



Pedagogická
fakulta

Univerzita Palackého
v Olomouci

ÚSTAV PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍCH STUDIÍ
PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITA PALACKÉHO
V OLOMOUCI ČESKÁ REPUBLIKA

**Faktor identity v profesním přesvědčení
začínajících akademických pracovníků**

Disertační práce

MGR. JIŘÍ KROPÁČ

Vedoucí práce: doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Olomouc 2019/2020



Pedagogická
fakulta

Univerzita Palackého
v Olomouci

INSTITUTE OF EDUCATION AND SOCIAL STUDIES FACULTY OF
EDUCATION PALACKY UNIVERSITY OLOMOUC CZECH
REPUBLIC

The Identity Factor in the Professional Belief of Beginning Academics

PHD DISERTATION

MGR. JIRI KROPAC

Supervisor doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Olomouc 2019/2020

Bibliografický záznam

Autor:	Mgr. Jiří Kropáč Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Název práce:	Faktor identity v profesním přesvědčení začínajících akademických pracovníků
Typ práce:	Disertační práce
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.
Akademický rok:	2019/2020
Počet stran:	214
Klíčová slova:	akademický pracovník, začínající akademický pracovník, identita, terciární vzdělávání, profesní příprava akademický pracovník, začínající akademický pracovník, identita, terciární vzdělávání, profesní příprava

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma **Faktor identity v profesním přesvědčení začínajících akademických pracovníků** zpracoval sám. Veškeré prameny a zdroje informací, které jsem použil k sepsání této práce, byly citovány v poznámkách pod čarou a jsou uvedeny v seznamu použitých pramenů a literatury.

V Olomouci 7. července 2020

.....
Mgr. Jiří Kropáč

Abstrakt v českém jazyku

Disertační práce je vztažena k aktuálnímu tématu, které je diskutováno napříč vzdělávacím systémem po dobu několika desetiletí. Téma disertační práce je zaměřeno na faktor identity v profesním přesvědčení začínajících akademických pracovníků.

Z hlediska velké fluktuace zaměstnanců a celospolečenského tlaku v tržní ekonomice prochází lidstvo největší společenskou změnou za poslední tisíciletí. Nástup Průmyslu 4.0, COVID-19 a zefektivnění současných podmínek pro vzdělávání přispívá k otázkám, zda tyto celospolečenské změny výrazně zasáhnou do motivace nových uchazečů o pozice v akademické sféře, případně zda nabídnou vhodnou kvalitu zajišťující historický přístup akademického nadhledu, vzdělanosti, flexibility, efektivitu a reflexe.

Společenské vnímání akademických pracovníků v prostředí univerzit přináší odlišné evokace vztahovostí. Nejasnosti, vykreslující aktuální společenskou situaci vůči akademickým pracovníkům, jejich náplň práce v oblasti edukace, vedení výukové činnosti a odborných konzultací, dále vlastních výzkumných a badatelských záměrů, jsou často zahaleny mýty a nepochopením. Sebepojetí akademických pracovníků je různorodé a liší se kulturní zvyklostí dané hierarchie vzdělávacího systému a případného institucionálního členění. Vnímání akademických pracovníků je v České republice normativně vymezeno zákonem o vysokých školách¹ velmi obecně. Sebepojetí začínajícího akademického pracovníka je z pohledu univerzitního prostředí variabilní a obnáší odlišné selektování,

¹ Blíže ZoVŠ. 111/1998 Sb. Zákon o vysokých školách. *Zákony pro lidi* [online]. [vid. 8. duben 2019]. Získáno z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>.

potřebné pro celistvé ukotvení komplexity, leckdy nepřesné až přímočaré kategorizace současných přístupů k danému identickému vnímání toho, kam daný jedinec patří.

Hlavním cílem disertační práce je uskutečnění hloubkové fenomenologické analýzy konstruování profesní identity s důrazem na jednotlivé specifické složky oblastí formování a jejich odlišnosti a vytvoření uceleného profesního konstruktů osobnosti začínajícího akademického pracovníka.

Identita se odlišuje za pomoci jemných fenoménů, které jsou zkoumány v procesu kvalitativního designu, a to za pomoci kombinace fenomenologických narativních technik, interview, pojmového mapování aj. Následná analýza dat sumarizuje aktuální reciprocitu začínajícího akademického pracovníka v univerzitním prostředí.

Dílčí cíle poukazují k možnostem a výzvám budoucí predikovatelnosti vývoje kompetencí akademických pracovníků, jejich nutné restrukturalizaci dogmatického vnímání, a propos legislativních a kurikulárních změn v pojetí pedagogicko-vědecké profilace akademických pracovníků.

Klíčová slova

akademický pracovník; identita; kvalitativní design; profesní přesvědčení, fenomenologie

Abstract in English

The dissertation is related to the current topic, which has been discussed throughout the education system for several decades. The topic of the dissertation thesis is focused on the identity factor in the professional belief of beginning academics.

In terms of high employee turnover and societal pressure in the market economy, humanity has been undergoing the greatest social change in the last millennium. The advent of Industry 4.0, COVID-19 and the streamlining of current educational conditions contribute to the question of whether these societal changes will significantly affect the motivation of new applicants for academic positions, or whether they will offer appropriate quality to ensure a historical approach to academic insight, education, flexibility, efficiency and reflection.

The social perception of academics in the university environment brings different evocations of relationships. Uncertainties depicting the current social situation vis-à-vis academics, their job description in education, conducting educational activities and expert consultations, as well as their own research and research intentions, are often shrouded in myths and misunderstandings. The self-concept of academic staff is diverse and differs with the cultural custom of the hierarchy of the education system and the possible institutional breakdown. The perception of academics in the Czech Republic is normatively defined by the Higher Education Act very generally. The self-perception of a novice academic is variable from the perspective of the university environment and involves different selection required for anchoring complexity, sometimes

inaccurate or even straightforward categorization of current approaches to a given identical perception of where the individual belongs.

The main aim of the dissertation is to carry out an in-depth phenomenological analysis of the construction of professional identity with an emphasis on the individual specific components of the areas of formation and their differences and to create a comprehensive professional construct of the personality of a novice academic.

Identity is distinguished by subtle phenomena that are examined in the qualitative design process, using a combination of narrative techniques, interviews, conceptual mapping, etc. Subsequent data analysis summarizes the current reciprocity of a novice academic in a university setting.

The partial aims point to the possibilities and challenges of the future predictability of the development of the competences of academic staff, their necessary restructuring of dogmatic perception, and the propos of legislative and curricular changes in the concept of pedagogical-scientific profiling of academic staff.

Keywords

academic staff; identity; qualitative design; professional beliefs, phenomenology

Poděkování

*„Je to něco, na co se nezapomíná,“ odpověděla liška.
„Znamená to vytvořit pouta...“ Antoine de Saint-
Exupéry²*

Ač se Vás občas zlí jazykové snaží zlomit, utopit, potopit či jinak poznamenat, nedejte se a jděte si za svým cílem a snem. Podstata titulových písmen je jen imanentní a ryze subjektivní fikcí. Pokud lidské hodnoty zůstanou dogmaticky odmítány a zůstane pouze úděl egoistického bytí a vlastní hlouposti, hle, společnost pojde vlastní nevědomostí. Celý život jsem jen slyšel, jak něco zbytečné, komplikované, anebo že něco nejde, ale o tom to přesně je... Hledat, nalézat, chybovat, zkoušet, řešit, objevovat... Gratuluji objevili jste to, co je proces života, žítí! Nelze si nárokovat jednoduchost. Plavte proti proudu.

Děkuji Rebece a informantům, kteří se zapojili do fenomenologických rozhovorů, bez kterých by tato vědecká práce nikdy nevznikla.

Proces doktorského studia je očištěním, procházka temnou skalnatou cestou plnou zbloudilých idejí a duší, trnitá cesta, který činní reflexi vaší identické kategorizaci a vymezení se, které musíte hledat a doptávat se, proč a jestli činíte správně, co je dnes vlastně správné. Úsudek, a to ten váš, je důležitý, ač na úkor neshody s ostatními je nutné vždy hledat určitý konsenzus. Je nutné se občas smířit a pojmout vlastní pravdu za nerelevantní a vyslyšet názor i druhých, ale nebát se projevit, nestydět se. Lidé rádi poslouchají sami sebe. Touto cestou bych chtěl poděkovat

² DE SAINT-EXUPÉRY ANTOINE. *Malý princ – kapesní vydání*. Praha: Euromedia Group a.s., 2018., s.73, op. cit.

všem, kteří mě zbytečně v životě zdržovali nebo odrazovali od všeho, co jsem dělal, neboť bez nich by tato cesta nebyla nikdy naplněna. Děkuji všem zlým jazykům, kteří šlehají lži a nenávistné projevy na úkor mé osoby, děkuji všem, kteří se nebáli projevit svou agresi, i přes to jim tímto všem odpouštím. Jejich chyby lze vymezit jako symboliku k přirozeným projevům a křivdám, které se staly v historickém kontextu, tak jako lvi, kteří požírají neznalost v aréně římského kolosea, na příkaz bezvěrce, svou přirozeností pramenící z behaviorální zvyklosti zvířecí říše, ničící, sápadající a trhající nadčasové myšlení na kousky, a tudíž nelze vinit nebohá prostá zvířata, které slouží jako ryzí nástroj nepochopení, ignorance a trdomyslnosti. Děkuji, zocelili jste mne!

Děkuji panu Ing. Milanu Kolkovi, Ph.D., z PrF MUNI za poskytnutí šablony během mého studia na PrF MUNI.

Z hlubokého srdce děkuji všem, kteří mě podporovali a nejsou mezi námi a i těm, kteří stále ano.

Děkuji vlastní rodině za péči a podmínky, bez kterých by tato cesta nebyla nikdy naplněna.

Moji pracovní rodině, mladším a starším sestrám nevyjímaje, na Ústavu pedagogiky a sociálních studií v Olomouci. Všem, kteří mě během dlouhého studia vychovali, převychovali, odchovali, poradili, podpořili, potrestali, nasměřovali nebo jen lidsky povzbudili, trpělivě motivovali a posouvali kupředu... Nerad bych tímto na nikoho zapomněl, proto opomenou od klasického jmenovitého seznamu. Mám Vás rád a děkuji Vám za vše.

Dále poděkování patří všem členům a vedení Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, za projevenou důvěru a podporu

během pracovní náplně, reprezentace a během doby studia doktorském programu na alma mater v Olomouci.

Speciální poděkování dlužím velikánům a špičkám v oboru prof. **Alexander Krouglov UCL London** and prof. **Digby Warren LMU London** za jejich soustavnou mentální podporu nejen v akademickém životě. Thank you so much gentlemen. Thanks a million for your hospitality, humanity, humility and inspiration all the years.

Zvláštní poděkování patří mému školiteli a moudrému Profesorovi, doc. Mgr. **Štefanu Chudému, Ph.D.**, a dále PhDr. **Jitce Plischke, Ph.D.**, a to za odborné vedení, každodenní empatii, optimismus a lidství, dále za pomoc a rady při zpracování dizertačních tezí a další skutky, které není potřeba dále emocionálně rozvádět, vy víte...

Fide, sed cui fidas, vide.

Autorská doložka

Obrazové materiály jsou ryze autorské, pokud není uvedeno jinak a jejich reprodukce podléhá AutZ, tj. bez svolení autora je jejich užití zakázáno.

Legislativní zdroje jsou citovány s aktuální přesností k datu 03.07.2020. Dle notifikace autor uvádí zdroje u cizojazyčných překladů samovolně a je jejich autorem, s výjimkou, pokud není uvedeno jinak.

Funkčnost elektronických zdrojů a přístupů do databází byla ověřena ke dni 03.07.2020. Právní předpisy jsou citovány k datu 03.07.2020 z dostupných zdrojů ve virtualizované podobě v ASPI, pokud není uvedeno jinak.

Šablona disertační práce vychází z modifikované verze, jejímž autorem v originále je Ing. Milan Kolka, Ph.D., z PrF MUNI a je jejím výhradním autorem, licenční ujednání vychází z Creative Commons a účel užití je pro nekomerční vědecké účely dle právních předpisů AutZ. Citační norma je využívána ISO 690 a veškeré citace jsou uváděny v poznámkovém aparátu. Užití díla je možné pouze na základě výjimek dle zpřístupňování prací dle ZVoŠ nebo užití díla dle znění AutZ. Jakékoliv zásahy a modifikace, anebo jazyková mutace díla bude přísně postihována právní cestou.

Obsah

Abstrakt v českém jazyku	4
Klíčová slova	5
Abstract in English	6
Keywords	7
Poděkování	8
Autorská doložka	11
Obsah	13
Seznam obrázků	18
Seznam tabulek	19
Seznam pojmů a zkratk	20
Úvod	25
1 Externí faktory utváření profesní identity	33
1.1 Institucionální faktory	33
1.2 Historický kontext univerzitní přípravy akademiků	34
1.3 Transponovaná idea univerzitní přípravy v podmínkách 21. století.....	40
1.4 Akademická identita v legislativním vymezení	50
1.5 Shrnutí první kapitoly.....	52
2 Faktory in vivo	55
2.1 Vnitřní faktory v pojetí mezinárodní terminologie.....	56
2.2 Profesní příprava faktor vstupní i výstupní.....	61
2.3 Komplexní identita akademického pracovníka	62
2.4 Identita vysokoškolského učitele.....	64
2.5 Vysokoškolský učitel–akademik, kompetence a terminologické výzvy v oblasti délky praxe.....	65

2.6	Vědecká kompetentnost a její faktor	71
2.7	Konstrukt osobnosti skrze profesní zpětnou vazbu a sebereflexi	75
2.8	Kognitivní a rozlišovací faktory identity a jejich diverzita.....	77
2.8.1	Psychická a mentální rovina při konstrukci vlastní identity 78	
2.9	Diverzita self pojetí akademické identity.....	79
2.9.1	Self složka identity	80
2.10	Hodnotové faktory u identity.....	82
2.11	Ekonomické faktory a identita	85
2.11.1	Období ekonomické (ne)jistoty	86
2.12	Shrnutí druhé kapitoly	88
3	Fenomenologie–design výzkumu	90
3.1	Výzkumný záměr	90
3.2	Výzkumné otázky	93
3.3	Výzkumný design výzkumu a jeho metody	94
3.3.1	Fenomenologie jako výzkumný nástroj.....	94
3.3.2	Husserlův fenomenologický přístup	97
3.3.3	Pilotáž výzkumného šetření.....	100
3.3.4	Fáze realizace.....	101
3.3.5	Užité metody	103
3.3.6	Vymezení výzkumného vzorku	103
3.3.7	Metodologie výzkumného vzorku.....	105
3.3.8	Podpůrné metodologické přístupy a vizuální koncepce práce	105
3.3.9	Etické východisko a transparentnost informací.....	107
3.3.10	Validita a reliabilita.....	107
4	Prezentace výzkumných poznatků	109
4.1	Koncepty učitelské identity	110

4.1.1	Kodifikace výzkumné otázky ke konceptům učitelské identity	112
4.2	Kontextová analýza fenomenologických vztahů a jejich interpretace výzkumného problému č. 1	113
4.3	Motivace začínajících akademických pracovníků	117
4.3.1	Kodifikace výzkumné otázky ke konceptům motivace	119
4.4	Kontextová analýza fenomenologických vztahů a jejich interpretace výzkumného problému č. 2	120
4.4.1	Ekonomická motivace	120
4.4.2	Kontradikce	121
4.4.3	Motivace negativní	121
4.4.4	Faktor konkurence	122
4.4.5	Kariéra akademického pracovníka	122
4.4.6	Motivace začínajících akademických pracovníků	125
4.5	Zpětná vazba u začínajících akademických pracovníků	126
4.5.1	Kodifikace výzkumné otázky ke konceptům zpětné vazby a sebepojetí	127
4.6	Kontextová analýza fenomenologických vztahů a jejich interpretace výzkumného problému č. 3	129
4.6.1	Efekt zpětné vazby k nástupu na studium	129
4.6.2	Školitel	129
4.6.3	Ostatní vyučující	130
4.6.4	Efekt zpětné vazby	130
4.6.5	Význam zpětné vazby	131
4.6.6	Zpětná vazba komunitní	131
4.6.7	Studentská zpětná vazba	132
4.6.8	Poskytnutá zpětná vazba negativum	132
4.7	Seberealizace a vliv na posilování identity	135
4.7.1	Kodifikace výzkumné otázky ke konceptům seberealizace a faktorů posilování identity	136

4.8	Kontextová analýza fenomenologických vztahů a jejich interpretace výzkumného problému č. 4	138
4.8.1	Seberealizace nad rámec profesní přípravy.....	138
4.8.2	Vědecké aktivity spojené s výstupy a seberealizací na konferencích	139
4.8.3	Samostudium a zkoušky	139
4.8.4	Propojení praxe a teorie	140
4.8.5	Seberealizace v projektové a výzkumné činnosti	140
4.8.6	Seberealizace a vliv školitele.....	141
4.9	Možnosti dalšího vzdělávání akademických pracovníků	144
4.10	Kontextová analýza fenomenologických vztahů a jejich interpretace výzkumného problému č. 5	147
4.10.1	Nabídka DVAP	147
4.10.2	Zahraniční mobility a stáže.....	147
4.10.3	Semináře a konference	147
4.10.4	Kodifikace výzkumné otázky ke konceptům DVAP.....	148
4.11	Vjem začínající akademický pracovník a zkušený akademický pracovník.....	149
4.12	Kontextová analýza fenomenologických vztahů a jejich interpretace výzkumného problému č. 6	152
4.12.1	Začínající akademický pracovník	152
4.12.2	Zkušený akademický pracovník	153
4.13	Propojování teoreticko-praktické profilace profesní přípravy z pohledu začínajících akademických pracovníků.....	155
4.13.1	Kodifikace výzkumné otázky ke konceptům synergie teorie a praxe	156
4.14	Kontextová analýza fenomenologických vztahů a jejich interpretace výzkumného problému č. 7	157
4.15	Limity z pohledu učitelské identity	161
4.15.1	Kodifikace výzkumné otázky ke konceptům DVAP.....	162
4.16	Kontextová analýza fenomenologických vztahů a jejich interpretace výzkumného problému č. 8	164

4.16.1 Náročnost profesní přípravy.....	164
Diskuze	169
Doporučení	181
Kurikulární koncepce národní strategie.....	181
Institucionální doporučení.....	186
Ekonomická doporučení.....	186
Závěr	189
Použité zdroje	192
Monografie	192
Kapitoly v monografiích.....	194
Časopisecké zdroje a odborné články.....	196
Internetové zdroje.....	200
Právní předpisy	202
Zákony 202	
Příloha 1: c-koefficient (Tanimoto and Jacquard Coefficient) obsahová metrika	204
Příloha 2: Metadata obsahové analýzy	206
Příloha 3: Metadata obsahové analýzy Atlas.ti	207
Příloha 4: Metadata obsahové analýzy Atlas.ti	208
Příloha 5: Anotace dle směrnice děkana PdF UPOL	209
Rejstřík	211
Doložka k disertační práci spoluautorský souhlas	212

Seznam obrázků

Obrázek 1	Institucionální modalita	39
Obrázek 2	Kauzální nexus externích vlivů profesní identity	54
Obrázek 3	Vnitřní faktory ovlivňující konstrukt identity	89
Obrázek 4	Model fenomenologické aplikace do metodologie.....	96
Obrázek 5	Model fenomenologické identifikace invariantu	99
Obrázek 6	Ortogonální projekce identity.....	115
Obrázek 7	Koncepty učitelství identity	116
Obrázek 8	Motivace začínajících akademických pracovníků	124
Obrázek 9	Ortogonální projekce motivace	125
Obrázek 10	Ortogonální projekce zpětné vazby	133
Obrázek 11	Zpětná vazba a sebepojetí.....	134
Obrázek 12	Ortogonální projekce seberealizace.....	142
Obrázek 13	Seberealizace učitelství identity	143
Obrázek 14	Ortogonální projekce DVAP	145
Obrázek 15	DVAP	146
Obrázek 16	Ortogonální projekce ZAP a ZkAP	151
Obrázek 17	ZAP a ZkAP	154
Obrázek 18	Ortogonální projekce synergie teorie a praxe	159
Obrázek 19	Synergie teorie a praxe	160
Obrázek 20	Ortogonální projekce překážek a sebepojetí akademických pracovníků a jejich učitelství identity.....	167
Obrázek 21	Limity a sebepojetí vlastní identity	168
Obrázek 22	Metadata Atlas.ti	206
Obrázek 23	Vizualizace postprodukce dat Atlas.ti	207
Obrázek 24	Komparace metadat Atlas.ti	208
Obrázek 25	Rodný list licenčního ujednání vlastníka aplikace Atlas.ti	208

Seznam tabulek

Tabulka 1 Nominální znaky informantů.....	104
Tabulka 2 Matice k aplikované metodologii kodifikace	110
Tabulka 3 Koncept učitelské identity data flow	113
Tabulka 4 Motivace data flow.....	120
Tabulka 5 Zpětná vazba data flow	129
Tabulka 6 Seberealizace data flow	138
Tabulka 7 DVAP data flow.....	149
Tabulka 8 Synergie teorie a praxe data flow	156
Tabulka 9 Limity data flow	163
Tabulka 10 Metrika identity pomocí c-koefficientu obsahové analýzy	205
Tabulka 11 Anotace směrnice děkana PdF UPOL.....	210

Seznam pojmů a zkratk

Ad hoc	– k tomuto účelu
Aj.	– a jiný
Anabáze	– komplikované putování, vyjednávání
Apofantika	– modifikováno z apofantikos – soudit, vykazovat znaky k posouzení
Asimilace	– proces začleňování nových poznatků do stávajících
AutZ	– zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon)
Atlas.ti	– metodologický software na analýzu dat
Belief	– víra
Bracketing	– odkazovat na odkladný úsudek o přírodním světě (předcházející analýza)
Conversation	– rozhovor v duchu vyprávění, neformální forma
COVID-19	– coronavirus disease 2019
ČAD	– Česká asociace doktorandek a doktorandů z.s.
ČR	– Česká republika
Drop-out	– student, který (předčasně) zanechal studia
DVAP	– další vzdělávání akademických pracovníků
Epoché	– odklad úsudku
EU	– Evropská unie
EUROSTAT	– European Statistical Office
Ex ante	– očekávané
Ex post	– dodatečné

Fainomenon	-	fenomén
Forschung	-	výzkum
Fundament	-	podstata
Human being	-	lidská bytost
Ibidem/ibid	-	knižní odkaz
In vivo	-	v živém
Ipsa facto	-	tím pádem
ISCED	-	International Standard Classification of Education
John Doe/Jane Doe	-	český ekvivalent Jan/Jana Nováková pseudoanonymizace identity
Laissez-faire	-	nechte nás konat, nechte nám volnou cestu
Lehre	-	učení
Makro	-	pro potřeby disertační právě vlivy ve velkém rozsahu, širokého působení
Metodika 17+ Metodika 17+	-	Metodika hodnocení výzkumných organizací a hodnocení programů účelové podpory a výzkumu, vývoje a inovací
Meso	-	pro potřeby disertační právě vlivy ve středního rozsahu, středního působení
Mikro	-	pro potřeby disertační právě vlivy ve nízkého rozsahu, nízkého působení
Modalita	-	možný způsob
MŠMT	-	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
Narativ interview	-	rozhovor v duchu vyprávění, neformální forma metodologie
Narration	-	styl rozhovoru v duchu vyprávění, neformální forma metodologie
Nervis alienis mobile lignum	-	lat. loutka ovládaná rukou cizího

SEZNAM POJMŮ A ZKRATEK

Notorieta	– známá skutečnost bez nutnosti obhajoby
OECD	– The Organisation for Economic Co-operation and Development
Pandemonium	– v negativním duchu
PdF UPOL	– Pedagogická fakulta v Olomouci
Per analogiam	– podobně
PhD/Ph.D.	– doktorská hodnost v akademické hierarchii
Predispozice	– vrozená nebo získaná náchylnost, sklon
Resultát/rezultát	– výsledek
RIS3	– Národní výzkumné a inovační strategie pro inteligentní specializaci ČR
Self	– vlastní
STATISTICS	– statistika
Synergie	– součinnost
UNESCO	– United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UP/UPOL	– Univerzita Palackého v Olomouci
VaV VaV	– výzkum a vývoj výzkum a vývoj
Viabilita	– životaschopnost
Vice versa	– obráceně či naopak, směrový tok významu
ZAP	– začínající akademický pracovník začínající akademický pracovník
ZkAP	– zkušený akademický pracovník
ZoPP	– Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
ZoVŠ	– Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)

- ZSS
- Zákon o soudech, soudcích, přísedících a státní správě soudů a o změně některých dalších zákonů (zákon o soudech a soudcích)

Úvod

Zaměření disertační práce odráží interdisciplinární pedagogické profílance v oblasti terciárního sektoru školství, právního odvětví, metodologických modelů a jejich následné filozofické aplikaci v podmínkách vysokoškolské úrovně. Aktuální propozice v oblastech vysokého školství a problematiky přípravy budoucích akademických pracovníků v univerzitního prostředí jsou velmi aktuální. Z pohledu životních zkušeností doktoranda a dogmatického vnímání hierarchických rolí v daném odvětví upozorňuje autor skrze tuto práci na nutnou reflexi v oblasti implementace úprav a nutných intervencí, nejenom na meziúrovňovém stupni veřejných škol, ale také ze strany normativních opatření. Snahy o rozvoj a procesní zlepšení situace ve vědě a výzkumu jsou pro současné a budoucí skupiny akademických pracovníků a jejich následovníků stěžejní. Především v návaznosti na zachování kontinuity a tradice jednotlivých konceptů univerzit a univerzitní přípravy, kde role akademických pracovníků má nezpochybnitelnou roli.

Studium v doktorském programu napomáhá k formování vlastní identity a vnímání jedince, který je veden k dosažení akademického statusu. Je to běh longitudinální, bez jistého výsledku. Pokud bychom se uchýlili ke sledování jevu a vymezení pojetí „začínajícího akademika“ v prostředí terciárního vzdělávání, překvapivě bychom nenašli žádnou přesnou zaužívanou terminologii, která by dané pojetí přesněji vymezovala. Začínající akademický pracovník není v předpisech platné české legislativě jasně vymezen. Respektive není vůbec vymezen a definován.

Za klíčové faktory v současné situaci lze shledat legislativní nedostatky ukotvení mezinárodní i národní terminologie, dále autonomní

koncepce univerzitního prostředí a individualizované nároky na osoby, které v univerzitním prostředí vykonávají povolání/poslání/profesi.

Ve společenském povědomí dochází ke konfúzní situaci vnímání pojetí identit u začínajících akademiků, kteří zažívají profesní start na vysokoškolských institucích. Všeobecné pojetí a vnímání je podmíněno nekonzistentním zařazením identity akademického učitele, výzkumníka v laboratořích, studenta, vědeckého pracovníka do všeobecné selekce generalizovaných identit.

Terciární vymezení oblastí vzdělávání pomocí ISCED³ 2011 klasifikace, vymezuje následující kvalifikační stupně vzdělávání v oblastech 5. až 8. stupně na bakaláře, magistra, doktora. Toto ustanovení je návazné na Lisabonskou ratifikaci a odkazuje na dohody Boloňského komuniké⁴. Všechny tyto stupně lze v příslušné akreditaci studovat na vysokoškolské instituci. Do terciárního sektoru vzdělávání spadají mimo jiné i univerzity a jinak obdobně uzpůsobené instituce dle platných právních předpisů, které jsou spravovány státně, soukromě či církevně⁵. Studenti si volí instituce dle vlastních subjektivních preferencí profesního zaměření. Mohou se liberálně profilovat a rozhodovat, již před samotným nástupem na vybranou vysokou školu.

³ Pozn. autora: Volný překlad ISCED-*International Standard Classification of Education*.

V českém ekvivalentu Mezinárodní klasifikační stupnice vzdělávání.

⁴ Blíže OECD; EUROSTAT; STATISTICS, UNESCO Institute for. *ISCED 2011 Operational Manual* [online]. 2015.

⁵ Pozn. autora: Ve většině případů upravuje ZoVŠ z. č. 111/1998 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Výjimky přípustné dle *lex specialis* ZSS z.č. 6/2002 Sb.

Osoba, která je bude provádět během jejich studia, zpravidla bývá skryta ve stínu⁶ a je opomíjena v pojetí společnosti, což do značné míry v terciárním sektoru na úrovních 5. až 7. stupně nehraje tak kritickou roli, jako v podmínkách konstruování identity u budoucích akademických pracovníků, kteří se formují na úrovních doktorského studia, které má ambivalentnější nároky na výkon, publikační činnost a celkovou identifikaci výstupních schopností a profilu komplexní osobnosti, schopné obstát v akademické „džungli“ nejenom prokazováním teoretických poznatků, ale také praktického užitku při vedení vlastních výzkumných aktivit, které pomáhají kreativně a metodologicky vytvářet nové meta-teorie a teoretické pohledy na současné podmínky lidské společnosti, která se nachází v existencialistické krizi a mnoho poznatků recykluje neúměrně a bez efektu. Analyzovaná komparace autorů (**Bednaříková⁷; Pennington & Richards⁸; Píšová⁹; Průcha¹⁰; Skelton¹¹**;

⁶ Pozn. autora: Převzatá stať textu dle publikovaných výsledků výzkumu. Blíže KRO-PÁČ, Jiří; BALABAN, Vlado. Diverzita společenského pojetí identity začínajících učitelů na vysoké škole. *Sborník ze VII. mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd*. 2018, roč. 7.

⁷ Blíže BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. Mění se role vysokoškolského učitele v kontextu společenských změn: The Changing role of a university teacher in the context of social changes. *Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*. 2012, roč. 20, č. 2.

⁸ Blíže PENNINGTON, Martha C.; RICHARDS, Jack C. Teacher Identity in Language Teaching: Integrating Personal, Contextual, and Professional Factors. *RELC Journal* [online]. 2016, roč. 47, č. 1.

⁹ Blíže PÍŠOVÁ, Michaela. Teacher Professional Socialisation: Objective Determinants. *Orbis Scholae*. 2013, roč. 7, č. 2.

¹⁰ Blíže PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009.

¹¹ Blíže SKELTON, Alan. Teacher identities in a research-led institution: In the ascendancy or on the retreat? *British Educational Research Journal* [online]. 2012, roč. 38, č. 1.

van Lankveld et al.¹²; Vašutová¹³)¹⁴ vymezuje termín učitel vysoké školy, který si následovně rozebereme detailněji ve druhé kapitole.

Vysokoškolský učitel je v očích současné české postsocialistické společnosti na nevybalancovaném místě v žebříčku vnímání prestiže. Například v porovnání s ostatními státy¹⁵, které jsou „mekkou“ akademické podpory již v začínajících fázích akademického působení v rámci působení doktorandů na univerzitách během profesní přípravy¹⁶. Vývoj vnímání společenského postavení může pasivně ovlivňovat konstrukt profesní identity jedince. Pasivně vnímané situace mohou vést k demotivaci rozvoje vlastní identity během volby daného povolání a následného akceptování jako profesi. Vysokoškolský učitel bývá často charakterizován jako akademik, inovátor, leader, výzkumník, expert, znalec v daném oboru, učitel nebo stručně řečeno osoba znalá všemu. Začínající akademický pracovník z pohledu vysokoškolské percepce nemusí být nutně omezen věkovou škálou, která kategoriálně vymezuje jeho zařazení do charakteristiky „začínající“.

Diverzita užívané terminologie začínající akademický pracovník a jeho charakteristika pramení z nepřesného výkladu zařazení činností

¹² Blíže VAN LANKVELD, Thea et al. Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development* [online]. 2017, roč. 36, č. 2.

¹³ Blíže VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: UK PedF, 2002.

¹⁴ Pozn. autora: Blíže rozpracováno v samostatné druhé kapitole.

¹⁵ Pozn. autora: Anglie, Estonsko, Finsko, Německo, Španělsko, Švédsko.

¹⁶ Blíže EUROPEAN COMMISSION; EACEA; EURYDICE. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. [online]. Luxembourg: Publication Office of the European Union., 2015.

do prostředí vysokých škol. Další autoři (**Cooper & Olson**¹⁷; **Průcha**¹⁸; **Skelton**¹⁹) upozorňují na rozdíly ve zkušenostech, které formují osobnost učitele a ovlivňují jeho identitu. Kognitivní část profesní identity začínajícího akademického pracovníka se opírá o vědomostní základ z předchozích poznatků, tj. zaměstnání či činností předcházejících, odbornosti ve vztahu k rozvoji vědomostní složky osobnosti tvořící spektrální a celistvý obraz generalizované identity. Kognitivní formování identity začínajících akademických pracovníků je ovlivněno procesy, které spadají do intrapersonálního ukotvení celospolečenského očekávání vůči jedinci. Následovně je jedinec „hnán“ očekáváním společnosti, což přispívá k seberozvoji a nastavení vlastních faktorů k sebereflexi.

Tyto faktory přispívají k dosažení vlastního sebepojetí a neurčité identity, která je signifikantním znakem očekávaného pojetí generalizované identity v celospolečenském kontextu.

[P]okud je vysokoškolský učitel vnímán spíše generalizací všeobecného mínění jako „obroditel národa“, nepřináší tato vize v pojetí společnosti faktickou stránku pojetí identity jako takové. Učitel je následně vnímán jako společenská loutka, která nemá vlastní identitu a nesnaží se

¹⁷ Blíže COOPER, Karyn; OLSON, Margaret R. The multiple „I“ of teacher identity. In: KOMPF, Michael et al. (eds.). *Changing Research and Practice: Teachers' Professionalism, Identities, and Knowledge*. London: Routledge, 1996.

¹⁸ Blíže PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe.

¹⁹ Blíže SKELTON, Alan. Teacher identities in a research-led institution: In the ascendancy or on the retreat? *British Educational Research Journal* [online]. 2012, roč. 38, č. 1.

*k ní inklinovat, ba naopak stává se fragmentarizovanou a prázdnou osobností, bez vlastní pedagogicko-psychologické identity*²⁰.

Hlavním cílem je uskutečnění hloubkové fenomenologické analýzy, etap, procesu konstruování profesní identity s důrazem na jednotlivé specifické složky oblastí formování a jejich odlišnosti a vytvoření uceleného profesního konstruktu osobnosti učitele–začínajícího akademického pracovníka.

Disertační práce je zaměřena na faktory, které značně ovlivňují konstrukce akademické identity u začínajících akademických pracovníků, kteří se rozhodují, že se zapojí do akademické profese.

První kapitola dané práce vymezuje identitu z pohledu teoretické koncepce, kde hodnotí a definuje identitu z externí roviny. V první kapitole jsou představeny a rozpracovány zásadní faktory, které utváří konstrukci dané identity, především v rámci legislativních předpisů a institucionální identifikace externího působení. Dále jsou v kapitole představeny univerzitní pohledy historického kontextu, kde univerzita je vnímána jako tradiční studnice filosofické přípravy akademických pracovníků se značným vlivem na utváření identického pojetí akademické osobnosti. Přičemž, tato kapitola končí definováním sociologické identity a jejího vnímání z objektivního pohledu běžné populace na akademickou tradici a akademické vědecké pracovníky, které danou populaci formují a ovlivňují jejich vzdělávání a hodnoty.

V druhé kapitole jsou představeny zásadní klíčové faktory, které ovlivňují konstrukt akademicko-vědecké identity začínajícího

²⁰ Pozn. autora: Převzatá stať textu dle společně publikovaných výsledků výzkumu.

Bližze KROPÁČ, Jiří; BALABAN, Vlado. Diverzita společenského pojetí identity začínajících učitelů na vysoké škole. *Sborník ze VII. mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd*. 2018, roč. 7.

akademika. Vnitřní identita každého z nás je definována pomocí dílčích faktorů, které jsou vymezeny právě v této kapitole. Dále jsou v kapitole rozpracovány didaktické pohledy, kognitivní pohledy, a také logické konstrukce identity skrze modelu časové synergie konstruktů celistvé identity. Blíže je vymezeno, zda daná identita z pohledu institucionálního plnění je získaná nebo je výsledkem nabytím v časovém horizontu, který ovlivňuje konstrukt identity nejvíce. Značně v oblastech excelentní znalosti, kde jsou kritické faktory propojeny s délkou znalostí a kompetencí či praxe jako například v oborech vyžadující specifickou profilaci a expertízu. Kapitola dále definuje podstatné etapy konstrukce identity při profesní přípravě v ČR.

Třetí kapitola navazuje na kontextuální analýzu současných poznatků k fenoménu a terminologické ukotvení vnímání faktorů začínající akademické identity. V této kapitole jsou představeny výzkumné parametry a její patřičné metodologické náležitosti disertační práce. V této části práce je definován potřebný metodologický koncept, výzkumné problémy a cíle výzkumu disertační práce.

Čtvrtá kapitola je zaměřena na prezentování výzkumné části, konkrétně fenomenologické interpretace jednotlivých poznatků. Blíže se zabývá analýzou nuancí a poznatků při tvorbě identity, které jsou konstruovány a vnímány z pohledu jednotlivých začínajících akademických pracovníků. Sumarizuje aplikovaný fenomenologický výzkum, který systematicky představuje ucelenou konstrukci u vybraných informantů a dále představuje teoretické východisko vzdělávací úpravy a představuje možný aplikovatelný rámec do budoucích metodických doporučení.

Diskuze se soustředí na vyhodnocení zjištěných poznatků a jejich komparace.

V **doporučení** jsou navržena systematické opatření a aplikovaný výstup disertační práce v podobě filantropického projektu.

Shrnutí je provedeno v poslední závěrečné stati předkládané disertační práce, která je ukončena **závěrečnou** kapitolou.

1 Externí faktory utváření profesní identity

V první kapitole jsou blíže definovány klíčové faktory, které se podílejí na formování identity akademického pracovníka a začínajících akademiků na základě externího působení. Tyto externí faktory lze selektovat na vlivy a podmínky, které jsou ovlivňovány „vyšší mocí“ a nelze je řádně kontrolovat a jejich vliv se nese v duchu laissez-faire²¹. Konkrétní paradigmaty jsou ovlivňovány antropologickým, historickým, filozofickým kontextem současných podmínek vzdělávání, kdy je profesní příprava realizována a samotný jedinec je pouhou loutkou, která musí tiše tolerovat blíže neovlivnitelné kontexty dané doby.

1.1 Institucionální faktory

Faktor identity je v oblasti přípravné instituce kritický. Již úvodní péče instituce, která má na starost vzdělávání a profesní přípravu začínajících akademických pracovníků přímo působí na profesní rozvoj a integritu jedince. Vědomostní příprava, vedení stylu práce, profesní vývoj v oblastech vědeckých nároků a vedení kvalifikační práce, která svým výzkumným charakterem podtrhuje symbiózu školitele a doktoranda během realizované přípravy. Různé pojetí začínajících akademických pracovníků shledáváme již v původních společnostech-akademických kulturách.

Protínáním filozofického působení na výchovu a vedení elitních jedinců v dané době lze z antropologického hlediska koncipovat do dvou

²¹ Pozn. autora: Ekonomická teze neutrality univerzitního prostředí a vymanění se státní državě, tzv. pravidla, nechej být nechej plynout, aby univerzita vzkvétala vlastní invencí.

rovin. V celospolečenském přínosu jsou tyto jedinci pojímáni jako generické elity, jejichž vědomost je přínosná širší sortě populace.

Druhá rovina je čistě „kalkulativní“²², protože vliv státu a jakákoliv represe je lépe monitorována skrze nevědomost. Odkazy výjevů pojetí začínajícího učitele lze spatřovat v antické filozofii, kde tento jev sledujeme jako interakci a mezilidský vztah mezi Platónem a Sokratem. Docházelo k postupnému rozvoji identity učeného, který pod striktním doporučením a vedením svého učitele, převezme otěže nezkušeného a plachého učenice a posouvá se na úroveň začínajícího šířitele vědomosti, kde postupně nabyté vědomosti přerůstají kapacitu daného poznání a jedinec svým získaným vzděláním překonává svého učitele²³.

Profesní příprava je spojena s duchem univerzit. Univerzitní příprava na budoucí profesi, ale silně hraničí s principy vědeckosti a generalizované objektivity, která elementárně jedince připravuje. Koncept univerzitní přípravy má různé tradice a přístupy a je v mnohém ovlivněn autonomií dané instituce, případně vládní intervencí.

1.2 Historický kontext univerzitní přípravy akademiků

Diskurzní debaty o správném směřování univerzitního poselství do značné míry narážely na historické události, které sebou nesly radostné i závažné opatření a restriktce univerzitní svobody, která se ideologicky pojila s očekáváním politických intervencí, což role univerzit částečně

²² Pozn. autora: Inklinuje k instrumentálnímu filozofickému východisku, též jako alternativně instrumentální filosofická rovina.

²³ Blíže REALE, Giovanni; CAJTHAML, Martin. *Platón: pokus o novou interpretaci velkých Platónových dialogů ve světle nepsaných nauk* [online]. B.m.: Oikoymenh, 2005 [vid. 31. březen 2020].

ochromilo. Spiritualita, vědomosti, lidské hodnoty a další akademické koncepty byly bořeny, modifikovány, a pokud se dostatečně jedinec neadaptoval, byl odejmut.

Jaspersova teze²⁴ z předválečného období pracuje s koncepcemi identity založené na existencialismu, který ve vzdělávání a profesní přípravě v předválečném období podporoval přirozený růst vlastní identity skrze hodnotu dosaženého vzdělání a volnosti, kterou univerzita do značné míry vládla. Ambivalence masovosti a trpělivosti vedla ke komplexní identitě u akademiků, kteří se odlišovali od běžné populace a masového člověka náročnou přípravou a vlastní intencí, která byla podporována hodnotou dosaženého výsledku. Část svých tezí vzájemně obohacoval o symbiózu identity získané na univerzitě a vlivu umění, které dotváří a obohacuje vnímání jedince, který je vzděláván jako renesanční myslitelé.

Poválečné období po druhé světové válce nutí mnoho univerzit koncepčně upustit od předchozích tradic a restartují vlastní vědění a přípravy, což **Jaspers** podporuje a v návaznosti na Humboldtovské tradice univerzitní přípravy a jejich funkce selektuje na přípravu, výzkum (Forschung) a vzdělávání/výuku (Lehre). Je to po dlouhé době poprvé, co výzkumný faktor značně vystupuje mimo dogmatickou koncepci, že vzdělání a příprava jsou koncepčně propojeny.

²⁴ Srov. něm. or. *[D]ie Idee der Universität verlangt Aufgeschlossenheit. Es gibt nichts, das nicht wissenswert wäre, und keine Kunst, die nicht ein Wissen erfordert. Aber die Universität kann allem nur gerecht werden, wenn es ihr gelingt, es mit dem Geiste des Ganzen zu durchdringen.* Blíže JASPERS, Karl. *Die Idee der Universität* [online]. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 1980 [vid. 1. duben 2020]., op. cit., s. 82.

Jaspers se ke koncepci funkce, apolitizace univerzity a autonomní reciprocity²⁵ vzdělaných vrací opakovaně v obsáhlém konceptu, nicméně nejzásadnější myšlenky již jsou spíše smířlivou cestou podpory tradičních hodnot univerzit skrze tvrdou filozofickou stránku, kdy duch a poslání univerzity spočívá v čiré koncepci poznání a výzkumného snažení, která jsou modifikována na meta-teorie a vědecké teorie. Čistá funkcionalita pramení pouze z filozofických fakult, které profesně učí myslet. Ostatní fakulty v hierarchii univerzitní přípravy souběžně nahrazují praktickou přípravu na budoucí profesi.

Tyto ambivalence shledáváme dodnes. Pokud **Jaspersova** teze obsahuje již v té době v rozpracovaném díle univerzalitu pojetí univerzit a vychází z tradice Bildung a Ausbildung od **Humbolta**, tak univerzalita jeho myšlenek je nadčasová.

Poněkud kriticky poslání univerzit ve svých tezích vylučuje **Schopenhauer**, když po značně neúspěšné vlastní profesní přípravě a vyloučení z univerzity, otevřeně diskutuje nároky a funkcionální vztahovosti, které konstrukt identity přímo ovlivňují a jedinec nemá pravomoc, ani jistoty, tyto procesy „vyšší moci“ negovat. Akademismus je silně vzájemně výhodně propojen s filozofickými aspekty a teoriemi, které působí na společnost a ovlivňují její formování. Zjednodušeně lze tvrdit, že jednoduchá filosofie danou společnost vychovává, přetváří unifikovanou

²⁵ Srov. něm. or. [F]assen wir das innerste Problem. der Institution der Universität ins Auge, so ist es das Verhältnis von Persönlichkeit und Institution. Das Leben der Universität hängt an den Persönlichkeiten, nicht an der Institution, welche nur Bedingung ist. Die Institution wird daher danach zu beurteilen sein, ob sie die besten Persönlichkeiten heranziehen kann und ob sie die günstigsten Bedingungen für deren Forschung, Kommunikation und Lehre gibt. Blíže JASPERS, Karl. *Die Idee der Universität* [online]. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 1980 [vid. 1. duben 2020]., op. cit., s. 71.

konzistentní osobnost. **Schopenhauer** upozorňuje na zkratkovitost z takového jednání, které vede k ovlivňování mínění lidí a společenského snímání akademické identity pouze skrze účast na univerzitní instituci a podílení se na univerzitní přípravě. Identity profesorů jsou jen schválené loutky, které jsou na stejné mentální vlně a společným úsilím je státní kontinuita v souhlasného a ničím nerušeného prosazování úmyslu kontrolovatelnosti sociální nevědomosti a tichého přitakání. Univerzitní vliv i příprava značně odráží kontrolu a vliv státu, i když si jejich vnitřní autonomie nepopře, vždy budou vykazovat procesy dle logiky nervis alienis mobile lignum²⁶, takzvaně spadající pod dohled státního aparátu v kontextu sociální tendence²⁷.

²⁶ Pozn. autora: Volně přeloženo z latiny jako: Pouhé dřevěné loutky v rukou jiných, které mohou absolutně kontrolovat danou osobu.

²⁷ Srov. ang. ori. *[A]s for university philosophy, it is as a rule mere juggling and humbug. The real purpose of such philosophy is to give the students in the very depths of their thinking that mental tendency which the ministry that appoints people to professorships regards as in keeping with its views and intentions. From the statesman's point of view, the ministry may even be right, only it follows from this that such philosophy of the chair is a nervis alienis mobile lignum, and cannot pass for serious philosophy, but only for philosophy that is a joke. Moreover, it is in any case reasonable that such a supervision or guidance should extend only to chair-philosophy, not to the real philosophy that is in earnest. For if anything in the world is desirable, so desirable that even the dull and uneducated herd in its more reflective moments would value it more than silver and gold, it is that a ray of light should fall on the obscurity of our existence, and that we should obtain some information about this enigmatical life of ours, in which nothing is clear except its misery and vanity. But supposing even that this were in itself attainable, it is made impossible by imposed and enforced solutions of the problem. We will now, however, subject to a general consideration the different ways of satisfying this need for metaphysics that is so strong.* Blíže SCHOPENHAUER, Arthur; PAYNE, E. F. J. *The world as will and representation*. 2. vol. New York: Dover Publications, 1967., s. 90.

Příhoda vnímá kulturní a sociální poslání přípravy v univerzitních kuloárech jako poselství, které je společností značně opovrhováno. Nicméně vznešenost a tradiční pohled na vzdělanou sortu populace není míněna negativně, ale ovlivňuje specifickou akademickou skupinu, která je částečně elitářská, ale vlastní identity těchto vzdělavců nejsou postaveny egoisticky, byť tak mohou na oko působit. Jejich síla je ve vyrovnanosti hodnotového systému, zdvořilosti a etnicitě k příslušnému poslání povzneseně šířit vzdělanost i za předpokladu, že bude danou vědomostí na úrovni společnosti opovrhováno.

Příhoda k tomuto konstatuje následující a dodává že: *[k]aždému, kdo přečetl odůvodnění jednotného plánu pro budování moderní university, založené na ideji kulturní celistvosti, jest patrno, že vysoká škola nemá být jen učilištěm, nýbrž že má být výchovnou té nepatrné menšiny národa, již jest dopřáno dosíci nejvyššího vzdělání. Jde tu právě nikoli jen o učení, nýbrž o vzdělání, nejen o hodnoty naukové, nýbrž o hodnoty výchovné. Jednotná universita má ideál vychovati ušlechtilé a harmonické vzdělance, vytvořiti typ muže a ženy, který v sobě spojuje stejnou výši učnosti jako charakterosti a kulturní vznešenosti“.*²⁸

Aplikovaná modalita a fundament vztahů je nastíněn dále jako teoretický ideál koncepce pro fungování univerzity. Předkládaná synergie společenského očekávání a profesní přípravy ve vlastním modelu institucionální modality je vzájemně úzce propojena a pro přehlednější výklad je prezentován následný teoretický rezultat, viz. následující model v grafické podobě na nadcházející straně.

²⁸ Blíže PŘÍHODA, Václav in FIALA, Jiří; PALOUŠ, Radim; HRÁSKÁ, Hana. *Obnova ideje univerzity: Soubor statí o významu a postavení univerzit v současném světě* [online]. Praha: Karolinum, 1993., op. cit., s. 21.



Obrázek 1 Institucionální modalita

Antropologické funkce univerzit kriticky rozporuje **Barnett**, když jeho interpretace zdůvodňují funkci univerzity v upuštění od pandemio-
nia poznatků, které jsou koncepční nefunkční a více pracovat s potenco-
nální hodnotou rozvoje a vzdělávání. Takzvaná superkomplexita
Barnett²⁹, kterou je instituce utvářena, je úzce závislá na samostatnosti,
flexibilitě a schopnostem učit se nové poznatky a vhodně se adaptovat.
Takzvaně užít v reálné praxi přínosné poznatky, tak aby teoretické kon-
cepty sloužily čistě pro společenský účel.

V našem pojetí profesní přípravy na univerzitách jsou podmínky po
revoluci značně obdobné, jako v poválečné době, kdy byly institucionální
očekávání naplněny a chod univerzity i dnes plní ambivalentní funkce,
stejně tak jako v přechozích letech, což má značný dopad na nesourodou
přípravu akademických pracovníků a jejich nároky, které jsou potom
automaticky akceptovány jako nepsané standardy dnešní doby.

1.3 Transponovaná idea univerzitní přípravy v podmínkách 21. století

Při komparaci teze **Jasperse** a **Barnetta** jsou vnitřní mechanismy dneš-
ních univerzit v oblasti přípravy, která je politicky řízena obdobné.
Barnett upozorňuje na rozdílnost univerzitního zaměření, kde každá in-
stituce vlastním účelem rozvíjí poznání skrze komplexitu výuky,

²⁹ Srov. ang. or. *[E]ach univesity had to rethink its own purpose and activities (teaching, research, and so-called 'third stream' activities) in order to spell out in some detail its distinctive 'mission'*. BARNETT, Ronald in BARNETT, Ronald; DI NAPOLI, Roberto. *Changing Identities in Higher Education: Voicing Perspectives (Key Issues in Higher Education)*. 1. vol. Velká Británie: Routledge, 2007., s. 4 až 5.

výzkumu a aktivit spojené s posláním a profilací dané instituce³⁰. Vliv na identitu a její formování je značně nestabilní a doslova se mění dle požadavků nově nastupujícího očekávání společnosti. Stabilita identity je podrobena dekonstrukci, konstrukci³¹ a pokud je identita nesprávně formována, je to právě vyšší vzdělávání, které má nahrazovat záplatu na problémy dnešních podmínek profesní přípravy.

Stát by neměl zasahovat do vědy, nicméně **Jaspers** apeluje na to, že identita učitele je formována, respektive, ten most, který propojuje akademiky a univerzitu je vytvářen právě pomyslnou oddaností a slepou věrností. Hodnota je právě odrazem určité synergie vyučujících, nadšených akademiků, veskrze nekonzistentního prostředí, čímž vlastně univerzita sama o sobě je. Tím základní úzusem, mezitím co vlastně univerzita může nabízet, jsou právě nepochybné akademické stupně vědecké volnosti a bádání, kde vlastně ten akademický pracovník může kreativně podporovat svoji výukovou činnost, ať vlastní v rámci seberealizace nebo v rámci vzdělávání dalších lidí, právě skrze vědecké výkony.

Nicméně apelujeme na to, že akademický pracovník nemůže být pouze nečekanou obětí systému, která je nějakým způsobem přímo závislá na financování ze strany státu a univerzity, aby pomocí tohoto měla být utvářena identita nezávislá. Ta samotná problematika je samozřejmě

³⁰ Srov. BARNETT, Ronald; DI NAPOLI, Roberto. *Changing Identities in Higher Education: Voicing Perspectives (Key Issues in Higher Education)*. 1. vol. Velká Británie: Routledge, 2007., s.4 až 5.

³¹ Srov. ang. or. [P]rocesses of identity deconstruction and construction have gone hand in hand the formulation of the new order. The overall identity of HE today seems therefore to be a patchwork of communities of identity. BARNETT, Ronald; DI NAPOLI, Roberto. *Changing Identities in Higher Education: Voicing Perspectives (Key Issues in Higher Education)*. 1. vol. Velká Británie: Routledge, 2007., op. cit., s. 4 až 5.

dále prohloubena. Nutno se pozastavit i na problematice výkladu, jestli to opravdu aplikovaná dekonstrukce **Jaspersovi** teze míní i tak, že vlastně akademický pracovník, sám o sobě, je jakýmsi stěžejním článkem v řetězci, který vlastně současně působí na univerzitě, jakožto instituci a snaží se během samotné přípravy získat a rozšířit poznatky v takovém rozsahu, aby byly, co nejméně financovány právě státem, anebo zda ty poznatky jako takové, jsou čistě produktem a plí toho daného akademického pracovníka, který se účastní profesní přípravy, která je stěžejní. Samozřejmě univerzita nabízí určité zázemí, a to zázemí většinou je propojeno, nejenom primárně pouze s výukovou činností, která značně ovlivňuje konstrukt vlastní identity, ale značně ovlivňuje i další faktory.

To jsou především vlastní postoje a hodnoty uniformované veskrze badatelskou činností a výzkumnou činností, kde vlastně jakási nezávislost a kreativita jsou stěžejními faktory, které nemohou bez institucionální podpory existovat. Samozřejmě pokud peníze nejsou určeny na daný výzkum, tak si akademický pracovník logicky nemůže dosahovat takových výsledků, jako třeba institucionální výzkumy, které jsou podporovány neustále nějakou finanční injekcí nebo finanční grantovou podporou, v takovém měřítku, aby dané výstupy z vědecké činnosti byly na akademické úrovni dominantnější, značně vědecký přínosné a objektivní pro všechny.

Akademický pracovník z tohoto hlediska může cítit jakousi křivdu a může to být značně demotivační, ale i z tohoto hlediska **Jaspers** apeluje přímo a jasně. V tomto sociologickém ohledu je zásadní nespoléhat se na to, že vlastně stát nějakým způsobem zabezpečí institucionální chod a podporu univerzit, v takovém měřítku jako komercializace a podpora přípravy akademických pracovníků z nestátních zdrojů. Dále, že stát bude přímo podporovat pouze vybranou vědu, kterou uzná

subjektivně za vhodnou. I sám **Jaspers**³² dokonce ani nechce, aby univerzity samy o sobě byly na státu závislé. Stát by tímto vlastně určoval skrze finanční toky loajalitu dané univerzity, a také i u akademických pracovníků.

Z pohledu institucionálních faktorů a vědy, právě na tom, že vzniknou pomyslná pouta skrze ekonomické faktory, které budou utvářet jisté závazky vůči univerzitám, čímž univerzity následně mohou být následně značně sankcionovány a osobní identity akademických pracovníků, které jsou do značné míry právě vědecky zaměřeny a ovlivněny výzkumnou činností a jejím přirozeným formování, kterou nelze bez ekonomické podpory tak efektivně rozvíjet, budou zapovězeny.

Parker³³ upozorňuje, že profesní příprava v podmínkách univerzity u doktorských studentů je pouhý výzkumný trénink, kde finálním produktem je Ph.D. identita po završení studia. Tato identita by se dala kategorizovat do získaných. Jedinec si svou vlastní pílí a přípravou plní podmínky, které absolvuje s prokazujícími schopnostmi vést akademický výzkum a produkovat nové přínosné vědomosti.

Alternativu vidí **Parker** v udělování výzkumných titulů za zásluhy na základě konstantní publikační činnosti a kvalitním vědeckém přínosu³⁴.

³² Srov. něm. or. [*Das Nationale ist wie alles ein Gegenstand der Forschung, aber nicht Ziel und Sinn des Universitätslebens.* Blíže JASPERS, Karl. *Die Idee der Universität* [online]. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 1980 [vid. 1. duben 2020]., op.cit., s. 124.

³³ Blíže PARK, Chris. New Variant PhD: The changing nature of the doctorate in the UK. *Journal of Higher Education Policy and Management* [online]. 2005, roč. 27, č. 2.

³⁴ Pozn. autora: Což je z pohledu anglosaského modelu v případě transponování do podmínek českého vzdělávacího modelu utopistické.

Pole vnímá účastníky doktorského studia jako studenty. **Pole** vnímání blíže definuje, že studentem jsou míněni technici a učenci, ale přesně nelze predikovat, zda je existenčně jedinec svou identitou více technik nebo učenec, proto je hanebněji označuje jako „míšence“.³⁵

Mitchellová označuje profesní přípravu na univerzitách ve fázi doktorského studia otevřeněji a hovoří o přípravě akademických pracovníků a jejich institucionální identitě následovně *[s]tudenti doktorského studia jsou armádou výzkumných mravenců, čekající na písknutí přetížených akademiků*³⁶.

Trotter hovoří o přípravě jako o směsici zkoumání, studování, procházení různých úrovní během studia, komplikovaných postupů za účelem dosažení cíle–úspěšného dokončení studia³⁷.

Americký autor **Cude** hovoří o efektivitě profesní přípravy a poslání univerzit pro akademické pracovníky. Příprava a funkce univerzity jsou pomalé a neflexibilní, doslova jsou jen ztrátou času, který by se dal

³⁵ Srov. ang. or. *[T]hey confirmed a clear separation of craft knowledge and technical skill from substantive knowledge.* Blíže POLE, Christopher. Technicians and scholars in pursuit of the PhD: some reflections on doctoral study. *Research Papers in Education* [online]. 2000, roč. 15, č. 1., s. 104.

³⁶ Srov. volný překlad autora, ang. or. *[F]or the university, PhD students are “the army of research ‘ants’”.* MITCHELL, Natasha in PARK, Chris. New Variant PhD: The changing nature of the doctorate in the UK. *Journal of Higher Education Policy and Management* [online]. 2005, roč. 27, č. 2., op. cit.

³⁷ Srov. ang. or. *[w]hat the PhD seems really to have been about, despite my attempts to be reflective and personally contextualised, was jumping through a series of hoops. Securing funding or university support, enlisting referees and examiners, finding (and keeping) supervisors, filling in the correct (and numerous) forms, performing in the viva, were all laborious and troublesome.* TROTTER, Joy. Researching, studying or jumping through hoops? Reflections on a PhD. *Social Work Education* [online]. 2010., s. 66.

zužítkovat vhodněji. Upozorňuje, že příprava a snaha budoucích akademických pracovníků-doktorů je jen *[p]astí na kandidáty a jímkou, kterou jsou filtrovány a ničeny vize a intelektuální myšlenky*³⁸. **Barzunova** teze je ukotvena skrze hodnotu, ekonomickou strukturu institucionálních podpor v systému vzdělávací soustavy. Institucionální pohled vyzdvihuje hodnotu dosaženého vzdělání po absolvování Ph.D. napříč univerzitní přípravou. Hovoří o důležitosti vnímat doktorský status jako výsostný. Doslovně v metaforickém podání hovoří o Ph.D. kvalifikaci a dosaženém vzdělání jako *[o] králi, kterému nelze odejmou jeho nárok na trůn*³⁹.

Evropské pojetí přípravy a vize důležitosti univerzitního pojetí identity akademických pracovníků je provázáno s **Kyvik & Tvede**⁴⁰; **van der Wende**⁴¹, kteří do značné míry navazují na odsouhlasené kurikulární poslání a funkcionalitu univerzit v tradiční evropské koncepci a vnímá. **Noble**⁴² finální identitu Ph.D. metaforicky vyjadřuje jako lístek

³⁸ Blíže ang. or. *[h]as become a trap for the candidate and sinkhole for intellectual resources*. CUDE, Wilfred. *The Ph.D. Trap Revisited* [online]. 2. vol. Canada: Transcontinental, 2001., op. cit. s. 11.

³⁹ Srov. ang. or. *[t]he Ph.D. is still king and allows no rival to the throne*. Blíže BARZUN, Jacques. *The American University: How it Runs, where it is Going* [online]. 2. vol. Chicago and London: The University Of Chicago Press, 1993. Harper colophon books : education., op. cit., s.92.

⁴⁰ Blíže KYVIK, SVEIN; TVEDE, OLAF. The Doctorate in the Nordic Countries. *Comparative Education* [online]. 1998, roč. 34, č. 1.

⁴¹ Blíže WITTE, Johanna; WENDE, Marijk van der; HUISMAN, Jeroen. Blurring boundaries: how the Bologna process changes the relationship between university and non-university higher education in Germany, the Netherlands and France. *Studies in Higher Education* [online]. 2008, roč. 33, č. 3.

⁴² Srov. ang. or. *[F]or the student it can be an "academic passport with international reciprocity"* NOBLE, Kaith Ellen in PARK, Chris. New Variant PhD: The changing nature of the doctorate in the UK. *Journal of Higher Education Policy and Management* [online]. 2005, roč. 27, č. 2., s. 190.

do první třídy, kde uplatnitelnost daného vzdělání je neomezená. Získaná identita a její valorizace je využita s maximálním potenciálem.

Samotná koncepce uzpůsobení vzdělávacích programů pro začínající doktorandy je stěžejním faktorem a odráží potřeby někam patřit, směřovat do určitého komunitního celku profesionálů. V této fázi jsou akademičtí pracovníci podrobováni zátěži příslušného institucionálního systému, který testuje jejich přesvědčení v mnoha ohledech, převážně inklinujících k otázkám vlastního existencialismu identického bytí a přežití.

James svým kritickým postojem a jeho fenomenologickou interpretací vnímá podstatu přípravy jako systémovou a nekontrolovatelnou složku identity, ale také chybně uzpůsobené institucionální přípravy a tradice. Jeho pohled nevnímá doktorskou přípravu a získaný titul Ph.D. jako společenský status spojený s výsledky, ale upozorňuje na záměrné cejchování účastníků přípravy označením začínající článek akademického kolegia, který prochází nevyváženým systémem. Výslednou hodnotou je ovlivnění jejich identity a znechucením vlastní invence nadměrnou zátěží. Nárok na akademickou identitu je převážně založen zručností absolvovat časově náročné úkony bez přínosu, transkript poznatků a jejich publicitu v zahraničním světle na vědecké úrovni. Uplatnitelnost začínajících akademiků je zaručena pouze za předpokladu, že jsou dostatečně jazykově kompetentní⁴³.

Vliv a vnímání faktoru přípravy na přesvědčení akademiků v doktorských programech je stěžejní. Hodnotová zátěž ovlivňuje kognitivní očekávání na jednotlivé uchazeče o dané vzdělání, stejně tak jako na

⁴³ Blíže WILLIAM, James. The PhD Octopus. *The Harvard Monthly*. 1903, roč. 1903, č. 36.

účastníky profesní přípravy akademických pracovníků. Následně instituce vytváří sami o sobě takové nároky, aby byly záměrně nedosažitelné. **James** upozorňuje na důležitost renomé univerzity a její renomé, které je bipolární vůči tradiční tezi otevřené univerzity.

Negativismus a pýcha formovat identitu přípravy budoucích akademických pracovníků je exponovaná do čísel neúspěšných uchazečů o akademickou přípravu na úrovni doktorského studia již během náročného výběrového řízení, který má psychologicky eliminovat méně ctižádostivé uchazeče⁴⁴.

Di Napoli & Barnett identitu v univerzitních podmínkách přirovnávají k egalitářství. Tato společenská teze míří na různé podoby dynamiky přidělené identity, která je proměnlivá a její proměnlivost identického vnímání je dáno profesní evolucí a institucionální rolí, která může shluikovat více než jednu identitu, od identity získané profesní kvalifikací během studia až po identity přidělené k udržování a zajišťování chodu procesních úkonů spojených s akademickou činností.⁴⁵

Transponované verze pojetí výzkumné univerzity **Humbolta** v 21. století nemůže fungovat. K dané problematice se vyjadřuje také **Štěch**⁴⁶ a vnímá dané kontexty dnešní doby jako neúměrně závislé na

⁴⁴ Srov. ang. or. *[T]hus, we at Harvard are proud of the number of candidates whom we reject, and of the inability of men who are not distinguished in intellect to pass our tests.* Ibidem.

⁴⁵ Blíže ang. or. *[T]he professional managers, the academic developers, the students and the academics themselves each, as group, bear witness within themselves to the multiple interpretations being given to academic identity.* BARNETT, Ronald; DI NAPOLI, Roberto. *Changing Identities in Higher Education: Voicing Perspectives (Key Issues in Higher Education)*. 1. vol. Velká Británie: Routledge, 2007., s. 6.

⁴⁶ Blíže *[R]eálné zpochybnění akademických svobod, především v oblasti výzkumu, kdy stabilní institucionální financování postupně nahrazují grantové soutěže, stále více*

represivních orgánech státní moci. Narážíme na úzkou profilaci jednotlivých segmentů vědeckých oborů a požadavků společnosti na praktický užitek přípravy akademických pracovníků, který je značně nekonzistentní. Na tom se do značné míry podepisuje také jazyková náročnost a společenská prestiž vnímání akademické identity očima současné společnosti, která v akademících vidí pouze jen nerozhodné věčné studenty bez snahy najít si řádné společenské pracovní uplatnění.

Vše zmíněné je očekávanou notorií nároku na začínajícího akademického pracovníka. Problém spočívá ve vymahatelnosti nějakého univerzálního východiska, protože se zde silně odráží systémový a institucionální faktor, který formuje jedince a jeho identitu s rozdílnou kvalitou. Tato identita je pak vůči jedinci značně imanentní a její systémovost je nedosažitelná a celková fragmentarizace je značně podpořena i autonomií, kurikulárními očekáváními a mezinárodním konceptem postgraduální přípravy u akademických pracovníků, který je silně propojen s kulturní zvykovostí dané instituce.

Komplexně se tyto faktory podílí na utváření identity a jejich externí východiska modifikují vlastní identické koncepty u začínajících akademiků, protože jsou značně pod vlivem závislostí a intervencí externích státních strategií a vizí, které jsou přenášeny do prostředí univerzitní přípravy a do akademické kultury, čímž je značně narušen hodnotový systém a kulturní zvyklost univerzitních institucí a jsou drženi státní

*kontrastuje s humboldtovským diskursem, který byl v módě v první polovině devadesátých let. Navzdory určité míře svobody, která je univerzitám vlastní, přetrvává byrokratická a rozpočtová závislost na státu. ŠTECH, Stanislav. Od státní univerzity k veřejnoprávní instituci. In: *Vysoké školství a česká společnost v minulých 100 letech a jak dál: AULA: Revue pro vysokoškolskou a vědní politiku* [online]. Praha: MŠMT, 2018 [vid. 1. duben 2020].*

mocí skrze finanční podpory, které pomáhají velké řadě univerzitních pracovišť podporovat akademické přípravy a pozitivně formovat akademickou identitu začínajících vědců, vyučujících, expertů. Nebezpečí v tomto ohledu je především ve vytvoření zpětného systému kontroly státní moci na univerzitní nezávislé kultuře, s čímž ze začátku mohou identity začínajících akademických pracovníků plně nesouhlasit, ale následně v pokročilém vývoji, mohou tyto faktory ovlivňovat zásadně motivační a výzkumné působení v oblasti vědy a výzkumu na příslušném pracovišti, které do nich vkládalo vlastní iniciativu a veskrze pozitivní profesní přípravu, kterou mohou degradovat doktríny závislé na ekonomické nesvobodě univerzitního monetizováním vědeckých poznatků.

V duchu racionalismu k této diverzní situaci přistupuje **Bergson**⁴⁷ a hledá koncept, který bude jak pragmatický, tak i lidský. Především spornější teze obsahuje nutnost elementárního zúročování haptických a psychomotorických prvků a konektivity vědomostní kostry poznatků s jejich přínosem. Samotný transkript a vědecké bádání je přímo závislé na vybalancovaném kombinování přístupu těla a mysli. V přeneseném slova smyslu je samotným tělem myšlena rovina společenská a univerzitní, kdy vzdělanost a vliv profesní přípravy je značně ovlivněn vlastní inovativní myšlenkou či invencí, ale dochází k jejímu „zvědečťování“ a samotná identita akademických pracovníků v přípravě je upozaděna. Samotná vědeckost je často potlačována a její potenciál, který je klíčový k naturalistickému vývoji identity jedince a jeho profesnímu rozvoji je ohraničován do vědeckých přístupů a poznatků, které jsou kompletovány do sérií vědeckých publikačních výstupů bez jistoty, že dané vědění

⁴⁷ Srov. BERGSON, Henri. *Myšlení a pohyb*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2003., s. 89 až 92.

bude vyhledáváno a bude přínosné v širší společenské rovině, nikoliv pouze v rovině čistého výsledkového akademismu.

1.4 Akademická identita v legislativním vymezení

V kontextu situace v ČR lze tvrdit, že nadnárodní vize se poněkud odlišují od současné situace. S vymezením platných očekávaných legislativních pojmů, pro úkony zabezpečování vysokoškolské oblasti, se setkáváme blíže ve znění právního předpisu § 70 odst. 1 ZoVŠ, který ukotvuje akademického pracovníka⁴⁸. Doplnující vazby k příslušnému legislativního znění jsou doplněny o příslušné podmínky a výjimky, které jsou vymezeny v rozsahu znění § 70 až § 77 ZoVŠ. Přesnější, pomocný výklad, nenacházíme ani ve znění zákona o pedagogických pracovnících⁴⁹, protože tento právní předpis není přizpůsoben vysokoškolskému prostředí a jeho pole účinnosti je vztažné, pouze na prostředí primárního a sekundárního vzdělávání. Především jasné vymezení „začínajícího akademického pracovníka“ v oblasti terciárního vzdělávání v legislativním ukotvení chybí.

Akademického pracovníka lze zařadit do kategorizace profesně a činnostně volné, která není blíže upřesněna žádnými dalšími parametry, omezeními a výjimkami pro výkon dané profese, krom výjimek per

⁴⁸ Blíže dikce ZoVŠ § 70 (1). 111/1998 Sb. Zákon o vysokých školách. *Zákony pro lidi* [online]. [vid. 8. duben 2020]. Získáno z: [https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111\(1\)Akademickými pracovníky jsou ti profesoři, docenti, mimořádní profesoři, odborní asistenti, asistenti, lektoři a vědečtí, výzkumní a vývojoví pracovníci, kteří jsou zaměstnanci vysoké školy vykonávajícími v pracovním poměru podle sjednaného druhu práce jak pedagogickou, tak tvůrčí činnost. Akademičtí pracovníci jsou povinni dbát dobrého jména vysoké školy.](https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111(1)Akademickými%20pracovníky%20jsou%20ti%20profesoři,%20docenti,%20mimořádní%20profesoři,%20odborní%20asistenti,%20asistenti,%20lektoři%20a%20vědečtí,%20výzkumní%20a%20vývojoví%20pracovníci,%20kteří%20jsou%20zaměstnanci%20vysoké%20školy%20vykonávajícími%20v%20pracovním%20poměru%20podle%20sjednaného%20druhu%20práce%20jak%20pedagogickou,%20tak%20tvůrčí%20činnost.%20Akademičtí%20pracovníci%20jsou%20povinni%20dbát%20dobrého%20jména%20vysoké%20školy.)

⁴⁹ Blíže ZoPP. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících. *Zákony pro lidi* [online]. [vid. 8. duben 2020]. Získáno z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563.>

analogiám k zákoníku práce a znění právního předpisu § 77 odst. 3 ZoVŠ. Instrukce si rozhoduje, zda uchazeč o pozici dané výběrové řízení úspěšně absolvuje a je přijat k profesním úkonům. Je ryzí zodpovědností instituce, jak si případnou kvalitu výuky a činností daného jedince zajistí u začínajících nebo elitních akademiků, bez výjimky. Je nutné upozornit na jisté ambivalence v univerzitním prostředí na výchozí pozice a stupně „začínajících akademických pracovníků“, neboť začínajícím akademickými pracovníky v univerzitním prostředí mohou být experti či kvalifikovaní státní zaměstnanci, dále zaměstnanci v oblasti veřejné správy a jiných elitních praktiků, kam mohou spadat zaměstnanci ozbrojených složek, soudní a právní experti, případně soudní znalci⁵⁰ aj.

Výjimku v této oblasti tvoří justiční akademie a dosazování akademických pracovníků ve sféře legislativní přípravy soudního aparátu ve znění § 133 odst. 2 ZSS⁵¹. Na základě vlastního výběrového řízení pod striktní profilací zájemců o tuto akademickou pozici. Selektivně jsou eliminováni nevhodně profilovaní uchazeči, jejichž kompetence nenaplnují kritéria dle zákonné dikce. Tato ryze česká anomálie je mírně specifická, protože v tomto odvětví odráží akademické svobody, nicméně dává

⁵⁰ Blíže explicitní stanovisko § 70 odst. 1 (ibidem) a odst. 3 ZoVŠ. (3) *Na výuce se mohou podílet i další odborníci na základě dohod o pracích konaných mimo pracovní poměr.* Blíže 111/1998 Sb. Zákon o vysokých školách. *Zákony pro lidi* [online]. [vid. 8. duben 2020]. Získáno z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>.

⁵¹ Blíže dikce zákona o profesní přípravě § 133 odst. 2. ZSS. (2) *Lektoři Justiční akademie jsou vybíráni ze soudců, státních zástupců, advokátů, notářů, soudních exekutorů, akademických pracovníků vysokých škol a dalších významných odborníků; u soudců a státních zástupců, kteří budou vykonávat pedagogickou činnost při výkonu funkce soudce nebo státního zástupce, Rada si před jejich jmenováním lektorem Justiční akademie vyžádá vyjádření příslušného předsedy soudu nebo vedoucího státního zástupce.* Blíže 6/2002 Sb. Zákon o soudech a soudcích. *Zákony pro lidi* [online]. [vid. 2. duben 2020]. Získáno z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-6>.

příležitost kontrolovatelně regulovat výstupní kvalitu a přípravu působících akademických pracovníků, kteří mohou mít různé profesní zaměření a jejich délka vyučovací praxe může být minimální, avšak tento faktor není rozhodujícím kritériem, pouze znalostní anabáze a expertní znalost problematiky. Začínající učitel z pohledu vysokoškolské problematiky nemusí být nutně omezen věkovou škálou, která kategoriálně vymezuje jeho zařazení do charakteristiky „začínající“. Vnímání je myšleno z hlediska profesního a kariérního působení v předcházející kariérní pozici, která přenesením může ovlivňovat behaviorální stránku učitele.

Nelze tedy hovořit o tom, že expert s mnohaletou praxí z externího prostředí mimo univerzitní pracoviště, který nastupuje a zajišťuje výuku na univerzitě, je začátečník. Vlastní zkušenostní rámec pro účely výuky, ale z pohledu například kompetence učitele se dostáváme do slepé uličky, neboť zákonné vymezení vyžadující specifické nároky v této situaci jasné není.

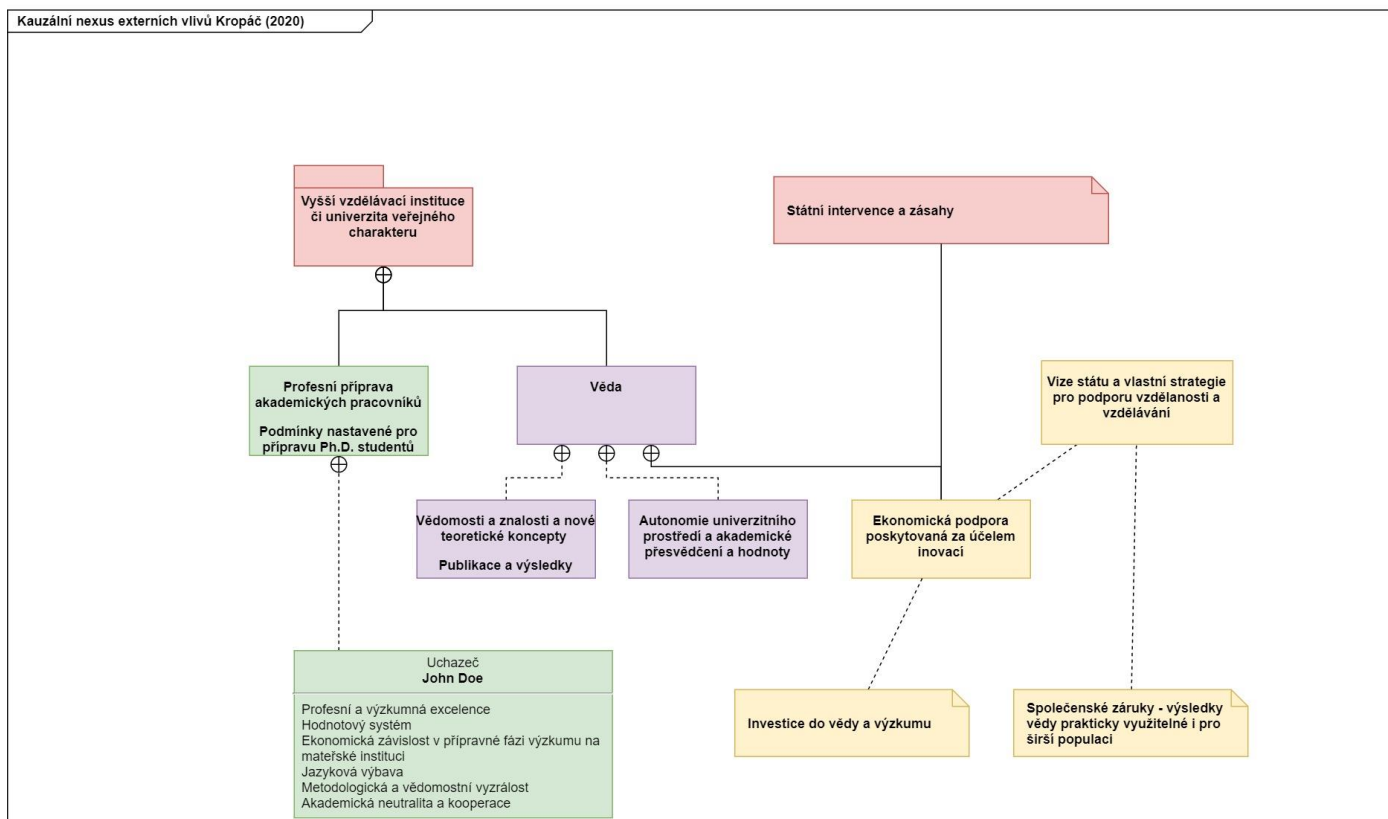
1.5 Shrnutí první kapitoly

Provedená syntéza vědeckých poznatků a terminologie v dané problematice formování identity u začínajících akademiků a obecné vnímání důležitosti vazeb univerzity, společenského přínosu a státního působení na instituce, byly představeny v úvodní části této kapitoly.

Následně byla transponována idea klasických hodnot a externích faktorů do příslušného konceptu vzdělávání a profesní přípravy u akademických pracovníků v podmínkách 21. století. Daná kapitola vymezuje externí faktory, které do značné míry ovlivňují modifikaci vlastní identity a upravují tyto polytomické identické koncepty do modálních rovin a modelů, které byly na základě filosofických konceptů zaměřeny pro

potřeby dnešní vědecké úrovně a nároků na profesní modelaci akademické identity u začínajících akademických pracovníků v takovém rozsahu, aby dostatečně reflektoval stěžejní poslání dané institucionálně-kulturní zvyklosti akademické neutrality v profesní přípravě.

Model Kauzální nexus externích vlivů profesní identity



Obrázek 2 Kauzální nexus externích vlivů profesní identity

2 Faktory in vivo

Následující kapitola svým obsahem navazuje na přechozí kapitolu práce, kde byly vymezeny stěžejní externí faktory a nuance ovlivňující zásadní koncepty a vlivy formování identity u akademických pracovníků.

V této kapitole budou představeny faktory vnitřní, které formují jednak profesní přesvědčení u daných akademických pracovníků, tak faktory kontinuální a skryté, které se kumulují vně tzv. in vivo, a to v přípravné fázi. Akademický pracovník si je následně přenáší do své vlastní identické koncepce ideálu vlastní akademické osobnosti. Nicméně v této kapitole budou představeny i základní vazby na jednotlivé klíčové faktory. Řadíme sem faktory, které neviditelně ovlivňují jednak vědecké, vědomostní, pedagogicko-didaktické (pedagogické) kompetence, dále komplikované faktory osobnostního charakteru a tlaku vnitřního přesvědčení. Jsou závislé na institucionální podpoře, znalostní anabázi vědeckých, teoretických přístupů a podnětného profesního prostředí a v neposlední řadě supervizi a podnětů od zainteresovaných školitelů (konzultantů) či jiných akademických pracovníků, kteří svou pedagogicko-didaktickou úroveň mají značně pokročilejší než začínající akademický pracovník a mohou rychleji ovlivnit formování akademické identity. A to nejen z pohledu přínosné a kritické zpětné vazby během akademické přípravy v rámci samotného studia, ale i ex-post.

Obsahová analýza současných terminologických východisek prezentuje systematickou koncepci mezinárodní přístupy, terminologické ambivalence a teze v dané oblasti konstruování profesní, pedagogické a vědecké identity u akademických pracovníků.

2.1 Vnitřní faktory v pojetí mezinárodní terminologie

Z pohledu zahraničních výzkumů, teoretických studií a aktuálnosti přístupů je nutno zmínit autory **Cooper & Olson**⁵²; **Skelton**⁵³; **van Lankveld**⁵⁴. Limitujícím faktorem těchto aktuálních přístupů je kurikulární východisko současného vymezení pozice výzkumného vzorku v terciálním vzdělávání. Selektce jednotlivých respondentů a kategorizace jsou komparačně problematické a nekonzistentní. Samotné výzkumy často naráží na krátké horizontální využití a nemají longitudinální životnost uplatnění v trendech současného dynamického rozvoje, především v oblasti terciálního rozvoje vzdělávání a jejich potřeb.

Zahraniční výzkumy jsou zaměřeny na terciární oblast vzdělávání v obecné rovině. Pro účely disertační práce byly prioritně vybrány výzkumy nadnárodních vědeckých korporací⁵⁵, **OECD**⁵⁶ a **EU**⁵⁷. Aktuální

⁵² Blíže COOPER, Karyn; OLSON, Margaret R. The multiple „I“ of teacher identity. In: KOMPF, Michael et al. (eds.). *Changing Research and Practice: Teachers' Professionalism, Identities, and Knowledge*. London: Routledge, 1996.

⁵³ Blíže SKELTON, Alan. Teacher identities in a research-led institution: In the ascendancy or on the retreat? *British Educational Research Journal* [online]. 2012, roč. 38, č. 1.

⁵⁴ Blíže VAN LANKVELD, Thea et al. Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development* [online]. 2017, roč. 36, č. 2.

⁵⁵ Blíže HUMBOLDT FOUNDATION. Postdoctoral Career Paths Observations and Recommendations. *Research Policy Expertise and Consultancy* [online]. [vid. 15. duben 2020]. Získáno z: <https://www.humboldt-foundation.de/web/iab-forum-2007-recommendations.html>

⁵⁶ Blíže OECD; EUROSTAT; STATISTICS, UNESCO Institute for. *ISCED 2011 Operational Manual* [online]. 2015.

⁵⁷ Blíže EUROPEAN COMMISSION; EACEA; EURYDICE. *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report* [online]. Luxembourg: Publication Office of the European Union., 2018.

vědecké poznatky upozorňují na hlavní nedostatky v odlišné terminologii a institucionálním vnímání začínajících akademických pracovníků, jejich nároků a požadavků. A to v případech profesní přípravy pro budoucí kariérní postup, studijních fázích a vědecké aplikaci. V zahraničních výzkumech je nejčastějším paradoxem kategorizace akademický pracovník v. doktorand v. postdoktorand jako identická osoba, který není selektivně vymezena na dílčí fenomény.

Dané terminologické ukotvení je stejně netransparentní jako v případě ČR. Narážíme na fakt, že doktorandi⁵⁸ jsou chápáni jako součást akademických kruhů, bez výjimky. Mají pracovní smlouvy, anebo jiné úvazky, a působí na pracovištích univerzit jako plnohodnotní pracovníci. Školitelé se snaží o rozvoj jejich identického pojetí tak, aby potlačili jejich drop-out⁵⁹. Vytváří nejen podnětné prostředí, ale i dozorují a mentorují vědecké postupy, pokud je to časově možné a začínající akademik má o tuto reflexi zájem.

Z pohledu psychologického paradigmatu na konstrukt identity v oblasti vysokoškolského formování akademické identity upozorňují blíže představené zahraniční výzkumy na fakt, že přístup a propojování učitelských vědomostí vedou ke konstrukt profesní kompetentnosti, tj. profesionální úrovni kompetencí, která reflektuje schopnost zvládat komplexní požadavky a úkony.

⁵⁸ Pozn. autora: Doktorandem jsou míněni studenti prezenčního studia i kombinovaného studia během profesní přípravy v akreditovaném studijním programu dané instituce v ČR.

⁵⁹ Pozn. autora: Termín drop-out vychází z ang. or. *drop-out*. Stav, kdy studenti z důvodů náročnosti požadavků a studia fluktuují do jiných sfér zaměstnání a končí studium a své aktivity v univerzitním prostředí (volný výklad autora).

Profesní kompetence se netvoří randomizovaně, ale má na ni vliv mnoho psychologických aspektů od kognitivních, funkcionálních, osobních, zvykových a kulturních⁶⁰.

Začínající akademik propojuje souvisle dvě roviny, které se skládají z typologie vědomostní a praktické. Zde je nutné poznamenat, že praktickou rovinu nelze vymezovat dogmaticky s počtem odučených let, jako shledáváme v podobném pojetí výkladu začínajících učitelů v jiné úrovni vzdělávacího systému, např. v pojetí aplikované matice od autorského dua **Dreyfuse & Dreyfuse**⁶¹.

Z pohledu adaptovaného didaktického konceptu **Andersona** a **Krathwohla**⁶² a jejich aplikované taxonomie lze akademické identity u začínajících pracovníků vymezovat z pohledů kompetentnosti vypořádat se s danou modifikací činností do pedagogické složky identity a předvést je v realitě.

Všeobecně míněno tak, že učitelé jsou v akademickém prostředí ti, kteří zvládají úkony porozumění teoretickým fenoménům a dokážou asimilovat komplexní datové analýzy poznatků, které jsou ve výsledku transformovány na teoreticko-vědecké a praktické znalosti, avšak tento

⁶⁰ Blíže GUERRIERO, Sona; RÉVAL, Nóra. Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession. In: SONMARK, Kristina et al. *Understanding teachers' pedagogical knowledge: report on an international pilot study* [online]. Paris: OECD Publishing, 2017.

⁶¹ Blíže DREYFUS, Hubert L.; DREYFUS, Stuart E. Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. In: CHUDÝ, Štefan; NEUMEISTER, Pavel. *Začínající učitel a zvládání disciplíny v kontexte 2. Stupna základnej školy*. 1. Brno: Paido, 2014.

⁶² Blíže VÁVRA, Jaroslav. REVIDOVANÁ BLOOMOVA TAXONOMIE V ČESKÉM VZDĚLÁVÁNÍ A REVISION OF BLOOM'S TAXONOMY IN CZECH EDUCATION. In: *Sapere Aude 2011. Evropské a české vzdělávání*. [online]. 2011.

konzervativní model pojetí identity se neobejde bez potřeby vlastního profesionálního úsudku, který je subjektivně vyjádřen činy začínajícími akademiky v hojně míře a bez důkladné didaktické přípravy.

Z pohledu konstituování identity uvádí **Pellegrino**⁶³ fakt, že kandidáti, během působení v profesní přípravě, musí umět vyvinout dostatečné úsilí k získání potřebných vědomostních konceptů a teorií, které jsou motivačním kritériem pro konstrukt profesní identity v oblasti vzdělávání. Stěžejním je, aby dané faktory vedly k rozvoji nutných parametrů potřebných pro přežití v 21. století. Do daného výčtu můžeme řadit kritické myšlení, porozumění a schopnost argumentace, vlastní iniciativa, meta-kognice, kooperaci a komunikaci, kreativitu, učení a transfer.

V české badatelské reflexi narážíme u autorů **Bednaříková**⁶⁴; **Čejková**⁶⁵; **Gavora**⁶⁶; **Mareš**⁶⁷; **Píšová**⁶⁸;

⁶³ Blíže PELLEGRINO, James W. Teaching, learning and assessing 21st century skills. In: SONMARK, Kristina et al. *Understanding teachers' pedagogical knowledge: report on an international pilot study* [online]. Paris: OECD Publishing, 2017.

⁶⁴ Blíže BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. Profesionalismus a kvalita vysokoškolské výuky. *Technológia vzdelávania*. 2009, roč. 17, č. 9.

⁶⁵ Blíže ČEJKOVÁ PROCHÁZKOVÁ, Ingrid. Vysokoškolský učitel bez učitelského vzdělání: Problém nebo výzva? 2017, roč. 27, č. 1.

⁶⁶ Blíže GAVORA, Peter. Úloha školiteľa pri výchove doktoranda. In: WIEGEROVÁ, Adriana et al. *Začínající výzkumník: (od magistra k postdoktorandovi)* [online]. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2013.

⁶⁷ Blíže MAREŠ, Jiří. Neviditelná skupina aneb Co s postdoktorandy? *Pedagogická orientace* [online]. 2013, roč. 23, č. 1.

⁶⁸ Blíže PÍŠOVÁ, Michaela. Teacher Professional Socialisation: Objective Determinants. *Orbis Scholae*. 2013, roč. 7, č. 2.

Švec⁶⁹; **Wiegerová**⁷⁰ na velmi blízkou myšlenku v pojetí univerzitního prostředí.

Sjednaný konsenzus lze najít v přehledové deskripci vymežující chápání a pojetí osobnosti akademického pracovníka jako typologicky vymezeného vysokoškolského učitele, který je zapojen na vysokoškolské instituci. Jednak pojednávají o generalizaci nutnosti změny perspektivního pojetí profesní přípravy na úrovni doktorského studia. Se vší vážností, ale také v zásadě otevírají diskuzi k identickému bytí a charakterizování současných proporcí a dispozic vnímání identity akademických pracovníků a studentů doktorského studia. Nicméně předkládané úvahy řeší tyto parametry pouze z okrajového hlediska jako sekundární faktor, který je produktem hlavního výzkumu, tudíž známé detaily jsou v současných podmínkách nedostačující.

Monotématické zaměření v oblasti profilace na začínající akademické pracovníky je tristní. Světlou nadějí v dané oblasti v českých akademicko-pedagogických podmínkách je práce **Wiegerové** a jejího týmu. **Wiegerová** hovoří o kvazi kategorizaci na postdoktorandy a začínající výzkumné pracovníky, čímž kriticky koresponduje s problematikou na základě podložených vědeckých zjištění a limitů v dané oblasti, která je v poslední dekádě argumentována napříč interkontinentálním univerzitním prostředím a mezinárodními výzkumy nevyjímaje.

⁶⁹ Blíže ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. 1. vyd. Brno: Paido, 1999.

⁷⁰ Blíže WIEGEROVÁ, Adriana et al. *Začínající výzkumník: (od magistra k postdoktorandovi)* [online]. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2013.

2.2 Profesní příprava faktor vstupní i výstupní

Z faktů již znalých lze vůči známým poznatkům namítat následující anti-tezi. Označováním identity v institucionálním pojetí není prokázáno, zda jedinec je opravdu plně ovlivněn postoji a přípravou. Zda je vůbec prokazatelně schopen dané poznatky aplikovat v praxi na dané úrovni tak, jak se po dokončení průpravy od něj očekává.

Očekávání může být opět pouze nenaplněné a konstrukce identity nadále probíhá skrze přirozenou volbu někam patřit. Je přirozené se ptát, zda patřit více do osobnosti akademických učitelů nebo akademických vědců nebo kvazi identické akademiky. Při konstrukci neúplné identity během profesní přípravy a jejích vlivů vnímáme nutnost volby. Neděje se tak hned, avšak již v prvotním náznaku vlastní selekce v rámci dichotomie vědeckých přístupů, anebo pedagogicko-didaktických přístupů. Spatřujeme obdobné transpozice a vazby jako u identit dříve probádaných v historickém kontextu historických období např. Antiky. Zde byl zásadní faktor nejen profesní příprava, ale jasnost toho, jak daná instituce vnímá identitu jedince v náročné přípravě, která rozvíjela jeho mysl a udávala průběžné volby, které lze retrospektivně měnit, nikoliv pouze fatální černobílou volbu identity vymezení, jakou známe v dnešní době plné fatalismů, kde následná profilující se identita je míněna jako: vědec, doktor, učitel, kreativec atd. Tyto postoje jsou pedagogicky povrchní, nerozvíjené, protože jejich potenciál je během přípravy opomíjen nebo je aplikována příprava jen v dílčím rozmezí tak, aby identita byla rozvíjena převážně z teoretických poznatků, ale v rámci praktických propojení tyto faktory nic nenahrazuje. Samotná substituce těchto

chybějících přístupů v přípravě, zcela zásadně rozvíjí identitu a daný jedinec má následně širší výběr jakou životní, chcete-li profesní, dráhu zvolit.

Tyto znaky zůstávají v současných podmínkách nenaplněny. Jak jsou tyto identity prezentovány současnou vlnou akademické obce již během profesní přípravy známe a tyto kategorie **student** (během profesní přípravy), **doktorand** (během profesní přípravy), **postdoktorand** (po ukončení profesní přípravy), **začínající vědec** (během i po ukončení profesní přípravy), **začínající doktor** (během i po ukončení profesní přípravy) obtížně evokují podstatu samotného identické vnímání jedince již ze strany elitních akademiků, kteří ji mohou v zásadním rozsahu rozpracovávat, modifikovat, konstruovat, vyvíjet. Identita je konstruována během akademické socializace, byť toto může jedinec vnímat negativně a kriticky. Ta obnáší určité období zrání a přirozeného utváření, při které se vlastní identita jedince doslova vymaňuje z dogmatického dualistického stavu a nachází svou vlastní funkční osu. O tom, zda tendence profesní přípravy u vědecké profilace nebo učitelské profilace jsou vybalancované nebo ne, lze vést sokratovskou diskuzi, protože opravdu záleží na mateřské instituci, která bude akademického pracovníka formovat v profesní přípravě, ad hoc profesní identita bude v pedagogických doktorských programech profesní přípravy dominovat nad vědeckou integritou.

2.3 Komplexní identita akademického pracovníka

Akademické role jsou převážně vymezovány interní hierarchií a zvykovostí dané instituce. Tato hierarchie souvisí s dosaženou vědeckou hodnotou a délkou praxe, publikačními výstupy a projektovým

zainteresováním jedince. Každá instituce si může libovolně vymezit nároky na příslušnou pozici, kde se bude jedinec po nástupu na instituci nacházet. Mezi nejčastější úvodní role lze rozlišovat následující: lektor, vědecký pracovník, asistent, odborný asistent, docent, profesor a ostatní pozice blíže nedefinované nebo unikátní dle vlastních interních metodik a směrnic pro danou instituci⁷¹.

Další strukturní vymezení je už do jisté míry podmíněno dosaženým vzděláním, převážně i s učitelskou kompetencí a praxí. Řadíme sem například guaranty studijních oborů, vedoucí pracovníky aj. Je potřeba zmínit, že začínající akademický pracovník a jeho kompetence nejsou definovány. Kompetence učitele je podřazena teoretické a praktické výbavě daného jedince a je otázkou vlastní sebereflexe, zda jedinec postrádající tuto důležitou kompetenci, bude dbát na její rozvoj. Je potřeba zmínit, že badatelská, výzkumná a profesionální stránka je pro kvalitu důležitá, ale nesmí se zapomínat na pedagogickou stránku⁷².

⁷¹ Blíže KROPÁČ, Jiří; BALABAN, Vlado. Diverzita společenského pojetí identity začínajících učitelů na vysoké škole. *Sborník ze VII. mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd*. 2018, roč. 7.

⁷² Pozn. autora: Pedagogická stránka se utváří při vnímání řádné profesní přípravy a její propojenosti do kurikulárního konceptu, který zahrnuje přístupy konstruktivistické. Tyto přístupy rozvíjí učitelské kompetence a učitelské vedení, vlastní vnímání reflexe a aktivity v přípravě–příprava lekce, semináře, kontaktní výuka a neformální spolupráce se studenty mimo přímé výukové aktivity. Blíže POKORNÝ, Helen; WARREN, Digby. *Enhancing Teaching Practice in Higher Education* [online]. London: SAGE, 2016 [vid. 10. duben 2020], s. 13 až 15.

2.4 Identita vysokoškolského učitele

Bednaříková hovoří o *začínajícím vysokoškolském učiteli*⁷³ a jeho učitel-ské kompetenci v návaznosti na implementaci vize **Eltona**⁷⁴ a propojení evaluačních strategií do kurikula a kvality terciárního vzdělávacího systému.

Gavora odkazuje na elementární úzus pozice doktoranda a jeho procesní utváření identity, skrze doporučení školitele. Samotná rešerše aktuálních výzkumů není vyčerpávající a shoduje se v oblasti chápání významností a pohledu na akademické pracovníky, kteří svoji pozici na univerzitě ukotvují a vytváří vlastní profesní přesvědčení a vlastní pojetí identického působení v institucionální úrovni vysokoškolského sektoru.

V českém prostředí se problematikou konstruování identity, vnímání a profesního přesvědčení, zabývají autoři **Balaban; Chudý; Koribská; Kropáč; Peng**⁷⁵ & **Ševčíková**⁷⁶. Projekty vzniklé za podpory interního grantu Pedagogické fakulty na Univerzitě Palackého v Olomouci (viz. následující strana), přispěly k rozpracování vstupního schématického mapování u elementárních vlivů profesního formování.

⁷³ Blíže BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. Profesionalismus a kvalita vysokoškolské výuky. *e-Pedagogium*. 2010, roč. 10, č. Suppl. 1., op. cit., s. 64.

⁷⁴ Blíže ELTON, Lewis. Research and Teaching: Conditions for a positive link. *Teaching in Higher Education* [online]. 2001, roč. 6, č. 1.

⁷⁵ Blíže KROPÁČ, Jiří; PENG, Danping; CHUDÝ, Štefan. The Professional Identity Construction Of The Beginning Teachers In Higher Education. In: *EDUHEM 2018 - VIII International conference on intercultural education and International conference on transcultural health: The Value Of Education And Health For A Global, Transcultural World* [online]. 2019 [vid. 25. květen 2020].

⁷⁶ Blíže ŠEVČÍKOVÁ, Jaroslava. EDUCATION TO THE VALUES AND PROFESSIONAL BELIEFS OF TEACHERS. *Mládež a hodnoty 2018: Výchova k hodnotám v kontextu pluralitní a multikulturní společnosti*. nedatováno, roč. 2018, č. 1.

- **Proces konstruování učitelské profesní identity.**
- **Profesní sebepojetí začínajících akademických pracovníků ve vztahu k jejich kritickému myšlení.**
- **Profesní sebepojetí začínajících akademických pracovníků ve vztahu k jejich hodnotové orientaci.**

Detailněji jsou tyto základní teze představeny již v publikovaných výstupech.

Faktory identity jsou stěžejní především v oblastech pedagogicko-didaktické kompetence–**identita vysokoškolského učitel, vědecká neutralita a badatelské aktivity, artistické dovednosti v dané metodologické rovině, kreativní úroveň dle akademické výzkumné preference, ekonomická osobnostní neutralita v oblasti subjektivních jistot, kognitivní faktory a seřazené prvky osobnostní složky**, které se podílejí na utváření profesního přesvědčení začínajících akademických pracovníků a její celistvé identity v aktuálních podmínkách.

2.5 Vysokoškolský učitel–akademik, kompetence a terminologické výzvy v oblasti délky praxe

Vzhledem k odlišnému prostředí, odborné zdroje a definiční vymezení jsou transponována do podmínek terciárního vzdělávání v návaznosti na dostupná teoretická východiska a paradigmaty, která jsou běžně užívána v pedagogických vědách.

Začínajícím akademickým pracovníkem je míněna a detailněji rozpracována pro potřebu disertační práce ta **osoba, která již aktivně působí na univerzitě v doktorském studiu a dále v navazující délce profesního působení maximálně do dvou let od ukončení profesní přípravy v univerzitním prostředí.**

Od vysokoškolských učitelů (akademických pracovníků) se očekává, že jsou schopni vést vyučovací jednotku samostatně dle platného akademického rozvrhu na dané instituci. Případně je kompetentně schopen vést semináře za svého školitele. Z pohledu akademickým učitelem sledujeme v teoretickém ukotvení následující tvrzení, a priori, u elitních autorů **Podlahová**⁷⁷; **Šimoník**⁷⁸ aj., kteří z historického pedagogickém kontextu vymezovali učitelkou identitu jako personou, jenž započala studijní koloběh, ale následně není kompletně dokončena. Nejenom z pohledu legislativního východiska, které blíže upravuje požadavky samotné profese. Přeneseně to znamená, že akademickým pracovníkem se stává ten, kdo úspěšně dokončí doktorské studium a započne svou kariéru. Do té doby všichni tito studenti, řekněme jejich identita, je přímo spojená s prvkem nebo označením jako „začínající“.

V kontextualizaci problematiky lze spatřovat, že se dostáváme do slepé uličky v případech, kdy by bylo nutné akademické pracovníky vynuceně cejchovat statusem začínající dle délky praxe, protože by tato kritéria bylo obtížné definovat. Označovat již absolventa doktorského studia postdoktorandem nebo začínajícím akademikem je značná troufalost a rouhání vůči integritě systému a časovému vkladu do konstrukce dané identity.

Není vhodné na jedince pohlížet jako na produkt, na toto upozorňuje i **Griffiths & Warren**, když hovoří o podporující aktivitě vedoucí

⁷⁷ Blíže PODLAHOVÁ, Libuše in CHUDÝ, Štefan; NEUMEISTER, Pavel. *Začínající učitel a zvládanie disciplíny v kontexte 2. Stupna základnej školy*. 1. Brno: Paido, 2014.

⁷⁸ Blíže ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel* [online]. 56. svazek. Spisy pedagogické fakulty MU: MU, 1995 [vid. 5. duben 2020].

k utváření osobnostních i profesních elementů, které podporují profesní vývoj v profesní přípravě, a to je právě role supervizora-školitele⁷⁹.

Pro srovnání aplikovaném kontextu pro potřeby našeho terminologického ukotvení hovoří **Podlahová**⁸⁰ o roli vykreslující začínajícího učitele, jako mladého, nezkušeného, dispozičně nevybaveného pro úkony vyučovacího procesu a jeho mechanismů. Začínající učitel má sice vzdělání a legislativní způsobilost, ale chybí mu pedagogická zkušenost. V podstatě se jedná o jedince, který byl vhozen do vody, kterou je myšlena edukační realita, při které musí být schopen asimilovat jednotlivé podněty, které se od něho očekávají. Obdobné tomu je i v podmínkách univerzity, kdy začínající akademičtí pracovníci získávají potřebné praktické znalosti, které propojují s teoretickou výbavou. **Knowles**⁸¹ se zaměřuje na intrapersonální vývoj profesní identity učitele.

V pojetí **Průchy**⁸² je problematika vymezena jako profesní dráha učitele koncipovaná volbou profese a samotným vstupem, přizpůsobením se dané situaci (adaptováním se na vzniklou situaci), vzestupem, stabilizací a vyhasínáním.

V podmínkách terciárního vzdělávání, ale odlišně vnímáme vzestup a stabilizaci, protože vzestupem může být míněno pouhé úspěšné dokončení vědecké činnosti a její interpretace. Stejně tak je nejasné, zda lze

⁷⁹ Blíže ang. or. [T]he support of this kind of personal and professional development is also a feature of the domain of supervision. GRIFFITHS, Dave & WARREN, Digby. Effective Supervision. In: POKORNY, Helen; WARREN, Digby. *Enhancing Teaching Practice in Higher Education* [online]. London: SAGE, 2016 [vid. 10. duben 2020], op. cit., s. 167.

⁸⁰ Blíže PODLAHOVÁ, Libuše in CHUDÝ, Štefan; NEUMEISTER, Pavel. *Začínající učitel a zvládání disciplíny v kontexte 2. Stupna základnej školy*. 1. Brno: Paido, 2014.

⁸¹ Blíže KNOWLES, Gary, J. in GOODSON, Ivor. Studying the teacher's life and work. *Teaching and Teacher Education* [online]. 1994, roč. 10, č. 1., s. 29 až 37.

⁸² Blíže PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009.

transponovat prvek stabilizace, protože akademické prostředí je nesmírně dynamické, a pokud bychom uvažovali, že stabilizace přichází s délkou profesní praxe v akademických podmínkách, tak by daná teze byla spíše utopistická. Především dochází k rovnoměrnému prohlubování teoretických poznatků a tacitních zkušeností pramenících z predispozic, které jsou do značné míry randomizovaně a podnětně stimulovány během výkonu profese akademického pracovníka.

Dle **Šimoníka**⁸³ lze charakteristikou popsat začínajícího učitele jako účastníka, který se prvotně ocitl v živé praxi. Jedná se o první zkušenost učitele, který se nachází v každodenní konfrontaci idealizovaných dějů vůči představám a ideálům nezkušeného mladého učitele. Je to střet s tváří tvrdé pedagogické reality. Rokem konfrontací a vnitřním bojem a vlastního přesvědčení. Nutnosti pečlivé přípravy a sebereflexe, která se pojí se skutečným výkonem odváděné práce v profesi, a také mezi vzájemnou konfrontací mezi teorií a praxí. V tomto komplexním vymezení v univerzitním prostředí je taktéž důležitá vědecká příprava a obecně příprava na zamýšlenou výuku s didaktickou koncepcí, což značná část akademických pracovníků opomíjí a značně improvizují s neaktuálními vědeckými přístupy, které potom neuvědoměle a dogmaticky přenášejí i do profesní přípravy budoucích akademických pracovníků, čímž zabíjí jejich přirozený potenciál a začínající akademický pracovník je stereotypně přebírá za vlastní.

⁸³ Blíže ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel* [online]. 56. svazek. Spisy pedagogické fakulty MU: MU, 1995 [vid. 5. duben 2020].

Syntéza autorského vnímání jevu učitelské kompetence **Janík**⁸⁴; **Tollingerová**⁸⁵; **Vašutová**⁸⁶ odráží východiska přicházející z vnější (externí) roviny a jedná se o propojenost praktické složky se složkou teoretickou, neboť učitel musí z profesního hlediska umět propojovat didaktické hledisko, především v praktické (pragmatické) rovině své profesní sféry.

Didaktický kontext vymezující pojetí začínajícího učitele uvádí **Janík** následující [z] *pohledu stávání se učitelem je vstup do profese klíčovým obdobím. Dochází v něm k sebepotvrzení v roli učitele, k uplatnění poznatků ze studia při praktickém výkonu profese, ke krystalizaci a konsolidaci didaktického repertoáru apod*⁸⁷.

V autorském pojetí, **Wiegerová**⁸⁸, shledává shodu především na rovině pedagogické kompetence, teoretické kompetence a kompetence expertní (pragmatické) a výzkumné, která bude detailněji definována samostatně v následujících částech kapitoly.

V pedagogicko-didaktické perspektivě o nutnosti rozvoje profesních kompetencí hovoří **Fullerová**⁸⁹, a to konkrétně o nutnosti zaměření

⁸⁴ Blíže JANÍK, Tomáš et al. Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. *Pedagogika* [online]. 2017, roč. 67, č. 1.

⁸⁵ Blíže TOLLINGEROVÁ, Dana. Profese vysokoškolského učitele v kontextu současné reformy anglického vysokého školství. *AULA: Revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*. nedatováno, roč. 9, č. 4.

⁸⁶ Blíže VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: UK PedF, 2002.

⁸⁷ Blíže JANÍK, Tomáš et al. Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. *Pedagogika* [online]. 2017, roč. 67, č. 1., op. cit., s. 4.

⁸⁸ Blíže WIEGEROVÁ, Adriana et al. *Začínající výzkumník: (od magistra k postdoktorandovi)* [online]. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2013.

⁸⁹ Blíže FULLER, Frances F. Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal* [online]. 1969, roč. 6, č. 2.

pozornosti začínajícího učitele na tři oblasti. Rozvoj didaktických schopností v oblasti vlastního vnímání sebe ve vztahu sebepojetí formování osobnosti učitele, který se snaží přežít vzniklou situaci. Dále na rozvoj dovedností a jejich aplikaci ve vztahu k orientaci na pedagogickou situaci, která vzniká. V neposlední řadě také na subjekt výchovy–žáka, ipso facto studenta v podmínkách terciárního vzdělávání.

V komparaci již známých přístupů **Vašutová** o problematice sekunduje obdobně a hovoří o nutnosti prohlubování profesního pojetí začínající učitele, i v celoživotního konstruktů realizovaného přes vlastní implementace postupů a technik do výuky až po seberealizační rovinu rozvoje učitele v rámci vytváření vlastní identické složky učitele, tj. *[v]ětvení profesionálního stromu postihuje pedagogický a osobní rozvoj vysokoškolského učitele. Součástí pedagogického rozvoje je zdokonalování vlastní výuky, experimentování a zavádění inovací do výuky, používání nových informačních a komunikačních technologií. Osobní rozvoj představuje další z nosných větví. Zahrnuje například zájmové vzdělávání, osobní odborné kontakty, angažovanost ve veřejném životě a v různých oblastech mimo vysokou školu.*⁹⁰

Na nutnost odborné připravenosti ve své studii upozorňuje **Bednářiková**, která hovoří o zachování nutnosti kontinuální linie dalšího vzdělávání učitele v profesi na vysoké škole *[k]valitní výběr, pedagogická příprava a další systematické vzdělávání a sebezdokonalování vysokoškolských učitelů se tak stává jednou z rozhodujících oblastí pro řešení*

⁹⁰ Blíže VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba. *Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*. 2005, roč. 13, č. 6., op. cit, s. 76.

*složitých problémů vysokoškolského vzdělávání.*⁹¹ Začínající vysokoškolský učitel (identická charakterizace) se potýká s kompetencemi přenesenými z předchozích zkušeností a z praxe, následně kompetence získává nebo si je utváří. V neposlední řadě lze hovořit o rozšiřování kompetencí z hlediska celoživotního procesu vzdělávání v každodenních situacích a jevech, které pedagogická realita přináší.

2.6 Vědecká kompetentnost a její faktor

Identita je tvořena fragmenty, a stěžejním faktorem, který má značný vliv na utváření je kreativita a badatelská činnost. Při akademickém formování vlastní identity prochází jedinec fázemi **hledání-zkoumání-pochybování-ověřování-publikování a opětovnému nalézání** nových a detailnějších poznatků o již známém problému. Tyto etapy jsou stěžejní. Nelze mluvit o faktu, kde začínající akademik neprojde vlastní investigativní činností podrobit dané vědomostní poznání určité validizaci, při které zkoumá a pochybuje o všem, co do té doby bylo dogmaticky nevyvratitelné. Pokud tak jedinec nečiní, lze shledat kontext toho, že na profesi akademického pracovníka není zcela připraven a musí na této složce identity zapracovat.

Pedagogická a vědecká kompetence u akademických pracovníků má dvě různá pojetí. První teze selektuje kompetence od sebe a tvrdí, že mohou zdařile koexistovat odděleně. Antiteze shledává racionálnější výklad a to ten, kdy pedagogická kompetence u akademických pracovníků nemůže být formována bez propojení vědecké složky, která podporuje profesionalizaci a rozvíjí vědecké kompetence, které přímo ovlivňují

⁹¹ Blíže BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. Profesionalismus a kvalita vysokoškolské výuky. *e-Pedagogium*. 2010, roč. 10, č. Suppl. 1. op. cit., s. 76.

pedagogickou kompetenci. Tento výklad spočívá v tom, že akademický pracovník nemůže profesně formovat a vyučovat bez toho, aniž by kreativně tvořil vlastní podklady a nezádal a nevytvářel nové vědecké teorie a poznatky o již známých faktech, které podrobuje opakovanému, ne-li novému přetváření ve vědeckém světle, které modifikuje do svých pedagogických kompetencí a vzájemně posiluje jejich koexistenci skrze systematickou provázanost.

Vědecká kompetence a její vliv na pedagogický konstrukt je nezpochybnitelný. Ve své podstatě hraje důležitý základ, při kterém jedinec začíná pociťovat odlišnosti vnímání vlastní identity skrze ustavičné dotazování k vlastní identitě, kam vlastně patří. Zda to bude kariéra vědecká, kvazi vědecko-pedagogická, anebo čistě odborná. Nicméně odborná identita je úzce spojena s teoretickým východiskem vědy a jejího zpochybňování, a i v tomto ohledu se vědecké faktory na identitě podepíší.

Wiegerová⁹² sekunduje v tomto ohledu s meta-teorií o identickém strukturalismu, který formuje osobnostní rovinu vnímání důsledků vědeckých přístupů na identitu v takovém rozsahu, že vlastně bez vědecké kompetence nemůže akademický pracovník v prostředí terciárního vzdělávání existovat.

Profilace k vědecké kompetenci, která rozvíjí identitu ovlivňuje profesní růst a zacílení jednotlivých osobnostních hodnot. Profesní růst je skrze vědeckou kompetenci posouván do roviny přípravy pro akademické úspěchy, které jsou podtrhovány nejen publikačními výstupy, zapojováním do projektové činnosti, ale především profesního vývoje, kde akademický pracovník zúročuje své dosavadní zkušenosti a skrze

⁹² Blíže WIEGEROVÁ, Adriana. Career Plans of Novice University Teachers: The Research Perspective. *Acta Educationis Generalis* [online]. 2017, roč. 7, č. 1.

vědecké přístupy je modifikuje na sociálně-statutární tituly, které začínajícího akademika mohou posouvat a motivovat v dalším profesním růstu.

Warren⁹³ definuje vědeckou kompetenci ve výukovém vztahu k utváření poznatků. Tyto poznatky jsou zprostředkovány zážitkem či pasivním akceptováním. Dualita příčinné souvislosti výzkumného obsahu a výzkumného procesu podněcuje k vedení vlastní iniciativy při formování identické složky v úrovni učitelské excelence, tj. té nejvyšší z možných dosažených přirozeným vývojem.

Vědecká kompetence a její aplikace je zcela zásadním rozpoznávacím znakem, který odlišuje akademiky od nižšího vzdělávání. Aplikace vědecké profílance do realizovaných činností jsou stěžejní náplní profese akademických pracovníků a tvoří jejich nedílnou součást, tak v této věci anotuje **Bednaříková**⁹⁴. S touto problematikou lze souhlasit. I když současné přístupy vědeckých kompetencí na nižší stupně vzdělávací soustavy se k běžným učitelům dostávají v elementární podobě taktéž, a to skrze akční výzkum⁹⁵, proto nelze s jistotou v současných podmínkách tvrdit, že by tento faktor byl jen výsostným privilegiem pro akademické pracovníky. Pravdou ale je, že akademický pracovník funguje na specifické úrovni v oblasti výzkumu, která by se dala kategorizovat jako elitní.

⁹³ Blíže POKORNY, Helen; WARREN, Digby. *Enhancing Teaching Practice in Higher Education* [online]. London: SAGE, 2016 [vid. 10. duben 2020]., s.25 až 26.

⁹⁴ Blíže BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. Mění se role vysokoškolského učitele v kontextu společenských změn: The Changing role of a university teacher in the context of social changes. *Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*. 2012, roč. 20, č. 2., s. 138.

⁹⁵ Blíže KROPÁČ, Jiří; CHUDÝ, Štefan. OUTLIERS OF ACTION RESEARCH – THE IDENTITY CONSTRUCT OF FUTURE TEACHERS. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference* [online]. 2019, roč. 1, č. 0.

Nelze si uzurpovat výsostné stanovisko toho, co by se na nižším stupni vzdělávací soustavy nedělo. K tomuto problému blíže interpretoval své poznatky **Stenhouse**⁹⁶, kde vnímá vědeckou kompetenci jako součást vlastní identické koncepce pedagogického směřování. Stejně tak kompletuje danou vizi **Marks-Maran**, kde důkazní prokazování pravdivosti poznatků je v pedagogickém měřítku koncepce porozumění vědomostí a jejich kategorizace na soustavné propojování poznatků do integrovaných přístupů během výukové činnosti⁹⁷.

Komparace pohledů **Vašutové**⁹⁸ na významnost faktoru vědecké kompetentnosti akademických pracovníků je diskutována z pohledu aplikovatelnosti nových modelů profesní přípravy a priorit ve vzdělávacích akreditacích pro začínající akademické pracovníky. Vědecko-výzkumné kompetence řadí do determinantů, které jsou plně závislé na systémových nárocích toho, zda je instituce výzkumného charakteru a v jakém rozsahu. S čímž souvisí i nároky na znalost této dílčí kompetence a její úroveň v takovém měřítku, aby začínající akademický pracovník byl schopen spolupracovat a vést výzkumné šetření na mezinárodní

⁹⁶ Blíže ang. or. [*i*]f the majority of teachers, rather than only the enthusiastic few, are to possess this field of research, that the teacher's professional self-image and conditions of work will have to change. STENHOUSE, Lawrence. *An introduction to curriculum research and development* [online]. 1. vol. London: Heinemann. 1975., s. 142-143.

⁹⁷ Blíže MARKS-MARAN, Diane. Educational research methods for researching innovations in teaching, learning and assessment: The nursing lecturer as researcher. *Nurse Education in Practice* [online]. 2015, roč. 15, č. 6., s. 474.

⁹⁸ Blíže VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba. *Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*. 2005, roč. 13, č. 6., s. 75.

úrovni dle podmínek v přípravě na domácí instituci, která tyto postoje aplikovala do svých kurikulárních požadavků.

Vědeckou součást profesní identity v přípravě během studia vnímá **Šed'ová**⁹⁹ a její tým jako dominantnější faktor. Je vymezen jako oddělený klíčový faktor oproti pedagogicko-didaktickým přístupům. Vědecká vy-
zrálost vede k rychlejšímu naplňování profesního růstu a vymanění se
začínajícím pocitům, které při prvotních vědeckých zkušenostech nastá-
vají a mohou i negativně ovlivnit konstrukci dané identity.

2.7 Konstrukt osobnosti skrze profesní zpětnou vazbu a sebereflexi

Velkou výzvou je monitorování pedagogicko-didaktické kompetence a jejího zlepšování v rámci sebereflexe u konstruování identity. Začínající akademický pracovník, který se ocitne v nové situaci a musí vést výuku, postrádá zpětnou vazbu, která je dobrovolná a nevynucená. Myšleno je tím to, že pokud sám jedinec o zpětnou vazbu svého kolegu či školitele nepožádá, nedostane se mu možnosti, jak zlepšit své nedostatky a posunout se ve svém rozvoji pedagogicko-didaktické kompetence dále. Zajišťování konzultativní činnosti není podmíněno legislativním předpi-
sem ani interní směrnici univerzitních institucí a vychází pouze z nadšení
expertních a elitních akademiků, kam můžeme řadit již dříve avizované
vedoucí pracovníky, případně garanty oboru.

V podání modelové roviny vlivů a dopadů konstruování identity pod
vedením školitele se podrobně s referenčním rámcem zabývají **Griffiths
& Warren**. Faktor účelné reflexe ze strany školitelů (supervizorů) je

⁹⁹ Blíže ŠEĎOVÁ, Klára et al. Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. *Studia paedagogica* [online]. 2016, roč. 21, č. 1.

očekávaný, ale není zaručena jeho dlouhodobá podpora ani časová dispozice, kdy občasná supervize může být problematicky dosažitelná. Školitel v rámci supervize akademického pracovníka vede v ranné fázi jeho období a dochází k transferu vědomostí a praktické demonstraci v oblasti výzkumu. Samozřejmě role supervize je stěžejní, jak z vnitřních vlivů a faktorů formujících identitu akademického pracovníka, tak i z kontinuálního hlediska dalšího rozvoje konstruování identity. V tomto ohledu zde je stále prostor tento faktor dlouhodobě rozvíjet tak, aby význam supervize nebyl po ukončení profesní přípravy jen nedosažitelnou věcí, ale aby se k této problematice dobrovolně připojovali i elitní akademici, kteří jsou schopni začínajícího akademického pracovníka po dokončení přípravy nasměřovat a rozvíjet zase z odlišných úhlů pohledu, zvykovosti dané instituce a nároků vnitřních podmínek institucionálních a mezinárodních standardů.¹⁰⁰

Očekávanou kompetenci školitele vymezuje **Gavora**¹⁰¹ jako nutnost znalostí v oblastech odbornosti problematiky, socializačního a afektivního přístupu a v neposlední řadě metodologickou kompetentností. Role školitele u akademických pracovníků je velmi diskutabilní. Především významnost a důležitost toho, kdo bude danou supervizi provádět. V neposlední řadě je nutné připočítat časovou náročnost a garanci kvality toho, odkud daný školitel bude. V univerzitním prostředí se nesetkáváme

¹⁰⁰ Blíže GRIFFITHS, Dave & WARREN, Digby. Effective Supervision. In: POKORNY, Helen; WARREN, Digby. *Enhancing Teaching Practice in Higher Education* [online]. London: SAGE, 2016 [vid. 10. duben 2020]., s. 166 až 169.

¹⁰¹ Blíže GAVORA, Peter. Úloha školitel'a při výchově doktoranda. In: WIEGEROVÁ, Adriana et al. *Začínající výzkumník: (od magistra k postdoktorandovi)* [online]. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2013.

často s externím monitoringem a supervizí, jako například při monitoringu v sekundárním a primárním vzdělávání.

Na druhou stranu akademická svoboda, jakož nepsané pravidlo a etické zakořenění, počítá s určitou důsledností a schopností vlastní sebereflexe, která by měla být významná pro rozvoj kompetence učitele na univerzitní úrovni. Nicméně významnou část monitoringu a zpětné vazby dostává akademický pracovník, pokud začne pedagogicky působit na univerzitě převážně od svých studentů. Je to téměř zpětná vazba v reálném čase, kdy při pedagogickém působení lze vysledovat, které metody a formy fungují. Zpětná vazba ze strany školitelů a studentů je významná pro přirozený rozvoj a tvorbu kompetence učitele.

2.8 Kognitivní a rozlišovací faktory identity a jejich diverzita

Můžeme zde hovořit o rozšiřování kompetencí z hlediska celoživotního procesu vzdělávání v každodenních situacích a jevech, které pedagogická realita přináší. Proces konstruování profesní identity učitele není nahodilou věcí, kterou lze jednoznačně definovat v takovém rozsahu, aby byla konzistentně aplikovatelná v objektivní rovině pro všechny.

S tacitními zkušenostmi, které ovlivňují konstrukt identity se setkáváme u praktických profilací, které každý den propojují vědomostní poznatky do aplikované praxe. V tomto případě narážíme na různorodé očekávání, stejně tak, jako u propojování zkušeností v pedagogicko-didaktické kompetence. Tento jev se převážně odehrává v medicínských, vojenských, technických a aplikovaných technologických oblastech vysokého školství, kde jsou nároky na akademického pracovníka specifitější než v pedagogickém prostředí, kde jsou vlastní tacitní zkušenosti jistou osobnostní

složkou a v podstatě očekávanou notrietou, kterou daný jedinec disponuje.

2.8.1 Psychická a mentální rovina při konstrukci vlastní identity

Kognitivní predispozice můžeme charakterizovat jako soustavné dílčí kritériální znaky identity jedince, jenž se podílí na formování procesní a schopnostní (kompetentní) složky u přirozené identity jedince. Samotná predispozice z hlediska kognitivního pojetí by měla být klíčem k usnadnění učitelského přístupu a poslání.

Vhodné je také zmínit, že samotné predispozice nejsou konstantní, ale mohou se postupem času pozitivně i negativně měnit. Kognitivní predispozice nejsou dogmatické, ani trvalé, ale podléhají blíže nespecifikovanému procesu utváření a zanikání v poločasu rozpadu, při kterém jedinec a jeho identita tyto kognitivní predispozice eskaluje či dochází k jejich přirozené degradaci pod vlivem neefektivního využívání.

Anabáze, chcete-li celek utříděných jevů přecházející v procesní aplikaci tvoří osobnostní identitu každého z nás. Z hlediska kognitivních predispozic lze tyto ústřední faktory vymezit v pojetí strukturalizované a systematické schopnosti, která je podmíněna geny, tj. při utváření komplexní osobnostní roviny jedince a jednotlivých mechanismů dílčích procesů, závisle podmiňující utváření profesních a humánních identit jedince. Formující znalostní analogie konceptuálních utváření vztahů vedou k rozvoji jednotlivých individuálních poznatků a upevňování vědomostních základů jedince. Do kognitivních predispozic lze zahrnout různé vlastnosti, které výrazně dopomáhají efektivnímu procesu utváření přirozeného rozvoje kognitivní složky myšlení v kontextu očekávaných výsledků do budoucna. Lze sem začlenit inteligenci, různé formy

percepce, logické konstrukty, induktivní a deduktivní procesy myšlení, imaginaci, kreativitu a další faktory související s každodenním formováním znalostní databáze osobnosti.

Do predispozic lze nepřímo řadit i paměť. Nepřímo především z důvodů toho, že kapacita paměti je variabilní ve vztahu k danému poznání. Predispozice jsou ve vztahu k dané profesní identitě na nezanedbatelném místě. Převážně lze predispozice vysokoškolského učitele ve vztahu k profesní identitě rozvinout do dalších oblastí jako je vnímání společensko-pedagogických názorů, postojů a hodnotové orientace, což má za následek značné ovlivnění konstruktů akademické profesní identity.

2.9 Diverzita self pojetí akademické identity

Z psychologického pohledu lze nahlížet na důležitost jednotlivých predispozic a odlišností u osobnosti učitele, který aktivně vstupuje za katedru. Dané učitelské poslání obnáší jemné odlišnosti při konstruktě profesní identity, které specificky ovlivňují vlastní učitelské vnímání od počátku. Mezi tyto odlišnosti lze zařadit institucionální, kulturní, společenské a osobnostní pohledy a jejich pojetí při formování vlastní profesní identity. Základní faktory utváření profesní identity u začínajících učitelů obsahují nespočet kritérií, které lze vymezit.

2.9.1 Self složka identity

Je nutné definovat základní charakteristické znaky, které mají na jedince největší dopad, a dále vymezit dílčí znaky, které ovlivňují formování profesní identity po stránce celistvosti. Self entity¹⁰², které ovlivňují identitu jedince jsou následující:

- *ang. or.* (**Self-efficacy**)–osobní zdatnost,
- *ang. or.* (**Self-estem**)–sebedůvěra,
- *ang. or.* (**Self**)-já,
- *ang. or.* (**Self-concept**)–sebepojetí,
- *ang. or.* (**Self-realization**)–seberealizace,
- *ang. or.* (**Self-motivation**)–sebemotivace.

Zahrnující dílčí znaky charakteristické pro konstrukt dané profesní identity lze chápat jako prostředí, přesvědčení, časový horizont, délku praxe, změnu konceptu sebepojetí (self-concept), rodinnou podporu a její subjektivní pohled, formování intrapersonální identity učitele (human being), změna vlastního způsobu myšlení a profesního přesvědčení aj.¹⁰³ Celá konceptualizace vlivu self složky a jejího působení je při konstrukci identity provázána a graduje. V rovině **Barnetta**¹⁰⁴ je teze propojena do potřeby související s institucionálním vlivem a formováním během profesní přípravy a akceptace kritického přístupu k zásahům, které

¹⁰² Blíže CHUDY, Štefan et al. The Discourse Of Professional Identity Construction Of Beginning Teachers. In: *9th ICEEPSY-International Conference on Education and Educational Psychology* [online]. 2019 [vid. 11. duben 2020].

¹⁰³ Blíže KROPÁČ, Jiří; BALABAN, Vlado. Diverzita společenského pojetí identity začínajících učitelů na vysoké škole. *Sborník ze VII. mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd*. 2018, roč. 7.

¹⁰⁴ Blíže BARNETT, Ronald. *The Ecological University: A Feasible Utopia*. 1. vol. New York: Routledge, 2017.

komplexně zapřičiňují kritické myšlení toho, kam a jak vlastně v akademickém prostředí koexistovat. Teze tzv. critical being, která v sobě koncipuje centralizuje podstatnou část univerzitních podmínek a podnětů, které jsou transponovány do identické koncepce při její konstrukci a rozvíjí vědomosti, sociální hodnoty a vnímání, ekonomickou hodnotu, kulturní zvyklost, přirozený rozvoj¹⁰⁵.

Chudý & Neumeister upozorňují, že determinace profesního přesvědčení a seberealizace (self-realization) učitelů ve vztahu k profesní identitě je významným jevem, který prozatím nebyl dostatečně prozkoumán z pohledu autoreflexe samotného učitele, který zná sám sebe nejlépe a dokáže nejlépe vyhodnotit abstraktní kritéria tak, aby i skrze enormní subjektivní validitu byly tyto empiricky obtížně dosažitelné proměnné vyjádřeny¹⁰⁶. Dále koncipují faktory a jejich dílčí koncepce skrytých identických podnětů, což naplňuje odrazu profesního přesvědčení, které je konstruováno behaviorální rovinnou v jejich běžném chování a prožívání, například v pedagogické praxi.

Generalizovanou deskripci k tomuto tématu popisují přední čeští autoři pod vedením **Janíka** a jeho týmu. Jejich vize reflektuje následující, pokud učitel disponuje silným pozitivním profesním přesvědčením už při nástupu do prvního pracovního poměru, a pokud je toto i nadále pozitivně posilováno, např. příznivou reakcí zkušenějších kolegů, pokud je mu poskytnuta podpora a pomoc, má větší šance uspět, a nedostat se

¹⁰⁵ Blíže BARNETT, Ronald. A Curriculum for Critical Being. In: DAVIES, Martin; BARNETT, Ronald (eds.). *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* [online]. New York: Palgrave Macmillan US, 2015, [vid. 11. duben 2020], s. 63 až 64.

¹⁰⁶ Blíže CHUDÝ, Štefan; NEUMEISTER, Pavel. *Začínající učitel a zvládanie disciplíny v kontexte 2. Stupna základnej školy*. 1. Brno: Paido, 2014.

do režimu „boje o holé přežití“ v počátcích¹⁰⁷, ale ani později, kdy opadáva prvotní nadšení a ubývá i fyzických sil.

I zde hraje profesní přesvědčení důležitou roli. Převážně profesní znalosti, definované či aplikované do prostředí univerzity, které v upravené podobě vychází z kategorizace **Shulmana**¹⁰⁸, vedou k rozvoji v klíčových oblastech, které jsou definovány v následovně. Daný autor upozorňuje na fakt, že učitel by měl být zdatný v oblastech zaměřených na znalosti předmětové a oborové, dále na obecně pedagogické dovednosti, znalosti kurikulární, oborově didaktické znalosti, znalosti vyučovaných a jejich individuální charakteristiky a sociokulturní zázemí, znalost generalizovaného pojetí vzdělávání, didaktické přístupy. Tyto faktory jsou z pohledu rané fáze klíčové a přenesené. Akademický pracovník v začínající pozici čerpá z vlastních zkušeností a tyto koncepty transformuje za účelem pedagogické činnosti. Není jednotně vymezeno, co je nutné, a co již nesplňuje nároky univerzity.

2.10 Hodnotové faktory u identity

Hodnotové faktory a jejich postulát jsou kumulativní složkou hodnot, provázaná se self vnímáním vlastní identity, která se odráží již během profesní přípravy, což se projevuje na osobnostních postojích, sociálních postojích a dále profesní přípravě a vědecké otevřenosti.

Zjištěné poznatky v dané oblasti odkazují na formování vlastní hodnotové struktury, která je následně aplikována při výchově během

¹⁰⁷ Blíže JANÍK, Tomáš et al. Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. *Pedagogika* [online]. 2017, roč. 67, č. 1.

¹⁰⁸ Blíže SHULMAN, Lee. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review* [online]. 1987, roč. 57, č. 1.

vysokoškolské pedagogiky. Pokud přihlédneme k profesní přípravě, zde je důležité naslouchat hodnotovému vnímání nejen ze strany učitele, ale také účastníků profesní přípravy, u kterých se identita a hodnotový systém teprve konzervuje a vytváří potřebné hodnotové vjemy, které jsou i v rámci self složky skrytým faktorem, u kterého víme, že pomáhá jako motivační východisko pro dokončení studia v profesní přípravě¹⁰⁹.

Generalizované vnímání hodnotových vlivů je obdobné i u situace utváření hodnot, které konstrukt akademického pracovníka a učitele ovlivňují při jeho výchovném působení. Při formování vlastní identity a vlastní geneze u akademických pracovníků je nutné pamatovat na základní hodnotu vzdělávání, která se odráží v konstruování profesní identity.

Hodnota profesní identity je také formována skrze profesní přípravu, která jedince posouvá vpřed a vytváří u něj skryté postoje, hodnoty posouvá a rozvíjí jeho self vnímání vně i uvnitř vlastního sebepojetí v problematice kam vlastně patřit, a které v prvotních fázích může být značně variabilní¹¹⁰.

Fenomén hodnot a jejich vlivů při utváření profesní identity u akademických pracovníků byly detailněji rozpracovány v koncepci imanentní self složky, která je natolik obsáhlá, a z tohoto důvodu bude po zbytek této práce využita jako identicky marginálně závislá na hlubším empirickém prozkoumání subjektivních výkladů u identického

¹⁰⁹ Blíže KROPÁČ, Jiří; KORIBSKÁ, Iva. REFLECTION OF THE ACQUIRED FORMAL EDUCATION OF TEACHERS FROM THE PERSPECTIVE OF THEIR VALUE ORIENTATION. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference* [online]. 2017, roč. 1, č. 2.

¹¹⁰ Blíže GRIFFITHS, Dave & WARREN, Digby. Effective Supervision. In: POKORNY, Helen; WARREN, Digby. *Enhancing Teaching Practice in Higher Education* [online]. London: SAGE, 2016 [vid. 10. duben 2020]., s. 167.

vnímání vlastních prožitků při sebevýchově, seberealizaci a vlastním sebereflexivním vnímání během profesní přípravy, což rozvíjí motivační úroveň potřebnou pro hladší průběh vedoucí k dokončení studia v profesní přípravě a efektivnějšího zapojení akademického jedince do běžné reality v univerzitním a celospolečenském kontextu.

Význam hodnot lze chápat jako dispozice k činnostem, které vyžadují závazné rozhodování. Dispozice k akci, která rozvíjí přirozený konstrukt identity skrze formy chování, přístupů a také odpovědí vůči stěžejním kritickým situacím, které mohou akademického pracovníka potkat a se kterými se musí umět vypořádat. Daná dynamika hodnot je i vice versa kontrola jedince, společnosti i prioritního rozhodovacího procesu během výchovných opatření.¹¹¹

Píšová¹¹² ve vztahu konstruktů profesní identity učitele hovoří o důležitosti vzniku vlastní oblasti pedagogických názorů, postojů a hodnotové orientace nebo víry (belief), kde víra nepojednává o náboženském vnímání, ale o profesním. Pokud dané koncepty přeneseme do akademického prostředí lze tyto faktory jednoduše vztáhnout i na začínající akademické pracovníky a nejen je, protože hodnotové vnímání má na konstruování identity skrytý, ale zcela zásadní vliv, který je obtížné empiricky dokazovat. Pro doplnění souvisejících pojmů lze hledat

¹¹¹ Blíže ang. or. *Values provide the dynamic and control the priorities of behaviour or policy. The biblical phrasing, 'where your treasure is, there will your heart be also', carries the kernel of the meaning.* COLLIER, Gerald. Learning moral judgement in higher education. *Studies in Higher Education* [online]. 1993, roč. 18, č. 3., op. cit., s. 288.

¹¹² Blíže PÍŠOVÁ, Michaela. *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. 2. Pardubice: Monographica, 2005.

inspiraci u autorů **Mareš**¹¹³; **Svatoš & Švec**¹¹⁴ aj. Ačkoliv je terminologie v této oblasti nepřehledná a neujasněná, existuje konsenzus na tom, že má velký vliv na jednání a výchovné působení akademických pracovníků, učitelů nevyjímaje.

2.11 Ekonomické faktory a identita

Další hypotetickou otázkou je zabezpečení správného ekonomického vyvážení ohodnocování akademických pracovníků, kteří nastupují do role vysokoškolských akademických pozic s určitou prodlevou. Danou situaci charakterizuje nevybalancovaný stav, který je primárně zaměřen na hodnocení dle činnostních kritérií, dosaženého vzdělání a věkového kariérního zařazení.

Systematické východisko není realizováno a každá instituce si může stanovit vlastní systém hodnocení, pokud bude opřen o legislativní východisko. Hodnocení kompetentního pracovníka má vycházet z ucelené vize činností, hodnocení a vlastní reflexe osobnostního růstu a externí evaluací daných kritérií. Pomyslným hřebík do rakve je v tomto ohledu neucelená vize publikačního ohodnocování výstupů v oblasti VaV¹¹⁵, což u začínajících akademických pracovníků budí značné nejistoty, jak dále zabezpečovat profesní standard a násilně ovlivňuje jejich volbu mezi vědeckou činností nebo pedagogickou činností. V tomto ohledu nemusí být

¹¹³ Blíže MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013.

¹¹⁴ Blíže ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. 1. vyd. Brno: Paido, 1999.

¹¹⁵ Blíže ŠEBEK, Michael. Návod k obsluze Metodiky 17+: Hodnocení kvality vybraných výsledků [online]. [vid. 11. duben 2020]. Získáno z: <https://vedavyzkum.cz/blogy-a-komentare/michael-sebek/navod-k-obsluze-metodiky-17-hodnoceni-kvality-vybranych-vysledku>.

ani výše stipendií pro účastníky profesní přípravy v doktorských programech spásnou sumou k tomu, aby se rozhodli býti akademickými pracovníky nebo v dané začínající fázi setrvat.

2.11.1 Období ekonomické (ne)JISTOTY

Navazující profesní příprava a další vzdělávání akademických pracovníků je nedořešeným faktorem v posuzování kompetentnosti akademických pracovníků a jejich spravedlivého ohodnocování, kterému se chce vysokoškolská oblast vzdělávacích institucí přiblížit a být minimálně na stejné úrovni jako nižší stupně vzdělávací soustavy, kde ekonomická jistota u profesní identity převládá a učitelé s dosaženým akademickým vzděláním končí raději na středních školách, lyceích nebo gymnáziích, kde jsou platové podmínky jisté. V ekonomické rovině je také důležitá podpůrná stabilizace a motivační strategie, která podporuje nenásilnou formou profesní růst a utváření hodnot akademického pracovníka nejen skrze ekonomické výhody po dosažení vědeckých hodností. Když pomíneme habilitace a vědecké růsty v platových tarifech a grantových zapojení, tak nám zásadně chybí ucelená vize, jak vést další akademické formování identity v nenásilné formě, která bude otevřená a transparentní, nikoliv jen statutární a nárokovatelná pro potřeby ekonomické existence v současných nejistých podmínkách, což koreluje

s poznatky v dané problematice jako u **Bednaříkové**¹¹⁶; **Kasíkové**¹¹⁷ i **Vašutové**¹¹⁸.

V současné době je opomenuta nutnost dalšího vzdělávání akademických pracovníků, které by mohlo být eventuálně zásadním motivačním kritériem, nikoliv pouze vynutitelným. Akademický růst není nárokovatelný. Měli by se zohlednit i vlastní osobnostní postoje akademických pracovníků a profesionalismus, tam, kde není možné jasně definovat zásluhy dle vědecko-výzkumné činnosti a jejich přístupů, což v pedagogických vědách bez výjimky je.

Dříve institucionálně byl rozlišován malý doktorát¹¹⁹, velký doktorát, docentura, která působí jako „očistec čekatelů“ na nové motivační a profesionální posunutí v kariéře znamenající obстойné finanční zajištění. Dnes je dosažení velkého doktorátu, z pohledu produktu, spíše základní úrovní pro akademickou identitu v hierarchické struktuře, což může ovlivňovat vstupní identické akceptace a vnitřní přesvědčení pro budoucí ekonomickou stabilitu vlastního zabezpečení či sociálního zabezpečení rodinné situace, kterou v tomto ohledu nemá identita začínajícího akademického pracovníka, jak predikovat.

¹¹⁶ Blíže BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. Profesionalismus a kvalita vysokoškolské výuky. *e-Pedagogium*. 2010, roč. 10, č. Suppl. 1.

¹¹⁷ Blíže KASÍKOVÁ, Hana. Didaktika vysoké školy a teorie učitelského vzdělávání jako zdroj jejího rozvoje. 2015.

¹¹⁸ Blíže VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba. *Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*. 2005, roč. 13, č. 6.

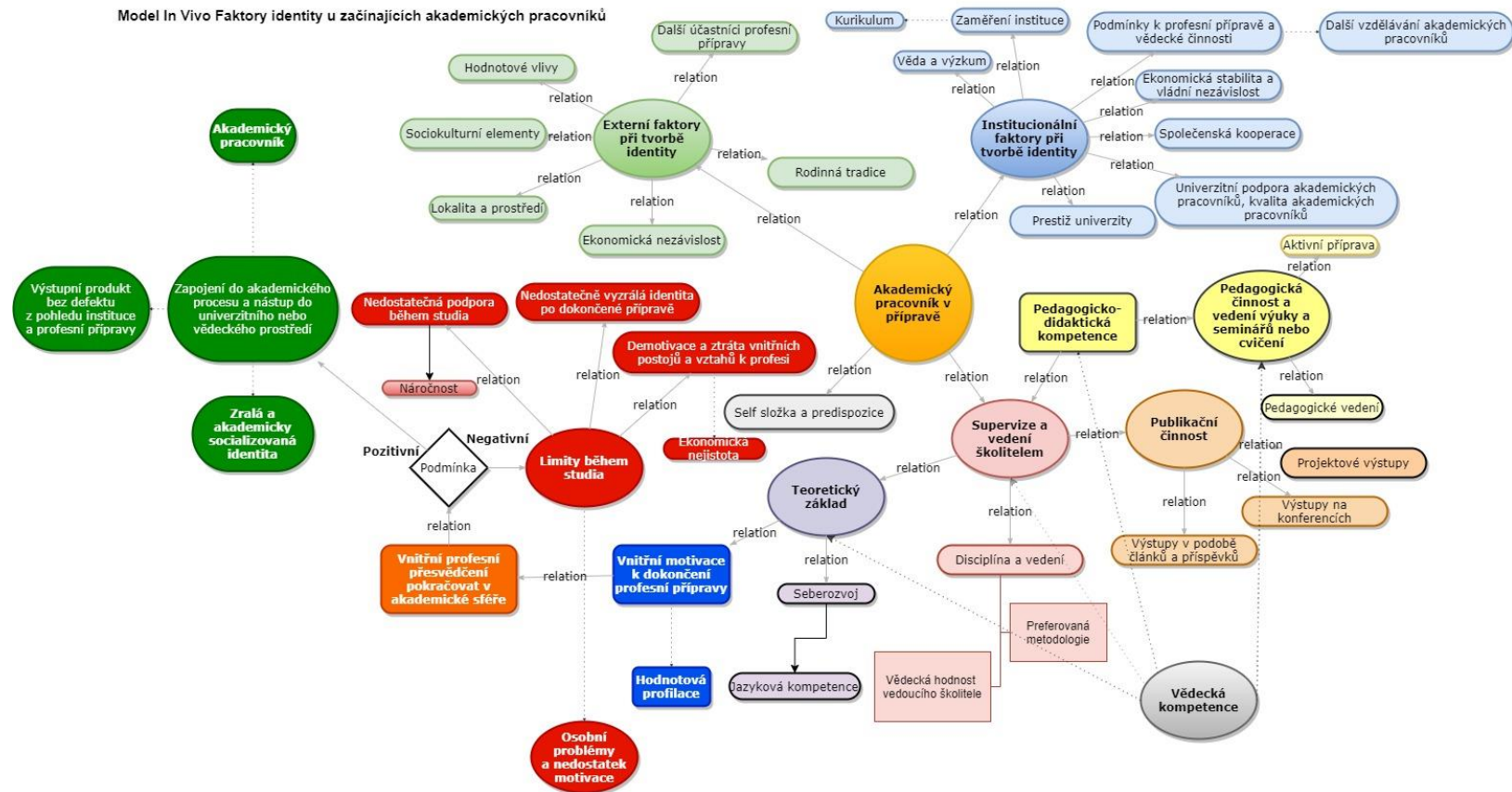
¹¹⁹ Blíže WIEGEROVÁ, Adriana. Career Plans of Novice University Teachers: The Research Perspective. *Acta Educationis Generalis* [online]. 2017, roč. 7, č. 1.

2.12 Shrnutí druhé kapitoly

V této kapitole byly představeny faktory ovlivňující formování identity začínajících akademických pracovníků. V provázané systematické kontinuitě byly představeny faktory a vlivy, které odráží identita akademického pracovníka a možnosti, jak danou identitu můžeme členit. Samotné členění je v mnoha ohledech stěžejní a nelze jednotvárně rozhodovat o monotematickou ideou finální identity. Samotná vnitřní konstrukt identity je skrytá a je ovlivněn mnoha faktory, které postupně dotvářejí celistvou identitu.

In vivo faktory jsou značně subjektivně interpretovány a samotná terminologická ambivalence je v tomto ohledu na místě. Vnímání vnitřní identity skrze vědeckou činnost, profesní přípravu, self a hodnotový systém jsou proměnné, které jsou skryté a imanentní a mohou být přirozeně formovány jen jako ucelený celek identity, u kterého jsou respektovány jednotlivé subjektivní a lidské faktory.

Kontextuální analýza jevu je blíže rozpracována, pro lepší pochopení, v následujícím a finálním grafické vizualizaci, která čtenáři nabízí vhodnější pochopení složitostí mezi jednotlivými in vivo vazbami v struktuře identického důvodu bytí a sebeutváření akademických pracovníků.



Obrázek 3 Vnitřní faktory ovlivňující konstrukt identity

3 Fenomenologie–design výzkumu

Kapitola navazuje na kontextuální analýzu současných poznatků k fenoménu. Představené terminologické ukotvení vnímání faktorů začínající akademické identity není jednoduché predikovat, i z tohoto důvodu přistupujeme ve výzkumné části k využití metodologické užití metod, které vychází z poznatků fenomenologických přístupů Edmunda **Husserla**. V této kapitole jsou představeny výzkumné parametry a její patřičné metodologické aplikace, které jsou v pozdějších částech disertační práce demonstrovány jako vizuálně a kontextuálně vymaněné identity, které jsou konstruovány u začínajících akademických pracovníků. V této části práce je definován potřebný metodologický koncept a jeho kritické náležitosti, výzkumné problémy a cíle výzkumu, které jsou v této disertační práci dále rozvinuty.

3.1 Výzkumný záměr

Vymezení kontextuálního generalizovaného konstruktů identity u začínajících akademických pracovníků v univerzitním prostředí je klíčovým záměrem disertační práce. Konstruování identit a jejich pojetí, ať už v generalizovaném měřítku, jsou natolik obsáhlé, že žádají akcentovat jasnější vymezení v současném povědomí z multidimenzionálního pojetí.

1. Fenomén identity **začínajícího akademického pracovníka** je vymezen z kategoriálního členění: self-složky, profesní složky, výzkumné složky aj.
2. Vynořující se proměnné jsou propojeny s individualizovanou stránkou jednotlivé dílčí kategorie. Rozčleněné faktory identity utváří významná posuzovací kritéria pro potřeby

jasnému odůvodnění stěžejních fází či událostí, vedoucích k objasnění dílčích fragmentů u vytváření identického vnímání identity.

3. Odvodit konstrukt osobního vnímání za pomoci objektivace a subjektivace vnějších a vnitřních faktorů, které korelují s celistvou entitou učitelské identity u začínajících akademických pracovníků.

Jako výzkumný problém spatřujeme neformulovanou představu o náročnosti jednotlivého vývoje identity u začínajícího akademického pracovníka (chcete-li vysokoškolského učitele) v terciárním prostředí.

Lze spatřovat vztahovost propojení mezi očekávanou generalizovanou identitou a konstruovanou osobností začínajícího akademického pracovníka, formovanou sebepojetím a vlastním vývojem?

Tento výzkumný problém je vztažen k celistvé komplexnosti vývoje vlastního učitelského pojetí ve vztahu makro, meso a mikro¹²⁰ implikací, které přináší deskripce hledaného fenoménu v konstrukt učitelské identity.

Disertační práce reaguje na potřeby aktuálně se měnících požadavků společnosti, vzdělávací politiky a rozvoje profesní přípravy pro další uplatnění akademických pracovníků. Což je nutné z hlediska pedagogického a odborného zaměření rozvíjet ve vztahu k aktuálním vysokoškolským požadavkům a přizpůsobit procesy tak, aby následný rezultat, o kterém vzniká řada neucelených vymezení a tvrzení, doplnil jednoznačnou znalostní problematiku o novou terminologii.

¹²⁰ Pozn. autora: Míněno jako např. makro-univerzita a její procesy, meso-profesní příprava její profilace (kurikulární nároky a aspekty), mikro-pedagogicko-didaktické kompetence, vědecká anabáze a kreativita jedince.

Dále pomohl aplikovat poznatky do přípravy pedagogicko-psychologického základu současné éry postgraduální generace, která bude ovlivňovat budoucí jedince v průběhu vzdělávání na univerzitách. Pomohl objasnit konstrukt profesní identity vysokoškolského učitele jako edukační precedent pro potřeby odborných pedagogických publikací, které mohou pomoci při přípravě budoucích akademických pracovníků, nejenom v běžné formě studia, ale také ve formě dalšího vzdělávání v postgraduálním studiu, případně aplikované kurikulární a politické změny modelu vzdělávací politiky aj.

Hlavním cílem je uskutečnění hloubkové fenomenologické analýzy, etap, procesu konstruování profesní identity s důrazem na jednotlivé specifické složky oblastí formování a jejich odlišnosti a vytvoření uceleného profesního konstruktu osobnosti učitele–začínajícího akademického pracovníka.

Dílní cíle práce jsou zaměřeny následovně:

Analyzovat základní faktory utváření profesní identity u začínajících akademiků, zahrnující dílní charakteristické znaky, které značně ovlivňují formování identity učitele ve vztahu k jeho profesi a mimo ni:

1. Popsat konstruování procesu komplikovaných identit a jejich utváření po stránce profesní, osobnostní a lidské bude reflektovat komparační srovnání jednotlivých dílních oblastí s formulací jednotlivých jemných odlišností, které tvoří celistvou identitu.
2. Vysvětlit základní limity při konstrukt profesní identity akademického pracovníka, včetně učitelské složky.

3. Analyzovat výchozí situace začínajícího akademického pracovníka, které vznikají při přípravě, anebo výkonu během jeho profesního působení na univerzitě. Ilustrovat specifické signifikantní odchylky při konstruktivní dané identitě učitele a abstrahovat klíčové faktory jejich vzniku.
4. Zhodnotit paradigmaty konstruktivní profesní identity vysokoškolského učitele, které jsou ovlivněny aktuální potřebou společnosti či institucionálním pojetím vůči aktuálním potřebám, očekáváním a tlakům, tj. oblasti human being (lidského bytí), seberozvoje a formování profesního přesvědčení.
5. Integrovat získané poznatky do pedagogické přípravy vzdělávání budoucí generace akademických pracovníků.

3.2 Výzkumné otázky

1. Jak si začínající akademičtí pracovníci nastavují koncepty učitelské identity?
2. Co je motivací začínajících akademických pracovníků? (kulturní, ekonomické aspekty, náboženské aspekty, postoje aj.).
3. Jak vnímají zpětnou vazbu ve vztahu k jejich sebepojetí? (od studentů, vědeckého oboru, kolegů, systému).
4. Jak vnímají seberealizaci a posilování identity? (přes teoretické poznatky, další nabídky vzdělávání, konference a stáže, supervizi atd.).
5. Co vnímají začínající akademičtí pracovníci jako možnost dalšího vzdělávání v prostředí dané instituce, které je zaměřeno na seberozvoj, vlastní seberozvoj?

6. V jakém časovém období je začínající akademický pracovník schopen sám sebe vnímat jako zkušeného akademického pracovníka?
7. Jak propojuje terciární sektor začínajícím akademickým pracovníkům vzdělávání a dostatečnou přípravu k propojování a osvojování teoretických poznatků do praxe a výuky?
8. Co jednotliví začínající akademičtí pracovníci spatřují jako bariéry v pojetí seberozvoje, které jsou vymezeny z pohledu učitelovy identity? Lze sebepojetí vlastní identity učitele chápat jako smysluplnou naplněnost cílevědomého jednání akademického pracovníka?

Kategorizovanou selekcí výzkumná část práce vymezuje přesnější deskripci fenoménu a jeho entity. Potýkáme se s výzkumným střetem diverzity jednotlivých ukotvení identity začínajícího učitele v kulturním, profesním, vědeckém, osobním světě, který je různorodě pojímán jako generalizovaná idea. Identita je pomíjivá, obsahuje rozsáhlé elementy, které jsou navzájem provázané, anebo nejsou sourodé vůbec. Taková identita je hierarchicky nadřazená a spoléhá na značné ovlivnění subjektivního prožitku začínajícího učitele k nutnosti přijmout odpovědnost za vlastní sebepojetí a seberozvoj, který vede k rozvoji dalších atributů ve vztahu k pedagogickému mistrovství.

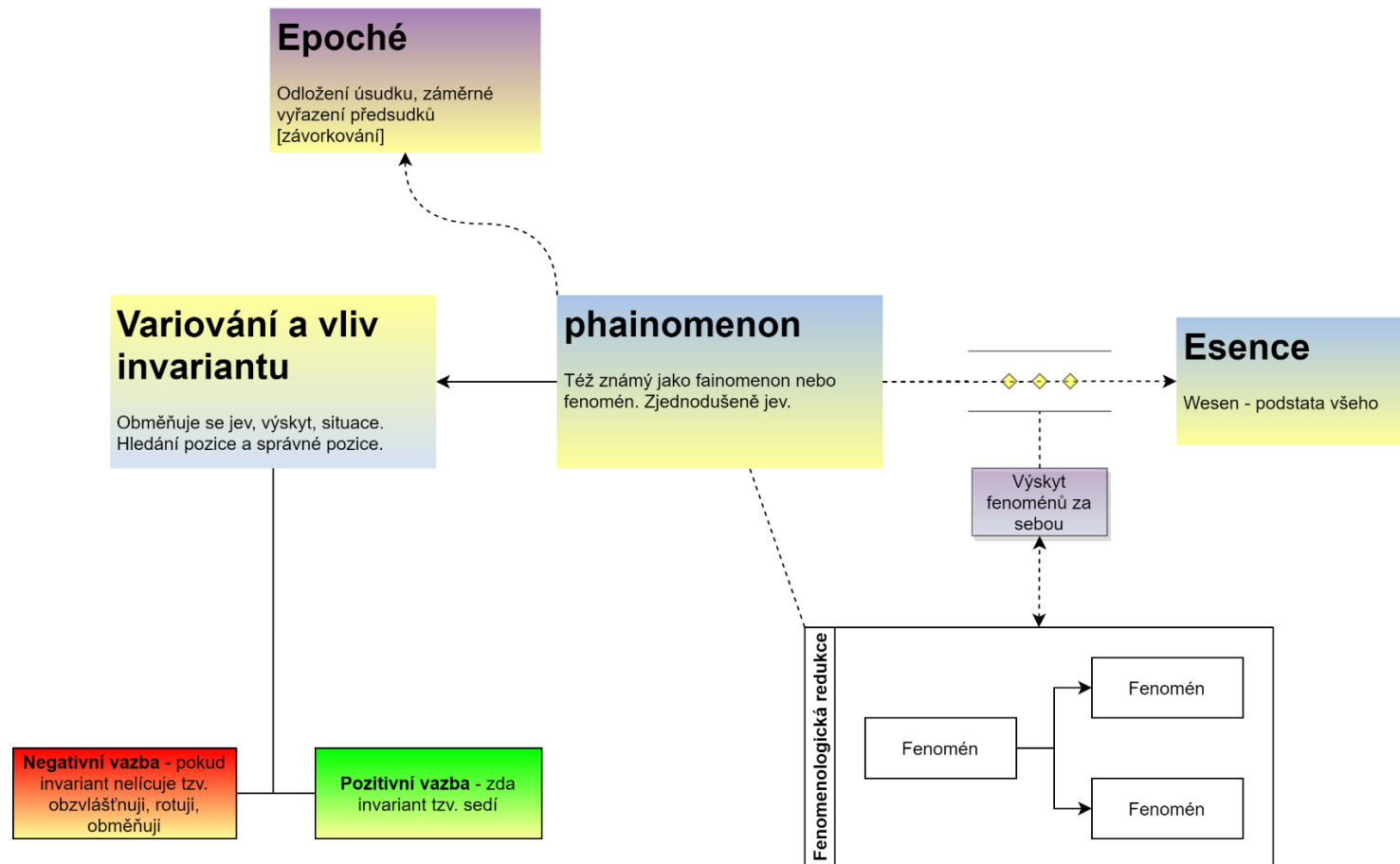
3.3 Výzkumný design výzkumu a jeho metody

3.3.1 Fenomenologie jako výzkumný nástroj

Výzkumným designem, který v sobě kombinuje metodologické přístupy kvalitativní metodologie, ze které následně odvozuje potřebné obsahy, data a jednotlivá kritéria potřebná pro kódování, je podloženo

specifickým přístupem, který má tradici v psychologické oblasti. Vyváženou kombinací rozvinutých přístupů obohacuje možnost detailněji sestavit obraz identického vnímání akademické identity u začínajících vysokoškolských pracovníků.

Fenomenologický přístup je komplexní nástroj, který nabízí nespočet výhod, které jsou následně rozpracovány ve vizuálním grafickém schématu pro lepší uchopení problematiky. Samotný fenomenologický přístup pramení z filosofických období, které se v různých obdobích utvářely, ale nikdy nedošlo ke konkretizaci specifického zvýhodňování fenomenologické konstituce, která by stabilně cílila na aplikaci těchto přístupů do současných podmínek metodologické koncepce vědeckých metod. Věda jako taková je striktní, konzervativní a ve své podstatě musí mít pevně stanovená pravidla pro následnou reaplikaci, kde výzkumník s přesností přenáší své metodologické poznatky do dynamiky výzkumu. Přístup fenomenologie není natolik striktní, aby se musel řídit dogmatickými pravidly a v tomto ohledu pro potřeby disertační práce, kde je hlavním objektem zkoumání člověk, nikoliv jen statistická veličina, která je následně interpretována, je tato forma vedení výzkumu excelentní a nabízí nám lépe objasnit stanovené cíle a výzkumné problémy, které se s identitou akademických pracovníků pojí.



Obrázek 4 Model fenomenologické aplikace do metodologie

3.3.2 Husserlův fenomenologický přístup

Fenomenologii lze vnímat jako účinnou metodu [k] *zaměření pozornosti a k reflexivnímu odhalení jemných struktur, jež jsou skryté v jednotlivých doménách lidské kultury*.¹²¹

Z autorů, kteří se dlouhodobě v dobách minulých zabývali investigací imanentních znaků identity jedince, byla volba fenomenologického přístupu racionální a záměrná. Pojetí fenomenologického přístupu dle Edmunda **Husserla** v sobě odráží fenomenologii ve své nativní podstatě. Fenomenologická podstata je vedena k věcem samotným¹²². Filozofické východisko metodologického nástroje se snaží objasnit předměty v takové formě, jak se nám jeví. Není potřeba realitu uměle „přikrášlovat“. Podstata vědeckých tezí je popřena. **Husserlovo** vnímání teze je spojeno s vědeckostí, předurčením, a to musí být doslova [v]ypnuto¹²³. Metodologický nástroj aplikované fenomenologie nám pomůže nezkráslivě a nově dané jevy zachytit. Pomocí aplikované techniky „[bracketingu]“, tj. uzávorkování je možné danou identitu lépe vyselektovat z podmínek reálného vnímání vzdělávacího systému. Stručně řečeno, dochází k uzávorkování již znalého a vymanění se reálním podmínkám v běžné realitě, což nám umožní nalézat potřebné jevy bez vnějších předsudků. **Husserlovo** pojetí fenomenologie se vymezuje vůči subjektivismu a psychologismu, což bylo zásadním znakem, proč tento metodologický přístup pomůže vhodněji zacílit své postupy tak, aby co nejdělněji objasnil skryté a imanentní nuance dané identity a jejího konstruktů. Přístupy jako

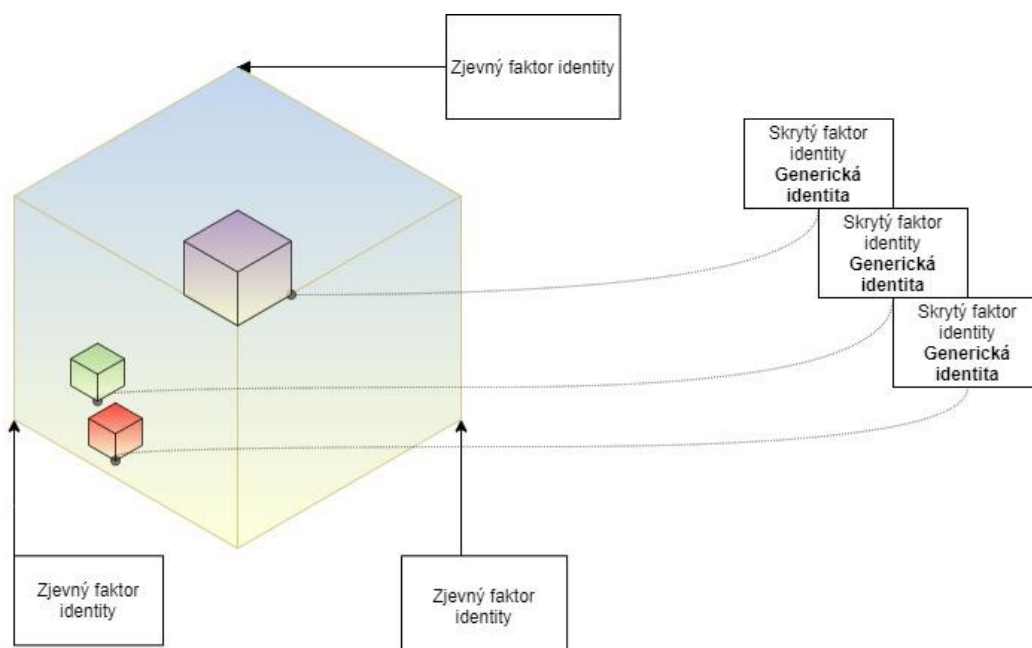
¹²¹ Blíže DESANTI, Jean T. *Fenomenologie a praxe*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1966., op. cit., s. 28.

¹²² Pozn. autora: Z něm. or. *zu den Sachen selbst*.

¹²³ Ibidem., op. cit., s. 18.

subjektivismus, psychologismus, noetika, gnozeologie a epistemologie jsou značně restriktivní a v tomto ohledu poskytují fenomenologické ukotvení značně benevolentnější hranici pro potřeby výzkumu. Jiné přístupy nedokáží vhodně dané procesy a jevy konstruktů identity akademického pracovníka popsat. Docházelo by často k redukcionismu a případným zkreslením, což fenomenologie do značné míry eliminuje. Fenomenon, chcete-li fenomén, vymezuje realitu, jak se nám zjevuje a jak se projevuje, nezkresleně, přirozeně, tak jak ji vidíme. Jevy nám pomáhají eliminovat spekulativní poznatky a přistupovat k jevům v takovém rozsahu, jak se skutečně jeví, tj. jak se věci skutečně mají a jak jsou dány. Za pomoci této metody jsme v disertační práci schopni identifikovat danou skutečnost jako proud vědomí. Zajímá nás identifikace konkrétnosti, specifčnosti a individuality.

Popíráme generální tezi, že je svět závislý na epoché (vlastním vědomím). Triangulárním propojením jedince a vnímání dualistického pojetí individuální identity, sekundárních projevů lidskosti jsem schopni identitu podrobit kompresi a konstrukci skrze zjištěné poznatky, které se vynořují. Tyto invarianty dále identifikovat v takové kontinuitě, jak se vynořují.



Obrázek 5 Model fenomenologické identifikace invariantu

V **Husserlově** podání je významem epoché [s]uspendování víry v realitu relace, jak je kladena v soudu¹²⁴. Identita jako taková je v pojetí fenomenologie zásadní, za to individualita ta upozaděna a odmítána. Podstatou daného hledání je instance, která je ve své podstatě [r]edukované ego (...) před kterým musí předstoupit jakákoliv zkušenost, aby osobně vyjevila obsah své pravdy¹²⁵.

¹²⁴ Blíže DESANTI, Jean T. *Fenomenologie a praxe*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1966., op. cit., s. 18.

¹²⁵ Ibidem., op. cit. s. 22.

3.3.3 Pilotáž výzkumného šetření

Explorativní výzkum byl realizován pomocí narativní techniky¹²⁶. Následnou postprodukcí dat a jejich analýzou byly získané poznatky pomocí reflexivních technik vymezeny u vlastních identit zapojených informantů v akademickém prostředí. Narativní techniky lze nalézt jako efektivní nástroj pro sběr a vyhodnocování kvalitativně zaměřených výzkumů u fenomenologicky podpořených bádáních. V současném interdisciplinárním modulu výzkumných profilací aktuálně využívaných technik vedoucích k ověřování konstruktivně orientovaných výzkumů ve vztahu k subjektivnímu pojetí zkoumaného jevu jsou tyto kombinace vysoce efektivním metodologickým přístupem.

Výzkumný vzorek se skládal z 30 informantů, kteří sdělili v narativním rozhovoru svou vlastní cestu a vjem současného fenoménu. Narativní technika byla pro přesnější zacílení výzkumu podpořena zakotvenou teorií, která pomocí selektivního a axiálního postupu kódování a následné analýzy přiblížila jednotlivé hledané neznámé ve vztahu k hledaným fenomenologickým jevům, aby do značné míry dokreslovaly potřebné substance hledaného fenoménu a dílčích kauzalit učitelské identity.

Start konstruktů profesní identity lze spatřovat v rodinné tradici pojetí výchovy. Vzájemné ovlivňování jedince a rodiče formuje prvotní náznak budoucího vývoje a směřování. Nicméně z našich dosažených výsledků raději odkazujeme na fakt, že faktor rodinného vlivu dosahuje zásadních odlišností zejména v tradičně uzpůsobených zemích, a to převážně z kulturně a nábožensky orientovaných hodnotových základů.

¹²⁶ Blíže CRESWELL, John W. Editorial: Mapping the Field of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research* [online]. 2008, roč. 3, č. 2.

Tradiční vize rodinného tlaku ovlivňuje konstrukt identity zejména z hlediska sebedůvěry a popírá ekonomicky transgresivní orientaci související s výkonem a jeho ohodnocením, které je prvotním impulsem pro následnou intrapersonální koncepční vizi self konceptu v ranné fázi vývoje jedince.

Tyto hlavní subjekty, které se podílí na pozdějším vzniku uceleného jednání z behaviorálního hlediska ukotvení principů vlastní percepce a následné motivace k seberozvoji již nabytých vědomostí formují identitu. Tento model nám vymezuje nástin variačních scénářů ve vztahu k pozorovaným mikro vztahům mezi hodnotou tradiční, která je zakořeněna v principech rodiny, versus vlastního „intrapersonální boje“ postupné profilace jedince ve vztahu k budoucímu profesnímu hledisku.

V aktuálních podmínkách lze variabilní požadavky nalézt z hlediska dosaženého vzdělání v univerzitním prostředí. Zejména tyto koncepční změny jsou nesourodé a mnoho univerzitních pracovišť následnou vnitřní normou upravuje nároky na jedince. V pojetí identity začínajících učitelů pozorujeme obecný trend nároku minimálního započatého vzdělání v doktorském studijním programu, což je prezentováno z výsledků výzkumu v porovnání výpovědí našich informantů jako motivační složka podpory učitelského konstrukt, která má přirozený původ v nás.

3.3.4 Fáze realizace

Po vymezení jednotlivých možností, kam dále profilovat výzkum, se disertační práce zaměřuje na kvantitativně orientované přístupy zkoumání daného jevu. Kombinace metodologických přístupů a technik vedou k ověřování konstruktivně orientovaných výstupů, a to ve vztahu k subjektivnímu pojetí zkoumaného jevu. Narativní technika je vhodnější

pro přesnější zacílení výzkumu a je podpořena postprodukcí dat selektovaných pomocí zakotvené teorie.

Zakotvená teorie (skládající se z kroků selektivního, axiálního postupu kódování a následné analýzy dat a jejich interpretací) přiblížila jednotlivé hledané neznámé ve vztahu k hledaným fenomenologickým jevům, aby do značné míry dokreslovaly potřebné substance hledaného fenoménu a dílčích kauzalit učitelské identity u začínajících akademických pracovníků. U samotné realizace narativních technik lze spatřovat rizika velké časové náročnosti, která je způsobena zpracováním dat. Z pohledu podpůrných narativních technik pro potřeby fenomenologického přístupu je potřeba vymezit užitou metodu jako meziúrovňový nástroj. Nutno identifikovat, kdy výzkumník realizoval výzkum. Kdy proběhly volné narace ze strany informantů a kdy je nutné užít fenomenologického bracketingu pro potřeby disertační práce.

Lze spatřovat terminologické desinterpretace především v pohledu na samotné narace ze strany autorů **Creswell**¹²⁷ (v ang. narration), **Antikainen**¹²⁸ (v ang. narrative interview), **Woods**¹²⁹ (v ang. conversation). Jen pro upřesnění, narace byla v případě disertační práce realizována jako metodologický nástroj, tj. svobodný bez nutností zásahu do výpovědi informanta, ale v závislosti zachování narativních impulzů k relevanci zkoumaných jevů dává výzkumníkovi větší zacílení v šetření. Pro dosažení výše uvedených dílčích cílů disertační práce byly užity

¹²⁷ Blíže CRESWELL, John W. Editorial: Mapping the Field of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research* [online]. 2008, roč. 3, č. 2.

¹²⁸ Blíže ANTIKAINEN, Ari. Between Structure and Subjectivity: Life-histories and Lifelong Learning. *International Review of Education* [online]. 1998, roč. 44, č. 2.

¹²⁹ Blíže WOODS, Peter. Conversations with Teachers: some aspects of life-history method. *British Educational Research Journal* [online]. 1985, roč. 11, č. 1.

modifikace kvalitativního designu výzkumu, který kdykoliv může plynule přejít do smíšeného metodologického přístupu.

Pomocí navrženého designu výzkumu je možné detailněji a přesněji splnit jednotlivé hlavní i dílčí cíle, které korelují s celkovým smyslem disertace.

3.3.5 Užití metody

S kontinuální provázaností jsou metodologickými nástroji sběru informací voleny následující přístupy viz níže:

- **Zakotvená teorie** pomůže vymezit základní specifikace potřebné pro ucelenou představu k celkovému pojetí procesu utváření profesní identity učitele.
- **Narativní přístupy a fenomenologické interview** jsou vhodné k doplnění subjektivního vnímání jednotlivých limitací a pohledů na danou problematiku, při formování dané identity u jednotlivých začínajících akademických pracovníků, a to ve vztahu ke komplexnímu pojetí profesního konstruktů učitelství profesní identity.
- **[Bracketing] a kódování** fenomenologické uzávorkování výstupů a tvorba podmínek pro vznik granularity.

3.3.6 Vymezení výzkumného vzorku

Do výzkumného šetření disertační práce bylo zapojeno sedm informantů, kteří započali přípravu v doktorském studiu nebo úspěšně dané studium absolvovali a působí ve výkonu profese v horizontu do dvou let od ukončení svého postgraduálního studia a své profesní přípravy. Toto kritérium pojetí začínajícího akademického pracovníka bylo definováno v kontextu teoretické části práce, aby bylo možné přesněji vymezit

konstrukt dané identity a případně lépe definovat pojetí začínajících akademických pracovníků. Celkově se zapojilo sedm informantů. Nominální znaky potřebné k selekci deskriptivních dat byly voleny náhodně, tudíž nebyla upřednostněn specifický věk, studijní obor doktorského studia, pohlaví nebo absolvent. Vzorek tvořili začínající akademičtí pracovníci z instituce Univerzity Palackého, konkrétně z Pedagogické fakulty. Jednalo se o částečně záměrný výběr účelně pro potřeby tohoto výzkumu na základě omezení délky profesní přípravy, která je standardně čtyři roky a délky absolutoria s maximálním rozhraním do dvou let. Nastavené upravující podmínky selekce výzkumného vzorku byly obligatorní. Dílčím kritériem bylo zvoleno pro potřeby eliminace nežádoucích parametrů, které nevystihují podstatu začínajícího akademického pracovníka, proto dané intervalové kategorizace reprezentativního vzorku výzkumu byly upraveny.

INFORMANT	JOHN DOE 1	JOHN DOE 2	JOHN DOE 3	JOHN DOE 4	JOHN DOE 5	JOHN DOE 6	JOHN DOE 7
DOKONČENÁ PROFESNÍ PŘÍ- PRAVA	NE	NE	NE	NE	NE	NE	ANO
VĚK (průměr)	>35	>35	>30	<30	<30	<30	>30
PŘECHODZÍ PRACOVNÍ ZKUŠENOST	ANO	ANO	ANO	NE	ANO	NE	NE
FORMA STU- DIA	PRE- ZENČNÍ	PRE- ZENČNÍ	PRE- ZENČNÍ	PRE- ZENČNÍ	PRE- ZENČNÍ	PRE- ZENČNÍ	PRE- ZENČNÍ
POHLAVÍ	ŽENA	MUŽ	MUŽ	ŽENA	ŽENA	ŽENA	ŽENA

Tabulka 1 Nominální znaky informantů

Řadíme sem i studenty doktorského studia, jelikož jsou v profesní přípravě, stejně tak čerstvé absolventy do dvou let. Volíme tak, pro účely komparace identity a vyvracení teze vnímání sekundární identity spojené s postdoktorandy a zkušenějšími akademiky.

Tím dojde k potlačení případné nekonzistentnosti. Randomizovaný výběr by byl neefektivní a těžko proveditelný v takto koncepčně uzpůsobeném výzkumu pro potřeby disertační práce.

3.3.7 Metodologie výzkumného vzorku

V kvalitativních přístupech není rozhodující počet účastníků šetření. Toto kritérium není v tomto metodologickém rámci natolik drakonické jako například u kvantitativní metodologie, která se snaží objektivně interpretovat datové proměnné vůči případným hypotézám a jejich falsifikaci. Z tohoto ohledu se přikláníme k tvrzení, kdy nelze paušalizovat velikost vzorku zapojeného do výzkumu.¹³⁰

I v tomto ohledu je přihlédnuto k metodologickému doporučení, kde v případě fenomenologické aplikace je doporučováno konzistentně stanovovat vzorek v rozmezí od 5 do 25 informantů¹³¹.

3.3.8 Podpůrné metodologické přístupy a vizuální koncepce práce

Podpůrné metody rozvíjí cíl práce a vtáhnou čtenáře do kontextuální segmentace zjištěných poznatků v maximálním měřítku.

¹³⁰ Více ang. or. „*There are no rules for sample size in qualitative inquiry. Sample size depends on what you want to know, the purpose of the inquiry, what's at stake, what will be useful, what will have credibility, and what can be done with available time and resources.*“ Blíže PATTON, Michael Quinn. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc, 1990. *Qualitative evaluation and research methods.*, s. 184, op. cit.

¹³¹ Blíže ang. or. „*A typical sample size is from 5 to 25 individuals, all of whom have had direct experience with the phenomenon being studied.*“ LEEDY, Paul D.; ORMRD, Jeanne Ellis. *Practical research: planning and design*. 11. Colorado USA: Pearson Higher Education, 2016., s. 273, op. cit.

K prokázání záměrů ve vztahu k empirické části práce byly zvoleny následující podpůrné přístupy a metody:

- obsahová analýza,
- projektivní techniky nedokončených vět,
- pojmové mapování,
- nestandardizované fenomenologické interview,
- písemné záznamy a výpovědi,
- statistické metody zpracovávání a následné komparace dat na základě získaných dat datové analýzy textu,
- Neckerova¹³² interpretace vizuálních stavů skrze kubické disproporce a vortextové vizualizace dle Eulera a Hamiltona, pomáhající objasnit konstrukce a možné dekonstrukce identit.

Podpůrným nástrojem pro postprodukcí dat byl užit vědecký softwarový program **Atlas.ti**¹³³ návazně na kvalitativní část výzkumu. Voloeno tak bylo z důvodů potřeby kódování a následné interpretace zakotvené teorie. Tento software umožňuje konverze z kvalitativních výstupů na kvantitativní, pro komplexnější kvantitativní interpretace dat, tj. velkého objemu exportovaných dat. Dále bylo možné využít program

¹³² Blíže BRADLEY, Drake R.; PETRY, Heywood M. Organizational Determinants of Subjective Contour: The Subjective Necker Cube. *The American Journal of Psychology* [online]. 1977, roč. 90, č. 2.

¹³³ Blíže ATLAS.ti: The Qualitative Data Analysis & Research Software. ATLAS.ti [online]. [vid. 13. duben 2020]. Získáno z: <https://atlasti.com/>. (vlastní autorská licence).

Statistica¹³⁴ a pro základní úkony deskriptivní statistiky postačí v tomto případě aplikace **MS Excel**¹³⁵.

3.3.9 Etické východisko a transparentnost informací

Samotné přepisy a užití dat z výzkumu byly pro zachování anonymity informantů nahrazeny pseudoanonymizací iniciály John Doe. Veškerá data budou pro následovnou reprodukci ošetřena dle de lege lata a ZoZOÚ¹³⁶. Důvěryhodnost informací bude jedním ze základních pilířů dohody o spolupráci mezi výzkumníkem a akademickým pracovníkem. Účastník výzkumu má právo kontrolovat a reagovat na publikaci dat, případnou anonymizací a odsouhlasovat rukopis přepisu získaného rozhovoru či zprávy o výzkumu.

3.3.10 Validita a reliabilita

Z pohledu kvantitativního designu se otevírá možnost získaná data zabezpečit v rámci určité normy kvality—získaná data jsou reliabilní, tj. přesná a objektivní vůči realizovaným šetřením v komparaci aktuálního stavu. Z pohledu užití metodologie hrozí může dojít k subjektivnímu zkreslení a neúplnosti validity dat vlivem řešitele, ale i tento potenciální problém lze řešit následovně. Zvolením koncepční strategie sběru

¹³⁴Blíže SPSS Software-Czech Republic | IBM [online]. [vid. 13. duben 2020]. Získáno z: <https://www.ibm.com/cz-en/analytics/spss-statistics-software>. (univerzitní licence UP).

¹³⁵Blíže Spreadsheet Software-Excel Free Trial-Microsoft Excel [online]. [vid. 13. duben 2020]. Získáno z: <https://products.office.com/en-ww/excel>. (univerzitní licence).

¹³⁶Blíže 110/2019 Sb. Zákon o zpracování osobních údajů. *Zákony pro lidi* [online]. [vid. 8. duben 2019]. Získáno z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-110>

dat, tj. využití více informačních podnětů a smíšené aplikace metod (nikoliv pouze jedné techniky), interní a externí konzistencí¹³⁷, komunikativní validizací¹³⁸, triangulací či triangulací výzkumníků¹³⁹.

Dalšími doplňkovými možnostmi, a to v případě časové rezervy, jsou možnosti využití více zdrojů (např. křížové komparace, opakovaných narácí), v extrémním případě triangulací¹⁴⁰ vícero výzkumníky, avšak tento ryze teoretický metodologický koncept však nelze praktikovat v podmínkách disertačních prací z důvodů požadavků na inovativní a tvůrčí koncepci předkládané vědecké práce.

¹³⁷ Blíže ATKINSON, Robert. The Life Story Interview as a Bridge in Narrative Inquiry. In: *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. [online]. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc, 2007.

¹³⁸ Blíže KELCHTERMANS, Geert. Stimulated autobiographical self-thematisation: methodological reflections on a research procedure for studying teachers' professional development. In: *6th Conference of the International Study Association on Teacher Thinking*. Goteborg: Sweden, 1993.

¹³⁹ Blíže GAVORA, Peter. *Úvod od pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.

¹⁴⁰ Pozn. autora: V této věci je nutno poznamenat, že případný postup triangulace výzkumníky, by bylo možno realizovat pouze teoreticky. Z etického a legislativního hlediska bychom nebyli schopni zachovat unikátnost výzkumu a došlo by k porušení kritéria disertační práce–plagiátorství *via de lege lata*.

4 Presentace výzkumných poznatků

V rámci hierarchického propojení metodologického konceptu do současných podmínek realizovaného výzkumu bylo podstatné vymezit definiční znaky, které lze v reálném a měřitelném kontextu zachytit. Fenomenologická koncepce umožnila volněji vymezit epoché a modalities daného šetření tak, aby jejich přínos byl transparentní až po realizaci samotných šetření s informanty.

Samotná koncepce faktorů, která se vymanila z běžného vnímání u jedince, byla podrobena hloubkovému ukotvení v metodologickém postupu. Jednotlivé záznamy byly přepsány do podoby, která byla vyhotovena ve stejnopisech s danými záznamy jednotlivých informantů, kteří se zapojili do výzkumu. Podstatné bylo v tomto kontextu zpracovat obsáhlé množství dat v písemné podobě a vymezit klíčové kódy, které pomohou lépe selektovat podstatné a nepodstatné faktory, které byly klíčové a pojily se s identickou konstrukcí. Samotné otevřené kódování bylo vypracováno u jednotlivých informantů a následně byly vytvořeny specifické kategorizace, které objasnily klíčové faktory a dílčí faktory. Daná selekce umožnila přesnější pochopení subjektivních interpretací od informantů a jejich následná kontextová analýza dat umožnila transparentně falsifikovat nebo potvrdit částečné konstrukce u dílčích entit a stanovit unifikovaný resultát, pro který lze v rámci metodologického přístupu spatřovat zásadní vazby na vlastní identické pojetí začínajícího akademického pracovníka.

VÝZNAM	Metodologie ATLAS.TI	PŘÍKLADY
KONCEPT	malé písmena, černá barva písma	<i>status studenta, pozitivní faktor</i>
KATEGORIE	VELKÁ PÍSMENA, barevné písmo	<i>ZAČÍNÁJÍCÍ AKADEMICKÝ PRACOVNÍK</i>
KONCEPT PODPORUJÍCÍ VÝVOJ KÓDOVANÉHO SCHÉMATU	malá písmena, předpona pomocí speciálních znaků, černá barva písma (*)	<i>*o tom si to zkusit</i>
DIMENZE (ROZSAH)	malá písmena, předpona pomocí speciálních znaků, barevné písmo	<i>/IDENTITA /identita: začínající akademický pracovník /identita: před nástupem ke studiu</i>
SOCIO-DEMOGRAFICKÉ VAZBY	malá písmena, předpona pomocí speciálních znaků # nebo jiné, šedé písmo	<i>#hodnota: osobní #hodnota: profesní #pohlaví: žena #věk: >26 let</i>

Tabulka 2 Matice k aplikované metodologii kodifikace¹⁴¹

4.1 Koncepty učitelské identity

Koncept učitelské identity je konstruován již během profesní přípravy. V návaznosti na zjištěné poznatky a jejich fenomenologické interpretace můžeme tvrdit, že dané koncepty se postupně vyvíjejí v návaznosti na fázi studia, ve které se jedinec nachází. V tomto důsledku je učitelská identita formována skrze zpětnou vazbu akademických pracovníků, studentů a významnou součástí v této věci hraje i role školitele.

Sekundárním faktorem je v této věci nastavené kurikulární prostředí profesní přípravy. Samotní studenti jsou často ovlivněni vlastní motivací, ale dominantním faktorem je vnitřní přesvědčení a akceptace

¹⁴¹ Blíže Table 2. Syntax for the meanings of tags on the various levels. SUSANNE FRIESE. CAQDAS and Grounded Theory Analysis. *MMG Working Paper 16-07*. 2016, roč. 2016, č. 07., s. 18.

vlastního konceptu identity, která inklinuje více k učitelské identitě v ranných fázích studia a postupně se vertikálně rozvolňuje na akademickou identitu a identitu vědeckou, která je v tomto ohledu přirozeně oddělována vývojem vlastního sebepojetí a rozvětvenou profesní přípravou, která vyžaduje do značné míry kombinaci publikační činnosti a také výukové činnosti.

Tento koncept je institucionální a učitelská identita je následně u jedinců nepřímým nárokem očekávané role, která v akademické kultuře do značné míry souvisí s nepsanou tradicí propojování vědecké kompetence a invence, která je podporována formou pedagogického působení.

Tyto faktory mají na jedince značný vliv a v rámci fenomenologického zkoumání byly nalezeny tyto entity, které jsou prezentovány v kontextové analýze následující části. Nutno poznamenat, že z dosavadních zjištění je poměrně složité štěpit identitu akademických pracovníků v profesní přípravě, která se dynamicky mění dle krátkodobých motivačních faktorů, které jsou spojeny s profesní přípravou a jejími nároky na dokončení doktorského studia. Po dosažení doktorátu, jakožto společenské identity, jsou koncepty učitelské identity podporovány vlastním samostudiem a zpětnou vazbou z širších okruhů, kam lze řadit studenty, akademické pracovníky, zahraniční experty v rámci projektové kooperace a účastí na konferencích v rámci vědeckého působení. Učitelská identita a její koncept je u jedinců také nepřímo podporován ze strany přidělené identity. Je to míněno tak, že učitelská identita, tak jak je známá a v totální antitezi vůči akademickému pracovníkovi, je v očích společnosti blíže akceptovatelná a pochopitelná. Nicméně z akademického pohledu je učitelská identita spojena s jistou odlišností a profesní abilitou, která je vůči klasické učitelské předpojatosti a kompetentnosti v jiné

dimenzi a značně překračuje dogmatické uzpůsobení vnímání této identity postavené na předpokladu pouhého vedení výuky dle jisté zažité koncepce a didaktického přístupu, typického spíše pro nižší stupně vzdělávací soustavy, kde v odlišnosti od akademického prostředí nehraje synergie výzkumu a výuky takovou roli jako právě v univerzitním prostředí.

4.1.1 Kodifikace výzkumné otázky ke konceptům učitelské identity

1.	Kód	Komentář	Zakot- veno	Hus- tota	Skupina kódu
○	# hodnota: osobní	Koncept self hodnot a vztahovosti k identickému konstrukt	15	3	1 KONCEPTY UČITELSKÉ IDENTITY
○	* hodnota dosaženého vzdělání	Koncept vzdělání a vztahovosti k identickému konstrukt	28	7	1 KONCEPTY UČITELSKÉ IDENTITY
○	*akademická identita: negativní	Koncept podporující akademickou identitu	9	1	1 KONCEPTY UČITELSKÉ IDENTITY
○	*společenská identita: negativní	Koncept podporující společenskou identitu	7	1	1 KONCEPTY UČITELSKÉ IDENTITY
●	/ identita: akademický pracovník	Identita akademického pracovníka	58	10	1 KONCEPTY UČITELSKÉ IDENTITY
●	/ identita: doktorská	Identita doktorská	23	5	1 KONCEPTY UČITELSKÉ IDENTITY
●	/ identita: institucionální	Identita v rámci instituce	11	2	1 KONCEPTY UČITELSKÉ IDENTITY
●	/ identita: před nástupem do studia	Identita ex-ante	1	1	1 KONCEPTY UČITELSKÉ IDENTITY
●	/ identita: společenská	Společenská identita a její parametry	23	4	1 KONCEPTY UČITELSKÉ IDENTITY
●	/ identita: studentská	Studentská identita	57	9	1 KONCEPTY UČITELSKÉ IDENTITY

●	/ identita: učitel- ská	Učitelská identita	46	9	1 KONCEPTY UČITELSKÉ IDENTITY
●	/ identita: vě- decká	Identita spojená s vě- deckou činností	39	8	1 KONCEPTY UČITELSKÉ IDENTITY
●	/ identita: začína- jící akademický pracovník	Identita začínajícího akademického pracov- níka	14	7	1 KONCEPTY UČITELSKÉ IDENTITY
●	/identita: přidě- lená	Identita přidělená např. v rámci studia, anebo společností	22	5	1 KONCEPTY UČITELSKÉ IDENTITY
●	/identita: univer- zální identita	Univerzalita identic- kého pojetí	9	2	1 KONCEPTY UČITELSKÉ IDENTITY
○	/identita: vlastní	Vlastní pojetí identity	29	2	1 KONCEPTY UČITELSKÉ IDENTITY
●	IDENTITA	Celkový strom kódu	53	16	1 KONCEPTY UČITELSKÉ IDENTITY
		Celková četnost	n=444	n=92	

Tabulka 3 Koncept učitelské identity data flow

4.2 Kontextová analýza fenomenologických vztahů a jejich interpretace výzkumného problému č. 1

John Doe: „(...) dochází k tomu, že vlastně ten člověk si vytváří ten svůj vlastní obraz, když někomu vlastně, jak já jsem říkal (...) vysvětluji, jestli jsem více učitel (...) tak ano, já jsem učitel, který musí nějakým způsobem vlastně tu výuku zajistit (...)“

John Doe: „(...) ano, já jsem prostý učitel na vysoké škole (...) dobrý vědec, neznamená to automaticky, že jsi dobrý učitel (...)“

John Doe: „(...) dále profesní přípravu i pro ty ostatní, pro ty z nižších vzdělávacích stupňů, učitele nebo respektive vzdělávací systém. Jak jsme schopni vlastně reagovat na tu výchovu, vývoj v dané době, a to bez nějaké jakoby spojitosti výzkumu přípravy a vhodné komunikaci (...)“

John Doe: „(...) zatím se, ale nevidím jako učitelka (...) možná za ty dva roky, to bych se možná takto viděla, ale teď pouze studuji (...)“

John Doe: „(...) mám třeba zkušenost ze státnicových zkoušek, a to zkoušení studentů je poměrně zajímavé a snažíš se ty studenty nějak nasměřovat a trochu jim pomoci (...) je tam jakýsi jasnější cíl (...)“

John Doe: „(...) když jsem přednášela v prváku (pozn. autora v prvním ročníku), tak jsem se cítila jako looser (pozn. autora méně cenná) co nic neví a tady se snaží předat nějakou teorii (...)“

John Doe: „(...) dřív si údajně mohli vybrat, jestli budeš učit nebo budeš publikovat. Mě to baví obojí, ale nevím, pokud bych si měla vybrat, co bych zvolila (...)“

John Doe: „(...) no určitě bych chtěla být vyučující a nechtěla bych odejít, ale výzkum publikovat jen na dobrovolné bázi něco jako externista.

A když jsem v té praxi, tak se mi potom studentům přednáší lépe a úplně jinak a cítím se komfortněji (...)“

John Doe: „(...) učím na vysoké škole a zaměřuji se na studenty a na budoucí učitelé (...) vnímají mě jako paní učitelku (...)“

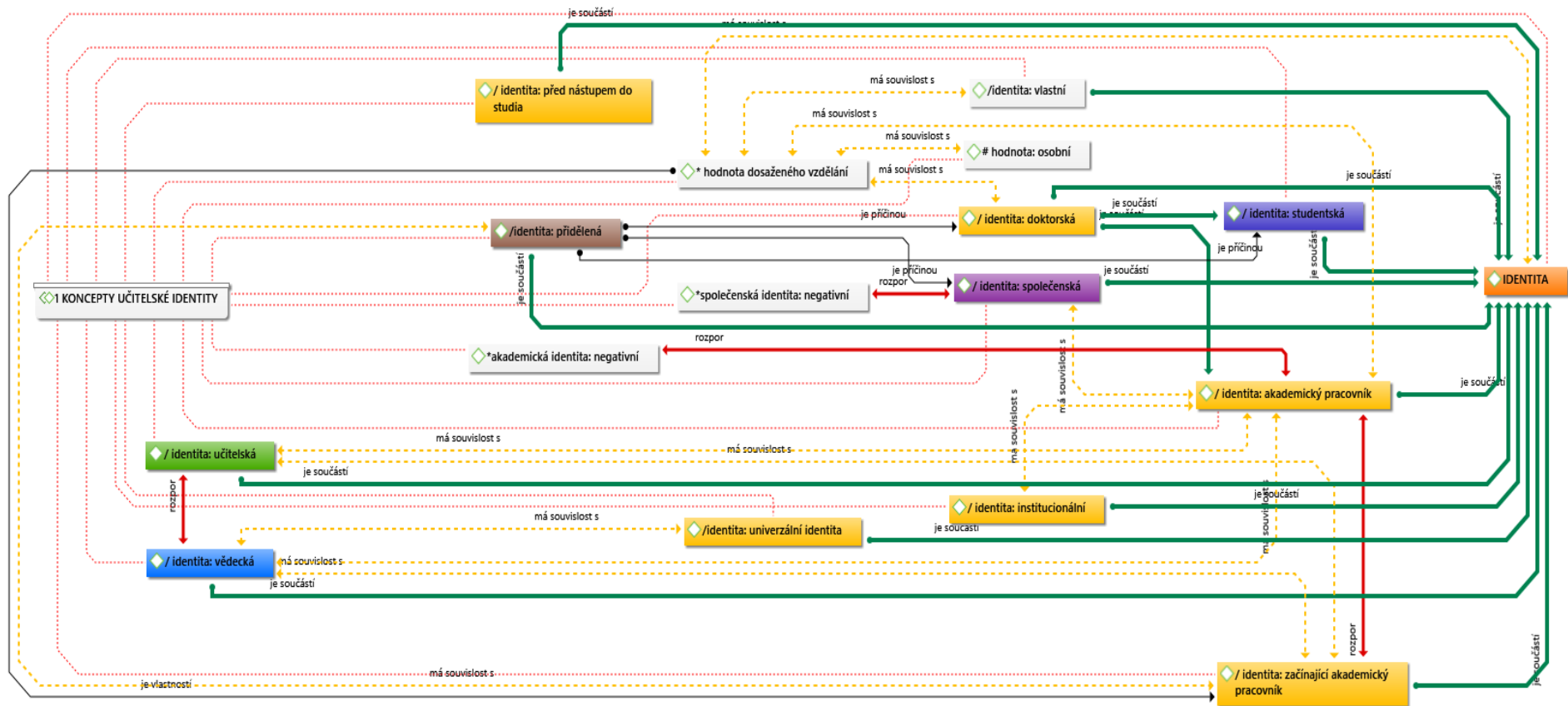
John Doe: „(...) už se spíš vnímám jako ten vysokoškolský učitel, který má za sebou nějaký vědecký výzkum, dejme tomu (...)“

John Doe: „(...) rozhodně psát články mě baví méně, než učit studenty (...)“

John Doe: „(...) chci se soustředit pouze na ten výkon profese (...) učit (...) je mi jedno, jak mi budou říkat ostatní (...)“

John Doe: „(...) dokonce mě nazývají studenti odborníkem a píší, víc takových odborníků na fakultu, jen tak dál a takhle, a to je pro mě prostě důležité (...)“

John Doe: „(...) to je pro mě ten motor, že chci, abych se potom jednou někdy dozvěděla, že to, co dělám, tak to dělám opravdu dobře (...)“



Obrázek 7 Koncepty učitelské identity

4.3 Motivace začínajících akademických pracovníků

Profesní přesvědčení nebo respektive motivace, která vzniká u začínajících akademických pracovníků je podložena samozřejmě tím, že akademický pracovník si nastavuje dlouhodobou, krátkodobou a celoživotní motivaci. Z těchto poznatků, které byly v rámci výzkumné stati prezentovány, je patrné, že profesní přesvědčení u začínajících akademických pracovníků, tak jak ho známe v rámci jakéhosi statusu v rámci studentské identity, nemusí nutně znamenat to, že ta daná identita je ovlivněna motivačním, anebo respektive profesním přesvědčením začínající akademického pracovníka.

Narážíme na to, že v kontextu toho, že daný akademický pracovník si nastavuje dlouhodobější cíle a krátkodobé cíle, avšak ani to vůbec nemusí být pravda. Samotná fáze profesní přípravy spočívá právě v tom, že akademický pracovník se seznamuje s koncepty, které jsou vlastně náplní práce, což samozřejmě nemůže předem znát a predikovat. V rámci obecně známé hodnoty motivace jsme se soustředili na složky, které jsou podloženy také ekonomickou motivací. Z pohledu krátkodobé motivace, která může být pozitivní i negativní, dále to byly možnosti, které vedou v rámci pozitivní motivace k rozvoji osobnostních dovedností a vědomostí, případně nějakých konceptů, které jsou spojené právě s tou motivací zůstat v práci a faktorem je kariérní růst. Motivace a kariérní posun je důležitý především z hlediska společenské identity, takže obecně vlastní konstrukce učitelství je ovlivněna mnoha faktory, ale především, co se týče vnitřní motivace, tak to jsou konstrukty, které jsou ovlivněny životní zkušeností, ať už pozitivní nebo negativní. Z tohoto hlediska lze vyvozovat, že motivace pro akademické pracovníky je

nastavená nejenom vlastně z pohledu vlastního self pojetí, ale také především z hlediska kritéria externího. Jsem lze jednoduše zařadit a kategorizovat položky typu rodina, dlouhodobá koncepce vymanit se z nějaké „nálepky“ toho, že rodinná situace stěžuje vlastní rozvoj identického bytí.

Řadíme sem životní koncepty jako například mateřství, kdy i matka samoživitelka v profesní přípravě má silnou motivaci k dokončení vlastního motivačního předsevzetí, dále narážíme na případy, že člověk nějakým způsobem je pouze přizpůsobivý k tomu, aby vykonával a vedl výuku na nižším vzdělávacím stupni a jeho motivací je snaha o profesní růst. Zjištěná motivace vnitřní je daleko silnější. Je podmíněna právě tím, že ten doktorand si nastavuje koncept právě v této rovině, kde dochází k zásadnímu uvědomění si hodnoty dosaženého vzdělání, hodnoty dané časové náročnosti profesní přípravy, ale také především uvědomí si také motivačních rizik. Mezi motivační rizika kategorizujeme pracovní náplň, čímž lze varovat, že daná náplň může být vykoupena právě jakousi náročností, a to z pohledu času, ale také především z hlediska finančního ohodnocení, takže nám zde vzniká vlastně jakási nejistota toho, jestli v rámci profesní přípravy nebo během studia, anebo také po tom, co vlastně člověk dokončí studium, bude mít uplatnění právě v akademické profesi, kterou vlastně upřednostňoval, a tento faktor jedince implicitně motivoval.

Ač studium lze dokončit v co nejkratším horizontu, zde jsou ty základní koncepty netransparentně nastaveny. Je potřeba si otevřeně říci, že ten motivační impuls, který zde nacházíme, anebo nenacházíme, tak můžeme fragmentarizovat na základní a externí. V případech toho základního samozřejmě motivuje pojetí self a ten externí sami dobře jistě známe. Jedná se o kurikulární nastavení, význam zpětné vazby, náplň

práce aj. Nicméně bez toho, aniž bychom jsme se bavili o dané motivaci, musíme přihlédnout k jedné zásadní věci. Samotná motivace by nebyla progresivně naplňována bez toho, aniž by tady byla sekundární podpora zpětné vazby. Ať už pozitivní nebo negativní, ten efekt by nebyl lineárně dosažen bez tohoto hlediska. Je zde potřeba zdůraznit to, že motivace je důležitá při konstruktivní jakékoliv identity, od profesní identity až k obecnému pojetí identity v generalizované vizi u kurikulární koncepce, ale také především z toho hlediska, že daný faktor motivace u profesního přesvědčení je zde zcela zásadní a akademické pracovníky nutí k jednání/akci.

4.3.1 Kodifikace výzkumné otázky ke konceptům motivace

2.	Kód	Komentář	Zakotveno	Hus-tota	Skupina kódu
•	#motivace: finanční	Konceptová vazba	11	0	2 MOTIVACE AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
•	#motivace: institucionální	Konceptová vazba	10	1	2 MOTIVACE AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
•	#motivace: osobní	Konceptová vazba	14	2	2 MOTIVACE AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
•	#motivace: školitel	Konceptová vazba	3	1	2 MOTIVACE AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
•	#motivace: vnější	Konceptová vazba	6	1	2 MOTIVACE AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
•	/MOTIVACE: během studia	Podpůrný koncept motivace-kategorizace	6	1	2 MOTIVACE AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
•	/MOTIVACE: celoživotní	Podpůrný koncept motivace-kategorizace	10	1	2 MOTIVACE AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
•	/MOTIVACE: dlouhodobá	Podpůrný koncept motivace-kategorizace	21	1	2 MOTIVACE AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ

•	/MOTIVACE: krátkodobá	Podpůrný koncept motivace-kategorizace	1	1	2 MOTIVACE AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
•	/MOTIVACE: okamžitá	Podpůrný koncept motivace-kategorizace	2	1	2 MOTIVACE AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
•	/MOTIVACE: před nástupem ke studiu	Podpůrný koncept motivace-kategorizace	6	1	2 MOTIVACE AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
•	[motivace: negativní]	Podpůrný koncept motivace	20	1	2 MOTIVACE AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
•	[motivace: pozitivní]	Podpůrný koncept motivace	19	2	2 MOTIVACE AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
•	MOTIVACE	Vliv motivace na konstrukt identity	19	14	2 MOTIVACE AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
		Celková suma	n=148	n=28	

Tabulka 4 Motivace data flow

4.4 Kontextová analýza fenomenologických vztahů a jejich interpretace výzkumného problému č. 2

4.4.1 Ekonomická motivace

John Doe: „(...) já vím, jak to je pro mě důležité (...) ten doktorát, a vím, že je to dobrá investice-časová (...)“

John Doe: „(...) jelikož máme to stipendium, protože je to pro mě lepší, jak ekonomicky, tak časově (...) máme stipendium, tak se mi to i hodilo, je to pro mě lepší pro matku, dělat doktorát, mít čas na syna, a ještě se věnovat studiu, kterému se věnuji s chutí a láskou. K tomu bonus i to stipendium (...) takže (...) za mě super (...)“

John Doe: „(...) byla jsem na mateřské a k tomu to stipendium a tak (...) samozřejmě je rozdíl, když zvažuješ, zda máš jít na nějakou placenou školu, kterou ty si platíš sám, anebo máš jít studovat na nějakou školu která ti platí (...)“

John Doe: „(...) bohužel jsem si nemohla dovolit zvolit placené vzdělání, protože mi to rodinná ekonomická situace neumožňovala (...)“

John Doe: „(...) vůbec to pro mě nebylo rozhodující, protože při nástupu to stipendium bylo minimální, ale na druhou stranu to bylo příjemné, protože studuješ a někdo tě za to platí (...)

Když jsem nastupovala, tak jsem pak měla dohodu a další příjem, ale nebylo to primární, že bych měla tu hodnotu stipendia nějak řešit (...)“

4.4.2 Kontradikce

John Doe: „(...) nebylo rozhodující, protože když jsem nastupovala, tak to bylo taky vlastně úplně směšný a nepovažovala jsem to za něco extra. Na druhou stranu to bylo hezké, protože jsem si říkala, ano studuješ, tak k tomu budeš mít prostě nějaké penízky a mě to potom vy nahradilo zaměstnání (...)“

John Doe: „(...) já jsem peníze opravdu neřešila, jo (...) Takže jako to já jsem si říkala, že to dělám pro sebe, abych v něčem byla lepší. Ne, abych finančně vydělala, když teď mám finance, i když byly stipendia takové, jaké jsou teď, tak je to ve srovnání značný rozdíl (...) ale pro mě není zásadní ta hodnota peněz (...)“

John Doe: „(...) teď už zase je to někde jinde. Vlastně si říkám, že už se to rovná snad i minimální mzdě, takže teď už je to samozřejmě úplně něco jiného, jo. Kdybych byla teďka studentka a pobírám stipendium, tak si řeknu, že dobrý, že to zvedli a jako mám minimální mzdu, skvělé. I některým lidem, si myslím, že by to prostě stačilo, já to takhle nebrala (...) nebylo to stěžejní“

John Doe: „(...) já jsem to dělala proto, protože jsem chtěla. Chtěla jsem studovat, když už jsem se na ten doktorát dostala, tak jsem si šla za svým, že to prostě nějakým způsobem dám, abych dosáhla toho, co jsem si stanovila (...)“

4.4.3 Motivace negativní

John Doe: „(...) pak jsou tady i lidé, kteří chtějí učit na vysoké škole a nebaví je psát výzkumné články a já jsem si říkala, proč tady ten člověk je, přeci si to musel dát dohromady, že člověk v práci dělá výzkumy, ale to je můj pohled (...)“

John Doe: „(...) jako menší negativum vnímám tlak, zodpovědnost, vlastní přesvědčení (...) víš, takovéto, zda na to mám a autorita vůči ostatním (...)“

4.4.4 Faktor konkurence

John Doe: „(...) a podle mě konkurence i vzniká v tom, že kdo bude lepší, a kdo se líp zapíše na té fakultě, tak to může znamenat i tlak toho, že tam i zůstane dále pracovat (...) Kdybych měla vybrat jedno z toho (...) jestli soudržnost nebo konkurence, tak jednoznačně konkurence (...)“

4.4.5 Kariéra akademického pracovníka

John Doe: „(...) obrovská motivace–studium–mysl. Smysl, kde bych chtěla pokračovat jako akademický pracovník–zaměstnanec (...)“

John Doe: „(...) prostě musíš být blázen nebo srdcař (...) nebo něco mezi (...)“

John Doe: „(...) nadšenec v akademické červí díře (...)“

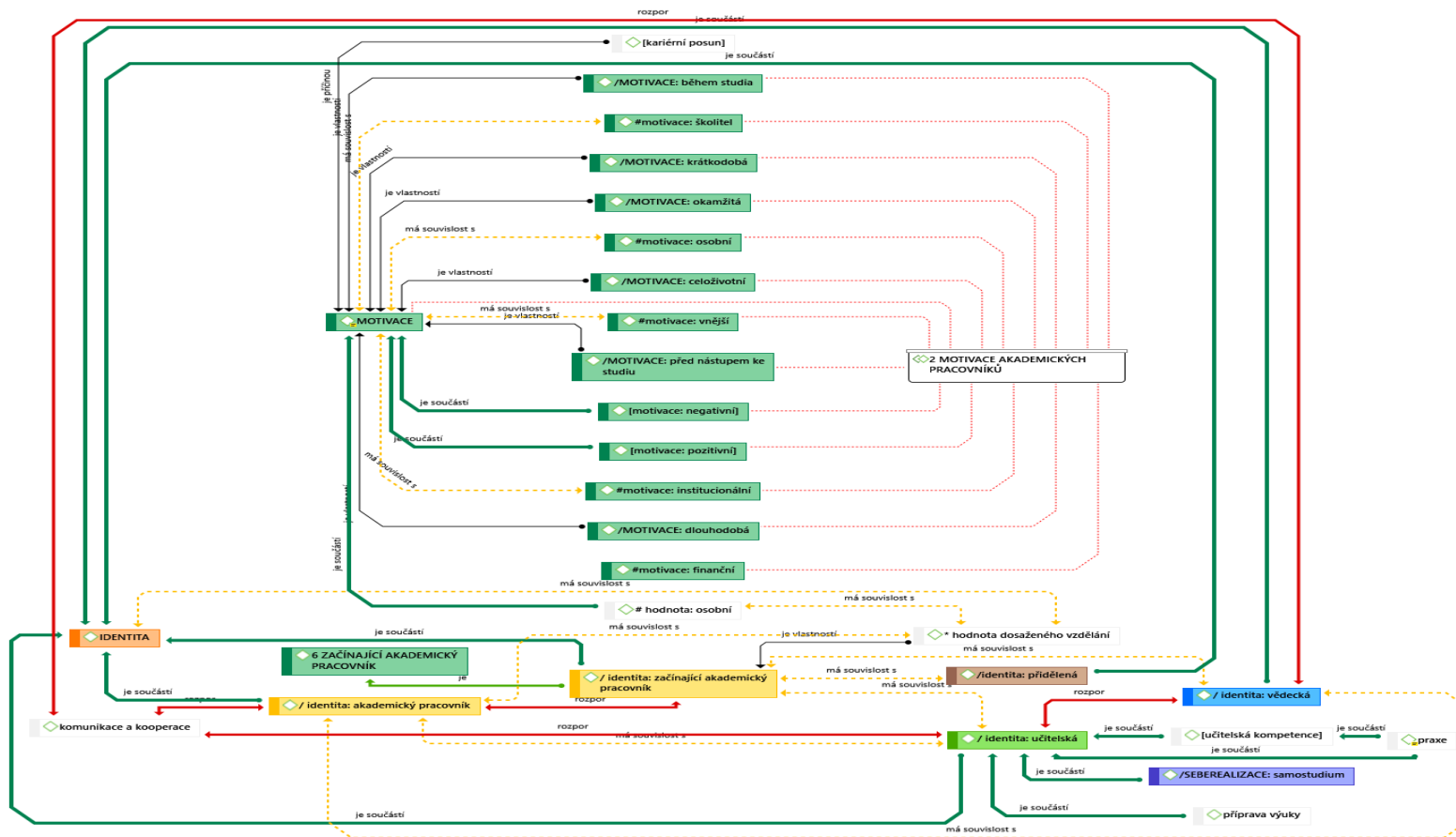
John Doe: „(...) vnímám to jako zapojení do úplně jiné sféry, než jsem doteď dělala a byla ze studia zvyklá. V rámci projektové činnosti je tam mnoho nového. Je to pro mě úplně něco jiného, jsem zaměřena na pedagogickou oblast a tady v rámci projektové činnosti se rozvíjím v jiné oblasti, protože musím publikovat a vést publikační a projektovou náplň daného tématu (...)“

John Doe: „(...) teď jsem denní student, protože dítě už mohlo nastoupit do školky. Teď se cítím jako mimoň, protože jsem se cítila na studium strašně stará, protože tam byli i denní studenti, ale protože měl člověk jiné starosti, tak si člověk připadal jako nejstarší (...)“

John Doe: „(...) já bych si strašně přála na fakultě zůstat (...)“

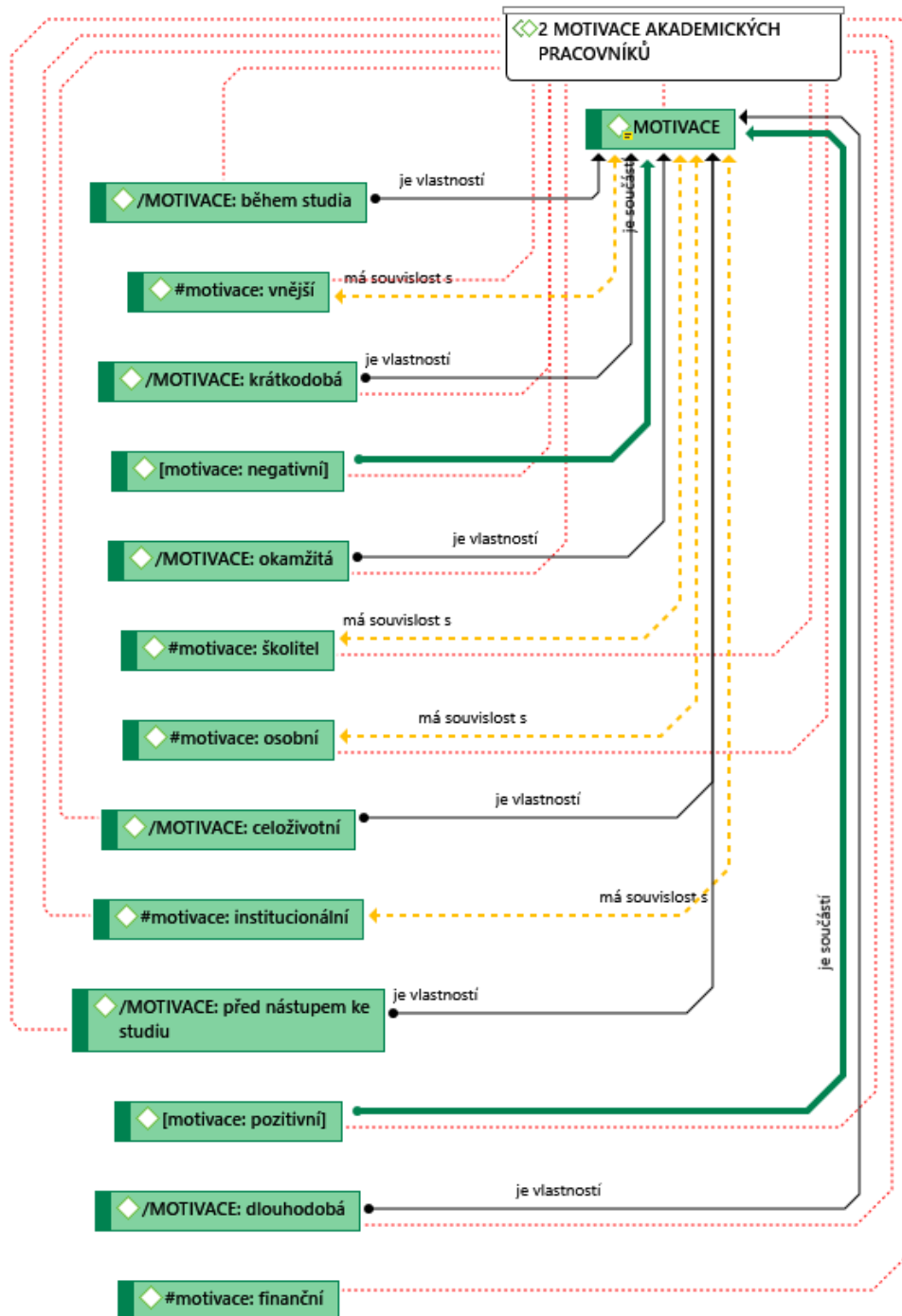
John Doe: „(...) skládala jsem vlastní identitu jak maličké kousky puzzle nebo lega (...) a pro mě je to prostě studium, které mělo perspektivu... zaměřilo se na moji budoucí profesi a někam mě posunulo,

tvářovalo a dá se říct posouvalo v životě pro mě v podstatě to bylo takové, že to mělo terapeutický užitek (...) zaměřit pozornost na užitečné věci, únik od osobních problémů, soustředit se na užitečné věci, které mě obohatí a zároveň uživí, veškerou svou energii soustředit, kterou si člověk zažije na něco kreativního dobrého a produktivního, to je pro mě studium a vlastně i silnou životní motivací (...) asi záleží na flexibilitě a na tom, kde se zrovna v životní situaci nacházíš, co tě motivuje. Není jednoduché to charakterizovat. Furt na sobě musím pracovat (...)“



Obrázek 8 Motivace začínajících akademických pracovníků

4.4.6 Motivace začínajících akademických pracovníků



Obrázek 9 Ortoagonální projekce motivace

4.5 Zpětná vazba u začínajících akademických pracovníků

Zpětná vazba u začínajících akademických pracovníků má vliv na přirozený seberozvoj. Setkáváme se zde s efekty, které jsou pozitivní i negativní a mohou značně ovlivnit profesní přípravu a vlastní sebepojetí u akademického pracovníka. Jedná se především o konceptualizaci podmínek a jejich vlastností, které má každý jedinec během profesní přípravy odlišné. Výrazným faktorem z pohledu zpětné vazby je role učitele (školitele), komunitní zpětné vazby v rámci studujících vrstevníků, a také institucionální zpětné vazby, kterou poskytují akademici a další vyučující. Zpětná vazba vede k přirozenému profesnímu růstu a motivuje jedince, že to, co dělá, má správný směr a smysl. Otevřeně si lze říci, že bez zpětné vazby jedinec neví, zda činnost, které věnuje velké množství času má ten správný potenciál. Pokud by nebyla zpětná vazba průběžná, tj. již na vnitřní úrovni a daný efekt poskytnuté zpětné vazby by se neprojevil, vedlo by to k tomu, že začínající akademický pracovník by se potýkal s výraznými obtížemi v zahraniční, anebo v rámci vědecké činnosti a projektové činnosti, kde poskytnutá zpětná vazba po evaluaci projektové činnosti nebo recenzním řízením při publikaci vědeckého článku mohou značně znepríjemnit profesní přípravu a odrazit přirozenou motivaci u studentů v profesní přípravě. Není možné jednoznačně konstatovat, že akademický pracovník a doktorand musí z pohledu zpětné vazby dané koncepty v profesní přípravě řádně konzultovat důkladně, protože narážíme i na odlišnosti, kdy role školitele je míněna jako průvodce vzděláváním, na kterého se jedinec může během studia obrátit.

Značně znepokojující je vnímání zpětné vazby od ostatních účastníků v profesní přípravě (doktorandů), kteří se navzájem vnímají spíše

negativně a vzniká mezi nimi umělý a vnitřní boj, který je spojen s profesním přesvědčením, které souvisí s motivací zůstat v univerzitním prostředí. Zde je ale nutno upozornit, že takto by to v akademické kultuře být nemělo a prvky egoismu v rámci zpětné vazby jsou v akademické kultuře cestou do agónie. U zpětné vazby je důležité, zda je poskytována průběžně, opakovaně, anebo vůbec. Nicméně i některých jedinců je zpětná vazba vnímána jako symbol ponižování a její vliv na sebepojetí jedince je vnímán značně negativně v tom, že je zasahováno do jejich komfortní zóny, což je často vyčítáno v profesní přípravě a jedinec je podroben tlaku okolí a ostatních akademických pracovníků, kde vzniká umělý tlak na osobnost začínajících akademických pracovníků. Tuto situaci nezvládá každá osobnost, a pokud bychom měli mluvit o významu zpětné vazby na resilienci jedinců a jejich sebepojetí, tak zde nastává spíše efekt negativní. Zvláštním případem, který je zaznamenán jsou zahraniční projektové a konferenční výstupy, kde je poskytovaná zpětná vazba okamžitá, a i přes její rozpory je u většiny dotazovaných vnímána pozitivněji, než zpětná vazba z řad vlastních akademických pracovníků a vyučujících a doktorandů nevyjímaje.

4.5.1 Kodifikace výzkumné otázky ke konceptům zpětné vazby a sebepojetí

3.	Kód	Komentář	Zakotveno	Hus-tota	Skupina kódu
•	# zpětná vazba: akademičtí pracovníci a vyučující	Konceptová vazba	12	1	3 ZPĚTNÁ VAZBA A SEBEPOJETÍ
•	# zpětná vazba: externí akademičtí pracovníci	Konceptová vazba	4	2	3 ZPĚTNÁ VAZBA A SEBEPOJETÍ
•	# zpětná vazba: ostatní doktorandi	Konceptová vazba	18	1	3 ZPĚTNÁ VAZBA A SEBEPOJETÍ
•	# zpětná vazba: školitel	Konceptová vazba	8	6	3 ZPĚTNÁ VAZBA A SEBEPOJETÍ

PREZENTACE VÝZKUMNÝCH POZNATKŮ

●	# zpětná vazba: studenti	Konceptová vazba	9	1	3 ZPĚTNÁ VAZBA A SEBEPOJETÍ
●	# zpětná vazba: vnější	Konceptová vazba	8	4	3 ZPĚTNÁ VAZBA A SEBEPOJETÍ
●	# zpětná vazba: vnitřní	Konceptová vazba	3	7	3 ZPĚTNÁ VAZBA A SEBEPOJETÍ
●	#efekt: externí	Konceptová vazba	8	0	3 ZPĚTNÁ VAZBA A SEBEPOJETÍ
●	#efekt: vnitřní	Konceptová vazba	7	1	3 ZPĚTNÁ VAZBA A SEBEPOJETÍ
●	* význam zpětné vazby	Konceptová vazba	4	2	3 ZPĚTNÁ VAZBA A SEBEPOJETÍ
●	/EFEKT: negativní	Podpůrný koncept zpětné vazby-kategorizace	13	2	3 ZPĚTNÁ VAZBA A SEBEPOJETÍ
●	/EFEKT: pozitivní	Podpůrný koncept zpětné vazby-kategorizace	15	2	3 ZPĚTNÁ VAZBA A SEBEPOJETÍ
●	/ROLE ŠKOLITELE: po dobu profesní přípravy	Podpůrný koncept zpětné vazby-kategorizace	6	3	3 ZPĚTNÁ VAZBA A SEBEPOJETÍ ROLE ŠKOLITELE
●	/ROLE ŠKOLITELE: po dokončení studia	Podpůrný koncept zpětné vazby-kategorizace	5	2	3 ZPĚTNÁ VAZBA A SEBEPOJETÍ ROLE ŠKOLITELE
●	/ZPĚTNÁ VAZBA: dlouhodobá	Podpůrný koncept zpětné vazby-kategorizace	12	5	3 ZPĚTNÁ VAZBA A SEBEPOJETÍ
●	/ZPĚTNÁ VAZBA: krátkodobá	Podpůrný koncept zpětné vazby-kategorizace	4	4	3 ZPĚTNÁ VAZBA A SEBEPOJETÍ
●	/ZPĚTNÁ VAZBA: okamžitá	Podpůrný koncept zpětné vazby-kategorizace	4	5	3 ZPĚTNÁ VAZBA A SEBEPOJETÍ
●	[zpětná vazba: negativní]	Podpůrný koncept zpětné vazby-kategorizace	19	3	3 ZPĚTNÁ VAZBA A SEBEPOJETÍ
●	[zpětná vazba: pozitivní]	Podpůrný koncept zpětné vazby-kategorizace	17	2	3 ZPĚTNÁ VAZBA A SEBEPOJETÍ

●	EFEKT	Podpůrný koncept zpětné vazby-kategorizace	10	2	3 ZPĚTNÁ VAZBA A SEBEPOJETÍ
●	ROLE ŠKOLITELE	Podpůrný koncept zpětné vazby-kategorizace	22	6	3 ZPĚTNÁ VAZBA A SEBEPOJETÍ ROLE ŠKOLITELE
●	ZPĚTNÁ VAZBA	Vliv zpětné vazby na konstrukt identity	33	8	3 ZPĚTNÁ VAZBA A SEBEPOJETÍ
		Celková četnost	n=241	n=69	

Tabulka 5 Zpětná vazba data flow

4.6 Kontextová analýza fenomenologických vztahů a jejich interpretace výzkumného problému č. 3

4.6.1 Efekt zpětné vazby k nástupu na studium

John Doe: „(...) k tomu mě vedla zpětná vazba od vedoucí, protože mi moje vedoucí řekla, že jsem do toho studia zapálená, že je vidět, že mě studium baví. Mě by to ani nenapadlo, ale když to řekla moje vedoucí, tak říkám, tak jo (...) tak to prostě zkusím (...)“

4.6.2 Školitel

John Doe: „(...) co se týče zpětné vazby od školitele (...) tak je nulová (...) zpětná vazba prostě chybí. Ze strany konzultanta je podpora cítit. Mě osobně ta volná ruka i vyhovuje (...)“

John Doe: „(...) myslím si, že není taková zpětná vazba na ten tvůj výzkum, tak jak bych si já představovala (...) tím že je ta ruka tak volná ty postrádáš nějak tu zpětnou vazbu, byť jen průběžnou zpětnou vazbu i názory ostatních (...) průběžně, protože pak vydávané množství článků a nikdo na to v podstatě nezareaguje (...)“

John Doe: „(...) říkala jsem si, že jsem asi dobře vedená. Tady si cením snahy vedoucí, která mi dávala zpětnou vazbu a snažila se mi pomáhat, anebo mi vracela neustále článek k opravě a nutila mě pracovat se zahraničními zdroji a ve finále, jak si tím člověk projde a jde na to

dno a je na něj vyvíjen ten tlak, tak se posune (...) a ten, kdo to bere (sic!) lážo-plážo, tak se nikam neposune (...)“

4.6.3 Ostatní vyučující

John Doe: „(...) vždycky to bylo bez problémů. Když jsem něco potřebovala, napsala sem nebo jsem se zastavila a konzultovala (...) vždycky mě poradili a bylo to ve všem a ve všech předmětech, které jsem studovala (...)“

John Doe: „(...) to se mi nestalo, že by mě odmítli. My jsme to vždycky jako domluvili, jak to vlastně na té konzultaci proběhne, a kdy proběhne (...) Tam jsme se v daný den a čas setkali a já jsem tam přišla (...) a oni se mi věnovali, jak jsem prostě potřebovala a nikdy to nebylo, že by mě odbyli, necítila jsem se takto frustrovaně (...)“

John Doe: „(...) učitelé jsou profíci ve svém oboru a snaží se tě nasměrovat a tím mě jenom a jenom pomůžou, že někam neustrnu, a pomáhají mě vedením v dané problematice. Někdy jsem sice našťvaná, ale pak později se nad tím zastavím a uznám (...) (sic!) jáéé (...) on měl, ale pravdu (...)“

4.6.4 Efekt zpětné vazby

John Doe: „(...) jsem ráda, že s nimi konzultuji i po dokončeném studiu (...)“

John Doe: „(...) konference mě posunují (...) myslím si, že je nejhorší žít v bublině. Nic tě neposune dál, než když to můžeš s někým zkonzultovat, ale načerpat i jiná (nová) témata (...)“

John Doe: „(...) obzvláště jako v českém prostředí (...) to je tak strašně malý rybník, že je tam trošku problém nějaké nezaujatosti. V zahraničí je to výrazně o něco kritičtější a ta vazba, která je předávána potom v recenzích, tak je zasloužená (...)“

John Doe: „(...) budeme se snažit budovat určitou cestu, udělat si reflexi, co fungovalo (...) za mě, ale (...) přistupovali k tomu individuálně.“

Je to také o počtu studentům, možná je to časově náročné, ale já jsem puntičkář a myslím si, že to půjde (...)

John Doe: *„(...) já mám vedoucí která chce, abych se věnovala výzkumu, abych si nastudovala články k tomu, co potřebuji dává mi vybrat přednášky, které bych chtěla učit a nějak mě nezahluje nějakými úkoly (...) chce, abych se věnovala tomu, co potřebuji (...) už mám za sebou větší část zkoušek a zbývají mi ostatní a ty chci taky zvládnout (...) jsem ráda, že my dává dostatek prostoru na přípravu v rámci studia, a abych se mohla věnovat těm studijním věcem (...)*“

4.6.5 Význam zpětné vazby

John Doe: *„(...) lze to brát jako zpětnou vazbu (pozn. autora-zpětná vazba od ostatních doktorandů) a jakousi umělou konkurenci (...) ano, ano přesně a já toho budu chtít taky dosáhnout, a proto musím prostě makat, makat, makat, protože nikdo nikdy a nic, zadarmo nedostaneš (...) publikování mi nedělá problém. Klidně budu raději psát než jezdit na konferenci do zahraničí (...)*“

John Doe: *„(...) lidé okolo a jejich zpětná vazba, ze začátku to bylo prostě fungující martyrium společné energie (...)*“

John Doe: *„(...) protože hledá toho člověka, který mu právě jakoby pomůže nebo prostě ho posune (...) a tady prostě, je to tak strašně jako složitý, že co tě jako posouvá (...) jako člověka–kooperace, spolupráce s těmi lidmi, účast na projektech a tím vlastně získáváš zkušenosti (...)*“

4.6.6 Zpětná vazba komunitní

John Doe: *„(...) snažím se zpracovávat publikace. Bavíme se s komunitou kolegů a následně se snažím zjišťovat nějaké zásadní informace k daným předmětům a obecně ke studiu (...)*“

John Doe: *„(...) zatím toho moc nevím, takhle spíše se obracím na studenty. Ty, které běžně potkávám (...) zatím je to taková poznávací věc, a ti mi poradí, i když se ptám opakovaně, tak mají se mnou trpělivost (...)*“

4.6.7 Studentská zpětná vazba

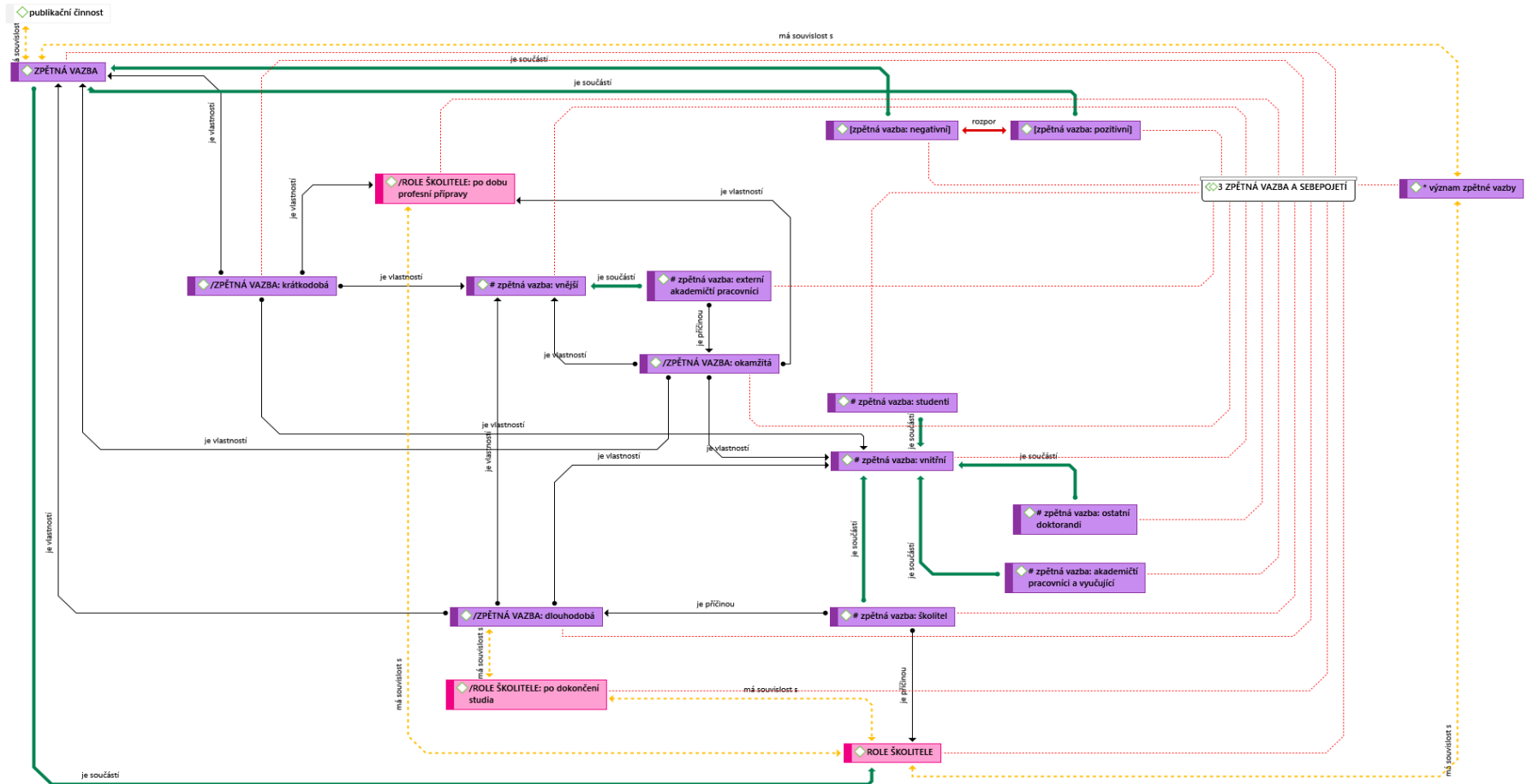
John Doe: „(...) vztah se studenty mě pomáhá přemýšlet o těch věcech jinak, měnit přístupy a komunikovat s nimi o tom, co mohu dělat lépe. Najít si přátelský přístup. Otevřenost názorům studentům. Vlastní diskuzní úroveň (...)“

John Doe: „(...) snažíme se navzájem pomáhat, ptát se. Získávat jejich zkušenosti a snažit se to potom aplikovat (...) v mém případě, kdy se například budu soustředit na studium nebo budu vést výuku (...)“

4.6.8 Poskytnutá zpětná vazba negativum

John Doe: „(...) mám to tak trošku, že jsem se na to zaměřila i na to, jak to lidi vnímají. Když budeš chodit dřív na zkoušky a budeš lepší na těch zkouškách (...) a když i ty něco pošleš dál ke studiu a přípravě ke zkoušce, tak jim dáváš něco navíc (...) To know-how třeba, jejich plus, a to svoje, a to už tě dělá lepším (...) potom můžeš dostat dřív zkoušku a budeš žádanější na to místo (...) jo, tak že, jak se zapíšeš, hraje roli i u těch zkoušek (...). A celkově tak můžeš třeba dostat to místo (...) Jo a o to místo zájem je. Těch míst není tolik a není to automatika, takže v tom konkurence je (...) podle mě, no (...) kdybych měla vybrat jedno z toho (...) jestli soudržnost nebo konkurence, tak jednoznačně konkurence (...)“

John Doe: „(...) jako skupina studentů nefungujeme skoro vůbec (...) že ten kontakt tam skoro jako vůbec není, takže nefungujeme. Co tak vím, tak hodně těch studentů pracovalo na základní škole nebo měli další práce a spousta z nich mají i jiné zájmy, a také jsem zjistila, že čím víc máme splněných zkoušek a ostatní jako ne, tím se ostatní začínají vyhýbat. Je to takové (...) z jejich pocitové zpětné vazby, že ony to zvládají a my ne, je to takové odrazující (...) proč (...) nevím, jak to popsat (...) Cítíme víc, že na začátku to bylo lepší, a teď (...) úspěch není úplně vítaný (...) je asi jednodušší se vymluvit na požadavky (...)“



Obrázek 10 Ortogonální projekce zpětné vazby

4.7 Seberealizace a vliv na posilování identity

Možnosti seberealizace, které mají akademičtí pracovníci v profesní přípravě jsou neomezené. Zásadním nedostatkem je jejich transparentnost a skrytost, která se postupně vynořuje na povrch během studia a akademický pracovník se vlastní invencí snaží vymanit z unifikované kurikulární koncepce a hledá vlastní cesty, jak se dále rozvíjet.

Konstrukt vlastní identity do značné míry jde ruku v ruce se zpětnou vazbu. Samotný student doktorského studia v ranných ročnících nevnímá zpětnou vazbu jako podstatnou a hledá si vlastní systém a koncepci stylu práce, která je zásadně ovlivněna samostudiem a plněním povinných zkoušek, pramenících z kurikulárních požadavků. V tomto okamžiku je seberealizace mírně upozaděna, protože je očekávána v přirozeném studijním režimu. Danou seberealizaci tedy oceňuje především školitel a studentovi daná seberealizace přijde vhod, až v pozdějších fázích profesní přípravy, jako jsou například tuzemské a zahraniční konference, mezinárodní mobility a stáže, v neposlední řadě specifickou skupinou jsou přednášky a semináře nad rámec profesní přípravy. Zda akademický pracovník musí vést rozvahu nad tím, zda sáhne nad aktuální publikaci k jeho předmětu nebo navštíví fyzicky konferenci nebo další vzdělávací kurs, je svým způsobem rozdílné pouze v dané formě nabytí vědomostí a kompetence k jeho akademickému působení, které by bez soustavné invence a pokrokovosti vedla k úpadku, což by především v dnešní dynamické době pocítili studenti, kteří by přišli v rámci učitelské identity do styku se začínajícími akademickými pracovníky.

Zásadním nedostatek v seberealizaci akademických pracovníků je variabilita impulsů, které začínající akademický pracovník musí

vyhodnotit jako podstatné pro jeho kariérní posun. V tomto ohledu nalézáme rozdílnosti v konceptech u nižších ročníků, kde si tento faktor nedokážou jedinci připustit a dochází k tomu, až v latentní fázi jejich studia.

Nicméně je průkazné i to, že profesní přípravou seberealizace nekončí a je nutné ji neustále prohlubovat, čemuž se i děje a zkušenosti akademičtí pracovníci jsou v tomto ohledu otevřeni koncepci posilování práce a teoretických východisek, které mohou v případné konzultaci sdílet s dalšími akademiky v rámci vědeckovýzkumných a projektových činností, což obohacuje stereotypy akademické náplně a výukových činností, které mohou akademického pracovníka upozadit a odstříhnout od inovativních přístupů v daném paradigmatu, kterému akademický pracovník věnoval značnou část svého akademického bádání.

4.7.1 Kodifikace výzkumné otázky ke konceptům seberealizace a faktorů posilování identity

4.	Kód	Komentář	Zakotveno	Hus-tota	Skupina kódu
•	#seberealizace: profesní	Konceptová vazba	15	2	4 SEBEREALIZACE A POSILOVÁNÍ IDENTITY
•	#seberealizace: akademická	Konceptová vazba	12	0	4 SEBEREALIZACE A POSILOVÁNÍ IDENTITY
•	#seberealizace: doktorská	Konceptová vazba	3	1	4 SEBEREALIZACE A POSILOVÁNÍ IDENTITY
•	#seberealizace: self	Konceptová vazba	8	0	4 SEBEREALIZACE A POSILOVÁNÍ IDENTITY
•	#seberealizace: výzkumná	Konceptová vazba	11	3	4 SEBEREALIZACE A POSILOVÁNÍ IDENTITY

PREZENTACE VÝZKUMNÝCH POZNATKŮ

•	/SEBEREALIZACE: konference	Podpůrný koncept seberealizace-kategorizace	7	3	4 SEBEREALIZACE A POSILOVÁNÍ IDENTITY
•	/SEBEREALIZACE: pracovní zkušenost	Podpůrný koncept seberealizace-kategorizace	5	2	4 SEBEREALIZACE A POSILOVÁNÍ IDENTITY
•	/SEBEREALIZACE: samostudium	Podpůrný koncept seberealizace-kategorizace	14	4	4 SEBEREALIZACE A POSILOVÁNÍ IDENTITY
•	/SEBEREALIZACE: stáže	Podpůrný koncept seberealizace-kategorizace	1	2	4 SEBEREALIZACE A POSILOVÁNÍ IDENTITY
•	/SEBEREALIZACE: supervize	Podpůrný koncept seberealizace-kategorizace	4	1	4 SEBEREALIZACE A POSILOVÁNÍ IDENTITY
•	/SEBEREALIZACE: teoretické poznatky	Podpůrný koncept seberealizace-kategorizace	7	2	4 SEBEREALIZACE A POSILOVÁNÍ IDENTITY
•	/SEBEREALIZACE: vnější	Podpůrný koncept seberealizace-kategorizace	2	1	4 SEBEREALIZACE A POSILOVÁNÍ IDENTITY
•	/SEBEREALIZACE: vnitřní	Podpůrný koncept seberealizace-kategorizace	4	1	4 SEBEREALIZACE A POSILOVÁNÍ IDENTITY
•	/SEBEREALIZACE: výuková činnost	Podpůrný koncept seberealizace-kategorizace	5	2	4 SEBEREALIZACE A POSILOVÁNÍ IDENTITY

•	/SEBEREALIZACE: výzkumná činnost	Podpůrný koncept seberealizace-kategorizace	13	2	4 SEBEREALIZACE A POSILOVÁNÍ IDENTITY
•	SEBEREALIZACE	Vliv seberealizace na konstrukt identity	5	10	4 SEBEREALIZACE A POSILOVÁNÍ IDENTITY
		Celková četnost	n=116	n=36	

Tabulka 6 Seberealizace data flow

4.8 Kontextová analýza fenomenologických vztahů a jejich interpretace výzkumného problému č. 4

4.8.1 Seberealizace nad rámec profesní přípravy

John Doe: „(...) dostala jsem nějakou informaci k online kurzům na celoživotku (pozn. autora: oddělení celoživotního vzdělávání UP), není to rozvíjení pedagogického talentu, ale je to zaměřené na metodologii (...) chtěla jsem se zlepšit ve statistice a práci s programem, takže z hlediska metodologií fajn. Většinou, co se pro ty doktorandy vypíše, tak mi to přijde jako zajímavé (...)“

John Doe: „(...) že by tu fungovalo nějaké další vzdělávání jako například na druhém stupni, kde je to centrálně, anebo něco řízeného, to se říci nedá (...)“

4.8.2 Vědecké aktivity spojené s výstupy a seberealizací na konferencích

John Doe: „(...) využívám, že se dostanu na ty konference a využiji to, co naleznou na konferenci (...) tam to nasávám a ty poznatky mě posouvají, a i ty novinky mohu aplikovat do té školy. Konference jsou velmi dobré (...)“

John Doe: „(...) konference mě posouvají myslím si, že je nejhorší žít v bublině (...)“

4.8.3 Samostudium a zkoušky

John Doe: „(...) teď se rozvíjím tak, že se učím dál samozřejmě (...) pořád nějakým způsobem dohledávám nějaké věci, které potřebuji, anebo které jsem zapoměla (...)“

John Doe: „(...) já jsem si to zorganizovala tak, abych se mohla věnovat zkouškám, pak publikaci a pak mít dostatek času (...) Hodně těch doktorandů si ten čas neorganizuje a chtějí proplout. Problém je i s přístupností zkoušek, které nejsou vypisovány v takové frekvenci, jak na nižším stupni vzdělávání, co jsme byly zvyklé (...)“

John Doe: „(...) bude se potřeba neustále sebevzdělávat, aby daná problematika byla i z tvého výkladu srozumitelná a ty jsi nezaspal dobu. A to tě posouvá v jakési hierarchii (...) lze to brát jako vytvoření podmínek pro posun. Asi záleží na flexibilitě a na tom, kde se zrovna v životní situaci nacházíš, co tě motivuje. Není jednoduché to charakterizovat. Furt na sobě musím pracovat (...)“

John Doe: „(...) teď se rozvíjím tak, že učím dál samozřejmě pořád nějakým způsobem dohledávám nějaké věci, které potřebuji nebo které jsem zapoměla (...)“

John Doe: „(...) v podstatě se asi nejvíc rozvíjím tím, že čtu, čtu, čtu a čtu (...)“

John Doe: „(...) mám zadanou literaturu na samostudium a snažím se tím nějak prokopat (...)“

John Doe: „(...) pro mě je to rozhodně studium, takové to příjemnější studium (...) vezmu publikaci, ze které nadále čerpám, (sic!) ježiš to znám, to už jsem se učila dříve, připadá mi, že mám velký základ, ale stále nějaké vědomosti obohacuji více (...)“

4.8.4 Propojení praxe a teorie

John Doe: „(...) propojení praxe a výzkumu, je to taková ideální vize (...)“

John Doe: „(...) konference workshopy. To беру jako v podstatě nějakou přípravu k tomu, abych byl schopen si uvědomit, co mě vlastně potom jako čeká, že vlastně to není jenom čistě o tom, že to výuka je frontální a předávání těch informací je vlastně pouze činností učitele (...)“

John Doe: „(...) objevuji spoustu zajímavých nových přístupů, a to mě zaujalo. Nechci, aby to vyznělo zle, ale jedna paní učitelka mi dala více v praxi než celá publikace (...)“

4.8.5 Seberealizace v projektové a výzkumné činnosti

John Doe: „(...) nechci se zapojovat do těch různých projektů a takhle, chtěla bych psát více z vlastní vůle a nemít to přikázáno z hůry (...) článek píše klidně i třeba tři měsíce po částech, než se to jako usadí (...)“

John Doe: „(...) využitelnost poznatků z profesní přípravy je minimální (...) no tak dívej, jako tak z pohledu budoucích nároků na vědeckou práci, tak ta metodologie je poměrně důležitá (...)“

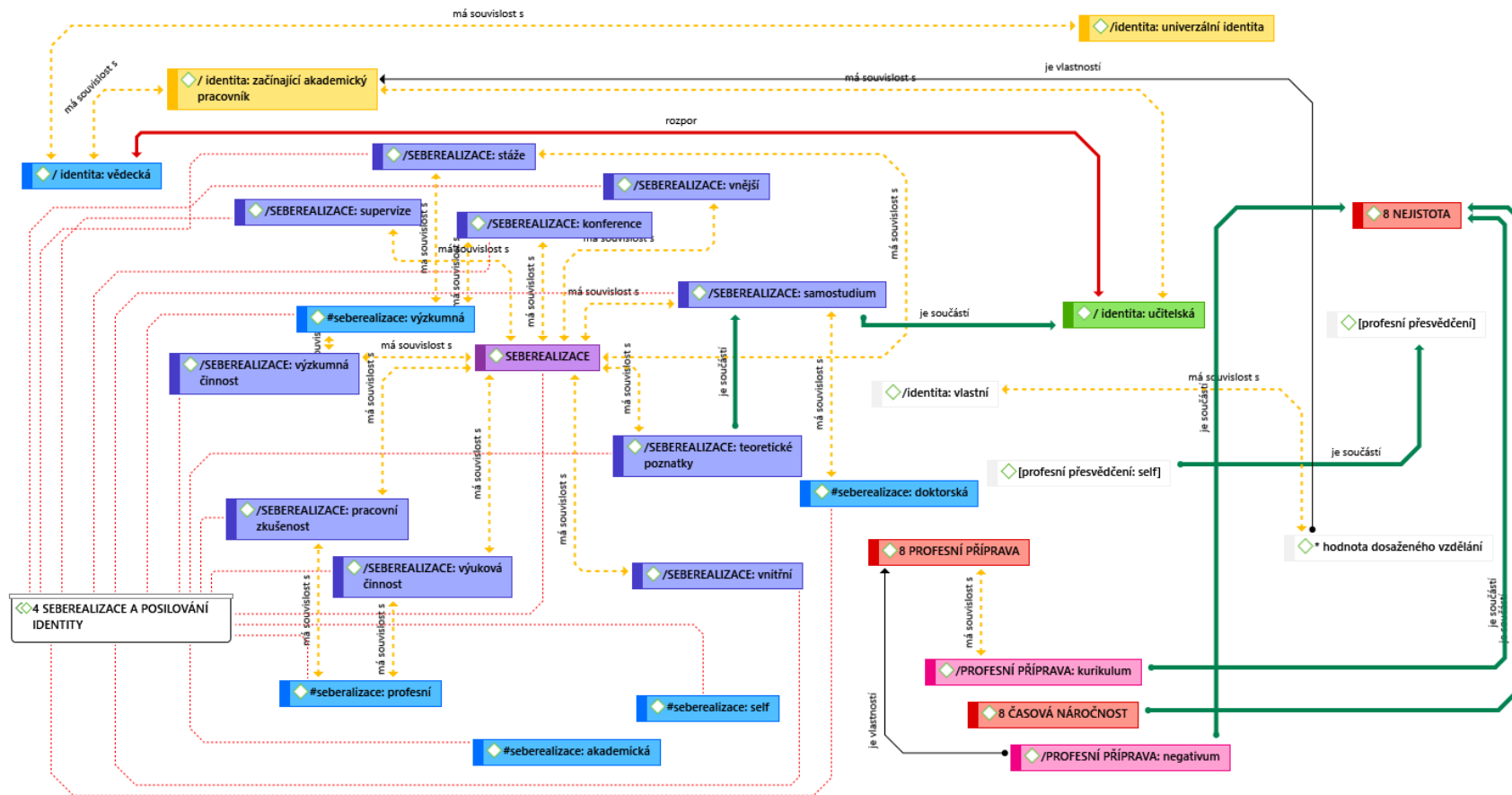
John Doe: „(...) píše články a vlastně píše monografii, na které se podílím s kolegyní v rámci výzkumného projektu (...)“

John Doe: „(...) myslím si, že to k té práci patří a že to tu práci obohacuje a myslím si, že je to tak správně (...) myslím si, že v tom poli, co dělám je spousta otázek, na které bych si chtěla odpovědět (...) ty odpovědi neznám a nejsou v literatuře, anebo jsou teoreticky dané třeba na jiné prostředí a nejsou aplikované u nás (...) už samo o sobě mě

tohle zajímá, abych si podpořila vlastní teorie který mám neříkám že bych se chtěla věnovat pouze výzkumu protože mě učení moc, moc baví stále, ale nechtěla bych o výzkum přijít (...)

4.8.6 Seberealizace a vliv školitele

John Doe: *„(...) asi to není o zkušenostech, ale spíš o přístupu, že si chci na toho člověka udělat čas, že toho doktoranda školitel bere jako svou vizitku (...) záleží na tom, aby doktorand měl dobré výsledky, že doktorand je ve výsledku začínající a působí jako vizitka (...)*



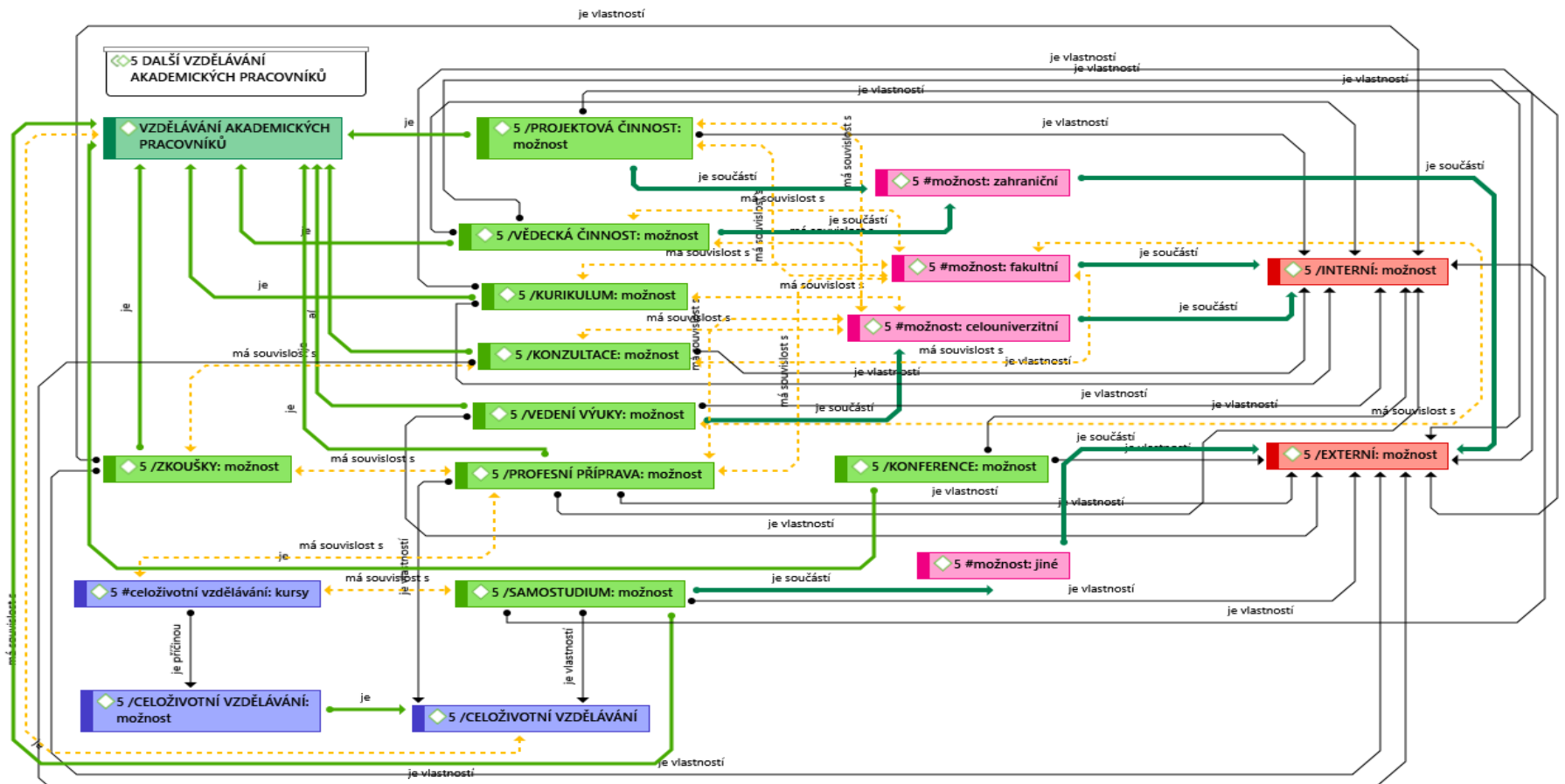
Obrázek 13 Seberealizace učitelské identity

4.9 Možnosti dalšího vzdělávání akademických pracovníků

V této problematice lze spatřovat spojitost s předchozí výzkumnou otázkou, takže v tomto ohledu lze tvrdit následující. Ano, značná cesta seberozvoje je podmíněna nabídkou dalších vzdělávacích možností, které v tomto ohledu akademický pracovník z důvodů jeho časových dispozic nemusí zcela využít a je to opravdu zcela subjektivní.

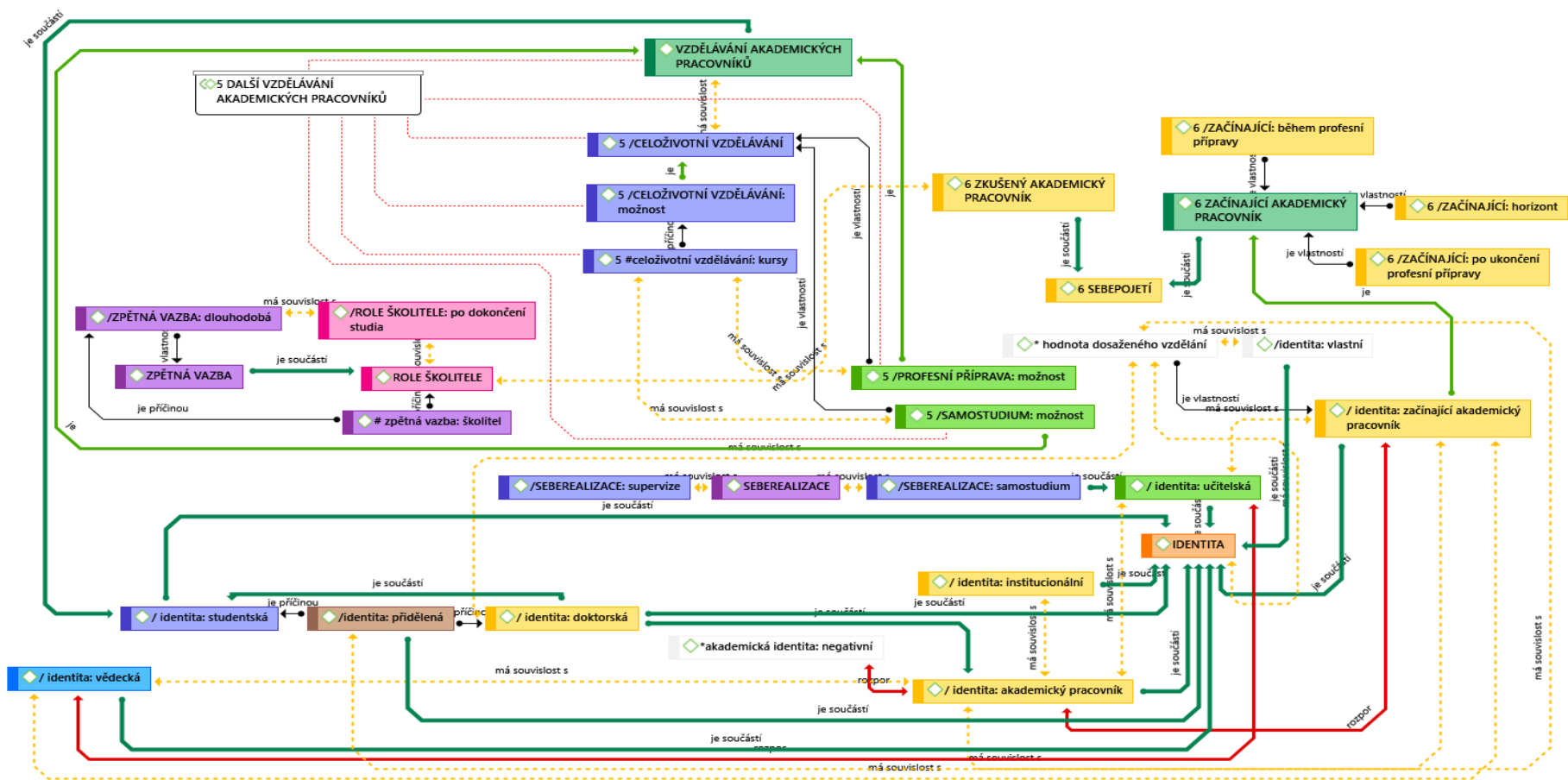
Možná i z těchto důvodů nelze koncepčně nastavit dané možnosti tak, aby pokrývaly v takovém rozsahu celý akademický okruh osob, které v terciárním vzdělávacím sektoru působí. Ta první teze centralizovaného řízeného vzdělávání akademických pracovníků by narážela na kulturní zvykovost, právě v otázkách akademické svobody, protože centralizovaná aplikace vzdělávání akademických pracovníků by v této realizaci nebyla zcela funkční tak, jako na nižších stupních vzdělávací soustavy.

Další tezi je, že akademický rozsah, ať už vědecké zaujetí nebo výuková náplň a vedení cvičení či seminářů je zcela atypická, a to se podepisuje na vlastních preferencích, které nemusí být v přímé návaznosti se vzdělávací nabídkou pro dané akademické pracovníky. Dané kursy, semináře, konference jsou do značné míry často otevřeny i široké veřejnosti, a proto si akademický pracovník v daném „informačním balastu“ musí najít ten svůj vlastní svět, který daným přístupem je nejrelevantnějším k tomu, aby akademický pracovník progresivně rostl a neustrnul pouze na slepém bodu jeho egoistického bytí, čímž je míněn vlastně odraz vlastního identického pojetí v profesní přípravě, a i po jejím dokončení.



Obrázek 14 Ortogonální projekce DVAP

PREZENTACE VÝZKUMNÝCH POZNATKŮ



Obrázek 15 DVAP

4.10 Kontextová analýza fenomenologických vztahů a jejich interpretace výzkumného problému č. 5

4.10.1 Nabídka DVAP

John Doe: „(...) já jsem byla už na nějakých těch seminářích, co byly ted'. Semináře, co měla nějaká paní doktorka z (sic!) fildy (pozn. autora: Filosofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci). Zajímám se o metodologii, a to bylo super. A jako klidně by toho mohlo být víc. Víím, že jsou i přes celoživotní vzdělávání (...)“

John Doe: „(...) časové kapacity na to mám, ale nevím že jsou nějaké nabídky, takže asi nesleduji. Hodně se mluví o vysokoškolské pedagogice a jestli mě to chybí (...) asi mi to moc nechybí, nepotřebuji to (...)“

4.10.2 Zahraniční mobility a stáže

John Doe: „(...) někde být sama v zahraničí pro mě to není dobrý. Necítím se tam prostě komfortně. Já se ocitnu mimo své komfortní zóny a pocitové jistoty, a to mi strašně vadí (...)“

John Doe: „(...) výjezdové pobyty stáže (...) to já jsem tam ještě nebyla, ale pojedu určitě. Chci jet na dvě (...) No, takže to určitě bude přínosné pro mě je (...) posune tě to v jazyku a obohatí, i ta nabídka doprovodných vzdělávacích aktivit je přínosná, to určitě (...)“

4.10.3 Semináře a konference

John Doe: „(...) máme nějaké semináře, u kterých si nejsem jistá, zda jsem na ně dostatečně připravená a vyzrála. Když to konzultuji s ostatními, tak říkají neboj, to se zlepší, až si tím projdeš. Ono to není asi tak hrozný, jak to, tak vypadá. Myslím si, že si to musím teprve vše vyzkoušet tak, aby to bylo možné propojit v praxi (...)“

John Doe: „(...) já s angličtinou a konference (...) posouvá mě to, ale chybí mi zde možnost rozvoje (...) já si myslím že to není špatný, ale jako určitě, já bych chtěla víc. Chtěla bych být lepší. A právě, že jsem byla překvapená, že daná úroveň stačí. Pořád se trochu toho bojím,

spíše skrze dotazy, abych vhodně zareagovala na ty dotazy (...) protože to ti tak při přednášení nepřijde, protože to si člověk může připravit předem, ale spíš se bojím, abych vhodně a dobře zareagovala na ty dotazy (...) No v té angličtině teda konkrétně se toho stále trochu bojím. Takže jazyk určitě trochu omezuje, no asi jako ten strach je tu pořád. To je trošku ten vnitřní strach (...) I když už jsem byla na více těch konferencích, tak pořád jakoby trošku to tam pořád mám, jako takový ten vykřičník (...) (sic!) nepříjemný pocit (...)"

4.10.4 Kodifikace výzkumné otázky ke konceptům DVAP

5.	Kód	Komentář	Zakot- veno	Hus- tota	Skupina kódu
•	5 #celoživotní vzdělávání: kursy	Konceptová vazba	3	3	5 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
•	5 #možnost: celouniverzitní	Konceptová vazba	4	7	5 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
•	5 #možnost: fakultní	Konceptová vazba	3	7	5 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
•	5 #možnost: jiné	Konceptová vazba	0	2	5 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
•	5 #možnost: zahraniční	Konceptová vazba	3	3	5 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
•	5 /CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	Podpůrný koncept DVAP-kategorizace	4	4	5 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
•	5 /CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ: možnost	Podpůrný koncept DVAP-kategorizace	1	2	5 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
•	5 /EXTERNÍ: možnost	Podpůrný koncept DVAP-kategorizace	3	11	5 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
•	5 /INTERNÍ: možnost	Podpůrný koncept DVAP-kategorizace	2	11	5 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ

●	5 /KONFERENCE: možnost	Podpůrný koncept DVAP-kategorizace	1	3	5 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
●	5 /KONZULTACE: možnost	Podpůrný koncept DVAP-kategorizace	1	6	5 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
●	5 /KURIKULUM: možnost	Podpůrný koncept DVAP-kategorizace	1	5	5 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
●	5 /PROFESNÍ PŘÍPRAVA: možnost	Podpůrný koncept DVAP-kategorizace	1	8	5 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
●	5 /PROJEKTOVÁ ČINNOST: možnost	Podpůrný koncept DVAP-kategorizace	2	6	5 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
●	5 /SAMOSTUDIUM: možnost	Podpůrný koncept DVAP-kategorizace	3	6	5 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
●	5 /VĚDECKÁ ČINNOST: možnost	Podpůrný koncept DVAP-kategorizace	5	6	5 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
●	5 /VEDENÍ VÝUKY: možnost	Podpůrný koncept DVAP-kategorizace	2	5	5 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
●	5 /ZKOUŠKY: možnost	Podpůrný koncept DVAP-kategorizace	3	5	5 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
●	VZDĚLÁVÁNÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ	Vliv DVAP na konstrukt identity	8	12	5 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ
		Celková četnost	n=50	n=112	

Tabulka 7 DVAP data flow

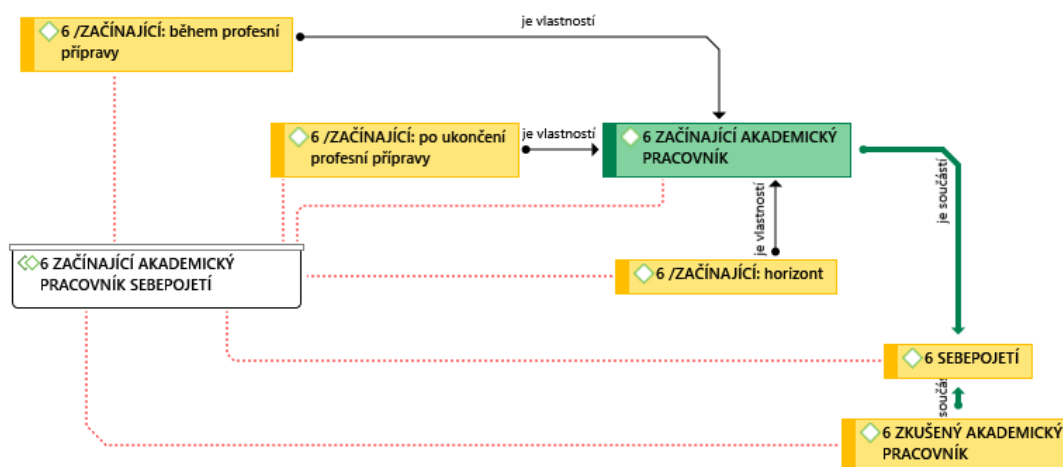
4.11 Vjem začínající akademický pracovník a zkušený akademický pracovník

Dimenze, zda akademický pracovník je zkušený po tom, co je v profesi rok, dva a více není zcela na místě. Ze zjištěných poznatků je nutno

rozlišovat začínající studenty, doktorandy, vyučující, vědecké pracovníky, administrativní pracovníky. Tyto a další označení jsou ale pouhé role.

V kontextu vymezení dle délky profese spatřují začínající akademičtí pracovníci koncepci změny vlastní identity již během dvou let, kdy již během profesní přípravy získané poznatky dokáží modifikovat a uplatňovat na elementární úrovni vysokoškolské přípravy a pedagogické činnosti. V tomto ohledu má na to dopad pozitivní vedení ze strany školitele a ostatních akademických pracovníků. Koncept zkušeného akademického pracovníka se různí. Ve své podstatě, ale panuje shoda v konceptualizaci osoby, která naplňuje nejenom charakterové znaky, ale také vědomostní a vědecké profily na elitní úrovni.

Zkušený akademický pracovník je osoba nejenom s dlouholetou zkušeností, ale především vlastním osobnostním přístupem, který vede k aplikaci daných teoretických poznatků širšímu počtu populace. Převládá i názor, že zkušený akademický pracovník dokáže bravurně hovořit o monotematické problematice, která je jeho celoživotním zájmem a dané poznatky sdílí v akademických kruzích a vede obsáhlejší přednášky v dané oblasti na mezinárodní úrovni. Hierarchická označení dle dosaženého akademického statusu nemusí být nutně podmiňující podmínkou.



Obrázek 16 Ortogonální projekce ZAP a ZkAP

4.12 Kontextová analýza fenomenologických vztahů a jejich interpretace výzkumného problému č. 6

4.12.1 Začínající akademický pracovník

John Doe: „(...) můj školitel je zkušený (...) já ho tak vidím, takže začátečník budu určitě, když už tak já (...)“

John Doe: „(...) asi (...) asi myslím, že ještě jako začátečník si teď budu připadat ještě tak dva roky, ale pak si myslím, že už se tak nebudu brát a vnímat (...)“

John Doe: „(...) úplně si nemyslím, že jako jsem strašně zkušená (...)“

John Doe: „(...) zkušený akademický pracovník je asi člověk, počkej, (...) asi to není o zkušenostech, ale spíš o přístupu (...)“

John Doe: „(...) když to dám na příkladu (...) před studenty jsem zkušená, ale před učitelským sborem, který jsou před důchodem a chce nám radit nějaká doktorandka, tak to je poměrně demotivující a člověk si říká, k čemu ten doktorát je a proč ho dělá (...)“

John Doe: „(...) stoprocentně sebe sama vnímám jako začínající. Když se nad tím zamyslím, tak ještě dlouho budu. Možná, že i celý život budu začínat od znova a učit se něco nového. Z mého pohledu je zkušený akademický pracovník ten, který má třeba desetileté zkušenosti a působí v akademické sféře. Za mě budu toto moci tvrdit, pokud bych byla profesorka a danou problematiku řešila dlouho. Bude potřeba se neustále sebevzdělávat, aby daná problematika byla i z tvého výkladu srozumitelná a ty jsi nezaspal dobu. A to tě posunuje v jakési hierarchii. Vytvoření podmínek pro posun. Asi záleží na flexibilitě a na tom, kde se zrovna v životní situaci nacházíš, co tě motivuje. Není jednoduché to charakterizovat. Furt na sobě musím pracovat (...)“

John Doe: „(...) po šesti letech studia, vlastně sedmi letech, jsem furt začínající a podle mě ještě dlouho budu (...)“

John Doe: „(...) já doufám, že oni to nevidí a nevnímají mě jako zkušenou akademickou pracovníci. Doufám, že oni to takhle nevnímají. Já bych chtěla, aby to takto několik let zůstalo (...) Já pořád jsem začínající (...) já doufám, že mě nebudou brát jako zkušeného akademického pracovníka (...)“

John Doe: „(...) chci se soustředit pouze na ten výkon profese (...) učit (...) je mi jedno, jak mi budou říkat ostatní (...)“

4.12.2 Zkušený akademický pracovník

John Doe: „(...) z pohledu toho akademického prostředí, už si myslím, že ten člověk začíná být zkušený, pokud je trošku chytřejší po dvou letech studia. Víceméně ty dva roky jsou stejně jako v profesi na to, aby se člověk zapracoval (...) takovéto označování zahraniční trend Junior/Senior, to prostě funguje v běžných zaměstnání zcela normálně, a kde se to vyhraňuje třeba po dvou (...) po dvou a půl letech, kdy člověk se posouvá z pozice na pozici a projde si celým tím kolotočem (...)“

John Doe: „(...) rozhodně někdo, kdo se v praxi pohybuje několik let a dokáže předvídat, co by se mohlo stát, když zvolíš nějakou špatnou strategii (...)“

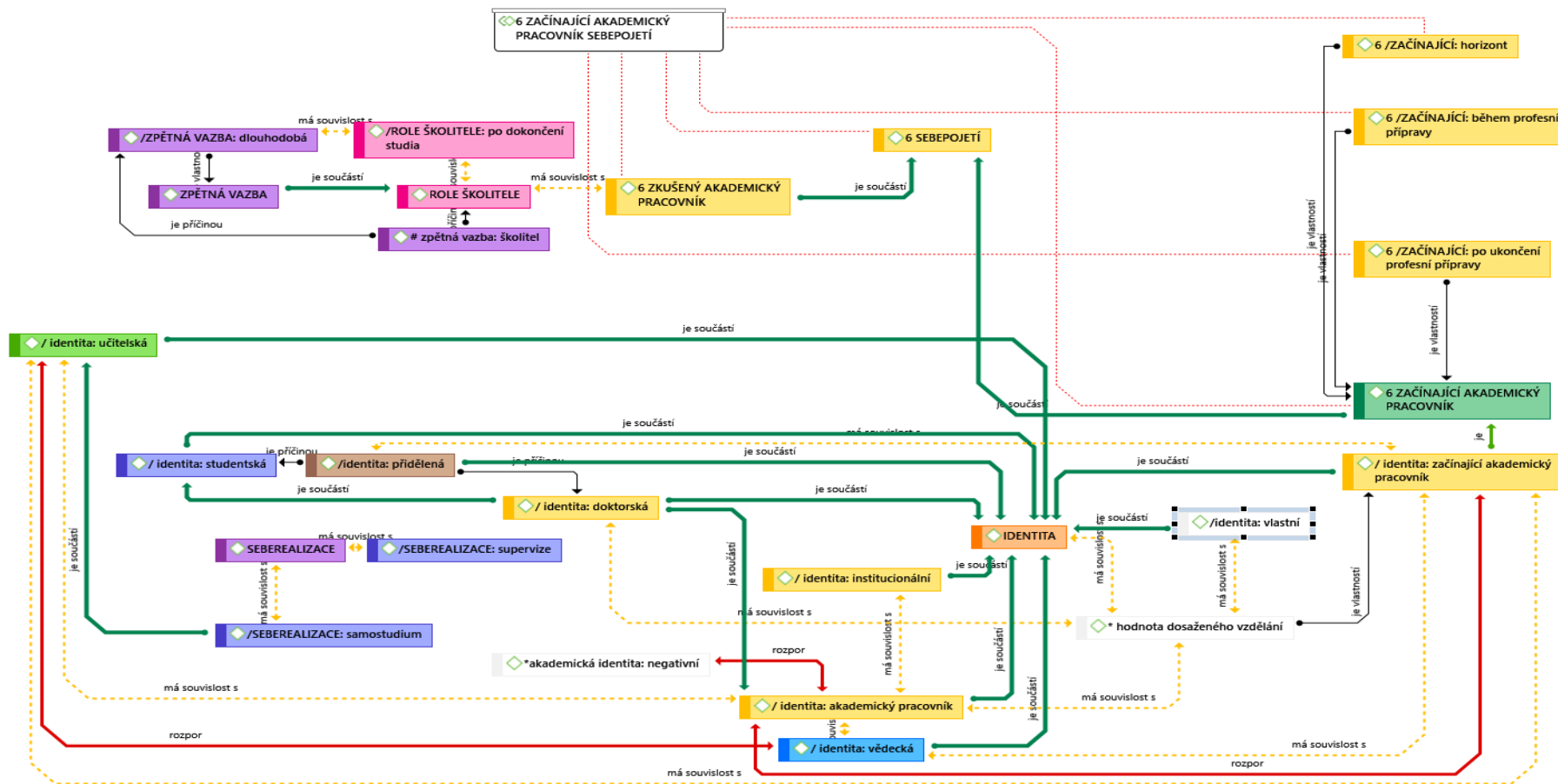
John Doe: „(...) mám pana doktora (...) ten je tady myslím, tak pět šest let a ten mi nepřijde jako začátečník, který přijde už takovém tom pokročilejším stádiu (...)“

John Doe: „(...) z mého pohledu je zkušený akademický pracovník ten, který má třeba desetileté zkušenosti a působí soustavně v akademické sféře (...)“

John Doe: „(...) pokud bych byla profesorka a danou problematiku řešila dlouho (...)“

John Doe: „(...) nemyslím si, že by to bylo tři nebo pět let, kdy jsi zkušený to ne, právě naopak (...) trvá to mnohem déle. Záleží na podmínkách a ty se mohou rychle měnit a budeš začínat od znova, a od znova (...) začínat od začátku (...)“

PREZENTACE VÝZKUMNÝCH POZNATKŮ



Obrázek 17 ZAP a ZkAP

4.13 Propojování teoreticko-praktické profilace profesní přípravy z pohledu začínajících akademických pracovníků

V rámci propojování teorie a praxe dohromady střetává roviny vědecko-výzkumné zátěže a profesní přípravy. Přitom propojování samotné praxe je důležité v oblasti sdílení a získávání vědomostního základu, kde získaná teorie profesní přípravy během zkouškového období, absolvované semináře, workshopy, konference a účastí na konferencích, ale také oblast celoživotního vzdělávání rozvíjí činnost spojenou nejenom se samostudiem, seberozvojem, ale také se zpětnou vazbu v akademickém prostředí, která nemusí být výhradně poskytována pouze studentům v profesním přípravě doktorského studia, dále také absolventům doktorského studia.

Studenti jsou podrobováni časové kázni v rámci studia, což vede k tlaku, aby akademický pracovník paradigmatu zvládal a k verifikaci je přístupováno v rámci zkoušek. Jedinec je motivován k dokončení svého studium v řádném harmonogramu. Samotná dispozice toho studenta vede spíše k ukončení studia, nikoli vlastně prodlužování doby studia a k pokračování ukotvování teoretické koncepce. Zde vlastně negativně přispívá koncept kurikulární úpravy nastavených doktorských programů.

Daný student hledá cesty, jak propojovat teorii do praxe, nicméně zde máme i studenty, kteří se snaží začleňovat do „běžné“ mimoakademické praxe a působí na školách. Samotná výuka na školách a propojování určité teoretické zkušenosti, kterou svévolně získávají v univerzitním prostředí, potom dále předávají právě v elementární aplikaci na

základních školách nebo případně středních školách. Je to opravdu variabilní. Nelze tedy tvrdit jednoznačně, že ano, máme tady černou nebo bílou možnost, jak terciární sektor sdílí zkušenosti. I z tohoto hlediska je tady podstatné si říci, že ta samotná možnost tady bezesporu je.

Univerzita, akademie věd, vědecké organizace a terciární sektor v generalizované podobě tyto možnosti nabízí a řada právě studentů v profesní přípravě v doktorském studiu i po dokončení doktorského studia tyto příležitosti kvituje a nelze tady tvrdit, že by to byla vlastně zkušenost negativní, ba naopak ohlasy jsou spíše pozitivní.

4.13.1 Kodifikace výzkumné otázky ke konceptům synergie teorie a praxe

7.	Kód	Komentář	Zakot- veno	Hus- tota	Skupina kódu
•	[profesní příprava]	Konceptová vazba	38	9	7 VARIABILITA TEORETICKÉ A PRAKTICKÉ PRŮPRAVY
•	7 SEMINÁŘE	Podpůrný koncept kategorie	1	2	7 VARIABILITA TEORETICKÉ A PRAKTICKÉ PRŮPRAVY
•	7 ÚČAST NA PROJEKTOVÉ ČINNOSTI	Podpůrný koncept kategorie	8	4	7 VARIABILITA TEORETICKÉ A PRAKTICKÉ PRŮPRAVY
•	7 VĚDECKÁ A PUBLIKAČNÍ ČINNOST	Podpůrný koncept kategorie	13	4	7 VARIABILITA TEORETICKÉ A PRAKTICKÉ PRŮPRAVY
•	7 VEDENÍ VÝUKY	Podpůrný koncept kategorie	7	2	7 VARIABILITA TEORETICKÉ A PRAKTICKÉ PRŮPRAVY
•	7 ZAHRANIČNÍ A TUZEMSKÉ KONFERENCE	Podpůrný koncept kategorie	2	4	7 VARIABILITA TEORETICKÉ A PRAKTICKÉ PRŮPRAVY
•	7 ZAHRANIČNÍ MOBILITY	Podpůrný koncept kategorie	1	3	7 VARIABILITA TEORETICKÉ A PRAKTICKÉ PRŮPRAVY
		Celková četnost	n=70	n=28	

Tabulka 8 Synergie teorie a praxe data flow

4.14 Kontextová analýza fenomenologických vztahů a jejich interpretace výzkumného problému č. 7

John Doe: „(...) obecně ty zkoušky jsou často jako by fakt strašně těžké a nepřiměřeně těžké nebo ty nároky jsou takové jako trošku, jak na houpačce, nevíš co máš očekávat, protože ať se ať se cítíš více připraven, tak prostě v podstatě, když se na to potom díváš, tak občas ta zpětná vazba je, že prostě tím se běžně tady nějakým způsobem tou přípravou zabije a zaseká člověk víceméně dva, tři měsíce a pak člověk přijde na zkoušku a je to hotový během 10 minut, a pak jsou zkoušky, kde tě vlastně dvakrát vyhodí bez šance (...)“

John Doe: „(...) využiji víceméně 30 % (...) jo, těch 30 % je dobrých, protože to je jakoby ten základ, který je schopen člověk dále podporovat. Všechny předměty mají přirozený rozvoj, ale 70 % předmětů samozřejmě bylo víceméně zbytečných, výplňkových, nadbytečných (...) úplná ztráta času (...)“

John Doe: „(...) budu rozvíjet, budu dělat co mě baví, jenže to pak člověk pochopí až s projekty a jinými věcmi (...)“

John Doe: „(...) to musí vycítit i ten vyučující, že chce další takovou nelogickou věc, možnost účastnit se nějakých složitějších projektů nebo případně publikační výstupy (...) jo, tady vás nikdo nenaučí psát (...)“

John Doe: „(...) myslím si, že každá konference ti něco dá, i například organizace. Ukáže ti to nějakou problematiku, a najednou je to jakési rozšíření toho, co znáš (...) teď jsem jako houba a jsem strašně ráda, že se něco nového dozvím (...)“

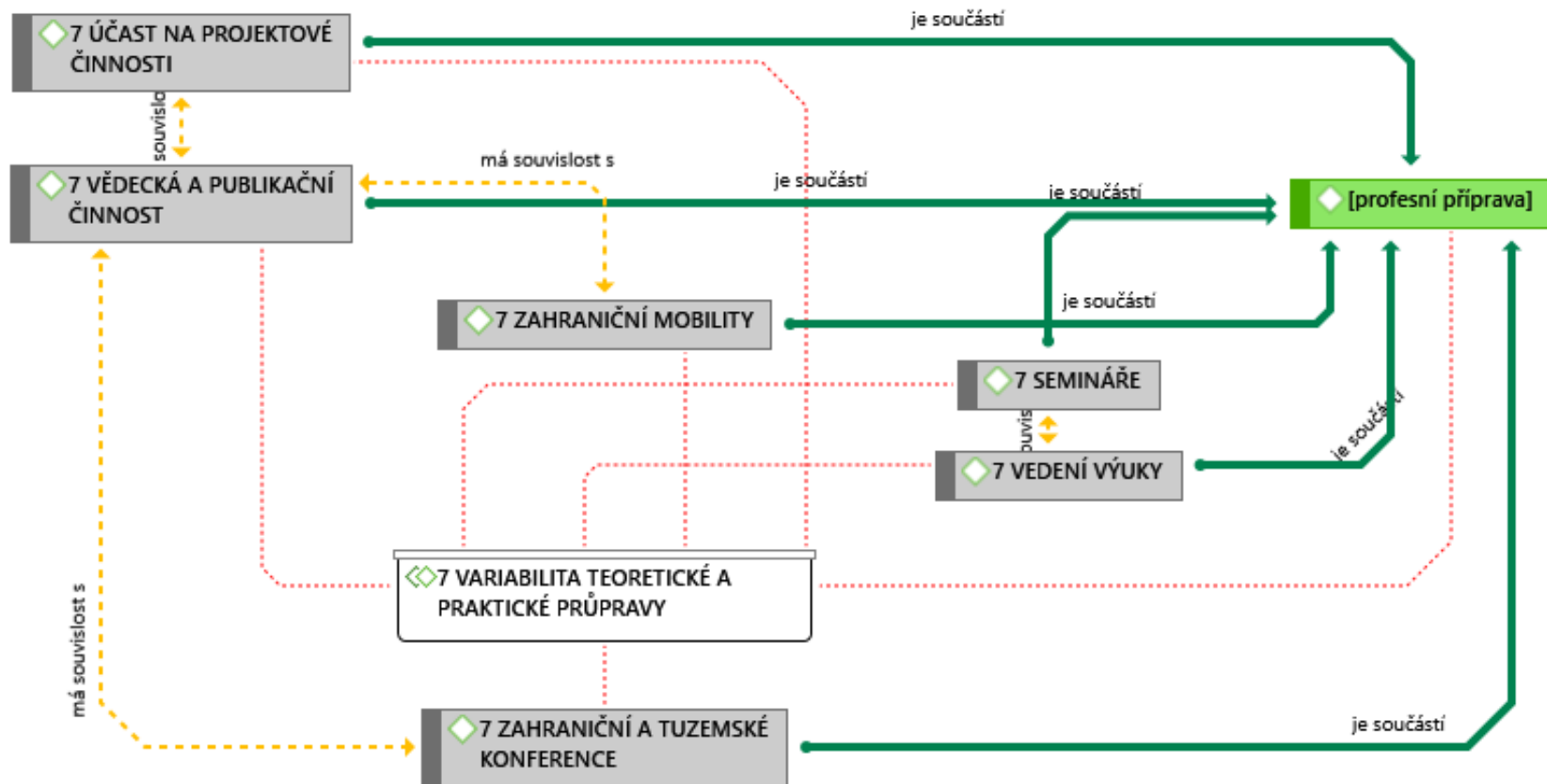
John Doe: „(...) máme nějaké semináře, u kterých si nejsem jistá, zda jsem na ně dostatečně připravená a vyzrálá. Myslím si, že si to musím teprve vše vyzkoušet tak, aby to bylo možné propojit v praxi (...)“

John Doe: „(...) objevuji spousty zajímavých nových přístupů, a to mě zaujalo. Nechci, aby to vyznělo zle, ale jedna paní učitelka mi dala více v praxi než celá publikace (...)“

John Doe: „(...) jsem sice nějak vědomostně připravená, ale chybí mi ta praxe (...)“

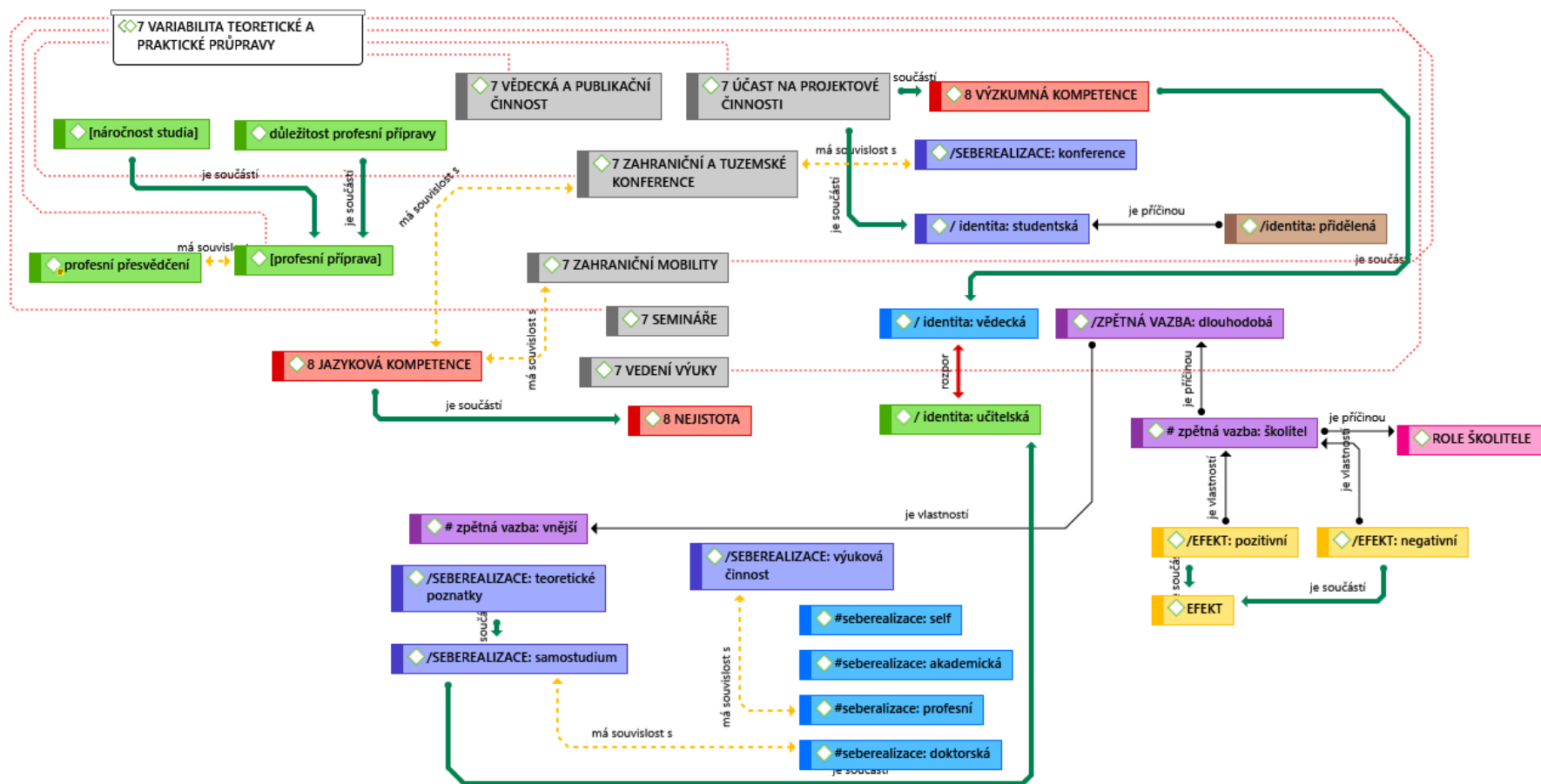
John Doe: „(...) píšu články a vlastně píšu monografii, na které se podílím s kolegyní v rámci výzkumného projektu. Takže tady se taky teď dozvím něco nového a přínosného, protože musím prostě makat na tom, abych splnila to, co se po mě chce. V tomhle ohledu prostě makám. Je takový jako nevím, jak to teď nevím sama, jak to lépe popsat (...) když nad tím přemýšlím, a podle toho jaký je ten projekt je ta obtížnost a vytíženost je asi projekt od projektu (...)“

John Doe: „(...) myslím si, že by to mělo být o společných projektech, konzultacích, seminářích, publikacích, ale v rámci společné snahy (...)“



Obrázek 18 Ortogonální projekce synergie teorie a praxe

PREZENTACE VÝZKUMNÝCH POZNATKŮ



Obrázek 19 Synergie teorie a praxe

4.15 Limity z pohledu učitelské identity

V poslední výzkumné otázce byly nastíněny faktory, které postihují rozvoj učitelské identity a dopadají na akademické pracovníky. Z pohledu profesní přípravy převládají názory na nedostatečnou průpravu v klíčových předmětech, kam informanti zařadili nejčastěji jazykové předměty, metodologická průprava a její část se potýká s obtížemi v seminářích zaměřených, na publikační činnost.

Z tohoto lze odvozovat nedostatečně vybalancované nároky v profesní přípravě, které se odráží v kurikulární náplni studia a následně si začínající akademický pracovník musí nastolit vlastní řád toho, jak si uzpůsobit pojetí vlastní identity a zda se snažit o propojení učitelské kompetence s vědeckou identitou, anebo se bude čistě soustředit na přirozený rozvoj vlastní učitelské kompetence, pomocí nichž získá pokročilejší úroveň dovedností, které jsou potřebné pro rozvoj vlastní učitelské identity, která se následně promítá v práci akademického pracovníka na vysoké škole. Dále si více jak polovina začínajících akademických pracovníků klade existenční otázku, zda upřednostnit kariéru na úkor vlastního rodinného života.

V tomto ohledu lze opětovně navázat na náročnost profesní přípravy a její časové náročnosti, která se odráží na osobním životě akademických pracovníků. Značnou nejistotu upevňuje i faktor, že pracovní náplň akademických pracovníků není monotónní a vyžaduje vlastní iniciativu a značnou podnikavost.

V tomto ohledu je těžké objektivně tvrdit, že tento faktor má vliv na rozhodnutí, které jsou následně učiněna v profesní přípravě a zda vůbec jedinec upřednostní hodnotu spokojeného rodinného života nebo

nejistotu akademického nomáda, který v návaznosti na nepřiměřené publikační nároky je nucen učitelskou identitu popřít a akceptovat univerzalitu, kterou systémová koncepce nastavuje a vlastní sebepojetí je pouhým zrcadlovým odrazem chtěného.

4.15.1 Kodifikace výzkumné otázky ke konceptům DVAP

8. Kód	Komentář	Zakot- veno	Hustota	Skupina kódu
• /PROFESNÍ PŘÍPRAVA: kurikulum	Podpůrný koncept kategorizace	5	3	8 PŘEKÁŽKY A SEBEPOJETÍ VLASTNÍ IDENTITY
• /PROFESNÍ PŘÍPRAVA: negativum	Podpůrný koncept kategorizace	7	2	8 PŘEKÁŽKY A SEBEPOJETÍ VLASTNÍ IDENTITY
• /VÝZKUMNÁ KOMPETENCE: omezená znalost	Podpůrný koncept kategorizace	6	2	8 PŘEKÁŽKY A SEBEPOJETÍ VLASTNÍ IDENTITY
○ [učitelská kompetence]	Konceptová vazba	13	2	8 PŘEKÁŽKY A SEBEPOJETÍ VLASTNÍ IDENTITY
• 8 ČASOVÁ NÁROČNOST	Podpůrný koncept kategorizace	15	2	8 PŘEKÁŽKY A SEBEPOJETÍ VLASTNÍ IDENTITY
• 8 EKONOMICKÁ NEJISTOTA	Podpůrný koncept kategorizace	18	2	8 PŘEKÁŽKY A SEBEPOJETÍ VLASTNÍ IDENTITY

PREZENTACE VÝZKUMNÝCH POZNATKŮ

•	8 JAZYKOVÁ KOMPETENCE	Podpůrný koncept kategorizace	4	5	8 PŘEKÁŽKY A SEBEPOJETÍ VLASTNÍ IDENTITY
•	8 KARIÉRA V. RODINNÝ ŽIVOT	Podpůrný koncept kategorizace	2	3	8 PŘEKÁŽKY A SEBEPOJETÍ VLASTNÍ IDENTITY
•	8 NEJISTOTA	Podpůrný koncept kategorizace	10	8	8 PŘEKÁŽKY A SEBEPOJETÍ VLASTNÍ IDENTITY
•	8 PROFESNÍ PŘÍPRAVA	Podpůrný koncept kategorizace	6	5	8 PŘEKÁŽKY A SEBEPOJETÍ VLASTNÍ IDENTITY
•	8 UČITELKÁ KOMPETENCE	Podpůrný koncept kategorizace	2	1	8 PŘEKÁŽKY A SEBEPOJETÍ VLASTNÍ IDENTITY
•	8 VÝZKUMNÁ KOMPETENCE	Podpůrný koncept kategorizace	24	6	8 PŘEKÁŽKY A SEBEPOJETÍ VLASTNÍ IDENTITY
•	*profesní přesvědčení	Konceptová vazba	6	4	8 PŘEKÁŽKY A SEBEPOJETÍ VLASTNÍ IDENTITY
		Celková četnost	n=118	n=45	

Tabulka 9 Limity data flow

4.16 Kontextová analýza fenomenologických vztahů a jejich interpretace výzkumného problému č. 8

4.16.1 Náročnost profesní přípravy

John Doe: „(...) profesní příprava byla důležitá, to samozřejmě. Forma no, tam asi záleží. Mě vyhovuje být pod tlakem a mít jasné zadání. Vyhovovalo mě zadání, zjisti si, načti si (...) a splnit. Příprava na zkoušky v tomto ohledu byla asi celkem jednoznačná (...) Co bylo zadáno v sylabu toho předmětu nebo na stránkách a to, co bylo dáno, tak to vlastně probíhalo (...)“

John Doe: „(...) všeobecný přehled je důležitý mít, to bez pochyby. Nezpochybňuji ty zkoušky, kterými jsme si prošli. Je na to kladený až velký důraz, to si myslím, na dané zkoušky právě až moc. V tom ty dané doktorandy topí, ale je to zase věc, která tě posune. Je to věc, čím by si měl člověk projít, nemůžu to zpochybňovat, ale myslím si, že možná nám chybí taková jednota (...) sice si můžeš bádát, jak potřebuješ, kde opravdu není ta zpětná vazba a je potřebná (...)“

John Doe: „(...) přehnané požadavky, nefunkční systém, špatně vedené informace a nefunkční spolupráce, intriky a jakési fiktivní soupeření (...)“

John Doe: „(...) chodit na zkoušky jen kvůli kreditům, to by o tom být asi nemělo (...)“

John Doe: „(...) myšlenky odejít byly každý rok. Nejvíc to bylo před zkouškou z kurikula (...) to bylo pro mě strašný stres, ale opravdu se objevovaly věci, protože když jsem si řekla, že se na to vykašlu a že odejdu úplně (...)“

John Doe: „(...) jako já jsem se asi nejvíc tak bála celkově těch konferencí a psaní článků, toho publikování (...)“

John Doe: „(...) studenti vlastně vidí všechno nejlépe a vidí tě vlastně v tom světle, kdy ty se vlastně nevidíš a nemůže tě vidět ani školitel, protože to vlastně je ta přijímá výuka, kdy prokazuje to, co umíš (...)“

John Doe: „(...) tady je prostě ten systém tak dán. Jenže aby člověk měl fakt jako na starosti za ten semestr a více jak 200 studentů, tak přes ten semestr se to prostě stihnout nedá, nehledě něco propojuješ do praxe nebo z praxe. V podstatě ty jsi něco načteš, nějaké ty vědomosti a zbytek prostě objevuješ tou klasickou cestou (sic!) à la pokus omyl. A pokud to prostě jde, tak se toho držíš a snažíš se na tom dál pracovat a rozvíjet to. Já nevím, no jako určitě mi chybí v profesní přípravě nějaká asistence a více praxe dle časových možností–neřešit miliony nepodstatných věcí (...)“

John Doe: „(...) musíš si uvědomit, že nemáš volný čas, protože každý Vánoce a obecně, i ta příprava doktoranda i po dokončení doktorandů, musí být v návaznosti dostatku volného času, bere to moc (...)“

John Doe: „(...) jak to mám říct, jestli mě někdy neděsí ten pocit, vylezu z fakulty po studiu jako doktorka a je mi 32 a řeknu, tak mě tady máte. Protože můžu klidně prodlužovat, což je normální. Bojím se abych neupřednostnila kariéru, před rodinným a osobním životem (...)“

John Doe: „(...) teď jsem bez práce, pouze závislá na brigádách a daném stipendiu. Brigády jsou zatím dostačující, uvidíme. S normální pedagogickou prací se to skloubit moc nedá. Pedagogické brigády byly, ale časově to nejde (...)“

John Doe: „(...) mám trochu obavy. Někteří už mají baráky a mám spolužáky, co jsou úspěšní. Já si myslím, ale že jsem se dala na boj, který mě baví a chci v tom pokračovat, uvidíme za ty 4 roky (...)“

John Doe: „(...) dostala jsem klíčky od kanceláře (sic!) (smích). Potěšilo mě, jak mě vzali meze sebe vyučující. Jsem hrozně ráda, že tu jsem, ale zároveň mám velké obavy z toho, že na to nemám (...)“

John Doe: „(...) je to poměrně stresující, protože se bojím ztrapnění, jak učitelé dojdou k tomu, že na to nemám (...)“

John Doe: „(...) pro mě je asi překážka že na tom nejsem jazykově úplně dobře. Nevěřím si mluvit. Z článku strach nemám, ale mám asi nějakou jazykovou bariéru, a i proto jsem se blíže soustředila na stáž

na Slovensku. Publikování vědecké činnosti na univerzitě je pro mě strašák, protože na to nemám dostatek klidu, protože než vyřídím veškeré záležitosti, tak to zabere dost času. Stejně tak dojíždění, protože dojíždím z dálky (...)

John Doe: *„(...) dříve jsem měla problém s časovou organizací náplně přednášky, kde jsem nenaplňovala parametry přednášky. Cítím na sobě nějaký pokrok, ale jsou tady studenti, kteří říkají že se nikam neposunuli, a to já si myslím, že je chyba (...)*“

John Doe: *„(...) dříve jsem měla problém s časovou organizací náplně přednášky, kde jsem nenaplňovala parametry přednášky. Cítím na sobě nějaký pokrok, ale jsou tady studenti, kteří říkají že se nikam neposunuli, a to já si myslím, že je chyba (...)*“

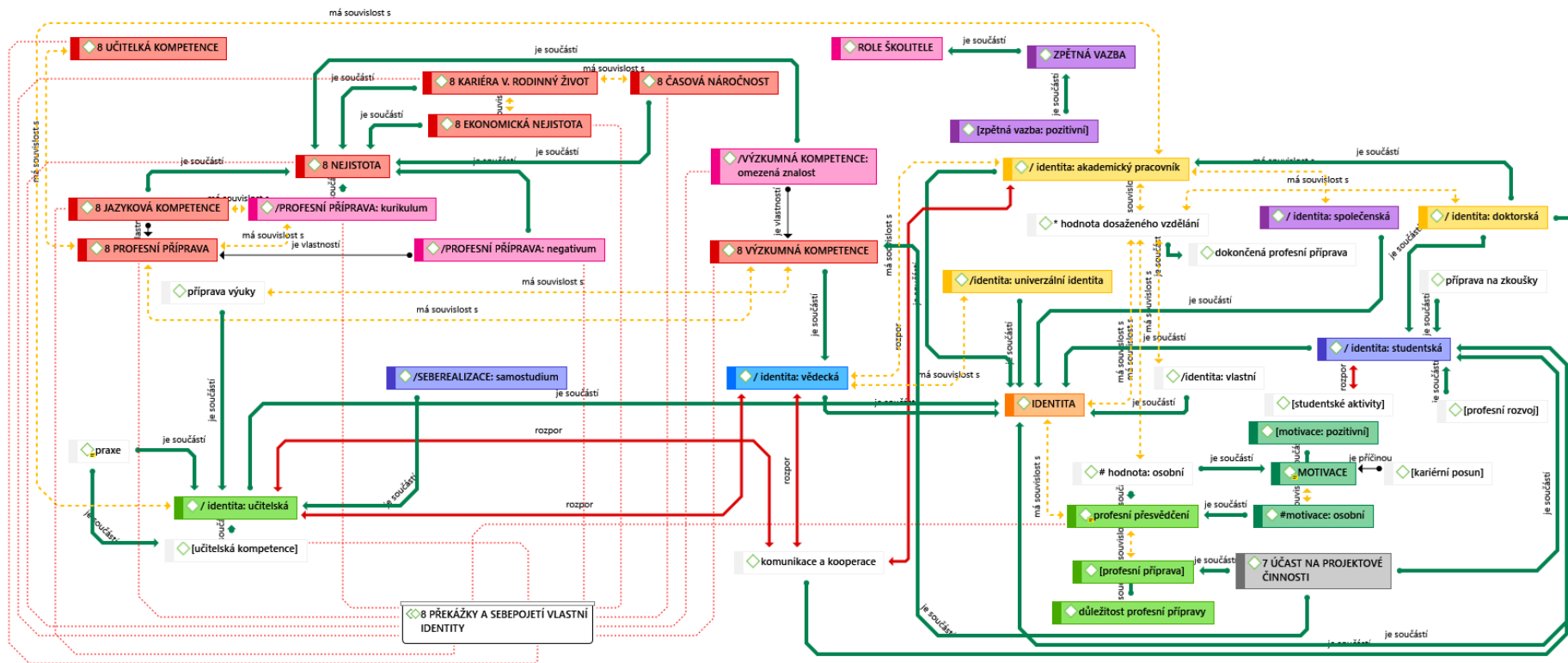
John Doe: *„(...) potřebuješ vést výzkum, protože je to také trošku o té schopnosti správných přístupů. Musíš znát princip, je to tvoje budoucí zaměstnání. Když člověk vede ten výzkum, tak prostě vědecky se musíš přizpůsobit tomu tak, abys byl včas na těch konferencích přesouvala s dostatečným předstihem, a ještě komunikovala s těmi hostujícími institucemi, a to se prostě člověk musí naučit a musí k tomu mít nějakou osobnostní schopnost (...)*“

John Doe: *„(...) počítám s tím, že budu někdy psát i učit, ale zatím se spíš vnímám jako studentka, což mi zatím vyhovuje (...)*“

John Doe: *„(...) musíš být nadšenec v akademické červí díře, jinak tě ta profesní příprava semele (...)*“

John Doe: *„(...) baví mě vzdělávání dospělých, i když mám aprobaci, že mohu učit i na nižším vzdělávacím stupni, ale jak jsem řekla je to o těch osobních preferencích (...)*“

PREZENTACE VÝZKUMNÝCH POZNATKŮ



Obrázek 21 Limity a sebepojetí vlastní identity

Diskuze

Předkládané poznatky, které byly prezentovány v předchozí části práce, jsou klíčové v rámci výzkumných aktivit, které byly provedeny dle návazné metodologie a podrobeny analytickému zkoumání. Můžeme tedy diskutovat o zjištěních a částečné reflexi současných faktorů, které v dané analýze identického pojetí byly identifikovány. Z výzkumu vyplývá, že samotný kontext v rámci konstruktů vlastní identity u akademických pracovníků je podmíněn nejenom z pohledu profesní přípravy v rámci doktorského akreditovaného studijního programu, ale především v rámci profesní přípravy samotné.

Vědecká kompetence je kontinuálně rozvíjena během profesní přípravy pomocí mezinárodních konferencí, podpůrných seminářů a případně dalších aktivit, které jsou stěžejní pro práci akademika na mezinárodní vědecké úrovni. Nelze tedy sekundárně oddělovat pouze vědeckou činnost spojenou s vědeckou kompetencí a učitelskou činnost, opřenu o učitelskou kompetenci. **Synergie vědecké kompetence a učitelské kompetence jsou právě alfou a omegou práce akademického pracovníka. Zde narážíme na střet dvou rovin.**

Základní teze vedoucí k pokládané řečnické otázce: Jsem-li více akademik nebo student či učitel...? Z tohoto hlediska musíme tedy přesně a jasně vidět věci tak, jak jsou systémově nastaveny, a ještě za samotný horizont... K tomu nám pomáhá aplikovaná metodologie, tak samozřejmě i z pohledu aplikovaných teoretických poznatků a umět je propojovat do praxe v návaznosti na náročnost v dané výukové jednotce vysokoškolské pedagogiky. Není úplně snadné z těch poznatků, které byly prezentovány v předchozí části, vyvodit jednoznačné soudy.

Utilitární hodnota neexistuje a její transponování do kurikulárních změn by mohla vést ke ztrátě autonomie univerzitních pravomocí. Pokud bychom jsme tyto soudy chtěli dále nějakým způsobem generalizovat, tak je to strašně problematické, protože samotná identita je natolik složitá a v rámci prezentované fenomenologie jsme se snažili zachytit spontaneitu a aktuálnost. V rámci fenomenologie apofantika hraje značnou roli. Samotné soudy vyvozené z kontextové interpretace jsou subjektivně podloženy. Avšak to neznamená, že subjektivita je v tomto ohledu nežádoucí, ba naopak. Aplikací zjednodušené autorské redukce skrze kodifikaci vymezených kategorizací lze přecházet nějaké nežádoucí redukci, která by opravdu omezovala samotné autorské výpovědi a vedly ke zkreslení. Fenomenologická interpretace je poměrně zásadní, už jen z hlediska porozumění a pochopení samotné podstaty sdělovaného jevu v celkovém kontextu.

Identita se modifikuje a skládá se ze stěžejních částí, které jsou utvářeny vlastním profesním vývojem, který ovlivněn vedením a zpětnou vazbou školitele, což graduje v pozdních fázích profesní přípravy a eskaluje v konečnou identitu. S velkým důrazem lze poznamenat, že konečná identita sama o sobě není tou „finální“. Konečná identita je zde míněna pouze jako takzvaná produktová identita, kam lze kategorizovat doktorskou identitu až po dokončení profesní přípravy. Doktorská identita s vlastním kompletním statutem Ph.D. je produktem, ale ten samotný produkt je pouze z pohledu instituce, anebo případně systémového nastavení, ale pokud bychom jsme se měli zaměřit opravdu na osobnostní stránku u jedince, tak sebepojetí identity je opravdu vnímáno jako začínající akademický pracovník. Soudě dle návazné metodologii a podrobené analytické interpretaci můžeme nalézat odpovědi u identického pojetí. Konstrukt vlastní identity u akademických pracovníků je podmíněn

nejenom z pohledu profesní přípravy v rámci studia doktorského programu, ale především je v rámci profesní přípravy jedinec se vnímá opravdu, už jako začínající akademický pracovník a často je to už během profesní přípravy. **Časový horizont uvědomování vlastního identického sebepojetí je již během dvou až tří let**, kdy vlastně začínající akademický pracovník zjišťuje, že ty dané věci a nároky, které jsou na něho kladeny v rámci požadavku studia, mohou značně znepríjemnit nebo rozvíjet jeho další identické pojetí. Dané výhody a nevýhody provedené analýzy přináší otázky k subjektivizaci interpretovaných výsledku.

S tímto přihlédnutím lze výpovědní hodnotou jednotlivých informantů vnímat jako značně subjektivní, avšak pouze z jejich pohledu nám fenomenologie dokáže vhodně vyselektovat. V následující části můžeme diskutovat nad problematikou, zda daná subjektivita probíhá během přirozeného vývoje daného studenta doktorského studia v profesní přípravě, anebo se později člověk chápe a vnímá identicky odlišně, než je mu sugerováno přidělovanou identitou.

A tady je zcela otevřeně potřeba říci, že v tomto ohledu, ať chceme nebo ne, hraje roli zásadní faktor právě ekonomická motivace. Ekonomická motivace samozřejmě je dále provázána s hodnotou kariérního růstu. Není-li tajemstvím, tak se daný jedinec zapojuje do profesní přípravy a formuje svoji identitu právě z těchto důvodů dále setrvat v akademické pozici. I on sám apeluje na to, aby v rámci toho kariérního růstu pokračoval právě na dané univerzitě, která ho odchovala. To je vlastně specifický druh vnitřní motivace. Pro někoho dané studium skrze profesní přípravu samo o sobě představuje smysl života a je vnímána účelná kariéra bez předem vyhraněné preference, zda pedagogicky formulovat svoji identitu, anebo postačí idealismus podmíněný publikační aktivitou.

Pojetí self identity pomáhá změnit pohled na svůj vlastní pedagogický směr a tady je potřeba zmínit i výrazný nedostatek i velké riziko, protože jedinec může svým dogmatickým vyhraněním ztrácet širší přehled potřebný pro výkon dynamickém v univerzitním prostředí. Experimentální pedagogické přístupy známé z nižších stupňů vzdělávací soustavy typu „...vyzkouším si to a uvidím...“ či „...bud' to půjde nebo ne...“ jsou na hraně akademického existencialismu a jsou spíše kontraproduktivní pro vlastní seberozvoj v oblasti pedagogického mistrovství.

To je vlastně druhem vnitřní motivace, která je spojená s vlastním identickým pojetím. Pokud má identita přirozeně ovlivňovat akademického pracovníka a studentskou populaci, případně ostatní akademické pracovníky musí to mít podnětné východisko ve vlastní sebereflexi. Měli se akademický pracovník neustále kriticky ujišťovat, zda jeho schopnosti jsou dostačující a v rámci sebereflexe naráží jednoznačně na své osobnostní limity, zda poznatky a zkušenosti, které nabyl a následně replikuje v praxi, nebyly nevyužitým potenciálem. Nutno ale poznamenat, že od toho přesně profesní přípravu máme, ač je daná daň vykoupena nepřirozeným pokřivením přirozené konstrukce vlastní pedagogické identity.

Konstrukce vlastní identity je testována během profesní přípravy v rámci doktorského studia. Je nutné se ptát, zda opravdu stačí ten odlišný protipól založen na nepřirozenosti nátlaku přidělené identity v rámci profesní přípravy.

Externí identifikace začínajícího akademického pracovníka, např. přidělenou identitou jako je doktorand nebo student, vede k rozhození vlastního sebepojetí a ztrátě vnitřní motivace. Sebepojetí a profesní přesvědčení nevychází plně z vnitřního pudu setrvat v akademické pozici, ale máme tady nepřirozenou metodu nátlaku na úroveň doktoranda, což

může značně srážet jeho ambice, které prohlubují pochybnosti o skutečné pedagogické kompetenci, což se může projevit ve výuce a ovlivnit jistoty pojetí vlastního přesvědčení učitelské identity. Tohle jsou dva světy, které jsou opravdu založené na koncepci vzdělávacího systému. Pokud rozvineme tezi dále, ano je to opravdu komplikované a elementární podněty a faktory nelze objektivizovat jako unifikovanou identitu.

Pozorujeme, že ta snaha u doktorandu během profesní přípravy je a vlastní identitu si uvědomují, akorát daný koncept není dlouhodobý, ale dynamicky se adaptuje na vzniklé situace v profesní přípravě.

Jak tomu vlastně rozumět...? Samotný doktorand si může nastavit vlastní podmínky během studia, nároky a jiné možnosti, jak v rámci profesní přípravy rozvíjet pedagogickou identitu.

Připomínky kverulantů k tomu, že kurikulární nastavení toho studijního programu je příliš náročné, anebo například efektivita jednotlivých vyučujících a nabídka předmětů není taková, tak pozitivum profesní přípravy v tomto ohledu lze hledat marně a samotný jedinec nemůže danou profesní přípravu a akademickou připravenost vlastní realizace uplatněné v praxi plně kvitovat. Především z důvodů, že vědomosti a zkušenosti postupně nabývá. Jeho identita, vlastní identita, kterou si tvoří postupně vzniká. Není to pouze, tak, že by ten člověk byl kompletní již tím, že dokončí standardní dobu studia. Stěžejní je řešit propojování náročnější vědecké aktivity, případně projektové činnosti. Což posouvá akademického pracovníka dopředu, ale není to vždy základem profesní přípravy, na úkor teoretické průpravě je tato možnost odejmuta.

Dva odlišné faktory, které je potřeba rozlišovat, podporuje zajímavá věc. Srovnávání proměnných, ze kterých se podařilo kódováním složitého procesu vyčlenit až 230 generických proměnných, které šlo jednoznačně interpretovat a identifikovat. Následnou redukci v rámci další

fáze kódování bylo přistoupeno k tomu, že se opravdu tyto kódy porovnály statisticky, zda mají na sobě nějaký výrazný vliv a podporují identitu začínajících akademických pracovníků. Je nutné říci, že ať se to z počátku úplně nečekalo, tak každá jednotlivá složka působící na přirozený vývoj identity začínajících akademických pracovníků je založena na využívání zpětné vazby, tj. podpůrných konzultací nebo obecně podpory ze strany školitelů, další akademických pracovníků, což se samozřejmě dále odráží v přirozené motivaci.

Dlouhodobá motivace je konstantně stimulována, i právě tímto faktorem a intervencí školitele. Negativem jsou nespolupracující školitelé a vážnoucí komunikace ve zpětné vazbě u profesní přípravy. Není důležité, zda se jedná o komunikaci a zpětnou vazbu vedenou ex-ante nebo ex-post. Stimulace svěřenců upadá a dochází k tomu, že jedinec ztrácí motivaci ke studium. Značně to může značit nárůst ukončení studia v profesní přípravě doktorských programů postgraduálního vzdělávání. V návaznosti na statistický přehled můžeme vidět, že samotná snaha o ukončení studií narůstá právě ve zlomu mezi druhým a třetím ročníkem profesní přípravy.

Důvody nejsou pouze náročnost studia, ale i pojetí nové identity a vůle zakládat a preferovat rodinné hodnoty. Obzvláště u ženského pohlaví je tento faktor častější. Oběť kariérního růstu je někdy upřednostňována na úkor právě rodinného života vice versa.

Systém je nastaven tak, že ženy nemají dostatečnou možnost využít rovnoprávné příležitosti k tomu, aby studium bylo vybalancované. Nejde o to, že by ty ženy neměly třeba podmínky v rámci mateřské dovolené, to určitě ne. To samozřejmě řeší v podstatě právní předpis, případně tyto otázky řeší sociální právo, ale zde není potřeba důkladněji vést právní diskuzi. Pointou je, že ten zásadní problém je nastaven

v dlouhodobé koncepci akreditovaných studijního programů dimenzovaných na čtyřletý horizont. Být čtyři roky pod tlakem v doktorském programu, a ještě do toho stíhat vykazovat vědeckou a publikační činnost, vést rodinný život a utvářet si vlastní identitu může být právě vnímáno jako negativní faktor. Ten se dál podepisuje na přirozeném vývoji vlastní identické preference a definovatelnosti sebe sama.

Původní myšlenka poskytnout benevolenci a komfortní podmínky pro vědeckou kvalitu výstupů navýšením standartní délky studia spíše uškodilo jistotám akademických pracovníků a jejich profesnímu přesvědčení v oblasti seberozvoje.

Je vhodné diskutovat o změně parametrů do budoucna. Délka profesní přípravy nemusí být nutně vhodně koncipována tak, že rozvíjí identitu akademického pracovníka v profilaci vědecko-pedagogické kompetenci rovnoměrně.

Diskuze k idealizaci nastavení parametrů do budoucna je na místě a co, je vlastně tím stěžejním problémem? O nepřiměřené délce studia se tady debatovalo již v přechozích letech na MŠMT. V komparaci s tezí **Wiegerové**¹⁴² se zde dostáváme do pomyslného „kafemlýnku“.

Což lze neformálně rozvést jako následující diskuzní myšlenku: „...ano, čtyři roky jsou pohodlný polštář pro to, aby doktorand profesní přípravu a vědeckou práci nějakém časovém horizontu opravdu dokončil... ale...“, pokud bychom to mohli kriticky srovnat právě s danou tezí **Wiegerové**, tak zde dostáváme právě tu nejistou odpověď, jestli **nám nechybí mezistupeň profesní přípravy akademických pracovníků**. Zda není potřeba v rámci profesní přípravy nabídnout alternativní rozvoj

¹⁴² Blíže WIEGEROVÁ, Adriana. Career Plans of Novice University Teachers: The Research Perspective. *Acta Educationis Generalis* [online]. 2017, roč. 7, č. 1.

během přípravné fáze studentů, která povede nejenom k tomu doktorskému statusu, ale **může být kdykoliv ukončena v případě vlastního uvážení, ale profesní kvalifikace bude absolventovi udělena**. Progressivita doktorského programu by umožnila přilákat větší měřítko potenciálních zájemců, kteří by slepě nestudovali za účelem dosažení doktorského statusu z důvodů povinnosti.

Již dříve se debatovalo o tom, že malý doktorát je vlastně vstupenkou k velkému doktorátu. Zákulisní debaty v akademické kultuře otvírají problematiku z perspektivy profesního růstu a vnímají identitu začínajícího akademického pracovníka po dosažení doktorátu jako fázi případného profesního růstu v akademické kultuře a přípravné úrovni pro docenturu, nikoliv však nárokovatelný a dosažitelný status.

Docentura nemusí být nutně spojena s identickým sebepojetím a akademickým užitkem, protože docentura sama o sobě spoléhá na jiné parametry a ve své podstatě se řadí mezi úplně odlišné akademické statusy, které jsou spojeny s identitou hierarchického statusu. V přenesené symbolice docentura splňuje charakteristiku elitního akademického pracovníka. Kde se tedy ale nachází zkušený akademický pracovník a jeho identita? Znamená to tedy, že daná jedinec v rámci hierarchie dosáhne přidělené institucionální identity? Lze na identitu zkušených akademických pracovníků této úrovně nahlížet jako na vysokoškolské učitelé s elitní zkušeností nebo je to stále jen akademický pracovník s dosaženou úrovní vzdělání? V akademické kultuře je to předmětná cesta, kterou se dále zabývat a kriticky tyto koncepty diskutovat. Vynořující se doktorská identita umožňuje naplnit podmínku k tomu, že člověk opravdu může v terciárním vzdělávání fungovat. Nutno podotknout, že potenciál, který tady je nastaven, tak je těžce neudržitelný do budoucna a mělo by se to řešit právě i z pohledu externích faktorů jako např. úpravou státního

konceptu kurikulárního nastavení, dále podporou a novelizací nároků na výzkumné inovace. Vliv externí a interní roviny systému na konstruktivní identitu akademických pracovníků je značný. Profesionální přesvědčení musí být zakořeněno na pomyslných hodnotách, které souvisí nejen s pedagogickou přípravou, ale také sociální jistotou kontinuálně v profesi fungovat.

Systémová opatření, ať už interního, případně externího rázu ze strany MŠMT řeší tyto záležitosti netransparentně. Několikrát avizovaná koncepte těchto faktorů, které ovlivňují profesionální přesvědčení a identitu začínajících akademických pracovníků ovlivňující vůli pokračovat v profesionální přípravě, tak sem spadá i značný vliv ekonomického faktoru. Samozřejmě každá doba má své dopady, lidé řeší složité existenční situace a vliv stipendií¹⁴³. Opětovně to bude hrát klíčový rozhodovací faktor setrvat v akademické profesionální přípravě. Motivace částečně pramení i ze spokojenosti vlastního života, a tady bychom jsme mohli naleznout spoustu otázek, zda tato ekonomická motivace se potom nepodepisuje na tom, že ten člověk si postupně během konstrukce identity v profesionální přípravě uvědomí, že ta náročnost studia a časová investice jsou vykoupením rodinného života a celkové snažení opravdu neodpovídá ani tomu finanční ohodnocení vedoucímu k důstojnému životu.

¹⁴³ Pozn. autora: Které jsou dlouhodobě podfinancovány a zase se situace vrací (od příštího semestru 2020/2021 na UPOL) na výši dle autonomie vnitřních předpisů v návaznosti na normativ přiděleného z MŠMT pro daný akademický rok, tj. výše vypláceného normativu neodpovídá plně výši minimální mzdy v ČR a fakulty musí hledat vnitřní rezervy na případné doplácení, pokud se k němu uchýlí, nikoliv nárokováný doplatek nelze očekávat automaticky a výše může být pod průměrem výše minimální mzdy a je to nekonstruktivní cesta vůči aktuální situaci na poli VaV.

Následně se naskytuje otázka, zda tedy opravdu tuto profesi kategorizovat do učitelské profese, anebo je to z pohledu společnosti irelevantní, protože nedokáže rozlišit akademickou váhu dosaženého vzdělání. Společnost staví akademické pracovníky do stavů běžných učitelů, což nemusí značně znamenat něco špatného. Jen je potřeba rozlišovat, zda přidělená identita nestaví akademické pracovníky do úrovně učitelů, protože je to vlastně lépe pochopitelné identifikovat jedince jako vysokoškolského učitel (pedagoga).

Ač ta finanční stránka je možná ještě horší než u těch učitelů v dalším vzdělávacím stupni přípravy nebo obecně ve vzdělávacím systému vůbec. Mohli bychom se ještě podívat na konkrétní faktory z těch výsledků, které byly prezentovány a průběžně komentovány, aby se v tom čtenář lépe orientoval. Vlastní koncept učitelské identity a výzkumná otázka číslo jedna je zcela podstatné. Učitelská identita u studentů je zakořeněná a je to i přenesený celospolečenský faktor, který si lidé vlastně přebírají na základě přidělené identity.

Učitelská identita je právě dosažením toho, že akademický pracovník působí na univerzitě a musí vykonávat výukovou činnost, což ale nemusí vždy být stěžejní záležitostí nejenom akademického pracovníka. Ano, i to právě upravuje legislativní ukotvení, takže zase, když bychom jsme se vrátili k ZoVŠ a legislativnímu právnímu předpisu, který definuje akademického pracovníka v pozici náplně na základě pracovní smlouvy via podmínek vycházejících ze zákoníku práce, tak to není úplně jednoznačné, zda ta výuková činnost je podmínkou toho, aby tato identita byla dominantní ve vlastním vývoji identity u akademiků. Když se budeme bavit o pedagogických fakultách obecně v podmínkách ČR nebo vzdělávání, tak v této oblasti učitelská identita má jistou výhodu, protože je stěžejní, ale pokud bychom jsme odběhli do dalších akademických prostředí

a přihlédlí k nějaké touze o objektivizaci, tak můžeme říci, že tady nemusíme mít čistě definovanou učitelskou identitu, ale máme tady právě tu identitu, která je nějakým způsobem tomu člověku přidělená. Je to vlastně v uvozovkách „nálepkování“ toho člověka a pomocí této identity, potom člověk dále rozvíjí své vlastní kompetence a možnosti.

Může to působit trošku zavádějícím způsobem, protože ten samotný člověk si může myslet, že je více právě tím učitelem na úkor toho, aby se věnoval také publikační činnosti, protože nelze eliminovat to, že učitelská identita je přímo propojená s vědeckou činností a s vědeckou identitou.

Z pohledu nálezů si tyto dvě věci odporují. To je zcela přirozené, protože, pokud bychom jsme se zaměřili na nároky, které jsou kladeny na aplikovaný výzkum v podmínkách terciárního vzdělávání, tak zde narážíme na jeden hlavní faktor. Tím je míra publikační činnosti. Kvalita publikační činnosti, případně bychom mohli hovořit ještě o počtu výstupů, které jsou kategorizovány do požadavků vědy výzkumu a inovací, takže i z tohoto hlediska převládá spousta nezodpovězených proměnných, které byly nastíněny právě v pojetí elementární skupiny působící v profesní přípravě, a která do budoucna všechny tyto kroky bude prožívat.

Ovlivňuje to a ovlivňuje to zcela zásadně konstrukt vlastní identity, protože tento faktor bude náplní nejenom jejich profese, ale především toho, co se naučí v profesní přípravě a bude přeneseně reaplikováno dál a dalším studentům. Je zásadní, jak složitě budou začínající akademičtí pracovníci umět chápat a propojovat teorii a praxi, tak se jim bude v budoucnu v tomto segmentu lépe pracovat, inovovat a zlepšovat se pomocí seberozvoje za podpory efektivní motivace.

Avízovaný faktor ekonomické motivace a její vliv na konstrukt identity nemusí čistě znamenat krátkodobou motivaci, ale už spíše inklinuje k sekundární stimulaci studenta v profesní přípravě, která je vedlejší. Z poznatků lze vyvodit, že značná část informantů plně porozumělo podstatě profesní přípravy a vnímají to jako vhodnou investici, nejenom časovou, ale především ze statutárního pohledu přidělené identity, např. jako možnou pozici v budoucnu, kde by chtěli například pokračovat, takže volí takové přístupy a rozvíjí se tím směrem, který je pro mě opravdu přívětivý, ač neracionální.

Ne vždy se tomu tak daří, aby profesní příprava byla propojena kariéřním postupem, protože především kurikulární koncepce je nastavená obsírněji a každý z řad začínajících akademických pracovníků si profesní přípravu musí projít bez nároku na pracovní pozici v terciárním vzdělávání. U zpětné vazby je potřeba vyzdvihnout zajímavý nález, kdy je zpětná vazba podle dosavadních zjištění minimální a je zde stále prostor tuto skutečnost posouvat dopředu a rozvíjet tak začínající akademické pracovníky v efektivnějších podmínkách během přípravy.

Otevřenou otázkou do diskuze zůstává přece jenom vliv zpětné vazby, která vychází z kapacitních možností daných školitelů, případně dalších akademických pracovníků, anebo z externí roviny nezávislých konzultantů. Dané vykoupení je ovlivněno právě tím, že akademický pracovník může v rámci své pracovní náplně na workshopu rozvíjet své zkušenosti, propojovat své poznatky či může v rámci publikační činnosti sdílet své poznatky pomocí konzultací s dalšími experty mimo danou instituci, takže i tento jev je potřeba důkladněji zvážit.

Doporučení

Vzhledem k výše zmíněnému v předchozích kapitolách by bylo vhodné nastolit doporučení, která by pomohla v budoucnu inovovat podpůrná opatření pro začínající akademické pracovníky. Samotnou teoreticko-vědeckou aplikaci výsledků je možné využít v mnoha interdisciplinárních pohledech na danou problematiku.

Faktory ekonomické, kurikulární, institucionální, celonárodní, které jsou spojeny s výši vůli podpory začínajících akademických pracovníků v profesní přípravě, anebo nákladů na jednotlivou podporu a garanci kvality u začínajících akademických pracovníků, kurikulární koncepce modelu profesní přípravy a nároků na studium je nutné vhodně aplikovat tak, aby vycházely z poslání dané instituce, která modeluje akademické pracovníky. Neexistuje univerzální východisko, jak unifikovat kurikulární program, tak aby vhodně pokrýval všechny neduhy a obtíže, se kterými se začínající akademický pracovník potýká během své praxe.

Kurikulární koncepce národní strategie

Z pohledu MŠMT je nastíněna vize podpory studentů v profesní přípravě v doktorském studiu. Samotná vize podpory vědy a případných VaV je ze strany MŠMT známá jako snaha o *[p]odporu a excelenci a zvýšení úspěšnosti v doktorském studiu*¹⁴⁴.

¹⁴⁴ Blíže znění bodu 3. v prohlášení MŠMT k chystané koncepci strategie vysokých škol 2021. MŠMT. Ministerstvo projednává novou strategii pro vysoké školství, MŠMT ČR [online]. 2020 [vid. 3. červenec 2020]. Získáno z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo-projednava-novou-strategii-pro-vysoke-skolstvi?highlightWords=doktorsk%C3%A9>, op.cit.

Nicméně lze si klást otázky, jak dále rozšiřovat povědomí širší veřejnosti o nutnosti pedagogických absolventů doktorského studia. Samotná věda a propojování oblasti kooperace se společenskou potřebou je značným omezením, které je přenášeno v rámci kurikulárních opatření ze strany MŠMT na autonomní subjekty vysokých škol, které se s tímto problémem potýkají po svém, pokud na to mají vůbec kapacitu. S přihlédnutím na nastavené paradoxy podpory VaV¹⁴⁵ a profesní přípravy se zde potýkáme s nedostatkem ekonomické jistoty, kvality profesní přípravy, kurikulárních nastavení akreditovaných studijních programů, které jsou autonomně posuzovány akreditačními orgány a brány jako postgraduální studium, kde začínající akademický pracovník je spíše produktem statistického koeficientu.

V rámci národní kurikulární metodiky¹⁴⁶ by proměna studijního programu v doktorské profesní přípravě pomohla aplikovat výsledky tam, kde jsou opravdu potřeba a v našem případě rovnou do škol. Propojování aplikovaných výzkumů, které mají smysluplné využití a nejsou výsledkem snahy o uspokojení statistických koeficientů podle kterých jsou z finančních rezervoárů přerozdělovány normativy na jedince, kteří profesní přípravu zahájí a zvládnou standardní dobu studia, což zvládne omezené množství jedinců na úkor svého soukromého života a podstata kompletního doktorátu je produktovým výstupem pro potřeby

¹⁴⁵ Blíže vize inovace VaV. VÝZKUM.CZ. Rada vlády schválila metodiku hodnocení vysokých škol a podpořila výstavbu národní sítě inkubátorů. *Výzkum a vývoj v ČR* [online]. 2019 [vid. 3. červenec 2020]. Získáno z: <https://www.vyzkum.cz/FrontAktualita.aspx?aktualita=877817>.

¹⁴⁶ Více metodika MSMT-1753/2020-20 Článek 15 a znění bodů 1 až 3. MŠMT. Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací 2020 MŠMT ČR [online]. 2020 [vid. 3. červenec 2020]. Získáno z: <https://www.msmt.cz/file/52293/>.

statistických proměnných národního školství, ale přímý efekt je dosažen jen v malém měřítku a přínos takto náročné přípravy je pro potřeby české vědy a školství spíše negativní. Jako negativum je míněna ekonomická náročnost studia a značného selektování českých univerzit podle netransparentních kritérií, která jsou propočítána dle úspěšného dokončení studia v profesní přípravě v délce 4+1 let¹⁴⁷.

Na to naráží dlouhodobě i ČAD¹⁴⁸, který upozorňuje na standardní dobu v řádu 5 a více let, kde pouhá desetina studentů úspěšně dokončuje profesní přípravu a stávají se začínajícími akademickými pracovníky s titulem Ph.D.

Suverenita státu a jeho poslání je jasná. Vědecké výstupy podporují kulturní dědictví. Stejně tak pokud ministerstvo tuto funkci plní, musí ji plnit v návaznosti na skutečnosti, které jsou opřeny o legislativní požadavky na statistické výstupy a výroční zprávy vysokých škol. V tomto ohledu bohužel ministerstvo nemá jinou možnost než parametry přerozdělování peněz do oblasti podpory doktorských studentů alokovat tak, aby pokryla a uspokojila divergentní zaměření jednotlivých autonomních institucí vysokoškolského vzdělávacího sektoru. Otázkou tedy značně zůstává, a i daným doporučením, upravit modelové aplikace studijních programů, aby vhodně rozvíjely absolventy po stránce aplikované vědy, nikoliv jen publikačních koeficientů, které akademický pracovník musí vykazovat na úkor kvantity, nikoliv kvality a aplikovatelnosti

¹⁴⁷ Odpovídá výpočtu SDS n+1 koncepčně nastavených pro doktorské programy, které se modifikovali z tříletých na čtyřleté, nicméně i po této změně dokončí ve standardní době studium dílčí procento studentů.

¹⁴⁸ Shrnutí ČAD, blíže bod 3. CIDLINSKÁ, Kateřina; DVOŘÁČEK, Lukáš. *Souhrn statistik, analýz a strategických dokumentů o DS v ČR s komentáři ČAD 2017* [online]. B.m.: Česká asociace doktorandek a doktorandů z.s. 2020 [vid. 3. červenec 2020].

v pedagogických disciplínách, což je pak v očích odborné i neoborné veřejnosti posuzováno žoviálně jako svět pedagogické a humanistické „pseudovědy“. Pokud bude doktorské studium bráno v potaz jako nutný koeficient ke splnění podmínky definičního přerozdělování veřejných peněz, změna nikdy nenastane. Leč jsou nastíněny snahy v **Metodice hodnocení výzkumných organizací a hodnocení programů účelové podpory a výzkumu, vývoje a inovací**, která je v akademickém prostředí „zlidověla“ jako Metodika 17+, tak snahy této metodiky jsou o podporu společenské relevance a viability¹⁴⁹, kde profesní příprava a podpora doktorského studia je shrnuta jako koncepční snahy o podporu mobility a navazujících kariérních opatření a případného nezávislého financování pomocí daných pravidel. Obecně je tato podpora nastavená Metodikou 17+ poněkud nejednotná, když bychom například přihlédli i k Inovační strategii České republiky 2019-2030, kde je citelně viditelný dlouhodobý propad motivace začínajících akademických pracovníků a viditelné snahy o naplňování cílových koeficientů inovačního indexu¹⁵⁰.

Bude nutné vytvořit užší a profilovaná pracoviště, která pomohou propojovat vlastní invenci spolupráce u autonomních univerzit se vzdělávací politikou státu, protože jinak do budoucna hrozí, že snahy

¹⁴⁹ Srov. Modul 3 až 5. RADA PRO VÝZKUM, VÝVOJ A INOVACE. Hodnocení výzkumných organizací a hodnocení programů účelové podpory výzkumu, vývoje a inovací dle Metodiky M17+. *Výzkum a vývoj v ČR* [online]. 2020 [vid. 3. červenec 2020]. Získáno z: <https://www.vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?idsekce=799796>.

¹⁵⁰ Blíže srovnání str. 21 Dlouhodobý propad je viditelný v oblasti terciárního vzdělávání od profesní přípravy začínajících akademických pracovníků až po vzdělanost a účasti v celoživotním vzdělávání. Dostupné z RADA PRO VÝZKUM, VÝVOJ A INOVACE; HAVLÍČEK, Karel; BABIŠ, Andrej. *Inovační strategie České republiky 2019–2030 - Vláda ČR* [online]. B.m.: Rada pro výzkum, vývoj a inovace. 2019 [vid. 3. červenec 2020], s. 21.

o zabezpečení podmínek pro vědu z ekonomického hlediska bude nutné odmítat, protože nedostatek nových a motivovaných začínajících akademických pracovníků nebude mít, kdo vychovávat. Tato teze vychází i z koeficientu publikovaného ve Výroční zprávě PdF UPOL za období 2018, kde na jednoho docenta či profesora připadá přibližně 80 studentů, kde vůči koeficientu propočtu s oficiálními daty a Výroční zprávou UPOL¹⁵¹ za období 2019 vydanou oddělením strategie a kvality, tvoří právě 7 % doktorandů z celkových 80 studentů, tak průměrně lze dedukovat, že na jednoho profesora a docenta na PdF UPOL připadá 5 studentů, což může být v žádanějších doktorských programech v celé ČR ještě více odstrašující koeficient a ve výsledku je logické, že daná kvalita je často uzpůsobena kvantitativními požadavky dle ekonomické strategie a politiky v ČR. Toto riziko by se mělo v budoucnu zohlednit do připravované politiky RIS3, která je dlouhodobě plánována, nicméně její předkládající podoba podléhá v současné době právním změnám a daný dokument nebyl v ucelené koncepci po probíhající vlně COVID-19 v plném rozsahu uveřejněn, kde jeho platnost bude od roku 2021 a dokument je aktuálně znám pod pracovním jménem jako Strategie 2021¹⁵².

¹⁵¹ Srov. SOJKOVÁ, Andrea; JUREČKA, Martin. *Výroční zpráva o činnosti Univerzity Palackého v Olomouci za rok 2019* [online]. B.m.: Univerzita Palackého v Olomouci. 2020 [vid. 3. červenec 2020], s. 8 až s. 10.

¹⁵² Více MŠMT. Ministerstvo projednává novou strategii pro vysoké školství, MŠMT ČR [online]. 2020 [vid. 3. červenec 2020]. Získáno z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo-projednava-novou-strategii-pro-vysoke-skolstvi?highlightWords=doktorsk%C3%A9>.

Institucionální doporučení

Pedagogické fakulty jsou tvůrčím inovátorem pedagogického myšlení pro potřeby současné společnosti. Doktorské studium, tak jak ho známe, je poněkud neefektivní. Studijní programy se potýkají s různorodým pojetím a kvalitou, jak vnímat doktorského studenta a absolventa. Pro rozvoj akademických pracovníků by prospěla změna modelových opatření již během profesní přípravy a podpora výzkumných projektů v aplikované sféře se kterou je student během svého výzkumného působení spjat. Velké množství nároků na pedagogickou činnost a vedení výuky je samozřejmě daní českého školského systému, protože pedagogické fakulty plní funkci výchovnou a zabezpečovací, avšak zabezpečovací funkce je míněna z pohledu udržitelnosti systémového zabezpečení učitelského poslání, které je následně aplikováno v nižších stupních vzdělávací soustavy. Doporučením pro efektivní rozvoj začínajících akademických pracovníků je vhodné koncipovat přípravu tak, aby jedince opravdu rozvíjela v návaznosti na odborné vedení svých školitelů, projektové činnosti, jazykových a metodologických kompetencí. Pokud mohou pedagogické fakulty něco pro budoucí generace něco udělat, tak je to právě úprava autonomních nároků na budoucí akademické pracovníky, které je nutné podporovat a neuzavírat svůj společenský potenciál do vlastního akademického egocentrismu a narcismu.

Ekonomická doporučení

Finanční kompenzace, které připadají vysokým školám jsou posuzovány individuálně. Samotné financování akademických pracovníků je dlouhodobě na hraně možností rozpočtu jednotlivých fakult. U studentů

doktorského studia dochází k retrospektivě, kdy jednotlivé normativy jsou stanoveny pod úrovní minimální mzdy v ČR. Logickou dedukcí můžeme vyvodit, že minimální náklady na běžný život tato částka nepokryje. I toto je značnou překážkou a negativním faktorem u začínajících akademických pracovníků setrvat ve vysokoškolské sféře, protože jejich pracovní pozice na trhu práce není jistá. S přihlédnutím na celonárodní strategii financování vysokých škol a koeficientu úspěšně dokončeného studia je patrné, že daný systém je dlouhodobě ztrátový a neefektivní¹⁵³. Nelze konstatovat, že by finanční situace byla omezující, spíše neefektivní a s tím se pojí i vlastní nastavení motivačního programu a stipendijních programů v autonomní režii jednotlivých institucí vysokých škol. Samotná částka pro jednotlivé studenty doktorských programů je opravdu limitující a prezenční studium vyžaduje značnou časovou oběť, což může být znevýhodňující obzvláště pro matky s dětmi. V tomto ohledu bylo v reakci na poznatky z realizovaného výzkumu spuštěno financování začínajících akademických pracovníků, respektive studujících matek, které jsou v tíživé ekonomické situaci, ale mají potenciál na to, aby z nich byly dobré akademické pracovnice.

Stipendijní projekt Máma studuje je autorským filantropickým projektem, který vznikl jako aplikovaný výstup v rámci této disertační práce a bude reflektovat potřeby začínajících akademických pracovníků (matek) na PdF v Olomouci. Tento unikátní stipendijní program bude zohledňovat individuální a rodinné potřeby a propojovat je se studijními nároky v rámci profesní přípravy začínajících akademických pracovníků.

¹⁵³ Pozn. autora: Cena nákladů na vytvoření podmínek pro jednoho doktoranda přesahuje více jak půl milionu na stipendiích a další veřejné finance na základě grantové podpory jsou ambivalentními vůči dosaženým výstupním hodnotám RIV bodů.

Transparentní účet na podporu tohoto projektu veřejně dostupný na portále mamastuduje.cz¹⁵⁴, kam lze přispívat a sledovat jednotlivé úspěchy podporovaných začínajících akademických pracovníků. Samotná instituce by měla zvážit, jak finančně podporovat profesní přípravu a své nadějně akademické pracovníky vlastním konceptem stipendijních programů zaměřených na akademické pracovníky a případně ho přepracovat v návaznosti na dlouhodobé záměry pedagogické fakulty¹⁵⁵ dle bodu 8, který apeluje na rozvoj a motivaci profesního rozvoje pro začínající akademické pracovníky¹⁵⁶.

Z pohledu nadějně národní politiky se o ekonomickou podporu začínajících akademických pracovníků snaží nový běh grantových výzev Grantové agentury Akademie věd ČR s označením Junior Star¹⁵⁷.

¹⁵⁴ Pozn. autora: Projekt je dostupný na adrese www.mamastuduje.cz.

¹⁵⁵ Viz. dlouhodobý záměr fakulty bod 3.3 [...] *definování podmínek pomoci vědním a tvůrčím oborům, které mají potenciál růstu kvality, ale i k vytvoření programů finanční podpory pro nově vznikající vědecké skupiny vedené mladými akademickými a vědeckými pracovníky a podpora týmů a pracovišť dosahujících excelentních výsledků na mezinárodní úrovni*. SERAFÍN, Čestmír. *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a tvůrčí činnosti Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci na období 2016-2020* [online]. B.m.: PdF UPOL. 1. říjen 2015 [vid. 3. červenec 2020], str. 13 až 14, op.cit.

¹⁵⁶ Viz. znění bodu 8. [P]osílení atraktivity doktorských studijních programů (zkvalitňování akreditovaných a nově předložených akreditací DSP, motivační přednášky pro uchazeče a doktorandy). LUDÍKOVÁ, Libuše. *Plán realizace strategického záměru na rok 2020* [online]. B.m.: PdF UPOL. 10 2019 [vid. 3. červenec 2020], str. 11, op. cit.

¹⁵⁷ Blíže GAČR. GAČR. Vyhlášení veřejné soutěže Junior Star. *Grantová agentura České republiky* [online]. 21. únor 2020 [vid. 3. červenec 2020]. Získáno z: <https://gacr.cz/vyhlaseni-verejne-souteze-junior-star/>.

Závěr

Předkládaná práce je zaměřena faktory identity v profesním přesvědčení začínajících akademických pracovníků. Samotná problematika je velmi široká a autor se snaží pomocí vědecké interpretace objasnit čtenáři přesnější vjem akademického pracovníka a jeho identit, které se dynamicky mění v čase. Identické vnímání ovlivňuje profesní přesvědčení a začínající akademický pracovník se vnímá jako zkušený v horizontu dvou až tří let. Jako utilitární řešení však tento rozsah sloužit nemůže, neboť se setkáváme s převládajícím názorem informantů výzkumného šetření, že identita začínajícího a akademického pracovníka je pouze přidělená a je to celoživotní proces hledání a nalézání osobnostních přístupů a zdokonalování učitelské kompetence, která následně posouvá identické vjemy do roviny elitních akademických pracovníků letitou a mnohaletou obětí vzdělávacímu systému.

Disertační práce je zaměřena na faktory, které značně ovlivňují konstrukce akademické identity u začínajících akademických pracovníků, kteří se rozhodují, že se zapojí do akademické profese.

První kapitola dané práce vymezuje identitu z pohledu teoretické koncepce, kde hodnotí a definuje identitu z externí roviny. V první kapitole jsou představeny a rozpracovány zásadní faktory, které utváří konstrukci dané identity, především v rámci legislativních předpisů a institucionální identifikace externího působení. Dále jsou v kapitole představeny univerzitní pohledy historického kontextu, kde univerzita je vnímána jako tradiční studnice filosofické přípravy akademických pracovníků se značným vlivem na utváření identického pojetí akademické osobnosti. Přičemž, tato kapitola končí definováním sociologické identity a jejího vnímání z objektivního pohledu běžné populace na akademickou

tradici a akademické vědecké pracovníky, které danou populaci formují a ovlivňují jejich vzdělávání a hodnoty.

V **druhé kapitole** jsou představeny zásadní klíčové faktory, které ovlivňují konstrukt akademicko-vědecké identity začínajícího akademika. Vnitřní identita každého z nás je definována pomocí dílčích faktorů, které jsou vymezeny právě v této kapitole. Dále jsou v kapitole rozpracovány didaktické pohledy, kognitivní pohledy, a také logické konstrukce identity skrze model časové synergie konstruktů celistvé identity. Blíže je vymezeno, zda daná identita z pohledu institucionálního plnění je získaná nebo je výsledkem nabytím v časovém horizontu, který ovlivňuje konstrukt identity nejvíce. Značně v oblastech excelentní znalosti, kde jsou kritické faktory propojeny s délkou znalostí a kompetencí či praxe jako například v oborech vyžadující specifickou profilaci a expertízu. Kapitola dále definuje podstatné etapy konstrukce identity při profesní přípravě v ČR.

Třetí kapitola navazuje na kontextuální analýzu současných poznatků k fenoménu a terminologické ukotvení vnímání faktorů začínající akademické identity. V této kapitole jsou představeny výzkumné parametry a její patřičné metodologické náležitosti disertační práce. V této části práce je definován potřebný metodologický koncept, výzkumné problémy a cíle výzkumu disertační práce.

Čtvrtá kapitola je zaměřena na prezentování výzkumné části, konkrétně fenomenologické interpretace a jednotlivých poznatků. Blíže se zabývá analýzou nuancí a poznatků při tvorbě identity, které jsou konstruovány a vnímány z pohledu jednotlivých začínajících akademických pracovníků. Sumarizuje aplikovaný fenomenologický výzkum, který systematicky představuje ucelenou konstrukci u vybraných informantů,

a dále představuje teoretické východisko vzdělávací úpravy a představuje možný aplikovatelný rámec do budoucích metodických doporučení.

Diskuze se soustředí na vyhodnocení zjištěných poznatků a jejich komparace.

Doporučení reflektují možná kurikulární strategická opatření de lege ferenda.

Použití zdroje

Monografie

1. BARNETT, Ronald. *The Ecological University: A Feasible Utopia*. 1. vol. New York: Routledge, 2017, 259 s. ISBN 978-1-351-76241-0.
2. BARNETT, Ronald; DI NAPOLI, Roberto. *Changing Identities in Higher Education: Voicing Perspectives (Key Issues in Higher Education)*. 1. vol. Velká Británie: Routledge, 2007, 240 s. ISBN 0-415-42605-7.
3. BARZUN, Jacques. *The American University: How it Runs, where it is Going* [online]. 2. vol. Chicago and London: The University Of Chicago Press, 1993, 356 s. Harper colophon books : education. ISBN 978-0-226-03845-2. Získáno z: <https://books.google.cz/books?id=zIMRkAEACAAJ>
4. BERGSON, Henri. *Myšlení a pohyb*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2003, 279 s. ISBN 80-204-1014-7.
5. CUDE, Wilfred. *The Ph.D. Trap Revisited* [online]. 2. vol. Canada: Transcontinental, 2001, 336 s. ISBN 1-55002-345-4. Získáno z: https://books.google.cz/books?id=Ky1kJ_Oz594C&pg=PA337&lpg=PA337&dq=cude+phd+i+s+trap&source=bl&ots=V4lsJ2kEth&sig=ACfU3U32-3Jk20lcuo-iCfh1D9CVsPLVDAA&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwj9pa79-dHoA-hUCIFwKHb6jBIMQ6AEwBXoECAsQKQ#v=one-page&q=%20has%20become%20a%20trap%20for%20the%20candidate%20and%20a%20sinkhole%20for%20intellectual%20resources&f=false
6. DE SAINT-EXUPÉRY ANTOINE. *Malý princ – kapesní vydání*. Praha: Euromedia Group a.s., 2018, 112 s. ISBN ISBN: 978-80-7549-803-8.
7. DESANTI, Jean T. *Fenomenologie a praxe*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1966, 111 s. ISBN 23-135-66.
8. EUROPEAN COMMISSION; EACEA; EURYDICE. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. [online]. Luxembourg: Publication Office of the European

- Union., 2015, 304 s. ISBN 978-92-9201-858-0. Získáno z: doi:[10.2797/998555](https://doi.org/10.2797/998555)
9. EUROPEAN COMMISSION; EACEA; EURYDICE. *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report* [online]. Luxembourg: Publication Office of the European Union., 2018, 330 s. ISBN 978-92-9492-741-5. Získáno z: doi:[10.2797/091435](https://doi.org/10.2797/091435)
 10. FIALA, Jiří; PALOUŠ, Radim; HRÁSKÁ, Hana. *Obnova ideje univerzity: Soubor statí o významu a postavení univerzit v současném světě* [online]. Praha: Karolinum, 1993, 196 s. ISBN 978-80-246-0887-7. Získáno z: <https://books.google.cz/books?id=YuXftAEA-CAAJ>
 11. GAVORA, Peter. *Úvod od pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-7315-102-2.
 12. CHUDÝ, Štefan; NEUMEISTER, Pavel. *Začínající učitel a zvládání disciplíny v kontexte 2. Stupna základnej školy*. 1. Brno: Paido, 2014, 132 s. ISBN 978-80-7315-250-5.
 13. JASPERS, Karl. *Die Idee der Universität* [online]. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 1980, 132 s. [vid. 1. duben 2020]. ISBN 978-3-540-10071-3. Získáno z: doi:[10.1007/978-3-642-61848-2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-61848-2)
 14. LEEDY, Paul D.; ORMROD, Jeanne Ellis. *Practical research: planning and design*. 11. Colorado USA: Pearson Higher Education, 2016, 408 s. ISBN 978-0-13-374132-2.
 15. MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
 16. OECD; EUROSTAT; STATISTICS, UNESCO Institute for. *ISCED 2011 Operational Manual* [online]. 2015, 100 s. ISBN 978-92-64-22836-8. Získáno z: doi:[10.1787/9789264228368-en](https://doi.org/10.1787/9789264228368-en)
 17. PATTON, Michael Quinn. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc, 1990, 532 s. Qualitative evaluation and research methods. ISBN 978-0-8039-3779-6.
 18. PÍŠOVÁ, Michaela. *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. 2. Pardubice: Monographica, 2005, 233 s. ISBN 80-7194-744-X.

POUŽITÉ ZDROJE

19. POKORNY, Helen; WARREN, Digby. *Enhancing Teaching Practice in Higher Education* [online]. London: SAGE, 2016, 256 s. [vid. 10. duben 2020]. ISBN 978-1-4462-0285-2. Získáno z: <http://repository.londonmet.ac.uk/938/>
20. PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 154 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7178-621-4.
21. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009, 488 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
22. REALE, Giovanni; CAJTHAML, Martin. *Platón : pokus o novou interpretaci velkých Platónových dialogů ve světle nepsaných nauk* [online]. B.m.: Oikoymenh, 2005 [vid. 31. březen 2020]. ISBN 978-80-86005-23-2. Získáno z: <https://is.muni.cz/publication/681576/cs/Platon-pokus-o-novou-interpretaci-velkych-Platonovych-dialogu-ve-svetle-nepsanych-nauk/Reale-Cajthaml>
23. SCHOPENHAUER, Arthur; PAYNE, E. F. J. *The world as will and representation*. 2. vol. New York: Dover Publications, 1967, 694 s. ISBN 0-486-21761-2.
24. STENHOUSE, Lawrence. *An introduction to curriculum research and development* [online]. 1975. 1. vol. London: Heinemann. ISBN 978-0-435-80851-8. Získáno z: <https://trove.nla.gov.au/version/44839007>
25. ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel* [online]. 56. svazek. Spisy pedagogické fakulty MU: MU, 1995, 101 s. [vid. 5. duben 2020]. ISBN 978-80-210-0944-8. Získáno z: <https://is.muni.cz/publication/200613/cs/Zacinajici-ucitel/Simonik>
26. ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. 1. vyd. Brno: Paido, 1999, 163 s. ISBN 80-85931-70-2.
27. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: UK PedF, 2002, 283 s. ISBN 978-80-7290-100-5.

Kapitoly v monografiích

28. ATKINSON, Robert. The Life Story Interview as a Bridge in Narrative Inquiry. In: *Handbook of narrative inquiry: Mapping a*

- methodology*. [online]. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc, 2007, s. 224–245. ISBN 1-4129-1562-7. Získáno z: doi:[10.4135/9781452226552.n9](https://doi.org/10.4135/9781452226552.n9)
29. BARNETT, Ronald. A Curriculum for Critical Being. In: DAVIES, Martin; BARNETT, Ronald (eds.) . *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* [online]. New York: Palgrave Macmillan US, 2015, s. 63–76 [vid. 11. duben 2020]. ISBN 978-1-137-37805-7. Získáno z: doi:[10.1057/9781137378057_4](https://doi.org/10.1057/9781137378057_4)
 30. COOPER, Karyn; OLSON, Margaret R. The multiple „I“ of teacher identity. In: KOMPFF, Michael et al. (eds.) . *Changing Research and Practice: Teachers' Professionalism, Identities, and Knowledge*. London: Routledge, 1996, s. 248. ISBN 978-0-7507-0585-1.
 31. DREYFUS, Hubert L.; DREYFUS, Stuart E. Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. In: CHUDÝ, Štefan; NEUMEISTER, Pavel. *Začínající učitel a zvládání disciplíny v kontexte 2. Stupna základnej školy*. 1. Brno: Paido, 2014. ISBN 978-80-7315-250-5.
 32. GAVORA, Peter. Úloha školiteľa pri výchove doktoranda. In: WIEGEROVÁ, Adriana et al. *Začínající výzkumník: (od magistra k postdoktorandovi)* [online]. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2013, s. 34–49. ISBN 978-80-7454-315-9. Získáno z: <https://digilib.k.utb.cz/handle/10563/27486?locale-attribute=cs>
 33. GRIFFITHS, Dave; WARREN, Digby. Effective supervision. In: POKORNY, Helen; WARREN, Digby. *Enhancing Teaching Practice in Higher Education* [online]. London: SAGE, 2016, s. 165–185 [vid. 10. duben 2020]. ISBN 978-1-4462-0285-2. Získáno z: <http://repository.londonmet.ac.uk/938/>
 34. GUERRIERO, Sona; RÉVAI, Nóra. Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession. In: SONMARK, Kristina et al. *Understanding teachers' pedagogical knowledge: report on an international pilot study* [online]. Paris: OECD Publishing, 2017. Získáno z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/understanding-teachers-pedagogical-knowledge_43332ebd-en
 35. PELLEGRINO, James W. Teaching, learning and assessing 21st century skills. In: SONMARK, Kristina et al. *Understanding teachers' pedagogical knowledge: report on an international pilot*

study [online]. Paris: OECD Publishing, 2017. Získáno z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pedagogical-knowledge-and-the-changing-nature-of-the-teaching-profession/teaching-learning-and-assessing-21st-century-skills_9789264270695-12-en

Časopisecké zdroje a odborné články

36. ANTIKAINEN, Ari. Between Structure and Subjectivity: Life-histories and Lifelong Learning. *International Review of Education* [online]. 1998, roč. 44, č. 2, s. 215–234. ISSN 1573-0638. Získáno z: doi:[10.1023/A:1003186127299](https://doi.org/10.1023/A:1003186127299)
37. BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. Profesionalismus a kvalita vysokoškolské výuky. *e-Pedagogium*. 2010, B.m.: e-Pedagogium, roč. 10, č. Suppl. 1, s. 62–77. ISSN 12137758, 12137499.
38. BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. Mění se role vysokoškolského učitele v kontextu společenských změn: The Changing role of a university teacher in the context of social changes. *Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*. 2012, Praha: Centrum pro studium vysokého školství ČR, roč. 20, č. 2, s. 136–149. ISSN 1210-6658.
39. BRADLEY, Drake R.; PETRY, Heywood M. Organizational Determinants of Subjective Contour: The Subjective Necker Cube. *The American Journal of Psychology* [online]. 1977, B.m.: University of Illinois Press, roč. 90, č. 2, s. 253–262. ISSN 0002-9556. Získáno z: doi:[10.2307/1422047](https://doi.org/10.2307/1422047)
40. COLLIER, Gerald. Learning moral judgement in higher education. *Studies in Higher Education* [online]. 1993, roč. 18, č. 3, s. 287–297. ISSN 0307-5079, 1470-174X. Získáno z: doi:[10.1080/03075079312331382221](https://doi.org/10.1080/03075079312331382221)
41. CRESWELL, John W. Editorial: Mapping the Field of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research* [online]. 2008, roč. 3, č. 2, s. 95–108. ISSN 1558-6898. Získáno z: doi:[10.1177/1558689808330883](https://doi.org/10.1177/1558689808330883)
42. ELTON, Lewis. Research and Teaching: Conditions for a positive link. *Teaching in Higher Education* [online]. 2001, roč. 6, č. 1, s. 43–56. ISSN 1356-2517. Získáno z: doi:[10.1080/13562510020029590](https://doi.org/10.1080/13562510020029590)

43. FULLER, Frances F. Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal* [online]. 1969, B.m.: American Educational Research Association, roč. 6, č. 2, s. 207–226. ISSN 0002-8312. Získáno z: doi:[10.3102/00028312006002207](https://doi.org/10.3102/00028312006002207)
44. GOODSON, Ivor. Studying the teacher's life and work. *Teaching and Teacher Education* [online]. 1994, roč. 10, č. 1, s. 29–37. ISSN 0742-051X. Získáno z: doi:[10.1016/0742-051X\(94\)90038-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90038-8)
45. CHUDÝ, Štefan et al. The Discourse Of Professional Identity Construction Of Beginning Teachers. In: *9th ICEEPSY - International Conference on Education and Educational Psychology* [online]. 2019, s. 768–775 [vid. 11. duben 2020]. Získáno z: doi:[10.15405/epsbs.2019.01.75](https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.01.75)
46. JANÍK, Tomáš et al. Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. *Pedagogika* [online]. 2017, roč. 67, č. 1, s. 4–26. Získáno z: doi:[10.14712/23362189.2017.433](https://doi.org/10.14712/23362189.2017.433)
47. KASÍKOVÁ, Hana. Didaktika vysoké školy a teorie učitelského vzdělávání jako zdroj jejího rozvoje. 2015, s. 21.
48. KELCHTERMANS, Geert. Stimulated autobiographical self-thematization: methodological reflections on a research procedure for studying teachers' professional development. In: *6th Conference of the International Study Association on Teacher Thinking*. Goteborg: Sweden, 1993.
49. KROPÁČ, Jiří; BALABAN, Vlado. Diverzita společenského pojetí identity začínajících učitelů na vysoké škole. *Sborník ze VII. mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd*. 2018, roč. 7. ISSN 978-80-7557-168-7.
50. KROPÁČ, Jiří; CHUDÝ, Štefan. OUTLIERS OF ACTION RESEARCH – THE IDENTITY CONSTRUCT OF FUTURE TEACHERS. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference* [online]. 2019, roč. 1, č. 0, s. 290–299. ISSN 2256-0629. Získáno z: doi:[10.17770/sie2019vol1.3942](https://doi.org/10.17770/sie2019vol1.3942)
51. KROPÁČ, Jiří; KORIBSKÁ, Iva. REFLECTION OF THE ACQUIRED FORMAL EDUCATION OF TEACHERS FROM THE PERSPECTIVE OF THEIR VALUE ORIENTATION. *SOCIETY. INTEGRATION*.

- EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference* [online]. 2017, roč. 1, č. 2, s. 435–442. Získáno z: doi:<http://dx.doi.org/10.17770/sie2017vol2.2334>
52. KROPÁČ, Jiří; PENG, Danping; CHUDÝ, Štefan. The Professional Identity Construction Of The Beginning Teachers In Higher Education. In: *EDUHEM 2018 - VIII International conference on intercultural education and International conference on transcultural health: The Value Of Education And Health For A Global, Transcultural World* [online]. 2019, s. 368–375 [vid. 25. květen 2020]. Získáno z: doi:[10.15405/epsbs.2019.04.02.47](https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.47)
53. KYVIK, SVEIN; TVEDE, OLAF. The Doctorate in the Nordic Countries. *Comparative Education* [online]. 1998, B.m.: Routledge, roč. 34, č. 1, s. 9–25. ISSN 0305-0068. Získáno z: doi:[10.1080/03050069828315](https://doi.org/10.1080/03050069828315)
54. VAN LANKVELD, Thea et al. Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development* [online]. 2017, roč. 36, č. 2, s. 325–342. ISSN 0729-4360. Získáno z: doi:[10.1080/07294360.2016.1208154](https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154)
55. MAREŠ, Jiří. Neviditelná skupina aneb Co s postdoktorandy? *Pedagogická orientace* [online]. 2013, roč. 23, č. 1, s. 5–26. Získáno z: doi:[10.5817/PedOr2013-1-5](https://doi.org/10.5817/PedOr2013-1-5)
56. MARKS-MARAN, Diane. Educational research methods for researching innovations in teaching, learning and assessment: The nursing lecturer as researcher. *Nurse Education in Practice* [online]. 2015, roč. 15, č. 6, s. 472–479. ISSN 1471-5953. Získáno z: doi:[10.1016/j.nepr.2015.01.001](https://doi.org/10.1016/j.nepr.2015.01.001)
57. PARK, Chris. New Variant PhD: The changing nature of the doctorate in the UK. *Journal of Higher Education Policy and Management* [online]. 2005, roč. 27, č. 2, s. 189–207. ISSN 1360-080X, 1469-9508. Získáno z: doi:[10.1080/13600800500120068](https://doi.org/10.1080/13600800500120068)
58. PENNINGTON, Martha C.; RICHARDS, Jack C. Teacher Identity in Language Teaching: Integrating Personal, Contextual, and Professional Factors. *RELC Journal* [online]. 2016, B.m.: SAGE Publications Ltd, roč. 47, č. 1, s. 5–23. ISSN 0033-6882. Získáno z: doi:[10.1177/0033688216631219](https://doi.org/10.1177/0033688216631219)

59. PÍŠOVÁ, Michaela. Teacher Professional Socialisation: Objective Determinants. *Orbis Scholae*. 2013, roč. 7, č. 2, s. 67–80. ISSN 1802-4637.
60. POLE, Christopher. Technicians and scholars in pursuit of the PhD: some reflections on doctoral study. *Research Papers in Education* [online]. 2000, B.m.: Routledge, roč. 15, č. 1, s. 95–111. ISSN 0267-1522. Získáno z: doi:[10.1080/026715200362961](https://doi.org/10.1080/026715200362961)
61. SHULMAN, Lee. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review* [online]. 1987, roč. 57, č. 1, s. 1–23. ISSN 0017-8055. Získáno z: doi:[10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411](https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411)
62. SKELTON, Alan. Teacher identities in a research-led institution: In the ascendancy or on the retreat? *British Educational Research Journal* [online]. 2012, roč. 38, č. 1, s. 23–39. ISSN 0141-1926. Získáno z: doi:[10.1080/01411926.2010.523454](https://doi.org/10.1080/01411926.2010.523454)
63. SUSANNE FRIESE. CAQDAS and Grounded Theory Analysis. *MMG Working Paper 16-07*. 2016, roč. 2016, č. 07, s. 1–32. ISSN 2192-2357.
64. ŠEĎOVÁ, Klára et al. Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. *Studia paedagogica* [online]. 2016, roč. 21, č. 1, s. 9–34. ISSN 2336-4521. Získáno z: doi:[10.5817/SP2016-1-2](https://doi.org/10.5817/SP2016-1-2)
65. ŠEVČÍKOVÁ, Jaroslava. EDUCATION TO THE VALUES AND PROFESSIONAL BELIEFS OF TEACHERS. *Mládež a hodnoty 2018: Výchova k hodnotám v kontextu pluralitní a multikulturní společnosti*. nedatováno, roč. 2018, č. 1., s. 44–52. ISSN 978-80-244-5408-5.
66. ŠTECH, Stanislav. Od státní univerzity k veřejnoprávní instituci. In: *Vysoké školství a česká společnost v minulých 100 letech a jak dál: AULA: Revue pro vysokoškolskou a vědní politiku* [online]. Praha: MŠMT, 2018, s. 7 [vid. 1. duben 2020]. Získáno z: <https://www.csvs.cz/wp-content/uploads/2019/02/%C5%A0tech-2018-AULA.pdf>
67. TOLLINGEROVÁ, Dana. Profese vysokoškolského učitele v kontextu současné reformy anglického vysokého školství. *AULA: Revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*. nedatováno, roč. 9, č. 4, s. 68–82. ISSN 1210-6658.

POUŽITÉ ZDROJE

68. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba. *Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*. 2005, roč. 13, č. 6, s. 73–79.
69. VÁVRA, Jaroslav. REVIDOVANÁ BLOOMOVA TAXONOMIE V ČESKÉM VZDĚLÁVÁNÍ A REVISION OF BLOOM'S TAXONOMY IN CZECH EDUCATION. In: *Sapere Aude 2011. Evropské a české vzdělávání*. [online]. 2011. Získáno z: doi:[10.13140/2.1.1406.4967](https://doi.org/10.13140/2.1.1406.4967)
70. WIEGEROVÁ, Adriana. Career Plans of Novice University Teachers: The Research Perspective. *Acta Educationis Generalis* [online]. 2017, B.m.: Sciendo, roč. 7, č. 1, s. 9–26. Získáno z: doi:[10.1515/atd-2017-0001](https://doi.org/10.1515/atd-2017-0001)
71. WILLIAM, James. The PhD Octopus. *The Harvard Monthly*. 1903, roč. 1903, č. 36, s. 1–9.
72. WITTE, Johanna; WENDE, Marijk van der; HUISMAN, Jeroen. Blurring boundaries: how the Bologna process changes the relationship between university and non-university higher education in Germany, the Netherlands and France. *Studies in Higher Education* [online]. 2008, B.m.: Routledge, roč. 33, č. 3, s. 217–231. ISSN 0307-5079. Získáno z: doi:[10.1080/03075070802049129](https://doi.org/10.1080/03075070802049129)
73. WOODS, Peter. Conversations with Teachers: some aspects of life-history method. *British Educational Research Journal* [online]. 1985, roč. 11, č. 1, s. 13–26. ISSN 0141-1926. Získáno z: doi:[10.1080/0141192850110102](https://doi.org/10.1080/0141192850110102)

Internetové zdroje

74. ATLAS.ti: The Qualitative Data Analysis & Research Software. *ATLAS.ti* [online] b.n. nedatováno [vid. 13. duben 2020]. Získáno z: <https://atlasti.com/>
75. CIDLINSKÁ, Kateřina; DVOŘÁČEK, Lukáš. *Souhrn statistik, analýz a strategických dokumentů o DS v ČR s komentáři ČAD 2017* [online]. 2020. B.m.: Česká asociace doktorandek a doktorandů z.s. [vid. 3. červenec 2020]. Získáno z:

- <http://doktorandivcr.cz/sites/default/files/dokumenty/2017/Souhrn%20statistik%2C%20anal%C3%BDz%20a%20strategick%C3%BDch%20dokument%C5%AF%20o%20DS%20v%20%C4%8CR%20s%20ko-ment%C3%A1%C5%99i%20%C4%8CAD.pdf>
76. GAČR. Vyhlášení veřejné soutěže Junior Star. *Grantová agentura České republiky* [online]. 2020. [vid. 3. červenec 2020]. Získáno z: <https://gacr.cz/vyhlaseni-verejne-souteze-junior-star/>
77. HUMBOLDT FOUNDATION. Postdoctoral Career Paths Observations and Recommendations. *Research Policy Expertise and Consultancy* [online] b.n. 2013 [vid. 15. květen 2019]. Získáno z: <https://www.humboldt-foundation.de/web/iab-forum-2007-recommendations.html>
78. LUDÍKOVÁ, Libuše. *Výroční zprava za rok 2018 Pedagogické fakulty v Olomouci* [online]. 2018. B.m.: Univerzita Palackého v Olomouci,. [vid. 3. červenec 2020]. Získáno z: <https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user-data/PdF/NORMY PDF/2019/Vyrocnizprava za rok 2018.pdf>
79. LUDÍKOVÁ, Libuše. *Plán realizace strategického záměru na rok 2020* [online]. 10 2019. B.m.: PdF UPOL. [vid. 3. červenec 2020]. Získáno z: <https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user-data/PdF/NORMY PDF/2019/2020 Realizace SZ PdF UP.pdf>
80. MŠMT. Ministerstvo projednává novou strategii pro vysoké školství, MŠMT ČR [online] b.n. 2020 [vid. 3. červenec 2020]. Získáno z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo-projednava-novou-strategii-pro-vysoke-skolstvi?highlightWords=doktorsk%C3%A9>
81. MŠMT. Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací 2020 MŠMT ČR [online] b.n. 2020 [vid. 3. červenec 2020]. Získáno z: <https://www.msmt.cz/file/52293/>
82. RADA PRO VÝZKUM, VÝVOJ A INOVACE. Hodnocení výzkumných organizací a hodnocení programů účelové podpory výzkumu, vývoje a inovací dle Metodiky M17+. *Výzkum a vývoj v ČR* [online] b.n. 2020 [vid. 3. červenec 2020]. Získáno z: <https://www.vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?idsekce=799796>
83. RADA PRO VÝZKUM, VÝVOJ A INOVACE; HAVLÍČEK, Karel; BABIŠ, Andrej. *Inovační strategie České republiky 2019–2030 - Vláda*

- ČR [online]. 2019. B.m.: Rada pro výzkum, vývoj a inovace. [vid. 3. červenec 2020]. Získáno z: https://www.vlada.cz/assets/urad-vlady/poskytovani-informaci/poskytnute-informace-na-zadost/Priloha_1_Inovacni-strategie.pdf
84. SERAFÍN, Čestmír. Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a tvůrčí činnosti Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci na období 2016-2020 [online]. 1. říjen 2015. B.m.: PdF UPOL. [vid. 3. červenec 2020]. Získáno z: http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/prov-normy-dekana/2016/SZ_PdF_2016-2020.pdf
85. SOJKOVÁ, Andrea; JUREČKA, Martin. *Výroční zpráva o činnosti Univerzity Palackého v Olomouci za rok 2019* [online]. 2020. B.m.: Univerzita Palackého v Olomouci. [vid. 3. červenec 2020]. Získáno z: https://files.upol.cz/sites/pub/OSR/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1vy%20o%20%C4%8Dinnosti/VZ_cinnost_2019.pdf
86. SPSS Software - Czech Republic | IBM [online] b.n. nedatováno [vid. 13. duben 2020]. Získáno z: <https://www.ibm.com/cz-en/analytics/spss-statistics-software>
87. ŠEBEK, Michael. Návod k obsluze Metodiky 17+: Hodnocení kvality vybraných výsledků [online] b.n. nedatováno [vid. 11. duben 2020]. Získáno z: <https://vedavyzkum.cz/blogy-a-komentare/michael-sebek/navod-k-obsluze-metodiky-17-hodnoceni-kvality-vybranych-vysledku>
88. VÝZKUM.CZ. Rada vlády schválila metodiku hodnocení vysokých škol a podpořila výstavbu národní sítě inkubátorů. *Výzkum a vývoj v ČR* [online] b.n. 2019 [vid. 3. červenec 2020]. Získáno z: <https://www.vyzkum.cz/FrontAktualita.aspx?aktualita=877817>

Právní předpisy

Zákony

89. Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách).

90. Zákon č. 6/2002 Sb., o soudech, soudcích, přísedících a státní správě soudů a o změně některých dalších zákonů (zákon o soudech a soudcích).
91. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
92. Zákon č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů.

Příloha 1: c-koeficient (Tanimoto and Jacquard Coefficient) obsahová metrika

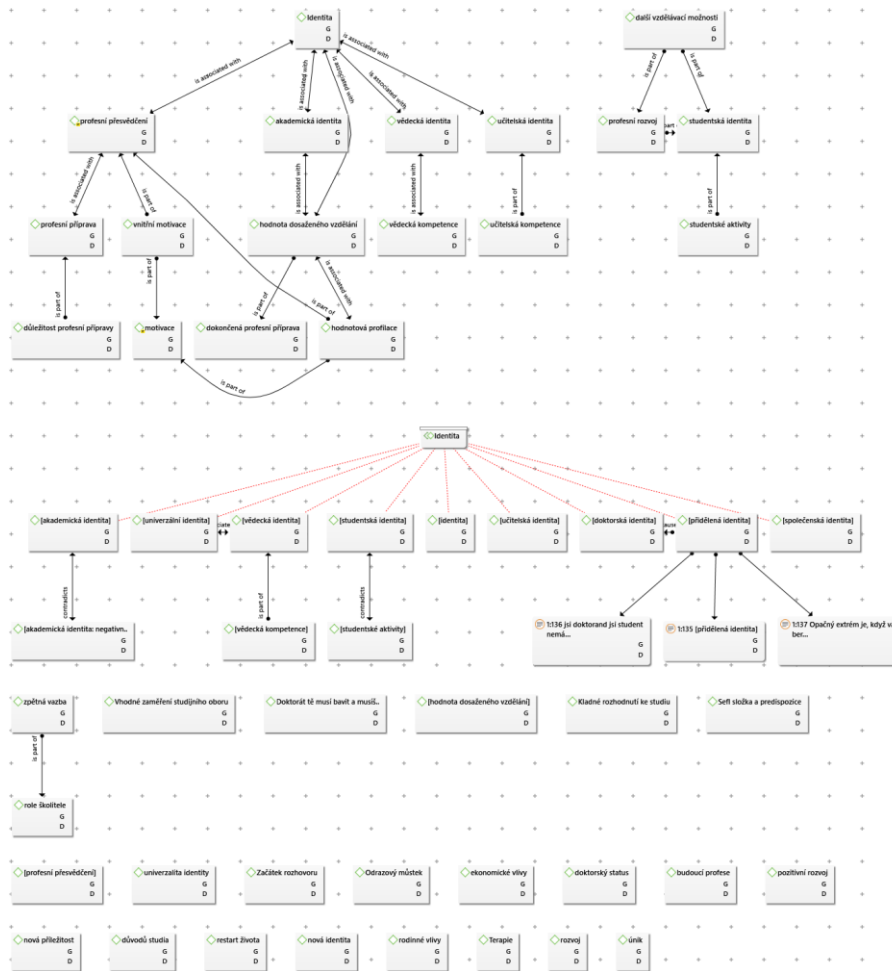
	Přepisy Gr=435; GS=6				Celkem		
	Abso- lutní čet- nost	Relativní četnost řádky	Relativní četnost sloupce	Relativní četnost ta- bulka	Absolutní četnost	Relativní četnost řádek	Relativní četnost ta- bulka
• / identita: akademický pracovník Gr=58	58	100,00%	7,08%	7,08%	58	100,00%	7,08%
• / identita: začínající akademický pracovník Gr=14	14	100,00%	1,71%	1,71%	14	100,00%	1,71%
• [motivace: negativní] Gr=20	20	100,00%	2,44%	2,44%	20	100,00%	2,44%
• [motivace: pozitivní] Gr=19	19	100,00%	2,32%	2,32%	19	100,00%	2,32%
• [profesní příprava] Gr=38	38	100,00%	4,64%	4,64%	38	100,00%	4,64%
○ [učitelská kompetence] Gr=13	13	100,00%	1,59%	1,59%	13	100,00%	1,59%
• profesní přesvědčení Gr=6	6	100,00%	0,73%	0,73%	6	100,00%	0,73%
1 KONCEPTY UČITELSKÉ IDENTITY Gr=233; GS=17	233	100,00%	28,45%	28,45%	233	100,00%	28,45%
2 MOTIVACE AKADEMIC- KÝCH PRA- COVNÍKŮ Gr=85; GS=14	85	100,00%	10,38%	10,38%	85	100,00%	10,38%

PŘÍLOHA 1: C-KOEFICIENT (TANIMOTO AND JACQUARD COEFFICIENT)
OBSAHOVÁ METRIKA

3 ZPĚTNÁ VAZBA A SE- BEPOJETÍ Gr=81; GS=22	81	100,00%	9,89%	9,89%	81	100,00%	9,89%
4 SEBEREA- LIZACE A PO- SILOVÁNÍ IDENTITY Gr=52; GS=16	52	100,00%	6,35%	6,35%	52	100,00%	6,35%
5 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ AKADEMIC- KÝCH PRA- COVNÍKŮ Gr=25; GS=19	25	100,00%	3,05%	3,05%	25	100,00%	3,05%
6 ZAČÍNÁJÍCÍ AKADE- MICKÝ PRA- COVNÍK SE- BEPOJETÍ Gr=23; GS=6	23	100,00%	2,81%	2,81%	23	100,00%	2,81%
7 VARIABI- LITA TEORE- TICKÉ A PRAKTICKÉ PRŮPRAVY Gr=64; GS=7	64	100,00%	7,81%	7,81%	64	100,00%	7,81%
8 PŘEKÁŽKY A SEBEPO- JETÍ VLASTNÍ IDENTITY Gr=89; GS=13	88	100,00%	10,75%	10,75%	88	100,00%	10,75%
Celkem	819	100,00%	100,00%	100,00%	819	100,00%	100,00%

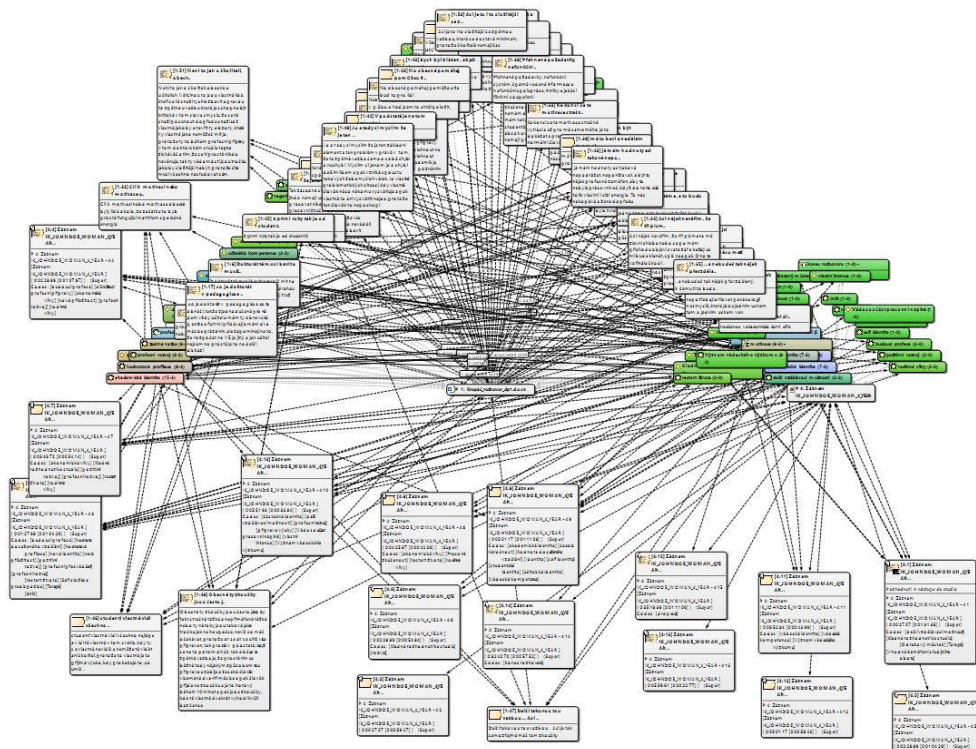
Tabulka 10 Metrika identity pomocí c-koeficientu obsahové analýzy

Příloha 2: Metadata obsahové analýzy



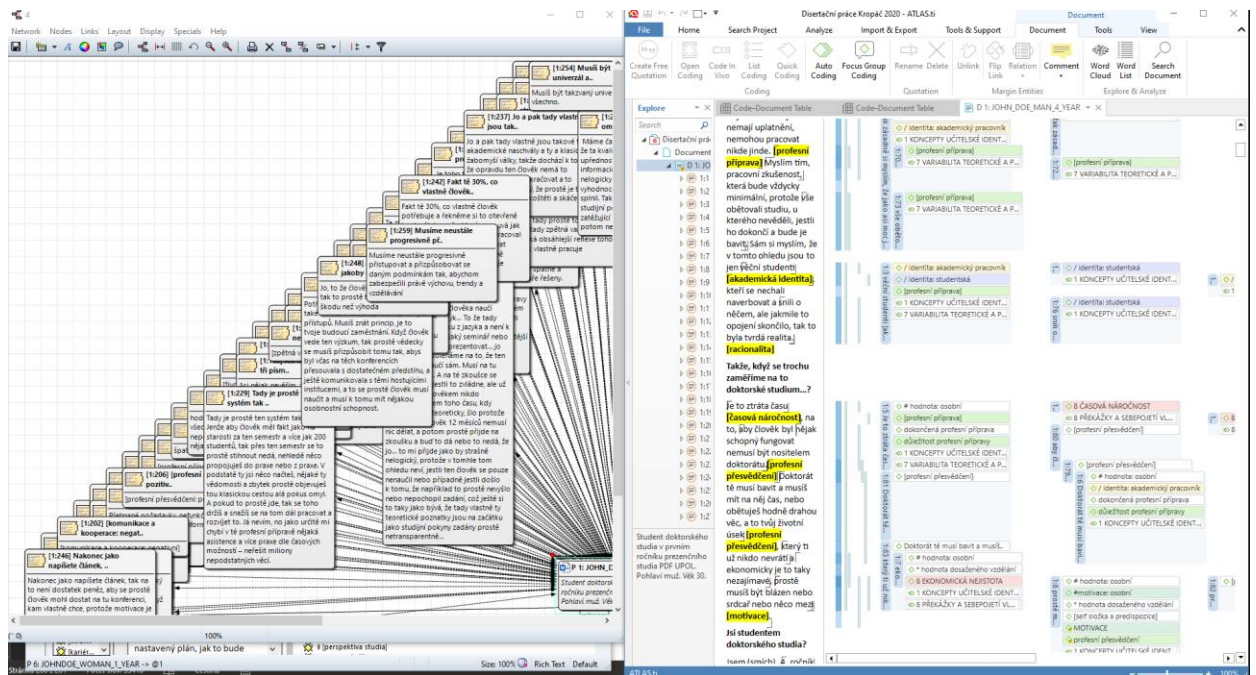
Obrázek 22 Metadata Atlas.ti

Příloha 3: Metadata obsahové analýzy Atlas.ti



Obrázek 23 Vizualizace postprodukce dat Atlas.ti

Příloha 4: Metadata obsahové analýzy Atlas.ti



Obrázek 24 Komparace metadat Atlas.ti



Obrázek 25 Rodný list licenčního ujednání vlastníka aplikace Atlas.ti

Příloha 5: Anotace dle směrnice děkana PdF UPOL

Jméno a příjmení:	Mgr. Jiří Kropáč
Katedra nebo ústav:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Štefan CHUDÝ, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název závěrečné práce:	<i>Faktor identity v profesním přesvědčení začínajících akademických pracovníků</i>
Název závěrečné práce v angličtině:	<i>The Identity Factor in the Professional Belief of Beginning Academics</i>
Anotace závěrečné práce:	<p>Hlavním cílem disertační práce je uskutečnění hloubkové fenomenologické analýzy konstruování profesní identity s důrazem na jednotlivé specifické složky oblastí formování a jejich odlišnosti a vytvoření uceleného profesního konstruktu osobnosti začínajícího akademického pracovníka.</p> <p>Identita se odlišuje za pomoci jemných fenoménů, které jsou zkoumány v procesu kvalitativního designu, a to za pomoci kombinace narativních technik, interview, pojmového mapování aj. Následná analýza dat sumarizuje aktuální reciprocitu začínajícího akademického pracovníka v univerzitním prostředí.</p> <p>Díličí cíle poukazují k možnostem a výzvam budoucí predikovatelnosti vývoje kompetencí akademických pracovníků, jejich nutné restrukturalizaci dogmatického vnímání, à propos legislativních a kurikulárních změn v pojetí</p>

PŘÍLOHA 5: ANOTACE DLE SMĚRNICE DĚKANA PdF UPOL

	pedagogicko-vědecké profilace akademických pracovníků.
Klíčová slova:	akademický pracovník; identita; kvalitativní design; profesní přesvědčení, fenomenologie
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: c-koefficient (Tanimoto and Jacquard Coefficient) obsahová metrika Příloha 2: Metadata obsahové analýzy Příloha 3: Metadata obsahové analýzy Atlas.ti Příloha 4: Metadata obsahové analýzy Atlas.ti Příloha 5: Anotace dle směrnice děkana PdF UPOL Rejstřík Doložka k disertační práci spoluautorský souhlas
Rozsah práce:	214 (z toho 193 stran textu a 21 stran příloh)
Jazyk práce:	čeština

Tabulka 11 Anotace směrnice děkana PdF UPOL

Rejstřík

21. století, 13, 38, 45, 50, 57
 abstract in English, 7
 akademický pracovník, 108, 204
 akademický učitel, 24
 akademik, 26
 analýza, 5, 15, 16, 20, 53, 86, 104, 107, 111, 118,
 127, 136, 145, 150, 155, 162, 208
 Ausbildung, 34
 autorská doložka, 12
 autorský zákon, 12
 Bildung, 34
 Boloňského komuniké, 24
 bracketing, 100
 cíle, 29, 42, 88, 90, 93, 101, 115, 188, 208
 COVID-19, 4
 Česká republika, 5
 dílčí cíl, 5
 doktorand, 55, 60, 116, 124, 139, 170, 171, 173
 doktorát, 85, 118, 119, 150, 174
 doktorské studium, 23
 ekonomické, 14, 41, 47, 84, 91, 177, 179, 180,
 183, 185
 epoché, 96, 97, 107
 expert, 7, 26, 50
 Fainomenon, 96
 faktory, 13, 14, 18, 23, 27, 28, 31, 40, 41, 46, 50,
 53, 54, 57, 59, 63, 70, 75, 76, 77, 79, 80, 82,
 83, 86, 87, 88, 90, 91, 107, 109, 115, 159,
 171, 176, 187, 188
 Fenomenologie, 14, 88, 92, 95, 97, 190
 hlavní cíl, 5
 hodnoty, 9, 28, 33, 36, 40, 62, 79, 81, 115, 172,
 188, 197
 identita, 5, 13, 14, 23, 26, 29, 39, 41, 44, 46, 47,
 48, 59, 60, 62, 63, 64, 69, 70, 73, 76, 81, 83,
 85, 86, 92, 97, 108, 109, 110, 111, 115, 148,
 168, 170, 171, 174, 176, 177, 187, 188, 197,
 203, 208, 209
 přidělená, 111, 176, 187
 in vivo, 13, 53, 86
 informant, 19, 29, 98, 99, 100, 101, 102, 103,
 105, 107, 169, 177, 187, 188
 inovátor, 26
 interview, 106, 192
 invariant, 96
 keywords, 8
 klíčová slova, 5
 kompetence, 13, 49, 50, 53, 56, 61, 63, 67, 69, 70,
 71, 72, 73, 75, 89, 109, 133, 159, 160, 167,
 177, 187, 203
 konstrukt, 18, 26, 28, 34, 40, 55, 57, 70, 75, 78,
 81, 82, 86, 87, 89, 90, 99, 102, 118, 127, 136,
 147, 174, 177, 188
 leader, 26
 Lisabonská ratifikace, 24
 main aim, 8
 Metodika 17+, 21, 182
 metodologie, 14, 103, 108
 modalita, 18, 36, 37
 motivace, 4, 15, 18, 99, 115, 117, 118, 120, 123,
 169, 170, 172, 175, 177, 182, 203
 MŠMT, 21, 46, 173, 175, 179, 180, 183, 197, 199
 nervis alienis mobile lignum, 35
 partial aims, 8
 pedagogicko-psychologické, 28
 poděkování, 9
 postdoktorand, 55, 60
 profesní příprava, 26
 profesní příprava, 102, 147, 160, 161
 Průmysl 4.0, 4
 přesvědčení, 2, 3, 4, 5, 44, 53, 62, 63, 66, 78, 79,
 80, 85, 91, 108, 115, 119, 161, 170, 173, 174,
 175, 187, 203, 208, 209
 příloha, 17, 203, 205, 206, 207, 208, 209
 sebereflexe, 61, 66, 73, 75, 170
 self, 7, 14, 72, 77, 78, 79, 80, 81, 86, 88, 99, 106,
 110, 115, 134, 169, 195
 student, 24
 superkomplexita, 38
 školitel, 74, 117, 125, 133, 139, 150, 162
 učitel, 13, 26, 27, 50, 56, 57, 59, 63, 64, 65, 66,
 67, 69, 79, 80, 111, 112, 167, 176, 191, 192,
 193
 učitelská identita, 109, 176
 VaV, 22, 83, 175, 179, 180
 vědecký, 40, 60, 104, 112
 vědecký pracovník, 24
 vysokoškolský učitel, 26
 vývoj, 22, 31, 65, 111, 172, 180, 182, 199, 200
 výzkumník, 24, 26
 výzkumný vzorek, 98
 začínající, 16, 26, 29, 44, 50, 53, 55, 58, 60, 61,
 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 80, 82, 84, 88, 91,
 92, 102, 108, 111, 115, 124, 133, 139, 147,
 148, 150, 151, 159, 168, 177, 178, 179, 180,
 186, 187, 188, 195, 203
 začínající akademický pracovník, 2, 5, 16, 22,
 23, 26, 53, 61, 66, 72, 92, 108, 111, 124, 133,
 147, 159, 168, 179, 180, 187, 203
 zákon o vysokých školách, 5, 12
 ZoVŠ, 5, 22, 24, 48, 49, 176
 znalec v daném oboru, 26

Doložka k disertační práci spoluautorský souhlas

Já, Vlado Balaban, dále jen spoluautor, uděluji souhlas k užití společného vědeckého textu KROPÁČ, Jiří; BALABAN, Vlado. Diverzita společenského pojetí identity začínajících učitelů na vysoké škole. *Sborník ze VII. mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd. 2018, roč. 7.*, pro potřeby disertační práce **Faktor identity v profesním přesvědčení začínajících akademických pracovníků** panu Mgr. Jiřímu Kropáčovi. Užití se vztahuje na publikaci vědeckých výstupů a není v rozporu s užitím díla dle autorskoprávních předpisů v oblasti vědy a výzkumu.

Činím tak dobrovolně a svévolně.
S užitím díla souhlasím.

Mgr. Vlado Balaban Ph.D.
V Olomouci dne 07/07/2020.

Mgr. Jiří Kropáč