

Počátky utváření profesní filozofie začínajících studentů Učitelství pro 1. stupeň základní školy¹

Petr Najvar, Lucie Grůzová, Veronika Najvarová,
Veronika Rodová, Zora Syslová, Petra Vystrčilová,
Tereza Češková, Jiří Havel

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky

Redakci zasláno 3. 4. 2024 / upravená verze obdržena 29. 8. 2024 /
/ k uveřejnění přijato 30. 8. 2024

Abstrakt: Studie nabízí vhled do vynořující se profesní filozofie začínajících studentů v programu Učitelství pro 1. stupeň základní školy realizovaného na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. V rámci širšího výzkumného projektu zaměřeného na charakteristiky populace začínajících studentů tohoto studijního programu byl analyzován soubor krátkých esejí úplného vzorku studentek a studentů prvního ročníku v akademickém roce 2018/19. Eseje byly zpracovávány v návaznosti na vstupní pedagogickou praxi a odpovídají na obecné otázky *Jací jsou dnešní žáci* nebo *Jací jsou dnešní učitelé*. Kombinací postupů tematické analýzy a otevřeného kódování byly identifikovány popisné a reflektivní výroky, které jsou prezentovány prostřednictvím obecnějších tematických celků jako *aktéři vzdělávání*, *dnešní výuka*, *obraz profese*, *profesní příprava učitelů*, *aktualizace profesní filozofie* či *inkluze*.

Klíčová slova: profesní filozofie, student učitelství, učitel 1. stupně základní školy, začínající učitel

Profesní příprava učitelů základních škol na pedagogických fakultách do určité míry naplňuje všeobecnou představu o tom, že se budoucí učitelé formou přednášek a seminářů seznamují s pedagogickými a psychologickými teoriemi vysvětlujícími jednání žáků (psychologie) ve školním kontextu (pedagogika) při setkání s učivem (didaktika). Naplňuje ji však právě jen do jisté (omezené) míry, protože ani sebelepší znalost těchto teorií (nazývaných

¹ Realizace výzkumu byla podpořena projektem Specifického výzkumu MUNI/A/1374/2022 *Podpora badatelských aktivit zájemců o studium v DSP a studentů DSP působících na KPP* a vznik studie byl podpořen projektem Specifického výzkumu MUNI/A/1537/2023 *Absolventi SO Učitelství pro MŠ a pro 1. stupeň ZŠ jako začínající učitelé: očekávání, zkušenosti a reflexe*.

někdy „Teorie s velkým T“; např. Korthagen et al., 2011) není dostatečným předpokladem pro to, aby byl člověk dobrým učitelem.

Představu, že začínající učitelé se během profesní přípravy seznámí s teoriemi a postupy „dobré“ pedagogiky a didaktiky a poté je aplikují v praxi, nazývá Carlsonová (1999) modelem *od teorie k praxi (theory-to-practice)* a kontrastuje jej se sociálně konstruktivistickými přístupy k učitelské přípravě. Ty staví na vytváření příležitostí k individuální i skupinové reflexi autentických zkušeností ze školní praxe, které jsou teprve následně dávány do souvislostí s publikovanými výzkumy a teoriemi, čímž obohacují a kultivují individuální subjektivní struktury přesvědčení jednotlivých studentů učitelství² (nazývané „teorie s malým t“, např. Korthagen et al., 2011). Právě tyto subjektivní teorie jsou tím, co do značné míry řídí profesní jednání učitelů během vyučování, a v důsledku tak ovlivňuje kvalitu výuky (ke vztahu subjektivních teorií a kvality výuky viz Koubek & Janík, 2015).

Subjektivní teorie o tom, jak funguje vyučování a učení ve škole, má i každý laik. Jsou intuitivně zkonstruovány na základě vlastní dnes minimálně 8leté žákovské zkušenosti a syceny sekundárními zkušenostmi skrze vlastní i cizí děti, nahodilé rozhovory s učiteli i rodiči školních dětí či skrze média, včetně filmů a televize³.

Příslušníci učitelské profese ovšem disponují profesními subjektivními teoriemi, které se od těch laických liší ve dvou ohledech. Jednak staví na primárních profesních zkušenostech získávaných během profesní kariéry, jednak jsou na počátku této profesní kariéry – v rámci profesní přípravy – vystaveny kritické reflexi, zpevněny, systematizovány, případně doplněny, přeuspořádány či nahrazeny, pokud se ukážou jako nefunkční.

Profesní přípravu učitelů lze tedy chápat nejen ve smyslu uvedeném v úvodu jako seznamování se s *Teoriemi s velkým T*, ale také jako strukturovanou příležitost ke kritické reflexi stávajících a k utváření a rozvoji nových subjektivních teorií, tj. *teorií s malým t*.

² V této studii je výraz *student* (a podobně výrazy *učitel*, *absolvent* apod.) používán jako generické maskulinum; odkazuje k osobám ženského i mužského pohlaví. Kde to konstrukce věty umožní, používáme genderově neutrální výrazy (např. *studující*).

³ Jsou to právě tyto laické subjektivní teorie, které umožňují s různou mírou úspěšnosti obstát ve výuce tzv. „nekvalifikovaným učitelům“, kteří neprošli důkladnou profesní přípravou.

Zbývá dodat, že zmíněné dvě skupiny teorií nestojí v opozici, ani nejde o to vnímat jedny jako nadřazené druhým. Fungují spolu spíše v dynamické interakci; na jednu stranu se student seznamuje s *Teoriemi s velkým T* v závislosti na svých *teoriích s malým t*, tj. dle svých zájmů a potřeb (studuje a kriticky reflektuje *Teorie s velkým T*, které aktuálně považuje za relevantní pro svou situaci). Na druhou stranu pomáhají *Teorie s velkým T* zpětně nasvítit a reflektovat výstižnost (kvalitu) jeho *teorií s malým t*.

1 Vynořující se profesní filozofie

V tomto textu vycházíme z myšlenek o vztazích na ose *profesní vidění* – *profesní vědění* – *profesní jednání*, které rozvíjejí Janík et al. (2016) v návaznosti na prototypický model expertního učení (Sternberg & Horvath, 1995), rozšířený o českou perspektivu na expertnost v učitelství (Píšová et al., 2013). Vycházíme z přesvědčení, že profesní jednání učitelů (při plánování, realizaci a reflexi výuky) je určujícím způsobem orientováno jeho *profesní filozofií*, tj. souborem obecných profesních přesvědčení. Tato profesní filozofie staví na širší struktuře *profesního vědění*, které chápeme jako soubor subjektivních teorií o tom, co je to kvalitní výuka a jak k ní směřovat, a které je neustále aktualizováno v kontaktu s reálným světem skrze *profesní vidění*. To je chápáno jako svazek sociálně situovaných psychických procesů a diskurzivních praktik. Reálný svět je v tomto pohledu reprezentován škálou profesně relevantních podnětů od teoretického vědění zachyceného v odborné literatuře (*Teorie s velkým T*) přes zdokumentované zkušenosti ostatních příslušníků profese (zprostředkované profesním jazykem) až po vlastní profesní zkušenosti (obrázek 1).

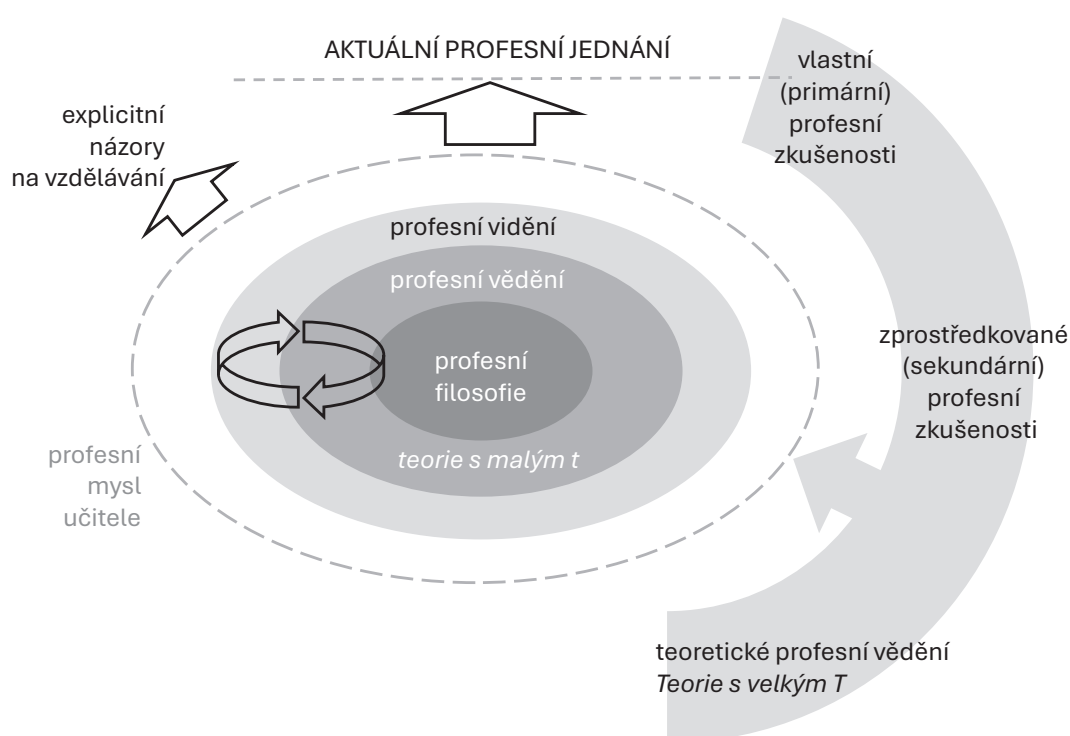
Pojem *profesní filozofie* v námi vymezeném pojetí není v literatuře podrobněji rozpracován. Naopak modely *profesního vědění* jsou rozvíjeny dlouhodobě, nejčastěji s ohledem na specifika různých oborových domén. V doméně učitelství je rozpracováván např. model Shulmanův (1987), který u učitelů předpokládá existenci specifických kategorií znalostí, jež spolu utvářejí poznatkovou bázi učitelství: znalosti obsahu, obecné pedagogické znalosti, znalosti kurikula, didaktické znalosti obsahu, znalosti o žákovi a jeho charakteristikách, znalosti o kontextu vzdělávání a znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání (Janík, 2004).

Pojem *profesní vidění* je v odborné literatuře řešen asi nejpodrobněji. V obecné rovině odkazuje k profesně podmíněným způsobům interpretace

toho, jak různí lidé vidí, vnímají a interpretují komplexní data v různých životních a profesních situacích. Tento pojem poprvé použil Goodwin (1994), když na příkladu právníků interpretujících různým způsobem videozáznam stejného incidentu ilustroval, že schopnost nacházet profesně relevantní významy v komplexních situacích „není transparentní psychologický proces, ale sociálně situovaná aktivita umožněná rejstříkem historicky utvářených diskurzivních praktik“ (Goodwin, 1994, s. 606).

Obrázek 1

Zdroje aktuálního profesního jednání učitele



Sherinová (2001) využila obecnější pojem profesního vidění pro popis toho, jak příslušníci učitelské profese utvářejí své porozumění učebním situacím ve školní třídě. Profesní vidění učitelů podle ní „spočívá ve schopnosti všímát si a interpretovat podstatné interakce ve školní třídě“ (Sherin et al., 2008, s. 28) a má podobu popisu, vysvětlení, nebo predikce (Stürmer et al., 2015). Skládá se ze dvou složek: výběrová pozornost (*selective attention*) a uvažování založené na znalostech (*knowledge-based reasoning*; Sherin, 2007). V našem modelu (viz obrázek 1) lze *všímání si* chápat jako složku profesního vidění orientovanou „navenek“, tj. k vnějšímu světu, a *uvažování založené na*

znalostech jako složku orientovanou „dovnitř“, směrem k *profesnímu vědění* (*teoriím s malým t*). Profesní vidění tedy působí jako určitý filtr, který selektuje pozorované a přiřazuje mu významy. S nárůstem profesních zkušeností se profesní vidění časem kultivuje a zpřesňuje (Minaříková, 2014, s. 755) a tím se – v dialogu s autentickým edukačním kontextem – rozvíjí i *profesní filozofie*.

Pro pochopení dynamiky a principů rozvoje *profesního vidění* je klíčové analyzovat je u učitelů v různých fázích profesního rozvoje – od učitelů začátečníků přes zkušené učitele (např. Pouta et al., 2020). V naší studii je pozornost naopak věnována začínajícím studentům učitelství. Ti jsou z hlediska svých subjektivních teorií o škole a výuce ve specifické situaci. Jejich profesní filozofie se v této fázi teprve utváří či vynořuje a jejich subjektivní teorie (*teorie s malým t*) se v principu neliší od teorií laických, protože jejich nositelé dosud neprošli ani profesní přípravou, ani praxí. Mohou být ale bohaté a explicitně rozvíjené, pokud jejich nositelé k profesi směřují dlouhodobě⁴ a o školní vzdělávání se zajímají cílevědomě. To se z předběžných výsledků jeví jako obvyklé právě u začínajících učitelů primárního stupně školy, kterým je věnována tato studie.

Většina dosavadních výzkumů zaměřených na subjektivní teorie českých učitelů byla realizována v kontextu střední školy či druhého stupně základní školy (srov. např. Koubek, 2021). Subjektivní teorie učitelů tak čerpaly svou relevanci ze zkušeností s výukovými situacemi realizovanými v konkrétním (oborovědidaktickém) kontextu dle aprobací individuálních účastníků výzkumu. Vzhledem k historickým i strukturním rozdílům mezi 1. a 2. stupněm české základní školy (Walterová et al., 2012) však lze usuzovat, že subjektivní teorie učitelů působících ve specifickém prostředí 1. stupně základní školy vykazují mnohé odlišnosti. Jejich profesní filozofie je pravděpodobně méně orientována na zprostředkovávání konkrétních oborových obsahů a je spíše komplexním souhrnem přesvědčení vztahujících se k obecnějším otázkám výchovy, didaktiky, případně vývojověpsychologickým specifikům mladšího školního věku. Empirický výzkum v této oblasti se však prozatím týkal spíše souvisejících témat, jako jsou sociální a profesní profil budoucích učitelů (Kotásek & Růžicka, 1996), motivace studentů učitelství k volbě

⁴ Jak ovšem upozorňuje Evans (1993), raná inklinace k profesi (*early identification with teaching*) může být způsobena pozitivním vztahem ke konkrétním učitelům – *early identification with (affection for) teachers*.

profese (např. Zelinková, 2014) či problémy začínajících učitelů analyzované nejčastěji v kvalifikačních pracích samotných studentů učitelství (např. Kubánková, 2016).

Specificky ve skupině začínajících učitelů je možné aspirovat na zachycení zrodu profesního vidění z vidění naopak „laického“. Tato ambice také stojí za analýzou prezentovanou v této studii. V rámci širěji pojatého badatelského projektu zaměřeného na charakteristiky studentů a absolventů učitelství 1. stupně základní školy byla provedena analýza písemných reflexí pozorování autentické výuky na 1. stupni základní školy v rámci vstupní pedagogické praxe.

2 Cíl studie a zvolený přístup

Cílem studie bylo zdokumentovat, jak začínající studenti učitelství 1. stupně základní školy uvažují nad pozorováním reálné výuky, a dát tak nahlédnout na jejich profesní filozofii v raných fázích jejího utváření. Analýza psaných reflexí studentů byla vedena otázkou: *Čeho si začínající studenti všímají při pozorování autentické školní výuky a jaké obecnější názory odrážející jejich profesní filozofii formulují při reflektování výuky na 1. stupni základní školy?*

Protože podstatou profesního vidění jsou diskurzivní praktiky, používají se při jejich zkoumání velmi často takové nástroje sběru dat, které zachycují písemné reflexe respondentů (narace, reflektivní deníky, písemné protokoly apod.), nejčastěji v návaznosti na pozorování videozáznamů cizí či vlastní výuky (srov. Janík et al., 2016, s. 29–30). Písemné reflexe studentů byly využity i v prezentované studii.

Účastníky výzkumu byli studenti prvního semestru studijního programu *Učitelství pro 1. stupeň základní školy* realizovaného na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v akademickém roce 2018/2019, a to prezenční formy studia (celkově 101 studujících).

Magisterský (pětiletý) studijní program je kvalifikačním studiem pro učitele na 1. stupni základní školy; jeho specifikem je multioborovost daná povahou kurikula 1. stupně základní školy, proto se na realizaci programu v předmětném akademickém roce době podílelo 19 kateder, které během deseti semestrů zajišťovaly výuku 92 povinných, 52 povinně volitelných a cca 70 volitelných předmětů. V souladu s akreditačními požadavky spadaly jednotlivé předměty svými akcenty do jedné ze

složek: (1) pedagogicko-psychologická, (2) oborová a oborovědidaktická, (3) reflektované praxe a (4) volitelné předměty a diplomová práce.

Zkoumaná skupina studentů vykazovala už na počátku výzkumu velkou rozmanitost – na kterou bylo možné usuzovat z prvotních analýz esejí – co do předchozích praktických zkušeností, které mohly přispět k počátečnímu rozvoji profesní filozofie. Tyto předchozí edukační zkušenosti a kontakty s dětmi však byly u studujících velmi různé; od péče o mladší sourozence přes práci vedoucího na letních táborech a soustředěních až po vedení zájmových kroužků či lyžařských kurzů. Na druhou stranu řada studentů přiznávala, že nemá žádné praktické zkušenosti s prací s dětmi a jejich představy se zakládají pouze na „dávných vzpomínkách z dětství“ a „o pedagogice neví v podstatě vůbec nic“, což se zejména týkalo absolventů gymnázií. Svá předchozí studia v této souvislosti detailně popisovali zejména absolventi středních pedagogických škol. Bylo zřejmé, že i motivace ke studiu učitelství 1. stupně základní školy byly různé od dlouhodobé vnitřní inklinace („na obor učitelství jsem se přihlásila pro to, že jsem k tomuto oboru tíhla už jako malá holčička“) po vzory v rodině („Maminka mě učila do 4. třídy. Dovolím si říct, že jednou, až ukončím studium na vysoké škole a stoupnu si poprvé před tabuli, chtěla bych působit jako ona. Chodit každý den do práce s chutí. Přistupovat k dětem s pokorou a klidem. Být spravedlivá, čestná a oblíbená u dětí. Mít propracovaný fungující systém. Taková je moje matka a taková chci být i já.“).

Za datový soubor sloužil souhrn esejí v rozsahu 2–5 stran zadaných bezprostředně po realizaci tzv. vstupní pedagogické praxe, během které studenti v prvním týdnu svého studia pozorovali výuku v mateřské škole a 1., 3. a 5. ročníku základní školy (vždy 90minutový blok následovaný cca 50minutovým reflektivním seminářem, které mohly taktéž generovat podněty pro psaní esejí). Eseje byly reakcí na podnětové otázky *Jací jsou dnešní žáci?* a *Jací jsou dnešní učitelé?* a specificky měly zahrnovat reflexi zkušeností získaných během vstupní pedagogické praxe.

Data byla analyzována pomocí tematické analýzy (Braun & Clarke, 2006). Prvotní induktivní systém kategorií vzešlý z otevřeného kódování esejí je uveden v tabulce 1.

Tabulka 1

Induktivní kategoriální systém vzešlý z analýzy esejí

KATEGORIE	SUBKATEGORIE
O výuce v mateřské škole	stravování, složení třídy, odpočinek, organizace vzdělávání, jiné
O výuce v základní škole	alternativní směry, příprava učitele na výuku, výukové strategie, integrovaná výuka, inkluze a inspirace
O výukovém prostředí	atmosféra třídy, komunikace a interakce, pomůcky a vybavení
O aktérech vzdělávání	učitel, děti/žáci, asistent, rodiče, zřizovatel / vedení školy, jiný
O vlastní cestě k učitelství	motivace ke studiu, předchozí pedagogické zkušenosti, předchozí studium pedagogiky, vzpomínky na školní docházku, představy o praxi, vrstevnické sdílení, sebereflexe, jiné
Vlastní přesvědčení	pojetí školy a její proměny, vztah teorie a praxe, pojetí učitele, povolání učitele a vliv školy na život dítěte

Z tabulky 1 vyplývá, že témata myšlenek prezentovaných v esejích bylo možné přiřadit do kategorií, z nichž některé zachycují výroky zřetelně inspirované pozorováním (o výuce v mateřské škole, o výuce v základní škole, o výukovém prostředí, o aktérech vzdělávání) a jiné zachycují výroky, které evidentně propojují viděné s již dříve získanými zkušenostmi či zformulovanými názory (o vlastní cestě k učitelství, vlastní přesvědčení). Jednotlivé subkategorie naznačují tematickou rozmanitost, ve které se vynořující se profesní filozofie začínajících studentů projevuje.

Pro účely prezentace dat byly prvotní kategorie restrukturovány do tematických celků (tabulka 2) tvořících výkladovou linii textu níže v sekci 3.

Tabulka 2

Tematické celky jako způsob prezentace výsledků tematické analýzy

TEMATICKÉ CELKY
reflexe viděného (učitelé a jejich jednání, žáci a jejich jednání, výuka)
dnešní děti a dnešní rodiče
očekávání od praxe a jejich zdroje
obraz profese v očích veřejnosti
výuka dnes a výuka dříve
učitel a jeho profesní příprava
co je to kvalitní výuka
aktualizace profesní filozofie
k inkluzi (<i>příklad aktuálně profesně relevantního tématu</i>)

Citace studentů uvádíme v autentické podobě, ovšem po základní editaci gramatických a typografických chyb. Výroky jsou uvedeny proloženým písmem, charakteristické výroky pro jednotlivé tematické celky výkladové linie jsou vyvedeny formou petitu.

3 Výsledky analýzy

Výsledky analýzy výroků obsažených v esejích jsou prezentovány lineárně od tematických celků zaměřených na reflexi výuky pozorované na vstupní pedagogické praxi (odrážejícím spíše profesní vidění) ke spíše obecným názorům (odrážejícím vynořující se profesní filozofii). V závěru prezentace je představeno téma „metafilozofické“, v němž se studující explicitně věnovali charakteristikám (utváření) profesní filozofie, a exemplárně téma *inkluze* jako příklad tématu, které se vztahuje k aktuálnímu „dění“ v profesi a inspiruje reflexi a kultivaci profesní filozofie začínajících učitelů.

Reflexe viděného

Z hlediska projevů profesního vidění lze na výroky v esejích studujících nahlížet jednak z hlediska obsahu, tj. řešených témat; v tomto ohledu je možné za hlavní témata označit (1) *učitele a jejich jednání*, (2) *žáky a jejich jednání* a (3) *výuku*, jakožto organizační prostředí, ve kterém probíhá učitelovo vyučování a žákovské učení. Jednak ale lze nahlížet na *formu* výroků, konkrétně zda je lze označit za převážně *popisné*, převážně *interpretující*, anebo převážně *hodnotící*.

Analyzované výroky tematicky vztažené k učitelům a jejich jednání lze označit za interpretující. Příkladem takových výroků mohou být charakteristiky *přísný*, *příjemný*, *energický*, *usměvavá*, *hodná* či *klidná*, případně celý výrok „byla na děti hodná, zbytečně nekřičela, ale když bylo potřeba, uměla si sjednat pořádek“. Ojedinele byly identifikovány laicky hodnotící, až stereotypizující výroky k pozorovaným učitelům, jako např.: „z jejich chování [učitelek] bylo hodně poznat, které už jen z donucení „dosluhují“ a které tuto práci dělají se zápalem, nadšením a láskou“.

Z výroků vztahujících se tematicky k žákům a jejich jednání se téměř všechny vztahovaly ke srovnávání žáků různých věkových kategorií, což lze přisoudit konstrukci vstupní praxe, ve které studenti ve čtyřech po sobě následujících dnech pozorovali prostředí mateřské školy, prvního, třetího a pátého ročníku základní školy. Výroky (opět převážně interpretující) potom vyznívaly: „děti

v první třídě byly klidnější, některé ještě nerozkoukané v novém prostředí, případně rychle [se] adaptovaly na nové prostředí a jiný řád, než jak dosud měly v mateřské školce“. Anebo popisně: „velmi nás zarazilo, jaký velký skok to pro prvňáčky musel být, protože místo hraní na koberci teď seděli vzorně v lavicích“. Delší, hodnotící výroky byly ovšem také relativně časté, za příklad může sloužit myšlenka: „Největší posun byl znatelný v páté třídě. Zde byly děti již otrlé, moc dobře věděly, co jim projde a neprojde, a byly jak k sobě navzájem, tak k paní učitelce drzejší.“

Jako nejrobustnější se ukázal soubor výroků na téma *výuka*. Studující namnoze při popisu viděného vycházeli ze srovnání s vlastními „žakovskými“ zkušenostmi z výuky na 1. stupni, jako v typickém výroku: „zatímco my jsme seděli v lavicích s rukama za zády, paní učitelka [na vstupní praxi] s dětmi střídala pohyb, jak po třídě, tak po chodbě, se sezením nejen v lavicích, ale i na koberci“, či obecněji „učitelé [dnes] více zapojují všechny žáky, berou ohledy na děti s SPU, propojují učivo, výuku pojímají více formou hry a využívají více pomůcek, hlavně tedy těch elektronických“. Zřejmě právě v kontextu vlastních vzpomínek se zkoumané skupině studujících podařilo zmapovat mnohé z principů moderní výuky na 1. stupni základní školy, např. časté změny v organizaci výuky jako prevenci oslabování pozornosti žáků („v nižších ročnících vyučující často obměňoval činnost, neboť děti po 10–15 minutách jednotvárné aktivity ztrácely zájem [...] bylo třeba změnit nejenom aktivitu, ale i místo – například přesunem z lavic na koberec, postavením se za židle apod.“), integraci oborových obsahů do větších celků („občas nerozeznám, který je vlastně předmět [...] výuka například matematiky a češtiny byla velmi podobná“), akcent na pozitivní emoce („paní učitelka to všechno dokázala podat hravou formou, takže si děti nejspíše ani neuvědomily, že se vlastně učí“) či využívání množství didaktických pomůcek („ty sloužily nejen pro účely výuky, ale i pro upoutání pozornosti žáků a zpestření hodiny [...] Všimla jsem si, že děti pracovaly mnohem usilovněji a s větším nadšením, než při plnění úloh v učebnici“). Početný podsoubor výroků vztahujících se k výuce byl tematicky věnován skupinové práci („žáci často pracovali ve skupinkách, kde za správnou odpověď získávali různé body, podle kterých se posunovali v nějaké hře [...] zdálo se, že to děti motivuje a zároveň to podporuje spolupráci“), potřebě a způsobům žakovské sebereflexe („jednou z jejích pokrokových metod je i sebereflexe, jež probíhala na konci hodiny a při níž si děti uvědomovaly, co za tu hodinu dokázaly“) a konkrétním inspirativním strategiím práce se třídou („co jsem opravdu nečekala, bylo to,

že práce s hlasem dokáže až tak moc ovlivnit žáky [...] když byli žáci moc hluční, paní učitelka místo zvyšování hlasu hlas naopak ztišila, aby si děti uvědomily, že neslyší, co je jim říkáno, a utišily se“).

Zvláštní celek tvořily výroky, jež ukazovaly na situace, kdy reflexe viděného pomáhala revidovat některé aspekty profesní filozofie studujících a názory, které ji odrážejí. Nejčastěji se tyto situace týkaly reflexe zkušeností s inovativními (příp. alternativními) proudy v současném školním vzdělávání, tj. konkrétně s Montessori pedagogikou, prvky Daltonského plánu, Hejného matematikou či čtení metodou Sfumato. K tomuto tématu se často objevovaly výroky ukazující na proměnu názorů: „Musím se přiznat, že Montessori metodu jsem si velmi oblíbila. Vést děti již v tak útlém věku k vlastní zodpovědnosti pomocí týdenního plánu a nechat je tak vybírat si, co chtějí dělat, přestože nakonec udělají to, co mají, je naprosto geniální.“ Ovšem nechyběly ani výroky dokládající, že ke kultivaci názorů vstupní praxe spíše nepřispěla: „Já osobně tento způsob výuky nemám ráda. Myslím si, že děti nejsou dostatečně připravované na budoucí život. Vycházím z toho, že když po ukončení 9. ročníku přejdou na normální střední školu nebo i později do práce, bude po nich vyžadována právě disciplína, kázeň a dodržování autority, což v Montessori třídách není.“

Dnešní děti a dnešní rodiče

Mnohé výroky poodhalující profesní filozofii studujících se týkaly dětí. Studující svými výroky dávali nahlédnout na to, jak pojmají žákovskou roli ve vztahu k té učitelské, případně jaký je jejich pohled na současnou žákovskou populaci. Myšlenkovým východiskem pro uvažování o dětech byla zřejmě u některých studujících teze – rozšířená snad v každé lidské generaci – o tom, že „dnešní“ děti nedosahují intelektuálních a mravních kvalit svých rodičů a starších sourozenců z dob, když ti ještě byli dětmi. Toto profesní nastavení může být charakterizováno výrokem: „Bohužel celkově dnešní děti mají sklony k tomu, že méně logicky uvažují, vůbec nechtějí číst.“

To, jaké jsou „dnešní děti“, dávali někteří studující ve svých výrocích do souvislosti s obecnou proměnou společnosti, přesněji s tím, jací jsou „dnešní rodiče“ dětí, které aktuálně navštěvují prvních pět ročníků základních škol. Představa studujících o rodičích školních dětí se zřejmě blíží sdíleným pohledům praktikujících učitelů, a tím nezanedbatelné části české populace. Naznačují to výroky jako „velmi často rodiče bývají dlouho nebo i do večera

v práci, tím pádem mají na své děti méně času a mnohdy svou roli rodičů nechávají na učitelích“ či „rodiče často za neúspěch svých dětí viní právě učitele a neberou zodpovědnost na sebe“, případně výrok: „Dnešní společnost je uspěchaná. Lidé se stále za něčím honí, a tudíž nemají čas na výchovu svých dětí. Rodiče si myslí, že škola vše jejich děti naučí, ale tak to není.“

Není zřejmě bez zajímavosti, že výroky, které by rodiče dnešních dětí nahlížely pozitivně, tj. oceňovaly jejich roli ve výchově, nebo příklady dobré spolupráce mezi školou a rodinou, se v analyzovaných esejích neobjevily.

Očekávání od praxe a jejich zdroje

Profesní filozofie se specifickým způsobem odráží v očekáváních vztažených ke vstupní pedagogické praxi, která studující zrekonstruovali ve svých retrospektivních výrocích. Ta se týkala především žáků a jejich charakteristik, jako např. „myslela jsem, že budou rozmazlené, neposlušné a drzé“ či „představovala jsem si roztržité, neukázněné děti, s kterými je těžké pracovat [...] a většinu času budou trávit na mobilních telefonech či tabletech“, případně formulováno pozitivně: „byla [jsem] příjemně překvapená, že děti poslouchaly paní učitelky a bez řečí vykonávaly úkoly, které během hodiny dostávaly“. V některých případech měla očekávání i poměrně konkrétní obrysy: „mé obavy byly především ze žáků páté třídy [...] předpokládala jsem, že uvidím první náznaky puberty – odmlouvání, úšklebky, nezájem, či dokonce vzpouru“. Ti, jejichž očekávání naopak konkrétnější podobu nemají, mohou mít evidentně dvě velmi odlišné představy o tom, jak výuka bude probíhat:

Dvě nejjasnější představy, které vznikly v mé hlavě, jsou naprosto odlišné [...] nejhorší scénář vypadal tak, že děti budou naprosto nezvladatelné a velmi hlučné a učitelka zoufalá; v nejlepším scénáři jsem viděla malou skupinku zvědavých dětí, která se nadchnou pro každou z aktivit, kterou jejich milá paní učitelka vymyslí.

Z výroků nebylo možné důvěryhodně usoudit, na čem očekávání ohledně žáků staví. Nepoměrně snazší bylo odhadnout zdroj očekávání stran učitelů, neboť mnohé výroky propojovaly očekávání se vzpomínkami na vlastní učitele, kteří byli popisováni např. jako „nepřístupní, někdy náladoví a přísní“. K tomu se připojují vzpomínky jako: „při vyvolávání se poté skoro každý styděl cokoli říct, aby se náhodou neztrapnil a nebyl považován za hlupáka, který nic neumí“ či „paní učitelka zuřila, že ji zlobíme. Křičela a varovala

nás, že si pozve rodiče do školy. [...] V třídě byla podivná atmosféra a všichni jsme měli strach“. Tyto vzpomínky se zdály být stále propojeny se silnými emocemi: „Když si vzpomenu, [...] jak nám někteří učitelé nadávali, když jsme se na něco zeptali, nebo jen něco nechápali, ještě teď mi mrazí.“

Obraz profese

To, jak se na učitele dívají rodiče a tím i celá společnost, nepochybně ovlivňuje atraktivitu učitelské profese pro začínající učitele. Vůči soukromým i mediálním projevům společenského pohledu na učitelskou profesi projevují studující citlivost, když např. uvádějí:

Každý si myslí, že být učitelem není těžké. Každý na tomto zaměstnání vidí jen to pozlátko. Vždyť máte pořád prázdniny. Odučíš si svoje hodiny a jdeš domů. To přeci není těžké.

S podobnými hodnotícími komentáři se zřejmě setkávají i ve svém okolí: „Poslední dobou jsem se často setkávala s názorem, že pokud jsi nadšený učitel, je to pouze tím, že jsi mladý a nemáš žádné zkušenosti.“ Vlastní pohled studujících na profesi byl ale téměř jednomyslný a může být charakterizován výrokem: „Učitelství je nedocenené povolání. V dnešní době je přehlížena důležitost učitelů v naší společnosti.“ Podobně jako u jiných témat bylo možné vysledovat snahu srovnávat současnou situaci s tím, jaká byla škola a společnost v minulosti. V případě vnímání učitelské profese může tuto tendenci charakterizovat výrok: „Dříve si každý z rodičů vážil učitelů, ale teď je stále častější, že když dítěti ve škole něco nejde podle představ rodičů, tak z toho obviňují učitele.“

Výuka dnes a výuka dříve

Také výroky pokoušející se o zachycení charakteristik „dnešní výuky“ velmi často zahrnovaly srovnání s tím, jak vypadala výuka (či některé její prvky nebo charakteristiky) v minulosti. Lze usoudit, že těmto studujícím pomáhá ve snaze porozumět výuce, když ji vnímají jako výsledek nějakého srozumitelného vývoje, posunu, či dokonce obratu. Téma obratu lze identifikovat v mnoha výrocích, od stručných (např. „v dřívější době byl ústřední postavou učitel, v dnešní době je to hlavně žák“) po rozpracované, např.:

Biflování už dávno odzvonilo, to nahradila zážitková pedagogika. Důraz se klade především na hromadné diskuze, které nechybějí v žádném předmětu [...] výuka je dnes vedena spíše v duchu Školy hrou, tedy nenásilně, formou her, soutěží a zábavných aktivit.⁵

Učitel...

Asi nejnaplněnější soubor co do četnosti výroků i rozmanitosti profesních filozofií patřil k tematickému celku Učitel. To je zřejmě dáno souběhem faktorů (povaha vstupní praxe, formulace zadání esejí, obvyklé ohnisko pozornosti začínajících učitelů při pozorování výuky). Některé výroky zachycovaly snahu studujících zformulovat vymezení hlavní náplně práce učitele, ať už velmi zjednodušeně (např. „hlavním úkolem učitele je předávat své vědomosti dětem“), či propracovaněji s ohledem na aktuální pojetí školního vzdělávání (např. „práce učitelů není jen o přednášení z učebnic, ale také o porozumění žákům a neustálém hledání nových způsobů, jak k výuce přistoupit“). Dobrý učitel totiž není jen dobrý odborník:

Když totiž pedagog zná dokonale svůj obor, ale neumí poznané zpřístupnit dalším lidem, nebude se o daném člověku hovořit jako o příkladném vyučujícím.

Někteří studující se ve svých výrocích uchýlili k obvyklé strategii identifikovat vlastnosti či charakteristiky odpovídající na otázku „Jaký by měl učitel být?“ a nacházeli (opět obvyklé) odpovědi jako „zodpovědný“, „empatický“, „trpělivý“, „motivovaný“ a k dětem by měl přistupovat „individuálně, s láskou a s respektem“. Na druhou stranu mnozí si všímali širších souvislostí, jako je potenciál učitelské autonomie, která je charakteristická pro současnou českou školu a pro zvyšování kvality vzdělávání (např. „Je z výrazné části na každém učiteli, na jeho nadání a jeho nadšení, jakým způsobem bude výuku vést. Doufám a věřím, že alespoň většina učitelů má tento přístup a že se díky nim vzdělávání v naší zemi stává každým dnem lepším a kvalitnějším.“).

... a jeho profesní příprava

Hledání odpovědi na otázku „Jaký by měl učitel být?“ přivedlo mnohé studující k úvahám o tom, jak má vypadat profesní příprava. Přestože byla

⁵ Uvedené výroky také naznačují obecný trend v analyzovaných esejích, kdy studující sice používali výrazy odpovídající odborným pojmům (zážitková pedagogika, škola hrou), ovšem evidentně spíše jako „slogany“ bez hlubší, či dokonce i základní znalosti jejich významu v odborném pedagogickém diskurzu.

v různých výročí vyjádřena teze o tom, že „titul před jménem nezaručuje kvalitu odučených hodin“, formulovali studující i názory na podporu formální přípravy učitelů („říká se, že škola vás nenaučí, že vás všechno naučí sám život, ale přeci jenom všichni musíme mít alespoň částečné vzdělání z lavice“), a to nikoli v podobě předávání praktických doporučení, či dokonce návodů na „správné vyučování“, ale jako prostor pro kultivaci vlastních profesních zkušeností, pojetí a přesvědčení. Opakovaně se ve výročí objevoval názor ve smyslu „nikdo nám neřekne, jak správně učit nebo jakou cestou se vydat, ale každá rada nám může pomoci, abychom si našli svůj způsob učení“. Častěji se ovšem v esejích objevovaly výroky skeptické vůči možnosti získat profesní dispozice skrze profesní přípravu: „Nikde nenalezneme návod, jak učit, nebo jaký způsob výuky je ten správný. V tomto ohledu záleží pouze na daném učiteli a na jeho intuici [...] umění učit musí mít člověk v krvi, to vás opravdu nikdo nenaučí.“ V tomto ohledu byl ve výročí často zmiňován faktor času: „vidím jako nezbytné si uvědomit, že dobrým učitelem se většina lidí stane až postupem času“. I argument o postupném získávání expertnosti v učitelství je možné problematizovat:

Říká se, že čím starší jsme, tím máme více zkušeností, tím pádem by práce dlouholetých učitelů měla být kvalitnější. Z druhé strany je mladý učitel schopný vnést do hodin nové postupy, zajímavé nápady a neotřelé aktivity.

Jak tedy vypadá dobrá výuka?

Profesní filozofie studujících se zřejmě nejvíce odrážela ve výročí věnovaných možným odpovědím na nevyslovenou otázku „Co je to dobrá výuka?“. Tuto otázku lze chápat jako kurikulární (obsahovou) či metodickou (procesuální), tj. odpovědi na ni se mohou vztahovat k tomu, „co je předmětem výuky“, a také k tomu, „jak má výuka probíhat“. Pokud jde o obsah, toho se dotýkaly výroky poukazující na různé dimenze učiva (např. „jako učitelé nejsme pouze tlumočníky obsahů učebnic, ale také vzory morálních hodnot, které si děti přebírají a které mají vliv na vývoj společnosti“) nebo na nadoborové cíle včetně kompetencí a tzv. měkkých dovedností (např. „je důležité umět spolupracovat s ostatními a umět se dohodnout i bez hádek. Naučit je řešit problémy samostatně a vzájemně se respektovat“). Pro jiné studující je klíčovým úkolem učitele „pro děti připravit příjemné prostředí, takové, kde se jim bude dobře pracovat a kde se budou cítit dobře“.

Názory na to, jak s dětmi ve školní třídě pracovat, tvořily výroky odrážející celou škálu od spíše tradičního, konservativního chápání učitelské profese až po progresivní názory stavějící – i když často jen intuitivně – na konstruktivistickém pojetí vzdělávání. Spíše tradiční pohledy na vzdělávání zahrnovaly myšlenky pracující s pojmem motivace (např. „Nejlépe dítě začne pracovat až ve chvíli, kdy mu vysvětlíme, proč se učí například psát, číst a počítat. Až když si uvědomí, že by vlastně bylo skvělé moct napsat mamince přání k narozeninám, přečíst si svou oblíbenou knížku nebo si přepočítat vrácené peníze v obchodě, začne s učitelem skutečně spolupracovat.“) nebo kapacita pozornosti (např. „žáci v páté třídě už nevyužívají k učení tolik her než prvňáčci, kteří mají problém s udržením pozornosti, což by žáci páté třídy už měli zvládat mnohem lépe“). K „progresivnímu“ pólu škály lze přiřadit výroky jako: „Základem všeho je dle mého názoru nezabíjet v dětech jejich přirozenou zvědavost, ale naopak ji rozvíjet a podněcovat. Myslím tím především dát dětem možnost přijít si na většinu věcí samy, a případně jim něco pouze dovysvětlit.“

... staví na autoritě...

Pojmem, který se ve výrocích týkajících se výuky objevoval opakovaně, byla autorita. V tomto ohledu jako by některé výroky v esejích odrážely poměrně konservativní pojetí učitele v profesní filozofii studujících. Typickým výrokem v tomto tematickém celku bylo konstatování, že učitel na 1. stupni by si měl „udržet autoritu, aby si žáci uvědomovali, že existují nějaké jasně vyhrazené mantinely, za které už opravdu nemohou“. Citlivost vůči tomuto aspektu výuky projevovali mnozí studující i při pozorování autentické výuky během praxe a všímali si, když „ze začínající učitelky byla cítit veliká nejistota, kterou děti zneužívaly, a učitelka tak ztrácela autoritu. Děti vyrušovaly, povídaly si mezi sebou, a když je paní učitelka napomenula, tak na to nedbaly“. Zdá se, že tato orientace na roli autority může být poměrně silná i přes zkušenosti s jiným pojetím, jak dokládá výrok:

Děti by se měly učit, že jsou zde nějaké autority, a i když se v této době stále řeší respekt k dětem a jejich potřebám, respekt a úcta k dospělým je také velmi důležitá věc.

... (a) žáci jsou aktivní

Ve výrocích bylo možné zachytit ozvěny moderních didaktických principů, jako např. důraz na vlastní činnosti žáků (např. „Učitel nepřednáší celou

vyučovací hodinu. Snaží se, aby si toho děti co nejvíce odnesly. Aktivně je zapojuje do daného tématu. Čas ve škole je určen pro děti, tak by se měl využít k jejich činnosti.“), či *explicite* alternativních přístupů („Jsem zastánce alternativních prvků, které se poslední dobou rozrůstají, a jsem ráda, že mám možnost další kroky sledovat a jednou je třeba sama vyzkoušet.“). Jiným inovativním principem komentovaným ve výrocích byla obsahová integrace učiva napříč školními předměty: „Míchání jednoho předmětu do druhého mi přijde velice přínosné. Děti se tak naučí i něco navíc nebo si zopakují něco, co už umí. Když to navíc učitelé umí správně kombinovat, může to učivo daného předmětu také vhodně doplňovat.“

Hlavním pojmem v tomto tematickém celku byla *hra*, ovšem v různých individuálních chápáních. Příkladem velmi obecného (či spíše vágního) pojetí hry může být výrok: „Na 1. stupni by se mělo vyučovat hlavně hrou, v 5. třídě spíše už jen aktivitami, protože když přejdou na 2. stupeň, kde se učí převážně frontální výukou, aby to pro ně nebyl takový šok.“ Nezřídka se v esejích objevovaly výroky, které lze považovat za koherentní vyjádření vlastní profesní filozofie ohledně výuky ve školní třídě:

Poskytneme-li dítěti dostatek svobody při práci, učíme ho zodpovědnosti. Pokud zapojíme do práce všechny děti, zvykáme je na týmovou práci. Naučí se respektovat jeden druhého, hodnotit svoji práci ve spolupráci s učitelem i samostatně.

Z mnohých výroků bylo zřejmé, že vynořující se profesní vidění studujících jim umožňuje nahlížet pod povrchovou strukturu vyučovací hodiny, která je dostupná i pozorujícím laikům. Ve svých výrocích totiž tematizovali prvky hloubkové struktury, mezi které lze řadit přípravu na výuku a cílovou orientaci výuky (např. „Každý učitel by se měl na výuku předem připravit, vymezit si plány pro daný den a stanovit si, co by žáky chtěl naučit. Pak už záleží na realizaci, ale ne vždy jde vše podle plánu a někdy je třeba improvizace.“) nebo reflexi výuky („Na konci, ale i v průběhu hodiny je důležité žáky přimět zhodnotit svou práci a výkony. Aby sami posoudili, jak se jim hodina líbila, co jim šlo a co by chtěli ještě procvičit.“).

Aktualizace profesní filozofie

Profesní vidění nejenže pomáhá orientovat se při pozorování a prožívání komplexních situací a rozpoznávat podstatné a kritické momenty těchto situací, ale zpřístupňuje profesní filozofii revizi a případnému upevnění

či přehodnocení (viz obr. 1). Tento obecný fenomén odráží výroky, které poukazují na proměnu názoru vlivem reflexe pozorovaného, nebo alespoň na připravenost na tuto proměnu, např. uvědoměním si rozmanitosti, s jakou lze pozorované jevy interpretovat („když jsme po praxi společně se spolužáky diskutovali o těchto metodách a názorech na ně, neshodli jsme se úplně na jednom názoru [...] bylo opravdu zajímavé poslouchat, že se nám každé líbila třeba jiná učitelka“). Ochotu proměňovat svá pojetí vzdělávání zachycují výroky jako: „Začala jsem si v hlavě utvářet obrázek toho, jakou učitelkou bych chtěla být a jakým směrem se chci ubírat [...] po následném sezení při reflexi jsem si ujasnila, co je smyslem alternativních škol. Změnila jsem na to svůj pohled.“ Proměna názoru je zachycena ve výroku: „Dřív jsem měla pocit, že správná paní učitelka by měla být rádcem a průvodcem a vychovatelem a soudcem a matkou a kamarádem a nadřízeným. Jenže zrovna dnes přemýšlím, jestli to tak opravdu má být. Jestli není lepší, pokud je paní učitelka pouhým pozorovatelem a přiměřeným dozorcem nad situacemi.“

Studující dokonce reflektovali pocity, které v nich revidování profesní filozofie vyvolávalo; dokumentuje to např. výrok: „Moje pocity jsou smíšené. Ani nevím, jestli to dokážu správně vysvětlit, protože se toho ve mně míchá tolik, že ani já sama se v tom nevyznám.“ Podobně vyznívá i komplexní výrok:

Byla jsem vždy po půl dni unavená a bolívala mě hlava. Nebylo to ale tím, že bych musela trpět hluk a šum třídy, křik dětí, zpěv a podobně. Bylo to tím, že jsem se opravdu snažila mít všechny smysly „zapnuté“ na sto procent, aby mi nic neuteklo. Chtěla jsem vidět, zažít a zapamatovat si co nejvíce situací.

Aktuální téma základního vzdělávání: inkluze

Je pravděpodobné, že nejviditelněji se profesní filozofie aktualizuje při sledování témat, která jsou v profesní komunitě aktuální a která nabízejí množství příležitostí k diskusi a reflexi. Mezi taková témata patřilo v době sběru dat téma společného vzdělávání, tzv. *inkluze*. Dobrým východiskem pro diskuse o inkluzi v kontextu českého školního vzdělávání je uvědomění si vysoké míry heterogenity žákovské populace v českých školách, a to v mnoha aspektech (biologické dispozice, socioekonomické zázemí, kulturní a regionální kontext apod.). Typický výrok reprezentující toto uvědomění by mohl být: „Každý člověk je přece jiný, každý má svoji osobnost a vlohy, které bychom měli umět rozvíjet jak u dětí, tak i u dospělých.“

Studující ve svých výrocích přiléhavě reflektovali, že v míře inkluze se česká základní škola posouvá směrem ke společnému vzdělávání: „Dnešní učitelé začali zapojovat do všech aktivit i psychicky nemocné děti, to však především díky inkluzi.“ Profesní filozofie se zřejmě odráží v hodnocení v názorech studujících na inkluzi. V esejích bylo identifikováno několik výroků pozitivních či neutrálních: „Líbilo se mi taky, že se paní učitelka věnovala individuálně žákovi, který potřeboval více času, a před dětmi to nedávala nijak najevo. Dříve se na žáky se specifickými poruchami učení takové ohledy nebraly.“ V četnosti však převažovaly názory, ve kterých studující poukazovali na převahu negativ. Tyto názory lze reprezentovat výrokem: „Bohužel musím říct to, že i přes veškerou snahu učitelů tyto děti narušují chod vyučování v klasické základní škole.“ Obvyklé zdůvodnění tohoto pohledu na inkluzi lze identifikovat ve výroku:

Můj názor je takový, že pokud je ve třídě nějaké dítě s mentální vadou, pak jsou zanedbávány ostatní děti, které jsou právě dětmi s poruchami zdržovány, protože potřebují neustálou pozornost učitelů, a také proto, že se řídí speciálně vypracovaným individuálně vzdělávacím plánem.

Tito studující ve svých výrocích zdůrazňují benefity speciálních škol, které mají „svůj význam, protože tam na děti s poruchami učení, postižením atd. mají učitelé více času, protože se výuka koná v malém počtu a učitelé se mohou přizpůsobovat dětem“.

4 Diskuse

Cílem realizované analýzy bylo nahlédnout, čeho si začínající studenti učitelství pro 1. stupeň základní školy všímají při pozorování autentické školní výuky a jaké obecnější názory odrážející jejich profesní filozofii formulují při reflektování výuky na 1. stupni základní školy. Prezentované výsledky naznačují, že začínající studenti učitelství disponují pozoruhodně rozmanitou škálou názorů odkrývajících jejich individuální vynořující se profesní filozofie.

Analýza výroků identifikovaných v esejích studentů studujících v 1. semestru studia učitelství 1. stupně základní školy ukázala na velkou míru heterogenity v jejich názorech na vzdělávání, a tím zřejmě i v jejich profesních filozofiích. Byly identifikovány výroky – od konzervativních po progresivní – odrážející rozmanité pohledy na učitele (profesi), společnost (rodiče), děti (žáky)

i výuku (edukační procesy) a také některé výroky vztahující se k procesu zpracovávání profesních zkušeností při revidování vlastní profesní filozofie.

Vedle *obsahu* výroků lze výzkumnou pozornost upřít také k jejich *formě*, konkrétně např., zda vyjadřují spíše *popis*, *interpretaci*, anebo *hodnocení*. V analyzovaném souboru výroků převažovaly hodnotící výroky nad popisnými. Tento fakt zřejmě odpovídá nálezům Minaříkové (2014), která analyzovala způsoby, jakými studenti učitelství anglického jazyka komentují videozáznamy výuky, a z hlediska formy komentáře třídila do kategorií *Popis*, *Interpretace*, *Vysvětlení*, *Predikce*, *Hodnocení*, *Navrhování alterací*. Došla k závěru, že „[u] studentů učitelství při komentování sekvencí z výuky převládá popis, výrazně jsou ale zastoupena i hodnocení a interpretace“. Po intervenci předpokládající rozvoj profesního vidění „se statisticky významně zvýšilo zastoupení popisu v komentářích studentů, naopak významně se snížilo zastoupení vysvětlení a hodnocení“ (s. 773).

Lze usuzovat, že i u studentů účastnících se prezentovaného výzkumu budou hodnotící výroky (tj. výroky vztahující popis viděného k vlastnímu – subjektivnímu – chápání ideálního tvaru) s rozvíjející se profesní filozofií ustupovat popisným výrokům, které odrážejí ochotu akceptovat komplexnost témat týkajících se školního vzdělávání a různost perspektiv při interpretaci viděného. Stojí za zmínku, že oporu pro vynášení hodnotících soudů hledali studující nezřídka ve srovnávání se školou, jak si ji pamatují ze svých „žákovských“ let. I tato „žákovská zkušenost“ bude zřejmě s přibývajícími „profesními“ zkušenostmi jako zdroj profesního vědění spíše oslabovat. Analýza také ukázala na specifický zájem při pozorování cizí výuky spočívající v hledání inspirací pro vlastní výuku, což může být charakteristické pro skupinu začínajících studentů učitelství.

5 Shrnutí a závěr

V této studii jsme si kladli za cíl zdokumentovat, jak začínající studenti učitelství pro 1. stupeň základní školy reflektují své pozorování reálné výuky v mateřské škole a na 1. stupni základní školy a nahlédnout skrze jejich písemné reflexe na jejich vynořující se profesní filozofii.

Profesní filozofií v této studii označujeme komplex obecných přesvědčení o školní výuce a souvisejících fenoménech, jímž disponuje každý příslušník učitelské profese a který řídí jeho profesní jednání a orientuje jeho profesní uvažování.

Z hlediska obecného konceptu profesní filozofie učitelů byli autoři zkoumaného vzorku esejí dvojím způsobem specifictí. Jedním specifikem je to, že byly analyzovány texty *začínajících* studentů učitelství (studentů v 1. semestru učitelské profesní přípravy), u kterých se profesní filozofie teprve – metaforicky řečeno – vynořuje z laických subjektivních teorií. Druhým specifikem je fakt, že zkoumaný soubor tvořili studenti učitelství pro 1. stupeň základní školy, jejichž profesní filozofie (ale i profesní vědění a profesní vidění) může být ovlivněno charakterem konkrétního stupně školy a věkovými zvláštnostmi žáků primární školy.

Výsledky a jejich diskuse ukazují na rozmanitost a komplexitu názorů, pojetí a přístupů, které se odrážejí ve výrocích, jimiž začínající studenti učitelství pro 1. stupeň základní školy reflektují pozorovanou výuku. Pokud jde o některé pokročilejší charakteristiky profesní filozofie, která ležela v ohnisku našeho zájmu, analýza např. ukázala, že studující své profesní názory prozatím formulují téměř výhradně v přirozeném jazyce (píší o *dětech s mentální vadou* nebo o *psychicky nemocných dětech* tam, kde budou v průběhu dalšího studia uvažovat o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami, či o *míchání jednoho předmětu do druhého* tam, kde později budou uvažovat o mezipředmětových vztazích). Osvojování si sdíleného profesního jazyka pracujícího s obecnějšími koncepty, jež nabízejí tzv. *Teorie s velkým T*, bude jedním z cílů pokračující profesní přípravy v příslušném studijním programu.

Literatura

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
- Carlson, H. L. (1999). From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education. *Teachers and Teaching*, 5(2), 203–218. DOI: 10.1080/1354060990050205
- Evans, H. (1993). The choice of teaching as a career. *Social and Economic Studies*, 42(2/3), 225–242.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.
- Janík, T. (2004). Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 54(3), 243–250.
- Janík, T., Minaříková, E., Píšová, M., Uličná, K., & Janík, M. (2016). *Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů*. Masarykova univerzita.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Paido.
- Kotásek, J., & Růžička, R. (1996). Sociální a profesní profil budoucích učitelů prvního stupně základních škol. *Pedagogika*, 46, 168–180.

- Koubek, P. (2021). *Subjektivní teorie řídicí jednání učitelů: vícečetná případová studie v kontextu Masarykova univerzita*.
- Koubek, P., & Janík, T. (2015). Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje: přehledová studie. *Studia paedagogica*, 20(3), 47–67. DOI:10.5817/SP2015-3-4
- Kubánková, E. (2016). *Problémy začínajících učitelů 1. stupně ZŠ* [Diplomová práce]. Masarykova univerzita.
- Minaříková, E. (2014). Profesní vidění studentů učitelství anglického jazyka: jak vidí studenti výukové situace zachycené na videu? *Pedagogická orientace*, 24(5), 753–777. DOI: 10.5817/PedOr2014-5-753
- Pišová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Najvar, P., & Tůma, F. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Masarykova univerzita.
- Pouta, M., Lehtinen, E., & Palonen, T. (2020). Student teachers' and experienced teachers' professional vision of students' understanding of the rational number concept. *Educational Psychology Review*, 33, 109–128.
- Sherin, M. G. (2001). Developing a professional vision of classroom events. In T. Wood, B. S. Nelson, & J. Warfield (Eds.), *Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics* (s. 75–93). Erlbaum.
- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (s. 383–395). Lawrence Erlbaum.
- Sherin, M. G., Russ, R. S., Sherin, B. L., & Colestock, A. (2008). Professional vision in action: An exploratory study. *Issues in Teacher Education*, 17(2), 27–46.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.
- Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24(6), 9–17. DOI: 10.3102/0013189X024006009
- Stürmer, K., Seidel, T., & Schäfer, S. (2013). Changes in professional vision in the context of practice: Preservice teachers' professional vision changes following practical experience: A video-based approach in university-based teacher education. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 44, 339–355.
- Walterová, E. (Ed.). (2012). *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Karolinum.
- Zelinková, A. (2014). Motivace studentů pedagogických fakult k volbě učitelské profese. *Aula*, 22(2), 3–24.

Autoři

doc. Mgr. Petr Najvar, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra primární pedagogiky, Poříčí 31, Brno 603 01, e-mail: najvar@ped.muni.cz

Mgr. et Mgr. Lucie Grůzová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra primární pedagogiky, Poříčí 31, Brno 603 01, e-mail: gruzova@ped.muni.cz

Mgr. Veronika Najvarová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra primární pedagogiky, Poříčí 31, Brno 603 01, e-mail: najvarova@ped.muni.cz

Mgr. Veronika Rodová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra primární pedagogiky, Poříčí 31, Brno 603 01, e-mail: rodova@ped.muni.cz

doc. PhDr. Zora Syslová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra primární pedagogiky, Poříčí 31, Brno 603 01, e-mail: syslova@ped.muni.cz

Mgr. Petra Vystrčilová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra primární pedagogiky, Poříčí 31, Brno 603 01, e-mail: vystrcilova@ped.muni.cz

Mgr. Tereza Češková, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra primární pedagogiky, Poříčí 31, Brno 603 01, e-mail: ceskova@ped.muni.cz

doc. Mgr. Jiří Havel, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra primární pedagogiky, Poříčí 31, Brno 603 01, e-mail: havel@ped.muni.cz

The birth of professional philosophy of first-year students of primary school teacher education programme

Abstract: The study provides insight into emerging professional philosophy of beginning students of the Primary school teaching study programme at the Faculty of Education, Masaryk University. As part of a broader research project focused on the characteristics of the population of incoming students in the study programme, a corpus of short essays from the complete sample of first-year students in the academic years 2018/19 and 2019/20 was analysed. The essays were processed in relation to the introductory teaching practice and addressed general questions such as “What are today’s students like?” or “What are today’s teachers like?”. Through a combination of thematic analysis and open coding, descriptive and reflective statements were identified, which are presented through categories such as educational actors, contemporary teaching, the image of the profession, professional education, revising professional philosophy, and inclusion.

Keywords: professional philosophy, professional beliefs, primary school teacher, beginning teacher