu reflektováno jako negativní či záporné přesvědčení, pouze byla zjištěna nepřítomnost pozitivního profesního přesvědčení, tedy nepřítomnost víry v profesi, nepřítomnost přesvědčení o profesi. **Profesní přesvědčení se demonstruje ve dvou dimenzích,** a to stálé, stabilní formované již před nástupem do praxe, často od dětství a v dimenzi epizodní, dynamické, formované zejména v době konzumace, žití praxe. Provázanost PP a spokojenosti v profesi se projevila významně. Čím silnější profesní přesvědčení, tím větší deklarovaná spokojenost v profesi, v obecném rámci hodnocení profese a sebe v ní. Platí také, že čím silnější profesní přesvědčení, tím větší je připravenost a odhodlání učitele řešit a vyřešit problémové situace, přičemž takovou situaci rozumíme profesní situaci novou, dosud neznámou a obtížnou. Otázka **ukotvení pojmu** v české pedagogické odborné terminologii byla a je řešena prezentováním výsledků výzkumu na odborných konferencích, publikováním odborných článků a prezentací tématu v rámci pregraduální výuky budoucích učitelů na vysoké škole či ve vzdělávacích kurzech pro začínající učitele.

Dílčí cíle této práce byly také naplněny. První ukládal *popsat proces formování profesního přesvědčení*. Tento proces formování profesního přesvědčení jako osobitého staticko-dynamického systému postojů k profesi, k sobě a svému uplatnění v profesi v rámci profesního vývoje jedince, byl detailně popsán jak v linii life story (C), tak také v linii zakotvené teorie (D). Následně se zviditelnil i v závěrečné výzkumné linii E, kde vyplynulo, že se **formuje v čase** prostřednictvím cest k profesi jako rozhodování o profesi, příprava na profesi, konzumace profese a profesní růst, ohraničených zlomovými body, které jsou okamžiky přechodu z jedné cesty do druhé. **Formuje se ve své kvalitě**, a to od naivní identifikace s profesí, přes poučenou, až k završené identifikaci s profesí, která přichází vždy až v době konzumace profese, tedy její praktické realizace. **Proces formování profesního přesvědčení byl podrobně popsán** v obou výzkumných liniích (life story, zakotvená teorie) vázaných na data z terénu.

Dalším dílčím cílem bylo *operacionalizovat pojem v kontextu mentálních reprezentací respondentů*. Operacionalizace zde spočívá v tom, že veškeré reflexe k pojmu, které byly různorodé, bylo jich mnoho a byly často tacitní, problematicky sdělitelné, byly, jsou a i nadále mohou být, pomocí sebereflexe, zexplicitněny a shrnuty, posléze pak redukovány na zobecňující tvrzení, a to že: **Profesní přesvědčení přijímáme a definujeme jako osobitý staticko-dynamický systém postojů k profesi, a k sobě v ní**. Konkrétní PP u jedince je skutečně osobité, což bylo výzkumem nezpochybnitelně prokázáno, nicméně, nejen že se formuje v jistém konkrétním algoritmu, přesně popsatelném schématickém postupu v čase i kvalitě, ale také má u všech jedinců shodně danou strukturu, stavbu. Náplň této strukturu je pak vždy opět velmi osobitá a individuální. Pokud hovoříme o staticko-dynamickém systému, pak pojem *statický* koresponduje se stabilní, fundamentální dimenzí PP a pojem *dynamický* s epizodickou, dynamickou dimenzí PP. Pojem *systém* zde zdůrazňujeme

a poukazujeme tím na systémovou provázanost všech dimenzí i aspektů PP i jeho formování. Systém se odlišuje od prostého souboru, součtu či výčtu jevů, poukazuje zde tedy na jejich přímou provázanost a kauzální spojitost.

Dílčí cíl *analyzovat a zhodnotit vztahy mezi formováním profesního přesvědčení a aktuální profesní sebereflexí začínajícího učitele a predikovat jejich vzájemné vztahy*, byl také naplněn. To je podrobně prezentováno zejména v části interpretace axiálního kódování. Formování svého profesního přesvědčení, které probíhá často tacitně, utajeně, může učitel sledovat v rámci sebereflexí a následně cíleně ovlivňovat. **Vztahy mezi sebereflexí a profesním přesvědčením jsou velmi úzké, a lze vysledovat kauzální vztah**, ale podmínkou je, že jedincem musí být tyto poznatky o profesním přesvědčení zvědoměny a cíleně reflektovány, srovnávány a hodnoceny. K tomuto byl zpracován nástroj, sada otázek pro sebereflexi, předložený v kapitole výzkumné linie D.

Dalším dílčím cílem disertační práce bylo *zhodnotit a vysvětlit možnosti ovlivňování kvality profesního přesvědčení ve vazbě na pregraduální přípravu a institut uvádějícího učitele*. K tomu uvádíme, že profesní přesvědčení se formuje již před pregraduální přípravou a také v jejím rámci, zde ve formě takzvané cesty k profesi. Aspekt kvality profesního přesvědčení je zde zastoupen nejčastěji poučenou identifikací s profesí, kdy student učitelství již získal přehled o profesních činnostech, nicméně ještě své představy plně nekonfrontoval s žitou praxí učitele. I tak je ale možné ovlivňovat formování jeho profesního přesvědčení, a to právě prostřednictvím osobního příkladu, vzoru a autority vysokoškolského učitele deklarujícího silné pozitivní profesní přesvědčení. Dále pak cíleně řízenou studentovou sebereflexí profesního přesvědčení a nácvikem této sebereflexe k němu, se záměrem zexplicitnění tacitních poznatků studenta o něm. **Profesní přesvědčení učitele je tedy možné ovlivňovat a cíleně ovlivnit, a to v každém stádiu jeho formování, na cestě učitele k profesi a také v profesi**. K tomu byl v rámci výzkumu zpracován nástroj,

reprezentovaný sadou otázek pro sebereflexi, který je využitelný v praxi.

Posledním dílčím cílem bylo *provázat fenomén PP se spokojeností učitele v profesi*. Tato vazba se zviditelnila spontánně, ve výročí všech zapojených učitelů, a následně se prokázala i v rámci vyhledávání vztahů a vazeb mezi jevy v profesi. **Prokázalo se, že učitelé se silným pozitivním profesním přesvědčením, deklarují vyšší spokojenost v profesi.**

Pohledem jednotlivých výzkumných otázek můžeme výstupy výzkumu zhodnotit takto:

Jak učitelé reflektují, interpretují a definují profesní přesvědčení? Učitelé z praxe ho reflektují v rámci cílené (sebe)reflexe. A to jako multifaktoriální v praxi žitý fenomén. Interpretují ho jako víru v profesi, zejména pak v její status reflektovaný jedincem i společností a zároveň víru v sebe, že v této profesi obstojí, pokud vynaloží dostatečné úsilí. Definují ho jako staticko-dynamický systém postojů k profesi.

Jak (a kdy) je formováno profesní přesvědčení začínajících učitelů a jak (a kdy) je jimi reflektováno? Profesní přesvědčení je formováno v průběhu života jedince, nikoliv v přesný časově určený okamžik, ale většinou ještě dříve, než se plně rozhodne o profesi. Je formováno osobními postoji jedince k profesi a k sobě v ní (představách o sobě v profesi), které jsou ale ovlivňovány okolím. Formuje se ve dvou dimenzích, a to stálé, stabilní, která je formována převážně reflektovaným statusem profese, a to zejména v době před nástupem do praxe a pak v dimenzi epizodické, dynamické, které je formována zejména reflexí každodenních profesních situací už v době žití praxe.

Jak lze ovlivnit profesní přesvědčení začínajících učitelů zvenčí, především během pregraduální přípravy a v průběhu adaptačního období (např. prostřednictvím uvádějícího učitele)? Na tuto otázku výsledky výzkumu plnohodnotně a jednoznačně neodpověděly, nicméně vyplynulo, že začínající

učitelé očekávají podporu a pomoc při formování svých postojů k profesi, tedy dle našeho výzkumu také k formování profesního přesvědčení. V rámci pregraduální přípravy by mohlo jít o podporu sebereflexe a její nácvik posílený pozitivním vzorem učitele, který by deklaroval pozitivní profesní přesvědčení. V rámci adaptačního období by mohlo jít o podporu uvádějícím učitelem. Prokázali jsme, že je reálné postupně konstruovat učitelovy postoje k profesnímu přesvědčení, pomoci mu definovat jeho osobní konstrukt tohoto fenoménu a jeho mentální reprezentace k němu. Epizodní, dynamickou dimenzi profesního přesvědčení je vhodné formovat nácvikem reflexe a sebereflexe profesních situací, a to už v pregraduální přípravě i v prvních letech praxe, ideálně pod vedením zkušeného, například uvádějícího, učitele.

Jak ovlivňuje profesní přesvědčení začínajících učitelů jejich spokojenost v profesi? To je otázka, na kterou výzkum odpověděl opakovaně, z různých aspektů a úhlu pohledu, ale vždy jednotně, a to, že čím silnější profesní přesvědčení učitel deklaroval, tím větší byla i jeho deklarovaná spokojenost v profesi. Ukázalo se také, že čím silnější profesní přesvědčení, tím větší je připravenost a odhodlání učitele řešit problémové situace. Uspokojivé vyřešení těchto situací, či jednotlivé situace, pak posiluje profesní přesvědčení. Dokonce i v případě, že situace (problém) není vyřešena dle učitele zcela uspokojivě, už jen skutečnost, že ji řešil, je přijata pozitivně. A třebaže v jednotlivé epizodě dle svého hodnocení zklamal, pak ani tak nedochází k významnému snižování profesního přesvědčení, potažmo spokojenosti v profesi. Stabilní část profesního přesvědčení učitele *podrží* a on nereflektuje významnější výkyv ve své spokojenosti v profesi.

6.2 Diskuse k výsledkům

V této práci se profesní přesvědčení, neboli profesní víra, zviditelnilo jak osobitý staticko-dynamický systém postojů učitele k profesi, k sobě, a svému uplatnění

v profesi. Pokud tuto definici srovnáme s dosud známými definicemi, které už byly vysloveny či napsány, nedochází na první pohled k významnému odlišení, protože například Straková et al (2014) uvádí, že jde o osobitý soubor určitého typu znalostí, prožitků, zkušeností a postojů, který: „...zásadním způsobem ovlivňuje činnost učitele.“ Rozdíl zde ale je, a to zejména v tom, že v našem výzkumu, genezi z žité praxe z terénu, je profesní přesvědčení reflektováno jako systém postojů, nikoliv přímo racionálně hodnocených znalostí, prožitků, zkušeností atd. Zaznamenáváme v tom významný rozdíl, zejména v důrazu na *postoje* v kontextu staticko-dynamického *systému*. Pojem *systém* naznačuje propojenost všech postojů do určitého systémového celku, a označení za staticko-dynamický systém, pak poukazuje na to, že se profesní přesvědčení skládá (minimálně) ze dvou dimenzí, a to jednak námi popsané dimenze stálé, stabilní, což uváděl již i Pajares (1992) a dynamické, epizodní dimenze, která je proměnlivá a díky tomu také ovlivnitelná (Milner, 2005). V našem výzkumu se prokázalo, že stabilní dimenze se jeví jako fundamentální, základová. Vzniká v čase dříve, jako první, a tvoří základ profesního přesvědčení. Formuje se vírou či přesvědčením o profesi, o jejím významu, statusu a smysluplnosti. Tato dimenze se u studenta vysoké školy, tím hůř u začínajícího učitele, už jen těžko ovlivňuje, i když i to se jeví jako možné, a respondenti tuto možnost přiznávali (...až později mi opravdu došlo, jak je ta naše profese významná...začala jsem v ni věřit...). Naopak epizodní, dynamická dimenze profesního přesvědčení je již dle názvu tvárná a ovlivnitelná, dá se u učitelů formovat, jak už zjistili Michele Gregoire (2003) i Sára Rimm-Kaufmannová (2006), kteří řešili výzkumné záměry směřující k optimalizaci podmínek pro změnu či utváření profesního přesvědčení studentů učitelství. Nicméně oni ve výzkumech neoperovali s dimenzí stabilní a nestavěli na ní, ani se nezabývali sebereflexí učitelů k fenoménu profesního přesvědčení. V tomto případě je náš přístup inovativní a jak se jeví u již realizovaných případů začínajících učitelů, také pružnější (realizováno u šestnácti začínajících učitelů z výzkumné linie D). Výstupy ukazují na možnost dalšího výzkumu v této oblasti, protože nástroj zexplicitnění

PP je jednotný (seberefektivní otázky) a užívaný všemi uživateli shodně, dává tedy perspektivu měření výsledků změny v PP u těchto jedinců. V našem případě je stabilní dimenze základem, fundamentem, který poskytuje učitelům jistotu ve významu: *Věřím v profesi a věřím v to, že ji zvládnou. A pokud touto vírou (přesvědčením) disponuji, pak konám vše proto, abych tohoto výsledku dosáhl, abych profesi zvládl a zvládla, protože věřím, že je to možné. V tomto případě je výsledek v mých rukou...* Při prvním utváření epizodní složky, při nástupu učitele do praxe, je dimenze fundamentální, stabilní, v té chvíli již pozitivně vyprofilovaná a integrovaná do učitelovy osobnosti, skrývá velký potenciál pro vzdělavatele učitelů. Skýtá potenciál i pro samotné studenty učitelství a začínající učitele, kteří (si) na jejím základě mohou zformovat právě dynamickou dimenzi profesního přesvědčení. Tu dimenzi, která se denně mění, utváří, formuje, a dotváří dle aktuálních postojů učitele k profesi a situacím. Ovšem v okamžiku, kdy fundamentální dimenze profesního přesvědčení není pozitivně vyprofilovaná, nemůže být využita pro základ formování dimenze dynamické. Pak učitel často nevnímá a ani nereflektuje své profesní přesvědčení, o které by se jinak mohl opírat. Rozhodně tak nečiní záměrně a cíleně. A ukazuje se, že právě tacitnímu vztahu k poznatkům o PP je proces hodnocen jako málo efektivní. V našem výzkumu tedy jasně vyplynulo, že je důležité, aby učitel dokázal vědomě zexplicitnit své profesní přesvědčení, zejména jeho složku fundamentální, aby ji dokázal vyjádřit slovy, interpretovat ji, a pracovat s ní v rámci svého dalšího učení a profesního rozvoje.

Přístupy k zexplicitnění profesního přesvědčení byly již aplikovány mimo výzkumný vzorek respondentů, a to v rámci projektu *Kurz pro začínající učitele* a *Kurz Sdílení zkušeností a efektivní komunikace mezi začínajícím učitelem a uvádějícím učitelem*, které realizovala Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci (UPOL), Centrum celoživotního vzdělávání, v září až listopadu 2020 pro více než sto uchazečů. Zkušenosti a výstupy jsou stále zpracovávány, ale již se prokazuje, dle zpětných vazeb, že absolventi těchto kurzů vnímají zexplicitnění svého profesního přesvědčení po nácvičku

seberefektivních technik zpracovaných na základě našich výzkumů, jako přínos pro svou praxi i profesní život. Absolventi se vyjadřovali o tom, že až v okamžicích této řízené sebereflexe si začali uvědomovat poznatky o své spokojenosti v profesi, provázené na zexplicitnění profesního přesvědčení, tedy víry v profesi, i v to, že ji vykonávají či mohou vykonávat dobře, a jsou v ní spokojeni. V následujícím akademickém roce (2021/2022) budeme realizovat stejné kurzy, ve stejném rozsahu, a získaná data budou využita pro konečné zpracování nástroje pro seberefektivní techniky zexplicitnění profesního přesvědčení, které budou poskytnuty studentům oborů zaměřených na vzdělávání v rámci UPOL. Tímto mimo jiné dokladujeme **naplňování cíle vedoucího k aplikaci výsledků výzkumu do praxe.**

Tento výzkum se zaměřoval nejen na definování profesního přesvědčení, ale také na jeho formování a kauzální vztahy jeho utváření. I tento cíl byl naplněn a výstupy popsány ve všech výzkumných liniích a také dostatečně diskutovány. Důležitým zjištěním je, že formování profesního přesvědčení v čase, i kvalitě, je možné ovlivňovat. PP definujeme jako osobitý staticko-dynamický systém postojů učitele k profesi, k sobě, a svému uplatnění v profesi. K termínu *postoj* přistupujeme více z pedagogického než psychologického (či jiného pohledu). Postoj je v didaktice pedagogiky považován za složku učiva, vedle vědomostí a dovedností (Kalhous, Obst, 2002). Pedagogický slovník k tomu uvádí, že postoj je: *Hodnotící vztah zaujímaný jedincem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému* (Průcha et al, 2001, s. 171). V těchto tvrzeních a výrocích shledáváme perspektivu postoje ovlivňovat, působit na ně, vyučovat jim tak, že přivedeme druhé k úpravě původních postojů, tedy že je možné se novým postojům jedincem učit, protože postoje jsou součástí každého (nového) učiva, což prokázal i náš výzkum.

Závěr

Výzkum směřující k závěrečné práci s názvem *Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů* byl iniciován a realizován na základě podnětů z terénu. Množství i variabilita výzkumů o učitelích je velická a výsledný efekt je většinou prezentován jako požadavky na učitele, nároky, požadované kompetence či standardy profese, ale výzkumů zaměřených k učiteli a pro učitele, na posilování jeho spokojenosti a sebereflexe v profesi, zatím dostatek není. Proto jsme se rozhodli toto téma řešit. Výzkum v několika výzkumných liniích probíhal intenzivně pět let. Využita ale byla data mnohem starší, zejména ve výzkumné linii *life story*, a to například z učitelského deníku psaného od roku 1985, která byla reflektována retrospektivně.

Profesní přesvědčení začínajících učitelů je fenomén, který je v praxi žitý a reflektovaný. Ukázal se být multifaktoriálním, a je obecně reprezentovaný osobní vírou každého učitele v profesi jako takovou, a zároveň vírou učitele v sebe, že v profesi bude schopen obstát. V případě profesního přesvědčení se tedy nejedná pouze o teoretický konstrukt rezonující akademickými debatami, ale fenomén je skutečně žitý, učitelé z praxe ho reflektují a následně konfrontují s aktuální profesní realitou a poměřují jím své dlouhodobé i epizodní výkony a postoje, i svou profesní existenci a spokojenost v profesi. Pokud tyto poznatky shrneme, tak konstatujeme že: Profesní přesvědčení je osobitý staticko-dynamický systém postojů k profesi, k sobě v ní, i veškerým profesním činnostem, založený na úsudku jedince, jeho reflexi a hodnocení. Profesní přesvědčení je multifaktoriální fenomén, který je většinou tacitní, a zvědomit ho je možné pomocí reflexe.

Profesní přesvědčení je zakládáno jako pozitivní fenomén. Pokud profesní přesvědčení je učitelem zvědoměno a reflektováno, je hodnoceno jako pozitivní profesní přesvědčení, nikoliv neutrální či negativní. Profesní přesvědčení se zakládá ve dvou dimenzích, ve dvou složkách či částech, které

vzájemně prolínají, ale mohou být učitelem záměrně reflektovány i samostatně, byť nikdy ne odděleně, protože profesní přesvědčení je konzistentní, ale vícerozměrný, vícevrstvý, fenomén.

Jeho stabilní dimenze se formuje ještě před nástupem do praxe a je dominantní dimenzí profesního přesvědčení učitele. Je reprezentována pozitivní vírou v profesi, přesvědčením o profesi, o jejím významu a smyslu jak pro jednotlivce, tak pro společnost. Pokud je tato stabilní dimenze silná, učitelem promyšlená a reflektovaná, významně ovlivňuje učitelům komfort v profesi a jeho sebedůvěru k řešení profesních situací. Pomáhá mu „věřit si“ a překonávat drobné epizody nejistoty, selhání i neúspěchy a nerozhodnosti v profesi. Stabilní dimenze predikuje pozitivní formování další dimenze profesního přesvědčení, a to dimenze epizodní, která je formována až každodenní realitou učitelské práce, v konfrontaci s profesními situacemi. Epizodní dimenze profesního přesvědčení se tedy formuje v každodenní žité praxi učitele. Mírně se proměňuje podle aktuálního hodnocení žité profesní situace reflektované učitelem jako úspěch či neúspěch. Při jejím utváření, profilování a hodnocení se učitel opírá o stabilní dimenze. Výstupem je predikce směrem k přesvědčení učitele o tom, že každá profesní situace má řešení a proto je nutné toto řešení hledat, aby učitel obstál ve své profesi.

Cíle stanovené v rámci výzkumu považujeme za naplněné. Byl poznán proces formování profesního přesvědčení (nejen) začínajících učitelů, a to tak, že byl popsán, analyzován a interpretován. Proces formování profesního přesvědčení, jak bylo prokázáno ve dvou odlišných výzkumných liniích a to life story a výzkumné linii zakotvené teorie, je postupný a je započat u respondentů spokojených v profesi již před nástupem do praxe, většinou před nástupem k pregraduální přípravě. Začíná se formovat jako pozitivní vztah k profesi založený na pozitivním hodnocení statutu profese ve společnosti, okolím jedince, i jím samotným. Tyto postoje predikují rozvíjený zájem o profesi a její poznávání (identifikace s profesí). Postupným poznáváním profese

a překováváním překážek k jejímu poznání, dochází k narůstání pozitivního profesního přesvědčení a formuje se další aspekt této dimenze, a to přesvědčení jedince o tom, že on sám, pokud se tak rozhodne, a vynaloží potřebné úsilí, v profesi obstojí, tedy bude v ní úspěšný. Tím je ukončen proces formování stabilní dimenze profesního přesvědčení jedince. Jedinec, budoucí učitel je v tu chvíli přesvědčen o profesi, jejím statusu, významu, hodnotě a je přesvědčen o tom, že pokud se rozhodne profilovat do profese, sám v tom také, za jistých okolností, má šanci obstát, a své rozhodnutí zrealizovat. K tomuto u učitelů deklarujících spokojenost v profesi dochází před nástupem do praxe. V dalším období, po nástupu do praxe, u některých učitelů už po první souvislé praxi v rámci pregraduální přípravy, se začíná formovat druhá, epizodní dimenze profesního přesvědčení. Ta se formuje neustále, po celou dobu realizace profese. Formuje se řešením jednotlivých profesních situací. Pokud učitel profesní situaci reflektuje a zhodnotí jako úspěšně vyřešenou, jeho profesní přesvědčení posiluje, pokud ji reflektuje jako nevyřešenou či neuspokojivě řešenou, dochází ke konfrontaci jeho postojů a on hledá podporu ve stabilní dimenzi svého profesního přesvědčení.

Samotné profesní přesvědčení bylo na základě poznatků z praxe a komparace s dosud známými teoriemi definováno jako osobitý staticko-dynamický systém postojů učitele, založený na jeho úsudku o profesi, zviditelněný cílenou reflexí a sebereflexí. Fenomén vykazuje přímou provázanost na spokojenost učitele v profesi, a to tak, že pokud učitel disponuje pozitivním profesním přesvědčením, pak deklaruje spokojenost v profesi a vyvíjí iniciativu řešit aktivně profesní situace, byť by se jevily jako problémové.

Profesní přesvědčení je fenomén, který má potenciál působit na budoucí učitele jak v pregraduální přípravě, tak i v konzumaci, žití profese. Závěry výzkumů doporučujeme využít v praxi a to jak v pregraduální přípravě budoucích učitelů, tak i v rámci adaptačního období při prvním nástupu začínajících učitelů do praxe. Pozitivní stabilní dimenzi profesního přesvědčení,

jak se ukazuje, je vhodné posilovat cíleným modelováním a formováním už v pregraduální přípravě v rámci pedagogicko-psychologické průpravy budoucích učitelů. Ideálně přímo na základě reflexí zviditelněných prekonceptů studenta k fenoménu, a postupně, spolu s ním, pomocí sebereflexe je dále rozvíjet. Prověřili jsme, že je možné postupně konstruovat učitelovy postoje k fenoménu, pomoci mu definovat jeho osobní konstrukt profesního přesvědčení a jeho mentální reprezentace k němu. Epizodní, dynamickou dimenzi profesního přesvědčení je vhodné formovat nácvikem reflexe a sebereflexe profesních situací, a to už v pregraduální přípravě i v prvních letech praxe.

Věříme, že tato opatření mohou výrazně zpříjemnit nástup začínajících učitelů do praxe a prohloubit jejich spokojenost a pocit komfortu v náročné profesi.

Literatura

- ANDERSON, W. Lorin, BURNS, B. Robert. *Research in Classrooms: Study of teachers, Teaching and Instruction*. Oxford, Pergamon Press, 1989. ISBN ISBN-10: 0080340601.
- BANDURA, Albert. *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman, Times Books, Henry Holt & Co. 1997. ISBN-13 978-07-167-2850-4.
- BANDURA, Albert. *Moral Disengagement. How People Do Harm and Live with Themselves*. New York, Macmillan, Worth Publishers, 2016. ISBN-978-1-4641-6005-9.
- BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- BUCHTOVÁ, Tereza. *Fenomén kázně u začínajících učitelů*. Olomouc, 2019. Disertační práce. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.
- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-822-9.
- DOBEŠOVÁ Cakirpaloglu, Simona, ČECH, Tomáš, KVINTOVÁ, Jana, Křeménková, Lucie. Efekt copingových strategií na šikanu na pracovišti u učitelů základních škol. *e-Pedagogium*, 2019, roč. 19, č. 1, s. 14-25. ISSN: 1213-7758.
- Dovednostní model učitelovy profese: sborník příspěvků*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1986, 388 s. Informační bulletiny / Univ. Karlova, suppl. 27.
- FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.
- FIVES, Helenrose a Michele GREGOIRE-GILL eds. *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York; Abingdon: Routledge, 2015. ISBN 978-0-415-53925-8.
- GADAMAER, Hans-Georg. *Pravda a metoda I. Nárýs filosofické hermeneutiky*. Praha: Triáda, 2019. ISBN: 978-808725662-6.
- GALIČÁK, Jaroslav. Profesní vývoj studenta učitelství. *Pedagogická orientace*, 1995, roč. 5, č. 16-17, s. 94-97. ISSN 1211-4669.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
- GAVORA, Peter. Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. *Pedagogika*, roč., 51, č. 3, s. 352-368.
- GAVORA, Peter. Rozhodnutie stať sa učiteľom – pohľad kvalitatívneho výskumu. *Pedagogická revue*. 2002. ročník 54, č. 3, s. 240-256. ISSN 1335-1982.
- GAVORA, Peter. *Učiteľ a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

- GAVORA, Peter. Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). Prehľad problematiky. *Pedagogika*. 2008. roč. 63, č. 3, s. 222-235. ISSN 0031-3815.
- GAVORA, Peter. Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*. 2015, roč. 25, č. 3, s. 345-371. ISSN 1211-4669.
- GREGOIRE, Michele. Is It a Challenge or a Threat? A Dual-Process Model of Teachers' Cognition and Appraisal Processes During Conceptual Change. *Educational Psychology Review* 15, 147–179. 2003. <https://doi.org/10.1023/A:1023477131081>.
- GULOVÁ, Lenka, a Radim ŠÍP eds. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4368-4.
- HANUŠOVÁ, Světlana, PÍŠOVÁ, Michaela a Tomáš KOHOUTEK et al. *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8889-4.
- HELUS, Zdeněk. Retrospektiva a perspektiva osobnostně orientovaného pojetí výchovy v teorii a praxi: Proč je osobnostní zřetel v edukaci důležitý a jak jej uplatňovat v edukaci obratu. *Pedagogika*, 2019, roč. 66, číslo 1, s. 4-14.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HUSSERL, Edmund. *Idea fenomenologie: a dva texty Jana Patočky k problému fenomenologie*. Druhé, opravené vydání. Přeložil Miroslav PETŘÍČEK, přeložil Tomáš DIMTER. Praha: OIKOYMENH, 2015. Oikúmené (OIKOYMENH). ISBN 978-80-7298-206-6.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- CHUDÝ, Štefan a Pavel NEUMEISTER. *Začínající učitel' a zvládanie disciplíny v kontexte 2. stupňa základnej školy*. Brno: Paido, 2014. ISBN 978-80-7315-250-5.
- JÁČ, Martin, KOPECKÁ, Jitka, MORRIS, Monika a Olga VRÁNOVÁ. *Didaktické kazuistiky výuky přírodopisu a biologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. Výzkum v oborových didaktikách. ISBN 978-80-244-5633-1.
- JANÍK, Tomáš a PEŠKOVÁ Karolína et al. *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. (Pedagogický výzkum v teorii a praxi). ISBN 978-80-210-6132-3.
- JANÍK, Tomáš a Vlastimil ŠVEC. *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido, 2009. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-193-5.
- JANIK, Tomáš, WILDOVÁ Radka, ULIČNÁ, Klára, MINAŘÍKOVÁ, Eva, JANÍK, Miroslav, JAŠKOVÁ, Jana a Barbora ŠIMŮNKOVÁ. Adaptační

- období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. *Pedagogika*. 2017, roč. 67, č. 1, s. 4-26. ISSN 2336-2189
- JUKLOVÁ, Kateřina. *Identita začínajících učitelů*. Brno: 2009. Disertační práce. Psychologický ústav, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita Brno.
- JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.
- KALHOUS František, a František HORÁK. Příspěvek ke genezi učitelské profese. *Pedagogická orientace*, 1995, roč. 5, č. 16-17, s. 58-69. ISSN 1211-4669.
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KOHNNOVÁ, Jana a kol. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání. Publikace výzkumného záměru MSM 0021620862: Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 2012. ISBN 978-80-7290-625-3.
- KORTHAGEN, Fred, A. J., KESSELS, Jos, KOSTER, Bob, LAGERWERF, Bram a Theo WUBBELS. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.
- KOTÁSEK Jiří: Modely školy budoucnosti. *Učitelství*. Praha: Agentura Strom, roč. IX, 2001/2002, č. 6, str.13–17. ISSN 1210-6313
- KOŤA, Jaroslav. Učitel, jeho sebereflexe a společnost. *Pedagogika*. 1994, roč. 44, č. 4, s. 307-309. ISSN 0031-3815.
- KOŤA, Jaroslav a Růžena VÁŇOVÁ. Nástin profesionalizace učitelů v českých zemích. *Pedagogika*. 1994, roč. 44, č. 4, s. 321-332. ISSN 0031-3815.
- KOŤA, Jaroslav. Traktát o vybraných problémech teorie a praxe v oblasti pedagogických věd. *Pedagogická orientace*, 2012, roč. 22, č. 3, s. 336-352. ISSN 1211-4669.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-121-6.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LOJDOVÁ, Kateřina. Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole. *Pedagogická orientace*, 2015, roč. 25, č. 5, s. 647-670. ISSN 1211-4669.
- LORENZOVÁ, J. (2015). Skryté kurikulum, stále aktuální problém školy a pedagogiky. *Paidagogos*, 2, 5-16. ISSN 1213-3809.
- LUDVÍKOVÁ, Pavla. *Motivace studentů Univerzity Palackého v Olomouci ke studiu na profesi učitele*. Olomouc, 2016. Disertační práce. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.
- LUKAS, Josef. Životní příběhy učitelů – od kvalitativního ke smíšenému výzkumu. Příspěvek konference ČAPV: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň, 5.-7. 9. 2006.

- LUKAS, Josef. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1.část). *Pedagogika*, 57(4), 364-379, 2007.
- LUKAS, Josef. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2.část). *Pedagogika*, 28(1), 36-49, 2008.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, Hana (ed). *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů. Sborník Výzkumného záměru organizace VZO: msm 174500001, Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2002. ISBN 80-7042-218-1.
- LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-552-8.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAŇÁK, Josef, Vlastimil ŠVEC a Tomáš JANÍK. *O vzdělávání, o učitelství a tak trochu i o pedagogice: rozhovory na průsečíku tří generací*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Reflexe (Masarykova univerzita). ISBN 978-80-210-8495-7.
- MAREŠ, Jiří. Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*. 2015, roč. 65, č. 2, s. 113-142. ISSN 0031-3815.
- MAREŠ, Jiří a kol. Učitelé a jejich problémy. *Pedagogika*, časopis pro pedagogické vědy, 1991, roč. XLI, č. 3, s. 257-268.
- MEIRINK Jacobiene A., MEIJER Paulien C., VERLOOP Nico a Theo BERGEN. Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 2009. Vol. 25, Issue 1, s. 89-100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.003>.
- MEIRINK Jacobiene A., MEIJER Paulien C., VERLOOP Nico a Theo BERGEN. How Do Teachers Learn in the Workplace? An Examination of Teacher Learning Activities. *European Journal of Teacher Education*, 2009. Vol. 32, Issue 3, s. 209 - 224. <https://doi.org/10.1080/02619760802624096>.
- MILNER, H. Richard. Stability and change in US prospective teachers' beliefs and decisions about diversity and learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 2005, 21(7), s. 767-786. ISSN-0742-051X.
- NIDV, kolektiv autorů. *Začínající učitel*. Národní institut pro další vzdělávání v projektu 2005SYPO-Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů, 2019. ISBN 978-80-7578-012-6.
- NG, Wan, NICHOLAS, Howard, a Alan WILLIAMS. School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education*. 2010, roč. 26, č. 2, s. 278-289, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.010>
- PAJARES, M. Frank. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. 1992, roč. 62, č. 3, s. 307-332. DOI: 10.3102/00346543062003307

- PALOUŠ, Radim. *Heretická škola: o filosofii výchovy ve světověku a Patočkově pedagogice čili filipika proti upadlé škole*. Praha: OIKOYMENH, 2008. Oikúmené (OIKOYMENH). ISBN 978-80-7298-302-5.
- PATOČKA Jan. *Úvod do fenomenologické filosofie. Přednášky proslovené v letech 1969-1970 na filosofické fakultě UK*. Praha: OIKOYMENH, 2010, dotisk 2015. ISBN: 80-7298-064-5.
- PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorové lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-756-5.
- PETERSON, Christopher. *A Primer in Positive Psychology (Oxford Positive Psychology Series)*. New York, Oxford University Press, 2006. ISBN-10 0195188330.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-978-X.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.
- POLANYI, Michael. *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. Martino Fine Books, 2013, reprint of 1962 American Edition. ISBN 1614275378
- PRAVDOVÁ, Blanka. Já jako učitelka: profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy. *Pedagogická orientace*, 2013, roč. 23, č. 2, s. 174-194. ISSN 1211-4669.
- PRAVDOVÁ, Blanka. *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. Pedagogika v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-7604-4.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- RIMM-KAUFMAN, E. Sara. et al. The teacher belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*. 2006, roč. 44, č. 2, 141–165. DOI 10.1016/j.jsp.2006.01.003.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLAVÍK, Jan a Dana ČAPKOVÁ. Reflexe učitelské profese: divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. *Pedagogika*. 1994, roč. 44, č. 4, s. 377-388. ISSN 0031-3815.

- SLAVÍK, Jan, Tomáš JANÍK, Petr NAJVAR a Petr KNECHT. *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-8568-8.
- SLAVÍK, Jan, STARÁ, Jana, ULIČNÁ, Klára a Petr NAJVAR. *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8758-3.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra a Jaroslava VAŠUTOVÁ a kol. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr. Úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.
- STRAKOVÁ, Jana, SPIPKOVÁ, Vladimíra, FRIEDLEANDEROVÁ, Hana a Tomáš HANZÁK. Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis scholae*. [online]. 2013, 7 (1) s. 79-100. [cit. 2018-11-22]. Dostupné z: http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2017/e-Pedagogium_1-2017online.pdf.
- STRAKOVÁ, Jana, SPIPKOVÁ, Vladimíra, FRIEDLEANDEROVÁ, Hana, HANZÁK Tomáš a Jaroslava SIMONOVÁ. Profesionální přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika* [online]. 2014, roč. 64, č. 1, s. 34-65 [cit. 2020-06-01]. ISSN eISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1498&lang=cs>.
- STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.
- STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4212-0.
- ŠEVČÍKOVÁ, Jaroslava a Jitka PLISCHKE. Vybrané aspekty profesionálního přesvědčení začínajících učitelů. *e-Pedagogium*, 2020, roč. 20, č. 1, s.7–15. DOI: 10.5507/epd.2020.002.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠÍP, Radim a Vlastimil ŠVEC. Pojetí tacitních znalostí v paradigmatu sjednoceného pole. *Pedagogická orientace*. 2013, roč. 23, č. 5, s. 664-690. ISSN 1211-4669.
- ŠVAŘÍČEK, Roman. Zlomové události při vytváření profesionální identity učitele. *Pedagogika.sk*. 2011, roč. 2, č. 4, s. 247-274. ISSN 1338-0982.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- ŠVEC, Vlastimil. Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*. 1996, roč. 46, s. 266-276.

- ŠVEC, Vlastimil. Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. *Pedagogická orientace*. 1997, č. 3, s. 2-13, ISSN 1211-4669.
- ŠVEC, Vlastimil. Moje cesta k pedagogickým znalostem. *Pedagogická orientace*. 2007, č. 4, s. 43-60. ISSN 1211-4669.
- ŠVEC, Vlastimil. Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*. 2012, č. 3, s. 387-403. ISSN 1211-4669.
- ŠVEC, Vlastimil a Jarmila BRADOVÁ. *Učitel v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6620-5.
- ŠVEC, Vlastimil, NEHYBA, Jan, SVOJANOVSKÝ, Petr et al. *Studenti učitelství mezi tacitními a explicitními znalostmi*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-849-2.
- TMEJ, Karel. *Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe: metodická příručka pro začínající a uvádějící učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.
- VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-269-7.
- Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* ze dne 24. září 2004. Částka 190. Sbírka zákonů ČR. Dostupné online: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

Abstrakt

Profesní přesvědčení začínajících učitelů, které je hlavním tématem disertační práce s názvem: *Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů*, je multidisciplinární fenomén, který není dosud v odborné pedagogické terminologii jednoznačně etablován. Cílem této práce je ukotvit pojem v české odborné terminologii a konstruovat novou teorii o vzájemných vazbách formování profesního přesvědčení na základě sebereflexe začínajícího učitele, v souvislosti s jeho vnímáním spokojenosti v profesi. Výzkum v kvalitativním designu byl realizován ve více výzkumných liniích a to v linii life story, linii životního příběhu učitele s narativním přístupem ke zpracování dat, a následně pak v linii směřující k zakotvené teorii, jejíž data byla zpracována otevřeným, axiálním a selektivním kódováním. Na závěr byly výsledky obou linií opakovaně analyzovány a komparovány. Data z terénu byla získávána převážně metodou autonomního psaní na zadaný problém, bez zásahu badatele, hloubkovými rozhovory a skupinovou diskusí v ohniskových skupinách. Tacitní znalosti o profesním přesvědčení byly u jednotlivých respondentů zviditelněny seberefektivními technikami. Bylo zjištěno, že profesní přesvědčení je fenomén, který je v praxi žitý a reflektovaný, je multifaktoriální a obecně reprezentovaný vírou učitele v profesi, a vírou v to, že konkrétně on v profesi obstojí. Formuje se již před nástupem do praxe jako pozitivní fenomén, a to ve dvou dimenzích, stabilní a epizodní. Pokud učitel disponuje silným pozitivním profesním přesvědčením v době nástupu do praxe, vykazuje vyšší sebedůvěru a sebejistotu a deklaruje individuální spokojenost v profesi.

Klíčová slova: začínající učitel, profesní přesvědčení, formování profesního přesvědčení, stabilní složka profesního přesvědčení, epizodní složka profesního přesvědčení, spokojenost v profesi

Abstract

Professional beliefs of beginning teachers, which is the main topic of the dissertation entitled: *Selected aspects of formation of the professional beliefs of beginning teachers*, is a multidisciplinary phenomenon, which is not yet clearly established in professional pedagogical terminology. The aim of this work is to anchor the concept in Czech professional terminology and to construct a new theory of the interrelationships of the formation of professional beliefs based on self-reflection of a beginning teacher, in connection with his perception of satisfaction in the profession. Research in qualitative design was carried out in several research lines, namely in the life story line, the teacher's life story line with a narrative approach to data processing, and then in the line leading to grounded theory, whose data were processed by open, axial and selective coding. Finally, the results of both lines were repeatedly analyzed and compared. Data from the field were obtained mainly by the method of autonomous writing on a given problem, without the intervention of the researcher, in-depth interviews and group discussion in focus groups. Tacit knowledge about professional beliefs was made visible by individual respondents through self-reflective techniques. It was found that professional belief is a phenomenon that is lived and reflected in practice, is multifactorial and generally represented by the teacher's faith in the profession, and the belief that he specifically succeeds in the profession. It is formed before starting practice as a positive phenomenon, in two dimensions, stable and episodic. If the teacher has a strong positive professional belief at the time of entering practice, he shows higher self-confidence and self-assurance and declares individual satisfaction in the profession.

Keywords: beginning teacher; professional beliefs; formation of professional beliefs; a stable component of professional beliefs; episodic component of professional beliefs; satisfaction in the profession

Seznam použitých zkratk

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

et al – *et alii*, v překladu: a kolektiv

G – gymnázium

kol. – kolektiv

PP – profesní přesvědčení

s. – strana

SŠ – střední škola

tzv. – takzvaný

UD – učitelský deník

UPOL – Univerzita Palackého v Olomouci

VŠ – vysoká škola

ZŠ – základní škola

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Schéma organizace výzkumu

Obrázek č. 2: Dvě dimenze profesního přesvědčení, pilotážní průzkum

Obrázek č. 3: Axiální kódování – ukázka (model)

Obrázek č. 4: Dvě dimenze profesního přesvědčení, předvýzkum

Obrázek č. 5: Schéma cesty k profesi

Obrázek č. 6: Schéma identifikace s profesí

Obrázek č. 7: Schéma vazeb v profesní části životního příběhu

Obrázek č. 8: Schéma kolísání PP

Obrázek č. 9: Extrapolární typy, kontrolní vzorek

Obrázek č. 10: Extrapolární typy 2, kontrolní vzorek

Obrázek č. 11: Schéma vztahových linií

Obrázek č. 12: Schéma dvou dimenzí profesního přesvědčení

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Poznávací kategorie

Tabulka č. 2: Schéma axiálního kódování

Tabulka č. 3: Vztahová linie jevu: formování profesního přesvědčení v čase

Tabulka č. 4: Vztahová linie jevu: formování profesního přesvědčení v aspektech

Tabulka č. 5: Vztahová linie jevu: zvědomění profesního přesvědčení

Přílohy

Příloha 1: Přepis z osobního deníku učitelky J, pilotážní výzkum

Příloha 2: Předvýzkum, ověřování výzkumného nástroje pro sběr dat

Příloha 3: Přepis z osobního deníku učitelky V

Příloha 4: Fotokopie, ukázky z deníku učitelky

Příloha 5: Ukázka otevřeného kódování

Příloha 6: Reflexe a sebereflexe k profesnímu přesvědčení

Příloha 7: Sada výroků v linii *life story*, ukázka

Příloha 8: Výroky respondentů, ukázka

Příloha 9: Výroky, ukázka

Příloha 10: Profesní situace nezvládnuté, ukázka

Příloha 11: Dynamická dimenze PP, ukázky

Příloha 12: Ohnisková skupina

Příloha 1: Přepis z osobního deníku učitelky J - pilotážní výzkum

10. října 1985:

Moje první dny v práci, pomáhá mi, že **té práci věřím**, protože kdyby ne, možná bych utekla. Ta **víra v učitelkou práci** je pro mě oporou. **Vím, že to dokážu**, ale je to těžké.

Starší kolegyně jsou nepříjemné, mají plno rad a hlavně jakoby se bály, že je nějak zastíním, ale proč? Shazují mě, je škoda, že nás tu chemii učí tolik, jsme tři a kromě Dáše (uvádějící učitelka) tak Helena je příšerná. Dělá se chytrá ale je zakrnělá, pořád jen učí výkladem, a všechno zpaměti, oni pak nic neumí, šrotí se poučky a vůbec neví, co to je. Vypadá, že jsou jí děcka jedno, že jí na tom nezáleží. Jenomže **já věřím ve víc**, být učitelka je přece víc, je **to jako poslání, nejenom práce, má to smysl. Je to prostě povolání a poslání, já tomu věřím...**

22. října 1985

Kdybych nevěřila, že ta práce má smysl, tak bych dnes utekla. V KL3 byli protivní, hádali se, nechtěli nic chápat, prostě to zkoušeli a do toho tam přišla Helena, jakože mi poradí. Cítila jsem jak na pranýři, ona mě urážela před děckou, Libor se chechtal jak blbý. Bylo to nepříjemné, trapné a ponižující. **Ale věřím, že může být líp. Chci to dělat, jsem o tom povolání přesvědčena** a nějakou slepicí a jedním nevychovaným frackem se nenechám odradit. Ve tvářích ostatních žáků jsem viděla sympatie, myslím, že Karolína na mě spiklenecky mrkla. Musím s tím počítat a obrnit se.

23. října 1985

Miluju být učitelka. Hodina mi dnes klapala jak po másle, žáci si pochvalovali a mě to moc bavilo. Každý den je to jiné, a **moje přesvědčení, že jsem si zvolila dobře** je čím dál silnější. Když vidím mamku, jak chodí z práce, kterou nemá ráda, unavená, a **já chodím domů nabitá energií, s radostí se chystám na další dny a těším se zase do práce.** Jsou to prostě výzvy. Je to vzrušo, žádná nuda, pořád změna, pořád je co řešit, takový adrenalinový zážitek v kuse. I s tou Helenou se vyrovnám, jí sklapne, nemá právo do mě pořád vyrypovat, **já si tu práci nenechám vzít (tu radost z práce).**

Nedatováno, zápis mezi 23. říjnem a 27. říjnem

Věřím si. Dělam, co mě baví, mám štěstí. Když budu pracovat, nic mě nezastaví.

Překážky jsou od toho, aby se překonávaly.

Má to smysl. Jsem dobrá učitelka, musím si víc věřit, protože já tomu věřím, té práci. Nejde jenom o učivo, ale měla bych být pro ně i příklad, musí vidět, že **tomu co dělám, věřím,** protože to tak je.

Komentář:

...tučně vyznačeny výroky, které dokladují, že profesní přesvědčení, přesvědčení o profesi a jejím smyslu v terénu je žito (reflektováno, promyšleno a např. v denících i explicitně vyjadřováno).

Příloha 2: Předvýzkum - ověřování výzkumného nástroje pro sběr dat

Obsah této přílohy:

Doslovná transkripce úvodní části audio nahrávky (AudN)

Reflexe nahrávání výpovědi a jeho přepisu badatelkou

Reflexe nahrávání respondentkou

Komentář respondentky k doslovné transkripci jeho sdělení AudN

Autorská selektivní transkripce AudN– respondentka

Autonomní psaní respondentky dle zadané otázky

Do předvýzkumu se zapojili tři začínající učitelé, cílem bylo ověřit výzkumné nástroje pro získávání, sběr dat, ale i techniky zpracování.

Ověřování výzkumného nástroje – audionahrávka a její doslovná transkripce:

Doslovná transkripce audio úvodní části nahrávky (AudN)

-otázka (byla napsaná na lístečku, který držel respondent v ruce: Co je podle Vás profesní přesvědčení //a kdy se u Vás začalo formovat? Jak Vás ovlivňuje?

-nahráváno formou audionahrávky (bez obrazu) v mobilním telefonu (nonverbální projevy doplněny na základě pozorování)

-badatelka i respondentka sedí u stolečku v křeslech, káva + voda, snaha o navození přátelské neohrožující atmosféry

-položené otázky předcházel rozhovor o současném stavu legislativy ve školství ve vazbě na profesi učitele

-nahrávka pořízena dne 16. 2. 2016 (středa), zahájení 16.00 hod., ukončení 18.30 hod.

-transkripce provedena badatelkou večer poté, transkripce doslovná

Znaky použité v doslovné transkripci:

... přerušení toku řeči kratší

(pauza) přerušení toku řeči delší

(-) (--) (---) nerozhodný tón, váhání proložené pauzami, intenzita dle počtu pomlček

(?) tázací modulování hlasu u sdělení, které není otázkou

podtržení v textu významné zdůraznění

(smích) (rozpaky) (nesouhlas) neslovní projevy s přibližným významem slova v závorce

B: badatelka

R: respondentka

// znaky oddělují část otázky, která je zde dokladovaná

Ukázka části doslovné transkripce

B: Tak, přejděme k otázce našeho výzkumu, (oslovení jménem), nechám vás vyprávět, nebudu vám stupovat do řeči, ale na závěr se možná zeptám, pro upřesnění, abych já pochopila, co jste mi chtěla říct. Bude to tak v pořádku?

R: (přikývnutí, úsměv, poposednutí)

B: Co je podle Vás profesní přesvědčení a kdy se u Vás začalo formovat? Jak Vás ovlivňuje?

R: (pauza) no... to je těžké, musím si to přečíst znovu

...(pauza, zřejmě čte) (-)

...no (pauza) (---)

...připadám si jak trubka, ale (pauza), (---) ...jakože ...ten mikrofon mě znervózňuje ... ech ...echech... jo... (-) nemůžu se na to soustředit... jakože když vím, že to bude nahrané a pak... se to bude přepisovat doslova... (--)

(pauza)

... no tak jo. Profesní přesvědčení... jako ... (?) jakože (?) ... nebo jako přesvědčení o profesi? ... jakože v tu profesi věřím ... že chápu její smysl ... že učitel je (-) asi ... důležitý ... jakože... důležitá profese. Jo tak jsem to chtěla říct, ... učitel je důležitá profese, že (?) ...je to prostě důležitá profese.

(---) a já jsem o její důležitosti přesvědčená... jsem si tím opravdu docela ... jistá

(---) to asi není to, co jste chtěla slyšet, že?

B: V pořádku (oslovení jménem) je to přesně to, co sem patří, pokračujte prosím.

R: No já...jako si myslím, že to přesvědčení o profesi... že jakože jsem se ... to...no.. to... ehm... rozhodla být učitelka už dávno(---)... tak sem asi podvědomě cítila...jakože ta profese (---) jakože ... no jakože je důležitá, že ji jako obdivuju ...(--)) že... jí jako chci být, tou učitelkou. Ale to není přesné, (---) to je...jakože... si ani nejsem jistá, že na to mám (prudký výdech).

No ne že bych jakože myslela,...že jsem neschopná úplně...ale to byl takový obdiv k té mojí milované krásné učitelce,...(--)) jakože pak celkově k té profesi... tomu učení... jakože jsem si jen ve snu dovedla ... jakože...no....ježiš... představit, že bych to mohla někdy taky dělat.

...Ale toužila jsem po tom, moc (?)... Byl to sen a velká touha (?).

(pauza)

...Tak to si myslím, že je to moje profesní přesvědčení, že ...jako...že... ta profese má smysl. Že má... (--)) význam (?), že není jakože... zbytečná (?) pro svět a lidi a společnost... jo, to jsem chtěla, to slovo jsem hledala... společnost, to je přesně ono, že my jako společnost.

(pauza)

...No že učitele prostě společnost potřebuje... že to má smysl, že to má...význam... (..) (?) ale to jsem už...jakože asi říkala, že? ...

Já vlastně nevím, co jsem už říkala... protože je to takové plácání (---) (?) Já bych si to fakticky jakože potřebovala napsat, ...jo to by dalo smysl, já bych to radši napsala... abyste si nemyslela... já takhle před děcký neplácám... to teda fakt ne ...protože... (---) ehm, protože... (---) no jakože na vyučování se chystám a promyslím to, ale tohle mě zaskočilo.

...Já vím, že to přesvědčení mám, to teda jo, jakože dost hodně silné... udělalo se ve mně jaksi samo, už v dětství... tím jsem si jistá, je to jako...jako... (---) ale to nedokážu tak narychlo říct, vyjádřit... víte? Já si prostě musím urovnat myšlenky... jakože... víte... jakože ... (ehmm)... abych věděla kam tím mířím... ... abych věděla kam tím mířím... toto mi připadá jako to moje urovnávání v duchu, takhle si plácám a mluvím sama sebou, když chci na něco přijít a třepu si myšlenky, ale... tady je mi to trapné...to jsou moje intimní věci... moje cesta k myšlence... a ta cesta by neměla být tak odhalená... (---) no s váma to není ta strašné (pauza), vím, že mi rozumíte (?) (smích) ...ale stejně... prostě takhle nemůžu o něčem napoprvé rozumně myslet... jakože si připadám jak ... no úplně blbá...

(pauza) jakože tohle by si měl každý promýšlet sám... a pak říct to hlavní nahlas. Můžu? (prudký výdech)

B: Ano, (oslovení) můžete, Času máme, kolik potřebujete. Nahrávat můžeme, jak dlouho bude potřeba, nenechte se tím nahrávám omezovat. Zkuste si prostě popovídat. Dáte si ještě kávu?

R: džus. A já to zatím promyslím,slibuju!

...

...

(pauza velmi dlouhá, cca 7 minut, respondentka nahlas dýchá-ventiluje)

R: Tak jo... už jsem to...jakože... ježiš, já pořád říkám jakože... promiňte... (?) ale... No prostě jsem to ...promyslela (povzdech), jen to teď' (--)' vytlačit srozumitelně. (povzdech)

...jen teď' jak to říct, aby to dávalo... jakože ten význam ... když sem si to nemohla napsat... (pauza) to by fak bylo jakože lepší...

(pauza)

Jen to teď' neztratit ... neztratit... tu jakože hlavní myšlenku.

(pauza)

...To profesní přesvědčení ve mně, to přesvědčení o profesi, kterou dělám (zvuky šustění papíru), a dělám ji moc ráda, to je jako náboženství, víte... ježiš, ne jako chození do kostela, ale jako taková... jako centrální víra.

...Jakože teď mě napadl centrální mozek lidstva z toho filmu(?)... a už mám zase temno... vymazáno....

(pauza)

No, prostě... prostě věřím, že to učitelování má smysl, že mi sedí, že ho můžu dělat dobře... a tomu všemu věřím.

..Jasně, dobře to můžu dělat, jen když budu makat, na sobě i na dalším vzdělávání, že se budu jakože... pořád a pořád zlepšovat... ale věřím tomu, to jako jsem přesvědčená, že když do toho dám všechno, ale všechno, nejen v pracovní době, tak budu dobrá učitelka, ale musím tomu prostě věřit. Musím věřit... každý z nás tomu musí věřit... Dává to smysl (?)... já už ani nevím... jakože... fakt bych si to chtěla napsat a promyslet... (--) ne abych se ukázala a neztrapnila, ale aby... aby to jakože bylo srozumitelné... chápete?

(povzdech)

...No jestli tohle někdo přepíše a pak to (--) někdo bude číst... to potěš...to si ...jakože fakt počte. (smích)

Přepis části nahrávky v délce trvání 37 minut, přepis této části trval cca hodinu půl, s kontrolou a opravami překlepů až dvě hodiny (kvalifikovaný odhad badatelky).

Reflexe nahrávání výpovědi a jeho přepisu badatelkou

Poznámky k reflexi této zkušenosti: Respondentka byla nervózní, stále se dívala na mobilní telefon nahrávající její výpověď, v ruce držela, mačkala a žmoulala lísek s napsanou otázkou. Působila bezradně. Bylo mi jí líto a nechtěla jsem to už s jiným respondentem zažívat.

Doslovný přepis byl velmi těžký, intenzita zvuku se měnila, od hlasité až po tichou, neslyšitelnou... Velké množství výplňových zvuků i slov, velké množství pauz, které nemají pro potřebu výzkumu žádnou výpovědní hodnotu (vypovídají více o pocitech respondentky než o jejím profesním přesvědčení, v každém případě naznačují, že přemýšlení o PP není přímočaré)

Reflexe audionahrávání (AudN) respondentkou

Poznámky k reflexi této zkušenosti: Bylo to strašné, cítila jsem se jak v pasti... V mozku prázdno, žádná myšlenka, dlouho trvalo, než jsem mohla normálně myslet... Nebyla to milá zkušenost.

Komentář respondentky k doslovné transkripci AudN

...no co říct... je to zmatek, myslím, že kdybych sepsala ty hlavní myšlenky, byly by to tak dvatřetí řádky, že?; V podstatě jsem skoro dvě hodiny plácala blbosti a výsledek není to, co jsem chtěla říct; ...tohle je asi dost hloupá metoda, nebo si to tak myslím jenom já?

Na základě reflexe a tohoto komentáře byla respondentka požádána, aby provedla **autorskou selektivní transkripci**, tedy vybrala z přepisu (doslovné transkripce) výroky, které považuje za relevantní. Vypovídající to, co chtěla vypovědět.

Autorská selektivní transkripce AudN– respondent

(respondentka měla k dispozici přepis, selektivně vybrala a autorizovala doslovné-neupravené výroky, zde pouze část výše v příloze uvedená před //)

Co je podle Vás profesní přesvědčení //a kdy se u Vás začalo formovat? Jak Vás ovlivňuje?

- profesní přesvědčení jako přesvědčení o profesi;
- v profesi věřím, chápu její smysl, že učitel je důležitý, důležitá profese, jsem o její důležitosti přesvědčená;
- prostě věřím, že to učitelování má smysl, že mi sedí, že ho můžu dělat dobře, a tomu všemu věřím;
- jsem přesvědčená, věřím, že když do toho dám všechno, ale všechno, nejen v pracovní době, tak budu dobrá učitelka.

(zpracováno 18. 2. 1916)

Autonomní psaní respondentky dle zadané otázky

(bez ohledu na transkripci rozhovoru, respondentka odpovídá přímo na zadanou otázku, zde nejen na část, ale na celou)

Profesní přesvědčení je pro mě jistá víra v tu moji profesi, v to učitelství a učitelování. Věřím, že profese učitele je v každé společnosti je významná, i v té naší. Je důležitá a má smysl pro jednotlivé žáky i celou společnost. Ale moje profesní přesvědčení je také silně propojeno s tím, že věřím, jakože jednoznačně sama sobě, že tu profesi prostě zvládnu, když budu dostatečně hodně pracovat a učit se.

(zpracováno 18. 2. 1916)

Hodnocení badatelky – reflexe použité metody (nahrávaný polostrukturovaný rozhovor)

- nahrávání, byť pouze audio, se neosvědčilo;
- respondentku (i mne) uvádělo nahrávání do rozpaků;
- myšlenky a výroky respondentky byly nejasné, neurčité, zbrklé, nejednoznačně formulované, dle jejího hodnocení – *některé z nich jsem ani nechtěla vyslovit*;

- významný nepoměr mezi doslovnou transkripcí a selektivní autorskou transkripcí respondentky
- doslovnou transkripci hodnotila jako vágní, nejasnou... *sama bych nevěřila, že jsem tohle plácala;*
- selektivní transformaci považuje za jí bližší;
- autonomní psaní zhodnotila jako nejlepší formu dotazování.

Problém - profesní přesvědčení se jeví jako jev (fenomén) o které respondenti musí přemýšlet, třídit si myšlenky, což naznačuje, že až přemýšlením o něm ho zexplicitňují, původně jde zřejmě o fakta a hodnocení, která jsou implicitní, tacitní.

Závěr: K získávání dat se jeví v tomto případě jako vhodná metoda **autonomního psaní** respondenta (bez zásahu badatele).

Příloha 3: Přepis z osobního deníku učitelky V

Přepis útržku dopisu, soukromé pasáže textu mimo profesní téma nahrazeny ...

... víš, kdybych neměla tu víru, tu obrovskou sílu, kterou věřím, že být učitelka je moje životní touha, že to chci dělat a že to taky umím, tak bych tu už nebyla. Na tohle nás na škole nikdo neupozornil. Hostilita, nepřátelství, až opovržení... dostat prostě umístěnku do téhle dědiny Vojtěcha Jasného je peklo. Víš, myslím ty Rodáky, jak nám ten film vyprávěl Tvůj otec. Tak přesně tak to tady je. ...

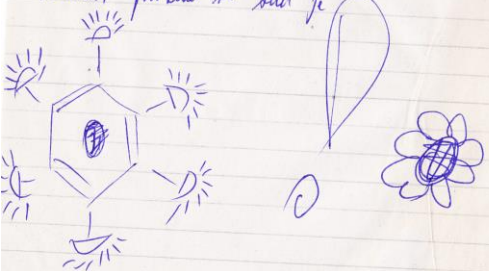
Víš, jak jsme si říkaly, jak budeme pro děti vymýšlet učení hrou a zábavné a... tak já spíš bojuju o přežití. Ani ne tak ve třídě, získat si děti nebyl problém, ale to okolí, od ředitele, přes školního správce a dámy na úklid. Kdybych neměla tu silnou víru, že chci být učitelka, mám to ráda a vím, že to chci dělat výborně... Ale moje přesvědčení o smyslu a poslání učitelství je silnější než nějaké drobné prohry a selhání. Naše povídání o učitelství a přesvědčení, že to chci, mě drží. Potřebovala bych tou vírou být nasáklá ještě víc. Přijed' o weekendu, bydlím u bývalého sedláka Hlocha v takovém dvoře, příroda je tu krásná, to se ti zalíbí. Mám tu místa pro šest lidí, ale Martin sem nechce přijet. ...

Příloha 4: Fotokopie - ukázky z deníku učitelky

Větrná sí. Dělán co mě baví, moudr
 větrá. Když budu pracovat, nic mě
 nezabaví.

Překážky jsou od toho, aby se překonaly.

Mať se smysl. jsem dobrá učitelka,
 musím si nic věřit, protože já
 tomu věřím, že práci najde jinou
 a učím, ale měla bych být pro mě
 i příklad, musím mít, že tomu co dělám
 věřím, protože to tak je



20. srpna 88
 Tělo má první dny v práci, pomaha' mi, že se práci
 věním, protože když mě, moudr' byla učitelka.
 Ta vím + učitelkou práci je pro mě práce. Víím, že
 to dělám, ale je to těžké.
 Klasi kolegové jsou nepříjemní, mají jen na
 a hlavně jako to je těžké, že je nějak zadržím, ale
 proč?
 Klasi má, je škola, že máš na učni: na škole,
 práce a učni. Dá se práce dělat je práce.
 Děla se učím, že je základem, protože jsem na základě
 a učím se spánkem, oni fakt nic nemů, když se
 práce, a učím se, co to je.
 Práce je to je práce, že je na tom
 učím se, že je práce, že je práce, že je práce,
 je práce (VIC) je práce (VIC), že učitelka
 má se smysl. práce práce, nejenom práce,
 má se smysl. práce práce.

Je to práce práce a práce, je to práce práce

22. srpna 1988

Miluju být učitelka. Rodina mi dnes připadá
 jak pro mne, děti si pracovali a mne to
 moc baví. Když den je to jiné, a moje
 přemýšlení, že jsem si zvolila práci je čím dál
 krásnější. Když vidím mamku, jak chodí
 a práci, kterou nemá, a učím, a já
 chodím domů, máta' energii, a radost' se chytám
 na práci dny a učím se sax do práce.

Je to práce práce?

Je to práce, práce práce, práce práce,
 práce je to práce, práce práce práce
 práce. Je to práce práce práce, je
 práce, máta' práce je práce práce,
 já to tu práci mám práce (tu práci
 a práci).

22. srpna 1988

Školní práce, že je práce práce, tak
 práce práce. V KL3 byli práce, práce se,
 práce práce práce, práce práce a práce práce
 práce práce práce, práce práce práce!!!
 práce práce práce, práce práce práce
 práce práce, práce práce práce práce!

Práce práce práce
 práce práce
 práce práce

Je to práce, práce práce. Chci to práce, jsem
 o tom práce práce práce a práce práce
 a práce práce práce práce se práce práce
 PRÁCE?

Je práce práce práce práce práce práce,
 práce, že práce práce práce práce.
 práce práce práce práce práce práce.

Příloha 5: Ukázka otevřeného kódování

Identifikace: A-C1/2,5/Z (přiděleno fiktivní jméno ALENA)

žena * délka praxe v rocích: 2,5 * základní škola 2. st.,

Co je podle Vás profesní přesvědčení a kdy se u Vás začalo formovat? Jak vás ovlivňuje?

Profesní přesvědčení je moje víra v učitelství a v to, že chci být učitelka. Prostě věřím té

profesi, tomu že je důležitá a potřebná, a chci ji dělat. Nic jiného to není, prostě víra, která se

nedá přesně popsat ani vyjádřit. Když něčemu věříš a jsi o tom přesvědčen, tak je to tvé

přesvědčení o té věci. Mé profesní přesvědčení-víra (jeho náznaky), chuť a touha stát se

učitelkou se objevilo už brzy, možná ještě před mateřskou školkou, ale určitě v ní, protože

mám fotografie, jak sedím před rozmístěnými plyšáky, za mnou je malá dřevěná dětská

tabule a já mám v ruce nějaké ukazovátko... na co jiného bych si hrála než na učitelku.

Mám také takový vnitřně příjemný pocit, když si vzpomenu na paní učitelku Marušku ze

školy. Víím, že jsem jí zbožňovala a absolutně jí věřila. Když Maruška řekla, že mám zkusit

jíst (ochutnat) tvaroh, tak jsem to zkusila. Dodnes mi to maminka občas vyčítá, protože ona

mě prosila, ať tvaroh zkusím ochutnat a já jsem pořád odmítala a když to řekla Maruška,

Maruška mi ho nabídla a já jsem hned poslechla, zkusila to, a jím ho dodnes.

A asi bylo takových věcí víc. Prostě jsem jí bezmezně věřila a milovala ji. A taky obdivovala.

Pořád se usmívala a měla na nás kdykoliv čas. Byla s námi a pro nás. A vůbec nikdy jsem se

jí nebála. Bylo to spíš jako... nesmím jí zklamat, mám ji ráda, ona to se mnou myslí dobře,

když budu dělat, co řekne, bude mít ráda i ona mě.

Nezklamala mě ani paní učitelka na 1. stupni ZŠ. Byla pro mě také vzorem, i když už nebyla

tak srdečná a milá, ale byla vzor a ideál. Pamatuji si, že chodila moc hezky oblékaná a to ve

mně vyvolalo pocit, že učitelé dbají na svůj vzhled a já bych taky chtěla tak vypadat. Víím, že

jsme si taky s kamarádkou říkaly, že chceme být učitelkami, protože mají prázdniny, ale

myslím, že to nebylo to hlavní. Zpětně s uvědomuji, že jsem vnímala autoritu paní učitelky, to

jak je zatraceně chytrá a taky krásná... a chtěla jsem být také taková. Bylo mi trochu líto, že

nás nikdy nepohladila, ale to nebylo jen ke mně, ona nehladila nikoho, nedotýkala se nás,

jen při tělocviku, když nám pomáhala s cvikem. Víím, že jsem kolikrát schválně byla

* POTVRZENÍ, ZDŮRAZNĚNÍ, M VYVĚTČENÍ, ODŮVOD.

Příloha 6: Reflexe a sebereflexe k profesnímu přesvědčení

(Sebe)reflexivní technika, postup **prostřednictvím sebereflektujících otázek** (inspirováno dle Švece, 1996) směřující k vnitřnímu dialogu o tématu profesního přesvědčení a jeho interpretace učitelem. Technika provázející učitele k zexplicitnění (zvědomění) jeho profesního přesvědčení či vztahů a vazeb k němu.

U každé baterie otázek byl zadán pokyn: Promyslete otázku (problém v ní obsažený), ved'te k ní vnitřní dialog, pokuste se na ni formulovat odpověď jasně a srozumitelně nejen pro Vás, ale i pro jiné učitele.

„Odpovědí“ rozumějte vyjádření vlastního názoru, aktuálně tady a teď.

Po ujasnění si odpověď/odpovědi zapište.

Doporučujeme postupovat takto:

- anotace, popis problému
- analýza, hodnocení, komparování různých odpovědí, promýšlení praktických dopadů, konfrontace s osobní zkušeností atd...
- zobecnění a interpretace poznatků
- zvažování alternativ, které se aktuálně nevyskytly u vás, ale domníváte se, že by se mohly vyskytnout u Vás popřípadě u jiných osob v profesi.

1 Základní baterie otázek k sebereflexi profesního přesvědčení (co to je?).

- Co je (podle vás) profesní přesvědčení, víra?
- Disponujete takovým přesvědčením, vírou?
- Jak se to projevuje?
- Jak profesní přesvědčení využíváte (konzumujete)?
- O čem jste tedy přesvědčeni (čemu věříte, v co máte víru) když tímto profesním přesvědčením disponujete?
- Domníváte se, že stejné je to i u jiných učitelů? Mohlo by to být u nich jinak? Popište jak (subjektivní názory).

2 Základní baterie otázek k sebereflexi profesního přesvědčení formovaného na základě statusu profese (proč věřím v tuto profesi, proč si jí vážím, proč je důležitá?).

- Jaký je podle vás status učitelské profese ve společnosti?
- Jaký je status učitelské profese pro vás?
- Jak (po)užíváte status profese, kdy, v jakých chvílích a jakých situacích?
- Jaký vliv má vámi respektovaný status profese na vaše profesní přesvědčení?
- Domníváte se, že stejné je to i u jiných učitelů? Mohlo by to být u nich jinak? Popište jak (subjektivní názory).

3 Základní baterie otázek k sebereflexi profesního přesvědčení na základě přesvědčení o sobě (v profesi), o svých schopnostech, vědomostech, dovednostech i postojích (hodnotách) k profesi.

- Jak se „cítíte“ v profesi učitele? Vyjádřete to.
- Věříte si v profesi?
- Jste přesvědčeni, že profesi zvládáte?
- Čím a jak poměřujete „zvládnutí“ profese (sebehodnocení, hodnocení okolí)?
- Jste přesvědčeni, že jste pro profesi vybaveni dostatečně vědomostmi, dovednostmi i (pro Vás) potřebnými postoji k profesi?
- Máte pro výkon profese dostatek vnější podpory, motivace? Jaká motivace to je?
- Máte pro výkon profese dostatek vnitřní motivace? Jaká motivace to je?
- Existuje podle Vás vazba mezi statutem profese a Vaším přesvědčením o sobě v profesi, pokud ano, popište prosím co nejpodrobněji.
- Domníváte se, že stejné je to i u jiných učitelů? Mohlo by to být u nich jinak? Popište jak (názory).

4 Základní baterie otázek k sebereflexi profesního přesvědčení formovaného na základě profesních situací.

- Má každodenní řešení profesních situací vliv na Vaše profesní přesvědčení? Pokud no, formulujte jaký.
- Má podle Vás úspěšně vyřešená profesní situace jiný vliv na Vaše profesní přesvědčení než neúspěšně vyřešená?
- V čem se liší vliv úspěšně a neúspěšně řešené profesní situace na Vaše profesní přesvědčení?
- Má řešení profesních situací vliv na Vaše vnímání statusu profese? Pokud no, tak jaký?
- Má řešení profesních situací vliv na Vaše vnímání vás samotných v profesi? Pokud ano, tak jaký?
- Domníváte se, že stejné je to i u jiných učitelů? Mohlo by to být u nich jinak? Popište jak (názory).

5 Základní baterie otázek k sebereflexi profesního přesvědčení a vztahu ke spokojenosti v profesi.

- Jste v profesi spokojeni?
- Jak se projevuje Vaše (ne)spokojenost v profesi?
- Je Vaše (ne)spokojenost v profesi vázána jakýmkoliv způsobem na Vaše profesní přesvědčení? Pokud ano, tak jak?
- Domníváte se, že stejné je to i u jiných učitelů? Mohlo by to být u nich jinak? Popište jak (názory).

Sebereflexe probíhala kontinuálně, postupně, ke všem tématům (problémům). Posloupnost byla zachována u všech zařazených respondentů jednotně.

Jejich sebereflektivní záznamy (písemné) jsou součástí datového souboru výzkumu.

6. a) Ukázka (sebe)reflexe, učitelka 11//Z-VaR-3-ZŠ

Sebereflexe byly podrobeny kódování stejně jako jiné texty (data).

1 Základní baterie otázek k sebereflexi profesního přesvědčení (co to je?) –reflexe respondentky:

Profesní přesvědčení je prostě to, že jsem o profesi přesvědčena, že také teda věřím v tuhle profesi a také že věřím, že na tuhle profesi prostě a jednoduše mám potenciál v sobě, že ji zvládnu a že v ní budu dobrá. Noa ta víra, to je nejen přesvědčení, ale je to takové jako, až náboženské, že jako věřím, v nějaký vyšší princip, v nějaké absolutní dobro nebo prostě v tu moc a sílu profese, že může ovlivňovat, a když to budou dělat lidé dobří, bude to fajn.

Myslím si, že osobně disponuji takovou vírou i takovým přesvědčením i když občas zakolísám, tak se k tomu vrátím, protože je to někde ve mně, sedí to tam, mám to v sobě, protože já fakt prostě věřím v tuhle profesi, také v její důležitost.

Projevuje se to pořád. Prostě když mi dojde dech, i když se zarazím a mám dilema, také když jsem nespokojená, unavená, tak se sama sebe zeptám, proč jsem to šla dělat, proč jsem učitelka? A odpovím si, protože je to můj sen už od malého děčka, a chci to dělat., je to moje poslání a můj sen, který se mi plní. A přece když jsem vynaložila tolik úsilí, tak si to nezkažím tím, že mě otráví nějaký takový každodenní drobný nezdar, to prostě ne, já věci nevzdávám a chci to dělat a chci být dobrá a budu o to bojovat ze všech sil a věřím, že to má smysl. Takže tak se to projevuje, že se posiluju tím, že jsem to také chtěla a teď už stačí to jen každý den realizovat-tedy být učitelkou.

No to PP používám, jak jsem psala výš. Prostě když jo mám, tak se ním uklidňuju, ujišťuje mě, že jsme na správné cestě a i nějaké ty neúspěchy překonám, zabojuju, mám se přece o co opřít. Věřím téhle práci, věřím důležitosti profese a učitelství, věřím, že když se budu snažit, tak na to prostě mám i já... a prostě ty víry a to přesvědčení mě drží nad vodou každý den. To je také logika. A když se něco podaří tak zas se přidá na tu miskou vah PRO... a žádné drobné PROTI to nepřeváží, jestli mi rozumíš...toho PRO je mnohem víc. A je to někde na začátku. Jako když věšíš v Boha, opíráš se o tu víru. Když nevěříš, nemůžeš se o tu víru opřít (ne že bych věřila v Boha), pak si musíš pomáhat sám... ale když věříš, je tu naděje a pomoc a podpora té víry a tohle já mám k učitelství. Já tu víru prostě mám. Ale nedovedu si představit, jak první roky přežijí ti, co víru nemají, ty to asi odrovná, ti musí podle mě odejít, to nemůžou dát. Takže tak to užívám, tak že se o to opírám, o tu víru a přesvědčení, když je mi také těžko a mám stres a neúspěch.

Také věřím v to, že tahle profese má smysl, jsem o tom přesvědčena. Věřím, že má vysoký status, že je to také poslání. Prostě hrdě se hlásím ke své profesi, že jsem učitelka, a klidně to všem říkám. Věřím, že když se budu snažit, že tuhle profesi budu vykonávat také dobře a ku prospěchu svých žáků, ale tím i sebe, protože dobrá odvedená práce, dobrá zpětná vazba od žáků, kolegů, vedení školy a třeba i od rodičů je posilou, myslím, že to není jen u učitelů, ale i u doktorů a tak... a určitě i u řemeslníků, prostě každý chceme být dobrý, nebo být oceněný okolím, ono to také není vždycky totéž, ale u mě třeba jo. Takže tomu věřím, o tom jsme přesvědčená a myslím, že to je to profesní přesvědčení v každé profesi.

Tak jak se tak spolu scházíme už rok, tak myslím, že je to také stejné nebo podobné u nás všech. Když nám také došlo, že to PP je v nás, že si ho můžeme zviditelnit tím, že o něm přemýšlíme a mluvíme, že se v něm ujišťujeme, tak to prospívá. Tak jsme si říkala, jestli je to ve mně, nebo jsi to do mě dostala ty tím, jak o tom mluvíme, ale ne, bylo to ve mně už dřív, akorát to... tak nějak...nebylo slyšet, neuměla jsme tomu naslouchat... prostě se to muselo vysemenit, dostat na povrch, nebo vyklíčit. A když jsem to poprvé vyslovila, tak to tu bylo. Nacházela jsem pro to PP oporu ve všem, o čem jsem pak přemýšlela. Prostě mi to dělá dobře, že to PP mám, a že o něm umím mluvit. A jak jsme si tu říkali s H (jméno) a P (jméno), mají to podobně. Nejdůležitější bylo si to sám sobě říct, vyslovit to, myslet si to, dát si důvody kde a proč to moje PP vzniklo a pak se dalo používat, víc jako opora nebo i berlička. Je to jako když si píšeš proč něco ANO a proč něco NE. Vlevo píše proč NE a vpravo proč ANO. A my si vpravo teď také napíšeme PP (profesní přesvědčení) a to váží vždy víc, než ty důvody a problémy vlevo a víc nemusíme rozepisovat, protože v tom PP je všechno proč jsme chtěli tuhle profesi dělat a proč ji děláme a také proč věříme, že ji máme schopnost dělat dobře a proč si myslíme, že nás bude uspokojovat až do konce života. Je to tak. Takže vím, že to tak mají i druzí a že to také používají podobně a že když se na tom používání PP i nějak domluvíme, ujistíme se...že nám to pomáhá zlepšovat a sílit (posilovat) svou pozici.

2 Základní baterie otázek k sebereflexi profesního přesvědčení formovaného na základě statusu profese (proč věřím v tuto profesi, proč si jí vážím, proč je důležitá?).

Podle mě je status učitelké profese takový, jak si ho děláme. Nesetkávám se s nějakým snižováním, ale na druhou stranu, také znám také učitele, za které bych se styděla a pak se není co divit, že si jich lidé neváží a že ty své pocity přenesou na všechny učitele. Na druhou stranu také znám učitele, kteří ten status posilují svým životem každý den. Také jsme přemýšlela, že status profese možná snižují učitelé, co se dali do politiky, u nás je to v obci vidět, všeci jsou bývalí učitelé a ne moc dobří... a když si je lidé pamatují jako učitele a teď jim nevěří ani jako politikům, tak si to možná spojí, protože, mně se to teda spojilo... lidi říkají: když takový blbec mohl vystudovat na učitele, jak to tedy s tím studem je, je tak lehké, je pro blbce? Ale obecně

myslím, že se učitel jako profese považuje na poctu a prestiž. Ale to je tak kolem mě, v mé rodině a kolem lidí, se kterými se setkávám. Jinak to asi nesleduji.

No pro mě je status profese vysoký. Víím, co mě to stálo, abych byla učitelkou. A začalo to už dávno, v dětství, že se ve mně vytvářel ten vysoký status profese, viděla jsem na svých učitelích, že učitel je uznávaný svým okolím, že si ho lidé váží, také se o tom mluvilo v médiích.

Status profese asi moc nepoužívám, ale tedy...myslím na něj ve chvíli, kdy si říkám, nedělej chyby (neopij se, dodržuj pravidla, buď vzorem), tedy neporušuj zákon, protože lidi vědí že jsi učitelka a drž ten status, drž tu poctivost navenek a morálku, musíš, to je (povinná, normativní) součástí tvého učitelského života. Tak asi tak používám ten status, spíš tedy pro sebekázeň, než jinak.

No status profese, který přijímám a ctím, má vliv na mé PP, protože status cítím jako vysoký, i ten svůj závazek, takže to tedy jistě působí na mé PP, jakože ho posiluje, ta nějak. Je to silné, významné, důležité... ty jsi toho součástí (tedy toho učitelování, té profese a jejího statusu), tak se drž a nekaž to.

Tak myslím, že to tedy podobně mají i druzí, ale nevím, o tom jsme ještě nemluvili, možná by to stálo za diskuzi. Myslím si, že část lidí by to mohla mít jako já, možná i silnější, třeba mají v povaze rebelovat, porušovat také pravidla, ale v roli učitele to nejde, teda se to s ní neslučuje, že? Tak je to asi drží víc než mě, má to na ně vliv. No a pak jsou určitě takoví, kterým je to také fuk, ale podle mě ti pak nectí vysoký status profese, neváží si jí, když sami v profesi ho snižují a degradují. To by fakt asi bylo také k diskuzi.

3 Základní baterie otázek k sebereflexi profesního přesvědčení na základě přesvědčení o sobě (v profesi), o svých schopnostech, vědomostech, dovednostech i postojích (hodnotách) k profesi.

V profesi se cítím zatím dost dobře. Baví mě to. Je to jako splněný sen, být učitelem je prostě a jasně privilegium, není to žádná nuda, je to pořád každodenní změna, a tak díky tomu jsme pořád ve střehu a nikdy doufám nezakrním. Tedy je fakt, že se každý den těším do práce, baví mě ta pestrost, i to, že mě žáci dávají najevo, že je můj přístup k výuce zaujal, že se také nenudí a tak. Objevila jsme také jakýsi pocit, úspěchu a radosti, takové opojení, že se daří. Nevím, nikdy jsem nechtěla být herečka, ale tohle je také podobné i jiné, nehraji úplně divadlo, ale hraji si s tím, co umím, víím, a znám, chci to nabídnout druhým. Ne úplně předávat, ale nabízet a podněcovat, ani to nevyjádřím, ale prostě, je to paráda a baví mě to. Zatím. Takže se cítím skvěle a snad mi to vydrží. Plní se mi také sen. Plním si svůj sen.

V profesi si teda věřím, ale opatrně...jakože ne slepě, žádná slepá víra, a úplně a ve všem si také nevěřím, a také víím, že se pořád musím učit a být ve středu, ale to je to, co mě baví.

Jo, to myslím, že jo. Profesi zvládám, ale pořád se učím, jsem pořád začátečník, musím se učit, musím všechno pořád hodnotit a promýšlet, protože nechci také naskočit do nějakých špatných stereotypů, chci prostě být dobrá a chci mít nějaké normy, nebo zpětné vazby se kterými se můžu srovnávat. A také občas mám pocit že selhávám, ale jak už jsme psala, prostě když t promyslím, tak to selhání zhodnotím a pak hledám řešení a to mě baví a to už je cesta z toho pocitu absolutního selhání k mírnějšímu pocitu relativního selhání, které také napravím, a díky

silnému pozitivnímu PP vím, že na to mám, když zaberu a budu se snažit, tak to prostě dopadne dobře.

No je jasné, že když jsem teda občas nejistá, tak sebehodnocení podlehne, potom hodnocení zvenku. Tlak žáků je veliký, ale zas... naučila jsem se to, žáky je možné mírně ovládat. Nemyslím manipulace ve zlém, ale... když jim člověk nabídne teda ten spolupodíl na výuce, naznačí anebo přímo řekne, že nesou sami odpovědnost za své výkony (a já jim věřím), a vede je k tomu pravidelně a ukáže jim, jak to probíhá, tak pak dostává od žáků dobrou zpětnou vazbu a tím i hodnocení zvenku, a tím pak roste i moje sebehodnocení. Přiznávám, že teda jsem závislá na hodnocení zvenku, protože si nejsem sama sebou úplně ve všem jistá, i když si věřím a jsem přesvědčená o tom, že se snažím dělat věci dobře. Ale snažím se dělat věci dobře neznamená, že je vždy a absolutně dobře dělám, že... takže míra nějaké kritiky a srovnávání hodnocení zvenku a sebehodnocení je asi na místě a myslím, že nejen u nás, začínajících.

Teda co se týká té výbavy, já myslím že jo., že jsme dostatečně vybavená základními vědomostmi a dovednostmi a ty další si teda dovedu dohledat. Takže asi jo.

Vnější motivace je moje uvádějící učitelka a také mí žáci, už mě chytli a nepustí a také pochvala od nich a od rodičů (jejich) a od vedení a tak. A také viditelné úspěchy žáků, to je motivační. Takže tedy myslím, že já té motivace zvenku mám dost.

No vnitřní motivace mám asi na rozdávání. Je podle mě také ukrytá někde v tom PP, věřím v profesi a její smysl, pak věřím v to, že co dělám, mám smysl... už to je dost, ne? A pak mně to baví a těším se do práce a na práci. Ani tu motivaci nezkoumám, ale to těšení je asi výsledek (prokázání) silné motivace, ne?

Jestli podle mě existuje vazba mezi statutem profese a přesvědčením o sobě v profesi? Teda to určitě. Když cítím a také ctím vysoký status profese, tak asi mi to posílilo moje osobní PP, a přesvědčení o sobě v profesi, že ji zvládnou, že ji dělám dobře, teda ne asi, ale určitě. Má to souvislost.

Tak asi to mají nějak i druzí, ale tady fakt nevím. Také jsme o tom zatím ve skupině nemluvili a já si nejsem jistá, jestli o tom, dřív než dostane člověk tuto otázku, nějak přemýšlí, A když o tom nepřemýšlí, tak si asi na to nedokáže odpovědět. Ale připadá mi to logické, když ctím vysoký status profese, cítím také hrdost na to, že jsem v této profesi a cítím asi i odpovědnost, takže kdybych si nebyla jistá, že jsem udělala také maximum pro výkon profese, mohla bych z toho, jak se v ní uplatním, mít strach...nevím, jestli to dává mysl, radši bych to vysvětlila slovy, nevím jak to napsat. Ale prostě, také pokud ctím vysoký status profese, může to být také tak velký závazek, že se z toho budu hroutit (teda já zatím ne, ale někdo jiný)... když si nebudu věřit. Ale pokud si budu věřit, je to takové v souladu.

4 Základní baterie otázek k sebereflexi profesního přesvědčení formovaného na základě profesních situací.

Ano, každodenní řešení profesních situací má vliv na mé PP, ale ne moc velký, protože zatím se mi podařilo většinu situací vyřešit tak, že mi nebylo hanba. Ale když to mám formulovat tak teda, když se něco nepovede, jakože třeba nezvládnou kázeň, žáci vyrušují a tak, tak mi to sníží jakési to sebevědomí, na chvíli mě to unaví a zdrtí, ale když si sednu, popíšu si situaci, stačí v duchu, ale někdy i na papír, analyzuji a pak hledám návrhy řešení, tak se cítím jakoby připravena na takovou novou situaci, takže mám teda pocit, že si vím rady a ten je teda také k nezaplacení. A když už je zle, tak si řeknu- dělám co jsme vždycky chtěla, vystudovala jsme to... tak musím hledat a najít řešení, není jiná cesta a měla bych být vybavená pro nalezení toho řešení, musím si věřit... a jdu do toho a pak se to vždycky nějak zhoupne a já to řešení vidím. A když ne, oslovím svou uvádějící učitelku a najdeme teda to řešení spolu. Před ní se už nestydím, přiznám všechno, a ona mě vždycky tak posiluje, říká, že je to normální, že se to stává všem, že je to proces učení se jak vyučovat, jak být učitelem, a že je to vlastně drobnost na mé cestě za snem... a tak to zvážíme, zhodnotíme, prodrbeme a je dobře. Moje PP se tím nesnižuje, spíš naopak, protože jsem teda našla řešení, a to je výhra, to je plus, to je bonus.

Teda určitě má úspěšně vyřešená profesní situace jiný vliv na moje PP než nevyřešená nebo řešená neúspěšně. To je teda jako v normálním životě, že, když se ti cosi povede, tak „rosteš“, když ne, tak naopak se stahuješ do sebe, stydíš se, zpytuješ vědomí a hledáš, co bylo špatně, protože podruhé už to zažít nechceš, nebo ne? Takže když to vyřeším, poradím si, dokonce bez pomoci a tak nějak přirozeně, a třeba až zpětně si uvědomím, že to byla problematická situace, tak si prostě poklepu na rameno a jsme pyšná. Taky to mám občas potřebu někomu říct, jakoby se pochlubit. A tím teda sílí ten můj pocit, že jsme na správném místě, že tahle profese je pro mě, když ty situace tahle skvěle řeším. Ale když mi něco nevyjde, já selžu i sama před sebou, nejen před okolím, tak to je jiné, to mě na chvíli srazí na kolena, jak se říká, to teda jo. Také mě to na chvíli zmate. Ale nikdy se mi nestalo, že bych chtěla odejít z profese. To ne. Že bych teda úplně ztratila víru v profesi a sebe v ní, to teda nikdy ne. Asi jsem teda také optimistka.

Teda ty odlišnosti jsme asi popsala, takže úspěch – dělá mi to dobře, posuje to, zvyšuje moje profesní sebevědomí a ujišťuje mě to, že jsem ve správné profesi. Neúspěch – to je pak asi spíš výzva než absolutní zklamání. Jakože vím, že na to mám a vím, že když tomu věnuji čas a úsilí, tak to vyřeším. Ale občas to bolí. Jakože jsme nedokázala žákům vysvětlit rozdíl mezi jednotlivými izotopy, to mě dostalo, přitom tomu rozumím, ale když jsem jim to vysvětlovala, bylo to jak děsivá bomba...padaly ze mě samé blbosti...musela jsem s tím skončit a připravit si to na druhou hodinu pořádně. Pak už to šlo, ale myslím, že kdykoliv budu toto učivo řešit, tak budu mít kopřivku. A bylo to prostě jasné, myslela jsem, že to půjde a podcenila to. Nešlo to.

Dobře mi tak. Už se mi to nestane (doufám), poučení: ne vše, čemu sama rozumím, umím vysvětlit druhým přiměřenými slovy pro osmý ročník, takže DIDAKTIKA!

Tak jak je teda provázaný status a řešení situací nevím, možná jen v tom, že v mých očích status učitelů čím dál víc stoupá, když vím, jak je to povolání náročné. Jakože je realizovatelné, ale kolik mě stojí kvalitní příprava na hodiny, teda to jsem dřív netušila a také s tím ani nepočítala, vypadalo to tak lehce a hladce... pohledem z druhé strany žáka.

Teda jasně že má řešení profesních situací vliv na vnímání sebe sama v profesi. Vyřeším-ocení se, vím, že jsem dobrá, nevyřeším, dá mi to lekci., vím, že musím zabrat a přidat. Ale já věřím, že potenciál ve mně je, a tak zaberu.

Myslím, si, že druzí to mají také podobné. Ale vím, že jsme měla kolegu matikáře, on už teda odešel, ale ten to měl asi jinak. Ale myslím, že právě proto, že to měl jinak, nakonec odešel. Protože on předstíral, že to na něj vliv nemá, že je mu to jedno, když se hodina nepovede, když žáci zlobí a nechápou, o čem mluví, vyrušují... ale asi mu to jedno nebylo.

5 Základní baterie otázek k sebereflexi profesního přesvědčení a vztahu ke spokojenosti v profesi.

Ano já jsem v profesi spokojená. A ta spokojenost plyne teda také z toho, že věřím v profesi i v to, že ji budu dobře dělat, když se budu snažit. Spokojenost se projevuje tím, že jsem v klidu, a to i doma, nejen v práci, do práce se těším, mám prostě obecně radost ze života, mám chuť se dál učit a vzdělávat, mluvit o své práci a tak. Když jsme nespokojená, a to bývá teda jen chvilka, tak jsme neklidná, nesoustředěná, unavená, nic mě nebaví, všechno mě otravuje a unaví. Takový celkový neklid a nespokojenost, otrávenost, nechut' cokoliv dělat a tak. Tak teda asi je moje spokojenost provázaná na PP, protože to jediné, to že si věřím a že věřím v potřebnost téhle profese, tak to mě drží, když je mi zle a jsem nespokojená, protože se mi něco nepodařilo, ale toho jsem teda moc nezažila, protože když se to stane, tak hned to řeším, naučila jsem se té reflexi situací a popíšu si co se stalo, pak to rozeberu a nakonec si navrhu řešení, a je lepší, když to dělám s někým dalším, a protože jsme tu parta a máme uvádějící učitelku, tak je to s kým řešit vždycky... a ještě se mi nestalo, že bych byla v situaci, kterou bych s nikým řešit nechtěla, teda že bych se jako styděla až tak, že bych to chtěla tutlat a nechat vyhnít, tak to teda ne. A když to vyřeším, jsme spokojená, posílím si sebevědomí a tím i PP a když nejsem spokojená, tak to řeším a zas tak, až to vyřeším, posílí mě to.

Tak vím, že hodně kolegů to má stejně, ale asi jsou i taková, kteří přemýšlí jinak, ale nevím. Jedna kolegyně, už sice není začínající, ale ta se pořád točí kolem problémů, které jí připadají neřešitelné, pořád se v tom hnípá, řeší to „jakože“, ale očividně to tedy vyřešit nechce, nepřijme žádné rady ani uklidnění, a je pořád naštvaná., tak tak bych žít nechtěla. Takže bych všem

kolegům radši doporučovala, aby se věci teda vždycky snažili promyslet, aby vůbec mysleli pozitivně a doufali, že se každý problém dá vyřešit... ono ta víra, že se to dá vyřešit je už půl cesty k tomu řešení, si myslím já.

Příloha 7: Sada výroků v linii *life story* - ukázka

Výroky ve výzkumné linii *life-story* zůstaly vždy a trvale, po celou dobu zpracování i interpretace, svázány (spojeny) s konkrétní osobou respondenta.

Výroky podporující data, zpracování i interpretaci dat (tři fáze zpracování dat

- linka profesní části životního příběhu
- reflexe spokojenosti a nespokojenosti v profesi
- profesní přesvědčení, **jeho formování a složení fenoménu** (aspekty a dimenze)

Složka stálá, fundamentální, základ profesního přesvědčení:

- zdroj interpretovaných reflexí je převážně externí;
- je formována od dětství;
- je zformována před nástupem do praxe a dále se významně nemění;
- ovlivňuje významně složku epizodickou.

Výroky, dětství:

- Od dětství mám pro profesi učitele obdiv, protože ho měli i mí rodiče.
- Moje láska a respekt k profesi se zrodily v dětství, protože lidi kolem mě učitele uznávali a vážili si jich.
- Respekt k profesi mám díky pozitivním vzorům v rodině a nikdy mě nezasáhlo nic jiného než to povědomí, že je to profese vážená a měla by být respektována a uznávána.
- Jistý respekt k profesi mám odjakživa, ani nevím, jak vznikl, prostě učitel, už to slovo, někdo kdo mě (cokoliv) učí... to přece žádá respekt a úctu, ne? Já to zpočátku nevztahoval na konkrétní učitele, ale prostě na tu profesi, jako doktor, kosmonaut... prostě, důležitý a významný post.
- Společnost kolem mě učitele uznávala, ta já taky.
- Rodiče učitele uznávali, tak já taky.

Výroky, po nástupu do praxe:

- Když jsem nastoupila do školy (do praxe), už jsem si byla jistá, že ta práce má smysl a že ji chci dělat dobře, protože kdyby ne, mohla bych hodně dětí poškodit, musela jsem věřit v profesi, jinak bych do toho přece nešla.
- To musíš věřit, že ta práce má smysl, jinak bys to nedělala, ne?
- Věřil jsem, že to chci dělat a že to dokážu, tak jsem do toho šel aktivně.
- Nastoupíš, věříš a pak to jde. Kdybys nevěřil, přišly by potíže. Kdo věří, dělá vše pro to, aby to klapalo, kdo nevěří, hází sám sobě klacky pod nohy, to je známé...ne?
- Jo, věřil jsem své cestě už od vysoké, skoro nebyly pochyby, když přišly potíže, překonaly se, jsi na cestě... musíš dojet do cíle, až tam zjistíš, že je to ono, to místo, kam jsi chtěl a já to tak mám. Chci být učitel, protože tomu věřím, té profesi.

Příloha 8: Výroky respondentů - ukázka

Výroky před sdružováním do kategorií, prostý výpis části autentických výroků posloupně, jak byly fragmentovány z textu a následně kódovány (otevřené kódování, 8.b,c) jako smysluplné úseky z textů... (část s.1,2/17).

Výroky ve výzkumné linii směřující k zakotvené teorii byly při první fragmentaci textů otevřeným kódováním odtrženy od osoby konkrétního respondenta. Po kódování byly dále zpracovávány odděleně.

8.a) Otevřené kódování prvních dat z autonomních psaní (AP) ... ukázka: fragmentace textu na smysluplné výroky – kódy, sdělení (analýza výpovědí, obsahů a významů)

...já fakt prostě věřím v tuhleto profesi...

...jasně že věřím v učitele, to by jinak nešlo...

... doma si této profese všichni velmi vážili, protože sami rodiče vysokou školu neměli a učitel by pro ně prototyp vysokoškoláka...

...učitel má mít prostě elitní postavení ve společnosti, přispívá k formování a k jakékoliv budoucnosti našeho světa...

...všichni mi říkali, a zaznívalo to i v televizi, že učitel je společensky uznávané povolání

...kdybych nevěřil v prestiž učitelské profese, tak bych se učitelem určitě nestal, nebyla to pro mě „poslední, ale první volba“, ale naopak, byla to volba první a chtěná...

...viděla jsem na svých učitelích, že učitel je uznávaný svým okolím, že si ho lidé váží, taky se o tom mluvilo v médiích

...prostě hrdě se hlásím ke své profesi, že jsem učitelka, a klidně to všem říkám...

...je to asi každopádně významná profese...

...být učitelem je prestiž...

...myslím si že, je to určitě důležité povolání, asi jedno z nejdůležitějších ...

...je to profese, která má přece v našich zemích prestiž...

...postavení učitelů se zlepšuje, já hodně věřím, že dosáhneme ještě vyššího statusu, v to povolání hodně věřím...

...být učitel je přeci pro každého pocta....

...učitel je považován za důležitou profesi...

...být učitelem je prostě a jasně privilegium, není to žádná nuda, je to pořád každodenní změna, a tak díky tomu jsme pořád ve střehu a nikdy doufám nezakrním....

...vždycky jsem chtěla být učitelka, obdivovala jsem své vzory v ZŠ i SŠ...

...věřím, že před žáky musí vždycky stát učitel, sami by se neodkázali učit a naučit, něco by jim prostě chybělo...

...učitel je průvodce žáka, rádce a inspirátor, bez něj by žák podle mě zakrněl, bez lidského učitele by asi školství stagnovalo nebo šlo rovnou „do kytek“...

...učitel je podle mě autorita pro žáky i rodiče, měl by být autoritou i pro společnost, ale taky pro to musí něco udělat sám, ten učitel, aby se o to zasloužil, že...

...učitelů je potřeba a to všude, někde jen provází a uvádí člověka do problému, jinde vychovává, ale prostě všude kde se někdo něco učí, tam by měl být erudovaný učitel...

...vím, že naše profese je prostě potřebná...

...myslím si, že učiteli by měli být ti nejlepší....

...je nezpochybnitelné, že studium byla dřina, ale stálo to za to, dalo mi rozhled...

...výška byla každopádně makačka, dala mi pořádně zabrat, ale dnes mě baví učit se nové věci...

...mám prostě díky profesi větší znalosti, než vrstevníci, jiní lidé v mém okolí a to stojí za to...

...věřím, že jsem na to svoje učitelování připravená, asi ne na všechno, na každou dílčí situaci, ale všeobecně tak, že když problém přijde, mám schopnosti a vědomosti ho vyřešit (zřejmě se tomu říká kompetence (?))...

...všichni doma mě podporovali
...každopádně, splnil se mi sen... jsem učitelka
...hrála jsme si na učitelku už jako malá, moc jsem si přála být učitelka...
...k volbě profese mě inspiroval vzor (můj učitel) až na SŠ, chtěl jsem být jako on, protože učitel – on, byl v mých očích skvělý člověk...
...musím říct, mám to rád (učitelování)...
...moje práce (učitele) mě naplňuje, plním si tím své dětské sny...
...říkám, že jsem pedagogický optimista, říkám, že věřím v sílu (dobré i špatné) výchovy a já chci realizovat tu dobrou, ale musím vědět, která to je...
...prostě můžu dál předávat, co vím a co umím a je toho docela dost...
...to víte, učení mě baví, myslím sebeučení i učení děcek (žáků) ve škole (výuka)...
...mohu potvrdit, že učitelování mě naplňuje...
...jo, to prostě pořád říkám, že se cítím v roli učitelky dobře...
...prostě cítím se ve své práci (sebe)jistě, mám dobrý základ z VŠ, ale i SŠ a možná i ZŠ...
...tedy nemám k tomu co jiného říct, respektuji náš školský systém a v teorii (teoreticky) mi dává smysl (jen přemyslím, kde je chyba, že v praxi to tak všeobecně nefunguje)...
...myslím, že RVP jsou dobrý krok (neznám situaci před RVP jako učitelka, ale cesta RVP je podle mě logicky lepší, ale nebyla učitelů zvládnuta, podle mě ji nepochopili a možná ani nedostali šanci ji pochopit, byla asi málo vysvětlena)...
...to fakt věřím, věřím v český systém školství, dává mi jistotu, i když není všechno růžové, ale než člověk začne nadávat, měl by to promyslet a zkusit nabídnout něco lepšího a já nic lepšího nemám, protože nemám dost údajů)...
...to přiznávám bez mučení, když se mi podaří udržet kázeň v hodině, připadám si jak král a když mi žák nebo hospitující kolega hodinu pochválí, nebo o ní jen pochvalně mluví, zvyšuje mi to sebevědomí a dobrý pocit i chuť pokračovat v práci...
...když udržím pozornost žáků v hodině, cítím uspokojení (a naopak), ale to kladné je častější a asi to víc vnímám, posiluje mě to...
...popravdě, to nezaprů, některé dny nezvládám kázeň ve třídě, ruší, zlobí, otravují, to mě deptá, občas i nevím rady, to pak přemyslím, jestli na to mám, ale zatím jsem se vždycky vrátila a zkusím to znovu...
...jo, fascinuje mě, jak se mi podařilo během krátké doby „zkrotit“ třídu a mít v hodinách klid, říkali mi, že to bude těžké, ale šlo to skoro samo, nic jsme nemusela víc studovat ani promýšlet, jen být přirozená, no prostě asi v tom jsem dobrá...
...no přiznávám, je to prostě paráda, když zkrotím rošťáka, co vykřikoval (zlobil, vyrušoval), povyrostu ☺...
...jak mě začnou (žáci ve výuce) vnímat a spolupracovat, cítím se skvěle, vím, že se práce v hodině bude dařit, a je to moje zásluha atd...

8.b) Otevřené (re)kódování prvních dat z AP a **zároveň dat s rozhovorů** zaměřených na problém (RZnP) ... ukázka: fragmentace textu na smysluplné výroky – kódy, sdělení (analýza výpovědí, obsahů a významů), data z AP zde byla kódována podruhé (rekódována), k nim připsána data z RZnP

...to já fakt prostě věřím v tuhle profesi učitele...
...to zcela jasně, že věřím v učitele, to by jinak nešlo...
... doma si této profese všichni velmi vážili, protože sami rodiče vysokou školu neměli a učitel by pro ně prototyp vysokoškoláka...
...bez dobrých a kvalitních učitelů by se svět prostě neposunoval dál...

...rodiče vždy považovali učitelkou profesi za vysoce prestižní a chtěli, abych se na tu dráhu vydala taky, rezonovalo to u nás doma od mého dětství, že jsme chytrá a že bych to měla dělat...
...myslím si prostě, že být učitel je prostě a jednoznačně čest...
...u nás doma se o učitelích mluvilo vždycky a vlastně pořád s velkým respektem a hlubokou úctou, při každém rozhovoru o škole to vyznělo, zapsalo se mi to pozitivně do mozku...
...učitel má mít (prostě) elitní postavení ve společnosti, přispívá k formování a k jakémoliv budoucnosti našeho světa...
...u nás je učitel na piedestalu, jsou to top profese, učitel a lékař a rodiče chtěli, abych se, protože jsem se jim zdála chytrá, aspoň o jednu z těchto profesí pokusila, a to nejen kvůli sobě, ale abych něco vrátila světu a společnosti, ten obdiv k učitelům a touha se jim vyrovnat, to jsem měla v sobě z rodiny...
...všichni mi říkali, a zaznívalo to i v televizi, že učitel je společensky uznávané povolání...
...široké okolí mi dává najevo, že učitel má, měl a bude mít elitní postavení v naší společnosti...
...fakt jsem jednoznačně a skoro vždy hrdá na svou profesi...
...jsem každopádně hrdá na sebe, že jsem nakonec dosáhla vzdělání a můžu učit druhé lidi...
...kdybych nevěřil v prestiž učitelké profese, tak bych se učitelem určitě nestal, nebyla to pro mě „poslední, ale první volba“, ale naopak, byla to volba první a chtěná...
...viděla jsem na svých učitelích, že učitel je uznávaný svým okolím, že si ho lidé váží, taky se o tom mluvilo v médiích...
...prostě hrdě se hlásím ke své profesi, že jsem učitelka, a klidně to všem říkám a nestydím se...
...je to asi každopádně významná profese, o tom není diskuze...
...tak nějak mi utkvělo v mysli, že učitel by měli být v každé společnosti vždy jen ti nejlepší, elita, ti nejchytřejší, nejmoudřejší a nepoctivější, a kdo by se nechtěl zařadit mezi takové, učitel má elitní postavení ve společnosti, formuje budoucnost lidstva, až se mi z té odpovědnosti a moci někdy zatočí hlava...
...být učitelem je podle mě a myslím, že i mého okolí, každopádně prestiž...
...být učitelem JE prestiž...
...myslím si, že je to určitě důležité povolání, asi jedno z nejdůležitějších ...
...je to profese, která má přece v našich zemích prestiž
...vnímám a doufám, že i okolí, že postavení učitelů se zlepšuje, já hodně věřím, že dosáhneme ještě vyššího statusu, v to povolání hodně věřím...
...lidi o učitelích žertují, možná i protože se jich podvědomě trochu obávají, nebo k nim spíš mají respekt a úctu (ale nechtějí to veřejně přiznat, protože by tím snižovali svůj kredit)...
...být učitel je přeci pro každého pocta...
...učitel je považován za důležitou profesi...
...být učitelem je prostě a jasně privilegium, není to žádná nuda, je to pořád každodenní změna, a tak díky tomu jsme pořád ve střehu a nikdy doufám nezakrním...
...je jasné, že učitel nemůže prostě ani zakrňet, žáci ho „ženou stále dál“ a cvičí ho do střehu...
...učit (vyučovat) je jedinečná a neopakovatelná zábava...
...vždycky jsem chtěla být učitelka, obdivovala jsem své vzory v ZŠ i SŠ...
...věřím, že před žáky musí vždycky stát učitel, sami by se neodkázali učit a naučit, něco by jim prostě chybělo...
...myslím, že učitel je absolutně nezastupitelný, a to na všech stupních a typech škol, od mateřiny přes základku až po střední školy a taky vysokou, i když tam by to možná šlo podle nějakých pokynů, ale ne...asi ne...ani tam by to nešlo...
...učitel je průvodce žáka, rádce a inspirátor, bez něj by žák podle mě zakrňel, bez lidského učitele by asi školství stagnovalo nebo šlo rovnou „do kytěk“...
...učitel je podle mě autorita pro žáky i rodiče, měl by být autoritou i pro společnost, ale taky pro to musí něco udělat sám, ten učitel, aby se o to zasloužil, že, aby se dál učil, nyl vzorem...
...učitel je nezbytnou součástí vzdělávání mladých lidí...

...učitelů je potřeba a to všude, někde jen provází a uvádí člověka do problému, jinde vychovává, ale prostě všude kde se někdo něco učí, tam by měl být erudovaný učitel...

...vím, že naše profese je prostě potřebná, o tom není v mých očích sporu...

...myslím si, že učiteli by měli být ti nejlepší, nemají právo moc chybovat...

...pořád si uvědomuju, že studium mě stálo hodně sil, a když vím, že stát se učitelem není jednoduché, že to nedokáže každý, tak ta hodnota profese v mých očích prostě roste...

...je nezpochybnitelné, že studium byla dřina, ale stálo to za to, dalo mi rozhled...

...výška byla každopádně makačka, dala mi pořádně zabrat, ale dnes mě baví učit se nové věci...

...na výšce ze mě dřeli kuži, ale to je podle mě určitě dobře, tím stoupá můj kredit a hodnota jako učitele a to nejen u okolí, ale i ve mně...

...mám prostě díky profesi větší znalosti, než vrstevníci, jiní lidé v mém okolí a to stojí za to...

...věřím, že jsem na to svoje učitelování připravená, asi ne na všechno, na každou dílčí situaci, ale všeobecně tak, že když problém přijde, mám schopnosti a vědomosti ho vyřešit (zřejmě se tomu říká kompetence (...))...

...mám jednoznačně větší přehled než vrstevníci, jiní lidé (díky profesi)...

...moji rodiče si přáli, abych byla učitelkou, a já si to přeji od dětství, mám tu profesi ráda

...všichni doma mě podporovali

...každopádně, splnil se mi sen... jsem učitelka

...moje několikaleté vzdělávání mě na profesi z velké míry připravilo, hlavně v dějepise (oboru)....

...hrála jsme si na učitelku už jako malá, moc jsem si přála být učitelka...

...k volbě profese mě inspiroval vzor (můj učitel) až na SŠ, chtěl jsem být jako on, protože učitel –on, byl v mých očích skvělý člověk....

...musím říct, mám to rád (učitelování)...

...moje práce (učitele) mě naplňuje, plním si tím své dětské sny...

...no v každém případě, věřím v sílu dobrého příkladu, dobrého učitele, a proto jsem tu, v téhle roli...

...říkám, že jsem pedagogický optimista, říkám, že věřím v sílu (dobré i špatné) výchovy a já chci realizovat tu dobrou, ale musím vědět, která to je...

...prostě můžu dál předávat, co vím a co umím a je toho docela dost...

...to víte, učení mě baví, myslím sebeučení i učení děcek (žáků) ve škole (výuka)...

...mohu potvrdit, že učitelování mě naplňuje...

...jo, to prostě pořád říkám, že se cítím v roli učitelky dobře...

...prostě přiznávám to, cítím se jako učitelka na svém místě...

...v každém případě věřím, že naše práce dává smysl, i když nevidíme „výrobky“, ale stačí reakce dětí, jejich radost z učení...

...prostě cítím se ve své práci (sebe)jistě, mám dobrý základ z VŠ, ale i SŠ a možná i ZŠ...

...tedy nemám k tomu co jiného říct, respektuji náš školský systém a v teorii (teoreticky) mi dává smysl (jen přemýšlím, kde je chyba, že v praxi to tak všeobecně nefunguje)...

...myslím, že RVP jsou dobrý krok (neznám situaci před RVP jako učitelka, ale cesta RVP je podle mě logicky lepší, ale nebyla učitelů zvládnuta, podle mě ji nepochopili a možná ani nedostali šanci ji pochopit, byla asi málo vysvětlena)...

...RVP a ŠVP je můj software, věřím, že když se RVP transformuje solidně do ŠVP a pak zrealizuje v hodinách, mělo by to skvělé výsledky...

...to fakt věřím, věřím v český systém školství, dává mi jistotu, i když není všechno růžové, ale než člověk začne nadávat, měl by to promyslet a zkusit nabídnout něco lepšího a já nic lepšího nemám, protože nemám dost údajů)....

...kdybych ztratila víru v systém našeho školství, nemohla bych tu pracovat, takže já věřím...

...to přiznávám bez mučení, když se mi podaří udržet kázeň v hodině, připadám si jak král a když mi žák nebo hospitující kolega hodinu pochválí, nebo o ní jen pochvalně mluví, zvyšuje mi to sebevědomí a dobrý pocit i chuť pokračovat v práci...

...každopádně si věřím, že dokážu držet kázeň a když to občas nevyjde, hledám řešení, ale nesrazí mě to na kolena...

...když udržím pozornost žáků v hodině, cítím uspokojení (a naopak), ale to kladné je častější a asi to víc vnímám, posiluje mě to...

...popravdě, to nezapřu, některé dny nezvládám kázeň ve třídě, ruší, zlobí, otravují, to mě deptá, občas i nevím rady, to pak přemýšlím, jestli na to mám, ale zatím jsem se vždycky vrátila a zkouším to znovu...

...teda kázeň žáků je asi největší problém, který sráží učitelům sebevědomí i chuť do práce...

...musela jsem (tehdy) utéct ze třídy, všichni žáci poznali, že jsme v koncích, dělali takový binec... nešlo tam zůstat, myslela jsme, že se tam už nevrátím, ale...překonala jsem to, ale bylo to těžké...

...jo, fascinuje mě, jak se mi podařilo během krátké doby „zkrotit“ třídu a mít v hodinách klid, říkali mi, že to bude těžké, ale šlo to skoro samo, nic jsme nemusela víc studovat ani promýšlet, jen být přirozená, no prostě asi v tom jsem dobrá...

...takže když žáci zlobí, tak mě to zaskočí, to je jasné a nebudu to zapírat, ale většinou doufám, že se to zlepší, když je víc zaměstnám, zaujmu...

...no přiznávám, je to prostě paráda, když zkrotím rošťáka, co vykřikoval (zlobil, vyrušoval), povyrostu ☺...

...jak mě začnou (žáci ve výuce) vnímat a spolupracovat, cítím se skvěle, vím, že se práce v hodině bude dařit, a je to moje zásluha atd... atp...

8.c) Výroky transformované v kódy: smysluplný výrok bez „výplňových, nevýznamových slov“ transformovaný v kód:

-věřím v profesi učitele

-věřím v učitele

-mé okolí věří v profesi učitele a posiluje mou víru

-bez (dobrých) učitelů by se svět neposunoval dál

-rodiče si vážili profese

-rodiče chtěli, ať se stanu učitelem

-(myslím, že) být učitel je čest

-v naší rodině má učitel respekt a úctu, tak to mám i já

-učitel má mít elitní postavení ve společnosti, přispívá (formuje) k budoucnosti světa

-u nás (doma) je učitel na piedestalu, top profese

-jsem hrdá na svou profesi

-jsem hrdá na sebe, že jsem dosáhla vzdělání a můžu učit

-kdybych nevěřil v prestiž učitelské profese, tak bych se učitelem nestal, nebyla to pro mě „poslední, ale první volba“

-hlásím se ke své profesi, že jsem učitelka

-je to významná profese

-být učitelem je prestiž

-je to důležité povolání

-je to jedno z nejdůležitějších povolání

-je to profese, co má v našich zemích prestiž

-postavení učitelů se zlepšuje, já věřím, že dosáhneme ještě vyššího statusu, v to povolání věřím

- lidi o učitelích žertují, protože se jich podvědomě trochu obávají, nebo k nim spíš mají respekt a úctu (ale nechtějí to veřejně přiznat, protože by tím snižovali svůj kredit)
- být učitel je pocta
- učitel je považován za důležitou profesi
- být učitelem je privilegium, není to nuda, pořád změna, nezakrním
- učitel nemůže zakrňet, žáci ho „ženou stále dál“
- učit (vyučovat) je zábava
- vždycky jsem chtěla být učitelka, obdivovala jsem své vzory v ZŠ i SŠ
- věřím, že před žáky musí stát učitel, sami by se neodkázali učit a naučit
- učitel je nezastupitelný, a to na všech stupních škol (vzdělávání)
- učitel je průvodce žáka, rádce a inspirátor, bez něj by žák podle mě zakrňel, bez lidského učitele by asi školství stagnovalo nebo šlo rovnou „do kytek“
- učitel je autorita pro žáky i rodiče, měl by být i pro společnost
- učitel je nezbytnou součástí vzdělávání mladých lidí
- učitelů je potřeba a to všude (ve smyslu učitel- průvodce- vzor – mistr - rádce)
- naše profese je potřebná
- učitelé by měli být ti nejlepší
- studium mě stálo hodně sil, stát se učitelem není jednoduché, nedokáže to každý
- studium byla dřina, ale dalo mi rozhled
- výška byla makačka, dala mi zabrat, ale dnes mě baví učit se nové věci
- na výšce ze mě dřeli kůži, ale to je dobře, tím stoupá můj kredit a hodnota jako učitele
- mám větší znalosti, než vrstevníci, jiní lidé (díky profesi)
- věřím, že jsem na učitelování připravená, ne na všechno, na každou dílčí situaci, ale všeobecně tak, že když problém přijde, mám schopnosti a vědomosti ho vyřešit (zřejmě se tomu říká kompetence (?))
- mám větší přehled než vrstevníci, jiní lidé (díky profesi)
- rodiče si přáli, abych byla učitelkou, a já si to přeji od dětství, mám tu profesi ráda
- doma mě podporovali
- splnil se mi sen- jsem učitelka
- vzdělávání mě na profesi z velké míry připravilo, hlavně v dějepise (oboru)
- hrála jsme si na učitelku už jako malá
- moc jsem si přála být učitelka
- k volbě profese mě inspiroval vzor (můj učitel) až na SŠ, chtěl jsem být jako on, protože učitel, on, byl v mých očích skvělý člověk
- mám to rád (učitelování)
- práce (učitele) mě naplňuje, plním si sny
- věřím v sílu dobrého příkladu, dobrého učitele
- jsem pedagogický optimista, věřím v sílu (dobré i špatné) výchovy
- můžu dál předávat, co vím a co umím a je toho docela dost
- učení mě baví, myslím sebeučení i učení děcek (žáků) ve škole (výuka)
- učitelování mě naplňuje
- cítím se v roli učitelky dobře
- cítím se jako učitelka na svém místě
- věřím, že naše práce dává smysl, i když nevidíme „výrobky“, ale stačí reakce dětí, jejich radost z učení
- cítím se ve své práci (sebe)jistě, mám dobrý základ z VŠ, ale i SŠ a možná i ZŠ
- respektuji náš školský systém a v teorii (teoreticky) mi dává smysl
- myslím, že RVP jsou dobrý krok
- RVP a ŠVP je můj software, věřím, že když se RVP transformuje solidně do ŠVP a pak zrealizuje v hodinách, mělo by to skvělé výsledky

- věřím v český systém školství, dává mi jistotu
- věřím v český systém školství, nic lepšího nemám...
- kdybych ztratila víru v systém našeho školství, nemohla bych tu pracovat, takže já věřím...
- když se mi podaří udržet kázeň v hodině, připadám si jak král
- když mi žák nebo hospitující kolega hodinu pochválí, nebo o ní jen pochvalně mluví, zvyšuje mi to sebevědomí a dobrý pocit i chuť pokračovat v práci
- věřím, že dokážu držet kázeň a když to občas nevyjde
- hledám řešení
- když udržím pozornost žáků v hodině, cítím uspokojení (a naopak
- když udržím pozornost žáků v hodině, posiluje mě to
- některé dny nezvládám kázeň ve třídě, ruší, zlobí, otravují, to mě deptá, občas i nevím rady, to pak přemýšlím, jestli na to mám, ale zatím jsem se vždycky vrátila a zkouším to znovu
- kázeň žáků je asi největší problém,
- kázeň žáků sráží učitelům sebevědomí
- kázeň žáků sráží učitelům chuť do práce
- musela jsem (tehdy) utéct ze třídy, všichni žáci poznali, že jsme v koncích, dělali takový binec... nešlo tam zůstat, myslela jsem, že se tam už nevrátím, ale...překonala jsem to, ale bylo to těžké
- fascinuje mě, jak se mi podařilo během krátké doby „zkrotit“ třídu a mít v hodinách klid (říkali, že to bude těžké, ale šlo to skoro samo- asi v tom jsem dobrá)
- když žáci zlobí, tak mě to zaskočí, ale většinou doufám, že se to zlepší, když je víc zaměstnám, zaujmu
- když zkrotím rošťáka, co vykřikoval (zlobil, vyrušoval), povyrostu ☺
- jak mě začnou (žáci ve výuce) vnímat a spolupracovat, cítím se skvěle, vím, že se práce v hodině bude dařit, a je to moje zásluha atd... *(poslední 4 kódy jsou stále ve formě výroků, jde o čekání na podobné výroky stejného smyslu a až pak bude následovat transformaci do kódů)*...

8.d) Ukázka transformace výroku v kód či kódy a rekódy

Postup, kdy docházelo při zpracování dat k tomu, že výroky (autentické) byly zbaveny výplňových slov, při snaze o zachování smyslu a logiky sdělení v procesu transformace. Jedná se o kódy a rekódy. Rekódy vznikaly při opakovaném kódování, druhotném či následném, protože některé texty byly kódovány opakovaně, šlo o nástroj kontroly a validace:

Výrok:...to já prostě věřím v tuhleto profesi učitele...

Kód: věřím v (tuto) profesi učitele

Rekód: věřím v profesi (já věřím v profesi)

Výrok: ...to jasně, že věřím v učitele, to by jinak nešlo...

Kód: věřím v učitele

Rekód: věřím v učitele

Výrok: ...u nás doma se o učitelích mluvilo vždycky a vlastně pořád s velkým respektem a hlubokou úctou, při každém rozhovoru o škole to vyznělo, zapsalo se mi to pozitivně do mozku...

Kód: v naší rodině má učitel respekt a úctu

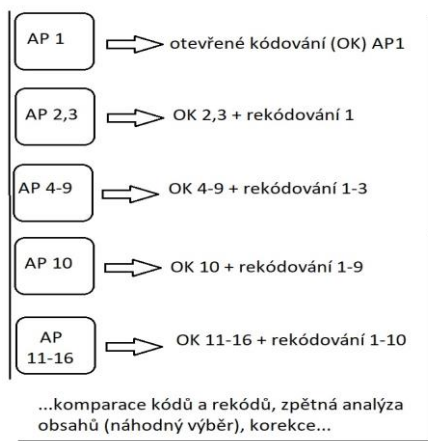
Rekód: v naší rodině má učitel respekt a úctu, a tak to mám i já

Rekódy byly komparovány s původními kódy a v této situaci ještě s původními výroky. Po tomto zpracování byly kódy (rekódy) odděleny od původních výroků (které v předchozím zpracování byly odděleny od výpovědí konkrétních respondentů) a dál zpracovávány.

Schémata otevřeného kódování

Práce se zdrojem dat autonomní psaní (AP)

- autonomní psaní (AP) byly získávány postupně, ve schématu: AP 1, AP 2,3, AP 4-9, AP10, AP 11-16.



Obr.1: Schéma práce se zdrojem dat – autonomní psaní

Práce se všemi zdroji dat

- autonomní psaní jako dominantní zdroj dat – kódováno postupně, jak byly texty získávány, fragmentace textů, vyhledávání smysluplných ucelených výroků, transformace na kódy
- rozhovory zaměřené na problém (písemné texty) – kódováno najednou
- rekódování autonomních psaní (rekódování znamená uzávorkování původního zpracování textu a znovu vyhledávání smysluplných výroků + jejich transformace do kódů)
- komparace kódů
- ohniskové skupiny (písemné texty) – kódováno najednou



Obr.2: Schéma otevřeného kódování

Příloha 9: Výroky- ukázka

Výroky s přiřazením k respondentovi, před analýzou a transformací v kód, před tříděním do kategorií

- no, moje PP vniklo určitě už v dětství, bavilo mě hrát si s panenkami na školu a je stále [Zuz-1-ZŠ *](#)
- jasně, v dětství, byl to obdiv k učitelce v 1. třídě a pak její autorita, přístup, laskavost a kolik toho věděla, prostě z mé strany obdiv a touha být stejná nebo podobná [9//Z-Kač-2-SŠ](#)
- jo, hlavně prázdniny, ale ne... kecám, taky to, že můžu hodně ovlivnit, děcka co se o mně rodiče nezajímají, mají aspoň učitele, chtěl jsem být učitel i vzor [2//M-Jir-2-ZŠ](#)
- moje PP vzniklo brzo, prostě chtěla jsem být učitelka [Zuz-1-ZŠ *](#)
- všichni mi říkali, ty budeš učitelka, až to ve mně nějak uzrálo, prý na to mám povahu a asi jo, baví mě to, [15//Z-Věr-1-ZŠ](#)
- volba povolání byla jednoduchá, chtěla jsem to, jestli tomu mám říkat přesvědčení- tak to bylo přesvědčení k profesi [9//Z-Kač-2-SŠ](#), [10//Z-LucO-2-SŠ](#),
- profesní přesvědčení vzniká, zaniká a mění se pořád, že ... ale začalo to u mě kolem nástupu do školy, obdiv k (některým) učitelům a touha se jim podobat a myslím, že to je výsada některých lidí, protože spolužáci to tak neměli, ti asi neměli profesní přesvědčení, víru v učitelkou práci, takže...[8//M-Dav-1-SŠ](#)
- ...ono to PP vzniká a proměňuje se furt, všechno má vliv, co slyšíš, jak tě hodnotí, jak se hodnotíš, [10//Z-LucO-2-SŠ](#)
- ...jakou si připisuješ cenu...[9//Z-Kač-2-SŠ](#)
- ... jakou ti připisuje cenu okolí, jak se povede hodina, jak dopadne porada...[12//Z-Sim-1-ZŠ](#)
- pořád se to mírně mění, u mě spíš pozitivně, posiluje se to, každý den, když se něco zadaří [3//Z-Pet-2-ZŠ](#)
- když občas selžu, to na věci nic nemění, „nebrečím“, pořád mám šance se zlepšovat a vždycky jdu znovu do toho a chutí a vírou v úspěch! [8//M-Dav-1-SŠ](#)
- je to vlastně každý den, rozhodování, vynakládání úsilí na přípravy, čelit neúspěch nebo popichování okolí, mění se to furt, ale má to silný základ z dětství, [15//Z-Věr-1-ZŠ \(shoda\)](#)
- úspěšné zkoušky a státnice a to, že mám diplom, že mám kvalifikaci, že jsem vystudovala, to mě taky posílilo, na fakultě nám říkali, že jsme připraveni a já jim věřila a to mě taky poslalo dost posílenou do praxe (no částečně jsem připravená byla)
- ...a taky ty nás posiluješ (*rozuměj uvádějící učitelka*), ta tvoje podpora [2//M-Jir-2-ZŠ](#)
- ...a podpora dalších starších kolegů, těch přátelských, co mají o profesi zájem [3//Z-Pet-2-ZŠ](#)
-a těch, co mají taky rádi své žáky, to posiluje, ta zpětná vazba [15//Z-Věr-1-ZŠ](#),
- utváří se to vírou v sebe a svou profesní zdatnost v každé jednotlivé situaci [15//Z-Věr-1-ZŠ](#),
- myslím, že když je moje víra silná, překonám i drobné překážky, jako je občasný neúspěch a tak... a ta víra je silná, protože je ve mně už roky [15//Z-Věr-1-ZŠ](#),
- dost, asi každý den, dělám to, protože chci a věřím si (ta víra je přesvědčení) [//Ž-Ire-2-ZŠ](#)
- každý den, jsem přesvědčená, že je to moje poslání a že jsme na něho připravená
- jo, pořád, bez víry bych to asi nemohl dělat, že? [8//M-Dav-1-SŠ](#)
- v každé chvíli, dokonce, i když sedím s kámošema informatikama u piva... moje víra v mou práci je asi silnější než jejich (v jejich práci), já se totiž do práce docela těším [2//M-Jir-2-ZŠ](#)

Příloha 10: Profesní situace nezvládnuté - ukázka

Profesní situace (nezvládnuté) nevyřešené problémy, které učitele trápí, popř. mají dle jejich vyjádření po sebereflexi vliv na krátkodobé snížení jejich PP

Kategorie indukované dle výpovědí začínajících učitelů, výběr.

Profesní situace – kódy	Indukovaná kategorie
Fyzický útok na učitele Slovní útok na učitele Mimoslovní provokace gesty Fyzické útoky mezi žáky Slovní útoky mezi žáky Bavení se Vykríkávání Svévolný pohyb po třídě Ignorování učitele Neuposlechnutí pokynu	Kázeň
Vysoké nároky na čas v práci, mnoho povinností Nesplnitelné požadavky Nejasné pokyny Snižování až ponižování	Vztahy s vedením školy
Učitel má „okno“ Uvědomění si neznalosti oboru	Oborové znalosti
Problém v organizaci hodiny Problém v organizaci učiva Problém v použití metody	Didaktické znalosti
Snižování/ponižování před žáky Urážení a zesměšňování aktivity Výsměch za optimistický přístup k výuce	Vztahy s kolegy
Přemíra administrativy Nepochopení elektronické TK	Administrativní zátěž
Nadměrné, povinné zapojení do projektů	Projektová zátěž

Ukázky transformace smysluplných výroků do kódů...

Výroky:

- ...prostě mě nutil(ředitel), abych se zapojovala do projektů, ... hodil mi na krk hned dva, ten jeden enviro a pak ten na projekt učebny, to se nedalo zvládnout...
- Musel jsem převzít projekt na budování polytechnické učebny, nevěděl jsem o tom nic, copak jsem ekonom? Školní ekonomka byla taky mimo, byla to příšerná zátěž a měl jsem chuť dát výpověď... atd...(více výroků, zde kráceno)

Kód: nadměrné, povinné zapojení do projektů

Výroky:

- No prostě do mě žduchla, jak šla ze schodů, a bylo to silou a určitě ne nechtě, věděla přesně, co dělá, měla to v očích, byl jsem v šoku...
- ... a pak, někdo po mně hodil houbou. Bylo to trapné a nepříjemné.
- A on se rozběhl a napálil to do mě, až jsem se zakymácel, on dělal, jakože je v davu a klestí si cestu, že to udělal jako nechtě, ale nebylo to tak... atd...(více výroků, zde kráceno)

Kód: fyzický útok na učitele

Výroky:

- No a naráz tam bylo slyšet „krávo“ a já se v tu chvíli bála otočit a letělo mi hlavou, mám dělat, že to neslyším? Ale to mi nedalo, tak jsem se otočila a...
- ... prostě mi normálně do očí řekl, že jsem *blbý namachrovaný vůl*, že toho chci moc a že na to nemám právo. Bylo to agresivní a útočné, kdyby to řekl v klidu, možná bych o tom i diskutoval, ale tohle byl útok.
- Prostě normálně řekl: „Ty vole, jsi blbá?“ a slyšeli to všichni. To se už nenechalo přejít, muselo řešit.
- Občas za mými zády lítají slova jako TY pí.o, TY krávo, TY mrcho... a napřed mě dycky zamrazilo a ztuhla jsem, ale teď se prostě otočím a požádám o slušné vyjadřování a většinou to zabere. Ale proslovy už nedělám. Ona je to asi častěji provokace než útok, ale dřív jsme to brala jako útok vždycky... atd...(více výroků, zde kráceno)

Kód: slovní útok na učitele

Výroky:

- Jo a pak to přišlo, ta trapná chvílka, prostě okno, jak ten vzorec použít, logika, nic nezabralo, zpotil jsem se a fakt, bylo to příšerné, jak bílá stěna.
- ...no a najednou nic, prostě nic. Hlava prázdná. Oni na mě čučeli, já na ně... a ani mě nenapadlo, abych řekla – zkuste to vyřešit. Prostě nic, tma a nic. Trapára... atd... ...(více výroků, zde kráceno)

Kód: učitel má „okno“

Výroky:

- Prostě nevyšel timing, zvonilo a my byli v půlce práce a bohužel tohle se mi nestalo jen jednou.
- ...prostě jsme to nestihli, já vím, ty mi to říkáš, že mám počítat s 2x delší dobou na expozici než si myslím já, ale prostě zase to nevyšlo, ta hodina nebyla ukončená díky nedostatku času a prostě i mé neschopnosti je utnout a zastavit, když se pořád ptali.
- Pořád někdo kecal, já napomínala a hodina byla fuč. Fakt su bezradná. atd...(více výroků, zde kráceno)

Kód: problém v organizaci hodiny

Výroky:

- Já a pak mi došlo, že jsme objem ještě nebrali. To byl trapas. Prostě špatně zorganizované učivo, co mělo navazovat, to předcházelo, horší je, že si toho ti dacani nevšimli, atd...(více výroků, zde kráceno)

Kód: problém v organizaci učiva

Výroky:

- Ta metoda se nedala vysvětlit, vůbec netuším, proč jsme ji chtěla zkoušet, bylo to jak smršť, začali běhat po třídě, všude chaos, sbírání papírků a výroky, kradli si to z ruky, no je mi hanba, ale nezvládla jsem to. Vím to.
- Bylo to blbé, ten Libor se cítil trapně, už chápu, že ho to ponižovalo, neměla jsem to takto použít, neměl být tím, na kom to předvádím, to sem fakt šlápla vedle, Dalo by se říct, blbá metoda, ale jemu to asi ublížilo.
- No, pohráli si, ale nakonec si pamatovali tu hru a ne to učivo, prostě to nevyšlo. atd...(více výroků, zde kráceno)

Kód: Problém v použití metody

Příloha 11: Dynamická dimenze PP - ukázky

Náhledy respondentů na utváření a dynamiku epizodní složky PP:

(v rámci ohniskové skupiny, už věděli o tom, že ve výstupech vyzněly dvě složky PP, stabilní a epizodní, popisovali tu epizodní, jak se proměňuje)

2//M-Ji-2-ZŠ ...je to jako- jednou jsi dole, jednou nahoře, včera mi vyšla fyzika, klapalo to jak hodinky a pak jsem se cítil jak King, ale nevyšla mi ICT, dva lidi tak prudili, že jsem málem vyletěl, tím, jak jsme napomínal (a „doškoloval“), mi utekla podstata výkladu, no tragická hodina, ale nesesypal jsem se, na konci hodiny jsem se zeptal třídy, proč myslí, že jsme nestihli vše, co jsme si slíbili a... všichni věděli kdo za to může (no, bylo to moje alibi spíš, mohl jsem za to i já... ale... je fajn, že děcka neházejí odpovědnost za hodinu jen na mě jako učitele)- takže celkově, když to vyjde, jsem rád, cítím se silnější v kramflecích a nějak tak ...rostu. Když to nevyjde, nesypu se, ale ani nemávnu rukou, promýšlím, proč to nejde/nešlo a jak to udělat, aby to příště bylo lepší (podle toho AAA). A myslím, že takhle to mám proto, že věřím ve smysl své práce (obecně ve smysl práce učitele) a nějaké to jedno zklamání mě nepoloží.

15//Z-Věr-1-ZŠ ...ta proměnlivá složka se fakt mění každý den, ale je určitě pod vlivem té integrované, protože kdybych nevěřila, že svou práci zvládnou a že ona sama má smysl, že vede děcka k novému poznání, tak bych asi neustála některé ty příhody, co se občas odehrávají, jako třeba poslední porada, kdy pak ředitel zase perlil a hodnotil výuku, jako by tomu rozuměl (že je to prý vlastně zábava a odpočinek a jediná, kdo se nadřou, jsou prý asistenti). Letos tu vydržím a pak mizím na jinou školu. Podstata práce je kvalitní, ale jak potkáš nadřízeného trotla, je to na nic. Ale nepropadám panice, rok života je jen rok života, to je kousek, a děcka jsou tu dobré, kolegové taky, jen ten nejvyšší je divný. V hodně jsme sama už selhala několikrát, ale nikdy to nebylo nenapravitelné. Jasně, že jsme si i pobřečela, ale pořád jsem nepřestávala věřit, že to má řešení a že JÁ to vyřeším, třeba s pomocí tebe nebo jiného kolegy. S Jirkou se povzbuzujeme navzájem, když tu nejsi. Ale děcka jsou fajn, oni prostě jen zkouší a já jsem od toho profík, abych si poradila a já si (sakra) poradím.

Myslím, že ta proměnlivá složka zatím nezanechala žádné nezahojitelné šrámy na mém stabilním PP. Pořád mám stejnou víru a chuť do práce. I když je to dřina.

12//Z-Sim-1-ZŠ ...No to jde s každou hodinou, včera jsem měla jen 3, tak to bylo OK, byla jsem v kondici. Včera žádné bolístky, jen OK. Ale když jsme měli v dějepise totalitní režimy, spletla jsem si definici totality a autokracie a právě, že je to tak blízko, budou v tom mít děcka guláš, ale co...snad to přežijou, vrátím se k tomu, ale už to asi nenapravím úplně. Je to prostě zkrat, sleduješ, jak se baví, kdo má mobil, kdo dělá jiné věci než má a zamyslíš se, chvílku se

nesoustředíš a je to. A pak máš depku, žeš to domotala. Ale... dá se to spravit, bude to OK. Jsem trůba, ale nevzdám to. Vím, že příště to bude lepší, vymyslím, jak to z nich vymazat a začít znovu. A taky minule, však víš, jak jsem hrozně chtěla udělat tu metodu expertních a domovských skupin...než jsem to vysvětlila- zazvonilo a nikdo z učiva nic neviděl. To jsem fakt pos... ale co, mám šanci to napravit a příště už to líp promyslím, no ne? A taky, učivo je až druhé, první jsou děcka a pohoda v hodině. Takže jo, když občas něco podělám v hodině, je to blbý, musí se to překousnout, ale když víš jak to napravit a věříš si...je to prostě „normální život“ a nic divného, nic, co bych se sypala na zem.

Příloha 12: Ohnisková skupina

Formát metody OS: postupy dle Sedláček, Martin, in Švaříček, Šed'ová, 2014, od s. 184; Morgan 2001, s. 17 – definice; Gulová, Šíp ed, 2013, s. 66. (literatura uvedena v hlavním textu)

*Podstatou činnosti ohniskové skupiny (OS) je téma, **ohnisko**, kolem kterého se odvíjí veškeré dění ve skupině. Jedná se o diskusi se vzájemným obohacováním a skupinovou interakcí (Gulová eds., 2013, s. 66; Morgan, 2001, s. 17; Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 184) a zde byla využita zejména jako výzkumná technika pro saturaci, tedy pro shromažďování a zároveň **upřesňování dat**...*

V našem případě ohniskovou skupinu vždy tvořili respondenti, popř. jejich kolegové, kteří měli zájem přijít k tématu diskutovat. Diskuse byla vždy interaktivní.

Skupinovou diskusi řídil moderátor (badatelka), a to z toho důvodu, že zná průběh výzkumu, ví, kam chce směřovat dynamiku diskuse, která témata je nutno více osvětlit a rozebrat. Otázky si připravovala předem, ale mnohé vznikaly spontánně, v průběhu diskuse, v reakci na aktuální situace, a vždy se znalostí aktuálního stavu výzkumu. Cílem bylo vždy posunout výzkum dále, získat nová data, popř. výjimečně potvrdit data dříve získaná.

Činnosti v ohniskové skupině probíhaly ve formě řízené, a **na místě zapisované diskuse** (na žádost respondentů bez audio či video záznamu), odvíjené od konkrétního ohniska, jednotného tématu

Ohnisková skupina č. 1

Přítomní: sedm osob

-výzkumník/**badatel** (plnohodnotný člen OS zapojující se aktivně do diskuse)

-do ohniskových skupin byl umožněn přístup i začínajícím učitelům mimo skupinu **respondentů** v hlavní linii výzkumu. Tito noví členové se s výzkumem setkali poprvé v rámci konkrétní OH (*nezapojili se do autonomního psaní, individuálních hloubkových rozhovorů, ani do reflexe hospitací – profesních situací*).

Zapojovali se tzv. metodou sněhové koule, šlo o kolegy zapojených respondentů

Téma OS: Status profese a profesní přesvědčení.

(zapsáno na lístku, každý ho má k dispozici po celou dobu diskuse)

Zadání: *Z vašich autonomních psaní vyplynulo, že přikládáte význam statusu profese učitele, můžeme se k tématu vrátit a prodiskutovat ho?*

Otázky ke vstupní sebe/reflexi:

- Jaký je podle vás status učitelské profese ve společnosti?
- Jaký je status učitelské profese pro vás?
- Jak (po)užíváte status profese, kdy, v jakých chvílích a jakých situacích?
- Jaký vliv má vámi respektovaný status profese na vaše profesní přesvědčení?

- Domníváte se, že stejné je to i u jiných učitelů? Mohlo by to být u nich jinak? Popište jak (subjektivní názory).

(zapojení respondenti nejprve promysleli sami, udělali si poznámky a pak byla zahájena diskuse ke každému bodu reflexe zvlášť).

Zásady práce v ohniskové skupině:

(dohodnuté a schválené skupinou na místě)

-téma (ohnisko) je jasné a jednoznačné, známé všem, moderátor hlídá, aby se od něj diskuse příliš neodklonila, téma je zapsáno na lístcích a obdrží ho všichni přítomní

-diskuse probíhá interakcí (nesmí jít o samostatné hloubkové rozhovory), nutné je vzájemné reagování na vyslovené – skupinová dynamika

-hovoří vždy jedna osoba, k danému tématu se vždy mohou (ale nemusí) vyjádřit všichni

-nikdo nemá dominanci

-každý má právo na svůj názor

-každý má právo se k názoru druhého vyjádřit bez jeho odsuzování

-každý má právo nezapojit se v danou chvíli, mlčet a jen naslouchat

-každý má právo měnit názor v průběhu diskuse a komentovat to

(upraveno dle Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 189)

Etická dimenze – anonymizace, spárování výroků k osobě se nepřipouští, je evidováno pouze v přiřazených „přezdívkách“ a nebude nikdy zveřejňováno.... *Toto prohlášení výzkumníka uklidní skupinu, otevře diskusi, uvolní původní napětí, dohoda o pořizování písemného záznamu – což sice mírně zdržuje, nicméně... poskytuje komfort přítomným.*

Zapisovatelé vždy dva, píší přímo do notebooku, výzkumník pak oba záznamy komparuje.

Fáze ohniskové skupiny (obecně)

1. Zahájení.
2. Pravidla (písemně před každým na stole).
3. Dohoda o způsobu pořízení záznamů z OS.
4. Vstup moderátora – vysvětlení důvodu setkání OS, aktuální informace o probíhajícím výzkumu, vybrané dosavadní výsledky vzešlé z analýzy autonomního psaní (či analýzy hospitací, rozhovorů, deníků atd...).
5. Ohnisko – téma (písemně, před každým na stole).
6. Skupinová diskuse.
7. Závěr, poděkování, shrnutí tématu.

Další činnosti badatele:

Analýza obou záznamů z OS, kódování odpovědí, srovnávání vzájemné, mezi oběma záznamy, s předešlými výsledky výzkumu ze všech zdrojů.

OS probíhaly vždy v neformálním prostředí, v salónku restaurace (ohnisková sk. 3, 4), v uzavřených prostorách Muzea regionu Valašsko (ohnisková sk.1, 2, 5), v zámku Vsetín, nikdy v prostorách školy ve které byl zaměstnán respondent výzkumu.

Zapsané výstupy z reflexí k otázkám (jedná se vždy o skupinové shrnutí předchozí diskuse, zapsány jsou výroky, na kterých se shodla celá diskutující skupina, ty byly následně podrobeny otevřenému kódování, stejně jako předchozí získaná data):

Odpovědi na otázky ze vstupní sebe/reflexe:

Jaký je podle vás status učitelství profese ve společnosti?

- Je závislý na médiích a aktuálním ladění společnosti;
- bývá širokou veřejností a médií diskutován zejména v době zvyšování platů učitelů;
- obecně je ale asi vysoký, podobně jako u jiných vysokoškoláků;
- veřejnost oceňuje a hodnotí práci s dětmi a mládeží jako náročnou;
- status jednotlivců, jejich profesionalita, bývá občas zpochybňována u konkrétních učitelů; konkrétními rodiči (ta vaše učitelka je ale blbá...), ale obecný status je relativně vysoký.

Jaký je status učitelství profese pro vás?

- Status je pro mě vysoký, profesi jsem si vybral/a;

Jak (po)užíváte status profese, kdy, v jakých chvílích a jakých situacích?

- Říkám si (opakuji si), že vykonávám důležité povolání, jak se často říká poslání;
- věřím, že profese má význam a je důležitá, to dává důležitost i mně a mému snažení;
- když si nevím rady, uvědomím si, jak je profese náročná, jaký má status, a ujistí mě to, že prostě musím vynaložit velké úsilí, protože zadarmo se v této profesi uspět nedá, musím prostě naplno pracovat a stále se učit a počítat s drobnými problémy;
- obracím se k té víře o vysokém statusu, když jsem v úzkých, když si přestávám věřit, když cítím, že úkoly jsou nad mé síly.

Jaký vliv má vámi respektovaný status profese na vaše profesní přesvědčení?

- Vysoký status profese ve společnosti i pro mě ... mi dává pocit hrdosti a zvyšuje mé profesní přesvědčení, mé přesvědčení o profesi i o tom, že je čest profesi vykonávat a že když se ukázalo, že na to mám (na tuto profesi, kterou jsme vystudoval/a), mám být na co pyšný/pyšná.

Domníváte se, že stejné je to i u jiných učitelů? Mohlo by to být u nich jinak? Popište jak (subjektivní názory).

- Zdá se, že ve skupině máme všichni podobné pocity, i když jejich intenzita se může měnit. Ale shodli jsme se.

Shrnutí (závěrečná deklarace OS): Status profese a profesní přesvědčení.

Status učitelství profese je společností prezentovaný jako vysoký. Učitel, pokud se pro profesi rozhodne dobrovolně (aktivní volba profese), vnímá tento status také jako vysoký. Právě toto vnímání vysokého statusu profese dává učiteli víru (sílu a přesvědčení) v profesi vytrvat, protože vnímá jako šest vykonávat profesi s vysokým statusem. K těmto pocitům přispěje, pokud si uvědomuje, že cesta k profesi je náročná (nedostal nic zadarmo) a pro setrvání v profesi je nutné se stále učit a vydávat sílu a energii. Budovat silné profesní přesvědčení i přesvědčení o profesi a sobě v ní, na základě statusu profese, ale i svých výkonů a toho, jak je hodnotí učitel sám i jeho úzké (rodina) či široké (společnost) okolí.